



مجلة الدراسات والبحوث التربوية

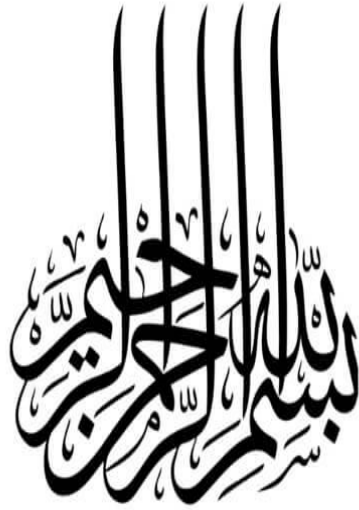
JOURNAL OF STUDIES AND EDUCATIONAL RESEARCHES

المجلد (٦) العدد (١٧) مايو ٢٠٢٦م

مجلة علمية دورية محكمة

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

الترقيم الدولي ISSN: 2709-5231



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 تأثير عربي ومفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية

رئيس التحرير

أ.د. عبدالله عبد الرحمن 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. لولوه صالح رشيد الرشيد

أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية العلوم والآداب - جامعة

القصيم - المملكة العربية السعودية

أ.د. أحمد عودة سعود القرارة

أستاذ المناهج وطرق التدريس والعميد السابق - كلية العلوم

التربوية - جامعة الطفيلة التقنية - الأردن

أ.د. منال محمد خضير

أستاذ المناهج وطرق التدريس - وكييل كلية التربية لشئون الطلاب -

جامعة أسوان - مصر

د. أحمد فهد السحيمي

المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية - الكويت

أ.د. بدر محمد ملك

أستاذ ورئيس قسم الأصول والإدارة التربوية سابقاً - كلية التربية

الأساسية - الكويت

أ.د. راشد علي السهل

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي - كلية التربية -

جامعة الكويت

أ.د. دلال فرحان نافع العنزي

أستاذ المناهج وطرق التدريس - كلية التربية الأساسية -

الكويت

د. غازي عنيزان الرشيد

أستاذ مشارك أصول التربية - كلية التربية - جامعة الكويت

اللجنة العلمية

أ.د. محمد أحمد خليل الرفوع

أستاذ علم النفس التربوي - كلية العلوم التربوية - جامعة

الطفيلة التقنية - الأردن

أ.د. محمد إبراهيم طه خليل

أستاذ أصول التربية ومدير مركز الجامعة للتعليم المستمر

وتعليم الكبار - كلية التربية - جامعة طنطا - مصر

أ.د. إيمان فؤاد محمد الكاشف

أستاذ التربية الخاصة والصحة النفسية ووكيل كلية الإعاقة والتأهيل

لشئون الطلاب - جامعة الزقازيق - مصر

أ.د. خالد عطية السعودي

أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً -

جامعة الطفيلة التقنية - الأردن

أ.د. صلاح فؤاد مكاوي

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية والعميد السابق - كلية التربية -

جامعة قناة السويس - مصر

أ.د. عمر محمد الخرابشة

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

الأردن

- 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 إبريغم
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 عابنة
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
- 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 صبيحي 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 الحسنائي
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

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

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

الهيئة الاستشارية للمجلة

- | | |
|---|--|
| أ.د عبد الرحمن أحمد الأحمد
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية التربية سابقاً- جامعة الكويت | أ.د جاسم يوسف الكندري
أستاذ أصول التربية ونائب مدير جامعة الكويت سابقاً |
| أ.د حسن سوادى نجيبان
عميد كلية التربية للبنات- جامعة ذي قار- العراق | أ.د فريح عويد العنزي
أستاذ علم النفس وعميد كلية التربية الأساسية- الكويت |
| أ.د علي محمد اليعقوب
أستاذ الأصول والإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- ووكيل وزارة التربية سابقاً- الكويت | أ.د محمد عبود الجراحشة
أستاذ القيادة التربوية وعميد كلية العلوم التربوية 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 تيسير الخوالدة
أستاذ أصول التربية وعميد الدراسات العليا سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن |
| أ.د محمد عرب الموسوي
رئيس قسم الجغرافيا- كلية التربية الأساسية- جامعة ميسان- العراق | أ.د محسن عبدالرحمن المحسن
أستاذ أصول التربية- كلية التربية- جامعة القصيم- السعودية |
| أ.د وليد السيد خليفة
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي- كلية التربية- جامعة الأزهر- مصر | أ.د صالح أحمد شاكر
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة- مصر |
| أ.د أحمد محمود الثوابيه
أستاذ القياس والتقويم- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن | أ.د مهني محمد إبراهيم غنايم
أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم- كلية التربية- جامعة المنصورة- مصر |
| أ.د سفيان بوعطيط
أستاذ علم النفس- جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة- الجزائر | أ.د سليمان سالم الحجايا
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن |

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 مفهومة في العديد من قواعد المعلومات الدولية، ومنها: دار المنظومة Dar Almandumah، معرفة MAREFA، e-، شمع شاماا Shamaa، قاعدة المعلومات التربوية Edu Searach، 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.
 - ألا 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 ألا 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. ألا 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 تهتم 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 وقيمه 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	تحليل محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت وفق قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين، أ.د شافي فهد المحبوب	32-1
2	رعاية الطلاب الموهوبين بدولة الكويت في ضوء بعض الخبرات الأجنبية، د. محمد سعيد ناصر الهاجري	67-33
3	تصميم بيئة تعلم بالميتافيرس قائمة على التفاعل بين نمط حشد المصادر (تنافسي/ تشاركي) والأسلوب المعرفي (تحمل/ عدم تحمل الغموض) وأثره في تنمية مهارات الموشن جرافيك لطلاب المرحلة الثانوية، أ. بدر ظافر الأسمرى؛ د. حمد بن صالح الغنيم	112-68
4	دور المعلمات في تنمية المهارات الرقمية وغرس ثقافة الإبداع الرقمي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية والتحديات التي تواجههن، أ. وفاء ذياب المطيري؛ أ. وفاء محمد القربان؛ أ. ندى عبدالله الرميحي	144-113
5	المواطنة والولاء والانتماء للوطن وفقاً للمناهج الدراسية لدى النشء في دولة الكويت: (دراسة ميدانية)، د. تهاني صالح العنزي؛ د. صفوت حسن عبدالعزيز	190-145
6	الارتجال التنظيمي وعلاقته بالكفاءات القيادية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم، أ. عائشة مرزوق نمران المظيبري؛ أ.د هيلة منديل محمد التويجري	227-191
7	واقع توظيف التعلم القائم على المشروعات في تدريس المناهج الدراسية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت ومعوقاته من وجهة نظر المعلمين، د. ياسمين هداد فاضل الفضلي	258-228
8	درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة للجهد العاطفي: دراسة مقارنة بين الكويت والأردن، أ. رسمية تيسير عبد المالك النادي؛ أ.د عمر محمد الخرابشة	287-259
9	الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت لمواجهة حروب الجيل الرابع، أ. ملاك محمد سعد السهلي؛ أ.د صلاح الدين إبراهيم معوض؛ أ.د دينا علي حامد	334-288
10	واقع تطبيق المنهج الوطني السعودي في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات وقيادات الطفولة في مدينة الرياض، أ. أسماء عبدالله سالم باوزير؛ أ. هناء بنت سليمان محارب البلوي؛ أ. مشاعل محمد عبدالعزيز السليبي؛ أ. نورة بنت أحمد عبدالعزيز الضويحي؛ أ. هند محمد عبدالعزيز الدويخ	368-335

الصفحة	العنوان	م
397-369	تصورات المعلمين حول استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي: دراسة نوعية، أ. ياسر عبدالله راشد الحمداي؛ أ. فاطمة راشد سيف البلوشي؛ د. راية الريسي	11
440-398	واقع الإصلاح المدرسي من وجهة نظر مديري المرحلة الثانوية في التعليم العام بدولة الكويت، أ. مريم حامد الشمري	12
479-441	واقع التفكير التأملي في الممارسات المهنية المستندة إلى المعايير والممارسات المهنية للمعلمين لدى معلمات الدراسات الإسلامية بمدينة الرياض، أ. هدى بنت دُلوه العليوي	13
518-480	القيادة المتسامية وعلاقتها بتحسين الأداء الإداري لمُديري المدارس الأهلية بمَدِينَة بُرَيْدَة، د. عَوَاطِفُ بِنْتُ عَلِي السَّيْف العُوفِي؛ أ. لَمَى بِنْتُ صَالِح بِن مُجَاهِد الحَرْبِي	14
538-519	An Investigation of Implicit and Explicit English Language Exposure by Higher Education EFL Students: A Case Study of GFP Students at the University of Buraimi, Asma Hamyar Al Azzani	15

الافتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم، عليه نتوكل وبه نسعتهن، 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 والفردى فى كل المجتمعات، وقد أدى تزايد قيمة المعرفة فى العصر الحالى إلى أن أصبحت هى الطريق نحو مجتمع المعرفة الذى تتنافس الدول فى تحقيقه.

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

ويعد البحث العلمى الوسيلة الرئيسية لإيجاد المعرفة وتطويرها وتطبيقها فى المجتمع، كما يشكل الركيزة الأساسية للتطور العلمى والتقنى والاقتصادى، ويساهم فى رقى الأمم وتقدمها، وهو بمثابة خطوة للابتكار والإبداع، ويمثل البحث العلمى إحدى الركائز الأساسية لأي تعليم جامعى متميز، ويعد من أهم المعايير التى تعتمد عليها الجهات العلمىة فى تصنيف وترتيب الجامعات سواء على المستوى المحلى أو القومى أو العالمى؛ ويقاس التقدم العلمى لبلد من البلدان بمدى الناتج البحثى والعلمى مقارنةً بالدول الأخرى.

ويسر مجلة الدراسات والبحوث التربوىة أن تقدم لقراءها هذا العدد، وتتقدم أسرة المجلة بالشكر إلى جميع الباحثين الذين ساهموا بأبحاثهم فى هذا العدد، وتجدد دعوتها لجميع الباحثين للالتفاف حول هذا المنبر الأكاديمى بمساهماتهم العلمىة. وندعو الله عز وجل السداد والتوفيق.

رئيس التحرير

أ.د/ عبدالله عبدالرحمن الكندرى

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



واقع التفكير التأملي في الممارسات المهنية المستندة إلى المعايير والمسارات المهنية للمعلمين لدى

معلمات الدراسات الإسلامية بمدينة الرياض

أ. هدى بنت دُلوه العليوي

باحثة دكتوراه – المناهج وطرق التدريس العلوم الشرعية، جامعة الملك سعود- الرياض – المملكة العربية السعودية

hudaaleliwi@gmail.com

تاريخ النشر: 2026/5/8

تاريخ قبول النشر: 2026/4/24

تاريخ استلام البحث: 2026/4/2

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع توظيف التفكير التأملي في الممارسات المهنية المرتبطة بالمعايير والمسارات المهنية للمعلمين لدى معلمات الدراسات الإسلامية بمدينة الرياض في ضوء معياري: تخطيط الدرس وتنفيذه، وتهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للتعلم، والكشف عن مستوى توظيف مهارات التفكير التأملي لديهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطُبق مقياس على عينة من معلمات الدراسات الإسلامية بمدينة الرياض بلغت (317) معلمة. وتوصلت الدراسة إلى أن واقع توظيف التفكير التأملي في الممارسات المهنية جاء بدرجة عالية، حيث أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الممارسات المرتبطة بتخطيط الدرس وتنفيذه، مع بروز معيار تصميم برامج التعلم، وجاءت ممارسات تنمية الأبعاد المشتركة في المناهج بدرجة أقل نسبيًا. وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى توظيف التفكير التأملي في تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للتعلم، حيث تصدرت ممارسات تهيئة بيئات تعلم آمنة ووجدانية، وفيما يتعلق بمهارات التفكير التأملي بينت النتائج ارتفاع مستوى توظيفها بشكل عام، حيث جاءت مهارة التأمل والملاحظة في المرتبة الأولى، تليها مهارة الكشف عن المغالطات، في حين جاءت مهارات الاستنتاج في مراتب متأخرة نسبيًا، كما أظهرت النتائج تقدم مهارة وضع الحلول على بعض المهارات الأعلى تعقيدًا من الناحية النظرية. وأوصت الدراسة بتعزيز برامج التنمية المهنية لتنمية مهارات التفكير التأملي المتقدمة، والاهتمام بتنمية الأبعاد المشتركة في المناهج، وتحقيق التوازن بين المهارات التحليلية والتطبيقية في الممارسات التدريسية.

الكلمات المفتاحية: التفكير التأملي - الممارسات المهنية - المعايير والمسارات المهنية للمعلمين - معلمات الدراسات الإسلامية.

The Status of Reflective Thinking in Standards-Based Professional Practices and Career Pathways among Female Islamic Studies Teachers in Riyadh

Huda Dullah Al-elaiwi

PhD Researcher in Curriculum and Instruction (Islamic Education), King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Received: 2/4/2026

Accepted: 24/4/2026

Published: 8/5/2026

Abstract: This study aimed to examine the extent to which reflective thinking is employed in professional practices associated with the professional standards and career pathways for teachers among Islamic Studies female teachers in Riyadh. This was investigated in light of the standards of lesson planning and implementation, as well as creating interactive and supportive learning environments, in addition to identifying the level at which reflective thinking skills are utilized in their teaching practices. The study adopted a descriptive analytical approach, and a scale was administered to a sample of (317) Islamic Studies female teachers in Riyadh. The findings revealed that the overall level of employing reflective thinking in professional practices was high. The results indicated a high level of practices related to lesson planning and

implementation, with particular prominence of the learning program design standard, while practices related to developing cross-curricular dimensions in the curriculum were relatively lower. The findings also showed a high level of employing reflective thinking in creating interactive and supportive learning environments, with practices related to establishing safe and emotionally supportive learning environments ranking the highest. Regarding reflective thinking skills, the results demonstrated an overall high level of utilization. The skill of observation and reflection ranked first, followed by the ability to detect misconceptions, whereas inference skills ranked relatively lower. The findings also indicated that the ability to propose solutions was more advanced than some theoretically higher-order skills. The study recommends strengthening professional development programs to enhance advanced reflective thinking skills, with particular attention to developing cross-curricular dimensions, as well as achieving a balance between analytical and practical skills in teaching practices.

Keywords: Reflective Thinking – Professional Practices – Professional Standards and Career Pathways for Teachers – Islamic Studies Female Teachers

المقدمة:

تُشكّل الممارسات المهنية عنصراً أساسياً في العمل التربوي ولا سيما في ضوء التوجهات الوطنية التي تؤكد عليها المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، والتي تسعى إلى الارتقاء بجودة أداء المعلم وتطوير كفاءاته المهنية.

ويمثل مجال الممارسات المهنية جميع ما ينبغي على المعلم اتباعه في مهنته لتحقيق أهداف التعلم، وتشير إلى ممارسات المعلم الفعال والخيارات التي يجب عليه إتاحتها لتيسير تعلم المتعلمين، وتشمل هذه الممارسات: تخطيط الدروس وتنفيذها، وتهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة، إلى جانب توظيف إستراتيجيات التقويم لتحسين تعلم الطلاب مما يساهم في تحسين تعلم الطلبة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2017). وقد أكدت نتائج دراسة الشمراني وممدوح (2025) أهمية هذه الممارسات المهنية لدى معلمي التعليم العام في ضوء معايير الرخصة المهنية، حيث أظهرت النتائج تقديراً مرتفعاً لأهميتها، مع التأكيد على ضرورة دراسة واقع ممارستها وتعزيزها من خلال برامج التنمية المهنية.

بالإضافة إلى ذلك تتمتع الممارسات المهنية بأهمية كبيرة في تحقيق أهداف العملية التعليمية، وتعد جزءاً أساسياً من عملية تحسين التعليم وضمان جودته، حيث تساهم الممارسات المهنية الفعالة في تحفيز المعلمين على تطوير مهاراتهم ومعرفتهم، وبالتالي تعزيز تأثيرهم على تجربة تعلم الطلاب، وكذلك تساعد الممارسات المهنية الجيدة على تحسين قدرات المعلم في التفاعل مع الطلاب وتحفيزهم وتحويل التجربة التعليمية إلى تجربة ممتعة تُلهِمهم وتجذب اهتمامهم (أبو سعدة وآخرون، 2023).

وبالنظر إلى طبيعة الممارسات المهنية، فإنه لا يقتصر مجال تطويرها على أداء المعلم لمهامه التدريسية، بل يمتد ليشمل الكيفية التي يفكر بها في هذه الممارسات، وتحليلها، وتقويمها، والسعي إلى تحسينها، حيث إن التطوير الحقيقي لا يتحقق بالفعل ذاته، بل من خلال وعي المعلم بممارساته، وقدرته على التأمل فيها، واكتشاف جوانب القوة والقصور، والتفكير في البدائل المناسبة.

ومن أبرز أنماط التفكير التي تُعزّز هذا الوعي وتُساهم في تحليل المعلم لممارساته التفكير التأملي، وهو تفكير يوجّه العمليات العقلية إلى أهداف محددة، من خلال مجموعة معينة من الظروف التي تُسمى بالمشكلة، حيث تتطلب مجموعة معينة من الاستجابات الهدف منها الوصول إلى حل معيّن، وذلك يعني أن التفكير التأملي هو النشاط العقلي الهادف لحل المشكلات (رزوقي وعبد الكريم، 2015).

ويتدرج التفكير التأملي من المهارات البسيطة في التذكر والوصف، إلى الوصول لمهارات التفكير العليا المعقّدة، والتحليل، والتقويم للأداء والممارسات (بالشرف وباوزير، 2024). ويشمل في بنائه خمس مهارات رئيسية هي: التأمل والملاحظة، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة (رزوقي وعبد الكريم، 2015).

ويبرز دور التفكير التأملي في كونه أداة فاعلة تساهم في تحسين الأداء المهني للمعلم، حيث يتيح له فهم ممارساته التدريسية بعمق، وتحليلها بصورة منظمة، مما يساعده على اتخاذ قرارات تعليمية أكثر وعياً وفاعلية. كما يُساهم في تعزيز استقلالية المعلم وثقته بنفسه، ويدعم قدرته على مواجهة التحديات الصفية وإيجاد حلول مناسبة لها (المقوسي، 2019). ولا يقتصر أثر التفكير التأملي على تطوير الأداء التدريسي فحسب، بل يمتد ليشمل النمو المهني المستمر للمعلم، حيث أظهرت نتائج دراسة عبد العال وسليمان (2016) وجود علاقة طردية بين التأمل والنمو المهني، مما يؤكد أهمية توظيفه في الممارسات التعليمية.

وفي ضوء ما سبق ومع أهمية توظيف التفكير التأملي في تطوير الممارسات المهنية للمعلمين بشكل عام، تبرز الحاجة إلى النظر في هذا التوظيف في سياقات تخصصية محددة، ومن أبرزها مجال الدراسات الإسلامية، نظراً لما يضطلع به معلموها من دور حيوي في بناء الفهم الشرعي لدى المتعلمين، وتنمية القيم الإسلامية، وتوجيه السلوك في ضوء مقاصد الشريعة.

ومن هذا المنطلق تبرز الحاجة إلى استقصاء واقع توظيف التفكير التأملي في ممارسات معلمات الدراسات الإسلامية المرتبطة بالمعايير والمسارات المهنية للمعلمين، وخاصة فيما يتعلق بتخطيط الدرس وتنفيذه، وتهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للتعلم، مما يساهم بدوره في تقديم مؤشرات علمية يمكن الاستفادة منها في تطوير الأداء المهني وتحسين جودة الممارسات التعليمية.

مشكلة الدراسة:

تُعد الممارسات المهنية من المرتكزات الأساسية في تحسين جودة العملية التعليمية، ولا سيما في ضوء المعايير والمسارات المهنية للمعلمين التي تسعى إلى الارتقاء بأداء المعلم وتطوير كفاءاته المهنية، حيث كشفت نتائج دراسة الشمراني وممدوح (2025) عن ارتفاع درجة تقدير المعلمين لأهميتها، مما يعكس وعياً بمكانتها في العملية التعليمية، إلا أن هذا الوعي لا يكشف بالضرورة عن طبيعة ممارستها الفعلية، ولا يوضح الكيفية التي تُبنى بها هذه الممارسات في المواقف التعليمية.

كما تشير بعض الدراسات إلى أن مستوى الممارسات المهنية لمعلمات الدراسات الإسلامية قد لا يصل إلى المستوى المأمول، حيث أظهرت نتائج دراسة الدهيمان (2019) أن مستوى تطبيق الممارسات المهنية جاء ما بين المستوى المبدئي والمتوسط، وهو ما يعكس وجود تفاوت في مستوى الأداء المهني لدى المعلمات.

وفي المقابل يُعد التفكير التأملي من المداخل المهمة التي تسهم في تطوير هذه الممارسات وتعزيز وعي المعلم بأدائه، حيث أظهرت نتائج دراسة دراوشة (2025) أن التفكير التأملي أسهم في تحسين الممارسات التدريسية من خلال تحليل المواقف الصفية، وتفسير أداء الطلبة، واتخاذ قرارات تعليمية تساهم في تطوير إستراتيجيات التدريس، مما يؤكد ارتباطه المباشر بالممارسة المهنية ودوره في الارتقاء بها.

وعلى الرغم من هذه المعطيات، إلا أن الدراسات التربوية – وخاصة في مجال الدراسات الإسلامية – قد تناولت الممارسات المهنية، ولا سيما المرتبطة بالمعايير والمسارات المهنية للمعلمين أو التفكير التأملي كل على حدة، كدراسة الدهيمان (2019) في الممارسات المهنية، ودراسات المقوسي (2019)، وأبو هنية (2011)، والشهراني (2023) في التفكير التأملي، دون التعمق في الكشف عن طبيعة ممارسة معلمات الدراسات الإسلامية للتفكير التأملي داخل الممارسات المهنية المرتبطة بالمعايير في السياق الفعلي للتدريس.

ومن هنا تتجلى مشكلة الدراسة في الحاجة إلى الكشف عن واقع توظيف التفكير التأملي في الممارسات المهنية المرتبطة بالمعايير والمسارات المهنية للمعلمين لدى معلمات الدراسات الإسلامية بمدينة الرياض، مما يسهم في بناء فهم أعمق لهذا التوظيف في سياقه التطبيقي، ويدعم تطوير الممارسات المهنية في ضوء هذا النوع من التفكير. ومن السابق يتبلور السؤال الرئيس للدراسة: ما واقع توظيف التفكير التأملي في الممارسات المهنية المرتبطة بالمعايير والمسارات المهنية للمعلمين لدى معلمات الدراسات الإسلامية بمدينة الرياض؟

أسئلة الدراسة:

1. ما واقع توظيف معلمات الدراسات الإسلامية للتفكير التأملي في الممارسات المهنية المرتبطة بمعيار "تخطيط الدرس وتنفيذه" بمدينة الرياض؟
2. ما واقع توظيف معلمات الدراسات الإسلامية للتفكير التأملي في الممارسات المهنية المرتبطة بمعيار "تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للتعلم" بمدينة الرياض؟
3. ما ترتيب مهارات التفكير التأملي من حيث مستوى توظيفها في الممارسات المهنية لدى معلمات الدراسات الإسلامية بمدينة الرياض؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة للتعرف على واقع توظيف التفكير التأملي في الممارسات المهنية المرتبطة بالمعايير والمسارات المهنية للمعلمين لدى معلمات الدراسات الإسلامية بمدينة الرياض من خلال ما يلي:

1. تحديد واقع توظيف التفكير التأملي في الممارسات المهنية المرتبطة بمعيار "تخطيط الدرس وتنفيذه" لدى معلمات الدراسات الإسلامية بمدينة الرياض.
2. تحديد واقع توظيف التفكير التأملي في الممارسات المهنية المرتبطة بمعيار "تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للتعلم" لدى معلمات الدراسات الإسلامية بمدينة الرياض.
3. الكشف عن ترتيب مهارات التفكير التأملي من حيث مستوى توظيفها في الممارسات المهنية لدى معلمات الدراسات الإسلامية بمدينة الرياض، بترتيبها من الأعلى إلى الأدنى توظيفاً.

أهمية الدراسة:

- **الأهمية النظرية:** تتمثل أهمية الدراسة من حيث:
 - اتساقها مع أهداف رؤية المملكة العربية السعودية (2030) في تطوير التعليم، من خلال التركيز على تحسين جودة أداء المعلمين وتعزيز كفاءاتهم المهنية.
 - دعمها للتوجهات الوطنية في تطوير مهنة التعليم ولا سيما فيما يتعلق بتطبيق المعايير والمسارات المهنية للمعلمين الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب، وذلك من خلال تناول الممارسات المهنية المرتبطة بها في سياق ميداني.
 - إبراز أهمية التفكير التأملي كأحد المداخل الحديثة في تطوير الأداء المهني للمعلم، من خلال ربطه بالممارسات المهنية الفعلية داخل البيئة التعليمية.
 - إثراء الأدب التربوي بدراسة تجمع بين المعايير المهنية والتفكير التأملي في إطار تطبيقي وهو توجه - في حدود اطلاع الباحثة - لم يُتناول في الدراسات السابقة، وخاصة في مجال الدراسات الإسلامية.
- **الأهمية التطبيقية:** يرجى أن تسهم الدراسة في إفادة كل من:

- القيادات المدرسية: من خلال تقديم مؤشرات حول واقع توظيف التفكير التأملي في الممارسات المهنية، مما يدعم تحسين الأداء التعليمي داخل المدرسة.
- معلمات الدراسات الإسلامية: من خلال توجيه الانتباه إلى أهمية توظيف مهارات التفكير التأملي في ممارساتهن المهنية المرتبطة بالمعايير، مما يساهم في تطوير أدائهن التدريسي.

- مخططتي برامج التنمية المهنية: من خلال توفير نتائج يمكن الاستناد إليها في تصميم برامج تطوير مهني قائمة على تنمية التفكير التأملي في ضوء الممارسات المهنية.
- الباحثين: من خلال تقديم أداة قياس (مقياس) مبنية على الممارسات المهنية وفق مهارات التفكير التأملي، يمكن الاستفادة منها في دراسات مستقبلية مشابهة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تقتصر الحدود الموضوعية على: المعيار الثامن (التخطيط للدرس وتنفيذه) والمعيار التاسع (تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للتعلم) من المعايير والمسارات المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، وكذلك التفكير التأملي المتمثل في خمس مهارات رئيسية هي: التأمل والملاحظة، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة.
- الحدود البشرية: اقتصر على عينة من معلمات الدراسات الإسلامية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على بعض مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.
- الحدود الزمانية: طُبّق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1447هـ-1448هـ.

مصطلحات الدراسة:

■ التفكير التأملي (Reflective Thinking):

يعرفه إبراهيم (2009) بأنه "تفكير يقوم على أساس تحليل الموقف إلى عناصره الأولية المختلفة، والبحث عن العلاقات الداخلية بين هذه العناصر" (440). ويحدده رزوقي وعبد الكريم (2015) بأنه "نشاط عقلي هادف يقوم على التأمل من خلال مهارات الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة للمشكلات" (ص182).

ويعرف التفكير التأملي إجرائياً بأنه تفكير موجه يتطلب تحليل المواقف المرتبطة بالممارسات المهنية لمعلمات الدراسات الإسلامية والذي سيتم قياسه إجرائياً، من خلال الدرجة المتحصّل عليها من مقياس التفكير التأملي الذي أعد خصيصاً لذلك، ويتكون من خمس مهارات رئيسية هي: التأمل والملاحظة، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة.

■ الممارسات المهنية (professional practices):

عزف علي (2011) الممارسة بأنها "نوع من الخبرة المنظمة نسبياً، وتشير إلى تكرار حدوث نفس الاستجابات الظاهرة أو ما يشابهها في مواقف بيئية منظمة نسبياً" (ص72). وتعرف الممارسات المهنية بأنها: ممارسات المعلم الفعال والخيارات التي يجب عليه إتاحتها لتيسير تعلم المتعلمين من خلال التخطيط للوحدات الدراسية وتطبيقها وتهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للمتعلم وملئة بالثقة والاحترام، ومحفزة على التفكير والتحدي الذهني في ضوء توقعات أداء عالية من المتعلمين للتعلم والتحصيل (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2017، 39).

وتعرف الممارسات المهنية إجرائياً بأنها الممارسات المحددة في وثيقة المعايير والممارسات المهنية للمعلمين بالملكة العربية السعودية، والتي تصف الأداءات المهارية لمعلمة الدراسات الإسلامية وتتحدد في البحث الحالي بمؤشرات المعيار الثامن (التخطيط للدرس وتنفيذه) والمعيار التاسع (تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للتعلم) والتي تُتخذ إطاراً لبناء عبارات مقياس الدراسة التي تعكس توظيف مهارات التفكير التأملي لدى المعلمة.

■ المعايير والممارسات المهنية للمعلمين:

هي مجموعة من المعايير والمؤشرات التي أصدرتها الجهات المختصة في المملكة العربية السعودية، وتهدف إلى تحديد الكفايات المهنية والمعارف والمهارات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم، وتصف مستويات أدائه المهني وتوجه ممارساته التعليمية مما يحقق جودة التعليم وتطويره (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2017).

وتعرف إجرائياً بأنها المرجعية التنظيمية التي تتضمن مجموعة من المعايير والمؤشرات التي تحدد متطلبات الأداء المهني للمعلم في المملكة العربية السعودية، ويُقصد بها في هذا البحث المصدر الذي استُمدت منه الممارسات المهنية محل الدراسة، والمتمثلة في مؤشرات المعيار الثامن (تخطيط الدرس وتنفيذه) والمعيار التاسع (تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للتعلم).

الخلفية النظرية للدراسة:

المحور الأول: الممارسات المهنية (professional standards).

يسعى هذا المحور إلى تقديم إطار شامل لفهم مفهوم الممارسات المهنية للمعلم، باعتبارها أحد مجالات المعايير المهنية الوطنية لتحسين جودة التعليم في المملكة العربية السعودية.

1- مفهوم المعايير المهنية للمعلم:

يرتبط ظهور حركة تطوير التعليم المعتمدة على المعايير- والتي يُشار إليها أحياناً بالمعايير التربوية أو الإصلاح القائم على المعايير- بسياق الإصلاحات التعليمية التي برزت في الولايات المتحدة الأمريكية في أواسط ثمانينيات القرن الميلادي الماضي، وبدأ انتشارها بشكل أوسع منذ مطلع تسعينيات القرن ذاته (عون وشعلان، 2007).

ومع تطور هذا التوجه اتسع نطاق الإصلاح القائم على المعايير ليصف المعلم كعنصر محوري في تحقيق تلك التوقعات التعليمية، الأمر الذي مهّد لاحقاً لظهور المعايير المهنية للمعلم باعتبارها إطاراً منظماً لأدائه وممارساته داخل الصف، ويشير السعدوي والشمرواني (2016) إلى أن الظهور الفعلي للاهتمام بالمعايير المتعلقة بالمعلمين ظهر منذ أواخر تسعينيات القرن الميلادي الماضي، حيث انصبّ على توظيف مدخل المعايير في تصميم برامج إعداد المعلمين وتطوير أدائهم، وإعداد نظم الترخيص المهني، وبناء برامج التطوير المهني، فضلاً عن استخدامها في نظم التقويم المهني والمحاسبية. وتُعد المعايير المهنية إطاراً مشتركاً بين المعلمين بغضّ النظر عن المرحلة التعليمية أو التخصص الذي يدرّسونه، ولا تهدف إلى الخوض في تفاصيل دقيقة لكل عبارة أو بند على مستوى كل مرحلة تعليمية بعينها، بقدر ما تسعى إلى تحديد جوانب واضحة ومنطقية لما ينبغي أن يمتلكه المعلم من معرفة مهنية وممارسات تدريسية، مما يشكل قاعدة معرفية وخارطة للتطور المهني. كما أن هذا الإطار لا يركز على الخصائص المهنية للمعلم النوعي فحسب، بل يمتد ليشمل مستوياته المهنية المتدرجة من المرحلة المهنية الأولى حتى المرحلة المهنية المتقدمة، كما هو معمول به في النظم التربوية المختلفة (السعدوي والشمرواني، 2016).

وأشار الدهان والعامري (2008) إلى أن معايير المعلم تعنى بتحديد ما يجب أن يمتلكه المعلم من معارف ومهارات وقيم أخلاقية في الجانبين التربوي والتخصصي، مما يمكنه من الاضطلاع بممارسة المهنة بكفاءة، إلى جانب تنظيم ضوابط الترقّي والتدرج المهني، وتقنين مجالات تقويم الأداء المرتبطة بالتخطيط، وإستراتيجيات التعلم، وإدارة الصف، والتقويم. ولغرض الحكم على مدى تحقق هذه المعايير في الأداء الفعلي تُستخدم مقاييس أو قواعد التقدير (Rubrics) بوصفها أداة لقياس مستوى الأداء (Performance) لكل مؤشر من مؤشرات المعايير، حيث تتكون من مستويات متدرجة تُستخدم غالباً في تقييم المعايير المهنية بصورة أكثر دقة وموضوعية (محمود، 2008).

وتعرف المعايير المهنية بأنها "مؤشرات رمزية تصاغ في مواصفات أو شروط تحدد الصورة المثلى التي ينبغي أن تتوفر لدى العنصر الذي توضع له المعايير أو التي نسعى إلى تحقيقها، وهي نماذج وأدوات للقياس يتم الاتفاق عليها محلياً وعالمياً وضبطها وتحديد لها للوصول إلى رؤية واضحة لمدخلات النظام التعليمي ومخرجاته لغاية تحقيق أهدافه المنشودة والوصول به للجودة الشاملة" (الربيعي، 2016، 140).

وعليه تعرف المعايير المهنية للمعلم بأنها مجموعة من الممارسات والجدارات التي يمكن من خلالها تحسين الممارسات والمخرجات التي يتم التخطيط لها وتنفيذها في سبيل بناء الرصيد المهني للمعلمين، وتحفيزهم على توظيف ممارساتهم بأفضل شكل.

2- تطور الاهتمام بالمعايير المهنية للمعلم في المملكة العربية السعودية:

سعت المملكة العربية السعودية ممثلة في القطاعات المسؤولة عن تطوير التعليم في وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب إلى الارتقاء بجودة التعليم، من خلال بناء مستويات معيارية لكافة عناصر المنهج بما في ذلك المعلم.

وقد امتدت هذه الجهود منذ فترات زمنية متعددة إلا أن العرض التالي يقتصر على الوثائق والمعايير التربوية الصادرة بعد مشروع الملك عبد الله- رحمه الله- لتطوير التعليم العام، نظرًا لكونه يمثل منعطفًا تحوليًا في مسار تطوير التعليم في المملكة. وقد انتقل التطوير في هذه المرحلة من مبادرات جزئية أو تحسينات متفرقة إلى مشروع وطني شامل اتسم بالمنهجية والتكامل، كما شهدت هذه المرحلة بروز توجه أكثر وضوحًا نحو صياغة المعايير المهنية للمعلم بوصفها إطارًا منظمًا للأداء والممارسة، ويتناول التالي عرضاً مختصراً حول الوثائق الرسمية التي صدرت في هذا السياق.

ففي عام 2012م أصدر المركز الوطني للقياس والتقويم وثيقة المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية تحت مسمى المعايير المشتركة لمعلمي جميع التخصصات، وقد أعدت هذه الوثيقة ضمن مشروع تطوير المعايير المهنية لتطوير المعلمين، الذي نقده المركز الوطني للقياس والتقويم في إطار مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام. وركزت الوثيقة على المعايير العامة لمجالات مهنة التدريس، متضمنة مؤشرات أداء دون تصنيفها إلى مستويات محددة للأداء، واشتملت على أربعة مجالات رئيسية (المركز الوطني للقياس والتقويم، 2012).

ثم تلا ذلك في عام 2016م صدور وثيقة أخرى بعنوان المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، والتي عُدت تطويرًا للوثيقة السابقة من حيث البناء والتنظيم، حيث اقتصر عدد مجالاتها على ثلاثة مجالات رئيسية مع إعادة صياغة بعض المعايير، وإضافة مستويات أداء متدرجة شملت أربعة مستويات هي: (خريج، ممارس، متقدم، خبير) (هيئة تقويم التعليم العام، 2016).

وفي عام 2017م، جرى تطوير الوثيقة السابقة من خلال استبعاد مستوى الأداء الخريج، مع الإبقاء على المجالات وتوسيع المعايير ومؤشراتها، وتصنيف مستويات الأداء على ثلاثة مستويات هي: (ممارس، متقدم، خبير). ويُعد هذا الإصدار هو الأخير والأحدث ضمن وثائق المعايير المهنية للمعلمين (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2017).

3- معايير مجال الممارسات المهنية وفق وثيقة المعايير والمسارات المهنية لهيئة تقويم التعليم والتدريب:

يمثل مجال الممارسات المهنية أحد المجالات الثلاثة للمعايير المهنية للمعلم وفق وثيقة المعايير والمسارات المهنية الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب (2017)، ويركز هذا المجال على الممارسات التي يجب على المعلم اتباعها في تدريسه لتحقيق النجاح فيها، وذلك وفق ثلاثة معايير رئيسية هي: التخطيط للتدريس وتنفيذه، وتهيئة بيئة تعلم تفاعلية وداعمة للتعلم، والتقويم. وفيما يلي استعراض موسع حول المعايير المستهدفة في الدراسة الحالية.

أ- معيار التخطيط للتدريس وتنفيذه:

يُعدّ التخطيط للتدريس وتنفيذه من الممارسات المهنية الجوهرية للمعلم، حيث يُمثّل الأساس الذي تُبنى عليه جميع عناصر العملية التعليمية، بدءًا من تحديد الأهداف التعليمية، وصولًا إلى تنفيذ الدرس بصورة منظمة وفعّالة. ويسهم التخطيط المسبق في توجيه أداء المعلم أثناء التدريس، والحد من العشوائية والارتجال، كما يعزز قدرته على التعامل مع الفروق الفردية بين الطلاب، مما ينعكس إيجابًا على تعلم الطلاب وجودة نواتجه (عامر والمصري، 2017).

ووفقاً لوثيقة المعايير والمسارات المهنية للمعلمين الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب (2017) فإن معيار التخطيط للتدريس وتنفيذه يتضمن أربعة معايير فرعية وهي:

- **التخطيط للتدريس:** تصف مؤشرات هذا المعيار ممارسات المعلم في التخطيط للتدريس، حيث ينبغي أن يكون التخطيط وفق أهداف المنهج وبناءً على بيانات تقويم طلابه وخبراتهم السابقة، وبما يتناسب مع خصائصهم، مع مراعاة أساليب التقويم المختلفة وتضمن الخطة مجموعة متنوعة من أدوات ومصادر التعلم الرقمية وغير الرقمية المناسبة.
- **تصميم برامج تعلم وفق خطة التدريس:** تصف مؤشرات هذا المعيار ممارسات المعلم في تصميم برامج تعليمية وخبرات تعلم بناءً على خطة التدريس، وتتضمن أنشطة تنمي تفكير الطلاب وتثير دافعيتهم للتعلم، وتربط بين مفاهيم المادة الدراسية مع المواد الأخرى.
- **التنوع في استخدام إستراتيجيات التدريس:** تصف مؤشرات هذا المعيار استخدام المعلم لطرق وإستراتيجيات متنوعة لتنفيذ الدروس وأساليب متعددة في شرح وتوضيح المفاهيم الأساسية، وتوظيف مصادر التعلم وتقنيات التعليم التي تحفز نشاط الطلاب وتفاعلهم، وتوظيفه لممارسات التعليم الشامل وأسس التدريس المتمركزة حول المتعلم.
- **تنمية الأبعاد المشتركة في المناهج:** تصف مؤشرات هذا المعيار إتاحة المعلم للخبرات التعليمية وتوظيفه للأنشطة التي تعزز الأبعاد المشتركة في المناهج والمتعلقة بالأولويات والقيم والمهارات.

ب- معيار تهيئة بيئة تعلم تفاعلية وداعمة للتعلم:

يُعدّ توفير بيئة تعلم تفاعلية وداعمة للتعلم من المتطلبات الأساسية لتحقيق أهداف التعليم، حيث يسهم التفاعل النشط للمتعلمين داخل الصف في تحسين تعلمهم وإحداث التغيير المنشود في سلوكهم وطرق تفكيرهم. وتزداد فاعلية هذه البيئة عندما تستند إلى تخطيط تربوي سليم، وتُدار من خلال ممارسات تعليمية منظمة يسودها جو من الاحترام والتواصل الإيجابي بين المعلم والطلاب (السواحي وقاسم، 2021). ووفقاً لوثيقة المعايير والمسارات المهنية للمعلمين الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب (2017)، فإن معيار تهيئة بيئة تعلم تفاعلية وداعمة للتعلم يتضمن أربعة معايير فرعية هي:

- **تأسيس توقعات أداء عالية للطلاب:** تصف مؤشرات هذا المعيار قدرة المعلم على وضع توقعات عالية لجميع طلابه، وتحفيزهم للوصول إليها وتمكينهم من تحقيق أقصى قدراتهم وإبراز إنجازاتهم والافتخار بها.
- **قيادة الأنشطة الصفية بفاعلية:** تصف مؤشرات هذا المعيار قدرة المعلم على قيادة بيئات تعلم تفاعلية ومنضبطة في الوقت نفسه، ويحافظ فيها على حدود العلاقة بينه وبين طلابه وعلى التخلص من التصرفات غير المقبولة بأسلوب تربوي سليم، وإدارة الأنشطة بنظام يضمن الاستثمار الأمثل للزمن المخصص مع الحفاظ على اهتمام الطلاب ومشاركتهم.

- تهيئة بيئة تعلم آمنة وجاذبة: تصف مؤشرات هذا المعيار ضمان المعلم لبيئة صفية آمنة، وتأكده من جاهزية مصادر التعلم وإمكانية وصول جميع الطلاب إليها، وتهيئته لمناخ تعلم يتسم بالتفاعل الإيجابي بين الطلاب، ويقوم على العدالة والاحترام المتبادل داخل الصف ويشجع على استمرار هذه العلاقات خارج الصف.
- بناء ثقافة تواصل معززة للتعلم: تصف مؤشرات هذا المعيار ممارسات المعلم في بناء ثقافة تواصل وتفاعل اجتماعي إيجابي داعم للتعليم والتعلم، وتطبيق مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، وإدارة الحوار والمناقشات، وتعزيز الشعور بالثقة لدى الطلاب وتمكينهم من التعبير عن أفكارهم وآرائهم، وتبادل وجهات النظر دون تردد.

ومن جانب آخر تقوم معايير الممارسات المهنية التي حددتها هيئة تقويم التعليم والتدريب على ثلاث رتب مهنية متدرجة هي: الممارس، والمتقدم، والخبير، ويتحدد التدرج بينها في مستوى عمق الممارسة واتساعها لا في تعقيد تنفيذها. وقد ركز العرض السابق على الفكرة الرئيسية لكل معيار بوصفها الأساس المشترك الذي تنطلق منه جميع الرتب المهنية. ففي مستوى الممارس تتجلى الفكرة الرئيسية في صورة ممارسات صفية واضحة ومباشرة تركز على التطبيق الواضح داخل الصف، بينما تتعمق الممارسة في مستوى المتقدم من خلال زيادة الوعي التحليلي، وتحسين جودة الأداء، وتكييف الممارسات وفق السياق التعليمي واحتياجات المتعلمين. أما في مستوى الخبير فإن عمق الممارسة يتسع ليشمل توظيف المعايير في دعم الآخرين، ونقل الخبرة، والمساهمة في تطوير الممارسات التعليمية على مستوى أوسع، مع المحافظة على القاعدة المهنية التي ينطلق منها المعيار.

4- الممارسات المهنية لمعلم الدراسات الإسلامية في ضوء المعايير المهنية:

يكتسب التركيز على معياري: التخطيط للتدريس وتنفيذه، وتهيئة بيئة تعلم تفاعلية وداعمة للتعلم أهمية خاصة في تطوير أداء معلم الدراسات الإسلامية، نظراً لطبيعة هذا التخصص التي لا تقوم على تلقين المعرفة الشرعية فحسب، بل تستهدف بناء الفهم، وترسيخ القيم، وتوجيه السلوك. ويُعد التخطيط الفعال للتدريس حجر الأساس في تمكين المعلم من الانتقال بالمحتوى الشرعي من المستوى النظري إلى مستوى الفهم والتطبيق، من خلال تحديد الأهداف المناسبة، وتنظيم المفاهيم الشرعية، وتوظيف إستراتيجيات تدريس ملائمة لطبيعة المادة، مما يحدّ من الاعتماد على الحفظ والتلقين، ويعزّز التعلم المبني على انتقال الأثر.

وفي المقابل تُعد بيئة التعلم التفاعلية والداعمة شرطاً أساساً لتحقيق أثر حقيقي لتدريس الدراسات الإسلامية، حيث إن القيم الإسلامية، ومهارات التفكير، والمواقف السلوكية لا يمكن تنميتها في بيئة صفية جامدة أو قائمة على التلقين. وتُسهم البيئة التفاعلية في إتاحة الحوار، والنقاش، واحترام الرأي، وربط المفاهيم الشرعية بواقع المتعلمين، مما يعزّز دافعيتهم للتعلم ويُترجم المعرفة الشرعية إلى سلوك وممارسة.

ومن ثم فإن التركيز على هذين المعيارين يُعد مدخلاً جوهرياً لتطوير الأداء المهني لمعلم الدراسات الإسلامية، لارتباطهما المباشر بجودة الممارسة الصفية، وقدرتهما على إحداث تغيير ملموس في تعلم الطلاب وسلوكهم.

المحور الثاني: التفكير التأملي (Reflective Thinking):

يُنظر إلى التفكير التأملي على أنه نمط من أنماط التفكير وسمة من السمات الأساسية والأصيلة لشخصية الفرد، ويرجى من المعلم أن يلمّ بها، حيث تتطلب تركيزاً مستمراً في السياق الذي يكون فيه، وإمكانية تغيير طريقة التفكير في ضوء الخبرة السابقة والحالية، وما يميّزه عن التفكير المعتاد أنه يشمل النظرة الكلية للنشاط فضلاً عن طرق تحليله (قرعان، 2016). وانطلاقاً من هذا التصور يتناول هذا المحور التفكير التأملي من جوانب متعددة ومتراصة، بوصفه مهارة معرفية علياً تُمثّل ركيزة أساسية في تطوير الأداء التدريسي للمعلم.

1- التأمل والتفكير التأملي من المنظور الإسلامي:

يعد التفكير التأملي حديث عهد بالمناقشة في المجال التربوي، إلا أن دعوة التأمل ظهرت جلياً في القرآن الكريم، حيث جاء في القرآن الكريم تأكيداً على تنمية قدرة الإنسان على التفكير والتأمل والتدبر، وقد كانت دعوة القرآن الكريم للتفكير دعوة مباشرة وواضحة وجليّة، قال عز وجل: "قُلْ إِنَّمَا أَعِظُكُمْ بِوَاحِدَةٍ أَنْ تَقُومُوا لِلَّهِ مِثْلَ خِيَارٍ ثُمَّ تَقَفُّوا" (سورة سبأ: 46).

وقد وردت عملية التأمل في القرآن الكريم كعملية عقلية تمكّن الفرد من عبور العالم المحسوس إلى خالق هذا العالم فيؤمن بالله، ويتميز أولو الألباب بالقدرة على التفكير التأملي في خلق السنوات والأرض، حيث إنهم يستطيعون أن يستفيدوا من خبراتهم وإدراكاتهم الحسية في التفكير بخلق الله سبحانه وتعالى، ويرون أن كل شيء بيد الله خاضعاً لإرادته (عفانة واللولو، 2002).

ومن جانب السنة النبوية، فقد كان نبينا محمد ﷺ متأملاً - كما أكدت الروايات على ذلك - منذ صغره ما كان عليه قومه من عبادات باطلة وأوهام زائفة، مما دفعه إلى اعتزالهم وترك ما يعبدون من دون الله، وكان يأخذ طعامه وشرابه ويذهب إلى غار حراء للتأمل كما ثبت في الحديث المتفق عليه.

فالإسلام سبق النظم التربوية الحديثة في تأصيل مفهوم التفكير التأملي، حيث وردت في القرآن الكريم والسنة النبوية توجيهات واضحة تحث على إعمال العقل والتفكير الواعي، مما يدل على أن هذا المفهوم التربوي لم يكن غريباً عن التصور الإسلامي، بل كان جزءاً أصيلاً من المنهج الرباني في تربية الإنسان وبناء وعيه.

2- المفهوم التربوي للتفكير التأملي:

يُعد التفكير التأملي أحد أنماط التفكير العليا التي حظيت باهتمام متزايد في الأدبيات التربوية، لما له من دور فاعل في تعميق الفائدة من الخبرة وتطويرها، وقد تنوّعت تعريفات التفكير التأملي باختلاف الزوايا النظرية التي تناولته، حيث ركّز كل تعريف على جانب معيّن يوضّح طبيعة هذا النوع من التفكير ووظيفته.

وقد ارتبطت البدايات الأولى لمفهوم التفكير التأملي بالجانب الفلسفي للتفكير، حيث قدّم جون ديوي (Dewey, 1933) تصوّرًا مبكرًا ركّز فيه على دور التفكير التأملي في بناء القناعة واتخاذ الموقف العقلي تجاه الأفكار، وقد عرّفه بأنه "العملية التي يتم من خلالها توظيف الحقائق أو المعطيات الحالية لاستنتاج حقائق أو معارف أخرى، بطريقة تسهم في بناء قناعة أو تبني اعتقاد" (p.9).

ويعرف بأنه تأمل الطالب للموقف، وتحليله إلى عناصره ورسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج في ضوء الخطط التي وضعت من أجله، ومهارات التفكير التأملي هي (الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى الاستنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة (العفون ومنتهى، 2012، 217-218).

وعليه يعرف التفكير التأملي بأنه نشاط عقلي هادف يقوم على التفكير والتأمل لدى الفرد مروراً بمهام يمكنه من التوصل لمجموعة من الحلول للمواقف المختلفة.

3- تطور ظهور التفكير التأملي ضمن إطار تطوير أداء المعلمين:

يُعد التفكير التأملي سابقاً في الجذور الإسلامية من مجال التربية، إلا أنه ظهر كمفهوم حديث في أدبيات التربية وعلم النفس التربوي، حيث حظي باهتمام عدد من كبار المفكرين التربويين، مثل ويليام جيمس (James, 1931) وتصف الأدبيات جيمس باعتباره فيلسوفاً أصيلاً أثر بشكل كبير في فكر من بعده، الذين بدورهم طوروا مفهوم التفكير التأملي في سياق تربوي واضح وموجّه للمعلمين، مما يدل على أن أفكار جيمس حول الوعي والتفكير شكّلت جزءاً من الخلفية النظرية التي انطلق منها المفكرون التربويون في كتاباتهم عن التفكير والتأمل في التعليم (العفون وعبد الصاحب، 2012).

وقد شكّلت أفكار جون ديوي اللبنة الأولى الواضحة في المجال التربوي، حيث طرح مفهوم التفكير التأملي في كتابه (how we think) في عام 1910 والذي أعده للمعلمين خصيصاً، وكان من أبرز افتراضاته أن التعلم يتحسن بقدر ما ينبثق عن عملية تأملية واعية (Dewey, 1933). إلا أن هذا التوجه تراجع في أدبيات علم النفس خلال فترة ازدهار المدرسة السلوكية، ثم عاد للظهور بقوة في مطلع الثمانينيات من خلال كتابات شون (Schön)، كما أشار إلى ذلك العفون وعبد الصاحب (2012).

ويُعد ماكس فان مانن (Van Manen, 1977) من أبرز المنظرين الذين رسّخوا مفهوم التفكير التأملي في إعداد المعلمين، وذلك من خلال مقالته (Linking ways of knowing with ways of being practical) التي ربط فيها بين أنماط المعرفة وطرق الممارسة. وقد ناقش التفكير التأملي في سياق تعليم المعلمين مستعرضاً أمثلة تربوية ضمن نظريات المهّاج، وموضحاً كيف يمكن للفرد أن يفهم ويمارس التفكير التأملي بشكل تطبيقي يعكس دور التأمل في تطوير الممارسة المهنية.

أما دونالد شون (Schön)، فقد قدّم في عام 1983 رؤية مؤثرة أسهمت في ترسيخ هذا التوجه، حيث نظر إلى التفكير التأملي كعملية عقلية موجهة بأهداف تربوية، تتطلب تحليل المواقف إلى عناصرها المختلفة، وفهم العلاقات

البينية بينها، كما ركّز في غالب كتاباته على أهمية دمج التفكير التأملي في برامج إعداد المعلمين، سواء أثناء الخدمة أو قبلها (Schön, 1983).

ومع تطور المفهوم في الأدبيات التربوية بدأ التفكير التأملي ينتقل تدريجياً من كونه إطاراً فلسفياً ونظرياً إلى ممارسة مهنية منظمة تُدمج ضمن برامج إعداد المعلمين، وقد مثّل هذا التحول مرحلة محورية في مسار التفكير التأملي، حيث ظهرت نماذج تطبيقية تساعد المعلم على ممارسة التأمل بصورة منهجية، ومن أبرزها نموذج التعلم التجريبي الذي طوّره كولب (Kolb, 1984)، والذي تضمّن مرحلة الملاحظة التأملية بوصفها عنصراً رئيسياً في دورة التعلم، تُمكن الفرد من تحليل خبراته واستنتاج المفاهيم منها. وفي الاتجاه ذاته قدّم جيبس (Gibbs, 1988) نموذجاً تأملياً من ست مراحل متسلسلة (الوصف، المشاعر، التقييم، التحليل، الاستنتاج، وخطة العمل)، ويُعد من أكثر النماذج استخداماً في التدريب التربوي لما يتميز به من بساطة ووضوح في التطبيق، وقد ساهمت هذه النماذج في ترسيخ التفكير التأملي كممارسة يمكن تعليمها وتطويرها، وأسهمت في تعزيزه كأداة فعالة لفهم الذات المهنية وتحسين جودة الممارسات التعليمية.

ويتضح من خلال هذا التسلسل الزمني السابق أن التفكير التأملي لم يظهر فجأة، بل مرّ بمراحل تكاملية تدرّجت من التأصيل الفلسفي إلى التفعيل المهني الميداني، مما يدل على نضج المفهوم وتحوّله من إطار نظري إلى ممارسة تربوية واعية تستند إلى نماذج قابلة للتطبيق.

وفي ضوء السياق التاريخي السابق والكتابات التربوية المتنوعة، يمكن النظر إلى التفكير التأملي باعتباره مفهوماً تربوياً نشأ عن حاجات مهنية وإنسانية لفهم أعمق للخبرة التعليمية. وبناء عليه فإن هذا العرض الزمني لا يهدف فقط إلى تتبّع ظهور المفهوم، بل يكشف عن تحوّله إلى أداة تحليلية ناقدة تسهم في تطوير الأداء التربوي، وتعزّز كفاءة المعلم وتأمّله الواعي في ممارساته داخل الصف وخارجه.

4- التوجهات النظرية المفسرة للتفكير التأملي:

أسهم الباحثون في علم النفس التربوي في تقديم عدد من التوجهات النظرية التي فسّرت طبيعة التفكير التأملي وآلياته، ومنها نظرية شون (Schön, 1983) حيث تعد مصدراً رئيسياً لتفسير التفكير التأملي في سياق الممارسة المهنية، وقد افترض شون أن التفكير التأملي يمر بثلاث مراحل أساسية تُمثّل أنماطاً مختلفة من تفكير الفرد أثناء عمله، وتمثّل في التالي:

أ. المرحلة الأولى وهي التأمل من أجل العمل (Reflection for action): مرحلة سابقة لتنفيذ العمل، حيث يقوم المعلم بالتأمل الواعي في خطوات العمل الذي ينوي القيام به، والتخطيط للقرارات التعليمية قبل الشروع في تنفيذها.

ب. المرحلة الثانية التأمل أثناء العمل (Reflection in action): وتحدث أثناء ممارسة المعلم للتدريس، ويستخدم المعلم تفكيرًا ذهنيًا سريعًا يمكنه من تعديل استجابته التدريسية والتعامل مع المواقف اللحظية داخل الصف.

ج. المرحلة الثالثة في التأمل بعد العمل (Reflection on action): حيث يقوم المعلم بعد انتهاء الموقف التعليمي بتحليل ممارساته والقرارات التي اتخذها خلال التدريس، وتقويم ذلك في ضوء التغذية الراجعة، بهدف تطوير أدائه وتحسين قراراته التعليمية المستقبلية، وتقليص الممارسات غير الملائمة (العفون وعبد الصاحب، 2012).

5- مهارات التفكير التأملي:

نظراً لاختلاف الآراء حول مفهوم التفكير التأملي فقد انعكس ذلك على تحديد مهاراته، وفي هذا السياق قدّم عفانة واللولو (2002) تصوراً هرمياً لمهارات التفكير التأملي مؤكّدين على ترابطها البنيوي، وضرورة التدرج في إتقانها لتحقيق نمو فكري متكامل، بحيث لا يمكن إتقان إحدى المهارات دون التدرج المنظم في اكتساب ما يسبقها، وتُبنى المهارات بشكل تسلسلي يتطلب الانتقال المنطقي من الأولى إلى الثانية، ومن الثانية إلى الثالثة وهكذا. وقد توسّع في تناول هذه المهارات وتفسيرها عدد من التربويين، من بينهم: رزوقي وعبد الكريم (2015)، قرعان (2016)، العفون (2012)، العفون وعبد الصاحب (2012)، والقواسمة وأبو عزلة (2013). وتمثل بالتالي:

أ. مهارة التأمل والملاحظة (Meditation and Observation): تشير بعض الأدبيات التربوية إلى هذه المهارة بمصطلح الرؤية البصرية (Visual Vision)، التي تُعنى بقدرة الفرد على تحليل المواقف التعليمية وتأملها بعمق، من خلال التفاعل مع البيانات والمعطيات المتاحة. وتفكيك عناصر المشكلة أو الموقف وتحديد مكوناته، بهدف الكشف عن العلاقات الضمنية أو الصريحة التي تربط بين هذه العناصر. وتتجلى هذه المهارة عبر القدرة على تفسير وتمثيل المحتوى بصرياً، سواء من خلال طبيعة الموضوع ذاته، أو عبر مكوناته المفاهيمية أو الشكلية، أو من خلال تحليل الصور والرسوم والأشكال التعليمية، مما يساهم في الوصول إلى فهم معمق ومنظم لطبيعة المشكلة التربوية وسياقها.

ب. مهارة الكشف عن المغالطات (Detect fallacies): هي القدرة على تحديد الثغرات في المشكلة التربوية من خلال تحليل العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية بين عناصرها، واكتشاف السمات غير المشتركة، أو أوجه الاختلاف، أو التصورات الخاطئة التي قد تؤدي إلى فهم غير دقيق أو استنتاج خاطئ، وتُعنى هذه المهارة بتفكيك أنماط التفكير غير المنطقي أو المضلل الذي يؤدي إلى تفسيرات خاطئة أو استنتاجات غير دقيقة، كما تشمل تحديد أسباب الخطوات الخاطئة في إنجاز المهام التربوية أو في تفسير المواقف التعليمية، بحيث تتيح للمعلم توجيه مسار التفكير للاتجاه الصحيح.

ج. مهارة الوصول إلى استنتاجات (Drawing Conclusions): هي القدرة على تحليل مضمون المشكلة وطبيعتها، والتفكير فيها بعمق لاستنتاج علاقات منطقية صحيحة، وفرض الفروض المناسبة، والتوصل إلى نتائج أو حلول منطقية قابلة للتطبيق. وترتبط هذه المهارة بشكل مباشر بما يُطرح من قضايا في الموقف التعليمي، حيث يُظهر

المعلم من خلالها قدرته على تفكيك الموقف وتحليل عناصره واستنباط ما تدل عليه المعطيات من نتائج تربوية أو تعليمية.

د. مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة (Providing Convincing Explanations): هي القدرة على تقديم تفسير منطقي للنتائج أو العلاقات المرتبطة بالمشكلة التعليمية، استناداً إلى المعلومات السابقة، أو الخبرات المهنية، أو التصورات الذهنية المبنية على طبيعة المشكلة وخصائصها. وتمارس هذه المهارة في تحليل ما يُعرض من نتائج، وتفسير العلاقات القائمة بين المعطيات المختلفة، بما في ذلك الرسوم البيانية والصور التوضيحية، باستخدام المعرفة الصحيحة والمفاهيم التربوية، بهدف الوصول إلى فهم مقنع ومبني على أسس علمية للموقف محل الدراسة.

هـ. مهارة وضع حلول مقترحة (Proposing Solutions): هي القدرة على اتخاذ قرارات مدروسة من خلال تقديم حلول منطقية ومخططة لمشكلة تعليمية أو تربوية قائمة، وذلك بناءً على تحليل دقيق لمحتوى المشكلة ومعطياتها. وتعتمد هذه المهارة على تصورات ذهنية تأملية تستند إلى تفسير واضح للمشكلة وتحديد الأسباب الحقيقية الكامنة وراءها، بحيث تُبنى الحلول على خطوات منطقية قابلة للتنفيذ، تُسهم في معالجة المشكلة أو تحسين الموقف، استناداً إلى معلومات موثوقة وواقعية.

ومن خلال ما سبق تُظهر المهارات الخمس نمطاً تدريجياً مترابطاً في تنمية التفكير التأملي، حيث تعد مهارة التأمل والملاحظة مدخلاً أولياً لرصد المواقف التعليمية وتفكيك عناصرها، تليها مهارة الكشف عن المغالطات بوصفها أداة لفحص سلامة العلاقات المنطقية داخل تلك المواقف. وتتوسط هذه المهارات مهارة الوصول إلى الاستنتاجات، التي تمثل انتقالاً من التحليل إلى إنتاج المعرفة. وفي مرحلة لاحقة تُمارس مهارة إعطاء التفسيرات لتأطير تلك الاستنتاجات ضمن سياقات تربوية محددة، وصولاً إلى مهارة وضع الحلول المقترحة، والتي تُعد أعمق المهارات السابقة وتتمثل في صورة قرارات مهنية منظمة تستند إلى تحليل تأملي متكامل.

وعلى الرغم من تعدد التصنيفات التي تناولت مهارات التفكير التأملي في الأدبيات التربوية، فإن البحث الحالي اعتمد تصنيف عفانة والولو (2002) الذي يُقدّم تصوراً تكاملياً لخمس مهارات تأملية رئيسية، ويعود سبب اعتماد هذا التصنيف إلى شموليته واتساقه مع طبيعة المواقف الصفية التي تتطلب من المعلم تفاعلاً تأملياً عميقاً، يجمع بين الإدراك، والتحليل، والتفسير، واتخاذ القرار.

6- التمييز المفاهيمي بين التفكير التأملي والممارسات التأملية في إطار التطوير المهني للمعلم:

يُعد التفكير التأملي (Reflective Thinking) من العمليات العقلية العليا التي تهدف إلى تحليل التجربة التعليمية، وفهمها، واستخلاص الدروس منها، وهو عملية عقلية منهجية يمارسها المعلم لتفسير ممارساته التعليمية وتقييمها، بغرض تطوير أدائه واتخاذ قرارات تربوية مبنية على الفهم والتحليل (Dewey, 1933؛ Schön, 1983). ويُسهم التفكير

التأملي في نقل المعلم من مجرد تنفيذ للخطط الدراسية إلى ممارسة تعليمية واعية تتسم بالمرونة والنقد الذاتي والتطوير المستمر.

أما الممارسات التأملية (Reflective Practices)، فهي تُشير إلى الأنشطة الإجرائية التي يقوم بها المعلم ليعبر بها عن تفكيره التأملي، مثل: كتابة اليوميات المهنية، والمشاركة في مجتمعات التعلم، وإجراء البحوث الإجرائية، أو مناقشة الزملاء. وتُعرف بأنها "الأساليب التي يطبق من خلالها المعلم تأمله في ممارسته التعليمية، بهدف تطوير فهمه وتحسين أدائه المهني" (Larrivee, 2000).

وعلى الرغم من العلاقة التكاملية بين المصطلحين، إلا أن الفرق الجوهرى بينهما يتمثل في أن التفكير التأملي يُمثل الجانب المعرفي التحليلي، بينما تُجسد الممارسات التأملية الجانب التنفيذي أو التطبيقي، أي أن التفكير التأملي يُوجه ويمنح المعنى لتلك الممارسات، بينما قد تُمارس الممارسات التأملية بشكل روتيني أو سطحي في حال غياب التأمل الحقيقي. ومن هذا المنطلق ركزت هذه الدراسة على التفكير التأملي دون غيره، لكونه يُمثل الأساس المعرفي والفكري للتطور المهني الحقيقي، ولأن الممارسات - على الرغم من أهميتها - قد تُنفذ دون وعي ناقد ما لم تستند إلى تفكير تأملي منظم.

الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجزء بعض الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وتم ترتيبها حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو التالي:

هدفت دراسة أبو هنية (2011) إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتفكير التأملي في محافظة معان والبتراء في دولة الأردن، ومدى اختلافها تبعاً لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمرحلة التعليمية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوّنت عيّنتها من (120) معلماً ومعلمة، حيث طبّقت أداة الاستبانة عليهم. وأظهرت النتائج أن درجة الممارسة جاءت متوسطة بشكل عام، مع فروق دالة إحصائية في بعض مجالات التفكير التأملي تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، في حين لم تظهر فروق دالة تعزى لمتغيري الجنس والخبرة.

واستهدفت دراسة المقوسي (2019) الكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي، وفقاً لمجموعة من المتغيرات كالجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة. واعتمد الباحث المنهج الوصفي، وتكوّنت العينة من (103) معلمين ومعلمات يدرّسون مادة التربية الإسلامية في محافظة المفرق في الأردن، وطبّق مقياساً لمهارات التفكير التأملي. وأظهرت النتائج أن درجة الممارسة كانت متوسطة، وكشفت عن وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، والخبرة لصالح ذوي الخبرة من 6 إلى 10 سنوات.

وسعت دراسة الدهيمان (2019) إلى التعرف على مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة للمعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. وتكوّن مجتمع

الدراسة من جميع معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، والبالغ عددهن (3685) معلمة، فيما بلغت عينة الدراسة (184) معلمة. واعتمدت الدراسة على بطاقة ملاحظة بُنيت في ضوء الإصدار الأول للمعايير المهنية للمعلمين، وتضمنت الممارسات المهنية بشكل مفصل. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تطبيق المعلمات لمعايير الخريجين والمعايير المهنية للممارسين جاء مبشراً ومتجاوزاً للمستوى المبدئي، في حين جاء مستوى أدائهن في معايير الممارسة المهنية متوسطاً، مما يشير إلى الحاجة إلى مزيد من التدريب والخبرة العملية وتهيئة البيئة المدرسية الداعمة لبيئات تعلم تفاعلية. كما كشفت النتائج أن مستوى تطبيق معايير المتقدمين ومعايير الخبراء جاء متوسطاً في جميع مجالاتها.

وهدف دراسة الشهراني (2023) إلى التعرف على درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير التأملي في ضوء بعض المتغيرات، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي والمسحي، وتكونت عينة الدراسة من (59) معلماً من معلمي التربية الإسلامية في محافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية. واستخدم الباحث بطاقة ملاحظة من تصميمه تقيس خمس مهارات للتفكير التأملي. وقد أظهرت النتائج أن درجة التوظيف جاءت منخفضة، وأوصت الدراسة بضرورة توعية معلمي التربية الإسلامية بأهمية التفكير التأملي، وتشجيع ذوي المؤهل غير التربوي والخبرة الأقل من 10 سنوات على الالتحاق ببرامج تدريبية لتنمية هذه المهارات.

وهدف دراسة الصبحي والشنقيطي (2023) إلى التعرف على الأداء التدريسي لمعلمات الصف الخامس الابتدائي في ضوء المعايير المهنية لمعلم التربية الإسلامية في المجالات التالية: (التخطيط، والتنفيذ، والتقييم). واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة ببطاقة ملاحظة شملت (56) عبارة، وتم تطبيقها على عينة عشوائية من معلمات التربية الإسلامية للصف الخامس الابتدائي في المدينة المنورة، وبلغ عددهن (45) معلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الأداء في مجال التخطيط والتنفيذ (عالي)، أما في مجال التقييم (متوسط).

وسعت دراسة الشراري (2025) إلى تقييم مستوى الأداء التدريسي لمعلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في منطقة الحدود الشمالية في ضوء المعايير المهنية لمعلمي الدراسات الإسلامية في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، حيث اقتصر جمع البيانات على بطاقة ملاحظة للأداء التدريسي في معيارين: تطبيق الاتجاهات الحديثة في تدريس الدراسات الإسلامية، ومراعاة طبيعة تدريس الدراسات الإسلامية وخصوصيتها، وتكوّنت عينة الدراسة من عينة عشوائية طبقية بلغت (60) معلمة من معلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأداء التدريسي للمعلمات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء المعايير المهنية كان عالياً في الدرجة الكلية وفي المحاورين الفرعيين.

وهدف دراسة الشمراني وممدوح (2025) إلى التعرف على واقع الممارسات المهنية في ضوء معايير الرخصة المهنية من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين، واتباع البحث

المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (508) مديرين وإداريات من مدارس التعليم العام في جدة ومكة، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة. وأظهرت النتائج أن واقع الممارسات المهنية في ضوء معايير الرخصة المهنية جاء بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بتنمية الممارسات المهنية لمعلمي المدارس بالتعليم العام بالمجالات التي أثبتت النتائج وجود احتياج كبير لتنمية الممارسات بها، حيث ظهرت بدرجات متوسطة تميل للانخفاض وفقاً لمعايير الرخصة المهنية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح ما يلي:

- اتبعت معظم الدراسات المنهج الوصفي مع اختلاف أنواعه، وقد اتفقت أهداف الدراسات التي تناولت الممارسات المهنية مع هدف الدراسة الحالية من حيث سعيها إلى تقييم الواقع الفعلي للممارسات المهنية، كما في دراسات الدهيمان (2019)، الصبحي والشنقيطي (2023)، والشراري (2025) والشمراني وممدوح (2025).
- من حيث أدوات الدراسة تتفق الدراسة الحالية مع دراسة المقوسي (2019) من حيث توظيف مقياس للتفكير التأملي، بينما تختلف الدراسة الحالية مع دراسة أبو هنية (2011) حيث استخدمت الاستبانة، ودراسة الشهراني (2023) التي استخدمت بطاقة الملاحظة.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الوصول إلى بعض المراجع التي ساهمت في كتابة الإطار النظري، وفي تحديد مشكلة الدراسة، ومنهجية الدراسة، والأساليب الإحصائية، ومناقشة نتائج الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة، ويقوم هذا المنهج على دراسة الظاهرة في واقعها، ووصفها وصفاً دقيقاً وشاملاً، من خلال جمع البيانات والمعلومات وتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، بما يساهم في تفسيرها والتعبير عنها بصورة كمية يمكن الرجوع إليها.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية في التعليم العام بمدينة الرياض والبالغ عددهن (1876) معلمة، حسب الإحصائية المقدمة من إدارة التخطيط والتطوير في وزارة التعليم (اتصال شخصي، مارس 15، 2025). ويعزى اختيار المرحلة الابتدائية لما تتسم به من طبيعة تدريسية تركز على تبسيط المحتوى وتنفيذه بصورة إجرائية، مما يبرز أهمية استكشاف مدى توظيف التفكير التأملي في هذه الممارسات وهل يتم بصورة واعية. وتكونت عينة الدراسة من (317) معلمة من معلمات الدراسات الإسلامية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، تم اختيارهن بالطريقة المتيسرة، نظراً لملاءمتها لطبيعة الدراسة، وإمكانية تطبيق أداة الدراسة عليهن.

وقد تم توزيع أداة الدراسة إلكترونياً على المعلمات، ثم فحص الاستجابات الواردة واستبعاد الاستجابات غير ممثلة، وذلك بالاعتماد على تضمين الأداة عبارتين كاشفتين (Attention Check Items) تهدفان إلى التحقق من مدى انتباه المستجيبة وقراءتها لعبارات المقياس بدقة، حيث طُلب منها اختيار بديل محدد في كلٍ منهما. ولا تُعد هاتان العبارتان ضمن فقرات المقياس الفعلية، ولا تدخلان في التحليل الإحصائي، وبناءً على ذلك تم استبعاد (36) استجابة. ومن ثم اعتماد الاستجابات المستوفية لهذا الشرط في التحليل الإحصائي، ويوضح الجدول (1) توزيع العينة وفقاً للمتغيرات الديمغرافية.

جدول (1) توزيع عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات الديمغرافية

متغير البحث	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
المؤهل	بكالوريوس	286	90.2 %
	ماجستير	23	7.3 %
	دكتوراه	8	2.5 %
المجموع		317	100 %
سنوات الخبرة	أقل من سنة	57	18.0 %
	1-5 سنوات	39	12.3 %
	5-10 سنوات	115	36.3 %
	أكثر من 10 سنوات	106	33.4 %
المجموع		317	100 %

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على مقياس لجمع البيانات، ويهدف إلى قياس واقع توظيف التفكير التأملي في الممارسات المهنية لدى معلمات الدراسات الإسلامية بصورة كمية منظمة، ويوضح التالي تفاصيل بناء مقياس التفكير التأملي.

- **هدف المقياس:** يهدف المقياس إلى الكشف عن واقع توظيف التفكير التأملي في الممارسات المهنية المرتبطة بالمعايير والممارسات المهنية للمعلمين لدى معلمات الدراسات الإسلامية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، وذلك من خلال رصد مدى حضور مهارات التفكير التأملي في أدائهن للممارسات المهنية المرتبطة بمعايير: تخطيط الدرس وتنفيذه، وتهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للتعلم.
- **وصف المقياس:** تكوّن المقياس في صورته النهائية من (40) فقرة، صُممت لقياس توظيف التفكير التأملي داخل الممارسات المهنية، وقد صيغت الفقرات في صورة عبارات تصف مواقف أو ممارسات تدريسية واقعية مرتبطة بالمعايير المهنية للمعلمين، بحيث تعكس أداء المعلمة في المواقف الصفية، وفي الوقت ذاته صيغت بشكل يعبر عن طريقة ممارسة مهارات التفكير التأملي. واعتمد في بناء المقياس على (Likert Scale) الخماسي، حيث تم قياس درجة الاستجابة من خلال البدائل التالية: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً.

- صياغة فقرات المقياس: تمت صياغة فقرات المقياس في ضوء الربط بين الممارسات المهنية ومهارات التفكير التأملي، بحيث لا تقيس الفقرة مهارة التفكير التأملي بصورة مجردة، ولا الممارسة المهنية بصورة منفصلة، بل تعكس توظيف التفكير التأملي داخل الممارسة الفعلية بشكل متدرج، واستندت الباحثة في بناء الفقرات إلى:
 - وثيقة المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، وخاصة مؤشرات المعيار الثامن (تخطيط الدرس وتنفيذه) والمعيار التاسع (تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للتعلم).
 - الأدبيات التربوية المرتبطة بالتفكير التأملي ومهاراته.
- وقد صيغت الفقرات على هيئة عبارات تصف سلوكاً مهنيًا تمارسه المعلمة، بحيث تتضمن كل عبارة مؤشرًا ضمنيًا على مهارة من مهارات التفكير التأملي، مما يتيح قياس درجة توظيف هذه المهارات داخل الممارسة. وتتكون عبارات المقياس من الممارسات المهنية المندرجة ضمن المعايير الفرعية لها، ويوضح توزيعها الجدول (2).

المعيار الرئيسي	المعيار الفرعي	عدد الفقرات	رقم الفقرات	النسبة المئوية للمعيار الفرعي من إجمالي فقرات المقياس
التخطيط للتدريس	التخطيط للتدريس	5	5 - 4 - 3 - 2 - 1	12.5%
للتدريس وتنفيذه	تصميم برامج تعلم وفق خطة التدريس	5	10 - 9 - 8 - 7 - 6	12.5%
	التنوع في استخدام إستراتيجيات التدريس	5	15 - 14 - 13 - 12 - 11	12.5%
	تنمية الأبعاد المشتركة في المناهج	5	20 - 19 - 18 - 17 - 16	12.5%
تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للتعلم	تأسيس توقعات أداء عالية للمتعلمين	5	25 - 24 - 23 - 22 - 21	12.5%
	قيادة الأنشطة الصفية بفعالية	5	30 - 29 - 28 - 27 - 26	12.5%
	تهيئة بيئات تعلم آمنة ووجدانية	5	35 - 34 - 33 - 32 - 31	12.5%
	بناء ثقافة تواصل معززة للتعلم	5	40 - 39 - 38 - 37 - 36	12.5%

ويتضح من الجدول السابق أن لكل معيارٍ فرعي خمس فقرات، خُصِّصت كل فقرة منها لتمثيل مهارات التفكير التأملي بشكل متدرج، ويوضح الجدول (3) طريقة توزيع مهارات التفكير التأملي في عبارات المقياس.

جدول (3) توزيع مهارات التفكير التأملي على عبارات المقياس

المهارة	عدد الفقرات	رقم الفقرات	النسبة المئوية للمهارة من إجمالي فقرات المقياس
التأمل والملاحظة	8	٣٦ - ٣١ - ٢٦ - ٢١ - ١٦ - ١١ - ٦ - ١	20%
الكشف عن المغالطات	8	٣٧ - ٣٢ - ٢٧ - ٢٢ - ١٧ - ١٢ - ٧ - ٢	20%
الوصول إلى استنتاجات	8	٣٨ - ٣٣ - ٢٨ - ٢٣ - ١٨ - ١٣ - ٨ - ٣	20%
إعطاء تفسيرات مقنعة	8	٣٩ - ٣٤ - ٢٩ - ٢٤ - ١٩ - ١٤ - ٩ - ٤	20%
وضع حلول مقترحة	8	٤٠ - ٣٥ - ٣٠ - ٢٥ - ٢٠ - ١٥ - ١٠ - ٥	20%

- **مفتاح تصحيح المقياس:** تم اعتماد مقياس (Likert) الخماسي في تصحيح فقرات المقياس، حيث أعطيت الدرجات للفقرات على النحو التالي: دائماً = 5 ، غالباً = 4 ، أحياناً = 3 ، نادراً = 2 ، أبداً = 1 ولغرض تفسير المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات أفراد العينة، تم تحديد مستويات الحكم على درجة توظيف التفكير التأملي في الممارسات المهنية، وذلك من خلال حساب طول الفئة باستخدام المعادلة التالية:
- طول الفئة = (أكبر قيمة في المقياس - أصغر قيمة في المقياس) ÷ عدد فئات المقياس
- وبتطبيق ذلك على مقياس الدراسة يصبح طول الفئة = $(5 - 1) \div 5 = 0.80$ ، وبناءً عليه تم تحديد مستويات الحكم على درجة توظيف التفكير التأملي في الممارسات المهنية، ويوضحها الجدول (4).

جدول (4) مستويات الحكم على درجة توظيف التفكير التأملي في الممارسات المهنية

المتوسط الحسابي	مستوى الاجابة	درجة التفكير التأملي
من 1.00 إلى أقل من 1.80	أبداً	منعدمة
من 1.80 إلى أقل من 2.60	نادراً	منخفضة
من 2.60 إلى أقل من 3.40	أحياناً	متوسطة
من 3.40 إلى أقل من 4.20	غالباً	عالية
من 4.20 إلى 5.00	دائماً	عالية جداً

صدق المقياس: تم التحقق من صدق أداة الدراسة باستخدام كلٍ من:

- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** تم عرض المقياس في صورته الأولى على (17) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، والعامّة، وذلك بهدف التحقق من: مدى وضوح فقرات المقياس وسلامة صياغتها اللغوية، ومدى مناسبة الفقرات للأبعاد التي تقيسها، ومدى ارتباط الفقرات بموضوع الدراسة ومتغيراتها، ومدى شمول المقياس لمجالات الممارسات المهنية في ضوء المعايير، ومهارات التفكير التأملي. وقد أبدى المحكمون مجموعة من الملاحظات والمقترحات تمثلت في تعديل صياغة بعض الفقرات، وفي ضوء ذلك قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة على فقرات المقياس حتى أصبح في صورته النهائية.
- **صدق الاتساق الداخلي:** تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) معلّمة من خارج عينة الدراسة الأساسية، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات الارتباط بين كل بُعد والدرجة الكلية للمحور، ويوضح ذلك الجدولان التاليان:

جدول (5) معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لعبارات محور (و اقع توظيف معلمات الدراسات الإسلامية للتفكير التأمل في الممارسات المهنية المرتبطة بمعيار "تخطيط الدرس وتنفيذه" بمدينة الرياض) بالدرجة الكلية لكل بُعد

التخطيط للتدريس		تصميم برامج تعلم وفق خطة التدريس		التنوع في استخدام إستراتيجيات التدريس		تنمية الأبعاد المشتركة في المناهج	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.553	6	**0.585	11	**0.626	16	**0.708
2	**0.588	7	**0.625	12	**0.670	17	**0.701
3	**0.757	8	**0.696	13	**0.661	18	**0.721
4	**0.641	9	**0.838	14	**0.761	19	**0.746
5	**0.651	10	**0.705	15	**0.678	20	**0.785
	**0.818		**0.782		**0.810		**0.789

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (5) أن جميع معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه والأبعاد مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات ما بين (0.553، 0.838)، ولأبعاد ما بين (0.782، 0.818)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

جدول (6) ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لعببارات محور (و اقع توظيف معلمات الدراسات الإسلامية للتفكير التأمل في الممارسات المهنية المرتبطة بمعيار "تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للتعلم" بمدينة الرياض) بالدرجة الكلية لكل بُعد

تأسيس توقعات أداء عالية للمتعلمين		قيادة الأنشطة الصفية بفعالية		تهيئة بيئات تعلم آمنة ووجدانية		بناء ثقافة تواصل معززة للتعلم	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
21	**0.705	26	**0.736	31	**0.709	36	**0.672
22	**0.706	27	**0.748	32	**0.708	37	**0.670
23	**0.827	28	**0.768	33	**0.742	38	**0.815
24	**0.705	29	**0.755	34	**0.743	39	**0.673
25	**0.672	30	**0.525	35	**0.679	40	**0.538
	**0.815		**0.824		**0.829		**0.810

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (6) أن جميع معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه والأبعاد مع الدرجة الكلية للمحور جاءت دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات ما بين (0.525، 0.827)، ولأبعاد ما بين (0.810، 0.829)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) معلمة من خارج عينة الدراسة الأساسية، ورصدت النتائج في الجدول (7).

جدول (7) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	التخطيط للتدريس	5	0.73
2	تصميم برامج تعلم وفق خطة التدريس	5	0.73
3	التنوع في استخدام إستراتيجيات التدريس	5	0.71
4	تنمية الأبعاد المشتركة في المناهج	5	0.78
الدرجة الكلية لمعيار تخطيط الدرس وتنفيذه			
5	تأسيس توقعات أداء عالية للمتعلمين	5	0.87
6	قيادة الأنشطة الصفية بفعالية	5	0.77
7	تهيئة بيئات تعلم آمنة ووجدانية	5	0.75
8	بناء ثقافة تواصل معززة للتعلم	5	0.76
الدرجة الكلية لمعيار تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للتعلم			
		20	0.89
	الثبات الكلي	40	0.93

يوضح الجدول (7) أن أداة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.931) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (0.700، 0.894)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة:

اتبعت في تنفيذ الدراسة الحالية مجموعة من الإجراءات المنظمة، وذلك على النحو الآتي:

1. الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيري الدراسة، والمتمثلة في الممارسات المهنية في ضوء المعايير والممارسات المهنية للمعلمين، والتفكير التأملي ومهاراته، بهدف بناء الإطار النظري وتحديد أبعاد الدراسة.
2. تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها في ضوء ما أسفرت عنه مراجعة الأدبيات، وبما يتناسب مع طبيعة الميدان التربوي.
3. بناء أداة الدراسة (المقياس)، وذلك من خلال: تحديد أبعاد المقياس (مهارات التفكير التأملي) وتحليل المعايير المهنية، وبخاصة المعيار الثامن والتاسع.
4. صياغة فقرات المقياس في ضوء الربط بين الممارسات المهنية ومهارات التفكير التأملي.
5. التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها.

6. تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، واختيار العينة بالطريقة المتيسرة بما يتناسب مع طبيعة الدراسة.
7. تطبيق أداة الدراسة ميدانيًا من خلال توزيعها إلكترونيًا على أفراد العينة، وجمع الاستجابات.
8. مراجعة الاستجابات واستبعاد غير الصالح منها، وذلك بالاعتماد على العبارات الكاشفة للتحقق من جدية الإجابة.
9. إدخال البيانات وتحليلها إحصائيًا باستخدام برنامج (SPSS)، وذلك من خلال الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

- تمت معالجة البيانات إحصائيًا باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS)، وذلك من خلال توظيف مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها، وذلك على النحو التالي:
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation): لاستخراج معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد، وكذلك بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك للتحقق من صدق الاتساق الداخلي.
 - معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha): لقياس درجة ثبات المقياس والتأكد من اتساق فقراته داخليًا.
 - التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الوظيفية لأفراد الدراسة
 - المتوسطات الحسابية (Means)، والانحرافات المعيارية (Standard Deviations): لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسية (متوسطات العبارات).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة، وذلك من خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

نتائج السؤال الأول:

وينص على: ما واقع توظيف معلمات الدراسات الإسلامية للتفكير التأملي في الممارسات المهنية المرتبطة بمعيار "تخطيط الدرس وتنفيذه" بمدينة الرياض؟

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول (8) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع توظيف التفكير التأملي في الممارسات المهنية المرتبطة بمعيار "تخطيط الدرس وتنفيذه"

المعيار الفرعي	العبارة	درجة الممارسة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة	
		أبدأ	نادراً	أحياناً	دائماً	أبدأ					
التخطيط للتدريس	1.أراجع تفاصيل خطة الدرس لأتأكد من توافقها مع أهداف التعلم واحتياجات الطالبات.	ت	-	5	84	106	122	4.09	0.84	عالية	2
		%	-	1.6	26.5	33.4	38.5				
	2.أكتشف مواطن القصور في خطة الدرس عندما لا تتناسب الأنشطة أو الموارد مع الأهداف أو احتياجات الطالبات.	ت	-	13	64	136	104	4.04	0.83	عالية	3
		%	-	4.1	20.2	42.9	32.8				
	3.أحدد من خلال مراجعة تسلسل الأنشطة إن كانت الخطة ستقود فعلياً لتحقيق الأهداف التعليمية.	ت	5	5	47	158	102	4.09	0.82	عالية	1
		%	1.6	1.6	14.8	49.8	32.2				
	4.أفسّر اختياري للأنشطة والموارد في ضوء احتياجات الطالبات وخبرائهن السابفة.	ت	-	20	66	115	116	4.03	0.91	عالية	4
		%	-	6.3	20.8	36.3	36.6				
	5.أضع تعديلات عملية على خطة الدرس لمعالجة جوانب القصور أو تعزيز فعاليتها.	ت	10	14	63	106	124	4.01	1.03	عالية	5
		%	3.2	4.4	19.9	33.4	39.1				
المتوسط الحسابي للمعيار الفرعي											
تصميم برامج تعلم وفق خطة التدريس	6.أراجع الأنشطة التعليمية التي صممتها لأتأكد من مناسبتها لعمر الطالبات ومستوياتهن.	ت	-	-	28	99	190	4.51	0.65	عالية جداً	1
		%	-	-	8.8	31.2	59.9				
	7.أكتشف الجوانب في الأنشطة التعليمية التي قد تسبب التباساً للطالبات أو لا تؤدي إلى تحقيق الهدف المطلوب.	ت	-	5	44	87	181	4.38	0.84	عالية جداً	2
		%	-	1.6	13.9	27.4	57.1				
	8.أبني رأياً حول صلاحية النشاط من خلال تحليل عناصره والنتائج المتوقعة منه.	ت	5	29	77	94	112	3.88	1.05	عالية	5
		%	1.6	9.1	24.3	29.7	35.3				
	9.أعتمد على معطيات واضحة (مثل نتائج الطالبات أو ملاحظاتي الصفية) عند اتخاذ القرار في تصميم الأنشطة.	ت	-	23	53	84	157	4.18	0.96	عالية	3
		%	-	7.3	16.7	26.5	49.5				
	10.أقترح تعديلات أو بدائل للأنشطة عندما لا تحقق الهدف المطلوب.	ت	5	9	74	104	125	4.06	0.94	عالية	4
		%	1.6	2.8	23.3	32.8	39.4				
المتوسط الحسابي للمعيار الفرعي											
التنوع في استخدام استراتيجيات التدريس	11.ألاحظ تفاعل الطالبات مع الإستراتيجيات المختلفة لأتأكد من فعاليتها في تبسيط المفاهيم وتعزيز المشاركة.	ت	4	-	39	102	172	4.38	0.80	عالية جداً	1
		%	1.3	-	12.3	32.2	54.3				
	12.أكتشف جوانب الغلل عندما ألاحظ أن بعض الإستراتيجيات لا تناسب طبيعة المحتوى أو خصائص الطالبات.	ت	-	19	48	90	160	4.23	0.92	عالية جداً	2
		%	-	6.0	15.1	28.4	50.5				

3	عالية	0.99	4.16	142	119	32	14	10	ت	13.أُحدد من خلال نتائج الطالبات مدى تحقيق الإستراتيجيات المستخدمة لأهداف الدرس.
				44.8	37.5	10.1	4.4	3.2	%	
4	عالية	0.89	4.01	107	127	63	20	-	ت	14.أبرر اختياري للإستراتيجيات بربطها بما ظهر من احتياجات الطالبات وتفاعلهن أثناء الدرس.
				33.8	40.1	19.9	6.3	-	%	
5	عالية	1.01	3.87	106	98	85	23	5	ت	15.أضع بدائل أو تعديلات على الإستراتيجيات إذا لاحظت أنها لم تحقق الفهم أو المشاركة المطلوبة.
				33.4	30.9	26.8	7.3	1.6	%	
-	عالية	0.63	4.13	المتوسط الحسابي للمعيار الفرعي						
1	عالية جداً	0.95	4.22	151	114	28	19	5	ت	16.ألاحظ أثر الأنشطة الصفية في تعزيز الأبعاد المشتركة مثل القيم والمهارات الأساسية لدى الطالبات.
				47.6	36.0	8.8	6.0	1.6	%	
5	عالية	1.08	3.79	101	94	84	29	9	ت	17.أكتشف جوانب الخلل عندما لا تعكس الأنشطة أو المهام الصفية الأبعاد المشتركة المتوقعة في المنهج.
				31.9	29.7	26.5	9.1	2.8	%	
3	عالية	0.92	4.01	110	123	66	14	4	ت	18.أُحدد من خلال ملاحظة أداء الطالبات مدى إسهام الأنشطة في تعزيز الأبعاد المشتركة
				34.7	38.8	20.8	4.4	1.3	%	
2	عالية	0.84	4.06	109	131	64	13	-	ت	19.أفسر أثر الأنشطة في تنمية الأبعاد المشتركة في ضوء القيم والسلوكيات والمهارات التي تظهر لدى الطالبات.
				34.4	41.3	20.2	4.1	-	%	
4	عالية	0.96	3.83	91	110	93	18	5	ت	20.أقترح إجراءات لتعزيز الأبعاد المشتركة عند ضعف حضورها في الأنشطة التعليمية.
				28.7	34.7	29.3	5.7	1.6	%	
-	عالية	0.69	3.98	المتوسط الحسابي للمعيار الفرعي						
-	عالية	0.50	4.09	المتوسط الحسابي للمعيار الأساسي						

يتضح من الجدول رقم (7) أن محور واقع توظيف معلمات الدراسات الإسلامية للتفكير التأملي في الممارسات المهنية المرتبطة بمعيار "تخطيط الدرس وتنفيذه" بمدينة الرياض يتضمن أربعة معايير فرعية، وتراوح المتوسطات الحسابية لها ما بين (3.98، 4.20)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول المعايير الفرعية جاءت بدرجة ممارسة (عالية).

يبلغ المتوسط الحسابي العام (4.09) بانحراف معياري (0.50)، وهذا يدل على أن واقع توظيف معلمات الدراسات الإسلامية للتفكير التأملي في الممارسات المهنية المرتبطة بمعيار "تخطيط الدرس وتنفيذه" بمدينة الرياض جاء بدرجة عالية، وهو ما يعكس مستوى متقدماً من الوعي المهني بأهمية الممارسات التأملية في تحسين جودة التدريس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاهتمام المتزايد بتطبيق المعايير المهنية للمعلمين في المملكة، والتي أسهمت في تعزيز مهارات التخطيط والتنفيذ القائمة على التحليل والمراجعة المستمرة، كما أن طبيعة مادة الدراسات الإسلامية التي تقوم على التدبر في النصوص الشرعية وفهم معانيها واستنباط دلالاتها تسهم في تعزيز هذا النوع من الممارسات التأملية،

حيث تحتاج المعلمة إلى التفكير المتأني عند تخطيط الدرس لضمان عرض المفاهيم الشرعية بصورة صحيحة ومتراصة مع واقع الطالبات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشراري (2025) والصبي والشنقيطي (2023)، حيث أظهرتا ارتفاع مستوى الأداء في مجالي التخطيط والتنفيذ، بينما تختلف مع دراسة الدهيمان (2019) التي أشارت إلى أن مستوى الممارسات المهنية جاء متوسطاً، وهو ما قد يُعزى إلى التطور الذي شهده الميدان التعليمي في السنوات الأخيرة، كما تختلف مع دراسة الشهراني (2023) التي أظهرت انخفاض مستوى توظيف التفكير التأملي، مما يعكس اختلاف السياق أو تركيز الدراسة.

وفيما يلي مناقشة نتائج كل معيار على حدة:

أولاً: معيار التخطيط للتدريس

يبلغ المتوسط الحسابي العام للمعيار (4.05) بانحراف معياري (0.57)، وهذا يدل على أن واقع توظيف معلمات الدراسات الإسلامية للتفكير التأملي في الممارسات المهنية المرتبطة فيما يتعلق بالتخطيط للتدريس بمدينة الرياض جاء بدرجة عالية، مما يدل على اهتمام المعلمات بمراجعة خطط الدروس وتحليل مدى توافقها مع الأهداف التعليمية واحتياجات الطالبات، وهو ما يعكس ممارسة تأملية في مرحلة ما قبل التدريس. ويمكن تفسير ذلك بأن التخطيط يُعد من أكثر الجوانب التي تحظى بالاهتمام في برامج إعداد المعلم والتدريب أثناء الخدمة، مما يعزز قدرة المعلمات على ممارسة التفكير التأملي في هذه المرحلة. كما أن التخطيط في مادة الدراسات الإسلامية يتطلب تأملاً في طبيعة النصوص الشرعية (آيات، أحاديث) وكيفية تقديمها بصورة تراعي مستوى فهم الطالبات، وتربط بين المعنى الشرعي والتطبيق العملي في حياتهن اليومية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصبي والشنقيطي (2023) التي أكدت ارتفاع مستوى الأداء في مجال التخطيط، كما تتسق مع دراسة الشراري (2025) التي أشارت إلى ارتفاع مستوى الأداء التدريسي بشكل عام، بينما تختلف جزئياً مع دراسة الدهيمان (2019) التي أظهرت أن الممارسات المهنية جاءت بمستوى متوسط، مما يشير إلى تحسن هذا الجانب بمرور الوقت.

ثانياً: معيار تصميم برامج تعلم وفق خطة التدريس

يبلغ المتوسط الحسابي العام (4.20) بانحراف معياري (0.62)، وهذا يدل على أن واقع توظيف معلمات الدراسات الإسلامية للتفكير التأملي في الممارسات المهنية المرتبطة فيما يتعلق بتصميم برامج تعلم وفق خطة التدريس بمدينة الرياض جاء بدرجة عالية، مما يدل على وعي المعلمات بأهمية تصميم الأنشطة التعليمية بناءً على تحليل احتياجات الطالبات ومراجعة مدى ملاءمتها لتحقيق الأهداف. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تصميم الأنشطة يمثل تطبيقاً عملياً مباشراً للتفكير التأملي، حيث يتطلب تحليلاً مستمراً لفاعلية الأنشطة وتعديلها وفق نتائج التعلم، وهو ما يعزز جودة

المخرجات التعليمية، وخاصة أن الأنشطة في الدراسات الإسلامية لا تقتصر على الجانب المعرفي، بل تهدف إلى ترسيخ القيم والسلوكيات، مما يستدعي تأملاً في مدى تأثير النشاط في بناء شخصية الطالبة وليس فقط في فهمها للمعلومة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشراري (2025) التي أظهرت ارتفاع مستوى الأداء التدريسي، وكذلك مع دراسة الصبيح والشنقيطي (2023) في مجال التخطيط والتنفيذ. في حين تختلف مع دراسة الشهراني (2023) التي أشارت إلى ضعف توظيف التفكير التأملي، مما قد يُعزى إلى اختلاف البيئة التعليمية أو مستوى التدريب.

ثالثاً: معيار التنوع في استخدام استراتيجيات التدريس

يبلغ المتوسط الحسابي العام (4.13) بانحراف معياري (0.63)، وهذا يدل على أن واقع توظيف معلمات الدراسات الإسلامية للتفكير التأملي في الممارسات المهنية المرتبطة فيما يتعلق بالتنوع في استخدام إستراتيجيات التدريس بمدينة الرياض جاء بدرجة عالية، مما يعكس إدراك المعلمات لأهمية تنوع الإستراتيجيات التدريسية ومتابعة تفاعل الطالبات، وهو ما يُعد من أبرز مظاهر التفكير التأملي أثناء الموقف التعليمي. ويمكن تفسير ذلك بأن التنوع في الإستراتيجيات يتطلب من المعلمة تقييماً مستمراً لفاعلية الأساليب المستخدمة، واتخاذ قرارات مبنية على ملاحظات صفية ونتائج تعلم، مما يعزز الممارسة التأملية المنطلقة من التفكير حولها، كما أن تدريس الدراسات الإسلامية يتطلب استخدام إستراتيجيات متنوعة كالحوار والمناقشة والاستنباط، نظراً لطبيعة المادة التي تعتمد على الفهم والتفسير، مما يعزز حاجة المعلمة للتأمل المستمر في اختيار الإستراتيجية الأنسب لكل موقف تعليمي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشراري (2025) التي أشارت إلى ارتفاع مستوى تطبيق الاتجاهات الحديثة في التدريس، وكذلك مع دراسة الصبيح والشنقيطي (2023). بينما تختلف مع دراسة المقوسي (2019) التي أظهرت أن مستوى ممارسة التفكير التأملي جاء متوسطاً، مما يشير إلى اختلاف السياق أو مستوى التأهيل.

رابعاً: معيار تنمية الأبعاد المشتركة في المناهج

يبلغ المتوسط الحسابي العام (3.98) بانحراف معياري (0.69)، وهذا يدل على أن واقع توظيف معلمات الدراسات الإسلامية للتفكير التأملي في الممارسات المهنية المرتبطة فيما يتعلق بتنمية الأبعاد المشتركة في المناهج بمدينة الرياض جاء بدرجة عالية، وعلى الرغم من حصول هذا المعيار على درجة عالية إلا أنه جاء بالمرتبة الأخيرة مما يشير إلى أن المعلمات يمارسن التفكير التأملي في هذا الجانب ولكن بدرجة أقل مقارنة ببقية المعايير. ويمكن تفسير ذلك بأن تنمية الأبعاد المشتركة (القيم، المهارات، أولويات المنهج) تتطلب مستوى أعمق من التحليل والتخطيط، بالإضافة إلى مهارات تشخيصية واستباقية قد لا تكون بنفس مستوى وضوح ممارسات التخطيط والتنفيذ التقليدية، على الرغم من أن مادة الدراسات الإسلامية تُعد من أكثر المواد ثراءً في هذا الجانب، لارتباطها المباشر ببناء القيم والسلوك، إلا أن تحويل هذه القيم إلى ممارسات تعليمية مقصودة ومخطط لها يتطلب مستوى أعلى من التأمل والربط بين المحتوى والواقع، وهو ما

قد يفسر انخفاضه النسبي، كما تعد حديثة الظهور في الميدان التربوي وتتطلب اهتماماً أوسع في برامج التطوير المهني للمعلمين.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة الدهيمان (2019) التي أشارت إلى وجود جوانب تحتاج إلى تطوير في الممارسات المهنية، كما تختلف مع دراسة الشراري (2025) التي أظهرت ارتفاعاً عاماً في الأداء، مما يدل على أن هذا الجانب لا يزال بحاجة إلى مزيد من الدعم والتطوير.

نتائج السؤال الثاني:

وينص على: ما واقع توظيف معلمات الدراسات الإسلامية للتفكير التأملي في الممارسات المهنية المرتبطة بمعيار "تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للتعلم" بمدينة الرياض؟

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يظهر في جدول (9).

جدول 9 التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع توظيف التفكير التأملي في الممارسات المهنية المرتبطة بمعيار "تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للتعلم"

المرتبة	درجة الممارسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الممارسة					العبارة	المعيار الفرعي
				أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً		
1	عالية جداً	0.74	4.37	-	4	37	115	161	21.أدقق في أسئلة الطالبات وردودهن لأتعرّف على مدى استيعابهن مستوى الأداء المتوقع.	
				%	-	1.3	11.7	36.3	50.8	
2	عالية جداً	0.83	4.25	-	10	50	107	150	22.أدرك جوانب الخلل عندما لا تتوافق توقعاتي مع قدرات الطالبات الفعلية.	تأسيس توقعات أداء عالية للمتعلمين
				%	-	3.2	15.8	33.8	47.3	
3	عالية	0.86	4.13	-	14	57	121	125	23.أحدد من خلال متابعة إنجاز الطالبات مدى واقعية التوقعات الموضوعة لتحسين الأداء.	
				%	-	4.4	18.0	38.2	39.4	
4	عالية	0.97	3.98	-	23	82	90	122	24.أفسّر أثر التوقعات على أداء الطالبات بالاستناد إلى مدى تحقيقهن للأهداف.	
				%	-	7.3	25.9	28.4	38.5	
5	عالية	0.87	3.75	8	14	80	162	53	25.أقترح خطوات عملية لتعديل التوقعات أو طرق الدعم بما يضمن توافقها مع قدرات الطالبات	
				%	2.5	4.4	51.1	16.7		
-	عالية	0.62	4.10	المتوسط الحسابي للمعيار الفرعي						
3	عالية	0.77		-	14	42	171	90	26.ألاحظ سير النشاط للتأكد من انتظام الانتقال بين مراحله.	قيادة الأنشطة الصفية بفعالية
				%	-	4.4	13.2	53.9	28.4	
2	عالية	0.98	4.10	5	25	32	125	130	27.أفرق بين السلوكيات التي تعكس تفاعل الطالبات وتلك التي تشتت سير النشاط.	
				%	1.6	7.9	10.1	39.4	41.0	
5	عالية	0.96	3.99	4	19	66	115	113	28.أستنتج من سير النشاط مدى إسهام	

				طريقة تنظيمه في مشاركة جميع الطالبات.	35.6	36.3	20.8	6.0	1.3	%
4	عالية	0.95	4.05	ت	4	9	85	89	130	29.أستند إلى شواهد واضحة عند تفسير فاعلية النشاط التعليمي.
				%	1.3	2.8	26.8	28.1	41.0	
1	عالية جداً	0.76	4.65	ت	5	-	24	44	244	30.أضع حلولاً عملية لمعالجة الصعوبات التي قد تظهر أثناء تنفيذ النشاط التعليمي.
				%	1.6	-	7.6	13.9	77.0	
-	عالية	0.63	4.17	المتوسط الحسابي للمعيار الفرعي						
2	عالية جداً	0.68	4.45	ت	-	-	34	106	177	31.ألاحظ تفاصيل البيئة الصفية للتأكد من توافر الأمان والعدالة وتكافؤ فرص التعلم.
				%	-	-	10.7	33.4	55.8	
1	عالية جداً	0.75	4.48	ت	-	4	38	78	197	32.أدرك جوانب القصور في البيئة الصفية التي قد تؤثر في شعور الطالبات بالأمان والعدالة وتكافؤ فرص التعلم.
				%	-	1.3	12.0	24.6	62.1	
4	عالية جداً	0.88	4.21	ت	-	10	67	87	153	33.أستنتج من تفاعل الطالبات مدى إسهام البيئة الصفية في تعزيز الأمان والاحترام وتكافؤ فرص التعلم.
				%	-	3.2	21.1	27.4	48.3	
5	عالية	0.86	4.15	ت	-	14	54	119	130	34.أفسر نجاح البيئة الصفية في تعزيز الأمان والعدالة بالاستناد إلى التزام الطالبات وتفاعلهن الإيجابي.
				%	-	4.4	17.0	37.5	41.0	
3	عالية جداً	0.84	4.26	ت	-	5	67	85	160	35.أضع إجراءات عملية لتحسين البيئة الصفية إذا لاحظت ضعفاً في جوانب الأمان أو العدالة أو تكافؤ الفرص.
				%	-	1.6	21.1	26.8	50.5	
-	عالية	0.58	4.31	المتوسط الحسابي للمعيار الفرعي						
4	عالية	0.94	4.09	ت	4	19	47	122	125	36.ألاحظ أثر تواصل الطالبات داخل الصف في تعزيز الثقة وتبادل الأفكار.
				%	1.3	6.0	14.8	38.5	39.4	
5	عالية	0.94	4.08	ت	-	18	76	87	136	37.أتعرف على مواطن القصور في تواصلي أو تواصل الطالبات التي قد تُضعف المشاركة أو تعوق التعبير عن الآراء بحرية.
				%	-	5.7	24.0	27.4	42.9	
3	عالية	0.93	4.12	ت	-	15	74	87	141	38.أستدل من تفاعل الطالبات إن كانت ثقافة التواصل في الصف تُعزز التعلم فعلياً.
				%	-	4.7	23.3	27.4	44.5	
2	عالية	0.93	4.16	ت	5	14	42	119	137	39.أفسر أثر أسلوبي في التواصل مع الطالبات بالاستناد إلى قدرتهن على طرح الأسئلة ومناقشة الأفكار.
				%	1.6	4.4	13.2	37.5	43.2	
1	عالية جداً	0.88	4.28	ت	-	19	34	103	161	40.أضع خطوات عملية لتحسين ثقافة التواصل داخل الصف إذا لاحظت ضعفاً في تفاعل الطالبات أو تبادل آرائهن.
				%	-	6.0	10.7	32.5	50.8	
-	عالية	0.62	4.15	المتوسط الحسابي للمعيار الفرعي						
-	عالية	0.50	4.18	المتوسط الحسابي للمعيار الأساسي						

يتضح من الجدول رقم (9) أن محور واقع توظيف معلمات الدراسات الإسلامية للتفكير التأملي في الممارسات المهنية المرتبطة بمعيار "تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للتعلم" بمدينة الرياض يتضمن أربعة معايير فرعية، وتراوحت المتوسطات الحسابية لها ما بين (4.10، 4.31)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول المعايير الفرعية تتراوح بين درجة ممارسة (عالية إلى عالية جداً).

يبلغ المتوسط الحسابي العام (4.18) بانحراف معياري (0.50)، وهذا يدل على أن واقع توظيف معلمات الدراسات الإسلامية للتفكير التأملي في الممارسات المهنية المرتبطة بمعيار "تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للتعلم" بمدينة الرياض جاء بدرجة عالية، وهو ما يعكس مستوى متقدماً من الوعي بأهمية البيئة الصفية في دعم التعلم وتعزيز مشاركة الطالبات. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البيئة الصفية تُعد من أكثر الجوانب ارتباطاً بالممارسة اليومية للمعلمة، مما يتيح فرصاً مستمرة لممارسة التفكير التأملي من خلال الملاحظة والتفاعل الفوري. كما أن طبيعة مادة الدراسات الإسلامية التي تركز على بناء القيم وتعزيز السلوكيات الإيجابية تجعل البيئة الصفية عنصراً محورياً في تحقيق أهدافها، مما يدفع المعلمة إلى التأمل المستمر في طبيعة هذه البيئة ومدى دعمها لتعلم قائم على الفهم والتفاعل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشراري (2025) ودراسة الصبيحي والشنقيطي (2023) التي أشارت إلى ارتفاع مستوى الأداء التدريسي، بينما تختلف مع دراسة الدهيمان (2019) التي أظهرت مستوى متوسطاً، وهو ما قد يُعزى إلى تطور الممارسات المهنية في ضوء المستجدات التعليمية. كما تختلف مع دراسة الشهراني (2023) التي أظهرت انخفاض توظيف التفكير التأملي، مما يعكس اختلاف السياق أو مستوى التدريب.

وفيما يلي مناقشة نتائج كل معيار على حدة:

أولاً: معيار تأسيس توقعات أداء عالية للمتعلمين

يبلغ المتوسط الحسابي العام للمعيار (4.10) بانحراف معياري (0.62)، وهذا يدل على أن واقع توظيف معلمات الدراسات الإسلامية للتفكير التأملي في الممارسات المهنية فيما يتعلق بتأسيس توقعات أداء عالية للمتعلمين بمدينة الرياض جاء بدرجة عالية، مما يدل على وعي المعلمات بأهمية مواءمة التوقعات مع قدرات الطالبات ومتابعة أدائهن بشكل مستمر، وهو ما يعكس ممارسة تأملية قائمة على التشخيص والتحليل. ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمات يركزن على تحليل استجابات الطالبات ورصد الفجوات بين التوقعات والأداء، بينما يقل نسبياً توظيف الممارسات التكوينية مثل تعديل التوقعات أو تصميم بدائل دعم. كما أن طبيعة تعلم الدراسات الإسلامية تتطلب مراعاة الفروق الفردية في الفهم والاستيعاب للنصوص الشرعية، مما يدفع المعلمة إلى التأمل في مستوى إدراك الطالبات للأحكام والمعاني، وتحديد مستوى التوقعات مما يحقق الفهم الصحيح دون تعقيد أو تسطح.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصبي والشنقيطي (2023) في جانب متابعة أداء المتعلمين، بينما تختلف جزئياً مع دراسة المقوسي (2019) التي أشارت إلى أن مستوى التفكير التأملي جاء متوسطاً، مما يدل على تحسن هذا الجانب في البيئة الحالية.

ثانياً: معيار قيادة الأنشطة الصفية بفعالية

يبلغ المتوسط الحسابي العام للمعيار (4.17) بانحراف معياري (0.63)، وهذا يدل على أن واقع توظيف معلمات الدراسات الإسلامية للتفكير التأملي في الممارسات المهنية فيما يتعلق بتأسيس بقيادة الأنشطة الصفية بفعالية بمدينة الرياض جاء بدرجة عالية، مما يعكس كفاءة المعلمات في إدارة التفاعل الصفّي والتعامل مع المواقف التعليمية بشكل مرّن. ويمكن تفسير ذلك بأن طبيعة إدارة الأنشطة الصفية تفرض على المعلمة اتخاذ قرارات فورية، مما يعزز توظيف التفكير التأملي أثناء التنفيذ، وخاصة في ملاحظة التفاعل ومعالجة التحديات. كما أن الأنشطة في الدراسات الإسلامية غالباً ما تتضمن مناقشات حول مفاهيم دينية وقيم سلوكية، وذلك يتطلب من المعلمة إدارة الحوار وتوجيهه مما يحقق الفهم الصحيح ويعزز الاتجاهات الإيجابية لدى الطالبات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشراري (2025) التي أشارت إلى ارتفاع مستوى الأداء في تطبيق الممارسات التدريسية، وكذلك مع دراسة الصبي والشنقيطي (2023)، بينما تختلف مع دراسة الشهراني (2023) التي أظهرت انخفاضاً في توظيف التفكير التأملي.

ثالثاً: معيار تهئية بيئات تعلم آمنة ووجدانية

يبلغ المتوسط الحسابي العام للمعيار (4.31) بانحراف معياري (0.58)، وهذا يدل على أن واقع توظيف معلمات الدراسات الإسلامية للتفكير التأملي في الممارسات المهنية فيما يتعلق بتهيئة بيئات تعلم آمنة ووجدانية بمدينة الرياض جاء بدرجة عالية، مما يدل على إدراك المعلمات لأهمية توفير بيئة صفية قائمة على الأمان والعدالة وتكافؤ الفرص. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البيئة الآمنة تُعد شرطاً أساسياً لنجاح التعلم، وخاصة في مادة الدراسات الإسلامية التي ترتبط بالقيم والسلوكيات، حيث تسهم البيئة الوجدانية الداعمة في تعزيز شعور الطالبات بالطمأنينة، مما يساعدهن على التعبير عن آرائهن ومناقشة المفاهيم الشرعية بحرية، وهو ما يعزز الفهم العميق ويحد من التصورات الخاطئة، مما يدفع المعلمات إلى ممارسة التفكير التأملي في ملاحظة البيئة الصفية وتحسينها باستمرار.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشراري (2025) التي أظهرت ارتفاع مستوى الأداء التدريسي، بينما تختلف جزئياً مع دراسة الدهيمان (2019) التي أشارت إلى وجود جوانب تحتاج إلى تطوير في بيئات التعلم.

رابعاً: بناء ثقافة تواصل معززة للتعليم

يبلغ المتوسط الحسابي العام للمعيار (4.15) بانحراف معياري (0.62)، وهذا يدل على أن واقع توظيف معلمات الدراسات الإسلامية للتفكير التأملّي في الممارسات المهنية فيما يتعلق ببناء ثقافة تواصل معززة للتعليم بمدينة الرياض جاء بدرجة عالية، مما يعكس اهتمام المعلمات بتعزيز التفاعل الصفّي وتبادل الأفكار، وهو ما يُعد من ممارسات التفكير التأملّي المرتبطة بتحليل أثر التواصل في التعلم. ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمات يركّزن على تحسين التواصل من خلال ممارسات تطبيقية، مثل معالجة ضعف التفاعل. كما أن تدريس الدراسات الإسلامية يعتمد بدرجة كبيرة على الحوار والمناقشة في تفسير النصوص وفهم القيم، مما يجعل التواصل الفعّال عنصراً أساسياً في تحقيق التعلم، ويتطلب من المعلمة التأمل في أساليبها التواصلية لضمان مشاركة جميع الطالبات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصبيح والشنقيطي (2023) في جانب التفاعل الصفّي، وكذلك مع دراسة الشاري (2025)، بينما تختلف مع دراسة أبو هنية (2011) التي أشارت إلى أن مستوى ممارسة التفكير التأملّي جاء متوسطاً.

نتائج السؤال الثالث:

وينص على: ما ترتيب مهارات التفكير التأملّي من حيث مستوى توظيفها في الممارسات المهنية لدى معلمات الدراسات الإسلامية بمدينة الرياض؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يظهر في جدول (10).

جدول 10 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى توظيف مهارات التفكير التأملّي في الممارسات المهنية

المهارة	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	درجة الممارسة	الترتبة
التأمل والملاحظة	8	4.27	عالية جداً	1
الكشف عن المغالطات	8	4.17	عالية	2
الوصول إلى استنتاجات	8	4.07	عالية	5
إعطاء تفسيرات مقنعة	8	4.08	عالية	4
وضع حلول مقترحة	8	4.09	عالية	3
الدرجة الكلية للمقياس	40	4.14	عالية	

يتضح من الجدول رقم (10) أن مهارات التفكير التأملّي من حيث مستوى توظيفها في الممارسات المهنية لدى معلمات الدراسات الإسلامية بمدينة الرياض تتضمن خمس مهارات فرعية، وتراوح المتوسطات الحسابية لها ما بين (4.07 -

4.27)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الرابعة والخامسة ضمن فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول تلك المهارات تتراوح بين درجة ممارسة (عالية إلى عالية جداً).

يبلغ المتوسط الحسابي العام (4.14) وهذا يدل على أن مستوى توظيف مهارات التفكير التأملي في الممارسات المهنية لدى معلمات الدراسات الإسلامية بمدينة الرياض جاء بدرجة عالية، مما يعكس نضجاً مهنيًا في توظيف عمليات التفكير العليا داخل الممارسات الصفية. ويمكن تفسير ذلك في ضوء التحول نحو تعزيز جودة التدريس في البيئة التعليمية السعودية، والتركيز على المعايير المهنية التي تدعم الممارسات القائمة على التحليل والتقييم المستمر.

وتنسجم هذه النتيجة مع الاتجاه العام الذي أظهرته بعض الدراسات الحديثة مثل الشاربي (2025) والصبي والشنقيطي (2023)، حيث برز ارتفاع مستوى الأداء التدريسي، وهو ما يشير ضمناً إلى حضور مهارات التفكير التأملي. وفي المقابل تُظهر بعض الدراسات مثل المقوسي (2019) وأبو هنية (2011) مستوى أقل نسبياً، مما يعكس فجوة زمنية وتطوراً في الممارسات المهنية، بالإضافة إلى اختلاف السياقات التعليمية.

ومن جانب آخر يمكن تفسير الاختلاف بين الترتيب النظري لمهارات التفكير التأملي (من الأسهل ممارسة إلى الأصعب) والترتيب الفعلي الذي أظهرته نتائج الدراسة بأن الممارسة الميدانية لا تخضع دائماً للتدرج المعرفي النظري، بل تتأثر بطبيعة الموقف التعليمي ومتطلباته العملية، ولا سيما في تدريس الدراسات الإسلامية الذي يتضمن مواقف تعليمية تتطلب استجابات فورية عند مناقشة المفاهيم الشرعية أو معالجة التصورات الخاطئة لدى الطالبات.

ففي حين يفترض التدرج النظري أن مهارة وضع حلول مقترحة تأتي في قمة الهرم بوصفها الأكثر تعقيداً، أظهرت النتائج تقدمها إلى المرتبة الثالثة، متجاوزة مهارتي الوصول إلى استنتاجات وإعطاء تفسيرات مقنعة. ويمكن تفسير ذلك بأن البيئة الصفية تفرض على المعلمة اتخاذ قرارات سريعة وعملية لمعالجة المواقف التعليمية، مما يعزز حضور المهارات التطبيقية المرتبطة بحل المشكلات، حتى وإن كانت تتطلب مستوى معرفياً أعلى. ويبرز ذلك بشكل أوضح في دروس الدراسات الإسلامية عند مواجهة تساؤلات الطالبات حول مفاهيم دينية أو مواقف حياتية تحتاج إلى توجيه فوري قائم على الفهم الصحيح للنصوص.

كما أن طبيعة العمل التدريسي تميل إلى الحلول الإجرائية المباشرة أكثر من التعمق في التحليل النظري أو بناء تفسيرات متعمقة، وهو ما قد يفسر تأخر مهارتي الاستنتاج والتفسير نسبياً، على الرغم من كونهما أقل صعوبة من مهارة الحلول من حيث الترتيب النظري. إذ تتطلب هاتان مهارتان وقتاً أطول للتفكير، وربطاً بين عدة متغيرات، وقد لا تتاح الفرصة الكافية لممارستها بعمق في ظل ضغوط الحصص الدراسية. وخاصة في موضوعات الدراسات الإسلامية التي تحتاج إلى ربط النصوص بسياقاتها وفهم أبعادها الشرعية والتربوية، وهو ما يتطلب وقتاً للتأمل قد لا يتوفر دائماً أثناء الحصص.

ومن جانب آخر قد يعكس هذا الترتيب طبيعة برامج التنمية المهنية التي تركز غالباً على إستراتيجيات التدريس وحل المشكلات الصفية أكثر من تركيزها على تنمية مهارات التحليل العميق والتفسير التأملي، مما يؤدي إلى تنمية غير متوازنة في مهارات التفكير التأملي. وبذلك فإن هذا التباين لا يُعد مؤشراً على ضعف في الأداء، بقدر ما يعكس اختلافاً بين منطق الممارسة الواقعية ومنطق التدرج النظري للمهارات، حيث تتقدم المهارات الأكثر ارتباطاً بالقرار الفوري والتطبيق العملي على حساب المهارات التي تتطلب تأملاً أعمق وزمناً أطول للتحليل.

التوصيات:

- استناداً إلى ما توصّلت إليه الدِّراسة من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية:
- تعزيز برامج التنمية المهنية لمعلمات الدراسات الإسلامية والتركيز على تنمية مهارات التفكير التأملي المتقدمة، مثل مهارات الاستنتاج والتفسير التأملي، نظراً لانخفاضها النسبي مقارنة بمهارات الملاحظة والكشف.
- تضمين ممارسات التفكير التأملي بشكل منهجي في التخطيط للتدريس، من خلال تدريب المعلمات على تحويل التخطيط من إجراء روتيني إلى عملية تحليلية تأملية تراعي طبيعة المحتوى الشرعي وربطه بواقع الطالبات.
- تطوير مهارات تصميم الأنشطة التعليمية التأملية التي لا تقتصر على تحقيق الأهداف المعرفية، بل تمتد إلى تعزيز القيم والسلوكيات لدى الطالبات، بما يتناسب مع خصوصية مادة الدراسات الإسلامية.
- تدريب المعلمات على تنمية الأبعاد المشتركة في المناهج (القيم، المهارات، الربط بين المواد)، لكونها جاءت في المرتبة الأخيرة نسبياً على الرغم من أهميتها في تدريس الدراسات الإسلامية.
- تنمية مهارات اتخاذ القرار التأملي أثناء التدريس، بحيث لا يقتصر دور المعلمة على الملاحظة أو الحل الفوري، بل يشمل تفسير الموقف وتحليله قبل اتخاذ الإجراء المناسب.

المقترحات:

- بناءً على ما أسفرت عنه نتائج الدِّراسة، يُقترح ما يلي:
- إجراء دراسات مماثلة على مراحل تعليمية مختلفة (الابتدائية - الثانوية)؛ للكشف عن الفروق في مستوى توظيف التفكير التأملي لدى معلمات الدراسات الإسلامية.
- دراسة معوقات توظيف التفكير التأملي لدى معلمات الدراسات الإسلامية، سواء كانت مرتبطة ببيئة المدرسة أو كثافة المقررات أو ضيق الوقت.
- إجراء دراسات نوعية (مقابلات/ ملاحظات صفية) للكشف بشكل أعمق عن كيفية ممارسة المعلمات للتفكير التأملي داخل الموقف التعليمي.

قائمة المراجع:

- إبراهيم، مجدي. (2009). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو سعدة، وضحية محمد، دياب، مهري أمين، والبنا، إيمان حسن محمد علي. (2023). الممارسات المهنية لمعلم الكبار في ضوء نظريات التعليم والتعلم الحديثة: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية*، 33(135)، 157-176.
- أبو هنية، رباب. (2011). درجة ممارسة التفكير التأملية لدى معلمي التربية الإسلامية. رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية.
- بالشرف، سارة، وبازيز، وزيرة. (2024). رحلة تأمل في التطوير المهني للمعلمين. دار كيان للنشر والتوزيع.
- دراوشة، محمد. (2025). تجارب المعلمين في توظيف التفكير التأملية لتعزيز النمو المهني: دراسة نوعية. *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، 6(10)، 186-200.
- الدهان، حسن، والعامري، سعد. (٢٠٠٨). المعايير التربوية دراسة وصفية. *مجلة العلوم التربوية*، ١٦(٤)، ٣٠٨-٣٣٨.
- الدهيمان، هيلة. (2019). مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة للمعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، 4(2)، 223-273.
- الربيعي، محمود. (٢٠١٦). *المناهج التربوية المعاصرة*. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- رزوقي، رعد، وعبد الكريم، سهى. (2015). *التفكير وأنماطه التفكير العلمي - التفكير التأملية - التفكير الناقد - التفكير المنطقي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- السعدوي، عبد الله، والشمراي، صالح. (2016). *التعليم المعتمد على المعايير الأسس والمفاهيم النظرية*. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- السواحي، عثمان، وقاسم، محمد. (2021). *البيئة الصفية في التعليم الابتدائي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الشراري، العنود. (2025). تقييم الأداء التدريسي لمعلمات الدراسات الإسلامية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء المعايير المهنية لمعلمي الدراسات الإسلامية في المملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، 12(4)، 80-102.
- الشريف، خالد. (2017). *مهارات التفكير التأملية مفاهيم وتطبيقات*. مكتبة الرشد.
- الشمراي، صالح، وممدوح، أيمن. (2025). واقع الممارسات المهنية في ضوء معايير الرخصة المهنية من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة المدينة العالمية التربوية والنفسية*، (19)، 66-2.

- الشهراني، مسفر. (2023). درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانية لمهارات التفكير التأملية في ضوء بعض المتغيرات: دراسة تقويمية. *مجلة التربية*. 197 (1). 139-99.
- الصبيحي، عبير، والشنقيطي، أمانة. (2023). تقويم الأداء التدريسي لمعلمات الصف الخامس الابتدائي في ضوء المعايير المهنية لمعلم التربية الإسلامية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. 12 (1). 131-106.
- عامر، طارق، والمصري، إيهاب. (2017). *التخطيط للتدريس*. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- عبد العال، سحر، وسليمان، يحيى. (2016). برنامج قائم على استخدام المنظمات التخطيطية لتنمية التفكير التأملية لدى الطالب المعلم بشعبة الدراسات الاجتماعية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*. 77 (77). 248-227.
- عفانة، عزو، واللولو، فتحية. (2002). مستوى مهارات التفكير التأملية في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. *المجلة المصرية للتربية العلمية*. 5 (1)، 36-1.
- العفون، نادية حسين وعبد المطلب، منتهى مطشر (2012). *التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه*. عمان: دار الصفار للنشر والتوزيع.
- العفون، نادية. (2012). *الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير*. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- علي، محمد. (2011). *موسوعة المصطلحات التربوية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- قرعان، محمد. (2016). *تعليم التفكير والتدريب النظرية والتطبيق*. دار الأيام للنشر والتوزيع.
- القواسمة، أحمد، وأبو غزلة، محمد. (2013). *تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث*. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- محمود، حسين. (2008). *المستويات المعيارية مدخل لنشر ثقافة الجودة وإصلاح التعليم قبل الجامعي*. المؤتمر العلمي العشرون. جامعة عين شمس.
- المركز الوطني للقياس والتقويم. (2012). *المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالملكة العربية السعودية المعايير المشتركة لمعلمي جميع التخصصات*: <https://www.slideshare.net/slideshow/ss-62754483/62754483#22>
- المقوسي، ياسين. (2019). درجة ممارسة مهارات التفكير التأملية في ضوء بعض المتغيرات لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن. *مجلة العلوم التربوية*. 46 (2). 229-201.
- ملحم، سامي. (2025). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*. (ط10). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

هيئة تقويم التعليم العام. (2016). المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية:

<https://www.scribd.com/document/>

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2017). المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية:

<https://media.etc.gov.sa>

Kember, D., Leung, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., & al. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381–395.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293–307.

Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (1996). The fall and rise of standards-based education. National Association of State Boards of Education.

National Commission on Excellence in Education. (1983). A nation at risk: The imperative for educational reform. U.S. Department of Education. Retrieved from https://e4e.org/sites/default/files/a_nation_at_risk_1983.pdf

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books

van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205–228.