79

المجلد 16 العدد 4 ديسمبر 2015

دراسة تحليلية لأسئلة امتحانات اللغة العربية لشهادة إتمام الثانوية العامة في الكويت في ضوء مهارات التفكير والإبداع اللغوي

د. نوال عبد الكريم عثمان التويجري

مستشار للشؤون التعليمية

مؤسسة الجهراء التعليمية – دولة الكويت

nawal246@hotmail.com

دراسة تحليلية لأسئلة امتحانات اللغة العربية لشهادة إتمام الثانوية العامة في الكويت في ضوء مهارات التفكير والإبداع اللغوي

د. نوال عبد الكريم عثمان التويجري
مستشار للشؤون التعليمية
مؤسسة الجهراء التعليمية – دولة الكويت

الملخص

استهدفت الدراسة الحالية تحليل أسئلة الامتحانات النهائية لمادة اللغة العربية للصف الثاني عشر الثانوي بدولة الكويت في الفترة من العام الدراسي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩م وحتى ٢٠١٢ / ٢٠١٣م، وذلك للكشف عن مدى تمثيلها لمهارات التفكير والإبداع اللغوي، وكشف أخطاء الصياغة في الأسئلة. ولتحقيق ذلك، قامت الباحثة بإعداد أداتيّ الدراسة، وهما: قائمة مهارات التفكير والإبداع اللغوي، وبطاقة تحليل أسئلة الامتحانات النهائية. وبعد التحقّق من صدق الأدوات وثباتها، عمدت الباحثة إلى تحليل عيِّنة أسئلة الامتحانات محل الدراسة، وقوامها (٣٨٨) سؤالاً، ورصد النسب المئوية لكل مهارة. وأشارت نتائج البحث إلى أن أسئلة الامتحانات النهائية لمادة اللغة العربية للصف الثاني عشر الثانوي تركِّز على قياس القدرة على معالجة المعلومات وتطبيقها، غير أنها تهمل قياس مهارات الإبداع اللغوي، كالطلاقة والأصالة والمرونة، ناهيك أن صياغة بعض الأسئلة لا تتسق مع قواعد صياغة الأسئلة الجيِّدة. وفي ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثة بإدراج أسئلة في الامتحانات تقيس مهارات الإبداع اللغوي لدى الطلبة، وكذلك تدريب المختّصين على صياغة الأسئلة الجيّدة.

الكلمات المفتاحية: أسئلة الامتحانات، تحليل الأسئلة، اللغة العربية، مهارات التفكير اللغوي، مهارات الإبداع اللغوي، المرحلة الثانوية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠/١/٢٠١٤م * تاريخ قبوله للنشر: ٩/٦/٢٠١٤م

المجلد 16 العدد 4 ديسمبر 2015

Item Analysis of the Arabic Final Exams for the Third Year Secondary School Students of Kuwait in view of Linguistic Thinking and Creativity Skills

Dr. Nawal A. Al-Tuwaijry

Consultant

AlJahra Educational Foundation – Kuwait

Abstract

This study aims to analyze the final exam questions in Arabic subject for the third year secondary school students in Kuwait, during the period from 2008/2009 to 2012/2013, in order to reveal the extent to which these questions represent linguistic thinking and creativity skills. To achieve this, a checklist of linguistic thinking and creativity skills and an evaluative form for analyzing the final exam questions were designed by the author. The tools were adequately validated and used to analyze a total sample of 388 exam questions. The results of study indicate that the final exam questions in Arabic for third year secondary school students focus mainly on ability to process and apply information, and do not measure the linguistic creativity skills such as fluency, originality, and flexibility. Moreover, exam questions in Arabic language do not fully observe the standard rules for constructing good items. Implications of the findings for Arabic teachers are discussed.

Keywords: exam questions, item analysis, arabic language, linguistic thinking skills, linguistic creativity skills, secondary stage.

دراسة تحليلية لأسئلة امتحانات اللغة العربية لشهادة إتمام الثانوية العامة في الكويت في ضوء مهارات التفكير والإبداع اللغوي

د. نوال عبد الكريم عثمان التويجري
مستشار للشؤون التعليمية
مؤسسة الجهراء التعليمية – دولة الكويت

المقدمة:

يؤدِّي التقويم دوراً هاماً في العملية التعليمية بصفته العمليّة التي يمكن من خلالها تعرّف مدى تحقّق أهداف تدريس اللغة العربية، وتحديد مدى اكتساب الطالب لمهارات اللغة العربية، وقدرته على توظيفها بفاعليةٍ في مواقف تطبيقية متعدِّدة. لذا فإن تقديم أسئلة التقويم المتقنة الصياغة، والدقيقة، المحددة الهدف، والمحتوى المرجعي والسلوكي للمادة، قد كان ولا يزال أحد التحدِّيات التي تواجه معلِّمي اللغة العربية، باعتبار أن السؤال التعليمي الذي يتم صياغته وفق قواعد صياغة الأسئلة التعليمية الجيِّدة "يحوِّل المحتوى اللغوي من مادة جامدةٍ إلى مادة حية ممتعةٍ للدراسة تساعد التلميذ على التحوُّل من متلقٍ سلبيٍ إلى مشاركٍ ومتحدِّثٍ ومتفاعلٍ" (العبادي، ٢٠٠٤: ١٢٥).

وضمن هذا الإطار، فإن أسئلة الاختبارات النهائية في اللغة العربية لا تقيس فقط مدى تحقّق أهداف تعلّم المادة، ومدى شمولية محتوى التعلّم، وإنما تكشف أيضاً عن درجة تجسّد الوظائف الرسمية المعلنة لعمليّات التقويم وفق المعايير المعتمدة في نظام التقويم المعني، وتتحرّى القدرات والمهارات المطلوب من الطالب إتقانها وتمثّلها في منهج اللغة العربية، والتي يمكن بمقتضاها إجراء عمليات تصنيف الطلبة لاحقاً بحسب مراتب الاستحقاق، وانتقائهم لأغراض مختلفة.

إن تعليم اللغة لا يختلف عن غيره من أشكال العمليّات التعليمية الأخرى؛ ففيه من المفاهيم، والأساليب والإجراءات، ما ينتمي لكلٍ من المجالات المعرفية والانفعالية، والنفسية، والحركية، فالأداء اللغوي يستند إلى فكرٍ معيّنٍ، وإلى عمليّاتٍ عقليّة، يقوم فيها الفرد بالتعميم أحياناً، وبالتخصيص أحياناً أخرى (طعيمةٍ، ٢٠٠٤). وهذا يعني أن تقويم الأداء اللغوي يفترض أن يُبنى على أساس قدرات وعمليات التفكير المرجوّة لدى الطالب، ذلك أن تنمية التفكير لدى الطالب تُعتبر أحد الأهداف الأساسية للتعليم في الألفيّة الثالثة، مما يستدعي توجيه أسئلة للطالب تذهب إلى أبعد من مجرّد استعادة المعلومات، وتتحرّى قدرته على توظيف العمليّات

العقلية العليا، وتقيس مدى تمكّنه من حل المشكلات، وإصدار الأحكام، واتخاذ القرارات الصائبة (الكخن وعتوم، ٢٠٠٧).

وحيث إن الأسئلة تمثّل جوهر العملية التعليمية، ومحورها الرئيس من حيث تأثيرها بمعظم المواقف التدريسية، فمن المفترض أن يُستخدم السؤال الاختباري من أجل تعميق المعرفة وتطويرها، وليس فقط لتسوية السطح المعرفي الرقيق أساساً لدى المتعلّم؛ أي أن السؤال يجب أن يتوجّه لتطوير مهارات التفكير لدى الطالب، وتعويده على الشك والمساءلة، ونبذ الامتثال والتقبّل السلبي للمعرفة. غير أن الممارسات التقليدية السائدة في تقويم أداء الطالب تركّز على استرجاع المعلومات والحقائق، ومن ثم تؤدّي دوراً هاماً في إعاقة تعليم التفكير، فمن جهةٍ، تفرض البنية المُقفلة لأسئلة الامتحانات نمطاً جاهزاً من الإجابات الجاهزة والمفتّتة والجامدة والمعروفة مسبقاً، والتي لا تحتمل الاختلاف، ومن جهةٍ أخرى، فإن التركيبة البنيوية للامتحان، ذي الأسئلة المُقفلة، تجعل من مضمون الكتاب المدرسي السقف الفعلي للمعلومات المطلوب حفظها من قبل المتعلِّم، وتدوينها في ورقة الامتحان.

إن تنمية التفكير في المراحل التعليمية عامةً، والمرحلة الثانوية بوجه خاص، يساعد الطلبة على اكتساب مهارات التحليل والتفسير والنقد للأحداث والمتغيِّرات من حولهم، مثلما يدفعهم إلى المناقشة والتأمل، وينمِّي لديهم المهارات الوجدانية، والشعور بالثقة في النفس، ويساهم في إعدادهم كمواطنين لديهم القدرة على اتخاذ القرارات، واختيار ما يريدون، بناءً على تفكيرهم، ويمتلكون حق الاختيار الحر، كما أن اتجاهاتهم مبنية على أسسٍ علميةٍ واضحةٍ (Lord & Baviskar, 2007).

إن اللغة والتفكير وجهان لعملة واحدة، فالمستمع الجيِّد يفكِّر فيما استمع إليه، والمتحدث الجيِّد هو الذي يفكِّر جيِّداً قبل أن ينطق، والقارئ الجيِّد هو الذي يفكِّر فيما قرأ ويحلِّله، ويفسِّره، وينقده. وفي هذا السياق، يؤكِّد يونس (٢٠٠٠: ٣٣) على الارتباط الوثيق بين نمو الكلام، ونمو التفكير، حيث إن "المعاني التي تمثِّلها الكلمات هي المادة الخام التي يستخدمها العقل في عمليات التفكير بصورها المختلفة". كما أن اللغة والتفكير يتشابهان في "أنهما يتطلّبان نفس العمليّات الأساسية التي يعتمدان عليها، مثل القدرة على التجريد والتصوّر"، ناهيك أن اللغة "نظام ومنهج فكري يمكن بواسطته تحليل أيّة صورة ذهنية إلى أجزائها التي يمكن بها تركيب هذه الصورة مرةً أخرى في أذهاننا، وأذهان غيرنا، بواسطة تأليف الكلمات، ووضعها في ترتيب خاص" (ص: ٤٦).

وتمتاز اللغة العربيةُ بخصائصٍ تعين على تنمية التفكير فيها (علي، ١٩٩٨، ص ٤٩):

١- الاختلاف في تفسير الألفاظ بما يترتّب عليه من تعدّد الدلالات، وهذا ما يعكس قدرة اللغة على تطوير ذاتها.

٢- ظاهرة تأويل النص: ويُقصد بها الاستخدام الجديد لدلالة الألفاظ والتراكيب انطلاقاً من عقيدة، وارتباطا بنسق فكري متكامل.

٣- الترادفً: إطلاق أكثر من كلمة على دلالة واحدة كإطلاق أسماء متعدّدة على السيف والأسد.

٤- المشترك اللفظي: ويعني اشتراك أكثر من دلالة على لفظ واحد، مثل كلمة "العين"، والتي تدّل على الجارحة التي يبصر بها الإنسان، والبئر، والجاموس.

٥- التعبير بالمجاز: والمجاز هو استعمال اللفظ في غير ما وُضع له، كأن تُطلق كلمة (أسد) على الجندي الشجاع.

إن اللغة عنصر أساسي في تعليم وتنمية مهارات التفكير من خلال أيّ منهج من المناهج الدراسية، كما أن التحليل النقدي لعناصر أيّ عمل غير لغوي، كالنحت والموسيقى، يحتاج إلى اللغة، ومن هنا فإن الطالب الذي تمكّن من اللغة الشفوية والكتابية، يكون قد امتلك الأداة المطلوبة للتفكير من خلال اللغة، حيث إن كل موضوع من موضوعات اللغة يسهم في تعليم مهارات التفكير وتنميتها. ومن هذا المنطلق، فإن اللغة والتفكير عمليّتان مترابطتان لا يمكن الفصل بينهما أو الحديث عن أسبقيّة أحدهما على الآخر، فلا لغة دون تفكير، ولا تفكير دون معلومات وأفكار لغوية، فاللغة تشكّل البناء المعرفي لعملية التفكير، والتفكير يعني التركيز والتأمّل في طبيعة الموقف ممّا يؤدّي إلى تنظيم المعارف وإخراجها في شكل لغة واضحة ومحدّدة في ضوء متطلبات الموقف. أضف إلى ذلك أن كلاً من اللغة والتفكير يتيحان الفرصة للطالب للتعليم والنمو، ولا ينموان خلال حصة واحدة، أو فصل دراسي واحد، وإنما على مرّ السنين، أيّ مع مراكمة التعلّم (جاد، ٢٠٠٧).

وحيث إن التفكير، بحسب جروان (١٩٩٩: ٣٥)، هو "عمليّة كليّة يتم عن طريقها معالجة عقلية للمُدخلات الحسيّة والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها"، فإن مهارات التفكير هي "عمليّات محدّدة يتم ممارستها واستخدامها عن قصد في معالجة المعلومات، مثل: مهارات تحديد المشكلة، إيجاد الافتراضات، أو تقييم قوة الدليل". وعلى هذا الأساس، يتطلب التفكير تكاملاً بين مهارات معيّنة ضمن استراتيجية كليّة في موقف محدّد لتحقيق هدف بعينه، لكونه سلوكاً هادفاً، ونمائياً، حيث يزداد تعقيداً وحذقاً مع نموّ الفرد، وتراكم خبراته.

يتضمن التفكير مهارات أساسية كثيرة، من بينها المعرفة، والملاحظة، والمقارنة، والتصنيف، وهي مهارات يفترض أن يجيدها المتعلِّم قبل الانتقال إلى مستويات التفكير المركّب، أيّ التفكير الذي يشتمل على حلول معقّدة، ويشمل إصدار حكم، ويستخدم معايير متعدِّدة. وتندرج تحت التفكير المركّب الأنواع الآتية، ومهارات التفكير المطابقة لكلٍ واحدٍ منها (جروان، ١٩٩٩، ٤١-٥٠):

أولاً: مهارات التفكير الناقد؛ وتشمل مهارات الاستنتاج، وتحديد الافتراضات، والاستنباط، والتفسير، وتقويم الحجج (Watson & Glazer, 1994; Ermurat, et al., 2011).

ثانياً: مهارات التفكير الإبداعي؛ أيّ الأصالة، والطلاقة، والمرونة، والتوسّع (Torrance, 1974).

ثالثاً: مهارات التفكير العليا؛ وتضم مهارات التركيز، وجمع المعلومات، وتنظيم المعلومات، والتحليل، والتقويم ، والتركيب، وحل المشكلات (Langrehr, 1988; Linn & Gronlund, 1996).

ولما كانت اللغة هي أكثر الوسائط قوةً في التفكير، فإن كلاً من الفنون اللغويّة الأربعة، أيّ الكلام والاستماع والقراءة والكتابة، يمكن أن يكون أداةً للتفكير في اللغة نفسها، أيّ وسيطاً للتفكير اللغوي. ويُقصد بالتفكير اللغوي في البحث الراهن قدرة الفرد على توظيف اللغة في تنمية مهارات التفكير، واستخدام تلك المهارات في تطوير كفاءته اللغوية، وتحسين طرائق تفكيره الذاتي.

وتؤكِّد الدراسات الحديثة على إمكانية تصميم أسئلة الاختيار من متعدِّد، وكذلك الأسئلة المقالية المستخدمة في الاختبارات التكوينية للمادة الدراسية، لغرض تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية (Tractenberg, et al., 2013; Barnett & Francis, 2012). ويمكن أن يتم ذلك عن طريق تكييف مستوى التعقيد المعرفي للسؤال بما يتحدّى قدرات الطالب، وتحسين صياغته بحيث يكون مطلبه واضحاً ومحدّداً ضمن المحتوى المعني، دون المساس بدرجة صعوبته.

وثمة مداخل أخرى لتوظيف الأسئلة في صقل مهارات التفكير اللغوي لدى الطلبة، عبر التركيز على القضايا الهامة التي تتطلب حلولاً في البيئة الواقعية (VanTassel-Baska, 2012)، واستخدام الطريقة السقراطية في طرح أسئلة التفكير الناقد التي تستحث الطالب للتفكير بنفسه في المشكلة عوضاً عن انتظار الحلّ من المعلِّم، وتشجِّعه على توضيح المزاعم الأساسية، واكتشاف الحجج وتقييمها، واكتساب مهارات التقييم والنقد (Golding, 2011;

(Moodley, 2013). ولتحقيق تلك الأهداف، يفترض أن يكون المعلِّم قادراً على توجيه الأسئلة السابرة للطلبة، وتدريبهم على امتلاك مهارات التفكير الإبداعي في مجال اللغة (Radhakrishnan, et al., 2011; Kraci, 2012).

وتؤدِّي الأنشطة والاختبارات الصفيّة في مادة اللغة العربية دوراً بارزاً في تطوير مهارات التفكير اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية باعتبارها المرحلة الدراسية الأخيرة التي تعدّ الطالب للدراسة الجامعيّة، فمثلاً عندما يطلب المعلِّم من الطالب أن يعقد المقارنة بين لفظيّن في الجملة من حيث المعنى، فإنه يدفعه إلى ممارسة التجريد، والبحث عن أوجه الشبه والاختلاف بين اللفظين المعنييّن، مما يفضي إلى تنمية مهارة التصنيف لديه. ويصدق ذلك على مهارات التفكير الأخرى، مثل التلخيص، والتفسير، والنقد، وغيرها. كما أن الأسئلة الاختبارية مفتوحة النهاية، أي التي لا تتوافر إجابة واحدة صحيحة عنها، بل تتطلب توظيف مهارات عقلية عليا لحلّها، يمكن أن تندرج ضمن أنشطة التفكير الجيِّدة، حيث تقود الطالب إلى زيادة استبصاره في اللغة العربية، وتنمِّي مهاراته اللغوية الأساسية، مثلما أنها تتيح الفرصة للطالب لصقل قدراته الناقدة، وتذوّق الخبرات اللغوية المتقدمة، وتوجِّهه نحو تقييم المعايير التي تسمح له بإصدار أحكام موضوعية (العطاري، ٢٠٠١).

وحظى تحليل أسئلة كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية باهتمام الباحثين في السنوات الأخيرة (الكاف والحبسي، ٢٠٠٧؛ المحبوب، ٢٠٠٩؛ محمّد: ٢٠١٢)، لكن هذا لا ينطبق على أسئلة الامتحانات، حيث لم تعثر الباحثة سوى على دراسة واحدة حديثة (عبد الجواد وقنديل، ٢٠١١). فقد أجرى عبد النبي (١٩٨٧) دراسةً لتقويم امتحانات اللغة العربية لشهادة الثانوية العامة بموجب تصنيف بلوم وزملائه Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl (1965)). وأوضحت نتائج تحليل الامتحانات أن أسئلة الثانوية العامة في مصر تعتمد على التذكر والفهم بنسبة (٨٥٪)، وتركِّز على أجزاء خاصّة من المقرر الدراسي. وقد توصّلت دراسة عطا الله (١٩٩٠) إلى النتيجة ذاتها، وهي أن أسئلة امتحانات اللغة العربية تركِّز على قياس المستويات المعرفية الدنيا.

وهدفت دراسة فايزة عوض (١٩٩٧) إلى تقويم اختبارات مقرّر اللغة العربية لشهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة بمصر وفق مدخل الاتصال اللغوي، ومعايير الاختبار اللغوي الجيّد. وخلصت الدراسة إلى قلة الاهتمام بربط الأسئلة الاختبارية بأهداف تعليم اللغة العربية في شهادة الثانوية العامة في مهارات القراءة والكتابة، وضعف الاهتمام بقياس استخدام الطالب للمعرفة اللغوية في موقفٍ اتصاليٍ ذي معنى، بالإضافة إلى خلو الاختبارات من الأنشطة

والمواقف الوظيفية المرتبطة بمهارات التحدّث والاستماع، ومن قياس الأداء الفعلي للطالب لمهارات التحدّث، والاستماع، والقراءة الجهرية.

وفي الإطار ذاته، أجرى موسى (١٩٩٧) دراسةً بهدف تقويم اختبارات اللغة العربية لطلبة الثانوية العامة بمصر على خلفيّة الكفايات اللغوية، وتعرف مدى مراعاة أسئلة الاختبارات لتلك الكفايات خلال الأعوام الدراسية من ١٩٩٤ حتى ١٩٩٦م. تم فرز (٥٨) كفاية لغوية لازمة لطلبة الثانوية العامة، وبيّنت نتائج الدراسة أن متوسط أسئلة الاختبارات على مستوى التذكّر يعادل (٤٨,٥٪)، والفهم (١٩,٥٪)، والتطبيق (١٩,٠٪)، بينما لم تتجاوز نسبة تمثيل المهارات العقلية العليا (٨٪). وعليه، طرح الباحث تصوّراً مقترحاً لاختبار اللغة العربية في ضوء الكفايات اللغوية.

وأجرى الهياجنة (١٩٩٨) دراسةً هدفت إلى الكشف عن مستويات الأسئلة الكتابية الاختبارية التي يعدّها معلِّمو اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي بالأردن وفق بلوم وزملائه. تكوّنت العيِّنة من (١٠٤) معلِّمين، حيث تم تحليل الأسئلة، وقوامها (٩٧٦٩) سؤالاً. وأظهرت النتائج تركيز المعلِّمين على المستويات المعرفية الدنيا: التذكر (٤٤,٢٪)، والفهم (٣٢,٤٪)، والتطبيق (١٦,١٪)، فيما لم تتجاوز أسئلة التحليل والتركيب والتقويم نسبة (٦,١٣٪) من مجموع الأسئلة.

وقام مقدادي (١٩٩٩) بدراسة هدفت إلى تحليل أسئلة كتب اللغة العربية للحلقة الثالثة من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن في المجالات المعرفية، والوجدانية، والنفسحركية، وذلك وفق تصنيف مارشال وهيلا الثلاثي (التذكر، الاستيعاب، التطبيق)، وتحديد أشكال هذه الأسئلة. تكوّنت العينة من (٢٤) كتاباً لصفوف الحلقة الثالثة، وبيّنت النتائج أن (٨,٩٦٪) من مجموع الأسئلة تقع في المجال المعرفي، وأن المهارات العقلية الدنيا تحتل النسبة الأعلى (٨,٧٣٪) منها، وأن الأسئلة الموضوعية لا تتعدّى (٠,١٪) من جميع أسئلة كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة.

وهدفت دراسة العامري (٢٠٠٠) إلى تقويم الأسئلة المُدرجة في نهاية موضوعات كتب المطالعة والنصوص المقرّرة على طلبة المرحلة الثانوية بسلطنة عُمان، وتحديد درجة مراعاتها لمعياريّ الشمول والتوازن للأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية. وأوضحت نتائج الدراسة أن (٨٦,٣٪) من الأسئلة المحلّلة تقيس مهارتيّ التذكر (٤٢,٩٪)، والفهم (٢٨,٥٪)، في حين نالت المهارات العقلية العليا ابتداءً من التطبيق، وانتهاءً بالتقويم، (١٤,٥٪). أما المجالان الوجداني والمهاري، فحصلا على نسبة (١٠,٦٪)، (٣,١٪)، على التوالي.

وأجرى الغانم (٢٠٠١) تقويماً لأسئلة اختبارات النحو والصرف للثانوية العامة (بنين) بالمملكة العربية السعودية في ضوء مستويات بلوم المعرفية، حيث كشفت نتائج الدراسة عن تدنّي عدد الأسئلة التي تقيس المهارات العقلية العليا، وعلى وجه الخصوص التحليل والتركيب، حيث بلغت هذه النسبة (٠,٦٪). كما أظهرت الدراسة ارتفاع نسبة الأسئلة التي تقيس المستويات المعرفية الدنيا.

وهدفت دراسة السليطي وتايه (٢٠٠٤) إلى تحليل وتقويم اختبارات شهادة الثانوية العامة في اللغة العربية بدولة قطر خلال الأعوام الدراسية من ١٩٩٧ حتى ٢٠٠١م، ومدى انسجام أنماط الأسئلة مع مستويات بلوم المعرفية. ووجد الباحثان تشابهاً كبيراً بين أسئلة السنوات الخمس من حيث التركيز على المستويات المعرفية الدنيا التي تقيسها أسئلة الاختبارات في كلا القسميّن العلمي والأدبي، وكذلك على مستويات الفهم، حيث تبيّن أن مستوى الفهم الصريح الذي لا يتطلب جهداً عقلياً من الطالب يحظى بنسبة (٦٧,٥٪) للقسم العلمي، و (٧٣,٩٪) للقسم الأدبي؛ يليه الفهم الاستنتاجي بنسبة ١٥٪، ١٤,٢٪، على التوالي. كما أبرزت النتائج تركيزاً على الأسئلة المقالية دون الموضوعية، ناهيك عن انعدام التوازن في توزيع الأسئلة على المستويات العقلية في القسميّن.

وتوخّت دراسة الشمّري (٢٠٠٥) معرفة مدى تركيز أسئلة كتب اللغة العربية على تنمية مهارات التفكير، بحسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، لدى طالبات الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية. بلغ عدد الأسئلة قيد التحليل (٧٥٨) سؤالاً، وكانت أداة الدراسة عبارة عن معايير تصنيف الأسئلة بموجب تصنيف بلوم وزملائه. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الأسئلة الواردة في كتاب القراءة والنصوص تركّزت في المستويات الدنيا بنسبة (٧٧٪)، في حين لم تحظ المستويات العليا سوى بنسبة (٢٣٪) من مجموع الأسئلة، كما أن معظم الأسئلة تقيس مستوييّ الفهم والتطبيق بنسبة (٣٢٪)، (٥٧٪)، على التوالي، ولا تقيس مستوى التركيب. وأوصت الباحثة بالارتقاء باسئلة التقويم الواردة في الكتب المدرسية لمادة اللغة العربية لتشمل المهارات العقلية العليا.

وكان الهدف من دراسة عبد الجواد وقنديل (٢٠١١) تحليل أسئلة الاختبارات التحصيلية في اللغة العربية لشهادة الثانوية العامة بفلسطين، وتعرّف المستويات المعرفية التي تقيسها. تكوّنت العينة من جميع أسئلة امتحانات اللغة العربية لشهادة الثانوية العامة للفرعيّن العلمي والأدبي خلال الأعوام الدراسية من ٢٠٠٧ حتى ٢٠٠٩م، واستخدم الباحثان بطاقة تحليل مضمون الأسئلة، حيث بلغ عدد البنود المحلّلة (٣٠٨) بنود. وأوضحت النتائج أن أسئلة الفهم

احتلت المرتبة الأولى (٣٤,٧٪) بين أسئلة الامتحانات، تلاها أسئلة التذكّر (٢٢,٠٪)، فالتركيب (١٢,٧٪)، والتحليل (١١,٠٪)، والتطبيق (١٠,٢٪)، وأخيراً التقويم (٨,٠٪). أما بالنسبة لأفرع اللغة العربية، فقد تصدّرت القائمة أسئلة الأدب والنصوص بنسبة (٣٠٪)، بينما حلّت أسئلة العَروض في المرتبة الأخيرة (٤,٠٪).

أما بالنسبة للدراسات الأجنبية الحديثة، فقد هدفت دراسة (Demircioglu, 2009) إلى تحليل أسئلة اختبارات التاريخ في إحدى عشرة مدرسة ثانوية بتركيا، وذلك على خلفيّة تصنيف بلوم وزملائه، وذلك في الفترة من العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠م وحتى ٢٠٠٣/٢٠٠٤م، حيث شملت العيِّنة الكليّة (٤٩٨) سؤالاً، وتم استخدام طريقة تحليل الوثيقة لتحقيق أهداف الدراسة. وتوصّلت الدراسة إلى أن غالبيّة أسئلة التاريخ تقتصر على قياس مستويَيّ التذكر والفهم لدى طلبة الثانوية.

وضمن السياق ذاته، استهدفت دراسة (Cinici & Demir, 2009) تحليل أسئلة اختبارات مادة الأحياء للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م في المدارس الثانوية بمدينة أرزروم التركية، وذلك في ضوء تصنيف بلوم وزملائه، حيث اشتملت عيِّنة الأسئلة على (٩٧٠) سؤالاً. وبيّنت نتائج الدراسة أن نسبة أسئلة التذكّر (٥٧,٢٪)، الفهم (٢٦,٧٪)، التطبيق (١٢٪)، التحليل (٤٪)، التركيب (٠,١٪)، وأن الاختبارات تخلو من أسئلة التقويم، وهو ما يؤثِّر بشدّة في درجة صدق محتوى الاختبارات المذكورة، ويساهم في تقليل درجة جودة مخرجات التعلّم في المدارس التركية.

وأجرى لي (Lee, 2010) دراسةً بهدف تحديد مستويات التفكير المتضمّنة في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية الصادرة عن اثنتين من دور النشر المسيحية الرائدة في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث اشترك في تصنيف الأسئلة ثلاثة مختّصين. وأوضحت نتائج الدراسة أن نسبة الأسئلة تتأرجح بين (٤٥,٨٪ – ٥٧,٦٪) للمهارات الدنيا، و (٤٢,٤٪ – ٥٤,٢٪) – للمهارات المعرفية العليا.

وسعت دراسة (Hammad & Al-Kelani, 2012) إلى تعرف مدى توافر أسئلة التفكير في كتب الشريعة للمرحلة الثانوية بالأردن للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م، حيث تكوّنت عيِّنة الأسئلة من (٥٦٥) سؤالاً من كتاب الشريعة للصف العاشر، وتم استخدام أسلوب تحليل المحتوى. وتبيّن أن أسئلة الكتاب تقيس مستويات التفكير المعرفي بنسبة (٨٦,٧٪)، والتفكير التقويمي – (٦,٤٪)، والتفكير التباعدي – (٤,١٪)، والتفكير التقاربي – (٢,٨٪). وعلى هذا الأساس، أوصى البحث بتطوير كتب الشريعة في المرحلة الثانوية بالأردن لتشمل جميع

مستويات التفكير بصورةٍ متوازنة.

ومن العرض السابق يتضح أن أسئلة التقويم لشهادة الثانوية العامة في اللغة العربية قد أُخضعت للتحليل في الدراسات العربية بموجب مدخل الاتصال اللغوي (عوض، ١٩٩٨)، أو وفق تصنيف بلوم وزملائه (عبد النبي، ١٩٨٧؛ الهياجنة، ١٩٩٨؛ العامري، ٢٠٠٠)، وليس التصنيف المعدّل (Sultana, 2001; Krathwohl, 2002; Wineburg & Schneider, 2009)، ولا توجد أيٌّ من الدراسات السابقة تستند إلى معيار مهارات التفكير اللغوي التي ينبغي أن يكتسبها طلبة مرحلة الثانوية العامة. كما تختلف هذه الدراسة عن دراسة (الشمري، ٢٠٠٥) التي توخّت تحليل أسئلة كتب اللغة العربية في ضوء مهارات التفكير في الآتي: أولاً - لم يتم في الدراسة الحالية استخدام تصنيف بلوم وزملائه أساساً لعملية التحليل، بل تم الاستفادة من مهارات التفكير المختلفة في اشتقاق مهارات التفكير اللغوي المستخدمة في هذه الدراسة. ثانياً – لم تقم الباحثة بتحليل أسئلة كتب اللغة العربية، بل أسئلة امتحانات المادة في ضوء مهارات التفكير والإبداع اللغوي، كما أن التحليل طال المعايير الفنيّة لتلك الأسئلة، وأخطاء صياغتها وفق قواعد صياغة الأسئلة الجيِّدة؛ لذا فإن هذه الدراسة لا تكرِّر الدراسات السابقة، بل تثريها لأنها تنطلق من مهارات التفكير والإبداع اللغوي التي تمثِّل الحد الأقصى، وليس الأدنى، لأهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

كما أن هذه الدراسة، في حدود علم الباحثة، أول دراسة في اللغة العربية تهتم بتقويم أسئلة امتحانات الثانوية العامة بالكويت، وتقدِّم قائمة بمهارات التفكير والإبداع اللغوي، والتي يجب أن يكتسبها طلبة المرحلة الثانوية، حيث إن الدراسات السابقة ركزت على تحليل أهداف اللغة العربية للمرحلة الثانوية بالكويت (بو فرسن والكندري والكندري، ٢٠٠٤)، وتحليل مناهج اللغة العربية في ضوء الاحتياجات اللغوية (عبد الحميد والظفيري، ٢٠٠٠) أو مفاهيم حقوق الإنسان (المحبوب، ٢٠٠٩) أو القيّم الأخلاقية (الحميدي، ٢٠١١) أو واجبات الطلبة (بو فرسن ويوسف، ٢٠١٢).

مشكلة الدراسة:

إن المدرسة الثانوية، باعتبارها امتداداً طبيعياً للمرحلة المتوسطة، تحمل على عاتقها وظيفةً هامةً تتمثّل في إعداد الفرد للحياة، ومواصلة التعليم العالي، وتتحمّل اللغة العربية العبء الأكبر في توجيه المتعلِّم وكشف قدراته، ولذلك فإن النشاط اللغوي في هذه المرحلة يشكِّل دعامةً أساسيةً للأهداف العامة للتربية (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج،

٢٠٠٢)، وكذلك لأهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، حيث تنّص وثيقة الأهداف على أن اللغة أداة التفكير وصانعته، وأداة الاتصال، وتربية الولاء للأرض، وتعميق الارتباط العاطفي بين المتحدّثين بها، وأداة لتوكيد الإحساس بالجمال والاستمتاع به، لذا فإن الأنشطة والأسئلة التقويمية اللغوية يفترض أن تجسِّد المهارات الأكثر تقدّماً في القراءة والكتابة والفهم والاستماع (وزارة التربية، ١٩٩٢).

وقد أوضحت الدراسة التي أجرتها وزارة التربية (١٩٩٨) في دولة الكويت أن تعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية يعاني من مشكلات عدّة، يتصدّرها التدنّي العام في مستوى الأداء في اللغة العربية في جميع المجالات، والذي امتّد ليشمل طريقة نطق اللغة، وأساليب كتابتها، وشيوع الأخطاء اللغوية في كتابات الطلبة بصورةٍ فادحة تدعو إلى التساؤل. وتشير هذه الظاهرة إلى ضعف اكتساب الطلبة للمهارات اللغوية، وربما يُعزى ذلك إلى أن كتب اللغة العربية المقررة على الطلبة لا تُعنى كثيراً بالمهارات الكتابية، وأن أسئلة الاختبارات النهائية في المرحلة الثانوية لا تهتّم بقياس مهارات التفكير والإبداع اللغوي، لعدم تضمين هذه المهارات في منهج مادة اللغة العربية للمرحلة الثانوية، وضعف إلمام معلِّمي اللغة العربية بها بسبب تدنِّي مستوى إعدادهم (عبد الحميد، ١٩٩٨).

ومع أهميّة الاختبارات كوسيلة تقويم أساسية، والوظيفة الفعالة التي يمكن أن تؤدِّيها لتحسين العملية التعليمية برمتها، وتطوير أهداف ومحتوى ووسائل وطرائق تدريس مختلف المواد الدراسية، وفي مقدمتها اللغة العربية كمُدخلات، وتطوير الناتج كمخرجات، والذي يمكن أن يتمثّل في تحسين التحصيل، وتعميق الفهم، وإتقان مهارات اللغة بفنونها الأربعة، بالإضافة إلى اكتساب القيم والاتجاهات الإيجابية، إلا أن الواقع يشير إلى شكاوي الطلبة والمعلِّمين وأولياء الأمور، ومطالبتهم بضرورة تطوير الاختبارات، ناهيك عن ضعف الخريجين في مادة اللغة العربية تحدثاً واستماعاً وقراءةً وكتابةً، وكثرة الأخطاء اللغوية التي يقعون فيها، لدرجة أن خريج المدرسة الثانوية لا يستطيع أن يتحدّث باللغة العربية الفصحى لبضع دقائق أو يقرأ بضع جمل دون أن يتعثّر في النطق، وهذا الضعف يعود إلى إهمال فنون اللغة العربية، وعدم العناية بتدريس مهارات التفكير اللغوي، وعدم الاهتمام بأسئلة الاختبارات النهائية، وباستخدامها كموجِّهات لتعميق جوانب القوّة، وعلاج جوانب الضعف، مع مراعاة خصائص مرحلة المراهقة المتأخرة لطالب المرحلة الثانوية، والتي تؤثِّر في كل جوانب العملية التعليمية وتتأثّر بها (الوتار، ١٩٩٧؛ المحبوب والكندري وعبد الرحيم، ٢٠١٠).

ومع ندرة الدراسات التي تتناول الاختبارات العامة لمنهج اللغة العربية في دولة الكويت،

وبالأخص اختبارات اللغة العربية لشهادة إتمام الثانوية العامة، والتي تعّد من أهم الاختبارات على المستوى المحلي، حيث تستحوذ على اهتمام المربين والطلبة وأولياء الأمور، ومختلف أجهزة الدولة التعليمية، فإن الدراسة الحالية تستهدف تحليل أسئلة اختبارات اللغة العربية للمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير والإبداع اللغوي، وهو ما حفّز الباحثة على صياغة المشكلة في الأسئلة الآتية:

١- ما مدى توافر مهارات التفكير والإبداع اللغوي في أسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة إتمام الثانوية العامة في دولة الكويت؟

٢- ما مدى توافر المعايير الفنيّة في أسئلة اختبارات اللغة العربية وفقاً لمعايير الاختبار الجيِّد؟

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة الراهنة من الاعتبارات الآتية:

١- يقدِّم تحليل الأسئلة الاختبارية وتقويمها مؤشراً واضحاً عن نواتج التعلّم، ويكشف جوانب عدّة في عملية التعلّم، فالامتحان الذي تغلب عليه أسئلة المستويات المعرفية الدنيا يشير إلى أنه مستودع للمعلومات المعرفية المراد حفظها عن ظهر قلب، ولا يعّد وسيلةً فاعلةً لاستثارة تفكير المتعلِّمين.

٢- هناك حاجة ملحة لتنمية مهارات التفكير الناقد (الأحمدي، ٢٠٠٥؛ أبو الضبعات، ٢٠٠٩) ومهارات الكتابة الإبداعية (عبد المقصود، ٢٠٠٤؛ الطيب، ٢٠١٢؛ كاظم، ٢٠١٣) لدى طلبة المرحلة الثانوية في مادة اللغة العربية، باعتبارها اللغة التي يحتاج إليها المتعلِّمون كافةً، وتشكِّل الأسئلة أداةً فاعلةً لتحقيق هذا الهدف، ومن هنا تنبثق ضرورة إخضاعها للتقويم والمراجعة والتعديل.

٣- تتعرّض الدراسة لتحليل أسئلة مقرّرة على طلبة الثانوية العامة، وتعد هذه المرحلة من المراحل المناسبة لتنمية القدرات العقلية، كونها مرحلة المراهقة المتأخِّرة التي ينتقل فيها المتعِّلم من مرحلة التفكير الشكلي إلى مرحلة التفكير المجرّد، ويتهيأ فيها لمواجهة الحياة (أبو الجديان، ١٩٩٩).

٤- توجِّه هذه الدراسة نظر مطوِّري المناهج والاختبارات إلى مراجعة أسئلة الامتحانات، وتطويرها في ضوء مهارات التفكير والإبداع اللغوي، وتساهم في تسليط الضوء على المعايير المطلوبة في اختبار اللغة العربية الجيِّد لتحقيق أهداف تدريسها، وتحسين أساليب تقويمها (الحوري، ١٩٩٩).

٥- إنها الدراسة المنهجيّة الأولى لتحليل أسئلة امتحانات شهادة الثانوية العامة في دولة الكويت، بحسب اطلاعات الباحثة في هذا المجال، بعد موجة التغيير في المناهج للكشف عن مدى قدرة أسئلة الاختبارات على تنمية مهارات التفكير والإبداع اللغوي، إذ أشارت الدراسات السابقة (موسى، ١٩٩٧؛ الغانم، ٢٠٠١؛ السليطي وتايه، ٢٠٠٤) إلى افتقار الامتحانات إلى الأسئلة التي تقيس مهارات التفكير العليا، وإلى الارتباط الوثيق بين أسئلة الاختبار وأسئلة الكتاب المدرسي وأنشطته.

أهداف الدراسة:

١- فرز مهارات التفكير والإبداع اللغوي المراد إتقانها في مادة اللغة العربية للصف الثاني عشر.
٢- تحديد درجة تمثيل أسئلة الاختبارات النهائية لشهادة الثانوية العامة في اللغة العربية لمهارات التفكير والإبداع اللغوي المراد إتقانها في المادة.
٣- الكشف عن مدى توافر المعايير الفنيّة في أسئلة الاختبارات النهائية للغة العربية للصف الثاني عشر الثانوي، في ضوء معايير الاختبار التحصيلي الجيِّد (كاظم، ٢٠٠١؛ Stiggins, 2005).

حدود الدراسة:

١- تقتصر الدراسة على تحليل أسئلة الاختبارات النهائية لشهادة الثانوية العامة في اللغة العربية بدولة الكويت، للفترة من (٢٠٠٨-٢٠١٣م)، ولا تتطرّق إلى تحليل نتائجها، كما أنها لا تشمل أسئلة التدريبات اللغوية في اللغة العربية. وتم اختيار هذه الفترة لبيان مدى التطوّر الذي حدث على أسئلة الامتحانات النهائيّة، على خلفيّة التغييرات التي طرأت على مواصفات الأسئلة في الميدان التربوي.
٢- تقتصر الدراسة على مهارات التفكير والإبداع اللغوي، وبحسب توصيفها إجرائياً بالبحث.
٣- تعتمد الباحثة التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث الواردة في الدراسة الراهنة، وتلتزم أثناء بناء أدوات الدراسة بالتأكد من استيفائها لمعايير الصدق والثبات المطلوبة في وسيلة التقويم الجيِّدة.

مصطلحات الدراسة:

أسئلة الامتحانات النهائية: جميع الأسئلة الواردة في امتحانات إتمام شهادة الثانوية العامة في اللغة العربية بدولة الكويت، وذلك في الفترة من العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م وحتى ٢٠١٢/٢٠١٣م.

تحليل الأسئلة: الكشف عن محتوى أسئلة الامتحانات النهائية، وذلك عن طريق الوصف العلمي الموضوعي المنظّم للمضمون الظاهر لها في ضوء المعايير المعتمدة، وعرض التكرارات والنسب المتعلقة بمدى اشتمالها على مهارات التفكير اللغوي المستهدفة في المادة، والتعليق عليها.

مهارات التفكير اللغوي: ويُقصد بها في البحث الحالي قدرة الطالب على ممارسة المهارات الآتية:

١- **جمع المعلومات وتنظيمها:** تحديد الهدف؛ استدعاء المادة؛ تمييز الأفكار والمعاني ومقارنتها.

٢- **معالجة المعلومات وتحليلها:** التلخيص؛ التعليل؛ الشرح والتوضيح؛ تفسير معاني الكلمات؛ التمييز بين عبارات النص؛ تفسير العبارات والأفكار وإيجاد العلاقات بينها؛ تحليل الدوافع والمشاعر.

٣- **تطبيق المعلومات:** توظيف القواعد اللغوية في سياقات عدّة، توظيف الأفكار في الحياة اليومية.

٤- **تقويم المعلومات:** الحكم على المادة، تقديم الأدلّة؛ إبراز الأخطاء؛ توضيح الرأي الشخصي.

٥- **توليد المعلومات:** وضع عنواناً آخر للنص؛ استخلاص الأفكار الرئيسة والفرعية؛ استنتاج أفكار جديدة من النص؛ استنتاج معاني المفردات في سياقها؛ استخراج أشكال الجمال في النص وتمييزها.

٦- **التكامل والدمج:** كتابة موضوع أدبي متكامل العناصر؛ إتقان الكتابة الإبداعية.

مهارات الإبداع اللغوي: ويُقصد بها في الدراسة الراهنة قدرة الطالب على ممارسة المهارات التالية:

١- **الطلاقة:** توليد عددٍ كبيرٍ من البدائل أو المترادفات، وإكمال العلاقات، كالتكامل والتضاد، الخ.

٢- **الأصالة:** إنتاج أكبر عددٍ ممكنٍ من الأفكار الجديدة وغير الشائعة، والمتصلة بالمجال اللغوي.

٣- المرونة: تنويع الاستجابة ما أمكن، وتحويل مسار التفكير، بحسب متطلبات الموقف اللغوي.
٤- التوسّع: إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة للفكرة، كإكمال قصة أو جملة أو الإضافة عليها.
وإجرائياً يُقاس مدى توافر كلٍ من مهارات التفكير والإبداع اللغوي السابقة بنسبة توافرها في أسئلة الامتحانات النهائية للغة العربية للصف الثاني عشر، والتي تم تحليلها في الدراسة الحالية.

المعايير الفنيّة: المواصفات الفنيّة التي يجب مراعاتها في الاختبار اللغوي الجيِّد، وتُقاس إجرائياً بمدى توافر معايير صياغة الأسئلة الجيِّدة في أسئلة امتحانات اللغة العربية قيد التحليل في الدراسة.

المرحلة الثانوية: هي إحدى مراحل التعليم العام، ومدتها ثلاث سنوات، وذلك وفقاً للسلّم التعليمي الجديد المطبّق في الكويت منذ العام الدراسي (٢٠٠٧ – ٢٠٠٨م) (وزارة التربية، ٢٠٠٩).

منهجيّة الدراسة

مجتمع الدراسة وعيِّنتها

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع الأسئلة الواردة في أوراق الامتحانات النهائية في اللغة العربية للصف الثاني عشر، وذلك في الفترة من العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م وحتى العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣م، وعددها الإجمالي (٩٧٢) سؤالاً موزعّة على (٢٠) ورقة امتحان نهائي.

عينّة الدراسة:

اشتملت عينة الأسئلة على (٣٨٨) سؤالاً، أي ما يعادل (٤٠٪) من إجمالي عدد الأسئلة، حيث تم اختيار (١٠) أوراق امتحانات نهائية، بمعدّل امتحانيّن للعام الدراسي. ولإعطاء فكرة واضحة عن محتوى الامتحانات، تم إدراج وصف لامتحان نهائي في اللغة العربية.

أما بالنسبة لعينة الأسئلة التي تم الكشف عن أخطاء الصياغة فيها، فقد تم قصدياً اختيار (١٤) سؤالاً من أسئلة الامتحانات لم تُصغ بشكلٍ سليمٍ، وتقويمها وفقاً لقواعد صياغة الأسئلة الجيِّدة.

عينة الأفراد:

اشتركت مع الباحثة في تحليل أسئلة الامتحانات النهائية المستهدفة وتقويمها موجِّهتان

في مناهج اللغة العربية تعملان بإدارة التعليم الثانوي في وزارة التربية بدولة الكويت. كما اشتركت في تحليل محتوى التدريبات اللغوية لكتب اللغة العربية للصف الثاني عشر موجِّهة في مناهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تعمل في وزارة التربية بدولة الكويت. وتمتلك الموجِّهات المشاركات في التحليل خبرةً طويلةً في تدريس اللغة العربية وتقويمها بالمدارس الثانوية، وتوجيه معلِّمي المادة.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى (طعيمة، ٢٠٠٨)، وذلك بقصد تعرّف ما تسهم به الامتحانات النهائية في اللغة العربية لشهادة الثانوية العامة في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة. ويمثِّل أسلوب التحليل الكمِّي الذي تنتهجه هذه الدراسة وسيلةً منهجيةً للوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد على تطوير الواقع التربوي المدرسي (الكندري، ٢٠٠٩).

إجراءات الدراسة:

١- استخلاص قائمة مهارات التفكير والإبداع اللغوي اللازمة لتحليل أسئلة امتحانات اللغة العربية للصف الثاني عشر الثانوي، وذلك من خلال دراسة أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية في دولة الكويت (وزارة التربية، ١٩٩٢)، ومراجعة الدراسات والأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة.

٢- إعداد قائمة مهارات التفكير اللغوي، وبناء بطاقة تحليل أسئلة الامتحانات النهائية وفق الخطوات المبيّنة في بند «أدوات الدراسة»، وعرضهما على مجموعةٍ من المحكِّمين للتحقق من صدقهما، وتعديلهما في ضوء آرائهم، ثم إيجاد معامل ثباتهما.

٣- تطبيق القائمة والبطاقة على أسئلة الامتحانات المستهدفة، ورصد النتائج، وتحليلها وتفسيرها.

٤- تقديم بعض التوصيات والمقترحات في ضوء ما توصّلت إليه الدراسة من نتائج.

أدوات الدراسة:

أولاً- قائمة مهارات التفكير والإبداع اللغوي: تم بناء القائمة وفق الخطوات الآتية:

١- تحليل أهداف تدريس اللغة العربية: يرمي تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في الكويت إلى تحقيق الأهداف الخاصة بتدريس اللغة العربية، وإكساب الطلبة المهارات اللغوية، حيث إن

الأهداف تهتم بتنمية مهارات اللغة بفنونها الأربعة، وتراعي أهمية تطوير مهارات الإبداع اللغوي، على اعتبار أن اللغة أداة التفكير، كما أن المهارات تهتّم بتنمية الذائقة الجمالية لدى الناشئة.

٢- تحديد مصادر اشتقاق المهارات: وتشمل المصادر: الدراسات السابقة ذات الصلة، وأدبيّات تدريس اللغة العربية (طعيمة، ٢٠٠٤؛ مدكور، ٢٠٠٠)، وآراء بعض أساتذة كلية التربية الأساسية، ومعلّمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وبعض الباحثين في مراكز التقويم والامتحانات، والموجّهين والمختّصين في مادة اللغة العربية من ذوي الخبرة، وكتب اللغة العربية للصف الثاني عشر بالكويت.

٣- تصميم بطاقة التحليل: لغرض بناء قائمة مهارات التفكير اللغوي، تم تحديد فئات التحليل (أيّ مهارات التعبير والنحو والقراءة والأدب والبلاغة)، واعتُبرت الجُملة المعبرة عن مطلب تعليمي يتصل بأيٍّ من تلك المهارات وحدة تحليل لتدريبات كتب اللغة العربية للصف الثاني عشر بالمرحلة الثانوية. ولضبط عمليّة التحليل، أُعدّت بطاقة تضم فئات التحليل، ووُضع أمام كل فئة عدد من الخانات يساوي عدد التدريبات لرصد تكرارات وحدات التحليل، إذ يضمّ الكتاب (٣٦) تدريباً لغوياً.

٤- حساب ثبات بطاقة التحليل: للتأكّد من ثبات التحليل، تم تحليل خمسة عشر موضوعاً من كتب اللغة العربية للصف الثاني عشر، وتم تحليلها مرة أخرى بعد مرور أسبوعيّن باستخدام الأداة ذاتها، وحُسبت قيمة معامل الارتباط بين التحليليّن، حيث كانت (٩٠٪)، ممّا يشير إلى ثبات أداة التحليل.

٥- حساب صدق بطاقة التحليل: للتأكّد من أن الأداة تقيس ما وُضعت لقياسه، وهو تحليل مهارات التعبير والنحو والقراءة والأدب والبلاغة للصف الثاني عشر بالمرحلة الثانوية، تم عرض البطاقة على أربعة من المحكّمين المختّصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، حيث أقّر المحكّمون بصلاحية الأداة، وأبدوا بعض الملاحظات لتحسينها، وقد تم الأخذ بها لضمان صدق أداة التحليل.

٦- تحليل محتوى أنشطة وتدريبات اللغة العربية للمرحلة الثانوية: استخدمت الباحثة طريقة التحليل المشترك (الدهماني، ٢٠٠٢: ١١٧)، حيث قامت الباحثة من جهةٍ، واختصاصيّة في مناهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، من جهةٍ أخرى، كل على حدة، باستخدام البطاقة بهدف تحليل محتوى التدريبات اللغوية لكتب الصف الثاني عشر، بعد أن وضعتا تعريفات إجرائيةً لكل فئة من فئات التحليل (مهارات التعبير والنحو والقراءة والأدب والبلاغة)، واتفقتا على إجراءات التحليل وضوابطه.

٧- إعداد قائمة مهارات التفكير اللغوي: في ضوء نتائج التحليل، تم اختيار المهارات اللغوية الأساسية التي تكرّرت بنسبة (٥٠٪) فأكثر في تدريبات كتب اللغة العربية للصف الثاني عشر بالمرحلة الثانوية، وتم تضمينها في قائمة مهارات التفكير اللغوي، حيث تم إدراج المهارات الرئيسة والفرعية، بالإضافة إلى نماذج لأسئلة اختبارية تقيس مهارات التفكير اللغوي.

ثانياً- بطاقة تحليل الأسئلة: تم بناء بطاقة تحليل أسئلة الامتحانات النهائية وفق الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى - اعتماد معايير تحليل الأسئلة:

تم اعتبار مهارات التفكير والإبداع اللغوي التي تم التوصّل إليها بنتيجة بناء أدوات الدراسة كمعايير يتم في ضوئها تحليل أسئلة الامتحانات النهائية للغة العربية للصف الثاني عشر الثانوي.

أما بالنسبة لوحدة التحليل، فقد تم اختيار السؤال بصفته الوحدة السلوكية البسيطة التي تظهر في صورة كلمة أو جملة أو فقرة. وهذا يعني أن عمليّة تحليل أسئلة الاختبار تتلخّص في تجزئة محتوى الاختبار بأكمله إلى وحدات سلوكية أدائية مستقلة على هيئة أسئلة فرعية، ثم تبويب هذه الوحدات وتصنيفها في صورة عمليّات عقليّة، وبناء شبكة التحليل، بحيث تشتمل على الأسئلة وفق المجالات اللغوية التي يقيسها الامتحان، في المستوى الأفقي، ومهارات التفكير والإبداع اللغوي، في المستوى العمودي، ويتم وضع علامة (+) أمام المهارة المناسبة للسؤال من قائمة المهارات، ثم تُحتسب النسبة المئوية لكل مهارة في الشبكة، ولكل سؤالٍ ضمن المجال اللغوي.

وكي لا يقتصر تحليل أسئلة الامتحانات النهائية على المهارات اللغوية التي تقيسها الأسئلة، تم أيضاً اعتماد المعايير الفنية، مثل: شكل السؤال، أسلوب صياغة السؤال، أخطاء الصياغة، إلخ.

وعلى هذا الأساس، تم إعداد الصيغة النهائية لبطاقة التحليل.

الخطوة الثانية - التأكّد من ثبات أداة التحليل:

للتأكّد من ثبات تحليل أسئلة الامتحانات النهائية، قامت الباحثة، بالتعاون مع اختصاصيّتيّن في مناهج اللغة العربية، بتحليل عيّنة تمثيليةٍ من أسئلة الامتحانات النهائية للصف الثاني عشر في ضوء مهارات التفكير والإبداعً اللغوي. وبعد ذلك، تم حساب معامل الاتفاق بين تحليل الباحثة، وتحليل كل واحدة من الاختصاصيتيّن على حدة، وذلك باستخدام المعادلة التالية (Fleiss, 1981):

معامل الاتفاق = (عدد مرّات الاتفاق بين التحليل الأول والثاني) X ١٠٠٪

(عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف)

وبعد حساب معامل الاتفاق بين المحلِّلين الثلاثة، تم حساب معامل ثبات التحليل، باستخدام معادلة هولستي (Holsti, 1969, P.127): معامل الثبات= (ن X م) / (١ + (ن – ١) X م، حيث: ن = عدد المحلِّلين = ٣؛ م = معامل الاتفاق = ٠,٨٪، وقد بلغت قيمة معامل الثبات ٠,٩٪، وهذه القيمة تُعّد مقبولةً لأغراض البحث، مما جعل الباحثة تطمئن إلى سلامة ثبات التحليل.

الخطوة الثالثة – التأكّد من صدق أداة التحليل:

تم عرض بطاقة التحليل على عشرةٍ من الأساتذة المختّصين في مجال تدريس اللغة العربية وتقويمها، وذلك للتحقّق من درجة استيفاء البطاقة لمعايير التحليل، ومناسبتها لأهدافها. وقد أبرز المحكِّمون عدّة ملاحظاتٍ، وأهمّها أن يتم تجزئة الأسئلة الرئيسة في كل فرع للامتحان إلى أسئلة فرعية، بهدف تحقيق الموضوعية في التقويم، باعتبار أن الأسئلة الفرعيّة قد تقيس مهارات مختلفة؛ وأن يتم تصنيف السؤال بحسب مهارة التفكير أو الإبداع اللغوي المناسبة له، وفق السياق المعطى. وقد تم أخذ ملاحظات المحكِّمين بعين الاعتبار، وتعديل البطاقة بموجبها لضمان صدقها وثباتها.

الخطوة الرابعة- تنفيذ إجراءات التحليل: للقيام بعملية تحليل الأسئلة، تم اتباع الآتي:

١- حصر أسئلة اختبارات اللغة العربية للصف الثاني عشر على مدى خمس سنوات، أيّ في الفترة من عام (٢٠٠٨/٢٠٠٩م) وحتى عام (٢٠١٢/٢٠١٣م)، واختيار ورقة اختبار من كل عام دراسي.

٢- قراءة كل سؤالٍ قراءة متأنية ودقيقة، والوقوف على مكوّناته، ومعطياته، وفرز المطلوب منه، بهدف تحديد مهارة التفكير والإبداعً اللغوي التي يقيسها، وحصر مواصفاته وفقاً للمعايير المعتمدة.

٣- رصد نتائج تحليل الأسئلة في ضوء أسئلة الدراسة، ومعالجتها إحصائياً.

الخطوة الخامسة- المعالجة الإحصائية لنتائج التحليل:

استخدمت الباحثة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في احتساب المتوسطات والتكرارات والنسب المئوية للأسئلة والمهارات، بعد حصر جميع أسئلة الامتحانات موضع الدراسة.

عرض النتائج

أولاً – نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على ما يأتي: «ما مدى توافر مهارات التفكير والإبداع اللغوي في اختبارات اللغة العربية لشهادة إتمام الثانوية العامة في دولة الكويت؟»

وللإجابة عن هذا السؤال، تم أولاً جمع بيانات عن عيِّنة اختبارات اللغة العربية وفق العام الدراسي، وتحديد عدد الأسئلة الرئيسة والفرعية، وعددها طبقاً للنوع، وتلخيص النتائج بالجدول (١).

جدول (١)

توزيع أسئلة الامتحانات النهائية قيد التحليل بحسب نوع السؤال والعام الدراسي

	عدد الأسئلة		عدد (نسبة) الأسئلة بحسب نوع السؤال			
العام الدراسي	رئيسة	فرعية	اختيار من متعدد	صواب وخطأ	تكملة وإجابة قصيرة	أسئلة مقالية
٢٠٠٨ / ٢٠٠٩	٤	٦٩	١٦ (٢,٢٣٪)	٨ (٦,١١٪)	٣٩ (٥,٥٦٪)	٦ (٧,٠٨٪)
٢٠٠٩ / ٢٠١٠	٥	٨٨	١٨ (٤,٢٠٪)	٩ (٢,١٠٪)	٥٣ (٣,٦٠٪)	٨ (١,٠٩٪)
٢٠١٠ / ٢٠١١	٥	٨٩	١٦ (٠,١٨٪)	٧ (٩,٠٧٪)	٥٧ (٠,٦٤٪)	٩ (١,١٠٪)
٢٠١١ / ٢٠١٢	٤	٧٠	٠٦ (٦,٠٨٪)	٩ (٩,١٢٪)	٤٨ (٦,٦٨٪)	٧ (٠,١٠٪)
٢٠١٢ / ٢٠١٣	٥	٧٢	٠٨ (١,١١٪)	٨ (١,١١٪)	٤٨ (٧,٦٦٪)	٨ (١,١١٪)
المجموع (المتوسط)	٢٤	٣٨٨	٦٤ (٥,١٦٪)	٤١ (٦,١٠٪)	٢٤٥ (١,٦٣٪)	٣٨ (٨. ٩٪)

ويتضح من الجدول (١) أن عدد الأسئلة التي تضمنتها الاختبارات يساوي (٣٨٨) سؤالاً فرعياً موزّعة على (٢٤) سؤالاً رئيساً. ومن حيث نوع الأسئلة نجد أن الأسئلة الأكثر شيوعاً هي أسئلة التكملة والإجابة القصيرة، بمتوسط يعادل (٦٢, ١٪)، تليها أسئلة الاختيار من متعدِّد (١٦, ٥٪)، فالصواب والخطأ (١٠, ٦٪). والنظرة العامة تبيِّن أن أسئلة الاختيار من متعدِّد قد سجّلت انخفاضاً واضحاً في آخر عاميّن دراسييّن، فيما أظهرت النتائج توازناً ملحوظاً بين عدد الأسئلة المقالية، وكذلك أسئلة الصواب والخطأ، على مدى السنوات المشمولة بالدراسة، ويكاد هذا التوازن يأخذ صورةً نمطيةً تبعاً للمواصفات المعتادة لورقة الامتحان النهائي. ومن حيث مدى شمول أسئلة الاختبارات لمهارات التفكير والإبداع اللغوي، فإن الجدول (٢) يعرض نسب الأسئلة في ضوء تلك المهارات، وذلك من العام الدراسي (٢٠٠٨/٢٠٠٩) وحتى (٢٠١٢/٢٠١٣م).

جدول (٢)
النسب المئوية لأسئلة اختبارات اللغة العربية لشهادة إتمام الثانوية
العامة في ضوء مهارات التفكير بحسب العام الدراسي

مهارات التفكير / العام الدراسي	جمع المعلومات	معالجة المعلومات	تطبيق المعلومات	تقويم المعلومات	توليد المعلومات	التكامل والدمج	الطلاقة	الأصالة	المرونة	الإسهاب
٢٠٠٨ / ٢٠٠٩	٥٩	٤,٢٩	٥,٢٣	٧,١٤	٦,٢٠	٩,٢	٠,٠	٠,٠	٩,٢	٠,٠
٢٠٠٩ / ٢٠١٠	٦,٤	٣,٢٧	٠,٢٥	٩,١٥	٢,١٨	٣,٢	٦,٤	٠,٠	٣,٢	٠,٠
٢٠١٠ / ٢٠١١	٦,٤	١,٣٤	١,٣٤	١,٩	٨,٦	٣,٢	٣,٢	٣,٢	٥,٤	٠,٠
٢٠١١ / ٢٠١٢	٣,١٤	٩,٢٢	٦,٢٨	٤,١١	١,١٧	٩,٢	٠,٠	٠,٠	٩,٢	٠,٠
٢٠١٢ / ٢٠١٣	١,٨	٩,١٨	٧,٢٩	٨,١٠	٣,٢٤	٧,٢	٠,٠	٧,٢	٧,٢	٠,٠
المتوسط	٥,٧	٥,٢٦	٢,٢٨	٤,١٢	٤,١٧	٦,٢	٤,١	٠,١	٩,٢	٠,٠

ويتبيّن من الجدول (٢) أن مهارة التفكير والإبداع اللغوي الأكثر حضوراً في أسئلة الامتحانات النهائية للغة العربية للصف الثاني عشر الثانوي هي مهارة التطبيق (٢٨,٢٪)، تليها مهارة معالجة المعلومات (٢٦,٥٪)، فمهارة التوليد (١٧,٤٪)، وهذه المهارات الثلاث تشكِّل (٧٢,١٪)، أي نحو ثلاثة أرباع أسئلة الامتحان. ويُلاحظ أيضاً ارتفاع نسبة الأسئلة التي تقيس مهارة توليد المعلومات في السنوات الثلاث الأخيرة مقابل انخفاض الأسئلة التي تقيس مهارة معالجة المعلومات خلال الفترة ذاتها. أما مهارات التكامل والدمج، والإبداع اللغوي، أي الطلاقة والأصالة والمرونة والإسهاب، فإن نسبة تغطيتها في أسئلة امتحانات اللغة العربية تكاد تقترب من الصفر.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني

ينص السؤال الثاني على ما يأتي: «ما مدى توافر المعايير الفنيّة في أسئلة اختبارات اللغة العربية وفقاً لمعايير الاختبار الجيِّد»؟

وللإجابة عنه، تم مراجعة أسئلة الامتحانات النهائية لمادة اللغة العربية من حيث مدى مطابقتها للمعايير الفنيّة، وانتقاء (١٤) سؤالاً اختبارياً لم يُراعى عند صياغتها الالتزام بقواعد الصياغة المتبعة في أدبيّات التقويم (Popham, 2007; McMillan, 2008)، وفرز أخطاء الصياغة فيها، وعرضها في الجدول (٣)، مع وضع علامة خط تحت الأخطاء، وتصويب صياغة السؤال.

جدول (٣)

تصنيف الأخطاء الشائعة الواردة في صياغة أسئلة الامتحانات النهائية في مادة اللغة العربية للصف الثاني عشر الثانوي بحسب شكل السؤال

	نص السؤال	شكل السؤال	أخطاء الصياغة
١	«للشاعر في البيت الأول موقف من الأمانة. وضح هذا الموقف معللاً»	الإجابة القصيرة	– مطلب السؤال غير واضح. التصويب: . . وضح رأيك في هذا الموقف مع التعليل.
٢	«المسرحية لا بّد أن تكون أحداثها واقعية لا تدخّل لخيال الكاتب فيها»	الصواب والخطأ	– وجود أداة نفي في العبارة. التصويب: تتضمن المسرحية أحداثاً واقعيةً بصرف النظر عن خيال كاتبها.
٣	«القصة الخيالية تتناول أحداثاً لا علاقة لها بالواقع ولا يمكن حدوثها»	الصواب والخطأ	– تتضمن العبارة أداة نفي وأكثر من فكرة. التصويب: تتناول القصة الخيالية أحداثاً بعيدةً عن الواقع
٤	«المسرحية فن شعري جديد في أدبنا، وقد جاء الأدب العربي القديم خلوا منها»	الصواب والخطأ	– تحتوي العبارة على فكرتيّن، وتعبِّر عن وجهة نظر. التصويب: المسرحية فن شعري جديد في الأدب الحديث.
٥	«الكلمة التي ليست من معاني (تعنُّت) هي: – مكابرة – ترقّب – صعوبة – مشقّة»	الاختيار من متعدد	– وجود أداة نفي في الأرومة (صلب السؤال). – خيارات السؤال غير متجانسة. التصويب: كل مِّما يأتي يعني (تعنُّت) باستثناء كلمة: – مكابرة – اعتداد – إصرار – مرونة
٦	«حظى الطلقاء بنصيب وافرٍ من غنائم حنين: – لفضلهم على الإسلام – لإرضائهم واتقاء شرّهم – لأنهم أهل الرسول (ص) وعشيرته – لتثبيت الدين في قلوبهم»	الاختيار من متعدد	– عدم وضوح مطلب السؤال في الأرومة. – خيارات السؤال غير متجانسة لغويا. – بدء كل خيارٍ في السؤال بحرف اللام. التصويب: ترك الطلقاء يستحوذون على غنائم حنين كي: – يترسّخ إيمانهم – يتيقّنوا من حب المسلمين لهم – يتقّي المسلمون شرّهم – يتشجّعوا للبقاء في مكة
٧	«تكرار الفعل (أرى) في الأبيات يوحي بأن: – الشاعر له قدرة على معرفة بواطن الأمور – رأي الشاعر له أولويّة على غيره من الآراء – ملامح الشدّة مجسمة ظاهرة – الشاعر معتّد برأيه، معتز به»	الاختيار من متعدد	– عدم وضوح مطلب السؤال في الأرومة. – الخيارات غير متجانسة لغويا. – الخيار الثالث يفتقر إلى الوضوح وغير مناسب. التصويب: بم يوحي تكرار الفعل (أرى) في الأبيات؟ – قدرة الشاعر على معرفة بواطن الأمور – أولويّة رأي الشاعر على الآراء الأخرى – بروز ملامح الشدّة لدى الشاعر – إعتداد الشاعر برأيه
٨	«ما الذي تقترحه لإنقاذ البيئة من أخطار؟»	الإجابة القصيرة	– مطلب السؤال غير واضح، وفي غاية العمومية. التصويب: قدّم أربعة مقترحات محدّدة لإنقاذ البيئة البحرية من أخطار التلوّث.

تابع جدول (٣)

	نص السؤال	شكل السؤال	أخطاء الصياغة
٩	«نجاح الشاعر يتحقّق بما يحدثه في المتلقي من تأثير وليس بقوّة ما أحسّ به»	الصواب والخطأ	– وجود أداة نفي وأكثر من فكرة في العبارة. التصويب: يتحقّق نجاح الشاعر بقوّة ما يحدثه من تأثيرٍ لدى المتلقّي.
١٠	«عندما يتعذّر علينا فهم تصرفات شخصية ما حللنا المشكلة بكلمة الوسواس»	الصواب والخطأ	– تعكس العبارة وجهة نظر معينة. التصويب: يتم وصم الفرد بالوسواس عندما يتعذّر تفسير تصرفاته الشخصية.
١١	«يعد النظام خلقاً أصيلاً في طبيعة الجندي الباسل لا يتأتّى بالمران»	الصواب والخطأ	– تتضمن العبارة أداة نفي. التصويب: يتصف الجندي الباسل بالنظام بصرف النظر عمّا تلقاه من تدريب.
١٢	«مترادف كلمة (استقصاء) في قوله (هل تجدك محتاجاً إلى تعمل واستقصاء) كلمة (استبعاد)»	الصواب والخطأ	– العبارة طويلة وتتضمّن أخطاءً إملائيةً. التصويب: يُفضل إعادة صياغة العبارة في صورة سؤال من نوع الإجابة القصيرة: (هل تجدك محتاجاً إلى تأمّل واستقصاء). ما مترادف كلمة (استقصاء) في هذا القول؟
١٣	«علاقة ما تحته خط في سياقه من المقالة بما قبله علاقة: – تدليل – إجمال – توكيد – تعليل»	الاختيار من متعدد	– صياغة ركيكة للأرومة (صلب السؤال). التصويب: ما علاقة ما تحته خط في المقالة بما قبله؟ – تدليل – إجمال – توكيد – تعليل»
١٤	«يرى جمال الدين الأفغاني أن التعصّب: – يشلّ حركة النضال ضد المستعمر – يؤدّي إلى انقسام المجتمع – شكل من أشكال العنصرية العدوانية – باعث على التنافس وبلوغ أقصى درجات الكمال»	الاختيار من متعدد	– مطلب السؤال غير واضح في الأرومة. – خيارات السؤال غير متجانسة لغويا. التصويب: كل مما يلي من عيوب التعصّب برأي جمال الدين الأفغاني باستثناء أنه: – يشلّ حركة النضال ضد المستعمر – يؤدّي إلى انقسام المجتمع – يمثّل أحد أشكال العنصرية العدوانية – يبعث على التنافس وبلوغ الكمال»

ومن واقع بيانات الجدول (٣)، يمكن تسمية الأخطاء الأساسية الشائعة في صياغة أسئلة الامتحانات النهائية للغة العربية، وهي:

١- عدم تحديد المشكلة في الأرومة بوضوح، وعدم تجانس الخيارات في أسئلة الاختيار من متعدد.

٢- احتواء أسئلة الصواب والخطأ على أدوات نفي، ووجود أكثر من فكرة في السؤال.

٣- عدم دقة تحديد المطلب، وغياب الدقة، في صياغة أسئلة التكملة والإجابة القصيرة.

مناقشة النتائج:

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج مثيلاتها من الدراسات السابقة (عوض، ١٩٩٨؛ السليطي وتايه، ٢٠٠٤؛ إبراهيم، ٢٠٠٥؛ عبد الجواد وقنديل، ٢٠١١)، والتي توصّلت إلى أن أسئلة اختبارات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تقيس أساساً قدرة الطالب على معالجة المعلومات وتطبيقها.

وأن أسئلة التكملة والإجابة القصيرة هي الأكثر شيوعاً فيها. كما تنسجم النتائج مع نتائج الدراسات المتعلقة بتحليل مناهج وكتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في دولة الكويت (عبد الحميد والظفيري، ٢٠٠٠؛ المحبوب، ٢٠٠٩)، والتي أبرزت تشابهاً كبيراً بين أسئلة الامتحانات النهائية للغة العربية وأسئلة التدريبات اللغوية المُدرجة في نهاية موضوعات الكتب الدراسية الخاصة بتلك المادة.

كما أن نتائج الدراسة تشير بوضوح إلى أن أسئلة الامتحانات النهائية للصف الثاني عشر الثانوي تقيس مهارات التفكير الدنيا التي ترتبط بالاستخدام الوظيفي المباشر للغة العربية في مواقف تتطلب تطبيق القواعد النحوية، والإجابة عن أسئلة عامة تقيس قدرة الطالب على فهم الموضوع، واستخراج المعاني، دون الاهتمام بتوليد الأفكار والمفردات الجديدة، أو تنويع الاستجابة بحسب الموقف، وإضافة تفاصيل جديدة تثري الموضوع، وكتابة نهاية مختلفة للقصة المقروءة أو المسموعة.

وعلاوةً على ذلك، فإن أسئلة الامتحانات النهائية للغة العربية لا تقيس الإبداع اللغوي لدى الطالب، أي "قدرته على الإنتاج الأدبي الذي يتميّز بالطلاقة والمرونة والأصالة بما يثير دهشة الآخرين، ويوثّر في نفوسهم، وذلك عند إثارته للتعبير عن أفكاره ومشاعره في بعض الموضوعات أو المعاني الإنسانية" (علي، ٢٠١٠: ٢٢)، حيث تقتصر معظم الأسئلة على تقديم إجابات مقتضبة عن أسئلة تقيس الاستيعاب المباشر، مما يجعل تفكير الطالب يسير في اتجاه البحث عن المترادفات والمعاني غير الوظيفية، أيّ التي لا تمت بصلة للواقع، ويحّد من التوظيف الفاعل لثروته اللغوية.

وتعتقد الباحثة أن هناك عدّة عوامل موضوعيّة تساهم باستمرار في تركّز أسئلة امتحانات اللغة العربية على معالجة المعلومات وتطبيقها، وعدم الاهتمام بمهارات الإبداع اللغوي، وأهمها:

العامل الأول: تركيز المختصِّين في إعداد امتحانات اللغة العربية بوجه خاص على الأسئلة التي تتطلّب إجاباتٍ صحيحةً أكثر من الأسئلة التي تحتمل إجابات صحيحةً محتمَلة، وبالأخص تلك التي تطلب منَ الطالب مثلاً أن يكوِّن جُمَلاً غير مألوفة عن طريق ترتيب الكلمات المعطاة

(الأصالة)، أو يقدِّم مترادفات مختلفةً للكلمة، بحيث لا تنتمي لفئة واحدة لكنها تحمل المعنى نفسه (المرونة)، أو ينتج أكبر عدد من العناوين المناسبة للنصّ (الطلاقة). وقد يكون الدافع وراء ذلك هو إتاحة الفرصة للمعلِّمين لتقدير الدرجات بدقة أكبر، بحيث لا يُفسح المجال للتأويلات المختلفة للدرجة المُستحقة، خصوصاً في الامتحانات النهائية التي تؤثِّر نتائجها في مصير الطالب، ومستقبله الدراسي والمهني.

العامل الثاني: التزام معدِّي الامتحانات بنمط معيّن في إعداد الاختبار يتكرّر عاماً تلو العام، حيث تقود هذه النمطية إلى الإكثار في الامتحان النهائي من أسئلة التكملة والإجابة القصيرة، لأن هذه الأسئلة بالذات تتطلّب تطبيقات نظرية مباشرة تبرز الحصيلة اللغوية للطالب، وفي الوقت نفسه تغطِّي معظم ما تعلّمه في المنهج الدراسي، وبالتالي تضمن صدق الاختبار، ظاهرياً على الأقل، لكنها تقود، في المحصِّلة العامة، إلى عدم منح الطالب الفرصة لإبراز إمكاناته وإبداعاته اللغوية.

العامل الثالث: إن أحد أسباب ندرة الأسئلة التي تقيس الإبداع اللغوي قد يُعزى إلى شيوع التصوّرات المغلوطة التي تفيد بأن الإبداع سمة مقصورة على الموهوبين، ومن ثم لا حاجة للبحث عنها لدى طلبة المدارس، غير أنه بعد أن كان علماء النفس يعتقدون بأن القدرة على الإبداع تظهر بين عددٍ قليلٍ من البشر، أصبحوا يسلِّمون بأن القدرة على الإبداع شائعة بين الناس جميعاً، وأن الفرق بينهم يكمن في مستوى هذه القدرة (عبد القادر، ٢٠١٢)، ومن هذا المنطلق يرى بعض التربويين أن الكتابة الإبداعية هي « القدرة على كتابة موضوع معيّن كتابةً صحيحةً من حيث القواعد وعلامات الترقيم، واختيار المفردات الصحيحة، وتنظيم الأفكار في جملٍ مفيدة « (عجيز، ٢٠١٣: ١٥٢).

العامل الرابع: اعتقاد مؤلِّفي المناهج المدرسية، والمختّصين في وضع أسئلة الامتحانات النهائية، بأهمية ومحوريّة مهارة الفهم في مرحلة المراهقة، لتزويد الطالب بقاعدة معرفية يركن إليها مستقبلاً عند حاجته لمارسة العمليّات العقليّة العليا، ومن ثم ضرورة التركيز على قياس مهارات الفهم الاستنتاجي والتذوّقي من خلال أسئلة الإجابة القصيرة. ورغم الوجاهة النسبية لهذا الرأي، تتصوّر الباحثة أن مادة اللغة العربية ليست غنيةً فقط بالحقائق والأفكار والمفاهيم التي يتطلب تعلّمها ثم استرجاعها، بل تحفل أيضاً بالقرائن والاستعارات والكنايات والمترادفات والمتضادات التي يمكن أن يوظّفها الطالب في الكتابة الإبداعية، باعتبار أن الكتابة هي الوعاء الذي تنصهر بداخله مهارات التحليل والتركيب والنقد والبلاغة الأدبية، وتتكامل وتندمج فيه فنون اللغة العربية ومهاراتها المختلفة.

إن نتائج البحث الحالي تشير إلى الحاجة لتدريب اختصاصيِّي ومعلِّمي اللغة العربية على صياغة أسئلة اختبارية تراعي قواعد صياغة الأسئلة الجيِّدة، وتنمِّي مهارات الإبداع اللغوي، وذلك عن طريق تنظيم ورش عمل تعين المعلِّم على تطبيق استراتيجيات حديثة لرفع مستوى التحصيل في المادة (الكندري، ٢٠١٢)، وصقل مهارات التفكير بما يتناسب مع كل فن لغوي، والربط بين النظرية والتطبيق، وجعل التلاميذ يتعلّمون حول اللغة ومن خلالها، وصولاً إلى تحقيق أهداف تدريس اللغة العربية، وتلبية متطلبات الجودة الشاملة في التعليم الثانوي بدولة الكويت (بوفرسن وآخرون، ٢٠١٣).

التوصيات:

في ضوء النتائج الرئيسة للدراسة الحالية، تتقدم الباحثة بالمقترحات والتوصيات التالية:

١- إعادة النظر في مضمون أسئلة الامتحانات النهائية لشهادة إتمام الثانوية العامة في مادة اللغة العربية بحيث تستثير قدرات الطلبة العليا، وتحفِّزهم على التفكير الناقد، وتشجِّعهم على الإبداع في مجالات اللغة، وتراعي متطلبات نموّهم الوجداني، وتلتزم بقواعد الصياغة الجيِّدة للأسئلة الاختبارية.

٢- الحرص على التوازن بين أشكال الأسئلة الموضوعية والمقالية التي تتضمّنها أسئلة الامتحانات النهائية، بحيث يعتاد التلميذ على التعامل مع مختلف أشكال الأسئلة، مما سيولِّد لديه الرغبة في تقويم قدراته الذاتية بنفسه، ويجعله أكثر ثقةً بإمكانياته الذهنية، وينمِّي لديه مهارات التفكير اللغوي.

٤- تكثيف الدورات التدريبية والتأهيلية في مجال التقويم التربوي، ومساعدة الاختصاصيِّين المتميِّزين على صقل خبراتهم المهنية من خلال إعانتهم على اكتساب الخبرة في صياغة الأسئلة التقويمية الجيدة، ورفد الامتحانات النهائية بأسئلة ابتكارية تقيس مهارات الإبداع اللغوي لدى الطالب.

٥- إجراء دراسات أخرى تتناول تقويم الأنشطة والتدريبات المُدرجة في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية، بهدف تحديد درجة ارتباط أسئلة الامتحانات بها، والكشف عن مدى تمثيلها لمهارات التفكير والإبداع اللغوي، وتجسيدها لأهداف تدريس اللغة العربية بما يواكب الاحتياجات اللغوية للطالب.

المراجع:

إبراهيم، أحمد جمعة (٢٠٠٥). برنامج مقترح في الأنشطة الإثرائية لتنمية الإبداع اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١٠٠، ١٤-٤٨.

أبو الجديان، منى عبد الكريم (١٩٩٩). قدرات التفكير الاستدلالي لدى الطلبة المتفوقين دراسياً والعاديين في المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزّة.

أبو الضبعات، زكريا إسماعيل (٢٠٠٩). مستوى التفكير الناقد لدى طلاّب المرحلة الثانوية في مادة اللغة العربية في الأردن. مجلة كلية التربية بأسوان، ٢٣، ٥٩-٨٩.

الأحمدي، مريم بنت محمد (٢٠٠٥). برنامج مقترح لتدريب معلِّمات اللغة العربية على تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطالبات لمواجهة تحديات العولمة. مجلة القراءة والمعرفة، ٤٨، ١٦٤-١٨٩.

بوفرسن، فوزي علي، والكندري، عبدالله عبدالرحمن، والكندري، وليد أحمد (٢٠٠٤). دراسة تحليلية لأهداف اللغة العربية لمقرريّ (١١، ٢١). بثانوية نظام المقررات بدولة الكويت. الثقافة والتنمية، ٥(١٩)، ١٦-٥٤.

بورفرسن، فوزي، وعبد الرحيم، عبدالرحيم، وبوفرسن، نادية، وبوفرسن، نوال (٢٠١٣). مدى تحقيق بعض جوانب الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر معلمات اللغة العربية في المرحلتيّن المتوسطة والثانوية في دولة الكويت. دراسات تربوية واجتماعية، ١٩(١)، ١٢٩-١٧٤.

بورفرسن، فوزي، ويوسف، منى أسعد (٢٠١٢). واجبات المتعلمين في مناهج اللغة العربية المرحلة الثانوية بدولة الكويت ومدى ما تمارسه الطالبات من تلك الواجبات. مستقبل التربية العربية، ١٩(٧٦)، ٣٥٣-٤٢٦.

جاد، محمد لطفي (٢٠٠٧). استراتيجيات تنمية مهارات التفكير من خلال اللغة العربية. تواصل (عُمان)، ٨، ٢٨-٥٧.

جروان، فتحي (١٩٩٩). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. عمّان: دار الكتاب الجامعي.

الحميدي، حامد (٢٠١١). مدى توافر القيم الأخلاقية في محتوى كتب اللغه العربية المقرّرة على المرحلة الثانوية بدولة الكويت. المجلة الدولية للأبحاث التربوية (الإمارات)، ٣٠، ٨٢-١١٠.

الحوري، أمة الرزاق علي (١٩٩٩). أساليب تقويم طلاّب المرحلة الثانوية في اللغة العربية في ضوء الأهداف التربوية في الجمهورية اليمنية: دراسة تقويمية. مجلة البحوث والدراسات التربوية، ٦(١٤)، ١٣-٦٣.

الدهماني، دخيل الله (٢٠٠٢). تقويم تدريبات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات النحو المناسبة للتلاميذ. المجلة التربوية (الكويت)، ١٦(٦٣)، ٩٩-١٥٤.

السليطي، حمدة حسن وتايه، خضر عبد الله (٢٠٠٤). دراسة تحليلية تقويمية لأسئلة اختبارات الشهادة الثانوية العامة لمقررات اللغة العربية القسمان العلمي والأدبي من عام ١٩٩٧ - ٢٠٠١ بدولة قطر. رسالة الخليج العربي. ٢٥(٩٣)، ٩٧-١٣٣.

الشمري، زينب حسن. (٢٠٠٥). مدى تركيز أسئلة اللغة العربية للصف الأول متوسط على تنمية مهارات التفكير عند الطالبات حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية. دراسات في المناهج وطرق التدريس (مصر)، ١٠٧، ٩٤-١٤١.

طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤). المهارات اللغوية ومستوياتها، تدريسها، صعوباتها. القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٨). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أُسسه، استخداماته. القاهرة: دار الفكر العربي.

الطيب، بدوي أحمد (٢٠١٢). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات تدريس التفكير الإبداعي والناقد لمعلمي اللغة العربية وأثره على الكتابة الإبداعية لدى تلاميذهم. مجلة القراءة والمعرفة، ١٢٧، ١١٢-١٨٨.

العامري، سعيد. (٢٠٠٠). تقويم أسئلة القراءة بالمرحلة الثانوية في ضوء الأهداف المرجوّة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

العبادي، حامد (٢٠٠٤). دراسة تحليلية للأسئلة التعليمية الواردة في الكتب الدراسية للصفوف الأساسية الثلاثة الدنيا في الأردن. دراسات (العلوم التربوية)، ٣١(١)، ١٢٥-١٤١.

عبدالجواد، إياد إبراهيم وقنديل، أنيسة عطية. (٢٠١١). دراسة تقويمية للاختبارات التحصيلية في اللغة العربية للشهادة الثانوية العامة بفلسطين ومقترحات لتطويرها. مجلة القراءة والمعرفة، ١١١، ٢٣٤-٢٥٩.

عبدالحميد، عبدالحميد عبد الله. (١٩٩٨). تنمية الإبداع اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الكويت: دراسة تجريبية. ملخّصات المؤتمر الثاني لقسم المناهج وطرق التدريس: « مناهج المرحلة الثانوية: الواقع واستراتيجيات التغيير «، ٢٣٩-٢٥٥، كلية التربية، جامعة الكويت.

عبدالحميد، عبدالحميد عبد الله والظفيري، محمد دهيم (٢٠٠٠). الاحتياجات اللغوية لطلبة المرحلة الثانوية وتقويم محتوى المنهج المطوّر للغة العربية في ضوئها بدولة الكويت: دراسة ميدانية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ٦٢، ١٧١-٢٠٤.

عبد القادر، محمود هلال (٢٠١٢). استخدام استراتيجيّة ترتيب المهام المتقطِّعة في تدريس البلاغة وأثره في اكتساب المفاهيم البلاغية وتنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية (أسيوط)، ٢٨(٣)، ٢٧٩-٣٤٠.

عبد المقصود، أماني محمّد (٢٠٠٤). فاعلية استراتيجيات الأسئلة في تنمية الإبداع الأدبي في اللغة العربية لطلّاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة حلوان.

عبد النبي، محسن (١٩٨٧). تقويم امتحانات اللغة العربية لشهادة الثانوية العامة في ضوء المستويات المعرفية لبلوم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

عجيز، عادل أحمد (٢٠١٣). فاعلية استراتيجيّة العصف الذهني في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وقدرات التفكير الابتكاري لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، ١٣٦، ١٤٥-١٩٩.

العطاري، سناء (٢٠٠١). تعليم مهارات التفكير الناقد من خلال تدريس اللغة العربية. مجلة رؤى تربوية (فلسطين)، ٥، ٢٩-٣١.

عطا الله، عبد الحميد زهدي (١٩٩٠). مدى ملائمة امتحانات اللغة العربية في نهاية التعليم الأساسي لبعض المستويات المعرفية عند بلوم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

علي، أبو الدهب البدري (١٩٩٨). أثر استخدام الأنشطة اللغوية على تنمية الإبداع والتحصيل في اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

علي، أبو الدهب البدري (٢٠١٠). استراتيجية لتنمية الإبداع اللغوي لدى طلاّب الجامعة الموهوبين أدبياً. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١٦٥، ١٤-٦٢.

عوض، فايزة السيد محمد (١٩٩٨). تقويم اختبارات اللغة العربية لشهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة في ضوء مدخل الاتصال اللغوي. ملخصات المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بطنطا (التعليم وتحديات القرن الحادي والعشرين)، ١-٣٥.

الغانم، غانم عبد الله (٢٠٠١). تقويم أسئلة اختبارات النحو والصرف للثانوية العامة (بنين) في المملكة العربية السعودية في ضوء مستويات بلوم المعرفية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

كاظم، رباب عبد الواحد (٢٠١٣). تنمية الكتابة الإبداعية في اللغة العربية. الأستاذ (العراق)، ٢٠٥، ٢٥٥-٢٦٨.

كاظم، علي مهدي (٢٠٠١). القياس والتقويم في التعليم والتعلّم. عمّان: دار الكندي.

الكاف، فاطمة بنت محمد والحبسي، حمود بن سالم (٢٠٠٧). دراسة تحليلية لكتب اللغة العربية والعلوم في المرحلة الثانوية من التعليم العام في ضوء أبعاد التربية البيئية. ملخّصات المؤتمر العلمي الثاني للبيئة (التربية والسلام البيئي بين التنشئة والثقافة)، مصر، ١٧٨-٢١٥.

الكخن، أمين وعتوم ، كامل. (٢٠٠٧). مدى تركيز معلّمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة جرش على مهارات التفكير الناقد أثناء تدريسهم. مجلة كلية التربية (الإمارات)، ٢٢(٢٤)، ١٣٧-١٦٢.

الكندري، عبد الله عبد الرحمن (٢٠٠٩). مناهج البحث التربوي. الكويت: دار الفلاح.

الكندري، وليد أحمد مراد (٢٠١٢). فاعلية برنامج مقترح في اللغة العربية باستخدام العصف الذهني لتنمية التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الحادي عشر بدولة الكويت. المجلة التربوية (الكويت). ٢٦(١٠٤)، ٤٧-٨٤.

المحبوب، شافي فهد (٢٠٠٩). تحليل محتوى كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء مفاهيم حقوق الإنسان اللازمة. دراسات تربوية واجتماعية. ١٥(١)، ٢٠٣-٢٤١.

المحبوب، شافي فهد والكندري، وليد أحمد وعبدالرحيم، عبدالرحيم عبد الهادي (٢٠١٠). صعوبات تنمية مهارات القراءة الناقدة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بالمدرسة الثانوية بدولة الكويت. مجلة كلية التربية (عين شمس). ٣٤(ج٢)، ٣٨٩-٤١٦.

محمد، صابر عبدالمنعم (٢٠١٢). تقويم كتب اللغة العربية المقرّرة على طلاّب المرحلة الثانوية في ضوء القيم الإسلامية. العلوم التربوية. ٢٠(٤)، ٢٧ - ٨٣.

مدكور، علي أحمد (٢٠٠٠). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (٢٠٠٢). صيغة مقترحة للأهداف العامة للتربية في دولة الكويت مقدّم إلى وزارة التربية بدولة الكويت. الكويت: لجنة الأهداف العامة للتربية.

مقدادي، محمد فخري (١٩٩٩). تحليل أسئلة كتب اللغة العربية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن. أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. ١٥(٢)، ٧٧-٩٩.

منسي، محمود عبد الحليم (١٩٩٨). التقويم التربوي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

موسى، علي إسماعيل محمد (١٩٩٧). تقويم امتحانات اللغة العربية في ضوء الكفايات اللغوية لطلاب الثانوية العامة. دراسات في المناهج وطرق التدريس. ٤١، ١٢٣-١٦٣.

الهياجنة، أحمد ذيب (١٩٩٨). تقويم الأسئلة الكتابية الاختبارية التي يعدّها معلّمو اللغة العربية في المرحلة الثانوية وفق تصنيف بلوم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

الوتار، نوري يوسف (١٩٩٧). برنامج لتنمية مهارات اللغة العربية لدى عيِّنة من طالبات المدارس الثانوية بدولة الكويت. مستقبل التربية العربية. ٣(١٠)، ١٠٣-١٣٠.

وزارة التربية (١٩٩٢). منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية. دولة الكويت: وزارة التربية.

وزارة التربية (١٩٩٨). الأخطاء الإملائية الشائعة عند طلبة المرحلة الثانوية. الكويت: مركز البحوث التربوية والمناهج، إدارة المناهج.

وزارة التربية (٢٠٠٠). دليل المعلِّم في العربية: لغتنا وقواعد النحو والطرق. الكويت: وزارة التربية.

وزارة التربية (٢٠٠٩). السلم التعليمي الجديد بدولة الكويت. الكويت: مكتبة وزارة التربية.

وزارة التربية (٢٠١٣). المهارات التراكمية للصف الثاني عشر الثانوي - التعليم العام. دولة الكويت: وزارة التربية، إدارة المناهج، التوجيه الفنّي العام للغة العربية.

يونس، فتحي علي (٢٠٠٠). استراتيجية تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

Barnett, J. E., & Francis, A. L. (2012). Using higher order thinking questions to foster critical thinking: A classroom study. *Educational Psychology, 32*(2), 201-211.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives*, Handbook 1: The cognitive domain. Green, New York: Longmans.

Cinici, A., & Demir, Y. (2009). Analysis of Biology exam questions: Erzurum case. *Ekev Academic Review, 13*(40), 123-134.

Demircioglu, I. H. (2009). Analysis of Turkish secondary school history examinations questions according to cognitive levels. *New Educational Review, 17*(1), 295-304.

Ermurat, D. G., Gûmûs, I., Kurt, M., & Feyatorbay, E. E. (2011). Analysis

of primary education school science education lesson exam questions according to Bloom Taxonomy: The case of Erzurum. *Academic Review, 15*(49), 261-269.

Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. New York: John Wiley.

Golding, C. (2011). Educating for critical thinking: Thought-encouraging questions in a community of inquiry. *Higher Education Research and Development, 30*(3), 357-370.

Hammad, H. A. & Al-Kelani, A. M. (2012). The occurrence of levels of thinking in the Sharea Books questions in Jordan. *New Educational Review, 27*(1), 31-40.

Holsti, O. (1969). *Content analysis for the social science and humanities*. Canada: Wesley Company.

Kraci, C. (2012). Review or true? Using higher-level thinking questions in social studies instruction. *Social Studies, 103*(2), 57-60.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice, 41*(4), 212-218.

Langrehr, J. (1988). *Teaching students to think*. Bloomington, IN: National educational service

Lee, H. A. (2010). *Thinking skills in Christian publishers' elementary reading textbook questions*. Doctoral Dissertation, Columbia International University.

Linn, R. L. & Gronlund, N. E. (1996). *Measurement and assessment in teaching*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill.

Lord, T., & Baviskar, S. (2007). Moving students from information recitation to information understanding: Exploiting Bloom's Taxonomy in creating science questions. *Journal of College Science Teaching, 36*(5), 40-44.

McMillan, J. H. (2008). *Assessment essentials for standard-based education* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Moodley, V. (2013). In-service teacher education: Asking questions for higher order thinking in visual literacy. *South African Journal of Education, 33*(2), 1-18.

Popham, W. J. (2007). Classroom assessment: What teachers need to know (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Radhakrishnan, P., Schimmack, U., & Lam, D. (2011). Repeatedly answering questions that elicit inquiry-based thinking improves writing. *Journal of Instructional Psychology, 38*(4), 247-252.

Stiggins, R. J. (2005). *Student-involved assessment for learning* (4th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Sultana, Q. (2001, May). *Scholarly teaching: Application of Bloom's Taxonomy in Kentucky's classrooms*. Paper presented at the Third Annual Conference on Scholarship and Teaching (Bowling Green, KY, May 2001). ERIC Document No. Ed 471982.

Torrance, E. P. (1974). *The Torrance tests of creative thinking: Technical norms manual*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Services.

Tractenberg, R. E., Gushta, M. M., & Weissinger, P. A. (2013). Multiple choice questions can be designed or revised to challenge learners' critical thinking. Advances in Health Science Education: *Theory and Practice, 18*(5), 945-961.

Vantassel-Baska, J. (2012). Curriculum issues: Using questions to elevate thinking. *Gifted Child Today, 35*(1), 68-69.

Watson, G. B., & Glaser, E. M. (1994). *Watson-glaser critical thinking appraisal manual – form. San Antonio,* TX: Harcourt Brace.

Wineburg, S., & Schneider, J. (2009, December). Was Bloom's Taxonomy pointed in the wrong direction? *Phi Delta Kappan, 91*(4), 56-61.