كلية الدراسات العليا

برنامج التوجيه والإرشاد النفسي

الحاجات الإرشادية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل

The extension needs and their relation to the motivation of achievement among the intensive program students at Hebron University

إعداد الطالبة

نور عبد الكريم كايد العطاونة

إشراف:

د. إبراهيم سليمان المصري

قدمتْ هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في التوجيه والإرشاد النفسي من كلية الدراسات العليا في جامعة الخليل

1440هـ / 2019 م

إجازة الرسالة

الحاجات الإرشادية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل

إعداد الطالبة

نور عبد الكريم كايد العطاونة

إشراف الدكتور

إبراهيم سليمان المصري

نوقشت هذه الرسالة يوم السبت الموافق 30/ 3/ 2019م، وأجيزت من أعضاء لجنة المناقشة:

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
د. إبراهيم المصري	مشرفاً ورئيساً	
د. كمال مخامرة	ممتحناً داخلياً	
د. أنوار أبو هنود	ممتحناً خارجياً	

الخليل – فلسطين

1440هـ -2019م

الإهداء

إلى روحي التي لم أخذل أملها، ووفيت بعهدي لها

إلى من غمرتني بحنانها، وأنارت قلبي بفيض دعائها

إليك * **أمي*

إلى من شقي من أجل أن يفتح لي دروب الحياة

إلى من انتظر وأمل هذا النجاح بفارغ الصبر

إليك * **أبي*

إلى شموع حياتي الذين يفيضون بالأمل والحب * **إخوتي وأخواتي** *

إلى من فتح لي أبواب العلم، وملأ العقل بالفكر، لكم يا منارات العلم .... **أساتذتي الكرام**

شكر وتقدير

إقراراً بالفضل وتمسكاً بقول الرسول _صلى الله عليه وسلم_: "**لا يشكر الله من لا يشكر الناس**"، فإنني أشكر الله الكريم رب العرش العظيم الذي وفقني لإنجاز هذه الدراسة، وما توفيقي إلا بالله، عليه توكلت، وإليه مآبي.

أما بعد:

أتقدم بأسمى آيات الشكر والامتنان إلى أستاذي ومشرفي الدكتور إبراهيم المصري، الذي تشَرّفتُ بإشرافه العلميّ على رسالتي، فله مني الشكر والتقدير.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الدكتورة أنوار أبو هنود والدكتور كمال مخامرة لتكرمهم بقبول مناقشة هذه الرسالة وكذلك للجهود التي بذلوا من أجل إخراجها في أبهى صورة.

وأتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى السادة المحكمين، لما بذلوه من جهد مشكور في تحكيم أدوات الرسالة، ولما قدموه من نصحٍ ومشورة.

وأخيراً أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى كل من مد يد العون والمساعدة وأسدى لي نصحاً أو عوناً أو توجيهاً أو إرشاداً أو دعوة بظهر غيب، حتى تمكنت من إنجاز هذا العمل بنجاح.

الطالبة:

نور العطاونة

فهرس المحتويات

إجازة الرسالة	أ
الإهداء	ب
الشكر وتقدير	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	و
فهرس الملاحق	ط
ملخص الدراسة باللغة العربية	ي
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية Abstract	ل
الفصـــل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	1
المقدمة	2
مشكلة الدراسة وتساؤلاتها	6
أهمية الدراسة	8
أهداف الدراسة	9
فرضيات الدراسة	9
حدود الدراسة	10
مصطلحات الدراسة	10
الفصـــل الثـاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	13
الإطار النظري	14
الدراسات السابقة	29
التعقيب على الدراسات السابقة	37

الفصـــل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة	40
منهج الدراسة	41
مجتمع الدراسة	41
عينة الدراسة	42
أدوات الدراسة	43
متغيرات الدراسة	49
إجراءات الدراسة	50
الأساليب الإحصائية	50
الفصــل الرابع: نتائج الدراسة	52
عرض نتائج الدراسة	53
الفصــل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	72
ملخص النتائج	72
التوصيات	78
المراجع العربية	79
المراجع الأجنبية	84

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
.1	الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة	42
.2	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الحاجات الإرشادية مع الدرجة الكلية لكل مجال من المقياس	44
.3	نتائج معامل(كرونباخ ألفا) لثبات مقياس الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل	45
.4	نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل	46
.5	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس دافعية الإنجاز مع الدرجة الكلية للمقياس	47
.6	نتائج معامل (كرونباخ ألفا) لثبات مقياس دافعية الإنجاز	48
.7	نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس دافعية الإنجاز	49
.8	مفتاح التصحيح لمقياسي الحاجات الإرشادية ودافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل	51
.9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمستوى الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل	53
.10	نتائج اختبار (ت) (Independent Sample T-Test) للتعرّف إلى الفروق في متوسطات درجة الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب لمتغير الجنس	55
.11	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات درجة الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير المستوى الدراسي	57
.12	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرّف على الفروق في متوسطات درجة الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير المستوى الدراسي	59

.13	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات درجة الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الكلية	60
.14	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرّف إلى الفروق في متوسطات درجة الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الكلية	61
.15	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل	62
.16	نتائج اختبار (ت) (Independent Sample T-Test) للتعرّف إلى الفروق في متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب لمتغير الجنس	63
.17	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير المستوى الدراسي	64
.18	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرّف إلى الفروق في متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير المستوى الدراسي	65
.19	نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسطات مستوى سلوك الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير المستوى الدراسي	66
.20	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الكلية	67
.21	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرّف إلى الفروق في متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب لمتغير الكلية	68
.22	نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الكلية	69
.23	نتائج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الحاجات الإرشادية ودافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل	70

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
ملحق (1)	أداة الدراسة "الاستبانة"	86
ملحق (2)	أسماء المحكمين	92

الحاجات الإرشادية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل

إعداد : نور عبد الكريم كايد العطاونة

إشراف: د. إبراهيم سليمان المصري

ملخص الدارسة

هدفت الدراسة التعرف إلى الحاجات الإرشادية، وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل في ضوء متغيرات الدراسة: (الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية)، حيث تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي؛ لبحث العلاقة بين متغيري الدراسة، وقد طورت الباحثة مقياساً للحاجات الإرشادية ومقياساً آخر لدافعية الإنجاز، حيث تم توزيعهما على عينة الدراسة المكونة من (203) من طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل، وأظهرت نتائج الدراسة.

- وجود علاقة طردية ضعيفة دالة إحصائياً بين الحاجات الإرشادية ودافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل.
- أن مستوى إشباع الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل جاءت بدرجة متوسطة، وأن الحاجات الإرشادية الأكاديمية قد حصلت على أعلى درجة، ثم الحاجات الاجتماعية جاء بدرجة متوسطة، ثم فالحاجات المهنية التي جاء بدرجة متوسطة، ومن ثم الحاجات النفسية جاء بدرجة متوسطة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير: الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية.

- أن درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل جاءت بدرجة متوسطة، و أن الطموح قد حصل على أعلى درجة، ثم سلوك الإنجاز، ثم الإقبال على الدراسة، ثم التوتر في الدراسة، ثم المثابرة في بذل الجهد.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير: الجنس، والمستوى الدراسي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الكلية لصالح طلبة كلية التربية.

ومن خلال النتائج السابقة، توصي الباحثة بتوفير مركز إرشادي في الجامعة؛ لتقديم المساعدة الإرشادية والإرشاد الأكاديمي والمهني.

الكلمات المفتاحية: الحاجات الإرشادية، ودافعية الإنجاز، وطلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل.

The extension needs and their relation to the motivation of achievement among the intensive program students at Hebron University

Prepared by Nour Abdul Karim Kayed Attawneh

Supervisor: Dr. Ibrahim Al-Massri

Abstract

The study aimed at identifying the extension needs and their relation to the motivation of achievement in the students of the intensive program at the University of Hebron in light of the variables of the study (gender, level of study, college). The descriptive descriptive approach was used to examine the relationship between the two variables. The results of the study were distributed to the sample of 203 students from the intensive program at Hebron University.

- There is a weak positive correlation between the extension needs and the motivation for achievement in the intensive program student at Hebron University.
- The level of the extension needs of the students of the intensive program at the University of Hebron came to a medium degree, and that the academic guidance needs had the highest degree, then the social needs came to a medium degree, then the professional needs came to a medium degree,
- There were no statistically significant differences in the mean of the extension needs of the intensive program students at the University of Hebron by sex variable, level of study, college.
- The degree of achievement motivation among the students of the Intensive Program at Hebron University came to a medium degree. The ambition was achieved at the highest level, then the behavior of the achievement, then the interest in study, then the tension in the study, and then perseverance in the effort.
- There were no statistically significant differences in the achievement achievement scores among students of the Intensive Program at Hebron University by sex variable, level of study.
- There were statistically significant differences in the achievement achievement scores among students of the Intensive Program at Hebron University according to the college variable, in favor of the students of the Faculty of Education

Through the previous results, the researcher recommends providing an instructional center at the university to provide extension assistance and academic and vocational guidance.

Keywords: Extension Needs, Achievement Motivation, Intensive Program Students at Hebron University.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

المقدمة

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

أهمية الدراسة

أهداف الدراسة

فرضيات الدراسة

حدود الدراسة

مصطلحات الدراسة

المقدمة

تسعى هذه الدراسة إلى البحث في الحاجات الإرشادية وعلاقتها بدافعية الإنجاز، لكون الحاجات تلعب دوراً هاماً حيوياً في سلوك الأفراد بشكل عام، وسلوك الطلبة بشكل خاص؛ بغية الوصول إلى أعلى درجة من الإنجاز، فكان لا بد من دراسة الحاجات التي يجب أن يتم توفرها للطلبة، ولأن تلك الحاجات تلعب دوراً مهماً في سلوك الطلبة وصولاً إلى دافعية الإنجاز خاصة لطلبة الجامعة.

وتعتبر المرحلة الجامعية من مراحل صقل الشخصية، وبلورتها بكل مكوناتها الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والخلقية، وهي المرحلة التي يواجه فيها الطالب مشكلات متعددة في المجالات الأكاديمية، والمجالات والاجتماعية والنفسية والمهنية، وضرورة إيجاد الحلول المناسبة لها من خلال عمليات الإرشاد (البركات والحكماني، 2014).

فالإرشاد وجد بمختلف أنواعه ومجالاته لخدمة الأفراد بما فيهم طلبة الجامعات، ولا تخلو أي جامعة ونظامها من آلية لتوضيح أسس اختيار الدراسة، والتكيف مع التخصص، والإعداد لمهنة المستقبل، مما يرتبط بذلك من اتخاذ قرارات ذات أهمية كبرى لمستقبل الطالب وحياته العملية، فتزداد في هذه المرحلة التوقعات الاجتماعية ومطالب النمو، كما يصاحبها صراع نفسي واجتماعي وتوتر انفعالي، فتزداد الحاجة للإرشاد؛ بازدياد الأحداث والمواقف التي يشتد فيها الصراع (مخطاري وبن نعيمة، 2017).

وترى الباحثة أن طلبة البرنامج المكثف الملتحقين بالجامعة يعانون من مشكلات التوافق وعدم التكيف، كونهم يمرون بخبرات أولية تتعلق بالاستقلالية والمسؤولية في الحياة، كما تزداد الحاجة للإرشاد في البرنامج المكثف لزيادة التوتر والضغط والقرارات المتعددة التي عليهم أن يتخذوها بشأن المستقبل المهني، وتكوين الأسرة وأسلوب حياتهم، وتعنى الجامعة بتنمية الشخصية السوية للطالب

كعنايتها بالمعرفة العلمية، فتحرص على تحقيق نمو سوي شامل للطالب، من خلال تربية متكاملة وجمع الجوانب الشخصية، والجسمية، والعقلية، والاجتماعية، والانفعالية، والتربوية والمهنية، ويعد أمراً ضرورياً.

فالاهتمام بالخدمات الإرشادية من أهم المتطلبات التي يجب أن تقدم للطالب الجامعي، ولا سيما أن هذه العملية تسعى إلى مساعدة الطلبة على فهم أنفسهم، وإدراك مشاكلهم والانتفاع بقدراتهم ومواهبهم في التغلب على تلك المشكلات التي تواجههم، من أجل الوصول إلى تحقيق التوافق بينهم وبين البيئة التي يعيشون فيها، فمؤسسات التعليم العالي في الدول المتقدمة أولت اهتماما كبيراً بالإرشاد الجامعي، وذلك من خلال إعطاء الفرص أمام الطلاب للاستفادة من برامج الخدمات الإرشادية، وعليه سعت الدول النامية إلى توظيف برامج الخدمات الإرشادية لطلبتها في أثناء الدراسة الجامعية، ولا سيما أن أهدافها الرئيسة هي: تنمية قدرة الطالب الجامعي على التواصل مع الآخرين، وفهم ذاته وتحقيقها، الأمر الذي يمكن أن يؤدي إلى نمو الشخصية المتكاملة (البركات والحكاني، 2014).

فتعتبر الحاجات الإرشادية مطلباً مهماً في هذا الزمن الذي يتسم بالتحديات الكبيرة والتطورات الهائلة، فيصاحبها العديد من المشكلات والصراعات، فتنعكس على أسلوب الحياة والعلاقات الاجتماعية، فتشكل الحاجات الإرشادية الجزء الأساسي من تكوين الفرد النفسي، كونها تؤثر في شخصيته، وتدفعه إلى السلوك الذي يؤدي إلى إرضائها وإشباعها، فيعيش معظم حياته سعياً لإشباع حاجاته، وخفض توتراته، وتحقيق أهدافه، حتى أنه يمكن النظر إلى الحياة البشرية كأنها سلسة من الحاجات والمحاولات لإشباعها (بوطبال، 2013).

فالحاجة عبارة عن حالة يعاني منها الإنسان، ويترتب على عدم إشباعها توترات عضوية، أو نفسية، أو اجتماعية أو كلها معاً، فهي تحقق التوافق بين الجوانب الشخصية والاجتماعية من أجل الوصول إلى أفضل مستوى للصحة (أبو أسعد، 2010).

وتعتبر الحاجات الإرشادية حالة من الشعور بالنقص، تدفع الفرد إلى السعي للتفوق والكمال والإنجاز، كما أن الحاجات الإرشادية هي رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته بشكل إيجابي منظم؛ بقصد إشباع حاجاته التي لم يتهيأ لإشباعها، إما لأنه لم يكتشفها بنفسه، أو أنه اكتشفها ولم يستطع إشباعها بمفرده، وبهدف التعبير عن مشكلاته والتخلص منها، والتمكن من التفاعل مع بيئته والتكيف مع مجتمعه الذي يعيش فيه (Boulgour, 2010).

"وحاجات الكائن الحي ودوافعه هي نقطة البدء في السلوك، كما إن السلوك الإنساني نتاج مؤثرات كثيرة ومركبة ومتغيرة، تتجمع وتتشابك وتتغير على نحو مستمر، وإن السلوك الإنساني عبارة عن نشاط يقوم به الفرد لتحقيق دوافعه التي تفضي حاجاتها أو اختلال توازنها، نتيجة عدم الإشباع، وتحتل مشكلة دوافع السلوك البشري منزلة كبيرة في علم النفس، لأنها تمثل الأسس العامة لعملية التعلم وطرق التكيف مع العالم الخارجي، وعلى مدى تنظيم هذه الدوافع وإشباعها يتوقف التنظيم العام للشخصية"، الأمر الذي جعل علماء النفس يوحدون بين الشخصية ودوافع السلوك، وأن السلوك الإنساني يمثل جهداً متواصلاً لإشباع الحاجات الأساسية، وإن فهم الحاجات الإنسانية شيء جوهري لفهم الشخصية (هلبوت، 2017، ص2)

وبذلك تشير دافعية الإنجاز إلى الرغبة لدى الفرد في المثابرة نحو النجاح، واختيار الأنشطة الهادفة التي يترتب عليها النجاح أو الفشل، ويعتبر (ماكيلاند) من أوائل الباحثين لدافعية الإنجاز، حيث ربطها بالثقافة، وعملية التطبيع الاجتماعي، ويتسم الشخص ذو الدافعية المرتفعة للإنجاز بتنميته

لمستويات داخلية عالية من التفوق والامتياز والاستقلالية، واختيار الأداء الذي يتصف بالصعوبة، كما أن لديه أهدافاً محددة ومفهومة في ذهنه، ومثل هذا الشخص لا يعتمد على المساندة الخارجية أو الثناء الاجتماعي، فهو يجتهد ويناضل؛ لأن لديه مستوى داخلياً من التفوق (الدم، 2014).

والدافعية للإنجاز حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد، توجه نشاطه نحو التخطيط للعمل، وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدداً من التفوق الذي يؤمن به الفرد ويعتقده (أبو السل، 2016).

ويعد الدافع للإنجاز مكوناً أساسياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، وتأكيدها، فيشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما يحقق وينجز من أهداف، وبما يسعى إليه من أجل الحياة الفضلى، ولتحقيق أفضل المستويات لوجوده الإنساني (شاهين، 2013).

وتمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، والتي اهتم بدراستها الباحثون المهتمون بالتحصيل الدراسي، والأداء العلمي، ويعد دافع الإنجاز عاملًا مهماً في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي إدراكه للموقف، فضلًا عن أثر هذا الدافع في فهم سلوك الفرد وتفسيره، وسلوك المحيطين به، ويعد الدافع للإنجاز مكونًا أساسياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، وتأكيدها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وفيما يحققه من أهداف، وبما يسعى إليه من أجل الحياة الفضلى (Ware, 2013).

فتمثل الدافعية للإنجاز عاملاً هاماً مع قدرات الفرد، إذ يؤثر على سلوك الأداء الذي يبديه الطالب في الدراسة، وهي تمثل القوة التي تحرك الفرد وتستثيره، لكي يؤدي واجباته الجامعية، أي قوة الحماس أو الرغبة للدراسة، وهذه القوة تنعكس في كثافة الجهد الذي يبذله الفرد، في درجة مثابرته واستمراره في التفوق، وفي مدى تقدمه لأفضل ما عنده من قدرات ومهارات في التعليم (الأحمد، 2017).

فالنظرة الإيجابية لدى الطلبة المتمثلة في الميول والاستعدادات والرغبات تجاه الجامعة والدراسة على حد سواء له أثر على مستوى دافعيتهم للإنجاز، وبالتالي تحقيق اهداف المنظومة التربوية.

ولقد زاد الاهتمام بتنشيط دافعية الإنجاز وتنميتها في جميع المجالات التطبيقية والعملية كافة، وليس في المجال النفسي فقط، لأن دافعية الإنجاز تعد من الدوافع الهامة التي توجه سلوك الأفراد نحو التفوق والارتقاء؛ فالحاجة إلى الإنجاز من المفاهيم الهامة في أدبيات علم النفس، ففيها الحاجة النفسية المولدة لشتى أنواع الأنشطة التي تقود إلى النجاح والإبداع، لأنها تنطوي على الرغبة في الأداء الجيد، وتحقيق النجاح والتفوق على الذات والآخرين، حيث يساعد الدافع القوي على تحقيق مزيداً من النجاح في المدرسة والعمل والمجتمع، كما يؤدي دافع الإنجاز دوراً هاماً في حياة الإنسان؛ لأنه يرتبط بالجوانب العامة والجوانب التحصيلية، ويكاد يتدخل في معظم الأعمال التي تتطلب إنجاز عمل أو مهمة أو تحصيل (سالم وآخرون، 2012).

وقد جاءت هذه الدراسة لبيان الحاجات الإرشادية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل، إذ أن الدوافع الإنسانية لا تقف عند مجرد الجوع والعطش، ولكنها تصل إلى الإنجاز والتفوق وتحقيق الذات، فإن للحاجات أثرها الكبير على الطلبة، ونخلص من ذلك أن الحاجات إذا لم يتم تلبيتها فإن الطلبة يشعرون بعدم الراحة والتوتر.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

من خلال وجود الباحثة في جامعة الخليل كطالب من طلبت المكثف لاحظت أن طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل يواجهون العديد من المشكلات في أثناء عملية التعليم، منها: مشكلات دراسية، واقتصادية، ونفسية، وشخصية نفسية، وعائلية، وتؤثر بشكل سلبي على إنجازهم الدراسي وخاصة في البرنامج المكثف؛ لصعوبة التعلم فيه وضيق الوقت واكتظاظ المناهج، إذ أن إرشاد

الطلبة يجب أن يعتمد على فهم قدراتهم واحتياجاتهم وطموحاتهم؛ من أجل مساعدتهم في حل مشكلاتهم، إلا أن ندرة الدراسات الإرشادية في مجال البرنامج المكثف الخاصة بمعرفة حاجات الطلبة ومشكلاتهم وتركها من غير معالجة هي التي حفزت الباحثة في اختيار هذا الموضوع؛ من أجل فهم هذه الاحتياجات، وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى الطلبة بقصد استثمار طاقاتهم العقلية والمعرفية، وصولاً إلى التفوق في البرنامج المكثف.

وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الحاجات الإرشادية ودرجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات مستوى الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل تعزى لمتغير: (الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية)؟
3. ما درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير: (الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية)؟

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

- تسعى الدراسة إلى إثراء جانب مهم من مجالات الدراسات النفسية والاجتماعية، وهو متغيرات الدراسة الحاجات الإرشادية، ودافعية الإنجاز.
- تأتي أهمية هذه الدراسة كونّها تتناول موضوعاً هاماً ومعشاً لدى طلبة البرنامج المكثف، ويعكس ما يطمح إليه طلبة البرنامج، فدافعية الإنجاز من العوامل التي تظهر مدى تقدم الطالب في حياته الشخصية والدراسية.
- قلة الدراسات التي تناولت الحاجات الإرشادية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعات عامة، وخاصة طلبة البرنامج المكثف خاصة.
- الاهتمام بدافع الإنجاز لدى طلبة الجامعات، وتفعيل دور الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة.
- أن هذه الدراسة تلقى الضوء على أحد الموضوعات الهامة، التي تتعلق بطلبة البرنامج الأكاديمي المكثف، وذلك للوقوف على المشكلات التي يعاني منها هؤلاء الطلاب، ويمكن الاستفادة منها من خلال ما ستوفره من بيانات ومعلومات وإحصاءات في الدراسات الأكاديمية، وفي أبحاث أخرى مماثلة.

الأهمية التطبيقية:

- تحفيز المرشدين على تصميم برامج إرشادية، تهدف إلى اكتشاف الحاجات الإرشادية ودافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف في جامعة الخليل.
- إفادة وزارة التربية والتعليم في الإقدام على توعية الطلبة بأهمية الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف، وزيادة الدافعية لديهم.

- يمكن الخروج بتوصيات واقتراحات من شأنها الحد من المشكلات النفسية، والضغوط التي تواجه الطلاب الأكاديميين للبرنامج المكثف وزيادة دافعيتهم.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى معرفة:

1. العلاقة بين الحاجات الإرشادية، ودافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف في جامعة الخليل.
2. معرفة مستوى الحاجات الإرشادية لطلبة البرنامج المكثف في جامعة الخليل.
3. التعرف إلى درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف في جامعة الخليل.
4. الكشف عن الفروق في الحاجات الإرشادية، ودافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف في جامعة الخليل تبعاً للمتغيرات الآتية: (الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية).

فرضيات الدراسة

1. لا توجد علاقة ارتباطية بين الحاجات الإرشادية، ودافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف في جامعة الخليل .
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف في جامعة الخليل تعزى لمتغير:(الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية).

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف في جامعة الخليل تعزى لمتغير: (الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية).

حدود الدراسة:

لهذه الدراسة مجموعة من الحدود، وهي :

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة البرنامج المكثف في جامعة الخليل عام 2018م.

الحدود المكانية: اقصرت هذه الدراسة على جامعة الخليل.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول 2018-2019م.

الحدود الموضوعية : الحاجات الإرشادية وعلاقة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف في جامعة الخليل .

مصطلحات الدراسة:

الحاجات الإرشادية: هي الحاجات النفسية المرتبطة بجوانب من حياة الفرد المختلفة، ولا يتهيأ له إشباعها من تلقاء نفسه، ويحتاج إلى المساعدة المتخصصة لإشباعها، وتحقيق التوافق (البركات والحماني، 2014: 48).

كما تعرف بأنها: رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته بشكل إيجابي منظم، قصد إشباع حاجاته التي لم يتهيأ لإشباعها، إما لأنه لم يكتشفها بنفسه، أو أنه اكتشفها ولم يستطع إشباعها بمفرده، وبهدف

التعبير عن مشكلاته للتخلص منها، والتمكن من التفاعل مع بيئته، والتكيف مع مجتمعه الذي يعيش فيه (رمضان وسرحان، 2016: 236).

وتعرف الباحثة الحاجات الإرشادية إجرائياً بأنها جملة من الحاجات التي يرى طلبة جامعة الخليل أنها ضرورية في حل المشكلات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية والنفسية...، وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي تحصل عليها الطالب على المقياس الحاجات الإرشادية المستخدمة في الدراسة.

الدافعية: قوة ذاتية تحرك السلوك وتوجهه، وتنشيطه سلوكه تجاه هدف معين، أو نتيجة أو منفعة لإشباع حاجة معينة فسيولوجية ونفسية (العايش ومرغني، 2015: 47).

وتعرف الباحثة الدافعية إجرائياً بأنها جملة من مجموعة من الظروف الداخليّة والخارجيّة التي تعمل على تحريك الطالب من أجل الوصول إلى حالة التوازن، وتحقيق الأهداف التي ترضي حاجاته ورغباته الداخلية

الإنجاز: واقع يتمثل في رغبة الفرد في التفوق والمنافسة، أو سعي الفرد إلى تحقيق التفوق والاعتزاز بالنفس واحترام الذات، أو هو حاجة الفرد للقيام بمهامه على وجه أفضل مما أنجز من قبل (جبران، 2010: 11).

وتعرف الباحثة الدافعية إجرائياً بأنها جملة إمكانية الفرد من تحقيق أمر صعب، والقدرة على تنظيمها وأدائها بشكل سريع ومستقل، والتغلب على كافة الصعوبات التي تواجهه، والتفوق على الذات وعلى الآخرين والتغلب عليهم، ومحبّة الفرد لنفسه، ومقدرته على التحمّل والمثابرة

دافعية الإنجاز: نظام شبكي من التفكير والمشاعر والسلوك المرتبطة بالسعي نحو الامتياز والتفوق (عبد الستار، 2012: 24).

وتعرف الباحثة دافعية الإنجاز إجرائياً بأنها الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح من خلال اتباع سلوك يدل على الرغبة في الإنجاز والمثابرة في الجهد والإقبال على الدراسة ورفع مستوى الطموح، وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي تحصل عليها الطالب على المقياس دافعية الإنجاز المستخدمة في الدراسة.

طلبة البرنامج المكثف: هم الطلبة المسجلون في البرنامج المكثف، والذي يعقد يومي الجمعة والسبت من أيام الأسبوع، وهي جزء من البرامج الأكاديمية التابعة لجامعة الخليل، وعدد الطلبة في هذا البرنامج (770) طالباً وطالبة، حسب دائر القبول والتسجيل في جامعة الخليل.

وتعرف الباحثة طلبة البرنامج المكثف إجرائياً بأنه برنامج أكاديمي يتم طرحه من قبل جامعة الخليل ويدرس فيه مجموعة من الطلبة خلال يومي الجمعة والسبت.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

مقدمة

تشكل الحاجات الجزء الأساس من تكوين الفرد النفسي، لأنها تؤثر في شخصيته، وتدفعه إلى السلوك الذي يؤدي إلى إرضائها أو إشباعها، فهو يعيش معظم حياته سعياً لإشباع حاجاته وخفض توتراته وتحقيق أهدافه، حتى يتمكن من النظر إلى الحياة البشرية كأنها سلسلة من الحاجات والمحاولات لإشباعها، والحاجة التي لم تجد إشباعا – نتيجة مشكلة ما– غالباً من تسبب للطالب ارباكاً، وتصنف الدوافع الإنسانية بشكل هرمي، بحيث تقع في قاعدة الهرم الحاجات الفيزيولوجية الأساسية، وفي قمته الحاجات الحضارية العليا وحاجات تحقيق الذات، وضمن هذا الهرم تتحكم الدوافع المختلفة في علاقة ديناميكية أساسية، وتظهر هذه العلاقة في الحاجات الأساسية الأولى– التي سماها (ماسلو) بالحاجات الحرمانية– أكثر من ظهورها في الحاجات المتبقية من الهرم، والتي سماها بالحاجات الفوقية أو النمائية، ويؤدي إلى أن تطغي هذه الحاجات على سلوك الفرد، بغض النظر عن موقعها في الهرم (الجبوري، 2011).

أولاً: الحاجات الارشادية:

تعتبر الحاجات ضرورات بيولوجية ونفسية واجتماعية، ويترتب على تحقيقها وإشباعها تحقيق التوازن الداخلي للفرد والتكيف النفسي والاجتماعي، ويثير عدم إشباعها التوتر والقلق، مما يدفع الإنسان ليسلك سلوكاً معيناً لتحقيق تلك الحاجات (زبيدة، 2007).

كما تعد الحاجات الإرشادية جوهر العملية الإرشاد في الجامعة، لما لها من دور متميز ومهم في توجيه الطلبة الوجهة العلمية الصحيحة، التي من خلالها يستطيع الطالب أن يسلك طريقه بالاتجاه

الصحيح نحو الدراسة الجامعية وقطف ثمارها، ولكن ما هي الحاجة؟، وما هو الإرشاد؟، ومن ثم ما هي الحاجات الإرشادية؟

مفهوم الحاجة:

إن شعور الفرد بالحرمان أو النقص أو الافتقار من شيء معين، والذي يصاحبه اضطراب جسمي أو نفسي يثير نوعا من التوتر لديه؛ نتيجة النقص الماس للجوانب البيولوجية، كحاجة الجائع إلى الطعام، أو الافتقار لحاجة نفسية، كخوف الفرد وحاجته للأمان، وأن زوال النقص بإشباع الحاجة يزيل الاضطراب والتوتر، ومن ثم يستعيد الفرد توازنه، وهو ما يقصد به الحاجة (ديري، 2010).

والحاجة هي الشعور بالاحتياج أو العوز إلى شيء ما، بحيث يدفع هذا الشعور الكائن إلى الحصول على ما يفتقده (باقادر، 2014).

والحاجة هي: حالة سواء أكانت بيولوجية أو نفسية أو اجتماعية، تنشأ لدى المتعلم عند انحراف أحد الشروط البيولوجية أو السيكولوجية اللازمة، والمؤدية لحفظ حياته أو استقرار بقائه (محمد، 2017).

الحاجات الإرشادية:

إن الحاجات الإرشادية: هي رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته بشكل إيجابي منظم؛ قصد إشباع حاجاته التي يتهيأ لإشباعها، إما لأنه لم يكتشفها بنفسه أو أنه اكتشفها، ولم يستطع إشباعها بمفرده، ويهدف من التعبير عن مشكلاته التخلص منها، والتمكن من التفاعل مع بيئته والتكيف مع مجتمعه الذي يعيش فيه (البركات والحكماني، 2014).

مفهوم الإرشاد:

يعد الإرشاد بمختلف أنواعه ومجالاته مهنة، وجدت لخدمة الإنسان، ويكاد لا يخلو تعريف لهذا المصطلح من مفهوم المساعدة ضمناً أو ظاهراً، حيث إن هناك الكثير ممن استخدم كلمة "المساعدة" ليعبر بها عن الإرشاد، لكونها أشمل وأعم من مصطلح "الإرشاد"، إلا أنه عرف الإرشاد بأنه: عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد؛ لكي يفهم ذاته، ويدرس شخصيته، ويعرف خبراته، ويحدد مشكلاته، وينمي إمكانياته، ويحل مشاكله في ضوء معرفته ورغبته، وتعليمه وتدريبه؛ لكي يصل إلى تحديد أهدافه وتحقيقها، وتحقيق الصحة النفسية، والتكيف شخصياً وتربوياً ومهنياً وأسرياً وزواجياً (باقادر، 2014).

ويرى (Skinner Kristonis, 2008) أن الإرشاد هو عملية مساعدة، تهدف إلى زيادة قدرات المسترشد، والاستفادة من الموارد التي يعرضها ويمتلكها؛ للتكيف مع صعوبات الحياة أو هو العملية التي من خلالها يحاول المرشد وهو شخص مؤهل تأهيلاً متخصصاً للقيام بالإرشاد، وأن يساعد شخصاً آخر في تفهم ذاته، واتخاذ قراراته، وحل مشكلاته.

أنواع الحاجات الإرشادية لطلبة الجامعة:

يمكن إجمال الحاجات الإرشادية للطلبة الجامعيين بما يأتي:

1. **الحاجات الإرشادية الأكاديمية:**

تعد الحاجات الأكاديمية جوهر العملية الإرشادية بالجامعة؛ لما لها من دور متميز في توجيه الطالب الوجهة العلمية الصحيحة، التي من خلالها يستطيع أن يسلك طريقه بالاتجاه الصحيح نحو الدراسة الجامعية، لذلك فقد قامت الجامعات بتخصيص مرشد "عضو هيئة تدريس" لكل مجموعة

من الطلبة، سواء على مستوى البكالوريوس، أو الماجستير أو الدكتوراة، وذلك لمساعدتهم للوصول إلى أفضل تكيف ممكن في الوسط الجامعي، ومن أجل تحقيق المرشد لأهدافه الإرشادية فلا بد له من أن يقيم علاقة مبنية على المودة والاحترام مع الطالب، بحيث يسمح له أن يعبر عن مشكلاته بحرية، ويتم هذا من خلال تخصيص ساعات محددة، يتواجد فيها المرشد الأكاديمي بمكتبه، وتسمى بالساعات المكتبية، وهذا النوع من الإرشاد يمكن أن يتم بشكل فردي أو جماعي حسب القضايا الشخصية الأكاديمية للطلبة (جعني، 2018)

2. **الحاجات الإرشادية النفسية:** تقوم بعملية الاتزان النفسي للطالب الجامعي، إذ إن إشباعها أمر ضروري لعملية التكيّف، ولتحقيق ذلك لا بدّ أن تكون البيئة التي يعيش فيها تساعد على الإشباع، وإذا لم يتمكن من ذلك فيتعرض للإحباط، ويختل توازنه واستقراره النفسي (البركات والحكماني، 2014).

وقد أصبحت العناية بالحاجات الإرشادية النفسية للطالب الجامعي موضع اهتمام القائمين على علم النفس الإرشادي، وتتصل بهذا الجانب قدرته على التعامل مع صعوبات التكيف النفسي، كالشعور بالنقص والاكتئاب والعدائية، أو عدم الرضا عن النفس، وحددت وزارة التعليم العالي (2007) مجالات الحاجات النفسية من خلال الحاجات الآتية:

1) الحاجة إلى تعديل اتجاهات الطلبة ونظرتهم القاصرة إلى مشكلات حياتهم الانفعالية.
2) الحاجة لحل مشكلات الطلبة التي تواجههم في التوافق مع البيئة التعليمية والبيئة المحيطة بشكل عام، وهذا الجانب يشتمل العديد من المشكلات، منها: ضعف الثقة بالنفس، وتشتت الانتباه، والقلق، والتوتر، والإحباط وذلك من أجل تمتع الطلبة في الجامعات بمظاهر الصحة النفسية التي تنعكس عليهم حال تلبية الخدمات الإرشادية لحاجاتهم النفسية.

3. **الحاجات الإرشادية الاجتماعية:** وهي الحاجات التي تنشأ نتيجة لعدم التوافق مع البيئة الاجتماعية، ويمكن مساعدة الطالب عن طريق الأنشطة الإرشادية من خلال تطوير القدرة على تكوين علاقات إيجابية مع الزملاء، وفهم القوانين التي تحكم سلوك الطلبة، وتزويده بمعلومات عن كيفية اختيار أسلوب الحياة الاجتماعية الأفضل، والتعرف بأسلوب تفهم المشاكل الأسرية ومعالجتها، وحدد البركات والحكماني(2014) الحاجات الإرشادية الاجتماعية في الآتي:

- حاجة تقبل الآخرين وإقامة علاقات اجتماعية معهم: وتشير هذه الحاجة بأن لا يكون الطالب منعزلاً عن الآخرين، لأن الإنجاز الذي يقوم به الفرد والمكانة التي يطمح لتحقيقها أمران لا يمكن حصولهما بدون وجود الآخرين.
- حاجة تحمل المسؤولية: وتتعلق هذه الحاجة بتحمل الفرد مسؤولية أفعاله وأقواله، ولا يلقى بتلك المسؤولية على غيره.
- حاجة الضبط الذاتي والتحكم: وتعني هذه الحاجة بضبط الفرد لسلوكه، وتحكمه بذاته، ولا يتسرع في مواجهته للمواقف العصبية.
- حاجة التكيف مع البيئة المحيطة: وتستدعي هذه الحاجة بأن يكون الفرد عضواً فاعلاً مؤثراً بالبيئة؛ أي أن يكون لديه توازن بين إمكانية تأثره بالبيئة، وقدرته على التأثير فيها.

4. **الحاجات الإرشادية المهنية:** وتعد حاجة الطالب للإرشاد المهني من أهم حاجات الشباب، كون بعضهم غير قادر على اختيار المهنة المناسبة، لا سيما أن الإرشاد عملية ترتقي إلى مساعدة الفرد بأن يقرر مصيره المهني، وذلك بالتركيز على الفروق الفردية، وتنوع الفرص المهنية المفتوحة أمام الفرد، وتظهر أهمية تلبية حاجات الإرشاد الهني في مساعدة الفرد على النمو النفسي السليم، فالفرد يقضي جزءاً هاماً من حياته في العمل، فإذا أحسن الفرد اختيار المهنة فإنه

يحقق درجة معينة من الرضا، أما إذا أساء اختياره للمهنة، فالأمر ينعكس سلباً على إنتاجه وفعاليته في العمل (البركات والحكماني، 2014).

ويهدف الاهتمام بالحاجات الإرشادية المهنية إلى: مساعدة الفرد في تقدير استعداداته، ومعرفة نواحي القوة والضعف من خلال تحديد الخبرات المهنية، وتحقيق التوافق المهني من خلال تخطيط برامج إرشادية لتحقيق النجاح المهني والاجتماعي، ومساعدة الفرد على تجنب الميادين التي تبرز فيها عوامل ضعفه وقصوره، ومساعدته في السيطرة على إمكاناته وظروف حياته، ومساعدته على تغيير مهنته إذا لم يتحقق له الرضا فيها، وعلى هذا الاساس لا بد من توظيف أساليب الإرشاد المهني من خلال عقد الندوات والمؤتمرات التي تعرض وتناقش خصائص المهن والأعمال المختلفة ومتطلباتها، واستضافة أفراد من مهن مختلفة للتحدث عن تجاربهم المهنية، وإعداد الكتب والدوريات ونشرها حول المهن، وفرص العمل المختلفة، وزيارة الأفراد المسترشدين للمؤسسات والمنشآت المهنية والوظائف المختلفة، وإعداد البرامج التلفزيونية للمهن والوظائف والأعمال التي يمكن أن يلتحق بها ويمارسها المسترشدون (وزارة التعليم العالي، 2007).

النظريات التي تناولت الحاجات:

نظرية (هنري موراي) (Henry Murray):

يرى (موراي) بأن الحاجة بناء فرضي، وهي استعداد وتأهب عند الفرد للاستجابة بطريقة محددة تحت شروط معينة .ويعتقد بوجود(39) حاجة إنسانية .ويمكن أن تقسم إلى نوعين رئيسين، هما: حاجات أولية، وحاجات ثانوية، فالحاجات الأولية تكون بيولوجية الأصل والمنشأ، وهي تمثل المطالب الجسدية والعضوية للشخص، وتضم اثنتي عشرة حاجة، منها: الحاجة للهواء، والماء، والطعام، والأمان الجسدي .أما الحاجات الثانوية فتضم ثمانيَ وعشرين حاجة، تكون متعلمة

ومكتسبة، كما يصنف (موراي) الحاجات طبقاً لطريقة التعبير عنها في السلوك إلى مجموعتين، هما: الحاجات الظاهرة : وهي التي تعبر عن نفسها، أو يسمح لها بالتعبير عن نفسها بطريقة مباشرة وفورية في سلوك الفرد، والحاجات الكامنة : وهي حاجات تكون مكبوتة أو مثبطة لا يمكن لها أن تعبر عن نفسها بطريقة صريحة أو مباشرة (رمضان وسرحان، 2016).

نظرية (أبرهيم ماسلو) (Abraham Maslow):

يعد ماسلو المنظر الرئيس في حركة علم النفس الإنساني، ويطلق على نظريته (الكلية الدينامية) أو الحاجات، إذ أشار إلى أنه توجد في الكائن الإنساني مجموعتان من الحاجات الأساسية، وهي الحاجات الفسيولوجية، وحاجات النقص؛ لأن إشباعها ضروري جدا ولازم لحياة الإنسان، أما النوع الثاني من الحاجات فتسمى بحاجات النمو، وتتعلق بتحقيق الذات ونموها، وهي حاجات عليا تظهر بعد إشباع الحاجات الأساسية، ولقد حدد ماسلو الحاجات الإنسانية في سبعة مستويات تتوافق مع مبدأ التوازن، ووضعها في ترتيب هرمي عند قاعدته الحاجات الفسيولوجية الأساسية، وعند قمته حاجات تحقيق الذات (صبحي، 2011).

التعقيب على النظريات

ترى الباحثة أن نظرية موراي قسمت الحاجات إلى الحاجات الأولية وتضم اثنتي عشرة حاجة مثل الحاجة للهواء، والماء، والطعام، والأمان الجسدي .أما الحاجات الثانوية فتضم ثمانيَ وعشرين حاجة، وهي مجموعتين الحاجات الظاهرة التي تعبر عن نفسها، والحاجات الكامنة المكبوتة أو مثبطة لا يمكن لها أن تعبر عن نفسها بطريقة صريحة أو مباشرة كما ترى الباحثة أن (ابرهيم ماسلو) أكد في نظريته على ضرورة إشباع الحاجات العليا وأهميتها في السلم الهرمي للحاجات، وعدّها حاجات للقوة وللعطاء والبقاء، وليس من المعقول أن يبقى الشخص مشغولاً بحاجاته الدنيا

في سلم الهرم؛ لأنه سيصبح شخصاً اتكالياً قليل العمل ومنخفض العطاء، واعتقد ماسلو أن عدم إشباع الحاجات للأشخاص هو السبب في جعلهم مضطربين في سلوكياً، ويبحثون عن أي وسيلة للتخفيف من حدة اضطرابهم.

ثانياً: دافعية الإنجاز

تقوم الدوافع بدور كبير في عملية التعلم والتعليم، بل تعد شرطا من شروط التعلم الذي يسهله وييسر تحقيقه، وهناك علاقة كبيرة بين الدافع والتعلم، ولا يوجد في الواقع تعلم دون أن يكون متضمنا بدافع ما، حيث إن مفتاح دافعية الطالب تكمن في مدى ما يحققه من إشباع الحاجات، من خلال ممارسته لأنماط سلوكية معينة تؤدي إلى التعلم، أي إن هناك حاجات لدى الطلبة ينبغي أن تشبع، وعلى المعلم أن يتحقق ما إذا كان المتعلم يجد إشباعا لهذه الحاجات من خلال ممارسته للنشاطات المدرسية، وتبرز أهمية الدافعية في كونها هدفا تربويا في حد ذاته، لأن استثارة دافعية الطلبة وتوجيهها تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية خارج نطاق المدرسة، وفي حياتهم المستقبلية، وتعد الدافعية وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة، لأن الدافعية أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز، ومن الدوافع التي نالت اهتمام علماء النفس والباحثين في السنين الأخيرة دافع الإنجاز الدراسي، حيث يرى المعنيون بدراسة هذا الدافع من علماء النفس أنه دافع أساسي يحرك الأفراد نحو العمل والإنجاز، وليس من الصعب معرفة دواعي هذا الاهتمام، فهو أساسي لفهم سلوك العمل في مجالات الحياة المختلفة(صبحي، 2011).

والسبب في دافعية الإنجاز ينبع من أهميتها في الكثير من المجالات والميادين التطبيقية والعملية ، ومنها المجالات التربوية والأكاديمية، حيث يعد الدافع للإنجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي إدراكه للمواقف، فضلا عن مساعدته في فهم سلوك الفرد وتفسيره وسلوك المحيطين

به، كما يعتبر الدافع للإنجاز مكونا أساسيا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وتوكيدها، حيث يشعر الفرد ذلك من خلال ما ينجزه، وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل، ومستويات أعظم لوجوده الإنساني (باحسن، 2013)

مفهوم دافعية الإنجاز:

عرف باحسن(2013) دافعية الإنجاز بأنها دافع يتولد لدى الفرد، يدفعه إلى التنافس في مواقف تتضمن مستويات من الامتياز والتفوق والنجاح، وذلك من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهو الأداء الذي تحثه الرغبة في النجاح، والحافز لحل المشكلات الصعبة التي تواجه الفرد، وتعترض طريقه.

عرف عباس (2017) دافعية الإنجاز: بأنها حاجة داخلية تدفع الفرد لبذل أقصى مجهود لديه للتغلب على العقبات، من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف والتفوق.

أما الشتوح (2017) فيرى: أنها حالة داخلية ترتبط بمشاعر الفرد، وتوجيه نشاطه نحو التخطيط للمستقبل، وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدداً من التفوق يؤمن به ويعتقد به.

وأما سمارة وآخرون (2012) فقد عرفوا دافعية الإنجاز: بأنها الرغبة في النجاح والفوز، وتحقق الأهداف، وإتمام الأعمال على وجه مرض في وقت محدد، فتعود هذه الأعمال على الفرد بالشعور بالرضا، وتزيد من ثقته بنفسه.

وكذلك عرفها قاجة (2018): بأنها الأداء في ضوء مستوى الامتياز والتفوق، وأنها الأداء الذي تحدثه الرغبة في التفوق والنجاح.

كما عرفها (Habibian, 2012): بأنها الخصائص التي تحفز الطالب لإنجاز عمله التعليمي، وتوجيه سلوكه نحو ما هو مطلوب منه، والمحافظة على استمرارية ذلك السلوك إلى أن يتحقق الهدف التربوي.

وعرفها (Hanus, 2012) بأنها: بلوغ مستوى معين من الكفاءة في الدراسة، سواء في المدرسة أو في الجامعة، وتحدد ذلك اختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين أو الاثنان معاً.

أنواع دافعية الإنجاز:

بين عثمان (2010) أن هناك نوعين من الدافعية في الإنجاز، وهما:

- **دافعية الإنجاز الذاتية:** وهي التي تتضمن المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.
- **دافعية الإنجاز الاجتماعية:** فتتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية في الموقف.

حيث إن كلا منهما يؤثر في نفس الموقف، ولكن قوتهما تختلف وفقاً للسائد في الموقف، فإذا كانت دافعية الإنجاز ذاتية مسيرة في الموقف فغالباً ما تتبع بالدافعية الاجتماعية، أما إذا كانت دافعية الإنجاز الاجتماعية المسيطرة فإن كلا منهما يكون فعلاً في الموقف (عثمان، 2010).

مكونات الدافعية للإنجاز:

هناك ثلاثة مكونات لدافعية الإنجاز كما أشار شتوح (2017)، وهي:

الحافز المعرفي: وهو محاولة الفرد إشباع حاجات الفرد لأن يعرف ويفهم، فالمعرفة الجديدة تعين الافراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر، فيعتبر ذلك مكافأة له.

توجيه الذات: وهو رغبة الفرد في المزيد من السمعة الحسنة والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المميز والملزم في الوقت نفسه بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها، مما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.

دافع الانتماء: ويتمثل في سعي الفرد للحصول على الاعتراف والتقدير باستخدام نجاحه الأكاديمي ومختلف الأداء، بوصفه أداة للحصول على الاعتراف والتقدير، من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه.

أبعاد دافعية الإنجاز:

يرى (البار، 2014) أن دافع الإنجاز يتكون من الأبعاد الآتية:

البعد الشخصي: ويتمثل هذا البعد في محاولة الفرد تحقيق ذاته المثالية من خلال الإنجاز، وأن دافعيته في ذلك دافعية ذاتية، وإنجاز من أجل الإنجاز، حيث يرى الفرد أن في الإنجاز متعة في حد ذاته، وهو يهدف إلى الإنجاز الخالص الذي يخضع للمقاييس والمعايير الذاتية الشخصية، ويتميز الفرد من أصحاب هذا المستوى العالي في هذا البعد بارتفاع مستوى كل من الطموح والتحمل والمثابرة، وهذه أهم صفاته الشخصية.

البعد الاجتماعي: الاهتمام بالتفوق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة، كما يتضمن هذا البعد الميل إلى التعاون مع الآخرين من أجل تحقيق هدف كبير بعيد المنال.

ويعد المستوى العالي للإنجاز في تحقيق صاحب هذا المستوى العالي من الإنجاز في الوصول إلى المستوى الجيد والممتاز في كل ما يقوم به من أعمال.

العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز:

هناك عوامل عدة تؤثر في مستوى إنجاز الفرد، أي تساهم في رفع مستوى الإنجاز لديه أو خفضه، وهذه العوامل كما حددها الخيري (2008)على النحو الآتي:

أساليب التنشئة الأسرية: تستطيع الأسرة التأثير على إنجاز أبنائها من خلال أساليبها المتبعة في التنشئة، إذ يشير (ماكليلاند) إلى أن الدفء الوالدي والأب غير المسيطر بالإضافة إلى معايير الوالدين هي عوامل مؤثرة في إنجاز الفرد، حيث إن الأفراد الذين لديهم درجة عالية من الإنجاز كان آباؤهم يحثونهم على الإنجاز العالي باستمرار، مع إحاطتهم بالدفء الوالدي، وتهيئة المناخ النفسي المستقر في البيت، بعكس الأفراد منخفضي الإنجاز، حيث كان المناخ لديهم يتسم بالسيطرة والتسلط من جانب الأب، كما أن المناخ الأسري الذي تسوده أجواء التوتر وعدم التفاهم قد يعرض الفرد للقلق والتوتر مما يؤدي إلى تعطيل العمليات العقلية التي يعتمد عليها الإنجاز.

المؤسسات التربوية: ويقع على عاتقها تحديث المجتمع، فهي المسؤولة عن إعداد الموارد البشرية، فتسهم في عملية النمو الاقتصادي للمجتمع، فأي نقص أو تدنٍ في كفاءة المؤسسات التربوية يقلل من فاعليتها في المجتمع.

الثقافة السائدة: حيث إن هذه الثقافة بنظامها وأعرافها وتقاليدها ومؤسساتها هي التي تشكل سلوك الفرد، بما يتناسب مع طبيعتها السائدة، فالثقافة التي تساعد على الإنجاز تحث على الالتزام بالأنظمة ودقة العمل واحترام الزمن ووفرة الإنتاج وتوفير الخدمات المطورة، أما الثقافة الأخرى التي لا تدعو إلى الإنجاز فينتشر فيها الفوضى، وعدم احترام الزمن، وبطء الإنتاج، وإهدار الموارد، وتدهور الخدمات، وعدم مجاراة التطور.

الطبقة الاجتماعية: تؤثر الطبقة الاجتماعية بناء على الدخل المادي للأسرة، ومهنة الأب والمستوى التعليمي على نوعية السكن ومنطقة السكن، والتسهيلات الثقافية الموجودة في البيت ووسائل الراحة، فدافعية الإنجاز تتأثر بالطبقة الاجتماعية، فوجود الطبقة الميسورة الحالة هي من أكثر الطبقات توجهاً نحو الإنجاز وتحقيق التفوق والنجاح، بعكس الطبقة الدنيا التي تركز على العمل.

النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

أولا: نظرية دافع الإنجاز لماكليلاند (Mcclelland):

تعد نظرية دافع الإنجاز الدراسي أحد التفسيرات التي لاقت نجاحا هائلا وقبولا لفهم الدوافع الحقيقة لدى الطلاب نحو الإنجاز في البيئة المدرسية، ويعد ماكليلاند (McClelland) رائداً لهذا الاتجاه، فقد تركزت أبحاثه في بدايتها حول طبيعة دافعية الإنجاز وطرائق قياسها، وعلاقتها ببعض العوامل الثقافية، وتوصل ماكليلاند (McClelland) في دراساته إلى أهمية التمييز بين الدوافع اللاشعورية والقيم الشعورية، إذ هما محددان مختلفان للسلوك، ولخص الدوافع وكيفية تأثيرها في السلوك في أربعة أنواع رئيسة، وهي: الدافع إلى الإنجاز، والدافع إلى التسلط، والدافع إلى الانتماء، والدافع إلى التجنب، وفسر دافعية الإنجاز على أساس أن بعض الأفراد لديهم نزعة عالية للإنجاز، والعمل الجيد من أجل الوصول إلى أهداف محددة، وهذه النزعة العالية تخلق رغبة طموحة في النجاح، على وفق معايير ذاتية للعمل المتقن الجيد والمثابرة والاستقلالية، ولجأ إلى استخدام صور من اختبار تفهم الموضوع (TAT) الذي وصفه موراي (Murray)، فالشخص الذي يتمتع بدافع إنجاز عالٍ يسرد قصصا هائلة، وتصورات وأفكاراً حول الإنجاز ويصبح العدد درجة خام (صبحي، 2011).

ثانياً: نظرية أتكنسون (Atkinsion):

ترى هذه النظرة أن توقع الفرد لأدائه وإدراكه الذاتي لقدرته والنتائج المترتبة عليها تعد علاقات معرفية متبادلة، تقف خلف سلوك الإنجاز، وأن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يبذلون جهدا كبيرا في محاولات الوصول إلى حل المشكلات، ويرى أتكنسون(Atkinson) أن النزعة أو الميل إلى النجاح أمر مُتعلم، وهو يختلف بين الأفراد، كما أنه يختلف لدى الفرد نفسه في المواقف المختلفة، هذا الدافع يتأثر بثلاثة عوامل رئيسة حين قيام الفرد بمهمة ما ، وهذه العوامل كما بينها الباوي (2010) هي:

الدافع للوصول إلى النجاح: إن الأفراد يختلفون في درجة هذا الدافع ، كما أنهم يختلفون في درجة دافعيتهم لتجنب الفشل، فمن الممكن أن يواجه فردان المهمة نفسها، فيؤديها أحدهما بحماس تمهيدا للنجاح فيها، أما الثاني فيؤديها بطريقة محاولاً تجنب الفشل المتوقع، فالنزعة لتجنب الفشل لدى الفرد الثاني أقوى منها النزعة لتحصيل النجاح، وهذه النزعة القوية لتجنب الفشل تبدو متعلمة نتيجة مرور الفرد بخبرات فشل متكررة ، وتحديده لأهداف لا يمكن أن يحققها، وحينما تكون احتمالات النجاح أو الفشل ممكنة فإن دافع القيام بهذا النوع من المهمات يعتمد على خبرات الفرد السابقة، ولا يرتبط بشروط النجاح الصعبة المرتبطة بتلك المهمة.

احتمالات النجاح :إن المهمات السهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمرور في خبرة نجاح مهما كانت درجة الدافع لتحصيل النجاح الموجودة لديه، أما المهمات الصعبة جدا فإن الأفراد لا يرون أن لديهم القدرة على أدائها، أما في حالات المهمات المتوسطة فإن الفروق الواضحة في درجة دافع تحصيل النجاح تؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح ومتفاوت بتفاوت الدافع.

ثالثاً: نظرية العزو

يعد (هايدر) (Hayder) من مؤسسي هذه النظرية، ومن الأوائل المهتمين بدراسة دوافع الفرد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية، حيث تقوم على تفسير سلوك العلاقات بين الأفراد، وما يستعمله هذا السلوك من إدراك الفرد الآخر، وتحليل الفعل، وتأثير المتغيرات البيئية في عملية العزو، وهناك دافعان رئيسان وراء التفسيرات السببية التي يقدمها الأفراد :الدافع الأول: حاجة الفرد لتكوين فهم مترابط على العالم المحيط، والدافع الثاني: حاجة الفرد للتحكم والسيطرة على البيئة، و ذلك من خلال التنبؤ بسلوكيات الآخرين، والسيطرة عليها.

وللفرد أهمية كبيرة في دافعية الإنجاز، فالأفراد ممن يوجد لديهم دافع للنجاح أكبر من دافع تجنب الفشل يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب داخلية، أما الأفراد الذين لديهم دافع لتجنب الفشل فيميلون إلى عزو النجاح لأسباب خارجية، خلافا لما جاء به أتكنسون (Atkinson) (عثمان، 2010).

التعقيب على النظريات:

فسر ماكليلاند (McClelland) دافعية الإنجاز على أساس أن بعض الأفراد لديهم نزعة عالية للإنجاز، والعمل الجيد من أجل الوصول إلى أهداف محددة، وهذه النزعة العالية تخلق رغبة طموحة في النجاح، على وفق معايير ذاتية للعمل المتقن الجيد والمثابرة والاستقلالية، ويرى أتكنسون(Atkinson) أن النزعة أو الميل إلى النجاح أمر مُتعلم، وهو يختلف بين الأفراد، وهذا يثير الدافع للوصول إلى النجاح والأفراد يختلفون في درجة هذا الدافع ، واحتمالات النجاح والمهمات السهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمرور في خبرة نجاح مهما كانت درجة الدافع لتحصيل النجاح الموجودة لديه، أما المهمات الصعبة جدا فإن الأفراد لا يرون أن لديهم القدرة على أدائها، أما في حالات المهمات المتوسطة فإن الفروق الواضحة في درجة دافع تحصيل النجاح تؤثر في الأداء على المهمة بشكل

واضح ومتفاوت بتفاوت الدافع، ويرى (هايدر) (Hayder) أن هناك دافعان رئيسان وراء التفسيرات السببية التي يقدمها الأفراد هما حاجة الفرد لتكوين فهم مترابط على العالم المحيط، وحاجة الفرد للتحكم والسيطرة على البيئة.

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات العربية والأجنبية الهامة والحديثة التي استهدفت دراسة موضوع الحاجات الإرشادية وعلاقتها بدافعية الإنجاز، وقد تمكنت الباحثة من الاطلاع على العديد من هذه الدراسات، وكذلك دراستها لتكوين فكرة واضحة عن أهم النتائج التي توصلت إليها، كونها تُشكل المعيار المرجعي لنتائج دراستها، وقد جاءت هذه الدراسات مرتبة وفقاً للترتيب الزمني من الأحدث إلى الأقدم وتقسم الدراسات إلى ثلاث فئات:

دراسات تتعلق بالحاجات الإرشادية:

دراسة الراجحية واللواتية (2018)، حيث هدفت الدراسة إلى التحقق من مستويات الحاجات الإرشادية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، بالإضافة إلى التحقق من تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية للطلبة على هذه المستويات. وقد تكونت عينة الدراسة من 1149 طالبا وطالبة من مرحلتي الدراسات الجامعية، والدراسات العليا، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تم استخدام استبانة "الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعة" للتحقق من مستويات الحاجات الإرشادية في أربعة أبعاد (الأكاديمية، والنفسية، والاجتماعية، والأسرية)، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود مستوى عال من الحاجات الإرشادية الكلية لدى طلبة الجامعة، أما على مستوى كل بعد فقد كانت الحاجات الإرشادية النفسية والأكاديمية مرتفعة، بينما كانت الحاجات الإرشادية الاجتماعية والأسرية منخفضة، وقد كانت الحاجات الإرشادية النفسية هي الأعلى لدى الطلبة، متبوعة بالحاجات الإرشادية الأكاديمية، ثم

الاجتماعية، ثم الأسرية. بالإضافة إلى ذلك، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا تعزى إلى النوع الاجتماعي، والكلية، والمرحلة الجامعية، والمستوى التعليمي للأب.

وأجرى الدحادحة وآخرون (2015) دراسة هدفت إلى استكشاف مستوى الحاجات الإرشادية لدى طلبة الحلقة الثانية والتعليم ما بعد الأساسي، وآبائهم ومعلميهم، في سلطنة عمان، وفقا لعدد من المتغيرات، ولتحقيق ذلك الهدف تم اختيار عينة عشوائية، تكونت من (10134) فردا، بواقع (5371) طالباً وطالبة، و(3276) أباً و(1487) معلماً، من جميع محافظات سلطنة عمان الحادية عشر، حيث تم تطبيق مقياس الحاجات الإرشادية على أفراد عينة الدراسة، وأظهرت النتائج أن مستوى الحاجات الارشادية قد جاءت في المدى المرتفع، وأظهرت النتائج أيضاً أن هناك فروقاً في متوسط درجات الحاجات الارشادية، وذلك لصالح الإناث ومحافظة كل من : الوسطى، وشمال الباطنة، وظفار، ومسقط، ولصالح المعلمين وأولياء الأمور، والصفوف السابع والتاسع والثاني عشر، ولصالح الآباء والمعلمين الذين تقل أعمارهم عن (50) سنة، ولصالح الطلبة الحاصلين على معدلات مرتفعة (80 فما فوق)، وأخيرا لصالح الآباء والمعلمين الحاصلين على مؤهل علمي: بكالوريوس أو دبلوم فما دون، ولم تظهر أية فروق تتعلق بمتغيري صفة المعلم والخبرة التعليمية للمعلمين.

وتناولت دراسة الليل (2012) تحديد أهم الحاجات الإرشادية لطلاب جامعة الخليج العربي وطالباتها في مملكة البحرين والفروق في هذه الحاجات بين الطلاب والطالبات، وبين طلاب الدراسة العليا وطالباتها، وطلاب وطالبات كلية الطب، والفرق طبقا لتخصصهم، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (127) طالباً وطالبة، وقد قام الباحث بإعداد استبانة الحاجات الإرشادية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أهم الحاجات الإرشادية لدى عينة الدراسة: توفر البرامج والأنشطة الرياضية المناسبة. ووجود مركز إرشادي في الجامعة لتقديم المساعدة الإرشادية

والإرشاد الأكاديمي، والمهني وكذلك وجود برامج صحية غير صفية تساعد في رفع مستوى الوعي الصحي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في الحاجات الإرشادية، في حين ظهرت فروق طبقا لمتغير: الكلية، والعمر، والتخصص الدراسي، ولصالح طلبة الطب، والفئة العمرية من 20–29) سنة.

وقامت الصقية (2012) بدراسة هدفت الكشف عن الحاجات الإرشادية لطالبات كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في المجالات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية، وعلاقتها بالمستوى الدراسي، واستخدمت الدراسة عينة عشوائية مكونة من طالبات كلية التربية، بلغ عددهن (160) طالبة من المستويات الدراسية الأربع، ومن مختلف الأقسام الموجودة بالكلية، وطبق عليهن مقياس الحاجات الإرشادية من إعداد الباحثة، وتكون المقياس من ثلاثة مجالات: الأكاديمي، والاجتماعي، والنفسي، وأظهرت النتائج أن المجال الأكاديمي تصدر حاجات الطالبات الإرشادية، وأصبح الأكثر أهمية لدى الطالبات، وبينت إجابات عينة الدراسة عن حاجتهم الماسة إلى تحسين تحصيلهن الدراسي، والتخفيف من الأعباء والواجبات. كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة الدراسة في المستويات الأربع فيما يتعلق بالمجال الأكاديمي، ولكن كان هناك فروق في المجال الاجتماعي بين المستويات الأربع لصالح طالبات السنة الأولى والسنة الرابعة، وكذلك كانت الفروق في المجال النفسي لصالح طالبات السنة الأولى والرابعة.

وقام المالكي (2011) بدراسة هدفت التعرف إلى الحاجات الإرشادية للطلبة السعوديين في الجامعات الأردنية، وحصر تلك الحاجات التي تواجه الطلبة السعوديين الدارسين في الجامعات الأردنية، وباستخدام المنهج الوصفي المسحي القائم على الاستبانة وبتطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (492) طالباً وطالبة، توصلت الدراسة إلى أن المتوسط الحسابي الكلي لدرجة الحاجات الإرشادية

للطلبة المدروسين كان بدرجة متوسطة، وكان أعلى المستويات الحسابية لمجالات الحاجات الإرشادية في مجالي: المعلوماتي، والمهني، ثم جاء المجال التربوي والاجتماعي والنفسي والصحي على التوالي بدرجة متوسطة، وعلى ضوء ذلك أوصت الدراسة بوجوب إعطاء مزيد من الاهتمام من قبل الجامعات الأردنية للطلبة، فيما يتعلق بحاجاتهم الإرشادية، خاصة تلك الحاجات التي جاءت متوسطة بحسب نتائج هذه الدراسة.

وأجرى مرعي (2010) دراسة هدفت إلى معرفة أهم الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا، وللتعرف إلى ذلك صممت الباحثة أداة الدراسة الاستبانة، وقامت بتوزيعها على عينة الدراسة التي تكونت من (604) طالبٍ وطالبة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وبعد التحليل الإحصائي أظهرت النتائج أن درجة الحاجة لدى الطلبة وقع ضمن التقدير المتوسط للحاجات الإرشادية، وأشارت إلى أن أهم الحاجات الإرشادية للطلبة حسب أهميتها مرتبة تنازليا على النحو الآتي: الحاجات التربوية، فالصحية، فالاقتصادية، فالمهنية، فالنفسية، فالمعلوماتية، وأخيرا الاجتماعية، وبناء على ذلك أوصت الباحثة بعمل برامج إرشادية وخدماتية وتوعية للطلبة بناء على أولويات تلك الحاجات التي أظهرتها الدراسة.

قام **جيوفازولياس وتريليفا (Giovazoloas & Triliva ,2010)** بدراسة هدفت التعرف إلى تقييم طلبة الجامعات اليونانية للحاجات الإرشادية واتجاهاتهم نحوها، ولتحقيق ذلك وزعت استبانة تقويم الحاجات، والكشف عن الاتجاهات على عينة مكونة من (312) طالباً وطالبة من جامعتين يونانيتين، وكشفت النتائج عن وجود حاجات إرشادية ملحة لدى الطلبة حول كيفية التواصل مع الآخرين، وحل المشكلات التي تواجه الطالب الجامعي، كما بينت النتائج وجود مشكلات نفسية لدى بعض الطلبة، أدت إلى تشكيل اتجاهات سلبية نحو الخدمات الإرشادية الجامعية في الجامعات اليونانية.

كما قام **أتيك ويالسن (Atik & Yalcin,2010)** بدراسة هدفت الكشف عن الحاجات الملحة للطلبة الجامعيين في المجال التربوي، وأثر كل من الجنس والمستوى الأكاديمي في تقدير درجة أهمية الحاجات الإرشادية، واشتملت عينة الدراسة (400) طالبٍ وطالبة، وجمعت البيانات من خلال استبانة معدة لغرض الدراسة، وبينت نتائج الدراسة أن أهم الحاجات الإرشادية لطلبة العلوم التربوية هي : الحاجات الأكاديمية، والتواصل، والحاجات الانفعالية والمهنية.

دراسات تتعلق بدافعية الإنجاز:

قام الساكر (2014) بدراسة هدفت إلى تقصي علاقة دافعية الإنجاز بفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ الثالث الثانوي ببلدية المغير في ولاية الوادي، حيث استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدام أداتين لجمع البيانات، هما: مقياس دافعية الإنجاز لمحمد جميل منصور (1986)، ومقياس فاعلية الذات لناديه سراج جان (2000)، حيث أجريت الدراسة على عينة عشوائية طبقية مكونة من (70) تلميذاً وتلميذة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى تلاميذ الثالث الثانوي بالمغير في ولاية الواحدي، كما أظهرت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى التلميذات والتلاميذ على اختلاف تخصصاتهم.

وأجرى مختار (2014) دراسة بهدف التعرف إلى أكثر المشكلات الدراسية انتشاراً لدى طلاب وطالبات الجامعة، وطبيعة العلاقة بين المشكلات الدراسية ودافع الإنجاز من ناحية أخرى، وقد اشتملت عينة الدراسة على (126) طالباً وطالبة بكلية الآداب في (يفرن)، وتضمنت أدوات الدراسة استبانة المشكلات الدراسية، واختبار الدافع للإنجاز، وأسفرت نتائج الدراسة عما يأتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات تجاه المشكلات الدراسية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلاب وطالبات الجامعة على متغير المستوى الدراسي، وهذه الفروق لصالح طلاب

وطالبات المستوى الأول والثاني الدراسي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلاب وطالبات الجامعة على متغير التخصص الأكاديمي، وتوجد علاقة ارتباطيه سالبة بين المشكلات الدراسية ودافع الإنجاز لدى طلاب وطالبات الجامعة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي المشكلات الدراسية ومنخفضي المشكلات الدراسية على متغير دافع الإنجاز، وهذه الفروق لصالح منخفضي المشكلات الدراسية.

وهدفت دراسة طه (2013) التعرف إلى أثر استخدام استراتيجية توليفية قائمة على التعلم النشط في تعديل التصورات الخاطئة وتنمية الدافع للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب منخفضي التحصيل في المرحلة الثانوية الزراعية، واستخدم المنهج التجريبي على عينة مكونة من (70) طالباً منخفضي التحصيل في الصناعات الغذائية، ووزعوا على مجموعتين، الأولى: تجريبة وعددها (35)، حيث درست المحتوى بالطريقة العادية المتبعة، واعتمدت إجراءاتها على تطبيق أدوات الدراسة قبيلَ على طلاب المجموعتين، وبعد انتهاء المعالجات التدريسية مباشرة، تم تطبيق كل من الاختبار التحصيلي واختبار تعديل التصورات الخاطئة، ومقياس دافعية الإنجاز على مجموعتي الدراسة، وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التحصيل الأكاديمي، وتعديل التصورات الخاطئة لمفاهيم الصناعات الغذائية ومقياس الدافع للإنجاز، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وأظهرت أثراً كبيراً للاستراتيجية التوليفية القائمة على التعلم النشط في تعديل التصورات الخاطئة، وتنمية الدافع للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب منخفضي التحصيل في المرحلة الثانوية الزراعية، من خلال حساب حجم التأثير، حيث كان كبيراً جداً، ووجود علاقة موجبة طردية بين تعديل التصورات الخاطئة، وتنمية الدافع للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب منخفضي التحصيل في الصناعات الغذائية.

كما **هدفت دراسة سالم وقمبيل والخليف (2012)** إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز وموضع الضبط، ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين بالسودان، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (235) طالباً وطالبة من طلبة السنة الثالثة، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدم الباحثون مقاييس (جسيم ونيجارد) لدافعية الإنجاز، ومقايس (جيمس) لموضع الضبط، ومقياس (كاميليا عبد الفتاح) لمستوى الطموح، فضلاً عن درجات أعمال السنة والامتحانات النهائية لكل عام دراسي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز وموضع الضبط، وتوجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز ومستوى الطموح، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، ويوجد تفاعل دال بين مستويات الدافعية للإنجاز ومستويات موضع الضبط على التحصيل الدراسي.

أما **فيني ويوسف (Fini & Yousef, 2011)** فأجريا دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين دافعية الإنجاز وقوة التحكم والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدرسة بندر عباس في إيران، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (211) طالباً، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، واستخدام مقياس دافعية الإنجاز ومقياس قوة التحكم ومعدل التحصيل الأكاديمي للطلبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية ودالة إحصائياً بين متغيرات الدراسة.

وقام **أيدن وكوسكن (Ayden & Cosckun, 2011)** بدراسة هدفت لتحديد العلاقة بين دافعية الإنجاز وبعض المتغيرات، كالجنس، والمرحلة الصفية، ومستوى تعليم الوالدين، ومتوسط دخل الأسرة لدى طلبة المرحلة الثانوية، وطبق الباحثان مقياس دافعية الإنجاز على عينة بلغت (151) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في دولة تركيا، حيث استخدم الأسلوب المسحي لتطبيق الدراسة،

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز لدرس الجغرافيا والمرحلة الصفية، بينما لم توجد فروق في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير التدخل الأسري، والجنس، والمستوى التعليمي للوالدين.

دراسات تتعلق بالحاجات الإرشادية وعلاقتها بدافعية الإنجاز:

دراسة قام بها رمضان وسرحان (2016) بهدف التعرف إلى بمستوى الحاجات الإرشادية والطموح الأكاديمي بنحو عام ووفق متغير السكن: (البيت، والأقسام الداخلية) لدى طلبة جامعة كركوك. ولتحقيق الأهداف تم إعداد مقياسين، أحدهما: للحاجات الإرشادية، والآخر: لمستوى طموح الباحثين، وبعد استخراج الصدق والثبات والقدرة التمييزية للمقياس، تم تطبيقهما على عينة البحث الأساسية، التي تم اختيارها بصيغة عشوائية من كليات جامعة كركوك العلمية والإنسانية، وبلغ عددها (300) طالب وطالبة، موزعين على (8) كليات، منها (4) كليات لكل تخصص دراسي (علمي- أنساني). وتوصل البحث إلى أهم النتائج الآتية: إن طلبة جامعة كركوك بنحو عام لديهم حاجات في المجال الدراسي أكثر من حاجاتهم في المجالات الأخرى، ثم المجال النفسي. وان الطلبة الساكنين في الأقسام الداخلية أكثر حاجة في المجالين الدراسي والنفسي من الطلبة الساكنين في البيت. وإن طلبة جامعة كركوك بنحو عام لديهم مستوى طموح أكاديمي جيد، وإن الطلبة الساكنين في الأقسام الداخلية أكثر طموحا من الطلبة الساكنين في البيت.

وأجرى صبحي (2011) دراسة هدفت التعرف إلى الحاجات الإرشادية وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى الطلبة في درس (الجمناستك)، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب الدراسات الارتباطية والمقارنة، واختيرت عينة البحث بطريقة عشوائية، وقد تضمن هذا البحث عينة التحليل الإحصائي والبالغ عددهم (170) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن لطلبة كلية التربية الرياضية

حاجات إرشادية في مجالات: (نفسية، واجتماعية، وتربوية، تنظيمية)، وأن دافع الإنجاز الدراسي لطلبة كلية التربية الرياضية عالٍ، كما ظهر عدم وجود علاقة ارتباطية بين الحاجات الإرشادية ودافع الإنجاز الدراسي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة الحاجات الإرشادية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل، وتتحدد الدراسة الحالية بالنسبة للدراسات السابقة من حيث:

من حيث الهدف:

هدفت دراسة الدحادحة وآخرون (2015) ودراسة الليل (2012) ودراسة الصقيه (2012) ودراسة المالكي (2011) إلى استكشاف مستوى الحاجات الإرشادية لدى الطلبة، بينما هدفت دراسة الساكر (2014) إلى تقصي علاقة دافعية الإنجاز بفاعلية الذات الأكاديمية، كما هدفت دراسة مرعي (2010) ودراسة (Atik & Yalcin,2010) إلى البحث في أهم الحاجات الإرشادية لدى الطلبة، قام (Giovazoloas & Triliva,2010) بدراسة هدفت التعرف إلى تقييم طلبة الجامعات اليونانية للحاجات الإرشادية واتجاهاتهم نحوها، بينما دراسة مختار (2014) هدفت تقصي العلاقة بين المشكلات الدراسية ودافع الإنجاز، وهدفت دراسة طه (2013) التعرف إلى أثر استخدام استراتيجية توليفية قائمة على التعلم النشط في تعديل التصورات الخاطئة، وتنمية الدافع للإنجاز، وهدفت دراسة سالم وقمبيل والخليف (2012) إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز وموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي، ودراسة (Fini & Yousef, 2011) هدفت لفحص العلاقة بين دافعية الإنجاز وقوة التحكم والتحصيل الدراسي، وقام (Ayden & Cosckun, 2011) بدراسة هدفت

لتحديد العلاقة بين دافعية الإنجاز وبعض المتغيرات، كالجنس، والمرحلة الصفية، ومستوى تعليم الوالدين، ومتوسط دخل الأسرة.

من حيث المنهج:

استخدمت دراسة (Fini & Yousef, 2011) ودراسة مرعي (2010) ودراسة المالكي (2011) ودراسة الصقيه (2012) ودراسة الليل (2012) ودراسة (Atik & Yalcin,2010) ودراسة مختار (2014) ودراسة الدحادحة وآخرون (2015) ودراسة (Giovazoloas & Triliva,2010) استخدمت المنهج الوصفي، استخدمت دراسة (Ayden & Cosckun, 2011) الأسلوب المسحي، أما دراسة سالم وقمبيل والخليف (2012) ودراسة الساكر (2014) فاستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت دراسة طه (2013) المنهج التجريبي.

أما من حيث النتائج

فتوصلت دراسة الدحادحة وآخرون (2015) إلى أن مستوى الحاجات الارشادية قد جاءت في المدى المرتفع، وتوصلت دراسة الساكر (2014) إلى وجود علاقة بين دافعية الإنجاز وفاعلية الذات، بينما توصلت دراسة مختار (2014) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي المشكلات الدراسية ومنخفضي المشكلات الدراسية على متغير دافع الإنجاز، وهذه الفروق لصالح منخفضي المشكلات الدراسية، أما دراسة طه (2013) فأسفرت عن وجود علاقة موجبة طردية بين تعديل التصورات الخاطئة وتنمية الدافع للإنجاز والتحصيل الأكاديمي، كما توصلت دراسة سالم وقمبيل والخليف (2012) إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين دافعية الإنجاز وموضع الضبط، وطردية بين دافعية الإنجاز ومستوى الطموح، كما توصلت دراسة الليل (2012) إلى أن أهم الحاجات الإرشادية هو توفر البرامج والأنشطة الرياضية المناسبة، ووجود مركز إرشادي في الجامعة لتقديم المساعدة الإرشادية

والإرشاد الأكاديمي والمهني، ودراسة الصقيه (2012) التي أظهرت أن المجال الأكاديمي تصدر حاجات الطالبات الإرشادية، وتوصلت دراسة مرعي (2010) إلى أن الحاجات الإرشادية تمثلت في الحاجات التربوية، فالصحية، فالاقتصادية، وتوصلت دراسة (Giovazoloas & Triliva,2010) إلى وجود حاجات إرشادية ملحة لدى الطلبة حول كيفية التواصل مع الآخرين، وتوصلت دراسة (Atik & Yalcin,2010) إلى أن أهم الحاجات الإرشادية هي أكاديمية، وتوصلت دراسة (Ayden & Cosckun, 2011) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز لدرس الجغرافيا والمرحلة الصفية.

وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء أدوات الدراسة حيث تم الاعتماد على دراسة محمد وحاج (2017) ودراسة االبركاتي والحكماني (2014) ودراسة الليل (2012) في بناء مقياس الحاجات الإرشادية، أما مقياس دافعية الانجاز فقد تم الاستعانة بدراسة الساكر (2014) ودراسة سالم وقمبيل والخليفة (2012) في بناء المقياس، وقد تم الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في مناقشة نتائج هذه الدراسة من حيث الاتفاق والاختلاف.

الفصل الثالث

الإجراءات المنهجية للدراسة

الفصل الثالث

الإجراءات المنهجية للدراسة

يتناول هذا الفصل وصفاً كاملاً للطريقة والإجراءات التي تم اتباعها في الدراسة، بداية بتحديد المنهج الذي تم اتباعه، ووصف مجتمع الدراسة وتعريفه، بالإضافة إلى الأدوات التي تم استخدامها، كما يتضمن المعالجات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق منها:

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة، حيث أنه يهتم ببحث العلاقة بين المتغيرات وتحديد حجمها وقوة ارتباطها، وقد تمّ جمع البيانات حول الحاجات الإرشادية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل، عن طريق توزيع استخبار الحاجات الإرشادية ومقياس دافعية الإنجاز، وتمّ تحليل البيانات بالطرق الإحصائية المناسبة.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل والبالغ عددهم (770) طالباً وطالبة، حسب إحصائية جامعة الخليل.

عينة الدراسة

أ- العينة الاستطلاعية: حيث تم اختيار (50) من الطلبة جامعة الخليل، وذلك للتأكد من صلاحية أدوات الدراسة: (مقياس الحاجات الإرشادية، ومقياس دافعية الإنجاز) من حيث دلالات صدقها وثباتها.

ب- **العينة الأساسية للدراسة:** تكونت عينة الدراسة الفعلية التي أجريت عليها عمليات التحليل الإحصائي من (203) من طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، والجدول الآتي يوضح خصائص العينة الديموغرافية.

جدول (1): الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	62	30.5
	أنثى	141	69.5
	المجموع	**203**	**100.0**
المستوى الدراسي	سنة أولى	58	28.6
	سنة ثانية	49	24.1
	سنة ثالثة	34	16.7
	سنة رابعة	62	30.6
	المجموع	**203**	**100.0**
الكلية	كلية التربية	149	73.4
	كلية الآداب	36	17.7
	كلية الشريعة	18	8.9
	المجموع	**203**	**100.0**

أدوات الدراسة

قامت الباحثة بتطوير استخبار للحاجات الإرشادية واستخبار دافعية الإنجاز، وذلك بعد مراجعة عدد من مقاييس الحاجات الإرشادية ودافعية الإنجاز في الأبحاث والدراسات التي تناولت موضوع الدراسة.

أولاً: مقياس الحاجات الإرشادية

أ. وصف المقياس

طوّرت الباحثة مقياس الحاجات الإرشادية بالاعتماد على المقاييس الواردة في الدراسات السابقة، مثل: دراسة محمد وحاج (2017)، ودراسة البركات والحكماني (2014)، ودراسة الليل (2012)، وتضمّن المقياس بصورته النهائية (40) فقرة، وقد تم تقسيم الحاجات الإرشادية إلى أربعة أقسام، وهي: (الحاجات الإرشادية الأكاديمية، والحاجات الإرشادية المهنية، والحاجات الإرشادية الاجتماعية، والحاجات الإرشادية النفسية)، (الملحق 1)، وتمّ الإجابة على فقرات المقياس عن طريق اختيار الطالب على سلّم الاستجابة الذي يتبع الفقرة، وفق تدريج (ليكرت) الخماسي، وهي كالآتي: كبيرة جداً (5)، كبيرة (4)، متوسطة (3)، قليلة (2)، قليلة جداً (1).

ب. الخصائص السيكومترية لمقياس الحاجات الإرشادية

الصدق:

- **صدق المحكمين (الصدق الظاهري)**

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس، قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته الأولية على (7) محكمين، من الأساتذة العاملين في الجامعات الفلسطينية من ذوي الاختصاص والخبرة (الملحق

2)، وذلك من أجل التوصل إلى الصدق الظاهري للمقياس، وبعد الأخذ بآراء المحكمين تم إعادة صياغة بعض الفقرات وتعديلها، وتضمّن المقياس بصورته النهائية (40) فقرة (الملحق 1).

- **صدق الاتساق الداخلي**

تم التحقق من صدق المقياس بحساب معامل الارتباط (بيرسون) (Pearson correlation) لفقرات المقياس مع الدرجة الكلية لكل مجال من المقياس، وذلك كما هو واضح في الجدول (2).

جدول (2): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الحاجات الإرشادية مع الدرجة الكلية لكل مجال من المقياس

الرقم	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الرقم	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
مجال الحاجات الإرشادية الأكاديمية			**مجال الحاجات الإرشادية الاجتماعية**		
.1	0.616**	0.000	21	0.680**	0.000
.2	0.563**	0.000	22	0.747**	0.000
.3	0.634**	0.000	23	0.792**	0.000
.4	0.632**	0.000	24	0.707**	0.000
.5	0.522**	0.000	25	0.703**	0.000
.6	0.669**	0.000	26	0.643**	0.000
.7	0.694**	0.000	27	0.665**	0.000
.8	0.674**	0.000	28	0.719**	0.000
.9	0.749**	0.000	29	0.772*	0.000
.10	0.728**	0.000	30	0.681**	0.000
مجال الحاجات الإرشادية المهنية			**مجال الحاجات الإرشادية النفسية**		
.11	0.755**	0.000	31	0.691**	0.000
.12	0.764*	0.000	32	0.734**	0.000
.13	0.741**	0.000	33	0.788**	0.000
.14	0.813**	0.000	34	0.815**	0.000
.15	0.734**	0.000	35	0.792**	0.000
.16	0.747**	0.000	36	0.798**	0.000
.17	0.774**	0.000	37	0.800**	0.000

الرقم	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الرقم	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.18	0.757^{**}	0.000	38	0.754^{**}	0.000
.19	0.780^{*}	0.000	39	0.827^{**}	0.000
.20	0.745^{**}	0.000	40	0.800^{**}	0.000

**** دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$)، * دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$)**

وتشير المعطيات الواردة في الجدول (2) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية لكل مجال من مجالات المقياس دالة إحصائياً، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي بين فقرات المقياس.

الثبات:

- **الثبات بطريقة (كرونباخ ألفا)**

تمّ حساب الثبات من خلال معامل الثبات (كرونباخ ألفا)، كما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3): نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات مقياس الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل

المقياس	قيمة ألفا
مجال الحاجات الإرشادية الأكاديمية	0.92
مجال الحاجات الإرشادية المهنية	0.95
مجال الحاجات الإرشادية الاجتماعية	0.93
مجال الحاجات الإرشادية النفسية	0.95
الحاجات الإرشادية	0.97

وتشير المعطيات الواردة في الجدول (3) إلى أن قيمة معامل ثبات (كرونباخ ألفا) لمقياس الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل كانت مناسبة، حيث بلغت قيمة معامل

(كرونباخ ألفا) (0.97)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة يصلح للتطبيق وتحقيق أهداف الدراسة.

- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية**

حيث تمّ حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس، وذلك من خلال تجزئة المقياس إلى نصفين، ثم إيجاد مجموع درجات المبحوثين لكل نصف من المقياس، ثم حساب معامل الارتباط بينهما، وتمّ استخدام معادلة (جتمان) للتصحيح، والجدول (4) يوضح نتائج الثبات من خلال استخدام التجزئة النصفية.

جدول (4): نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل

المقياس	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح لجتمان
مجال الحاجات الإرشادية الأكاديمية	10	0.73	0.84
مجال الحاجات الإرشادية المهنية	10	0.86	0.92
مجال الحاجات الإرشادية الاجتماعية	10	0.76	0.86
مجال الحاجات الإرشادية النفسية	10	0.84	0.91
الحاجات الإرشادية	40	**0.78**	**0.87**

ويتضح من الجدول (4) أن معامل ثبات المقياس يساوي (0.87)، وهو يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، ويعطى درجة من الثقة عند استخدام المقياس كأداة للقياس في الدراسة الحالية.

ثانياً: مقياس دافعية الإنجاز

أ. وصف المقياس

طوّرت الباحثة مقياس دافعية الإنجاز بالاعتماد على المقاييس الواردة في عدد من الدراسات المتعلقة بموضوع دافعية الإنجاز، مثل: دراسة الساكر (2014)، ودراسة سالم وقمبيل

والخليفة(2012)، حيث تضمّن المقياس بصورته النهائية (25) فقرة (الملحق 1)، ويتم الإجابة على فقرات المقياس عن طريق اختيار الطالب على سلّم الاستجابة، الذي يتبع الفقرة وفق تدريج (ليكرت) الخماسي، وهي كالآتي: كبيرة جداً (5)، كبيرة (4)، متوسطة (3)، قليلة (2)، قليلة جداً (1).

ب. الخصائص السيكومترية للمقياس

الصدق:

- **صدق المحكمين (الصدق الظاهري)**

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته على (7) محكمين، من الأساتذة العاملين في الجامعات الفلسطينية ذوي الاختصاص والخبرة (الملحق 1)، وذلك من أجل التوصل إلى الصدق الظاهري للمقياس، وبعد الأخذ بآراء المحكمين، تم إعادة صياغة بعض الفقرات وتعديلها، وتضمّن المقياس بصورته النهائية (25) فقرة (الملحق 1).

- **صدق الاتساق الداخلي**

تم التحقق من صدق المقياس بحساب معامل الارتباط (بيرسون) (Pearson correlation) لفقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما هو واضح في الجدول (5).

جدول (5): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس دافعية الإنجاز مع الدرجة الكلية للمقياس

الرقم	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الرقم	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
المحور الأول: سلوك الإنجاز			المحور الرابع: التوتر في الدراسة		
.1	0.524^{**}	0.000	16	0.678^{**}	0.000
.2	0.347^{**}	0.000	17	0.685^{**}	0.000
.3	0.639^{**}	0.000	18	0.732^{**}	0.000
.4	0.623^{**}	0.000	19	0.718^{**}	0.000
.5	0.712^{**}	0.000	20	0.263^{**}	0.000
المحور الثاني: المثابرة في بذل الجهد			المحور الخامس: الطموح		
.6	0.672^{**}	0.000	21	0.278^{**}	0.000

الرقم	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الرقم	معامل ارتباط بيرسون (ر)	القيمة الاحتمالية (Sig.)
.7	0.688**	0.000	22	0.528**	0.000
.8	0.724**	0.000	23	0.578**	0.000
.9	0.692**	0.000	24	0.610**	0.000
.10	0.709**	0.000	25	0.772*	0.000
المحور الثالث: الإقبال على الدراسة					
.11	0.614**	0.000			
.12	0.671*	0.000			
.13	0.718**	0.000			
.14	0.667**	0.000			
.15	0.633**	0.000			

**** دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$)، * دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$)**

وتشير المعطيات الواردة في الجدول (5) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي بين فقرات المقياس.

الثبات:

- **الثبات بطريقة (كرونباخ ألفا)**

تمّ حساب الثبات من خلال معامل الثبات (كرونباخ ألفا)، كما هو موضح في الجدول (6).

جدول (6): نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات مقياس دافعية الإنجاز

المقياس	قيمة ألفا
سلوك الإنجاز	0.77
المثابرة في بذل الجهد	0.89
الإقبال على الدراسة	0.87
التوتر في الدراسة	0.86
الطموح	0.76
دافعية الإنجاز	0.93

حيث تشير المعطيات الواردة في الجدول (6) إلى أن قيمة معامل ثبات (كرونباخ ألفا) لمقياس دافعية الإنجاز كانت مرتفعة، حيث بلغت قيمة معامل (كرونباخ ألفا) (0.93)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، ويصلح للتطبيق وتحقيق أهداف الدراسة.

- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية**

حيث تمّ استخدام معادلة (سبيرمان براون) للتصحيح بسبب تساوي نصفي المقياس، والجدول (7) يوضح نتائج الثبات من خلال استخدام التجزئة النصفية.

جدول (7): نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس دافعية الإنجاز

المقياس	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح لجتمان
سلوك الإنجاز	5	0.63	0.76
المثابرة في بذل الجهد	5	0.77	0.83
الإقبال على الدراسة	5	0.78	0.84
التوتر في الدراسة	5	0.74	0.83
الطموح	5	0.60	0.72
دافعية الإنجاز	25	**0.74**	**0.85**

ويتضح من الجدول (7) أن معامل ثبات المقياس يساوي (0.85)، وهو يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويعطى درجة من الثقة عند استخدام المقياس كأداة للقياس في الدراسة الحالية.

متغيرات الدراسة

- **المتغيرات المستقلة:** الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية.
- **المتغيرات التابعة:** الحاجات الإرشادية، ودافعية الإنجاز.

إجراءات الدراسة

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإجراء الدراسة وفق عدد من المراحل، وهي كالآتي:

- إعداد مقاييس الدراسة، وذلك بعد الاطلاع على عدد من المقاييس التي وردت في الدراسات السابقة.
- جمع البيانات، حيث حرصت الباحثة على استرجاع جميع النسخ التي تمّ توزيعها، تمّ جمع (203) نسخة من جميع أفراد مجتمع الدراسة.
- تمّ إجراء المعالجة الإحصائية اللازمة لتحليل النتائج.

الأساليب الإحصائية

ولتحليل بيانات الدراسة، تمّ استخدام حزمة البرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية:

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences, Version (25)

حيث تمّ استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية لمعرفة خصائص المجتمع الديموغرافية.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار (كرونباخ ألفا) لمعرفة ثبات فقرات المقياس.
- معامل الارتباط (سبيرمان براون) ومعامل (جتمان) لمعرفة ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية.
- معامل الارتباط (بيرسون) لمعرفة صدق فقرات المقياس، ولمعرفة العلاقة بين الحاجات الإرشادية ودافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل.

- اختبار (ت) (Independent samples: T-Test) لمعرفة الفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة الفروق بين متوسطات ثلاث عينات مستقلة، على مقياسي الحاجات الإرشادية ودافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل.
- اختبار (شيفيه) (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية لإيجاد مصدر الفروق في متوسطات الحاجات الإرشادية ودافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل، لمعرفة الفروق بين متوسطات ثلاث عينات مستقلة.

مفتاح التصحيح لقراءة المتوسطات الحسابية لمقياسي الحاجات الإرشادية ودافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل:

جدول (8): مفتاح التصحيح لمقياسي الحاجات الإرشادية ودافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب مقياس لكرت الخماسي

المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الدرجة
2.33-1.00	%46.6 - %20	منخفضة
3.67-2.34	%73.4 - %46.7	متوسطة
5.00-3.68	%100 - %73.5	مرتفعة

حيث تمّ حساب طول الفترة في المتوسط الحسابي وفق المعادلة الآتية:

طول الفترة = (الحد الأقصى للاستجابة – الحد الأدنى للاستجابة) / 3

وبما أن المقياس كان وفق تدريج (ليكرت) الخماسي فإن:

طول الفترة = (5-1) / 3 = 4 / 3 = 1.33

وكذلك تمّ حساب النسبة المئوية وفق المعادلة الآتية:

النسبة المئوية = (الوسط الحسابي ÷ عدد البدائل) × 100%

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي تمّ التوصل لها بعد إجراء التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة.

السؤال الرئيس: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الحاجات الإرشادية ودرجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل؟

وللإجابة على هذا السؤال تمّ استخدام معامل ارتباط (بيرسون) لإيجاد العلاقة بين الحاجات الإرشادية ودافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل، كما هو واضح من خلال الجدول (9).

جدول (9): نتائج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الحاجات الإرشادية ودافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل

المتغيرات	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية
الحاجات الإرشادية الأكاديمية * دافعية الإنجاز	**0.247**	**0.000**
الحاجات الإرشادية المهنية * دافعية الإنجاز	**0.335**	**0.000**
الحاجات الإرشادية الاجتماعية * دافعية الإنجاز	**0.412**	**0.000**
الحاجات الإرشادية النفسية * دافعية الإنجاز	**0.374**	**0.000**
الحاجات الإرشادية * دافعية الإنجاز	**0.385**	**0.000**

**** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، * دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)**

وتشير المعطيات الواردة في الجدول (9) إلى وجود علاقة طردية ضعيفة دالة إحصائياً بين الحاجات الإرشادية ودافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل، حيث بلغ معامل الارتباط (0.385) بدلالة إحصائية (0.000)، أي أنه كلما زادت الحاجات الإرشادية زاد مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل، والعكس صحيح.

كما تشير المعطيات الواردة في الجدول (9) إلى وجود علاقة طردية ضعيفة دالة إحصائياً بين الحاجات الإرشادية الأكاديمية ودافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل، حيث بلغ معامل الارتباط (0.247) بدلالة إحصائية (0.000)، أي أنه كلما زادت الحاجات الإرشادية زاد مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل، والعكس صحيح.

وتشير المعطيات الواردة في الجدول (9) إلى وجود علاقة طردية ضعيفة دالة إحصائياً بين الحاجات الإرشادية المهنية ودافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل، حيث بلغ معامل الارتباط (0.335) بدلالة إحصائية (0.000)، أي أنه كلما زادت الحاجات الإرشادية زاد مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل، والعكس صحيح.

كما تشير المعطيات الواردة في الجدول (9) إلى وجود علاقة طردية ضعيفة دالة إحصائياً بين الحاجات الإرشادية الاجتماعية ودافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل، حيث بلغ معامل الارتباط (0.412) بدلالة إحصائية (0.000)، أي أنه كلما زادت الحاجات الإرشادية زاد مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل، والعكس صحيح.

كما تشير المعطيات الواردة في الجدول (9) إلى وجود علاقة طردية ضعيفة دالة إحصائياً بين الحاجات الإرشادية النفسية ودافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل، حيث بلغ معامل الارتباط (0.374) بدلالة إحصائية (0.000)، أي أنه كلما زادت الحاجات الإرشادية زاد مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل، والعكس صحيح.

وتفرّع عن السؤال الرئيس للدراسة عدد من الأسئلة، هي:

السؤال الفرعي الأول: ما مستوى الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل؟

وللإجابة على السؤال، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لقياس مستوى الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل، وذلك كما هو موضح في الجدول (10).

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمستوى الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
.1	معرفة فلسفة الجامعة وأهدافها	3.71	1.23	متوسطة
.2	المساعدة في عملية السحب والإضافة	3.52	1.34	متوسطة
.3	اختيار المساقات التي تقع ضمن خطتي الدراسية	3.88	1.24	متوسطة
.4	معرفة نظام الدراسة في الجامعة	3.89	1.20	متوسطة
.5	معرفة نظام الساعات المعتمدة والتخرج	3.89	1.25	متوسطة
.6	الاستفادة المثلى من وقت الفراغ	3.44	1.36	متوسطة
.7	تحديد الأسباب المؤدية إلى التأخر الدراسي وإيجاد الحلول المناسبة لها	3.52	1.24	متوسطة
.8	التغلب على مشكلاتي الأكاديمية	3.56	1.27	متوسطة
.9	ارشادي لأفضل الطرق في تنظيم الدراسة	3.55	1.27	متوسطة
.10	التخلص من القلق الذي يرافق الامتحانات	3.35	1.39	متوسطة
	مجال الحاجات الإرشادية الأكاديمية	**3.63**	**0.99**	**متوسطة**
.1	ارشادي عن فرص العمل المتاحة بعد الجامعة	3.38	1.40	متوسطة
.2	كيفية أداء مقابلة ناجحة للحصول على العمل	3.47	1.39	متوسطة
.3	تزويدي بحصيلة معرفية عن المجالات المهنية المناسبة لتخصصي	3.63	1.33	متوسطة
.4	المساعدة في توعيتي بالمهن المطلوبة في سوق العمل	3.52	1.39	متوسطة
.5	تزويدي بمعلومات عن شروط الانتقال من تخصص إلى آخر بما يتناسب وميولي المهنية	3.42	1.35	متوسطة
.6	مساعدتي في زيادة الحصيلة المعرفية لدى الطلبة عن المجالات المهنية المناسبة لتخصصاتهم	3.56	1.29	متوسطة
.7	مساعدتي على توضيح العلاقة بين التخصص والمهن المختلفة والمرتبطة به	3.65	1.28	متوسطة
.8	يساعدني المرشد بتنمية مهاراتي العلمية حول التخصصات الدراسية الحديثة	3.53	1.39	متوسطة
.9	مساعدتي في معرفة المعوقات المتعلقة بالمهن	3.50	1.37	متوسطة

.10	تعلم مهارات اتخاذ القرار	3.69	1.33	مرتفعة
	مجال الحاجات الإرشادية المهنية	**3.54**	**1.14**	**متوسطة**
.1	المساعدة في التغلب على صعوبات تكوين علاقات جيدة مع الآخرين	3.56	1.28	متوسطة
.2	تشجيعي على المشاركة في الأنشطة الاجتماعية في الجامعة	3.57	1.28	متوسطة
.3	يساعدني في ربط ميول الطلبة وهواياتهم ومواهبهم بالأنشطة الاجتماعية في الجامعة	3.44	1.29	متوسطة
.4	تنمية الاتجاه الناقد لدي نحو العادات والتقاليد السلبية في المجتمع	3.50	1.21	متوسطة
.5	توعيتي بضرورة احترام الطلبة لبعضهم	3.71	1.25	مرتفعة
.6	توعيتي بمخاطر التدخين والآفات الاجتماعية الأخرى	3.49	1.36	متوسطة
.7	توعيتي بخطورة مرافقة رفاق السوء	3.62	1.34	متوسطة
.8	مساعدتي على تكوين علاقات ايجابية مع الآخرين	3.72	1.25	مرتفعة
.9	مساعدتي على التكيف مع مشكلاتي ومحاولة حلها بصورة واقعية.	3.63	1.31	متوسطة
.10	فهم أساسيات العلاقة السوية مع الجنس الآخر	3.58	1.32	متوسطة
	مجال الحاجات الإرشادية الاجتماعية	**3.58**	**1.02**	**متوسطة**
.1	وضع برامج إرشادية وقائية للطلبة	3.62	1.30	متوسطة
.2	مساعدتي في التخلص من قلق الامتحان	3.43	1.69	متوسطة
.3	مساعدتي في كيفية ضبط انفعالاتي	3.40	1.33	متوسطة
.4	مساعدتي في مواجهة عدم القدرة على التركيز والانتباه	3.31	1.35	متوسطة
.5	مساعدتي في مواجهة اليأس والإحباط الذي أواجهه في بعض المواقف	3.42	1.35	متوسطة
.6	مساعدتي في حلّ المشكلات التي تواجهني مع أعضاء الهيئة التدريسية	3.48	1.33	متوسطة
.7	تعريفي بأهمية الصحة النفسية	3.45	1.39	متوسطة
.8	توجيهي إلى الوسائل المُهيئَة على الاستقرار النفسي	3.42	1.43	متوسطة
.9	إجراء الاختيارات النفسية اللازمة لتقييم أوضاع الطلبة لمساعدتهم ومعرفة أنفسهم	3.46	1.38	متوسطة
.10	المساعدة في تنمية القدرة على إثبات الذات	3.46	1.38	متوسطة
	مجال الحاجات الإرشادية النفسية	**3.46**	**1.15**	**متوسطة**
	الدرجة الكلية	**3.55**	**0.96**	**متوسطة**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (10) إلى أن مستوى الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية

للحاجات الإرشادية (3.55) وانحراف معياري (0.96)، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.46 – 3.63).

ويتضح من الجدول (10) أن الحاجات الإرشادية الأكاديمية قد حصل على أعلى درجة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.63) وانحراف معياري (0.99)، ثم الحاجات الاجتماعية جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.58) وانحراف معياري (1.02)، ثم الحاجات المهنية جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.54) وانحراف معياري (1.14)، ثم الحاجات النفسية جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.46) وانحراف معياري (1.15).

السؤال الفرعي الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الجنس؟

للإجابة على السؤال تمّ استخدام اختبار (ت) (Independent Sample T-Test) لإيجاد الفروق في متوسطات درجة الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الجنس.

جدول (11): نتائج اختبار (ت) (Independent Sample T-Test) للتعرّف إلى الفروق في متوسطات درجة الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
الحاجات الإرشادية الأكاديمية	ذكر	62	3.45	1.14	1.730	0.085	غير دالة
	أنثى	141	3.71	0.90			
الحاجات الإرشادية	ذكر	62	3.40	1.20	1.120	0.246	غير

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
المهنية	أنثى	141	3.60	1.12			دالة
الحاجات الإرشادية الاجتماعية	ذكر	62	3.51	1.03	0.660	0.510	غير دالة
	أنثى	141	3.61	1.01			
الحاجات الإرشادية النفسية	ذكر	62	3.40	1.14	0.463	0.644	غير دالة
	أنثى	141	3.48	1.16			
الدرجة الكلية للحاجات الإرشادية	ذكر	62	3.44	1.06	1.092	0.276	غير دالة
	أنثى	141	3.60	0.91			

*** *دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 201**

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

وتشير النتائج في الجدول (11) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الجنس، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1.092) وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05).

السؤال الفرعي الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير المستوى الدراسي؟

وللإجابة على السؤال، تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة الفروق في متوسطات درجة الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير المستوى الدراسي، وذلك كما هو موضح في الجداول (12،13).

جدول (12): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات درجة الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير المستوى الدراسي

المتغير	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الحاجات الإرشادية الأكاديمية	سنة أولى	58	3.55	1.14
	سنة ثانية	49	3.58	0.75
	سنة ثالثة	34	3.86	0.98
	سنة رابعة	62	3.62	1.00
	المجموع	**203**	**3.63**	**0.99**
الحاجات الإرشادية المهنية	سنة أولى	58	3.61	1.14
	سنة ثانية	49	3.49	1.08
	سنة ثالثة	34	3.58	1.29
	سنة رابعة	62	3.48	1.13
	المجموع	**203**	**3.54**	**1.14**
الحاجات الإرشادية الاجتماعية	سنة أولى	58	3.60	1.08
	سنة ثانية	49	3.51	0.92
	سنة ثالثة	34	3.61	1.13
	سنة رابعة	62	3.61	0.99
	المجموع	**203**	**3.58**	**1.02**
الحاجات الإرشادية النفسية	سنة أولى	58	3.44	1.19
	سنة ثانية	49	3.43	1.05
	سنة ثالثة	34	3.52	1.23
	سنة رابعة	62	3.45	1.19
	المجموع	**203**	**3.46**	**1.15**
الدرجة الكلية للحاجات الإرشادية	سنة أولى	58	3.55	0.99
	سنة ثانية	49	3.50	0.83
	سنة ثالثة	34	3.64	1.08
	سنة رابعة	62	3.54	0.97
	المجموع	**203**	**3.55**	**0.96**

جدول (13): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرّف إلى الفروق في متوسطات درجة الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير المستوى الدراسي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	
الحاجات الإرشادية الأكاديمية	بين المجموعات	2.263	3	0.754	0.765	0.515	غير دالة
	داخل المجموعات	196.301	199	0.986			
	المجموع	198.565	202	-----			
الحاجات الإرشادية المهنية	بين المجموعات	0.685	3	0.228	0.171	0.916	غير دالة
	داخل المجموعات	265.566	199	1.335			
	المجموع	266.251	202	-----			
الحاجات الإرشادية الاجتماعية	بين المجموعات	0.391	3	0.130	0.123	0.947	غير دالة
	داخل المجموعات	210.989	199	1.060			
	المجموع	211.379	202	-----			
الحاجات الإرشادية النفسية	بين المجموعات	0.179	3	0.060	0.044	0.988	غير دالة
	داخل المجموعات	271.307	199	1.363			
	المجموع	271.487	202	-----			
الدرجة الكلية للحاجات الإرشادية	بين المجموعات	0.389	3	0.130	0.138	0.937	غير دالة
	داخل المجموعات	187.158	199	0.940			
	المجموع	187.547	202	-----			

**** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)**

ويتضح من الجداول (12، 13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير المستوى الدراسي، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05)، وهي دالة إحصائياً.

السؤال الفرعي الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الكلية؟

وللإجابة على السؤال، تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)

لمعرفة الفروق في متوسطات درجة الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الكلية، وذلك كما هو موضح في الجداول (14،15).

جدول (14): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات درجة الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الكلية

المتغير	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الحاجات الإرشادية الأكاديمية	كلية التربية	149	3.71	1.00
	كلية الآداب	36	3.46	0.98
	كلية الشريعة	18	3.32	0.81
	المجموع	**203**	**3.63**	**0.99**
الحاجات الإرشادية المهنية	كلية التربية	149	3.64	1.13
	كلية الآداب	36	3.34	1.17
	كلية الشريعة	18	3.09	1.09
	المجموع	**203**	**3.54**	**1.14**
الحاجات الإرشادية الاجتماعية	كلية التربية	149	3.64	1.02
	كلية الآداب	36	3.43	1.16
	كلية الشريعة	18	3.45	0.64
	المجموع	**203**	**3.58**	**1.02**
الحاجات الإرشادية النفسية	كلية التربية	149	3.52	1.14
	كلية الآداب	36	3.19	1.36
	كلية الشريعة	18	3.39	0.77
	المجموع	**203**	**3.46**	**1.15**
الدرجة الكلية للحاجات الإرشادية	كلية التربية	149	3.63	0.96
	كلية الآداب	36	3.35	1.03
	كلية الشريعة	18	3.31	0.67
	المجموع	**203**	**3.55**	**0.96**

جدول (15): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرّف إلى الفروق في متوسطات درجة الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الكلية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	
الحاجات الإرشادية الأكاديمية	بين المجموعات	3.685	2	1.843	1.891	0.154	غير دالة
	داخل المجموعات	194.880	200	0.974			
	المجموع	198.565	202	-----			
الحاجات الإرشادية المهنية	بين المجموعات	6.509	2	3.254	2.506	0.084	غير دالة
	داخل المجموعات	259.742	200	1.299			
	المجموع	266.251	202	-----			
الحاجات الإرشادية الاجتماعية	بين المجموعات	1.674	2	0.837	0.798	0.451	غير دالة
	داخل المجموعات	209.705	200	1.049			
	المجموع	211.379	202	-----			
الحاجات الإرشادية النفسية	بين المجموعات	3.461	2	1.730	1.291	0.277	غير دالة
	داخل المجموعات	268.026	200	1.340			
	المجموع	271.487	202	-----			
الدرجة الكلية للحاجات الإرشادية	بين المجموعات	3.328	2	1.664	1.807	0.167	غير دالة
	داخل المجموعات	184.219	200	0.921			
	المجموع	187.547	202	-----			

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

ويتضح من الجداول (14، 15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الكلية، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05)، وهي دالة إحصائياً.

السؤال الفرعي الخامس: ما درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل؟

وللإجابة على السؤال، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لقياس درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل، وذلك كما هو موضح في الجدول (16).

جدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل

المحور	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسب المئوية %	الدرجة
1	**سلوك الإنجاز**	3.14	0.98	62.8	متوسطة
2	**المثابرة في بذل الجهد**	2.66	1.09	53.2	متوسطة
3	**الإقبال على الدراسة**	2.99	1.13	59.8	متوسطة
4	**التوتر في الدراسة**	2.86	1.09	57.2	متوسطة
5	**الطموح**	3.58	1.01	71.6	متوسطة
الدرجة الكلية		3.05	0.84	61	متوسطة

وتشير المعطيات الواردة في الجدول (16) إلى أن درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لدافعية الإنجاز (3.05) وانحراف معياري (0.84)، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.66 – 3.58).

ويتضح من الجدول (16) أن الطموح قد حصل على أعلى درجة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.58) وانحراف معياري (1.01)، ثم سلوك الإنجاز جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.14) وانحراف معياري (0.98)، ثم الإقبال على الدراسة جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.99) وانحراف معياري (1.13)، ثم التوتر في الدراسة جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.86) وانحراف معياري (1.09)، ثم المثابرة في بذل الجهد جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.66) وانحراف معياري (1.09).

السؤال الفرعي السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الجنس؟

وللإجابة على السؤال، تمّ استخدام اختبار (ت) (Independent Sample T-Test) لإيجاد الفروق في متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الجنس.

جدول (17): نتائج اختبار (ت) (Independent Sample T-Test) للتعرّف إلى الفروق في متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
سلوك الإنجاز	ذكر	62	3.00	0.96	1.281	0.202	غير دالة
	أنثى	141	3.20	0.98			
المثابرة في بذل الجهد	ذكر	62	2.68	1.01	0.162	0.872	غير دالة
	أنثى	141	2.65	1.13			
الإقبال على الدراسة	ذكر	62	3.02	1.12	0.291	0.772	غير دالة
	أنثى	141	2.97	1.14			
التوتر في الدراسة	ذكر	62	2.92	1.07	0.509	0.612	غير دالة
	أنثى	141	2.84	1.10			
الطموح	ذكر	62	3.50	1.08	0.757	0.450	غير دالة
	أنثى	141	3.61	0.98			
الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز	ذكر	62	3.02	0.81	0.229	0.819	غير دالة
	أنثى	141	3.05	0.85			

*** *دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، درجات الحرية = 201**

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96، قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

وتشير النتائج في الجدول (17) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الجنس، إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0.229)، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05).

السؤال الفرعي السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير المستوى الدراسي؟

وللإجابة على السؤال، تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة الفروق في متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير المستوى الدراسي، وذلك كما هو موضح في الجداول (18،19).

جدول (18): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير المستوى الدراسي

المتغير	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
سلوك الإنجاز	سنة أولى	58	2.96	0.94
	سنة ثانية	49	3.26	1.04
	سنة ثالثة	34	2.87	0.91
	سنة رابعة	62	3.35	0.96
	المجموع	**203**	**3.14**	**0.98**
المثابرة في بذل الجهد	سنة أولى	58	2.56	1.08
	سنة ثانية	49	2.66	0.97
	سنة ثالثة	34	2.45	1.08
	سنة رابعة	62	2.87	1.19
	المجموع	**203**	**2.66**	**1.09**
الإقبال على الدراسة	سنة أولى	58	2.84	1.12
	سنة ثانية	49	3.04	1.17
	سنة ثالثة	34	2.78	1.14
	سنة رابعة	62	3.21	1.08
	المجموع	**203**	**2.99**	**1.13**
التوتر في الدراسة	سنة أولى	58	2.62	1.01
	سنة ثانية	49	2.89	1.11
	سنة ثالثة	34	2.85	1.09
	سنة رابعة	62	3.07	1.12
	المجموع	**203**	**2.86**	**1.09**

المتغير	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطموح	سنة أولى	58	3.36	1.16
	سنة ثانية	49	3.72	0.88
	سنة ثالثة	34	3.55	1.10
	سنة رابعة	62	3.68	0.89
	المجموع	**203**	**3.58**	**1.01**
الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز	سنة أولى	58	2.87	0.82
	سنة ثانية	49	3.11	0.85
	سنة ثالثة	34	2.90	0.79
	سنة رابعة	62	3.24	0.83
	المجموع	**203**	**3.05**	**0.84**

جدول (19): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرّف إلى الفروق في متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير المستوى الدراسي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	
سلوك الإنجاز	بين المجموعات	7.880	3	2.627	2.786	*0.042	دالة
	داخل المجموعات	187.617	199	0.943			
	المجموع	195.497	202	-----			
المثابرة في بذل الجهد	بين المجموعات	4.773	3	1.591	1.329	0.266	غير دالة
	داخل المجموعات	238.289	199	1.197			
	المجموع	243.062	202	-----			
الإقبال على الدراسة	بين المجموعات	5.892	3	1.964	1.540	0.205	غير دالة
	داخل المجموعات	253.781	199	1.275			
	المجموع	259.673	202	-----			
التوتر في الدراسة	بين المجموعات	6.204	3	2.068	1.758	0.156	غير دالة
	داخل المجموعات	234.085	199	1.176			
	المجموع	240.289	202	-----			
الطموح	بين المجموعات	4.288	3	1.429	1.401	0.244	غير دالة
	داخل المجموعات	203.041	199	1.020			
	المجموع	207.329	202	-----			
الدرجة الكلية لدافعية	بين المجموعات	5.001	3	1.667	2.412	0.068	غير

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	
الإنجاز	داخل المجموعات	137.530	199	0.691			دالة
	المجموع	142.531	202	-----			

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

ويتضح من الجداول (18، 19) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير المستوى الدراسي، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05)، وهي دالة إحصائياً.

ولإيجاد مصدر الفروق تمّ استخدام اختبار (شيفيه) (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسطات مستوى سلوك الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير المستوى الدراسي، وذلك كما هو واضح في الجدول (20).

جدول (20): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسطات مستوى سلوك الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير المستوى الدراسي

المقارنات	المتوسط الحسابي	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
سنة أولى	2.96				
سنة ثانية	3.26				
سنة ثالثة	2.87				
سنة رابعة	3.35	*0.389099		*0.487476	

* الفرق في المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى (0.05)

وتشير المقارنات الثنائية البعدية إلى أن الفروق في متوسطات مستوى سلوك الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير المستوى الدراسي، حيث ظهرت الفروق بين طلبة السنة الرابعة وكل من طلبة السنة (الأولى والثالثة)، وكانت الفروق لصالح طلبة السنة الرابعة.

السؤال الفرعي السابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الكلية؟

وللإجابة على السؤال، تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة الفروق في متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الكلية، وذلك كما هو موضح في الجداول (21،22).

جدول (21): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الكلية

المتغير	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
سلوك الإنجاز	كلية التربية	149	3.20	0.97
	كلية الآداب	36	3.00	1.00
	كلية الشريعة	18	2.3942	1.02
	المجموع	**203**	**3.14**	**0.98**
المثابرة في بذل الجهد	كلية التربية	149	2.78	1.12
	كلية الآداب	36	2.37	0.96
	كلية الشريعة	18	2.24	0.88
	المجموع	**203**	**2.66**	**1.09**
الإقبال على الدراسة	كلية التربية	149	3.09	1.13
	كلية الآداب	36	2.87	1.02
	كلية الشريعة	18	2.41	1.15
	المجموع	**203**	**2.99**	**1.13**
التوتر في الدراسة	كلية التربية	149	2.92	1.08
	كلية الآداب	36	2.64	1.02
	كلية الشريعة	18	2.86	2.23
	المجموع	**203**	**3.86**	**1.09**
الطموح	كلية التربية	149	3.68	1.01
	كلية الآداب	36	3.32	1.93
	كلية الشريعة	18	3.24	1.06

المتغير	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	المجموع	**203**	**3.58**	**1.01**
الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز	كلية التربية	149	3.13	0.84
	كلية الآداب	36	2.84	0.78
	كلية الشريعة	18	2.74	0.84
	المجموع	**203**	**3.05**	**0.84**

جدول (22): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرّف إلى الفروق في متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الكلية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	
سلوك الإنجاز	**بين المجموعات**	1.874	2	0.937	0.968	0.382	غير دالة
	داخل المجموعات	193.623	200	0.968			
	المجموع	195.497	202	-----			
المثابرة في بذل الجهد	**بين المجموعات**	8.307	2	4.154	3.539	*0.031	دالة
	داخل المجموعات	234.754	200	1.174			
	المجموع	243.062	202	-----			
الإقبال على الدراسة	**بين المجموعات**	8.138	2	4.069	3.235	*0.041	دالة
	داخل المجموعات	251.535	200	1.258			
	المجموع	259.673	202	-----			
التوتر في الدراسة	**بين المجموعات**	2.214	2	1.107	0.930	0.396	غير دالة
	داخل المجموعات	238.074	200	1.190			
	المجموع	240.289	202	-----			
الطموح	**بين المجموعات**	6.048	2	3.024	3.005	0.052	غير دالة
	داخل المجموعات	201.281	200	1.006			
	المجموع	207.329	202	-----			
الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز	**بين المجموعات**	4.352	2	2.176	3.149	*0.045	دالة
	داخل المجموعات	138.180	200	0.691			
	المجموع	142.531	202	-----			

**** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)**

ويتضح من الجداول (21، 22) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الكلية، حيث كانت الدلالة الإحصائية أقل من (0.05)، وهي دالة إحصائياً.

ويتضح من الجداول (21، 22) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة (المثابرة في بذل الجهد، والإقبال على الدراسة) لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الكلية، حيث كانت الدلالة الإحصائية أقل من (0.05)، وهي دالة إحصائياً.

ولإيجاد مصدر الفروق، تمّ استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الكلية، وذلك كما هو واضح في الجدول (23).

جدول (23): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الكلية

المتغير	المقارنات	المتوسط الحسابي	كلية التربية	كلية الآداب	كلية الشريعة
المثابرة في بذل الجهد	كلية التربية	2.78		0.407457*	0.540790*
	كلية الآداب	2.37			
	كلية الشريعة	2.24			
الإقبال على الدراسة	كلية التربية	3.09			0.682849*
	كلية الآداب	2.87			
	كلية الشريعة	2.41			
الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز	كلية التربية	3.13			0.394691
	كلية الآداب	2.84			
	كلية الشريعة	2.74			

*** الفرق في المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى (0.05)**

وتشير المقارنات الثنائية البعدية إلى أن الفروق في متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الكلية، وظهرت الفروق بين طلبة كلية التربية وطلبة كلية الشريعة، حيث كانت الفروق لصالح طلبة كلية التربية.

كما تشير المقارنات الثنائية البعدية إلى أن الفروق في متوسطات مستوى المثابرة في بذل الجهد لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الكلية، أظهرت الفروق بين طلبة كلية التربية وكل من طلبة كلية (الآداب والشريعة)، حيث كانت الفروق لصالح طلبة كلية التربية.

كما تشير المقارنات الثنائية البعدية إلى أن الفروق في متوسطات مستوى الإقبال على الدراسة لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الكلية، وظهرت الفروق بين طلبة كلية التربية وطلبة كلية الشريعة، حيث كانت الفروق لصالح طلبة كلية التربية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تمهيد:

يتناول هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة، بالإضافة إلى التوصيات التي تقدمها الدراسة في ضوء تلك النتائج، فقد هدفت الدراسة التعرف إلى الحاجات الإرشادية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل، ومعرفة الفروق في متوسطات درجات الحاجات الإرشادية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل، وفقاً لمتغيرات الدراسة، ولقد خلصت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج، قامت الباحثة بمناقشتها ضمن المحاور الآتية:

السؤال الرئيس: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحاجات الإرشادية ودافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل ؟

أظهرت النتائج وجود علاقة طردية ضعيفة دالة إحصائياً بين الحاجات الإرشادية ودافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل.

وترى الباحثة أن توفر الحاجات الإرشادية يعمل على زيادة دافعية الطلبة نحو الإنجاز، ولكن هذه الحاجات لا تعمل على الحد من مستوى الإنجاز لدى الطلبة بشكل واضح، لأن الطلبة يسعون إلى تحقيق أعلى درجة من التفوق، حيث يعمل طلبة المكثف على التكيف مع الظروف التي تحيط بهم من أجل التعلم، وإنجاز أكبر قدر ممكن من الطموحات التي يسعون إلى تحقيها، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة صبحي (2011)، التي لم تظهر علاقة ارتباطية بين الحاجات الإرشادية ودافع الإنجاز الدراسي.

السؤال الفرعي الأول: ما مستوى الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل؟

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل جاءت بدرجة متوسطة، وأن الحاجات الإرشادية الأكاديمية قد حصل على أعلى درجة، ثم الحاجات الاجتماعية جاءت بدرجة متوسطة، ثم الحاجات المهنية بدرجة متوسطة، ثم الحاجات النفسية بدرجة متوسطة.

وترى الباحثة أن هناك مجموعة من الحاجات الإرشادية التي يجب توفيرها للطلبة في برنامج المكثف؛ لكون هذه الفئة من الطلبة لديها التزامات أكثر من غيرها من الطلبة الآخرين، حيث أن معظم هذه الفئة من الطلبة لديهم أعمال أخرى، وكذلك لديهم التزامات تجاه أسرهم، لذا نجد أن لديهم احتياجات أكاديمية أكثر من غيرهم من الطلبة، لكونهم يدرسون يومين في الأسبوع، فالبرنامج الأكاديمي يتميز بالضغط الأكاديمي، وهذا يؤثر بالدرجة الأولى على الحاجات الاجتماعية بسبب ضغوطات الوقت والجهد العالي الذي يبذلونه من أجل التعلم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المالكي (2011)، حيث ظهرت درجة متوسطة من الحاجات الإرشادية، بينما اختلف في ترتيب تلك الحاجات، وكان أعلى المستويات الحسابية لمجالات الحاجات الإرشادية في مجالي: المعلوماتي، والمهني، ثم جاء المجال التربوي والاجتماعي والنفسي والصحي على التوالي وبدرجة متوسطة، ودراسة مرعي (2010) حيث ظهرت درجة متوسطة من الحاجات الإرشادية، بينما اختلف في ترتيب تلك الحاجات، وأهم الحاجات الإرشادية للطلبة على النحو الآتي: الحاجات التربوية، فالصحية، فالاقتصادية، فالمهنية، فالنفسية، فالمعلوماتية، وأخيرا الاجتماعية، وأكدت دراسة (Giovazoloas&Triliva,2010) على وجود حاجات إرشادية ملحة لدى الطلبة حول كيفية التواصل مع الآخرين، وبينت دراسة

(Atik &Yalcin,2010) أن أهم الحاجات الإرشادية لطلبة العلوم التربوية هي : الحاجات الأكاديمية، والتواصل، والحاجات الانفعالية والمهنية.

السؤال الفرعي الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الجنس؟

حيث أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الجنس.

وترى الباحثة أن الطلبة في برنامج المكثف يدرسون في نفس الظروف الأكاديمية، ويدرسون البرامج الأكاديمية نفسها، ويتم تطبيق الخطط الدراسة نفسها لديهم، لذا نجد أن الحاجات الإرشادية متشابهة نوعاً ما بين الذكور والإناث، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الليل (2012)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الدحادحة وآخرون (2015) التي أظهرت فروقاً لصالح الإناث.

السؤال الفرعي الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير المستوى الدراسي ؟

حيث أظهرت نتائج الدراسة أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير المستوى الدراسي.

وترى الباحثة أن البيئة الأكاديمية التي تحيط بالطلبة متشابهة، والجو الجامعي الذي يسود بين الطلبة في برنامج المكثف نوعاً ما متقارب في خصائصه، وأن القوانين المطبقة على الطلبة في هذا البرنامج هي نفس القوانين المطبقة في البرنامج النظامي، لذا نجد أن هناك تقارباً في الاحتياجات الإرشادية

لدى الطلبة في جميع المستويات الدراسية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الصقيه (2012) التي أظهرت فروقاً لصالح طلبة السنة الأولى والرابعة.

السؤال الفرعي الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الكلية ؟

إذ أظهرت نتائج الدراسة أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الحاجات الإرشادية لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الكلية.

وترى الباحثة أن طلبة الكليات جميعها في الجامعة يتميزون بخصائص مهنية وأكاديمية متشابهة نوعاً ما، فالطلبة جميعهم يعملون في أيام الأسبوع، ويدرسون في يومي الجمعة والسبت، لذا نجد أن الاحتياجات الإرشادية لهذه الفئة تمثلت في مراعاة هذه الظروف خاصة الضغط الأكاديمي الذي يخضعون له لذلك وجد أن هناك تقارباً في الحاجات الإرشادية.

السؤال الفرعي الخامس: ما درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل؟

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل جاءت بدرجة متوسطة، و أن الطموح قد حصل على أعلى درجة، ثم سلوك الإنجاز، ثم الإقبال على الدراسة، ثم التوتر في الدراسة، ثم المثابرة في بذل الجهد.

وترى الباحثة أن طلبة المكثف يسعون إلى الحصول على أعلى درجة من الإنجاز، ولديهم دافعية للإنجاز، ولكن هذه الدافعية تتحكم بها مجموعة من الظروف التي تحيط بالطالب؛ لكون الطالب يدرس يومين في الأسبوع، وباقي الأسبوع يكون في عمله، لذا نجد أن دافعية الإنجاز تتأثر بالعوامل والظروف الأكاديمية المحيطة بالطالب، فجد أن الطلبة لديهم مستوى من الطموح يتكلل بسلوك معين

يدفع الطلبة إلى الإنجاز، ولكن هناك بعض العوامل الاجتماعية والأكاديمية تقلل من مستوى دافعية الإنجاز، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة صبحي (2011) التي أظهرت مستوى عالياً من دافعية الإنجاز، وأظهرت دراسة سالم وقمبيل والخليف (2012) وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز ومستوى الطموح.

السؤال الفرعي السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الجنس؟

حيث أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الجنس.

وترى الباحثة أن دافعية الإنجاز تحتاج إلى جهد ومثابرة من قبل الطالب، وكذلك تحتاج إلى مستوى معين من الراحة النفسية للطالب، لذا نجد أن الظروف المحيطة بطالب المكثف متشابهة نوعاً ما، سواء أكان ذلك في الاقبال على الدراسة أو في المثابرة والجهد، فمعظم طلبة المكثف ذكوراً وإناثاً يعملون في أيام الأسبوع، ويدرسون يومي الجمعة والسبت، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Ayden & Cosckun, 2011).

السؤال الفرعي السابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير المستوى الدراسي ؟

إذ أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير المستوى الدراسي، بينما أظهرت

النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات مستوى سلوك الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير المستوى الدراسي، لصالح طلبة السنة الرابعة.

وترى الباحثة أن طلبة المكثف في جامعة الخليل يعملون على زيادة مستوى دافعية الإنجاز لديهم من خلال بذل مستوى من الجهد للوصول إلى أعلى درجة من التحصيل الأكاديمي على اختلاف المستوى الدراسي لديهم، بينما نجد أن طلبة السنة الرابعة كانت الفروق لصالحهم في بُعد سلوك الإنجاز لكون هذه الفئة من الطلبة قد اقتربوا من التخرج، فهم يسعون إلى النجاح في جميع المواد للوصول إلى نهاية الدراسة الأكاديمية لديهم، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Ayden & Cosckun, 2011) التي لم تظهر فروقاً في متغير المستوى الأكاديمي.

السؤال الفرعي الثامن: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الكلية؟

حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة دافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل حسب متغير الكلية، لصالح طلبة كلية التربية.

وترى الباحثة أن طلبة كلية التربية يدرسون مجموعة من البرامج الإرشادية، التي من خلالها يهيئون لحل مشكلات الطلبة في المستقبل، لذا نجد أن لديهم بعض الخبرات في التغلب على المشكلات التي تحيط بهم، من أجل الوصول إلى درجة من الدافعية للإنجاز اكثر من غيرهم من الطلبة الآخرين.

التوصيات:

بالاستناد إلى نتائج الدراسة ومناقشتها، توصي الباحثة بالآتي:

- دراسة دافعية الإنجاز لدى طلبة المكثف والعوامل المرتبطة بها، وإعداد برامج يتم تطبيقها على الطلبة لزيادة مستوى دافعية الإنجاز لديهم.
- توفير مركز إرشادي في الجامعة لتقديم المساعدة الإرشادية والإرشاد الأكاديمي والمهني.
- إعادة النظر في المقررات وطريقة الامتحانات بما يتلاءم مع الحاجات الإرشادية لدى طلبة المكثف، خاصة أن الحاجات الأكاديمية حصلت على أعلى درجة.
- يجب على الطلبة معرفة طرق تنمية دافعية الإنجاز، وإلقاء ولو نظرة على النظريات المفسرة لها، وتزويد الطلبة بأساليب زيادة دافعية الطلبة لإنجاز.
- تشجيع العمل بروح الفريق، ودعم الأنشطة التعاونية من أجل رفع مستوى الطموح وزيادة دافعية الإنجاز لدى الطلبة.
- توفير المناخ الملائم للرفع من مستوى الدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي.
- تحسين أوضاع الطلبة من خلال حل مشكلاتهم من أجل تجديد نشاطهم وزيادة دافعيتهم.
- تشجيع الطلبة من خلال تعزيز دافع الإنجاز الدراسي لمواصلة دراستهم واختيار المتفوقين منهم ومنحهم الحوافز.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

- أبو أسعد، أحمد. (2010). الحاجات الإرشادية كما يقدرها الطلبة وأولياء أمورهم، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة مؤتة، 11 (2)، 262-233.
- أبو السل، محمد. (2016). بناء مقياس دافع الإنجاز لطلبة المرحلة الثانوية في دمشق وفق نظرية الاستجابة للفقرة (IRT)، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للعلوم والتربية وعلم النفس**، جامعة دمشق، 14 (4)، 140- 175.
- الأحمد، أمل. (2017). العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للعلوم والتربية وعلم النفس**، جامعة دمشق15 (2)، 14- 53.
- جعني، أسماء. (2018). معوقات المرافقة البيداغوجية لطلبة السنة الأولى جامعي من وجهة نظر عينة من الطلبة، **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 33 (2)،-639 652.
- باحسن، محمد. (2013). **نظام الحوافز وعلاقته بمستوى الإنجاز لدى لاعبي الفرق الجماعية بالأندية الرياضية في المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية البدنية، السعودية، جامعة أم القرى.
- البار الرميساء. (2014). **المناخ التنظيمي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينة من عمال مؤسسة سونطراك بسكرة**، رسالة ماجستير غير منشورة، شعبة علم النفس، الجزائر، جامعة بسكرة.

- باقادر، عبد الله. (2014). الحاجات الإرشادية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة أم القرى، **مجلة عالم التربية**، العدد 45، (1)، 141-119.
- الباوي، علي. (2010). قياس دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، **مجلة واسط للعلوم الإنسانية**، 17 (6) 80-46.
- البركات، علي والحكماني، ناصر. (2014). الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعات الخاصة بسلطنة عمان، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، 2 (3) 81- 108.
- بوطبال، سعد الدين. (2013). الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعة، **مجلة الشباب والمشكلات الاجتماعية**، 1 (1) 69-44.
- جبران، علي. (2010). **القيادة التربوية ودورها في بناء البيئة الإيجابية لثقافة الإنجاز التربوي**، مؤتمر ثقافة الإنجاز التربوي، 5-4 أيار 2010م، عمان، الأردن.
- الخيري، حسن.(2008). **الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظتي الليث والقنفذة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
- الدحادحة، باسم والحارثي، حسين وكاظم، علي. (2015). استكشاف الحاجات الإرشادية لدى طلبة الحلقة الثانية والتعليم في سلطنة عمان، **المجلة الدولية للبحوث التربوية والنفسية**، 3 (2)،151-169.
- الدم، نجلاء. (2014). **مواجهة الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى مدربي مراكز التدريب المهني**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

- ديري، هدى. (2010). **الحاجات النفسية للتلاميذ المتأخرين دراسياً بمدينة الأبيض وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية والمستوى الاقتصادي الاجتماعي**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، السودان، جامعة الخرطوم.
- الراجحية، مروة واللواتية، سعاد. (2018). **الحاجات الإرشادية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- رمضان، هادي وسرحان، جنان. (2016). الحاجات الإرشادية والطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الساكنين وغير الساكنين في الأقسام الداخلية، **مجلة الأستاذ**، 218 (2)، 234-254.
- زبيدة، أمزيان. (2007). **علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر-باتنة- الجزائر.
- الساكر، رشيدة. (2014). **دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، الجزائر.
- سالم، هبة وقمبيل، كبشور والخليفة، عمر. (2012). علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط، ومستوى الطموح، والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان، **المجلة العربية لتطوير التفوق**، 3 (4)، 96-81 .
- سمارة، هتوف وسمارة، عالي وخير، محمد. (2012). درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس التابعة لمديرية تربية لواء الرصفة لذواتهم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية**، 26 (3)،662- 686.

- شاهين، نرمين. (2013). **الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بتعزيز ثقافة الإنجاز**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
- شتوح، الزهراء. (2017). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى عينة من الأساتذة العاملين بالأطوار الثلاثة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة زيان عاشور، الجلفة.
- صبحي، علي. (2011). الحاجات الإرشادية وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى الطلبة في درس الجمناستك، **مجلة علـوم التربية الرياضية**، 1 (4)، 25-1.
- طه، محمود. (2013). أثر استخدام استراتيجية توليفية قائمة على التعلم النشط في تعديل التصورات الخاطئة وتنمية الدافع للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب منخفضي التحصيل في المرحلة الثانوي، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 42 (2)،89 – 130.
- العايش، آسيا ومرغني، كنزة. (2015). **التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة الوادي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، الجزائر.
- عباس، منتهى. (2017). الدافع للإنجاز وعلاقته بالقلق من الصدمات لدى طلبة جامعة ديالي، **مجلة الفتح**،13 (71)، 445-413.
- عبد الستار، زكريا. (2012). **دافعية الإنجاز لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في ظل فلسفة التدريس بالمقارنة بالكفاءات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خضير بسكرة، الجزائر.

- عثمان، مريم. (2010). **الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأخوة منتوري- قسطنطينة- ، الجزائر.
- قاجة، كلثوم. (2018). دافعية الإنجاز لدى معلمي أقسام التربية التحضيرية بالمدارس الابتدائية، **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية،** 34 (5)، 373- 386.
- الليل، محمد بن جعفر. (2012). دراسة بعض الحاجات الإرشادية لطلاب و طالبات جامعة الخليج العربي، **مجلة العلوم التربوية والنفسية،** 13 (3)، 164-135.
- المالكي، عبد الله. (2011). **الحاجات الإرشادية للطلبة السعوديين في الجامعات الأردنية،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- محمد، عالية. (2017). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية بأم درمان، **مجلة جامعة أسيوط** ، 33 (2)، 464-426 .
- مختار، كامل. (2014). المشكلات الدراسية لدى طلاب الجامعة و علاقتها بدافع الإنجاز، **مجلة كلية التربية،** جامعة بنها، 25، (97)، 331-324.
- مخطاري، أحمد وبن نعيمة، فاطمة. (2017). **الحاجات الإرشادية للطالب الجامعي من وجهة نظره،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الدكتور مولاي الطاهر، سعيدة، الجزائر.
- مرعي، نوال. (2010). **الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.
- هلبوت، حسين. (2017). **علاقة الحاجات الإرشادية بإنجاز بعض فعاليات ألعاب القوى، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القادسية، العراق.
- وزارة التعليم العالي. (2007). **الإرشاد الأكاديمي والتربوي في مؤسسات التعليم العالي واقع وتطلعات،** مسقط: المديرية العامة للجامعات والكليات الخاصة.

- الجبوري، هيثم. (2011). الحاجات الإرشادية لدى طلاب كلية التربية الرياضية، **مجلة علوم التربية الرياضية**، 2 (4)، 18-1.

المراجع الاجنبية:

- Atik, G. & Yalcin, I. (2010). Counseling needs of educational sciences students at the Ankara University. **Procedia Social and Behavioral Sciences,** 2, 1520-1526.
- Ayden, F & Coskun, M. (2011). Secondary school students " Achievement motivation" towards geography lesson. **Archives of Applied Science Research**,3(2), 121- 134.
- Fini, A & Yousef, Z, (2011): Survey on relationship of achievement motivation, locus of control and academic achievement in high school students of Bandar Abbas- Iran, procedia- **Social and Behavioral Sciences,** pp. (866-870).
- Giovazolias, T, & Triliva, S. (2010). Assesment of Greek University students counseling needs and attitudes: an exploratory study. **International Journal of Adv Counseling**, 32, 101-116.
- Boulgour.,C. (2010).L'orientation à l'entrée à l'université comme
- facteur déterminant l'expérience sociale des étudiants de première année,revue sciences humaines, Université Mentouri, Constantine **n**°33, 55-65.
- Ware, F. (2013). **Warm Demander Pedagogy: Culturally Responsive Teaching That Supports a Culture of Achievement for African American Students,** University of Westminster on Augus.
- Skinner, A. & Kristonis, W. (2008). **National Impact for Defining the School Counselors' Role**, The Lamar University Electronic Journal of Student Research, Summer 2008
- Habibian, Maryam (2012). The Relationship between intrinsic motivation and extrinsic motivation with learner autonomy among PhD. Students in

national university of Singapore. **E-Namgi, FSSK, UKM**, 7(1), issn: 1832-884x, 215-223.

- Hanus, Michael, D. (2012). **Pay to Play: Effects of Money and Choice on Intrinsic Motivation, Enjoyment, and Self-Esteem in Video Game Players**, Thesis Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of the Arts in the Graduate School of The Ohio State University.

ملحق (1)

الحاجات الإرشادية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل

أخي الطالب ... أختي الطالبة

تقوم الباحثة في جامعة الخليل بإجراء دراسة حول "**الحاجات الإرشادية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة البرنامج المكثف بجامعة الخليل**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التوجيه والإرشاد النفسي من جامعة الخليل.

لذا أرجو التكرم بتعبئة هذا الاستبيان، وذلك بما يتوافق مع وجهة نظرك، علماً بأن بيانات الدراسة هي لأغراض البحث العلمي فقط، وسيتم الحفاظ على سريتها ولا يتطلب كتابة اسمك أو ما يشير إليك.

الباحثة: نور عطاونة

إشراف: د. إبراهيم المصري

القسم الأول: المعلومات الأولية

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

المستوى الدراسي: سنة أولى ( ) سنة ثانية ( ) سنة ثالثة ( ) سنة رابعة ( )

الكلية: كلية التربية ( ) كلية الآداب ( ) كلية الشريعة ( )

القسم الثاني : نرجو منك قراءة الفقرات الآتية بعناية والإجابة عليها بوضع إشارة(x) في المكان الذي يناسبك

أولاً: الحاجات الإرشادية

	الفقرة	درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
مجال الحاجات الإرشادية الأكاديمية						
.1	معرفة فلسفة الجامعة وأهدافها					
.2	المساعدة في عملية السحب والإضافة					
.3	اختيار المساقات التي تقع ضمن خطتي الدراسية					
.4	معرفة نظام الدراسة في الجامعة					
.5	معرفة نظام الساعات المعتمدة والتخرج					
.6	الاستفادة المثلى من وقت الفراغ					
.7	تحديد الأسباب المؤدية إلى التأخر الدراسي وإيجاد الحلول المناسبة لها					
.8	التغلب على مشكلاتي الأكاديمية					
.9	إرشادي لأفضل الطرق في تنظيم الدراسة					
.10	التخلص من القلق الذي يرافق الامتحانات					
مجال الحاجات الإرشادية المهنية						
.1	إرشادي عن فرص العمل المتاحة بعد الجامعة					
.2	كيفية أداء مقابلة ناجحة للحصول على العمل					
.3	تزويدي بحصيلة معرفية عن المجالات المهنية المناسبة لتخصصي					
.4	المساعدة في توعيتي بالمهن المطلوبة في سوق العمل					
.5	تزويدي بمعلومات عن شروط الانتقال من تخصص إلى آخر بما يتناسب وميولي المهنية					
.6	مساعدتي في زيادة الحصيلة المعرفية لدى الطلبة عن المجالات المهنية المناسبة لتخصصاتهم					

الفقرة		درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.7	مساعدتي على توضيح العلاقة بين التخصص والمهن المختلفة والمرتبطة به					
.8	يساعدني المرشد بتنمية مهاراتي العلمية حول التخصصات الدراسية الحديثة					
.9	مساعدتي في معرفة المعوقات المتعلقة بالمهن					
.10	تعلم مهارات اتخاذ القرار					
مجال الحاجات الإرشادية الاجتماعية						
.1	المساعدة في التغلب على صعوبات تكوين علاقات جيدة مع الآخرين					
.2	تشجيعي على المشاركة في الأنشطة الاجتماعية في الجامعة					
.3	يساعدني في ربط ميول الطلبة وهواياتهم ومواهبهم بالأنشطة الاجتماعية في الجامعة					
.4	تنمية الاتجاه الناقد لدي نحو العادات والتقاليد السلبية في المجتمع					
.5	توعيتي بضرورة احترام الطلبة لبعضهم					
.6	توعيتي بمخاطر التدخين والآفات الاجتماعية الأخرى					
.7	توعيتي بخطورة مرافقة رفاق السوء					
.8	مساعدتي على تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين					
.9	مساعدتي على التكيف مع مشكلاتي ومحاولة حلها بصورة واقعية.					
.10	فهم أساسيات العلاقة السوية مع الجنس الآخر					

الفقرة		درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
مجال الحاجات الإرشادية النفسية						
.1	وضع برامج إرشادية وقائية للطلبة					
.2	مساعدتي في التخلص من قلق الامتحان					
.3	مساعدتي في كيفية ضبط انفعالاتي					
.4	مساعدتي في مواجهة عدم القدرة على التركيز والانتباه					
.5	مساعدتي في مواجهة اليأس والإحباط الذي أواجهه في بعض المواقف					
.6	مساعدتي في حلّ المشكلات التي تواجهني مع أعضاء الهيئة التدريسية					
.7	تعريفي بأهمية الصحة النفسية					
.8	توجيهي إلى الوسائل المهيئَة على الاستقرار النفسي					
.9	إجراء الاختيارات النفسية اللازمة لتقييم أوضاع الطلبة لمساعدتهم ومعرفة أنفسهم					
.10	المساعدة في تنمية القدرة على إثبات الذات					

ثانيا: دافعية الإنجاز

	الفقرة	درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المحور الأول: سلوك الإنجاز						
.1	أؤجل عمل اليوم إلى الغد					
.2	أحب أن أكمل عملي بسرعة					
.3	أتراجع عن إنجاز ما قمت به					
.4	قلما أنجح في إنجازاتي اليومية					
.5	أحس أن أدائي ينقصه النظام					
المحور الثاني: المثابرة في بذل الجهد						
.1	لا أحاول معالجة المشكلات الصعبة التي تصادفني					
.2	أقوم بتحويل المشكلات إلى أشخاص آخرين					
.3	أجد صعوبة في متابعة إنجازي بعد الفشل					
.4	تربكني المواقف الجديدة التي تصادفني في الحياة					
.5	أجد صعوبة في تحسين أدائي					
المحور الثالث: الإقبال على الدراسة						
.1	أجد صعوبة في النهوض باكراً للذهاب للجامعة					
.2	أجد صعوبة في متابعة دراستي					
.3	أخشى الحالات الصعبة التي تصادفني في دراستي					
.4	أجد صعوبة التركيز أثناء دراستي					
.5	أخشى الوقوع في أخطاء عند تقديم أعمالي الدراسية					
المحور الرابع: التوتر في الدراسة						
.1	من الصعب ميلي إلى التسلية أثناء الدراسة					
.2	أجد بأن لدي مشاكل تزيد من توتري أثناء الدراسة					
.3	لا أتقبل نصائح زملائي في الجامعة					
.4	المنافسة بيني وبين زملائي تجعلني متوتراً					
.5	لا أستشير زملائي في الحالات الصعبة التي تصادفني					

الفقرة		درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المحور الخامس: الطموح						
.1	أحب التميز في تخصصي					
.2	أرغب في الحصول على مركز وظيفي مميز					
.3	ليس لدي مشاريع مهنية أخرى					
.4	ليس لدي رغبة في الحصول على شهادة علمية تؤهلني للوصول إلى وضعية مهنية هامة					
.5	لدي صورة غير واضحة لمستقبلي					

ملحق (2) أسماء المحكمين

أسماء المحكمين	الجامعة	التخصص
د. إبراهيم المصري	جامعة الخليل	إرشاد نفسي وتربوي
د. إياد أبو بكر	جامعة القدس المفتوحة	خدمة اجتماعية
د. خالد كتلو	جامعة القدس المفتوحة	قياس وتقويم
د. عبد الناصر سويطي	جامعة الخليل	تربية خاصة
د. كامل كتلو	جامعة الخليل	صحة نفسية
د. محمد عجوة	جامعة الخليل	علم نفس تربوي
د. نبيل الجندي	جامعة الخليل	علم نفس