

برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي وأثره في تحسين مستوى الممارسة التأملية لدى المرشدة الطلابية

سماح محمود إبراهيم محمود*

*الملخص _ هدف البحث الحالي إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي وقياس أثره في تحسين مستوى الممارسة التأملية لدى المرشدة الطلابية بالمملكة العربية السعودية. وتكونت عينة البحث من (19) مرشدة طلابية، واستخدمت الباحثة مقياس الممارسة التأملية، وبرنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي (إعداد الباحثة)، وأظهرت نتائج اختبار "ويلكوكسون" وحساب حجم الأثر (مربع ايتا)، أن البرنامج التدريبي كان له أثرًا فعليًا في تحسين مستوى الممارسة التأملية لدى المرشدات. كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الممارسة التأملية بين المرشدات في التطبيق البعدي بعد التدريب على مهارات التفكير التحليلي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة لديهن. وقد تمت مناقشة النتائج وتقديم بعض التوصيات المرتبطة بنتائج البحث ومجالاته.
الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير التحليلي، الممارسة التأملية، المرشدة الطلابية.*

*مدرس علم النفس التربوي _ كلية التربية _ جامعة حلوان.

برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي وأثره في تحسين مستوى الممارسة التأملية لدى المرشدة الطلابية

1. المقدمة

التأملية تزيد من الكفاءة العملية للمرشد(على سبيل المثال زيادة الوعي الذاتي لديه) كما أنها تفيد المسترشد (على سبيل المثال التأمل في عواطفهم وأفكارهم). كما أكدت دراسة كولسون وهوموود [18] على أهمية دور الممارسة التأملية في محو الأمية النفسية وتطوير سمات وقدرات خريجي علم النفس، ودراسة هيسمان وأدامس [19] التي أسفرت نتائجها عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على إجراءات التفكير التأملية أثناء العمل في تطوير وتحسين ممارسة المختصين للمهارات المهنية المطلوبة في العمل الاجتماعي.

ولما كانت خدمات الإرشاد الطلابي ضرورة ملحة لتحقيق أهداف التعليم وتحفيز مواهب الطلاب المتباينة لتنمو نمواً متكاملًا: أكاديميًا وأخلاقيًا ونفسيًا واجتماعيًا وسلوكيًا وما يتوافق مع ميولهم وقدراتهم، وأوضحت دراسة جون [20] أن أكثر الأدوار ممارسة من قبل المرشد النفسي في المدرسة هي القدرة على حل المشكلات، يلجأ تقديم الاستشارات النفسية والتربوية للطلاب وأولياء الأمور والمعلمين، والقيام بالأنشطة التنسيقية كالإحالة، والاتصال بأولياء الأمور، وإجراء جلسات الإرشاد الفردي والجماعي لحل المشكلات النفسية والتربوية التي تواجه الطلاب.

لذلك فإن أهمية تنمية قدرات ومهارات المرشدين تؤدي إلى زيادة فرص النجاح للعملية الإرشادية داخل المؤسسة التعليمية، وبالتالي زيادة ثقة الطلاب في قدرات ومهارات مرشديهم على حل مشاكلهم. لذا ترجع أهمية الممارسة التأملية للمرشد الطلابي كونها تجعل مهام الإرشاد أكثر عمقا، مما تساعد الفرد على الإدارة الفعالة للعمليات العقلية والاستغلال الأمثل للخبرات السابقة [21,22].

كما بينت دراسة والزيك وهول [23] أن المتأملين دائما ما يميلون إلى استخدام الاستراتيجيات التحليلية في موقف حل المشكلة، ووفقا لديوي فإن التأمل يتضمن عملية مزدوجة من التحليل والتركيب، حيث يركز التحليل على إحدى العوامل، بينما يركز التركيب على وضع مختلف العوامل في السياق، مما يساهم في فهم العلاقات الداخلية بين العوامل، كما اتفقت دراسة كورثاجين [24] ودراسة اونير وآدادان [25] أن التأمل له ثلاثة أبعاد 1- التحليل (التعرف على العوامل المختلفة في الموقف)، 2- التركيب(فهم وتوضيح العلاقات بين هذه العوامل)، 3- درجة المعرفة الأكاديمية المرتبطة بالموقف. ودراسة تيريزا، ومارك، كولومينا & أونروبا [16] التي اعتمدت على خمس خطوات تساعد الطالب المعلم على تطوير قدراته التأملية وفهم المواقف التي يواجهها أثناء التدريس وهي: 1- تحليل العوامل المختلفة في الموقف 2- تحديد التوترات والنواحي الانفعالية في الموقف 3- استخدام المعرفة الأكاديمية ذات الصلة بالموقف لزيادة فهمه 4- الاعتماد على تفسير الموقف في مقابل تقييمه 5- إمكانية إضافة معلومات قد تزيد من فهم الموقف بشكل أفضل.

ويعد التفكير التحليلي من العمليات المعرفية الذهنية التي يمارسها

التعليم كمنظومة عمل غير روتيني يتطلب الكثير من بذل الجهد والوقت والقدر الكبير من الحكمة والاستبصار، ذلك لأنه يتم في إطار سياق متعدد المتغيرات؛ مما يجعل مشكلاته تتسم بالغموض. وقد برز في ثمانينيات القرن الماضي منحنى الممارسة التأملية كأحد أهم الاتجاهات الحديثة للتطوير المهني، وسد الفجوة بين النظرية والتطبيق، واعتبر أوسترمان وكوتكامب [1] أن الممارسة التأملية تعد قوة فعالة للتغيير التعليمي، ومنهجاً فعالاً للتطوير المهني، كما أنها تعد طريقة متكاملة للتفكير تركز على التعلم والسلوك، فهي الوسيلة التي تمكن التربويين من أن يطوروا مستوى أكبر من الوعي بالذات وفهمًا أعمق للمشكلات. كما أن الممارسة التأملية تقدم خيارات عملية لمعالجة قضايا التنمية المهنية، وتشجع الممارسين التربويين على توليد الأفكار وتبادلها مما يساعد في استثمار الوقت والموارد [2].

والأساس الذي تقوم عليه الممارسة التأملية هو أن الخبرة لا تؤدي بالضرورة إلى التعلم؛ وأن التأمل في الخبرة أمر ضروري للوصول إلى مستوى أعلى من الفهم الشامل للمهنة وزيادة الكفاءة في ممارستها [3,4] ولهذا تعد الممارسة التأملية أداة هامة في التطوير المهني وتؤدي إلى رؤية تنموية [5] مما جعل المنظمات المهنية والهيئات التنظيمية تتخذ الممارسة التأملية عنصراً إلزامياً من الممارسة المهنية [6,7].

وأوضحت الدراسات أهمية الممارسة التأملية ودورها في تطوير أداء العاملين في المجال التربوي، حيث توصلت دراسة سكوت وعيسى [8] أن هناك علاقة دالة بين الممارسات التأملية للمعلمين ومعدل التحصيل المدرسي للطلاب، كما بينت دراسة ريان [9] عن وجود علاقة دالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات ودرجة فاعلية الذات التدريسية، وكشفت دراسة شاهين [10] عن وجود علاقة دالة إحصائية بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التطور المهني الذاتي ودرجة ممارساتهم التأملية، ودراسة سيلور [11] التي بينت أن المستويات العليا من الممارسة التأملية لدى المعلمين مرتبطة بالمستويات العليا من جودة المعلم، ودراسة سومسون [12] التي بينت وجود علاقة بين الممارسات التأملية وبين النمو المهني.

كما بينت الدراسات عن وجود تأثير للبرامج التدريبية على تحسين مستوى الممارسة التأملية، الأمر الذي انعكس على مخرجات تعلم الطلبة كما في دراسة اليسون [13]، ودراسة وينزلاف [14]، وعلى مدركات الطلبة المعلمين للتدريس التأملية كما في دراسة اوجنور وبادموس [15]. وعلى تطوير القدرات التأملية وفهم المواقف التي يواجهها الطالب المعلم أثناء التدريس كما في دراسة [16].

وتعتبر الممارسة التأملية من الكفاءات الأساسية في ميدان علم النفس، حيث اهتمت دراسة فريد [17] بدراسة أثر استخدام الممارسة التأملية في الإرشاد، وعلم النفس المدرسي، وتقديم المشورة، وتوصلت إلى أن الممارسة التأملية تسهل عملية الإرشاد، حيث أن الممارسة

برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي وأثره في تحسين مستوى الممارسة التأملية

سماح محمود

حيث أن أفعاله تكون نتيجة لنوعية أفكاره، وطرق تفكيره، وهذا يتطلب من الفرد أن يستغل طاقاته العقلية بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها للإجابة عن سؤال أو حل مشكلة.

وقد أسفرت نتائج دراسة Edwards & Hammer [32] عن فاعلية استخدام سيناريو حل المشكلات بشكل تعاوني تدعم التأمل في الممارسات المهنية المختلفة، كما أكدت الدراسات على أهمية مهارات التحليل في تطوير القدرات التأملية في الممارسات المهنية [16,23,25] لذا تتحدد مشكلة هذه الدراسة بتقصي أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير التحليلي في تحسين مستوى الممارسة التأملية لدى المرشدة الطلابية.

وتتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

أ. أسئلة الدراسة

- 1- ما فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير التحليلي في تحسين مستوى الممارسة التأملية لدى المرشدة الطلابية؟
- 2- هل تختلف فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير التحليلي في تحسين مستوى الممارسة التأملية لدى المرشدة الطلابية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لديهم؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في مستويات الممارسة التأملية في القياسين البعدي والتبقي.

ب. أهداف الدراسة

- 1- إعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي وقياس أثره في تحسين مستوى الممارسة التأملية لدى عينة من مرشدات الطالبات المشاركات في البرنامج.
- 2- معرفة فيما إذا كان هناك اختلاف في تأثير البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.
- 3- التعرف على مدى استمرارية تحسن مستوى الممارسة التأملية بعد انتهاء البرنامج التدريبي.

ج. أهمية الدراسة

- 1- ندرة الدراسات المتعلقة بإعداد البرامج التدريبية لتنمية مهارات التفكير التحليلي لدى المرشد الطلابي أو عدم وجودها في حدود علم الباحثة
- 2- فهم المرشدات لمهارات التفكير التحليلي، يؤدي لنمو الفاعلية الشخصية لديهم.
- 3- قد تسهم هذه الدراسة في تطوير الممارسة التأملية لدى المرشدات.
- 4- قد تسهم هذه الدراسة في التطوير المهني للمرشدات حتي تتمكن من تلبية الاحتياجات المختلفة للطالبات.
- 5- الإهتمام إلى أهمية تنمية قدرات ومهارات المرشد الطلابي مما ينعكس أثره على زيادة فرص النجاح للعملية الإرشادية داخل المؤسسة التعليمية، ومن ثم تزداد ثقة الطلاب في قدرات ومهارات مرشديهم على حل مشكلاتهم.
- 6- تنمية قدرة المرشدات على التقويم الذاتي لأدائهن من خلال الممارسات التأملية.
- 7- يقدم البحث الحالي مقياساً للممارسة التأملية للمرشدة الطلابية.

الفرد بصفة شبه دائمة في حياته اليومية، وكثيراً ما يواجه الأفراد مواقف تتضمن اختيارات وبدائل عدة تتطلب منهم تلك المواقف لتحليلها، وعلى الفرد أن يختار أفضل وأنسب البدائل التي تحقق أكبر قدر من الفائدة وأقل جهد ممكن [26,27]، كما يشير بارسيلي [28] أن التفكير التحليلي ذو فائدة قوية للتعامل مع التعقيدات التي تواجهنا في مجال العمل، أو مشاكل الحياة، حيث يرى الفرد الأفكار الضمنية غير المعلنة باستخدام العمليات الاستدلالية والتحليلية.

وعند تنمية مهارات التفكير التحليلي يمكن أداء عمليات معرفية متتابعة يستحث فيها تفكير المرشد لأن يجرأ الموقف أو الحالة، بهدف تنظيمها، وترتيبها ومعالجتها، لذلك فإن هذه المهارات تجعل المرشد أكثر وعياً واستبصاراً وعمقاً لما يقوم به من أعمال مما يحسن مستوى الممارسة التأملية لديه.

وعلى الرغم من أن التفكير التحليلي بوصفه أحد المهارات المعرفية التي يمكن اكتسابها بالتدريب، وكثرة الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير، إلا أن القليل من البرامج استندت على مهارات التفكير التحليلي وهي نادرة في حدود علم الباحثة، كما أن هذه البرامج كانت للطلبة الجامعيين مثل دراسة الخياط [29]، ودراسة عامر [30] كما تبين ندرة في الدراسات التي تناولت تنمية هذه المهارات للمرشد الطلابي الذي يتعامل بالأساس مع مشكلات الطلاب التي تقوم على هذا النوع من مهارات التفكير التحليلي، وبناءً على ذلك فإن الأهمية العلمية للدراسة تظهر في محاولة تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى المرشد الطلابي مما يساعده على تقديم حلولاً علمية للمشكلات التي تواجهه أثناء عمله، بالإضافة إلى تنمية المهارات التحليلية التي تساعد في تحسين الممارسة التأملية، وبالتالي الارتقاء بالتطور المهني لديه مما يؤثر إيجابياً على التطور الفعال للعملية التعليمية.

2. مشكلة الدراسة

هناك العديد من التحديات التي تواجه دراسة الممارسة التأملية في مجال علم النفس ومنها صعوبة تتعلق بالمفهوم ذاته وتحديدته، بالإضافة إلى محدودية الأدلة التجريبية لربط الممارسة التأملية بالتخصصات القائمة على ممارسة الطب، والتمريض، والعمل الاجتماعي، والعلاج المهني، والقانون والتعليم والإدارة، كما ينقصه الطرق التجريبية التي تشجع المتدربين للانخراط في الممارسة التأملية [6] ، مع عدم وجود استراتيجيات تقييم مناسبة لكفاءة الممارسة التأملية، والعوامل التي بدورها تعزز من الممارسة التأملية [17,18].

كما يلاحظ أن البرامج التدريبية التي هدفت إلى تحسين مستوى الممارسة التأملية، وجهت بشكل مباشر لتحسين التأمل في الأداء المهني وعلى تطوير القدرات التأملية لدى العاملين في المجال التربوي [13,14,15,16,31] وكانت من خلال ملاحظة الأقران، وكتابة المذكرات من خلال استخدام الوصف الشخصي للكتابة، وكتابة اليوميات التي تقدم سجلاً لخبرات التعلم الهامة، والتسجيل الصوتي والمرئي للدروس والشرح، وملف الإنجازات، والمناقشات عبر الإنترنت، والمحادثات التأملية، والحوار الشخصي والحوار التعاوني، وليس تحسين مستوى مهارات التفكير التي تتطلبها الممارسة التأملية. حيث أن تحسين مستوى الممارسة التأملية يتطلب من الفرد أن يعدل طرق تفكيره،

عملية تحليلية ناقدة تستخدمها المرشدة الطلابية للتفكير فيما تقوم به من مهام قبل القيام باتخاذ قرارات وفي أثناء القيام بها وبعدها بهدف تقويمها واتخاذ قرارات بالتغيير أو الإبقاء على تلك الإجراءات حتى تتمكن من الوصول إلى ممارسة مستقبلية أفضل وأكثر تطوراً.

وتحدد إجرائياً من خلال الدرجة التي تحصل عليها المرشدة في مقياس الممارسة التأملية المعد من قبل الباحثة.

هو القدرة على تحليل الموقف إلى أجزاء منفصلة وجمع معلومات كافية عن كل جزء؛ بحيث يسهل التعامل معها، والتفكير فيها بشكل مستقل، للوصول إلى الحلول المناسبة وفق معايير محددة.

وتعرف إجرائياً في البحث الحالي بأنها نشاط عقلي تقوم به المرشدة الطلابية من خلال عدد من المهارات وهي: مهارة جمع المعلومات وتتضمن (مهارة الملاحظة، ومهارة الوصف)، ومهارة تنظيم المعلومات وتتضمن (مهارة المقارنة، ومهارة تحديد الأولويات)، ومهارة تحليل المعلومات، ومهارة موازنة المعلومات وتتضمن (مهارة السبب والنتيجة)، ومهارة إنتاج المعلومات وتتضمن (مهارة الاستنتاج، ومهارة التنبؤ).

البرنامج التدريبي:

هو مجموعة من الخبرات والأنشطة التعليمية التعلمية التي صممها الباحثة، والتي اشتملت على (11) جلسة، وتضمنت الأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل واستراتيجيات التدريس والتقويم بهدف تدريب المرشدة الطلابية على مهارات التفكير التحليلي.

المرشدة الطلابية:

ويقصد بها في هذه الدراسة الفرد المكلف من قبل الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد بإدارة التربية والتعليم للقيام بتنفيذ برامج وخدمات التوجيه والإرشاد في مدارس التعليم العام التابعة لوزارة التربية والتعليم بالملكة العربية السعودية. وتعد درجة الدبلوم في التوجيه والإرشاد الطلابي بعد الدرجة الجامعية حدًا أدنى للعمل في مجال التوجيه والإرشاد.

هـ. محددات الدراسة

يتحدد البحث الحالي على الحدود الآتية:

1- حدود بشرية: عينة من مرشدات الإرشاد والتوجيه الطلابي بمدارس محافظة المجمعة بالملكة العربية السعودية.

2- حدود زمنية: تطبيق البرنامج التدريبي في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2016-2017م، و1437-1438هـ، وتم تطبيق القياس التبعي في الفصل الثاني من العام الدراسي 2016-2017م بعد مرور شهرين على انتهاء البرنامج.

3. الإطار النظري

أولاً: الممارسة التأملية Reflective Practices:

تعد الممارسة التأملية وسيلة لتقييم الأفكار والأعمال الخاصة بنا لغرض التعلم الذاتي وتنمية القدرات. ويمكن استخدامها مع العديد من المفاهيم الأخرى للتدريب والتعليم والتنمية الشخصية.

وهناك العديد من التحديات التي تواجه دراسة الممارسة التأملية في مجال علم النفس؛ ومنها صعوبة تتعلق بالمفهوم ذاته وتحديدده، نظراً لارتباطها بالعديد من المفاهيم مثل التفكير النقدي، ومهارات التفكير العليا، والتحليل والتقويم، وما وراء المعرفة، مما يدل على اتساع نطاق التفكير في الممارسة التأملية [17,18].

فمن وجهة نظر زتشنر وليستون [33] الممارسة التأملية هي تطبيق للتفكير التأملي للممارسة المهنية. وتتفق معه دراسة جوستون [34] التي توصلت إلى وجود علاقة بين التفكير التأملي ومستوى الممارسة التأملية لدى المعلمين من خلال عمل مقابلات شخصية على (15) معلم.

كما يرى شون [35] أن الممارسة التأملية تعني القدرة على التفكير في العمل والانخراط في التعلم المستمر.

ويتفق كل من ثيل [36] وفلوريز [2] أن الممارسين التأملين منخرطون في دورة مستمرة من المراقبة الذاتية والتقييم الذاتي من أجل فهم أفعالهم. والهدف ليس بالضرورة معالجة مشكلة معينة ولكن لمراقبة وصقل الممارسة بشكل عام على أساس مستمر. وأضاف فلوريز في ريان [9] أن الممارسة التأملية تتضمن أربع خطوات متعاقبة وهي:

1- جمع البيانات الوصفية حول ما يجري في الفصول الدراسية.

2- تحليل البيانات التي تم جمعها، والمتعلقة بالمواقف والافتراضات، والمعتقدات، والأهداف، والعلاقة بينهم.

3- التخطيط في كيفية وضع أنشطة أو بدائل يمكن أن تكون مختلفة عما سبقها، والتفكير كذلك في المعتقدات التي تقف وراءها، بما يوسع نطاق التفكير في ما وراء البيانات التي تم جمعها.

4- تصميم الخطة التي تتضمن رؤى جديدة، بغرض تحسين الممارسات التدريسية، بحيث يتم ربط المعرفة بالممارسة، وبالخبرات المكتسبة، ثم اتخاذ القرارات، ومراقبة التأثيرات، بحيث تتواصل هذه العملية بشكل مستمر ودائري.

ويعتقد بينيت-ليفني، تيرنر، بيتي، سميث، بيترسون وفارمر [37] أن الممارسة التأملية هي مهارة ما وراء المعرفة Metacognitive Skill حيث أنها تركز على الملاحظات والتفسيرات والتقييمات لأفكار الفرد الخاصة، والعواطف والمشاعر والأفعال في إطار عمل المهنة.

ويرى روزين [38] أن القدرة على الانخراط في الممارسة التأملية يتضمن مجموعة من السمات الشخصية وهي الانفتاح والفضول، وزيادة الوعي حيال الأفكار والمشاعر، والتفكير النقدي.

وقد اقترح Man, Gordon, & MacLeod [6] مجموعة من السلوكيات تدل على الممارسة التأملية في الأدب النفسي وهي: فحص المعتقدات الشخصية، وفحص الخلفية الثقافية والسمات الخلقية، وفحص الأفكار والمشاعر والأحاسيس الجسدية، والتفكير بشكل نقدي، والتقييم الذاتي، والتفكير في ما هو مطلوب، وعرض الفيديو أو الاستماع إلى التسجيلات الصوتية للجلسات.

ووفقاً لما سبق فالممارسة التأملية لا تقدم - فقط - فهماً جيداً عن حصيلة ما يعرف الفرد، بل تقدم طرقاً متنوعة لتحسين المهام، وتعزيز استفادة الفرد من مراجعة أفعاله وخبراته السابقة وتحليل أدائه، وتجريبها بمواقف مشابهة والمقارنة بينها قبل معالجة الموقف الراهن، مما يمكنه من اتخاذ قرارات مدروسة بعد ذلك.

برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي وأثره في تحسين مستوى الممارسة التأملية

سماح محمود

4- تقييم الأداء بموضوعية.

5- ماذا ينظر إليك الآخرون؟

6- تسجيل الأفكار والمشاعر والخطط المستقبلية.

7- التخطيط للمستقبل.

8- إنشاء مستقبلك من خلال الجمع بين صفات الواقع والماضي والمأمول.

كما اقترحت لورنس وأشمور [43] نموذجًا للممارسة التأملية يتكون من الأبعاد الآتية:

1- التذكر (Remember (R) مراجعة الخبرات السابقة.

2- الخبرة (Experience (E) انتقاء ما هو مهم من الخبرات السابقة المرتبطة بالموقف أو المشكلة.

3- التركيز (Focus (F) تحديد الأدوار والمسؤوليات المطلوبة لحل المشكلة (من، ماذا، أين،.....).

4- التعلم (Learn (L) معرفة أسباب المشكلة ووجهات النظر المختلفة لحلها، والمشاعر ذاتية أو خارجية التأثير.

5- التقييم (Evaluate (E) تقييم معرفة أسباب المشكلة ونقاط القوة والضعف ونتائجها، والمشاعر ذاتية أو خارجية التأثير.

6- التبصر (Consider (C) تقييم خيارات حل المشكلة واحتياجاتها، واحتمالات التغيير والتطوير والتعديل في إجراءات حلها.

7- التجريب (Trial (T) دمج الأفكار الجديدة واتخاذ الإجراءات وعمل التغييرات ومحاولة تجربتها.

من عرض النماذج السابقة يتبين كيف تم وضع إطار مفاهيمي لمفهوم الممارسة التأملية، وكيف تم تحديد أبعادها لمساعدة الأفراد لممارسة التأمل بشكل فعال في المهن المختلفة. كما اتضح أن نموذج شون ونموذج رولف ركزا على توقيت التأمل، ونموذج جيبس [40] ونموذج لورنس وأشمور [43] ركزا على السياق بأكمله من وصف المشكلة وتفسيرها وتوصيف المشاعر والحوار التشاركي من خلال عمليات التخطيط، والتنفيذ والتقييم ثم إنتاج معان جديدة من التجربة، والتغيرات المستقبلية. وتوجد ثلاث عمليات أساسية في الممارسة التأملية حددها جاي وجونسون [44] وهي كما يلي:

أولاً: التأمل الوصفي: حيث يقوم الفرد بتحديد المشكلة من خلال وصف الموضوع الذي يتأمله والتفكير فيه بالإجابة على هذه الأسئلة (ماذا يحدث؟ ما الذي أشعر به؟، كيف أعرف، لماذا لا أفهم؟ إلى أي مدى تتحقق أهدافي).

ثانياً: التأمل المقارن: حيث يقوم الفرد بمقارنة عدد من التفسيرات للموضوع من منظورات مختلفة (وجهات نظر الآخرين مثل المعلم، أو ولي الأمر، أو المرشد الطلابي، أو مدير المدرسة أو الطلاب، أو نتائج البحوث في هذا المجال)، والأسئلة الرئيسية فيها (ما هي وجهات النظر البديلة لما يحدث؟ كيف يفسر الآخرون ما يحدث؟ ما هي الطرق البديلة لإنجاز الهدف؟ وفائدة المقارنة أنها تفتح المجال لاحتمالات متعددة من مصادر شتى، فينظر للموضوع من وجهة نظر أخرى، وهذه العملية تتطلب نوع من الانفتاح على التغيير والبصيرة وفهم وجهات النظر الأخرى.

ثالثاً: التأمل التقويمي: حيث يسعى المتأمل لوضع منظور متجدد في

وبناءً على ما سبق؛ يمكن تعريف الممارسة التأملية في البحث الحالي بأنها عملية تحليلية ناقدة تستخدمها المرشدة الطلابية للتفكير فيما تقوم به من مهام قبل القيام باتخاذ قرارات وفي أثناء القيام بها وبعدها بهدف تقويمها واتخاذ قرارات بالتغيير أو الإبقاء على تلك الإجراءات حتى تتمكن من الوصول إلى ممارسة مستقبلية أفضل وأكثر تطوراً. فوائد الممارسة التأملية:

يشير أغوريداس وريس [21] أن التأمل هو أحد المهارات الذهنية التي تساعد الفرد على الإدارة الجيدة للعمليات العقلية والخبرات السابقة، كما أنها تفتح باب الحوار مع الآخرين، كما أضاف تديفيس [39] فوائد للممارسة التأملية وهي كما يلي: زيادة التعلم من التجربة، وتعزيز التعلم العميق، وتحديد نقاط القوة والمجالات الشخصية والمهنية، وتحديد الاحتياجات التعليمية، واكتساب المعرفة والمهارات الجديدة، وتشجيع الدافعية الذاتية والتعلم الذاتي.

كما تعد الممارسة التأملية مفتاح التنمية المهنية المستدامة والتطور المهني المستمر [8,9,10,11,12,13,14,15].

نماذج الممارسة التأملية

أنتج الباحثون نماذج مختلفة في الممارسة التأملية لمساعدة الأفراد في مختلف المهن لتحسين مستوى الممارسة التأملية لديهم.

قدم شون [35] مفهوم الممارسة التأملية باعتبارها عملية نقدية لتجويد مهنة الفرد في مجال محدد، في البداية قدم ثلاث مراحل للتأمل تشكل اندماجاً بين التفكير والعمل، وهي التأمل من أجل العمل، ثم التأمل أثناء العمل، وانتهاءً بالتأمل في العمل. ثم عرض نمطين من التأمل في عام 1987: الأول هو التأمل أثناء العمل وهذا يتطلب تفكيراً واقعياً، والثاني هو التأمل في العمل وهذا النمط يتطلب استعادة الفرد للأحداث الماضية والتأمل فيها بعمق والتي أطلق عليها التعلم من الخبرة أو العمل، ووفقاً لهذين النمطين فقد ركزت الممارسة التأملية على عمليات التخطيط، والتنفيذ والتقييم ثم إنتاج معان جديدة من الخبرة [4,35].

واقترح جيبس [40] نموذجاً دائرياً يشجع على التأمل، ويتكون من الخطوات الرئيسية التالية: (1) وصف الموقف أو الحدث. (2) تحليل المشاعر والأفكار (الوعي الذاتي). (3) تحليل الحدث إلى مكوناته. (4) الاستنتاج. (5) صنع خطة العمل [5].

كما قدم رولف وفريشويتز وجاسبر [41] نموذجاً بسيطاً يوفر عملية مرنة للغاية لاستخدام الممارسة التأملية، ويتضمن ماذا عن...؟ (وصف المشكلة (صعوباتها - أسباب حدوثها)، دوره للقيام بحلها، الإجراء الذي سوف يتم اتخاذه، استجابة الآخرين لإجراء حلها)، وماذا إذن...؟ (مكتسبات حل المشكلة، تقييم إجراءات حل المشكلة)، وماذا الآن...؟ (الخطوات التالية لما بعد حل المشكلة، الإسهامات لتطوير الأداء المستقبلي، العمل على منع تكرار مثل هذه المشكلات في المستقبل).

اقترح سوميرفيل وكيلينج [42] ثمانية طرق لاستخدام الممارسة التأملية تسمح للأفراد من تطوير مهاراتهم ومعارفهم باستمرار، كما يلي:

1- التغذية الراجعة seek feedback إعطاء تغذية راجعة عن أفعالك.

2- أسأل نفسك "ما الذي تعلمته اليوم؟"

3- حدد جوانب القوة في شخصيتك.

معرفة التفاصيل الدقيقة للمشكلات وتحديد كافة أبعادها، والوصول إلى حلول لها. وهذا ما أكدته دراسة انتوني [50] التي توصلت نتائجها إلى أن استخدام الأسئلة التي تثير التفكير التحليلي مثل (وضح تفسيرات، ولماذا تفكر بهذه الطريقة، ما هو الجزء الذي أحدث المشكلة، ما المحك المناسب للموقف، ما هو سبب تلك المواقف المتصلة بالمشكلة) من قبل أولياء الأمور والمعلمين تساهم في زيادة وعي الطلاب بالموقف وزيادة إدراكهم له بأبعاده المختلفة.

كما بينت الدراسات أثر البرامج التدريبية في التفكير التحليلي على عمليات الوعي بالمعرفة عامر [30]: حسن [51]، وعلى حل المشكلات الحياتية الخياط [29].

مهارات التفكير التحليلي:

التفكير التحليلي كغيره من أنماط التفكير يوصف بأنه أحد المهارات المعرفية التي يمكن اكتسابها بالتعلم والممارسة، وتشير المهارة إلى مقدرة الأفراد على توظيف قدراتهم في مواقف معينة.

وعرفت مهارات التفكير التحليلي بأنها القدرة على تحديد الفكرة أو المشكلة، وتحليلها إلى مكوناتها، وتنظيم المعلومات اللازمة لصنع القرار، وبناء معياراً للتقويم ووضع الاستنتاجات الملائمة [30].

كما أنها تعرف بأنها الطرق المختلفة التي يمكن عن طريقها تقسيم الشيء إلى أجزاء، وبعد ذلك استخدام هذه الأجزاء لإدراك الشيء الأصلي أو أشياء أخرى.

وقد اقترح الخياط [29] عشر مهارات رئيسية لتكون مهارات التفكير التحليلي وهي كما يلي: فهم المشكلة، تحليل الموقف المشكل، تحديد الهدف أو الأهداف، التفكير بمتطلبات الموقف المشكل، مقارنة عناصر الموقف المشكل، توليد البدائل، ترتيب البدائل والمفاضلة بينها، تقييم البديل الأفضل، تفسير وتوضيح حل الموقف المشكل، التنفيذ وإصدار الحكم.

ويتفق كثير من الباحثين [26,52,53,54] أن أهم مهارات التفكير التحليلي التي ينبغي تعليمها للطلبة هي كما يلي:

- 1- تحديد السمات أو الصفات: أي القدرة على تحديد السمات العامة لعدة أشياء.
- 2- تحديد الخواص: أي القدرة على تحديد الاسم أو الملامح الشائعة أو الصفات المميزة لشيءٍ أو فرد محدد.
- 3- إجراء الملاحظة: أي القدرة على اختيار الخواص والأدوات والإجراءات الملائمة التي ترشد وتساعد في عملية جمع المعلومات.
- 4- التفريق بين المتشابه والمختلف: أي القدرة على تحديد أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين بعض الموضوعات أو الأفكار أو الأحداث، أو تحديد الأشياء المتشابهة والأشياء المختلفة ضمن مجال محدد.
- 5- المقارنة والمقابلة: أي القدرة على المقارنة بين شيئين أو فردين أو فكرتين أو أكثر من عدة زوايا.
- 6- التجميع / التوبين: أي القدرة على تصنيف الأشياء أو العناصر المتشابهة في مجموعة بناءً على سمات أو خصائص أساسية تم بناؤها مسبقاً.
- 7- التصنيف: أي القدرة على تصنيف المعلومات وتنظيمها ووضعها في مجموعات.

ضوء وجهات النظر البديلة والأثار المترتبة على ذلك، ويكون السؤال الأساسي في هذه المرحلة ما هو السبيل الأفضل لأداء هذا العمل.

يتضح من خلال ما سبق أن الممارسة التأملية تجمع مراحل متعددة تبدأ بدافع الإحساس بالشك ثم الملاحظة ثم التحليل والتفسير والتقييم، وتتم بشكل فردي (تأمل ذاتي في الممارسة) وبشكل تعاوني تشاركي (وجهات النظر الأخرى) مع الأخذ بالنواحي الاجتماعية والأخلاقية موضع الظاهرة، والتي تهدف إلى إيجاد طرق للتغيير والتحسين. ومن خلال الأبعاد الثلاثة للممارسة التأملية التي حددها جاي وجونسون [44] والتي تم الاعتماد عليها في إعداد مقياس الممارسة التأملية في البحث الحالي يكون مفهوم الممارسة التأملية أكثر تحديداً.

ثانياً: التفكير التحليلي:

إن التفكير التحليلي له دور هام في حياة الفرد بصفة خاصة، وحياة المجتمع بصفة عامة، ونظراً لأهمية هذا الدور ومكانه الهام فقد استحوذ على اهتمام العديد من العلماء والباحثين في تخصصات مختلفة مثل الاقتصاد، والسياسة، والإدارة، وعلم النفس.

ويعرف ريتشارد [45] التفكير التحليلي بأنه القدرة على تحليل المعلومات، واستنباط الاستنتاجات من المعلومات المتاحة من خلال العلاقات بين المعلومات للوصول إلى نتائج منطقية لحل المشكلات.

ويعرفه أبو عقيل [46] بأنه القدرة العقلية التي تمكن الطالب من فحص المشكلة وأفكارها وأجزائها وتقسيمها إلى مكونات أصغر فرعية مما يؤدي إلى فهم أجزاء المشكلة بشكل أكبر، وبذلك يتمكن من إجراء عمليات أخرى على هذه الأجزاء.

ويعرف العتوم، والجراح، وبشارة [47] التفكير التحليلي بأنه القدرة على تحليل المتغيرات البيئية إلى أجزاء منفصلة يسهل التعامل معها، والتفكير فيها بشكل مستقل.

ويعرفه قطامي [26] بأنه تفكير منظم ومتتابع، ومتسلسل بخطوات ثابتة في تطورها ويسير عبر مراحل محددة بمعايير معينة.

ويعرف هاريسون وبرامسون [48] التفكير التحليلي بأنه قدرة المتعلم على مواجهة المشكلات بحذر وبطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، بالإضافة إلى جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حتى يتمكن من الوصول إلى استنتاجات عقلانية من خلال الحقائق التي يعرفها.

مما سبق يعرف التفكير التحليلي في البحث الحالي بأنها لقدرة على تحليل الموقف إلى أجزاء منفصلة وجمع معلومات كافية عن كل جزء؛ بحيث يسهل التعامل معها، والتفكير فيها بشكل مستقل، للوصول إلى الحلول المناسبة وفق معايير محددة.

ويوضح عامر [30] أهمية التفكير التحليلي في أنه يساعد الفرد على:

- 1- عزل المشكلة الأساسية عن باقي المشكلات.
 - 2- إدراك العلاقات الدقيقة التي تربط عناصر المشكلة.
 - 3- استخدام أكبر عدد من الحواس في إدراك وفهم المشكلة.
 - 4- تحديد المشكلة في إطار السياق المحيط بها.
- ويضيف شابتات، وعباس، واسماعيل [49] بأن التفكير التحليلي يساعد الفرد من النظر إلى المشكلات التي تواجهه نظرة تحليلية فاحصة لإدراك العلاقة بين الأفكار والمقارنة بينها والتنبؤ من خلال

برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي وأثره في تحسين مستوى الممارسة التأملية

سماح محمود

مقياس الممارسة التأملية في القياسين القبلي والبعدي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسة التأملية بين المرشدين في التطبيق البعدي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة لديهم.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد العينة في مستويات تحسين الممارسة التأملية في القياسين البعدي والتتبعية.
4. الطريقة والإجراءات

أ. منهج الدراسة

استخدم في البحث الحالي تصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي one group pretest- posttest design ويمثل البرنامج الذي تم إعداده لتنمية مهارات التفكير التحليلي المتغير المستقل، وقد تم تطبيق البرنامج في الفصل الدراسي الأول 2016-2017 على عينة من مرشدين الطالبات. وتمثل الممارسة التأملية المتغير التابع في الدراسة الحالية. وتم إجراء التطبيق القبلي قبل بداية تطبيق البرنامج، أما التطبيق البعدي فقد تم بعد انتهاء البرنامج.

ب. عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (19) مرشدة طلابية من منسوبي المدارس الحكومية التابعة بمحافظة المجمعة بالمملكة العربية السعودية، متوسط أعمارهم 35.6 وبانحراف معياري 4.43.

ج. أدوات الدراسة

تم استخدام الأدوات التالية في البحث الحالي:

1- مقياس الممارسة التأملية للمرشدة الطلابية: إعداد الباحثة.
2- برنامج تدريبي القائم على مهارات التفكير التحليلي: إعداد الباحثة.
وفيما يلي وصف لأدوات البحث بشيء من التفصيل:
أولاً: مقياس الممارسة التأملية للمرشدة الطلابية: (من إعداد الباحثة) من خلال اطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة ومقياس Lawnerce & Ashmore [43] ومقياس Fried [17] في مجال الممارسة التأملية تم بناء مقياس الممارسة التأملية للمرشدة الطلابية ويتكون من 34 مفردة، ويتكون المقياس من خلال ثلاثة أبعاد هي: التأمل الوصفي: ويشير إلى وصف ما يقوم به الفرد أثناء عمله، وما يشعر به تجاهه.

التأمل المقارن: ويشير إلى تأمل العمل ومحاولة تبريره وعرفة أسبابه، ومقارنة التفسيرات بوجهات النظر المتعددة، وتحليل وتوضيح الافتراضات التي تقوم عليها احتمالات حلول المشكلات.

التأمل التقويبي: ويشير إلى وضع منظور متجدد في ضوء وجهات النظر المختلفة ودمجها للوصول إلى فهم أعمق وجديد لإنجاز الهدف.

- صدق مقياس الممارسة التأملية

وللتحقق من صدق المحتوى للمقياس وكذلك صدقه الظاهري تم عرضه على مجموعة من الأساتذة بعلم النفس التربوي لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية الفقرات من حيث سلامة الصياغة ومدى ارتباط الفقرات بالمكون الذي تنتمي له، وتم تعديل المقياس وفقاً لما أوصى به المحكمون، كما تم أيضاً التحقق من الصدق التلازمي المرتبط بالمحك للمقياس عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة قوامها (24) من طالبات دبلوم الإرشاد والتوجيه الطلابي أثناء التدريب

8- بناء المعيار: أي القدرة على تحديد وتقدير المعايير الأكثر فائدة التي يمكن استخدامها في تقييم عناصر أو بنود لأهميتها.

9- الترتيب ووضع الأولويات وعمل المتسلسلات: أي القدرة على وضع البنود أو الأحداث في تسلسل هرمي بناءً على قيم نوعية، أو ترتيب أحداث معينة زمنياً.

10- رؤية العلاقات: أي القدرة على المقارنة بين الأفكار والأحداث لتحديد النظام بين اثنتين أو أكثر من العمليات.

11- إيجاد الأنماط: أي القدرة على التعرف على الفروق الخاصة بين اثنتين أو أكثر من الخصائص في علاقة تؤدي إلى نسقٍ مكرر.

12- التخمين / التنبؤ / التوقع: أي القدرة على استخدام المعرفة النمطية، والمقارنة، والتباين، والعلاقات المحددة في تحديد أو توقع أحداث مشابهة في المستقبل.

13- تحديد السبب والنتيجة: أي القدرة على تحديد الأسباب أو النتائج الكبرى والأكثر قوة، لأفعال وأحداث سابقة.

14- إجراء القياس: أي القدرة على تحديد العلاقات بين بنود مألوفة أو أحداث مألوفة، وبنود وأحداث مشابهة في مواقف جديدة: بغرض حل مشكلة أو إنتاج إبداعي.

كما يرى سترنج [55,56] أن مهارات التفكير التحليلي الناجح هي التحليل والمقارنة بالتشابه أو الاختلاف، والنقد، والتقييم، والحكم، والقياس. كما ويرى أنه غالباً ما يستخدم مصطلح التفكير النقدي والتفكير التحليلي بالتبادل، وغالباً ما يستخدم التفكير الناقد عندما يكون التفكير التحليلي هو المقصود، بينما التفكير الناقد يتطلب التفكير التحليلي والتفكير الإبداعي معا [57].

ويرجع الخلط بين التفكير التحليلي والتفكير الناقد في اعتماد التفكير الناقد على التحليلي وهو ما تبرزه بعض التعريفات المقدمة للتفكير الناقد، والتي تشير إلى أنه يتضمن إخضاع المعلومات للتحليل والفرز والتمحيص لمعرفة مدى ملائمتها لما يمتلكه الفرد من معلومات أخرى تؤكد صدقها وثباتها بغرض التمييز بين الأفكار السليمة وتلك الخاطئة أبو عواد، أبو جادو، السلطي [58] وتساعد الفرد على النظر إلى المشكلة من زوايا مختلفة، ويمارس التفكير التحليلي بشكل غير مباشر في أكثر من مرحلة من مراحل التفكير العلمي، فتبدأ مراحل التفكير العلمي بصياغة المشكلة، ثم وضع الفروض، ثم جمع البيانات، ثم تحليل البيانات، ثم تفسير هذه البيانات، وهنا نجد أنه خلال مرحلة جمع البيانات يتم تحليل البيانات كيفياً لتصنيفها وتحديد أبعادها، ثم يتم تحليل البيانات لاستقراء دلالاتها [30].

من العرض السابق يمكن تحديد مهارات التفكير التحليلي في الدراسة الحالية والتي تهدف إلى مساعدة المرشدة الطلابية في تحسين مستوى الممارسة التأملية في المهارات التالية: مهارة جمع المعلومات وتتضمن (مهارة الملاحظة، ومهارة الوصف)، ومهارة تنظيم المعلومات وتتضمن (مهارة المقارنة، ومهارة تحديد الأولويات)، ومهارة تحليل المعلومات، ومهارة موازنة المعلومات وتتضمن (مهارة السبب والنتيجة)، ومهارة إنتاج المعلومات وتتضمن (مهارة الاستنتاج، ومهارة التنبؤ).

فروض الدراسة

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على

الميداني ودرجاتهن على مقياس التفكير التأملي (Eysenck & Weilson Reflective ness Scale) تعريب بركات [59] وبلغ معامل الارتباط (0.79) وهي قيمة دالة عند مستوى 0.01 مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

- الاتساق الداخلي لمقياس الممارسة التأملية

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بإيجاد معامل

جدول 1. معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة

المفردة	بعد التأمل الوصفي	المفردة	بعد التأمل المقارن	المفردة	بعد التأمل التقويبي
1	**0.74	7	**0.61	4	**0.73
2	**0.79	10	**0.60	6	**0.56
3	**0.64	12	**0.88	11	**0.82
5	**0.80	17	**0.85	13	**0.94
8	**0.73	21	**0.84	14	**0.93
9	**0.75	23	**0.81	15	**0.82
16	**0.67	25	**0.71	18	**0.66
24	**0.66	27	**0.78	19	**0.71
32	**0.73	29	**0.61	20	**0.88
34	**0.55	30	**0.42	22	**0.49
		31	**0.52	26	**0.84
				28	**0.85
				33	**0.75

يتضح من جدول (9) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0.01 وهذا يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

جدول 2. معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الممارسة التأملية

الدرجة الكلية	البعد
**0.82	التأمل الوصفي
**0.87	التأمل المقارن
**0.85	التأمل التقويبي

- ثبات مقياس الممارسة التأملية
تم حساب معامل الثبات على عينة حساب الخصائص السيكومترية للمقياس وتتكون من (24 طالبة) من طالبات دبلوم الإرشاد والتوجيه الطلابي أثناء التدريب الميداني، وذلك باستخدام معادلة كرونباخ الفا، وبلغت قيمة معامل الثبات (0.73) بالنسبة لبعده التأمل الوصفي، و(0.78) لبعده التأمل المقارن، و(0.71) للتأمل التقويبي، و(0.79) للدرجة الكلية على المقياس، وهي قيم مقبولة إحصائياً.

ثانياً: البرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير التحليلي:

تدريب المرشحات على أنشطة قائمة على مهارات التفكير التحليلي لتحسين مستوى الممارسة التأملية لديهم.
بناء البرنامج:
تم تصميم وبناء الإطار النظري لبرنامج مهارات التفكير التحليلي في ضوء الأدبيات والأطر النظرية التي تناولت التفكير بشكل عام والتفكير التحليلي بشكل خاص.
وصف البرنامج:
يتكون البرنامج التدريبي من (6) وحدات موزعة على (11) جلسة، والجدول التالي يوضح عنوان الوحدات وعدد الجلسات، والأهداف.

جدول 3. وحدات البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي

أهداف البرنامج	وحدات البرنامج
تعريف المرشحات بالبرنامج وأهدافه، وورش العمل المتضمنة فيه مع تحديد المخرجات المتوقعة منه.	الجلسة الأولى
تزويد المرشحات بخلفية نظرية حول التفكير التحليلي ومهاراته.	تمهيد وتعارف مفهوم التفكير التحليلي ومهاراته
- التعرف على مفهوم الملاحظة	الجلسة الثانية
- التعرف على خطوات مهارة الملاحظة	مهارات جمع المعلومات
- التعرف على أهمية مهارة الملاحظة للمرشدة	الجلسة الأولى

- التعرف على كيفية استخدام الملاحظة المباشرة بشكل دقيق.	- التدريب على مهارة الوصف.	مهارة الوصف	الجلسة الثانية	
- التعرف على مهارة المقارنة.	- تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين الأشياء أو الأفكار أو الأحداث.	مهارة المقارنة	الجلسة الأولى	الوحدة الثالثة مهارات تنظيم المعلومات
- تحديد العلاقات بين الأشياء أو الأحداث أو الأفكار.	- ترتيب المعلومات المتوفرة حسب أفضليتها للقضية المطروحة أو حسب أهميتها.	مهارة تحديد الأولويات	الجلسة الثانية	
- تحليل البيانات أو المعلومات المركبة بطريقة أدوات الاستفهام الملائمة.	- أن تحدد المرشدة الطلابية المعلومات الأكثر ارتباطا بالموقف أو المشكلة.	مهارة التحليل بطريقة أدوات الاستفهام	الجلسة الأولى	الوحدة الرابعة مهارات تحليل المعلومات
- أن تحلل المرشدة البيانات أو المعلومات المركبة إلى مكوناتها الفرعية.	- أن تبني مخططا أو تنظيما يوضح العلاقة بين المكونات الفرعية.	مهارة التحليل بأسلوب تحليل المكونات	الجلسة الثانية	
- استخدام مهارة تحليل الموقف للإيجابيات والسلبيات في الموقف.	- التعرف على مهارة السبب والنتيجة.	مهارة التحليل باستخدام السلبيات والإيجابيات في الموقف	الجلسة الثالثة	
- تحديد العواقب الناتجة عن السلوك.	- تحديد الأسباب أو النتائج للأفعال أو الأحداث.	مهارة تحديد الأسباب والنتيجة	الجلسة الأولى	الوحدة الخامسة مهارات موازنة المعلومات
- التعرف على أهمية مهارة الاستنتاج.	- التعرف على أهمية مهارة الاستنتاج للمرشدة الطلابية.	مهارة الاستنتاج	الجلسة الأولى	الوحدة السادسة مهارات إنتاج المعلومات
- التعرف على أهمية مهارة التنبؤ.	- التعرف على أهمية مهارة التنبؤ للطلابية.	مهارة التنبؤ	الجلسة الثانية	
- التعرف على كيفية استخدام الملاحظة المباشرة بشكل دقيق.	- التعرف على مهارة الوصف.			

تقويم البرنامج:

- تقويم قبلي: ويتم ذلك بتطبيق أدوات الدراسة على المجموعة التجريبية قبل البدء في تنفيذ البرنامج.

- تقويم بعدي: يتم تطبيق أدوات الدراسة على أفراد المجموعة التجريبية للتأكد من أن البرنامج التدريبي حقق أهدافه المرجوة.

تقويم تباعي: بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج بشهرين، تم إجراء تطبيقا لاحقا على أفراد المجموعة التجريبية، بهدف متابعة استمرارية البرنامج.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة على أسئلة البحث والتحقق من الفروض، قامت الباحثة بإدخال البيانات في برنامج Spss (Version.19) ونظرا لعدم توافر المسلمات الضرورية لاستخدام اختبار "ت" في بيانات المجموعات المرتبطة، فقد تم استخدام اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المرتبطة للإجابة على السؤال الأول والثالث، وتم استخدام اختبار كروسكال واليس للإجابة على السؤال الثاني، وللتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس تم استخدام معاملات الارتباط، ومعادلة كرونباخ الفا.

آلية تنفيذ البرنامج

تم تنفيذ جميع جلسات البرنامج بداية من 15 / 2 / 1438هـ حتى 12 / 3 / 1438هـ لمدة أربعة أسابيع، وتم التدريب على البرنامج باستخدام استراتيجيات تدريب متنوعة (التعلم التعاوني، العصف الذهني، استراتيجية حل المشكلات، المحاضرة، المناقشة، استراتيجية الجدول الذاتي...)، وكل جلسة كانت تتم على ثلاث خطوات رئيسية هي: 1. التهيئة وتنشيط المعرفة السابقة وذلك بطرح أسئلة وبعض العبارات التحفيزية للتفكير التحليلي. 2. الإجراءات وأداء الأنشطة التي تتضمنها كل جلسة ومناقشة النتائج التي توصلوا إليها وما تم إنجازه من مهمات مطلوبة. 3. الخاتمة وتقديم ملخص شامل للجلسة وأوجه الاستفادة منها كمرشدة.

صدق البرنامج:

للتأكد من صدق البناء النظري والعملية ومدى تحقيق الأنشطة للمهدف العام للبرنامج وأهداف كل جلسة، تم عرض البرنامج التدريبي على ثلاثة محكمين في مجال علم النفس التربوي، وتم إجراء التعديلات وفقا لاتفاق المحكمين، وتم صياغة البرنامج في صورته النهائية.

وللتأكد من حجم الأثر التجريبي للمتغير المستقل (البرنامج) تم حساب حجم الأثر باستخدام المعادلة التالية:

Effect Size Z/\sqrt{N} (Cohen[60])

حيث تشير N في حالة المجموعات المرتبطة إلى مجموع المشاركين مضروب في عدد الملاحظات، أي عدد المشاركين $2 \times$

نتائج الدراسة

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس الممارسة التأملية في القياسين القبلي والبعدي.

وللتأكد من حجم الأثر التجريبي للمتغير المستقل (البرنامج) تم حساب حجم الأثر باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{Effect Size } Z/\sqrt{N} \text{ (Cohen[60])}$$

حيث تشير N في حالة المجموعات المرتبطة إلى مجموع المشاركين مضروب في عدد الملاحظات، أي عدد المشاركين $2 \times$

نتائج الدراسة

$$\text{Effect Size } Z/\sqrt{N} \text{ (Cohen[60])}$$

حيث تشير N في حالة المجموعات المرتبطة إلى مجموع المشاركين مضروب في عدد الملاحظات، أي عدد المشاركين $2 \times$

جدول 4.

نتائج اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المتطابقة بين متوسطات درجات المرشدات في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الممارسة التأملية

حجم الأثر	η^2	قيمة "Z"	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد		
كبير	0.59	**3.66-	2.00	2.00	1	الرتب السالبة	التأمل الوصفي
			169.00	9.94	17	الرتب الموجبة	
					1	الرتب المحايدة	
					19	المجموع	
كبير	0.59	**3.67-	1.50	1.50	1	الرتب السالبة	التأمل المقارن
			169.50	9.97	17	الرتب الموجبة	
					1	الرتب المحايدة	
					19	المجموع	
كبير	0.53	**3.24-	8.50	4.25	2	الرتب السالبة	التأمل التقويبي
			144.50	9.63	15	الرتب الموجبة	
					2	الرتب المحايدة	
					19	المجموع	
كبير	0.62	**3.83-	0.00	0.00	0	الرتب السالبة	الدرجة الكلية
			190.00	10.00	19	الرتب الموجبة	
					0	الرتب المحايدة	
					19	المجموع	

يشير الجدول إلى أن هناك حالة واحدة في بعد التأمل الوصفي قلت فيها درجات التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي، في حين وجدت (17) حالة زادت فيها درجات التطبيق البعدي عن درجات التطبيق القبلي، بينما تساوت درجات حالة واحدة في كل من التطبيقين، وبلغت قيمة Z المحسوبة من هذه القيم (3.664) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) كما بلغت قيمة حجم الأثر 0.525. وهذه النتيجة تشير إلى أن هذه الفروق كانت لصالح التطبيق البعدي.

وفي الدرجة الكلية على مقياس الممارسة التأملية وجدت (19) حالة (عينة الدراسة) زادت فيها درجات التطبيق البعدي عن درجات التطبيق القبلي وبلغت قيمة Z المحسوبة من هذه القيم (-3.825) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) كما بلغت قيمة حجم الأثر 0.620. وهذه النتيجة تشير إلى أن هذه الفروق كانت لصالح التطبيق البعدي.

وبشكل عام تشير النتائج إلى أن البرنامج قد نجح في تحسين مستويات الممارسة التأملية لدى المرشدات المشاركات في البرنامج.

ويمكن تفسير النتيجة بأن ما يساعد في تنمية التأمل في الممارسات المهنية هو إدراك الفرد بالمهارات العقلية التي يقوم بها أثناء التأمل، وليس ذلك فقط بل والتحكم فيها من خلال التدريب عليها. وبالرجوع إلى فقرات مقياس الممارسة التأملية، المحور الأول التأمل

يشير الجدول إلى أن هناك حالة واحدة في بعد التأمل الوصفي قلت فيها درجات التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي، في حين وجدت (17) حالة زادت فيها درجات التطبيق البعدي عن درجات التطبيق القبلي، بينما تساوت درجات حالة واحدة في كل من التطبيقين، وبلغت قيمة Z المحسوبة من هذه القيم (3.664) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) كما بلغت قيمة حجم الأثر 0.594. وهذه النتيجة تشير إلى أن هذه الفروق كانت لصالح التطبيق البعدي.

وفي بعد التأمل المقارن تظهر النتائج أن هناك حالة واحدة قلت فيها درجات التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي، في حين وجدت (17) حالة زادت فيها درجات التطبيق البعدي عن درجات التطبيق القبلي، بينما تساوت درجات حالة واحدة في كل من التطبيقين، وبلغت قيمة Z المحسوبة من هذه القيم (-3.670) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) كما بلغت قيمة حجم الأثر 0.595. وهذه النتيجة تشير إلى أن هذه الفروق كانت لصالح التطبيق البعدي.

وفي بعد التأمل التقويبي بلغت قيمة Z المحسوبة من هذه القيم (-3.239) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، حيث أظهرت

برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي وأثره في تحسين مستوى الممارسة التأملية

سماح محمود

الوصفي يلاحظ أنها تدور حول تحري الأوصاف المهمة وذات المغزى، لمعرفة الخصائص الأساسية للموقف أو الحالة التي نتأمل فيها (وبهذه العملية يتم تحديد المشكلة، أو ما هو الذي سيصبح موضوعاً للتأمل). وهذا تم التأكيد عليه من خلال البرنامج التدريبي على مهارة الملاحظة والوصف، أما المحور الثاني من مقياس الممارسة التأملية وهو التأمل المقارن فيلاحظ أنها تدور فقراته حول مقارنة عدد من التفسيرات لموضوع التأمل من منظورات مختلفة بالإضافة إلى التأمل في العمل ومحاولة تبريره ومعرفة أسبابه. وهذا تم التأكيد عليه من خلال البرنامج التدريبي والتدريب على مهارة المقارنة، والتدريب على تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الموضوعات المختلفة، مرتكزا على معايير أساسية، والتأكيد من خلال مهارة تحديد السبب والنتيجة على أسئلة مثل وضع تفسيرات منطقية أثناء حل المشكلات التي تواجههم، ولماذا تفكر بهذه الطريقة، هل يمكنك تعريف وتوضيح موقفك، ما هو الجزء الذي أحدث المشكلة أو المتسبب في ظهور المشكلة، ما المحك المناسب للموقف، ما هو سبب تلك المواقف المتصلة بالمشكلة، وأن مثل هذه الأسئلة تشجع التأمل في الممارسات المهنية وهذا ما أوضحت دراسة [Clarke61] من أنه يمكن تشجيع القدرة التأملية لدى الطلاب المعلمين، من خلال الحوار الشخصي، والحوار التشاركي من خلال أسئلة ماذا افكر، وبماذا يفكرون، وتتفق مع دراسة [Mauri, Clarà, 16] التي توصلت إلى خمس خطوات تساعد على تطوير القدرات التأملية وفهم المواقف التي يواجهها الطالب المعلم أثناء التدريس وهي 1- تحليل العوامل المختلفة في الموقف 2- تحديد التوترات والنواحي الانفعالية في الموقف 3- استخدام المعرفة الأكاديمية ذات الصلة بالموقف لزيادة فهمه 4- الاعتماد على تفسير الموقف في مقابل تقييمه 5- إضافة معلومات قد تزيد من فهم الموقف بشكل أفضل.

كما تفننت نتيجة هذه الدراسة مع الدراسات التي توصلت إلى فعالية البرامج التدريبية لتنمية مهارات التفكير التحليلي عامر [30]، الخياط [29] Anthony [50]. نتائج الفرض الثاني: وينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسة التأملية بين المرشحات في التطبيق البعدي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة لديهن". ولمعرفة الفروق بين المرشحات وفقا لمتغير سنوات الخبرة وأثرها في تحسين مستوى الممارسة التأملية لديهن بعد التدريب على مهارات التفكير التحليلي تم استخدام الإحصاء اللابارمترى معادلة تحليل التباين لكروسكال واليس كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول 5

نتائج تحليل التباين لكروسكال واليس لدلالة الفروق بين متوسطات درجة الممارسات التأملية للمرشحات وفقا لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	المجموعات	عدد افراد العينة	متوسط الرتب	قيمة هـ	مستوي الدلالة
التأمل الوصفي	أقل من 5 سنوات	6	10.25	3.586	0.166
	من 5- 10 سنة	8	12.19		
	أكثر من 10 سنوات	5	6.20		
التأمل المقارن	أقل من 5 سنوات	6	9.58	0.256	0.256
	من 5- 10 سنة	8	10.75		
	أكثر من 10 سنوات	5	9.30		
التأمل التقويبي	أقل من 5 سنوات	6	10.08	1.466	1.466
	من 5- 10 سنة	8	11.44		
	أكثر من 10 سنوات	5	7.60		
الدرجة الكلية للممارسة التأملية	أقل من 5 سنوات	6	10.17	2.22	0.329
	من 5- 10 سنة	8	11.75		
	أكثر من 10 سنوات	5	7.00		

ضروريا للوصول إلى مستوى أعلى من الفهم الشامل للمهنة وزيادة الكفاءة في ممارستها كما يساعد المرشدة على التحديث المستمر للمعلومات والمهارات التي تواكب التطورات والاستفادة منها، ويؤيد هذا التفسير دراسات [3,4].

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد العينة في مستويات تحسين الممارسة التأملية في القياسين البعدي والتبقي" ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للكشف عن دلالة الفرق بين المجموعات المرتبطة، ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار ويلكوكسون.

جدول 6

قيمة Z لحساب الفروق بين متوسط رتب درجات الممارسة لدى أفراد العينة في القياسين البعدي والتبقي

مستوى الدلالة	قيمة "Z"	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	الرتب السالبة	الرتب الموجبة	الرتب المحايدة	المجموع	التأمل الوصفي	
غير دالة	1.58-	44.50	11.13	4	الرتب السالبة					
		108.50	8.35	13	الرتب الموجبة					
				2	الرتب المحايدة					
				19	المجموع					
غير دالة	1.77-	36.00	9.00	4	الرتب السالبة					
		100.00	8.33	12	الرتب الموجبة					
				3	الرتب المحايدة					
				19	المجموع					
غير دالة	1.79-	42.50	10.63	4	الرتب السالبة					
		110.50	8.50	13	الرتب الموجبة					
				2	الرتب المحايدة					
				19	المجموع					
غير دالة	1.88-	23.00	5.75	4	الرتب السالبة					
		82.00	8.20	10	الرتب الموجبة					
				5	الرتب المحايدة					
					المجموع					

وطول مدة البرنامج وعدد جلساته والأنشطة، بالإضافة إلى أن معظم الأنشطة التدريبية التي تم تصميمها تعد أكثر ارتباطا بعمل المرشدة والمشكلات التي تواجههن في العمل المدرسي، مما ساهم في انجذاب المرشدة للمواقف، وزاد من تحفيزهن على تنمية هذه المهارات لديهن. مما أدى إلى مشاركة المرشدة وتفاعلهن أثناء التدريب والاستفادة من جلسات البرنامج التدريبي. مما جعل التأمل قائم على الفهم والتحليل والتفسير، وليس التدريب فقط على التأمل بلا تمكن من المهارات التي تؤدي إلى التأمل بفعالية في الممارسات المهنية. مما يساعد على التحسين المستمر ونقل الخبرات إلى الواقع المهني. ويؤيد هذه التفسيرات دراسات [16,23,24,25].

6. التوصيات

- تفعيل البرامج التدريبية القائمة على مهارات التفكير التحليلي ضمن برامج إعداد المرشد الطلابي.
- توجيه أنظار القائمين على تصميم المناهج على تنمية مهارات التفكير التحليلي في مراحل التعليم المختلفة.

من الجدول السابق يتضح أنه لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدة بعد التدريب على مهارات التفكير التحليلي فيما يتعلق بمتغير الخبرة من حيث أثرها في تحسين مستوى الممارسة التأملية؛ مما يعني قبول الفرض الصفري. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شاهين [10]، وتتعارض مع دراسة ريان [9] ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الممارسة التأملية لازالت غائبة، وأن الخبرة لا تؤدي بالضرورة إلى التعلم؛ فقد تشكل سنوات الخبرة للمرشدة عائقاً نحو تحقيق الأهداف المنشودة. لذلك فالمرشدة بحاجة لبرامج تدعم وتعديل القنوات والافتراضات الغير صحيحة التي تشكلت عبر سنوات العمل، والتي تحرك السلوكيات والممارسات الخاصة بها، فتصبح المرشدة أكثر انفتاحه بضرورة التغيير. وبالتالي فإن التأمل في الخبرة يعد متطلباً

وتشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى تحقق الفرض الثالث حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المرشدة (عينة الدراسة) في القياسين البعدي والتبقي على أبعاد الممارسة التأملية (التأمل الوصفي، والتأمل المقارن، والتأمل التقويبي) والدرجة الكلية لمقياس الممارسة التأملية، حيث تراوحت قيمة Z بين (1.58، 1.88) وهي قيم غير دالة إحصائياً.

وتشير هذه النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي وبقاء أثره في تحسين مستويات الممارسة التأملية لدى مرشدة الطالبات المشاركات في البرنامج، ويدل ذلك على أن هناك أثر مستقبلي للبرنامج التدريبي، والاحتفاظ بالمعلومات التي تم اكتسابها خلال البرنامج لتنمية مهارات التفكير التحليلي مما انعكس أثره على تحسين مستوى الممارسة التأملية، وقد يعزى السبب في ذلك إلى تقديم محتوى علمي وأنشطة تدريبية مفيدة لتنمية مهارات التفكير التحليلي واللازمة لممارسة التأمل في العمل المهني بكفاءة، ويمكن أن تعزو هذه النتائج إلى إيجابية المرشدة وتفاعلهن وانخراطهم في أنشطة البرنامج،

بعمليات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. دراسات في المناهج وطرق التدريس - مصر. ع144.

[54] حسين، ثائر (2007). *الشامل في مهارات التفكير*. عمان: دار ديونو للنشر والتوزيع

[58] أبو عواد، فريال محمد، أبو جادو، صالح محمد، السلطي، نادية سميح (2014). استقصاء دلالات الفروق في أساليب التفكير (التحليلي مقابل الشمولي) لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب - الأونروا وفقاً لعدد من المتغيرات. *دراسات العلوم التربوية، المجلد 41، ملحق 1*.

[59] بركات، زياد أمين (2005). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيّل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 6(4)، 1-29.

ب. المراجع الأجنبية

[2] Florez, M. C. (2004). Reflective practice in adult ESL settings. *ERIC Digest*. Retrieved: <http://www.ericdigests.org/2001-4/esl.html>

[3] Fouad, N. A., Hatcher, R. L., Hutchings, P. S., Collins, F.L., Jr., Grus, C. L., Kaslow, N. J.,... Crossman, R. E. (2009). Competency benchmarks: A model for understanding and measuring competence in professional psychology across training levels. *Training and Education in Professional Psychology, 3*(4), S5-S26. doi:10.1037/a0015832

[4] Larrivee, B. (2008). Meeting the challenge of preparing reflective practitioners. *New Educator, 4*(2), 87-106. doi:10.1080/15476880802014132.

[5] Paterson, C., & Chapman, J. (August 2013). Enhancing skills of critical reflection to evidence learning in professional practice" (PDF). *Physical Therapy in Sport, 14* (3): 133-138. doi:10.1016/j.ptsp.2013.03.004. PMID 23643448

[6] Mann, K., Gordon, J., & MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: A systematic review. *Advances in Health Science Education, 14*, 595e621.

[7] Kim, Y. (2005). *Cultivating Reflective Thinking: The Effects of a Reflective Thinking Tool on Learners' Learning Performance and Metacognitive Awareness in the Context of On-Line Learning*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University.

[8] Scott, S., & Issa, T. (2007). *Closing the Loop: The Relationship Between Instructor Reflective Practices and Student Satisfaction and Quality Outcomes*. <http://108.cgpublisher.com/proposal/165/index.html>.

- تصميم دورات وأنشطة لتنمية الممارسة التأملية لأنها البديل للتطوير المهني التقليدي.

- نشر وتشجيع ثقافة التأمل في الأداء المهني للممارسين التربويين مما لها أهمية في إحداث التطوير المهني المستمر، وذلك من خلال حملات التوعية والندوات والمحاضرات. بحوث مقترحة:

- 1- إجراء دراسة مماثلة على عينة من المرشدين الطلاب بين (الذكور).
- 2- دراسة تحليل بعدي لأثر البرامج التدريبية على الممارسة التأملية.
- 3- معرفة العوامل التي تؤثر تأثيرات مباشرة وغير مباشرة على الممارسة التأملية.
- 4- إجراء دراسة مماثلة باستخدام أنواع التفكير المختلفة مثل التفكير الناقد، والتفكير عالي الرتبة، والتفكير الإبداعي ومعرفة أثر هذه الأنواع على تحسين مستوى الممارسة التأملية.

المراجع

أ. المراجع العربية

[1] أوسترمان وكوتكامب (2002). الممارسات التأملية للتربويين. مشكلة تحسين التعليم والحاجة إلى حلها. ترجمة منير حوارني. العين: دار الكتاب الجامعي.

[9] ريان، عادل (2014). درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية. *مجلة المنارة، المجلد 20، العدد 1/ب*.

[10] شاهين، محمد عبد الفتاح (2012). واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 14، العدد 2*.

[26] قطامي، يوسف (2007). *تعليم التفكير لجميع الأطفال*. عمان: دار المسيرة.

[29] الخياط، ماجد محمد إبراهيم (2008). *أثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التحليلي على حل المشكلات الحياتية لدى طلبة كلية الأميرة رحمة الجامعية*. دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

[30] عامر، أيمن (2007). *التفكير التحليلي القدرة والمهارة والأسلوب*. جامعة القاهرة: مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية.

[46] أبو عقيل، إبراهيم (2013). مستوى التفكير التحليلي في حل المشكلات لدى طلبة جامعة الخليل وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة الخليل للبحوث، المجلد 8، العدد 1*، ص 1-28.

[47] العتوم، عدنان، والجراح، عبد الناصر، وموفق، بشارة (2014). *تنمية مهارات التفكير*. ط5. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

[51] حسن، ثناء عبد المنعم رجب (2009). برنامج مقترح لتعليم التفكير التحليلي، وفاعليته في تنمية الفهم القرائي، والوعي

- [22] Meier, S., & Davis, S. (1997). *The Elements of Counselling*. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- [23] Walczyk, J. & Hall, V. (1989). Is the Failure to Monitor Comprehension an Instance of Cognitive Impulsivity? *J.Edu.Psychol.*81,(3),294-298.
- [24] Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and teacher Education*, 26,98-106.[doi:10.1016/j.tate.2009.05.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.001).
- [25] Oner, D., & Adadan, E. (2011). Use of Web-Based Portfolios as Tools for Reflection in Preservice Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 62(5), 477–492. [doi:10.1177/0022487111416123](https://doi.org/10.1177/0022487111416123)
- [27] Sternberg, j., & Beyond. G. (2002). *The Theory of Successful Intelligence*, Yale University.
- [28] Parselle., C. (2005). Analytical / Intuitive Thinking. Article Source: <http://EzineArticles.com/94800>.
- [31] Parkes, K. A., & Kajder, S., (2010). Eliciting and Assessing Reflective Practice: A Case Study in Web 2.0 Technologies. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education Vol. 22, N. 2, 218-228*<http://www.isetl.org/ijtlhe/> ISSN 1812-9129
- [32] Edwards, S., & Hammer, M. (2007). Problem-based Learning in Early Childhood and Primary Pre-Service Teacher Education: Identifying the Issues and Examining the Benefits. *Australian Journal of Teacher Education*, 32(2). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2007v32n2.3>
- [33] Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- [34] Josten, M. I (2011). *Reflective Thinking: A Tool for Professional Development in Educational Practice*. Ph. D. Walden University, UMI Number: 3468504.
- [35] Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New Yourk: Basic Books.
- [36] Thiel, T. (1999). Reflections on critical incidents. In *Prospect* 14(1),44-52.
- [37] Bennett-Levy, J., Turner, F., Beaty, T., Smith, M., Paterson, B., & Farmer, S. (2001). The value of self-practice of cognitive therapy techniques and self-reflection in the training of cognitive therapists. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 29(2), 203–220. [doi:10.1017/S1352465801002077](https://doi.org/10.1017/S1352465801002077).
- [11] Saylor, L., I. (2014). *The Relationship Between Teacher Quality and Reflective Practice*. Ph.D, University of Cincinnati ,Published by ProQuest LLC UMI Number: 3625828
- [12] Sumsion, J. (2006). *Early Childhood Student Teachers" Reflection on their Professional Development and Practice: A longitudinal Study*. A Doctoral Thesis, University of Sydney, Australia. Available <http://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/345> Retrieved 23 August 2008.
- [13] Ellison, C. (2008). Reflective Make-and-take: A Talent Quest Reflective Practice Teacher Model. *Reflective Practice*, 9(2) , 185 – 195.
- [14] Wenzlaff, T. (1994). Training the Student to be a Reflective Practitioner", *Education*, 115 (2), 278 – 287
- [15] Ogonor, B., & Badmus, M. (2006). Reflective Teaching Practice Among Student Teachers: The Case in a Tertiary Institution in Nigeria", *Australian Journal of Teacher Education*, 31 (2), 1 – 11.
- [16] Teresa M, T., Marc C ,M., Colomina, R., & Onrubia, J. (2016). Educational assistance to improve reflective practice among student teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14 (2), 287-309. ISSN: 1696-2095. 2016. no. 39. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.39.15070>
- [17] Fried, R. (2015). *The use of reflective practices by psychology interns*. Ph.D. Pepperdine University. ProQuest Number: 3722944
- [18] Coulson, D., & Homewood, J (2016). Developing psychological literacy: is there a role for reflective practice, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, Vol. 13, Iss. 2, Art. 5.
- [19] Heasman, P., & Adams, A. (1998). Reflecting well on social work practice: professional competence , reflecting and research. *Educational Action Research*, V.6, N. 2, pp 337 – 342.
- [20] John, B. (2010). Perceived roles and perception experiences of elementary counselors: suggestions for change. *Journal of Elementary School Guidance and Counseling*, 27, 216-226.
- [21] Agouridas, V., & Race, P. (2007). Enhancing knowledge management in design education through systematic reflection practice. *Concurrent Engineering*, 15 (1), 63-76.

- [50] Anthony, J. (1997). Developing Thinking in the Gifted, from <http://www.Eric.ed.gov/contentdelivery.html>.
- [52] Kayton, B & Vasloo, S. (2008). Developing analytical thinking skills through peer- taught software programming, *paper presented at the proceeding of the 3rd international conference on E-Learning (ICEL), cape town, South Africa,(Pp1-10)*.
- [53] Sternberg, R.J.(1998). *Principles of teaching for successful intelligence*. Lawrence Erlbaum Associates. Inc.
- [55] Sternberg, R.J.(2004). *Successful intelligence in the classroom*. The Ohio State University, on behalf of its College of Education.
- [56] Sternberg, R. J. (2005). The Theory of Successful Intelligence. *Interamerican Journal of Psychology - 2005, Vol. 39, Num. 2 pp. 189-202*
- [57] De Wyngaert, L, U., (2016). *What makes a successful reader? An examination of creative Thinking, analytic thinking and Executive functioning*, M.A. University of Maryland, Baltimore County. ProQuest Number: 10140606
- [60] Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- [61] Clarke, M. (2006). *Reflective Practice: a foundation for action research and effective teaching*. In Warne, A. (ed.) *Action Research in English Language Teaching in the UAE: Perspectives from Teacher Education at the Higher Colleges of Technology*. (pp. 11-20) HCT Press, Abu Dhabi, UAE, ISBN 9948-03-246-2.
- [62] Lim, Y.,& Angelique, L. (2011). A comparison of student reflective thinking across different years in a problem – based learning environment. ERIC Document Reproduction Service No.EJ915419.
- [38] Rosin, J. (2015). The Necessity of Counselor Individuation for Fostering Reflective Practice. *Journal of Counseling & Development*
- [39] Davies, S. (2012). Embracing reflective practice. *Education for Primary Care*. 23 (1): 9–12. PMID 22306139
- [40] Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. Oxford: Oxford Further Education Unit
- [41] Rolfe, G., Freshwater, D.,& Jasper, M. (2001). *Critical Reflection in Nursing and the Helping Professions: a User's Guide*. Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- [42] Somerville, D.,& Keeling, J (2004). A practical approach to promote reflective practice within nursing". *Nursing Times*. 100 (12): 42–45. PMID 15067912.
- [43] Lawrence-Wilkes, L., & Ashmore, L., (2014). *The Reflective Practitioner in Professional Education*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- [44] Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education, 18, 73-85*
- [45] Richard H. (2006). Assessing Critical Thinking, Analytical Reasoning, Problem Solving and Writing in High School, Skill sand High School Reform, Partnership for 21st Century Skills Collegiate Learning Assessment (CLA), College and Work Readiness Assessment (CWRA).
- [48] Harrison, A., & Bramson, R., (1982). *Styles of thinking: strategies for asking questions, making decisions, and solving-problems*, Anchor Press, N. Y.
- [49] Shabatat, M., & Abbas, M., & Ismail, H. (2010). The direct and indirect effects of the achievement motivation on nurturing intellectual giftedness. *International Journal of Human and social sciences. Vol. (5), N (9), PP 580-588*.

A TRAINING PROGRAM TO DEVELOP ANALYTICAL THINKING SKILLS AND ITS IMPACT IN IMPROVING THE LEVEL OF REFLECTIVE PRACTICE FOR THE SCHOOL COUNSELORS

SAMAH MAHMOUD IBRAHIM
Lecturer of Educational Psychology
College of Education
Helwan University

***ABSTRACT_** The objective of the current research is to prepare a training program to develop analytical thinking skills and measure its impact in improving the level of reflective practice in the school counselors in Saudi Arabia. The study sample consisted of (19) counselors and the researcher used the reflective practice scale and the training program for the development of analytical thinking skills (researcher preparation). The results of the Wilcoxon test and impact size of Eta square showed that the training program had an effective effect on improving the level of reflective practice. The results also showed that there were no statistically significant differences in the level of the reflective practice between the counselors in the post-application after the training in the analytical thinking skills due to their variable experience. The Results were discussed and presented recommendations related to the results of the study.*

***KEYWORDS:** Analytical Thinking, Reflective Practice, school counselors.*