JSER

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

JOURNAL OF STUDIES AND EDUCATIONAL RESEARCHES

المجلد (٦) العدد (١٦) الجزء الثانى يناير ٢٠٢٦م

مجلة علمية دورية محكمة

يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية - الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية
جامعة الطفيله التقنية- الاردن

الترقيم الدولي ISSN: 2709-5231

بسم الله الرحمن الرحيم

Journal of Studies and Educational Researches

مجـــلة الدراســات والبحـوث التربـــوية

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

Journal of Studies and Educational Researches (JSER)

علمية دورية محكمة يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت

بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

ISSN: 2709-5231

للمجلة معامل تأثيرعربي ومفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية

رئيس التحرير

أ.د عبدالله عبدالرحمن الكندري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية الأساسية- الكويت

مدير التحرير

د. صفوت حسن عبد العزيز- مركز البحوث التربوية- وزارة التربية- الكويت

هيئة التحرير

أ.د بدر محمد ملك

أستاذ ورئيس قسم الأصول والإدارة التربوية سابقاً- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د لولوه صالح رشيد الرشيد

أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية العلوم والآداب- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

أ.د راشد علي السهل

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د أحمد عودة سعود القرارعة

أستاذ المناهج وطرق التدريس والعميد السابق- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د دلال فرحان نافع العنزي

أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د منال محمد خضيري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- ووكيل كلية التربية لشئون الطلاب- جامعة أسوان- مصر

د. غازي عنيزان الرشيدي

أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية- جامعة الكويت

د. أحمد فهمي السحيمي

المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية- الكويت

اللجنة العلمية

أ.د خالد عطية السعودي

أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د محمد أحمد خليل الرفوع

أستاذ علم النفس التربوي- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د صلاح فؤاد مكاوي

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية والعميد السابق- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د محمد إبراهيم طه خليل

أستاذ أصول التربية ومدير مركز الجامعة للتعليم المستمر وتعليم الكبار- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د عمر محمد الخرابشة

أستاذ الإدارة التربوية- كلية الأميرة عالية الجامعية- جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن

أ.د إيمان فؤاد محمد الكاشف

أستاذ التربية الخاصة والصحة النفسية ووكيل كلية الإعاقة والتأهيل لشئون الطلاب- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د محمد سلامة الرصاعي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- وعميد البحث العلمي والدراسات العليا سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الحسين بن طلال- الأردن

أ.د الغريب زاهر إسماعيل
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم ووكيل كلية التربية سابقاً- جامعة المنصورة- مصر

أ.د نايل محمد الحجايا
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د هدى مصطفى محمد
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د محمد سليم الزبون
أستاذ أصول التربية- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د عبدالله عقله الهاشم
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس سابقاً- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د عادل السيد سرايا
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د حنان صبحي عبيد
رئيس قسم الدراسات العليا- الجامعة الأمريكية- مينسوتا

أ.د سناء محمد حسن
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د عائشة عبيزة
أستاذ الدراسات اللغوية وتعليمية اللغة العربية- جامعة عمّار ثليجي بالأغواط- الجزائر

أ.د حاكم موسى الحسناوي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة بغداد- ومعاون مدير مركز كربلاء الدراسي- الكلية التربوية المفتوحة- العراق

أ.د حنان فوزي أبو العلا
أستاذ الصحة النفسية- كلية التربية- جامعة المنيا- مصر

أ.د.م ربيع عبدالرؤوف عامر
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية التربية- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية

أ.د.م هديل حسين فرج
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية العلوم والآداب- جامعة الحدود الشمالية- السعودية

د. نهال حسن الليثي
أستاذ مشارك اللغويات والترجمة- كلية الألسن- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د فايز منشد الظفيري
أستاذ تكنولوجيا التعليم والعميد السابق- كلية التربية - جامعة الكويت

أ.د عبد الناصر السيد عامر
أستاذ القياس والتقويم ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د السيد علي شهدة
أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ- كلية التربية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د أنمار زيد الكيلاني
أستاذ التخطيط التربوي- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د لما ماجد موسى القيسي
أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي ورئيس قسم علم النفس التربوي سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سامية إبريعم
أستاذ علم النفس- كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية- جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي- الجزائر

أ.د عاصم شحادة علي
أستاذ اللسانيات التطبيقية- الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا

أ.د يحيى عبدالرزاق قطران
أستاذ تقنيات التعليم والتعليم الإلكتروني- كلية التربية - جامعة صنعاء- اليمن

أ.د صالح أحمد عبابنة
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د مسعودي طاهر
أستاذ علم النفس- جامعة زيان عاشور الجلفة- الجزائر

أ.د عادل إسماعيل العلوي
أستاذ الإدارة- جامعة البحرين- مملكة البحرين

أ.د حجاج غانم علي
أستاذ علم النفس التربوي- كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي- مصر

أ.د جعفر وصفي أبو صاع
أستاذ أصول التربية المشارك وعميد كلية الآداب والعلوم التربوية- جامعة فلسطين التقنية- فلسطين

أ.د.م الأميرة محمد عيسى
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد- كلية التربية- جامعة الطائف- المملكة العربية السعودية

د. يوسف محمد عيد
أستاذ مشارك الإرشاد النفسي والتربية الخاصة- كلية التربية- جامعة الملك خالد- السعودية

د. خالد محمد الفضالة
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. هديل يوسف الشطي
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. عروب أحمد القطان
أستاذ مشارك الإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- الكويت

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د جاسم يوسف الكندري
أستاذ أصول التربية ونائب مدير جامعة الكويت سابقاً

أ.د عبدالرحمن أحمد الأحمد
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية التربية سابقاً- جامعة الكويت

أ.د فريح عويد العنزي
أستاذ علم النفس وعميد كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د حسن سوادي نجيبان
عميد كلية التربية للبنات- جامعة ذي قار- العراق

أ.د محمد عبود الحراحشة
أستاذ القيادة التربوية وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د علي محمد اليعقوب
أستاذ الأصول والإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- ووكيل وزارة التربية سابقاً- الكويت

أ.د تيسير الخوالدة
أستاذ أصول التربية وعميد الدراسات العليا سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د أحمد عابد الطنطاوي
أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية سابقاً- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د محسن عبدالرحمن المحسن
أستاذ أصول التربية- كلية التربية- جامعة القصيم- السعودية

أ.د محمد عرب الموسوي
رئس قسم الجغرافيا- كلية التربية الأساسية- جامعة ميسان- العراق

أ.د صالح أحمد شاكر
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د وليد السيد خليفة
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي- كلية التربية- جامعة الأزهر- مصر

أ.د مهني محمد إبراهيم غنايم
أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم- كلية التربية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د أحمد محمود الثوابيه
أستاذ القياس والتقويم- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سليمان سالم الحجايا
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سفيان بوعطيط
أستاذ علم النفس- جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة- الجزائر

التدقيق اللغوي للمجلة

أ.د خالد محمد عواد القضاة- جامعة العلوم الإسلامية- الأردن

أمين المجلة

أ. محمد سعد إبراهيم عوض

التعريف بالمجلة

تصدر مجلة الدراسات والبحوث التربوية عن مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن كل أربعة شهور، وهي مجلة علمية دورية محكمة بإشراف هيئة تحرير وهيئة علمية تضم نخبة من الأساتذة، وتسعى المجلة للإسهام في تطوير المعرفة ونشرها من خلال طرح القضايا المعاصرة في مختلف التخصصات التربوية، والاهتمام بقضايا التجديد والإبداع، ومتابعة ما يستجد في مختلف مجالات التربية؛ والمجلة مفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية، ومنها: دار المنظومة Dar Almandumah، معرفة e- MAREFA، شمعة Shamaa، قاعدة المعلومات التربوية Edu Searach، المنهل، المكتبة الرقمية العربية AskZad، وللمجلة معامل تأثير عربي.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى دعم الباحثين في مختلف التخصصات التربوية من خلال توفير وعاء جديد للنشر يلبي حاجات الباحثين داخل الكويت وخارجها. ويمكن تحديد أهداف المجلة بشكل تفصيلي في الأهداف الأربعة التالية:

1. المشاركة الفاعلة مع مراكز البحث العلمي لإثراء حركة البحث في المجال التربوي.
2. استنهاض الباحثين المتميزين للإسهام في طرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية.
3. توفير وعاء لنشر الأبحاث العلمية الأصيلة في مختلف التخصصات التربوية.
4. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة الدراسات والبحوث التربوية بنشر الدراسات والبحوث التي لم يسبق نشرها في مختلف التخصصات التربوية، على أن تتصف بالأصالة والجدة، وتتبع المنهجية العلمية، وتراعي أخلاقيات البحث العلمي. كما تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه ذات العلاقة بمختلف التخصصات التربوية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات والمنتديات العلمية، والكتب والمؤلفات المتخصصة في التربية ونقدها وتحليلها.

القواعد العامة لقبول النشر في المجلة

1. تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفقاً للمعايير التالية:

- توافر شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات التربية المختلفة.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
  - اسم الباحث ودرجته العلمية والجامعة التي ينتمي إليها.
  - البريد الإلكتروني للباحث، ورقم الهاتف النقال.
  - ملخص للبحث باللغة العربية والإنجليزية في حدود (150) كلمة.
  - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
- ألّا يزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة متضمنة الهوامش والمراجع.
- أن تكون الجداول والأشكال مُدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويُراعى ألّا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول حجم الصفحة.
- أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق حسب دليل جمعية علم النفس الأمريكية APA الإصدار السادس، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت مراجع البحث في نهايته.
- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو التالي:

- اللغة العربية: نوع الخط (Sakkal Majalla)، وحجم الخط (14).
- اللغة الإنجليزية: نوع الخط (Times New Roman)، وحجم الخط (14).
- تكتب العناوين الرئيسية والفرعية بحجم (16) غامق (Bold).
- أن تكون المسافة بين الأسطر (1.15) بالنسبة للبحوث باللغة العربية، وتكون المسافة بين الأسطر (1.5) بالنسبة للبحوث باللغة الإنجليزية.
- تترك مسافة (2.5) لكل من الهامش العلوي والسفلي والجانبين.

2. ألاَّ يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.

3. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر.

4. ترحب المجلة بنشر ما يصلها من ملخصات الرسائل الجامعية التي تمت مناقشتها وإجازتها في مجال التربية، على أن يكون الملخص من إعداد صاحب الرسالة نفسه.

5. بالمجلة باب لنشر موضوعات تهم المجتمع التربوي يكتب فيه أعضاء التحرير.

إجراءات النشر في المجلة

1. ترسل الدراسات والبحوث وجميع المراسلات باسم رئيس تحرير مجلة الدراسات والبحوث التربوية على الإيميل التالي: **submit.jser@gmail.com**

2. يرسل البحث إلكترونياً بخطوط متوافقة مع أجهزة (IBM)، بحيث يظهر في البحث اسم الباحث ولقبه العلمي، ومكان عمله.

3. يُرفق ملخص البحث المراد نشره في حدود (100-150 كلمة) سواء كان البحث باللغة العربية أو الإنجليزية، مع كتابة الكلمات المفتاحية الخاصة بالبحث (Key Words).

4. يرفق مع البحث موجز للسيرة الذاتية للباحث.

5. في حالة قبول البحث مبدئياً يتم عرضه على مُحكِّمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث وقيمته العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، وتحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.

6. يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه من عدمها خلال شهر من تاريخ استلام البحث.

7. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين تُرسل إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة، على أن يعاد إرسال البحث بعد التعديل إلى المجلة خلال مدة أقصاها شهر، ولا يجوز سحب البحث من المجلة بعد تحكيمه.

8. تؤول جميع حقوق النشر للمجلة.

9. لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها.

10. المجلة لا ترد الأبحاث المرسلة إليها سواء كانت منشورة أو غير قابلة للنشر، وللمجلة وإدارتها حق التصرف في ذلك.

عناوين المراسلة

البريد الإلكتروني:

submit.jser@gmail.com

الهاتف:

0096599946900

العنوان:

الكويت- العديلية- شارع أحمد مشاري العدواني

الموقع الإلكتروني:

www.jser-kw.com

المحتويات

م	العنوان	الصفحة
-	الافتتاحية	viii
1	فاعلية برنامج إرشادي مقترح قائم على النظرية المعرفية السلوكية فى تحسين مستوى الرفاه النفسي لدى طالبات كلية التربية جامعة حائل، د. وصال البشير ابراهيم البشير.....	602-565
2	دور القيادة التحويلية في تعزيز جودة الإشراف العلمي على طلبة الدراسات العليا في جامعة جدة من وجهة نظرهم، أ. عائد عبد الرحمن عائد الحربي؛ د. عبد الله بن ضيف الله الحارثي.....	640-603
3	فاعلية برامج الشات بوت (Chatbot) في تعزيز التعلُم الذاتي لدى طلاب الجامعات الكويتية: دراسة تطبيقية، أ. عذاري سالم بوحمد.....	675-641
4	فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على مجتمعات التعلم المهنية ومعايير معلمي التربية الإسلامية (2) في تنمية ممارساتهم التقويمية، أ. إبراهيم بن محمد آل شطيف؛ أ.د طلال بن محمد المعجل.....	709-676
5	فاعلية تمكين مديري المدارس لتحقيق القيادة المستدامة في ضوء رؤية عمان 2040 في محافظتي الداخلية وجنوب الشرقية، أ. عبدالله بن محمد بن عبدالله الشجبي؛ أ. طارق بن جمعه بن محمد الراسبي.....	744-710
6	دور مديري المدارس الابتدائية في التنمية المهنية للمعلمين في شرقي القدس، أ. منال محمد عبدالله أبو عصب؛ أ. شهرزاد محمد حسين عبيدات.....	773-745
7	الاستقالة الصامتة لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة البلقاء وعلاقتها بالرضا الوظيفي لديهم من وجهة نظر المديرين، أ. لجين عاطف الخليفات؛ أ.د عدنان عبدالسلام العضايلة.....	814-774
8	واقع القيادة التحويلية لدى مديري مدارس التربية الخاصة في شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين والمعالجين، أ. رنا فايز رموني؛ أ. غدير عطا أبوريا؛ د. حسام حسني القاسم.....	846-815
9	الأنا والآخر في الأدب الرحلي: بدر بن ناصر الوهيبي أنموذجا، د. راية بنت سليمان بن حميد الريسي؛ أ. فاطمة بنت سعيد بن بطي الزعابية؛ أ. أسماء بنت حمير بن علي العزانية؛ أ. مروه بنت عبدالله بن راشد الشافعية.....	872-847
10	مستوى الاندماج الوظيفي لدى مديري مدارس ولايتي السويق والخابورة في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان، د. راية بنت سليمان بن حميد الريسية؛ أ. راشد بن حمد بن خلفان القطيطي؛ أ. عادل بن خميس بن سعيد البريكي؛ أ. علي بن سالم بن صالح العلوي؛ أ. أحمد بن خميس بن محمد الحوسني؛ أ. جمال بن أحمد بن حمد العبري؛ أ. علي بن حمد بن سعيد المقرشي.....	904-873

م	العنوان	الصفحة
11	تقويم بنية قلق التغيرات المناخية باستخدام تحليل الشبكات العصبية وعلاقته بالأمل البيئي والسلوكيات الصديقة للبيئة، أ.د. عبد الناصر السيد عامر.....	949-905
12	أثر التدريس بإستراتيجية البنتاجرام على تعلُم النحو العربي لدى طالبات الصف الأول الثانوي وتنمية اتجاهاتهن نحوه، أ. عائشة عبد الرزاق مبارك السوالقة؛ أ.د محمد أحمد خليل الرفوع.....	980-950
13	دراسة تحليلية للمتغيرات البحثية التي تضمنتها رسائل وخطط الدكتوراه بقسم المناهج وطرق التدريس في الجامعات السعودية في ضوء الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام الإصدار الثاني، أ. هدى بنت دُلوه العليوي؛ د. سميرة بنت أحمد الزهراني؛ د. أسماء بنت محمد القحيز.....	1029-981
14	استراتيجيات إدارة الانطباع التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة بريدة، أ. عائشة بنت مرزوق المظيبري؛ أ. لمى بنت صالح الحربي.....	1060-1030

الافتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم، عليه نتوكل وبه نستعين، نحمده سبحانه كما ينبغي أن يحمد ونصلي ونسلم على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه والتابعين وبعد،،،

يشهد العالم ثورة معلوماتية كبرى منذ منتصف القرن الماضي بسبب التطور السريع والهائل لتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وقاد هذا إلى تغير العديد من المفاهيم والأسس داخل المجتمع، فلم تعد المعدات والآلات الثقيلة ورأس المال الأدوات الرئيسية للنشاط الاقتصادي، إذ حلت محلها المعرفة التي أصبحت المحرك الأساسي للنشاط الاقتصادي والفردي في كل المجتمعات، وقد أدى تزايد قيمة المعرفة في العصر الحالي إلى أن أصبحت هي الطريق نحو مجتمع المعرفة الذي تتنافس الدول في تحقيقه.

وقد جعل ذلك الدول المتقدمة تنفق حوالي (20%) من دخلها القومي في استيعاب المعرفة، ويستحوذ التعليم على نصف هذه النسبة، كذلك تنفق المنظمات الصناعية والتجارية في هذه الدول ما لا يقل عن (5%) من دخلها الإجمالي في التنمية المهنية للعاملين بها، وتنفق ما يتراوح بين (3%-5%) من دخلها الإجمالي في البحث والتنمية.

ويعد البحث العلمي الوسيلة الرئيسية لإيجاد المعرفة وتطويرها وتطبيقها في المجتمع، كما يشكل الركيزة الأساسية للتطور العلمي والتقني والاقتصادي، ويساهم في رقي الأمم وتقدمها، وهو بمثابة خطوة للابتكار والإبداع، ويمثل البحث العلمي إحدى الركائز الأساسية لأي تعليم جامعي متميز، ويعد من أهم المعايير التي تعتمدها الجهات العلمية في تصنيف وترتيب الجامعات سواء على المستوي المحلي أو القومي أو العالمي؛ ويقاس التقدم العلمي لبلد من البلدان بمدى الناتج البحثي والعلمي مقارنةً بالدول الأخرى.

ويسر مجلة الدراسات والبحوث التربوية أن تقدم لقرائها هذا العدد، وتتقدم أسرة المجلة بالشكر إلى جميع الباحثين الذين ساهموا بأبحاثهم في هذا العدد، وتجدد دعوتها لجميع الباحثين للالتفاف حول هذا المنبر الأكاديمي بمساهماتهم العلمية. وندعو الله عز وجل السداد والتوفيق.

رئيس التحرير

أ.د/ عبدالله عبدالرحمن الكندري

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية،
والآراء والأفكار الواردة في الأبحاث المنشورة لا تلزم إلا أصحابها
جميع الحقوق محفوظة لمجلة الدراسات والبحوث التربوية © 2020

Journal of Studies and Educational Researches
ISSN: 2709-5231
مجلة الدراسات والبحوث التربوية
المجلد (6)ـ العدد (16)ـ ج (2)ـ يناير 2026م

فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على مجتمعات التعلم المهنية ومعايير معلمي التربية الإسلامية (2) في تنمية ممارساتهم التقويمية

أ. إبراهيم بن محمد آل شطيف *
باحث دكتوراه – المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، كلية التربية، جامعة الملك سعود – المملكة العربية السعودية

أ.د طلال بن محمد المعجل
أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، كلية التربية، جامعة الملك سعود – المملكة العربية السعودية

*amshotif@hotmail.com

تاريخ استلام البحث: 2025/10/15 تاريخ قبول النشر: 2025/11/22 تاريخ النشر: 2026/1/20

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرّف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على مجتمعات التعلّم المهنية ومعايير معلمي التربية الإسلامية (2) في تنمية الممارسات التقويمية لدى معلمي التربية الإسلامية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة، واشتملت الأدوات على بطاقتي: الملاحظة الصفية، وفحص الوثائق، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلمًا في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمحافظة وادي الدواسر، تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتم بناء البرنامج التدريبي المقترح وتطبيقه قبلياً وبعدياً على أفراد المجموعة التجريبية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة فحص الوثائق لصالح التطبيق البعدي، وكان حجم التأثير كبيراً، مما يؤكد على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تحسين ممارسات المعلمين التقويمية. وأوصت الدراسة باعتماد البرنامج التدريبي المقترح ضمن برامج التطوير المهني، والاستفادة من مجتمعات التعلّم المهنية ومعايير معلمي التربية الإسلامية (2) كإطار مرجعي لتعزيز الممارسات التقويمية.

الكلمات المفتاحية: مجتمعات التعلم المهنية – معايير معلمي التربية الإسلامية (2) – الممارسات التقويمية.

The Effectiveness of a Proposed Training Program Based on Professional Learning Communities and Standards for Islamic Education Teachers (2) in Developing Their Evaluative

Ibrahim M. Alshotif*
PhD Researcher in Curriculum and Instruction (Islamic Education), College of Education, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Prof. Dr.Talal M. Al-Maajel
Professor of Curriculum and Instruction (Islamic Education), College of Education, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

*Email: amshotif@hotmail.com

Received: 15/10/2025 Accepted: 22/11/2025 Published: 20/1/2026

Abstract: This study aimed to examine the effectiveness of a proposed training program based on Professional Learning Communities (PLCs) and the Islamic Education Teachers' Standards (2) in developing the assessment practices of Islamic Education teachers. A quasi-experimental one-group (pre–post) design was employed using two instruments: a classroom observation checklist and a document analysis checklist. The sample consisted of 30

purposively selected intermediate and secondary school teachers from Wadi Al-Dawasir. Results of the observation checklist revealed statistically significant differences at the 0.01 level in favor of the post-application, with a t-value of 3.912 and a post-mean of 3.88 compared to 2.99 pre-application; the Eta-squared value (0.46) indicated a large effect size. Document analysis findings also showed significant differences at the 0.01 level in favor of the post-application, with a t-value of 6.352 and a post-mean of 3.78 compared to 2.17 pre-application, and an Eta-squared value of 0.41, confirming the strong impact of the program on improving teachers' assessment practices.

Keywords: Professional Learning Communities (PLCs) - Islamic Education Teachers' Standards (2) - Evaluative Practices.

المقدمة:

تواجه الأنظمة التعليمية في العصر الحديث تحديات تتطلب تطويرًا مستمرًا في المناهج، والبنية التحتية، ووسائل التدريس لضمان جودة التعليم ومواكبة المستجدات. ويُعد التطوير المهني للمعلم ركيزة أساسية في هذه الجهود، حيث يُسهم في تفعيل المناهج، وتنفيذ الإستراتيجيات التربوية، وتحقيق نواتج تعلم فعّالة داخل الصف الدراسي.

وقد برز مفهوم مجتمع التعلم المهني (Professional Learning Community) كأحد مداخل التطوير المهني من خلال عمل جماعي موجه، يسهم في تطوير أداء المعلمين والمضي قدمًا في إصلاح منظومة التعليم (الإمام، 2019). وفي هذا السياق أظهرت دراسات كل من نجوين وآخرين وميسوك وآخرين (Meesuk et al., 2021; Nguyen et al., 2024) فعالية مجتمعات التعلم المهنية في تعزيز مهارات المعلمين وقدراتهم المهنية، ودعم ممارساتهم المرتبطة بالتطوير المهني المستمر.

وقد أكدت وزارة التعليم (2024) على أهمية التطوير المهني القائم على المدرسة من خلال تطبيق النموذج الإشرافي الحديث الذي يمكّن المدرسة من بناء منظومة نمو مهني مستمر، باستخدام أساليب متعددة منها: التأمل الذاتي، وتعلم الأقران، والدروس التطبيقية، ومجتمعات التعلم المهنية. وفي السياق ذاته أصدر المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي (2022) دليلًا يوضح مجالات وأنشطة التطوير المهني، مع الإشارة إلى أهمية أن تكون هذه الأنشطة مرتبطة بالمعايير المهنية للمعلمين، وضرورة تنوع أساليب التطوير المهني وبرامجه.

ومن الجهود الوطنية البارزة في دعم التطوير المهني للمعلمين، ما قامت به هيئة تقويم التعليم والتدريب (2017) من تطوير للمعايير المهنية التي شملت جزأين: أحدهما عام مشترك لجميع التخصصات، والآخر خاص بكل تخصص تعليمي. وتُعد معايير معلمي التربية الإسلامية من بين هذه المعايير التخصصية، وقد صُنّفت إلى مستويين: الأول، معايير معلمي التربية الإسلامية (1)، للمرحلة الابتدائية. والثاني، معايير معلمي التربية الإسلامية (2)، للمرحلتين المتوسطة والثانوية، ويضم هذا المستوى سبعة عشر معيارًا موزعة على ثمانية مجالات رئيسية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020).

وتشير العديد من الدراسات التربوية إلى تزايد الحاجة إلى إعادة بناء البرامج التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية، بما يعكس احتياجاتهم المهنية ويعزز كفاءتهم في ضوء المعايير المعتمدة. فقد أوصت دراسة آل شطيف وأبانمي (2023) بتصميم برامج تطوير مهني تستند إلى معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب، مع مراعاة متطلبات الواقع التعليمي. كما أكدت دراسة الشهراني (2022) أهمية اعتماد المعايير المهنية كإطار مرجعي لتطوير البرامج التدريبية، بما يسهم في تحسين الأداء التدريسي. ودعت دراسة الردادي وآخرين (2019) إلى بناء برامج حديثة للنمو المهني تستهدف معلمي التربية الإسلامية، وتركّز على جوانب التخطيط والتنفيذ والتقويم.

وتُعدّ الممارسات التقويمية من الركائز الأساسية لتجويد العملية التعليمية، حيث تسهم في توجيه التدريس بما يلائم احتياجات الطلاب، ورفع نواتج التعلم، وتحسين أداء المعلمين (بوبهام، 2014؛ هاشم والخليفة، 2017). ولم يعد التقويم يُمارس لأغراض التصنيف أو إصدار الأحكام فحسب، بل أصبح أداةً فاعلة للتطوير المهني، تُعزّز جودة التعليم داخل الصف، وتدعم اتخاذ القرارات التدريسية المستندة إلى البيانات (بلاكبيرن، 2014). ويؤكد سالم (2022) أن تطوير هذه الممارسات يتطلب تعديلًا في المعتقدات المهنية المرتبطة بها، من خلال برامج تدريبية تُراعي أبعاد المعلم المعرفية والوجدانية والسلوكية.

وفي هذا السياق تؤكد نتائج العديد من الدراسات فعالية مجتمعات التعلم المهنية كإطار يُعزز الممارسات التدريسية، مع التأكيد على إعادة بناء برامج التطوير المهني لتتماشى مع المعايير الحديثة واحتياجات المعلمين (العنزي والبدور، 2023؛ محمد، 2019).

وعلى الرغم من أهمية هذه التوجهات إلا أن دراسة البدور (2016) كشفت اعتماد المعلمين على الأساليب التقليدية في التقويم، وبيّنت دراسة الزبيدي (2019) ضعف تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل لأسباب تتعلق بقلة التأهيل وضعف القناعة بجدواها، مما يؤكد الحاجة إلى تدريبهم على أدوات تقويم حديثة ومتنوعة. وتتقاطع هذه النتائج مع خبرة الباحثين في مجالهما، حيث لاحظا شيوع الاعتماد على التقويم الختامي، وضعف استخدام التقويم التشخيصي والبنائي، وقلة توظيف التغذية الراجعة لتحسين أداء الطلاب.

وعلى الرغم من اعتماد معايير معلمي التربية الإسلامية [2] كإطار مرجعي للممارسات المهنية وللرخصة المهنية التخصصية، إلا أن الحاجة قائمة إلى دراسة أثر توظيف هذه المعايير من خلال مجتمعات التعلم المهنية، وانعكاس ذلك على الممارسات التقويمية للمعلمين، وهو ما تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقه عبر بناء برنامج تدريبي يستند إلى هذه المعايير في إطار مهني تشاركي.

مشكلة الدراسة:

تُعدّ الممارسات التقويمية من الركائز الأساسية لتحسين جودة التعليم وتعزيز الأداء المهني للمعلمين، وقد كشفت دراسات سابقة عن ضعف في هذه الجوانب، حيث أظهرت دراسة السعداوي (2017) قصورًا في تأهيل المعلمين في مجال التقويم، وجاءت نتائج معلمي التربية الإسلامية أقل من نظرائهم في التخصصات الأخرى. كما أوضحت نتائج

اختبارات الرخص المهنية الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب (2021) تدني أداء المعلمين في مجالات تدريس العلوم الشرعية، والتقويم، والتطوير المهني المستمر مقارنة بإدائهم في مجالات أخرى، مثل: التخطيط للتدريس، والإلمام بالمهارات اللغوية والكمية. وأشار تقرير قسم التربية الإسلامية بإدارة التعليم بمحافظة وادي الدواسر (1444) إلى ضعف واضح في الممارسات التقويمية بناءً على تحليل نماذج من الأسئلة الفصلية لمقررات التخصص، مما يعكس الحاجة إلى معالجة هذا القصور وتحسين الممارسات التقويمية.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية، إلا أنها لا تزال تواجه عددًا من التحديات التي تعوق تحقيق أهدافها، مثل: غياب الرؤية المشتركة، وضعف وضوح الأهداف، وغياب ثقافة العمل التعاوني، واستمرار النزعة الفردية والعزلة المهنية، بالإضافة إلى محدودية التأهيل المسبق، وضعف الوعي بأهمية هذه المجتمعات، مما يبرز الحاجة إلى برامج تدريبية تعالج هذه التحديات (الحربي، 2023؛ العتيبي والنفيسة، 2021؛ الفريح، 2020؛ النصيان، 2020).

وأشارت دراسة جورج وآخرين (2022) إلى أن تفعيل هذه المجتمعات يتطلب وضع خطط تدريبية شاملة لرفع مهارات المعلمين. كما دعت دراسات حمدي والشهراني (2021)، والدهيمان (2019)، والصبحي والشنقيطي (2023) إلى مواءمة برامج التطوير المهني مع المعايير المهنية، لما لها من أثر في تعزيز التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع، ودعم التطوير المهني المستمر.

وأوصت دراسة الغثبر (2020) بضرورة ربط برامج التطوير المهني بنتائج الاختبارات المبنية على المعايير، بما يضمن تلبية احتياجات المعلمين الفعلية، كما أكد المؤتمر الدولي الثاني للجمعية السعودية العلمية للمعلم ([جسم]، 2023) أهمية مواءمة هذه البرامج مع المعايير المهنية والاختبارات المرتبطة بها.

وفي ظل هذه التحديات أجرى الباحثان دراسة استطلاعية على عينة قصدية مكونة من (20) معلماً من معلمي الدراسات الإسلامية في المرحلتين المتوسطة والثانوية، بهدف الوقوف على أبرز جوانب القصور المتعلقة بموضوع الدراسة، والاستفادة منها في قياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح. وقد استخدم الباحثان استبانة قصيرة من إعدادهما تضمنت عددًا من البنود المرتبطة بالممارسات التقويمية، والمعايير المهنية، ومجتمعات التعلم المهنية. وأظهرت النتائج أن (60%) من أفراد العينة يعانون من ضعف الوعي بمفاهيم التقويم، وأن (50%) منهم لا يملكون اطلاعًا كافيًا على المعايير المهنية، وأكد (75%) حاجتهم إلى تطوير مهاراتهم في الممارسات التقويمية، في حين أوضحت النتائج أن (60%) منهم يحتاجون إلى فهم أعمق لمفهوم مجتمعات التعلم المهنية.

وفي ضوء ما سبق تحددت مشكلة هذه الدراسة في وجود قصور في الممارسات التقويمية لدى معلمي التربية الإسلامية (2). وتسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما التصور للبرنامج التدريبي المقترح القائم على مجتمعات التعلم المهنية ومعايير معلمي التربية الإسلامية (2)؟

2. ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على مجتمعات التعلم المهنية ومعايير معلمي التربية الإسلامية (2) في تنمية الممارسات التقويمية لدى المعلمين؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة للتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على مجتمعات التعلم المهنية ومعايير معلمي التربية الإسلامية (2) في تنمية الممارسات التقويمية لدى المعلمين.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة في النقاط التالية:

- إسهامها في إثراء المعرفة التربوية في مجال التطوير المهني للمعلمين، من خلال دراسة فاعلية برنامج تدريبي قائم على مجتمعات التعلم المهنية ومعايير معلمي التربية الإسلامية (2).
- تعزيز الفهم العلمي لدور مجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التقويمية لدى معلمي التربية الإسلامية، بوصفها مدخلًا فاعلًا لتنمية الأداء المهني.
- مواكبة التوجهات الحديثة في تمكين المدرسة وتعزيز استقلاليتها، من خلال تفعيل مجتمعات التعلم المهنية كآلية داعمة لتحسين الأداء وتمكين المعلمين من تطوير ممارساتهم بصورة مستدامة.
- دعم الجهود الوطنية لتحسين جودة التعليم عبر معالجة الفجوات المهنية لدى معلمي التربية الإسلامية في ضوء المعايير المهنية، والارتقاء بأدوارهم في التعليم والتقويم والتطوير المهني.

الأهمية التطبيقية: تتضح الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في النقاط الآتية:

- الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على مجتمعات التعلّم المهنية ومعايير معلمي التربية الإسلامية (2)، بما يُسهم في تلبية احتياجات المعلمين المهنية وتحسين أدائهم في مجالات التقويم.
- تقديم نموذج تطبيقي واقعي يمكن الإفادة منه في تطوير البرامج التدريبية الأخرى ضمن التخصصات التربوية المختلفة.
- تمكين صُنّاع القرار من الاستفادة من نتائج الدراسة وتوصياتها في تحسين سياسات التطوير المهني وبرامجه في الميدان التعليمي.
- الإسهام في تحقيق التكامل بين المعايير المهنية ومجتمعات التعلّم المهنية، من خلال تطبيق نموذج تدريبي قابل للتكرار في سياقات تعليمية مشابهة.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** وتشمل التالي:

- مجتمعات التعلّم المهنية: باعتبارها الإطار العملي الذي تم من خلاله تنفيذ البرنامج التدريبي عبر ورش عمل مباشرة، إلى جانب الاستعانة بوسائل التواصل الرقمية مثل (Telegram) و(WhatsApp)، وإدارة الاجتماعات عبر منصة (Zoom)، وذلك لدعم التواصل وتبادل الخبرات المهنية بين المعلمين.
- معايير معلمي التربية الإسلامية (2): باعتبارها الإطار المرجعي الذي تم الاعتماد عليه في تصميم وتنفيذ البرنامج التدريبي، واقتصر نطاق الدراسة على المعيارين (16) و(17)، والمتعلقين بالممارسات التدريسية لمعلم التربية الإسلامية.
- الممارسات التقويمية: تركّز هذه الدراسة على الممارسات التقويمية المرتبطة بتقويم المهارات المعرفية والمهارية لدى الطلاب.

- **الحدود البشرية:** اشتملت على عينة من معلمي التربية الإسلامية في المرحلتين المتوسطة والثانوية.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت على مدارس التعليم العام التابعة لنطاق تعليم محافظة وادي الدواسر.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1447هـ.

فروض الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى التحقق من صحة الفرضين التاليين:

- توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة.
- توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة فحص الوثائق.

مصطلحات الدراسة:

- **الفاعلية (Effectiveness):**

"مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة، كما تعرف بأنها مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل التابعة" (شحاتة والنجار، 2003، 230).

ويعرف الباحثان الفاعلية إجرائيًا: بأنها مدى تأثير البرنامج التدريبي المقترح، القائم على مجتمعات التعلم المهنية ومعايير معلمي التربية الإسلامية (2)، في تحسين الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية بتعليم وادي الدواسر، ويُقاس ذلك من خلال بطاقتي الملاحظة وفحص الوثائق، بمقارنة نتائج التطبيقين القبلي والبعدي، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام 1447هـ.

- **البرنامج التدريبي (Training Program):**

عرفه علي (2011، 69) بأنه "مجموعة من الموضوعات الإجبارية والاختيارية تقدم لفئة معينة من الدارسين بغية تحقيق أهداف مقصودة في فترة زمنية محددة، مع بيان عدد الساعات التي تقابل كل موضوع، والقائم بالتدريب، ويؤدي إلى الحصول على شهادة تؤهل المتدرب لمزاولة مهنة معينة".

ويعرفه الباحثان إجرائيًا بأنه: مجموعة من الموضوعات التدريبية المعتمدة على مجتمعات التعلم المهنية كإطار عملي، ومعايير معلمي التربية الإسلامية (2) كإطار مرجعي، وتُقدم لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمحافظة وادي الدواسر، بهدف تطوير ممارساتهم التقويمية.

- **مجتمعات التعلم المهنية (Professional Learning Community):**

تعرف بأنها: مجموعات من المعلمين يعملون بصورة تعاونية ضمن أطر منظمة بهدف تبادل الخبرات، وتطوير الممارسات المهنية، ومعالجة التحديات التي تواجه العملية التعليمية. وتركز هذه المجتمعات على تحسين تعلم الطلاب من خلال البحث المستمر، وتقييم الأداء، وتطوير التدخلات المناسبة لدعم الطلاب وتعزيز مهارات المعلمين لتحقيق تعليم فعّال (مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، 1436).

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: مجموعات من معلمي التربية الإسلامية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بتعليم وادي الدواسر، يعملون في إطار تعاوني منظم بعد تطبيق برنامج تدريبي مقترح خلال الفصل الدراسي الأول من العام 1447هـ، وتنفذ تلك المجموعات عملها عبر ورش عمل حضورية ومنصات رقمية مثل: (Zoom) و (Telegram) و(WhatsApp)، بهدف تنمية ممارساتهم التقويمية، وذلك في ضوء المعايير المهنية لمعلمي التربية الإسلامية (2)، من خلال التفاعل التشاركي، وتبادل الخبرات، وتحليل الأداء التدريسي، بما يُسهم في تحسين جودة التعليم وتطوير كفاءتهم المهنية.

- **معايير معلمي التربية الإسلامية (Islamic Education Teachers' Standards):**

تعرف هيئة تقويم التعليم والتدريب (2017، 50) المعيار بأنه: "وصف يحدد ما يجب أن يعرفه المعلم ويستطيع القيام به".

أما معايير معلمي التربية الإسلامية (2) فهي: مجموعة من المعايير المهنية التي أصدرتها هيئة تقويم التعليم والتدريب، لتحديد ما ينبغي على معلم التربية الإسلامية في المرحلتين المتوسطة والثانوية معرفته والقدرة على أدائه في التخصص التدريسي وطرق تدريسه، ويتضمن ذلك المعارف والمهارات المرتبطة بالتخصص، وما يتصل بها من ممارسات تدريسية فاعلة تشمل تطبيق طرق التدريس الخاصة، والتحلي بالسمات والقيم المتوقعة من المعلم المتخصص (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020).

ويعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها: ما ينبغي على معلم التربية الإسلامية في المرحلتين المتوسطة والثانوية معرفته والقدرة على أدائه من محتوى المعيارين (16) و(17) من معايير معلمي التربية الإسلامية (2)، والمتعلقين بتطبيق الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم الشرعية، ومراعاة طبيعة تدريسها وخصوصيتها. وتُوظَّف هذه المعايير كإطار

مرجعي لبناء برنامج تدريبي يُنفَّذ في سياق مجتمعات تعلم مهنية خلال الفصل الدراسي الأول من عام 1447هـ، بهدف تنمية الممارسات التقويمية لدى المعلمين.

- **الممارسات التقويمية (The Practices of Evaluation):**

عرف علي (2011، 72) الممارسات بأنها: "نوع من الخبرة المنظمة نسبيًا، وتشير إلى تكرار حدوث نفس الاستجابات الظاهرة أو ما يشابهها في مواقف بيئية منظمة نسبيًا".

ويعرف التقويم بأنه: عملية مستمرة شاملة تساعد في التعرف على مدى تحصيل المتعلمين، وكذلك معرفة نقاط القوة والضعف في العملية التعليمية بعناصرها المختلفة، ويستخدم كوسيلة لمعرفة فاعلية العملية التعليمية من جهة، ومن جهة أخرى كإستراتيجية عامة تساعد على التغيير التربوي (الدامغ، 2012).

ويعرف الباحثان الممارسات التقويمية إجرائياً بأنها: مجموعة الخبرات والإجراءات المنظمة التي يطبقها معلمو التربية الإسلامية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بتعليم وادي الدواسر، بعد مشاركتهم في برنامج تدريبي قائم على مجتمعات التعلم المهنية ومعايير معلمي التربية الإسلامية (2)، مع التركيز على تقويم المهارات المعرفية والمهارية لدى الطلاب. ويُقاس أثر هذه الممارسات كمّيًا باستخدام بطاقة الملاحظة الصفية وبطاقة فحص الوثائق، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من عام 1447هـ .

الإطار النظري:

أولاً: مجتمعات التعلم المهنية:

تتميز مجتمعات التعلُم المهنية بأدائها العالي، حيث تكون لها رؤية ورسالة وقيم وأهداف مشتركة تركز جميعها على تعلّم الطلبة، وثقافة جماعية ترتكز على التعلُم، والبحث الجماعي عن أفضل الممارسات، والتعلُم عن طريق العمل، والالتزام بالتحسين المستمر، مع التركيز على النتائج.

1- مفهوم مجتمعات التعلم المهنية:

عرّف دوفور وآخرون (2008، 18) مجتمعات التعلم المهنية بأنها: "عملية مستمرة يعمل فيها المعلمون بشكل تآزري في دورات متكررة من التقصي الجماعي والبحث الإجرائي، من أجل تحقيق نتائج أفضل للطلبة الذين يُدرِّسونهم".

وعرف هوغلوند (Hoaglund, 2014, 31) مجتمعات التعلُم المهنية بأنها تمثل مجموعة من المعلمين الملتزمين يعملون ويتعاونون بشكل مستمر، بهدف زيادة أفضل في التحصيل الدراسي للطلاب.

وعرفها كيفين (Kevin, 2015) بأنها تعمل على تطوير المعلمين المهنيين وزيادة فاعلية أدائهم، من أجل مساعدة الطلاب وجعل عملية التعلُم أكثر كفاءة، مما يؤدي إلى جعل الطلاب أفضل من معلميهم، وإتاحة المجال لهم للاستعانة بأفضل الخبراء في هذا المجال.

وعرّف مشروع تطوير (1436، 10) مجتمعات التعلم المهنية بأنها "مجموعات من الأفراد المنتمين إلى نفس المهنة تتشكل وفق أطر متعددة، ومستويات مختلفة، يجمعهم الاهتمام المشترك، بجعل أدائهم أكثر كفاءة وفاعلية، ويعملون بصورة تعاونية من خلال أوعية متعددة تتيح تبادل الخبرات واكتساب أفضل الممارسات ومعالجة الصعوبات والتحديات التي تواجه عملهم".

وعرفها المطيري (2022، 265) بأنها تتكون من مجموعة من المعلمين الذين يعملون في مؤسسة معينة، ولهم أهداف مشتركة يسعون إلى تحقيقها من خلال رفع فاعلية أدائهم، وتتسم طبيعة العمل بينهم بالتعاون الفعال، ويتم فيها تبادل الخبرات مع بعضهم بعضاً، ويساعدهم في ذلك مشورة الخبراء والمتخصصين، مما يؤدي إلى تجاوز الصعوبات والتحديات التي تواجههم، وتحسين وتطوير الأداء واتخاذ القرارات الصحيحة التي تنعكس إيجاباً على التحصيل الدراسي وعملية التعلُم للطلاب.

وهناك من عرف مجتمعات التعلم المهنية بأنها مجموعة من الأشخاص يعملون في نفس المهنة ضمن فريق واحد ويتشاركون نفس الاهتمامات، ويسعون لتحسين وتطوير أدائهم ويحاولون التغلب على التحديات التي تواجههم في العمل، مما يساعد على تنمية مهاراتهم ومعارفهم (الشمري، الجريفاني والفياض، 2024، 135).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن مجتمعات التعلم المهنية تقوم على مبدأ التعلم الجماعي المنظم، والارتباط الوثيق بين تطوير أداء المعلمين وتحسين نواتج تعلم الطلاب، في ظل ثقافة مدرسية تعاونية تتسم بالاستمرارية والمساءلة.

2- أهداف مجتمعات التعلم المهنية:

يمكن استخلاص العديد من الأهداف الرئيسية التي تسعى مجتمعات التعلم المهنية إلى تحقيقها، من خلال ما أورده دوفور وإيكر (2008)، وماتوس وآخرون (2022) وتتمثل فيما يلي:

- تحسين الأداء الكلي للمدارس بصورة جذرية.
- رفع مستوى مشاركة الطلاب في عملية التعلم.
- تعزيز شعور المربين بالفاعلية والرضا الوظيفي.
- توسيع نطاق التحسينات التعليمية لتشمل المدارس على مستوى المناطق التعليمية كافة.
- إحداث تغيير ثقافي شامل على مستوى النظام التعليمي بأكمله، باعتباره جوهر أي إصلاح ناجح واسع النطاق.
- دعم التطوير المهني المستمر للتربويين، من خلال التدريب المشترك على أفضل الممارسات التعليمية، وتطبيقها ومراجعتها استنادًا إلى الأدلة على تعلم الطلاب.

ويتضح من هذه الأهداف أن مجتمعات التعلم المهنية تمثل إطارًا تنظيميًا ونموذجًا تطويريًا يمكن أن يُسهم في إحداث نقلة نوعية في جودة التعليم، من خلال رفع كفاءة الأداء المدرسي، وتعزيز مشاركة الطلاب، وبناء ثقافة مهنية

قائمة على التعاون والفاعلية. كما تتيح هذه المجتمعات بيئة داعمة للتطوير المهني المستمر، بما في ذلك تحسين الممارسات التدريسية والتأملية، على نحو يحقق استدامة التحسين في البيئات التعليمية.

3- أسس مجتمعات التعلم المهنية:

أشار دوفور وآخرون (2022)، ودوفور وإيكر (2008) إلى أن نجاح مجتمعات التعلم المهنية يقوم على أربعة أسس رئيسية، هي: الرسالة، والرؤية، والقيم، والأهداف. ويُعد اتفاق مجتمع التعلم المهني عليها شرطًا أساسيًا لتكوين أرضية صلبة، في حين أن إغفالها أو معالجتها بصورة سطحية يؤدي إلى قيام جهود التطوير على أرضية غير راسخة.

فالرسالة: تمثل نقطة الانطلاق، حيث تجيب عن السؤال: ما الغاية من وجودنا؟ وتوضح الغرض الأساسي لمجتمع التعلم، ويجب أن تتضمن التزامًا واضحًا بضمان تعلم جميع الطلاب.

والرؤية: تجيب عن السؤال: ما الصورة المستقبلية التي نسعى لتحقيقها؟ وهي تصور مستقبلي مشترك وواقعي يصف ما تطمح المدرسة أن تكون عليه في سبيل تحقيق رسالتها.

والقيم: وتعكس الإجابة عن السؤال: كيف نتصرف لتحقيق رؤيتنا المشتركة؟ وتشمل تحديد الاتجاهات والسلوكيات والالتزامات التي يتعهد بها جميع الأعضاء منذ البداية.

والأهداف: وتجيب عن السؤال: كيف نقيس أثر جهودنا؟ وهي محطات قابلة للقياس تحدد الخطوات ذات الأولوية، والجداول الزمنية، والمؤشرات التي توضح التقدم نحو الرؤية المشتركة.

ويؤكد دوفور وآخرون أن المناقشة المتعمقة لهذه الأسس الأربعة، والإجابة الواضحة عن أسئلتها الجوهرية، يعززان الالتزام المشترك بالتغيير، ويمهدان لتحقيق نتائج إيجابية قابلة للاستمرار، وأن العمل الفعلي للتحسين يبدأ من هذه المرحلة ويتطلب متابعة مستمرة لضمان استمراريته.

ومن هنا يمكن النظر إلى وضوح الرسالة، ووجود رؤية مشتركة واقعية، وترسيخ القيم المتفق عليها، وتحديد أهداف قابلة للقياس، على أنها تمثل إطارًا مرجعيًا قد يسهم في دعم تماسك فرق العمل، وتوجيه جهودها نحو تحسين تعلم الطلاب. كما أن التفاعل المتوازن بين هذه المكونات قد يهيئ بيئة مهنية محفزة، مستدامة التطوير، ويحد من احتمالية انحراف الجهود عن غاياتها الأساسية.

4- خصائص مجتمعات التعلم المهنية:

أشار دوفور وإيكر (2008) إلى أن لمجتمعات التعلم المهنية ست خصائص رئيسية تشكّل ملامحها الأساسية وتوجّه ممارساتها، وهي كما يلي:

أ. المفاهيم والقيم المشتركة: فأعضاء المجتمع التعلمي يتبنون منظومة من المبادئ الإرشادية والمفاهيم التربوية التي تحدد بوضوح ما يعتقدونه وما يسعون لتحقيقه.

ب. البحث الجماعي: حيث إن التحسين والنمو في المجتمعات التعلمية يعتمد على عملية بحث جماعي مستمر، يشمل طرح الأسئلة حول الوضع الراهن، وتجريب أساليب جديدة، والتأمل في النتائج.

ج. الفرق التعاونية: تشكّل هذه الفرق البنية الأساسية للمجتمع التعلمي، حيث يتعاون الأعضاء لتحقيق أهداف مشتركة وتحسين أداء المؤسسة ككل، وليس مجرد تحسين أداء الأفراد.

د. التركيز على العمل والتجريب: يحرص أعضاء المجتمع التعلمي على تحويل الرؤى إلى واقع من خلال العمل الفعلي والتجارب الميدانية، مع تقبّل النتائج غير المتوقعة باعتبارها فرصًا للتعلم.

هـ. التحسين المستمر: يسعى المجتمع التعلمي باستمرار إلى البحث عن طرق أفضل للعمل، ويتضمن ذلك طرح أسئلة جوهرية تتعلق بالهدف الأساسي، والتوقعات، والإستراتيجيات، ومعايير التقويم.

و. التركيز على النتائج: تقوم جهود المجتمع التعلمي على قياس أثر العمل من خلال النتائج الملموسة، وليس الأهداف أو الخطوات فقط.

ومن خلال استعراض هذه الخصائص الست، يتضح أن مجتمعات التعلم المهنية ليست مجرد تجمعات شكلية للمعلمين أو فرق عمل مؤقتة، بل هي إطار منهجي متكامل يجمع بين القيم المشتركة، والبحث الجماعي، والعمل التعاوني، والممارسة الميدانية، والتحسين المستمر، والتركيز على النتائج. ومن شأن تفاعل هذه الخصائص أن يسهم في إحداث نقلة نوعية في الممارسات التعليمية، مما يعزز جودة التعليم ويرتقي بمستوى أداء المعلمين والطلاب.

5- أوعية مجتمعات التعلم المهنية:

أشار دوفور وإيكر (2008) إلى أن التطوير المهني في مجتمعات التعلم المهنية يتجاوز المفهوم التقليدي القائم على الدورات وورش العمل المنفصلة، ليتحول إلى ممارسة مدمجة في العمل اليومي للمعلمين، بحيث يصبح من الصعب الفصل بين التعليم والعمل. فالتفاعل المستمر، وبناء المناهج، وتصميم أدوات التقويم، والتحليل المشترك للنتائج، والتغذية الراجعة المتبادلة، تمثل جميعها أنشطة تعلّمية متجذّرة في بيئة المدرسة.

ويوضح مشروع تطوير (1436) أن مجتمعات التعلم المهنية ليست قالبًا واحدًا ثابتًا، بل يمكن أن تتجسد في صور وأوعية متنوعة تتكيف مع احتياجات المدرسة أو الإدارة التعليمية، ومن أبرزها التالي:

أ. **التدريب المباشر:** يتم من خلال تقديم برامج تدريبية مبنية على أسس ومعايير مهنية، تستجيب لاحتياجات فعلية لدى المعلمين والقيادات المدرسية، وتواكب المستجدات التربوية، وتسهم في تحقيق رؤية التطوير في المدرسة.

ب. **ورش العمل وحلقات النقاش:** تُنفذ عبر دعوة مجموعات من المعلمين أو المشرفين أو المختصين ذوي الاهتمامات المشتركة، بهدف إكسابهم مهارات محددة كما في ورش العمل، أو مناقشة قضايا وموضوعات حديثة للتوصل إلى حلول وقرارات مشتركة كما في حلقات النقاش.

ج. **المؤتمرات والندوات المتخصصة:** تُقام بواسطة مؤسسات أو جهات تعليمية، وتجمع المهتمين بمجال أو قضية محددة، بهدف الاطلاع على أحدث الدراسات والتجارب، وتبادل الخبرات، وتنمية الاتجاهات العملية والبحثية.

د. **البرامج الأكاديمية**: تُنفَّذ من خلال مبادرات تعليمية أو تدريبية متخصصة، مثل البرامج التي تقدمها الجامعات والمعاهد، وتهدف إلى تأهيل المعلمين أكاديميًا في مجالات محددة، بما يعزز بناء كفاءات متخصصة مؤهلة علميًا ومهنيًا.

هـ. **البحوث الإجرائية**: تُمارس عبر طرح أسئلة بحثية متعلقة بالممارسات التعليمية، وتجريب أساليب جديدة، وتحليل النتائج، بما يتيح للمعلمين والقيادات المدرسية اكتساب خبرات عملية ومعرفية تعزز الأداء وتطور الثقافة المهنية.

و. **التدريب بالأقران**: يتحقق من خلال تبادل الخبرات والمعارف بين زميلين أو أكثر يشتركون في المهام أو التخصص، عبر الملاحظة الميدانية والنقاش البنّاء لتحسين الأداء وتطوير الممارسات المهنية.

ز. **التوأمة المهنية**: تُنفذ بواسطة الربط بين مؤسستين تعليميتين أو أكثر لتبادل الخبرات الناجحة، والاستفادة من التجارب المتميزة، بما يسرع وتيرة التطوير.

ح. **الشبكات المهنية**: تتشكل من خلال قنوات تواصل تكون غالبًا إلكترونية، تجمع مختصين أو معلمين أو مشرفين لتبادل الخبرات والممارسات الجيدة، وترسيخ مفهوم مجتمع المعرفة.

ط. **مجموعات التخصص**: تُنشأ عبر تجميع المهتمين بمجال أو قضية تربوية محددة، بهدف التعاون وتبادل الخبرات، وتحقيق أهداف مهنية مشتركة تثري الأداء وتطور الممارسات.

ي. **تنوّع أوعية مجتمعات التعلم المهنية**: مما يمنحها مرونة في التطبيق، وقدرة على دمج التطوير المهني في صميم الممارسة اليومية للمعلمين في بيئة يسودها التعاون والمساءلة المشتركة، ويُسهم في تعزيز التعلم المستمر وتحسين جودة التعليم.

ثانياً: معايير معلمي التربية الإسلامية (2):

1- مفهوم المعايير المهنية:

تُعد المعايير المهنية للمعلمين إطارًا مرجعيًا يحدد ما ينبغي أن يمتلكه المعلم من معارف وما يجب أن يكون قادرًا على أدائه. وقد عرّف علي (2011، 261) المعايير (Standards) بأنها عبارات تحدد الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين، وأشار إلى أن هذا الحد الأدنى يشكّل قاعدة أساسية تمكّن الفرد أو المؤسسة من الاستمرار والتطور والارتقاء إلى مستويات أعلى من الكفاءة، ومن ثم تُسهم المعايير في توجيه العملية التعليمية وضبط مخرجاتها، من خلال بيان ما يتوقع أن يكتسبه المتعلم من معارف وما ينبغي أن يُجسده من مهارات وأداءات عملية. وفي الإطار نفسه تنظر هيئة تقويم التعليم والتدريب (2017) إلى المعايير المهنية للمعلمين باعتبارها منظومة تُبرز ما ينبغي على المعلم امتلاكه من قيم ومعارف وممارسات تمكّنه من أداء مهامه التربوية بكفاءة واقتدار.

كما تجدر الإشارة إلى أن مصطلح "المعايير" قد يُستخدم أحيانًا في الأدبيات بمعنى (Norms)، أي المستويات المرجعية لقياس الأداء، إلا أن المقصود في هذه الدراسة هو (Standards)، أي الكفايات والمعارف والمهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم لأداء دوره بكفاءة (شحاتة والنجار، 2003؛ علي، 2011).

وبهذا يتضح أن المعايير المهنية للمعلمين تمثل مرجعية أساسية لتحديد ما ينبغي أن يمتلكه المعلم من قيم ومعارف ومهارات، بما يضمن قيامه بأدواره التربوية بكفاءة واقتدار، فهي لا تقتصر على كونها أوصافًا نظرية، بل تعد أدوات عملية لتوجيه الأداء المهني وتقويمه، وضبط مخرجات التعليم بما يتوافق مع متطلبات التطوير والجودة في النظام التعليمي.

2- المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية:

ذكرت هيئة تقويم التعليم والتدريب (2017) أن المعايير المهنية للمعلمين في المملكة تقوم على بنية متكاملة تعكس شمولها وتنوع مستوياتها، وتتوزع على ثلاثة مجالات رئيسية مترابطة يعتمد كل منها على الآخر، وهي كالتالي:

أ. القيم والمسؤوليات المهنية: تشمل الالتزام بالقيم الإسلامية الوسطية، وأخلاقيات المهنة، وتعزيز الهوية الوطنية، والتطوير المهني المستمر، والتفاعل مع التربويين والمجتمع.

ب. المعرفة المهنية: تتضمن الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية، والمعرفة بالمتعلم وكيفية تعلمه، والإلمام بمحتوى التخصص وطرق تدريسه، بالإضافة إلى المعرفة بطرق التدريس العامة.

ج. الممارسة المهنية: تشمل التخطيط للتدريس وتنفيذه، وتهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة، وتوظيف أساليب تقويم متنوعة وفاعلة.

ومن جهة أخرى هناك معايير تخصصية تراعي ما يتميز به كل مجال من معارف ومهارات، مثل معايير معلمي التربية الإسلامية أو الرياضيات أو العلوم، وتهدف إلى تحديد المعارف والمهارات النوعية التي تميز المعلم في مجاله التخصصي وتمكّنه من أدائه بكفاءة وفاعلية. كما حدّدت وثيقة المعايير ثلاث رتب مهنية متدرجة تواكب نمو المعلم وتطوره المهني، وهي: المعلم الممارس، والمعلم المتقدم، والمعلم الخبير، بحيث تعكس هذه المستويات التدرج في أداء المعلم من التركيز على الممارسات الأساسية إلى توظيف الخبرة والمشاركة في تقديم الإسهامات القيادية داخل الميدان التربوي.

3- المعايير المهنية لمعلمي التربية الإسلامية:

أصدرت هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020أ) في إطار تطوير المعايير المهنية للمعلمين معايير تختص بمعلمي التربية الإسلامية، وقد صيغت لتحدد ما ينبغي أن يمتلكوه من معارف ومهارات مرتبطة بتخصصهم وطرق تدريسه، وما يتصل بها من ممارسات مهنية فاعلة. وتُبرز هذه المعايير أهمية أن يجمع معلمو التربية الإسلامية بين الكفاية العلمية والتمثيل العملي للقيم التي يدرّسونها، لينعكس ذلك على ممارساتهم داخل الصف وخارجه، ويعزز دورهم في إعداد جيل متوازن متمسك بدينه وقيمه، ومؤهل للإسهام في مجتمعه.

وقد جاءت هذه المعايير في صورتين متمايزتين تراعيان طبيعة تأهيل المعلمين والمرحلة الدراسية وذلك كما يلي:

- معايير معلمي التربية الإسلامية (1): وتختص بمعلمي المرحلة الابتدائية، وتشمل ثمانية معايير موزعة على خمسة مجالات رئيسية، وقد حُدد الوزن النسبي لكل منها على النحو التالي: القرآن الكريم وعلومه (21٪)، والسنة

وعلومها (18٪)، والعقيدة (23٪)، والفقه والسلوك (28٪)، وتدريس العلوم الشرعية (10%) (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020ب).

- معايير معلمي التربية الإسلامية (2): وهي موجهة لمعلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية، وقد اشتملت على سبعة عشر معيارًا موزعة على ثمانية مجالات رئيسية، تم تحديد الوزن النسبي لكل منها على النحو التالي: القرآن والتفسير (16٪)، والحديث وعلومه (8٪)، والعقيدة والفرق (15٪)، وفقه العبادات (16٪)، وفقه المعاملات والأسرة والجنايات (21٪)، وأصول الفقه والقواعد الفقهية (9٪)، والثقافة الإسلامية والآداب الشرعية (8٪)، وتدريس العلوم الشرعية (7٪) (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020ج).

وقد اشتملت المجالات السابقة على مجموعة واسعة من المعايير التفصيلية التي تغطي مختلف جوانب العلوم الشرعية ومعارفها، إلا أن نطاق هذه الدراسة يقتصر على مجال تدريس العلوم الشرعية، المتمثل في المعيارين (16) و(17) اللذين يعالجان توظيف الاتجاهات الحديثة في التدريس ومراعاة طبيعة العلوم الشرعية وخصوصياتها.

وتشير هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020د) إلى أن هذا المجال يضم معيارين رئيسين، وذلك على النحو التالي:

- **المعيار الأول:** تطبيق الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم الشرعية، ويُعنى هذا المعيار بقدرة المعلم على مواكبة المستجدات التربوية في تدريس العلوم الشرعية، وتطويعها بما يخدم تعلم الطلاب، وقد اشتمل على مجموعة من المؤشرات، جاءت كالتالي:

أ. تحديد المعالم العامة والقضايا الأساسية للعلوم الشرعية في مختلف المراحل، وصياغتها في صورة أهداف تعليمية.

ب. توظيف الاتجاهات الحديثة في إستراتيجيات التدريس وأساليبه.

ج. تنويع إستراتيجيات التدريس وأساليبه بما يعزز فاعلية التعلم.

د. ابتكار أساليب مناسبة لمعالجة صعوبات التعلم المتوقعة، كصعوبات تلاوة القرآن الكريم، أو تدريس المفاهيم المجردة.

هـ. تنظيم تقديم المحتوى العلمي بما يزيد من فاعلية التعلم، وخاصة في موضوعات العبادات وأركانها وواجباتها، وكذلك القواعد الفقهية وضوابطها.

و. تطوير أساليب ملائمة وفاعلة لتدريس العلوم الشرعية.

ز. ابتكار أساليب عملية لتدريب الطلاب على تطبيق العبادات، مثل الوضوء، والصلاة، وأعمال مناسك الحج والعمرة.

ح. استخدام الوسائل التقنية المناسبة لتدريس العلوم الشرعية وتصحيح التلاوة.

ط. توظيف نظريات التعلم ومبادئه المعاصرة في تدريس العلوم الشرعية.

ي. تقدير الحاجة المستمرة لتطوير تدريس العلوم الشرعية، وتنمية محبة الطلاب لها، وفاعلية التعليم والتعلم.

ك. تطبيق أساليب التقويم بشكل يتناسب مع إستراتيجيات التدريس المتنوعة.

- **المعيار الثاني:** مراعاة طبيعة تدريس العلوم الشرعية وخصوصياتها، ويؤكد هذا المعيار على إدراك المعلم لخصوصية تدريس العلوم الشرعية وتميزها بأساليب وأهداف تراعي طبيعتها، وتتمثل مؤشراته فيما يلي:

أ. بيان وتوضيح المبادئ العامة والأسس التي يقوم عليها تدريس مواد العلوم الشرعية.

ب. توظيف مبادئ التعليم وأساليبه المناسبة في تدريس القرآن الكريم.

ج. استحضار الأساليب النبوية وتطبيقها في التدريس.

د. إعداد خطط لتدريس فروع العلوم الشرعية المختلفة مثل التلاوة أو التوحيد وغيرها.

هـ. الموازنة بين أساليب تدريس فروع العلوم الشرعية وخطواتها، مثل التفريق بين تدريس التلاوة والتفسير، وبين تدريس الحديث والفقه، بما يلائم طبيعة كل مجال.

و. تنمية مهارات التفكير والعادات العقلية لدى الطلاب أثناء تدريس العلوم الشرعية.

وبذلك يتضح أن مجال تدريس العلوم الشرعية بما يشتمل عليه من مؤشرات تفصيلية، يسهم في تعزيز الدور التطبيقي للمعلم داخل الصف، وتوجهه إلى تبنّي طرق تدريس حديثة وتوظيف أساليب تقويم وتقنية فاعلة، بما يحقق الربط بين المادة العلمية واحتياجات الطلاب. ومن هنا تتجلى أهمية هذه المعايير في الارتقاء بجودة تدريس العلوم الشرعية وتوجيه أداء المعلم بما ينسجم مع التوجهات التربوية المعاصرة.

4- توظيف معايير معلمي العلوم الشرعية (2) في مجتمعات التعلم المهنية:

من خلال استعراض مفهوم مجتمعات التعلّم المهنية والمعايير المهنية لمعلمي التربية الإسلامية (2)، يتضح أن مجتمعات التعلّم المهنية تمثل مدخلًا تنظيميًا حديثًا لتطوير الممارسات التعليمية، حيث توفر بيئة تعاونية منظمة يتشارك فيها المعلمون خبراتهم، ويقومون بتحليل أدائهم التدريسي بصورة مستمرة، مما يتيح لهم معالجة التحديات الصفية وتطوير حلول مبتكرة لها. وفي المقابل تُعد المعايير المهنية لمعلمي التربية الإسلامية (2) إطارًا معرفيًا ومهنيًا يوجّه تلك الممارسات، ويحدّد ما ينبغي على المعلم امتلاكه من معارف ومهارات. ومن أبرز هذه المعايير ما ورد في مجال تدريس العلوم الشرعية، لما يتضمنه من مؤشرات تمس جوهر العملية التعليمية؛ حيث يؤكد المعيار (16) على توظيف الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم الشرعية وتنوّع إستراتيجياتها وأساليبها مما يعزّز فاعلية التعلّم، في حين يركّز المعيار (17) على مراعاة طبيعة العلوم الشرعية وخصوصياتها، واستخدام الأساليب التربوية الملائمة لعرضها وتدريسها.

ومن هذا المنطلق يقوم البرنامج التدريبي المقترح على الدمج بين البنية التنظيمية لمجتمعات التعلّم المهنية والمحتوى المعرفي للمعايير التخصصية لمعلمي التربية الإسلامية (2)، وتُعاد صياغة مؤشرات المعيارين (16) و(17) في صورة احتياجات تدريبية فعلية، تُعرض على المعلمين من خلال استبانات ذاتية أو نقاشات جماعية داخل المجتمع المهني. ومن ثمّ تُبنى أنشطة التطوير المهني وفق هذه الأولويات، ليصبح المعلم شريكًا فاعلًا في تحديد مساره التدريبي، وتتحول

المؤشرات النظرية إلى أنشطة عملية، مثل: ورش العمل التخصصية، والدروس التطبيقية، وإعداد نشرات تربوية، وعقد اجتماعات دورية لتحليل الممارسات الصفية.

وبذلك يتكامل المتغيران المستقلان: مجتمعات التعلّم المهنية ومعايير معلمي التربية الإسلامية (2)، حيث يشكّل الأول إطارًا تنظيميًا للتفاعل والتشارك، ويقدّم الثاني محتوى معرفيًا ومهنيًا يُترجم إلى مجالات تدريبية عملية. ومن المتوقع أن تسهم هذه العملية التفاعلية في تطوير الممارسات التدريسية للمعلمين ولا سيما الممارسات التقويمية، بما قد يعزز جودة تعليم العلوم الشرعية ويرتقي بكفاءة المعلم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة.

ثالثاً: الممارسات التقويمية:

1- مفهوم الممارسات التقويمية:

يعرف مجمع اللغة العربية بالقاهرة (2004) الممارسة بالمزاولة يقال: "(مارس) الشَّيْء مراسًا وممارسةً عالجه وزاوله" (ص: 863)

كما عرف المجمع التقويم بعدة معانٍ، من أبرزها التعديل، وإزالة العوج، وإعطاء القيمة وتقديرها. وقد ورد هذا اللفظ في قوله تعالى: "لَقَدۡ خَلَقۡنَا ٱلۡإِنسَٰنَ فِيٓ أَحۡسَنِ تَقۡوِيمٖ" (التين: 4) ، وذكر الطبري (2001، 512): أن مما جاء في معنى هذه الآية الكريمة: "لقد خلَقنا الإنسانَ، فبلَغنا به استواءَ شبابِه وجَلَدِه وقوتِه، وهو أحسنُ ما يكونُ، وأعدلُ ما يكونُ وأقوَمُه".

ومن الجمع بين هذين المفهومين يتضح أن الممارسات التقويمية هو: مزاولة أعمالٍ تهدف إلى التقدير والإصلاح والتسوية وإظهار القيمة.

أما في المجال التربوي فقد عُرِّفت الممارسات بأنها خبرة منظمة نسبياً تتحقق من خلال تكرار الأداء في مواقف تعليمية أو تدريبية منظمة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2020) .

وعرفت وزارة التعليم (2025، 3) التقويم بأنه "عملية منهجية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها واستخلاص نتائجها وإصدار أحكام وبناء خطط علاجية وتطويرية في ضوئها".

وانطلاقًا من هذه المفاهيم يمكن النظر إلى الممارسات التقويمية على أنها الإجراءات والأنشطة المتكررة والمنظمة التي يوظفها المعلم في الموقف التعليمي؛ بهدف جمع الأدلة حول تعلم الطلاب، وتقديرها، واستخدام نتائجها في إصدار أحكام واتخاذ قرارات تسهم في تحسين التدريس والتعلم.

2- أهمية الممارسات التقويمية وأهدافها التربوية:

للتقويم أهمية محورية في العملية التعليمية، ويُعد بمثابة الموجِّه الذي يحدد مسارها من خلال ما يوفره من تغذية راجعة تسهم في تطوير المناهج، وتحسين إستراتيجيات التدريس، وضبط تحقيق الأهداف التعليمية (الطويسي، 2012). كما أن له دورًا جوهريًا لكلٍّ من المعلم والمتعلم؛ فهو يمكّن المعلم من التعرف على استعدادات طلابه، وتشخيص

المتفوقين منهم وذوي الصعوبات، واتخاذ قرارات مناسبة بشأن طرق التدريس والبرامج العلاجية، في حين يساعد المتعلم على معرفة مستوى تقدمه، وتحديد أهدافه، وتعزيز دافعيته نحو التحصيل (الكبيسي، 2007). وإلى جانب ذلك يُعد التقويم أداة لاتخاذ القرارات التربوية على مختلف المستويات، فهو يزوّد المعلمين، وأولياء الأمور، والإدارة المدرسية، وصانعي القرار بمعلومات دقيقة حول فعالية البرامج الدراسية وجودة التعليم ونواتجه، ويسهم في تعزيز الرضا، وتطوير بيئة التعلم، وتحقيق النمو الشخصي والمهني للمعلم (هاشم، والخليفة، 2017).

وتهدف الممارسات التقويمية إلى تحقيق مجموعة من الأغراض التربوية التي تدعم المعلم والمتعلم على حد سواء، وقد أشار كل من الكبيسي (2007)، والطويسي (2012) إلى أن أبرز أغراض الممارسات التقويمية تتمثل في التالي:

أ. تشخيص واقع التعلم: الكشف عن مستويات الطلاب وصعوباتهم التعليمية لتحديد احتياجاتهم بدقة.

ب. التوجيه والتحسين: تزويد المعلم بتغذية راجعة تساعده على تعديل أساليبه التدريسية وتعزيز فاعليتها.

ج. متابعة النمو والتقدم: التعرف على مدى التغير في تعلم الطلاب خلال مراحل التعليم المختلفة.

د. التأكد من تحقق النواتج: قياس مدى إتقان الطلاب للمعارف والمهارات المستهدفة.

هـ. إصدار أحكام تربوية: اتخاذ قرارات مناسبة بشأن تطوير التعليم أو دعم الطلاب وفق معايير واضحة.

وبذلك يمكن أن تشكّل هذه الأغراض إطارًا مرجعيًا يوجّه الممارسات التقويمية للمعلم، ويعزّز دوره في تحسين أساليبه التدريسية ورفع جودة تعلم طلابه.

3- مراحل الممارسات التقويمية:

تُسهم الممارسات التقويمية الصفية في دعم عمليتي التعليم والتعلّم من خلال تشخيص استعداد الطلاب، ومتابعة تقدّمهم، والتحقق من مدى تحقق الأهداف التعليمية. وقد أشارت وزارة التعليم (2025) إلى ثلاث مراحل رئيسية لهذه الممارسات هي: التقويم القبلي، والتقويم البنائي، والتقويم الختامي.

أ. التقويم القبلي (التشخيصي): يعرف بأنه "عمليات تقويم تتم في بداية العام الدراسي، أو الفترة الدراسية، أو المقرر، أو الوحدة، أو الدرس، وتهدف إلى الوقوف على مدى استعداد الطالب وتشخيص امتلاكه لمهارات وميول واتجاهات ومعارف وخبرات أساسية سابقة".

ب. التقويم البنائي (التكويني): يقصد به "عمليات مستمرة خلال الفترة الدراسية [أو] العام الدراسي، لتجويد وبناء وتطوير المعارف والمهارات والقيم لدى الطالب، تهدف إلى إصدار أحكام عن مستواه وفق معايير كمية ونوعية يقاس من خلالها التعلم".

ج. التقويم الختامي (النهائي): يعرف بأنه" عمليات تقويم تتم في ختام فترات التعلّم المعتمدة في التقويم الدراسي، تهدف إلى إصدار أحكام عن مستوى الطالب، ومدى تحقيقه للأهداف التعليمية، وقياس تقدّم التعلّم" (وزارة التعليم، 2025، 4).

وبناء عليه فإن مراحل الممارسات التقويمية، بدءًا بالتشخيصي، ومرورًا بالبنائي، وانتهاءً بالختامي، تُظهر أن التقويم الصفي لا يُنظر إليه كإجراء منفصل في مراحل الدرس أو المقرر، بل كعملية متكاملة متواصلة تتكامل أدوارها في

تشخيص الواقع، وتوجيه التعلّم، والتحقق من نتائجه، الأمر الذي يعزز فاعلية الممارسات التدريسية ويجعل التقويم جزءًا بنيويًا من عملية التعليم والتعلّم.

4- أبرز التوجهات المعاصرة في ممارسات التقويم:

ظهرت في العقود الأخيرة توجهات حديثة في التقويم التربوي حاولت أن تقدم بدائل أكثر شمولًا وواقعية، تعكس تعلم الطلاب في أبعاده المختلفة، وتدعم جودة مخرجات التعليم. ومن أبرز هذه التوجهات التي تقترب من موضوع الدراسة ما يلي:

أ- **التقويم الأدائي:** يُعَدّ التقويم الأدائي من الأساليب التي تركز على أداء الطالب في ممارسات عملية تعبّر عن مدى تمكنه من المعارف والمهارات التي تعلمها في مواقف حياتية (علي، 2017ب؛ مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2014).

ويتسم هذا الأسلوب بخصائص متعددة، فهو واقعي لارتباطه بأداء المتعلم في مواقف حقيقية، وشامل يتناول العمليات والنواتج، وتعاوني يشرك المتعلم في وضع معايير الحكم على أدائه، ومرن يتيح التعديل في ضوء التغذية الراجعة (مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2014).

كما أشار علي (2017ب) إلى أن من أبرز أدوات هذا النوع: الملاحظة المباشرة باستخدام قوائم تقدير، والتكليفات العملية، والمشروعات التي تحاكي مواقف الحياة الواقعية. وأضاف علي (2011أ) أن الاختبارات الأدائية تتنوع إلى: اختبارات التعرف التي تركز على ملاحظة الأخطاء، واختبارات النماذج المصغرة التي تحاكي المواقف الحياتية، واختبارات عينة العمل التي تقيس أداء الطالب في ظروف واقعية تحت إشراف المعلم.

وأكد هاشم والخليفة (2017) أن اختبارات الأداء تمتاز بقدرتها على الجمع بين تقويم العمليات أثناء التنفيذ وتقويم النتاجات النهائية بعد الإنجاز، مما يمنحها صدقًا واقعيًا أعلى، ويجعلها أقرب إلى مواقف الحياة الفعلية من الاختبارات التحريرية التقليدية.

ويستخلص الباحثان من ذلك أن التقويم الأدائي يُعَدّ أداة عملية وفاعلة في تطوير الممارسات التدريسية للمعلم، حيث يزوّده بمؤشرات دقيقة عن أداء طلابه، ويمنحه تغذية راجعة تساعده على تحسين أساليبه وتطوير أدائه، كما يسهم في الوقت نفسه في رفع جودة تعلم الطلاب وإتقانهم لمهارات عملية مرتبطة بنواتج التعلم المستهدفة.

ب- **التقويم البديل:** يُعَدّ التقويم البديل من الاتجاهات الحديثة التي ظهرت استجابةً لمحدودية الاختبارات التقليدية القائمة على الورقة والقلم، ولا يقتصر على قياس حفظ المعلومات واستدعائها، بل يتجاوز ذلك إلى متابعة قدرة المتعلم على توظيف ما اكتسبه من معارف ومهارات في مواقف ذات معنى (هاشم والخليفة،2017). ويقوم هذا النوع من التقويم على استخدام أدوات وأساليب متنوعة مثل الملاحظة المنظمة، وملفات الإنجاز، والمشروعات، وخرائط المفاهيم، والتقويم الذاتي وتقويم الأقران، مما يجعله أكثر شمولًا وواقعية في تصوير تعلم الطالب (علي، 2017ب).

وقد أشار النصيان وعبد الكريم (2022) إلى أن التقويم البديل يمثّل تحولًا من الاقتصار على الاختبارات التحصيلية إلى أداء مهام تقيس مهارات التفكير العليا باستخدام أساليب متنوعة تمكّن من متابعة النمو الفردي للطالب، مع تقديم تغذية راجعة فورية تعزز جوانب القوة وتعالج جوانب القصور.

وتكمن أهمية هذا النوع من التقويم في كونه يخدم جميع أطراف العملية التعليمية، فهو يساعد المعلم على تحسين أساليبه التدريسية، ويمنح الطالب فرصًا أوسع للتعلم النشط، ويزوّد أولياء الأمور ومتخذي القرار بمؤشرات أدق حول جوانب القوة والضعف في التعليم.

5- أساليب ممارسات التقويم الصفي:

تُعنى أساليب ممارسات التقويم الصفي بالطرق والإجراءات التي يوظفها المعلّم لجمع الأدلة حول تعلم الطلاب وتفسيرها واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها، وسيتناول العرض التالي أبرز تلك الأساليب التي تسهم في تحسين التعليم والتعلّم، وتتمثل فيما يلي:

أ. التقويم الذاتي: يُعَدّ من الممارسات التقويمية الصفية التي تعزز استقلالية المتعلم ومشاركته الفاعلة في عملية التعلّم. و"يهدف إلى تعزيز مشاركة الطالب من خلال إصدار أحكام حول إنجازاته ونتائج تعلمه" (وزارة التعليم، 1444، 3).

ب. تقويم الأقران: يُعَدّ من الممارسات الصفية التي تهدف إلى إشراك الطلاب في إصدار أحكام حول أداء زملائهم، بما يعزز التفاعل والتعاون داخل الصف، ولهذه الممارسة أشكال متعددة، مثل سؤال الطلاب عن رأيهم في عمل أحد زملائهم، أو كتابة تقارير مختصرة عن جوانب القوة والضعف لدى الأفراد داخل المجموعة (علي، 2011أ). وقد أدرجته وزارة التعليم (2025) ضمن الأساليب الصفية التي يمكن توظيفها لتحسين عملية التدريس.

ج. تقويم المعلم للمتعلمين: يركّز هذا النوع من التقويم على المتعلم، وذلك من خلال إصدار الحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية لديه، وما يترتب على ذلك من أثر في نموه العقلي والمهاري والانفعالي، مع الكشف عن العقبات التي قد تعوق هذا النمو وتحديد أسبابها، ثم العمل على معالجتها وتذليلها (شحاتة والنجار، 2003).

وتُظهر هذه الأساليب تنوع أدوات التقويم التي يوظفها المعلم لمتابعة تعلم طلابه في أبعاده المختلفة، بما يعزز شمولية الممارسات التقويمية.

6- تكامل الممارسات التقويمية مع مجتمعات التعلّم المهنية ومعايير معلمي التربية الإسلامية (2):

تتكامل الممارسات التقويمية مع مجتمعات التعلّم المهنية من خلال ما تتيحه من فرص للتشارك بين المعلمين في تحليل نتائج الطلاب، الأمر الذي يمكن أن يوسّع فهمهم لجوانب القوة والضعف، ويدعم تطوير ممارساتهم التدريسية بصورة أكثر فاعلية. وفي هذا السياق أشار ماتوس وآخرون (2022) إلى أن انخراط التربويين في مجتمعات التعلّم المهني لا يتحقق بصورة كاملة إلا عندما تُستخدم الأدلة المستمدة من التقويمات التكوينية المشتركة في توجيه وتحسين الممارسات الفردية والجماعية، وهو ما يشكّل جوهر العملية التشاركية داخل هذه المجتمعات.

ومن هذا المنطلق يمكن أن تسهم مجتمعات التعلّم المهنية في تهيئة إطار تعاوني يتيح تبادل الأساليب والأدوات التقويمية بين المعلمين، وبناء خطط علاجية تشاركية تستجيب لاحتياجات الطلاب، مما يجعل التقويم عملية مستمرة ومترابطة مع التعليم. وتتأكد أهمية هذه الممارسات عند توظيفها في ضوء معايير معلمي التربية الإسلامية (2)، حيث يمكن أن تدعم هذه المعايير تطوير المعلم مهنيًا، وتمكّنه من أداء أدواره التقويمية بصورة أكثر فاعلية، مما قد ينعكس إيجابًا على جودة الممارسات التعليمية وتحسين نواتج التعلم.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء عرضاً لبعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وتم ترتيبها حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم، وذلك على النحو التالي:

أجرى العنزي والبدور (2023) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج "أوليفار وهيب وهوفمان" لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التدريسية والتأملية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي باستخدام التصميم ذو المجموعة الواحدة، واستبانة الممارسات التأملية وبطاقة ملاحظات الممارسات التدريسية أداة لها، وتم تطبيق البرنامج على عينة مكونة من (10) معلمين بمدرسة سليمان بن عبد الملك الابتدائية بمدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي فيما يتعلق بتحسين الممارسات التدريسية بمحاور التخطيط والتنفيذ والتقويم. كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي في تحسين الممارسات التأملية بمحوري التخطيط والتنفيذ، بينما لم تُظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية في بُعد التقويم.

وأجرى محمد (2023) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج معد وفق توجه مجتمعات التعلم المهنية في تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي باستخدام تصميم المجموعة الواحدة مع القياس القبلي والبعدي، وشملت العينة (7) من معلمات العلوم بمحافظة القاهرة، واستخدمت بطاقة ملاحظة لتحليل الممارسات التدريسية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في جميع أبعاد الممارسات التدريسية.

وهدفت دراسة طه (2022) إلى تصميم برنامج تدريبي مقترح عن بُعد لتنمية المعايير المهنية التخصصية لمعلمي اللغة العربية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحديد الاحتياجات التدريبية في المعايير المهنية التخصصية، والاستبانة أداة للدراسة، وبلغت العينة (423) معلمًا ومعلمة، و(30) مشرفًا ومشرفةً في تخصص اللغة العربية بالإدارة التعليمية بالمدينة المنورة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تمكن معلمي اللغة العربية من المعايير المهنية التخصصية اللازمة لهم في مؤسسات التعليم العام جاء بدرجة متوسطة، وجاءت الاحتياجات التدريبية لهم من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومشرفيها بدرجة احتياج عالية.

واستهدفت دراسة الشهراني (2022) التعرف على أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على المعايير المهنية للمعلمين في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وشملت العينة (22) معلمةً من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة أبها، واستخدمت الدراسة مقياس الأداء التدريسي كأداة لها، وتوصلت إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند (0.05) بين متوسطات الدرجات في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الأداء التدريسي لصالح التطبيق البعدي.

وسعت دراسة عطيف وشراحيلي (2021) إلى إعداد برنامج قائم على مجتمعات التعلم المهنية لتحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحديد الإطار النظري والمنهج التجريبي لتطبيق البرنامج باستخدام تصميم شبه تجريبي، وشملت العينة (30) معلمًا من معلمي التعليم العام، واعتمدت الدراسة على بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية كأداة للقياس. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في تحسين الممارسات التدريسية.

وتناولت دراسة الفريح (2020) تقديم تصور مقترح لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية بمدينة الرياض، وفق نظرية النسق الاجتماعي في ضوء متطلبات رؤية المملكة 2030. وذلك من خلال التعرف على واقع مجتمعات التعلم ومعوقات تنفيذها ومتطلبات تفعيلها، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، وأسلوب دلفاي لتحكيم التصور، والمقابلة كأداة لعينة مكونة من (65) معلمة في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. وتوصلت الدراسة إلى ضعف تطبيق مجتمعات التعلم في المدارس الثانوية، لعدة معوقات من أبرزها: ثقافة العزلة المهنية، والمركزية، وغياب الحوار، ومن متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية: التعلم عن طريق الفريق، ونشر ثقافة مجتمعات التعلم المهنية، وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لمجتمعات التعلم المهنية يعتمد على نظرية النسق الاجتماعي.

وهدفت دراسة النصيان (2020) للتعرف على واقع مجتمعات التعلم المهني لمعلمي التربية الإسلامية بمنطقة القصيم، وتحديد أبرز معوقات تطبيق متطلباته، وما إذا كانت هناك فروق بين استجابات أفراد عينة البحث حول واقع ومعوقات تطبيق مجتمعات التعلم لدى معلمي التربية الإسلامية تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، ثم تقديم تصور مقترح لتفعيل مجتمعات التعلم المهني لمعلمي التربية الإسلامية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً لها، وتكونت العينة من (156) معلمًا ومعلمةً للتربية الإسلامية بمنطقة القصيم. وتوصلت النتائج إلى أن واقع تطبيق مجتمعات التعلم لدى معلمي التربية الإسلامية جاء بدرجة ممارسة متوسطة، ووجود معوقات تحد من تطبيق مجتمعات التعلم لدى معلمي التربية الإسلامية بدرجة كبيرة، وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لتفعيل مجتمعات التعلم المهني لمعلمي التربية الإسلامية.

وسعت دراسة الشعبي (2020) إلى الكشف عن مدى توظيف مجتمعات التعلم المهنية في تطوير الممارسات الصفية لدى معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداةً لها، وتكونت العينة من (99) معلمًا للعلوم من مدن القصيم والرياض وتبوك وأبها ومكة المكرمة. وتوصلت النتائج إلى أن

تقديرات العينة لمدى توظيف مجتمعات التعلم المهنية في تطوير الممارسات الصفية لدى معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية في مجال التعليم والتعلم ومجال بيئة التعلم كانت عالية.

وتناولت دراسة أوليسون (Olsson, 2019) الأدبيات البحثية المتعلقة بمجتمعات التعلم المهني (PLCs) بهدف تقديم رؤى حول كيفية تعزيز البحث التطبيقي لتحسين التدريس والتعلم في المدارس السويدية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وبطاقة تحليل المحتوى كأداة لها، واستهدفت (96) مقالة من المقالات المحكمة المنشورة بين عامي (2000) و(2018)، في قاعدة بيانات (ERIC). وأظهرت النتائج أن مجتمعات التعلم المهنية تعزز تطوير المهارات المهنية للمعلمين وتُحدث تغييرات إيجابية في ممارساتهم التدريسية. وأكدت الدراسة أهمية دمج هذه المجتمعات في الروتين المدرسي، مع التركيز على التعاون والتحليل التأملي لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح ما يلي:

- اتبعت معظم الدراسات المنهج شبه التجريبي نظراً لملاءمته لطبيعتها وأهدافها مثل دراسة كلٍ من: العنزي والبدور (2023)، محمد (2023)، الشهراني (2022)، واتبعت بعض الدراسات المنهج الوصفي مع اختلاف أنواعه مثل دراسة الشعبي (2020)، والنصيان (2020)، وقد تنوعت الأهداف التي تناولتها الدراسات السابقة.
- توصلت بعض الدراسات السابقة إلى أن البرامج التدريبية المبنية على مجتمعات التعلم المهنية قد حققت تحسنًا ملحوظًا في الممارسات التدريسية، مثل دراسة كلٍ من: العنزي والبدور (2023)، محمد (2023)، عطيف وشراحيلي (2021). وتختلف الدراسة الحالية عن هذه الدراسات بتركيزها على قياس مقدار تنمية الممارسات التقويمية، من خلال التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح يعتمد على الجمع بين مجتمعات التعلم المهنية كإطار عملي، ومعايير معلمي التربية الإسلامية (2) كإطار مرجعي.
- تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهج شبه التجريبي، وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في الاهتداء إلى بعض المصادر العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدِّراسة، وصياغة مشكلة ومنهجية الدِّراسة، والإسهام في بناء بعض أركان الأدب النظري للدِّراسة، وكذلك الاستفادة من الدراسات السابقة في تصميم أدوات الدِّراسة، ومناقشة النتائج التي توصلت إليها الدِّراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي للمجموعة الواحدة من خلال قياسين قبلي وبعدي، من خلال أداتي: بطاقة الملاحظة الصفية، وبطاقة فحص الوثائق، للإجابة عن سؤال الدراسة لقياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح، والذي اعتمد على مجتمعات التعلم المهنية، ومعايير معلمي التربية الإسلامية (2)، في تحسين الممارسات التقويمية.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الإسلامية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدارس الحكومية في محافظة وادي الدواسر، وعددهم الإجمالي (126) معلمًا، وذلك بحسب تقرير أعداد المعلمين في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1446هـ (إدارة التعليم بمحافظة وادي الدواسر، 2024).

وتم اختيار (30) معلمًا من معلمي التربية الإسلامية في المرحلتين المتوسطة والثانوية، من المدارس التابعة لإدارة التعليم بمحافظة وادي الدواسر بطريقة قصدية لضمان جدية المشاركين واستمرارهم حتى نهاية البرنامج، نظرًا لطبيعة الدراسة التي تتطلب التزامًا بالحضور والتفاعل في أنشطة مجتمعات التعلم وتنفيذ القياسين القبلي والبعدي، وقد تم تحديد حجم هذه العينة بناءً على اعتبارات القوة الإحصائية المناسبة للتصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، مع مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وقوة إحصائية (0.80)، وحجم أثر متوسّط، وفقًا لجدول القوة الإحصائية الذي أعدّه كوهن (Cohen, 1988).

أدوات الدراسة:

اشتملت أدوات الدراسة على ما يلي:

1- بطاقة ملاحظة الممارسات التقويمية:

تم إعداد بطاقة ملاحظة الممارسات التقويمية من قبل الباحِثَين للتعرف على مدى تطبيق معلمي التربية الإسلامية للممارسات التقويمية قبل وبعد تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح، وذلك بالرجوع لأدبيات الدراسة والدراسات السابقة، مثل دراسة عطيف وشراحيلي (2021)، ومحمد (2023)، والنصيان وعبد الكريم (2022)، وقد تكونت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية من (10) عبارات، وقد استخدم الباحثان المقياس الخماسي للتحقق من درجة الممارسة ويتمثل في (لم يُلاحظ، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً).

صدق بطاقة ملاحظة الممارسات التقويمية: تم التحقق من صدق بطاقة الملاحظة باستخدام كلٍ من:

أ. **صدق المحكمين (المحتوى):** تم عرض الصورة الأولية من البطاقة للتحكيم على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، والتربية الإسلامية، والتقويم والقياس، لمراجعة مدى ملاءمة البنود لأهداف الأداة ومحاورها، ووضوح الصياغة، وشمولية البنود للمجال المُقاس، وسلامة اللغة والترتيب المنطقي، مع إتاحة المجال لإبداء أي مقترحات للتعديل أو الإضافة، وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم تم الإبقاء على عبارات بطاقة الملاحظة التي اتفق المحكمون على مناسبتها وإجراء بعض التعديلات على الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة.

ب. **صدق البناء (الاتساق الداخلي):** للتأكد من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية لها بعد تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغت (30) معلماً، للتأكد من صلاحيتها للتطبيق الميداني على عينة الدراسة، ويوضحها الجدول التالي:

جدول (1)

معاملات الارتباط بين عبارات بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية للبطاقة

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.771	6	**0.879
2	**0.841	7	**0.760
3	**0.821	8	**0.780
4	**0.880	9	**0.769
5	**0.819	10	**0.804

** دال عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (1) أن جميع معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبطاقة جاءت دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات ما بين (0.760، 0.879)، وجميعها معاملات ارتباط عالية، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية (بطاقة الملاحظة)، حيث أشار الدليمي وصالح (2014) إلى أن معاملات الارتباط تعد منخفضة إذا كانت قيمتها أقل من (0.25)، ومتوسطة إذا كانت محصورة بين القيمتين (0.25، 0.490)، ومرتفعة إذا كانت محصورة بين القيمتين (0.50، 0.75)، ومرتفعة جداً إذا كانت أعلى من (0.75).

ثبات بطاقة ملاحظة الممارسات التقويمية:

قام الباحثان بالتحقق من ثبات بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (سيبرمان– براون) – جتمان، بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (3)

معاملات الثبات لبطاقة الملاحظة

المتغير	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سيبرمان- براون	جتمان
بطاقة الملاحظة	10	0.92	0.88	0.90

يتضح من الجدول السابق أن بطاقة الملاحظة تتمتع بمعامل ثبات عالٍ، حيث بلغ معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ (0.92)، وبلغ معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية (سيبرمان- براون) (0.88)، وبلغ معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية (جتمان) (0.90)، وهي درجة ثبات عالية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

2- بطاقة فحص الوثائق:

تم إعداد بطاقة فحص الوثائق من قبل الباحثَين كأداة داعمة لبطاقة الملاحظة، لتوفير مصدر إضافي للمعلومات المتعلقة بالممارسات التقويمية من خلال بطاقة تحليل الوثائق مثل الاختبارات وملفات الإنجاز وسجل

تحضير الدروس اليومية، للتعرف على مدى تطبيق معلمي التربية الإسلامية لتلك الممارسات، قبل وبعد تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح، وذلك بالرجوع لأدبيات الدراسة، والدراسات السابقة، مثل دراسة النصيان وعبد الكريم (2022)، والأهدل (2021).

صدق بطاقة فحص الوثائق: تم التحقق من صدق البطاقة باستخدام كلٍ مما يلي:

أ. **صدق المحكمين**. تم عرض الصورة الأولية من بطاقة فحص الوثائق على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، والتربية الإسلامية، والتقويم والقياس، لمراجعة مدى ملاءمة البنود لأهداف الأداة ومحاورها، ووضوح الصياغة، وشمولية البنود للمجال المقاس، وسلامة اللغة والترتيب المنطقي، مع إتاحة المجال لإبداء أي مقترحات للتعديل أو الإضافة.

ب. **صدق الاتساق الداخلي**: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة فحص الوثائق، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بعد تطبيقها على عينة استطلاعية، وذلك على النحو التالي:

جدول (3)

معاملات الارتباط بين عبارات بطاقة فحص الوثائق والدرجة الكلية للبطاقة

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.813	6	**0.815
2	**0.908	7	**0.820
3	**0.917	8	**0.824
4	**0.839	9	**0.901
5	**0.826	10	**0.836

** دال عند مستوى (0.01)

يتضح من خلال الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبطاقة جاءت دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات ما بين (0.815، 0.917)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية (بطاقة فحص الوثائق).

ثبات بطاقة فحص الوثائق:

قام الباحث بحساب معادلة هولستي لحساب ثبات بطاقة فحص الوثائق، وذلك بالتطبيق على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة؛ للتأكد من صلاحيته البطاقة لتطبيقها على عينة الدراسة.

قام الباحثان بالتحقق من ثبات بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (سيبرمان– براون) – جتمان، بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (4)

معاملات الثبات لبطاقة فحص الوثائق

المتغير	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سيبرمان- براون	جتمان
بطاقة فحص الوثائق	10	0.91	0.89	0.90

يتضح من الجدول السابق أن بطاقة الملاحظة تتمتع بمعامل ثبات عالٍ، حيث بلغ معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ (0.91)، وبلغ معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية (سبيرمان- براون) (0.89)، وبلغ معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية (جتمان) (0.90)، وهي درجة ثبات عالية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

البرنامج المقترح القائم على مجتمعات التعلم المهنية ومعايير معلمي التربية الإسلامية (2):

تم تصميم البرنامج التدريبي المقترح وفق نموذج تصميم التدريب آدي (ADDIE)، الذي تم اختياره لما يتميز به من وضوح في المراحل، وتسلسل منطقي، ومرونة في التطبيق، مما يجعله ملائمًا لبناء برامج تدريبية منهجية تستند إلى تحليل الاحتياجات وتراعي التطوير المستمر.

ويتكون النموذج من خمس خطوات هي: التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقويم وذلك كما يلي (نوي، 2017):

1) **مرحلة التحليل (Analysis):** تضمنت هذه المرحلة: تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، والتعرّف على مدى إلمامهم بمعايير معلمي التربية الإسلامية (2)، من خلال تصميم استبانة مخصصة لهذا الغرض. كما اشتملت على تحديد أهداف البرنامج التدريبي، وتحليل بيئة التدريب من حيث الموارد المتاحة، وطرق التواصل الممكنة، وآليات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية داخل المدارس، بالإضافة إلى مراجعة الأدبيات السابقة التي تدعم تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في البرنامج التدريبي المقترح.
2) **مرحلة التصميم (Design):** تم في هذه المرحلة تصميم البرنامج التدريبي المقترح من خلال: التعريف بمجتمعات التعلم المهنية وآلية عملها، ودورها في تطوير الأداء المهني، واستعراض معايير معلمي التربية الإسلامية (2)، مع التركيز على الممارسات التقويمية، وتحديد أوعية التطوير المهني المناسبة، مثل الدروس التطبيقية، وورش العمل، والنشرات التربوية، والاجتماعات الدورية. واختيار الإستراتيجيات التدريبية المناسبة، وتحديد أدوات تقييم البرنامج وأثره.
3) **مرحلة التطوير (Development):** تم في هذه المرحلة إعداد المواد التدريبية والمحتوى التدريبي، بما يتضمن: الحقائب التدريبية التي تشمل النظريات، والتطبيقات، والدراسات العملية المرتبطة بالتطوير المهني من خلال مجتمعات التعلم، وتصميم العروض التقديمية، وأوراق العمل، والأدلة الإرشادية التي تسهل تطبيق المعايير المهنية. وقد خضع البرنامج التدريبي للتحكيم من قبل مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجالات التطوير

المهني، وهم من الحاصلين على مؤهلات تدريبية معتمدة، كـ: "مدرب معتمد"، بالإضافة إلى متخصصين في المناهج وطرق التدريس، وذلك بهدف مراجعة محتوى البرنامج وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم وتوصياتهم.

4) **مرحلة التنفيذ (Implementation):** تم تنفيذ البرنامج التدريبي على مرحلتين:

أ. المرحلة الأولى: المرحلة التمهيدية للتدريب (الأسبوع الأول): وتم فيه تدريب المعلمين على كيفية العمل في مجتمعات التعلم المهنية، واستعراض معايير معلمي التربية الإسلامية (2)، مع التركيز على الممارسات التقويمية، وتنمية مهارات المعلمين في تحليل الأداء المهني والتخطيط للتحسين، بالإضافة للاتفاق على آليات التواصل والاجتماعات الدورية وأوعية التطوير داخل مجتمعات التعلم.

ب. المرحلة الثانية: المرحلة التطبيقية لمجتمعات التعلم المهنية، وتمت خلال ثمانية أسابيع من خلال تطبيق الأنشطة التعاونية، مثل: الدروس التطبيقية، وورش العمل التخصصية، وإعداد نشرات تربوية، وعقد الاجتماعات الدورية لمناقشة التقدم في الممارسات التقويمية، بالإضافة للتفاعل المستمر بين المعلمين.

5) **مرحلة التقويم (Evaluation):** من خلال التقويم المستمر أثناء التنفيذ: بالتغذية الراجعة المستمرة من المعلمين حول مدى فاعلية الأنشطة، وتحليل تفاعل المعلمين داخل مجتمعات التعلم المهنية ومدى التزامهم بأنشطتها. ومن خلال التقويم النهائي أيضًا بعد التنفيذ، وذلك بتطبيق الأدوات البعدية لقياس أثر البرنامج على تطوير الممارسات التقويمية، وتحليل البيانات ومقارنة نتائج القياسات القبلية والبعدية، لتحديد مدى تحقيق البرنامج لأهدافه.

الأساليب الإحصائية:

تم إدخال البيانات بالحاسب الآلي من خلال الرزمة الإحصائية SPSS وأجريت المعالجات الإحصائية التالية، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) للتأكد من الاتساق الداخلي لبطاقتي الملاحظة وفحص الوثائق.
- معادلة هولستي (Holsti) للتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة، وأداة فحص الوثائق.
- اختبار "ت" للعينات المرتبطة (Paired– samples t– Test) لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لأدوات الدراسة.
- معادلة كوهين Cohen's d لحساب حجم الأثر للعينات المرتبطة، وتم حساب حجم الأثر لكوهين (d) باستخدام المعادلة التالية:

$$d = \frac{\mu_1 - \mu_2}{\sigma}$$

حيث: μ_1: المتوسط الحسابي البعدي، μ_2: المتوسط الحسابي القبلي، σ: الانحراف المعياري

كما يمكن حساب حجم الأثر لكوهين (d) باستخدام المعادلة التالية:

$$d = \frac{T}{\sqrt{N}}$$

حيث: T قيمة "ت" للعينات المرتبطة، N: حجم العينة (Cohen, 1988).

نتائج الدراسة:

يتناول هذا الجزء عرض النتائج بعد تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة (المجموعة التجريبية)، والمتمثلة في بطاقة الملاحظة، وبطاقة فحص الوثائق، وذلك للتحقق من صحة فروض الدراسة، وذلك على النحو التالي:

النتائج الخاصة بالفرض الأول:

وينص هذا الفرض على: **"توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة".**

لاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين Paired Samples t-Test للكشف عن الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة (المجموعة التجريبية) في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة ويوضحها جدول (5)، واستخدم الباحثان معادلة كوهين Cohen's d لحساب حجم الأثر للعينات المرتبطة، وتم الحكم على حجم الأثر لكوهين (d) بالاستعانة بالقاعدة التالية (عبد العزيز، 2011):

- يُعد حجم التأثير ضعيفاً إذا كانت قيمة d= 0.2
- يُعد حجم التأثير متوسطاً إذا كانت قيمة d= 0.5
- يُعد حجم التأثير كبيراً إذا كانت قيمة d= 0.8 فأكثر

جدول (5)

نتائج اختبار"ت" للعينات المرتبطة Paired Samples t-Test للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	قيمة d	حجم التأثير
تجريبية قبلي	30	2.99	1.09	3.912	0.001	0.71	كبير
تجريبية بعدي	30	3.88	0.61				

يتضح من خلال الجدول (5) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي ببطاقة ملاحظة ممارسات المعلمين التقويمية وذلك لصالح المعلمين بالتطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) (3.912) وهي دالة عند مستوى (0.01)، وجاء المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي (3.88) بانحراف معياري (0.61) مقابل متوسط حسابي للتطبيق القبلي (2.99) بانحراف معياري (1.09)، كما أن قيمة (d) بلغت (71.0) مما يدل على حجم التأثير الكبير للبرنامج التدريبي المقترح على مجتمعات التعلم المهنية ومعايير معلمي التربية الإسلامية

(2) في تنمية ممارسات المعلمين والتقويمية. وقد يعزى ذلك إلى خصائص البرنامج التدريبي المقترح، حيث شجع أفراد العينة على التفاعل التشاركي، وتبادل الخبرات، وتحليل الأداء التدريسي، مما ساهم في تحسين جودة التعليم وتطوير كفاءتهم المهنية. وأشار دوفور وأيكر (2008) وماتوس وآخرون (2020) إلى أن مجتمعات التعلُم المهنية تمثل إطارًا تنظيميًا ونموذجًا تطويريًا يُسهم في إحداث نقلة نوعية في جودة التعليم، من خلال رفع كفاءة الأداء المدرسي، وتعزيز مشاركة الطلاب، وبناء ثقافة مهنية قائمة على التعاون والفاعلية. كما تتيح هذه المجتمعات بيئة داعمة للتطوير المهني المستمر، بما في ذلك تحسين الممارسات التدريسية والتأملية على نحو يحقق استدامة التحسين في البيئات التعليمية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة محمد (2023) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في جميع أبعاد الممارسات التدريسية، وهو ما يعكس أثر برنامج معد وفق توجه مجتمعات التعلم المهنية في تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عطيف وشراحيلي (2021) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في تحسين الممارسات التدريسية، والتي بينت وجود أثر للبرنامج القائم على مجتمعات التعلم المهنية لتحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أوليسون (Olsson, 2019) التي أظهرت أن مجتمعات التعلم المهنية تعزز تطوير المهارات المهنية للمعلمين وتُحدث تغييرات إيجابية في ممارساتهم التدريسية، في حين تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة العنزي والبدور (2023) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في الممارسات التقويمية، وهو ما يشير إلى عدم وجود أثر للبرنامج التدريبي القائم على نموذج "أوليفار وهيب وهوفمان" لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

النتائج الخاصة بالفرض الثاني:

وينص هذا الفرض على: **"توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة فحص الوثائق".**

لاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين Paired Samples t-Test للكشف عن الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة (المجموعة التجريبية) في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة فحص الوثائق، واستخدم الباحثان معادلة كوهين Cohen's d لحساب حجم الأثر للعينات المرتبطة، ورصدت النتائج في الجدول التالي.

جدول (6)

نتائج اختبار"ت" للعينات المرتبطة Paired Samples t-Test للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة فحص الوثائق

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	قيمة d	حجم التأثير
تجريبية قبلي	30	2.17	1.12	6.352	0.001	1.16	كبير

تجريبية بعدي	30	3.78	0.67

يتضح من خلال الجدول (6) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي بوثائق المعلمين (الاختبارات وملفات الإنجاز وسجل تحضير الدروس اليومية)، وذلك لصالح المعلمين بالتطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) (6.352) وهي دالة عند مستوى (0.01)، وجاء المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي (3.78) بانحراف معياري (0.67) مقابل متوسط حسابي للتطبيق القبلي (2.17) بانحراف معياري (1.12)، كما أن قيمة (d) بلغت (1.16) مما يدل على حجم التأثير الكبير للبرنامج التدريبي المقترح على مجتمعات التعلم المهنية ومعايير معلمي التربية الإسلامية (2) في تنمية ممارسات المعلمين والتقويمية فيما يتعلق بوثائق المعلمين (الاختبارات وملفات الإنجاز وسجل تحضير الدروس اليومية). وقد يعزى ذلك إلى خصائص البرنامج التدريبي المقترح، حيث شجع أفراد العينة على التفاعل التشاركي، وتبادل الخبرات، وتحليل الأداء التدريسي مما ساهم في تطوير كفاءتهم المهنية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي توصلت إلى فاعلية البرنامج المعد وفق توجه مجتمعات التعلم المهنية في تطوير الممارسات التدريسية لدى المعلمين، مثل دراسة كلٍ من: محمد (2023)، عطيف وشراحيلي (2021)، العنزي والبدور (2023). وتتفق مع دراسة أوليسون (Olsson, 2019) التي أظهرت أن مجتمعات التعلم المهنية تعزز تطوير المهارات المهنية للمعلمين، وتختلف مع دراسة العنزي والبدور (2023) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في الممارسات التقويمية.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحثان بما يلي:

- عقد دورات وورش تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية حول مجتمعات التعلم المهنية، ودورها في العملية التعليمية.
- اعتماد البرنامج التدريبي المقترح كنموذج معتمد في برامج التطوير المهني لمعلمي التربية الإسلامية، نظرًا لفعاليته المثبتة في رفع جودة الممارسات التقويمية.
- اعتماد مجتمعات التعلم المهنية كأحد ممارسات التطوير المهني للمعلمين بشكل تعاوني ومستدام.
- توظيف معايير معلمي التربية الإسلامية (2) كإطار مرجعي في تصميم برامج التطوير المهني للممارسات التقويمية.

البحوث المقترحة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يقدم الباحثان بعض المقترحات لدراسات مستقبلية، وذلك على النحو التالي:

- إجراء دراسة حول أثر برنامج تدريبي قائم على مجتمعات التعلم المهنية ومعايير معلمي التربية الإسلامية (1) في تنمية الممارسات التقويمية والتأملية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

- إجراء دراسة تتناول العلاقة بين تحسّن الممارسات التقويمية لدى معلمي التربية الإسلامية ونتائج الطلاب في مقرر الدراسات الإسلامية.

قائمة المراجع:

آل شطيف، إبراهيم محمد، وأباني، فهد. (2023). الاحتياجات التطويرية المهنية التخصصية لمعلمي التربية الإسلامية من وجهة نظرهم في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب. *مجلة كلية التربية – بنها*، (48).

الإمام، ياسر. (2019). مجتمعات التعلم المهنية: نهج بنائي لتطوير ثقافة التدريب والتنمية المهنية في المؤسسات التعليمية. *المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير*، *2* (5)، 1–30.

البحراني، عبد الله. (2017). كفاية المعلمين في التقويم في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين. *مجلة كلية التربية – المنصورة*، *99* (1)، 183–207.

البدور، أحمد. (2016). واقع ممارسات التقويم الصفية للمعلمين من وجهة نظر قياداتهم التربوية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *9* (4).

بلاكبيرن، بربارا. (2014). *التحفيز الصفي من الألف إلى الياء: كيف تشرك طلابك في التعلم* (وفاء القاسم، مترجم). مكتب التربية العربي لدول الخليج.

بوهام، ديل. (2014). *ما وراء التقويم التكويني في الممارسة: نظرة من الداخل* (صالح الشمراني، مترجم). مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الجمعية السعودية العلمية للمعلم (جسم). (2023). *كتاب المؤتمر الدولي الثاني: المعلم والتعليم الجيد*. جامعة الملك خالد.

جورج، جمال، ومرجان، رمزي، ومرزوق، ناهد. (2022). تصور مقترح لتطوير منظومة التعليم الأساسي في ضوء نماذج مجتمعات التعلم المهنية. *مجلة كلية التربية – بورسعيد*، *39*، 32–77.

الحربي، محمد. (2023). واقع تطبيق معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية لمجتمعات التعلم المهنية القائمة على المدرسة. *مجلة كلية التربية – المنصورة*، *124* (3)، 1645–1687.

حمدي، ريم، والشهراني، عبد الله. (2021). إسهام الرخصة المهنية في تمهين التعليم لدى معلمي التعليم العام. *مجلة كلية التربية*، *102*، 405–449.

الدامغ، خالد. (2012). *المناهج وطرق التدريس: معجم موسوعي*.

الدليمي، عصام، وصالح، علي. (2014). *البحث العلمي: أسسه ومناهجه*. دار الرضوان للنشر والتوزيع.

الدهيمان، هدى. (2019). مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة للمعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، *4* (2)، 223–273.

دوفور، ريتشارد، و إيكر، ريبيكا. (2008). *المجتمعات المهنية التعلمية أثناء العمل (ط.2*؛ مدارس الظهران الأهلية، مترجم). دار الكتاب التربوي.

دوفور، ريتشارد، ودوفور، ريبيكا، وإيكر، ريبيكا، وماني، توماس، وماتوس، مايكل. (2022). *التعلم عن طريق العمل: دليل مجتمعات التعلم المهنية أثناء العمل* (محمد مقاطف، مترجم؛ ط.2). دار الكتاب التربوي.

الردادي، فاطمة، وعلي، أحمد، ومبروك، إيمان. (2019). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي العلوم الشرعية واتجاهاتهم نحوه. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3*(27)، 45–69.

الزبيدي، محمد. (2019). واقع التقويم البديل في التعليم العام في منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمي التعليم العام. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 66*، 245–284.

سالم، حسام. (2022). التقويم والمعتقدات المهنية للمعلمين: دراسة في المفاهيم والممارسات. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 94*، 1–22.

السعدوي، عبد الله. (2017). كفاية المعلمين في التقويم في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين. *مجلة كلية التربية – المنصورة، 99*(1)، 183–207.

شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.

الشعبي، وجدان. (2020). مدى توظيف مجتمعات التعلم المهنية في تطوير الممارسات الصفية لدى معلمي العلوم. *مجلة كلية التربية – جامعة كفر الشيخ، 4*(99)، 521–558.

الشمري، هدى والجريفاني، شهد والفياض، مشاعل (2024). متطلبات قيادة مجتمعات التعلم المهنية لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة بريدة، *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، الكويت، 4(12)، 126-155.

الشهراني، أمل. (2022). أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على المعايير المهنية للمعلمين في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمات العلوم. *المجلة السعودية للعلوم التربوية، 1*(7)، 125–148.

الصبحي، عبد الله، والشنقيطي، آمنة. (2023). تقويم الأداء التدريسي لمعلمات الصف الخامس الابتدائي في ضوء معايير معلم التربية الإسلامية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 12*(1)، 106–131.

الطبري، محمد بن جرير. (2001). *جامع البيان عن تأويل آي القرآن*. دار هجر.

طه، أماني. (2022). تصور مقترح لبرنامج تدريبي عن بُعد لتنمية المعايير المهنية التخصصية لمعلمي اللغة العربية. *مجلة التربية – جامعة الأزهر، 195*، 32–76.

الطويسي، أحمد. (2012). *أساسيات في التربية المهنية (ط.3)*. دار الشروق.

عبدالعزيز، صفوت حسن (2011). فاعلية بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة المدعمة بالكمبيوتر في التحصيل وتنمية التفكير وحب الاستطلاع في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية جامعة الزقازيق.

العتيبي، سالم، والنفيسة، صالح. (2021). معوقات أداء مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر معلمي العلوم في عفيف. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 4*(3).

عطيف، يحيى، وشراحيلي، جبران. (2021). برنامج تدريبي قائم على مجتمعات التعلم المهنية وأثره في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي التعليم العام. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 133*، 403–430.

عفانة، عزو إسماعيل. (2000). *الإحصاء التربوي: الإحصاء الاستدلالي*. دار حنين للنشر والتوزيع.

علي، محمد. (2011). *موسوعة المصطلحات التربوية*. دار المسيرة.

علي، محمد. (2017). *اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس (ط.2)*. دار المسيرة.

العنزي، عبد الله، والبدور، أحمد. (2023). أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج أوليفار وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهنية في تحسين الممارسات التدريسية والتأملية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 7*(35)، 441–482.

الغثبر، نوف. (2020). معوقات تطبيق الرخصة المهنية لمعلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية. *المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية، 2*(3)، 195–240.

الفريح، وداد. (2020). تصور مقترح لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدرسة الثانوية بمدينة الرياض وفق نظرية النسق الاجتماعي. *رسالة الخليج العربي، 161*، 15–36.

قسم التربية الإسلامية. (1444). *تقرير دراسة أسئلة ونماذج إجابة مقررات الدراسات الإسلامية للفصل الثاني 1444هـ*. إدارة تعليم وادي الدواسر.

الكبيسي، عبد الله. (2007). *القياس والتقويم: تجديدات ومناقشات*. دار جرير.

ماتوس، مايكل، ودوفور، ريتشارد، ودوفور، ريبيكا، وإيكر، ريبيكا، وماني، توماس. (2022). *أجوبة مختصرة عن الأسئلة المتكررة حول مجتمعات التعلم المهنية أثناء العمل* (مدارس الظهران الأهلية، مترجم). دار الكتاب التربوي.

مجمع اللغة العربية بالقاهرة. (2004). *المعجم الوسيط (ط.4)*. مكتبة الشروق الدولية.

محمد، رضا. (2023). برنامج معد وفق توجه مجتمعات التعلم المهنية لتنمية الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 47*(4)، 175–218.

محمد، محمود. (2019). بناء مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتجويد الأداء الأكاديمي في مدارس التعليم العام. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27*(6)، 62–92.

مشروع الملك عبدالله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. (1436). *مجتمعات التعلم المهنية*. شركة تطوير التعليمية.

المطيري، بدرية فلاح (2022). قيادة مجتمعات التعلُّم المهنية في ظل جائحة كورونا بمدارس التعليم العام في محافظة عنيزة، *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، الكويت، 2(4)، 260-284.

المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي. (2022). *دليل احتساب نقاط التطوير المهني للترقية في لائحة الوظائف التعليمية*.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (2014). *أساليب تقويم التربية الإسلامية*.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (2020). *المعجم الموحد لمصطلحات الإستراتيجيات التربوية والتعليمية*. مكتب تنسيق التعريب.

النصيان، عبد الله. (2020). واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بمنطقة القصيم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14* (2)، 1117–1158.

النصيان، عبد الله، وعبد الكريم، تغريد. (2022). واقع الممارسات التدريسية لأساليب التقويم البديل لدى معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية – جامعة المنوفية، 1* ، 1–84.

نوي، ريموند. (2017). *تدريب وتطوير الموظفين*، ترجمة علي القرني. الرياض: معهد الإدارة العامة.

هاشم، كمال، والخليفة، حسن. (2017). *التقويم التربوي: مفهومه وأساليبه وتوجهاته الحديثة (ط.6)*. مكتبة الرشد.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2017). *المعايير والمسارات المهنية للمعلمين*.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2020أ). *دليل المتقدم لاختبار الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية (2)*.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2020ب). *دليل المتقدم لاختبار الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية (1)*.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2020ج). *معايير معلمي التربية الإسلامية (1)*.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2020د). *معايير معلمي التربية الإسلامية (2)*.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2021). *نتائج اختبارات الرخص المهنية للمعلمين في دورتها الأولى*.

وزارة التعليم. (1444). *لائحة تقويم الطالب*.

وزارة التعليم. (2024). *النموذج الإشرافي في ضوء تمكين المدرسة*.

وزارة التعليم. (2025). *لائحة تقويم الطالب في التعليم العام*.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates.

Hoaglund, A., Birkenfeld, K., & Box, J. (2014). Professional learning communities: Creating a foundation for collaboration skills in pre-service teachers. *Education*, 134(4), 521-528.

Kevin Patton, M. P. (2015). Helping Teachers Help Themselves: Professional Development That Makes a Difference. *SAGE*, 99(1), 26-42.

Nguyen, D., Boeren, E., Maitra, S., & Cabus, S. (2024). A review of the empirical research literature on PLCs for teachers in the Global South. *Professional Development in Education, 50*(1), 91–107.

Olsson, D. (2019). *Improving teaching and learning together: A literature review of professional learning communities* [Master's thesis, Karlstad University]. *Karlstads universitet*.