DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.748
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

فاعلية برنامج تدريسي في تعلم اللغة الإنجليزية قائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي

عوض مسفر محمد المالكي
معلم لغة إنجليزية، إدارة التعليم في مدينة مكه المكرمة، المملكة العربية السعودية
البريد الالكتروني: Awad-82@outlook.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريسي في تعلم اللغة الإنجليزية قائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في مدينة مكة المكرمة. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي شبه التجريبي بتصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) مع التطبيق القبلي والبعدي. صمّم الباحث أدوات تمثلت في قائمة مهارات الفهم القرائي واختبار الفهم القرائي، كما أعد مواد المعالجة التجريبية (كتاب الطالب ودليل المعلم). وبعد التحقق من الصدق والثبات، طُبّق البرنامج على عينة بلغت (56) طالبًا بواقع (28) طالبًا في كل مجموعة، أظهرت النتائج فاعلية البرنامج القائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بإجراء بحوث حول فاعلية برامج قائمة على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارات التحدث والاستماع واتجاه الطلاب نحو تعلم اللغة الإنجليزية، وكذلك دراسات لتحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لمراحل التعليم العام، ودراسات حول فاعلية البرامج التعليمية الرقمية القائمة على هذه النظرية في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: التلمذة المعرفية، المرحلة الثانوية، اللغة الإنجليزية، مكة المكرمة.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.748
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

The Effectiveness of an Instructional Program in Learning English Based on Cognitive Apprenticeship Theory in Developing Reading Comprehension Skills among Third-Year Secondary School Students

Awad Misfer Mohammed Al-Malki
English Teacher, Education Department in Makkah, KSA
Email: Awad-82@outlook.com

ABSTRACT

The study aimed to identify the effectiveness of an English language teaching program based on cognitive apprenticeship theory in developing reading comprehension skills among third-year secondary school students in Makkah. A quasi-experimental design with an experimental and a control group using pre- and post-tests was employed. The researcher developed a reading comprehension skills checklist and a reading comprehension test, in addition to the instructional materials (student book and teacher's guide). After establishing validity and reliability, the program was implemented with a sample of 56 students, equally divided between the two groups.The results revealed that the program was effective in developing reading comprehension skills, with statistically significant differences at the 0.05 level in favor of the experimental group in the post-test.

The study recommended conducting further research on the effectiveness of cognitive apprenticeship–based programs in developing speaking and listening skills and students' attitudes toward learning English, identifying appropriate reading comprehension skills for different educational stages, and examining the effectiveness of digital programs based on this theory in improving reading comprehension among secondary school students.

Keywords: cognitive apprenticeship, secondary school, English language, Makkah.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.748
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

المقدمة

تُعد اللغة من أهم وسائل التواصل بين الأمم والحضارات، إذ تعبّر عن ثقافة المجتمعات وعاداتها وتقاليدها، وتسهم في تبادل العلوم والمعارف، كما تمثل أداة أساسية للتعبير عن الأفكار والمشاعر. ومع تلاشي الحدود الجغرافية وتزايد التفاعل بين الشعوب، برزت أهمية تعلم اللغات الأجنبية، وأصبح تعليمها يحتل مكانة متقدمة في النظم التعليمية لما له من أثر في توسيع آفاق التواصل والتقارب الثقافي، وتعزيز فرص الاستفادة في الحياة الشخصية والسفر والتفاعل مع المجتمعات الأخرى.

وتُعد اللغة الإنجليزية من أكثر اللغات انتشارًا واستخدامًا على مستوى العالم نتيجة التوسع في مجالات توظيفها وكثرة المتحدثين بها، مما أدى إلى اعتمادها لغةً للتدريس في معظم التخصصات الجامعية ،ويعتمد إتقان المتعلم للغة على مدى تمكنه من المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والتي تُمكّنه من فهم المواقف اللغوية وتحليلها ونقدها والحكم عليها بصورة صحيحة (عبدالحميد ، 2011).

وتُعد مهارة القراءة من أهم هذه المهارات؛ إذ تطور مفهومها ليشمل فهم الأفكار والمعاني الضمنية في النصوص، وليس مجرد التعرف على الرموز المكتوبة. وأوضح (القحطاني، 2018) أن الهدف الأساسي من القراءة يتمثل في الفهم القرائي بما يتضمنه من عمليات عقلية مثل التحليل والاستنتاج والنقد والحكم، مما يسهم في الارتقاء بلغة المتعلم، وإثراء أفكاره، وتنمية معارفه، وتطوير قدراته النقدية.

ويتطلب الفهم القرائي مجموعة من العمليات العقلية والاستراتيجيات، مثل بناء التنبؤات، والربط بالمعرفة السابقة، وفهم معاني المفردات من السياق، وتطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة المرتبطة بالتخطيط والمراقبة وتقويم الفهم، إضافة إلى اختيار أسلوب القراءة المناسب لطبيعة النص وهدفه ودرجة تعقيده (Pakiti, 2013).

ويُعد الفهم القرائي باللغة الأجنبية مهارة مركبة يصعب إتقانها دون امتلاك استراتيجيات قراءة مناسبة، مثل الربط بالمعرفة السابقة، واستخدام مخطط المحتوى، والكشط، والمسح، والتلخيص، والتساؤل، وتطبيق مهارات ما وراء المعرفة، لما لذلك من دور في تعميق الفهم القرائي وزيادة دافعية الطلاب نحو القراءة (Al-Issa, 2019).

وفي هذا السياق، أكدت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية أهمية تعزيز مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين بصورة مستدامة في مختلف المواد الدراسية وعدم قصرها على زمن أو مقرر معين، وذلك من خلال إطلاق مشروع الفهم القرائي (موقع وزارة التعليم، 2018).

ومع التطور في الميدان التربوي وظهور العديد من الاستراتيجيات ونماذج التدريس الحديثة التي أثبتت فاعليتها في تحسين تحصيل الطلاب وتنمية مهاراتهم ودافعيتهم نحو التعلم، اتجه الباحث إلى البحث عن نظريات تربوية حديثة تسهم في تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب وتدعم نموهم اللغوي، باعتبار اللغة الإنجليزية لغة أجنبية لديهم.

وتُعد نظرية التلمذة المعرفية من أبرز هذه الاتجاهات التربوية الحديثة، إذ تقوم على مبادئ ما وراء المعرفة، وتركّز على اكتساب المهارات من خلال ممارسات تعليمية واقعية وأنشطة قائمة على التفاعل الاجتماعي، وتضم استراتيجيات متعددة مثل النمذجة، والسقالات، والتدريب، والتعبير، والتأمل، والاستكشاف، بما يسهم في تحقيق نواتج تعلم متنوعة (أمين، 2014، 119).

وقد استُعير مصطلح التلمذة المعرفية Cognitive Apprenticeship من ميدان التلمذة الصناعية إلى المجال التربوي بوصفه أداة فعالة في بيئات التعلم الصفية، حيث يركّز تطبيقها على دعم المتعلم أثناء التعلم بما يؤدي إلى نمو قدراته وتحسن أدائه في المواقف التعليمية المختلفة (Larkin, Moore, Rubbo & Covington, 2013).

وتهدف هذه النظرية إلى توفير بيئة تعليمية نموذجية لتنمية مهارات المتعلمين من خلال أربعة أبعاد رئيسة، هي: المحتوى الذي يشمل المعارف وأساليب التفكير، وطرق التدريس التي تتضمن استراتيجيات التعلم، وتسلسل التعلم الذي ينظم المهارات وفق مبدأي التعقيد والتنوع، والبعد الاجتماعي الذي يبرز أثر التعلم التعاوني والتعلم الواقعي في تنمية الدافعية الذاتية والتواصل (Pinelli et al., 2018).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية التلمذة المعرفية في تحسين كفاءة التعلم ومساعدة الطلاب على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة وتحمل مسؤولية أكبر في العملية التعليمية، مثل دراسة (أمين، 2014)، ودراسة (عبد الرحيم، 2022)، ودراسة (Hager Al Tonsi, 2018).

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.748
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

وفي ضوء ما سبق، يسعى البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريسي في تعلم اللغة الإنجليزية قائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.

مشكلة الدراسة

تُعد اللغة الإنجليزية من أكثر اللغات استخدامًا وانتشارًا على مستوى العالم، الأمر الذي دفع وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى الاهتمام بإكساب الطلاب مهاراتها اللغوية في سن مبكرة من خلال تطوير المناهج وتحسين جودة التدريس، والاعتماد على استراتيجيات وطرق تدريس حديثة تسهم في تنمية مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

وعلى الرغم من هذا الاهتمام، تشير العديد من الدراسات إلى وجود ضعف في مستوى الطلاب اللغوي، ومن ذلك دراسة (الزهيري، 2008)، ودراسة (الحمود، 2009)، ودراسة (القرني، 2009)، ودراسة (المطيري، 2009)، حيث أرجعت هذه الدراسات هذا الضعف إلى الاعتماد على طرق تدريس تقليدية، مما يؤكد حاجة الميدان التربوي إلى أساليب حديثة يكون الطالب محورها، وتشركه في عملية التعلم، وتراعي خبراته السابقة، وتزيد من دافعيته نحو التعلم.

وبحكم عمل الباحث معلمًا للغة الإنجليزية في مدارس التعليم العام، فقد لاحظ تدني مستويات الطلاب في مهارات الفهم القرائي، وتركز الاهتمام على القراءة الصحيحة على حساب الفهم، مما انعكس سلبًا على نتائجهم في الاختبارات، ويُعزى ذلك – في نظر الباحث – إلى قلة تنوع أساليب التدريس والاستمرار في استخدام الأساليب التقليدية.

ولتأكيد مشكلة الدراسة، أجرى الباحث دراسة استطلاعية على عدد (12) معلم لغة إنجليزية في المرحلة الثانوية (ملحق 1) حول واقع تدريس مهارات الفهم القرائي، وقد أظهرت النتائج وجود ضعف بدرجة متوسطة في امتلاك طلاب الصف الثالث الثانوي لهذه المهارات، كما أفاد (67%) من المعلمين بأن النظريات الحديثة في التدريس قد تسهم في تنمية الفهم القرائي، وأشار (57%) منهم إلى عدم معرفتهم بتطبيق نظرية التلمذة المعرفية في تدريس هذه المهارات.

وفي ضوء ما سبق، تحددت مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج تدريسي في تعلم اللغة الإنجليزية قائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي؟

أسئلة الدراسة

ويتفرع منه السؤال الرئيسي السابق الأسئلة التالية:

1- ما فاعلية برنامج تدريسي في تعلم اللغة الإنجليزية قائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي عند مستوى الفهم الحرفي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي؟

2- ما فاعلية برنامج تدريسي في تعلم اللغة الإنجليزية قائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي عند مستوى الفهم الاستنتاجي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي؟

3- ما فاعلية برنامج تدريسي في تعلم اللغة الإنجليزية قائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي عند مستوى الفهم النقدي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- الكشف عن فاعلية برنامج تدريسي في تعلم اللغة الإنجليزية قائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي عند مستوى الفهم الحرفي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.

2- الكشف عن فاعلية برنامج تدريسي في تعلم اللغة الإنجليزية قائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي عند مستوى الفهم الاستنتاجي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.

3- الكشف عن فاعلية برنامج تدريسي في تعلم اللغة الإنجليزية قائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي عند مستوى الفهم النقدي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.748
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

فروض الدراسة

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في تنمية مهارات الفهم القرائي عند مستوى الفهم الحرفي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في تتنمية مهارات الفهم القرائي عند مستوى الفهم الاستنتاجي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في تنمية مهارات الفهم القرائي عند مستوى الفهم النقدي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.

أهمية الدراسة

أ. الأهمية النظرية:

– كونها تأتي استجابة للاتجاهات التربوية الحديثة التي تدعو إلى إكساب الطلاب المهارات المعرفية ضمن ممارسات حقيقية تتيح لهم الفرصة في بناء المعرفة عوضا عن استقبالها المباشر من خلال المعلم.
– تقديم إطار نظري عن متغيرات البحث (نظرية التلمذة المعرفية) و(مهارات الفهم القرائي) يمكن الاستفادة منه في مختلف التخصصات.

ب. الأهمية التطبيقية

تأتي أهمية هذه الدراسة في أنها قد تفيد في الآتي:
– قد تفيد معلمي اللغة الإنجليزية من خلال توظيف نظرية التلمذة المعرفية لتنمية مهارات الفهم القرائي.
– قد تفيد مخططي ومطوري مناهج اللغة الإنجليزية في تقديم برامج تعليمية تقوم على نظرية التلمذة المعرفية لجميع المراحل الدراسية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب.
– قد تسهم هذه الدراسة في فتح المجال أمام باحثين آخرين لإجراء مزيد من الدراسات حول تدريس اللغة الإنجليزية ومواد أخرى باستخدام نظرية التلمذة المعرفية وربطها بمتغيرات أخرى.

حدود الدراسة

– **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على تصميم برنامج تعليمي لمادة اللغة الإنجليزية قائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي .
– **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة على طلاب الصف الثالث الثانوية بمدينة مكة المكرمة.
– **الحدود الزمانية:** طبقت أدوات الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1447هـ .

مصطلحات الدراسة:

نظرية التلمذة المعرفية:

عرفها (Farzaneh & et, 2015)بأنها نهج للتعلم الاجتماعي يهدف إلى مساعدة المتعلمين ليصبحوا خبراء في حل المشكلات وفق خطوات ست متمثلة بالنمذجة والتدريب والتعبير والسقالات والتفكير والاكتشاف".

وعرفها الفيل (39, 2018) "بأنها مجموعة فنيات تعليمية متتابعة موجهة الهدف دعامتها الأساسية العلاقة بين الخبير (المعلم) والمتدرب (المتعلم) وتبدأ هذه الفنيات بالنمذجة ثم ينخفض مقدار مساعدة ودعم المعلم ويزداد مقدار تدخل المتعلم تدريجيا إلى أن تنتهي بدعم آليات التعلم المستقل لدى المتعلم".

ويعرّفها الباحث إجرائيًا بأنها مجموعة من الإجراءات التعليمية التعلمية التي تجعل المتعلم فاعلًا في اكتساب مهارات الفهم القرائي، وتتضمن عدة مراحل هي: النمذجة، والسقالات، والتعبير، والتأمل، والاستكشاف، يتبعها المعلم لمساعدة طلابه على اكتساب هذه المهارات، والتأكد من امتلاكهم لها وقدرتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة للوصول إلى المعرفة بأنفسهم.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.748
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

مهارات الفهم القرائي:

" اكتساب التلميذ القدرة على فهم المقروء فهما حرفيا، واستنتاج معانيه الضمنية، والقدرة على تذوقه، واستحداث معرفة جديدة تضاف إليه، ويمكن قياس هذه المهارات من خلال اختبار الفهم القرائي المعد لهذا الغرض " (البصيص،2011، 62).

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها مجموعة من المهارات اللغوية يتميز بها الطالب في فهمه الحرفي والاستنتاجي والنقدي وتقاس هذه المهارات بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار الفهم القرائي المعد لهذه الدراس.

الإطار النظري

يتناول هذا الفصل من الدراسة الإطار النظري، حيث قسم الباحث الإطار النظري إلى ثلاثة مباحث: يتناول المبحث الأول: التلميذة المعرفية، التلمذة المعرفية، ويتناول المبحث الثاني: مهارات الفهم القرائي.

المحور الأول: التلمذة المعرفية

تأثرت عملية تصميم التدريس بالنظرية البنائية الاجتماعية في جميع عناصرها، حيث ينظر إلى التعلم على أنه عملية بناء معرفي ناتجة عن الربط بين خبرات المتعلم السابقة والمعلومات الجديدة، وعن تفاعله مع الآخرين. ووفقًا للمنحى البنائي، يُعد المتعلم محور العملية التعليمية، وتُبرز أهمية مشاركته الفاعلة في بيئة تعلم اجتماعية منظمة تقوم على التفاعل المباشر.

وتفترض النظرية البنائية أن وظيفة العملية المعرفية هي التكيف مع الخبرات وليس اكتشاف الحقيقة المطلقة، إذ يكتسب المتعلم المعرفة من خلال التفاعل مع بيئته والتكيف مع المواقف الجديدة. كما أن النمو المفاهيمي يتحقق عبر التفاوض الاجتماعي مع الآخرين في بيئة تعاونية، حيث تُبنى المعاني وتُعدّل من خلال الحوار والمناقشة (عزازي، 2004، 1).

ويستنتج الباحث من ذلك أن النظرية البنائية تؤكد الدور النشط للمتعلم في بناء المعرفة، وتنقل المتعلم من مجرد متلقٍ للمعلومات إلى مشارك فاعل في التعلم، مع الاعتراف بأن لكل متعلم طريقته الخاصة في فهم المعلومات، وأن العمل الجماعي والمناقشات تسهم في إعادة بناء الأفكار وتطويرها، وهو ما يتفق مع طرح فيجوتسكي حول أهمية التفاعل الاجتماعي في التعلم.

وقد أثبت فيجوتسكي أن الوظائف العقلية العليا تتطور من خلال المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، مؤكدًا أهمية السياق الاجتماعي في التعلم، وأن الأنشطة التعليمية تمثل شكلًا من أشكال الحياة الاجتماعية (زيتون، 2008، 51).

وتُعد النظرية البنائية إطارًا خصبًا لتطوير أساليب التدريس ومعالجة مشكلات التعليم المعاصرة، وقد أسفرت تطبيقاتها التربوية عن ظهور استراتيجيات ونماذج تعليمية تؤكد أن المتعلم يبني معرفته ذاتيًا من خلال خبراته وتفاعله مع بيئته (البلبيسي، 2006، 34).

وتُعد نظرية التلمذة المعرفية Cognitive Apprenticeship إحدى نظريات المدرسة البنائية، حيث تؤكد على نشاط المتعلم وفاعليته في بناء المعنى من خلال الخبرات والتأمل فيها.

وترجع جذور التلمذة إلى الحضارات القديمة، إذ استخدمت لنقل المعرفة والمهارة عبر ثلاث مراحل: المبتدئ، والعامل البارع، والخبير، حيث يتعلم المبتدئ تحت إشراف الخبير حتى يصل إلى مرحلة الاستقلال والتمكن (Swanson & Holton, 2001).

وقد طور كولنز وبراون ونيومان (1989) نموذجًا تدريسيًا يجمع بين التلمذة التقليدية والنظرية المعرفية، يقوم على التعلم في سياقات حقيقية والعمل مع الخبراء والزملاء، بما يساعد المتعلمين على تطبيق ما يكتسبونه في مواقف حياتية واقعية (Stevenson, 1994).

وعرّف (Jennifer Brown, Jill Stafeniak, 2016, 333) التلمذة المعرفية بأنها أسلوب تدريسي يعتمد على تعلم المتعلمين أثناء العمل مع الخبير باستخدام السقالات التعليمية التي تقل تدريجيًا مع زيادة الإتقان.

كما عرفها (Lyons et al., 2017, 724) بأنها نظرية تهدف إلى جعل تفكير الخبير مرئيًا للمتعلمين، وتعزيز العمليات المعرفية وما وراء المعرفية اللازمة لاكتساب الخبرة.

ويرى (راشد وآخرون، 2018، 230) أنها نظرية تعليمية تقوم على أداء المتعلمين لمهام حقيقية معرفية وما وراء معرفية، بهدف نقلهم من مستوى الخبرة المنخفضة إلى مستوى الإتقان من خلال التوجيه والتفاعل

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.748
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

الاجتماعي وتهيئة بيئة تعلم مناسبة.
ويتضح من هذه التعريفات أن التلمذة المعرفية تهدف إلى تنمية مهارات التفكير العليا والمعرفة العميقة من خلال إشراك المتعلم في مواقف واقعية، والتعلم من الخبير عبر الملاحظة والممارسة والتوجيه والتفكير بصوت عال.

الجذور الفلسفية لنظرية التلمذة المعرفية:
أشار جفيلي (Ghefaili, 2003, 4) إلى أن نظرية التلمذة المعرفية تستند إلى مجموعة من الجذور الفلسفية والتربوية التي أسهمت في تشكيلها، ومن أبرزها النظرية الاجتماعية الثقافية للتعلم، ومنطقة النمو التقريبي لفيجوتسكي، والتعلم الموقفي، والتلمذة المهنية التقليدية.
تركز النظرية الاجتماعية والثقافية للتعلم على أن التعلم عملية اجتماعية تتأثر بالثقافة والبيئة، حيث يكتسب الأفراد المهارات واستراتيجيات التفكير من خلال ملاحظة سلوك الآخرين وتقليدهم، وهو ما يُعرف بالتعلم بالملاحظة (أبو حماد، 2015). وترى هذه النظرية أن التعلم لا يحدث آليًا، بل يمر بعمليات عقلية كتنظيم المعلومات وتفسير المثيرات (فطيم والجمال، 1988).
أما منطقة النمو التقريبي (ZPD) عند فيجوتسكي فتمثل الفجوة بين أداء المتعلم المستقل وأدائه بمساعدة الآخرين، حيث تسهم المساعدة والتفاعل الاجتماعي في تطوير قدراته العقلية (Leong & Bodrova, 1995: 1,2). وقد حدد (Tharp & Gallimore, 1988) مراحلها بالانتقال من الاعتماد على الآخرين، إلى المساعدة الذاتية، ثم الإتقان التام، وصولًا إلى الأداء الآلي.
ويُعد التعلم الموقفي تعلّمًا قائمًا على المشاركة في مهام واقعية لحل مشكلات حقيقية ضمن سياق اجتماعي، ويرتكز على الفلسفة البنائية التي ترى أن المعرفة تُبنى من خلال التفاعل الاجتماعي (Kemp, 2010, 128). وترتبط به فكرة التلمذة المعرفية التي توفر دعمًا تعليميًا متدرجًا يسمح للمتعلمين بالتقدم نحو الاستقلالية (Morsi, 2010).
وتُعد التلمذة المهنية التقليدية نمطًا قديمًا للتعلم يعتمد على العلاقة المباشرة بين المعلم والمتعلم، حيث يكتسب المتعلم المهارات من خلال التقليد والممارسة حتى الإتقان (عمر، 2022، 40). وقد تطورت عنها التلمذة المعرفية التي ركزت على الجوانب المعرفية والسياق الاجتماعي وبيئة التعلم، مما أتاح فرصًا أوسع للملاحظة والتطبيق العملي المنظم (عبد الرحيم، 2022، 42).

الأسس التي تقوم عليها نظرية التلمذة المعرفية:
تقوم نظرية التلمذة المعرفية على أسس تربوية ونفسية تهدف إلى تحقيق التعلم العميق وتمكين المتعلمين من تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة، من خلال نقل المعرفة والمهارات من الخبراء إلى المتعلمين داخل بيئات تعليمية واقعية أو شبه واقعية، كما أشارت إلى ذلك دراسات ديكي (Dickey, 2008)، وراشد (2016)، والعجيلي واللامي.
ومن أبرز هذه الأسس التعلم الموقفي الذي يُبنى فيه المحتوى المعرفي ضمن سياق واقعي يحاكي الحياة الفعلية، بما يسهم في إكساب المتعلمين المهارات في بيئتها الطبيعية.
كما تؤكد النظرية على دور المعلم الخبير في الإرشاد والتوجيه، حيث يكتسب المتعلمون المهارات المعرفية من خلال التفاعل مع المعلم الذي يدعمهم في استكشاف المعرفة وبناء المعاني الخاصة بهم.
وتولي النظرية أهمية كبيرة لـ العمل التشاركي القائم على التفاعل الإيجابي والحوار بين المعلمين والمتعلمين ومصادر التعلم، بما يؤدي إلى فهم المعرفة وتطبيقها في مهمات مشتركة (مهدي والجزار، 2012، 168).
وتعتمد كذلك على نمذجة المهمات بعرض أداء المعلم للمهام المعرفية المعقدة أمام المتعلمين لتوضيح أساليب التفكير وتنفيذ المهارات، مما يساعد على بناء الفهم من خلال التدريب والتفاعل.
وتتضمن أيضًا التعبير عن التفكير عبر فصل المكونات المعرفية والمهارية وعرض العمليات الذهنية بصورة واضحة، إضافة إلى التأمل من خلال مقارنة أداء المتعلم بأداء المعلم أو الأقران بهدف تحسين الأداء، وهو ما يرتبط بالتعبير اللفظي عن خطوات العمل ونتائجه (الجبر، 2013).
كما تعتمد التلمذة المعرفية على التقييم الحقيقي الذي يقيس فهم المتعلمين ومهاراتهم في سياقات واقعية ذات معنى، مع إتاحة الفرصة لإنجاز المهمات بصورة فردية وجماعية.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.748
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

المحور الثاني: القراءة والفهم القرائي

مفهوم القراءة

تُعد القراءة من أهم وسائل الوصول إلى المعرفة وبناء ثقافة الفرد وتكوين اتجاهاته الفكرية، كما تمثل ركيزة أساسية لتقدم المجتمعات وازدهارها، إذ لا يمكن لأي أمة أن تحقق تطورًا حضاريًا دون أن تحتل القراءة مكانة محورية في حياتها.

وتعددت تعريفات القراءة باختلاف الباحثين واتجاهاتهم النظرية. فقد عرّفها (محمود، 2012، 20) بأنها مهارة لغوية تقوم على عمليات عقلية معقدة يتم من خلالها تفسير الرموز المكتوبة وفهمها ونقدها وتذوقها وتوظيفها في الحياة اليومية، مما يشير إلى أن القراءة عملية إدراك عقلي تمر بمستويات متعددة تشمل التفسير والفهم والنقد والتذوق.

كما عرّفها النصار (2016، 380) بأنها عملية تتكون من جانبين متكاملين: جانب ميكانيكي يتمثل في رؤية الرموز ونطقها، وجانب عقلي يتمثل في تفسير المعاني والاستنتاج وفهم ما بين السطور وتحليل المقروء ونقده، وهو ما ينسجم مع التأكيد على أن القراءة ليست مجرد نطق بل عملية عقلية معرفية.

ويرى الديسي (2019، 29) أن القراءة عملية تتضمن النظر إلى الرموز المكتوبة وفهمها وربط معانيها بخبرات القارئ السابقة من خلال التحليل والنقد والتذوق، مما يؤكد دور الخلفية المعرفية في تعميق الفهم القرائي.

وأشار (Alderson, 2000) إلى صعوبة وضع تعريف جامع للقراءة بسبب تعدد النظريات المفسرة لها، واختلاف طبيعتها بين اللغة الأولى والثانية، وارتباطها بالقدرات المعرفية والذاكرة وتعقيد عملية تحليل النصوص.

كما عرض (السرطاوي والرواش، 2016) آراء عدد من الباحثين؛ حيث أكد (Huey 1908) أهمية التركيز على الأفكار والاستيعاب، في حين شدد (Gray 1937) على دور القارئ في التقييم النقدي، وبيّن Smith (1983) أن القراءة تمر بمراحل تشمل إدراك الحروف، ثم القواعد، ثم فهم المعاني.

وبناءً على ذلك، يرى (السرطاوي والرواش، 2016، 33) أن مفهوم القراءة يتحدد وفق الهدف منها؛ فإذا كان الهدف هو النطق الصحيح ركّزت على فك الرموز، أما إذا كان الهدف الفهم والتحليل والنقد فإن التركيز ينصب على الجوانب المعرفية أكثر من الجوانب الشكلية.

مراحل تطور مفهوم القراءة

مرّ مفهوم القراءة بعدة مراحل نتيجة لتطور النظريات التربوية والنفسية، وقد أشار البصيص إلى أهم هذه المراحل.

في مرحلة النشأة اقتصر مفهوم القراءة على كونها عملية آلية بسيطة تهدف إلى التعرف على الحروف والكلمات ونطقها دون الاهتمام بالفهم، وكان التركيز على الجوانب الحسية مثل حركات العين والنطق (البصيص، 2011، 53).

ثم جاءت مرحلة الفهم والتفسير نتيجة كثرة الأخطاء القرائية الناتجة عن إهمال الفهم، فظهر مفهوم فهم المقروء بوصفه ترجمة الرموز المكتوبة إلى معانٍ وأفكار، وأصبحت القراءة عملية عقلية تهدف إلى الفهم (جاد الله، 2018، 29).

وفي مرحلة التفاعل والنقد اتسع المفهوم ليشمل التفاعل الواعي بين القارئ والنص، فأصبحت القراءة عملية فكرية تتضمن النطق والفهم والتحليل والنقد، وظهر مفهوم القراءة الناقدة التي تقوم على تكوين موقف من النص والحكم عليه (عصر، 2005، 146).

أما مرحلة حل المشكلات فقد ركزت على توظيف القراءة في مواجهة مشكلات الحياة اليومية، وربطها بالجوانب الوظيفية في حياة القارئ (عبدالوهاب وآخرون، 2004).

وأخيرًا ظهرت مرحلة الاستمتاع بالقراءة التي ركزت على الجوانب النفسية والانفعالية مثل الدافعية والميول، فأصبحت القراءة عملية عقلية وانفعالية تشمل الفهم، والربط بالخبرات السابقة، والاستنتاج، والنقد، والحكم، والتذوق، وحل المشكلات (شحاتة، 2000، 105).

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.748
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

أنواع القراءة

تُعد القراءة عملية عقلية معقدة تهدف إلى تحويل الرموز المكتوبة إلى معنى ذهني متكامل، ولا تقتصر على مجرد النطق بالكلمات. وتتنوع أنواع القراءة تبعًا للاستراتيجية المستخدمة، وهدف القارئ، وطريقة الأداء.

أولًا: أنواع القراءة من حيث الاستراتيجية المستخدمة

تشمل القراءة المكثفة التي تتسم بالبطء والتركيز وتُستخدم عند دراسة النصوص المعقدة أو الاستعداد للاختبارات أو إصدار الأحكام النقدية، والقراءة بغرض الاستمتاع التي تهدف إلى المتعة أو اكتساب المعرفة العامة مثل قراءة الصحف والقصص، وقراءة التصفح التي تهدف إلى تكوين فكرة عامة عن النص بسرعة، وقراءة التمشيط التي تُستخدم للحصول على معلومات محددة بسرعة ودقة (السرطاوي والرواش، 2016).

ثانيًا: أنواع القراءة من حيث غرض القارئ

تنقسم إلى القراءة من أجل المتعة الذاتية، والقراءة الوظيفية التي تهدف إلى أداء مهمة معينة، وتشمل القراءة الحرفية، والتفسيرية، والإبداعية. ويلاحظ وجود تشابه بين هذا التصنيف وتصنيف الاستراتيجيات لاختلاف زاوية النظر إلى عملية القراءة.

ثالثًا: أنواع القراءة من حيث أداء القارئ

تنقسم إلى القراءة الصامتة التي تتم بالعين والفكر وتركز على الفهم والاستيعاب وتوفير الوقت (عطيه، 2010)، والقراءة الجهرية التي يشترك فيها النظر والنطق والتفكير وتُستخدم لتدريب الطلاب على النطق الصحيح رغم ما قد تسببه من ملل إذا طال النص، وقراءة الاستماع التي تعتمد على تلقي المعاني من خلال الإصغاء لما يُتلى وتتطلب تركيزًا عاليًا (طاهر، 2010).

الفهم القرائي

يُعد الفهم القرائي مطلبًا لغويًا وتربويًا أساسيًا، إذ لا تُعد القراءة قراءةً حقيقية ما لم يصاحبها فهم للنص واستيعاب لما يتضمنه من أفكار ومعلومات، فالقراءة دون فهم تقتصر على التعامل مع رموز صوتية مجردة.

وقد انتقلت النظرة إلى القراءة من كونها عملية سلبية إلى كونها عملية نشطة وتشاركية، حيث يُعد الفهم القرائي تفاعلًا بين العمليات المعرفية والاستراتيجيات التي يستخدمها القارئ لفهم النص (Simensen, 2019). ويتحقق هذا الفهم من خلال تفسير النص، والإجابة عن أسئلته، وإبداء الرأي فيه، واستنتاج معانيه في ضوء خبرات القارئ السابقة، وقد يصل القارئ إلى مستوى القراءة الإبداعية عندما يقدم تفسيرًا نقديًا خاصًا للنص (عبدالرؤف، 2025).

ويُعرَّف الفهم القرائي بأنه عملية عقلية يوظف فيها القارئ مهارات متعددة مثل التنبؤ بالأفكار، وتنظيمها، وتلخيصها، ومراقبة الفهم وتصحيح أخطائه بما يحقق أهداف القراءة (O'Donnell, 2013, 88). كما يُنظر إليه كسلسلة من العمليات المعرفية تبدأ بالتعرف على المادة المقروءة ثم تفسيرها في ضوء المخزون المعرفي للقارئ (سالم، 2015، 27)، وهو عملية مركبة تعتمد على التفاعل بين القارئ والنص وخبراته السابقة أكثر من اعتمادها على الإدراك الحسي (Chebaani & Tomas, 2011).

ويتضمن الفهم القرائي كذلك التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية، والربط بين المعلومات، والتنبؤ بالأحداث، والتمييز بين الحقيقة والخيال (Graziella & Whipple, 2012, 10). وتزداد فعاليته كلما اتسعت خبرات القارئ السابقة، مما يؤكد أهمية تدريب الطلاب على استراتيجيات القراءة مثل التنبؤ واستخلاص الأفكار والتلخيص.

ويرى (عبد الله، 2015) أن الفهم القرائي يقوم على نوعين من العمليات:

العمليات المعرفية مثل التمييز والتنظيم والاستنتاج وفهم المعنى الحرفي والضمني،

والعمليات ما وراء المعرفية التي تتعلق بمراقبة القارئ لفهمه وتقويمه لاستراتيجياته.

وتُمارس استراتيجيات ما وراء المعرفة عبر ثلاث مراحل:

قبل القراءة: التخطيط، مثل التنبؤ وتنشيط المعرفة السابقة والقراءة السريعة.

أثناء القراءة: المراقبة، مثل توليد الأسئلة وتدوين الملاحظات.

بعد القراءة: التقويم، مثل التلخيص، وتقويم الهدف، وإعادة القراءة.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.748
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

مهارات الفهم القرائي

وقد صنف سنو (Snow, 2002, 12) مهارات الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية إلى ثلاثة مستويات وهي: مستوى الكلمة، ويتضمن تحديد معنى الكلمة، وإدراك العلاقة بين كلمتين، والقدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات. ثم مستوى الجملة ويتكون من: تحديد الجملة، وفهم دلالاتها، ونقد ما تتضمنه، وإدراك العلاقات الصحيحة بين أكثر من جملة. وأخيرا، مستوى الفقرة ويشمل اختيار عنوان يتناسب مع الفقرة، وإدراك الأفكار الأساسية للفقرة وتقويمها، وإدراك الأفكار الضمنية لكل فقرة. في حين صنفتها جيفري ومكيولكي (Jeffries & Mikulecky, 2009) إلى سبع مهارات وهي: استكشاف النص، القراءة السريعة، الاستنتاج، التركيز على الأفكار الرئيسة، فهم الفقرات، تحديد تراكيب الجمل، التعبير عن النص باللغة الإنجليزية.

ويتضح مما سبق أن للفهم القرائي مهارات متعددة ومتدرجة، وهي ما تميز بين القارئ السطحي والقارئ المتمكن، كما أنها تحدد مدى استفادته من النص المكتوب. ولذلك، فإن تمييز هذه المهارات بين قارئ وآخر ليس أمراً شكلياً، بل هي الأساس في قياس مستوى الثقافة، والنقد، والفهم المستقل.

وقد استفاد الباحث مما تم عرضه من مستويات للفهم القرائي ومهاراته في صياغة مجموعة من مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة الإنجليزية، والتي تتناسب مع طبيعة ومستويات طلاب المرحلة الثانوية وأهداف القراءة الخاصة بهم.

ثانياً: الدراسات السابقة:

بعد مراجعة الباحث للدراسات السابقة المتعلقة بالمتغيرات، فقد قسمها الباحث إلى ثلاثة محاور وهي كالتالي:

المحور الأول: دراسات متعلقة بنظرية التلمذة المعرفية

أجرى محمد (2024) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على التلمذة المعرفية في تنمية مهارات التحليل البلاغي للنصوص الأدبية والحس اللغوي لدى الطلاب المعلمين بقسم اللغة العربية بكلية التربية، مستخدمًا المنهجين الوصفي والتجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبًا وطالبة، واعتمد الباحث على قائمة مهارات التحليل البلاغي، وقائمة مهارات الحس اللغوي، واختبار التحليل البلاغي، واختبار الحس اللغوي، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التحليل البلاغي والحس اللغوي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

أجرى (Lo and Tsai 2022) دراسة هدفت إلى تصميم برنامج تعليمي في الرياضيات قائم على التكامل بين التلمذة المعرفية والتعلم المتنقل وقياس رضا الطلاب عن تعلم الرياضيات، مستخدمين المنهج التجريبي على مجموعتين تجريبية وضابطة، واعتمدت الدراسة على مقياس رضا الطلاب عن تعلم الرياضيات ومقياس الرضا عن استخدام تكنولوجيا المعلومات في التدريس، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في كلا المقياسين.

أجرت عبدالرحيم (2022) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج قائم على التلمذة المعرفية في تدريس الرياضيات لتنمية الفهم العميق والكفاءة الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، باستخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (70) تلميذًا وتلميذة من الصف الثاني الإعدادي، وتم استخدام دليل المعلم، وأوراق عمل التلاميذ، واختبار الفهم العميق، ومقياس الكفاءة الذاتية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في كل من الفهم العميق والكفاءة الذاتية.

أجرى محمد وعبدالله (2022) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات الكتابة التأملية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام برنامج قائم على التلمذة المعرفية، بالمنهج التجريبي، وتكونت العينة من (36) تلميذًا وتلميذة من الصف الأول الإعدادي، واستخدمت قائمة مهارات الكتابة التأملية، ودليل المعلم، وكتاب التلميذ، واختبار الكتابة التأملية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق بين التطبيق البعدي والتتبعي.

أجرى الزهراني وأبو رحمة (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي قائم على التلمذة المعرفية في تنمية المفاهيم النحوية والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالطائف، باستخدام المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين، وتكونت العينة من (57) تلميذًا، واستخدم اختبار المفاهيم النحوية ومقياس القدرة على حل المشكلات، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.748
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

أجرى (Kolilant, Gatchell, Hirsch & Linsenmeier 2006) دراسة هدفت إلى تنمية الفهم المفاهيمي وتعزيز مهارات الاتصال باستخدام التلمذة المعرفية، بالمنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (42) طالبًا، واعتمدت الدراسة على استمارة مسحية ومهمات علمية واقعية قائمة على التسقيل والملاحظة والتفكير الخبير، وأشارت النتائج إلى فاعلية التلمذة المعرفية في رفع مستوى الفهم المفاهيمي وتحسين مهارات البحث وتحديد الأهداف ونقل المعرفة.

المحور الثاني: دراسات متعلقة بالفهم القرائي

هدفت دراسة محمد و عبدالله (2002) لتحديد فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المختلط القائم على كثافة النص لتنمية مهارات الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. تكونت عينة الدراسة من 50 طالبا، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعة تجريبية وعددها 25 طالب ومجموعة ضابطة وعددها 25 طالبا. وقد استخدمت الدراسة شكلان متكافئان من اختبار مهارات الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية، وأداة لتصحيحه. أظهرت النتائج فاعلية تطبيق استراتيجية التعلم المختلط القائم على كثافة النص لتنمية مهارات الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية.

وقد هدفت دراسة مرزبان (Marzban, 2011) إلى تحسين مهارة فهم المقروء من خلال برامج تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي لطلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي لعينة تكونت من (60) طالبة تتراوح أعمارهم بين 18 و25 عاما مسجلين في معهد اللغة الإنجليزية في المستوى المتوسط، وقد بلغ عدد المجموعة التجريبية(30) طالبة درسوا مهارات الفهم القرائي باستخدام الحاسب، واظهرت النتائج فاعلية استخدام الحاسب الآلي في تعلم اللغة كلغة أجنبية.

وقد أجرى ديلفيا (Delvia,2017) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام طريقة التعلم بالاكتشاف الموجه تجاه الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثامن بمدينة جمبي، استخدم الباحث المنهج التجريبي, وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية طريقة التعلم بالاكتشاف الموجه في الفهم القرائي لدى الطلاب, وزيادة فضول الطلاب في قراءة النصوص وكذلك زيادة درجات الطلاب في القراءة بعد عملية المعالجة.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة اتفاقها على فاعلية البرامج والاستراتيجيات التعليمية الحديثة في تنمية مهارات الفهم القرائي ومهارات اللغة المختلفة لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المتنوعة، سواء في التعليم الابتدائي أو الإعدادي أو الجامعي، وفي مجالات لغوية متعددة كتعلم اللغة العربية أو اللغة الإنجليزية أو حتى في تدريس الرياضيات، مما يؤكد أهمية توظيف الأساليب التدريسية المعاصرة القائمة على مشاركة المتعلم ونشاطه في العملية التعليمية.

كما أظهرت الدراسات التي اعتمدت على نظرية التلمذة المعرفية (مثل دراسات محمد، 2024؛ عبدالرحيم، 2022؛ الزهراني وأبو رحمة، 2019؛ Kolilant et al., 2006) فاعلية واضحة لهذه النظرية في تنمية مهارات معرفية عليا كالفهم العميق، والتحليل، وحل المشكلات، ومهارات الاتصال، مما يدل على قدرتها على إحداث تعلم ذي معنى قائم على التفاعل مع الخبراء والمهمات الواقعية.

وفي المقابل، ركزت بعض الدراسات الأخرى على استراتيجيات حديثة مختلفة مثل التعلم المختلط (محمد وعبدالله، 2002)، والتعلم بمساعدة الحاسب الآلي (Marzban, 2011)، والتعلم بالاكتشاف الموجه (Delvia, 2017)، وأكدت جميعها فاعليتها في تحسين مهارات الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية، مما يبرز الدور الإيجابي للتكنولوجيا والتعلم النشط في تطوير قدرات المتعلمين القرائية.

وعلى الرغم من تنوع هذه الدراسات من حيث الأهداف والعينات والمناهج والأدوات، فإن معظمها استخدم المنهج التجريبي أو شبه التجريبي، واعتمد على اختبارات مقننة ومقاييس لقياس التحسن في المهارات المستهدفة، مما يعزز موثوقية نتائجها.

ومع ذلك، يلاحظ أن قلة من الدراسات – في حدود اطلاع الباحث – تناولت تطبيق نظرية التلمذة المعرفية في تعليم اللغة الإنجليزية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية تحديدًا، الأمر الذي يمثل فجوة بحثية تسعى الدراسة الحالية إلى سدها، من خلال تصميم برنامج تدريسي قائم على هذه النظرية وقياس أثره في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.748
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

وبذلك تسهم الدراسة الحالية في إثراء الأدبيات التربوية من خلال الجمع بين نظرية تربوية حديثة ومجال تطبيقي مهم يتمثل في تعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية، مع التركيز على مهارات الفهم القرائي بوصفها أساسًا لإتقان اللغة والتفاعل مع النصوص الأجنبية.

إجراءات البحث وأدواته

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي في تحديد مهارات الفهم القرائي، حيث يعرفه (الدليمي وصالح، 2014، ص149) بأنه" طريقة منظمة علمية تهدف إلى جمع البيانات عن ظاهرة أو موقف معين، مع محاولة تحليل هذه البيانات وتفسيرها تفسيراً موضوعياً كافياً".

كما استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي (Quasi-experimental)،ويستخدم هذا المنهج بكثره في البحوث التربوية نتيجة لصعوبة تطبيق المنهج التجريبي على كثير من الظواهر الإنسانية، والذي يقوم في الأساس على دراسة الظواهر الإنسانية كما هي دون تغيير (القحطاني وآخرون،2020،ص152) واعتمد التصميم في هذه الدراسة على اختيار مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، حيث خضعت المجموعة التجريبية للمتغير المستقل (وهو فاعلية برنامج تدريسي في تعلم اللغة الإنجليزية قائم على نظرية التلمذة المعرفية) والأخرى درست باستخدام الطريقة المعتادة؛ وذلك لقياس فاعلية المتغير المستقل على المتغيرين التابعين (تنمية مهارات الفهم القرائي).

ثانياً: تصميم الدراسة

استخدم الباحث التصميم التجريبي القائم على المجموعات التجريبية والضابطة ذي الاختبار القبلي والاختبار البعدي، حيث يتم قياس مهارات الفهم القرائي في مستويات (الفهم الحرفي – الفهم الاستنتاجي- الفهم النقدي)، لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية قياساً قبلياً، ثم يطبق البرنامج القائم على نظرية التلمذة المعرفية على المجموعة التجريبية فقط، ثم يطبق القياس البعدي على أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، لمعرفة الفروق بينهما، وذلك بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج، والشكل التالي يوضح التصميم التجريبي للبحث.

رابعاً: مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (1447-1448هـ).

خامساً: عينة الدراسة

تتكون عينة الدراسة الحالية من جميع طلاب الصف الثالث الثانوي بمكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية، وقد تم أخذ عينات الدراسة على النحو التالي:

– **العينة الاستطلاعية**: قبل تطبيق أدوات الدراسة (اختبار الفهم القرائي واختبار الكتابة الوظيفية) على العينة الرئيسية للدراسة، تم إجراء اختبار تجريبي على عينة مكونة من (30) طالب من مجتمع الدراسة (من خارج عينة الدراسة الأساسية) بهدف التأكد من أن أدوات الدراسة قادرة على قياس ما تم تصميمها لقياسه بشكل دقيق وموثوق، وقد شملت هذه العملية حساب معامل ألفا كرونباخ لقياس مدى اتساق عبارات المقياس مع بعضها البعض، وحساب معامل ارتباط بيرسون لتقييم مدى ارتباط كل عبارة بالبعد النظري الذي تمثله بالإضافة إلى حساب السهولة والصعوبة ومعامل التميز .

– **العينة الأساسية:** وهي العينة التي تم تطبيق عليها أداة الدراسة (الاختبارات) بعد التحقق من صدقها وثباتها لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها، وقد تم أخذ العينة بالطريقة العشوائية البسيطة التي اشتملت على (56) مفردة من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيار أحد الصفوف ليكون مجموعة تجريبية والآخر مجموعة ضابطة، وتم تحديد الصف (3/3) كمجموعة تجريبية، والصف (4/3) كمجموعة ضابطة. والجدول التالي يوضح عينة الدراسة:

جدول رقم (4) يوضح توزيع مجموعات الدراسة

المجموعة	العدد
التجريبية	28
الضابطة	28

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.748
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

الاستطلاعية	30
المجموع	86

سادساً: أدوات الدراسة وإجراءات التحقق من صدقها وثباتها

لتحقيق هدف البحث، قام الباحث ببناء الأدوات اللازمة والتي تمثلت بناء برنامج تدريسي قائم على نظرية التلمذة المعرفية، وإعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي عند مستويات الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، وقائمة بمهارات الكتابة الوظيفية عند مجالات كتابة الرسائل الإدارية، وكتابة السيرة الذاتية (CV)، والتلخيص، واختبار في الفهم القرائي، واختبار الكتابة الوظيفية، وفيما يلي توضيح لخطوات بناء كل أداة:

1- أولاً: برنامج تدريسي في تعلم اللغة الإنجليزية قائم على نظرية التلمذة المعرفية

يقوم البرنامج التدريسي على فلسفة التلمذة المعرفية، وهي نظرية تربوية في صميم التعلم الواقعي، شبيهة بالتلمذة المهنية، وهي تدعم التعلم عن طريق تمكين المتعلمين من استخدام أدوات معرفية في مجال أنشطة حقيقية وتتاح الفرصة في بناء المعرفة عوضاً عن استقبالها من خلال التدريس، يكون فيها المتعلم هو محور عملية التعلم، بينما يلعب المعلم دور الميسر ومشرف على عملية التعلم.

وقد قام الباحث بتصميم برنامج تدريسي مكون من خمس وحدات تدريسية قائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة الوظيفية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، وقد تم تنفيذ البرنامج في ستة أسابيع، بمعدل ثلاثة حصص دراسية أسبوعياً وتستغرق الحصة الدراسية خمسين دقيقة، وقد تم عرض البرنامج على مجموعة من السادة المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس العامة وكذلك المختصين في مجال تدريس اللغة الإنجليزية، وقد تم الأخذ بآرائهم وملاحظاتهم قبل تطبيق البرنامج، وقد قام الباحث بتطبيق البرنامج التدريسي في الفصل الأول من العام الدراسي 1447هـ بتاريخ 1447/4/27هـ، وتم الانتهاء من تطبيق البرنامج بتاريخ 1447/6/12هـ.

اختبار مهارات الفهم القرائي

انطلاقًا من هدف الدراسة المتمثل في تطوير مهارات الفهم القرائي والكتابة الوظيفية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي قام الباحث بإعداد اختبار للتعرف على مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، وقد تناول الاختبار 3 مستويات لمهارات الفهم القرائي، وهم: الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، وتكون الاختبار من (13) سؤال موزعين على ثلاثة مهارات.

ولتحديد مستوى مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، فقد قام الباحث بإعداد اختبار في الفهم القرائي، وقد جاءت خطوات بناء الاختبار على النحو التالي:

- **تحديد الهدف من الاختبار**

يهدف الاختبار الى قياس مستوى طلاب الصف الثالث الثانوي في مهارات الفهم القرائي عند مستويات (الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي) قبلياً وبعدياً.

- **صياغة مفردات الاختبار**

راعى الباحث عند بناء مفردات اختبار الفهم القرائي ما يلي:

أ. ارتباط مفردات الاختبار بالمهارات المحددة والمراد قياسها.

ب.وضح أسئلة الاختبار وشمولها.

ج. صحة الأسئلة من حيث الصياغة اللغوية والعلمية.

د. ملاءمة مفردات الاختبار لمستوى طلاب الصف الثالث الثانوي.

- **تعليمات الاختبار**

وهي مجموعة من القواعد والارشادات التي تساعد في التعرف على طبيعة الاختبار، وتقدم قبل البدء في الإجابة، وتهدف إلى ضمان فهم الطالب لطبيعة وإجراءات الاختبار، وقد تضمنت التعليمات ما يلي:

أ. الهدف من الاختبار.

ب.كتابة بيانات الطالب في المكان المخصص.

ج. قراءة الأسئلة بعناية قبل البدء في الإجابة.

د. عدم التردد في السؤال عند عدم وضوح الأسئلة.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.748
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

ه. كتابة الإجابة بكل وضوح.
و. زمن الاختبار.

- **وصف الاختبار**

اشتمل الفهم القرائي على أسئلة موضوعية (الاختيار من متعدد)، وأسئلة مقاليه لقياس مستوى الفهم النقدي لدى الطلاب، والجدول التالي يوضح مواصفات اختبار مهارات الفهم القرائي:

صدق الاختبار (الفهم القرائي) قام الباحث بعرض الاختبار في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين لإبداء آرائهم حول:

- مدى كفاية بنود الاختبار وارتباطها بالأهداف الموضوعة.
- الدقة العلمية للأهداف.
- سلامة عبارات الاختبار من الأخطاء اللغوية.
- وضوح التعليمات المرفقة مع الاختبار.

وقد أجرى الباحث التعديلات التي أوصى بها السادة المحكمين، وبهذا أصبح الاختبار ملائمًا ويتمتع بصدق المحكمين ومقبولًا وجاهزًا للتطبيق، بحيث تكون الاختبار بصورته النهائية من (13) سؤال موزعين على ثلاث مهارات، وقد قام الباحث بالتطبيق على عينة استطلاعية من طلاب الصف الثالث الثانوي مكونة من (٣٠) طالب من غير عينة الدراسة للتأكد من الخصائص السيكومترية للاختبار، ويوضح نتائجه الجداول التالية:

الجدول رقم (14) معاملات ارتباط بيرسون لأسئلة اختبار الفهم القرائي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
المهارة الأولى: الفهم الحرفي					
1	.757**	2	.687**	3	.790**
4	.671**	5	.665**		
المهارة الثانية: الفهم الاستنتاجي					
6	.809**	7	.858**	8	.760**
9	.841**				
المهارة الثالثة: الفهم النقدي					
10	.795**	11	.854**	12	.837**
13	.905**				

**دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول السابق أن معاملات ارتباط الاسئلة بالمهارة التي تنتمي إليه جاءت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط قيم دالة؛ حيث تراوحت في المهارة الأولى: الفهم الحرفي بين (.665**-.790**)، وتراوحت في المهارة الثانية: الفهم الاستنتاجي بين (.760**-.858**)، وتراوحت في المهارة الثالثة: الفهم النقدي بين (.795**-.905**)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لأسئلة الاختبار.

- **ثبات الاختبار (الفهم القرائي):** تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ ويوضح نتائجه الجدول التالي:

الجدول رقم (15) معامل ثبات ألفا كرونباخ لمهارات اختبار الفهم القرائي

م	المهارات	معامل ألفا كرونباخ
1	المهارة الأول: الفهم الحرفي	.907
2	المهارة الثاني: الفهم الاستنتاجي	.740
3	المهارة الثالث: الفهم النقدي	.788
	المتوسط العام	.871

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.748
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

يتبين من الجدول السابق: أن قيم معاملات الثبات للاختبار جاءت بقيم عالية؛ حيث بلغ المتوسط العام (.871)، مما يدل على صلاحية الاختبار للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجه والوثوق به.

- **حساب معامل السهولة الصعوبة الأسئلة لاختبار (الفهم القرائي)** وتقاس بنسبة المتعلمين الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة أي أنها عبارة عن النسبة المئوية لعدد المفحوصين الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة، ويعتبر السؤال سهل إذا أجاب عنها معظم المفحوصين (أي درجة صعوبته منخفضة)، وبعد السؤال صعب إذا أجاب عنه عدد قليل منهم (أي درجة صعوبة عالية)، وبذلك يجب استبعاد الأسئلة السهلة جدا والصعبة جدا أو تعديلها.

معامل السهولة = عدد الإجابات الصحيحة / عدد الطلاب المفحوصين

معامل الصعوبة = عدد الذين أجابوا إجابة خطأ / عدد الطلاب الكلي

جدول رقم (16) معامل السهولة والصعوبة لفقرات الاختبار

رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة	نسبة الصعوبة %
1	0.3	0.7	30%
2	0.4	0.6	40%
3	0.3	0.7	30%
4	0.3	0.7	30%
5	0.3	0.7	30%
6	0.3	0.7	30%
7	0.4	0.6	40%
8	0.4	0.6	40%
9	0.3	0.7	30%
10	0.3	0.7	30%
11	0.4	0.6	40%

يتضح من خلال الجدول السابق تمتع الاختبار التحصيلي للفهم القرائي بمعاملات صعوبة مناسبة حيث تراوحت نسبة الصعوبة ما بين (40% - 30%).

حساب معامل التمييز لاختبار (الفهم القرائي)

يرتبط معامل التمييز إلى درجة كبيرة بمعامل الصعوبة، فإذا كان الغرض من الاختبار هو أن يفرق بين الطلاب وأولئك الأقل قدرة، فإن السؤال المميز هو ما يقود إلى هذا الغرض، وقد تم حسابه عن طريق ترتيب أوراق الطلاب تصاعديا حسب الدرجات، وتقسيم الأوراق إلى مجموعتين عليا ودنيا، ثم حساب معامل التمييز عن طريق المعادلة التالية. **معامل التمييز**= الإجابات الصحيحة (المجموعة العليا) - الإجابات الصحيحة (المجموعة الدنيا) / عدد عينة إحدى المجموعتين

جدول رقم (17) معامل التمييز لفقرات الاختبار

	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		معامل التمييز
رقم السؤال	إجابات خاطئة	إجابات صحيحة	إجابات خاطئة	إجابات صحيحة	
1	0	30	20	10	67%
2	1	29	19	11	60%
3	0	30	20	10	67%
4	1	29	20	10	60%
5	2	28	21	9	63%
6	0	30	20	10	67%

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.748
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

7	0	30	20	10	67%
8	0	30	20	10	67%
9	2	28	21	9	63%
10	1	29	19	11	60%
11	0	30	20	10	67%

يتبين من الجدول السابق: أن معاملات التمييز لأسئلة الاختبار، تراوحت بين (67% -60%)، وهي تعتبر معاملات جيدة في التمييز.

نتائج البحث

أولًا: الإجابة عن السؤال الأول

ينص السؤال الأول على ما يلي: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في تحسين مهارات الفهم القرائي عند مستوى الفهم الحرفي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي؟"، وللتحقق من صحة هذا السؤال تم استخدام اختبار (Independent-Samples T-Test) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم الحرفي، مع استخدام مربع إيتا لقياس حجم الأثر، وجاءت النتائج وفقا للجدول التالي:

الجدول (23) نتائج اختبار (ت) ومربع إيتا لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط المجموعتين (التجريبية - الضابطة) وقياس حجم الأثر في التطبيق البعدي لمستوى الفهم الحرفي

مستوى الفهم الحرفي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة	مربع ايتا	حجم التأثير
الدرجة الكلية لاختبار مستوى الفهم الحرفي	ضابطة	28	6.29	2.432	-7.808	54	.000	دال	.53	كبير
	تجريبية	28	13.32	4.101						

يتضح من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية للدرجة الكلية لمستوى الفهم الحرفي بلغت (0.000) وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05)، وأن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية جاء بقيمة (13.32)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجوعة الضابطة الذي جاء بقيمة (6.29)، وهذا يعني وجود دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يعني تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مستوى الفهم الحرفي ككل، وتشير قيمة مربع إيتا ($\eta^2 = 0.53$) إلى أن حجم التأثير كبير، مما يعكس فاعلية المتغير المستقل في إحداث تحسن ملحوظ في مستوى الفهم الحرفي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، ويؤكد أن هذا التحسن لا يرجع إلى الصدفة، وإنما إلى أثر المعالجة التجريبية، وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أكدت أن توظيف استراتيجيات تدريس قائمة على التفاعل والنشاط القرائي يسهم في تحسين مستويات الفهم الحرفي لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، حيث تساعد هذه الاستراتيجيات على زيادة دافعية الطلاب نحو القراءة وتحسين استيعابهم للنصوص، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن:

- الفهم الحرفي من المستويات الأساسية للفهم القرائي لاعتماده على إدراك المعاني الصريحة في النص.
- يركز الفهم الحرفي على تحديد الأفكار الرئيسة والتفاصيل المباشرة داخل النص القرائي.
- يسهم الفهم الحرفي في التعرف على المفردات ومعانيها في سياقها الصحيح.
- أسهم البرنامج التجريبي في تنمية مهارات الفهم الحرفي لدى طلاب المجموعة التجريبية بصورة ملحوظة.
- ساعدت الأنشطة القرائية المنظمة والموجهة على تعزيز تفاعل الطلاب المباشر مع النصوص.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.748
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

- شجعت الأساليب التدريسية التفاعلية على القراءة الواعية وربط المعاني داخل النص.
- أتاح البرنامج للطلاب البحث عن المعلومات داخل النص بدقة بدلا من الاكتفاء بالقراءة بشكل سطحي
- أسهم البرنامج في تعزيز قدرة الطلاب على التعامل المنهجي والمنظم مع النص القرائي.
- أظهر طلاب المجموعة التجريبية تفوق ملحوظ في مستوى الفهم الحرفي مقارنة بغيرهم.
- أظهرت النتائج قصور الطرق التقليدية المعتمدة على الشرح المباشر والأسئلة المحدودة في تنمية الفهم الحرفي.
- أكدت النتائج فاعلية البرامج التعليمية الحديثة التي تركز على المتعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي الأساسية

وهذا ما يتفق مع نتيجة دراسة عبد الرحيم (2022)، والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في اختبار الفهم العميق لصالح المجموعة التجريبية.

ثانيًا: الإجابة عن السؤال الثاني

ينص السؤال الثاني على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في تحسين مهارات الفهم القرائي عند مستوى الفهم الاستنتاجي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي؟"، وللتحقق من صحة هذا السؤال تم استخدام اختبار (Independent-Samples T-Test) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم الاستنتاجي، مع استخدام مربع إيتا لقياس حجم الأثر، وجاءت النتائج وفقا للجدول التالي:

الجدول (24) نتائج اختبار (ت) ومربع إيتا لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط المجموعتين (التجريبية - الضابطة) وقياس حجم الأثر في التطبيق البعدي لمستوى الفهم الاستنتاجي

مستوى الفهم الاستنتاجي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة	مربع ايتا	حجم التأثير
الدرجة الكلية لمستوى الفهم الاستنتاجي	ضابطة	28	5.00	2.143	-10.004	54	.000	دال	.65	كبير جداً
	تجريبية	28	12.43	3.293						

يتضح من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية للدرجة الكلية لمستوى الفهم الاستنتاجي بلغت (0.000) وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05)، وأن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية جاء بقيمة (12.43)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجوعة الضابطة الذي جاء بقيمة (5.00)، وهذا يعني وجود دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يعني تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مستوى الفهم الاستنتاجي ككل، كما بلغت قيمة مربع إيتا ($\eta^2 = 0.65$)، وهو ما يدل على أن حجم التأثير كبير جدًا، الأمر الذي يعكس فاعلية الاستراتيجية التدريسية المستخدمة في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، ويؤكد أن هذا التحسن يعود بدرجة كبيرة إلى أثر المعالجة التجريبية وليس إلى عوامل عشوائية، وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة التي أكدت فاعلية استخدام استراتيجيات تدريس حديثة في تنمية الفهم الاستنتاجي، حيث أشارت تلك الدراسات إلى أن إشراك المتعلم في تحليل النصوص وطرح الأسئلة الاستنتاجية يسهم في تحسين مستويات الفهم القرائي العليا، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن:

- يعد الفهم الاستنتاجي من المستويات المتقدمة للفهم القرائي لاعتماده على فهم المعاني غير المباشرة في النص وربط الأفكار داخل النص.
- أسهم البرنامج التجريبي في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي لدى طلاب المجموعة التجريبية بصورة واضحة.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.748
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

- قام البرنامج بتدريب الطلاب على التفكير العميق والتأمل في النصوص وعدم الاكتفاء بالمعاني الظاهرة.
- ساعد تنويع الأسئلة الاستنتاجية على تنمية قدرة الطلاب على التنبؤ بالأحداث واستخلاص النتائج.
- أسهم البرنامج في تعزيز مهارات ربط الأسباب بالنتائج داخل النص القرائي.
- أتاح البرنامج للطلاب استخلاص العلاقات بين أجزاء النص المختلفة بصورة أدق.
- انعكس اعتماد البرنامج على التحليل والاستدلال بشكل إيجابي على مستوى أداء الطلاب في الفهم الاستنتاجي
- عزز البرنامج النشاط العقلي للطلاب وأسهم في بنائهم للمعنى بأنفسهم.
- أظهرت النتائج ضعف الطرق التقليدية في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي لاعتمادها على التعليم التقليدي والحفظ.
- أكدت النتائج فاعلية البرامج التعليمية القائمة على التفاعل والتفكير في تنمية الفهم الاستنتاجي.
- تسهم هذه البرامج في تحقيق الفهم العميق للنصوص القرائية لدى الطلاب

ثالثًا: الإجابة عن السؤال الثالث

ينص السؤال الثالث على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في تحسين مهارات الفهم القرائي عند مستوى الفهم النقدي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي؟"، وللتحقق من صحة هذا السؤال تم استخدام اختبار (Independent-Samples T-Test) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمستوى الفهم النقدي، مع استخدام مربع إيتا لقياس حجم الأثر، وجاءت النتائج وفقا للجدول التالي:

الجدول رقم (25) نتائج اختبار (ت) ومربع إيتا لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط المجموعتين (التجريبية - الضابطة) وقياس حجم الأثر في التطبيق البعدي لمستوى الفهم النقدي

مستوى الفهم النقدي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة	مربع ايتا	حجم التأثير
الدرجة الكلية لمستوى الفهم النقدي	ضابطة	28	4.93	2.142	-9.710	54	.000	دال	.63	كبير جداً
	تجريبية	28	12.14	3.297						

يتضح من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية للدرجة الكلية لمستوى الفهم النقدي بلغت (0.000) وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05)، وأن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية جاء بقيمة (12.14)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجوعة الضابطة الذي جاء بقيمة (4.93)، وهذا يعني وجود دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يعني تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مستوى الفهم النقدي ككل، وتشير قيمة مربع إيتا ($\eta^2 = 0.63$) إلى أن حجم التأثير كبير جدًا، مما يعكس أثر الاستراتيجية التدريسية على تحسين مهارات الفهم النقدي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، ويؤكد أن هذا التحسن يعود إلى المعالجة التجريبية وليس إلى عوامل عشوائية، وتتفق نتائج هذا السؤال مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة التي أكدت أهمية استخدام استراتيجيات تدريس قائمة على التفكير الناقد في تنمية مهارات الفهم النقدي، حيث أشارت تلك الدراسات إلى أن تدريب الطلاب على تحليل النصوص وتقييمها يسهم في تحسين قدرتهم على القراءة الواعية والناقدة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن:

- الفهم النقدي من أعلى مستويات الفهم القرائي لاعتماده على التحليل والتفسير والتقييم وإصدار الأحكام المنطقية.
- أسهم البرنامج التجريبي في تنمية مهارات الفهم النقدي لدى طلاب المجموعة التجريبية بصورة ملحوظة.
- ساعدت الأنشطة القرائية المتنوعة على تنشيط التفكير الناقد وتحفيز الطلاب على التفاعل مع النصوص المقروءة.
- أتاح البرنامج الفرص للنقاش والحوار وتبادل الآراء مما عزز قدرة الطلاب على التعبير عن وجهات نظرهم

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.748
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

بثقة ووعي.

- أسهمت المناقشات الصفية في تعميق فهم الطلاب لمحتوى النصوص وتحليل أفكارها بصورة أكثر دقة.
- أتاح البرنامج للطلاب التمييز بين الحقائق والآراء داخل النصوص المقروءة.
- أسهم البرنامج في تنمية قدرة الطلاب على تقييم الأفكار وإصدار أحكام مبنية على أسس منطقية.
- عزز البرنامج دور الطالب الإيجابي في عملية التعلم، وقلل من اعتماده على التلقي السلبي للمعلومات.
- أظهرت النتائج أن الطرق التقليدية في تدريس القراءة تركز على المستويات الدنيا من الفهم القرائي.
- أوضحت النتائج قصور الطرق التقليدية في تنمية مهارات الفهم النقدي لدى الطلاب
- أكدت النتائج فاعلية البرامج التعليمية الحديثة القائمة على التفاعل والتحليل في تنمية الفهم النقدي.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

1. تعميم البرنامج المستخدم في الدراسة في تدريس القراءة بالمرحلة الثانوية من خلال إعداد دليل تطبيقي وتدريب المعلمين على استخدامه.
2. تدريب معلمي اللغة العربية على تنمية مستويات الفهم القرائي عبر ورش عمل ودورات متخصصة في استراتيجيات الفهم الحرفي والاستنتاجي والنقدي.
3. إدماج مهارات الفهم القرائي العليا في مناهج اللغة العربية من خلال تطوير المحتوى وتضمين أنشطة تنمي التفكير الاستنتاجي والنقدي.
4. استخدام أساليب تقويم متنوعة لقياس الفهم القرائي تتضمن أسئلة تحليلية ونقدية، وليس الاكتفاء بالأسئلة التذكرية.
5. تشجيع التعلم النشط داخل حصص اللغة العربية باستخدام استراتيجيات مثل التعلم التعاوني، والمناقشة، والعصف الذهني.
6. توفير بيئة صفية محفزة على القراءة الناقدة من خلال إتاحة نصوص متنوعة وأنشطة تحليلية مشجعة على التفكير.

مقترحات الدراسة

يقترح الباحث إجراء دراسات مستقبلية في الموضوعات الآتية:

1. فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات الفهم القرائي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
2. فاعلية توظيف استراتيجيات التفكير الناقد في تدريس النصوص الأدبية لتنمية مهارات الفهم النقدي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
3. أثر استخدام البرامج التعليمية الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع

1. أبو المكارم، جاد الله. (2018). الديسلكسيا النشأة، المفهوم، التشخيص والعلاج. الإسكندرية: المكتبة التربوية.
2. أبو حماد، ناصر الدين. (2015). أسس التوجيه والإرشاد النفسي "للطلبة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة". الأردن: عالم الكتب الحديث.
3. أمين, عبدالرحيم عباس.(2014). برنامج قائم على التلمذة المعرفية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب شعبة اللغة العربية. مجلة كلية التربية – جامعة طنطا. ع(55). ص116-190.
4. البصيص، حاتم حسين. (2004). تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم. الهيئة العامة السورية للكتاب.
5. البطوش، يوسف علي محمد، والعدوان، طلال عبدالحميد سالم. (2023). فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.748
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

نظرية معالجة المعلومات في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية والإبداعية في اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.
6. البلبيسي، اعتماد. (2006). أثر استخدام استراتيجية المتناقصات في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين.
7. الجبر، بسمة عبداللطيف حمد. (2013). " أثر استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية الإلكترونية على تنمية حل المشكلات الرياضية والدافعية للتعلم لدى طالبات السنة التحضيرية بالمملكة العربية السعودية". رسالة ماجستير غير منشورة. كليات الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.
8. حميدة، فاطمة إبراهيم (2012). مدى فعالية استخدام ما وراء الإدراك في اكتساب الطالبات المعلمات لبعض المهارات القرائية في المواد الاجتماعية. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (38).
9. الدليمي، عصام حسن وصالح، علي عبد الرحيم. (2014). البحث العلمي: أسسه ومناهجه. دار الرضوان للنشر والتوزيع.
10. الديسي، ربى محمود. (2019). مدخل إلى صعوبات القراءة (الديسكلسيا). عمان، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
11. راشد، علي محي الدين عبد الرحمن. (2016). تدريس العلوم من خلال نظرية التلمذة المعرفية. في المؤتمر العلمي الثامن عشر: مناهج العلوم بين المصرية والعالمية (ص. 65–76). الجمعية المصرية للتربية العلمية.
12. الزهراني، محمد سعيد وأبو رحمة، حسين. (2019). فاعلية استخدام برنامج تعليمي قائم على التلمذة المعرفية في تنمية المفاهيم النحوية والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالطائف. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 68(68)، 1143–1208.
13. الزهيري, راشد زنان.(2008). أسباب تدني مستوى تحصيل تلاميذ المرحلة المتوسطة في تعلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر الأكاديميين والمعلمين والمشرفين في مكة والطائف.رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الطائف.
14. زيتون، كمال عبد الحميد. (2008). تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية: تأصيل فكري وبحث أمبريقي. عالم الكتب.
15. سالم، مروى سالم. (2015). استراتيجية التدريس التبادلي: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. مكتبة الأنجلو المصرية.
16. سلطان، صفاء عبد العزيز. (2006). أثر بعض استراتيجيات العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة حلوان.
17. شحاتة، حسن سيد وسليمان، داليا سيد صبري والسمان، مروان أحمد محمد. (2015). مدخل عمليات الكتابة وتأثيره في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، (39)، 203–236.
18. شحاتة، حسن والسمان، مروان. (2012). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. مكتبة الدار العربية للكتاب.
19. شحاتة، حسن. (2000). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. الدار المصرية اللبنانية.
20. صادق محمد، ف., تميم عبدالله, د., & درية. (2022). تطبيق استراتيجية التعلم المختلط القائم على كثافة النص لتنمية مهارات الفهم القرائى في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية, 8(1), 3-41.
21. طاهر، علوي عبد الله. (2010). تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرق التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
22. عبد الله، سامية محمد محمود. (2015). الفهم القرائي: طبيعته، مهاراته، استراتيجياته. دار الكتاب الجامعي.
23. عبد الوهاب، أحمد علي ومحمود، جلال الدين. (2004). تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية). دار الدقهلية للطباعة والنشر.
24. عبدالرحيم، مريم عبدالعظيم. (2022) . برنامج قائم على التلمذة المعرفية في تدريس الرياضيات لتنمية الفهم

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.748
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

العميق والكفاءة الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة تربويات الرياضيات، (7)25, 32-89.
25. عزازي، سامح. (2004). افتراضات النظرية البنائية واستعمالها في تدريس الرياضيات [ورقة علمية/ كتيب]. (يتم التعامل مع هذا المرجع كوثيقة غير منشورة لعدم توفر بيانات الناشر كاملة في النص الأصلي).
26. عصر، حسني عبد الباري. (2005). الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. مركز الإسكندرية للكتاب.
27. العطوي، فلحاء ظاهر رجاء. (2021). فاعلية التعلم السريع في تنمية مهارات الكتابة في مادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. مجلة العلوم التربوية و النفسية, 5(35), 77-51.
28. عطية، محسن علي. (2010). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. دار المناهج للنشر والتوزيع.
29. علي، سيد السايح حمدان وسلامة، رمضان إبراهيم علي وعامر، عبد الوهاب هاشم. (2019). مجالات الكتابة الوظيفية ومهاراتها اللازمة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية جامعة جنوب الوادي، (38)، 309–326.
30. فطيم، لطفي والجمال، أبو العزائم. (1988). نظريات التعلم المعاصرة. مكتبة النهضة المصرية.
31. الفوزان، محمد بن إبراهيم. (2018). أثر استخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية والاتجاه نحو الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. المجلة العربية للناطقين بغيرها، (22)، 155–201.
32. الفيل, حلمي محمد.(2018). متغيرات تربوية حديثة على البيئة العربية (تأصيل وتوطين). الإسكندرية: مكتبة الأنجلو المصرية.
33. القحطاني، سالم بن سعيد والعامري، أحمد بن سالم وآل مذهب، معدي بن محمد والعمر، بدران بن عبد الرحمن. (2020). منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات SPSS (ط. 5). العبيكان للنشر والتوزيع.
34. القرني, فواز سعيد.(2009). الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في تعلم مهارة قراءة اللغة الإنجليزية في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.
35. القريطي، عبد المطلب. (2005). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم (ط. 4). دار الفكر العربي.
36. كريم، مكي فرحان ومكط، وهران جميل. (2023). مستوى الكتابة الوظيفية عند طالبات الصف الرابع العلمي. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، 23(4)، 499–518.
37. محمد، محمد عويس. (2024). فاعلية برنامج مقترح قائم على التلمذة المعرفية لتنمية مهارات التحليل البلاغي للنصوص الأدبية والحس اللغوي لدى الطلاب المعلمين بقسم اللغة العربية بكلية التربية. مجلة كلية التربية، 21(122)، 96–197.
38. محمود، رقية أحمد. (2012). فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والميل نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية جامعة جنوب الوادي، (17)، 324–405.
39. المطيري، متعب عيد. (2009) . المشكلات التدريسية لمعلم اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة المهد. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.
40. مهدي، حسن والجزار، عبد اللطيف. (2012). استراتيجيتا التشارك داخل المجموعات وبينها في مقرر إلكتروني لمناهج البحث العلمي عن بعد عبر الويب 2 وأثرهما على جودة المشاركات: دراسة تجريبية. في المؤتمر العلمي الثالث عشر: تكنولوجيا التعليم الإلكتروني: اتجاهات وقضايا معاصرة. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.
41. الناقة، محمود كامل وحافظ، وحيد. (2004). تعليم اللغة العربية في التعليم العام: مداخله وفنياته (ج. 1). دار المصطفى للطباعة.
42. النصار، محمد عبد العزيز. (2016). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات قراءة النصوص اللغوية في كتاب "لغتي الجميلة" لدى معلمي المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 17(4)، 380–413.
43. وزارة التعليم. (2018). الدليل الإجرائي لخصائص النمو في المرحلتين المتوسطة والثانوية وتطبيقاتها التربوية. وزارة التعليم.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.748
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

44. Alderson, J. C. (2000). Assessing reading. Cambridge University Press.
45. Al-Issa, A. (2019). Schema theory and L2 reading comprehension: Implications for teaching. Journal of College Teaching & Learning, 3(7), 41–48.
46. Al-Tonsi, H. G. A. L. (2018). Cognitive apprenticeship (CA) in TEFL: Investigating teachers' attitudes. Journal of Faculty of Education-Menofia University, 3, 3–47.
47. Chen, Y. (2013). The impact of integrating technology and social experience in the college foreign language classroom. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 12(3), 169–179.
48. Delvia, M. (2017). The effect of using guided discovery learning approach toward students reading comprehension at SMP N 1 Kota Jambi [Unpublished undergraduate thesis]. Jambi University.
49. Dragomir, I. A., & Niculescu, B. O. (2020). Different approaches to developing writing skills. Land Forces Academy Review, 25(3), 201–206.
50. Graziella, W., & Awabdy, W. (2012). Background knowledge and its effect on standardized reading comprehension test performance [Doctoral dissertation]. University of California.
51. Jeffries, L., & Mikulecky, B. S. (2009). Basic power: Extensive reading, vocabulary building, comprehension skills, thinking skills. Pearson Education.
52. Kemp, S. (2010). Situated learning: Optimizing experiential learning through God-given learning community. Christian Education Journal, 3(1), 118–143.
53. Leong, D. J., & Bodrova, E. (1995). Vygotsky's zone of proximal development. Of Primary Interest, 2(4).
54. Lo, S. C., & Tsai, H. H. (2022). Perceived effectiveness of developing to devise an instructional design based on cognitive apprenticeship. Education and Information Technologies, 27, 1–20.
55. Lyons, K., McLaughlin, J. E., Khanova, J., & Roth, M. T. (2017). Cognitive apprenticeship in health sciences education: A qualitative review. Advances in Health Sciences Education, 22(3), 723–739.
56. Marzban, A. (2011). Improvement of reading comprehension through computer assisted language learning in Iranian intermediate EFL students. Procedia Computer Science, 3, 3–10.
57. Morsi, H. (2010). The effectiveness of a strategy based on situational learning in treating learning [Unpublished manuscript].
58. O'Donnell, L. (2013). The effects of reading strategy use on the formative and summative test scores of Thai EFL university learners. Frontiers of Language and Teaching, 4, 88–98.
59. Ojwang, C., & Kitainge, K. (2023). The influence of language use in functional writing skills on students' performance in Kiswahili in secondary schools in Kenya. International Journal of Research and Innovation in Social Science, 7(11), 507–515.
60. Pinelli, N. R., McLaughlin, J. E., Khanova, J., Eckel, S. F., Vu, M. B., Weinberger, M., & Roth, M. T. (2018).[3] Identifying the presence of cognitive apprenticeship in the layered learning practice model. American Journal of Pharmaceutical Education,

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.50.2026.748
e-ISSN: 2709-071X
p-ISSN: 2709-0701
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (50) March 2026
العدد (50) مارس 2026

82(1), 6155.
61. Simensen, A. (2019). Teaching a foreign language: Principles and procedures (2nd ed.). Fagbokforlaget.
62. Snow, C. (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. RAND Corporation.
63. Stevenson, J. (Ed.). (1994). Cognition at work: The development of vocational expertise. National Center for Vocational Education Research.
64. Swanson, R., & Holton, E. (2001). Foundations of human resource development. Berrett-Koehler.