استعمالُ أطر مرجعية متعددة في تقويم مهارات النموِّ اللغوي

"الواقعُ والطموح"

الأستاذ الدكتور فتحي حسن ملكاوي

رئيس معهد الفكر الإسلامي

الخميس 20 ذو القعدة 1431هـ الموافق 28 تشرين الأول 2010م

مقدمة

ربَّما لا نجدُ خلافاً على أنَّ تعلّم مهارات اللغة، أيَّة لغة، لا يخدم مقرراً معيناً في البرنامج المدرسي، هو مقرر اللغة، وحسب، وإنَّما يخدمُ تعلَّم المقررات الأخرى أيضاً، ولا سيما إذا كانت هذه اللغةُ أداةَ التواصل المستعملة في تعليم وتعلَّم المقررات الدراسية الأخرى. ولذلك لا غرابة أن نجد أنَّ مشكلات التعلَّم التي تختص باللغة تقع في موقع مركزي من مشكلات التعلَّم الأخرى ، ومن الأداء الأكاديمي للمتعلمين بصفة عامة[١].

ومن المعروف أنَّ معظم الطلبة يطوِّرون مهاراتِهم اللغويةَ بسرعة في أوَّل سنتين من التعليم المدرسي. وبعضُ الطلبة الذين يعانون من مشكلات في اكتساب هذه المهارات في هذه المرحلة تستمر معهم ، وربما تزداد ، في سنوات الدراسة اللاحقة. فالطلبة الذين يصبحون ضعيفين في القراءة في نهاية المرحلة الابتدائية هم الطلبة الذين لم يتمكنوا من التقدم في امتلاك مهارات القراءة في مرحلة الروضة والصف الأول.[٢] ولذلك فإنَّ أدبيات تعليم القراءة أخذت تركِّز في السنوات الأخيرة على ضرورة اتخاذ الإجراءات العلاجية المناسبة في مرحلة مبكرة من التعليم. [٣]

---

1. Mozts, Louisa Cook. 'Strategy Assessment in Perspective' In: *Frames of Reference for the Assessment of Learning Disabilities*, Baltimore: Brookes Publishing Co., 1994, p. 609.
2. immons, D.C.; Kame'enui, E.J.;Coyne, M.D. and Chard, D.J. Effective strategies for teaching beginning reading. In: Kame'enui, Carnine, Dixon, Simmons, and Coyne (Eds.) *Effective Teaching Strategies that Accommodate Diverse Learners*, Upper Saddle River, N.J.: Merrill/Prentice hall, pp. 53-92.
3. Fuchs, Lynn S. and Fuchs, Douglas. A Model for Implementing Responsiveness to Intervention, *Teaching Exceptional Children*, Vol. 39, No. 5, May-June 2007, pp.14-23

وبغير إجراءات وأساليب وأدوات تقويم توفر البيانات اللازمة عن مستويات نمو الطلبة في هذه المرحلة المبكرة، يُخشى أن تنتقل مشكلات تعلَّم اللغة إلى مراحلَ أعلى، وتفُوتُ الفرصة المناسبة لمعالجتها قبل أن تتفاقم.

ومن المهمِّ في أية عملية تقويم تربوي تحديدُ الصفة التي يكتسبها المتعلم نتيجة الفرص التي تتيحها عملية التعليم. والصفة المكتسبة هذه يُعبَّرُ عنها غالباً في المراحل الأولى من التعليم المدرسي بالمهارات، م هي م هارات حسابية، أو مهارات لغوية، أو مهارات التعامل مع الآخرين، إلخ. وموضوع البحث في هذه الورقة هو في الأساس تقويم المهارات اللغوية الأربع المعروفة هي الإصغاء أو الاستماع، واللفظ أو الكلام، والقراءة، والكتابة ، في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم المدرسي، وعلى وجه التحديد فكرة استعمال أطر مرجعية متعددة لهذا التقويم.

وثمّة مشكلة تعترض الباحث في مجالات التقويم التربوي، وهي أنَّ معظم الأدبيات التربوية الحديثة حول التقويم التربوي لا تتحدث عن الواقع المحلي. وإنّما تتحدث عن واقع آخر. فعندما يقال مثلاً إنّ الاهتمام بالاختبارات الموضوعية التي تعتمد في تحليل نتائجها على مرجعيات معيارية، قد ساد في الستينات والسبعينات من القرن العشرين، ثم تعرضت لكثير من النقد في الثمانينات والتسعينات، وقُدمت أنواع وطرق متعددة بديلاً عنها في العقدين الأخيرين، لتعيد الاعتبار للمرجعيات المحكية، فإنَّ ذلك يتعلق بالواقع التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية.

وعلى هذا الأساس ربما يكون من المناسب أن نفهم ما يجري التأكيد عليه في النظام التعليمي الأردني منذ سنوات، تحت عنوان أفكار "تقويم الأداء

performance assessment" و"التقويم الواقعي authentic assessment" [1] على سبيل المثال، وهي إجراءات تقويم جاءت لمعالجة المشكلات العديدة في تقويم تعلّم الطلبة في المدارس الأمريكية، وأوجه القصور التي أدى إليها الاستغراق في استعمال الاختبارات المقننة التي أفرطت في استعمال الأساليب الإحصائية والمقارنات التي تفتقد المعنى في سياقات الواقع المدرسي المباشر، وهمشت دور المعلم. وعلى كل حال فإن الكثير من أدبيات التقويم التربوي تؤكد أنَّ الخبرة في أساليب "تقويم الأداء" لم تصل بعد إلى المستوى الذي يجعلها صالحة للاعتماد عليها على نطاق واسع، فثمة أسباب تعليمية وقانونية واجتماعية وسياسية لا ترحب بذلك[2]. وعلى سبيل المثال فإن هذه الأساليب لا تملك من الصدق ما يجعلها أدوات مناسبة لاتخاذ قرارات تتعلق بالمحاسبة وتحديد المسؤولية والإصلاح التربوي والتعليمي[3].

---

1. نشير إلى ترجمة "authentic assessment" في هذا السياق بـ"التقويم الواقعي" التي اعتمدها "الفريق الوطني للتقويم" في وزارة التربية والتعليم في الأردن، الذي طور وثيقة خاصة في مجال التقويم تحت إشراف الخبراء الكنديين لمشروع الاقتصاد المبني على المعرفة، وشارك فيه كثير من خبراء وإداريي التربية في الأردن واعتمد لجنة للتحكيم من سبعة من أساتذة الجامعات الأردنية من تخصص القياس والتقويم. مع العلم بأن الحديث مع عدد ممن وردت أسماؤهم على الغلاف الداخلي لهذه الوثيقة أفادوا بأن الترجمة المشار إليها ليست دقيقة، وأن لديهم تحفظات على ما ورد في هذه الوثيقة. انظر:

– الفريق الوطني للتقويم. **استراتيجيات التقويم وأدواته (الإطار النظري)**، عمان: إدارة الامتحانات والاختبارات/ وزارة التربية والتعليم، 2004م

2. Burger, Susan and Burger, Donald. Determining the Validity of performance-based Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, Vol. 13, No. 1, 1993, pp. 9-15.
3. Mehrens, W.; Popham, James; and Ryan, Joseph. How to Prepare Students for Performance Assessment? *Educational Measurement: Issues and Practice*, Vo. 17, No.1. 1997, pp. 18-22.

وتنطلق هذه الورقة من ملاحظات تميل إلى التأكيد على أن كل أنواع التقويم وإجراءاته وأدواته تعتمد في فاعليتها وأداء مهمتها على الشخص أو المؤسسة التي تستعملها؛ فالاختبارات الموضوعية مثلاً عند من يحسن بناءها واستعمالها –وقليلٌ ما هم– على قدر كبير من الفائدة، وعند من لا يحسن ذلك –وكثيرٌ ما هم– على قدر كبير من الضرر. ومثل ذلك يقال عن كلِّ أنواع التقويم وأدواته.

وتتضمن هذه الورقة عرضاً لمفهوم الإطار المرجعي في التقويم، وأهمية الوعي بتعدد الأطر المرجعية للتقويم التربوي ومزايا كل منها، والحاجة إلى دراسة واقع تعليم وتقويم مهارات النمو اللغوي في المدارس الأردنية، في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي، والمجالات اللازمة للتطوير. كما حاولت الورقة فهم الممارسات التقويمية في الواقع كما تراها وزارة التربية والتعليم الأردنية، في الصفوف الثلاثة الأولى، من خلال دراسة الوثائق الرسمية ومقابلة المعنيين في الوزارة. وتقترح الورقة بعض المبادئ التي ربما يكون من المناسب أن تعتمد في تحقيق أهداف التقويم التربوي، وتوظيف نتائجه في تحسين الواقع التعليمي في المدارس.

أولاً: موقع التقويم التربوي من العملية التعليمية

التعليم مهنة صعبة، وتعلّم اللغة ربما يكون أصعب من تعلّم أية مادة أخرى؛ أولاً لأن اللغة هي واسطة التعليم والتعلّم للمواد الأخرى، وثانياً لأن الأسس العلمية اللازمة لتعلم اللغة لا تزال موضع بحث وجدل في الأوساط اللغوية والتعليمية. ويعد التقويم التربوي أضعف حلقات العملية التربوية من حيث تطور الخبرات اللازمة لتقويم التعليم، ومن حيث امتلاك المعلمين للمهارات المهنية اللازمة لممارسة التقويم. ومع ضخامة الجهود المبذولة في البحوث والدراسات المتخصصة بتعليم وتعلّم اللغة الإنجليزية في الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من البلدان

الناطقة بالإنجليزية، فإن الباحثين لا يزالون يتحدثون عن مشكلات وقضايا جوهرية تواجه تعلّم اللغة الإنجليزية وتعليمها وتقويمها، وعلى وجه التحديد "مشكلة النقص في المعلومات الكافية عن متطلبات تعليم اللغة للطلبة في سن المدرسة بصورة عامة، وعن طبيعة اللغة التي يتوقع أن يتعلمها الطلبة بصورة واقعية في مدى زمني محدد."[١] وحتى المعلومات التي "توصل إليها الباحثون في مسائل تعلّم اللغة بصورة عامة يجدون صعوبة في توظيفها لتحديد معايير لنمو اللغة الأولى للأطفال في سن المدرسة"[٢].

وإذا كان ذلك هو الحال في تعلم اللغة الإنجليزية وتعليمها، فما الذي يمكن أن يقال في حال اللغة العربية، التي شكت على لسان حافظ إبراهيم منذ أكثر من قرن من الزمان، وتخشى أن لا تجد اليوم من يشكو باسمها!

ولعلّ من مسلمات الفكر التربوي أن المنهاج التربوي يتكون من أربعة عناصر هي: الأهداف والمحتوى والأساليب والتقويم. وأن الأساس المنطقي والنفسي والتربوي والإداري أن يكون ترتيب هذه العناصر وفق هذا التسلسل. فالأهداف تقود المحتوى وهذا يقود أساليب التدريس، وأخيراً يأتي التقويم، الذي تنعكس نتائجه على كل عنصر من العناصر الأخرى. لذلك فمن الخطأ والخطر أن تقود إجراءات التقويم والاختبارات عملية التعليم، وتتحكم فيها، أو أن تكون هذه الإجراءات مرحلة منفصلة عنها.

ومع ذلك فإنَّ مختصي القياس والتقويم ربما يبالغون في تقدير أهمية التقويم التربوي حين يجعلون التقويم قائداً لعملية التعليم وعاملاً أساسياً في توجيهها.

---

1. Bailey Alison. (Ed.) *The Language Demands of School: Putting Academic English to the Test*. New Haven: Yale University Press. 2007, p.3.
2. Ibid.,p.11.

ويرون أنَّ "الاختبلو الجيد ليس محض خادم للتدريس لأنه يتبع التدريس ويقلِّده "، كما قال أحد الباحثين يوماً [1]، لكن المشكلة أن التقويم يقود عملية التعليم نحو الوجهة التي تؤدي إلى الأهداف التي يقيسها الاختبار ، وتتفاقم المشكلة عندما لا تكون الاهداف التي يقيسها الاختبار هي أهداف التعليم في الأساس.

إن أثر التقويم كما هو معروف في أدبيات التقويم التربوي لا يقتصر على عملية التعليم والتعلم. ولكنه يتجاوز ذلك إلى المجتمع بكامله. وأثر امتحانات الثانوية العامة على المجتمع الأردني مثال صارخ على ذلك.

إنَّ الأثرَ الذي تحدثه الاختبارات على عملية التعلم والتعليم يمكن أن يكون ضاراً أو نافعاً. فإذا عددنا الاختبار مهماً والنتائج المتحققة منه مهمة، فيتوقع أن يكون التحضير له مستولياً على جميع نشاطات التعليم والتعلم. وإذا كانت مادة الاختبار وإجراءاته متباينة مع أهداف المقرر الدارسي، فنتائج الاختبار سوف تكون ضارة. ومثال ذلك إذا كان الطلبة يدرسون مقرراً في اللغة بهدف تدريبهم على مهارات اللغة (بما في ذلك مهارات الكتابة) المطلوبة للدراسة الجامعية، ولكن الاختبار لا يقيس مهارات الكتابة بصورة مباشرة، وإذا تم قياس مهارات الكتابة عن طريق اختبارت الاختيار من متعدد، فإن الطالب سوف يقضي وقتاً للاستعداد لهذا النوع من الاختبار، وليس التدريب على مهارات الكتابة نفسها. وهذا بالتأكيد أمر غير مرغوب فيه.

وهذا مثال على الأثر السلبي ل لاختبارات. لكن ثمة حالات يكون فيها أثر الاختبارات إيجابياً، حين تقدم الجامعة في السنة الأولى مادة دراسية تستهدف تطوير مهارات اللغة بحيث تساعد الطالب على قراءة الكتب المقررة، وأخذ الملحوظات أثناء

---

1. Davies, D. (Ed.) *Language Testing Symposium*: *A Psycholinguistic perspective*, Oxford: Oxford University press, 1986, p. 5

التدريس، وصياغة التراكيب اللغوية الواضحة الدلالة وتجنب الأخطاء الإملائية... فلن يكون مفيداً في نهاية المقرر الدراسي استعمال اختبار يتكون من أسئلة الاختيار من متعدد. هذا المقرر الدراسي يتطلب إعادة تصميم مادة المقرر واختيار القراءات المناسبة للأهداف، وممارسة نشاطات تدريس تتضمن التدريب العملي على المهارات اللغوية المطلوبة. والاختبار الحقيقي في هذا الحالة هو ما يتمكن كل طالب من القيام به بالفعل، وما يكتسبه عملياً أثناء التدريس.

وقد تعرضّت أنواع التقويم التربوي وأدواته، ولا تزال تتعرض، للكثير من عمليات التقويم والمراجعة منذ مطلع القرن العشرين. وكتب الكثير في حق الأنواع المتعددة من أدوات التقويم، وكشفت دراسات عديدة عن القلق من صعوبة الوصول إلى أدوات قياس وتقويم لسرعة التعلم ولأثر التدريس وطبيعة التعليم الفعال[١].

ويمكن النظر إلى عملية التقويم على أنها عملية مركبة تحتاج إلى قدر كبير من الاهتمام والعناية، والمعلمون الذي يضعون الاختبارات المدرسية كيفما اتفق، دون وعي على طبيعة الموقف التعليمي الذي يحتاج إلى اختبار، ودون الدخول في معاناة اكتساب الخبرة لتلبية متطلبات هذا الموقف، لن يذهب جهدهم ووقتهم هدراً دون فائدة وحسب، وإنَّما سيعود ذلك بالكثير من الضرر. ف عملية بناء الاختبارات هي في الأساس مسألة من مسائل حل المشكلات؛ ففي كل موقف تعليمي يكون لدينا مسألة محددة للاختبار، وللوصول إلى أحسن حل لأي مشكلة (أي أكثر الاختبارات ملاءمة) لا يكفي أن يكون لدينا مجموعة إجراءات اختبار، لنختار من بينها، ولكن لا بد من فهم مبادئ الاختبار وكيفية تطبيقها[٢].

---

1. Mozts, Louisa Cook. 'Strategy Assessment in Perspective' In: *Frames of Reference for the Assessment of Learning Disabilities*, Baltimore: Brookes Publishing Co., 1994, p. 607.
2. Hughes, Arthur. *Testing for Language Teachers*, 2nd Edition, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2009, p. xi.

والتقويم التربوي في مجال تعلم اللغة، ربما يكون أكثر صعوبة منه في تعلم المواد الدراسية الأخرى. فتعليم اللغة وتعلّمها هو في الأساس اكتساب المهارات اللغوية الأربع المعروفة: الاستماع والكلام، والقراءة، والكتابة. وتقويم اكتساب المهارات أصعب من تقويم اكتساب المعلومات، لذلك يميل معلمو اللغة الإنجليزية في الولايات المتحدة الأمريكية مثلاً إلى استعمال اختبارات اعدّها متخصصون في القياس والتقويم، مع العلم بأن كثيراً من هؤلاء المدرسين لا يخفون قلقهم وشعورهم العميق بعدم الثقة بـهذه الاختبارات وواضعيها. ويميل بعض الباحثين إلى الاقتناع بأن عدم الثقة هذا له ما يبرره أحياناً، فلا يمكن إنكار أنَّ كثيراً من اختبارات اللغة تتصف بالضعف الشديد، وتعجز عن القياس الدقيق لما هدفت هذه الاختبارات إلى قياسه[1].

من السهل عرض وتوضيح الخصائص المرغوب أن تتصف بها الاختبارات التي تعده المؤسسات المتخصصة في إعداد الاختبارات : الصدق ، والثبات ، والموضوعية، وإمكانية التطبيق العملي والتغذية الراجعة ، أي الأثر الإيجابي الذي تحدثه الاختبارات على عملية التعلم والتعليم. لكن ليس من السهل أن تقدم نصائح حول كيفية تحقيق هذه الخصائص في الاختبارات التي يجريها المدرس. والذي يحدث عملياً هو إهمال مسألة خصائص المعيارية للاختبارت، أو تقديم فكرة غير مناسبة وغير عملية غالباً وهي الحديث عن أنموذج من الاختبارات التي تعدها مؤسسات الاختبارات المقننة.

إن من أسباب عدم الثقة بالاختبارات أنها كثيراً ما تفشل في القياس الدقيق لمدى تحقق الأهداف التي وضعت من أجل قياسها، فالقدرات الحقيقية التي

---

1. Ibid., p. 1.

يكتسبها الطلبة من التعلم لا تعكسها علامات الاختبار التي يحصل عليها الطلبة، والمعلمون يعرفون ذلك جيداً، ولا سيما القدرات اللغوية التي يصعب قياسها، ولا نتوقع مستوى من الدقة يمكن مقارنته بقياس تعلم الطلبة للعلوم الطبيعية مثلاً، ومع ذلك فإن باب تحسين عمليات اختبار القدرات اللغوية يبقى مفتوحاً.

وثمة أسباب عديدة لعدم دقة اختبارات اللغة وتتعلق هذه الأسباب بصعوبة امتلاك الاختبار لخصائص الاختبار الجيد فيما يتعلق بالصدق والثبات والموضوعية، إلخ. لكن مسألة الصدق تتقدم على غيرها، أي قدرة الاختبار على قياس الصفة التي وضع من أجل قياسها، وربما يظهر ذلك أكثر ما يظهر في درجة ملاءمة نوع الاختبار وطبيعة أسئلته لهدف الاختبار ، فإذا أردنا أن نختبر القدرة الكتابية للطلبة فمن المؤكد أن أسئلة الاختيار من متعدد ستفشل في ذلك ، وأفضل طريقة لاختبار قدرة الطلبة على الكتابة هي أن يكتبوا. إن المؤسسات المهنية المتخصصة بعمل الاختبارات لم تستطع بناء اختبارات غير مباشرة لقياس القدرة الكتابية بصورة دقيقة[1].

ومع أن مؤسسات الاختبارات المقننة بذلت جهوداً كبيرة في تحسين اختبار مهارات اللغة، وصرفت الكثير من الأموال من أجل ذلك، لكنها كانت دائماً تفشل في تحقيق مرادها. ذلك أنَّ عمل اختبارات على نطاق واسع يشمل عشرات الآلاف من الأوراق في اختبلو الإنشاء والتعبير، فإن الصعوبة شيء متوقع، ومن ثمّ تتم التضحية بدقة القياس لصالح عوامل الوقت والكلفة

1. Hughes, Arthur. *Testing for Language Teachers*., 83.

المالية. لقد حاولت هذه الجهود تطوير قدرة أسئلة الاختيار من متعدد لقياس مهارات اللغة، ومع ذلك فإنَّ النتيجة لم ترفع مستوى هذه الاختبارات عن المستوى الضعيف العاجز عن القياس الدقيق [1]. وستبقى أسئلة المدرس أفضل نسبياً من الأسئلة التي تقدمها المؤسسات العامة، ومع ذلك فإن أسئلة المدرس تبقى مفتوحة للتطوير والتحسين وزيادة الفاعلية.

إن عملية التقويم في هذه المرحلة هي عملية حكم وتقدير يقوم بها المعلم نتيجة ملاحظته المتواصلة للطلبة أنفسهم، ولذلك نفترض أن يتوفر قدر من الثقة بقدرة المعلم، حتى لو كانت عملية التقدير تقريبية، فليس ثمة أداة أخرى أفضل من ذلك.

ثانياً: مفهوم الإطار المرجعي

تمكنت الثقافات البشرية عبر التاريخ من تطوير أدوات قياس ووحدات قياس لكثير من خصائص الأشياء المادية، والظواهر الطبيعية. وأصبحت هذه الأدوات والوحدات تستعمل بصورة مفهومة ومقبولة على المستوى العالم بسائر شعوبه ولغاته. ومثال ذلك مقاييس الطول والوزن والنقد (العملة) وغيرها. وبذلك أصبح كل مقياس منها أداة مرجعية لتحديد مقدار ما يمتلكه الشيء من الصفة التي تقيسها الأداة. ولا يجد الباحثون في خصائص الأشياء المادية مثل الفيزيائيين في مختبراتهم والمهندسين في حقول عملهم مشكلة في استعمال المقاييس الخاصة بهم، والحكم على القيم الكمية التي تحددها هذه المقاييس.

---

1. Ibid, p.3.

لكن الأمر ليس كذلك عندما يلزم وصف أفراد البشر فيما يختص بصفاتهم المعنوية والنفسية والعقلية. فالتعليم على سبيل المثال يهدف إلى تمكين المتعلم من تحصيل معلومات معينة والقيام بمهارات معنية واكتساب اتجاهات معينة. والتقويم التربوي يحاول قياس مقدار ما يتم تعلّمه من معلومات ومهارات واتجاهات. ويستخدم في هذا التقويم أدوات تسمى اختبارات ومقاييس تربوية ونفسية، لا تملك من خصائص الأدوات المستعملة في القياس الفيزيائي والهندسي. لذلك فإن علماء التربية وعلماء النفس، ولا سيما من تخصص منهم في القياس والتقويم، لا يزالون يبذلون جهوداً متلاحقة في تطوير أدوات قياس (اختبارات) تتصف بالصدق والثبات والموضوعية، يمكن الاعتماد عليها في تقدير الصفة التي يقيسها الاختبار والحكم عليها. ويضع خبراء التقويم التربوي لك أداة منها مواصفات وشروطاً لبنائها واستعمالها، ويجددون المدى الذي يمكن فيه تفسير نتائجها وتعميم هذه النتائج وتوظيفها في اتخاذ قرارات محددة.

وإذا كان الاختبار يقيس صفة محددة، فإن لهذه الصفة مؤشرات عديدة تدل عليها، فصفة الذكاء مثلاً صفة مركبة من صفات عديدة مثل القدرة على التذكر والتعبير اللغوي والحساب وسرعة البديهة وإدراك العلاقات المكانية والزمانية، وكثير غيرها. فاختبار الذكاء لا بد أن يشتمل على إطار كلي يحاول أن يجمع كل هذه الصفات وتكون موضوعاً لاختبار الذكاء. ويكون الاختبار مكوناً من عدد من الأسئلة التي تستوعب عناصر هذا الإطار. واختبار التحصيل في مقرر دراسي معين مثل مقرر اللغة العربية يقيس ما يكتسبه الطالب من المعلومات والمهارات التي يحاول الاختبار قياسها بعد فترة من التعليم، ويصعب الحكم على مقدار التحصيل من سؤال واحد، لذلك لزم أن يتضمن الاختبار عدداً من الأسئلة حتى يشمل عدداً أكبر من عناصر المحتوى الدراسي المراد اختبار تحصيل الطلبة فيه، سواءً كانت هذه

العناصر تقع ضمن مجال واحد مثل المعلومات أو المهارات أو تجمع بين أكثر من مجال. فمجموعة العناصر التي على الاختبار أن يقيس مدى اكتساب الطالب لها تمثل إطاراً لمحتوى الاختبار.

وتكون نتائج الاختبار عادة في صورة علامة معينة يحصل عليها كل طالب، كما تكون في صورة وسط حسابي لتحصيل مجموعة الطلبة. لكن العلامة الرقمية المجردة (الخام) لا تكون ذات معنى إلا بمقارنتها بنقطة مرجعية أو بمستوى مرجعي. فقد تكون مقارنة علامة الطالب بالحد الأعلى لمجموع العلامات المخصصة للاختبار. وقد تكون المقارنة بموقع علامة الطالب من توزيع علامات مجموع الطلبة، وقد تكون مقارنة تحصيل مجموع الطلبة بتخصيل مجموعة مرجعية أخرى من الطلبة (مجموعة معيارية). وقد تكون مقارنة علامة الطالب على الاختبار بعلامته على اختبار سابق لمعرفة نموه أو تراجعه في تحصيل مادة المقرر. وهكذا تختلف الصفة المرجعية التي يستخدمها التربويون في تحليل نتائج الاختبار وتفسيرها وتوظيفها.

ومفهوم الإطار المرجعي يتسع ليشمل إمكانية الحكم على مستوى النمو اللغوي لأي طالب أو مجموعة من الطلبة، بالمقارنة مع مستوى النمو اللغوي عند الطلبة من عمر معين في بلد معين. فثمَّة أطرٌ مرجعية للمقارنة على المستويات المحلية والوطنية (الأردنية) والقومية (العربية). كما أنَّ ثمَّة أطراً مرجعية (عالمية) لمقارنة مستوى المعلومات في الرياضيات والعلوم مثلاً [1]. فالإطار المرجعي في هذه

---

1. يشارك الأردن منذ عدة سنوات في اختبارات العلوم والرياضيات التي تهدف إلى الكشف عن اتجاهات التغير في مستوى أداء الطلبة في سن 13 في مادتي الرياضيات والعلوم . Trends of the International Mathematics and Science Studies (TIMSS)
التي تطبق في عدد من بلدان العالم، ويتم تحويل علامات الطلبة الذين تطبق عليهم هذه الاختبارات إلى علامات معيارية دولية، تسمح بمقارنة تحصيل الطلبة في البلدان المختلفة.

الحالات هو (أساس) للمقارنة والوصف والتفسير والحكم، ويبنى على معايير محلية أو وطنية أو قومية أو عالمية. ويُسهِّلُ وجود هذه المعايير دراسةَ الواقع التربوي، وتحديدَ الطلبة الذين يتَّصفون بقدرات متميزة تستدعي توفير اهتمام خاص بهم، لتنمية الطاقات الإبداعية، وتحديدَ الطلبة الذي يعانون من صعوبات تعلَّم أو تأخُّر دراسي يستدعي توفير فرص المساعدة الممكنة لهؤلاء الطلبة.

ومع أن من الشائع تصنيف أدوات التقويم (الاختبارات) على أساس تنوع الأطر المرجعية (محكية المرجع، معيارية المرجع...) فيندر أن نجد في أدبيات القياس والتقويم تحديداً لمفهوم الإطار المرجعي. ففي كتاب ترجمة عنوانه "إطار مرجعي لتقويم صعوبات التعلم" [١] يستعمل الكتاب كلمات "إطار"، "مرجعي"، "اختبار مرجعي"، "مجموعة اختبارات مرجعية"، "معيار مرجعي"، "نقطة مرجعية"، "إطار مرجعي"، إلخ، في سياقات عديدة دون أن يتعامل مع أي منها بوصفها مصطلحاً يحتاج إلى تعريف. لكنّ المعنى الإجمالي الذي يمكن أن يستخلص من استعمالات الكتاب لعبارة "إطار مرجعي" هو "أساس معياري للمقارنة والحكم". أمَّا كلمة "إطار" فإنها تستعمل بمعنى "المدى الذي تمتد فيه صفة معينة من حيث درجات امتلاكها وتنوعاتها"، أو "مجموعة العناصر التي يشتمل عليها موضوع معين".

وفي كتاب آخر باللغة العربية عنوانه "إطار مرجعي للتقويم التربوي" [٢] تمتد صفحاته إلى 647 صفحة، لا نجد تعريفاً لمصطلح "إطار مرجعي" في

---

1. Lyon, g. Reid (Ed.) *Frame of reference for the Assessment of Learning Disabilities*. Paltimore: Paul H. Grooks Pub. Co., 1994.

2. الدوسري، إبراهيم بن مبارك. **إطار مرجعي للتقويم التربوي** ، الرياض: مكتب التربية لدول الخليج، 2001م.

أيِّ مكان في الكتاب؛ بل إنَّه لم يجعل هذا المصطلح ضمن قائمة من المصطلحات عددها 137 مصطلحاً اختار المؤلف أن يعرف كلاً منها بتفصيل يتفاوت من سطرين إلى نصف صفحة. كما لا يوجد هذا المصطلح ضمن كشاف الموضوعات في الكتاب.

واستخدمت وزارة التربية والتعليم في الأردن مصطلح "الإطار" في عنوان وثيقة "استراتيجية التقويم وأدواته: الإطار النظري"، بمعنى المبادئ العامة التي تستند إليها الرؤية الأردنية للتقويم التربوي في جهود تطوير التعليم، ووصفت الوثيقة بأنها دليل عمل للتقويم التربوي. واستخدم مصطلح "الإطار" كذلك في عنوان وثيقة أخرى هي "الإطار العام للمناهج والتقويم" وتضمنت الوثيقة مجموعة من العناصر التي تكون مع بعضها أساساً ومنطلقاً لتحديد التوجيهات اللازمة لفرق وضع المناهج والإشراف على التأليف والمؤلفين وسائر المعنيين بالعملية التربوية.

ثالثاً: تعدد الأطر المرجعية في التقويم التربوي

تختلف أنواع الاختبارات التربوية والنفسية باختلاف الصفة التي تختبرها، والهدفِ المراد تحقيقه منها، ونوع الأسئلة التي تتضمنها، والجهة التي تطورِّها، والطريقة التي تستخدم فيها، إلخ. فهناك اختباراتٌ تربوية تقيس التحصيل الدراسي للطالب، واختباراتٌ نفسية تقيس القدرات العقلية أو السمات الانفعالية. وهناك اختبارات مدرسية، يُعدُّها المعلمون لأغراض تشخيصية يوجهون على أساسها نشاطاتهم التدريسية وفق حاجة المتعلمين، أو لأغراض إدارية مثل قرارات النقل من صف إلى آخر. وهناك اختبارات تعدها الإدارات التربوية

الرسمية، وتعتمد نتائجها في مجالات مواصلة التعليم وتحديد التخصصات الدراسية في مراحل تعليمية أعلى، أو في التنافس على وظائف معينة.

وفي جميع الحالات يتم تصنيف أنواع التقويم التربوي على "أساس" معين. ويمكن النظر إلى هذا "الأساس" على أنه إطار مرجعي للتصنيف. فإذا كان هذا الأساس "أساساً لمقارنة نتائج التقويم" فإن "المقارنة" هنا تأخذ موقع الإطار المرجعي، ويتم تحليل نتائج الاختبار وفقاً لهذا الإطار. وقد يكون الإطار محكياً يقارن تعلم الطالب للمادة الدراسية بقدر من المادة يَتَوقعُ واضعو الاختبار أن يمتلكها الطالب أو يمتلك قدراً منها. ويعطى لهذا القدر (المحك) عادة قيمة معينة، وقد يكون أساس المقارنة معيارياً، يصف موقع أداء الطالب بالمقارنة مع التوزيع المعياري لأداء الطلبة الذين ينتمي إليهم، أو يصف مجموعة الطلبة بالمقارنة مع مجموعة معيارية أخرى من الطلبة. وقد يكون أساس المقارنة اتجاه النمو في تعلّم كل طالب، فيقارن أداؤه على الاختبار بإدائه على اختبار سابق، لمعرفة اتجاه النمو ودرجته.

ومن جهة أخرى فإننا نستطيع أن نصنف طرق التقويم على أساس الغرض من التقويم، فيكون الغرض من التقويم هو الإطار المرجعي لهذا التصنيف. وعلى هذا الأساس يصنف التقويم إلى تقويم تشخيصي وتقويم تكويني وتقويم ختامي؛ فالغرض من التقويم التشخيصي هو توظيف نتائج التقويم في تحديد مستويات الطلبة من أجل التخطيط لنشاطات التدريس ومراعاة هذه المستويات. والغرض من التقويم التكويني هو توظيف نتائجه في التدريس مباشرة لضمان معالجة مشكلات التعلّم أولاً بأول. والغرض من التقويم الختامي هو توظيف نتائجه في اتخاذ قرارات إدارية تتعلق بالسماح للطلبة بالانتقال إلى مستويات أعلى من التعليم، أو التخصص في مجال

معين، أو الحصول على وظيفة، وأمثال ذلك من الأمور. ويمكن النظر إلى أنواع التقويم الثلاثة (التشخيصي والتكويني والختامي) على أساس الموعد الزمني الذي يتم فيه التقويم، فالتشخيصي يستخدم عادة قبل البدء بتنفيذ البرنامج الدراسي، والتقويمي يتم أثناء التدريس، والختامي يتم في نهاية مرحلة تدريسية محددة[١].

وبالإضافة إلى نوعي الأطر المرجعية المشار إليها أعلاه في تصنيف أنواع التقويم، مقارنة نتائج التقويم، والغرض من التقويم، ثمة أطر مرجعية أخرى لتصنيف البحوث من أهمّها:

- نوع البيانات التي تستعمل في التقويم: كمية أو كيفية.
- الجهة التي تتولى مهمة التقويم: ذاتي، وداخلي، وخارجي، ومتعدد الأطراف.

وقد رأت وثيقة "استراتيجيات التقويم وأدواته (الإطار النظري)" التي يفترض أنَّ وزارة التربية والتعليم في الأردن تعتمدها، "أنّه لا يمكن لنوع واحد من التقويم أن يحقق الأهداف المرجوة كافَّة. لذا تمَّ الاهتمام بالتقويم الصفي الأقرب للطلبة وللتعلّم الواقعي، فهو يتكامل مع عملية التدريس كما يشرك الطلبة في تقويم أعمالهم، ويوفر لهم فرصة إثبات قدراتهم وكفاياتهم." (و) "ذلك يتطلب استراتيجيات متنوعة للتقويم ونماذج وأدوات للحصول على المعلونات، وبالتالي فإن وجود نمط واحد من التقويم لا يكفي للقيام بهذا الدور المتعدد الجوانب"[٢].

وسوف نتناول بإيجاز شديد أنواع التقويم على أساسي مقارنة نتائج التقويم، والغرض من التقويم، بوصفهما أهم أنواع التقويم.

---

1. الفريق الوطني للتقويم. **استراتيجيات التقويم وأدواته (الإطار النظري)**، مرجع سابق، ص 23-25.
2. المرجع نفسه، ص10-11.

رابعاً: تصنيف أنواع التقويم على أساس مقارنة النتائج

1. التقويم محكي المرجع

يتكون المحك عادة من عدد من العناصر (الأسئلة) لكل منها قيمة محددة، ويعطى المحك قيمة كلية هي مجموع القيم الجزئية لعناصره. والعلامة التي يحصلّها كل طالب هي تعبير عن صحة إجاباته عن أسئلة الاختبار، بالمقارنة مع العلامة القصوى (المحك). فقد تكون العلامة القصوى هي (100) بينما يكون تحصيل الطالب(70)، أي أن الطالب قد أجاب عن 70% من الأسئلة إجابات صحيحة، أو تعلم 70% من المادة الدراسية التي تضمنها الاختبار. وإذا كان الاختبار يمثل المادة الدراسية المراد اختبار تحصيل الطلبة فيها، تمثيلاً صادقاً، فإن العلامة 70 تعنى أن الطالب قد تعلم 70% من تلك المادة. ويمكن لنتائج الطلبة على الاختبار أن تضعهم في ترتيب معين يظهر فيه من حصل على أعلى علامة بصفه الأول في التحصيل والذي يليه هو الثاني، وهكذا. ثم تكون آخر رتبة للطالب الذي حصل على أقل علامة على الاختبار.

وثمة طرق أخرى في توظيف علامات الطلبة على الاختبار، إذا غيّرنا في طبيعة المحك، فبدلاً من أن يكون المحك هو أعلى علامة ممكنة (وهي مائة في المثال أعلاه بينما تكون أدنى علامة ممكنة هي صفر) يمكن اختيار علامة أخرى محكاً. فإذا كانت العلامة القصوى التي حصل عليها أعلى الطلبة تحصيلاً هي العلامة 80 من مائة مثلاً، وكانت العلامة الدنيا التي حصل عليها أقل الطلبة تحصيلاً هي 40 من مائة، فإن علامات الطلبة تتوزع بين هاتين العلامتين. ونظراً لسهولة التعامل مع العدد مائة، فإنه يمكن إعادة توزيع العلامات بحيث تحول العلامة 80 إلى 100، وتتحول جميع العلامات على هذا الأساس، فتكون العلامة

الدنيا هي 50 (40× 80/100= 50). في مثل هذه الحالة يكون المحك ليس أعلى علامة يمكن أن يحصل عليها الطالب، بل العلامة التي يحصل عليها أعلى الطلاب تحصيلاً.

ويمكن توظيف هذه النتائج لفهم تحصيل الطلبة على الاختبار بطرق مختلفة عن طريق التحليل الكمي والكيفي للنتائج. فإذا كان واضع الاختبار يتوقع أن يكون الحد الأقصى للعلامات 100، فلماذا وصل أعلى الطلبة تحصيلاً إلى 80 مثلاً ولم يصل إلى 100؟ ولماذا أجاب الطالب الذي كانت علامته 60 عن أسئلة لم يجب عنها أعلى الطلبة تحصيلاً؟ وما هي الأسئلة التي أجاب عنها جميع الطلبة إجابات صحيحة؟ وما الأسئلة التي لم يجب عنها أيٌ من الطلبة إجابات صحيحة؟ مثل هذا التحليل لنتائج الاختبار يتضمن معلومات مهمة لتوجيه إجراءات التدريس، ومعالجة المشكلات التي تكشف عنها هذه المعلومات.

نلاحظ مما سبق أنَّ المرجعية الحقيقية في الاختبارات محكية المرجع، هي مقدارٌ محدَّد من محتوى المادة الدراسية، الذي يستطيع أعلى الطلبة تحصيلاً أن يتعلَّمَه تعلُّماً صحيحاً، ويعبَّر عنه بالعلامة القصوى الممكنة. وتقارن علامة كل طالب بهذه العلامة القصوى (المحك) بوصفها نقطة مرجعية أو أساساً للمقارنة. وثَمَّة طريقةٌ أخرى للنظر إلى محتوى المادة الدراسية بوصفها محكاً، وهذه الطريقة الأكثر شيوعاً، وتعتمد حداً أدنى من إتقان تعلَّم المحتوى، والطالب الذي لم يكتسب تعلُّماً في محتوى المادة الدراسية يقلُّ عن هذا الحدِّ، لا يعدُّ ناجحاً في هذه المادة، وتُتخذ في ضوء ذلك إجراءات محددة، قد تكون تكليف الطالب بإعادة دراسة المادة، أو وضع الطالب في برنامج علاجي، أو تحويله إلى مسار آخر في التعليم، أو عدم السماح له بمواصلة الدراسة، إلخ.

والاختبار محكي المرجع المستخدم في هاتين الطريقتين من النظر إلى المحك، ربَّما يكون هو الاختبار نفسه من حيث طريقة الإعداد، لكنَّ الاختلاف يكمن في دراسة النتائج وطريقة توظيفها. وفي الاختبارات المقننة يكون الاختباران مختلفين في إجراءات وضع الاختبار، حيث يكون اتجاه التركيز في اختبار الحد الأقصى للعلامة على محتوى المادة الدراسية، أكثر مما هو على الطالب، بينما يكون اتجاه التركيز في اختبار الحد الأدنى من الإتقان على الطالب نفسه.

وفي حالة اختيار الحد الأدنى من الإتقان تبرز قضية مهمة هي درجة القطع التي يُعدُّ الطالب عندها أو فوقها قد حصل على الحد الأدنى من العلامة، من أجل تصنيفه ضمن الفئة المناسبة. وليس ثمة قاعدة موضوعية في تحديد الحد الأدنى من الإتقان أو الإجادة، ولا يتيسر وضع دليل يمكن استعماله مباشرة لكيفية تحديد درجة القطع . وجميع هذه الطرق لا تخلو من الذاتية، وتتسبب أحياناً في الوقوع في أخطاء فادحة [١]. وذلك بالرغم من أنَّ أدبيات التقويم التربوي تحدثت عن طرق مختلفة في تحديد ذلك الحد[٢]، كما تحدثت عن العديد من العوامل المؤثرة في تحديد درجة القطع والكيفية التي يلزم استعمالها في معالجة هذه العوامل [٣]، ولا سيما في الاختبارات العامة التي تبنى عليها قراراتٌ إدارية مهمة، ويمكن أن يكون لها انعكاسات اجتماعية وقانونية وسياسية . ولذلك فإنَّ صناع القرار

1. Lindeblad, Susan. Standard Setting Workshop. *The Test of English as a Foreign Language*, Vol. 20, no.2 page 10.
2. Wylei Caroline and Tannenbaum, Richard. *Tofel Academic Test: Setting a Cut Score for International Teaching Assistants*, Princeton, NJ: ETC, 2006.
3. Geisinger, K. F. and McCormick, C. M. (2010), Adopting Cut Scores: Post-Standard-Setting Panel Considerations for Decision Makers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, vol. 29 No.1, 2010, pp. 38–44.

التربوي يتحملون مسؤولية كبيرة في تحديد درجة القطع ، تقابل حقهم في تحديد هذه الدرجة.

وعلى أية حال فإنَّ أدبيات تحديد درجة القطع تشير إلى مبدئين؛ في المبدأ الأول يُنظر إلى المحتوى ويُحدد مقدر معين من التحصيل فيه، 50% مثلاً من العلامة القصوى، ليكون هو الحد الأدنى من الإتقان أو درجة القطع، وفي المبدأ الثاني يُنظر إلى عدد الطلاب ويُحدد عدد الطلبة (أو نسبة محددة منهم) الذين يمكن اعتبارهم ناجحين، وفي ضوء ذلك تُحدد درجة القطع على الاختبار.

ومن المعروف أنَّ الاختبارات التي يضعها المعلم، ويتم تحديد العلامة 50 على أنَّها الحدُّ الأدنى للنجاح، لا تنال عناية كبيرة، بل إنَّ أية عناية يمكن للمعلم أن يوليها لتحديد درجة القطع في ضوء خبرته بالاختبارات، فيحرك هذه العلامة إلى الأعلى أو الأسفل ، ربما تعرِّضُه لتهمة التحيّز والتلاعب، مع أنَّ التحيّز في وضع الأسئلة ربَّما يكون أكثرَ سهولة وأشدَّ خطراً.

وليس ثَمَّة ما يمنع المعلم من وضع اختبار تكون درجة القطع فيه 70 من مائة بدلاً من 50 من مائة، وذلك في ضوء خبرته بالطلبة، وتوقعاته لفرص التعلم التي تحققت قبل الاختبار، ومجمل خبرته بالطلبة ، والمناخ المدرسي، وبيئة أولياء الأمور وتوقعاتهم، إلخ. المهمُّ أن يكون المعلِّمُ قادراً على الدفاع عن قراره، وإيضاح الأسس التربوية التي استند إليها.

وفيما يتعلق بمستوى اكتساب المهارات اللغوية في مستوى دراسي محدد فإنَّ علامة القطع سوف تصنِّف الطلبة إلى فئتين: الأولى هي فئة الطلبة التي يمتلكون مستوى مقبولاً من المهارات اللغوية تمكنهم من الانتقال إلى مستوى دراسي أعلى، وفئة أخرى لم تتمكن من الحصول على المستوى المقبول، ويلزم اتخاذ قرار آخر بخصوصهم. ورغم تطور الأدوات والإجراءات

المتبعة في تحقيق قدر من الصدق في عملية التصنيف هذه، فإنَّ أدوات الاختبار المستخدمة لهذا الغرض تبقى ضمن محددات لا تسمح بالتعميم وتبقى مفتوحة للجدل، مما يجعل الباحثين يوصون بإبقاء هذا الملف مفتوحاً للنقاس وتراكم الخبرة والتجربة[1].

2. التقويم معياري المرجع

ينطلق هذا النوع من التقويم من حقيقة التفاوت بين الأفراد فيما يمتلكونه من سمات نفسية وعقلية، وإذا كان عدد الأفراد كبيراً فإنهم سوف يتوزعون على هذه السمة بطريقة تشبه توزعهم على أية سمة أخرى، وأن جميع هذه التوزيعات تقترب من المنحنى المعياري التي يتجمع فيه الأفراد حول الوسط، يكون عدد (أو نسبة) الذين يقعون على الطرفين الأعلى والأدنى قليلاً.

وثمّة حاجة إلى تطوير "أطر مرجعية معيارية" وطنية "أردنية" وقومية "عربية" يمكن اعتمادها في تحليل نتائج التقويم التربوي لمستوى اكتساب المتعلمين في أي مرحلة من المراحل مهارات لغوية محددة. هذه الأطر المرجعية يمكن أن تتمثل في مستويات معينة من المفردات والتراكيب اللغوية التي يكتسبها المتعلم في كل مستوى عمري. ويمكن ترجمة هذه الأطر المرجعية إلى اختبارات مقننة تخدم أغراضاً متعددة منها:

- تعريف إجرائي للأبنية المعرفية الخاصة بمهارة لغوية محددة مثل القراءة. ويساعد التعريف الإجرائي هذا في مقارنة أداءات المتعلمين في عينات فرعية مختلفة في المجتمع.

---

1. Abed. Jamal. Classification System for English Language Learners: Issues and Recommendations *Educational measurement: issues and practice*, Vol. 27, Issue no. 3, pp. 17-22

- تسهم في إعداد نقط مرجعية لتطوير مقاييس أفضل للأداء، وتحسين المقاييس الموجودة لتكون أكثر قدرة على قياس مستويات النمو في المهارة التي يكتسبها الطالب.
- توفير بيئة بحثية غنية للتقويم، بما توفره الأطر المرجعية من أساس لفهم أدوات التقويم، التي يستعملها المدرسون ، أو تستعملها المؤسسات الإدارية أو البحثية، والاتجاهات الممكنة لتطوير أدوات التقويم التي تتمتع بالصدق والثبات والاستقلال في قياس خصائص بنيوية محددة.

هذه الأطر المرجعية المعيارية يمكن أن تشمل مجالات مثل: القراءة والانتباه، والذاكرة، والعلاقات المكانية، والقدرات الحركية، إلخ. وكل مجال منها يمكن أن يتضمن مهارات متعددة: مهارات التعبير واللفظ والطلاقة مثلاً.

ولبناء اختبارات مرجعية معيارية يمكن أن يؤخذ بعين الاعتبار حاجة الباحثين في مجالات التقويم التربوي بصفة عامة، وفي مجالات تقويم المهارات اللغوية بصفة خاصة. فالباحث في مجال تقويم مهارة جزئية محددة مثل الكتابة يمكن أن يستخدم إضافة إلى اختبارات الكتابة، اختبارات لمهارات أخرى، وربما يكشف عن درجة الارتباط بين اختبارين حاجة النمو في مهارة محددة إلى مهارات أخرى غيرها. كذلك يمكن للباحث أن يربط تقويمه لمهارة معينة عند الطلبة بمتغيرات أخرى ، تختص بالأداء الانفعالي وبعض خصائص الشخصية ومستويات التأخر في التحصيل أو الإعاقة.

إنَّ تطوير المقاييس المقننة على بيئة تعليمية محددة يفيد حركة البحث العلمي في بناء مقاييس متعددة العوامل وذات خصائص قياس كمي قوية (سيكومترية). وبدون بناء أطر مرجعية، ومقاييس مقننة على أساسها ، تعين الباحثين التربويين في

الفهم العميق للقضايا البحثية ، ستبقى عملية اتخاذ القرار بشأن بناء المناهج وإعداد المعلمين وتدريبهم، وفهم خصائص النمو اللغوي مبنية على أسس واهية، من الخبرات الشخصية المحدودة، والآراء الانطباعية العابرة، التي لا تدعمها قاعدة معرفية ، كما هو السائد في كثير من الممارسات التربوية الحالية. ومع ذلك فإنَّ الاختبارات المقننة، التي تعتمد على أطر مرجعية ، ليست مواد مخلدة، وإنما هي نتاج تجربة وخبرة للباحثين والعلماء الذين يسهمون في تطويرها، لذلك فإنَّها تحتاج إلى مراجعة دائمة (ربما تكون دورية كل خمس سنوات مثلاً) لإدخال الخبرة المتجددة والمتراكمة وما تكشف عنه من صور الخلل أو النقص.

إنَّ هذه المقترحات تدعو إلى اهتمام متزايد في قضايا القياس والتقويم في مجالات التعليم والنمو اللغوي على وجه الخصوص، من خلال تبنّي إطار مرجعي للقياس التربوي المنظم. وإن هذه الدعوة لا تعني بالضرورة أن يكون تطوير المقاييس المقننة وطنياً وعربياً في مجال تعليم اللغة والنمو اللغوي هو نقطة البدء في الإصلاح التربوي والتعليمي في هذا المجال، لكن الاستجابة لهذه الدعوة ستكون خطوة ضرورية تتعاضد مع خطوات أخرى في جهود الإصلاح المنشود.

ومع ذلك فإن المقاييس المقننة ليست هي العلاج السحري لكل أمراض التدريس والمشكلات التربوية الخاصة بتعليم وتعلّم مهارات اللغة العربية، فالمشاهدات المباشرة للمدرسين وأولياء الأمور، والاختبارات العادية التي يقوم بها المعلم المحترف تقود في كثير من الأحيان إلى فهم لا يقل عمقاً عن أي اختبارات مقننة، ولا سيما في ما يختص باكتشاف مستويات التفوق والإبداع عند بعض الطلبة، ومستويات الإعاقات عند بعضهم الآخر. وهاتان الفئتان رغم أنهما تقعان على طرفي منحى التحصيل، وتتضمنان عدداً محدوداً من أفراد المجتمع الطلابي، فإنهما يستحقان عناية خاصة تقدم لهما في الوقت المناسب من عمرهما التعليمي.

الاختبارات محكية المرجع توفر علامات تمكن المدرس من وصف تحصيل الطالب بالمقارنة مع القدر من المادة الدراسية التي كانت موضوعاً للاختبار. ولذلك يمكن أن تسمى هذه الاختبارات اختبارات المحتوى. ومن المعروف أن معظم الاختبارات التي يضعها المدرس سواءً كانت اختبارات شهرية أو فصلية، أو حتى اختبارات صفية قصيرة هي اختبارات محكية المرجع. وغالباً ما تتضمن هذه الاختبارات علامة قطع، تحدد وصفاً للطالب بالمقارنة مع هذه العلامة، وعلامة القطع هذه غالباً هي خمسون في المائة من العلامة الكلية. وفي بعض الأحيان تكون هذه العلامة مقياساً لمدى الإتقان الذي يكتسبه الطالب في محتوى المادة الدراسية، وعندما يكون هدف المدرس إيصال الطالب إلى هذه المستوى، فإنه يستخدم استراتيجيات التعليم الإتقاني mastery learning. ويعنى عادة أن الطالب يتقن ثمانين في المائة من المادة المقررة. وفي حالة النظر إلى مجموعة الطلبة في الفصل الدراسي فإن هدف المدرس يكون الوصول بثمانين في المائة من الطلبة إلى إتقان ثمانين في المائة من المادة الدراسية. ربما تختلف الأسئلة التي يستعملها واضعو الاختبار في نوعي الاختبار، محكي المرجع ومعياري المرجع، فبعض الأسئلة تختبر مدى قدرة الطلبة على الكشف عن تعلمهم للمادة الدراسية، بينما تقوم أسئلة أخرى بالتمييز بين الطلبة التي تعلموا جيداً والطلبة التي لم يستطيعوا أن يتعلموا المادة. لكن المعلم يمكن أن يستخدم نفس الأسئلة للغرضين معاً. ومع ذلك فإن الاختبارات محكية المرجع تستخدم أسئلة يجيب عنها الطلبة الذين تعلموا المادة الدراسية جيداً، بينما تستخدم الاختبارات معيارية المرجع أسئلة يجيب عليها أكثر الطلبة تحصيلاً إجابة صحيحة، ولا يجيب عنها أقل الطلبة تحصيلاً إجابة صحيحة.

3. التقويم المبني على مرجعية الفرد مع نفسه

لا نجد في أدبيات التقويم التربوي اهتماماً كبيراً بتمييز هذا النوع من المرجعية، رغم أهميته الكبيرة وتطبيقاته العديدة. وبدلاً من مقارنة تعلم الطالب مع

محك المحتوى الدراسي في اختبارات محكية المرجع، أو بتحديد موقعه ضمن التوزيع المعياري لمجموعة الطلبة كما هو في اختبارات معيارية المرجع، فإن الطالب في هذا النوع الثالث من المرجعية يقارن مع نفسه. وذلك بالنظر إلى التغير الذي يحصل فيما يتعلمه بين فترة وأخرى. ويتوقع أن يكون من بين الطلبة من يبدأ متفوقاً ويبقى على نفس المستوى، في أثناء الفصل الدراسي أو السنة الدراسية. وبطبيعة الحال فإن ذلك لا يعنى أن الطالب لم ينم ولم يتعلم، فقد كان يتعلم شيئاً جديداً في كل فترة، وكان يتقنه ويأخذ العلامة القصوى في كل مرة. ويتوقع أيضاً أن يكون من بين الطلبة من يبدأ تعلمه ضعيفاً ويستمر على ذلك المستوى من الضعف في تعلمه للمادة الجديدة في كل فترة، وهذا أيضاً يتعلم شيئاً جديداً في كل مرة، لكنه لا يتقنه كثيراً. ويتوقع كذلك أن يكون من بين الطلبة من يبدأ تعلمه ضعيفاً ثم يتحسن تعلمه في كل مرة حتى يصل في النهاية إلى مستوى الإتقان المطلوب، الذي كان يصل إليه الطالب الأول في كل مرة. ويكون المعلم سعيداً عندما يجد أن أكثر الطلبة من هذا النوع، بينما يبدى قلقه عندما يجد بعض الطلبة يضعف تحصيلهم ويتراجع مع الوقت.

وتستجيب بعض الممارسات التعليمية للتعامل مع هذه الفروق الفردية، من خلال استراتيجيات تعليمية مختلفة مثل تفريد التعليم والتعليم المبرمج وغير ذلك. وتتفاوت هذه الاستراتيجيات في التعامل مع كل حالة، كما تتفاوت اجتهادات التربويين في تطبيق هذه الاستراتيجيات. لكن من المؤكد أن المعلم يود أن يظهر جميع الطلبة تعلماً ونمواً، وأن أي أسلوب لدعم هذا النمو وتشجيعه سيكون مهماً وضرورياً. ومن بين الممارسات التي لا نجدها مألوفة رغم أهميتها وفائدتها أن يكافئ المعلم كل طالب يتحسن مستواه، فإذا كانت علامته في الاختبار الأول منخفضة، ثم تحسن في الاختبار الثاني، فقد يعيد المعلم النظر في علامة الاختبار الأول فيزيد عليها نسبة التحسن الذي أبداه الطالب في الاختبار الثاني.

فمثلاً إذا كانت علامة الطالب على الاختبار الأول 10 من 20، أي 50%، ثم كانت علامته في الاختبار الثاني 18 من 20 أي 90% فإن نسبة التحسن هي 40%، وتكون المكافأة هي حاصل ضرب نسبة التحسن في العلامة الأولى أي 4 علامات تضاف على العلامة الأولى. وإذا كان هذه سياسة عامة ومعلنة للطلبة، فإنها ربما تحفز الطلبة على بذل مزيد من الجهد، وتوفر لهم حافزاً للنمو والتحسن وحتى لا تبقى العلامة المنخفضة الأولى سبباً في القلق أو الإحباط الذي ربما يحد من الرغبة في محاولة التحسن.

وقد تكون المكافأة بأن تعتمد العلامة النهائية إذا استطاع الطالب أن يحصل على الحد الأعلى من العلامة. ولا شك أنَّ المعلم يرغب في أن يصل جميع طلابه إلى إتقان التعلم، لكنهم يصلون إليه في أوقات متفاوته لتفاوتهم في سرعة التعلم.

المهم في هذا النوع من التقويم هو شعور الطالب بأنّ عليه أن ينمو باتجاه مستوى الإتقان، وأن يتواصل النمو في كل مرة، وعندما يحصل هذا النمو، فسيكون من المفيد أن ينوه المعلم به ويشجعه ويكافئ عليه.

ولا يقتصر قياس النمو في تحصيل الطالب على الجانب الكمي فحسب، فعند قياس نمو المهارات اللغوية، ربما لا يظهر النمو في العلامة الكلية التي تمثل تقدير الطالب في المهارات المختلفة الكلام والقراءة والكتابة مثلاً، لكن نمواً ملحوظاً ومهماً قد تم في واحدة من هذه المهارات، وهي مثلاً مهارة الكلام، فأصبح أكثر طلاقة، ويستعمل مفردات أكثر، وجملاً أفضل دلالة، وصوتاً أدق تعبيراً...إلخ.

إن متابعة نمو المهارات اللغوية من مرحلة إلى أخرى أمر مهم جداً، ويمكن متابعة هذا النمو عن طريق سلسلة من الاختبارات. وتتمثل قيمة الاختبار في تحليل نتائجه للكشف عن كثير من المعلومات المفيدة، مثل مدى التقدم في

نمو المهارات اللغوية، من حيث موضوع المهارة ومقدار التغير في امتلاكها، عند كل طالب من الطلبة، وفي متوسط التغير لمجموع الطلبة. وبالقدر الذي يحصل فيه المعلم على معلومات من تحليل نتائج هذه الاختبارات، يتمكن المعلم من تعديل نشاطاته التعليمية، لتنعكس على تحصيل أفضل لطلبته. وتشير نتائج إحدى الدراسات إلى أن الطلبة التي يحصل معلموهم على تحليل لنتائج طلبتهم على سلسلة من الاختبارات المتتابعة، ومعرفة طبيعة التغير في نتائجهم، سوف يتحسن تحصيلهم بمقدار أكبر من الطلبة الذين يجرون نفس الاختبارات، لكن معلميهم لا يحصلون على تحليل لنتائج طلبتهم على هذه الاختبارات[1].

وقد أخذت الأدبيات التربوية مؤخراً تعطي اهتماماً لبعض النشاطات التي كان يقوم بها المدرسون أو الطلبة أو أولياء الأمور، دون أن ينظر إليها في مجال نشاطات تعليمية أو تقويمية. فمن المألوف أن يحتفظ الطالب الطالب بنماذج من الأعمال الناجحة، سواءً كانت أوراق امتحان حصل فيه على علامة كاملة، وعبارة ثناء من المعلم، أو الشهادة المدرسية التي تكشف عن تفوقه، أو الصور التي التقطت له مع شخصية مهمة، أو الميداليات التي حصل عليها، إلخ. ويتم الاحتفاظ بهذه النماذج والمواد في ملف خاص ومكان لائق، ويعرضها الطالب على زملائه وأصدقائه وأفراد أسرته، ويتصفحها بنفسه بين الحين والآخر، ليضيف إليها أو يحذف ما لم يعد مصدر اعتزاز وفخر. مثل هذا النشاط غير المبرمج الذي كان يتم بمبادرات فردية أو عائلية، أصبح الآن في الأدب التربوي استراتيجية تعليمية وتقويمية، يتم توجيه الطلبة إلى استعمالها، وتوجيه المدرسين والمديرين لمساعدة الطلبة في

1. Ball. Carrie; Gettinger, Maribeth. Monitoring Children's Growth in Early Literacy Skills: Effects of feedback on performance and classroom enviornment (Report). *Education and Treatment of Children*, University of West Virginia. 2009, pp. 1-28.

استعمالها، ووضع بعض الإرشادات والتنبيهات التي يحسن مراعاتها. وأعطيت مصطلحاً يطلق عليه بالإنجليزية portfolio ويطلق عليه بالعربية "ملف الإنجاز."

ويصنف مختصو التقويم التربوي متابعة الطالب لما يقوم به من إنجازات متميزة ووضعها أو وضع ما يشير إليها في "ملف الإنجاز"، ضمن استراتيجيات التقويم الذاتي.

خامساً: أنواع التقويم التربوي حسب الغرض من التقويم

"ثمة اتفاق عام في الأدبيات الأكاديمية على أنّ التقويم التكويني هو العملية التي يستعمل فيها المعلمون ما يعرفونه عن تعلّم طلابهم في نشاطات التدريس اليومي لتحسين تعلمهم... وبسبب الفائدة التي يمكن أن تحققها ممارسات التقويم التكويني على تعلّم الطلبة، فإن المعلمين والمسؤولين الإداريين أخذوا يعطون اهتماماً متزايداً لكيفية تضمين التقويم التكويني في النشاطات التعليمية الصفية" [1].

ويستخدم التقويم التكوين الأساليب المألوفة في النشاطات التدريسية الصفية، من ملاحظة أداء الطلبة في المحادثة والقراءة، وإجابتهم في الواجبات الكتابية، وأدائهم في التعامل مع تمارين الكتاب المدرسي، والمناقشات والأسئلة الصفية، والاختبارات القصيرة، إلخ. والمعلم في نظام معلم الصف (من الصف الأول إلى الصف الثالث في النظام التعليمي الأردني الحالي) يعيش مع مجموعة الطلبة نفسها، طيلة اليوم المدرسي، ويوماً بعد يوم. ونظراً للوزن المعطى لمادة اللغة العربية (9 حصص في الأسبوع) واستعمال الأساليب التعليمية التقويمية المشار إليها بصورة متكررة، فإن ذلك سوف يعرِّف المعلم بمستوى كل طالب،

1. Bailey, Alison and Heritage, Margaret. *Formtive Assessment for Literacy: Grades K-6*, Thousand Oaks, Ca.: corwin Press, 2008, p.44

وتمكِّنُه هذه المعرفة من تحديد بعض المشكلات، وربما معرفة طبيعة هذه المشكلات وأسبابها، ومن ثم تكييف نشاطاته التدريسية وتوجيهها لمعالجة هذه المشكلات وتحسين تعلّم الطلبة. كما تمكنه من إحالة بعض الطلبة إلى الإدارة المدرسية حيث يلزم تقديم خدمات علاجية خاصة، أو إلى أولياء أمور الطلبة، ليكونوا على وعي بحاجات أبنائهم وتقديم ما يمكنهم تقديمه لهم من مساعدة.

إن قدرة المعلم على تحديد المشكلات التي يعاني منها بعض الطلبة ومعرفة طبيعة هذه المشكلات وأسبابها من خلال ممارسات التقويم التكويني يحقق أهداف نوع آخر من التقويم هو التقويم التشخيصي، إضافة إلى أهداف التقويم التكويني، ولعلّ الفارق الرئيسي بين النوعين من التقويم أن التقويم التشخيصي يقوم به المعلم بصورة مقصودة وفي مواعيد محددة، ويستخدم فيه اختباراً خاصاً يضعه هو، أو اختباراً مقنناً تضعه الإدارة التربوية أو المؤسسات المتخصصة، بهدف تحديد طبيعة مشكلات التعلّم وأسبابها. بينما يقوم التقويم التكويني على استعمال أساليب التدريس اليومية لمعرفة مستويات التعلم ومشكلاتها ويستعمل نتائج هذا التقويم في الوقت نفسه، في إجراء تعديل على هذه الأساليب لمعالجة تلك المشكلات وتحسين تعلّم الطلبة[1].

ومع أهمية التقويم التكويني وأثره في تحسين التعلّم، فإنّ الذي ينصرف إليه الاهتمام في الغالب، سواءً اهتمام الطلبة أو أولياء الأمور أو الإدارة التعليمية في مستوياتها المختلفة، هو التقويم الختامي الذي يتم في نهاية فصل أو نهاية سنة أو نهاية مرحلة دراسية، لإعطاء معلومات عن المستوى الذي وصل إليه الطالب، أو مجموع الطلبة في صف معين أو مدرسة معينة أو منطقة تعليمية معينة، بالمقارنة مع معايير حددها واضعو الاختبار. والهدف هو مساعدة الإدارة التعليمية على

---

1. Ibid., p. 30.

اتخاذ قرار حول الطلبة الذين يلزم نقلهم إلى مستوى تعليمي أعلى، أو توجيههم إلى تخصص دراسي معين، إلخ. ولكن المعلمين يمكنهم أيضاً أن يستفيدوا من نتائج الاختبار الختامي الذي يكون مؤشراً على أدائهم التعليمي في الفترة التي تسبق الاختبار، وربما يفيدهم ذلك في تحسين ذلك الأداء في السنوات القادمة.

إنَّ "التقويم الختامي هو تقويم مقدار التعلم، في حين التقويم التكويني هو تقوم لأجل تحسين التعلم"[١]. ومع ذلك فإن دراسة تحليلية لنتائج 250 دراسة حول أثر استخدام أساليب التقويم التكويني في تعلم الطلبة (كما يكشف عنها التقويم الختامي) بينت أن هذا الأثر يتمثل في تحسين تعلم الطلبة بمقدار يتراوح بين 4ر. – 7ر. انحراف معياري، ويكون مقدار التحسن الأكبر لدى الطلبة ضعيفي التحصيل[٢]. ووجدت دراسة لاحقة آثاراً ملموسة للتقويم التكويني على تحسن أداء الطلبة في الاختبارات المقننة، المستعملة في التقويم الختامي[٣].

سادساً: واقع التقويم التربوي في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن:

كان النظام التعليمي الأردني – إلى حد قريب– يميّز بين أربع مراحل في التعليم العام: تعليم ما قبل المدرسة أو رياض الأطفال، والمرحلة الأساسية الدنيا (الصفوف 1–4)،، والمرحلة الأساسية العليا (الصفوف 5–10)، والمرحلة الثانوية (الصفان 11–12). وكانت وزارة التربية والتعليم في الأردن تعطي للمرحلة

---

1. Ibid., p. 11.
2. Black, Paul and Williams, Daylan. Assessment and Classroom Learning, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, Vol. 5, No. 1, 1998, pl 7-73.
3. Clymerm J, and William, D. Improving the Way we Grade Science, *Educational Leadership*, Vol. 64, No.4, 2007, pp.36-42.

الأساسية الدنيا أهمية خاصة، فهي تشمل السنوات الأربع الأولى من التعليم المدرسي، التي توفر للطالب فرصة النمو المتوازن في شخصيته واكتسابه للمهارات الأساسية التي تلزمه في بقية حياته، ولا سيما مهارات اللغة الأم. ويقوم التعليم في هذه المرحلة على فكرة معلم الصف الذي يتحمل مسؤولية تدريس جميع مواد المنهج التربوي، وتلبية لهذا النظام، فقد طورت الجامعات الأردنية برنامج "بكالوريوس معلم الصف" لهذا الغرض.

ولكن مشروع تطوير التعليم الذي يجري تطبيقة منذ بضع سنوات قد أجرى بعض التعديل على هذا التوزيع، فأدخل هيكلاً جديداً على تدريج التعليم. وتصف وثيقة "الإطار العام للمناهج والتقويم" التي أصدرتها وزارة التربية والتعليم، بأنَّ المناهج في الأردن تعتمد على مفهوم "المنهاج المبني على النتاجات" وهي: "ما يحتاج الطلبة إلى تعلّمه، وما يكونون قادرين على فعله" [١].وبالاعتماد على النتاجات العامة للتعلّم التي تبنتها الوزارة في هذه الوثيقة، فقد برزت الحاجة إعادة تدريج المرحلة الأساسية إلى ثلاث مراحل هي: الصفوف 1–3، والصفوف 4–7، والصفوف 8–10، إضافة إلى المرحلة الثانوية: الصفان 11–12. وهذا التدريج هو ما تسميه الوثيقة المشار إليها "الرؤية التربوية الأردنية" [٢].

وتؤكد وثيقة الإطار العام للمناهج والتقويم أنَّ تطوير: "ممارسات التدريس تتطلب تطويراً في استراتيجيات التقويم." وتميز الوثيقة بين "التقويم assessment الذي يعني جمع معلومات عبر الزمن، ومن مصادر متنوعة لتظهر مدى تحقيق الطلبة لنتاجات المنهاج" من جهة، والتقييم evaluation الذي يعني "عملية إصدار الحكم على

---

1. إدارة المناهج والكتب المدرسية. **الإطار العام للمناهج والتقويم**، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية/ وزارة التربية والتعليم، ط1، 2006، ص. 16.
2. المرجع نفسه، ص 17.

نوعية عمل الطالب، بالارتكاز على معايير موضوعه مسبقاً، وتعيين قيمة (علامة) تمثل هذه النوعية."[1] وتطالب الوثيقة المعلمين بضرورة التركيز على التقويم أكثر من التقييم، كما تطالبهم بمساعدة الطلبة لكي يصبحوا أفضل في مجال التقويم الذاتي.

وتقصر الوثيقة استراتيجيات التقويم على خمس استراتيجيات، هي: التقويم المعتمد على الأداء، والورقة والقلم، والملاحظة، والتواصل، ومراجعة الذات. أما أدوات التقويم فتقصرها الوثيقة على: قائمة الرصد، وسلم التقدير، وسلم التقدير اللفظي، وسجل وصف التعليم، والسجل القصصي.

وتكرر وثيقة الإطار العام مصطلح "الرؤية الأردنية" لتطوير التعليم، في مواقع عديدة، وتؤكد أنَّ على المعلم أن يكون مشاركاً في هذه الرؤية. ولا تشير وثيقة "الإطار العام للمناهج والتقويم" إلى دور محدد للخبرات الأجنبية أو إلى أساتذة الجامعات الأردنية في كتابة هذه الوثيقة، ولكنها تكتفي بالإشارة إلى أمرين: الأول أنَّ هذه الوثيقة تتحدث عن رؤية أردنية للتطوير التربوي مشتقة من رؤية جلالة الملك بخصوص توظيف التكنولوجيا في التعليم، وبخصوص مفهوم التنمية المستدامة. أما الأمر الثاني فهو أنَّ "الوثيقة تعكس أفكار عدد كبير من القادة التربويين في الوزارة والجامعات... وتمثل بشكل تقريبي أغلب الآراء حول غايات وأهداف الأردن المطلوب تحقيقها في الطلبة[2].

لكن الوثيقة لا تتردد في وصف الرؤية الأردنية بأنَّها رؤية لتطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة، وتعرفه حيناً بمجموعة أحرف إنجليزية تدل على عنوان المشروع التي حمله إلى الأردن وفد كندي يحمل الاسم نفسه. وهذا التعريف هو: ERFKE

---

1. إدارة المناهج والكتب المدرسية. **الإطار العام للمناهج والتقويم**، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية/ وزارة التربية والتعليم، ط1، 2006، ص 26.
2. المرجع نفسه، ص 15.

الذي يعني "مشروع الإصلاح التربوي القائم على اقتصاد المعرفة"، ولا تشير إلى المراجع التي أخذت منها مادة الوثيقة.

ومع أن "الإطار العام للمنهاج والتقويم" الذي يوضح "الرؤية الأردنية" للتطوير التربوي يجعل التقويم عنصراً أساسياً في عنوان الوثيقة، فإنَّ الوزارة قد أصدت وثيقة أخرى يفترض أن تكون أكثر تخصصاً في التخطيط للتقويم التربوي في الأردن، وهي بعنوان: بعنوان "استراتيجيات التقويم وأدواته: الإطار النظري[1]" وتثبت هذه الوثيقةُ في صفحة الغلاف الداخلي أسماءَ أعضاء الفريق الوطني للتقويم الستة عشر، وأسماء 33 من العاملين في وزارة التربية الذين شاركوا في إعداد هذه الوثيقة، التي يطلق عليها في الصفحات الداخلية الدليل، وتصرِّح بأنَّ هذا الدليل قد وضع تحت إشراف الخبراء الكنديين لمشروع الاقتصاد المبني على المعرفة ERFKE، كما تضع أسماء سبعة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات من تخصص القياس والتقويم الذين كانوا لجنة التحكيم.

وقد أعدت وزارة التربية والتعليم لكل كتاب من كتب اللغة العربية في صفوف هذه المرحلة دليلاً للمعلم. نتوقع أن يحتوي الدليل على ما هو معروف عن "دليل المعلم" في الأدبيات التربوية، وحتى في بعض الممارسات التي عرفتها وزارة التربية والتعليم. وعلى هذا الأساس نتوقع أن يحتوي الدليل على توضيحات وأمثلة وتمارين تغني ما في الكتاب المدرسي وتشير إلى الأفكار وحلول الأمثلة وإجابات الأسئلة التي حاول المؤلفون توجيه الطلبة والمعلمين نحوها، مع إضافة توضيحات وأمثلة وتمارين أخرى تعين المعلم على أن يتجاوز –حيث يلزم– ما في كتاب الطالب، لتقديم عون يحتاجه بعض الطلبة، أو لعرض مواقف إغناء للطلبة النابهين توظف قدراتهم المتميزة.

---

1. الفريق الوطني للتقويم. **استراتيجيات التقويم وأدواته (الإطار النظري)**، عمان: إدارة الامتحانات والاختبارات/ وزارة التربية والتعليم، 2004م.

ويتضمن الدليل مادة كتاب الطالب مع تحليل لكل درس من دروس الكتاب بما يخدم فكرة التحضير للدرس، إضافة إلى توجيهات للمعلم تستهدف تيسير عملية التدريس. وأصبحت عناصر الدرس في الدليل أربعة عشر عنصراً هي: النتاجات الخاصة بالدرس، والمفاهيم والمصطلحات والمفردات، والسلامة العلامة، واستراتيجيات التدريس وإدارة الصف، ومعلومات إضافية، وعدد الحصص، والفروق الفردية، واستراتيجيات التقويم وأدواته، والتكامل الرأسي والأفقي، ومصادر التعلم، والمادة المحوسبة، وأخطاء شائعة، إجابات أسئلة الكتاب.

لكن فائدة الدليل محدودة في مجال مساعدة المعلم على التعامل مع أسئلة الكتاب المدرسي التي تمثل نشاطات تقويمية تكوينية، تتداخل مع نشاطات التدريس، فبالرغم من وجود مساحة لإجابات أسئلة الكتاب، إلا أن هذه المساحة بقيت في الدليل مساحة بيضاء، وكذلك الأمر في المساحة المخصصة للأخطاء الشائعة. وربما كان الهدف من ذلك أن يترك للمعلم أن يملأ هذه المساحة، ولا يحدده الدليل بإجابات معينة، ويرى أحد أعضاء إدارة المناهج أن الأسئلة في هذه المرحلة من البساطة بحيث لا يتوقع أن تكون في إجاباتها فائدة كبيرة للمعلم. لكن الاستفسار من عدد من المعلمات عن ذلك، أفاد بأنّ الدليل سوف يقدم للمعلم خدمة كبيرة لو تضمن الإجابات التي كان يتوقعها المؤلفون، عند كتابتهم لهذه الأسئلة، وما الملحوظات التي يقدمها مؤلفو الدليل للمعلم للتعامل مع الأسئلة ومع إجابات الطلبة عليها، التي قد تقترب أو تبتعد عن تلك الإجابات.

ويحدد الدليل ما يقصده بعنصر "استراتيجيات التقويم وأدواته على الوجه الآتي: الخطوات والإجراءات المنظمة التي يقوم بها المعلم أو الطلبة لتقويم الموقف التعليمي، وقياس مدى تحقق النتاجات، وهي عملية مستمرة في أثناء تنفيذ التوقف

التعليمي، ويمكن تطويرها أو بناء نماذج أخرى مشابهة، ويتم تطبيقها بالتكامل مع إجراءات إدارة الصف[١]". ويؤكد الدليل في تحديده لمواصفات "الطالب الذي نريد" أن يتميز بعدد من الصفات منها أنه: يقدر ذاته بمستويات عالية، ويمارس عمليات التقويم الذاتي على نحو مستمر" [٢].

وعند رصد جميع ما ورد في تحليل عناصر الدروس تحت بند استراتيجيات التقويم وأدواته، نجد أن الاستراتيجيات المذكوره تقتصر على "الأداء" و"الملاحظة"، أما الأدوات المذكورة فتقصر على "سلم التقدير" و"سلم التقدير اللفظي". وهذا ما يوضحه أيضاً الملحق رقم 1 في دليل المعلم إذ يعطي نماذج من الاستراتيجيات والأدوات التي لا تتجاوز ما ذكر في الدروس.

ولمعرفة المقصود بالاستراتيجية والأداة ننظر في بعض النماذج الواردة في الملحق. النموذج رقم (1) هو نموذج لاستراتيجية التقويم المسماة "الأداء"، وأداة التقويم المسماة "سلم التقدير الذاتي." وهو نموذج خاص بالقراءة والتدريبات. وفي هذه الأداة نجد قائمة بالأفعال التي يستطيع الطالب أن يقوم بها إذا تعلم الدرس وأحياناً تحديداً لمواصفات الفعل، مثلاً: "يقرأ قراءة صحيحة معبرة"، "يلفظ كلمات مراعياً التنوين"، يتواصل مع زملائه باحترام. وأمام كل عبارة من عبارات الفعل تدريج رباعي الدرجات "ممتاز، جيد جداً، جيد، بحاجة إلى تحسين". وعلى نفس النمط تأتي الأداة المستعملة في نموذج رقم (2)، الخاصة بالتحليل والتركيب، لكن للأداة في هذه الحالة سلم تقدير لفظي يتكون من ثلاث درجات 1، 2، 3، حيث (1) للتقدير الأقصى، و(3) للتقدير الأدنى.

---

1. الطورة، هارون؛ وعودة، صلاح؛ وعبيدات، محمد ندى. **دليل المعلم: لغتنا العربية الصف الثالث**، عمان: إدارة المناهج والكتب المدرسية/ وزارة التربية والتعليم، ص1، 2007م، ص. 7.
2. المرجع نفسه، ص 10.

أما النموذج رقم (5) فهو يختص باستراتيجية الملاحظة، وأداة التقدير هي سلم التقدير، وهو تقويم لمدى اكتساب مهارة الكتابة. ولا يبدو أنَّ ثمّة فرقاً واضحاً يميز الأفعال والعبارات التي تصف القراءة في النموذج رقم (1) حيث الاستراتيجية هي "الأداء" عن تلك الأفعال والعبارات التي تصف الكتابة في النموذج رقم (5) حيث الاستراتيجية هي "الملاحظة". كذلك فإن قائمة الأفعال في نموذج استراتيجية الأداء رقم (1) تحتمل عنوان "المعايير" بينما قائمة الأفعال في نموذج استراتيجية الملاحظة رقم (5)تحمل عنوان "الأداء"، ولا يتضح للقارئ في الدليل ما إذا كان لعنوان "المعايير" أي معنى يختلف عن عنوان "الأداء". ولدى الاستفسار من أحد المشرفين التربويين في هذه المرحلة رأى أن هذا الاختلاف لا يحمل معنى معيناً.

واضح أن أداة التقويم الأساسية في هذه المرحلة هي سلم التقدير، الذي يتولى استعماله المدرس بصورة يومية، من خلال ملاحظته لأداء الطلبة بحيث يستكمل المعلم تقويم أداء جميع الطلاب مرة كل شهر. وتوضح وثيقة "استراتيجيات التقويم وأدواته (الإطار النظري)" أنَّ الممارسة الفعلية للتقويم المتوقعة هي استخدام سلم التقدير خماسي الدرجات، الذي يحدد تقدير كل طالب في الصف مرة في الشهر من درجة (1) في الحد الأدنى لاكتساب المهارة، إلى درجة (5) في الحد الأقصى. وتتكرر عملية التقدير هذه للأشهر الأربعة في كل فصل دراسي. ومع ذلك فإن المشرفين التربوينن في مديريات التربية والتعليم يشرفون على إعداد اختبار (يسم يه المعلمون عادة الاختبار الوزاري) في نهاية كل فصل. ولا تحسب نتائج هذا الاختبار، في تقدير أداء الطلبة في الفصل، ويكتفى بتزويد المعلمين بنتائجه ليستفيدوا منها، في توجيه عملية التدريس، لمعالجة بعض المشكلات التي كشف الاختبار عنها. كما يرى فيه كل معلم قدراً من التقويم لأدائه التعليمي الذي تعكسه نتائج طلبته على الاختبار الوزاري . وقد تحسب نتائج هذا

الاختبار في العلامة الكلية للطلبة بتوجيه من المشرف التربوي المختص، حيث يعطى له 25% من العلامة الكلية للفصل.

ويتم تقويم تعلم الطلبة لمادة اللغة العربية بحاصل جمع تقويم كل طالب في خمس مهارات تتوزع أوزانها على الوجه الآتي: المحادثة 15%، والاستماع 15%، والقراءة 35%، والكتابة 25%، والمحفوظات 10%. وذلك في الصفوف الثلاثة الأولى، بينما يدخل في الصف الرابع عنصر الأنماط والتراكيب اللغوية، وفي الخامس والسادس القواعد والتطبيقات اللغوية، ثم تدخل مادة القواعد بوزن أكبر فيما بعد، وتدخل في المرحلة الثانوية موضوعات القضايا اللغوية والعروض، وتختلف الأوزان من صف إلى آخر[1].

وتتوقع وزارة التربية والتعليم أن يقوم المشرفون التربويون بمساعدة المعلمين على استخدام استراتيجيات التقويم وأدواته في مبحث من المباحث الدراسية. وتقدم الوزارة نماذج وأمثلة للمشرفين والمعلمين. فمثلاً الكتيب الذي يتضمن أمثلة من مبحث اللغة العربية يقدم نماذج من الاستراتيجيات المستخدمة في الصف الثالث الأساسي، وهي: استراتيجيات: التقويم المعتمد على الأداء، والملاحظة، والقلم والورقة، ومراجعة الذات، ويستخدم في هذه الاستراتجيات أدوات: سلم التقدير، سجل سير التعلم، قائمة الشطب، سلم التقدير اللفظي[2].

---

1. إدارة الامتحانات والاختبارات. أسس النجاح والإكمال والرسوب في مرحلتي التعليم الأساسي والتعليم الثانوي الشامل والتطبيقي للعام الدراسي 2011/2010م (للفروع كافة) تعليمات وزير التربية والتعليم، إلى مديري التربية والتعليم موقع بتاريخ 2010/9/14م الملاحق من 1-16.
2. يعقوب، منصور، والعجارمة، أحمد. **أمثلة على استراتيجيات التقويم وأدواته لمبحث اللغة العربية**، عمّان: إدارة الامتحانات والاختبارات/ وزارة التربية والتعليم، بدون تاريخ. الصفحات 6، 7، 8، 12، 14، 23.

ولا شك في أنَّ وزارة التربية والتعليم تبذل جهوداً في الانتقال بالحديث عن استراتيجيات التقويم وأدواته، من الإطار النظري إلى العرض العملي، بتقديم أمثلة واقعية من مناهج المباحث المختلفة. وفي هذا السياق نفذّت الوزارة مشروعاً لوضع معايير ومؤشرات أداء للمناهج الدراسية في الصفوف: الرابع والثامن والعاشر الثاني عشر، في ثلاثة مباحث هي اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات، وذلك بالتعاون مع مؤسسة الاختبارات التعليمية الأمريكية Educational Testing Service. وقد شارك في وضع الأدلة الأعضاءُ المختصون في مديرية الاختبارات والمناهج، إضافة إلى نخبة من المشرفين والمعلمين. والغرض من هذه الأدلة أن: "تمثل مرجعية للمعنيين بالعملية التعليمية التعلّمية، على اختلاف مستوياتهم، بمن فيهم المعلم الذي يساعده هذا الدليل على تطوير عملية التدريس ومتابعة مستوى أداء الطلبة ورصد تقدمهم، وضبط عمليات تقوم الطلبة عن طريق عقد مقارنات دقيقة على المستوى الوطني لأداء كل من المديريات والمدارس والطلبة في مستويات أداء مرجعية."[1] والمستويات الأربعة للأداء هي: المستوى الأساسي ونسبة الطلبة الذين يصلون إليه 70–80%، ومستوى الإتقان الجزئي ويصل إليه 50–70% من الطلبة، ومستوى الإتقان التام ويصل إليه 30–50% من الطلبة، والمستوى المتقدم ويصل إليه 20–30% من الطلبة.

ويوضح دليل المعايير المشار إليه مضمون النتاجات التعلّمية وتنوعها واتساعها. وتقدم الأسئلة والفقرات الاختبارية التي يتضمنها الدليل نماذج لأسئلة أو فقرات اختبارية يتوقع أن يقوم المعلم بإعدادها. ويوفر الدليل بيانات لمقارنة أداء الطلبة في صف ما أو مدرسة ما بأداء الطلبة على المستوى الوطني، ولذلك فإن الديلي يعدُّ معياراً لاتخاذ قرارات تختص بتقويم المعلمين والمدارس. ويحتوي دليل

---

1. الطورة، هارون، والهاشم، جواهر، وسسمارة، ماجدة، والكردي، زياد. **دليل معايير ومؤشرات الأداء في مبحث اللغة العربية/ الصف الرابع**، عمان: وزارة التربية والتعليم، 2009م، ص 9.

الصف الرابع في مبحث اللغة العربية على ما يزيد على مائة وثلاثين فقرة اختبارية موزعة على مهارات الاستماع 37 فقرة، والقراءة 65 فقرة، والكتابة 13 فقرة، والنحو والصرف 17 فقرة.

إلاّ أنّ أدلّة المعايير ومؤشرات الأداء في مبحث اللغة العربية لم يتم إعدادها بعد للصفوف الثلاثة الأولى؛ فثّمَّة اعتبارات خاصة لا بد من مراعاتها في هذه الصفوف. فالفقرات الاختبارية الكتابية التي وضعت لتوضح المقصود بالإتقان في الصفوف من الرابع فما فوقه، قد لا تصلح لوصف الأداء في الصفوف الثلاثة الأولى، فبدلاً من استراتيجية اختبار الورقة والقلم تستخدم في الصفوف الثلاثة الأولى استراتيجية الملاحظة التي يقوم بها المعلم ويستعمل فيها سلم التقدير لوصف مستوى الأداء.

لعلّ من الواضح أن أساليب التقويم السائدة في المدارس، كانت ومنذ فترة تعتمد الاختبارات محكية المرجع، سواءً في الاختبارات المدرسية أو في الاختبارات العامة. ورغم الانتقادات العديدة للاختبارات العامة المحكية المرجعة، فإن الدفاع عن بقائها غالباً ما يكون بالقول: إنها شر لا بد منه! ولا يتوفر لدينا بديل عنه!

خاتمة

مما يلفت الانتباه أن "الإطار النظري" الذي تحاول وزارة التربية والتعليم الأردنية اعتماده حول "استراتيجيات التقويم وأدواته" يكاد أن يكون ترجمة "حرفية" لبعض الأدبيات التي سادت الساحة الأكاديمية الأمريكية في التربية وعلم النفس منذ أواخر الثمانينات من القرن العشرين. وتتضمن هذه الأدبيات نقداً شديداً لممارسات التقويم التربوية الذي اعتمدت كثيراً على الاختبارات المقننة التي تعدها

مؤسسات متخصصة، وتعتمد نتائجها في اتخاذ قرارات مالية وإدارية على مستوى الولايات والمستوى الفيدرالي الأمريكي. ولا شك أن هذه الممارسات أضعفت من دور المعلم في التقويم الصفي والمدرسي.

لكن مضمون هذا النقد لا ينطبق بحال على واقع التقويم التربوي في الأردن. إذ لم تستطع الجهات المتخصصة في التعليم بصورة عامة، وتعليم اللغة العربية بصورة خاصة تطوير أدوات قياس وتقويم مقننة تسهم في تحقيق الجانب الإيجابي من الأهداف التي تحققها أدوات التقويم المقننة. ولذلك فإن الدعوة إلى استخدام أساليب أخرى من التقويم بالكفاءة المناسبة لا تعني بالضرورة لفت الإنظار بعيداً عن حاجة التعليم في الأردن إلى توفير أدوات قياس وتقويم مقننة تعتمد معايير وطنية "أردنية" أو قومية "عربية".

ولا شك في أن أفضل نظم التقويم التربوي هي التي تجمع بين استعمال الأطر المرجعية المتعددة التي توظفها للمزايا الإيجابية التي يتمتع كل منها بها. وستبقى النتيجة النهائية لأثر التقويم على العملية التعليمية مرتبطة بحسن استعمال طرق التقويم وأدوات التقويم، في الموضوعات والمستوى التعليمي والأغراض التي تصلح لها.

إنّ اختبارات تقويم الأداء التي تدعو وزارة التربية والتعليم إلى اعتمادها تتضمن ثقة عالية بالمعلم وقدرته على الملاحظة الدقيقة والعميقة لأداء كل طالب، وتقديره لمستوى الأداء الذي يبديه في المعلومات والمهارات وأشكال السلوك الفردي والاجتماعي. وهذا يتطلب الاهتمام بهذا المعلم في جوانب عديدة؛ منها تحسين ظروف العمل في داخل المدرسة، لتوفير وقت كاف للتدريب والنمو المهني، حتي يتمكن المعلم من حسن ممارسة التقويم وإتقان استعمال الطرق والأدوات المناسبة.

ومع أهمية الدور الذي يقوم به المشرفون التربويون، فإنّ انعكاس هذا الدور على تحسين التعليم المدرسي سيبقى محدوداً ولذلك فإنَّ من الحكمة إيلاء مدير المدرسة –بوصفه مشرفاً مقيماً– اهتماماً أكبر من حيث اختياره وتدريبه، لتمكينه من أداء دوره فيما يتعلق بتقويم تعلم الطلبة، بحيث يكون مؤهلاً لتنظيم ورش عمل وحلقات نقاش مدرسية، لتبادل الخبرات بين المعلمين، وتطوير أدائهم في مجالات توظيف أدبيات التقويم التربوي في صفوفهم. وربما يكون من الحكمة أن يتم اختيار مديري المدارس في المرحلة الأساسية الدنيا، من المتخصصين في اللغة العربية حتى يكون لديهم القدرة على تقدير أهمية النمو في مهارات اللغة عند الطلبة وتطوير منظمة متكاملة من استراتيجيات التقويم وأدواته في مجال فهم هذا النمو ورعايته.

لقد تعاملت هذه الورقة مع موضوع الأطر المرجعية لتقويم نمو المهارات اللغوية عند الطلبة من خلال تحليل الأدبيات النظرية ذات العلاقة بالموضوع، ومن خلال تحليل الوثائق الرسمية المختصة بالتقويم التربوي في الأردن ومقابلة المتخصصين في تقويم مهارات اللغة العربية في وزارة التربية والتعليم في إدارة المناهج وإدارة الاختبارات المدرسية، والمشرفين التربويين. لكن هناك مؤشرات على أن ما يتم في المدارس والغرف الصفية، قد لا يعكس بالضرورة خطط المعنيين في الإدارات التعليمية ولا طموحاتهم. ولاختبار هذه المؤشرات فإن الموضوع الذي تحدثت عنه هذه الورقة لا يكتمل إلا بدراسة ميدانية، تكشف عن مدى وصول خطط ووثائق وتعليمات الوزارة إلى الميدان، وصورة التنفيذ العمل لها.

وأحد الأمثلة عن تكشف عن قيمة خطط ووثائق الوزارة في الميدان يتعلق بدليل المعلم، حيث كان دليل المعلم لمبحث اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى، موضوعاً لمناقشات معمقة مع المعنيين في المناهج والإشراف التربوي، ولوحظ أن الدليل لا يقدم الكثير مما يساعد المعلم في مجال تقويم أداء الطلبة،

ويتطلب إعادة النظر في هذه الأدلة بحيث تكون أكثر وفاءً باحتياجات المعلمين، وعلى وجه التحديد تضمين الدليل بيانات وافية عن كيفية توظيف الأطر المرجعية المتعددة في تقويم تعلم الطلبة.

إننا نأمل أن يكون هذا المؤتمر فرصة للباحثين للتعارف فيما بينهم، وتعرف مجالات الاهتمام والخبرة المتميزة لكل منهم. ذلك أنَّ أي باحث لا يملك أن يكون خبيراً في جميع المجالات التي تضمنتها مناقشات المؤتمر. ونتوقع أن تقود الجدية في التعامل مع القضايا المثارة للبحث إلى رغبة صادقة في التعاون بين بعض الباحثين ليشد الواحد منهم أزر الآخر . ونتوقع أن تقود هذه الجدية أيضاً إدارة المؤتمر وإدارة المجمع، ووزارة التربية والتعليم، والجامعات الأردنية إلى توفير القيادة الحكيمة الضرورية للتنسيق وبناء جسور التعاون بين الباحثين والمؤسسات المهتمة بتطوير اللغة ودراسة النمو اللغوي، وتشكيل فرق عمل لمشروعات بحثية عابرة للتخصصات والاهتمامات، تكون قادرة على إجراء دراسات تفصلية معمَّقة، تقود إلى اختراقات منهجية، وقفزات إبداعية، تسهم في تكوين قاعدة معرفية صلبة لاتخاذ القرارات المختصة بالمناهج وإعداد المعلمين وتدريبهم.

والله الموفق

التعليقات والمناقشات

- أحد الحاضرين:

يرى أن الاستراتيجيات التي طرحت هي استراتيجيات تقويم عامة لجميع المباحث، ويتساءل عن الاستراتيجيات الخاصة بمباحث اللغة العربية ومهاراتها.

- إحدى الحاضرات:

ترى أنه لا يمكن أن نحصل على تكاملية في اللغة طالما هناك انفصال في التقويم للمهارات اللغوية.

- هناء بني سلامة:

ترى أن آلية بناء أدوات التقويم الأدائي ما زالت غير واضحة في أذهان المعلمين، فهناك خلط بين المعايير والنتاجات، كما أن الأدوات التي يختارها المعلم للتقويم تكون أحياناً غير مناسبة للموضوع المقوَّم، كاختياره (لقائمة الشطب) تقويماً لموضوع لا يناسبه هذا النوع من التقويم... وهكذا.

فعملية التقويم عملية معقدة وتحتاج إلى دراسة مستفيضة وجادَّة خاصة فيما يتعلق بمهارات اللغة العربية، ومن هنا يجب تدريب المعلمين على التقويم الأدائي وتوضيح الفرق بينه وبين تقويم القلم والورقة المعتمد اعتماداً كاملاً على العلامة التحصيليَّة من الامتحان، وكذلك مساعدة المعلم في آلية بناء أدوات التقويم وعرض نماذج مختلفة من هذه الأدوات التقويميَّة.

- د. عبد الرحمن الهاشمي:

يرى أن ملف الإنجاز الإلكتروني (E-portfolio) ضمن مرجعية النمو مخالفاً بهذا ما يراه د. ملكاوي، الذي عدَّ ملف الإنجاز مرجعية بذاته.

كما يقترح إعداد اختبار مقنَّن لقياس المهارات اللغوية على المستوى القومي، على أن يتولَّى مجمع اللغة العربية الأردني هذه المهمة الكبيرة.

- أحد الحاضرين:

يرى أن الباحث أغفل جانب المحاولات التي جرت في الأردن فيما يخص تقويم وتعريب المقاييس وما يوجد فيها من جداول واتفاقات ضمَّت ما يمكن أن يستفيد منه المعلم في تدريس اللغة العربية.

- أحد الحاضرين:

يرى أن عملية التقويم عملية معقَّدة في المواد الدراسية لكنها أكثر تعقيداً في اللغة؛ لتنوع المهارات اللغوية وتنوع المؤشرات السلوكية لكل مهارة، وتنوع أساليب تصنيع وصناعة هذه المهارات وما زال التركيز في مدارسنا – على الرغم من التقدم والتأكيد على المهارات اللغوية– منصبَّاً على النتاجات والسلوك الملاحظ والناتج، وإغفال دور الكيفيَّة التي تمَّ بها التعلُّم اللغوي، أي: كيف تحدث عملية القراءة أو الكتابة أو غيرها من المهارات. كما أن هناك الكثير من المهارات اللفظية والأدائية والصوتية كالمحفوظات والأناشيد والقراءة الجهرية لا تخضع لتقويم حقيقي ودقيق وإن خضعت فإنما تخضع في جانب الاستيعاب، أما الجانب الميكانيكي والمهارات الصوتية والأدائية وما يرافق عمليات القراءة من أداءات حركية فإنها لا تقوَّم أطلاقاً، وهذا نقصٌ وخلل في متابعة اللغة ومدى النمو اللغوي لدى طلابنا.

- رد أ. د. فتحي الملكاوي:

أشار إلى الجهود المبذولة في وزارة التربية والتعليم والجامعات الأردنية فيما يخص تطوير المناهج وتدريب المعلمين، لكنها جهود لم توضع موضع التطبيق من أجل اتخاذ قرارات يمكن الاستفادة منها، فمعظم القرارات التي تُتَّخذ مبنيَّة على الخبرة الذاتية لصاحب القرار وللظروف العامة التي تحيط بلحظة اتخاذ القرار وليست بناءً على قاعدة من المعرفة الناتجة عن البحوث والدراسات، وهذه شكوى

عامة ليست في الوطن العربي فحسب وإنما تعاني بعض الدول الغربية من مثل هذا. ويقول: الحاجة هنا ماسة لعمل دراسة مسحية لهذه القرارات ولكيفية توظيفها واستعمالها، ولعلَّ أحد طلبة الدكتوراه يتولَّى دراسة هذا الموضوع بإشراف أحد الأساتذة الأكْفَاء.

وفي ردِّه على د. الهاشمي الذي تناول موضوع ملف الإنجاز يؤكد د. ملكاوي أن هذا الملف يقع ضمن أدوات التقويم للنمو الذاتي.

كما يرى أن الصعوبة تكمن في الإشكاليات الموجودة في أدبيات وزارة التربية والتعليم حول التقويم وليست في التقويم الميداني.