



الممارسة التأملية في العملية الإرشادية – نموذج مقترح لعملية إرشادية... أ.د/ أنيسة عبده دوكم

Humanities and Educational
Sciences Journal

ISSN: 2617-5908 (print)



مجلة العلوم التربوية
والدراسات الإنسانية

ISSN: 2709-0302 (online)

الممارسات التأملية في العملية الإرشادية نموذج مقترح لعملية إرشادية ذات جودة (*)

DOI: <https://doi.org/10.55074/hesj.vi33.834>

أ. د/ أنيسة عبده مجاهد دوكم
أستاذ الصحة النفسية - جامعة تعز

تاريخ قبوله للنشر 5/9/2023

<http://hesj.org/ojs/index.php/hesj/index>

(*) تاريخ تسليم البحث 18/3/2023

(*) موقع المجلة:

العدد (33)، سبتمبر 2023م

746

مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية



الممارسات التأملية في العملية الإرشادية نموذج مقترح لعملية إرشادية ذات جودة

أ.د/ أنيسة عبده مجاهد دوكم
أستاذ الصحة النفسية - جامعة تعز

الملخص

هدفت هذه الورقة البحثية إلى تقديم نموذج مقترح يتضمن تصوراً إجرائياً متكاملًا لممارسة عمليات التأمل أثناء مراحل العملية الإرشادية من طرفيها، وهما (المُرشد والمُسترشد)، بهدف مراقبة التفاعل بينهما وتقييمه وتحسينه لتحقيق أهدافه المرسومة، وتم ذلك بتوظيف نماذج لأدوات معينة لكل منهما في استكمال هذه الممارسات استنادًا إلى خلفيات نظرية واضحة، وقد تم التمهيد للنموذج باستعراض نظري لمفهوم الممارسات التأملية وأهميتها وتوظيفها في تدريب المرشدين النفسيين والمهنيين الأخرى، كما تم استعراض عدد من النماذج المعروفة نظريًا للممارسات التأملية، وتناولت ورقة البحث فوائد الممارسات التأملية للمرشد والمُسترشد على المستوى الشخصي والمهني، ثم تم استعراض بعض المعوقات التي تضع حدودًا للممارسات التأملية.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التأملية – العملية الإرشادية.



Reflective practices in the counseling process a suggested model for a quality counseling process

Prof. Anisa Abdo Mojahid Dokam

Professor of Mental Health - Taiz University

Abstract:

The aim of this research paper is to present a proposed model that includes an integrated procedural framework for practicing reflection during the counseling process involving both the counselor and the client. The objective is to monitor and evaluate their interaction and enhance it to achieve the desired goals. This is accomplished using specific tools and models to facilitate these practices based on clear theoretical backgrounds.

The model is introduced by providing a theoretical overview of the concepts of contemplative practices, their importance, and their utilization in the training of psychological counselors and other professions. Several well-known theoretical models of contemplative practices were reviewed and the benefits of contemplative practices for both the counselor and the client were also discussed, whether on a personal or professional level. Additionally, some limitations and obstacles to contemplative practices were examined.

Key words: Reflective practices - counseling process.

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية:

تعد الممارسات التأملية استراتيجية ذات فائدة كبيرة في تحسين الأداء أثناء المسار المهني لأي مهنة من المهن، وهي كذلك على وجه الخصوص لتلك المهن التي يتواصل فيها صاحب المهنة مع أطراف إنسانية أخرى مثل المعلمين والأطباء والمرضى والمرشدين والاختصاصيين النفسيين والمدربين وغيرهم ممن يعملون في مهن ذات بعد اجتماعي، وتنبع هذه الأهمية من أهمية تأثير عملية التواصل تلك في تحقيق أهداف التفاعل المهني بشكل عام، سواء أكان تعليمًا وتعلّمًا أم تدريبيًا، أم مساعدة طبية أو نفسية أو غير ذلك.

ومعلوم أن الممارس التأمل يخضع خطوات عمله المهني لعملية ذهنية مدروسة واضحة الأهداف ومحددة المخرجات، ما يجعله أكثر وعيًا وإدراكًا لكل خطوة يقوم بها أثناء أدائه واجباته المهنية، كما أن تلك العملية تضع أهدافه المهنية واستراتيجيات تنفيذها في بؤرة اهتمامه وتركيزه، وتجعلها محل مراجعة دائمة؛ تمكنه من تطوير أدائه وتصويب المسار في حال اقتضى الأمر ذلك، وتتم تلك العملية في دائرة مستمرة من التأمل، الأمر الذي يجعل الفرد قادرًا على تقييم تجربته الخاصة وتطوير قدرته على التفكير الناقد والاستبصار.

في هذه الورقة سنتناول توظيف الممارسات التأملية في العمل الإرشادي؛ لما لها من فائدة كبيرة في تجويد الأداء وتعديله إن اقتضت الحاجة، كما سنقدم نموذجًا مقترحًا للممارسة التأملية في العملية الإرشادية لكل من المرشد والمسترشد.

يعرف جاسبر (2003) Jasper الممارسات التأملية المهنية بأنها إحدى الطرق التي يتعلمها المهنيون من خلال الخبرة من أجل فهم وتطوير ممارساتهم، وهي تعتمد على تعلم الفرد من خلال التفكير في الأشياء التي حدثت له ورؤيتها بطريقة مختلفة تمكنه من اتخاذ نوع العمل المناسب، ومن ثم فهو يقدمها كدورة لها ثلاثة مكونات تبدأ بالخبرة التي يمر بها الفرد، تليها الممارسة التأملية في هذه الخبرة، ثم ينتج فعل جديد يتضمن وجهات النظر الجديدة التي تم تعلمها من الخبرة السابقة بوساطة التأمل.

وتعرفها لاريف (2008) Larrive بأنها مفهوم يشير إلى ذخيرة الفرد من المعرفة والتصرفات والمهارات والسلوكيات التي تندرج من تحليل جانب واحد من الأداء المهني، وصولًا إلى النظر في الآثار الأخلاقية والاجتماعية والسياسية للممارسة المهنية، وهي عملية تدريجية متعددة المراحل والمستويات، يستعان بها في اتخاذ قرارات معينة أو حل مشكلات محددة.

وتعرفها سعيد (2016) بالنسبة إلى الأداء التدريسي بأنها عملية المراقبة والتقييم الذاتي التي تضم عددًا من سلوكيات التدريس، وبوساطتها يتم تطوير مستوى أعلى من الوعي الذاتي بطبيعة الأداء وأثره، وهذا الوعي يحقق نموًا مهنيًا يركز على تحسين فهم الذات وزيادة الوعي والانفتاح على أفكار الآخرين، ومعرفة نقاط القوة والضعف في الأداء، علاوة على تحسين قابلية التعلم من الأخطاء وزيادة الدافعية نحو تحسين الذات والنمو المهني، كما أنه يعزز التوجه نحو حل المشكلات وزيادة الميل نحو التأمل، وقد حددت أبعاد الممارسات التأملية بأنها: العمل الاعتيادي، والفهم، والتأمل، والتأمل الناقد.

ويعرف فاريل (2008) Farrell الممارسة التأملية بأنها عملية يقوم فيها المعلمون بفحص قيمهم ومعتقداتهم ومناهجهم في التدريس والتعلم ضمن سياقات التدريس الخاصة بهم، وبالاخراط فيها يصبح المعلمون أكثر دراية بالمشكلات والإمكانيات في تعليمهم، ومن ثم يكونون قادرين على اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن تعليمهم. ويورد باسوت (2016) Bassot تعريف باحثين آخرين للممارسة الانعكاسية بأنها القدرة على التفكير في الممارسة الناشئة على مستوى أعمق، ونهج طرح الأسئلة، والاخراط في المشاعر، والتشكيك في الافتراضات، واكتساب قدر أكبر من الوعي الذاتي.

ويعرف براون (2019) Brown الممارسة التأملية بأنها ممارسة تركز على ما يعتقد المهنيون الممارسون، وما يقدرونه، وهي تستهدف ما يعتبر أمراً مفروغاً منه، وتدعوهم إلى تحدي افتراضاتهم، كما أنها تمثل التجربة الشخصية لصنع المعنى للوعي الذاتي والحساسية الثقافية وتعزيز العلاقة العلاجية والتغيير الشخصي والمهني والاجتماعي.

من مراجعة التعريفات السابقة والأدبيات والأبحاث التي تصف الممارسات التأملية، يتضح أنها تضع أساساً للتطور المهني اعتماداً على مراجعة الفرد وتقييمه لأدائه باستخدام الحدس أو التفكير الذاتي، ويمكن أن يقوم بذلك الفرد بنفسه، أو بالشراكة مع أشخاص آخرين قد يستفيدون من الخدمة المهنية التي يقدمها كالمسترشد في حالة العملية الإرشادية، أو زملاء المهنة أو المشرفين المكلفين بتقييم الأداء، أو حتى المعلمين والمشرفين على التدريب في حالة المرشدين المتدربين، ويمكن القول إن هذا التوجه يختلف عن التقييم القائم على الأدوات المقننة التي ترصد وتقيم الأداء وفق قوائم معايير ومؤشرات جاهزة دون اعتبار للخبرات الشخصية لمقدم الخدمة أو للمستفيد منها. ويشرح العبد الكريم (1424هـ) التوجه التأملي في التطوير المهني مبيناً أن هناك منهجين للنمو المهني، أولهما المنهج التقليدي القائم على محاكاة الخبراء، والثاني يرصد ضوابط علمية للأداء مستمدة من الأبحاث، في حين يتخذ المنهج التأملي طريقاً مغايراً لهما، وذلك بالتركيز على قناعات الممارسين، مفترضاً أنّ أنماط سلوكهم ناتجة عن قناعات لم تخضع للتحقيق، ويحدث التطور المهني باكتشاف هذه القناعات وطرحها للتأمل لتصويب مسارها عبر عملية الملاحظة والتأمل، ما يجعل الأفراد أكثر وعياً وحساسية تجاه أنماط سلوكهم، ويسهل عليهم تحديد قناعاتهم وتغييرها لتطوير أدائهم المستقبلي.

وتصف كارتر (2009) الممارسات التأملية بأنها أنشطة يشترك فيها كل من نصفي الدماغ الأيمن والأيسر، حيث إنها تجمع بين طريقتي التفكير لدى كل منهما، فنصف الدماغ الأيسر يفكر بطريقة قائمة على التحليل والمنطق في حين يفكر نصف الدماغ الأيمن بطريقة قائمة على الحدس والاستجابات غير العقلانية؛ وبهذا، فإن الممارسات التأملية تتيح الوصول إلى المعلومات والخبرات والحقائق والقيم والأحاسيس الباطنية، كما تتيح التحليل والتقييم والحدس والرؤى المختلفة والمشاعر، وهو ما يجعل التأمل نشاطاً يقوم به المخ بكامل إمكاناته وقدراته.

أهمية الممارسة التأملية:

لا تهدف الممارسة التأملية في المجال المهني بالضرورة إلى معالجة خطأ أو تعديل مسار، ولكنها تهدف إلى مراقبة الأداء والعمل على تحسينه وتحييده، فهي أحد أهم أدوات التطور المهني واكتساب المهارات في عدة مهن، بل إنها أساس مهم يبني عليه العديد من برامج الإعداد المهني للمدرسين والأطباء والممرضين والمرشدين النفسانيين،

حيث يتم توظيفها بشكل خاص في مقررات التطبيق الميداني والتدريب السريري لمساعدة المتدربين على تقييم أنفسهم وممارستهم بشكل فردي وجماعي من قبل الأقران والمشرفين التدريبيين من الأساتذة، ومن ثم تطوير المهارات المهنية المستهدفة، ومراجعة العديد من الدراسات التقييمية لممارسة التأمل في التدريب الميداني وبرامج الإعداد المهني للاختصاصيين النفسيين والمرشدين؛ نجلدها تشير إلى الفوائد المستمدة من الممارسات التأملية ففي دراسة باري وفوذرنجلهم (2022) Bray & Fotheringham أشار المشاركون إلى أن لديهم دوافع شخصية (مثل: الاستعداد والنمو والرفاهية) تدفعهم إلى الممارسات التأملية، علاوة على الأهمية المتزايدة للدوافع التنظيمية؛ كون الهيئات المانحة للتراخيص المهنية أصبحت تضع الممارسات المهنية ضمن شروط المنح المختلفة، ويشرح تايلور (2020) Taylor بعد مراجعته عددًا من الأدبيات المتعلقة بتوظيف الممارسات التأملية في العمل الإرشادي إسهامها في تحسين نتائج تقديم المشورة للعملاء وكيف أنها تشجع المسؤولية المهنية والكفاءة والعلاقات، وتسهم في زيادة الوعي الذاتي للمرشد ومعرفة إجراءات الاستشارة وتقنياتها، ما يعزز رفاهية المسترشد، وتحدّد التفاعلات، وتسرع العلاج، وفيما يخص المسترشد فإن الكتابة التأملية - وهي إحدى صور الممارسات التأملية - قد تزيد من تحكم المسترشد في المشاركة في العملية الإرشادية وتعميقها، وتعطي صورة بديلة للعلاج لمن يشعرون بالضغط حين يُطلب منهم الكلام عن أحداث صادمة مروا بها، وفي دراسة فيلافيسنكيو (2019) Villavicencio أعرب المرشدون المتدربون عن أن الممارسات التأملية جعلتهم واعين بافتراضاتهم وتحيزاتهم نحو المسترشدين ومدى قدرتهم على النمو؛ كونهم يعملون مع سكان ينتمون إلى فئات ذات وضع اجتماعي واقتصادي متدنٍ، وكيف مكنتهم الممارسة التأملية من تحدي هذه التحيزات وتحولها وبخاصة عند تحقيق النمو والنجاح لمسترشدتهم، وفي دراسة كارميتشال (2018) Carmichael التي راجع فيها مجموعة من الدراسات النوعية حول الممارسات التأملية بين المعالجين المؤهلين ثم دعمها بدراسة تجريبية تستكشف تجارب عينة منهم حول كيفية استخدامهم للممارسة التأملية في عملهم الإكلينيكي؛ أشارت نتائج مراجعة الدراسات إلى أن الممارسة التأملية ذات تأثير مفيد في التطوير الشخصي والمهني، فمن فوائدها: زيادة الوعي الذاتي، وتعزيز التواصل مع المسترشدين، وإدارة التوتر، ودعمت الدراسة التجريبية فكرة التأثير الإيجابي للممارسة التأملية في العمل الإكلينيكي ورفاهية المعالج وتعزيز كفاءته، وزيادة التركيز على احتياجات المسترشد، وتمكين المرشد من فهم ردود أفعاله العاطفية تجاه المسترشد، وعبرت إحدى المشاركات في البحث عن أن الممارسة التأملية ساعدتها في الفصل بين ما يتعلق بالصعوبات المتعلقة بالمسترشد، وما يرتبط منها بشخصيتها. وفي دراسة أخرى لكارميتشال وآخرين (2020) Carmichael et al أجريت مع سبعة من علماء النفس الإكلينيكي؛ أشارت النتائج إلى أنهم يرون أن الممارسة التأملية تؤدي دورًا رئيسًا في تمكينهم من الحفاظ على منظور منفتح وفضولي يأخذ بالاعتبار وجهات النظر المختلفة، وهو ما يؤثر في بناء العلاقات العلاجية والحفاظ عليها ويتيح لهم إمكانية الاحتواء، وتعزيز المرونة الشخصية، وفي دراسة قام بها فيشر وآخرون (2015) Fisher et al بهدف تقييم مدى استخدام الممارسات التأملية في العمل المهني من قبل عدد من الاختصاصيين النفسيين الإكلينيكيين؛ أكد هؤلاء الاختصاصيون أن الممارسة التأملية ساعدتهم في فهم أنفسهم بشكل أفضل، وفهم العملاء والتعامل معهم بكفاءة أكبر، كما ساعدتهم في تطوير العلاقة العلاجية، وبالنسبة للحالات التي شعروا بأنها عالقة، فقد ساعدت الممارسة التأملية في فهم دورهم المهني وكيفية الحفاظ على المعايير والأخلاقيات المهنية.

وفي تناوله لتأثير الممارسة التأملية الناقدة على الأداء المهني؛ يشير باسوت (2016) Bassot إلى النقاط التالية:

- توفير مساحة للتفكير العميق فيما حدث وأسبابه، ولا يعتبر هذا الوقت رفاهية؛ بل هو ضرورة تمنع حدوث الأخطاء في المستقبل، كما أنها تساعد في بناء الثقة بالنفس وتعزيز الشعور بالأمان حول طريقة التفكير في الممارسة المهنية.
- تقييم وتطوير الممارسة المهنية؛ لما للمراجعة المستمرة من إسهام في تحديث المعرفة وتطوير المهارات اللازمة للقيام بالعمل بكفاءة عالية.
- التقليل من مخاطر الركود المهني؛ فالتأمل العميق المنتظم يضيف إلى خبرة الممارس المهنية مراجعة دقيقة لمخرجاتها وتطبيقاتها العملية، وهذا يساعده في تطوير كفاءته الذاتية باستيعاب حقيقة أن الخبرة وحدها لا تكفي، وأنه قد يحتاج إلى النظر في أساليبه المهنية بشكل دوري لضمان ملاءمتها المستمرة لاحتياجات كل حالة على حدة، وهو ما يحول دون وقوعه في فخ الممارسة الآلية غير المرنة.
- السعي لتحقيق التميز من خلال مراقبة الأداء وبذل الجهد نحو التجويد المهني.
- تسهم الممارسة التأملية في جعل الممارسة إبداعية، حيث يمكنها الإسهام في توليد أفكار جديدة وطرح أسئلة حول الأداء من خلال تفكير الممارس خارج الإطار التقليدي، وبعيداً عما هو مألوف، ما يسمح له بالتعامل مع مخرجات عملية التأمل بطرق جديدة ومغايرة.
- رفع مستوى الوعي الذاتي من خلال اكتساب فهم واضح للمواقف والقيم التي تؤثر في ممارساتنا، ومن ثم نستطيع تمييز احتياجات المسترشدين وفصل آرائنا الخاصة عن تعاملنا المهني معها.
- الإسهام في جعل الممارس أكثر تأنيلاً قبل اعتماد افتراضات أو تفسيرات مبكرة قد تتبادر إلى الذهن تلقائياً بسبب العادة أو خبرات سابقة، بحيث لا يقبل الأمور على ظواهرها، بل يمنح نفسه المجال للوصول إلى فهم أعمق وأشمل للقضية، بما يعزز فرص تحقيق فهم أفضل وأكثر إنصافاً للمسترشد.
- توفير وسيلة لبناء المعرفة المهنية؛ كون تراكم الخبرات التي تتوافر للممارس التأمل تندمج في خبراته ومعارفه ومهاراته لتظهر على هيئة جودة في الأداء بشكل عفوي وغير متصنع.
- تطوير المعارف والمهارات والاتجاهات المهنية بممارسة التأمل الواعي لكل منها على حدة، ثم تقييم كيفية النمو في كل مجال بشكل منفصل؛ علاوة على فهم العلاقات بين هذه المكونات وتأثير كل منها في الأخرى، الأمر الذي يساهم في تحقيق الإتقان والكفاءة المهنية، بحيث يمكن للممارس الاستفادة من هذه المعرفة والمهارات والاتجاهات لخدمة عملية الإرشاد على أكمل وجه.

ويمكن رصد بعض فوائد الممارسة التأملية في نقاط على النحو التالي:

- 1- زيادة الوعي الذاتي وتشخيص نقاط القوة ونقاط الضعف.
- 2- اكتساب نهج طرح الأسئلة والقدرة على تقييم عملية التعلم من الخبرات.
- 3- فهم أوسع للمشكلات المهنية، وتعديل الافتراضات حول الممارسات للوصول إلى ممارسات أفضل.
- 4- تطوير معارف ومهارات جديدة في مجال الممارسة المهنية ومعرفة حدودها، وتشجيع التعلم المستمر.
- 5- الفصل بين الخبرات الشخصية وخبرات العميل، والحفاظ على الحيادية انفعالياً.

- 6- تجنب الاحتراق النفسي المهني، وتقييم بيئة العمل لتجنب مواطن الضغط فيها.
 - 7- مراقبة رضا العميل وتقدمه، ومواجهة توقعاته بعد معرفة مدى واقعيتها.
 - 8- تعزيز الثقة بالاستقلالية والقدرة على صنع القرار.
 - 9- تعميق الخبرات والتعلم من التجربة التي يمر بها الفرد وتعزيز القدرة على إدارة المواقف الصعبة.
 - 10- التقييم الذاتي وإمكانية التعديل والتحسين وترك الممارسات المهنية التي أظهرت عدم الفعالية.
 - 11- زيادة الوعي بالممارسات المهنية، والفصل الموضوعي بين المشاعر الذاتية والأحداث الحقيقية.
 - 12- فهم أوسع للمشكلات التي تواجه الممارسين المتأملين.
 - 13- تغيير إيجابي في المعتقدات والاتجاهات نحو المهنة ومعتقدات الفاعلية المهنية.
 - 14- زيادة النشاط والحياة ورفع مستوى الدافعية نحو المهنة.
 - 15- فهم المتأملين لأفعالهم، وتنمية القدرة على الملاحظة والتقييم الذاتي.
 - 16- يوفر سجلاً مدوناً يحتوي على تفاصيل تساعد في متابعة تطور الأداء المهني.
 - 17- زيادة فهم السياق الاجتماعي والاقتصادي والسياسي للممارسة.
- Guthrie & McCracken. (2010) (2018) Carmichael, (2018), Hullinger et al. (2019), Carmichael, et al (2020) ,Taylor (2020) O'Hara (2021).
- والحقيقة أن ممارسة التأمل في الأداء عملية تتطلب خصائص ومهارات معينة لدى من يقوم بها؛ ليتمكن من تحقيق الفائدة المرجوة منها واستثمار مخرجاتها في النمو الشخصي والمهني، ويشير فاريل (2008) إلى السمات الرئيسية التي حددها ديوي للأفراد التأمليين؛ كالانفتاح وهو الرغبة في الاستماع لأكثر من وجهة نظر، والمسؤولية التي تتضمن دراسة عواقب القرارات بتمعن، والإخلاص الذي يتيح للمعلمين التغلب على المخاوف والشكوك حول تقييم أدائهم بنقد إيجابي لإحداث تغيير ذي مغزى.
- ومن عرض سمات عملية الممارسات التأملية وفحص تعريفاتها وآثارها الشخصية والمهنية؛ يمكن استنتاج بعض الخصائص والمهارات المطلوبة في الممارس المتأمل، وهي:
- القدرة على التفكير الناقد بما يتضمنه من سعة خيال، وقدرة على توليد الخيارات، ومقارنة النتائج.
 - الانفتاح الذهني وتقبل النقد مع الدافعية نحو تحسين الأداء، والشجاعة في إحداث التغيير.
 - الحفاظ على عقل متفتح بشأن ماذا؟ وكيف نفعل الأشياء؟ وحسن الاستماع.
 - التحليل الناقد للخبرات التي يمر بها، وفهم لماذا فعل الآخرون ما فعلوه؟
 - المسؤولية الشخصية، والالتزام الذاتي، والدافعية نحو تحسين الأداء.
 - الانتباه لوجهات النظر البديلة، وعدم التحيز المعرفي.
 - الاستعداد لتحدي المألوف في الاستجابة للمواقف، ووجود حس الإبداع.
 - كشف وفهم التناقضات بين ما هو مرغوب والممارسة الفعلية، وإدراك التفاصيل.
 - تجاوز الذات لاستيعاب طرق جديدة في مشاهدة الممارسة والاستجابة لها.
 - الوعي بالذات ومعرفة نقاط الضعف والقوة والتحديات.
 - القدرة على التعامل مع التحديات المتضمنة في الممارسة التأملية.

- القدرة على وصف الخبرة ورصد الأفكار والمشاعر المتضمنة فيها.
 - وجود تصور ذهني واضح لذات الممارس المهني؛ معبراً عن معتقداته وقيمه في ممارسة مهنته.
 - معرفة مصادر القيم والمعتقدات التي يحملها وأسلوبه في التعلم.
 - القدرة على استحداث أبنية فكرية جديدة نتيجة عملية التحليل.
 - القدرة على التقييم الموضوعي.
- (2003) Jasper, (2016) Bassot الختعمي، وآخرون (2020).

وتعرض منسي والمنير (2009) مهارات الممارسة التأملية بتطبيقها في مجال تعليم أطفال الروضة على النحو التالي:

- وضع خطة عمل إجرائية ذاتية تشتمل على كتابة المهمة في عبارة واضحة مؤسسة على معرفة وخبرات قبلية، وتضمن أهدافاً قصيرة وطويلة المدى، مع تحديد إطار زمني لإنجازها.
- وضع الخطة في بؤرة الاهتمام، ومراقبتها لتحديد كفاءة الأداء ومتطلبات إعادة التوافق، وتحديد الكيفية التي يجب أن يتم بها التنفيذ للوصول إلى الأهداف، وتحديد المعلومات المطلوبة ومن لديه الخبرة للمساعدة.
- تقويم الخطة لتحليل مدى جودة وكفاءة ما تم عمله، وتحديد إمكانية توقع سلوك معين من المعلمة أو الأطفال، وتحديد ما الذي يمكن تغييره أو يكون مختلفاً؟ وما الذي لم يتم فهمه وينبغي توضيحه؟
- ويقدم زيتشنر وليستون (1996) Zeichner & Liston خمسة مستويات مختلفة للممارسة التأملية بتدرج عمقها وما تتطلبه من الممارس التأمل، ويعرضها بتطبيقها على عمل المعلم على النحو التالي:
- التأمل السريع: وهو استجابة فورية ومستمرة وتلقائية يقوم بها المعلم أثناء قيامه بالتدريس.
- الإصلاح: وفي هذه المرحلة يتخذ المعلم قرارات لتغيير سلوكه استجابة لإشارات يلاحظها لدى الطلاب.
- المراجعة: وتحديث حينما يفكر المعلم أو يناقش أو يكتب عن بعض عناصر تعلمه.
- البحث: ويتمثل بانخراط المعلم في تفكير أكثر منهجية واستدامة بمرور الوقت عن طريق جمع البيانات، أو قراءة البحوث، أو غير ذلك.
- إعادة التنظيم وإعادة الصياغة: وتمثل أكثر المراحل تعمقا، وفيها يقوم المعلم بفحص نقدي لممارساته، وما توصل إليه من نظريات في ضوء النظريات الأكاديمية.

الممارسة التأملية والصحة النفسية والمهنية للمرشد:

يشير تايلور (2020) Taylor إلى أن الممارسة التأملية يمكن أن تساعد المرشد في التعامل مع مصادر الإجهاد البدني والعاطفي المفرط الناتج عن طبيعة المهنة؛ كونها من المهن التي تستهدف مساعدة الناس، وتجعل الفرد على تماس مع مشكلات ومعاناة الآخرين، كما أنها يمكن أن تساعد في تحقيق التوازن بين العمل والحياة، وتوفير للممارس فرصة التطور الذاتي والمهني معا، بحيث يتبادلان التأثير والتأثير، وذلك ببناء احترام الذات وتقديرها، واكتساب الثقة والإيمان، وتصف الدراسة المرشد الذي يمارس التأمل الذاتي بأنه قادر على التعامل مع المسترشد الذين يصعب التعامل معهم أو يثيرون ردود فعل سلبية داخلية، أو تحدث معهم تحولات مضادة.

وفي دراسة هيرمانز وهاس (2016) Hermanns & Haas أشار الباحثان إلى أن الممارسات التأملية التي قام بها طلبة التمريض النفسي أثناء التدريب؛ يمكن أن تكون آلية تكيف إيجابية للطلبة أنفسهم مع الضغوط الناتجة

عن التعامل مع المرضى النفسيين؛ كونها رفعت من درجة معارفهم واستبصارهم، وسمحت لهم بإدارة عواطفهم والتعبير عنها بطرق قد يكون بعضها إبداعيا، ما دعم شعورهم بالارتياح للعمل في مجال التعامل مع المرضى النفسيين، على الرغم مما قد يصاحب العمل في هذا المجال من وصمة اجتماعية ليس للمرضى فحسب؛ بل للعاملين معهم كذلك.

وبالجملة تتفق الأدبيات والدراسات التي تناولت الممارسات التأملية على أنها ترفع مستوى وعي الفرد المتأمل بذاته ونقاط قوته وضعفه على المستوى الشخصي إلى جانب المستوى المهني؛ الأمر الذي يكسبه الوعي الذاتي والتعامل الناضج والسليم مع مصادر الضغوط التي يتعرض لها المرشد الذي يمارس التأمل، كما يجعله أكثر تقبلاً لذاته على النحو الذي هي عليه، وتؤكد دراسة كوزيول (2021) Koziol الفكرة السابقة بنتائجها التي أجريت على مجموعة من الطلبة الجامعيين لمعرفة تأثير الاستخدام اليومي للممارسة التأملية؛ فقد قيمها الطلاب بأنها أداة رائعة لتحسين الصحة النفسية وتعزيز النمو الشخصي، وفي دراسة مايرز (2003) Mayers يشير إلى ما ذكره كارل روجرز من أن تعمقه في تأمله لذاته ساعده في قبول ذاته فأصبح قادراً على التغيير المطلوب، ذلك أن قبولك لذاتك كما هي بعيوبها ونقائصها البشرية الطبيعية يمكنك من قبول الآخرين، ويقودك إلى التغيير والتجاوز ولو بطريقة لا شعورية، وأظهرت دراسة مراد (2008) أن تدريب مجموعة من الطلاب المعلمين على مهارات التدريس التأملية وممارسة المهنة بطريقة تأملية؛ أسهم في خفض قلق التدريس لديهم؛ كون الممارسة التأملية تزودهم بتغذية راجعة حول الأداء وتمكنهم من تحسينه، وليس المرشد ببعيد عن هذا الأثر المتوقع للممارسات التأملية لخفض قلق الأداء المهني إذا حصل على تغذية راجعة لفظية أو غير لفظية إيجابية من المسترشد أو من مجموعات الزملاء، أو إذا لاحظ من خلال تأملاته في أدائه التأثير الإيجابي على المسترشدين وتحقق الأهداف الإرشادية المرسومة.

وفي مقالة ناقشت فيها أجنو (2022) Agnew الضغوط المهنية والإجهاد النفسي الذي تعاني منه الممرضات اللواتي يتعاملن مع المرضى العقليين بشكل عام وفي فترة جائحة كورونا خصوصاً؛ أكدت الدور المهم الذي تؤديه الممارسة التأملية في خفض هذا الشعور بالإجهاد وتعزيز الرفاهية النفسية للممرضات، وأشارت إلى البيان المشترك الذي صدر عام 2019 عن الهيئات التنظيمية التسعة لمهنيي الصحة والرعاية في بريطانيا، والذي دعا أصحاب العمل إلى منح الطاقم السريري وقتاً للممارسة التأملية؛ كونها تسهم في بناء المرونة وتحسين رفاهيتهم النفسية.

وللممارسات التأملية عميق الأثر في البعد المهني للمرشد إلى جانب البعد الشخصي له، فقد ذكر القرني (2009) عملية التأمل كمرحلة أساسية من مراحل تقديم المساعدة النفسية، يقوم فيها المرشد بتأمل البيانات الصادرة عن العميل وتحليلها وتفسيرها في ضوء المتغيرات الذاتية والبيئية المحيطة به، وأن هذه العملية مستمرة أثناء عملية المساعدة وتسهم في زيادة عمليتي الوعي الذاتي والنقد الذاتي وتقع على عاتق الاختصاصي مهمة تهيئة المناخ الإيجابي لتدقيق البيانات من العميل، وإيجاد فهم متعمق وتفسير شمولي للبيانات التي تكون في الأصل أجزاءً متباعدة ومتنوعة يقوم الاختصاصي بإيجاد العلاقة بينها من خلال التأمل الذاتي والملاحظة المباشرة والدقة والمقابلة والتعايش مع الواقع؛ لمساعدة العميل في الخروج من الضغوط التي يعانيها بالاختيار بين البدائل المتاحة.

ويصف بيلين وجين (2019) Peilin&Jain الممارسة التأملية في تدريب المهنيين بأنها تسد الفجوة بين التعلم (ما يعرفونه) والممارسة (كيف يفعلون ذلك؟)، ويمكن القول: إن انخراط المرشد في ممارسة التأمل المنظم الهادف

لعمله وممارساته المهنية يمكنه من الوصول إلى أداء مهني أكثر جودة؛ كونه سيقوم هذا الأداء تكوينياً وختامياً، ومن ثم سيقوم بإجراء التعديلات التي يمكن أن تسهم في الوصول إلى هذه الجودة، ويؤكد سافاسري وتشينكول (2021) Suphasri & Chinokul الفكرة السابقة، حيث يصفان الممارسات التأملية في الأداء المهني بأنها عامل رئيس في إحداث تغيير في مجالين رئيسيين من الحياة المهنية هما: الهوية المهنية، وجودة الأداء، ولعل هذه العلاقة بين مهارات المرشد في تحليل أدائه وعملية النقد الذاتي والاستبصار بنقاط القوة والضعف بوساطة الممارسة التأملية، وبين جودة الأداء وتحقيق العملية الإرشادية لأهدافها هي ما دفعت عددًا من المنظمات المهنية في مجال علم النفس إلى اشتراط توظيف الممارسة التأملية في برامج تدريب المرشدين والاختصاصيين النفسيين فعلى سبيل المثال جعلت الرابطة الأمريكية لعلم النفس الممارسة التأملية إحدى معايير الكفاءة التي ينبغي تطويرها عند الطلاب أثناء تدريبهم، وتبنت الجمعية الكندية لعلم النفس ما نصت عليه اتفاقية السلام الشامل في قانون الأخلاق الكندي بأن على علماء النفس الإكلينيكين أن ينخرطوا في الممارسة التأملية بشأن قيمهم ومواقفهم وخبراتهم وسياقهم الاجتماعي؛ كونها تؤثر في أفعالهم وتفسيراتهم وخبراتهم وتوصياتهم، وعدت الجمعية البريطانية لعلم النفس القدرة على العمل كممارس تأملي واحدة من الكفاءات التسع المطلوبة للعمل، والواجب تضمينها في برامج التدريب المختلفة، كما اعتمد مجلس المهن الصحية والرعاية وجود وثائق الممارسة التأملية في سجل التطور المهني المستمر للاختصاصي ليحافظ على تسجيله في المجلس، وتؤكد جمعية علم النفس في إيرلندا أن أي كورس أو دورة تدريبية في علم النفس الإكلينيكي يجب أن تتضمن إدراك المتدربين أهمية الوعي الذاتي والحاجة إلى تقييم ممارساتهم الخاصة والتأمل فيها، ويعد مجلس علم النفس الأسترالي الممارسة التأملية عنصرًا أساسيًا في تنمية المهارات والجانب المهني للمتخصصين في علم النفس طوال حياتهم المهنية، ويفرض على الطلاب الاحتفاظ بأنشطتهم التأملية موثقة طوال فترة التدريب، أما مجلس علماء النفس النيوزلندي فيعتبر الممارسات التأملية إحدى الكفاءات الأساسية لعلماء النفس الممارسين، وتنص أدبياته على أنهم يجب أن يكونوا قادرين على تقييم ممارساتهم من حيث المعرفة والمهارة وتجنب التحيز، وفي جنوب إفريقيا يطلب مجلس المهن الصحية من الممارسين إنشاء ملف إنجاز كجزء من التطوير المهني المستمر، وأن يتضمن الملف كجزء أساسي فيه تأملات منظمة حول مشاركتهم في استراتيجيات التعلم المحددة، وتطبيقهم اللاحق لما تعلموه أثناء الممارسة، ويوصف هذا الملف بأنه يهدف إلى تعزيز النمو المهني والتدريب المستمر، ويساعد الممارس في اكتساب فهم أعمق لنفسه كممارس تأملي. Lilienfeld & Basterfield (2020).

ويشير إقبال وآخرون (Iqbal et al., 2016) إلى أنه منذ (1987) تم الاعتراف على نطاق واسع بدور الممارسات التأملية في التطوير المهني للأطباء والمهندسين والمرضيين والمعلمين والعديد من المهنيين، حتى غدت الممارسة التأملية والتفكير الناقد مكونًا حيويًا في برامج تدريب المعلمين في عدد من بلدان العالم. وفي دراستهما التي استهدفت طلبة التمريض العاملين مع المرضى النفسيين؛ توصل هيرمانز وهاس (Hermanns & Haas 2016) إلى أن الممارسة التأملية للأحداث اليومية والتفاعلات مع المرضى أثناء التدريب قد غير من منظور المتدربين للمهنة ولطبيعة معاناة المرضى وزاد من تعاطفهم واستبصارهم بكيفية التعامل المهني معهم، وفي الدراسة التي قام بها ديسينا وآخرون (DeCino et al 2020) بهدف تقييم تأملي لتجربة التطبيق العملي في مجال الإرشاد النفسي لطلبة يتم إعدادهم كمرشدين أثناء التدريب وبعد الانتهاء منه، وكان

الأداء التأملي على هيئة رسائل يوجهها الفرد لذاته؛ كتب المشاركون عن تجربتهم في تعلم مهنة الإرشاد، وأوضحوا أنهم اكتشفوا ضرورة الصبر والاستعداد لإدارة القلق حول الكمالية في الأداء ووضع توقعات واقعية، كما زاد وعيهم بمهيتهم المهنية، واستفادوا من الدعم الذي قدمه الزملاء والمشرفون، وعرفوا قيمة استخدام نظريات الإرشاد في الممارسة الفعلية، إلى جانب المهارات الإرشادية التي لا تقل أهمية عن المعرفة النظرية.

المسترشد متأملًا:

تعد ممارسة التأمل في العملية الإرشادية من قبل المسترشد ذات أهمية متساوية تقريبًا مع أهمية ممارسته من قبل المرشد، فمن منظور اعتبار الممارسة التأملية أداة تقييمية مهمة؛ فإن تقييم جودة الخدمة المقدمة من وجهة نظر المستفيد - الذي هو محور العملية بالنسبة لمهن الخدمة الإنسانية - يعد أمرًا أساسيًا لضمان التقييم الفعال وتحقيق معايير الجودة، وفي هذا الصدد، أكدت دراسة أجراها إقبال وآخرون (2016) على عينة من المعلمين المتدربين، أن التغذية الراجعة التي يحصلون عليها من طلابهم ساعدتهم في تطوير أدائهم وتحسين ممارساتهم التدريسية وتحديد أخطائهم وتصحيحها، كما أضافت لهم وجهات نظر قيمة. وبالمثل يمكن النظر إلى دور التغذية الراجعة من المسترشد للمرشد، حيث تساهم في تشخيص الأخطاء أو الإجراءات غير المناسبة وإعطاء ملاحظات تساعد في التطوير، ومن ثم فإن الممارسة التأملية ستمكن المرشد من إجراء تقييم أعمق لأدائه، واستكشاف تفاصيل مراحل العملية من البداية إلى الإنهاء من خلال مراقبة ذاتية لمشاعره وأفكاره وسلوكه، فضلًا عن أنها ستضفي على التغذية الراجعة من المسترشد العمق والشمول، وخصوصًا إذا أعطاه المرشد موجبات واضحة وشاملة توجه مسار الممارسة التأملية التي يقوم بها، كما أن مشاركة المسترشد للمرشد تجعله عنصرًا فاعلًا وترفع دافعيته نحو المشاركة المثمرة، زد على ذلك اعتبار الممارسة التأملية استراتيجية لإحداث التغيير المطلوب لدى المسترشد؛ كونها تساهم في زيادة وعيه بذاته، ومن خلالها يجري حديثًا ذاتيًا يصارح فيه نفسه بمكامن قوته وضعفه، وقد أكدت دراسة ليفت وآخرون (2016) Levitt et al دور الممارسات التأملية في تعزيز الوعي بالذات وفي افتتاح المسترشد واستبصاره، ومن ثم نجاح العملية الإرشادية.

أما عن فائدة الممارسات التأملية في تدعيم وعي الفرد ومرونته النفسية؛ ففي دراسة أجراها كليي وآخرون (2021) على عينة واسعة من الذكور الذين يعانون مخاوف صحية نفسية، وجد أن المرونة النفسية والتوجه نحو النمو الشخصي مرتبطان ارتباطًا طرديًا بقدرة الأفراد على ممارسة التأمل الذاتي والوعي بمشاعرهم وأفكارهم، وبينت مقاييس الدراسة وجود علاقة عكسية بين مستوى الضغوط وقدرة الأفراد على إجراء التأملات، كما أظهرت النتائج أن تطوير قدرات التأمل تساهم في تحفيز الأشخاص لإحداث تغييرات إيجابية في حياتهم، وإعادة تقييم قدرتهم على إدارة الضغوط والاستفادة من الدعم الاجتماعي المقدم لهم، كما يشير تايلور (2020) Taylor إلى الدور الفعال للكتابة التأملية وهي أداة من أهم الأدوات التي توظف في الممارسات التأملية في أحداث حالة من التفرغ الانفعالي لمن يمارسها ثم إيصاله إلى حالة من الوعي بالذات، كما أنها قد تكون بديلاً مناسباً لمن يجد صعوبة في الكلام المباشر مع المرشد؛ إما لوجود حالة من المقاومة أو لصعوبات انفعالية مرافقة للمواقف الضاغطة التي مر بها المسترشد، وتوصلت دراسة كرايزوسكا وجربا (2021) Czyzowska & Gurba إلى أن ممارسة مجموعة من الراشدين لممارسة تأملية عبر كتابة تأملاتهم وتحليلاتهم للأحداث التي يمرون بها خلال اليوم ولفترة تطبيق الدراسة؛ أظهرت مؤشرًا ذا دلالة بإمكانية التنبؤ بالتغيير في الرفاه النفسي لهم وفي الكفاءة الذاتية مقارنة بالمجموعة

الضابطة، وتم تفسير ذلك بأن تفكير الفرد في عواقب الأفعال واستخلاص النتائج يعزز وضوحا وفهما أكبر لأفكار الفرد وسلوكياته، وهو ما يمثل جوهر البصيرة ويحسن - من ثم - الرفاه النفسي لديه.

نماذج للممارسة التأملية:

تتعدد النماذج التي تشرح الممارسات التأملية وتحدد خطواتها، وجميعها تتفق على أن الفرد المتأمل لابد أن يعين التفكير في خبراته الحالية والسابقة بطريق منظمة ومقصودة بغية تطوير الخبرات المستقبلية بالاستفادة من النتائج الهادفة والمنظمة لهذه الممارسات، وقبل استعراض بعض النماذج التي وضعها الباحثون في هذا المجال لشرح آلية الممارسة التأملية وخطواتها؛ لابد من الإشارة إلى ما تتفق عليه الأدبيات التي تتناول هذا الموضوع من أن أهم بدايات الحديث عن الممارسة التأملية وتوظيفها في عملية التعلم هي أعمال المفكر التربوي جون ديوي John Dewey الذي جعل الممارسة التأملية مرتبطة بخطوات حل المشكلات، وأن المعلم المتأمل ينبغي أن قدم عدداً من الصيغ المختلفة للمشكلات التي تواجهه في ممارساته المهنية، وأنه لا ينبغي أن يكون روتينياً مرتبطاً بحقائق ومسلمات لا تقبل التشكيك؛ بل عليه أن يكون قادراً على إعطاء افتراضات جديدة يمكن فحصها، وتشير الزايد (2018) إلى أن ديوي يعد المنظر الرئيس للممارسة التأملية، وهو يرى أن التأمل عملية تفكير موجهة لحل المشكلات والحصول على استنتاجات بواسطة الاستقصاء، وقد قدم مفهوماً للاستقصاء العملي يتضمن دورة للنشاط التأملية تبدأ من مرحلة ما قبل التأمل التي تثار بعرض المشكلة، وتستمر من خلال التأمل، وتختتم بتأمل بعدي أو محل مقنع للمشكلة، ثم جاء شون Schon ليلفت الانتباه أكثر للممارسات التأملية في عمل المعلمين، ويصف الممارسة التأملية بأنها أداة للمعرفة؛ إذ يتعلم المعلمون من خلال تأملهم في ممارساتهم اليومية، وقدم نموذجاً الخاص به في هذا الإطار، ثم توالى النماذج التي تهدف إلى تفسير الممارسات التأملية واقتراح مراحلها بما يضمن أداء أفضل لمن يمارسها، وبعد الرجوع إلى عدد من المراجع منها:

Brookfield (2002) Jasper (2003)، Korthagen & Vasalos (2005) Bulman & Schutz (2013)، Gibbs (2013)، (2015)، Finlayson (2015)، Bassot، (2016)، Hewson & Carroll، Chiplin & Stavric (2017)، Farrell & Kennedy (2019)، Suphasri، & Sumalee. (2021) <https://lifelonglearningwithot.wordpress.com/2016/05/02/different-models-of-reflection-using-them-to-help-me-reflect/>

سنقوم هنا باستعراض بعض أكثر هذه النماذج شهرة على النحو التالي:

نموذج شون (1983) Schon:

يقدم شون Schon مفهوم الممارسة التأملية بشكل عميق منطلقاً من أن العمل في المهن التي لها علاقة بالبشر لا يعتمد فقط على قوانين العلم لإيجاد حلول منطقية لمشكلات الحياة اليومية؛ وذلك لأن كل شخص له طبيعته وفرديته، ومن ثم لا توجد استجابة أو إجراء واحد يناسب كل المواقف، وعليه فإن الممارسة التأملية هي التي ستمكن الممارس المتأمل من تقييم استراتيجياته ومدى ملاءمتها وتغييرها متى ما اقتضى الأمر هذا التغيير، وتبعاً لشون؛ يشير إقبال وآخرون (2016) Iqbal et al إلى فوائد الممارسات التأملية باعتبارها عاملاً مهماً في تحسين تجارب المعلم من حيث كونها تساعد في نموه وتطوره المهني بموضوعية، وتمنح هذا النمو بعداً تطبيقياً، كما تجعله يتعلم من الآخرين ويشارك معهم بفعالية، ويستجيب للتغيير بإيجابية.

يتكون نموذج شون من نوعين من التأمل مرتبطين بزمن التأمل وهما:

1- التأمل في الفعل: وهو في الغالب نشاط تلقائي يحدث بشكل لاشعوري أثناء القيام بمهمة العمل نفسها عند ممارسة الحدث أو الخبرة موضع التأمل سواء أكانت حصة دراسية بالنسبة للمعلم أو جلسة إرشادية بالنسبة للمرشد، وفيها يتأمل الممارس اللحظة التي هو فيها وما يحدث فيها، وقد يقوم بإجراء تغيير إن اقتضى الأمر ذلك وفقا لخبراته السابقة وما لاحظته وقيمه في تلك اللحظة من سلوكه أو سلوك المشاركين معه في الموقف. والحقيقة أن المرشد يحتاج إلى التأمل أثناء ممارسة الجلسة الإرشادية وإعطاء نفسه فرصة لتقييم خياراته وفتياته، لأنه قد يكتشف أنه لم يكن موفقًا في استجاباته، وأن هناك خيارات ملائمة أكثر للمسترشد ولنوعية المشكلة التي لديه؛ فيقوم بتعديل هذه الاستجابات بشكل فوري (على سبيل المثال: في حال وجود مسترشد لديه شحنة انفعالية مكبوتة وأثناء الجلسة بدأ في البكاء قد تكون الاستجابة الأسرع إلى ذهن المرشد هي محاولة فهم أسباب بكاء المسترشد وتشجيعه على الحديث على أساس الوصول إلى فهم هذه المشاعر التي أدت إلى البكاء في حين قد تكون الاستجابة الأفضل والتي يمكن أن يقررها المرشد في حال كان تأمله وفقًا لمرحلة التأمل في الفعل أو أثناء الفعل هي إبداء التعاطف مع العميل وإعطائه فرصة لتفريغ الشحنة المكبوتة وإخراج كل المشاعر السلبية، ثم يأتي الحديث عنها ومناقشتها لاحقًا في وقت يكون المسترشد قد أخرجها وأصبح أقدر على الوعي بها والتعبير عنها.

2- التأمل على الفعل: ويتم بعد انتهاء الحدث أو الخبرة موضع التأمل، بهدف استكشاف التجربة بوعي والتفكير في الممارسة بعد حدوثها من خلال التحليل والتفسير وإعادة جمع المعلومات، بحيث يتم العثور على وجهات نظر جديدة وتحويل التجربة إلى معرفة جديدة، وفيه يقوم الممارس التأمل بتدوين ملاحظاته عن نفسه في الحدث من حيث المشاعر التي انتابته والأفكار التي راودته وما الذي سار بشكل جيد؟ وما التثرات التي حدثت؟ وما التحسينات التي يمكن عملها في مواقف مماثلة مستقبلاً؟ وقد يستعين بنقاشات مثمرة مع زملاء مهنة أو أصدقاء، كما قد يقرأ أدبيات ذات صلة بمضمون الخبرة المهنية لاستكمال عملية التأمل واقتراح التحسينات، وكذا تقييم ومراجعة ما تم، وزيادة الوعي به، والتخطيط للجلسة القادمة بموجب هذا التقييم، بحيث يتخذ قرارًا بتعزيز فنية أو ممارسة معينة لما أحدثته من أثر إيجابي في تقدم العملية الإرشادية لملاءمتها لطبيعة المسترشد أو المشكلة الإرشادية أو كليهما، وقد يجري تعديلات معينة على الخطة الإرشادية نتيجة هذا التقييم، وقد يتلافى ثغرات معينة يشعر أنها حدثت مثل ترك سؤال معين كان يمكن أن يضيف للجلسة قدرًا من الفاعلية، فيضع في حسبانته أن يبدأ به الجلسة القادمة، كما يمكن في ظل وجود مستوى مناسب من الوعي بالذات لدى المرشد أن يقيم مدى تأثير أدائه المهني بطروقه أو تفضيلاته الشخصية، وكيف أنه قد يسلك بطريقة لا تخدم العملية الإرشادية بدون قصد لتأثره برغبة لديه بالإفصاح عن شيء ما أو لشعور سلبي ينتابه أو لانشغالات معينة لديه أو مواقف وأحكام مسبقة وغير ذلك من عوائق العملية الإرشادية التي يمكن أن تكون من طرف المرشد ويحتاج أن يعيها ليوقف تأثيرها السلبي على مسار عمله وأدائه المهني؛ إذ يمكن للمرشد - بدون قصد منه - أن يتصرف بطريقة لا تخدم العملية الإرشادية نتيجة تأثره بعوامل مختلفة منها: رغبته في الإفصاح عن شيء ما، أو شعور سلبي ينتابه في تلك اللحظة، أو انشغالات ذهنية معينة، أو مواقف وأحكام مسبقة... إلخ، وتعد هذه العوامل من العوائق التي يمكن أن تؤثر في مسار العملية الإرشادية، إذا لم يتمكن المرشد من الوعي بها ووقف تأثيرها السلبي.

وتضيف مصادر أخرى للمرحلتين السابقتين مرحلة ثالثة تسمى (التأمل من أجل الفعل) وهي تتم قبل القيام بالفعل لوضع أهداف مسبقة للفعل، والإعداد له ليحقق النتائج المرغوبة منه.

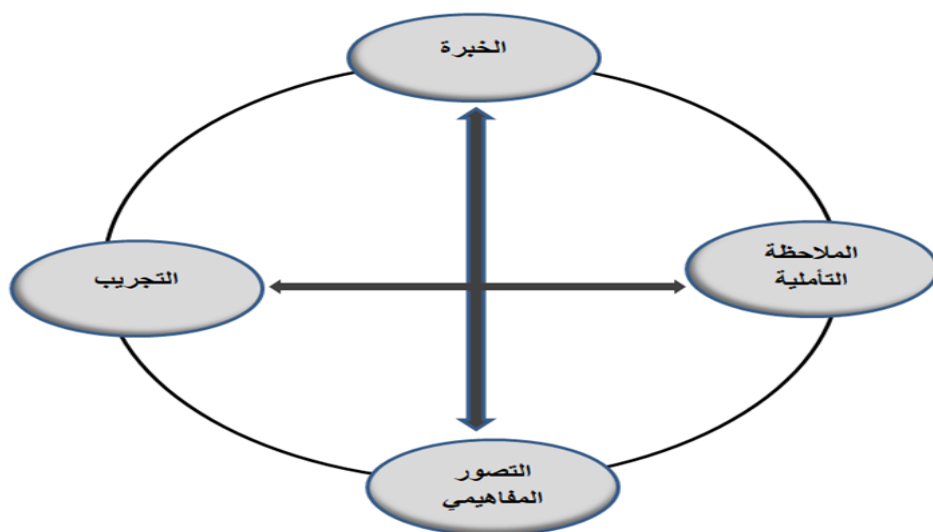
نموذج كولب (1984): Kolb:

قدم كولب Kolb هذا النموذج في المقام الأول لتفسير أنماط التعلم لدى الأفراد، وفيه يشرح أن الأفراد ينقسمون إلى أربعة أنماط انطلاقاً من موقعهم على متصلين أحدهما رأسي طرفاه الخبرة المحسوسة والمفاهيم المجردة، ويطلق عليه (بُعد إدراك المعلومات)، وهو يفسر كيفيات الإدراك معتمداً على التفكير والشعور، ويمثل الشعور الخبرات الحسية في حين يمثل التفكير المجرد جزء التفكير، أما البعد الثاني فطرفاه الملاحظة التأملية والتجريب الفعال، ويطلق عليه (بُعد معالجة المعلومات)، بدءاً بملاحظة المهمة وتأملها، وانتهاءً بأدائها بوساطة التجريب الفعال.

يستند هذا النموذج إذن إلى ما كتبه كولب Kolb عن التعلم التجريبي وأنماط التعلم لدى الفرد، متمثلاً عنده في أربع مراحل هي:

- الخبرة أو التجربة الحسية: وتصف التجربة الفعلية المدركة حسياً من قبل الفرد عند قيامه بمهمة معينة يشارك فيها بفعالية دون تأمل.
- الملاحظة التأملية: وتمثل ما يقوم به الفرد من تأمل المهمة التي يقوم بها من حيث ما تم عمله بمكوناته المختلفة من أفكار ومشاعر ومعتقدات وقيم، وفي هذه المرحلة يطرح الفرد أسئلة من قبيل: ما الذي حدث؟ لماذا حدث؟ ما الظروف والعوامل التي أسهمت في هذه الخبرة؟ ما هي مشاعري تجاه هذه الخبرة؟ ما الشيء المهم فيما حدث؟ ما الذي تعلمته عن نفسي وعن الآخرين؟ ما الذي سأفعله؟ ومن ثم فالممارس هنا يناقش ما تم إدراكه وفهمه من الخبرة، وتعتبر الملاحظة التأملية أداة لتحسين الممارسة بشكل مباشر وأثناء الممارسة نفسها.
- التصور المفاهيمي أو المفاهيم المجردة: ويتم في هذه المرحلة استيعاب ما نتج عن الملاحظة من تأملات، والإجابة عن الأسئلة التي تم طرحها؛ لتقديم تفسير لمعنى الخبرة وللنتائج وفهم العلاقة بينها، وصياغة تصور مفاهيمي خاص للتجربة يستند إلى الخبرات السابقة للفرد، ويتأثر بقيمه ومعتقداته ونقده التأملية.
- التجريب الفعال: وفيه تتم ترجمة التصور المفاهيمي الذي تمت صياغته في المرحلة السابقة إلى معرفة تنفيذية قابلة للتطبيق، وتوظف لتوجيه الخبرات الجديدة في عملية تعلم نشط وتجريبي لاختبار مدى اتقان الفهم الجديد والتنبؤ بما سيحصل لاحقاً، وما الذي ينبغي عمله لتحسين طريقة تنفيذ المهمة.

وبتمثل هذا النموذج في العملية الإرشادية؛ تصبح مرحلة الخبرة والتجربة الحسية هي الحدث الذي تم فيه التفاعل بين المرشد والمسترشد في إطار سعيهما إلى تحقيق الأهداف الإرشادية التي بدأ بها، ثم تأتي مرحلة استعادة ما تم من تفاعل وتقييمه وفحص المشاعر والأفكار التي انتابت كلاً من الطرفين وإلى أي مدى كان هناك تفاهم ودعم للتقدم نحو هذه الأهداف، وهل هناك محطات يحتاج الطرفان إلى التوقف عندها وطرح بعض التساؤلات حولها للتعلم من الممارسة وتحسينها؟ ثم يبدأ الممارس التأملية في صياغة تفسيراته للخبرة التي مر بها ويضع استنتاجاته في إطار مقترح للتحسين والتطوير يستخدمه للتقدم نحو المرحلة الرابعة التي يختبر فيها هذا الإطار المقترح ومدى تقديمه تفسيرات مثمرة يمكن أن تؤدي إلى تحسين الممارسة، وفيما يلي مخطط توضيحي لنموذج كولب:



شكل (1) نموذج كولب

<https://biology-special-needs.blogspot.com/2017/01/blog-post.Html>

نموذج بروكفيلد (1995) Brookfield (نموذج العدسات الأربع):

يقدم بروكفيلد Brookfield نموذجاً للممارسات التأملية للمعلم بشرح أربعة عوامل مؤثرة في أداء الممارس المتأمل وهو في شروحات بروكفيلد المعلم تحديداً، وقد أطلق على هذه العوامل "العدسات الأربع" الموجهة إلى نتائج الممارسات التأملية، وتتمثل هذه العدسات في: عدسة السيرة والتجربة الذاتية للمعلم نفسه، وعدسة الطالب وهو متلقي الخدمة، وعدسة الزملاء والأقران، وعدسة الأدب النظري المتعلق بالأداء المهني موضع التأمل، وفيما يلي شرح العدسات الأربع:

- عدسة السيرة والتجربة الذاتية: ويقصد بها تأثير التجارب الشخصية للمعلم كمتعلم سابق خاض تجربة التعلم واختزن العديد من التجارب الإيجابية والسلبية، ومن ثم سيتذكر ما كان يساعد في تعلمه ويستحث دافعيته ويحاول تنفيذه، وسيسعى لتجنب أي ممارسة من معلميه أثرت فيه بشكل سلبي، وفيما يخص العملية الإرشادية يمكن أن تمثل هذه العدسة خبرة المرشد وتجاربته الذاتية التي اختبر فيها مشاعر وأفكاراً قد تكون غريبة أو مربكة وشعر فيها أنه محتاج إلى المساعدة، وسواء أطلب النصيح والتفهم من أستاذ أو مشرف أو شخص قريب منه أم تعامل مع مشاعره وأفكاره بشكل ذاتي؛ فإن عودته إلى هذه التجارب سيكسبه معرفة وخبرة يمكنها أن تسهم في زيادة تفهمه لمستشاريه.

- عدسة عيون المتعلمين (وهي هنا بالنسبة لنا كمرشدين عدسة المسترشدين): وبها يقيم المعلم أدائه من وجهة نظر المتعلمين ليضمن على وجود قدر من الفهم المشترك بينه وبينهم، وقد يتفاجأ المعلم من كمية التنوع في هذا الفهم من قبل الطلاب وكوهم ليسوا على نفس القدر ولهم رؤى مختلفة وطرق مختلفة للتعلم يحتاج إلى التعامل معها وتصويب مسارها لتحقيق أهداف التعلم.

وبالنسبة للمرشد فهو وبنفس الكيفية يحتاج إلى النظر من زاوية المسترشدين إلى العملية الإرشادية والتفاعلات التي تتم بينه وبينهم، ليكون على دراية بالمعاني التي وصلت إليه ويقيم جهده من وجهة نظر المستفيد من هذا الجهد المبذول، فيستمر في مساره أو يجري بعض التعديلات بما يتناسب مع الفرد المستهدف سعياً لتحقيق أهداف العملية الإرشادية، وإشباع الحاجات الإرشادية التي عبر عنها المسترشد.

- عدسة الزملاء في المهنة: فالمعلمون يخوضون تجاربهم في التعليم وفقاً لما تعلموه ولما يعتقدون أنه أساليب مناسبة وجيدة في التدريس، وقد يساورهم بعض القلق حول مدى صحة هذا الاعتقاد، والتقييم الذاتي لأدائهم، ومن هنا يمكن أن تكون مجموعات الزملاء التي تعقد مناقشة التجارب الشخصية والمستحدثات العلمية حول التدريس مرجعية جيدة للفرد ومرآة عاكسة توضح الصورة وتقدم تفسيرات لبعض التساؤلات التي قد تكون في ذهن المعلم، كما تقدم هذه المجموعات من الأقران دعماً عاطفياً لا يقل أهمية عن الدعم المهني؛ بحيث يشعر المعلم أنه ليس الشخص الوحيد الذي يمكن أن تحدث له بعض الإخفاقات ويبحث عن التحسين في الممارسات، ولا يختلف هدف هذه العدسة بالنسبة للمرشد كثيراً عن هدفها بالنسبة للمعلم فكلهما محتاج إلى التغذية الراجعة من الزملاء وفحص الممارسة المهنية في ضوء تجارب وخبرات الأقران والتعلم من هذه الخبرات والاستفادة من الدعم والمساندة المعنوية المبذولة من هؤلاء الأقران.

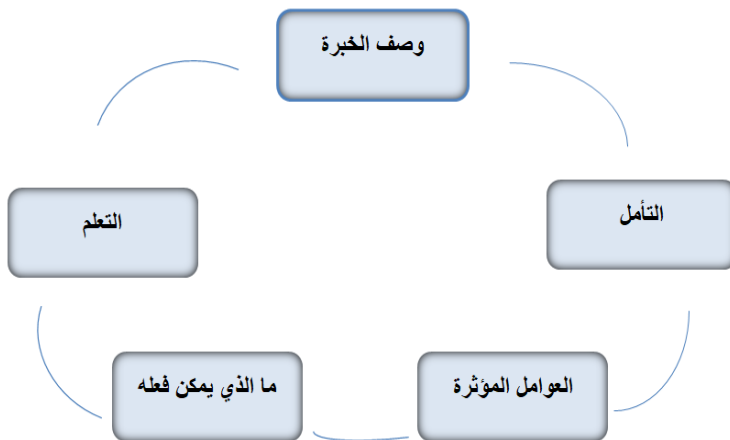
- عدسة الأدب النظري: حول التدريس ومهاراته والتفسيرات النظرية لعملية التعلم وخصائص المتعلمين والعوامل المؤثرة في التعلم؛ كون المعلمين المبتدئين قد يعتقدون أنهم معنيون بإتمام عملية تعلم مثالية وأن أي إخفاق أو نقص في كفاءة هذه العملية هو بالضرورة ناتج عن تقصيرهم وعدم كفاءتهم، وهو ما قد يدعوه إلى التظاهر بالمعرفة والكفاءة رغم حاجتهم إلى أن يسألوا عن بعض الأمور أو يتقبلوا بعض الإخفاقات، ومن ثم فالاطلاع على الأدب النظري وتجارب التدريس المنشورة والنظريات التي تفسر عملية التعلم وسيكولوجية المتعلم والعوامل المؤثرة في دافعيته سيتمكن المعلم من فهم ممارساته بواقعية وبشكل منصف لنفسه في المقام الأول، والاستفادة من هذا الثراء النظري والمعرفي في تحسين ممارساته التدريسية، وبالمثل بالنسبة للمرشد؛ فهو يحتاج إلى العدسة العلمية المتمثلة بالثراء النظري حول المدارس النفسية المختلفة في تفسير السلوك الإنساني السوي والمضطرب، والتجارب العلمية حول تعديل السلوك الإنساني والبرامج الإرشادية متنوعة التوجهات العلمية، والأبحاث ذات الصلة بتفسير سلوك المسترشدين وتقييم العملية الإرشادية سلباً وإيجاباً، والعوامل المؤثرة فيها والمؤدية إلى نجاحها أو إعاقتها؛ ليستفيد من كل ذلك في تقييم وتقويم مساره بموضوعية وتطوير مهاراته دون ادعاء الكفاءة المطلقة غير المستندة إلى خلفية نظرية داعمة، ويطلق سليمان (2008) على هذا السند النظري للممارسة المهنية "نظارات المرشد"؛ لأنه يتمكن بواسطتها من فهم سلوك المسترشد والتنبؤ به ومساعدته في تنميته وتعديله.

نموذج جونز (1995) للتأمل المنظم:

يتكون النموذج من خمس مراحل، هي:

- وصف الخبرة التي يعيشها الفرد المتأمل وصفاً ظاهرياً (هنا والآن)، محدداً العوامل الأساسية التي أسهمت في حدوثها، وخلفيتها الأساسية، وهذه المرحلة موجودة كما نرى في معظم النماذج بنفس المسمى والوصف، وتختص بإعطاء وصف ظاهري للخبرة التي مر بها المرشد أثناء أدائه لعمله.

- التأمل: يقوم الفرد المتأمل في هذه الخطوة بتحديد ما الذي حاول تحقيقه من خلال خوض هذه المهمة أو التجربة؟ ولماذا تعامل مع الأمر بهذه الطريقة؟ وما العواقب بالنسبة له ولمن حوله؟ (سواء أكان المسترشد أو العائلة أو أي شخص له علاقة بالموقف)، كما يتأمل في مشاعره ومشاعر المحيطين به نتيجة الموقف، وكيف عرف بشأن مشاعرهم؟ أما المرشد فيقوم في هذه المرحلة بطرح التساؤلات التأملية حول التفاعلات التي حدثت حول أدائه.
- العوامل المؤثرة في حدوث الموقف: وفي هذه المرحلة يحدد المرشد العوامل التي أثرت في قراره خلال مروره بالخبرة، وما هي مصادر المعرفة الإرشادية التي كانت متاحة له، والمصادر الإضافية التي كان يستطيع الرجوع إليها وكان من الممكن أن تؤثر في قراراته.
- ما الذي يمكن فعله بشكل أفضل للتحسين: وفي هذه الخطوة يطرح المرشد أسئلة عن الخيارات الإضافية التي يمتلكها لإدارة العملية الإرشادية، وعن عواقبها، وهل كان الخيار الذي اختاره هو الخيار الأفضل لمصلحة المسترشد وتلبية حاجاته الإرشادية أم لا؟
- التعلم: وفي هذه المرحلة يقيم المرشد ما تعلمه من التجربة، ومجالات التحسين التي تم تحديدها في المرحلة السابقة كخيارات، وما سيعتمد منها، وما سيتم تغييره بموجبها، وما هو شعوره الآن بعد قرار التغيير؟ وما تبعات التغيير عليه وعلى المحيطين والمسترشدين بالنسبة للمرشد، وفيما يلي مخطط توضيحي لنموذج جونز:



شكل (2) مخطط توضيحي لنموذج جونز

<https://www.afpp.org.uk/filegrab/Johnsmodelofreflection.pdf?Ref=45>

نموذج جيبس (1998): Gibbs

يعد نموذج جيبس من أكثر النماذج شيوعاً وقابلية للتطبيق في تدريب المعلمين والمرشدين، وقد قامت عدد من الدراسات التجريبية التي اختبرت فاعلية التدريب على الممارسات التأملية باستخدامه كونه نموذجاً عملياً يمكنه الإسهام في النمو المهني للممارسين التأمليين، بحيث تصمم إجراءات التدريب استناداً إليه بمراحله الست التالية:

- 1- مرحلة الوصف: وفيها يصف المرشد الخبرة التي مر بها وما حدث فيها وصفا لفظيا ظاهريًا، ومن خلال الوصف يجيب عن أسئلة من قبيل: (ما الذي حدث؟ أين حدث؟ من كان حاضراً؟ لماذا كان حاضراً في الموقف؟ ماذا فعل هو والحاضرون الآخرون؟ ماذا كانت نتيجة الموقف؟)، ويكتفى بهذا الوصف دون إصدار أي أحكام أو استنتاجات حول الخبرة.
- 2- مرحلة المشاعر والأفكار: وفيها يتأمل المرشد مشاعره وأفكاره التي رافقت الحدث أو الخبرة، فيطرح على نفسه أسئلة من نوع: (كيف شعرت؟ كيف فكرت أثناء الموقف؟ كيف كانت مشاعري قبل الموقف؟ كيف هي الآن بعد الموقف؟ ما أفكاري الآن بخصوص الموقف؟ كيف كانت مشاعر الآخرين الحاضرين في الموقف من وجهة نظري - وهم المسترشدين بالنسبة للعملية الإرشادية - وكيف هي الآن؟).
- 3- مرحلة التقييم: وفيها يقيم المرشد الموقف سلبيًا وإيجابيًا، ويطرح أسئلة من نوع: (ما الذي كان جيدًا في الموقف؟ ما الذي كان سيئًا في الموقف؟ ما الذي سار على ما يرام؟ ما الذي لم يسر على ما يرام؟ كيف أسهم هو والمسترشد في الموقف سلبيًا وإيجابيًا؟)، ومن المهم الأخذ في الاعتبار أنه وإن بدت الخبرة سلبية فلا بد من تقييمها من الجانبين السلبي والإيجابي.
- 4- مرحلة التحليل: وهي مرحلة مهمة ومحورية مبنية على المراحل التي تسبقها، كما أنها تؤسس للمراحل التي تليها، وفيها يقوم المرشد بتوظيف معارفه السابقة أو الجديدة لفهم الموقف واستخلاص الفائدة من التجربة موضع التأمل، والمتمثلة في التفاعل الإرشادي بينه وبين مسترشده، ويوظف أسئلة من مثل: (ما الذي جعل الأمور تسير بشكل جيد في الموقف؟ ما الذي جعل الأمور السيئة تحدث في الموقف؟ ما المعنى الذي يمكن استخلاصه من الموقف؟ ما المعرفة التي لدي أنا أو المسترشد في الموقف ويمكن أن تساعدنا في فهم الموقف وتفسيره؟).
- 5- مرحلة الاستنتاج وفيها يصل المرشد إلى خلاصة تصف ما تم تعلمه من التجربة موضع التأمل وكيف يمكن توظيفه فيما سيأتي من خبرات؟ وفيها تطرح أسئلة مثل: (ما الذي تعلمته من التجربة؟ كيف يمكن أن أحسن من أدائي؟ ما الذي سأفعله في المرة القادمة بشكل مختلف؟).
- 6- مرحلة وضع خطة عمل: وهي المرحلة الأخيرة التي يتم فيها توظيف نتائج المراحل السابقة لتحسين وتطوير الممارسة المهنية، بحيث يضع فيها المرشد تصورًا واضحًا وإجرائيًا لما سيفعله ليكون أفضل مهنيًا في المواقف المستقبلية المماثلة للموقف الذي أخضعه للتأمل، وفي هذه المرحلة تطرح أسئلة من قبيل: (ما الذي سأفعله المرة القادمة بشكل مختلف؟ ما الذي سأحسنه في أدائي؟). مرحلة الوصف: وفيها يصف المرشد الخبرة التي مر بها وما حدث فيها وصفا لفظيًا ظاهريًا، ومن خلال الوصف يجيب عن أسئلة من قبيل: (ما الذي حدث؟ أين حدث؟ من كان حاضراً؟ لماذا كان حاضراً في الموقف؟ ماذا فعل هو والحاضرون الآخرون؟ ماذا كانت نتيجة الموقف؟)، ويكتفى بهذا الوصف دون إصدار أي أحكام أو استنتاجات حول الخبرة.
- 7- مرحلة المشاعر والأفكار: وفيها يتأمل المرشد مشاعره وأفكاره التي رافقت الحدث أو الخبرة، فيطرح على نفسه أسئلة من نوع: (كيف شعرت؟ كيف فكرت أثناء الموقف؟ كيف كانت مشاعري قبل الموقف؟ كيف هي الآن بعد الموقف؟ ما أفكاري الآن بخصوص الموقف؟ كيف كانت مشاعر الآخرين الحاضرين في الموقف من وجهة نظري - وهم المسترشدين بالنسبة للعملية الإرشادية - وكيف هي الآن؟).

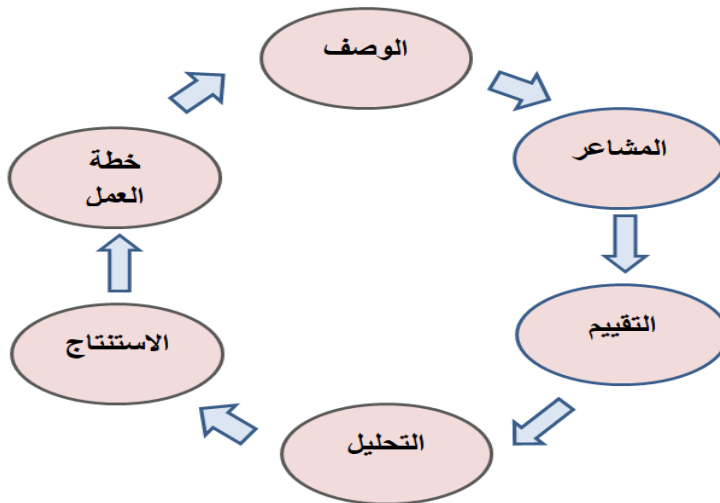
8- مرحلة التقييم: وفيها يقيم المرشد الموقف سلبيًا وإيجابيًا، وي طرح أسئلة من نوع: (ما الذي كان جيدًا في الموقف؟ ما الذي كان سيئًا في الموقف؟ ما الذي سار على ما يرام؟ ما الذي لم يسر على ما يرام؟ كيف أسهم هو والمسترشد في الموقف سلبيًا وإيجابيًا؟)، ومن المهم الأخذ في الاعتبار أنه وإن بدت الخبرة سلبية فلا بد من تقييمها من الجانبين السلي والإيجابي.

9- مرحلة التحليل: وهي مرحلة مهمة ومحورية مبنية على المراحل التي تسبقها، كما أنها تؤسس للمراحل التي تليها، وفيها يقوم المرشد بتوظيف معارفه السابقة أو الجديدة لفهم الموقف واستخلاص الفائدة من التجربة موضع التأمل، والمتمثلة في التفاعل الإرشادي بينه وبين مسترشده، ويوظف أسئلة من مثل: (ما الذي جعل الأمور تسير بشكل جيد في الموقف؟ ما الذي جعل الأمور السيئة تحدث في الموقف؟ ما المعنى الذي يمكن استخلاصه من الموقف؟ ما المعرفة التي لدي أنا أو المسترشد في الموقف ويمكن أن تساعدنا في فهم الموقف وتفسيره؟).

10- مرحلة الاستنتاج وفيها يصل المرشد إلى خلاصة تصف ما تم تعلمه من التجربة موضع التأمل وكيف يمكن توظيفه فيما سيأتي من خبرات؟ وفيها تطرح أسئلة مثل: (ما الذي تعلمته من التجربة؟ كيف يمكن أن أحسن من أدائي؟ ما الذي سأفعله في المرة القادمة بشكل مختلف؟).

11- مرحلة وضع خطة عمل: وهي المرحلة الأخيرة التي يتم فيها توظيف نتائج المراحل السابقة لتحسين وتطوير الممارسة المهنية، بحيث يضع فيها المرشد تصورًا واضحًا وإجرائيًا لما سيفعله ليكون أفضل مهنيًا في المواقف المستقبلية المماثلة للموقف الذي أخضعه للتأمل، وفي هذه المرحلة تطرح أسئلة من قبيل: (ما الذي سأفعله المرة القادمة بشكل مختلف؟ ما الذي سأحسنه في أدائي؟).

وفيما يلي مخطط توضيحي لنموذج جيبس:



شكل (3) مخطط توضيحي لنموذج جيبس

<https://sourceessay.com/gibbs-reflective-model-online-assignment-help-uk>

نموذج رولف وآخرين (2001) Rolfe et al:

وهو نموذج تم تطويره من نموذج سابق وضعه دريسكول (1990) Driscoll، وأسس فيه للممارسة التأملية من خلال طرح ثلاثة أسئلة متتابعة هي: (ماذا؟) لوصف الحدث موضع التأمل، ثم سؤال (ماذا في ذلك؟) لتشخيص مترتبات الحدث، ثم السؤال الأخير: (ماذا الآن؟) لوصف ما سيترتب على عملية التأمل للحدث، وجاء نموذج رولف وزملائه لتطوير هذا النموذج وتعميقه بوضع أسئلة تفصيلية لكل سؤال من الأسئلة الثلاثة لتصبح الأسئلة الثلاثة عناوين لمراحل ثلاث متتابعة متدرجة العمق وصولاً إلى عملية تعلم جديدة من الخبرة موضع التأمل، وفيما يلي وصف هذه المراحل الثلاث:

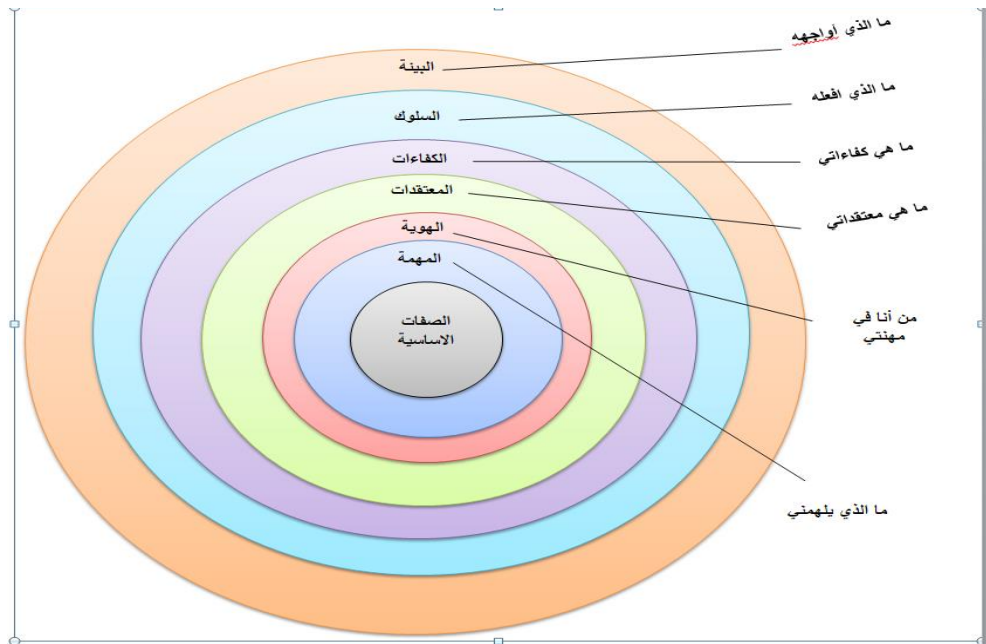
- 1- المرحلة الأولى مرحلة السؤال (ماذا؟): وهي مرحلة وصفية تتضمن مجموعة أسئلة عن الحدث مثل: (ماذا حدث؟ ماذا كانت المشكلة أو الصعوبة في الموقف؟ ماذا كان دوري في الموقف؟ ماذا كنت أحاول أن أنجز؟ ما الفعل الذي قمت به؟ ما النتائج التي خرجت بها أنا والمسترشد؟ ما رد فعلهم؟ وما المشاعر التي حدثت؟ وما أسباب هذه المشاعر؟ ما الشيء الجيد والشيء السيء في الخبرة؟).
- 2- المرحلة الثانية مرحلة السؤال (ماذا في ذلك؟): وهي مرحلة لبناء الفهم وتشكيل النظرية، وتتضمن عدداً من الأسئلة التي تتعلق بالمعرفة والمعاني المستخلصة من الخبرة، مثل: (ما الذي تعلمته عني وعن المسترشد بخصوص علاقتنا واتجاهاتنا؟ ما الذي ينعكس من هذه الخبرة على علاقتي وممارساتي المهنية ومسترشدي؟ كيف سيدعم ذلك تقدمي المهني؟ ما الذي تعلمته من معارف الآخرين وبمكاني الاستفادة منه؟ ما الجديد في فهمي لما حدث؟ ما الذي على فعله للتحسين؟).
- 3- المرحلة الثالثة مرحلة السؤال (ماذا الآن؟): وهي مرحلة التوجه نحو الفعل، وتتضمن هذه المجموعة أسئلة لوضع خطة للمضي قدماً، وتكون أسئلتها من قبيل: (ما الذي أحتاجه لتطوير الموقف بحيث يصبح أفضل؟ ما الذي يمكنني فعله لأجعل مسترشدي في حال أفضل؟ ما القضايا الأوسع التي يجب أن أضعها في اعتباري؟ ما العواقب المتوقعة للخطة الجديدة؟ ما الذي أستطيع فعله لنقل ما تعلمته إلى سياقات جديدة؟).

نموذج كورثاجن وفاسالوس (2005) Korthagen & Vasalos:

يطلق على هذا النموذج "نموذج التأمل الجوهري" كونه يصف التدرج في التأمل من الخارج حيث وصف الحدث فقط إلى الداخل مع بالتدرج في العمق وصولاً إلى التأمل في رسالة الفرد المأمولة من خلال مهنته وما يرى أنه يعطي معنى لممارساته المهنية، ويطلق عليه أيضاً "نموذج البصل"؛ كونه تم شرحه من قبل واضعيه بالتمثيل بتدرج طبقات البصل من الخارج إلى الداخل بحسب عمق العمليات التي يقوم بها التأمل على النحو التالي:

- الطبقة الأولى من الخارج: وهي تسمح للمرشد المتأمل باستكشاف التحديات التي تواجهه بفحص البيئة المحيطة والمسترشد الذي يتعامل معه، وإجابته عن أسئلة مثل: (ما الذي أواجهه؟ ما الذي أتعامل معه؟).
- الطبقة الثانية: تشير إلى كيفية تعامل المرشد المتأمل مع التحديات المذكورة في الطبقة الأولى من خلال فحصه للسلوك، وإجابته عن سؤال: (ما الذي أفعله؟).
- الطبقة الثالثة: وفيها يفكر المرشدون فيما يمكنهم فعله لحل التحديات من خلال فحصهم لقدراتهم وكفاءاتهم والإجابة عن سؤال: (ما الذي أنا كفاء فيه؟ هل أتاحت لي فرصة لتطوير كفاءتي؟).

- الطبقة الرابعة: وفيها يستكشفون افتراضاتهم أو معتقداتهم تجاه تحدياتهم، حيث يفحصون معتقداتهم بالإجابة عن سؤال: (ما معتقداتي في هذا الموقف؟).
 - الطبقة الخامسة: يحدث فيها أن تنعكس افتراضاتهم نحو أنفسهم، وفيها يفحص المرشد المتأمل هويته المهنية، وي طرح سؤالاً مفاده: (من أنا في مهنتي؟ وكيف أرى نفسي كمحترف؟).
 - الطبقة السادسة: وفيها يستكشف المرشدون المتأملون ما يلهم ويعطي معنى لحياتهم ولمهنتهم، ويفحصون فيها رسالتهم المهنية، وي طرحون أسئلة من قبيل: (ما الذي يلهمني؟ ما الأداء الأفضل؟).
- وفيما يلي مخطط توضيحي لهذا النموذج:



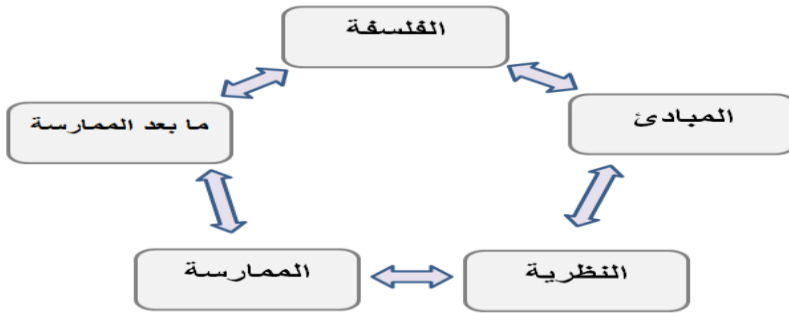
شكل (4) نموذج كورثاجن وفاسالوس

https://www.researchgate.net/figure/The-model-of-levels-in-reflection-the-onion-model-Korthagen-2004_fig3_305788777

نموذج فاريل (2015) :Farrell

- ويمثل إطارًا يجمع بين جوانب التأمل المعرفية والجوانب غير المعرفية المتصلة بالحياة الداخلية للممارس المتأمل، ويتكون من خمس مراحل هي:
- 1- مرحلة الفلسفة: وتهدف هذه المرحلة إلى أن يتأمل المرشد في خلفيته وخبراته الحياتية السابقة، ويكتسب صورة أكثر عمقًا ووعيًا عن نفسه.
 - 2- مرحلة المبادئ: وفيها يتأمل المرشد افتراضاته ومعتقداته ومفاهيمه عن مهنته، وبذلك يبدأ في إدراك ما إذا كان قد قام بنقلها إلى ممارساته المهنية أم لا.

- 3- مرحلة النظرية: وفي هذه المرحلة يفحص المرشد الخطط والفنيات التي يختارها لمعرفة ما إذا كانت قابلة للتطبيق أم لا.
- 4- مرحلة الممارسة: وفيها يقوم المرشدون المتأملون بملاحظة سلوكهم هم ومستشاريهم، والتحقق من اتساق هذا السلوك مع نتائج التأمل السابقة في مرحلتها المبادئ والنظرية، بمعنى هل يطبق ما يعتقد وما يخطط له؟
- 5- مرحلة ما بعد الممارسة: وفيها يتم استكشاف وفحص القضايا الأخلاقية والسياسية والاجتماعية التي تؤثر في ممارستهم المهنية داخل موقف الخبرة المهنية وخارجها. وفيما يلي تصور تخطيطي لنموذج فاريل:



شكل (5) نموذج فاريل

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1230325.pdf>

وبمراجعة لمضامين المراحل التي عرضناها في النماذج السابقة يمكن أن نخلص إلى أنها رغم تعددها وتنوع مسمياتها ومنظريتها فإنها تجمع على فكرة التدرج في التأمل من الوصف الظاهري للخبرة وصولاً إلى عمق الخبرة والخروج بمستخلصات تجعل الأداء الجديد للفرد عند المرور بخبرات مماثلة أكثر نضجاً وتلافياً لنقاط الضعف المحتملة، وأن يعمل على تطوير مهاراته التي ارتفع وعيه بأهميتها وكيفية ممارستها بشكل فاعل من خلال تأمله في أدائه واستجابات المسترشد لهذا الأداء، وهو ما يجعل الممارس المتأمل أكثر مهنية واحترافية واستيعاباً للقضايا المهنية والأخلاقية المتصلة بمجال عمله.

ويقترح كوين (2000) Quinn الوارد في فينالي (2008) Finlay أن جميع نماذج الممارسات التأملية المهنية تميل إلى الاشتراك في ثلاث عمليات أساسية هي: استرجاع الماضي من خلال التفكير في التجربة، ثم عملية التقييم الذاتي والتحليل النقدي وتقييم الأفكار والمشاعر المرتبطة بالتجربة باستخدام وجهات النظر النظرية، ثم تأتي عملية إعادة التوجيه، وفيها يتم استخدام نتائج التقييم الذاتي للتأثير في المناهج المستقبلية لمواقف أو تجارب مماثلة.

أدوات الممارسات التأملية:

إن ممارسة التأمل سواء أكان تأملاً ذاتياً بهدف الوعي بالذات وتطوير الأداء الشخصي أم تأملاً مهنيًا بهدف تقييم الأداء المهني وتحسينه؛ تتطلب توظيف أدوات معينة لتنظيم هذه العملية وجعل مخرجاتها أكثر وضوحاً وترتيباً

وقابلية للتحليل واستخلاص الأفكار التي تحقق أهداف الممارسة التأملية، ويمكن القول: إن ممارسة التأمل عملية ذاتية فيها قدر من الحرية والخصوصية، بحيث يمكن للفرد أن يستخدم أداة أو عدة أدوات يشعر أنها تلائم خبراته ويستطيع بوساطتها الحصول على مخرجات تحقق أهدافه، ويشير الباحثون إلى عدد من الأدوات المناسبة لهذا الغرض منها:

- الكتابة التأملية: ولها أشكال متعددة تشترك جميعها في أنها تعتمد على توظيف عملية الكتابة لتسجيل نتائج التأملات، وتختلف في الشكل الذي تنتج به، فقد تكون على شكل صحائف التفكير، أو اليوميات، أو القصص السردية، أو غيرها من الأشكال الكتابية الأخرى.

- البحوث الإجرائية.

- التأمل مع الأقران.

- التأمل مع المشرف على الأداء المهني.

- دراسة الحالة.

- ملفات الإنجاز.

- التسجيلات السمعية والبصرية.

- دراسة الحالة.

- الملاحظة الذاتية.

شاهين (2012)، سعيد (2016)، Mathew et al (2017)، الحربي (2018).

حدود ومعوقات الممارسة التأملية:

يشير بعض الباحثين المهتمين بتوظيف الممارسات التأملية في التطوير المهني إلى ضرورة التساؤل حول مدى كونها فاعلة دائما في إعطاء الأثر المطلوب مهنيًا وشخصيًا، وما إذا كان ثمة بعض المبالغة من قبل المتحمسين لها، وأن من الضروري التوقف عند بعض المعوقات والحدود التي تحد من هذه الفاعلية ودراساتها بموضوعية، وأول هذه المعوقات كون كثير من الأبحاث والأوراق العلمية التي تتناول الممارسات التأملية وتؤكد جدواها هي دراسات نوعية عيناتها محدودة العدد، وكان الممارسون في كثير منها متدربين في برامج إعداد خاصة: إما كمعلمين أو كمرشدين أو ممرضين أو اختصاصيين إكلينيكين، وتمت معالجة البيانات في هذه الأبحاث بطرق كيفية، ولا توجد دراسات كمية كافية لدعم الاستنتاجات حول جدوى الممارسات التأملية ونتائجها الإيجابية على الأداء والتطور المهني.

والحقيقة أن هذه النقطة تذكرنا بالنقاش الدائم بين أنصار المنهج الكمي في مقابل أنصار المنهج الكيفي، وتوضح ما سبق الحديث عنه في بداية هذه الورقة من أن الممارسة التأملية لتقييم الأداء هي توجه في التقييم ينطلق من اعتبار للفرد وذاتيته واستبصاره مقابل التوجه الآخر في التقييم والمتمثل بإجراء التقييم بموجب أدوات ومؤشرات موضوعية عامة وجاهرة وفق أدوات تناسب الجميع وتستمد قوتها من عموميتها واختبارها في دراسات تمت باستخدام المنهج الكمي وليس لها طابع الخصوصية والذاتية للفرد والتي يتم دراستها بالمنهج الكيفي النوعي، ومن هذه المعوقات التي يناقشها الباحثون كون الممارسات التأملية العميقة المثمرة تحتاج إلى وقت للتدريب عليها لتتجاوز الممارسة التأملية الوصف سطحي للأحداث موضع التأمل إلى فحص متكامل لكل جوانب الحدث ومتغيراته وعلاقاته بمن هم مشاركون فيه؛ وصولاً إلى تحقيق أهداف التأمل والحصول على مخرجات تأملية ذات فائدة فعلية

لتحسين الأداء، كما أن هناك بعداً أخلاقياً يمكن أن يطرح تساؤلاً حول مدى أخلاقية مطالبة ممارسي التأملات بالإفصاح عن خبرات شخصية قد لا يرغبون في الإفصاح عنها، وخصوصاً إذا كانت الممارسات التأملية ضمن برامج تدريب وإعداد للمتخصصين، كما أن التقييمات والدرجات التي تعطى بناءً على ما ينتجه الفرد من مخرجات تأمل؛ قد تقوده إلى تكيف تأملاته بحسب ما يعتقد أنها متطلبات للحصول على تقييم أفضل أكثر مما يتطلبه تحسين الأداء، ومن المعوقات أيضاً الوقوع في فخ النماذج الجاهزة لأدوات التأمل عند الممارسة؛ إذ توجد العديد من النماذج المقترحة لتيسير الممارسة التأملية، وهو ما يقيمه بعضهم بأنه يقيد البعد الذاتي المتعمق والصادق في الممارسة نفسها، ومن المعوقات التي يذكرها باحثون آخرون مسألة البعد الذاتي المنصوص عليه في تعريف الممارسات التأملية ووصف كيفية ممارستها، وهو ما يضعف الوضوح والموضوعية لمنهجية ممارستها، ويعلي من شأن الذاتية، ما قد يصيب الممارس المتأمل والمبتدئين منهم على وجه الخصوص بالإحباط والمشاعر غير السارة في حال لم يتمكنوا من الوصول إلى ما يتوقعونه من مخرجات تأملية ذات فائدة شخصية ومهنية كما كانوا يخططون، وفي نفس نقطة المنهجية يشير بعض المنتقدين إلى أن الدراسات المتعلقة بالممارسات التأملية – على الرغم من قيمتها – فإنها ركزت على تقييم الممارسين لعملية التأمل وفائدتها دون توضيح كافٍ لكيفية استخدام الممارسة التأملية من قبل هؤلاء الممارسين بشكل موضوعي دقيق للخروج بهذه الفوائد (Bray & Fotheringham (2022). Finally (2008), O'Hara (2021).

النموذج المقترح للممارسة التأملية في العملية الإرشادية:

سنقترح في هذه الورقة نموذجاً للممارسة التأملية في العمل الإرشادي من خلال أربع مراحل أساسية للعملية الإرشادية على النحو التالي:

- مرحلة التأسيس وبناء العلاقة.
- مرحلة تحديد المشكلة ووضع الخطة.
- مرحلة التنفيذ والتدخل الإرشادي.
- مرحلة الإنهاء والتقييم.

يستند هذا النموذج إلى نهج انتقائي يفيد من عدد من النماذج الموصوفة في هذا الفصل (نموذج شون، نموذج جيبس، نموذج جونز، نموذج بروكفيلد، ونموذج فاريل)، وهو ما أوصت به فينالي (2003) Finally الواردة في أوهاراً (2021) O'Hara حيث ذكرت أن تطبيق النماذج يجب أن يكون انتقائياً وهادفاً ومرناً.

وفي كل مرحلة من مراحل العملية الإرشادية الأربع الموصوفة في هذا النموذج تتم ممارسة مجموعة من عمليات التأمل المختارة بحسب متطلبات كل مرحلة، بحيث تصبح العمليات التأملية داخل كل مرحلة هي:

- وصف الخبرات:

ويقصد بهذه العملية قيام المتأمل (مرشداً أو مسترشداً) بوصف أفكاره ومشاعره بعبارات واضحة وإجرائية تشرح ما مر به ذهنياً وانفعالياً أثناء الخبرة موضع التأمل في كل مرحلة، سواء أكان ذلك فيما يخص أفعاله أم أفعال الطرف الآخر في العملية الإرشادية.

- تقييم الخبرات:

وفي هذه العملية يتم الحكم على الممارسات والسلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تمت أثناء المرحلة من خلال مؤشرات واضحة للحكم والتقييم، ومدى كونها تدعم تحقيق الأهداف المرسومة لها أو تعيقها.

- التعلم وإثراء الخبرات:

في هذه العملية يتم استخلاص العبرة والتعلم من عملية التقييم التي سبقتها بما يمكن الممارس التأمل من تلافي العثرات، وبما يثري الخبرات القادمة عند المرور بهذه المرحلة مرة أخرى.

- تصميم وتنفيذ خطة التحسين:

يتم في هذه العملية تحديد إجراءات مقترحة في ضوء ما تم تعلمه لتحسين الممارسات المهنية القادمة لهذه المرحلة.

وفيما يلي وصف تفصيلي للنموذج المقترح وما يتم فيه من ممارسات تأملية تتناسب مع طبيعة العمل الإرشادي فيها مع ملاحظة أن النموذج يتضمن أدوات مقترحة للتأمل لطرفي العملية الإرشادية (المُرشد والمسترشد) معًا:

مسوغات إعداد النموذج:

- أهمية عملية التأمل في الممارسة المهنية في التطوير المهني، وتجويد هذه الممارسة، على النحو الذي تؤكد العديد من الدراسات والأبحاث التي استهدفت تقييم فائدة التأمل للممارسة المهنية وما تضيفه هذه العملية للممارس على مستوى إثراء خبراته الشخصية والمهنية.
- فائدة الممارسة التأملية التي أكدتها الدراسات في مجال الصحة النفسية للممارس التأمل، وزيادة وعيه بذاته ومستوى الرفاه النفسي لديه.
- تقديم نموذج إجرائي واضح الخطوات للممارسة التأملية في العمل الإرشادي يمكن أن يفيد العاملين في مجال الإرشاد؛ لتطبيقه في عملهم والإفادة من نتائجه الإيجابية المتوقعة على أدائهم المهني، ويشتمل هذا النموذج الإجرائي على أدوات علمية إجرائية تستهدف طرفي العملية الإرشادية (المُرشد والمسترشد) كأدوات موجهة في ممارسة التأمل أثناء المراحل الأربع للعملية الإرشادية.
- ويشير كوبر وويكوسكي (2017) Cooper & Wieckowski إلى أهمية وجود أدوات واضحة ومنظمة للممارسة التأملية، وكيف أعرب المرشدون المدربون عن استفادتهم منها في توجيه عملية التأمل لديهم وجعلها أكثر فعالية، وحفزهم على التعلم وجعل اتجاههم إيجابيا نحو استمرارية ممارستها.

هدف النموذج:

يهدف النموذج إلى تقديم تصور إجرائي متكامل لممارسة عمليات التأمل أثناء مراحل العملية الإرشادية من طرفي هذه العملية (المُرشد، المسترشد)؛ بهدف مراقبة التفاعل بينهما وتقييمه وصولاً إلى تحسينه وتجويده ليصل إلى تحقيق أهدافه المرسومة، ويتم ذلك خلال توظيف نماذج لأدوات معينة لهما في استكمال هذه الممارسات استناداً إلى خلفيات نظرية واضحة.

مراحل النموذج:

يتكون النموذج من أربع مراحل أساسية للعملية الإرشادية المهنية التي تستهدف التعامل مع مشكلة إرشادية يقدم بها المسترشد تعاملًا علميًا يقود إلى أن يتخفف المسترشد من معاناته، ويتوصل إلى بدائل تمثل حلولًا محتملة لهذه المشكلة، وهذه المراحل هي:

- مرحلة التأسيس وبناء العلاقة:

وفي هذه المرحلة يتم التأسيس لكل ما سيتم لاحقًا من تفاعل إنساني مهني بين المرشد والمسترشد من خلال بناء علاقة إنسانية مهنية واضحة المعالم والأسس والأهداف، يحرص فيها المرشد على أن يشعر المسترشد بالأمان والاطمئنان، وأن يستل من نفسه كل خوف أو عدم ثقة، ويؤكد له الالتزام بالسرية والحفاظ على الخصوصية حتى يفتتح ويفصح عما يعاينيه، وينطلق نحو بقية الخطوات بدافعية إيجابية، ويوظف المرشد في هذه المرحلة مجموعة مهارات إرشادية لفظية وغير لفظية يوصل من خلالها للمسترشد رسائل واضحة بالتقبل والتفهم والتعاطف.

- مرحلة تحديد المشكلة ووضع الخطة:

في هذه المرحلة يستثمر المرشد العلاقة التي تم تأسيسها؛ لبدأ في جمع المعلومات حول المشكلة الإرشادية بأدوات متنوعة ومن مصادر مختلفة، وعلى رأس هذه المصادر المسترشد نفسه، ويقوم بفحص هذه المعلومات وتحليلها ومقارنتها وفقًا للمصادر المختلفة لجمع المعلومات؛ لبصل في نهاية هذه العملية إلى تكوين تشخيص علمي حول المشكلة؛ بحيث يستند إلى هذا التشخيص في وضع معالم خطته الإرشادية الملائمة لطبيعة المشكلة، والمستندة إلى خلفية نظرية يتبناها المرشد فيحدد الأهداف بمعية المسترشد وبما يحقق توقعاته من العملية الإرشادية ويشبع حاجاته الإرشادية، ثم يضع تفاصيل الخطة ويختار الفنيات والأنشطة التي يقود تنفيذها إلى تحقيق الأهداف التي تم تحديدها، موظفًا في أثناء ذلك مهاراته الإرشادية لتعميق علاقته بالمسترشد، واكتساب المزيد من الثقة والانفتاح ليعملًا معًا لتنفيذ المرحلة الثالثة.

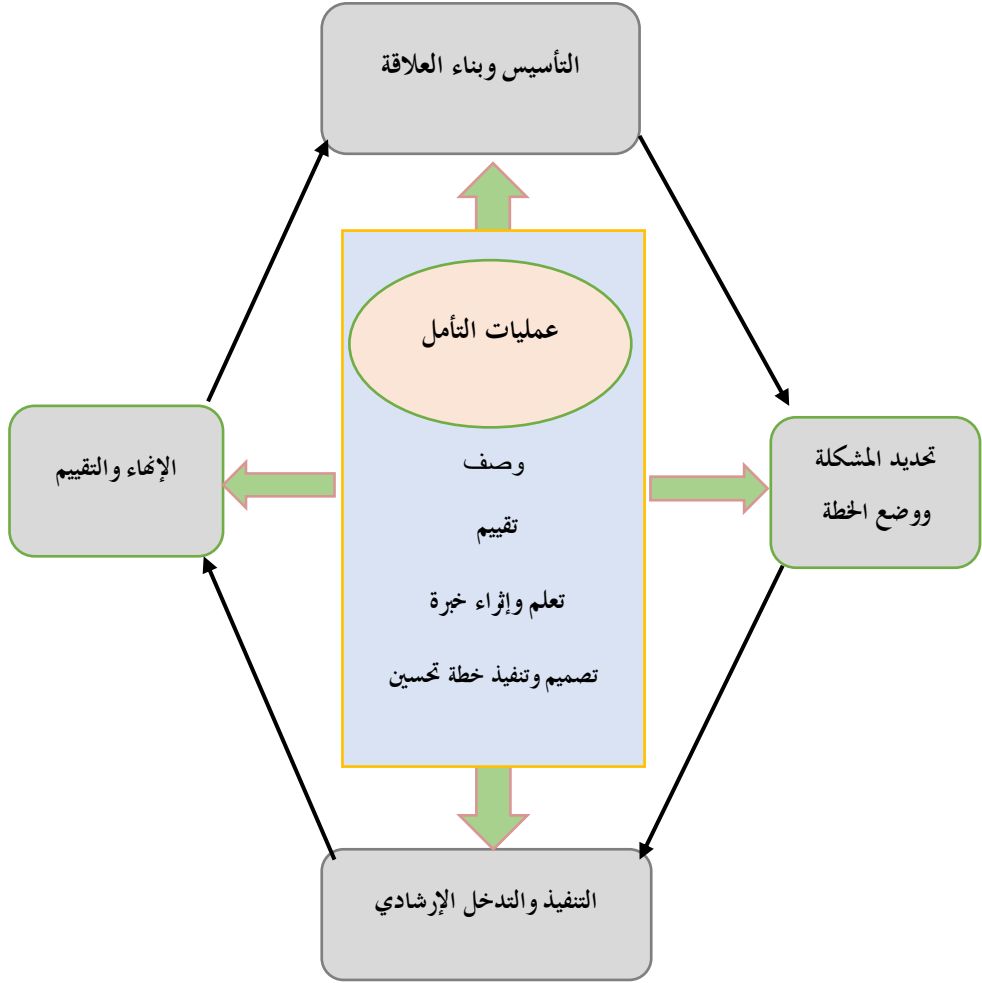
- مرحلة التنفيذ والتدخل الإرشادي:

في هذه المرحلة يبدأ المرشد والمسترشد في تنفيذ الخطة التي تم وضعها في المرحلة السابقة، وتتطافر جهودهما معًا لإنجاح الخطة وتحقيق أهدافهما المرسومة، كون ذلك يقود المسترشد إلى فهم مشكلاته والتنفيس عن انفعالاته والاستبصار بمكامن قوته ومسببات معاناته، وانطلاقته نحو تغيير واقعه الذي قاده إلى طلب الخدمة الإرشادية، بوساطة المفاضلة بين عدد من البدائل التي توصل إليها من خلال نقاش مثمر وظف فيه المرشد فنيات متنوعة لفظية وغير لفظية، مثل: إدارة الحوار بأسئلة مناسبة، والإنصات الفعال، والمصارحة، والتلخيص، وغير ذلك من المهارات الإرشادية التي تدرب عليها أثناء إعداداته وطورها بممارساته لمهنته، وتتسم هذه المرحلة بالمرونة في إحداث أي تعديل يقتضيه التفاعل بين المرشد والمسترشد، وبما يخدم الخطة الإرشادية ويدعم تقدم تنفيذها ونجاحها.

- مرحلة الإنهاء والتقييم:

في هذه المرحلة يتم الوصول بسلاسة إلى قناعة تامة بنهاية المشوار والعلاقة التي تم عقدها خلال هذه العملية من أجل تحقيق الأهداف التي تم التخطيط لها والوصول إلى التوقعات التي تم البدء بها كلها أو بعضها، والفصل هنا هو درجة الرضا عما تحقق، والاطمئنان إلى وجود حالة من الاستبصار والثقة لدى المسترشد بإمكانية التعامل مع ما سيأتي من أحداث ومواقف، وقد يكون الإنهاء في بعض الحالات للوصول إلى مرحلة يشعر فيها طرفا

العملية الإرشادية بأن هناك حاجة إلى انتقال المسترشد إلى مرشد آخر للوصول إلى نتائج أفضل (ليس هذا مقام التفصيل في الأسباب المحتملة للإحالة)، وسواء أكان الإنهاء لتحقيق الأهداف أم للإحالة فمن المهم في هذه المرحلة أن يقيم المرشد والمسترشد العملية الإرشادية بهدف إعطاء تغذية راجعة شاملة تفيد المرشد في تجويد أدائه المهني وتطويره، وتفيد المسترشد في تحديد ملامح القادم في مشواره الحياتي. وفيما يلي رسم توضيحي للنموذج المقترح:



شكل (6) نموذج مقترح للممارسة التأملية في العملية الإرشادية

أدوات النموذج:

يمكن في هذا النموذج استخدام أي أداة من أدوات الممارسة التأملية التي سبقت الإشارة إليها في هذه الورقة وفي أدبيات الممارسات التأملية عمومًا، وسنقدم هنا نموذجين لأداتين إحداهما للمرشد والثانية للمسترشد قائمتين على الملاحظة الذاتية وفقًا لعبارات تقرير ذاتي محددة سلفًا حاولنا أن نشمل في كل واحدة منهما أكبر عدد ممكن



من الأفكار والمشاعر والسلوكيات التي يمكن أن يقف عندها المتأمل حال ممارسته للتأمل في كل مرحلة من المراحل الأربع، منتقلاً بين عمليات التأمل من وصف إلى تقييم إلى تعلم وإثراء خبرة إلى وضع خطة عمل، ثم اختتمتها بمساحة مفتوحة يعبر فيها الممارس المتأمل عما لم يتم تضمينه في عبارات الأداة المقترحة، وهذه فقط نماذج لما يمكن أن تكون عليه أدوات الممارسة التأملية؛ إذ يمكن للممارس المتأمل أن يصمم أدواته الخاصة به، وأن يستخدم أكثر من أداة، وتكييف الأدوات المختارة لتحقيق أهدافه مادامت أهداف الممارسة التأملية واضحة لديه. ومن الجدير بالذكر هنا أنه ينبغي أن يتعامل المرشد أو المسترشد مع نتائج تطبيق الأداة التأملية المقترحة تعاملًا كافيًا، حيث يقوم المرشد بتحليل مضامين التأمل وتقييم الاستجابات الصادرة منه أو من المسترشد، واستنتاج الدلالات التي تعطيه مؤشرات حول ما تم من تفاعل بينه وبين المسترشد، وبذلك سيقم إلى أي مدى كان أدائه مناسبًا ومتجهًا نحو تحقيق الأهداف، ومدى وصول رسائله إلى المسترشد بشكل واضح وكما خطط لها ومدى تجاوب المسترشد والعوائق التي حالت دون تحقيق الأهداف من جانبه أو من جانب المسترشد إن وجدت. وفيما يلي مرفق بالورقة الأداة التأملية للمرشد (ملحق 1) كنموذج يوضح آلية توظيف الممارسات التأملية في العملية الإرشادية، وسيتم نشر بقية النماذج في كتاب تعمل الباحثة على إنجازه بإذن الله.

مراجع الدراسة:

- الحري، نجلاء مرزوق محمد. (2018). الممارسة التأملية المهنية وعلاقتها بفعالية الذات لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. *مجلة البحث العلمي في التربية*. (19)، 474-496.
- الخنعمي، فاطمة عبدالعزيز، الغامدي، عزة محمد آل محمود والمتشعري، عبدالله دخيل الله شلوان. (2020). الأسس التربوية الملائمة للممارسة التدريسية التأملية من وجهة نظر عينة من خبراء التربية والتعليم. *مجلة التربية*. كلية التربية. جامعة الأزهر. (187) ج1، 532-561.
- رعاوي، صوفيا سعيد ودبدوب، حنان عوني جبريل. (2015). *مساهمة أتموزج تدريبي مستند إلى المهام والتعلم بالخبرة في تعزيز الكفايات القيادية لمديري المدارس الفلسطينية في الضفة الغربية*. مطبوعات جائزة خليفة التربوية، الكتاب رقم (20).
- الزايدي، زينب بنت عبدالله. (2018). تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم معلمات المرحلة الثانوية. *رسالة التربية وعلم النفس*. (62)، 55-79.
- العبد الكريم، راشد بن حسين. (1424). *الممارسة التأملية أسلوب للنمو المهني*. ورقة عمل مقدمة للقاء رؤساء أقسام إشراف التربية الإسلامية. جدة، شوال 1424.

https://www.academia.edu/8445855/%D9%88%D8%B1%D9%82%D8%A9_%D8%A7%D9%84%D8%A5%D8%B4%D8%B1%D8%A7%D9%81_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%A3%D9%85%D9%84%D9%8A.

القرني، محمد بن مسفر. (2008). *منهج البحث الكيفي والخدمة الاجتماعية العبادية*. مجلة شؤون اجتماعية. جمعية الاجتماعيين والجامعة الأمريكية بالشارقة، 25 (98)، 65-89.



- سعيد، هبة سعدي إبراهيم. (2016). فاعلية برنامج مقترح قائم على توظيف استراتيجية عباءة الخبير لتنمية الممارسات التأملية لدى الطالبات المعلمات في جامعة الأزهر بفلسطين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر - غزة.
- سليمان، عبدالله محمود. (2008). عيون المرشد ونظاراته. دراسات نفسية. 18(3)، 563-585.
- شاهين، محمد عبدالفتاح. (2012). واقع الممارسات التأملية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية. 14(2)، 181-208.
- كارتر، تريت، تالولا. (2009). كيف تنمي حدسك "دليلك إلى الممارسات التأملية". ترجمة: نشوى ماهر كرم الله. العبيكان. مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم.
- مراد، محمود عبداللطيف محمود. (2008). فاعلية استخدام التدريس التأملي في تحسين بعض مهارات تدريس الرياضيات واختزال القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. مجلة كلية التربية. جامعة الزقازيق. 58(1)، 1-42.
- منسي، عبير محمود فهمي والمنير، راندا عبدالعليم أحمد. (2009). التعلم النشط كمدخل لتنمية بعض مهارات التعليم الفعال ومهارات التأمل في الممارسات التعليمية لدى الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال بمصر والسعودية. مجلة القراءة المعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس. 90(1)، 50-110.
- Agnew, Thelma. (2022). Reflective practice 2: improving nurses' mental health and wellbeing. *Nursing Times [online]* June 2022 / 118 (6).
- Bassot, Barbara. (2016). *The Reflective Practice Guide. An interdisciplinary approach to critical reflection*. Routledge. Taylor & Francis Group. London and New Yourk.
- Bray, Rob & Fotheringham, Heather. (2022). How, why and why not – the reflective practice of teaching staff at a Scottish university. *Reflective Practice*. 23(5), 578-592.
- Brookfield, Stephen D. (2002). Using the Lenses of Critically Reflective Teaching in the Community College Classroom. *NEW DIRECTIONS FOR COMMUNITY COLLEGES*, 118, Summer. Wiley Periodicals, Inc.
- Brown, Jason D. (2019). *Reflective practice of Counseling and Psychotherapy in a Diverse Society*. Palgrave macmillan.
- Bulman, Chris & Schutz, Sue. (2013). *Reflective Practice in Nursing*. Fifth Edition. A John Wiley & Sons, Ltd. Publication.
- Carmichael, Kirsty Louise. (2018). *Exploring clinical psychologist's understandings and experiences of how they use reflective practice in their clinical work: an interpretative phenomenological analysis*. Doctorate in Clinical Psychology. University of East Anglia.
- Carmichael, Kirsty; Rushworth, Imogen & Fisher, Paul. (2020). You're opening yourself up to new and different ideas?: Clinical psychologists' understandings and experiences of using reflective practice in clinical work: an interpretative phenomenological analysis. *International and Multidisciplinary Perspectives*. 21(4), 520-533.



- Chiplin, Jackie & Stavric, Verna. (2017). *Models of Reflection. Physiotherapy*, New Zealand's Professional Development Committee. https://pnz.org.nz/Attachment?Action=Download&Attachment_id=770.
- Cooper, Lee D & Wieckowski, Andrea Trubanova. (2017). *A Structured Approach to Reflective Practice Training in a Clinical Practicum*. Training and Education in Professional Psychology. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/tep0000170>.
- Czyzowska, Natalia & Gurba, Ewa. (2021). Does Reflection on Everyday Events Enhance Meaning in Life and Well-Being among Emerging Adults? Self-Efficacy as Mediator between Meaning in Life and Well-Being. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 2021, 18, 9714. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189714>
- Decino, Danial A; Waalkes, Phillip L & Givens, Joel. (2020). Reflective Practice: Counseling Students' Letters to Their Younger Selves in Practicum. *Teaching and Supervision in Counseling*. 2 (1). 24-34.
- Farrell, Thomas S. (2008). *Reflective Practice in the Professional Development of Teachers of Adult English Language Learners*. Center for Applied Linguistics 4646 40th Street NW Washington, DC 20016-1859.
- Farrell, Thomas S. C & Kennedy, Brennan. (2019). Reflective practice framework for TESOL teachers: *one teacher's reflective journey*, 20 (1). 1–12. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1539657>.
- Finlay, Linda (2008). *Reflecting on 'Reflective practice'*. *Practice-based Professional Learning*. Paper 52, The Open University
- Finlayson, Alexander. (2015). Reflective practice: has it really changed over time, *Reflective Practice*, 16(6), 717-730, DOI: 10.1080/14623943.2015.1095723.
- Fisher, P; Chew, K & Leow, Y. J. (2015). Clinical psychologists' use of reflection and reflective practice within clinical work. *Reflective Practice*, 16(6), 731–743. <https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1095724>
- Gibbs, Graham. (2013). *Learning by Doing, A Guide to Teaching and Learning Methods*. Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford Brookes University, Wheatley Campus, Wheatley, Oxford, UK.
- Guthrie, Kathy L. & McCracken Holly. (2010). Reflective Pedagogy: Making Meaning in Experiential Based Online Courses. *The Journal of Educators online*, 7(2), 1-21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ904075.pdf>.
- Hermanns, M & Haas, B. (2016). Student reflections of psychiatric/mental health: *Using journals and creative expressions*. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(8), 69-73. doi: 10.5430/jnep.v6n8p69.
- Hewson, Daphne & Carroll, Michael. (2016). *APPROACHES TO REFLECTIVE PRACTICE*. <https://www.reflectivesupervision.com/resources/APPROACHES%20TO%20REFLECTIVE%20PRACTICE.pdf>



- Hullinger, Alicia M; DiGirolamo, Joel A & TKach, J. Thomas. (2019). Reflective Practice for Coaches and Clients: An Integrated Model for Learning. *Philosophy of Coaching. An International Journal*. 4 (2), 5-34.
- Iqbal, Muhammad Zafar; Ramazan, Muhammad & Arain, Amjad Ali. (2016). Students' Feedback: A Stimulus Reflective Practice for Professional Development of the Prospective Teachers. *Journal of Research and Reflections in Education*. 10(1), 69-79 <http://www.ue.edu.pk/jrre>
- Jasper, Melani. (2003). *Foundation in Nursing and Health Care*. Series editor: Lynne Wiggins. Nelson.
- Kealy, D; Rice, S. M.; Seidler, Z. E; Oliffe, J. L. , & Ogrodniczuk, J. S. (2021). Reflective functioning and men's mental health: Associations with resilience and personal growth initiative. *Stress and Health*, 37(4), 706-714. <https://doi.org/10.1002/smi.3030>.
- Korthagen, Fred & Vasalos, Angelo. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 11 (1), 47-71.
- Kozioł, Callie. (2021). Journaling's Impact on Mental Health. *UWL Journal of Undergraduate Research*, XXIV (2021).
- Larrivee, Barbara. (2008). Development of a tool to assess teachers' Level of reflective practice. *Reflective Practice*. 9 (3), 341-360.
- Levitt, Heidi M; Pomerville, Andrew & Surace, Francisco. (2016). A Qualitative Meta-Analysis Examining Client's Experiences of Psychotherapy: A New Agenda. *Psychological Bulletin*, 142 (8), 801–830. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000057>.
- Lilienfeld, Scott O & Basterfield, Candice. (2020). Reflective practice in clinical psychology: Reflections from basic psychological science. *Clin Psychol Sci Pract*. 27(4). <https://doi.org/10.1111/cpsp.12352>
- Mathew, Priya; Mathew, Prasanth & Peechattu, Prince J. (2017). Reflective Practices: A means to teacher development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology*, 3 (1), 126-131.
- Mayers, Sharo. (2003). Reflections on Reflecting: How Self-Awareness Promotes Personal Growth. *The Person-Centered Journal*. 10, 3-23.
- O'Hara, Sherly (2021). *Educational Psychologists' Experiences and Perceptions of Reflective Practice*. A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements of the University of East London for the degree of Doctor of Educational and Child Psychology.
- Peilin, Mindy Tay & Jain, Jasmine. (2019). Reflective practice: An approach to developing self-knowledge. *Taylor's 11th Teaching & Learning Conference*.
At: Taylor's University. April 2019.
- Suphasri, Ponsawan & Chinokul, Sumalee. (2021). Reflective Practice in Teacher Education: Issues, Challenges, and Considerations. *PASAA*. 62 (July-December). 236-264.



- Taylor, D. (2020). Reflective practice in the art and science of counselling: Ascoping review. *Psychotherapy and Counselling Journal of Australia*. 8 (1). <https://doi.org/10.59158/001c.71255>.
- Villavicencio, Vanessa V(2019). *Reflective Practice: Exploring Counseling Interns' Reflection in Nonprofit Community Mental Health Setting*. In partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education. College of Professional Studies Northeastern University Boston, Massachusetts.
- Zeichner, K. M&Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*, Mahwan, NJ: Erlbaum.



قائمة تأملات المرشد وفقاً لمراحل العملية الإرشادية

مرحلة التأسيس وبناء العلاقة الإرشادية				
م	المؤشر	نعم	إلى حد ما	لا
1	استقبلت المسترشد بطريقة مناسبة			
2	حرصت على إشعار المسترشد بالتقبل			
3	حرصت على توفير بيئة آمنة للمسترشد			
4	شرحت للمسترشد طبيعة العلاقة المهنية بطريقة واضحة			
5	أكدت على مهنية العلاقة الإرشادية وخلوها من البعد الخاص			
6	طمأنت المسترشد على خصوصية وسرية ما يتم مناقشته في الجلسات			
7	أطلعت المسترشد على بنود الميثاق الأخلاقي لمهنة الإرشاد			
8	أكدت للمسترشد التزامي ببنود الميثاق الأخلاقي لمهنة الإرشاد			
9	وضحت للمسترشد آلية التدوين وتوثيق الجلسات			
10	وضحت للمسترشد حقوقه أثناء الجلسات			
11	وضحت للمسترشد واجباته أثناء الجلسات			
12	وضحت للمسترشد حقوقه أثناء الجلسات			
13	وضحت للمسترشد واجباتي أثناء الجلسات			
14	وضحت للمسترشد حدود دوره في العملية الإرشادية			
15	تعرفت على توقعات المسترشد			
16	قيمت أولويات المسترشد			
17	قيمت مقدار الانفتاح لدى المسترشد			
18	ابديت للمسترشد قدرًا مناسبًا من التعاطف			
19	وظفت فنيات الإنصات اللفظية في تعزيز العلاقة الإرشادية			
20	وظفت فنيات الإنصات غير اللفظية في تعزيز العلاقة الإرشادية			
21	تأكدت بأن رسائلي كانت واضحة للمسترشد			
مرحلة تحديد المشكلة ووضع الخطة الإرشادية				
1	المسترشد ابدى التزام بالمواعيد			
2	حرصت على الالتزام بمواعيد الجلسات			
3	تمكنت من اكتساب ثقة المسترشد بشكل مبدئي			
4	وظفت فنيات الإنصات جيدًا في المقابلات الأولية التي أجريتها مع المسترشد			
5	وظفت فنيات الإنصات اللفظية في إدارة الحوار وتفعيله			
6	وظفت فنيات الإنصات غير اللفظية في إدارة الحوار وتفعيله			
7	حدث تحسن في افصاح المسترشد وانفتاحه			
8	حصلت على معلومات وفيرة من المسترشد حول المشكلة			
9	نوعت في أدوات جمع المعلومات			



الممارسة التأملية في العملية الإرشادية – نموذج مقترح لعملية إرشادية... أ.د/ أنيسة عبده دوكم

تابع مرحلة تحديد المشكلة ووضع الخطة الإرشادية				
م	المؤشر	نعم	إلى حد ما	لا ملاحظات
10	استخدمت أدوات موثوقة لجمع المعلومات			
11	فحصت مدى اتساق المعلومات التي جمعتها من المصادر المختلفة			
12	فحصت مدى الاختلاف أو التطابق بين رواية المسترشد للمشكلة ورواية (الأُسرة، المعلم، الأقران)			
13	بنيت تشخيصي المبدئي على اطلاع على مرجعيات علمية			
14	قيمت تشخيصي للمشكلة في ضوء نقاش عميق مع المسترشد			
15	عملت على جعل توقعات المسترشد واقعية			
16	كانت المعرفة النظرية التي لدي كافية للتخطيط للتعامل مع المشكلة			
17	تبينت نظرية محددة وواضحة في تصميم الخطة الإرشادية			
18	خططت لاستخدام فنيات أراها ملائمة للمشكلة الإرشادية			
19	سعت للاطلاع أكثر في مجال التخصص لوضع خطة التعامل مع الحالة			
مرحلة التنفيذ والتدخل الإرشادي				
1	قبل أي جلسة كنت أضع تصور واضح لإجراءاتها			
2	المسترشد أبدى التزام بالمواعيد			
3	لاحظت حماس المسترشد في حضور الجلسات			
4	المسترشد أبدى التزامًا بالتكاليف المنزلية			
5	حدث تحسن في افصاح المسترشد وافتتاحه مع تقدم الجلسات			
6	انخفضت مقاومة المسترشد شيئًا فشيئًا			
7	المسترشد أظهر حماسًا في تنفيذ الأنشطة المخطط لها في الجلسات			
8	منهجية التسجيل والتوثيق كانت ملائمة			
9	تمكنت من الحفاظ على موضوعيتي أثناء الجلسات			
10	تمكنت من الحفاظ على حيادي أثناء الجلسات			
11	التزمت بالخطة الإرشادية التي صممتها بأكبر قدر ممكن			
12	الفنيات التي خططت لها كانت ملائمة لطبيعة المشكلة الإرشادية			
13	الأنشطة التي خططت لها كانت ملائمة للإطار النظري الذي اتبناه			
14	الأنشطة التي خططت لها كانت ملائمة للفنيات التي حددتها			
15	مع تقدم العملية الإرشادية اطمأنت الى الاتساق بين الفنيات التي اخترتها والنظرية التي اتبناها			
16	تم تنفيذ الفنيات المخطط لها دون عوائق			
17	كانت الخطة التي صممتها مرنة وقابلة لإحداث تعديلات أثناء التنفيذ			



الممارسة التأملية في العملية الإرشادية – نموذج مقترح لعملية إرشادية... أ.د/ أنيسة عبده دوكم

تابع مرحلة التنفيذ والتدخل الإرشادي				
م	المؤشر	نعم	إلى حد ما	لا
18	أحدثت بعض التعديلات في الخطة الإرشادية أثناء تنفيذ الجلسات			
19	كان لدي خطة بديلة في حال وجود أي طارئ غير متوقع			
20	كنت على وعي بتأثير معتقدات المسترشد المسبقة على تفاعله			
21	حافظت على وعيي بخبراتي الشخصية وعدم تداعلها مع أدائي الإرشادي			
22	قدمت تغذية راجعة للمسترشد بشأن واجباته المنزلية			
23	حرصت على تنويع مهارات الاتصال أثناء الجلسات			
24	المسترشد قدم لي تغذية راجعة لفظية إيجابية			
25	المسترشد قدم لي تغذية راجعة غير لفظية إيجابية			
26	المسترشد كان متفاعلاً بإيجابية أثناء الجلسات			
27	وظفت فنيات الإنصات اللفظية في إدارة الحوار وتفعيله			
28	وظفت فنيات الإنصات غير اللفظية في إدارة الحوار وتفعيله			
29	تم استثمار وقت الجلسة بشكل جيد			
30	عقب كل جلسته كنت أ تأمل مجرياتها بشكل منظم			
مرحلة الإنهاء والتقييم				
1	إغلاق الحالة كان في التوقيت المناسب لمسار الحالة			
2	المسترشد تقبل إنهاء العلاقة بسلاسة			
3	أنا قادر على تحديد نقاط ضعف رافقت العملية الإرشادية لتلافيها في أدائي مستقبلاً			
4	أنا قادر على تحديد نقاط قوة رافقت العملية الإرشادية لتعزيزها في أدائي مستقبلاً			
5	أدوات التقييم التكويني التي استخدمتها كانت مناسبة ومحقة أهدافها			
6	أدوات التقييم الختامي التي استخدمتها كانت مناسبة ومحقة أهدافها			
7	الأهداف التي تم التخطيط لها تحققت كاملة			
8	لدى تصور لبدائل يمكن استخدامها في حالات مماثلة			
9	ابديت للمسترشد استعدادي لمساندته في خطواته القادمة			
10	اعددت تقريراً مفصلاً أقيم فيه أدائي مع الحالة للتوثيق والرجوع إليه			
11	سجلت ملاحظاتي عن التغذية الراجعة التي حصلت عليها من المسترشد			
12	إغلاق الحالة أثرى خبرتي			
13	في حال عدم تحقق بعض الأهداف لدي تفسير مقنع لذلك			
14	لدي القدرة على تحديد المهارات التي احتاج إلى تطويرها للتعامل مع حالات مشابهة			
15	شعرت بحاجتي إلى معارف جديدة للتعامل مع مشكلات مماثلة			



تابع مرحلة الإنهاء والتقييم				
م	المؤشر	نعم	إلى حد ما	لا
16	تأملت مع المسترشد مسار العملية الإرشادية للحصول على تغذية راجعة			
17	تأملاتي في نهاية العملية الإرشادية طورت لدي إدراكات جديدة للتعامل مع حالات مشابهة			
18	وصلتني تغذية راجعة من المسترشد أن رسائلي له كانت واضحة			

عزيزي المرشد، عزيزي المرشدة فيما يلي مساحة حرة لتعبر فيها عما قد يكون لم يتم تضمينه في القائمة أعلاه من سلوكيات التأمل في العملية الإرشادية في أي مرحلة من مراحلها والتي تقوم بها أو تقترحها لتحسين الممارسات المهنية في العمل الإرشادي، تأمل منك أن تشير إليها.

.....

.....

.....