**كُليّةُ الدّراساتِ العُليَا**

# أثر توظيف بعض مبادئ نظريّة الحل الإبداعي للمشكلات تريز (TRIZ) في رفع مُستوى الفهم القرائي لدى الطّلبة ذوي صعوبات القراءة

# The Effect Of Employing Some Of The Principles Of The Theory Of Creative Solution To Problems (TRIZ) In Raising The Level Of Reading Comprehension Among Students With Reading Difficulties

**إعداد**

**أسامة يوسف زيدان**

**إشراف**

**د. حسن عبد الكريم**

**جامعة بيرزيت– فلسطين**

**2019**

**كُليّةُ الدّراساتِ العُليَا**

# أثر توظيف بعض مبادئ نظريّة الحل الإبداعي للمشكلات تريز (TRIZ) في رفع مُستوى الفهم القرائي لدى الطّلبة ذوي صعوبات القراءة

# The Effect Of Employing Some Of The Principles Of The Theory Of Creative Solution To Problems (TRIZ) In Raising The Level Of Reading Comprehension Among Students With Reading Difficulties

**إعداد**

**أسامة يوسف زيدان**

**إشراف**

**د. حسن عبد الكريم (رئيساً)**

**د. أحمد فتيحة (عضواً)** **د. محمد زيّاد (عضواً)**

**قُدّمت هذه الأُطروحة استكمالاً لمُتطلّبات درجة الماجستير في التربية (تركيز التربية الخاصة)**

**من كُليّة الدراسات العُليا في جامعة بيرزيت، فلسطين.**

**حزيران 2019**

كُليّةُ الدّراساتِ العُليَا

# أثر توظيف بعض مبادئ نظريّة الحل الإبداعي للمشكلات تريز (TRIZ) في رفع مُستوى الفهم القرائي لدى الطّلبة ذوي صعوبات القراءة

# The Effect Of Employing Some Of The Principles Of The Theory Of Creative Solution To Problems (TRIZ) In Raising The Level Of Reading Comprehension Among Students With Reading Difficulties

إعداد

أسامة يوسف زيدان

| لجنة الإشراف | التوقيع |
|---|---|
| د. حسن عبد الكريم (رئيساً) | ..... |
| د. أحمد فتيحة (عضواً) | ..... |
| د. محمد زيّاد (عضواً) | ..... |

حزيران 2019

## الإهداء

أُهدي عملي المتواضع وبكل خجل واحترام إلى شُهداء الأرض المُباركة فلسطين، وإلى الجرحى الأبطال، وإلى الأسرى الذين زرعوا بتضحياتهم الأمل والحياة، وصنعوا الحاضر والمستقبل لوطننا المسلوب، الذي رعانا وحمانا وبالكثير أعطانا، ومهما أعطيناه قليل.

واخصّ إهدائي إلى والداي العزيزين على قلبي، اللذين ربّياني وتعبا في درب حياتي نبعُ العطاء والدّعاء:

(أَمي وأبي)

وكل الحب إلى من عاشوا معي أيام حزني وفرحي، وتحمّلوا ظروف دراستي وبحثي ومن حبهم أستمد قوّتي وإرادتي:

(زوجتي وبناتي)

وإلى كل من يفرح لفرحي، ويحزن لحزني:

(أخي وأخواتي)

وإلى أسرة التميّز وحاضنة الإبداع، مدرستي العزيزة:

(مدارس نور الهدى التطبيقية)

وإلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل وإخراجه بمحبّة وسعادة

كل المحبّة والتقدير والوفاء، أُهديكم جميعاً هذا العمل المتواضع.

## شكر وتقدير

الحمد لله الذي هداني وأرشدني لأقدم هذا العمل بما فيه من خير لبلدي من غير حول لي ولا قوة.

ويسرّني أن أتوجه بصادق امتناني وخالص شكري وتقديري إلى المشرف الدكتور حسن عبد الكريم لما قدّمه لي من توجيهاتٍ أكاديمية وعلميّة دون تقصير، حيث كان مُرشداً معلّماً وخير قدوة وسند لي، لم يبخل بعلمه أو جهده في سبيل إتمام هذا البحث.

كما أتقدم بجزيل الشكر والاحترام لأعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم قبول تحكيم الرسالة، وإسداء النصح، والتوجيهات المُختلفة، لتحسين المُستوى العلمي لها.

كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان إلى المدير العام لمدارس نور الهدى التطبيقية الثانوية للبنين ونائبه وجميع العاملين فيها في محافظة رام الله، لما قدموه من تسهيلات ودعمٍ مُنقطع النظير، وكل الحب لقادة الوطن وعظماء الغد (طلبة الصف السادس الأساسي من عيّنة الدراسة الحالية) الذين كانوا جزءاً فاعلاً في بحثي، وحقلاً مُثمراً جنيت منه نجاحي.

وكل الشكر والاحترام لهذا الصرح العظيم –جامعة بيرزيت العريقة، وتحديداً كلية التربية– بكل العاملين فيه لما قدموه من جهد أوصلني إلى عتبات النجاح.

أسامة زيدان

# فهرس المحتويات

الإهداء ..... أ

شكر وتقدير ..... ب

فهرس المحتويات ..... ت

فهرس الجداول ..... د

فهرس الملاحق ..... ذ

ملخص الدراسة ..... ر

Abstract..... س

الفصل الأول ..... 1

المُقدمة ..... 1

الإحساس بالمُشكلة ..... 3

مُشكِلة الدراسة ..... 4

مُبررات الدراسة وأهميتها ..... 6

حدود الدراسة ..... 8

مُصطلحات الدراسة ..... 9

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة.....10

المُقدمة .....10

المحور الأول: نظرية تريز. .....11

ماهيّة النظريّة وتسميتها .....11

الافتراضات التي تقوم عليها نظرية تريز.....13

مُعالجة المعلومات وآلية تنفيذ نظرية تريز .....15

الخطوات الاجرائية للتدريس وَفقَ نظرية تريز .....16

المبادئ الإبداعية لنظرية تريز الأكثر مُلائمة لتدريس الطلبة ذوي صعوبات القراءة.....18

المحور الثاني: صعوبات القراءة .....22

المُقدّمة .....22

موجز مُلخص لمراحل تطور صعوبات التعلم.....23

تعريف صعوبات التعلم.....25

فئات صعوبات التعلم.....29

أسباب صُعوبات التعلم .....31

صعوبات القراءة .....32

المهارات الأساسية والعقلية اللازمة لعملية القراءة .....33

مظاهر صعوبات القراءة.....35

الفهم القرائي .....37

عناصر الفهم القرائي .....39

الدراسات السابقة .....42

أولا: الدراسات التي تناولت نظرية تريز .....43

ثانيا: الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم وصعوبات القراءة .....51

ثالثا: التعقيب على الدراسات السابقة .....58

الفصل الثالث: منهجيّة الدراسة وتصميم البحث.....63

المُقدّمة .....63

منهج الدراسة .....63

مُجتمع وعيّنة الدراسة.....64

أدوات الدراسة.....64

صدق وثبات أدوات الدراسة.....65

أهداف التدريس وَفقَ استراتيجيات تدريسية قائمة على نظرية تريز .....66

أهمية التدريس وَفقَ نظرية تريز .....66

المبادئ الإبداعية التي استخدمها الباحث خلال تنفيذ الدروس .....67

تحديد الاستراتيجيات والأساليب التعليمية المُتبعة خلال تنفيذ الدروس .....69

الوسائل المُستخدمة خلال تنفيذ الدروس .....70

الدروس المُختارة وتوزيع الحصص .....71

أساليب التقويم خلال تنفيذ الدروس.....71

معالجة البيانات .....72

طريقة الدراسة وإجراءاتها .....73

الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها .....76

مُقدمة .....76

النتائج المُتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة .....76

مُناقشة نتائج الدراسة .....79

توصيات الدراسة: .....88

مُقترحات الدراسة: .....88

المصادر والمراجع .....89

المراجع العربية:.....89

المراجع الأجنبية: ..... 103

الملاحق ..... 108

# فهرس الجداول


| رقم الجدول | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| **1** | مبادئ نظرية تريز | **17** |
| **2** | مؤشرات صعوبات التعلم | **27** |
| **3** | الدروس المُختارة وتوزيع الحصص | **71** |
| **4** | علامات الطلبة في الاختبار التشخيصي | **77** |
| **5** | نتائج اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين الاختبار التشخيصي القبلي والبعدي | **78** |

# فهرس الملاحق


| الرقم | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | خطاب تحكيم الاختبار التشخيصي | 108 |
| 2 | الاختبار التشخيصي | 109 |
| 3 | كتاب تسهيل مُهمة للباحث | 120 |
| 4 | نموذج تخطيط درس تعليمي وَفقَ نظرية تريز | 121 |
| 5 | بطاقات تدريبية | 132 |

## ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف أثر توظيف نظريّة تريز TRIZ في رفع مُستوى الفهم القرائي لدى الطّلبة ذوي صعوبات القراءة، وسعت إلى تحقيق هذا الهدف من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي للدراسة: ما أثر توظيف نظريّة تريز TRIZ في رفع مُستوى الفهم القرائي لدى الطّلبة ذوي صعوبات القراءة؟

وللإجابة على هذا السؤال تم توظيف المنهج شبه التجريبي في طابع اجرائي، وتم اختيار عيّنة الدراسة من إحدى مدارس مدينة رام الله الخاصة وذلك بعد اخضاعها لاختبار تشخيصي قبلي في الفهم القرائي، ومثّلها (21) طالباً من طُلاب الصف السادس الأساسي، وتم تنفيذ التدخل في ثلاثة من دروس القراءة من كتاب اللغة العربية باستخدام أربعة من مبادئ من نظرية تريز، وهي: مبدأ التجزئة والتقسيم، مبدأ الفصل والاستخلاص، مبدأ إضافة وسيط، ومبدأ التغذية الراجعة، وتم الكشف عن أثر التدخل بعد إجراء اختبار تشخيصي بعدي في الفهم القرائي.

وأظهرت نتائج تحليل البيانات أن عيّنة الدراسة أحرزت تقدماً ملحوظاً في مُستواها الأكاديمي، وأن هُناك فروقا ظاهرة في المُتوسطات الحسابية لتحصيل الطلبة في الاختبار التشخيصي القبلي والبعدي، وكان مُتوسط علامات الطلبة في الاختبار القبلي (46.6) من (100) بينما كان مُتوسط علامات الاختبار البعدي (83.3)، وذلك يدل على أثر توظيف نظريّة تريز TRIZ في رفع مُستوى الفهم القرائي لدى الطّلبة ذوي صعوبات القراءة.

في ضوء نتائج الدراسة تم تقديم مجموعة من التوصيات لصنّاع القرار في وزارة التربية والتعليم بضرورة تدريب القائمين على اعداد المناهج على استخدام نظرية تريز ودمجها في مُختلف المناهج والمجالات وتحديدا في مجال التربية الخاصة نظراً لأن موضوع صعوبات القراءة يقع ضمن هذا المجال، وتدريب مُعلّمي غُرف المصادر ومُعلّمي الصفوف العادية على استخدام نظرية تريز في التعليم، وإجراء مجموعة من البحوث التطويرية التي تسعى إلى معرفة المبادئ الأمثل للاستخدام في التعليم.

## Abstract

This study aims at exploring the effects of employing TRIZ theory on raising the level of reading comprehension for students with reading difficulties. To achieve this objective, the study focuses on answering the following main question: What is the effect of employing TRIZ theory on raising the level of reading comprehension for students who have difficulties in reading?

In order to answer this question, the Quasi-Experimental approach was adopted in a procedural way. The sample was selected from one of Ramallah District private schools. A class of 21 students in the sixth grade participated in the study after taking a diagnostic test in the reading comprehension. The intervention was implemented in three reading lessons from the Arabic language textbook using four principles of TRIZ theory: the fragmentation and division, the separation and recapitulation, adding an intermediary, and finally the principle of feedback. The effect of intervention was detected after a Post-diagnostic test in reading comprehension.

The results showed that the sample of the study achieved remarkable progress in its academic level in terms of reading comprehension. There were significant differences in the overall averages of the students' achievement between the pre-test and the post-diagnostic tests. The mean test scores in the pre-test was (46.6%), whereas the mean of the post-test markers got (83.3%). This indicates that there is a big effect of

implementing TRIZ theory in raising the level of reading comprehension among students with reading difficulties.

According to the final results, a number of recommendations was presented to the decision-makers in the Ministry of Education. The study shows the importance of training the curriculum developers to use TRIZ theory and integrate it into different curricula and fields, especially in the field of special education. Furthermore, the researcher recommends that the resource-room teachers should be trained to apply TRIZ theory in teaching. Finally, this research opens new paths for conducting additional research that help to know the ideal principles to use the theory in teaching.

# الفصل الأول

## المُقدمة

تُعدُّ صعوبات التعلم من الموضوعات الحديثة والمهمة التي برزت في المجالات العلمية بشكل عام، وفي المجال التربوي بشكل أكثر تخصصاً، بعد سنّ تشريعاتٍ وقوانين إنسانيّة وأخلاقيّة تتعلق بفئات التربية الخاصة، إذ تحتاج تلك الفئات إلى توفير دعمٍ، ورعايةٍ، وفُرصٍ تعليميةٍ، وبرامج وقائيّة وعلاجيّة، يتم من خلالها تشخيصهم وكشفهم والتعرف على احتياجاتهم، وتوفير المُختصين، والخُطط التربوية المُتخصصة من أجل تحسين أدوارهم ومهاراتهم.

ولا تقتصر صعوبات التعلم أو ما بات يُعرف باضطراب التعلم المُحدد حسب آخر تحديث للدليل التشخيصي على مرحلة عمرية دون غيرها، بالرغم من أنها تختلف في أشكالها، إذ أن ما يُميّزها أنها صعوبات خفيّة، ولا يظهر على الطلبة ما يستوجب معالجة خاصة لها، ولكنها تظهر بوضوح على شكل تدنٍ أكاديمي تحت مظلة الضعف في التحصيل نتيجة لفشل المتعلم في تحقيق ما يُطلب منه (American Psychiatric Association, 2013).

ومهّد لمصطلح الصعوبات صموئيل كيرك Samuel Kirk عام 1962، على أنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالحديث أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجي، وتنشأ نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات وظيفية في المُخ أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية، وليس نتيجة للتأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل البيئية أو الثقافية (علي، 2011).

وتعد اللغة بمشكلاتها المتعددة من المجالات المهمّةِ والجديرة بالدراسة في مجال صعوبات التعلم، ومن أبرز تلك المُشكلات صُعوبات القراءة، فهي حالة يكون فيها الفرد مُختلفا عن الآخرين في عمليات التفكير والتعلم وما تتطلبانه من مهارات الإدراك البصري والسمعي والوعي الفونولوجي وتخزين المعلومات والرموز وفهمها والتعامل معها في عمليات الاتصال اللغوي والتعلم ( John willecy & Sons, 1990).

إن تعليم الفردِ مهارات التفكير كما ورد في سلامة (2017) هو بمثابة تزويده بالأدوات المُلائمة التي تُمكنه من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات والمُتغيّرات التي يأتي بها المُستقبل، والثمار الحقيقية للتعلم هي العمليات الفكرية، وليست المعلومات المُتراكمة نتيجة الدراسة.

وقد ظهرت مجموعة كبيرة من النظريات والاستراتيجيات التعليمية والتدريبية من أجل التعامل مع الفئات والمُشكلات المختلفة في شتّى المجالات، ومنها نظرية الحلول الابتكارية للمُشكلات المعروفة باسم تريز TRIZ.

وتُعدُّ نظرية تريز مُتأصلةً في إيجاد الحلول الإبداعية للمشكلات ومُعتمدةً على التفكير والتدريب في مجالات النشاط الإنساني المُختلفة، كالصناعة والهندسة والتقنيّة والطب والاقتصاد والتربية والعلوم الاجتماعية والإنسانية ومجالات أخرى (مزيد وفريحات، 2018؛ المولى، 2016؛ صبح 2015؛ صيام، 2013؛ Berdonosov, 2014; kumar,2018; Jani, 2013; Wessel W, 2010).

وقد لاحظ الباحث من خلال مُراجعته العديد من الأدبيات أن النظرية قد اشتُقت في الأصل من تحليل الاختراعات في المجال الهندسي والتقني، وأن الدراسات والأبحاث التي تلت التوسع في تطبيق النظرية أثبتت أنها ذات طبيعة شمولية بفضل المبادئ والاستراتيجيات الإبداعية التي تتبناها النظرية في حل المُشكلات.

وفي ضوء نقص الدراسات التي تُعنى بتصميم التعليم وتوظيف الاستراتيجيات والمبادئ الابداعية في مجال التربية الخاصة في الواقع الفلسطيني مُقارنة مع الاهتمام البحثي الذي حظي به عالمياً، رأى الباحث ضرورة توظيف نظرية تريز في حل المُشكلات المُتعلقة في الفهم القرائي لدى طلبة صعوبات القراءة.

## الإحساس بالمُشكلة

نبعت مشكلة الدراسة لدى الباحث مما لمسه واقعا متجسدا على شريحة كبيرة من الطلبة من خلال عمله كمُعلم لمادة العلوم، متمثلا في عدم القُدرة على القراءة بشكل صحيح أحياناً، ترتب عليه عدم استطاعة الطلبة من مُعالجة المعلومة وفهمها والاحتفاظ بها واستخدامها بشكل فاعل، ونتج عن ذلك مُشكلات تعليمية وفشل أكاديمي غير مُتوقع للمستوى العقلي الظاهر على الطالب ومستواه الأكاديمي الفعلي.

وما شجع الباحث على ذلك الدراسات الحديثة في مجال صعوبات التعلم والتي تُبين أن الفشلَ الدراسي أساسه مُشكلات في اللغة واكتسابها؛ لما يترتب عليها من مشكلات في العمليات العقلية من فهم مقروء وتحليل ومعالجة للمعلومات، وأن الأطفالَ بحاجة لمساندة وتشجيع ومساعدة بشكل صحيح من خلال البرامج التعليمية والاستراتيجيات المُلائمة حتى يتمكنوا من النموّ والتطور.

ويُضاف لما سبق مُلاحظة النقص الواضح في البرامج العلاجية لهذا النوع من الصعوبات التعليمية على مستوى نظام التعليم في مُختلف الدول بشكل عام من خلال مُراجعة واسعة للأدب التربوي، وعلى مستوى دائرة التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية بشكل خاص، بناءً على الدراسة التي أجراها الباحث حول واقع الخدمات التربوية المُقدمة لفئة صعوبات القراءة من وجهة نظر قسم التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في الفترة الواقعة من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2018/2017 ضمن أحد مساقاته الدراسية.

## مُشكِلة الدراسة

تُعد القراءةُ أحد أهمِ المحاور التي يرتكز عليها فهم الموضوعات التعليمية، فالقراءة كما يرى عبد الرؤوف (2001) أنها أداة الدراسة، ووسيلة التقدم والتحضر، وهي أداة التفكير، وأي مُشكلات في عملية القراءة وفهم المقروء ستنعكس فشلا واقعا خلال عملية التعلم، وبحسب ابراهيم (2010) فإن صعوبات القراءة تُمثل السبب الرئيس للفشل المدرسي.

ويُعاني ذوو صعوبات التعلم من مشكلاتٍ تعليمية لا تُمكنهم من أداء المهام التي يؤديها أقرانَهم العاديين، تبدأ تلك المُشكلات أساساً من صعوباتٍ نمائيّةٍ كالفهم والتذكر والانتباه والادراك، وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد في مجال صعوبات التعلم، إلا أن الدراساتِ التي اهتمت بصعوبات القراءة قليلة.

وتوصل الباحث بعد مُراجعته العديد من الدراسات نقص البرامج التربوية التي تُعنى برفع مُستويات مهارات القراءة عند طلبة المرحلة الأساسية من ذوي صعوبات التعلم، خصوصا في التراث التربوي الفلسطيني، وقد اختلفت النظريات والاستراتيجيات التي استخدمها الباحثون في التعامل مع تلك الصعوبات، ومن النظريات التي تم استخدامها نظرية الحلول الابتكارية للمشكلات (تريز).

ولعل نجاحَ النظريةِ في التعامل مع مجموعة من الصعوبات التعليمية، مثل دراسة الأحول (2019) في تنمية مهارة حل المسألة في الرياضيات والاتجاه نحوها، ودراسة المسعودي (2017) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية تدريس قائمة على خطوات نظرية تريز لتنمية مهارة استخدام المقروء في حل المشكلات عند تدريس اللغة العربية، ودراسة جاد المولى (2015) والتي هدفت إلى إعداد برنامج تربوي قائم على بعض مبادئ نظرية تريز TRIZ لعينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الروضة لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة، دعا الباحث إلى بلورة مُشكلة بحثه، وصاغها في السؤال الآتي:

**ما أثر توظيف نظريّة تريز TRIZ في رفع مُستوى الفهم القرائي لدى الطّلبة ذوي صعوبات القراءة؟**

## مُبررات الدراسة وأهميتها

تهتم الدراسة باستخدام طرائق تدريس جديدة تتبع نظرية متخصصة في الحلول الإبداعية للمُشكلات، وهي نظرية تريز، وتتبع أهمية الدراسة من عدة أمور في الجوانب النظرية والبحثية والعملية من وجهة نظر الباحث.

فعلى الصعيد النظري، وفي ضوء ندرة الدراسات التي تناولت نظرية تريز من منظور شمولي، فإن هذه الدراسة جاءت لتوضيح النظرية وتوفير المعلومات المُتكاملة وجُملة من الحقائق عن المبادئ الإبداعية التي تقوم عليها النظرية، بالإضافة إلى أنها تُقدّم رؤية جديدة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات الفهم القرائي وكيفية استخدام تلك المبادئ في مجال التربية الخاصة وموائمتها لتكون قابلةً للتطبيق في مجال صعوباتِ التعلم.

وعلى الصعيد البحثي، يظهر لدى الباحث حسب حدود معرفته نُدرة الدراسات في الواقع الفلسطيني التي تناولت موضوعَ صعوبات القراءة، حيث اهتمت الدراسات بغُرَفِ المصادر والتدخل المُبكر بشكل عام ووصفي أو مسحي في مجال التربية الخاصة، ولم يجد الباحث تلك الدراسات المُتخصصة والعميقة في مجال صعوبات التعلم، بالتالي فإن الجهود البحثية بحاجة إلى تطوّر كيفي وكمي من أجل إيجاد قاعدة معرفية من الحلول المُلائمة للتعامل مع مُشكلات صعوبات القراءة.

وقد توجّه هذه الدراسة أنظارَ الباحثين والمُختصين في المجال التربوي بشكل عام وفي مجال التربية الخاصة بشكل خاص لمواءمة برامج مُتخصصة وإبداعيّةٍ واستحداثِها في ضَوء نتائج الدراسة الحالية، فهي الدراسة الأولى في الواقع الفلسطيني في –حدود علم الباحث– والتي عملت على مواءمة بعض مبادئ نظرية الحلول الابتكارية للمشكلات تريز TRIZ ليُصبح استخدامُها مُناسبا في مجال التربية الخاصة، وتحديدا مع طلبة صعوبات القراءة من أجل رفع مُستوى القراءة لديهم.

بالإضافة إلى تقديم دراسة تربوية حديثة تُضاف إلى أدبيات التربية الخاصة، ولرُبما تكون هذه الدراسة إضافة إلى التراث التربوي الذي قد يُسهم في إثراء المكتبات الفلسطينية والعربية التي من شأنها أن تُفيد الباحثين والمُختصين في المجالات ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

وعلى الصعيد العملي، فإن الدراسة قد تُفيد القائمين على صُنعِ القرار من العاملين في مجال تصميم التعليم وواضعي المناهج والمشرفين التربويين للأخذ بعين الاعتبار تدريب المُعلمين والعاملين في مجال صعوبات التعلم على جوانب نظرية تريز ومبادئها الإبداعية في ورشات عمل مُتخصصة لمُعلّمي غُرف المصادر والعاملين بشكل مُباشر مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

## أهداف الدراسة

التعرف على أثر تطبيق نظرية تريز واستخدام المبادئ الابداعية التي تصيغها النظرية في رفع مُستوى الفهم القرائي لدى طلبة ذوي صعوبات القراءة.

## حدود الدراسة

الحدود الزمانية: أُجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019/2018.

الحدود المكانية: طُبّقت هذه الدراسة في مدارس نور الهدى التطبيقية الثانوية للبنين، بيتونيا، رام الله.

الحدود البشرية: طلبة الصف السّادس الأساسي.

الحدود الموضوعية، وتمثلت في:

- استخدام بعض مبادئ نظرية تريز والتي ارتأى الباحث مُناسبة استخدامها لصعوبات الفهم القرائي؛ مبدأ التقسيم والتجزئة، مبدأ التغذية الراجعة، مبدأ إضافة وسيط، مبدأ الفصل والاستخلاص.
- الاقتصار على صعوبة الفهم القرائي التي تم رصدها لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي.
- الموضوعات القرائية المُقررة في كتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2019/2018، وكانت هذه الموضوعات: أُمومة وإمام، النباتات العطرية في فلسطين، حادثٌ على الطريق، مَدينةُ القيروان رابعةُ الثّلاث.

## مُصطلحات الدراسة

**نظرية تريز:** هي منهجية مُنتظمة ذات توجه إنساني، تستند إلى قاعدة معرفيّة، وتهدف إلى حل المُشكلات بطريقة إبداعيّة (Savransky, 2002).

**الفهم القرائي:** هو عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي بغية استخلاص المعنى العام للموضوع ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ مجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم (عبد الباري، 2009).

**صعوبات الفهم القرائي:** هو مفهوم يشمل صعوبة في التعرف على المُفردات وتحديد معناها، والتعرف على الجُملة وفهم معنى الفقرة، وتحديد الأفكار الرئيسية، وتحديد التفاصيل الداعمة، واستبعاد التفاصيل غير الداعمة (Ombra, 2013).

**ويُعرّفها الباحث** اجرائياً على أنها الصعوبات التي يواجهّا الطلبة في التعرف على المُفردات والجُمل وربطها بدلالاتها ومعانيها في فقرات النص في ضوء الخبرة الثقافية لديهم، وعدم القدرة على تحديد الأفكار الرئيسيّة للنص وتحديد التفاصيل والأفكار الرئيسية والداعمة، وعدم تجاوز البنية السطحية للنص إلى البنية العميقة.

لقد استعرض الباحث في هذا الفص مُشكلة الدراسة المُتمثّلة في الفشل الدراسي عند بعض الطلبة وبيّن سبب الدراسة ومُبرراتها، ووقف على أهم أهداف الدراسة التي تمثلت في رفع مُستوى الفهم القرائي من خلال تدخّل مُعين وفق نظرية تريز، وسيقوم الباحث في الفصل التالي باستعراض الإطار النظري للدراسة وأهم الدراسات التي تناولت نظرية تريز وصعوبات القراءة.

# الفصل الثاني

# الإطار النظري والدراسات السابقة

**يتضمن الإطار النظري محورين رئيسَينِ؛ يتناول المحور الأول نظرية تريز، ويتناول المحور الثاني صعوبات تعلم القراءة.**

## المُقدمة

في ظل التحديات المُختلفة التي تواجهنا يوما بعد يوم والتي تتضح معالمها حيناً بعد حين، أصبح للابتكار والابداع ضرورة مُلحّة تُناط بالعقل من أجل مواجهة التحديات والتغلّب على المُشكلات، وتنمية مهارات التفكير ومواكبة التطور المعرفي والتكنولوجي، والتي هي بالأساس من أهداف النظام التعليمي في ظل قدرات الطلبة ومستوياتهم الأكاديمية والعقلية.

وفي ظل التحديات التي تواجه العملية التربوية، تُلزَمُ النّظم التربوية بالنهوض بمسؤولياتها في بناء الأفراد وَفقًا لمنظور تربوي شامل يؤدي إلى تحرير طاقات الفرد الإبداعية لمواجهة أشكال الحياة بمختلف أنماطها وأشكالها من خلال إيجاد البرامج والاستراتيجيات الابتكارية والابداعية (عبد الهادي والأنصاري، 2009).

## المحور الأول: نظرية تريز.

من واقع الأهمية التي حظيت بها ظاهرة الإبداع في العالم، ظهرت محاولات عدة هدفت إلى تطوير الأساليب والمنهجيات التي يُمكن توظيفها بشكل فاعل في تنمية التفكير الإبداعي، إذ يرى جوردن (Gordon,1995) أن التفكير الابداعي هو تلك الموهبة المؤدية للإنتاج، والتي تُحدث التغيير القوي والمُفيد في حل أقوى المُشكلات.

ويرى كامل (1996) أنه الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في إنتاج أكبر عدد من الأفكار حول المُشكلة التي يتعرض لها، وفي سياق مُحاولة توفير برامج تدريبية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي، فقد أشار الأدب التربوي إلى مجموعة من البرامج المُعاصرة المُستخدمة لتنمية التفكير الابداعي، مثل برنامج إرفين وبرنامج سكامبر لتطوير الأفكار وبرنامج بيردو وبرنامج سوام وبرنامج الكورت وبرنامج القبعات الست وبرنامج تريز.

## ماهيّة النظريّة وتسميتها

ظهرت نظرية الحل الابتكاري للمشكلات تريز (TRIZ) في بداية التّسعينيات الميلادية من القرن المُنصرم كأحد أهم البرامج التدريبية في مجال تنمية التفكير الابداعي والمستندة على قاعدة معرفية تستخدم طرائق وعمليات لاستيعاب المعرفة وتهدف إلى حل المشكلات بطريقة ابداعية، وقد تطورت تلك النظرية في السنوات الأخيرة وأصبحت من البرامج التدريبية الأكثر فاعلية في زيادة الانتاجية الابداعية على مستوى الأفراد والشركات (آل عزيز، 2013).

وأورد كل من المولى (2016) وآل عزيز (2013) وأبو جادو (2005) أن النظرية برزت أساسا في مرحلتين؛ المرحلة التقليدية حيث اقتصرت على الدراسات والأبحاث في المجالات التكنولوجية والتي امتدت منذ عام 1946 وحتى عام 1985، والمرحلة المُعاصرة التي اهتمت بتطبيق المبادئ الإبداعية منذ عام 1985 وحتى يومنا هذا.

وقد أشار جاد المولى وبدوي (2013) إلى أن النظرية أُطلق عليها مُسميات عِدة مثل؛ نظرية الحل الابتكاري للمُشكلات واستراتيجيات التفكير الابداعي في حل المُشكلات، ونظرية تريز، يُشار هُنا أنه وباختلاف المسمّيات المُستخدمة، إلا أنها تُشير لمضمون النظرية المُتعارف عليه، وتُنسب إلى العالم الروسي هنري التشلر H. Altshuller المولود في روسيا عام 1926م، وقد سميت النظرية باسم نظرية تريز نسبة إلى الأحرف الأولى للعبارة الروسية Teoria Resheiqy Izobreatatelskikh Zadatch، والتي تعني باللغة العربية نظرية الحل الابداعي للمُشكلات.

وتستند النظرية إلى منهج علمي واقعي نتج عن مُراجعة وتحليل قُرابة مِئَتي ألف براءة اختراع، وقد توصّل ألتشر بعد مُراجعاته بمساعدة فريقٍ مُتخصص إلى أنّ المُخترعين كانوا يعملون في ظل أربعين مبدأ إبداعي تم حصرها في مجالي الهندسة والتقنية والصناعة، وتبين لاحقاً إمكانيّة تحييدها وترميزها ونقلها للآخرين لجعل عملية الإبداع أكثر قابلية للتعلم، واستخدامها في مُختلف جوانب النشاط الإنساني كالإدارة والتخطيط والأدب والطب والسياسة والتربية والفنون (الكحلوت، 2013).

ويرى المشيخي (2011) بأن نظرية تريز بمثابة تقنية ذات قاعدة معرفية تتضمن مجموعة غنية من الطرائق لحل المُشكلات التقنية، فيما اعتبرها قطيط (2011) وLopez (2004) بأنها منهجية مُنتظمة ذات توجه انساني تستند إلى قاعدة معرفية تهدف إلى حل المشكلات بطريقة ابداعية، باستخدام طرائق وعمليات لاستيعاب المعرفة وتوظيفها في حل المُشكلات ويضيف Bowyer (2008) على ذلك أنها تحل المشكلات وَفقَ خُطواتٍ منظمة.

فيما يرى كل من زوسمان (Zusman, 2009) والعويضي (2014) بأنها أكثر من مُجرد طريقة أو استراتيجية لحل المُشكلات، وأنها ترتقي لعلم يُشبه الرياضيات ويُمكن توظيفها في مختلف جوانب حياة الإنسان كونها استُمدت من نماذج تطور النظم التكنولوجية في حل المُشكلات.

## الافتراضات التي تقوم عليها نظرية تريز

وهذه النظرية تقوم بالأساس على فرضية وجود مبادئ ابداعية عامة لكل إبداع يُمكن أن يتم تحييدها لتلائم المجالات الأخرى، بعد أن يتم تحديد تلك المبادئ وترميزها ثم نقلها للنُظم المختلفة لجعل الإبداع عملية منهجية مُنتظمة بأدوات عدة.

وفي سياق فهم المُشكلات وآليات التعامل معها، فإن المُشكلات التي تتعرض لها النُّظم نوعان: النوع الاول له حلول معروفة يتم حلها بعد الوعي بها وتفهمها لإيجاد موازنة بين مُشكلة سابقة مُناظرة للمُشكلة الحالية لاختيار الحلول المُناسبة ومن ثم تطبيقها، والنوع الآخر يتمثل في المُشكلات التي لا يوجد لها حلول معروفة (ابو جادو، 2005).

ويتم حل المُشكلات بحسب نظرية تريز من خلال مراحل محددة؛ إذ يتم إيجاد التناقضات – المُشكلات– وتحديد أوجهها من أجل تجريد المُشكلة وفهم أبعادها بشكل أكبر، وهنا يتم مقارنة المُشكلة بالمُشكلات الأخرى وحلوها من خلال القاعدة المعرفية والواسعة التي تمتلكها النظرية والتي تحمل في طياتها آلاف الحلول للمُشكلات المختلفة بعد تجريدها وتحويلها إلى نموذج عام، أي أن التفكير وَفقَ النظرية سيزودنا باستراتيجيات وأُطر وأفكار عامة تُستخدم لتوجيه عملية حل المُشكلات من أجل إعادة التفكير في المُشكلة المُحددة مرة أُخرى وتخصيص الحلول باستخدام المبادئ والاستراتيجيات المُناسبة (آل عزيز، 2013).

وقد أوضح أبو جادو (2005) جُملة الافتراضات والمفاهيم الأساسية للنُظم التي تقوم عليها نظرية تريز وتجعل من إنتاج الإبداع عملية منهجية منظمة، وتلك المفاهيم مُهمة جدا من أجل فهم النظرية، وهي: المبادئ الإبداعية، والتناقُضات، والحل النهائي الأمثل، والمصادر.

- المبادئ الابداعية؛ وهي مبادئ تم التوصل إليها واستخلاصها من خلال تحليل براءات الاختراع، وعددها أربعون مبدأً.
- التناقضات؛ وهي الجوانب السلبية التي تطرأ على النظام أو أحد أجزائه بعد حل المُشكلات التي يتعرض لها، وتحدث تلك التناقضات بسبب تطور النظم في داخل النظام وتقديم حلول إيجابية ينتج عنها جانب سلبي في النظام أو أحد أجزائه، وبالتالي يجب إيجاد التناقض وإزالته أو الحد من تأثيره على النظام.

- الناتج النهائي الأمثل؛ وهو ركيزة أساسية في النظرية؛ لأن النظم تسعى دوما إلى تحقيق المثالية وبالوقت نفسِهِ تعمل على التخلص من الجوانب السلبية فيها.
- المصادر؛ وهي القاعدة المعرفية الأساسية للمعلومات المتعلقة بالوظائف والمجالات المختلفة التي يُمكن توظيفها في حل المُشكلات، ويؤدي فهم المصادر واستخدامها بالشكل الفاعل إلى حل التناقضات والتقليل من المُشكلات التي قد تطرأ على النظام.

## مُعالجة المعلومات وآلية تنفيذ نظرية تريز

يُنظم كل من (Greenberg,2015) و(Berdonosov, 2014) عملية مُعالجة المعلومات وَفقَ نُظُم نظرية تريز وَفقَ أربع خطوات، هي:

- وصف المُشكلة.
- مُطابقة المُشكلة العامة ومقارنتها مع المشاكل التي تم حلها بواسطة نظرية تريز.
- إيجاد حلول مُشكلات تريز وموائمتها حسب المُشكلة.
- الخروج بنمط تفكيري إبداعي للمُشكلة.

ويتم توليد أفكار ابتكارية وَفقَ نظرية تريز بوضع هدفاً مثالياً يتم من خلاله حل المُشكلة والوصول إلى المثالية في النظام، ثُم نبحثُ بشكلٍ عميق في المُشكلة ونُناقش عواملها ومُسبباتها بالإضافة للبحث في حُلول المُشكلات المُشابهة، ثم نحدد المبادئ الإبداعية والاستراتيجيات التي سيتم استخدامها في النظام وتوضيحها لكل أجزاء النظام، ثُم نجد التناقضات ونحاول التخفيف من تأثيرها في النظام، وفي النهاية الخروج بالناتج النهائي المثالي (غرسان، 2018).

## الخطوات الاجرائية للتدريس وَفقَ نظرية تريز

- تحديد الاستراتيجية المُستخدمة والتعريف بها (من ضمن استراتيجيات نظرية تريز ومبادِئِهَا).
- إعطاء أمثلة على مُشكلات تم حلها باستخدام الاستراتيجية.
- تقديم الموقف المُشكّل قيد البحث والاستقصاء.
- مُناقشة الطلبة في المُشكلة الحالية ودراسة أبعادها.
- تقسيم الطلبة إلى مجموعات عمل من أبرز مهامها:
  - تحديد المُشكلة وتحليلها.
  - صياغة المُشكلة وإبراز جوانب التناقض فيها.
  - عرض الحلول التي توصلت إليها مجموعات العمل ومُناقشتها استناداً للاستراتيجيات المستخدمة.
  - مُناقشة الحلول التي توصلت لها المجموعات للتعرف على ماهيتها وتقويمها.
  - تقديم موقف مشكل جديد. (الأحول، 2019)

## المبادئ الإبداعية التي تقوم عليها نظرية تريز

شملت نظرية تريز على أربعين مبدأً إبداعيا تناولها العديد من الباحثين في الأدب التربوي ومنهم: أبو جادو (2005) وآل عزيز (2013) وجاد المولى (2016)، ويُمكن توضيحها وَفقَ الجدول رقم (1) كما يأتي:

**جدول (1): المبادئ الابداعية التي تقوم عليها نظرية تريز**

- مبدأ التجزئة والتقسيم.
- مبدأ الفصل والاستخلاص.
- مبدأ الاجراء المبكر.
- مبدأ المواجهة المسبقة للاختلالات.
- مبدأ الجودة المكانية.
- مبدأ استخدام الوسيط.
- مبدأ التشابه– العمومية.
- مبدأ الاحتواء– التداخل.
- مبدأ النسخ.
- مبدأ دمج الأجزاء.
- مبدأ عدم التماثل.
- مبدأ البدائل الرخيصة.
- مبدأ المواد الشفافة.
- مبدأ استمرار العمل.
- مبدأ التمدد الحراري.
- مبدأ آثار التحول.
- مبدأ تسريع الأكسدة.
- مبدأ البيئة الخاملة.
- مبدأ الاندفاع السريع.
- مبدأ التكرارية.

- مبدأ تقليل التباين.
- مبدأ تغيير اللون.
- مبدأ تجانس الأجزاء.
- مبدأ عكس الأجزاء.
- مبدأ تجديد الأجزاء.
- مبدأ تحويل الضار الى نافع.
- مبدأ التكوير والانحناء.
- مبدأ استخدام الموائع.
- مبدأ استخدام الأنظمة غير الميكانيكية.
- مبدأ الاستفادة من تحول الحالة.
- مبدأ القوة الموازنة.
- مبدأ الحركية والمرونة.
- مبدأ المواد المسامية.
- مبدأ تغيير الحالة او الخاصية.
- مبدأ الفعل السابق.
- مبدأ الخدمة الذاتية.
- مبدأ زيادة أو تقليل الأجزاء.
- مبدأ مراعاة الأبعاد/ البعد الآخر.
- مبدأ الاهتزازات والتأرجح.
- التغذية الراجعة.

## المبادئ الإبداعية لنظرية تريز الأكثر مُلائمة لتدريس الطلبة ذوي صعوبات القراءة

يرى جاد المولى (2016) أن أهم المبادئ التي تُلائم تدريس الطلبة ذوي صعوبات القراءة هي:

1. **مبدأ التغذية الراجعة؛** ويتضمن هذا المبدأ تقديم معلومات وبيانات مُتعلقة بعمل النظام تُمثل تغذية راجعة حوله أو حول جزء من أَجزائِه بهدف التأكد من عمل النظام وتحسين العمليات والإجراءات التي يؤديها.

   ومن الأمثلة على ذلك يقوم المُعلم بتقويم أداء الطلبة بشكل شفهي أو من خلال أوراق عمل يُعدها المُعلم لتُناسب المُستوى المطلوب من أداء الطلبة.

2. **مبدأ التجزئة والتقسيم:** يتم تقسيم النظام إلى أجزاء مستقلة ليسهل تركيبها وإعادتها أو تقسيم مُشكلات في النظام ليَسهُل التعامل معها، ويُمكن زيادة درجة التقسيم بالحد الذي يسهل فيه أداء مُهمة النظام.

   ومن الأمثلة على ذلك وفي سبيل تطوير مهارة قراءة كلماتٍ رُباعية يتم عرض كلمة (أكلت) وتقسيمها بشكل كامل (أ – ك – ل – ت)، ثم البدء بتجميعها إلى قسمين (أك – لت)، ومن ثَم ربط الأجزاء وربطها بشكل صحيح ونطق الطالب بها.

3. **مبدأ تغيير الألوان؛** يتم العمل على تغيير ألوان النظام أو الشيء وتغيير لون بيئته الداخلية من أجل إجراء تحسينات على النظام لتسهل من عمله أو تزيد من كفاءته أو تحسن من أجزاءه.

وعلى سبيل المثال يتم إعداد بطاقات مُلوّنة تُناسب مُحتوى الدرس لتُساعد الطلبة على التمييز بين حُروف الكلمة الواحدة وأجزائها ونهاية مقاطعها أو حروف المد والحركات، انظر إلى الملحق رقم (6).

4. **مبدأ إضافة وسيط؛** يتم استخدام نظام خارجي أو عملية وسيطة ودمجها في النظام الأساسي من أجل تحسين عمله أو أحد أجزاءه.

ومن الأمثلة على ذلك إضافة قطعة مطاطية إلى القلم تُسهّل إمساكه للطلبة الذين لديهم مُشكلات في إمساك القلم، بحيث يتم استخدامها دائما مع الطلبة حتى يتمكّنوا من إمساك القلم بشكل صحيح، ومع الاستمرار والتدريب يتم إزالة الوسيط شيئا فشئيا، يُمكن الاستعانة بوسائط أُخرى في حال توافرها كالحاسوب أو أداة تسجيل الصوت اللحظية المُخصصة لغُرف المصادر.

5. **مبدأ زيادة أو تقليل الأجزاء ؛** في كل الأحوال قد تطرأ مُشكلات أو تناقضات داخل النظام أو أحد أجزاءه، ولمنع الآثار السلبية التي تنشأ نتيجة عدم عمل النظام بشكل صحيح يتم أخذ الحيطة وإجراء تدابير احتياطية من أجل تقليل الأثر السلبي قدر الإمكان.

ومن الأمثلة على الاستفادة من هذا المبدأ يُمكن تكبير حجم الحروف التي قد يتعثر الطلبة في قراءتها أو عرضها مُستقلة من خلال بطاقات أو وسائط إلكترونية مُحددة.

6. **مبدأ التخلص من الأجزاء غير الأساسية؛** يتم استخدام أداة مُعينة، كورقة بيضاء لتقليل تشتت انتباه الطالب من النظر للأسطر والكلمات التي لم يأتي دور قراءتها، بحيث يتم إخفاء كلمات أو أسطر النص التي يقوم الطالب بقراءتها، وبهذه الطرية يوجه الطالب تركيزه لقراءة النص أو الكلمات المطلوبة منه.

7. **مبدأ القوة والموازنة؛** المراد بهذا المبدأ هو تقوية النظام المُراد إنجاحه من خلال ربطه بأشياء تُقوّيه أو تُعززه، ويتم تحقيق ذلك من خلال التشجيع المستمر للطلبة وإثارة دافعيتهم واستخدام أساليب التعزيز المُلائمة لهم لمواجهة الملل والجمود والتغلب مُختلف الصعوبات.
8. **مبدأ الفصل والاستخلاص؛** من خلال التركيز على عمل النظام بأفضل شكل، وبعيدا عن التناقضات أو المُشكلات، من خلال فصل الجزء غير المفيد من النظام الذي قد يؤدي إلى التناقضات وإبقاء المُفيد، ثم خلق نظام يؤدي دور النظام السابق، وعلى سبيل تطوير مهارة قراءة كلماتٍ رُباعية تحتوي حرف مد، يتم عرض كلمة (طيور) على الطالب، ثم استخلاص حُروف المد التي تُقرأ بشكل صوتي مع الأحرف التي تسبقها، وفي هذه الحالة (يـو)، وهكذا نُجمع نظام يستطيع أن يقرأ الثلاث مقاطع كوحدة واحدة (ط – يو – ر).
9. **مبدأ الجودة المكانيّة؛** العمل على جعل النظام قادراً على إنجاز أكثر من مُهمّة في ذات الوقت، من خلال تحسين كفاية كُل جزء أو موقع في النظام، من خلال العمل على تغيير البيئة فيه إلى بيئة غير مُنتظمة من أجل جعل كل جزء في النظام يؤدي أعمالاً إضافية أو مُكمّلة وجعله يعمل في أفضل الطرق المُمكنة.

ومن الأمثلة على سبيل تطوير مهارة تركيب كلمة من ثلاثة أحرف أو أكثر، نعرض صورة فراشة على الطالب ونطلب منه التعرف عليها، ثم نعرض له مجموعة مُختلفة من الأحرف ومن ضمنها الأحرف المكوّنة لكلمة فراشة (ب – ف – ر – س – ة – ا – ش – ص) ليقوم الطالب حينها باختيار أحرف الكلمة المُناسبة وتركيبها لتُشكّل كلمة فراشة وفي الختام نطلب منه قراءتها.

10. **مبدأ الدمج؛** يُشير مبدأ الدمج إلى إمكانية حل المُشكلات أو التخلص من تناقضات النظام أو الحصول على نتائج ذات كفاءة وجودة عالية من خلال دمج الأنظمة التي تعمل في بيئة مُتشابهة أو مُتجاورة في المكان والزمان.

ومن الأمثلة؛ ان اخترنا تعليم مهارة كتابة الحروف الهجائيّة، فمن الممكن تطوير مهارة التعرف على الحروف من خلال عرض صور أو مُجسمات أو بطاقات تحتوي على أشكال الحُروف. ومثال آخر نعرض صورة أسد، ولتعليم حرف الدال (د) نقوم بكتابته على بطاقة وتمييز حرف الدال بلون مُختلف وواضح أو مُحبب لدى الطالب، ثم نعرض شكل الحرف مُجرداً على الطالب ونطلب منه مُحاولة رسمه في الهواء ثم القيام بنطقه ومن ثَم مُحاولة كتابته، ومن الممكن عرض الحرف ضمن مجموعة بطاقات والطلب من الطالب التعرف عليه وكتابته ومن ثم عرض صور لأشياء.

وبعد هذا الاستعراض لأهم المبادئ التي قد تُناسب فئات صُعوبات التعلم، فإن الباحث في دراسته اقتصر على استخدام أربعة من مبادئ نظرية تريز التي قد تناسب فئة صعوبة تعلم القراءة وتحديدا الفهم القرائي، وهي: مبدأ التجزئة والتقسيم، مبدأ الفصل والاستخلاص، مبدأ استخدام وسيط، ومبدأ التغذية الراجعة.

## المحور الثاني: صعوبات القراءة

### المُقدّمة

تسعى التربية الخاصة إلى مُساعدة الأفرادِ غير العاديين وَتهيئَتِهم على تطوير مَهاراتهم وقُدراتهم المُختلفة لِمواكبة مُتطلبات حياتهم اليومية والأسرية والوظيفية والمهنية وتلبية احتياجاتهم المُختلفة، وبهذا الشكل يَتمكنوا من المُشاركة في عمليات التنمية الاجتماعية والاقتصادية بقدر ما يستطيعون، بغض النظر عَن مُستوى الإعاقة أو القُصور في تطورهم (النجار وآخرون، 2012).

ويتمثل القانون الأساسي الذي يحكم تقديم خدمات التربية الخاصة في قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات IDEA **(The Individuals with Disabilities Education Act)** وهو القانون الذي صدر عام 1975 من قِبل الكونجرس الأمريكي وتمت مراجعته وتعديله في الأعوام 1990، 1997، 2003،2015، ويتطلب هذا القانون أن يتم توفير تعليم مجاني ومُناسب لاحتياجات كل طفل معوّق، بحيث يتم تحديد التعليم المناسب بناءً على أساس فردي من خلال برنامج تربوي فردي (Education Development Center, 1998) .

وينص على ضرورة أن يكون لكل طفل يعاني إعاقة ما كالاضطراب السلوكي أو الانفعالي وغيرها من الإعاقات برنامج تربوي فردي IEP **(Individualized Education Program)** معين خاص به، ويجب تدوين هذا البرنامج في وثيقة معينة، تتضمن خطة تعليم فردية وتقع المسؤولية القانونية لتنفيذها على عاتق كل هيئة تربوية محلية، وهذا القانون يضمن وينظم عملية توفير الاحتياجات

التربوية الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة، وهو الخريطة التي يتحرك من خلالها الآباء والمعلمين المختصين بخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة(Education Development Center, 1998).

وتُعد صعوبات التعلم إحدى فئات التربية الخاصة الهامة والحديثة، بحيث يبدأ الاهتمام بطلبة المدارس الذين يُواجهون مُشكلات أكاديمية في المرحلة الابتدائية من الدراسة، وتركز التربية الخاصة على تقديم الخدمات التربوية المُناسبة لطلبة المدارس ذوي صعوبات التعلّم التي لا ترجع بالأساس إلى أسباب واضحة وظاهرة، وليسوا ذوي إعاقات سمعية أو بصرية أو عقلية (الخطيب وآخرون، 2012).

وتُعرّف التربية الخاصة بأنها مجموع البرامج التربوية المُتخصصة التي تُقدم لفئات من الأفراد غير العاديين من أجل مُساعدتهم على تنمية قُدراتهم إلى أقصى حد مُمكن وتحقيق ذواتهم ومُساعدتهم في التكيّف (الروسان، 2001).

## موجز مُلخص لمراحل تطور صعوبات التعلم

أورد الخصاونة (2013) تطور مفهوم صُعوبات التعلم منذ نشأتها وحتى يومِنا هذا، كما وأورد البطاينة وآخرون (2005) تطور المُسميات التي أطلقت على فئة صعوبات التعلم، ويعرضها الباحث وَفقَ الآتي:

- **مرحلة التأسيس "1900-1950"**؛ اتسمت هذه المرحلة بالأبحاث الطبية المُتعلقة بطبيعة آلية عمل الدماغ والعوامل المؤثرة فيه، تم تسليط الضوء على حالات الضعف والعجز القرائي ومحاولة تصميم برامج تربوية وتدريبية للتعامل مع تلك المُشكلات، وقد أطلق

ستراوس وزملاؤه (Strauss,1947) مُصطلح الخلل الوظيفي الدماغي الطفيف Minimal Brain Dysfunction، وهذا المُصطلح يؤكد على النتائج السلوكية والتعليمية لتلف الدماغ أو تأخر النمو كنتيجة لقصور معين في وظائف النظام العصبي المركزي.

- **مرحلة التحول في الاتجاه "1950-1960"**؛ تم العمل في هذه المرحلة على تصميم أساليب الكشف والتشخيص للأفراد ذوي صُعوبات التعلم، ووضعت بعض برامج التعليم الخاصة بهم، ولقد حاز مُصطلح الإصابة الدماغية Brain injury حينها على أوّل قبول عام ولكن سُرعان ما تبيّن عدم مُناسبته للتخطيط التربوي، وتم اقتراح مصطلح متلازمة ستراوس وتم التخلي عنه للسّببِ نَفسِهِ.
- **مرحلة النمو السريع والتطور باتجاه البرامج المتخصصة "1960-1980"**؛ في هذه المرحلة تم إقرار مُسمى صعوبات التعلم، وتم العمل في الأبحاث العلمية على استكشاف طبيعة صعوبات التعلم وتصميم برامج تربوية على أُسس علمية لمُساندة الطلبة في التغلب على صُعوبات التعلم في العملية التعليمية.
- **المرحلة المُعاصرة "1980- حتى الآن"**؛ العمل وَفقَ الاتجاهات الحديثة في تربية وتعليم الأفراد ذوي صُعوبات التعلم الذين أصبح مُسمّاهم العالمي الحديث بحسب الدليل التشخيصي للاضطرابات العقلية (The Diagnostic and Statistical Manual) الطبعة الخامسة (DSM-5,2013) يعكس شكل اضطراب في بعض العمليات، وأصبح اسمه (اضطراب التعلم المُحدد)، ابتداءً من مرحلة ما قبل المدرسة ووصولا إلى المرحلة الثانوية.

## تعريف صعوبات التعلم

اقترح العالم صاموئيل كيرك Samuel Kirk في عام 1963 صيغة أساسية لتعريف صعوبات التعلم، حيث أشار إلى أن صعوبات التعلم تُمثل اضطراب أو قصور أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، التهجئة، والعمليات الحسابية نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مُشكلاتٍ سلوكية، ويُستثنى من ذلك الأطفال ذوي صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي (سعدات، 2014).

لقد شكّل هذا التعريف النواة والأساس لمعظم التعريفات التي تلت تعريفه لصعوبات التعلم، ومما يؤخذ عليه في هذا التعريف أنه أرجع بعض صعوبات التعلم للاضطرابات العاطفية والسلوكية، وأنه لم يقم بتوضيح أو وضع محك اجرائي لتشخيص الأطفال ذوي صُعوبات التعلم.

وتَبِع اصدار التعريف مجموعة تعريفات من أجل تشريع القوانين التي تحمل في طياتها تعريفا واضحاً ومُحددا لصعوبات التعلم، ويرى هالاهان وكوفمان (2013) أن التعريفين الأكثر تأثيراً هُما: التعريف الفيدرالي، وتعريف اللجنة الوطنية المُشتركة لصعوبات التعلم.

### التعريف الأمريكي الفدرالي

تمت المُصادقة على تعريف صعوبات التعلم مِن قبل الحكومة الفِدرالية في الولايات المُتحدة الأمريكية عام 1957 بوصفه قانوناً، وأُعيد تبنّيه مرة أُخرى عام 1997 بعد إجراء تعديلات على

بعض الكلمات والتي تَمسّ إجراءات التعرف والكشف عن صعوبات التعلم، ثُم تم تبنّيه من قِبل الحكومة الفِدرالية عام 2004 مِن خِلال قانون تربية الأفراد المُعاقين.

وأصبح مُصطلح صعوبات التعلم وَفقَ التعريف الفيدرالي يُشير إلى وُجود اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المُتضمّنة في فهم استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وقد يظهر كاضطراب أو قصور في قُدرة الطفل على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو إجراء العمليات الحسابية المُختلفة(Raymond, 2004) .

**تعريف اللجنة الوطنية المُشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD) The National Joint Committee On Learning Disabilities Definition**

لقد قامت اللجنة الوطنية المُشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD) بمُراجعة التعريف الفيدرالي لمفهوم صُعوبات التعلم، وأدت تلك المُراجعة عام 1988م للتوصل إلى أن مفهوم صُعوبات التعلم يتعلق بمجموعة غير مُتجانسة من الاضطرابات التي تُعبر عن نفسها من خلال صعوبات ذات دلالة على اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع والكلام والقراءة والكتابة أو التفكير أو القُدرة الرياضية، وترجع هذه الاضطرابات لذات الفرد، ويُفترض أنها ناجمةٌ عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث خلال فترات حياته المختلفة، كما يُمكن أن تكون مصحوبةً باضطراب في سلوكيات التنظيم الذاتي والإدراك والتفاعل الاجتماعي، لكنها بذاتها لا تُشكل صعوبات للتعلم، على الرغم من أن صُعوبات التعلم قد تتزامن في حدوثها مع حالات أخرى للإعاقة: مثل القصور الحاسي، والتأخر العقلي، والاضطراب الانفعالي والاجتماعي (NJCLD,1994).

**تعريف الدليل التشخيصي والإحصائي (DSM-5)**

وفي الدليل التشخيصي المعروف بالدليل التشخيصي والإحصائي (DSM)، يُستخدم مصطلح اضطراب التعلم المُحددSPECIFIC LEARNING DISORDER، ليكون مظلة واسعة تجتمع تحتها أشكال صعوبات التعلم المُختلفة والمعروفة سابقا مثل عسر القراءة، وعسر الحساب، وعسر الكتابة (American Psychiatric Association, 2013).

**جدول (2): مؤشرات صعوبات التعلم حسب الدليل التشخيصي والإحصائي (DSM-5)،**

| | |
|---|---|
| **تستمر لمدة ستة أشهر على الأقل** | |
| .1 | قراءة الكلمات بشكل غير دقيق أو ببطء رغم الجهد، فقد يقرأ النص بصوت عالٍ أو ببطء أو تردد أو يُخمن الكلمات. |
| .2 | صعوبة في فهم معاني ما يقرأ، فقد يقرأ النص دون فهم التسلسل أو إدراك العلاقات. |
| .3 | الصعوبات في التهجئة؛ قد يضيف أو يحذف، أو يستبدل أحد حروف العلة أو الحروف الساكنة. |
| .4 | صعوبات في التعبير الكتابي؛ قد يرتكب أخطاء نحوية متعددة أو أخطاء في علامات الترقيم وفي صياغة الجمل أو افتقار في وضوح الافكار. |
| .5 | صعوبات التمكن من معنى الأرقام، حقائق الأرقام، أو الحساب؛ لديه فهم ضعيف للأرقام وقدرها والعلاقات بينها. |
| .6 | صعوبات في التفكير الرياضي؛ فقد توجد صعوبة شديدة في تطبيق المفاهيم الرياضية، والحقائق، والمعالجات لحل المشاكل الكمية. |

ويتم تشخيص اضطراب التعلم المحدد في النسخة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية من خلال تركيب إكلينيكي لتاريخ الفرد (التطوري، الطبي، الأسري، التعليمي)، وتقارير نفسية تربوية لعلامات الاختبارات والملاحظات، والاستجابات للتدخل العلاجي، وذلك باستخدام محكات مُختلفة.

أول تلك المحكات بأن تستمر الأعراض لمدة ستة أشهر على الرغم من وجود برنامج تدخل بمعالجة الصعوبة الموجودة لدى المتعلم، ومن هذه الصعوبات؛ صعوبات في ترميز الكلمات، والطلاقة في قراءة الكلمات، وصعوبات في الاستيعاب القرائي، صعوبات في إملاء الكلمات، وصعوبات في الكتابة تشمل القواعد وعلامات الترقيم والتنظيم والوضوح، وصعوبات في الإحساس بمعاني الأرقام، وإجراء العمليات الحسابية وصعوبات في الاستدلال الرياضي.

وثاني تلك المحكات أن تكون المهارة الأكاديمية المتأثرة أقل من المستوى المتوقع لعمر المتعلم، وتؤثر في تحصيله الدراسي، وفي أنشطة حياته اليومية.

وثالثها يرى بأنه حتى لو ظهرت بعض الأعراض في مرحلة ما قبل المدرسة، فإن التشخيص يتم عند الالتحاق بالمدرسة، وختام تلك المحكّات يرى أنه يجب ألا يكون سبب اضطراب صعوبات التعلم قد نتجت عن الإعاقات العقلية أو السمعية أو البصرية أو عن الاضطرابات النفسية الشديدة مثل الاكتئاب والقلق أو الاضطرابات العصبية أو الاجتماعية أو نتيجة للتعلم بلغة مختلفة عن اللغة الأم أو عدم وجود تعليمات واضحة للمتعلم خلال عملية التعلم.

وبعد هذا الاستعراض لنشأة مفهوم صعوبات التعلم وتطورِه، فإن الباحث يرى وَفقَ العديد من المراجع مثل فتحي (2018) والكحالي (2016) والقاسم (2015) والسرطاوي (2013) والخصاونة (2013) وكيرك وكالفنت (2012) أن صعوبات التعلم لا تقتصر على مرحلة عمرية دون غيرها بالرغم من أنها تختلف في أشكالها، ومما يُميّزها أنها صعوبات خفية، ولا يظهر على الطلبة ما يستوجب معالجة خاصة، كما يظهر أن التعريفات تتفق على أن صُعوبات التعلم تظهر بوضوح على شكل تدنٍ أكاديمي وضعف في التحصيل نتيجة لفشل المتعلم في تحقيق ما هو مطلوب منه بسبب عدم اكتسابه المهارات الأكاديمية المطلوبة، وبعبارة أخرى فإنها تظهر على شكل اضطراب تعلمي بين مستوى الأداء العقلي وبين المُستوى الفعلي، وتتفق مُعظم التعريفات على استبعاد الصعوبات التعلمية التي ترجع لإعاقات حسية أو انفعالية مع التأكيد على أن مُشكلة القراءة تُمثّل من المشكلات التي يُعاني منها الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

## فئات صعوبات التعلم

صنّف (كيرك وكالفنت، 1984) صُعوبات التعلم التي يُواجها الأفراد إلى صنفين رئيسيين وهما: صُعوبات التعلم النمائية وصُعوبات التعلم الأكاديمية.

### أولا: صُعوبات التعلم النمائية.

يدل هذا المُصطلح على الاضطراب في المهارات التي يحتاجها الفرد بشكل أساسي في عملية التعلم، ويحتاجها من أجل التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، ويرى بطرس (2009) أنها تتعلق بالعمليات العقلية والمعرفية وترجع لاضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي.

وتتطور الوظائف والمهارات العقلية كما يرى الكحالي (2011) لتمكين الطلبة من تعلم الموضوعات الأكاديمية، وتشمل الصعوبات النمائية صعوبات أولية تتمثل باضطراب –صعوبات– في الانتباه أو الذاكرة أو الإدراك، ومن صُعوبات ثانوية تتمثل باضطراب في العمليات العقلية أو اللغة، ويرى كيرك وكالفنت (1984) أنه عندما تضطرب هذه الوظائف ولا يتمكن التلميذ من تعويضها من خلال وظائف دماغية أُخرى فستتكون لديه صُعوبة في تعلم الكتابة والقراءة والتعبير وفي إجراء العمليات الحسابية.

**ثانيا: صُعوبات التعلم الأكاديمية.**

يُقصد بصعوبات التعلم الأكاديمية بأنها المُشكلات التي تظهر على طُلاب المدارس، وتشتمل على عدة صعوبات، وهي الصعوبات الخاصة بالقراءة، والصعوبات الخاصة بالكتابة، والصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي، والصعوبات الخاصة بالحساب (القاسم، 2015)

وقد حددت تعليمات الحُكومة الاتحادية الأمريكية عام 1977 ثلاثة أنواع رئيسة لتلك المُشكلات التي أوردها كل من القاسم (2015) والكحالي (2011) وهي:

- **مُشكلات لغوية**؛ التعبير الشفوي وفهم المسموع والمكتوب.
- مُشكلات **القراءة والكتابة**؛ مهارات القراءة والتعبير الكتابي.
- **مُشكلات في العمليات الرياضية**؛ الاستدلال الرياضي وإجراء العمليات الحسابية.

## أسباب صُعوبات التعلم

يُمكن إرجاع صُعوبات التعلم لأسباب متنوعة وقد تكون غامضة، وقد أوردت العديد من الدراسات مثل هالاهان وآخرون (2013) والبطاينة وآخرون (2009) وبطرس (2009) وعلي (2011) والكحالي (2011) على ارتباط صُعوبات التعلم بإصابة الجهاز العصبي المركزي، وهذه الإصابة ترجع لواحدة أو أكثر لمجموعة من العوامل، كالعوامل البيئية، والكيميائية، والصحيّة، والعوامل المُتعلقة بالجهاز العصبي المركزي، التي تتمثل باضطراب في الوظائف المعرفية الدراسية والمهارات الإدراكية والحركية نتيجة لتلف خلايا في الدماغ مسؤولة عن تلك المهارات وبعض الوظائف الأساسية.

وتبين دراسة (George, 2017) والتي أجريت على أدمغة لأفراد من ذوي صعوبات التعلم، واظهرت هذه الدراسات وجود مناطق غير نشطة في الدماغ؛ نتيجة لنقص وجود بعض العصبونات والنواقل العصبية المُحددة في أماكنها المُحددة في قشرة الدماغ أو كنتيجة لخلل في فك تشفير المعلومات الوراثية ووجود تلك النواقل العصبية في أماكن أُخرى من الدماغ أو عدم وجودها مُطلقا.

وانطلاقا من العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية التي هي علاقة سبب ونتيجة كما يراها رشيد (2013)، فإنه بالإمكان التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال وجود صعوبات التعلم النمائية؛ لأن الأطفال ذوي الصعوبات في العمليات المعرفية الأساسية كالتركيز والانتباه وتنظيم الذاكرة والادراك السمعي والبصري سيواجهون مُشكلات أكاديمية مثل تعلم القراءة والكتابة والتهجئة وإجراء العمليات الحسابية كنتيجة للصعوبات النمائية التي وصفها الزيات (2008) بأنها أساسية؛ لأنها تُشكل الأساس الذي يقوم عليه النشاط العقلي المعرفي للفرد.

## صعوبات القراءة

تُعدّ القراءةُ نافذة الفكر الإنسانيّ، ووسيلة نخطو بها لنيل المعارف المُتنوّعة، وضرورةً لإتمام المُتطلبات والمهام المُختلفة المُناطة بِنا، نُطل من خلالها على الثقافات المُتنوّعة، وهي عملية فكريّة تُعد من أبرز الدعائم والمُرتكزات الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية، خصوصا مقدرة الإنسان على التعلّم الذاتي والمستمر مدى الحياة (نور الدين، 2017).

وسيقتصر الباحث في دراسته على موضوع صعوبات الفهم القرائي، ويُعرف الكحالي (2011) القراءة على أنها عملية عقلية نمائية مُعقدة، تتطلب العديد من العمليات والمهارات النمائية الأُخرى مثل الانتباه والادراك والذاكرة واللغة، ويرى (Lerner & johns, 2012) أن تطور المهارات القرائية واللغوية يُعدُّ أساساً أكاديمياً للتعلم المدرسي، لذا فإن الفشل في المدرسة يُمكن أن ينتج بسبب وجود مهارات غير مُلائمة في القراءة واللغة.

إن مُعظم التعريفات التي تناولت القراءة تنظر إليها على أنها عملية فك رُموز، وتحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات تُمثلها لتُشكل اللغة المنطوقة المسموعة أو أنها ترى أنها عملية فهم للمُحتوى وتحويل الرموز إلى معانٍ، وعلى الأقل فإن عملية القراءة تشمل الإدراك والتعرف على الحرف والكلمة، وفهم المعاني التي تصل عن طريق الكلمة المكتوبة (ياسمين، 2016).

## المهارات الأساسية والعقلية اللازمة لعملية القراءة

تتطلب عملية القراءة مهارتين مُتصلتين؛ مهارة ميكانيكية تتمثل في التعرف على الكلمات من خلال رؤية القارئ للكلمات والحروف المكتوبة عن طريق العينين، والقُدرة على النطق بما رأى من خلال جهاز النطق، وتتطلب مهارة عقلية تتمثل في الفهم القرائي من خلال تفسير المعاني واستيعاب ما تم قراءته (ابراهيم، 2012).

ويُعرّفها عون (2012) بأنها عملية قصدية يتم من خلالها إيجاد العلاقة بين لغة الكلام والرمز المكتوب.

فيما عرض سُليمان (2013) نموذجا قدّم فيه رؤى العُلماء والمُختصين في علم القراءة لما تتضمنه عملية القراءة، فالقراءة هي عملية ترميز يُحول فيها القارئ الحروف والكلمات إلى مُقابل صوتي يُترجم ما يحمله كل حرف، والقراءة عملية تعرّف ووصول إلى المعنى الإشاري للكلمة المكوّنة من مجموعة الحروف التي تم تحويلها إلى مُقابل صوتي، والقراءة عمليّة فهم ووصول إلى الكلمة الجوهرية المُراد إيصالها من النص المكتوب من خلال استيعاب النصوص والوصول إلى خُلاصات وأفكار جزئية للفقرات ومن ثم دمجها مع المخزون المعرفي للوصول إلى المعنى الكلي للنص، والقراءة عملية تكاملية تتضمن التركيز والإدراك والمُعالجة والتنبؤ وتفعيل الذاكرة.

وبمعنى آخر فإن المُمارس للقراءة بالشكل الطبيعي يقوم آنياً بتحليل الكلمة إلى مكوّنات ومقاطع مُتمثلا بتوليف ودمج يشتمل على وعي فونولوجي وإدراك ووعي خاص لمعنى الكلمة في الجُملة أو الفقرة، أما الطفل الذي يُعاني من صعوبة القراءة فإنه يُعاني من اضطراب في مُمارسة الانتباه والإدراك البصري الحسي لما يقرأه (سليمان، 2013)

ويرى فورمان وآخرون (Forman & other, 1991) أن القراءة تشمل مجموعة واسعة من الخبرات اللغوية التي يمتلكها القارئ بما فيها البُعد المعرفي، الذي يتضمن مهارات التفكير والاستيعاب، والذين يواجهون صُعوبات في مهارات التفكير، فإنهم سيواجهون صعوبات في الفهم القرائي.

ومن الممكن القول بأن الباحث توصل إلى أن القراءة تتطلب عمليات عقلية مُعقّدة كالاستيعاب والإدراك والتذكر، وأنها تتكون من الرمز المكتوب واللفظ المنطوق ومن المعنى الذهني.

وترى الديري (2016) إن تعلم القراءة عمل معرفي مُعقّد، يحتاجُ إلى مهاراتٍ وقدرات كبيرة، وأساس عملية القراءة التعرف على الكلمات، وتفسير المُثيرات التي يتلقاها القارئ على شبكية العين، وربطها مع المعنى المُستمد من الخبرات السابقة.

وتنقسم مهارات القراءة إلى قسمين، أولاها التعرف على الكلمات، والتمييز بين الكلمات المُتشابهة، والتعرف على الصورة الكلية للكلمة، وثانيها، مهارة الفهم القرائي التي يتم من خلالها فهم المعنى من خلال ربط الخبرات السابقة لدى القارئ بالرمز حتى الوصول إلى معنى الكلمة من خلال

تركيبها في السّياق الذي وضعت فيه، من ثم فهم الكلمات كأجزاء للجمل، والجُمل كأجزاء للفقرات، والفقرات كأجزاء للنص (سالم وآخرون، 2006).

## مظاهر صعوبات القراءة

تُعدّ القراءة من الوسائل الأساسية التي تعتمد عليها عملية التعلّم، وإن أي فشل أكاديمي يرتبط بصعوبات القراءة، بل إن تلك الصعوبات تقود إلى أنماط السلوك اللاتوافقي والقلق، ونقص الدافعيّة وتدنّي مفهوم الذات، ويرى إيلكنز وليون وكيرك (Elkins ĽLyon & Kirk) أن صعوبات القراءة هي الأكثر شُيوعاً بين صعوبات التعلم، إذ أن ما نسبته (80) من طلبة صعوبات التعلم هُم من ذوي صعوبات القراءة (الزيات، 1998).

ويذكر الطائي (2017) مجموعة من المظاهر المُحددة للأطفال ذوي صعوبات القراءة مثل صعوبة ربط شكل الحرف وصوته أو الحذف لكلمات كاملة أو لأحرف منها، أو من خلال الإبدال للكلمات من داخل النص بكلمات أُخرى أو إضافة كلمات غير موجودة أساسا إلى النص، أو قراءة الكلمات بطريقة عكسية أو قراءة الكلمات بشكل سريع وغير صحيح مع حذف الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها أو صعوبة التعرف على الكلمات وقراءتها بشكل بطيء من أجل فهمِ رُموزِ الكلمات وإدراكها وتفسيرها، أو التعثر في قراءة الكلمات الطويلة وصعوبة فهم ما يتم قراءته من الكلمات حتى لو كانت القراءة صَحيحَة.

ويرى كل من عزب (2017) أنماط صعوبات القراءة أنّها محصورة في الآتية:

- مُشكلات القراءة الأساسية: وتظهر على شكل عيوب صوتية في أصوات الحروف، وتحدث عند مواجهة المُتعلم صعوبات في فهم العلاقات بين الأصوات والحروف والكلمات والترميز الصوتي للحروف فينعكس ذلك على شكل فشل في هجاء الحروف.
- مُشكلات الفهم القرائي: وتظهر على شكل عيوب في إدراك الكلمات والعبارات والفقرات، وفهم المُراد من النصوص وكيفية بنائها ضمن قواعد اللغة.

وتُقسّم الديري (2016) القراءة من حيث الشكل والأداء إلى ثلاث أنواع:

أولا: قراءة الاستماع: وتظهر قُدرة المُستمع على استيعاب وغدراك ما يسمع، من خلال تحويل الأصوات إلى دلالات، وتهدف هذه القراءة إلى إكساب التلميذ القدرة على مُتابعة المسموع والتركيز والإصغاء والتذكر، وفهم ما يتم سماعه بشكل يتناسب مع سرعة المتحدث.

ثانيا: القراءة الجهرية: وهي العملية التي يتم فيها ترجمة الكلمات من رموز مكتوبة في سياق مُعيّن إلى ألفاظ منطوقة وأصواتٍ مسموعة.

ثالثا: القراءة الصامتة: وهي العملية التي يتم فيها تفسير الرموز المكتوبة، وإدراك معانيها ودلالاتها في ذهن القارئ، وتقوم هذه القراءة على النظر بالعين على المقروء، النشاط الذهني المُصاحب لعملية النظر والذي تُثيره الرموز المكتوبة، وهذا النوع من القراءة يُكسب القارئ قُدرة استيعابية أكبر من عملية القراءة الجهرية، لأن القارئ يُركز فيها على المعنى دون اللفظ.

## الفهم القرائي

يُعد الفهم القرائي البنية الأساسية التي يتمكن المُتعلم من خلالها تعلم الموضوعات الأكاديمية المُختلفة، لذا فإن تنمية مهارات الفهم القرائي يُعد من الأهداف الأساسية التي يسعى المعلمون وعُلماء اللغة إلى تحقيقها دوما لدى المُتعلمين في مُختلف المراحل التعليمية (عبد الوهاب، 2008)

لأن التذكر والتحليل والنقد والاستنتاج من نواتج عملية لقراءة، فإن القارئ الجيد كما ذكر دوركين (Durkin, 1983) هو الذي يفهم المعاني الظاهرة والخفيّة، ويُكوّن بُنىً معرفيّة مُطابقة للبنى التي قصدها الكاتب، بالتالي فإن الفهم القرائي يُعدُّ نشاطاً ذهنياً ذا أبعاد مُتعددة، ومن هذا المُنطلق يتضح لنا أن فهم النص المقروء من أهم غايات القراءة التي سيركز الباحث في دراسته عليها بصفتها مهارة أساسية من مهارات اللغة

تطرق العديد من الباحثين والكُتّاب إلى مفهوم الفهم القرائي، إذ يُعرّفه نهابة (2013) بأنه فهم الطالب النصَّ خلال القراءة، بحيث يشتمل فهمه على الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التذوّقي والفهم الإبداعي.

ويُعرفه شحاتة والسّمان (2012) على أنه عملية معرفية عقلية يصل من خلالها القارئ إلى معرفة المعاني الشاملة التي يتضمنها النص المقروء بالاستعانة بخبراته السابقة، ومقدرة القارئ على الربط بين الكلمات والجُمل والفقرات استناداً إلى عمليات التفسير والموازنة والتحليل والنقد، ابتداءً بالفهم الحرفي للنص، وانتهاءً بالفهم الابداعي له.

وترى المصري (2017) أن الفهم القرائي هو مجموعة من العمليات العقلية التي يقوم بها الطلبة للتفاعل مع موضوعات القراءة المقررة عليهم مستخدمين خبراتهم السابقة لاستنتاج المعنى المتضمن في الموضوعات.

ويستنتج الباحث مما سلف بأن الفهم القرائي يعتمد على مجموعة واسعة من العمليات والمهارات العقلية، الهدف منها تحقيق أهداف القراءة من حيث الفهم المقروء والتفاعل معه وإدراك معانيه.

وقد أورد الناقة وحافظ (2002) تسلسلاً هرميا لمُستويات الفهم القرائي ومهاراته، واقتصر الباحث منها على مُستويات محددة من المهارات كما يأتي:

- مُستوى الفهم المُباشر؛ ومن مهاراته تحديد المعنى المُناسب للكلمة من السياق، ومُرادفها، والمعاني المُشتركة للكلمة من خلال النص، وتحديد الفكرة العامة المحورية للنص والفكرة الرئيسة لكل فِقرة، وتحديد الأفكار الجُزئيّة ومُجمل التفاصيل في النص.
- مُستوى الفهم الاستنتاجي؛ ومن مهاراته استنتاج أوجه الشبه والاختلاف، واستنتاج أغراض الكاتب ودوافعه، واستنتاج المعاني الضمنية في النص، واستنتاج الاتجاهات والقِيم وعلاقات السبب بالنتيجة.
- مُستوى الفهم النّقدي؛ ومن مهاراته التمييز بين الحقيقة والرأي وبين الأفكار الأساسية والثانوية، وتحديد تسلسل الأفكار ومدى منطقيّتها، وتحديد مدى مِصداقيّة الكاتب.

## عناصر الفهم القرائي

وقد أوردت سلطانة (2006) كما جاء في براون (Brown) أن الفهم القرائي يرتكز على قواعد أساسية، كتحديد جوانب الفهم المهمة، وتركيز الانتباه على الفكرة الرئيسة للنص، وتحديد المهارة القرائية المناسبة للهدف من القراءة، ومدى امتلاك القارئ للثروة اللغوية وتوظيفها في تنظيم فهم المقروء.

ويرتكز الفهم القرائي على ثلاثة عناصر رئيسة ذكرها عبد الباري (2010)، وهي:

1- القارئ: يقوم القارئ بعملية القراءة من خلال التفاعل مع موضوع القراءة، بحيث يوظف قدراته اللغوية والعقلية بشكل صحيح.

2- النص القرائي: يقوم القارء ببناء مجموعة من التمثيلات الذهنية للوصول إلى مُستوى الفهم للنص.

3- السياق: يتضمن السياق البيئات الثقافية والاجتماعية التي يحيا بها القارئ، ويمارس فيها القراءة، ويتعلم فيها.

ويعتمد الفهم القرائي على مجموعة من الأسس التي أوردتها المصري (2017)، كمراعاة الوقت الذي يحتاجه القارئ لقراءة نص معين، ودافعيّة القارئ نحو القراءة وخلفيّته السابقة المتضمنة لمهارات الفهم القرائي، ووعي القارئ بالاستراتيجيات والمهارات اللازمة لتفسير النص وفهم معناه، وامتلاكه للقدرة العقلية التي تُمكنه من مُراقبة الفهم وتوظيف السّياق في فهم المعنى المقروء، وصولا إلى وتوجيه العملية التعليمية إلى النهاية المرغوبة.

وقد أشار عطيّة (2010) إلى جُملة من العوامل التي تؤثر في قُدرة القارئ على فهم المقروء، مثل:

1. معرفة القارئ بالهدف وطبيعته.
2. المعرفة المُسبقة بموضوع النص.
3. الاستراتيجية التي يستخدمها القارئ في الفهم القرائي.
4. طبيعة النص المقروء من حيث الصعوبة والطول والمُحتوى.
5. مدى ترابط أفكار النص الواحد.
6. دافعية القارئ نحو موضوع القراءة.

ويرى جاب الله وآخرون (2011) أن صعوبة المفردات اللغوية في النص وسرعة الأداء القرائي وعدم مُلائمة الحالة الذهنية عند القراءة تؤدي إلى تدني مُستوى الفهم القرائي، بالإضافة إلى طبيعة إدراك الأفكار المتضمنة بالنص المقروء، وأن صعوبة إدراك الأفكار يُسهم في تدني مُستوى الفهم القرائي.

ومن أجل تنمية مهارات الفهم القرائي، ذكرت عبد الحميد (2006) مجموعة من الأساليب التي يُمكن من خلالها تنمية مهارات الفهم القرائي، كتدريب الطلبة على الفهم وتنظيم الأفكار خلال القراءة، وتدريب الطلبة على مهارات القراءة الشمولية للوصول إلى التذوق الجمالي للنص، بالإضافة إلى تدريبهم على التركيز وتنظيم المعلومات وتلخيصها مع ضرورة استمرارية التشجيع المناسب بمختلف الوسائل والأساليب.

## أنماط صعوبات الفهم القرائي

إن الطلبة ذوي صعوبات الفهم القرائي يواجهون صعوبات خلال تقييم ما قرأوه أو إصدار الأحكام بشأنه، مما يجعل بالإمكان تصنيف صعوبات الفهم القرائي على النحو الآتي:

1. صعوبات الفهم الحرفي: وتشمل صعوبات فهم المفردات والمفاهيم، بالإضافة إلى وصعوبة تذكر الحقائق والتفاصيل، وصعوبة التسلسل في النص، أيضا صعوبة فهم الفكرة الرئيسية وصعوبة تلخيص المحتوى.
2. صعوبات الفهم التفسيري: وتتضمن هذه الصعوبات المُشكلات المُتعلقة في فهم العلاقات وصعوبة الاستدلال، بالإضافة إلى صعوبة القدرة على التفرقة بين الحقيقة والخيال وصعوبة التوصل إلى الخلاصة.
3. صعوبة القراءة النقدية: تُعد هذه الصعوبات من أعلى مستوى من مستويات الفهم القرائي، وتشتمل عل مهارات التقييم كإصدار الأحكام على صدق وصحة المعلومات الواردة في النص (سليمان وآخرون، 2013).

## الدراسات السابقة

يرى مارلوك (Marlok,198) كما ورد في مزرارة (2019) على أن الإبداع يتمثل في قُدرة الفرد على إنتاج أفكار أو أفعال أو معارف جديدة، وقد يكون نشاطاً إنتاجياً، أو يُمثّلُ صورة جديدة لخبرات قديمة أو ربط علاقاتٍ بمواقف جديدة من أجل الخروج بنتاج إبداعيّ جديد أو من أجلِ هدفٍ مُعيّن، وقد يأخُذ طابعاً فنياً أو أدبياً أو غيره من الأشكال.

وبالرغم من أن الفرد قد يكونُ قادراً على التفكير والإبداع، إلا أنّ الواقع الذي يعيش فيه قد يحدّ منه، وقد لا يجدُ ملاذاً آمنا أو أرضاً خصبة لإنتاج ذلك الإبداع؛ لأن العقل مناط التكليف وأداة التفكير والفهم، يسعى الباحث إلى تسليط الضوء على أحد البرامج الإبداعية وتطويعها ليتم استخدامها مع الطلبة ذوي صعوبات تعلّم القراءة.

وقد لاحظ الباحث من خلال مُراجعة الأدب التربوي قلّة الدراسات في الواقع الفلسطيني التي تُعنى بدراسة نظرية الحلول الابتكارية للمُشكلات والمعروفة باسم نظرية تريز، وكذلك قلة الدراسات التي تولي صعوبات التعلم وصعوبات القراءة اهتماما بحثيّا على الرغم من أهمية هذه الدراسات للواقع الفلسطيني.

ويستعرض الباحث الأدب التربوي والدراسات ذات العلاقة في محورين رَئيسَينِ هُما:

- الدراسات المُتعلقة بنظرية تريز.
- الدراسات المُتعلّقة بصعوبات التعلم وصعوبات القراءة.

## أولا: الدراسات التي تناولت نظرية تريز

تناولت العديد من الدراسات نظرية الحلول الابتكارية للمُشكلات "تريز Triz"؛ نظرا لكونها قاعدة معرفية أساسية تستخدم مجموعة واسعة من الطرق لحل المشكلات من خلال نُظُم مفاهيم التفكير وحث الأفراد على التفكير والتحليل العلمي الدقيق – بعيدا عن المُحاولة والخطأ– لاكتشاف وتطوير القوانين المُلائمة والموضوعية في مجال الابتكار (آل عزيز، 2013).

وتنبع قُوّة هذه النظرية كما ذكر المشيخي (2011) من اعتمادها على التطور الناجح للنظم، وقُدرتها على التعامل مع المُشكلات بشكل منهجي، وإيجاد حلول للمُشكلات المعروفة من خلال حلول المُشكلات المُناظرة، أو من خلال البحث عن الحلول الابتكارية للمُشكلات التي تتطلب حلولا إبداعية من خلال العصف الذهني.

وقد أجرى جاد المولى (2015) دراسة هدفت إلى إعداد برنامج تربوي قائم على بعض مبادئ نظرية تريز TRIZ لعينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الروضة لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة، بلغت العينة (20) طفلاً وطفلة، وتكونت أداة الدراسة من مقياس رسم الرجل ومقياس صعوبات التعلم النمائية ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة ومقياس الاستعداد للقراءة والبرنامج التدريبي الذي كان من إعداد الباحث، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة بعد تطبيق البرنامج، ومهارات اللغة المكتوبة قبلَ تطبيق البرنامج وبَعدهُ على مقياس الاستعداد

للقراءة، ومهارات اللغة الشفهية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس الاستعداد للقراءة، وكانت الفروق لصالح أفرادِ المجموعة التجريبية.

وفي السياق نفسِهِ وانطلاقا من البحث في إمكانية تعميم استخدام نظرية تريز، أجرت المسعودي (2017) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية تدريس قائمة على خطوات نظرية تريز لتنمية مهارة استخدام المقروء في حل المشكلات عند تدريس اللغة العربية لدى طالبات الصف الثاني على عيّنة من (54) طالبة، واستخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة، واستراتيجية تدريس قائمة على خطوات نظرية تريز لحل المشكلات بطريقة إبداعية، واختبار في مهارة استخدام المقروء عند حل المشكلات، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اختبار طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة استخدام المقروء عند الشعور بالمشكلة وفاعلية نظرية تريز لتنمية مهارة استخدام المقروء في حل المشكلات عند تدريس اللغة العربية.

بينما كانت النتائج مُغايرة تماما في دراسة المليجي (2016)، حيث استخدم نظرية تريز بشكل أكثر شمولية، فقام ببناء برنامج إثرائي لتنمية مهارات القراءة الابتكارية لدى الطلاب المتفوقين في المرحلة الثانوية على عينة من (24) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول ثانوي المتفوقين، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس مهارة القراءة الابتكارية، وبرنامج اثرائي لتنمية مهارة القراءة الابتكارية، وبينت نتائج الدراسة التحوّل الإيجابي الكبير في مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة وأثبتت فعالية البرنامج في تنمية مهارات القراءة الابتكارية.

وأجرى القحطاني (2017) دراسةً في مجال صعوبات التعلم هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إثرائي قائم على نظرية تريز في خفض صعوبات التعلم في الرياضيات في المدارس الابتدائية، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في كل من الاختبار التحصيلي واختبار مهارات التفكير ومقياس الاتجاهات نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية، وأثبتت الدراسة فاعلية البرنامج الاثرائي المُستند إلى نظرية تريز في خفض صعوبات تعلم الرياضيات لدى الطالبات من خلال استخدام المبادئ الآتية: (التغذية الراجعة/ القلب، العكس، القوة الموازنة).

وبذلك تشترك نتيجة دراسة القحطاني (2017) وجاد المولى (2015) في فاعلية البرامج القائمة على مبادئ نظرية تريز في تعليم ذوي صعوبات التعلم.

وفي المجال نفسِهِ أجرى بدوي وجاد المولى (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على نظرية تريز في صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلاب غرف المصادر، واشتملت أدوات الدراسة على اختبار ذكاء رسم الرجل واختبار الجمع والطرح وبرنامج معتمد على نظرية تريز، وأثبتت النتائج فاعلية البرنامج المُستند إلى نظرية تريز في حل مُشكلة صعوبات تعلم الرياضيات.

أما دراسة صبري والحازمي (2013)، فقد هدفت للكشف عن فاعلية بعض استراتيجيات الحل الابتكاري للمشكلات "تريز" في تعلم العلوم على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى تلميذات المرحلة الابتدائية الموهوبات، تكونت عينة الدراسة من (42) تلميذة موهوبة بالصف السادس الابتدائي، واستخدم الباحثان مقياس التفكير الابتكاري في العلوم، وتوصلت الدراسة إلى وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق ما بعد التجريب لمهارة (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لصالح المجموعة التجريبية، أي أنّ حجم تأثير المتغير المستقل (استراتيجيات تريز) على المتغير التابع مهارة (المرونة، الطلاقة والأصالة) كان كبيراً.

وأجرى لو وآخرون (Luo et al,2017)، دراسة هدفت إلى التعرف إلى تأثيرات تدريس تريز TRIZ في العلوم الانسانية، وهي دراسة مقارنة تهدف لفهم كيفية تنفيذ الطرق المبتكرة لتريز في العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية على عيّنة من الطلبة قوامها (63) طالبا في المجموعة الضابطة و(68) طالباً في المجموعة التجريبية، واستخدم الباحثون مجموعة من الاختبارات، وهي: اختبار التفكير اللفظي الإبداعي لتدريس تريز، واختبار تصويري للتفكير الإبداعي في مدينة شنغهاي، وتوصلوا إلى كفايَةِ نظرية تريز في تنمية الفنون الليبرالية الكبرى في تفكيرهم الإبداعي (اللفظي/ الجرافيكي)، وأن درجاتهم أعلى من درجات أولئك الذين قبلوا التدريب الإبداعي على مقياس عام، وأظهرت النتائج أيضاً أن تريز كان لها تأثير كبير على تحسين إبداع الطلاب.

وفي ذات السياق أجرى صبح (2015) دراسة هدفت إلى بناء برنامج مقترح قائم على بعض مبادئ نظرية تريز، ومعرفة فاعليته في تنمية مهارات التصنيف واتخاذ القرار بالعلوم لطالبات الصف التاسع الأساسي، وتوصّل أيضا إلى فاعلية البرنامج المقترح القائم في بعض مبادئ نظرية تريز في تنمية مهارات التصنيف في مادة العلوم.

وفي دراسة أجراها زلوتن وزوسمان (Zolton & Zosmann 1999)، بعنوان برنامج لتفعيل مبادئ تريز TRIZ في تدريس العلوم، وكان الهدف من الدراسة استخدام منهج تدريبي يعتمد على نظرية تريز لتدريس الفيزياء والكيمياء، وأُجريت الدراسة على عينة مكونة من 25 طالباً وطالبة تبلغ أعمارهم 12 عاماً، واختار الباحث عشرات المشكلات التي يتم حلها وَفقَاً لمنهجية تريز، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين تعلموا هذه الموضوعات باستخدام منهجية تريز قد حققوا نجاحاً كبيراً في التحصيل الدراسي، وأعطوا تفسيرات مفصلة حول قواعد الانكسار في العدسات، كما أعطوا تفسيرات عملية لبعض المفاهيم الرياضية، وبصفة عامة فقد أدت منهجية تريز إلى تنظيم المهام وتَنسيقِها، وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام منهجية تريز في تدريب جميع المواد بدءاً من مرحلة ما قبل المدرسة، وحتى مرحلة التعليم الجامعي.

وبذلك تشترك نتائج دراسة لو وآخرون (2017) ودراسة الحازمي (2013) ودراسة صبح (2015) وزلوتن وزوسمان في فاعلية البرنامج القائم على مبادئ نظرية تريز في تنمية وتطوير مهارات التصنيف واتخاذ القرار والتفكير الابداعي في مادة العلوم، والعلوم الانسانية والاجتماعية.

أما الخياط (2012) فقد أجرى دراسة اعتمد فيها على المنهج التجريبي، وهدفت إلى تقصي أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية تريز في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مجموعة من الأدوات شملت على البرنامج التدريبي المُستند إلى نظرية تريز حيث تم بناؤه وتطويره من قبل الباحث وقد اعتمد على عشرة من مبادئ نظرية تريز، ومقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفة، وقد شملت عيّنة

الدراسة 30 طالبا تم اختيارهم بشكل عشوائي بحيث يمثلون طلبة السنة الرابعة، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى عينة الدراسة التجريبية، وأوصت الباحثة ضرورة تضمين مهارات التفكير ما وراء المعرفية في الخطط الدراسية للطلبة وتطوير العديد من البرامج التدريبية المستندة إلى جميع مبادئ نظرية تريز وتطبيقها على طلبة الجامعات.

بينما أجرى تشاو وآخرون (Chao et al, 2017) دراسة سعت إلى استكشاف تأثير استراتيجيات التدريس وَفقَ نظرية تريز في تعلم الطلاب المُبتكرين في مدينة تايوان، تم من خلالها استخدام تحليل وثائقي لاستكمال تحليل العوامل الرئيسية التي ينطوي عليها التعلم والممارسة والخيال، وقد أثرت استراتيجيات TRIZ التعليمية بشكل إيجابي على قدرات التعلم التخيلي لدى الطلاب، وشملت العينة (60) من طلبة السنة الثانية في برنامج الميكانيكا في مدرسة ثانوية مهنية في تايوان ضمن (15) فريقاً، تكونت أداة الدراسة من استبانات تعلم للخيال، واستخدام النصوص والصور التي أنشأها الطلاب لتحليل كيفية استخدام فرق الطلاب لقدراتهم الإبداعية، واستراتيجيات (تريز) في تصميم منتجه، بالإضافة غلى المقابلة لفهم تأثير استراتيجيات تريز على تعلمهم الابداعي، وأشارت نتائج الدراسة أن عدداً كبيراً من الطلبة ظهرت عليهم نتائج استراتيجيات تريز بشكل إيجابي وأدى تطبيق الأداة إلى تحسين تطبيق الطلبة لأعمالهم الإبداعية الخيالية من خلال تطبيق مصفوفة التناقض والمبادئ الابتكارية الأربعين، وتمكن الطلبة من حل الإشكاليات بين التصميم الخيالي والإدراك في أعمالهم الأمر الذي أدى إلى تحسين خيالهم بلا حدود.

كما قام جاني (Jani,2013) بدراسة هدفت إلى تعليم أسلوب نظرية تريز TRIZ في حل المشكلات في التعليم العالي في ماليزيا، تكونت عينة الدراسة من (42) طالباً في الهندسة مسجلين في مساق دراسي يدرس بنظرية تريز لمدة (13) اسبوعاً حيث كانوا لا يعرفون طريقة أخرى لحل المشكلات سوى تريز، وبينت نتائج الدراسة أن الطلبة ازدادت لديهم مسألة الإدراك لقدراتهم في حل المشكلات بشكل ملحوظ وفوري، بالإضافة إلى قدراتهم التفكيرية التي تغيرت لتفسح لهم المجال للإتيان بأفكار افضل حيث توصلوا بعد التجربة إلى ما يأتي: تحسن القدرة في تناول المشاكل المفتوحة وتحسن في تفكير الطلبة المنتظم والنظامي، والقدرة على التفكير خارج المعرفة الدارجة، وتغيير الأنماط التفكيرية، واكتساب مهارات حل المشكلات بعد إنهاء المساق.

من ناحية أخرى أجرى سير وآخرون (Sire, et.al, 2014)، دراسة هدفت إلى التعرف إلى نظرية تريز كأداة لتطويرها من أجل التعلم الذاتي المنتج للابداع في فرنسا، تكونت عينة الدراسة من (6) معلمين و(60) طالباً، حضروا المساق وطوروا طرق تعليمية حديثة وجديدة، حيث تصف الدراسة ثلاث مناحي: طريقة تعليمية، تعليم المعلمين و تمكين الطلبة من التعلم من خلال تحدي الإبداع للحداثة، وطبقت الدراسة أربع مرات من عام (2011– 2012)، لمدة أربع ساعات أسبوعياً على مدار خمسة أسابيع، طبقت على (60) طالباً في أربع مجموعات، يطبق عليهم برنامج الإبداع وتتراوح أعمارهم ما بين (16–17) عاماً، وكشفت النتائج أنّ المعلمين تمكنوا من تدريبِ أنفسهم، وكذلك تدريب طلابهم خلال سنة دراسية بتناقضات قوية، وكانت نتائج المشاريع قد قيمت بمستوىً عالٍ.

وبذلك تشترك دراسة تشين وآخرون (Chao et al, 2017) ودراسة سير وآخرون ( Sire, et.al, 2014) ودراسة الخياط (2012) ودراسة جاني (Jani,2013) في فعالية نظرية تريز لبرامج التعليم العالي والبرامج المهنية، وهذا ما يؤكد اعتبار النظرية تطويريةً حديثةً، ومُلائمة لشتى المجالات.

إن نظرية تريز تُعدُّ نظريةً تطويريةً حديثةً قائمة على أساسين هما: توضح كيف أن المشاكل يمكن أن تحل، توضح كيف تتطور الأنظمة التقنية، وهذا ما استنتجه ويتس وأخرون (Wessel 09 W, et al. 20) في دراستهم التي سعوا فيها إلى إدخال طريقة تريز في التربية والتعليم في هولندا، واستخدامها كجزء من المنهاج في الجامعة لعدة سنوات، حيث تتطلب (120- 160) ساعة دراسية، في عام (2009) أدخلت نظرية تريز كمادة للهندسة والتكنولوجيا في جامعة ترنت، وتكونت الفئة المُستهدفة من طلبة البكالوريوس للدراسات الهندسية، وساهم ذلك في تخصيص يومين للتطور التقني للأنظمة حيث تم مناقشة الأدوات المستخدمة، وتقديم مجموعة من القواعد اللازمة لحل المشاكل المقترحة.

## ثانيا: الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم وصعوبات القراءة

إن للكشف المُبكر عن صعوبات التعلم ومعرفة نسب انتشارها لدى الطلبة وإجراء التشخيص الصحيح وتطوير المعلم وتنمية حصيلته من المعارف والمهارات أهميّةً بالغةً عند التدخل العلاجي؛ لما له من أثر في وضع الخُطط التربويةّ المُلائمة وتحديد أوجه التدخل العلاجي اللازم مما ينعكس بأثر إيجابي في كفايةِ البرامج العلاجية المُستخدمة مع الطلبة.

وقد أجرت أبو دقة (2010) دراسة هدفت الدراسة المسحية للكشف عن صعوبات التعلم في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين، حيث تكونت عينة الدراسة من (1385) طالباً وطالبة في خمس مدارسَ حكوميةٍ من الصفوف الثاني والثالث والرابع الأساسية، وتم تطبيق اختبار تحصيلي في مهارات القراءة، اختبار الذكاء المصور، وقائمة الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم، وبينت نتائج الدراسة أن نسبة انتشار صعوبات القراءة كانت أعلى لدى الذكور منها لدى الإناث في الصف الثاني والثالث والرابع الأساسية، ووجود علاقة ارتباطية ما بين صعوبات القراءة والتحصيل الدراسي في اللغة العربية لدى طلبة الصفوف الثاني والثالث والرابع الأساسية في مديرية التربية والتعليم – رام الله والبيرة.

وانطلاقا من أهمية موضوع صعوبات التعلم والوعي بالمؤشرات الدالة عليها، أجرى الباز والبتال (2016) دراسة هدفت الى التعرف على مستوى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض، تكونت عينة الدراسة من (391) معلمة، وطورت الباحثتان استبانة لتحقيق أهداف الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة تفاوت في مستويات وعي معلمات رياض الأطفال

نحو مؤشرات صعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال، كما وأظهرت عدم وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في مستوى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الأطفال في النمو اللغوي والمهارات الحركية والنمو المعرفي والانتباه، وفقاً لاختلاف التخصص الأكاديمي وأظهرت النتائج أن مستوى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم متماثل لدى المعلمات باختلاف درجة معرفتهن بصعوبات التعلم.

وتتيح غُرف المصادر النظر عن قُرب على واقع الطلبة ذوي صعوبات التعلم والتعرف على صفاتهم ومميزاتهم وعلى أهم المؤشرات السلوكية الظاهرة والمميزة لهم والدالة على استجابات الطلبة للخدمات والبرامج التربوية التي يتم اعدادها بعد التشخيص بهدف التدخل العلاجي، وقد قام بلعوص والمغربي (2018) بدراسة هدفت إلى الكشف عن واقع توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات القراءة والكتابة في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة، وتمثلت أدوات الدراسة على استبانة لقياس درجة توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات القراءة والكتابة، وتوصل الباحثان إلى أن توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات القراءة والكتابة بشكل عام في غرف المصادر في المدارس الابتدائية – من وجهة نظر المعلمات– جاءت بنسبة (65%) في المرتبة الأولى، وللكتابة بشكل خاص (51%) في المرتبة الثانية، وللقراءة بشكل خاص (47%) في المرتبة الثالثة.

وتؤكد دراسة بلعوص والمغربي (2018) أن الاهتمام بغُرف المصادر لا يقل أهمية عن الكشف عن نسب الطلبة ذوي صعوبات التعلم أو حتى عن ضرورة التشخيص الصّحيح، فهي تُمثل إحدى أهم

أنماط الرعاية المُتقدمة؛ لما تُقدمه من خدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم في التشخيص والتخطيط، وفي الدور العلاجي.

وفي دراسة هدفت الى التعرف على صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالمدرسة في سنٍ مبكرة، أجرى منصوري(2017) دراسته على عينة تكونت من (181) طالباً وطالبة من مدارس مدينة مستغانم بالغرب الجزائري للعام الدراسي (2013–2014)، وطبق عليهم مقياس صعوبات القراءة، وكانت النتائج تشير إلى أن تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة يُواجهون صعوبات في القراءة وبمستوى يتراوح بين المتوسط والشديد في البطء في القراءة، وعدم قراءة الكلمات كاملة، والتعب عند القراءة، وعدم تتبع الكلمات في السطور وحذف الكلمات، ووجود فرق دال إحصائياً بين تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة في صعوبات القراءة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

كما هدفت دراسة صوفي وريكو (Sofie & Riccio, 2002) إلى التعرف إلى ثلاث طرق تستخدم في تحديد الأطفال الذين لديهم صعوبات في التعلم ومدى توافقها مع تقديرات المعلمين للسلوكيات التي يعتقد أن لها علاقة مع صعوبات التعلم في الولايات المتحدة، وتكونت العينة من (40) طفلاً في الصفين الأول والثاني، وتم استخدام مقاييس التحصيل كأداة للدراسة، ومقاييس المعالجة الصوتية، ومقاييس الطلاقة في القراءة، وتم استخدام أداة لكشف عسر القراءة، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند استخدام مقاييس التحصيل للتعرف على الكلمات وما يتم إلحاقه بالكلمات والاستيعاب والطلاقة في القراءة، وأن المقاييس لم تقس نفس مهارات القراءة، ووجود

علاقة ارتباطية بين المقاييس ببعضها البعض وكانت ذات مدى متوسط، وأن تقديرات المعلمين كانت تتوافق مع معتقداتهم فيما يتعلق بتقدم الأطفال في القراءة.

وقام منصوري وبن عروة (2015) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى أنواع صعوبات القراءة التي يعاني منها تلاميذ الصف الثاني والثالث ابتدائي في مدارس مدينة مستغانم في الجزائر، وتكونت عينة الدراسة من (31) تلميذاً من الصف الثاني، و(33) تلميذاً من الصف الثالث، وتم تطبيق اختبار تشخيص صعوبات القراءة، واختبار التقدير الفوري للوظائف المعرفية، واظهرت نتائج الدراسة أن صعوبات القراءة: تعرف الكلمات وقراءتها، وصعوبة التعرف على أجزاء الكلمة ودمجها، وصعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق، وصعوبة التمييز السمعي.

وفي ذات السياق سعت دراسة المطلق (2017) إلى الكشف عن علاقة صعوبات القراءة والكتابة ببعض المتغيرات (الانتباه والإدراك الحركي)، حيث تكونت عينة الدراسة من (390) طالباً وطالبة من الصفين الرابع والخامس من مدارس التعليم الأساسي في دمشق، تكونت أداة الدراسة من اختبار رافن للذكاء، اختبار ألينوي للقدرات النفس اللغوية، بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ايجابية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات القراءة والكتابة وصعوبات تعلم في الانتباه والإدراك الحركي، ووجود تأثير دال إحصائياً للمتغير المستقل على درجات المتغير التابع(القراءة)، وجود ارتباط دال بين متغيري الانتباه والإدراك الحركي والأداء في القراءة والكتابة بدرجة مقبولة من الدلالة، ويوجد فروق بين الذكور والإناث في الاختبار الفرعي النمائي للانتباه لصالح الذكور.

فيما هدفت دراسة ابن عصمان **(2016)** إلى تصنيف صعوبات القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني وكشف علاقتها بالفهم القرائي، وتكونت عينة الدراسة من (30) تلميذاً وعينة من المعلمين عددهم (15) معلماً واستخدم الباحث اختبار تحديد صعوبات القراءة وقياس الفهم القرائي، وأظهرت النتائج أن تلاميذ الطور الثاني لديهم فعلاً صعوبات قراءة ووجود أخطاء نحوية، وتم تصنيف صعوبات القراءة إلى ثلاثة أنواع : أخطاء على مستوى الكلمة وأخطاء على مستوى الجملة وأخطاء نحوية، ووجود علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم القراءة والفهم القرائي، وأظهرت أيضا وجود علاقة ارتباطية بين صعوبة القراءة، والبيئة الأسرية للوالدين، ووجود علاقة ارتباطية بين صعوبة القراءة وبين بعض العوامل المرتبطة بالمنظومة التربوية.

وقامت **الديري (2016)** بدراسة من أجل التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على الإستراتيجيات المعرفية في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي، اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي، واستخدمت أدوات تشخص صعوبات تعلم الفهم القرائي، وهي: اختبار الذكاء، اختبار الفهم القرائي للأطفال، ومقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات وكانت من إعداد الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (16) تلميذاً وتلميذة من الفئة العمرية (9 – 11) عاماً من الصف الرابع في مدينة دمشق، وكانت نتائج الدراسة تشير إلى تحسن وثبات في أداء المجموعة التجريبية مقارنة بين أفرادها من جهة ومع أفراد المجموعة الضابطة من جهة أخرى في مهارات مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات في كل مجال فرعي (الاحتفاظ، المعنى، الربط والاشتقاق، التوليف، المرونة العقلية والمعرفية)، وللدرجة

الكلية بنسبة (0% – 16%) ، ووجود تحسن وثبات في أداء المجموعة التجريبية مقارنة بين أفرادها من جهة ومع افراد المجموعة الضابطة من جهة أخرى في مهارات الفهم القرائي لكل مجال فرعي ( إدراك معنى الكلمة، إدراك معنى الجملة، إدراك معنى الفقرة، إدراك معنى النص، إدراك العلاقات اللغوية، إدراك المتعلقات اللغوية) والدرجة الكلية بنسبة ( 72% – 82%).

ومن ناحية أخرى أجرى **الشريف وعبد الرحيم (2016)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى معرفة فعالية برنامج تعليمي لتحسين مهارة القراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم، وتكونت عينة الدراسة من (22) طفل وطفلة واستخدم الباحثان اختبار مهارة القراءة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في مهارة القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي لمهارات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى للمستوى التعليمي للأم لصالح الأمهات ذوات التعليم الجامعي بينما توجد فروق تعزى للمستوى التعليمي للأب، وأظهرت أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغيري النوع والعمر.

وللتدريب أثر كبيرة لما يُقدّمُهُ من معارفَ ومهاراتٍ من أجل تلبية الحاجات بشكل مقصود، وذلك ما سعى إليه نيلسون ووليامسون (Nelson & Manset, 2006) في دراسة هدفت إلى مقارنة أثر استراتيجيتين للتدخل القرائي، الاولى قائمة وَفقَ استراتيجية واضحة قائمة على ذاتية التنظيم، والثانية تتكون من استراتيجية أقل وضوحاً لتحديد أثر الكفايةِ الذاتية الخاصة بالقراءة وعلى انفعالات

تلامذة صعوبات القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (20) تلميذاً من الصفوف الرابع حتى الثامن في الولايات المتحدة الأمريكية، تلقوا برنامجاً تعليمياً تدخلياً في العطلة الصيفية يتضمن طلاقة القراءة والفهم القرائي، وبينت نتائج الدراسة أثر استراتيجيتي التدخل على الخصائص الانفعالية والتحفيزية لتلاميذ المرحلة المتوسطة والابتدائية من ذوي صعوبات القراءة، وأن التلاميذ عندما تلقوا المهارات وَفقَ الاستراتيجية الواضحة حققوا مكاسب أكبر في روابط العلاقات والمتعلقات والفهم القرائي بالمقارنة مع استراتيجية غير واضحة تؤدي إلى الفشل القرائي.

أما دراسة سولان وآخرون (Solan et al, 2003)، بعنوان أثر معالجة الانتباه على الفهم القرائي، وهدفت إلى تعرف فاعلية وتأثير معالجة الانتباه البصري على الفهم القرائي لدى أطفال الصف السادس ذوي صعوبات القراءة المتوسطة في حال غياب علاج خاص للقراءة، وتكونت عينة الدراسة من (30) تلميذاً في مدينة نيويورك شخصوا باستخدام اختبارات مقننة للفهم القرائي، وتوصّل الباحثون إلى أن الانتباه البصري يتطور من خلال الجلسات العلاجية وأن لعلاج الانتباه البصري أثر مهم في مهاراتِ الفهمِ القرائي، وأن الدرجة الكلية لاختبار الانتباه المقنن قد تحسنت لدى أفراد المجموعة التجريبية من جلسة تدريبية إلى أخرى، وذلك يُؤكد أهمية البرامج التدريبية التي تُقدّم للطلبة وأثرها في تحسين الوضع التعليمي للطلبة.

كما أجرى تيرجسون وآخرون (Torgesen et al, 2001) دراسة هدفت إلى الوصول إلى التطور القرائي مع وجود مهارات قراءة عند الأطفال الذين لديهم صعوبات شديدة في القراءة ليصبحوا في المستوى العادي في الولايات المتحدة، تكونت عينة الدراسة من (60) طفلاً من صعوبات تعلم

لدرجة كبيرة، وتم استخدام برنامجين في التدريس قائمين على طريقتين منهجيتين مختلفتين، لمدة (67.5) ساعة على مدار ثمانية أسابيع متتالية، وكانت مدة كل جلسة (50) دقيقة، وتوصلت النتائج إلى أن البرنامجين ساعدا على تحسين مهارات القراءة العامة، وكانت أهم عوامل التنبؤ للتطور على المدى البعيد هي تقديرات معلم غرفة المصادر بالنسبة للاهتمام والسلوك والقدرة اللفظية ومهارات القراءة، وأن (40%) من الطلبة ليسوا بحاجة إلى تعليم خاص.

## ثالثا: التعقيب على الدراسات السابقة

وتعقيبا على هذه النماذج من الدراسات السابقة وفي ضوء الإطار النظري لهذه الدراسة، فإنه يُمكننا تسليط الضوء على عدة قضايا مُهمّة تتعلق بنظرية تريز وتتعلق بموضوع صعوبات القراءة كما يأتي:

تضمنت الدراسات السابقة التي تناولت استخدام نظرية تريز عيّنات مُختلفة وُمتباينة، ثم إن المبادئ الابداعية لنظرية تريز أثبتت فاعلية استخدامها في مراحل عُمرية مُتعددة وفي مجالات وتخصصات مُختلفة حسب ما تناولته الدراسات؛ **من حيث المراحل العُمرية**، فقد تناولت دراسة أحمد (2015) عيّنة من ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الروضة، وتم استخدامها مع طُلّاب المدارس مثل دراسة مزيد والفريحات (2018) ودراسة، ودراسة صبح (2015) وصولا إلى دراسة الخياط (2012) التي تناولت عيّنة من طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، وهذا يعني مُناسبة نظرية تريز للحلول الابتكارية لمُختلف المراحل العُمرية بما فيها طلبة الجامعات، وعدم اقتصارها على فئات مُعينة من الطلبة أو على مجالات بعينها.

**ومن حيث الموضوعات،** فقد تم تطبيق مبادئ نظرية تريز وبناء برامج مُتنوّعة في مجالات مُختلفة كاللغة العربية والرياضيات والعلوم والتكنولوجيا والرياضة لمراحل عُمرية مُختلفة، مثل دراسة مزيد والفريحات (2018) ودراسة القحطاني (2017) في مجال الرياضيات، ودراسة ( Luo et al,2017) في مجال العلوم الانسانية، ودراسة صبري والحازمي (2013) ودراسة صبح (2015) في مجال العلوم، ودراسة (Jani,2013) في مجال الهندسة، وهذا يُدلل على أن مبادئ نظرية تريز للحلول الابتكارية يُمكن توظيفها في العديد من الجوانب التربوية والتي من ضمنها مجال التربية الخاصة وبالأخص مجال صعوبات التعلم.

**ومن حيث مُتغيّرات الدراسة،** فقد شملت الدراسات التي استخدمت مبادئ نظرية تريز مدى واسعاً من المُتغيرات، مثل تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة مثل الخياط (2012) والتفكير الناقد والتفكير الرياضي مثل دراسة أبو جادو (2012) والتفكير الابداعي كما في دراسة كل من ( Shi & Chin, 2013) ويحيى والرافعي (2008) وحل المُشكلات كما في دراسة كل من (Jani,2013)، والتطور التقني كما في دراسة(Wessel & Tom, 2009)، والتحصيل الدراسي كما في دراسة زلوتن وزوسمان (Zolton & Zosmann, 1999)، وهذا يُشجع الباحث على توظيف مبادئ نظرية تريز للحلول الابتكارية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ومهارات حل المُشكلات في مجال دراسته.

وقد وظّفت دراسات كل من المسعودي (2017) والمليجي (2019) جاد المولى (2015) في مجال القراءة وصعوباتها باستخدام نظرية تريز، من هذا الباب يسعى الباحث لإثبات فعالية نظرية تريز في مجال صعوبات التعلم من خلال مواءمتها لتدريس الطلبة ذوي صعوبات القراءة.

وفي ضوء الدراسات السابقة يرى الباحث أن الاستراتيجيات العلاجية لصعوبات القراءة تعددت وتنوعت بين الباحثين، منهم من استعان باختبارات واستراتيجيات عالمية، ومنهم من تلخص عمله بناءً على خبرته في تدريس اللغة العربية، وما يُقصد الإشارة إليه هُنا وجود اختلاف بين البرامج التي اتبعتها الدراسات للحد من صعوبات التعلم والمنهجيات والأهداف.

وتنوعت الدراسات والأغراض منها وَفقَ ما يلي؛ فقد كانت دراسة أبو دقة (2010) دراسة مسحية من أجل كشف واقع الطلبة ذوي صعوبات القراءة في فلسطين، ومنها ما كان من أجل الكشف عن وعي المعلمين بصعوبات القراءة مثل دراسة الباز والبتال (2016)، وجاءت دراسات أخرى للكشف عن التطور القرائي مع وجود عسر القراءة مثل دراسة (Torgesen et al, 2001).

ودراسات أخرى سعت للكشف عن صعوبات القراءة مثل دراسة منصوري (2017) ودراسة الفرا (2017) ودراسة مفيدة (2010) ودراسة (Sofie & Riccio, 2002)، وكشفت دراسات أخرى عن أشكال صعوبات القراءة مثل دراسة الدهيني (2017) وبن عروة (2015).

وقامت دراسات أخرى على بناء برامج علاجية قائمة على الاستراتيجيات المعرفية لتحسين مستويات التمثيل المعرفي للمعلومات مثل دراسة ونوغي (2017) ودراسة الديري (2016) ودراسة الشريف وعبد الرحيم (2016).

وأوضح قسم من الدراسات أن صعوبات القراءة تتمثل في الحذف، الإضافة، الإبدال، سلامة النطق، والتعرف على الأحرف، وأجمعت على أهمية القراءة وضرورة تنمية مهاراتها، وضرورة الكشف عن أي مُشكلات تتعلق بمهارات اللغة العربية لما له من أثر كبير على المُستوى الأكاديمي والاجتماعي للطالب، وأوصت بضرورة الاهتمام بالاستراتيجيات العلاجية لصعوبات القراءة، وتحديدا طلبة المراحل الدنيا، وفي هذا المجال جاءت الدراسة الحالية.

والقسم الآخر من الدراسات بيّن صعوبات الفهم القرائي تكمن في جوانب القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم، وتتضمن محدودية المعرفة بمعاني الكلمات والقدرة على قراءتها وفهمها في سياقها من الجملة أو الفقرة، وتكمن أيضا في القدرة الخاصة على الاستيعاب والفهم، كاستخلاص الحقائق والاحتفاظ بها وتذكرها، بالإضافة إلى القصور في مُعدل الفهم.

وقد تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بالاستناد إلى استخدام مبادئ نظرية تريز للحلول الابتكارية في المجال التربوي، واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناول مهارات القراءة والعمل على علاجها من خلال مبادئ نظرية تريز للحلول الابتكارية وتدريب كل من معلم غُرف المصادر والطلبة على استخدام مبادئ نظرية تريز للحلول الابتكارية.

وتتميز الدراسة الحالية أنها تتناول توظيف بعض مبادئ نظرية تريز في رفع مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة، من خلال توظيف استراتيجيات تدريسية مميزة، كما أنها تتميّز في أنها ستتناول عيّنة همّشتها الدراسات والأبحاث في الواقع الفلسطيني نظرا للافتقار إلى المراكز المتخصصة والطواقم المؤهلة والبرامج التدريبية الفاعلة للتعامل مع مختلف فئات الطلبة.

في هذا الفصل استعرض الباحث الأدب التربوي، وركز على أهم ما تم الحديث عنه حول نظرية تريز، وكما استعرض الباحث أيضا موضوع صعوبات التعلم من نشأته وحتى يومنا هذا، وفي القسم الثاني من الفصل استعرض الباحث مجموعة كبيرة من الدراسات التي وظفت نظرية تريز في المجال التربوي، وتحديدا في صعوبات القراءة وفي الصعوبات الأخرى التي تواجه الطلبة في الموضوعات المُختلفة مثل الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا، واستعرض أيضا مجموعة من الدراسات التي تناولت موضوع صعوبات القراءة.

وسيناقش الباحث في الفصل القادم وهو الفصل الثالث منهجيّة البحث وأهم الخطوات الإجرائية التي اتبعها خلال تطبيق دراسته، بالإضافة لتوضيح أدوات الدراسة وكيف تم اختيارها وأهم الخطوات في تطبيق دراسته.

# الفصل الثالث

# منهجيّة الدراسة وتصميم البحث

## المُقدّمة

يتناول هذا الفصل الخطوات الإجرائية التي اتبعها الباحث في تطبيق دراسته والإجابة عن تساؤلات المُشكلة البحثية، ويتضمن ذلك توضيح المنهجية المُتبعة في معرفة أثر توظيف نظريّة تريز TRIZ في رفع مُستوى الفهم القرائي لدى الطّلبة ذوي صعوبات القراءة.

## منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في طابعٍ إجرائي نظراً لمُلائمته أغراض الدراسة ولمُشكلة البحث وللظروف الخاصة بعيّنة الدراسة، ومن أجل تهيئة السُبل الكفيلة للوصول إلى النتائج بدقة، وقد استخدم الباحث أُسلوب المجموعة الواحدة **The One Group Method**.

حيثُ قام بإجراء اختبارٍ تشخيصي قبل إدخال المُتغيّر التجريبي لمعرفة مُستوى الأداء القبلي، ثُمّ تتعرض المجموعة للمُتغيّر التجريبي (المُستقل) ويتبعها إجراء اختبار بعدي، وسيُخضع الباحث المُتغير المُستقل وهي الطرائق التدريسية القائمة على نظرية تريز TRIZ للتجربة لقياس أثرها في المُتغيّر التابع وهو الفهم القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي، ويكون الفرق في نتائج المجموعة بين الاختبارين ناتجا عن تأثرها بالمُتغيّر المُستقل.

## مُجتمع وعيّنة الدراسة

تكوّنت عيّنة الدراسة من طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس نور الهدى التطبيقية الثانوية للبنين في محافظة رم الله والبيرة للعام الدراسي 2019/2018، ويبلغ عددهم68 طالباً.

وقد أخضع الباحث جميع الطلبة لاختبار تشخيصي في الفهم القرائي، وتم اختيار طلبة المُستوى (ب) ليتم تطبيق الدراسة عليهم نظرا لوجود العدد الأكبر من ذوي التحصيل المُتدني في الصف نَفسهِ، وقد بلغ عدد الطلبة 21 طالباً.

## أدوات الدراسة

اشتملت الدراسة على أداتين رئيستينِ، وهما:

أولا: اختبار تشخيصي في الفهم القرائي، يهدف إلى قياس تحصيل الطلبة في اختبار الفهم القرائي.

قام الباحث بتبنّي اختبارٍ تشخيصي في الفهم القرائي، وهذا الاختبار منشور من قِبل الجامعة الأردنية، تكوّنت صورته النهائية من (48) فقرة من نوع أسئلة الاختيار المُتعدد، وعند بناء الاختبار، قام الباحث بمُراعاة الدقة العلمية واللغوية، ووضوح الفقرات وخلوّها من الغموض، ومُناسبته لمُستوى الطلبة، وقد تم إضافة تعليمات توضيحية عند تنفيذ الاختبار، تهدفُ إلى توضيح الاختبار في أبسط صورة مُمكنة، وتم عرض الاختبار على مجموعة من المُحكّمين، وتم اجراء التعديلات اوصوا بها.

**تجريب الاختبار**

تم تجريب الاختبار على عيّنة استطلاعية عشوائية قوامها (10) طلاب من طلبة الصف السادس الأساسي، ولهم خصائص المُجتمع الأصلي نفسه من خارج الإطار المدرسي، حيث تم الطلب منهم اجراء اختبار تجريبي لأهداف بحثيّة، بهدف تحديد زمن الاختبار، وقد وجد الباحث أن الزمن المناسب لتطبيق الاختبار هو (35) دقيقة، وذلك بحساب متوسط الزمن الذي استغرقه الاختبار حسب ما يأتي:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن إجابة أول طالب + زمن إجابة آخر طالب}}{2}$$

وقد وجد الباحث أن مُدة الاختبار الأنسب للطلبة هي 35 دقيقة.

ثانياً: أربعة من مبادئ نظرية تريز تُلائم تدريس اللغة العربية تم دمَجها في الاستراتيجيات التدريسية، وهي مبدأ التجزئة والتقسيم، ومبدأ الفصل والاستخلاص، ومبدأ التغذية الراجعة، ومبدأ إضافة وسيط.

## صدق وثبات أدوات الدراسة

تم عرض مبادئ نظرية تريز التي سيتم استخدامها على 3 مُحكّمين، بينما تم عرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الاختصاص، وبعض مُعلمي اللغة العربية، وقد أشار المحكمون إلى تعديل بعض فقرات الاختبار من حيث الصياغة والتكرار والدلالة، وتم تعديل الاختبار ليكون بالشكل الأنسب حسب توصيات المُحكّمين، انظر ملحق رقم (2)، ولم يتم فحص الثبات لأن أداة الدراسة منشورة.

## أهداف التدريس وَفقَ استراتيجيات تدريسية قائمة على نظرية تريز في هذه الدراسة:

يعتقد الباحث استناداً للنتائج المُتوقعة من تطبيق نظرية تريز أن يُحقق الطلبة الذين تعرضوا لأنشطة وتدريبات في تطبيق مبادئ تريز الأهداف الآتية:

- توظيف بعض مبادئ نظرية تريز في حل مُشكلات الفهم القرائي.
- القدرة على تحديد المُشكلة وصياغتها حسب الموقف المُشكل بلغتهم الخاصة.
- اقتراح حُلول للمُشكلات البحثية في المواقف التعليمية.
- القُدرة على العمل بروح الفريق الواحد.
- القدرة على النقاش وتبادل الأفكار والدفاع عن الرأي.

## أهمية التدريس وَفقَ نظرية تريز في هذه الدراسة:

من النتائج التي يتوقع الباحث الوصول إليها بعد مُمارسة التعلم وَفقَ نظرية تريز من خلال استراتيجيات تعليمية قائمة على مبادئ النظرية:

- تحسين مُستوى القراءة.
- تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة.
- مُواجهة المُشكلات خلال المواقف التعليمية.
- زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم.
- تحسين خبرة المُعلمين في مجال الاستراتيجيات التدريسية وحل المُشكلات.

## المبادئ الإبداعية التي استخدمها الباحث خلال تنفيذ الدروس:

استخدم الباحث في هذه الدراسة مبادئ نظرية تريز كاستراتيجياتٍ رئيسةٍ في المواقف التعليمية بهدف التغلب على مُشكلات صعوبات القراءة ورفع مهارات الفهم المقروء، حيثُ اقتصرت المبادئ التي استخدمها الباحث على أربعة مبادئ فقط من أصل أربعين مبدأً للنظرية.

ولم يكن باستطاعة الباحث استخدام المبادئ الأربعين؛ لأن بعضها لا يتناسب مع عيّنة الدراسة، حيثُ إنها قد تناسب مجالات الهندسة والتقنيّة بشكل أكبر، وقد اقتصر استخدام الباحث على المبادئ الأكثر مُناسبة للمجال التربوي وتحديدا لمجال صعوبات التعلم بعد مُراجعة واسعة للأدب التربوي، وتحديدا دراسة الأحول (2019)، وفيما يلي استعراض لها:

1. **مبدأ التجزئة والتقسيم:** يتم تقسيم النظام إلى أجزاء مستقلة ليسهل تركيبها وإعادتها أو تقسيم مُشكلات في النظام ليَسهُل التعامل معها، ويُمكن زيادة درجة التقسيم بالحد الذي يسهل فيه أداء مُهمة النظام من أجل حل المُشكلة.

   وقد أمكن استخدام هذا المبدأ من الاستفادة في تجزئة المُشكلات البحثية وتقسيمها إلى أجزاء خلال القراءة، بحيث يتم فهم المُشكلة البحثية وتحديد جوانبها وأبعادها، ومن ثم يقوم الطلبة بتجزئة الفقرة أو النص المطلوب من أجل إيجاد حلول للمُشكلة البحثية، وقد سهّل مبدأ التجزئة والتقسيم عملية ترتيب النص، وتصنيفه وترميزه من قِبل الطلبة.

2. **مبدأ الفصل والاستخلاص**؛ من خلال التركيز على عمل النظام بأفضل شكل، وبعيدا عن التناقضات أو المُشكلات، من خلال فصل الجزء غير المفيد من النظام الذي قد يؤدي إلى التناقضات وإبقاء المُفيد، ثم خلق نظام يؤدي دور النظام السابق.

وقد أمكن استخدام هذا المبدأ من الاستفادة في انتقاء المقروء من النص واختياره بشكل واعٍ، والتخلص مما لا حاجة له في حل المُشكلة، وتلخيص ما تم انتقاؤه على بطاقة خارجية ليتم عرضه على مجموعات العمل التعاونية ونقاشه، والاتفاق على صحته أو عدمها فيما بعد.

3. **مبدأ إضافة وسيط**؛ يتم استخدام نظام خارجي أو عملية وسيطة ودمجها في النظام الأساسي من أجل تحسين عمله أو أحد أجزاءه.

وقد أمكن استخدام هذا المبدأ من الاستفادة في الاستعانة بوسائط تعليمية لُغويّة تكنولوجية وصوتية من خلال تحضير بعض الدروس لتصبح تفاعلية ومحوسبة للنصوص المقروءة، وذلك ما سمح للطلبة من التفاعل بشكل كبير مع الدروس مما سهّل من فهم الدرس ككل وربط أجزاءه، وانعكس ذلك على فهم المقروء.

وأمكن استخدام هذا المبدأ أيضاً من الاستفادة في تنمية مهارات التذكر والفهم والتحليل والاستنتاج من خلال استخدام بطاقات تدوين ملونة يتم فيها كتابة ما تم استخلاصه وَفقَ ما هو مطلوب لحل المُشكلة البحثية للنص المقروء، انظر ملحق رقم 6.

4. **مبدأ التغذية الراجعة**؛ ويتضمن هذا المبدأ تقديم معلومات وبيانات مُتعلقة بعمل النظام تُمثل تغذية راجعة حوله أو حول جزء من أجزائِه بهدف التأكد من عمل النظام وتحسين العمليات والإجراءات التي يؤديها.

وقد أمكن استخدام هذا المبدأ من الاستفادة في تقديم مُلاحظات مُباشرة لسير العمل في حل المُشكلات، من خلال استعراض حلول المُشكلات البحثية لكل نص والتي تم الوصل إليها من خلال مجموعات العمل التعاوني للطلبة، ومن خلال الأسئلة المُباشرة التي كان يطرحها المعلم للتأكد من السير في حل المُشكلات البحثية على أكمل وجه.

## الاستراتيجيات والأساليب التعليمية المُتبعة خلال تنفيذ الدروس

- **استراتيجيات التعلم التعاوني:** وهي استراتيجية مُرتكزة على التعلم والعمل بشكل جماعي، لكل فرد دور، ويتحمل كل فرد المسؤولية في تحقيق هدف مُعيّن، حيث تم تقسيم الطلبة في كُل حصة إلى مجموعات ثنائيّة عشوائية.
- **استراتيجية (SQ3R) الخطوات الخمسة للقراءة المُركّزة:** استراتيجية تعليمية مُركز في فهم المقروء، أساسها المُساعدة في قراءة النُّصوص بطريقة فعّالة من خلال خُطوات مُتتالية (استطلع– اسأل– اقرأ– استذكر– راجع)، حيث تم التركيز خلال التطبيق على ضرورة قراءة النص وفهمه وربطه مع المشكلة البحثية بعد فهمها وتحليل جوانبها ليتم فيما بعد عملية تجزئة النص وتقسيمه واستخلاص الحلول المُناسبة.

- **استراتيجية المُناقشة والحوار:** استخدام المُناقشة لأهداف قصدية على شكل تساؤلات تثير اهتمام المتعلمين ودافعيّتهم من خلال اشراكهم بشكل فاعل في العملية التعليمية ودفعهم على التفكير وابداء الرأي، حيث تم التركيز على استخدام هذه الاستراتيجية بداية كل حصة، وعند استعراض حلول المُشكلات البحثية التي قدمتها المجموعات.
- **استراتيجية فكّر، زاوج، شارك:** وهي استراتيجية تعاونية فريدة قائمة على التفكير الناقد، تبدأ بمُناقشة الأفكار داخل المجموعة الواحدة ثُم المناقشة الجماعيّة؛ التدرج من توليد الأفكار ومزاوجتها مع الزميل وتنظيم الأفكار والمُشاركة العامّة للفكرة وصولاً إلى الترابط الفكري، حيث تم تطبيق هذه الاستراتيجية من أجل تطبيق مبدأ التغذية الراجعة (حمدان، 2018).

## الوسائل المُستخدمة خلال تنفيذ الدروس

قام الباحث بالتعاون مع مُعلم اللغة العربية بتجهيز مجموعة من الوسائل والأنشطة وتمثلت في:

- وسائل عرض تعليمية:
  - الحاسوب، وجهاز عرض LCD.
  - دروس تعليمية تم إعدادها على برنامج smart notebook.
  - وسائط صوتية من تنفيذ شركة IBAL للكتب التفاعلية والتعلم النشط.
- مواد تعليمية مطبوعة:
  - كتاب اللغة العربية للصف السادس.
  - بطاقات تدوين مُلونة.

## الدروس المُختارة وتوزيع الحصص:

- تم اعتماد نموذج لتحضير الدروس وَفقَ نظرية تريز، انظر مُلحق رقم (4).
- يُظهر الجدول رقم (3) موضوعات التدريس وعدد الدروس والحصص.

**جدول (3) موضوعات التدريس وعدد الحصص.**

| | موضوع الدرس | عدد الحصص | المدة الزمنية |
|---|---|---|---|
| | اختبار تشخيصي | 1 | 35 دقيقة |
| **1** | حصة تعريفية بنظرية تريز. | 1 | 40 دقيقة |
| | تدريب على استخدام مبادئ نظرية تريز. | 2 | 80 دقيقة |
| **2** | درس: أُمومة وإمام. | 4 | 160 دقيقة |
| **3** | درس: النباتات العِطرية في فِلسطين. | 4 | 160 دقيقة |
| **4** | درس: حادث على الطريق. | 4 | 160 دقيقة |
| **5** | الاختبار التشخيصي البعدي. | 1 | 35 دقيقة |
| | المجموع الكُلي | 16 حصة | 670 دقيقة |

## أساليب التقويم خلال تنفيذ الدروس

اتفق الباحث مع معلم اللغة العربية أن يتم تنويع اساليب التقويم خلال تنفيذ الدروس، للتأكد من سير تنفيذ الحصص الدراسية على أكمل وجه، وقد تم استخدام التقويم القبلي قبل البدء بعملية التعلم، من خلال مجموعة من الأسئلة الموجهة نحو التعرف على الحصيلة المعرفية للطلبة ومدى تذكر الطالب لما يتم أخذه خلال الحصص.

وتم استخدام التقويم البنائي بشكل مُستمر من خلال النقاشات والحلول التي تأتي تنفيذا لمبدأ التغذية الراجعة والتي يتقدم بها الطلبة كحُلول للمُشكلات البحثية المخصصة لكل فقرة أو نص في الدرس، وأما التقويم الختامي فقد كان على شكل اسئلة مُتنوعة يقوم الطلبة بحلها في ختام درس القراءة بالإضافة للأسئلة المُلحقة بدرس القراءة، بالإضافة للاختبار التشخيصي.

## معالجة البيانات

اعتمد الباحث على الحُزمة البرمجية الإحصائية SPSS من أجل تحليل البيانات الاحصائية الناتجة عن الدراسة الحالية، وتم استخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة one sample t test، وباستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبارين القبلي والبعدي.

## طريقة الدراسة وإجراءاتها

1) الحصول على كتاب رسمي من دائرة المناهج والتعليم برنامج الماجستير في التربية من جامعة بيرزيت، وقد تم توجيه الكتاب إلى مركز صعوبات التعلم التابع لوزارة التربية والتعليم في مُحافظة رام الله والبيرة؛ لتسهيل مَهمّة الباحث في جمع البيانات اللازمة للدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2019/2018.
2) الحصول على كتاب رسمي من دائرة المناهج والتعليم برنامج الماجستير في التربية من جامعة بيرزيت، وقد تم توجيه الكتاب إلى مدارس نور الهدى التطبيقية في مدينة بيتونيا بمُحافظة رام الله والبيرة؛ لتسهيل مَهمّة الباحث في تطبيق الدراسة في المدرسة الثانوية للبنين خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2019/2018.
3) تبني اختبار تشخيصي لمهارات الفهم القرائي يُلائم لطلبة الصف السادس الأساسي، ومن ثم بناء الاختبار من خلال وضع مجموعة من الفقرات والمعاني، وإعداده بشكله النهائي وعرضه على مجموعة من المُحكمين، ثم اجراء التعديلات وإخراجه بشكله النهائي.
4) تنفيذ الاختبار التشخيصي وتبنّي عيّنة من الطلبة ذوي التحصيل المتدني، والذين يُحتمل أن يتواجد أكبر عدد منهم في ذات المُستوى من ذوي صعوبات الفهم القرائي، وقد تم اختيار المُستوى ب.
5) تم اطلاع المُعلمة التي ستقوم بتنفيذ الدروس على أهداف البحث، والغرض منه، والنظرية المُستخدمة، والمبادئ الإبداعية للنظرية، وآلية تنفيذ دروس وفق نظرية تريز، وقد تم تزويد المُعلمة بمجموعة من الكتب التي تحتوي طُرقاً تفصيلية لآلية استخدام نظرية تريز وتوظيفها

في التعليم، مثل (أبو جادو، 2015) و (ال عزيز، 2011) و (جاد المولى (2015)، بالإضافة لاستعراض مجموعة من دراسات الماجستير التي وظفت نظرية تريز في التعليم.

6) تم بناء الخطط التدريسية للدروس التي سيتم تنفيذ الدراسة من خلالها بشكل يوائم التدريس وفق نظرية تريز ومبادئ النظرية، وتم اطلاع المعلمة عليها، ومناقشة جميع المواقف والاحتمالات الممكن حدوثها خلال تنفيذ الدراسة.

7) مُساعدة المعلم على موائمة الخطط التدريسية التي سيتم اتباعها في تدريس طلبة الصف السادس الأساسي ذوي صُعوبات الفهم القرائي في ضوء مبادئ نظرية تريز.

8) تدريب مُعلم اللغة العربية للصف السادس الأساسي على آلية استخدام نظرية تريز، وتوظيف المبادئ الإبداعية للتدخل لحل المُشكلات لدى الطلبة، وقد تم التدريب خلال فترة 4 لقاءات، فترة كل لقاء 30 دقيقة، داخل مبنى المدرسة، ووفق الخطط التي تم تجهيزها، بالإمكان الاطلاع على نموذج الخطط التدريسية وفق نظرية تريز في الملاحق.

9) تم إعطاء حصة تعريفية بنظرية تريز، وتم تعريف الطلبة بآلية تنفيذ الدراسة وتوضيح أدوارهم خلال التنفيذ.

10) تدريس الطلبة حسب الطرائق التي تُناسب نظرية تريز، وقد قام الباحث بالتدخل في بعض الحصص لضمان التنفيذ بالشكل الصحيح.

11) تم البدء بالتدريس وَفقَ نظرية تريز ابتداءً من تاريخ 2019/3/8 وحتى تاريخ 2019/4/18، بواقع 3 حصص لكل درس من دروس القراءة من مُحتوى كتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي.

12) تطبيق الاختبار التشخيصي لمهارات الفهم القرائي البعدي.

13) التوصل إلى النتائج وتفسيرها ومُناقشتها.

# الفصل الرابع

# عرض النتائج ومناقشتها

## مُقدمة

هدفت الدراسة التعرف على أثر توظيف نظريّة تريز TRIZ في رفع مُستوى الفهم القرائي لدى الطّلبة ذوي صعوبات القراءة، ويتناول هذا الفصل عرض النتائج التي تم التوصل إليها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري الذي تم اعتماده ونتائج الدراسات السابقة.

## النتائج المُتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة

**السؤال الرئيس: ما أثر توظيف نظريّة تريز TRIZ في رفع مُستوى الفهم القرائي لدى الطّلبة ذوي صعوبات القراءة؟**

للإجابة عن السؤال البحثي الرئيس، قام الباحث بتنفيذ اختبار تشخيصي في مهارات الفهم القرائي قبل البدء بتنفيذ الدروس وَفقَ نظرية تريز، وتم إعادة تنفيذ الاختبار بعد تنفيذ تلك الدروس، ويوضح الجدول (4) نتائج الطلبة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي، ونسبة تقدمهم.

**الجدول (4): علامات الطلبة في الاختبار التشخيصي، مع ملاحظة أن علامة الاختبار من 48**

| رقم الطالب | الاختبار القبلي | | الاختبار البعدي | | نسبة التقدم |
|---|---|---|---|---|---|
| | العلامة من 48 | العلامة من 100 | العلامة من 48 | العلامة من 100 | |
| 1 | 21 | 43.7 | 37 | 77.1 | %33 |
| 2 | 34 | 70.8 | 42 | 87.5 | %16 |
| 3 | 27 | 56.2 | 40 | 83.3 | %27 |
| 4 | 22 | 45.8 | 38 | 79.2 | %33 |
| 5 | 31 | 64.6 | 41 | 85.4 | %20 |
| 6 | 18 | 37.5 | 32 | 66.7 | %45 |
| 7 | 20 | 41.7 | 39 | 81.2 | %39 |
| 8 | 26 | 54.2 | 42 | 87.5 | %33 |
| 9 | 23 | 47.9 | 41 | 85.4 | %37 |
| 10 | 21 | 43.7 | 37 | 77.1 | %33 |
| 11 | 13 | 27.1 | 43 | 89.6 | %62 |
| 12 | 13 | 27.1 | 45 | 93.7 | %66 |
| 13 | 20 | 41.7 | 42 | 87.5 | %45 |
| 14 | 29 | 60.4 | 44 | 91.7 | %31 |
| 15 | 21 | 43.7 | 41 | 85.4 | %41 |
| 16 | 10 | 20.8 | 33 | 68.7 | %47 |
| 17 | 31 | 64.6 | 43 | 89.6 | %25 |
| 18 | 22 | 45.8 | 41 | 85.4 | %39 |
| 19 | 25 | 52.1 | 42 | 87.5 | %35 |
| 20 | 25 | 52.1 | 37 | 77.1 | %25 |
| 21 | 18 | 37.5 | 40 | 83.3 | %45 |
| **الوسط الحسابي** | | **% 46.6** | | **% 83.3** | |

نلاحظ من الجدول (4) درجات الطلاب في الاختبار التشخيصي القبلي والاختبار البعدي، ويُلاحظ أيضا نسبة التقدم بين الاختبارين، ويظهر من خلال الجدول تدني تحصيل الطلبة في الاختبار القبلي وتحسن درجاتهم في الاختبار البعدي، وذلك يدلل على تحسن مهارات فهم المقروء عند الطلبة بعد تنفيذ الدروس القائمة على نظرية تريز، ويُلاحظ من الجدول نسبة تقدم الطلاب والتي تُظهر التغير نحول الأفضل، وتزايد التحصيل بشكل ملحوظ، ويعزو الباحث السبب في ذلك لوضع الطلبة في مواقف تعليمية يُستخدم فيها مبادئ نظرية تريز في الشكل الصحيح.

**الجدول (5): نتائج اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين الاختبار التشخيصي القبلي والبعدي**

| الاختبار | عدد الطلاب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | " ت " | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القبلي | 21 | 46.6 | 12.85 | 13.639 | 0.000 | دالة إحصائيا |
| البعدي | 21 | 83.3 | 6.97 | | | |

يُبيّن الجدول (5) أن هُناك فروقاً ظاهرة في المُتوسطات الحسابية لعلامات الطلاب في الاختبار التشخيصي القبلي والبعدي، حيث أظهرت النتائج أن مُتوسط علامات الطلبة في الاختبار القبلي (46.6)، بينما كان مُتوسط علامات الاختبار البعدي (83.3)، وهذا فرق كبير من الناحية العملية، وذلك يدل على الأثر الإيجابي لتوظيف نظريّة تريز TRIZ في رفع مُستوى الفهم القرائي لدى الطّلبة ذوي صعوبات القراءة بين الاختبارين القبلي والبعدي.

ويتضح أن قيمة اختبار T التابع هي (13.639) والاحتمالية المُصاحبة لها (0.000)، وهي أقل من مُستوى الدلالة، وهنا يُمكن الجزم بعدم تساوي المُتوسطات، أي أن هذه القيمة دالة إحصائياً، وتؤكد على وجود فروق جوهرية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي في عيّنة الدراسة، وهذا دليل على فاعلية نظريّة تريز TRIZ في رفع مُستوى الفهم القرائي لدى الطّلبة ذوي صعوبات القراءة بين الاختبارين القبلي والبعدي.

## مُناقشة نتائج الدراسة

**يُقسّم الباحث مُناقشة نتائج الدراسة إلى قسمين رئيسيين وهما: مُلاحظات حول النتائج، أثر توظيف بعض مبادئ نظريّة الحل الإبداعي للمُشكلات تريز (TRIZ) في رفع مُستوى الفهم القرائي لدى الطّلبة ذوي صعوبات القراءة.**

### القسم الأول: مُلاحظات حول النتائج.

لاحظ الباحث أن قسم النصوص احتوى على تكرار للأخطاء ذاتها في الاختبار القبلي والبعدي، مثل (اتقان صناعة كعكة التفاح، القيمة الغذائية للتفاح، تعدد وسائل الحماية والدفاع عند الخنافس، الوقاية من الخنافس(، بالإضافة إلى أن معظم الأخطاء في قسم النصوص تقع في الأسئلة التي تقيس مهارات الفهم القرائي النقدي؛ كالتمييز بين الأفكار المنتمية وغير المنتمية للنص، وإصدار حُكم على موقف ورد في النص، أو اصدار حُكم عام على النص، مثل: (ينكش الفلاح أرضه للمساعدة على..،، المزارع الذي لا يعني كثيرا بشجرة الفستق هو مزارع..)

ولاحظ الباحث أيضا تقدماً ملحوظاً للطلبة في مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي؛ مثل تحديد الفكرة الرئيسية والفرعية للنص واستنتاجها، استنتاج صفات الشخصيات الواردة في النص، بالإضافة إلى تقدم ملحوظ للطلبة في مهارات الاستدلال الرياضي والعمليات الحسابية؛ مثل (نص الفستق الحلبي، نص كعكة التفاح).

وفيما يتعلق بقسم المفردات في الاختبار التشخيصي، فقد حاز قسم المُفردات على القدر الأكبر من الصعوبات التي واجهها الطلبة، ولوحظ تكرار ذات الأخطاء في مفردات الاختبار القبلي والبعدي، بالإضافة إلى أن أعلى نسبأ خطأ كانت في الكلمات: تتوارى– دنوتُ– الرّقيُّ.

**القسم الثاني: أثر توظيف بعض مبادئ نظريّة الحل الإبداعي للمُشكلات تريز (TRIZ) في رفع مُستوى الفهم القرائي لدى الطّلبة ذوي صعوبات القراءة.**

في هذا المقام يُشير الباحث إلى نتيجة توصل إليها (Wessel & Tom, 2009)، تفيد أنه كلما كانت الخبرات أكثر، فإن رصد التقدّم نحو الابداع يتم صدّه بحاجز ما، ويصبح الوصول إلى الابداع أكثر صعوبة، لإن الابداع يحتاج إلى عقول مُتفتحة، للتفكير خارج المعهود والمعروف.

**وقد** أظهرت نتائج الاختبار التشخيصي البعدي في الفهم المقروء تقدماً واضحا في أداء الطلبة، وذلك بعد استخدام نظرية تريز، وهذه النتيجة من وجهة نظر الباحث تدل على أن استخدام المبادئ الإبداعية لنظرية الحلول الابتكارية تريز في التدريس يؤثر إيجابيا في رفع مُستوى الفهم القرائي لدى الطلبة، بحث كان التقدّم الأكبر للطلبة ذوي التحصيل المُنخفض، وقد ذكر سحوان (2018)

أن النّظم التربوية الحديثة قد تكون سبباً رئيساً يُسهم في رفع مُستوى النُّسق التعليمي للطلبة عند استخدام استراتيجيات التعلم الحديثة.

ويعزو الباحث الأسباب التي أدت إلى الوصول لذه النتائج إلى ما يأتي:

أولاً: طبيعة نظرية تريز ، ذلك التنظيم المُمنهج والمُستند إلى قاعدة معرفيّة واسعة في حل المُشكلات المُختلفة، بالإضافة إلى ما ذكره قطيط (2011) بأن النظرية تستخدم طرائق وعمليات لاستيعاب المعرفة وتوظيفها في حل المشكلات، وقد أظهرت النتائج تغيّرا حقيقيّا على تغيّر الأنماط التفكيريّة وتحسناً في القُدرة على تناول المُشكلات المُحددة وغير المُحددة، والقدرة أيضا على التفكير خارج المعرفة الدارجة.

ثانيا: طبيعة عيّنة الدراسة، إن عيّنة الدراسة التي تم اختيارها لها سمة محددة، وهي الانخفاض في المستوى الاكاديمي العام والانخفاض في المستوى الاكاديمي في الاختبار التشخيصي دون القطع والجزم بأن الطلبة لديهم صعوبات في الفهم القرائي، وذلك بسبب عدم وجود جهة رسمية في الواقع الفلسطيني قادرة على إعطاء تشخيص حقيقي ودقيق لحالة الطالب، وبما أن سمة الانخفاض في التحصيل الأكاديمي لدى عيّنة الدراسة، فهذا يعني احتمالية وجود خليط في العيّنة التي تم اختيارها، بمعنى احتمالية وجود طلبة صعوبات تعلم وطلبة بطء تعلم وطلبة تأخر دراسي، وهذه الفئات أصلا قابلة للتدريب والتعلم والتقدم عند اخضاعها لبرامج تعليمية.

ثالثاً: إن الناظر إلى تقدم تحصيل الطلبة وارتفاع مُستوى الفهم القرائي لديهم بعد تطبيق نظرية تريز في التعليم يُدرك تماما أن إتاحة التفكير خلال التعلم والابتعاد عن التقييد والتقليد يجعل عملية الابداع أكثر قابلية للتعلم، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Janni,2013) والذي توصل إلى أن مبادئ الإبداع العالمية إذا حُددت ورُمّزت وتم التدرب عليها فإنه يُمكن تعليمها للناس لاستخدامها في حل المُشكلات بطُرق إبداعيّة، وهذا ما نادى به صاحب النظرية بالأساس أولتشلر حيث اكتشف أن الابداع ما هو إلا إزالة للتناقضات التقنية بمُساعدة مجموعة من المبادئ المعروفة، وكما توصل إلى أنه من المُمكن الحصول على احتمالات أداء عالية في حال إدماج نظرية تريز في النظام التربوي.

ويُقصد بالتناقضات التقنيّة أي عائق يَحول دون فهم الطلبة وتعلمهم لطرق التفكير ولآليات التوصل إلى نتائج بشكل إبداعي، وهذا ما قام به الباحث من تدريب للطلبة على آلية استخدام المبادئ الابداعية في الحياة اليومية وفي التعليم بشكل واقعي من خلال مجموعة من الحصص الدراسية، وقد أشارت نتائج الطلبة على تقدمهم، إذ تقدم بعض الطلبة ما نسبته 66% في التحصيل عن درجة الاختبار الأول قبل حدوث عملية التعلم وَفقَ نظرية تريز، وهذا يُؤكد ما كان يُحاجج به صاحب النظرية بأنه ليس من الضرورة أن يولد الفرد عبقريا حتى يكون عبقريا، وأنه من المُمكن جعل عملية الابداع قابلة للتعلم.

رابعاً: البُعد الحقيقي لنظرية تريز، حيث إنَّ معنى نظرية تريز (TRIZ) في الروسية هو النظرية الابداعية لحل المُشكلات، وذلك البُعد يبرز اعتماداً على اتفاق عالمي على وجود مبادئ ابداعية

لحل المُشكلات، والتدريس وَفقَ النظرية يقوم على دور المُعلم والمُتعلم، وينصبُّ الجهد الأكبر على المُتعلم، الأمر الذي يؤدي الى إثارة دافعية لطلبة وتحقيق نتائج إيجابية، ووَفقًا لنتائج الدراسة فهذا يدل على اكتساب النظرية نجاحاً في المجال التربوي إلى جانب نجاحها في المجالات الأخرى.

خامساً: من المُمكن القول: إنَّ لتدريب الطلاب على آلية استخدام مبادئ نظرية تريز في حل المُشكلات يُمكنهم من التفكير بعيدا عن الصندوق، وهذا يتفق مع دراسة كل من (Janni,2013) ودراسة (Sire & other,2014) في ضرورة تدريب الطلبة على استخدام المبادئ الابداعية لنظرية تريز من أجل الحصول على تعلم مُفيد للطلبة، وفي هذه الدراسة تدرب الطلبة على فهم المُشكلات، وإعادة طرحها وصياغتها بلغتهم الخاصة وَفقَ ما يُناسب موضوع المُشكلة.

سادساً: إن اختيار المبادئ الإبداعية المُناسبة ودمجها في التدريس ساعد على تنمية العديد من المهارات التي تساعدهم في عملية التعلم، وقد اختار الباحث أربعةَ مبادئَ ابداعيةٍ دمَجها في الطرق التدريسية، وهي مبدأ التجزئة والتقسيم، ومبدأ الفصل والاستخلاص، ومبدأ التغذية الراجعة، ومبدأ إضافة وسيط.

سابعاً: إن التدريس وَفقَ نظرية تريز واستخدام طُرقها وأدواتها في التعامل مع المُشكلات يسمح بجعل تعلّم الطلبة تعلماً فاعلا، مُولدا للأفكار، ومعززا للدافعية نحو التعلم، من خلال اشراك الطلبة في العملية التعليمية واعطائهم مساحات واسعة للتفاعل والتعبير والبحث مع بعضهم البعض، ومن أجمل ما كان يُميز حل المُشكلات هو استخدام الطلبة للمُناقشات الجماعية للوصول إلى حلّها، حيث أتاحت تلك المُناقشات فُرصاً لتعلم أكثر من طريقة وأسلوب لحل المُشكلة.

ثامناً: إنَّ اختيار الطرائق التدريسية المُناسبة لموضوعات القراءة يلعب دورا كبيرا في تحقيق أهداف التعلم، وقد قام الباحث بمُراجعة مجموعة كبيرة من الاستراتيجيات التدريسية، وقد اختار استخدام مجموعة من الاستراتيجيات التفاعلية والتعاونية، مثل استراتيجية التعلم التعاوني واستراتيجية الخطوات الخمسة للقراءة المُركّزة، واستراتيجية المُناقشة والحوار، واستراتيجية فكّر، زاوج، شارك، وقد أسهمت هذه الاستراتيجيات بشكل كبير في تحقيق نتائج هذه الدراسة.

تاسعاً: بالإضافة لما أسلف الباحث ذِكرَه، فقد استخدم الباحث طُرق تقويم غير مألوفة لدى الطلبة، تعاونيّة ومحببة، ظاهرها التنافس، وباطنها الدافعيّة نحو التعلم، من خلال مبدأ التغذية الراجعة الذي قام الباحث بتوظيفه كركيزة أساسية من ركائز التقويم، من اجل الوصول إلى تقديم الحل المثالي للمُشكلات البحثية بشكل جماعي، وقد كان لذلك أثر كبير في الخروج عن النمط التقليدي في التقويم.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات العربية التي قامت بتوظيف نظرية تريز في جوانب تتعلق بصعوبات التعلم، ومنها دراسة كُل من الأحول (2019)، القحطاني (2017)، جاد المولى (2015)، بدوي وجاد المولى (2013)، واتفقت أيضا مع نتائج الدراسات العربية التي قامت بتوظيف نظرية تريز في جوانب تتعلق في القراءة وفهم المقروء، ومنها دراسة كُل من المسعودي (2017)، المليجي (2016)، أحمد (2015).

واتفقت نتائج الدراسة أيضا مع نتائج جميع الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت برامج علاجية وتدريبية لصعوبات القراءة تحت مظلة صعوبات التعلم في فعالية تلك البرامج، مثل دراسة كل من الديري (2016)، الشريف وعبد الرحيم (2016)، نيلسون ووليامسون ( Nelson & Manset, 2006)، سولان وآخرون (Solan et al, 2003)، (Torgesen et al, 2001).

كما وتظهر نتائج الدراسة بالإضافة إلى ما تم استعراضه من دراسات في الأدب التربوي أنه بالإمكان من استخدام مبادئ نظرية تريز مع المراحل العُمرية المُختلفة وفي الموضوعات الدراسية المُختلفة، وقد ظهر ذلك من خلال دراسة كل من الأحول (2019) والمسعودي (2017) والمليجي (2016) وجاد المولى (2015) في اللغة العربية، ودراسة القحطاني (2017) وجاد المولى (2013) في الرياضيات، ودراسة لو وآخرون (Luo et al,2017) وصبري والحازمي (2013) وصبح (2015) و(Zolton & Zosmann 1999 ) في العلوم، ودراسة الخياط (2012) وتشين وآخرون (Chin et al, 2017) و جاني (Jani,2013) في الابتكار وحل المُشكلات.

إن تحسن مُستوى الفهم القرائي لدى الطلبة في الدراسة الحالية يُظهر إمكانيّة الاستفادة من مبادئ نظرية تريز مع فئات الطلبة المُتضمنة تحت مظلة صُعوبة التعلم، من خلال تدريب المُعلمين والطلبة على طُرق تدريسيّة مُبتكرة (كما في دراسة Helberg & Scheers, 2016) بحيث تُنمى مهاراتهم من خلال التدريب، وتُعرض المواقف التعليمية بشكل جديد، يتمكن الطلبة من خلالها التفكير خارج الصندوق، وبعيدا عن التقنين والتلقين والارتقاء بالتعلم وتحسينه وجعله مُفيدا للطلبة.

كما يُمكن أن يتم ذلك عن طريق تطوير المُمارسات التخيلية المُوجهة نحو التعليم، وقد بدا جلياً استجابة الطلبة لطريقة التدريس باستخدام مبادئ نظرية تريز من خلال مُواجهة المُشكلات خلال المواقف التعليمية، وقد لمس الباحث أثر مبدئ التجزئة والتقسيم في مواجهة المُشكلات وتقسيمها وتحليلها وفهم أبعادها بشكلٍ واضح على الطلبة، والذي كان من شأنه مُقاربة جوانب المُشكلات بشكل تخيّلي وربطها في المشكلة القائمة من أجل التوصل إلى حلول لتلك المُشكلات، وذلك يدل على تنمية المهارات التخيّلية والوصول إلى تعلم تخيلي لدى الطلبة كما في دراسة Chung وآخرون (2013).

إن المواقف التعليمة بُنيت على أساس مُشكلة بحثية تتطلب التفكير والتحليل والربط والاستدلال، وقد تم تدريب الطلبة على ذلك من خلال المُشكلات الحياتية التي تم طرحها في اللقاءات التدريبية وفي بعض الحصص لتوضيح آلية توظيف مبادئ النظرية.

وهنا يؤكد الباحث على أن نجاح التدريس وَفقَ نظرية تريز يرجع إلى دور المُعلم والمُتعلّم، إلا أن دور المُتعلم أكبر، وقد توصل الباحث إلى أن المُعلّم المُنفذ للحصص قد تمكن من تدريب نفسه ومن تدريب طلابه، وهذا يتفق مع ما توصل إليه Sire, 2014 في قيام المُعلمين بتدريب أنفسهم وتدريب طلابهم على استخدام مبادئ نظرية تريز وإنماء تفكيرهم واستعدادهم للتعلم.

وفي هذه الدراسة كان على الباحث أن يقوم بتدريب المُعلمين والطلبة على آلية استخدام مبادئ نظرية تريز في المواقف التعليمية (كما في دراسة صبري والحازمي، 2013) من أجل حل المُشكلات البحثية القائمة، بهدف الوصول إلى التعلم الذاتي المؤدي بطبيعة الحال إلى التغلب

على المُشكلات التي تحول دون وصول المعلومات والمعارف بالشكل المطلوب للطلبة، ومن أجل جعلهم نشطين ومُتحمّسين نحو التعلم، وفاعِلين من خلال إيجاد حُلول المُشكلات البحثية في المواقف التعليمية المُختلفة، ويستطيع الباحث القول أنه تمكن من تحقيق ذلك بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

إن الدراسة تضمنت استخدامَ أربعةِ مبادئَ إبداعيةِ من أصل أربعين مبدأ من مبادئ نظري تريز، وهي مبدأ التجزئة والتقسيم، ومبدأ الفصل والاستخلاص، ومبدأ التغذية الراجعة، ومبدأ إضافة وسيط، وقد اعتمد الباحث استخدامها بعد مُراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تضمنت استخدام مبادئ نظرية تريز في التربية وخصوصا مجال صعوبات التعلم، وفي ضَوءِ النتائج يُمكن القول أن الباحث كان موَفقًا في اختيارها.

إن اعتماد الدراسة على أربعةَ مبادئَ ابداعيّةٍ ساعد على تحسين الدافعية للتعلم، وعلى تدريب التفكير بمنظورٍ جديد من أجل إيجاد الحلول للمُشكلات التي واجهتهم، وقد تدرب الطلبة على إعادة صياغة المُشكلات بلُغتهم الخاصة، الأمر الذي أدى إلى تنمية التواصل فيما بينهم وتخفيض أثر الفروقات الفردية فيما بينهم، وإيجاد البدائل المُختلفة للتعامل مع المُشكلات، وإلى زيادة الحلول المُمكن استخدامها.

## توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

1. ضرورة دمج مبادئ نظرية تريز في مُختلف المناهج والمجالات، وتحديدا في التربية الخاصة.
2. تدريب القائمين على إعداد المناهج بأهم مبادئ نظرية تريز.
3. عقد دورات تدريبية لمُعلمي غُرف المصادر ومُعلمي الصفوف العاديين تُوضح الاستعانة بمبادئ نظرية تريز في التعليم وآلية دمجها مع استراتيجيات التدريس الحديثة.
4. إجراء مجموعة من البحوث التطويرية التي تسعى إلى معرفة المبادئ الأمثل للاستخدام في التعليم.

## مُقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج هذه الدراسة، ونتائج الدراسات التي استعرضها الباحث وَوظَّفَت مبادئ نظرية تريز في التعليم، يقترح الباحث:

1. إجراء دراسات طولية لأثر استخدام نظرية تريز في مُستوى تعلم مجموعات مُحددة من الطلبة، وبموضوعات مُختلفة.
2. إجراء دراسات وصفيّة على المُعلّمين والباحثين الذين قاموا بتنفيذ دراساتهم بالاستعانة بنظرية تريز، لمعرفة أهم ما تم تعلّمه والاستفادة منه، وللخروج بتوصيات تطويرية للنظام التربوي.

## المصادر والمراجع

### المراجع العربية:

ابراهيم، فيوليت. (2017). فاعلية برنامج لتنمية بعض عادات العقل للحد من صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية. **مجلة دراسات طفولة، 20** (75)، 23 -33.

ابن عصمان، جويدة. (2016). صعوبات القراءة وعلاقتها بالفهم القرائي لدى أقسام الطور الثاني من مدرسة بن قديح قويدر. **مجلة جيل العلوم الإنسانية والإجتماعية، 21**، 185 – 194.

أبو جادو، صالح. (2003). **أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي**. جامعة عمان العربية: عُمان.

أبو جادو، صالح. (2003). **أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي**. جامعة عمان العربية.

أبو جادو، صالح. (2004). **تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الإبتكاري للمشكلات**. عمان: دار الشروق.

أبو جادو، صالح. (2005). **برنامج TRIZ لتنمية التفكير الإبداعي النظرة الشاملة**. عمان: دار الشروق.

أبو دقة، نادية. (2010). **دراسة مسحية لصعوبات التعلم في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين**. جامعة عمان العربية: كلية التربية.

أبو شرخ، بيسان. (2017). **فعالية برنامج قائم على نظرية تريز لحل المشكلات واتخاذ القرار لدى العاملات في مجال الإصلاح الإجتماعي**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الاسلامية: غزة: فلسطين.

أحمد، جمال، عبد اللطيف، حامد. دهان، منى. (2015). فاعلية برنامج باستخدام بعض مبادئ نظرية تريز لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الروضة. **مجلة دراسات الطفولة، 18** (68)، 95 – 102.

أحمد، عبير. (2016). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى الوعي الفونولوجي وأثره على تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. **مجلة الإرشاد النفسي. 45**، 177 – 222.

أحول، أحمد. (2019): فاعلية برنامج قائم على مبادئ نظرية تريز TRIZ الحلول الإبتكارية للمشكلات في علاج بعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي. **مجلة الدراسات التربوية، 13**(1)، 1–26.

آل عامر، حنان. (2009). **نظرية الحل الإبداعي للمشكلات تريز TRIZ** . عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

آل عزيز، محسن. (2010). **نظرية (TRIZ) في حل المشكلات بطرق إبداعية وابتكارية**. جدة.

آل عزيز، محسن. (2013). **دمج برنامج TRIZ في تدريس ذوي صعوبات التعلم**. مركز ديبونو لتعليم التفكير. عمان.

أمين، جنان، وزاني، فوزية. (2018). نظام التخزين الفونولوجي وعلاقته بظهور عسر القراءة. **مجلة دراسات في الأرطفونيا وعلم النفس العصبي، 6**، 115 – 131.

الأنصاري، سامية، عبد الهادي، ابراهيم. (2009). **الإبداع في حل المشكلات باستخدام نظرية تريز**. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

الباز، نورة، البتال، زيدز (2016). مستوى الوعي بمؤشرات صعوبات التعلم لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل. 4** (15)، 98-122.

بدوي، محمود، جاد المولى، أحمد. (2013). أثر برنامج قائم على نظرية تريز في صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة غرف المصادر بمنطقة الجوف. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة. 2** (12)، 1276 – 1294.

برعي، عبد الله. (2013). **فاعلية برنامج محوسب لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.** رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الاسلامية: غزة، فلسطين.

البطاينة، أسامة. (2005). **صعوبات التعلم: النظرية والممارسة.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بطرس، بطرس. (2009). **سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة،** عمان، الأردن، دار المسيرة.

بلعوص، رنيم، مغربي، راندا. (2018). واقع التقنيات المساندة لدى صعوبات تعلم القراءة والكتابة في غرف مصادر المدارس الإبتدائية الحكومية بجدة. **المجلة العربية للتربية النوعية.** (3)، 23 – 47.

بن بوزيد، مريم. (2018). فعالية برنامج تدريبي للادراك البصري في علاج اضطراب عسر الكتابة. **مجلة أنسنة للبحوث والدراسات.** (9)، 199–184 الجزائر.

التايه، أحمد. (2016). الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة الديسليكسيا والتلاميذ ذوي القراءة الطبيعية على أبعاد استبانة سمات الشخصية للأطفال. **المجلة العربية للدراسات الأمنية. 32** (65)، 305 – 344.

جاد المولى، أحمد. (2013). نظرية الحلول الإبتكارية للمشكلات "تريز" وتطبيقاتها في التربية الخاصة. **مجلة مركز الإرشاد النفسي. 36**، 485–519.

جاد المولى، أحمد. (2015). **دمج برنامج تريز في التربية الخاصة**. مركز ديبونو لتعليم التفكير. عمان.

جراد، أنس. (2017). **فعالية برنامج قائم على نظرية تريز في تنمية مهارات حل المسألة في الرياضيات والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.

الخصاونة، محمد. (2013). **صعوبات التعلم النمائية**. عمان: دار الفكر.

الخطيب، جمال، صمادي، جميل، روسان، فاروق، حديدي، منى، يحيى، خولة، ناطور، ميادة، وآخرون. (2012). **مقدمة في تعليم الطلاب ذوي الحاجات الخاصة**. عمان: دار الفكر.

الخياط، ماجد. (2012). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية تريز في تنمية مهارات تفكير ما وراء المعرفة لدة طلبة جامعة البلقاء التطبيقية. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية. 26**(3)، 585-608.

الدهيني، رشا. (2017). **عسر القراءة والمؤشرات السلوكية المميزة له لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.

الديري، ياسمين. (2016). **فعالية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ صعوبات التعلم في الفهم القرائي**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة دمشق: القاهرة، مصر.

الرشيدي، سميحة، عبد الجبار، عبد العزيز. (2017). التشخيص المبكر لصعوبات التعلم في مرحلة الروضة. **مجلة التربية الخاصة.5** (20)، 138-169.

رفاعي، محمد، مهتدي، شادية. (2017). برنامج تدريبي لتنمية الوعي الفونولوجي ومفهوم الذات لدى التلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمدرسة الإبتدائية. **مجلة البحث العلمي في التربية. 18** (11)، 215 – 240.

الروسان، فاروق. (2001). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة.** (ط.5). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

الروسان، فاروق. (2010). **مقدمة في الإعاقة العقلية.** (ط.1). عمان: دار الفكر.

الروسان، فاروق. (2013). **قضايا ومشكلات في التربية الخاصة.**(ط.3). الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الزايدي، ماجد. (2010). **مظاهر العسر القرائي لدى تلاميذ الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدينة المنورة.** رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة الطيبة السعودية: المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

سحوان، عطاء الله. (2014). التفوق الدراسي في ضوء الإستراتيجيات الحديثة. **مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية. 6** (29). 106-122.

سعدات، محمود. (2014). **برنامج صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية**. الرياض، المملكة العربية السعودية: دار الألوكة للنشر.

سلامة، عبد الله. (2017). توظيف التفكير في العملية التعليمية. (ط.1). رام الله، فلسطين.

سلطانة، صفاء عبد العزيز. (2006). أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة حلوان، مصر.

سليمان، عبد الحميد. (2013). **صعوبات القراءة: ماهيتها وتشخيصها**. (ط.1). القاهرة: عالم الكتب.

سمانن مروان. (2015). برنامج قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. **مجلة القراءة والمعرفة، 159**، 29 – 61.

شالفانت،ج، كيرك، ص. (2012). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية** (زيدان سرطاوي، مترجم). عمان، الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

شحاتة، حسن، سمان، مروان. (2012). **المرجع في تدريس اللغة العربية**. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

شريف، أسماء، نجدة، عبد الرحيم. (2016). فاعلية برنامج تعليمي لتحسين مهارة القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة. **مجلة العلوم التربوية. 17** (3)، 93 – 104.

صبح، آلاء. (2015). **فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض مبادئ نظرية TRIZ في تنمية مهارات التصنيف واتخاذ القرار بالعلوم لطالبات الصف التاسع**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.

صبري، ماهر، الحازمي، ريم. (2013). فاعلية بعض استراتيجيات الحل الإبتكاري للمشكلات "تريز" في تعلم العلوم على تنمية مهارات التفكير الإبتكاري في العلوم. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 35** (1)، 11-47.

الصلاحين، محمد، الخوالدة، ناصر. (2018). أثر توظيف استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) في تدريس التربية الإسلامية على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 26** (5)، 324-345.

صيام، مهند. (2013). **فاعلية برنامج مقترح في ضوء مبادئ نظرية TRIZ لتنمية التفكير الابداعي في مادة التكنولوجيا لدى طلبة الصف السابع الأساسي**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.

عاشور، هيا. (2015). **فاعلية برنامج قائم على نظرية تريز في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طلبة الصف الخامس**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.

عبد الباري، ماهر شعبان. (2004). استراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية. ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد الباري، ماهر. (2009). فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة الدراسات في المناهج وطرائق التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس، 145**، 72-94.

عبد الحميد، هبة محمد. (2006) أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والاعدادية. ط1. عمان: دار الصفاء والنشر.

عروش، لامية، بعزيز، كلتومة. (2017). **أثر عسر القراءة على التحصيل اللغوي لدى الطفل الجزائري**. رسالة ماجستير (غير منشورة). تحتاج اسم كلية، جامعة بن عبد الرحمن ميرة بجاية: الجزائر.

عطية، محسن علي. (2010). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

علي، نوبي. (2011). **صعوبات التعلم بين المهارات والإضرابات.** (ط.1). عمان. الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

عون، فاضل ناهي. (2012). طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العويضي، ناهد. (2014). فاعلية برنامج مقترح في ضوء نظرية تريز TRIZ لتنمية التفكير والتحصيل الإبداعي في الجغرافيا لطالبات الصف الأول بمدينة جدة. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 45**، 22-244.

غرسان، راشد. (2018). تنمية التفكير الإبداعي؛ نظرية تريز للإبداع. كتاب الكتروني أُخذ من مكتبة نور الالكترونية من

https://arablib.com/?view=book&lid=3&rand1=SmtZdzUqaXUkcG5E&rand2=JUt5V0A4TnpVWkV1

فرا، اسماعيل. (2017). صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها واساليب ملاحظتها ومعالجتها وَفقَ آراء معلمي المرحلة الأساسية (6 -1). **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 25** (2)، 310 – 346.

القاسم، جمال. (2015). **أساسيات صعوبات التعلم**. (ط.3). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

قحطاني، علي، آل جبار، علي. (1430). **فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض، الملكة العربية السعودية.

القحطاني، فاطمة. (2017). فاعلية برنامج إثرائي قائم على نظرية تريز في خفض صعوبات التعلم في الرياضيات. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل. 6** (21)، 108 – 140.

قطيط، غسان. (2011). **حل المشكلات إبداعياً**. (ط.1). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

كامل، منير. (1996). **التربية العلمية ومتطلبات التنمية في القرن الحادي والعشرين**. القاهرة. مصر: جامعة عين شمس.

الكحالي، سالم. (2011). **صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها**. (ط.1). عمان. الأردن: دار حنين للنشر والتوزيع.

الكحلوت، عصام. (2013). نظرية تريز– طريقك للابداع في حل المشكلات. مقال منشور في دنيا الوطن، أخذ من الانترنت بتاريخ 2019/4/4 من

http://pulpit.alwatanvoice.com/articles/2013/06/28/298468.html

كيرك، كالفنت. (1984). **صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية**. (سرطاوي وعبد العزيز، مترجم (1988). الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة الصفحات الذهبية.

لعيس، اسماعيل. (2007). علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الطور الإبتدائي عسيري القراءة. **مجلة الطفولة العربية. 10** (38)، الجزائر.

مزرارة، نعيمة. (2019). الإعاقة والإبداع (دراسة تحليلية لبعض الشخصيات الأدبية والعلمية المعاصرة). مجلة: **مجلة العلوم التربوية والاجتماعية**. 6(3)، 214-232.

مزيد، منية، فريحات، عمار. (2018). أثر توظيف برنامج تدريبي قائم على نظرية تريز لتنمية التفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة. **مجلة دراسات نفسية وتربوية. 11**(1)، 18 – 33.

المشيخي، نوال. (2011). **فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات معلمات الرياضيات في التواصل الرياضي بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بتبوك**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية: جامعة أم القرى.

مطلق، نوال. (2017). صعوبات تعلم القراءة والكتابة وعلاقتها ببعض المتغيرات (الانتباه والادراك الحركي). **مجلة جامعة البحث. 39** (42). 151-181.

مطيري، معصومة. (2008). تأثير برنامج للقراءة العلاجية على خفض العسر القرائي لذوي صعوبات تعلم القراءة بدولة الكويت. **مجلة كلية التربية. 32** (2)، 43- 104.

مفيدة، مراكب. (2010). **الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية**. عنابة: جامعة باجي مختار.

المليجي، علاء. (2016). برنامج إثرائي قائم على مبادئ نظرية تريز لتنمية مهارات القراءة الابتكارية لدى الطلبة الفائقين بالمرحلة الثانوية. **مجلة القراءة والمعرفة**. (171)، 53 – 82.

منصوري، مصطفى. (2017). صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**. 7 (22).

منصوري، مصطفى، بن عروة، وافية. (2015). صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنتين الثانية والثالثة ابتدائي. **مجلة دراسات نفسية وتربوية. 1** (14)، 17 – 31.

الناقة، كامل، سيد، حافظ. (2002). **تعليم اللغة العربية في التعليم العام: مداخله وفنيّاته.** القاهرة: مطبوعات كلية التربية بجامعة عين شمس.

النجار وآخرون. (2012). **مقدمة في التربية الخاصة.** جامعة القاهرة: مركز التعليم المفتوح.

نهابة، أحمد صالح. (2009). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط، **مجلة كلية التربية**، 14 (1)، 108–138.

نور الدين، حطراف، رومان، محمد. (2017). اقتراح برنامج تربوي لعلاج عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدارس معسكر. **مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. 2** (7)، 285–309.

نوري، إيمان. (2010). **صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع وتصور مقترح لعلاجها.** رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.

هالاهان، د. لويد،ج. كوفمان، ج. ويس، م. (2013). **صعوبات التعلم مفهومها- طبيعتها- التعليم العلاجي.** ( عادل عبد الحق، مترجم). عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع (2007)

ونوغي، نورة. (2017). علاقة الفهم الشفهي بصعوبات القراءة: دراسة حالة تلاميذ بولاية بومرادس. **مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية. 9** (3). 71 – 83.

## المراجع الأجنبية:

American Psychiatric Association. (2013). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (5th ed.). Washington, DC: Author

Belska, I. Bagline, J. Harlem, J. (2013). Teaching TRIZ, At University. **International Journal of Engineering Education**. 29, 346-354.

Belski, J. Baglin, J. Harlem, J. (2013). Teaching TRIZ at University. **International Journal of Engineering Education.** Australia, 29, 346-354.

Berdonosove, V. (2015 ). Concept Of The TRIZ Evolutionary Approach In Education. **Prcedia Engineering.** 131,721-730 .

Berdonosove,V. (2011). TRIZ – Fractality Of Mathematics. **Procedia Engineering.** 9, 461-472.

Bowyer. D. (2008**): Evaluation Of The Effectiveness Of Triz Concepts In Non- Technical Proplem Solving Utilizing A Proplem Solving Guide**. Doctoral Dissertation: Pepperdine University.

Chao, Ch. Dzan, W, Lou, Sh. (2017). Applying TRIZ Intructional Strategies To Vocational Student's Imaginative Learning And Practice. **Eurasia Journal Of Mathematics Science And Technology Education**. 13(11), 7147-7160 .

Education Development Center, (1998). **Translating the IEP into Everyday Practice Training Guides for the Head Start Learning**

**Community**. U.S. Government Printing Office, Superintendent of Documents, Mail Stop: SSOP, Washington, DC 20402- 9328.

Foorman. B. Francis. D. Novy. D. & Liberman. D. (1991): How Letter-Sound Instruction Mediates Proress In First Grade Reading And Spelling. **Journal Of Educational Psychology**. 83, 456-469.

George. M. (2017). A New Dyslexia Reaging Method And Visual Correction Method. **Global Pediatric Health.** PMC5637968

Gorden, R. (1995). Instructional Design And Creativity a Response To Criticized. **Educational Technology Publications**. 13(1), 115-119.

Greenberg, S. (2015). Development of thinking Skill : Teaching TRIZ In Academic Setting. **Procedia Engineering,** 131, 2019-223.

Hellberg, K. Scheers,J.(2016). master Students Learning TRIZ AT The University: Past Experiences, Future Plans, And Best Practice. **Proceeding Of The MATRIZ, International Conference.** China. **28-30.**

Hellberg, L. Scheers, J. (2016, July). **Master Students Learning TRIZ at THE University: Past Experiences, Future Plans, and Best Practices.** A paper presented at Beijing China International Conference. University of Technology at Goteborh: Sweden.

Jani, H. (2013). Teaching TRIZ Problem- Solving Methodology In Higher Education. **International Journal of Science and Research**. India, 2(9), 2319-7064.

John, W. Sons,L. (1990). Pavilids George: the Perspectives on Dyslexia, New York, 1990.

Kumar,SH.Bajwa,P. Kulbhushan. (2018). Recent Trends In Problem Solving Through TRIZ. **International Journal Of Innovative Research In Science, Engineering And Technology,** 7(1), 2347-6710.

Leonid, CH. (2015). TRIZ in Science. **Procedia Cirp**, 39, 156-165.

Lingling,L. Peng, L. Ping, Z. (2017). A comparative Study On The Teaching Effects Of TRIZ Courses For The Humanities. **Asian Journal Of Education And Training**, 3(1), 25-29.

Lopez,C.E. (2004) TRIZ: Una Metodologia Para La Innovation Sistematica. **Journal of Academic de Ciencias Administrativas Congreso Anual Internacional.** 5 (7), 1-107.

Lou, SH. Chung, CH. Dzan, W. Tseng, K. Shih, R. (2013). Effect Of Using TRIZ Creative Learning To Build A Pneumatic Propeller Ship While Applying STEM Knowledge. **International journal Of Engineering Education,** 29(2), 1-15.

National Joint Committee on Learning Disabilities (1994). Collective perspectives on issues affecting learning disabilities. Austin, TX: PRO-ED.

Nelson, M., & Manset, G. (2006). The Impact of Explicit, Self- regulatory Reading Comprehension Strategy Instruction on The Reading-specific Selfefficacy, Attributions, and Effect of Students with

Reading Disabilities. **Learning Disability Quarterly**, Volume 29, Summer, pp. 213-230.

Ombra, I. (2013). Correlation Between Reading Comprehension Skills And Students' Performance In Mathematics. **International Journal Of Evaluation And Research In Education,** 3(1), 1-8 .

Raymond, E. (2004). Learners with Disabilities. **Journal of Postsecondary Education and Disability**.

Savransky, Simon (2002). **Engineering of Creativity Introduction to TRIZ methodology of inventive problem Solving**, Florida: CRC Press LIC.

Shi, L. Chih, CH. Wei, D. Kuo, T. Ruchu, SH. (2013). Effect Of Using TRIZ Creative Learning to Build a Pneumatic Propeller Ship While Applying STEM Knowledge**. International Journal of Education**, 29 (2), 1-15.

Sire,P.Haeffele, G. Dubios, S. (2015). TRIZ As A tool To develop A TRIZ Educational Method By Learning It. **Procedia Engineering**, 131, 551-560.

Sofie, C. A., & Riccio, C. A. (2002). A comparison of multiple methods for the identification of children with reading disabilities. ***Journal of Learning Disabilities,****35*(3), 234-244.

Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K. S, & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate

and long-term outcomes from two instructional approaches. ***Journal of Learning Disabilities***, *34*(1), 33-58.

Wessel, W. Tom, H. Vaneker, S. (2009). **Full Immersion TRIZ in Education**, University of Twente, Faculty of Engineering Technology, The netherland.

Zlotin B, Zusman A. **Managing innovation knowledge. In:TRIZ in progress**. Southfield, MI: Ideation International; 1999b. p. 123–40.

Zlotin B, Zusman A. **Producing TRIZ solutions: odds of success. TRIZCON**. 2009.

# الملاحق

## الملحق رقم (1): خطاب تحكيم الصورة النهائية للاختبار التشخيصي في مهارات الفهم القرائي

**كُلية التربية**

**دائرة المناهج والتعليم**

**تركيز تربية خاصة**

**تحيّة طيّبة وبعد..**

يَقومُ الباحث بإعداد دراسة بعنوان:

**"أثر توظيف نظريّة تريز TRIZ في رفع مُستوى الطّلبة ذوي صعوبات تعلّم القراءة"**

وقد قام الباحث بإعداد اختبار تشخيصي في الفهم القرائي لطلبة الصف السادس الأساسي، قد تم بناؤه بالاستعانة بكتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي، وإذ يأمل الباحث الاستفادة من خبرتكم في هذا المجال، فإنه يضع بين أيديكم الاختبار التشخيصي من أجل تحكيمه، وأرجو من حضرتكم التفضل بالتكرم لإجراء أي مُقترحات وتعديلات حسب ما ترونه مُناسباً لغايات البحث العلمي، عِلما بأن الباحث سيتعامل بسريّة تامة مع مُلاحظاتكم.

**إعداد الطالب: أسامة زيدان**

| | | |
|---|---|---|
| **الاسم:** | **اختبار تشخيصي** | **اليوم والتاريخ:** |
| **المبحث: اللغة العربية** | **في مادة اللغة العربية** | **مدة الاختبار:** |
| **الصف: السادس الأساسي (  )** | | **مجموع العلامات:** |

❖ **تعليمات الاختبار:**

- ✓ يتكوّن الاختبار من عدد من النصوص المقروءة، يليه اسئلة من نوع الاختيار المتعدد.
- ✓ قُم بالإجابة عن جميع الاسئلة.
- ✓ المطلوب وضع دائرة على أفضل اجابة لكل سؤال.

## مثال توضيحي

كَانَ جُحَا ذَكِيًّا، وَكَانَ بَيْنَهُ وَبَيْنَ جَمَاعَةٍ عَدَاوَة، فبدأوا يُؤَلِّفُونَ الْقَصَصَ عَنْ غبَائِه، وَمِنْ هَذِهِ الْقَصَص انْهَ اِشْتَرَى يَوْمَا طَحِينًا، وَطَلَب إِلَى حمَّالٍ أَن يُوصِلَهُ لَهُ إِلَى الْبَيْتِ، وَفِي الزِّحَامِ هَرَبَ الْحَمَّالُ بِالطَّحِينِ، ورآه جُحَا بَعْدَ أُسْبُوعٍ، فَاِسْتَتَرَ مِنْهُ؛ لِئَلَّا يُطَالِبَهُ الْحَمَّالُ بِالْأَجْرَةِ.

1) ماذا عمل الحمال بالطحين:

أ. أوصله إلى بيت جحا.

ب. سلّمه إلى أعداء جحا.

جـ. وزَعه على أصدقائه.

د) هَرَبَ به.

2) اختبأ جحا عندما رأى الحمّال خوفاً من:

أ. سطوته

ب. الادّعاء بأنه غبي

حـ) مطالبته بالأجرة

د. أَن يراه أعداؤُهُ

**النص الأول: الخنفساء**

**لِلْخُنْفُسَاءِ سِتُّ أَرَجُل، وَرَأْسٌ وَصَدْرٌ وَبَطْنٌ، وَيَحْمِلُ الرَّأْسُ قَرْنَيْنِ يَسْتَشْعِرُ بِهُمَا، وَفِي الرَّأْسِ فَمٌ فِيهِ فَكُوكٌ لِلْقَضْمِ وَالْمَضْغِ، وَالْبَطن مُقَسَّمٌ إِلَى عَشرِ حَلْقَاتٍ يَظْهَرُ مِنْهَا لِلرُّؤْيَةِ مَا بَيْنَ (5) إِلَى (8) حَلْقَاتٍ، فِي كُلِّ حَلْقَةٍ مِنْ حَلْقَاتِ الْبَطْنِ زَوْجَانِ مِنْ فُوهَاتِ التَّنَفُّسِ.**

**لِلْخُنْفُسَاءِ وَسَائِل لِلدِّفَاعِ عَنْ نَفْسهَا، مِنْهَا: اللَّوْنُ، فَهِي تُعْطِي أَلْوَانًا شَتَّى تجعلهَا تَخْتَفِي فِي النَّبْتَةِ الَّتِي تَكونُ عليها، وَمِنْهَا التَّشَكُّلُ بِأَشْكَالِ بَعْضِ الْأَحْيَاءِ الَّتِي تَعَيُّشُ بَيْنَهَا أَوْ عَلَيْهَا. وَمِنْهَا قُبْحُ الْمَنْظَرِ، وَإِفْرَازُ الْمَادَّةِ الْكَرِيهَةِ.**

**1) عدد أرجل الخنفساء:**

**أ. 2** **ب. 4**

**جـ. 6** **د. 8**

**2) عدد الحلقات التي تراها في المجهر حين تنظر إلى بطن الخنفساء:**

**أ. 10** **ب. 8**

**جـ. 5** **د. 4**

**3) تُكثِرُ الخنفساء من أكل:**

**أ. النباتات** **ب. رحيق الأزهار**

**جـ. العسل** **د. التراب**

4) تعدد وسائل الدفاع عند الخنافس يدل على:

أ. كثرة أنواعها ب. قوة أجسامها

جـ. أماكن تواجدها د. تعدد ألوانها

5) الخنفساء من:

أ. الثدييات ب. الحشرات

جـ. الزواحف د. الحيوانات

6) أي الآتية ليس مِن وسائِل الدفاعِ عندَ الخنفساء:

أ. الرائحة الكريهة ب. قبح المنظر

جـ. تغيير اللون د. إفراز السموم

7) لحماية النبات من الخنافس نجمع معلومات عن:

أ. غذائها ب. تنفسها

جـ. أجسامها د. منظرها

النص الثاني: الحرارة

هَذَا كُوبٌ بِهِ مَاءٌ نَضَع فِيهِ الثيرموميتر فَنَقْرَأُ عَلَيْهِ دَرَجَةَ حَرَارَةِ الْمَاءِ، فَنَجِدُهَا (50) مِئَوِيَّةً، فَنُقُولُ: إِنَّهَا دَرَجَةٌ فِي الْمُنْتَصَفِ بَيْنَ دَرَجَةِ غَلَيَانِ الْمَاءِ الَّتِي هِي (100) دَرَجَة مِئَوِيَّة، وَدَرَجَةُ تُجَمِّدِ الْمَاءِ هِي صِفْرٌ.

وَهَذَا كُوبُ مَاءٍ آخَرُ بِهِ مَاءٌ، وَلَكِنَّهُ أَكْبَرُ، الْمَاءُ الَّذِي فِيهِ ضِعْفا الْمَاءِ الَّذِي فِي الْكُوبِ الْأَوَّل، وَنَقِيسُ دَرَجَةَ الْحَرَارَةِ فَنَجْدِهَا (50) درجة كَذَلِكَ، فَنُقُولٌ إِنَّ الْمَاءَ فِي الْكُوبَيْنِ لَهُما دَرَجةِ الْحَرَارَةِ

**نَفسُهَا، وَنَخْلِطُ مَاءَ هُمَا وَنَقِيسُ دَرَجَةَ الْحَرَارَةِ فَنَجدُهَا (50) درجة، وَلَكِنَّهُمَا مُخْتَلِفَانِ فِي كَمِّيَّةُ الْحَرَارَةِ الَّتِي فِيهِمَا، فَفِي الثاني ضِعْفُ الْحَرَارَةِ الَّتِي فِي الْأَوَّلِ.**

**8) الثرموميتر مقياس ل:**

**أ. الحرارة** **ب. الأمطار**

**جـ. الضغط** **د. الرياح.**

**9) تتناسب كمية حرارة الماء طرديا مع:**

**أ. شكله** **ب. كثافته**

**جـ. كميته** **د. سيولته**

**10) الفكرة الرئيسة في النص هي التفريق بين:**

**أ. سعتي كوبي الماء** **ب. درجتي الغليان والتجمد**

**جـ. حجمي كوبي الماء** **د. كميتي الماء في الكوبين**

**11) لتحصل على معلومات أكثر عن الماء فإنك تقرأ:**

**أ. كتاباً علمياً** **ب. قصة أدبية**

**جـ. مسرحية شعرية** **د. صحيفة اسبوعية.**

**12) ينكش الفلاح أرضه ليساعد الشمس على:**

**أ. تبخير ماء الأرض** **ب. تخزين ماء الأرض**

**جـ. تفجير عيون الماء** **د. جريان ماء الأرض.**

**13) درجة غليان الماء:**

**أ. صفر** **ب. 100**

**جـ. 90** **د. 50**

**14) يساعد غليان الماء على زيادة:**

**أ. تبخره** **ب. تجمده**

**جـ. انعدامه** **د. تلوثه**

**النص الثالث: كعك التفاح**

**الْمَقَادِيرُ: 200غم من الزبدَة، 200غم من السُّكَّر، مِلْعَقَةٌ صَغِيرَةٌ فانيلا، بَيْضَة، مِلْحٌ، 500غم من الدقيق (طَحِينٌ)، 3 مَلَاعِقُ كَبِيرَةٌ من القرشلَة، كِيلُوَ غرام من التُّفَّاح، ومِلعَقَةٌ كَبيرَةٌ من البيكنغ بَاودَر.**

**الطَّرِيقَةُ: تُخْفَقُ الزُّبَدَةُ جِيدًا، ثُمَّ يُضَافُ إِلَيْهَا السُّكَّرُ، ثُمَّ الْبُيْضَةُ، ثُمَّ الفانيلا وَالْمِلْحُ، يُخْلَطُ الدَّقيقَ وَيَنْخَّلُ مَعَ البيكنغ باودر، وَيُضَافُ نِصْفُهُ إِلَى خَلِيطِ الزُّبَدَةِ تَدْرِيجِيًّاً مَعَ الْإِسْتِمْرَارِ فِي الخَفقِ، ثُمَّ يُدَارُ بَاقِي الدَّقيقِ فَوْقَ الْخَلِيطِ السَّابِقِ، وَيفرَكُ بِالْأَصَابِعِ حَتَّى يُصْبِحَ مِثْلَ القرشلةِ، يُقَشّرُ التُّفَّاحُ، وَيُقَطّعُ إِلَى شَرْحَاتٍ رَفِيعَةٍ، وَيُضَافُ اِلَيْهُ السُّكَّرُ حَسْبَ الرَّغْبَةِ، وَيُمْكِنُ طَبْخُ التُّفَّاحِ مَعَ السُّكَّرِ وَقَلِيلٍ مِنَ الْمَاءِ إِذَا كَانَ قَاسِيَا، ثُمّ يُدهَن قَالِبٌ مُتَحَرّكُ الْقَعْرِ بِقَلِيلِ مَنِ الزَّيْتِ، نَضَعُ فِيهِ نِصْفَ كَمّيَّةِ الْعَجِينِ وَنَسكُبُهَا فِي الْقَعْرِ مَعَ رَفْعِهَا قَلِيلَا عِنْدَ الْجَوَانِبِ، ثُمَّ نَرُشُّ القرشلةَ فَوْقَهَا ثُمَّ نَخْلِطُ التُّفَّاحَ مَعَ بَاقِي الْعَجِينَةِ ونتركها مُفَتّتَةً، تُخْبَزُ الْعَجِينَةُ فِي فُرْنٍ مُتَوَسِّطِ الْحَرَارَةِ لِمُدَّةٍ مِنْ 45-55 دَقيقَةً وَتُقَدَّم سَاخِنَةً مَعَ الكرِيمَةِ.**

**15) أكبر كمية تدخل في صناعة كعك التفاح تكون من:**

**أ. الدقيق** **ب. القرشلة**

**جـ. التفاح** **د. السكر.**

**16) يضاف خليط الدقيق والبيكنغ باودر تدريجيا لضمان:**

**أ. التخمر السريع** **ب. النكهة الطيبة**

**جـ. الطهو السريع** **د. المظهر الجذاب**

**17) أيٌّ من الآتيةِ ليس من مكونات كعك التفاح:**

**أ. الزبدة** **ب. الفانيلا**

**جـ. اليانسون** **د. الملح**

**18) لكعك التفاح قيمةٌ غذائية عالية لـِ:**

**أ. قلة مكوناته** **ب. أهمية مكوناته**

**جـ. ارتفاع أسعاره** **د. كثرة مكوناته**

**19) إذا أردت أن تتقن صناعة الكعك فإنَّ عليك أن:**

**أ. تستشير خبيراً في الأطعمة** **ب. تقرأ كتابين عن الأطعمة**

**جـ. تأخذ دورة تطبيقية في ذلك** **د. تزور مطعما مشهورا للحلويات**

**20) الخطوة رقم (2) هي:**

**أ. تُضاف الفانيلا** **ب. يُخلط الدقيق**

**جـ. يُقشر التفاح** **د. يُضاف السكر**

**21) دخل التفاح في صناعة الكعك لـِ:**

**أ. قيمته الغذائية** **ب. انخفاض سعره**

**جـ. سهولة توفيره** **د. حلاوة طعمه**

**النص الرابع: الفُستُق الحَلَبِيُّ**

**أَشِجَارُ الْفُسْتُقِ الْحَلَبِيِّ كَالنَّخِيلِ، مِنْهَا الذَّكَر وَمِنْهَا الْأُنْثَى، وَالْأُنْثَى هِي الَّتِي تُعْطِي الثِّمَارَ بَكْمَيَات وَفِيرَةٍ بَعْدَ تَطْعِيمِهَا، وَهَذِهِ الْأَشْجَارُ لَا تَحْتَاجُ إِلَى عِنَايَةٍ كَبِيرَةٍ مِنَ الْمزَارِعِ فَهِي تَنْمُو فِي الأراضي**

**الْكِلْسِيَّةِ، وَعَنْدَمَا تَكبُر الشَّجَرَة وَتُثْمِرُ تَقَعُ بَعْضُ ثِمَارِهَا عَلَى الْأَرْضِ فَتَنْمُو شُجَيْرَةٌ مِنَ الشُّجَيْرَاتِ مِنْ تِلْقَاءِ نَفْسِهَا وَتَكبُر، لتُشتِلَ وَتُطَعِمَ بَعْدَ مُرُورِ 12 سِنَةً عَلَى ظُهورِهَا، وَبَعْدَ مُرُورِ 4 سنوَاتٍ مِنَ التَّطْعِيمِ تَبْدَأُ الشَّجَرَةُ بِإعْطَاءِ الثِّمَارِ وَلَكِن لَيْسَ بَكَمِيَات تِجَارِيَّة.**

**وَشَجَرَةُ الْفُسْتُقِ مِنَ الْأَشْجَارِ الْمُعَمّرَةِ الَّتِي يَعِيشُ بَعْضُهَا 300 سِنَّةٍ وَهِي لَا تَبلُغ كَامِلَ نُمُوّهَا وَلَا تُعْطِي كَامِلَ إِنْتَاجِهَا إِلَّا عَنْدَمَا تَصِلُ إِلَى مَا فَوْقَ سِنِّ الْأَرْبَعِيْنِ، وَفِي هَذِهِ السِّنِّ تُعْطِي الشَّجَرَةُ الْوَاحِدَةُ الْأُنْثَى 340 كيلوغرام فِي السَّنَة.**

**22) يشبه النخيل أشجار الفستق في:**

**أ. حلاوة المذاق** **ب. سرعة الإثمار**

**جـ. طول العمر** **د. الذكورة والأُنوثة**

**23) المزارع الذي لا يعتني كثيراً بشجرة الفستق مزارع:**

**أ. شديد الإهمال** **ب. متفهم لخصائصها**

**جـ. غير محتاج** **د. طويل البال**

**24) لا تنتشر زراعة الفستق الحلبي لـِ:**

**أ. ارتفاع تكاليفها** **ب. تأخر اكتمال إنتاجها**

**جـ. صعوبة تسويق إنتاجها** **د. حاجتها الكبيرة للري**

**25) قد تكون أنسب صفة لمزارع الفستق الحلبي أنه:**

**أ. مغامر** **ب. ثري**

**جـ. خبير** **د. تاجر**

**26) تعطي شجرة الفستق الحلبي كامل إنتاجها بعد:**

**أ. 4 سنوات** **ب. 12 سنة**

**جـ. 40 سنة** **د. 300 سنة**

**27) قد يكون أنسب عنوان للنص مما يأتي:**

**أ. الشجرة المعمرة** **ب. شجرة كالنخلة**

**جـ. شجرة اقتصادية** **د. شجرة من فسيلة**

**28) تبدأ شجرة الفستق الحلبي بالإثمار في سن:**

**أ. الثانية عشرة** **ب. الخامسة عشرة**

**ب. السادسة عشرة** **د. الثامنة عشرة**

**القسم الثاني: قسم المُفردات.**

**ضع دائرة حول الإجابة الأصح في المُفردات الآتية:**

1- **رَوَتْ تعني:**

- **سَقَتْ** - **ابتَلَعَتْ**
- **زَرعَتْ** - **حَصَدَتْ**

2- **أَن يُفْلِحَ الانسانُ في عمَلِهِ تعني أن:**

- **يُؤَجّلَ** - **يَنْجَحَ**
- **يَفْشَلَ** - **يَتَباَطَأَ**

3- **النَورسُ نوعٌ من:**

- **الطُّيور** - **الزّواحفِ**
- **الاسماكِ** - **الحَيواناتِ المفترسةِ**

4- **الذّئبُ حيوانٌ:**

- **ضعيفٌ** - **أليفٌ**
- **مفترسٌ** - **بطيءٌ**

5- **العَمَّه تعني:**

- **أُختَ الأُمّ** - **أُختَ الأُختِ**
- **أُختَ الأَبِ** - **أُختَ** الأَخِ

6- **الحافلةُ نوعٌ مِنَ ـ**

- **السّياراتِ** - **الطائراتِ**
- **الغواصاتِ** - **السُفنِ**

**7- أن يحلّقَ الطائرُ تعني:**

- **يَقَعَ بشدةً**
- **يطيرَ عالياً**
- **يرفرفَ بجناحيهِ**
- **يمشيَ بكبرياءٍ**

**8- مودّةٌ تعني:**

- **مَحبَّةً**
- **كُرهاً**
- **صَدَاقَةً**
- **عَداوةً**

**9- اذا تناثَرت الأوراقُ فقد.**

- **تمزَقتْ**
- **تجمَعتْ**
- **تطايرتْ**
- **تقلّبتْ**

**10- أن تتوارى الشّمس يعني أن:**

- **تظهرَ**
- **تختفيَ**
- **تلمَعَ**
- **تَطْلُعَ**

**11- النّماءُ تعني:**

- **الزيادةَ**
- **الطّولَ**
- **القِصرَ**
- **النَّقْصَ**

**12- الشّخصُ الضَّعيفَ هو:**

- **الكبيرُ السّنِّ**
- **الشَّابُ**
- **الولدُ**
- **قليلُ القوّةِ**

**13- الشَّخصُ العنيدُ هو:**

- **المطيعُ**
- **الصّبورُ**
- **المقاومُ**
- **المنتِجُ**

**14- حينَ تُضَاعِفُ نُقُودَكَ فإنك:**

- **تُنْفِقَها** - **تَجْمَعُها**
- **تَزيدُها** - **تَدَّخِرُها**

**15- الرِّقِيُّ يعني:**

- **الارتفاعَ** - **الانخفاضَ**
- **العلاجَ** - **الشَّعوذةَ**

**16- الأسعارُ الباهظةُ هي:**

- **المنخفضةُ** - **المعتدِلةُ**
- **المرتفِعَةُ** - **المتجدِّدةُ**

**17- دَنَوْتُ معناها:**

- **اقتربْتُ** - **ابتعدْتُ**
- **مشيْتُ** - **وقفْتُ**

**18- الشَّخصُ اللَّئيمُ هو:**

- **المكروُه** - **المتكبّرُ**
- **الخبيثُ** - **المغرورُ**

**19- أَن يهابَ الرجلُ الشّيءَ يعني أن:**

- **يأتي اليهِ** - **يخافَهُ**
- **يحترمَهُ** - **يحتقِرَهُ**

**20- الشَّخصُ الظَّافِرُ هو:**

- **المقاتلُ** - **المجاهدُ**
- **المنهزمُ** - **المنتصر**

**انتهت الأسئلة**

## الملحق رقم (3): تسهيل مُهمة للباحث

**المُلحق رقم (4): نموذج تخطيط درس تعليمي وَفقَ نظرية تريز**

**الفصل الثاني من العام الدراسيّ 2018م/2019م**

| اللغة العربيّة | النص المقروء من الدرس الخامس | الفترة الزمنية: |
|---|---|---|
| الصفّ السادس الأساسيّ | عنوان الدرس: أمومة وإمام | من: / /2019م |
| | عدد الحصص المطلوبة للتنفيذ: 4 حصص | إلى: / /2019م |

- **الأهداف الكاملة للدرس:**
  - **الهدف الأول:** أن يقرأ النص قراءة جهريّة سليمة معبّرة.
  - **الهدف الثاني:** أن يوضح معاني المفردات والمصطلحات الجديدة.
  - **الهدف الثالث:** أن يتحدث عن دور الام في حياة الأبناء.
  - **الهدف الرابع:** أن يبين دور أم الشافعي فيما وصل إليه.
  - **الهدف الخامس:** أن يستنتج الصفات التي ورثتها الأم للشافعي.
  - **الهدف السادس:** أن يُلخص أهم مراحل حياة الشافعي ودور

- **الوسائل والأدوات:**

**الكتاب التفاعلي، جهاز عرض، بطاقات مُلوّنة، أقلام مُلوّنة، الكتاب المدرسي،**

- **مبادئ نظرية تريز المُخصصة للاستخدام:**

1. **مبدأ التغذية الراجعة.**
2. **مبدأ التجزئة والتقسيم.**
3. **مبدأ إضافة وسيط.**
4. **مبدأ الفصل والاستخلاص.**

| الحصة الأولى | | |
|---|---|---|
| **الأهداف التعليمية** | **إجراءات تنفيذ الدرس** | **التقويم** |
| 1. أن يقرأ النص قراءة جهريّة سليمة معبّرة. | ▪ الوقت: (3) دقائق.<br>▪ تقسيم الطلاب إلى مجموعات غير مُتجانسة.<br>▪ التعريف بالمبدأ الإبداعي الذي سيُستخدم في هذا الدرس.<br>▪ المبادئ المُستخدمة هي:<br>1. مبدأ (إضافة وسيط).<br>2. مبدأ التغذية الراجعة.<br>▪ مع مُلاحظة تقديم وسيطين لحل المُشكلة هما:<br>أ. البطاقات المُلوّنة لتدوين الإجابات والأفكار عليها.<br>ب. عرض مرئي ومسموع للنص تُحاكي قراءة القُدوة. | ▪ ما اسم الشخصية البارزة في النص؟<br>▪ كم سنة استقر الشافعي في مكة؟ |
| 2. أن يُفسّر الطالب عِبارة (أُمومة وإمام). | | |
| 3. أن يُدوّن الطالب إجابته على البطاقات الملونة المُخصصة في مجموعته. | ▪ الوقت: (5) دقائق.<br>▪ تقديم مُشكلات من الحياة يُمكن حلها باستخدام المبدأ السابق؛<br>▪ الوقت: (12) دقائق.<br>▪ تقديم المُشكلة وإجراءات التنفيذ: | ▪ ما الفكرة العامة للدرس؟ |

| | | |
|---|---|---|
| | ▪ يقوم المُعلّم بخلق مُشكلة بحاجة إلى استنتاج من خلال قراءة الطلبة الدرسَ قراءة صامتة.<br>▪ المُشكلة؛ يقوم المعلم بطرح سؤال على الطلبة وهو: يحمل الدّرس عنوان (أمومة وإمام)، عن أيّ أمّ يتحدث الكاتب وعن أيّ إمام؟<br>▪ القراءة الصامتة: يُكلّف المُعلّم الطلبة بقراءة الدرس قراءة صامتة مُدة عشر دقائق من أجل إيجاد حل للمُشكلة.<br>▪ الوقت: (5) دقائق.<br>▪ إدارة حل المُشكلة:<br>▪ صِياغة المُشكلة: يقوم الطلبة بصياغة المُشكلة البحثية بلغتهم الخاصة على بطاقات مخصصة، ومن ثم تقوم كل مجموعة بوضع حلولها الخاصة للمُشكلة.<br>▪ اقتراح الطُّلاب للحلول المُناسبة للمُشكلة.<br>▪ استطلاع الحُلول التي توصّل لها الطلبة.<br>▪ صياغة الحل النهائي للمُشكلة.<br>▪ الوقت: (10) دقائق. | |

| | | |
|---|---|---|
| | ▪ قراءة القدوة: يقوم المعلم بتشغيل جهاز عرض مرئي ومسوع للطلبة.<br>▪ قراءة المُجيد من الطلبة.<br>▪ التغذية الراجعة: الإجابة على اسئلة التقويم. | |
| **الحصة الثانية** | | |
| **الأهداف التعليمية** | **إجراءات تنفيذ الدرس** | **التقويم** |
| 1. أن يستنتج الطالب الفكرة الرئيسية للنص.<br>2. أن يتعرف الطالب إلى معاني كلمات جديدة.<br>3. أن يذكر الطالب أضداد بعض الكلمات. | ▪ الوقت: (8) دقائق.<br>▪ تقسيم الطلاب إلى مجموعات غير مُتجانسة.<br>▪ التعريف بالمبدأ الإبداعي الذي سيُستخدم في هذا الدرس.<br>▪ المبادئ المُستخدمة هي:<br>1. مبدأ (إضافة وسيط)<br>2. مبدأ (التجزئة والتقسيم) داخل كل بطاقة.<br>3. مبدأ (الفصل الاستخلاص) على مُستوى البطاقات.<br>▪ مع مُلاحظة إمكانية تقديم وسيط مُساعد في العملية، وهي البطاقات المُلوّنة لتدوين الإجابات والأفكار عليها. | ▪ من هو معلم الشافعي؟<br>– ماذا تعلم الشافعي من مالك؟<br>– وضّح معاني المفردات، والمصطلحات، والتراكيب الآتية:– |

| | | |
|---|---|---|
| 4. أن يُوظّف الطالب بعض الكلمات في جُمل مُفيدة.<br>5. أن يتوصل الطالب للأفكار الجزئية للفقرات. | ▪ تقديم مُشكلات من الحياة يُمكن حلها باستخدام المبدأ السابق؛<br>▪ الوقت: (3) دقائق.<br>التمهيد للحصة:<br>▪ ربط الحصة السابقة بالحصة اللاحقة من خلال السؤال عن الفكرة الرئيسة في الدرس.<br>▪ أخذ إجابات الطلبة والتوصل إلى نتيجة.<br>▪ الوقت: (3) دقائق<br>▪ تقديم المُشكلة وإجراءات التنفيذ:<br>▪ يقوم المُعلّم بخلق مُشكلة بحاجة إلى استنتاج من خلال القراءة التحليلية للنص.<br>▪ المُشكلة؛ يقوم المعلم بتوزيع بطاقات مُختلفة ب 4 ألوان، يُخصص كل لون منها لتجزئة وتفصيل فقرات الدرس على النحو التالي: معاني الكلمات، الصور الفنيّة، الأساليب اللغوية والبلاغيّة، الأفكار الجزئية لكل فقرة.<br>الوقت: ( 7 دقائق لكل فقرة بواقع 3 فقرات) | (طباق<br>ينحدر) |

| | | |
|---|---|---|
| | ▪ القراءة التحليلية: يقوم المُعلم بشرح كل فقرة من فقرات الدرس وتفسير معانيها وما فيها من صور فنيّة وأساليب لغوية وجمالية واستنتاج الأفكار الجزئية لكل فقرة من خلال مُشاركة الطلبة في عملية المُناقشة والتحليل.<br>▪ الوقت: (5) دقائق.<br>▪ إدارة حل المُشكلة:<br>▪ صِياغة المُشكلة: يقوم الطلبة بصياغة المُشكلة البحثية بلغتهم الخاصة على بطاقات مخصصة، ومن ثم تقوم كل مجموعة بوضع حلولها الخاصة للمُشكلة.<br>▪ اقتراح الطُّلاب للحلول المُناسبة للمُشكلة.<br>▪ استطلاع الحُلول التي توصّل لها الطلبة.<br>▪ صياغة الحل النهائي للمُشكلة. | |

| الحصة الثالثة | | |
|---|---|---|
| الأهداف التعليمية | إجراءات تنفيذ الدرس | التقويم |

| | | |
|---|---|---|
| 1. أن يستنتج الطالب الفكرة الرئيسية للنص.<br>2. أن يتعرف الطالب إلى معاني كلمات جديدة.<br>3. أن يذكر الطالب أضداد بعض الكلمات.<br>4. أن يُوظّف الطالب بعض الكلمات في جُمل مُفيدة. | ▪ **الوقت: (5) دقائق.**<br>▪ **تقسيم الطلاب إلى مجموعات غير مُتجانسة.**<br>▪ **التعريف بالمبدأ الإبداعي الذي سيُستخدم في هذا الدرس.**<br>▪ **المبادئ المُستخدمة هي:**<br>▪ **مبدأ (إضافة وسيط)**<br>▪ **مبدأ (التجزئة والتقسيم) داخل كل بطاقة.**<br>▪ **مبدأ (الفصل الاستخلاص) على مُستوى البطاقات.**<br>▪ **مبدأ التغذية الراجعة: من خلال اعطاء الطلبة ورقة عمل تقويمية لمكوّنات الدرس.**<br>▪ **الوقت: (3) دقائق.**<br>**التمهيد للحصة:**<br>▪ **تذكير الطلبة بالأفكار الجزئية السابقة، وربطها بالأفكار اللاحقة من خلال طرح بعض الأسئلة.**<br>▪ **أخذ إجابات الطلبة والتوصل إلى نتيجة.**<br>▪ **الوقت: (3) دقائق**<br>▪ **تقديم المُشكلة وإجراءات التنفيذ:** | - ما القيم التي تحملها الشخصية الأساسية في النص.<br>- كم سنة استقر الشافعي في مكة؟<br>- ما الصفات التي ورثتها الأم لولدها<br>- ماذا تعلم الشافعي من مالك؟<br>- وضّح معاني المفردات، والمصطلحات، والتراكيب الآتية:<br>- حل ورقة العمل الختامية |

| | | |
|---|---|---|
| 5. أن يتوصل الطالب للأفكار الجزئية للفقرات. | ▪ يقوم المُعلّم بخلق مُشكلة بحاجة إلى استنتاج من خلال القراءة التحليلية للنص.<br>▪ المُشكلة؛ يقوم المعلم بتوزيع بطاقات مُختلفة ب 4 ألوان، يُخصص كل لون منها لتجزئة وتفصيل فقرات الدرس على النحو التالي: معاني الكلمات، الصور الفنيّة، الأساليب اللغوية والبلاغيّة، الأفكار الجزئية لكل فقرة.<br>الوقت: ( 7 دقائق لكل فقرة من الفقرتين المُتبقيتين)<br>▪ القراءة التحليلية: يقوم المُعلم بشرح كل فقرة من فقرات الدرس وتفسير معانيها وما فيها من صور فنيّة وأساليب لغوية وجمالية واستنتاج الأفكار الجزئية لكل فقرة من خلال مُشاركة الطلبة في عملية المُناقشة والتحليل.<br>▪ الوقت: (5) دقائق.<br>▪ إدارة حل المُشكلة:<br>▪ صِياغة المُشكلة: يقوم الطلبة بصياغة المُشكلة البحثية بلغتهم الخاصة على بطاقات مخصصة، | |

| | | |
|---|---|---|
| | **ومن ثم تقوم كل مجموعة بوضع حلولها الخاصة للمُشكلة.**<br>▪ **اقتراح الطُّلاب للحلول المُناسبة للمُشكلة.**<br>▪ **استطلاع الحُلول التي توصّل لها الطلبة.**<br>▪ **صياغة الحل النهائي للمُشكلة.**<br>▪ **الوقت: (10) دقائق.**<br>**توزيع ورقة عمل تقويمية على الطلبة ضمن مجموعات، بحيث يقوم المُعلّم بمتابعة اجابات الطلبة وتعزيزها.** | |

| الحصة الرابعة | | |
|---|---|---|
| **الأهداف التعليمية** | **إجراءات تنفيذ الدرس** | **التقويم** |
| **1. أن يقرأ الطالب الدرس قراءة جهرية مُعبرة.**<br><br>**2. أن يستطيع الطالب حل اسئلة الكتاب** | ▪ **الوقت: (5) دقائق.**<br>– **تقسيم الطلاب إلى مجموعات غير مُتجانسة.**<br>– **التعريف بالمبدأ الإبداعي الذي سيُستخدم في هذا الدرس.**<br>▪ **المبادئ المُستخدمة هي:**<br>– **مبدأ (الفصل الاستخلاص) على مُستوى فقرات النص.**<br>– **مبدأ التغذية الراجعة: حل اسئلة الفهم والاستيعاب من الكتاب المدرسي.**<br>▪ **الوقت: (5) دقائق.**<br>**التمهيد للحصة:**<br>– **تذكير الطلبة بالفكرة العامة للنص والأفكار الجزئية لكل فقرة.**<br>– **أخذ إجابات الطلبة والتوصل إلى نتيجة.**<br>▪ **الوقت: (10) دقائق**<br>– **القراءة الختاميّة للنص؛ حيث يقوم المعلم بتوزيع قراءة الدرس على جميع طلاب الصف** | حل أسئلة الفهم والتحليل واللغة. |

| | | |
|---|---|---|
| | ▪ **تقديم المُشكلة وإجراءات التنفيذ:**<br>– **تكليف الطلبة بحل اسئلة الفهم والاستيعاب واللغة، ويقوم المُعلم بمتابعة الطلبة وتعزيز اجاباتهم.**<br>▪ **الوقت: ( 20) دقيقة**<br>▪ **إدارة حل المُشكلة لكل سؤال:**<br>– **صِياغة المُشكلة: يقوم الطلبة بصياغة المُشكلة البحثية بلغتهم الخاصة على بطاقات مخصصة، ومن ثم تقوم كل مجموعة بوضع حلولها الخاصة للمُشكلة.**<br>– **اقتراح الطُّلاب للحلول المُناسبة للمُشكلة.**<br>– **استطلاع الحُلول التي توصّل لها الطلبة.**<br>– **صياغة الحل النهائي للمُشكلة.** | |

**المُلحق رقم (5): مجموعة من البطاقات التدريبية التي استخدمها الباحث، مع العلم أنه بالإمكان تخصيص هذه البطاقات لعدد كبير جدا من الأنشطة المختلفة.**

**هات معنى الكلمات الآتية:**

**ضع الكلمات الآتية في جُمل مُفيدة.**

**استخرج من الفقرة:**

**اسم إشارة:** **اسم موصول:**

**حرف جر:** **فعل ماضي:**

**هات ضد الكلمات الآتية:**

**استخرج من الفقرة صورة فنيّة إن وُجد.**

**ما الفكرة التي تستنتجها من الفقرة؟**

إلى هُنا . .

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين