



**استخدام نظرية اللعب المعرفي فى تدريس الفلسفة لتنمية
مهارات التفكير العليا والمسؤولية الاجتماعية
لدى طلاب المرحلة الثانوية**

د/ ياسمين السيد يوسف عزب

مدرس المناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع

كلية التربية - جامعة بنها

استخدام نظرية العبء المعرفي فى تدريس الفلسفة لتنمية مهارات التفكير العليا والمسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية

د. ياسمين السيد يوسف عزب

مستخلص البحث:

استهدف البحث الكشف عن فاعلية استخدام نظرية العبء المعرفي فى تدريس الفلسفة لتنمية مهارات التفكير العليا والمسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وقد تكونت مجموعة البحث من (٣٥) طالبة بالصف الأول الثانوى، واستخدمت الباحثة اختباراً لقياس مهارات التفكير العليا (إعداد الباحثة) وكذلك مقياس المسئولية الاجتماعية (إعداد الباحثة) ، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطى درجات طلاب مجموعة البحث فى التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير العليا ككل لصالح التطبيق البعدي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطى درجات طلاب مجموعة البحث فى التطبيق القبلي والبعدي لمقياس المسئولية الاجتماعية لصالح التطبيق البعدي، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ بين درجات طلاب مجموعة البحث فى التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا، ومقياس المسئولية الاجتماعية ، وبالتالي أثبتت النتائج فاعلية استخدام نظرية العبء المعرفي فى تنمية مهارات التفكير العليا والمسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: نظرية العبء المعرفي- مهارات التفكير العليا - المسئولية الاجتماعية

- تدريس الفلسفة.

Using Cognitive load Theory in Teaching Philosophy for Developing Higher Order Thinking Skills and Social Responsibility Among Secondary School Students .

By:

Yasmeen Elsayed Yousef Azab

Lecturer of Curriculum and Methodology

Philosophy

instruction and curriculum

Faculty of Education – Benha University

Abstract:

The research aimed to identify effectiveness of using cognitive load theory in teaching Philosophy for developing higher order thinking skills and social responsibility among secondary school students , The sample consisted of (35) female students in the first year in Secondary School, Two research tools , higher order thinking skills Test, social responsibility Scale were developed (by researcher), and The Research Findings revealed that:

- There are statistically significant differences at the (0.05) level of significance between the mean scores of the study sample in the pre and post test of high order thinking skills Test as a whole in favor of the post test.
- There are statistically significant differences at (0.05) level of significance between the mean scores of the of the study sample in pre and post test of the social responsibility Scale in favor of the the post test .
- There was positive correlation statistically significant at the level (0.05) between the scores of the of the study sample in the post test of the higher order thinking skills social responsibility Scale in favor of the the post test .
- the results proved the Effectiveness of Using cognitive load theory in Teach Philosophy for Developing higher order Thinking skills and social responsibility among secondary school students

Key words: cognitive load theory - social responsibility – higher order Thinking skills- Teaching Philosophy.

المقدمة:

يشهد العالم منذ مطلع هذا القرن تغيراً في جميع مجالات الحياة ، وعليه فإن إعداد الإنسان القادر على التصدي لتلك التغيرات ، يحتاج إلى إعادة النظر في النظم التعليمية لإكساب المتعلمين مهارات التفكير والإطلاع والبحث وحل المشكلات ، لتنشئة جيل قادر على التعامل مع التغيرات واستشراف المستقبل .

ويعد تعليم مهارات التفكير وعملياته أحد أهم أهداف التربية ، وبالتالي يستوجب على المناهج الدراسية أن تترجم هذا الهدف وتسعى إلى تحقيقه من خلال تعليم الطلاب كيف يتعلم وكيف يفكر أيضاً على حد سواء ، وتزويده بما يحتاجه من أدوات للتعامل بفاعلية مع كل أشكال المعلومات التي يواجهها في المستقبل حتى يتكيف مع هذا العصر ومستجداته (عز الدين ، ٢٠١٤: ١٥٣) . (*)

ومن هنا يتبين أن إكساب الطلاب مهارات التفكير العليا أصبح ضرورة ملحة ليس مجرد تحسين أو إضافة إلى العملية التعليمية ، فالتعليم الناجح لا يعتمد على التعليم التقليدي ، وذلك في ظل مايشهده العالم من تغيرات وتقلبات سريعة لا يمكن التنبؤ بها ، والتي تتطلب معالجتها وجود أفراد مبدعين ومبتكرين قادرين على توليد الحلول الجديدة للمشكلات الناشئة ، وبالتالي فإن تنمية المهارات العليا للتفكير قد تكون وسيلة مناسبة لإعداد طلاب قادرين على المواجهة والتكيف مع التحديات العالمية المستقبلية (الزغبى ، ٢٠٢٤: ٣٣).

وتعرف مهارات التفكير العليا بأنها طرق ذهنية فاعلة في تناول المحتوى وتتطلب أداء عمليات عقلية يمارسها المتعلم في معالجة المعلومات بسرعة وإتقان لتحقيق أهداف معينة (أحمد ، ٢٠١٥: ٥١٥) .

ويرى شهبان (٢٠١١ ، ٥١) أنها : مصطلح يشير إلى قدرة الإنسان على التفكير بطرق واعية بهدف تحقيق أغراض معينة ، مثل التذكر ، والاستجواب ، وتشكيل المفاهيم ، والتخطيط والتخيل ، وحل المشكلات ، واتخاذ القرارات والأحكام ، وترجمة الأفكار إلى كلمات . ويعرفها شحاته (٢٠١٢ ، ٥٤٧) بأنها قدرة المتعلم على ممارسة التفكير من خلال الإمكانيات العقلية لديه وتنفيذ الممارسات من تنبؤ وتفسير وتجريب واستنتاج ويكون ذلك عن طريق إتقان عملية التعلم والتعليم ليستخدما في حل المشكلات .

(*) يتبع البحث نظام التوثيق APA الإصدار السادس (اسم عائلة المؤلف، السنة: الصفحة)

وعرفها سيادوا وآخرون (Saido et .al, 2018: 15) بأنها تحول جوهري في شكل التعليم الذي يسعى إلى تنمية مهارات التفكير بين المتعلمين ، والذهاب بهم بعيداً عن التعلم بالحفظ فالقدرات العقلية المعقدة مثل التفسير وتحليل المعلومات وحل المشكلات والتنبؤ والتقييم تمكن المتعلمين من نقل تعلمهم إلى مواقف جديدة كلياً .

وتعرفها سيد (٢٠١٩: ٥١٥) بأنها مجموعة العمليات العقلية التي يستخدمها الطلاب عند تعلمهم لوحدة دراسية ، وتتمثل في المهارات التي يحتاجها الطلاب لتحقيق أعلى مستويات الكفاءة ، متمثلة في أعلى مستويات تصنيف بلوم المعرفي (التحليل ، والتركيب ، التقويم) في منهج الفلسفة وصولاً إلى الاستنتاجات وصنع القرار .

وترى الباحثة أنها مجموعة من الممارسات الذهنية تمكن الفرد من التفكير بطريقة منطقية وتركز على تحليل المعلومات وتفسيرها وتقييمها ، وربطها واستخدامها في حل المشكلات واتخاذ القرارات فيعمل على تعزيز الإبداع والتعلم المستقل.

وقد أشارت قطامي (٢٠٠١: ٨٩) إلى أن أهمية تنمية مهارات التفكير العليا تتمثل في :

- تعليم المتعلم كيفية معالجة المعلومات والخبرات ، بدلاً من تزويدهم المعرفة بشكل تلقيني مباشر .
- مساعدة المتعلمين في التركيز على وظيفة التفكير أكثر من نتاج التفكير .
- السماح للطلاب بممارسة التحليل ، والتخطيط ، والاستنتاج ، والتنظيم ، التقويم أثناء أداء المهمات ، أو إنجاز أية مشاريع أو خطط معينة .
- تهذيب قدرات المتعلمين ، ويساعدهم على مواجهة متطلبات الحياة والمستقبل .
- العمل على تنمية ثقة المتعلم بذاته ، وتحسين مفهومه عن ذاته وإمكاناته ، ويحسن من تقييمه لذاته .

كما تؤكد وثيقة المعايير القومية للتعليم في مصر (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٣: ١٧٦) على أهمية تنمية المهارات العليا للتفكير ، واستخدامها في المواقف المختلفة وذلك من خلال أن يكون الطالب قادراً على أن :

- ١- يقدم أفكاراً متعددة ومتنوعة وبدائل مختلفة في المواقف التي تحتاج ذلك .
- ٢- يقدم مقترحات بناءة لتحسين الأوضاع .
- ٣- يقدم أفكاراً جديدة ومبتكرة .

٤- يقيم الأشياء والمواقف تقيماً علمياً.

٥- يحلل المواقف ويتعرف على مكوناتها.

٦- يستنتج الأسباب وراء موقف معين.

وبذلك يتضح ضرورة تنمية مهارات التفكير العليا للطلاب لأنها تزودهم بأدوات التفكير التي يحتاجونها في حياتهم، وتزيد من قدرتهم على حل المشكلات واتخاذ القرار وتنظيم المعلومات والتحليل.

من مظاهر الاهتمام بمهارات التفكير العليا، اهتمام العديد من البحوث والدراسات السابقة سواء في الدراسات الاجتماعية أو المواد الفلسفية، ومن هذه الدراسات:
دراسة (جابر، ٢٠٠٧)، ودراسة (عوض الله، ٢٠١٣)، ودراسة (قرني، ٢٠١٣)، دراسة ماجسينو (Magsino, 2014)، دراسة (عبد الرحمن، ٢٠١٥)، دراسة سادوا (saido et al, 2015)، ودراسة (سيد، ٢٠١٩)، ودراسة (القضاة، ٢٠٢٤)، دراسة (حسانين، ٢٠٢٤).
ويلاحظ على البحوث والدراسات السابقة أنها أكدت على ما يلي:

- وجود اهتمام بتنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة.
- ضرورة مهارات التفكير العليا حيث تساعد في حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- تعدد المداخل والاستراتيجيات المستخدمة والنظريات في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ويؤكد رزقي، وعبد الكريم (٢٠١٤: ٣٤) و(التميمي، ٢٠١٦: ٦٥) أن قدرة الطالب على التفكير الجيد قد تساعده على تحمل المسؤولية، حيث يستطيع التكيف مع الأحداث والمشكلات من حولهم، كما يستطيع النظر بعمق في المشكلات التي تواجهه، بالإضافة إلى رؤية الأمور بشكل أوضح، وتعزيز عملية التعلم والاستمتاع بها.

وتعتبر المسؤولية الاجتماعية من المتغيرات المهمة التي تساعد بدور فعال في تنشئة وإعداد الفرد، كما تعتبر من أحد الجوانب الاجتماعية الهامة وضرورة مجتمعية لمواكبة التطورات المتسارعة، كما تعد مطلباً أساسياً في بناء الأجيال لتحمل أدوارها (صوالحة، صوالحة، ٢٠١٦: ٥٠٠).

فالتعليم أحد وسائل تنمية المسؤولية الاجتماعية ، حيث يقوم بدور رئيسي في بناء وتشكيل وعي الفرد تجاه مسؤولياته نحو المجتمع ، فأصبحت تربية الطالب على تحمل المسؤولية الاجتماعية أمراً في غاية الأهمية في ظل انتشار بعض المظاهر السلبية المنتشرة بين الطلاب كالامبالاة والانعزالية ، والإحجام عن المشاركة الجماعية وخدمة المجتمع المحيط ، والتقصير في أداء المهام المكلفين بها اجتماعياً ، وضعف الالتزام بالواجبات (الشحرى ، ٢٠٢٢ : ٧٠٥) . ويعرف كل من سهام (2013:47) Sihem ، (الزبير ، ٢٠١٥ : ٢١) المسؤولية الاجتماعية بأنها العملية التي يتم من خلالها نقل المجتمع بأكمله إلى الأجيال القادمة من خلال نقل القيم المناسبة والتقاليد والمهارات والمعايير الثقافية إلى الأجيال مما يؤدي إلى النجاح والرقى . وتعرفها الباحثة بأنها " قدرة طالب الصف الاول الثانوى على القيام بواجباته والالتزام بأبعاد وضوابط المجتمع في صورة سلوك مما يساعده في حل المشكلات المجتمعية والالتزام بمعايير وقيم المجتمع والقيام بالأدوار بما يحقق تقدم المجتمع ورفيحه ، وتم الاعتماد على الأبعاد الشخصية والاجتماعية والأخلاقية) .

وتتمثل أبعاد المسؤولية الاجتماعية في : (عبد الرحيم ، عبد العزيز : ٢٠٢٢ : ٢٤٥)

- المسؤولية الشخصية تجاه الذات .
- مسؤولية الفرد تجاه الآخرين .
- مسؤولية الفرد تجاه الوطن .
- إلتزامات الفرد تجاه نفسه .
- احترام حريات الآخرين وحقوقهم .
- الإلتزام بمعايير وقيم المجتمع .
- تقديم المصلحة العامة للوطن .

ومن مظاهر الاهتمام بالمسؤولية الاجتماعية، اهتمام العديد من الدراسات والبحوث السابقة به ومنها:

- دراسة عبد الفتاح (٢٠١٢) ، دراسة سهام Sihem (٢٠١٣) ، ودراسة عبد المجيد (٢٠١٦) ، دراسة باربر وفين كاتشلام Barber & Venkatachalam (٢٠١٦) ، ودراسة محمد (٢٠١٧) ، ودراسة ودراسة بيومي (٢٠١٨) ، دراسة حمزة (٢٠١٨) ، ودراسة عثمان (٢٠٢٠) ، دراسة عبد الرحيم وعبد العزيز (٢٠٢٢) ، ودراسة عبد الهادي (٢٠٢٤) .

ويتفق كل من زيدان (٢٠٠٨، ٧٣) والشنيطي (٢٠١٤: ٢)، أن تعليم وتعلم المواد الفلسفية لا يتم من خلال التلقين، وإنما من خلال التعليم النشط والممارسات العملية للمهارات والسلوكيات التي تؤدي إلى إدراك الحقائق الفلسفية والنفسية والاجتماعية، كما تسهم في تعزيز القيم والسلوكيات الأخلاقية في مختلف نواحي الحياة، ولذا على المعلم توظيف نشاطات الطلاب في ممارسة التفلسف داخل الفصل وخارجه.

الاحساس بالمشكلة:

وللتأكيد على مشكلة البحث استندت الباحثة إلى ما يلي:

- نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي أكدت أن هناك قصور في مهارات التفكير العليا وكذلك المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية وأوصت بمزيد من الاهتمام بهذين المتغيرين مثل دراسة (أحمد، ٢٠١٨)، و (محمد، فرج، ٢٠٢١)، التي أوصت بضرورة تضمين نظرية العبء المعرفي أثناء تدريس مختلف المواد الدراسية .
 - كما قامت الباحثة بإجراء مقابلة غير مقننة مكونة من (١٠) أسئلة مع موجهي ومعلمي المواد الفلسفية عن مدى آرائهم ومعرفتهم بمهارات التفكير العليا والمسؤولية الاجتماعية والأخلاقية لدى الطلاب، وبتصحيح هذه الأسئلة أصبح هناك اتفاق على أهمية مهارات التفكير العليا لطلاب الصف الأول الثانوي وضرورة تنمية المسؤولية الشخصية والاجتماعية والأخلاقية لديهم في هذه المرحلة، لأنها بداية التفكير العقلی المجرد، كما أنه سيفتح أمام الطلاب آفاق معرفية متعددة بعيدة عن ثلاثية الحفظ والتلقين والاستظهار.
 - بالإضافة إلى ملاحظة طلاب الصف الأول الثانوي، من خلال الإشراف على الطلاب بالتدريب الميداني، حيث لوحظ من خلال متابعة الطلاب المعلمين أثناء التدريس أن طلاب الصف الأول الثانوي لا يتمكنون من تحديد الأسباب الحقيقية لبعض الأحداث، وكذلك ضعف قدرتهم على التعقيب بأرائهم، بالإضافة إلى شعور الطلاب بضعف الرضا عن مسؤولياتهم الشخصية والاجتماعية، وعلاقاتهم مع بعضه البعض مما يؤثر بشكل عام على اكتساب الطلاب المهارات اللازمة لتحملهم المسؤولية، مما دعى الباحثة إلى القاء المزيد من الضوء على هذه المتغيرات.
- لذا يسعى البحث إلى تنمية بعض مهارات التفكير العليا والمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

كما يؤكد عبد المجيد (٢٠١٤: ١١٦) أنه بالرغم من أهمية دراسة الفلسفة بالمرحلة الثانوية، إلا أنه يتم الاعتماد على طرق معتادة في تدريس الفلسفة وإعتبارها مادة تحصيل معرفي فقط، وعدم الاستفادة منها ، وبالتالي فإن نظرية العبء المعرفي تقدم للطالب صحة عقلية ونشاط فكري لطرح المزيد من الأفكار حول الموضوعات والقضايا المختلفة.

ويرى على و نوفل (٢٠٠٧: ٨٥)، البيطار (٢٠٢١: ١٩٠) نظرية العبء المعرفي بأنها: "مجموعة من الأنشطة أو الاستراتيجيات التي يقوم بها المتعلمون بهدف تخزين المعلومات في الذاكرة والإحتفاظ بها، وسرعة استدعائها وتشمل مهارة الترميز والاسترجاع وقد أشار عبود (٢٠١٣: ٦١٣) إلى أهمية نظرية العبء المعرفي في أنها تعمل على:

- زيادة قدرة الطالب من التفكير العلمي السليم الذي يؤدي إلى الإبداع النظري والتأصيل التطبيقي في شتى ميادين العلم والمعرفة.
- تنشيط عملية الاسترجاع، مما يساعد على تحسين التحصيل الدراسي و استبقاء المعلومات لدى الطلاب.
- واجهة الكم الكبير من المعلومات الذي يفوق المتعلم، وكيفية الاستفادة من خطوات النظرية في تخفيف هذا الكم.
- سهولة تحليل مواد ومهام التعلم وتوضيح العلاقات للمعالجة الذهنية وتنظيمها تنظيمًا منطقيًا.
- زيادة قدرات المتعلم على التعلم و على الفهم والإدراك.
- مساعدة المتعلم على تطوير خياله و خلق الأفكار الإبداعية، وتطوير التفكير و العمليات الذهنية.
- جعل المتعلم نشطاً و أكثر تنظيماً و دافعية للتعلم.

ونظراً لأهمية نظرية العبء المعرفي فقد أجريت العديد من الدراسات في المواد الدراسية المختلفة ومن بينها مادة الفلسفة وهي:

- دراسة (العتيبي ، ٢٠١٧)، دراسة (العزب ، ٢٠١٨)، دراسة (حيدر ، ٢٠١٩) ، دراسة حريز ، ٢٠٢١) ، دراسة (أحمد ٢٠١٨)، دراسة لوبيز وآخرون (Lopez ,et al ,2017) (دراسة محمد ، محمود (٢٠٢١)، دراسة (البيطار ٢٠٢١)، دراسة (رشاد، ٢٠٢٤)، دراسة (حميدة ، ٢٠٢٤).

ويلاحظ على البحوث والدراسات السابقة ما يلي:

- ١- اهتمام العديد من البحوث والدراسات السابقة باستخدام نظرية العبء المعرفي
- ٢- قصور الدراسات والبحوث التي اهتمت بنظرية العبء المعرفي في مجال المواد الفلسفية، حيث لا توجد في حدود علم الباحثة سوى دراسة في ثلاث دراسات في علم النفس، وهذا ما دعى إلى الاهتمام بنظرية العبء المعرفي في تخصص الفلسفة .

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في قصور مهارات التفكير العليا والمسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وللتصدي لهذه المشكلة حاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية :

ما مهارات التفكير العليا المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية؟

ما أبعاد المسئولية الاجتماعية المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية ؟

ما فاعلية نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟

ما فاعلية نظرية العبء المعرفي في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية :

- ١- مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوى بإدارة قويسنا محافظة المنوفية ، وذلك لمناسبة مقرر مادة الفلسفة في هذا الصف لتنمية مهارات التفكير العليا .
- ٢- بعض مهارات التفكير العليا المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوى.
- ٣- بعض أبعاد المسئولية الاجتماعية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوى.
- ٤- تم استخدام التصميم التجريبي ذات المجموعة واحدة حيث تم إدخال إضافات جديدة على المحتوى لم تكن واردة بالمحتوى القائم وبالتالي يصعب استخدام مجموعة ضابطة معها .

منهج البحث:

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفى وذلك في الاطار النظرى وعرض البحوث والدراسات السابقة وإعداد أدوات البحث ومواده والمنهج التجريبي بتصميمه ذي المجموعة الواحدة والتطبيق القبلي والبعدي لأدوات البحث.

فروض البحث:

- ١- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطى درجات طلاب مجموعة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى فى اختبار مهارات التفكير العليا ككل لصالح التطبيق البعدي.
- ٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطى درجات طلاب مجموعة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس المسؤولية الاجتماعية لصالح التطبيق البعدي.
- ٣- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات طلاب مجموعة الدراسة فى التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا، ودرجاتهم فى التطبيق البعدي لمقياس المسؤولية الاجتماعية

هدفا البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- تعرف فاعلية نظرية العبء المعرفي فى تنمية مهارات التفكير العليا والمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوى .
- ٢- الكشف عن العلاقة بين كل من مهارات التفكير العليا والمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

أهمية البحث:

قد ترجع أهمية البحث إلى ما يمكن أن تسهم به فى النواحي التالية:

- ١- توعية الطلاب بمهارات التفكير العليا حيث توجد علاقة وثيقة بينه وبين ما تقدمه الفلسفة من موضوعات.
- ٢- مساعدة المعلمون على تدريس مادة الفلسفة بطريقة تساعد على تنمية مهارات التفكير العليا والمسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب.
- ٣- توجيه أنظار خبراء المناهج والمهتمين بتدريس الفلسفة إلى أهمية استخدام نظرية العبء المعرفي في تدريس مادة الفلسفة.
- ٤- توجيه أنظار الباحثين إلى الاتجاهات الحديثة في تدريس الفلسفة والاستفادة منها في إجراء بحوث مستقبلية.

أدوات ومواد البحث:

- ١- اختبار مهارات التفكير العليا: إعداد الباحثة.
- ٢- مقياس المسؤولية الاجتماعية: إعداد الباحثة.
- ٣- كتاب الطالب المعلم.
- ٤- دليل المعلم فى تدريس بعض الموضوعات باستخدام نظرية العبء المعرفي.

إجراءات البحث

سارت إجراءات البحث وفقاً للخطوات التالية:

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول للبحث اتبعت الإجراءات التالية :

- ١- الإطلاع على الكتابات النظرية والدراسات السابقة المرتبطة بمهارات التفكير العليا.
- ٢- الإطلاع على الكتابات النظرية والدراسات السابقة المرتبطة بطبيعة طلاب المرحلة الثانوية.

- ٣- الإطلاع على أهداف تدريس مادة الفلسفة بالصف الأول الثانوى.
- ٤- الإطلاع على المعايير القومية للتعليم فى مصر.
- ٥- إعداد قائمة مبدئية بمهارات التفكير العليا المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية.
- ٦- عرض القائمة على المحكمين وتعديلها فى ضوء آرائهم.

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني للبحث اتبعت الإجراءات التالية:

- ١- إعادة صياغة أهداف الوحدة وفق مبادئ نظرية العبء المعرفي .
- ٢- تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية بالوحدة.
- ٣- تحديد أساليب تقويم الوحدة.
- ٤- إعداد كتاب الطالب.
- ٥- إعداد دليل المعلم.

- ٦- عرضهم على السادة المحكمين وتعديله فى ضوء آرائهم.

ثالثاً: للإجابة على السؤال الثالث للبحث اتبعت الإجراءات التالية:

- ١- إعداد اختبار مهارات التفكير العليا وعرضه على المحكمين للتأكد من صدقه وثباته.
- ٢- إعداد مقياس المسؤولية الاجتماعية وعرضه على المحكمين للتأكد من صدقه وثباته.
- ٣- تطبيق الأدوات تطبيقاً قبلياً على مجموعة البحث.

٤- تدريس الوحدة المختارة بعد إعادة صياغتها وفق نظرية العبء المعرفي.

٥- تطبيق الأدوات تطبيقاً بعدياً على مجموعة البحث.

رابعاً: رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً.

خامساً: تفسير النتائج ومناقشتها.

سادساً: تقديم التوصيات والمقترحات.

مصطلحات البحث: (*)

مهارات التفكير العليا:

ويعرف إجرائياً " بأنه مجموعة من الممارسات الذهنية تمكن الفرد من التفكير بطريقة منطقية وتركز على تحليل المعلومات وتفسيرها وتقييمها ، وربطها واستخدامها في حل المشكلات واتخاذ القرارات فيعمل على تعزيز الإبداع والتعلم المستقل، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مهارات التفكير العليا المعد لذلك.

المسؤولية الاجتماعية

وتعرف إجرائياً بأنها قدرة طالب الصف الأول الثانوي على القيام بواجباته والالتزام بأبعاد وضوابط المجتمع في صورة سلوك مما يساعده في حل المشكلات المجتمعية والالتزام بمعايير وقيم المجتمع والقيام بالأدوار بما يحقق تقدم المجتمع ورفيحه ، وتم الاعتماد على الأبعاد) ويقاس وفق مقياس المسؤولية الاجتماعية المعد لذلك.

نظرية العبء المعرفي

وتعرف إجرائياً في البحث بأنها " الجهد العقلي الذي يقوم به الطالب أثناء عملية التعلم لاكتساب وتخزين واستدعاء المعرفة وتسعى هذه النظرية إلى تخفيف العبء عن طريق مساعدة الطلاب على معالجة وتمثيل المادة المستدخلة في ضوء ما يمتلكونه من خبرات ومعارف، ومعلومات في بناءهم المعرفي.

أولاً: الإطار النظري والدراسات السابقة:

سوف يتم عرض الإطار النظري وفقاً لمتغيرات البحث على النحو التالي:

أولاً: مهارات التفكير العليا **higher order Thinking skills**

ثانياً: المسؤولية الاجتماعية **responsibility social**

ثالثاً: نظرية العبء المعرفي **cognitive load theory**

(*) اقتصرَت الباحثة على التعريف الإجرائي فقط نظراً لتناول التعريفات بالإطار النظري.

أولاً: مهارات التفكير العليا higher order Thinking skills

١- مفهوم مهارات التفكير العليا.

اهتم علماء النفس بتضمين أشكال التفكير المختلفة وخصوصاً ما يتعلق منها بمهارات أو أنماط التفكير العليا، بالإضافة إلى الاهتمام بمهارات التفكير المختلفة كمهارات التفكير العليا وذلك ضمن مناهج ومقررات المراحل التعليمية المختلفة إيماناً منهم بأن أشكال التفكير المختلفة القابلة للنمو والتعلم (العنوم، ٢٠٠٤: ٣٦).

يرى العنوم والجراح (٢٠٠٩، ٢٦) أن مهارات التفكير العليا تتطلب الاستخدام الواسع للعمليات العقلية، وذلك عندما يقوم الفرد بتفسير المعلومات وتحليلها ومعالجتها للإجابة عن سؤال أو حل مشكلة لا يمكن حلها عن طريق استخدام مهارات تفكير دنيا، وتتطلب إصدار حكم وإعطاء رأي واستخدام معايير ومحكات متعددة للوصول إلى نتيجة.

ويتفق كل من زولر (Zoller, 2001: 102) و(Tangujaya, 2017: 78) بأنها " القدرة على طرح الأسئلة وحل المشكلات، واتخاذ القرار والتفكير الإبداعي، وتشتمل على: العمليات المنطقية، والتأمل، وتقويم التفكير المتسلسل.

ويشير عابد (٢٠١٤: ٢٧) بأنها "مجموعة من المهارات التي تجمع بين مهارات التفكير الناقد الذي يتم من خلاله قواعد الاستدلال المنطقي في التعامل مع المتغيرات، وتقويم المناقشات والاستنباط، وبين مهارات التفكير الإبداعي الذي يتطلب طلاقة الفكر ومرونته لتوليد أفكار جديدة في البحث عن طرق غير مألوفة لحل المشكلات، وتتضمن المهارات الجانب الإنتاجي للتفكير، والذي يشمل الفهم والتفسير والحكم الجديد في المواقف المختلفة، واتخاذ القرار، وإجراء التحليل، والتخطيط، والتقييم، والوصول إلى الاستنتاجات.

ويشير كل من كوفمان (Coffman, 2013: 34) و شافعي (٢٠٢١: ٥١) إلى أن مهارات التفكير العليا هي " عملية عقلية يقوم بها الطالب وتعتمد على الملاحظة والبحث أثناء مواجهته لمشكلة علمية، فيمارس من خلالها العمليات العقلية المتمثلة في وصف المشكلة وشرحها، وتقديم تفسيرات، واستنتاجات، وتحليلها إلى عناصرها، وتحديد نقاط القوة والضعف للوصول إل حلول مقترحة للمشكلة.

كما يعرفه كل من القضاة (٢٠٢٤: ٢١)، الزغبى (٢٠٢٤: ٣٥)، حسانين (٢٠٢٤: ٣١٠) بأنه مجموعة من القدرات العقلية والمهارات التي تمكن الفرد من التفكير بطريقة منطقية وتحليلية ، والقدرة على استنتاج المعلومات واتخاذ القرارات الصحيحة وتشمل هذه المهارات الاستدلال بالبراهين ، وحل المشكلات ، واتخاذ القرارات ، والتفكير النقدي ، والابتكار ، والتفكير الإبداعي ، والتحليل العميق ، والتخطيط ، والتقويم حيث أن مهارات التفكير العليا أساسية فى عملية التعلم وتطوير القدرات العقلية والمعرفية .

وتعرفه الباحثة إجرائيًا " بأنه مجموعة من الممارسات الذهنية تمكن الفرد من التفكير بطريقة منطقية وتركز على تحليل المعلومات وتفسيرها وتقييمها ، وربطها واستخدامها فى حل المشكلات واتخاذ القرارات فيعمل على تعزيز الإبداع والتعلم المستقل .

مما سبق يتضح أن كل المفاهيم التي وردت عن تؤكد أن مهارات التفكير العليا:

- مجموعة من الأنشطة والعمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم.
- يتضمن تحديد الأهداف، والمشكلات، وجمع المعلومات، وتحليلها.
- يلجأ اليه الفرد عندما يتعرض لمواقف تتطلب فهم وتحليل وتقييم المعلومات والمفاهيم.

٢- أهمية مهارات التفكير العليا :

تسعى المناهج الدراسية إلى تنمية القدرة على التفكير عامة ومهارات التفكير العليا بصفة خاصة، حيث يساعد الطالب فى التغلب على مختلف التحديات التي تواجهه فى وقتنا الحالي، خاصة مع التطور العلمي والتكنولوجى السريع، وما يرافقه من الكثير من المشكلات والأحداث التي تتطلب عقول واعية مفكرة قادرة على إتخاذ القرار المناسب فى الوقت المناسب.

ويؤكد (عزيز، ٢٠٠٥: ١١٥) أهمية تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب فهى تساعدهم على التعامل مع مشكلات العصر الحاضر وتعقيداته ومشكلات المستقبل ، ويتمثل ذلك فى إيجاد الحلول للمشاكل المطروحة التي تصادفهم ، ونقحص البدائل وانتقادها بموضوعية ، وابتكار الأفكار التي تسهم فى تطور المجتمع .

كما تتمثل أهمية مهارات التفكير العليا فى العملية التعليمية فى مساعدة الطلاب فى النظر إلى القضايا المختلفة من وجهات نظر الآخرين ، وتقييم آرائهم فى مواقف كثيرة ، والحكم عليها بنوع واضح من الدقة وتعزيز عملية التعلم والاستماع ، ورفع مستوى الثقة بالنفس لدى الطلبة

وتقدير الذات بينهم وتحرير عقول الطلاب وتفكيرهم من القيود على الإجابة عن الأسئلة الصعبة والحلول المقترحة للمشكلات العديدة التي يناقشونها (إبراهيم ٢٠٠٨ :) .

ويرى إبراهيم (٢٠٠٥ : ١٥٥) أن أهمية تعليم مهارات التفكير العليا للطلاب تتمثل في:

- حل المشكلات البيئية المحلية المتصلة بحياته اليومية .
- إصدار الأحكام واتخاذ القرارات المتعلقة بمواقف التعلم .
- تساعد على فحص البدائل وانتقادها بموضوعية .
- ابتكار أفكار إبداعية تسهم في تطور المجتمع .

وتوضح (القضاة، ٢٠٢٣: ٢٥) أهمية مهارات التفكير العليا للطلاب تتمثل في تمكينهم من التفكير بشكل أعمق وأكثر دقة وتحسين قدرتهم على حل المشكلات واتخاذ القرارات السليمة ، وهذه المهارات تمكن الطلاب من تطوير مهارات البحث والتحليل والابتكار ، مما يجعلهم أكثر تفوقاً في مجالات التعليم والعمل كما تعزز تلك المهارات القدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح وفهم مفاهيم معقدة بشكل أفضل ، كما أن هذه المهارات أداة أساسية لتحسين الأداء الأكاديمي وتحقيق النجاح في مختلف مجالات الحياة .

ويتضح من خلال ماسبق أن أهمية تنمية مهارات التفكير العليا تأتي من أنها تتيح للطلاب رؤية المواقف بشكل أوضح وأوسع عند تعلم مادة الفلسفة، وتطوير نظرة أكثر إبداعية في حل المشكلات التي تواجههم أثناء ممارسة الأنشطة، وهذا يساهم بشكل كبير في إعداد الطلاب ليكونوا أكثر قدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات، وإتاحة الفرصة لكي يفكروا تفكيراً إيجابياً.

٣-مهارات التفكير العليا:

اتفق كل من اندرسون (Anderson, 2015:15) و آدم (Adams, 2015: 152) و (القضاة ، ٢٠٢٤ : ٢٤) على أن مهارات التفكير العليا تقسم إلى :

مهارات التفكير الأساسية : التي تشمل مستويات منخفضة من التفكير .

مهارات التفكير العليا : التي تتطلب مهارات معقدة ومتعددة ، وتصنف هذه المهارات إلى :

- ١- مهارات التفكير الدنيا (الأساسية) : هذه المهارات تمثل الأساس لأي نشاط فكري . وتتضمن التقليد أو النقل واتباع القواعد والتوجيهات والحفظ والاستظهار .

٢- مهارات التفكير الوسطى (منطقية): هذه المهارات تتيح للشخص تحليل المعلومات بشكل وتطبيقها في سياقات مختلفة ، وتشمل التمييز والتجميع والتفريق والتصنيف والتسلسل والحساب وعلاقة السبب والنتيجة والتمثيل والاستنتاج .

٣- مهارات التفكير العليا ((مرتبطة بالإبداع والابتكار): تعد هذه المهارات معقدة مقارنة بالمهارات الأخرى ، لأنها تسمح للشخص بتوليد أفكار جديدة وتقييم الخيارات بناء على معايير محددة وتضم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والتفكير العلمي .

ومن العرض السابق لمهارات التفكير العليا، يمكن استنتاج مجموعة من المهارات الأكثر ارتباطاً بمادة الفلسفة، والأكثر مناسبة لطلاب الصف الأول الثانوى وجاءت هذه المهارات على النحو التالي :

أ- مهارة التحليل ب- مهارة الاستنتاج . ه- مهارة التقويم.

ج- مهارة حل المشكلات . د- مهارة اتخاذ القرار .

ويرجع التركيز على هذه المهارات نظراً لأنها أكثر مناسبة لطبيعة منهج الفلسفة بالصف الأول الثانوى الذى يتناول موضوعات فلسفية ذات أهمية بالنسبة للواقع الحالى للطلاب، كما أنها مناسبة لطبيعة الطلاب فى هذه المرحلة، خاصة أنهم في حاجة ماسة إلى الرؤية الموضوعية الناقدة للأمور والأحداث التى تحيط بالمجتمع، والتى قد لا يتمكن الطلاب منها، نظراً لعدم قدرتهم على التحليل والتفسير وحل المشكلات للمواقف المختلفة، مما قد يجعله أسير أفكار هدامة قد تضر بنفسه ومجتمعه.

4 - مظاهر الاهتمام بمهارات التفكير العليا:

اهتمت العديد من الدراسات والبحوث السابقة بتنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة، وفيما يلى توضيح ذلك:

-دراسة (عبد الباقي، ٢٠٠٧). التى استهدفت التعرف على فعالية استخدام مدخل الطرائف فى تدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية لتنمية بعض مهارات التفكير العليا والاتجاه نحو التفكير الفلسفي ، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام مدخل الطرائف فى تدريس الفلسفة على تنمية بعض مهارات التفكير العليا .

-دراسة (عوض الله ، ٢٠١٣). التى استهدفت بيان فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على القراءة الفلسفية للمضامين الإعلامية فى تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب المرحلة

الثانوية واتجاهاتهم نحو مادة الفلسفة ، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإثرائي المقترح القائم على القراءة الفلسفية للمضامين الإعلامية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو مادة الفلسفة.

-دراسة قرنى (٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام المدخل القصصى في تدريس الفلسفة على تنمية بعض مهارات التفكير العليا ، والمهارات الحياتية لدى طلاب الصف الثاني الثانوى ، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام المدخل القصصى في تدريس الفلسفة على تنمية بعض مهارات التفكير العليا.

-دراسة ماجسينو (Magsino, 2014). هدفت التعرف على فاعلية استخدام التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية مهارات التفكير العليا على مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية قوامها (١٦) طالباً ، وتم إعداد استبيان لقياس مهارات التفكير العليا ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة استراتيجية فعالة .

-دراسة سادوا وآخرون (Saïdo et al, 2015). هدفت تقييم مستوى مهارات التفكير العليا لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى ، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٨) تلميذاً ، وتمثلت أداة الدراسة فى اختبار مهارات التفكير العليا ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين مستوى مهارات التفكير العليا ، وقد أوصت الدراسة بضرورة تنمية مهارات التفكير العليا .

دراسة (محمود، ٢٠١٥). هدفت التعرف على فاعلية استراتيجية الاستقصاء فى تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير العليا فى مادة الفلسفة للصف الثالث الثانوى ، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية الاستقصاء فى تدريس الفلسفة لتنمية مهارات التفكير العليا للصف الثالث الثانوى .

-دراسة (عبد الرحمن، ٢٠١٥) . التي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب الدارسين لمادة الفلسفة فى المرحلة الثانوية باستخدام نموذج التعلم التوليدى ، وتوصلت الدراسة إلى الأثر الإيجابي لاستخدام التعلم التوليدى فى تدريس الفلسفة على تنمية مهارات التفكير العليا للصف الثالث الثانوى .

-دراسة سيد (٢٠١٩). التي هدفت التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية الفصل المقلوب لتنمية مهارات التفكير العليا بمنهج الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوى ، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجية على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب .

-دراسة القضاة (٢٠٢٤). التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية البنثا جرام فى تنمية مهارات التفكير العليا فى مادة الجغرافيا ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى المجموعات التجريبية على الاختبار البعدي مما يدل على فاعلية الاستراتيجية فى تنمية مهارات التفكير العليا .

-دراسة (حسانين ، ٢٠٢٤). التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام المتاحف الافتراضية فى ضوء النظرية التواصلية على تنمية مهارات التفكير العليا ، وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لأدوات البحث لصالح المجموعة التجريبية .

يتضح من عرض البحوث والدراسات السابقة ما يلى:

▪ ضرورة تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب المراحل المختلفة وخاصة طلاب المرحلة الثانوية.

▪ أهمية مهارات التفكير العليا وضرورته.

▪ تأكيد معظم البحوث والدراسات السابقة على وجود قصور فى مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، مما يستدعى استخدام نظريات حديثة لتنمية هذه المهارات .

وقد استفادت الباحثة من عرض البحوث والدراسات السابقة فى:

١- تحديد مفهوم مهارات التفكير العليا وأهميته.

٢- تحديد مهارات التفكير العليا المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية.

٣- التعرف على الأدوات التى استخدمها الباحثين لقياس مهارات التفكير العليا وكيفية إعدادها.

٤-علاقة مهارات التفكير العليا بمادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية:

إن دراسة الطلاب لمذاهب وتيارات الفلسفة التى هى نتاج التفاعل بين الواقع الاجتماعى والعقل البشرى، يمكن أن يساعد على تنمية بعض المهارات العقلية لديهم، مثل التحليل والربط والاستنتاج ، كما أن الفلسفة بعرضها لوجهات النظر المختلفة، تبين أن الانسان بمفرده لا يمكن أن يصل إلى الحل السليم، إلا بعض دراسة وجهات النظر المختلفة، وبذلك فهى تكسبهم روح النقد والتحليل والقدرة على التفكير الواعى فى مشكلات المجتمع (إبراهيم، ١٩٩١ : ٣٥).

فالفلسفة ليست رياضة عقلية أو تطوراً للمجهول بل طريقة لاكتساب الحكمة وتدريب العقل والتعمق في التفكير ، وتنمية ملكة النقد الدقيق ، والحكم السليم (مباشر ، ٢٠٠٥ : ٥) كما يشير باير (١٩٩٧ : ٤٤) إلى أنه توجد علاقة وثيقة بين التفكير والفلسفة، فليس هناك فرع من فروع الفلسفة أكثر تعلقاً بالتفكير من الفلسفة، فهما متداخلان، فالفلسفة هي بحث قائم على التفكير المنطقي أو هي محبة الحكمة والبحث عنها، وهي الفرع الوحيد الذي يتخذ من التفكير موضوعاً ومنهجاً في نفس الوقت، فهي الفكر الذي يقوم وراء كل التوكيدات والادعاءات والمبادئ.

ويؤكد سليمان (٢٠١١ : ١٨٧) أن الفلسفة تؤدي إلى إعمال الفكر ورفض الوصاية وتربية العقل على التساؤل، وتنمية الاستعداد للتأمل والقدرة على اتخاذ القرار، ولذلك فهناك مبادئ أساسية ينبغي الاهتمام بها عند تدريس الفلسفة وهي:

تدريسها باعتبارها نشاطاً للطالب يقوم به وليست تلقيناً من المعلم.

ربط محتوى المادة بالحياة الواقعية والقضايا والمشكلات التي تواجه الطلاب بوجه خاص، حتى تتحول إلى مادة لإعمال العقل وتنمية التفكير.

كما يرى كوس Kus (٢٠١٧ : ١٨٨) أن الهدف الأساسي للمواد الاجتماعية هي الاهتمام بالطلاب باعتباره مواطن لديه قيم ديمقراطية ومهارات تمكنه من العيش في المجتمع من خلال خلق فرص للطلاب لتطبيق معارفهم، فهي تمد الطلاب بالمعارف والمعلومات والمهارات والقيم، ولذا فإن إكساب الطلاب مهارات التفكير العليا يعد مطلباً أساسياً للمواطنة الفعالة في مجتمع ديمقراطي.

وقد أكدت كل من (فرج ، ١٩٩٢ : ١٦٦)، (على ، ٢٠٠٣ : ٥) أن طبيعة منهج الفلسفة تختلف عن طبيعة مناهج المواد الدراسية الأخرى ، بما تتناوله من قضايا ومشكلات جدلية ذات طبيعة خاصة ، فالهدف منه لا ينحصر في تقديم وتلقين المعلومات الفلسفية ، وإنما يتجه إلى تدريب الطلاب على التفكير ، والجدل العقلي والمناقشة والحوار ، من خلال طرح المشكلات الفلسفية ، فهي مادة تحفز العقول على التفكير ، وليست سرد حقائق ثابتة، إن تعلم مادة الفلسفة لطالب المرحلة الثانوية الذي يحتاج إلى التفكير وإطلاق عنان فكره في القضايا التي تواجهه ويميل إلى معالجة الموضوعات العقلية عن طريق التحرر الفكري ، ويصبح لديه القدرة على معالجة المسائل الاجتماعية بطريقة جدية وتحليل المواقف تحليلاً مقبولاً ، فمنهج الفلسفة تقدم للطلاب :

- القدرة على التفكير الحر ، والاهتمام بمشكلات مجتمعه.
- تنمية التفكير النقدي ، والرؤية التكاملية لجوانب النشاط الإنساني.
- يكتسب من خلالها خلفية فلسفية تساعد على التصدى للقيم السلبية بروح نقدية .
- يتصدى للتفكير الخرافي والمعتقدات والآراء السابقة والتعصب الأعمى .

مما سبق يتضح أن هناك علاقة وثيقة بين مهارات التفكير العليا ومادة الفلسفة، حيث تسعى الفلسفة إلى تحفيز الطالب إلى عدم الوقوف سلبياً أمام ما يتعلمه ويتلقاه من آراء ومعلومات ، فيجب على الطالب أن يحلل المعلومات المطروحة ، فيصبح الطالب قادراً على التعبير بمناقشة الآخرين من خلال دراسته للفلسفة، ولا يسلم بالحقائق كما هي ، وإنما يحاول أن يفهمها ويربطها بغيرها من المعلومات ، فالفلسفة تساعد طالب المرحلة الثانوية على عملية التفكير بكل أنواعه.

ثانياً: المسؤولية الاجتماعية social responsibility

١ - مفهوم المسؤولية الاجتماعية:

على الرغم من الاهتمام الكبير الذي اهتمت به نظم التعليم المختلفة ، ومؤسسات المجتمع المدني ووسائل الإعلام في كثير من دول العالم لقضية المسؤولية الاجتماعية ، إلا أنه لا يزال ملامح هذا المفهوم لم تتحدد أو تتبلور بصورة واضحة في أذهان البعض ، إذ تعتبر المسؤولية الاجتماعية مفهوم متعدد الاتجاهات .

ولقد تناول كل من أرسطو وأفلاطون قديماً قضية المسؤولية الاجتماعية وحيوية الدور الذي تستطيع أن تقوم به في حياة الفرد والمجتمع ، وتناول أفلاطون فكرة إنشاء المجتمع المثالي لكي يوجد به صفات الفرد المثالي ، وتناول أرسطو إنشاء الفرد الفاضل وسلوكه الأخلاقي وبدلاً من التركيز على التناقضات بين الأنانية والإيثار ، ركز أرسطو على دور الفرد في المجتمع وعلاقاته مع الآخرين (محمد ، ٢٠٠١: ١٧٢).

يوضح " أرشي " المسؤولية الاجتماعية بأنها " الممارسات التي لها التزام أخلاقي وتتكون من جانبين هما : الجانب الأخلاقي والتطوعي ، وأهم عناصر الجانب الأخلاقي : هي احترام المبادئ الاجتماعية المعمول بها في المجتمع ، وأن يتلاءم السلوك الأخلاقي مع التشريعات القانونية (Archie , 1991: 225).

ويرى كل من الخضيرى (٢٠٠٩: ٦٠)، مقداد (٢٠١٤: ١٩)، رضوان (٢٠١٩: ٤٤٧) أن المسؤولية الاجتماعية التزام أخلاقي غير مكتوب ، وتعهد ارتباطي بالعمل لحل مشاكل هذا المجتمع ، وتحديد مجالات العمل به ، وهو أيضًا مسؤولية تضامنية شاملة ومتكاملة نابعة من الذات ومتحدة معها وواصلة إليها فى أكثر من مجال من المجالات الخاصة بها ، ويدفع تطوير المسؤولية الاجتماعية وزيادة ارتباطها بالمجتمع نحو إيجاد السبل المترابطة معها والمحققة لها .

كما عرفها فرحان وصالحى (farahani & salehi, 2013: 166) بأنها حب الفرد وإخلاصه لوطنه بما يتضمن الانتماء للأرض والعادات والتقاليد والاعتزاز بتاريخ أمته ومجتمعه. ويعرف حواله ،الشوربجي (٢٠١٥: ٥٥٦) المسؤولية الاجتماعية بأنها معرفة ودعم الالتزام بالأنظمة والقيم الديمقراطية ، والرغبة فى العمل لصالح المجتمع وأفراده ، واستخدام المعرفة والمهارات للمصلحة الاجتماعية ، وتقدير الأشخاص المختلفين والاهتمام بهم ، والمساءلة الشخصية .

وتشير حمزة (٢٠١٨: ١٦) بأنه قدرة الفرد على أداء المهام والواجبات تجاه نفسه وتجاه وطنه ومجتمعه ومهنته ، ليكون قادرًا على حل أزمات ومشكلات مجتمعه ومهنته حاليًا ومستقبلًا . وتعرف المسؤولية الاجتماعية بأنها "التزام الطالب بواجبات يؤديها تجاه نفسه ومجتمعه (الأسرة - المدرسة - الوطن) بتوجيه ذاتي دون رقابة من خلال ما اكتسبه من معارف ومهارات (الشحرى ،٢٠٢٢: ٦٨٠).

وتشير (عثمان ،٢٠٢٠: ٢٦٧) أن المسؤولية الاجتماعية تتضمن النقاط التالية :

التزام ذاتي نحو الجماعة .

- شعور الفرد بالواجب المكلف به والقيام به .
- الاهتمام بالآخرين والتعاون معهم من أجل المصلحة العامة للفرد والمجتمع مما يؤدي إلى نجاح العمل فى كل المهن الموجهة فى المجتمع .

ويرى (أبو زيد ،٢٠٢١: ٤٥) أنها شعور ذاتي ناضج إرادي يدفع الفرد نحو القيام بواجباته تجاه نفسه وجماعته ومجتمعه وما يسوده من نظم ومؤسسات ، مع قدرته على تفضيل المصلحة العامة للمجتمع على مصلحة الشخصية

ويعرف (عبد الرحيم ، عبد العزيز ، ٢٠٢٢: ٢٤١) أنها " وعى المتعلم بواجباته المتعددة تجاه نفسه ، والوفاء بالتزاماته المختلفة نحوها ، وتجاه الآخرين حوله ، واحترامه لحياتهم وحقوقهم المتعددة ، وتفاعله مع القضايا والمشكلات المختلفة لهم واحترامه لقواعد ومبادئ الأسرة ، والإلتزام بمعايير وقيم المجتمع ، ودعم احترام المعايير الاجتماعية بين الأفراد داخل المجتمع . كما عرفت كل من (يوسف ، ٢٠٢٣: ٢٩٥) و(عبدالهادي ، ٢٠٢٤: ٢٦٤) بأنها " التزام الطالب بتحقيق الفائدة العامة والمشاركة الفعالة فى دعم المجتمع وتحسين ظروفه، ويعتبر الطالب ذا مسؤولية اجتماعية عندما يأخذ فى اعتباره تأثير قراراته وأفعاله على الآخرين وعلى البيئة المحيطة به ، ويعمل بإيجابية لتحقيق التنمية المستدامة .

وتعرف إجرائيًا بأنها " قدرة طالب الصف الأول الثانوى على القيام بواجباته والالتزام بأبعاد وضوابط المجتمع فى صورة سلوك مما يساعده فى حل المشكلات المجتمعية والإلتزام بمعايير وقيم المجتمع والقيام بالأدوار بما يحقق تقدم المجتمع ورفقيه، وتم الاعتماد على الأبعاد الشخصية، الاجتماعية، والأخلاقية) ويقاس بالمقياس المعد لذلك .

وبناء على العرض السابق يمكن القول أن المسؤولية الاجتماعية أحد ركائز الحياة الإنسانية ، فهى بمثابة الضمير والإلتزام الذى يوجه سلوك الفرد وينظم علاقاته من خلال معرفته حقوقه وواجباته من أجل تحقيق أهداف المجتمع وتحقيق الصالح العام .

٢- أبعاد المسؤولية الاجتماعية:

إن نمو سلوك المسؤولية الاجتماعية لا يتم بشكل صحيح إلا من خلال بيئة ثقافية واجتماعية مناسبة ، وبالتالي يظهر دور المؤسسات التربوية فى تشكيل وعى الطلاب بأهمية المسؤولية الاجتماعية وممارستها كسلوك سواء على المستوى الفردى أو المؤسسى (عبد الرحمن ، ٢٠١٧: ٢٥٩).

يرى كل من الزبير (٢٠١٥: ٢١)، عبد العال، وأحمد (٢٠١٩: ٢١٠)، (Li, 2022: 226) أن أبعاد المسؤولية الاجتماعية تتمثل في:

- **الاهتمام** : أى الارتباط العاطفى بالجماعة التى ينتمى إليها الفرد، ذلك الارتباط الذى يخالطه الحرص على استمرار الجماعة وتقديمها وتماسكها وبلوغها أهدافها ، والخوف من أن تصاب بأى ظرف يؤدى إلى أضعافها أو تفككها .

-الفهم : ويتضمن فهم الفرد للجماعة والقوى النفسية المؤثرة فى أعضائها ، وفهمه لدوافع السلوك الذى تتخذه لخدمة أهدافها ، واستيعابه للأسباب التى جعلته يتبنى مواقفها .

-المشاركة : أى اشتراك الفرد مع الآخرين فى عمل ما يمليه الاهتمام وما يتطلبه الفهم من أعمال تساعد الجماعة فى إشباع حاجاتها وحل مشكلاتها والوصول إلى أهدافها وتحقيق رفاهيتها والمحافظة على استمرارها ، كما تظهر المشاركة فى قدرة الفرد على القيام بواجباته وتحمل مسؤولياته بضمير حي .

كما تتضمن المسؤولية الاجتماعية أبعادًا أساسية تتمثل في : (المراونى ، ٢٠٠٩ : ٥٢)

التفاعل والمشاركة : ويعتبر التفاعل أساس لأى مشاركة أو علاقة إجتماعية ، وهو يتضمن نوع من التأثير المتبادل بين الأفراد فى تواصلهم ، وهو يعمل على تماسك الجماعة والمجتمع ، وهو أيضًا موقف يكون فيه ردود أفعال الفرد استجابة لردود أفعال الجماعة .
- الحرص على تحقيق الذات : حيث أن تقدير الذات يؤدي إلى خلق مشاعر لدى الفرد بأنه موضع تقبل وله مكانة وأهمية مما يؤدي إلى الشعور بالثقة .

-الإهتمام الحياتي : فالمسؤولية أكثر من مجرد مبدأ أو أساس تربوي فهي تتعلق بالاهتمام بالآخرين وكيفية التعامل معهم .

-المبادأة : تعنى حرص الفرد على استمرارية علاقاته وتفاعلاته واستمتاعه بها .
الضبط السلوكي : قدرة الفرد على الضبط والتحكم فى سلوكه بما يتفق مع عادات وتقاليده المجتمع من الشواهد المهمة على نمو الشخصية .

-التعاون الجماعي الإيجابي : ويعتبر التعاون والمشاركة الفعالة من الأمور المهمة لأنها تجعل القرارات التى يتم اتخاذها أكثر فعالية .

ومن العرض السابق يتضح تعدد تصنيفات أبعاد المسؤولية الاجتماعية واختلافها من دراسة لأخرى ، وذلك حسب التوجهات الفكرية والتربوية والتخصصية وتم الاعتماد على الأبعاد التالية : الشخصية والاجتماعية والأخلاقية ، وذلك لأنها أكثر ارتباطًا بطلاب الصف الأول الثانوى التى من أهم خصائصها : الرغبة فى التعبير عن رأى وزيادة الثقة بالنفس ، وزيادة القدرة على الاتصال العقلي المعرفي مع الخارجين واستخدام المناقشة مع الآخرين.
٣- أهمية المسؤولية الاجتماعية:

يعتبر تنمية المسؤولية الاجتماعية ضرورة إنسانية ومتطلباً أساسياً لإعداد المواطن الصالح ، فالمسؤولية الاجتماعية لدى الأفراد هي الأساس في بناء مجتمع قادر على مسايرة التقدم والتغير الهائل في كافة جوانب الحياة والتي تعمل على تنقية الواقع الاجتماعي من الأمراض الاجتماعية والانحرافات السلوكية وتنمية المواطنة الصالحة (عبد الفتاح ، ٢٠١٢ : ٧٢).

يرى عبد المجيد (٢٠١٦ : ١٠٥) أن تنمية المسؤولية الاجتماعية قيمة إنسانية مضافة وناتج تعليمي يجب دمجه داخل المنهج الدراسي بعناية مقصودة ، مع مراعاة عملية إكسابها من خلال المحتوى الدراسي والأنشطة التعليمية المختلفة خاصة أن غرس القيم الاجتماعية لدى الطلاب أصبح من أهداف تعليم الفلسفة ، فالهدف الأساسي لمؤسسات التعليم هو إيجاد مواطنين صالحين لهم مشاركة فاعلة في مؤسسات المجتمع ولديهم رؤية صحيحة في الحكم على الأشياء وتكوين الاتجاهات الموضوعية حول الجوانب المهمة في البيئة المحلية والعالم الخارجي .

كما يتفق كل من (wright , 2010:285) ، (بيومي ، ٢٠١٨ : ١٩) ، (رمضان ، ٢٠٢٠ : ٢٢٢) على أن المسؤولية الاجتماعية ضرورة اجتماعية وفردية ، فالمجتمع في حاجة إلى الفرد المسئول اجتماعياً ، فهي تجعل الفرد متحملاً لنتائج سلوكياته ، مما يجعله يقدم المصلحة العامة على مصلحته الشخصية ، وتساعد أيضاً على تنظيم المجتمعات واستقرارها وشيوع الأمن النفسي والاجتماعي فيها .

وتشير (الهادي ، ٢٠٢٤ : ٢٨٢) إلى أن أهمية المسؤولية الاجتماعية تتمثل في :

- فهم البنية الاجتماعية : أي تدعيم العلاقات الاجتماعية والتفاعلات بين الأفراد والمجتمع ويساعد هذا الفهم في تحديد دور الفرد في المجتمع والمساهمة في تطويره .
- تحليل التحديات الاجتماعية : أي فهم التحديات والقضايا الاجتماعية التي تؤثر على المجتمع مثل الفقر ، عدم المساواة ، والتمييز ، مما يساعدهم في مناقشة وتحليل أسباب هذه التحديات ، والبحث عن طرق لتحسينها ، ويترتب على ذلك المساهمة في تطوير المجتمع وتحمل مسؤوليته.
- تعزيز الوعي بالمسؤولية الفردية : بمعنى تطوير وعي الطلاب بالمسؤولية الفردية تجاه المجتمع مما يساعدهم في فهم تأثير أفعالهم على الآخرين والمجتمع بشكل عام مما يعزز الالتزام بالمسؤولية .

- تعزيز المشاركة المجتمعية : أى مشاركة الطلاب فى الأنشطة المجتمعية والتطوعية
- فالمسئولية الاجتماعية تؤكد على كيفية : (Sihem, ٢٠١٣ : ٤٧):
- بناء فرص تنمية القيادة لدى الطلاب ، وكذلك تدعيم المسئولية الاجتماعية والمدنية لديهم .
- تحسين فرص التوظيف للخريجين ، من خلال تزويدهم بالفرص المختلفة لإكتشاف أهدافهم
- تعزيز التعلم لدى كل من الطلاب وأعضاء المجتمع .
- لعب الدور فى بناء القدرة فى المجتمع على العمل على المشكلات المعقدة .
- التركيز على طرق التعلم بدلاً من محتوى التعلم .
- وقد اتفق كل من عبد الرحيم وعبد العزيز (٢٠٢٢ : ٤٤٤) على أن أهمية المسئولية الاجتماعية تتمثل فى:
- تعد المسئولية الاجتماعية ضرورية لاصلاح المجتمع ككل الذى يكون فى حاجة إلى الفرد المسئول اجتماعياً ومهنياً وقانونياً .
- تجعل المسئولية الاجتماعية الفرد عنصراً فعالاً فى المجتمع ويصبح مهتماً بمشكلات غيره من المحيطين به فى المجتمع اهتماماً يحفز له مساهمته الفعلية فى حلها .
- تجعل المسئولية الاجتماعية الفرد يدرك النتائج التى تترتب على سلوكه كمواطن فعال داخل المجتمع .
- تجعل الفرد متقبلاً وواعياً للتغيرات التى تحدث من أجل التنمية والتقدم فى النظم والمؤسسات داخل المجتمع .
- يتضح مما سبق أن المسئولية الاجتماعية أحد المتغيرات المهمة، والتي من الممكن أن تساعد طالب المرحلة الثانوية في مواجهة تحديات الحياة، وفهم تأثير تصرفاتهم على الأفراد والمجتمع وبناء القيم الأخلاقية ، مثل الالتزام بالنزاهة ، والعدالة ، والتعاون وتطوير الالتزام الشخصي ، وتحفيز التفاعل الإيجابي ، وتعزيز الاحترام المتبادل بين الطلاب بعضهم البعض وبين جميع أفراد المجتمع .
- ٣- مظاهر الاهتمام بالمسئولية الاجتماعية :

تعددت البحوث والدراسات السابقة فى مجال المسؤولية الاجتماعية، ومن بين هذه الدراسات ما يلى:

-دراسة دودج وآخرين (Dogdge, et.al ,2007). توصلت إلى أهمية تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية من خلال زيادة واضحة فى وقت التعلم المتوفر أثناء الحصة ، ومن خلال تعزيز البيئة التعليمية بشكل واضح .

-دراسة باسكوال وآخرين باسكال (Pascual ,et .al ,2011). هدفت تعزيز العلاقة بين تصميم برنامج لتعزيز المسؤولية الاجتماعية والشخصية من خلال التربية الرياضية وبين نواتج تعلم طلاب المرحلة الأساسية.

-دراسة محمد (٢٠١٢) التي استهدفت تحديد فاعلية برنامج مقترح فى تدريس علم الاجتماع باستخدام التعلم الخدمي على تنمية المسؤولية الاجتماعية واتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين شعبة الفلسفة والاجتماع ، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترحة فى تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب المعلمين .

-دراسة (Sihem ,2013). هدفت الكشف عن المسؤولية الاجتماعية فى التعليم وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب ليس لديهم معرفة بالمسؤولية الاجتماعية ، وأن المعلمين لديهم وعي كاف بالمقصود بالمسؤولية الاجتماعية ، وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل دور المعلمين بصورة كبيرة باعتبارهم أعضاء فى المجتمع.

-دراسة عبد المجيد (٢٠١٦). هدفت استخدام أبعاد المنهج التكميبي فى تدريس علم الاجتماع لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وتوصلت الدراسة إلى أهمية استخدام المنهج التكميبي فى تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية

-دراسة محمد (٢٠١٧). هدفت توظيف المواقف الحياتية فى تدريس علم الاجتماع لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية المواقف الحياتية فى تنمية المسؤولية الاجتماعية .

-دراسة بيومي (٢٠١٨). هدفت بناء وحدة مقترحة عن التربية القيادية فى مادة التربية الوطنية لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وتوصلت الدراسة إلى أهمية تنمية المسؤولية الاجتماعية من خلال الوحدة المقترحة ن التربية القيادية .

-دراسة حمزة (٢٠١٨) التى هدفت الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على مدخل بحوث الفعل لتنمية الاستقصاء الفلسفي والمسئولية الاجتماعية لدى معلمى الفلسفة والاجتماع بالمرحلة الثانوية ، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على مدخل بحوث الفعل فى تنمية المسئولية الاجتماعية لدى المعلمين .

-دراسة عبد الفتاح (٢٠١٩) . هدفت التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الذكاءات المتعددة فى تحسين المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وتوصلت الدراسة إلى أهمية تنمية المسئولية الاجتماعية من خلال برنامج قائم على استراتيجيات بعض الذكاءات .

-دراسة عثمان (٢٠٢٠) . هدفت التعرف على فاعلية استخدام المدخل التفاعلي فى تدريس علم الاجتماع على تنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ،توصلت إلى أهمية تنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال استخدام المدخل التفاعلي فى تدريس علم الاجتماع .

-دراسة قرني (٢٠٢١) . هدفت التعرف على فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نموذج تولمن الحجاجي لتنمية التفكير التوليدي والمسئولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية ،توصلت إلى أهمية تنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال استراتيجية مقترحة قائمة على نموذج تولمن " الحجاجي " .

-دراسة إبراهيم (٢٠٢١) . هدفت التعرف على فاعلية استخدام مدخل التحليل الأخلاقي توصلت إلى أهمية تنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال استخدام مدخل التحليل الأخلاقي.

-دراسة عبد الرحيم و عبد العزيز (٢٠٢٢) . هدفت التعرف على فاعلية منهج مقترح فى علم النفس فى ضوء الرفاهية النفسية لتنمية المسئولية الاجتماعية ،توصلت الدراسة إلى فاعلية نظرية الرفاهية النفسية فى علم النفس والاجتماع فى تنمية المسئولية الاجتماعية والمعنى فى الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية .

-دراسة يوسف (٢٠٢٣) . هدفت إلى بناء وحدة مقترحة فى علم الاجتماع فى ضوء المشكلات الرقمية المعاصرة لتنمية الوعي بأبعاد المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ،

وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الوحدة القائمة على المشكلات الرقمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية .

-دراسة (عبد الهادي ، ٢٠٢٤) .التي اهتمت بمعرفة فاعلية برنامج مقترح قائم على مدخل القدرات البشرية في علم الاجتماع لتنمية المسؤولية الاجتماعية وخف حدة التمر لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل القدرات البشرية في مادة علم الاجتماع لتنمية المسؤولية الاجتماعية وخفض حدة التمر لدى طلاب المرحلة الثانوية .

-دراسة (عبد الحميد ، ٢٠٢٤) .هدفت التعرف على فاعلية برنامج مقترح في قضايا علم الاجتماع قائم على استراتيجية خرائط المفاهيم لتنمية الاتجاه نحو المادة وتحمل المسؤولية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج المقترح له أثر كبير في تنمية تحمل المسؤولية لدى طلاب المرحلة الثانوية .

من العرض السابق للبحوث والدراسات المرتبطة بالمسؤولية الاجتماعية يتضح ما يلي:

- ضرورة الاهتمام بتحسين المسؤولية الاجتماعية بأبعادها المختلفة، من أجل بناء طالب قادر على تحمل مسؤولياته، ويستطيع العيش والاستمتاع بحياته.
- الاهتمام بالمسؤولية الاجتماعية نظراً للتغيرات الاقتصادية والاجتماعية المختلفة ، مما دعا إلى ضرورة التحلي ببعض القيم والمعايير التي تعتبر موجّهات لسلوك الفرد في المجتمع .

- افتقار الطلاب في مراحل التعليم المختلفة إلى الوعي بمسؤولياتهم الاجتماعية التي تساعد على التعامل الفعال مع مشكلات مجتمعهم .

من خلال العرض السابق للمسؤولية الاجتماعية من حيث مفهومها وأهميتها وطبيعتها ، أمكن التوصل إلى بعض أبعاد المسؤولية الاجتماعية التي يمكن تنميتها من خلال البحث وهي: المسؤولية الشخصية ، المسؤولية الاجتماعية ، المسؤولية الأخلاقية .

ثالثاً: نظرية العبء المعرفي

١- مفهوم نظرية العبء المعرفي

من النظريات الحديثة في التدريس نظرية العبء المعرفي Cognitive Load Theory (CLT)، والتي قام العالم سويلر " Sweller في عام ١٩٨٠م بوضع الأساس لها معتمداً على

نتائج العديد من البحوث في مجالي علم النفس التربوي وعلم النفس المعرفي، ومن أهمها بحوث كلا من Boddely "بادلي Miller "ميلر" عن الذاكرة العاملة (٢: ٢٠٠٢. Elliot, et .al) وبعد جون سويلر (John Sweller) واضع حجر الأساس لنظرية العبء المعرفي في عام (١٩٨٠) وهو عالم استرالي في جامعة جامعة نيو ساوث ويلز اختبر الآثار التعليمية لنموذج الذاكرة، والنظرية بنيت على نواتج الأبحاث ذات العلاقة بين التعليم والتعلم، وتقوم هذه النظرية على مفاهيم نظرية معالجة المعلومات والتي تنتمي الى النظريات المعرفية وكذلك تقوم على تطوير المخططات وآلية المعرفة الاجرائية وتنظر النظرية الى الانسان كمعالج للمعلومات وان المعرفة سلسلة من المعالجة العقلية والتعلم هو اكتساب للتمثيلات العقلية فيتم استقبال المعلومات كمدخلات ومعالجتها لفهم المعرفة وترميزها عقلياً ثم انتاج المخرجات (الفيل ٢٠١٥: ٢١٥).

وذكر "سويلر" أن نظرية العبء المعرفي تقوم على تقليل حجم المعلومات في ذاكرة المتعلم والاهتمام بالعمليات المعرفية والذهنية التي تنمي قدرته على تطوير بنائه المعرفي والتعامل مع المعلومات المختلفة (محمود ، ٢٠١٦ : ٣٢).

وعرف العتوم وآخرون (٢٠٠٥: ٢٩٥) نظرية العبء المعرفي بأنها " إحدى النظريات المعرفية التي سعت للبحث عن الوسائل والاستراتيجيات التي تعمل على تجاوز المحدودية الكمية للذاكرة القصيرة في السعة العقلية وتزيد من الزمن المحدد للمعلومات المخزونة ، كاستراتيجية تركيز الانتباه والإيجاز .

ويشير محمد ، بكر (٢٠٠٧: ٨٥) بأنها "مجموعة من الاستراتيجيات أو الأنشطة التي يقوم بها المتعلمون بهدف تخزين المعلومات في الذاكرة والاحتفاظ بها وسرعة استدعائها .

وتعرف بأنها النظرية التي تهتم بكيفية تصميم أنشطة التعلم استناداً إلى نماذج تجهيز المعلومات في الذاكرة، وبالتالي فهي تعد من النظريات التي اهتمت بتوضيح العلاقات بين البنية المعرفية للمتعلّم والتصميم التعليمي وكيفية حدوث عملية التعلم (Park, plass&, Brunken 2014 : ١٢٥).

ويرى أحمد (٢٠١٨: ٥١) أنها مجموعة من العمليات والإجراءات والاستراتيجيات المخططة والمنظمة تعمل على تقليل المجهود الذهني للطلاب أثناء المعالجة المعرفية وبالتالي الاستيعاب الكبير دون مجهود عقلي مضني .

وتعرف محمد و فرج (٢٠٢١: ٩٨) بأنها إحدى نظريات التدريس الحديثة التي تهدف إلى تجاوز المحدودية الكمية للذاكرة العاملة، وتسهيل تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى وسرعة استدعائها لدى الطلاب مما يجعل دورها إيجابياً أثناء عملية التعلم، ويساعدها على تطوير أبنيتها المعرفية .

وعرف "سويلر" العبء المعرفي بأنه : مقدار الطاقة العقلية في الذاكرة العاملة اللازم لمعالجة مقدار المعلومات المقدمة للمتعلم في وقت ما (Sweller, 2003, 215).

ويرى أبو رياش (٢٠٠٧: ١٩٣) أنها " الكمية الكلية من النشاط العقلي في الذاكرة العاملة خلال وقت معين ويقاس بعدد الوحدات والعناصر المعرفية .

بينما ذكر "كاليوجا" أن نظرية العبء المعرفي هي نظرية في التعليم والتعلم تصنف تطبيقات التصميم والبرامج التعليمية لأحد نماذج البنية المعرفية الإنسانية بناء على قاعدة معرفية دائمة في الذاكرة طويلة المدى، ومعالج واع مؤقت في الذاكرة العاملة " (١، ٢٠١١، Kalyuga).

في حين عرفتها ماهر (٢٠١٥: ٢٣) بأنها مجموعة عمليات وإجراءات مخططة ومنظمة والمتمثلة بخطوات واستراتيجيات لتنشيط الذاكرة أثناء اكتساب المعلومات، وزيادة فاعلية الذاكرة العاملة أثناء معالجة وتخزين المعلومات، والتي تساعد على استبقاء وسرعة استدعاء تلك المعلومات".

ويشير حسن (٢٠١٦: ٥٠) بأنها " إحدى نظريات تصميم التدريس التي أكدت على أن التدريس يتطلب تحليلاً دقيقاً للمهام التعليمية وتحميل الذاكرة بمعلومات مترابطة بطرق تدريس مناسبة ، وتعريف المحتوى بالأمثلة العلمية ، وعرض المعلومات وفقاً لمدى القدرة على تقليل المجهود العقلي المبذول في تناول المعرفة ، والتحكم بعناية بالعرض والتقديم بما يساعد بشكل إيجابي في التحكم بالحمل المعرفي ويؤدي إلى الاستدعاء المعرفي بسهولة وقوة استدخاله بالبنية المعرفية .

وترى الباحثة أن نظرية العبء المعرفي تهتم بما يلي :

- إحداث عملية التعلم بأقل جهد عقلي مبذول من قبل المتعلم .
- حذف كل المعلومات وأنشطة التعلم التي لا ترتبط مباشرة بعملية التعلم الفعال .
- اختيار المعلومات وتشفيرها وتخزينها داخل الذاكرة بتنظيمها وربطها بالمعرفة السابقة .

وتعرفها الباحثة إجرائياً في البحث بأنها " الجهد العقلي الذي يقوم به الطالب أثناء عملية التعلم لاكتساب وتخزين واستدعاء المعرفة وتسعى هذه النظرية إلى تخفيف العبء عن طريق مساعدة الطلاب على معالجة وتمثيل المادة المستدخلة في ضوء ما يمتلكونه من خبرات ومعارف، ومعلومات في بناءهم المعرفي.

٢- مبادئ نظرية العبء المعرفي:

بنيت نظرية العبء المعرفي كغيرها من النظريات على مجموعة من المبادئ التي تختص بطبيعة حدوث عملية التعلم، وخاصة ما يتعلق بقنوات معالجة المعلومات السمعية و البصرية، والمعالجة النشطة لهذه المعلومات من قبل المتعلم، والسعة المحدودة للذاكرة العاملة، و طبيعة عملية الفهم ، والآليات الرئيسية لعملية التعلم.

كما أشار إى ماير (2004 : ٥٠) : إلى أن من الافتراضات التي تستند إليها نظرية العبء المعرفي افتراض يسمى افتراض المعالجة النشطة و يشير إلى أن المتعلم يقوم بمعالجة المعلومات بصورة نشطة و فعالة من خلال ثلاث عمليات معرفية هما :

- الانتباه إلى جميع النقاط المتعلقة بالموضوع.
- التنظيم المعرفي للموضوع بصورة مترابطة ومتماصة.
- العمل على ربط الخبرات الجديدة مع الخبرات السابقة، بحيث تشكل بناء معرفي متماسك و مترابط.

حدد (ابو رياش، ٢٠٠٧ : ١٩٧) مبادئ نظرية العبء المعرفي كالتالي:

- ١ - تحليل : تحليل التعليمات بعناية واهتمام مع تعريف الأجزاء وعدها في العبارة التعليمية.
 - استخدم : استخدم عروض مفردة ومترابطة لا يوزع الانتباه بين الشكل والنص
 - حذف : حذف المعلومات المكررة بين النص والشكل
 - تزويد : تزويد باستكشاف منظم للمسألة بدلاً من إعادة أشياء متفق عليها
 - عرض : عرض التأثيرات والقصة المسموعة أوصف نص بشكل متزامن
 - تقديم : تقديم أمثلة محلولة كبداية للمسألة العادية المتفق عليها في التعليم .
- ويشير ساكنوتز، كاسنير (Schnotz , Kushner, 2007: 469-589) أن الافتراض الأساسي لنظرية العبء المعرفي ينص على أنه بدون التعرف على طبيعة النظام المعرفي للمتعلم فإن التصميم التعليمي من المرجح أن يكون عشوائياً وترى هذه النظرية أن كثيراً من

التقنيات التعليمية التقليدية لا تأخذ في الحسبان حدود النظام المعرفي للمتعلم وخاصة حدود الذاكرة العاملة التي تعد عنق الزجاجة في النظام المعرفي للمتعلم.

يذكر سويلر (٢٣٠ : ٢٠١٠, sweller) أن هناك عدد من المبادئ الأساسية للتدريس بنظرية العبء المعرفي والتي تخفض العبء المعرفي وتجعل التعليم والتعلم أكثر سهولة وهي كما يلي:

- بناء تصاميم تعليمية تستند إلى البناء المعرفي للطالب
- تسليط الضوء على تطوير البناء المعرفي للطالب .
- التأكيد على أهمية العلاقة بين البناء المعرفي للطالب، والتصاميم التعليمية، إذا بعد الجانب الكمي من الجوانب المهمة التي تميز الفكر الإنساني، ويتمثل في حجم المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، لذا يجب تبني تصاميم تعليمية تبعاً للخصائص المعرفية للطالب.
- وقد بنيت هذه النظرية على مجموعة افتراضات أساسية هي: (ماهر ، ٢٠١٥ : ٢٦)
- أن الذاكرة العاملة سعتها محدودة، مما يتسبب في فقد كثير من المعلومات.
- أن عملية التعلم تتطلب ذاكرة عاملة نشطة.
- مستويات العبء المعرفي تنتج من محتوى المواد التعليمية وطرائق عرضها.
- إعادة تصميم المواد التعليمية باعتماد طرائق تعليمية مناسبة تخفض العبء المعرفي وتزيد من فاعلية التعلم.
- معالجة المعلومات تتم عن طريق قناتين القناة السمعية والتي تختص بمعالجة المعلومات السمعية، والقناة البصرية والتي تعالج المعلومات البصرية.
- المخطط المعرفي يساعد في خفض العبء المعرفي؛ لأن الذاكرة العاملة تتعامل معه كعنصر واحد .

٣- التدريس وفق نظرية العبء المعرفي :

تهتم نظرية العبء المعرفي بالعوامل الذهنية المسؤولة عن اكتساب المعرفة وتمثيلها ، وتركز على تمثيل المعلومات وتصنيفها في مجموعات متشابهة حتى يكون الجهد العقلي في تناولها قليل ، ويسير التدريس وفقاً للنظرية العبء المعرفي في الخطوات والاجراءات التدريسية التالية :

- التنشيط المعرفي والتمثيل محدود الجهد ويتم التنشيط من خلال تنشيط وإثارة البنية المعرفية الموجودة في الذهن لتتحرك وتنشط المعارف الموجودة للاستعداد Aptitude لتلقى المعارف اللاحقة ، وتتمثل عملية التمثيل في ان يمتلك المتعلم عناصر تعليمية Educational Elements متعددة ويتم معالجتها وتناولها بجهد اقل وانتباه كبير ، ويتم ترك سعة عقلية للتعلم والنمو المعرفي (أحمد والتكريتي ٢٠١٣ ، ٣٨٢-٤١٦) .
 - تحديد الهدف الرئيسي وتقديم الامثلة المنقوصة ، وفي هذه المرحلة يتم زيادة وعي المتعلم بالهدف الرئيسي Essential Aim في البداية المراد انجازه ثم استدراج الاهداف الفرعية التالية ، كما يتم تقديم أمثلة للمعرفة لكن ليست كاملة ويقوم المتعلم باستنتاج Inferring المعلومات الناقصة ، ويتم تدعيم ذلك من خلال التزود بنموذج لتوجيه التعلم والعمليات العقلية المتنوعة أثناء تناول الافكار لتقليل مستوى العبء المعرفي(الفيل ، ٢٠١٥ ، ٢١١٠)
 - الدمج المتزامن للعناصر الصورية والنصية من المحتوى ، فالمواد التعليمية تتطلب عناصر صورية وعناصر نصية من المعارف ، لان الصورة وحدها أو النص وحده لا يقدمان معلومات كافية تمكن المتعلم من الفهم (ابو رياش ، ٢٠٠٧ ، ٧٥) .
 - التحليل النصي للافكار والمفاهيم ، ويتم فيها تحليل عناصر الفقرات
 - والافكار وما تتضمنه من مفاهيم وعلاقات (Anthony, A.,2008 .425:439) .
 - بناء مستويات عالية من التعلم المترابط ، وذلك من خلال إتاحة المصدر الواحد للمعلومات(Chinnappan, M., 2008-12).
 - توسيع الذاكرة العاملة من خلال العروض المتباينة السمعية والرسومات وتنظيم المعرفة في صورة محددة . (Chong, T.,2005,106-117) .
 - ومما سبق يتضح أن النظرية العبء مجموعة من الاجراءات يجب تفعيلها في غرفة الصف ، حيث يتم استخدام عملية التنشيط المعرفي، وتحديد الهدف الرئيسي وتقديم الامثلة المنقوصة التي تتطلب الاكتشاف ، كم تتطوى الاجراءات على بناء مستويات عالية من التعلم المترابط وبناء الحزم المعرفية والتجميع، وتفعيل استراتيجيات التصنيف والترميز والتذكر التقليل الحمل المعرفي على الذاكرة العاملة .
- ٤- أهمية نظرية العبء المعرفي في العملية التعليمية:

يتفق كل من (Sweller, 2003, 215)، (محمود، ٢٠١٣ : ٥٩٤) إن نظرية العبء المعرفي ضرورية ومناسبة للتعلم لجعله أكثر سهولة، وأكثر قابلية للتخزين، وتكمن قيمتها في العملية التعليمية فيما يأتي:

- دفع المعلمين إلى تبني فرضية تبسيط التعليم من خلال تبني استراتيجيات تخفيف العبء المعرفي.
 - تدريب المعلمين على استراتيجيات ربط المعلومات والمعارف بعلاقات، مما يجعلهم ينقلون هذه الخبرات إلى المتعلمين ومن ثم تسهيل عملية تعلمهم.
 - جعل التعلم أقل تجريداً، وأكثر قابلية للإدراك الحسي.
 - جعل الخبرات الموظفة وفق استراتيجيات تقليل العبء المعرفي قابلة للفهم والتطبيق عند المعلمين ثم المتعلمين.
 - تسليط الضوء على أهمية تطوير البناء المعرفي للطالب.
- بناء تصاميم تعليمية تراعي البناء المعرفي للطالب.
- وتعد نظرية العبء المعرفي ضرورية ومناسبة للتعلم لجعله أكثر سهولة، و أكثر قابلية للتخزين ، حيث تسهم في تطبيق مجموعة من الخطوات التي تراعي محدودية الذاكرة القصيرة المدى واستغلال العبء المعرفي وثيق الصلة مما يسهم في تعلم فاعل ذات أثر إيجابي و تكمن قيمتها في العملية التعليمية فيما يلي: (قطامي، ٢٠١٣ : ٥٩٤)
- تدفع المعلمين إلى تسهيل التعليم من خلال تبني إستراتيجيات تخفيف العبء المعرفي.
- تدريب المعلمين على إستراتيجيات ربط المعلومات والمعارف بعلاقات مما يجعلهم ينقلون هذه الخبرات للطلاب و بناء تصاميم تعليمية تراعي البناء المعرفي للطالب.
- زيادة قدرة الطلاب على التفكير السليم.
 - تنشيط عملية الاسترجاع.
 - مواجهة الثورة المعلوماتية والاستفادة منها.
 - تجعل التعلم أقل تجريداً ، و أكثر قابلية للإدراك الحسي.
 - جعل الخبرات الموظفة وفق استراتيجيات تقليل العبء المعرفي قابلة للفهم و التطبيق
 - بناء تصاميم تعليمية تراعى البناء المعرفي للطالب.
 - تسليط الضوء على أهمية تطوير البناء المعرفي للطالب.

- التأكيد على أهمية مراعاة العلاقة بين البناء المعرفي للطالب و التصاميم التعليمية. وتزداد أهمية النظرية عندما تكون مهام التعلم معقدة، أو عندما تكون المواد المطلوب تعلمها المتفاعلة العناصر فيما بينها، مما يتطلب تفاعلات متعددة وأنية بين العديد من البنيات المفاهيمية Conceptual Structures ، أو عند تقديم مصادر متشابهة للمعلومات بنفس الطريقة ، مما يؤدي إلى تشتت الانتباه و إلى أداء تعليمي فقير (Chong, T,2005,110) . ويرجع ضرورة تخفيف العبء المعرفي الى ان المتعلم يستوعب كم كبير من المعلومات عندما يقل العبء المعرفي ، فكلما زاد العبء المعرفي تعثر المتعلم في عملية التعلم واثّر ذلك على كمية المعلومات القابلة للتمثيل والمواءمة ، ونظرا للدور الذي يلعبه العبء المعرفي في التفكير، فقد تناولت كثير من الدراسات مستوي العبء المعرفي أثناء عملية التفكير مثل دراسات (Kalyuga,2011.23) (Chinnappan,2010,8) حيث تؤدي زيادة كمية المعلومات إلى زيادة العبء المعرفي لدي المتعلم.

مما سبق يتضح أن نظرية العبء المعرفي تهتم بالعوامل الذهنية المسؤولة عن اكتساب المعرفة وتمثيلها، كما أنها تركز على تمثيل ومواءمة المعلومات وتصنيفها في مجموعات متشابهة حتى يكون الجهد العقلي في تناولها قليلا.

٥-مظاهر الاهتمام بنظرية العبء المعرفي :

اهتمت العديد من الدراسات والبحوث السابقة بنظرية العبء المعرفي ، ومن بين هذه الدراسات:

-دراسة العتيبي (٢٠١٧). التي إلى تعرف فاعلية إستراتيجية الشكلية المستندة إلى العبء المعرفي على تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي، وتوصلت النتائج إلى فاعلية إستراتيجية الشكلية المستندة إلى العبء المعرفي في تنمية التحصيل لدى طالبات الصف الثاني الثانوي .

-دراسة (Lopez, et al, 2017). هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجية الدعامات المعرفية في العبء المعرفي والإنجاز الأكاديمي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الإنجاز الأكاديمي والعبء المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.

-دراسة أحمد (٢٠١٨). هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات نظرية العبء المعرفي في تدريس علم النفس التنموية مهارات التفكير التأملية وتقدير الذات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير التأملية وتقدير الذات.

-دراسة حيدر (٢٠١٩) التي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج تعليمي وفق نظرية العبء المعرفي في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية للبنين في محافظة بغداد وقد توصلت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة ووجود فاعلية للبرنامج في التحصيل والدافعية الأكاديمية.

-دراسة حريز (٢٠٢١) التي هدفت إلى تعرف فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية العبء المعرفي في تنمية المفاهيم النحوية والتفكير الناقد من خلال النحو لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية العبء المعرفي في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التفكير الناقد.

-دراسة محمد ، محمود ، فرج (٢٠٢١). هدفت التعرف على فاعلية برنامج قائم على نظرية العبء المعرفي لتنمية المهارات العقلية لدى الطالبات معلمات علم النفس ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار المهارات العقلية لصالح المجموعة التجريبية .

-دراسة (البيطار، ٢٠٢١). هدفت التعرف على فاعلية إستراتيجية الشكلية المستندة إلى نظرية العبء المعرفي فى تدريس علم النفس على تنمية مهارات التفكير التقويمي للطلاب المعاقين بصرياً بالصف الثالث الثانوى ، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجية المستندة إلى نظرية العبء المعرفي فى تنمية مهارات التفكير التقويمي .

-دراسة رشاد (٢٠٢٤) التى استهدفت تنمية مهارات القراءة الناقدة المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوى باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية العبء المعرفي ، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجية القائمة على نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات القراءة الناقدة الرئيسية والفرعية .

ويلاحظ على البحوث والدراسات السابقة في مجال نظرية العبء المعرفي ما يلي:

تعدد البحوث والدراسات السابقة التي استخدمت نظرية العبء المعرفي في المواد الدراسية المختلفة، كذلك على مستوى المراحل التعليمية، مما يؤكد أنه يمكن استخدام نظرية العبء المعرفي في تدريس المواد الفلسفية.

قصور البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بنظرية العبء المعرفي في مجال المواد الفلسفية، رغم أهمية النظرية لمادة الفلسفة وهي أكثر المواد ارتباطاً بالتفكير، وهذا ما دعى إلى الاهتمام باستخدام نظرية العبء المعرفي في تدريس الفلسفة.

ثانياً: إجراءات البحث ونتائجه:

بناءً على العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة في مجال مهارات التفكير العليا من حيث مفهومه وأهميته ، وكذلك المسؤولية الاجتماعية من حيث مفهومها وأهميتها، وأيضاً طبيعة نظرية العبء المعرفي وكيفية توظيف مبادئها في التدريس، أمكن إعداد قائمة المهارات وأدوات البحث والدراسة الميدانية وفقاً لآتى:

١- إعداد قائمة بمهارات التفكير العليا المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، وقد اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

أ- تحديد الهدف من بناء القائمة: تهدف هذه القائمة إلى تحديد بعض مهارات التفكير العليا المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية.

ب- مصادر اشتقاق القائمة:

- استندت الباحثة في اشتقاق قائمة المهارات إلى البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بمهارات التفكير العليا من حيث مفهومه وأهميته وخصائصه، وكذلك الكتابات النظرية المتخصصة والتي تعد مصدراً خصباً وذا أهمية كبيرة في اشتقاق قائمة المهارات.

- طلاب المرحلة الثانوية: حيث تزداد قدرة طالب المرحلة الثانوية على اتخاذ القرارات وتكوين الأحكام ، ولذلك فإن تنمية مهارات التفكير العليا لدى طالب المرحلة الثانوية تعد مطلباً أساسياً يساعده مواجهة مشكلات الحياة.

- الإطلاع على المعايير القومية للتعليم في مصر: قامت الباحثة بالإطلاع عليها وتبين تأكيد الوثيقة على ممارسة مهارات التفكير بصفة عامة وكذلك المهارات الحياتية والتي يعد مهارات التفكير العليا إحداها.

ج- الصورة الأولية للقائمة:

من خلال المصادر السابقة تم التوصل إلى صورة مبدئية لقائمة مهارات التفكير العليا المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية وتضمنت القائمة المهارات الرئيسة التالية (التحليل - الاستنتاج - حل المشكلات - التوليد - اتخاذ القرار - التقويم) وقد تضمنت المهارات الرئيسة (٦) مهارات ، وتضمنت أربعة وعشرون مهارة فرعية بمثابة مؤشرات تدل عليها أو الأداء السلوكي الدال عليها.

وقد تم عرض القائمة على السادة المحكمين لإبداء الرأى حولها، (ملحق ١)، وقد أشار المحكمون إلى الإقتصار على خمس مهارات فقط ، وحذف مهارات (التوليد)، لأن المؤشرات السلوكية المتضمنة بها مشابهة أيضا لمهارة التحليل والاستنتاج، ولذا تم إعداد الصورة النهائية للقائمة وقد تضمنت خمس مهارات رئيسة مؤشرات سلوكية مرتبطة بكل مهارة من المهارات. (ملحق ٢)

وبهذا أمكن للبحث الإجابة على السؤال الأول المرتبط بتحديد مهارات التفكير العليا المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوى.

٢- إعداد قائمة بأبعاد المسؤولية الاجتماعية المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، وقد اتبعت الباحثة الإجراءات التالية :

أ- تحديد الهدف من بناء القائمة: تهدف هذه القائمة إلى تحديد بعض أبعاد المسؤولية الاجتماعية المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية.

مصادر اشتقاق القائمة:

-استندت الباحثة فى اشتقاق قائمة الأبعاد إلى البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بالمسؤولية الاجتماعية، وكذلك الكتابات النظرية المتخصصة والتي تعد مصدراً خصباً وذات أهمية كبيرة فى اشتقاق قائمة الأبعاد.

-طلاب المرحلة الثانوية: حيث يتعرض طلاب المرحلة الثانوية إلى هزات وجدانية شديدة، قد تؤدى إلى عدم قدرتهم على تحمل المسؤولية ، وبالتالي من الضروري الاهتمام بتحسين المسؤولية الاجتماعية لدى المراهق، حيث يشعر بالايجابية داخل المجتمع، والمشاركة الفعالة به ، والاهتمام بتطوير أساليب السلوك الاجتماعي السليم .

الإطلاع على المعايير القومية للتعليم فى مصر: تم الإطلاع عليها وتبين تأكيد الوثيقة على ضرورة أن يهتم بالمسئولية الشخصية، ويشارك بإيجابية فى المجتمع، ويحترم ذاته ويقدرها، ويتعاون مع الآخرين فى تحقيق هدف مشترك ويعبر عن رأيه بأسلوب لائق.

ج- الصورة الأولى للقائمة:

من خلال المصادر السابقة تم التوصل إلى صورة مبدئية لقائمة أبعاد المسئولية الاجتماعية المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية وتضمنت القائمة الأبعاد الرئيسة التالية (المسئولية الشخصية - المسئولية الاجتماعية - المسئولية الأخلاقية) وقد تضمن كل بعد من الأبعاد المؤشرات أو الأداء السلوكى الدال عليها.

وقد تم عرض القائمة على السادة المحكمين لإبداء الرأى حولها، وقد أشار المحكمون إلى صلاحية الأبعاد والمؤشرات الدالة عليها، ولذا تم إعداد الصورة النهائية للقائمة وقد تضمنت ثلاثة أبعاد رئيسة. (ملحق ٣)

وبهذا أمكن للبحث الإجابة على السؤال الثانى المرتبط بتحديد أبعاد المسئولية الاجتماعية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوى.

٢- تحديد صورة وحدة الفلسفة القائمة على نظرية العبء المعرفى لتنمية مهارات التفكير العليا والمسئولية الاجتماعية : تم صياغة الوحدة وفقا لما يلى:

أ- تحديد الأهداف العامة للوحدة: تم تحديد أهداف الوحدة فى ضوء أهداف الموضوعات المتضمنة بوحدة (التفكير الإنسانى وطبيعة الموقف الفلسفى)، وتتوالت هذه الأهداف لتشمل أهداف الوحدة، وكذلك مهارات التفكير العليا ، وأبعاد المسئولية الاجتماعية المراد تنميتها لدى الطلاب.

ب- تحديد المحتوى العلمى للوحدة.

اشتملت الوحدة على ثلاث موضوعين أساسيين وهم (التفكير الإنسانى) و (الفلسفة وطبيعة الموقف الفلسفى) التى يمكن من خلالها تدريب الطلاب على مهارات التفكير العليا والتركيز على أبعاد المسئولية الاجتماعية للطلاب من خلال تضمين أنشطة ومواقف ومشكلات يمكن من خلالها توظيف مبادئ نظرية العبء المعرفى ، وهذه الموضوعات يمكن من خلالها تدريب الطلاب على مهارات التفكير العليا والتركيز على أبعاد المسئولية الاجتماعية للطلاب من خلال تضمين أنشطة ومواقف ومشكلات يمكن من خلالها توظيف مبادئ نظرية العبء المعرفى

بحيث تساهم في تنمية المهارات والأبعاد، كما تتيح الموضوعات الفرصة للطالب لعرض وجهة نظره في الآراء المطروحة، وبالتالي يشعر بتحقيق مستوى مناسب من الشعور بالرضا من خلال إشباع احتياجاته النفسية والاجتماعية والأخلاقية، كما ترتبط الموضوعات المختارة بحياة الطلاب وواقعهم المعاش مما يتيح تضمين مواقف وأنشطة واقعية.

ج- تحديد مبادئ نظرية اللعب المعرفي:

في ضوء العرض النظري لمبادئ نظرية اللعب المعرفي تمت إعداد الموضوعات وفقاً لمبادئ النظرية وهي:

١- التحليل : تحليل التعليمات بعناية واهتمام مع تعريف الأجزاء وعدها في العبارة التعليمية

٢- الاستخدام : استخدم عروض مفردة ومتراكبة لا يوزع الانتباه بين الشكل والنص

٣- الحذف : حذف المعلومات المكررة بين النص والشكل

٤- التزويد : تزويد باستكشاف منظم للمسألة بدلاً من إعادة أشياء متفق عليها

٥- العرض : عرض التأثيرات والقصة المسموعة أوصف نص بشكل متزامن

٦- التقديم : تقديم أمثلة محلولة كبداية للمسألة العادية المتفق عليها في التعليم .

د- تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية بالوحدة: نظراً لأن الموضوعات المختارة تمت إعادة صياغتها في ضوء مبادئ نظرية اللعب المعرفي ، وقد تمت الاستعانة بالعروض التوضيحية، والصور والرسومات التي تبين وتوضح المواقف والأنشطة التي يتم عرضها.

هـ- تحديد أساليب تقويم الوحدة: تتعدد أساليب التقويم المستخدمة، حيث تم تقييم الطلاب من خلال ما يلي:

تقويم مرحلي: أثناء عرض خطوات الدرس ، وذلك للتأكيد على سلامة الخطوات المتبعة في العرض.

تقويم تكويني: يتم بعد كل درس من دروس الوحدة ويتنوع حسب طبيعة المهارات والمعلومات المطروحة بالدرس.

تقويم نهائي: يتمثل في اختبار مهارات التفكير العليا ومقياس المسؤولية الاجتماعية من إعداد الباحثة.

و- إعداد كتاب الطالب: تم إعداده فى صورة موضوعات ، وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية الإجرائية لكل موضوع ، حيث يبدأ كتاب الطالب بمقدمة والأهداف العامة لدراسته ، مع بعض التوجيهات ثم عرض الموضوعات الفلسفية .

ى- إعداد دليل المعلم: تم إعداد الدليل ليسترشد به المعلم فى تدريس موضوعات الوحدة وقد تضمن الدليل مقدمة وتوجيهات للمعلم وأهداف الوحدة والخطة الزمنية لتدريس الوحدة، ثم دروس الوحدة ، وقد تضمن كل درس ما يلى: عنوان الدرس - الأهداف السلوكية- مصادر التعلم- الأنشطة والتكليفات - خطة السير فى الدرس وتضمنت مبادئ نظرية العبء المعرفي.

وقد تضمنت موضوعات ودروس الوحدة أنشطة ومواقف يتم من خلالها تدريب الطلاب على مهارات التفكير العليا والمسئولية الاجتماعية ، وقد تم عرض دليل المعلم على مجموعة من المحكمين، للتأكد من صحة وسلامة الدليل من الناحية العلمية والإجرائية، وكذلك مدى صحة صياغة الموضوعات وفق مبادئ نظرية العبء المعرفي، وقد تم تعديل الدليل فى ضوء ملاحظات المحكمين، وأصبح فى صورته النهائية. (ملحق ٤)

تحديد استراتيجيات التدريس المستخدمة :

١-استراتيجية الانجاز : هى استراتيجية تؤكد على التعلم إما النصي أو الصوري إذا كان كلاهما مفهوم لان استخدام كلاهما يؤدى إلى زيادة عبء المعرفي .

٢-استراتيجية العصف الذهنى :

هى إحدى الاستراتيجيات التى تشجع على التفكير وتساعد على إطلاق الطاقات الكامنة عند المتعلمين ، فى جو من الحرية والأمن ، وتسمح بظهور كل الآراء والأفكار ، حيث يكون المتعلم فى ذروة التفاعل مع المواقف التعليمية المختلفة .

فهى تساعد الطالب على ظهور أفكار إبداعية لحل المشكلات ، وتنمى القدرة على التعبير بحرية ، وتنمى الثقة بالنفس من خلال طرح الفرد آراءه بحرية دون خوف من نقد الآخرين لها

٣-استراتيجية الهدف الحر :

فيها يتم تقديم مجموعة من المعلومات وهدفًا يجب تحقيقه ، واستخدام المعلومة المقدمة لتحقيق الهدف المطلوب بسهولة .

٤-استراتيجية السكيما :

هى تشير إلى أن امتلاك المتعلم لمعرفة واسعة فى موضوع ما تمكنه من تعلم الموضوع بشكل فعال لأن الذاكرة تحتاج فقط إلى القليل من العناصر المعرفية حتى يستطيع أن يلم بالموضوع .
خطوات التدريس وفق نظرية العبء المعرفي:

المرحلة الأولى : التمهيد والتنشيط المعرفي :

وفيها يتم تنشيط وإثارة المعرفة الموجودة فى الذهن وتنشيط المعارف الموجودة لتلقي المعارف اللاحقة وتناول المعارف بجهد أقل وانتباه كبير .

-المرحلة الثانية : التحليل وتقليل العبء المعرفي الزائد

أى تحليل الأفكار والمفاهيم وتحليل عناصر الفقرات والأفكار وما تتضمنه من مفاهيم وعلاقات ، من خلال زيادة وعى المتعلم بالهدف الرئيسي المراد انجازه وعرض الأهداف الفرعية وتقديم أمثلة للمعرفة ليست كاملة ويقوم المتعلم باستنتاج المعلومات الناقصة ، من خلال تزويد المتعلم بنموذج للعمليات العقلية المتنوعة أثناء تناول الأفكار لتقليل مستوى العبء المعرفي .

-المرحلة الثالثة :تشجيع التعلم النشط

وفيها يقوم المعلم بوضع أنشطة تعليمية محفزة ومرتبطة بأهداف الموضوع ، ويبتكر المتعلم حلولاً جديدة للمشكلات ويبحث عن المعلومات من مصادر متعددة .

-المرحلة الرابعة :التلخيص

تكليف الطلاب بكتابة تقرير على السبورة فى شكل ملخص جيد مرتبط بالموضوع الذى تم تقديمه .

-المرحلة الخامسة : التقويم

يتم فيها عرض مجموعة من التساؤلات ليتأكد من مدى استيعاب الطلاب لموضوع الدرس ،وتطبيق المهارات التى اكتسبها على مواقف جديدة .

٣-بناء اختبار مهارات التفكير العليا:

تم بناء الاختبار فى ضوء مهارات التفكير العليا التى تم الاقتصار عليها وهى خمس مهارات (التحليل - الاستنتاج - حل المشكلات - اتخاذ القرار - التقويم) ، وتضمن الاختبار مواقف حياتية وفلسفية مرتبطة بموضوعات مادة الفلسفة بالصف الأول الثانوى .
ولإعداد الاختبار اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

أ-تحديد الهدف من الإختبار: يهدف الإختبار إلى قياس مهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف الأول الثانوى، من خلال مواقف حياتية وفلسفية قد يواجهها في حياته اليومية.

ب-حدود الإختبار: اقتصر الإختبار على مهارات التفكير العليا الخمس وهى (التحليل - الاستنتاج - حل المشكلات - اتخاذ القرار - التقويم) التى أشار المحكمون إلى مناسبتها.

ج-صياغة مفردات الإختبار:

تم الاستعانة بعدد من الإختبارات التى تقيس مهارات التفكير العليا لدى طلاب المرحلة الثانوية مثل دراسة (جابر ،٢٠٠٧)، ودراسة (عوض الله ، ٢٠١٣) ، ودراسة (قرني ،٢٠١٣)، ودراسة (عبد الرحمن ، ٢٠١٥)، ودراسة (سيد ،٢٠١٩)، ودراسة (القضاة ، ٢٠٢٤) ، دراسة (حسانين ، ٢٠٢٤).

وقد تمت صياغة مفردات الإختبار على نمط الإختيار من متعدد حيث يختار الطالب البديل الصحيح من البدائل المطروحة، قد روعى عند صياغة مفردات الإختبار أن:

- ترتبط بمهارات التفكير العليا السابقة.

- تعبر عن مواقف حقيقية مرتبطة بموضوعات مادة الفلسفة بالصف الأول الثانوى.

- تكون مناسبة لمستوى طلاب الصف الأول الثانوى.

د-الصورة الأولية للإختبار:

تضمنت الصورة الأولية لإختبار مهارات التفكير العليا مواقف حياتية وفلسفية، تقيس هذه المواقف خمس مهارات وهى (التحليل - الاستنتاج - حل المشكلات - اتخاذ القرار - التقويم)، وقد تكون الإختبار فى صورته الأولية من (٢١) مفردة فى صورة إختيار من متعدد ، يلى كل مفردة أربعة بدائل للحل وعلى الطالب أن يختار البديل الصحيح من البدائل المطروحة.

هـ- ضبط الإختبار : تم ضبط الإختبار فى صورته الأولية من خلال:

١- عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس :

وقد أسفرت آراؤهم عن الآتى:

- اتفق معظم المحكمين على مناسبة المواقف المختارة سواء مواقف حياتية أو الفلسفية،إعادة صياغة بعض المفردات بحيث تعبر بصورة سليمة عن المهارة المراد قياسها .

- اتفق معظم المحكمين على أن الموقف الخاص الخاص بمهارة تحديد الأخطاء مكرر بأحدى المواقف فى مهارة التقويم ، ولذا أشار المحكمون بحذف هذا الموقف من الاختبار.

٢- التجربة الاستطلاعية للاختبار

بعد عرض الاختبار على المحكمين للتأكد من سلامته أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق على العينة الاستطلاعية عددها (٣٠) طالبة من طلاب الصف الأول الثانوى بمدرسة شبراخيم الثانوية بنات بمحافظة المنوفية يوم (الثلاثاء) الموافق ٢٠٢٥/١٠/١٩م وذلك بهدف:

ج- حساب ثبات اختبار مهارات التفكير العليا:

تم حساب ثبات اختبار مهارات التفكير العليا من خلال

طريقة ألفا كرونباخ:

حيث تم حساب معامل ألفا كرونباخ باستخدام برنامج SPSS V.18 وذلك لكل مهارة من مهارات الاختبار على حده وكذلك للاختبار ككل، كما هو موضح فى الجدول الآتى:

جدول (٤) معامل ألفا كرونباخ لمهارات اختبار مهارات التفكير العليا (ن = ٣٠)

المهارة	التحليل	الاستنتاج	حل المشكلات	اتخاذ القرار	التقويم	الاختبار ككل
معامل ألفا كرونباخ	٠.٧١٢	٠.٧٣٤	٠.٧٥٧	٠.٨٢٠	٠.٧١٣	٠.٨٧١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات للاختبار هى قيمة مرتفعة، مما يدل على ثبات الاختبار وإمكانية الوثوق فى نتائجه.

طريقة التجزئة النصفية:

تعمل تلك الطريقة على حساب معامل الارتباط بين درجات نصفى الاختبار، حيث تم تجزئة الاختبار إلى نصفين متكافئين، حيث يتضمن القسم الأول: درجات الطلاب فى الأسئلة الفردية، فى حين يتضمن القسم الثانى: درجات الطلاب فى الأسئلة الزوجية، وبعد ذلك قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بينهما، كما هو موضح فى الجدول الآتى:

جدول (٥) الثبات بطريقة التجزئة النصفية لاختبار مهارات التفكير العليا (ن = ٣٠)

المفردات	العدد	معامل ألفا	معامل	معامل الثبات	معامل الثبات
----------	-------	------------	-------	--------------	--------------

الجزء الأول	١٠	كرونباخ	الارتباط	لسبيرمان براون	لجتمان
الجزء الثاني	١٠	٠.٧٥٣	٠.٨٢٣	٠.٩٠٣	٠.٩٠٣

يتضح من الجدول السابق أنَّ معامل ثبات المقياس لكل من سبيرمان وبران ولجتمان تساوى (٠.٩٠٣)، هي معاملات ثبات مرتفعة، وهذا يشير إلى أن الاختبار على درجة عالية جداً من الثبات، ومن ثمَّ فإنَّه يعطي درجة من الثقة عند استخدامه كأداة للقياس في الدراسة .
و- الصورة النهائية للاختبار: بعد إجراءات ضبط الاختبار، تم إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، وأصبح الاختبار في صورته النهائية، التي تضم ما يلي:

١- تعليمات الاختبار:

تعد تعليمات الاختبار عنصراً مهماً في توضيح وتحديد الهدف من الاختبار، وكيفية التعامل معه، ولذلك حرصت الباحثة على كتابة تعليمات الاختبار بوضوح، وقد تضمنت ما يأتي:

أ- تقرأ وتفكر في كل مفردة بعناية تامة.

ب- تختار الاختيار الصحيح من بين البدائل المطروحة.

ج- تضع دائرة حول الاختيار السليم.

د- تحاول الإجابة عن كل الأسئلة المطروحة.

هـ- الالتزام بالزمن المحدد للاختبار.

٢- جدول مواصفات الاختبار

قامت الباحثة بإعداد جدول لتوزيع مفردات اختبار مهارات التفكير العليا ، يتضمن المهارات الرئيسة وأرقام المفردات التي تقيس كل مهارة داخل الموقف في الصورة النهائية،
جدول رقم (٦) يوضح توزيع مفردات اختبار مهارات التفكير العليا لطلاب الصف الأول وبذلك تكون الاختبار في صورته النهائية من (٢٠) مفردة في صورة اختيار من متعدد، وبذلك تصبح النهاية العظمى للاختبار (٢٠) درجة والنهاية الصغرى (صفر)، وقد أصبح الاختبار في صورته النهائية جاهزاً للتطبيق ملحق (٥)، وقد تم تخصيص درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة ملحق (٦).

حساب زمن الاختبار:

تم تحديد الزمن اللازم لتطبيق الاختبار، عن طريق حساب المتوسط الحسابي، فتم حساب

م	المهارات	أرقام المفردات	المجموع
١	التحليل	١ - ٢ - ٣ - ٤	٤
٢	الاستنتاج	٥ - ٦ - ٧ - ٨	٤
٣	حل المشكلات	٩ - ١٠ - ١١ - ١٢	٤
٤	اتخاذ القرار	١٣ - ١٤ - ١٥ - ١٦	٤
٥	التقويم	١٧ - ١٨ - ١٩ - ٢٠	٤
٦	المجموع		٢٠

المتوسط الحسابي للأزمنة التي استغرقها كل طالب من طلاب العينة الاستطلاعية في الإجابة عن مفردات الاختبار، وبناءً على ذلك فإن الزمن اللازم للإجابة عن مفردات المقياس هو (٦٠) دقيقة.

د - حساب صدق الاختبار: وقد استخدمت الباحثة منها ما يلي:

١ - **صدق المحتوى:** يقصد به مدى تمثيل الاختبار للميدان الذي يقيسه، ولذلك تم الاطلاع على الاختبارات العربية التي أعدت لقياس مهارات التفكير العليا ، بالإضافة إلى الإطار النظري للبحث، وتم وضع المفردات في صورة مواقف تتصل بالموضوعات وتناسب طلاب الصف الأول الثانوي.

٥ - طريقة صدق المحكمين:

أستخدم صدق المحكمين للوقوف على صدق الاختبار؛ وذلك بعرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين لأخذ آرائهم من حيث:

- كفاية التعليمات المقدمة للطلاب للإجابة بطريقة صحيحة على الاختبار.
- صلاحية المفردات علمياً، ولغوياً.
- مناسبة المفردات للطلاب عينة الدراسة
- مناسبة كل مفردة للمهارة التي وضعت لقياسها.
- تحقيق كل مفردة الهدف منها.
- أي تعديلات أخرى يراها السادة المحكمين.

وقد اتفق المحكمون على:

صلاحية المفردات، ومناسبتها، وسلامة الاختبار.

الصدق التكويني:

تم حساب الصدق التكويني للاختبار من خلال حساب قيمة:

أ) الاتساق الداخلي بين درجة المفردة في كل مهارة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها المفردة.

ب) الاتساق الداخلي بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للاختبار.

أ- الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار:

تم حساب صدق مفردات الاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة في كل مهارة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها المفردة. والجدول الآتي يوضح معاملات صدق مفردات الاختبار:

جدول (١) معامل الارتباط بين درجة المفردة في كل مهارة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها المفردة

في اختبار مهارات التفكير العليا (ن = ٣٠)

المفردة	معامل الارتباط	المهارة	المفردة	معامل الارتباط	المهارة	المفردة	معامل الارتباط	المهارة
١	٠.٧٦٧	التحليل	٨	٠.٦١٥	الاستنتاج	١٥	٠.٦٧٨	اتخاذ القرار
٢	٠.٧٥٩		٩	٠.٧٩١	حل المشكلات	١٦	٠.٧٣٥	التقويم
٣	٠.٦٦٥		١٠	٠.٨٥٩		١٧	٠.٥٩١	
٤	٠.٧١٥		١١	٠.٧١٩		١٨	٠.٧١٠	
٥	٠.٧٧٩	الاستنتاج	١٢	٠.٦٧٢	اتخاذ القرار	١٩	٠.٦٥٠	
٦	٠.٦٦٩		١٣	٠.٧٧٣		٢٠	٠.٥٩٨	
٧	٠.٥١٩		١٤	٠.٦٧٠				

(*) قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠٥)، (**) قيمة معامل الارتباط دالة عند

مستوى (٠.٠١)

ب- الاتساق الداخلي لمهارات الاختبار:

تم حساب صدق مهارات الاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للاختبار. والجدول الآتي يوضح معاملات صدق مهارات الاختبار:

جدول (٢) معامل الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير العليا (ن=٣٠)

المهارة	التحليل	الاستنتاج	حل المشكلات	اتخاذ القرار	التقويم
معامل الارتباط	**٠.٧٩٧	**٠.٧٤٧	**٠.٧٢١	**٠.٨٠٤	**٠.٧٩٧

(** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١)

يتضح من الجدولين السابقين أن جميع معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى (٠.٠٥)، (٠.٠١) مما يحقق الصدق التكويني لاختبار مهارات التفكير العليا.

▪ الصدق التمييزي لاختبار مهارات التفكير العليا:

للتحقق من القدرة التمييزية لاختبار مهارات التفكير العليا؛ تم حساب الصدق التمييزي؛ حيث تم أخذ ٢٧٪ من الدرجات المرتفعة من درجات العينة الاستطلاعية (٣٠) طالباً، ٢٧٪ من الدرجات المنخفضة للعينة الاستطلاعية، وتم استخدام اختبار مان-ويتني للابارامتري Mann-Whitney Test للتعرف على دلالة الفروق بين هذه المتوسطات وفيما يلي جدول يوضح نتائج الفروق بين المتوسطات الحسابية وقيمة Z بين المجموعتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٣) نتائج الفروق بين المتوسطات الحسابية وقيمة Z بين المجموعتين للتجريب الإستطلاعي لاختبار مهارات التفكير العليا

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
مجموعة المستوى الميزاني المرتفع	٨	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠	٣.٤٠٣	دالة عند مستوى ٠.٠١
مجموعة المستوى الميزاني المنخفض	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠		

ويتضح من الجدول وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين المستويين مما يوضح أن الاختبار على درجة عالية من الصدق التمييزي.

٥- بناء مقياس المسؤولية الاجتماعية:

تم اعداد مقياس المسؤولية الاجتماعية وفقاً للخطوات التالية:

أ- تحديد الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس أبعاد المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ب- تحديد أبعاد المقياس: فى ضوء الإطلاع على المقاييس التى اعدت بالدراسات السابقة المرتبطة تم تحديد أبعاد المقياس وهى (المسئولية الشخصية - المسئولية الاجتماعية - المسئولية الأخلاقية).

ج- صياغة عبارات المقياس: بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، تم صياغة مفردات المقياس بحيث روعى بها تمثيل كل بعد من أبعاد المقياس، وقد تكون المقياس من (٣٥) مفردة يتم تقديرها على مقياس خماسى (دائما - كثيراً - أحيانا - قليلاً - لا تنطبق أبداً). والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول رقم (٧) جدول توزيع مفردات مقياس المسئولية الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوى

م	أرقام العبارات الموجبة	أرقام العبارات السالبة
	٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-١٠-١١-١٦-١٧-٢١-٢٢-٢٤-٢٦-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥	٩-١٢-١٣-١٤-١٥-١٩-٢٠-٢٣-٢٥-٢٨-٣٠
المجموع	٢٣	١٢

من الجدول السابق يتضح أن النهاية العظمى لدرجات المقياس (١٧٥) والنهاية الصغرى لدرجات المقياس (٣٥) درجة.

د- التجربة الاستطلاعية للمقياس:

تم تطبيق المقياس على مجموعة من طلاب مدرسة (شبراخيم الثانوية بنات) بالصف الأول الثانوى، بمحافظة المنوفية، وبلغ عددها (٣٠) طالبة، وذلك فى الفصل الدراسى الأول للعام الدراسى ٢٠٢٤-٢٠٢٥م وذلك لتحديد الآتى:

حساب ثبات مقياس المسئولية الاجتماعية:

تم حساب ثبات مقياس المسئولية الاجتماعية من خلال

▪ طريقة ألفا كرونباخ:

حيث تم حساب معامل ألفا كرونباخ باستخدام برنامج SPSS V.18 وذلك لكل بعد من أبعاد المقياس على حده وكذلك للمقياس ككل، كما هو موضح فى الجدول الآتى:

جدول (١١) معامل ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس المسئولية الاجتماعية (ن = ٣٠)

البعد	المسئولية الشخصية	المسئولية الاجتماعية	المسئولية الأخلاقية	المقياس ككل
-------	-------------------	----------------------	---------------------	-------------

معامل ألفا كرونباخ	٠.٩١٤	٠.٨٩٥	٠.٨٦٧	٠.٩٣٤
--------------------	-------	-------	-------	-------

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات للمقياس هي قيمة مرتفعة، مما يدل على ثبات المقياس وإمكانية الوثوق في نتائجه.

طريقة التجزئة النصفية:

تعمل تلك الطريقة على حساب معامل الارتباط بين درجات نصفى المقياس، حيث تم تجزئة المقياس إلى نصفين متكافئين، حيث يتضمن القسم الأول: درجات الطلاب فى الأسئلة الفردية، في حين يتضمن القسم الثانى: درجات الطلاب فى الأسئلة الزوجية، وبعد ذلك قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بينهما، كما هو موضح فى الجدول الآتى:

جدول (١٢) الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس المسئولية الاجتماعية (ن = ٣٠)

المفردات	العدد	معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان براون	معامل الثبات لجتمان
الجزء الأول	١٨	٠.٩١٧	٠.٩٢٦	٠.٩٥٢	٠.٩٥١
الجزء الثانى	١٧	٠.٩٠٠			

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات المقياس لسبيرمان وبران يساوى (٠.٩٥٢)، ولجتمان تساوى (٠.٩٥١)، هي معاملات ثبات مرتفعة، وهذا يشير إلى أن المقياس على درجة عالية جداً من الثبات، ومن ثم فإنه يعطى درجة من الثقة عند استخدامه كأداة للقياس فى البحث.

حساب صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس بالطرق الآتية:

▪ طريقة صدق المحكمين:

أستخدم صدق المحكمين للوقوف على صدق المقياس؛ وذلك بعرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين لأخذ آرائهم من حيث:

- كفاية التعليمات المقدمة للطلاب للإجابة بطريقة صحيحة على المقياس.
- صلاحية المفردات علمياً، ولغوياً.
- مناسبة المفردات للطلاب عينة الدراسة
- مناسبة كل مفردة للبعد الذى وضع لقياسها.

- تحقيق كل مفردة الهدف منها.
- أى تعديلات أخرى يراها السادة المحكمين.
- وقد اتفق المحكمون على:
- صلاحية المفردات، ومناسبتها، وسلامة المقياس.
- الصدق التكويني:

تم حساب الصدق التكويني للمقياس من خلال حساب قيمة:

الاتساق الداخلى بين درجة المفردة فى كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة.

أ- الاتساق الداخلى لمفردات المقياس:

تم حساب صدق مفردات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة فى كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة. والجدول الآتى يوضح معاملات صدق مفردات المقياس:

جدول (٨) معامل الارتباط بين درجة المفردة فى كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة فى

مقياس المسؤولية الاجتماعية (ن = ٣٠)

المفردة	معامل الارتباط	البعد	المفردة	معامل الارتباط	البعد	المفردة	معامل الارتباط	البعد
١	**٠.٦٦٣	المسئولة الشخصية	١٣	**٠.٨٢٩	المسئولة الشخصية	٢٥	**٠.٨٩٥	المسئولة الأخلاقية
٢	**٠.٧٨١		١٤	**٠.٦٤٥	المسئولة الاجتماعية	٢٦	**٠.٧٦٦	
٣	**٠.٦٨٦		١٥	**٠.٦٧٧		٢٧	**٠.٨٣٦	
٤	**٠.٨٠٠		١٦	**٠.٧٤٨		٢٨	*٠.٣٧٢	
٥	**٠.٨٢٦		١٧	**٠.٧٢٨		٢٩	**٠.٧٠٢	
٦	**٠.٦٩٦		١٨	**٠.٧٨٦		٣٠	**٠.٥٣٢	
٧	**٠.٧٣٩		١٩	**٠.٧٧٠		٣١	**٠.٥٤٣	
٨	**٠.٥٥٨		٢٠	**٠.٦٦٨		٣٢	**٠.٥٥٢	
٩	**٠.٥٧١		٢١	**٠.٧١١		٣٣	**٠.٤٩٣	
١٠	**٠.٧٦٥		٢٢	**٠.٦٧٤		٣٤	**٠.٦٥٧	
١١	**٠.٦١٧		٢٣	**٠.٨٠٣		٣٥	**٠.٦٤٥	
١٢	**٠.٦١٦		٢٤	**٠.٨٥٥	المسئولة			

			الأخلاقية				
--	--	--	-----------	--	--	--	--

(*) قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠٥)، (**) قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)

ب- الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

تم حساب صدق أبعاد المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس. والجدول الآتي يوضح معاملات صدق أبعاد المقياس:

جدول (٩) معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس المسؤولية الاجتماعية (ن=٣٠)

المسؤولية الأخلاقية	المسؤولية الاجتماعية	المسؤولية الشخصية	البعد
**٠.٨٩٢	**٠.٩٤٧	**٠.٩١٦	معامل الارتباط

(**) قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدولين السابقين أن جميع معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، (٠.٠١) مما يحقق الصدق التكويني لمقياس المسؤولية الاجتماعية.

▪ الصدق التمييزي لمقياس المسؤولية الاجتماعية:

للتحقق من القدرة التمييزية للمقياس؛ تم حساب الصدق التمييزي؛ حيث تم أخذ ٢٧٪ من الدرجات المرتفعة من درجات العينة الاستطلاعية (٣٠) طالباً، ٢٧٪ من الدرجات المنخفضة للعينة الاستطلاعية، وتم استخدام اختبار مان-ويتني للابارامتري Mann-Whitney Test للتعرف على دلالة الفروق بين هذه المتوسطات وفيما يلي جدول يوضح نتائج الفروق بين المتوسطات الحسابية وقيمة Z بين المجموعتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (١٠) نتائج الفروق بين المتوسطات الحسابية وقيمة Z بين المجموعتين للتجريب الإستطلاعي

لمقياس المسؤولية الاجتماعية

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
مجموعة المستوى الميزاني المرتفع	٨	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠	٣.٣٦٦	دالة عند مستوى ٠.٠١
مجموعة المستوى الميزاني المنخفض	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠		

ويتضح من الجدول وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين المستويين مما يوضح أن المقياس على درجة عالية من الصدق التمييزي.

حساب زمن المقياس:

تم تحديد الزمن اللازم لتطبيق المقياس، عن طريق حساب المتوسط الحسابي، فتم حساب المتوسط الحسابي للأزمنة التي استغرقها كل طالب من طلاب العينة الاستطلاعية في الإجابة عن مفردات المقياس، وبناءً على ذلك فإن الزمن اللازم للإجابة عن مفردات المقياس هو (٤٠) دقيقة.

تم تنفيذ الدراسة الميدانية وفقا للخطوات التالية:

- تم اختيار مجموعة البحث من طلاب الصف الأول الثانوى بمدرسة شبراخيم الثانوية بنات وعددهم (٣٥) طالبة، وهذه العينة مختلفة عن الدراسة الاستطلاعية .
- تطبيق اختبار مهارات التفكير العليا ومقياس المسؤولية الاجتماعية للطلاب تطبيقاً قلياً على مجموعة البحث يوم (الأحد) الموافق ١٣ / ١٠ / ٢٠٢٤ م ، وقد اختارت الباحثة التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة، حيث أن هدف البحث هو قياس تأثير نظرية العبء المعرفي على المتغيرات التابعة للبحث.
- تدريس الموضوعات في الفترة من ١٤ / ١٠ / ٢٠٢٤ م وحتى ٢٤ / ١١ / ٢٠٢٤ م للمجموعة التجريبية وفق نظرية العبء المعرفي.
- تطبيق الأدوات بعدياً على مجموعة البحث ٢٧ / ١١ / ٢٠٢٤ م،
- المعالجة الإحصائية للبيانات.

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات:

استخدم الباحث: برنامج الرزم الإحصائية (18) SPSS في التوصل إلى النتائج بالأساليب الإحصائية الآتية:

- ١- اختبار " ت " للعينتين المرتبطتين للمقارنة بين متوسطى درجات التطبيقين القبلى والبعدي فى أدوات الدراسة.

٢- حجم التأثير ٢٧ لدراسة حجم تأثير المتغيرين المستقلين فى المتغيرين التابعين: وذلك لمعرفة التباين فى درجات المتغير التابع التى تعزى إلى المتغير المستقل (زكريا الشربيني، ٢٠٠٧: ١٩٠ - ١٩٢).

٣- معامل الارتباط لبيرسون لحساب العلاقة الارتباطية بين مستوى التلاميذ فى مهارات التفكير العليا ومستوى المسؤولية الاجتماعية لديهم.

عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها:

١ - عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرض الأول:

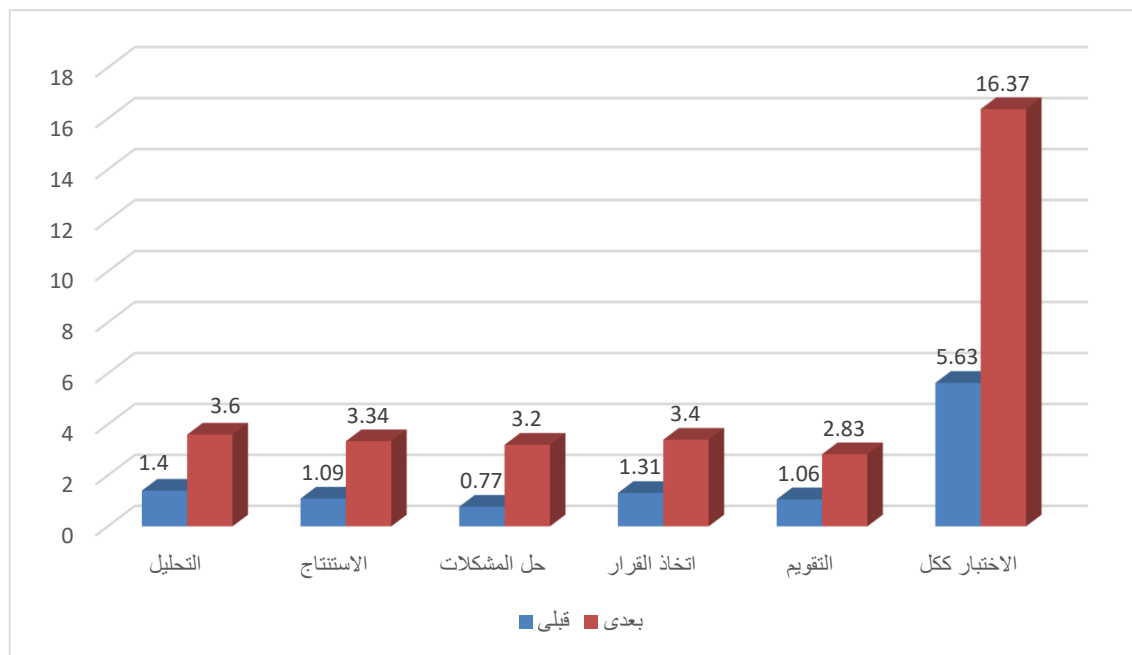
لاختبار صحة الفرض الأول للدراسة والذي ينص على أنه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \leq \alpha$) بين متوسطى درجات طلاب مجموعة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات التفكير العليا ككل وفى كل مهارة على حدة، لصالح درجات التطبيق البعدي" تم حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب عينة الدراسة فى التطبيقين القبلى والبعدي لاختبار مهارات التفكير العليا ككل وفى كل مهارة على حدة، ولقياس حجم تأثير المعالجة التجريبية فى مهارات التفكير العليا تم حساب حجم التأثير (٢٧)، والجدول الآتى يوضح ذلك:

جدول (١٣) "قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب عينة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدي لاختبار مهارات التفكير العليا ككل وفى كل مهارة على حدة"، وكذلك حجم التأثير

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	درجات الحرية	حجم الأثر
التحليل	القبلى	٣٥	١.٤٠	٠.٥٠	١٧.١٤٢	٠.٠١	٣٤	٠.٨٩٦
	البعدي	٣٥	٣.٦٠	٠.٥٥				
الاستنتاج	القبلى	٣٥	١.٠٩	٠.٦٦	١٧.١٢٠	٠.٠١	٣٤	٠.٨٩٦
	البعدي	٣٥	٣.٣٤	٠.٤٨				
حل المشكلات	القبلى	٣٥	٠.٧٧	٠.٦٠	١٦.٢٥٢	٠.٠١	٣٤	٠.٨٨٦
	البعدي	٣٥	٣.٢٠	٠.٥٣				
اتخاذ القرار	القبلى	٣٥	١.٣١	٠.٥٨	١٨.٧٣٩	٠.٠١	٣٤	٠.٩١٢
	البعدي	٣٥	٣.٤٠	٠.٥٥				
التقويم	القبلى	٣٥	١.٠٦	٠.٤٨	١١.٥١٣	٠.٠١	٣٤	٠.٧٩٦

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	درجات الحرية	حجم الأثر
	البعدي	٣٥	٢.٨٣	٠.٨٢				
الاختبار ككل	القبلي	٣٥	٥.٦٣	١.١٩	٣٨.٤٩٣	٠.٠١	٣٤	٠.٩٧٨
	البعدي	٣٥	١٦.٣٧	١.١٧				

والرسم البياني الآتي يوضح الفروق بين متوسطي درجات طلاب عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير العليا ككل وفي كل مهارة على حدة:



يتضح من الجدول والشكل السابقين تحسن أداء الطلاب حيث يوجد:

- فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات طلاب عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير العليا ككل وفي كل مهارة على حدة، لصالح درجات التطبيق البعدي، وهذا يشير إلى قبول الفرض الأول من فروض البحث. تحسن مهارة التحليل، حيث بلغ متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي (3.60) في مقابل (١.٤٠) للتطبيق القبلي، وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي لمجموعة البحث.

-تحسن مهارة الاستنتاج، حيث بلغ متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي (٣.٣٤) فى مقابل (١.٠٩) للتطبيق القبلي ، وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي لمجموعة البحث .

-تحسن مهارة حل المشكلات، حيث بلغ متوسط درجات الطلاب فى التطبيق البعدي (٣.٢٠) فى مقابل (٠.٧٧) للتطبيق القبلي ، وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي لمجموعة البحث .

-تحسن مهارة اتخاذ القرار، حيث بلغ متوسط درجات الطلاب فى التطبيق البعدي (٣.٤٠) فى مقابل (١.٣١) للتطبيق القبلي ، وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي لمجموعة البحث .

-تحسن مهارة التقويم، حيث بلغ متوسط درجات الطلاب فى التطبيق البعدي (٢.٨٣) فى مقابل (١.٠٦) للتطبيق القبلي ، وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي لمجموعة البحث .

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات الطلاب فى التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي فى اختبار مهارات التفكير العليا ككل، حيث بلغ متوسط درجات الطلاب فى التطبيق البعدي (١٦.٣٧) مقابل القبلي (٥.٦٣)، مما يدل على تحسن أداء الطلاب.

-كما بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٣٨.٤٩٣) وهى دالة عند مستوى (٠.٠٥)، مما يدل على تحسن مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، مما يعنى قبول الفرض الأول للبحث.

-حجم تأثير المعالجة التجريبية ٢١ على مهارات التفكير العليا ككل وفى كل مهارة على حدة تراوحت بين (٠.٨٨٦ - ٠.٩٧٨)، وهى قيم كبيرة ومناسبة.

مناقشة نتائج البحث المرتبطة بمهارات التفكير العليا

- تتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسات كل من : دراسة (جابر ، ٢٠٠٧)، ودراسة (عوض الله ، ٢٠١٣) ، ودراسة (قرني ، ٢٠١٣)، ودراسة (عبد الرحمن ، ٢٠١٥)، ودراسة (سيد ، ٢٠١٩)، ودراسة (القضاة ، ٢٠٢٤) ، دراسة (حسانين ، ٢٠٢٤).

ويرجع ذلك إلى:

- عرض الباحثة للصور والمواقف وعرض المعلومات ثم تحليل الطلاب هذه المعلومات وتفسيرها أدى إلى تنمية مهارة التحليل .
- معرفة الطلاب بمهارات التفكير العليا وأهميته ومهاراته المتعددة، وعلاقته هذه المهارات بمواقف الحياة اليومية، حيث تم عرض بعض المعلومات المرتبطة بكل مهارة وبيان أهميتها مما كان له أثر طيب في نفوس الطلاب.
- الموضوعات المتضمنة بالوحدة ، حيث تضمنت موضوعات بحياة الطالب الواقعية فقد كان لتناول هذه الموضوعات وعرضها وفقاً لنظرية العبء المعرفي، وما يتوافق مع هذه النظرية من مراحل وخطوات تدريسية، بالغ الأثر على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.
- أن استخدام مبادئ نظرية العبء المعرفي في أثناء تنفيذ الدروس، ساعد الطلاب على تحديد المعرفة السابقة وتنظيمها، وتحديد ما يتعلمونه ، وتحليل العديد من الأفكار حول المواقف المطروحة، وتنفيذ المهمات التعليمية بصورة فردية أو في مجموعات، من خلال تواصل المتعلم مع زملاء مجموعته، وتطبيق ما تعلموه في مواقف حياتية أخرى، كل هذا ساعد على إدراك الطلاب لأهمية مهارات التفكير العليا بالنسبة لهم، مما أدى إلى نمو مهارات الطلاب.
- المناخ الانفعالي الإيجابي المحفز للتعلم أثناء تنفيذ الدراسة الميدانية والذي يعتمد على دعم فرص التفكير لدى الطلاب ، والمناقشة الهادئة والمنظمة للأفكار وتبادل وجهات النظر، والربط بين الموضوعات والمواقف المتضمنة بها بالبيئة الاجتماعية للطلاب، وإطلاق حريتهم في المناقشة والتفكير، ساعد ذلك على تنمية قدرة الطلاب على الملاحظة وصياغة الأسئلة والتأكد من صحة الإدعاءات.

عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرض الثاني:

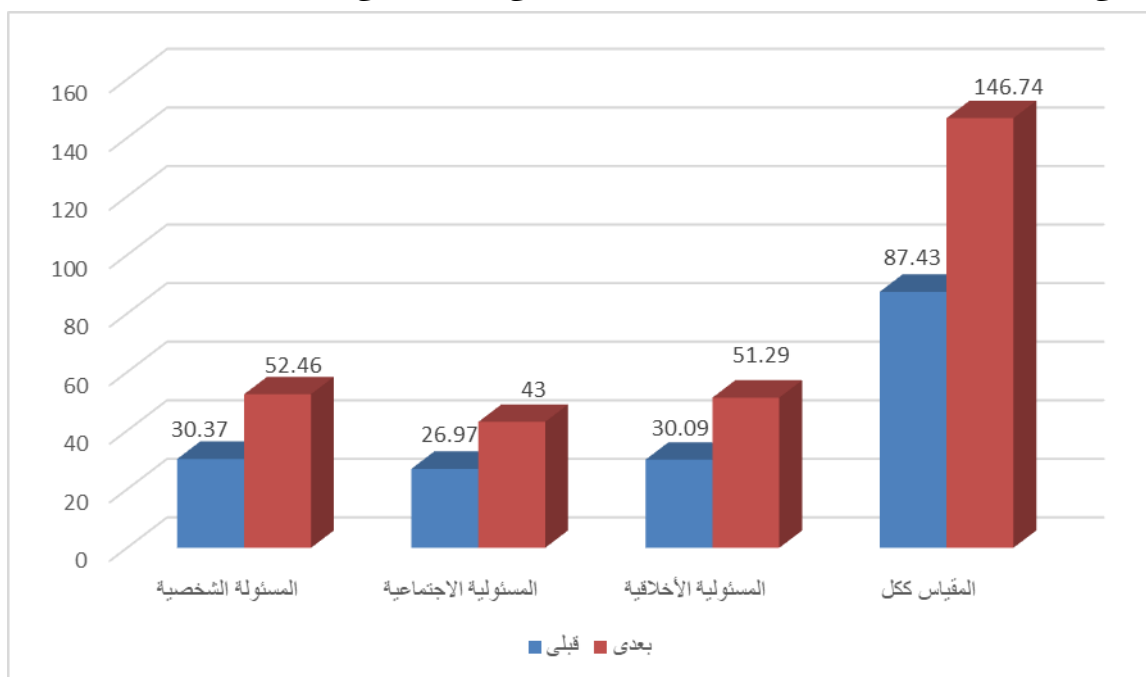
لاختبار صحة الفرض الثاني للبحث والذي ينص على أنه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطى درجات طلاب عينة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس المسؤولية الاجتماعية ككل وفى كل بعد على حدة، لصالح درجات التطبيق البعدي" تم حساب قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب عينة الدراسة فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس المسؤولية الاجتماعية ككل وفى كل بعد على

حدة، ولقياس حجم تأثير المعالجة التجريبية في المسؤولية الاجتماعية تم حساب حجم التأثير (٢٧)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٤) "قيمة ت" لدلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب عينة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس المسؤولية الاجتماعية ككل وفى كل بعد على حدة"، وكذلك حجم التأثير

البعد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	درجات الحرية	حجم الأثر
المسئولة الشخصية	القبلى	٣٥	٣٠.٣٧	٤.٦٨	١٧.٦٠٥	٠.٠١	٣٤	٠.٩٠١
	البعدى	٣٥	٥٢.٤٦	٥.٠٦				
المسئولة الاجتماعية	القبلى	٣٥	٢٦.٩٧	٢.٩٩	١٨.٣٤٠	٠.٠١	٣٤	٠.٩٠٨
	البعدى	٣٥	٤٣.٠٠	٣.٧٦				
المسئولة الأخلاقية	القبلى	٣٥	٣٠.٠٩	٤.١٥	١٩.٦١٨	٠.٠١	٣٤	٠.٩١٩
	البعدى	٣٥	٥١.٢٩	٤.٢٥				
المقياس ككل	القبلى	٣٥	٨٧.٤٣	٧.٦٧	٢٩.٠٧٢	٠.٠١	٣٤	٠.٩٦١
	البعدى	٣٥	١٤٦.٧٤	٨.٣٥				

والرسم البياني الآتى يوضح الفروق بين متوسطى درجات طلاب عينة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس المسؤولية الاجتماعية ككل وفى كل بعد على حدة:



يتضح من الجدول والشكل السابقين:

وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطى درجات طلاب عينة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس المسؤولية الاجتماعية ككل وفى كل بعد على حدة، لصالح درجات التطبيق البعدى، وهذا يشير إلى قبول الفرض الثانى من فروض البحث. حجم تأثير المعالجة التجريبية 2η على المسؤولية الاجتماعية ككل وفى كل بعد على حدة تراوحت بين (٠.٩٠١ - ٠.٩٦١)، وهي قيم كبيرة ومناسبة.

مناقشة نتائج البحث المرتبطة بالمسؤولية الاجتماعية

تتفق النتيجة السابقة مع نتائج دراسات كل من : دراسة عبد الفتاح (٢٠١٢) ، دراسة Sihem (٢٠١٣)، ودراسة عبد المجيد (٢٠١٦)، دراسة Barber & Venkatachalam (٢٠١٦) ، ودراسة محمد (٢٠١٧) ، ودراسة ودراسة بيومي (٢٠١٨)، دراسة حمزة (٢٠١٨) ، ودراسة عثمان (٢٠٢٠) ، دراسة عبد الرحيم وعبد العزيز (٢٠٢٢)، ودراسة عبد الهادي (٢٠٢٤). ويرجع ذلك إلى ما يلى:

- ١- **الاعتماد على مبادئ نظرية العبء المعرفي**، حيث ساعد توظيف مبادئ النظرية أثناء تنفيذ التجربة على رضا الطلاب على عملية التدريس وشعورهم بأنهم جزء من المنظومة، مما ساهم في التغلب على الصعوبات التي تواجههم، وتقديم الدعم والمساندة للآخرين والاستماع للرأي ونقل الخبرات والربط بين المعلومات.
- ٢- **طبيعة نظرية العبء المعرفي التي تجعل الطالب محور العملية التعليمية** ، مما دفعه للاستنتاج والتحليل وهي من أهم مهارات التفكير العليا كان له الأثر فى زيادة (المسؤولية الاجتماعية) وتعزيز اعتقادهم حول ذواتهم ، وقدرتهم على الوصول إلى المعلومة كاملة سواء بالبحث أو المشاركة فى مجموعات مع بعضهم البعض .
- ٣- **تنوع الخبرات والمواقف المرتبطة بالمسؤولية الاجتماعية والتي ساعدت على تنمية أبعاد المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب** ، كما تم بتدريب الطلاب على استخدام أساليب جديدة للتعلم تتضمن تفضيل المهام الصعبة التي ترتبط بالتحدى.
- ٤- **طرق التدريس المستخدمة فى عرض الموضوعات والتي دعمت ثقة الطلاب بأنفسهم**، وأتاحت لهم حرية التعبير فى عرض الأفكار، والمنافسة الإيجابية وبالتالي ارتفعت لديهم معدلات الشعور بالأمن، وزيادة التفاؤل.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال " ما فاعلية نظرية العبء المعرفي فى تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوى ؟
من العرض السابق لنتائج البحث يتضح أن:

١- كان لاستخدام مبادئ نظرية العبء المعرفي لها دور كبير فى تنمية مهارات التفكير العليا والمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوى وهذا يشير إلى ضرورة الاهتمام بكل جديد فى مجال نظريات واستراتيجيات التعليم والتعلم لضمان مواكبة التغيرات والتطورات التربوية فى مجال التدريس.

٢- ضرورة زيادة الاهتمام بتوظيف التوجهات الحديثة التي تتماشى مع التطور المعرفي لضمان تحقيق تعلم أفضل وذا معنى للمتعلم .

٣- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرض الثالث:

لاختبار صحة الفرض الثالث للبحث والذي ينص على أنه " توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات طلاب مجموعة الدراسة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير العليا، ودرجاتهم فى التطبيق البعدى لمقياس المسؤولية الاجتماعية" تم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات طلاب مجموعة الدراسة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير العليا، ودرجاتهم فى التطبيق البعدى لمقياس المسؤولية الاجتماعية، والجدول الآتى يوضح ذلك:

جدول (١٥) معامل الارتباط لبيرسون بين درجات طلاب مجموعة البحث فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير العليا، ودرجاتهم فى التطبيق البعدى لمقياس المسؤولية الاجتماعية (ن = ٣٥)

المعامل الارتباط	المسؤولية الشخصية	المسؤولية الاجتماعية	المسؤولية الاخلاقية	المقياس ككل
التحليل	**٠.٧٣٤	**٠.٦١٥	**٠.٧٢١	**٠.٨٣٢
الاستنتاج	**٠.٧٢٤	**٠.٧٧٤	**٠.٦٨٧	**٠.٩١٤
حل المشكلات	**٥٦٨	**٠.٨٠١	**٠.٦٨٨	**٠.٨٦٦
اتخاذ القرار	**٥٩٧	**٠.٦٢٧	**٠.٧٤٣	**٠.٧٦٩
التقويم	**٦٠١	**٠.٦٩٦	**٠.٥٨٧	**٠.٨٧٨

المقياس ككل	**٨٧٣	**٠.٨٢٩	**٠.٨٩٣	**٠.٩٤٨
-------------	-------	---------	---------	---------

(** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق:

وجود علاقة ارتباطية قوية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين درجات طلاب مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا، ودرجاتهم في التطبيق البعدي لمقياس المسؤولية الاجتماعية، أى أنه كلما ارتفعت درجات الطلاب في مهارات التفكير العليا ككل وفي كل مهارة على حده ارتفعت لديهم المسؤولية الاجتماعية، وهذا يشير إلى قبول الفرض الثالث من فروض البحث.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث السابقة توصي الباحثة بما يلي:

- ١- ضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي الفلسفة حول استخدام نظرية العبء المعرفي ، وكيفية استخدام وتطبيقها وتوظيف أسسها ومبادئها في التدريس .
- ٢- ضرورة تدريس الفلسفة باستخدام نظريات حديثة تدعم تعلم مهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف الثانى الثانوى.
- ٣- زيادة الاهتمام بمهارات التفكير العليا فى التدريس لما لها من شأن فى إتاحة الفرصة للطلاب للحوار والمناقشة مع المعلم ومع بعضهم البعض عند مواجهتهم مشكلة معينة أثناء عملية التدريس .
- ٤- التأكيد على أهمية الاستعانة بالدراسات التربوية التى تمت فى مجال المواد الفلسفية ، وتفعيل البرامج أو الاستراتيجيات المختلفة التى وردت بهذه الدراسات لتنمية أنماط التفكير المختلفة، فلم يعد أمام المعلم إلا تنمية قدرة الطالب على التفكير، حتى يستطيع مواجهة تحديات الحياة.
- ٥- الاهتمام بالأنشطة التى تسهم فى توظيف نظرية العبء المعرفي داخل المناهج الدراسية .

مقترحات البحث:

انطلاقاً من إجراءات البحث والنتائج التى توصلت إليها الباحثة يمكن اقتراح إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول مايلي :

- ١- برنامج تدريبي لمعلمي الفلسفة باستخدام نظرية المرونة المعرفية لتنمية مهارات التفكير العليا والفهم العميق لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- ٢- تطوير منهج الفلسفة بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير العليا والمسئولية الاجتماعية.
- ٣- أثر استخدام نظرية العبء المعرفي القائمة على مدخل السياق في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- ٤- فاعلية استخدام نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير المنتج ومتعة التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

قائمة المراجع

- إبراهيم ، آية إبراهيم (٢٠٢١). فاعلية استخدام مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية بعض قيم المسئولية الاجتماعية ومهارات التعايش مع الآخر في التاريخ لدى طلاب الصف الثاني الثانوي . مجلة بحوث جامعة عين شمس كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، ٤ (١)، ٥٧-٧٧.
- إبراهيم ، مجدى عزيز (٢٠٠٥). التفكير من منظور تربوى : تعريفه - طبيعته - مهاراته - تنميته - أنماطه . القاهرة : عالم الكتاب .
- إبراهيم ، محمود أبو زيد (١٩٩١). تطوير التدريس في الفلسفة والدراسات الاجتماعية. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- أبو السميد ، سهيلة، وذوقان ، عبيدات (٢٠١٣). إستراتيجية التدريس في القرن الحادى والعشرين، عمان ، مركز دبيونو .
- أبو رياش ، حسين محمد (٢٠٠٧). التعلم المعرفي ، عمان : دار المعرفة .
- أبو زيد ، صلاح محمد جمعة (٢٠٢١). فاعلية برنامج مقترح قائم على القضايا الاجتماعية لتنمية الوعى بهذه القضايا وأبعاد المسئولية الاجتماعية وبقاء أثر التعلم لدى طلاب شعبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية . مجلة كلية التربية جامعة بنى سويف ، كلية التربية ، ١٨ (١٠٤) ، ١-٩٩.

- أحمد ، آمال (٢٠١٠). أثر استخدام المعمل الافتراضي فى تحصيل المفاهيم الفيزيائية واكتساب مهارات التفكير العليا والدافعية نحو تعلم العلوم لدى طالبات الصف الثالث الإعدادي ، مجلة التربية العملية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، (١٣).
- أحمد ، جنار عبد القادر ، التكريتي ، واثق عمر موسى (٢٠١٣). العبء المعرفي لدى طلبة المعهد التقني فى كركوك وعلاقته ببعض المتغيرات ، مجلة الدراسات الإنسانية ، جامعة كركوك ، (٢) ٨ ، ٣٨٢ - ٤١٦.
- أحمد ، شعبان عبد العظيم (٢٠١٨). استخدام استراتيجيات نظرية العبء المعرفي فى تدريس علم النفس لتنمية مهارات التفكير التأملية والاحتفاظ بها وتقدير الذات لدى الطلبة ذوى الإعاقة البصرية بالمرحلة الثانوية ، مجلة كلية التربية ، (٥) ٣٤ ، ٤٠ - ١٠٧.
- إى ماير ، ريتشارد (٢٠٠٤). التعلم بالوسائط المتعددة ، (ليل النابلسي ، مترجمة) ، الرياض : مكتبة العبيكان .
- باير ، بارى ك (١٩٩٧). ماذا تقدم الفلسفة لتدريس التفكير، فى " قراءات فى مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الابداعى " ، ترجمة: فيصل يونس، القاهرة: دار النهضة العربية.
- البيطار، حمدى محمد محمد (٢٠٢١). فاعلية استراتيجية الشكلية المستندة إلى نظرية العبء المعرفي فى تدريس علم النفس فى تنمية مهارات التفكير التقييمي لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوى الإعاقة البصرية ، دراسات فى التعليم العالي ، جامعة أسيوط ، (٢٠) ١٨٤ - ٢٠٦.
- بيومي ، هند محمد (٢٠١٨). وحدة مقترحة عن التربية القيادية فى مادة التربية الوطنية لتنمية المسؤولية الاجتماعية ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، (١٠٤) ١ - ٤٤.
- حريز ، سميرة سعيد عبد العزيز أمين (٢٠٢١). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية العبء المعرفي فى تنمية المفاهيم النحوية والتفكير الناقد من خلال النحو لدى طلاب الصف الثاني الأزهرى (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد البحوث والدراسات العربية بالقاهرة ، جامعة الدول العربية .

- حسانين ، بدرية محمد محمد (٢٠٢٤). فاعلية تدريس العلوم باستخدام المتاحف الافتراضية في ضوء النظرية التواصلية لتنمية مهارات التفكير العليا لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية ، (٢٠)، ٣٠٣-٣٢٩.
- حسن ، رمضان علي (٢٠١٦). العبء المعرفي وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلاب الجامعة ، دراسات تربوية واجتماعية ، (١) ٢٢، ٤٩٤-٥٣٤.
- حمزة، ميساء محمد مصطفى (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على مدخل بحوث الفعل لتنمية الاستقصاء الفلسفي والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمى الفلسفة والاجتماع بالمرحلة الثانوية ، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، (١٠٣)، ١-٦٦.
- حميدة ، شيماء سمير أنور (٢٠٢٤). برنامج مقترح قائم على نظرية العبء المعرفي لتنمية المهارات الحسابية وجودة الحياة لدى الطلاب المعاقين ذهنيًا القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية، مجلة كلية التربية ، جامعة بور سعيد ، (٤٦)، ١٢٦-١٦٤.
- حواله ، سهير محمد أحمد ، والشوربجي ، هند سيد أحمد (٢٠١٥). المسؤولية الاجتماعية بالتعليم : مقاربات ومداخل ، مجلة العلوم التربوية ، ٢٣ (٤) ، ٥٤٣-٥٧٤.
- حيدر ، نور الدين (٢٠١٩). فاعلية برنامج تعليمي على وفق نظرية العبء المعرفي في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية وتنمية الدافعية الأكاديمية عند طلاب الصف الخامس الأدبي ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية (ابن رشد) للعلوم الإنسانية ، جامعة بغداد.
- الخضيرى، محسن أحمد محمود (٢٠٠٩). المسؤولية الاجتماعية للقطاع الخاص : مقدمة فى التأهيل العلمي والتعميق العملي للتبادل التأثيري . المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر : التوجيهات الاستراتيجية للمسؤولية الاجتماعية للقطاع الخاص تجاه المشكلات الاقتصادية والاجتماعية أكاديمية السادات للعلوم الإدارية . ٥٥-٨٦.
- رزوقى، رعد مهدى و عبد الكريم، سهى إبراهيم (٢٠١٤). التفكير وأنماطه: التفكير العلمى - التفكير التأملى - التفكير الناقد - التفكير المنطقى ، عمان: دار المسيرة.

- رشاد ، أمانى السيد (٢٠٢٤). استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية العبء المعرفي لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة بنها .
- رضوان ، أحمد عبد الغنى محمد (٢٠١٩). وعى طلاب المرحلة الثانوية بالمسؤولية الاجتماعية فى الإسلام من وجهة نظرهم فى ضوء بعض المتغيرات والسبل المقترحة لتعميقه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس : دراسة ميدانية . مجلة البحث العلمي فى التربية : جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، ٢٠ (١٤)، ٥٠٩ - ٤٤٠.
- رمضان ، رمضان محمد (٢٠٢٠). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالإيثار لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة كلية التربية جامعة بنها ، ٣١ (١٢١) ، ٢١٠-٢٣٢.
- الزبير، إيمان سيد دياب (٢٠١٥). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى معلمى المرحلة الثانوية بمحلية شرق النيل ، رسالة ماجستير ، منشورة ، كلية الدراسات العليا ، جامعة النيلين ، السودان .
- الزغبى، صافية مسفر عبد الله (٢٠٢٤). درجة تضمين مهارات التفكير العليا فى مناهج الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات . المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل ، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب ، مصر ، ٧(٢٩). ٣١-٦٨.
- زيدان، محمد سعيد أحمد (٢٠٠٨). تعليم المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية فى مقالات حليم تادرس الصحفية دراسة تحليلية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (١٤)، ٧٠-١٢٩.
- سيد ، إيمان مصطفى موسى (٢٠١٩). فاعلية استخدام الصف المقلوب لتنمية مهارات التفكير العليا فى الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوى ، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية ، (٣٩)، ٥٠٣ - ٥٣٨.
- شافعي، سحر حمدى فؤاد (٢٠٢١). فاعلية برنامج إثرائي فى ضوء التعلم القائم على المشكلة لتنمية مهارات التفكير العليا والوعى العلمي فى مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية ، القاهرة ، (٧)، ٤٣-١١٨.

- التميمي، أسماء فوزى (٢٠١٦). مهارات التفكير العليا (الإبداعي والناقد)، عمان : مركز دبيونو.
- الشحرى ، إيمان على محمود (٢٠٢٢). برنامج مقترح فى فيروس كورونا المستجد قائم على التعلم الهجين وفاعليته فى تنمية مهارات إدارة الأزمات الصحية والمسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الإعدادية . المجلة التربوية جامعة سوهاج كلية التربية ، (٩٦)، ٧٤٢-٦٦٥.
- صوالحة ، عبد المهدى ، وصوالحة ، محمد (٢٠١٦). المسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة فى ضوء بعض المتغيرات ، مجلة جرش للبحوث والدراسات ، ١٧(١) ، ٥٢٢-٤٩٩.
- عبد الرحمن ، حسين أحمد (٢٠١٧). المسئولية الاجتماعية للمدارس الرسمية "لغات" بمحافظة القاهرة : من وجهة نظر معلمها ، مجلة كلية التربية فى العلوم التربوية ، كلية التربية ، ٤١(٣)، ٢٥٤ - ٣٣٩.
- عبد الرحيم ، محمد سيد فرغلى ، و، عبد العزيز ، ياسمين سمير (٢٠٢٢). منهج مقترح فى علم النفس والاجتماع فى ضوء نظرية الرفاهية النفسية لتنمية المسئولية الاجتماعية والمعنى فى الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية ، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، (١٣٨)، ٢٣٠ - ٢٨٤.
- عبد العال، رشا محمود بدوى وأحمد ، عصام محمد سيد (٢٠١٩). برنامج مقترح فى الكيمياء الحيوية قائم على التدريس المتميز لتنمية مهارات القرن الحادى والعشرين والمسئولية الاجتماعية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية . مجلة البحث العلمي فى التربية ، جامعة عين شمس ، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، ٢(٢٠)، ١٨٥ - ٢٣٥.
- عبد العزيز، سعيد (٢٠٠٩). تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية ، عمان ، دار الثقافة للنشر والتوزيع .
- عبد الفتاح ، دعاء محمود (٢٠١٩). فعالية برنامج قائم على استراتيجيات بعض الذكاءات فى تحسين المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية . المجلة العربية للتربية النوعية المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب . (١٠)، ١٦٣ - ١٩٨.

- عبد المجيد ، عبد الله إبراهيم (٢٠١٦). فاعلية استخدام أبعاد المنهج التكعيبي في تشكيل منهج علم الاجتماع على تنمية التفكير المستقبلي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، (٧٨) ، ١٠٠-١٥٧.
- عبد الهادي ، عبير (٢٠٢٤). برنامج مقترح قائم على مدخل القدرات البشرية في مادة علم الاجتماع لتنمية مهارات المسؤولية الاجتماعية وخفض حدة التمر لدى طلاب المرحلة الثانوية ، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية ، ٢٥١ - ٣٤٠.
- عبود ، سهاد عبد الأمير (٢٠١٣). فاعلية إستراتيجية الشكلية المستندة إلى نظرية العبء المعرفي في تحصيل مادة الكيمياء والتفكير العلمي لدى طالبات الصف الأول المتوسط ، مجلة كلية التربية الأساسية ، جامعة بابل ، (١١) ، ٦١٣ - ٦٣٣.
- العتوم، عدنان يوسف (٢٠٠٤). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق. عمان : دار المسيرة.
- العتوم، عدنان يوسف، الجراح، عبد الناصر ذياب ، بشارة ، موفق (٢٠٠٩). تنمية مهارات التفكير - نماذج نظرية وتطبيقات عملية . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- العتيبي ، هيا سند (٢٠١٧). فاعلية إستراتيجية الشكلية المستندة إلى العبء المعرفي على تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الفقه ، مجلة البحث العلمي في التربية ، ٢ (١٨) ، ٤٢٥ - ٤٤٣.
- عثمان ، منى سيد محمد (٢٠٢٠). فاعلية استخدام المدخل التفاعلي في تدريس علم الاجتماع على تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية . مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية جامعة الفيوم كلية التربية ، ٢ (١٤) ، ٢٤٧ - ٢٩٦.
- عز الدين ، سحر محمد يوسف (٢٠١٤). برنامج إثرائي قائم على التكامل وفق الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات التفكير العليا والاتجاه نحو التعاون في العلوم للفائقين بالمرحلة الابتدائية . المجلة المصرية للتربية العلمية ، (٥) ١٧ ، ١٣١ - ١٧٤.
- عبد الحميد، دينا رجب، جمعة عبد الفتاح محمد، آمال، إبراهيم يوسف، نبيل شعبان عبد الوارث & هبه الله. (٢٠٢٤). برنامج مقترح في قضايا علم الاجتماع قائم على

- استراتيجية خرائط المفاهيم لتنمية الاتجاه نحو المادة وتحمل المسؤولية لدى طلاب المرحلة الثانوية .مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. 255-312, 18(13) ,
- على ، صباح أمين (٢٠٠٣). فاعلية استخدام استراتيجية مقترحة فى تدريس الفلسفة لتنمية التفكير الناقد
- لطلاب المرحلة الثانوية العامة ، رسالة ماجستير ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .
- عوض الله ، سامح إبراهيم (٢٠١٣). فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على القراءة الفلسفية للمضامين الإعلامية فى تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو مادة الفلسفة ، رسالة دكتوراه ، كلية الدراسات العليا للتربية ، جامعة القاهرة .
- فرج، إلهام عبد الحميد (١٩٩٢). أثر استخدام منهج الفلسفة فى المرحلة الثانوية على تعلم القيم ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .
- الفيل ، حلمى محمد عبد العزيز (٢٠١٥). الذكاء المنظومى فى نظرية العبء المعرفي ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .
- قرني ، عمرو جابر (٢٠١٣). فاعلية إستخدام المدخل القصصي فى تدريس الفلسفة على تنمية بعض المهارات الحياتية ومهارات التفكير العليا ، لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة بنى سويف .
- قرني ، عمرو جابر (٢٠٢١). استراتيجية مقترحة قائمة علة نموذج تولمن الحاجاجي لتنمية التفكير التوليدى والمسؤولية الاجتماعية فى مادة الفلسفة لدى طلبة المرحلة الثانوية ، دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، جامعة عين شمس ، ، كلية التربية ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (٢٥)، ٦٢ - ١٢٩.
- قطامي ، يوسف محمود (٢٠١٣). إستراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية ، عمان : دار المسيرة
- ماهر ، وسن (٢٠١٥). أثر التدريس وفق نظرية العبء المعرفي فى تحصيل مادة الكيمياء الحياتية واستبقاء المعلومات والتطور العلمي والتكنولوجي لدى طلبة قسم الكيمياء ، كلية التربية ابن الهيثم للعلوم الصرفة ، مجلة التربية العلمية ، (٤) ١٨ ، ١٩-٤٣.

- مباشر ، عبده (٢٠١٣). على شاطئ الفلسفة ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- محمد ، آمال جمعة عبد الفتاح (٢٠١٢). فاعلية برنامج مقترح فى تدريس علم الاجتماع باستخدام التعلم الخدمي على تنمية المسؤولية الاجتماعية ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين شعبة الفلسفة والاجتماع ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (٤٢) ، ١١٦-٥٣.
- محمد ، زينب عاطف محمد (٢٠١٧). فاعلية المواقف الحياتية فى تدريس علم الاجتماع لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية . مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، (٨٨) ، ١٧٨-١٥٣.
- محمد ، صلاح الدين عبد القادر (٢٠٠١). تفسير وتنمية المسؤولية الاجتماعية دراسات ميدانية . مجلة القراءة والمعرفة ، مصر (٨) ، ٢٠٢-١٥١.
- محمد ، وليد طاهر (٢٠١٢/٢٠١١). وثيقة منهج الفلسفة والمنطق " المرحلة الثانوية". القاهرة: مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.
- محمد، حنان فتحي عبد العزيز ، محمود ، سعاد محمد فتحي ، فرج، نشوة محمد عبد الحميد (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على نظرية العبء المعرفي فى تنمية المهارات العقلية لدى الطالبات معلمات علم النفس ، مجلة بحوث ، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، (١) ، ٩١-١١٤.
- محمد، صالح وبكر ،نوفل (٢٠٠٧). تعليم التفكير النظرية والتطبيق ، عمان : دار المسيرة .
- محمود ، عبد الواحد (٢٠١٦). تصميم تعليمي تعلمي قائم على وفق نظرية العبء المعرفي وفاعليته فى تحصيل مادة الرياضيات والذكاء المكاني البصري لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، العراق ، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث ، (٢) ٦ ، ٢٥-٥٥.
- محمود، رباب (٢٠١٥) . فاعلية استراتيجية الاستقصاء فى تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير العليا فى مادة الفلسفة للصف الثالث الثانوى ، رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا للتربية ، جامعة القاهرة .

- المرواني ، نايف محمد عايد (٢٠٠٩). التوافق النفسي والمسئولية الاجتماعية لدى المجرمين ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- مقداد ، شيماء زياد إبراهيم (٢٠١٤). دور معلم المرحلة الثانوية في تعزيز المسئولية الاجتماعية لدى طلبتهم وسبل تطويره في ضوء المعايير الإسلامية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). المعايير القومية للتعليم في مصر ، القاهرة:وزارة التربية والتعليم.
- يوسف ، بسنت طارق سعد (٢٠٢٣). وحدة مقترحة في علم الاجتماع في ضوء المشكلات الرقمية المعاصرة لتنمية الوعي بأبعاد المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، (١٣٩)، ٢٨٦ - ٣١١.

المراجع الأجنبية

- Adams, N. E. (2015). Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives. Journal of the Medical Library Association: JMLA, 103(3), 152.
- Anthony Jr, R. (2008). Cognitive load theory and the role of learner experience: An abbreviated review for educational practitioners. AACE Review (Formerly AACE Journal), 16(4), 425-439.
- Archie ,c .(1991) . The pyramid of Corponsibility : To ward The Moral Management of Organizational Stake holders ,Business : Horizons ,July- August .
- Barber ,N & VenKatachalam ,V .(22013) . Intgrating Social Responsibility into Business School Undergraduate Education: A Student Perspective American Journal of Business Educationion ,6(3) ,385- 396 .
- Chinnappan, M. (2010). Cognitive load and modelling of an algebra problem. Mathematics Education Research Journal, 22(2), 8-23.
- Chong, T. S. (2005). Recent advances cognitive load theory research: Implications for the instructional designers. Malaysian Online Journal of Instructional Technology (MOJIT) ,(2) 3 ,106-117 .

- Coffman, D. M. (2013). Thinking about thinking: An exploration of preservice teachers' views about higher order thinking skills.
- Dodge, D., Nizzi, D., Pitt, W., & Rudolph, K. (2007). Improving Student Responsibility through the Use of Individual Behavior Contracts. Online Submission.
- Farahani ,E .K ,& Salehi ,A. (2013) .Development model of Isiamic citizenship Education .Procedia- Social and Behavioral Sciences ,89 ,158-173 .
- Kalyuga, S. (2011). Cognitive load theory: How many types of load does it really need?. Educational psychology review, 23, 1-19.
- Li, A. (2022). An empirical analysis on social responsibility education of college students in four universities in Shandong Province during COVID-19 Response. Procedia Computer Science, 214, 221-228.
- Pascual, C., Escartí, A., Llopis, R., Gutiérrez, M., Marín, D., & Wright, P. M. (2011). Implementation fidelity of a program designed to promote personal and social responsibility through physical education: A comparative case study. Research quarterly for exercise and sport, 82(3), 499-511.
- Saido, G. M., Siraj, S., Nordin, A. B. B., & Al_Amedy, O. S. (2015). Higher order thinking skills among secondary school students in science learning. MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 3(3), 13-20.
- Schnotz, W., & Kürschner, C. (2007). A reconsideration of cognitive load theory. Educational psychology review, 19, 469-508.
- Siham , B .(2013). Social Responsibility of educators ,international ,journal of educational research and technology ,4(1) ,46-51 .
- Sihem, B. (2013). Social responsibility of educators. International Journal of Educational Research and Technology, 4(1), 46-51.
- Sweller ,John (2008) .htm . Cognitive load theory .university of new South Wales .WWW .Sci Topics .hm .

- Sweller, J. (2010). Element interactivity and intrinsic, extraneous, and germane cognitive load. Educational psychology review, 22, 123-138.
- Tanujaya, B., Mumu, J., & Margono, G. (2017). The Relationship between Higher Order Thinking Skills and Academic Performance of Student in Mathematics Instruction. International Education Studies, 10(11), 78-85.
- Wright, P. M., Li, W., Ding, S., & Pickering, M. (2010). Integrating a personal and social responsibility program into a wellness course for urban high school students: Assessing implementation and educational outcomes. Sport, education and society, 15(3), 277-298.
- Zoller, U. (1993). Are lecture and learning compatible? Maybe for LOCS: Unlikely for HOCS. journal of chemical education 70.195-197.