DOI: http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol13iss1pp1-26

فاعلية برنامج مقترح قائم على مبادئ نظرية تريز TRIZ الحلول الابتكارية للمشكلات في علاج بعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

أحمد سعيد الأحول*
الأكاديمية المهنية للمعلمين، مصر

استُلم بتاريخ: ٢٠١٨/٣/١٣ قُبل بتاريخ: ٢٠١٨/٥/١

ملخص: هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج قائم على بعض مبادئ نظرية "تريز" TRIZ (الحلول الابتكارية للمشكلات) غايته علاج بعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وتضمنت أدوات الدراسة: قائمة بصعوبات القراءة على مستويَيْ: التعرف، والفهم، البرنامج المقترح، دليل المعلم لتطبيق البرنامج، واختبار القراءة لقياس فاعلية البرنامج المقترح. مثّلت عيّنة الدّراسة (٧٠) تلميذا وتلميذة من الصفّ السادس الابتدائي، قسموا بطريقة عشوائية إلى مجموعتين متكافئتين: (تجريبية، وضابطة)، قوام كل منها (٣٥) تلميذاً. وخلصت الدراسة إلى تأكيد فاعلية البرنامج المقترح؛ إذ أظهر فاعلية واضحة في علاج بعض صعوبات القراءة لدى التلاميذ عينة الدراسة، ودل على ذلك وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي أداء المجموعتين (التجريبية، والضابطة)؛ إذ ثبتت تلك الفروق في اتجاه المجموعة التجريبية، ولصالح القياس البعدي.

كلمات مفتاحية: برنامج، نظرية تريز، صعوبات القراءة، الصف السادس الابتدائي.

The Effectiveness of a Proposed Program based on TRIZ's Theory (Innovative Solutions to Problems) in Treating Sixth-Grade Students' Reading Difficulties

Ahmed S. Al-Ahwal*
Professional Academy for Teachers, Egypt

Abstract: The aim of the study was to prepare a program based on some of the principles of TRIZ (Innovative Solutions to Problems) to overcome some of the difficulties encountered by sixth-grade students. The study tools included a list of reading difficulties on two levels: identification and comprehension, the proposed program, teacher of the program application of the program, and the reading-test measuring the effectiveness of the proposed program. Seventy male and female sixth-grade students were randomly divided in two groups: experimental and control. The study confirmed the effectiveness of the proposed program in treating some reading difficulties. In addition, the students' reading showed a statistically significant difference at (0.05). These differences have been established in the direction of the group and its relevance.

Keywords: Program, TRIZ theory, difficulties of reading, sixth grade primary stage.

*asalahwal@gmail.com

إن للغة قيمة جوهرية كبرى في حياة كل أمة؛ فإنها الأداة التي تحمل الأفكار، وتنقل المفاهيم، فتقيم بذلك روابط الاتصال بين أبناء الأمة الواحدة (السليم، د.ت ،١).

وتأكيداً لأهمية اللغة يقول القوصي (٢٠١٦، ٧): "اللغة هي روح الأمة، وعنوان هويتها، ووعاء ثقافتها، ورمز وجودها، ومصدر إشعاعها. إذا تعهدها أهلها بالحفاظ عليها وبصونها وبالنهوض بها أوفوا بحقها عليهم، وقاموا بواجبهم نحوها، فظفروا بشرف الذود عنها، ونالوا فضل حمايتها، واستحقوا أن يكونوا من البناة لنهضتها، والرافعين لأعلامها بين لغات الأمم والشعوب".

وللغة العربية أفضلية خاصة في نفوس أبنائها تفوق غيرها من اللغات، فهي كما توصف أم اللغات، وهي اللغة التي يتحدث بها أكثر من مليار عربي ومسلم في شتى بقاع المعمورة، فضلاً عن كونها لغة القرآن الكريم كتاب الله المعجز، والذي لا يتكتشف أسراره وأنواره إلا بها.

وفي أفضلية اللغة العربية وخصوصيتها يؤكد محجوب (١٩٨٦، ٧٢):" أن اللغة العربية قد اكتسبت غزارتها من كلماتها، وتعدد أساليبها، وقوة أدائها، وسعة صدرها للنماء والزيادة، خاصة الاشتقاق والقياس فيها، ثم زادها شرفاً وقوةً وخلوداً ورسوخاً نزول القرآن الكريم بها، وتكريم الله لها دون اللغات الأخرى".

وإدراكاً لأهمية اللغة العربية حظيت باهتمام بالغ داخل الأنظمة التعليمية؛ فأصبحت مادة أساسية في كافة المراحل والصفوف الدراسية، وأُفرد لها مساحات واسعة في الجدول المدرسي، بل أنشت لها المعاهد والجامعات الخاصة، ونال فيها المتخصصون أعلى الدرجات العلمية.

ولا شك أن القراءة وما يوليه المهتمون بتعليمها من عناية واهتمام لمن المؤشرات الواضحة على الاهتمام باللغة العربية؛ وذلك نظراً لما للقراءة من دور فاعل، ليس فقط في مجال اللغة، ولكن في مجال التعليم بصفة عامة؛ حيث يؤكد سعد الدين (٢٠١٥، ١٠٨): أن القراءة وسيلة من وسائل التعلم الأساس، وهي زاد المتعلم وعدته، وأداة لتملك اللغة سواء التي اكتسبها داخل المدرسة أو خارجها، فهي "مثل التنفس، إنها وظيفة حياتية أساسية" (آلبرتو مانغويل، ٢٠٠١، ١٨).

وفي ذات الاطار يؤكد القحطاني (١٤٣٠، ٣): "أن ميدان تعليم القراءة من أهم ميادين التعليم إن لم يكن أهمها على الإطلاق؛ ذلك أن القراءة هي وسيلة الإنسان في كسبه للمعرفة والمعلومات، وهي النافذة التي يطل منها على ميادين المعرفة المختلفة، وتزداد أهميتها بالنسبة لطلاب العلم لا لكونها مادة يدرسونها فحسب؛ وإنما لأن نجاحهم في المواد الدراسية الأخرى وتفوقهم فيها يعتمد أساساً عليها".

كما تتجلى أهمية القراءة في كونها "تتيح الفرصة أمام القراء لمعرفة الإجابات عن أسئلتهم واستفساراتهم ومحاولات الاستكشاف واستخدام الخيال وتحقيق الثقة بالنفس، وإيجاد روح المخاطرة في مواصلة البحث وحب الاستطلاع والدافع للإنجاز الذي يدفع إلى المخاطرة العلمية المحسوبة من أجل الكشف عن المجهول، والتحرر من الأساليب المعتادة للتفكير والميل إلى البحث في الاتجاهات الحديثة، وتفحص البيئة بحثًا عن خبرات جديدة، والمثابرة في البحث والاستكشاف من أجل مزيد من المعرفة لنفسه ولمجتمعه (شحاتة، ١٩٩٢، ٥٥).

والقراءة أيضاً من أهم العوامل المؤثرة في النمو العقلي والانفعالي والاجتماعي للمتعلم، كما أنها من أهم المعايير التي يقاس بها تطور المجتمع في وقتنا الحاضر. وهي "تمثل مهارة أساسية ليس فقط للنجاح

الأكاديمي بل أيضاً للنمو المهني، ومواكة التطور المعرفي، والمساهمة في بناء مجتمع المعرفة، وتسهيل حياة الإنسان اليومية" (الشوربجي وآخرون، ٢٠١٧، ٦٦٧).

كما يعد دور مادة القراءة كبيراً للنهوض بالتعليم والثقافة واللغة للمجتمع والتلاميذ؛ وذلك لكونها المادة الأولى والرئيسة التي يبدأ بها التلميذ حياته، ويعتمد عليها في تحصيل المعرفة وتطوير الذات وحل المشكلات؛ ولذلك أولت الأمم هذه المادة اهتماماً كبيراً وعدتها معياراً لقياس مدى تقدمها أو تأخرها (الشهري، ٢٠١٢، ٣).

كما أن القراءة تساعد المتعلم على التقدم العلمي في كافة صنوف المعرفة؛ لأن كل المواد الدراسية ما هي إلا فكراً مكتوباً أو مقروءاً تمثله الرموز اللغوية المكتوبة. فالقراءة ليست فقط أداة تحصيل بقية المواد الدراسية الأخرى، بيد أنها تمكن المتعلم من عملية التوافق الشخصي والاجتماعي، وتجعله يدرك معنى المواطنة الصحيحة (إبراهيم، وسالم، والطحاوي، ٢٠١٠، ٦٩٤).

ويرى الباحث رغم الأهمية الكبيرة التي تحتلها القراءة من بين فنون اللغة وفروعها- والتي سبق بيانها في العرض السابق-، إلا أن تعليمها للنشء وإتقانهم لمهارتها مازال يسير بشكل لا يرضي الكثير من أهل اللغة والقائمين على تعليمها، وخير دليل على ذلك ضعف المتعلمين وتعثرهم في مهاراتها، فضلاً عن نفور المتعلمين من القراءة وعدم الرغبة فيها، حتى باتت تلك المعضلة خطراً يهدد مستقبل لغتنا العربية، ومنزلقاً خطيراً يخشى عواقبه كلُ من يحب لغته ويغار عليها.

ومن هنا يأتي الاهتمام بهذا المجال البحثي وهو تعليم القراءة؛ حيث ترمي الدراسة الحالية الكشف عن حلول ناجزة لتلك المشكلة وذلك باستخدام ما يعرف بمبادئ نظرية تريز TRIZ مرتكزاً الباحث في ذلك على مجموعة من الأسس التربوية واللغوية، منها:

١. أهمية القراءة باعتبارها أحد مهارات اللغة التي لا غني عنها، فهي نافذة الفرد على العالم الخارجي، ووسيلته للتثقيف والمعرفة، فضلاً عن كونها أحد أدواته المهمة في التحصيل الدراسي وفهم المقررات الدراسية.

٢. أهمية المرحلة الابتدائية باعتبارها أحد أهم المراحل التعليمية في حياة التلاميذ، فهي مرحلة البناء والتأسيس اللغوي، فضلاً عن كونها تمهد للمرحلة الإعدادية والتي تتطلب قدرات قرائية ولغوية عالية تساير أهمية وخطورة هذه المرحلة.

٣. فاعلية نظرية تريز - التي أثبتتها الدراسات والبحوث- وقدرتها على علاج صعوبات القراءة؛ حيث تستند تلك النظرية إلى مجموعة من المبادئ يراها الباحث كفيلة بتحسين الأداء القرائي والتغلب على صعوباته، من ذلك:

- تعد نظرية تريز إحدى استراتيجيات التدريس التي تبنى على التفكير الابتكاري، ويعد التفكير الابتكاري غاية عمليات القراءة، بل هو غاية عمليات التعليم والتعلم.
- تتسم نظرية "تريز" بأن مبتكرها لم يعتمد على المحاولة والخطأ في صياغتها كحال معظم استراتيجيات التفكير الابتكاري، وإنما اعتمد على التحليل العلمي الدقيق والمكثف من قبله وفريق عمله لمئات الآلاف من براءات الاختراع من أجل التعرف على الأفكار الابتكارية التي بلغت بأصحابها درجة الاختراع. وتوصل إلى أربعين مبدأ ابتكارياً يستخدمها المخترعون في حل المشكلات التي تقف في طريق تنفيذ اختراعاتهم.

وهذه النظرية نشأت أصلاً في المجالات الهندسية والصناعية والتقنية، لكنها تُستخدم في مختلف جوانب النشاط الإنساني (آل عزيز، ٢٠١٣، ١٠٢).

- تضمنت نظرية "تريز" مجموعة من المبادئ يمكن استخدامها في إيجاد حلول غير معتادة للمشكلات التعليمية، حيث أظهرت تلك المبادئ فاعليتها في حل مشكلات هندسية وتكنولوجية وعلمية عديدة، وأدت لظهور عدد كبير من الاختراعات في هذه المجالات، ويفترض الباحث أن تطبيق مثل هذه المبادئ في مجال صعوبات التعلم قد يساعد الطلاب على حل المشكلات بطرق مبتكرة، ويؤدي إلى التخلص من أوجه القصور لديهم، علماً بأن بعض هذه المبادئ يمكن استخدامها في تعليم القراءة بينما يكون بعضها الآخر غير ملائم لهذه الفئة.
- تعتبر نظرية تريز تقنية ذات قاعدة معرفية تتضمن مجموعة من الطرائق لحل المشكلات التقنية، وتنبع قوة هذه النظرية من: اعتمادها على التطور الناجح للنظم، وقدرتها على تجاوز العوائق النفسية، وتعميم طرائق استخدمت في حل عدد كبير من المشكلات ذات المستوى الابتكاري المتقدم (المشيخي، ٢٠٠٩).

ويرى الباحث إمكانية توظيف العديد من تلك المبادئ في مجال تدريب التلاميذ على حل المشكلات التي تواجههم، سواء في المواقف التعليمية أو في مواقف الحياة اليومية، وبعض هذه المبادئ يقتصر استخدامها في المعامل كما هو الحال بالنسبة لمبدأ "المواد المركبة"، ومبدأ "تسريع الأكسدة"، ومبدأ "التمدد الحراري"، وبعضها الآخر يصلح للتطبيق مع ذوي صعوبات التعلم أو العاديين أو حتى الموهوبين، بهدف تنمية مهارتهم في حل المشكلات بطرائق غير تقليدية، أو بالأحرى طرائق لا تظهر أمام الطفل من الوهلة الأولى؛ وهذا ما تهدف إلية نظرية "تريز".

جدول١

مبادئ نظرية تريز

مبادئ نظرية "تريز":

شملت نظرية "تريز" أربعين مبدأً، تناولها العديد من الباحثين، ومنهم: أبو جادو (٢٠٠٣)، وأبو جادو(٢٠٠٤)، وأبو جادو(٢٠٠٥)، وآل عامر (٢٠٠٨)، وآل عزيز (٢٠١٣)، Vincent & Mann (٢٠٠٠) ويمكن ذكرها فيما يلي:

التجزئة والتقسيم.	الاحتياط.	الإسراع بالعمل.	المواد المثقوبة.
الفصل والاستخلاص.	تقليل التباين.	تحويل الضار إلى نافع.	تغير اللون.
الجودة المكانية.	عكس الأجزاء.	استخدام الوسيط.	تجانس الأجزاء.
عدم التماثل.	التكوير والانحناء.	خدمة الذات.	تجديد الأجزاء.
دمج الأجزاء.	الحركية والمرونة.	نسخ الأجزاء.	تغيير الحالة.
العمومية.	زيادة أو تقليل الأجزاء.	التخلص من الأجزاء غير الأساسية.	الاستفادة من التحول.
تداخل الأجزاء.	مراعاة الأبعاد.	استخدام أنظمة غير ميكانيكية.	التمدد الحراري.
تكافؤ القوى.	الاهتزازات والتأرجح.	تركيز السائل أو الغاز.	تسريع الأكسدة.
مواجهة السلبيات.	تقسيم العمل إلى فترات.	مرونة الأجزاء.	البيئة الخاملة.
الفعل السابق.	استمرار العمل.	التغذية الراجعة	المواد المركبة.

جدول ٢
التطبيقات التربوية واللغوية لنظرية تريز في علاج بعض صعوبات القراءة

مبادئ تريز	التطبيقات التربوية في مجال صعوبات القراءة
التجزئة والتقسيم	تجزئة الصعوبة وتقسيمها إلى أجزاء ليسهل فهمها والتعامل معها من جانب التلاميذ
الفصل والاستخلاص	تنقية المقروء وتلخيصه بما يضمن حذف ما لا فائدة منه
الجودة المكانية	الإفادة من طاقات التلاميذ وإمكاناتهم وتحسين بيئة التعلم
العمومية	يمكن الانتفاع من مكونات المقروء: كلمات، تراكيب، معاني، دلالات في تدريب التلاميذ على إنتاج جمل جديدة من إنشائهم، وتجنب حدوث الصعوبة في مرات قادمة
القوة الموازنة	تبصير التلاميذ بقيمة الضبط الإعرابي على أواخر الكلمات، وأهمية ذلك في اكتشاف المعاني والدلالات، وأن تغيير تلك العلامة يغير معنى الكلمة ومقصدها
عدم التماثل	تبصير التلاميذ بقيمة الاختلاف والتنويع في المقروء من حيث: المفردات، والتراكيب والأساليب الوارد عليها، وأن هذا من باب التمكن والإبداع
دمج الأجزاء	تبصير التلاميذ بأهمية إعمال علوم اللغة وفنونها كافة لفهم محتوى المقروء؛ حيث التكامل اللغوي أحد مميزات اللغة وخصائصها الأصيلة
تداخل الأجزاء (الاحتواء)	تبصير التلاميذ بضرورة فهم الكلمات والمفردات في السياق الواردة فيه؛ حيث لا قيمة للمفردة منفردة أو منعزلة عن سياقها
مواجهة السلبيات	ضرورة التعامل الفوري مع الصعوبات القرائية حال حدوثها على المستوى الفردي والجماعي، وتبصير التلاميذ بتلك الصعوبات تجنباً لتكرار حدوثها
الفعل السابق	تعريف التلاميذ قبل القراءة بما يمكن أن يواجههم من صعوبات أثناء عمليات القراءة وسبل التغلب عليها (وهو ما يعرف بالمدخل الوقائي)
الاحتياط	ضرورة تدريب التلاميذ على وضع بدائل للقراءة كأن يكونوا على معرفة بأن للكلمة أكثر من معنى، وأن مرد ذلك السياقات اللغوية المتضمنة لتلك الكلمات
تقليل التباين	على المعلم أن يعي الفروق الفردية بين التلاميذ في القراءة والفهم، فهذا مما ييسر له أداء مهمته بفهم وإتقان
عكس الأجزاء	ويمكن ذلك باستخدام معينات للفهم القرائي: كتدريب التلاميذ على استخدام المعاجم اللغوية لتحديد معاني المفردات، واستخدام الكلمات والتراكيب الغامضة في تعبيرات جديدة تزيد من ايضاحها وبيانها
تقسيم العمل إلى فترات	توزيع المقروء إلى مقاطع وأجزاء لسهولة فهمها مع مراعاة تكامل الأفكار وترابطها، وأن تتم عمليات القراءة على فترات ومرات عديدة (وهو ما يعرف بالقراءة المتكررة)
الإسراع بالعمل	تدريب التلاميذ على السرعة في القراءة، مع مراعاة الدقة والإتقان في الأداء القرائي، والفهم واستنباط المعاني
التحسين	تدريب التلاميذ على كيفية التغلب على الصعوبات التي تعترضهم أثناء القراءة، وآلية تحسين عمليات القراءة والفهم عنها
التغذية الراجعة	ضرورة التفاعل بين المعلم وتلاميذه أثناء عملية القراءة، وتقديم تغذية راجعة لهم تفعل العملية التعليمية وتحسنها
استخدام الوسيط	الاستعانة بوسائط لغوية أخرى غير متضمنة في المقروء؛ لتيسر عمليات القراءة والفهم: كبعض الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة، وبعض الأبيات الشعرية
خدمة الذات	تدريب التلاميذ على الاعتماد على أنفسهم في القراءة والفهم كالاستعانة ببعض الوسائل الحديثة: كاستخدام محركات البحث، والرحلات المعرفية عبر الانترنت.. وغيرها
التخلص من الأجزاء غير الأساسية	وذلك بحذف الزيادات في المقروء والإبقاء فقط على ما هو ضروري وأساسي، وذلك بتدريب التلاميذ على مهارات التلخيص غير المخل بالمعاني
تغير اللون	يمكن ذلك بتميز الكلمات الجديدة والصعبة بألوان مختلفة للفت انتباه التلاميذ إليها، وتوجيههم للبحث عن دلالاتها ومعانيها

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في تدني مستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في القراءة وضعف مهاراتها لديهم، حيث تأكد للباحث – من مصادر مختلفة - وجود العديد من الصعوبات القرائية لديهم والتي تقف حجر عثرة أمام تقدمهم القرائي ومن ثم تعطيل تحصيلهم اللغوي والأكاديمي؛ مما

يستوجب ضرورة البحث الجاد والفاعل عن حلول لتلك المشكلة والتصدى لها بكل الطرق والوسائل.

الدراسات السابقة

حيث أكدت العديد من الدراسات والبحوث السابقة مشكلة ضعف المتعلمين في القراءة وأسندت المشكلة في ذلك إلى عدم وجود برامج لغوية فاعلة تقدم مقترحات علاجية للصعوبات القرائية التي يواجها الطلاب قبل وأثناء وبعد عمليات القراءة. ويستأنس الباحث ببعض من هذه الدراسات، منها: دراسة ونوغي (٢٠١٧) حيث أشار إلى وجود علاقة قوية بين الفهم الشفهي وصعوبات القراءة، وأن كلما زادت الصعوبات القرائية لدى الطلاب زاد معها تعثر الفهم الشفهي. كما أشارت الدراسة أن نحو ٢٠% من التلاميذ في العالم يعانون من صعوبات التعلم، وأن ١٠% منهم يعانون ما يعرف بصعوبات القراءة التي تعيق تقدمهم الأكاديمي.

كما يشير الشوربجي وآخرون (٢٠١٧) إلى أن حتمية تطوير المهارات القرائية وعلاج صعوباتها باتت متطلباً ضرورياً أكثر إلحاحاً في الوقت الراهن من أي وقت مضى؛ ذلك لأهمية تلك المهارات القرائية؛ كونها تمثل مهارات أساسية للنجاح في مجالات حياتية عديدة، مثل: مواكبة الانفجار المعرفي، والنمو المهني، والحاجة إلى التواصل بواسطة وسائل التقنيات الحديثة، والترفية، وانجاز مهام مهنية.

كذلك دراسة Vaughan (2014, 41)، ودراسة الشهري (٢٠١٢)، ودراسة عزت (٢٠١٦) والتي يرجع فيها أزمة القراءة وما حل بها من ضعف إلى ركون معلميها إلى طرائق تدريس بائدة لا ترقى إلى أهمية القراءة ولا تحقق أهدافها، وذلك بقوله:" إنه نتيجة للطريقة التقليدية التي يتبعها المعلمون في تدريس موضوعات القراءة ظهرت عدة صعوبات قرائية لدى الطلاب جعلتهم غير قادرين على أداء وإتقان مهارات القراءة المختلفة" (عزت، ٢٠١٦، ١٣٥).

ويشير اللبودي (٢٠٠٧، ٧٩) إلى ضرورة التصدي لظاهرة الضعف القرائي بقوله:" تعد صعوبات القراءة والكتابة والفهم من أكثر صعوبات التعلم شيوعاً، وأبعدها أثرها في الأداء الأكاديمي للمتعلم؛ إذ ينعكس عجز المتعلم عن استقبال أو معالجة اللغة مسموعة أو مقروءة في عدم إنتاج اللغة تحدثاً وكتابة، ومن ثم تنغلق امامه مفاتيح المعرفة والتعلم في مختلف مجالات الدراسة، فأنى للتلميذ أن يحصل دروسه في أي مادة دراسية وهو عاجز عن فك رموز اللغة التي كتبت بها أو فهم مضمونها.

ويؤكد نصر (٢٠٠٦، ٥١) أن المتتبع لحركة التعليم في الدول العربية يلحظ قصور المدرسة في إعداد تلميذ يتفهم اللغة العربية لعديد من الأسباب منها: قصور تدريس اللغة العربية في مختلف المراحل التعليمية، وقصور تعويدهم على القراءة الصحيحة، وغير ذلك مما أدى إلى قصور اكتساب التلاميذ مهارات القراءة الصحيحة".

ويشير غنيم في دراسته (٢٠٠٢) إلى أن ما يقرب من ٢٠ – ٢٥% من طلاب المدارس العادية في المجتمعات العربية يواجهون صعوبات تعلم متنوعة من بينها صعوبات التعلم اللغوية، وأن هؤلاء الطلاب يعدون من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة. في حين يرجع كل من الحيلة والبجة (٢٠٠٠) كثيراً من أخطاء الطلاب إلى عدم قدرتهم على فهم ما يقرؤون أو إلى خطئهم في الفهم أو إلى ضعفهم في التعبير.

وأخيراً يؤكد فضل الله (١٩٩٨، ٩٩) أنه لا يكاد يخلو فصل دراسي في أي مرحلة تعليمية من عدد من التلاميذ ذوي الصعوبات القرائية، والذين يقل مستواهم القرائي عادة عن أقرانهم بعام أو أكثر.

الخبرة الميدانية

حيث لاحظ الباحث من خلال عمله بالتدريس مدة زمنية تجاوزت (١٨) عاماً مدى الضعف الشديد الذي يعانيه المتعلمون في عمليات القراءة وتنفيذ مهاراتها، ومن مظاهر هذا الضعف:

١. القراءة المتقطعة للكلمات والجمل.
٢. اعتماد الطالب على غيره في معرفة معاني الكلمات.
٣. تكرار الكلمات والوقوف عندها لتهجيها.
٤. استظهار الدروس والاعتماد على الحفظ.
٥. ضعف القدرة على قراءة الكلمات الجديدة السهلة.
٦. الإخفاق في إدراك الفكرة.
٧. الخروج بفكرة غير صحيحة عن الموضوع.
٨. قلة الاهتمام بتعلم كلمات جديدة.

الدراسة الاستطلاعية

أكد الباحث مشكلة البحث من خلال قيامه بدراسة استطلاعية استهدفت التعرف على آراء معلمي اللغة العربية ومشرفيها في المرحلة الابتدائية حول مستوى تلاميذهم في القراءة والحلول المقترحة في هذا الشأن. وشملت عينة الدراسة الاستطلاعية (٢٧) معلماً ومشرفاً ممن يدرسون مادة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية (عشرون معلماً، وسبعة مشرفيين). وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج، منها:

١. أكد (٩٥%) من أفراد العينة تدني مستوى تلاميذهم في القراءة، وأبدوا تخوفهم الشديد من الصمت البحثي والتعليمي تجاه هذه المشكلة.
٢. أشار (٩٠%) من المعلمين ضرورة الحاجة لبرامج علاجية غير تقليدية للخروج من هذا النفق المظلم الذي يحياه تلاميذنا في ظل هذا الوهن القرائي.
٣. أكد (٥٠%) من جملة أفراد العينة أن مبادئ نظرية تريز تمثل حلولاً ناجعة لمشكلة الضعف القرائي لدى التلاميذ، في حين أكد (٥٠%) منهم أنهم يجهلون العلم بنظرية تريز ومبادئها، وأنهم لا يعلمون عنها شيئاً.
٤. يتبين مما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس التالي:
٥. ما مدى فاعلية استخدام مبادئ نظرية "تريز" في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟. وتستوجب الإجابة عن هذا التساؤل الرئيس الإجابة عن التساؤلات الفرعية الآتية:
٦. ما الآلية التي يمكن من خلالها التعرف على صعوبات القراءة التي تواجه تلاميذ الصف السادس الابتدائي ؟
٧. ما هي هذه الصعوبات القرائية التي تواجه تلاميذ الصف السادس الابتدائي وتقف حجر عثرة أمام تقدمهم القرائي؟
٨. ما مبادئ نظرية تريز التي يمكن الاعتماد عليها في علاج تلك الصعوبات؟
٩. كيف يمكن إعداد برنامج لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في ضوء مبادئ نظرية تريز؟
١٠. كيف يمكن قياس فاعلية البرنامج المقترح في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ السادس الابتدائي؟

فروض الدراسة

في ضوء مشكلة الدراسة وأسئلتها صاغ الباحث فرضي البحث على النحو التالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار القراءة في اتجاه تلاميذ المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على اختبار القراءة في القياس البعدي.

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى علاج صعوبات التعلم في القراءة لدى عينة من تلاميذ السادس الابتدائي من خلال برنامج قائم على مبادئ نظرية الحلول الابتكارية للمشكلات "تريز".

أهمية الدراسة

يمكن بيان بعض النقاط التي تستمد منها الدراسة الحالية أهميتها على المستويين النظري والتطبيقي على النحو التالي:

الأهمية النظرية

تستمد الدراسة الحالية أهميتها النظرية من خلال النقاط التالية:

- تعد صعوبات القراءة أحد العقبات الكؤود في طريق النهوض بتعليم القراءة في مدارسنا؛ وذلك لما تسببه من تعثر التلاميذ في عمليات القراءة بمراحلها المختلفة، بداية من الأداء القرائي والتعرف إلى رموز المقروء وحروفه، وانتهاء بفهم المقروء واستيعابه والقدرة على نقده وإصدار أحكام عليه، والاستفادة منه وتوظيفه في مواقف حياته.
- تعد نظرية الحلول الابتكارية للمشكلات "تريز" من النظريات الحديثة، والتي تحتاج إلى مزيد من البحوث والدراسات للتحقق من جدوى المبادئ التي نصت عليها.
- لا زالت البحوث والدراسات العربية في مجال صعوبات تعلم القراءة في حاجة إلى تطور كمِّي وكيفي؛ لتقديم حلول تتناسب مع مشكلات الطلاب في هذا الصدد.
- يوفر البحث الحالي جملة من الحقائق والمعلومات حول نظرية الحلول الابتكارية للمشكلات "تريز"، وكيفية الاستفادة منها في مجال صعوبات التعلم.
- تسهم نتائج الدراسة الحالية – بحول الله تعالى- في زيادة معرفتنا بطبيعة صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بصفة عامة وتلاميذ الصف السادس الابتدائي بصفة خاصة، ومدى إمكانية علاجها باستخدام مبادئ نظرية الحلول الابتكارية للمشكلات "تريز".

الأهمية التطبيقية

تستمد الدراسة الحالية أهميتها التطبيقية من خلال النقاط التالية:

- تعد الدراسة الحالية بما تقدِّمه من برنامج قائم على استخدام نظرية الحلول الابتكارية للمشكلات "تريز"، في حال ثبوت فاعلية البرنامج نموذجًا يمكن تعميمه في علاج صعوبات تعلم مشابهة لما تناولته الدراسة.
- توجِّه الدراسة الحالية أنظار الباحثين إلى أهمية الاستفادة من النظريات الحديثة في علاج صعوبات التعلم، والإقدام على التحقق من مدى فاعلية تلك النظريات.

- يستمد البحث الحالي أهميته من أهمية مواجهة القصور لدى التلاميذ في القراءة، حيث يؤثر هذا القصور على أدائهم الأكاديمي والاجتماعي، وهو ما أكدته العديد من البحوث والدراسات؛ حيث تأكد "تأثير صعوبات التعلم بشكل سلبي على بعض الجوانب السلوكية والانفعالية والتعليمية للمتعلمين، من تلك التأثيرات: عدم اتساق السلوك، تقلب حاد في المزاج، انخفاض التحصيل الأكاديمي، ومن ثم فإن تحسين مهارات هؤلاء التلاميذ، ومساعدتهم على التغلب على أوجه القصور التي يجدونها، يمكن أن يسهم في تحسين تكيفهم النفسي والانفعالي والدراسي" (صادق، ٢٠٠٦، ١٧). وهذا من ضمن أهم النقاط التي حرص عليها الباحث طوال إجراءات البرنامج.

تعريف مصطلحات الدراسة

فاعلية

من تعريفاتها هي: "القدرة على انجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة، والوصول إليها بأقصى حد ممكن" (زيتون، ٢٠٠٥، ٥٥).

ويعرفها الباحث: بأنها مقدار ما يحدث من تغيير في سلوك المتعلم نتيجة تأثره بمتغير ما. أما لأغراض الدراسة فالفاعلية يراد بها: مقدار ما يحدث من تغيير في الصعوبات القرائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي نتيجة تلقيهم برنامج علاجي أعد في ضوء مبادئ نظرية تريز.

برنامج

يعرفه أبو عمرة (٢٠١٠، ٩) بأنه "مجموعة الخبرات والأنشطة التعليمية المصممة على شكل منظومة دراسية، معدة بطريقة مترابطة ومنظمة في ضوء التنظيم المنطقي والسيكولوجي؛ بحيث يحدد لهذا البرنامج أهداف ومحتوى والأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التدريس والتقويم "

ويعرفه شحاتة والنجار (٢٠٠٣، ٧٧) بأنه المخطط العام الذي يوضع في وقت سابق على عمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم، ويلخص الإجراءات و الموضوعات التي تنظمها المدرسة، كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المتعلم، أو هو نوع من أنواع التدريب يهدف إلى إعداد الأفراد وتدريبهم في مجال معين، وتطويرم عارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم بما يتفق مع الخبرات التعليمية للمتدربين ونموهم وحاجاتهم لتنمية مهارة ما. ويعرفه مشتهي (٢٠١٠، ١٠) "ما يكون من تخطيط مسبق للعملية التعليمية؛ حيث يضم الاجراءات والوسائل التعليمية المناسبة للمحتوى التعليمي، حيث إنها تعني في أصلها الاشتقاقي المكتوب مسبقاً ".

أما تعريف الباحث إجرائياً فإن البرنامج يراد: به ذلك المحتوى التعليمي المعد في ضوء رؤية وفلسفة واضحة وذلك لتحقيق أهداف محددة، ويتضمن الإجراءات والوسائل التعليمية وغيرها من متطلبات لازمة لتنفيذه.

صعوبات القراءة

عرفها Harris A. J. & Sipay E. R. (1975) بأنها عدم القدرة على تعلم القراءة من خلال ما يتاح من طرق داخل الفصول الدراسية العادية.

ويعرفها الشيخ (٢٠٠١، ٢٩٥) بأنها ضعف التلاميذ في مهارات القراءة عموماً من تعرف على المفردات ونطقها وفهمها، وفهم الجمل والفقرات، واستخراج الأفكار الرئيسة والفرعية وغيرها، ويقل فيه التلميذ عن أقرانه سنة دراسية أو سنتين دراسيتين.

ويعرف الباحث الصعوبات القرائية بأنها حدث غير عارض يصيب القارئ أثناء

ممارسته عمليات القراءة ينتج عنه تعثر في عمليات الفهم والاستيعاب، وتظهر أعراضه في جوانب مختلفة منها: صعوبة في عمليات التعرف على الرموز المكتوبة، وفشل في عمليات النطق، وعدم القدرة على تحديد الأفكار العامة والفرعية في المقروء، وصعوبات أخرى كثيرة تنال مهارات الفهم القرائي.

نظرية "تريز"

هي تقنية ذات قاعدة معرفية تتضمن مجموعة غنية من الطرق لحل المشكلات، وتنبع قوتها من اعتمادها على التطور الناجح للنظم، وقدرتها على تجاوز العوائق النفسية، وتتمتع بقدرة كبيرة على التحليل من أجل الاستعداد الأمثل للمصادر المتاحة، وتحديد أفضل الطرق لتطويرها (آل عامر، ٢٠٠٩).

ويعرفها Marsh (2008, 4) بأنها "نظرية ذات طبيعة شمولية، وأنها على درجة كبيرة من القوة والأهمية، وأنها يمكن استخدامها في كافة مجالات النشاط الإنساني بما فيها مجالات التعليم والتدريب وتصميم وتطوير المناهج".

أما Savransky (2009, 40) فيصف تلك النظرية بأنها "نظرية منهجية منظمة ذات توجه إنساني تستند إلى قاعدة معرفية تهدف إلى حل المشكلات بطريقة إبداعية".

ويعرفها الباحث بأنها: تمثل مجموعة من المبادئ والأسس العلمية التي تهدف للتغلب على العقبات التعليمية. ويوظفها الباحث في مجال الدراسة الحالية بهدف علاج بعض صعوبات القراءة.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، تم تحديد ما يلي:

أولاً: منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج التجريبي، نظراً لملائمته موضوع البحث الحالي، وتحديداً تم استخدام تصميم المجموعتين (مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة)، بقياس قبلي، وقياس بعدي، ومثل المتغير المستقل البرنامج المستند على مبادئ نظرية تريز، ومثل المتغير التابع صعوبات القراءة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٧٠) تلميذاً بمدرسة الفتح الابتدائية التابعة لإدارة الدلنجات التعليمية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية ضمت (٣٥) تلميذاً، والأخرى ضابطة ضمت (٣٥) تلميذاً، وعمد الباحث لاختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية؛ وذلك لضمان التكافؤ بين المجموعتين قبل تطبيق البرنامج؛ حيث جعل ذلك الفرص متساوية ودرجة الاحتمال واحدة لاختيار أي فرد من أفراد المجتمع عضواً في التجربة دونما تأثر أو تأثير. وزيادة في حرص الباحث على توافر مبدأ التكافؤ بين أفراد العينة استخدم طريقة فان دلين في تحقيق التكافؤ بين المجموعات وهي (طريقة التوائم) والرامية إلى توزيع كل توأمين على المجموعتين: أحدهما في المجموعة التجريبية، والأخر في المجموعة الضابطة (عبد المؤمن، ٢٠٠٨).

حدود الدراسة

تلتزم الدراسة في إجراءاتها بالحدود الآتية:

حدود بشرية: تلاميذ وتلميذات الصف السادس الابتدائي بالتعليم الأساسي.

حدود مكانية: مدرسة الفتح الابتدائية بإدارة الدلنجات التعليمية.

حدود زمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م.

حدود موضوعية: تمثلت في:

- الاقتصار على بعض صعوبات القراءة التي تم رصدها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

- استخدام وتوظيف بعض مبادئ نظرية تريز التي ارتآها الباحث مناسبة للصعوبات القرائية المحددة سلفاً، والمناسبة للتلاميذ عينة الدراسة.
- النصوص والموضوعات القرائية المقررة على تلاميذ وتلميذات الصف السادس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٧/ ٢٠١٨م؛ حيث اتخذها الباحث مجالاً للمعالجة التطبيقية، وهذه الموضوعات هي:

دعنا نتحاور (نثر) - الحياة دائما اثنان (نثر)- الوطن(شعر: أحمد تيمور)- في رحاب الإنسانية (شعر: إليا أبو ماضي)- أيام الطفولة (شعر: أبو القاسم الشابي) - الحرية والمسؤولية (حديث شريف) - آداب سامية (قرآن كريم: سورة لقمان الآيات ١٧ – ١٩) – في منتصف الطريق.

منهجية اختيار عينة الدراسة

تم تحديد التلاميذ عينة الدراسة من بين جملة تلاميذ مدرسة الفتح الابتدائية والذين بلغ عددهم (٩٦) تلميذاً وتلميذة، وذلك بعد إجراء اختبار أولي للتعرف على الصعوبات القرائية لدى هؤلاء التلاميذ. وقد أسفر هذا الإجراء عن تحديد الصعوبات القرائية التي ستتم معالجتها، وكذلك التلاميذ الذين سيتم استهدافهم من قبل الباحث، وقد تأكد للباحث توافر تلك الصعوبات بين التلاميذ مع تفاوت ملحوظ في تلك النسب، كما استرشد الباحث في ذلك بآراء المعلمين والمعلمات الذين يدرسون لهؤلاء التلاميذ.

أدوات الدراسة

تمثلت أدوات الدراسة فيما يلي:

١. قائمة ببعض صعوبات القراءة لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
٢. اختبار القراءة لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
٣. دليل المعلم لعلاج بعض صعوبات القراءة في ضوء أسس ومبادئ نظرية تريز.

ويمكن عرض تفاصيل إعداد وبناء أدوات الدراسة على النحو التالي:

الأداة الأولى: قائمة صعوبات القراءة

تم إعداد الصورة المبدئية للقائمة؛ حيث اعتمد الباحث في ذلك على المصادر التالية:

- الإطار النظري المتضمن له البحث الحالي.
- البحوث والدراسات السابقة، ومنها: دراسة (حبايب، ٢٠١٠)، ودراسة (علي، ٢٠١١)
- الكتب والمؤلفات التربوية في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومنها: كتاب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق للدكتور حسن سيد شحاتة، وغيره.
- استطلاع آراء معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.
- ملاحظة الأداء القرائي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في عدد من المدارس الابتدائية بإدارة الدلنجات التعليمية.

عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والتخصص من أساتذة الجامعات وبعض المعلمين والمشرفين التربويين أصحاب الخبرة الطويلة في مجال تعليم اللغة العربية.

تجميع الاستبانة بعد إعطاء المحكمين فرصة كافية للإطلاع على محتويات القائمة وإبداء آرائهم حولها.

تصنيف آراء المحكين إلى ثلاثة محاور هي، المحور الأول: تعديل الصياغة اللغوية لبعض الصعوبات، المحور الثاني: حذف بعض الصعوبات؛ وذلك إما لتكرارها أو لعدم مناسبتها للتلاميذ عينة الدراسة، المحور

الثالث: إضافة بعض الصعوبات للقائمة لعدم تضمينها لها، وقد حرص الباحث للجلوس إلى بعض المحكمين، أو التواصل معهم؛ لمناقشة هذه الآراء، والتي حرص الباحث للأخذ بها، والاستفادة منها؛ لما لهؤلاء المحكين من خبرة وعلم.

إجراء التعديلات اللازمة لتصبح القائمة في صورتها النهائية المهيأة للتطبيق.

الاتساق الداخلي

تم حساب الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد الاستبانة، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وذلك على العينة الاستطلاعية (ن=٨٠) وجدول ٣ يوضح ذلك:

جدول٣

الارتباط بين مفردات كل بعد والدرجة الكلية

الأبعاد	رقم المفردة	قيمة ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوى الدلالة
	١	٠.٥٢	٠.٠١
	٢	٠.٣١	٠.٠١
	٣	٠.٣٣	٠.٠١
	٤	٠.٣٤	٠.٠١
مستوى	٥	٠.٤٥	٠.٠١
التعرف	٦	٠.٥٣	٠.٠١
	٧	٠.٣٢	٠.٠١
	٨	٠.٣٤	٠.٠١
	٩	٠.٣٣	٠.٠١
	١٠	٠.٥٧	٠.٠١
	١	٠.٣٧	٠.٠١
	٢	٠.٧٣	٠.٠١
	٣	٠.٣٦	٠.٠١
	٤	٠.٧١	٠.٠١
	٥	٠.٤٢	٠.٠١
مستوى	٦	٠.٣٩	٠.٠١
الفهم	٧	٠.٧٤	٠.٠١
	٨	٠.٦٢	٠.٠١
	٩	٠.٧٢	٠.٠١
	١٠	٠.٥٢	٠.٠١
	١١	٠.٥٢	٠.٠١

يتضح من جدول ٣ وجود ارتباطات دالة احصائياً بين مفردات كل بعد و الدرجة الكلية للبعد، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٣١ : ٠.٧٣) مما يشير إلى تحقق صدق الاستبانة.

ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ لكل محور من المحاور الثلاثة، وبلغت معاملات ألفا على التوالي: ٠.٧٩ ، ٠.٧٧ ، ٠.٧٤ مما يشير إلى ثبات جيد للاستبانة

الأداة الثانية: اختبار القراءة

- تمثل الهدف من الاختبار في الوقوف على مدى ما حققته الدراسة من تقدم في علاج صعوبات القراءة لدى التلاميذ باستخدام نظرية تريز.
- اعتمد الباحث في إعداد الاختبار على مجموعة من المصادر، منها:
  - البحوث والدراسات السابقة التي تناولت إعداد اختبارات في مجال صعوبات القراءة، ومنها: دراسة محمود (٢٠٠١)، ودراسة النجار(٢٠١٠)، ودراسة علي (٢٠١١).
  - قراءات في التراث اللغوي والتربوي لاستنباط بعض المواقف التي يمكن وضعها في الاختبار.

معامل الصدق والثبات

الصدق: اعتمد الباحث في إثبات صدق الاختبار على ما يعرف بصدف المحكمين؛ حيث عرض الاختبار في صورته المبدئية علي مجموعة من المحكمين (ن= ٩) وطُلب منهم إبداء الرأي فيه من حيث: صلاحية كل سؤال للقياس، سلامة الصياغة ومناسبتها لمستوى التلاميذ، مدي وضوح تعليمات الاختبار، وتعديل ما يرونه (بالحذف، أو بالتغيير،أو بالإضافة) إذا اقتضى الأمر ذلك.

وجاءت آراء المحكمين في مجملها تؤكد صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه، وأن تعليمات الاختبار واضحة، كما أقر السادة المحكمون سلامة الصياغة اللغوية والأسلوبية لأسئلة الاختبار، وأن الأسئلة في مستوى التلاميذ عينة الدراسة. وكانت النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على عناصر تحكيم مفردات الاختبار تتراوح بين (٧٧.٣%، ٩٨.٢%)، كما أجريت جميع تعديلات السادة المحكمين.

ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق، حيث قام الباحث بإعادة تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية بعد مرور (خمسة عشر) يوماً من التطبيق الأول، وتم استخراج معامل الارتباط بين التطبيقين باستخدام معادلة معامل الارتباط لبيرسون؛ حيث بلغ معامل الثبات (٠.٨٦) وهو معامل ارتباط مرتفع يدل على ثبات الاختبار، ومن ثم صلاحيته للتطبيق.

ضبط الاختبار استطلاعياً

بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته شرع الباحث في تطبيق الاختبار استطلاعيا بغية معرفة سهولة مفرداته، وتحديد زمن الاختبار، وحساب معامل التمييز للاختبار. وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار

استخدم الباحث لحساب معامل السهولة لمفردات الاختبار المعادلة الآتية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{ص}}{\text{ص+خ}}$$

حيث إن (ص) = الإجابات الصحيحة، و(خ) = الإجابات الخطأ

وقد عد الباحث السؤال سهلاً جداً إذ اتجاوزت معامل سهولته أكثر من (٠.٩)، ويعد السؤال صعباً جداً إذا كان معامل سهولته أقل من (٠.١) (الغريب، ١٩٧٣، ٦٤٣). وبحساب معامل السهولة لأسئلة الاختبار تبين أنها تراوحت ما بين (٠.٦٢ – ٠.٧٢) وهي نسب مقبولة تشير إلى التوسط ما بين السهولة والصعوبة. (السيد، ٢٠٠٦، ٦٢٦)

حساب زمن الاختبار

للوصول إلى الزمن المناسب للاختبار استُخدمت المعادلة الآتية

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{الوقت الذي استغرقه أسرع طالب} + \text{الوقت الذي استغرقه أبطأ طالب}}{٢}$$

وبالتعويض في المعادلة السابقة توصل الباحث إلى الزمن المناسب للاختبار وهو (خمسة وأربعون) دقيقة.

حساب معامل التمييز للاختبار

يوصف الاختبار بالمميز حين يستجيب الأفراد المختلفون له استجابات مختلفة، ولحساب قوة تمييز الاختبار قام الباحث باستخدام معادلة حساب معامل التمييز، وقد حصل الاختبار على معامل تمييز بلغت (٨٩.٨) وهو معامل مرتفع يدل على قوة الاختبار التمييزية.

معايير تصحيح الاختبار

تم تثبيت معايير التصحيح على النحو التالي:

- درجة واحدة حال تحقق المهارة.
- يحصل التلميذ على درجة (صفر) حال عدم التمكن من تحقيق المهارة.

الأداة الثالثة: دليل المعلم في استخدام نظرية تريز لعلاج صعوبات القراءة استند الباحث في إعداده لهذا الدليل على ما يلي:

- الاسترشاد بالعرض النظري الخاص بأسس ومبادئ نظرية تريز المتضمن بالدراسة.
- الاطلاع على أدبيات المجال حول تصميم برامج القراءة وموضوعاتها طبقا لهذه النظرية.

- تمكن الباحث من إعداد الصورة المبدئية للدليل المقترح، وقد تضمن ما يلي:

مقدمة الدليل، وتضمنت الهدف منه والمكونات الأساسية التي يشتمل عليها.

١. قائمة بدلالات أهم المصطلحات، واشتملت على مصطلحين، هما صعوبات القراءة، نظرية تريز.

٢. إرشادات عامة، ودارت حول الاستخدام الأمثل لنظرية تريز في حصص القراءة لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٣. الإجراءات التدريسية المقدمة، وتضمنت مجموعة من الإجراءات التدريسية في صورة توجيهات للمعلم، وشملت مراحل تنفيذ المبادئ والأسس التي تبنى عليها نظرية تريز.

,تعد صعوبات القراءة إحدى أهم أشكال صعوبات التعلم، ولأهميتها استحوذت على اهتمام العديد من الباحثين والدارسين "وكان لوليم برود بنت William Broadbent السبق في هذا المجال والتي وصف من خلالها بعض حالات الأفراد الذين يعانون من عدم القدرة على القراءة" (صديق، ٢٠٠٨، ٨٠)، ثم توالت بعد ذلك البحوث والدراسات،" ومن الجدير بالذكر أن البحث في ميدان صعوبات القراءة قد سيطرت عليه مداخل عدة، فكان من بينها: المدخل الطبي، والمدخل التربوي النفسي، كما كان لمدخل معالجة المعلومات والمدخل الاجتماعي نصيب من البحوث التي أجريت في هذا الميدان، وأخيراً فإن المدخل التفاعلي التكاملي قد جاء في نهاية المطاف ليمثل البوتقة التي انصهرت فيها تلك المداخل" (أبو حجاج، ٢٠٠٧، ٣١).

ومن تلك الدراسات التي تصدت لصعوبات القراءة: دراسة محمود (٢٠٠١) حيث هدفت الدراسة التعرف على صعوبات القراءة التي تواجه ذوي العسر القرائي من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. وتضمنت أدوات الدراسة: قائمة بالصعوبات القرائية، برنامجًا علاجيًا باستخدام الكمبيوتر، واختباراً تشخيصيًا لهذه الصعوبات. وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج المقترح وما يتضمنه من وحدات اتسم بالفاعلية في علاج صعوبات التعرف والنطق لذوي العسر القرائي من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

أما دراسة حبايب (٢٠١٠) فقد سعت إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهه نظر معلمي الصف الأول الأساسي، وفقا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة والتخصص، وطُبقت الدراسة على عينة عشوائية من (١٢٣) معلماً ومعلمة، (٤٤) من الذكور، (٧٩) من الإناث، وقد استخدم الباحث استبانة مؤلفة من (٣٣) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن تعثر الطفل في القراءة والكتابة وكثرة المحو والضغط على القلم هي أكثر الصعوبات التي تواجه التلاميذ، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما توجد فروق في المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، في حين لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الخبرة.

كذلك دراسة الكثيري (٢٠١٢) هدفت إلى تشخيص صعوبات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدينة الرياض وتكون مجتمع الدراسة من تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدينة الرياض للعام ١٤١٩/١٤٢٠هـ ،أما عينة الدراسة فقد تكونت من (١١٢) تلميذة موزعة على مناطق الرياض الربع (شرق، غرب، شمال، جنوب) مضافاً إليها (١٠) تلميذات كعينة استطلاعية، وقد أعدت الباحثة أداة لقياس الصعوبات القرائية

الصامتة والجهرية ، وقد روعي في تصميم الاختبار تحديد الأهداف العامة للقراءة في ضوء منهاج اللغة العربية والمستوى القرائي بتطبيقه على عينة استطلاعية للطالبات في هذا السن والمستوى التعليمي لهن، وبعد مراجعة أداة الدراسة من معلمات ومشرفات اللغة العربية والمشرف على الدراسة قامت الباحثة بتطبيقه على عينة استطلاعية للتأكد من صدقه وثباته ومدى صلاحيته وملائمته لمستوى التلميذات وقياس الزمن المستغرق. وقد أشرفت الباحثة بنفسها على تطبيق الأداة مستخدمة آلة تسجيل وساعة لضبط الوقت وذلك لتحديد الوقت المستغرق للاختبار، وأظهرت النتائج بان التلميذات ذوات الصعوبات القرائية في بعض مهارات القراءة الصامتة لديهن صعوبات تكمن في فهم الجملة وفهم الفقرة، كذلك الأداء القرائي لديهن كان غير منتظم، وان حصولهن على الدرجات المرتفعة سببها التخمين والصدفة.

وأعد رفاعي (٢٠١٨) دراسة هدف من خلالها الوقوف على فعالية برنامج في تنمية الوعي الفونولوجي ومفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في المدرسة الابتدائية. وقام الباحث بتطبيق الأدوات التالية: مقياس ذكاء ستانفورد، استمارة المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة، اختبار تشخيص صعوبات القراءة، اختبار الوعي الفونولوجي، مقياس مفهوم الذات، برنامج تنمية الوعي الفونولوجي لمفهوم الذات لذوي صعوبات تعلم القراءة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذاً وتلميذة تم تقسيمهم لمجموعتين: تجريبية، وضابطة قوام كل منهما (١٠) تلاميذ. وخلصت الدراسة إلى تأكيد فعالية البرنامج المقترح؛ حيث أظهر تحسناً في الأداء القرائي للتلاميذ.

نظرية تريز

تشير الحروف الأربعة التي تُسمى بها هذه النظرية إلى أربعة كلمات هي Teoria Resheniqy Izobreatatelskikh Zadatch، وأصل هذه التسمية اللغة الروسية، وتقابلها باللغة العربية الكلمات التالية "نظرية الحلول الابتكارية للمشكلات".

وتعتبر نظرية "تريز" أداة لحل المشكلات والتحليل والتنبؤ، اشتُقت من براءات الاختراع المسجلة عالميًا (Hua, et al, 2006, 111).

وقد ظهرت على يد المخترع الروسي "هنري ألتشر" Genrich Altshuller وزملائه، ابتداء من عام ١٩٤٦. والاسم المقابل لنظرية "تريز" في اللغة الإنجليزية هو " The "Theory of Inventive Problem Solving (Barry; Domb; Slocum, 2010:11; Sheng; Kok-Soo, 2010: 853).

ومن الدراسات التي استهدفت نظرية تريز: دراسة Zlotin (1994) والتي كان الهدف منها تعليم مبادئ تريز لتلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال برنامج تدريبي هادف. وشملت عينة الدراسة (٢٠) تلميذاً وتلميذة من الصف الأول والثاني الابتدائي بإحدى المدارس الأمريكية. وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ صغار السكن يمكن تعليمهم مبادئ نظرية تريز بنجاح وذلك بعد تعديل بعض المبادئ لتكون ملائمة لهم.

دراسة عبد الهادي (٢٠٠٨) حيث استهدفت الدراسة تقويم كل من الفعالية الخارجية والداخلية لبرنامج صمم لحل المشكلات التي يتضمنها مقرر العلوم (العلوم والحياة)، باستخدام عشرة من مبادئ نظرية "تريز"، وتكونت العينة الأساسية من (١٢٠) تلميذاً، قسمت إلى مجموعتين: تجريبية تضمنت (٥٧) تلميذاً (٢٩ ذكور، و٢٨ إناث)، وضابطة تضمنت (٦٣) تلميذاً (٣٣ ذكور، و٣٠ إناث) من تلاميذ الصف السادس من بعض المدارس الابتدائية بمحافظة الإسكندرية. وأشارت

النتائج إلى الفعالية الخارجية والداخلية للبرنامج في تنمية مهارات الإبداع العلمي، واستمرار أثره خلال القياس التتبعي، وعدم وجود فروق ترجع لمتغير الجنس.

وأجرى أوبجن ريفن (١٩٩٩) دراسة سعى خلالها إلى تنمية الإبداع باستخدام منهج تدريبي صمم في ضوء مبادئ نظرية تريز. وطبقت الدراسة على عينة بلغت (٥٧) طالباً من طلاب كلية الهندسة بجامعة واين بالولايات المتحدة الأمريكية. وخلصت الدراسة إلى أن تأكيد فاعلية المنهج المستخدم؛ حيث كان له نتائج إيجابية لحل المشكلات وذلك بتمكين الطلاب من حل العديد من المشكلات التي قابلتهم بطرق علمية ومبتكرة، وبأقل المصادر المتاحة.

وأخيراً دراسة على (٢٠١١) حيث أجريت الدراسة بهدف التحقق من فاعلية برنامج تعليمي قائم على الحل الابتكاري للمشكلات في تنمية الدافعية المعرفية والتحصيل الدراسي لذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم. وقد أظهرت نتائجها بوجه عام زيادة مستوى الدافعية المعرفية لدى التلاميذ الذين تعرضوا للبرنامج، حيث تعلموا استخدام بعض مبادئ نظرية "تريز" لمواجهة مشكلات قابلتهم في مواقف تعليمية مختلفة، وانعكس ذلك بدوره على تحسن مستوى تحصيلهم الدراسي، وأشارت نتائج الدراسة إلى إمكانية الاستفادة من نظرية "تريز" في التخفيف من حدة المشكلات الناتجة عن صعوبات التعلم، إذا ما أمكن توظيفها من خلال برامج ملائمة لطبيعة الصعوبة ونوعها، ولطبيعة التلاميذ وخصائصهم.

تعقيب عام على الدراسات السابقة

يمكن من خلال الاستعراض السابق للدراسات والبحوث السابقة التي تناولت صعوبات القراءة، ونظرية تريز، استنتاج ما يلي:

١. أظهرت الدراسات التي تم الاستشهاد بها نتائج إيجابية بشأن فاعلية مبادئ نظرية "تريز" في تحقيق أهدافها، سواء مع عينات الأطفال صغار السن أو الطلاب كبار السن، وعبر المتغيرات المختلفة التي تناولتها تلك الدراسات، وهذا مما شجع الباحث لتصميم برنامج قائم على مبادئ هذه النظرية، والكشف عن أثره في صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢. هدفت الدراسات السابقة التي أجريت في مجال صعوبات القراءة إلي تحديد تلك الصعوبات وتقديم برامج علاجية لها بطرائق وأساليب متنوعة، لكنها كانت بعيدة كل البعد عن مبادئ نظرية تريز رغم فاعلية تلك النظرية في التصدي لكثير من مشكلات التعليم والتعلم في العديد من المواد الدراسية الأخرى، مثل: العلوم، والرياضيات، والتاريخ... وغيرها.

٣. تنوعت تلك البرامج العلاجية من حيث محتوياتها، وطرق تدريسها، والوسائل التعليمية المستخدمة من خلالها.

٤. استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهجين الوصفي والتجريبي؛ حيث استخدمت المنهج الوصفي في تحديد صعوبات القراءة والتعرف عليها، في حين استخدمت المنهج التجريبي في إعداد وتنفيذ البرامج المعدة لعلاج تلك الصعوبات.

٥. تنوعت المراحل التعليمية التي أجريت فيها هذه الدراسات ما بين: المرحلة الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية.

٦. لا توجد دراسة سابقة – في حدود علم الباحث – أجريت من أجل علاج صعوبات القراءة في المرحلة

الابتدائية باستخدام نظرية تريز في جمهورية مصر العربية أو في غيرها من البلدان العربية؛ مما يعطي هذه الدراسة شرعية إجرائها، ويؤكد أهميتها.

نتائج الدراسة

يعرض الباحث فيما يلي الجانب التطبيقي، وما أسفر عنه من نتائج؛ والتي تمثل الإجابة عن تساؤلات البحث؛ حيث قام الباحث بتحليل النتائج باستخدام برنامج (spss) والمعروف باسم (خدمة البرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية)، وسوف يتم مناقشة هذه النتائج وتفسيرها في ضوء ما يلي:

- الإطار النظري للدراسة.
- نتائج الدراسات السابقة.

وذلك تمهيداً للخروج بالتوصيات، وتقديم بعض المقترحات التي تصلح لإجراء بعض البحوث والدراسات الأخرى في مجال تعليم اللغة العربية. ويمكن عرض نتائج البحث الراهن تبعًا لترتيب فرضيه على النحو التالي:

نتائج التطبيق القبلي

أسفر التطبيق القبلي لاختبار القراءة على مجموعتي الدراسة عن النتائج التالية:

بقراءة جدول ٤ يتضح الآتي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب تلاميذ مجموعتي الدراسة: التجريبية، والضابطة في القياس القبلي على اختبار القراءة، حيث إن قيم "Z" جميعها جاءت غير دالة؛ وهو ما يؤكد التقارب في الأداء بين أفراد العينة قبل تطبيق البرنامج، وقد أرجع الباحث هذه النتيجة للأسباب التالية:

١. التقارب العمري بين أفراد العينة.
٢. استخدام طرائق تدريس تقليدية من قبل معلميهم في تعليم القراءة.
٣. جهل كثير من المعلمين بالصعوبات القرائية وآلية التصدي لها.
٤. عدم دراسة أي من أفراد المجموعتين للبرنامج المقترح.

نتائج التطبيق البعدي

يمكن عرض النتائج التي أسفر عنها إجراء اختبار القراءة بعد تطبيق البرنامج المقترح على النحو التالي:

جدول ٤

دلالة الفروق بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار القراءة قبل تطبيق البرنامج

البيان	المستوى	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري		مستوى الدلالة
درجات التلاميذ على اختبار القراءة	التعرف	التجريبية	٣٥	٢.٤٣	١.١١٩	قيمة ت	
		الضابطة	٣٥	٢.٧٤	١.٥٤٠	.٩٧٧	غير دالة
	الفهم	التجريبية	٣٥	٢.٩٧	١.٢٠٠		
		الضابطة	٣٥	٣.٦٣	١.٤٥٧	٢.٠٦٠	غير دالة
	الاختبار ككل	التجريبية	٣٥	٥.٣٧	٢.٢٢٤		
		الضابطة	٣٥	٦.٣٧	٢.٧٩٨	١.٦٥٥	غير دالة

جدول ٥

دلالة الفروق بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار القراءة بعد تطبيق البرنامج

البيان	المستوى	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري		مستوى الدلالة
						قيمة ت	
درجات التلاميذ على اختبار القراءة	التعرف	التجريبية	٣٥	٦.٠٠	١.٣٥٠	٧.٣٢١	دالة عند مستوى ٠.٥
		الضابطة	٣٥	٣.٦٦	١.٣٢٧		
	الفهم	التجريبية	٣٥	٧.٣١	١.١٨٣	٨.٢٢٧	دالة عند مستوى ٠.٥
		الضابطة	٣٥	٤.٨٠	١.٣٦٨		
	الاختبار ككل	التجريبية	٣٥	١٣.٣٧	٢.٢٧٦	٨.٩٧٤	دالة عند مستوى ٠.٥
		الضابطة	٣٥	٨.٤٦	٢.٣٠٥		

جدول ٦

دلالة الفروق بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية على اختبار القراءة قبل وبعد تطبيق البرنامج

البيان	المستوى	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
درجات التلاميذ على اختبار القراءة	التعرف	قبلي	٣٥	٢.٤٣	١.١١٩	٢٣.٠٤٩	دالة عند مستوى ٠.٥
		بعدي	٣٥	٦.٠٠	١.٣٥٠		
	الفهم	قبلي	٣٥	٢.٩٧	١.٢٠٠	٢٥.٧٣٦	دالة عند مستوى ٠.٥
		بعدي	٣٥	٧.٣١	١.١٨٣		
	الاختبار ككل	قبلي	٣٥	٥.٣٧	٢.٢٢٤	٣٠.٤٧٦	دالة عند مستوى ٠.٥
		بعدي	٣٥	١٣.٣٧	٢.٢٧٦		

جدول ٧

دلالة الفروق بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة الضابطة على اختبار القراءة قبل وبعد تطبيق البرنامج

البيان	المستوى	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	
درجات التلاميذ على اختبار القراءة	التعرف	قبلي	٣٥	٢.٧٤	١.٥٤٠	٤.٥١٨	غير دالة
		بعدي	٣٥	٣.٦٦	١.٣٢٧		
	الفهم	قبلي	٣٥	٣.٦٣	١.٤٥٧	٨.٤٣١	غير دالة
		بعدي	٣٥	٤.٨٠	١.٣٦٨		
	الاختبار ككل	قبلي	٣٥	٦.٣٧	٢.٧٩٨	٨.٣٢٢	غير دالة
		بعدي	٣٥	٨.٤٦	٢.٣٠٥		

يتضح من الجداول ة ٥، ٦، ٧ ما يلي:

جدول ٥: يبين وجود تباين في الأداء لدى إحدى مجموعتي الدراسة بعد تطبيق البرنامج، هذا التباين لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

جدول٦: يبين وجود تباين في الأداء لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، هذا التباين لصالح القياس البعدي؛ وذلك مقارنة بالمجموعة الضابطة.

جدول٧: يبين عدم وجود أي فروق في أداء أفراد المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج، وهو ما يشير إلى ثبات الأداء؛ وذلك مقارنة بالمجموعة التجريبية.

وبتلك النتائج يكون الباحث قد تحقق من صحة فرضي الدراسة.

تفسير النتائج

تشير النتائج السابقة في مجملها إلى وجود تحسن واضح وملموس في مستوى الأداء

القرائي لأفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وذلك مقارنة بأداء أقرانهم من أفراد المجموعة الضابطة، ويعزو الباحث ذلك إلى عددٍ من الأسباب لعل من أهمها:

أولاً: تصميم البرنامج المُعالِج في ضوء مبادئ نظرية تريزTRIZ حيث كان لتلك المبادئ أثرها البالغ في تمكين التلاميذ من مهارات القراءة والتغلب على صعوباتها وذلك بأسلوب علمي تربوي جديد لم يعتاده التلاميذ من قبل. ويمكن بيان فاعلية تلك المبادئ على النحو التالي:

١. مبدأ التجزئة والتقسيم: ساعد في تجزئة الصعوبة وتقسيمها إلى أجزاء أثناء المعالجات القرائية، فسهل ذلك من فهمها والتعامل معها من جانب التلاميذ.

٢. مبدأ الفصل والاستخلاص: ساعد في تنقية المقروء وتلخيصه وفق قواعد علمية محددة، وهو ما أدى إلى حذف ما لا فائدة منه؛ وجعل التلاميذ يركزون فقط على ما هو مفيد وذي صلة بالمقروء.

٣. مبدأ الجودة المكانية: كان له أثره في الإفادة من طاقات التلاميذ وإمكاناتهم وتحسين بيئة التعلم، وهو ما جعل التلاميذ حريصين على تغليب روح المنافسة فيما بينهم.

٤. مبدأ العمومية: ساعد في الانتفاع من مكونات المقروء: كلمات، تراكيب، معاني، دلالات؛ حيث أسهم ذلك في تدريب التلاميذ على إنتاج جمل جديدة من إنشائهم، ومكن للتلاميذ تجنب حدوث الصعوبة في المرات التالية.

٥. مبدأ القوة الموازنة: أسهم في تبصير التلاميذ بقيمة الضبط الإعرابي على أواخر الكلمات، وأهمية ذلك في اكتشاف المعاني والدلالات، ومن ثم أدركوا أن تغيير تلك العلامة يغير معنى الكلمة ومقصده، وقد عالج ذلك الضعف القرائي الذي يسببه جهل التلاميذ بقواعد النحو.

٦. مبدأ عدم التماثل: كان له أثره في تبصير التلاميذ بقيمة الاختلاف والتنويع في المقروء من حيث: المفردات، والتراكيب والأساليب الوارد عليها، وأن هذا من باب التمكن والإبداع. وهو ما من شأنه حث التلاميذ على التنويع اللغوي وعدم الركون إلى أساليب وتراكيب بائدة لا تحقق الإبداعية في اللغة.

٧. مبدأ دمج الأجزاء: كان له فاعليته في تبصير التلاميذ بوحدة اللغة وتكاملها، ومن ثم أهمية إعمال علوم اللغة وفنونها كافة لفهم محتوى المقروء. ولا يخفى ما لوحدة اللغة من دور فاعل في فهم مراد المقروء وكشف أسراره، ومن ثم تفادي صعوباته.

٨. مبدأ تداخل الأجزاء (الاحتواء): أسهم في تبصير التلاميذ بضرورة فهم الكلمات والمفردات في السياق الواردة فيه؛ حيث لا قيمة للمفردة منفردة أو منعزلة عن سياقها. وهو ما نمى لدى التلاميذ مهارات الفهم القرائي والذي لا يمكن إدراكه إلا بالتغلب على صعوبات القراءة.

٩. مبدأ مواجهة السلبيات: مكن للمعلم من التعامل الفوري مع الصعوبات القرائية حال حدوثها على المستويين: الفردي، والجماعي، وهو ما بصر التلاميذ بتلك الصعوبات ومنع تكرار حدوثها في المرات التالية. كما أعطى كل تلميذ فرصة للانتفاع بمهارة زميله، وكذلك تجنب الوقوع في أخطائه.

١٠. مبدأ الفعل السابق: هدف إلى تعريف التلاميذ بما يمكن أن يواجههم من صعوبات قبل القراءة وأثناء القراءة، مما ساعد في التغلب على تلك الصعوبات قبل حدوثها (وهو ما توافق مع أهم المداخل الحديثة لعلاج الصعوبات التعليمية بشكل عام وهو ما يعرف بالمدخل الوقائي).

١١. مبدأ الاحتياط: كان له الأثر في تدريب التلاميذ على وضع بدائل للقراءة، كأن يكونوا على معرفة بأن للكلمة الواحدة أكثر من معنى، وأن مرد ذلك السياقات اللغوية الواردة فيها. وكان لذلك فاعليته في استنباط المعاني والدلالات.

١٢. مبدا تقليل التباين: جعل المعلم على وعي بالفروق الفردية بين التلاميذ في القراءة والفهم، مما ييسر له أداء مهمته بفهم وإتقان. فمراعاة الفروق الفردية أحد أهم مهارات التدريس التي تخفف من وطأة صعوبات التعلم وجه عام.

١٣. مبدأ عكس الأجزاء: أسهم في استخدام معينات للفهم القرائي، مثل: تدريب التلاميذ على استخدام المعاجم اللغوية لتحديد معاني المفردات، واستخدام الكلمات والتراكيب الغامضة في تعبيرات جديدة زادت من ايضاحها وبيانها. وقد أسهم ذلك بشكل فاعل في تنشيط مهارات النطق لدى التلاميذ وإدراك العلاقة بين الحروف ومخارجها ومعانيها ودلالاتها.

١٤. مبدأ تقسيم العمل إلى فترات: كان له الأثر في تجزئة المقروء إلى مقاطع وأجزاء فسهل فهمها من جانب التلاميذ، وسهل لهم ممارسة عمليات القراءة على فترات ومرات عديدة (وهو ما يعرف بالقراءة المتكررة).

وكان لذلك أثره الكبير في تسهيل عمليات القراءة والفهم عنها.

١٥. مبدأ الإسراع بالعمل: ساعد التلاميذ على السرعة في القراءة، مع مراعاة الدقة والإتقان في الأداء القرائي، والفهم واستنباط المعاني.

١٦. مبدأ التحسين: أسهم في تدريب التلاميذ على كيفية التغلب على الصعوبات التي تعترضهم أثناء القراءة، ومنحهم آلية تحسين عمليات القراءة والفهم عنها.

١٧. مبدأ التغذية الراجعة: حقق التفاعل بين المعلم وتلاميذه أثناء عملية القراءة، ومكن للمعلم من تقديم تغذية راجعة لتلاميذه مما أدى إلى تجويد العملية التعليمية وتحسينها، وتشجيع التلاميذ على المشاركة في الدرس القرائي.

١٨. مبدأ استخدام الوسيط: ساعد في الاستعانة بوسائط لغوية أخرى غير متضمنة في المقروء: كبعض الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة، وبعض الأبيات الشعرية؛ مما كان له الأثر في عمليات القراءة والفهم عنها، وتنمية مهارات الربط والاستنتاج.

١٩. مبدأ خدمة الذات: ساعد التلاميذ على الاعتماد على أنفسهم في القراءة والفهم، فحرص كثير منهم على تحقيق مبدأ التعلم الذاتي كالاستعانة ببعض الوسائل الحديثة: كاستخدام محركات البحث، والرحلات المعرفية عبر الانترنت.. وغيرها. وهو ما أثرى معلومات التلاميذ حول الموضوعات القرائية وأبان لهم ما صعب عليهم فهمه.

٢٠. مبدأ التخلص من الأجزاء غير الأساسية: ساعد ذلك في التخلص من الزيادات في المقروء والإبقاء فقط

على ما هو ضروري وأساسي، ومنح التلاميذ فرصاً كافية للتدريب على مهارات التلخيص غير المخل بالمعاني.

٢١. مبدأ تغيير اللون: هدف إلى تمييز الكلمات الجديدة والصعبة بألوان مختلفة وكذلك الحروف المتشابهة كالتاء المربوطة والمفتوحة، وهمزات الوصل والقطع وغيرها؛ وهو ما لفت انتباه التلاميذ لأوجه الاختلاف والتشابه بينها.

ثانياً: كان الباحث موفقاً في استخدام معززات مادية ومعنوية للمشاركات الإيجابية من قبل التلاميذ أثناء جلسات البرنامج؛ حيث خلق لديهم ذلك حب المشاركة في تنفيذ البرنامج.

ثالثاً: مراعاة الفروق الفردية بين أفراد العينة، وكذا مراعاة التقويم المستمر خلال حصص القراءة.

رابعاً: كان لما تضمنه البرنامج المقترح من توجيهات: تربوية، وتعليمية، وتدريسية، ولغوية؛ حيث تم التركيز خلالها على عمليات الفهم لدى التلاميذ. وكذلك العمل على تنمية مهارات التفكير وتشجيع التلاميذ على القراءة وتحصيل المعارف بأنفسهم.

خامساً: كان لطريقة الإعداد الجيدة التي تميز بها البرنامج المقترح من طريقة عرض وتدريبات متنوعة علاجية وتقويمية أثرها الواضح في جذب التلاميذ وتحفيزهم للعمل والمشاركة بجد وفاعلية.

سادساً: أسهمت الوسائل التعليمية المستخدمة وطرائق توظيفها في تقليل جهد المتعلمين، وتبصيرهم بسبل تحقيق الأهداف المبتغاة بيسر وسهولة، فضلاً عن تحفيزهم للعمل وبذل الجهد.

- ساعد الجهد المبذول من قبل التلاميذ في تفعيل دور البرنامج المقترح؛ حيث مكن لهم من تحقيق فهم واعٍ لقدراتهم، والتي تجلت في التعرف على الصعوبات القرائية لديهم وطرق معالجتها.

سابعاً: راعى الباحث تضمين البرنامج تعميمات لمهارات القراءة المتعلمة على نصوص كثيرة متنوعة، ورغم أن ذلك لم يكن سهلاً على التلاميذ المشاركين في البحث، إلا أن التدريب والتشجيع والتكرار، كانت جميعها بمثابة عوامل مساعدة لنجاحهم. ولعل هذا رسّخ المهارات في أذهان التلاميذ، وزاد من احتفاظهم بها، وأكّد ما تعلّمه التلاميذ من خبرات خلال حصص القراءة الأولى؛ مما ساعدهم على تعميمها في قراءة نصوص أخرى.

ثامناً: تضمن الدليل تأكيداً على استخدام التغذية الراجعة التي كانت بمثابة ردود فورية وتعليقات تنبِّه التلاميذ لأساليب القراءة الصحيحة، وتصحح لهم ما قد وقعوا به من أخطاء، والحث اللفظي الذي تضمن إشارات وتوجيهات؛ لمساعدة التلاميذ على نطق الكلمات والجمل، والنمذجة لخطوات استخدام مبادي تريز في القراءة، والمحاكاة التي تبعت النمذجة وتضمنت تقليد التلاميذ للخطوات، أو إعادة أدائها على نصوص قرائية أخرى، تضمنها حصص القراءة، وحصص المكتبة.

وتتفق نتائج البحث الراهن في هذا الصدد، مع نتائج بحوث ودراسات عديدة، أكدت على فاعلية مبادئ نظرية "تريز"، في تنمية عديد من المهارات لدى التلاميذ، ومن بين هذه الدراسات: دراسة صبري، والحازمي (٢٠١٣) التي أظهرت نتائجها فعالية مبادئ نظرية "تريز" في تنمية مهارات التفكير الابتكاري بوجه عام لدى عينة من التلميذات الموهوبات، ودراسة علي (٢٠١١) التي أظهرت نتائجها فاعلية الحل الابتكاري للمشكلات في مواجهة بعض صعوبات تعلم العلوم.

التوصيات

في ضوء النتائج السابقة يمكن التوصية بما يلي:

- تصميم برامج تدريبية لتنمّية مهارات أخصائي صعوبات التعلم في تطبيق مبادئ نظرية تريز.
- مراعاة مبادئ نظرية "تريز" في إعداد مقررات اللغة العربية، حيث الاستفادة من تغيير ألوان الحروف والكلمات، وإبراز بعض الأجزاء المهمة منها، تساعد على القراءة دون أخطاء، وتزيد انتباه التلاميذ لما يجب التركيز عليه أثناء القراءة.
- تضمين مبادئ نظرية تريز لمقررات وبرامج إعداد معلم التربية الخاصة (مجال صعوبات التعلم)، وتدريب الطلاب المعلمين على طرق توظيف هذه المبادئ توظيفاً صحيحاً.
- إعداد دورات تدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية وكافة المراحل التعليمية بهدف تبصيرهم بالصعوبات القرائية، وإكسابهم مهارات التغلب عليها باستخدام مبادئ نظرية تريز.

بحوث مقترحة

توجد مجموعة من البحوث التي أوضحت نتائج البحث الراهن الحاجة إلى إجرائها، ومن بينها ما يلي:

١. فاعلية استخدام مبادئ نظرية "تريز" في التدريب على مهارات الكتابة بأنواعها، وعلاج صعوباتها.
٢. المقارنة بين أثر نظرية تريز في علاج صعوبات القراءة لدى كل من تلاميذ المرحلة الابتدائية، والإعدادية (المتوسطة)، وتلاميذ المرحلة الثانوية.
٣. إجراء بحوث ودراسات تستهدف استخدام نظرية تريز في علاج صعوبات الفهم القرائي وتنمية مهاراته.
٤. إجراء دراسات تهدف إلى تجريب نظرية تريز في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية.
٥. تصميم دراسات متنوعة تستهدف توظيف مبادئ نظرية تريز في باقي فنون اللغة العربية وعلومها.

المراجع
References

إبراهيم، رحاب أحمد، وسالم، محمد محمد والطحاوي، خلف حسن (٢٠١٠). **تشخيص صعوبات تعلم القراءة وطرق علاجها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.** مؤتمر كلية التربية ببورسعيد معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي ٢٧ – ٢٨ مارس. المجلد الثاني.

أبو جادو، صالح محمد (٢٠٠٥). برنامج TRIZ **لتنمية التفكير الإبداعي النظرة الشاملة.** عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

أبو جادو، صالح محمد (٢٠٠٤). **تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات.** عمان: دار الشروق.

أبو جادو، صالح محمد (٢٠٠٣). **أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي.** رسالة دكتوراه: جامعة عمان العربية.

أبو حجاج، أحمد زينهم (٢٠٠٧). **صعوبات القراءة بين تباعد المداخل وتقارب المقاصد. المؤتمر العلمي السابع (صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج).** الجمعية المصرية

للقراءة والمعرفة. كلية التربية. جامعة عين شمس. مصر. مج١. يوليو. ص ٣٠-٦٤.

أبو عمرة، حنان (٢٠١٠). **أثر برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم النحو لدى طلبة الصف السادس الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

آلبرتو مانغويل (٢٠٠١). **تاريخ القراءة.** ترجمة: سامي شمعون. الطبعة الأولى، ببيروت، لبنان: دار الساقي للطبع والنشر.

آل عامر، حنان سالم (٢٠٠٨). **فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية "تريز"** TRIZ **في تنمية حل المشكلات الرياضية إبداعيًا وبعض مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التواصل الرياضي لمتفوقات الصف الثالث المتوسط.** رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز.

آل عزيز، محسن عبد الله (٢٠١٠). **نظرية** (TRIZ) **في حل المشكلات بطرق إبداعية وابتكارية.** جدة: مذكرة.

آل عزيز، محسن عبد الله (٢٠١٣). **دمج برنامج** (TRIZ) **في تدريس ذوي صعوبات التعلم.** عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

جاد المولى، أحمد محمد (٢٠١٥). **دمج برنامج تريز في التربية الخاصة.** عمان. المملكة الأردنية الهاشمية: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

حبايب، على حسن أسعد (٢٠١٠). **صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، كلية العلوم التربوية**، جامعة النجاح الوطنية بنابلس.

الحيلة، محمد محمود، والبجة، عبدالفتاح (٢٠٠٢). أثر نظام التعليم الخصوصي المبرمج في معالجة الصعوبات القرائية والكتابية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي. **مجلة مؤتة للأبحاث والدراسات. مج ١٥.** ع ٧. ص ص٢٣ – ٦٠.

رفاعي، محمد سليمان محمد (٢٠١٨). **فعالية برنامج لتنمية الوعي الفونولوجي ومفهوم الذات لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة.** رسالة دكتوراه. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. جامعة عين شمس.

زيتون، كمال (٢٠٠٥). **التدريس نماذجه ومهاراته.** الطعة الثانية. القاهرة: عالم الكتب.

سعد الدين، توفيق (٢٠١٥). **الصعوبات القرائية: مقاربة صواتية.** دفاتر مركز الدكتوراه. كلية الآداب والعلوم الإنسانية بن مسيك. جامعة الحسن الثاني. المغرب.

السيد، فؤاد البهي (٢٠٠٦). **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري.**

شحاتة، حسن سيد (١٩٩٢). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق.** الطبعة الثالثة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر.

شحاتة، حسن سيد، والنجار، زينب (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشهري، محمد بن هادي بن علي (٢٠١٢). **فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.** رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الشوربجي، سحر وآخرون (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على التدريس باستخدام

الوعي الفونيمي والفونولوجي لتحسين القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي في سلطنة عمان. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية.** جامعة السلطان قابوس. مج ١١. ع ٣ . يوليو. ص ٦٦٦ – ٦٨٦.

الشيخ، محمد عبد الرؤوف (٢٠٠١). **الاتجاهات الحديثة في معالجة صعوبات القراءة في المدرسة الابتدائية.** المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. المجلد الثاني.

صادق، فاروق محمد (٢٠٠٦). **تمكين غرف المصادر في علاج صعوبات التعلم واستيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية.** المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، ١٩ – ٢٢ نوفمبر.

صبري، ماهر إسماعيل، والحازمي، ريم سليمان (٢٠١٣). فاعلية بعض استراتيجيات الحل الابتكاري للمشكلات "تريز" في تعلم العلوم على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى تلميذات المرحلة الابتدائية الموهابات بالمدينة المنورة. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس.** العدد الخامس والثلاثون. الجزء الأول.

صديق، لينا عمر (٢٠٠٨). **صعوبات القراءة وعلاقتها بالاضطرابات اللغوية. مجلة الطفولة العربية. الكويت.** مج ٩. ع ٣٦. سبتمر. ص ٨٠- ٩٧.

عبد الهادي، إبراهيم أحمد (٢٠٠٨). **فعالية برنامج تدريبي لحل مشكلات العلوم باستخدام بعض مباديء تريز** (TRIZ) **فى تنمية مهارات الإبداع العلمي لدي تلاميذ المرحلة الإبتدائية.** رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

عبد المؤمن، علي معمر(٢٠٠٨). **مناهج البحث في العلوم الاجتماعية: الأساسيات والتقنيات والأساليب.** القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عزت، أحمد عبد الظاهر(٢٠١٦). الاستراتيجية المعتمدة على التبادل والتفاعل وأثرها على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة. **مجلة القراءة والمعرفة.** مصر. ع ١٨٢. ديسمبر. ص ١٣٣ – ١٦٥.

علي، صلاح شريف (٢٠١١). فاعلية برنامج تعليمى قائم على الحل الابداعى للمشكلات فى تنمية الدافعية المعرفية والتحصيل الدراسي لذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم. **مجلة البحوث النفسية والتربوية،** جامعة المنوفية.

غنيم، عائشة (٢٠٠٢). **الألعاب التربوية اللغوية وأثرها في معالجة الصعوبات القرائية والكتابية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في الأردن.** رسالة ماجستير. جامعة الفاشر، السودان.

فضل الله، محمد رجب (١٩٩٨). **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية.** القاهرة: عالم الكتب.

القحطاني، علي سعد سالم آل جبار(١٤٣٠هـ). **فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط.** رسالة ماجستير: كلية التربية، جامعة الملك سعود.

القوصي، محمد عبدالشافي (٢٠١٦). عبقرية اللغة العربية. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. إيسيسكو.

الكثيري، نورة بنت علي بن زيد(٢٠١٢). **صعوبات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدارس البنات.** رسالة ماجستير: كلية التربية، جامعة الملك سعود.

اللبودي، منى إبراهيم (٢٠٠٧). **صعوبات القراءة والكتابة التشخيص والعلاج. المؤتمر العلمي السابع (صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج).** مصر. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس. مج ٢. يوليو. ص ٧٨ – ٩٩.

محجوب، عباس (١٩٨٦). **مشكلات تعليم اللغة العربية (حلول نظرية تطبيقية)**، الطبعة الأولى قطر، الدوحة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

محمود، سعاد جابر (٢٠٠١). **برنامج مقترح قائم على استخدام الكمبيوتر لعلاج العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي،** رسالة ماجستير، كلية التربية بأسوان، جامعة جنوب الوادي.

مشتهى، أحمد (٢٠١٠). **فاعلية برنامج الوسائط المتعددة لتنمية مهارات التفكير البصري في التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي،** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

المشيخي، أحمد (٢٠٠٩). **نظرية** (TRIZ) **الإبداعية.** منتديات التعليم وتطوير الذات وتنمية الموارد البشرية. منتدى التطوير
الذاتي
http://www.banimalk.net/vb/banimalk 59581.

النجار، علاء الدين السعيد(٢٠١٠). تنمية وعى المعلمين بصعوبات التعلم والحل الإبداعى للمشكلات وتأثيره على حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات: **مجلة كلية التربية بكفر الشيخ**، إبريل.

هالاهان، دانيال؛ وكوفمان، جيمس؛ وبولين، بايج (٢٠١٣). **الطلبة ذوو الحاجات الخاصة، مقدمة في التربية الخاصة.** (ترجمة) فتحي جراوان، وحاتم الخمرة، ولينا بن صديق، وسهى طبال، وموسى العمايرة، وقيس مقداد، وشادن عليوات، وصفاء العلي، وغالب الحيارى، وعمر فواز، ونايف الزارع، ومحمد الجابري. عمان: دار الفكر.

ونوغي، نورة (٢٠١٧). دراسة علاقة الفهم الشفهي بصعوبات القراءة. دراسة حالة تلاميذ ولاية بومرداس. **مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية:** مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع. الجزائر. ع ٩.جانفي- جوان. ص ٧١- ٨٣.

نصر، محمد علي (٢٠٠٦). **المواد التعليمية في القراءة رؤية مستقبلية لدورها في تحديث التعليم لتنمية مهارات القراءة لدى الطفل العربي لتحقيق الجودة بالمرحلة الابتدائية.** المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. ١٢- ١٣ يوليو، المجلد الثالث.

Barry, K.; Domb, E. and Slocum, M. (2010). "Triz – What is Triz". *The Triz Journal*. Real Innovation Network.

Harris A. J. & Sipay E. R. (1975). *How to increase reading ability*. NEW YORK. David McKay. Company, Inc.

Hua, Z.; Yang, J., Coulibaly, S. and Zhang, B (2006). "Integration TRIZ with problem-solving tools: a literature review from 1995 to 2006". *International Journal of Business Innovation and Research, 1*(1-2), 111–128.

Sheng, I.; Kok-Soo, T. (2010). "Eco-Efficient Product Design Using theory of Inventive Problem Solving (TRIZ) Principles". *American Journal of Applied Sciences 7*(6), 852–858.

Savransky, S. (2009). *Engineering Creativity Introduction to TRIZ methodology of Inventive problem solving*. USA: acid-free paper.

Vaughan, M (2014). Flipping The Learning: An investigation into The use of The flipped Classroom model in an introductory Teaching Course.

Education Research and Perspective 41, 25 – 41.

Vincent, J. & Mann, D. (2000). TRIZ in Biology. *TRIZ Journal* (www.trizjournal.com).

Marsh, D. (2008). 40 Inventive principles with Applications in Education. *The TRIS journal*(9), NO(90).October ,pp 18-35.

-Zlotin, B. & Zusman, A. (1994). *TRIZ and pedagoge*. 10-18. from: www.TRIZ.journal.com/archives/2001/01f.index.h.tm.