أثر برنامج توجيه جمعي في تحسين الدافعية للدراسة وخفض قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الأساسية

*ابراهيم معالي**

ملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر برنامج توجيه جمعي في تحسين الدافعية للدراسة وخفض قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الاساسية. وتكونت عينة الدراسة من (450) طالباً من 12 شعبة للصف التاسع اختيروا بطريقة عشوائية من بين مجموعة من المدارس تم اختيارها بطريقة قصدية في مدينة عمان، وتم اختيار شعبتين من كل مدرسة وتم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. ثم طبق برنامج التوجيه على أفراد المجموعة التجريبية في كل مدرسة. وتم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لمعرفة الفروق في القياس القبلي والبعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة،حيث تحسنت الدافعية وانخفض قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية.

الكلمات الدالة: توجيه جمعي،الدافعية،قلق الامتحان.

المقدمة

لقلق الامتحان تأثير مهم في حياة الطالب بمختلف المراحل الدراسية في المدرسة والجامعة. ولهذا كان مصطلح قلق امتحان شائع الاستخدام ومن المؤشرات الأساسية التي تدل على مدى قدرات واستعدادات الطالب ومستوى دافعيتة للتحصيل الدراسي.

ونظراً لقيمة التحصيل الأكاديمي المرتفع فقد اهتمت الأبحاث والدراسات بمعرفة ودراسة العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي للطالب، ومن هذه الدراسات تلك التي اهتمت بالعلاقة بين التحصيل الأكاديمي وقلق الامتحان (Sarason & Sarason, 2008) حيث يعتبر قلق الامتحان من العوامل المعيقة للتحصيل الأكاديمي عند الطلبة في مختلف المراحل الدراسية منذ أن وجدت امتحانات تحصيلية وحتى الآن (Tryon, 2007).

وتعتبر نتائج الامتحانات مهمة لأنها توجه نحو أهداف معينة لدى الطالب، مثل الحصول على القبول للدراسة في الكليات أو الجامعات، كما أن هذه الأهمية تكمن في الاهتمام الذاتي لدى الناس كي يتعلموا، وكثيراً ما يسمع المعلمون والمرشدون وأولياء الأمور أن طلاباً درسوا بشكل جيد ولكن لدى جلوسهم للامتحان كانوا عاجزين أمامه أو أجابوا بصورة غير كافية، وبالتالي أصبحوا غير قادرين على تحقيق الأهداف التي كانت ضمن مقدرتهم بصورة جيدة (Oliver, 1998).فقد وجد (Gaudry & Spielberger, 2003) ارتباطاً سلبياً عالياً بين قلق الامتحان والتحصيل في المدرسة والجامعة، وفي دراسة قام بها كينغ (King, 2000) لمعرفة العلاقة بين قلق الامتحان والدافعية وجد أن الطلبة ذوي القلق المرتفع يظهرون تناقصاً في أداء أي مهمة تعليمية.وأشارت دراسة ليفت (Levitt, 2003) أنه عندما يقل مستوى قلق الامتحان يزيد التحصيل الأكاديمي والدافعية للطالب وان الدافعية لدى الطلبة ذوي القلق العالي متدنيةٍ بعكس الطلبة ذوي القلق المنخفض.

وقلق الامتحان هو "استجابة لخطر مدرك وعدم القدرة على تحمل أو القيام بمهمة ما ومن خصائصه شعور الطالب بأنه غير كفء وتنقصه الدافعية لإنهاء المهمة التي يعمل بها، ولديه أفكاراً تنتقص من قيمته الذاتية بدرجة كبيرة ويتوقع الفشل وفقدان الاعتبار من الآخرين (Sarason & Sarson 2008).

ويمثل قلق الامتحان ردود فعل انفعالية معقدة تستثير في الفرد شعوراً بالتهديد الشخصي نتيجة لتفسير الموقف الضاغط على أنه خطير ومخيف، ويتضمن القلق سلسلة من الحوادث التي تبدأ بتقييم معرفي للموقف بأنه مهدد وخطر على الفرد، مما يجعل الفرد يفكر بخوفه ويستثير لديه فجأة تذكر أنه قد يكون فشل في تحضيره للامتحان (Gaudry & Spielberger,

* جامعة العلوم الاسلامية العالمية، الأردن. تاريخ استلام البحث 2013/9/4، وتاريخ قبوله 2013/11/17.

© 2014 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

(2003.وعرف قلق الامتحان بأنه "استجابة متميزة بأحاسيس ذاتية من الخوف والتوتر متزامنة مع تغيرات فسيولوجية" (Barabasz & Barabasz1999). ويشير (Beck, 1985) أن قلق الامتحان "حالة من المشاعر غير السعيدة وله ردود فعل فسيولوجية بحيث تحدث عندما يستثير القلق شيئاً من الانزعاج.

ويمكن اعتبار قلق الامتحان عنصراً إيجابياً عندما يعمل على زيادة الدافعية لدى الطالب، إلا أنه يتحول إلى عامل سلبي في حالة زيادته بشكل مرتفع،لأنه سوف يؤدي إلى انخفاض مستوى الدافعية. وهذا ما أشارت إليه دراسة أوتيل (Oteal) المشار إليها في (خليفة، 2006). ان هناك فروقاً ذات دلالة احصائية في تحصيل الطلبة، فالطلبة الذين لديهم قلق منخفض كانت دافعيتهم وإنجازهم أعلى من الطلبة ذوي القلق المرتفع.

ويمثل قلق الامتحان أحد المتغيرات التي تحظى باهتمام الباحثين في مجال دافعية الإنجاز، بل ويذهب بعض الباحثين في هذا المجال إلى حد القول بأن قلق الامتحان يعتبر حقيقة تعبيراً مباشراً عن شدة الدافع أو مستواه، وبالتالي فقد لجأ عدد من الباحثين إلى اعتبار مستوى القلق دلالة على دافعية الإنجاز، وهذا يعني أن التباين الذي يمكن أن يحدث في نتائج الاختبارات الدراسية يرجع في حقيقته إلى تباين فيما لدى الأفراد من دافعية للإنجاز (عبد القادر،ودوقة 2007). وكثيراٍ ما يتساءل الآباء والمعلمون عن أسباب اختلاف الطلاب في انخفاض مستوى دافعيتهم نحو أي نشاط مدرسي أو مادة دراسية، فأسئلة من هذا القليل ترتبط بمفهوم الدافعية "Motivation" الذي يعتبره الباحثون في التربية وعلم النفس أحد العوامل المسؤولة عن اختلاف مستويات الطلبة من حيث النشاط والتحصيل الدراسي (نشواتي، 1998).

ولما كان عدد من الطلبة يفشلون دراسياً، لذلك اهتم المربون بمعرفة أسباب الفشل والتركيز على العوامل التي تسهم في تدني الدافعية نحو التعلم لديهم. لذا تعتبر الدافعية نحو التعلم أحد العوامل الهامة التي تحرك وتنشط وتوجه أنشطة الطلبة الذهنية في عملية التعلم (قطامي، 2000).ولقد عرفت الدافعية بوجهات نظر مختلفة، حيث يرى عدس (2005) الدافعية بأنها حالات فسيولوجية وسيكولوجية داخل الفرد تجعله ينزع إلى القيام بأنواع من السلوك في اتجاه معين.أما أرمرود (Ormrad 1995) فإنه يفترض أن دافعية التعلم تتمثل في ميل الطلبة إلى أن يجدوا نشاطات أكاديمية جديرة بالاهتمام وذات معنى، وإلى محاولة الوصول إلى إشباع الحاجات الأكاديمية لديهم، وهم في ذلك يسعون نحو تحقيق مكافأة داخلية أو تعلم يشبع حاجة داخلية.وتظهر أهمية الدافعية من الوجهة التعليمية، من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز لأن الدافعية على علاقة بميول الطالب فتوجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون الأخرى (الغرايبة1996).وتمثل الدافعية إلى التحصيل الدراسي أحد الجوانب الهامة في نظام الدوافع الإنسانية، وشأنها شأن غيرها من الدوافع تتأثر بالمتغيرات الأخرى في الشخصية وتؤثر فيها. ويشير (قطامي، 1993) إلى أن إثارة الدافعية لدى الطلبة فيما يقدم لهم من خبرات ويعرض لهم من مواقف، تعمل على تنشيط وتحريك تفاعلهم النشط مع هذه الخبرات والمواقف، كما وتسهم في توجيه انتباههم وتكيف جهودهم نحو تحقيق هدف التحصيل، وتعمل على حثهم للاستمرار في أنشطتهم الذهنية، وزيادة إيجابيتهم حتى يتسنى لهم تحقيق الهدف التعلمي. وقد أشار هوستن (Houston, 2006) إلى أنه يمكن تقسيم الدافعية إلى:

1. الدافعية الداخلية: وتشير إلى العوامل التي تدفع الفرد إلى القيام بعمل ما من غير أن يكون هناك معزز خارجي، إذ يقوم الفرد بالعمل لذات العمل أو لأنه يجد أنه ممتع
2. الدافعية الخارجية: وتشير إلى العوامل التي تجذب الفرد للقيام بعمل ما من أجل الحصول على معزز خارجي، كأن يعمل من أجل الحصول على المال.

ويمكن الإشارة هنا إلى بعض نظريات الدافعيةالتى لها علاقةمباشرة بموضوع البحث كنظرية(الإنجاز – الدافع (والتي تشير إلى القوة الدافعة للقيام بالعمل الجيد بالإشارة إلى معيار عدد للجودة والإتقان. إذا حقق الطالب مهمة معينة وعزز هذا الإنجاز زادت الدافعية لديه.وكذلك نظرية القدرة – الدافع،والتي تركزعلى الدافع لزيادة قدرة الفرد كي ينمو ويتطور في البيئة التي يعيش فيها. إنها الحافز الذي يسعى فيه الفرد لزيادة قدرته بما يؤمن له البقاء.(نصرالله، 2004). وتشيرنظرية (التوقع–القيمة) أن مستوى الدافعية ناتج عن مدى القيمة التي يعطيها الفرد للهدف ومدى توقع احتمالية الوصول إلى ذلك الهدف، وهناك نوعان من الدوافع هما 1) الأمل في النجاح، 2) الخوف من الفشل (قطامي، 2010).

ويتميز الطلبة ذوي الدافعية العالية بعدد من الخصائص الشخصية كالميل إلى اتخاذ أهداف ذات مخاطر معتدلة تتناسب مع قدراتهم،. ويهتمون بالحصول على التميز ويبذلون أقصى جهودهم في إنهاء الأعمال والمشكلات التي يقومون بها أو يصادفونها. ولديهم مستوى عالٍ من المثابرة. ويتميزون بالاهتمام بالأهداف المستقبلية بعيدة المدى. ويتصفون

بخصائص عقلية وانفعالية وسلوكية، فهم يهتمون بأداء المهمات بشكل متميز، ويسعون دائماً إلى الامتياز، ويبتكرون طرقاً جديدة للوصول إلى أهدافهم (النصار، 2006).وتتأثر الدافعية بعدد من العوامل،كالعوامل الشخصية مثل الجنس، الصف، الجهد المبذول على الدراسة يومياً، والعوامل الأسرية: كعلاقات الوالدين ومساعدة الوالدين لأبنائهم في الدراسة.والعوامل المدرسية: كالعقاب البدني في المدرسة، كذلك فأن زيادة الدافعية إلى حد معين تؤدي إلى تسهيل الأداء، ولكن الدرجات المتطرفة من الدافعية –قوة أو ضعفاً– قد تؤدي إلى نوع من التدهور أو التعطيل في الأداء، فالحالات المتطرفة كزيادة لدافعية تنتج قلقاً لدى الطالب، أما نقص الدافعية فينتج تحصيلاً متدنياً لدى الطالب (Leroy & Daniel, 2002).

وهناك العديد من الاتجاهات النظرية التى تفسر الدافعية، فالاتجاه السلوكي يفترض أن الدافعية نحو التعلم حالة تسيطر على أداء الفرد، حيث تظهر له استجابات مستمرة ومحاولات موصولة بهدف تحقيق التعزيز، والاتجاه الإنساني يرى بأن الدافعية نحو التعلم هي الرغبة في السعي للتطور والنمو واستغلال أقصى طاقاته التعليمية، ومن ثم يكون مدفوعاً لتحقيق ذاته والوصول إلى حالة تكيف إيجابية، ويميز الاتجاه المعرفي بين مصادر الدوافع: داخلية أو خارجية، ويفترض هذا الاتجاه أن الفرد يكون مدفوعاً بهدف الوصول إلى حالة التوازن المعرفي (نصرالله، 2004).

ومن الأسباب التي تؤدي إلى ضعف الدافعية التوقعات المرتفعة: حيث يميل بعض الآباء إلى وضع توقعات مرتفعة لتحصيل أبنائهم، وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة القلق عند الأبناء من الفشل وإلى ضعف الدافعية،كذلك التوقعات المنخفضة والسلبية التي يضعها بعض الآباء ويقللون من قدرات أبنائهم ويشعرونهم بعدم القدرة وعدم استثارة الطموح لديهم، كذلك تلعب الصراعات الأسرية دورا في شعور الأبناء بعدم الأمن داخل الأسرة، وكذلك تعايشهم اليومي مع المشاجرات الأسرية الحادة داخل الأسر يمكن أن يؤديا إلى ضعف دافعية الأبناء للدراسة (الشمايلة، 2006).

مشكلة الدراسة

اعتبر قلق الامتحان مشكلة حقيقية واجهت كثيراً من الطلبة، وهو مصدر توتر ليس للطلبة فقط بل للأسرة، حيث ادى إلى ضعف الدافعية، وبالتالي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي الذي يعتمد عليه في اتخاذ القرار المناسب للدراسة، وبالإضافة إلى اثر قلق الامتحان على التحصيل الأكاديمي، فإن هناك دلالات على اثره على حالة الطالب النفسية، وشعوره بالانزعاج والفشل،كما إن ضعف الدافعية للتحصيل ليس أمراً صعباً، بل يرجع إلى عوامل يمكن التحكم فيها، والتخفيف من تأثيرها على الأقل. إن مهمة إثارة الدافعية نحو التعلم، لا تلقى على عاتق المدرسة وحدها، بل أنها مهمة مشتركة بين المدرسة والبيت وبعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى، والدافعية موجودة لدى الطلبة بدرجات متفاوتة، لذا لابد من استثارة الدافعية من خلال توفير الظروف التي تساعد على إثارة اهتمام الطلبة لتحقيق أهدافهم. لذلك على المرشد استخدام استراتيجيات لزيادة الدافعية، وبالتحديد تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج توجيه جمعي في تحسين الدافعية للدراسة وخفض قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة االاساسية.

اهمية الدراسة

تبرز اهمية الدراسة بشكل عام من خلال ما يأتي:

الاهمية النظرية:

- توضيح العلاقة بين برنامج التوجية الجمعي والدافعية للدراسة وقلق الامتحان.
- تقديم اسلوب ارشادي يعتمد على التوجية الجمعي،حيث يمتاز هذا الاسلوب باستهداف مجموعات كبيرة من الطلبة.
- تلبي حاجة القائمين على الارشاد سواء المدرسي او الجامعي لاستخدام اساليب الارشاد المختلفة.

الاهمية التطبيقية

يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في الجوانب الاتية:

- تقدم هذه الدراسة تغذية راجعة حول اثر استخدام برنامج توجيه جمعي على الدافعية والقلق.
- يمكن ان يستفيد من نتائج هذه الدراسة مرشدو المدارس والجامعات والمسؤولون عن الارشاد في وزارة التربية والتعليم.
- قد تساعد نتائج هذه الدراسة الباحثين للاستفادة من مدى فاعلية برامج التوجيه الجمعي.

فروض الدراسة

سعت الدراسة إلى التحقق من صحة الفرضيتين الآتيتين:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تحسين الدافعية بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لبرنامج تدريبي وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في خفض قلق الامتحان بين أفراد المجموعة التجريبية الذين

تعرضوا لبرنامج تدريبي وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج.

تعريف المصطلحات

الدافعية: طاقة داخلية أو قوة ذهنية تساعد الفرد على تحقيق الأهداف ضمن السياقات المختلفة، المدرسة، البيت، العالم بأسره (Sternberg & Williams, 2002). ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الدافعية المستخدم في هذه الدراسة.

قلق الامتحان: الشعور بالتهديد والتوتر في مواقف معينة لها علاقة بالامتحان ويتألف من عاملين هما الانزعاج والانفعالية (Liebert & Morris, 2005) ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس قلق الامتحان المستخدم في هذه الدراسة.

برنامج التوجيه الجمعي: مجموعة من الاستراتيجيات والنشاطات والإجراءات المخططة الهادفة ويعرف إجرائياً لغايات هذه الدراسة بأنه مجموعة من حصص التوجيه الجمعي وعددها ثمانية بمعدل حصة مدرسية أسبوعية.

الدراسات السابقة

أجرى زاتز وشاسن (Zatz & Chassin, 2007) دراسة لمعرفة مستوى الدافعية عند الطلبة ذوي قلق الامتحان المرتفع والمعتدل والمنخفض على عينة من (294) طالباً في الصف العاشر (إناثاً وذكوراً) وقسمت العينة إلى (3) مجموعات،المجموعة الأولى ذات قلق امتحان عالي وعددهم (119) والمجموعة الثانية ذات قلق امتحان معتدل وعددهم (106) أما المجموعة الثالثة فذات قلق امتحان منخفض وعددهم (69). وتم تصنيف الأفراد في مجموعاتهم بناء على مقياس قلق الامتحان ومقياس للدافعية، حيث شاركت العينة في جلسات تدريب لمدة (9) أسابيع، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في مستوى الدافعية لدى طلاب المجموعات الثلاث. حيث أظهر الطلبة ذوو القلق العالي انخفاضاً في الدافعية بينما كان مستوى الدافعية مرتفعاً عند الطلبة ذوي القلق المعتدل والمنخفض. كما أشارت النتائج إلى أن نتائج الامتحانات كانت مرتبطة بمستوى الدافعية.

أجرى مون (Moon, 2006) دراسة على عينة من (131) طالباً في المرحلة الثانوية، تم فيها استخدام مقياس قلق الامتحان، وقد قسمت إلى مجموعتين بطريقة عشوائية، الأولى تلقت تدريباً على المهارات الدراسية والدافعية وأما المجموعة الثانية لم تتلق أي تدريب، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة بين المجموعة التي تلقت البرنامج التدريبي حيث انخفض قلق الامتحان لديهم مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وأجرى واجمن (Wagman, 2006) دراسة على عينة من (120) طالباً من ذوي التحصيل العالي والمتدني في الصف العاشر، لمعرفة ما إذا كان الطلاب ذوو التحصيل العالي يختلفون عن الطلاب ذوي التحصيل المتدني على متغيرات مثل العزو للنجاح والفشل، ومفهوم الذات والدافعية، فأظهرت النتائج أن ذوي التحصيل العالي لديهم مفهوم مرتفع للذات الأكاديمي ولديهم دافعية داخلية، ويعزون نجاحهم وفشلهم إلى عوامل تختلف عن تلك التي يعزو ذوو التحصيل المتدني نجاحهم أو فشلهم إليها.

قام دوبليسيس، وهيسكوك، وماكموري (Duplesis, Hiscock, Mcmurray, 2004) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام مساعدات التذكر والدافعية للتعلم. تكونت عينة هذه الدراسة من 60 طالباً وطالبة (48 إناث و22 ذكور). وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين رئيستين إحداهما تعرضت لبرامج تدريبي لزيادة المهارات الدراسية للتحصيل والثانية تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية. أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في تحسين الدافعية لصالح المجموعة التي تعرضت للبرنامج التدريبي من خلال استخدام المهارات الدراسية للتحصيل مقابل المجموعة الثانية (الطريقة الاعتيادية).

وفي دراسة ترايون (Tryon, 2007) هدفت إلى التعرف على اثر التدريب الإرشادي على قلق الامتحان على عينة من طلبة المرحلة الثانوية. قسمت إلى مجموعتين، الأولى تلقت برنامجاً إرشادياً يتضمن النمذجة والاسترخاء،أما المجموعة الثانية فلم تتعرض لأي برنامج إرشادي، وأشارت النتائج إلى أن المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الإرشادي كانت أكثر فعالية في خفض قلق الامتحان من الطريقة الثانية.

وأجرى شوالتر (Showalter, 2002) دراسة استهدفت تطوير برنامج إرشادي وفحص مدى فاعليته في خفض قلق الامتحان وتدني التحصيل الدراسي، وذلك على افتراض أن خفض قلق الامتحان من شأنه أن يحسن مستوى التحصيل، وتكونت عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية بلغ عددهم (103) طلاب وطالبات، طور الباحث برنامجاً إرشادياً ركز على المهارات الدراسية، مهارات التواصل، الدافعية، وتم تطبيق البرنامج على مدى تسعة أسابيع بواقع جلسة واحدة أسبوعياً، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلبة على مقياس قلق الامتحان بجميع أبعاده، أي أن البرنامج الإرشادي كان فعالاً في خفض قلق الامتحان لدى الطلبة الذين تعرضوا للبرنامج.

وفي دراسة بوكي وبلومنفيلد (Pokay and Blumenfeld, 2002) والتي بحثت في دور الدافعية وعلاقتها بالتنبؤ بإنجاز الطلاب. ولقد قامت هذه الدراسة ببحث العلاقة بين الدافعية وتأثيرها على نتائج امتحانات الطلاب في بداية الفصل الدراسي ونهايته. وقد تم فحص تأثير الجنس وعلاقته بالدافعية وتأثير الجنس وعلاقته بالدافعية وتأثير الجنس وعلاقته بالإنجاز والامتحانات. تكونت عينة الدراسة من (283) طالباً وطالبة من الصفوف التاسع والعاشر والحادي عشر. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن طرق قياس الدافعية ذات أثر إيجابي على علامات الطلبة في الامتحانات، لم تشر نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح متغير الجنس في مجال الدافعية للتعلم والإنجاز بالامتحانات.

وقد درس بنترج ودي جروت (Pintrich, and De Groot, 2001) العلاقة بين اتجاه الدافعية والتعلم وأداء الطالب في الصف. تكونت عينة الدراسة من (100) طالبة و(73) طالباً من طلاب الصف السابع متوسط أعمارهم (12 سنة). وهدفت الدراسة الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث. وقد تم قياس اتجاه الدافعية من خلال توقعات الطالب ومدى ثقته بقدراته. وأهداف الطالب ومدى قناعته بأهميتها. والجانب الانفعالي وردود فعل الطالب اتجاه المدرسة. وتنظيم الطالب لجهده ووقته أثناء الدراسة، وقدرة الطالب على إدراك المواضيع الدراسية والقيام بالعمليات العقلية كالتذكر والفهم والاستيعاب. وقد دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه الدافعية تعزى لمتغير الجنس. وأن هنالك علاقة قوية بين اتجاه الدافعية وأداء الطالب في الصف. فكلما كانت دافعية الطالب عالية كان أداؤه الصفي عالياً.

وأجرى كرامر (Cramer, 1999) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج إرشادي على قلق الامتحان والتحصيل الدراسي والتقليل من السلوكات العدوانية داخل الصف، وتكونت العينة من (209) طلاب من الصف العاشر، حيث طبق البرنامج الإرشادي لمدة 4 أشهر بمعدل 4 حصص صفية كل شهر. أظهرت النتائج أن هناك انخفاضاً في قلق الامتحان وتحسين مستوى التحصيل لدى الطلبة الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي مقابل الطلبة الذين لم يتعرضوا للبرنامج.

وقد أجرى النجداوي (1991) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في الدافعية للتعلم المدرسي والتي تعزى لمتغيرات: دافعية التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي مركز الضبط. تكونت عينة الدارسة من (300) طالباً من طلاب الصف التاسع في مدارس مدينة عمان. وقد كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم المدرسي تعزى للمتغيرات المستقلة (دوافع التحصيل، مفهوم الذات الأكاديمي، موقع الضبط) كل على حدة. وأشارت النتائج إلى أن موقع الضبط هو أكثر المتغيرات التي يمكن التنبؤ من خلالها بدافعية الطلبة للتعلم.

واجرى سليمان (1991) دراسة على عينة من (600) طالب وطالبة من الصفين الثالث الإعدادي والثالث الثانوي في عمان،هدفت الى تحديد مجالات الدوافع المدرسية لدى طلبة منطقة عمان الكبرى، وطبق عليهم مقياس الدافعية للتعلم، وأشارت النتائج إلى أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع بوجه عام لديهم مستويات أعلى من الدافعية من ذوي التحصيل المنخفض.

وهدفت دراسة الطواب (1990) إلى الكشف عن اثر تفاعل مستوى دافعية التعلم والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة. ولتحقيق أهداف الدراسة، اختار الباحث (60) طالباً و(80) طالبة. استخدم الباحث اختبار الدافعية للتحصيل واختبار الذكاء. وقد كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي تعزى إلى كل من الجنس والدافعية إلى التعلم والذكاء، فيما لم تكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي يعزى إلى التفاعل بين المتغيرات الثلاثة السابقة. وأن تحصيل الطلبة ذوي الدافعية العالية للتعلم كان أعلى من ذوي الدافعية المنخفضة للتعلم.

قام العمر (1987) بدراسة للدافعية لدى طلبة جامعة الكويت، تناول الباحث في دراسته ثلاث محاور رئيسية هي: الدافعية الداخلية وإعلاء الذات وفقدان الأهداف والغايات. وقد طبقت الدراسة على (235) طالباً وطالبة. وقد كشفت النتائج وجود فروق بين الجنسين في الدافعية الداخلية ونقص الأهداف جاءت لصالح الإناث حيث كان متوسط أداء الطالبات أعلى من متوسط أداء الطلاب. وأن الطلبة ذوي المعدلات العالية حصلوا على متوسطات عالية في الدافعية الداخلية، أي زيادة الدافعية الداخلية لزيادة المعدل الدراسي العام.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن الاشارة إلى الملاحظات الاتية:

- شكلت الدراسات السابقة التي تم استعراضها على اختلافها اطارا نظريا لاستخدلم برامج التوجيه والارشاد الجمعي وعلاقتها بيعض المتغيرات،كما قدمت نماذج واساليب متعددة لاستخدام تلك البرامج،ولقياس بعض المتغيرات.
- لقد استفاد الباحث من تلك الدراسات في اختيارها لمنهج الدراسة وفرضياتها ومحدداتها ومتغيراتها وتصميماتها الاحصائية، الا ان الدراسة الحالية انمازت عن تللك

الدراسات في اختيارها لبرنامج التوجيه الجمعي وليس الارشاد الجمعي.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة والعينة: تكون مجتمع الدراسة المستهدف من (6) مدارس للذكور في مدينة عمان، اختيرت بطريقة قصدية. وتكونت عينة الدراسة من (12) شعبة من الصف التاسع حيث تم اختيار شعبتين من كل مدرسة بطريقة عشوائية، ثم تم تقسيم الشعبتين بطريقة عشوائية إلى مجموعة تجريبية تكونت من (227) طالباً، بينما تكونت المجموعة الضابطة من (223) طالباً وتم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني 2013/2012. ويوضح الجدول (1) يوضح توزيع افراد العينة حسب المجموعة والمدرسة.

الجدول (1)

افراد العينة حسب المجموعة والمدرسة

المدرسة	الاولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	السادسة	المجموع
م.تجريبية	42	38	35	40	31	41	227
م.ضابطة	35	39	34	41	33	41	223

أدوات الدراسة

1. مقياس الدافعية

بغرض تحقيق اهداف الدراسة،قام الباحث بتطوير مقياس الدافعية لدى طلبة المدارس،من خلال مراجعة الادب التربوي والنفسي المتعلق بالدافعية، كما تم الإطلاع على بعض مقاييس الدافعية وفي ضوء هذه الدراسة تم إعداد المقياس بصورته الأولية وضم (60) فقرة تقيس الدافعية، وللتأكد من صدق المحتوى تم عرض المقياس على (15) من المحكمين من ذوي الخبرة، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح الفقرات وملاءمتها لقياس الدافعية، وقد تم تعديل صياغة بعض الفقرات وحذف بعضها حيث تكون المقياس بصورته النهائية من (52) فقرة. وقد صيغت كل فقرة على شكل عبارة يتبعها سلم اجابة مكون من خمس احتمالات هي:موافق جدا (5 درجات) وموافق (4 درجات) وغير متأكد (3 درجات) وغير موافق (درجتان) وغير موافق بشدة(درجة واحدة). كما قام الباحث بحساب معامل الثبات استناداً للبيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق المقياس على عينة مكونة من (60) طالبا من خارج عينة الدراسة، حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) 0.90 وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجات ثبات يمكن الاعتماد عليها في هذه الدراسة.

2. مقياس قلق الامتحان

استخدم الباحث مقياس قلق الامتحان الذي طورته (الشوبكي، 1991)، ويتألف المقياس من (36) فقرة تقيس ثلاثة ابعاد هي: البعد الفسيولوجي، ويشمل اعراضا فسيولوجية، كاحمرار الوجه،وصعوبة التنفس والصداع،والبعد المعرفي، ويشمل اعراضا معرفية مثل، النسيان،وضعف التركيز، وتشتت الانتباة، والبعد النفسي، ويشمل اعراضا نفسية مثل،القلق والخوف والحساسية الزائدة، وتكون الاجابة على كل فقره بناء على مقياس مدرج من (0،1،2) درجة،حيث اعطيت الاجابة (نعم) درجتين، و(احيانا) درجة واحدة، و(لا) صفرا وتراوحت الدرجة الكلية على المقياس بين (0−72)،حيث مثلت الدرجة صفر الحد الادنى، والدرجة (72) الحد الاعلى واستخرجت (الشوبكي، 1991) صدق المقياس من خلال عرضه على لجنة مكونة من مجموعة من المحكمين من المختصين في الارشاد النفسي من الجامعات الاردنية،كما تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي على عينة مكونة من (34) طالبا باستخدام معادلة كرونباخ الفا وكانت قيمة الثبات تساوي (0,90).وقام الباحث لاغراض هذه الدراسة باستخراج الثبات بطريقة اعادة الاختبار بفاصل زمني اسبوعين على عينة مكونة من (60) طالبا من خارج عينة الدراسة حيث بلغ الثبات (0.87).

3. برنامج التوجيه الجمعي

أ- قام الباحث لاغراض الدراسة الحالية بتصميم برنامج توجيه جمعي لتحسين الدافعية وخفض قلق الامتحان، من خلال مراجعة الادب التربوي المتعلق بالاساليب والاستراتيجيات المستخدمة في برامج الارشاد والتوجية، تكون البرنامج من ثماني حصص توجيه جمعي تطبق داخل الصفوف، بواقع حصة صفية واحدة كل اسبوع لكل مدرسة، وكان الهدف العام للبرنامج هو تحسين مستوى الدافعية وخفض قلق الامتحان لطلبة الصف التاسع،وذلك من خلال تحقيق مجموعة من الأهداف الفرعية مثل توعية الطلبة بمفهوم الدافعية،وقلق الامتحان والتمييز بين أنواع القلق ومستوياته،وتدريب الطلبةعلى المهارات الدراسية،وكيفية التعامل مع الامتحان،

وتدريبهم على الاسترخاء الجسمي، واستثارة حاجاتهم للنجاح،والتركيز على قدراتهم، وتنمية الدافعية الذاتية من خلال التخطيط.و تضمن البرنامج على مدى (8) حصص صفية الموضوعات الاتية:

الحصة الأولى: القلق، أنواعه، ماهيته.

الحصة الثانية: الدافعية، أنواعها، ماهيتها.

الحصة الثالثة: العلاقة بين القلق والدافعية.

الحصة الرابعة: المهارات الدراسية وعلاقتها بالقلق والدافعية.

الحصة الخامسة: الخصائص الشخصية للطلبة وعلاقتها بالدافعية.

الحصة السادسة: العلاقة المؤثرة في زيادة قلق الامتحان وانخفاض الدافعية.

الحصة السابعة: كيف نستثير الدافعية للدراسة.

الحصة الثامنة: كيفية مواجهة قلق الامتحان ونقص الدافعية.

اجراءات تطبيق البرنامج:

1- اختار الباحث شعبتين في كل مدرسة من المدارس الست التي مثلت عينة الدراسة،وقام بتطبيق اداتي الدراسة (كقياس قبلي)مقياس الدافعية ومقياس قلق الامتحان على كل الشعب،وبناء على نتيجة القياس القبلي تم اعتبار الشعبة التي حصلت على علامات منخفضة على مقياس الدافعية وعلامات مرتفعة على مقياس قلق الامتحان مجموعة تجريبية،والشعبة الاخرى مجموعة ضابطة.

2- قام الباحث بتطبيق حصص التوجيه داخل الصف كما يأتي: يوم الاحد حصة توجيه في المدرسة الاولى والمدرسة الثانية،ويوم الثلاثاء حصة توجيه في المدرسة الثالثة والرابعة،ويوم الخميس حصة توجيه في المدرسة الخامسة والسادسة على مدى ثمانية اسابيع للمجموعة التجريبية في حين لم يلتق الباحث مع المجموعة الضابطة،وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج قام الباحث بتطبيق اداتي الدراسة(كقياس بعدي),

تصميم البحث والتحليل الإحصائي:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وذلك باستخدام تصميم المجموعة التجريبية والضابطة، وتم تقديم حصص للمجموعة التجريبية في حين لم تتعرض المجموعة الضابطة للبرنامج، وقد استخدمت الدراسة لمعرفة أثر المتغير المستقل وهو: برنامج التوجيه على المتغيرين التابعين، قلق الامتحان والدافعية التصميم الآتي:

مجموعة تجريبية: تعين عشوائي – قياس قبلي – برنامج توجيه جمعي – قياس بعدي

مجموعة ضابطة: تعين عشوائي– قياس قبلي– لا معالجة – قياس بعدي

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس الدراسة للمجموعتين التجريبية والضابطة، ثم استخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA).

نتائج الدراسة

نصت فرضية الدراسة الأولى على أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات المجموعات التجريبية التي تلقى أفرادها برنامج التوجيه الجمعي، ومتوسط درجات المجموعات الضابطة التي لم يتلق أفرادها أية معالجة، في التغير بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الدافعية لصالح أفراد المجموعات التجريبية. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في العينة التجريبية والعينة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الدافعية في كل مدرسة من المدارس الست فكانت النتائج كما تظهر في الجدول (2).

يظهر الجدول (2) أن هناك تغيراً في المتوسطات الحسابية على القياس البعدي على مقياس الدافعية لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل مدرسة من المدارس الست. ولمعرفة ما إذا كانت التغيرات بين المتوسطات القبلية البعدية للمجموعات التجريبية والضابطة على مقياس الدافعية بعد تثبيت تأثير المتوسط القبلي لكل مجموعة، دالة إحصائياً. استخدم تحليل التباين المصاحب وبين الجدول (3) نتائج هذا التحليل.

يظهر الجدول (3) أن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التغير بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الدافعية كانت دالة إحصائياً في عينة المدارس الأولى والثانية والرابعة والخامسة والسادسة، في حين لم تكن الفروق في التغير بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المدرسة الثالثة دالة إحصائياً.

ونصت فرضية الدراسة الثانية على أنه تنخفض درجة قلق الامتحان عند الطلبة في المجموعات التجريبية التي تلقى أفرادها برنامج التوجيه الجمعي وبمستوى دال، عنه لدى طلبة المجموعات الضابطة، وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس قلق الامتحان في كل مدرسة من المدارس الست. والجدول (4) يظهر نتائج هذا التحليل.

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل مدرسة من المدارس في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الدافعية

المدرسة	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الأولى	80.822 ن = 34	4.406	86.824	5.294	82.794 ن = 34	4.381	84.970	4.260
الثانية	78.915 ن = 36	4.519	84.723	6.811	80.323 ن = 34	4.517	80.147	3.394
الثالثة	77.045 ن = 43	3.512	83.791	7.005	79.825 ن = 40	3.822	83.200	5.049
الرابعة	78.957 ن = 45	3.972	86.312	6.055	80.377 م = 45	4.579	81.066	5.250
الخامسة	80.428 ن = 28	3.635	86.392	6.026	82.500 ن = 28	4.646	82.142	5.352
السادسة	78.895 ن = 39	3.719	85.692	4.425	79.142 ن = 42	3.841	79.166	3.805

الجدول (3)

نتائج تحليل التباين المصاحب بين القياس القبلي والقياس البعدي لعلامات الطلبة في العينة التجريبية والعينة الضابطة في كل مدرسة من المدارس على مقياس الدافعية

المدرسة	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الأولى	المجموعة	1	103.68	103.68	4.91	0.030
	التغاير	1	106.39	106.39	5.04	0.020
	الخطأ	65	1372.19	21.11		
	الكلي	67	1582.27	23.61		
الثانية	المجموعة	1	462.39	462.39	17.96	0.000
	التغاير	1	182.80	182.80	7.10	0.01
	الخطأ	67	1724.29	25.73		
	الكلي	69	2369.50	34.34		
الثالثة	المجموعة	1	25.82	25.82	0.68	0.409
	التغاير	1	32.96	32.96	0.87	0.325
	الخطأ	80	3003.95	37.54		
	الكلي	82	2062.74	37.35		
الرابعة	المجموعة	1	776.70	776.70	27.93	0.000
	التغاير	1	248.50	248.50	8.93	0.004
	الخطأ	87	2420.07	27.81		
	الكلي	89	3445.28	38.71		
الخامسة	المجموعة	1	449.42	449.42	19.89	0.000
	التغاير	1	360.06	360.06	15.93	0.000
	الخطأ	53	1197.48	22.59		
	الكلي	55	2006.98	36.49		
السادسة	المجموعة	1	913.59	913.59	120.45	0.000
	التغاير	1	694.08	694.08	91.51	0.000
	الخطأ	78	591.61	7.58		
	الكلي	80	2199.28	27.49		

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل مدرسة من المدارس في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس قلق الامتحان

المدرسة	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
الأولى	95.029 ن = 34	19.157	83.411	21.867	85.575 ن = 33	26.085	94.939	27.375
الثانية	85.027 ن = 36	26.177	76.500	22.635	85.441 ن = 34	21.906	87.852	26.641
الثالثة	79.047 ن = 43	28.943	72.674	23.731	73.128 ن = 39	17.137	82.128	27.686
الرابعة	98.022 ن = 45	28.598	88.777	29.895	98.088 م = 45	27.135	99.777	26.310
الخامسة	101.250 ن = 28	33.868	94.464	29.945	90.321 ن = 28	20.956	92.321	23.008
السادسة	96.743 ن = 39	24.560	88.487	24.519	92.571 ن = 42	27.165	93.857	22.603

الجدول (5)

نتائج تحليل التباين المصاحب بين القياس القبلي والقياس البعدي لعلامات الطلبة في المجموعة التجريبية المجموعة الضابطة في كل مدرسة من المدارس على مقياس قلق الامتحان

المدرسة	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الأولى	المجموعة	1	5280.78	5280.78	14.53	0.000
	التغاير	1	13457.51	13457.51	37.04	0.000
	الخطأ	64	23249.16	363.26		
	الكلي	66	41987.46	636.17		
الثانية	المجموعة	1	2149.43	2149.43	5.77	0.019
	التغاير	1	16515.17	16515.17	44.35	0.000
	الخطأ	67	24944.39	372.30		
	الكلي	69	43608.98	632.01		
الثالثة	المجموعة	1	3054.00	3054.00	5.48	0.02
	التغاير	1	8053.80	8053.80	14.45	0.000
	الخطأ	78	43454.59	557.11		
	الكلي	80	54562.39	682.03		
الرابعة	المجموعة	1	2694.58	2694.58	11.36	0.001
	التغاير	1	49191.61	49191.61	207.55	0.000
	الخطأ	87	20619.85	237.01		
	الكلي	89	72506.05	814.19		
الخامسة	المجموعة	1	364.19	364.19	1.00	0.320
	التغاير	1	19029.76	19029.76	52.59	0.000
	الخطأ	53	19175.40	361.80		
	الكلي	55	38569.35	701.26		
السادسة	المجموعة	1	1473.40	1473.40	9.10	0.003
	التغاير	1	30277.11	30277.11	187.05	0.000
	الخطأ	78	12625.51	161.86		
	الكلي	**80**	**44376.02**	**554.70**		

لمعرفة ما إذا كانت الفروق في التغير بين المتوسطات القبلية والبعدية للمجموعات التجريبية والضابطة على مقياس قلق الامتحان بعد تثبيت تاثير المتوسط القبلي لكل مجموعة دالة إحصائياً، استخدم تحليل التباين المصاحب، ويظهر الجدول (5) نتائج هذا التحليل.

يظهر الجدول (5) أن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التغير بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس قلق الامتحان كانت دالة إحصائياً في المدارس الأولى والثانية والثالثة والرابعة والسادسة إلا أنه لم يكن ذات دلالة في المدرسة الخامسة.

المناقشة والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج توجيه جمعي في تحسين الدافعية للدراسة وخفض قلق الامتحان لدى طلبة الصف التاسع. وقد أظهرت النتائج أن البرنامج كان فعالاً في تحسين الدافعية لدى طلاب خمس مدارس من المدارس الست التي شملتها الدراسة، إذ أظهرت النتائج تغيراً ذا دلالة في مستوى الدافعية لدى طلبة المجموعات التجريبية التي تلقت برنامج التوجيه الجمعي بينما لم يكن التغير في الدافعية لدى طلبة المجموعات الضابطة ذا دلالة إحصائية.

إن هذه النتائج تتفق مع معظم ما جاءت به الدراسة السابقة مثل دراسات كل من (النجداوي، 19991) ودراسة واجمن (Wagman, 2006) ودراسة شوالتر (Showalter, 2002)، ودراسة دوبلسيس(Duplessis, et al., 2004)، والتي تشير إلى أن توعية الطلبة بالعلاقة القوية والمباشرة بين التحصيل الدراسي وأسلوب الدراسة، وقلق الامتحان،يساعد في تحسين مستوى الدافعية لديهم،ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ما يمتلكه الباحث من خبرة طويلة في تطبيق برامج الارشاد الفردي والجمعي،وقدرته على توظيف الاساليب الارشادية الفعالة اثناء التدريب،وهذه النتيجة تدل ايضا على مهارة الباحث في بناء البرنامج وكذلك طبيعة البرنامج المتنوعة، والتنويع في استخدام الاساليب الارشادية اثناء التطبيق،بالاضافة إلى تعاون الطلبة،كذلك ان مساعدة الطالب الى التعرف على نقاط القوة لديه، والتوضيح له ان انخفاض الدافعية لديه لا يعني عدم امتلاكه للمهارات بل عدم معرفته بالمهارات والقدرات المتوفرة لديه وتوظيفها، وكذلك فان هناك متغيرات متعددة لها تأثير على مستوى الدافعية لدى الطالب، كالمهارات الدراسية، ومستوى وعي الطالب بالأهداف.

كما أظهرت النتائج أن برنامج التوجيه الجمعي قد أدى إلى انخفاض ذي دلالة في قلق الامتحان الذي يعاني منه الطلبة في خمس من المجموعة التجريبية مقارنة بالطلبة في المجموعات الضابطة التي لم تتلق التدريب. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي خلصت إلى نتائج مشابهة، وهي أن شعور الطالب بالقلق من الامتحان وارتفاع مستوى القلق لديه هو من العوامل الأساسية في ضعف تحصيله وخفض مستوى دافعيته، مثل دراسة كل من مون (Moon, 2006)، ودراسة ترايون (Trayon, 2007)، ودراسة زاتز وشاسن (Zatz & Chassin, 2000)، ودراسة كرامر (Cramer, 1999)، ودراسة شولتر (Showalter, 2002).

لقد أظهرت النتائج صحة فرضيتي الدراسة في أربع مجموعات من المجموعات التجريبية الست، بحيث ادى التدريب على برنامج التوجيه الجمعي إلى تحسن الدافعية وانخفاض قلق الامتحان لدى طلبة هذه المجموعات. إلا أن هذه النتيجة لم تتحقق لدى المجموعتين المتبقيتين، حيث أظهرت النتائج أن الدافعية لدى طلبة المجموعة التجريبية في المدرسة الثالثة لم يتحسن على نحو ذي دلالة بالمقارنة مع المجموعة الضابطة، ومع ذلك فقد انخفض مستوى قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة بمستوى ذي دلالة مقارنة مع المجموعة الضابطة. كما أظهرت النتائج تحسناً ذات دلالة في الدافعية لدى طلبة العينة التجريبية في المدرسة الخامسة، إلا أن هذا التحسن لم يرافقه انخفاض ذو دلالة في مستوى قل الامتحان. ويمكن عزو هذه النتائج إلى وجود عوامل أخرى متداخلة لم تقم الدراسة الحالية بضبط أثرها مثل طبيعة المدرسة وظروفها والتسهيلات التي توفرها للطلبة.ان افتقار الطلبة إلى المهارات الدراسية من مثل كيفية الدراسة الصحيحة وكيفية التحضير للامتحان، والتعامل مع أسئلة الامتحان. كذلك دور المعلم في توصيل المادة الدراسية، كما لا ننسى دور المرشد التربوي في المدرسة ودوره ومدى فاعليته في التعامل والتعرف على مشكلات الطلبة. كذلك هناك عوامل ذات علاقة بالطلبة أفراد الدراسة من حيث درجة حماسهم والتزامهم بمتطلبات البرنامج،فالباحث قام بنفسه باجراءات التطبيق ووظفها بنفس الاسلوب والطريقة في كل المدارس،الا ان اختلاف المدارس من حيث طبيعة المدرسة والتسهيلات والادارة والمعلمين، كل ذلك ساهم احيانا بظهور تحسن في بعض الصفوف بشكل اقل من الصفوف الاخرى، وربما كان الاهتمام والمتابعة التي قدمت لطلبة العينة التجريبية في المدرسة الثالثة، والمناقشة والحوار معهم قد أدى إلى انخفاض قلق الامتحان عندهم. بينما لم يكن البرنامج التدريبي كافياً لإحداث تغيير ذي دلالة في مستوى الدافعية عندهم. في حين لم يتمكن طلبة المجموعة التجريبية في المدرسة الخامسة، وبالرغم من تحسن الدافعية، من نقل أثر التدريب على مواقف جديدة، علماً بأن قلق الامتحان لديهم

انخفض في القياس البعدي عما كان عليه في القياس القبلي إلا أن هذا التغير لم يكن دالاً إحصائياً.

من خلال النتائج التي توصلت اليها الدراسة فان الباحث يوصي بما يأتي:

1- ضرورة توجيه المرشدين التربويين في المدارس والجامعات لبناء البرامج الارشادية في مجال المهارات الدراسية والدافعية وقلق الامتحان.

2- اجراء المزيد من الدراسات والبحوث لتنمية جوانب اخرى في الدافعية كالتحصيل الدراسي والاهتمام بدراسة متغيرات اخرى لها علاقة بالدافعية وقلق الامتحان كالطموح والاختيار المهني.

3- تفعيل دور مرشدي المدارس ومراكز الارشاد في تنمية مفهوم الدافعية وتطوير اساليب التعامل مع الامتحان.

المراجع

خليفة، عبد اللطيف محمد، 2006، مقياس الدافعية للإنجاز. القاهرة، مصر: دار غريب.

سالم، سرحان، 1993، تدني دافعية التعلم لدى طلبة الصفين الثامن والعاشر الأساسيين وعلاقتهما ببعض المتغيرات الشخصية والأسرية والمدرسية في منطقة الأغوار الوسطى، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

سليمان، عمر، 1991، تحديد مجالات الدوافع المدرسية لدى طلبة منطقة عمان الكبرى، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

الشمايلة، نسرين، 2006، أثر برنامج تدريبي للدافعية الداخلية للتعلم على درجة التعلم المنظم ذاتياً لطلبة المرحلة الأساسية العليا. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الطواب، سيد محمود، 1990، أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة. مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة. 1(5)، ص (16-49).

عبد القادر،علي أحمد دوقة، 2007، تطوير مقياس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط. مجلة الوقاية، العدد 1، ص62-77.

عدس، عبد الرحمن، 2005، علم النفس التربوي: نظرة معاصرة. الطبعة الثالثة، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العمر، بدر عمر، 1987، دراسة مسحية للدافعية لدى طلبة جامعة الكويت. مجلة العلوم الاجتماعية، 15(14)، ص75- 95.

الغرايبة، إخلاص، 1996، اثر الجنس والعمر في الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

قطامي، يوسف، 1993، الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان، مجلة دراسات (العلوم الإنسانية)، المجلد 12، العدد 20، عمان، الأردن.

قطامي، يوسف، 2010، علم النفس التربوي، عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف، ونايفة قطامي، 2000، سيكولوجية التعلم الصفي. الطبعة الأولى. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

نشواتي، عبد المجيد، 1998، علم النفس التربوي. الطبعة التاسعة. بيروت، لبنان: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

النصار، صالح، 2006، الدافعية للقراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والمعرفية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 30(4)، ص 129-198.

نصرالله، عمر، 2004، تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي، أسبابه وعلاجه، عمان، الأردن، دار وائل لنشر والتوزيع.

Barabasz, A.F. & Barabasz, M. 1999. Effects of Therapy on Psychophysiological and Test Anxiety Arousal, *Journal of Clinical Psychology*, 37(3), 611-514.

Beck, A. 1985. *Anxiety Disorders and Phobias*, New York. Basic Books.

Cramer, D. 1999. The Effect of Group Counseling Program on Test Anxiety and Achievement. *Journal of Counseling Psychology*, 31(3), 391-395.

Duplessis, G. and Hiscock & McMurray, G. 2004. The Relative Importance of Associative Strategy and Motivation to Learn in Paired-associate learning. *The Journal of General Psychology*, 104, 59-66.

Gaudry, e. & Speilberger, C. D. 2003. *Anxiety and Educational Achievement*, J. Wiley & Sons Australasia, London.

Hoston, J.P. 2006. *Motivation*, New York. Macinillan Publishing Company.

King, f. 2000. An Investigation of Casual Influence of Trait and State Anxiety on Academic Achievement, *Journal of Educational Psycholgoy*, 68(3), 33-334.

Leroy, b. & Daniel, E. 2002. *The A.B.C. of Classroom Discipline*. U.S.A.

Levitt, E. 2003. *The Psychology of Anxiety*, Staples Press Ltd. London.

Showalter, J. M. 2002. Test Anxiety Reduction and Law Achievement. Doctoral Dissertation. The Ohio State University. *Dissertation Abstracts International***.** 35(2-A), 828-829.

Sternberg, R. & William, W. 2002. *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Tryon, G.S. 2007. The Measurement and Treatment of Test Anxiety, *Review of Educational Research***.** 50(2), 343-372.

Wagman, R. 2006. Study of Self Concept, Attribution, Motivation and Perception of control in Secondary School Students. Dissertation *Abstracts International***,** 50(2).

Warren, R. 2001. The reduction of Test Anxiety in Elementary School students. *Rational Living***,** 11(2), 26-29.

Zatz, S. & Chassin, L. 2007. Motivation and Test-anxious Students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology***.** 51(4), 526-534.

Liebert, R. Morris, L. 2005. And Emotional Components of Test Anxiety: A distinction and Some Initial Data. *Psychological Reports*. 20, 975-978.

Moon, K. 2006. Test Anxiety and Academic Achievement, *ERIC: Resources in Education***,** 21(7), 138.

Oliver, R. 1998. Overcoming Test Anxiety, *Rational Living***,** 10(1), 6-12.

Ormrod, J. 1995. *Educational Psychology*. Theory and Practice.London.

Pinrich, and De Groot. 2001. Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*. 82(1), 33-40.

Pokay, P, and Blumenfeld, C. 2002. Predicting Achievement Early and Late in the Semester; The Role of Motivation and Use of Learning Strategies, *Journal of Educational Psychology***.** 82(1), 41-50**.**

Sarason, S. B. & Sarason, 2008. *Anxiety in Elementary School Children***,** John Wiley Inc., London.

The Effect of A Group Guidance Program on Improving Motivation and Reducing Test Anxiety to Study among Basic Stage Pupils

Ibrahim Ma'ali*

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the effect of a group guidance program on improving motivation and reducing test anxiety to study among Basic Stage pupils. The sample of the study consisted of (450) pupils who were randomly selected from (12) sections of Grade Nine in Amman. Two sections were chosen randomly from each school to form two groups: experimental and control. The group guidance program was applied on the experimental group in each school. The result was analyzed using ANCOVA to establish the differences between the pre-test and post-test between the two groups. The results indicated significant differences between the two groups of the study. The text anxiety decreased and the motivation to study increased among the experimental group.

Keywords: Group Guidance, Motivation, Test Anxiety.

* World Islamic Sciences University, Jordan. Received on 4/9/2013 and Accepted for Publication on 17/11/2013.