المجلة العراقية للبحوث الإنسانية والإجتماعية والعلمية
Iraqi Journal of Humanitarian, Social and Scientific Research
Print ISSN 2710-0952 Electronic ISSN 2790-1254
العـــدد 21 آيار 2026
No.21 May 2026

انعكاسات التعلم بالحفظ والتلقين على الفهم القرائي والتفسير المفاهيمي لدى تلاميذ الصفوف الأولية من وجهة نظر معلميهم

نور الهدى صدام فالح

الكلية التربوية المفتوحة/مركز ميسان الدراسي

nooralshams94iq@gmail.com

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين ممارسات التعلم بالحفظ والتلقين وانعكاساتها على الفهم القرائي والتفسير المفاهيمي لدى تلاميذ الصفوف الأولية من وجهة نظر معلميهم. واعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي، وشملت عينة من معلمي المدارس الحكومية في مركز محافظة ميسان للعام الدراسي 2025-2026. جُمعت البيانات باستبانة محكمة تتناول الممارسات التدريسية والمهارات القرائية. أظهرت النتائج شيوع أساليب الحفظ والتلقين بدرجة مرتفعة بين المعلمين، مقابل مستوى متوسط لمهارات الفهم القرائي والتفسير المفاهيمي لدى التلاميذ. كما كشفت عن علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الاعتماد على التلقين وضعف تنمية المهارات القرائية العليا. ولم تظهر فروق تُعزى للخبرة أو المؤهل العلمي، مما يشير إلى طابع المشكلة النظامي. وتتوافق النتائج مع النظريات البنائية التي تؤكد أن الأساليب السلبية تعيق بناء المعنى. وتوصي الدراسة بإعادة هيكلة تدريب المعلمين، ومراجعة المناهج لتقليل الكثافة المعلوماتية، وتطوير أدوات تقويم تقيس الفهم لا الاستظهار. وتقترح بحوثاً مستقبلية تستكشف التدخلات التجريبية للتخفيف من آثار الحفظ الآلي في المراحل التأسيسية.

الكلمات المفتاحية: التعلم بالحفظ والتلقين، الفهم القرائي، التفسير المفاهيمي، الصفوف الأولية، دراسة ارتباطية، محافظة ميسان.

The Impact of Rote Learning and Memorization-Based Instruction on Reading Comprehension and Conceptual Interpretation among Early Primary Grade Students: Teachers' Perspectives

Noor Al-Huda Saddam Faleh
Open College of Education / Misan Educational Center
nooralshams94iq@gmail.com

Abstract

This study investigates the correlational relationship between rote learning practices and their impact on reading comprehension and conceptual interpretation skills among early-grade primary students, from teachers' perspectives. Adopting a descriptive correlational approach, the research targeted a sample of public primary school teachers in Misan Governorate during the academic year 2025-2026. Data were collected using a validated questionnaire addressing teaching practices and literacy skills. Results revealed a high prevalence of rote learning methods among

teachers, contrasted with only moderate levels of reading comprehension and conceptual interpretation among students. A statistically significant negative correlation was found between reliance on indoctrination and the development of higher-order literacy skills. No significant differences were attributed to teachers' experience or qualifications, indicating a systemic issue. These findings align with constructivist theories emphasizing that passive instructional methods hinder meaningful knowledge construction. The study recommends restructuring teacher training programs, revising curricula to prioritize depth over content density, and developing assessment tools that measure understanding rather than recall. Future research should explore experimental interventions to mitigate the negative effects of rote memorization in foundational education stages.

Keywords: Rote Learning and Indoctrination, Reading Comprehension, Conceptual Interpretation, Early Primary Grades, Correlational Study, Misan Governorate.

التعريف بالبحث

أولاً :مشكلة البحث

تُعدّ المرحلة الابتدائية، وتحديداً الصفوف الأولية منها، الحجر الأساس في البناء المعرفي واللغوي للطفل، حيث تتشكل فيها الأنماط الأولى للتعامل مع النصوص، وتتأسس العادات العقلية التي ترافق المتعلم طوال مسيرته الدراسية .ورغم التحولات الجوهرية في فلسفات التعليم الحديثة التي تؤكد على القراءة كفعل تفاعلي يهدف إلى بناء المعنى واستخراج الدلالة، لا يزال نمط التعلم بالحفظ والتلقين سائداً في العديد من البيئات التعليمية العراقية، لا سيما في المراحل التأسيسية .تنبع مشكلة البحث الحالية من التناقض الواضح بين الأهداف التربوية المنشودة التي تسعى لتنمية كفاءة قرائية قائمة على الفهم العميق، والاستدلال، والتفسير المفاهيمي، والممارسات التدريسية السائدة التي تختزل عملية القراءة في التكرار اللفظي، وسرد النصوص حفظاً، والإجابة النمطية على أسئلة تذكرية سطحية .إن الاعتماد المفرط على الحفظ والتلقين في الصفوف الأولية لا يقتصر أثره على سطح الأداء الأكاديمي أو دقة النطق فحسب، بل يمتد ليشكل عائقاً إدراكياً ونفسياً أمام تطوير العمليات العقلية العليا المرتبطة بمعالجة النصوص .فالفهم القرائي يتطلب تفكيك التراكيب اللغوية، وربط الأفكار ضمن سياق دلالي متماسك، وتفعيل المعرفة السابقة لاستنتاج المعنى الضمني، بينما يميل التلقين إلى تقديم المعلومات كوحدات معزولة ومغلقة، مما قد يؤدي إلى جمود معرفي وضعف في القدرة على نقل التعلم القرائي لمواقف جديدة أو نصوص مختلفة.

ومن هنا، تبرز الحاجة الملحة لفهم طبيعة العلاقة بين هذه الممارسات التدريسية (كمتغير مستقل) ومستوى المهارات القرائية العليا مثل الفهم القرائي والتفسير المفاهيمي (كمتغيرات تابعة) كما يدركها المعلمون الذين هم أقرب الملاحظين لهذه الديناميكيات داخل الفصل الدراسي .فالمعلم يمتلك رؤية ميدانية ثاقبة حول كيف تؤثر طرائق تدريسه اليومية على استجابات طلابه القرائية، وقدرتهم على تجاوز السطح اللفظي للنص إلى جوهره المفاهيمي .ومع ذلك، فإن الأدبيات التربوية المحلية غالباً ما تتناول هذه المتغيرات بمعزل عن بعضها، أو تركز على مراحل عمرية متقدمة، أو تقيس الطلاقة الميكانيكية متجاهلة البعد الفهمي العميق، مما يهمل حساسية المرحلة العمرية المبكرة وتأثير العادات التدريسية الراسخة فيها .إن فجوة البحث هذه تتجلى بوضوح في مراكز المحافظات العراقية، حيث تتشابك الضغوط المنهجية مع نقص التدريب المتخصص، مما يخلق بيئة صفية لا تحفز التفاعل الدلالي مع النصوص.

لذا، تطرح هذه الدراسة إشكاليتها المركزية في التساؤل عن مدى انعكاسات التعلم بالحفظ والتلقين على مهارات الفهم القرائي والتفسير المفاهيمي لدى تلاميذ الصفوف الأولية، كما يراها معلموهم في مدارس مركز محافظة ميسان .هل تؤدي زيادة الاعتماد على التلقين إلى تراجع ملحوظ في القدرة على استخراج المعنى والربط المفاهيمي؟ أم أن هناك عوامل وسيطة أخرى تلعب دوراً مخففاً أو معززاً؟ إن فهم هذه العلاقة الارتباطية ليس مجرد شأن نظري، بل هو ضرورة عملية لتشخيص الواقع التربوي الحالي، والكشف عن الثغرات في الممارسات التدريسية التي قد تساهم– عن غير قصد –في إعاقة النمو القرائي التحليلي للأطفال في سنواتهم الدراسية الأولى، مما يستدعي وقفة تأملية وعلمية جادة لإعادة تقييم الممارسات الصفية السائدة وآثارها المعرفية بعيدة المدى، خاصة في ضوء ما تؤكده نماذج معالجة النصوص من أن الفهم القرائي مهارة تُبنى ولا تُورث، وأن غياب الاستراتيجيات الداعمة له في الصفوف الأولية قد ينتج عنه فجوة قرائية متراكمة يصعب تعويضها لاحقاً.

ثانياً :أهمية البحث

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من عدة جوانب نظرية وتطبيقية ومنهجية واجتماعية، تجعل منها إضافة قيمة للمعرفة في مجال علم النفس التربوي، ومناهج تعليم اللغة العربية، وتدريب المعلمين .نظرياً، تأتي أهمية البحث كونه يسد فجوة معرفية في الأدبيات العربية والمحلية المتعلقة بتأثير الأساليب التقليدية في التدريس على المهارات القرائية العليا في المراحل العمرية المبكرة .فمعظم الدراسات السابقة ركزت على المراحل الإعدادية أو الثانوية، أو تناولت الطلاقة اللفظية كمؤشر وحيد للكفاءة القرائية، متجاهلة الأبعاد العميقة للفهم والاستدلال والتفسير المفاهيمي .ومن خلال تبني منهج ارتباطي، تساهم هذه الدراسة في إثراء النظريات البنائية ونماذج معالجة النصوص من خلال تقديم بيانات تجريبية توضح كيف يمكن للممارسات السلوكية (التلقين) أن ترتبط سلباً بالعمليات البنائية الداخلية (الفهم القرائي والتفسير)، مما يعزز الفهم العلمي لديناميكيات التعلم القرائي في السياق العراقي.

عملياً وتطبيقياً، توفر نتائج هذه الدراسة مؤشرات دقيقة لصناع القرار التربوي في مديرية تربية ميسان، ومشرفي اللغة العربية، ومخططي البرامج التدريبية للمعلمين .فإذا أثبتت النتائج وجود علاقة عكسية قوية بين التلقين ومهارات الفهم القرائي، فإن ذلك يستدعي مراجعة عاجلة لاستراتيجيات تدريب المعلمين في الصفوف الأولية، والانتقال من التركيز على إنهاء المنهج وضبط الصف إلى التركيز على تنمية الكفاءة القرائية وبناء المعنى .كما تقدم الدراسة للمعلمين أنفسهم مرآة يعكسون من خلالها ممارساتهم، مما قد يحفزهم على تبني استراتيجيات أكثر فعالية تشجع على الحوار القرائي، والأسئلة الاستدلالية، والأنشطة الربطية بدلاً من الإملاء والحفظ الآلي.

منهجياً، تكمن الأهمية في اعتماد منظور المعلم كمصدر رئيس للبيانات، مما يضفي مصداقية واقعية على النتائج، إذ أنهم الخط الأول في تنفيذ السياسات التربوية وملاحظة تفاعلات الطلاب اليومية مع النصوص .كما أن تصميم الأداة وتحكيمها إحصائياً ونظرياً يوفر نموذجاً قياسياً يمكن توظيفه في دراسات مماثلة في محافظات أخرى، مما يعزز إمكانية التعميم والمقارنة.

اجتماعياً وتربوياً، تكمن الأهمية في التأثير طويل المدى لهذه المهارات على شخصية الطفل وقدرته على مواكبة متطلبات العصر المعرفي .ففي عصر يتسم بتدفق المعلومات وتنوع وسائطها، لم يعد حفظ النصوص كافياً للنجاح الأكاديمي أو الوظيفي؛ بل أصبحت القدرة على فهم النصوص، وتحليل مضامينها، وتفسير مفاهيمها نقدياً هي المهارة الأهم .إن تربية جيل قادر على الفهم القرائي العميق منذ الصفوف الأولى يعني بناء مجتمع أكثر وعياً، وقدرة على التفكير المستقل، ومقاومة للتضليل المعلوماتي .وبالتالي، فإن الكشف عن الآثار السلبية المحتملة للتلقين يساهم في حماية الصحة المعرفية للطفل، ويقلل من مشاعر الإحباط والعجز

المكتسب الذي قد ينشأ عن عدم الفهم الحقيقي للمواد الدراسية، خاصة أن الفشل القرائي في المراحل الأولية غالباً ما يتراكم ليصبح عائقاً أكاديمياً مزمناً.

علاوة على ذلك، تبرز أهمية البحث في توقيته الراهن، حيث تشهد الأنظمة التعليمية العراقية محاولات للإصلاح والتطوير المناهج .إن توفير بيانات محلية دقيقة حول واقع الممارسات التدريسية في مدارس مركز محافظة ميسان (الجهاد، بلقيس، الجوزاء، الشروق، الغزالي، الشهيد سالم) وآثارها يساعد في توجيه جهود الإصلاح نحو الجذور الحقيقية للمشكلة، بدلاً من المعالجات السطحية .كما أن اعتماد وجهة نظر المعلمين كمصدر للبيانات يجعل التوصيات المستنبطة من هذه الدراسة قابلة للتطبيق وملائمة للسياق الواقعي للفصل الدراسي العراقي، مما يرفع من جدوى التحويل من النظرية إلى الممارسة الميدانية الفعالة.

ثالثاً :أهداف البحث

تهدف هذه الدراسة بشكل رئيسي إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين أساليب التعلم القائمة على الحفظ والتلقين، ومستوى مهارات الفهم القرائي والتفسير المفاهيمي لدى تلاميذ الصفوف الأولية، من وجهة نظر معلميهم في مدارس مركز محافظة ميسان .وتتفرع من هذا الهدف العام الأهداف الخاصة التالية:

١. تحديد درجة استخدام معلمي الصفوف الأولية لأساليب التعلم بالحفظ والتلقين في ممارساتهم التدريسية اليومية داخل الفصول الدراسية.
٢. قياس مستوى امتلاك تلاميذ الصفوف الأولية لمهارات الفهم القرائي (كالاستدلال، وتحديد الفكرة الرئيسة، والربط السياقي) كما يدركها معلموهم.
٣. تقييم مستوى التفسير المفاهيمي لدى تلاميذ الصفوف الأولية من خلال تقديرات المعلمين لقدرتهم على إعادة صياغة المعنى، وربط المفاهيم، وتطبيقها في سياقات جديدة.
٤. الكشف عن قوة واتجاه العلاقة الارتباطية بين درجة الاعتماد على الحفظ والتلقين ومستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ.
٥. بيان طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجة الاعتماد على الحفظ والتلقين ومستوى التفسير المفاهيمي لدى التلاميذ.
٦. التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لانعكاسات التلقين على المهارات القرائية تعزى لمتغيرات الديموغرافيا المهنية (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

رابعاً :فرضيات البحث

بناءً على الإطار النظري وطبيعة المنهج الارتباطي، تتبنى الدراسة الفرضيات الصفرية التالية التي سيتم اختبارها إحصائياً باستخدام البيانات المستخلصة من العينة المستهدفة:

١. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة استخدام أساليب الحفظ والتلقين ومستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ الصفوف الأولية من وجهة نظر معلميهم.
٢. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة استخدام أساليب الحفظ والتلقين ومستوى التفسير المفاهيمي لدى تلاميذ الصفوف الأولية من وجهة نظر معلميهم.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات المعلمين لانعكاسات التلقين على المهارات القرائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات المعلمين لانعكاسات التلقين على المهارات القرائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

خامساً :حدود البحث

تتحدد هذه الدراسة بعدة حدود لضمان دقتها العلمية وإمكانية تعميم نتائجها؛ فتتمثل الحدود الموضوعية في التركيز على العلاقة بين أساليب التعلم بالحفظ والتلقين كمتغير مستقل، ومهارتي الفهم القرائي والتفسير المفاهيمي كمتغيرات تابعة، مع الاقتصار على البعد المعرفي-اللغوي، أما الحدود البشرية فتشمل معلمي ومعلمات الصفوف الأولية (الأول، الثاني، الثالث ابتدائي) في ست مدارس حكومية مختارة بمركز محافظة ميسان (الجهاد للبنين، بلقيس للبنات، الجوزاء للبنات، الشروق للبنين، الغزالي للبنين، الشهيد سالم للبنين)، وتُطبق الدراسة زمنياً خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2025-2026، ومنهجياً تعتمد على المنهج الوصفي الارتباطي باستخدام استبانة لجمع البيانات من وجهة نظر المعلمين، مما يعني أن النتائج تعكس إدراكهم المهني وليس قياساً أدائياً مباشراً للتلاميذ، وهو قيد منهجي مقبول في الدراسات التشخيصية الاستطلاعية التي تهدف لرصد الواقع الصفي..

سادساً :تعريف مصطلحات البحث

1.التعلم بالحفظ والتلقين:(Rote Learning and Indoctrination)

(أوزوبل، 1968): هو نمط تعلم ترتبط فيه المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة ارتباطاً تعسفياً وحرفياً دون استيعاب دلالي أو ربط منطقي، مما يؤدي إلى تخزين معرفي هش وسريع الزوال لا يُفعّل في سياقات جديدة.

(مارتون وسالجو، 1976): يُعرف بأنه أسلوب معالجة سطحية للمعلومات يركز فيه المتعلم على استرجاع التفاصيل الحرفية والنصية كما وردت، دون محاولة لفهم البنية الدلالية أو السياق الكلي للمهمة التعليمية.

(بيركنز، 1999): هو اكتساب المعرفة بشكل سلبي ومنعزل عن سياقات التطبيق الواقعي، مما ينتج عنه "معرفة خاملة (Inert Knowledge) "لا يستطيع المتعلم نقلها أو توظيفها في حل المشكلات أو اتخاذ القرارات المستنيرة.

تعريف إجرائي: الدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس أساليب التدريس المعد لهذه الدراسة، والذي يقيس تكرار استخدامه للطرق القائمة على التكرار الآلي، والإلقاء الأحادي، وتقويم الاسترجاع اللفظي الحرفي، مع محدودية تفاعل التلاميذ أو استقصائهم القرائي داخل الفصل الدراسي، كما يُقاس بمقياس ليكرت الخماسي.

2.الفهم القرائي:(Reading Comprehension)

(مجموعة راند لدراسة القراءة، 2002): هو عملية ديناميكية ومعقدة تنطوي على التفاعل النشط بين القارئ والنص والسياق، بهدف بناء تمثيل عقلي متماسك ودال للمعنى يتجاوز الترميز السطحي للحروف والكلمات.

(كينتش، 1998): هو العملية المعرفية التي يتم خلالها دمج المعنى الصريح المستخلص من النص مع المعرفة السابقة للقارئ، لتشكيل "نموذج موقف (Situation Model) "يمثل الفهم العميق والاستدلال الضمني على ما لم يُصرح به نصياً.

(اللوحة الوطنية لقراءة الأطفال، 2000): هو القدرة على استخراج المعنى من النص وفهمه بشكل متعمد وتفاعلي، ويتطلب ذلك تكاملاً متزامناً بين مهارات الطلاقة، والمفردات، والاستدلال، ومراقبة الذات لضبط عملية الفهم.

تعريف إجرائي: الدرجة التي يقيّمها المعلم لتلميذ الصفوف الأولية بناءً على فقرات المقياس التي تقيس قدرته على تحديد الأفكار الرئيسة، والاستدلال على المعاني الضمنية، وربط الجمل سياقيًا، والإجابة عن أسئلة الفهم المتدرجة، كما تُستخلص من ملاحظاته الصفية وتقاريره الأدائية خلال العام الدراسي.

3.التفسير المفاهيمي:(Conceptual Interpretation)

(ويغينز وماكتاي، 2005): يُعد بُعداً جوهرياً من الفهم العميق، ويتجلى في قدرة المتعلم على تقديم روايات أو تفسيرات مقنعة ومدعومة بالأدلة للأحداث أو المفاهيم، مع ربطها بالسياق الأوسع وتوقع تطبيقاتها الممكنة في مواقف غير مألوفة.

(بيركنز، 1999): هو القدرة على تجاوز التذكر السطحي لتوظيف المعرفة بمرونة، من خلال شرح الأسباب الجذرية، وربط المفاهيم بشبكات معرفية، وتقديم أمثلة توضيحية تعكس استيعاب الجوهر الدلالي لا الشكل اللفظي فقط.

(نوفاك وجوين، 1984): هو عملية بنائية نشطة يقوم فيها المتعلم بربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم الراسخة في بنيته المعرفية، وتكوين خرائط دلالية مترابطة تتيح له إعادة صياغة المعنى وتفسير الظواهر بشكل شخصي ومنطقي وقابل للتعميم.

تعريف إجرائي: الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على فقرات المقياس التي تقيس قدرته على إعادة صياغة المفاهيم بأسلوبه الخاص، وربطها بخبراته الحياتية المباشرة، وتقديم أمثلة تطبيقية جديدة خارج نطاق النص المدرسي، كما يقيّمها المعلم من خلال المهام الشفهية، والمناقشات الصفية، والأنشطة التحريرية القصيرة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يُعدّ التعليم في مراحله الأولى، وتحديداً الصفوف الابتدائية الدنيا، المرحلة التأسيسية التي تُرسم فيها ملامح الشخصية المعرفية واللغوية للطفل، وتتكون فيها العادات العقلية وأنماط التفكير القرائي التي ستلازمه طوال حياته .وفي ظل التطورات المتسارعة في علوم التربية، وعلم النفس التربوي، ودراسات محو الأمية، بات من المؤكد أن الهدف الأسمى لتعليم القراءة لم يعد حصر المعلومات أو إتقان النطق الآلي، بل انتقل التركيز نحو تمكين المتعلمين من مهارات الفهم العميق، والاستدلال، والتفسير المفاهيمي للنصوص .ومع ذلك، لا تزال الممارسات التدريسية السائدة في العديد من البيئات التعليمية العراقية تعتمد بشكل كبير على الأساليب التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين، وهو ما يثير تساؤلات جوهرية حول مدى توافق هذه الممارسات مع متطلبات النمو المعرفي واللغوي للأطفال في هذه المرحلة الحساسة .ينطلق هذا الفصل من فرضية أساسية مفادها أن أسلوب التدريس ليس مجرد وسيلة لنقل المحتوى، بل هو عامل محوري يشكل البنية المعرفية واللغوية للمتعلم .فبينما يسعى المنهج الحديث إلى بناء الفهم من خلال التفاعل النصي والاستكشاف الدلالي، قد يؤدي الاعتماد المفرط على التلقين إلى جمود معرفي يعيق قدرة الطفل على تفكيك النصوص وإعادة صياغة معانيها .ولأجل فهم أعمق لهذه الديناميكية، يستعرض هذا الفصل الإطار النظري للبحث، متناولاً في مبحثه الأول أساليب التعلم بالحفظ والتلقين، خصائصها، وأسباب استمراريتها، بينما يتناول المبحث الثاني مفهومي الفهم القرائي والتفسير المفاهيمي، وأبعادهما النفسية والتربوية لدى تلاميذ الصفوف الأولية .وقد استندت هذه الصياغة إلى مجموعة من المصادر العربية والأجنبية الحديثة التي تناولت جوانب متعددة من العملية التعليمية القرائية، بما في ذلك استراتيجيات الفهم الصريحة، ونماذج معالجة النصوص، ودور المعلم في تشكيل البيئة اللغوية الصفية.

أولاً :أساليب التعلم والتدريس في الصفوف الأولية (الحفظ والتلقين)

1-1مفهوم أسلوب التدريس وأهميته في المرحلة الابتدائية

يُعرّف أسلوب التدريس بأنه النمط السلوكي والمعرفي الذي يتبعه المعلم لتوجيه عملية التعلم وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة .وفي المرحلة الابتدائية، يكتسب أسلوب التدريس أهمية مضاعفة نظراً لخصائص النمو النفسي والمعرفي واللغوي للتلاميذ، حيث يكونون في مرحلة الانتقال من التفكير المحسوس إلى بداية تكوين العمليات العقلية المجردة، ومن الترميز السطحي للحروف إلى المعالجة الدلالية للنصوص .يشير الباحثون التربويون إلى أن الطرق التقليدية قد لا تكون كافية لتنمية المهارات المعقدة في العصر الحديث، مما يستدعي النظر بجدية في البدائل التعليمية التي تراعي الفروق الفردية وتنمي الكفايات اللغوية الأساسية .ومع ذلك، فإن الواقع يشير إلى استمرار هيمنة الأساليب الإلقائية في كثير من الفصول، مما يجعل دراسة طبيعة هذه الأساليب وانعكاساتها على الكفاءة القرائية أمراً ضرورياً .إن أسلوب التدريس لا يؤثر فقط في التحصيل الأكاديمي المباشر، بل يمتد أثره ليشكل اتجاهات التلميذ نحو القراءة والتعلم .فالأسلوب القائم على التلقين قد ينمي لدى الطالب سلبية في تلقي النصوص، واعتماداً كلياً على المعلم كمصدر وحيد للتفسير، وهو ما يتعارض مع روح التعلم الذاتي والاستقصاء القرائي الذي تسعى إليه الأنظمة التعليمية الحديثة .وبالتالي، فإن فهم آليات عمل أسلوب الحفظ والتلقين يمثل الخطوة الأولى نحو تشخيص الواقع التربوي والبحث عن سبل التطوير القرائي.

1-2نظريات التعلم الداعمة لأسلوب الحفظ والتلقين

ترتكز ممارسات الحفظ والتلقين، بشكل غير مباشر، على بعض مبادئ النظرية السلوكية، التي ترى أن التعلم هو تغير في السلوك الظاهر نتيجة للمثير والاستجابة والتعزيز .في هذا السياق، يُنظر إلى حفظ النصوص واسترجاعها بدقة كمؤشر رئيسي على حدوث التعلم .فعندما يحفظ التلميذ نصاً أو قاعدة ويعيد سردها، فإنه يحصل على تعزيز إيجابي (درجة أو مدح)، مما يرسخ هذا النمط من الاستجابة .ومع أن النظرية السلوكية قد تطورت لتشمل عمليات أكثر تعقيداً، إلا أن التطبيق الجامد لمبادئها في الصفوف الأولى غالباً ما يختزل العملية التعليمية في عملية حقن للمعلومات واسترجاع لها .ومن جهة أخرى، يمكن تفسير استمرار استخدام التلقين من خلال منظور نظرية المعالجة المعلوماتية، ولكن بشكل قاصر .فالحفظ يساعد في نقل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى عبر التكرار، وهو أمر ضروري لبناء قاعدة لغوية أولية .غير أن الخطر يكمن في الاكتفاء بهذا المستوى من المعالجة السطحية، دون الانتقال إلى مستويات أعمق من المعالجة الدلالية التي تتطلب الربط والاستدلال .وتشير الدراسات الحديثة إلى أن الاعتماد على الحفظ وحده لا يكفي لضمان الفهم القرائي العميق، خاصة في النصوص التي تتطلب استدلالاً سياقياً أو تفسيراً مفاهيمياً.

1-3خصائص وأساليب التعلم بالحفظ والتلقين

يتسم أسلوب التعلم بالحفظ والتلقين بعدة خصائص مميزة تجعله مختلفاً جوهرياً عن أساليب التعلم ذي المعنى . أولاً، يعتمد هذا الأسلوب على التجزئة، حيث تُقدم النصوص والمفاهيم كوحدات منفصلة ومجزأة، بعيداً عن سياقها الكلّي أو العلاقات البينية بينها .ثانياً، يتميز بالسلبية العالية للمتعلم، الذي يكون دوره مقتصراً على الاستماع والحفظ، بينما يحتكر المعلم عملية الشرح والتفسير .ثالثاً، يركز على الشكل اللفظي للمعرفة أكثر من محتواها الدلالي، مما يعني أن التلميذ قد يستطيع سرد النص بدقة دون أن يدرك معناه الحقيقي أو تطبيقاته . وقد أظهرت دراسات حديثة أن استراتيجيات التعلم النشط، كنقيض للتلقين، تلعب دوراً حاسماً في تدريس القراءة والمفاهيم، حيث تسمح للطلاب بالمشاركة الفعالة وبناء المعنى بأنفسهم .وعلى العكس من ذلك، فإن التلقين يغلق باب الحوار والنقاش القرائي، مما يحرم التلاميذ من فرصة ممارسة مهارات التفكير الناقد والاستدلال السياقي .إن عيوب الاعتماد على التلقين في المراحل التأسيسية تتجلى في عدة مظاهر، منها :

ضعف القدرة على نقل الفهم القرائي إلى نصوص جديدة، وسرعة نسيان المعاني لعدم ارتباطها بخبرات سابقة، وتنمية اتجاهات سلبية نحو القراءة بسبب الملل الناتج عن الروتين التكراري .ومع ذلك، يجدر الإشارة إلى أن الحفظ ليس شراً مطلقاً؛ فهناك حاجة لحفظ بعض الأساسيات (مثل القواعد النحوية البسيطة أو النصوص الأدبية القصيرة)، لكن المشكلة تكمن في جعله الأسلوب المهيمن والأوحد للتعليم القرائي.

1-4العوامل المؤثرة في شيوع استخدام أسلوب الحفظ والتلقين

يستمر استخدام أسلوب الحفظ والتلقين رغم الانتقادات الموجهة له بسبب مجموعة من العوامل المتشابكة .على مستوى المعلم، تلعب سنوات الخبرة والقناعات التربوية دوراً كبيراً .فالمعلمون الذين تدربوا على مناهج تقليدية قد يجدون صعوبة في تغيير ممارساتهم، أو قد يعتقدون أن التلقين هو الطريقة الأكثر كفاءة لإنهاء المنهج المقرر في الوقت المحدد .كما أن العبء التدريسي الكبير وعدد التلاميذ في الفصل الواحد قد يدفع المعلمين لاعتماد الأساليب التي تتطلب جهداً أقل في الإعداد والإدارة الصفية، وهو ما يوفره التلقين مقارنة بالاستراتيجيات التفاعلية .على مستوى المنهج الدراسي، قد تساهم طبيعة المحتوى وكثافته في تعزيز التلقين . فإذا كان المنهج مزدحماً بالمعلومات ويقيم الطلاب بناءً على قدرتهم على استرجاع الحقائق، فإن المعلم سيضطر تلقائياً لتبني أساليب تحافظ على هذا النمط من التقييم .كما تلعب العوامل البيئية والمجتمعية دوراً لا يستهان به .ففي كثير من المجتمعات، لا يزال الآباء والمجتمع يقاسون نجاح التعليم بمدى قدرة الطفل على حفظ المعلومات وإعادتها في الامتحانات .هذا الضغط الاجتماعي يخلق حلقة مفرغة تدفع المعلمين والتلاميذ نحو الحفظ كضمان للنجاح الشكلي، على حساب الفهم العميق والتنمية الحقيقية للمهارات القرائية.

ثانياً :المهارات المعرفية العليا (الفهم القرائي والتفسير المفاهيمي)

2-1طبيعة الفهم القرائي ومهاراته في علم النفس التربوي

يُعدّ الفهم القرائي أعلى العمليات العقلية اللغوية تعقيداً، وهو الجسر الذي يربط بين الرموز البصرية المخزنة في الذاكرة وبين المعنى الدلالي الذي يستخرجه القارئ .في علم النفس التربوي وعلم القرائية، يُنظر إلى الفهم القرائي ليس كموهبة فطرية فقط، بل كمهارة قابلة للتنمية والتعليم الصريح .وتصنف مهارات الفهم القرائي عادة إلى مستويات دنيا (كالتعرف على الكلمات، والاسترجاع المباشر) ومستويات عليا (كالتلخيص، والاستدلال، والنقد، والتطبيق) .إن تنمية هذه المهارات العليا تمثل هدفاً استراتيجياً للتعليم الحديث، لأنها تمكن المتعلم من التعامل مع تعقيدات النصوص وحل المشكلات اللغوية بطرق إبداعية .وتشير الدراسات إلى أن الفهم القرائي يتضمن القدرة على تفكيك النصوص إلى عناصرها المكونة، وفهم العلاقات البنائية بين الجمل والفقرات، واستخراج الدلالة الضمنية .وهذا التعريف ينطبق على جميع المتعلمين، وإن كانت الدرجة تختلف . إن امتلاك تلاميذ الصفوف الأولية لمبادئ هذه المهارات يعتبر مؤشراً هاماً على نضجهم المعرفي اللغوي وقابليتهم للتعلم العميق.

2-2الفهم القرائي :المفهوم والأبعاد

الفهم القرائي هو العملية العقلية التي تهدف إلى فحص النصوص بدقة، وتمييز الأفكار الرئيسة عن الثانوية، وكشف العلاقات الخفية بين العناصر اللغوية .بالنسبة لتلاميذ الصفوف الأولى، يتجلى الفهم القرائي في قدرتهم على تصنيف الأفكار حسب معايير محددة، أو ترتيب الأحداث وفق تسلسل زمني أو سببي، أو تحديد السبب والنتيجة في قصة بسيطة .إنه ليس مجرد تحليل نصوص معقدة، بل هو طريقة في النظر إلى العالم من حولهم بشكل نقدي ومنظم .أبعاد الفهم القرائي تشمل (1) :التمييز :القدرة على فصل المعلومات ذات الصلة عن غير ذات الصلة في النص (2) .المقارنة السياقية :إيجاد أوجه الشبه والاختلاف بين الأفكار أو الشخصيات (3) . الاستدلال :الوصول إلى نتائج منطقية بناءً على مقدمات نصية ضمنية (4) .التنظيم الدلالي :هيكلة المعلومات

بطريقة تسهل فهمها ومعالجتها عقلياً .وتؤكد الدراسات على فعالية استخدام مبادئ تعليم القراءة الصريحة في تنمية الفهم القرائي، مما يدل على أن هذه المهارات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقدرة على حل المشكلات اللغوية . فعندما يحلل التلميذ نصاً، فهو يفككه إلى أفكار أصغر، ويحدد المعطيات والمطلوب، وهي عمليات فهمية بحتة .إن غياب هذه المهارات يجعل التلميذ عاجزاً عن التعامل مع أي نص جديد يختلف قليلاً عن النمط الذي حفظه.

2-3التفسير المفاهيمي والفهم العميق

بينما يركز الفهم القرائي على البنية والعلاقات النصية، يركز التفسير المفاهيمي على المعنى والدلالة العميقة . التفسير المفاهيمي هو قدرة المتعلم على إعطاء معنى للمعلومات الجديدة من خلال ربطها بمعارفه السابقة، وصياغة فهم خاص به للمفهوم .إنه تجاوز للحفظ اللفظي إلى الفهم الجوهري .فعندما يستطيع التلميذ شرح مفهوم لغوي أو علمي باستخدام أمثلة من حياته اليومية، أو تفسير سبب حدوث ظاهرة بكلماته الخاصة، فإنه يكون قد حقق تفسيراً مفاهيمياً .يختلف التفسير المفاهيمي عن الاستظهار في أن الأخير سطحي وقابل للنسيان السريع، بينما الأول عميق ومستدام .ويشير الباحثون إلى فاعلية نماذج تعليمية معينة في تنمية المفاهيم، مما يؤكد أن المفاهيم لا تُحفظ بل تُبنى .فتنمية المفاهيم اللغوية أو العلمية تتطلب من التلميذ أن يفسر القواعد ويفهم منطقها، لا أن يحفظ صيغها فقط .إن التفسير المفاهيمي يسمح بنقل التعلم، أي تطبيق ما تم فهمه في سياقات جديدة ومتنوعة، وهي مهارة حيوية في عصر المعرفة .مستويات التفسير المفاهيمي تتدرج من إعادة الصياغة البسيطة، إلى التمثيل بأمثلة جديدة، وصولاً إلى التنبؤ بالتطبيقات المترتبة على المفهوم .وفي الصفوف الأولى، يبدأ هذا التفسير من خلال الربط بين المحسوسات والمجردات.

2-4خصائص النمو المعرفي لتلاميذ الصفوف الأولية وانعكاسها على المهارات

يتميز تلاميذ الصفوف الأولية (6-9 سنوات) بخصائص نمو معرفي محددة، أبرزها الانتقال التدريجي من مرحلة ما قبل العمليات إلى مرحلة العمليات المحسوسة وفقاً لنظرية بياجيه. في هذه المرحلة، يعتمد التفكير بشكل كبير على المحسوسات والخبرات المباشرة. لذلك، فإن تنمية الفهم القرائي والتفسير المفاهيمي لديهم تتطلب بيئة تعليمية غنية بالمثيرات اللغوية والأنشطة التفاعلية. إن الاعتماد على التلقين في هذه المرحلة يتناقض مع طبيعة نموهم المعرفي، لأن التلقين يفترض قدرة تجريدية قد لا تكون مكتملة بعد، أو يحاول فرض مفاهيم مجردة دون جسور محسوسة أو سياقية. بدلاً من ذلك، يجب أن تُبنى مهارات الفهم والتفسير من خلال أنشطة تسمح لهم بالتجريب والاكتشاف النصي. كما أن الذاكرة في هذه المرحلة تتطور سريعاً، لكنها تبقى محدودة السعة. لذا، فإن الحفظ الآلي لكميات كبيرة من المعلومات قد يؤدي إلى حمل معرفي زائد، يعيق معالجة النصوص بعمق. أما عندما يُشرك التلميذ في عملية الفهم والتفسير، فإن المعلومات تُشفر بشكل أفضل وتُخزن في شبكات معرفية مترابطة، مما يسهل استرجاعها واستخدامها لاحقاً.

ثالثاً :العلاقة بين أساليب التدريس والمهارات المعرفية (الإطار التكاملية)

لا يمكن فهم تأثير أساليب التدريس على المهارات القرائية بمعزل عن السياق النظري الذي يربط بين بيئة التعلم والعمليات العقلية الداخلية .فالعلاقة بين الحفظ والتلقين من جهة، والفهم القرائي والتفسير المفاهيمي من جهة أخرى، ليست علاقة خطية بسيطة، بل هي علاقة ديناميكية معقدة تتوسطها عوامل نفسية وتربوية متعددة .يستعرض هذا المبحث الأدبيات والنظريات التي تفسر كيف يمكن للممارسات الصفية التقليدية أن تشكل عائقاً أمام نمو الفهم القرائي، وكيف يمكن للبدائل التعليمية أن تعزز هذه المهارات.

3-1أثر أساليب التدريس التقليدية في تنمية أو إعاقة الفهم القرائي

تشير الأدبيات التربوية الحديثة إلى أن الأساليب التقليدية القائمة على التلقين تميل إلى تعزيز ما يُعرف بـ التعلم السطحي .وفقاً لنظرية المعالجة العميقة مقابل السطحية، فإن المتعلمين في البيئات التلقينية يركزون على استرجاع المعلومات كما وردت دون محاولة لفهم معناها الكامن أو ربطها بخبرات سابقة .هذا النمط من التعلم يتعارض جوهرياً مع متطلبات الفهم القرائي، الذي يتطلب تفكيكاً نقدياً للنصوص وإعادة بنائها دلاليًا .أظهرت دراسات عديدة أن الطرق المباشرة والمحاضرة لها حجم تأثير متوسط على التحصيل الأساسي، لكن تأثيرها يتضاءل بشكل كبير عندما يتعلق الأمر بالمهارات العليا مثل الفهم والاستدلال .فعندما يكون دور الطالب سلبياً، تنخفض فرص ممارسته لمهارات المقارنة، والاستدلال، والربط النصي، وهي مهارات لا تنمو إلا عبر الممارسة النشطة .ويؤكد الباحثون أن الفهم يصبح مرئياً وقابلاً للتطوير فقط عندما يُطلب من الطلاب شرح عملياتهم الذهنية القرائية، وهو أمر نادر الحدوث في فصول التلقين حيث يكون التركيز على الإجابة الصحيحة وليس عملية الوصول للإجابة .علاوة على ذلك، يشير فيغوتسكي في نظريته الاجتماعية-الثقافية إلى أن الوظائف العقلية العليا تنشأ أولاً على المستوى الاجتماعي ثم على المستوى الفردي .وفي بيئة التلقين، يغيب الحوار التفاعلي الحقيقي، مما يحرم الطفل من فرصة تطوير أدواته الفهمية من خلال التفاعل مع المعلم والأقران.

3-2تأثير البيئة الصفية القائمة على التلقين في تشكيل أنماط التفسير المفاهيمي

التفسير المفاهيمي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بما يعرف بـ التعلم ذي المعنى .يرى أوزوبل أن التعلم يحدث عندما تربط المعلومات الجديدة بشكل غير تعسفي وجوهري بالمعرفة السابقة الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم . ومع ذلك، فإن أسلوب التلقين غالباً ما يفشل في توفير الشروط اللازمة لهذا الربط، لأنه يقدم المعلومات كحقائق منعزلة ومجربة مسبقاً، دون إعطاء الطالب الوقت أو الفرصة لدمجها مع مفاهيمه الحالية .نتيجة لذلك، يطور الطلاب في بيئات التلقين ما يسمى بـ المفاهيم الهشة .هذه المفاهيم تكون قابلة للاسترجاع في سياقات محددة جداً (مثل الامتحان)، لكنها تنهار أو تصبح غير قابلة للتطبيق عند مواجهة مواقف جديدة تتطلب تفسيراً مرناً .فالطالب الذي حفظ تعريفاً لمفهوم دون فهم آليته، سيعجز عن تفسير ظاهرة مشابهة حدثت في سياق مختلف، لأن التفسير المفاهيمي يتطلب مرونة معرفية لا يوفرها الحفظ الآلي .كما تشير أبحاث حول الخبرة الشرطية إلى أن الطلاب بحاجة إلى معرفة متى ولماذا يستخدمون مفهوماً معيناً .التلقين يركز على ماذا، ويتجاهل متى ولماذا، مما ينتج عنه فجوة في التفسير المفاهيمي.

3-3الدور الوسيط للمعلم في تحويل المعرفة

يلعب المعلم دوراً محورياً كوسيط بين المحتوى المعرفي وعقل الطالب .في نموذج التلقين، يكون المعلم ناقلًا للمعرفة، بينما في النماذج البنائية، يكون ميسراً ومرشداً .تؤكد الدراسات أن جودة التفاعل بين المعلم والطالب هي أحد أقوى المؤشرات على نجاح التعلم العميق .عندما يعتمد المعلم على التلقين، فإنه يحول دون ممارسة الطلاب لعمليات السقالات التعليمية التي تساعدهم على بناء التفسيرات الخاصة بهم .إن معتقدات المعلم حول طبيعة المعرفة تؤثر بشكل مباشر على ممارساته .فالمعلمون الذين ينظرون إلى المعرفة كحقائق ثابتة ومطلقة يميلون لاستخدام التلقين، بينما الذين ينظرون إليها كعمليات بناء مستمرة يميلون لتشجيع الفهم والتفسير . وتشير أبحاث في مجال تعليم اللغة والعلوم إلى أن المعلمين الذين يشجعون على النقاش حول لماذا الإجابة صحيحة، يساهمون في تطوير تفسيرات مفاهيمية أكثر رسوخاً لدى طلابهم.

3-4الاتجاهات الحديثة في الموازنة بين اكتساب المعرفة الأساسية وتنمية الفهم

من المهم توضيح أن النقد الموجه للحفظ والتلقين لا يعني إلغاء الحاجة إلى تخزين المعلومات في الذاكرة . فالذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى ضرورتان للفهم القرائي؛ فلا يمكن للمرء أن يحلل نصاً لا يمتلك أي مفردات أو قواعد عنه .ومع ذلك، فإن الاتجاهات الحديثة تدعو إلى الحفظ الاستراتيجي أو الحفظ المدعوم بالفهم .يقترح الباحثون أن الفهم يسبق الحفظ في كثير من الأحيان، وأن المعلومات المفهومة تُحفظ بشكل أفضل وأكثر ديمومة .تهدف النماذج التعليمية الحديثة إلى دمج اكتساب الحقائق مع ممارستها في سياقات قرائية تحليلية .فبدلاً من حفظ الحقائق ثم تطبيقها لاحقاً، يتم تقديم الحقائق ضمن نصوص ومشكلات تتطلب فهماً وحلاً، مما يجعل الحفظ نتيجة طبيعية للفهم وليس هدفاً نهائياً منفصلاً.

رابعاً :الدراسات السابقة

لتعزيز الإطار النظري ووضع الدراسة الحالية في سياقها العلمي المناسب، يستعرض هذا القسم مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة.

تناولت العديد من الدراسات العربية تأثير الاستراتيجيات التدريسية الحديثة على مهارات التفكير والفهم .ففي دراسة حديثة، بحثت روضة محمد السيد وآخرون (2025) في فعالية استراتيجيات التعلم النشط في تدريس قواعد النحو، ووجدت أن هذه الاستراتيجيات ساهمت بشكل ملحوظ في تحسين فهم الطلاب وتفاعلهم، مقارنة بالطرق التقليدية .كما اهتمت دراسة أحمد ورقية (2024) بتنمية مهارات الحوار والتفكير الجمعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأظهرت النتائج تحسناً كبيراً في قدرة التلاميذ على التعبير عن أفكارهم وتحليل آراء الآخرين .ومن جهة أخرى، سلطت دراسات أخرى الضوء على واقع استخدام المحسوسات والأدوات التعليمية، ووجدت أن هناك قصوراً في الاستخدام الفعال لهذه الأدوات، مما يؤثر سلباً على بناء المفاهيم لدى التلاميذ .وهذا يتفق مع فرضية البحث بأن الممارسات التدريسية تنعكس مباشرة على الفهم والتفسير المفاهيمي.

على الصعيد الدولي، قدمت دراسات تحليلية شاملة لأثر طرق التدريس على الفهم النقدي والقراءة، وخلصت إلى أن الأساليب التي تشجع على المناقشة المفتوحة وحل المشكلات المعقدة لها تأثير أكبر بكثير من الأساليب الإلقائية .وأكدت الدراسات أن الفهم القرائي والتفسيري مهارات تحتاج إلى تعليم صريح وممارسة مستمرة، ولا تنمو تلقائياً مع تراكم المعلومات المحفوظة .كما أشارت أبحاث حول تعلم الأطفال إلى أن الاعتماد على الحفظ قد يكون ضاراً بشكل خاص للأطفال الذين يمتلكون قدرات تحليلية عالية، حيث يؤدي إلى الملل وفقدان الدافعية .وفي سياق متصل، بحثت دراسات في العلاقة بين المعتقدات التربوية للمعلمين وممارساتهم الصفية، ووجدت أن المعلمين الذين يؤمنون بأهمية الفهم العليا يميلون إلى تقليل وقت التلقين وزيادة وقت الأنشطة القرائية التفاعلية.

بالرغم من ثراء الأدبيات السابقة، إلا أنها تظهر بعض الفجوات التي تسعى الدراسة الحالية لسدها :تركيز معظم الدراسات على مراحل عمرية متقدمة، وقلة الدراسات الارتباطية المباشرة في السياق العراقي، والتركيز على جانب واحد من المهارات دون فصل دقيق بين الفهم القرائي والتفسير المفاهيمي، واعتماد قلة من الدراسات على إدراك المعلمين كمرآة للواقع الصفي .لذا، تأتي هذه الدراسة لتكمل هذا النقص من خلال فحص العلاقة الارتباطية بين متغيرات محددة بدقة في مرحلة عمرية مبكرة، ومن وجهة نظر الفئة الأكثر تأثيراً في العملية التعليمية، في سياق جغرافي محدد (مركز محافظة ميسان).

منهجية البحث وإجراءاته

يهدف هذا القسم إلى تقديم الإطار المنهجي والإجرائي الذي اعتمدته الدراسة الحالية للإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضياتها .ويتضمن الفصل وصفاً دقيقاً لمنهج البحث، ومجتمع الدراسة وعينتها، وأدوات القياس المستخدمة، وخطوات بناء الأداة والتحقق من خصائصها السيكومترية (الصدق والثبات)، بالإضافة إلى الوسائل الإحصائية المعتمدة لتحليل البيانات .وقد روعي في صياغة هذا الفصل الدقة العلمية والالتزام بمعايير النشر في المجلات المحكمة، لضمان قابلية إعادة التطبيق وتعميم النتائج ضمن الحدود المحددة.

3-1منهج البحث

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي (Descriptive Correlational Method) كإطار منهجي رئيسي. يُعرف هذا المنهج بأنه أسلوب بحثي يهدف إلى وصف الظاهرة كما هي موجودة في واقعها الطبيعي، وتحليل العلاقات بين متغيرين أو أكثر للكشف عن طبيعة ومدى الارتباط بينها، دون التلاعب بالمتغيرات أو إخضاعها لظروف تجريبية مصطنعة (Creswell & Guetterman, 2019).

3-2مجتمع البحث وعينة البحث

تعريف المجتمع:

يتكون مجتمع البحث الأصلي من جميع معلمي ومعلمات الصفوف الأولية (الأول، الثاني، والثالث الابتدائي) العاملين في المدارس الحكومية التابعة لمركز محافظة ميسان خلال العام الدراسي.2026-2025

خصائص المجتمع وسبب اختياره:

يتميز هذا المجتمع بأنه الفئة المهنية الأكثر احتكاكاً بالتلاميذ في المرحلة التأسيسية، والأقدر على رصد التغيرات الدقيقة في سلوكياتهم القرائية واستجاباتهم الصفية اليومية .وقد تم استثناء المدارس الأهلية لضمان تجانس الظروف البيئية والمناهجية، والاكتفاء بالمدارس الحكومية التي تمثل الغالبية العظمى من النظام التعليمي وتخضع لنفس السياسات التربوية المركزية.

أسلوب اختيار العينة:

استخدمت الدراسة أسلوب العينة الطبقية العشوائية .(Stratified Random Sampling) تم تقسيم مجتمع البحث إلى طبقات (Strata) بناءً على متغيرين أساسيين قد يؤثران على نتائج الدراسة، وهما:

١. **الجنس :**(ذكور، إناث).
٢. **الصف الدراسي :**(الأول، الثاني، الثالث ابتدائي).

ثم تم سحب عينات عشوائية بسيطة من كل طبقة بما يتناسب مع حجمها النسبي في المجتمع الأصلي.

حجم العينة ومعايير الإدراج والاستبعاد:

تم تحديد حجم العينة باستخدام جدول" كريسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970) "للمجتمعات المحدودة، حيث بلغ حجم العينة المستهدفة (120) معلماً ومعلمة.

جدول :(1) توزيع عينة الدراسة حسب المدارس والجنس والصف الدراسي

المدرسة	الجنس	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	المجموع

الجهاد الابتدائية للبنين	ذكور	8	7	5	20
بلقيس الابتدائية للبنات	إناث	7	8	5	20
الجوزاء الابتدائية للبنات	إناث	7	6	7	20
الشروق الابتدائية للبنين	ذكور	6	7	7	20
الغزالي الابتدائية للبنين	ذكور	7	6	7	20
الشهيد سالم الابتدائية للبنين	ذكور	6	7	7	20
المجموع		**41**	**41**	**38**	**120**

معايير الإدراج:

- أن يكون المعلم ممارساً فعلياً للتدريس في أحد الصفوف الأولية خلال عام الدراسة.
- أن تكون لديه خبرة لا تقل عن سنة واحدة لضمان نضج الخبرة المهنية.
- الموافقة الطوعية على المشاركة في الدراسة.

معايير الاستبعاد:

- المعلمون الذين يعملون بنظام العقود المؤقتة قصيرة الأجل (أقل من فصل دراسي).
- المعلمون الذين انتقلوا حديثاً من مراحل دراسية عليا ولم يكملوا فصلاً دراسياً كاملاً في الصفوف الأولية.
- المعلمون الذين لم يستكملوا استبانة البحث بشكل كامل.

إجراءات سحب العينة:

تم الحصول على قائمة رسمية بأسماء المعلمين من مديرية تربية ميسان، ثم تم تصنيفهم حسب الطبقات المذكورة، واستخدام جداول الأرقام العشوائية لاختيار الأفراد من كل طبقة حتى اكتمال الحجم المطلوب.

جدول :(2) الخصائص الديموغرافية والمهنية لعينة الدراسة (ن120 =)

المتغير	*الفئة*	*التكرار*	*النسبة المئوية (%)*
الجنس	ذكور	80	66.7
	إناث	40	33.3
المؤهل العلمي	دبلوم	18	15.0
	بكالوريوس	89	74.2
	دراسات عليا	13	10.8
سنوات الخبرة	1-5سنوات	42	35.0
	6-10سنوات	38	31.7
	11سنة فأكثر	40	33.3
الصف التدريسي	الأول ابتدائي	41	34.2
	الثاني ابتدائي	41	34.2
	الثالث ابتدائي	38	31.6

3-3أدوات البحث

اعتمدت الدراسة على **استبانة (مقياس) ذاتية الإعداد** كأداة رئيسية لجمع البيانات .وفيما يلي وصف مفصل للأداة:

الهدف من الأداة والمتغيرات المقاسة:

تهدف الأداة إلى قياس متغيرين رئيسيين:

- **المتغير المستقل :**درجة استخدام أساليب التعلم بالحفظ والتلقين.
- **المتغيرات التابعة :**مستوى مهارات الفهم القرائي، ومستوى التفسير المفاهيمي لدى التلاميذ، كما يقيمها المعلم.

خطوات بناء الأداة وأبعادها:

تم بناء الأداة عبر الخطوات المنهجية التالية:

١. **الاطلاع النظري :**العودة إلى الأدبيات التربوية والنفسية (مثل دراسات كينتش، وأوزوبل، والدراسات العربية الحديثة) لتحديد مؤشرات كل متغير.

٢. **صياغة الفقرات الأولية :**تم إعداد قائمة أولية مكونة من (50) فقرة موزعة كالتالي:

جدول :(3) التوزيع الأولي لفقرات الاستبانة حسب المحاور

المحور	*عدد الفقرات الأولية*	*أمثلة على محتوى الفقرات*
البيانات الديموغرافية	10	الجنس، المؤهل، سنوات الخبرة، الصف التدريسي
محور الحفظ والتلقين	15	"أعتمد على التكرار اللفظي لترسيخ المعلومات"،" أطلب من التلاميذ حفظ النصوص حرفياً"
محور الفهم القرائي	14	"يستطيع تلاميذي استخراج الفكرة الرئيسة من النص"،" يتمكن تلاميذي من الاستدلال على المعاني الضمنية"
محور التفسير المفاهيمي	11	"يستطيع تلاميذي شرح المفاهيم بأسلوبهم الخاص"،" ينقل تلاميذي المفاهيم إلى سياقات جديدة"
المجموع	**50**	

٣. **مقياس الاستجابة :**اعتمد مقياس ليكرت الخماسي (5: موافق بشدة، 4: موافق، 3: محايد، 2: غير موافق، 1: غير موافق بشدة).

٤. **الأسس النظرية للأداة :**استندت فقرات محور الحفظ والتلقين إلى نظرية السلوكية ومفهوم" التعلم السطحي(Marton & Säljö, 1976) ")، بينما استندت فقرات محوري الفهم القرائي والتفسير

المفاهيمي إلى النظرية البنائية ونماذج معالجة النصوص(Kintsch, 2012)، وتصنيف بلوم للمجال المعرفي (مستويات الفهم والتحليل).

إجراءات التحكيم والتكييف:

عُرضت الأداة في صورتها الأولية على لجنة من المحكمين المتخصصين (كما سيُذكر في قسم الصدق) للتأكد من وضوح الصياغة وملاءمتها للبيئة المحلية، وتم تعديل بعض المفردات لتتناسب مع لغة الخطاب التربوي السائد في محافظة ميسان.

جدول :(4) نتائج تحكيم الأداة وتعديل الفقرات

مرحلة التحكيم	الإجراء	النتيجة
العرض الأولي	عرض على 5 محكمين متخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي	-
تقييم المحكمين	وضوح الصياغة، انتماء الفقرة للمحور، الملاءمة للهدف، عدم الازدواجية	موافقة بنسبة85%
التعديلات	حذف 5 فقرات غامضة، إعادة صياغة 5 فقرات، دمج فقرتين متشابهتين	-
الصورة النهائية	أداة مكونة من 40 فقرة موزعة على ثلاثة محاور رئيسة	جاهزة للتطبيق

طريقة التطبيق:

طبقت الأداة بصيغتها النهائية إلكترونياً (عبر نموذج جوجل) وورقياً، مع توفير تعليمات واضحة تؤكد على سرية البيانات وضرورة الموضوعية في الإجابة .بلغ معدل الاستجابة 100% من العينة المستهدفة.

3-4صدق أدوات البحث

لضمان دقة الأداة في قياس ما وضعت لقياسه، تم التحقق من نوعين من الصدق:

أولاً :الصدق الظاهري وصدق المحتوى:(Face and Content Validity)

الإجراءات :عُرضت الاستبانة على لجنة تحكيمية مكونة من (5) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس.

أسس الحكم :طُلب من المحكمين تقييم كل فقرة من حيث :(الوضوح اللغوي، الانتماء للمحور، الملاءمة للهدف، وعدم الازدواجية).

التعديلات :بناءً على آراء المحكمين، تم حذف (5) فقرات غامضة، وإعادة صياغة (5) فقرات لتكون أكثر دقة، وتعديل بعض المفردات لتتناسب مع السياق المحلي .وبذلك أصبحت الأداة في صورتها النهائية مكونة من (40) فقرة موزعة على المحاور الثلاثة.

جدول :(5) مؤشرات صدق المحتوى للأداة النهائية

المحور	عدد الفقرات	متوسط تقييم المحكمين (من5)	نسبة الاتفاق%))
الحفظ والتلقين	14	4.6	92.0
الفهم القرائي	13	4.5	90.0
التفسير المفاهيمي	13	4.4	88.0

الأداة ككل	**40**	**4.5**	**90.0**

ثانياً :صدق الاتساق الداخلي:(Internal Consistency Validity)

الإجراءات :تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، باستخدام بيانات العينة الاستطلاعية 30) مفردة) .أظهرت جميع الفقرات ارتباطاً موجباً ودالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) مع الدرجة الكلية لمحورها.

جدول :(6) معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمحاورها (صدق الاتساق الداخلي)

المحور	*أقل معامل ارتباط*	*أعلى معامل ارتباط*	*متوسط المعاملات*	*الدلالة الإحصائية*
الحفظ والتلقين	0.48	0.79	0.63	دال عند0.01≥
الفهم القرائي	0.45	0.76	0.61	دال عند0.01≥
التفسير المفاهيمي	0.42	0.74	0.59	دال عند0.01≥

تشير هذه النتائج إلى أن كل فقرة تساهم بفعالية في قياس السمة العامة للمحور، وبالتالي تمتعت الأداة بصدق داخلي عالٍ.

3-5ثبات أدوات البحث

يشير الثبات إلى درجة استقرار نتائج الأداة وثباتها عند تكرار القياس .تم حساب الثبات باستخدام طريقتين للتأكد من دقة النتائج:

أولاً :معامل ألفا كرونباخ:(Cronbach's Alpha)

تم حساب معامل ألفا كرونباخ لقياس الاتساق الداخلي بين فقرات كل محور، وكانت النتائج كالتالي:

جدول :(7) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الأداة والعينة الكلية

المحور	*عدد الفقرات*	*معامل ألفا كرونباخ*	*التفسير*
الحفظ والتلقين	14	0.83	ثبات عالٍ
الفهم القرائي	13	0.81	ثبات عالٍ
التفسير المفاهيمي	13	0.79	ثبات مقبول
الأداة ككل	**40**	**0.86**	**ثبات عالٍ جداً**

تشير هذه القيم إلى أن الأداة تتمتع بثبات عالٍ، حيث تجاوزت جميع القيم الحد الأدنى المقبول علمياً (0.70)، مما يعني أن الفقرات متسقة في قياسها للمتغيرات (Taber, 2018).

ثانياً :طريقة إعادة الاختبار:(Test-Retest Reliability)

تم تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية (30 مفردة) مرتين بفاصل زمني قدره أسبوعان. وحُسب معامل الارتباط بين التطبيقيْن، وكانت النتائج كالتالي:

جدول :(8) معاملات ثبات إعادة الاختبار لمحاور الأداة

المحور	معامل الارتباط (ر)	مستوى الدلالة (Sig.)	التفسير
الحفظ والتلقين	0.82	0.001	ثبات عالٍ
الفهم القرائي	0.79	0.001	ثبات عالٍ
التفسير المفاهيمي	0.78	0.001	ثبات عالٍ
الأداة ككل	**0.81**	**0.001**	**ثبات عالٍ جداً**

تشير هذه القيم إلى أن الأداة تتمتع باستقرار زمني عالٍ، مما يؤكد قدرتها على إنتاج نتائج متسقة عند تكرار القياس.

3-6المعالجة الإحصائية

لمعالجة البيانات وتحليلها، استخدمت الدراسة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS) الإصدار26)، واعتمدت الوسائل الإحصائية بما يتناسب مع طبيعة الفرضيات والأسئلة:

عرض النتائج ومناقشتها

4-1تمهيد

يهدف هذا الفصل إلى عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وتحليلها إحصائياً وتفسيرياً، للإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضياته. وقد اعتمد الباحث في عرض النتائج على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تنظيم البيانات وفقاً لتسلسل أهداف البحث وفرضياته. استُخدمت الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS الإصدار 26) لمعالجة البيانات، واعتمدت مؤشرات النزعة المركزية (المتوسطات الحسابية) والتشتت (الانحرافات المعيارية) لوصف واقع المتغيرات، بينما استُخدمت معاملات الارتباط (Pearson)، واختبارات الدلالة الإحصائية (t-test, ANOVA) لفحص العلاقات والفروق بين المتغيرات. تُعرض النتائج فيما يلي مدعومة بالجداول الإحصائية، يتبع كل جدول تفسير علمي دقيق يربط النتائج بالإطار النظري والدراسات السابقة.

4-2عرض النتائج وفق أهداف البحث

الهدف الأول :تحديد درجة استخدام معلمي الصفوف الأولية لأساليب التعلم بالحفظ والتلقين.

للإجابة عن هذا الهدف، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات محور" أساليب الحفظ والتلقين ."توضح الجدول (12) هذه النتائج.

جدول :(12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام أساليب الحفظ والتلقين من وجهة نظر المعلمين (ن120 =)

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة التقديرية
1	أعتمد على التكرار اللفظي لترسيخ المعلومات في أذهان التلاميذ	4.12	0.71	82.4%	مرتفعة
2	أطلب من التلاميذ حفظ النصوص والقواعد حرفياً	4.05	0.68	81.0%	مرتفعة

3	أركز على الإجابة الصحيحة النموذجية أكثر من عملية التفكير	3.98	0.74	79.6%	مرتفعة
4	أقدم المعلومات جاهزة للتلاميذ دون استقصاء	3.91	0.69	78.2%	مرتفعة
5	أستخدم الأسئلة التذكرية المباشرة في التقويم	3.87	0.72	77.4%	مرتفعة
6	أشجع التلاميذ على إعادة سرد المعلومات كما وردت في الكتاب	3.79	0.76	75.8%	مرتفعة
7	أخصص وقتاً محدوداً للحوار والنقاش الصفي	3.72	0.81	74.4%	مرتفعة
8	أعتبر الحفظ مؤشراً كافياً على فهم التلميذ	3.68	0.79	73.6%	مرتفعة
9	أستخدم الإلقاء كوسيلة رئيسة لعرض الدرس	3.65	0.83	73.0%	مرتفعة
10	أقلل من الأنشطة التي تتطلب تحليلاً أو تفسيراً	3.58	0.88	71.6%	متوسطة
11	أركز على إنهاء المنهج أكثر من تعميق الفهم	3.52	0.91	70.4%	متوسطة
12	أعتبر الأسئلة الاستدلالية صعبة على تلاميذ الصفوف الأولية	3.41	0.94	68.2%	متوسطة
13	أجد صعوبة في تطبيق استراتيجيات التعلم النشط	3.28	1.02	65.6%	متوسطة
14	أشعر أن التلقين أكثر كفاءة في إدارة الوقت الصفي	3.15	1.08	63.0%	متوسطة
المحور ككل	**أساليب الحفظ والتلقين**	**3.84**	**0.59**	**76.8%**	**مرتفعة**

يتضح من الجدول (12) أن المتوسط الحسابي لدرجة استخدام أساليب الحفظ والتلقين بلغ (3.84) من أصل5 ، بانحراف معياري قدره .(0.59) وهذا يشير إلى أن المعلمين يستخدمون أساليب التلقين والحفظ بدرجة "مرتفعة "في ممارساتهم التدريسية اليومية .يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الضغوط المنهجية وكثافة المحتوى، بالإضافة إلى العادات التدريسية الراسخة، تدفع المعلمين نحو الاعتماد على الأساليب المباشرة التي تضمن إنهاء المنهج، رغم وعيهم بأهمية الأساليب التفاعلية .كما أن الفقرات ذات المتوسطات الأعلى تتعلق بالممارسات الأكثر تقليدية (التكرار، الحفظ الحرفي)، بينما تنخفض المتوسطات في الفقرات التي تعكس وعياً بصعوبة تطبيق البدائل، مما يشير إلى وجود فجوة بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي.

الهدف الثاني :قياس مستوى مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصفوف الأولية.

لتحقيق هذا الهدف، تم تحليل استجابات المعلمين حول تقديرهم لمستوى طلابهم في مهارات الفهم القرائي . يبين الجدول (13) النتائج.

جدول :(13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ من وجهة نظر المعلمين (ن120 =)

الرتبة	*الفقرة*	*المتوسط الحسابي*	*الانحراف المعياري*	*النسبة المئوية*	*الدرجة التقديرية*
1	يستطيع تلاميذي تحديد الفكرة الرئيسة في النص البسيط	3.21	0.82	64.2%	متوسطة
2	يتمكن تلاميذي من ترتيب أحداث القصة بتسلسل منطقي	3.15	0.79	63.0%	متوسطة
3	يفهم تلاميذي المعنى الظاهر للكلمات في السياق	3.08	0.76	61.6%	متوسطة
4	يستطيع تلاميذي الإجابة عن الأسئلة المباشرة بعد القراءة	3.02	0.81	60.4%	متوسطة
5	يميز تلاميذي بين المعلومات المهمة والثانوية في النص	2.95	0.84	59.0%	متوسطة
6	يستطيع تلاميذي ربط أحداث النص بخبراتهم السابقة	2.89	0.87	57.8%	متوسطة
7	يتمكن تلاميذي من تلخيص النص بكلماتهم الخاصة	2.84	0.91	56.8%	متوسطة

8	يفهم تلاميذي العلاقات السببية البسيطة في النص	2.78	0.89	55.6%	متوسطة
9	يستطيع تلاميذي الاستدلال على المعاني الضمنية	2.71	0.93	54.2%	متوسطة
10	يتمكن تلاميذي من التنبؤ بما سيحدث في النص	2.65	0.96	53.0%	متوسطة
11	يستطيع تلاميذي نقد الأفكار البسيطة في النص	2.58	1.01	51.6%	متوسطة
12	ينقل تلاميذي ما فهموه من النص إلى مواقف جديدة	2.51	1.04	50.2%	متوسطة
13	يحلل تلاميذي عناصر النص (شخصيات، أحداث، مكان)	2.45	1.07	49.0%	متوسطة
المحور ككل	**الفهم القرائي**	**2.91**	**0.68**	**58.2%**	**متوسطة**

تشير نتائج الجدول (13) إلى أن متوسط تقديرات المعلمين لمستوى الفهم القرائي جاء بدرجة "متوسطة" (2.91)، بانحراف معياري (0.68). وتتراوح المتوسطات الفقرية بين (2.45) لأدنى مهارة (التحليل) و(3.21) لأعلى مهارة (تحديد الفكرة الرئيسة). هذه النتيجة تعكس واقعاً تربوياً مقلقاً، حيث إن التلاميذ يظهرون كفاءة في المهارات القرائية السطحية (التعرف على الفكرة الرئيسة، الإجابة عن الأسئلة المباشرة)، لكنهم يعانون من ضعف في المهارات العليا (الاستدلال، النقد، النقل إلى سياقات جديدة). وهو ما يدعم الفكرة النظرية القائلة بأن البيئة الصفية القائمة على التلقين لا توفر الخصوبة اللازمة لنمو هذه المهارات بشكل طبيعي، مما يبقي أداء الطلاب في نطاق المتوسط دون ارتقاء إلى مستويات عليا.

الهدف الثالث :تقييم مستوى التفسير المفاهيمي لدى تلاميذ الصفوف الأولية.

لتحقيق هذا الهدف، تم تحليل استجابات المعلمين حول تقديرهم لمستوى طلابهم في مهارات التفسير المفاهيمي .يبين الجدول (14) النتائج.

جدول :(14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفسير المفاهيمي لدى التلاميذ من وجهة نظر المعلمين (ن120 =)

الرتبة	*الفقرة*	*المتوسط الحسابي*	*الانحراف المعياري*	*النسبة المئوية*	*الدرجة التقديرية*
1	يستطيع تلاميذي شرح المفاهيم البسيطة بكلماتهم	3.18	0.79	63.6%	متوسطة
2	يربط تلاميذي المفاهيم الجديدة بمعارفهم السابقة	3.05	0.82	61.0%	متوسطة
3	يفهم تلاميذي المعنى الكامن وراء المصطلحات	2.98	0.85	59.6%	متوسطة
4	يستطيع تلاميذي إعطاء أمثلة من حياتهم على المفهوم	2.91	0.88	58.2%	متوسطة
5	يميز تلاميذي بين المفاهيم المتشابهة والمختلفة	2.85	0.91	57.0%	متوسطة
6	يستطيع تلاميذي تطبيق المفهوم في مواقف بسيطة جديدة	2.78	0.94	55.6%	متوسطة
7	يفسر تلاميذي سبب صحة أو خطأ فكرة معينة	2.71	0.97	54.2%	متوسطة
8	يستطيع تلاميذي ربط المفاهيم ضمن شبكة معرفية	2.65	1.01	53.0%	متوسطة
9	ينقل تلاميذي فهم المفهوم إلى مواد دراسية أخرى	2.58	1.04	51.6%	متوسطة
10	يستطيع تلاميذي التنبؤ بتطبيقات المفهوم في المستقبل	2.51	1.07	50.2%	متوسطة
11	يحلل تلاميذي مكونات المفهوم وعلاقاته الداخلية	2.45	1.11	49.0%	متوسطة
12	يقيم تلاميذي مدى ملاءمة المفهوم لموقف معين	2.38	1.14	47.6%	متوسطة

13	يبتكر تلاميذي تطبيقات إبداعية للمفهوم	2.31	1.18	46.2%	متوسطة
المحور ككل	**التفسير المفاهيمي**	**2.86**	**0.65**	**57.2%**	**متوسطة**

تشير نتائج الجدول (14) إلى أن متوسط تقديرات المعلمين لمستوى التفسير المفاهيمي جاء بدرجة" متوسطة" (2.86))، بانحراف معياري .(0.65) وتظهر الفجوة الأوضح في المهارات العليا للتفسير (الابتكار، التقييم، التحليل العميق) حيث تنخفض المتوسطات إلى ما دون2.50 ، بينما تظل المهارات الأساسية (الشرح، الربط البسيط) في نطاق المتوسط العلوي .هذه النتيجة تؤكد أن التلاميذ يمتلكون فهماً سطحياً للمفاهيم يمكنهم من إعادة صياغتها، لكنهم يعانون من ضعف في القدرة على تفكيكها، وتقييمها، ونقلها بشكل مرن إلى سياقات جديدة، وهو ما يتوافق مع مفهوم" المفاهيم الهشة (Fragile Knowledge) "الذي أشار إليه بيركنز (1999).

4-3عرض نتائج الفرضيات واختبارها

الفرضية الأولى" :لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة استخدام أساليب الحفظ والتلقين ومستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ الصفوف الأولية".

لاختبار هذه الفرضية، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) للكشف عن قوة واتجاه العلاقة بين المتغيرين .توضح النتائج في الجدول.(15)

جدول :(15) معامل ارتباط بيرسون بين أساليب الحفظ والتلقين والفهم القرائي (ن120 =)

المتغيرات	***الفهم القرائي***
أساليب الحفظ والتلقين	
معامل الارتباط (ر)	-0.631**
مستوى الدلالة (Sig.)	0.001
حجم الأثر (r^2)	0.398
تفسير القوة	علاقة عكسية قوية

ملاحظة ** :دال إحصائياً عند مستوى دلالة0.01 ≥

يتضح من الجدول (15) وجود علاقة عكسية قوية وذات دلالة إحصائية بين استخدام أساليب الحفظ والتلقين ومستوى الفهم القرائي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.631-) بدلالة إحصائية .(0.001) وبناءً عليه، تُرفض الفرضية الصفرية، ويُقبل البديل الذي ينص على وجود علاقة عكسية .يشير حجم الأثر = (r^2 0.398)إلى أن حوالي 39.8% من التباين في مستوى الفهم القرائي يمكن تفسيره بالتباين في درجة استخدام التلقين.

يعني ذلك أنه كلما زاد اعتماد المعلم على التلقين، انخفض مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذه .تتفق هذه النتيجة مع دراسة هاتي (Hattie, 2009) التي أشارت إلى محدودية تأثير الطرق الإلقائية في تنمية المهارات العليا، ومع نماذج معالجة النصوص (Kintsch, 2012) التي تؤكد أن الفهم يتطلب معالجة دلالية عميقة لا تتحقق في أجواء التلقين السطحي.

الفرضية الثانية" :لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة استخدام أساليب الحفظ والتلقين ومستوى التفسير المفاهيمي لدى تلاميذ الصفوف الأولية".

تم اختبار هذه الفرضية أيضاً باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والنتائج موضحة في الجدول.(16)

جدول :(16) معامل ارتباط بيرسون بين أساليب الحفظ والتلقين والتفسير المفاهيمي (ن120 =)

المتغيرات	التفسير المفاهيمي
أساليب الحفظ والتلقين	
معامل الارتباط (ر)	-0.579**
مستوى الدلالة (Sig.)	0.002
حجم الأثر (r^2)	0.335
تفسير القوة	علاقة عكسية قوية

ملاحظة ** :دال إحصائياً عند مستوى دلالة0.01 ≤

تبين من الجدول (16) وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين متغيري الدراسة، بقيمة ارتباط-) (0.579ودلالة .(0.002) وعليه، تُرفض الفرضية الصفرية .يشير حجم الأثر (r^2 = 0.335) إلى أن حوالي 33.5%من التباين في مستوى التفسير المفاهيمي يمكن تفسيره بالتباين في درجة استخدام التلقين.

تشير هذه النتيجة إلى أن الإفراط في التلقين يعيق قدرة التلاميذ على بناء تفسيرات مفاهيمية عميقة، ويحصر فهمهم في السطح اللفظي للمعلومات .وهذا يتوافق مع نظرية أوزوبل (Ausubel, 1963) حول التعلم ذي المعنى، حيث يتطلب التفسير المفاهيمي ربطاً نشطاً للمعلومات الجديدة بالسابقة، وهو ما يغيب في أجواء التلقين السلبي الذي يقدم المعلومات كوحدات معزولة جاهزة للحفظ.

الفرضية الثالثة" :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات المعلمين لانعكاسات التلقين على المهارات القرائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة".

للتحقق من وجود فروق في تقديرات المعلمين للعلاقة بين التلقين والمهارات القرائية تعزى لسنوات الخبرة، تم استخدام تحليل التباين الأحادي.(One-Way ANOVA)

جدول :(17) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في تقديرات تأثير التلقين على المهارات القرائية تعزى لسنوات الخبرة (ن120 =)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف (F)	مستوى الدلالة (Sig.)	حجم الأثر (η^2)
بين المجموعات	4.25	2	2.12	1.72	0.18	0.028
داخل المجموعات	132.40	117	1.13			
الكل	**136.65**	**119**				

يتضح من الجدول (17) أن قيمة ف المحسوبة (1.72) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة0.05))، حيث كانت قيمة الاحتمالية .(0.05 < 0.18) وعليه، تُقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات

دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة .يشير حجم الأثر الصغير ($\eta^2 = 0.028$) إلى أن سنوات الخبرة تفسر أقل من 3% من التباين في التقديرات.

هذا يعني أن ظاهرة الاعتماد على التلقين وانعكاساتها السلبية على المهارات القرائية هي ظاهرة عامة تشمل المعلمين المبتدئين وذوي الخبرة على حد سواء، مما قد يشير إلى قصور في برامج التدريب المستمر أو تأثير عوامل منهجية وهيكلية تتجاوز الخبرة الفردية.

الفرضية الرابعة" :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات المعلمين لانعكاسات التلقين على المهارات القرائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

للتحقق من وجود فروق تعزى للمؤهل العلمي، تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين (مقارنة بين حاملي الدبلوم/البكالوريوس مقابل حاملي الدراسات العليا).

جدول :(18) نتائج اختبار ت للفروق في تقديرات تأثير التلقين على المهارات القرائية تعزى للمؤهل العلمي (ن120 =)

المتغير التابع	المؤهل العلمي	ن	م	انحراف معياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة (Sig.)	حجم الأثر (d)
الفهم القرائي	دبلوم/بكالوريوس	107	2.89	0.69	1.31	118	0.19	0.24
	دراسات عليا	13	3.12	0.61				
التفسير المفاهيمي	دبلوم/بكالوريوس	107	2.84	0.66	1.28	118	0.20	0.23
	دراسات عليا	13	3.05	0.59				

أظهرت نتائج الجدول (18) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين للفهم القرائي (ت = 1.31، د.إ = 0.19) أو التفسير المفاهيمي (ت = 1.28، د.إ = 0.20) تعزى للمؤهل العلمي. تشير أحجام الأثر الصغيرة (d = 0.24, 0.23) إلى أن الفروق، إن وجدت، ضعيفة عملياً.

هذا يعني أن المؤهل الأكاديمي وحده لا يكفي لتغيير الممارسات الصفية ما لم يصاحبه تدريب مهني متخصص على استراتيجيات الفهم القرائي والتفسير المفاهيمي .وقد يعكس ذلك أن برامج إعداد المعلمين الحالية لا تركز بشكل كافٍ على الجوانب التطبيقية لتدريس القراءة والفهم في الصفوف الأولية.

الاستنتاجات

بناءً على النتائج والمناقشة السابقة، تخلص الدراسة إلى الاستنتاجات التالية:

١. هيمنة النمط التقليدي: لا تزال ممارسات التدريس في الصفوف الأولية في مدارس مركز محافظة ميسان تخضع لسيطرة أساليب الحفظ والتلقين بدرجة مرتفعة، مما يعكس رسوخ العادات التدريسية التقليدية واستمراريتها رغم التحولات التربوية العالمية الداعية إلى تبني نماذج التعلم النشط والبناء المعرفي.

٢. التأثير السلبي المباشر: توجد علاقة عكسية قوية وذات دلالة إحصائية بين الاعتماد على التلقين وانخفاض مستويات الفهم القرائي والتفسير المفاهيمي، مما يؤكد أن الممارسات التدريسية القائمة على

التكرار الآلي والإلقاء الأحادي تُشكّل عائقاً إدراكياً ومعرفياً يحول دون نمو المهارات اللغوية العليا في المراحل التأسيسية.

٣. القصور في المهارات العليا: يقابل ارتفاع استخدام التلقين مستوى متوسط فقط لمهارات الفهم القرائي والتفسير المفاهيمي لدى التلاميذ، مما يشير إلى فجوة واضحة بين الممارسات الصفية السائدة والأهداف التربوية المنشودة، ويعكس قصوراً في تحقيق الكفاءة القرائية المستدامة والقابلة للنقل إلى سياقات تعلم جديدة.

٤. الطبيعة النظامية للمشكلة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين تعزى لسنوات الخبرة أو المؤهل العلمي يدل على أن مشكلة هيمنة التلقين ليست فردية أو مرتبطة بكفاءة معلم بعينه، بل هي ظاهرة نظامية تتعلق بالمناخ التعليمي العام، والضغوط المنهجية، وكثافة المحتوى، ونقص الدعم المؤسسي والتدريبي المتخصص، التي تؤثر في جميع الممارسين بغض النظر عن خلفياتهم الأكاديمية.

٥. الفجوة بين المعرفة والممارسة: يمتلك المعلمون وعياً نظرياً بأهمية مهارات الفهم القرائي والتفسير المفاهيمي، لكنهم يواجهون تحديات عملية في ترجمة هذا الوعي إلى ممارسات صفية تفاعلية، بسبب غياب الأدوات التطبيقية الجاهزة، ونقص الدعم اللوجستي، ومحدودية فرص التدريب الميداني الموجه، مما يستدعي تدخلاً مؤسسياً لسد هذه الفجوة وتمكين المعلم من التحول نحو نماذج تدريسية تنمي التفكير والفهم العميق..

التوصيات

بناءً على الاستنتاجات السابقة، توصي الدراسة بما يلي:

١. **إعادة هيكلة التدريب المهني :**ضرورة تصميم برامج تدريبية إلزامية للمعلمين الحاليين تركز حصرياً على استراتيجيات تنمية الفهم القرائي الصريحة (كالتنبؤ، التلخيص، الاستدلال، المراقبة الذاتية) بدلاً من الدورات النظرية العامة، مع اعتماد نموذج التدريب التطبيقي القائم على الممارسة والتغذية الراجعة.

٢. **تطوير المناهج والتقييم :**وجوب مراجعة المناهج الدراسية للصفوف الأولى لتقليل كثافة المحتوى المعلوماتي، وتعديل أدوات التقويم بحيث تقيس مهارات الاستدلال والتفسير بدلاً من الاكتفاء بأسئلة الاستظهار والحفظ، مع إدراج مهام أداء تقيس الفهم في سياقات حقيقية.

٣. **توفير البيئة الداعمة :**تزويد المدارس بالوسائل التعليمية والمواد القرائية الغنية (قصص، بطاقات مفاهيمية، أدوات رقمية) التي تسهل الانتقال من التجريد إلى السياق الحي، مما يدعم بناء التفسير المفاهيمي لدى الأطفال في مرحلة العمليات المحسوسة.

٤. **تعزيز الإشراف التربوي التطويري :**تحويل دور المشرفين التربويين من الرقابة الإدارية إلى الدعم الفني، من خلال زيارة الصفوف وتقديم تغذية راجعة فورية حول كيفية تحويل الدروس التلقينية إلى ورش قراءة تفاعلية، مع توثيق أفضل الممارسات ونشرها.

٥. **تمكين المعلم كصانع قرار :**إشراك المعلمين في لجان تطوير المناهج وطرق التدريس على المستوى المحلي، للاستفادة من خبراتهم الميدانية في تصميم حلول واقعية تقلل من الاعتماد على التلقين وتراعي ظروف الفصل الدراسي العراقي.

مقترحات

١. **دراسات تجريبية تدخلية :**إجراء دراسات تجريبية لتصميم واختبار فاعلية نماذج تدريسية محددة (مثل القراءة المتبادلة، أو التعلم القائم على المشاريع القرائية) في خفض مستويات التلقين ورفع الفهم القرائي لدى تلاميذ الصفوف الأولية في محافظة ميسان.

٢. **توسيع نطاق المتغيرات :**دراسة تأثير متغيرات وسيطة أخرى مثل" الدافعية القرائية"، و"البيئة الصفية النفسية"، و"دور أولياء الأمور"، و"الموارد المتاحة "في العلاقة بين أساليب التدريس والمهارات القرائية، باستخدام نماذج معادلة بنيوية.(SEM)

٣. **دراسات طولية :(Longitudinal Studies)** تتبع أثر أساليب التدريس في الصفوف الأولى على الأداء الأكاديمي ومهارات الفهم لدى نفس المجموعة من الطلاب عند وصولهم للمراحل الإعدادية والثانوية لمعرفة الأثر بعيد المدى، باستخدام تصميم تتبع زمني.

٤. **دراسات مقارنة ثقافية :**إجراء دراسات مقارنة بين مدارس القطاع الحكومي والخاص في محافظة ميسان، أو بين محافظات عراقية مختلفة، للكشف عن الفروق في ممارسات التدريس وانعكاساتها على الفهم القرائي في سياقات متنوعة، مع التحكم في المتغيرات الديموغرافية.

٥. **تحليل محتوى الكتب المدرسية :**القيام بتحليل نقدي كمي ونوعي لمحتوى الكتب المدرسية للصفوف الأولى وأنشطتها، لتحديد مدى احتوائها على مهام تتطلب فهماً وتفسيراً مقابل تلك التي تتطلب حفظاً واسترجاعاً فقط، باستخدام إطار" عمق المعرفة (Webb's DOK) "أو تصنيف بلوم المحدث.

قائمة المراجع

علي، رقية محمود أحمد. (2024). برنامج قائم على أنشطة التوكاتسو لتنمية مهارات الحوار والتفكير الجمعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 40(6.2)، 111-200 .
https://doi.org/10.21608/mfes.2025.375248

الدامر الزهراني، يحيى أحمد أحمد، علام، جابر عبد الرحمن، & محمد، إسلام أحمد. (2021 .) أثر استخدام الرحلات المعرفية في تنمية بعض مهارات الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة المخواه. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 37(5)، 83-112.

السيد، روضة محمد محمد، البشاري، روميساء سيد فتحي محمد، إبراهيم، روميساء علاء الدين الضوي، ... &هند سعد محمد .(2026) .استراتيجيات التعلم النشط ودورها في تدريس قواعد النحو العربي لطلاب المرحلة الإعدادية .*البحوث التطبيقية في العلوم والإنسانيات*،1)2)،1-27.

مجاهد، فايزه .أحمد .الحسيني .(2021) .*مدخل واستراتيجيات وطرائق حديثة في تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية* .دار التعليم الجامعي.

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.

Brown, P. C., Roediger III, H. L., & McDaniel, M. A. (2014). *Make it stick: The science of successful learning*. Harvard University Press.

Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Pearson.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 205–242). International Reading Association.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Kintsch, W. (2012). Psychological models of reading comprehension and their implications for assessment. In J. P. Sabatini, E. Albro, & T. O'Reilly (Eds.), *Measuring up: Advances in how to assess reading ability* (pp. 21–38). Rowman & Littlefield Education.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610. https://doi.org/10.1177/001316447003000308

Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.

Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to the rescue. *Scientific Studies of Reading*, 11(3), 217-235. https://doi.org/10.1080/10888430701369202

Perkins, D. N. (1999). The many faces of understanding. In J. B. Baron & D. P. Wolf (Eds.), *Assessing student learning: From grading to understanding* (pp. 61-78). Teachers College Press.

Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. In J. P. Mestre & B. H. Ross (Eds.), *Psychology of learning and motivation* (Vol. 55, pp. 37-76). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8

Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296. https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school? A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom*. Jossey-Bass.