فعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند للدماغ في تنمية الفهم القرائي وخفض قلق الاختبار لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي "الحلقة الثانية "

إعداد

د ولاء فوزي عبد الحليم
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية النوعية جامعة الزقازيق

د. هيام جابر فتوح محمود
مدرس مناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية النوعية جامعة الزقازيق

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي مستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الفهم القرائي وخفض قلق الاختبار لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي "الحلقة الثانية "، وقد اعتمدت الباحثتان على المنهج شبه التجريبي، وقامت الباحثتان بإعداد الأدوات التالية "برنامج تدريبي مستند إلى الدماغ ، اختبار الفهم القرائي، مقياس قلق الاختبار"، وقد طبق البحث على عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي قوامها " ٥٠ " تلميذا وتلميذة ، بواقع (٢٥) ذكور و (٢٥) إناث وقد استخدمت الباحثتان الأسلوب الإحصائي "اختبار (ت) ، ومن النتائج التي توصل إليها البحث وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى للدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي وكل بعد على حدة لصالح القياس البعدى ، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى للدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار وكل بعد على حدة لصالح القياس القبلي ، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى للدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي وكل بعد على حدة لصالح القياس التتبعي ، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى للدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار وكل بعد على حدة لصالح القياس البعدى ، كما توصل البحث لوجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات كل من الذكور والإناث في القياس البعدى لاختبار الفهم القرائي وأبعاده الأربعة لصالح الاناث ، كذلك وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات كل من الذكور والإناث في القياس البعدى لمقياس قلق الاختبار وأبعاده الأربعة لصالح الاناث ،و توصلت نتائج البحث لفاعلية

البرنامج فى تنمية مستويات الفهم القرائي وخفض قلق الاختبار لدى التلاميذ حيث استمر أثر البرنامج فى العينة التجريبية خلال فترة المتابعة.

الكلمات المفتاحية: التعلم المستند للدماغ، الفهم القرائي، خفض قلق الاختبار.

Effectiveness of a training program based on brain-based learning in the development of reading comprehension and reducing test anxiety among students of the basic education stage "" Cycle Two".

Abstract:

The current research aimed at identifying the effectiveness of training program based on brain – based learning in the development of reading comprehension and reducing test anxiety among the students of the basic education stage " Cycle Two". The two researchers have relied on the quasi-experimental approach. The researchers prepared the following instruments; brain-based training program, reading comprehension skills test and test anxiety scale. The research was applied on a sample of 50 students of the second year of preparatory stage; (25) males and (25) females. The two researchers have used the statistical method "test (T). One of the results of the research is that there are statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean scores of the experimental group in the pre- and post-measurement of the overall degree of reading comprehension skills test and each separate dimension in favor of the post-measurement. There are also statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean scores of the experimental group in the pre- and post-measurement of the overall degree of test anxiety

scale and each dimension separately in favor of the pre-measurement. In addition, there are statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean scores of the experimental group in the post and follow up measurement of the overall degree of reading comprehension skills test and each separate dimension in favor of the follow up measurement, as well as there are statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean scores of the experimental group in the post and follow up measurement of the overall degree of the test anxiety scale and each separate dimension in favor of the post measurement. The research also found that there are statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean scores of both males and females in the post measurement of the reading comprehension skills test and its four dimensions in favor of the females, as well as there are statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean scores of both males and females in the post measurement of the test anxiety scale and its four dimensions in favor of the females. Finally, the results of the research proved the effectiveness of the program in developing the levels of reading comprehension and reducing test anxiety among students, and the effectiveness of the program continued in the experimental group during the follow-up period.

Keywords: Brain-based learning, Reading comprehension, Reducing test anxiety.

المقدمة:

لم يعد يقتصر دور المدرسة على مجرد إكساب التلاميذ المعلومات والمعارف فقط بل أصبح أهم أدوارها تنمية القدرات العقلية العليا لديهم ، وقد ظهر في الآونة الأخيرة الاهتمام بالتعليم القائم على بنية الدماغ وديناميته ووظائفه وتوظيف ذلك فى العملية التعليمية وذلك بهدف جعل الطلاب أكثر كفاءة ، وهذا ما دعا لظهور نظرية التعلم المستند للدماغ Brain Story Bade Learning للعالمين كين وكين (Caine & Caine,2014)، والتي تستند لنتائج أبحاث الدماغ حيث توضح أن الدماغ تحتوى على ملايين من الخلايا العصبية والتي يتم من خلالها معالجة جميع المعلومات الواردة إلى الدماغ من خلال عملية كهر وكيميائية ، وكل ما يصدر عن الفرد من سلوك يكون أساسه تلك العملية ، ففي كل وقت يتعلم فيه الفرد أو يتحرك أو يفكر يحدث اتصال كهروكيميائي بين الآلاف من الخلايا العصبية

ويتأثر التعلم المستند للدماغ بالعديد من العوامل الخارجية والخبرات البيئية والأنماط الفكرية وأساليب التعلم المكتسبة حيث يرى أريكسون أن تلك النظرية تتضمن تصميماً لبيئة التعلم بحيث تكون بيئة ثرية بالخبرات التعليمية الملائمة للمتعلمين، مع ضرورة الكشف عن أنماط التعلم الخاصة بكل متعلم والتعرف على مدى قدراتهم الدماغية والتأكد من أن المتعلمين يعالجون خبراتهم بصورة تساعدهم على استخلاص المعنى.

وييسر التعلم المستند للدماغ عملية التعلم كما يسهم بشكل كبير فى اكتساب المعلومات والمعارف بشكل صحيح ، ولذا يقع على عبء المعلمين ضرورة الاهتمام برفع مستوى طلابهم والعمل على تنمية الجوانب الفكرية لديهم والاعتماد على إستراتيجيات وطرق تدريسية تتناسب مع قدرات الطلاب وتحفز تفكيرهم وتؤكد فاعليتهم ونشاطهم أثناء عملية التعلم ، وتحولهم من وعاء لتلقى المعرفة لباحثين عنها ، وكذلك الاهتمام بذاتية الطلاب ومشاعرهم فى المواقف التعليمية وكذلك الاهتمام بربط ما يتم تعليمه فى حجرة الصف بالواقع العملي اللغوي لهم لما للجانب اللغوي من أهمية كبيرة في عملية التعلم .

ويعد الفهم القرائي المهارة المستهدفة من تعليم القراءة التي تهتم بتمكين الطلاب من معرفة معنى الكلمة ومعنى الجملة وربط المعان بعضها بعضاً ، وتنظيمها فى تتابع منطقي متسلسل، كما تهتم بالاحتفاظ بالمعاني والأفكار واستخدامها فى أنشطة الحياة. (محمود الناقة، وحيد حافظ ،٢٠٠٤، ٢٣٠)

ويهدف مفهوم القراءة لفهم المعنى ويشتمل الفهم فى القراءة على الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وإيجاد المعنى من السياق وتنظيم الأفكار المقروءة ، فالفهم هو جملة النشاطات التي تتيح تحليل المعلومات وتوظيفها فى مواقف مختلفة ، أي أنها جملة من النشاطات لربط المعلومات الجديدة بالمعطيات المكتسبة سابقاً والمخزونة في الذاكرة ، ونماذج الفهم بهذا الشكل وثيقة الصلة بالتمثيلات النظرية لأشكال الذاكرة ومحتواها إذ تعد مهارة الفهم من الجوانب المعرفية العقلية المهمة، فهي عملية عقلية معقدة وعملية بنائية وعملية مركبة تتضمن مستويات مختلفة ، فهي عملية ربط بين الألفاظ والمعاني وعملية تفاعلية بين القارئ والنص المقروء ، وتتمثل فى القدرة على تلقى المعلومات من البنية الخارجية وإيصالها إلى الدماغ لمعالجتها وتشتمل هذه المهارة جوانب عقلية مثل القدرة على تخزين المعلومات واستعمالها بما يتوافق مع المواقف التي تتطلب ذلك (حسن شحاته ، مروان السمان ، ٢٠١٢، ٨١) .

واكتساب الطلاب لمهارة الفهم القرائي تساعدهم على فهم المعلومات والمعارف في أي مادة دراسية أخرى، وعدم قدرة الطلاب على الفهم القرائي السليم يكون له أثر سلبي على فهمهم للمعارف والمعلومات مما يجعله فى قلق وتوتر لعجزه عن فهم المطلوب منه مما يكون له أثر كبير على مستوى تحصيلهم الأكاديمي.

وتؤكد الدراسات التربوية أن معرفة المعلم بآلية عمل الدماغ ييسر له مهمة التدريس مما يساعد على اكتساب الطلاب للمعرفة وتخفيف القلق والتوتر لديهم والذي يظهر بشكل واضح عند اقتراب أو أثناء عقد الاختبارات، حيث يركز المعلم على تنشيط تفكير طلابه من خلال استخدام استراتيجيات التعلم المستند للدماغ.

والاختبارات التحصيلية لها دوراً مهم في العملية التعليمية بصفة عامة وحياة التلاميذ بصفة خاصة، فمن خلال نتائج الاختبارات يتم الحكم على مستوى التعليم ومن ثم مستوى التلاميذ، مما يجعل التلاميذ يشعرون بحالة من التوتر والقلق المستمر خوفاً من الفشل والإخفاق، حيث تعد نتائج تلك الاختبارات مقياسا للمفاضلة بين التلاميذ وكذلك شرط للانتقال للصفوف الدراسية الأعلى.

وقد اهتم الكثير من الباحثين فى عصرنا الحالي بدراسة موضوع القلق والاضطرابات خاصة أنه الأكثر شيوعاً فى هذا العصر نتيجة لكثرة الضغوطات والصعوبات التي يواجها الأفراد بصفة عامة فى حياتهم اليومية والطلاب بصفة خاصة في حياتهم الدراسية والحياتية،

وهذا ما أدى لاتجاه الكثير من الباحثين لدراسة متغير قلق الاختبار كأحد أنواع القلق والتي ترتبط بشكل كبير بمواقف القياس والتقويم.

القلق مفهوم واسع الانتشار في حياتنا اليومية فهو ناتج عن ضغوطات الحياة ويظهر بصورة واضحة عند تعرض الفرد لمواقف تتطلب اتخاذ القرار أو المجازفة ، والقلق ما هو إلا استجابة طبيعية لدى الإنسان بل وملازم له طوال حياته وفى جميع مراحل النمو المختلفة ، ويعد في درجاته الطبيعية بمثابة القوة الدافعة للفرد التي تمكنه من الانتباه والتصدي للتحديات كافة والعوائق التي تواجهه مما يدفعه لتحقيق أهدافه ، ولكن إذا تخطى الحد الطبيعي فيصبح مصدر للقلق والتوتر ويكون سبباً فى تعرض الفرد لبعض المشكلات كما يعوق نجاحه وتقدمه (Chapell ,et al.,2005) .

والقلق ما هو إلا حالة نفسية تحدث عند شعور الفرد بخطر يهدد ويسبب له التوتر والارتباك، مما يكون له تأثير على تحصيلهم الدراسي سواء بالإيجاب أو السلب وهذا ما يطلق عليه قلق الاختبار (Cassady & Johnson ,2002)

قلق الاختبار يعد متغيراً من المتغيرات التي تؤثر في تحصيل الطلاب ودافعيتهم، حيث يتعرض الطلاب لمواقف تقويمية تحدد من خلالها قرارات هامة فى حياتهم ومستقبلهم المهني كالالتحاق بالجامعة واختيار التخصص وتؤدى الامتحانات دوراً مهماً فى حياة الطلاب وهى أحد أساليب التقويم الضرورية إلا إنه قد يرتبط بها مما يجعله مشكلة مخيفة ومقلقة ، ويتخذ قلق الامتحان أهمية خاصة نظراً لارتباطه الشديد بتحديد مصير الطالب ومستقبلة الدراسي والعملي ومكانته فى المجتمع ولهذا فهو يعد مشكلة حقيقية لكثير من الطلاب وأسرهم أيضا بل وبالنسبة للمجتمع مما حدا بكثير من الأخصائيين في هذا المجال بالاهتمام بدراسة قلق الامتحان .(محمد حامد زهران،٢٠٠٠)

قلق الاختبار ما هو إلا حالة انفعالية يمر بها الطلاب خلال فترة الاختبارات أو عندما يتعرضوا لأي موقف لتقييمهم وقد يرجع لخوفهم من الرسوب في الامتحانات أو نتيجة لعدم ثقتهم في أن تخذلهم قدراتهم في أداء أو إنجاز المطلوب منهم، والطلاب الذين لديهم مشكلات فى عملية الفهم القرائي للمحتوى يكونواأكثر قلقاً وتوتراً أثناء أداء الاختبارات.

وقد أشار بعض الباحثين من خلال نتائج عدد من الدراسات إلى أن الأفراد الذين يعانون درجة عالية من قلق الامتحان يقضون كثيراً من وقتهم قبل الامتحان وخلاله وهم فى قلق وتوتر حول أدائهم ويفكرون فى أداء الآخرين، كما يفكرون فى البدائل التي يمكن اللجوء

إليها فى حالة الفشل فى الامتحان، مما يجعلهم يشعرون بفقدان الاحترام والتقدير من الآخرين، ويصاحب ذلك ظهور بعض الاضطرابات الفسيولوجية والانفعالية، الذي يؤثر على مدى استجابته للامتحان.

(Yahav, 2008; Brown ,٢٠٠٩) .

ومع تزايد قلق الاختبار وما ينتج عنه من آثار سلبية فى مستوى الطلاب المعرفي والأكاديمي كان من الضروري الاعتماد على استراتيجيات وأساليب تفكير حديثة تساهم فى الخفض منه، حيث يشهد العالم تقدماً هائلاً فى شتى المجالات بصفة عامة وفى مجال التعليم والتعلم بصفة خاصة، مما دعا إلى ضرورة الاهتمام بإعداد طلاب قادرين على مواجهة تحديات المستقبل وقادرين على مواجهة أى نوع من الاضطرابات والقلق، وتعد مرحلة التعليم الأساسي من أهم المراحل الدراسية التي تساهم بشكل كبير فى نمو الطلاب وفى تكوين معارفهم ومهاراتهم.

ومن هنا تحاول الباحثتان في ذلك البحث تنمية الفهم القرائي لخفض قلق الاختبارات لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي من خلال استخدام برنامج تعليم يستند للدماغ، كما يعد تلك البحث محاولة لإلقاء الضوء على أهمية الفهم القرائي خلال تلك المرحلة مما له من أثر إيجابي فى خفض نسبة قلق الاختبار لديهم.

مشكلة الدراسة:

من خلال العرض السابق لأهمية الفهم القرائي ولقياس مدى وعى الطلاب بمهارات الفهم القرائي قامت الباحثتان بإجراء دراسة استكشافية حيث تم تطبيق اختبار للفهم القرائي ومقياساً لقلق الاختبار على عينة من الطلاب مكونة من (٥٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثانى الإعدادي بمدرسة الشهيد وليد النمر المشتركة بقرية التلين، بمحافظة الشرقية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٩ / ٢٠٢٠، وتشير نتائج الدراسة الاستكشافية لضعف مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب وارتفاع نسبة قلق الاختبار لديهم.

كما وجدت الباحثتان بحكم عملهم التربوي والإشراف على مدارس التدريب الميداني ومن خلال آراء المعلمين بالمدارس عن وجود صعوبة لدى بعض التلاميذ فى الفهم القرائي وعدم قدرتهم على فهم المعنى المطلوب منهم، والذي ينتج عنه بعض المشكلات النفسية وتعرض هؤلاء التلاميذ لتوتر وقلق وبخاصة أثناء تعرضهم لأي موقف اختباري أو تقييمي مما يكون له أثر على مستوى تحصيلهم الأكاديمي.

وتأتى فكرة الدراسة الحالية استجابة للحاجة إلى الاهتمام بالفهم القرائي لدى التلاميذ في هذه المرحلة، لاسيما وأن هذه المرحلة تعد اللبنة الأساسية لمراحل التعلم اللاحقة ولا بد من تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم من خلال طرق ونظريات حديثة قائمة على الدماغ.

وفى ضوء ما تقدم يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

"ما فعالية برنامج مستند للدماغ فى تنمية مهارات الفهم القرائي وخفض قلق الاختبار لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي؟".

ويتفرع من السؤال الرئيسي التساؤلات التالية:

١- هل توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي وكل بعد على حده؟

٢- هل توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار وكل بعد على حده؟

٣- هل توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعى للدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي وكل بعد على حده؟

٤- هل توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعى للدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار وكل بعد على حده؟

٥- هل توجد فروق بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث فى القياس البعدى لاختبار الفهم القرائي وأبعاده الأربعة؟

٦- هل توجد فروق بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث فى القياس البعدى لمقياس قلق الاختبار وأبعاده الأربعة؟

أهداف الدراسة:

يتحدد الهدف الرئيسي للبحث الحالي في:

١- الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث فى مهارات الفهم القرائي وقلق الاختبار.

٢- الكشف عن فعالية برنامج قائم على التعلم المستند للدماغ فى تنمية الفهم القرائي وخفض قلق الاختبار لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فى أهمية متغيراتها فى الحقل التربوي ومن هنا تنبع أهمية الدراسة:

١ – النظرية:

تقديم إطار نظري يبين متغيرات الدراسة "التفكير المستند للدماغ – الفهم القرائي – قلق الاختبار "مما يساعد الباحثين في هذا المجال.

٢ – التطبيقية:

- تزويد المكتبة المعرفية ببرنامج قائم على التعلم المستند للدماغ واختبار لمستويات الفهم القرائي ومقياس لقلق الاختبار.
- توجيه نظر القائمين على وضع المناهج وتطويرها إلى أحد برامج التعلم المستند للدماغ والذي أثبت فاعليته من خلال التجريب الميداني في عملية التعلم والتعليم.
- يمكن للتلاميذ الاستفادة من الأنشطة المتضمنة في البرنامج بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم.

مصطلحات البحث الإجرائية:

التعلم المستند للدماغ: Brain-based learning

يعرف إجرائياً بأنه أسلوب تعلم يهتم ببنية ووظيفة الدماغ بهدف ربط ما يتم اكتسابه من معلومات ومعارف مع الخبرات السابقة للمتعلم، وتتضمن عدة مراحل (الإعداد – البناء العصبي المعرفي– الاستدخال والاكتساب–التفصيل والتوسيع–التدعيم والإغناء) ويتم توظيف تلك المراحل لتنمية الفهم القرائي وخفض قلق الاختبار لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي من خلال أنشطة تهتم بنصفي الدماغ معاً.

الفهم القرائي:Reading comprehension

يعرف إجرائياً عملية عقلية متدرجة فى الصعوبة وفيها يتفاعل القارئ مع النص المقروء من خلال ربط المعلومات الحالية بالمعلومات المخزنة فى الدماغ ويقاس مدى فهم التلميذ للنص من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ فى اختبار الفهم القرائي.

قلق الاختبار: Test Anxiety

يعرف إجرائياً بأنه حالة من التوتر والقلق تنتاب الفرد أثناء فترة الاختبارات أو عند تعرضه لأي موقف تقييمي ويتم قياسها من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ فى مقياس قلق الاختبار.

حدود البحث:

حدود زمانية: تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠.

حدود مكانية: تم إجراء البحث في مدرسة الشهيد وليد النمر المشتركة بقرية التلين محافظة الشرقية

حدود موضوعية: تطبيق الأدوات التالية وهي من إعداد الباحثتين:

- برنامج قائم على التعلم المستند للدماغ.
- اختبار الفهم القرائي.
- مقياس قلق الاختبار.

حدود بشرية: تم تطبيق البحث على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

الإطار النظري للدراسة:

أولاً – التعلم المستند إلي الدماغ:

مفهوم التعلم المستند إلي الدماغ:

عرف (محمد الشحات، ٢٠١٦، ٨٨) التعلم المتوافق مع طبيعة عمل الدماغ كي يتعلم بصورة طبيعية من خلال استخدام استراتيجيات تعلم متنوعة يتم فيها تناول مواقف وخبرات تعليمية تثير دافعية الطلاب نحو التعلم، وتحسين مستوى الدافعية لديهم.

ورأت (صفاء محمد ،٢٠١٣، ٥٧) بأنه عملية متكاملة تعتمد على تهيئة مواقف وخبرات تعليمية متحدية وتشاركيه تتوافق مع دماغ الطلاب وتوفر لهم طرق تعلم مختلفة، مما يشجعهم على المعالجة النشطة لخبراتهم وتكوين الترابطات وبناء المعرفة وتطبيقها.

وفي ضوء هذين التعريفين يمكن التوصل إلى مفهوم التعلم المستند الي الدماغ في ضوء إجراءات هذه الدراسة بأنه أسلوب تعلم يهتم ببنية ووظيفة الدماغ بهدف ربط ما يتم اكتسابه من معلومات ومعارف مع الخبرات السابقة للمتعلم، وتتضمن عدة مراحل (الإعداد – البناء العصبي المعرفي– الإستدخال والاكتساب–التفصيل والتوسيع–التدعيم والإغناء) ويتم توظيف تلك المراحل لتنمية الفهم القرائي وخفض قلق الاختبار لدى طلاب الصف الثاني الإعداد يمن خلال أنشطة تهتم بنصفي الدماغ معاً

وفي ضوء استعراض تعريفات التعلم المستند إلى الدماغ وصولا إلى المفهوم الإجرائي لها يمكن التوصل إلى الأساسين التاليين لبناء البرنامج:

– الاعتماد على مراحل التعلم المستند إلى الدماغ المتمثلة في المدخلات والعمليات الوسيطة والمخرجات المرتبطة بالمخ أثناء تنمية مهارات الفهم القرائي وتساهم فى خفض قلق الاختبار لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

– الاعتماد على مجموعة من الأنشطة التي يمكن أن تهتم بعمليات الدماغ أثناء تنمية مهارات الفهم القرائي مما يساعد على خفض قلق الاختبار لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

الأسس التي يقوم عليها التعلم المستند الي الدماغ

يعتمد التعلم المستند إلى الدماغ على مجموعة من المبادئ التي حددها (Cain&Caine,2014,15) كالآتي:

1– الدماغ جهاز حيوي ديناميكي معقد فالدماغ والعقل وحده حيوية لا يقبل الانفصال فهو يمارس وظيفته تلقائيا ويحتاج التعلم والدماغ إلي بيئات مليئة بالإثارة.

٢– كل دماغ ينظم بطريقة فريدة فيقوم كل جانب من جانبي الدماغ بمهام تعليمية خاصة فيقوم الجانب الأيمن بقراءة الأفكار الرئيسية وتذكر الصور والكتابة الخيالية، والإبداع، ويقوم الجانب الأيسر بقراءة التفاصيل واسترجاع الكلمات وتذكر الإماء وتجميع الصور.

٣– الدماغ يبحث عن معني فطري للأشياء، فكلما زاد مدي ما نتعلمه ارتباطاً بالتجارب الشخصية أصبح له معني ومغزي.

٤– يتم البحث عن المعني من خلال التنميط والزخرفة أي أن الدماغ يهدف الي توليد وتصور أنماط عما يريد أن يتعلمه ويقاوم تعلمه أنماط مفروضة عليه.

٥– التعلم المستند إلى الدماغ تعلم تنموي أي أن عقول الأطفال تستفيد من خبرات البيئات المحيطة المتماثلة في البيئة والمدرسة.

٦– يتضمن التعلم كل من الانتباه المركز والإدراك البصري.

٧– يتضمن التعلم دائماً عمليات واعية ولا واعية فهناك تفاعل دائم بين العمليتين، فتقع المهمة الأساسية على المعلمين في مساعدة التلاميذ على تحمل المسئولية (عملية الوعي) بالإضافة إلي مساعدة ومعالجة فاقدي الوعي (اللاوعي).

٨– الدماغ مرن والتعلم فطري.

٩– كل دماغ ينظم بطريقة فريدة.

١٠– التعلم له صفة التطوير.

١١- الانفعالات حاسمة من أجل الترميز.
١٢- يشترك كل من الدماغ والجسم في عملية التعلم.
١٣-التعلم عن طريق التحدي دون تهديد، أي أن التلاميذ يستفيدون جيداً عندما تكون البيئة الصفية أمنة وداعمة لهم وتشكل المهام بداخلها تحدياً لعقولهم، وكذلك يجب الأخذ في الاعتبار أن لكل تلميذ مجموعة فريدة من نقاط القوة والضعف داخل الدماغ.
١٤- محاكاة البيئة من حيث اللون والبنية ستكون الأداء من قبل التلاميذ وليس من جانب المعلم وبالتالي تتكون الروابط في المخ لدي التلاميذ.
وفي ضوء استعراض الأسس والمبادئ لنظرية التعلم المستند الي الدماغ يمكن استخلاص الأساس التالي لبناء البرنامج
*الاعتماد علي أسس نظرية التعلم المستند الي الدماغ عند بناء برنامج قائم علي هذه النظرية لتنمية مهارات الفهم القرائي وخفض قلق الاختبار لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

خصائص التعلم المستند الي الدماغ:

هناك خصائص يتسم بها التعلم المستند الي الدماغ يمكن تحديدها فيما يلي: (صلاح الدين ٢٠٠٦، Rehman ,2012) , إلى أنّ خصائص التعلم المستند إلى الدماغ هي :
١- طريقة طبيعية وداعمة إيجابية لتعظيم القدرة على التعلم والتعليم..
٢- فهم التعلم المستند إلى تركيب الدماغ ووظيفته.
٣- طريقة في التفكير بشأن التعلم والعمل.
٤- أنه نظام في حد ذاته، وليس تصميماً معداً مسبقاً، ولا تعاليم مقدمة.
٥- للخبرة دور كبير في التعلم المستند الي الدماغ، حيث إن ذلك التعلم يتأثر بالخبرات والتجارب، وما يمر به الفرد في حياته، فالخلايا الدماغية تتطور وتنمو وتتجدد، كلما اكتسب الفرد أنماطاً جديدةً من التفكير.
٦-اتجاه متعدد الأنظمة حيث اشتق من علم الأعصاب، وعلم النفس، وعلم الكيمياء والأحياء والكمبيوتر.
٧ - التعلم يكون غنيا بالحديث والحركة والنشاط.
٨- التعلم يحتاج إلى قدر من المثيرات ونظام من التغذية الراجعة مناسباً لكي يتعلم.

من خلال ما سبق فالتعلم المستند إلى الدماغ يقدم للمتعلمين فرصاً للجمع بين المعارف والمهارات التي يمتلكونها بالفعل ويشكل أنماط تفكير جديدة وصياغة أطر للاتصال والتواصل في بيئة تعلم تكون كل المواد والتعليمات مرتكزة على المتعلم ويتم توصيلها بطريقة مرحة وممتعة، وذات مغذي معرفي، يوفر فرصاً للمشاركين لتطبيق ما تعلموه حتي يتمكنوا من عمل روابط عقلية في محتوي المعلومات المقدمة لهم وبذلك يتمكن المتعلمون من زيادة مستوي فهمهم وتحليل المعاني وزيادة الفرصة لتطبيق ما تعلموه.

مراحل التعلم المستند إلى الدماغ

حددت نتائج البحوث التي أجريت على وظائف الدماغ عدة مراحل لعمله أثناء تعلمه واكتسابه المعلومات والتفاعل معها وتوظيفها بما يضمن تعلماً جيداً وفاعلاً وهذه المراحل هي:

*** المرحلة الأولي: الاستعداد للتعلم**

وتكون هذه المرحلة في بداية التعلم، وتهدف إلى تهيئة الدماغ وتجهيزه لعملية التعلم من خلال تنشيط الخبرات السابقة وربطها بموضوع التعلم بالإضافة الي تهيئة المتعلمين إلى تلقي موضوع التعلم الجديد، وفيها يقوم المعلم بتهيئة المناخ الانفعالي الجيد للطلاب، وجذب انتباههم نحو المفهوم البلاغي المراد تعلمه، وعمل عصف ذهني للطلاب حول ما يثيره المفهوم في أذهانهم، ومدح السلوك الإيجابي للمتعلم، وإزالة ما يؤدي إلى ارتباك المتعلم، والعمل على دفع الطلاب نحو المشاركة الفعالة والإيجابية أثناء التعلم.

المرحلة الثانية: الاكتساب والاندماج المنظم في عملية التعلم

وتهدف هذه المرحلة إلى معاينة موضوع التعلم والتعمق في دراسته بالإضافة إلي تقديم الخبرات الجديدة بطرق متنوعة، وتتم هذه المرحلة مع كل تعلم جديد، وهي أطول فترة في مراحل التعلم

المرحلة الثالثة: معالجة المعلومات

يتم فيها التأكيد على تصويب الخطأ من خلال إعطاء الكثير من الأمثلة وتكشف هذه المرحلة عن ترابط المواضيع وتدعم تعميق الفهم؛ للتأكد من أنّ الدماغ يحافظ على الترابطات التشابكية التى تكونت نتيجة التعلم الجديد، والتأكيد على اندماج الطلاب في الأنشطة الصفية، وتوفير تغذية راجعة.

المرحلة الرابعة: الإسهاب والتفصيل

وتهدف هذه المرحلة إلى اندماج الطلاب بالأنشطة لتعميق الفهم وتحقيق التغذية الراجعة لهم من خلال استخدام أساليب تقويم متنوعة

المرحلة الخامسة: تكوين الذاكرة وتكاملها

وتهدف هذه المرحلة إلى تقوية التعلم والتأكيد على حدوثه، وتطبيق المعرفة وتوظيفها بشكل أمثل، والقدرة على استرجاع المعرفة بشكل أفضل، والكشف عن أي خطأ أو تصور بديل حدث أثناء التعلم وتصحيحها إن وجد، كما تهدف إلى إثراء الذاكرة بمعارف وأنشطة مختلفة بالإضافة إلي أن يمارس الدماغ في تحديد المعلومات وإيجاد الترابطات والعلاقات بينها وكذلك معالجتها فيقوم بحفظها في الذاكرة مدة أطول لاستدعائها وتوظيفها في مواقف تعليمية وحياتية أخري مشابهه.

المرحلة السادسة: التكامل الوظيفي

تهدف هذه المرحلة إلى تقويم التعلم الذي تم، وربط الخبرات التي تم تعلمها بخبراتهم في الحياة، وتطبيق ما تعلموه في الواقع العملي من خلال توظيفه في كتاباتهم، انطلاقًا مما يدعو إليه التعلم المستند إلى الدماغ من أهمية إحساس المتعلم بقيمة وأهمية ما تعلمه، كما يتم تقديم التغذية الفورية الراجعة باستمرار من أول مرحلة من مراحل التعلم إلي أخر مرحلة، واستخدام الاختبارات التقويمية (Caine & Caine,2014,15 ،, , ،يوسف قطامي ومجدي المشاعلة، ٢٠٠٧ ، ٢٣) .

استراتيجيات التعلم المستند الي الدماغ:

حدد كل من : عزو إسماعيل & يوسف إبراهيم ،٢٠٠٩)، ,استراتيجيات عدة للتعلم المستند إلي الدماغ ومنها :

(أ) استراتيجيات النصف الكروي للدماغ

إستراتيجية التأليف والتركيب، إستراتيجية المتشابهات، إستراتيجية المجاز، إستراتيجية المنظم الشكلي، إستراتيجية التجارب المعملية

(ب) استراتيجيات النصف الكروي الأيسر

إستراتيجية الأسئلة المباشرة، إستراتيجية دورة التعلم، إستراتيجية المهام المجزأة، إستراتيجية الشرح اللفظي، إستراتيجية التتابع والتسلسل، إستراتيجية استخدام الأنشطة الواقعية

(ج) استراتيجيات نصفي الدماغ معا

الاستراتيجيات البيئية، إستراتيجية التناظر، إستراتيجية المحاكاة، إستراتيجية التفكير الافتراضي، الاستراتيجيات البصرية، إستراتيجية الإكمال، إستراتيجية الخرائط الذهنية، الاستراتيجيات الاجتماعية، استراتيجيات التعلم النشط، الاستراتيجيات الحسية.

وفي ضوء استعراض استراتيجيات التعلم المستند الي الدماغ يمكن استخلاص الأساس التالي لبناء البرنامج:

الاعتماد علي توليفة مجمعة من استراتيجيات التعلم المستند إلي الدماغ عند بناء البرنامج لتنمية مهارات الفهم القرائي وخفض قلق الاختبار لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وذلك لإحداث التكامل بين وظائف النصفين الكرويين للدماغ.

ثانياً – الفهم القرائي:

يهدف هذا العرض إلى تحديد مهارات الفهم القرائي التي تسعى الدراسة الحالية إلى تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال برنامج قائم على التعلم المستند إلي الدماغ، كما يهدف أيضاً إلى استخلاص أسس لبناء البرنامج القائم علي التعلم المستند إلي الدماغ في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وهي تلك الأسس المرتبطة بمفهوم الفهم القرائي، ومهاراته، وفيما يلي بيان ذلك:

١– مفهوم الفهم القرائي:

يعرفه (مروان السمان، ٢٠١٠) بأنه عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثراً كان أم شعراً اعتماداً على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطاً يقوم على عمليات التفسير، والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص وتنتهي بالفهم الإبداعي له حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه"..

فالفهم عملية بنائية فردية تعتمد علي بناء الفرد للمعني معتمداً علي أفكاره السابقة عن موضوع النص ، كما أنه عملية معقدة من العمليات المعرفية التي تعمل معاً لبناء المعني .

وفي ضوء هذين التعريفين للفهم القرائي فإنه يمكن التوصل إلى مفهومه في ضوء إجراءات هذه الدراسة بأنه عملية عقلية متدرجة في الصعوبة وفيها يتفاعل القارئ مع النص المقروء من خلال ربط المعلومات الحالية بالمعلومات المخزنة في الدماغ ويقاس مدى فهم التلميذ للنص من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار الفهم القرائي

وفي ضوء استعراض تعريفات الفهم القرائي وصولاً إلى المفهوم الإجرائي له فإنه يمكن التوصل إلى الأساس التالي لبناء البرنامج وهو الاهتمام بتدريب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي على طرق الحصول على المعلومات ومراجعتها، وتنظيمها، وتحليلها، ونقدها.

٢ – مهارات الفهم القرائي:

تعددت تصنيفات ومستويات الفهم القرائي، ولكل مستوي مجموعة من المهارات، إذا تمكن القارئ من هذه المهارات يكون فهم النص فهماً واعياً وهذه المهارات تعرض أحياناً من خلال مستويات الفهم القرائي، وأحياناً يتم عرضها دون هذه المستويات.

تتحدد مهارات الفهم القرائي التي تسعى الدراسة الحالية إلى تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي فيما يلي:

مستوي الفهم النقدي

- التمييز بين الأفكار الرئيسية والفرعية
- التمييز بين الحقيقة والخيال
- التمييز بين أنواع الأدلة في النص المقروء
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع ومالا يتصل
- إبداء الرأي بين ما يتصل بالموضوع ومالا يتصل

مستوي الفهم التذوقي

- تحديد العاطفة المسيطرة على جو النص.
- تحديد مواطن الجمال في النص المقروء.
- تحديد الكلمة الأكثر إيحاء بالمعني.
- تحديد أغراض بعض الأساليب الأدبية.
- الرغبة في محاكاة المقروء وتقمص الشخصيات.

مستوي الفهم الإبداعي

- اقتراح عنوان جديد للنص.
- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص.
- اقتراح بداية بديلة للنص المقروء.
- اقتراح نهاية بديلة للنص.
- إعادة صياغة المادة المقروءة وترتيب أحداثها.

مستوي الفهم الاستنتاجي.

- استنتاج الأفكار الرئيسية.
- استنتاج اتجاه الكاتب.
- استنتاج المعاني الضمنية.
- استنتاج القيم السائدة.

وفي ضوء استعراض مهارات الفهم القرائي فإنه يمكن استخلاص الأسس التالية لبناء البرنامج:

- الاستناد إلى إستراتيجية توليفيه قائمة على التعلم المستند إلى الدماغ والتي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- الاعتماد على أنشطة قائمة على الإستراتيجية التوليفية والقائمة على التعلم المستند إلى الدماغ والتي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتدربهم عليها، وتمكنهم منها.
- الاعتماد على أساليب التقويم البنائي والختامي التي تهتم بتقويم مهارات الفهم القرائي لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال تدريبات مستمرة وختامية.

ثالثاً – قلق الاختبار

تعد الاختبارات جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية والتربوية منذ المراحل التعليمية المبكرة وحتى المرحلة الجامعية، حيث يستخدمه المعلمون كوسيلة للتقييم والتقويم، وكذلك يعتبر عاملاً مهماً فى تحديد المستقبل المهني للطلاب، مما يسبب ضغوطات متزايدة على الطلبة للأداء الجيد، فبينما يواجه بعض الطلبة تلك الضغوطات المتزايدة بفاعلية، فهناك آخرون يواجهون تلك الضغوطات بمشكلات مثل قلق الاختبار.

والقلق ظاهرة منتشرة بدرجات متفاوتة لدى جميع الأفراد بصفة عامة ولدى الطلاب بصفة خاصة فى جميع المراحل الأكاديمية بداية من المرحلة الأساسية والثانوية والجامعية وقد يرجع ذلك نتيجة للضغوطات الانفعالية والاجتماعية التي يقع فيها الأفراد بمختلف أعمارهم (Akanbi,2013).

ويندرج قلق الاختبار تحت القلق العام والمتمثل في الاستجابات الانفعالية والسلوكية للإنسان، ويؤكد محمد حامد زهران (٢٠٠٠) على وجود العديد من المشكلات التربوية التي يعاني منها الطلاب كعادات الاستذكار وتنظيم الوقت وقلق التحصيل وقلق الاختبار.

تعريف قلق الاختبار:

تعددت تعريفات قلق الاختبار وسوف تستعرض الباحثتان بعض التعريفات كما يلي:

يعرفه محمد حامد زهران (٢٠٠٠) بأنه نوع من القلق المرتبط بموقف الاختبار حيث تثير تلك المواقف لدى الأفراد الشعور بالانزعاج والتوتر.

ويشير (Driscoll,2007) لقلق الاختبار بأنه الخوف والتوتر الزائد المرتبط بأداء المتعلم فى مواقف اختبارية لدرجة تجعله يتوقع الفشل في تلك المواقف.

وتشير (Lindsay,2010)لقلق الاختبار بأنه حالة من حالات القلق العام التي تتضمن العديد من الاستجابات الفسيولوجية والسلوكية المصاحبة بالتنبؤ بالفشل كالرسوب في الاختبار أو أي موقف اختباري مشابه.

ويعرفه (Shokrpour,Zahedi,&Rafatbakhsh2011 ,Austin& Partridge,1995)بأنه إحساس الفرد بعدم الاتزان الانفعالي قبل وأثناء وبعد أداء الاختبارات، مما يجعله يشعر بالتوتر والقلق نتيجة للخوف من النجاح أو الفشل أو عدم تحقيق الدرجات المرغوبة، مما يكون له أثر على الجوانب النفسية والعقلية والجسمية للفرد.

ويرى عطية الشيخ (٢٠١٨) أن قلق الاختبار ما هو إلا وضع نفسي انفعالي يمر به المتعلم قبل أو أثناء أداء الاختبارات نتيجة توقعه الفشل أو الخوف من الرسوب أو من ردود الأهل أو نتيجة لرغبته في التفوق على الأقران.

ويوضح رفيق إسماعيل (٢٠٢٠) أن قلق الاختبار هو حالة نفسية يمر بها الطالب أثناء الاختبار تحدث نتيجة الخوف من الفشل في الاختبار، أو الحصول على نتائج مرضية تحقق توقعات الآخرين في مستوى تحصيله، مما يؤدى لأثار سلبية في العمليات العقلية والإدراكية لدى المتعلم من تفكير وتذكر وانتباه.

أسباب قلق الاختبار:

من خلال البحوث والدراسات السابقة يمكن تلخيص عوامل وأسباب قلق الامتحان في النقاط التالية:

١- نقص المعرفة بالموضوعات والمقررات الدراسية وضعف إتقان مهاراتها

2- قلة الرغبة في النجاح والدراسة والتفوق الدراسي.

٣_ وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها ومراجعتها واستدعائها.

٤_ ارتباط الامتحان بخبرات سيئة لدى الطالب لتكرار مرات الفشل فيه.

٥- قصور في مهارات الاستعداد للاختبار ومهارات الأداء في الامتحان.
٦- نقص الثقة بالنفس والتمركز حول الذات.
٧- الاتجاهات السلبية لدى الطالب نحو المادة الدراسية ونحو الامتحان والمعلم والوالدين.
8 - صعوبة الامتحانات ذاتها وإحساس الفرد بأن مستقبله متوقف على نتائجها.
(Aydin ,2009 ; Miller, et (2007) al., 2007; Rasor& Rasor,1998
محمد حامد زهران ،٢٠٠٠)

مكونات قلق الاختبار:

تستخلص الباحثتان أن قلق الاختبار يتكون من مكونين أساسيين هما:

١) المكون المعرفي: وينتج من انشغال الفرد فى التفكير فى تبعات الفشل مثل فقدان المكانة والتقدير وهو يمثل الجوانب العقلية والمعرفية.
٢) المكون الانفعالي: ويتمثل في شعور الطالب بالضيق والتوتر عند التعرض لأي موقف اختباري.

مستويات قلق الاختبار:

يختلف الأفراد فى مستويات القلق التى يعانون منها والتي تتمثل في:

١) **قلق الاختبار المعتدل (الميسر):** وهو ذلك النوع الذي يحفز الطالب ويدفعه نحو الدراسة والتحصيل المرتفع كما يحفزه نحو الاستعداد الجيد للاختبار مما يجعل له أثر إيجابي على أداء الطالب للاختبار (Akanbi,2013).
٢) **قلق الاختبار المرتفع: وهو** النوع الذي يزيد من توتر وخوف الطالب مما يعوقه على التذكر والفهم وصعوبة استدعاء المعلومات والمعارف مما يكون له أثر سلبي على أداء الاختبار.(Atasheneh& Lzadi,2012)

أعراض قلق الاختبار:

يمكن تلخيص أعراض قلق الاختبار في النقاط التالية:

١) الشعور بالتوتر والقلق المستمر.
٢) فقدان الشهية للأكل واضطراب النوم.
٣) تشتت الانتباه.
٤) تشتت التفكير.

٥) الشعور بتراكم المسؤوليات.
٦) الشعور بالصداع المستمر.
٧) الرغبة في عدم الذهاب للمدرسة.
٨) الخوف من الامتحانات والرغبة في تأجيلها.
٩) الرغبة في النوم ليلاً ونهاراً.
١٠)قلة التركيز بسبب الأفكار السلبية المتسارعة مما يؤثر على الذاكرة.
١١) زيادة سرعة نبضات القلب وسرعة التنفس.
١٢)جفاف الحلق وزيادة التعرق.

(Austin & Partridge,1995, Damer&Melendres,2011, Amiri& Ghonsooly,2015)

استراتيجيات خفض قلق الاختبار:

يشير (حداد ،٢٠١٤) إلى وجود عدد من الاستراتيجيات التي يمكن إتباعها للحد من قلق الاختبار ومنها:

- إستراتيجية المرونة النفسية للسيطرة على قلق الاختبار من خلال مقاومة الأفكار السلبية واستبدالها بالأفكار الإيجابية.
- استراتيجيات شخصية متعلقة بسلوك الطالب كالمحافظة على الوضع الصحي وزيادة نسبة التركيز والانتباه.
- عدم الاستماع للآراء المحبطة حول الاختبار وصعوبته.

سبل الحد من قلق الاختبار لدى الطلاب

١- استخدام التدريب على مهارات الاستذكار ضمن برامج خفض قلق الاختبار لزيادة استعداد الطلاب وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.
٢- تفعيل دور المرشد النفسي بالمدارس لمتابعة الطلاب الذين يعانون من مستوى قلق مرتفع للتغلب على تلك المشكلة.
٣- عقد برامج توجيهية وإرشادية بالمدارس للعمل على:
   - غرس الثقة بالنفس نحو المواد الدراسية.
   - أن يكون مستوى طموح الطلاب متناسب مع قدراتهم.
   - التعرف على قواعد ومهارات الاستذكار الصحيحة.

ا •

ستخدام التمرينات الرياضية للتخلص من القلق والتوتر قبل الاختبارات بوقت كاف.

٤- توعية الوالدين بكيفية التعامل مع أبنائهم وتوفير الجو النفسي المناسب.

٥- ضرورة التعاون بين المدرسة والأسرة لتوفير الظروف التربوية والأسرية المناسبة لخفض مستوى القلق لدى الطلاب. محمد حسين (٢٠١٨)

الدراسات التي تناولت قلق الاختبار:

دراسة (علية أحمد، موسى مجدوع، ٢٠٢٠) هدفت للكشف عن فاعلية استخدام منصات التعليم عن بعد (بوابة المستقبل – منظومة التعليم الموحدة) في تنمية التحصيل المعرفي وخفض

مستوى قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة بجدة، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم التجريبي ذو المجموعة التجريبية الواحدة (قبلي-بعدي) وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٠) طالب وطالبة، واعتمدت الدراسة على اختبار التحصيل المعرفي، ومقياس قلق الاختبار، وتوصلت الدراسة لوجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس قلق الاختبار لصالح التطبيق القبلي.

دراسة وجدان عبد الأمير (٢٠١٩) وقد هدفت للتعرف على أثر إستراتيجية القبعات الست لديبونو في خفض قلق الاختبار لعينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بلغت (٢٢) تلميذا وتلميذة، بالتصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة. كانت النتائج جيدة إذ انخفض مستوى قلق الاختبار بعد انتهاء التجربة وبدلالة إحصائية من خلال اختبار وليكسون إذ بلغت القيمة المحسوبة (٥). ولم تظهر فروق دالة في قلق الاختبار وفقاً للجنس في اختبار مان-وتني إذ بلغت القيمة المحسوبة له (٣٢). وقد أوصت الباحثة بالإفادة من هذه الإستراتيجية وتطويرها وتطبيقها في المدارس الابتدائية بمساندة فرق تطوّعية تشكّلها وزارتا التربية والتعليم العالي

دراسة (برهان حمادنة ، ٢٠١٧) وهدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي جماعي فيخفض مستوى قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار لدى عينة من الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالباً وزعوا بالتساوي في مجموعتين، هما: المجموعة الضابطة تكونت من (١٠) طلاب لم تخضع

للمعالجة، والمجموعة التجريبية تكونت من (١٠) طلاب خضعت لبرنامج إرشادي جماعي، واستخدم في جمع البيانات مقياس قلق الاختبار، ومقياس عادات الاستذكار وكانت أبرز النتائج وجود فاعلية للبرنامج الإرشادي الجماعي فيخفض مستوى قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى أفراد المجموعة التجريبية

دراسة (باسم محمد & خميس عبدا لله ، ٢٠١٤) وهدفت إلى استكشاف فعالية إستراتيجية العلاج بالقراءة في خفض قلق الامتحان وتحسين مستوى التوافق النفسي ؛ ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس قلق الامتحان ومقياس التوافق النفسي وتكون مجتمع الدراسة من(١٨٦) طالباً، تم اختيار أعلى(120) طالباً هم الحاصلون على أعلى الدرجات على مقياس قلق الامتحان، وأقل الدرجات على مقياس التوافق النفسي، بعد ذلك تم تقسيمهم عشوائياً إلى ٤ مجموعات(مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين)، في كل مجموعة(٣٠) طالباً، لم يتلق أفراد المجموعتين الضابطة أي نوع من البرامج الإرشادية. فيما تم توزيع الدليل الإرشادي للعلاج بالقراءة على أفراد المجموعتين التجريبيتين .أظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثراً لإستراتيجية العلاج بالقراءة في خفض قلق الامتحان، وتحسين مستوى التوافق النفسي لدى أفراد المجموعتين التجريبيتين مقارنة مع أفراد المجموعتين الضابطتين.

فروض الدراسة:

بعد استعراض الدراسات والبحوث السابقة التى تناولت متغيرات تلك الدراسة، وفى ضوء الإطار النظري ومشكلة الدراسة يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى للدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي وكل بعد على حده لصالح القياس البعدى.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدى للدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار وكل بعد على حده لصالح القياس القبلي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى للدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي وكل بعد على حده لصالح القياس التتبعي.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى للدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار وكل بعد على حده لصالح القياس البعدى

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في القياس البعدى لاختبار الفهم القرائي وأبعاده الأربعة.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث فى القياس البعدى لمقياس قلق الاختبار وأبعاده الأربعة.

إجراءات البحث:

أولاً منهج البحث: استخدمت الباحثتان في البحث الحالي المنهج شبه التجريبي بتصميم القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

ثانياً عينة البحث واشتملت على:

(أ) العينة الاستطلاعية:

اختارت الباحثتان العينة الاستطلاعية بطريقة مقصودة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الشهيد وليد النمر المشتركة بقرية التلين، بمحافظة الشرقية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٩ / ٢٠٢٠ وذلك لتقنين أدوات الدراسة وكان قوامها (٣٠) تلميذاً وتلميذة.

(ب) العينة الأساسية:

تم اختيار العينة الأساسية من تلاميذ مدرسة الشهيد وليد النمر المشتركة بقرية التلين محافظة الشرقية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية واحدة اشتملت على (٥٠) تلميذا وتلميذة بواقع (٢٥) ذكور و (٢٥) إناث وهم التلاميذ الموجودين فعليا في أحد الفصول، كمجموعة دراسة لتطبيق البرنامج الذي يقدمه البحث الحالي عليهم؛ ومن ثم فقد اعتمد البحث الحالي على تصميم تجريبي يعتمد على مجموعة واحدة.

ثالثاً أدوات البحث:

لقياس متغيرات البحث الحالي قامت الباحثتان بإعداد الأدوات التالية:

١- برنامج مستند للدماغ.

٢- اختبار الفهم القرائي.
٣- مقياس قلق الاختبار.

خطوات الدراسة وإجراءاتها:

سارت هذه الدراسة في الخطوات والإجراءات التالية:

١ – تحديد مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتم ذلك من خلال الاطلاع على:

أ – البحوث، والدراسات السابقة، والكتابات، والدوريات (العربية، والأجنبية) المرتبطة بالفهم القرائي

ب – طبيعة الفهم القرائي، ومهاراتها.

ج – طبيعة المرحلة الإعدادية، وخصائصها.

د – طبيعة اللغة العربية، وخصائصها.

هـ – آراء الخبراء والمتخصصين.

و – بناء قائمة بمهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين؛ لتحديد صدقها، وأوزانها النسبية.

٢ – تحديد أسس بناء البرنامج القائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتم ذلك من خلال دراسة:

أ – البحوث، والدراسات السابقة، والكتابات، والدوريات (العربية، والأجنبية) المرتبطة التعلم المستند إلى الدماغ

ب – طبيعة التعلم المستند إلى الدماغ.

ج – طبيعة الفهم القرائي.

هـ – قائمة مهارات الفهم القرائي التي تم التوصل إليها.

ز – طبيعة المرحلة الإعدادية وخصائصها.

ح – طبيعة البرنامج التعليمي.

٣ –تحديد مكونات بناء البرنامج القائم على التعلم المستند إلي الدماغ لتنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتضمنت:

أ – أهداف البرنامج.

ب – محتوى البرنامج.

ج – خطوات البرنامج، وإجراءاته.

د – الوسائط والأنشطة التعليمية الخاصة بالبرنامج.

هـ – تقويم البرنامج.

٤ – قياس فعالية البرنامج القائم على التعلم المستند الي الدماغ لتنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي وتم ذلك من خلال:

أ – بناء اختبار مهارات الفهم القرائي وضبطه.

ب – اختيار مجموعة من طلاب الصف الثاني الإعدادي

ج – تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي على مجموعة الدراسة قبلياً.

د – تطبيق البرنامج على مجموعة الدراسة.

هـ – تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي على مجموعة الدراسة بعدياً.

و – استخلاص النتائج، وتحليلها، وتفسيرها، ومناقشتها.

٦ –قياس فعالية البرنامج القائم على التعلم المستند الي الدماغ على خفض قلق الاختبار لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتم ذلك من خلال:

أ. بناء مقياس لخفض قلق الاختبار، وضبطه.

ب. اختيار مجموعة من طلاب الصف الثاني الإعدادي.

ج. تطبيق مقياس خفض قلق الاختبار على مجموعة الدراسة قبلياً.

د. تطبيق مقياس خفض قلق الاختبار على مجموعة الدراسة بعدياً.

هـ. استخلاص النتائج، وتحليلها، وتفسيرها، ومناقشتها.

بناء البرنامج:

تم بناء البرنامج وذلك من خلال:

تم تحديد معايير بناء البرنامج من خلال تناول أسس بناء هذا البرنامج والمتمثلة في:

- طبيعة الفهم القرائي وأسس تدريسه.
- طبيعة التعلم المستند إلى الدماغ واستراتيجياته.
- مهارات الفهم القرائي في المرحلة الإعدادية.

وفي ضوء الأسس السابقة، تم تحديد معايير لبناء كل عنصر من عناصر البرنامج المقدم في البحث الحالي، ووضعها في قائمة مبدئية تم عرضها على عدد من السادة

المحكمين بلغ عددهم (١١) من أعضاء هيئة التدريس تخصص مناهج وطرق تدريس وعلم النفس التربوي لإبداء آرائهم فيها وهى كالتالي:

١. تحديد معايير البناء للبرنامج القائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات الفهم القرائي.
٢. تحديد معايير خاصة بالأهداف العامة والخاصة للبرنامج.
٣. تحديد معايير اختيار محتوي البرنامج وتنظيمه.
٤. تحديد معايير إستراتيجية تدريس البرنامج.
٥. تحديد معايير الوسائل والأنشطة المستخدمة في البرنامج.
٦. تحديد معايير أساليب تقويم البرنامج.

وقد أسفرت عرض القائمة عن مجموعة من الآراء والملاحظات البناءة التي استجابت لها الباحثتان، وكانت كالآتي.

جدول (١) يبين الآراء والملاحظات التي اسفرت عنها قائمة العرض على المحكمين:

م	معايير البرنامج
أولا: المعايير الخاصة بالأهداف ينبغي أن يُراعى في أهداف البرنامج، ما يلي:	
1	أن تُصاغ بشكل يراعي خصائص طلاب الصف الثاني الإعدادي.
2	أن تكون معبرة عن المحتوى المعد وفقاً للتعلم المستند إلى الدماغ.
3	أن تحدد المستويات الخاصة بالفهم القرائي المراد تنميتها لهؤلاء الطلاب.
4	أن تؤكد على ربط خبرات التعلم الجديد بالتعلم السابق؛ لأن ذلك يتناغم مع طبيعة التعلم المستند إلى الدماغ.
5	أن تنص على المستويات التي حددها البحث الحالي.
6	أن تعمل على توظيف مهارات الفهم القرائي في كتابات الطلاب.
7	أن تكون مرتبطة بأهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الاعدادية.
8	أن تتسم بالمرونة، بحيث تستوعب الفروق الفردية بين الطلاب.

ثانيا: تحديد معايير اختيار محتوى البرنامج وتنظيمه.

أ – المعايير الخاصة باختيار المحتوى.

ينبغي أن يراعي عن اختيار المحتوى، ما يلي:

1	أن تتسم بالمرونة، بحيث تستوعب الفروق الفردية بين الطلاب.
2	أن يكون المحتوي خالياً من التعقيدات اللغوية قدر المستطاع.
3	أن يشتمل المحتوى مجموعة من الصور والأشكال التي تسهل عملية الفهم.
4	أن يتناسب المحتوى مع ميول الطلاب، وقدراتهم العقلية.
5	أن يكون المحتوى متضمنا خبرات ذات صلة بواقع الطلاب وحياتهم العملية.
6	أن تساعد موضوعات القراءة على تنمية الفهم القرائي لديهم.
7	أن يتضمن المحتوى تدريبات تهتم بتنمية مهارات الفهم القرائي.

ب: معايير خاصة بتنظيم المحتوى.

ينبغي أن يُراعي في تنظيم محتوى البرنامج، ما يلي:

1	أن تكون موضوعات المحتوى متكاملة على مستوى الدرس الواحد.
2	أن ينظم المحتوى بشكل يسمح باستخدام التعلم المستند إلى الدماغ.
3	أن يتحقق مبدأ التكامل بين دروس المحتوى.
4	أن ينظم المحتوى بطريقة تضمن تفاعل الطلاب مع الموضوعات.
5	أن يأتي المحتوى منظماً بما يتناسب مع مراحل التعلم المستند إلى الدماغ.
6	أن يُراعى الوضوح والدقة في تنظيم المحتوى، فلا تكون الصفحة الواحدة مليئة بالكثير من الأمثلة.
7	أن تنظم خبرات المحتوي من البسيط إلى المركب، ومن العام إلى الخاص.

ثالثا: تحديد المعايير الخاصة بطرائق وأساليب التدريس.

ينبغي أن يُراعي في طرائق وأساليب تدريس البرنامج، مايلي:

1	أن توظف الخبرات السابقة للطلاب في فهم المحتوى.
2	أن توفر أساليب التدريس لطلاب فرصة القيام بنشاط عقلي، يساعدهم على تنمية مستويات الفهم القرائي.
3	أن تحرص أساليب التدريس على إشراك الطلاب في فهم المحتوى والتفاعل معه.

4	أن تعمل على تنمية المخزون اللغوي عند الطلاب لما له من دور كبير في تنمية مستويات الفهم القرائي.
5	أن توظف مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس الموضوعات.
6	أن تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.
7	أن تركز على دور الطالب في التعامل مع مهارات الفهم القرائي بصورة صحيحة.
8	أن تساعد على توفير بيئة تعليمية غنية وثرية بالحيوية والنشاط بما يتفق مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ.
المعايير الخاصة بالأنشطة والوسائل التعليمية. ينبغي أن يراعي في أنشطة البرنامج، ما يلي:	
1	أن تأتي الوسائل والأنشطة متكاملة مع أساليب التدريس المستخدمة.
2	أن يكون هناك تنوع في الأنشطة التي يؤديها الطلاب في موضوعات الكتابة الإبداعية.
3	أن تتنوع الأنشطة ما بين الصفية واللاصفية.
4	أن تراعي الأنشطة والوسائل الفروق الفردية بين الطلاب.
5	أن تساهم الوسائل التعليمية في تحقيق الهدف الذي وضعت من أجله.
6	أن تكون الوسائل سهلة وبسيطة يمكن للجميع القيام بها.
7	أن تخلق فرصا للتعاون الجماعي بين الطلاب.
المعايير الخاصة بالتقويم: ينبغي أن يراعي ما يلي:	
1	أن يكون التقويم بنائيا عبر مراحل التعلم المستند إلى الدماغ.
2	أن يتيح للطلاب فرصة تقويم كل ما يرد في الموضوع.
3	أن تأتي أسئلة التقويم مناسبة لمستوى الطلاب.
4	أن تكون الأسئلة متدرجة وواضحة بعيدة عن الغموض والتعقيد.
5	أن تقيس مدى تحقيق الطلاب للأهداف الموضوعة.
6	أن تكون تعليمات الاختبار واضحة ومحددة.
7	أن يكون وقت الاختبار كافيا للإجابة.

8	أن يعطي الطلاب فرصة للكتابة في الموضوعات التي تتفق مع ميولهم.

٢- بناء البرنامج في ضوء المعايير السابق تحديدها:

تأسيساً على ما تم عرضه على السادة المحكمين، وما تم التوصل إليه من:

- تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الثاني الإعدادي.
- تحديد معايير بناء برنامج قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مستويات الفهم القرائي

فإنه يمكن بناء البرنامج المقدم لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ويتكون البرنامج مما يلي:

أولا – تحديد أهداف البرنامج:

أهداف البرنامج العامة والخاصة.

الهدف العام للبرنامج:

يستهدف برنامج الدراسة الحالية تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

الهدف الخاص للبرنامج:

يهدف البرنامج القائم على التعلم المستند الي الدماغ إلى تنمية مهارات الفهم القرائى وخفض قلق الاختبار لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ ومن ثم تسعى الدراسة الحالية إلى تحديد هذه المهارات التي ينبغي أن يمتلكها هؤلاء الطلاب كما يلي:

أ – قائمة مهارات الفهم القرائي

مستوي الفهم النقدي

- التمييز بين الأفكار الرئيسية والفرعية.
- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- التمييز بين أنواع الأدلة في النص المقروء.
- إبداء الرأي في بعض الأفكار بالنص.
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع ومالا يتصل.

الفهم التذوقي

- تحديد العاطفة المسيطرة على جو النص.
- تحديد مواطن الجمال ببعض التعبيرات.

- تحديد الكلمة الأكثر إيحاء بالمعني.
- تحديد أغراض بعض الأساليب الأدبية.
- الرغبة في محاكاة المقروء.

مستوي الفهم الإبداعي

- اقتراح عنوان جديدة للنص
- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت بالنص.
- اقتراح بداية بديلة للنص
- اقتراح نهاية بديلة للنص
- إعادة صياغة المادة المقروءة وترتيب أحداثها.

مستوي الفهم الاستنتاجي

- استنتاج الأفكار الرئيسية
- استنتاج اتجاه الكاتب
- استنتاج المعاني الضمنية
- استنتاج القيم السائدة

يهدف بناء هذه القائمة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، والتي يسعى البرنامج إلى تنميتها لدى هؤلاء التلاميذ، واعتمدت الدراسة الحالية في بناء هذه القائمة على عدة دراسات منها دراسة (محمود جلال ،٢٠٠٩) ، (ثناء رجب ، ٢٠٠٩) ، (كريستين حنا ، ٢٠١٠) ،(مروة حسين ،٢٠١١) ، (فوزي عبد الغني ،٢٠١٢) وتم التوصل إلى قائمة مبدئية بهذه المهارات ، ثم وضعت هذه القائمة المبدئية في صورة استبانة قامت الباحثتان بعرضها في صورتها الأولية على عدد من المحكمين بلغ عددهم (١١) محكماً من أعضاء هيئة التدريس تخصص اللغة العربية ، حيث طلب منهم تحديد مدى انتماء المهارة إلى ما يقيسه الاختبار، ومدى وضوحها من حيث اللغة والصياغة وما يرونه من إضافة أو حذف لأي مفردة ، وقد أجمع ٩٠% من المحكمين على صلاحية الاختبار للتطبيق ، حيث قامت الباحثتان بإجراء جميع التعديلات المقترحة من قبل السادة المحكمين والتي تتمثل في حذف مهارتان لعدم مناسبتهما لتلاميذ تلك المرحلة وتعديل صياغة مهارتين ، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون ؛ ومن ثم

أصبحت القائمة في صورتها النهائية تضم تسعة عشر مهارة من مهارات الفهم القرائي تمثل أهدافا للبرنامج .

ثانيا محتوى البرنامج:

أخي المعلم بين يديك توصيف عام لمحتوى موضوعات كتاب الطالب يساعدك في تدريس كتاب الطالب، ويشمل هذا التوصيف على:

- محتوى الدرس.
- المدة الزمنية المقترحة لتدريسه.
- مصادر التعلم التي يمكنك الاستعانة بها.
- الأنشطة المصاحبة.
- طرائق التقويم.

والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢) خطة السير في دروس كتاب الطالب

الموضوعات	المدة الزمنية	مصادر التعلم	الأنشطة المصاحبة	طرائق التقويم
نصائح غالية (قران كريم)	حصتان	السبورة، أوراق عمل، بطاقات	أنشطة إثرائية على ، طرح أسئلة، تسجيل أفكار والتكليف بكتابة مقال	تقويم بنائي قبل، وأثناء الدرس. أسئلة تقويمية وحلها مع الطلاب.
كبرياء طفل (قراءة)	حصتان	السبورة، أوراق عمل، بطاقات	أنشطة إثرائية على، طرح أسئلة، تسجيل أفكار والتكليف بكتابة مقال	تقويم بنائي قبل، وأثناء الدرس. أسئلة تقويمية وحلها مع الطلاب
عهد الطفولة (شعر)	حصتان	السبورة، أوراق عمل، بطاقات	أنشطة إثرائية، طرح أسئلة، تسجيل أفكار	تقويم بنائي قبل، وأثناء الدرس. أسئلة تقويمية وحلها مع

			والتكليف بكتابة مقال	الطلاب
لو أنني ضابط شرطة	حصتان	السبورة، أوراق عمل، بطاقات	أنشطة إثرائية ، طرح أسئلة، تسجيل أفكار والتكليف بكتابة مقال	تقويم بنائي قبل، وأثناء الدرس. أسئلة تقويمية وحلها مع الطلاب
من أجل مصر (حديث شريف)	حصتان	السبورة، أوراق عمل، بطاقات	أنشطة إثرائية، طرح أسئلة، تسجيل أفكار والتكليف بكتابة مقال	تقويم بنائي قبل، وأثناء الدرس. أسئلة تقويمية وحلها مع الطلاب
في حب مصر (شعر)	حصتان	السبورة، أوراق عمل، بطاقات	أنشطة إثرائية ، طرح أسئلة، تسجيل أفكار والتكليف بكتابة مقال	تقويم بنائي قبل، وأثناء الدرس. أسئلة تقويمية وحلها مع الطلاب
منتصر ومجاهد	حصتان	السبورة، أوراق عمل، بطاقات	أنشطة إثرائية، طرح أسئلة، تسجيل أفكار والتكليف بكتابة مقال	تقويم بنائي قبل، وأثناء الدرس. أسئلة تقويمية وحلها مع الطلاب
طيار مقاتل ...مرة أخري	حصتان	السبورة، أوراق عمل، بطاقات	أنشطة إثرائية، طرح أسئلة، تسجيل أفكار والتكليف بكتابة مقال	تقويم بنائي قبل، وأثناء الدرس. أسئلة تقويمية وحلها مع الطلاب

نصر أكتوبر العظيم	حصتان	السبورة، أوراق عمل، بطاقات	أنشطة إثرائية، طرح أسئلة، تسجيل أفكار والتكليف بكتابة مقال	تقويم بنائي قبل، وأثناء الدرس. أسئلة تقويمية وحلها مع الطلاب
سيناء أرض الفيروز (شعر)	حصتان	السبورة، أوراق عمل، بطاقات	أنشطة إثرائية، طرح أسئلة، تسجيل أفكار والتكليف بكتابة مقال	تقويم بنائي قبل، وأثناء الدرس. أسئلة تقويمية وحلها مع الطلاب
ذكريات أكتوبر (نثر)	حصتان	السبورة، أوراق عمل، بطاقات	أنشطة إثرائية، طرح أسئلة، تسجيل أفكار والتكليف بكتابة مقال	تقويم بنائي قبل، وأثناء الدرس. أسئلة تقويمية وحلها مع الطلاب

ثالثا – خطوات تدريس البرنامج.

الخطوات الإجرائية للبرنامج القائم على التعلم المستند إلى الدماغ، ودور القائم بالتدريس فيه.

المرحلة الأولي: مرحلة الإعداد والحفز الدماغي والتهيئة للتعلم.

من خلال تهيئة المناخ الانفعالي الجيد للمتعلم، وتكوين إطار عمل لما سوف تقوم به عن طريق جذب انتباه المتعلم، إثارة دافعيته نحو التعلم وتهيئة البيئة التعليمية المناسبة، وإزالة ما يؤدي إلى ارتباك المتعلم، مع توفير جو من المودة والتعاون بين الطلاب لأنّها يسهم بشكل كبير في ربط الدماغ بالجسم وهذا يتفق مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ.

أيضا تكامل الخبرات بين التعلم السابق والتعلم الجديد في جو اجتماعي عاطفي لأن الدماغ بطبيعته نظام اجتماعي.

ويقوم المعلم بإثارة خبرات الطلاب ومعارفهم السابقة، وطرح سؤال عليهم وعمل عصف ذهني لهم.

ويمكن في هذه المرحلة توظيف واستخدام أنشطة واستراتيجيات (العصف الذهني لأفكار الطلاب، عرض قصة قصيرة مرتبطة بالمفهوم البلاغي المراد تعلمه، طرح مشكلة لغوية على الطلاب متعلقة بالموضوعات القرائية)

المرحلة الثانية: البناء العصبي المعرفي:

وتتم هذه المرحلة مع كل جديد ، حيث تهدف الي تعلم الموضوعات المختلفة وإكساب التلاميذ مهارات الفهم القرائي المقصودة ، وذلك من خلال تسهيل ظهور الترابطات العصبية بين الخلايا الدماغية لهم وتوجيهها نحو تعلم الموضوعات المختلفة والمهارات المرتبطة بها وذلك عن طريق ربطها باهتمامات التلاميذ وتوجيهها نحو تعلم مهارات الفهم القرائي ، وذلك عن طريق ربطها باهتمامات التلاميذ والخبرات السابقة لديهم ، حتي يتيسر تفسير المهارات ، وتشفيرها ، وتخزينها في الذاكرة ، ومن ثم تنتهي هذه المرحلة بحدوث الفهم للمعرفة وتخزينها في الذاكرة ويتم ذلك من خلال : استخدام أساليب تدريسية متنوعة تتناغم مع جانبي الدماغ ، مثل :

- تكليف التلاميذ بالعمل في مجموعات تعاونية.
- توجيه التلاميذ إلي استخدام أسئلة الاستجواب الذاتي.
- استخدام إستراتيجية الصور المقطوعة التي تجعل كل جماعة من التلاميذ مسئولين عن تعلم جزء من الدرس ثم تعليمه لبقية زملائهم.
- استخدام المتناقضات التي تدفعهم للتفكير والبحث.
- استخدام المتشابهات التي تساعدهم على ربط خبراتهم السابقة بالجديدة.
- تشجيع التلاميذ على طرح الأسئلة، وإشراكهم جميعاً في المناقشات.
- كتابة التلاميذ ملاحظات لما يتم تعلمه.
- استخدام القصص والطرفة، ووضع صور أو مخططات على الحائط، أو عرض فيديو كما تهدف هذه المرحلة إلى رفع الكفاءة الذاتية لدي المتعلمين المرتبطة بتعلم وفهم المهارات ويتم من خلال توجيه التلاميذ لمراقبة طرق تفكيرهم وأداءاتهم أثناء تعلم وممارسة المهارات لتكوين اتجاهات ايجابية عنها

المرحلة الثالثة: الاستدخال والاكتساب.

تؤكد هذه المرحلة على أهمية تشكيل ترابطات عصبية نتيجة الخبرات الأصيلة والمترابطة فالاستدخال عملية ذهنية لتنظيم المعرفة والخبرات تنظيماً ذاتياً لجعلها مناسبة لتعلم المتعلم وخبراته، ويتضمن عملية الاكتساب تشكيل تشابكات عصبية جديدة، وتهيئة المحور العصبي ليرتبط معا لتفريعات العصبية للخلايا الأخرى، وضرورة الربط بين الخبرة السابقة والخبرات الجديدة، مع تقديم العديد من الأمثلة ، مع إعطاء المعلم فرصة لطلابه لتقديم التغذية الراجعة الفورية لبعضهم، ويستطيع المعلم عرض المفهوم الجديد في صورة خريطة مفاهيم وفيها يقوم المعلم بإعطاء التلاميذ الوقت الكافي للتأمل ومعالجة وتحليل الأمور ، كما يتيح للتلاميذ بأخذ فترات راحة بين كل تعلم ،
وتوفير أنشطة تساعد على اكتساب التعلم الجديد.

المرحلة الرابعة: التفصيل والتوسيع.

في هذه المرحلة يسعى المتعلم إلى تفصيل الخبرات التي يتفاعل معها بهدف تعميقها، وهي تكشف عن الخبرات والمفاهيم، وتدعم تعميق الفهم للتأكد من أن الدماغ يحافظ علي الترابطات التشابكية التي تكون نتيجة التعلم الجديد عن طريق دمج التلاميذ في أنشطة لتعميق الفهم وممارسة الأنشطة المختلفة من خلال الأمثلة المراد تنميتها، مع تقديم التغذية الراجعة من المعلم ومن التلاميذ لبعضهم لتصحيح أي خطأ يقع فيه التلاميذ، مما يجعلهم في حالة إثارة مستمرة ، ويزايد من دافعيتهم للتعلم، مما يسهم بدوره في تسهيل عملية اكتساب المهارات. ويمكن في هذه المرحلة الاهتمام بطرح الأسئلة والتفسير والاستنتاج والتحليل

المرحلة الخامسة: التدعيم والإغناء

وتبدأ هذه المرحلة بعد الانتهاء من تعلم المهارات في المرحلة السابقة ، حيث تهدف هذه المرحلة الي التأكد من فهم المهارة لدي التلاميذ والكشف عن تشويش أو خطأ في الفهم وتصحيحه من أجل تقوية التعلم وتعميق الفهم ، كما تهدف الي إغناء التعلم بتزويد التلاميذ بمعارف وأنشطة ترتبط بموضوع الدرس ، هذا بالإضافة الي غرس روح التحدي والمثابرة لدي التلاميذ ، وتوفير الفرص المساعدة علي التفاعل والانجاز أثناء التعلم ، ومساعدتهم علي إدراك ذواتهم أثناء أدائهم للأنشطة وتنمية ميولهم نحو اكتساب المهارات المختلفة ويتم ذلك من خلال :

– تزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة التي تصحح الفهم وتؤكده

– تقديم الخبرات المساعدة التي توسع دائرة الترابطات العصبية الدماغية للتلاميذ بحيث تؤدي الي توسيع فهمهم وإكساب المتعلمين المهارات النحوية المقصودة وتدعم كفاءتهم الذاتية في تعلم المهارات وممارسة المهارات.

– الثناء على انجازات التلاميذ أثناء أدائهم التدريبات.

– سؤال التلاميذ عن انطباعاتهم نحو أنفسهم ونحو أدائهم للمهارات.

– توفير جو من الود والمرح والحرية الذي يجعل التلاميذ مقبلين على التفاعل والمشاركة وراغبين في التعلم.

المرحلة السادسة: تشكيل وتكوين الذاكرة:

وتهدف هذه المرحلة إلى تكوين الذاكرة والمعالجة السليمة للموضوعات من أجل تقوية التعلم مما يساعد في عملية استرجاع المعلومات وتنشيط الروابط العصبية بشكل أفضل، مع إعطاء الوقت الكافي للتلاميذ لتكرار المعلومات لتندمج في الذاكرة طويلة المدى، وضرورة إعطاء الراحة بين كل نشاط ونشاط حتى يتجدد نشاط التلاميذ، وتقديم التغذية الراجعة باستمرار مما يساعد في تثبيت المعرفة الجديدة.

ويمكن في هذه المرحلة تقديم تدريبات متنوعة يؤديها التلاميذ، وإعطائهم وقتا للتأمل والراحة، استخدام التعزيز والثناء على مجهود التلاميذ أثناء قيامهم بالتدريبات، توفير البيئة المرحة والفعالة مع إعطاء مزيد من الحرية لهم لزيادة دافعيتهم نحو التعلم، مع السماح بالعمل في مجموعات تعاونية

المرحلة السابعة: التكامل الوظيفي أو الإدماج البنائي:

يتم في هذه المرحلة استخدام التعلم الجديد في نطاقات واسعة بهدف تعزيزه، و التكامل والإدماج وظيفة ذهنية عصبية ترابطية تتطلب جهداً بيولوجياً، ونشاطاً مخياً للمتعلم لإدماج الخبرات الجديدة في مخزون خبرات السابقة ،وفي هذه المرحلة يتم استخدام التعلم الجديد بهدف تعزيزه لاحقاً والتوسع فيه من خلال مطالبة التلاميذ بتوظيف ما تعلموه من مفاهيم في كتاباتهم ، مع الاهتمام بتقديم التغذية الراجعة الفورية من أول مرحلة حتى أخر مرحلة، وأيضا التغذية الراجعة من خلال القرين وليس المعلم فقط، وتكليف التلاميذ بالإجابة على أسئلة التقويم الموجودة في نهاية كل درس من دروس البرنامج.

المرحلة الثامنة :التجسير

تهدف هذه المرحلة إلي ربط الخبرات والمهارات التي اكتسبها الطلاب بخبراتهم في الحياة العملية وبناء جسور فكرية بينهما ، وتدريبهم علي استخدام ما تعلموه في الواقع العملي ، انطلاقاً مما يدعو إليه التعلم الدماغي من ضرورة فهم التلميذ لما يتعلمه ثم استخدامه لما تعلمه ، هذا بالإضافة إلي أنها تهدف إلي ترسيخ الشعور بفائدة ما تم تعلمه لدي التلاميذ وجعل التعلم ذا صلة بهم ، وتأكيد التصورات الإيجابية لذواتهم حول القدرة علي ممارساتهم لما تعلموه من مهارات في لغتهم اليومية لذلك في هذه المرحلة يتم أداء التلاميذ لتدريبات كتابية لتوظيف المهارات المكتسبة مثل الكتابة في موضوعات تهم التلاميذ وذات صلة بحياتهم .

رابعا – تحديد الأنشطة والوسائط التعليمية المستخدمة:

تقدم الدراسة الحالية عدداً من الأنشطة التعليمية التي يمكن أن تساعد التلاميذ في تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم، وهذه الأنشطة هي:

١-استخدام الإذاعة المدرسية لقراءة بعض النماذج الشعرية أو الآيات القرآنية.

٢-استخدام مجلة الفصل لعرض مقالات حول النصوص التي تتناولها الوحدة.

٣-تصميم لوحات يشترك فيه التلاميذ تتضمن النصوص التي تتناولها الوحدة.

٤-جمع صور تعبر عن البيئة مع التعليق عليها شفوياً أو من خلال كتابة فقرات تعبر عنها مع اختيار أفضل صورة وأفضل تعليق.

٥-تصميم بطاقات خاصة بالمفردات الجديدة والألفاظ الغريبة وتناولها بالمناقشة في مجموعات صغيرة أو كبيرة داخل الفصل.

٦-تصميم بطاقات بالمعلومات المستفادة من كل نص من النصوص ومناقشتها في مجموعات صغيرة أو موسعة.

٧-تصميم بطاقات بالأسئلة المختلفة التي تتناول معلومات النص وأفكاره والإجابات المختلفة لهذه الأسئلة.

٨-كتابة مقالات تتناول النصوص الشعرية.

٩-تنظيم مسابقة لاختيار أفضل تلميذ يقرأ النص الشعري أو الموضوع القرائي قراءة جهرية معبرة عن المعنى.

كما تتحدد الوسائط التعليمية المستخدمة في البرنامج فيما يلي:

حددت الدراسة عدداً من الوسائط التعليمية التي يمكن أن تساعد التلاميذ على تنمية مهارات الفهم القرائي لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وهذه الوسائط هي:

- جهاز العارض فوق الرأس لعرض النصوص على شفافيات تعليمية.
- السبورة الوبرية لاستخدامها في تحليل النصوص.
- جهاز تسجيل لتسجيل قراءة الطلاب الجهرية للنص، ومن ثم تعرف أخطائهم، وكذلك لإسماعهم النص مقروءاً قراءة جهرية معبرة حتى يحاكوها.
- جهاز كمبيوتر متصل بشبكة المعلومات الدولية (الإنترنت).
- جهاز التلفزيون التعليمي والفيديو التعليمي.
- بعض الكتب المساعدة في الشرح والتفسير.

خامسا – تقويم البرنامج:

يتضمن البرنامج القائم على التعلم المستند الي الدماغ على أدوات تقويم هما:

أ– اختبار مهارات الفهم القرائي

ب– مقياس خفض قلق الاختبار

وفيما يلي بيان بالأدوات:

(أ) اختبار الفهم القرائي

جدول (٣) يوضح مواصفات اختبار مهارات الفهم القرائي

مهارات الفهم القرائي	عدد المفردات	توزيع المهارات على المفردات
التمييز بين الأفكار الرئيسية والفرعية.	2	٢٠،1
التمييز بين الحقيقة والرأي	2	٢١،٢
التمييز بين أنواع الأدلة في النص المقروء.	2	٢٢،٣
ابداء الرأي في بعض الأفكار بالنص.	2	٢٣،٤
التمييز بين ما يتصل بالموضوع ومالا يتصل.	2	٢٤،٥
تحديد العاطفة المسيطرة على جو النص	2	٢٥ ،٦
تحديد مواطن الجمال ببعض التعبيرات	2	٢٦،٧
تحديد الكلمة الأكثر إيحاء بالمعني	2	٢٧، ٨

تحديد أغراض بعض الأساليب الأدبية.	2	٢٨،٩
الرغبة في محاكاة المقروء.	2	٢٩،١٠
اقتراح عنوان جديدة للنص	2	٣٠،١١
اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت بالنص.	2	٣١ ،١٢
اقتراح بداية بديلة للنص	2	٣٢، ١٣
اقتراح نهاية بديلة للنص	2	٣٣،١٤
إعادة صياغة المادة المقروءة وترتيب أحداثها.	2	٣٤،١٥
استنتاج الأفكار الرئيسية	٢	٣٥، ١٦
استنتاج اتجاه الكاتب	٢	٣٦ ،١٧
استنتاج المعاني الضمنية	٢	٣٧ ،١٨
استنتاج القيم السائدة	٢	٣٨ ،١٩
المجموع =	٣٨	------

صياغة تعليمات الاختبار :

تهدف تعليمات الاختبار إلى شرح الاختبار في أبسط صورة ممكنة؛ ومن ثم تصاغ تعليمات الاختبار صياغة لفظية موجزة وسهلة وواضحة، وقد وجهت لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي التعليمات التالية عند الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتتضمن ضرورة أن يراعي التلميذ قراءة كل نص جيداً قبل الإجابة عن الأسئلة التي تليه، وقراءة رأس السؤال جيداً حتى يفهم المطلوب منه في هذا السؤال، وعدم ترك سؤال دون إجابة، والإجابة عن الأسئلة بحرية تامة وفق رأيه في النص الذي يقرأه.

وضع مفتاح تصحيح الاختبار:

وضع مفتاح لتصحيح أسئلة الاختبار وكيفية توزيع الدرجات.

ضبط الاختبار:

تم ضبط اختبار مهارات الفهم القرائي من خلال ما يلي :

١ – صدق الاختبار:

ويقصد بصدق الاختبار أن يقيس هذا الاختبار ما وضع لقياسه. (علي خطاب، ٢٠٠١، ص١٦١) ومن خلال استعراض جدول مواصفات الاختبار – السابق عرضه – والوزن

النسبي لكل مفردة من مفردات هذا الاختبار، وبالنظر إلى مهارات الفهم القرائي يتضح أن الاختبار قد قاس المهارات التي وضع من أجل قياسها وهي مهارات الفهم القرائي ، وللتأكد من صدق اختبار مهارات الفهم القرائي قامت الباحثتان بعرضها في صورتها الأولية على عدد من المحكمين بلغ عددهم (١١) محكماً من أعضاء هيئة التدريس تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية ، حيث طلب منهم تحديد مدى انتماء المهارة إلى ما يقيسه الاختبار ، ومدى وضوحها من حيث اللغة والصياغة وما يرونه من إضافة أو حذف لأي مفردة ، وقد أجمع ٩٠% من المحكمين على صلاحية الاختبار للتطبيق ، حيث قامت الباحثتان بإجراء جميع التعديلات المقترحة من قبل السادة المحكمين والتي تتمثل في حذف مهارتان لعدم مناسبتهما لتلاميذ تلك المرحلة وتعديل صياغة مهارتين ، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون ؛ ومن ثم أصبحت القائمة في صورتها النهائية تضم تسعة عشر مهارة من مهارات الفهم القرائي تمثل أهدافا للبرنامج ، وبهذا اعتبر الاختبار صادقاً بناء على صدق المحكمين .

2 – التجربة الاستطلاعية:

بعد إجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون على مفردات الاختبار، تم تطبيق هذا الاختبار استطلاعياً بهدف: تحديد الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن تواجه تلاميذ الصف الثاني الإعدادي أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، وحساب معامل ثبات الاختبار، وتم تطبيق الاختبار استطلاعياً على عينة عشوائية من تلاميذ الصف الثانى الإعدادي بمدرسة الشهيد وليد النمر المشتركة بقرية التلين محافظة الشرقية فى الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٩ / ٢٠٢٠ وذلك لتقنين أدوات الدراسة وكان قوامها (٥٠) تلميذاً وتلميذة.

وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه أسفرت النتائج عما يلي:

أ. الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار تلائم تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

ب. تحديد زمن الاختبار: حيث يتحدد من خلال المعادلة التالية: (علي خطاب، ٢٠٠١، ص٢٣٤)

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أول تلميذ ينهي الإجابة عن الاختبار + زمن آخر تلميذ ينهي الإجابة عنه}}{2}$$

وقد تحدد زمن الاختبار وهو خمس وثلاثون دقيقة من خلال التجربة الاستطلاعية؛ حيث كان زمن أول تلميذ أجاب عن الاختبار = ٣٠ دقيقة، وزمن آخر تلميذ=٤٠ دقيقة.

– **حساب معامل ثبات الاختبار**: حيث تم حسابه بطريقة التجزئة النصفية للاختبار من خلال استخدام معادلة سبيرمان وبراون: (علي خطاب، ٢٠٠١، ص٢١٠)

$$\text{رأ} = \frac{\text{ن ر}}{\text{١ + (ن – ١) ر}}$$

حيث (رأ) ترمز إلى معامل ثبات الاختبار، و(ن) عدد أجزاء الاختبار، و(ر) معامل ارتباط أي جزأين للاختبار، وقسم الاختبار إلى جزأين متكافئين: جزء للأسئلة الفردية، وجزء للأسئلة الزوجية، ومن ثم أصبح معامل الاختبار (رأ) =٠.٨٦ من هنا يتضح أن للاختبار درجة ثبات يمكن الوثوق بها عند تطبيقه.

٣–مقياس قلق الاختبار

قامت الباحثتان بإعداد مقياساً لقلق الاختبار فى ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وكذلك في ضوء بعض الأدبيات وبعد الاطلاع على عدد من مقاييس قلق الاختبار، ويعد مقياس قلق الاختبار لسارسون (Test Anxiety Scale) ومقياس محمد حامد زهران (١٩٩٠)أكثر الأدوات استخداماً وانتشارا في معظم الدراسات التربوية السابقة ، كما تم الاطلاع على مقياس محمد عبد القادر (٢٠٢٠) ، وقد بلغ عدد مفردات المقياس فى صورته الأولية (٣٦) مفردة .

(أ) وصف المقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٤) عبارة، تتصل بالتعريف الإجرائي لكل بعد من أبعاد المقياس، وقد صيغت هذه العبارات في شكل عبارات تقريرية وأمام كل عبارة أربع استجابات هي (أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة). موزعة علي أربعة أبعاد هي :

١– البعد الأول: الجانب النفسي.
٢– البعد الثاني: الجانب الجسمي.
٣– البعد الثالث: الجانب العقلي.
٤– البعد الرابع: الجانب الاجتماعي.

ويتضمن كل من هذه الأبعاد عدداً من المفردات، حيث يندرج تحت كل بعد عدد من المفردات.

(ب) طريقة تقدير درجات المقياس:

يتم تقدير درجات المقياس حيث تأخذ (أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة) الاستجابات للدرجات ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١ علي الترتيب، يتم تصحيح المقياس بجمع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على جميع الفقرات، حيث تتراوح مدى الدرجة الكلية على المقياس بين (34، 136)علماً بأن جميع فقرات المقياس تقيس درجة قلق الاختبار في الاتجاه السالب.

(ج) الخصائص السيكو مترية للمقياس:

أولا صدق المقياس :

قامت الباحثتان بحساب صدقه بثلاث طرق:

١) قامت الباحثتان بعرض المقياس في صورته الأولية على عدد من المحكمين بلغ عددهم (١١) محكماً من أعضاء هيئة التدريس تخصص علم النفس التربوي والصحة النفسية ، حيث طلب منهم تحديد مدى انتماء المفردة إلى ما يقيسها المقياس، ومدى وضوحها من حيث اللغة والصياغة وما يرونه من إضافة أو حذف لأي مفردة ، وقد أجمع ٨٠% من المحكمين على صلاحية المقياس للتطبيق ، حيث قامت الباحثتان بإجراء جميع التعديلات المقترحة من قبل السادة المحكمين والتي تتمثل في حذف عدد (مفردتان) من مفردات المقياس ، وتعديل صياغة بعض المفردات وأصبح عدد مفردات المقياس فى صورته النهائية بعد التحكيم (٣٤) مفردة ، وبهذا اعتبر المقياس صادقاً بناء على صدق المحكمين .

٢) قامت الباحثتان بتطبيق المقياس على طلاب العينة الاستطلاعية فى صورته بعد التحكيم، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجات المقياس والدرجة الكلية لكل بعد تنتمي إليه، مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية فى كل مرة، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا وقد انحصرت بين (٠,٥٨١، ٠,٩٨٧)، وهذا يدل على صدق مفردات المقياس.

ثانياً: الاتساق الداخلي

قامت الباحثتان الحاليتان بحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس بحساب الارتباط بين درجات كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وبين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تحتويها، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي.

جدول (٤) الاتساق الداخلي بين درجات العبارات بالدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	مع الدرجة الكلية للبعد	مع الدرجة الكلية	رقم العبارة	مع الدرجة الكلية للبعد	مع الدرجة الكلية
١	**٠,٩٦١	**٠,٥٨٤	١٨	**٠,٩٧٥	**٠,٩٥٠
٢	*٠,٩٣٩	**٠.٩٤٦	١٩	*٠,٩٨٧	**٠,٨٣٢
٣	**٠,٨٢٦	**٠,٩٤٦	٢٠	**٠,٧٨٥	**٠,٨٥٩
	**٠,٩٦٣	**٠,٧٨٤	٢١	*٠.٨٩٧	**٠,٧٨٤
٥	**٠,٩٧١	**٠,٩٤٦	٢٢	**٠,٨٩٧	**٠,٨٣٢
٦	**٠,٥٨١	**٠,٨٧٣	٢٣	**٠,٥٨٥	**٠,٨٦٤
٧	**٠,٩٦١	**٠,٥٢٤	٢٤	**٠,٨٥٠	**٠,٨٣٢
٨	**٠,٩٣٩	**٠,٨٣٢	٢٥	**٠,٩٦٠	**٠,٨٥٩
٩	**٠,٨٢٦	**٠,٨٧٦	٢٦	*٠,٦٧٨	**٠,٨٣٢
١٠	**٠,٩٢٤	**٠,٥٨٤	٢٧	**٠,٧٧٣	**٠,٨٥٩
١١	**٠,٩٥٣	**٠,٧٥٣	٢٨	**٠,٩٢٥	**٠,٨٣٢
١٢	**٠,٦٢٨	**٠,٩٥٠	٢٩	**٠,٧١٨	**٠.٨٨٣
١٣	**٠,٧٩٤	**٠,٥٨٤	٣٠	**٠,٧٩٦	**٠,٧٨٤
١٤	**٠,٨٣٢	**٠,٩١٠	٣١	**٠,٧٥٤	**٠,٨٣٢
١٥	**٠,٨٠٣	**٠,٨٧٣	٣٢	**٠,٩٢٥	**٠,٨٤٩
١٦	**٠,٩٣٥	**٠,٧٨٤	٣٣	**٠,٩٦١	**٠,٦٨٩
١٧	**٠,٨٧٣	**٠,٩٤٦	٣٤	**٠,٨٣٤	**٠,٨٥٦

**معامل الارتباط دال إحصائياً عند 0.01

جدول (٥): الاتساق الداخلي للأبعاد المكونة للمقياس

م	الأبعاد المكونة للمقياس	معامل الارتباط
١	البعد الأول: الجانب النفسي	٠,٩٨٩
٢	البعد الثاني : الجانب الجسمي	٠,٩٩٧
٣	البعد الثالث: الجانب العقلي	٠,٩٩٠

٤	البعد الرابع: الجانب الاجتماعي	٠,٨٩٣

ثالثاً ثبات المقياس:

قامت الباحثتان بحساب ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ثبات ألفا:

- **قيمة معامل الثبات للمقياس ككل:** قد بلغت (٠,٩٦٥) وتعد تلك القيمة ذات دلالة إحصائية تعبر عن ثبات المقياس.
- **قيمة معامل الثبات لكل بعد:** يوضح الجدول التالى قيم معامل ثبات ألفا لكل بعد.

جدول (٦) قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرو نباخ للأبعاد المكونة للمقياس

م	الأبعاد المكونة للمقياس	قيمة ألفا
١	البعد الأول: الجانب النفسي	٠,٧٨٧
٢	البعد الثاني: الجانب الجسمي	٠,٨٢١
٣	البعد الثالث: الجانب العقلي	٠,٨٠٤
٤	البعد الرابع: الجانب الاجتماعي	٠,٨١٩

- **قيم معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة:** فيما يلي يوضح الجدول التالي قيم معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة:

جدول (٧): قيم معامل ألفا بحذف درجة المفردة

رقم المفردة	مع الدرجة الكلية للبعد	رقم المفردة	مع الدرجة الكلية للبعد
١	٠,٧٦٠	١٨	**٠,٧٦٩**
٢	٠,٧٦٣	١٩	٠,٧٩٤
٣	٠,٧٥٤	٢٠	٠,٧٩٨
٤	٠,٧٦٣	٢١	٠.٨٠٩
٥	٠,٧٥٤	٢٢	٠,٧٩٤
٦	٠,٧٥٧	٢٣	٠,٧٩٩
٧	٠,٧٦٢	٢٤	٠,٧٩٤

٨	٠,٧٦٠	٢٥	٠,٧٩٨
٩	٠,٧٥٨	٢٦	٠,٧٩٤
١٠	٠,٧٦٠	٢٧	٠,٧٩٧
١١	٠,٧٦١	٢٨	٠,٧٨٤
١٢	٠,٧٦٩	٢٩	٠,٧٦٦
١٣	٠,٧٩٢	٣٠	٠,٧٧١
١٤	٠,٧٧١	٣١	٠,٧٦٦
١٥	٠,٧٧٥	٣٢	٠,٧٦٩
١٦	٠,٧٨٦	٣٣	٠,٧٧٠
١٧	٠,٧٦٩	٣٤	٠,٧٧٣

يتضح من الجدول السابق (٧) أن قيم معامل ألفا عند حذف المفردة جميعها قيم ذات دلالة إحصائية مما يعبر عن ثبات المقياس.

تطبيق البرنامج:

يتضمن تطبيق البرنامج ما يلي:

أولا – عينة الدراسة والتصميم التجريبي المتبع:

تم اختيار العينة الأساسية من تلاميذ مدرسة الشهيد وليد النمر المشتركة بقرية التلين محافظة الشرقية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية واحدة اشتملت على (٥٠) تلميذا وتلميذة بواقع (٢٥) ذكور و (٢٥) إناث وهم التلاميذ الموجودين فعليا فى أحد الفصول، كمجموعة دراسة لتطبيق البرنامج الذي تقدمه الدراسة الحالية عليهم؛ ومن ثم فقد اعتمدت الدراسة الحالية على تصميم تجريبي يعتمد على مجموعة واحدة.

ثانيا – التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي:

تم التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي على تلاميذ مجموعة الدراسة، ومن ثم أجري التطبيق القبلي اختبار مهارات الفهم القرائي في يوم ٢٥ / ٩ /٢٠١٩ وبعد تطبيق الاختبار قبلياً على تلاميذ مجموعة الدراسة عولجت النتائج إحصائياً من خلال تطبيق اختبار (ت) لقياس دلالة الفرق بين متوسط المجموعة باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS).

ثالثاً التطبيق القبلي لمقياس خفض قلق الاختبار:

تم التطبيق القبلي علي تلاميذ مجموعة البحث، ومن ثم أجري التطبيق القبلي لمقياس خفض قلق الاختبار في يوم ٢٦ / ٩ /٢٠١٩ وبعد تطبيق الاختبار قبلياً علي تلاميذ مجموعة البحث عولجت النتائج إحصائياً من خلال تطبيق اختبار (ت) لقياس دلالة الفرق بين متوسط المجموعة باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS).

رابعاً – تنفيذ البرنامج: استغرق تنفيذ البرنامج على مجموعة الدراسة (١٠) أسابيع بواقع حصتان كل أسبوع في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠ م، والجدول التالي يوضح الجدول الزمني ووحدات البرنامج للصف الثاني الإعدادي.

جدول (٨) يوضح الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج

الوحدات	الدروس	المهارات	زمن الحصص
الوحدة الأولى	نصائح غالية (قران كريم) كبرياء طفل (قراءة) عهد الطفولة (شعر) لو أنني ضابط شرطة	• التمييز بين الأفكار الرئيسية والفرعية • التمييز بين أنواع الأدلة فى النص الم • التمييز بين الحقيقة والرأى • ابداء الرأى فى بعض الأفكار بالنص	٨
الوحدة الثانية	من أجل مصر (حديث شريف) في حب مصر (شعر) منتصر ومجاهد	• التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به. • تحديد العاطفة المسيطرة على الشاعر • تحديد مواطن الجمال لبعض التعبيرات • تحديد أغراض بعض الأساليب الأدبية	٦
الوحدة الثالثة	طيار مقاتل نصر أكتوبر سيناء أرض الفيروز (شعر)	• تحديد الكلمة الأكثر ايحاء بالمعنى • الرغبة فى محاكاة الدرس وما ورد به من شخصيات	٨

	ذكريات أكتوبر (نثر)	اقتراح عنوان جديد للنص • اقتراح حلول بديلة للمشكلات الواردة بالنص • اقتراح بداية ونهاية بديلة للنص	
مجمـــوع الحصص			٢٢

ملاحظات على تطبيق البرنامج:

* بعد أن قامت الباحثتان بإجراء القياس القبلي على تلاميذ مجموعة البحث، قامتا بإجراء مقابلة مع تلاميذ مجموعة البحث لتعريفهم بأهمية البحث وطبيعتها وأهدافها، وأهمية استخدام التعلم المستند الي الدماغ في مهارات الفهم القرائي، وذلك من أجل أن يشعر التلاميذ بجدوى ما تقوم به الباحثتان وأن يتعاون التلاميذ مع المعلم في الفصل، كما أن ذلك من شأنه أن يزيل ما بنفوس التلاميذ من خوف أو خجل.

* قامت الباحثتان بتطبيق البرنامج القائم على التعلم المستند إلي الدماغ علي تلاميذ مجموعة البحث في مدرسة التلين الإعدادية المشتركة بإدارة منيا القمح التعليمية بمحافظة الشرقية، بالاشتراك مع معلم اللغة العربية، وقامتا بإجراء عدة مقابلات قبل تطبيق البرنامج مع معلم الفصل، وناقشتا معه خطوات تنفيذ البرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي تلاميذ مجموعة البحث، وكيفية استخدامها أثناء التدريس، وكذلك ناقشت الباحثتان معه دور دليل المعلم المصاحب للبرنامج وكتاب الطالب مع تحقيق الهدف من البرنامج.

إجراءات تنفيذ البرنامج كما يلي:

* حضور الباحثتان للحصص المخصصة للغة العربية مع المعلم، ومتابعة المعلم لتنفيذ دروس البرنامج وفق خطوات التنفيذ والجدول الزمني الموضح في البحث.

* بعد انتهاء اليوم الدراسي تعقد الباحثتان مع المعلم جلسة لمناقشة بعض الملاحظات أثناء عملية التدريس، والإجابة عن بعض الاستفسارات التي يقدمها المعلم إن وجدت.

* لاحظت الباحثتان أن التلاميذ في بداية استخدام البرنامج في حالة من الخوف والخجل، وخاصة مع شكوى الكثير من صعوبة الفهم والتخوف من الاختبارات، ولكن بعد ذلك بدأ

التلاميذ في الاندماج والتسابق لإكمال الأنشطة وتطبيقها، وأصبح كلاً منهم مشارك بفاعلية واضحة في أداء الأنشطة الخاصة بالبرنامج.

دليل المعلم لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

لمساعدة المعلم في تدريس البرنامج المستند للدماغ، في تنمية مستويات الفهم القرائي وخفض قلق الاختبار لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، قامتا الباحثتان ببناء دليل المعلم لتدريس هذا البرنامج، وتم بناؤه في ضوء الدراسات السابقة التي تم دراستها.

أهداف الدليل:

يهدف دليل المعلم الذي يقدمه البحث الحالي إلي:

- توجيه المعلم إلي كيفية تنمية مهارات الفهم القرائي لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- توجيه المعلم إلي كيفية استخدام البرنامج في خفض قلق الاختبار لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- توجيه المعلم إلي كيفية تدريب التلاميذ علي القيام بأنشطة البرنامج.

أسس بناء دليل المعلم:

روعي عند إعداد دليل المعلم الأسس التالية:

- تحديد الأهداف بصورة إجرائية.
- تحديد إجراءات التدريس.
- تحديد الوسائل التعليمية المناسبة.
- تحديد الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الطلاب أثناء التدريس.
- تحديد أساليب التقويم المناسبة.

وصف محتوي الدليل:

يتضمن دليل المعلم ما يلي:

- الأهداف العامة للدليل ما يلي:
- الأهداف العامة للدليل.
- الأهداف الإجرائية للدليل.
- استراتيجيات التعلم المستند الي الدماغ.
- بطاقة ملاحظة لمهارات الفهم القرائي لدي التلاميذ.
- التقويم.

- الزمن اللازم لتنفيذ البرنامج.
- إجراءات تنفيذ دروس البرنامج.
- إرشادات للمعلم.

ثامناً: كتاب الطالب لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي

يتضمن هذا الكتاب تدريبات كل درس من دروس البرنامج، والأنشطة المتضمنة فيه والمصممة وفقاً للبرنامج، وذلك لمساعدة التلاميذ علي تنفيذ هذه الإستراتيجية، وتنمية مهارات الفهم القرائي لدي التلاميذ عينة البحث.

خامساً القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي:

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج القائم علي التعلم المستند الي الدماغ، تم أيضاً إعادة تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي تطبيقاً بعدياً علي مجموعة البحث، وذلك لتحديد مدي تحقيق تلاميذ المجموعة اختبار مهارات الفهم القرائي للصف الثاني الإعدادي ومن ثم تحديد فاعلية البرنامج الذي يقدمه البحث الحالي إلي في تمكين تلاميذ مجموعة البحث من مهارات الفهم القرائي، وتم تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي علي تلاميذ مجموعة البحث بعدياً في يوم ١٢/١٢ / ٢٠١٩م

سادساً القياس البعدي لمقياس خفض قلق الاختبار:

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، تم أيضاً إعادة تطبيق مقياس خفض القلق الاختباري لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي تطبيقاً بعدياً علي تلاميذ مجموعة الدراسة، ومن ثم تحديد فاعلية البرنامج الذي يقدمه البحث الحالي في تمكين تلاميذ مجموعة الدراسة من خفض القلق الاختباري

وتم تطبيق مقياس خفض قلق الاختبار على تلاميذ مجموعة الدراسة بعدياً في يوم ١٣ /١٢ / ٢٠١٩

سابعاً القياس التتبعي لاختبار مهارات الفهم القرائي:

بعد الانتهاء من تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي تطبيقاً بعدياً على تلاميذ مجموعة البحث، تم تطبيق إعادة تطبيق الاختبار تتبعياً بعد شهر.

ثامناً القياس التتبعى لمقياس قلق الاختبار:

بعد الانتهاء من تطبيق مقياس قلق الاختبار على المجموعة التجريبية تلاميذ الصف الثاني الإعدادي تطبيقاً بعدياً، تم إعادة تطبيق الاختبار مرة أخرى بعد شهر.

تاسعاً المعالجة الإحصائية للنتائج:

تم تحليل النتائج من خلال حساب قيمة (ت) للمتوسطين المرتبطين؛ لمقارنة نتائج أفراد مجموعة الدراسة قبل التدريس باستخدام البرنامج وبعده؛ للتأكد من فاعليته في تنمية مهارات الفهم القرائي وخفض قلق الاختبار لدى مجموعة الدراسة، وقد استخدم في ذلك حزمة البرامج الإحصائية

١- معامل ارتباط سبيرمان.

٢- اختبار (ت) للعينات المرتبطة.

التحقق من فروض الدراسة:

للتحقق من صحة فروض الدراسة الحالية استخدمت الباحثتان اختبار (ت)، وفيما يلى سوف تتناول الباحثتان استعراض التحقق من تلك الفروض باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة على النحو التالى:

التحقق من صحة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى للدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائى وكل بعد على حده لصالح القياس البعدى.

وللتحقق من صحة الفرض الأول تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة والذي يوضح نتائجه الجدول التالي:

جدول (٩) يوضح قيم "ت"ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لأبعاده الأربعة والدرجة الكلية

أبعاد الاختبار والدرجة الكلية	القياس القبلى		القياس البعدى		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
مستوي الفهم النقدي	٢.٢٢٠	١.٢٦٦	٩.٠٨٠	١.٣٩٧	٢٨.٩٠٣	٠.٠١
مستوي الفهم التذوقي	٢.٠٨٠	١.١٢١	٩.٧٠٠	١.١٨٢	٣.٠٥٣	٠.٠١

مستوي الفهم الإبداعي	١.٩٦٠	١.١٤٢	٩.٣٦٠	١.١٢٠	٤٤.٤١٨	٠.٠١
مستوي الفهم الاستنتاجي	٢.١٦٠	١.٠١٧	١٠.٠٠٠	١.٠٤٩	٥١.٢٧	٠.٠١
الدرجة الكلية	٨.٤٢٠	٣.١٢٣	٣٨.١٤٠	٢.٩٥٥	٥٨.٦٩٨	٠.٠١

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي والدرجة الكلية، حيث تتجه تلك الفروق لصالح القياس البعدي، حيث وجد ارتفاع قيم متوسطات جميع أبعاد اختبار الفهم القرائي، وأيضاً الدرجة الكلية، وأن جميع قيم "ت"دالة إحصائياً عند ٠.٠١. وتعود تلك الفروق إلى أن أفراد المجموعة التجريبية قاموا بدراسة المقرر المعنى عن طريق التعلم المستند للدماغ، مما كان له الأثر فى إحداث هذا الفارق، وبتلك النتيجة تتحقق صحة الفرض الأول.

ويتضح ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي ككل مقارنة بمتوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (٣٨.١٤٠) في حين متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٨.٤٢٠) اي بفارق (٢٩.٧٢) لصالح القياس البعدي.

وترجع الباحثتان تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار للتأثير الإيجابي للبرنامج القائم على نظرية التعلم المستند الي الدماغ في تنمية مهارات الفهم القرائي وتنميه أبعاده من خلال توجيه الطلاب وتوعيتهم بنواتج التعلم المتوقعة وحفز اهتمامهم واحساسهم لإشباع الاهتمام بتقديم خبرات معرفيه ومهارية مناسبة للطلاب ومرتبطة بالممارسات اللغوية لديهم مما يسهل عليهم فهمها.

ويعزى تفوق الطلاب فى التطبيق البعدي لاختبارات مهارات الفهم القرائي مقارنة بأدائهم فى التطبيق القبلي لفاعلية البرنامج القائم على التعلم المستند إلى الدماغ حيث أن المدرس وفق الاعتماد على هذا البرنامج فى العملية التعليمية سهل على الطلاب التعلم والاستيعاب، وجعل المعرفة والتعلم أكثر بقاءً فى الذاكرة، حيث يراعى الفروق الفردية بين الطلاب ويركز على تنظيم المعرفة والقائمة على الفهم وليس الحفظ مما يساهم فى جعل العملية التعليمية ذات معنى.

التحقق من صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني تم استخدام اختبار "ت"للمجموعات المستقلة والذي يوضح نتائجه الجدول التالي:

جدول (١٠) يوضح قيم "ت"ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لمقياس قلق الاختبار لأبعاده الأربعة والدرجة الكلية

أبعاد المقياس والدرجة الكلية	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
البعد النفسي	٣٤.٠٢٠	١.٥٧١	١١.٩٤٠	١.٨٨٨	٦٢.٣٠٢	٠.٠١
البعد العقلي	٣٦.٦٦٠	٢.٠٩٥	١٣.٠٠٠	١.٨١٨	٥٨.٠٣٤	٠.٠١
البعد الجسمي	٢٤.٨٤٠	١.٩٩٣	١١.٢٢٠	١.٥٨١	٣٥.٧٤١	٠.٠١
البعد الاجتماعي	٢٧.٧٤٠	٢.٧٦٨	١١.٥٤٠	١.٩٧١	٣٣.١٨١	٠.٠١
الدرجة الكلية	١٢٣.٢٦٠	٣.٩٠٣	٤٧.٧٠٠	٤.٦٣٧	٨٥.٩٣١	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي لمقياس قلق الاختبار ككل مقارنة بمتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (١٢٣.٢٦٠) في حين بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (٤٧.٧٠٠)، أى أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في قياس قلق الاختبار أقل من القياس القبلي.

وترجع الباحثتان تلك النتيجة إلى مدى نجاح البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية وما تضمنه للعديد من المهارات والتي بدورها ساهمت في خفض قلق الاختبار لدى الطلاب ، والتي تمثلت فى تدريب الطلاب على كيفية الاستعداد للعملية التعليمية بصفة عامة والاستعداد للاختبارات بصفة خاصة ، وذلك من خلال ربط المفاهيم والمعلومات الحديثة بالخبرات السابقة لديهم ، والتي بدورها تساهم فى خفض القلق لدى الطلاب نحو كل ما هو جديد وذلك

من خلال تهيئة مناخ انفعالي جيد والذى بدوره يساهم فى جذب انتباههم أثناء التعلم وبالتالي يساعد في خفض قلق الاختبار لديهم .

كما أن البرنامج يعتمد على إستراتيجية العصف الذهني والتي تساهم في المشاركة الايجابية للمتعلم وإزالة ما يؤدى إلى قلقه أثناء عملية التعلم، كذلك يتركز البرنامج على تشجيع المتعلم على تصحيح المفاهيم والمعلومات لديه وذلك من خلال تدريبهم على كيفية معالجة المعلومات وتوفير التغذية الراجعة لهم.

كذلك ترجع الباحثتان ذلك للفنيات والإستراتيجيات المستخدمة في جلسات البرنامج التعليمي والتي تضمنت تدريبهم على كيفية التعامل مع الاختبارات من حيث فهم وقراءة الأسئلة جيداً وتدريبهم على كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبارات على اختلاف أنواعها، وكيفية التحكم فى انفعالاتهم وتوترهم أثناء عقد الاختبارات مما ساهم في خفض مستوى قلق الاختبار لدى أفراد العينة، والتحكم فى أعراضه، والسيطرة عليها كضبط النفس، وخفض الحساسية التدريجية والاسترخاء والوعي، والذي بدوره يساهم في ارتفاع مستواهم التحصيل.

كما ترى الباحثتان أن تدريب الطلاب على مهارات الفهم القرائي قد ساهم بشكل كبير فى خفض قلق الاختبار لدى عينة البحث التجريبية، حيث كان يواجه الطلاب مشكلة عدم الفهم الجيد لما يتضمنه العديد من محتوى المقررات الدراسية وخاصة مادة اللغة العربية لما تتضمنه من موضوعات القراءة والنصوص سواء شعر أو نثر وكذلك النصوص الدينية والقصة، مما كان يسبب لهم قلق وتوتر أثناء عملية التعلم وبالتالي يجعلهم يشعرون بقلق عند التعرض لأي موقف اختباري.

وتتفق تلك النتائج مع Damer & Melendres (2011) حيث يروا أن من أهم أسباب ارتفاع قلق الاختبار لدى الطلاب يتمثل فى ضعف مهاراتهم الدراسية وكذلك عدم الاستعداد الجيد والكافي للاختبارات.

وكذلك تتفق تلك الدراسة مع دراسة محمد عبد القادر (٢٠٢٠) والتي توصلت إلى أن من أسباب خفض قلق الاختبار لدى المتعلم تدريبهم على المهارات والاستراتيجيات المعرفية الحديثة القائمة على التفكير واليقظة العقلية.

التحقق من صحة الفرض الثالث

والذي ينص علي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعى للدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائى وكل بعد على حده لصالح القياس التتبعي.

وللتحقق من صحة الفرض الثالث تم استخدام اختبار "ت"للمجموعات المستقلة والذي يوضح نتائجه الجدول التالي:

جدول (١١) يوضح قيم "ت"ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطى درجات القياسين البعدى والتتبعى للدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائى وكل بعد على حده

أبعاد الاختبار	القياس البعدي		القياس التتبعى		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
مستوي الفهم النقدي	٩.٠٨٠	١.٣٩٧	١٠.٢٨٠	٠.٩٩٠	٧.٥٤٣	٠.٠١
مستوي الفهم التذوقي	٩.٧٠٠	١.١٨٢	١٠.٦٨٠	٠.٨٦٧	٦.٠١٨	٠.٠١
مستوي الفهم الإبداعي	٩.٣٦٠	١.١٢٠	١٠.٦٨٠	٠.٧٦٧	٨.٥١٥	٠.٠١
مستوي الفهم الاستنتاجي	١٠.٠٠٠	١.٠٤٩	١١.١٢٠	٠.٨٢٤	٨.٠٦٢	٠.٠١
الدرجة الكلية	٣٨.١٤٠	٢.٩٥٥	٤٢.٧٦٠	١.٦٣٥	١٢.٢٢٧	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي لاختبار مهارات الفهم القرائي وكل بعد على حده حيث بلغ متوسط درجات الطلاب بالتطبيق البعدي لمستوي الفهم النقدي (٩.٠٨٠) في حين بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق التتبعي لمستوي الفهم النقدي (١٠.٢٨٠) اي بفارق (١.٢) لصالح القياس التتبعي .

ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي لاختبار مهارات الفهم القرائي وكل بعد علي حده حيث بلغ متوسط درجات الطلاب بالتطبيق البعدي

لمستوي الفهم التذوقي (٩.٧٠٠) في حين بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق التتبعي لمستوي الفهم التذوقي (١٠.٦٨٠) أي بفارق (0.98) لصالح القياس التتبعي.

ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي لاختبار مهارات الفهم القرائي وكل بعد علي حده حيث بلغ متوسط درجات الطلاب بالتطبيق البعدي لمستوي الفهم الابداعي (٩.٣٦٠) في حين بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق التتبعي لمستوي الفهم الابداعي (١٠.٦٨٠) اي بفارق (١.٣٢) لصالح القياس التتبعي.

ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي لاختبار مهارات الفهم القرائي وكل بعد علي حده حيث بلغ متوسط درجات الطلاب بالتطبيق البعدي لمستوي الفهم الاستنتاجي (١٠) في حين بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق التتبعي لمستوي الفهم الاستنتاجي (١١.١٦٠) أي بفارق (١.١٦٠) لصالح القياس التتبعي.

وبتلك النتيجة ترفض الباحثتان الفرض وعدم التحقق من صحته.

وترجع الباحثتان ذلك إلى استمرار الاثر الإيجابي للبرنامج بعد انتهاء فترة تطبيق البرنامج بشهر، ويرجع ذلك إلى اكتساب التلاميذ كيفية التعامل مع الاختبارات، حيث ساهم تدريب التلاميذ على التعلم المستند على الدماغ فى اكتسابهم الكثير من المعلومات والمعارف بشكل صحيح حيث اهتم البرنامج بتنمية الجوانب الفكرية والمهارية لديهم وربطها بالواقع العملي اللغوي، كما تم تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم مما ساعدهم على فهم المهام المطلوبة منهم بشكل إيجابي.

رابعاً التحقق من صحة الفرض الرابع:

وينص الفرض الرابع على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى للدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار وكل بعد على حده).

وللتحقق من صحة الفرض الرابع تم استخدام اختبار "ت"للمجموعات المستقلة والذي يوضح نتائجه الجدول التالي:

جدول (١٢) يوضح قيم "ت"ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطى درجات القياسين البعدى والتتبعى للدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار وكل بعد على حده

أبعاد المقياس	القياس البعدى	القياس التتبعى	قيمة	مستوى

	م	ع	م	ع	"ت"	الدلالة
البعد النفسي	١١.٩٤٠	١.٨٨٨	١٠.٦٦٠	١.٢٨٧	٥.٤٣١	٠.٠١
البعد العقلي	١٣.٠٠٠	١.٨١٨	١١.٩٨٠	١.٦٠٩	٤.٣٧٨	٠.٠١
البعد الجسمي	١١.٢٢٠	١.٥٨١	١٠.٧٦٠	١.٤٧٨	٣.٦٧٣	٠.٠١
البعد الاجتماعي	١١.٥٤٠	١.٩٧١	١٠.١٤٠	٠.٧٨٢	٦.٠٣١	٠.٠١
الدرجة الكلية	٤٧.٧٠٠	٤.٦٣٧	٤٣.٥٤٠	٣.١٠٥	٨.٧٧٤	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

ارتفاع متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيق البعدي لمقياس قلق الاختبار ككل مقارنة بمتوسط درجاتهم في التطبيق التتبعى، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدى (٤٧.٧٠٠) في حين بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق التتبعى (٤٣.٥٤٠). وبتلك النتيجة ترفض الباحثتان الفرض وعدم التحقق من صحته.

وترى الباحثتان أن تلك النتيجة منطقية وتدل على نجاح البرنامج المستخدم بالدراسة فى تنمية الفهم القرائي للطلاب مما ساهم فى خفض قلق الاختبار لديهم، حيث تم تطبيق اختبار الفهم القرائي ومقياس قلق الاختبار مرة أخرى بعد مرور شهر على انتهاء التطبيق.

وتعزى تلك النتيجة للتأثير الإيجابي للبرنامج المقترح، والذي تضمن عدد من الإستراتيجيات والأنشطة التي تم استخدامها في تدريس الوحدة المعدة مسبقا، والتي ساهمت في تحرر التلاميذ من الخجل والخوف واكسبتهم مهارات المناقشة والحوار والقدرة على القراءة بصوت عال والتعرف على الأخطاء اللغوية، مما ساهم في خفض قلق الاختبار لديهم وذلك من خلال تهيئتهم للتعلم وتوفير عامل الأمن والطمأنينة للتلاميذ وشعورهم بالثقة بالنفس، حيث ان من فوائد التعلم المستند للدماغ تقليل الخوف والرهبة من الامتحانات.

خامساً التحقق من صحة الفرض الخامس:

وينص الفرض الخامس على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث فى القياس البعدى لاختبار الفهم القرائى وأبعاده الأربعة" لصالح الإناث.

وللتحقق من صحة الفرض الخامس تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة والذي يوضح نتائجه الجدول التالي:

جدول (١٣) يوضح قيم "ت"ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات كل من الذكور والإناث فى القياس البعدي لاختبار الفهم القرائي وأبعاده الأربعة" لصالح الإناث.

أبعاد الاختبار	الذكور		الإناث		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
مستوي الفهم النقدي	٨.٦٨٠	١.٢٤٩	٩.٤٨٠	١.٤٤٦	٢.٠٩٣	٠.٣٠٥
مستوي الفهم التذوقى	٩.٥٢٠	١.١٥٩	٩.٨٨٠	١.٢٠١	١.٠٧٨	٠.٩٦٠
مستوي الفهم الإبداعي	٩.٠٤٠	١.٠٥٩	٩.٦٨٠	١.١٠٧	٢.٠٨٧	٠.٨٠٠
مستوي الفهم الاستنتاجي	٩.٩٢٠	١.١٨٧	١٠.٠٨٠	٠.٩٠٩	٠.٥٣٥	٠.٠٩٣
الدرجة الكلية	٣٧.١٦٠	٢.٦٤٠	٣٩.١٢٠	٢.٩٧٦	٢.٤٦٣	٠.٥٠٨

يتضح من الجدول السابق:

- ارتفاع متوسطي درجات الإناث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي ككل مقارنة بمتوسط درجات الذكور، حيث بلغ متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي (٣٩.١٢٠) في حين بلغ متوسط درجات الذكور (٣٧.١٦٠).
- الانحراف المعياري بين درجات الذكور والإناث فى اختبار مهارات الفهم القرائي يساوى (٢.٦٤٠، ٢.٩٧) على التوالي وهذا يشير لمستوى التجانس بينهم.

وبتلك النتيجة ترفض الباحثتان الفرض وعدم التحقق من صحته.

وترجع الباحثتان تلك النتيجة لأن الإناث أكثر تفوقاً عن الذكور في المهارات اللغوية، وقد ساهم البرنامج المعد في إكسابهم العديد من مهارات الحوار والمناقشة والقدرة على فهم المعنى المطلوب بشكل أكثر إيجابية .

سادساً التحقق من صحة الفرض السادس:

وينص الفرض السادس على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث فى القياس البعدي لمقياس قلق الاختبار وأبعاده الأربعة.

وللتحقق من صحة الفرض السادس تم استخدام اختبار "ت"للمجموعات المستقلة والذي يوضح نتائجه الجدول التالي:

جدول (١٤) يوضح قيم "ت"ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات كل من الذكور والإناث في القياس البعدي لمقياس قلق الاختبار وأبعاده الأربعة".

أبعاد المقياس	الذكور		الإناث		قيمة	مستوى
	م	ع	م	ع	"ت"	الدلالة
البعد النفسي	١١.٥٢٠	١.٨٢٨	١٢.٣٦٠	١.٨٩٠	١.٥٩٧	٠.١١٧
البعد العقلي	١٢.٧٦٠	١.٧٦٢	١٣.٢٤٠	١.٨٧٧	٠.٩٣٢	٠.٧٧٢
البعد الجسمي	١١.٣٢٠	١.٧٤٩	١١.١٢٠	١.٤٣٢	٠.٤٤٣	٠.٦٥٩
البعد الاجتماعي	١١.٦٠٠	١.٧٣٢	١١.٤٨٠	١.٧٣٢	٠.٢١٣	٠.٨٣٢
الدرجة الكلية	٤٧.٢٠٠	٤.١٠٢	٤٨.٢٠٠	٣.٧٠٩	٠.٩٠٤	٠.٨٢٦

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- ارتفاع متوسطي درجات الإناث في التطبيق البعدي لمقياس قلق الاختبار ككل مقارنة بمتوسط درجات الذكور، حيث بلغ متوسط درجاتهن في التطبيق البعدي (٤٨.٢٠٠) في حين بلغ متوسط درجات الذكور (٤٧.٢٠٠).
- الانحراف المعياري بين درجات الذكور والإناث فى مستوى قلق الاختبار يساوى (٤.١٠٢، ٣.٧٠٩) على التوالي وهذا يشير لمستوى التجانس بينهم.

وبتلك النتيجة ترفض الباحثتان الفرض وعدم التحقق من صحته.

وتفسر الباحثتان تلك النتيجة والمتمثلة في ارتفاع مستوى قلق الاختبار عند الإناث مقارنة بالذكور لطبيعة الإناث حيث أنهن أقل قدرة على تحمل الضغوطات والمواقف الاختبارية، حيث يسيطر عليهن شعور دائم بأن الدرجات التي سيحصلن عليها في الاختبار تحدد مصيرهن، كما ترى الباحثتان أن ارتفاع درجات الإناث على المقياس بأن معظم الإناث

ليس لديهن القدرة على إخفاء مظاهر القلق والتوتر بعكس الذكور لديهم قدرة كبيرة على السيطرة على انفعالاتهم وتوتراتهم وعدم إظهارها أمام الاخرين.

كما ترى الباحثتان أن الذكور أكثر ثقة في ذاتهم وفى قدراتهم عن الإناث، والتي قد ترجع لامتلاك الذكور ثقة في كفاءتهم المعرفية والعلمية والتي تساهم فى قلة الضغوط عليهم.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة محمد حسين (٢٠١٨) والتي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الذكور والإناث في قلق الاختبار، أي أن مستوى قلق الاختبار لدى الإناث أعلى من الذكور

وتختلف تلك النتيجة مع دراسة محمد حوال (٢٠١٨) والتي ترى أن قلق الاختبار عند الذكور أعلى من الإناث.

توصيات الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وما كشفت عنه من نتائج، ولما كانت الدراسة الحالية قد قدمت برنامجاً مقترحاً قائماً على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات الفهم القرائي لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، لذا توصي الدراسة الحالية بما يلي:

١) إعادة النظر في استراتيجيات وأساليب ونماذج تدريس الفهم القرائي في ضوء البرنامج المقترح الذي تقدمه الدراسة الحالية التي تستند إلى التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات الفهم القرائي
٢) ضرورة تبني المعلمين نظريات تعلم تهتم بالدماغ ووظائفه.
٣) عقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين لتدريبهم على كيفية استخدام البرنامج القائم على التعلم المستند إلي الدماغ
٤) تزويد المعلمين والقيادات التعليمية في المدارس الإعدادية باختبار مهارات الفهم القرائي بهدف الكشف عم مدي تمكن التلاميذ من تلك المهارات
٥) تزويد القائمين على تطوير الكتب الدراسية بإجراءات الإستراتيجية المقترحة القائمة علي التعلم المستند إلي الدماغ بهدف توظيفها في كتاب اللغة العربية
٦) تنظيم ورش عمل لتلاميذ المرحلة الإعدادية لتدريبهم علي مهارات الفهم القرائي باستخدام البرنامج المقترح.
٧) إعادة النظر في أدوات ووسائل تقويم مهارات الفهم القرائي في ضوء الأسلوب الذي تقدمه الدراسة الحالية وهو اختبار الفهم القرائي

٨) توجيه الاهتمام نحو علاج قلق الاختبار لدى الطلاب مرتفعي القلق.
٩) عقد دورات تدريبية تسهم في تدريب الطلاب على مواجهة قلق الاختبار.
١٠) توجيه انتباه أولياء الأمور لتوفير المناخ المناسب لأبنائهم أثناء فترة الاختبارات حتى لا ينتابهم القلق.

المقترحات:

١. إستراتيجية تدريسية مقترحة في نظرية التعلم المستند إلي الدماغ لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدي تلاميذ المرحلة الثانوية.
٢. برنامج قائم على التعلم المستند إلي الدماغ لعلاج الضعف في القراءة والكتابة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية.
٣. نموذج تدريسي قائم على ما وراء الذاكرة وما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
٤. فاعلية إستراتيجية مقترحة على التعلم المستند إلي الدماغ لعلاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية.
٥. تصميم برامج إرشادية علاجية لتخفيض مستويات قلق الاختبار لدى الطلاب.

مراجع الدراسة

باسم محمد & خميس عبد الله (٢٠١٤). أثر العلاج بالقراءة فى خفض قلق الامتحان وتحسين مستوى التوافق النفسي لدى الطلبة القلقين بسلطنة عمان، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، ١٢

برهان حمادنة (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى عينة من الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران، المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مج. ١٣، ع. ١.

حسن شحاته ومروان السمان (٢٠١٢). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب

دلال نصير (٢٠٠٥). العلاقة بين قلق الاختبار ومتغير التحصيل الدراسي والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي لدى طالبات كلية التربية بالجوف. مجلة كلية المعلمين، الرياض مج ٥ (١)، ٦-٣١.

رفيق سعيد (٢٠٢٠). نمطا تصميم الاختبار الالكتروني التكيفى الثابت والمتغير الطول وأثرهما على خفض مستوى قلق الاختبار وتنمية الاتجاهات نحو الاختبارات الالكترونية لدى طلاب كلية التربية، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٣٠ (١٤) ،٢٣ – ٨٧.

سليمة سايحى (٢٠٠٤). فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، رسالة ماجستير. جامعة ورقلة، الجزائر.

صفاء محمد (٢٠١٣): أثر برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ في تصحيح التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط "، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد** ٣٣، ج ١، ص ص ٤٧: ٩٦.

صلاح الدين عرفة (٢٠٠٦): تفكير بلا حدود ــ رؤي تربوية معاصرة في تعليم التفكير تعلمه، القاهرة، عالم الكتب.

عزو إسماعيل ، يوسف إبراهيم (٢٠٠٩): **التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين**، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عطية إسماعيل (٢٠١٨). قلق الاختبارات الالكترونية وعلاقته بالأداء فى نظر عينة من طالبات كلية الأميرة عالية بجامعة البلقاء التطبيقية، الأردن، المجلة التربوية ،٥٢، ٨٠٠ – ٨٢٣.

علي خطاب (٢٠٠١). القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية

علية أحمد، موسى مجدوع (٢٠٢٠). فاعلية استخدام منصات التعليم عن بعد (بوابة المستقبل – منظومة التعليم الموحدة) في تنمية التحصيل المعرفي وخفض مستوى قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة بجدة، المجلة العربية للتربية النوعية. مج. ٤، ع. ١٥ . 287-312

كريستين حنا (٢٠١٧). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المستند الي الدماغ لتنمية مهارات استخدام القواعد النحوية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٩،٤ .

محمد حامد زهران (١٩٩٩). مدى فاعلية برنامج إرشادي مصغر للتعامل مع قلق الدراسة وقلق الامتحان بأسلوب الموديولات والمناقشة الجماعية، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس، ٢٤ ،٤-١٢ .

محمد حامد زهران (٢٠٠٠). الإرشاد النفسي المصغر (ط ١)، الكويت: مكتب الإنماء الاجتماعي.

محمد حسين فهيد. (٢٠١٨). مستويات قلق الاختبار لدى طلبة المدارس الثانوية فى تعليم مدينة نجران وسبل التغلب عليه، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ،٢٦ (٦) ، ٤٥٦- ٤٨١ .

محمد حوال العتيبي. (٢٠١٨). قلق الاختبار والتحصيل الدراسى وعلاقتهما ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من طلاب كلية التربية بعفيف بجامعة شقراء، المجلة التربوية، جامعة سوهاج ،٥٣، ٦٥٤-٦٨٨.

محمد عبد القادر على (٢٠٢٠) فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في خفض قلق الاختبار وتحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى عينة من الطلاب مرتفعي التحصيل بجامعة الأمير سطام مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين مج٢١ ،ع٣،٣٠١ ٣٤٥

محمود الناقة ووحيد حافظ (٢٠٠٤). تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخله وفنياته، القاهرة: كلية التربية. جامعة عين شمس

مروان السمان (٢٠١٠). فاعلية استراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنثر والشعر لدي طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراة، كلية التربية. جامعة عين شمس

هاجر خدارية (٢٠١٨). التعرف على قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجزائر.

وجدان عبد الأمير (٢٠١٩). أثر إستراتيجية القبعات الست في خفض قلق الاختبار لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، مجلة الأستاذ. مج. ٥٨، ع. ١

يوسف قطامي، ومجدي مشاعلة (٢٠٠٧). الموهبة **والإبداع وفق نظرية الدماغ**، عمان، الأردن، دار ديبونو للطباعة

Akanbi, S. (2013). Comparisons of test anxiety level of senior secondary school students across gender, year of study, school type and parental educational background. life Psychological, 21, 40 – 54. Alexandria, Virginia

Amiri, M., &Ghonsooly, B. (2015). The relationship between English learning anxiety and the students' achievement on examinations. Journal of Language Teaching and Research, 6, 855 – 865.

Atasheneh, N., & Izadi, A. (2012). The role of teachers in reducing/increasing listening comprehension test anxiety: A case of Iranian EFL learners. English Language Teaching, 5, 178 – 187.

Austin, J. & Partridge, E. (1995). Prevent school failure: Treat test anxiety. Preventing School Failure, 40, 10 - 13.

Aydin, S. (2009). Test Anxiety Among Foreign Language Learners: A Review of Literature. The Journal of Language and Linguistic Studies. 5(1), 127- 137.

Balogun, A. (2014). Effect of Test Anxiety on Academic Performance. Achievement Motivation as a Buffer Universal Journal of Educational Research, 2(8), 531-536.

Brown, D. (2009). Effect of a school-based test anxiety intervention in ethnic minority youth exposed to Hurricane Katrina. Journal of Applied Developmental Psychology, 30"3", 218-226

Bushnell, D. (1978). Altering Test Environment for Reducing Test Anxiety for Improving Academic Performance. Retrieved on September 15, 2010 from http://wwnv.eric.ed.gov/PDFS/ED 161946.pdf.

Caine, R, Caine, G., Mcclintic, Klimek, k. (2014):12 Mind Learning Principles in action: The Field Book for Making Connections, Teaching, and the Human Brain, thousand Oaks, CA, Corwin Press.

Cassady, J., & Johnson, R. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. Contemporary Educational Psychology, 27, 270-295. http://dx.doi.org/10.1006/ceps.2001.1094

Chapell, M.; Blanding, Z. & Silverstein M,2005(. Test anxiety and academicperformance in undergraduate and graduate students.*Journal of EducationalPsychology, 97,* 268-274 .

Conner, c. (2011). play 0 behavior 0 language and social skills. the comparison of play and a non-play intervention within a specialist school setting. journal of research in development disabilities, 32 (1), pp. 205 – 1211.

Corey, G. (1996). theory and Practice of Group Counseling, BroksalCole.Company. Monterey, Calif ,348

Damer, D., &Melendres, L. (2011). Tackling test anxiety: A group for college students. The Journal for Specialists in Group Work, 36, 163 – 177.

Ergene, T. (2003). Effective Interventions on Test Anxiety Reductions: A Meta-analysis. School Psychology International, Vol. 24, no.3, p. 313 -328.

Heino, R., Rantanen, P., & Marttunen, M, (2009). Social phobia in Finnish general adolescent population. prevalence comorbidity, individual and family correlates,and service use Depress Anxiety, 26,528-36

Hepwoth, D. (1982). Direct social work practice. Theory and Skills. New York. Dorsary Press.

Jensen, E, (2000). Brain-Based Learning, Academic press Inc,

Julie, O. (2003). Cognitive behavioral Therapy inner north Brisbane mental health Service, Royal Brisbance-Hospital

kim.s.(2011). Avital reality application in role – plays of social skills training for training for schizophrenia.arandomized controlled trail.Jornal of psychiatry research, 189 (1) pp.166-172.

Lowe, P.; Lee, S.; Witteborg, K; Prichard, k.; Luhr, M.; Cullinan, C. &Janik, M. (2008). The Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA) Examination of the Psychometric Properties of a New Multidimensional Measure of Test Anxiety Among Elementary and Secondary School Students. Journal of Psycho educational Assessment. Vol. 26, no.3, p. 215-230.

Miller, N.; Renee DeLapp, J. & Richard, D. (2007). Group Anxiety Reduction with Sixth Grade Students. University of Tennessee.

Rasor, L. &Rasor, R. (1998). Test Anxiety and Study Behavior of Community College Students in Relation to Ethnicity, Gender and Age. Retrieved on Septemberl5, 2010 from http://www.eric. ed.gov/PDFS/ED415942.pdf.

Rehman, A., Malik ,A. (2012): Effectiveness of Brain – Based Learning Theory on Secondary Level Students of Urbab Areas. Jourbnal of Managerial Sciences, January, V, 1, N, 1.

Ross, D. & Driscoll, R. (2012). Test Anxiety: Age-Appropriate Interventions. The American Test Anxieties Association. Westside Psychology, Knoxville, Tennessee.

Shokrpour, N., Zareii, E., Zahedi, S., &Rafatbakhsh, M. (2011). The impact of cognitive and meta-cognitive strategies on test anxiety and students' educational performance. European Journal of Social Science, 21, 177 – 188.

Weems, C. Taylor, L. Costa, N. Marks, A. Romano, D. Verrett, S. & Zeinder, M. (2001). Sex, ethnic, and social differences in test anxiety among Israeli adolescents Journal of Genetic Psychology, 150 (2). 175-185.

Yahav, R., & Cohen, M. (2008). Evaluation of a cognitive-behavioral intervention for adolescents. *International Journal of Stress Management, 15*(2), 173–188. https://doi.org/10.1037/1072-5245.15.2.173