صعوبات تعلم مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمات في العاصمة عمان

الاستلام: 19/سبتمبر/2022
التحكيم: 20/أكتوبر/2022
القبول: 21/ يناير /2023

أكرم إبراهيم البراهمية [1]
أ.د. محمد عبد الوهاب حمزة [2،*]

© 2023 University of Science and Technology, Aden, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2023 جامعة العلوم والتكنولوجيا، المركز الرئيس عدن، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] وزارة التربية والتعليم/ الأردن.
[2] قسم الإدارة والمناهج/ كلية الآداب والعلوم التربوية/جامعة الشرق الأوسط/ الأردن
* Mhamzeh@meu.edu.jo

https://doi.org/10.20428/jss.v28i4.2037

صعوبات تعلم مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمات في العاصمة عمان

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة صعوبات تعلم مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمات في العاصمة عمان، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة وتكونت من(214) معلمة من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس الحكومية والخاصة في العاصمة عمّان، وطوّر الباحثان استبانة مكونة من (55) فقرة، اشتملت على ستة مجالات رئيسة: (صعوبات تتعلق بمحتوى الكتاب المدرسي، صعوبات تتعلق بالمعلم، صعوبات تتعلق بالمتعلم، صعوبات تتعلق باللغة الإنجليزية وخصائصها، صعوبات تتعلق بالأسرة والمجتمع، صعوبات تتعلق بأساليب التقويم)، وأظهرت النتائج أن طلبة الصفوف الثلاثة الأولى يواجهون وبدرجة عالية صعوبات في تعلم مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية، مثل التركيز في محتوى المادة الدراسية على الكم دون الكيف، ونقص كفايات المعلم بطرائق تدريس مهارة القراءة، ووجود تشابه في النطق بين بعض الحروف، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات تعلم مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى تعزى إلى متغير السلطة المشرفة، وأوصت الدراسة بتزويد معلمات اللغة الإنجليزية والمهتمين بقائمة الصعوبات التي يعاني منها طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في القراءة لتتم مراعاتها أثناء عملية التدريس.

الكلمات المفتاحية: مهارة القراءة، صعوبات تعلم مهارة القراءة، الصفوف الثلاثة الأولى.

Learning Difficulties of English Language Reading Skill for the First Three Grades from Teacher's Perspective in Amman

Abstract

The study aimed to reveal the degree at difficulties in learning English language reading skill for the first three grades from teacher's perspective in the capital Amman. To meet the study's goals, the researchers used descriptive survey-based approach. The sample consisted of (214) female teachers who were chosen randomly. To collect data, a questionnaire of 55 items was developed. Divided into 6 domains: (difficulties related to the content of the textbook, difficulties related to the teacher, difficulties related to the learner, difficulties related to English language and its characteristics, difficulties related to the family and society, difficulties related to evaluation methods). The results showed that the students of the first three grades face and with a high degree, difficulties in learning the reading skill in English language, such as: The focus in the content of the subject on quantity rather than quality, and the lack of teacher competencies in the methods of teaching reading skill, and the presence of similarities in pronunciation between some letters,

the study also found that there were no statistically significant differences in the difficulties of learning the reading skill in English language for the first three grades due to the supervisory authority variable. The study recommended providing English language teachers and those interested with a list of the difficulties that the first three grades' students face in reading to be taken into consideration during the teaching process.

Keywords: reading skill, difficulties in learning reading skill, the first three grades.

https://doi.org/10.20428/jss.v28i4.2037

المقدمة والإطار النظري:

يعد تعلم لغة جديدة لدى الإنسان من الحاجات الملحّة في العصر الحديث، لا سيما اللغة الإنجليزية، والتي تعتبر الأوسع انتشاراً في العالم، لذلك اهتمت الأردن- كغيرها من الدول- باللغة الإنجليزية في مراحل مبكرة في التعليم، وجعلت اللغة الإنجليزية مقرراً أساسياً في جميع المراحل الدراسية، بدءاً من مرحلة رياض الأطفال، وانتهاءً بالمرحلة الثانوية. وتعتبر اللغة هي العامل الأساسي الذي نشأت عليها جميع الحضارات الإنسانية، بحيث تعد وسيلة التواصل بين جميع أفراد المجتمع. ويوجد للغة أهمية ومكانة مميزة في حياة الطالب؛ لأنها تعتبر الوسيلة التي يستطيع أن يتعامل بها الطالب مع المناهج التي يدرسها، كما أن اللغة الإنجليزية لها دور حيوي في جميع أمور حياتنا؛ لذلك فهي تعتبر لغة العصر، وهي السبيل والطريق الوحيد للحصول على فرصة عمل ذات قيمة في عصرنا هذا، كما أنها الوسيلة للتعامل مع الغرب الذي أصبح يسود العالم بلا منازع.

فاللغة تتكون من قراءة، وكتابة، ومحادثة، واستماع، فتلك الأقسام والمهارات المختلفة في اللغة يجب أن تغطى بشكل جيد أثناء العملية التعليمية، وأن تمضي معاً بشكلٍ متوازٍ، وقد حظيت مهارة القراءة باهتمامٍ بالغ من الباحثين لأهميتها، فمن الصعب أن يوجد نشاط لا يتطلب القراءة سواء كان هذا النشاط في المدرسة أم في المنزل أم في العمل، وللقراءة تأثيرات واسعة وعميقة ومتنوعة على الطفل، فهي توسع دائرة خبرته وتنميها، وتنشط قواه الفكرية وتهذب ذوقه، وتشبع فيه حب الاستطلاع النافع لمعرفة نفسه ومعرفة غيره (جلال، 2021).

وتمثل المهارات اللغوية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) أساساً للتعليم والتعلم في المراحل المختلفة، وعن طريق هذه المهارات الأربعة يتزود المتعلم بالمعرفة العلمية، والتراث الحضاري والثقافي. وتعتبر القراءة مفتاحاً لكل العلوم وبها تتحدد ميول الإنسان واتجاهاته التي يعرف بها بين أقرانه، ويكتسب سمواً في تفكيره المتنوع غير المحدود، وعمقاً في معارفه، واحتراماً وتقديراً لذاته (ابراهيم، حسانين، والشبول، 2020).

وتحظى القراءة بمكانة هامة ومميزة لكل شخص فعال في بيئته، وتمثل الهدف الأكثر أهمية في التعليم، ففي كل العصور كانت القراءة ولا زالت وسيلة التعلم وتحصيل المعلومات، كما أن الانسان يحتاج للقراءة ليس فقط لفهم المعنى المباشر وإنما لفهم الأفكار المتضمنة (البشري، 2017).

ويشير الشبول (2021) إلى أن الأهمية الكبيرة لمهارات القراءة حيث أنها تعتبر غذاءً للعقل، ومفتاحاً للعلم والتعلم، وتزود الإنسان بأكثر من حياة في ذات العمر، وتشبع غرائزه في حب الاستطلاع والمعرفة وتنمية الخيال، وهي سبيله إلى تنمية الثروة اللفظية والتمكن من الأساليب.

ولذلك يمكن القول بأن القراءة هي عملية عقلية تحتاج من القارئ التحول من الفهم السطحي للنص المقروء إلى إدراك وفهم العلاقات المترابطة بين أجزائه وكذلك نقده وتقييمه. وتعد صعوبات القراءة باللغة الإنجليزية واحدة من الصعوبات التي تواجه الطلبة عند تعلم اللغة الإنجليزية خاصة عند انتقالهم إلى مراحل عليا، وقد أكدت الكثير من الدراسات بعض الصعوبات التي يواجهها الطلبة في تعلمهم للغة الإنجليزية بشكل عام- وفي مهارة القراءة بشكل خاص- ومن هذه الدراسات، دراسة (القرني، 2009؛ خنكار، 2001؛ آل حسن، 2012).

وذكر الظاهر (2008) أن من أهم المشكلات التي تواجه المتعلمين تلك المتعلقة بمهارة القراءة؛ لأنها من أكثر المشكلات شيوعاً أثناء التعامل مع النص المقروء، وتزداد تعقيداً مع تقدمهم في القراءة، وخصوصاً عند التعامل مع المناهج المدرسية عند توظيف استراتيجيات خاصة لمراقبة الفهم بشكل دائم خلال السير بعملية القراءة.

وأوضحت الضمور (AL-dmour, 2019) بأن من أسباب ضعف مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية ومشاكل القراءة في اللغة الإنجليزية عدم ترتيب مهارات تعلم اللغة الإنجليزية، حيث أنه من المعلوم أن مهارات تعلم اللغة الإنجليزية أربعة وهي مهارة الاستماع ثم التحدث ثم القراءة ثم الكتابة، هذا هو الترتيب الطبيعي في تعلم هذه المهارات اللغوية، لكن بعض الناس يبدأ بعكس الترتيب، فيبدأ بتعلم مهارة الكتابة أولاً وهو لا يفقه شيئاً في مهارة الاستماع ومهارة المحادثة ومهارة القراءة، ولحل هذه المشكلة يجب التركيز على تعلم هذه المهارات بالترتيب الصحيح كما تم ذكره بالسابق.

كما أن هناك اختلاف في نطق اللغة الإنجليزية عن اللغة الأم، بحيث يوجد في اللغة الإنجليزية 44 صوتاً، ومجموعة من هذه الأصوات لا توجد في اللغة العربية فصوت P لا يوجد في اللغة العربية وكذلك صوت CH وغيرها من الأصوات الكثيرة والمختلفة التي تسبّب مشكلة من مشاكل القراءة في اللغة الإنجليزية. فالكثير من متعلمي اللغة الإنجليزية العرب منهم وغير العرب يعانون من هذه العاقبة في مرحلة من مراحل تعلمهم، فالهنود الذين يتكلمون اللغة الإنجليزية أو أي لغة أجنبيةforeign language ، يتكلمونها كأنها اللغة الهندية إذ ينطقون بمخارج حروف اللغة الهندية وليس مخارج حروف اللغة الإنجليزية (أل حسن، 2012).

كما نلاحظ تعدد النطق للحرف واحد، فبعض الحروف في اللغة الإنجليزية لها أكثر من صوت واحد، فمثلاً S مرة ينطق صوت السين ومرة ينطق صوت الزاي و Ch مرة ينطق تش مثل كلمة Chair ومرة ينطق ك مثل school والكثير من الحروف على هذه العوائق التي تسبب مشكلة من مشاكل القراءة في اللغة الإنجليزية، ووجود بعض الحروف التي لا تنطق قي الكلمة، يوجد في اللغة الإنجليزية العديد من الكلمات التي تتضمن حروفاً لا تنطق مثل w من كلمتي Who و write و H من كلمتي whey و what وغيرها من الحروف التي لا تنطق وتسبب مشكل من مشاكل القراءة في اللغة الإنجليزية (جلال، 2021).

واستناداً على ما سبق، فلقد تبين أن معلمات اللغة الإنجليزية يواجهن العديد من الصعوبات والتي تحول دون الوصول إلى الأهداف المرجوة، ويعزى ذلك إلى تنوع وتعدد الأدوار المنوطة للمعلمة، فدورها مثلاً ليس فقط نقل المعرفة وإنما إنهاء المقرر، وأن يكون متابعاً لنمو الطلبة الوجداني، وحافظاً للنظام داخل الغرفة الصفية، هذا وغيره الكثير التي تسبب صعوبات للمعلم خلال ممارسته للمهنة، غير أن الطالب يكون سبباً في صعوبة إتقانه للمهارة.

ويذكر العسكري، ذكي، و يوسف (2016) أن فترة الطفولة من أهم الفترات في تكوين شخصية الطفل، بحيث تعد مرحلة تكوين واعداد، وترسم فيها ملامح شخصية الطفل مستقبلاً وتنمو الميول والاستعدادات وتتشكل فيها العادات والاتجاهات وتتكون المهارات، كما تشير إلى أن الأمم التي تسير في ركب التقدم فإنها تحرص على تنمية ثروتها البشرية من خلال اهتمامها بحاضر الطفل ومستقبله، ومن مظاهر هذا الاهتمام عنايتها

https://doi.org/10.20428/jss.v28i4.2037

ببرامج التربية الخاصة التي تحتاجها المؤسسات التعليمية للارتقاء بمستوى المتعلمين فيها والتقليل من الصعوبات التي تواجههم.

ويعد التعليم الابتدائي ذا أهمية كبيرة؛ كونه المرحلة التعليمية الأولى التي يتوقف عليها وبدرجة كبيرة نجاح التلميذ في المراحل التعليمية المتوالية، ففي هذه المرحلة يكتسب التلميذ مختلف المهارات والعادات السلوكية الأساسية اللازمة لتكوينه كإنسان متعلم ومثقف، ويكتسب كثيراً من الميول والاتجاهات في الحياة، ويكتسب في هذه المرحلة كذلك المهارات الأساسية التي تمكنه من تحصيل المعرفة؛ وهي القراءة، والكتابة، والحساب (منصوري، 2017).

وقد ذكر صومان (2014) أن تعلم اللغة بعد سن السادسة يتطلب جهداً من المتعلم؛ لأنه يحتاج إلى معلم يكشف له قواعد اللغة الجديدة، كما يحتاج إلى وقت طويل يبذله في التدرب على تطبيق هذه القواعد مع تعرضه للخطأ والتصحيح من قبل المعلم، بينما هو يقوم بهذه العملية بصورةٍ تلقائية قبل سن السادسة.

وتعتبر الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن هي الحلقة الأولى في التعليم في ضوء تقسيم وزارة التربية والتعليم للمرحلة الأساسية، ويتوقع من الطلبة في نهاية الحلقة أن يكون لديهم المقدرة على قراءة وفهم جمل قصيرة ونصوص مكونة من قرابة (150) كلمة قراءة جهرية سليمة، مع مراعاة علامات الترقيم، وأن يراعي في أدائه القرائي أساليب الاستفهام، والتعجب، والنداء وأن تنمو لديهم الرغبة في القراءة، والميل إلى استعمالها، كما يتوقع منهم استعمال حواسهم بصورة صحيحة أثناء القراءة (وزارة التربية والتعليم، 2013). فالطفل الذي يحرز تقدماً في القراءة في نهاية الصف الثالث الأساسي يستطيع أن يكتسب أساساً قوياً لكل أنواع القراءة في المستقبل، فكلما كان التقدم طبيعياً في القراءة في الصفوف الأولى، فإنه يدعم القدرات الأساسية في القراءة في المراحل اللاحقة (Peter & Bradley, 2017) .

ويتم النظر إلى الصفوف الثلاثة الأولى على أنها مرحلة نمو سريعة لمهارة القراءة التي ينبغي أن تنمو فيها لدى الأطفال عادات ومهارات القراءة الأساسية، والتدريب على استراتيجيات التعرّف إلى الكلمات وتحليلها إلى عناصرها. ويعد الصف الثالث أيضا البداية الفعلية لمرحلة القراءة المنتجة المستقلة؛ بحيث أن يصل الطالب في هذا الصف إلى الطلاقة في القراءة، ويستخدم استراتيجيات متنوعة في فك رمز الكلمة واستخلاص المعنى (طعيمه والشعيبي، 2012).

وتعد صعوبات تعلم القراءة في اللغة الإنجليزية واحدة من أهم الصعوبات التي تواجه الطلبة في المرحلة الأساسية الدنيا ومن المشكلات التي تعاني منها المعلمات في تدريسهن لهذه المرحلة، لذا رأى الباحثان القيام بدراسة صعوبات تعلم مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمات في العاصمة عمان.

مشكلة الدراسة:

نظراً للأهمية البالغة لمهارة القراءة باللغة الإنجليزية من بين مهارات اللغة، وما لها من دورأساسي في العملية التعليمية التعلمية بأكملها، فإن أية صعوبات تواجه الطلبة عند القراءة باللغة الإنجليزية في هذه المرحلة تعد مشكلة تدعو إلى القلق؛ لما لذلك من تأثير بالغ في تعلم الطلبة حاضراً ومستقبلاً، وكذلك من خلال ما

توصلت إليه بعض الدراسات من وجود ضعف في مستوى تعلم اللغة الإنجليزية عند الطلبة كدراسة (الزهراني، 2012؛ المزيني، 2017؛ البشري، 2017؛ الهلالي، 2018)، وأيضاً ما أشارت إليه بعض الدراسات من وجود ضعف في مهارة القراءة باللغة الإنجليزية كدراسة (القرني، 2009؛ أل حسن، 2012).

وقد لاحظ الباحثان من خلال عملهما في الميدان التربوي ضعفاً واضحاً في إتقان القراءة باللغة الإنجليزية على مستوى قراءة الكلمات والجمل، وكذلك ورود عدة شكاوي من المعلمات وأولياء أمور الطلبة حول التمكن من القراءة باللغة الإنجليزية لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى بالطريقة الصحيحة، كما أن العولمة والإنتاج يتطلبان تمكن الطلبة من القراءة باللغة الإنجليزية، ولأن إتقان الطلبة للقراءة شيء أساسيٌ ومهمٌ في تعلم هذه اللغة، فقد شكل ذلك دافعاً لدى الباحثيْن للبحث في هذا الموضوع بهدف الكشف عن درجة صعوبات تعلم مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهه نظر المعلمات في العاصمة عمان.

وقد أوصت دراسة (ابراهيم، حسانين، والشبول، 2020) بالاهتمام بمهارات التعرف والنطق معاً في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية من خلال عدد من الأنشطة والتدريبات المكثفة التي تساعد الطلبة على التمكن من مهارات القراءة تعرفاً ونطقاً وفهماً، وأيضاً ضرورة تدريب المعلمين على استخدام بعض الطرق والأساليب التي تساعد الطلبة على إتقان مهارات القراءة واستيعاب مهاراتها.

ويشير الضمور (AL-dmour, 2019) إلى أن الواقع الحالي يؤكد أنّ مشكلة ضعف الطلبة في تعلم القراءة، وافتقارهم إلى التمكن من مهارتها في المراحل الأولى من التعليم ما تزال قائمة.

وجاءت هذه الدراسة استجابة لتوصيات الدراسات السابقة والتي دعت إلى تقصي صعوبات تعلم مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمات في العاصمة عمّان.

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة الحالية التعرّف إلى صعوبات تعلم مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمات في العاصمة عمان، من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة صعوبات تعلم مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمات في العاصمة عمان؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة صعوبات تعلم مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمات في العاصمة عمان تعزى لمتغير السلطة المشرفة (حكومية/ خاصة)؟

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة بالأهمية العملية والنظرية، فأهميتها العملية تتمثل في مساعدة معلمات اللغة الإنجليزية على معرفة صعوبات تعلم مهارة القراءة وتزويدهم بقائمة لتلك الصعوبات التي يعاني منها الطلبة في القراءة لتتم مراعاتها أثناء عملية التدريس وزيادة فاعلية التدريس، كما قد يستفيد منها المعلمون والمشرفون وخبراء المناهج في وزارة التربية والتعليم في الأردن من خلال تقديم رؤية واضحة للصعوبات التي تواجه الطلبة

https://doi.org/10.20428/jss.v28i4.2037

في تعلم مهارة القراءة من أجل إضافة وبناء برامج تدريبية للمعلمين وكذلك حصص تقوية للطلبة وفقاً للصعوبات.

وتبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة في أنها قد تسهم في تقديم تصور لدراسات لاحقة في هذا المجال، والخروج بقائمة للصعوبات التي يواجهها الطلبة، كما أنها تعد إثراءً في مجالها للعلوم التربوية، ورفد للمكتبات العربية والمحلية بدراسة علمية متخصصة في مناهج اللغة الإنجليزية.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: معلمات المرحلة الأساسية للصفوف الثلاثة الأولى.

الحدود المكانية: المدارس الأساسية الخاصة والحكومية في محافظة العاصمة عمان، لواء القويسمة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام 2022/2021.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على صعوبات تعلم مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية.

محددات الدراسة

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بصدق أداة الدراسة وثباتها، وموضوعيّة المستجيبين على فقراتها، كما يتحدد تعميم هذه النتائج على المجتمعات المماثلة لمجتمع الدراسة فقط، ومدى شمولية صعوبات تعلم مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية.

مصطلحات الدراسة

مهارة القراءة:

يعرفها (الأسطل، 2010) بأنها " قدرة الطالب على معرفة أشكال الحروف والكلمات والجمل، والقدرة على تمييز الكلمات وإلقائها بصورة صحيحة".

وتعرّف إجرائياً بأنها فهم وتواصل مع الأفكار التي جاءت في اللغة الإنجليزية على هيئة كلمات، وعبارات، وجمل، وفقرات، وفصول وكتب في مرحلة الصفوف الثلاثة الأولى، ولا تختلف باختلاف اللغة، فالقاعدة التي تستخدمها عندما تقرأ نصاً عربياً، هي نفسها عندما تقرأ نصاً إنجليزياً.

صعوبات تعلم مهارة القراءة:

وتعرّف اصطلاحاً بأنها: اضطرابات في واحدة من العمليات الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي يمكن أن تعبر عن نفسها من خلال نقص القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو التهجئة، مما يؤثر في عدم قدرة الطالب على معرفة أشكال الحروف والكلمات، وعدم القدرة على تمييز الكلمات وقراءتها بصورة صحيحة (عواد، 2009).

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: المشكلات والاضطرابات التي تعيق طلبة الصفوف الثلاثة الأولى عن قراءة نص قراءة سليمة ومعبرة في اللغة الإنجليزية، فتؤثر على تحصيلهم العلمي وبطء اكتساب المهارة، وتشمل المجالات الست وهي: صعوبات تتعلق بمحتوى الكتاب المدرسي، وصعوبات تتعلق بالمعلم، وصعوبات تتعلق بالمتعلم، وصعوبات تتعلق

باللغة الإنجليزية وخصائصها، وصعوبات تتعلق بالأسرة والمجتمع، وصعوبات تتعلق بأساليب التقويم، وتقاس إجرائياً بمتوسط درجات استجابة عينة الدراسة على الأداة المعدة لذلك.

الصفوف الثلاثة الأولى

وتعرّف إجرائياً بأنهم: الفئة المستهدفة من طلبة الصف الأول والثاني والثالث من عمر ست إلى ثماني سنوات الذين يتلقون المعرفة في المدارس الحكومية والخاصة في العاصمة عمان.

الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات العربية، والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية -في حدود علم الباحثين-، تم عرضها من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي:

أجرى السلامة (2017) دراسة هدفت إلى معرفة الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في تعلم مهارتي القراءة والكتابة في الأردن من وجهة نظر معلميهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتكونت عينة الدّراسة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها الذين يدرسون طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من الصف الأول وحتى الصف الرابع الأساسي، التابعين لمديرية تربية قصبة المفرق، والبالغ عددهم (37) معلماً، و(41) معلمة وهي عينة عشوائية بسيطة، أعد الباحث أداة الدّراسة، وهي عبارة عن استبانة لمعرفة "الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في تعلم مهارتي القراءة والكتابة في الأردن من وجهة نظر معلميهم"، وتتضمن مهارات القراءة والكتابة. وتكونت فقرات الاستبانة بصورتها النهائية من (38) فقرة، وتوصلت الدّراسة إلى عدة نتائج من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) تعزى لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة.

وأجرى أبو صلاح (2017) دراسة هدفت التعرف إلى درجة صعوبات تعلم الكتابة باللغة الإنجليزية التي تواجه طلبة الصفوف (4-6) الأساسية من وجهة نظر معلميهم في العاصمة عمان، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية والخاصة التي تشمل على الصفوف الأساسية من 4-6 في مديرية التربية والتعليم لواء القصبة في العاصمة عمان عددهم (4221) معلماً ومعلمة في المدارس الخاصة والحكومية واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية. وكانت الاستبانة أداة الدراسة، وأظهرت نتائج دراستها أن درجة صعوبات تعلم الكتابة باللغة الإنجليزية جاءت مرتفعة وعلى جميع مجالات الأداة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للسلطة المشرفة حكومية وخاصة ولصالح المدارس الحكومية، وفروق تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وفروقاً تبعاً لمتغير المستوى التعليمي ولصالح الصف الرابع.

وأجرى السلامة (2017) دراسة هدفت إلى معرفة الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في تعلم مهارتي القراءة والكتابة في الأردن من وجهة نظر معلميهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتكونت عينة الدّراسة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها الذين يدرسون طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من الصف الأول وحتى الصف الرابع الأساسي، التابعين لمديرية تربية قصبة المفرق، والبالغ عددهم (37) معلماً، و(41) معلمة وهي عينة عشوائية بسيطة، أعد الباحث استبانة، وتكونت فقرات الاستبانة بصورتها صورتها النهائية من (38) فقرة، وتوصلت الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) تعزى لمتغير الجنس، وجاءت الفروق

https://doi.org/10.20428/jss.v28i4.2037

لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائي عند مستوى الدلالة (α= 0.05) تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة.

وأجرى إزدبانه وسادغي (Izadpanah & Sadeghi, 2018) دراسة هدفت إلى معرفة العوائق في تعليم القراءة لمتعلمي اللغة الإنجليزية وطرق التغلب على تلك العقبات. وتم استخدام المنهج النوعي، وكانت أدوات الدراسة هما الاستبانة واختبار ميداني. وتكونت عينة الدراسة من 60 معلماً ناجحاً درسوا في المدارس الإعدادية في زنجان، إيران، وتوصلت هذه الدراسة إلى العوائق التي تحول دون تدريس القراءة لمتعلمي اللغة الإنجليزية كما يراها معلمو المدارس الإعدادية الناجحين وطرق التغلب على تلك العقبات (كوجود حروف باللغة الإنجليزية تكتب ولا تلفظ ووجود حروف مدمجة تعطي صوتاً واحداً)، وذلك بتكثيف الحصص الدراسية والتركيز بشكل أكبر على صوت الحرف.

كما أجرى(خوجة، 2019) دراسة هدفت إلى تشخيص صعوبات تعلم القراءة وتحديد نسبة انتشارها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ببعض ابتدائيات مدينة المسيلة، وكذا التعرف على الفروق بين الجنسين في نسبة انتشار صعوبات تعلم القراءة، حيث تم اختيار عينة قصدية من (90) طالباً وطالبة (50 ذكور و40 إناث) من السنة الثالثة ابتدائي بمدينة المسيلة، ومن خلال تطبيق مجموعة من الأدوات التشخيصية (المقابلة، المقاييس التقديرية التشخيصية، استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي، واختبار الذكاء، اختبار تشخيص صعوبة القراءة)، أظهرت النتائج وجود نسبة انتشار مرتفعة لصعوبة تعلم القراءة تقدر بـ (14.06٪) من مجموع عينة الدراسة، ووجود فروق بين الجنسين في نسبة انتشار صعوبات تعلم القراءة لصالح الذكور.

وأجرى البطاينة (2021) دراسة هدفت إلى معرفة صعوبات القراءة لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الثلاثة الأولى وعلاقتها بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر معلميهم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من معلمي ومعلمات الصعوبات في المدارس الحكومية في لواء الجامعة بالعاصمة عمان، وبلغ عددهم (25) معلماً ومعلمة وهي عينة قصدية. وتم إعداد استبانة مكونة من (23) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد العينة لصعوبات القراءة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى من ذوي صعوبات التعلم كانت مرتفعة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين صعوبات القراءة والتحصيل الدراسي.

وأجرى خصاونة(Khasawneh, 2021) دراسة هدفت إلى التعرف على مهارات اللغة وعلاقتها بصعوبات التعلم في اللغة الإنجليزية من وجهة نظر الطلبة في المرحلة الابتدائية بمحافظة إربد. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة، الذين يدرسون في الصفين الرابع والخامس، تم تقسيمهم كالآتي: (150) طالب من الذكور، (150) طالبة من الإناث، ولتحقيق أهداف الدراسة تم عمل استبانة كأداة للدراسة، وكشفت الدراسة أن الدرجة الكلية للعلاقة بين تعلم مهارات اللغة وصعوبات التعلم في اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين كانت عالية في جميع أبعاد الدراسة. وخلصت الدراسة إلى أن من المهم تحديد أهمية تعلم المهارات اللغوية للطلبة، ويجب أن يكون المعلمون على دراية بهذه المهارات.

التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

من حيث الهدف: تشابهت هذه الدراسة مع دراسة إزدبانه وسادغي(Izadpanah & Sadeghi, 2018؛ السلامة، 2017؛ البطاينة، 2021؛ خوجة، 2019)، والتي هدفت إلى التعرّف على صعوبات تعلم مهارة القراءة. واختلفت مع دراسة (أبو

صلاح، 2017)، والتي هدفت إلى التعرف على صعوبات تعلم مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية. كما اختلفت مع دراسة (AL-dmour, 2019)، والتي هدفت إلى التعرّف على أهمية تطبيق تأثيرات تدريس مهارات القراءة في اللغة الإنجليزية. كما اختلفت مع دراسة (Khasawneh, 2021) ، والتي هدفت إلى التعرّف على مهارات اللغة وعلاقتها بصعوبات التعلم في اللغة الإنجليزية. كما اختلفت مع دراسة (أبو غزال و عطروز، 2019)، والتي هدفت إلى التعرف على أثر التدريس باستخدام استراتيجيات القراءةF ما وراء المعرفية على قلق القراءة ودافعيتها. كما اختلفت مع دراسة (صومان، 2014)، والتي هدفت إلى التعرّف على أثر الالتحاق بمرحلة رياض الأطفال أو عدمه في تنمية مهارتي القراءة الجهرية والكتابة.

من حيث المنهج: تشابهت هذه الدراسة مع كلٍ من (السلامة، 2017؛ أبو صلاح، 2017؛ البطاينة، 2021)، في استخدام المنهج الوصفي المسحي. بينما اختلفت هذه الدراسة مع (Izadpanah & Sadeghi, 2018)، فقد استخدمت المنهج النوعي، كما اختلفت هذه الدراسة مع (Khasawneh, 2021؛ خوجة، 2019)، فقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي.

من حيث الأداة: تشابهت هذه الدراسة مع كلٍ من (السلامة، 2017؛ أبو صلاح، 2017؛ البطاينة، 2021؛ Khasawneh, 2021) في استخدام الاستبانة كأداة، بينما اختلفت هذه الدراسة مع (Izadpanah & Sadeghi, 2018)، باعتمادها على أداتين وهما الاستبانة والاختبار، كما اختلفت هذه الدراسة مع (خوجة، 2019)، فقد استخدمت مجموعة من الأدوات التشخيصية(المقابلة، والمقاييس التقديرية التشخيصية، واستمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي، واختبار.

من حيث العينة: لم تتشابه الدراسة الحالية مع أي من الدراسات السابقة في اعتمادها على معلمات الصفوف الثلاثة الأولى كعينة للدراسة. واختلفت مع دراسة (أبو صلاح، 2017)، في اعتماد العينة من معلمين ومعلمات صفوف المرحلة (4-6)، كما اختلفت مع دراسة (السلامة، 2017) ، في اعتماد العينة من معلمين ومعلمات اللغة العربية، كما اختلفت مع دراسة (Khasawneh, 2021)، في اعتماد العينة من 300 طالبٍ وطالبة.

من حيث مكان إجراء الدراسة: تشابهت الدراسة الحالية مع دراسات (السلامة، 2017؛ أبو صلاح، 2017؛ AL-dmour, 2019؛ البطاينة، 2021؛ Khasawneh, 2021)، حيث طبقت جميعاً في الأردن، واختلفت مع الدراسات الأخرى، حيث أجريت دراسة (Izadpanah & Sadeghi, 2018) في إيران، ودراسة (خوجة، 2019) في الجزائر.

وقد أعانت الدراسات السابقة الباحثيْن في الاستفادة من إطارها النظري، وأدواتها، وخطواتها الإجرائية، وأساليبها الإحصائية، وما يميّز هذه الدراسة أنها أول دراسة حسب علم الباحثيْن تدرس صعوبات تعلم مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمات في العاصمة عمان، وقد استفادت الدراسة الحالية تعميق الإحساس بمشكلة الدراسة من هذه الدراسات في كتابة الأدب النظري وخلفية الدراسة والأداة المستخدمة فيها، وقد تم الاستفادة منها في مناقشة النتائج.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، إذ يُعد هذا المنهج الأنسب لمثل هذا النوع من الدراسات، والذي يُعنى بدراسة الظاهرة كما هي عليه في الواقع، وذلك بهدف التعرف على صعوبات تعلم مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمات في العاصمة عمان.

https://doi.org/10.20428/jss.v28i4.2037

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية والخاصة التي تشتمل على الصفوف الثلاثة الأولى (1-3) التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء القويسمة في محافظة العاصمة عمان، البالغ عددهن (279) معلمة للفصل الثاني، وذلك وفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2022/2021.

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (214) معلمة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة من معلمات اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء القويسمة، وشكلوا ما نسبته (77٪) من مجتمع الدراسة، ويوضح الجدول(1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير السلطة المشرفة

المتغير	المستوى	العدد	٪
السلطة	حكومية	94	٪43.9
	خاص	120	٪56.1
	المجموع	214	٪100

أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة تم تطوير أداة لجمع البيانات(استبانة) اعتماداً على الأدب النظري وبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة، فضلًا عن آراء بعض التربويين المتخصصين؛ حيث تم تطوير الاستبانة بالرجوع إلى عدد من الدراسات، مثل: دراسة (عبد الفتاح، 2012؛ والبطاينة، 2021)، وتكونت الاستبانة بصورتها الأولية من ستة مجالات، توزعت في (54) فقرة، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (55) فقرة، موزعة على ستة مجالات، والجدول (2) يبين مجالات الاستبانة وعدد فقراتها.

الجدول (2): مجالات الاستبانة وعدد فقراتها

رقم المجال	المجال	عدد الفقرات
1	صعوبات تتعلق بمحتوى الكتاب المدرسي	12
2	صعوبات تتعلق بالمعلم	11
3	صعوبات تتعلق بالمتعلم	10
4	صعوبات تتعلق باللغة الإنجليزية وخصائصها	7
5	صعوبات تتعلق بالأسرة والمجتمع	7
6	صعوبات تتعلق بأساليب التقويم	8
	مجموع الفقرات	55

صدق محتوى أداة الدراسة

للتحقق من صدق أداة الدراسة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين في مجالات: القيادة والإدارة المدرسية، والمناهج وطرق التدريس، وفي عدد من المدارس والجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وبلغ عددهم(25) محكماً، لإبداء آرائهم في وضوح الفقرات وسلامتها العلمية واللغوية، ومدى ملاءمة الفقرات للمجالات التي اندرجت تحتها، بالإضافة إلى أي آراء أخرى قد يرونها مناسبة سواء بالحذف أو الإضافة أو الدمج، وتم الأخذ بملاحظاتهم وتوجيهاتهم واجراء التعديلات وفق اقتراحاتهم، والتي كان من أبرزها تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وإضافة بعض الفقرات، بحيث تم إضافة الفقرة السابعة من المجال الرابع، وتعديل مصطلح عدم في أكثر من فقرة وتعديل المصطلح إلى ضعف، وتعديل الأخطاء الإملائية، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (55) فقرة، موزعة على ستة مجالات وهي: صعوبات تتعلق بمحتوى الكتاب المدرسي، صعوبات تتعلق بالمعلم، صعوبات تتعلق بالمتعلم، صعوبات تتعلق باللغة الإنجليزية وخصائصها، صعوبات تتعلق بالأسرة والمجتمع، صعوبات تتعلق بأساليب التقويم، وتم توزيعها على معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس الخاصة والحكومية في العاصمة عمان، والجدول(2) بيّن أداة الدراسة ومجالاتها، وعدد فقراتها.

صدق بناء أداة الدراسة

صدق البناء: لاستخراج دلالات صدق البناء لأداة الدراسة، استخرجت معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة ومع الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، بعد تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة والتي تكونت من (30معلم ومعلمة)، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين(0.22-0.81) ومع المجال (0.22-0.71) كما هو مبين في الجداول (3)، (4)، (5)، وهي جميعها قيم مناسبة لغايات هذه الدراسة.

جدول (3) معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور والاستبانة للمجالات الثلاثة الأولى

صعوبات تتعلق بمحتوى الكتاب المدرسي			صعوبات تتعلق بالمعلم			صعوبات تتعلق بالمتعلم		
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الاستبانة ككل	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الاستبانة ككل	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الاستبانة ككل
1	0.71**	0.59**	1	0.71**	0.64**	1	0.53**	0.33**
2	0.56**	0.50**	2	0.71**	0.53**	2	0.60**	0.30*
3	0.75**	0.75**	3	0.58**	0.45**	3	0.52**	0.25*
4	0.63**	0.59**	4	0.76**	0.69**	4	0.50**	0.29*
5	0.75**	0.61**	5	0.73**	0.66**	5	0.66**	0.48**
6	0.80**	0.63**	6	0.78**	0.70**	6	0.53**	0.25
7	0.87**	0.65**	7	0.76**	0.71**	7	0.61**	0.41**

https://doi.org/10.20428/jss.v28i4.2037

8	**0.70	**0.51	8	*0.32	*0.31	8	**0.46	**0.45
9	**0.59	**0.51	9	**0.40	0.22	9	**0.60	**0.43
10	**0.60	**0.49	10	**0.72	**0.59	10	**0.62	**0.50
11	**0.60	**0.48	11	**0.67	**0.61			
12	**0.41	*0.31						

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) * دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)

جدول (4) معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور والاستبانة للمجالات الثلاثة الأخيرة

صعوبات تتعلق باللغة الإنجليزية وخصائصها		صعوبات تتعلق بالأسرة والمجتمع			صعوبات تتعلق بأساليب التقويم		
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الاستبانة ككل	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الاستبانة ككل	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الاستبانة ككل
**1	**0.47	**0.37	1	0.81**	*0.22	1	**0.65	*0.28
**2	**0.75	**0.52	2	**0.68	*0.31	2	**0.69	**0.43
**3	**0.65	**0.35	3	**0.44	0.20	3	**0.78	**0.49
**4	**0.73	**0.50	4	**0.81	*0.28	4	**0.59	**0.55
**5	**0.62	**0.55	5	**0.68	*0.27	5	**0.71	**0.48
**6	**0.70	**0.56	6	**0.68	*0.30	6	**0.79	**0.62
**7	**0.45	**0.40	7	**0.69	*0.32	7	**0.69	**0.45
**8						8	**0.50	*0.32

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) * دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)

جدول (5) معاملات ارتباط بيرسون بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية

	صعوبات تتعلق بمحتوى الكتاب المدرسي	صعوبات تتعلق بالمعلم	صعوبات تتعلق بالمتعلم	صعوبات تتعلق باللغة الإنجليزية وخصائصها	صعوبات تتعلق بالأسرة والمجتمع	صعوبات تتعلق بأساليب التقويم	الكلي
صعوبات تتعلق بمحتوى الكتاب المدرسي	-						

صعوبات تتعلق بالمعلم	0.59**	-					
صعوبات تتعلق بالمتعلم	0.40**	0.46**	-				
صعوبات تتعلق باللغة الإنجليزية وخصائصها	0.58**	0.60**	0.33*	-			
صعوبات تتعلق بالأسرة والمجتمع	0.24*	0.26*	0.27*	0.29*	-		
صعوبات تتعلق بأساليب التقويم	0.46**	0.50**	0.32*	0.57**	0.28*	-	
الكلي	0.83**	0.85**	0.66	0.75**	0.24	0.67**	-

ثبات أداة الدراسة

تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (6) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا والدرجة الكلية، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

الجدول (6): قيم معاملات الثبات لأداة الدراسة باستخدام طريقة الاتساق الداخلي كرونباخ الفا

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات (كرونباخ الفا)
صعوبات تتعلق بمحتوى الكتاب المدرسي	12	0.89
صعوبات تتعلق بالمعلم	11	0.87
صعوبات تتعلق بالمتعلم	10	0.75
صعوبات تتعلق باللغة الإنجليزية وخصائصها	7	0.73
صعوبات تتعلق بالأسرة والمجتمع	7	0.78
صعوبات تتعلق بأساليب التقويم	8	0.82
الكلي	55	0.93

المعالجة الإحصائية

بغرض تحقيق هدف الدراسة وأسئلتها تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب.

ولتصنيف المتوسطات الحسابية، تم تدريج مستوى الإجابة وفق تدريج ليكرت الخماسي، وحددت بخمس درجات، وجرى استخدام مقياس الحكم على النتائج الذي تم تقسيمه إلى (مرتفعة، متوسطة، منخفضة)، وفق المعادلة الآتية:

$$\frac{\text{الدرجة العليا} - \text{الدرجة الدنيا}}{\text{عدد المستويات المطلوبة}} = \frac{(1-5)}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

ولتحديد مستوى التقدير لكل فقرة من فقرات الاستبانة، تم الاعتماد على تصنيف المتوسطات الحسابية وفق المعيار الآتي:

https://doi.org/10.20428/jss.v28i4.2037

درجة منخفضة من (1.00- 2.33).

درجة متوسطة من (2.34 – 3.67).

درجة مرتفعة من (3.68 – 5.00).

- معاملات ارتباط بيرسون للتحقق من الصدق الداخلي والبنائي.
- معادلة كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد (MANOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة صعوبات تعلم مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة صعوبات تعلم مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى لكل مجال بمفرده وللمعايير ككل. وذلك كما هو مبين في الجداول (7-13):

جدول (7): المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليًا والانحرافات المعيارية لدرجة صعوبات تعلم مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى

رقم	المجال	ترتيب المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
5	صعوبات تتعلق بالأسرة والمجتمع	1	4.24	0.39	مرتفعة
3	صعوبات تتعلق بالمتعلم	2	4.14	0.38	مرتفعة
6	صعوبات تتعلق بأساليب التقويم	3	4.14	0.39	مرتفعة
4	صعوبات تتعلق باللغة الإنجليزية وخصائصها	4	4.12	0.39	مرتفعة
1	صعوبات تتعلق بمحتوى الكتاب المدرسي	5	4.10	0.44	مرتفعة
2	صعوبات تتعلق بالمعلم	6	4.09	0.42	مرتفعة
	الكلي		4.13	0.29	مرتفعة

يتضح من الجدول (7) أن درجة صعوبات تعلم مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى بشكل عام مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (4.13) وبانحرافٍ معياريٍ (0.29)، فقد حاز مجال صعوبات تتعلق بالأسرة والمجتمع على أعلى متوسط حسابي إذ بلغ (4.24) وبانحرافٍ معياريٍ (0.39) وبدرجة موافقة مرتفعة، كما حلّ ثانياً مجال صعوبات تتعلق بالمتعلم بمتوسط حسابي (4.14) وبانحرافٍ معياريٍ (0.38)، ودرجة موافقة مرتفعة، أما ثالثا جاء مجال صعوبات تتعلق بأساليب التقويم بمتوسط حسابي (4.14) وبانحرافٍ معياريٍ (0.39)، ودرجة موافقة

مرتفعة، أما رابعاً جاء مجال صعوبات تتعلق باللغة الإنجليزية وخصائصها بمتوسط حسابي(4.12) وبانحرافٍ معياريٍ(0.39) ودرجة موافقة مرتفعة، وخامساً جاء مجال صعوبات تتعلق بمحتوى الكتاب المدرسي بمتوسط حسابي(4.10) وبانحرافٍ معياريٍ(0.44) ودرجة موافقة مرتفعة، وأخيراً حل مجال صعوبات تتعلق بالمعلم بمتوسط حسابي(4.09) وبانحرافٍ معياريٍ (0.42) ودرجة موافقة مرتفعة.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن معظم معلمات اللغة الإنجليزية في مديرية القويسمة يشعرن أن هناك ضعفاً في خصائص المتعلمين، بالإضافة إلى ضعف تأسيس الطلبة تأسيساً سليماً في المراحل الأولى، كما أن المخزون اللغوي في هذه اللغة عند بعض الطلبة غير كافٍ؛ مما يؤدي إلى عدم تفاعل الطالب بالشكل المطلوب داخل الغرفة الصفية وعدم محاولته بالمشاركة؛ مما يسبب الخجل في ذلك. واضافةً إلى ذلك عدم توفر فرص لدى الطلبة لممارسه اللغة الإنجليزية خارج أوقات المدرسة، وبالتالي فإن الطالب قد ينسى ما تعلمه بعد خروجه من الصف. كذلك عدم المتابعة المستمرة للأهل لأبنائهم الطلبة لماده اللغة الإنجليزية وذلك لاعتقادهم بأنها لا تفيد الطالب بالشكل المطلوب في تخصصه بالمستقبل (أبو الوفا، 2011).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خصاونة (Khasawneh, 2021)، البطاينة، 2021؛ خوجة، 2019)، التي أظهرت أن درجة صعوبة تعلم مهارة القراءة من وجهة نظرهم كانت بدرجة مرتفعة، واختلفت نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة (السلامة، 2017) والتي أظهرت أن درجة صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر المدرسين كانت بدرجة متوسطة.

فيما يتعلق بالمجالات منفردة:

المجال الأول: صعوبات تتعلق بمحتوى الكتاب المدرسي

أظهرت النتائج أن مجال صعوبات تتعلق بمحتوى الكتاب المدرسي جاء بالمرتبة الخامسة وجاءت فقراته بدرجة صعوبة مرتفعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى وجود العديد من الكلمات ذات الحروف المختلفة والتي لها الفاظاً مختلفة، والتي تحتوي على معاني تختلف عن بيئة الطالب، وأيضاً حشو الأسطر في المنهج؛ حيث أن كتب مرحلة الصفوف الأولى تحتاج إلى مساحة لا بأس بيها بين السطور (Izadpanah & Sadeghi, 2018).

وجاءت الفقرة (2): التركيز في محتوى المادة الدراسية على الكم دون الكيف، والفقرة(10): قلة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، والفقرة(9): قلة مراعاة ميول واهتمامات الطالب في اختيار الموضوعات، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.21) لجميعها، وبانحرافٍ معياريٍ (0.59، 0.66، 0.72) على التوالي، ودرجة موافقة مرتفعة لجميعها، وربما تعود هذه النتيجة إلى اعتماد المنهج على إعطاء اكبر عدد ممكن من الدروس باللغة الإنجليزية، دون التركيز على ما يحتاج الطلبة من أساسيات اللغة، بحيث يواجه الطلبة العديد من المفردات الجديدة ذات الحروف المركبة في الدرس الواحد، مع عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، والتي بدورها قد تسبب صعوبة في تعلم مهارة القراءة باللغة الإنجليزية (البشري، 2017).

كما جاءت الفقرة(12): قلة التدريبات التي تعالج صعوبات تعلم القراءة، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ(4.19) وبانحرافٍ معياريٍ(0.65)، ودرجة موافقة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة(7): وجود عددٍ كبيرٍ من المترادفات في الدرس الواحد، في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.96) وبانحرافٍ معياريٍ(0.85) ودرجة موافقة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة(6): قلة علامات الترقيم في الكتاب المدرسي، في المرتبة الأخيرة بمتوسط

https://doi.org/10.20428/jss.v28i4.2037

حسابي بلغ(3.86) وبانحرافٍ معياري (0.92) ودرجة موافقة مرتفعة، وقد تعود هذه النتيجة إلى قلة الفقرات القرائية المتواجدة في المنهج، حيث أن معظم الفقرات في مرحلة الصفوف الأولى قد لا تتجاوز الثلاثة سطور، مما يعني أنه قد يضعف استخدام علامات الترقيم (Asmara, 2020).

المجال الثاني: صعوبات تتعلق بالمعلم

أظهرت النتائج أن مجال صعوبات تتعلق بالمعلم جاء بالمرتبة السادسة وجاءت جميع فقراته بدرجة صعوبة مرتفعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى ضعف بعض المعلمات في اللغة الإنجليزية وعدم الاهتمام باللفظ الصحيح لكلمات اللغة الإنجليزية، والتي بدورها قد يكرر الطالب نفس الكلمة باللفظ الخاطئ. كما يعزى ذلك إلى إعتبار المعلمة أن الأهل هم الخطوة الاساسية في التعليم وليس شيء ثانوي، مما يعني عدم اهتمام المعلمة بالشكل المناسب وتحميل كامل العبء والمسؤولية لأسرة الطالب. ولربما أن سبب هذه النتيجة يكون اعتماد المعلمات على بعض من الطلاب المتميزين ذوي القراءة الجيدة وعدم مشاركة بقية الطلبة أو إعطائهم أي فرصة للمحاولة بالقراءة (AL-dmour, 2019).

وجاءت الفقرة(1): نقص كفايات المعلم بطرائق تدريس مهارة القراءة، جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ(4.24) وبانحرافٍ معياري(0.75)، ودرجة موافقة مرتفعة، وربما تعود هذه النتيجة إلى أن المناهج الجديدة اعتمدت أساليب وطرق مختلفة كما أنها تميزت بمزايا مهمة، فهي تربط الطالب بالبيئة والمجتمع، وتربط كل مادة ببقية المواد وتركز على استخدام الوسائل التعليمية بما فيها الحاسوب والإنترنت، وتعزز روح التعاون وتنمي شخصية الطالب ليكون عنصراً فعالاً في مجتمعه، حيث أن المعلمة تتولى في النظام التعليمي الجديد بالأساس مهمة إدارة النقاش بدلاً من تلقين الدروس، غير أن هذه الجهود تواجه عدداً من المشكلات وتحتاج إلى معلمين متابعين وأصحاب مهارة وخبرة في المنهاج الجديد وهذا لن يتحقق إلا من خلال مواصلة البرامج التدريبية لهم (الخويسكي، 2008).

كما جاءت الفقرة(3): الاهتمام بإنهاء المقرر بغض النظر عن مستوى إتقان القراءة لدى الطالب، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ(4.23)، وبانحرافٍ معياري(0.69) ودرجة موافقة مرتفعة، كما جاءت الفقرتين(7): نقص كفاية المعلم في مراعاة الفروق الفردية، والفقرة(6): افتقار المعلم للسليقة اللغوية السليمة، في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ(3.97) لكليهما، وبانحرافٍ معياري (0.73، 0.78) على التوالي وبدرجة موافقة مرتفعة لكليهما، في حين جاءت الفقرة(5): ضعف قدرة المعلم على ضبط الصف وإدارته، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ(3.89) وبانحرافٍ معياري(0.87) ودرجة موافقة مرتفعة، وقد تعود هذه النتيجة إلى ضعف أخذ الدورات الكافية عن المشكلات الصفية وأثرها على ضبط الصف لدى المعلم؛ فإنّ عدم ضبط الصف يعكس استجابات سلبية نحو التعلم وانعدام الاهتمام به، والتي تؤدي إلى حالة من الفوضى داخل الحصة الصفية، وعدم تمكن المعلمة من السيطرة على ذلك، فعندما تسيطر المعلمة على النقاش أثناء الحصة أو يقوم الطلبة بنشاط ما تزيد مدته عن 20 دقيقة، فإنّ هذا يكون مراعياً لشعورهم بالرتابة والجمود، فيتحوّل اهتمامهم وتفكيرهم نحو أي شيء آخر يثير اهتمامهم أكثر من الدرس. وقد يعزى شعور عدم ضبط الطلبة داخل الغرفة الصفية إلى قلة التنويع في الأنشطة والمواضيع التي تبحثها المعلمة مع طلبتها، وغالباً ما يزيد وقت الفراغ عند الطلبة، وحينها يفقدون الحماس والتشويق والتحدي والذي بدوره يؤدي إلى عدم ضبط الغرفة الصفية بالشكل المناسب وعندها تؤثر على سير الحصة التعليمية وعدم تحقيق الأهداف المرجوة (الامين، 2005).

المجال الثالث: صعوبات تتعلق بالمتعلم

أظهرت النتائج أن مجال صعوبات تتعلق بالمتعلم جاء بالمرتبة الثالثة وجاءت جميع فقراته بدرجة صعوبة مرتفعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم تشابه مفردات اللغة الإنجليزية باللغة الأم، حيث لا يتمكن الطالب من ربط وتوظيف الكلمة بمعناها. كما تعزى هذه النتيجة إلى تردد وخوف الطالب من المشاركة بالقراءة، إذ تعتبر لغة جديدة ومخارج حروفها تختلف عن اللغة الأم؛ لذا يتجنب الطالب القراءة حتى لا يقع بالخطأ. كما أن عدم التزام بعض الطلبة بنصائح وإرشادات المعلم قد يسبب هذه الصعوبة في القراءة (خوجة، 2019).

وجاءت الفقرة (5): سرعة النسيان وتشتيت الانتباه لدى الطلبة، جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.23) وبانحرافٍ معياريٍ (0.68)، ودرجة موافقة مرتفعة، وربما تعود هذه النتيجة إلى تشتت الذهن وعدم التركيز في التفاصيل الدقيقة، ومواجهة صعوبات كبيرة في التركيز والاستماع للمعلمة أثناء القراءة (عبد الفتاح، 2012).

كما جاءت الفقرة(3): ضعف قدرة الطلبة في ربط الكلمة بمعناها، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ(4.21)، وبانحرافٍ معياريٍ(0.68) ودرجة موافقة مرتفعة، كما جاءت الفقرتين(8): تكرار غياب الطالب، والفقرة(9): القراءة بطريقة سريعة وغير واضحة، في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.08) لكليهما، وبانحرافٍ معياريٍ (0.76، 0.77) على التوالي ودرجة موافقة مرتفعة لكليهما، في حين جاءت الفقرة(10): قلة القدرة على التحكم في التنفس أثناء القراءة، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ(4.07) وبانحرافٍ معياريٍ (0.71) ودرجة موافقة مرتفعة، وقد تعود هذه النتيجة إلى سرعة بعض الطلبة بالقراءة وعدم التوقف عند علامات الترقيم، قد تؤدي إلى عدم إخراج الحروف بالطريقة الصحيحة (الخويسكي، 2008).

المجال الرابع: صعوبات تتعلق باللغة الإنجليزية وخصائصها

أظهرت النتائج أن مجال صعوبات تتعلق باللغة الإنجليزية وخصائصها جاء بالمرتبة الرابعة وجاءت جميع فقراته بدرجة صعوبة مرتفعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى احتواء بعض الكلمات إلى حروف صامتة، بحيث أنها تكتب ولا تلفظ مثل: Answer، know ، مما يحتاج هذا إلى وقت طويل حتى يعتاد المتعلم على هذه الحروف. كما أن اختلاف اللهجات في بعض المراحل العمرية للمنهج؛ فمنها ما يعتمد اللهجة البريطانية وأخرى الأمريكية، والتي بدورها تؤدي إلى إرباك المتعلم خاصة بالمراحل الصفية الأولى (المزيني، 2017).

وجاءت الفقرة (1): وجود تشابه في النطق بين بعض الحروف، جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.23) وبانحرافٍ معياريٍ (0.75)، ودرجة موافقة مرتفعة، وربما تعود هذه النتيجة إلى أن بعض حروف اللغة الإنجليزية متشابهة، مثل الحرفين Pوb، وبعض الحروف المدمجة والتي تعطي صوتاً واحداً كـ chوth، كما أن المتعلم يسمع من المعلم بشكل ضعيف ويجعله لا يستطيع أن يفرق بين الحرفين سمعياً. كما يعد نقص التدريبات التي يتلقاها المتعلم للتمييز بين الحرفين سبباً واضحاً للصعوبة التي تواجه المتعلمين، وأن التدريبات التي يتلقاها المتعلم تعتمد على حاسة الرؤية وهي البصر وهذا لا يكفي (البشري، 2017).

كما جاءت الفقرة (7): وجود حروف تكتب ولا تلفظ في بعض الكلمات، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ(4.19)، وبانحرافٍ معياريٍ(0.57)، ودرجة موافقة مرتفعة، كما جاءت الفقرة (2): وجود تشابه في الشكل بين بعض الحروف، في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.04) وبانحرافٍ معياريٍ(0.80)ودرجة موافقة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة(5): تنوع أنواع الخطوط في اللغة الإنجليزية، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.99)

https://doi.org/10.20428/jss.v28i4.2037

وبانحرافٍ معياري (0.80) ودرجة موافقة مرتفعة، وقد تعود هذه النتيجة إلى وجود بعض القصص في اللغة الإنجليزية بخطوط تختلف عن التي اعتاد عليها الطالب في الصف، أو من الممكن اختلاف خط المعلمة عن معلمة أخرى بصف مختلف في بعض الحروف (Gholami, Alavinia, & Izadpanah, 2015).

المجال الخامس: صعوبات تتعلق بالأسرة والمجتمع

أظهرت النتائج أن مجال صعوبات تتعلق بالأسرة والمجتمع جاء بالمرتبة الأولى وجاءت جميع فقراته بدرجة صعوبة مرتفعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى جمود النشاطات الخاصة بالعطل والتي تضم تقوية لمهارات اللغة الإنجليزية وتحسينها، غير أن عدم متابعة الأسر لأبنائها وتوكيل المدرسة بجميع المهام دون تحمل الأسر أي مسؤولية، ناهيك عن التحضير المسبق الذي يكون لربما خاطئ لا سيما بلفظ الكلمات خاصة قد يؤدي إلى تلك الفجوة من الصعوبة (Asmara, 2020).

وجاءت الفقرتان (1): ضعف أولياء الأمور في اللغة الإنجليزية، والفقرة:(4): غياب تشجيع الأبناء على القراءة، جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.39) لكليهما، وبانحرافٍ معياري (0.68) ودرجة موافقة مرتفعة لكليهما، وربما تعود هذه النتيجة إلى عزوف بعض الأسر عن المدرسة مما أدى بالتالي إلى ضعف باللغة الإنجليزية؛ فلذلك لا يمكن لولي الأمر أن يتابع ابنه الطالب في اللغة الإنجليزية لعدم تمكن ولي الأمر من اللغة ذاتها (نواز، 2008).

كما جاءت الفقرة(5): ضعف الاستفادة من العطل الأسبوعية والسنوية في تنمية عادة القراءة لدى الطلبة، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ(4.24)، وبانحرافٍ معياري(0.67) ودرجة موافقة مرتفعة، كما جاءت الفقرة (6): ندرة الندوات الثقافية التي تدعو إلى الاهتمام بالقراءة، في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ(4.17) وبانحرافٍ معياري(0.61) ودرجة موافقة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة(3): اعتبار متابعة الطالب من مسؤولية المدرسة فقط، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.10) وبانحرافٍ معياري(0.74) ودرجة موافقة مرتفعة، وقد تعود هذه النتيجة إلى انشغال أولياء الأمور بمسؤولياتهم ورمي المسؤولية بأكملها على المدرسة، حيث أن الطالب الذي يلقى الرعاية الأكاديمية من ولي الأمر سوف يتغير مستواه الدراسي من طالب ضعيف إلى متفوق، وعلى المستوى الشخصي أيضاً سوف يتغير، بعكس الطلبة الذين لا يجدون حضناً يحتويهم، نجد أن مستواهم الدراسي غير جيد، وأيضاً لديهم مشكلات على المستوى الشخصي والسلوكي، موضحة أهمية معرفة الأم كيفية قضاء وقتها مع أبنائها، فالكيف أهم من الكم، فالوجود الفعلي للأم في المنزل ومتابعتها لابنها في دروسه هو الأساس (الدامغ، 2010).

المجال السادس: صعوبات تتعلق بأساليب التقويم

أظهرت النتائج أن مجال صعوبات تتعلق بأساليب التقويم جاء بالمرتبة الثانية وجاءت جميع فقراته بدرجة صعوبة مرتفعة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى اعتماد العديد من المدارس الاختبارات الكتابية، والتي بدورها تركز على استظهار ما حفظ الطالب من معلومات واستبعاد وتهميش مهارة القراءة، والتي من المفترض وجود أدوات خاصة لقياس مهارة القراءة كالاختبار الشفوي (Abbasa, Faridb, Iqbalc, & Parveen, 2020).

وجاءت الفقرة (1): تركيز التقويم على قياس الحفظ والاستظهار، جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ(4.25) وبانحرافٍ معياري(0.66)، ودرجة موافقة مرتفعة، وربما تعود هذه النتيجة إلى اعتبار العديد من المعلمين أنها الطريقة الأسهل لهم، حيث أن الاختبارات الشفوية تتطلب وقتاً أطول، على الرغم أنها الاختبارات الشفوية الخاصة

بمهارة القراءة هي الأنسب، وربما تعزى أيضاً إلى وجود بعض من معلمات اللغة الإنجليزية لديهم ضعف في تنوّع أساليب التقويم لدى الطلبة (أبو فودة، 2008).

كما جاءت الفقرة(4): قلة توافر تغذية راجعة بعد صدور نتائج التقويم، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.17) وبانحرافٍ معياري (0.64)، ودرجة موافقة مرتفعة، كما جاءت الفقرتان(5): ابتعاد أساليب التقويم عن أهداف تدريس القراءة، والفقرة:(2): قلة الاهتمام بمهارة القراءة في التقويم، في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.10) لكليهما، وبانحرافٍ معياري (0.70، 0.77) على التوالي ودرجة موافقة مرتفعة لكليهما، في حين جاءت الفقرة(8): التركيز في التقويم على أوجه الضعف لدى الطلبة في القراءة لعلاجها، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.09) وبانحرافٍ معياري (0.69) ودرجة موافقة مرتفعة، وقد تعود هذه النتيجة إلى تسليط بعض من المعلمين على الصعوبة التي يواجهها المتعلم في بعض الحروف، ومن ثم قيام المعلم بعلاجها وذلك بلفظ الحرف أمام الطالب بالطريقة الصحيحة (ثابت، 2019).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α =0.05) في درجة صعوبات تعلم مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمات في العاصمة عمان تعزى لمتغير السلطة المشرفة (حكومية/ خاصة)؟

ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروقاً أم لا في المتوسطات الحسابية لدرجة صعوبات تعلم مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمات في العاصمة عمان تعزى لمتغير السلطة المشرفة (حكومية/ خاصة)، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقياس ككل إضافة لمجالاته، وذلك كما هو مبين في الجدول (8):

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة صعوبات تعلم مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمات في العاصمة عمان وفقاً لمتغير السلطة المشرفة (حكومية/ خاصة)

المستوى	الاحصائي	صعوبات تتعلق بمحتوى الكتاب المدرسي	صعوبات تتعلق بالمعلم	صعوبات تتعلق بالمتعلم	صعوبات تتعلق باللغة الإنجليزية وخصائصها	صعوبات تتعلق بالأسرة والمجتمع	صعوبات تتعلق بأساليب التقويم
حكومية	العدد	94	94	94	94	94	94
	المتوسط الحسابي	4.06	4.10	4.10	4.11	4.22	4.14
	الانحراف المعياري	0.45	0.44	0.39	0.37	0.40	0.41
خاصة	العدد	120	120	120	120	120	120
	المتوسط الحسابي	4.12	4.09	4.17	4.13	4.26	4.14
	الانحراف المعياري	0.43	0.40	0.37	0.41	0.38	0.37
الكلي	العدد	214	214	214	214	214	214

https://doi.org/10.20428/jss.v28i4.2037

المتوسط الحسابي	4.10	4.09	4.14	4.12	4.24	4.14
الانحراف المعياري	0.44	0.42	0.38	0.39	0.39	0.39

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة صعوبات تعلم مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمات في العاصمة عمان تعزى لمتغير السلطة المشرفة (حكومية/ خاصة)، حيث أن المدارس الحكومية أقل من المدارس الخاصة في المجال الخامس وهي أعلى قيم، وللتحقق من دلالة الفروق الظاهرية، تم إجراء تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لاستجاباتهم، وذلك كما في الجدول (9):

جدول (9): نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لدرجة صعوبات تعلم مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمات في العاصمة عمان وفقاً لمتغير السلطة المشرفة (حكومية/ خاصة)

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
السلطة المشرفة	صعوبات تتعلق بمحتوى الكتاب المدرسي	0.20	1	0.20	1.04	0.31
	صعوبات تتعلق بالمعلم	0.00	1	0.00	0.01	0.92
	صعوبات تتعلق بالمتعلم	0.28	1	0.28	1.98	0.16
	صعوبات تتعلق باللغة الإنجليزية وخصائصها	0.03	1	0.03	0.18	0.67
	صعوبات تتعلق بالأسرة والمجتمع	0.10	1	0.10	0.68	0.41
	صعوبات تتعلق بأساليب التقويم	0.00	1	0.00	0.00	0.98
	الكلي	0.06	1	0.06	0.74	0.39
الخطأ	صعوبات تتعلق بمحتوى الكتاب المدرسي	41.06	212	0.19		
	صعوبات تتعلق بالمعلم	37.55	212	0.18		
	صعوبات تتعلق بالمتعلم	30.38	212	0.14		
	صعوبات تتعلق باللغة الإنجليزية وخصائصها	32.42	212	0.15		
	صعوبات تتعلق بالأسرة والمجتمع	32.27	212	0.15		
	صعوبات تتعلق بأساليب التقويم	31.98	212	0.15		
	الكلي	18.01	212	0.09		

الكلي	صعوبات تتعلق بمحتوى الكتاب المدرسي	41.26	213
	صعوبات تتعلق بالمعلم	37.55	213
	صعوبات تتعلق بالمتعلم	30.66	213
	صعوبات تتعلق باللغة الإنجليزية وخصائصها	32.45	213
	صعوبات تتعلق بالأسرة والمجتمع	32.38	213
	صعوبات تتعلق بأساليب التقويم	31.98	213
	الكلي	18.07	213

تشير نتائج الجدول (9) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) في صعوبات تعلم مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمات في العاصمة عمان تعزى لمتغير السلطة المشرفة (حكومية/ خاصة) ككل، وفي جميع المجالات، استناداً إلى قيم ف المحسوبة ومستوى الدلالة.

ويعزو الباحثان النتيجة المتصلة بمتغير السلطة المشرفة إلى أن تعليم مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية لا يختلف إن كان في مدرسة حكومية أم خاصة، حيث أن هذه الصعوبة ستواجه المعلمات في كلا السلطتين سواء كانت خاصة أم حكومية، وبالرغم من وجود بعض المناهج مختلفة إلا أن الثقافة المجتمعية والقطاعات والوعي متشابهة (صومان، 2014).

لا توجد دراسة تتفق أو تختلف مع نتائج الدراسة الحالية في متغير هذا السؤال، إذ أن جميع الدراسات السابقة التي تناولتها الدراسة الحالية، هدفت إلى الكشف عن صعوبات تعلم مهارة القراءة باللغة الإنجليزية دون التعرض لمتغير السلطة المشرفة.

خلاصة النتائج:

يمكن تلخيص أهم نتائج الدراسة بما يأتي:

- جاءت الدرجة الكلية لصعوبات تعلم مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى مرتفعة، وفي جميع المجالات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) في صعوبات تعلم مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمات في العاصمة عمان تعزى لمتغير السلطة المشرفة (حكومية/ خاصة) ككل، وفي جميع المجالات.

التوصيات:

من خلال النتائج التي أظهرتها هذه الدراسة فإن الباحثيْن يوصيان بما يأتي:

- تزويد معلمات اللغة الإنجليزية بقائمة الصعوبات التي يعاني منها طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في القراءة لتتم

https://doi.org/10.20428/jss.v28i4.2037

مراعاتها أثناء عملية التدريس بمزيد من الأمثلة والأنشطة والتدريبات.

- الإيعاز إلى المعلمات بتكثيف وزيادة تدريب المهارات القرائية لطلبتهم وبالأخص الذين يعانون من صعوبات فيها.
- حثّ معلمات اللغة الإنجليزية على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في تعليم القراءة ودمجها عن طريق الألعاب الإلكترونية.
- إعادة النظر في منهاج اللغة الإنجليزية لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى؛ ليواكب استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة أثناء تأليف الكتب المدرسية.
- عقد دورات وورش تدريبية لمعلمات اللغة الإنجليزية حول استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة وأساليب التعليم النشط.

المقترحات:

- إجراء دراسات حول صعوبات تعلم مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية على مراحل تعليمية ومتغيرات أخرى.
- إجراء دراسات أخرى حول صعوبات تعلم مهارات اللغة الأخرى، مثل مهارة الاستماع والمحادثة.

المراجع والمصادر

أولاً: المراجع باللغة العربية:

الأسطل، أحمد رشاد(2010). *مستوى المهارت القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، فلسطين، غزة.

أبو صلاح، أناء يوسف صلاح(2017). *صعوبات تعلم الكتابة باللغة الإنجليزية التي تواجه طلبة الصفوف الأساسية (4-6) من وجهة نظر معلميهم في العاصمه عمان*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الاردن.

أبو غزال، معاوية، وعطروز، نادية(2019). "أثر برنامج تدريسي مستند إلى استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية على قلق القراءة ودافعيتها لدى طالبات الصف الثامن في اللغة الإنجليزية". *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*،15(3)، 341-357.

إبراهيم، سيد رجب، حسانين، السيد الشبراوي احمد ، والشبول، يوسف محمد(2020). *واقع تمكن تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى في المرحلة الابتدائية من مهارات القراءة الأساسية في المدارس الحكومية بدولة قطر*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قطر، قطر.

آل حسن، محمد(2012). *المشكلات التي تواجه أداء معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية بمحافظة محايل عسير*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

البشري، محمد خلف(2017). *الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة المتوسطة في تعلم مهارات القراءة باللغة الإنجليزية بمدينة جدة في ضوء المقررات المطورة.* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

البطاينة، ختام أحمد(2021). "صعوبات القراءة لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الثلاثة الأولى وعلاقتها بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر معلميهم" . *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 29* ، 272-286.

جلال، رباب عادل(2021). "تنمية مهارات اللغة الإنجليزية في مرحلة رياض الأطفال في ظل أزمة كورونا" ، *مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية*، (5)، 96-102.

خوجة، أسماء(2019). "صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة المسيلة" ، *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*،*(4)*، *115-122*.

الزهراني، أحمد علي(2012). *درجة تمكن معلمي اللغة الإنجليزية من أساليب تنمية مهارة الاستماع لدى طلبة الصف الثالث المتوسط*،(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

السلامة، وصفي حسني خليف(2017). *الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في تعلم مهارتي القراءة والكتابة في الأردن من وجهة نظر معلميهم.* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، الأردن، المفرق.

الشبول، منذر قاسم(2021). "المدرسة ودورها في اكتساب المهارات اللغوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في الأردن". *مؤتمر سبل النهوض باللغة العربية*. عمان: مجمع اللغة العربية الأردني، 180-183.

صومان، أحمد(2014). "أثر الالتحاق بمرحلة رياض الأطفال أو عدمه في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طالبات المرحلة الأساسية الدنيا في مدرسة أم حبيبة الأساسية في الأردن". *مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 28*،(4)، 793-809.

طعيمه، رشدي ، والشعيبي، محمد(2012). *تعليم القراءة والأدب*. القاهرة: دار الفكر العربي.

العسكري، ريهام محمد عبدالله، وذكي، حنان محمود، ويوسف، ماجي وليم(2016)." فعالية برنامج لتنمية الانتباه لدى أطفال الروضة" ، *مجلة البحث العلمي في التربية، 17*(5)، 87-106.

عواد، أحمد(2009). *صعوبات التعلم*. الأردن: مؤسسة الوراق للنشر.

القرني، فواز(2009). *الصعوبات التي تواجه طلبة المرحلة الثانوية في تعلم مهارات القراءة في اللغة الإنجليزية للصف الثاني ثانوي بمكة المكرمة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

https://doi.org/10.20428/jss.v28i4.2037

منصوري، مصطفى عبد القادر (2017). "صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة"، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 7 ، (22)، 96-109.

المزيني، سلطان حسن(2017). *تقويم مقرر اللغة الإنجليزية المطور بالمرحلة المتوسطة سلسلة lift off في ضوء متطلبات استراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الهلالي، عطية يتيم(2018). *فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة في ضوء المدخل الانتقائي في تنمية مهارات الاتصال اللغوي واتجاهات طلبة الصف الثالث المتوسط نحو تعلم اللغة الإنجليزية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

وزارة التربية والتعليم(2013). الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربية.

ثانيا: المراجع الأجنبية

AL-dmour, M. A. (2019). The Importance of Teaching Reading Skills of English Language Using Variety of Techniques in Jordanian Curriculum. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 3* (15), 204-221.

Izadpanah, S., & Sadeghi, M. (2018). Barriers in Teaching Reading to ELLs and Ways of Overcoming Those Obstacles. *Journal of Language Teaching and Research, 9,* 295-301.

Khasawneh, M. A. (2021). Language skills and their relationship to learning difficulties in English language from the students' point of view. *Science and Education" Scientific Journal, 2* (9), 261-273.

Peter, B., & Bradley, L. (2017). *Children's Reading Problems.* Amman: Dar Al-Hikma.