دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية
المصدر:	المؤتمر العلمى السابع عشر - مناهج التعليم والمستويات المعيارية -مصر
المؤلف الرئيسي:	فضل االله، محمد رجب
المجلد/العدد:	مج 1
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2005
مكان انعقاد المؤتمر:	القاهرة
رقم المؤتمر:	17
الهيئة المسؤولة:	الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس
الشهر:	يوليو
الصفحات:	147 - 178
رقم MD:	32006
نوع المحتوى:	بحوث المؤتمرات
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	ضبط الجودة، الإصلاح التربوي، المواصفات التربوية، التقييم التربوي، تقييم الأداء، إدارة الجودة الشاملة، تدريس اللغة العربية ، تطوير المناهج، الاختبارات والمقاييس التربوية، الامتحانات، الكفايات التعليمية، المهارات اللغوية، النمو اللغوي، الاتصال اللغوي
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/32006

© 2016 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية

أ.د. محمد رجب فضل الله

متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية "مقالة تفكرية"

إعداد: أ.د. محمد رجب فضل الله*

أولاً- المقدمة

تأتي الدعوة إلى الإصلاح شعاراً للعقد الحالي، وذلك في مجالات الحياة المختلفة: السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، وغيرها.

و يعد البحث عن وسائل إحداث الإصلاح، وتطبيقها الشغل الشاغل لأصحاب الاختصاص في كل جانب من جوانب هذه الحياة.

وينتظر الناس في كل مجال تُطرح فيه هذه الجهود الإصلاحية جني الثمار من ورائها، والارتقاء بحياتهم، وعلى قدر ما يتحقق ذلك يشيدون بهذه الجهود، أو يقاومونها، ويرفضونها.

والتربية، والتعليم أحد أهم مجالات الحياة التي تُعنى بتربية الإنسان، وتعليمه، وجعله صالحاً، نافعاً لنفسه، ومجتمعه، يعمل ما يجعله مميزاً في دنياه وآخرته.

ودائماً ما تساير التربية مجالات الحياة الأخرى في سعيها إلى الأفضل، وغالباً ما تتأثر بحركات الإصلاح في مجالات الحياة الأخرى.

ويحرص التربويون – في أي مجتمع – على الأخذ بما ثبت نجاحه، وفعاليته في مجالات الحياة الأخرى، ولاسيما التعليمية منها، ويسعون إلى مواءمة ما لا يناسب أنظمتهم؛ بغية الإفادة من إيجابياته، وتجنب مثالبه.

وحركات الإصلاح التي أخذت بها التربية – خلال القرنين: الماضي، والحالي – كثيرة، وقد أثرت هذه الحركات في نظم التعليم، والمناهج الدراسية، والتدريس، والتقويم بشكل ملموس: إيجاباً غالباً، وسلباً أحياناً.

ولم يكن نظام التعليم في بلادنا – يوماً ما – بمعزل عن المستجدات التربوية في العالم، وخاصة في بلدانه المتقدمة، ولا يمكنه أن يكون بمعزل عن جهود الإصلاح التربوي المعاصرة، ولاسيما في ظل هذه الثورة التكنولوجية، والمعلوماتية، وهذا العالم الذي أصبح غرفة واحدة، وهذا النظام العالمي السائد.

والجودة الشاملة هي هدف الإصلاح التربوي المعاصر، ووجود مواصفات قياسية: عقلية، وأدائية لكل عنصر من عناصر العمل التربوي هو الأساس لتحقيق هذه الجودة.

---

* أستاذ مناهج اللغة العربية، وطرق تدريسها بكلية التربية بالعريش – جامعة قناة السويس.

والمتأمل في حركات الإصلاح التربوي: التقليدية منها، والمعاصرة يلمس تأثيرها المباشر، والكبير على مكونات المنهج المدرسي، وفي مقدمتها التقويم. وأشكاله، ووسائله.

ولأن العائد الحقيقي لتعلم اللغة هو القدرة على استخدامها في مواقف التفكير، والتعبير، والتواصل ؛ فإن تقويم مهارات استقبال المتعلم للغة، وإنتاجه لها يعد – من وجهة نظري – الأولى في منظومة تعليم اللغة.

إن ذلك يعني قياس أداء المتعلم في مواقف الاستماع اللغوي، ومواقف التحدث، والخطابة، ومواقف الحوار والمناقشة، ومواقف القراءة للآخرين وللذات، ومواقف الكتابة الوظيفية والإبداعية.

إن البحث في تأثير حركات الإصلاح التربوي، ولاسيما المعاصرة منها في التقويم بعامة، والتقويم اللغوي بخاصة يعد من أهم الجوانب الجديرة بالتأمل، والرصد، والترجمة إلى الواقع؛ لضمان مسايرة هذا المكون لما طرأ من تحديث على المكونات الأخرى للمنهج المدرسي.

إن جودة تقويم درس ما هي الموجه لتطوير تدريسه، وتطويم عائده.

لقد وضعت حركات الإصلاح التربوي – خلال القرن الماضي – أساسيات للتقويم اللغوي: حددت إجراءات اللغة، وأنشطته، ووسائله، ومستويات تحصيله، وجاءت حركة الإصلاح التربوي المعاصرة (حركة المعايير التربوية) لتلفت النظر إلى حاجة التقويم اللغوي إلى تطوير يأخذ مما هو موجود ما يتفق ومبادئ هذه الحركة، ويضيف إلى ما هو موجود ما يمكن أن يسهم في تحقيق المراد منها، وهو الجودة: الجودة في استقبال اللغة، وفي إرسالها، وجودة معلمها، ومتعلمها، وجودة ما يقدمه الأول، وما ينتجه الآخر.

فهل تستطيع حركة الإصلاح التربوي المعاصرة (حركة المعايير التربوية) تحقيق هذه الجودة الشاملة للتقويم اللغوي؟

إن هذه الورقة تحاول أن تتأمل هذه الحركة، وتضع رؤية مستقبلية لأشكال التقويم اللغوي، ووسائله في ضوئها.

إن هذا التأمل يتطلب – بداية – الوقوف عند أشكال التقويم اللغوي ووسائله السائدة – الآن – في ظل حركات الإصلاح التقليدية المعروفة، ثم استشراف ما يجب أن تؤول إليه هذه الأشكال، وتلك الوسائل ؛ مسايرة لمتطلبات حركة الإصلاح التربوي المعاصر (حركة المعايير التربوية).

وتأتي هذه الورقة: صيحةَ تفكر، أو مقالةَ تأملية لهذه الحركة التربوية المعاصرة، وللتقويم اللغوي في ضوئها: وصفاً، وتحليلاً، ورأياً، وإحساساً خاصاً، ورؤية مستقبلية، تعتمد على ركائز ثلاثة: أولاها: معايشة الواقع، وثانيها: تأمل الحاضر، وثالثها: استشراف المستقبل؛ وصولاً إلى تصور مقبول لمتطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية، وهو الهدف الذي تسعى إليه هذه الورقة.

ثانياً- التقويم اللغوي في ظل الحركات السابقة للإصلاح التربوي

من المعروف أن التربية شهدت منذ الخمسينيات من القرن الماضي، وحتى التسعينيات منه عدداً من حركات الإصلاح التي وجهت أنظمتها، وأسهمت في تطوير وسائلها، ومن أبرز هذه الحركات: حركة الأهداف التعليمية، وحركة القياس محكي المرجع، وحركة التعلم حتى التمكن، وحركة الكفايات التعليمية، وحركة نواتج التعلم.

ويمكن الإشارة – بإيجاز – إلى المبادئ الأساسية التي نادت بها هذه الحركات، وانعكاسات هذه المبادئ على أشكال التقويم اللغوي، ووسائله، وأثره التربوي، والتعليمي.

1- حركات الإصلاح التربوي " السابقة"، وأهم مبادئها:

منذ بداية الخمسينيات من القرن الماضي، والتربية تعتمد **الأهداف التعليمية** ركناً أساسياً لتصميم العمليات التعليمية، وموجهاً دائماً لتنفيذها، ومحدداً لوسائل تقويمها.

والأهداف التعليمية تأتي في مجالات ثلاثة: معرفية، ووجدانية، ومهارية، ولكل مجال مستويات، وهي على مستوى المراحل التعليمية والمواد الدراسية أهداف عامة أو غايات Goals or Aims، وفي مستوى الوحدات الدراسية والدروس التعليمية أهداف تعليمية أو إجرائية Objectives. وفي كل الأحوال ينبغي أن تُصاغ بصورة سلوكية بحيث يمكن ملاحظتها، وقياسها Behavioral Objectives.

وجاءت حركة **القياس محكي المرجع Criterion-Referenced Measurement** لتشير إلى أن جوانب تعلم الطلبة: المعرفية، والمهارية، والوجدانية يمكن إظهارها Demonstrable Learning، و يمكن قياسها بتحديد مخرجات للأداء في صورة محكات Criteria لتقييم مدى إنجاز المتعلمين، مما يُعد تمهيداً حقيقياً لفكرة تقويم الأداء (Performance).

ووفقاً للمبادئ التي أرستها **حركة التعلم حتى التمكن (Mastery Learning)** فإن جميع المتعلمين يمكنهم إتقان ما تعلموه إذا توفرت لكل منهم الفرص المناسبة لقدراته، ومن ثم تعد عمليات التقويم تشخيصية؛ حتى ينجز المتعلم أقصى ما يمكنه.

وفي **التربية القائمة على الكفايات Competency-Based Education** يتم تقسيم المعارف المطلوب تعلمها، والمهارات المراد اكتسابها إلى مكونات صغيرة، وتكون هذه المكونات محوراً لتقويم عمل المعلم، وتحصيل المتعلم، وهو ما عُرف بعملية المساءلة Accountability.

وللكفايات – كما الأهداف – مستويات تصل إلى درجة كبيرة من التشعيب، والصغر (كفايات تعليمية جزئية). (لمزيد من التفصيل عن حركات الإصلاح التربوي التقليدية: أقرأ : Tyler, 1950، وBloom, 1956، و Mager1962، و Glaser, 1963، و Bloom, 1971،و Hall & Jones, 1967نقلاً عن حيدر 2001 بتصرف).

ومع بداية العقد الأخير من القرن الماضي ظهرت حركة مخرجات التعلم **Learning Outcomes**، ونادت بضرورة تحديد نواتج تعلم، يستطيع المتعلمون إظهارها بجلاء في نهاية أية خبرات تعليمية يمرون بها، وأن تكون هذه المخرجات في صورة أداءات Performances، أو أفعال Actions (Spady, 1994). وأكدت هذه الحركة أن جميع المتعلمين يمكنهم تحقيق نفس القدر من الإنجاز (ليس في نفس الوقت، ولا بنفس الطريقة)، وأن نجاحهم في تعلم شيء يقودهم إلى تعلم أشياء، وأن المدارس يمكنها التحكم في شروط النجاح، ومتطلباته (Spady and Marshall, 1991).

إن المتفكر في حركات الإصلاح التربوي السابقة يلمس ما يلي:

- تدرجها في التحول من الاهتمام بالمعارف إلى العناية باستخدامات المعارف.
- تحولها من التعامل مع جزئيات المعارف، ومكونات المهارات إلى التركيز على التكامل بين أجزاء المعرفة، وبين مكونات المهارة الواحدة ، وبين مهارات المادة الواحدة.
- انتقالها من التسليم بوجود الفروق الفردية بين المتعلمين، وإلى حتمية وجود مستويات مختلفة لتحصيلهم الدراسي إلى العمل على تذويب هذه الفروق، والوصول بجميع المتعلمين إلى نفس الدرجة من التحصيل.
- تغيير محور تركيزها من مدخلات العمليات التربوية، والتعليمية إلى مخرجات هذه العمليات، ونواتجها.
- ارتقائها من مستوى التوقعات لما يُنتظر من نتائجها إلى مستوى الإلزام بضرورة حدوثه؛ لضمان تحققه دون إهدار للوقت، والجهد.
- تطور إجراءات إصدار الأحكام والتقديرات، والاستجابة لها من الملاحظة، والقياس – غالباً – من جانب طرف واحد إلى العلم بالمحكات، وتلمس المؤشرات من جميع الأطراف (الشفافية، والشراكة).

- التمهيد للانتقال من الاهتمام بالرصيد المعرفي، وتطبيقاته في التعليم، والتقويم إلى الاهتمام بما يستطيع المتعلم أداءه من هذه التطبيقات، ونتيجة هذه المعرفة في المواقف الحياتية الحقيقية أو المحاكية.

فإلى أي مدى أسهمت هذه التطورات في التمهيد لظهور حركة الإصلاح المعاصرة؟ أجاءت الحركة الجديدة لتدعيم ما سبقها ، أم لمخالفته، وطرح رؤية جديدة؟

تحاول الورقة الإجابة عن هذين السؤالين بعد تناولها للعنصر التالي:

2- انعكاسات الحركات السابقة للإصلاح التربوي على التقويم اللغوي:

يحتل التقويم مكانة أساسية في منظومة التعليم، وضمن عناصر المنهج المدرسي، ويحظى – دائما – باهتمام المراقبين لحركات الإصلاح التربوي؛ حيث يُطرح السؤال الأهم في كل مرة: ما شكل التقويم وفقاً لهذه الحركة، وما وسائله؟

ولقد ظلت الاختبارات – وتحديداً اختبارات الورقة والقلم التحصيلية – تمثل من الناحية التاريخية والواقعية أكثر أساليب التقويم استخداماً، خصوصاً في نظم التعليم التقليدية (الحسيني، وعنابي 2004، ص 2).

وأرى أن الاقتصار على هذا الأسلوب من أساليب التقويم؛ جعل الأمر قاصراً في التقويم اللغوي على قياس الجوانب التحريرية دون الشفوية رغم أهمية الأخيرة، وكثرة الحاجة إليها في المواقف الحياتية.

إن المتأمل لهذا الأمر يمكنه أن يمتلك مبرراً مقنعاً لكون التقويم اللغوي الحلقة الأضعف في منظومة تعليم اللغة، ولكونه – أي التقويم اللغوي – السبب المباشر في ضعف تعليم اللغة، ولاسيما في جانبه الشفهي.

وفي ظل حركة الأهداف التعليمية حظي الجانب المعرفي بمستوياته المختلفة بالنصيب الأكبر من أسئلة الاختبارات؛ مما حدا بالتقويم إلى التركيز على قياس مدى تحصيل المعلومات ، دون تقدير لدرجة اكتساب المهارات.

وأدى ما سبق – بطبيعة الحال – إلى إهمال التقويم اللغوي لمتطلبات قياس المهارات اللغوية لدى المتعلمين بما فيها مهارتي القراءة، والكتابة، رغم الاعتراف بأن اللغة – أي لغة – هي في الأساس مجموعة من المهارات.

وأصبحت العبرة – وكما هو سائد حتى الآن – بمدى معرفة القواعد اللغوية – مثلاً – بغض النظر عن مدى قدرة المتعلم على استخدامها في مواقف التحدث، أو القراءة، وحتى عند الكتابة.

وتطور التقويم – نسبياً – مع ظهور حركة القياس محكي المرجع حيث ظهرت الاختبارات المرجعية المحك A criterion-referenced test، والتي تحدد مستوى المتعلمين مقارنة بمستوى متوقع، ينبغي أن يكون عليه المتعلم، و يتم تحديده من خلال ما يراه الخبراء والمتخصصون.

وأرى أن اختبارات التحصيل اللغوي – التي يحدد المعلم بموجبها تقديراً للمستوى اللغوي للمتعلم بأنه ممتاز، أو جيد، أو ضعيف بمقارنة الدرجة التي يحصل عليها الطالب بالدرجة المتوقعة– هي نوعٌ من الاختبارات المرجعية المحك، وكذلك ما عُرف في بعض الدراسات باختبارات الكفاءة اللغوية Competency tests.

وقد ساعد ظهور هذا النوع من التقويم اللغوي في الكشف عن نواحي القوة في لغة المتعلمين، وعن نواحي ضعفهم.

ولأن هذين النوعين اعتمدا أيضاً على الورقة والقلم فإن مردودهما الإيجابي اقتصر على مهارتي القراءة، والكتابة، وما يرتبط بهما من معارف ، أما الكشف عن نقاط القوة، والضعف في مهارتي الاستماع، والتحدث فلم يتحقق ؛ لعدم التحديد الدقيق لمحكات ذلك، وما ينبغي أن يعرفه المتعلم في المراحل المختلفة عنهما، وما ينبغي أن يكتسبه منهما.

وظل الغالب على التقويم اللغوي– وفقاً لهاتين الحركتين – هو وسيلته المتمثلة في الاختبارات، والتي تقيس مستوى المتعلم بهدف تحديد درجته في اللغة العربية، ورصدها في السجلات والدفاتر.

ولهذا السبب الأخير، ولارتباط الدرجة بالنجاح، والرسوب، والحصول على الشهادة من عدمه؛ ظل المعلمون، وأولياء الأمور – وما يزالون – يسعون بشتى الطرق إلى رفع هذه الدرجة!!

ومع ذلك فإن للاختبارات تأثيرها في تعلم التلاميذ فهي تزيد دافعيتهم لتعلم المادة التي يتم تناولها في حجرة الدراسة، وتشجع مراجعة المعلومات التي تعلمها التلاميذ من قبل، وتؤثر في العمليات المعرفية التي يستخدمها التلاميذ أثناء الدرس، والمذاكرة، وتوفر خبرات تعلم في ذاتها، وذاتها، وتوفر تغذية راجعة عما يعلمه التلاميذ، وعما لا يعرفونه" (عبد الحميد ٢٠٠٢، ص ص ٢٦-٢٧)؛ وهذه – في اعتقادي – أسباب استمرارها – رغم ما يوجه إليها من نقد – كأداة رئيسة للتقويم اللغوي.

وحركة التعلم حتى التمكن أبرزت أهمية التقويم التكويني؛ للوصول بالمتعلم إلى درجة الإتقان: " فالتقويم التكويني المستمر يمكننا من تحديد مدى جودة فهم تلاميذنا لموضوع نتناوله، ما المفاهيم الخاطئة التي قد تكون لديهم عنه، وما إذا كانوا يحتاجون ممارسة أبعد، وتدريباً على مهارة معينة " (عبد الحميد، جابر ٢٠٠٢م، ص ٢١).

وفي درس اللغة أصبح التقويم التكويني تشخيصاً لمدى تحصيل المعارف، والمفاهيم اللغوية، ومدى اكتساب المهارات اللغوية أثناء الدرس؛ مما عزز دور التقويم اللغوي كخطوة على طريق تعليم اللغة، وأصبح التعليم والتقويم في درس اللغة متلازمين، وليس متتابعين.

ولم يختلف الوضع كثيراً في ظل حركة الكفايات التعليمية؛ فالمعارف مجزأة، والقدرات مفصلة، والمهارات متشعبة، ولا تستطيع الاختبارات توحيد ذلك؛ بل تتعامل معها، وكأنها منفصلة، لا تجمعها مهمة واحدة.

وأعتقد أن بطاقات ملاحظة الأداء اللغوي لكل من المعلم، والمتعلم، ومقاييس الكفاءة اللغوية كانتا نتاجاً طبيعياً لهذه الحركة، وأدوات – أكثر مناسبة من الاختبارات اللغوية – لتقويم لغة المتعلم أو المعلم تحوي الكفايات العامة للغة، والكفايات الفرعية لها.

وكان المتوقع مع ظهور حركتي نواتج التعلم، والمعايير التربوية حدوث نقلة نوعية في أشكال التقويم، ووسائله، ولاسيما بالنسبة للتقويم اللغوي؛ ذلك أن هاتين الحركتين أعليا من شأن الأداء، والعائد الفعلي من التعليم المتمثل في مخرجاته.

والغاية الفعلية من تعليم اللغة هي الارتقاء بالأداء، وظهور ذلك بوضوح في النواتج؛ لأنه لا قيمة لدرس لغة يحصل التلاميذ خلاله على معلومات، ومعارف، ولا يستطيعون بعد انتهاء الدرس استخدامها، ولا تظهر في تعبيراتهم، واتصالاتهم.

والمتفحص لنواتج الدرس اللغوي حالياً لا يستطيع أن يصدر حكماً سليماً بشأنها؛ لأن القائل بأنها جيدة، أو أنها ضعيفة يستمد رأيه من نتائج الاختبارات التي تقيس المعرفة أكثر من الأداء، ووجودها يوجه – عند التعليم – إلى الاهتمام بالمعرفة أكثر من الأداء.

إن الأخذ بحركة المعايير التربوية – وهو أمر لا أراه اختيارياً – يستلزم حدوث تغييرات على أشكال التقويم اللغوي السائدة حالياً، وعلى أدواته المستخدمة؛ لأنه – وبصلة شديدة – لا يجدي تعليم قائم على الأداء مع تقويم قائم على المعرفة. فما المطلوب لكي يصبح التقويم اللغوي قائم على الأداء؟ وما متطلباته في ظل الأخذ بحركة المعايير التربوية؟

إن تحديد هذه المتطلبات يستلزم – بداية – استرجاعاً للمبادئ التي قامت عليها، وتنادي بها هذه الحركة، والمفاهيم، والمعارف المتصلة بها، والمهارات اللازمة لتطوير التقويم في نطاقها، ثم تأملاً لكل ذلك، وتصوراً للتقويم اللغوي – مستقبلاً – وفقاً لمتطلبات هذه الحركة، ومسايرةً لمستجداتها التربوية.

إن مراجعة هذه المبادئ يساعد في الإجابة عن السؤال: أهي حركة إصلاح جديدة أم امتداد للحركات الإصلاحية السابقة عليها؟ والتفكر في تطبيقاتها يساعد في بيان جوانب تأثر التقويم – كأحد أهم عناصر المنهج المدرسي – بها. وكل هذا يؤدي – بوضوح – إلى وضع رؤية مستقبلية للتقويم اللغوي القائم على المعايير. وهذا ما تحاول الورقة تحقيقه في صفحاتها التالية.

ثالثاً- مستخلصات تربوية عن حركة المعايير التربوية

أصبحت المعايير جزءاً أساسياً ومقوماً رئيسياً من مقومات معظم المنظمات المعاصرة. حيث تحظي معايير السلامة والأمن والأداء والصحة وغيرها باهتمام بالغ في مختلف المجتمعات، وهي تشير في مجملها إلى مقاييس تساعد الأفراد أو المنظمات على إنجاز المهام وأداء الأدوار بأفضل ما يمكن؛ حيث توضح هذه المعايير وبدقة المستويات المختلفة للأداء وعن ثم ترسم للفرد أو المنظمة الطريق الصحيح الذي يمكن انتهاجه للوصول إلى التميز.(الصغير، ٢٠٠٣، ص ١٨).

وحركة المعايير التربوية – الآن – حديث الوسط التربوي في معظم أنظمة التعليم في كثير من بلدان العالم، ولاسيما المتقدمة منها، ومحور اهتمام المتخصصين في التربية والتعليم.

ويأتي ذكر هذه الحركة – باعتبارها حركة إصلاحية معاصرة – مقترناً بالبحث عن مسببات الجودة في التربية والتعليم؛ لأن المعايير Standers مصطلح شاع استخدامه في مجالات: الصناعة، والزراعة، والتجارة، والتقنية، والهندسة، وغيرها؛ ليقدم مواصفات لجودة المنتج، وقدرته على التنافس العالمي.

فما المبادئ التي تتادي بها هذه الحركة، وما وجه الشبه أو الاختلاف بينها، وبين ما سبقها؟

١ – حركة المعايير التربوية: المفاهيم، والتطبيقات

في السنوات الأخيرة بدأت كثير من المؤسسات التعليمية تتجه إلى المعايير التربوية؛ لتحقيق الموضوعية في حكمها على متعلميها، والكشف عن فجوات الأداء، والتوصل إلى نتائج منطقية تضمن توفر مُنتج متميز، و يساعد على تحقيق ذلك " تركيز حركة المعايير التربوية على النتج الذي يصاغ في صورة أداء يمكن ملاحظته. واقتصارها في ذلك على المعايير التعليمية " (Solomon, 1989).

والمعايير Standards ، كلمة جمع، ومفردها: معيار، وهو" ما يقاس به غيره، وهو النموذج المحقق لما ينبغي أن يكون عليه الشئ (نقلاً عن معجم لسان العرب في. www. ajeeb. Com).

ومعايير الجودة: هي المواصفات اللازمة للمنتج الجيد الذي يمكن قبوله، وهي الضمان لحسن مستواه، وزيادة فعاليته، وقدرته على المنافسة في الأسواق العالمية.

والمعيار التربوي: " عبارة تستخدم للحكم على جودة المنهج، أو طريقة التدريس، أو أسلوب التقويم، أو برنامج التنمية المهنية للمعلمين (NCTM. 1989).

ويرى حيدر 2004 " إن الأخذ بالمعايير التربوية يمكن أن يساعد على تحسين التحصيل الدراسي للمتعلمين، ويبرر لذلك بقوله " إنها – أي المعايير التربوية – تحدد ما يجب تدريسه تحديداً واضحاً، وتحدد ما يجب على المتعلمين أداؤه، وتحقق مفهوم المساءلة لدى القائمين على العملية التعليمية / التعلمية، وتوحد نواتج التعلم رغم ما تعطيه من حرية في اختيار المادة التعليمية؛ وفقاً للفلسفة السائدة، والحاجات الضرورية (حيدر 2004، ص 17).

إن المتأمل في دعم حركة المعايير للتربية القائمة على النواتج التعليمية يجد أنها تقدم إطاراً للربط بين المعرفة، واستخدامها، وتُظهر دمجاً بين المعارف، والمفاهيم من ناحية، والقدرة على توظيفهما في مواقف الحياة من ناحية أخرى، وهذا الربط، وتلك القدرة تظهر بوضوح في الممارسات العقلية والأدائية، ويعبر عنها المتعلم في صورة أداء Performance ، يقدم دليلاً حقيقياً على الاكتساب العقلي، والتمكن الأدائي(فضل الله ، وسالم 2004م).

و يحتاج الأمر – وفقاً لمتطلبات حركة المعايير التربوية – وضع معايير للأداء Performance Standards ، وهي معايير توضع على مستوى الوحدات الدراسية، وتحدد مجموعة من الأعمال والإجراءات التي تصف الأداء المرتبط بمعيار محتوى، وتعكس مستوى أداء مرغوب فيه.وعادة ما يصاغ معيار الأداء لكل مهمة أدائية من المهام التي يكلف بها المتعلم، وهذه المهام تتكامل في النهاية ليتحقق ــ من خلال إنجازها ــ معيار المحتوى ذي العلاقة.

ويتم – أيضاً – وضع مؤشرات (معارف ومهارات جزئية) تمثل مكونات نمو المعيار، وتقود إلى تحقيقه، مع تطوير وصف لمستويات الأداء Rubrics؛ وهو ما يميز هذه الحركة عن غيرها من حركات التطوير المعروفة سابقا.

ويشير آخر التقارير الصادرة عن حركة المعايير إلى أن جميع الولايات الأمريكية تطبق المعايير في مدارسها، حيث تضمن هذا التقرير ما يلي (نقلاً عن يونس، وفضل الله 2005م):

- تعتبر المعايير مداخل للحكم على " الجودة في مجال معرفي معين "
  - جودة ما يعرفه المتعلمون، وما يمكنهم عمله في هذا المجال.
  - جودة البرنامج الذي يتيح لهم الفرصة للتعلم في هذا المجال.
  - جودة تعليم هذا المجال.
  - جودة النظام الذي يدعم المعلمين والبرنامج.
  - جودة الممارسات التقويمية والسياسات.
- تقدم المعايير محكات للحكم على تقدم المتعلمين نحو رؤية قومية لتعلم وتعليم مجال معرفي معين، في نظام يدعم التميز، ويوفر راية أو علامة banner ، يمكن للمجددين التسابق إليه.

** توفر معايير فروع المعرفة المختلفة على المستوى القومي الفرص للتعاون، والاتساق والتماسك؛ لتحسين التعلم في فرع معين من فروع المعرفة، فهي تسمح لكل مشارك في العملية التعليمية / التعلمية أن يتحرك في نفس الاتجاه ضماناً ؛ لأن تلقى أي مبادرة من جانبه لتحسين التعلم دعماً من جميع الجهات المعنية.

** تسهم المعايير في تطوير المقررات في المستقبل عن طريق تبني أفضل الممارسات الحالية وهي تأخذنا فيما وراء معوقات البنى الحالية للمدارس، و نحو آفاق مشتركة للتميز.

** من الناحية المثالية فإن المتعلمين يتعلمون أفضل في بيئة تقوم على أساس المعايير حيث إن كل فرد من هذه العينة يتحرك في اتجاه عرضي واحد، ولذا:

- فالمعلمون يتخيرون الأنشطة التعليمية التي تمكن المتعلمين من تحقيق المعايير.
- والمتعلمون يعرفون ما هو مطلوب منهم، ويمكنهم استخدام أدلة التعلم لتحقيق المعايير.
- وأولياء الأمور يساعدون أبناءهم على حل الواجبات المنزلية ؛ حيث يرون العلاقة الوطيدة بين هذه الواجبات والمعايير.
- والإداريون يعلمون متطلبات إنجاز المعايير، ولذلك يقومون بتوفير هذه المتطلبات.

** المعايير تمثل بؤرة فهي توفر مقياسا لتقويم أبعاد التدريس كلها، حيث تُطرح من خلالها الأسئلة التالية:

- هل هذا كتاب مدرسي جيد ؟ هل يوفر فرصاً لتحقيق المعايير ؟
- هل التنمية المهنية للمعلم ذات قيمة ؟ هل يتوفر لدى المعلمين أساليب لمساعدة المتعلمين للوصول إلى المعايير ؟
- هل المصادر المتاحة جيدة ؟ هل توفر المعلومات والمهارات اللازمة للوصول إلى المعايير ؟
- هل الهيئات التدريسية والمعاونة داعمة ؟ هل توفر الدعم المطلوب للوصول إلى المعايير ؟

** المعايير توفر توحيدا واتساقا في الأحكام؛ حيث تشير الممارسات السابقة، وبعض الممارسات الحالية أن تقدير ممتاز في مدرسة ما قد يعني تقدير جيد في مدرسة أخرى، ودرجة 10 من 10 عند أستاذ معين قد تعني 5 من 10 عند أستاذ آخر.

** تعتبر مؤشرات الأداء، أو أدلة الأداء المشتقة بعناية وبدقة من المعايير موجهات جيدة للمعلمين والآباء، والمتعلمين؛ فهي تفيد المعلمين في التخطيط للتدريس ؛ حيث توضح ما إذا كان المتعلم قد أتقن المحتوى ، وإذا لم يكن كذلك ؛ فهي تدل المعلم على أوجه القوة لدى المتعلم للبناء عليها ، وأوجه القصور ؛ لتعديلها، وهي تفيد الآباء عند قيامهم بمحاسبة المعلمين، كما أنها تفيد المتعلمين في تعرف المطلوب منهم تعلمه، وكيف يستخدمون هذه الأدلة ؛ لتحسين نتائج تعلمهم.

- المعايير لكل المتعلمين واحدة بغض النظر عن خلفياتهم، وخصائصهم، وهذا يحقق مبدأين هامين من مبادئ التعلم: التميز، والمساواة. فالمعيار يمثل تحديا للمتعلمين مما يدفعهم إلى بذل أقصى جهد للوصول إلى تحقيق المعيار وبالتالي التميز. وكون المعايير لكل المتعلمين واحدة؛ فهذا يحقق المساواة بينهم، ويعطيهم شعوراً بهذه المساواة، وبالتالي الثقة بالنفس .
- تضمن المعايير استمرارية الخبرة من صف إلى آخر، ومن مدرسة إلى أخرى؛ فكل الجهود تتضافر لتحقيق المعايير على طول مسار التعلم من صف إلى آخر، ومن مرحلة إلى أخرى، وفي كل المدارس.
- قدرة المعلمين على مساعدة المتعلمين على الربط بين شيء تعلموه من قبل، والمحتوى الجديد المطلوب منهم تعلمه، وهذا - كان ولا يزال - خاصية مركزية من خصائص التدريس الجيد. مثل هذا الربط ييسر انتقال أثر التعلم لمواقف جديدة، ويشجع المتعلمين على التفكير الناقد، ولهذا يحتاج المعلمون إلى معرفة المهارات والمعارف التي يجب أن يكتسبها المتعلمون لكي يتحقق التعلم الجديد، و حتى تبرز العلاقة بين ما تم تعلمه، وما هو مطلوب تعلمه، وهذا ما تحققه المعايير عند كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية.

2- تغيرات متوقعة

المتفكر فيما نادت به حركة المعايير التربوية؛ يمكنه أن يتوقع حدوث التحولات التالية في الأنظمة التعليمية:

- جميع المتعلمين - وليس المتميزون فقط - سيصبحون قادرين على التعلم؛ إذا أعطوا الفرصة المناسبة، والزمن اللازم.
- جميع الأفراد - وليس الفرد المتميز فقط - يمكنهم تحقيق المعايير، بل وتجاوزها أحيانا.
- تكافؤ الفرص سيصبح معناه إعطاء كل متعلم فرصة مكافئة لقدراته وامكاناته، وليس إعطاء جميع المتعلمين فرصاً متساوية.
- سيتغير الهدف من التعلم : من تعلم محتوى الكتب المقررة - والذي يبقى جامدا لفترات تبلغ سنوات إلى أن يتغير الكتاب المقرر- إلى تعلم محتوى المعايير، وهو متغير ونامي باستمرار.
- سيتحول التقويم : من تقويم نهائي في نهاية العام، لا عائد منه إلا الحكم على المتعلم بأنه ناجح أو راسب، إلى تقويم مستمر طوال فترة التعلم ، يقدم تغذية راجعة لكل من المعلم والمتعلم وولي الأمر والمسئولين؛ لتحسين نتائج العملية بأكملها.
- سيستخدم المعلم أساليب متنوعة لتأخذ بيد المتعلمين مختلفي القدرات لتحقيق المعايير بدلاً من استخدامه لأسلوب تدريس واحد ومحدد.

- سيتضح في النظام التعليمي الجديد من ستتم محاسبتهم، وأسلوب المحاسبة، في حين أن النظام التعليمي الحالي لا يوجد فيه فرد محدد يمكن محاسبته على نتائج التعلم، ولا يوجد فيه -- في أغلب الأحايين – أسلوب موحد للمحاسبة.

3- وقفة تأملية: المعايير التربوية:حركة جديدة أم تطور طبيعي؟!

المتأمل لما قيل، ولما كُتب عن حركة المعايير التربوية قد يرى أنها حركة حديثة في مسماها، وفي الآليات التي تفرضها لتطوير المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية، وفي جهود الأخذ بها، واعتمادها أساساً للتطوير التربوي الحادث – حالياً – في كثير من الأنظمة التعليمية في بلدان متقدمة.

بيد أن عمق هذا التأمل يمكن أن يصل إلى الإقرار بأن حركة المعايير التربوية امتدادٌ طبيعي لما سبقها من حركات، وأن كثيراً من مبادئها مألوفة، وسبق الإقرار – وقت طرحها – بجدوى الأخذ بها، وتأتي جوانب الألفة بهذه الحركة، وأدلة علاقتها بما سبقها فيما يلي:

– تركيزها على مفهوم الأداء Performance؛ يعكس الإفادة من التطور الذي طرأ على حركة الأهداف التعليمية بتركيزها على السلوك Behavior الذي يمكن ملاحظته، وقياسه.

– وحرصها على تحديد معايير لكل أداء Performance Standards ترجمةً لإفادتها من حركة القياس محكي المرجع التي استخدمت المحكات Criteria.

– ومقصدها بأن المعايير إنجازات يلتزم المعلم بضمان تحقيقها، تدعيمٌ لمفهوم المساءلة Accountability الذي نادت بها حركة الكفايات التعليمية.

– وتأكيدها على الأداءات التي يظهرها المتعلمون– بجودة عالية– في سياق واقعي، بعد مرورهم بخبرات تعليمية؛ استفادةٌ كبيرة من حركة نواتج التعلمLearning Outcomes.

وعلى هذا الأساس فإن الدعوة إلى تركيز التعليم على الأداء، وجعل التقويم مبنياً عليه ، وضرورة وضع معايير لهذا الأداء، ، وتوفير الضمانات لتحقيقها ، مبادئ مستمدة من جميع حركات الإصلاح السابقة ، تبلورت ، واجتمعت في هذه الحركة المعاصرة.

إن من يأخذ بأي حركة من حركات الإصلاح السابقة، ويرى أفضليتها على غيرها؛ يمكن أن يجد في حركة المعايير التربوية ما يتفق وتوجهه، ومن ثم فلا أرى مبرراً لرفض هذه الحركة، أو عدم التجاوب مع متطلباتها، ولاسيما في ظل العولمة، والنظام العالمي الحالي، والتقدم التكنولوجي، والمعلوماتي، والعالم الذي أصبح قرية واحدة، والحاجة إلى توفير مواصفات للمتعلم لا تقل عن مواصفات نظرائه في أي مكان بالعالم، وحسب المعايير العالمية التي تقرها المنظمات المهنية، والهيئات التعليمية المشهود لها بالتقدم والرقي.

من أهم مسايرة التطو ات ، لا مواجهتها ؛ بشرط التأكد من مناسبتها ، وأثرها الإيجابي.

رابعاً- التقويم في ظل حركة المعايير التربوية*

من كل ما سبق نستنتج أن الغاية العظمى من حركة الإصلاح القائمة على المعايير هي تحسين نتائج تعلم الأبناء.

هذا التحسين ليس من أولوياته فقط صياغة معايير وتوقعات عالية لكل المتعلمين، ولكن يجب أن يصحب ذلك الالتزام بأولويات أخرى تدعم التعليم القائم على المعايير، ومنها: التقويم.

إن نظرة تأملية، وموضوعية لواقع التقويم الحالي، وحقائقه؛ ستؤكد الحاجة إلى تطويره، وإن القناعة بأن التقويم القائم على الأداء مطلب تعليمي معاصر، ومُلِحّ، والسعي إلى الأخذ به قد يساعد في تحقيق هذا التطور المنشود للتقويم، وهذا ما تحاول الورقة عرضه في الصفحات التالية:

1- التقويم : واقع ، وحقائق

التقويم : تثمين الشيء بعناية ؛ ابتغاء التأكد من قيمته (طعيمة1985، ص 38)، وفي التربية التقليدية ينظر إلى التقويم – ببساطة – على إنه القياس القبلي والبعدي للأهداف التعليمية ، واستنتاج مدى إنجازها من عدمه ، وإصدار حكم قيمي إيجاباً ، أو سلباً بشأنها (مارتين 2001، ص 11).

والمفترض أن التقويم يوفر آلية التغذية الراجعة الأولية في تعليم أي فرع من فروع المعرفة؛ فهو يوفر تغذية راجعة للمتعلمين حول مدى تحقيقهم للتوقعات، ويوفر تغذية راجعة للمعلمين حول مدى جودة تعلم تلاميذهم، ويوفر تغذية راجعة للمسئولين عن مدى فاعلية المعلمين والبرامج، ويوفر تغذية راجعة لواضعي السياسات حول مدى جودة السياسات التعليمية.

وهذه التغذية الراجعة – في حالة حدوثها – تفيد في إمكانية إحداث تغيرات في السياسات، وفي توجيه برامج التنمية المهنية للمعلمين، وفي تشجيع المتعلمين لتحسين نتائج تعلمهم.

والواقع أن التقويم – حالياً – هو أحد عناصر المنهج الأكثر تعرضاً للنقد؛ لاعتماده – غالباً – الاختبارات وسيلةً وحيدة للحكم على مستوى المتعلمين، والموافقة على تقدمهم الدراسي من عدمه.

---

* استخلص الباحث معظم مفاهيم هذا المحور ، ومعارفه من حضوره لعدد من ورش العمل التي نظمتها كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة خلال الفترة من العام الدراسي 2002/2001م، وحتى 2005/2004 م، وحضرها: خبراء من المجلس الدولي لضمان الجودة في التربية (Center for Quality Assurance in International Education (C Q A I E)، وخبراء من المجلس الوطني (الأمريكي) لاعتماد كليات التربية The National Council for Accreditation of Teacher Education (N C A T E).

إن الاعتماد على نتائج الاختبار في تقويم المتعلمين أدى إلى:

- بعثرة أولويات التعليم، ومرتكزات تطويره؛ فأصبح التدريس من أجل الاختبار هو الهدف الأساس.
- تكريس سلطة المعلم، واستعماله الدرجات للضغط والضبط، والثواب، والعقاب.
- دفع المتعلم إلى الإحجام عن كشف ضعفه؛ مخافة الملاحظة السيئة، والعلامة الضعيفة.
- تعويد المتعلم البخل بالجهد، فلا يركز إلا على الموضوعات التي سيمتحن فيها، أو يدخر قواه طيلة السنة الدراسية، ولا يستنفرها إلا في موسم الامتحانات (نقلاً عن: جوامع، 2004، ص 2).

والحق إن التركيز على اختبارات الورقة والقلم مع اختيار الإجابة الصحيحة من بين عدد من الإجابات لن يقيس قدرة المتعلم على استخدام وتوظيف المعرفة في مواقف واقعية حياتية، كما أن الاختبارات لن تقيس قدرته على أداء عمل ما ، أو شيء معين .

إن نقص دافعية كثير من المتعلمين إنما يعود لفشل الأبناء، عند تعاملهم مع الاختبار، في توقع النجاح أو الوصول إليه، وكذلك لعدم إدراكهم –خلال دراستهم من أجل اجتياز الاختبار – لقيمة ما يتعلموه مستقبلا.

إن المتعلمين، ولاسيما في مراحل التعليم العام يميلون بدرجة كبيرة إلى: الإنشاء Construction، والبناء Creation، والإنتاج Production، ولا شك أن الاختبارات – بصورتها الحالية – لا تساعد في إشباع هذه الميول، وتنميتها.

وأرى أن التقويم – بوضعه الحالي – هو أكثر عناصر المنهج المدرسي حاجةً إلى الأخذ بحركة المعايير التربوية.

2- التقويم القائم على المعايير Standard- Based Assessment

التقويم القائم على المعايير : نوع من التقويم يستمد محكاته مباشرة من المعايير، وهو مرتبط بالتقويم محكي المرجع ، وليس معياري المرجع ؛ حيث إنه في التقويم معياري المرجع يتم مقارنة أداء المتعلم بأداء المتعلم المتوسط في الصف، بينما في التقويم محكي المرجع يتم مقارنة أداء المتعلم بمحك معين، وهذا ما يحدث في التقويم القائم على المعايير ؛ حيث يتم مقارنة أداء المتعلم بمعيار معين، وهو المطلوب منه تحقيقه .

ويأتي هذا النوع من التقويم استجابة لتأثير سياسات المحاسبة القائمة على التقويم Assessment- Based Accountability في عمليتي التعليم والتعلم، ومن المتوقع أن يلعب التقويم القائم على المعايير Standard- Based Assessment دوراً مهماً في السياسة التعليمية حيث يمكن أن يعمل كرافعة لتحسين التعلم ، وفي الوقت نفسه كمقياس لهذا التحسين .

التقويم يقدم تعريفا إجرائياً للمعايير حيث يعرف في ضوء مصطلحات يمكن قياسها، تحدد ما يجب على المعلمين تدريسه، وما يجب على المتعلمين تعلمه، وحينما ينخرط المتعلمون في التقويم فإنهم يتعلمون من هذا التقويم .

وقد حدث ، في السنوات الأخيرة ، تطـورٌ في مفاهيم التقويم ، وأساليبه ، وأدواتـه واستراتيجياته، وأصبح التقويم معقداً ، ويركز على مهارات التفكير العليا، ويتطلب من المتعلمين الفهم، والاستنتاج ، واستخدام ما تم اكتسابه من معارف ومهارات في مواقف جديدة .

" إن تقييم الأداء يمكننا من تقييم إتقان طلابنا للأهداف بطرق قد لا تكون ممكنة ببساطة في صيغ قرطاسية. إنها تناسب على وجه الخصوص تقييم المهام المركبة أو المعقدة كتلك التي تتضمن وتتطلب تآزر عدد من المهارات المتأنية "(عبد الحميد ، جابر 2002م ، ص 58) ؛ ولذلك فإن التقويم القائم على المعايير يتطلب رصد مجموعة من الأدلة التي تستخدم كمقياس للحكم على أداء معين، أو إنتاج معين. و تتضمن إرشادات واضحة لما يجب النظر إليه عند القيام بالتقويم، وتُسمى هذه الأدلة مؤشرات الأداء Performance Indicators وهي الأدلة الفعلية على الأداء ، والتي تبرهن (بما لا يقبل الشك ، أو التحايل ، أو تفسيرات أخرى) استيعاب المتعلم لما تعلمه، وقدرته على استخدامه وتوظيفه.

ويُعد إتقان صياغة مؤشرات الأداء عاملاً أساسياً في مساعدة المعلمين على إصدار أحكـام صادقة بشأن مستوى المتعلمين، ووجودها يقلل كثيرا من مواطن الاختلاف، ويطمئن الجميـع إلـى صدق الأحكام وسلامتها.

ويمكن الإشارة إلى عدد من السمات التي ينبغي توافرها في الصياغة اللغوية لمؤشر الأداء (فضل الله 2004):

- الوضوح.
- الانتماء إلى المعيار المشتق منه.
- التكامل مع المؤشرات الأخرى؛ لتشكل في مجملها الأداء المقصود من وراء المعيار
- عدم التناقض مع المؤشرات الأخرى المشتقة من نفس المعيار
- إمكانية ملاحظته وقياسه.
- بيان استخدام وتوظيف المعرفة وليس معرفة المعرفة .
- الارتباط الوثيق بالجوانب المهمة من المهارات والمعارف المتضمنة في المعيار .

ونظراً للحاجة في التقويم القائم على المعايير للاستكشاف المبكر لمستوى الأداء، ومـواطن قوته، أو تلك التي تحتاج إلى تحسين ، ولتحديد مدى القرب أو البعد من تحقيق المعيـار ، وعـدم الانتظار إلى نهاية المطاف ؛ فقد استحدث ما أطلق عليـه علامـات الأداء Bench Marks ، أو وقفات الأداء . وهي جملٌ أكثر تحديداً لمعايير المحتوى تصاغ لمستوى معين، أو لمرحلة دراسـية

معينة، أو صف دراسي معين، أو لمجموعة من الصفوف الدراسية، أو لعمر معين، وهي وصف لما يجب أن يكتسبه المتعلم، ويكون قادراً على أدائه عند هذه العلامة، أو الوقفة.

وبصفة عامة فإنه، ووفقا لحركة المعايير، يمكن التأكيد على أن التقويم والتعلم – بحق – وجهان لعملة واحدة.

3 – <u>وسائل جديدة للتقويم في ظل حركة المعايير التربوية</u>

من المتعارف عليه أن التقويم الأصيل يعتمد على قيام المتعلم بنشاط يؤدي خلاله مهمة ، أو مهام معينة ؛ تكشف عما لديه من معارف ، وما يمتلكه من مهارات ، وما يمكنه القيام به إفادة من هذه المعارف ، وتلك المهارات ؛ وعلى هذا الأساس فإن الاختبارات – بصورتها الشائعة – ولاسيما الموضوعية منها لا توفر مثل هذه المواقف ، ولا تكشف عن مستوى هذه الأداءات.

وإذا كانت حركة المعايير تدعو – بالأساس – إلى جعل التعليم قائم على الأداء؛ فإنه من الطبيعي أن يكون تقويم هذا التعليم قائماً – أيضاً – على الأداء.

وقد أدى هذا التوجه الجديد إلى ظهور وسائل أخرى للتقويم يمكن أن توفر المواقف التي تكشف عن مستوى أداء المتعلم. ومن هذه الوسائل: المهام الأدائية Performance Tasks، وملفات الإنجاز المهني portfolios.

وفيما يلي عرض لهاتين الوسيلتين:

أ. <u>الوسيلة الأولى: المهام الأدائية Performance Tasks</u>

المهام الأدائية Performance Tasks: تمثل عمل حقيقي واقعي يتطلب من المتعلم توليف المعرفة والمهارات التي تم تعلمها وتطبيقها لإنشاء استجابة معينة ، و / أو عمل منتج معين ، و / أو بناء شيء ، و / أو القيام بعرض معين يتضح فيه معرفته، وفهمه وقدرته على الأداء (العمل)، وفي كل الحالات فهي تمكن المقيم من الحكم على مستوى تعلم المتعلم من خلال استخدام مقاييس الأداء.

والمهمة الأدائية يجب أن تكون تعكس نواتج التعلم المراد قياسها بحيث توجه المعلم لمعايير الحكم على الأداء، ويفهم المتعلم – من خلالها – متطلبات الأداء، وكيفية تقييمه، ولا تكون المهمة سهلة ؛ فيستهين بها المتعلم ، ولا صعبة فيشعر بالعجز تجاهها ، وتكون مرتبطة بأهداف المادة الدراسية ، ومخرجاتها التعليمية ، وتسمح بأن يتتبع المعلم تقدم التلميذ في أدائها.

ومهام الأداء التي يقوم بها الطلاب قد تكون [illegible] عمليات process: وفيها يترك المتعلم [illegible] مهارات محددة، داخل صف المعلم مثل [illegible] يقرأ جهراً، أو يلقي كلمة أو [illegible]، ونواتج منتجات product: يقدم المتعلمون فيها [illegible] تدل على اكتساب المهارات والمعارف الخاصة بموضوع التقويم: كأن يكتب [illegible] وكأن تصمم [illegible] ألوانه.

يقرأ كتاباً، ويقدم ملخصاً له، أو تعريفاً وافياً بمحتواه، أو يجمع مادة علمية من شبكة المعلومات الدولية حول موضوع ما، ويقدم تقريراً تأملياً عنها.

والمهمة الأدائية قد تكون بسيطة تنجز خلال مدة قصيرة مثل المشاركة في المناقشات الصفية الجماعية، أو البحث عن معلومة في المكتبة أو الإنترنت، وقد تكون أكثر صعوبة، وتتطلب وقتاً أكبر مثل إعداد بحث عن موضوع ما ، وفي كل الأحوال يجب أن يقدم توصيف المهمة وصفاً واضحاً للمتطلبات الأساسية التي يركز عليها المقيم عند الحكم على المنتج أو الأداء، مع تحديد لكيفية جمع الأدلة اللازمة للحكم على الأداء ومطابقتها بكل من مقاييس الأداء المستخدمة وأهداف المادة الدراسية ، ومخرجاتها .

ولتصميم مهمة أدائية، وتنفيذها يتم السير في الخطوات التالية(كلية التربية 2004م، بتصرف):

الخطوة الأولى: يحدد المعلم المخرجات التي تركز عليها المهمة، ويتأكد – بعد إتمام الإعداد– من أن المهمة تقيس فعلاً هذه المخرجات، وبصورة يمكن ملاحظتها في منتج أو أداء الطالب.

الخطوة الثانية: يصف المعلم المهمة بلغة، وأسلوب يسهل على المتعلمين فهمهما، مع تحديد نوعية المنتج ، أو الأداء المطلوب ، والسياق الذي سينفذ فيه: المدرسة ، أو المكتبة ،أو المنزل،...

الخطوة الثالثة: يحدد المعلم طريقة التقويم لكل من : عمليات المهمة ، ومنتجها النهائي . . . كدليل لاكتساب المعارف والمهارات المتعلقة بالمخرجات والأهداف التي تقيسها المهمة.

الخطوة الرابعة: يحدد المعلم الكفايات المستخدمة في المهمة ، وتشمل: المعارف، والمهارات ، مع التركيز على الجوانب التي تساعد على تطبيق عمليات التفكير ، ومهاراته عند تنفيذ المهمة ، بدلا من الاعتماد على استرجاع المفاهيم والحقائق. ويحدد – أيضاً – ما يساعد المتعلمين على استخدام مهارات التفكير العليا مثل: التصنيف، والتحليل، والتركيب، واتخاذ القرار.

الخطوة الخامسة: وفيها يتم تحديد محكات الأداء: وهي " السلوكيات التي يجب أن يؤديها التلميذ من أجل التنفيذ الصحيح للأداء، أو إخراج منتج محدد، وتكون قابلة للملاحظة، ويمكن تقييم كل منها مستقلاً عن الأخر.

ومحكات الأداء نوعان: محكات للحكم على الأداء أثناء حدوثه (العملية)، ومحكات للحكم على الأداء بعد اكتماله (المنتج النهائي) (الحصيني، وعنابي 2004م، ص 11) .

الخطوة السادسة: وتختص بتصميم مقياس تقدير الأداء: **Rubric**

ويقصد بمقياس الأداء : المؤشرات التي تميز بين نوعية ومستويات المنتج أو الأداء.

وعلى مصمم مقاييس تقدير الأداء مراعاة ما يلي عند تصميمها (نقلاً عن: يونس . وفضل الله 2005):

- وضع محكات التقييم التي تحدد مستويات التعلم في صفوف مقياس الأداء.
- تحديد مستوى الأداء والذي يمثل أعمدة مقياس الأداء.
- في كل خلية من خلايا مقياس الأداء يجب تقديم وصف للأداءات والمعارف التي تصف كل مستوى أدائي. كما يجب أن يكون الوصف دقيقاً ، وواضحاً ، وخالياً من العبارات الغامضة.
- تحديد، وبصورة رقمية، التدرج في الأداء من مستوى لآخر.
- تحديد طرق تقدير الأداء التي تتناسب مع نظام التقدير (تقدير الدرجات): إما النظام التحليلي (Analytic)، ويتم التصحيح وفقا لهذا النظام في ضوء كل بعد من الأبعاد الأساسية (أو المظاهر) المحددة في المقياس، أو النظام الكلي (Holistic)، ويتم في هذا النظام تقيم العمل أو المنتج على أساس الانطباع الكلي. ويجب – عند اختيار أي من النظامين – مراعاة تحديده قبل أن يتم تقديم المهمة للمتعلمين، وأن يُطبق بعدالة Fairness يقر بها المتعلمون قبل المعلمين، وأن يسمح بتقدير ما أنجزه المتعلم على مسار الحل الصحيح، وأن يتبع تطبيقه تفكرٌ في معلومات التقويم قبل تفسير نتائجه.(Smith.et.al, 2001).

<u>إعتبارات هامة عند تصميم المهام:</u> من المهم عن تصميم مهام الأداء مراعاة ما يلي(نقلاً عن: حيدر، وحسن 2002، بتصرف):

(أ) <u>تقديم إجابات نموذجية للمهام :</u>

يحتاج الطلبة – عادة – إلى أمثلة ، أو نماذج لأداءات متميزة ؛ إذا أريد منهم أن يحققوا الأهداف التعليمية. فلا يتوقع أن تكون المهمة عبارة عن لغز غامض للطلبة. وعلى هذا الأساس يجب تقديم إجابات نموذجية تشتمل على أداءات متميزة تعكس مستوى الأداء المرغوب، وهذه الأمثلة يمكن أن تكون من إعداد المقيم، أو تكون مأخوذة من الأعمال المتميزة لطلبة آخرين.

<u>(ب) التأكد من صدق المهمة :Validity</u>

يعني صدق أداة التقييم بصورة عامة أن الأداة تقيس المخرجات والأهداف التي صممت من أجلها. وهذا يعني أن المهمة يجب أن تصمم بصورة تعكس الأداءات المقصودة فعلاً، وذلك لأن الهدف الأساسي من عملية التقويم هو إصدار الحكم على مستويات الطلبة فيما يتعلق بالمخرجات والأهداف المراد قياسها.

مفهوم الصدق يعني– بالضرورة– أن المهمة يجب أن تكون دقيقة، وتقيس مخرجات محددة، وتوفر أدلة تساعد المصمم على الوصول إلى قرارات تتعلق بتعلم الطلبة.و يمكن النظر إلى صدق المهمة من نواحي: المحتوى، وعملية التصميم، والمحكات أو المؤشرات.

(ج)التأكد من ثبات المهمة Reliability :

يمكن تعريف مفهوم الثبات على أنه التناسق في نتائج التقويم للمنتج أو الأداءات التي تفرزها المهمة، وتكون درجة هذا التناسق في مستويين، الأول: درجة التناسق بين المقيمين والتناغم في تقييماتهم فيما يختص بإصدار الحكم على أداء الطالب في المهمة، والثاني: درجة التناسق والتناغم بين تقييمات المقيم عبر فترة زمنية. فيمكن وصف المهمة بأنها ثابتة إذا كانت نتائج تقييماتها ثابتة عبر فترة زمنية ومتناسقة مع بعضها مما يعرف بالثبات الداخلي.

وهذا يعنى أن ثبات المهمة يمكن التأكد منه بالنظر إلى تقييمات عدة مقيمين عن أداء طالب ما في نفس المهمة، أو مقارنة تقييمات نفس المقيم في فترات زمنية مختلفة.

ومن المهم الإشارة إلى أنه" عندما نبني ، ونحدد مهام الأداء نستطيع أن نوفر تعليمات تفصيلية عما نريد من الطلاب أن ينجزوه ، والمواد التي ينبغي عليهم استخدامها ، وكيف سنقوم أداءاهم. هذا التحديد يساعد في تقنين تقييمنا، وبالتالي يمكننا من أن نقوم بثبات، وموثوقية أكبر. ومع ذلك علينا أن نتذكر أنه في بعض المواقف يؤدي التحديد الكبير إلى إنقاص أصالة العمل وواقعيته. إي أنه يقلل من مدى مشابهته لتوقعات الأداء في العالم الخارجي ".(عبد الحميد، جابر 2002م، ص ص 59 ، 60).

ب – الوسيلة الثانية: ملف الإنجاز Portfolio

مفهوم ملف الإنجاز:

ظهر مفهوم ملف الإنجاز في أواخر القرن العشرين، وانتشر في العديد من المدارس على مستوي العالم، حتى أصبح جزءاً من ثقافة المدارس والجامعات في الوقت الراهن.

وملف الإنجاز لغة:Portfolio، ومعناها: حقيبة الأوراق، والوثائق (البعلبكي 1988، ص 709)، واصطلاحا: يمكن تعريفه بما يلي:

- تجميع تكويني لأفضل أعمال المتعلم، وإنجازاته، يُطور باستمرار، ووفق أطر محددة (Wigle& White 1998,P.39)
- أنه مجلد يحتوي على معلومات ومعارف متنوعة، بعضها ورقي، والبعض الآخر الكتروني أو تكنولوجي: كالتسجيلات الصوتية، والمرئية، وأشرطة الفيديو، وCD-ROMs، وغيرها، حيث يقوم المتعلم بجمعها، وتصنيفها، وهي تشير إلى نموه التحصيلي، ومستوي أدائه والتقدم الذي أحرزه (AL Kahtani, Saad, 1999, pp 216-268).
- وهو ملف خاص بكل طالب يجمع فيه أعماله، ويعرض من خلاله إنجازاته، وجهوده، وكل ما يفخر به، ويميز أداءه عن أداء غيره (Clio, 2001,P.2).
- وهو مجموعة متطورة، ومنظمة من الوثائق، تروي قصة جهود المتعلم، وإنجازاته المرتبطة بالتأمل والتفكير الناقد، وتقدم الدليل على كفاياته وأدائه في الجوانب المعرفية والمهارية. (Zepeda. Sally j., 2002, pp83-102).

• وهو توثيق منظم ، يصم أدلة ملموسة على مهارات المتعلم وأفكاره وإنجازاته ، لما يشمل أوراق منتقاة ، أو عينات من صحف التفكر المنقحة ، أو قرص ليزر يخزن صوراً وأداءات وتفاعلات للمتعلم على مستوي الصف أو المدرسة: (ضحاوي، والصغير 2004م، ص 26).

وأياً كانت الصيغة التي يتخذها ملف الإنجاز ، فإنه يجب أن يكون أكثر من مجرد مجموعة من الوثائق ، وإنما عمل منظم ومتكامل ، يعطي رؤية واضحة المعالم عن المتعلم. (جابر عبد الحميد جابر ، 2002 ، ص 88) .

الأهمية التربوية لملف الإنجاز :

إن إعداد ملف الإنجاز واستخدامه في المجتمع المدرسي، أصبح جزءاً لا يتجزأ من ثقافة المدرسة المعاصرة ، باعتباره أداة تربوية هامة لتفعيل وتجديد عمليات التعليم والتعلم

ويستخدم ملف الإنجاز في تقويم أداء المتعلم؛ نظراً لأنه يتضمن ما أحرزه المتعلم من إنجازات، وما حققه من مخرجات، وذلك من خلال وثائق، وأدلة مكتوبة ومصورة ومسجلة وواقعية عن المتعلم، وأساليبه، وعن الخبرات، والأنشطة، والمهارات، والمشاركات، وغير ذلك مما يقدم صورة متكاملة عن ممارسات المتعلم وأداءاته، ومن ثم يتيح له إمكانية التقييم الذاتي ، والتعرف على جوانب القوة والضعف في أدائه (Klenowski, 2000, pp 215-235) .

ولا يقتصر دور ملف الإنجاز على تقويم أداء المتعلم فحسب ، بل يستخدم في تقويم الأداء المدرسي ككل ، نظراً لأنه يشتمل على الجوانب الأساسية المرتبطة بالتعلم والتدريس والتنظيم والمخرجات والمعايير والبحث وغيره مما يدعم رؤية المدرسة ورسالتها . الأمر الذي يجعل من ملف الإنجاز أداة تربوية هامة للتقويم السنوي في المدارس (Fleak , 2003, pp 139-146) .

ويوفر ملف الإنجاز فرصاً عديدة لاكتساب مهارات التفكير بشكل عام ، ومهارات التفكير الناقد بشكل خاص (Coleman & Others , 2002 , pp 583-595) .

ويرى عبد الحميد 2002 أن لاستخدام ملفات الإنجاز مزيتين: أولاهما أنها تعكس الطبيعة المعقدة لإنجاز الطلاب، وكثيراً ما نفعل هذا عبر فترة زمنية طويلة، وبطرق لا تستطيع أن تحققها التقديرات المفردة... وأنها تستطيع أن توفر ما نستطيع من خلاله أن نربط التقييم، والتعليم في نسيج واحد؛ فالطلاب يضعون في الملفات إنتاجاً كلفناهم به أساساً لأغراض تعليمية... يتم تقديره على نحو ما، وكثيراً ما لا يكون هذا التقدير ثابتاً... فضلاً عن ذلك فإن لدينا مشكلة تقنين واضحة ؛ لأن الملف يضم مجموعة فريدة من النواتج ، وسوف يقوم كل طالب على أساس معلومات مختلفة ...

وهناك مشكلة تتعلق بالصدق، إذ ينبغي أن يضم الملف عدداً كافياً من العينات بحيث تكون ممثلة لأدائه، ولما حققه من أهداف تعليمية. ... ومن المحتمل أن يستغرق وقتاً من المعلم أثناء الحصص، وبعدها ... ولا يجب تجنب استخدامه، وإنما ينبغي أن نستخدمه بحرص في التقويم النهائي، أو التجميعي لما أنجزه تلاميذنا(عبد الحميد، جابر 2002م، ص ص 91-92).

إن شروع المتعلم في إعداد ملف الإنجاز، يتطلب منه منهجية علمية، يعرض من خلالها أعماله، ويقدم نفسه للآخرين، وهي تعتمد على مهارات المتعلم في الاختيار والتنظيم، والوعي بالمعايير، وجمع المعلومات، والتحليل والاستنباط والتقويم، وهي تمثل في جوهرها مهارات التفكير.

وبصفة عامة فإنه يمكن القول إن ملف الإنجاز يهدف إلى: التجميع التكويني لأعمال المتعلم، وإنجازاته، وعرض أفضل ما لديه من أدلة على تحصيله بهدف تقويمها، والتعرف على مدى تقدمه العلمي، وتطور أداءاته. وكلها تصب في مصلحة التقويم الأصيل القائم على الأداء.

خطوات إعداد ملف الإنجاز :

هناك خطوات أساسية يمكن إتباعها عند إعداد ملف الإنجاز وهي:(Straub, 1997, p 13) .

1) **تحديد الهدف:** يعد تحديد الهدف من ملف الإنجاز نقطة البداية التي يترتب عليها اختيار المواد والأدلة التي يتم تضمينها ملف الإنجاز.

2) **الوعي بالمعايير:** يتطلب إعداد ملف الإنجاز من المتعلم الوعي بالمعايير التي يتم في ضوئها تصنيف واختيار ما يتم وضعه في الملف.

3) **جمع المواد والوثائق :** في هذه الخطوة يبدأ المتعلم في جمع المواد والوثائق ، ويجب أن تكون واقعية وأصيلة ، ويوصي بجمع أكبر قدر ممكن من الوثائق والمواد ، سواء أكانت صوراً ، أو أنشطةً ، أو عيناتٍ ، أو تسجيلاتٍ، أو أشرطةً فيديو ، ثم اختيار المناسب منها .

4) **وضع تصور معين :** وهنا يفكر المتعلم في الصورة التي سيكون عليها ملف الإنجاز .

5) **تنظيم ملف الإنجاز :** حيث يشرع المتعلم في تقسيم الملف إلى أقسام واضحة ، يعرض من خلالها الوثائق والأدلة بشكل منطقي ومتكامل.

مكونات ملف الإنجاز

اقترحت بعض الكتابات العربية، والأجنبية قوائم لمحتوى ملف الإنجاز للمتعلم ، ومن أهم الجوانب التي تناولتها تلك القوائم : البيانات الأولية للمتعلم ، وأهداف الملف ، وعينات من أعمال المتعلم ، وسجلات الأعمال ، وتقارير المعلمين ، وولي الأمر ، وملخصات لقراءات أو كتابات أو محادثات ، أو فعاليات شارك فيها المتعلم ، وقوائم بالمواد التي سمعها ، أو قرأها ، ومواد تقنية ، وبطاقات التقويم ، وصحف التفكر ، ونتائج الاختبارات ... (للمزيد راجع: Giggs, 1998, P.72، و Cohen, 1999,P.9-22 ، وبكار، والبسام 2001 ، ص ص 131- 194).

التقويم باستخدام ملف الإنجاز Portfolio Assessment

يعد التقويم باستخدام ملفات الإنجاز أسلوباً من أساليب التقويم الأصيل؛ لأن الملف يرتبط بشكل حقيقي لما قام به المتعلم من أعمال، ويتضمن منتجات فعلية ناتجة عن أداءات حقيقية للمتعلمين ، تعكس معارفهم، ومهاراتهم، وتحدد مدى تقدمهم وجوانب ضعفهم وتميزهم، وتسمح بتقويم المتعلم لمعارفه، ومهاراته ذاتياً، وتقويم الآخرين له، وإتاحة الفرصة لنفسه، ولمساعدات الأخرين له لتحسين

أدائه، وهي تيسر التواصل بين المتعلم، والمعلمين، والأقران، والآباء (Jernniser, 2002, P.21 ، وراشد ومحمود ٢٠٠٣، ص ١٤٢).

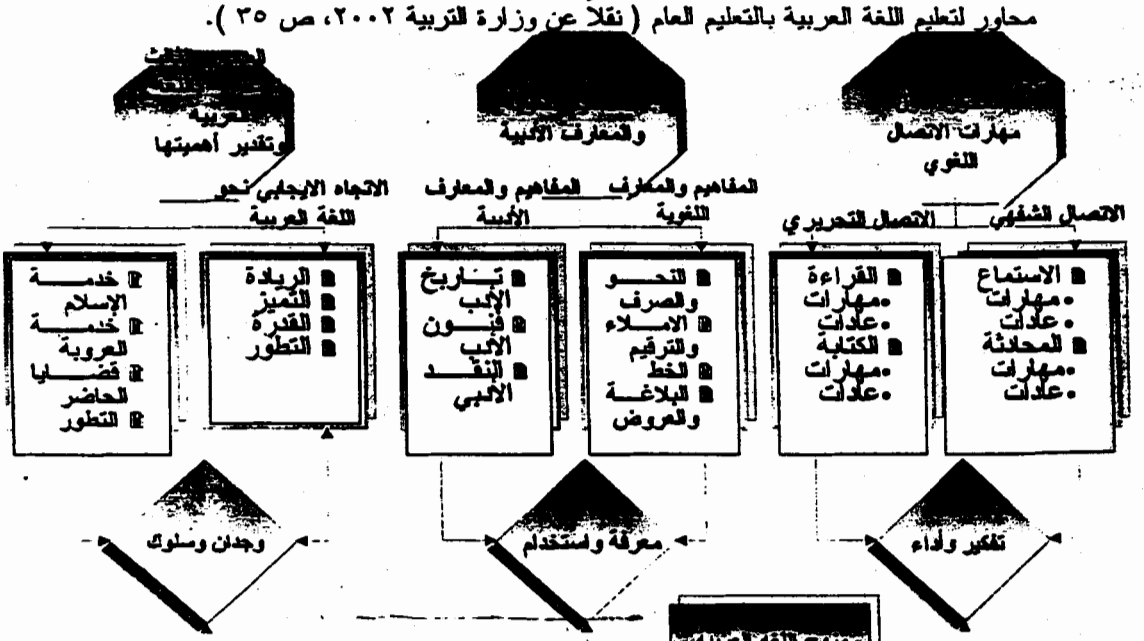
عرض ملف الإنجاز:

لا يقتصر الأمر على ملف الإنجاز الورقي، وإنما يمكن للمتعلم – خاصة في المراحل التعليمية الأعلى – تحويل ملف الإنجاز الورقي إلى ملف إنجاز الكتروني Electronic Portfolio " وهو شكلٌ من أشكال التقنية الحديثة تتضمن مجموعة هادفة منتقاة من أعمال المتعلم، وأداءاته، وانطباعاته، ومنجزاته القابلة للتسجيل على أقراص مرنة إلكترونية(CDs)، تسجل مدى تعلمه، والتغيرات التي حدثت له، وتوثق جوانب أدائه، ونموه ". (Rogers 1998, P.130).

خامساً– مستقبل التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية

يركز تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام – حالياً – على المعارف اللغوية والأدبية، ويسعى إلى استيعاب المتعلمين لها ، والمتوقع مع تطبيق حركة المعايير، والتحول إلى التعليم القائم على الأداء أن تحظى مهارات اللغة العربية باهتمام أكبر في المناهج الدراسية، وأن يرتقى الاهتمام بالمفاهيم والمعارف اللغوية والأدبية ليتعدى الاستيعاب وصولاً إلى الاستخدام الفعلي، ويلتقي بذلك مع أهداف تعليم المهارات، ولتتحقق الغاية من تعليم اللغة العربية بتمكين المتعلم من التعبير، والتفكير، والتواصل، والتثقيف بلغة عربية سليمة.

وتشير وثيقة منهج اللغة العربية بالتعليم العام بدولة الإمارات – على سبيل المثال – إلى ثلاثة محاور لتعليم اللغة العربية بالتعليم العام (نقلاً عن وزارة التربية ٢٠٠٢، ص ٣٥).



أن تعليم اللغة العربية – وفقاً لمحاور هذه الوثيقة، وحسب تأكيداتها** – ينبغي أن يكون قائماً على الأداء، وبالتالي فإن تقويم اللغة العربية – من وجهة نظري – ينبغي أن يتحول – وفي المستقبل القريب – إلى التقويم القائم على الأداء.

والسؤال الآن : كيف يصبح التقويم اللغوي قائماً على الأداء ؟ وما وسائله ؟ وما دور كل من معلم اللغة العربية، ومتعلمها للإفادة منه؟

بداية : لا أتوقع أن يتم الاستغناء عن اختبارات الورقة والقلم ، ولكنني أرى ضرورة تطويرها ؛ لتعكس القدرة على استخدام اللغة ، وليس معرفة قواعدها ، وأتوقع أن تكون للمهمات الأدائية، وما يتصل بها من بطاقات للملاحظة، ومقاييس للتقدير، مكانة بارزة في التقويم اللغوي لقدرتها على الكشف عن مستوى استخدام اللغة في المواقف المختلفة، والتوظيف الصحيح لمعارفها، ومفاهيمها ، وآمل أن تجد ملفات الإنجاز من يستخدمها من المتعلمين ، ومن يستثمرها من المعلمين ؛ لتقويم الأداء اللغوي ، وترقيته. ويمكن عرض هذه التوقعات تفصيلاً فيما يلي:

1 – تقويم المهارات اللغوية

أ) تقويم الأداء اللغوي الشفوي

يُقصد بالأداء اللغوي الشفوي: ما يصدر عن المتعلم من أحاديث، أو قراءات جهرية؛ ليدلل بها على امتلاكه لمهارة الكلام، وللأداء القرائي الجهري.

وأرى أن الاختبارات –بصورتها الشفوية الحالية – لا تركز بشكل مقصود على الأداء الكلامي، أو القرائي الجهري؛ ولذلك فإنه من الأفضل أن يتم التقويم باستخدام مهمات الأداء اللغوي الشفوي المصحوبة بوجود بطاقات صادقة، وثابتة لملاحظة هذا الشكل من أشكال الأداء اللغوي.

إن الملاحظة المستمرة والمدروسة من أهم وسائل التقويم المطبقة في مجال المهارات اللغوية الشفوية؛ وأراها الوسيلة الأولى في تقويم هذا النوع من أداء المتعلم اللغوي؛ لأنها تزود المعلم بمعلومات قيمة عن قدرة المتعلمين على توظيف ما اكتسبوه من معارف ومفاهيم توظيفا جيدا في مواقف الخطابة، والإلقاء، والحوار، والمناقشة، والقراءة الجهرية.

ولا تحقق بطاقات ملاحظة الأداء اللغوي الشفوي – بنجاح، وفعالية – الأهداف المرجوة منها بوصفها أدوات للتقويم القائم على الأداء؛ إلا إذا كانت مبنية على أسس ومعايير واضحة. فلا غنى عن "بطاقة ملاحظة" أو "قائمة تقويم" يدون فيها المعلم المعايير التي يرغب في تقويمها في أداء طلابه، بحيث يتابعهم من خلالها، ويقدم لهم ، أو لأولياء أمورهم – بناء عليها – ملاحظاته ، وتقديراته ، وتوصياته .

** شارك الباحث خلال عامي 2001 – 2002 في إعداد الوثيقة الوطنية لمنهج اللغة العربية بالتعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة.

وتعد المهمات الأدائية من الوسائل التقويمية الناجحة التي تتيح للمعلم ملاحظة المتعلم، وقياس أدائه من خلال موقف ، يُحدّد فيه هدف مخصوص يراد تحقيقه.

ب) تقويم الأداء اللغوي الكتابي

يُقصد بالأداء اللغوي الكتابي ما يصدر عن المتعلم من أعمال كتابية: إبداعية كانت أم وظيفية مثل كتابة مقال، أو رسالة، أو تقرير، أو إعلان... ، وفي مثل هذه الأعمال يطبق المتعلم ما درسه من مفاهيم لغوية إملائية أو نحوية، وما تعلمه من معارف خطية أو أدبية، وما اكتسبه من معلومات علمية، أو تاريخية، أو دينية، أو صحية عن طريق الاستماع، أو القراءة.

ويتم تقدير مستوى أداء المتعلم في الكتابة من خلال منتج لغوي يطلب منه إنتاجه، يوظف خلاله ما تعلمه، في مواقف تحاكي المواقف الحقيقية.

ويتطلب تقدير هذا الأداء وجود **معايير للأداء، ومحكات محددة، ووصف دقيق لكل مستوى من** مستويات الأداء **Rubrics**.

ويعد **ملف إنجاز المتعلم، أو حقيبة المتعلم** من وسائل التقويم المناسبة لمثل هذه المنتجات الكتابية، وهي وسيلة تتيح للمعلم اكتشاف المستوى الكتابي لتلاميذه عن قرب ، والتواصل معهم وتنمية مهاراتهم الكتابية بما يناسب كل فرد منهم، وهي وسيلة تقويم دقيقة لمهارة الكتابة خصوصا ، إذا أخذها المعلم مأخذ الجد ، ووضع لها إجراءات تطبيقية واضحة وسهلة.

ج) تقويم الفهم الاستماعي، والقرائي

يرتبط الفهم بشكل أساسي بعملية استقبال اللغة: شفهية كانت أم تحريرية؛ فالفهم ــ بمستوياته المتدرجة، والمتعددة ــ هو غاية تعلم الاستماع، وتعلم القراءة.

وفهم المسموع، أوالمقروء يعني الحصول على المعنى المصرح به في المادة المنطوقة، أوالسطور المكتوبة، أو المتضمن فيما بين العبارات، والجمل المنطوقة، أوهذه السطور المكتوبة، أو فيما وراءها، وذلك بعد الانتهاء من الاستماع، أو القراءة، والتفكير فيها، والتفاعل النشط معها شكلا ومضمونا.

ويمكن أن يتم تقويم الفهم الاستماعي، أو القرائي **باختبارات متدرجة، ومحسنة (اختبارات مواقف)**، تتضمن ثلاثة مستويات (تم الإفادة في ذلك من البناء الهرمي لمهارات اللغة كما اقترحه طعيمة 1998، ص ص 149-153" بتصرف")، وهذه المستويات هي:

مستوى المهارات العقلية الأولية (استيعاب المسموع، والمقروء) ويتضمن معرفة الكلمات الجديدة، واستخلاص الأفكار من النص، والتمييز بين الرئيسي والثانوي منها، وربط الرموز بالأفكار التي تدل عليها، وتلخيص الأفكار التي يشتمل عليها النص تلخيصا وافيا ــــ ــــ ــــ

- مستوى المهارات العقلية المتوسطة (نقد المقروء، والمسموع)، وفيه تظهر قدرة المتعلم على تحديد مأنه، وما ليس له صلة بالموضوع، واختيار التفصيلات التي تؤيد رأياً، أو تبرهن على صحة قضية، والكشف عن أوجه التشابه والافتراق بين الحقائق المعروضة، والوقوف على المعاني البعيدة التي يقصدها المتكلم، أو الكاتب.
- مستوى المهارات العقلية العليا (التفاعل مع المسموع والمقروء) حيث يركز المتعلم انتباهه في المحتويات ، ويربط المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة ،ويكشف عن مشكلات جديدة قد تكون بارزة في النص ، أو متصلة به ،ويعبر بلغته عن تغيرات الحالات الوجدانية المعروضة ومواقف الشخصيات في الموضوع .

وأؤكد على ضرورة أن تكون أسئلة هذه الاختبارات من الأسئلة التي تتطلب استجابات ممتدة؛ لأنها تناسب على نحو أيسر تقييم المهارات عالية المستوى كحل المشكلات، والتفكير الناقد، والتأليف بين الأفكار، أما الأسئلة التي تتطلب استجابات قصيرة فكثيراً ما تلائم تقييم معرفة التلاميذ بالحقائق المفردة المنفصلة(عبد الحميد، جابر 2002م، ص48)، وهو أمر غير مناسب لتقويم الأداء الذي توظف خلاله المعلومات، والمهارات بشكل متكامل، ومتداخل، يصعب فصله.

2- تقويم المفاهيم اللغوية والمعارف الأدبية:

المفاهيم اللغوية هي: التصورات العقلية التي يكونها المتعلم للسمات، أو الخصائص التي تجمع عدداً من الحروف، أو الكلمات، أو الجمل والصياغات، ويُرمز لهذه التصورات بمصطلحات، وتُجمع سماتها، وتُرتب؛ لتصنع قواعد هذه المفاهيم، وتعريفاتها.

أما المعارف الأدبية فتجمع بين المفاهيم الأدبية والنقدية من ناحية، والمعلومات التاريخية والأدبية من ناحية أخرى.

وإذا كانت الاختبارات (بأنواعها المختلفة) تأتي في مقدمة أدوات التقويم المتبعة لقياس ما تحصّل لدى المتعلم من مفاهيم لغوية، ومعارف أدبية مختلفة. فلا شك أنه – ووفقاً لمتطلبات التقويم القائم على الأداء؛ فإن بناء هذه الاختبارات وطبيعة أسئلتها يجب أن تتجاوز مستوى الحفظ، ومهارة التذكر عند المتعلم، وأن تُبنى على المواقف التي يتبعها أسئلة تقيس مهارات التفكير الأخرى كالتحليل، والتركيب، والتقويم، والتنبؤ، وحل المشكلات، وأسئلة أخرى تقيس استقلالية المتعلم في تفكيره، وأحكامه اللغوية في ضوء رصيده من هذه المفاهيم، وتلك المعارف.

وأرى ضرورة أن تتضمن أدوات تقويم المهارات اللغوية (المحادثة والكتابة خاصة) ما يمد المعلم بتغذية راجعة مفيدة عن مستوى تلاميذه ، وما تحصّل لديهم من مفاهيم لغوية وأدبية؛ إذ ليس للمفاهيم اللغوية، والأدبية مجال تطبيقي طبيعي تقوم من خلاله المتعلم أثناء تعلم المهارات واستخدامها.

وعليه يمكن للمعلم، وهو يصمم بطاقة ملاحظة للأداء اللغوي الشفوي، أو مهمة تتصل بالكتابة، وحتى للاستجابات الممتدة للفهم اللغوي، وكذلك، وهو يُعد مقاييس تقدير مستويات الأداء اللغوي للمتعلمين من خلال منتجاتهم المنطوقة، أو المقروءة، أو المكتوبة أن يضيف إلى كل منها معياراً أساسياً، ومحكاً محدداً يتصل بالصحة اللغوية، والقدرة على استخدام المفاهيم اللغوية، والأدبية التي يتوقع أن يكون المتعلم قد اكتسبها خلال فترة معينة من العام الدراسي.

3- تقويم اتجاهات المتعلمين نحو اللغة العربية:

لا يمكن للمعلم أن يقوّم اتجاهات المتعلمين نحو اللغة العربية بشكل مباشر، فاتجاه الفرد نحو أمر ما يتضح من خلال سلوكه ، وأدائه في المواقف المختلفة، كما يتضح من خلال جوانب نفسية ، وعاطفية لها دور كبير في بناء شخصيته بشكل عام.، ولذلك فهي تعتمد بالدرجة الأولى على تقدير المعلم الذاتي.

وتعد **الملاحظة وسيلة مهمة لتقويم الجوانب الوجدانية في منهج اللغة**، وهي وسيلة غير مجهدة من حيث إعداد أداتها ، أو تنفيذها، ويمكن للمعلم من خلالها أن يقوم:

- سلوك المتعلم في مواقف الاتصال الشفوي من حيث قدرته على مجاملة محدثه، واحترامه له ، وانتباهه لما يسمع.
- إقبال المتعلمين على دراسة اللغة العربية، ومشاركتهم في مواقف التعلم اللغوي داخل الصف، وخارجه.
- مشاركة المتعلمين في أوجه النشاط اللغوي داخل المدرسة وخارجها.

وبطاقة الملاحظة قد تكون الوسيلة الوحيدة أمام معلم اللغة العربية لتقويم اتجاهات المتعلم ، ومواقفه الشخصية التي كونها عن محتوى مادة اللغة العربية ، ومعلمها ، وأنشطتها ، ويمكن أن تتضمن بطاقة الملاحظة المعدة لتقويم اتجاهات المتعلم نحو مادة اللغة العربية معايير مثل : يظهر موقفًا ممتازًا تجاه مادة اللغة العربية ، ويشترك باستمرار في الأنشطة اللغوية اللاصفية ، ويستمتع بشكل واضح في حصص اللغة العربية، ويشارك بفعالية وحماس في الفصل أثناء حصص اللغة العربية ، ويستمتع في حصص القراءة الحرة ، ويحب الأناشيد والقصص ، ويظهر اهتمامًا ملموساً بجمع المفردات الجديدة وتسجيلها في معجمه ، ويقدم أفكارًا واقتراحات لمعلم اللغة العربية من أجل الارتقاء بها .

خلاصة ما سبق

إن تقويم لغة التعلم ينبغي – وفقاً لمبدأ التقويم القائم على الأداء، الذي تنادي به حركة المعايير التربوية – أن يتم بالمواصفات التي تحددها المستويات المعيارية التالية:

المعيار العام
تيسر أدوات التقويم المستخدمة تقدير مستويات الأداء اللغوي لطلاب التعنيم العام
معلم الأداء (١)
تقدر أدوات التقويم مستوى
الإرسال اللغوي (المنتجات)
معلم الأداء (٢)
تقدر أدوات التقويم مستوى
الاستقبال اللغوي (العمليات)
معيار أداء (١)
تقدر أدوات التقويم
مستوى المنتج
اللغوي الشفوي
معيار أداء (٢)
تقدر أدوات التقويم
مستوى المنتج
اللغوي المكتوب
معيار أداء (٣)
تقدر أدوات التقويم
مستوى الفهم
الاستماعي والقرائي
معيار أداء (٤)
تقدر أدوات التقويم
مستوى المعرفة
اللغوية والأدبية
مؤشر أداء (١)
يستخدم المعلم المهام الشفوية، والكتابية
لتقدير مستويات الأداء اللغوي بكفاءة
مؤشر أداء (٢)
يستخدم المعلم بطاقات ملاحظة الأداء الشفوي
المنطوق والمقروء جهراً بكفاءة
مؤشر أداء (٣)
يستخدم المعلم استمارات رصد الأخطاء اللغوية
المنطوقة، والمقروءة، والمكتوبة بكفاءة
مؤشر أداء (٤)
يستخدم المعلم الاختبارات الشفوية، والتحريرية
ذات الاستجابات الممتدة لتقدير مستويات
الأداء اللغوي للمتعلمين
مؤشر أداء (٥)
يستخدم المعلم اختبارات مواقف الاستماع لتقدير
مستويات الفهم اللغوي لدى المتعلمين
مؤشر أداء (٦)
يستخدم المعلم اختبارات مواقف القراءة الصامتة
لتقدير مستويات الفهم اللغوي لدى المتعلمين
مؤشر أداء (٧)
يستخدم المعلم الاختبارات التحريرية ذات
الاستجابات الممتدة مستوى المعرفة الأدبية
مؤشر أداء (٨)
يستخدم المعلم مقاييس تقدير الأداء Rubrics
لتقدير مستويات استخدام المتعلمين
للمفاهيم اللغوية
مؤشر أداء (٩)
يُظهر المعلم قدرة في استخدام ملفات الإنجاز
لتقدير مستويات الأداء اللغوي لدى المتعلمين (المنتجات، والعمليات) بكفاءة

ومعنى ما سبق أن:

- التفكر في واقع التقويم اللغوي حالياً ، والتفحص الموضوعي للتقويم المرغوب القائم على الأداء اللغوي ؛ يؤكدان أن التحول مطلبٌ تعليمي ، وضروري.
- تقويم الأداء اللغوي ليست خطوة نهائية ؛ بل هو خطوة مسايرة لعملية التعليم اللغوي ؛ فتقويم الأداء اللغوي تعليمٌ للأداء اللغوي.
- تحقيق مؤشرات التقويم القائم على الأداء يؤدي إلى تحقيق معاييره ، وبالتالي تطبيقه بما يتفق ومتطلبات حركة المعايير التربوية..
- تقويم لغة المتعلم ينبغي أن يتم لكل من : الأداء اللغوي الشفوي ، والأداء اللغوي التحريري ، ولا يغني تقويم أحدها عن الأخر.
- اختبارات الورقة والقلم – بصورتها الحالية – لا تقـوم الأداء اللغوي ، ولا تعـكس مستوياته.
- اختبارات الورقة والقلم يمكن تحسينها بالمواقف ، وتركيزها على الاستجابات الممتدة ؛ لتصبح صالحة لقياس عمليات استقبال اللغة.
- أدواتاً جديدة للتقويم اللغوي ينبغي اعتمادها ، والبدء فوراً في استخدامها ، ومن هذه الأدوات : المهمات الأدائية ، وملفات الإنجاز.
- استخدام مهمات الأداء اللغوي يتطلب وضع مقاييس لتقدير مستويات المنتج اللغوي : الشفوي ، والكتابي.
- ملفات إنجاز المهام الأدائية اللغوية يمكن تقديمها كمرحلة أولى بصورة ورقية ، ويمكن تطويرها في المراحل التعليمية الأعلى ؛ لتقدم بصورة إلكترونية.
- معلمي اللغة العربية يحتاجون إلى تدريب لبناء أدوات التقويم القائم على الأداء ، واستخدامها ، وتوظيفها ؛ لترقية الأداء اللغوي لتلاميذهم ، وتحسين تعليم اللغة العربية.
- التحول من التقويم القائم على المعرفة اللغوية إلى التقويم القائم على الأداء اللغوي يتطلب : قناعةً ، ووقتاً ، وجهداً ، ووعياً ، وتدريباً. والبداية ينبغي أن تكون الآن ، وليس بعد.
- وزارة التربية والتعليم بعامة ، والمركز القومي للتقويم والامتحانات بخاصة مسئولان عن نشر ثقافة التقويم القائم على الأداء بين المعلمين ، والمتعلمين ، وأولياء الأمور.

وختاماً فإن الأخذ بحركة المعايير التربوية يُمكـن أن يُحدث تحولات جذرية في عناصـر العملية التعليمية ، وأن هذه التحولات يمكن أن تنعكس إيجاباً على المنتج النهائي لهذه العملية ، وهو المتعلم ؛ فيرقى أداؤه اللغوي ، ويسمو تحصيله الدراسي.

والتقويم اللغوي يأتي في مقدمة هذه العناصر التي يمكن أن تتأثر إيجاباً بهذه الحركة ، وتؤثر إيجاباً في تعليم اللغة ، وتحسينها. وهو المطلوب.

سادساً- الخاتمة

هذه الورقة مقالة تفكرية: تتضمن وصفاً ، وتحليلاً ، ورأياً ، ورؤية.

وهدفت هذه الورقة إلى تحديد مواصفات التقويم اللغوي ، ومتطلباته في ظل حركة المعايير التربوية.

وقدمت هذه الورقة لموضوعها بالحديث عن دعاوى الإصلاح التربوي ، والسعي إلى الجودة الشاملة ، وإجراءات ضمان هذه الجودة.

وتركز موضوع الورقة على التقويم اللغوي : أشكاله ، وأدواته ، والتطورات الحادثة فيه في ظل حركات الإصلاح التربوي.

تناولت الورقة أولاً – وصفاً ، وتحليلاً – الحركات السابقة للإصلاح التربوي ، وانعكاسات مبادئها على التقويم اللغوي ، وانتهت إلى رصد لواقع هذا التقويم ، وبعض حقائقه.

وعرضت تفصيلاً – بعد ذلك – لحركة المعايير التربوية – وصفاً ، وتحليلاً ، واستخلاصاً- وتوصلت إلى كونها امتداداً للحركات السابقة ، وتدعيماً لمبادئها.

وأكدت الورقة أهمية الأخذ بالتقويم اللغوي القائم على الأداء اللغوي ؛ باعتباره انعكاساً طبيعياً للأخذ بحركة المعايير التربوية ، وأحد أهم متطلباتها.

وفصلت الورقة في عرض متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية ، من وضع المعايير ، والمحكات ، ومؤشرات الأداء ، ومقاييس التقدير ... ، وركزت في إطار هذا التفصيل على وسيلتين جديدتين للتقويم ، يمكن توظيفهما لتطوير التقويم اللغوي القائم على الأداء ، وهاتان الوسيلتان هما : المهمات الأدائية ، وملفات الإنجاز.

وفي معرض تناولها للمهمات الأدائية ، عرضت الورقة لمفهوم المهمة الأدائية اللغوية ، وخطوات تصميمها ، وتقنينها ، والإفادة منها لتعليم الأداء اللغوي ، وتقويمه.

وفي تناولها لملفات الإنجاز حددت الورقة : مفهوم ملف الإنجاز ، وأهميته التربوية ، وخطوات إعداده ، ومكوناته ، واستخدامه أداةً للتقويم اللغوي.

وحددت الورقة جوانب التقويم اللغوي القائم على الأداء ، والأداة/ الأدوات التي يمكن استخدامها في كل جانب.

ووضعت الورقة تصوراً لمعايير التقويم اللغوي في ظل هذه الرؤية ، ووفقاً لمستويات المعايير التربوية ،

ورقة ، [illegible]

سابعاً-المراجع

المراجع العربية:

1- البعلبكي، منير (1985م). *المورد. قاموس إنجليزي عربي*، مطبعة دار العلم ، بيروت.

2- بكار، نادية ، والبسام،منيرة (2001 م).البورتفوليو كأحد معالم تطوير التعليم في القرن الحادي والعشرين. *مجلة العلوم التربوية*، معهد الدراسات التربوية، القاهرة، العدد الثاني.

3- جوامع ، رضا (2004م). *التحديد الاصطلاحي، والمفهومي للتقويم في ضوء الحصيلة اللسانية والتربوية الحديثة*، مقالة منشورة بموقع الإدارة العامة للتخطيط بوزارة التربية والتعليم بالسعودية ، وشوهد في 25 / 5 / 2005م في http//www.eduplanning.org

4- الحسيني ، يوسف ، وعنابي ، حنان (2004م). *تقويم تعلم التلاميذ*. برنامج تدريب الموجهين، ومديري المدارس على محاور تطوير التعليم الأساسي، والثانوي ، مطبوعات جامعة الإمارات ، العين.

5- حيدر ، عبداللطيف حسين (2001م) . *حركة المعايير، وتطوير المناهج الدراسية*، ورقة عمل غير منشورة. كلية التربية ــ جامعة الإمارات.

6- حيدر، عبد اللطيف حسين (2004م). نواتج التعلم والمعايير التربوية. عرض معاصر، ورؤية مستقبلية لتطوير المناهج الدراسية في الوطن العربي، *مقبول للنشر بمجلة كلية التربية* – جامعة البحرين.

7- حيدر، عبد اللطيف حسين، وحسن، عبد المنعم(2002م). *بناء المهام القائمة على الأداء وجمع البيانات وتحليلها لاتخاذ قرار*، أوراق موزعة في ورشة عمل عقدت في 18 / 3 / 2002م، كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة.

8- راشد،علي ، و محمود،آمال(2003 م). استخدام المحافظ الإلكترونية لتقييم الطلاب المعلمين بسلطنة عُمان في برنامج التربية العملية ، وأثرها على أدائهم فيه ، واتجاهاتهم نحوه، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس* ، 2003.

9- الصغير ، أحمد حسين (2003) . ثقافة المدرسة المصرية في القرن الحادي والعشرين . دراسة ميدانية – *مجلة التربية والتنمية* . جامعة عين شمس . العدد 27 .

10- ضحاوي ، بيومي ، والصغير ، أحمد (2004م). *المسئوليات المهنية*. برنامج تدريب الموجهين، ومديري المدارس على محاور تطوير التعليم الأساسي، والثانوي ، مطبوعات جامعة الإمارات ، العين.

11- طعيمة، رشدي أحمد (1985م)*دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية*، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

12- طعيمة، رشدي أحمد (1998): *الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية*، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٣- عبد الحميد، جابر (٢٠٠٢م). *اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس*، دار الفكر العربي، القاهرة.

١٤- فضل الله ، محمد رجب (٢٠٠٤م). *مؤشرات الأداء اللغوي*، ورقة عمل ، ورشة تحديد مؤشرات الأداء، وصياغتها، مركز تطوير المناهج، وزارة التربية والتعليم، دبي.

١٥- فضل الله ، محمد رجب ، وسالم ، مصطفى رجب (٢٠٠٤م). معايير مقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام. *المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج، وطرق التدريس*، القاهرة، يوليه.

١٦- كلية التربية بجامعة الإمارات (٢٠٠٤م). وثيقة بناء مهام الأداء. غير منشورة، كلية التربية بجامعة الإمارات.

١٧- مارتين، ف. ألفيرا (٢٠٠١م). منهجية تقويم البرامج، جامعة منتوري، الجزائر، شوهد في ٢٣/٥/٢٠٠٥في http//www. Eduplanning.org

١٨- وزارة التربية والتعليم والشباب (٢٠٠٢م). *الوثيقة الوطنية لمنهج اللغة العربية*. دولة الإمارات العربية المتحدة،(دبي، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية).

١٩- يونس، محمد جمال الدين، فضل الله، محمد رجب (٢٠٠٥م). *المعايير والتقويم*، ورقة عمل (غير منشورة)، دورة تقييم الأداء بالمدارس النموذجية، العين.

المراجع الأجنبية

20- AL Kahtani , Saad (1999) . Electronic Portfolios in ESL Writing : An Alternative Approach . ***Computer Assisted Language Learning*** . Vol. 12 , No. 3 .

21- Clio,Jhon (2001).***Electronic Portfolio, Educational Technology*** Ency Clopedia.

22- Cohen, Lynn(1999).The Power of Portfolio, ***Scholastic Early Childhood Today***, 13 (5).

23- Coleman , Heather and Others (2002) . Using Portfolio to Stimulate Critical Thinking. ***Social Work Education***. Vol . 21, No.5. and Curriculum Development.

24- Fleak , Sandra K. & Others (2003) . Portfolio Peer Review : A tool for program change, ***Journal of Education for Business*** . Vol 78

25- Giggs,Greg.K.(1998).Proplem With Portfolios, ***Principal Reston,***Vol.77.

26- Jennifer,White (2002). ***Implanting Portfolios and Student*** Led Conferences.

27- Klenowski , Val (2000) . Portfolios: Promoting. ***Teaching Assessment in Education***. Vol. 7, No. 2.

28- National Council of Teachers of Mathematics (1989). ***Curriculum and evaluation standards for school mathematics***. Reston, VA: author.

29- Rogers,Gloria.M.(1998).Asynchronous Assessment: Using Electronic Portfolios to Document and Assess Student Learning Outcomes, *Frontiers in Education Conference,* San June , 28 (1).

30- Smith,J.,Smith,L.,&Delisi,R.(2001).*Natural Classroom Assessment.*California.Corwin Press,Inc

31- Soloman, P. (1998). ***The curriculum bridge: from standards to actual classroom practice***. CA: Crown Press, INC.

32- Spady, W. (1994). ***Outcome-Based Education: Critical issues and Answers***. American Association of School Administrators, Arlington, VA.

33- Spady, W. & Marshall, K. (1991). Beyond Traditional Outcome-Based Education.*" **Educational Leadership***, 49: 67-72.

34- Straub , Carrie (1997) . ***Creating Your Skills Portfolio***, California: Crisp Publications , Inc .

35- Wigle, Stanly E.& George,T. White (1998). Collcebtual Frameworks, Portfolio Assessment and Faculty Metoring: Bridges to Standards-Based Teacher Education Programs, ***Action in Teacher Education***,20(3).

36- Zepeda, Sally J., (2002). Linking Portfolio development to Clinical Supervision: A Case Study. ***Journal of Curriculum and Supervision.*** Vol. 18, No. 1.