الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

مذكرة بعنوان:

أثر برنامج تدريبي قائم على بعض مبادئ نظرية تريزTRIZ لتنمية مهارة القراءة لذوي صعوبة القراءة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في شعبة علوم التربية تخصص: تربية خاصة

إعداد الطالبتين:
صبرين طليبة
فاطمة طليبة

إشراف الأستاذة:
د. مسعودة منتصر

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة
جعلاب مُحَّد الصالح	أستاذ محاضر أ	مناقشا
مسعودة منتصر	أستاذ تعليم عالي	مشرفا ومقررا
سميرة عمامرة	أستاذ تعليم عالي	رئيسا

السنة الجامعية: 2024 / 2025

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾

[المجادلة 11]

قال الله تعالى:

{وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ} [التوبة: 105]

وقال رسول الله ﷺ: "من لا يشكر الناس لا يشكر الله" [رواه الترمذي].

الحمد لله الذي وفقنا لإنجاز هذا العمل، ويسر لنا سبل البحث والعلم، فله الحمد أولا وآخرا.

وإيمانا منا بأن النجاح لا يتحقق بجهد فردي فقط، بل هو ثمرة دعم وتوجيه من أشخاص آمنوا بنا ورافقونا في الطريق، فإننا نود أن نعبر عن خالص شكرنا وتقديرنا لكل من ساهم في إتمام هذه المذكرة.

نتوجه بجزيل الشكر والعرفان إلى جميع أستاذتنا الذين درسونا من الابتدائي إلى الجامعة و نخص بالذكر أستاذنا محمد الصالح جعلاب الذي درسنا لمدة أربع سنوات و كان خير عون لنا لنرتقي بمستوانا العلمي و إلى أستاذتنا الفاضلة منتصر مسعودة التي درستنا خلال مرحلة الماستر، والتي كان لإشرافها العلمي، وتوجيهاتها الناضجة، ودعمها المستمر، دورا محوريا في إنجاز هذا العمل. لقد كانت لنا نعم القدوة والموجهة، فجزاها الله عنا كل خير.

كما نرفع أسمى آيات الشكر لإدارة مدرسة المجاهد زبيدي محمد، وعلى رأسها السيدة المديرة بهانة صباح، التي رحبت بنا ووفرت لنا البيئة التربوية المناسبة لإجراء الدراسة الميدانية بكل يسر وسلاسة.

ولا يفوتنا أن نعبر عن تقديرنا العميق لأساتذة السنة الرابعة ابتدائي بالمدرسة، على تعاونهم الكريم، وحسن استقبالهم، ومساهمتهم الفعالة في تسهيل الجانب التطبيقي من بحثنا.كما نشكر جميع الأساتذة الذين حكموا هذا البرنامج التدريبي.

وإننا، ونحن نخط هذه الكلمات، لا ننسى من كانوا لنا السند والدعم في كل خطوة، أولياءنا، الذين أحاطونا بدعواتهم، واحتضنونا بتشجيعهم، وصبروا على انشغالنا وتحملوا معنا مشقة الطريق. نسأل الله أن يجزيهم عنا خير الجزاء، كما قال تعالى:

{وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا} [الإسراء: 24].

ختاما، نسأل الله تعالى أن يجعل هذا العمل علما يُنتفع به، وأن يبارك في كل من ساهم في إخراجه، مصداقا لقول النبي صلى الله عليه وسلم:

"إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث: صدقة جارية، أو علم يُنتفع به، أو ولد صالح يدعو له" [رواه مسلم].

والله وليّ التوفيق والسداد.

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة الحالية لقياس أثر البرنامج التدريبي القائم على بعض مبادئ نظرية تريز في تنمية مهارة القراءة لذوي صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بولاية الوادي خلال الموسم الدراسي 2025/2024.

وبالاعتماد على المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعتين (الضابطة والتجريبية) وقياسين (قبلي/بعدي) تم إجراء الدراسة على عينة تم اختيارها بطريقة قصدية، قدرها (16) تلميذا وتلميذة مقسمة على مجموعتين: مجموعة ضابطة تشمل (8) تلاميذ ومجموعة تجريبية تشمل (8) تلاميذ من السنة الرابعة ابتدائي، طبق عليها البرنامج التدريبي المصمم في هذه الدراسة، مع أدوات جمع البيانات و قد تمثلت في الآتي : اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن لقياس الذكاء و اختبار قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث (الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة ، شبه الكلمات) واختبار الوعي الفونولوجي، والتي تم اعتماد خصائصهم السيكومترية(الصدق والثبات)المعتمدة من طرف صاحب المقياس الدكتور لعيس إسماعيل (رحمه الله) والدكتورة أزداو شفيقة، أما البرنامج فهو من إعداد الباحثتين.

وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام الأساليب الإحصائية البارامترية التالية: اختبار T Test لعينتين مستقلتين، واختبار T Test لعينتين مرتبطتين، تم التوصل إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة القرائية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث(الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات) بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة الفونولوجية بين درجات القياس القبلي و درجات القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث(الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة الفونولوجية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية:

This study aimed to examine the impact of a training program based on selected principles of the TRIZ theory on enhancing the reading skills of fourth-grade primary students with reading difficulties in El Oued Province during the 2024/2025 academic year.

The study was conducted using an experimental design with two groups (control and experimental) and two measurement points (pre-test and post-test). A purposive sample of sixteen (16) fourth-grade primary students was selected and divided equally into two groups: a control group consisting of eight (8) students and an experimental group consisting of eight (8) students. The experimental group received the training program designed specifically for this study. Data collection tools included Raven's Coloured Progressive Matrices test to measure intelligence, a word reading test comprising three levels (high-frequency words, low-frequency words, and pseudo-words), and a phonological awareness test. The psychometric properties (validity and reliability) of these instruments were established by the original authors, Dr. Laïs Ismail (may he rest in peace) and Dr. Azdaou Chafiqa. The training program was developed by the two researchers.

Statistical analysis using parametric methods (independent samples t-test and paired samples t-test) revealed the following results:

- Statistically significant differences were found between the experimental and control groups in the post-test of overall reading ability, in favor of the experimental group.
- Significant differences were found between the pre- and post-test scores of the experimental group in reading ability across the three levels, in favor of the post-test.

- Significant differences were found between the pre- and post-test scores of the experimental group in phonological awareness, in favor of the post-test.
- Statistically significant differences were observed between the experimental and control groups in the post-test of reading ability across the three levels, in favor of the experimental group.
- Statistically significant differences were found between the experimental and control groups in the post-test of phonological awareness, in favor of the experimental group.

فهرس المحتويات

شكر وتقدير .....أ

ملخص الدراسة باللغة العربية:.....ج

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية: ..... **خطأ! الإشارة المرجعية غير معرّفة.**هـ

قائمة الجداول ..... م

قائمة الأشكال .....س

مقدمة.....01

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

1 . إشكالية الدراسة: 5

2. فرضيات الدراسة:..... 11

3. أهداف الدارسة:..... 12

4 ـ أهمية الدراسة :..... 12

5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة: 13

6 ـ الدراسات السابقة :..... 14

7 ـ التعقيب على الدراسات السابقة :..... 17

الفصل الثاني: القراءة وصعوبة القراءة

تمهيد : 23

أولا : القراءة:..... 23

1 ـ مفهوم القراءة : 23
2 ـ أهمية القراءة :..... 25
3 ـ أنواع القراءة :..... 25
4 ـ طرائق تدريس القراءة :..... 27
5 . آلية القراءة :..... 30
6 ـ عمليات القراءة :..... 30
7 . عناصر القراءة:..... 31
8 ـ مهارات القراءة:..... 31
9 ـ استراتيجيات تعلم القراءة:..... 32
10 ـ نظريات تعليم القراءة: 33
ثانيا : صعوبة القراءة : 35
1. تعريف صعوبة القراءة :..... 35
2 ـ أعراض صعوبة القراءة : 36
3 ـ أسباب صعوبة القراءة :..... 37
4 ـ أنماط صعوبة القراءة:..... 39
5 ـ تشخيص صعوبة القراءة :..... 41
6 ـ معايير التشخيص حسب الدليل التشخيصي:..... 42
خلاصة الفصل :..... 44

الفصل الثالث: الوعي الفونولوجي

تمهيد: 46
1 ـ تعريف الوعي الفونولوجي: 46
2 ـ أهمية التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي: 47
3 ـ مهارات الوعي الفونولوجي : 47
4 ـ مستويات الوعي الفونولوجي: 48
5 ـ دور الوعي الفونولوجي في الحد من خطر صعوبات التعلم: 49
6 ـ علاقة الوعي الفونولوجي بصعوبات القراءة: 49
خلاصة الفصل: 51

الفصل الرابع: نظرية تريز TRIZ

تمهيد: 53
1. صاحب نظرية تريز (TRIZ) : 53
2 . نشأة نظرية (تريز) TRIZ : 53
3 ـ تطور نظرية تريز (TRIZ): 54
4 ـ ماهية نظرية تريز: 55
5 ـ المفاهيم الأساسية في نظرية تريز وأدواتها : 56
6 ـ أهداف نظرية تريز : 57
7 ـ منهجية نظرية تريز (TRIZ) في حل المشكلات: 57
8- مستويات الحلول الإبداعية في نظرية تريز: 59
9- المبادئ الإبداعية: 60

11 ـ نظرية تريز في مجال التربية الخاصة:..... 62
12 . الدور التربوي لنظرية تريز TRIZ: 63
خلاصة الفصل:..... 65

الفصل الخامس: البرنامج التدريبي

تمهيد : 67
أولا ـ البرامج التدريبية: 67
1 ـ مفهوم التدريب:..... 67
2 ـ مفهوم البرنامج:..... 68
3 ـ تعريف البرنامج التدريبي: 68
4 ـ خصائص البرنامج التدريبي:..... 69
5 ـ أسس البرنامج التدريبي :..... 70
6 ـ مراحل إعداد البرامج التدريبية:..... 71
7 ـ الاحتياجات التدريبية :..... 72
8 ـ أنواع البرامج التدريبية :..... 75
ثانيا : بناء البرامج التدريبية:..... 76
1 ـ خطوات تصميم البرامج التدريبية:..... 76
2 ـ بناء البرامج التدريبية:..... 77
3 . مراحل تقييم البرامج التدريبية:..... 78
4 ـ أساليب تقييم برامج التدريب:..... 79

ثالثا : البرامج التدريبية لذوي صعوبات القراءة :..... 80
1-طريقة تعدد الوسائط أو الحواس: 80
2-تدريبات هيج و كيرك للقراءة العلاجية :..... 81
3-طريقة أورتون . جيلنجهام:..... 81
4-أسلوب سنجرلاند :..... 81
خلاصة الفصل:..... 82

الجانب الميداني

الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد: 85
أولا ـ المنهج المتبع:..... 85
ثانيا : إجراءات الدراسة الاستطلاعية:..... 86
1 ـ أهداف الدراسة الاستطلاعية: 86
2 ـ خطوات الدراسة الاستطلاعية :..... 87
3 ـ حدود الدراسة الاستطلاعية :..... 89
4 ـ عينة الدراسة الاستطلاعية:..... 90
5 ـ أدوات الدراسة:..... 91
6 ـ الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:.....114
7 ـ صدق البرنامج التدريبي:.....116
8 ـ نتائج الدراسة الاستطلاعية:.....116

ثالثا : إجراءات الدراسة الأساسية:.....117
1 ـ مجتمع الدراسة:.....117
2 ـ عينة الدراسة الأساسية:.....117
3 ـ خصائص عينة الدراسة: 118
4 ـ حدود الدراسة الأساسية:.....126
5 ـ أدوات الدراسة الأساسية :.....127
6 ـ إجراءات تطبيق الدراسة:.....128
7 ـ الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة:.....129
خلاصة الفصل :.....130

الفصل السابع: عرض نتائج الدراسة وتحليلها

تمهيد : 132
1 ـ عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى وتحليلها: 132
2ـ عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتحليلها:.....134
3 ـ عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتحليلها :.....135
4 ـ عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة وتحليلها:.....137
5 ـ عرض نتائج الفرضية العامة وتحليلها: 139
خلاصة الفصل:.....140

الفصل الثامن: مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

تمهيد: 142

1ـ مناقشة نتائج اختبار الفرضية الجزئية الأولى وتفسيرها:.....142

2 ـ مناقشة نتائج اختبار الفرضية الجزئية الثانية وتفسيرها: 144

3 ـ مناقشة نتائج اختبار الفرضية الجزئية الثالثة وتفسيرها: 145

2 ـ مناقشة نتائج اختبار الفرضية الجزئية الرابعة وتفسيرها:.....146

5 ـ مناقشة نتائج اختبار الفرضية العامة وتفسيرها:.....148

خلاصة واقتراحات:.....151

قائمة المراجع.....153

الملاحق.....161

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	المبادئ الأربعون لنظرية تريز	60

02	التصميم التجريبي للمجموعتين الضابطة والتجريبية	86
03	توزيع تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي حسب الأقسام المستهدفة	87
04	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	90
05	محتوى جلسات البرنامج	104
06	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية على مجموعتين الضابطة و التجريبية	118
07	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس في الأقسام الثلاثة للمجموعة التجريبية و الضابطة	119
08	توزيع العينة حسب متغير الجنس في المجموعة التجريبية	120
09	توزيع العينة حسب متغير الجنس في المجموعة الضابطة	121
10	توزيع العينة حسب السن في المجموعة التجريبية	122
11	توزيع العينة حسب السن في المجموعة الضابطة	123
12	نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبارات الفروق بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في متغير السن في القياس القبلي.	124
13	نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبارات الفروق بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في اختبار الذكاء رافن في القياس القبلي	125
14	نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبارات الفروق بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في اختبار قراءة الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث في القياس القبلي.	125
15	تكافؤ المجموعتين في درجة اختبار الوعي الفونولوجي القبلي	126
16	نتائج اختبار قراءة الكلمات في القياس القبلي للمجموعة التجريبية والضابطة	127
17	نتائج اختبار الوعي الفونولوجي في القياس القبلي للمجموعة التجريبية والضابطة	128
18	اختبار اعتدالية التوزيع في اختبار قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث	132
19	المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة ت ودلالتها و حجم الأثر	133

	بين القياس القبلي والبعدي في قراءة الكلمات الشاملة ومستوياتها الثلاث.	
20	اختبار اعتدالية التوزيع في اختبار الوعي الفونولوجي	134
21	المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة ت ودلالتها و حجم الأثر بين القياس القبلي والبعدي في القدرة الفونولوجية.	135
22	اختبار اعتدالية التوزيع	136
23	المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة ت ودلالتها و حجم الأثر بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في قراءة الكلمات الشاملة ومستوياتها الثلاث.	137
24	اختبار اعتدالية التوزيع	138
25	المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة ت ودلالتها و حجم الأثر بين المجموعة التجريبية و الضابطة في القدرة الفونولوجية	138
26	المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة ت ودلالتها و حجم الأثر بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في قراءة الكلمات الشاملة لدى أفراد العينة	139

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	توزيع تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي حسب الأقسام المستهدفة	88

	لعينة الدراسة	
02	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	91
03	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس في الأقسام الثلاثة للمجموعة التجريبية	119
04	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس في الأقسام الثلاثة للمجموعة الضابطة.	120
05	توزيع العينة حسب الجنس في المجموعة التجريبية	121
06	توزيع العينة حسب الجنس في المجموعة الضابطة	122
07	توزيع العينة حسب السن في المجموعة التجريبية	123
08	توزيع العينة حسب السن في المجموعة الضابطة	124

مقدمة:

يعتبر التعليم ركيزة أساسية في تطور الأمم ورفاهيتها، حيث يسهم في بناء جيل مثقف ومؤهل و لذلك تولي العديد من الدول اهتماما كبيرا لعمليتي التعليم و التعلم وتجعلهما محور اهتماماتها. وتعد المرحلة الابتدائية من أهم المراحل التعليمية حيث يتلقى فيها التلاميذ تعليما أساسيا يكسبهم مهارات عديدة مثل القراءة والكتابة والحساب. ويعتبر تمكين المتعلمين من القراءة واحدة من أهم وظائف عملية التعليم والهدف الأساسي للتدريس في المرحلة الابتدائية.

وانطلاقا من هذه الأهمية، أولت الحكومة الجزائرية اهتماما متزايدا بتحسين جودة التعليم في المرحلة الابتدائية، لا سيما في جانب تعليم القراءة، باعتبارها المهارة الأساسية التي تبنى عليها باقي المعارف والمهارات. وقد تم ذلك من خلال تطوير المناهج، وتوفير الموارد التعليمية الحديثة، وتدريب المعلمين على استخدام أساليب واستراتيجيات فعالة في التدريس. ومع ذلك، لا تزال هناك بعض التحديات المتعلقة بضعف اكتساب مهارات القراءة لدى عدد من المتعلمين. وبناء على ما سبق، بات من الضروري العمل على تصميم برامج تدريبية تربوية متخصصة تسهم في معالجة جوانب القصور لدى هذه الفئة، وتنمية مهاراتهم القرائية باستراتيجيات قائمة على أسس علمية مبتكرة ومن هذا المنطلق، جاءت الدراسة الحالية التي تهدف إلى معرفة أثر برنامج تدريبي مبني على بعض مبادئ نظرية تريز في تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذو صعوبات القراءة.

وقد انقسمت هذه الدراسة إلى قسمين رئيسين:

قسم نظري و قسم تطبيقي حيث يهدف القسم النظري إلى تقديم نظرة شاملة حول موضوع الدراسة في ضوء متغيراتها، واشتمل على خمسة فصول :

الفصل الأول : يحمل عنوان تقديم موضوع الدراسة و شمل إشكالية الدراسة، فرضياتها، أهدافها، أهميتها، التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة، والدراسات السابقة.

الفصل الثاني : يحمل عنوان القراءة وصعوبة القراءة، شمل القراءة من حيث مفهومها، أهميتها، أنواعها، طرائق تدريسها عملياتها، مهاراتها، استراتيجيات تعلمها والنظريات المفسرة لتعلمها كما تناول صعوبات القراءة من حيث تعريفها، أعراضها، أسبابها، أنماطها، وتشخيصها.

الفصل الثالث : يحمل عنوان الوعي الفونولوجي، وشمل تعريف الوعي الفونولوجي، و أهميته، مهاراته، مستوياته، دوره في التنبؤ بصعوبات القراءة وعلاقته بها.

الفصل الرابع : يحمل عنوان نظرية تريز، شمل العناصر التالية: نشأتها، تطورها، مفاهيمها الأساسية، مبادئها، منهجيتها، مستوياتها، وتطبيقاتها في ميدان التربية الخاصة.

الفصل الخامس : يحمل عنوان البرنامج التدريبي، حيث شمل جزئيين رئيسيين حيث خصص الجزء الأول لعرض الإطار النظري المتعلق بالبرامج التدريبية، فتم التطرق إلى مفهومها، خصائصها، أسسها، مراحل إعدادها، تحديد الاحتياجات التدريبية، أنواع البرامج، خطوات بناء البرنامج، أساليب تقييمها، ثم البرامج الخاصة بذوي صعوبات القراءة، و الجزء الثاني فقد خصص لتقديم البرنامج التدريبي المعتمد في هذه الدراسة و المبني على بعض مبادئ نظرية تريز من حيث أهدافه، و مراحل تصميمه، و أبعاده.

أما القسم التطبيقي قد تضمن ثلاثة فصول:

الفصل السادس : يحمل عنوان الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، حيث شمل المنهج المتبع، وأدوات البحث و إجراءات الدراسة الاستطلاعية وخطواتها والدراسة الأساسية وخطواتها، وأدوات البحث والأساليب الإحصائية.

الفصل السابع : يحمل عنوان عرض نتائج الدراسة وتحليلها، وعرضت فيه نتائج المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة، وتمت قراءتها و تحليلها وفق القراءات العلمية.

الفصل الثامن : يحمل عنوان تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها، وتم فيه مناقشة وتفسير نتائج إختبار فرضيات الدراسة، وقد ختمت الدراسة بخلاصة عامة، تلتها مجموعة من المقترحات، ثم قائمة المراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول:

تقديم موضوع الدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة
6. الدراسات السابقة

1 . إشكالية الدراسة :

تعد مهارة القراءة من الركائز الأساسية في العملية التعليمية، فهي الوسيلة الأولى لاكتساب المعرفة وبناء الرصيد اللغوي، وتنمية القدرات الذهنية للمتعلمين، لا سيما في المرحلة الابتدائية، التي تعد من أهم المراحل في تكوين الفرد تعليميا ومعرفيا. إذ تمكن القراءة المتعلم من التفاعل مع المحتوى التعليمي، وفهم النصوص، واستيعاب المعلومات، مما ينعكس على أدائه في مختلف المواد الدراسية. ونظرا لأهمية هذه المهارة، أولت المنظومات التربوية، ومنها المنظومة التعليمية الجزائرية اهتماما كبيرا بتطوير طرائق تعليم القراءة وتحسين مخرجاتها، من خلال دعم البرامج التعليمية، وتوفير الوسائل البيداغوجية وتدريب المعلمين على استراتيجيات تعليمية فعالة ومبتكرة.

و باعتبار القراءة حجر الزاوية في العملية التعليمية فإن أنظمة التعليم تحتاج إلى التركيز أكثر على تحسين مهارات القراءة و التأكيد على أهميتها. حيث تعرف القراءة على أنها مجموعة من أنشطة المعالجة الإدراكية اللسانية والمعرفية للمعلومات البصرية للغة المكتوبة من فك الترميز، والفهم وترجمة الرموز الخطية لهذه اللغة، وهناك ثلاث مستويات لمعالجة المعلومات الكتابية، تتمثل في(الكلمة) المستوى النحوي، إجراء التعرف على الكلمات المكتوبة والتجميع المعالجة(الجملة) العمليات التركيبية والدلالية (النص) الربط بين الجمل والتفاعل مع معارف القارئ حول العالم(شوشاني، لعيس،2020،ص 578).

غير أن هذه المهارة لا تكتسب بنفس الكفاءة والسرعة لدى جميع المتعلمين، إذ يواجه بعض التلاميذ ما يعرف بـ صعوبات القراءة وهي إحدى صور صعوبات التعلم الأكاديمية التي تظهر رغم توفر القدرات العقلية السليمة، مما يؤدي إلى ضعف الأداء القرائي بشكل واضح والملاحظ أن هذه الفئة من التلاميذ كثيرا ما تمر دون تشخيص أو اهتمام كاف، سواء على مستوى البرامج التعليمية أو الممارسات الصفية،

بل إن بعض المعلمين يفتقرون إلى الوعي الكافي بتصنيف هذه الحالات، ما يدفعهم في أحيان كثيرة إلى نسب تأخر هؤلاء التلاميذ إلى ضعف الذكاء أو الإهمال، وهو ما يؤدي إلى تهميش احتياجاتهم الحقيقية وعدم تقديم الدعم المناسب.

ورغم هذه الجهود، لا تزال صعوبات القراءة تمثل تحديا حقيقيا أمام عدد من تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث تشير الأدبيات التربوية إلى أن هناك فئة من التلاميذ تواجه صعوبة في اكتساب مهارات القراءة بنفس سرعة وكفاءة أقرانهم.

ولمواجهة هذه التحديات، برزت الحاجة إلى تبني نظريات تعليمية أكثر تنوعا، تستند إلى أسس علمية تتيح للتلاميذ فرصا متعددة لتطوير مهاراتهم القرائية وتعزيز قدرتهم على التفاعل مع النصوص بطرق مختلفة. ومن بين هذه النظريات نجد نظرية "تريز" لحل المشكلات والتفكير الإبداعي، حيث يمكن توظيف مبادئها في تعليم القراءة من خلال تشجيع التلاميذ على استكشاف منهجيات بديلة لفهم النصوص، وتعزيز قدرتهم على التعامل مع الصعوبات القرائية بمرونة وإبداع.

فمن خلال القراءة يتم بناء المعرفة وتطوير المهارات. إذ تتمتع القراءة بأهمية كبيرة في مرحلة التعليم الابتدائي، فهي تعتبر مرحلة أساسية في تطوير الرصيد اللغوي، كما يتطور التواصل الاجتماعي لدى التلميذ من خلال التفاعل المباشر مع الأحداث التي تتضمنها المادة المقروءة. بالإضافة إلى ذلك، تعمل على تشخيص و تحديد نقاط القوة والضعف في النطق لدى التلميذ، وذلك من أجل تمكين المعلم من وضع خطة علاجية تهدف إلى تحسين هذه المهارة وتمكين التلميذ من تحقيق النطق الصحيح وفهم المحتوى الذي يقرأه. ويظل الهدف الأساسي في عملية القراءة هو تحقيق النطق الصحيح بالاستيعاب.

و لا طالما ارتبطت القراءة بالوعي الفونولوجي سواء في تنمية مهارة القراءة أو في الكشف عن صعوبات التعلم في القراءة، حيث يعرف بأنه: مقدرة الطفل على تحليل الوحدات الصوتية التي تتكون

منها الكلمة، أو تكوين كلمة من وحدات صوتية مختلفة، أو خلق وحدات صوتية في الكلمة، أو إضافتها، أو تبديلها(جابر والسيد، 2014) حيث يعاني بعض التلاميذ من تعثر في عملية القراءة نتيجة عدم إتقانهم لعدد من المهارات الأساسية، مثل فك الرموز(التمييز بين الحروف و تركيب الأصوات)، و الحذف ،و الإضافة، والتعامل مع النصوص بطريقة إبداعية. كما يواجهون صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة صوتا و شكلا مما يعيق قدرتهم على القراءة السليمة و الفهم الصحيح للنصوص. وهؤلاء التلاميذ وصفوا علميا بأنهم ذوو صعوبات القراءة.

ويمكن وصف ذوي صعوبة القراءة، بأنهم تلاميذ يواجهون صعوبة في اكتساب مهارات القراءة بنفس سرعة وكفاءة أقرانهم. فصعوبة القراءة هي عبارة عن صعوبة تعلم محددة ذات منشأ عصبي، وتتصف بأنها تظهر على هيئة صعوبات في التمييز أو التحديد الدقيق و السريع للكلمات فضلا عن الضعف في قدرات التهجئة و فك الرموز أي الربط بين الحروف و أصواتها ذات القيمة الدلالية (النطق)(البتال،2017،ص67).

وبالتالي ينتج عنها تأثيرا سلبيا على أداء التلاميذ في الفصول الدراسية، ويمكن أن تؤثر أيضا على تعزيز الثقة بالنفس والتفاعل الاجتماعي.

وقد أدى التحدي المتمثل في تحديد طبيعة صعوبات التعلم وتفسيرها إلى مضاعفة جهود المختصين لتحديد أفضل الطرق والأساليب التي يمكن اللجوء إليها لتعليم أفراد تلك الفئة(هالاهان وكوفيان،2023،ص87).

وفي إطار ذلك فقد حاول المهتمون بمجال صعوبات التعلم الاستفادة من نظرية تريز وتوظيف مبادئها في علاج صعوبات التعلم لدى الأطفال. وقد اعتمدت بعض البحوث والدراسات السابقة على تطبيق مبادئ نظرية تريز في علاج صعوبات مختلفة مثل صعوبات الرياضيات و مع ذلك، فإن الدراسات التي

تناولت تطبيقها على صعوبات القراءة تحديدا نادرة للغاية. في الواقع لم تطبق هذه النظرية على صعوبات القراءة بشكل موسع كدراسة قطوش (2017) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج باستخدام بعض مبادئ نظرية تريز Triz لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الروضة. وأظهرت نتائج الدراسة تحقيق جميع فروضها، مما يدل على فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الروضة باستخدام بعض مبادئ نظرية تريز.

و دراسة جراد (2017) التي هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على نظرية الحل الابتكاري للمشكلات(تريز)TRIZ في تنمية مهارات حل المسألة في الرياضيات والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ($a = 0.01$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وأقرانهم في المجموعة الضابطة في اختبار حل المسألة البعدي لصالح المجموعة التجريبية. و وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ($a = 0.01$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وأقرانهم في المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

على الرغم من وفرة الدراسات التي تناولت صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ووفرة توصيفات دقيقة لأعراضها وأسبابها وطرائق علاجها، إلا أن معظم هذه الدراسات ركزت على استخدام الأساليب التقليدية أو البرامج التدريبية المعتمدة على استراتيجيات قرائية محددة، دون أن تدمج بين تنمية المهارة القرائية وتنمية التفكير الإبداعي أو المرونة العقلية لدى التلاميذ، وهي عناصر جوهرية في التعامل مع النصوص بفعالية، خاصة لدى فئة ذوي صعوبات القراءة.

كما تشير مراجعة الدراسات السابقة إلى أن نظرية "تريز" (TRIZ) لحل المشكلات الإبداعية، قد أثبتت فاعليتها في مجالات تعليمية متنوعة، مثل تنمية مهارات حل المشكلات في الرياضيات وتطوير التفكير الإبداعي، إلا أن استخدامها في مجال صعوبات القراءة تحديدا لا يزال محدودا. وتقتصر الدراسات التي تناولت هذا الموضوع على محاولات فردية ومحدودة السياق، مثل دراسة قطوش (2017) التي ركزت على مرحلة ما قبل المدرسة، ودراسة الأحول (2019) التي تناولت الصف السادس الابتدائي. مما يكشف عن نقص واضح في الدراسات التي تبحث أثر برنامج تدريبي قائم على مبادئ نظرية تريز في تنمية القدرة القرائية لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي تحديدا، وهم في مرحلة انتقالية محورية في مسار اكتساب القراءة والفهم.

و من خلال زيارتنا الميدانية للمدارس ومتابعة التلاميذ، و بالإضافة إلى ملاحظات عدد من الأساتذة ذوي الخبرة الطويلة في التعليم الابتدائي، والذين نعرفهم معرفة شخصية ونثق في كفاءتهم المهنية ومعايشتهم اليومية للواقع التربوي في مختلف ولايات الجزائر تبين وجود ضعف ملحوظ في مهارة القراءة لدى التلاميذ، يتمثل في بطء القراءة، والخلط بين الحروف المتشابهة في النطق، وصعوبة في فهم واستيعاب المقروء. وبما أن الطرق التقليدية لم تتمكن من تجاوز هذه المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، أصبح من الضروري البحث عن نظريات تعليمية جديدة يمكن أن تساعد في تجاوز هذه العقبات وما يترتب عليها من آثار سلبية على التحصيل الدراسي بشكل عام.

وبالتالي، فإن هذه الدراسة تسعى إلى سد هذه الفجوة البحثية، من خلال تصميم برنامج تدريبي قائم على مبادئ نظرية تريز، واختبار أثره في تنمية مهارة القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الصف الرابع الابتدائي، بما يسهم في تقديم إطار تربوي يجمع بين مهارات القراءة والتفكير الإبداعي.

حيث تمثل فكرة هذه الدراسة في تصميم برنامج تدريبي يعتمد على بعض مبادئ نظرية تريز نظرا لما تتمتع به هذه المبادئ من قدرة على معالجة المشكلات بطرق إبداعية وتهدف الدراسة إلى استكشاف إمكانية تطبيق هذه المبادئ في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

ومن هنا تبلورت فكرة بناء برنامج تدريبي يستند إلى بعض مبادئ نظرية تريز، نظرا لفعاليتها في حل المشكلات بطرق إبداعية، وإمكانية توظيفها في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وذلك استنادا إلى نتائج الدراسات السابقة، مثل دراسة الأحول (2019)، التي أكدت فاعلية برنامج قائم على بعض مبادئ نظرية تريز في علاج بعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي غايته علاج بعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وخلصت الدراسة إلى تأكيد فاعلية البرنامج المقترح إذ أظهر فاعلية واضحة في علاج بعض صعوبات القراءة لدى التلاميذ عينة الدراسة ودل على ذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي أداء المجموعتين(التجريبية والضابطة) إذ ثبتت تلك الفروق في اتجاه المجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدي.

حيث، تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من مدى أثر هذا البرنامج في تحسين مهارات القراءة لدى عينة تجريبية من تلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الصف الرابع الابتدائي، من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيسي.

ما أثر البرنامج التدريبي القائم على بعض مبادئ نظرية تريز في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ؟

وتتفرع عن هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات الفرعية:

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة القرائية؟

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث(الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات) بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية؟

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة الفونولوجية بين درجات القياس القبلي و درجات القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية؟

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث(الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي؟

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة الفونولوجية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي؟

2 ـ فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة :

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة القرائية .

الفرضيات الجزئية :

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث(الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات) بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة الفونولوجية بين درجات القياس القبلي و درجات القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية .

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث(الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة الفونولوجية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.

3ـ أهداف الدارسة:

- تصميم برنامج تدريبي مبني على بعض مبادئ نظرية تريز لتنمية مهارة القراءة لذوي صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
- التعرف على الفروق في القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث(الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات) بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية .
- التعرف على الفروق في القدرة الفونولوجية بين درجات القياس القبلي و درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية.
- التعرف على أثر البرنامج التدريبي المستند إلى بعض مبادئ نظرية تريز في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.
- التعرف على الفروق في القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة، وشبه الكلمات بين تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.
- التعرف على الفروق في القدرة الفونولوجية بين تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.

4 ـ أهمية الدراسة :

يمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية في الجانبين التاليين:

4– 1الأهمية النظرية:

- تنبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من تركيزها على فئة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة، وهي من الفئات التي تحتاج إلى اهتمام خاص في الدراسات التربوية والنفسية، نظرا لتأثير تلك الصعوبات على التحصيل الدراسي.
- تعتمد هذه الدراسة على برنامج تدريبي مستند إلى مبادئ نظرية تريز TRIZ، وهي منهج منظم لتوليد الحلول الإبداعية للمشكلات، وتهدف إلى تنمية التفكير الإبداعي كمدخل لتحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة. ويعد ذلك توجها مبتكرا في معالجة صعوبات التعلم، نظرا لقلة الدراسات التي تناولت تطبيق هذه النظرية في المجال التربوي.
- كما تفتح الدراسة المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات التي تستثمر مبادئ التفكير الإبداعي في تطوير البرامج التدريبية والعلاجية الموجهة لذوي صعوبات التعلم.

4 – 2 الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في النقاط التالية:

- تقديم برنامج تدريبي قابل للتطبيق داخل المؤسسات التعليمية، يستند إلى بعض مبادئ نظرية تريز، ويسعى إلى تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فيها.
- تمكين التلاميذ من استخدام آليات تفكير منهجي تعتمد على تحليل المشكلات وابتكار حلول غير تقليدية، مما يرفع من مستوى أدائهم الأكاديمي وثقتهم بأنفسهم.
- تعزيز استخدام البرامج القائمة على نظريات التفكير الحديثة ضمن الخطط العلاجية و التدريبية في مجال التربية الخاصة.

5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

5 . 1 البرنامج التدريبي المستند على مبادئ نظرية تريز:

هو مجموعة من العمليات والإجراءات التي تسير وفق خطوات منظمة ومحددة لتنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من ذوي صعوبات القراءة، وذلك من خلال تطبيق جملة من مبادئ نظرية تريز، والتي تشمل مبدأ الفعل السابق، مبدأ التغذية الراجعة، مبدأ عدم التماثل، مبدأ القوة الموازنة، مبدأ تغيير اللون، مبدأ مواجهة السلبيات، مبدأ دمج الأجزاء، مبدأ التجزئة والتقسيم، مبدأ تقسيم العمل إلى فقرات، مبدأ استخدام الوسيط، مبدأ التحسين، مبدأ الإسراع بالعمل. يتم توظيف هذه المبادئ في تنمية

القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث (المتداولة، غير المتداولة، و شبه الكلمات) وتعزيز الوعي الفونولوجي عبر أنشطة تحليل الكلمات إلى مقاطع وأصوات والتلاعب بها.

5 . 2 القدرة القرائية :

هي قدرة التلميذ على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات، بالإضافة إلى قدرته الفونولوجية على تحليل الكلمات إلى مقاطع وأصوات.

6 ـ الدراسات السابقة :

6 – 1 دراسة الذويبي (2022):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية استخدام بعض مبادئ نظرية الحل الإبداعي للمشكلات، في تدريس مهارتي الجمع والطرح لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب، واستخدم المنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعة التجريبية الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من (22) تلميذا من ذوي صعوبات تعلم الحساب في المرحلة الابتدائية من العام الدراسي (1442هـ).

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الأدوات الآتية: الاختبار التحصيلي لمهارات الجمع والطرح، والبرنامج التدريبي في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب مهارات الجمع والطرح).

وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)(1)، بين رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار التحصيل الدراسي لصالح القياس البعدي، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)(1) بين رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار التحصيل الدراسي، وبهذا أظهرت نتائج الدراسة فعالية كبيرة في استخدام بعض مبادئ نظرية الحل الإبداعي في تدريس مهارات الجمع والطرح لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب.

6 – 2 دراسة الأحول(2019):

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج قائم على بعض مبادئ نظرية "تريز TRIZ"(الحلول الابتكارية للمشكلات غايته علاج بعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي وتضمنت أدوات الدراسة: قائمة

بصعوبات القراءة على مستويي: التعرف، والفهم، البرنامج المقترح، دليل المعلم التطبيق البرنامج، واختيار القراءة لقياس فاعلية البرنامج المقترح، مثلت عينة الدراسة (70) تلميذا وتلميذة من الصف السادس الابتدائي قسموا بطريقة عشوائية إلى مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة)، قوام كل منها (35) تلميذا. وخلصت الدراسة إلى تأكيد فاعلية البرنامج المقترح إذ أظهر فاعلية واضحة في علاج بعض صعوبات القراءة لدى التلاميذ عينة الدراسة، ودل على ذلك وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0,05)بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة)، إذ ثبتت تلك الفروق في اتجاه المجموعة التجريبية والصالح القياس البعدي.

6 – 3 دراسة القطافين والمقدادي(2019):

هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي يستند إلى نظرية تريز في تنمية مهارات حل المسألة لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن، واتبع الباحثان في الدراسة التصميم شبه التجريبي لعينة قصدية تكونت من (51) طالبة من طالبات مدرسة قرطاج التابعة المدينة عمان، تم تعيينهما عشوائيا في شعبتين على مجموعتي الدراسة ضابطة وتكونت من (25) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية، وتجريبية تكونت من (26) طالبة درست باستخدام البرنامج التعليمي.

وتم إعداد اختبار مهارات حل المسألة الرياضية، والتأكد من صدقه وثباته، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائها بين متوسطي درجات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات حل المسألة، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التعليمي المستند إلى نظرية تريز وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها استخدام البرنامج التعليمي القائم على نظرية تريز في تدريس حل المسألة الرياضية وإجراء دراسات أخرى مشابهة في مراحل تعليمية مختلفة.

6 – 4 دراسة جواد (2017):

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على نظرية الحل الابتكاري للمشكلات (تريز) TRIZ في تنمية مهارات حل المسألة في الرياضيات والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعتين مع اختبار قبلي – بعدي حيث تم اختيار العينة من طلاب مدرسة ذكور البحرين الإعدادية لتكون ميداناً للدراسة، والبالغ عددهم (66) طالبا ، جرى اختيار صفين منهما بطريقة عشوائية وتم تعيين إحداهما عشوائيا كمجموعة تجريبية (32) طالبا

في ضوء برنامج مقترح قائم على نظريه تريز TRIZ والمجموعة الأخرى ضابطة (34) طالبا تكرس نفس الوحدة بالطريقة الاعتيادية، وشملت أدوات الدراسة اختباراً لقياس مهارات حل المسألة في الرياضيات، ومقياس اتجاه القياس الاتجاه نحو الرياضيات، كما قام الباحث بتطبيق الأداتين على عينة استطلاعية قوامها (35) طالبا. وذلك لحساب معاملات الصعوبة والتمييز والتأكد من صدقهما وثباتهما، كما قام الباحث بإعداد برنامج قائم على نظرية تريز يحتوي على دليل للمعلم وأوراق عمل للطلاب.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a = 0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وأقرانهم في المجموعة الضابطة في اختبار حل المسألة البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

2 توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a = 0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وأقرانهم في المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

6 – 5 دراسة أحمد و الدهان و عبد اللطيف (2015):

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج باستخدام بعض مبادئ نظرية تريز Triz لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الروضة. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (20) طفلا وطفلة من أطفال ما قبل المدرسة الذين يعانون من صعوبات التعلم، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (4–5) سنوات، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية (10) أطفال ومجموعة ضابطة (10) أطفال. استخدمت الدراسة عدة أدوات منها اختبار رسم الرجل لتحديد معامل الذكاء إعداد جودانوف هاريس، وقائمة صعوبات التعلم النمائية إعداد عادل عبد الله – (2005) ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة إعداد عبد العزيز الشخص– (2006)، ومقياس الاستعداد للقراءة إعداد الباحث، وبرنامج الدراسة (إعداد الباحث). كما اعتمدت الدراسة على عدة أساليب إحصائية، شملت المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار T–test ومعامل الارتباط. وأظهرت نتائج الدراسة تحقيق جميع فروضها، مما يدل على فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الروضة باستخدام بعض مبادئ نظرية تريز.

7 . التعقيب على الدراسات السابقة :

السنة / الباحثين	من حيث العنوان	من حيث المنهج	من حيث العينة	من حيث الأدوات	من حيث النتائج
دراسة الذويبي (2022)	فعالية استخدام بعض مبادئ نظرية الحل الإبداعي للمشكلات، في تدريس مهارتي الجمع والطرح لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب	المنهج شبه التجريبي	(22) تلميذا من ذوي صعوبات تعلم الحساب في المرحلة الابتدائية	الاختبار التحصيلي لمهارات الجمع والطرح، والبرنامج التدريبي في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب مهارات الجمع والطرح .	أظهرت نتائج الدراسة فعالية كبيرة في استخدام بعض مبادئ نظرية الحل الإبداعي في تدريس مهارات الجمع والطرح لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب.
دراسة الأحول (2019)	فاعلية برنامج مقترح قائم على مبادئ نظرية تريز TRIZ الحلول الابتكارية للمشكلات في علاج بعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي	المنهج التجريبي	70تلميذ و تلميذة	قائمة بصعوبات القراءة على مستوى التعرف والفهم البرنامج المقترح دليل المعلم لتطبيق البرنامج واختبار القراءة	وخلصت الدراسة إلى تأكيد فاعلية البرنامج المقترح، إذ أظهر فاعلية واضحة في علاج بعض صعوبات القراءة لدى التلاميذ عينة الدراسة، ودل على ذلك وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة)، إذ ثبتت تلك الفروق في اتجاه المجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدي.
دراسة القطافين	فاعلية برنامج	المنهج	عينة قصدية	البرنامج التعليمي.	أظهرت نتائج الدراسة وجود

والمقدادي (2019)	تعليمي يستند إلى نظرية تريز في تنمية مهارات حل المسألة لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن	شبه التجريبي	تكونت من (51) طالبة من طالبات مدرسة قرطاج التابعة المدينة عمان.	إعداد اختبار مهارات حل المسألة الرياضية	فرق دال إحصائها بين متوسطي درجات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار مهارات حل المسألة، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التعليمي المستند إلى نظرية تريز وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها استخدام البرنامج التعليمي القائم على نظرية تريز في تدريس حل المسألة الرياضية وإجراء دراسات أخرى مشابهة في مراحل تعليمية مختلفة.
دراسة جواد (2017)	فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية تريز TRIZ في تنمية مهارات حل المسألة في الرياضيات والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة.	المنهج التجريبي	(66)طالبا من الصف الثامن الأساسي	اختيار لقياس مهارات حل المسألة في الرياضيات، ومقياس اتجاه لقياس الاتجاه نحو الرياضيات برنامج تدريبي قائم على نظرية تريز(إعداد الباحث)	توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01 =) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وأقرانهم في المجموعة الضابطة في اختبار حل المسألة البعدي لصالح المجموعة التجريبية. و توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وأقرانهم في المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة أحمد و الدهان وعبد اللطيف(2015)	فاعلية برنامج باستخدام بعض مبادئ نظرية تريز Triz لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الروضة.	المنهج التجريبي	20طفلا و طفلة من ذوي صعوبات التعلم النمائية الملتحقين بالصفين الأول و الثاني رياض الأطفال.	استخدمت الدراسة عدة أدوات منها اختبار رسم الرجل لتحديد معامل الذكاء إعداد جودانوف – هاريس)، وقائمة صعوبات التعلم النمائية إعداد عادل عبد الله – (2005) ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة إعداد عبد العزيز الشخص–(2006)، ومقياس الاستعداد للقراءة إعداد الباحث، وبرنامج الدراسة (إعداد الباحث).	توصلت الدراسة إلى فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الاستعداد للقراءة بعد تطبيق البرنامج، وبين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد التطبيق على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة، ومهارات اللغة المكتوبة ومهارات اللغة الشفهية. كما وجدت فروق دالة إحصائيًا في المجموعة الضابطة على مقياس الاستعداد للقراءة قبل وبعد التطبيق، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيًا بين القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على المقياس ذاته.
الدراسة الحالية (2025).	أثر برنامج تدريبي مبني على بعض مبادئ نظرية تريز في تنمية مهارة القراءة لذوي صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.	المنهج التجريبي	تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات القراءة بابتدائية المجاهد زبيدي محمد.	برنامج تدريبي مستند إلى بعض مبادئ نظرية تريز لتنمية القدرة القرائية - اختبار قراءة الكلمات و شبه الكلمات د.إسماعيل لعيس. . اختبار الوعي الفونولوجي أزداو.	

من خلال الجدول الذي يستعرض الدراسات السابقة يتضح أن هناك اهتماما متزايدا بتطبيق مبادئ نظرية تريز في الميدان التربوي، خصوصا في معالجة صعوبات التعلم، حيث أثبتت معظم الدراسات فاعلية هذه النظرية في تحسين جوانب معرفية و مهارية مختلفة لدى المتعلمين. وقد شملت هذه الدراسات فئات عمرية ومجالات تعليمية متنوعة مثل الحساب الرياضيات ومهارات الاستعداد للقراءة.

ورغم هذا التنوع، إلا أن عددا محدودا من الدراسات تناول بشكل مباشر صعوبات القراءة تحديدا، مما يشير إلى وجود فجوة بحثية حقيقية في هذا المجال، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى معالجته. إذ ركزت معظم البحوث السابقة على مهارات رياضية أو مهارات ما قبل القراءة، في حين أن صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبخاصة السنة الرابعة، ما تزال بحاجة إلى تدخلات مبنية على نظريات حديثة كالتي تقدمها تريز.

كما أن الدراسات اتفقت على فعالية البرامج المستندة إلى تريز في تطوير الأداء الأكاديمي مما يعزز من فرضيات البحث الحالي، ويضفي عليه بعدا عمليا وعلميا، خصوصا وأنه يستهدف فئة تعليمية مهمة باستخدام أدوات مختارة بعناية وبرنامج قائم على مبادئ علمية.

وتجدر الإشارة إلى أن المنهجيات المعتمدة في تلك الدراسات كانت أغلبها تجريبية أو شبه تجريبية، وهو ما يتماشى مع التصميم المنهجي للدراسة الحالية، مما يعزز من مصداقيتها. كما أن تباين العينات من أطفال الروضة حتى تلاميذ التعليم المتوسط، يظهر مرونة تطبيق هذه النظرية، ويعطي دليلا على إمكانية استخدامها مع تلاميذ المرحلة الابتدائية المستهدفة في هذه الدراسة.

بناء على ذلك، يمكن القول إن الدراسات السابقة شكلت قاعدة نظرية وتطبيقية هامة، دعمت توجه الدراسة الحالية، وساهمت في تأطيرها ضمن إطار علمي واضح، مع التأكيد على خصوصية الدراسة الحالية من حيث الفئة المستهدفة، وطبيعة البرنامج التدريبي، ونوعية المهارات المستهدفة بالتنمية.

الفصل الثاني:

القراءة وصعوبة القراءة

تمهيد

أولا : مهارة القراءة

1. **مفهوم القراءة**
2. **أهمية القراءة**
3. **أنواع القراءة**
4. **طرائق تدريس القراءة**
5. **آلية القراءة**
6. **عمليات القراءة**
7. **عناصر القراءة**
8. **مهارات القراءة**
9. **استراتيجيات تعلم القراءة**
10. **نظريات تعلم القراءة**

ثانيا : صعوبة القراءة:

1. **تعريف صعوبة القراءة**
2. **أعراض صعوبة القراءة**
3. **أسباب صعوبة القراءة**

4. أنماط صعوبة القراءة

5. تشخيص صعوبة القراءة

6. معايير التشخيص حسب الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقليةDMS5

خلاصة الفصل.

تمهيد :

إن القراءة تعتبر المدخل الأساسي والركيزة الأساسية في الطور الابتدائي، فهي المفتاح الأساسي للتعلم في هذه المرحلة، فالقراءة وسيلة رئيسية للتعلم والاكتساب المعرفي في جميع المواد الدراسية. فالقراءة تمكن التلاميذ من فهم المحتوى التعليمي والاستفادة منه. لهذا السبب، حظيت القراءة باهتمام كبير من قبل الباحثين والمختصين، الذين سعوا إلى إيجاد طرق واستراتيجيات أكثر فاعلية لتجعل عملية القراءة عملية تلقائية وسهلة للتلاميذ. ومع ذلك، يواجه العديد من التلاميذ صعوبات في القراءة، مما يؤثر سلبا على تجربتهم التعليمية. تتنوع هذه الصعوبات بين مشاكل في فهم النصوص، وضعف في مهارات الفهم القرائي، وصعوبات في التعرف على الكلمات. قد تنجم هذه الصعوبات عن عدة عوامل، منها العوامل النفسية، أو البيئية، أو التعليمية، مما يستدعي ضرورة تقديم الدعم المناسب للتلاميذ. ومن هنا، بدت الحاجة للتطرق إلى مفهوم القراءة، أهمية القراءة، أنواع القراءة، طرائق تدريس القراءة، آلية القراءة، مهارات القراءة، استراتيجيات تعلم القراءة، نظريات تعلم القراءة، و أيضا تعريف صعوبة القراءة، أعراض صعوبة القراءة ،أسباب صعوبة القراءة ،أنماط صعوبة القراءة، تشخيص صعوبة القراءة معايير التشخيص حسب الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية DSM 5.

أولا : القراءة:

1 ـ مفهوم القراءة :

القراءة لغة : وردت كلمة القراءة في لسان العرب بمعنى قرأ يقرأ قراءة : وقرآنا : قرأ الكتاب تتبع كلماته نظرا و نطقا بها(الديسي،2029،ص28).

أما من الناحية الاصطلاحية فقد تعددت تعريفات القراءة ونذكر منها ما يلي:

تعريف هاريس وسيباي بأنها: تفسير ذو معنى للرموز اللفظية المطبوعة والمكتوبة و قراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارات اللغة للقارئ و يحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب(الديسي،2019،ص29).

و يتناول سميث (Smith,1983) في تعريفه للقراءة المراحل التي تمر بها و الجوانب التي يركز عليها القارئ عند قراءته للنص و فهمه، فيرى بأن القارئ يمر بثلاث مراحل أثناء القراءة : أولها: إدراك الحروف

المكتوبة أو العمليات البصرية. ثانيا: إدراك الجانب النحوي(Syntax) أو القواعد (Grammar) و أخيرا: التصور المباشر لمعاني المفردات(السرطاوي،رواش،2016،ص29).

ويرى عصر (2000) بأن القراءة تتمثل في عملية الحس و الإدراك، وفيهما تحدث عمليتان أولاهما : آلية تجلب للذهن المثيرات من النص المقروء، و الثانية: عقلية وهي مسؤولة عن تفسير تلك المثيرات من النص المقروء والقراءة الحقيقية تكتمل بالعمل العقلي الداخلي الذي يستند إلى المعطيات الفسيولوجية العصبية(السرطاوي،رواش،2016،ص30)

يذكر فتحي الزيات (1998، 451) أن القراءة هي جزء من النظام اللغوي وترتبط ارتباطا وثيقا بالصيغ الأخرى للغة: اللغة الشفهية والمطبوعة والقراءة تشكل أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأساسي والمهم فيها، وتمثل صعوبات القراءة السبب الرئيسي والمحوري للفشل المدرسي.

يعرف أحمد عبد الله ومصطفى فهيم (2000) القراءة ،على أنها عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز من هنا كانت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة(سليمان،2010، 295).

يعرفها لافي بأنها: قدرة الفرد على ترجمة الرموز المكتوبة إلى معاني، وتوظيفها توظيفا فعالا في الجوانب الحياتية المختلفة(النوري،2010،ص27).

يرى قاوناش(Gaonach.Daniel,1991,P159) أن المقاربة البنائية للغة، تعتبر نشاط القراءة ليس عبارة عن جمع للمعلومات و لكن يتمثل في بناء المعنى بواسطة قارئ نشط، معتمد في ذلك على مؤشرات من نص يحمل معنى، عندئذ فعملية استقبال اللغة تصبح جاهزة عن طريق المعطيات الفونولوجية والحرفية وتنتهي بتكوين المعنى غير أن معرفة القراءة يعني التواصل والتفكير في عالم الحضارة الإنسانية من خلال الأبواب الواسعة للمعرفة فالقراءة هي مفتاح سحري للتعلم ونشاط عقلي معقد(صيام،2014،ص85).

و من خلال ما سبقا من تعريفات نستطيع أن نستنتج أن القراءة عبارة عن عملية عقلية معقدة تتضمن عدة مكونات أساسية: النطق السليم للكلمات، وهو القدرة على نطق الكلمات بشكل صحيح وواضح إيجاد الصلة بين الكلام والرموز المكتوبة، وهي ربط الألفاظ المنطوقة مع رموزها المكتوبة على الصفحة، التلقي

عبر حاسة البصر، وهي استقبال الرموز المكتوبة من خلال حاسة البصر أثناء عملية التعلم، وإعطاء معنى للرموز، وهي قدرة الطفل على فهم وإدراك المعاني والأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة. إذن، القراءة ليست مجرد نطق للكلمات، بل هي عملية عقلية معقدة تشمل التعرف على الرموز المكتوبة، وربطها بالألفاظ المنطوقة، وفهم المعاني والأفكار التي تحملها. وتعد هذه العملية من أهم مهارات التعلم والنمو المعرفي للطفل.

2 ـ أهمية القراءة:

تعتبر القراءة مهمة في حياة الفرد و المجتمع ، فهي وسيلة لربط أفراد المجتمع بعضهم ببعض، كما أنها أداة لنقل التراث الحضاري المكتوب بين أجيال المجتمع، وهي تمثل الأساس القوي للمعرفة المنظمة و المتعلقة ، كما أنها تمد الفرد بكل جديد ومبتكر أنتجه العقل البشري في مختلف المجالات، وفي مختلف الثقافات.

وتعد القراءة من أهم المهارات الدراسية التي تعلم في المرحلة الابتدائية، فهي الجسر الموصل إلى المعارف الأخرى. وعن طريقها يتمكن التلميذ من متابعة دروسه، ويتوقف عليها مستوى تحصيله الدراسي. فإذا تمكن من مهاراتها تقدم في دروسه، وإذا لم يتمكن من إتقان مهارات القراءة فإنه لن يتقدم في المواد الدراسية الأخرى، مما يؤدي إلى ظهور مشكلات دراسية قد تسبب في رسوبه أو تسربه من المدرسة أو ظهور مشكلات سلوكية أخرى، والقراءة تساعد التلميذ على تهذيب الذوق الجمالي لديه، من خلال قراءة الكتب المتضمنة للقيم الأدبية الصالحة، والقدوة الإنسانية الخيرة، والاستمتاع بأوقات الفراغ(الكحالى،2011،ص55-56).

3 ـ أنواع القراءة:

3ـ 1 ـ أنواع القراءة تبعا للغرض من عملية القراءة:

يصنف المربون القراءة من حيث الغرض إلى عدة أنواع، أهمها:

ـ **القراءة التحصيلية:** يراد بها استظهار المعلومات وحفظها، لذا فالقارئ محتاج إلى كثرة الإعادة والتكرار.

ـ **قراءة جمع المعلومات:** يرجع القارئ بها إلى مصادر عدة لجمع ما يحتاج إليه من معلومات، و أكثر الناس احتياجا إلى هذا النوع هم فئة الباحثين و العلماء.

ـ **القراءة السريعة الخاطفة:** تهدف إلى معرفة شيء معين في لمحة من الزمن، كقراءة فهارس الكتب وقوائم المؤلفين، وهي قراءة ضرورية للباحثين والمتعلمين.

ـ **قراءة التصفح السريع:** تهدف إلى تكوين فكرة عامة عن الموضوع، كقراءة تقرير أو كتاب جديد، و تمتاز هذه القراءة بالسرعة والفهم.

ـ **قراءة التذوق:** و هي أشبه بقراءة الاستماع، حيث يتأثر القارئ بشخصية الكاتب.

ـ **القراءة التصحيحية:** وهي قراءة استدراك الأخطاء اللغوية والإملائية و الأسلوبية، وتهدف إلى تصحيح الخطأ، و تحتاج هذه القراءة إلى جهد مضاعف من القارئ(الديسي،2020،ص22).

3 ـ 2 ـ أنواع القراءة وفقا لطبيعة الأداء :

تقسم القراءة وفقا لطبيعة الأداء إلى نوعين، القراءة الصامتة و القراءة الجهرية:

ـ **القراءة الصامتة:** هي القراءة التي يدرك من خلالها القارئ المعنى المقصود بالنظرة المجردة من النطق والهمس، ولا يستخدم فيها الجهاز الصوتي فهي قراءة سرية ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة. كما أنها تستند إلى طائفة من الأسس النفسية والاجتماعية والعضوية. وهذه الأسس هي التي تقوي الحاجة إليها. فهي توفر للقارئ الوقت، وتجلب له الراحة، والاستمتاع مما يتيح له القيام بالعمليات العقلية بهدوء وانسجام، زيادة على أنها لازمة وضرورية كمقدمة للإجادة في القراءة الجهرية إذ ينبغي أن تسبق الصامتة الجهرية، إقرارا للمعنى في ذهن القارئ وتسهيلا لسلامة النطق.

ـ **القراءة الجهرية:** هي قراءة تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرف بصري للرموز الكتابية، وإدراك عقلي لمدلولاتها ومعانيها، وتزيد عليها التعبير الشفوي عن هذه المدلولات والمعاني بنطق الكلمات والجهر بها، وبذلك كانت القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة، ويحتاج مزاولتها إلى الكثير من المهارات اللغوية كالتلفظ والاحتراز من الأخطاء النحوية إلى جانب الإلقاء، وحسن الأداء (زاير ،عايز ،2014،ص489).

4 ـ طرائق تدريس القراءة:

4 ـ 1 ـ الطريقة التركيبية (الجزئية): سميت بهذا الاسم لأنها تبدأ بتعليم المبتدئين أجزاء الكلمة، أي حروف وأصوات اللغة، أما تسميتها بالتركيبية فلأن العملية العقلية التي يقوم بها التلاميذ في التعرف على الكلمة تكون بتركيب الأصوات من الحروف التي تعلموها وحفظوها من قبل. ويندرج تحت هذه الطريقة طريقتان فرعيتان هما:

أ ـ الطريقة الأبجدية (الحرفية): هي طريقة يتعلم فيها المبتدئ حروف الهجاء بأسمائها وصورها بالترتيب الذي هي عليه (ألف– باء– تاء– ثاء)، ثم يتدرب بعد ذلك على نطقها مفتوحة ومضمومة ومكسورة ومشددة قراءة وكتابة، فإذا استوعب ذلك قام بضم حرفين منفصلين ليؤلف كلمة، فالألف تضم إلى الباء لتكوين "أب"، والألف إلى الميم لتكوين "أم"، وهكذا إلى أن يتمكن من تأليف كلمات وجمل. سميت بالهجائية لأنها تعتمد على المفهوم البسيط للقراءة، وهو التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها وفي القرن التاسع عشر شاعت في العالم العربي وارتبطت بالموروث من عصور التخلف والجهل، ولها عدة مزايا وعيوب.

ب ـ الطريقة الصوتية:

تتفق هذه الطريقة مع الطريقة الهجائية في الأساس وهو البدء بالجزء، وتخالفها في أن الطريقة الهجائية تعنى بتعليم أسماء الحروف، في حين ترى الطريقة الصوتية أن هذا يعوق الطفل في عملية تركيب الكلمة والنطق بها.

ويعتقد الأستاذ ساطع الحصري وهو من أنصار هذه الطريقة، أن الحروف والحركات التي تتألف منها الألف باء رموز وإشارات وضعت للدلالة على الأصوات، فتعليم الألف باء يرجع إلى إيجاد رابطة ذهنية بين الأصوات وإشاراتها، وهذا ما أدى إلى تعريف القراءة بأنها انتقال الذهن من الحروف والحركات التي تقع تحت الأنظار إلى الأصوات التي تدل عليها تلك الحروف والحركات، وهو يعتقد أن تعليم الحروف والاستفادة منها يتوقف قبل كل شيء على معرفة الأصوات، وأن مهمة المعلم تنحصر في أمرين أساسيين هما:

أولهما: تعليم أصوات الحروف.

ثانيهما: تعليم صور الحروف.

كما يرى أن أحسن طريقة لإظهار صوت من الأصوات وتعليمه، هو إبراز الصوت ضمن الكلمة وتحليلها إلى الأصوات التي تركبها مع ضرورة اختيار الكلمة البسيطة لفظا ومعنى، ويكون مدلولها واضحا سهل الإدراك ومعناها قابلا للرؤية والتصوير يجري التعليم بهذه الطريقة كما يأتي:

أ. تقدم أصوات الحروف.

ب. تقدم رموز الحروف، ويجري التدريب على كتابتها على السبورة أولا ثم الدفاتر.

ج. تدريب الطلبة على الربط بين أصوات الحروف ورموزها.

د. تدريب الطلبة على تكوين مقاطع من حرف صامت وحركة، أو من حرف صامت وحرف مد.

هـ. تدريب المتعلمين على ضم المقاطع إلى بعضها لتكوين الكلمات(العالية ،2020، ص77-78).

4 -2 ـ الطريقة التحليلية (الكلية):

وهي بدورها تنقسم إلى طريقتين:

أ ـ طريقة الكلمة:

وتبدأ بتعليم الكلمات قبل الحروف، أي أنها على عكس الطريقة التركيبية. وطريقة الكلمة في أساسها طريقة (انظر وقل).وهي تستلزم عادة أن نعرض على الطفل عددا من الكلمات أولا، وأن نختار هذه الكلمات بحيث يمكن تركيبها بسهولة لتصبح جملا وقصصا صغيرة مثل : يتعلم التلميذ – عادل – دخل المدرسة. وبعد فترة يكون منها جملة قصيرة مثل «عادل دخل المدرسة». ولو وضحنا الكلمات بالصور المناسبة لتعلم التلميذ الكلمات بسرعة واستطاع أن يستمتع بخبرة قراءة القصص السهلة منذ البداية.

فطريقة الكلمة تبدأ بالكلمة، ثم تجريد الكلمة إلى حروف، ثم تكوين كلمات جديدة من الحروف المجردة، ومن الكلمات الجديدة، تتكون الجمل القصيرة المناسبة .. وهكذا .. وطريقة الكلمة من أسرع طرق تعليم المفردات الأساسية للقراءة وهي طريقة مباشرة إذا قورنت بالطرائق الأخرى في تعليم التلميذ عملية القراءة.

ب ـ طريقة الجملة:

الهدف من هذه الطريقة ليس تعليم التلميذ وحدة يستطيع أن يلم بها بعينيه، بل وحدة قائمة على فكرة. والمبدأ الذي نلاحظه في تدريس القراءة هنا هو أن الأشياء تلاحظ ككليات، وأن اللغة تخضع لهذا المبدأ. ومن المسلم به أن مادة العقل هي الأفكار في علاقاتها الكاملة، وأن الفكرة هي وحدتها ولذلك ينبغي أن نسلم بأن الجملة هي وحدة التعبير. والمبدأ الثاني هو أن أجزاء الشيء لا يتضح معناها إلا بانتمائها إلى الكل .

وعلى هذا فإن الكلمات لا يتضح معناها إلا بانتمائها إلى الكل، ولا يتحدد معناها تحديدا كاملاً إلا إذا انتظمت في جملة(مدكور،1991،ص155).

4 ـ 4 ـ الطريقة التوليفية (التوفيقية):

من خلال استعراضها لطرق تدريس القراءة السابقة, يتبين أن لكل طريقة مزايا وعيوبا وأنه ليست هناك طريقة واحدة لها كل المزايا، وبالتالي فإن الاتجاه الحديث يسعى إلى الجمع بين أكثر من طريقة ،بمعنى أنه يؤخذ من كل طريقة مزاياها وترك مساوئها قدر الإمكان:

لذلك ارتأى المختصون ضرورة الإفادة من كل طريقة سواء كانت كلية أم جزئية، ومن ثم تبلورت فكرة الطريقة المتبعة حاليا في التدريس وهي الطريقة المزدوجة أو التركيبية التحليلية التي من أهم عناصرها ما يلي:

ـ أنها تقدم للأطفال وحدات معنوية كاملة للقراءة وهي الكلمات ذات المعنى وبهذا ينتفع الأطفال بمزايا طريقة الكلمة.

ـ أنها تقدم لهم جملا سهلة تشترك فيها بعض الكلمات، وبهذا ينتفعون بطريقة الجملة.

ـ أنها معنية بتحليل الكلمات تحليلا صوتيا للتعرف إلى أصوات الحروف وربطها برموزها وبهذا تستفيد من الطريقة الصوتية.

ـ أنها تعني في إحدى مراحلها بمعرفة الحروف الهجائية رسما واسما وبهذا تنتفع بمزايا الطريقة الأبجدية.

ـ تخلصت هذه الطريقة من العيوب التي تحققت بالطرق السابقة.

ومما يزيد من صلاحية الطريقة ونجاحها أنها تبدأ بالكلمات القصيرة المستخدمة في حياة الأطفال وأنها تراعي كثيراً استخدام الصور الملونة والنماذج والحروف الخشبية من الوسائل مما يوفر لهذه الطريقة عنصر التشويق(زايد،2011،ص45).

5 . آلية القراءة:

5 ـ 1 ـ الطريقة التجميعية:

يتم التعرف على الكلمة من خلال فك الترميز الفونولوجي لمعالجة تمثيلية فونولوجية للكلمة المكتوبة، وذلك عن طريق التحويل الخطي الصوتي، وهذه الطريقة تقوم على آلية تحويل الوحدات الخطية إلى أصوات عن طريق الوساطة الفونولوجية، لهذا يصطلح عليها الطريقة غير المباشرة، وتعتمد على الاستراتيجية الهجائية، وهذه الآلية تحوي عدة مراحل هي:

- تحويل الوحدات الخطية إلى أصوات عن طريق التحليل التسلسلي المرتب من اليسار إلى اليمين، والعكس في اللغة العربية من اليمين إلى اليسار.
- كل صوت يتم إنجازه يأتي على تخزينه في الذاكرة قصيرة المدى.
- تتابع الأصوات المرتبة والمجتمعة يحقق الشكل الكامل للكلمة.
- الوصول إلى معنى الكلمة.

5 ـ 2 ـ طريقة الإحالة:

وتسمى أيضا بالطريقة المباشرة لأن الكلمة المكتوبة يتم التعرف عليها مباشرة وبصفة كلية دون استعمال الهجاء.

يكون التمثيل الخطي الكامل للكلمة مخزن في الذاكرة تحت شكلها المكتوب، وتقرأ انطلاقا من ربط الشكل الخطي للكلمة بصورتها المخزنة في الذاكرة من دون وساطة فونولوجية، وهذه الآلية تعتمد على الاستراتيجية النحوية(خالد،2018،ص114).

6 ـ عمليات القراءة:

تتضمن القراءة ثلاث عمليات، هي:

1 ـ عملية فسيولوجية ميكانيكية: تتمثل في إدراك الرموز المكتوبة، والاستجابة لها بصريا، ونقلها إلى العقل.

2 ـ عملية عقلية فكرية: تتمثل في العمليات العقلية التي تهتم بتفسير الرموز التي يتلقاها العقل من العملية السابقة، بحيث تصبح رموزا مفهومة لها دلالات، تعبر عن معنى ما في عقل القارئ.

3 ـ عملية نفسية خبرية: تتمثل فيما يقوم به القارئ من ربط بين معنى الرموز، وخبراته، وما لديه من دلالات و معان، أي الربط بين معاني الرموز وخبرته الشخصية، ما يضفي على المادة المقروءة بعدا خبريا، ويضيف للقارئ خبرة جديدة(قنديل،2021،ص19).

7 . عناصر القراءة:

تتضمن مهارة القراءة عملا أكثر من التعرف إلى اللغة الشفهية، حيث تقوم على عناصر عدة، من أهمها:

ـ رؤية العين للمادة المقروءة.

ـ الإدراك الذهني للصورة المقروءة.

ـ نطق المادة المقروءة.

ـ إدراك معنى المقروء.

ـ تمثل مع المقروء.

ـ تمثل المعنى للمادة المقروءة.(قنديل،2021،ص 18).

8 ـ مهارات القراءة:

للقراءة ثلاثة مهارات رئيسية يهدف تعليم القراءة في المرحلة الأساسية إلى تنميتها وهي:

8 ـ 1 ـ مهارة التعرف: وتعني التعرف على الكلمات(بصريا، صوتيا، ودلاليا) وذلك من خلال التعرف على شكل الكلمة، صوت الكلمة، معنى الكلمة، وذلك من خلال تدريب الطلاب على تعرف أشكال

الحروف العربية والتمييز بينها، ثم تمييز أصوات الحروف وأخيرا ربط شكل الكلمة وصوتها بالمعنى الملائم.

8 ـ 2 ـ مهارة النطق: وتعني نطق صوت الحرف نطقا صحيحا، منفردا وفي كلمات، وذلك يتطلب تدريب الطلاب على نطق أصوات الحروف بالحركات، نطق أصوات الحروف المتشابهة في الصوت والمتجاورة بالمخرج، نطق أصوات الكلمات نطقا صحيحا، التعبير بالصوت عن المعنى.

8ـ 3 ـ مهارة الفهم: وتعني تمكين الطالب من معرفة معنى الكلمة والجملة، ثم ربط المعاني، بهدف استخدامها في أنشطة الحياة. يتم ذلك من خلال تدريب الطلبة على تحديد الفكرة العامة من النص، ومن كل فقرة، تحديد الأفكار في جمل، تحديد الكلمات المفتاحية في النص، تحديد الأفكار ما بين السطور، وما وراء السطور، نقد المقروء، واستخدام الأفكار في مواقف الحياة(الديسي،2020،ص20).

9 ـ استراتيجيات تعلم القراءة:

كان تفسير عملية القراءة يعتمد على استراتيجية واحدة وهي التعرف على الكلمة بشكل آلي أما حديثا فقد تطور التفسير إلى إضافة جانب الفهم القرائي وفيما يلي سنعرض أهم الاستراتيجيات الحديثة للتعرف عن ذلك:

9 ـ 1ـ استراتيجية التعرف على الكلمة:

هي استراتيجية عامة تجمع بين الجانب الآلي الميكانيكي لعملية القراءة، والجانب التفسيري أي الفهم القرائي. وتنطوي تحتها مجموعة من الاستراتيجيات الخاصة ومنها:

9 ـ 1 ـ1 ـ الوعي الصوتي للكلمات:

وهو القدرة على التمييز بين الأصوات، وتقطيع الكلمات إلى وحدات صوتية. أي إدراك العلاقة بين (الصورة الخطية و الصورة النغمية في الكلمة).

9 ـ 1 ـ2 ـ الصوتيات:

وهي المطابقة بين النغمة والشكل الخطي للحرف. أي اكساب الأصوات دلالة انطلاقا من الشكل الخطي (الحرفي) لها.

9 ـ 1 ـ3 ـ الكلمات البصرية:

وهي الكلمات المألوفة لدى القارئ، والتي يتعرف عليها دون عناء، نظرا لألفتها. وهذا ما تستلزمه القراءة السلسة، لأن أكثر الكلمات فيها تكون بصرية. فلا يبذل القارئ فيها جهدا كبيرا.

9 ـ 1 ـ 4 ـ البطء في استرجاع الكلمة:

قد تعود هذه المشكلة إلى استدعاء المعلومات اللفظية حسب جرمان(1993) وتسمى الديسنوميا.

9 ـ 1ـ 5 ـ مفاتيح النص (السياق):

هي فهم معنى الكلمات من سياق النص المقروء، وهي دليل على الثراء اللغوي للتلميذ القارئ، وقدرته على إدراك معنى الكلمات غير المألوفة لديه من المعنى العام للنص. هذا ما يزيد من الطلاقة اللغوية، ويؤدي الى تعلم القراءة بطريقة سلسة ومستساغة.

9 ـ 1 ـ 6 ـ التحليل البنائي:

إن بلوغ الفهم الصحيح والحقيقي للنص المقروء يستلزم تحليل دقيق للوحدات التركيبية الكلامية، وذلك للتعرف على العناصر البنائية الأساسية للكلمة(عجال،خير،2020،ص46).

9 ـ 2 ـ الفهم القرائي:

إن مرمى الاستراتيجيات الحديثة لتعليم القراءة هو الوصول بالتلميذ للفهم القرائي أي تمكينه من استخلاص معنى الأشكال الخطية في النص المقترح للقراءة، فإذا كانت استراتيجية التعرف على الكلمة على درجة من التعقيد فإن الفهم القرائي أبلغها تعقيدا و أهمية.

فحسب أندرسون (Anderson,1985)، فإن النظريات البنائية في القراءة ترى أن فهم القراءة يكون نتيجة تفاعل حركي بين العناصر الثلاثة: القارئ(Lecteur) ـ النص(Text)ـ السياق(Context)(صابري،2005،ص118).

10 ـ نظريات تعليم القراءة:

ومن هذه النظريات ما يلي:

10 ـ 1 ـ نظرية المهارة الفرعية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن القراءة مجموعة من المهارات الفرعية التي ينبغي على التلاميذ اتقانها والربط بينها، لذا فهم يرجعون تأخر بعض التلاميذ في القراءة إلى عدم اتقانهم لهذه المهارات والربط بينها مما يتسبب في ضعفهم وعدم قدرتهم على فهم المقروء(Burns,1984) ويؤكد أصحاب هذه النظرية على أهمية تدريس مهارات التعرف على الكلمة بصورة منفصلة حتى يتقنها التلاميذ ثم يتمكنوا بعد ذلك من الربط بينها بتلقائية.

10 ـ 2 ـ نظرية النفس لغوية:

وتستند هذه النظرية على مبادئ نفسية وأخرى لغوية، ويعتقد أصحاب هذه النظرية أن التلاميذ يتعلمون القراءة بنفس الطريقة التي يتعلمون بها الحديث وأنهم عندما يقرؤون يستدعون جميع خبراتهم السابقة وحصيلتهم اللغوية، من أجل توقع معنى المادة أو النص المطبوع.

ولقد وضع (رأفت رخا،2003)بعض الممارسات الصفية الجيدة لعملية القراءة التي تعتمد على هذه النظرية:

- مطالبة التلميذ قراءة القصة ذات المعنى كاملة دون تقديم المساعدة، وتشجيعه على التخمينات.
- المنطقية والتصحيح الذاتي.
- استخدام مدخل خبرة اللغة.
- مساعدة التلاميذ على إدراك العناوين أو الإشارات أو الإعلانات أثناء قراءتهم.
- ترك التلاميذ يتعلمون مهارات القراءة عند قراءتهم المواد ذات المعنى والتركيز على القراءة كفهم(الكحالى،2011،ص64).

10 ـ 3 ـ نظرية فيجو تسكي:

لقد حازت نظرية التعلم هذه أهمية متزايدة بين معلمي القراءة والكتابة، ويقترح صاحب هذه النظرية توفير نوع من الإرشاد يمكن المعلمين من مساعدة التلاميذ على تحقيق سلوكيات تعلم أكثر إيجابية، ففي البداية يقوم المعلم بتحديد مستوى أداء التلاميذ في القراءة، ثم يقدم لهم المساعدة من أجل أداء أفضل من الأداء الذي يقوم به التلميذ لو أدى المهمة دون مساعدة وتكون مساعدة المعلم بتشجيع التلميذ عن الأداء الجيد

وتقديم إرشادات تقوده إلى اكتشاف الحل بنفسه وباستمرار عملية الإرشاد والتفاعلات التعاونية بين المعلم وتلميذه يرتفع مستوى أداء التلاميذ في القراءة.

10 ـ 4 ـ نظرية الجيشطالت والقراءة:

توضح مدرسة الجيشطالت أن الإنسان يتعلم كيفية ربط مفهوم من المفاهيم بالميدان أو الخلفية المتواجد فيها هذا المفهوم، وفي ميدان القراءة نجد أن النص الذي تقع فيه الكلمات هو الذي يضفي المعنى على تلك الكلمات. وتتأثر معاني الكلمات بالكلمات الأخرى الموجودة في الأنماط المختلفة في الجملة والتي هي جزء منها. وتنص نظرية الجيشطالت على أن معاني الكلمات تفهم أحسن في علاقاتها المتبادلة بسلسلة الكلمات المرتبطة بها وتعتمد نظرية الجيشطالت على إيجاد المواقف التربوية التي تثير انتباه التلاميذ وتدعوهم إلى التركيز الذهني والتهيؤ النفسي للعمل على مواجهة تلك المواقف، والمشاركة في التوصل إلى الحلول المناسبة لها، لذا فإن معلم المرحلة الابتدائية لا بد أن يثير المواقف المناسبة لعملية التعلم. ويأخذ الجيشطالتيون قانون التنظيم والاستبصار محورا لعملية التعلم ومن القوانين التي تستند عليها مواقفهم في عملية التعلم قانون التشابه، قانون التقارب، قانون الإقفال والإغلاق، قانون الاستقرار، قانون الخبرة السابقة(الكحالى،2011،ص65).

ثانيا : صعوبة القراءة:

1. تعريف صعوبة القراءة:

إن أول من وضع مصطلح صعوبات القراءة الديسلكسيا هو عالم الأعصاب الألماني برلين في عام 1872 ويقصد بها صعوبة تعلم القراءة.

ويعود أصل كلمة ديسلكسيا كما تم تعريفها في القاموس الطبي الى الأصل اللاتيني dys وتعني ضعيف أو غير كاف ، و lexisتعني الكلمات أو اللغة ثم يصبح المعنى الذي يشير إليه المفهوم dyslexia صعوبة قراءة الكلام المكتوب.

وسببها الاختلاف في تركيب المخ الذي يتعامل مع تحليل اللغة ويؤثر على المهارات المطلوبة للتعلم سواء في القراءة أم الكتابة أم الإملاء أم الأرقام بهذا فإن عسر القراءة هو اضطراب في التعلم يتميز بمشاكل في معالجة الكلمات إلى معلومات ذات مغزى وينعكس ذلك بشدة في صعوبة تعلم القراءة.

وعرفت منظمة الصحة العالمية عام 1993 الديسلكسيا بأنها درجة منخفضة في دقة القراءة أو فهم القراءة بمقدار أقل من معيارين احترافيين من المستوى المتوقع حسب عمر الطفل الزمني وذكائه العام مع قياس كل من مهارات القراءة والذكاء من قبل اختبارات مطبقة فرديا ومقننة على بيئة الطفل الثقافية والنظام التعليمي المتبع في بلده.

أما تعريف الجمعية البريطانية للديسلكسيا(2003) فيشير إلى أن عسر القراءة هو خليط من الصعوبات الموجودة عند الأفراد وتؤثر على عملية التعلم في واحدة من مهارات القراءة والكتابة والتهجئة أو أكثر وقد تكون هناك صعوبات أخرى مصاحبة ولا سيما فيما يتعلق بعمليات التعامل مع المعلومات والذاكرة قصيرة الأجل والتتابع والإدراك البصري والسمعي للمعلومات و اللغة المنطوقة والمهارات الحركية والصعوبات الخاصة بعسر الألفبائية والأرقام والنوتة الموسيقية.

وفي عام 2008 طورت الجمعية البريطانية للديسلكسيا التعريف الصادر عنها في 2003 ونص التعريف الجديد على أن عسر القراءة هو صعوبة تعلم خاصه تؤثر على تطور القراءة والكتابة والمهارات المتعلقة بهما وتوجد على الأرجح مع الفرد منذ الولادة وتتواصل معه طيلة حياته(محمود الديسي،2019،ص93.95).

2 ـ أعراض صعوبة القراءة:

تعد صعوبات القراءة من أكثر المشكلات انتشارا بين فئة ذوي الاحتياجات والصعوبات التعليمية وتتمثل في:

. حذف بعض الكلمات أو جزء من الكلمة المقروءة فمثلا عبارة أكلت الخبز قد يقرأها الطفل المعسور أكل الخبز.

. إضافة بعض الكلمات غير موجودة في النص الأصلي إلى الجملة أو بعض المقاطع أو الأحرف في الكلمات المقروءة فمثلا أكلت الخبز قد يقرأها الطفل أكلت الخبز لوحدي.

. إبدال الكلمات بأخرى قد تحمل بعضا من المعاني بمعنى تكون الكلمات المستبدلة متقاربة المعاني مع الكلمات أو الكلمة المضافة فمثلا يقرأ الكبيرة عوض الضخمة ويقرا العالية عوض المرتفعة.

. إعادة وتكرار بعض الكلمات أكثر من مرة بدون أي مبرر فمثلا يقرأ غسل الأب السيارة غسل الأب .... غسل الأب ..... غسل الأب السيارة.

. قلب الأحرف وتبديلها وهي من أهم المظاهر والأخطاء الشائعة في صعوبات القراءة حيث يقرأ التلميذ الكلمات بصفة معكوسة وكأنه يراها في المرآة فقد يقرأ بحر . حبر / رز . زر/ وأحيانا يخطئ في ترتيب حروف الكلمة فقد يقرا أكل ألك.

. ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة من حيث النسخ والرسم (خ ح ج) (س ش) (د ذ) (ب ت ث ن)

. ضعف في التمييز بين الحروف المتشابهة لفظا خاصة تلك التي لديها نفس المخارج الصوتية والمختلفة صوتا مثال على ذلك(ق ك) (خ غ) (ت د) مما سينعكس لا محال على عملية قراءة الكلمات والجمل أو الفقرة فمثلا عندما يقرأ الطفل المعسور توت/ دود يتغير لا محالة السياق الفهمي للنص.

. صعوبة في تتبع مكان الوصول أثناء القراءة وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر إلى السطر الذي يليه.

. قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة(هامل ، 2021،ص 17.18. 19).

3 ـ أسباب صعوبة القراءة:

لقد تعددت النظريات التي فسرت اضطراب عسر القراءة ، فمنها من أرجع الاضطراب إلى أسباب وراثية ، ومنها من فسره على أساس عصبي بالإضافة إلى النظريات التي أرجعت الأسباب فيه إلى أسباب نفسية، وهناك من أرجعها إلى العوامل الجسمية والاجتماعية.

4 . 1. الأسباب الوراثية: لقد أشارت العديد من الدراسات أن للجانب الوراثي دورا كبيرا في ظهور عسر القراءة، ومن بين هذه الدراسات نجد :

دراسة دوبرايبادريخ مليكين: وهي دراسة مقارنة بين مجموعة أطفال معسرين ومجموعة أخرى لأطفال غير معسرين وتوصل الباحثان إلى أن 40 % من الأطفال المعسرين لهم سوابق عائلية فيما يخص هذا

الاضطراب و 7من الأطفال غير المعسرين لهم سوابق، وتوصلا أيضا إلى أن طفلين من خمسة أطفال معسرين ينحدرون من عائلات لديها اضطراب عسر القراءة، مقابل 6 مرات أقل من المجموعة الضابطة.

"دراسة هالجورن ونوري"(Hallgren et Norri): والتي أقيمت على 45 توأما، 12 منهم توأم حقيقي و 33 منهم غير حقيقي، فوجد أنه عند التوائم الحقيقية عسر القراءة يوجد بنسبة 100 % مقابل 33% لدى التوائم غير الحقيقية رغم توفر شروط تربوية و مدرسية متماثلة.

4 . 2 . الأسباب العصبية: لقد تنوعت التفسيرات العصبية والفسيولوجية لاضطراب عسر القراءة فمنها من اعتبر المشكلة متعلقة بالإدراك البصري والحركي والذاكرة البصرية، ومنها من اعتبرها مشكلة لغوية دقيقة ، ويمكن أن نوضح ذلك من خلال تتابع الدراسات التالية في هذا المجال:

دراسة "أورتون " (Orton 1925):الذي قام بعرض نظريته عن سيطرة جانب من المخ على الجانب الآخر وعلاقة ذلك بعسر القراءة (مع العلم أن النصف الأيمن للمخ يسيطر على الجانب الأيسر في حركة أعضاء الجسم والنصف الأيسر يتحكم في أعضاء الجانب الأيمن).

و يرى أورتون أن صور المرتبات أو الحروف أو الكلمات يتم حفظها في الذاكرة في كلا نصفي المخ الأيمن والأيسر على شكل صورتين لشكل واحد، كما يحدث تماما في حالة المرأة العاكسة، ويرى أن عملية تعلم القراءة تتضمن انتقاء صورة من ذاكرة النصف المسيطر في حالة سيطرة أحد نصفي المخ على الآخر والتي تكتسب مبكرا عند الطفل(الهيمنة)وهنا لا يواجه الطفل أية صعوبة في تعلمه القراءة(مرباح،نوغي،2017،ص143)

4 . 3 . الأسباب النفسية:

. اضطراب العمليات النفسية والعقلية: لقد استدل العلماء من خلال أبحاثهم على أن قصور الانتباه والاضطراب في الإدراك السمعي والإدراك البصري وما يترتب عليه من قصور في تكوين المفاهيم وقصور في الذاكرة السمعية والبصرية يمكن أن يؤدي إلى صعوبات في القراءة.

. انخفاض مستوى القدرة اللغوية: لها مظاهر عديدة تتعلق بالقدرة على التفكير (تكوين المفهوم) والتعبير اللغوي، فالطفل يستطيع أن يفهم اللغة لكنه لا يقدر أو يجد صعوبة في التعبير بسبب إيجاد صعوبة في استخدام قواعد اللغة السليمة، أو أنه لا يقدر أثناء الكلام أن ينظم أفكاره.

. **انخفاض الدافعية:** قد يتعرض الطفل إلى صعوبة في النطق والقراءة. وهنا وجب تشجيعه وجعل النشاط القرائي محببا إلى نفسه عن طريق الاستعانة بالصور الملونة والأغاني والموسيقى وغيره.(مرباح،نوغي،2017،ص144)

4. 5 . الأسباب التعليمية:

تنشأ الأسباب التي تؤدي إلى الاضطرابات في المرحلة الابتدائية عن مناهج و وسائل التعليم فغالبا ما تهمل المناهج الفروق الفردية.

– **الفروق الفردية:** فالمناهج المطبقة وضعت على أساس أن كل التلاميذ متشابهين دون اعتبار القدرات والمهارات الخاصة بكل تلميذ، في حين أن لكل شخص قدراته على التعلم والاستيعاب.

. **دور المعلم:** يلعب المعلم دورا مهما فهو بمثابة الموجه الذي يقود التلميذ إلى الأهداف المرجوة وحتى يقوم بدوره على أكمل وجه يجب أن يتمتع بتكوين متين يسمح له أن يعرف حاجات التلميذ ومهاراته بالنسبة لكل مادة يقوم بتدريسها ، أما بالنسبة للقراءة فمن المفروض أن يكون المعلم واعيا بطرق اكتساب القراءة عند التلميذ لكل مرحلة لكي لا يقع في الخطأ.

. **نقص الاستعداد لتعلم القراءة: لكي** يتمكن التلميذ من تعلم القراءة يجب أن تكون لديه استعدادات للتعلم وتتمثل هذه الاستعدادات في قدرات وأنماط السلوك، القدرات المعرفية، الإدراك السمعي، الإدراك البصري والاستعداد النفسي للقراءة، فكل هذه الاستعدادات تدخل في تعلم التلميذ للقراءة.

. **البرامج والمناهج:** قد يكون محتوى المقررات الدراسية لا يتناسب مع ميول وقدرات التلميذ، أو أن المنهج طويل بحيث يبذل المعلم جهده ووقته في إكمال البرنامج، وهذا ما يجعله يغفل عن الفروق الفردية واختيار طرق التدريس الملائمة(مرباح،نوغي،2017،ص145).

4 ـ أنماط صعوبة القراءة:

أ . الإدراك البصري: الإدراك المكاني أو الفراغي أي تحديد مكان جسم الإنسان في الفراغ وإدراك موقع الأشياء بالنسبة للإنسان وبالنسبة للأشياء الاخرى وفي عملية القراءة يجب أن ينظر إلى الكلمات كوحدات مستقلة محاطة بفراغ.

. **التمييز البصري:** لا يستطيع الكثيرون من الطلبة الذين يعانون من صعوبات في القراءة:

. التمييز بين الحروف والكلمات.

. التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل(ن،ت،ب ،ث،ح،ج)

. التمييز بين الكلمات المتشابهة أيضا (عاد . جاد) ولابد من تدريب بعض هؤلاء الطلبة على التمييز بين الحروف المتشابهة والكلمات المتشابهة ويجب أن نعلم الطلاب أن هناك بعض الأمور التي لا تؤثر في تمييز الحروف وهي:

. الحجم

. اللون

. مادة الكتابة

ويلاحظ وجود مشكلات في التمييز البصري بين صغار الأطفال الذين يجدون صعوبة في مطابقة الأحجام والأشكال والأشياء وينبغي التأكيد على هذه النشاطات في دفاتر التمارين وفي اختبارات الاستعداد للقراءة لأهمية هذه المهارات(طاهر،2016،ص 10.9)

ب . الإدراك السمعي: تحديد مصدر الصوت و هو الوعي على مركز الصوت و اتجاهه.

. التمييز السمعي: القدرة على تمييز شدة الصوت وارتفاعه أو انخفاضه والتمييز بين الأصوات اللغوية وغيرها من الأصوات وتشتمل هذه القدرة أيضا على التمييز بين الأصوات الأساسية الفونيمات وبين الكلمات المتشابهة والمختلفة.

. الذاكرة السمعية التتابعية: ويقصد بها التمييز أو وإعادة إنتاج كلام لنغمة معينة ودرجة شدة معينة وتعتبر هذه المهارة ضرورية للتمييز بين الأصوات المختلفة والمتشابهة وهي تمكننا من إجراء مقارنة بين الأصوات والكلمات ولذلك لابد من الاحتفاظ بهذه الأصوات في الذاكرة لفتره معينه من أجل استرجاعها لإجراء المقارنة.

. تمييز الصوت عن غيره من الأصوات الشبيهة به: عملية اختيار المثير السمعي المناسب من المثير السمعي غير المناسب ويشار إليه أحيانا على أنه تمييز الصورة الخلفية السمعية.

. **المزج السمعي:** القدرة على تجميع أصوات مع بعضها البعض لتشكيل كلمة معينة.

. **تكوين المفاهيم الصوتية:** القدرة على تمييز أنماط الأصوات المتشابهة والمختلفة، الأصوات الساكنة والتغيرات الصوتية التي تطرأ على الأنماط الصوتية.

ـ **القراءة العكسية للكلمات والحروف:** يعتبر الميل إلى قراءة الكلمات والحروف بشكل معكوس من الميزات المعرفية التي يتصف بها الذين يعانون من صعوبات في القراءة يميل هؤلاء الطلبة إلى قراءة بعض الحروف بشكل معكوس أو مقلوب وبخاصة حروف بـء ن س ص) وقد يقرأ هؤلاء الطلبة بعض الكلمات بالعكس(سار بدلا من راس)، وقد يستبدل بعضهم الصوت الأول في الكلمة بصوت آخر وهناك مجموعة أخرى من هؤلاء الطلبة من يغيرون مواقع الحروف في الكلمة أو ينقلون صوتا من كلمة إلى كلمة مجاورة. وكثيرا ما يتم تفسير ظاهرة القراءة المعكوسة بعدم القدرة على تمييز اليسار من اليمين وتعتبر هذه الظاهرة مألوفة بين الطلبة في المرحلة الابتدائية وبخاصة عند بداية تعلم القراءة ولكن هذه المشكلة تختلف عند ذوي صعوبات التعلم من حيث مدى حدوثها وفترة استمرارها و إذ يميل هؤلاء الطلبة الى عكس عدد أكبر من الحروف والكلمات ولفترة زمنية أطول مما هي عليه في الطلاب الذين لا يعانون من صعوبات في التعلم.

. **مهارات تحليل الكلمات:** إن القدرة على تحليل الكلمات بفاعلية من أهم المهارات لتعلم القراءة الجيدة وتحدد مهارات تحليل الكلمات عادة بمدى تنوع الأساليب التي يتبعها الطالب وتعتبر القراءة الصوتية من أكثر الأساليب شيوعا(أبو أسعد،2012،ص 161.160).

5 ـ تشخيص صعوبة القراءة:

تعتمد عملية تشخيص صعوبات القراءة على عدة أهداف تسهم في وضع البرامج العلاجية والتدريبات المصاحبة والأنشطة والألعاب التعليمية لعلاجها فتهدف إلى ما يلي:

. التعرف على جوانب صعوبات القراءة والمشكلات التي يعاني منها التلاميذ.

. تحديد العوامل المؤثرة في القراءة الجسمية والاجتماعية والتربوية والاقتصادية والنفسية وغيرها.

. جمع البيانات والمعلومات التي تفيد في وضع وتصميم البرامج العلاجية المناسبة لصعوبات تعلم القراءة.

. تحديد الأسلوب والطريقة العلاجية المناسبة لعلاج صعوبات تعلم القراءة.

. التعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة مع تحديد مستوى التلميذ وقدراته وإمكانياته القرائية(الكحالي،2011،ص66).

6 ـ معايير التشخيص حسب الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقليةDSM5 :

يتناول هذا التصنيف الخامس أربعة معايير و هي أساسية لتشخيص اضطراب التعلم المحدد و أيضا يحدد مظاهر العجز التعليمي في المهارات الدراسية الأساسية (القراءة والكتابة والحساب) و هذا ما سنوضحه في ما يلي:

A . صعوبات التعلم في استخدام المهارات الأكاديمية يتبين ذلك من وجود واحدة على الأقل من الأعراض التالية التي استمرت لمدة ستة أشهر على الأقل على الرغم من توفر التداخلات التي تستهدف تلك الصعوبات.

1 . قراءة الكلمات بشكل غير دقيق أو ببطء رغم الجهد مثلا يقرأ كلمة واحدة بصوت عال، بشكل غير صحيح أو ببطء وبتردد وكثيرا ما يخمن الكلمات ولديه صعوبة في لفظ الكلمات.

2 . صعوبة في فهم معنى ما يقرأ قد يقرأ النص بدقة مثلا ولكن قد لا يفهم التسلسل والعلاقات والاستدلالات أو المعاني الأعمق لما يقرأ.

3 . الصعوبات في التهجئة فمثلا قد يضيف، يحذف، أو يستبدل أحد حروف العلة أو الحروف الساكنة.

4 . صعوبات في التعبير الكتابي مثلا ارتكاب أخطاء نحوية متعددة أو أخطاء في علامات الترقيم أو في صياغة الجمل صياغة سيئة التنظيم للفقرات، التعبير الكتابي عن الأفكار يفتقر إلى الوضوح.

B . المهارات الأكاديمية المتأثرة أدنى بشكل هام و نوعي من تلك المتوقعة منه بالنسبة للعمر الزمني للفرد ، و تتسبب في حدوث تداخل كبير مع الأداء الأكاديمي أو المهني، أو مع أنشطة الحياة اليومية، و هو ما أكدته المقاييس المعيارية و التقييم السريري الشامل. للأفراد في سن 17عاما فما فوق، كتاريخ موثق للضعف من صعوبات في التعلم قد يكون بديلا للتقييم المعياري.

C . صعوبات التعلم تبدأ خلال سن المدرسة و لكن قد لا تصبح واضحة تماما حتى تتجاوز متطلبات المهارات الأكاديمية.

D . صعوبات التعلم لا تفسر كنتيجة لوجود الإعاقة الذهنية، الإعاقات في البصر أو السمع غير المصححة، واضطرابات نفسية أو عصبية أخرى، المحن النفسية و الاجتماعية، وعدم الإجادة للغة التعلم الأكاديمية أو عدم كفاية التوجيهات التعليمية(الحمادي،2022،ص35).

خلاصة الفصل :

تناول هذا الفصل موضوع القراءة بشكل عام وصعوبات القراءة بشكل خاص، حيث تم التطرق بالتفصيل إلى أبرز الصعوبات المرتبطة بها، لا سيما ما يتعلق بمهارات القراءة الأساسية، كقراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث، والوعي الفونولوجي. وقد تم التأكيد على أن عملية القراءة تعتمد على تكامل مجموعة من المهارات القرائية التي تسهم في تحسين قدرة التلميذ على فك رموز الكلمات وفهمها في سياقها العام.

الفصل الثالث

الوعي الفونولوجي

تمهيد

1 ـ تعريف الوعي الفونولوجي

2 ـ أهمية التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي

3 ـ مهارات الوعي الفونولوجي

4 ـ مستويات الوعي الفونولوجي

5 ـ دور الوعي الفونولوجي في الحد من خطر صعوبات التعلم

6 ـ علاقة الوعي الفونولوجي بصعوبات القراءة

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد الوعي الفونولوجي من أبرز المهارات الأساسية التي تمهد لاكتساب القراءة وفهمها، إذ يشكل القدرة على التعرف على البنية الصوتية للكلمات وتفكيكها إلى مقاطع وأصوات مكونة لها. وقد أظهرت العديد من الدراسات التربوية والنفسية أن تدني مستوى هذه المهارة يرتبط ارتباطا وثيقا بصعوبات القراءة لدى المتعلمين في المراحل الأولى من التعليم. ومن هذا المنطلق يكتسي تدريب التلاميذ على مهارات الوعي الفونولوجي أهمية بالغة في الوقاية من صعوبات التعلم وتحسين الأداء القرائي في هذا الفصل سيتم التطرق إلى مفهوم الوعي الفونولوجي ومهاراته، ومستوياته، إلى جانب إبراز علاقته بصعوبات القراءة ودوره في التخفيف من حدتها.

1 ـ تعريف الوعي الفونولوجي:

تعرف الأبيض (2020) الوعي الفونولوجي بأنه أحد مجالات أو مكونات كل اللغات (أصوات اللغة)، وهو القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية وآلية إخراج هذه الأصوات وكيف تتشكل مع بعضها لتكون الكلمات والألفاظ مع القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات.

ويعرف أيضا: بأنه القدرة على تقسيم الجملة إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات ومزج الأصوات لتكوين كلمات والتلاعب بالأصوات للحصول على كلمات ومعان جديدة، إضافة إلى إيجاد الكلمات التي تشترك بالنغمة نفسها(القافية / السجع / القدرة على التنغيم). والتنغيم هو أحد مجالات اللعب باللغة، يبين قدرة الطفل على التحكم بالمجال الصوتي للغة. التنغيم هو القدرة على إتيان كلمات تنتهي بالصوت نفسه والذي يعتبر مؤشرا للنجاح بالقراءة ويسهل على الطفل ربط الحرف بصوته والعكس. يساعد التنغيم الطفل على تصنيف الكلمات مع بعضها اعتمادا على أصواتها مما يسهل عليه عملية القراءة لاحقا.

يعرفه مهديوي(2020) أنه الوعي بنظام اللغة الصوتي المستخدم في اللغة ووعي بالبيئة الصوتية الموجودة فهي كذلك القدرة على ملاحظة الأصوات اللغوية في هذه الكلمات وكيفية اتحادها وتجميعها في الكلمات.

لقد اتفقت جميع التعريفات السابقة على أن الوعي الفونولوجي هو عملية ذهنية تعبر عن قدرة التلميذ على التمييز بين مكونات الكلام المختلفة، مثل الكلمات والمقاطع والأصوات وإدراك الأجزاء الصوتية للغة والتعامل معها.

ويتضمن الوعي الفونولوجي مهارات تحليل الكلام المنطوق إلى وحدات صوتية متعددة كالتمييز بين الأصوات، إدراك البنية الصوتية للكلمات والتلاعب بهذه الوحدات.

2 ـ أهمية التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي:

إن الوعي الفونولوجي هو أول مهارة من مهارات الوعي اللغوي أي فهم اللغة والتي تتضمن الوعي أو الإدراك الصوتي "الفونولوجي" ثم الوعي أو الإدراك بمعنى الأصوات، ثم الوعي أو الإدراك بمعنى الكلمات والمفردات ثم الوعي أو الإدراك باستخدام اللغة كأداة للتواصل تعبر عن حال المتحدث فإن عملية إكتساب اللغة تحتاج إلى معرفة نظامها الفونولوجي، وإن أي فرد يعرف لغة أجنبية يعني ذلك بأنه يعرف نظامها الفونولوجي، وأن الأهمية في معرفة هذا النظام المكون للغة يعطي المقدرة علي معرفة أصوات الحروف والفونيم المناسب الذي يمكنه من التعرف على الكلمة، ويستطيع فك رموزها وإعطاء المعنى المقصود(عبد الغني،2024،ص12).

3 ـ مهارات الوعي الفونولوجي :

ويشتمل الوعي الفونولوجي على المهارات الأساسية والفرعية التالية:

3 . 1 الوعي بالمقاطع Syllable awareness، ويتضمن المهارات الفرعية التالية:

- مزج المقاطع Syllable Blending قيام الطفل بمزج المقاطع الصوتية (مقطعين أو ثلاثة) ، لتكوين كلمة.
- تجزئة المقاطع Syllable Segmenting قيام الطفل بتحديد المقاطع الصوتية في الكلمات ذات المقطعين، أو الثلاثة مقاطع.

3 . 2 الوعي بالسجع Rhyme awareness، ويتضمن المهارات الفرعية التالية:

- تعرف السجع Rhyme Identification قيام الطفل بتحديد الكلمات ذات النهايات المتشابهة.

- إنتاج السجع Rhyme Production قيام الطفل بذكر كلمة/ كلمات تتشابه في النهاية مع الكلمة التي يسمعها.

3 . 3 الوعي بالفونيمات(أصوات الحروف) phoneme awareness، ويتضمن المهارات الفرعية التالية:

- تعرف الفونيم Phoneme Identification قيام الطفل بتحديد / تمييز صوت الحرف المشترك في مجموعة من الكلمات التي يسمعها سواء في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها).
- عزل الفونيم الأول (Phoneme Isolation (initial: قيام الطفل بتحديد / تمييز الصوت الذي تبدأ به الكلمة التي يسمعها.
- عزل الفونيم الأخير (Phoneme Isolation (final: قدرة الطفل على تحديد تمييز الصوت الذي تنتهي به الكلمة التي يسمعها.

3 . 4 مزج الفونيمات Phoneme Blending قيام الطفل بمزج أصوات الحروف التي يسمعها لتكوين كلمة.

3 . 5 تجزئة الفونيمات Phoneme Segmenting قيام الطفل بتقطيع الكلمة التي يسمعها إلى فونيمات / أصوات حروف(المنير ،2016،ص12-13).

4 ـ مستويات الوعي الفونولوجي:

ترتبط مستويات الوعي الفونولوجي بمستويات الوعي الفونيمي فهي تتضمن الاستماع للكلمات في جملة وللمقاطع في الكلمات، والتعرف على التشابهات والاختلافات في الكلمات وإنتاجها ويمكن إجمال مستويات الوعي الفونولوجي فيما يلي:

- **المستوى الأول:** يبدأ بالانتباه لتشابه نهايات الكلمات في نشيد أو أغنية ويطلق عليه التقفية وهو أقل المستويات تعقيدا.
- **المستوى الثاني:** تقسيم الجمل إلى كلمات والوعي بأن اللغة المنطوقة مكونة من كلمات مفردة.
- **المستوى الثالث:** تركز الأنشطة فيه على تقسيم الكلمات إلى مقاطع وبناء كلمات من مقاطع.
- **المستوى الرابع:** تهتم أنشطته بالتشابهات والاختلافات بين بدايات الكلمات ونهايتها.
- **المستوى الخامس:** يتضمن مستوى التدريب على مزج الفونيمات الفردية لتشكيل كلمات ومقاطع(عبد الغني، 2024،ص11-12).
-

5 ـ دور الوعي الفونولوجي في الحد من خطر صعوبات التعلم:

إن مهارات الوعي الفونولوجي لا تشير فقط إلى قدرة الطفل على تحديد الأصوات المكونة لكلمات اللغة، بل تمتد إلى امتلاك الطفل للقدرة على معرفة الكلمات والوحدات الصوتية الأصغر المكونة لتلك الكلمات من مقاطع، وفونيمات، والقدرة على إعادة ترتيب تلك الوحدات الصوتية لإعطاء معان مختلفة. و الوعي الفونولوجي يمكن تطويره إذا ما تم تخطيط أنشطة مناسبة، منها على سبيل المثال:

- أن يعيد الطفل الجملة المكونة من كلمات محورية ووظيفية، وأن يشير لكل كلمة مكتوبة من كلمات الجملة.
- أن يكون الطفل جملا حول الصورة، وأن يشير لكل كلمة من كلمات جملته.
- أن يقسم الطفل الكلمات المكونة من مقطعين حتى أربعة مقاطع شفويا (لفظيا).
- أن يستمع الطفل إلى كلمات مكونة من مقطعين حتى أربعة مقاطع، ثم يطلب منه أن يقسم كل كلمة إلى مقاطعها لفظيا(سيد،2024،ص69).

6 ـ علاقة الوعي الفونولوجي بصعوبات القراءة:

ويعتبر الوعي الفونولوجي بمكوناته وعناصره المختلفة قاعدة مهمة وأساسية في تعلم ميكانيزمات القراءة وكذا اكتساب مهاراتها، وترجع أهمية الوعي الفونولوجي إلى كونه ضروريا، كي يتمكن الطفل من معرفة الحروف الهجائية وإدراكها وقد أشارت بعض الدراسات إلى العلاقة الإيجابية بين تنمية الوعي الفونولوجي ونمو مهارات القراءة المبكرة وأن هذه من أهم مهارات التمثيل اللغوي اللازمة لتطوير التعلم الذاتي للقراءة، ويعود العجز المسمى بصعوبات القراءة في الغالب إلى مشكلات في النموذج الفونولوجي للنظام اللغوي والذي يفسر أن الذاكرة العاملة تتكون من مكونات فرعية أحد هذه المكونات هي الذاكرة العاملة اللفظية التي تستند إلى معلومات فونولوجية وتقوم بعملية المعالجة من حيث استرجاع المعلومات وتخزينها في الذاكرة طويلة الأمد فصعوبات القراءة أو الديسلكسيا تنتج عن عدة عوامل منها التعرض المحدود لمفردات اللغة والمعرفة غير الكافية بالمفاهيم الخاصة بجوانب الوعي بالمكتوب هذا بالإضافة إلى صعوبة إدراك العلاقة بين الأصوات والرموز.

أن العديد من البحوث حاولت تحديد دور الوعي الفونولوجي في تعليم القراءة أو طبيعة العلاقة التي تربط ما بين تطور القراءة والوعي الفونولوجي إلا أن الإشكال المطروح. يتمحور حول العنصر الزمني في اكتساب هاتين المهارتين، أي الرغبة في معرفة أي منهما تسبق الأخرى وتساعد في تطورها، في

حين أن هذه الدراسات التي تؤكد على العلاقة السببية والمتبادلة ما بين الوعي الفونولوجي ومهارة القراءة هي أيضا الدراسات التي تبحث في الخاصية التنبؤية لوحدات الوعي الفونولوجي في اكتساب هذه المهارة، وحسب هذا التصور، فإن اختبارات الوعي الفونولوجي لها علاقة بالقراءة حيث يتعلم الطفل عن طريق الوعي الفونولوجي تقطيع الكلام إلى وحدات أصغر من المقطع، وحتى وإن اتفقت معظم البحوث على أهمية الوعي الفونولوجي في تعلم القراءة، إلا أن الانشغال حول أي من الوحدات الفونولوجية التي لها فعالية في تعلم القراءة ما زال قائما(سيد،2024،ص70).

خلاصة الفصل:

تناول هذا الفصل مفهوم الوعي الفونولوجي باعتباره أحد الركائز الأساسية في تنمية المهارات اللغوية والقرائية لدى التلاميذ، حيث تم تعريفه كعملية ذهنية تتعلق بالقدرة على إدراك الأصوات اللغوية ومكوناتها والتلاعب بها. وقد تم التطرق إلى أهمية التدريب على مهارات الوعي الفونولوجي ودورها الفعال في تحسين مهارات القراءة وتقليل صعوبات التعلم من خلال تنمية مهارات مثل: تجزئة المقاطع التعرف على السجع، والوعي بالفونيمات. كما عرض الفصل مختلف مستويات الوعي الفونولوجي التي تبدأ من الوعي بالمقاطع الصوتية وصولا إلى مستوى الوعي بالفونيمات مشيرا إلى أن هذه المستويات تتكامل تدريجيا لدعم اكتساب القراءة. وفي الأخير، تم التأكيد على العلاقة الوثيقة بين ضعف الوعي الفونولوجي وصعوبات القراءة، إذ يمثل هذا الوعي عاملا تنبؤيا مهما للتمييز المبكر بين التلاميذ الذين قد يواجهون صعوبات في القراءة، مما يبرز أهمية التدخل المبكر وبرامج التدريب الموجهة في هذا المجال.

الفصل الرابع:

نظرية تريز (TRIZ)

تمهيد

1. **صاحب نظرية تريز (TRIZ)**
2. **نشأة نظرية (تريز) TRIZ**
3. **تطور نظرية تريز (TRIZ)**
4. **ماهية نظرية تريز**
5. **المفاهيم الأساسية في نظرية تريز وأدواتها**
6. **أهداف نظرية تريز**
7. **منهجية نظرية تريز (TRIZ) في حل المشكلات**
8. **مستويات الحلول الإبداعية في نظرية تريز**
9. **المبادئ الإبداعية**
10. **نظرية تريز في مجال التربية الخاصة**
11. **الدور التربوي لنظرية تريز TRIZ**

خلاصة الفصل

تمهيد:

بالنظر إلى التغيرات المتسارعة التي يشهدها العصر في مختلف المجالات، برزت الحاجة إلى تطوير مهارات التفكير بما يتجاوز الأساليب التقليدية، من خلال تبني نظريات واستراتيجيات تعليمية حديثة تساعد على التعامل مع المشكلات بطرائق متنوعة. وقد أدى هذا التوجه إلى ظهور عدة نظريات تهدف إلى تنظيم عملية التفكير وتقديم أدوات منهجية لمعالجة المشكلات، من بينها "نظرية تريز"، التي تعد من النظريات التي تناولت التفكير بطريقة منظمة لحل المشكلات. وسنتطرق في هذا الفصل إلى نظرية تريز من حيث نشأتها وتطورها، ومفاهيمها الأساسية، إضافة إلى استعراض منهجيتها ومجالات تطبيقها، لا سيما في سياق التربية الخاصة.

1- صاحب نظرية تريز (TRIZ):

هو هنري ألتشولر (Henry Ahshaller) مهندس روسي ولد عام 1926م وتوفي عام 1998م حاصل على الماجستير في الهندسة الميكانيكية، وكان أول اختراع له في سن الرابعة عشر من عمره وجد "ألتشولر" نفسه يعمل في دائرة توثيق براءات الاختراع في البحرية الروسية، وحوله كم هائل من الاختراعات ، فبدأ البحث عن الطرق التي استخدمها العلماء والمخترعين للوصول إلى هذه الاختراعات. واكتشف أن عملية التطور للاختراع ليست عملية عشوائية ولكنها مرت بمسارات واضحة. وخطوات تطويرية محددة، وكمثال على هذا اختراع السيارة وتطورها. واستنتج أن الإبداع والابتكار عملية منتظمة غير عشوائية، أي تحكمها قوانين وإذا يمكن استخراج هذه القوانين والتدريب عليها لتنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات، وإنتاج أعمال إبداعية مميزة وبعد تحليل ما يقارب من مليوني براءة اختراع توصل إلى(40مبدأ إبداعيا) استخدمت مرارا وتكرارا للوصول إلى هذه الاختراعات، وبعد ذلك تبين أن هذه المبادئ وبالرغم من اكتشافها في مجال الهندسة والتقنية إلا أنه يمكن استخدامها في مختلف جوانب النشاط الإنساني غير الهندسة والتقنية مثل الإدارة العلاقات الاجتماعية، الأدب والفنون الطب السياسة، التربية والتعليم(غرسان،د.س،ص1).

2 . نشأة نظرية (تريز) TRIZ:

ولدت هذه النظرية في الاتحاد السوفيتي سابقا، وعرفت باسم نظرية الحل الإبداعي للمشكلات، وهي تقنية ذات قاعدة معرفية تتضمن مجموعة غنية من الطرق لحل المشكلات التقنية، وتتبع قوتها، كما يشير

أنصارها من اعتمادها علي التطور الناجح للنظم وقدرتها على تجاوز العوائق النفسية، وتعميم طرق استخدمت في حل عدد كبير من المشكلات ذات المستوى الإبداعي المتقدم، وتتمتع بقدرة كبيرة على تحليل المنتجات، ووظائف العمليات من أجل الاستخدام الأفضل للمصادر المتاحة وتحديد أفضل الفرص لتطورها(عبد العزيز،2017،ص64).

انتشرت نظرية (تريز) TRIZ بانتقالها من روسيا إلى العالم الغربي في أواخر عام 1980 ، حيث كانت تستخدم في الأساس لمعالجة المشكلات والتحديات بشكل خلاق وإبداعي مع الأنظمة التقنية المرتبطة بها، وقد اعتمدت في الولايات المتحدة وأوروبا الآن كأداة لتوليد مفهوم القرن، وكذلك لتحسين العلاقات الإنسانية بشكل كبير.

وقد انتقلت نظرية(تريز) TRIZ إلى الولايات المتحدة الأمريكية في منتصف التسعينات بعد تفكك الاتحاد السوفيتي سابقا حيث هاجر ألتشالر إلى أمريكا فنقل نظريته معه، وفي عام 2003 ظهرت في العالم العربي لأول مرة على يد (صالح محمد علي أبو جادو) في المملكة الأردنية الهاشمية وهي تعتبر من أحدث النظريات في تنمية التفكير الإبداعي لحل المشكلات(عبد العزيزو مرسي،2017،ص65).

3 ـ تطور نظرية تريز (TRIZ):

أ ـ مرحلة تريز التقليدية Classical TRIZ:

امتدت هذه المرحلة منذ عام (1946م) حيث بدأ ألتشولر دراساته وأبحاثه على هذه النظرية، حتى عام (1985م) حيث أوقف دراساته وأبحاثه في المجالات التكنولوجية معتقدا أن هذه المرحلة قد انتهت ولابد من الانتقال إلى مرحلة جديدة يتم التركيز فيها على استخدامات أخرى غير تكنولوجية إلا أنه تبين بعد ذلك أن هذه المبادئ يمكن استخدامها ليس فقط في المجالات التقنية، ولكن أيضا في المجالات غير التقنية كالسياسة والإدارة والأعمال والتربية والعلاقات الاجتماعية وقد أشارت جميع الأمثلة المرجعية التي استخدمت وتم توثيقها أن هذه المبادئ أساسية وذات طبيعة عالمية، وأنها أدوات قوية للاستخدام في مختلف جوانب النشاط الإنساني.

ب ـ مرحلة تريز المعاصرة Contemporary TRIZ:

تم تقسيم هذه المرحلة إلى مرحلتين فرعيتين هما:

1- المرحلة الأولى امتدت من الفترة ما بين عام (1985م) وحتى عام (1990م).

2 -المرحلة الثانية من عام (1990م) حتى الآن حيث انتقلت هذه النظرية إلى العالم الغربي بعد انهيار الاتحاد السوفييتي.

3- وفي بداية عام (1996م) بدأ صدور مجلة محكمة شهرية عن هذه النظرية ولا زالت تصدر حتى الآن.

وتمكن ألتشلر من تأليف (14) كتابا حول نظرية تريز، فضلا عن العديد من الأوراق البحثية التي تضمنت كثيرا من الموضوعات في مجال الاختراعات الإبداعية(آل عزيز،2013،ص103).

4 ـ ماهية نظرية تريز:

إن نظرية تريز عبارة عن منهجية منتظمة ذات توجه إنساني قائم على المعرفة الموجهة تهدف إلى حل المشكلات بطريقة إبداعية. وتشير المنهجية المنتظمة في هذا التعريف إلى ما يلي:

1 - نماذج تفصيلية تشتمل على العمليات والنظم الصناعية، وهي ما يسمى بالتحليل الخاص بالنظرية المبتكرة لحل المشكلة.

2- إجراءات وأدوات محددة وطرق الكشف والاكتشاف يتم بناؤها لتوفير الاستخدام الفاعل في حل المشكلات الحديثة.

3- التوجه الإنساني فيعني أن الإجراءات والأدوات و طرق الكشف والإكتشاف يتم إستخدامها بواسطة الإنسان وليس الأداة وهذا يعني أن الإنسان هو هدف هذه النظرية. نماذج تفصيلية تشتمل على العمليات والنظم الصناعية وهي ما يسمى بالتحليل. من خلال ما سبق يمكن أن يقال عن نظرية تريز أنها عبارة عن عمليات منظمة باستخدام عدد من الأدوات التي تسير وفقا لخطوات تساعد على حل المشكلات علميا وتنمية عمليات التفكير العالمي (الملاحظة، التصنيف، المقارنة، فرض الفروض،الاستنتاج) (الفاخري،2018،ص89).

و يعبر أيضا عن نظرية تريز بأنها: منهجية منتظمة ذات توجه إنساني تستند إلى قاعدة معرفية تهدف إلى حل المشكلات بطرق إبداعية، وتشير المنهجية المنتظمة في هذا التعريف إلى وجود نماذج عامة من

النظم والعمليات ضمن الإطار العام للتحليل الخاص بهذه النظرية وإلى وجود إجراءات محددة لحل المشكلات، وأدوات يتم بناؤها لتوفير الاستخدام الفاعل في حل المشكلات الجديدة، ويبين هذا التعريف أيضا التوجه الإنساني لهذه النظرية، حيث أن الإنسان هو هدف هذه النظرية(علي،2019،ص133).

يرى سيمون سافر أنسكي (Savransky) أن تريز منهجية منتظمة ذات توجه إنساني تستند إلى قاعدة معرفية تهدف إلى حل المشكلات بطرق إبداعية وتشير المنهجية المنتظمة في هذا التعريف إلى وجود نماذج عامة من النظم والعمليات ضمن الإطار العام للتحليل الخاص بهذه النظرية وإلى وجود إجراءات محددة لحل المشكلات، وأدوات يتم بناؤها لتوفير الاستخدام الفاعل في حل المشكلات الجديدة، ويبين هذا التعريف أيضا التوجه الإنساني لهذه النظرية، حيث أن الإنسان هو هدف هذه النظرية.

وتستند هذه النظرية إلى قاعدة معرفية، لأن المعرفة المتعلقة بالأدوات العامة لحل المشكلات مشتقة من عدد كبير من براءات الاختراع، وتستخدم هذه النظرية مخزونا معرفيا ضخما من المبادئ التي تم التوصل إليها في العلوم الهندسية والطبيعية وغيرها من المجالات التقنية(معمار،2006،ص185).

5 ـ المفاهيم الأساسية في نظرية تريز وأدواتها:

1- الاستراتيجيات الإبداعيةInventive

2- التناقضاتContradictions

3- الناتج المثالي النهائيIdeal Final Result

4- مصفوفة التناقضاتContradictions Matrix

أولا : الاستراتيجيات الإبداعية: أدرك ألتشولر من خلال تحليله ودراسته أن هناك عددا صغيرا من المبادئ التي تتكرر عبر العديد من المجالات المختلفة، وبعد الدراسة العميقة لها تبين أن هناك 40 مبدأ إبداعيا استخدمت بشكل متكرر للوصول لحل المشكلة، فاستخدمت هذه المبادئ في القدرة على حل المشاكل.

ثانيا: التناقضات: يشير معنى التناقض إلى وجود شيئين غير متساويين أو متضادين، ويمكن أن يكون داخل الشيء نفسه، فهو يرتبط بالمشكلة التي يتم حلها بتحليل هذا التناقض، وبالتالي النظر إلى المشكلة

من منظور جديد، كما أن تحديد التناقض يعد خطوة هامة في تحليل المشكلة ومرحلة أساسية للوصول للحل الإبداعي للمشكلة.

ثالثا: الناتج المثالي النهائي: تعتبر المثالية ركنا مهما وأساسيا في نظرية تريز كما تبينت لتريز من خلال نتائج دراسته فيجب أن يكون الناتج النهائي خال من الجوانب السلبية ويحتل درجة كبيرة من المثالية، فيعتبر الحل المثالي من أقوى مفاهيم النظرية.

رابعا: مصفوفة التناقضات: تعتبر مصفوفة التناقضات من أكثر أدوات نظرية تريز أهمية وفاعلية وقد بدأت فكرة تطوير هذه المصفوفة من خلال عملية التحليل الضخمة التي قام بها "ألتشلر" لبراءات الاختراع في المجالات الهندسية والتقنية، وقد تمكن ألتشلر" من تحديد (39) خاصية شكلت مع المبادئ الأربعين جوهر مصفوفة التناقضات(الفاخري،2018،ص90).

6 ـ أهداف نظرية تريز:

تهدف نظرية تريز إلى إيجاد حلول إبداعية للمشكلات، وخاصة تلك المشكلات التي تحتوى على تناقضات فيزيائية أو تقنية، تعتمد على دراسات علم النفس من خلال دراسة الروابط بين المقدرة العقلية على التحليل والتخيل والإنتاج الإبداعي للفرد أو الجماعة. وتعليم منهجية الحل الإبداعي "تريز" يحقق الأهداف التالية:

1 – المحافظة على الميول الإبداعية والعمل على تعزيزها.

2 – التوجيه نحو الإبداع كعملية حيوية مع إثارة الدافعية لتحقيق المزيد من الإنجازات.

3– اكتساب القدرة على الإبداع عن طريق إعداد البرامج التدريبية الخاصة لتطوير القدرة على التخيل الإبداعي.

4 – تنمية مهارات التفكير الإبداعي كمهارات التفكير الإبداعي ومهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير العليا ومهارات التواصل الرياضي(الفاخري،2018،ص90)

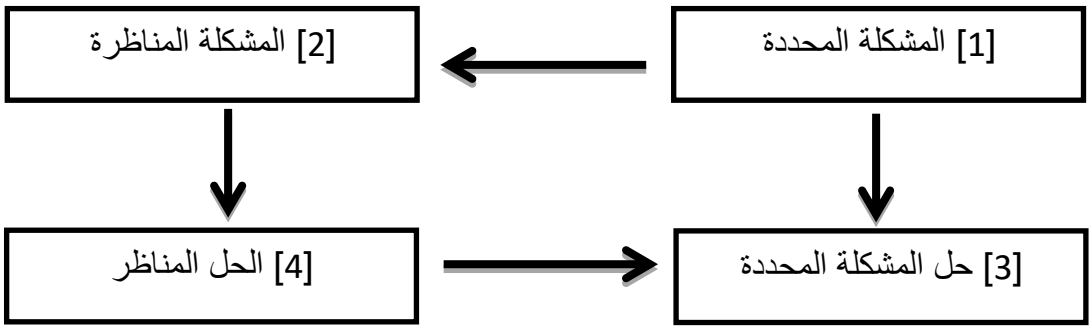
7 ـ منهجية نظرية تريز(TRIZ) في حل المشكلات:

قبل الاستطراد في تفصيل منهجية "تريز" في حل المشكلات لابد من الإشارة إلى أن هناك نوعين من المشكلات التي يواجهها الناس عادة:

- النوع الأول: مشكلات يوجد لها حلول بشكل عام.
- النوع الثاني: مشكلات ليس لها حلول معروفة.

بالنسبة للمشكلات التي يوجد لها حلول معروفة يمكن الحصول عليها بالرجوع إلى المراجع والدوريات العلمية والخبراء والمتخصصين.

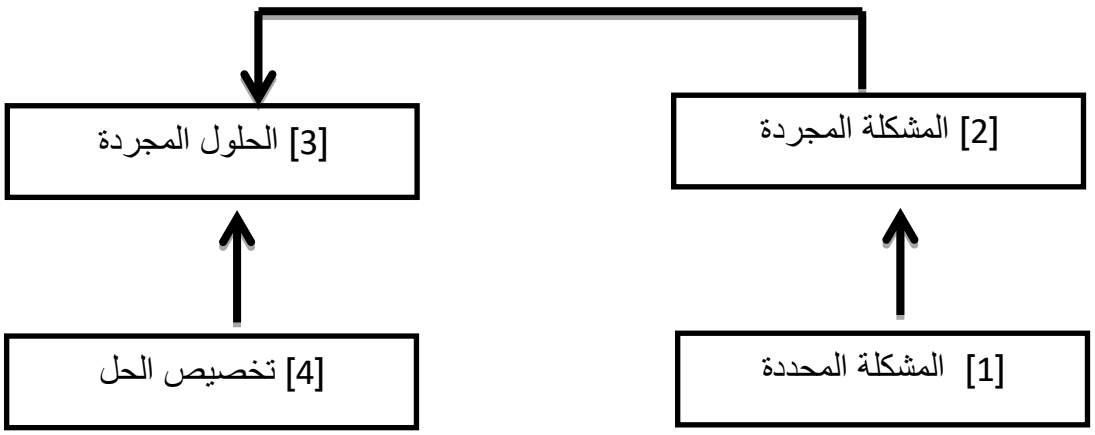
ولحل هذا النوع من المشكلات فإن لها عادة نموذج عام كما يوضح الشكل التالي:



(معمار،2006،ص193).

أما النوع الثاني من المشكلات فيتضمن المشكلات التي لا يوجد لها حلول معروفة وتتضمن متطلبات متناقضة، وقد كان "ألتشلر" مهتما بتلك المشكلات التي تتطلب حلولاً إبداعية، والتي حددها بالمشكلات التي لا يوجد لها حلولا معروفة أو أن لها حلولا معروفة ولكن يترتب عليها مشكلات أخرى، ولاحظ "ألتشلر" أن هذه المشكلات يمكن ترميزها وتصنيفها وحلها بطريقة منتظمة، وسعى لاشتقاق المعرفة(معمار،2006،ص193).

ولتطوير نظرية حل المشكلات بطريقة إبداعية وضع ألتشولر نظما لتصنيف هذه المشكلات وحدد لكل منها مبدأ أو أكثر لحلها، وبذلك تتبع الإجراءات المبينة في الشكل:



(معمار،2006،ص194).

8- مستويات الحلول الإبداعية في نظرية تريز:

وقد صنف "ألتشلر" الحلول المختلفة في براءات الاختراع إلى خمسة مستويات رئيسية يمكن وصفها على النحو التالي:

8 . 1 . الحلول الظاهرية التقليدية: وتمثل الحلول في هذا المستوى 32% من الحلول التي تضمنتها براءات الاختراع وهي حلول مشتقة من عدد قليل من الخيارات.

8 . 2 . التحسينات الثانوية: وتمثل الحلول في هذا المستوى 45% من الحلول التي احتوت عليها براءات الاختراع وتقدم هذه تحسينات طفيفة على النظم القائمة عن طريق خفض مستوى التناقضات فيها، ويتم التحسين عادة من خلال عشرات المحاولات.

8 . 3 . التحسينات الرئيسية : وتؤدي إلى تحسينات بارزة ذات أهمية على النظم الموجودة، وتمثل 18 % من الحلول التي تضمنتها براءات الاختراع، وفي هذا المستوى يتم حل التناقض ضمن النظام القائم، ومن خلال إدخال عناصر جديدة كلياً على النظام(معمار،2010،ص140).

8 . 4 . المفاهيم الجديدة: في هذا المستوى توجد الحلول في المجالات العلمية المختلفة وليس في مجال التكنولوجيا، وبلغت نسبة الاختراعات الإبداعية في هذا المستوى حوالي 1% من مجموع براءات الاختراع التي تمكن ألتشلر من دراستها وتحليلها.

8 . 5 . الاكتشاف: تمثل الحلول الريادية في هذا النوع من الحلول أقل من 1% من براءات الاختراع التي تمت دراستها ومراجعتها، ويحدث هذا النوع من الحلول عندما يتم اكتشاف ظاهرة جديدة وتوظيفها في حل المشكلات بطريقة إبداعية(آل عامر،2009،ص77).

9- المبادئ الإبداعية:

شملت نظرية تريز أربعين مبدأ، تناولها العديد من الباحثين، ويمكن ذكرها في الجدول التالي :

جدول رقم (01): المبادئ الأربعون لنظرية تريز

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

(الأحول،2019،ص4).

و قد جمع الأحول(2019) في دراسته مجموعة من المبادئ التربوية واللغوية لنظرية تريز في علاج صعوبات القراءة و هي كالتالي:

- **التجزئة والتقسيم:** تجزئة الصعوبة وتقسيمها إلى أجزاء ليسهل فهمها والتعامل معها من جانب التلاميذ.
- **الفصل والاستخلاص:** تنقية المقروء وتلخيصه بما يضمن حذف ما لا فائدة منه.
- **الجودة المكانية:** الإفادة من طاقات التلاميذ وإمكاناتهم وتحسين بيئة التعلم.
- **العمومية:** يمكن الانتفاع من مكونات المقروء كلمات تراكيب معاني دلالات في تدريب التلاميذ على إنتاج جمل جديدة من إنشائهم، وتجنب حدوث الصعوبة في مرات قادمة.
- **القوة الموازنة:** تبصير التلاميذ بقيمة الضبط الإعرابي على أواخر الكلمات وأهمية ذلك في اكتشاف المعاني والدلالات، وأن تغيير تلك العلامة يغير معنى الكلمة ومقصدها.
- **عدم التماثل:** تبصير التلاميذ بقيمة الاختلاف والتنويع في المقروء من حيث المفردات والتراكيب والأساليب الوارد عليها، وأن هذا من باب التمكن والإبداع.
- **دمج الأجزاء:** تبصير التلاميذ بأهمية إعمال علوم اللغة وفنونها كافة لفهم محتوى المقروء حيث التكامل اللغوي أحد مميزات اللغة وخصائصها الأصيلة.
- **تداخل الأجزاء(الاحتواء):** تبصير التلاميذ بضرورة فهم الكلمات والمفردات في السياق الواردة فيه حيث لا قيمة للمفردة منفردة أو منعزلة عن سياقها.
- **مواجهة السلبيات:** ضرورة التعامل الفوري مع الصعوبات القرائية حال حدوثها على المستوى الفردي والجماعي، وتبصير التلاميذ بتلك الصعوبات تجنباً لتكرار حدوثها.
- **الفعل السابق:** تعريف التلاميذ قبل القراءة بما يمكن أن يواجههم من صعوبات أثناء عمليات القراءة وسبل التغلب عليها(وهو ما يعرف بالمدخل الوقائي).
- **الاحتياط:** ضرورة تدريب التلاميذ على وضع بدائل للقراءة كأن يكونوا على معرفة بأن للكلمة أكثر من معنى، وأن مرد ذلك السياقات اللغوية المتضمنة لتلك الكلمات.
- **تقليل التباين:** على المعلم أن يعي الفروق الفردية بين التلاميذ في القراءة والفهم، فهذا مما ييسر له أداء مهمته بفهم وإتقان.
- **عكس الأجزاء:** ويمكن ذلك باستخدام معينات للفهم القرائي: كتدريب التلاميذ على استخدام المعاجم اللغوية لتحديد معاني المفردات واستخدام الكلمات والتراكيب الغامضة في تعبيرات جديدة تزيد من إيضاحها وبيانها.
- **تقسيم العمل إلى فترات:** توزيع المقروء إلى مقاطع وأجزاء السهولة فهمها مع مراعاة تكامل الأفكار وترابطها، وأن تتم عمليات القراءة على فترات ومرات عديدة(وهو ما يعرف بالقراءة المتكررة).

- **الإسراع بالعمل:** تدريب التلاميذ على السرعة في القراءة، مع مراعاة الدقة والإتقان في الأداء القرائي، والفهم واستنباط المعاني.
- **التحسين:** تدريب التلاميذ على كيفية التغلب على الصعوبات التي تعترضهم أثناء القراءة، وآلية تحسين عمليات القراءة والفهم عنها.
- **التغذية الراجعة:** ضرورة التفاعل بين المعلم وتلاميذه أثناء عملية القراءة، وتقديم تغذية راجعة لهم تفعل العملية التعليمية وتحسنها.
- **استخدام الوسيط:** الاستعانة بوسائط لغوية أخرى غير متضمنة في المقروءة لتيسر عمليات القراءة والفهم كبعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة، وبعض الأبيات الشعرية.
- **خدمة الذات:** تدريب التلاميذ على الاعتماد على نفسه في القراءة والفهم كالاستعانة ببعض الوسائل الحديثة: كاستخدام محركات البحث، والرحلات المعرفية عبر الأنترنت.. وغيرها.
- **التخلص من الأجزاء غير الأساسية:** وذلك بحذف الزيادات في المقروء والإبقاء فقط على ما هو ضروري وأساسي، وذلك بتدريب التلاميذ على مهارات التلخيص غير المخل بالمعاني.
- **تغير اللون:** يمكن ذلك بتمييز الكلمات الجديدة والصعبة بألوان مختلفة للفت انتباه التلاميذ إليها، وتوجيههم للبحث عن دلالاتها ومعانيها(الأحول،2019،ص5).

10 ـ نظرية تريز في مجال التربية الخاصة:

تتعدد النظريات العلمية التي تظهر بين الحين والآخر على يدي عالم مبتكر أو مجموعة من العلماء وتتعدد كذلك نظريات التعلم، وتطرح هذه النظريات تفسيرات مختلفة لكيفية حدوث التعلم، وربما استفاد التربويون من نظريات كثيرة لم تكن معدة أساسا للميدان التربوي، ومن بين هذه النظريات نظرية الحلول الابتكارية للمشكلات والمعروفة اختصارا باسم نظرية تريز TRIZ، نسبة إلى الحروف الأربعة الأولى من الجملة الروسية Teuria Reshenigy Trubrestateshikh Zadatch، حيث أن لها عديد من المميزات التي تشجع على استخدامها في تعليم وتدريب وتربية الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، بعد استخدامها بنجاح في ميادين الصناعة والتجارة والعلوم والهندسة.... وغيرها. ويمكن انتقاء ما يناسب ظروف الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من هذه النظرية لتحقيق أقصى استفادة ممكنة منها(المولى،2016،ص61).

قد أظهرت تلك المبادئ فاعليتها في حل مشكلات هندسية وتكنولوجية وعلمية عديدة، كما سبق ذكره، وأدت لظهور عدد كبير من الاختراعات في هذه الميادين، وقد يبدو ذلك مشجعا على تحري فاعلية تطبيق

مثل هذه المبادئ في ميدان التربية الخاصة، وقد يساعد الطلاب على التخلص من أوجه قصور لديهم، وذلك عند التدرب على حل المشكلات التي تواجههم بمزيد من المرونة التي يمكن اكتسابها بعد التدرب على تنفيذ مبادئ نظرية الحلول الابتكارية للمشكلات "تريز". ووفقا لطبيعة وظروف كل موقف تربوي ومع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من جهة، وبينهم والعاديين من جهة أخرى علما بأن هذه المبادئ يمكن استخدام بعضها مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، أو الموهوبين أو الصم وضعاف السمع، أو ذوي الاضطرابات السلوكية، أو ذوي التوحد، في حين يستخدم بعضها الآخر في مجالات علمية تخصصية محددة كمعامل الكيمياء والفيزياء، ولا يناسب خصائص ذوي الاحتياجات الخاصة في معظم فئاتهم(المولى،2016،ص19).

11 . الدور التربوي لنظرية تريز TRIZ:شهد العالم عند منتصف القرن الماضي اهتماما متزايدا بموضوع الإبداع، غير أن كثيرا من جوانب هذا الاهتمام ركزت على الجانب النظري لهذا الموضوع بالرغم من ظهور العديد من برامج تدريب الإبداع التي طورها نخبة من كبار المشتغلين بهذا الموضوع، ومع ذلك فمازالت الحاجة ماسة لتطوير المزيد من برامج التدريب، ومن هذا فقد ظهرت نظرية تريزTRIZ لتساهم في تطوير وتنمية الإبداع، من خلال توفير برامج تدريبية جديدة لتنمية التفكير الإبداعي استنادا إلى قواعد منهجية منظمة لتلك النظرية.

يستند العالم الروسي هنري ألتشولر H. Altahuller طريقة لتعليم نظرية تريز TRIZ إلى التالي:

- دراسة أي موضوع باعتباره نظامًا يتألف من مجموعة من العناصر المترابطة والمتكاملة.

- التركيز على العلاقة التكاملية بين الموضوعات المختلفة في دراسة نماذج تطور النظم.

- التوظيف الواعي لأساليب حل المشكلات بطريقة إبداعية وفق خطوات منتظمة.

- إمكانية تعليم الموضوعات المختلفة من خلال تقديم عروض عملية لحل المشكلات إبداعيا.

- إتقان الأساليب التي تساعد المبدع على تجاوز عوائق القصور الذاتي.

وتكمن النتائج المتوقعة من تطبيق المبادئ الإبداعية لحل المشكلات لنظرية تريز TRIZ في:

- زيادة وعي الطلاب بالمشكلات والتحديات الموجودة في بيئتهم، ورغبتهم في حلها.

- زيادة دافعية الطلاب نحو الإبداع.

- جعل الطلاب أكثر انفتاحا على خبرات الآخرين وتفهمها.

- التمكن من استخدام تقنيات مختلفة ومتنوعة لحل المشكلات.

- تنمية المهارة على توليد الأفكار وتقديم البدائل الأصلية في حل المشكلات.

- تنمية المهارة على صياغة المشكلات وتحديد جوانب التناقض.

- تكوين رؤية بعيدة المدى للحلول المرغوب تحقيقها.

- التمكن من وضع خطط وتنفيذها بحلول إبداعية.

- تنمية مهارة العمل الجماعي، ووضع المعايير الملائمة لتقييم الأفكار والبدائل.

- زيادة الثقة بالنفس لتحقيق النمو الذاتي واتخاذ القرارات السليمة(صبره،2019،ص28-29).

خلاصة الفصل:

تناول هذا الفصل نظرية الحلول الابتكارية للمشكلات "تريز" (TRIZ) باعتبارها منهجية إبداعية تسهم في تطوير التفكير وحل المشكلات بطرق غير تقليدية استعرض الفصل نشأة النظرية وتطورها عبر مرحلتيها التقليدية والمعاصرة بالإضافة إلى المبادئ الأساسية التي تقوم عليها، ومنهجيتها في معالجة التحديات من خلال مستويات الحلول الإبداعية. كما تم تسليط الضوء على كيفية توظيف هذه النظرية في المجال التربوي، وخاصة في دعم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

الفصل الخامس :

البرنامج التدريبي

تمهيد

أولا : البرامج التدريبية

1. **مفهوم التدريب**
2. **مفهوم البرنامج**
3. **تعريف البرنامج التدريبي**
4. **خصائص البرنامج التدريبي**
5. **أسس البرنامج التدريبي**
6. **مراحل إعداد البرنامج التدريبي**
7. **الاحتياجات التدريبية**
8. **أنواع البرامج التدريبية**

ثانيا : بناء البرامج التدريبية

1. **خطوات تصميم البرامج التدريبية**
2. **بناء البرامج التدريبية**
3. **مراحل تقييم البرامج التدريبية**
4. **أساليب تقييم برامج التدريب**

ثالثا : البرامج التدريبية لذوي صعوبات القراءة

خلاصة الفصل

تمهيد :

يعتبر الهدف الرئيسي من أي عملية تدريب هو تعزيز قدرات المتدربين في مهارة أو مجموعة من المهارات الأساسية اللازمة للتعلم، وذلك وفقا لاحتياجات المتدرب وكفاءة المدربين. يتعرض المتدربون لمجموعة من الأنشطة الهادفة بهدف إحداث تغييرات في مهاراتهم المعرفية والسلوكية، وذلك وفق خطة منهجية مدروسة تستند إلى أساس نظري يبنى عليه التدريب. في هذا الفصل، سنستعرض البرنامج التدريبي المبني على بعض مبادئ نظرية تريز لتنمية مهارة القراءة لدى التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في القراءة.

أولا ـ البرامج التدريبية:

1 ـ مفهوم التدريب:

لقد عرف أبو النصر(2009) التدريب على أنه: عملية إعداد الفرد للعمل المثمر و الاحتفاظ به على مستوى الخدمة المطلوبة، فهو نوع من التوجيه صادر من إنسان و موجه إلى إنسان آخر.

وعرفه أيضا بأنه عبارة عن نشاط مخطط يهدف إلى تغييرات إيجابية في المتدربين Trainees من ناحية اتجاهاتهم و معلوماتهم وأدائهم ومهاراتهم وسلوكياتهم، بما يجعل مستوى الأداء لديهم أفضل مما هو عليه.

1 ـ 1 ـ أهمية التدريب:

للتدريب أهمية بالغة في حياة الأفراد والمنظمات، حيث يعد وسيلة فعالة في تطوير القدرات قصد سد الثغرة الكائنة بين الأداء الفعلي والمستوى المأمول منه ويمكن تلخيص أهمية التدريب في النقاط التالية:

ـ تنمية المعرفة والمعلومات، أي تنمية مدارك المتدرب من خلال تزويده بكافة المعلومات الضرورية للقيام بالعمل مما يساعد على زيادة قدرات المتدربين على التعامل الجيد مع التطور التكنولوجي.

ـ تنمية السلوك و الاتجاهات و يقصد بها مجموعة العوامل الذهنية والنفسية التي تتفاعل مع بعضها لتكون آراء معينة، فالتدريب يعمل على تحسين هذه الاتجاهات (الشعور بالمسؤولية، الشعور بالتميز، العمل الجماعي، الدافع إلى العمل والشعور بتبادل المنافع) مما يمكن المتدربين من اتخاذ المواقف الايجابية نحو أدائهم في العمل والذي يظهر في حماسهم وإخلاصهم.

ـ تنمية المهارات و القدرات و يقصد بها (القوة الفعلية على أداء الفعل) و مهارات القدرة على استخدام المعرفة المتخصصة و تنظيمها بطريقة صحيحة.

ـ يعد التدريب مصدرا مهما في إعداد الكوادر البشرية وتطوير أدائهم و كفايتهم للرفع من مستوى الإنتاج.

ـ فرصة ثمينة وغالية التكاليف وسريعة النتيجة لصقل المهارات واكتساب الخبرات.

ـ تحديث وتحسين المعلومات والبيانات المتعلقة بالعمل والأداء.

ـ مساحة هامة لاكتشاف والتعرف على الخبرات وإمكانية وطاقات الأفراد (خالد،2018،ص15).

2 ـ مفهوم البرنامج:

و هو التقنية أو الأسلوب الذي تتبعه المعلمة لتحقيق احتياجات الأطفال وتقديم المعلومات المناسبة لهم، بهدف الوصول إلى الأهداف المرجوة خلال فترة التفاعل المحددة.

ويقصد بمفهوم البرنامج هو مجموعة من الأنشطة المنظمة، و المترابطة ذات الأهداف المحددة وفقا للائحة أو خطة مشروع، بهدف تنمية مهارات أو يتضمن سلسلة من المقررات، ترتبط بهدف عام أو مخرج نهائي.

كما يعرف بأنه مقررات في فرع معين من الدراسة، له أنشطة متنوعة لتحقيق أهداف محددة(شحاتة و النجار،2003، ص74).

3 ـ تعريف البرنامج التدريبي:

عرف زيتون (2001) البرنامج progrram بأنه منظومة تدريس مكونة من عدد من الوحدات الدراسية أو التدريسية Teaching Units المصممة لتحقيق أهداف تدريسية، معينة و يستغرق تعليمها فصلا دراسيا أو عاما كاملا أو نحو ذلك، وهذه الوحدات عادة ما يجمعها موضوع محوري.

عرفه الشدوح (2006) بأنه تصور ذو مخطط يضعه الباحث متضمن مجموعة من الإجراءات المستندة إلى قواعد محددة، ويعني مجموعة مواقف تعليمية/ تعلمية لتدريب المعلمين على كيفية تدريس وحدة دراسية ما تتضمن الأهداف، والمحتوى والأساليب التدريسية و الأنشطة والوسائل التعليمية المرافقة والمناسبة و من ثم أساليب التقويم(المولى و حوامدة،2010،ص14).

يعرف أيضا بأنه:

مجموعة من الأنشطة المتكاملة والمصممة لتحقيق هدف عام، وهو المخطط العام الذي يوضع في وقت سابق على عمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم، ويلخص الاجراءات والموضوعات، التي تنظمها المدرسة، خلال مدة معينة قد تكون شهرا أو ستة أشهر أو سنة، كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المتعلم مرتبة ترتيبا يتماشى مع سنوات نموهم وحاجاتهم ومطالبهم الخاصة وبالتالي فهو أشمل وأعم من المنهج.

ولذا فإن البرنامج التدريبي هو نوع من أنواع التدريب يهدف إلى إعداد الأفراد وتدريبهم في مجال معين وتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم، بما يتفق مع الخبرات التعليمية للمتدربين ونموهم وحاجاتهم لتنمية مهارة ما(شحاتة و النجار،2003، ص77).

لذا من خلال التعريفات السابقة يمكن القول أن البرامج التدريبية هي خطط علمية منظمة تستند إلى أسس علمية تهدف إلى تعزيز مهارات أو قدرات معينة. تصمم هذه البرامج بناء على احتياجات المتدربين، وتستهدف مجموعة محددة من الأفراد الذين يتشابهون في الخصائص والحاجات، مع مراعاة عددهم المحدود. كما تنفذ خلال فترة زمنية محددة، باستخدام وسائل وتقنيات معينة، وتستند إلى اتجاه نظري محدد يساهم في تحقيق الأهداف المرجوة للبرنامج.

4 ـ خصائص البرنامج التدريبي:

تتميز البرامج التدريبية سواء كانت تدريبية أو علاجية أو إرشادية بمجموعة من الخصائص تجعلها صالحة للتنفيذ ومناسبة لفئة معينة وفق أهداف معينة باختلاف وسائلها وتقنياتها وتتمثل هذه الخصائص في:

– **الوضوح:** ويقصد به ضرورة أن يكون كل ما يتضمنه البرنامج من أهداف وفنيات ومهارات وغيرها، واضحا من حيث الصياغة ومن حيث آلية التنفيذ ونتائجه المرجوة.

– **التحديد:** هو تحديد الهدف العام من البرنامج وبكل دقة تحديدا إجرائيا حتى يمكن للمدرب قياس مدى نجاح التدخلات، ويتضمن التحديد أيضا الفترة الزمنية المتوقعة للبرنامج حيث يقيم المدرب من خلال الجلسة التمهيدية المدة المتطلبة للحصول على نتائج إيجابية مع أفراد الدراسة.

– صياغة الأهداف الجزئية الخاصة بكل جلسة بشكل واضح ودقيق، مع ضرورة أن تشكل الجلسات الجزئية مجتمعة الهدف العام.

– تحديد التدخلات العلاجية التدريبية المناسبة لطبيعة كل حالة وشرح آليات تنفيذها وتوثيقها.

– تحديد الأسلوب المتبع في قياس درجات التغيير الذي يتوقع أن يطرأ على أفراد المجموعة التجريبية، مع ضرورة أن يكون الأسلوب مقننا ودقيقا(بالعروسي،2019،ص36/35).

5 ـ أسس البرنامج التدريبي:

لا تختلف أسس بناء البرامج باختلاف أنواعها وإنما تختلف في محتوياتها والأهداف المرجوة من كل برنامج ولهذا سنعرض أسس بناء البرامج التدريبية في النقاط التالية:

ـ الأسس النفسية: وتشتمل على مبدأ الفروق الفردية في المحيط المدرسي وخارجه والتأكيد على وجود فئة من التلاميذ تحتاج أكثر من غيرها إلى تقديم خدمة التدريب لهم، الأمر الذي يساعدهم على تفهم احتياجات المتدربين داخل الفصل الدراسي وتكوين اتجاهات سوية حول إمكانياتهم وقدراتهم و تؤخذ بعين الاعتبار لدى أعضاء المنظومة التربوية.(منتصر،2015،ص29).

ـ الأسس التربوية: وهي العناصر التي تهتم بالتلميذ باعتباره عضوا مهما في الجماعة المدرسية، وتعمل على توضيح الدور المنوط به داخل المؤسسة التربوية، وتحديد نوع النشاط الذي يطلب منه مع الطاقم التربوي والإداري في المدرسة، حسب إمكانياته وقدراته مع ضرورة انسجام أهداف البرنامج التدريبي والأهداف العامة للعملية التربوية والتي تؤكد في أساسها على جملة من الغايات التربوية أهمها تهيئة الظروف المناسبة للتلميذ المتدرب والمعلم مع أهمية مراعاة خصوصية هذا الطفل.

ـ الأسس الاجتماعية: ويقصد بها تلك المبادئ التي تؤكد تباين دور الفرد داخل الجماعة، وضرورة الاهتمام به كعضو في المجتمع، من خلال تأثير سلوك الفرد بسلوكيات الجماعة التي ينتمي إليها، مع الأخذ بعين الاعتبار تأثير الفرد في غيره من أفراد المجتمع وبذلك فإنه ينبغي أن ينظر للفرد من حيث كونه مؤثرا ومتأثرا.

ـ الأسس الأخلاقية: من الضروري ألا يهمل البرنامج التدريبي القواعد والأسس الأخلاقية العامة لكل بيئة اجتماعية، بالنظر لخصوصيات المجتمع من جهة، ومن جهة أخرى بالنظر لخصائص المشكلة المدروسة

وطبيعة أفراد العينة المختارة للدراسة لذا يحرص مصممو البرامج على إلزام أنفسهم ومساعديهم بمجموعة من القواعد والأسس الأخلاقية في التعامل مع أفراد العينة المدروسة، ومن أبرز تلك الأسس ضمان سرية المعلومات التي يدلي بها المتدربون خلال الجلسات التدريبية مع إلزام المساعدين(إن وجدوا) والمسترشدين المشاركين في البرنامج باحترام أراء وأفكار بعضهم البعض، وأن يسود الجلسات جو من الثقة والاحترام.

كما يجب أن يشمل البرنامج على لوائح وقوانين تنظيمية تتماشى مع القوانين والنظم العامة، وتنسجم مع القوانين الداخلية للمؤسسة التي يتم فيها إجراء جلسات البرنامج(منتصر،2015،ص30).

الأسس الدينية : تعتبر التعاليم الدينية معايير أساسية ومرجعية في تنظيم سلوك الأفراد، سواء كانوا وحدهم أو كانوا داخل جماعة، لذا من الواجب أن لا يتضمن البرنامج التدريبي أي سلوكيات أو أفكار تتعارض مع المبادئ الأساسية لديانة العميل، لأن ذلك من شأنه أن يساعد في تقبل المتدرب لمضمون البرنامج، ويمكن المدرب من تطبيق جلساته باطمئنان، حيث أن الإنسان الذي يقوم بواجباته الدينية يشعر بالأمن النفسي والطمأنينة وراحة البال، لذلك كانت المعتقدات الدينية لكل من المدرب و المتدرب هامة في عملية التدريب(منتصر،2015،ص31).

6 ـ مراحل إعداد البرامج التدريبية:

– **مرحلة تحديد الاحتياجات:** تمثل هذه المرحلة الركيزة الأساسية التي تقوم عليها استراتيجية المنظمة لتدريب مواردها البشرية، وتعتبر الاحتياجات التدريبية، متجددة ومستمرة، وحالية ومستقبلية، وتتم عن طريق تحليل المنظمة، وتحليل الوظيفية، وتحليل أداء العاملين وسبق أن تم استعراضها.

– **مراحل تصميم برنامج تدريبي:** تعتبر الاحتياجات التدريبية بمثابة الركيزة التي تقوم عليها عملية تصميم البرنامج التدريبي التي تتكفل بإحداث التغييرات التي عبرت عنها الاحتياجات التدريبية، فبعد تحديدها يبدأ المخطط التدريبي في تصميم البرامج التدريبية بطريقة تحقق الأهداف المنشودة، وتتضمن عملية تصميم البرامج التدريبية عدة إجراءات. وتتضمن مرحلة تصميم أو تخطيط البرنامج التدريبي على ثلاث إجراءات الأولى تحديد الموضوعات التدريبية (وضع محتوى خطة التدريب)، والثانية متابعة موضوعات البرنامج التدريبي، وأخيراً تحديد أساليب التدريب.

– **مرحلة تنفيذ البرنامج التدريبي:** وفي هذه المرحلة يكون على مدير التدريب الإشراف على التنفيذ والتأكد من أن التصميم الذي وضعه أمكن تنفيذه، ويتضمن تنفيذ برنامج التدريب أنشطة هامة هي: وضع الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج، ترتيب مكان وقاعات التدريب، والمتابعة اليومية لسير البرنامج. كما أن تنفيذ البرنامج التدريبي يتطلب وجود اتصال فاعل بين المدرب والمتدربين وليس اتصالات موجهة نحو المتدربين فقط، وفي الوقت نفسه، ينبغي مراعاة عدد من العوامل لجعل مواد التدريب متطابقة مع حاجات المتدربين التدريبية منها أن يتعرف المدرب على حاجات المتدربين التدريبية، وأن يستخدم المدرب الأوصاف ووسائل الشرح المعروفة لدى المتدربين، وأن يدرك المدرب الموضوع بالقدر الذي يتوقعه منه المتدربين في البرنامج التدريبي(القحطاني،2019،ص140/139).

7 ـ الاحتياجات التدريبية:

هناك حقيقة راسخة في مجال التدريب تشير إلى أن فعالية تخطيط البرامج التدريبية وتصميمها وتنفيذها وتقييمها تعتمد بشكل أساسي على عملية تحديد الاحتياجات التدريبية. فهذه العملية تحدد النوع المطلوب من التدريب، والأشخاص الذين يحتاجون إليه، ومستوى الخبرة المطلوب.

من هنا فإن الحاجة التدريبية هي مجموعة التغييرات المطلوب إحداثها في أداء الفرد، والمتعلقة بمعلوماته ومهاراته وخبراته، وسلوكه واتجاهاته، لجعله لائقا لشغل وظيفة أعلى، أو أداء اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية(الدميني،2012،ص14).

7 ـ 1 ـ طرق جمع المعلومات لأغراض تحديد الاحتياجات التدريبية:

تتبوأ المعلومات أهمية خاصة عند تحديد وتحليل الاحتياجات التدريبية بحسبان أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية يترتب عليها تقرير نوع التدريب المطلوب، ومن الذي يحتاج إليه، ومستوى الأداء المطلوب لمواجهة مشكلات محددة أو لتطوير أساليب العمل. كما يترتب عليها تحديد مدة البرنامج، وتحديد أهدافه، ومعرفة المهارات المطلوب اكتسابها. وتتمثل طرق جمع المعلومات بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية في الآتي:

المقابلة: Interview تمثل المقابلة هنا مواجهة شخصية بين خبير التدريب والمتدربين المحتملين، بهدف التعرف على احتياجاتهم التدريبية. وعند إجراء المقابلة لابد من مراجعة الأسئلة للتأكد من أنها تستجيب

لهدفها. وأن يستمع المقابل بعناية للمتدربين المحتملين، ولا يذهب إلى استنتاج الإجابات. من مزايا المقابلة أنها تعطي المتدربين المحتملين فرصة كافية لإبداء الآراء وتقديم المقترحات. إلا أن للمقابلة عيوبا تتمثل في أنها تتطلب وقتا طويلا، وقد تؤدي إلى نتائج يصعب تطبيقها، ويمكن أن تنمي الإحساس لدى بعض المتدربين المحتملين بالحرج، وأنهم في مأزق يهدد مستقبلهم الوظيفي.

الاستبيان:Questionnaire يمثل الاستبيان استمارة تتضمن عددا من الأسئلة مطلوب الإجابة عنها، ويضعها خبير التدريب بهدف التعرف على الاحتياجات التدريبية. وهناك شروط لابد من مراعاتها عند تصميم الاستبيان، منها: أن تكون الأسئلة واضحة لا لبس فيها. وأن تكون الإجابات المطلوبة، كلما أمكن ذلك، على هيئة "إشارات" يقوم الفرد بوضعها في المكان المخصص لها حتى يسهل حصرها وتبويب بياناتها. وأن لا تكون الأسئلة معقدة ترهق المتدرب عند الإجابة عنها. وأن تكون موضوعية بحيث تلبي الغرض الذي جاءت من أجله. من مزايا الاستبيان أنه يمكن أن يصل إلى أكبر عدد ممكن من الأفراد في وقت قصير، وأنه قليل التكاليف، ويقدم بيانات مركزة وواضحة، ولكن من عيوبه ضعف قدرته في التوصل الى أسباب المشكلات ووضع الحلول الممكنة.

الاختبارات Tests: قد تكون الاختبارات شفوية وقد تكون تحريرية يلجأ إليها خبراء التدريب، بهدف التوصل إلى الاحتياجات التدريبية للعاملين. وتستخدم الاختبارات كوسيلة لتحديد وتشخيص أوجه القصور في الأداء، غير أنها تعطي مؤشرات عامة لا نهائية في تقويم أداء الفرد للعمل أو احتياجاته التدريبية.

تحليل المشكلاتProblems Analysis: تستهدف هذه الطريقة معرفة السبب الحقيقي للمشكلة، بهدف أن يأتي التدريب لعلاجها. ومن مزايا هذه الطريقة أنها تزيد من مستوى التفاهم بين الرؤساء والمرؤوسين، وتعطي هذه الطريقة النتائج نفسها التي تعطيها المقابلة.

تقويم الأداءPerformance Appraisal: يعطي تقويم الأداء مؤشرا واضحا عن الواجبات التي لم تنجز، وأسباب عدم إنجازها. كما تبين نتيجة التقويم مدى حاجة العاملين إلى التدريب فهو– أي تقويم الأداء – وإن كان يقدم معلومات دقيقة عن واجبات ومسؤوليات الوظائف وأنواع التدريب التي يحتاج إليه شاغلوها، فإنه يستنفذ وقتا طويلا.

دراسة التقارير والسجلاتStudy of Reports and Records: تبين دراسة التقارير والسجلات نقاط الضعف التي يمكن علاجها بالتدريب. وتتميز هذه الطريقة بأنها تظهر مشكلات الأداء لكنها لا

تكشف عن أسباب هذه المشكلات. ولا تتسم بالموضوعية، مما يصعب الاعتماد عليها وحدها في تحديد الاحتياجات التدريبية(عطابي و ترزولت، 2018،ص852).

وانطلاقا مما سبق يتبين أن أهم الاحتياجات التدريبية لتلاميذ عسيري القراءة هي:

ـ الحاجة إلى تمييز الكلمات المكتوبة في سياق العبارة وربط كل منها بصورتها ويترتب على هذا نطق الكلمة عند رؤية رسمها.

- الحاجة إلى ربط المعنى بالرمز، أو ما يترتب عليه من فهم العبارة.

- الحاجة إلى قراءة عدة جمل تدور حول المعنى المتصل ويترتب عليه فهم معان متكاملة.

- الحاجة إلى التمييز لكلمات مفردة، وهي مرحلة من التمييز أكثر تفوقا من الأولى ويترتب عليها الانطلاق في القراءة.

- تمييز الكلمات في مادة لم يسبق رؤيتها ويأتي نتيجة لتمييز الحروف المفردة وربط الحرف بصوته ورسمه، أو يترتب عليه القدرة على قراءة مادة إضافية ثم تأتي كتابة الكلمات والجمل فتثبت المهارة المقصودة، ويمكن التلميذ من إتقان مهارة جديدة(منتصر،2016،ص32).

ـ المشكلات التي تحتاج إلى تدريب في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية:

يمكن تلخيص أبرز هذه المشكلات فيما يأتي:

- تقارن بعض الحروف في النطق(ت، ط) (ك، ق) (س، ص) (ث، ذ).

- تشابه كثير من الحروف الصوتية في الرسم الخطي تشابها يصعب معه التمييز بينها وهذه الحروف متعددة (ب، ت، ث) (ج، ح، خ) (ر، ز)،(س، ش) (ع، غ).

- تعدد أشكال بعض الحروف ومثال ذلك حرفا الكاف والهاء.

- تعدد صور الحروف وتنوعها فلكل حرف صورة خاصة في أول الكلمة أو وسطها وفي آخرها ومثال ذلك حرف الياء(يـ ، ـيـ ، ي).

- إهمال الحركات وعدم رسمها على الحروف في الكتابة يجعل النطق بها بالنسبة للتلاميذ في الصفوف الأولى صعبة.

- التنوين وهو صوت ينطق ولا يرسم في الكلمة .

- بعض الحروف تنطق بطرق مختلفة مثل: تاء التأنيث في آخر الكلمة (شجرة) فمرة تنطق تاء وعند الوقف تنطق هاء فالصوت يتغير والرمز لا يتغير.

- اتصال لام الجر بالكلمات المبدوءة بأداة التعريف (ال) الشمسية والقمرية، وينتج عنها حذف همزة الوصل (للرجل – للقمر).

- تعتبر المشكلات الأساسية في الحروف التي تلفظ ولا تكتب (هذا، الله، الذي)، حيث لم تكتب الألف بعد هاء الكلمة الأولى(منتصر،2016،ص33).

من خلال الأساليب التي عرضناها سابقا فقد استخدمنا لتحديد الاحتياجات التدريبية لذوي صعوبات القراءة في دراستنا الأساليب التالية:

الملاحظة، المقابلة، بالإضافة إلى اختبار قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث و اختبار الوعي الفونولوجي.

8 ـ أنواع البرامج التدريبية :

8 ـ 1 ـ برامج العمليات المعرفية: تركز هذه البرامج على العمليات أو المهارات المعرفية للتفكير كالمقارنة والتصنيف والاستنتاج حتى تهدف إلى تطوير العمليات المعرفية وتطويرها وتدعيمها كطريقة يمكن من خلالها تطوير القدرة على التفكير المنطقي وخير مثال على ذلك العلاج المعرفي ونظرية العلاج المعرفي الإنفعالي.

8 ـ 2 ـ برامج العمليات فوق المعرفية: تشير هذه البرامج إلى أن التفكير موضوع قائم بذاته وأن تركيزها ينصب على تعميم مهارات التفكير فوق المعرفية التي تسيطر على العمليات المعرفية، وتهدف هذه البرامج إلى تشجيع التلاميذ على التفكير حول تفكيرهم.

8 ـ 3 ـ برامج المعالجة اللغوية والرمزية: تهدف هذه البرامج إلى تنمية مهارات التفكير في الكتابة والتحليل الحجج المنطقية بالحاسوب كبرامج التغذية المرتدة البيولوجية بالحاسوب.

8 ـ 4 ـ برامج التعلم بالإكتشاف: تهدف هذه البرامج إلى تزويد الطلبة بعدة إستراتجيات لحل المشكلات في المجالات المعرفية المختلفة، والتي يمكن تطبيقها بعد توعية الطلبة بالشروط الخاصة الملائمة لكل مجال(مقى وذياب،2017،ص46).

ثانيا : بناء البرامج التدريبية:

1 ـ خطوات تصميم البرامج التدريبية:

ـ تحديد أهداف البرنامج: تنظيم عملية تصميم البرامج وتوضيح الأهداف والإجراءات الواجب إتباعها مما يساعده على التأكد من تأمين جميع العناصر التي يحتاجها المشروع وتوفير الوقت والجهد.

وأن تحديد أهداف البرنامج التدريبي هو الخطوة الأولى في مجال وضع البرنامج التدريبي بتخطيط الاحتياجات التدريبية، التي تحدد الخصائص والقدرات والمهارات المراد إكسابها للمتدربين، ونوعية البرامج التدريبية المطلوب توفيرها ومحتوياتها.

- تحديد مفردات البرامج التدريبية: إذ يتم تحديد المفردات وفق الاحتياجات التدريبية وأن تكون المفردات ذات علاقة مباشرة بطبيعة المرشحين للتدريب، ثم يقوم مصمم البرنامج بتحديد التتابع المنطقي لموضوعات البرنامج والترابط بينها، وتحديد الموضوعات التي ينبغي معرفتها وتلك التي يستحسن معرفتها، وأن يأخذ مصمم البرنامج بعين الاعتبار مستوى المشاركة وطبيعة وظائفه، والبرامج التدريبية التي سبق لهم أن اشتركوا فيها.

- تهيئة مواد البرنامج التدريبي: وهي التمرينات التدريبية والحالات الدراسية المستخلصة التي يمكن عرضها وتوزيعها على المشتركين عند البدء به، أو خلال الجلسات التدريبية أو بعد الانتهاء منها، وينبغي أن يتم التأكد من تناسب المواد التدريبية مع أهداف البرنامج وتكييف المواد المعدة ابتداء، لتتلاءم مع أهداف البرنامج المقرر تنفيذه.

- اختيار الأساليب التدريبية المناسبة: ويقصد بالأساليب تلك الطرائق المعتمدة في إيصال المعلومات أو إكساب المهارات أو تغيير الاتجاهات لدى المتدربين، وعند اختيار الأساليب التدريبية يؤخذ في الحسبان هدف البرنامج، موضوعاته، عدد المتدربين، مؤهلاتهم، خبراتهم، مقدار المشاركة المطلوبة منهم وإمكاناتهم في الوقت المتاح(منتصر،2016،ص35).

ـ تحديد مكان البرنامج وزمانه: وتعد هذه الخطوة من المقومات الأساسية لنجاح أي برنامج تدريبي إذ لابد من تحديد المدة المناسبة التي يمكن فيها تغطية مفردات البرنامج، واختيار التوقيت المناسب له، وعند تحديد زمان البرنامج يتم مراعاة مستوى الأداء المستهدف، الصعوبات المطروحة، قابلية المتدربين، الكلفة والوقت المتاح.

- اختيار المدربين: ومن أهم العناصر اللازمة لنجاح البرنامج التدريبي فهم القائمون على تنفيذ البرنامج على تنفيذ ما خطط له، وتطبيقه على الواقع ولذلك لابد من توافر مواصفات أساسية للمدربين مثل: الصفات الشخصية، الحماس والاتزان، التمكن من الموضوع، الإلمام بنظريات التعلم، القدرة على استخدام الأساليب التدريبية الجيدة والقدرة على القيادة الجيدة وإدارة الجلسات(منتصر،2026،ص36).

2 ـ بناء البرامج التدريبية:

تأتي مرحلة بناء البرنامج التدريبي كمرحلة تابعة لمرحلة التصميم وتتضمن هذه المرحلة إعداد محتوى البرنامج التعليمي وتحديد المصادر المفيدة للبرنامج، اختيار وإعداد طرق ووسائل البرنامج التدريبي وتحديد الجدول الزمني لتنفيذ وتقويم البرنامج وتنفيذ البرنامج.

2 ـ 1 ـ تحديد محتوى البرنامج التدريبي وتحديد المصادر المفيدة للبرنامج: يتم في هذه المرحلة إعداد المحتوى التدريبي للبرنامج حسب أهدافه التعليمية، إذ يعد المحتوى التدريبي لغرض تحقيق هذه الأهداف، ويمكن أن يستعين المدرب بالمتخصصين في المشكلة التي يسعى البرنامج لحلها من أجل إعداد المحتوى التدريبي للبرنامج، كما يقوم بعض المدربين باستخدام محتوى تدريبي أو منهج سبق تصميمه وإعداده لبرنامج مماثل مع ملاحظة تعديله ليصبح ملائما لجمهور وظروف البرنامج الحالي كما يلزم المدرب معرفة الجيهات والأخصائيين الذين يمكن أن يساهموا في البرنامج وفي هذا الصدد ينبغي للمدرب تكوين صلات وعلاقات فعالة تتيح له الإستفادة من مصادر وعلاقاته في إنجاح برامجه التدريبية.

2 ـ 2 ـ اختيار واعداد طرق ووسائل البرنامج التدريبي:

يتم إختيار وإعداد طرق ووسائل البرنامج التدريبي حسب طبيعة المحتوى التدريبي للبرنامج وكذلك حسب خصائص المتدربين التعميمية والإجتماعية، وفي كل الظروف يجب أن تكون الطرق ملائمة وتساهم في تعليم المتدربين أهداف البرنامج، وهناك العديد من الطرق التدريبية منها على سبيل المثال التطبيقات

العملية، المحاضرات، ورش العمل، حلقات النقاش، المراجع والنشرات التدريبية المعارض برامج الحاسوب والإنترنت.

2 ـ 3 ـ تحديد الجدول الزمني لتنفيذ وتقويم البرنامج:

يعد تحديد الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج عاملا مهما في نجاح البرنامج التدريبي، إذ يجب إختيار التوقيت المناسب لتنفيذ البرنامج وذلك لضمان حضور المتدربين، كما يجب أن لا يتزامن تنفيذ البرنامج مع نشاطات أخرى تحظى بإهتمام كبير من المشاركين مما قد يؤدي إلى تقليل الحضور، ومما ينبغي أن يشار إليه ضرورة وضع جدول زمني لتنفيذ كل مرحلة من مراحل البرنامج بحيث يتمكن المتدرب والمدرب في إنجاز المراحل المتعددة للبرنامج في الوقت المحدد(مقى وذياب،2017،ص49/48).

3 ـ مراحل تقييم البرامج التدريبية:

تمر عملية تقييم البرامج التدريبية بأربع مراحل هي:

ـ التقييم قبل عقد البرنامج التدريبي: تهدف هذه المرحلة إلى تقييم خطة البرنامج التدريبي بشكل كامل، بحيث يشمل التقييم في هذه المرحلة ما يلي:

ـ التأكد من الاستعدادات والإمكانيات والأدوات التي تم توفيرها لعقد البرنامج التدريبي.

ـ التأكد من كافة النواحي التنظيمية لعقد البرنامج، مثل توفر المكان المناسب والمادة التدريبية، العدد الكافي من المتدربين.

ـ استطلاع آراء المرشحين حول موضوعات البرنامج التدريبي وتوقعاتهم للمهارات والمعلومات والسلوكيات والاتجاهات التي سيكتسبونها من حضورهم للبرنامج التدريبي والأهداف التي يسعون لتحقيقها، احتياجاتهم واقتراحاتهم.

ـ التقييم أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي: يركز التقييم في هذه المرحلة على تنفيذ البرنامج التدريبي ومدى النجاح في سير العملية التدريبية والنتائج التي تم تحقيقها أولا بأول، ويتم ذلك من خلال التأكد من مدى الالتزام بالأهداف الموضوعة مسبقا من خلال فترة انعقاد البرنامج التدريبي، ويتم التركيز في هذه المرحلة على ما يلي:

ـ متابعة مدى ملائمة تصميم البرنامج لأهدافه الرئيسية.

ـ تقييم مدى ملائمة الأساليب التدريبية المستخدمة لمحتوى وطبيعة البرنامج التدريبي.

ـ متابعة مدى الالتزام بالمنهج التدريبي من قبل المتدربين.

ـ تقييم الوسائل التدريبية المستخدمة في البرنامج التدريبي.

ـ تقييم مدى تطبيق المدرب والتزامه بمبادئ وأخلاقيات التدريب.

ـ التقييم بعد انتهاء البرنامج التدريبي مباشرة: يركز التقييم في هذه المرحلة على النتائج من عقد البرنامج التدريبي، بحيث يتم التركيز على:

ـ رد فعل المتدربين.

ـ المعارف التي اكتسبها المتدربين.

ـ مدى التغير في سلوك المتدربين.

ـ نتائج الأداء الفعلية في مكان العمل بعد انتهاء البرنامج التدريبي(الشعلان والدوسري،2022،ص241).

4 ـ أساليب تقييم برامج التدريب:

تعد عملية التقييم عملية أساسية لتحديد القيم الحقيقة للبرنامج التدريبي، كمرحلة أساسية له، في محاولة لفهم وتوضيح وكشف مدى تحقيق أهداف العملية التدريبية، وذلك من خلال سلسلة عمليات منظمة يمكن بها تشخيص نقاط الضعف والقوة الأساسية، حيث تهدف عملية تقييم البرامج التدريبية إلى معرفة الثغرات التي حدثت خلال تنفيذ البرنامج، وتحديد ومعرفة مدى نجاح المدربين في قيامهم بعملية التدريب، ونقل المادة التدريبية للمتدربين، وإعطاء صورة واضحة عن مدى استفادة المتدربين من التدريب(القحطاني،2019،ص140).

ومن هذه الأساليب نذكر :

- **الاستبانة:** وهي أداة توزع على المتدربين بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي وتتضمن معايير موضوعية على شكل أسئلة أو استفسارات يجيب عنها المتدربين، معبرين بذلك عن رأيهم بالمدربين، وأسلوب تخطيط البرنامج وتنفيذه، ويمكن التعرف بهذا الأسلوب على الثغرات ونقاط الضعف.

- **الملاحظة المباشرة:** إذا يمكن تقييم البرنامج التدريبي والمدربين عن طريق مراقبة وملاحظة ردة فعل المتدربين تجاه البرنامج بمن فيهم المدربون والهيئة المشرفة على التدريب.

- **اجتماع أو حفل ختامي:** يحضره المتدربون، ومن خلال الاجتماع والذي يكون هدفه تقييم البرنامج وتوزيع الشهادات على المتدربين(القحطاني،2019،ص141).

ثالثا : البرامج التدريبية لذوي صعوبات القراءة:

بعد إتمام عملية التشخيص وتحديد نواحي الضعف والصعوبات التي يعاني منها التلميذ في القراءة والأسباب المؤدية إليها تبدأ مرحلة جديدة وهي وضع خطة لبرنامج علاجي مناسب يراعي احتياجات التلميذ وصعوباته ونواحي القوة والضعف لديه هو يسير البرنامج العلاجي وفق خطة واحدة بل من الممكن تعديل هذه الخطة بصورة مستمرة لتتناسب مع نمو المهارات القرائية لدى التلاميذ وفقا لقدراته فغالبا ما تتغير حاجات التلميذ العلاجية والتدريبية في القراءة بصورة سريعة وكلما كان البرنامج متصفا بالمرونة والجودة استطاع تحقيق الأهداف المنشودة منه ومن أهم أساليب العلاج المستخدمة مع ذوي صعوبات تعلم القراءة البرامج العلاجية وهناك أكثر من طريقة لعلاج صعوبات تعلم القراءة تعتمد عليها البرامج العلاجية منها:

1- طريقة تعدد الوسائط أو الحواسVAKT:

وتعتمد هذه الطريقة على التعلم المتعدد الحواس أو الوسائط الأربع حاسة الإبصار وحاسة السمع والحاسة الحس حركية وحاسة اللمس في تعليم القراءة فإن استخدام الوسائط أو الحواس المتعددة يحسن ويعزز تعلم التلميذ للمادة المراد تعلمها ويعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون البعض الآخر ويقوم المعلم بتنفيذ طريقة تعدد الحواس لتلاميذه فيجعل التلميذ يرى الكلمة ويتبعها بأصابعه ثم يقوم بتجميع حروفها (نشاط حركي) وأن يسمعها من المعلم ومن أقرانه ويرددها لنفسه بصوت مسموع ثم يكتبها عدة مرات(الكحالي،2011،ص77).

2- تدريبات هيج و كيرك للقراءة العلاجية:

و تعتمد على ما يسمى بالتعليم المبرمج Programmed instructionحيث تجزأ المادة فيه إلى أجزاء صغيرة مبنية بطريقة منظمة بحيث لا يستطيع فيها الطالب أن يجيب مثلا على السؤال التالي دون إجابته للسؤال الأول هكذا(كوافحة،2003، ص96).

3- طريقة أورتون . جيلنجهام Orton-Gillingham :

وتركز هذه الطريقة على تعدد الحواس والتنظيم أو التصنيف والتراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة و التشفير أو الترميز والتعليم التهجي كما تركز الأنشطة في هذه الطريقة على تعليم التلميذ نطق الحروف اصوات الحروف ومزجها ودمجها فيتعلم التلميذ المزاوجة بين الحروف ونطقها واصواتها المقابلة لها وعليه فإن هذه الطريقة تقوم على الآتي:

. ربط الرمز البصري المكتوب للحروف مع اسم هذه الحروف.

. ربط الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف.

. ربط أعضاء الكلام لدى التلميذ مع مسميات الحروف وأصواتها عند سماعه لنفسه أو لغيره (الكحالي،2011،ص79).

4- أسلوب سنجرلاند :

تعد هذه الطريقة تعديلا لأسلوب وارثون في تعلم القراءة، و تقوم الخلفية النظرية لهذه الطريقة على افتراض أن القراءة عبارة عن مهارة لغوية، وإن اكتساب المهارة اللغوية يعتمد على تداخل وتكامل حواس مدركات حسية متعددة لا تقتصر على حاسة السمع، أو البصر، و بذلك فإن برنامج التدريب على القراءة حسب هذه الطريقة يعتمد على مجموعة من الأنشطة ترتكز على حواس متعددة وتهدف إلى تحسين وتطوير المدركات البصرية والسمعية، و اللمسية، و تكاملها من التغلب على مشكلة القراءة(خالد،2018،ص28).

خلاصة الفصل:

تناول هذا الفصل الإطار النظري والتطبيقي المتعلق بالبرامج التدريبية، حيث تم التطرق أولا إلى مفهوم التدريب وتعريف البرنامج التدريبي مع إبراز خصائصه والأسس التي يبنى عليها، إضافة إلى مراحل إعداد البرنامج التدريبي، بدءًا من تحليل الاحتياجات التدريبية، ثم تصميم وتنفيذ وتقويم البرنامج، مع الإشارة إلى أنواع البرامج التدريبية وأساليب تقييمها. ثم تطرق الفصل إلى خطوات بناء البرامج التدريبية، بدءا من وضع الأهداف، واختيار المحتوى، وتصميم الأنشطة، وصولا إلى تقويم فاعلية البرنامج، مع التركيز على المراحل المتبعة لضمان تحقيق الأهداف المرجوة. كما تم تسليط الضوء على البرامج التدريبية الموجهة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، من حيث طبيعتها وخصوصية تصميمها بما يلائم احتياجات هذه الفئة.

الجانب الميداني

الفصل السادس

الإجراءات المنهجية للدراسة

أولا: المنهج المتبع

ثانيا: إجراءات الدراسة الاستطلاعية

1. **أهداف الدراسة الاستطلاعية**
2. **حدود الدراسة الاستطلاعية**
3. **عينة الدراسة الاستطلاعية**
4. **أدوات الدراسة الاستطلاعية**
5. **الخصائص السيكوميترية لأدوات الدراسة**
6. **نتائج الدراسة الاستطلاعية**

ثالثا : إجراءات الدراسة الأساسية

1. **مجتمع الدراسة**
2. **عينة الدراسة الأساسية**
3. **خصائص عينة الدراسة**
4. **حدود الدراسة الأساسية**
5. **أدوات الدراسة الأساسية**
6. **إجراءات تطبيق الدراسة**
7. **الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة**

خلاصة الفصل

تمهيد:

سيتم تخصيص هذا الفصل من الدراسة لعرض الإجراءات المنهجية التي تم إتباعها في الدراسة، وأهم الأساليب المستخدمة فيها للحصول على نتائج هذه الدراسة، لأن دقة هاته الإجراءات تسمح للباحث باختبار فرضيات الدراسة والوصول إلى نتائج تؤكد أو تنفي هذه الفروض، وسيتم عرض المنهج المتبع وفرضيات الدراسة، وإجراءات الدراسة الاستطلاعية، وكذا ميدان الدراسة والعينة التي أجريت عليها، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات، وإجراء التطبيق للدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية المستعملة لتحليلها.

أولا ـ المنهج المتبع:

تختلف المناهج باختلاف المواضيع، ولكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه والمنهج أيا كان نوعه، هو الطريقة التي يسلكها الباحث للوصول إلى نتيجة معينة.(بوحوش و الذنيبات،2007،ص102)

لقد تم الاعتماد على المنهج التجريبي لموضوع دراستنا والمتمثلة في أثر برنامج تدريبي مستند على بعض مبادئ نظرية تريز لتنمية القدرة القرائية لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. إن البحث التجريبي هو التسمية التي تطلق على تصميم البحث الذي يهدف إلى اختبار علاقات العلة والمعلول حتى يصل إلى أسباب الظواهر. وقد يبدو البحث التجريبي بالنسبة لبعض الباحثين أكثر تصميمات البحوث تعقيداً، ولكن إذا فهم الباحث قواعده وأسسه فإنه يجده الطريقة الوحيدة التي يحصل منها على إجابات تتعلق بأسباب حدوث المتغيرات، ذلك أن البحوث التجريبية هي الطريقة الوحيدة لاختبار الفروض حول العلاقات السببية بشكل مباشر (الفاخري،2018،ص44).

ولهذا فإن المنهج المتبع لهذه الدراسة كان المنهج التجريبي ذو التصميم التجريبي للمجموعتين الضابطة والتجريبية باختبار قبلي و بعدي. ويمكن توضيح التصميم في الجدول التالي:

جدول رقم (02) التصميم التجريبي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعات / القياس	القياس القبلي	المعالجة	القياس البعدي
المجموعة التجريبية	تطبيق اختبار القراءة و اختبار الوعي الفونولوجي	تطبيق البرنامج التدريبي	تطبيق اختبار القراءة و اختبار الوعي الفونولوجي
المجوعة الضابطة	تطبيق اختبار القراءة و اختبار الوعي الفونولوجي	بدون تطبيق البرنامج التدريبي	تطبيق اختبار القراءة و اختبار الوعي الفونولوجي

وكما نلاحظ في الجدول رقم(02) قد تم الاعتماد على تصميم المجموعتين، في البداية نقوم بالقياس القبلي لأداة اختبار القراءة و اختبار الوعي الفونولوجي للمجموعتين، وبعدها تتعرض المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي المصمم من قبل الباحثتين أما الضابطة فلا تتعرض للبرنامج وبعدها يأتي القياس البعدي لأداة اختبار القراءة و اختبار الوعي الفونولوجي.

ثانيا : إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

للتأكد من مدى ملاءمة الأدوات لإجراء الدراسة الأساسية، تم القيام بدراسة أولية استطلاعية، وفيما يلي عرض مفصل لعناصر الدراسة الاستطلاعية والأدوات المستخدمة فيها.

الدراسة الاستطلاعية هي دراسة تمهيدية يجريها الباحث في ميدان الظاهرة ومجالها قبل البدء في الدراسة الأساسية. تهدف هذه الدراسة إلى اختبار الأدوات البحثية وتصميمها، بالإضافة إلى التعرف على الميدان والاحتكاك بالعينة، مما يسمح بتكييف الأدوات وفقا لمتطلبات البحث وتحديد خصائصها السيكومترية. كما تساعد الدراسة الاستطلاعية في الكشف عن العقبات المحتملة مما يمكن الباحث من معالجتها مسبقا، إلى جانب توفير الشروط العلمية اللازمة لضمان تنفيذ الدراسة الأساسية في أفضل الظروف(فرحاتي،2012).

1 ـ أهداف الدراسة الاستطلاعية: و تكمن أهداف الدراسة الاستطلاعية في ما يلي:

- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها بدقة.

- رصد التحديات المحتملة التي قد تعيق تنفيذ البرنامج التدريبي.
- رصد التحديات من حيث الإمكانيات البيداغوجية والتقنية المتاحة في المؤسسة.
- التعرف على الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، ويشمل ذلك اختبار القراءة واختبار الوعي الفونولوجي، من حيث الصدق والثبات.
- اختبار صلاحية البرنامج من خلال تطبيقه على عينة تجريبية من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة.
- التحقق من مدى وضوح تعليمات البرنامج.
- التحقق من ملاءمة محتوى جلسات البرنامج للمستوى المعرفي واللغوي للتلاميذ.
- ضبط البرنامج وتحسين فعاليته قبل تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

2 ـ خطوات الدراسة الاستطلاعية :

- الخطوة الأولى : إجراء زيارات ميدانية لأقسام السنة الرابعة ابتدائي في مدرسة زبيدي محمد مقاطعة الوادي رقم 11 و عددهم 3 أقسام كما في الجدول التالي:

جدول رقم (03) يمثل توزيع تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي حسب الأقسام المستهدفة:

القسم	عدد تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي		
	ذكور	إناث	المجموع
01	15	15	30
02	14	16	30
03	17	18	35
المجموع	46	49	95

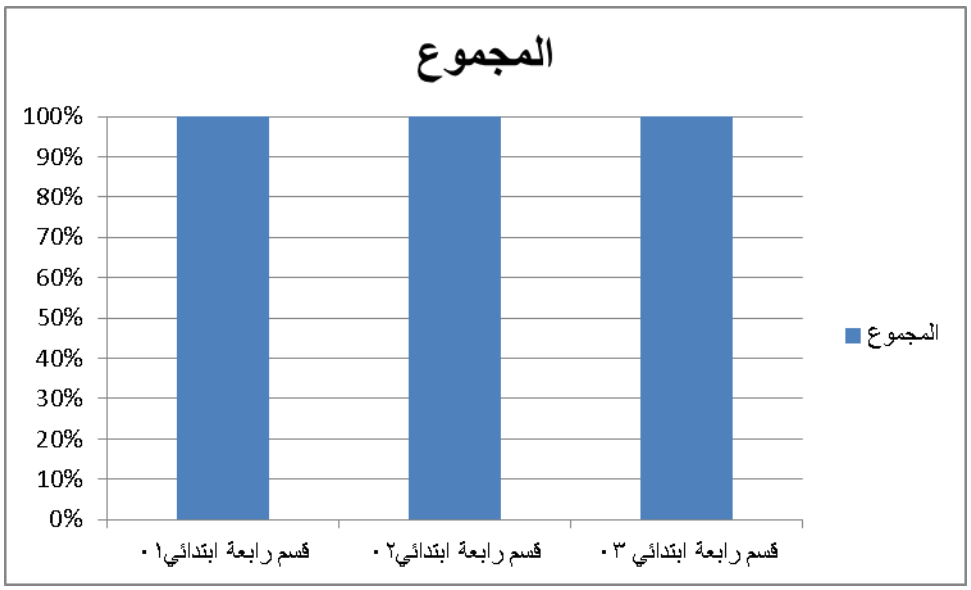
يوضح الجدول (03) توزيع مجموع تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي حيث بلغ عدد التلاميذ 95 تلميذا موزعين على ثلاثة أقسام كما يلي:

قسم (1) يضم 30 تلميذا، منهم 15 ذكور و 15 إناث.

قسم(2) يضم كذلك 30 تلميذا، عدد الذكور فيه 14 ، و الإناث 16.

قسم (3) يضم 35 تلميذا، منهم 17 ذكور و 18 إناث.

بذلك يكون المجموع الكلي للذكور 46 تلميذا والإناث 49 تلميذة في السنة الرابعة ابتدائي ليكون العدد الإجمالي 95 تلميذا عبر هذه الأقسام الثلاثة. ويتبين من خلال النتائج المتحصل عليها أن عدد الإناث والذكور متساوي تقريبا.



الشكل رقم(01) يمثل توزيع تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي حسب الأقسام المستهدفة لعينة الدراسة.

الهدف من هذه الخطوة هو القيام بمقابلات مع مديرة المدرسة و معلمي الأقسام الثلاثة لسنة الرابعة ابتدائي قصد الحصول على معلومات عن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

- **الخطوة الثانية:** تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية بالطريقة المقصودة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الذين يعانون من صعوبات في القراءة. وتم الاعتماد في ذلك على سلسلة من الإجراءات الميدانية التي تضمنت مقابلات مع معلمي الأقسام الثلاثة، و الإطلاع على درجات التلاميذ في الفصل الأول، بالإضافة إلى قائمة بمؤشرات صعوبات القراءة حسب الدليل التشخيصي و الإحصائي DSM-5.

كما تحددت شروط العينة في أن يكون التلميذ ضمن الفئة العمرية المناسبة من (9.5 إلى 10.5 سنوات) وأن يكون خاليا من أي إعاقات جسدية أو أمراض مزمنة، وأن يعيش في وسط أسري مستقر يتضمن وجود الوالدين.

وأسفرت هذه الخطوات عن تحديد (29) تلميذا وتلميذة تنطبق عليهم الشروط والمعايير ليكونوا بذلك العينة الاستطلاعية التي ستطبق عليها أدوات الدراسة.

ـ الخطوة الثالثة:

بعد تحديد 29 تلميذا وتلميذة من السنة الرابعة ابتدائي يعانون من صعوبات في القراءة، نظمت حصة خاصة تهدف إلى خلق جو من الألفة والثقة معهم، مع تقديم نشاطات قرائية بسيطة. كان الهدف من هذا اللقاء الأولي ملاحظة قدراتهم في التعرف على الحروف والكلمات، وكيفية تمييزهم للحروف بأشكالها المختلفة داخل الكلمة، بالإضافة إلى الكشف عن الوعي الفونولوجي من خلال طرح بعض التساؤلات من بينها : عندما تسمع كلمة كيف تفكر فيها ؟ هل تسمع أصواتها جزءا جزءا، أم تأتيك الكلمة كاملة في ذهنك ؟

ـ الخطوة الرابعة:

قبل الشروع في التقييم، تم الحصول على موافقة خطية من أولياء الأمور، بإشراف إدارة المدرسة، بعد إبلاغهم بطبيعة البرنامج. جمعت معلومات أولية من خلال ملاحظات المعلمين ونماذج دراسة حالة، وتم تقييم التلاميذ حيث خضعوا إلى اختبارات تشخيصية وتصنيفية شملت اختبار الذكاء، اختبار القراءة واختبار الوعي الفونولوجي، بهدف التأكد من خصائصهم ومدى مناسبتهم للعينة الأساسية وكذا تجريب أدوات الدراسة، بعد التحليل، تم التأكد من وجود صعوبات في القراءة لدى التلاميذ. ثم اختيرت عينة عشوائية من 8 تلاميذ لتطبيق أولي للبرنامج المصمم خصيصا للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في القراءة. أثناء إعداد البرنامج، تم أخذ مستوى قدرة هؤلاء التلاميذ في القراءة بعين الاعتبار، مما أدى إلى تبسيط محتوى البرنامج ليتماشى مع مستوياتهم المعرفية.

3 ـ حدود الدراسة الاستطلاعية:

3 . 1 الحدود المكانية للدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية بثلاث أقسام في ابتدائية زبيدي محمد ببلدية الوادي ولاية الوادي وهم :

- قسم رابعة 01

- قسم رابعة 02

- قسم رابعة 03

3 . 2 الحدود الزمانية للدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في منتصف الموسم الدراسي 2025/2024 من الفترة 05 جانفي2025 إلى 05 فيفري 2025.

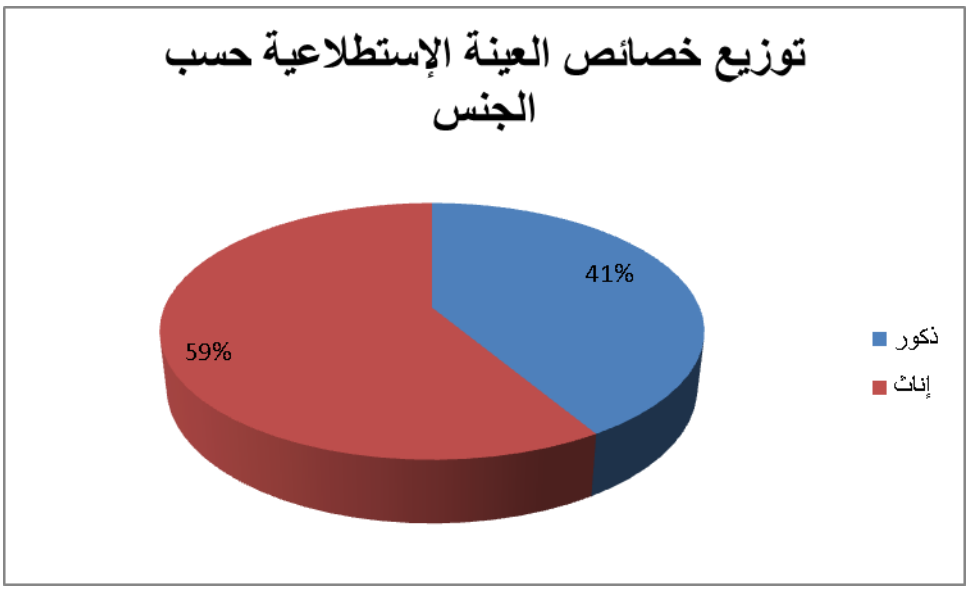
4 ـ عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة الدراسة الإستطلاعية بطريقة مقصودة لأن موضوع الدراسة يبحث عن سبل تدريب التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة لتنمية المهارات القرائية. حيث تتكون عينة الدراسة الإستطلاعية من (29) تلميذا وتلميذة من السنة الرابعة ابتدائي تم اختيارهم من ابتدائية زبيدي محمد ببلدية الوادي مقاطعة الوادي(11) وهؤلاء التلاميذ موزعين إلى(12) ذكرا و (17) أنثى. كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(04) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس

القسم	إناث	ذكور	المجموع
العينة الاستطلاعية	17	12	29
النسب المئوية	%59	41%	%100

يتبين من الجدول رقم (04) أن عينة الدراسة الاستطلاعية تتكون من 29 تلميذا، منهم 17 إناث بنسبة 59%، و 12% ذكورا بنسبة 41%، مما يدل على تفوق نسبي لعدد الإناث في العينة.



الشكل رقم (02) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

5 ـ أدوات الدراسة:

لجمع البيانات حول ظاهرة معينة، يعتمد الباحث على مجموعة من الأدوات المتنوعة، مثل الاستبيان المقابلة، الملاحظة، أو استخدام اختبارات القياس المصممة خصيصا للحصول على معلومات تتعلق بموضوع الدراسة.

ويمكن تعريف أدوات الدراسة في البحث العلمي بأنها الطرق التي يتم من خلالها جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالبحث، والتي تساعد في دراسة وتحليل مشكلة البحث. وبعد ذلك التوصل إلى النتائج(داوود،2025،ص144).

إن نوع الأداة المستخدمة في البحث أو الدراسة يتحدد بواسطة طبيعة المشكلة والفروض والأهداف المحددة للتعامل معها، وهذا يساعد الباحث في اختيار الأداة المناسبة لجمع البيانات وتحليلها.

و تستند الدراسة الاستطلاعية إلى ثلاثة أدوات رئيسية، وذلك بما يتوافق مع مشكلة الدراسة والأهداف المقصودة من الدراسة الاستطلاعية وهي:

5 . 1 الملاحظة غير المشاركة: و هو أن يلاحظ الباحث نشاط الجماعة دون الاختلاط بهم أو يتصل اتصالا مباشرا معهم وهنا يلاحظ الباحث الجماعة على أساس المراقبة فقط، دون معرفتهم(محجوب،2005،ص173).

تمت ملاحظة عدد من الحصص الدراسية في الأقسام الثلاثة بهدف رصد أداء التلاميذ أثناء القراءة وتحديد المشكلات التي يواجهونها. وقد جرى التركيز على جوانب متعددة، منها الوعي الفونولوجي، والقدرة القرائية.

المقابلة التشخيصية: المقابلة هي محادثة أو حوار موجه بين الباحث من جهة، وشخص أو أشخاص آخرين من جهة أخرى، بغرض الوصول إلى معلومات تعكس حقائق أو مواقف محددة، يحتاج الباحث الوصول إليها، في ضوء أهداف بحثه(المحمودي،2019،ص141).

وتهدف المقابلة التشخيصية إلى فهم مشكلة معينة والإلمام بالأسباب التي أدت إلى بروز المشكلة وخطواتها(بوحوش،1999،ص76).

تمثلت إحدى أدوات جمع البيانات في المقابلة التشخيصية، التي تهدف إلى تحديد طبيعة صعوبات القراءة لدى التلاميذ وفهم العوامل المرتبطة بها. تم تنفيذ المقابلة وفق منهجية متعددة المراحل، حيث تم أولا إجراء مقابلات مع المعلمين لجمع المعلومات الأولية حول التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في القراءة، بناء على ملاحظاتهم المباشرة داخل الفصل. تلى ذلك تحديد عينة التلاميذ من خلال تطبيق اختبار للقراءة، مما سمح بقياس درجة أدائهم. كما تم الإطلاع على نتائجهم التحصيلية في الفصل الأول. وأخيرا، تم إجراء مقابلات فردية مع التلاميذ بهدف تشخيص المشكلات التي يواجهونها أثناء القراءة من خلال استكشاف أنماط أدائهم، ومدى إدراكهم لصعوباتهم، وتأثيرها على دافعيتهم وثقتهم بأنفسهم. وقد ساهمت هذه الخطوات في بناء تصور شامل عن طبيعة الصعوبات التي يواجهها التلاميذ.

5 . 2 الاختبار: في هذا القسم، سيتم تقديم وصف مفصل لاختبارات الدراسة ، بدءا باختبار الذكاء، ثم اختبار القراءة، ثم اختبار الوعي الفونولوجي.

أ ـ وصف اختبار الذكاء:

يعتبر هذا الاختبار من الاختبارات الشهيرة والمتداولة ويعرف باسم مخترعه رافن هو اختبار يقيس القدرات العقلية للأطفال في المرحلة العمرية ما بين 5.6 الى 11.6 سنة من العاديين والمتأخرين عقليا وهو من الاختبارات المقننة الصالحة في مختلف البيئات والثقافات، ويتضمن هذا الاختبار 36 مصفوفة، مقسم بين ثلاث مجموعات: أ، أ ب، ب وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (12) مصفوفة، وكل مصفوفة تحتوي بأسفلها على (6) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكملة للمصفوفة التي بالأعلى. كما يلاحظ أن هذه البطاقات قد صممت بألوان مختلفة حتى تستطيع تلك البطاقات جذب انتباه الطفل المفحوص أكبر قدر ممكن بدلا من تشتت انتباهه في أشياء أخرى(حماد،2008).

ـ تعليمات الاختبار :

يبدأ الفاحص بكتابة اسم المفحوص في ورقة الإجابة، ثم يفتح كتيب الاختبار على الشكل (14) ويشير إلى الشكل الأساسي، موضحًا أن جزءا منه مفقود ويوجد ضمن الأجزاء أسفل الصفحة. يشرح الفاحص الفكرة من خلال استعراض الأجزاء واحدا تلو الآخر، مبينا سبب عدم تطابق بعضها مع الشكل الأصلي حتى يتوصل المفحوص إلى الجزء الصحيح. بعد ذلك يطلب منه وضع إصبعه على الجزء المناسب ويتأكد من صحة إجابته، مع إعادة الشرح عند الحاجة. يسجل الفاحص الإجابة ثم ينتقل إلى الشكل (2) مكررا نفس التعليمات، ويعود إلى (1) إذا لزم الأمر. بعد حل (24)، يستمر بنفس النهج مع بقية الأشكال، مؤكدًا على ضرورة التدقيق قبل اختيار الإجابة. إذا تعثر المفحوص في فهم وحل الاختبار حتى الشكل (5)، يتم إيقاف الاختبار و اعتباره غير صالح للتطبيق. يمنح المفحوص وقتا كافيًا للتفكير دون تعليق على إجاباته، سواء كانت صحيحة أو خاطئة(حماد،2008).

ـ طريقة التصحيح:

يتم تصحيح الاختبار بناء على مفتاح التصحيح الخاص به، حيث تمنح درجة (1) لكل إجابة صحيحة، ودرجة (0) للإجابات الخاطئة. بعد ذلك، يتم حساب الدرجة الكلية من خلال جمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها المفحوص.

تحول هذه الدرجة بعد ذلك إلى رتبة مئينية باستخدام جدول المعايير المناسب للفئة العمرية التي ينتمي إليها الفرد.

تم استخدام اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن في هذه الدراسة بهدف التعرف على المستوى العقلي للحالات المرشحة، وذلك نظرا لأن تعريف صعوبات القراءة يستلزم استبعاد الحالات التي تعاني من إعاقة عقلية. بالإضافة إلى ذلك، كان هذا الاختبار هو الأداة الوحيدة المتاحة للباحثتين في هذه الدراسة.

ب ـ اختبار القراءة: اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات هو أداة مقننة من طرف الباحث إسماعيل لعيس(2015) تهدف إلى تقييم مهارات التعرف على الكلمات المقروءة عند الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 8 و 12 سنة. يركز الاختبار على القدرة على قراءة الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة، وشبه الكلمات، مما يجعله مؤشرا دقيقا لاضطرابات القراءة، خاصة عسر القراءة.

تمثل قراءة الكلمات وشبه الكلمات المهارات الأساسية المتعلقة بالتعرف على الكلمات أثناء القراءة، وبالتالي فهي مؤشرات حقيقية على القدرة القرائية التي يمتلكها الطفل. هذا الاختبار معد لتقييم القدرة على التعرف على الكلمات وشبه الكلمات لدى الطفل في سن 8–12 سنة.

يتكون الاختبار من ثلاث قوائم، كل منها تحتوي على 40 مفردة.

1. قائمة الكلمات المتداولة (Frequent Words) تحتوي على (20) كلمة متداولة بسيطة و (20) كلمة متداولة مركبة.

2. قائمة الكلمات غير المتداولة (Non–Frequent Words) تحتوي على (20) كلمة متداولة بسيطة و (20) كلمة متداولة مركبة.

3. قائمة شبه الكلمات(Pseudo Words) تحتوي على (20) كلمة عديمة المعنى بسيطة وعلى (20) كلمة عديمة المعنى مركبة.

ـ طريقة تطبيق الاختبار:

صممت كل قائمة بطريقة يتم فيها فصل بين عمودين متباعدين يضم كل منهما 20 مفردة .

الهدف من هذا التصميم هو جعل انتباه الطفل يتركز على كل عمود على حدة أثناء أداء الاختبار. يفضل البدء بالعمود الأيمن، ثم الأيسر من كل قائمة.

تقدم القوائم بالتسلسل التالي:

- قائمة الكلمات المتداولة.
- قائمة الكلمات غير المتداولة.
- قائمة شبه الكلمات.

يتماشى هذا التدرج مع درجة الصعوبة، من السهل إلى الأصعب.

ـ طريقة تصحيح الاختبار:

تمنح للطفل درجة لكل مفردة كلمة أو شبه كلمة تم التعرف عليها بشكل صحيح.

تجمع هذه الدرجات وتقارن بالجدول، مع الأخذ في الاعتبار الفئة العمرية للطفل.

تعتبر القراءة صحيحة إذا تمكن الطفل من التعرف على جميع الحروف متسلسلة بشكل صحيح مع الحركات، حتى وإن أظهر الطفل ترددا في القراءة، فهذا لا يؤثر في التقييم ما دامت الإجابة النهائية صحيحة. مجموع الوحدات الصحيحة هو مجموع الكلمات وشبه الكلمات المقروءة بشكل صحيح.

ـ تصنيف الأفراد وفقا للأداء:

بناء على الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل يمكن تصنيفه إلى أحد المستويات التالية:

1. مستوى عدم وجود صعوبة في القراءة (Without Reading Difficulty):

وهو ما يتناسب في الجدول مع المستويين "المتوسط" و "العالي".

يطلق عليه كذلك في الأدبيات normal expert أو "قارئ عادي "typical reader reader" أو "قارئ جيد".

2. مستوى صعوبة أو ضعف القراءة (Reading Difficulty):

مستوى الأداء منخفض عن متوسط أداء الأفراد في نفس السن أو مستوى تعلم القراءة، لكنه لم يصل إلى درجة عسر القراءة. هذا المستوى يعكس في الغالب مستوى صعوبات التعلم التي ترتبط بعوامل محيطية تؤثر في دافعية الفرد للتعلم.

3. مستوى اضطراب تعلم القراءة أو عسر القراءة (Dyslexia) :

يمثل أدنى درجات الضعف في الأداء القرائي.

4. مستوى الضعف في الأداء القرائي (التعرف على الكلمات) أي ضمن النسبة 15% فما أقل(لعيس،2015).

ج ـ اختبار الوعي الفونولوجي لأزداو شفيقة:

يعد اختبار الوعي الفونولوجي لأزداو شفيقة أداة تشخيصية تقيس قدرة الطفل على التعامل مع الوحدات الصوتية للغة، مثل المقاطع الصوتية والأصوات الفردية. تم تطويره استنادا إلى اختبار(1999) Zorman وتم تكييفه للغة العربية في إطار بحث الدكتوراه للباحثة أزداو شفيقة بعنوان الوعي الفونولوجي و سيرورات اكتساب القراءة عند الطفل سنة (2012). يستهدف الاختبار الأطفال من عمر عامين فما فوق، ويهدف إلى الإحاطة بالمهارات الفونولوجية لديهم وتشخيص القصور في مهارة الوعي الفونولوجي.

ـ وصف الاختبار:

مهام الوعي الفونولوجي عددها (7) سبعة كل واحدة من هذه المهام تحتوي على 3 بنود ما عدا الخامسة التي تنقسم إلى 3 مهام جزئية، التي بدورها تحتوي على ثلاث بنود وهذه المهام كالتالي:

1 – الحكم على القوافي: يجب على الطفل أن يقرر إذا كانت أزواج الكلمات تقفي مثلا "حجر / بقر .

2 – إنتاج كلمة تقفي مع الكلمة المقصودة: يجب على الطفل أن يبحث في قائمته المعجمية على كلمة تقفي مع الكلمة المقترحة. مثال (يد/خد، جد، مد..).

3– إختيار كلمة تقفي مع الكلمة المقصودة: يجب على الطفل أن يختار من بين ثلاثة كلمات مقترحة، الكلمة التي تقفي مع الكلمة المقصودة. مثال(شعر/مقص، بحر، ورق)

5- **اختيار كلمة تنتهي بنفس الصامت:** يجب على الطفل أن يختار من بين ثلاثة كلمات مقترحة ، الكلمة التي تنتهي بنفس الصامت مع الكلمة المقصودة. مثال (بصل / راس، رجل ، كلب).

5- حذف المقاطع: تنقسم الى ثلاثة مهام جزئية:

- في الأولى (5a) ، يجب على الطفل أن يحذف المقطع الأول و يتلفظ بما تبقى من الكلمة، مثلا في كلمة "بقرة" يجب على الطفل أن يحذف [ba] ثم يتلفظ بما تبقى [qara]
- في الثانية (5b) يحذف المقطع الأخير [ra]، ثم يتلفظ بما تبقى من الكلمة [baqa]
- في الثالثة (5c) يحذف المقطع الأوسط [qa] ، ثم يتلفظ بما تبقى من الكلمة [bara]

6- الصوت الناقص: نسمع للطفل كلمتين، بحيث الكلمة الثانية تتكون من الكلمة الأولى مع حذف المقطع الأول. يجب على الطفل أن يجد ما هو الصوت المحذوف. مثال : [dabab] (bab(ضباب / باب).

7 - إستبدال الفونيم الأول: يتعلق الأمر بحذف الصوت الأول للكلمة و استبداله بآخر بشكل يمكنه من تشكيل كلمة جديدة. مثال (توت / حوت، قوت).(أزداو،2012،ص110/109).

- نظام تنقيط اختبار الوعي الفونولوجي :

بناءً على الإجابات الصحيحة، وإخضاع النتائج للمعالجة الإحصائية، تم تنقيط كل واحدة من المهام على ثلاثة (3) نقاط كحد أقصى حسب عدد البنود إذ تم منح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة، و هو نظام التنقيط المستعمل في الإختبار الأصلي، ما عدا حذف المقاطع منه التي يصل مجموعها الى (9) نقاط كحد أقصى بنظام ثلاث نقاط لكل واحدة من المهام الجزئية الثلاثة. و يكون بذلك المجموع الكلي (27) نقطة(أزداو،2012).

5 . 3 البرنامج التدريبي المبني على بعض مبادئ نظرية تريز:

هو مجموعة من الخبرات والإجراءات والأنشطة التربوية المستندة لبعض مبادئ نظرية تريز، والتي قامت الباحثتان بتصميمها وإعدادها وفق هذه المبادئ، وذلك بهدف تنمية القدرة القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الذين يعانون من صعوبات في القراءة.

1.3.5 أهداف البرنامج:

. الهدف العام للبرنامج :

يهدف البرنامج إلى تنمية القدرة القرائية لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

. الأهداف الفرعية :

. يسمي التلميذ الحروف الهجائية بتسمياتها الصحيحة المتعارف عليها.

. يميز التلميذ بين الحروف المتشابهة صوتا و يقرأها قراءة صحيحة.

. يميز التلميذ بين الحروف المتشابهة شكلا و يقرأها قراءة صحيحة.

. يقرأ التلميذ الحروف الهجائية بالحركات(فتحة/ضمة/كسرة/سكون) قراءة صحيحة.

. يقرأ التلميذ الكلمات بالحركات القصيرة و المدود و التنوين قراءة صحيحة.

. يقرأ التلميذ جملا مكونة من كلمتين أو أكثر قراءة صحيحة.

. يقرأ التلميذ جملا ذات معنى من كلمتين أو أكثر قراءة صحيحة.

. يقرأ التلميذ كلمات بها الـ القمرية و الـ الشمسية.

. يقرأ التلميذ قصة مناسبة لمستواه و يجيب على أسئلة الفهم والاستيعاب بشكل صحيح.

2.3.5 المصادر و الأدبيات:

- بعض مبادئ نظرية تريز.

- الخبرة الشخصية.

- رأي بعض أساتذة التعليم الابتدائي (أهم المشكلات السلوكية والمعرفية و النفسية التي يعانون منها).

3.3.5 حدود البرنامج التدريبي:

على ضوء الأهداف التدريبية التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها، يتم تنفيذ البرنامج ضمن الحدود التالية: المدة الزمنية للبرنامج هي شهرين و 6 أيام، ابتداء من 09 فيفري 2025 واستمرت إلى غاية 15 أفريل 2025 .يتكون من 11 جلسة موزعة على 6 أسابيع بمعدل جلستين كل أسبوع، وتستغرق كل جلسة مدة تتراوح بين 90 دقيقة. يطبق البرنامج في المدرسة الابتدائية زبيدي محمد. أما عدد المشاركين في البرنامج، فهو ثمانية أفراد.

4.3.5 مخطط الجلسة التدريبية:

تبنى الجلسة التدريبية الواحدة وفي الخطوات الآتية:

- عنوان الجلسة.

- الأهداف المراد تحقيقيا أو الوصول إليها في نهاية الجلسة (الأهداف العامة و الأهداف الفرعية).

- محتوى الجلسة.
- التقنيات المستخدمة.
- الوسائل المستخدمة.
- التقويم.

5.3.5 مراحل تطبيق البرنامج التدريبي :

- **مرحلة البدء (مرحلة التحضير):**

يتم تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة بعد تطبيق القياس القبلي، ثم تبدأ الجلسة الأولى التي تشمل التعارف والتمهيد للبرنامج التدريبي، وشرح أهدافه للأولياء و أبنائهم بشكل مبسط لجعلهم أكثر استعدادا للمشاركة.

- **مرحلة التطبيق والتدريب:**

يتم خلالها تنفيذ الأنشطة التدريبية التي تهدف إلى تنمية مهارة القراءة، مع التركيز على أنشطة مستند إلى مبادئ نظرية تريز.

- **مرحلة التقييم والاختتام:**

في هذه المرحلة، يتم تقييم مدى تقدم التلاميذ في القراءة، بالإضافة إلى تعزيز المهارات المكتسبة وتشجيع الأطفال على الاستمرار في تطوير قدراتهم القرائية. ويتم ذلك في الجلسة الأخيرة.

6.3.5 الأساس النظري للبرنامج:

تعد نظرية تريز الأساس النظري للبرنامج، حيث تتسم نظرية "تريز" بأن مبتكرها لم يعتمد على المحاولة والخطأ في صياغتها كحال معظم استراتيجيات التفكير الابتكاري، وإنما اعتمد على التحليل العلمي الدقيق والمكثف من قبله وفريق عمله لمئات الآلاف من براءات الاختراع من أجل التعرف على الأفكار الابتكارية التي بلغت بأصحابها درجة الاختراع وتوصل إلى أربعين مبدأ ابتكاريا يستخدمها المخترعون في حل المشكلات التي تقف في طريق تنفيذ اختراعاتهم. وهذه النظرية نشأت أصلا في المجالات الهندسية والصناعية والتقنية، لكنها تستخدم في مختلف جوانب النشاط الإنساني(آل عزيز، 2013،ص102).

ويرى الأحول(2019) أن نظرية "تريز" تضمنت مجموعة من المبادئ التي يمكن استخدامها في إيجاد حلول غير معتادة للمشكلات التعليمية، حيث أظهرت تلك المبادئ فاعليتها في حل مشكلات هندسية وتكنولوجية وعلمية عديدة، وأدت لظهور عدد كبير من الاختراعات في هذه المجالات، ويفترض أن تطبيق مثل هذه المبادئ في مجال صعوبات التعلم قد يساعد الطلاب على حل المشكلات بطرق مبتكرة ويؤدي إلى التخلص من أوجه القصور لديهم، علما بأن بعض هذه المبادئ يمكن استخدامها في تعليم القراءة بينما يكون بعضها الآخر غير ملائم لهذه الفئة.

ونظرا لأن نظرية تريز تتضمن أربعين مبدأ ابتكاريا، فقد تبين من خلال الرجوع إلى دراسة الأحول،(2019). بعنوان فاعلية برنامج مقترح قائم على مبادئ نظرية تريز TRIZ الحلول الابتكارية للمشكلات في علاج بعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، أنه قام بتحديد 21 مبدأ تحت عنوان التطبيقات التربوية واللغوية لنظرية تريز في علاج صعوبات القراءة. ومن هذا الإطار، جاء التركيز في بناء البرنامج التدريبي الحالي على مجموعة منتقاة من تلك المبادئ، حيث تم اعتماد 11 مبدأ منها تتوافق مع طبيعة أهداف البرنامج وخصائص الفئة المستهدفة من تلاميذ السنة الرابعة الذين يعانون من صعوبات في القراءة. هذا الانتقاء كان مدروسا بهدف ضمان الملاءمة والفعالية. تم تصميم هذا البرنامج التدريبي استنادا إلى بعض مبادئ نظرية تريز، حيث تم بناء الجلسات وفقا للصعوبات التي يواجهها تلاميذ ذوي صعوبات القراءة في السنة الرابعة ابتدائي، مثل صعوبة تسمية الحروف الهجائية،

والتمييز بين الحروف المتشابهة صوتا وشكلا، وقراءتها بشكل صحيح. كما يعاني التلاميذ من مشكلات في قراءة الحروف والكلمات بالحركات والمدود والتنوين، بالإضافة إلى صعوبة في تركيب جمل ذات معنى تتكون من كلمتين أو أكثر، وقراءة قصة واستيعاب محتواها. يهدف البرنامج إلى تنمية مهارة القراءة لديهم من خلال بعض مبادئ نظرية تريز، والتي تساعد في تحليل هذه المشكلات وإيجاد حلول مبتكرة، مما يسهم في تحسين مهارة القراءة لديهم. ومن المبادئ المستخدمة في هذا البرنامج:

. الفعل السابق: تعريف التلاميذ قبل القراءة بما يمكن أن يواجههم من صعوبات أثناء عمليات القراءة وسبل التغلب عليها(وهو ما يعرف بالمدخل الوقائي).

. عدم التماثل: تبصير التلاميذ بقيمة الاختلاف والتنويع في المقروء من حيث المفردات والتراكيب والأساليب الوارد عليها، وأن هذا من باب التمكن والإبداع.

ـ القوة الموازنة: تبصير التلاميذ بقيمة الضبط الإعرابي على أواخر الكلمات وأهمية ذلك في اكتشاف المعاني والدلالات، وأن تغيير تلك العلامة يغير معنى الكلمة ومقصدها.

ـ مواجهة السلبيات: ضرورة التعامل الفوري مع الصعوبات القرائية حال حدوثها على المستوى الفردي والجماعي، و تبصير التلاميذ بتلك الصعوبات تجنبا لتكرار حدوثها.

ـ التغذية الراجعة: ضرورة التفاعل بين المعلم وتلاميذه أثناء عملية القراءة، وتقديم تغذية راجعة لهم تفعل العملية التعليمية وتحسنها.

ـ تقسيم العمل إل فقرات: توزيع المقروء إلى مقاطع وأجزاء لسهولة فهمها مع مراعاة تكامل الأفكار وترابطها، وأن تتم عمليات القراءة على فترات ومرات عديدة(وهو ما يعرف بالقراءة المتكررة)

. تغير اللون: يمكن ذلك يتميز الكلمات الجديدة والصعبة بألوان مختلفة تلفت انتباه التلاميذ إليها، وتوجيههم للبحث عن دلالاتها ومعانيه.

. دمج الأجزاء: تبصير التلاميذ بأهمية إعمال علوم اللغة وفنونها كافة لفهم محتوى المقروء حيث التكامل اللغوي أحد مميزات اللغة وخصائصها الأصيلة.

ـ مبدأ التجزئة والتقسيم: تجزئة الصعوبة وتقسيمها إلى أجزاء ليسهل فهمها والتعامل معها من جانب التلاميذ.

ـ الإسراع بالعمل: تدريب التلاميذ على السرعة في القراءة، مع مراعاة الدقة والإتقان في الأداء القرائي، والفهم واستنباط المعاني.

ـ التحسين: تدريب التلاميذ على كيفية التغلب على الصعوبات التي تعترضهم أثناء القراءة وآلية تحسين عمليات القراءة والفهم عنها(الأحول، 2019،ص5).

7.3.5 الأساليب المستخدمة في البرنامج:

- **التعزيز:**

حيث نقوم بتعزيز التلاميذ حسب ما يحبونه(تعزيز مادي ، لفظي، اجتماعي...) مع التنويع و ذلك بعد ظهور السلوك المرغوب بغية تكراره.

- **التكليفات المنزلية الموجهة:**

وهي عبارة عن أنشطة ينجزها التلميذ في المنزل مثل : حل تدريبات ، تسجيل وحدات قرائية(كلمة، جملة، نص، قصة ...إلخ)،ألعاب قرائية.

بالإضافة إلى بعض الإرشادات للولي لمساعدة التلاميذ في إنجاز ما كلفوا به.

8.3.5 المجموعة المستهدفة :

الفئة التي يستهدفها البرنامج هم الأطفال ذو صعوبات القراءة المتمدرسين بالصف الرابع ابتدائي ذكور وإناث .

9.3.5 أبعاد البرنامج التدريبي:

تم تقسيم البرنامج التدريبي إلى بعدين رئيسيين اشتمل كل منهما على مجموعة من الفقرات المتنوعة والمتدرجة في الصعوبة:

ـ البعد الأول : القدرة على قراءة الكلمات (الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات)

ـ البعد الثاني: القدرة الفونولوجية.

10.3.5 الوسائل المستخدمة في البرنامج:

تستخدم في البرنامج عدة وسائل وأدوات وهي:

ـ جهاز الكمبيوتر.

ـ Data show

ـ مسجل (تسميع أصوات الحروف) .

ـ فيديو (صور وصوت الحرف)

ـ مجسمات للحركات القصيرة .

ـ بطاقات المقاطع.

ـ مجسمات للمدود .

ـ بطاقات كلمات تحتوى المدود .

ـ شريط المدود .

ـ ألعاب قرائية (لعبة صيد الكلمات . لعبة بائع الكلمات . صندوق الكلمات).

ـ قصص.

ـ السبورة وأقلام اللباد .

ـ أوراق عمل.

ـ كتاب القراءة سنة رابعة ابتدائي (النصوص/الكلمات/ الجمل).

11.3.5 محتوى جلسات البرنامج:

الجدول رقم(05) يبين محتوى جلسات البرنامج

عنوان الجلسة	الهدف الإجرائي	محتوى الجلسة	التقنيات المستخدمة	الوسائل المستخدمة	التقويم
الجلسة 01: قراءة الحروف الصماء (مبدأ الفعل السابق) (مبدأ التغذية الراجعة)	أن يسمي التلميذ الحروف الهجائية بشكل صحيح	**النشاط01:** إرسال الفيديو والأنشودة لأولياء الأمور عبر مجموعة الواتساب قبل الجلسة. قراءة الحروف و تكرارها بدون ترتيب مع الاستماع لأنشودة الحروف و مطابقة الحروف المسموعة مع بطاقات ممغنطة أو ورقية أثناء المشاهدة مع توقيف الأنشودة في كل مرة. **النشاط 02** : تدريب التلاميذ على النطق الصحيح للحروف (تشغيل تسجيل صوتي للحروف قبل تدريب التلاميذ. /استخدام بطاقات صوتية تفاعلية وصور لدعم النطق./ تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة لتقليل التوتر. **النشاط 03** : التعرف على صوت الحرف من خلال الكلمات و تحديد موقعه في الكلمة عرض كلمات ثم مطالبتهم بتحديد موقع الحرف المطلوب و معرفة صوته الذي جاء عليه(استخدام بطاقات تفاعلية لتحريك الحرف داخل الكلمة./ تشغيل تسجيل صوتي لكلمات والتلاميذ يحددون موقع الحرف)	التعزيز حسب الميولات . التكليفات المنزلية	مسجل (تسميع أصوات الحروف) . فيديو (صور وصوت الحرف) بطاقات الحروف الصماء العارض الضوئي	1دون المتوسط 2. متوسط 3. جيد 4. ممتاز
الجلسة 02 : التمييز بين الحروف المتشابهة صوتا وشكلا (مبدأ	أن يميز بين الحروف المتشابهة صوتا وشكلا	**النشاط 01** : التمييز بين الحروف س . ص . ز **النشاط 02** : التمييز بين الحروف ت . د . ط **النشاط 03** : التمييز بين حرفي هـ . ح **النشاط 04** : التمييز بين حرفي ف . ك **النشاط 05** : التمييز بين حرفي ف . ث **النشاط 06** : التمييز بين حرفي خ . غ **النشاط 07** : التمييز بين حرفي ض . ظ **التدريبات** : قراءة كلمات تحتوي على الحروف	التعزيز حسب الميولات التكليفات المنزلية	مسجل . أوراق عمل . عارض ضوئي	1. دون المتوسط 2. متوسط 3. جيد 4. ممتاز

عدم التماثل) (القوة الموازنة)		المتشابهة صوتا ليستمع إليها بشكل جيد ويدرك الفرق بينهما من حيث النطق و ذلك بتوجيه ملاحظات حول مخرج الحرف و كيفية نطقه الصحيحة مع الوقوف أمامه و نطق الحروف بصوت واضح حيث يتم التركيز على الفرق بين الحروف المتشابهة صوتا و تكرار العملية مع تحسس الشفتين و اللسان أحيانا . . تعزيز الإدراك الحسي للحروف و ذلك بأن يطلب منه رسم الحرف في الهواء أثناء نطقه مما يعزز ارتباط الصوت بالشكل. تمرين أسمع الكلمات سواء بالقراءة أو عن طريق مسجل الصوت ثم أطلب منه رفع يده عندما يسمع صوت الحرف 1 و يصفق عندما يسمع صوت الحرف 2 الذي يشبهه صوتا، مثال: الكاف و القاف.			
الجلسة 03 : التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا (مبدأ عدم التماثل) (القوة الموازنة)	أن يميز بين الحروف المتشابهة صوتا وشكلا	**النشاط 01 :** التمييز بين الحروف ب . ت . ث **النشاط 02 :** التمييز بين الحروف ج . ح . خ **النشاط 03 :** التمييز بين حرفي د . ذ **النشاط 04 :** التمييز بين حرفي ر . ز **النشاط 05 :** التمييز بين حرفي س . ش **النشاط 06 :** التمييز بين حرفي ع . غ **النشاط 07 :** التمييز بين حرفي ص . ض **النشاط 08 :** التمييز بين حرفي ط . ظ **تسيير الأنشطة (التدريبات) :** تمرين أقرأ و أحيط مثلا :حرف الجيم بالأحمر و حرف الحاء بالأخضر و حرف الخاء بالأصفر . ذكر الفرق بين الحروف المتشابهة شكلا في شكل أناشيد قصيرة مثل : الطاء أخت الظاء و الفرق نقطة و النقطة أخذتها الظاء و تركت الطاء بدون نقطة.	التعزيز حسب الميولات التكليفات المنزلية	بطاقات الحروف صماء . أوراق عمل عارض ضوئي	1. دون المتوسط 2. متوسط 3. جيد 4. ممتاز

		. تمرين صافح الحرف المناسب ،وذلك بعد عرض الحروف الهجائية في آيادي ورقية ممغنطة توضع على السبورة بحيث يمكن تحريكها بسهولة .و مصافحة اليد التي تحمل الحرف المطلوب منه.			
الجلسة 04 :قراءة المقاطع الصوتية القصيرة (مبدأ تغيير اللون) (مواجهة السلبيات)	أن يقرأ المقاطع الصوتية المختلفة	**النشاط 01 :** قراءة المقاطع الصوتية القصيرة بحركة الفتحة **النشاط 02 :** قراءة المقاطع الصوتية بحركة الضمة **النشاط 03 :** قراءة المقاطع الصوتية بحركة الكسرة **النشاط 04 :** قراءة مقاطع بحركة السكون **تسيير الأنشطة (التدريبات) :** الاتفاق على تلوين الفتحة بالأخضر و الضمة بالأحمر و الكسرة بالأسود. سواء في البطاقات المعروضة أو في كتابات التلاميذ . رفع مجسم الحركة التي يسمعها مثلا قراءة كلمة : كُتِبَ سيرفع مجسم الضمة ثم الكسرة ثم الفتحة. . حوط على المقاطع التي بالفتحة بالأخضر و التي بالضمة بالأحمر و التي بالكسرة بالأسود و قم بقراءتها	التعزيز حسب الميولات التكليفات المنزلية	مجسمات للحركات القصيرة مسجل بطاقات المقاطع . منطاد الحركات	1. دون المتوسط 2. متوسط 3. جيد 4. ممتاز
الجلسة 05: قراءة المقاطع الصوتية الطويلة (مبدأ تغيير	أن يقرأ المقاطع الصوتية المختلفة	**النشاط 01 :** قراءة المقاطع الصوتية الطويلة (المدود) **النشاط 02 :** قراءة المقاطع الصوتية التي بها مد الألف **النشاط 03 :** قراءة المقاطع الصوتية التي بها مد الواو **النشاط 04 :** قراءة المقاطع الصوتية التي بها مد الياء	التعزيز حسب الميولات التكليفات المنزلية	مجسمات للمدود مسجل . بطاقات كلمات تحتوى المدود . شريط	1. دون المتوسط 2. متوسط 3. جيد 4. ممتاز

اللون) (مواجهة السلبيات)		**تسيير الأنشطة(التدريبات)** : الاتفاق على تلوين المد بالألف بالأخضر و المد بالواو بالأحمر و المد بالياء بالأسود. سواء في البطاقات المعروضة أو في كتابات التلاميذ . . رفع مجسم المد الذي يسمعه مثلا قراءة كلمة : حاسوب سيرفع مجسم المد بالألف ثم المد بالواو. . حوط على المقاطع التي بها مد بالألف بالأخضر و التي بها مد بالواو بالأحمر و التي بها مد بالياء بالأسود و قم بقراءتها. . تمرين: حوط على المد بالألف مثلا في الكلمات التالية: طائرة فوائد غراء مناسب .نفس العمل مع المد بالواو و الياء . عرض كلمات بها المدود ملونة بالألوان التي تم الاتفاق عليها و قراءتها. مثل: حاسوبي		المدود	
الجلسة 06 : قراءة كلمات بالحركا ت القصيرة (مبدأ دمج الأجزاء) (التغذية الراجعة)	أن يقرأ الكلمات بالحركات القصيرة و المدود والتنوين	**النشاط 01** : دمج المقاطع الصوتية للحصول على كلمات **النشاط 02** : قراءة كلمات تتضمن حركة الفتح **النشاط 03** : قراءة كلمات تتضمن حركة الضم **النشاط 04** : قراءة كلمات تتضمن حركة الكسرة **النشاط 05** : قراءة كلمات تتضمن حركة السكون **تفاصيل سير كل نشاط:** التدريب1 :يطلب من التلميذ قراءة كل مقطع على حدة، ثم دمجها لتكوين الكلمة: مثل: بَ + بَ = بَبَ. تَ + مَ = تَمَ . دَ + رَ = دَرَ. سَ + مَ = سَمَ **التدريب 2:** تكوين كلمات من مقاطع قصيرة يعرض على التلميذ هذه المقاطع ويطلب منه	التعزيز بالتكليفات المنزلية	بطاقات كلمات . ألعاب قرائية (لعبة، إبريق الشاي . لعبة القفز) عارض ضوئي	1. دون المتوسط 2. متوسط 3. جيد 4. ممتاز

		دمجها لتكوين كلمات: مثل:. كَ + تَ + بَ = كَتَبَ ، دَ + خَ + لَ = دَخَلَ ، فَ + تَ + حَ = فَتَحَ ،جَ + لَ + سَ = جَلَسَ ، شَ + رِ + بَ = شَرِبَ **التدريب 3:** ترتيب المقاطع لتشكيل كلمات تعرض المقاطع مبعثرة، ويطلب منه ترتيبها لتكوين كلمة مثل: مَ / قَ / لَ ← (قَلَمَ) ، جَ / رَ/ عَ ← (رَجَعَ) **التدريب 4:** قراءة كلمات بحركات قصيرة داخل جمل بسيطة بعد أن يتقن قراءة الكلمات، يتم توجيهه ليقرأها داخل جمل مثل: 1. كَتَبَ عليّ الدّرسَ. دَخَلَ أحمدُ الغرفةَ.. جَلَسَ سامي على الكرسيّ. شَرِبَ الطّفلُ الماءَ.			
الجلسة 07: قراءة كلمات بالمدود (مبدأ دمج الأجزاء) (التغذية الراجعة)		**النشاط 01** : قراءة كلمات بمد الألف **النشاط 02** : قراءة كلمات بمد الواو **النشاط 03** : قراءة كلمات بمد الياء **التدريب 01:** إليكِ تدريبات لمساعدة شمس على قراءة الكلمات التي تحتوي على المدود من خلال دمج الأجزاء: التدريب 1: تذكير التلميذ بأن المدود هي: مد الألف (ا) مثل: بَا – مَا – نَا ،مد الواو (و) مثل: بُو – مُو – نُو ،مد الياء (ي) مثل: بِي – مِي – نِي ثم يطلب منه أن يقرأ كل مقطع على حدة، ثم يدمجه مع الآخر. **التدريب 2:** قراءة كلمات تحتوي على مد بالألف يطلب منه قراءة الأجزاء ثم دمجها مثل:س+َ+ ا = سَا / ر+َ=رَ: سَارَ ،ن+َ + ا =نَ/م+َ=مَ: نَامَ **التدريب 3:** قراءة كلمات تحتوي على مد بالواو	التعزيز بالتكليفات المنزلية	بطاقات كلمات . ألعاب قرائية (البحث عن الكنز . القفز)	1. دون المتوسط 2. متوسط 3. جيد 4. ممتاز

		مثل: بُومُ ،رُوحُ ، سُورُ، كُوبُ **التدريب 4:** قراءة كلمات تحتوي على مد بالياء مثل: رِيشُ ،دِيكُ ،كِيسُ **التدريب 5:** تكوين كلمات من مقاطع تحتوي على مدود يطلب منه ترتيب المقاطع لتكوين كلمات:بٌ /بَا=بَابٌ ،حَ / نٌ / زِي=حَزِينٌ ، مُو / دُ /عٌ=دُمُوعٌ **التدريب 6:** قراءة كلمات بحركات قصيرة و مدود داخل جمل بسيطة بعد أن يتقن قراءة الكلمات، يقرأها داخل جمل مثل:نَامَ سَامِي. رَاحَ فَارُوقُ.			
الجلسة 08 :قراءة كلمات بالتنوين (مبدأ دمج الأجزاء) (التغذية الراجعة)	أن يقرأ الكلمات بالحركات القصيرة و المدود والتنوين	**النشاط 01** : قراءة كلمات تتضمن تنوين بالفتح **النشاط 02** : قراءة كلمات تتضمن تنوين بالضم **النشاط 03** : قراءة كلمات تتضمن تنوين بالكسرة **التدريبات : التدريب 1:** التعرف على التنوين تذكير التلميذ أن التنوين يكون على ثلاثة أشكال: تنوين الفتح (ًا) مثل: كِتَابًا، تنوين الضم (ٌ) مثل: قَلَمٌ،تنوين الكسر (ٍ) مثل: مَكْتَبٍ ثم ينطق نهاية الكلمات مع التنوين بشكل واضح. **التدريب 2:** قراءة كلمات بالتنوين بالفتح يطلب من التلميذ قراءة الأجزاء ثم دمجها:. كِ + تَا + بًا = كِتَابًا. /بَا + بًا = بَابًا./ نَهْ + رًا → نَهْرًا **التدريب 3:** قراءة كلمات بالتنوين الضم مثل :قَ + لَ + مٌ → قَلَمٌ، مَكْ + تَ + بٌ → مَكْتَبٌ، مَسْ + جِ + دٌ → مَسْجِدٌ	التعزيز بالتكليفات المنزلية	بطاقات كلمات . ألعاب قرائية . أوراق عمل عارض ضوئي	1. دون المتوسط 2. متوسط 3. جيد 4. ممتاز

		، بَيْ + تٌ ← بَيْتٌ التدريب 4: قراءة كلمات بالتنوين بالكسر: دَفْ + تَ+رٍ = دَفْتَرٍ ، طَ+عَا + مٍ = طَعَامٍ ،مِفْ + تَا+حٍ =مِفْتَاحٍ **التدريب 5:** ترتيب المقاطع لصنع كلمات بالتنوين عرض المقاطع مبعثرة ويطلب منه ترتيبها لتكوين الكلمة الصحيحة: كِ / تَا / بًا ← (كِتَابًا) ،قَ / لَ / مٌ ← (قَلَمٌ) ، مِفْ / تَا/حٍ ← (مِفْتَاحٍ) **التدريب 6:** قراءة كلمات بالتنوين داخل جمل بسيطة :بعد أن يتقن قراءة الكلمات، يقرأها داخل جمل: مثل: حَمَلَ الطِّفْلُ كِتَابًا./سَكَنَ فِي بَيْتٍ جَمِيلٍ.هَذَا قَلَمٌ أَزْرَقٌ...إلخ **التدريب 7:** لعبة البحث عن التنوين عرض كلمات متنوعة تحتوي على التنوين، و مطالبة التلميذ العثور عليها وتمييز نوع التنوين فيها			
الجلسة 09 :قراءة جمل (مبدأ التجزئة والتقسيم) (تقسيم العمل	أن يقرأ جمل مكونة من كلمتين أو أكثر قراءة صحيحة	**النشاط 01** : تقسيم الجمل إلى كلمات ثم تشويشها و ترتيبها تقسيم الجملة إلى كلمات البدء بجمل قصيرة ويطلب منه قراءة كل كلمة بمفردها، ثم دمجها مع باقي الكلمات تدريجيًا. مثال :الجملة: ذَهَبَ عَلِيٌّ إِلَى المَدْرَسَةِ. تقسيمها إلى أجزاء: ذَهَبَ / عَلِيٌّ / إِلَى / المَدْرَسَةِ. يقرأ كل جزء ثم يدمجه مع الباقي: ذَهَبَ عَلِيٌّ	. التعزيز التكليفات المنزلية	بطاقات قرائية . أوراق عمل . صندوق الجمل . مسجل	1. دون المتوسط 2. متوسط 3. جيد 4. ممتاز

إلى فقرات)			/ذَهَبَ عَلِيٌّ إِلَى / ذَهَبَ عَلِيٌّ إِلَى المَدْرَسَةِ. ثم يتم تشويش و إعادة ترتيب كلمات الجملة . **النشاط 02** : تقسيم الكلمات إلى مقاطع صوتية إذا كانت الكلمة طويلة أو معقدة، يقسمها إلى مقاطع صوتية ليسهل قراءتها. **النشاط 04** : التلاعب بالكلمات و التعرف على كلمات جديدة من خلال مهارات الحذف والاستبدال والتعويض على مستوى الجملة مثل: ذهب الطفل مع والده. نستبدل ذهب براح تصبح، راح الطفل مع والده، يستبدل والده بصديقه و يقرأ نطلب منه: يحذف مع والده تصبح الجملة ذهب الولد.....إلخ . تمرين تفكيك الجملة بالمقص			
الجلسة 10:قراءة الـ القمرية و الـ الشمسية (مبدأ عدم التماثل) (مبدأ استخدام	أن يقرأ التلميذ كلمات بها الـ القمرية و الـ الشمسية .	**التدريب 1**:سرد قصة ال الشمسية و ال القمرية من أجل التمييز بين ال القمرية وال الشمسية ال القمرية: تُنطق الـ "ل" عند القراءة، مثل (القمر، الكتاب، البحر). ال الشمسية: لا تُنطق الـ "ل" ولكن يُشدّد الحرف التالي، مثل (الشّمس، التّمر، الدّجاج). قراءة كلمات تتضمن ال القمرية و ال الشمسية و مطالبته بتحديد ما إذا كانت "ال" قمرية أو شمسية: القمر (ال قمرية)الشمس (ال شمسية)المدرسة (أل قمرية)السوق (أل شمسية) **التدريب 2**: ملاحظة الفرق بين ال القمرية و ال الشمسية	التعزيز. تكليفات منزلية	أوراق عمل . صندوق الكلمات (صندوق يحتوي على كلمات بها الـ القمرية و الـ الشمسية) لعبة العجلة عارض ضوئي	1. دون المتوسط 2. متوسط 3. جيد 4. ممتاز

الوسيط)			مطالبة التلميذ بملاحظة أن ال القمرية تحتفظ بالـ "ل"، بينما تختفي "ل" في ال الشمسية ويتضاعف الحرف الذي يليها. **التدريب 3:** قراءة كلمات مختلفة من نص القراءة المقرر خلال الأسبوع و تحديد نوع ال مع ذكر السبب و ذلك عن طريق لعبة صندوق الكلمات حيث يدخل التلميذ يده داخل الصندوق و يخرج بطاقة الكلمة و يقرأ ليحدد نوع ال. **التدريب 4:** إتمام الكلمات بـ ال المناسبة (قمر) ← القمر /(شمس) ← الشمس /(كِتَابُ) ← الكتاب/ (سُوقُ) ← السوق **التدريب 5:** لعبة أقفز في الاتجاه الصحيح نذكر و نعرض كلمات عشوائية، نطلب منه أن يحدد بسرعة إذا كانت تحتوي على ال قمرية أو ال شمسية عن طريق القفز للجهة الصحيحة . **الأدوات** :جهاز العرض الضوئي، أوراق عمل . صندوق الكلمات (صندوق يحتوي على كلمات بها الـ القمرية و الـ الشمسية)		
الجلسة 11 :قراءة قصة و فهم محتواها (مبدأ التحسين) (مبدأ	أن يقرأ التلميذ قصة مناسبة لمستواه و يجيب على أسئلة الفهم والاستيعاب	. التعزيز التكليفات المنزلية	**التدريب1:** لتحسين القراءة يعني أن نبدأ بالجمل بطريقة مبسطة، ثم نزيد من طولها وتعقيدها تدريجيًا، مما يساعد على تحسين القراءة بطلاقة. المرحلة 1: عرض جمل قصيرة وسهلة في يومٍ جميلٍ، خرجَ سامي إلى الحديقةِ. رأى عصفورًا صغيرًا. كان العصفورُ فوق الشجرةِ. طارَ العصفورُ بعيدًا. في هذه المرحلة، نركز على قراءة الجمل ببطء	. مسجلة. عارض ضوئي قصص	1. دون المتوسط 2. متوسط 3. جيد 4. ممتاز

الإسراع بالعمل)		ووضوح، مع تحديد الكلمات الصعبة وقراءتها أكثر من مرة. المرحلة 2: إضافة تفاصيل بسيطة في يومٍ جميلٍ، خرجَ سامي إلى الحديقةِ معَ والدِهِ. رأى عصفورًا صغيرًا يَقِفُ فوقَ شجرةٍ خضراء. حاول سامي الاقترابَ، لكن العصفورَ طارَ بعيدًا في السماءِ. هنا، نضيف بعض التفاصيل لتشجيع التلميذ على ربط الجمل ببعضها وزيادة فهمه للنص المرحلة 3: توسيع الجمل وإضافة مفردات جديدة في صباحٍ مشرقٍ، خرجَ سامي إلى الحديقةِ برفقةِ والدهِ ليستمتعَ بالهواءِ النقيّ. رأى عصفورًا صغيرًا جميلَ الألوانِ يَقِفُ فوقَ شجرةٍ خضراءَ عاليةٍ. أرادَ سامي الاقترابَ لرؤيةِ العصفورِ عن قربٍ، لكنَّ العصفورَ انتبهَ لهُ وطارَ مبتعدًا بينَ أغصانِ الأشجارِ. شعرَ سامي بالحزنِ، لكنَّ والدَهُ قالَ لهُ: "العصفورُ سعيدٌ وهوَ حُرٌّ في السماءِ". ابتسمَ سامي وعادَ إلى بيتِهِ سعيدًا. في هذه المرحلة، تصبح الجمل أطول وأكثر تعقيدًا، مما يساعد شمس على تحسين طلاقته اللغوية وزيادة حصيلته اللغوية. طريقة التدريب على القصة بمبدأ التحسين: 1. قراءة الجمل البسيطة أولًا، والتأكد من أنه يقرأها بطلاقة. 2. إعادة قراءة الجملة مع إضافة التفاصيل الجديدة، مع التأكيد على نطق الكلمات الطويلة ببطء.			

		3. قراءة النص الكامل بصوتٍ عالٍ، ثم مناقشته معه من خلال أسئلة بسيطة مثل: برفقة من خرج سامي؟ ماذا رأى سامي في الحديقة؟ لماذا طار العصفور؟ ماذا قال والد سامي؟ **التدريب2** : يقف أمام زملائه ويقرأ القصة ثم يجيب على الأسئلة المرفقة.			

6 ـ الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

تم الاعتماد على أدوات دراسة سبق تقنينها والتحقق من خصائصها السيكومترية، وفق الدراسات السابقة التي تناولتها. وعليه، فقد تم استخدامها كما هي دون الحاجة إلى إعادة حساب هذه المؤشرات، مما يضمن موثوقيتها وصلاحيتها لقياس المتغيرات المستهدفة في البحث.

6 . 1 الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء:

يتمتع هذا الاختبار بثبات وصدق جيد، وذلك من خلال تتبع العديد من الدراسات السابقة التي قامت باستخدامه، حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (0.62 –0.91)، وبدراسات أخرى تراوحت ما بين(0.44–0.99) ودراسات أخرى تراوحت ما بين(0.55–0.82) (حماد،2008،ص3).

6 . 2 الخصائص السيكومترية لاختبار القراءة:

- **ثبات الاختبار:**

يقصد بثبات الاختبار إعطاء نفس النتائج إذا ما أعيد على نفس الأفراد في نفس الظروف ، ويقاس هذا الثبات إحصائيا بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها التلاميذ في المرة الأولى وبين النتائج في المرة الثانية، فإذا ثبتت الدرجات في الاختبارين وتطابقت قيل أن درجة ثبات الاختبار كبيرة(محمد،2008،ص201).

ولقد تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بحساب معامل ألفا بحسب مشروع (PNR) وكانت النتائج كالآتي:

- اختبار القراءة (الشاملة) : ألفا = 0.87

– **صدق الاختبار**: يقصد بالصدق أو الصحة صلاحية الأسلوب أو الأداة لقياس ما هو مراد قياسه، أو بمعنى آخر صلاحية أداة البحث في تحقيق أهداف الدراسة، وبالتالي ارتفاع مستوى الثقة فيما توصل إليه الباحث من نتائج بحيث يمكن الانتقال منها إلى التعميم(المشهداني،2019،ص167).

و لقد استخدم في قياس صدق الاختبار في مشروع (PNR) الصدق العاملي وكانت نتائج التحليل العاملي كالتالي :

– الكلمات المتداولة (0.8)

– الكلمات غير المتداولة(أكبر من 0.84)

– شبه الكلمات (0.86)(منتصر،2016،ص167).

6 . 3 الخصائص السيكومترية لاختبار الوعي الفونولوجي:

– الصدق:

لجأت الباحثة إلى طريقة صدق المحكمين، و منه، تم عرض الإختبار الأولى، من جهة على عشرة معلمات بالمدارس الابتدائية على مستوى مقاطعة الجزائر الوسطى، و في نفس المدارس التي تم فيها إجراء البحث، و من جهة أخرى على خمسة أساتذة من قسم علم النفس والمهتمين بمجال اللغة المكتوبة ولاسيما القراءة(مريم درقيني، قدوري علي، تعوينات علي، صليحة غلاب، سعيدة صالحي) و باحثة في المركز من أجل ترقية وتطوير اللغة العربية (آسيا بو معراف)

من خلال الملاحظات المقدمة، قامت الباحثة بالتعديلات التالية :

– حذف الألف واللام أي أداة التعريف على مستوى بعض الكلمات المنعزلة، إذ في هذه الحالة الكلمة تصبح مركبة (mots composes) وليست بطويلة، ومنه ترتيب الكلمات من حيث المقاطع.

– تفضيل الكلمات المشار إليها على أنها متداولة أكثر عند الأطفال بالنسبة للبند الثاني من الإختبار و المتعلق بقراءة الكلمات المألوفة.

– تفضيل النص الأصلي عن النص المختصر المختار من طرف حوالي (80%) من مجموع المعلمات و من طرف (70%) من أساتذة الجامعة على أساس أن النص الكامل وصف أكثر تشويقا بالنسبة للأطفال.

– **الثبات:** التقدير معامل الثبات، تم تطبيق الاختبار على عينة من 30 طفلا بمدرسة حليمة السعدية في نهاية السنة الأولى ابتدائي في أواخر شهر أفريل) ثم إعادته على نفس العينة بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين متوسطات درجات التطبيقين الأول أي القبلي والثاني أي البعدي لكل بند من بنود مهام الإختبار بينت النتائج وجود معاملات ارتباطية قوية إذ تتراوح ما بين (87) و (92)

7 ـ صدق البرنامج التدريبي: لقياس صدق البرنامج التدريبي اعتمدنا على صدق المحكمين:

ـ صدق المحكمين: ويتم الحصول على صدق المحكمين عن طريق عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال وذلك للتأكد من سلامة صياغة البنود من ناحية ومدى مناسبتها للمجال المراد قياسه من ناحية أخرى. صدق التشابه أو التقارب وتبعا لهذا الأسلوب يتم الحصول على صدق الاختبار بتطبيقه على عينة استطلاعية غير عينة الدراسة(المشهداني،2019،ص168).

ولقد تم عرض البرنامج بمحتوى جلساته كاملة على(07) محكمين متخصصين منهم المشرفة و (02)أساتذة جامعيين تخصص صعوبات التعلم في الوسط المدرسي، و تخصص الإرشاد النفسي و الصحة النفسية، بجامعة حمه لخضر بالوادي. و أستاذة جامعية كانت برتبة أستاذ رئيسي بالتعليم الابتدائي منذ سنتين و(03) أساتذة من التعليم الابتدائي. وعلى ضوء ما قدموه من ملاحظات حول محتوى البرنامج تم تعديل بعض الأنشطة لتكون مستندة بشكل مباشر وواضح إلى مبادئ نظرية تريز، بحيث يجسد كل نشاط مبدأ معين من مبادئ النظرية، ويظهره بوضوح في بنية النشاط وآلية تنفيذه.

8 ـ نتائج الدراسة الاستطلاعية:

أسفرت الدراسة الاستطلاعية عن تحقيق مجموعة من النتائج التي ساعدت في بناء الدراسة الأساسية وتضمنت هذه النتائج ما يلي:

- الكشف عن التحديات التي تؤثر على تنفيذ البرنامج التدريبي(توفر مكان لإجراء الدراسة، مدى وعي المعلمين بفئة ذوي صعوبات القراءة، تقبل الأولياء للبرنامج التدريبي المقدم لأبنائهم وموافقة المعلمين و الأولياء للتطبيق).
- التأكد من وجود العينة المطلوبة، بالخصائص المناسبة، واستعدادها للمشاركة في الدراسة.
- تحكيم البرنامج التدريبي، وتعديله حسب ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم.
- التعرف على الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من صدق وثبات ، بما في ذلك اختبار القراءة واختبار الوعي الفونولوجي، لضمان صلاحيتهما لجمع بيانات دقيقة في الدراسة الأساسية.
- التعرف على الحاجات التدريبية لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، الذين يعانون من صعوبات في القراءة، من خلال ملاحظات المعلمين، وأراء التلاميذ.
- اختيار العينة الأساسية للدراسة، تم تقسيم أفرادها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، والتأكد من اعتدالية التوزيع و تكافؤ المجموعتين في المتغيرات المختلفة (القدرة القرائية، الوعي الفونولوجي).

ثالثا : إجراءات الدراسة الأساسية:

يتناول هذا العنصر، تقديم أدوات الدراسة الأساسية، مع تحديد الحدود المكانية و الزمانية التي تشكل إطار الدراسة. كما يتضمن هذا الجزء تحديد مجتمع و عينة الدراسة الأساسية ليختتم بعرض الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.

1 ـ مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي صعوبات القراءة في ابتدائية زبيدي محمد. وتم اختيار عينة الدراسة بدأ باختيار ابتدائية زبيدي محمد وكان بالطريقة القصدية نظرا للعدد الكبير لتلاميذ المؤسسة حيث يوجد من 3 إلى 4 أقسام في كل مستوى. و أيضا لتوفر التسهيلات الإدارية اللازمة.

2 ـ عينة الدراسة الأساسية:

تمثلت عينة الدراسة الأساسية في(16) تلميذا مسجلا في السنة الرابعة ابتدائي من ذوي صعوبات القراءة موزعين على ثلاثة أقسام في ابتدائية زبيدي محمد حيث يضم القسم الأول 05 تلاميذ القسم الثاني يضم 05 تلاميذ و القسم الثالث يضم 06 تلاميذ. تم اختيارهم بطريقة قصدية، فقد تحصل هؤلاء التلاميذ على

أدنى الدرجات في مقياس القراءة و مقياس الوعي الفونولوجي، حيث تم تقسيمهم إلى(08) تلاميذ في المجموعة الضابطة التي لن يطبق عليها البرنامج التدريبي، و(08) تلاميذ في المجموعة التجريبية التي سوف يطبق عليها البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(06) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية على مجموعتين الضابطة و التجريبية

القسم	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
قسم رابعة 01	3	2
قسم رابعة 02	2	3
قسم رابعة 03	3	3
المجموع	8	8

الجدول (06) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية على مجموعتين الضابطة والتجريبية موزعين على ثلاثة أقسام دراسية رابعة 01 02 03 يتبين من الجدول أن التوزيع كان متوازنا بين المجموعتين، حيث بلغ عدد الأفراد في كل مجموعة 8 تلاميذ، ما يعزز من تكافؤ المجموعتين.

3 ـ خصائص عينة الدراسة:

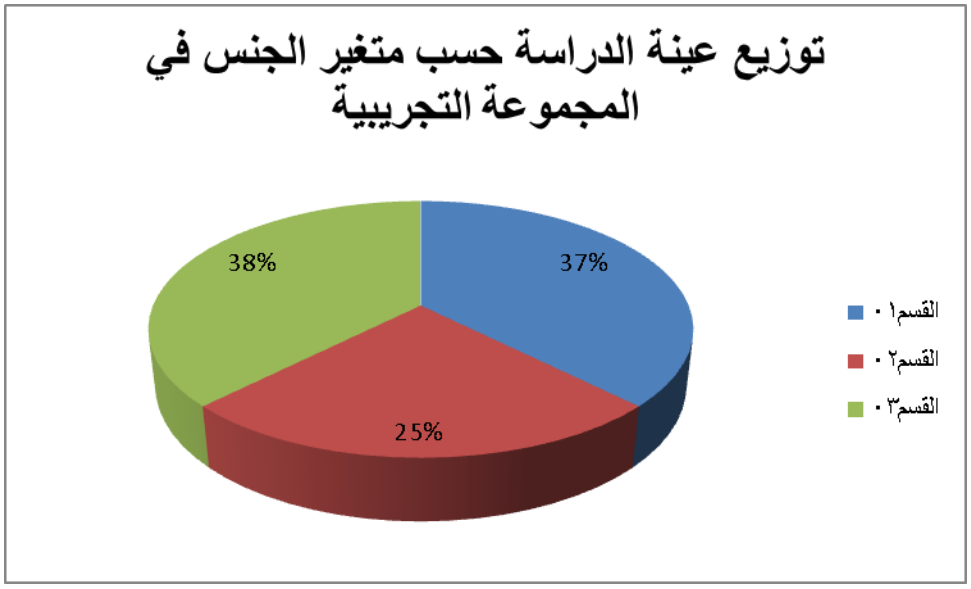
انطلاقا من الحرص على سلامة النتائج . وتجنبا لآثار العوامل الدخيلة التي يتوجب ضبطها والحد من آثارها للوصول إلى نتائج صالحة قابلة للاستعمال والتعميم تبنتا الباحثتان طريقة تكافؤ و تطابق المجموعتين من خلال الاعتماد على الاختيار العشوائي لأفراد العينة، ومقارنة المتوسطات الحسابية في المتغيرات (الجنس ، العمر، درجة الذكاء ،قراءة الكلمات ،الوعي الفونولوجي) لذا قامتا الباحثتان بضبط المتغيرات داخل كل مجموعة (التجريبية والضابطة) و التحقق من تكافؤ المجموعتين معا:

1.3تكافؤ مجموعتي الدراسة في متغير الجنس:

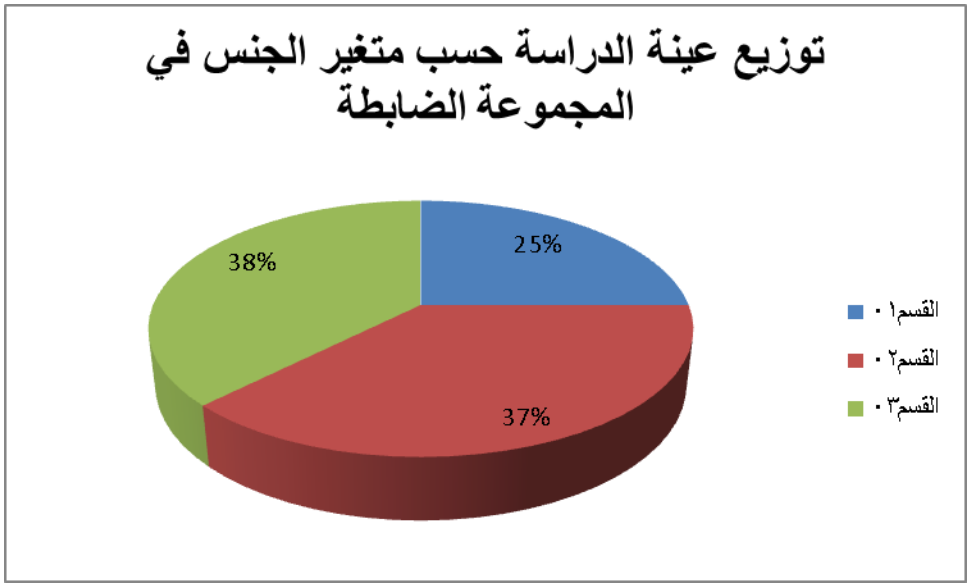
جدول (07) يمثل توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس في الأقسام الثلاثة للمجموعة التجريبية و الضابطة:

	المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
القسم	الذكور	الإناث	المجموع	النسب المئوية	الذكور	الإناث	المجموع	النسب المئوية
01	2	1	3	%37	1	1	2	%25
02	1	1	2	%25	1	2	3	%37
03	1	2	3	%38	1	2	3	%38
المجموع	4	4	8	%100	4	4	8	%100

يوضح الجدول أن توزيع تلاميذ عينة الدراسة تم بشكل متوازن بين المجموعة التجريبية والضابطة، حيث ضمت كل مجموعة 8 تلاميذ، بواقع 4 ذكور و4 إناث. كما أن التوزيع عبر الأقسام جاء متقاربا، مما يعكس تكافوا في العينة، ويعزز من صدق المقارنة بين المجموعتين في نتائج الدراسة.



الشكل رقم (03) توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس في الأقسام الثلاثة للمجموعة التجريبية.

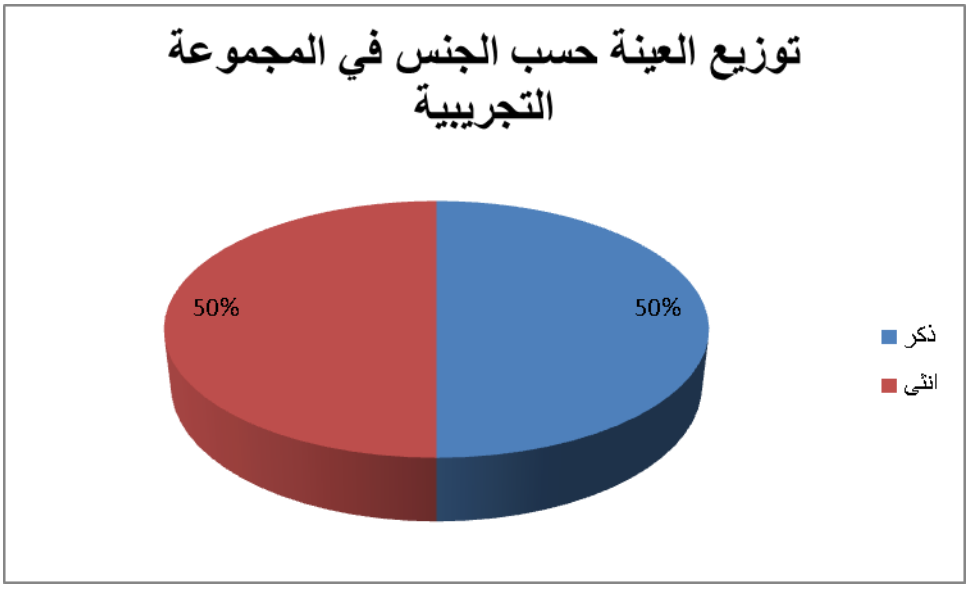


الشكل رقم(04) توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس في الأقسام الثلاثة للمجموعة الضابطة.

جدول (08) يمثل توزيع العينة حسب متغير الجنس في المجموعة التجريبية:

الجنس	عدد التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	4	%50
انثى	4	%50
المجموع	8	%100

يوضح الجدول (08) توزيع أفراد العينة في المجموعة التجريبية حسب متغير الجنس يتبين من الجدول أن العينة كانت متوازنة من حيث الجنس، حيث بلغ عدد الذكور 4 أفراد بنسبة 50%، وهو نفس عدد الإناث الذي بلغ 4 أفراد أيضا بنسبة 50% ويظهر هذا التوزيع توازن بين الجنسين داخل العينة.



الشكل(05) يمثل توزيع العينة حسب الجنس في المجموعة التجريبية.

جدول(09) يمثل توزيع العينة حسب متغير الجنس في المجموعة الضابطة:

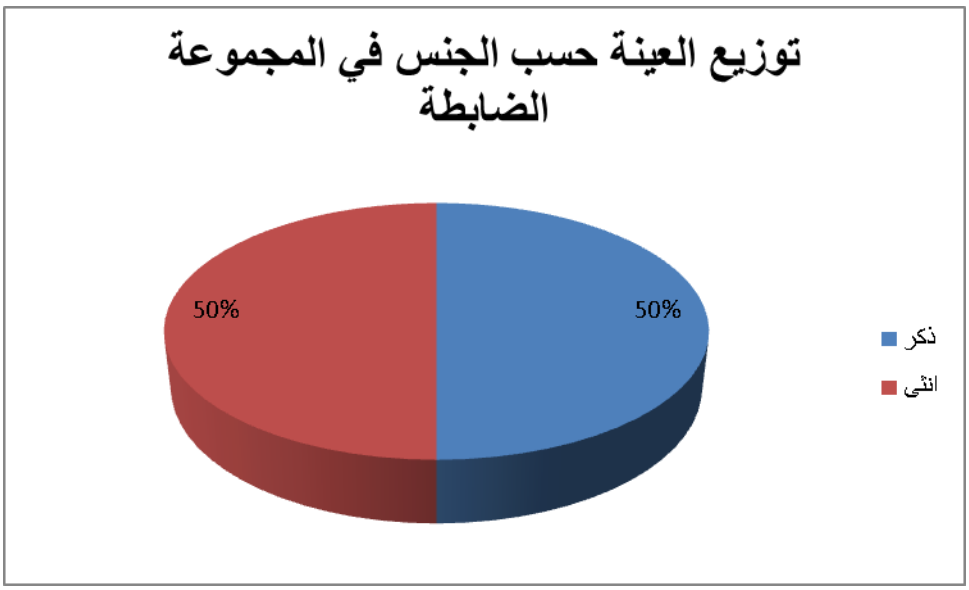
الجنس	عدد التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	4	%50
أنثى	4	%50
المجموع	8	%100

تتكون العينة في المجموعة التجريبية من 08 تلاميذ من ذوي صعوبات القراءة يدرسون في السنة الرابعة ابتدائي تضم(4) تلاميذ بنسبة مئوية تقدر بـ 50% و (4) تلميذات بنسبة مئوية تقدر بـ 50% وذلك حسب التوزيع التالي:

القسم (1) بمجموع 3 تلاميذ منها 2 ذكور 1 أنثى بنسبة مئوية تقدر بـ 37% يليها قسم (2) بمجموع ذكر 1 و 1 أنثى بنسبة مئوية تقدر بـ 25% ، في حين قسم (3) بنسبة مئوية تقدر بـ 38%، منهم 1 ذكر و 2 أنثى.

في حين تكونت العينة في المجموعة الضابطة من 08 تلاميذ من ذوي صعوبات القراءة يدرسون في السنة الرابعة ابتدائي تضم(4) تلاميذ بنسبة مئوية تقدر بـ 50% و (4) تلميذات بنسبة مئوية تقدر بـ 50% وذلك حسب التوزيع التالي:

القسم (1) بمجموع 3 تلاميذ منها 1 ذكر 1 إناث بنسبة مئوية تقدر بـ 25% يليها قسم(2) بمجموع ذكر 1 و 2 أنثى بنسبة مئوية تقدر بـ 37% ، في حين قسم(3) بنسبة مئوية تقدر بـ 38%، منهم 1 ذكر و 2 أنثى.



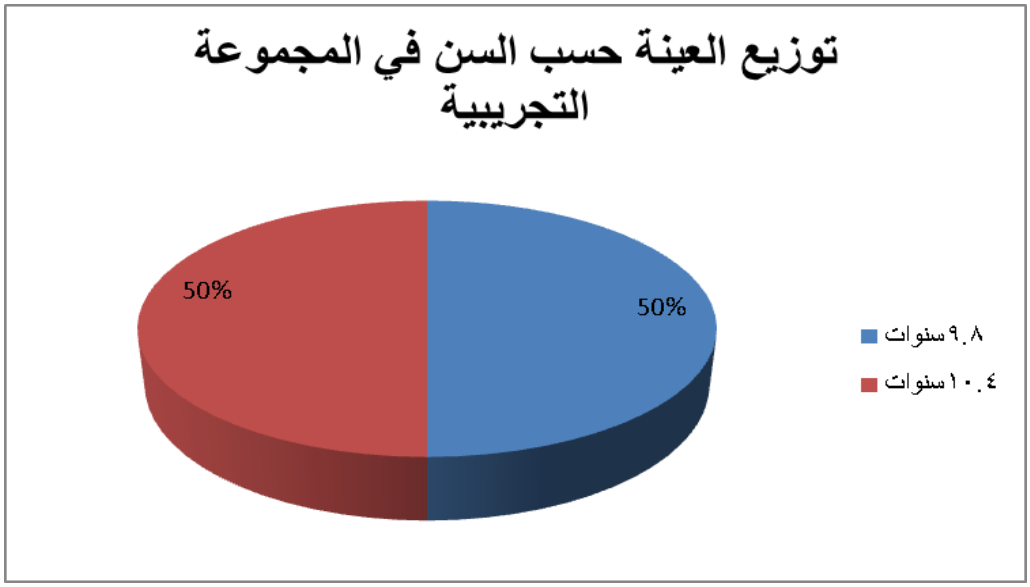
الشكل (06) يمثل توزيع العينة حسب الجنس في المجموعة الضابطة.

2.3تكافؤ مجموعتي الدراسة في العمر:

الجدول(10) يمثل توزيع العينة حسب السن في المجموعة التجريبية:

العمر	عدد التكرارات	النسبة المئوية
(9.8) سنوات	4	%50
(10.4) سنوات	4	%50

يبين الجدول (10) توزيع العينة حسب السن في المجموعة التجريبية، حيث يتضح أن العينة موزعة بشكل متكافئ بين فئتي العمر (9.8) سنوات) و (10.4) سنوات، إذ تمثل كل فئة 50% من إجمالي أفراد العينة، بعدد تكرارات يبلغ 4 أفراد لكل فئة عمرية. يدل هذا على تجانس المجموعة التجريبية من حيث العمر، مما يساهم في تقليل تأثير عامل العمر على نتائج الدراسة.

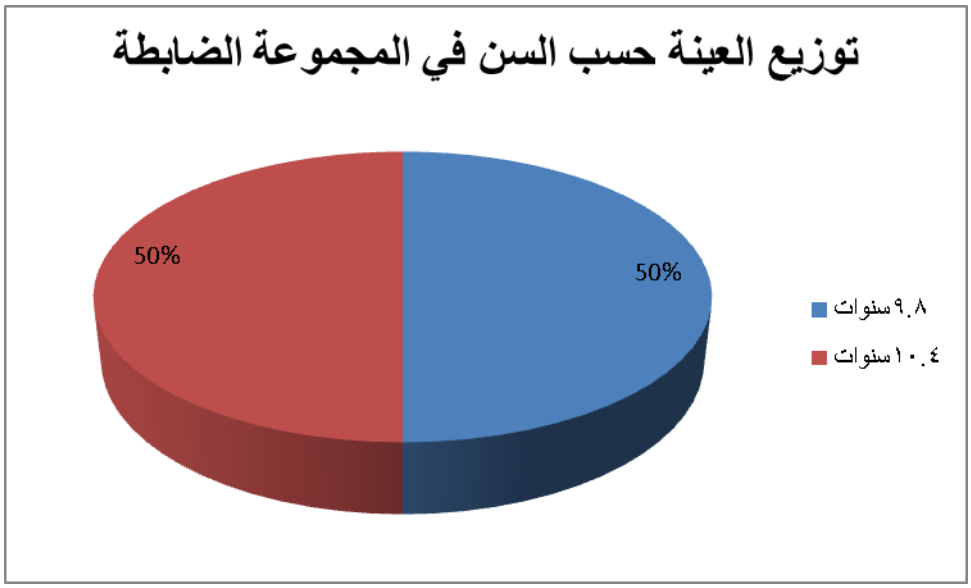


الشكل (07) يمثل توزيع العينة حسب السن في المجموعة التجريبية.

الجدول(11) يمثل توزيع العينة حسب السن في المجموعة الضابطة:

العمر	عدد التكرارات	النسبة المئوية
(9.8) سنوات	4	%50
(10.4) سنوات	4	%50

يبين الجدول (11) توزيع العينة حسب السن في المجموعة الضابطة، حيث يتضح أن العينة موزعة بشكل متكافئ بين فئتي العمر (9.8) سنوات) و (10.4) سنوات، إذ تمثل كل فئة 50% من إجمالي أفراد العينة، بعدد تكرارات يبلغ 4 أفراد لكل فئة عمرية. يدل هذا على تجانس المجموعة التجريبية من حيث العمر.



الشكل(08) يمثل توزيع العينة حسب السن في المجموعة الضابطة:

جدول(12) يمثل نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبارات الفروق بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في متغير السن في القياس القبلي.

المتغير	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
العمر	التجريبية	08	10.150	0.396	0.277	0.05
	الضابطة	08	10.100	0.320		

يتضح من الجدول(12) أن قيمة ت قد قدرت(0.277) عند مستوى الدلالة(0.05) وهي قيمة غير دالة إحصائيا مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير السن، و هذا يعني أن المجموعتين متكافئتين في متغير السن.

3.3تكافؤ مجموعتي الدراسة في درجات الذكاء للمصفوفات رافن:

جدول (13) يمثل نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبارات الفروق بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في اختبار الذكاء رافن في القياس القبلي.

المتغير	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
العمر	التجريبية	08	92.50	2.673	−1.00	0.33
	الضابطة	08	93.75	2.315		

يتضح من الجدول(13) أن قيمة ت قد قدرت في اختبار الذكاء بـ(1.00−) عند مستوى الدلالة(0.33) وهي قيمة غير دالة إحصائيا مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار درجة الذكاء في القياس القبلي و هذا يعني أن المجموعتين متكافئتين.

2 . 1 تكافؤ مجموعتي الدراسة في اختبار قراءة الكلمات الشاملة ومستوياتها الثلاث:

جدول (14) يمثل عرض نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبارات الفروق بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية في اختبار قراءة الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث في القياس القبلي.

المؤشرات الاحصائية	المجموعة التجريبية القياس القبلي (ن =8)		المجموعة الضابطة القياس القبلي (ن =8)		قيمة ت	مستوى الدلالة
المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
قراءة الكلمات المتداولة	19.88	1.126	20.50	1.604	−0.902	0.382
قراءة الكلمات غير المتداولة	16.00	2.268	16.38	1.923	−0.357	0.727
شبه الكلمات	11.00	1.309	10.75	2.188	0.277	0.786
قراءة الكلمات الشاملة	48.88	2.100	47.38	1.408	1.678	0.116

يتضح من الجدول(14) أن قيمة ت قدرت على اختبار قراءة الكلمات الشاملة بمستوياتها الثلاث في القياس القبلي على التوالي بـ(0.902−) (0.357−) (0.277) (0.116)عند مستوى الدلالة(0.38) (0.72) (0.78) (0.11) وهي قيمة غير دالة إحصائيا مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في قراءة الكلمات الشاملة ومستوياتها الثلاثة في القياس القبلي و هذا يعني أن المجموعتين متكافئتين.

4.3تكافؤ مجموعتي الدراسة في القدرة الفونولوجية:

جدول(15) يمثل عرض نتيجة الدلالة الإحصائية لاختبارات الفروق بين نتائج العينة الضابطة ونتائج العينة التجريبية على اختبار القدرة الفونولوجية في القياس القبلي.

جدول رقم(15) تكافؤ المجموعتين في درجة اختبار الوعي الفونولوجي القبلي

المجموعتان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	المستوى الدلالي	القرار
مجموعة01	08	16.88	1.642	0.188−	0.854	غير دالة عند 0.05
مجموعة02	08	17.00	0.926			

يتضح من الجدول(15) أن قيمة ت قد قدرت بـ(0.188−) عند مستوى الدلالة(0.85) وهي قيمة غير دالة إحصائيا مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القدرة الفونولوجية في القياس القبلي و هذا يعني أن المجموعتين متكافئتين في إختبار الوعي الفونولوجي.

4ـ حدود الدراسة الأساسية:

1.4الحدود المكانية: أجريت الدراسة الأساسية في مدرسة المجاهد زبيدي محمد ببلدية الوادي ولاية الوادي، وقد تم اختيارها لعدة اعتبارات منها توفر تسهيلات ميدانية تساعد على تنفيذ خطوات البحث بسلاسة، إلى جانب معرفة بعض الأساتذة العاملين بالمؤسسة، ما أتاح فرصة الاستفادة من خبراتهم المهنية ودعمهم في توفير البيئة الملائمة لجمع البيانات وتحقيق أهداف الدراسة.

2.4 الحدود الزمانية: تمت الدراسة في منتصف الموسم الدراسي 2025/2024 وبدأت بتاريخ 09 فيفري 2025 واستمرت إلى غاية 15 أفريل 2025 بمعدل جلستين كل أسبوع إضافة إلى جلسات تطبيق الاختبار القبلي والاختبار البعدي، حيث تم تطبيق الإختبار القبلي في 09 فيفري 2025 ثم بدأ تطبيق البرنامج التدريبي لمدة شهرين و 6 أيام بمعدل 6أسابيع بكل أسبوع جلستين، ثم في 15 أفريل 2025 تم تطبيق الاختبار البعدي.

5 ـ أدوات الدراسة الأساسية :

استخدمنا في الدراسة الأساسية الأدوات العلمية التالية:

- اختبار قراءة الكلمات و شبه الكلمات للدكتور إسماعيل لعيس (2015).

الجدول(16): يوضح نتائج الاختبار في القياس القبلي للمجموعة التجريبية والضابطة

العينة	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
01	47	48
02	51	49
03	46	47
04	49	48
05	52	49
06	47	46
07	50	45
08	49	47

تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم(16) أن العينة تعاني من صعوبة في القراءة وهو ما بدا واضحا في درجاتهم على هذا الاختبار حيث تراوحت درجاتهم ما بين 45 إلى 52 درجة.

- اختبار الوعي الفونولوجي للدكتورة أزداو شفيقة(2012).

جدول(17) يوضح نتائج الاختبار في القياس القبلي للمجموعة التجريبية والضابطة

العينة	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
01	15	19
02	17	17
03	18	18
04	19	20
05	16	16
06	15	17
07	19	19
08	16	17

تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم(17) أن العينة تعاني من صعوبة في الوعي الفونولوجي وهو ما بدا واضحا في درجاتهم على هذا الاختبار حيث تراوحت درجاتهم ما بين 15 إلى 20 درجة.

ـ البرنامج التدريبي المبني على بعض مبادئ نظرية تريز لتنمية مهارة القراءة المعد من طرف الباحثتين.

6 ـ إجراءات تطبيق الدراسة:

تتضمن إجراءات الدراسة الأساسية الخطوات التالية:

– قامت الباحثتان بتصميم البرنامج التدريبي وتحكيمه من قبل سبعة أعضاء، المشرفة و (02) أساتذة جامعيين، (04) أساتذة تعليم ابتدائي.

– إجراء اختبار رافن لتحديد درجات ذكاء أفراد العينة النهائية للدراسة، فتراوحت درجات التلاميذ بين 90 و 95، مما يشير إلى أن مستوى ذكائهم يقع ضمن النطاق العادي.

– تحديد أفراد العينة النهائية من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الذين يعانون من صعوبات في القراءة وذلك عن طريق اختبار القراءة.

– تم التحقق من اعتدالية التوزيع لعينة الدراسة، باستخدام اختبار (Kolmogorov–Smirnov) وقد أثبتت النتائج بأن التوزيع اعتدالي (التوزيع طبيعي للبيانات)، مما يتيح استخدام الإحصاء البارامتري في حساب نتائج الدراسة.

– تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية متكونة كلاهما من 8 أفراد. وبعد تحديد العينة تم الحصول على التكافؤ للقراءة و الوعي الفونولوجي من خلال درجة اختبار القراءة القبلي و درجة اختبار الوعي الفونولوجي القبلي والذي تأكدنا منه باستخدام اختبار "ت" للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين.

– ثم تم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية.

– إجراء قياس بعدي للمجموعتين لقياس أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارة القراءة على العينة التجريبية.

7 ـ الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة:

للحصول على أفضل نتائج التحليل الإحصائي لا بد أن يمر الباحث بمراحل الأساليب الإحصائية والتي تبدأ بجمع البيانات و تنتهي بتفسيرها والوصول إلى النتائج مرورا بعمليتي تنظيمها وتحليلها وفي هذه الدراسة تم الاعتماد على برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية Spss نسخة(23) وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية :

- اختبار T–test للعينات المستقلة.
- اختبار T–test للعينات المترابطة.
- و معادلة إيتا مربع لحساب حجم الأثر.
- معادلة كوهين لحساب حجم الأثر.
- التحقق من تكافؤ مجموعتي التطبيق الأساسية (التجريبية والضابطة).
- التحقق من اعتدالية التوزيع.
- المتوسط الحسابي
- الانحراف المعياري

خلاصة الفصل:

يتناول هذا الفصل الإجراءات التطبيقية التي تم اتباعها في الدراسة الميدانية، حيث جرى استعراض المنهج المستخدم وأدوات جمع البيانات، إلى جانب توضيح مراحل كل من الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية. وقد تم اعتماد المنهج التجريبي ذي التصميم القبلي والبعدي لمجموعتين تجريبية وضابطة، بهدف قياس أثر البرنامج التدريبي المبني على بعض مبادئ نظرية تريز في تنمية مهارة القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة. و في إطار الدراسة الاستطلاعية، تم التعرف على الخصائص السيكومترية، كما تم التأكد من مدى ملاءمة البرنامج التدريبي للعينة المستهدفة. وأسهمت هذه المرحلة في ضبط البرنامج وتحديد العينة الأساسية. أما في الدراسة الأساسية، فقد تم توزيع أفراد العينة على مجموعتين متكافئتين، مع إجراء القياسين القبلي والبعدي باستخدام اختبارات مقننة لقياس الأداء القرائي والوعي الفونولوجي. وتم التأكد من تكافؤ المجموعتين لضمان موضوعية التحليل الإحصائي. وقد استخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائية، من بينها اختبار "ت" لتحليل الفروق بين المتوسطات، ومعادلة إيتا و كوهين لحساب حجم الأثر، يعكس هذا الفصل منهجية علمية تهدف إلى ضمان موثوقية النتائج وصحتها، تمهيدا لعرض النتائج وتحليلها في الفصول اللاحقة.

الفصل السابع:

عرض نتائج الدراسة وتحليلها

تمهيد

1. **عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى وتحليلها.**
2. **عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتحليلها.**
3. **عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتحليلها.**
4. **عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة وتحليلها.**
5. **عرض نتائج الفرضية العامة وتحليلها.**

خلاصة الفصل

تمهيد:

تهدف أي دراسة علمية إلى تحليل النتائج المتوصل إليها في ضوء الفرضيات المطروحة مسبقا. وبناء عليه، سيتم تقديم عرض تحليلي مفصل للنتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة والتي أجريت على عينة مكونة من(16) تلميذا وتلميذة من ابتدائية زبيدي محمد التابعة لبلدية الوادي و ولاية الوادي. وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، تضم كل منهما(08) أفراد. وبالاعتماد على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS)، تم التوصل إلى عدد من النتائج، جرى تحليلها وفقا للفرضيات المحددة سلفا.

1 ـ عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى وتحليلها:

قبل عرض النتائج نذكر بالفرضية التي تنص على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث(الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات) بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية. وعليه سيتم دراسة كل مستوى على حدة، والقدرة على قراءة الكلمات الشاملة من جهة أخرى.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم التأكد من اعتدالية التوزيع باستعمال اختبار شابيرو ويلك فكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم(18) نتائج اختبار اعتدالية التوزيع في اختبار قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث

القدرة	اختبار شابيرو ويلك		القرار
	القياس القبلي (ن=8)	القياس البعدي (ن=8)	
قراءة الكلمات المتداولة	0.629	0.094	اعتدالية التوزيع
قراءة الكلمات غير المتداولة	0.534	0.294	اعتدالية التوزيع
شبه الكلمات	0.168	0.220	اعتدالية التوزيع
قراءة الكلمات (شاملة)	0.729	0.275	اعتدالية التوزيع

من خلال النتائج الموضحة في الجدول(18) الخاص بقراءة الكلمات المتداولة وبما أن مستوى الدلالة لاختبار شابيرو قدرت بـ(0.629 /0.094) للقياسين القبلي والبعدي على الترتيب وهو أكبر من (0.05) يمكن الاستدلال على اعتدالية التوزيع.

كما أن مستوى الدلالة لاختبار شابيرو الخاصة بقراءة الكلمات غير المتداولة قدرت بـ(0.534 /0.294) للقياسين القبلي والبعدي على الترتيب وهي أكبر من(0.05) يمكن الاستدلال على اعتدالية التوزيع ، كما تم التأكد من اعتدالية التوزيع باستعمال اختبار شابيرو في شبه الكلمات وبما أن مستوى الدلالة لاختبار شابيرو قدرت بـ(0.168 / 0.220)للقياسين القبلي والبعدي على الترتيب وهي أكبر من(0.05) يمكن الاستدلال على اعتدالية التوزيع.

وبما أن مستوى الدلالة لاختبار شابيرو لقراءة الكلمات الشاملة قدرت بـ(0.729 /0.275) للقياسين القبلي والبعدي على الترتيب وهي أكبر من(0.05) يمكن الاستدلال على اعتدالية التوزيع، وعليه يمكن استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة، وباستخدام برنامج(Spss) النسخة(23) جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (19) المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة ت ودلالتها و حجم الأثر بين القياس القبلي والبعدي في قراءة الكلمات الشاملة ومستوياتها الثلاث.

المؤشرات الاحصائية	القياس القبلي (ن =8)		القياس البعدي (ن =8)		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	Cohen's d
المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
قراءة الكلمات المتداولة	20.50	1.852	38.00	2.070	-18.161	7	0.000	6.42
قراءة الكلمات غير المتداولة	15.00	1.195	35.25	4.200	-15.672			5.54
شبه الكلمات	13.38	1.188	33.13	2.232	-21.444			7.58
قراءة الكلمات الشاملة	48.88	2.100	106.38	5.706	-29.552			10.45

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه نجد أن قيمة اختبار" ت" قدرت بـ 18.161-/15.672-/21.444-/29.552-) بالنسبة لقراءة الكلمات المتداولة و الكلمات غير المتداولة و شبه الكلمات قراءة الكلمات الشاملة. وذلك عند مستوى الدلالة(0.000) وبما أن الفرضية موجهة يجب قسمة القيمة الاحتمالية(0.000) على اثنين فيكون الناتج هو(0.000) وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة(0.05) وعليه توجد فروق جوهرية بين القياس القبلي والبعدي في القدرات المدروسة لصالح القياس البعدي لدى أفراد عينة الدراسة. وللتأكد من القيمة المعنوية للدلالة الإحصائية تم حساب قيمة حجم الأثر باستخدام معامل كوهين وقدرت قيمته بـ(10.45/7.58/5.54/6.42) على الترتيب وبما أن قيمة حجم الأثر أكبر من(0.8) مما يدل على وجود أثر كبير جدا.

2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتحليلها:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة الفونولوجية بين درجات القياس القبلي و درجات القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية .

لاختبار صحة هذه الفرضية تم التأكد من اعتدالية التوزيع باستعمال اختبار شاربيرو ويلك فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم(20) اختبار اعتدالية التوزيع في اختبار الوعي الفونولوجي

القدرة	اختبار شابيرو ويلك		القرار
	القياس القبلي (ن=8)	القياس البعدي (ن=8)	
القدرة الفونولوجية	0.220	0.925	اعتدالية التوزيع

من خلال الجدول الموضح أعلاه الذي يبين نتائج اختبار شابيرو ويلك وبما أن مستوى الدلالة لاختبار شابيرو و قدرت بـ(0.220/ 0.925)للقياسين القبلي والبعدي على الترتيب وهي أكبر من(0.05) يمكن

الاستدلال على اعتدالية التوزيع. وعليه يمكن استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة وباستخدام برنامج(Spss) النسخة(23) جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (21) المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة ت ودلالتها و حجم الأثر بين القياس القبلي والبعدي في القدرة الفونولوجية.

المؤشرات الاحصائية	القياس القبلي (ن =8)		القياس البعدي (ن =8)		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	Cohen's d
المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
القدرة الفونولوجية	16.88	1.642	24.13	2.031	-10.744	7	0.000	3.80

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه نجد أن قيمة اختبار" ت" قدرت بـ(10.744-) عند مستوى دلالة(0.000)، و بما أن القيمة الاحتمالية(0.000) أقل من مستوى الدلالة(0.05) نقول أنه، توجد فروق جوهرية بين القياس القبلي والبعدي في القدرة الفونولوجية لدى أفراد عينة الدراسة لصالح القياس البعدي. وللتأكد من القيمة المعنوية للدلالة الإحصائية تم حساب قيمة حجم الأثر باستخدام معامل كوهين وقدرت قيمته بـ(3.80) وبما أن قيمة حجم الأثر أكبر من(0.8) فهذا يعني أن حجم الأثر كبير جدا.

3 ـ عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتحليلها :

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث(الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم التأكد من اعتدالية التوزيع باستعمال اختبار شابيرو فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم(22) اختبار اعتدالية التوزيع

القدرة	اختبار شابيرو ويلك		القرار
	المجموعة التجريبية (القياس البعدي)	المجموعة الضابطة (القياس البعدي)	
قراءة الكلمات المتداولة	0.094	0.330	اعتدالية التوزيع
قراءة الكلمات غير المتداولة	0.294	0.197	اعتدالية التوزيع
شبه الكلمات	0.220	0.150	اعتدالية التوزيع
قراءة الكلمات (شاملة)	0.275	0.862	اعتدالية التوزيع

من خلال النتائج الموضحة في الجدول الخاص بقراءة الكلمات المتداولة وبما أن مستوى الدلالة لاختبار شابيرو قدرت بـ(0.094 /0.330) للقياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على الترتيب وهو أكبر من(0.05) يمكن الاستدلال على اعتدالية التوزيع.

كما أن مستوى الدلالة لاختبار شابيرو الخاصة بقراءة الكلمات غير المتداولة قدرت بـ(0.294 0.197) للقياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على الترتيب وهي أكبر من(0.05) يمكن الاستدلال على اعتدالية التوزيع ، كما تم التأكد من اعتدالية التوزيع باستعمال اختبار شابيرو في شبه الكلمات وبما أن مستوى الدلالة لاختبار شابيرو قدرت بـ(0.220 / 0.150) للقياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على الترتيب وهي أكبر من(0.05) يمكن الاستدلال على اعتدالية التوزيع.

وبما أن مستوى الدلالة لاختبار شابيرو لقراءة الكلمات الشاملة قدرت بـ(0.275 /0.862) للقياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على الترتيب وهي أكبر من(0.05) يمكن الاستدلال على اعتدالية التوزيع ، وعليه يمكن استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة، وباستخدام برنامج(Spss) النسخة (23) و جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم(23) المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة ت ودلالتها و حجم الأثر بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في قراءة الكلمات الشاملة ومستوياتها الثلاث.

المؤشرات الاحصائية	المجموعة التجريبية القياس البعدي (ن =8)		المجموعة الضابطة القياس البعدي (ن =8)		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	η 2
المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
قراءة الكلمات المتداولة	38.00	2.070	27.50	1.773	10.896	14	0.000	0.895
قراءة الكلمات غير المتداولة	35.25	4.200	19.88	1.126	10.000			0.877
قراءة شبه الكلمات	33.13	2.232	12.25	1.753	20.805			0.969
قراءة الكلمات الشاملة	106.38	5.706	59.63	1.685	22.226			0.973

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه نجد أن قيمة اختبار" ت" قدرت بـ(10.896 22.226/20.805/10.000) بالنسبة لقراءة الكلمات المتداولة و الكلمات غير المتداولة و شبه الكلمات و قراءة الكلمات الشاملة. وذلك عند مستوى دلالة(0.000) و بما أن القيمة الاحتمالية(0.000) أقل من مستوى الدلالة(0.05) نقول أنه توجد فروق جوهرية بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وللتأكد من القيمة المعنوية للدلالة الإحصائية تم حساب قيمة حجم الأثر باستخدام معامل إيتا وقدرت قيمته بـ(0.895/0.877/0.969/ 0.973)على الترتيب وبما أن قيمة حجم الأثر أكبر من(0.14) فهذا يدل على وجود أثر كبير.

4 ـ عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة وتحليلها:

تنص الفرضية الجزئية الرابعة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة الفونولوجية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم التأكد من اعتدالية التوزيع باستعمال اختبار شاربيرو ويلك فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم(24) اختبار اعتدالية التوزيع

القدرة	اختبار شابيرو ويلك		القرار
	المجموعة التجريبية القياس البعدي (ن=8)	المجموعة الضابطة القياس البعدي (ن=8)	
القدرة الفونولوجية	0.925	0.522	اعتدالية التوزيع

من خلال الجدول الموضح أعلاه الذي يبين نتائج اختبار شابيرو ويلك وبما أن مستوى الدلالة لاختبار شابيرو و قدرت بـ(0.925/ 0.522)للقياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على الترتيب وهي أكبر من(0.05) يمكن الاستدلال على اعتدالية التوزيع. وعليه يمكن استخدام اختبار"ت" للعينات المرتبطة وباستخدام برنامج(Spss) النسخة(23) جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (25) المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة ت ودلالتها و حجم الأثر بين المجموعة التجريبية و الضابطة في القدرة الفونولوجية.

المؤشرات الاحصائية	المجموعة التجريبية (القياس البعدي) (ن =8)		المجموعة الضابطة (القياس البعدي) (ن =8)		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	η 2
المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
القدرة الفونولوجية	24.13	2.031	18.50	1.309	7.128	14	0.000	0.783

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه نجد أن قيمة اختبار" ت" قدرت بـ(7.128) عند مستوى دلالة (0.000)، و بما أن القيمة الاحتمالية(0.000) وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة(0.05) نقول أنه توجد فروق جوهرية في القياس البعدي في القدرة الفونولوجية لدى أفراد عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية. وللتأكد من القيمة المعنوية للدلالة الإحصائية تم حساب قيمة حجم الأثر باستخدام معامل إيتا وقدرت قيمته بـ(0.78) وبما أن قيمة حجم الأثر أكبر من(0.14) فهذا يعني أن حجم الأثر كبير.

5 ـ عرض نتائج الفرضية العامة وتحليلها:

تنص الفرضية العامة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة القرائية.

ومن خلال التحليل الإحصائي للفرضيات الجزئية تبين أن هناك فروق جوهرية بين مكونات القدرة القرائية في القياس القبلي والبعدي.

جدول رقم(26) المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة ت ودلالتها و حجم الأثر بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في قراءة الكلمات الشاملة لدى أفراد العينة

المؤشرات الاحصائية	القياس البعدي مج ت (ن =8)		القياس البعدي مج ض(ن =8)		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	η 2
المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
قراءة الكلمات الشاملة	106.38	5.706	59.63	1.685	22.226	14	0.000	0.972

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه نجد أن قيمة اختبارات "ت" في القدرة على قراءة الكلمات الشاملة(22.226)وبما أن القيمة الاحتمالية(0.000) أقل من مستوى الدلالة(0.05)، وعليه توجد فروق جوهرية في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القدرة القرائية لصالح المجموعة التجريبية، ولمعرفة القيمة المعنوية للدلالة الإحصائية للقدرة على قراءة الكلمات الشاملة، تم حساب حجم الأثر(0.97)، وبما أنه أكبر من(0.14) في كل القدرات المذكورة سابقا فهذا يعني أن حجم الأثر كبير.

خلاصة الفصل:

من خلال نتائج الدراسة، تم التوصل إلى أن نتائج الفرضية الجزئية الأولى والثانية والثالثة، و الرابعة، وأخيرا نتائج الفرضية العامة، تؤكد على أثر البرنامج التدريبي في المساهمة في تنمية القدرة القرائية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، واستفادتهم من الحصص و الأنشطة المقدمة ضمن البرنامج.

الفصل الثامن

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

تمهيد

1. **مناقشة نتائج اختبار الفرضية الجزئية الأولى وتفسيرها**
2. **مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتفسيرها**
3. **مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة وتفسيرها**
4. **مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة وتفسيرها**
5. **مناقشة نتائج الفرضية العامة وتفسيرها**

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد أن قمنا في الفصل السابق بعرض وتحليل نتائج الدراسة المتحصل عليها بعد استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة سيتم في هذا الفصل مناقشة وتفسير فرضيات الدراسة فيما يأتي:

1ـ مناقشة نتائج اختبار الفرضية الجزئية الأولى وتفسيرها:

تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى: لقد بين تحليل النتائج الخاصة بالفرضية الأولى التي تنص على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على قراءة الكلمات ومستوياتها الثلاث(الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات) بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث أن الجدول رقم(19) يوضح النتائج المتحصل عليها، وأن الفروق بين متوسطي درجات قراءة الكلمات في مستوى الكلمات المتداولة كانت كالتالي: بين القياس القبلي(20.50) و القياس البعدي(38.00) وهي دالة إحصائيا بدلالة قيمة ت المحسوبة المقدرة بـ: (18.161−)، وكذلك الفروق في متوسطي درجات قراءة الكلمات في مستوى الكلمات غير المتداولة كانت كالتالي: في القياس القبلي(15.00) و القياس البعدي(35.25) دالة إحصائيا، بدلالة قيمة ت" المحسوبة المقدرة بـ: (15.672−)، أما الفروق بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي في قراءة شبه الكلمات في المجموعة التجريبية كانت كالتالي: في القياس القبلي(13.38) و في القياس البعدي(33.18) و هي دالة إحصائيا بدلالة قيمة ت المحسوبة المقدرة بـ: (21.444−). وكذلك الفروق في متوسطي درجات قراءة الكلمات الشاملة كانت كالتالي: في القياس القبلي(48.88) و في القياس البعدي(106.38) وهي دالة إحصائيا، بدلالة قيمة ت المحسوبة المقدرة بـ: (29.552−). و قد تم تعزيز هذه النتيجة بحساب حجم الأثر باستخدام معامل كوهين وقدرت قيمة d بـ (10.45/7.58/5.54/6.42) على الترتيب، وبما أن قيمة حجم الأثر أكبر من(0.8) فهذا يدل على وجود أثر كبير جدا.

يتضح من نتائج الدراسة أن التحسن الملحوظ في قدرة التلاميذ على قراءة الكلمات المتداولة وغير المتداولة وشبه الكلمات يعود بدرجة كبيرة إلى أثر البرنامج التدريبي القائم على مبادئ نظرية"تريز"، وخصوصا مبدأ "التجزئة" الذي تم تفعيله بشكل بارز داخل الجلسات التدريبية. فقد تم تدريب التلاميذ تدريجيا على تفكيك الكلمات إلى مقاطع صوتية ثم إعادة تركيبها، مما أسهم في تحسين التعرف البصري والفهم السمعي للكلمات. وقد ظهر أثر هذا الأسلوب بوضوح في الجلسات 6 و 7 التي ركزت على دمج

المقاطع الصوتية والمدود لتكوين كلمات مع الاعتماد على مبدأ التغذية الراجعة واستخدام الوسائط المتعددة مثل المسجلات والبطاقات والمجسمات مما ساعد التلاميذ على تثبيت النطق الصحيح للأصوات وتمييزها سمعيا وبصريا. إن التحسن الإحصائي المسجل في نتائج الدراسة لا يعكس تطورا عشوائيا، بل يعزى إلى تفعيل مبادئ تريز التي تمكن المتعلم من معالجة المشكلة بتحليلها وإعادة تركيبها، وهو ما جعل عملية القراءة أداة للتفكير لا مجرد تكرار آلي.

أما في قراءة الكلمات غير المتداولة، فقد أسهمت نفس المبادئ، إضافة إلى مبدأ "دمج الأجزاء" و عدم التماثل"، في تمكين التلاميذ من تحليل البنية الصوتية للكلمة رغم ندرة استخدامها، حيث ساعدت الأنشطة التدريبية على كشف الفروق بين التراكيب الصوتية المختلفة وتنمية الوعي الصوتي والبصري لديهم. كذلك، مكنهم مبدأ "التحسين من تجاوز الصعوبات القرائية من خلال التدريج في تقديم المهارات ودعمهم بأدوات ووسائط محفزة. وفيما يخص "شبه الكلمات"، وهي أكثر المستويات صعوبة لعدم ارتباطها بمعنى لغوي، فقد كشفت النتائج عن فروق دالة إحصائيا لصالح القياس البعدي في المجموعة التجريبية ويعزى ذلك إلى ما تضمنته الجلسات الأولى من تفعيل لمبدأ "الفعل السابق" و"التغذية الراجعة"، حيث تم التركيز على تدريب التلاميذ على النطق السليم للحروف وتمييزها في مواقعها المختلفة داخل الكلمة. كما ساعد مبدأ "التجزئة والتقسيم"، كما في الجلسة التاسعة على تمكين التلاميذ من تفكيك الكلمات الطويلة إلى مقاطع صوتية صغيرة، مما سهل عليهم التعامل مع الكلمات غير المألوفة صوتيا وبصريا. وبهذا، يتضح أن البرنامج لم يكن يهدف فقط إلى تحسين الأداء القرائي، بل عمل على بناء منظومة تفكير قرائي تعتمد على حل المشكلات، بما يتماشى مع جوهر نظرية تريز.

فإن نظرية تريز التي تعتمد على عملية التجريد بشكل أساسي تؤدي إلى:

الكشف عن خطوات الحل غير المعروفة في غالب الأحيان بسبب وجود متطلبات متناقضة في النظام، ولذلك فقد اعتبرت التناقضات في أي مشكلة نقطة مركزية في حل المشكلات، والتعرف على الإجراءات المناسبة للوصول إلى الحل.

و توظيف قاعدة المعرفة المتخصصة التي تحتوي على الطرق الفاعلة المستخدمة في حل المشكلات، وذلك بالترافق مع الأمثلة التي يمكن أن تساعدهم في كيفية استخدام هذه الطرق. ولعل استراتيجيات

نظرية تريز المعروفة والأمثلة المنتمية على كل منها، من أهم الأمور ذات العلاقة بهذه المعرفة ودورها في حل المشكلات.

و استخدام الوسائل والأدوات المناسبة لتجاوز العوائق النفسية التي تحول دون التمكن من الوصول إلى الحلول الناجحة والمناسبة للمشكلات، وهنا يشار إلى أن العوائق النفسية في حل المشكلات تأتي من القصور الذاتي النابع من عدم رؤية الفرد أثناء تعامله مع أي مشكلة سوى الخبرات المتاحة في مجال عمله و تخصصه، الأمر الذي يحرمه من الاستفادة من جوانب التطور وحل المشكلات في الميادين الأخرى(أبو جادو،2012،ص62/61).

و قد توصلت دراسة الأحول (2019) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على مبادئ نظرية تريز الحلول الابتكارية للمشكلات في علاج بعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، و هذا الفرق لصالح القياس البعدي، و قد اتفقت نتائج دراستنا معها في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على قراءة الكلمات ومستوياتها الثلاث(الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات) بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

2 ـ مناقشة نتائج اختبار الفرضية الجزئية الثانية وتفسيرها:

تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: لقد بين تحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثانية التي تنص على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة الفونولوجية بين درجات القياس القبلي و درجات القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية. حيث أن الجدول رقم(21) يوضح النتائج المتحصل عليها، وأن الفروق بين متوسطي القدرة الفونولوجية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية كانت كالتالي: بين القياس القبلي(16.88) و القياس البعدي(24.13) وهي دالة إحصائيا بدلالة قيمة ت المحسوبة المقدرة بـ: (10.744−). مما يدل على أثر البرنامج التدريبي المبني على مبادئ نظرية تريز في تنمية هذه القدرة.و قد تم تعزيز هذه النتيجة بحساب حجم الأثر كوهين وقد بلغت قيمة d(3.80) و هي قيمة تفوق الحد الأدنى المعياري(0.8) للدلالة على وجود أثر كبير جدا.

ويعد هذا الاكتشاف إسهاما علميا جديدا، إذ لم تثبت الدراسات السابقة في حدود ما توصلنا إليه من الدراسات السابقة بشكل مباشر دور نظرية تريز في تعزيز الوعي الفونولوجي، بل ركزت أغلبها على تنمية المهارات القرائية أو التفكير الإبداعي مثل دراسة الأحول(2020) و دراسة أحمد و الدهان و عبد اللطيف (2015).

ويعود التحسن الملحوظ في الأداء إلى اعتماد البرنامج على مبدأ التجزئة والتقسيم الذي مكن التلاميذ من تفكيك الكلمات إلى وحدات صوتية، و مبدأ عدم التماثل الذي سمح لهم بإيجاد طرق مختلفة لتمييز الأصوات وتكوين الكلمات. كما أن التركيز على الحل الإبداعي للمشكلات الصوتية حفز التلاميذ على تطوير استراتيجياتهم الشخصية لمعالجة الكلمة صوتيا، مما يظهر كيف يمكن توظيف مبادئ تريز بفعالية في برامج التدخل الصوتي، وهو ما تؤكده نتائج هذه الدراسة بوصفها من أوائل الدراسات التي برهنت على هذا الأثر بشكل مباشر.

3 ـ مناقشة نتائج اختبار الفرضية الجزئية الثالثة وتفسيرها:

تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة: لقد بين تحليل النتائج الخاصة بالفرضية الأولى التي تنص على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على قراءة الكلمات و مستوياتها الثلاث(الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي، حيث أن الجدول رقم(23) يوضح النتائج المتحصل عليها، وأن الفروق بين متوسطي درجات قراءة الكلمات في مستوى الكلمات المتداولة في القياس البعدي كانت كالتالي: في المجموعة التجريبية(38.00) و المجموعة الضابطة(27.50) وهي دالة إحصائيا بدلالة قيمة ت المحسوبة المقدرة بـ : (10.896) وكذلك الفروق في متوسطي درجات قراءة الكلمات في مستوى الكلمات غير المتداولة في القياس البعدي كانت كالتالي: في المجموعة التجريبية(35.25) و المجموعة الضابطة(19.88) دالة إحصائيا، بدلالة قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ: (10.000)، أما الفروق بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي في قراءة شبه الكلمات في القياس البعدي كانت كالتالي: في المجموعة التجريبية(33.13) و المجموعة الضابطة(12.25) و هي دالة إحصائيا بدلالة قيمة ت المحسوبة المقدرة بـ: (20.805). وكذلك الفروق في متوسطي درجات قراءة الكلمات الشاملة كانت كالتالي: في المجموعة التجريبية(106.38) و في المجموعة الضابطة(59.63) وهي دالة إحصائيا، بدلالة قيمة ت المحسوبة المقدرة بـ :(22.226). تظهر النتائج أن التلاميذ في المجموعة التجريبية قد تفوقوا بشكل ملحوظ على

أقرانهم في المجموعة الضابطة في القياس البعدي في جميع مستويات قراءة الكلمات (المتداولة وغير المتداولة وشبه الكلمات)، وكذلك في قراءة الكلمات الشاملة.

ويعزى هذا التحسن إلى البرنامج التدريبي القائم على مبادئ نظرية تريز، والذي وفر بيئة تعلم تفاعلية قائمة على حل المشكلات، واستثمر مبادئ النظرية. و قد تم تعزيز هذه النتيجة بحساب حجم الأثر باستخدام معامل إيتا وقدرت قيمته بـ(0.895/0.877/0.969/ 0.973)على الترتيب وبما أن قيمة حجم الأثر أكبر من(0.14) فهذا يدل على وجود أثر كبير.

وقد دعمت دراسة الأحول(2019) حيث تشير النتائج في مجملها إلى وجود تحسن واضح وملموس في مستوى الأداء القرائي لأفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وذلك مقارنة بأداء أقرانهم من أفراد المجموعة الضابطة، ويعزو الباحث ذلك إلى عدد من الأسباب من أهمها تصميم البرنامج المعالج في ضوء مبادئ نظرية تريز TRIZ حيث كان لتلك المبادئ أثرها البالغ في تمكين التلاميذ من مهارات القراءة والتغلب على صعوباتها وذلك بأسلوب علمي تربوي جديد لم يعتاده التلاميذ.

و أيضا دراسة أحمد، الدهان، عبد اللطيف(2015) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج باستخدام بعض مبادي نظرية تريز Triz لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الروضة، حيث توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية. ويرجع الباحث هذا التحسن الذي طرأ على أطفال المجموعة التجريبية إلى أنشطة البرنامج المختلفة والتي تعرض لها الأطفال أثناء جلسات البرنامج التدريبي في مهارات الاستعداد للقراءة لديهم.

4 ـ مناقشة نتائج اختبار الفرضية الجزئية الرابعة وتفسيرها:

تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة: لقد بين تحليل النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة التي تنص على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة الفونولوجية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي. حيث أن الجدول رقم(25) يوضح النتائج المتحصل عليها، وأن الفروق بين متوسطي القدرة الفونولوجية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي كانت كالتالي: في المجموعة التجريبية(24.13) و المجموعة الضابطة(18.50) وهي دالة إحصائيا

بدلالة قيمة ت المحسوبة المقدرة بـ: (7.128). تشير نتائج الفرضية الرابعة إلى أن تلاميذ المجموعة التجريبية قد حققوا تحسنا أكبر في القدرة الفونولوجية مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي. ويعزى هذا التحسن إلى طبيعة الأنشطة التي تضمنها البرنامج .و قد تم تعزيز هذه النتيجة بحساب قيمة حجم الأثر باستخدام معامل إيتا وقدرت قيمته بـ(0.78) وبما أن قيمة حجم الأثر أكبر من(0.14) و هذا يعني أن حجم الأثر كبير.

ورغم عدم توفر دراسات سابقة تناولت بشكل مباشر أثر مبادئ نظرية تريز في تنمية الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ، فإن المبادئ التي بني عليها البرنامج التدريبي، والمستمدة من نظرية تريز تمثل أدوات فعالة لمعالجة هذه القدرة. فقد استخدم مبدأ التجزئة والتقسيم بشكل صريح في تدريب التلاميذ على تقسيم الجمل والكلمات إلى مقاطع صوتية، وهو جوهر مهارة التحليل الفونولوجي. كذلك ساهم مبدأ عدم التماثل في تمييز الأصوات المتشابهة شكلا وصوتا، مما يعزز الإدراك السمعي الدقيق. كما وظف البرنامج مبدأ إدخال الأجزاء في تعليم التلاميذ كيفية تركيب المقاطع لتكوين كلمات ذات معنى، وهي خطوة حاسمة في مهارة الدمج الصوتي. ومن جهة أخرى، دعم مبدأ استخدام الوسيط التعلم الحسي البصري عبر مجسمات وألوان لتسهيل إدراك الحركات والمدود والتنوين، مما زاد من تثبيت الوعي بالصوت والمقطع كل هذه المبادئ التي جاءت متسقة مع نظرية تريز في حل المشكلات الإبداعية، تم توظيفها في سياق لغوي صوتي، ما أدى إلى تحسين القدرة الفونولوجية بشكل ملحوظ.

و قد أثبتت دراسةBall & Blachman (1988) أن تدريب الأطفال على مهارة التجزئة الصوتية يعد من أكثر الوسائل فعالية في تنمية الوعي الفونولوجي، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال الذين تلقوا تدريبات منهجية على تحليل الكلمات إلى أصوات استطاعوا اكتساب مهارات التجزئة بشكل واضح، وانعكس ذلك إيجابيا على قدرتهم في القراءة المبكرة. وتبرز أهمية هذه النتائج في أن التحسن لم يكن بسبب معرفة الحروف فقط، بل بسبب التمرس على مهارة التجزئة الصوتية نفسها، مما يعزز القول بأن الوعي الفونولوجي مهارة يمكن تنميتها بالتدريب الموجه، وليست محصورة في النمو الطبيعي أو الفطري.

تؤكد دراسة Layes, Lalonde, & Rebai(2015) أن تنمية الوعي الفونولوجي لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة يمكن تحقيقها من خلال تدريب موجه على مهارات تحليل الكلمات و تجزيئها إلى مقاطع وأصوات. وقد أظهر التلاميذ الذين تلقوا تدريبا قائما على مهارات التجزئة وتحليل

المقاطع الصوتية تحسنا كبيرا في قدرتهم على قراءة الكلمات والكلمات غير الحقيقية، بالإضافة إلى تحسن واضح في المهارات الفونولوجية.

5 ـ مناقشة نتائج اختبار الفرضية العامة وتفسيرها:

تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة: لقد بين تحليل النتائج الخاصة بالفرضية العامة التي تنص على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة القرائية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. حيث أن الجدول رقم(26) يوضح النتائج المتحصل عليها، وأن الفروق بين متوسطي درجات قراءة الكلمات الشاملة في القياس البعدي كانت كالتالي: في المجموعة التجريبية(106.38) و المجموعة الضابطة (59.63) وهي دالة إحصائيا بدلالة قيمة ت المحسوبة المقدرة بـ : (22.226). تشير نتائج الفرضية العامة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي القائم على مبادئ نظرية تريز في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة. قد تم تعزيز هذه النتيجة بحساب حجم الأثر بمعامل إيتا و قدرت قيمته بـ(0.97)، وبما أنه أكبر من (0.14) في كل القدرات المذكورة سابقا فهذا يعني أن حجم الأثر كبير.

تشير نتائج الفرضية العامة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي المبني على مبادئ نظرية "تريز (TRIZ) "في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة. ويمكن تفسير هذا التحسن من خلال تفعيل عدد من مبادئ تريز داخل الجلسات التدريبية، وهي:

- مبدأ الفعل السابق، الذي ساعد على تهيئة التلاميذ عقليا قبل الأنشطة، مما حسن من استجابتهم وتفاعلهم خلال الجلسة.
- مبدأ التغذية الراجعة، والذي مكن المعلم من تصحيح أخطاء التلاميذ في القراءة بشكل فوري مما ساعد على تثبيت التعلم وتفادي تكرار الأخطاء.

- مبدأ عدم التماثل والقوة الموازنة، حيث أسهما في تحسين تمييز الحروف المتشابهة صوتًا وشكلاً، ما قلل من مظاهر التداخل البصري والسمعي.
- مبدأ تغيير اللون الذي ساعد في دعم الإدراك البصري من خلال تلوين الحركات والمدود والتنوين، مما يسهل التمييز السريع بينها.
- مبدأ مواجهة الصعوبات، من خلال التدرج في تقديم الأنشطة، وإعطاء التلاميذ فرصا متعددة للتكرار والتقويم الذاتي.
- مبدأ دمج الأجزاء والتجزئة والتقسيم، حيث تم تدريب التلاميذ على قراءة الكلمات عن طريق دمج المقاطع الصوتية، وتقسيم الجمل إلى كلمات يسهل التعامل معها، مما عزز مهارات التحليل والتركيب.
- مبدأ استخدام الوسيط، حيث تم توظيف وسائط متعددة مثل التسجيلات الصوتية، والبطاقات والصور لدعم الفهم السمعي والبصري.
- مبدأ التحسين والإسراع بالعمل، من خلال الانتقال التدريجي من الأنشطة السهلة إلى الصعبة، مما ساعد على تطوير الطلاقة القرائية والسرعة والدقة في الأداء.

وتتماشى هذه النتائج مع ما أكدته دراسة الأحول(2019)، التي أشارت إلى فاعلية دمج مبادئ نظرية تريز في معالجة صعوبات القراءة من خلال جلسات تدريبية. والتي توصلت إلى وجود فروق في الأداء لدى إحدى مجموعتي الدراسة بعد تطبيق البرنامج لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وهذا يدل على أن تنمية مهارة القراءة لدى تلاميذ صعوبة القراءة يتطلب تحسينا من مهارات قراءة الكلمات المتداولة وغير المتداولة وشبه الكلمات وتحسين مهارة الوعي الفونولوجي، و بعد خضوع التلاميذ ذوي صعوبة القراءة لنشاطات تدريبية تهدف إلى تنمية مهارة القراءة لتلاميذ صعوبات القراءة، وطبعا هذا التحسن والتطور راجع إلى محتويات جلسات البرنامج التدريبي الذي تم تصميمه وفقا لمبادئ نظرية تريز، وتضمن جلسات تدريبية متدرجة ومترابطة استهدفت تنمية الجوانب الصوتية والبصرية للقراءة. ففي الجلسات الأولى، تم توظيف مبدأ الفعل السابق ومبدأ التغذية الراجعة لتثبيت الحروف الهجائية نطقا وشكلا، وموقعها في الكلمة باستخدام أنشطة بصرية وسمعية. كما ساعد مبدأ عدم التماثل على تمييز الحروف المتشابهة صوتا وشكلا، مما عزز من قدرة التلاميذ على التمييز الصوتي والبصري بين الحروف. ثم انتقل التدريب إلى قراءة المقاطع الصوتية القصيرة والطويلة باستخدام مبدأ تغيير اللون

لتسهيل التمييز بين الحركات والمدود، ثم استخدم مبدأ دمج الأجزاء في بناء الكلمات من مقاطع، ما أسهم بشكل مباشر في تحسين مهارة قراءة الكلمات المتداولة.

أما بالنسبة للكلمات غير المتداولة وأشباه الكلمات، فقد ساعد مبدأ التجزئة على تحليل الكلمات إلى مقاطع وأصوات، ومبدأ مواجهة الصعوبات على تجاوز العقبات في تركيب الكلمات غير المألوفة، فيما أسهم مبدأ استخدام الوسيط في التفاعل النشط من خلال الأنشطة القائمة على الوسائط التعليمية والألعاب.

وبالنسبة لتحسين الوعي الفونولوجي، فقد اعتمد البرنامج على تحليل الأصوات والمقاطع والتلاعب بها من خلال أنشطة تضمنت الحذف والإبدال والتركيب، بما يتماشى مع مبادئ التغذية الراجعة والتقسيم إلى مراحل، وهو ما عزز قدرة التلاميذ على إدراك البنية الصوتية للكلمة.

وهكذا، فإن التكامل بين محتوى الأنشطة في الجلسات ومبادئ نظرية تريز هو ما يفسر التحسن الشامل في مهارة القراءة والقدرة الفونولوجية حيث أصبح التلاميذ أكثر قدرة على ابتكار حلول ذاتية لقراءة الكلمات، سواء كانت مألوفة أو جديدة، من خلال تحليلها صوتيا أو تركيبها بصريا، مما يعكس تطورا في استراتيجياتهم القرائية وتفكيرهم الإبداعي في التعامل مع صعوبات القراءة.

خلاصة و توصيات واقتراحات:

ـ خلاصة الدراسة:

تناولت الدراسة الحالية موضوع أثر برنامج تدريبي مبني على بعض مبادئ نظرية تريز في تنمية مهارة القراءة لذوي صعوبات القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. وتمت الدراسة بالاعتماد على المنهج التجريبي وعلى عينتين(تجريبية – ضابطة) قوام كل عينة(08) تلاميذ من ذوي صعوبات القراءة ، حيث توفرت لديهم مجموعة من الشروط كعدم إصابتهم بأي إعاقة حسية أو عقلية ،غير معيدين للسنة ومن ذوي الذكاء العادي، وتم اختيارهم بطريقة قصدية حيث أنهم يعانون من صعوبات تعلم القراءة وذلك بتطبيق مجموعة من الاختبارات التشخصية ليتم إنتقاء هؤلاء التلاميذ من بين(29) تلميذا وتلميذة مما يعانون من صعوبات في القراءة، وقد تم قياس مهارتهم القرائية على ثلاث مستويات (قراءة الكلمات المتداولة – قراءة الكلمات غير المتداولة – قراءة شبه الكلمات) وأيضا قياس القدرة الفونولوجية، ثم تم تطبيق البرنامج التدريبي والذي يتكون من مجموعة من الجلسات تحتوي على جملة من النشاطات المصممة وفق مبادئ نظرية تريز التي كان الهدف منها هو تنمية مهارة القراءة لديهم في مدة زمنية قدرت بـ(شهرين و 6 أيام) بمعدل جلستين كل أسبوع ليتم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج من إعادة قياس مهارة القراءة للتلاميذ. وقد أسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقدرة القرائية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث(الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات) بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة الفونولوجية بين درجات القياس القبلي و درجات القياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث(الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة الفونولوجية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وقد خلصت النتائج إلى أن البرنامج التدريبي المبني على بعض مبادئ نظرية تريز في تنمية مهارة القراءة المستخدم في هذه الدراسة، قد أظهر أثره في تنمية مهارة القراءة لدى ذوي صعوبات القراءة لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

وتبقى النتائج المتحصل عليها في إطار حدود الدراسة، والأدوات المستخدمة فيها، وعليه يمكن تقديم جملة من المقترحات، وهي كالتالي:

ـ اقتراحات الدراسة:

- تصميم برنامج إلكتروني تعليمي تدمج فيه مبادئ نظرية تريز لتوفير بدائل رقمية تفاعلية في التدريب على مهارات القراءة.
- قياس أثر برنامج تدريبي مبنى على مبادئ نظرية تريز في تحسين مهارة الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ صعوبات القراءة.
- إجراء دراسات تتبعية تقيس الأثر البعيد للبرنامج التدريبي بعد فترة زمنية محددة مثل شهر أو فصل دراسي.
- إجراء دراسات مستقبلية على عينات أكبر وفي بيئات تعليمية متنوعة.

قائمة المراجع

❖ المراجع العربية:

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف و الأزايدة، رياض عبد اللطيف.(2012).إرشاد ذوي صعوبات التعلم و أسرهم. المنهال للنشر والتوزيع.

أبو النصر، مدحت.(2009).مراحل العملية التدريبية تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية. المجموعة العربية للتدريب والنشر.ط2.

أبو جادو، صالح.(2012).برنامج TRIZ لتنمية التفكير الإبداعي. مركز ديبونو لتعليم التفكير.ط2.

الأبيض، لينة.(2020).الوعي الفونولوجي والصوتيات. دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

الأحول، أحمد سعيد.(2019). فاعلية برنامج مقترح قائم على مبادئ نظرية تريز TRIZ الحلول الابتكارية للمشكلات في علاج بعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.مجلة الدراسات التربوية والنفسية.مجلد13.العدد1.

أزداو، شفيقة.(2012).الوعي الفونولوجي وسيرورات اكتساب القراءة عند الطفل: دراسة طولية تتبعية من بداية السنة الأولى ابتدائي إلى بداية الثانية ابتدائي (أطروحة دكتوراه). جامعة الجزائر(2).

آل عامر، حنان بنت سالم.(2009). نظرية الحل الإبداعي للمشكلات تريزTRIZ.ديبونو للنشر والتوزيع.ط1.

آل عزيز، محسن بن عبد الله.(2013). دمج برنامج (TRIZ) في تدريس ذوي صعوبات التعلم.مركز ديبونو لتعليم التفكير.ط1.

الجالي، محمد.(2020). استراتيجية قائمة على مدخل الوعي الصوتي لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى طلاب المستوى المبتدئ الناطقين بغير العربية.

الحمادي، أنور.(2022). الدليل التشخيصي و الإحصائي الخامس للاضطربات العقلية DSM 5.

الدميني، جلال أحمد ناجي عبد الله.(2012). الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين. دار المتشار للطباعة والإعلان.

الديسي، ربى.(2019).مدخل إلى صعوبات التعلم. المنهل للنشر والتوزيع. الجامعة الأردنية.

الديسي، ربى.(2020).برنامج تعليمي محوسب لتحسين مهارات القراءة لذوي صعوبات القراءة. المنهل للنشر والتوزيع.

السرطاوي،عمران أحمد،رواش،فؤاد محمود.(2016). القراءة مفهومها- مهاراتها- تدريسها- تقويمها. الطبعة1. جامعة المدينة العالمية ماليزيا و الجامعة الاسلامية العالمية ماليزيا.

الشعلان، أريج أحمد حمود والدوسري، سمية محد ماجد.(2022).تقييم البرامج التدريبية القياس والأثر. المجلة العلمية.المجلد38.العدد10.

العالية، جبار.(2020).صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية. مجلة أبيات.المجلد2.العدد1. جامعة أبي بكر بلقايد-تلمسان (الجزائر).

الفاخري، سالم عبد الله.(2018). سيكلوجية الإبداع. مركز الكتاب الاكاديمي.

القحطاني، علي بن سعيد سعد.(2019). التحديات التي تواجه إقامة برامج تدريب لمعلمي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية.العدد11.

الكحالى، سالم بن ناصر.(2011). صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وعلاجها. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.ط1.

المنير، راندا عبد العليم المنير.(2016). دليل أنشطة لرياض الأطفال كيف تساعد طفلك على تعلم القراءة. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

المولى، أحمد محمد جاد.(2016). دمج برنامج TRIZفي التربية الخاصة. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

المولى، مآرب محمد أحمد و حوامدة، مصطفى محمود.(2010). بناء برنامج تدريبي مقترح في التربية البيئية لمدرسي مادة علم الأحياء في العراق في ضوء التجربة الأردنية(دراسة ميدانية مقارنة).جامعة الموصل.

بالعروسي، مروى.(2019). فعالية برنامج تدريبي لعلاج عسر القراءة الفونولوجي لدى عينة تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. كلية العوم الانسانية والاجتماعية. جامعة حمه لخضر الوادي.

حافظ،عماد حسين.(2015). برنامج تريز TRIZ لحل المشكلات إبداعيا دليل تدريبي للمعلمين.دار العلوم للنشر والتوزيع.ط1.

خالد، سهيلة وصيف.(2018). فعالية برنامج تدريبي قائم على الذاكرة العاملة في تنمية مهارات الأداء والفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة "دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة الوادي. جامــعة قاصدي مرباح ورقلـــة.

زايد، فهد خليل.(2011).الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية. المنهل للنشر والتوزيع.

زاير، سعد علي ،عايز، إيمان إسماعيل.(2014).مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها. دار صفاء للنشر والتوزيع – عمان.ط1.

سليمان، عبد الواحد.(2010). المرجع في صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية والاجتماعية والانفعالية، ط 1مكتبة الانجلو: القاهرة.

سيد، ولاء حنفي محمود.(2024). فعالية برنامج تدريبي في تحسين الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ ذوى العسر القرائي. مجلة كلية التربية. عدد أكتوبر الجزء 3.

شحاتة، حسن، النجار، زينب.(2003). معجم المصطلحات التربوية و النفسية. الدار المصرية اللبنانية.الطبعة1.

صبره، زينب.(2019). نظرية TRIZ : الحل الإبداعي للمشكلات. جمعية أمسيا مصر(التربية عن طريق الفن). المشهرة برقم (5320).

صيام، كريمة.(2014). كفاءة القراءة في المدرسة الابتدائية دراسة تشخيصية و تقويمية تصميم اختبار تشخيصي لمستوى القراءة و اقتراح نموذج علاجي لصعوبات تعلم كفاءة القراءة عند القارئ الضعيف. جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله. كلية العلوم الاجتماعية. قسم الأرطفونيا.

عبد العزيز، عمرو سيد صالح ومرسي، نفين قدري.(2017). استراتيجية البنتاجرام ونظرية تريز لحل المشكلات بطرق ابداعية دليل(أنشطة ـ تدريبات ـ اختبارات).مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الغني، أحمد محمد أحمد.(2024). برنامج قائم علي مهارات الوعي الفونولوجي لتنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة لدي الأطفال المتأخرين لغويا. مجلة الإرشاد النفسي المجلد 80 العدد (1).

عجال، جمال، خير، عبد الرحمان.(2020). نشاط الرسم وعلاقته بالقراءة دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بولاية الوادي. جامعة حمه لخضر الوادي.

عطابي، عصام و ترزولت، عمراني حورية.(2018). مفهوم الاحتياجات التدريبية وأساليب وأسس تحديدها في المنظمات. مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. العدد35.

علي، لطيف محمد عبد الله.(1019). التفكير الابداعي لدى المديرين وعلاقته بحل المشكلات الإدارية. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

غسان، راشد ناصر.(د.س). نظرية تريز للإبداع. باحث في تطوير الذات.

قنديل، هدى أحمد مصطفى.(2021).فاعلية برنامج قائم غلى الوعي الصوتي(الفونولوجي)لتحسين قراءة ذوي صعوبات تعلم القراءة(الديسليكسيا)لدى طلبة الصف الخامس في مدارس مديرية نابلس. جامعة النجاح الوطنية.

كوافحة، تيسير مفلح.(2003).صعوبات التعلم والخطة العلاجية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

لعيس، إسماعيل، و شوشاني، محمد الصالح. (2020). فعالية برنامج تأهيلي قائم على تنمية القدرات البصرية الحركية لتحسين الأداء القرائي والكتابي. مجلة البحوث والدراسات النفسية والتربوية. العدد (3).

لعيس،إسماعيل.(2015). اختبار قراءة الكلمات و شبه الكلمات. الديوان الوطني لحقوق المؤلف.

محمود الديسي، ربى.(2019).صعوبات القراءة الديسلكسيا. المنهال للنشر والتوزيع.

مدكور، علي أحمد.(1991). تدريس فنون اللغة العربية. دار الشواف للنشر والتوزيع.

مرباح، أحمد تقي الدين، نورغي، حبيبة.(2017). عسر القراءة و علاقته بالتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة خامسة ابتدائي. مجلة الجامع في الدراسات النفسية و العلوم التربوية. العدد 5

معمار، صلاح صالح.(2005). علم التفكير. دار ديبونو للنشر والتوزيع.ط1.عمان.

معمار، صلاح صالح.(2010).علم التفكير. ديبونو للطباعة و النشر والتوزيع.

مقى، فايزة وذياب، كلثوم.(2016). أثر برنامج تدريبي لتنمية المهارات القرائية لذوي صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي.

منتصر، مسعودة.(2015).أطروحة دكتوراه بعنوان أثر برنامج تدريبي مبني على إستراتيجية الذاكرة المعرفية (اللفظية والرمزية) في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة. جامعة قاصدي مرباح ورقلة .كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

مهديوي، إبراهيم.(2020). أثر الوعي الصوتي في تعلم مهارة القراءة قسم اللغة العربية. إصدارات المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية.

ط1.

ناجح، عبد الرحيم.(2024). المعجم والفهم قضايا في الاكتساب من منظور اللسانيات النفسية. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية.ط1.

نوري، إيمان أحمد.(2010). تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها. رسالة ماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس عن كلية التربية في الجامعة الإسلامية– غزة.

هالاهان دانييل وكوفمان، جيمس وبولين، بييج.(2013). الطلبة ذوو الحاجات الخاصة، مقدمة في التربية الخاصة (ترجمة) فتحي جراوان و آخرون. دار الفكر للنشر والتوزيع. ط1.

هامل، أميرة.(2021). مطبوعة بيداغوجية في مادة صعوبات التعلم الاكاديمية. جامعة 8 ماي 1945. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس.

يوسف، أطياف محمد.(2018). استخدام نظرية الحل الإبداعي لمشكلات (تريز) والاستفادة منها في تسهيل استيعاب الطلاب لمقرر الصولفيج العربي. مجلة علوم وفنون. المجلد38.

المراجع الأجنبية:

Ball, Eileen W.& Blachman, Benita A.(1988).Phoneme segmentation training :Effect on reading readiness. Annals of Dyslexia. 38. 208-225

Layes, S.Lalonde, R. & Rebai, M.(2015).Effectiveness of a phonological awareness training for Arabic disabled reading children: Insights on metalinguistic benefits .Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 8(4), 24-42.

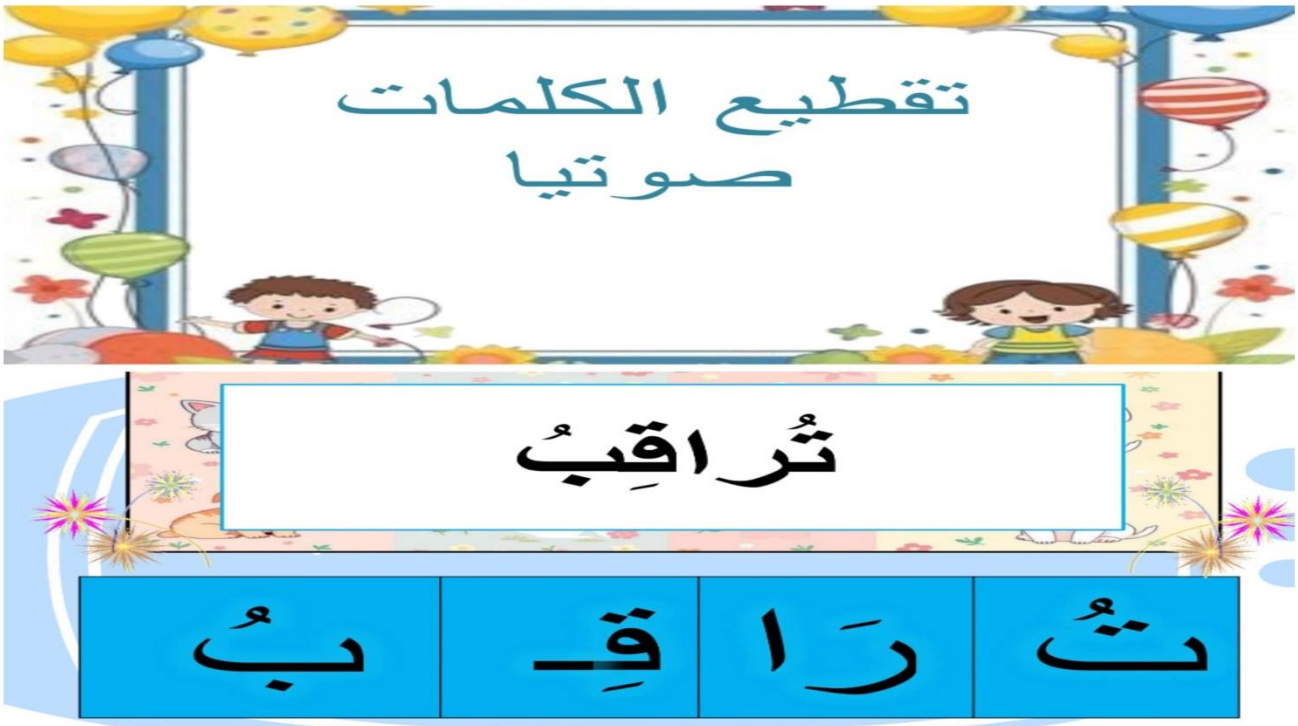
Steven A. Stahl and Bruce A. Murray.(1994). Defining Phonological Awareness and Its Relationship to Early Reading .journal of educational psychology.no 2.

الملاحق

1 ـ قائمة أسماء المحكمين في البرنامج

اللقب و الاسم	الدرجة العلمية	المؤسسة
منتصر مسعودة	أستاذ تعليم عالي	جامعة حمه لخضر – الوادي–
جاري البشير	أستاذ محاضر أ	جامعة حمه لخضر – الوادي–
فالح يمينة	أستاذ محاضر أ	جامعة حمه لخضر – الوادي–
مكاوي حنان	أستاذ رئيسي في التعليم الابتدائي	مدرسة جبالي جبالي–الوادي–
مكاوي راضية	أستاذة في التعليم الابتدائي	مدرسة جبالي جبالي–الوادي–
جرمون سعاد	أستاذة جامعية و أستاذة في التعليم الابتدائي سابقا	جامعة حمه لخضر – الوادي مدرسة زبيدي محمد–الوادي–سابقا
آسيا عرفة	أستاذ رئيسي في التعليم الابتدائي	مدرسة العلامة عبد الحميد بن باديس

الملحق 02: عروض البوربوينت المستخدمة في بعض جلسات البرنامج

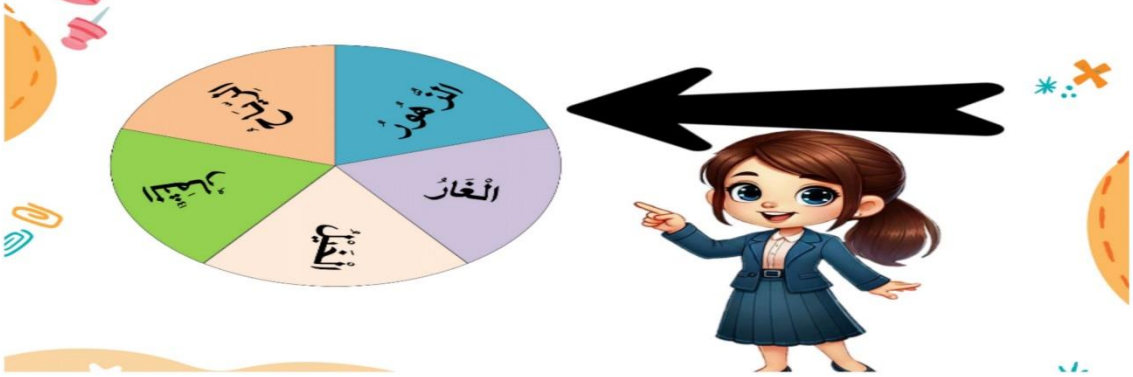


تقسيم الجملة إلى كلمات

يَصْنَعْنَ أَجْمَلَ الزّرابِي

يَصْنَعْنَ | أَجْمَلَ | الزّرابِي

لعبة العجلة الدوارة



أختر البطاقة و أقرأ الكلمة

السَّقَمِ

قراءة قصة

في يومٍ جميلٍ، خرجَ سامي إلى الحديقةِ. رأى
عصفورًا صغيرًا. كان العصفورُ فوق الشجرةِ.
طارَ العصفورُ بعيدًا.

الملحق رقم 03: اختبار قراءة الكلمات للدكتور اسماعيل لعيس (2015

اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات

(مسجل في الديوان الوطني لحقوق المؤلف منذ 2015)

تعريف عسر القراءة:

عسر القراءة اضطراب نمائي عصبي (neuro-developmental disorder) يعيق النمو الطبيعي للقدرة القرائية، و نوعي (specific) كونه يخص اكتساب القراءة ولا يرتبط بخلل عام مثل الإعاقة الذهنية أو السمعية. يظهر هذا الاضطراب عندما لا يتوصل الطفل للتعرف على الكلمات بشكل صحيح (دقة القراءة) ويستمر في ذلك بعد سنة على الأقل من التمدرس.

يوجد مظهرين رئيسين لعسر القراءة: تدني الأداء في القراءة بصورة غير منتظرة بالنظر إلى مستوى الأداء في نواحي التعلم الأخرى، وعدم بلوغ مستوى الآلية المتوقع في القراءة (reading automacity).

تقديم اختبار:

تمثل قراءة الكلمات وشبه الكلمات المهارات الأساسية المتعلقة بالتعرف على الكلمات أثناء القراءة، وبالتالي فهي مؤشرات حقيقية على القدرة القرائية التي يمتلكها الطفل. هذا الاختبار مُعد لتقييم القدرة على التعرف على الكلمات وشبه الكلمات لدى الطفل في سن 8-12 سنة. يتكون الاختبار من ثلاث قوائم كل منها تحتوي على 40 مفردة: قائمة الكلمات المتداولة (frequent words)، قائمة الكلمات غير المتداولة (non frequent words) وقائمة شبه الكلمات (pseudo words).

عينة تقنين الاختبار: تتمثل في 728 تلميذ موزعين على أربعة فئات عمرية من 8 سنوات إلى 12 سنة من الجنسين (54 % ذكور و 46 % إناث).

كيفية التطبيق:

صممت كل قائمة بطريقة يتم فصل بين عمودين متباعدين يضم كل منهما نفس العدد من المفردات (20). الهدف من ذلك هو جعل انتباه الطفل يتركز على كل عمود على حدة . أثناء أداء الاختبار يفضل البدء بالعمود الأيمن ثم الأيسر من كل قائمة. تقدم كل قائمة

بحيث تكون البداية بقائمة الكلمات المتداولة ثم قائمة الكلمات غير المتداولة ثم شبه الكلمات. هذا التدرج يتماشى مع درجة الصعوبة من قائمة إلى أخرى.

كيفية حساب الدرجات:

تمنح للطفل درجة لكل مفردة (كلمة أو شبه كلمة) تم التعرف عليها بشكل صحيح. تجمع هذه الدرجات وتقارن بالجدول، مع الأخذ في الاعتبار سن الطفل (الفئة العمرية). تعتبر القراءة صحيحة إذا تمكن الطفل من التعرف على جميع الحروف متسلسلة بشكل صحيح مع الحركات. حتى وإن أظهر الطفل تردد في القراءة، فهذا لا يؤثر في التقييم مادامت الإجابة النهائية صحيحة. فمجموع الوحدات الصحيحة هو مجموع الكلمات و شبة الكلمات المقروءة بشكل صحيح.

تصنيف الأفرد:

يمكن تصنيف الفرد بمقارنة المجموع الكلي للقوائم الثلاثة التي تحصل عليها بدرجات الجدول حسب السن. كل درجة في كل مستوى من المستويات الأربعة تعبر عن الحد الأقصى، ما عدا المستوى الأول (عالي) لأنه لا يوجد مستوى أعلى منه وبالتالي فهو يعتبر كمتوسط لهذا المستوى. مع العلم أنه في هذا الجدول تم الاستغناء عن القيم الموجودة أصلا بعد الفاصلة كون الدرجة الكلية للقراءة (الأداء الفعلي للفرد) في الاختبار يتم الحصول عليها كعدد تام.

من الناحية التشخيصية، من المهم تمييز ثلاثة مستويات رئيسية في تصنيف الأفراد:

1- مستوى عدم وجود صعوبة في القراءة (without reading difficulty). وهو ما يتناسب في الجدول مع المستويين "المتوسط" و"العالي". يطلق عليه كذلك في الأدبيات مسمى "قارئ جيد" (expert reader) أو "قارئ عادي" (normal / typical reader).
2- مستوى صعوبة أو ضعف القراءة (reading difficulty): وهو مستوى الأداء المنخفض عن متوسط أداء الأفراد في نفس السن أو مستوى تعلم القراءة، لكنه لم يصل لدرجة عسر القراءة. هذا المستوى يعكس في الغالب مستوى "صعوبات التعلم" التي ترتبط بعوامل محيطية تؤثر في دافعية الفرد للتعلم.
3- مستوى اضطراب تعلم القراءة أو عسر القراءة (dyslexia): يمثل أدنى درجات

4- الضعف في الأداء القرائي (التعرف على الكلمات) أي ضمن المئيني 15 فما أقل.

هل يعتبر تقييم التعرف على الكلمات كافي؟

القدرة على التعرف على الكلمات وشبه الكلمات أمر جوهري في تقييم القدرة القرائية. و إلى جانب ذلك المطلوب التعرف على العوامل التي يمكن أن تتنافى في حال وجودها مع التشخيص عسر القراءة (الاستبعاد). هذه العوامل يمكن أن ترتبط بالقصور الحسي، نقص الذكاء أو اضطرابات سلوكية أو عصبية تؤثر على القدرة على التعلم. وكذلك ظروف التمدرس. من جانب آخر، يمكن أن يفيد تقييم كل من الفهم القرائي والسرعة في القراءة (باستعمال النص) في تقييم أشمل لمهارات القراءة لكن هذين المؤشرين ليسا شرطا في تشخيص عسر القراءة.

تقديم: أ.د إسماعيل لعيس

مستوى القراءة		الدرجات المعيارية	المئينيات	الفئات العمرية (بالسنوات والأشهر)			
				8 إلى 8 و 11 شهر	9 إلى 9 و 11 شهر	10 إلى 10 و 11 شهر	11 إلى 12 سنة
				الدرجة الخام (مجموع المفردات الصحيحة)			
دون صعوبة في القراءة	عالي	1,0	80	70	93	97	100
	متوسط	0,5	70	63	85	90	91
		0,0	50	53	71	73	76
صعوبة القراءة		≤ -0,5	20	30	37	43	51
اضطراب تعلم (أو عسر) القراءة		< -1	10	14	23	24	41
		< -1,5	0,5	7	10	14	34

بطـــاقــة جمع البيانات

اسم التلميذ:..... **السن:**.....**سنة** .....**شهر (أشهر)**

المستوى الدراسي: **4 / 5** المدرسة:..... .

الكلمات المتداولة

البسيطة (رقم 1)	**المركَّبة (2 رقم)**
الدرجة : / 20	الدرجة : / 20

الكلمات غير المتداولة

البسيطة (رقم 1)	**المركَّبة (2 رقم)**
الدرجة : / 20	الدرجة : / 20

شبه الكلمات

(رقم 1)	**(2 رقم)**
الدرجة : / 20	الدرجة : / 20

استبعاد التلميذ من الاختبارات إذا كان لديه إحدى هذه الصعوبات:

- قصور واضح في البصر
- نقص في السمع (يحمل جهاز السمع)
- فرط النشاط الحركي
- معيد للسنة الدراسية
- لديه اضطراب لغوي واضح (التاتاة مثلا)
- صعوبة كبيرة في استيعاب وفهم تعليمات الاختبارات
- ضعف دراسي كبير في **جميع** المواد الدراسية

الكلمات المتداولة

1		2
عَمَل		صُورَة
صَحْن		طَرِيق
حَفْلة		هاتِف
قَمَر		رِسالة
جُبْن		لِقاء
مُشْط		حِزام
عُلْبة		طائر
سَطْر		شِراء
خُبْز		بِناء
طَبيب		لَوحة
كَبير		كُرة
كَلِمة		رِمال
كَبْش		رَبيع
سَبْعة		ساعة
مَطعَم		غِلاف
جَيّد		أَلوان
خَشَب		صَديق
ثَلْج		شَجرة
بَيْت		سَريع
مَطَر		شَريط

الكلمات غير المتداولة

1		2
قُفْل		جِهاز
حَكَم		حَرَكة
لَهْجَة		سائِل
مَقْطع		جَولَة
يَسير		جَامِد
فَحْص		فَرحَة
مُخْلِص		وِعاء
سَهم		أمْواج
تَفْكير		بَريق
جَمْع		جَوْهر
مَجَلّة		بُخار
مَنطِق		شُموع
ثَمين		أفْعال
قِسْط		جُنود
عُمْلَة		مَوْقِع
مُقِيم		أخْبار
جَلسَة		فَقْرة
عَميق		غامِض
لَفْظَة		مُرور
عَبِيد		مَعبَر

شبه الكلمات

1		2
روض		لَقَم
غاصِر		حَصْن
لَواعي		شَعاء
قُنور		جَعَلَة
بَساج		رُكسي
سولال		تاهِف
فُودِي		جُلْمَة
مُدار		مَقيص
وارِج		بُعقَة
رَقوم		تِكاب
جاسي		وَلحَة
مَرال		لَابِع
سَعور		رَوقَة
فُتار		رَسير
طِلات		غَصير
لَدوج		رُتاب
قَداة		رَداهِم
دارِش		رَمْس
حَتيم		لِغاف
واعِب		بِقاطَة

الملحق رقم 04: اختبار الوعي الفونولوجي أزداو شفيقة(2012)

إختبار الوعي الفنولوجي

1- الحكم على القافيات:

يجب على الطفل أن يقرر إن كانت أزواج الكلمات تقفي أو لا تقفي

التعليمة:

« fi kul merra naɛtilek zuğ kelmet, wenta lazem tasmaɛ mlih wetqulli ida kanu yaxlasu kifkif wella maši kifkif »

في كل مرة نعطيلك زوج كلمات،و انت لازم تسمع امليح اذا كانوا يخلاصوا كيف كيف " ولا ماشي كيف كيف".

المثال: حجر - بقر [ħağar] – [baqar]

المحاولات: قطة-بطة [qitta] – [batta]

قسم – ظفر [qism] – [dufr]

الإختبار النهائي: طبيب – حليب [tabib] – [ħalib]

خبز – خيط [xubz] – [xayt]

شمعة - دمعة [šamɛa] – [damɛa]

2- كلمة قافية:

يجب على الطفل أن يبحث في قائمة مفرداته كلمة لها نفس القافية مع الكلمة المقترحة.

التعليمة:

« smaɛ mlih lelkelma lli naɛtihalek u hawassɛla kelma wahduxra taxlass kifkif kima hijja, yaɛni lazam ikun essut kifkif fellaxxar »

اسمع مليح للكلمة الي نعطيها لك او حوس على كلمة وحدة اخرى تخلاص كيف كيف كيما " هي،يعني لازم يكون الصوت كيف كيف فللخر.

(المثال: يد(جد – خد[yad] – [xad - ğad - mad]

المحاولات: نار [na:r]

جبل [ğabal]

الإختبار النهائي: راس [ra :s]

علم[ɛalam]

قلب [qalb)

3- قافية مع كلمة مقصودة:

يجب على الطفل ان يختارما بين هذه الكلمات الثلاثة، الكلمة التي لها نفس القافية

التعليمة:

« naɛtilak fellawell kelma, baɛdha telt kelmet wahduxrin, binathum Wahda taxlas kifkif kimalkalma llawla lazem tqulli ama hiya »

نعطيك فالول كلمة، بعدها تلت كلمات واحد اخرين، بيناتهم وحدة تخلاص كيف كيف "كيما الكلمة اللولى، لازم تقللي اما هي ".

المثال:شعر: مقص – بحر – ورق [šaɛr] /[miqas]_ [bahr] _[waraq]

المحاولات: رمال: حمام – وجوه – جمال Rima:l / hama:m-wuğu:h-ğima:l

عظم : ملح – ولد – لحم ɛadm / milh- walad- lahm

الإختبار النهائي:

قهوة: دودة- حلوى-باب [qahwa] / [du:da]- [γ a:ba]-[halwa]

أصبع: مربع – مسطرة – سروال [serwa:l]: -[mistara]- [murabar] ع [/usbu]

[ɛasa:fir]/ [dara:him]- [taba:šir]- [aɛla:m]

عصافير: دراهم – طباشير – أعلام

4 – الكلمة التي تنتهي بنفس الصامتة:

يجب على الطفل أن يختار الكلمة التي تنتهي بنفس الصامتة للكلمة المقصودة

التعليمة:

« durk qrib kif kif, bessah essut li nesamɛuh fillexar elkelma lazem talqah sghir bezzaf yaɛni qsir »

درك قريب كيف كيف، بصاح الصوت الي نسمعوه في آخر الكلمة الي لازم تلقاها "صغير بزاف، يعني قصير

المثال: بصل: راس – رجل – كلب [riğl]- [kalb] [basal] / [raas] –

المحاولات: خاتم : معلم – كبش – [xatam] /[muɛallim] – [kabš]- [saɛa] ساعة

حطب: دواء – ثلج – كتاب [hatab] : [dawaa]- [talğ]- [kitab]

الإختبار النهائي: عنب: ليل – جيب – شمس[šams]- [ğayb]- [layl]/ [ɛinab]

ظهر: عين – شتاء – سكر [dahr] : [ɛayn]- [šitaa]- [sukkar]

طفل: غزال – دواء – كراس [tifl]- [ɣ azal]- [dawaa]-[kurras]

5 – حذف المقطع:

هذا الاختبار مجزء الى ثلاثة مهام: في الأولى، المقطع الذي يجب نزعه يوجد في بداية الكلمة، في الثانية في نهاية الكلمة و في الثالثة في وسط الكلمة.

التعليمة:

« taaraf elbaqara andha ras, gism u raglin (en designant ces parties), ism elbaqara kifkif : andna lawwal elism, wasat el ism u laxxar elism »

- "nabdaw ennahu lawwal alism wensuf was yabqa (qara)"
- "ennahu laxxar el ism wensuf was yabqa (baqa)"
- "ennahu masat el ism wansufu wach yabqa (bara)"

(تعرف " البقرة" عندها راس (نعين راسنا), جسم (نعين جسمنا) و رجلين (نعين رجلنا"

اسم "البقرة"كيف كيف" عندنا اول الاسم (نعين راسنا)، وسط الاسم (نعين الجسم)، ولخر " "الاسم (نعين الرجلين

"(نبداو انحوا اول الاسم ونشوف واش يبقى (قرة" –

"(ب – "انحوا لخر الاسم يقعد (بق

"(ج – "قللخر انحو وسط الاسم، يبقالنا اللول واللخرديالو(برة

المثال: بقرة [baqara]

المحاولات: فراشة [faraša]

مسطرة [mistara]

:الإختبار النهائي

زربية [zarbiyya]

مفتاح [mifta:h]

عصفور [ɛusfu :r]

: الصوت الناقص – 6

نقدم للطفل كلمتين، الكلمة الثانية تمثل الكلمة الأولى بعد أن يحذف لها المقطع الأول ، يجب .على الطفل أن يجد هذا الأخير

: التعليمة

« asmaa amlih fi kull merra taɛtili zug kelmet elkalma etanya gebnaha melkelma elawla

menbaad manahina essut elewel qulli skun huwa »

اسمع مليح في كل مرة نعطيك زوج كلمات، الكلمة الثانية جيبلها من الكلمة الأولى من بعد .ما نحيدا الصوت اللول، قل لي شكون هو

المثال : ضباب/باب[daba :b] / [ba :b]

المحاولات: تفاح/فاح[tuffa :h] / [fa :h]

قطار/طار [qita :r] /[ta :r]

الإختبار النهائي: سماء/ماء[samaa] / [maa]

تراب/راب [tura :b], [ra :b]

حجارة/جارة [higara] / [ğara]

7- تعويض الحرف الأول :

التعليمة :

« kima qbil , naɛtik kelma, wenta tnahi ssout llawal li tessamɛu, bessah hna natlab menek tzid tbadlu bwahdaxur bas ikun 3andna kalma gdida »

كيما اقبل، نعطيك كلمة أنت تنحي الصوت اللول اللي تسمعو، بصاح هنا نطلب منك " تزيد تبدلو بواحد أخر باش يكون عندنا كلمة جديدة.

المثال : توت – حوت[.....:t – u :t – qu :t – hu] / [tut]

(المحاولات : عم(فم– دم [3am]/[fam – dam – šam – yam .....]

(رمل(نمل-حمل [raml] / [naml - haml .....]

الاختبار النهائي : طريق [tari:q]

(جسم (قسم-إسم [ğism]

كلب [kalb]

- نظام تنقيط إختبار الوعي الفونولوجي :

بناءا على الإجابات الصحيحة، ولإخضاع النتائج للمعالجة الإحصائية، تم تنقيط كل واحدة من المهام على ثلاثة (3) نقاط كحد أقصى حسب عدد البنود (إذ تم منح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة، و هو نظام التنقيط المستعمل في الإختبار الأصلي، ما عدا "حذف المقاطع" (مه5) التي يصل مجموعها الى (9) نقاط كحد أقصى بنظام ثلاث نقاط لكل واحدة من المهام الجزئية الثلاثة. و يكون بذلك المجموع الكلي (27) نقطة.

- كيفية إجراء الإختبار:

- تم تطبيق الإختبار بصفة فردية، في أوقات الدراسة بمكتب المراقبين بالمدرسة، أو في قسم شاغر.

- يتمحور متوسط الحصص ما بين عشرون و ثلاثون دقيقة.

قدمت التعليمات بالعربية العامية حرصا من الباحثة على خلق جو مريح و لعبي، مقارنة مع لغة رسمية، وكذا للتحقق من فهمه للتعليمة.

الإختبار أساسا شفوي، و بما أن ذلك يتطلب إشتراك الذاكرة، لجأت الباحثة إلى تكرار البند مرة واحدة، و لكن أيضا بطلب من الطفل.

-تجنب إستعمال الكلمات مثل (قافية، مقطع، فونيم)، إذ هي ليست معروفة لدى أطفال التجربة.

- لكل طفل ورقة تنقيط التي تدون عليها إجابته بشكل لا يلفت كثيرا إنتباهه.

من أجل تحليل كيفي دقيق، طلب من أطفال التجربة أن يحددوا باي صوت تنتهي أزواج الكلمات التي تقفي بالنسبة للبند الأول.

الملحق رقم 05: الإعلان الموزع على أولياء مجموعة الدراسة.

إعلان هام

أيتها الأم الكريمة

يسرنا إبلاغك بأنه تم اختيار ابنك /ابنتك للمشاركة في برنامج تدريبي تجريبي يهدف إلى دعم الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة، وذلك في إطار مشروع بحثي ضمن دراسة الماستر في التربية الخاصة.

لماذا تم اختيار ابنك / ابنتك؟

تم اختيار ابنك / ابنتك بناء على معايير علمية محددة لضمان استفادته من البرنامج وتحقيق الأهداف المرجوة.

ملاحظة هامة : نود إعلامك بأن المدرسة ومعلم/ معلمة ابنك / ابنتك لا علاقة لهم بهذا البرنامج، حيث يتم تنفيذه بشكل مستقل كجزء من مشروع بحثي لطلبة الماستر في التربية الخاصة.

لذلك، يرجى عدم التواصل مع المدرسة أو المعلمين بشأن البرنامج.

في حال وجود أي استفسار أو سؤال، يمكنك التواصل مباشرة معنا عبر :

الرقم:**********

مجموعة الماسنجر: عبر مسح الرمز أو إرسال طلب صداقة.

شكرا لتفهمك وتعاونك.

هذا البرنامج من إعداد وتنفيذ:

الطالبة صبرين طليبة / الطالبة فاطمة طليبة

الملحق رقم 06: نتائج المعالجة الإحصائية(spss)

1- تكافؤ المجموعة الضابطة والتجريبية حسب العمر:

T-Test

Group Statistics

	المجموعة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
العمر	1	8	10.150	.3964	.1402
	2	8	10.100	.3207	.1134

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	Df
العمر	Equal variances assumed	1.167	.298	.277	14
	Equal variances not assumed			.277	13.415

2:تكافؤ المجموعة الضابطة والتجريبية حسب درجات الذكاء

Group Statistics

	المجموعة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
درجة الذكاء	1	8	92.50	2.673	.945
	2	8	93.75	2.315	.818

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	Df
درجة الذكاء	Equal variances assumed	2.333	.149	-1.000-	14
	Equal variances not assumed			-1.000-	13.720

3 - تكافؤ المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار قراءة الكلمات:

Group Statistics

	المجموعة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
كلماتمتداولةقبلي	1	8	19.88	1.126	.398
	2	8	20.50	1.604	.567
كلمات غير متداولة قبلي	1	8	16.00	2.268	.802
	2	8	16.38	1.923	.680
شبه كلمات قبلي	1	8	11.00	1.309	.463
	2	8	10.75	2.188	.773

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	Df
كلماتمتداولةقبلي	Equal variances assumed	.848	.373	-.902-	14
	Equal variances not assumed			-.902-	12.553
كلمات غير متداولة قبلي	Equal variances assumed	.144	.710	-.357-	14
	Equal variances not assumed			-.357-	13.635
شبه كلمات قبلي	Equal variances assumed	6.590	.022	.277	14
	Equal variances not assumed			.277	11.445

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
كلماتمتداولةقبلي	Equal variances assumed	.382	-.625-	.693
	Equal variances not assumed	.384	-.625-	.693
كلمات غير متداولة قبلي	Equal variances assumed	.727	-.375-	1.051
	Equal variances not assumed	.727	-.375-	1.051
شبه كلمات قبلي	Equal variances assumed	.786	.250	.901
	Equal variances not assumed	.786	.250	.901

T-Test

Group Statistics

	المجموعة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
القدرة القرائية	1	8	48.88	2.100	.743
	2	8	47.38	1.408	.498

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	Df
القدرة القرائية	Equal variances assumed	1.246	.283	1.678	14
	Equal variances not assumed			1.678	12.234

4 - تكافؤ المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار الوعي الفونولوجي:

Group Statistics

	المجموعة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
علامة الوعي الفونولوجي الأولى	1	8	16.88	1.642	.581
	2	8	17.00	.926	.327

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	T
علامة الوعي الفونولوجي الأولى	Equal variances assumed	4.167	.061	-.188-
	Equal variances not assumed			-.188-

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
علامة الوعي الفونولوجي الأولى	Equal variances assumed	14	.854	-.125-
	Equal variances not assumed	11.042	.855	-.125-

5- اختبار اعتدالية التوزيع لاختبار قراءة الكلمات (المتداولة ـ غير المتداولة ـ شبه الكلمات) و الشاملة للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي:

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
كلمات متداولة قبلي	.231	8	.200*	.942	8	.629
كلمات غير متداولة قبلي	.250	8	.150	.932	8	.534
شبه كلمات قبلي	.249	8	.155	.875	8	.168

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
كلمات متداولة بعدي	.208	8	.200*	.849	8	.094
كلمات غير متدولة بعدي	.189	8	.200*	.901	8	.294
شبه كلمات بعدي	.277	8	.070	.887	8	.220

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
القدرة القرائية قبلي	.189	8	.200*	.952	8	.729
القدرة القرائية بعدي	.237	8	.200*	.898	8	.275

6- اختبار اعتدالية التوزيع لاختبار الوعي الفونولوجي للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي:

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
علامة الوعي الفونولوجي قبلي تجريبية	.203	8	.200*	.887	8	.220
علامة الوعي الفونولوجي بعدي تجريبية	.167	8	.200*	.974	8	.925

7- اختبار اعتدالية التوزيع لاختبار قراءة الكلمات (متداولة ـ غير متداولة- شبه كلمات) كلمات الشاملة للمجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي:

المجموعة الضابطة:

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
كلمات متداولة بعدي	.236	8	.200*	.906	8	.330
كلمات غير متداولة بعدي	.216	8	.200*	.882	8	.197
شبه كلمات بعدي	.291	8	.045	.870	8	.150

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
القدرة القرائية بعدي	.168	8	.200*	.966	8	.862

المجموعة التجريبية:

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
كلمات متداولة بعدي تجريبية	.208	8	.200*	.849	8	.094
كلمات غير متدولة بعدي تجريبية	.189	8	.200*	.901	8	.294
شبه كلمات بعديتجريبية	.277	8	.070	.887	8	.220

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
القدرة القرائية بعدي	.237	8	.200*	.898	8	.275

8 ـ اختبار اعتدالية التوزيع لاختبار الوعي الفونولوجي للمجموعة التجريبية و الضابطة في القياس البعدي:

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
علامة الوعي الفونولوجي بعدي ضابطة	.205	8	.200*	.931	8	.522
علامة الوعي الفونولوجي بعدي تجريبية	.167	8	.200*	.974	8	.925

9 ـ اختبار ت المتوسطات الحسابية والانحرافات وقيمة ت بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في قراءة الكلمات الشاملة ومستوياتها الثلاثة:

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	كلمات متداولة قبلي	20.50	8	1.852	.655
	كلمات متداولة بعدي	38.00	8	2.070	.732
Pair 2	كلمات غير متداولة قبلي	15.00	8	1.195	.423
	كلمات غير متدولة بعدي	35.25	8	4.200	1.485
Pair 3	شبه كلمات قبلي	13.38	8	1.188	.420
	شبه كلمات بعدي	33.13	8	2.232	.789

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	كلمات متداولة قبلي & كلمات متداولة بعدي	8	.037	.930
Pair 2	كلمات غير متداولة قبلي & كلمات غير متدولة بعدي	8	.569	.141
Pair 3	شبه كلمات قبلي & شبه كلمات بعدي	8	-.074-	.862

Paired Samples Test

		Paired Differences			
		95% Confidence Interval of the Difference			
		Upper	T	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	كلمات متداولة قبلي - كلمات متداولة بعدي	-15.221-	-18.161-	7	.000
Pair 2	كلمات غير متداولة قبلي - كلمات غير متدولة بعدي	-17.195-	-15.672-	7	.000
Pair 3	شبه كلمات قبلي - شبه كلمات بعدي	-17.572-	-21.444-	7	.000

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	القدرة القرائية قبلي	48.88	8	2.100	.743
	القدرة القرائية بعدي	106.38	8	5.706	2.017

Paired Samples Test

		Paired Differences				
		95% Confidence Interval of the Difference				
		Upper	T	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	القدرة القرائية قبلي - القدرة القرائية بعدي	-52.899-	-29.552-	7	.000

10- اختبار ت للوعي الفونولوجي للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي:

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	علامة الوعي الفونولوجي قبلي تجريبية	16.88	8	1.642	.581
	علامة الوعي الفونولوجي بعدي تجريبية	24.13	8	2.031	.718

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	علامة الوعي الفونولوجي قبلي تجريبية & علامة الوعي الفونولوجي بعدي تجريبية	8	.477	.233

		Paired Differences			
					95% Confidence Interval of the Difference
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower
Pair 1	علامة الوعي الفونولوجي قبلي تجريبية - علامة الوعي الفونولوجي بعدي تجريبية	-7.250-	1.909	.675	-8.846-

Paired Samples Test

	Paired Differences				
	95% Confidence Interval of the Difference				
		T	df	Sig. (2-tailed)

		Upper			
Pair 1	علامة الوعي الفونولوجي قبلي تجريبية - علامة الوعي الفونولوجي بعدي تجريبية	-5.654-	-10.744-	7	.000

11- اختبار ت في قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث والشاملة للمجوعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي

Group Statistics

	المجموعة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
كلمات متداولة بعدي	1	8	38.00	2.070	.732
	2	8	27.50	1.773	.627
كلمات غير متدولة بعدي	1	8	35.25	4.200	1.485
	2	8	19.88	1.126	.398
شبه كلمات بعدي	1	8	33.13	2.232	.789
	2	8	12.25	1.753	.620

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
كلمات متداولة بعدي	Equal variances assumed	.636	.438	10.896
	Equal variances not assumed			10.896
كلمات غير متدولة بعدي	Equal variances assumed	13.550	.002	10.000
	Equal variances not assumed			10.000
شبه كلمات بعدي	Equal variances assumed	.731	.407	20.805
	Equal variances not assumed			20.805

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
كلمات متداولة بعدي	Equal variances assumed	14	.000	10.500
	Equal variances not assumed	13.676	.000	10.500
كلمات غير متدولة بعدي	Equal variances assumed	14	.000	15.375
	Equal variances not assumed	8.001	.000	15.375

شبه كلمات بعدي	Equal variances assumed	14	.000	20.875
	Equal variances not assumed	13.254	.000	20.875

Group Statistics

	المجموعة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
القدرة القرائية بعدي	1	8	106.38	5.706	2.017
	2	8	59.63	1.685	.596

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
القدرة القرائية بعدي	Equal variances assumed	13.062	.003	22.226	14
	Equal variances not assumed			22.226	8.212

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
القدرة القرائية بعدي	Equal variances assumed	.000	46.750	2.103
	Equal variances not assumed	.000	46.750	2.103

12-اختبار ت للوعي الفونولوجي للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي:

Group Statistics

	المجموعة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
علامة الوعي الفونولوجي بعدي	1	8	24.13	2.031	.718
	2	8	18.50	.926	.327

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means

		F	Sig.	T
علامة الوعي الفونولوجي بعدي	Equal variances assumed	4.635	.049	7.128
	Equal variances not assumed			7.128

حساب حجم الأثر للمجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في إختبار الكلمات الشاملة بمستوياتها لثلاث والوعي الفونولوجي في القياس والبعدي

1- نتائج معامل إيتا في اختبار قراءة الكلمات بمستوياتها الثلاث:

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
كلمات متداولة بعدي * المجموعة	16	100.0%	0	0.0%	16	100.0%
كلمات غير متدولة بعدي * المجموعة	16	100.0%	0	0.0%	16	100.0%
شبه كلمات بعدي * المجموعة	16	100.0%	0	0.0%	16	100.0%
القدرة القرائية بعدي * المجموعة	16	100.0%	0	0.0%	16	100.0%

Report

المجموعة		كلمات متداولة بعدي	كلمات غير متدولة بعدي	شبه كلمات بعدي	القدرة القرائية بعدي
1	Mean	38.00	35.25	33.13	106.38
	N	8	8	8	8
	Std. Deviation	2.070	4.200	2.232	5.706
2	Mean	27.50	19.88	12.25	59.63
	N	8	8	8	8
	Std. Deviation	1.773	1.126	1.753	1.685
Total	Mean	32.75	27.56	22.69	83.00
	N	16	16	16	16
	Std. Deviation	5.733	8.477	10.953	24.481

ANOVA Table

			Mean Square	F	Sig.
كلمات متداولة بعدي * المجموعة	Between Groups	(Combined)	441.000	118.731	.000

	Within Groups		3.714		
	Total				
كلمات غير متدولة بعدي * المجموعة	Between Groups	(Combined)	945.563	100.003	.000
	Within Groups		9.455		
	Total				
شبه كلمات بعدي * المجموعة	Between Groups	(Combined)	1743.063	432.867	.000
	Within Groups		4.027		
	Total				
القدرة القرائية بعدي * المجموعة	Between Groups	(Combined)	8742.250	494.012	.000
	Within Groups		17.696		
	Total				

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
كلمات متداولة بعدي * المجموعة	.946	.895
كلمات غير متدولة بعدي * المجموعة	.937	.877
شبه كلمات بعدي * المجموعة	.984	.969
القدرة القرائية بعدي * المجموعة	.986	.972

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
القدرة القرائية بعدي * المجموعة	16	100.0%	0	0.0%	16	100.0%

Report

القدرة القرائية بعدي

المجموعة	Mean	N	Std. Deviation
1	106.38	8	5.706
2	59.63	8	1.685
Total	83.00	16	24.481

ANOVA Table

			F	Sig.
القدرة القرائية بعدي * المجموعة	Between Groups	(Combined)	494.012	.000
	Within Groups			

Total			

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
القدرة القرائية بعدي * المجموعة	.986	.972

2- نتائج معامل إيتا في اختبار الوعي الفونولوجي:

Report

علامة الوعي الفونولوجي بعدي

المجموعة	Mean	N	Std. Deviation
1	24.12	8	2.031
2	18.50	8	.926
Total	21.31	16	3.281

ANOVA Table

			Mean Square	F	Sig.
علامة الوعي الفونولوجي بعدي * المجموعة	Between Groups	(Combined)	126.562	50.806	.000
	Within Groups		2.491		
	Total				

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
علامة الوعي الفونولوجي بعدي * المجموعة	.885	.784