



**فاعلية استخدام إستراتيجية الاكتشاف الموجه في تدريس
مادة الاقتصاد المنزلي لتنمية التحصيل المعرفي والتفكير
التأملي والوعي بالقضايا المعاصرة لدى تلميذات الحلقة
الثانية من التعليم الأساسي**

إعداد

أ.م.د / سماح حلمى يس إبراهيم

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلى

كلية التربية النوعية - جامعة المنوفية

**فاعلية استخدام إستراتيجية الاكتشاف الموجه فى تدريس مادة الاقتصاد المنزلي لتنمية
التحصيل المعرفي والتفكير التأملى والوعي بالقضايا المعاصرة لدى تلميذات الحلقة
الثانية من التعليم الأساسى**

إعداد

أ.م.د / سماح حلمى يس إبراهيم

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلى

كلية التربية النوعية - جامعة المنوفية

مستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية الاكتشاف الموجه فى تنمية التفكير التأملى والوعي بالقضايا المعاصرة من خلال مادة الاقتصاد المنزلى لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى، ومدى الارتباط بين التحصيل المعرفى ومستوى التفكير التأملى والوعي بالقضايا المعاصرة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (٦٠) تلميذة قسمت بالتساوى على مجموعتين (تجريبية - ضابطة)، وأعدت أدوات الدراسة التى تمثلت فى (اختبار تحصيلى - مقياس تفكير تأملى - مقياس الوعي بالقضايا المعاصرة) لجمع بيانات الدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التى درست بالاكشاف الموجه على المجموعة الضابطة التى درست بالطريق التقليدي؛ مما يثبت فاعلية استخدام استراتيجية الاكتشاف الموجه فى تنمية التحصيل المعرفى والتفكير التأملى والوعي بالقضايا المعاصرة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل المعرفى وكل من التفكير التأملى والوعي بالقضايا المعاصرة لدى عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الاكتشاف الموجه - التفكير التأملى - الوعي بالقضايا المعاصرة.

مقدمة:

التفكير سمة هذا العصر الذى يتميز بالتغيرات المتسارعة نتيجة التطور العلمى والنقدم التكنولوجى، مما أحدث تدفقاً معرفياً تصعب السيطرة عليه، وهذا يجعل الحاجة ماسة للانتقال بالتعليم من مرحلة التلقين التى تعتمد الحفظ والاسترجاع إلى مرحلة التفكير ومهاراته المختلفة لإخراج جيل قادر على مواكبة التطورات العلمية والمعرفية وما تنطوى عليه من مواقف تتطلب قدراً عالياً من التفكير للوصول إلى استنتاجات وأحكام سليمة، فهو الأداة الحقيقية لمواجهة متغيرات العصر.

وحيث أن التفكير احتل حيزاً بارزاً فى أدبيات البحوث التربوية باعتباره أكثر مهارات السلوك الإنسانى تعقيداً ورقياً وأهم أدوات معالجة الخبرة الميسرة لتكيف الفرد مع بيئته المحيطة والطريقة التى تمكن الفرد من توظيف معارفه بهدف تحقيق أهدافه وحل المشكلات التى تواجهه كما تشكل العملية الذهنية التى تقود الفرد إلى اكتشاف عالمه وما يحتويه من مكونات، ووفقاً لهذه الغايات فقد تعددت أنماط التفكير الذى استهدفتها بحوث هذا المسار من ضمنها التفكير التأملى باعتباره شكلاً من أشكال التفكير العلمى الذى يقوم على أسس عقلانية موضوعية (نايفه قطامى، ٢٠٠١).

ونظراً للتطورات العلمية والتكنولوجية الهائلة والمتلاحقة فى شتى ميادين الحياة، أفرزت تلك التطورات العديد من المشكلات والقضايا المعاصرة التى لها آثارها على الدول وعلى اقتصادياتها، ولقد أصبحت الحاجة ماسة إلى التوعية الشاملة فى مراحل التعليم المختلفة من خلال برامج دراسية تركز على تناول هذه القضايا والآثار الناجمة عنها.

حيث أن إدراج القضايا المعاصرة فى المضمون المدرسى فى المناهج الدراسية والأنشطة اللاصفية يجعلها أكثر ثراءً وارتباطاً بالواقع، وهذا يساهم مساهمة فعالة فى تنمية مهارات التفكير العلمى. ومتى اكتسب التلاميذ هذه المهارة وبعد تخرجهم وتحملهم المسؤولية الاجتماعية فإنهم بدورهم يستغلون هذه المهارة فى حل مشكلات البيئة والمجتمع، فى حين أن عدم ربط موضوعات المادة الدراسية بواقع التلاميذ وحياتهم فإنها تؤدى إلى انحراف التلاميذ وفشلهم فى الدراسة (حلمى الوكيل، محمد المفتى، ٢٠٠٧، ٥٨).

ونظراً لما تضمنه محتوى مادة الاقتصاد المنزلى من موضوعات تزخر بالعديد من الجوانب الوجدانية والقيم المرتبطة بالقضايا المعاصرة مثل قضية حقوق الإنسان، وقضية الوعى

القانونى الحقوق والواجبات، قضية حسن استخدام الموارد وتنميتها، قضية الصحة الوقائية والعلاجية، قضية المهارات الحياتية، قضية احترام العمل وجودة الإنتاج. تلك القضايا التى أكد المؤتمر القومى لتطوير التعليم الإعدادى (١٩٩٤) على تضمينها فى مناهج المواد الدراسية بتلك المرحلة بهدف إعداد جيل يتمتع بقدرات ومهارات وأساليب تفكير تجعله قادراً على مواجهة الحياة والتعامل معها بتحدياتها المختلفة.

إلا أن هناك العديد من الدراسات أظهرت تدنياً فى مستوى الوعى بتلك القضايا لدى معلمات وتلاميذ المرحلة مما دعى الباحثين إلى إجراء بحوث تعمل على تنمية الوعى بتلك القضايا وأوصت تلك البحوث بإجراء مزيد من الدراسات التى تعمل على تنمية الوعى بتلك القضايا المعاصرة نظراً لأهميتها فى إعداد جيل يتمتع بالتكيف مع التغيرات العلمية والتكنولوجية والقضايا الجديدة مثل دراسة (منى أسعد، ٢٠٠٢) و(شرين شمس الدين، ٢٠١٠)، و(سالم أحمد، ٢٠١٢) و(فاطمة محمود، ٢٠١٦).

وفى ظل التطور التقنى والتقدم العلمى بات من المهم إيجاد طرائق تدريس وإستراتيجيات تتماشى مع هذا التقدم، وقد أشار عدد من علماء التربية المعاصرة إلى أن الطريقة التقليدية فى التدريس التى تعتمد على التلقين فقدت فاعليتها لافتقارها إلى عنصر الدافعية والتشويق، وكذلك الدعوى المستمرة بالاهتمام بمناهجنا التعليمية وتدريبها بطرق وإستراتيجيات حديثة تساعد على مشاركة المتعلم (محمود الناقه، ٢٠٠٦، ٨٥٩)، وأهمية تنمية التفكير لدى الطلاب من حيث الاهتمام بطرائق التدريس وتوفير فرص التفاعل الفكرى التى تؤدى بالطلاب فى مختلف المستويات العمرية والمراحل الدراسية إلى ممارسة التفكير ومهاراته المختلفة ممارسة عملية فى مواقف تعليمية (رجب العويسى، ٢٠٠٤).

وتأسيساً على ما سبق يرى العديد من الباحثين أن توظيف إستراتيجية الاكتشاف الموجه فى التعليم غير دور المتعلمين من متلقين للمعلومات إلى باحثين ومنحت المتعلمين مستويات عالية من الحرية فى تحديد الكيفية التى سيتم بها البحث عن المعلومات للوصول إلى حلول مناسبة وبالتالي يصبح دور المعلم تقديم الدعم للمتعلمين (Janssen, F.J., et. Al., 2014, 89)، (فاضل عبد العباس، ٢٠١٧).

وتعد إستراتيجية الاكتشاف الموجه من الإستراتيجيات التى تسهم فى تنمية مهارات التفكير فهى لا تعطى المتعلم المعرفة فحسب بل تمنحه الفرصة ليكتشف المعرفة بنفسه عن

طريق الملاحظة المباشرة والبحث، وعن طريق ما تعلمه من قبل بربط المعلومات مع بعضها البعض بعد إعادة تنظيمها، كما أنها تساعد المتعلمين على اكتشاف الأفكار والحلول بأنفسهم وهذا بدوره يولد عندهم شعور بالرضا والرغبة فى مواصلة التعلم واكتشاف أفكار جديدة لم تكن معروفة لديهم من قبل (شيرين محمود، ٢٠١٧، ٢٤٥-٢٤٦)، (أمينة أحمد، ٢٠١٦، ٤٢٠).

ويضيف مدحت السيد (٢٠١٦، ٥١٨-٥١٩) أن المواقف التعليمية المعتمدة على الاكتشاف الموجه تحقق مجموعة من العناصر هى الدور الإيجابى النشط للتلميذ من خلال عملية الاكتشاف ووضع التلميذ أمام مواقف تدفعه إلى التفكير مع توجيه والإرشاد من قبل المعلم.

وبذلك فإن إستراتيجية الاكتشاف تجعل المتعلم محور العملية التعليمية فهو يبذل الجهد فى سبيل اكتساب خبرات التعلم وباستخدام عمليات عقلية تحت إشراف وتوجيه المعلم، وبالتالي فهى تجعل من التعلم ذا معنى مما يمكن المتعلمين من الاحتفاظ بالمعلومات فى الذاكرة مدة أطول وهذا بعكس طريقة الإلقاء المعتادة.

وأوصت العديد من الدراسات بضرورة تفعيل إستراتيجية الاكتشاف الموجه وصولاً إلى المستوى المطلوب من التفكير ومهاراته العليا كالتحليل والتركيب والتقويم، والتحصيل على حد سواء (سها م محمد، ٢٠٠٩)، (خالد عبد القادر، ٢٠١٢)، (رياض عبد الرحمن، ٢٠١٧)، (شيرين محمود، ٢٠١٧)، (فاضل عبد العباس، ٢٠١٧).

وترى الباحثة من واقع عملها كمشرفاً تربوياً أن لطرائق التدريس أهمية كبرى فى قدرة الطلاب على التعامل مع المادة الدراسية بما تتضمنها من نصوص معرفية ونشاطات تعليمية، فهى إما أن تمكنهم من تفهمها ونقدها وإنتاج أفكار تؤيدها أو تعارضها وتجعل منهم متعلمين فاعلين أو تحولهم إلى مجرد متلقين سلبيين يرددون ما يسمعون دون معارضة مما يظهر جلياً فى النتائج التى تظهرها أدوات القياس وتسفر عنها نتائج الاختبارات.

وأتفق كثير من الباحثين على أن تنمية التفكير من الأهداف الرئيسية فى التربية والتعليم والطرق التقليدية التى تركز على حفظ المادة الدراسية وإسترجاعها فقط لا تؤدى بالضرورة إلى تطوير مهارات التفكير (أحمد عبد الكريم، ٢٠٠٥، ١) والتلميذ ليس بمعزل عن التطورات المعرفية والتكنولوجية التى يتطلب التعامل معها قدرات عالية من التفكير ومن خلال الدراسات السابقة يتضح أن طرق وأساليب التدريس المستخدمة لا تساعد على تنمية مهارات التفكير ولا تشجع على التأمل والنقد والاستنتاج والربط مما ينجم عنه تلميذ غير مبدع.

مشكلة الدراسة:

في ضوء خلفية الدراسة والدراسات السابقة يعد التفكير التأملي من النتاجات التعليمية التي يراد تحقيقها لدى الطلاب، لما لهذا النمط من التفكير من دور هام في زيادة فهمهم للعالم من حولهم غير أن المؤشرات في الميدان التعليمي التربوي لا تقصح عن مستوى مقبول من القدرة على التفكير التأملي عند معظم الطلاب، فالكمل يفكر بطريقة نمطية كلاسيكية، بينما أصبحت الحاجة ملحة للخروج من هذا النمط التقليدي من التفكير وعلى الرغم من أن موضوع تطوير التعليم وتعليم التفكير لدى الطلاب أصبح مثار اهتمام لدى الكثير من الباحثين التربويين إلا أن الأمر لا يزال في طور المهدي فالدراسات العربية والمحلية تعتبر محدودة في إدخال وسائل تنمية هذا النمط من التفكير إلى الطلاب على مستوى المراحل الدراسية.

ونظراً لأن علم الاقتصاد المنزلي بمجالاته المختلفة يساعد على تحقيق أهداف التربية والتي تتلخص في مساعدة الفرد لكي ينمو نمواً متكاملأ في جميع الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، وله دور في بناء شخصية المواطن الذي يعيش وسط التحولات الاجتماعية المعاصرة ولذلك لابد على مجال الاقتصاد المنزلي أن يتفاعل مع الأحداث وعلى ذلك هناك ضرورة وجود إستراتيجيات تدريس في الاقتصاد المنزلي يتم من خلالها توجيه الطلاب وتعريفهم بالمشكلات والقضايا المعاصرة.

وبناء على ما تقدم فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإحساس أن هناك تدنياً في قدرة الطلاب على التفكير التأملي، كما أن إستراتيجيات التدريس التقليدية لا تسهم في تطور هذا النمط من التفكير لدى الطلاب وعدم وعيهم بالقضايا المعاصرة الموجودة في مجتمعهم. وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي:

✘ ما فاعلية استخدام إستراتيجية الاكتشاف الموجه في تدريس مادة الاقتصاد المنزلي لتنمية التحصيل المعرفي والتفكير التأملي والوعي بالقضايا المعاصرة لدى طالبات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟

ويتفرع من التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

- كيف يمكن إعداد دروس مادة الاقتصاد المنزلي وفق إستراتيجية الاكتشاف الموجه؟
- هل تؤدي إستراتيجية الاكتشاف الموجه في دروس الاقتصاد المنزلي إلى تنمية التحصيل المعرفي والتفكير التأملي والوعي بالقضايا المعاصرة؟
- ما العلاقة بين التحصيل المعرفي والتفكير التأملي والوعي بالقضايا المعاصرة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

- مدى فاعلية استخدام إستراتيجية الاكتشاف الموجه فى تدريس الاقتصاد المنزلى على تنمية التحصيل المعرفى والتفكير التأملى والوعى بالقضايا المعاصرة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى.
- مدى الارتباط بين التحصيل المعرفى ومستوى التفكير التأملى والوعى بالقضايا المعاصرة.

أهمية الدراسة:

أتت هذه الدراسة استجابة لما يشهده الميدان التربوى من حراك فاعل ومستمر بين من لهم علاقة بالبحث التربوى يقضى بضرورة التغيير لمواكبة نتائج البحوث وبخاصة إستراتيجيات التدريس الحديثة. حيث إمكانية حدوث نقلة نوعية فى العملية التعليمية سواء كان على مستوى البيئة التعليمية أم على مستوى التفكير وأساليب التقويم والنظر إلى التعلم على إنه القدرة على التفكير الذى يرتقى بالقدرات الفكرية للتلاميذ وتستمد الدراسة أهميتها مما يمكن أن تعيد به:

- ١- توجيه المعلمين إلى فهم أعمق لمتطلبات التعليم وأنماط تعلم التلاميذ واختيار الإستراتيجيات المناسبة للموقف التعليمى لمادة الاقتصاد المنزلى.
- ٢- تزويد المعلمين بطرق وإستراتيجيات تسهم فى زيادة تحصيل التلاميذ وكذلك إثارة التفكير التأملى وتنمية الوعى بالقضايا المعاصرة لديهم.
- ٣- الإسهام فى تطوير البرامج التعليمية من خلال تدريب التلاميذ على طرق تدريس حديثة من خلال الاكتشاف والتحاور وتنمية مهارات التفكير اللازمة للقيام بهذا الجانب وذلك تماشياً مع الاتجاهات الحديثة للتدريس.
- ٤- تزويد القائمين بالبحث التربوى بمقياس للتفكير التأملى.
- ٥- يمكن الاستفادة من مقياس الوعى بالقضايا المعاصرة فى الكشف عن ثقافة تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى بتلك القضايا.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على ما يلى:

- إعداد وحدتى "هيا نتعارف - دور ولاء فى الأسرة" من منهج الاقتصاد المنزلى للصف الأول الإعدادى وفق إستراتيجية الاكتشاف الموجه.

- مجموعة من تلميذات الصف الأول الإعدادى وعددهن (٦٠) تلميذة من مدرسة المساعى الإعدادية بمحافظة المنوفية تم تقسيمهن إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة.

فروض الدراسة:

- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الاختبار التحصيلى لتلميذات المجموعة التجريبية فى التطبيق (القبلى - البعدى) لصالح التطبيق البعدى.
- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الاختبار التحصيلى لتلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لصالح المجموعة التجريبية.
- ٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات مقياس التفكير التأملى لتلميذات المجموعة التجريبية فى التطبيق (القبلى - البعدى) لصالح التطبيق البعدى.
- ٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات مقياس التفكير التأملى لتلميذات المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لصالح المجموعة التجريبية.
- ٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات مقياس الوعى بالقضايا المعاصرة لتلميذات المجموعة التجريبية فى التطبيق (القبلى - البعدى) لصالح التطبيق البعدى.
- ٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات مقياس الوعى بالقضايا المعاصرة لتلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لصالح المجموعة التجريبية.
- ٧- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى ومقياس التفكير التأملى لدى تلميذات المجموعة التجريبية.
- ٨- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى ومقياس الوعى بالقضايا المعاصرة لدى تلميذات المجموعة التجريبية.
- ٩- تحقق إستراتيجية الاكتشاف الموجه فاعلية فى تنمية (التحصيل المعرفى - التفكير التأملى - الوعى بالقضايا المعاصرة).

أدوات الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد الأدوات الآتية :

- ١- دليل المعلم لتدريس وحدتى (هيا نتعارف - دور ولاء فى الأسرة) وفقاً لإستراتيجية الاكتشاف الموجه.
- ٢- اختبار تحصيلي.
- ٣- مقياس التفكير التأملى.
- ٤- مقياس الوعى بالقضايا المعاصرة.

منهج الدراسة:

- ١- المنهج الوصفى لتحليل البحوث والدراسات السابقة لإعداد الإطار النظرى وأدوات الدراسة.
- ٢- المنهج شبه التجريبي لإدخال تعديلات على الواقع من أجل قياس أثر هذه التعديلات.

مصطلحات الدراسة:

الفاعلية Effectiveness :

مدى الأثر الذى يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً على أحد المتغيرات التابعة (حسن شحاته، زينب النجار، ٢٠٠٣، ٢٠٠٣).

الوعى Awareness :

عرفه أحمد اللقانى، على الجمل (٢٠٠٣، ٢٠٠٤) بأنه شحنه عاطفية وجدانية قوية، تتمكن فى كثير من مظاهر السلوك لدى الفرد ويتم تكوين الوعى من خلال العمل التربوى فى مختلف مراحل التعليم وكلما كان الوعى أكثر نضوجاً وثباتاً كان ذلك أكثر قابلية لدعم وتوجيه السلوك فى الاتجاه المرغوب.

ويمكن تعريفه إجرائياً على إنه إدراك تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى لحقائق ومفاهيم وقيم واتجاهات تساعدهم على التعامل مع القضايا المعاصرة التى تواجه مجتمعهم فى الوقت الحالى تبعاً للتغيرات العالمية.

الاكتشاف الموجه Guided Discovery :

تعددت التعاريف الخاصة بالاكتشاف الموجه فى كثير من الكتابات والدراسات والبحوث التى اهتمت بالاكتشاف الموجه فى المجالات المختلفة.

فيعرف التعليم بالاكتشاف إصطلاحاً على إنه "هو عملية تفكير تتطلب من الفرد إعادة تنظيم المعلومات المخزونة لديه وتكيفها بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل" (دلال كامل، ٢٠٠٩، ١٣٥).

في حين بينت (إفتكار عبد الله، ٢٠٠٥، ١١٢) أن الاكتشاف الموجه هي إستراتيجية تدريسية تعتمد على إعداد مواقف تعليمية يستخدم فيها المعلم الأسئلة التلميحية والوسائل المعينة التي تقود إلى الاكتشاف الموجه، وتساعد المتعلمين للوصول إلى المعلومات الجديدة (المفهوم / القاعدة) ويكون المتعلم هو محور الفاعلية والنشاط طول الموقف التعليمي.

ويرى عاطف عدلى (٢٠٠٥، ٤٣) أن الاكتشاف الموجه هو طريقة تعلم توفر الظروف اللازمة لجعل المتعلم يكتشف المعلومات بنفسه مهتدياً ببعض الإرشادات التي يقدمها المعلم حيث يستخدم المتعلم خبراته السابقة في اكتشاف أشياء جديدة هامة ووظيفية في حياته اليومية. ويعرفه حسن جعفر (٢٠١١، ٢٥٤) بأنه الطريقة التي من خلالها تكون هناك مشاركة إيجابية للمتعلم تساعده إلى أن يصل إلى شئ موجود بالفعل ولكنه لم يمكن معلوماً له، ويقوم المعلم بالتخطيط المسبق للدرس ويوجه التلاميذ من خلال الاكتشاف إلى المطلوب.

ويمكن تعريفه إجرائياً على إنه "موقف تعليمي تعده وتصممه المعلمة وتقوم بتهيئة الظروف المناسبة بحيث تقود الطالبات وتوجههن وتمدهن بالإرشادات اللازمة لاكتشاف المعلومات بأنفسهن بغرض تنمية التفكير التأملى والوعى بالقضايا المعاصرة لديهن مع إشراف وتوجيه المعلمة عند الحاجة.

التفكير التأملى Reflective Thinking :

يعرف التفكير التأملى بأنه نشاط عقلى هادف يقوم على التأمل من خلال مهارات الرؤية البصرية والكشف عن المخالطات والوصول إلى استنتاجات وإعطاء تفسيرات مقنعة ووضع حلول مقترحة للمشكلات العملية (عبد العزيز جميل، ٢٠١٠، ١٠).

كما تعرفه شيماء حمودة (٢٠١٢، ٨٠) بأنه "هو القدرة على التفاعل مع المواقف التعليمية بدرجة واعية متعمقة تتسم بالتأنى والاستمرارية والتنظيم ثم المراجعة الفاحصة الناقدة لهذه المواقف بهدف تعميق خبرات التعلم وصولاً إلى اتخاذ قرارات جديدة تتعلق بتحقيق الأهداف المنشودة".

كما يعرف بأنه "التفكير المتعمق فى المواقف والذي يكسب التلميذ القدرة على التنظيم الذاتى لتعلمه، والاستفادة من الخبرات السابقة فى استنتاج معارف جديدة، وتحليل الموقف

والربط وإدراك العلاقات فيما بين المعارف التى تم تعلمها ومراجعة البدائل والبحث عن الحلول الصحيحة بحيث يصبح التلميذ منتجاً للمعرفة" (سنا محمد، ٢٠١٤، ٦٢).

ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه "عملية عقلية منضبطة فيها تدبر واستقصاء تقوم على تحليل الموقف أو المشكلة إلى مجموعة من العناصر، وتأمل الفرد للموقف يمكنه من اتباع خطوات تمكنه من الوصول إلى حل المشكلات التى تواجهه، ويعبر عنه بالدرجات الخام التى يحصل عليها المتعلم فى قياس التفكير التأملى المعد لذلك".

القضايا المعاصرة Contemporary Issues :

هى مجموعة من المشكلات ذات الطابع السياسى المحلى والعالمى والتى تشغل الرأى العام والحكومات والمنظمات الدولية وتمثل فى مجملها اهتمام من قبل وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمكتوبة والتى قد يعبر عنها أحياناً فى صورة كاريكاتيرية وكتابات توصف حقيقة ما يدور على الساحة وتأثيراتها فى مجمل الحياة وتتعدد فيها وجهات النظر بين الساسة والمفكرين (صلاح عبد السميع، ٢٠٠٩، ٨٢).

كما يقصد بها تلك القضايا التى تعبر عن مشكلات بيئية معينة تعكس تأثير نتائج العلم وتلك التى تمتد جذورها فى البيئة وتتضمن مشكلات عن تفاعلات ينبغى تضمينها محتوى المنهج (حسن شحاته، زينب النجار، حامد عمار، ٢٠٠٣، ٢٣٩).

ويمكن تعريفها إجرائياً على أنها تلك القضايا والمشكلات ذات الصلة بالعلم والمجتمع لها صفة الحداثة وتتعدد فيها وجهات النظر يتم دمجها خلال محتوى المواد الدراسية بهدف مساعدة المتعلمين على الوعى بتلك القضايا والتى تتلائم مع حاجاتهم واهتماماتهم وخصائصهم ومستوى نضجهم ويعبر عنها فى الدراسة الحالية بالدرجة الكلية التى تحصل عليها طالبات الحلقة الثانية من التعليم الأساسى فى مقياس الوعى بالقضايا المعاصرة المعد للدراسة.

الإطار النظرى

الاكتشاف الموجه Guided Discovery :

هو إحدى الاستراتيجيات التدريسية التى تجعل المتعلم فى بؤرة الاهتمام حيث تبدأ من المتعلم وتنتهى به ويتم التوجيه والإرشاد من قبل المعلم وذلك للوصول إلى الأهداف التعليمية المرجو وصول التلميذ إليها من خلال الموقف التعليمى، ويعمل الاكتشاف الموجه بصفة عامة على الوصول إلى شئ موجود من قبل ولكنه لم يكن معروفاً للمتعلم وبالتالي فهو يختلف عن

الاختراع أو الابتكار، بمعنى أن الابتكار هو الوصول إلى شئ لم يكن معروفاً أو موجوداً من قبل أما الاكتشاف أحد مراحل الابتكار.

ويرى "جانبيه" أن الاكتشاف يقوم على ربط الخبرات السابقة بخبرات جديدة ذات مستوى أعلى لحل المشكلة التي يواجهها المتعلم ثم يعممها لحل المشكلات الجديدة من نفس النوع، يستخدم المتعلم في ذلك مهاراته العقلية لاكتشاف المفهوم أو المبدأ بدلاً من تلقيه من المعلم، وبالتالي يتبع المتعلم مسلك العلماء في تعلمه بالاكتشاف عند بحثه عن حلول لمشكلة من المشكلات (أحمد النجدي وآخرون، ٢٠٠٣، ١٥٦).

ويشير **William Baker (2016, 246)** أن الاكتشاف الموجه يعمل على تحقيق

مجموعة من الأهداف أهمها :

١- نظراً لمواجهة الصعوبات في الموقف التعليمي يعمل على تطوير المهارات والاتجاهات لدى المتعلم مما يزيد من الكفاءة الذهنية للمتعلم.

٢- نجاح التلميذ في الوصول إلى الاكتشاف أو حل المشكلة يزيد من دافعية التعلم وبالتالي الإشباع الذاتي لدى المتعلم.

٣- يساعد على الاحتفاظ بالمعلومات بالذاكرة أطول فترة ممكنة "بقاء أثر التعلم" وذلك نتيجة وصول المتعلم بها بنفسه.

بالإضافة إلى ذلك فالإكتشاف الموجه يتيح الوقت للتلاميذ لتمثيل المعلومات وتعديلها، فالتعلم الحقيقي يتم عندما يتعامل المتعلم عقلياً مع المعلومات التي يكتسبها، ويصبح المتعلم أكثر إيجابية وتقل سلبيته فيتعلم التوجيه الذاتي والقدرة على الاتصال الجماعي وتنمو لديه القدرة على تفسير المعلومات.

وحيث أنه من الملاحظ في مدارسنا أن التلاميذ لا يشاركون في الموقف التعليمي على النحو المطلوب فمن هنا برزت أهمية الاكتشاف الموجه في التدريس بصفة عامة والاقتصاد المنزلي بصفة خاصة حيث يمكن أن يسهم في تعليم مادة الاقتصاد المنزلي على النحو التالي :

١- يجعل الموقف التعليمي يقوم على جهد المتعلم، حيث يقوم بتفسير ما يقرأ بتوجيه وإرشاد من المعلم.

٢- يزيد من دافعية المتعلم نحو المادة.

- ٣- ينمى القدرة الاستنتاجية لدى المتعلمين من خلال توصلهم للخبرات والمعلومات بالاعتماد على أنفسهم.
- ٤- يكون الاتجاه النقدى لدى المتعلمين فيجعلهم ينقدون ما يقرؤون بتوضيح إيجابيات وسلبيات النص.
- ٥- يتيح الوقت للمتعلمين للتفكير التأملى وبالتالي يكون المتعلمين اتجاهاً سليماً.

مزايا التعلم بالاكتشاف الموجه :

يتميز الاكتشاف الموجه بمجموعة من المزايا أهمها : (عامر الشهرانى - سعيد محمد، ٢٠٠٤، ٢٦٢) :

- ١- تنمية الكفايات الفعلية للمتعم.
 - ٢- زيادة الدافعية والرغبة فى التعلم.
 - ٣- يقلل من ظاهرة النسيان ويجعل المادة قابلة للفهم والاستيعاب.
 - ٤- يساعد المتعلم على تعلم كيف يتعلم واستعمال المهارات العقلية العليا.
 - ٥- ينمى لدى المتعلم الاستقلالية والاعتماد على النفس.
 - ٦- يحول المتعلم من متلقى للمعرفة إلى صانعها.
 - ٧- يوجه المتعلم إلى التعلم الذاتى.
 - ٨- جعل الموقف التعليمى أكثر متعة وتشويقاً.
- ونظراً للمزايا المتعددة للتعلم بالاكتشاف فقد اهتم كثير من التربويين به حيث استخدمت أكثر من طريقة للتعلم بالاكتشاف تختلف هذه الطرق فى مدى الحرية التى تعطى للمتعم ودرجة توجيه المعلم وإشرافه على الموقف التعليمى وأداء المعلمين فى الأنشطة المختلفة.
- فهناك نوعان من الاكتشاف وهما الاكتشاف الحر يتوصل المتعلم بنفسه إلى اكتشاف المعلومة، بينما فى الاكتشاف الموجه فينظم المعلم الموقف التعليمى بالشكل الذى يقود فيه المتعلمين لاكتشاف المعلومة وذلك باستخدام الأسئلة الموجهة أو الوسائط التعليمية أو الألعاب أو التجارب العلمية (عاطف عدلى، ٢٠٠٥، ٤٤).

ويفضل استخدام الاكتشاف الموجه فى تعليم التلاميذ فى المراحل التعليمية الأولى عن الاكتشاف الحر وذلك لأن عندما يتوصل التلاميذ إلى الاكتشاف دون تدخل المعلم فإن هذه إذا حدثت تتطلب وقتاً أطول ربما كان من الأفضل الاستفادة به فى أنشطة أخرى، كما قد يفشل

التلاميذ في التوصل إلى هذه الاكتشافات لذا فإن الأمر يحتاج إلى بعض التوجيه من المعلمة لتشجيعهم على أداء المهام.

دور المعلم في التعلم بالاكتشاف الموجه :

إن طريقة الاكتشاف الموجه تنطوي على مجموعة من الخطوات يجب إتباعها عند إعداد الدرس باستخدامها نلخصها فيما يلي (عامر الشهراني - سعيد محمد، ٢٠٠٤، ٢٦٤-٢٦٥)، (زيد الهويدي، ٢٠١٠، ٢٠٤) :

- ١- تمكن المعلم من استراتيجيات التدريس ومهارة طرح الأسئلة.
- ٢- وعى المعلم بأهمية بناء علاقة بينه وبين المتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم.
- ٣- تكوين بيئة تعلم متمركزة حول المتعلم.
- ٤- تحديد المعلومات العلمية المراد تقديمها للمتعلمين.
- ٥- صياغة المشكلة على هيئة أسئلة فرعية بحيث تنمي مهارة فرض الفروض لدى المتعلمين.
- ٦- تحديد الأدوات والأنشطة اللازمة للدرس.
- ٧- التمهيد للدرس.
- ٨- الاستعانة بالمراجع والمصادر المرتبطة بالدرس.
- ٩- تحديد مصادر الدرس للمتعلمين.
- ١٠- صياغة الأسئلة ذات الإجابة المفتوحة التي تهدف إلى تطبيق ما تعلمه التلاميذ.
- ١١- تقويم عمل التلاميذ ومساعدتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة.

معوقات الاكتشاف الموجه :

يواجه الاكتشاف الموجه مجموعة من المعوقات تجعله لا يتم على النحو المرغوب، مما يجعله لا يحقق النتائج المرجوة منه ومن أهم تلك المعوقات (أحمد النجدي وآخرون، ٢٠٠٣، ١١٩):

- ١- عدم قدرة المعلم على تخطيط وتصميم أنشطة فعالة يتطلبها الدرس.
- ٢- عدم توافر الأدوات والمواد والأجهزة الضرورية لعمليات الاكتشاف الموجه.
- ٣- ضيق الوقت المخصص للدرس بما لا يتناسب مع كثرة موضوعات المنهج.

التفكير التأملى **Reflective Thinking** :

يعد التأمل أحد العمليات الضرورية فى عمليتى التعليم والتعلم، فقد أشارت نتائج البحوث التربوية إلى أن التأمل يعزز مهارات التفكير لدى الطلاب والمعلمين على حد سواء فى مجمل أنشطة تعلمهم ومسيرة تطورهم (Phan, 2007) وتتضح هذه الأهمية كما أوجزها (Kim, 2005) فى تشجيع المتعلمين على تحقيق فهم أعمق للمحتوى التعليمى، وتحويل خبراتهم السلبية المرتبطة بمشاعرهم ودوافعهم إلى خبرات إيجابية إضافة إلى تحقيق المعنى من خبراتهم التعليمية.

وعلى الرغم من ذلك يأخذ تعليم التفكير التأملى أهتماماً قليلاً من قبل المعلمين مقارنة بأنواع التفكير الأخرى كالتفكير الإبداعى والتفكير الناقد، فلا نكاد نلاحظ دراسات تعمل على تميته عند الطلاب على الرغم من أهميته كما أشار إليه (Taylor, 2007, 112). وقد تعددت تعريفات العلماء للتفكير التأملى وتطورت بتطور العناصر التى يتضمنها فقد بين (Schone, 1987, 33) أن التفكير التأملى قدرة حدسية للشخص تمكنه من تأمل للخبرات لوصف الأحداث وتحليلها وصولاً لقواعد مفيدة للتدريب والتعلم فى مواقف أخرى مشابهة. ويعرفه كل من كيش وجانيت (Kish & Janet, 1997, 53) بأنه التفكير الذى يؤدي إلى الإبداع وإلى إمكانية إطلاق الروح الإنسانية وتقل الفرد من الاهتمام بالنتائج إلى الاهتمام بالعملية، وهو يربط بين ما هو معروف وما تم قراءته، والتعرف إليه والشعور به، وهو التفكير الذى يثير فضولنا حينما نقوم بربط الخبرات مع تتابع الأفكار. كما يعرفه (Griffith & Frieden, 2000, 80) بأنه دراسة الأفكار والافتراضات المتوافرة فى ذهن الفرد بشكل مستمر حيث تسهم فى تعزيز و تدعيم مجموعة من الآراء والأفكار والمعتقدات.

ويشير ثورب (Thorpe, 2001, 67) إلى أن التفكير التأملى يهتم بعمليات الاختبار الداخلى، واكتشاف القضايا المهمة والتعامل معها عن طريق التجربة التى تؤدى إلى الإبداع وتوضيح المعانى للشخص، وتكون النتيجة تغيير وجهات النظر والتطورات للموضوعات المختلفة. فى حين عرفه مجدى إبراهيم (٢٠٠٥، ٤٤٧) بأنه عملية عقلية تعمل على تحليل المواقف المشككة إلى مجموعة من العناصر ودراسة مختلف الحلول الممكنة وتقييمها والتحقق من مدى صلاحيتها.

ويبينه على الحلاق (٢٠١٠) على أنه التفكير الذى يتأمل فيه الفرد للموقف الذى أمامه ويحلله إلى عناصره المختلفة ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بغية الوصول إلى النتائج التى يتطلبها هذا الموقف وتقييم النتائج فى ضوء الخطط الموضوعة.

بينما تراه ليونز (Lyons, 2010) بأنه نوع من التفكير الذى يعتمد بشكل مباشر على معالجة أكثر من موضوع فى الدماغ ويعطيها اهتماماً واضحاً حسب أهميتها.

ويمكن تلخيص أهم مرتكزات التفكير التأملى كما جاء فى التعريفات السابقة بما يأتى:

- ١- تحليل المواقف إلى عناصر ورسم الخطط اللازمة لفهمها للوصول إلى النتائج.
- ٢- الاهتمام الحذر حول أى معتقد أو رأى يقدم فى المعرفة.
- ٣- التدبر النشط والمستمر لأى أفكار فى ذهن الفرد.
- ٤- الربط بين ما يشعر به الفرد وما يقرؤه وما يعرفه.
- ٥- المراقبة الشخصية ومراجعة الذات وتقويمها.
- ٦- دور التجربة فى الاختبار الذاتى واكتشاف القضايا المهمة.

أهمية التفكير التأملى :

يلخص جويل (Joel, 2017, 32) أهمية التفكير التأملى فى :

- ١- تطوير استراتيجيات التعليم والتعلم.
- ٢- تحسين نوعية التفكير.
- ٣- مساعدة الطلاب فى تقويم أعمالهم ذاتياً.
- ٤- تنمية الناحية النفسية لدى الطلاب.
- ٥- حل المشكلات اليومية والمشكلات غير الاعتيادية بطرق غير تقليدية.
- ٦- التأمل بأفكار متعددة حول الموضوع.

مراحل التفكير التأملى :

يمر التفكير التأملى كغيره من أنواع التفكير الأخرى بعدة مراحل، وهى كما حددها

رودجارز (Rodgers, 2002, 842-866) و (عزو عفانه - فتحية اللولو، ٢٠٠٢، ١٠) :

- ١- الوعى بالمشكلة.
- ٢- فهم المشكلة.
- ٣- وضع الحلول المقترحة وتصنيف البيانات واكتشاف العلاقات.
- ٤- استنباط نتائج الحلول المقترحة.
- ٥- اختبار الحلول عملياً.

ويجب مراعاة السير بشكل منظم لمراحل التفكير التأملى حتى يتمكن الطالب من التأمل.

ويشير ولیم عبيد وعزو عفانه (٢٠٠٣) إلى مجموعة من العمليات العقلية المتضمنة في التفكير التأملی وهي :

- ١- الميل والانتباه الموجهان نحو الهدف. (اتجاه)
- ٢- إدراك العلاقات. (تفسير)
- ٣- اختبار الخبرات الملائمة وتذكرها. (اختبار)
- ٤- تمييز العلاقات بين مكونات الخبرة. (استبصار)
- ٥- تكوين أنماط عقلية جديدة. (إبداع)
- ٦- تقويم الحل كتطبيق عملي. (نقد)

وجزاً ميزيرو (Mezirow, 1991, 38) التفكير التأملی إلى ثلاث محاور هي:

١- التأمل بالمحتوى (Contents Reflection) :

وهو التفكير بما نواجهه وما نفكر فيه والتأمل بالمحتوى يهتم بالسؤال الذي يبدأ بكلمة (ماذا؟).

٢- التأمل بالعملية (Process Reflection) :

ويتم الاهتمام بالطريقة أو الأسلوب الذي نتأمل به، أي دراسة الكيفية التي يقوم بها الطالب بواجباته، من حيث إدارتها والتفكير بها والشعور وتنفيذها ومن ثم تقويم مستوى الأداء في تنفيذها، أي يهتم بالسؤال الذي يبدأ بكلمة (كيف؟).

٣- التأمل الأولى (Premise Reflection) :

وهو التأمل الذي يجعل الطالب يدرك لماذا يدرك الأشياء ويفكر بها ويشعر بها، وينفذها، وينظر كمبر وآخرون (Kember, et al., 2006, 381) إلى التأمل الأولى على أنه المستوى الأعلى من التفكير التأملی، إذ يمكن به نقل المعنى العام الذي يدور في الذهن وأنه يفتح المجال أمام احتمالية نقل وجهات النظر المختلفة.

وترى سوزان وكارين (Susan, J. & Karen, D., 2010, 44) أن التفكير التأملی هو اتجاه عظيم للعقل يعمل على تحسين التعلم ويعزز من أداء الطلاب حيث يتيح لهم الفرصة في التفكير فيما تعلموا وكيف يمكن الاستفادة منه في الحاضر والمستقبل إلى جانب أنه يساعد على الاحتفاظ بالتعلم في الذاكرة أطول فترة ممكنة.

مهارات التفكير التأملی :

مهارات التفكير التأملی هي القدرة على تقييم وتفسير الدلائل وتعديل الآراء وعمل أحكام موضوعية (مصطفى عبد السلام، ٢٠٠٩، ٢١٦).

ويشتمل التفكير التأملى على خمس مهارات أساسية كما ذكرها عبد العزيز طلبة (٢٠١١، ٢٧٨) و نادية حسين (٢٠١٣، ١٢٩) كما يلي :

١- التأمل والملاحظة (Meditation and Observation) :

ويقصد به القدرة على عرض جوانب المشكلة والتعرف على مكوناتها سواء كانت من خلال المشكلة أو إعطاء رسم أو شكل يبين مكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً.

٢- الكشف عن المغالطات (Paralogisms Revealing) :

وهى القدرة على تحديد الفجوات فى المشكلة وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية أو تحديد بعض الخطوات الخاطئة فى إنجاز المهام التربوية.

٣- الوصول إلى استنتاجات (Conclusions) :

هى القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون المشكلة والتوصل إلى نتائج مناسبة.

٤- إعطاء تفسيرات مقنعة (Provide Convincing Explanations) :

هى القدرة على إعطاء معنى للنتائج أو العلاقات الرابطة، وقد يكون هذا المعنى معتمداً على معلومات سابقة أو على طبيعة المشكلة وخصائصها.

دور المعلم فى تنمية التفكير التأملى :

ذكر خالد حسن (٢٠١٣، ٢١٩) أنه لإنجاح عملية تعليم التفكير التأملى على المعلم دوراً أساسياً فى ذلك حيث عليه التحلى بمجموعة من السلوكيات التى من شأنها توفر بيئة صافية مناسبة لتنمية التفكير التأملى، وهى كالتالى:

- ١- احترام التنوع والاختلافات فى الرأى.
- ٢- تشجيع التعلم النشط.
- ٣- تشجيع المناقشة والتعبير.
- ٤- مراعاة الاستماع للطلاب.
- ٥- تقبل أفكار الطلاب.
- ٦- إعطاء وقت كافي للتفكير.
- ٧- تنمية ثقة الطلاب بأنفسهم.
- ٨- إعطاء تغذية راجعة إيجابية.
- ٩- تثمين أفكار الطلاب وتقديرها.

ويضيف محمد أحمد (٢٠١٧، ٣٣-٣٤) على المعلم تعديل التفكير التأملى الخطأ عند الطلاب بطريقة لا تهدم التفكير، وبناء التفكير التأملى على أساس علمى ومراعاة مستويات التفكير التأملى والتنوع بينها إلى جانب أنه عند إطلاق العنان للطلاب فى التفكير يجب مراعاة مهارات التفكير التأملى وعلى المعلم أن يركز على عدد قليل من الموضوعات فى البداية.

طرق تعزيز التفكير التأملى :

وضع شنج وتساى (Chuang & Tsai, 2005, 255-272) عدة أمور يمكن أن تعزز قدرة الطلاب على التفكير التأملى، وتوفر لهم بيئة تعليمية غنية تثرى معلوماتهم وهذه الأمور هى:

- ١- حرص المعلم أن يكون نموذجاً جيداً فى تفكيره واتجاهاته لكى يكون قدوة لطلابه.
- ٢- تزويد الطلاب بمواد قرائية تتضمن حوارات ومناقشات واستنتاجات.
- ٣- تشجيع الطلاب على الاختلافات فى الرأى وتقبل الرأى الآخر.
- ٤- طرح الأسئلة المثيرة للتفكير التى تتطلب أكثر من إجابة أو رأى أو فكرة.
- ٥- تشجيع الطلاب على اتخاذ قرارات مستقلة فيما يتعلق بحياته الشخصية أو بالمنهج المدرسى.
- ٦- تحفيز الطلاب على ابتكار أفكار جديدة، وطرح حلول بديلة حول المواقف المطروحة ومن ثم كافتهم على تلك الأفكار والحلول.
- ٧- اشراك الطلاب فى التفكير ووضع الخطط فى المواقف والمشكلات التى تواجههم فى حياتهم الدراسية.
- ٨- تحفيز الطلاب على التفاعل الاجتماعى.

ويتضح من خلال العرض السابق أهمية التفكير بشكل عام، والتفكير التأملى بشكل خاص فى فهم المواقف التى يتعرض لها الطلاب فى البيئة الصفية وغير الصفية وتحليلها وبناء الافتراضات لحلها، مما يمكنهم من التحكم بوعى فى عملية التفكير والتعلم، فعندما يكون الطالب واعياً لعملية التفكير المتضمنة، فإنه يستطيع تطبيق هذا التفكير فى مواقف مشابهة لأن ممارسة التفكير التأملى تكسب الطلاب القدرة على ربط المعرفة الجديدة بالخبرات السابقة مما يساعد على إصدار الأحكام واتخاذ القرارات والارتقاء بالتفكير، كما يبين إنه لا بد للتفكير التأملى من بيئة داعمة من حيث التوجيه واستخدام استراتيجيات تدريس حديثة والمناقشات الجماعية مما يساعد الطلاب على أن يدركوا ما تعلموه وما يرغبون فى تعلمه حيث يعمل التفكير التأملى على بناء أفضل للمعرفة والمهارات عند الطلاب.

القضايا المعاصرة Contemporary Issues :

تعد القضايا المعاصرة من أهم الظواهر التي تشغل العالم حالياً، والتربية هي إحدى الوسائل التي يمكن أن تسهم في الحد من هذه القضايا سواء كانت على المستوى العالمي أو المستوى المحلي، فعلى سبيل المستوى العالمي توجد مجموعة من المخاطر والتوترات التي تقع على كاهل التربية لإعداد الأجيال لمواجهةها، وعلى المستوى العالمي نفسه يجد اهتماماً كبيراً لدى غالبية الدول لتطوير نظمها التعليمية ومناهجها بما يمكنها من التعامل مع القضايا المعاصرة وتحقيق الاستفادة منها.

مفهوم القضايا المعاصرة :

تعرف القضايا المعاصرة بأنها مجموعة من المشكلات العالمية والمحلية، وهي انعكاس للتطورات العالمية والعلمية والتكنولوجية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية وجميعها قضايا وموضوعات تؤثر في حياة الأفراد الحالية والمستقبلية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٠).

واتفق كل من (على الجمل، ٢٠٠٢، ٨٧)، (أحمد اللقاني - على الجمل، ٢٠٠٣، ١٨٤)، (المياء شوقت، ٢٠٠٦، ٢٥٨) على أن القضايا المعاصرة هي تلك القضايا التي تعبر عن مشكلات سياسية وأخلاقية واقتصادية واجتماعية وثقافية لها صفة الحداثة وتتعدد فيها الآراء ووجهات النظر المختلفة، وجميعها موضوعات تؤثر في حياة الأفراد الحالية والمستقبلية، ويمكن تناول من خلال المناهج المختلفة على حسب طبيعة المادة وهي تساهم في تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ.

وتعنى مجموعة من المشكلات ذات الطابع السياسي المحلي والعالمي والتي تشغل الرأي العام والحكومات والمنظمات الدولية وتمثل في مجملها بؤرة اهتمام من قبل وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمكتوبة (صلاح عبد السميع، ٢٠٠٩، ٨٢).

بينما يظهرها سليم عبد الرحمن (٢٠١٠، ٦٨) على أنها القضايا التي ظهرت في الآونة الأخيرة وكثر الحديث عنها وكثر الخلاف حولها لما بها من مفاهيم وأفكار غير مألوفة لدى الشباب ومازالت مبهمة مثل (العولمة - العدالة - الحرية).

في حين بينها سالم محمود (٢٠١٢، ١٥٢) بأنها القضايا المعاصرة التي ترتبت على المتغيرات التي يمر بها العالم وتؤثر في المجتمع سلباً وإيجاباً وتعبر عن مشكلات أخلاقية أو اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية أو فقهية لها صفة الحداثة وتتعدد فيها الآراء ووجهات النظر.

يتضح من العرض السابق أن القضايا المعاصرة هى مشكلات لمجالات عديدة تتداخل مع بعضها البعض نتيجة للتطورات الحادثة على المستويات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتكنولوجية والتربوية تؤثر فى حياة الفرد فى الوقت الحاضر أو المستقبل وتقع مسئولية الوعى بها على عاتق التربية لتسهم فى تشكيل شخصية وفكر المتعلم.

مجالات القضايا المعاصرة :

لل قضايا المعاصرة مجالات عديدة تتداخل بعضها البعض فهناك قضايا تربوية عديدة لا بد للمتعلم أن يعى بها مثل حقوق الإنسان ومفاهيم المجتمع المدنى، التربية الأسرية السليمة، ودور التربية فى التنمية المستدامة، توظيف تكنولوجيا التربية وغيرها من القضايا التى تشكل رؤية واضحة لدى المتعلم فى فهم القضايا التربوية الحديثة، وفهم ومعرفة مصطلحات القضايا السياسية المعاصرة بحيث يواكب آخر المستجدات والتوجهات السياسية الحديثة حتى يتمكن المتعلم من بناء موقف سياسى سليم وتعطيه تفسيرات لكل الظواهر فى الداخل والخارج (حسين محمد، ٢٠٠٠، ٣٠)، (عماد الزغلول - رافع الزغلول، ٢٠٠٣، ٣٦).

وهناك قضايا اجتماعية كثيرة سواء كانت عامة أو خاصة من الضرورى أن يكون المتعلم على وعى بها ومن القضايا العامة (الصحة العامة، السكان والتغذية، التنمية المستدامة، دور المرأة) والتى تعد من القضايا الهامة التى يواجهها العالم دوماً وتأخذ الجهد الكبير فى محاولة التغلب عليها، وكذلك القضايا الخاصة مثل قضايا الشباب (كالمخدرات، الفراغ، التعصب، المسئولية الاجتماعية) والتى لا بد للطلاب أن يتعرفوا على مخاطرها وكيفية التغلب عليها حتى لا يكونوا ضحية تلك المشكلات والقضايا وهذا بدوره يعزز وعى المتعلم بإنسانيته وينمى لديه مهارة النقاش وحل المشكلات (صلاح سالم، ٢٠٠٤، ٢٤٨).

المناهج الدراسية والقضايا المعاصرة :

يتمثل دور المناهج فى مراحل التعليم العام فى مساعدة الجيل الصاعد على مواجهة القضايا المعاصرة وقد قدم كل من (مكتب اليونسكو الدائم للدول العربية، ١٩٩٤، ٢٩)، (مى محمود، ٢٠٠٢، ٩٥٩)، (سيد عبد الله، ٢٠٠٦، ٨٩-٩٠) عدة توجهات لمواجهة القضايا المعاصرة من خلال المناهج منها ما يلى:

١- إعداد مواد تعليمية مناسبة يمثل الإلمام بمحتواها المعرفى واكتساب مهاراتها مطلباً ضرورياً لمواجهة القضايا المعاصرة.

- ٢- فى ضوء تزايد المعلومات المتاحة ينبغى على المناهج تنمية الاتجاه لدى الطلاب للسعى نحو الحصول على المعرفة وتدريب المتعلمين على التريث فى إصدار الأحكام وتنمية قدرات الطلاب على التفكير مثل الاستقصاء والقراءات الخارجية وحل المشكلات.
- ٣- تركيز المناهج على تعليم المهارات العقلية وأن تكسب الطلاب مهارات القدرة على اختيار المعلومات وانتقاء النافع منها والقدرة على إعادة تنظيم المعرفة والقدرة على استخدام المعرفة فى إنتاج أفكار جديدة.
- ٤- إبراز الجانب الوجدانى فى كافة أبعاد العملية التربوية (أهداف - محتوى - طرق - تدريس - أساليب تقويم).
- ٥- تأكيد الديمقراطية كقيمة وتدعيم ممارستها كأسلوب حياة.
- ٦- وضع خطة لمختلف المواد الدراسية لتنمية القيم والاتجاهات الإيجابية اللازمة لإعداد الإنسان لمواجهة القضايا المعاصرة ومن هذه القيم (الوعى بالحقوق الإنسانية مع الإحساس بالمسئولية الاجتماعية وقيمة الإنصاف الاجتماعى والمشاركة الديمقراطية فى اتخاذ القرار، والروح التعاونية للتغيير والإحساس بالالتزام نحو البيئة وحمايتها والحفاظ عليها والتنمية المستدامة).
- ٧- تدريب الطلاب على تقييم الظواهر المحيطة والتأمل فيها دون التوقف أمام الشكل الظاهرى لها. وباعتبار أن المناهج الدراسية هى وسيلة تحقيق أهداف التربية والتعليم لذا فقد اهتم المسئولون عن تطوير المناهج بالقضايا المعاصرة وذلك بإدخال القضايا والمفاهيم المرتبطة بها فى المناهج الدراسية المختلفة باستخدام أساليب متنوعة، فهناك بعض المعايير التى يمكن أن يهتم بها واضعوا المناهج من أجل توظيف القضايا المعاصرة فى مناهج الاقتصاد المنزلى للمرحلة الإعدادية وهى كما يلى:
- ١- ارتباط مادة القضية بأهداف تدريس الاقتصاد المنزلى وبالتالي تحقيق أهداف مادة الدرس.
- ٢- الأهمية : وهنا يبرز دور المعلم فى اختيار القضية ذات العلاقة بالمنهج وذلك لا يتأتى إلا من خلال تحليل المنهج قبل تدريسه من أجل الإعداد الأمثل لهذه المصادر.
- ٣- ملائمة القضية لمستوى خبرات التلاميذ.
- ٤- البحث عما هو جديد لتقديمه للتلاميذ على أن تتضمن اكتشافات وتطورات اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية وعلمية نلمسها فى أرض الواقع.

- ٥- تنمى القضية لدى التلاميذ قدرات الفهم والنقد والتنبؤ والربط بين المقدمات والنتائج والتطورات المستقبلية محلياً وقومياً وعالمياً.
- ٦- التأكد من مصادر المعلومات المتصلة بالقضية سواء كانت صادرة عن جهة رسمية موثوق بها أو أحد وكالات الأنباء.
- ٧- تناول القضية بالتفسير والعرض والمناقشة المنهجية وبالتالي يتيح للتلاميذ التفرقة بين الرأى والحقيقة.

دور المعلم عند دمج القضايا المعاصرة بالمنهج :

- تؤكد جيهان كمال (٢٠٠٦، ٢٧-٢٨)، فاطمة محمود (٢٠١٦، ١٦٨) على أنه يجب على المعلم عند استخدام القضايا المعاصرة مراعاة مجموعة من الإجراءات تتمثل فيما يلى :
- ١- إعداد لوحة إخبارية داخل كل فصل خاصة بالقضايا المعاصرة، يحتوى على مقالات وصور وتقارير من المجالات والصحف الرسمية.
 - ٢- ربط القضية بالموضوع (مجال الدرس).
 - ٣- تكليف التلاميذ بجمع المعلومات المتعلقة بالقضية ثم القيام بتحليلها.
 - ٤- تخصيص وقت لتدريب التلاميذ على متابعة القضايا المعاصرة ودراستها وكتابة تقارير عنها.
 - ٥- مشاركة التلاميذ فى المناقشة الموضوعية حول القضية المطروحة من أجل التوصل إلى حلول ممكنة لها.
 - ٦- استخدام وسائل متنوعة ومشوقة لعرض الأحداث والقضايا المعاصرة.
 - ٧- توضيح الآثار التى يمكن أن تترتب على القضايا المعاصرة.
- من خلال العرض السابق يتضح أهمية تضمين مفاهيم القضايا المعاصرة فى ثنايا محتوى المواد الدراسية المقررة بصورة منطقية بما لا يخل بأهداف محتوى المواد الدراسية وباستخدام استراتيجيات تدريس حديثة لمواكبة العصر للعمل على توعية المتعلمين بهذه المفاهيم والقضايا من خلال ربط هذه القضايا والأحداث بأساسيات المادة الدراسية وممارسة أنشطة متنوعة ينظمها المعلم تتيح للمتعلمين تنمية قدراتهم ومهاراتهم وأساليب تفكيرهم التى تجعلهم قادرين على مواجهة الحياة والتعامل معها بتحدياتها المختلفة.

الدراسات والبحوث السابقة:**أولاً: دراسات تتعلق بالاكشاف الموجه :****دراسة عاطف عدلى (٢٠٠٥) :**

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام الاكتشاف الموجه فى تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية والاهتمامات العلمية لدى طفل الروضة حيث تمثلت عينة الدراسة من (١٤٠) طفلاً مقسمة على مجموعتين، تجريبية ويبلغ عددها (٧٠) طفلاً، وضابطة ويبلغ عددها (٧٠) طفلاً واستعانت الدراسة بالأدوات التالية (برنامج مقترح قائم على مجموعة من الأنشطة التى من شأنها تعمل على تنمية مهارات عمليات العلم لدى طفل الروضة، ومقياس مهارات عمليات العلم الأساسية لطفل الروضة، ومقياس الاهتمامات العلمية) وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة فى اكتساب مهارات عمليات العلم لصالح المجموعة التجريبية بعد استخدام الاكتشاف الموجه.

دراسة سهام محمد (٢٠٠٩) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام أسلوب الاكتشاف الموجه فى تدريس علم الاجتماع على التحصيل لدى طلاب مرحلة الثانوية العامة واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى مستوى التحصيل والقدرات الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية التى درست باستخدام أسلوب الاكتشاف الموجه.

دراسة خالد عبد القادر (٢٠١٢) :

هدفت الدراسة التعرف على أثر طريقة الاكتشاف الموجه فى تدريس الرياضيات على التفكير فيما وراء المعرفة والتحصيل الدراسى لدى طلاب الصف التاسع الأساسى بمحافظات غزة، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦) طالبة قسمت بالتساوى على مجموعتين إحداهما تجريبية درست بطريقة الاكتشاف الموجه والأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية. وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذو دلالة إحصائية فى التفكير فوق المعرف والتحصيل الدراسى بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط قوى بين التفكير فوق المعرفى والتحصيل الدراسى.

دراسة رجاء حميد (٢٠١٣) :

هدفت الدراسة التعرف على أثر طريقة الاكتشاف الموجه فى الحصول على مشغولات فنية بمستوى من الجودة والاقتصاد بالتكلفة وذلك لدى طالبات الصف الثانى المتوسط بالمدارس الثانوية وقد تمثلت عينة الدراسة من (١٥) طالبة، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعة التجريبية الواحدة، كما تمثلت أدوات الدراسة فى اختبار مهارى وبطاقة ملاحظة يتم تطبيقهم قليلاً وبعدياً على أفراد المجموعة التجريبية. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً فى جميع مجالات بطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدى للمجموعة التجريبية مما يبين دور التعلم بالاكتشاف فى تنمية المهارات الفنية لدى الطالبات.

دراسة بلقاسم موهوبى (٢٠١٦) :

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر أسلوب الاكتشاف الموجه فى تنمية التفكير التأملى ودافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، كما تمثلت عينة الدراسة من (٧١) طالب من طلاب المرحلة الثانوية وقد قسمت عينة الدراسة على المجموعتين حيث كانت المجموعة التجريبية وعددها (٣٦)، والمجموعة الضابطة (٣٥) طالب وللتحقق من أهداف الدراسة تمثلت أدوات الدراسة فى مقياس التفكير التأملى ومقياس دافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية. وأظهرت النتائج أن أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه أدى إلى تنمية التفكير التأملى ودافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية لدى عينة الدراسة.

دراسة فاضل عبد العباس (٢٠١٧) :

استهدفت الدراسة معرفة أثر تدريس الرياضيات للصف الرابع العلمى بطريقة الاكتشاف الموجه على التحصيل الدراسى لديهم، ومقارنة طريقة الاكتشاف الموجه بالطريقة التقليدية فى بقاء أثر التعلم لدى عينة الدراسة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالباً من طلاب الصف الرابع العلمى موزعين بالتساوى على مجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة فى اختبارين (للتحصيلى الدراسى - لقياس بقاء أثر التعلم). وقد أسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين فى الاختبار التحصيلى وكذلك بقاء أثر التعلم ولكن بفارق بسيط لصالح المجموعة التجريبية مما دعا الباحث إلى اقتراح إجراء مزيد من البحوث فى استخدام الاكتشاف الموجه.

دراسة شبرين محمود (٢٠١٧) :

هدفت الدراسة التعرف على مدى فاعلية إستراتيجية الاكتشاف الموجه في تنمية بعض المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري في الرياضيات لدى أطفال مرحلة الرياض ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت أدوات للدراسة متمثلة في الاختبار المصور للمفاهيم الرياضية، واختبار التفكير الابتكاري في الرياضيات، وبطاقة ملاحظة. وأتبعته الباحثة المنهج التجريبي القائم على التصميم القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة حيث تكونت عينة الدراسة من (٨٤) طفلاً من الملتحقين بمرحلة الرياض بمحافظة البحيرة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن ثبوت فاعلية إستراتيجية الاكتشاف الموجه في تنمية بعض المفاهيم الرياضية والتفكير الابتكاري في الرياضيات لدى أطفال مرحلة الرياض.

دراسة رياض عبد الرحمن (٢٠١٧) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام برمجية للتعلم بالاكتشاف الموجه في تدريس مقرر الحاسب الآلي على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول الثانوى بمدينة الرياض وقد اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة حيث درست المجموعة التجريبية مقرر الحاسب الآلي باستخدام برمجية للتعلم بالاكتشاف الموجه والضابطة درست نفس المحتوى بالطريقة المعتادة وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالبة بالصف الأول الثانوى بمدينة الرياض، وتم تقسيمهن بالتساوى على المجموعتين ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم الأدوات التالية (برمجية تعليمية قائمة على الاكتشاف الموجه - اختبار تحصيلي) وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام برمجية التعلم بالاكتشاف الموجه فيما يتعلق بالتحصيل في مستويات بلوم المعرفية.

ثانياً : دراسات تتعلق بالتفكير التأملى :**دراسة زياد أمين (٢٠٠٥) :**

هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين التفكير التأملى والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة فى ضوء بعض المتغيرات وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٤) طالب وطالبة نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث وقد طبق عليهم مقياس

أيزنك وولسون للتفكير التأملى. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى التفكير التأملى تعزى لمتغير المستوى العلمى، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى التفكير تعزى لمتغير الجنس وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التحصيل على مستوى التفكير التأملى.

دراسة : (2007) Mehardal, et. Al.

هدفت إلى التعرف على الفروق فى مستويات التفكير التأملى بين الطلاب الذين يدرسون فى بيئات تعليم تقليدية وبين الطلاب الذين يدرسون فى بيئات التعلم القائمة على حل المشكلات، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٦) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الأساسية ممن يدرسون فى صفوف تعليم تقليدية كمجموعة ضابطة، فى حين تكونت المجموعة التجريبية من (٥٤) طالب وطالبة. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن استجابات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس التفكير التأملى كانت حصول مستوى الفهم على الترتيب الأول، فى حين جاء مستوى التأمل فى الترتيب الأخير، أما المجموعة التجريبية فقد جاء مستوى الفهم فى الترتيب الأول، وفى الترتيب الأخير جاء مستوى العمل الاعتيادى، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين فى جميع المستويات ولصالح المجموعة التجريبية فى مستوى الفهم والتأمل والتأمل الناقد، فى حين كانت الفروق لصالح المجموعة الضابطة فى مستوى العمل الاعتيادى.

دراسة : (2008) Phan, H.

هدفت إلى التعرف على أثر بيئة التعلم الصفية على التحصيل، ومهارات التفكير التأملى على الإنجاز الأكاديمى وقد تألفت عينة الدراسة من (٢٩٨) طالب وطالبة موزعين على أربعة مدارس فى مدينة سيدنى باستراليا. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر لبيئة التعلم الصفية على أهداف التحصيل (إنجاز - إتقان - ومستويات التفكير التأملى)، كما أشارت النتائج إلى الحصول على الترتيب الأول لمستوى الفهم يليه مستوى التأمل الناقد ثم التأمل وفى الترتيب الأخير جاء مستوى العمل الاعتيادى، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً فى مستويات التفكير التأملى تعزى لمتغير الجنس.

دراسة محمود عبد الله (٢٠١٠) :

هدفت الدراسة إلى أثر إستراتيجية تعليمية قائمة على نموذج جنسن للتعلم المستند إلى الدماغ فى تنمية المفاهيم النحوية والتفكير التأملى لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى، ولتحقيق

أغراض الدراسة اعتمد الباحث المنهج شبه التجريبي واختار عينة قصدية من طلاب الصف التاسع الأساسى فى منطقة الفجيرة التعليمية بلغ عددها (١١٤) طالباً وطالبة درست باستخدام الإستراتيجية التعليمية القائمة على نموذج جنسن المستند إلى الدماغ، وضابطة وعددها (٥٧) طالب وطالبة درست بالطريقة الاعتيادية وتمثلت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلى ومقياس التفكير التأملى لأيزنك وولسون. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى أداء المجموعتين التجريبيه والضابطة على مقياس التفكير التأملى البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة موفق سليم (٢٠١٠):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر التدريب على الكتابة التأملية فى تنمية التفكير التأملى لدى عينة من طالبات رياض الأطفال فى جامعة الحسين بن طلال، وتكونت عينة الدراسة من (١١٢) طالبة حيث وزعت عشوائياً على مجموعتين. المجموعة الضابطة وتتكون من (٥٣) طالبة، والمجموعة التجريبية (٥٩) طالبة، وتم تطبيق القياس القبلى والبعدى لاختبار التفكير التأملى على كل من المجموعتين وقد أظهرت نتائج الدراسة أثر ذا دلالة إحصائية للتدريب على الكتابة التأملية فى تنمية التفكير التأملى لصالح الطالبات اللواتى تعلمن الكتابة التأملية.

دراسة (2015) Fariza, K., et. Al.:

هدفت الدراسة إلى فحص القدرة التأملية لدى الطلاب عند التعرف على أجهزة الكمبيوتر فى التعليم، وتضمنت الدراسة (٣٥) حقيبة إلكترونية كتبها طلاب السنة الأولى الذين التحقوا بدورة تدريبية لدراسة الكمبيوتر فى كلية التربية بجامعة كيبانجان باليزيا. تم تقديم الدورة التدريبية للطلاب المشاركين إستناداً إلى تعلمهم الأسبوعى لأنشطة عبر حقائب إلكترونية فردية، ثم تم إجراء التحليل الموضوعى باستخدام برنامج (NVIVO 10) إلى تصنيف القدرة التأملية لدى الطلاب، وكشفت نتيجة التحليل أن نسبة كبيرة من التأملات لا تدل على القدرات التأملية وهذه النتيجة ظهرت متأثرة بالطريقة التى تم تصميم الدورة بها والتي لا تتطلب بيئة داعمة ومناقشات توجيهية وجماعية بما يدل على أن التفكير التأملى ليس عفويًا ولكن يجب تحفيزه عن عمد من قبل السياق التربوى.

ثالثاً: دراسات تتعلق بالقضايا المعاصرة:

دراسة منى أسعد (٢٠٠٢):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى وعى معلمات الاقتصاد المنزلى بالقضايا المعاصرة المتضمنة خلال محتوى المناهج المطورة، وتقديم تصور مقترح لكيفية دمج القضايا المعاصرة ضمن محتوى علم الاقتصاد المنزلى من خلال دليل المعلمة والتعرف على الأداء التدريسي لمعلمات الاقتصاد المنزلى فيما يرتبط بالدمج بين مفاهيم الاقتصاد المنزلى للصف الأول الإعدادى والقضايا المعاصرة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٧) معلمة من معلمات الاقتصاد المنزلى من إدارة الزيتون والوايلى والقليوبية وشمال القاهرة والمنوفية، و (١٠٧) تلميذة من تلميذات الصف الأول الإعدادى، وتمثلت أدوات الدراسة بقياس لوعى معلمات الاقتصاد المنزلى بالقضايا المعاصرة وبطاقة ملاحظة لأداء معلمات الاقتصاد المنزلى المرتبطة بالدمج بين القضايا المعاصرة المتضمنة بمحتوى الاقتصاد المنزلى واختبار لقياس وعى التلميذات بالقضايا المعاصرة وأظهرت الدراسة نتائج أهمها انخفاض المستوى العام لوعى معلمات الاقتصاد المنزلى للقضايا المعاصرة المتضمنة فى مناهج الاقتصاد المنزلى فى المرحلة الإعدادية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المعلمات قبل وبعد استخدام دليل البرنامج المقترح فيما يرتبط باستخدام الأنشطة التى تعمل على الدمج بين القضايا المعاصرة ومفاهيم الدروس والمواقف الحياتية لصالح التطبيق البعدى. كما وجد فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى وعى تلميذات الصف الأول الإعدادى بالقضايا المعاصرة لصالح التطبيق البعدى.

دراسة شيرين شمس الدين (٢٠١٠):

هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج فى التربية الأسرية لطلاب المرحلة الإعدادية بنين، والتعرف على مدى فاعلية البرنامج فى رفع مستوى وعى الطلاب بالقضايا الأسرية المعاصرة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً من طلاب الصف الأول الإعدادى بمحافظة المنوفية، وتمثلت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلى وبطاقة ملاحظة لقياس المهارات الأدائية، ومقياس الوعى بالقضايا الأسرية المعاصرة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى الاختبار التحصيلى وبطاقة الملاحظة ومقياس الوعى بالقضايا الأسرية المعاصرة فى التطبيق البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة فاطمة محمود (٢٠١٦) :

هدفت الدراسة قياس فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة المدرسية المرتبطة بالاقتصاد المنزلي من خلال مدخل القضايا المعاصرة لتنمية الوعي المجتمعي والاتجاه نحو العمل التطوعي لتلميذات المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) تلميذة من تلميذات المرحلة الإعدادية واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعة التجريبية الواحدة وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي للمكون المعرفي بالوعي المجتمعي لدى التلميذات ومقياس الوعي المجتمعي ومقياس الاتجاه نحو العمل التطوعي لخدمة المجتمع وأظهرت الدراسة نتائج من أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحصيلي ومقياس الوعي المجتمعي ومقياس الاتجاه نحو العمل التطوعي إلى جانب وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الوعي المجتمعي واتجاهات تلميذات المرحلة الإعدادية نحو العمل التطوعي.

تعليق عام على الدراسات السابقة :

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات السابقة ما يلي:

- الدراسات التي تناولت إستراتيجية الاكتشاف الموجه كمتغير مستقل والتي تبين أن لها دوراً إيجابياً في تنمية العديد من المتغيرات التابعة منها (التحصيل الدراسي - مهارات عمليات العلم - القدرات الإبداعية - مهارات التفكير ما وراء المعرفي - الدافعية للتعلم - التفكير الابتكاري) مقارنة بالأساليب والطرق التقليدية.
- اختلاف المجالات والمراحل العمرية التي طبقت عليها إستراتيجية الاكتشاف الموجه.
- تفوق المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية الاكتشاف الموجه وترجع الدراسات ذلك إلى أن المتعلم يكون نشطاً فاعلاً في الموقف التعليمي وأن الإستراتيجية تحث وتحفز المتعلم على توظيف واستخدام كل ما لديه من خبرات ومعلومات سابقة، كذلك الأنشطة المتنوعة والمشوقة تعمل على تنمية مهارات التفكير لدي المتعلمين.
- أظهرت الدراسات التي تناولت التفكير التأملية كمتغير تابع لكثير من المتغيرات المستقلة كأثر بيئة التعلم واستراتيجيات التدريس التي تعتمد على إعمال العقل وحل المشكلات ؛ أن تنمية التفكير التأملية ليس عفويةً ويجب تحفيزه عن عمد من قبل السياق التربوي من خلال المناقشات التوجيهية والجماعية.

- اهتمت كثير من الدراسات بالعمل على تنمية الوعى بالقضايا المعاصرة لما تمثله من أهمية فى الوقت الحاضر باختلاف الوسائل المستخدمة من برامج مقترحة لمراحل عمرية مختلفة.
- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث استخدام إستراتيجية الاكتشاف الموجه كمتغير مستقل.
- إلا إنها اختلفت مع الدراسات السابقة من حيث التطبيق فى مجال الاقتصاد المنزلى، كما اختلفت مع الدراسات السابقة فى تنمية التفكير التأملى والوعى بالقضايا المعاصرة من خلال مجال الاقتصاد المنزلى.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة فيما يلى :

- ١- التصميم التجريبي للدراسة.
- ٢- إعداد أدوات الدراسة.
- ٣- المعالجة الإحصائية للبيانات الخاصة بالدراسة.
- ٤- التعرف على نتائج هذه الدراسات ومقارنتها مع النتائج التى تم التوصل إليها من الدراسة.

أدوات الدراسة وإجراءاتها:

للاجابة عن تساؤلات الدراسة اتبعت الإجراءات التالية:

أولاً: إعداد الاختبار التحصيلي:

- تم إتباع الخطوات التالية لإعداد الاختبار :
- ١- تحديد الهدف من الاختبار: قياس تحصيل التلميذات للجانب المعرفى فى مجالات الاقتصاد المنزلى .
 - ٢- صياغة مفردات الاختبار: تم صياغة مفردات الاختبار فى ضوء الأهداف المعرفية للموضوعات ومحتواها وفقاً لنمط (الصواب والخطأ - الاختيار من متعدد)، وذلك فى المستويات المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).
 - ٣- صدق الاختبار: للتأكد من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين فى مجال المناهج وطرق التدريس، وذلك للحكم على مدى شمول الأسئلة ومناسبتها للمحتوى وللطالبات ودقة صياغتها ومدى قياسها للمستويات المعرفية التى تم تحديدها للاختبار وقد تم الأخذ بالتعديلات المناسبة، وأصبح الاختبار يتكون من (٤٠) مفردة.

٤- التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تجربة الاختبار على مجموعة مكونة من (١١) طالبة غير مجموعة البحث وذلك لتحديد:

- زمن الاختبار: وقد وجد أن الزمن المناسب للاختبار هو (٤٠) دقيقة.
- ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة سبيرمان وبراون للتجزئة النصفية ووجد أنه يساوي (٠,٨٦) وهى قيمة تشير إلى إمكانية استخدام الاختبار.
- ونظراً لأن معامل الصدق يتأثر ارتفاعاً وانخفاضاً بمعامل الثبات وبالتالي فإن تقدير قيمة الصدق تشير فى نفس الوقت إلى قيمة الثبات ارتفاعاً وانخفاضاً لذا تم تطبيق المعادلة الرياضية التالية (الصدق الذاتى = الجذر التربيعى لقيمة الثبات) وبتطبيق المعادلة فإن معامل صدق الاختبار = ٠,٨٦ = ٠,٩٢ وهى نسبة صدق عالية مما يدل على أن نتيجة الاختبار لا تتأثر بأى عوامل أخرى.
- ولحساب معامل السهولة والصعوبة لكل مفردة تم اتباع العلاقة التالية :

عدد الإجابات الصحيحة

معامل السهولة =

عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخاطئة

معامل الصعوبة = ١ - معامل السهولة.

- وقد اعتبر أن المفردات التى يكون معامل السهولة لها أكبر من (٠,٠٨) تكون مفردة شديدة السهولة والمفردات التى يكون معامل السهولة لها أقل من (٠,٠٢٥) تكون مفردة شديدة الصعوبة ومن ثم يجب تعديلها.
- كما تم حساب معامل التمييز حيث تعتبر المفردة مميزة إذا زاد معامل تمييزها عن (٠,٠٢) أما إذا قل عن ذلك فإنها تسير فى الاتجاه الخاطئ ويجب رفضها.
- الصورة النهائية للاختبار : تكون الاختبار فى صورته النهائية من (٤٠) مفردة وقد أعطى لكل مفردة تجيب عنها التلميذة إجابة صحيحة درجة واحدة وصفرأ إذا كانت الإجابة خطأ وبذلك تكون النهاية العظمى للاختبار (٤٠) درجة. (ملحق ١)

ثانياً: إعداد مقياس التفكير التأملى

تم الاستعانة بالأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات العلاقة بالتفكير التأملى ومقياس أيزنك وولسون كما عربه زياد بركات (٢٠٠٥) حيث تم استخلاص قائمة بمهارات ومستويات

التفكير التأملى. و تنشى للباحثة إعداد مقياس للتفكير التأملى يتكون (٣٠) فقرة منبثقة من ستة محاور رئيسية هى (التامل والملاحظة، الكشف عن المغالطات، إعطاء تفسيرات مقنعة، الوصول إلى استنتاجات، وضع حلول مقترحة، الاتجاهات السلبية للتفكير التأملى) (ملحق ٢) وأعطت كل فقرة من فقرات كل محور وزناً متدرجاً وفق مقياس ليكرت الثلاثى واستخدم المفردات الآتية (دائماً- احياناً- ابدأ) وتمثل رقمياً (٣، ٢، ١) على التوالى وبذلك تتراوح درجات المقياس بين أعلى درجة ٩٠ وأقل درجة ٣٠، وتبعاً للأوزان المتدرجة للفقرات تكون مستويات التفكير التأملى تقابل المتوسطات المرجحة التالية من ١ : ١,٦٥ (ضعيف)، ١,٦٦ : ٢,٣١ (متوسط)، ٢,٣٢ : ٣ (جيد).

وقد وزعت الفقرات على المحاور كالتالى:

- التأمل والملاحظة (٨ فقرات) وهى: (١، ٧، ١٣، ١٩، ٢٥، ٢٧، ٢٨، ٢٩).
- الكشف عن المغالطات (٤ فقرات) وهى: (٢، ٨، ١٤، ٢٠).
- إعطاء تفسيرات مقنعة (٤ فقرات) وهى: (٣، ٩، ١٥، ٢١).
- الوصول إلى استنتاجات (٤ فقرات) وهى: (٤، ١٠، ١٦، ٢٢).
- وضع حلول مقترحة (٥ فقرات) وهى: (٥، ١١، ١٧، ٢٣، ٣٠).
- الاتجاهات السلبية للتفكير التأملى (٥ فقرات) وهى: (٦، ١٢، ١٨، ٢٤، ٢٦).

صدق المقياس:

للتحقق من صدق الأداة اعتمد البحث على طريقتين الأولى هى ما يسمى بالصدق الظاهرى التى تعتمد على عرض الأداة على مجموعة من المتخصصين والخبراء فى المجال، أما الثانية فهى ما تسمى الاتساق الداخلى وتقوم على حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الأداة والأداة ككل.

الصدق الظاهرى:

هو الصدق المعتمد على المحكمين، فقد تم عرض الأداة فى نسختها الأولية على المختصين والخبراء وحصلت الموافقة على كافة الفقرات باستثناء (٤ فقرات) من كافة المجالات لم تحظى بموافقة (٨٠%) فأكثر من الخبراء وبذلك تكون الأداة قد حققت ما يسمى بالصدق الظاهرى .

الصدق الداخلي :

نظراً لأن الصدق من أدبيات القياس يعنى اتساق الأداة مع نفسها فى قياس الجانب الذى بنى لقياسه لذا يعتمد الصدق فى إحدى طرقه عن طريق التحقق من الاتساق الداخلى على حساب معامل ارتباط درجة المحور أو المعيار بالدرجة الكلية للأداة وقد تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من دون العينة الرئيسية تمثلت من (١٥) تلميذة واستخرج معامل الارتباط للاتساق الداخلى حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٧٣ - ٠,٩٤) وجميعها كانت دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠٥ .

ثبات المقياس :

تحققت الباحثة من ثبات المقياس بطريقة الإعادة إذ تم تطبيقه على عينة مكونه من (٤٠) طالبة من خارج مجموعات الدراسة ثم تم تطبيقه مرة اخرى بعد أسبوعين وحُسب معامل الثبات للمقياس ووجد أن معامل ثبات المقياس هو (٠,٧٩) واعدت هذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة. ولحساب الزمن اللازم لتطبيق المقياس تم استخراج متوسط الزمن اللازم للإجابة فقد تراوح بين (٣٠ - ٥٠) دقيقة بمتوسط (٤٠) دقيقة.

ثالثاً : إعداد مقياس الوعى بالقضايا المعاصرة

تم إعداد المقياس تبعاً للخطوات التالية:

- **إعداد قائمة القضايا المعاصرة:** حيث تم تحليل محتوى وحدتى (هيا نتعارف - دور ولاء فى الأسرة) لتحديد القضايا المعاصرة التى تتضمنها الوحدتين.
- تم حساب نقاط الاتفاق بين التحليل فى المرة الأولى والتحليل فى المرة الثانية وقد بلغت نسبة الاتفاق فى التحليل (٠,٩٤) مما يعنى معامل ثبات عالى للتحليل، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين نتائج تحليل الباحثة وتحليل زميلة لها (٠,٩٢) مما يعنى صدق عالى للتحليل.
- وقد شملت القائمة القضايا المتضمنة فى وحدتى (هيا نتعارف - دور ولاء فى الأسرة) المقررة بمادة الاقتصاد المنزلى للصف الأول الإعدادي وهى (حقوق الطفل وحقوق الإنسان - الوعى القانونى الحقوق والواجبات - الصحة الوقائية والعلاجية - حسن استخدام الموارد وتنميتها - المهارات الحياتية - احترام العمل وجودة الإنتاج).
- **الهدف من المقياس:** يهدف إلى قياس الوعى السلوكى والمعرفى لبعض القضايا المعاصرة.

- **عرض المقياس على المحكمين:** للتعرف على صدق المقياس قامت الباحثة بعرض مقياس الوعى على السادة المحكمين وكان الغرض من ذلك التعرف على:
 - مدى مناسبة الموقف للقضية المدرج تحتها .
 - مدى صحة الموقف .
 - مدى ارتباط كل استجابة من استجابات المقياس بالموقف الذى صيغت لقياسه .
 - مدى ملائمة أسلوب التقييم .
 - مدى ملائمة المقياس لمستوى التلميذات .
 - إضافة أو حذف أو تعديل أو أى ملاحظات فى المقياس من حيث التعليمات .

وصف المقياس:

- يتكون المقياس من جزئين هما: (ملحق ٣)
 - الجزء الأول عبارة عن (٢٢) موقف يتكون الموقف من عبارة وثلاث بدائل (أ، ب، ج) تمثل ثلاث استجابات توزع عليها أوزان على حسب ايجابية أو سلبية الاستجابة كالتالى (١، ٢، ٣).
 - الجزء الثانى عبارة عن (٢٠) سؤال من نوع الاختيار من متعدد حيث يتكون السؤال من جملة ناقصة ولها أربع بدائل هما (أ، ب، ج، د) يتم اختيار الإجابة الصحيحة من بين البدائل ويعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وبذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس (٨٦) والمتوسطة (٤٣) وما هو اقل من ذلك فهو ضعيف .

ثبات المقياس:

- تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (٣٠) طالبة، وتم إعادة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول وتراوحت هذه القيم بين (٧٩,٠ - ٨٢,٠) وتعتبر هذه درجة ثبات عالية للمقياس .

رابعاً : إعداد دليل المعلم :

- تم بناء دليل المعلم لتدريس وحدتى (هيا نتعارف - دور ولاء فى الأسرة) بمادة الاقتصاد المنزلى للصف الأول الإعدادى باستخدام إستراتيجية الاكتشاف الموجه وفقاً للخطوات التالية:

- مقدمة: واشتملت على التعريف بالاكتشاف الموجه وأهميته وخطوات تدريسه.

- الخطة الزمنية لتدريس موضوعات الوحدات .
- مكونات ال: يشتمل كل درس من دروس الوحدات على:
 - الأهداف (المعرفية - المهارية - الوجدانية).
 - التمهيدي للدرس.
 - خطوات التدريس وفقاً لإستراتيجية الاكتشاف الموجه (مرحلة التخطيط - مرحلة العرض والتقديم - مرحلة التقييم).
 - الأنشطة التعليمية.
 - الوسائل التعليمية المستخدمة.
- عرض الدليل على المحكمين: تم عرض الدليل على مجموعة من المحكمين للتأكد من سلامته العلمية ومدى مناسبة الأهداف والمحتوى ووضوح الإجراءات التدريسية وقابليتها للتطبيق.
- بعد الانتهاء من تحكيم الدليل تم تدريب أحد معلمات الاقتصاد المنزلي على التدريس وفقاً للدليل المعد ثم التطبيق مع المتابعة المستمرة من الباحثة للتأكد من خطوات التجربة علمياً.

إجراءات تنفيذ الدراسة :

١- التطبيق القبلي لأوات الدراسة :

- بعد أن أصبحت أدوات الدراسة صالحة للتطبيق قامت الباحثة بالتطبيق القبلي على العينة الأساسية وذلك لتحديد مستوى التلميذات المبدئي في موضوع التعلم ولحساب مستوى تجانس المجموعتين.

وتبين بعد التحليل الاحصائي للبيانات عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تلميذات عينة الدراسة في التطبيق القبلي مما دل على تجانس العينة، وفيما يلي توضيح لذلك:

جدول (١)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية

والضابطة فى التطبيق القبلي للإختبار التحصيلي

| المجموعات | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة ٠,٠٥ |
|-----------|-------|---------|-------------------|----------|--------------------|
| التجريبية | ٣٠ | ١٥,٨٠ | ٣,١٩٩ | ١,٠٥ | غير دالة |
| الضابطة | ٣٠ | ١٦,٤٦ | ١,٣٠٦ | | |

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات مجموعتى الدراسة التجريبية والضابطة فى التحصيل مما يدل على توافر عنصر التجانس بين المجموعتين.

جدول (٢)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات مقياس التفكير التأملى

للمجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى

| المجموعات | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة ٠,٠٥ |
|-----------|-------|---------|-------------------|----------|--------------------|
| التجريبية | ٣٠ | ٣٨,٢٦ | ٣,٠١٦ | ١,٥١٤ | غير دالة |
| الضابطة | ٣٠ | ٣٧,١٠ | ٢,٩٥٠ | | |

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات مجموعتى الدراسة التجريبية والضابطة فى مقياس التفكير التأملى مما يدل على توافر عنصر التجانس بين المجموعتين.

جدول (٣)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية

والضابطة فى التطبيق القبلى لمقياس الوعى بالقضايا المعاصرة

| المجموعات | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة ٠,٠٥ |
|-----------|-------|---------|-------------------|----------|--------------------|
| التجريبية | ٣٠ | ٣٨,٨٠ | ١,٧٤٩ | ٠,٩٨٣ | غير دالة |
| الضابطة | ٣٠ | ٣٨,٤٠ | ١,٣٧٩ | | |

يتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات مجموعتى الدراسة التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى لمقياس الوعى بالقضايا المعاصرة مما يدل على توافر عنصر التجانس بين المجموعتين.

٢- نتائج الدراسة وتفسيرها:

لاختبار صحة الفروض:

- الفرض الأول: ينص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الاختبار التحصيلى لتلميذات المجموعة التجريبية فى التطبيق (القبلى - البعدى) لصالح التطبيق البعدى.

للتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق (القبلي - البعدي) في اختبار التحصيل المعرفي، تم تطبيق اختبار (ت) وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٤)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية

فى التطبيق (القبلى - البعدى) لإختبار التحصيل المعرفى

| المجموعات | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة ٠,٠٥ |
|------------------|-------|---------|-------------------|----------|--------------------|
| التجريبية (قبلى) | ٣٠ | ١٥,٨٠٠ | ٣,١٩٩ | ٢٩,٨٧٢ | دالة |
| التجريبية (بعدي) | ٣٠ | ٣٤,٥٦٦ | ٢,٥٩٥ | | |

تشير نتائج اختبار (ت) كما يتضح من الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق (القبلى - البعدى) لاختبار التحصيل المعرفي، وبمقارنة المتوسطات لكل من التطبيق (القبلى - البعدى) حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى ١٥,٨٠٠ بانحراف معيارى قدره ٣,١٩٩، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى ٣٤,٥٦٦ بانحراف معيارى قدره ٢,٥٩٥ حيث يوجد فارق بين متوسطى درجات كل من التطبيق (القبلى - البعدى) فقد بلغت قيمة (ت) ٢٩,٨٧٢ وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠٥) مما يدل على إثبات صحة الفرض.

وترجع الباحثة هذا الفرق إلى استخدام استراتيجية الاكتشاف الموجه حيث تجعل من التعلم ذا معنى ويجعل المتعلم فاعلاً ومن ثم يزيد من الدافعية للتعلم مما يؤدي إلى تنمية المفاهيم والاتجاهات نحو ما يدرسه كما ترجع ذلك إلى الأنشطة المتضمنة فى الدروس وطريقة تنفيذها وفق إستراتيجية الاكتشاف الموجه مصحوباً بالتوجيه والإرشاد والتعزيز من قبل المعلمة وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة سهام محمد (٢٠٠٩)، خالد عبد القادر (٢٠١٢)، فاضل عبد العباس (٢٠١٧)، رياض عبد الرحمن (٢٠١٧).

▪ **الفرض الثانى:** ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الاختبار التحصيلي لتلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لصالح المجموعة التجريبية".

للتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التحصيل المعرفى، تم تطبيق اختبار (ت) وهذا ما يوضحه الجدول التالى:

جدول (٥)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات اختبار التحصيل

المعرفى للمجموعتين (التجريبية – الضابطة) فى التطبيق البعدى

| المجموعات | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة ٠,٠٥ |
|------------------|-------|---------|-------------------|----------|--------------------|
| التجريبية (بعدي) | ٣٠ | ٣٤,٥٦٦ | ٢,٥٩٥ | ٢٣,٢٦٠ | دالة |
| ضابطة (بعدي) | ٣٠ | ١٩,٧٣ | ١,٣٣ | | |

تشير نتائج اختبار "ت" فى الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الاختبار التحصيلى للمجموعتين (التجريبية- الضابطة) فى التطبيق البعدى وبمقارنة المتوسطات لكل من المجموعتين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى ١٩,٧٣ بانحراف معيارى قدره ١,٣٣ بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى ٣٤,٥٦ بانحراف معيارى قدره ٢,٥٩، حيث يوجد فارق بين متوسطات درجات كل من المجموعتين فقد بلغت قيمة "ت" ٢٣,٢٦٠ وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥، مما يدل على إثبات صحة الفرض .

وترجع الباحثة تفوق تلميذات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى مقارنة بتلميذات المجموعة الضابطة التى درست بالطريقة التقليدية المعتمدة على الشرح اللفظى من قبل معلمة المادة حيث تقوم بدور الملحن، والتلميذة يكون دورها سلبى متلقى للمعلومات فى حين درست المجموعة التجريبية بالإكتشاف الموجه بطريقة مشوقة ضمن إطار منظم وجذاب يقلل من اعتماد التلميذات على القائم بالتدريس وتتيح للتلميذات ممارسة العديد من الأنشطة التعليمية التى تزيد من استخدام التلميذات لمصادر التعلم المتاحة مما يزيد من دافعيتهن للتعلم وهذا أدى إلى إيجاد بيئة صفية تعليمية تفاعلية نشطة قامت فيها المعلمة بدور الموجه وأصبحت التلميذات محوراً رئيسياً فى عملية التعلم فقيام التلميذات بالبحث عن المعلومة واكتشافها بأنفسهن يمنهن فرصة لإيجاد طرقهن الخاصة لفهم المادة العلمية المقدمة كما أن اكتشاف المعلومة بأنفسهن يثبت المعلومة لديهن وبالتالي نقل أثر التعلم لديهن لمواقف أخرى مشابهة.

أما انخفاض الجانب المعرفي لطالبات المجموعة الضابطة فيمكن إرجاعه لاستحواذ القائم بالتدريس على معظم النشاط ويقتصر دور الطالبة على الاستماع إلى الشرح دون أى نشاط من جانبها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة عامر الشهراني - سعيد محمد (٢٠٠٤)، عاطف عدلى (٢٠٠٥)، سهام محمد (٢٠٠٩)، خالد عبد القادر (٢٠١٢)، باقاسم موهوبى (٢٠١٦)، William Baker (2016)، فاضل عبد العباس (٢٠١٧) شيرين محمود (٢٠١٧)، رياض عبد الرحمن (٢٠١٧).

▪ **الفرض الثالث:** ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات مقياس التفكير التأملى لتلميذات المجموعة التجريبية فى التطبيق (القبلى - البعدى) لصالح التطبيق البعدى".

للتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق (القبلى - البعدى) لمقياس التفكير التأملى، تم تطبيق اختبار (ت) وهذا ما يوضحه الجدول التالى :

جدول (٦)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق (القبلى - البعدى) لمقياس التفكير التأملى

| المجموعات | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة ٠,٠٥ |
|------------------|-------|---------|-------------------|----------|--------------------|
| التجريبية (قبلى) | ٣٠ | ٢٨,٢٦ | ٣,٠١٦ | ٥٥,١٩٥ | دالة |
| التجريبية (بعدى) | ٣٠ | ٨٠,٥٠ | ٤,٧٢٥ | | |

تشير نتائج اختبار (ت) كما يتضح من الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق (القبلى - البعدى) لمقياس التفكير التأملى، وبمقارنة المتوسطات لكل من التطبيق (القبلى - البعدى) حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى ٢٨,٢٦٦ بانحراف معيارى قدره ٣,٠١٦، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى ٨٠,٥٠٠ بانحراف معيارى قدره ٤,٧٢٥، حيث يوجد فارق بين متوسطى درجات كل من التطبيق (القبلى - البعدى) فقد بلغت قيمة (ت) ٥٥,١٩٥ وهى قيمة دالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) مما يدل على إثبات صحة الفرض.

ويمكن للباحثة تفسير هذه النتيجة بناء على ما جاء فى العديد من الدراسات السابقة إلى أن استخدام إستراتيجية الاكتشاف الموجه يجعل من التعلم ذا معنى مما يمكن المتعلمين من الاحتفاظ بالمعلومات فى الذاكرة مدة أطول كما ترجع ذلك إلى الأنشطة المتنوعة الشائقة التى تثير تفكير التلميذات وتحفزهن على توظيف واستخدام كل مالدیهن من خبرات ومعلومات سابقة تساعدهن فى تنمية مهارات التفكير بصفة عامة والتفكير التأملى بصفة خاصة وتجعلهن فى حالة نشاط دائم.

وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة التى سعت إلى استخدام استراتيجيات واساليب تدريسية مختلفة عن الطريقة التقليدية فى تنمية التفكير التأملى مثل دراسة Fariza,et.al (2015)، (2007) Mehardal,et.al، (2008) Phan، محمود عبد الله (٢٠١٠)، Fariza,et.al (2015).

▪ **الفرض الرابع:** ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات مقياس التفكير التأملى لتلميذات المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لصالح المجموعة التجريبية".

للتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس التفكير التأملى، تم تطبيق اختبار (ت) وهذا ما يوضحه الجدول التالى:

جدول (٧)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات مقياس التفكير التأملى للمجموعتين (التجريبية – الضابطة) فى التطبيق البعدى

| المجموعات | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة ٠,٠٥ |
|------------------|-------|---------|-------------------|----------|--------------------|
| التجريبية (بعدى) | ٣٠ | ٨٠,٥٠٠ | ٤,٧٢٥ | ٣٣,٩٨٩ | دالة |
| الضابطة (بعدى) | ٣٠ | ٤٣,٨٠٠ | ٣,٥٥٦ | | |

تشير نتائج اختبار "ت" فى الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات مقياس التفكير التأملى للمجموعتين (التجريبية – الضابطة) فى التطبيق البعدى وبمقارنة المتوسطات لكل من المجموعتين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى ٤٣,٨٠٠ بانحراف معيارى قدره ٣,٥٥٦ بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى ٨٠,٥٠٠ بانحراف معيارى قدره ٤,٧٢٥، حيث يوجد فارق بين

متوسطات درجات كل من المجموعتين فقد بلغت قيمة "ت" ٣٣,٩٨٩ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥، مما يدل على اثبات صحة الفرض.

وترجع الباحثة تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالاكشاف الموجه على المجموعة الضابطة في مستوى التفكير التأملى حيث يلاحظ أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في مقياس التفكير التأملى (٨٠,٥٠٠) يقع في الفترة من (٢,٣٢ : ٣) حيث مستوى جيد للتفكير التأملى بينما متوسط درجات المجموعة الضابطة في مقياس التفكير التأملى (٤٣,٨٠٠) يقع في الفترة (١ : ١,٦٥) حيث مستوى ضعيف للتفكير التأملى، لأن الاكتشاف الموجه يعتبر من المداخل الرئيسية التي من شأنها الإسهام في تطوير البنية المعرفية للعلم والأكثر فاعلية في تنمية التفكير العلمى لدى المتعلمين لأنها تتيح الفرصة أمام المتعلمين لممارسة العمليات العقلية ومهارات عمليات التقصى والاكتشاف بأنفسهم، فالتساؤلات المثيرة والمصاغة بشكل مضبوط وهادف تستثير عقول المتعلمين من أجل البحث وأخذ الوقت في التفكير للإجابة الصحيحة كما أن المشاركة والمناقشة وزيادة التفاعل بين المتعلمين أثناء ممارسة الأنشطة مما أدى إلى زيادة دافعتهم للتعلم. إلى جانب أن للاكتشاف الموجه له دور بارز في فهم المعرفة وبالتالي رسوخها في عقل المتعلمين أطول فترة، كما أنه يعمل على تشجيع المتعلمين على التركيز في المواقف التعليمية وحثهم على الملاحظة والتأمل وطرح الأسئلة وتفسير ملاحظتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة التي أظهرت أن استخدام استراتيجيات تدريس تعتمد على أن يكون المتعلم هو محور العملية التعليمية والأنشطة التفاعلية يسهم في تنمية التفكير التأملى كما في دراسة (Phan, et.al, 2007)، (2008)، محمود عبد الله (٢٠١٠)، موفق سليم (٢٠١٠)، (Fariza, et.al, 2015).

▪ **الفرض الخامس:** ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات مقياس الوعى بالقضايا المعاصرة لتلميذات المجموعة التجريبية فى التطبيق (القبلى - البعدى) لصالح التطبيق البعدى".

للتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق (القبلى - البعدى) لمقياس الوعى بالقضايا المعاصرة، تم تطبيق اختبار (ت) وهذا ما يوضحه الجدول التالى:

جـ جدول (٨)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية

فى التطبيق (القبلى – البعدى) لقياس الوعى بالقضايا المعاصرة

| المجموعات | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة ٠,٠٥ |
|------------------|-------|---------|-------------------|----------|--------------------|
| التجريبية (قبلى) | ٣٠ | ٣٨,٨٠٠ | ١,٧٤٩ | ٧٨,١٧٦ | دالة |
| التجريبية (بعدى) | ٣٠ | ٧٩,٣٠٠ | ٢,١١٩ | | |

تشير نتائج اختبار (ت) كما يتضح من الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق (القبلى – البعدى) لمقياس الوعى بالقضايا المعاصرة، وبمقارنة المتوسطات لكل من التطبيق (القبلى – البعدى) حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى ٣٨,٨٠٠ بانحراف معيارى قدره ١,٧٤٩، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى ٧٩,٣٠٠ بانحراف معيارى قدره ٢,١١٩ حيث يوجد فارق بين متوسطى درجات كل من التطبيق (القبلى – البعدى) فقد بلغت قيمة (ت) ٧٨,١٧٦ وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠٥) مما يدل على إثبات صحة الفرض.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى الأنشطة والخبرات والممارسات التفاعلية التى تم توفيرها من خلال تصميم الوحدات وفق إستراتيجية الاكتشاف الموجه، الأمر الذى وضح أثره فى تنمية وعى المتعلمين بالقضايا المعاصرة محل الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التى توصلت إليها بعض الدراسات السابقة التى أثبتت تنمية الوعى بالقضايا المعاصرة ومنها دراسة منى أسعد (٢٠٠٢)، على أحمد (٢٠٠٢)، سيد عبد الله (٢٠٠٦)، صلاح عبد السميع (٢٠٠٩)، سليم عبد الرحمن (٢٠١٠)، شيرين شمس الدين (٢٠١٠)، سالم أحمد (٢٠١٢).

▪ **الفرض السادس:** ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات مقياس الوعى بالقضايا المعاصرة لتلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لصالح المجموعة التجريبية".

للتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الوعى بالقضايا المعاصرة، تم تطبيق اختبار (ت) وهذا ما يوضحه الجدول التالى :

جدول (٩)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات مقياس الوعى بالقضايا المعاصرة للمجموعتين (التجريبية - الضابطة) فى التطبيق البعدى

| المجموعات | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة ٠,٠٥ |
|------------------|-------|---------|-------------------|----------|--------------------|
| التجريبية (بعدي) | ٣٠ | ٧٩,٣٠٠ | ٢,١١٩ | ١٣,٠١٤ | دالة |
| الضابطة (بعدي) | ٣٠ | ٥٨,٢٠٠ | ٨,٦٢٣ | | |

تشير نتائج اختبار "ت" فى الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات مقياس الوعى بالقضايا المعاصرة للمجموعتين (التجريبية - الضابطة) فى التطبيق البعدى وبمقارنة المتوسطات لكل من المجموعتين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى ٥٨,٢٠٠ بانحراف معيارى قدره ٨,٦٢٣ بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى ٧٩,٣٠٠ بانحراف معيارى قدره ٢,١١٩، حيث يوجد فارق بين متوسطات درجات كل من المجموعتين فقد بلغت قيمة "ت" ١٣,٠١٤ وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥، مما يدل على إثبات صحة الفرض.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى الأنشطة المصاحبة لدروس الوجدتين التى تجعل من المتعلمين فى حالة نشاط دائم ومناقشة والبحث عن المعلومة أثناء خطوات إستراتيجية الاكتشاف الموجه مما تثير اهتمام المتعلمين ودافعيتهم للتعلم والاستزادة من المعرفة حول القضايا المتضمنة فى الوجدتين، الأمر الذى وضح أثره فى تنمية وعى المتعلمين بالقضايا المعاصرة محل الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التى توصلت إليها بعض الدراسات السابقة التى أثبتت تنمية الوعى بالقضايا المعاصرة ومنها دراسة منى أسعد (٢٠٠٢)، على أحمد (٢٠٠٢)، سيد عبد الله (٢٠٠٦)، صلاح عبد السميع (٢٠٠٩)، سليم عبد الرحمن (٢٠١٠)، شيرين شمس الدين (٢٠١٠)، سالم أحمد (٢٠١٢).

▪ **الفرض السابع: ينص على** "توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى ومقياس التفكير التأملى لدى تلميذات المجموعة التجريبية".
للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون وهذا ما يوضحه الجدول التالى:

جدول (١٠)

نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق البعدى لاختبار التحصيل المعرفى

و درجات التطبيق البعدى لقياس التفكير التأملى

| المجموعة | المتغير | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|------------------|--|----------------|----------------------|
| التجريبية (ن) ٣٠ | التطبيق البعدى لاختبار التحصيل المعرفى | *٠,٣٥٣ | دال عند مستوى (٠,٠٥) |
| | التطبيق البعدى لقياس التفكير التأملى | | |

من خلال الجدول السابق يتضح أن معامل الارتباط بين درجات التطبيق البعدى لاختبار التحصيل المعرفى ودرجات التطبيق البعدى لقياس التفكير التأملى لتلميذات المجموعة التجريبية بلغ (٠,٣٥٣) وهى علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) وبذلك يمكن قبول الفرض حيث يعد ذلك إثباتاً لصحة الفرض.

وبدراسة النتائج السابقة يمكن القول أن الارتباط بين مستوى التحصيل ومستوى التفكير التأملى يمكن إرجاعه إلى استخدام إستراتيجية الاكتشاف الموجه وما تتضمنه من أنشطة متنوعة أدت إلى زيادة دافعية المتعلمين للتعلم والإلمام بالجوانب المعرفية وتطبيقها على مستوى سلوكهم والتغيير من اتجاهاتهم إلى جانب حثهم على التأمل والملاحظة وطرح الأسئلة وتفسير ملاحظاتهم.

▪ **الفرض الثامن: ينص على** "توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى ومقياس الوعى بالقضايا المعاصرة لدى تلميذات المجموعة التجريبية".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون وهذا ما يوضحه

الجدول التالى:

جدول (١١)

نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق البعدى لاختبار التحصيل المعرفى

و درجات التطبيق البعدى لقياس الوعى بالقضايا المعاصرة

| المجموعة | المتغير | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|------------------|--|----------------|----------------------|
| التجريبية (ن) ٣٠ | التطبيق البعدى لاختبار التحصيل المعرفى | *٠,٣٢٨ | دال عند مستوى (٠,٠٥) |
| | التطبيق البعدى لقياس الوعى بالقضايا المعاصرة | | |

من خلال الجدول السابق يتضح أن معامل الارتباط بين درجات التطبيق البعدى لاختبار التحصيل المعرفى ودرجات التطبيق البعدى لمقياس الوعى بالقضايا المعاصرة لتلميذات المجموعة التجريبية بلغ (٠,٣٢٨) وهى علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) وبذلك يمكن قبول الفرض حيث يعد ذلك إثباتاً لصحة الفرض.

وبدراسة النتائج السابقة يمكن القول أن الارتباط بين مستوى التحصيل ومستوى الوعى بالقضايا المعاصرة يمكن إرجاعه إلى استخدام إستراتيجية الاكتشاف الموجه وما تتضمنه من أنشطة متنوعة أدت إلى زيادة دافعية المتعلمين للتعلم والإلمام بالجوانب المعرفية وتوفير مناخ مناسب للتعلم من خلال المناقشة وفهم المادة المرتبطة بالقضية حتى تتحقق الفائدة من وراء دراستها بالإضافة إلى تكليف المتعلمين بجمع المعلومات المتعلقة بالقضية ثم القيام بتحليلها مما ساهم فى تنمية الوعى لديهم بالقضايا المتضمنة بالوحدتين محل الدراسة.

▪ **الفرض التاسع: ينص على** "تحقق إستراتيجية الاكتشاف الموجه فاعلية فى تنمية (التحصيل المعرفى - التفكير التأملى - الوعى بالقضايا المعاصرة)".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب فعالية إستراتيجية الاكتشاف الموجه لكل من الاختبار التحصيلى ومقياس التفكير التأملى ومقياس الوعى بالقضايا المعاصرة عن طريق استخدام معادلتى الفعالية ونسبة الكسب المعدل "لبلانك". حيث بلغت نسبة الفعالية بالنسبة لمتوسطى درجات الاختبار التحصيلى للمجموعة التجريبية (٠,٧٧٥) وبذلك تكون إستراتيجية الاكتشاف الموجه ذات فعالية فى تنمية التحصيل المعرفى وذلك لاقترب الفعالية من الواحد الصحيح.

وبحساب نسبة الكسب المعدل وهذا ما يوضحه الجدول التالى:

جدول (١٢)

نسبة الكسب المعدل للمجموعة التجريبية فى الاختبار التحصيلى قبلياً وبعدياً

| التطبيق | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | الدرجة العظمى | نسبة الكسب المعدل |
|---------|-------|---------|-------------------|---------------|-------------------|
| قبلي | ٣٠ | ١٥,٨٠٠ | ٣,١٩٩ | ٤٠ | ١,٢٤ |
| بعدي | ٣٠ | ٣٤,٥٦٦ | ٢,٥٩٥ | | |

يتضح من خلال الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل (١,٢٤) وهى نسبة كسب مناسبة لأنها تقع عند الحد الفاصل (١,٢) الحد المناسب للفعالية، وبذلك تكشف هذه النسبة عن فعالية استخدام إستراتيجية الاكتشاف الموجه فى تنمية التحصيل المعرفى.

وبحساب الفعالية لاستراتيجية الاكتشاف الموجه فى تنمية التفكير التأملى من خلال متوسطى درجات مقياس التفكير التأملى، فقد بلغت نسبة الفعالية (٠,٨١٦) وبذلك تكون استراتيجية الاكتشاف الموجه ذات فعالية فى تنمية التفكير التأملى وذلك لاقترب الفعالية من الواحد الصحيح.

وبحساب نسبة الكسب المعدل وهذا ما يوضحه الجدول التالى:

جدول (١٣)

نسبة الكسب المعدل للمجموعة التجريبية فى مقياس التفكير التأملى قبلياً وبعدياً

| التطبيق | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | الدرجة العظمى | نسبة الكسب المعدل |
|---------|-------|---------|-------------------|---------------|-------------------|
| قبلى | ٣٠ | ٣٨,٢٦ | ٣,٠١٦ | ٩٠ | ١,٢٨ |
| بعدى | ٣٠ | ٨٠,٥٠ | ٤,٧٢٥ | | |

يتضح من خلال الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل (١,٢٨) وهى نسبة كسب معقولة لأنها تقع فى المدى الذى حدده بلاك وهو (١ : ٢)، وبذلك تكشف هذه النسبة عن فعالية استخدام إستراتيجية الاكتشاف الموجه فى تنمية التفكير التأملى. وبحساب الفعالية لإستراتيجية الاكتشاف الموجه فى تنمية الوعى بالقضايا المعاصرة من خلال متوسطى درجات مقياس الوعى بالقضايا المعاصرة، فقد بلغت نسبة الفعالية (٠,٨٥٨) وبذلك تكون إستراتيجية الاكتشاف الموجه ذات فعالية مقبولة فى تنمية الوعى بالقضايا المعاصرة.

وبحساب نسبة الكسب المعدل وهذا ما يوضحه الجدول التالى:

جدول (١٤)

نسبة الكسب المعدل للمجموعة التجريبية فى مقياس الوعى بالقضايا المعاصرة قبلياً وبعدياً

| التطبيق | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | الدرجة العظمى | نسبة الكسب المعدل |
|---------|-------|---------|-------------------|---------------|-------------------|
| قبلى | ٣٠ | ٣٨,٨٠٠ | ١,٧٤٩ | ٨٦ | ١,٣٢ |
| بعدى | ٣٠ | ٧٩,٣٠٠ | ٢,١١٩ | | |

يتضح من خلال الجدول السابق ان نسبة الكسب المعدل (١,٣٢) وهى نسبة كسب مقبولة لأنها تقع فى المدى الذى حدده بلاك وهو (١ : ٢)، وبذلك تكشف هذه النسبة عن فعالية استخدام إستراتيجية الاكتشاف الموجه فى تنمية الوعى بالقضايا المعاصرة.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج البحث، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- ١- ضرورة توظيف الاكتشاف الموجه في تعليم الاقتصاد المنزلي من قبل المعلمات لتحقيق العديد من الأهداف التربوية العلمية المرجوة لدى المتعلمين والتي منها تنمية مهارات التفكير بصفة عامة ومهارات التفكير التأملی بصفة خاصة.
- ٢- تشجيع المعلمات للاشتراك في تصميم وحدات دراسية وفق الاكتشاف الموجه.
- ٣- عقد دورات تدريبية للمعلمات على كيفية استخدام طرائق التدريس الحديثة وإكسابهم المهارات في استخدامها ومنها الاكتشاف الموجه.
- ٤- تحسين جودة الدورات التدريبية للمعلمات بحيث تكون أهدافها منبثقة من نتائج الدراسات التربوية التي تنادى باستخدام الاستراتيجيات الحديثة ومنها الدراسة الحالية والاهتمام بالتفكير التأملی والعمل على تنمية الوعي بالقضايا المعاصرة.
- ٥- ضرورة اهتمام كليات إعداد المعلم بتنوع الاستراتيجيات التدريسية أثناء وبعد عملية التدريب.
- ٦- ضرورة استخدام أساليب تدريس تهتم باستثارة دوافع المتعلمين وقدراتهم .
- ٧- العمل بالأساليب التي تعطي دوراً فعالاً للمتعلم تشياً مع التحديث والتطوير التربوي للعملية التعليمية.
- ٨- إتاحة الفرصة المناسبة للمتعلمين لممارسة التفكير التأملی من خلال تزويدهم بخبرات تعليمية ترتبط بواقعهم ومنحهم الوقت الكافي للتأمل فيها، إضافة إلى توفير بيئات صفية تساعد على تحقيق هذه الغايات.
- ٩- عمل ندوات ولقاءات فكرية وحوارية وبمشاركة فئات كثيرة من الطلاب ورجال العلم والفكر المعاصر لمناقشة المستجدات في جميع القضايا المعاصرة والتي تمس حياتهم وإيجاد حلول تناسبهم.

مقترحات الدراسة:

في ضوء إجراءات ونتائج البحث يمكن اقتراح البحوث التالية:

- ١- دراسة أثر استخدام الاكتشاف الموجه في تحسين اتجاه الطالبات نحو الاقتصاد المنزلي.
- ٢- أثر استخدام الاكتشاف (الحر - الموجه) في تدريس الاقتصاد المنزلي بمراحل دراسية أخرى.
- ٣- إجراء دراسة مقارنة بين التدريس القائم على الاكتشاف الموجه وغيره من طرائق التدريس الحديثة في تنمية مهارات التفكير التأملی في الاقتصاد المنزلي لدى المتعلمين.
- ٤- استخدام إستراتيجية الاكتشاف الموجه في تنمية متغيرات أخرى مثل التفكير الابداعي أو مهارات ما وراء المعرفة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أحمد النجدى، منى عبد الهادى، على راشد (٢٠٠٣) : طرق وأساليب وإستراتيجيات حديثة فى تدريس العلوم - القاهرة - دار الفكر العربى.
- أحمد حسين اللقانى - على أحمد الجمل (٢٠٠٣) : معجم المصطلحات التربوية والمعرفية فى المناهج وطرق التدريس - القاهرة - عالم الكتب.
- أحمد عبد الكريم عمارة (٢٠٠٥) : أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم فى التفكير التأملى والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر فى التربية الوطنية والمدنية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- إفتكار عبد الله الإبراهيم (٢٠٠٥) : أثر إستراتيجيتى الاكتشاف الموجه والحوار فى التحصيل النحوى وتنمية عمليات العلم لدى طالبات المرحلة الثانوية فى الأردن، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.
- أمينة أحمد العلى (٢٠١٦) : تأثير أسلوب الاكتشاف الموجه على مستوى أداء بعض مهارات الكرة الطائرة لتلميذات المرحلة الإعدادية بدولة الكويت، مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، كلية التربية الرياضية، جامعة أسيوط، ع (٤٢)، ج (١)، ص ص ٤١٧-٤٤٣.
- بلقاسم موهوبى (٢٠١٦) : أثر أسلوب الاكتشاف الموجه فى تنمية التفكير التأملى ودافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية - مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع (٢٦)، جامعة قاصدى مباح - ورقلة - الجزائر، ص ص ٤١٥-٤٣٠.
- جيهان كمال محمد السيد (٢٠٠٦) : فاعلية وحدة مقترحة فى الجغرافيا قائمة على الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة فى تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول من المرحلة الثانية - مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة - ع (٣٥).
- حسن جعفر الخليفة (٢٠١١) : مدخل إلى المناهج وطرق التدريس - الرياض - مكتبة الرشد.

- حسن شحاته، زينب النجار (٢٠٠٣) : معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة - الدار المصرية اللبنانية.
- حسن شحاته، زينب النجار، حامد عمار (٢٠٠٣) : معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- حسين محمد العارف (٢٠٠٠) : تقويم مقررات العلوم فى المرحلة الإعدادية من خلال آراء المعلمين والمتخصصين فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة وتوجيهات المؤتمر القومى للتعليم الإعدادى - "دراسة ميدانية" - المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية - القاهرة.
- حلمى أحمد الوكيل - محمد أمين المفتى (٢٠٠٧) : أسس المناهج وتنظيماتها، ط ٢، عمان، دار المسيرة.
- خالد حسن الشريف (٢٠١٣) : التعلم التأملى، مفهومه تطبيقاته، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.
- خالد عبد القادر (٢٠١٢) : أثر طريقة الاكتشاف الموجه فى تنمية التفكير فوق المعرفى والتحصيل الدراسى فى الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسى بمحافظة غزة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة النجاح، مج (٢٦)، ع(٩)، ص ص ٢١١٣-٢١٦٠.
- دلال كامل قدورة (٢٠٠٩) : طرق التدريس العامة، عمان، دار دجلة.
- رجاء حميد رشيد (٢٠١٣) : تأثير طريقة الاكتشاف الموجه فى تنمية مهارات تشكيل المشغولات الفنية لطالبات الصف الثانى المتوسط - رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية الأساسية - جامعة ديالى - العراق.
- رجب العويسى (٢٠٠٤) : التفكير (مهاراته - إستراتيجيات تدريسه) - القاهرة، مركز الإسكندرية للكتاب.
- رياض عبد الرحمن الحسن (٢٠١٧) : أثر استخدام برمجة للتعلم بالاكتشاف الموجه فى تدريس مقرر الحاسب الآلى على التحصيل الدراسى لدى طالبات الصف الأول الثانوى، مجلة رسالة الخليج العربى، مكتب التربية العربى لدول الخليج، السنة (٣٨)، ع (١٤٥)، ص ص ١٥-٣١.
- زياد أمين بركات (٢٠٠٥) : العلاقة بين التفكير التأملى والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب المرحلة الثانوية فى ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مج(٢)، ع(٤)، ص ص ٩٧-١٢٦.

- **زيد الهويدى (٢٠١٠) :** أساليب وإستراتيجيات تدريس الرياضيات، ط٢، العين، دار الكتاب الجامعى.
- **سالم أحمد محمود خليل (٢٠١٢) :** فعاليات برنامج فى التربية الفنية لتنمية الوعى ببعض القضايا المعاصرة والتفكير الابتكارى لتلاميذ المرحلة المتوسطة (الإعدادية) بالمملكة العربية السعودية، مجلة مستقبل التربية، القاهرة، مج (١٩)، ع (٧٨).
- **سليم عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠١٠) :** فاعلية برنامج مقترح فى الفلسفة قائم على المتشابهات فى تنمية الوعى ببعض القضايا المعاصرة لدى طلاب المرحلة الثانوية - مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية - كلية التربية - جامعة عين شمس، ع (٣٠).
- **سناء محمد حسن أحمد (٢٠١٤) :** أثر إستخدام الأسئلة السابرة التوضيحية والتبريرية فى تدريس مقرر اللغة العربية على تنمية التحصيل الدراسى والتفكير التأملى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ع (٣٥)، يناير.
- **سهام محمد (٢٠٠٩) :** أثر استخدام أسلوب الاكتشاف الموجه فى تدريس علم الاجتماع على التحصيل والقدرات الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، المجلة التربوية، مج (٢٤)، ع (٩٣)، ص ص ١٦٢-١٣٣.
- **سيد عبد الله محمد عبد الرحيم (٢٠٠٦) :** تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى فى ضوء تحديات العولمة وأثره على تنمية الوعى ببعض القضايا المعاصرة - رسالة دكتوراه غير منشورة - القاهرة - كلية التربية - جامعة عين شمس.
- **شيرين شمس الدين المراكبى (٢٠١٠) :** فاعلية برنامج قائم على الوحدات التعليمية المصغرة فى التربية الأسرية للبنين بالمرحلة الإعدادية وأثره على تنمية وعيهم ببعض القضايا المعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلى، جامعة المنوفية.
- **شيرين محمود عبد الجيد شعير (٢٠١٧) :** فاعلية إستراتيجية الاكتشاف الموجه فى تنمية بعض المفاهيم الرياضية والتفكير الإبتكارى لدى أطفال الرياض، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، كلية التربية، جامعة دمنهور، الجزء الثانى، مج (٢٠)، ع (٨)، أكتوبر، ص ص ٢٤٤-٢٥٣.
- **شيماء حمودة الحارون (٢٠١٢) :** برنامج تدريبى مقترح قائم على مدخل كتابة السجلات التأملية فى تنمية مهارات التفكير التأملى والكفايات المهنية لدى معلمى العلوم، مجلة التربية العلمية، مج (١٥)، ع (٣)، يوليو، ص ص ٧٧-١٢٢.

- **صلاح الدين سالم (٢٠٠٤):** فعالية تضمين قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع بمحتوى مناهج العلوم للتعليم الثانوى الصناعى فى تنمية فهم الطلاب لهذه القضايا وقدراتهم على اتخاذ القرار حيالها واتجاهاتهم نحو العلم والتكنولوجيا - مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، ع (١٠٥).
- **صلاح عبد السميع عبد الرزاق (٢٠٠٩):** فاعلية برنامج قائم على استخدام رسوم الكاريكاتير السياسى فى تنمية الوعى بالقضايا المعاصرة وبعض مهارات التفكير الناقد لدى طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية جامعة حلوان، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية - كلية التربية - جامعة عين شمس - ع (١٩).
- **عاطف عدلى فهمى (٢٠٠٥):** فاعلية استخدام الاكتشاف الموجه فى تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية والاهتمامات العلمية لدى طفل الروضة - مجلة التربية العلمية، مج (٨)، ع (٤)، ص ص ٣٧-٨١.
- **عامر الشهرانى - سعيد محمد السعيد (٢٠٠٤):** تدريس العلوم فى التعليم العام، ط٢، الرياض، مكتبة الملك فهد.
- **عبد العزيز جميل القطراوى (٢٠١٠):** أثر إستراتيجية المتشابهات فى تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملى فى العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسى، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- **عبد العزيز طلبة عبد الحميد (٢٠١١):** أثر تصميم إستراتيجية للتعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتى للتعلم على كل من التحصيل وإستراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً وتنمية مهارات التفكير التأملى، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢(٥)، ٢٤٨-٣١٦.
- **عزو عفانه - فتحية اللولو (٢٠٠٢):** مستوى مهارات التفكير التأملى فى مشكلات التدريب الميدانى لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية، مجلة التربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٥(١)، ٣٩-١.
- **على أحمد الجمل (٢٠٠٢):** تصور مقترح لمناهج التاريخ فى ضوء تحديات العولمة وأثره على تنمية الوعى بالقضايا المعاصرة - مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، ع (٨٠) - يونيو.

- **على الحلاق (٢٠١٠) :** اللغة والتفكير الناقد "أسس نظرية وإستراتيجية تدريسية" عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- **عماد الزغلول - رافع الزغلول (٢٠٠٣) :** علم النفس المعرفى، ط١، عمان، الأردن - دار الشروق للنشر والتوزيع.
- **فاضل عبد العباس عطا الله الفتلاوى (٢٠١٧) :** أثر استخدام طريقة الاكتشاف الموجه فى تحصيل مادة الرياضيات وبقاء أثر التعلم عند طلاب المرحلة الإعدادية - مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، مج (١١)، ع(٢١)، جامعة الكوفة، ص ص ٤١٤-٤٦٢.
- **فاطمة محمود محمد أحمد الوكيل (٢٠١٦) :** فعالية برنامج قائم على الأنشطة المدرسية المرتبطة بالاقتصاد المنزلى فى ضوء مدخل القضايا المعاصرة لتنمية الوعى المجتمعى واتجاهات التلميذات نحو العمل التطوعى - مجلة القراءة والمعرفة - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة - القاهرة - ع(١٧٧)، ص ص ١٥٧-١٨٧.
- **لمياء شوقت على أحمد (٢٠٠٦) :** برنامج مقترح لإعداد الطالبات المعلمات فى الاقتصاد المنزلى للتدريس فى ضوء المتطلبات المهنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلى، جامعة المنوفية.
- **مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٥) :** التفكير من منظور تربوى - تعريفه وطبيعته ومهاراته وأنماطه - القاهرة - عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- **محمد أحمد محمد عثمان (٢٠١٧) :** أثر استخدام التمثيلات الرياضية المتعددة فى تنمية مهارات التفكير التأملى والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسى بغزة - رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية - غزة - الجامعة الإسلامية.
- **محمود عبد الله أحمد درويش (٢٠١٠) :** أثر إستراتيجية تعليمية قائمة على نموذج جنسن للتعلم المستند إلى الدماغ فى تنمية المفاهيم النحوية والتفكير التأملى، رسالة دكتوراه، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان.
- **محمود كامل الناقة (٢٠٠٦) :** رؤية حول مناهج التعليم قبل الجامعى فى مصر فى القرن العشرين، مجلة دراسات فى المناهج وطرق لتدريس، المؤتمر الثامن عشر "مناهج التعليم وبناء الإنسان العربى"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مج (٣)

- **مدحت السيد محروس (٢٠١٦) :** أثر إستخدام طريقة الاكتشاف الموجه على التحصيل فى مادة الرياضيات لدى تلميذات الصف الأول الإعدادى، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج (٣٢)، ع (٣)، ج (٢)، ص ص ٥١٢-٥٣٦.
- **مصطفى عبد السلام (٢٠٠٩) :** تدريس العلوم وإعداد المعلم وتكامل النظرية والممارسة، ط ١، القاهرة، دار الفكر العربى.
- **مكتب اليونسكو الدائم فى الدول العربية (١٩٩٤) :** المؤتمر الخامس للوزراء المسؤولين عن التخطيط والاقتصاد فى الدول العربية - القاهرة.
- **منى أسعد يوسف (٢٠٠٢) :** فعالية استخدام دليل مقترح لدمج القضايا المعاصرة المتضمنة فى محتوى منهج الاقتصاد المنزلى للصف الأول الإعدادى على بعض مخرجات الموقف التعليمى، مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مج (٨)، ع (٢)، ص ص ١٥٨-٢٠٥.
- **موفق سليم بشارة (٢٠١٠) :** أثر التدريب على الكتابة التأملية فى تنمية التفكير التأملى لدى عينة من طالبات رياض الأطفال فى جامعة الحسين بن طلال، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود، مج (٢٢)، ع (١)، ص ص ٢٧-٥٥.
- **مى محمود شهاب (٢٠٠٢) :** دور التعليم فى مواجهة نظام العولمة فى القرن الحادى والعشرين، مجلة البحث التربوى، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، مج (١)، ج (٢)، ع (٢)، ص ص ٩٥٤-٩٦٢.
- **نادية حسين يونس العفون (٢٠١٣) :** الاتجاهات الحديثة فى التدريس وتنمية التفكير، ط ١، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- **نايفه قطامى (٢٠٠١) :** تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، ط ١، الأردن، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.
- **وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٠) :** القضايا والمفاهيم المعاصرة فى المناهج الدراسية - مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية - القاهرة - قطاع الكتب.
- **وليم عبيد - عزو عفانة (٢٠٠٣) :** التفكير والمنهاج المدرسى، العين - مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- **Chuang, S. & Tsai, C. (2005)** : Preferences toward the constructivist internet-based learning environment among High school student in Taiwan – computer in human behavior, (2), 255-272.
- **Fariza, K.M.A., Aidah, A.K., Yosooff, D. Md., Rosseni, D., (2015)** : Reflective thinking : An analysis of students' reflections in their learning about computers in education, creative education, scientific research publishing, PP 2160-2168 available of : <http://www.scirp.org/journal/ce>.
- **Griffith, B. & Frieden, G. (2000)** : Facilitating reflective thinking in counselor education, counselor education and supervision, 40(2), 80.
- **Janssen, F.J., Westbroek, H.B. & Van Driel, J.H. (2014)**: How to make guided discovery learning practical for student teachers, journal of instructional science, Vol (42), Issue 1, PP 67-90.
- **Joel, A.B. (2017)** : An exploratory examination of reflective thinking in certified human performance improvement professionals, Ph.D. Thesis, Department of Educational leadership college of education, Kansas State University.
- **Kember, D.,et.al. (2000)** : Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking, Assessment and evaluation in Higher Education, 25(4), 381-395. <http://dx.doi.org/10.1080/713611442>.
- **Kimey, Y. (2005)** : Cultivating reflective thinking : The effects of reflective thinking tool on learner's performance and metacognitive awareness in the context of on-line learning, Ph.D. thesis, the Pennsylvania State University.
- **Kish, C. & Janet, K. (1997)** : Portfolios in the classroom; Avehicle for development reflective thinking, High school journal, 80(4), 54 : 67.

- **Lyons, N. (2010)** : Handbook of reflection and reflective inquiry : Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry, U.S.A. Springer.
- **Mahardale, J., Neville, R., Jais, N. & Chan, C. (2007)** : Reflective thinking in a problem based English programmed : A study on the development of thinking in elementary students : available of : WWW:Pb/200.com/pdf/0048.pdf.
- **Mezirow, J. (1991)** : Transformative dimensions earning, San Francisco, Jossey-bass publisher.
- **Phan, H. (2007)** : An examination of reflective thinking, learning approaches, and self-efficacy beliefs at the university of the South Pacific, a path analysis approach, Educational Psychology, 27(6), 789-806.
- **Phan, H. (2008)** : A achievement goals, the classroom environment and reflective thinking a conceptual framework, electronic journal of research in education psychology, 6(3), PP 571-602.
- **Rodgers, C. (2002)** : Defining reflection, another look at John Dewey and reflective thinking, teachers college record, 104(4), 842-866.
- **Schon, D. (1987)** : Educating the reflective practitioner toward a new design for teaching and learning in the professions, San Francisco, Jossey Bass.
- **Susan, J.K & Karen, D.O; (2010)** : Kid's Eye view of science, a conceptual integrated approach to teaching science, K-6, reflective-thinking steps, U.S.A, corwin ASAGE company, 14-44.
- **Taylor, B. (2007)** : Learning for tomorrow, Boston Spa, oasis press.
- **Thorpe, K. (2001)** : Healing through self-reflection, journal of advanced nursing, 35, (5), 67.
- **William, B. (2016)** : Discovery Method and teaching research, the creative enterprise of mathematics teaching research, sense publishers, Rotterdam, PP 245-252.

Abstract

The aim of this study was to identify the effectiveness of the use of the strategy of guided discovery in the development of reflective thinking and awareness of contemporary issues through the subject of home economics in the students of the second cycle of basic education, and the correlation between cognitive achievement and the level of reflective thinking and awareness of contemporary issues. In order to achieve the objectives of the study, the semi-experimental method was used. The study was applied on a sample of (60) students divided equally into two groups (experimental and control). The study tools, which consisted of (a mathematical test, a measure of reflective thinking and a measure of. awareness of contemporary issues)

The results of the study showed that the experimental group was superior to that of the control group that studied the traditional method. This proves the effectiveness of the strategy of guided discovery in the development of cognitive achievement and the reflective thinking and awareness of contemporary issues. The results also showed positive correlation between cognitive achievement, On the reflective thinking and awareness of contemporary issues the study sample.

Key words: guided discovery – reflective thinking- awareness of contemporary issues