المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية
ISSN: 2682-2865
The Online ISSN : 2682-4248
المجلد07/العـدد: 03 (سبتمبر 2025)، ص ص 57 - 101

مستوى التّفكير النّاقد لدى معلمي العلوم الإنسانيّة في ضوء متغيري المؤهل العلمي والجنس في مدارس البجروت الثّانوية بشرقي القدس

The level of critical thinking among humanities teachers in light of academic qualifications and gender variables in Bagrut secondary schools in East Jerusalem.

أ / ناريمان برهوم التاجي [١]، أ/ حمدة برهوم عثمان [٢]
[١] جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين ،nremaan1996@gmail.com
[٢] جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين ،hemda2011 @gmail.com

تاريخ الاستلام: 2025/06/09 تاريخ القبول: 2025/07/13 تاريخ النشر: 2025/09/01
Doi:10.21608/gfsc.2025.397306.1080

مستخلص البحث:

هدفت هذهِ الدّراسة إلى الكشف عن واقع استخدام التّفكير النّاقد بأبعاده السّتة (التّحليل، التّقييم، الإبداع، التذكر، الفهم، التطبيق) لدى معلمي العلوم الإنسانية في المرحلة الثانوية بمدارس البجروت في شرقي القدس .ولتحقيق أهداف الدراسة، تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي .تكونت عينة الدراسة من ٥٤ معلمًا ومعلمة من تخصصات الدين والتاريخ والمدنيات، تمّ اختيارهم بطريقة قصدية .استُخدمت النسخة العربية المُطورة والمُحكَّمة من استبانة التفكير الناقد (CThQ) كأداة رئيسية لجمع البيانات. أظهرت النتائج أن المستوى العام لاستخدام التفكير الناقد لدى المعلمين كان "متوسطًا" بمتوسط حسابي كلي بلغ .(3.009) وعلى مستوى الأبعاد، جاءت جميعها ضمن المستوى المتوسط أيضًا، حيث سجل "الإبداع" أعلى متوسط (٣.٠٤٠)، بينما سجل "الفهم" أدنى متوسط .(2.764)كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد تعزى لمتغير المؤهل العلمي(F=40.383, p<0.001) ، لصالح حملة شهادة الدكتوراه، الذين سجلوا مستويات أعلى بكثير من حملة الماجستير والبكالوريوس في جميع الأبعاد.

الكلمات المفتاحية: التّفكير النّاقد، العلوم الانسانيّة، المرحلة الثانوية، مدارس البجروت، شرقي القدس، تصنيف بلوم المُعدَّل، المؤهل العلمي.

المؤلف المرسل: ناريمان برهوم التاجي . **Email**: nremaan1996@gmail.com

Abstract:

This study aimed to investigate the reality of critical thinking use, with its six dimensions (analyzing, evaluating, creating, remembering, understanding, and applying), among humanities teachers at the secondary level in the Bagrut schools of East Jerusalem. To achieve its objectives, the study employed a descriptive-analytical methodology. The study sample consisted of 54 male and female teachers from the disciplines of Religion, History, and Civics, selected through purposive sampling. The developed and validated Arabic version of the Critical Thinking Questionnaire (CThQ) was used as the primary data collection tool. The findings revealed that the overall level of critical thinking use among teachers was 'moderate,' with a general mean score of 3.009. At the dimensional level, all dimensions also fell within the moderate range, with 'Creating' scoring the highest mean (3.040) and 'Understanding' scoring the lowest (2.764). Furthermore, the results showed statistically significant differences in the level of critical thinking attributable to the academic qualification variable ($F=40.383$, $p<0.001$), in favor of PhD holders, who recorded significantly higher levels than Master's and Bachelor's degree holders across all dimensions. Regarding the gender variable, the findings indicated no statistically significant differences in the overall level of critical thinking; however, significant differences were observed in favor of female teachers specifically in the 'Creating' and 'Understanding' dimensions. The study recommends the necessity of designing professional development and training programs for teachers aimed at bridging the gap between theoretical knowledge and practical application of critical thinking skills, with a focus on the needs imposed by the context of Bagrut schools in East Jerusalem

Keyword:Critical Thinking, Humanities, High School, Bagrut Schools, East Jerusalem, Modified Bloom's taxonomy, Academic qualification.

مقدمة:

يشهد العصر الحالي تحولات معرفية غير مسبوقة، تتمثل في "انفجار معرفي وثورة معلومات" (Grafstein, 2017; Wright et al., 2023). هذا التدفق الهائل للمعلومات، الذي قد لا يكون كله موثوقًا به، يجعل من التفكير الناقد ضرورة حتمية

(Machete & Turpin, 2020). لم يعد الهدف من التعليم مجرد نقل المعرفة، بل إعداد الأفراد القادرين على تحليل هذه المعلومات وتقييمها بموضوعية. إن القدرة على تحليل المعلومات، وتقييم الحجج، واستخلاص استنتاجات منطقية بناءً على الأدلة المتاحة، هي جوهر التفكير الناقد (Holmes et al., 2015). هذه المهارة ليست مهمة للنجاح الأكاديمي فحسب، بل هي أساسية للحياة العملية والمواطنة الفعالة في عالم معقد (Dumitru & Halpern, 2023).

إن التسارع في وتيرة انتشار المعلومات، وما يصاحبه من احتمالية وجود معلومات مغلوطة، يؤكد الحاجة الماسة للمعلمين، وخاصة في العلوم الإنسانية حيث تفسير الروايات المعقدة أمر أساسي، لامتلاك مهارات تفكير ناقد قوية (Phippen et al., 2021). هذه ليست مجرد فكرة أكاديمية، بل هي ضرورة مجتمعية لتعزيز المواطنين المستنيرين القادرين على تمييز الحقيقة من الزيف في عالم يتغير بسرعة (Wright et al., 2023).

يُعد التفكير الناقد أحد مستويات التفكير العليا التي تتطلب استخدام مهارات متقدمة مثل التفكير الإبداعي والتأملي، حيث يندرج ضمن إطار مهارات التفكير المركب أو ما يُعرف بـ (Higher-Order Thinking Skills - HOTS)التي تشمل التحليل، التقييم، والإبداع (Sellars et al., 2018). ويرتبط هذا النوع من التفكير ارتباطًا وثيقًا بالمنطق وحل المشكلات، إذ يُمكّن المتعلمين من مواجهة التغيرات السريعة والتحديات المعقدة التي تفرضها الحياة المعاصرة، ويُنمّي لديهم القدرة على اتخاذ قرارات عقلانية ومستنيرة (Wang et al., 2023).

يضطلع المعلم بدور محوري في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة. يُعد المعلم "أهم ركيزة" لتعليم التفكير الناقد، ويجب أن يكون مؤهلاً ومدربًا لتوظيف هذا الأسلوب بفعالية في العملية التعليمية (Myrzatayeva et al., 2023). فالمعلم الكفؤ قادر على تنمية تلاميذه في جميع جوانبهم الشخصية (Phillips et al., 2016). تشير الدراسات إلى أن نمو الطلبة في التفكير الناقد يكون أكبر عندما يتلقى المعلمون تدريبًا محددًا في هذا المجال.

إن ممارسة التفكير الناقد تعزز قدرة الطلبة على حل المشكلات وتساعدهم على اتخاذ قرارات حكيمة في حياتهم. إنها ليست مهارة فطرية، بل تنمو وتتطور من خلال التدريب والممارسة المستمرة. علاوة على ذلك، لا يقتصر التفكير الناقد على فئة عمرية أو مرحلة تعليمية محددة؛ إذ يمكن لأي فرد تنميته لتعزيز قدراته الفكرية وتحسين جودة قراراته. تأثيره عميق، فهو يزود الأفراد بالقدرة على التعامل بفاعلية مع التحديات (Yousef & Ayyoub, 2024) .

لتعزيز التفكير الناقد، يجب أن يعمل المعلمون كمنظمين وموجهين وميسرين، مما يخلق بيئة تعليمية تشجع النقاش والحوار المفتوح. ينبغي عليهم التأكيد على أن التفكير الناقد لا يفضي دائمًا إلى إجابة صحيحة واحدة، بل قد يقود إلى طرح المزيد من الأسئلة أو تبني وجهات نظر متنوعة. بالإضافة إلى ذلك، يلعب المدربون دورًا حاسمًا في مساعدة الطلبة على صقل مهاراتهم في التفكير الناقد وتطوير أحكام سليمة ومبررة (Ahmad, 2020).

هذا يؤكد الحاجة الملحة لبرامج تطوير مهني مستهدفة، حيث أن التدريب المحدد للمعلمين يعزز بشكل كبير مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة ,.Oliveira et al 2016). وبالتالي، فإن هذه النتائج تسلط الضوء على تحدٍ منهجي في السياسة التعليمية وإعداد المعلمين، خاصة في سياق مثل القدس الشرقية حيث قد تكون الموارد التعليمية محدودة (الوعري &أمارة، ٢٠٢١).

٢. مشكلة الدراسة

تتناول هذه الدراسة توصيات الأبحاث السابقة، بما في ذلك دراسات (Humaid & Hamzeh, 2025)، (Jamil,2024) التي أشارت إلى وجود قصور في مهارات التفكير الناقد لدى المعلمين .كما كشفت مراجعة لدراسة ,Abu Khurma & El Zein) (2024 أن تطبيق استراتيجيات التفكير الناقد في التدريس يسهم في التخلص من الطرق التعليمية التقليدية. يلعب المعلمون دورًا محوريًا في تشكيل الأجيال القادمة من خلال تزويد الطلبة بالمعرفة والمهارات اللازمة لتعزيز نموهم الأكاديمي والمهني.

على الرغم من الإجماع على الأهمية البالغة للتفكير الناقد في التعليم المعاصر، لا يزال هناك نقص في الدراسات التي تتناول واقع ممارسته لدى المعلمين، خاصة في سياقات تعليمية محددة وذات خصوصية مثل مدارس البجروت في شرقي القدس. وقد

لاحظ الباحثون وجود تباين بين معرفة المعلمين بمهارات التفكير الناقد وممارستهم الفعلية لها. كما أن هناك ما يُعرف بـ "التشتت المفاهيمي" لدى المعلمين حول تعريف التفكير الناقد ومكوناته، بالإضافة إلى فجوات في المناهج الدراسية ونقص في برامج التدريب الموجهة، مما يؤثر سلبًا على قدرتهم على تطوير هذه المهارات بفعالية في الفصول الدراسية.

إن التناقض بين فهم المعلمين النظري للتفكير الناقد وممارستهم الفعلية له يعد تحديًا تربويًا أساسيًا. هذا يشير إلى أن نماذج تدريب المعلمين التقليدية قد تكون غير كافية، مما يؤكد الحاجة إلى مقاربات تعليمية عملية وتجريبية تزود المعلمين بآليات دمج التفكير الناقد في دروسهم اليومية، لا سيما في السياق الدقيق للمشهد التعليمي في القدس الشرقية.

تكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة في سعيها لمعالجة الفجوة البحثية المذكورة، وذلك لأسباب عدة. أولاً، في ظل التحولات المعرفية المتسارعة، أصبح من الضروري أن يمتلك الطلبة القدرة على تحليل وتقييم المعلومات بشكل ناقد، وهذا يتطلب معلمين مؤهلين لغرس هذه المهارات. ثانيًا، يساهم التفكير الناقد في بناء شخصية طلابية مستقلة وناقدة، ويعزز لديهم قيم الانتماء والمواطنة، ويؤهلهم للنجاح في مختلف مجالات الحياة. ثالثًا، تتوافق نتائج الدراسة الأولية، التي تشير إلى مستوى متوسط في استخدام التفكير الناقد والحاجة إلى تطوير المناهج وتدريب المعلمين، بشكل مباشر مع الأهداف التعليمية الأوسع لإعداد الطلبة لعالم معقد. هذا يجعل الدراسة ذات صلة عالية بصانعي السياسات في القدس الشرقية، لا سيما فيما يتعلق بإصلاح المناهج والتطوير المهني للمعلمين.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما واقع استخدام التفكير الناقد بأبعاده (التحليل، التقييم، الإبداع، التذكر، الفهم، التطبيق) لدى معلمي العلوم الإنسانية في المرحلة الثانوية بمدارس البجروت في شرقي القدس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام التفكير الناقد لدى معلمي العلوم الإنسانية في المرحلة الثانوية بمدارس البجروت في شرقي القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام التفكير الناقد لدى معلمي العلوم الإنسانية في المرحلة الثانوية بمدارس البجروت في شرقي القدس تعزى لمتغير الجنس؟

٣. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية بشكل رئيسي إلى التعرف إلى واقع استخدام التفكير الناقد لدى معلمي العلوم الإنسانية في المرحلة الثانوية بمدارس البجروت في شرقي القدس. ويتفرع عن هذا الهدف الرئيسي الأهداف الفرعية التالية:

- تحديد مستوى كل بعد من أبعاد التفكير الناقد (التحليل، التقييم، الإبداع، التذكر، الفهم، التطبيق) لدى معلمي العلوم الإنسانية في المرحلة الثانوية بمدارس البجروت في شرقي القدس.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى استخدام التفكير الناقد لدى المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى استخدام التفكير الناقد لدى المعلمين تبعاً لمتغير الجنس.

٤. أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

تساهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية والنفسية حول التفكير الناقد في سياق التعليم الثانوي، خاصة في منطقة تتميز بخصوصية ثقافية وسياسية فريدة مثل شرقي القدس. من خلال الربط الصريح بين أبعاد استبانة CThQ (التحليل، التقييم، الإبداع، التذكر، الفهم، التطبيق) وتصنيف بلوم المعدل (Kobylarek et al., 2022)، تقدم الدراسة فهمًا أعمق لتقييم التفكير الناقد. هذا التكامل يتجاوز مجرد سرد المهارات إلى فهم هرمي للعمليات المعرفية، مما يسمح بتفسير أكثر دقة للمستوى العام "المتوسط" الذي تم رصده وبروز "الإبداع" كأحد المحاور البارزة. كما يوفر هذا

الربط إطارًا متينًا لتصميم المناهج المستقبلية وبرامج تدريب المعلمين التي تهدف إلى استهداف مستويات معرفية محددة.

الأهمية التطبيقية:

تتزايد الآثار العملية لهذه الدراسة بفعل السياق السياسي والثقافي الفريد للقدس الشرقية. يمكن لنتائجها أن توجه صانعي القرار التربوي في وزارة التربية والتعليم والجهات ذات العلاقة بمدارس القدس الشرقية نحو تطوير مناهج وبرامج تدريبية لتعزيز التفكير الناقد.

يجب أن تأخذ التوصيات الخاصة بتطوير المناهج وتدريب المعلمين في الاعتبار بشكل صريح التحديات التي تفرضها تحديات البجروت على التعليم في القدس (صندوقة، ٢٠٢٤). وهذا يعني أن أي تدخلات مقترحة يجب أن تكون حساسة ثقافيًا وتهدف ليس فقط إلى تعزيز مهارات التفكير الناقد، بل أيضًا إلى تمكين المعلمين من التعامل مع تحديات البجروت ضمن إطار منهجي. بالإضافة إلى ذلك، تقدم الدراسة توصيات عملية للمعلمين أنفسهم لتطوير مهاراتهم في التفكير الناقد وتوظيفها بفعالية في تدريس العلوم الإنسانية.

فروض الدراسة

بناءً على الأهداف والأسئلة المطروحة، تفترض الدراسة ما يلي:

- يستخدم معلمو العلوم الإنسانية في المرحلة الثانوية بمدارس البجروت في شرقي القدس التفكير الناقد بمستوى متوسط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام التفكير الناقد لدى معلمي العلوم الإنسانية في المرحلة الثانوية بمدارس البجروت في شرقي القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام التفكير الناقد لدى معلمي العلوم الإنسانية في المرحلة الثانوية بمدارس البجروت في شرقي القدس تعزى لمتغير الجنس.

حدود الدراسة

تلتزم الدراسة الحالية بالحدود التالية:

- ☒ **الحدود المكانية:** تقتصر الدراسة على مدارس البجروت في شرقي القدس. إن تركيز الدراسة على "مدارس البجروت" فقط في القدس الشرقية يمثل تحديدًا حاسمًا. فبينما تمثل هذه المدارس جزءًا مهمًا من المشهد التعليمي، قد لا تكون النتائج قابلة للتعميم على أنواع أخرى من المدارس في المنطقة (مثل المدارس التي تتبع المنهاج الفلسطيني أو مدارس الأونروا). هذه الخصوصية قيمة للتحليل المتعمق ولكنها تتطلب تفسيرًا دقيقًا عند النظر في السياسات التعليمية الأوسع للقدس الشرقية.
- ☒ **الحدود الزمانية:** الفترة التي أجريت فيها الدراسة الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥.
- ☒ **الحدود البشرية:** عينة الدراسة مكونة من ٥٤ معلمًا ومعلمة من تخصصات العلوم الإنسانية (الدين، التاريخ، المدنيات) في المرحلة الثانوية.
- ☒ **الحدود الموضوعية:** ينحصر نطاق الدراسة في واقع استخدام التفكير الناقد بأبعاده المحددة في استبانة (CThQ)، وهي: التحليل، التقييم، الإبداع، التذكر، الفهم، والتطبيق.

مصطلحات الدراسة

عرّف ديوي (Dewey,1933) التّفكير النّاقد على أنّهُ: التّمهل في إعطاء الأحكام وتعليقها حتّى التّحقق من صحتها. ويعرّفهُ رسل (Russel,1956) بأنّهُ: عملية لفحص المادّة لفظيةً كانت أم غير لفظية، وتقويم الأدلة والبراهين، ومقارنة موضوع النّقاش بمعيار أو محك، ثُمّ التوصل إلى إصدار حكم في ضوء الفحص والتّقويم والمقارنة.

ويعرّفهُ كلّ من واطسن وجلاسر (Watson&Glasser,1964) بأنّهُ: فحص المعتقدات والمقترحات بكفاية وفاعلية في ضوء الشّواهد الّتي تؤيدها، والحقائق المُتصلة بها بدلًا من القفز إلى النّتائج.

موس وكوزال (Moss & Koziol,1991) يعرّفا التّفكير النّاقد بأنّهُ: عملية ديناميكية للتساؤل والتّعليل، ويعتبرانهُ كتقّصٍ فعّال عن المعرفة أكثر من الجمع السّلبي لها، والتّساؤل عن التّعريفات، والشّواهد والأفعال والمعتقدات.

كما تُعرّفهُ (السّيد،١٩٩٥) بأنّهُ: الفهم والاستدلال، وتقويم الحجج، وفهم الحدث في إطارهِ الصّحيح، مما يسمح بتخليصه مما لا يرتبط بهِ.

بينما يُعرّفهُ (قطامي وقطامي،٢٠٠٠) بأنّهُ: قدرة الفرد الذّاتية على التّعامل مع ما يُعطى إليهِ أو يُطلب منهُ أداؤه، حيثُ أنّهُ لا يأخذ كلّ ما يصل إليهِ كمسلمات، بل عليهِ النّظر فيهِ وتكوين رأياً شخصيًا مستندًا إلى اثباتات ذاتيّة مُقنعة بقبول هذا الأمر ورفضه.

ويعرّف التّفكير النّاقد إجرائيّا في هذا البحث بأنّهُ: القدرة على تحليل المعلومات، تقييم الحجج، واستخلاص استنتاجات منطقية بناءً على الأدلة المُتاحة.

العلوم الإنسانيّة: هيَ مجموعة من التّخصصات الأكاديمية الّتي تُدرس جوانب التّجربة البشرية، بما في ذلك التّاريخ، الفلسفة، الأدب والفنون. وتهدفُ إلى فهم الإنسان وسلوكه وتطوير الفكر النّاقد. (معياري،٢٠١٣).

تُعرّف العلوم الإنسانيّة إجرائيًا في هذا البحث على أنها: التّخصصات الأكاديمية الّي تشمل الدّين، التّاريخ والمدنيات والتي تُدرس في المرحلة الثانوية بمدارس البجروت في شرقي القدس، الّتي تعتبر جزءًا أساسيًا من المنهاج الدّراسي.

المرحلة الثانوية: هي المستوى التّعليمي الّذي يلي المرحلة الإعدادية، تهدفُ إلى إعداد الطّلبة أكاديميًا ومهنيًا بهدف الالتحاق بالتعليم العالي أو سوق العمل، والتي تشمل عادةً الفئة العمرية ما بين ١٥-١٨ سنة (معياري، ٢٠١٣).

تعرّف المرحلة التعليمية إجرائيًا في هذا البحث على أنّهُ: المرحلة التعليمية التي تلي المرحلة الأساسية وتسبق التعليم الجامعي، وتستهدف الطلبة في الفئة العمرية ما بينَ ١٥-١٨ الّتي تتطور فيها مهارات التّفكير العُليا والقدرة على التحليل والتركيب.

مدارس البجروت في شرقي القدس: هي مؤسسات تعليميّة تُقدم منهج وبرامج دراسيّة تهدفُ إلى تأهيل الطّلبة لاجتياز امتحانات " البجروت" وهي امتحانات إسرائيلية تمنح شهادة استحقاق لدخول الجامعات (سليمان، ٢٠١٢). أما تعريفها إجرائيًا فهي المدارس الثانوية الواقعة في شرقي القدس والتي تتبع المنهاج الإسرائيلي، وتُعد الطلبة للامتحان النهائي المعروف باسم "البجروت". هذه المدارس قد تكون ضمن القطاع الخاص أو تابعة لمدارس المعارف والبلدية.

شرقي القدس: شرقي القدس هي المنطقة الشرقية من مدينة القدس التي كانت تحت الحكم الأردني بين عامي ١٩٤٨ و١٩٦٧، وتشمل البلدة القديمة والمناطق المحيطة بها، وتعدّ ذات أهمية دينية وسياسية كبيرة. (سليمان ،٢٠١٢).

الإطار النّظري للدراسة والدّراسات السّابقة:

المحور الأول: التّفكير النّاقد: المفهوم والنّظريات

يُعدّ التفكير الناقد من أبرز المفاهيم في الفكر التربوي والنفسي المعاصر، وقد حظي باهتمام واسع من قِبل الباحثين والمنظّرين في مجالات التربية وعلم النفس. تتعدد تعريفاته وتتنوع وجهات النظر حوله، لكنها تتقاطع في جوهر مشترك يتمثل في القدرة على التفكير المتأمل والموضوعي المبني على التحليل والتقييم المنطقي للأدلة المتاحة (Paul & Elder, 2019). ويُعرَّف التفكير الناقد عمومًا بأنه "القدرة على تحليل المعلومات وتقييم الحجج واستخلاص الاستنتاجات المنطقية استنادًا إلى الأدلة المتوفرة"، كما يُعرّف أيضًا بأنه "القدرة على التفكير الواضح والعقلاني، وفهم العلاقات المنطقية بين الأفكار (Facione, 1990).

ويرى روبرت إينيس (Ennis, 1987) أن التفكير الناقد هو "تفكير عقلاني متأمل يركّز على تحديد ما ينبغي تصديقه أو القيام به"، ويُدرج مجموعة من المهارات الضرورية لممارسته، مثل: فهم جوانب القضايا، وتوضيح الغموض، واختبار النتائج، وصياغة الأسئلة ذات القيمة، ووضع معايير للحكم على صحة الاستنتاجات. بينما وضع بيتر فاشوني (Facione) نموذجًا يضم ست مهارات أساسية: التفسير، والتحليل، والتقييم، والاستدلال، والشرح، والتنظيم الذاتي (Facione, 1990). وقد قدم كل من ريتشارد بول ولينداا إلدر (Paul & Elder) تعريفًا للتفكير الناقد بوصفه "عملية تهدف إلى تحسين جودة التفكير من خلال التحكم في بنيته وتطبيق معايير فكرية عليه". ويركز نموذجهما على ثلاث مكونات رئيسية: ١. عناصر التفكير: (الهدف، والسؤال، والمعطيات، والافتراضات، ووجهات النظر، والاستنتاجات، والآثار المترتبة)، ٢. المعايير الفكرية: (الوضوح، والدقة، والصحة، والربط، والعمق، والاتساع، والمنطق، والأهمية، والعدالة)، ٣. السمات الفكرية: مثل التواضع الفكري، والشجاعة الفكرية، والنزاهة، والمثابرة، والثقة في المنطق (Paul & Elder, 2019). بينما يرى هوت (Huitt, 1998) أن التفكير الناقد هو القدرة على تحليل الحقائق، وتنظيم الأفكار، وتحديد الآراء، وإجراء

المقارنات، والوصول إلى الاستنتاجات، وتقييمها، وحل المشكلات. أما جون ديوي فيُعدّ من أوائل من تناولوا التفكير الناقد، حيث ركّز على تأجيل إصدار الأحكام حتى التحقق من الوقائع، معتبرًا أن عملية التحقق هي جوهر التفكير التأملي(Dewey, 1933). تُظهر هذه التعريفات، على الرغم من تنوعها، إجماعًا على أن التفكير الناقد يتضمن عمليات تحليل وتقييم واستدلال منطقي بناءً على الأدلة، ويهدف إلى اتخاذ قرارات مستنيرة وحل المشكلات. بينما Bailin (٢٠١٩) تعرّفهُ: " بالتفكير الهادف الذي يسعى للوصول الى حكم ويتطلب الدقة، فهم المفاهيم الأساسية في التفكير والنقاش، والتكيف مع مجال معرفي محدد.

تشير دراسات (Halpern,2018)إلى أنّ معظم الأشخاص في أغلب المواقف لا يفكرون بشكل ناقد. يشاركهّا دراسات كينيدي وزملائه (Kennedy 2021) وفان غيلدر (Van 2015) استنتاجًا مشابهًا بأن العديد من البالغين يفتقرون إلى المهارات اللازمة للتفكير الناقد. وأنهم "باحثون عن الأنماط ورواة قصص" عند الحديث عن كيفية توصلهم إلى استنتاجات.

حيث تقترح (Halpern,2018)في دراستهما: النّظر إلى التّفكير النّاقد كنموذج للذكاء العملي، أي كنوع من التفكير الذي يُمكّن الفرد من حلّ المشكلات في العالم الحقيقي. وفقًا لها، فإن الذكاء (النظري) المرتفع ليس بالضرورة مرتبطًا بقدرة أفضل على التعامل مع مشكلات الحياة الواقعية. فحتى الأشخاص الأذكياء معرضون للتحيزات الفكرية التي تقودهم إلى استنتاجات خاطئة. وتضيف أنّ ما يسهم في تحسين التعامل مع مشكلات العالم الحقيقي (سواء كانت شخصية، مهنية، أو عالمية) هي المهارات المطلوبة للتفكير الناقد: التحليل، التقييم، التفسير، الاستنتاج الاستقرائي والاستنتاجي، حل المشكلات الإبداعي، ومراقبة العمليات الميتا-معرفية. ويرون أن تطوير هذه المهارات من خلال التعليم سيؤدي إلى جاهزية أكبر لمواجهة تحديات العالم الواقعي. ولتوضيح مفهوم التفكير الناقد، وسّعت هالبرن تعريفه وأبرزت المهارات الأساسية التي يقوم عليها التفكير الناقد. وفقًا لتعريفها الموسّع: "هي تلك المهارات الإدراكية التي تزيد من احتمالية تحقيق نتائج مرغوبة. تفكير هادف، متزن، موجه نحو هدف - وهو نوع التفكير المتضمن في حل المشكلات، صياغة الاستنتاجات، حساب الاحتمالات، واتخاذ القرارات عندما

يقوم المفكر بتوظيف المهارات بشكل مدروس وفعّال وفقًا للسياق ونوع المشكلة المطروحة."

المحور الثّاني: التّفكير الّناقد وفق النّهج التّربوي

تمت مناقشة التفكير الناقد أيضًا من قبل باحثين في المجال التربوي. وتتميز المقاربة التربوية عن المقاربتين الفلسفية والنفسية بكونها تستند إلى سنوات من الخبرة العملية في المدرسة والتجارب العملية في عمليات تعلّم الطلاب (Sternberg 2016).

تعتمد غالبية النقاشات في مجال التعليم، التي تتناول تعليم وتقييم التفكير الناقد، على تصنيف بلوم وزملائه. حيثُ يشمل تصنيف بلوم ثلاث مجالات للتعلم: الإدراكي، العاطفي، والنفسي-الحركي (Bloom 1956)، ومن بين هذه المجالات يُعتبر المجال الإدراكي الأكثر صلة بمناقشة التفكير الناقد.

يتكون التصنيف الخاص بالمجال الإدراكي من ست مستويات من التفكير، مرتبة بشكل تدريجي من الأبسط إلى الأكثر تعقيدًا، بحيث يعتمد تحقيق مستوى إدراكي عالٍ على تحقيق المستويات التي تسبقه. يعتمد تصنيف بلوم على الافتراض بوجود مهارات عقلية أساسية يمكن من خلالها تطوير مهارات عقلية أكثر تقدمًا. عادةً ما يتم تمثيل المستويات المختلفة بواسطة هرم يُعرف باسم "هرم تصنيف بلوم".

القدرة الإدراكية على التذكر، التي تقع في قاعدة الهرم، تشير إلى القدرة على استرجاع المعلومات، الحقائق والمصطلحات التي تم تعلمها من الذاكرة. يليها القدرة على الفهم، وهي قدرة أساسية لتفسير وترجمة المعرفة المكتسبة إلى معنى، ويُقصد هنا أدنى مستوى من الفهم، حيثُ يتمكّن الطّالب من معرفة المادّة أو الفكرة المقدمة له واستخدامها دونَ الرّجوع بالضرورة إلى مواد أخرى.

القدرة على التطبيق تشير إلى الحالة التي يُستخدم فيها المعرفة الحالية في موقف جديد. يتطلب ذلك من الطالب إيجاد حلّ لموقف لم يواجه من قبل باستخدام المعرفة المتوفرة لديه. أما القدرة على التحليل، فتشير إلى تفكيك المادة التعليمية إلى عناصرها وفهم العلاقات بين هذه العناصر. يتعين على الطالب في هذه المرحلة التمييز بشكل مستقل بين الأساسي والثانوي، بين الحقائق والافتراضات، وهكذا. التركيب يشير إلى القدرة على دمج العناصر في منتج كامل وأصلي من إبداع الطالب (القدرة على

الإبداع). وأخيرًا، القدرة على التقييم تتعلق بقدرة الطالب على تقييم الأفكار، الأفعال، الحلول وغيرها، والقدرة على تقديم المعايير التي يعتمد عليها في حكمه.

يستخدم تصنيف بلوم في ممارسات التدريس وتقييم القدرات الإدراكية المفصلة. وتُعتبر المهارات الثلاث الموجودة في قمة الهرم: التحليل، التركيب، والتقييم، مرتبطة بالتفكير الناقد (Kennedy 2021)، مما يعكس الفهم بأن التفكير الناقد يتطلب أيضًا التفكير الإبداعي. في عام ٢٠٠١، تمت مراجعة تصنيف بلوم، حيث تم تعديل أسماء القدرات وترتيبها. على أن تُصنَّف القدرات كالتالي: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقييم، والإبداع. في هذا التصنيف الجديد، أصبحت الإبداع في المرتبة الأخيرة، بينما تحرك التقييم إلى المرتبة الخامسة. ربما يُعكس هذا التغيير العلاقة المتبادلة والحوار المستمر بين هاتين المهارتين: التفكير النّاقد والتفكير الإبداعي.

يُعدّ تصنيف بلوم المعاد (Anderson & Krathwohl, 2001) إطارًا أساسيًا لفهم أبعاد التفكير الناقد. وهو نسخة محدثة من النسخة الأصلية (١٩٥٦). الطبقات الست المعترف بها هي:

١. تذكّر: استرجاع الحقائق من الذاكرة، وهو ضرورة لبناء معرفة متينة.
٢. فهم: إعادة صياغة المعلومات وفهم المعنى والمضمون.
٣. تطبيق: استثمار المعرفة لحل المشكلات في سياقات جديدة.
٤. تحليل: تقسيم المعرفة إلى عناصر لفهم العلاقات بين الأجزاء.
٥. تقييم: إصدار أحكام باستخدام معايير وضوابط دقيقة.
٦. إنشاء/إبداع: أعلى مستوى معرفي، إذ يُتيح صياغة أفكار ومخرجات جديدة.

وهذا النموذج هو أساس الأداة المستخدمة في هذه الدراسة.

المحور الثاني: العلوم الإنسانية وسياق الدراسة في شرقي القدس

تُعدّ العلوم الإنسانيّة، بما في ذلك الدّين والتّاريخ والمدنيات، حجر الزاوية في تنمية التّفكير النّاقد وتشكيل الهوية. في تدريس التاريخ، لا يقتصر الهدف على حفظ الحقائق، بل يمتد إلى تنمية التفكير الناقد من خلال البحث والتقصي والتحليل وإصدار الأحكام (Hailat et al., 2009). كما يساعد تدريس التّاريخ على ربط الماضي بالحاضر والمستقبل، مما يمنح الطلبة فهمًا أعمق لتطور المجتمعات والقضايا المعاصرة

(سليمان، ٢٠١٢). أما في تدريس المدنيات (التربية المدنية)، فإن التركيز ينصب على تشجيع الطلبة على التفكير المستقل، وفهم وجهات النظر المختلفة، والتمييز بين الحقائق والآراء، والمشاركة في النقاشات والحوار البناء. هذه المهارات ضرورية لإعداد مواطنين فاعلين قادرين على تحليل القضايا المجتمعية واتخاذ قرارات مستنيرة (إفليس، ٢٠١٤). وفي سياق التربية الإسلامية (الدين)، يمكن أن تساهم هذه المادة بفعالية في تنمية التفكير الناقد من خلال تدبر النصوص الشرعية وتقويمها، وتنمية الإيمان الناتج عن استخدام العقل والتفكير والتأمل (عبد اللطيف والآخرون، 2023).

تشهد المرحلة الثانوية في شرقي القدس تنوعًا في الأنظمة التعليمية المعتمدة، إذ تتوزع المدارس بين التي تعتمد المنهج الفلسطيني الأصلي، وأخرى تستخدم ما يُعرف بالمنهج الفلسطيني المُعدّل، بالإضافة إلى مدارس تعتمد منهاج البجروت الإسرائيلي. تُعد شهادة البجروت مهمة في هذه المنطقة لأنها تفتح أمام الطلبة آفاقًا للدراسة الجامعية في جامعات الداخل، وتوفر لهم فرصًا مهنية مختلفة. وتعكس هذهِ التّنوعات التعليمية التحديات السياسية والاجتماعية التي تواجه النظام التعليمي في القدس الشرقية، مما يؤدي إلى تباينات في جودة التعليم ومسارات الطلبة (قدح، ٢٠٢٤).

تعاني مدارس شرقي القدس من تحديات هيكلية وبنيوية تؤثر على جودة التعليم، مثل نقص الفصول الدراسية والاكتظاظ، إضافة إلى افتقار بعض المدارس إلى الموارد التعليمية والتكنولوجية الحديثة .وتؤدي هذه الظروف إلى تأثير سلبي على تحصيل الطلبة ومعدلات نجاحهم في امتحانات الثانوية العامة، خاصة في ظلّ تعدد المناهج واختلاف معايير التقييم بين المدارس التي تعتمد البجروت وتلك التي تعتمد المناهج الفلسطينية (Amim, 2022). كما تواجه هذه المسارات التعليمية تفاوتًا اجتماعيًا واضحًا، خاصة في مهارات اللغة العبرية التي تشكل حاجزًا أمام بعض الطلبة، بالإضافة إلى الفوارق الاقتصادية التي تحد من قدرة بعض الأسر على توفير الدعم الأكاديمي اللازم (Resh & Blass, 2019).

يشيرُ معياري (٢٠١٣)، في كتابهِ: مناهج التّعليم العربي في إسرائيل إلى حدود استخدام التفكير الناقد في تدريس مادّة المدنيات في المرحلة الثانوية بالرغم من انه يتضمن بعض العناصر التي تدعم التفكير الناقد كونه يركز على تلقين المادّة وليس تحليلها بعمق. ويضف أيضاً بالنسبة لمادة التاريخ بأن هناك محدودية في استخدام

التفكير الناقد. بسبب غياب التنوع في السرد التاريخي حيث يُسمح استخدام التفكير الناقد بناء على المادة المطروحة فبالتالي الطالب إطار معرفي جزئي من مناقشة وتحليل.

ويضيف صوالحة (٢٠٢٠) أنه: لا يوجد اتفاق بين الباحثين حول مهارات التفكير الناقد ولعل ذلك يرجع الى طبيعة نوع هذا النوع من التفكير لما يتضمنه من مظاهر عدّة فبعض مهارات التفكير الناقد تتضمن سلوكاً معرفيّاً والبعض الاخر يتضمن سلوكاً انفعاليّاً كما يتضح أنّ هناك تشابهاً أو التقاء بين مهارات التفكير الناقد وخطوات حلّ المشكلات وأنواع أطر التفكير الأخرى.

وفي دراسة أُجريت في إطار تدريس المدنيات والمواطنة لطلاب في سن العاشرة في اليونان وركزت على تدريس حقوق الإنسان، تبين أن الفريق التعليمي يركز على تدريس المحتوى ويتجنب تدريس التفكير الناقد (Noula ٢٠١٨). وفقًا للباحثة نولا، أظهرت المقابلات مع الفريق التعليمي أن موضوع التفكير الناقد كان يتكرر في المحادثات، ولكن في الواقع – خاصة بسبب توقعات أولياء الأمور – كان الفريق يتجنب التطرق إلى الموضوع في الصف ويركز على تدريس محتوى برنامج الدراسة. في دراسة مماثلة أجريت في التعليم الثانوي في اليونان (Bikos 2018)، تم اكتشاف جوانب مشابهة في تدريس المدنيات والمواطنة: البرنامج الدراسي موجه نحو المعرفة وليس التفكير الناقد حولها، وتركز أساليب التدريس أيضًا على المعرفة. يقترح الباحث بيكوس عرض مواقف حقيقية ومعقدة على الطلاب تتضمن حقوقًا متناقضة، وتمكينهم من التعامل مع أسئلة أخلاقية واجتماعية في دروس التربية.

المحور الثّالث: تعليم التّفكير النّاقد في مراحل التّعليم المختلفة:

وفقًا لنظريات التّطور الكلاسيكية، تتطور مهارات التّفكير – بما في ذلك التفكير الناقد – في مراحل متأخرة نسبيًا من الطّفولة وفي مرحلة المراهقة. لذلك، نادرًا ما يتمّ التّركيز على تنمية التفكير النّاقد في المراحل العُمريّة الصّغيرة. الا أن ليبمان (Lipman) في الثمانينيات من القرن العشرين يمكن للطلبة من جميع الأعمار اكتساب التفكير الناقد، ولكن من المهم تكييف أساليب التدريس لتناسب أعمارهم. يتجسد هذا النهج في برنامج تدريس الفلسفة للأطفال الذي طوره.

Ennis (١٩٨٧) تشيرُ إلى أنّ يتمّ دمج التّفكير الناقد عادةً في المناهج الدراسيّة في مراحل التّعليم الثّانوي، مثلًا في دراسة العلوم الإنسانية المدنيات، التاريخ، والدّين. وتضيف أنّ هدف تدريس التّفكير النّاقد هو تعزيز الالتزام منذ الصغر بالموضوعية، الوضوح، والدقة، وكذلك تنمية القدرة على اتخاذ قرارات عادلة ومدروسة.

في دراسة أُجريت في مدرسة ابتدائية في إندونيسيا، عمل الطلبة على مشروع في مجال العلوم يعتمد على التعلم القائم على المشروعات (PBL). تم تكييف المشروع ليتناسب مع أعمارهم وركز على مشكلات مألوفة لهم من حياتهم اليومية (Hartini 2019). شمل سير العمل مهام فردية، عمل جماعي، وعرض المشروع أمام الصف. في اختبار التفكير الناقد الذي أُجري قبل التدخل وبعده، طُلب من الطبة شرح إجاباتهم بالتفصيل، تبرير استنتاجاتهم، وتوضيح عمليات العمل التي قاموا بها، بما في ذلك شرح اختيار أساليب العمل والإجراءات التي تم اتخاذها. أظهرت النتائج أن هذا التدخل حسّن مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، وساعدهم على التعامل بشكل مستقل مع المشكلات وتقييم عمل زملائهم.

المحور الرّابع: دمج التفكير الناقد في تدريب معلمي المستقبل والتطوّر المهني للمعلمين:

يُعتقد أن التفكير الناقد الذي يتم ترسيخه بين أعضاء الفريق التعليمي هو شرط أساسي لتعليم التفكير الناقد للطلبة ومع ذلك، تظهر الدراسات أن معلمي المستقبل وكذلك المعلمين والمعلمات لا يظهرون الكثير من التفكير الناقد، بل إنهم يخشون منه ومن ظهور هذا النوع من التفكير بين الطلاب.

هناك بعض التفسيرات الرئيسية لهذا الاكتشاف: أولاً، يبدو أنه في عملية تدريب معلمي المستقبل لا يتم دائمًا التركيز على التفكير الناقد؛ ثانيًا، حتى عندما يتم التطرق بشكل صريح للتفكير الناقد في عملية التدريب، مثلًا في إطار تدريس أسلوب التربية الحوارية، يشعر فريق التدريس ومعلمو المستقبل أن مهمتهم العملية في الصف هي نقل المادة التعليمية وليس مناقشتها مع الطلاب. علاوة على ذلك، يظهر لديهم شعور بأن مثل هذا النقاش سيتعرض للانتقاد لأنه لا يسهم في تحسين الإنجازات المتوقعة للطلاب؛ ثالثًا، يُنظر إلى التفكير الناقد كأحد الأسس الأساسية في العلم والفلسفة، لكن معلمي المستقبل والفِرق التعليمية في المجتمعات المحافظة، خاصة في المجتمعات غير

الغربية، يشعرون أن التفكير الناقد هو قيمة استعمارية غربية. من وجهة نظرهم، يتم فرض هذه القيمة عليهم من الخارج، وتُهدد القيم التقليدية المرتبطة بالدين، والهوية الوطنية، والأدوار الجنسانية. وبالتالي، الفرضية هي أن فرق التعليم في مثل هذه المجتمعات تميل إلى فرض الرقابة على التفكير الناقد في الصفوف.

في دراسة أجريت في الولايات المتحدة، وجد أن المعلمين والفِرق التعليمية يعترفون بأهمية التفكير الناقد لتطور التعلم ويدركون تصريحات نظام التعليم التي تدعم تطوير التفكير الناقد (Stewart ٢٠١٩). ومع ذلك، يميلون إلى الالتزام بالمنهج الدراسي القائم على نقل المعرفة ويخافون من أساليب التدريس التي تركز على الحوار مع الطبة في الصف. تقترح الباحثة ستيوارت تعزيز التفكير الناقد بين المعلمين من خلال دمج عمليات التفكير التأملي في الدورات التدريبية الخاصة (مثل الندوات التي تطرح مناظرات). في إطار بحثها، قامت بتخطيط وتنفيذ مثل هذه المناظرات، حيث قدم طالب أو طالبة مشكلة او معضلة في التدريس نشأت خلال فترة التدريب، وعرض زملاؤهم حلولًا لها. بالإضافة إلى ذلك، قامت المحاضرة في الندوة بتنظيم مناقشات تأملية حول المعضلات المعروضة مع بعض المتحدثين في وقت لاحق. تم العثور على أن هذه المناقشات ساعدت المشاركين في معالجة الاقتراحات التي تلقوها من زملائهم وتوسيع آفاقهم في العمل. كما استفاد المشاركون الآخرون من المناقشات، بما أن المشكلة لم تتعلق بهم بشكل مباشر، كان لديهم مساحة أكبر للتفكير في المعضلات بانفتاح واقتراح مجموعة واسعة من الحلول.

تشير دراسة أُجريت في سنغافورة إلى أن التصور الثقافي السائد هناك يعتبر التفكير الناقد في سياق التعليم بمثابة نقد للمعرفة الحالية وللسلطة المسؤولة عن المعرفة (Tan ٢٠١٧). بمعنى آخر، يُنظر إلى التفكير الناقد كأنه تحدٍ لنظام التعليم واعتداء على فرق التدريس والسلطة المسؤولة عن بناء المناهج الدراسية. لذلك، يتم خضوع أي تفكير ناقد في مؤسسات التعليم في سنغافورة للرقابة الخارجية وللرقابة الذاتية من قبل المعلمين والمعلمات.

وجدت هذه الدراسة أيضًا أن المعلمين المشاركين في دورة للتفكير الناقد يعانون من التنافر المعرفي عندما يتعين عليهم الدفاع عن مواقفهم، بسبب الخوف من

أن يتم اعتبارهم تحديًا للسلطة. يفضل البعض منهم الوصول إلى توافق في الآراء في مجموعة الدراسة بدلاً من الدفاع عن مواقفهم. في المقابلات التي أُجريت معهم، اقترح بعضهم تعليم التفكير الناقد في مجموعات من الطلبة بدون حضور المعلم – أي بدون السلطة المراقبة. واقترح آخرون إنشاء بيئات آمنة حيث يتم تعليق الحكم على التفكير الناقد نفسه، بينما اقترح آخرون الفصل بين المعرفة التصريحية (التي تكون أكثر مقاومة للتفكير الناقد) والمعرفة الوظيفية – تفسير المعرفة التصريحية من خلال استخدامها – حيث يمكن أن يتم التفكير الناقد حولها. اقترح الباحث بعرض جوانب من التفكير الناقد لمعلمي المستقبل وفرق التعليم في إطار التطوير المهني التي تعزز التعاون والثقة، وبذلك التغلب على التنافر المعرفي الذي يعانون منه وتمكينهم من استخدام أدوات التفكير الناقد وتعليمها أيضًا.

وفي دراسة أُجريت في عمان حول معلمي المستقبل في التخصصات العلمية، وُجد ارتباط سلبي بين التصورات المحافظة الدينية والقومية والجندرية وبين مدى قبول التفكير الناقد. (Ladewig٢٠١٧)

أوصت الباحثة بأنه في برنامج تدريب معلمي المستقبل، يجب ألا يتم التناقض بين تصورات الغرب، العقلانية، والموضوعية وبين التصورات التقليدية، بل يجب الاعتماد على التصورات التقليدية نفسها – في هذه الحالة، التصورات من تقاليد التفسير الديني – لجعل معلمي المستقبل يدركون أهمية التفكير الناقد. وأخيرًا، قام فريق بحثي من الـ OECD بإعداد كتيب لأفراد الفرق التعليمية يتضمن أدوات لتطوير مهارات التفكير الناقد والإبداعي في مجموعة متنوعة من المجالات الدراسية والفئات العمرية (Vincent ٢٠١٩). ميزة استخدام هذه الأدوات هي سهولة الوصول إليها، ولكن في المقابل، فإنها تقلل من استقلالية فرق التعليم التي تستخدم أدوات لم يطورها أفرادها بأنفسهم.

منهجية الدراسة

منهج وتصميم الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي (Descriptive Analytical Method) الذي يُعنى بوصف الظاهرة او المشكلة البحثية في صورتها الراهنة من خلال

جمع البيانات عنها وتحليلها وتفسيرها، وقد تم توظيف هذا المنهج بدقّة لقياس مستوى استخدام التفكير الناقد.

مجتمع الدراسة وعينتها

مجتمع الدراسة: يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم الإنسانية (تاريخ، دين، مدنيات) في المرحلة الثّانوية بمدارس شرقي القدس خلال العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥. والبالغ عددها ٧٨ مدرسة وفقًا لبيانات وزارة التّربية والتّعليم. وتم تحديد المدارس المعتمدة فقط على منهاج التعليم الإسرائيلي (البجروت) ضمن النطاق الجغرافي لشرقي القدس والتي يبلغ عددها ١٨ مدرسة ثانوية. المبرر لاعتماد المدارس التي تُدرّس نظام البجروت في شرقي القدس كونها تُعدّ المدارس الرسمية والمعترف بها من قبل وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية، وهي تخضع لإشراف مباشر من الوزارة من حيث المناهج، التقييم، وتدريب المعلمين. كما أن خريجي هذه المدارس يتأهلون للحصول على شهادة بجروت معترف بها على المستوى الجامعي والمهني، ما يمنحهم فرصًا تعليمية واجتماعية مختلفة مقارنة بخريجي مدارس لا تتبع هذا النظام.

حجم العينة وطريقة اختيارها:

تمّ اختيار العينة بطريقة قصدية تماشياً مع هدف الدراسة؛ حيث تم تخصيص ٣ معلمين لكل تخصص في كل مدرسة، وبما أن عدد المدارس هو (١٨) مدرسة، فإن إجمالي عدد أفراد العينة المستهدفة هو (٥٤) معلّمًا ومعلمة. حيث روعيَ في اختيارهم توافر المعايير الآتية:

- ☒ العمل في المرحلة الثانوية بمدارس تعلم المنهاج الإسرائيلي "البجروت" شرقي القدس.
- ☒ تدريس أحد التخصصات الإنسانية المشار إليها.
- ☒ الموافقة المسبقة على المشاركة في الدراسة.

جدول ١ : يُوضح خصائص العينة للتوزيع التكراري والنسب المئوية لأفراد العيّنة تبعًا لبعض الخصائص الديموغرافية:

الجدول 1 الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة المئوية
الجنس	أنثى	39	72.2%
	ذكر	15	27.8%
	المجموع	٥٤	%١٠٠
المؤهل العلمي	بكالوريوس	15	27.8%
	ماجستير	34	63.0%
	دكتوراه	5	9.2%
	المجموع	٥٤	%١٠٠

يُلاحَظ من الجدول أعلاه أنّ غالبية أفراد العينة من الإناث (٣٩ معلمة) بنسبة بلغت نحو (٧٢.٢%)، في حين بلغ عدد الذكور (١٥ معلماً) بنسبة(27.8%) . ويتّضح أنّ أغلب أفراد العينة من حملة الماجستير(٣٤ معلماً/معلمة) بنسبة (٦٣.٠%)، يليهم حملة البكالوريوس (١٥) بنسبة (٢٧.٨%)، ثم حملة الدكتوراه (٥) بنسبة(9.3%)

أداة الدراسة

أولا: الاستبانة الأصلية

استبانة كابلاريك وزملائه (Critical Thinking Questionnaire - CThQ) إحدى الأدوات القياسية المصمّمة لقياس مهارات التفكير الناقد لدى المراهقين والبالغين.

مسوّغات اختيار الأداة: تنبع أهمية اختيار أداة (Critical Thinking Questionnaire - CThQ) من أدائها المرتفع في قياس مهارات التفكير الناقد استنادًا إلى تصنيف بلوم للأهداف التعليمية (التذكّر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقييم، الإبداع) (Bloom, 1956)، إذ أظهرت نتائج الدراسات التحكيمية والسيكومترية (على عيّنة من ١٩٨ فردًا) وصول مستوى الثبات إلى ٠.٨٧٧ وفق معامل كرونباخ ألفا. كما تتميز الأداة بسهولة التطبيق ووضوح أساليب التصحيح، ما يتيح إجراء التعديلات والمواءمات عند ترجمتها إلى لغاتٍ أخرى. وبالفعل توفّر منها نسخ بلغات أوروبية وآسيوية مختلفة (البيلاروسية، والتشيكية، والإنجليزية، والألمانية، والهندية، والإيطالية، والبولندية، والبرتغالية، والسلوفاكية، والتركية)، غير أنّها لا تزال تفتقر إلى النسخة العربية، الأمر

الذي يملي على الباحثين العرب فرصة مواءمتها وتعريبها لسد هذه الفجوة وضمان استخدام أداة قياسية رصينة لقياس التفكير الناقد في السياق العربي.

ثانيًا: تطوير الصيغة العربية للاستبانة

نظرًا لكون النسخة الأصلية كُتِبت باللغة الإنجليزية، فقد خضعت الأداة لسلسلة من الإجراءات للتأكّد من صلاحيتها للاستخدام في البيئة العربية:

١. الترجمة والتكييف

الترجمة الأوّلية :

قام مترجمون مختصّون في المجال التربوي بنقل عبارات الاستبانة إلى اللغة العربية بدقّة لفظية واصطلاحية، مع ضبط العبارات ثقافيًا وبيئيًا.

التحكيم والمراجعة :

عرضت الترجمة على مجموعة تحكيم من أكاديميين ذوي خبرة في القياس والتقويم والتربية؛ لإبداء الملاحظات حول درجة الوضوح والصلاحية.

الترجمة العكسية :

إعادة ترجمة النسخة العربية إلى اللغة الإنجليزية للتحقق من تطابق المعاني مع النسخة الأصلية.

الإخراج النهائي :

بعد جمع الملاحظات وتصويب الصياغة، جرى الاستقرار على النسخة العربية للاستبانة متضمنةً ٢٥ بندًا متوزّعة على الأبعاد الستّة. روعيَ في الصياغة مدى ملاءمة المصطلحات للفئة المستهدفة (معلمو العلوم الإنسانية) وزمان وموقع التطبيق (شرقي القدس).

٢. الصدق (Validity)

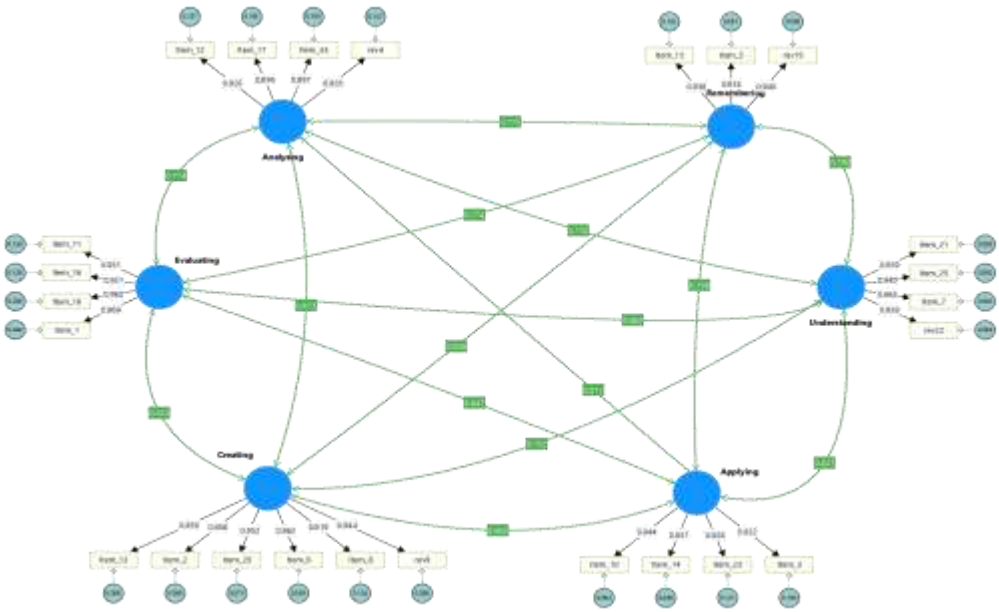
أ. الصدق الظاهري:

يشير مفهوم الصدق الظاهري إلى مدى وضوح بنود المقياس وارتباطها بالمتغير أو السمة التي يقيسها الباحث عُرِضت النسخة الأولية للاستبانة على ثلاثة محكّمين من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات التربية وعلم النفس (أستاذ جامعي، وثلاثة باحثين

من ذوي الخبرة في القياس والتقويم). لإبداء آرائهم حول صياغة البنود، وملاءمة اللغة والمصطلحات لسياق معلمي العلوم الإنسانية في شرقي القدس.

ب. الصدق العاملي (التحليل العاملي التوكيدي)

تمّ إجراء التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من البنية العاملية للتأكد من أنّ استبانة التفكير الناقد تقيس فعليًا البنية المفترضة أي التفكير الناقد بأبعاده المتعددة. أشارت النتائج إلى وجود ستة عوامل كامنة تمثل الأبعاد الرئيسية للمقياس وهي: التحليل(Analyzing) ، التقييم(Evaluating) ، الإنشاء(Creating) ، التطبيق (Applying)، الفهم(Understanding) ، والتذكر(Remembering) . تم استخدام الباحثون برنامج JASP (الإصدار ١٩) لإجراء التحليل العاملي التوكيدي بطريقة الطريقة القصوى في الاحتمالية(Maximum Likelihood – ML) . وتم رسمه في برنامج SmartPLS 4، ويوضح الشكل (١) نموذج التحليل العاملي التوكيدي مع معاملات المسار المعيارية



الشكل (١) نموذج التحليل العاملي التوكيدي للاستبانة

مؤشرات جودة المطابقة(Model Fit Indices)

أظهرت مؤشرات جودة المطابقة قيماً جيدة تدعم صحة النموذج:

الجدول 2 مؤشرات جودة المطابقة

معيار الملاءمة	القيمة
قيمة كاي-تربيع(X^2)	323.569
درجات الحرية(df)	260
قيمة الاحتمالية(p)	0.004
مؤشر المطابقة المقارن(CFI)	0.971
مؤشر تاكر-لويس(TLI)	0.966
الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ(RMSEA)	0.067
خطأ الجذر المربع المعياري(SRMR)	0.035

تشير العديد من مؤشرات النموذج إلى ملاءمة جيدة، قيمة كاي تربيع = (χ^2) 323.569بدرجة حرية260 = (df) ، وبلغت0.004=p ؛ وتعدّ هذه القيمة دالّة إحصائيًا، ومؤشر المطابقة المقارن0.971 = (CFI) ، ومؤشر تاكر لويس0.966 = (TLI) ، وتشير هذه القيم (أعلى من ٠.٩٥) إلى مطابقة ممتازة للنموذج (Hu & Bentler, 1999). والجذر التربيعي للمتوسط التربيعي للخطأ التقريبي 0.067 = (RMSEA) مع فاصل ثقة ٩٠% [٠.٠٣٩، ٠.٠٩٠]، وهي قيمة ضمن المجال المقبول(0.08>) . بينما مؤشر = SRMR 0.035، وهو أقل بكثير من الحد القياسي (٠.٠٨)، ما يعكس مطابقة جيّدة .بشكل عام، أظهرت أغلب المؤشراتCFI) ، TLI، SRMR، RMSEAمستويات تُصنَّف غالبًا بين جيدة وممتازة، ما يعزّز من الصدق البنائي للأداة.

معاملات التشبع المعيارية(Factor Loadings)

الجدول 3 تشبعات الفقرات على العوامل

العامل	المدى	الدلالة الإحصائية
التحليل	0.896 - 0.926	< 0.001
التقييم	0.921 - 0.969	< 0.001
الابداع	0.919 - 0.962	< 0.001
التذكر	0.936 - 0.955	< 0.001
الفهم	0.939 - 0.965	< 0.001
التطبيق	0.928 - 0.944	< 0.001

تراوحت معظم معاملات التحميل (Loadings) بين ٠.٨٩٦ و٠.٩٦٩، وكلّها دالّة عند مستوى($p<.001$) ، ما يشير إلى ارتباط قوي ودقيق بين البنود وعواملها. يعكس ارتفاع الأوزان العاملية قدرة البنود على قياس البعد المفترض ضمن نموذج التفكير الناقد بشكل مترابط وصادق.

ج. الصدق التقاربي

متوسط التباين المستخرج(AVE)

الجدول 4 قيم متوسط التباين المستخلص للعوامل

العامل	قيمةAVE
التحليل	0.832
التقييم	0.893
الابداع	0.902
التذكر	0.891
الفهم	0.896
التطبيق	0.875

تراوحت قيم AVE بين ٠.٨٣٢ و٠.٩٠٢ في معظم العوامل، وهي أعلى بكثير من الحد الأدنى المقبول (٠.٥٠) المقترح من فورنيل ولاركر .(Fornell & Larcker, 1981) تشير هذه النتيجة إلى قدرة كل عامل (بُعد من أبعاد التفكير الناقد) على تفسير نسبة عالية من التباين الكلّي لبنوده، مما يدعم الصدق التقاربي(Convergent Validity) .

د. الصدق التمايزي Discriminant Validity

تم التحقق من الصدق التمايزي باستخدام نسبة Heterotrait-Monotrait (HTMT)

الجدول 5 الصدق التمايزي HTMT

التحليل	التقييم	الابداع	التذكر	الفهم	التطبيق
1					
0.771	1				
0.867	0.83	1			
0.779	0.772	0.822	1		
0.736	0.861	0.799	0.794	1	
0.813	0.843	0.862	0.795	0.827	1

تراوحت قيم HTMT بين ٠.٧٣٦ و٠.٨٦٧، وهي جميعها أقل من ٠.٩٠، مما يشير إلى صدق تمايزي مقبول بين العوامل. فالعوامل متداخلة بشكل متوسط، لكنها ليست متطابقة إلى الحد الذي يدمجها في عامل واحد.

بناءً على ما سبق، يمكن الاستنتاج أنّ الصدق البنائي للأداة جيّد جدًا، وأنها تقيس بدقة البنية المتعددة الأبعاد للتفكير الناقد لدى معلمي العلوم الإنسانية في المدارس الثانوية بشرقي القدس.

٣. الثبات (Reliability)

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معاملي الثبات أوميجا وألفا كرونباخ:

الجدول 6 عاملات الثبات للعوامل

العامل	معامل أوميجا(ω)	معامل ألفا(α)
التحليل	0.952	0.951
التقييم	0.971	0.971
الابداع	0.982	0.981
التذكر	0.961	0.958
الفهم	0.972	0.971
التطبيق	0.965	0.965
المقياس ككل	0.993	0.986

جرى قياس معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)ومعامل أوميجا(Omega Coefficient) ؛ إذ تخطَّت جميعها ٠.٩٥ على مستوى العوامل، ووصل المجموع الكلّي إلى نحو ٠.٩٨٦، ما يشير إلى مستوى عالٍ من الثبات والاتساق الداخلي للمقياس.

النسخة النهائية للاستبانة المترجمة

تتألّف الاستبانة في صيغتها النهائية من ٢٥ بندًا، موزّعة على ستة أبعاد أساسية موضح عددها في الجدول ٧.

الجدول 7 محاور وبنود الاستبانة

المحور	عدد البنود	مثال على البنود
التذكر	3	القدرة على استرجاع المعلومات المهمة
الفهم	4	مقارنة الآراء المختلفة

التطبيق	4	استخدام المعرفة المكتسبة في الحياة اليومية
التحليل	4	تحليل العلاقات بين الظواهر المختلفة
التقييم	4	التحقق من صحة المعلومات من مصادر متعددة
الإبداع	6	دمج الأفكار المختلفة لتكوين رؤية جديدة

مقياس التقدير :اعتُمد مقياس ليكرت خُماسي (٥-١)، حيث (١) تشير إلى «لا أوافق بشدّة» أو «لا ينطبق عليّ بتاتًا»، و(٥) تشير إلى «أوافق بشدّة» أو «ينطبق عليّ تمامًا.«

البنود العكسية:

توجد بعض البنود صِيغَت بشكل عكسي) مُشار إليها بحرف (r) في النسخة الأصلية(، بحيث تُعكس الدرجات عند المعالجة الإحصائية. في هذه البنود، تشير الدرجة (١) إلى أعلى درجة من المهارة أو الاتجاه الإيجابي، والدرجة (5) إلى أدناها.

الحصول على الدرجة الكلّية ودرجة كل بُعد :

- ☒ تُجمع الدرجات التي يضعها المجيب لكل بند في البُعد الواحد؛ إذ تمثّل درجة مهارته في ذلك البُعد.
- ☒ الدرجة الكلّية هي حاصل جمع درجات جميع البنود (٢٥ بندًا)، والتي تستخدم لتقدير مستوى التفكير الناقد على نحو إجمالي.

اجراءات جمع البيانات

تم التواصل مع إدارات المدارس الثانوية في شرقي القدس للحصول على الموافقات اللازمة. وزّعت الاستبانات إلكترونيًا عبر رابط مخصّص، ودامت عملية جمع البيانات شهرًا كاملًا (نوفمبر – ديسمبر ٢٠٢٤). استُخدِمت إرشادات واضحة للمشاركين توضّح هدف الدراسة وطريقة الإجابة وحقهم في الانسحاب متى رغبوا. جرى التأكيد على سرية البيانات وعدم استخدامها إلا لأغراض البحث.

اجراءات تحليل البيانات

بعد الانتهاء من جمع الاستبانات، تم ترميز البيانات ورفعها على برنامج (JASP) لإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة، وذلك على النحو الآتي:

- ☒ فحص البيانات: أُجريَ فحص القيم المتطرفة (Outliers) والقيم المفقودة، وأُجريَ اختبار شابيرو-ويلك للتحقق من طبيعة توزّع البيانات (موزعة طبيعيا أو غير موزعة طبيعيا).

- ☒ التحليل العاملي التوكيدي :(CFA) للتحقق من البناء المنطقي لأبعاد التفكير الناقد، ومدى تطابقها مع النموذج النظري المقترح.
- ☒ المؤشرات الوصفية: تم احتساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية؛ وذلك للإجابة على السؤال حول مستوى استخدام التفكير الناقد لدى المعلمين.

اختبار (T-Test) لدراسة الفروق البسيطة بين مجموعتين (الجنس).

اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق المتعلقة بمتغيرات متعددة المستويات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، مادة التدريس). وفي حال وجود فروق ذات دلالة إحصائية، يتم استخدام الاختبارات اللاحقة (Post-hoc Tests) للكشف عن مصادر الفروق.

عرض نتائج الدراسة الميدانية التي أُجريت على معلمي العلوم الإنسانية في المرحلة الثانوية بمدارس البجروت شرقي القدس؛ إذ يعرض توزيعًا إحصائيًا لمستوى التفكير الناقد لديهم، وبحث الفروق وفق بعض المتغيّرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي)، وذلك بالاعتماد على النسخة المترجمة والمكيّفة من أداة CThQ.

عرض النّتائج

السّؤال الأول: ما واقع استخدام التّفكير النّاقد بأبعادهِ (التّحليل، التّقييم، الإبداع، التّذكر، الفهم، التطبيق) لدى معلمي العلوم الإنسانية في المرحلة الثانوية بمدارس البجروت في شرقي القدس؟

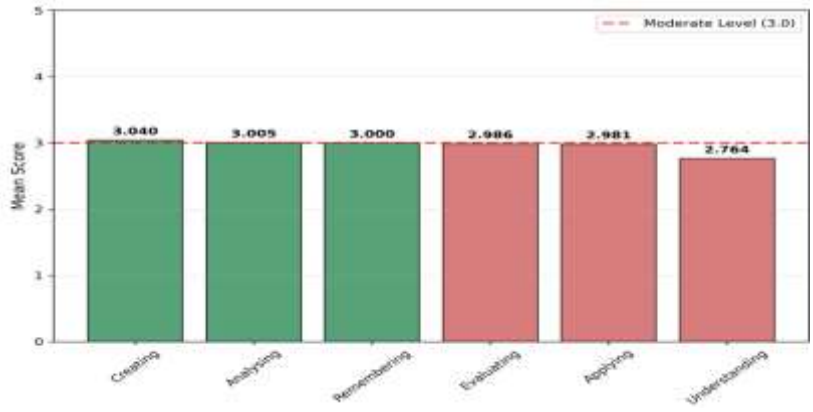
تم استخدام الإحصاء الوصفي لتحليل استجابات المعلمين حول استخدامهم لمهارات التفكير الناقد. وقد تم تصنيف مستويات التفكير الناقد إلى ثلاثة مستويات:

- ☒ مستوى منخفض: ١.٠٠ –٢.٣٣
- ☒ مستوى متوسط: ٢.٣٤ –٣.٦٧
- ☒ مستوى مرتفع: ٣.٦٨ –٥.٠٠

الجدول 8 المتوسطات والانحرافات المعيارية لمحاور التفكير الناقد

المحاور	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
التحليل(Analyzing)	3.005	0.913	متوسط
التقييم(Evaluating)	2.986	0.895	متوسط
الإبداع(Creating)	3.040	0.903	متوسط
التذكر(Remembering)	3.000	0.925	متوسط
الفهم(Understanding)	2.764	0.861	متوسط
التطبيق (Applying)	2.981	0.856	متوسط
الدرجة الكلية (التفكير الناقد)	3.009	0.559	متوسط

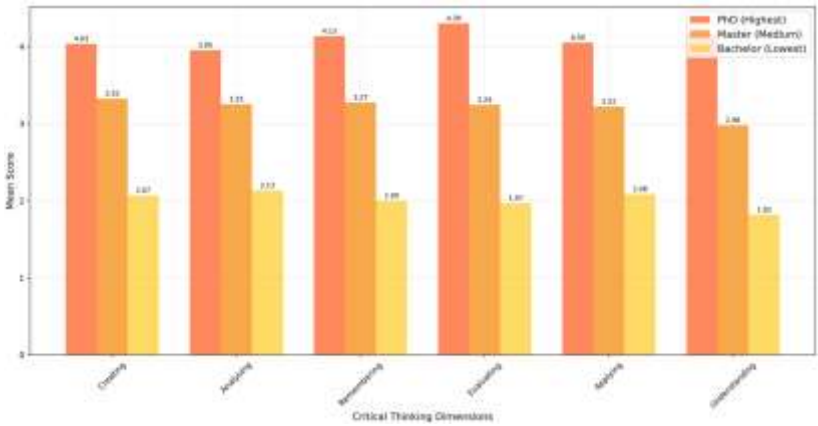
بناءً على نتائج التحليل الإحصائي الموضحة في الجدول، يتبين أن مستوى استخدام التفكير الناقد لدى معلمي العلوم الإنسانية في المرحلة الثانوية بمدارس البجروت شرقي القدس جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٣.٠٠٩) بانحراف معياري (٠.٥٥٩). وقد جاء محور الإبداع في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٠٤٠)، يليه محور التحليل بمتوسط (٣.٠٠٥)، ثم محور التذكر بمتوسط (٣.٠٠٠)، فمحور التقييم بمتوسط (٢.٩٨٦)، ثم محور التطبيق بمتوسط (٢.٩٨١)، وأخيراً محور الفهم بمتوسط (٢.٧٦٤). وتشير قيم الانحراف المعياري التي تراوحت بين (٠.٨٥٦) و(٠.٩٢٥) إلى وجود تجانس نسبي في استجابات أفراد العينة، مما يعزز الثقة في النتائج ويؤكد أن مستوى التفكير الناقد لدى المعلمين يقع ضمن المستوى المتوسط في جميع الأبعاد. ويوضح الشكل ٢ توسط جميع القيم حول القيمة ٣.



الشكل 1 المتوسطات لمحاور التفكير الناقد

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام التفكير الناقد لدى معلمي العلوم الإنسانية في المرحلة الثانوية بمدارس البجروت في شرقي القدس تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

يوضح الشكل ٣ المتوسطات الحسابية لمحاور التفكير الناقد حسب المؤهل العلمي.



الشكل 2 المتوسطات الحسابية لمحاور التفكير الناقد حسب المؤهل العلمي

يوضح الجدول ٩ التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للتفكير الناقد:

الجدول 9 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير الناقد حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	االعدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دكتوراه	5	3.80	0.02
ماجستير	33	3.15	0.42
بكالوريوس	16	2.37	0.12

تم استخدام تحليل التباين الأحادي(One-Way ANOVA) لاختبار الفروق:

الجدول 10نتائج تحليل التباين الأحادي لمستوى التفكير الناقد حسب المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة
بين المجموعات	10.167	2	5.084	40.383	< 0.001
داخل المجموعات	6.420	51	0.126		
المجموع	16.588	53			

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد تُعزى للمؤهل العلمي .($F = 40.383, p < 0.001$) لتحديد اتجاه هذه الفروق، تم إجراء اختبار توكي (Tukey) للمقارنات البعدية:

الجدول 11 نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية حسب المؤهل العلمي

المؤهل(I)	المؤهل(J)	الفرق بين المتوسطات(I-J)	مستوى الدلالة
دكتوراه	ماجستير	0.626*	0.002
	بكالوريوس	1.429*	< ٠.٠٠١
ماجستير	بكالوريوس	0.803*	< ٠.٠٠١

ملاحظة: (*) دالة إحصائياً عند $\alpha \leq 0.05$

تشير النتائج إلى أن حملة الدكتوراه سجلوا مستويات أعلى بشكل معنوي مقارنة بحملة الماجستير والبكالوريوس، وتظهر الفروق في جميع المحاور.

الجدول 12 تفصيل الفروق في المحاور الستة للمؤهل العلمي

المحور	دكتوراه(M)	ماجستير(M)	بكالوريوس(M)	F	P
التحليل	3.95	3.25	2.13	17.369	< 0.001
التقييم	4.31	3.25	1.98	42.249	< 0.001
الإبداع	4.08	3.37	2.11	26.141	< 0.001
التذكر	4.13	3.27	2.00	28.648	< 0.001
الفهم	4.15	2.98	1.82	42.773	< 0.001
التطبيق	4.06	3.23	2.09	26.366	< 0.001

يتبين من الجدول أنه توجد فروق دالة إحصائياً في جميع أبعاد التفكير الناقد لصالح ذوي المؤهل العلمي الأعلى، وقد سجل حملة الدكتوراه أعلى المتوسطات، تلاهم حملة الماجستير، ثم حملة البكالوريوس. وظهرت أبرز الفروق في محوري التقييم والفهم، ما يشير إلى ارتباط المستوى الأكاديمي العالي بمهارات التفكير العليا.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام التفكير الناقد لدى معلمي العلوم الإنسانية في المرحلة الثانوية بمدارس البجروت في شرقي القدس تعزى لمتغير الجنس؟

الجدول 13 نتائج اختبار (t) لمستوى التفكير الناقد حسب الجنس

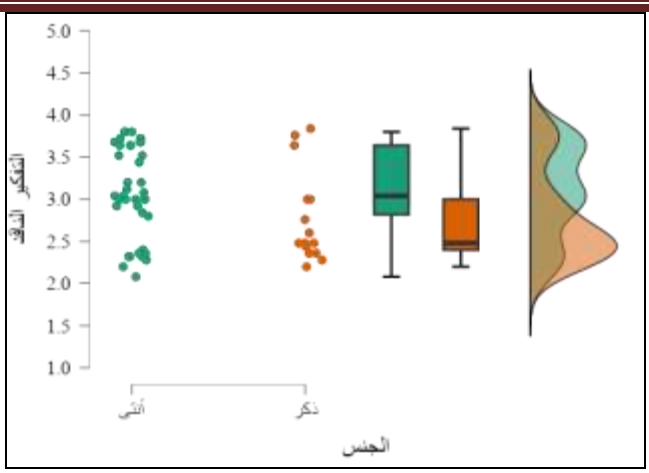
المحاور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمةt	مستوى الدلالة
التحليل	أنثى	39	3.090	0.888	1.107	0.273
	ذكر	15	2.783	0.972		
التقييم	أنثى	39	3.128	0.862	1.930	0.059
	ذكر	15	2.617	0.901		
الإبداع	أنثى	39	3.205	0.871	2.246	*0.029
	ذكر	15	2.611	0.868		
التذكر	أنثى	39	3.137	0.857	1.788	0.080
	ذكر	15	2.644	1.027		
الفهم	أنثى	39	2.923	0.785	2.275	*0.027
	ذكر	15	2.350	0.939		
التطبيق	أنثى	39	3.077	0.891	1.330	0.189
	ذكر	15	2.733	0.729		
الدرجة الكلية	أنثى	39	3.097	0.543	1.923	0.060
	ذكر	15	2.779	0.553		

ملاحظة: (*)دالة إحصائياً عند0.05 ≥α

يتضح من الجدول السابق والشكل البياني المرفق ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محورين من محاور التفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس:

- ☒ محور الإبداع: لصالح الإناث بمتوسط (٣.٢٠٥) مقابل (٢.٦١١) للذكور
- ☒ محور الفهم: لصالح الإناث بمتوسط (٢.٩٢٣) مقابل (٢.٣٥٠) للذكور
- ☒ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للتفكير الناقد تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (t=1.923) بمستوى دلالة(p=0.060) ، رغم أن متوسط الإناث (٣.٠٩٧) كان أعلى من متوسط الذكور(2.779) .
- ☒ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في باقي الأبعاد: التحليل(p=0.273) ، التقييم(p=0.059) ، التذكر(p=0.080) ، التطبيق(p=0.189) .



الشكل 3 الفروق حسب متغير الجنس

ويظهر الشكل البياني توزيع درجات التفكير الناقد حسب الجنس، حيث يوضح توزيعاً أوسع للدرجات عند الإناث، ووسيطاً أعلى للإناث مقارنة بالذكور، وتجانساً أكبر في درجات الذكور.

ملخص النتائج:

- أظهر معلمو العلوم الإنسانية مستوى متوسطاً من التفكير الناقد في جميع الأبعاد.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية واضحة في التفكير الناقد حسب المؤهل العلمي، لصالح حملة الدكتوراه في جميع الأبعاد.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الناقد بناءً على الجنس، باستثناء الإبداع والفهم لصالح الإناث.

تفسير ونقاش النّتائج:

إنّ نتائج هذهِ الدّراسة واقع استخدام التفكير الناقد لدى معلمي العلوم الإنسانية في مدارس البجروت في شرقي القدس .الّتي تمّ التّوصل اليها يمكن تفسيرها وفقًا لأسئلة البحث وعلى النّحو الاتي:

أولًا: فيما يخص السّؤال الأول الّذي ينص (ما واقع استخدام التّفكير النّاقد بأبعادهِ (التّحليل، التّقييم، الإبداع، التّذكر، الفهم، التطبيق) لدى معلمي العلوم الإنسانية في المرحلة الثّانوية بمدارس البجروت في شرقي القدس؟).

أظهرت النتيجة الرئيسية للدراسة أن المستوى العام لاستخدام التفكير الناقد لدى عينة المعلمين هو "متوسط."هذه النتيجة، رغم أنها لا تشير إلى ضعف حاد، إلا أنها مقلقة في ظلّ التّحولات المعرفيّة الهائلة الّتي تجعل من التّفكير النّاقد ضرورة حتميّة وليس مجرد مهارة إضافية .فالمستوى "المتوسط" يعني أن المعلمين، الذين يُعتبرون الركيزة الأساسية في تنمية هذهِ المهارة لدى الطّلبة، قد لا يمارسون عمليات التحليل والتقييم والاستدلال بالعمق والكثافة المطلوبين لإعداد جيل قادر على مواجهة تحديات "الانفجار المعرفي." يمكن تفسير هذه النتيجة من عدة زوايا:

- ☒ الفجوة بين النظرية والتطبيق :قد يكون لدى المعلمين معرفة نظرية بمفهوم التفكير الناقد، لكنهم يواجهون صعوبة في ترجمة هذه المعرفة إلى ممارسات صفية فعالة .وهذا ما أشارت إليه مشكلة الدراسة بوجود "تباين بين معرفة المعلمين بمهارات التفكير الناقد وممارستهم الفعلية لها "و"تناقض بين فهم المعلمين النظري للتفكير الناقد وممارستهم الفعلية له ."قد تكون نماذج إعداد المعلمين التقليدية غير كافية لتزويدهم باستراتيجيات عملية قابلة للتطبيق.

  ضغوط المنهج والتّقييم :إن التركيز على "مدارس البجروت" هو عامل حاسم هنا .فامتحانات البجروت، بطبيعتها، قد تدفع المعلمين والطلبة للتركيز على حفظ واسترجاع المعلومات (مستوى التذكر) على حساب مهارات التفكير العليا، وذلك لضمان تحقيق درجات مرتفعة تفتح أبواب الجامعات .وهذا يتماشى مع التحديات التي يفرضها نظام البجروت على التعليم في القدس.
- ☒ التّحديات الهيكلية :تعاني مدارس شرقي القدس من تحديات بنيوية مثل نقص الموارد والاكتظاظ، مما قد يحدّ من قدرة المعلمين على تطبيق استراتيجيات تدريسية تفاعلية تتطلب وقتًا وجهدًا وبيئة صفية ملائمة، مثل النّقاش المفتوح والحوار.

من المثير للاهتمام أنّ بُعد "الإبداع" سجل أعلى متوسط (٣.٠٤٠)، بينما سجل "الفهم" أدنى متوسط (٢.٧٦٤) ضمن النّطاق المتوسط .قد يُشير هذا إلى أنّ المعلمين يقدرون قيمة توليد أفكار جديدة وربط المفاهيم بطرق مبتكرة، لكنهم قد يواجهون صعوبة أكبر في تحقيق فهم عميق للمعلومات المعقدة أو مقارنة وجهات النظر المختلفة

بفعالية .وهذا يتوافق مع ما ذكرته دراسة (Abu Khurma & El Zein, 2024) بأن تطبيق استراتيجيات التّفكير النّاقد يساعد على التّخلص من الطرق التقليدية، ولكن التّطبيق الفعلي قد لا يزال محدودًا.

ثانيًا: فيما يتعلق بالسّؤال الثّاني الّذي ينص (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام التّفكير النّاقد لدى معلمي العلوم الإنسانيّة في المرحلة الثانوية بمدارس البجروت في شرقي القدس تُعزى لمتغير المؤهل العلمي؟)

تعتبر نتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية قوية جدًا في التّفكير النّاقد تُعزى للمؤهل العلمي ($F=40.383, p<0.001$) هي النتيجة الأكثر بروزًا في هذهِ الدّراسة .فقد أظهر حملة الدكتوراه مستويات تفكير ناقد "مرتفعة" بشكل واضح (متوسط ٣.٨٠) مقارنة بحملة الماجستير (متوسط ٣.١٥) والبكالوريوس (متوسط ٢.٣٧) .وهذهِ الفروق كانت دالة إحصائيًا في جميع أبعاد التّفكير النّاقد السّتة.

هذهِ النّتيجة تتفق تمامًا مع الإطار النّظري الّذي يؤكد أن التّفكير النّاقد ليس مهارة فطرية، بل ينمو ويتطور عبر التّدريب والممارسة المتقدمة .فالدراسات العُليا (الماجستير والدكتوراه) تتطلب بطبيعتها انخراطًا أعمق في عمليات التّحليل، والتّقييم، والنّقد، والإبداع، وهي جوهر تصنيف بلوم للمستويات المعرفيّة العُليا.

تؤكد هذهِ النّتيجة بقوة على أهمية التّطوير المهني والتّدريب المستمر للمعلمين . فإذا كان المستوى الأكاديمي الأعلى يرتبط بشكل مباشر بقدرة أعلى على التفكير الناقد، فإن هذا يدعم الفرضية القائلة بأن البرامج التدريبية الموجهة والمكثفة يمكن أن ترفع من مستوى مهارات التّفكير النّاقد لدى جميع المعلمين .وهذا يتسق مع دراسات سابقة أشارت إلى أن نمو الطلبة في التفكير الناقد يكون أكبر عندما يتلقى المعلمون تدريبًا محددًا في هذا المجال .كما أن هذه النتيجة تسلط الضوء على "تحدٍ منهجي في السياسة التعليمية وإعداد المعلمين"، وتدعو صانعي القرار إلى الاستثمار في برامج تأهيل أكاديمي ومهني عالي المستوى.

ثالثًا: فيما يتعلق بالسّؤال الثّالث الّذي ينص (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام التّفكير النّاقد لدى معلمي العلوم الإنسانيّة في المرحلة الثانوية بمدارس البجروت في شرقي القدس تُعزى لمتغير الجنس؟)

جاءت نتيجة الدراسة متوافقة مع فرضيتها بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى الكلي للتفكير الناقد بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث (p=0.060). هذا يشير إلى أن القدرة على التفكير الناقد كسمة عامة لا ترتبط بالجنس في هذا السياق، وهو ما يتوافق مع العديد من الدراسات التربوية.

ولكن، من اللافت للنظر وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في بعدي "الإبداع" و"الفهم" تحديدًا .يمكن تفسير هذا بشكل مبدئي بأن طبيعة تدريس العلوم الإنسانية قد تشجع المعلمات على تبني أساليب أكثر إبداعًا أو تعاطفًا (تركيزًا على الفهم) في التّعامل مع النّصوص والرّوايات الإنسانيّة. ومع ذلك، يجب التّعامل مع هذهِ النّتيجة بحذر. فهي لا تعني بالضرورة تفوقًا عامًا، بل قد تعكس فروقًا دقيقة في الأساليب التّدريسية المفضلة أو الممارَسة ضمن العينة المدروسة .ويُظهر الشّكل البياني (٤) توزيعًا أوسع لدرجات الإناث، مما قد يشير إلى تباين أكبر في مستوياتهن، بينما كانت درجات الذّكور أكثر تجانسًا ولكن بمتوسط أقل .هذهِ النّقطة تستحق المزيد من البحث النّوعي لفهم أسباب هذه الفروق الدّقيقة في أبعاد محددة.

المقارنة مع دراسات سابقة

تضيف هذه الدراسة إلى الأدبيات التربوية من خلال تقديم بيانات كمية ونوعية من سياق لم يحظَ بالدراسة الكافية وهو مدارس البجروت في شرقي القدس . يتوافق الكشف عن مستوى "متوسط" من ممارسة التفكير الناقد مع دراسات سابقة أشارت إلى وجود قصور في هذه المهارات لدى المعلمين في سياقات أخرى (Humaid & Hamzeh, 2025; Jamil et al., 2024).

وهذا ما أشارت اليهِ دراسة معياري (٢٠١٣) في كتابهِ مناهج التعليم العربي في إسرائيل يشيرُ إلى انّ منهاج المدنيات يحتوي على عناصر تدعم التفكير الناقد ولكن بحدود ومع ذلك يواجه صعوبات في تقديم منهجية متكاملة تُعزز التّفكير الناقد بشكل مُستقل وشامل ضمن السياق الثقافي للطلبة العرب أي أن العلوم الإنسانية في شرقي

القدس تُدرس ضمن الحدود والخطوط العريضة التي وضعت مُسبقاً. كما أنّ دراسات (صوالحة ٢٠٢٠) تشير أن المؤسسات التعليمية حتى يومنا هذا وفي المراحل الدراسية المختلفة تركّز على عملية التعليم على حفظ المعلومات وتلقينها، وحشو أذهان الطّلبة من المعلومات والمعارف بقصد استظهارها وتذكرها عند اجراء الاختبارات وإنها تركز على التعليم التقليدي على نقل المعلومات بدلاً من تحليل المحتوى والارتقاء بالتفكير ويضيف أنّ غياب تعزيز التفكير الناقد بسبب عدم توفر للمعلمين بيئة تعليمية تعزز هذه المهارات بشكل مستمر خاصةً حتّى وإذا كانت المناهج تنص على ذلك. توافقهُ دراسة (Noula ٢٠١٨) وتعتبره مشكله جوهرية تعكس في حقيقتها غياب استثمار قدرات العقلية والتفكير بأنواعهِ مما يؤدي إلى انعكاس ذلك على مستواهم التعليمي.

نظريًا، تؤكد الدراسة على صلاحية وقوة الإطار النظري لتصنيف بلوم المُعدَّل (Anderson & Krathwohl, 2001)كأداة لتحليل وتقييم العمليات المعرفية .فالفروق الواضحة التي ظهرت بناءً على المؤهل العلمي في جميع مستويات التصنيف (من التذكر إلى الإبداع) تبرهن على أن هذه المهارات تشكل هرمًا معرفيًا، وأن الارتقاء في هذا الهرم يرتبط بالخبرة والتدريب الأكاديمي المتقدم.

كما أن النتائج تدعم نماذج التفكير الناقد التي قدمها منظرون مثل بول وإلدر (Paul & Elder, 2019)، والتي تركز على أهمية تطبيق "معايير فكرية" مثل الوضوح والدقة والمنطق .فالمستوى "المتوسط" الذي تم رصده قد يعكس صعوبة لدى المعلمين في تطبيق هذه المعايير بشكل منهجي ومستمر في ممارساتهم اليومية.

حيث أشارت دراسة (Sternberg 2016) إلى أنّ التعليم العالي يُعزز من مهارات التّفكير النّاقد بسبب التركيز على البحث والتحليل والتقييم خلال الدراسات العليا. كما أظهرت الدراسة أن برامج الدكتوراة تميل الى تقديم فرص تطبيقية وعملية وأدوات بحثيّة تُحسّن من التّفكير الناقد بكل مستوياته. كما أن تؤكد على أن مراحل التعليم المتقدمة تشجع على تطوير التفكير الناقد بشكل أعمق خاصة في محور التقييم والفهم. بالمقابل هناك دراسات (Bailin 2019) تشير الى ان الفروق الناتجة مرتبطة بالخبرة العملية وليس فقط المؤهل العلمي أي أن سنوات الخبرة تعتبر مؤشراً هاما لتطوير مهارات التفكير الناقد.

Halpern (2018) في دراستها أشارت إلى أنّ الإناث بشكل عام يتمتعن بمهارات تحليلية أكثر تطورا في المواقف التعليمية مما يجعلهن أكثر قدرة على الابداع واستيعاب المفاهيم. من جهة أخرى تشير دراسة (Hartini 2019). إلى أن الاناث يملنَ إلى الانخراط بشكل أعمق في التفاصيل بالتالي يحسن من ادائهن في مهارات التفكير المرتبطة بالإبداع. بالمقابل دراسة معياري (٢٠١٣) تؤكد أن الفرق بين الجنسين قد يكون مرتبطاً بالعوامل الثّقافية أكثر مما هي سمات وخصائص طبيعية.

في الختام، تقدم هذه الدراسة صورة واقعية للتحديات والفرص المتعلقة بتعزيز التفكير الناقد في شرقي القدس. إنها لا تكتفي بتشخيص واقع "متوسط"، بل تحدد بدقة المتغير الأكثر تأثيرًا وهو "المؤهل العلمي"، مما يقدم لصانعي السياسات التربوية والباحثين نقطة انطلاق واضحة لتصميم تدخلات هادفة وفعالة.

التّوصيات

بناءً على النّتائج الّتي توصلت إليها الدّراسة، يمكن تقديم التّوصيات التّالية:

أولاً: توصيات موّجهة لصانعي السّياسات التّعليمية والمؤسسات المشرفة

- ✓ تطوير المناهج الدّراسيّة :يوصى بضرورة مراجعة مناهج العلوم الإنسانية في مدارس البجروت، والعمل على تضمين مهارات التفكير الناقد بشكل صريح ومنهجي في الأهداف والمحتوى والأنشطة التقويمية .يجب أن يتجاوز هذا التطوير الإشارة النظرية للمهارات، ليشمل نماذج تطبيقية تساعد المعلمين على دمجها بفعالية في الحصص الدراسية.
- ✓ دعم التأهيل الأكاديمي للمعلمين :نظرًا للفروق الجوهرية والواضحة في مستوى التفكير الناقد لصالح حملة المؤهلات العلمية العليا، يُوصى بشدة أن تقوم الجهات المسؤولة عن التعليم في شرقي القدس بوضع برامج تحفيزية وتشجيعية للمعلمين لاستكمال دراساتهم العليا (الماجستير والدكتوراه)، وتوفير مسارات مهنية ترتبط بالترقية الأكاديمية.
- ✓ تحسين البيئة المدرسية :يجب معالجة التحديات الهيكلية التي تواجه مدارس شرقي القدس، مثل نقص الفصول الدراسية والاكتظاظ، وتوفير الموارد التعليمية والتكنولوجية الحديثة .إن توفير بيئة تعليمية مناسبة يعد شرطًا

أساسيًا لتمكين المعلمين من تطبيق استراتيجيات التدريس التي تعزز التفكير الناقد.

ثانياً: توصيات موجهة لبرامج إعداد المعلمين والتطوير المهني

- ✓ تصميم برامج تدريبية متخصصة :يوصى بتصميم برامج تطوير مهني مستمرة ومكثفة تركز على الجانب العملي والتطبيقي لدمج مهارات التفكير الناقد في التدريس اليومي .يجب أن تهدف هذه البرامج إلى سد الفجوة بين المعرفة النظرية والممارسة الفعلية التي لوحظت في الدراسة.
- ✓ التركيز على التدريب التجريبي :يجب أن تكون برامج التدريب عملية وتجريبية، بحيث تزود المعلمين باستراتيجيات ملموسة وأدوات قابلة للتطبيق مباشرة في فصولهم الدراسية، مع مراعاة خصوصية السياق الثقافي والتعليمي لمدارس البجروت في شرقي القدس.
- ✓ استهداف جميع أبعاد التفكير الناقد :ينبغي أن تغطي برامج التدريب جميع مستويات التفكير الناقد بناءً على تصنيف بلوم المُعدَّل (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقييم، الإبداع) ، مع إعطاء اهتمام خاص للمهارات التي أظهرت مستويات أدنى نسبيًا مثل "الفهم."

ثالثاً: توصيات موجهة للمعلمين

- ✓ الانخراط في التعلم الذاتي والتأمل المهني :يُشجَّع المعلمون على ممارسة التأمل الذاتي في أساليب تدريسهم، وتوظيف استراتيجيات التعلم من الأقران لتبادل الخبرات حول كيفية تعزيز التفكير الناقد لدى الطلبة.
- ✓ خلق بيئة صفية محفزة :يوصى بأن يعمل المعلمون على خلق بيئة تعليمية تشجع على الحوار المفتوح، وطرح الأسئلة العميقة، وتقبل وجهات النظر المتنوعة، وتؤكد على أن الهدف من التفكير ليس دائمًا الوصول إلى إجابة واحدة صحيحة.

رابعاً: توصيات لبحوث مستقبلية

- ✓ إجراء دراسات نوعية :يُقترح إجراء أبحاث نوعية (مثل دراسات الحالة، والملاحظات الصفية، والمقابلات المعمقة) لفهم أعمق لأسباب تفوق المعلمين

ذوي المؤهلات العليا في ممارسة التفكير الناقد، وكيفية ترجمتهم لهذه المهارات عمليًا داخل الفصول الدراسية.

- ✓ توسيع نطاق البحث :يوصى بتوسيع نطاق الدراسة المستقبلية لتشمل أنواعًا أخرى من المدارس في شرقي القدس (مثل المدارس التي تتبع المنهاج الفلسطيني أو مدارس الأونروا)، بهدف الحصول على رؤية شاملة وإجراء مقارنات بين الأنظمة التعليمية المختلفة.
- ✓ دراسة أثر التدريب :إجراء دراسات تجريبية أو شبه تجريبية لقياس أثر برامج تطوير مهني محددة ومصممة لتعزيز التفكير الناقد على ممارسات المعلمين الفعلية وعلى مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبتهم.
- ✓ استكشاف الفروق بين الجنسين :البحث بشكل أعمق في أسباب وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح الإناث في بعدي "الإبداع" و"الفهم" تحديدًا، لفهم ما إذا كانت هذه الفروق ناتجة عن أساليب تدريسية معينة أو عوامل أخرى.

المراجع

أولاً :المراجع العربية

- إفليس ، م (٢٠١٤). فاعلية برنامج مقترح وفق استراتيجية أوريلي في تنمية المفاهيم السياسية بمادة التربية الوطنية لدى طلبة الصف العاشر واتجاهاتهم نحوها :دراسة تجريبية بمحافظة دمشق، اطروحة دكتوراة.
- السّيد، عزيزة (1995) .التّفكير النّاقد، دراسة في علم النّفس المعرفي، ط1، دار المعرفة الجامعية، عين الشمس، القاهرة.
- الوعري ,ع & .,أمارة ,م (2021) واقع تطبيق سياسة تدريب المعلمين أثناء الخدمة في مدارس شرقي القدس من وجهة نظرهم .المجلة العربية للنشر العلمي ,ع35 .، أيلول ,2021 ص.491-475 .
- سليمان ,ج (2012) درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد :دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية.
- صندوقة ,هـ. (2024)." الآثار التربوية لسياسات الاحتلال التّعليمية في مدارس مدينة القدس :أسرلة المناهج وتحديات الحفاظ على الهويّة الوطنيّة ".مجلة

رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية . https://pal-ea.com/ojs/index.php/edu/article/view/159/367

_ صوالحة، محمد احمد (2020) قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، دار النهضة العربية، القاهرة.

_ عبد اللطيف ,ش .ج .ر .,الغنام ,م .ع .ا .ش .,عبد الواحد ,ب .س .أ & .,عتاقي ,م .م .ع .(2023) التفكير الناقد في ضوء الرؤية التربوية الإسلامية .الأزهر :(

_ قدح ,أ .(2024) أسرلة المناهج في القدس "تحدٍ وجوديّ ." مركز الزيتونة للدراسات والاستشارات.

_ قطامي، ي وقطامي، نايفة (2000) سيكولوجية التّعلم الصّفي، ط 1، دار الشّروق للنشر والتّوزيع ، عمان، الأردن.

_ معياري، محمود، (2013) مناهج التّعليم العربي في إسرائيل :دراسات نقدية في مناهج اللغة العربية والتّاريخ والجغرافيا والمدنيات .النّاصرة .لجنة متابعة قضايا التّعليم العربي والمجلس التّربوي العربي.

ثانيًا :المراجع الأجنبية

_ Abu Khurma, O., & El Zein, F. (2024). Inquiry skills teaching and its relationship with UAE secondary school students' critical thinking: Systematic review of science teachers' perspectives. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 20(2), em2397. https://www.ejmste.com/download/inquiry-skills-teaching-and-its-relationship-with-uae-secondary-school-students-critical-thinking-14155.pdf

_ Ahmad, Z. S. (2020). Beliefs about critical thinking among English teachers in Qasabet al-Mafraq, Jordan. Journal of Educational and Psychological Sciences, 4(8), 175–192.

_ Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition. Addison Wesley Longman, Inc.

- Bailin, S., & Battersby, M. (2019). Teaching critical thinking as inquiry. In M. Davies & R. Barnett (Eds.), The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education (١٣٨–١٢٣). Palgrave Macmillan.
- Bikos, G. D. (2018). Student assessment in sociopolitical education subjects and its value basis in relation to society. Education Journal, 7(4), 100–107
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy
- De Oliveira, L. B., Díaz, L. J. R., Carbogim, F. da C., Rodrigues, A. R. B., & Püschel, V. A. de A. (2016). Effectiveness of teaching strategies on the development of critical thinking in undergraduate nursing students: A meta-analysis. Revista Da Escola de Enfermagem, 50(2), 350–359. https://www.scielo.br/j/reeusp/a/8mVw3dV4L7cyz7W6BftZPNk/?format=pdf&lang=en
- Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process Vol. 8.
- Dumitru, D., & Halpern, D. F. (2023). Critical Thinking: Creating Job-Proof Skills for the Future of Work. Journal of Intelligence, 11(10), 194. https://www.mdpi.com/2079-3200/11/10/194
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities.
- Facione, P. A. (1990). "The Delphi Report" Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction.
- Grafstein, A. (2017). Information Literacy and Critical Thinking: Context and Practice. Pathways into Information Literacy and Communities of Practice: Teaching Approaches and Case Studies, 3–28. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-100673-3.00001-0

_ Hailat, S., Jawarneh, M., Iyadat, W., & Shudaifat, S. (2009). The Effect of Utilizing Historical Documents on Critical Thinking Skill, of 10 th Grade Students in Jordan.

_ Halpern, D. F. (2018). Teaching critical thinking for transfer across dom ains: Dispositions skills, structure training, and metacognitive monitoring. American Psychologist, 53,449–455.

_ Hartini, S., Mariani, I., Misbah, & Sulaeman, N. F. (2019). Developing of students' worksheets through STEM approach to train critical thinking skills. In 6th International Conference on Mathematics, Science, and

_ Holmes, N. G., Wieman, C. E., & Bonn, D. A. (2015). Teaching critical thinking. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 112(36), 11199–11204.

_ https://www.pnas.org/doi/epdf/10.1073/pnas.1505329112

_ Huitt, W. (1998). Critical thinking: An overview. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University.

_ Humaid, M. M., & Hamzeh, M. (2025). Practicing Critical Thinking Skills by Secondary Stage Teachers' in Teaching English Language. An-Najah University Journal for Research - B (Humanities), 39(12). https://journals.najah.edu/media/journals/full_texts/4003.pdf

_ Ir Amim. (2022, September 1). The state of education in East Jerusalem 2021–2022. https://old.ir-amim.org.il/sites/default/files/State%20of%20Education%20in%20East%20Jerusalem_2021_2022.

_ Jamil, M., Anwar, M., & Ali, M. J. (2024). DEVELOPING CRITICAL THINKING SKILLS IN ENGLISH CLASSROOMS AT THE SECONDARY LEVEL: TEACHERS' PERSPECTIVE. Journal of Social Sciences Development, 3(1), 76–85. https://doi.org/10.53664/JSSD/03-01-2024-07-76-85.

_ Kennedy, M., Fisher, M. B., & Ennis, R. H. (2021). Critical thinking: Literature review and needed research. In L. Idol & B.F. Jones (Eds.), Educational values and cognitive instruction: Implications for reform (pp. 11-40). Hillsdale, New Jersey: Lawrence.

_ Kobylarek, A., Błaszczyński, K., Ślósarz, L., & Madej, M. (2022). Critical Thinking Questionnaire (CThQ) – construction and application of critical thinking test tool. Andragogy Adult Education and Social Marketing, 2(2), 1. https://www.jssd.org.pk/index.php/jssd/article/view/69/54.

_ Ladewig, C. D. (2017). Developing critical thinking in female teacher candidates at SQU: A predictive model. Journal of Educational and Psychological Studies, 11(4), 707–717

_ Lipman, M. (2018). Critical thinking—What can it be? Educational Leadership, 46, 38–43 OECD (2020), What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum, OECD Paul, R. W. (2002). Critical thinking: What, why, and how? New Directions for Community Colleges, 77, 3–24

_ Machete, P., & Turpin, M. (2020). The Use of Critical Thinking to Identify Fake News: A Systematic Literature Review. Responsible Design, Implementation and Use of Information and Communication Technology, 12067, 235. https://doi.org/10.1007/978-3-030-45002-1_20

_ Moss, R& Koziol, S (1991). Investigating the Validity of a Locally Developed Critical Thinking test, Educational Measurement: issues and practice, vol.10, no,4.

_ Myrzatayeva, G., Almetov, N., & Tazhmukhanova, N. (2023). Systematic training of future teachers for developing critical thinking of school's pupils in Kazakhstan. Cogent Education, 10(2). https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/2331186X.2023.2202103?needAccess=true

_ Noula, I. (2018). Critical thinking and challenges for education for democrati c citizenship: An ethnographic study in primary schools in Greece. Educação & Realidade, 43(3), 865–886.

_ Paul, R., & Elder, L. (2019). The miniature guide to critical thinking concepts and tools. Rowman & Littlefield.

_ Phillips, J. A., McElwain, M. C., & Clemmer, K. W. (2016). Metacognitive Training in Professional Development Can Improve and Sustain Student Achievement. https://arxiv.org/pdf/1607.07856

_ Phippen, A., Bond, E., & Buck, E. (2021). Effective strategies for information literacy education: Combatting 'fake news' and empowering critical thinking. Future Directions in Digital Information: Predictions, Practice, Participation, 39–53. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-822144-0.00003-3

_ Resh, N., & Blass, N. (2019). Israel: Gaps in Educational Outcomes i n a Changing Multi-Ethnic Society. The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education, 631–694. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94724-2_16

_ Russel, (1956). Children Thinking, New York: Gann&co.

_ Tan, C. (2017). Teaching critical thinking: Cultural challenges and strategies in Singapore. British Educational Research Journal, 43(5), 988–1002.

_ Sellars, M., Fakirmohammad, R., Bui, L., Fishetti, J., Niyozov, S., Reynolds, R., Thapliyal, N., Liu-Smith, Y. L., & Ali, N. (2018). Conversations on Cri tical Thinking: Can Critical Thinking Find Its Way Forward as the Skill Set and Mindset of the Century? Education Sciences 2018, Vol. 8, Page 205, 8(4), 205. https://doi.org/10.3390/EDUCSCI8040205

_ Sternberg, R. J. (2016). The nature of creativity. Creativi ty Research Journal, 18, 8

_ Stewart, T. T. (2019). Supporting teacher candidates' development of critical thinking skills through dialogue and reflection. In G. J. Mariano & F. J. Figliano

(Eds.), Handbook of Research on Critical Thinking Strategies in Pre-Service-Learning Environments (pp. 211–234). IGI Global.

_ Van Gelder, T. (2015). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science College Teaching,

_ Vincent-Lancrin, S., et al. (2019), Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school, educational research and innovation. Paris: OECD.

_ Wang, Y., Xu, Z. L., Lou, J. Y., & Chen, K. Da. (2023). Factors influencing the complex problem-solving skills in reflective learning: results from partial least square structural equation modeling and fuzzy set qualitative comparative analysis. BMC Medical Education, 23(1), 1–17. https://bmcmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-023-04326-w

_ Watson, G & Glasser, E (1964). Watson-Glasser Critical Thinking Appraisal, N Y: World Book co.

_ Wright, R. R., Sandlin, J. A., & Burdick, J. (2023). What is critical media literacy in an age of disinformation? New Directions for Adult and Continuing Education, 2023(178), 11–25. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/ace.20485

_ Yousef, A., & Ayyoub, A. (2024). Rubric development and validation for assessing educational robotics skills. Frontiers in Education, 9, 1496242. https://doi.org/10.3389/FEDUC.2024.1496242