

أساليب تقويم الكفاية التواصلية

في ضوء مفهوم التقويم التربوي البديل

لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

أ. معتصم محمد حمد

مقدمة:

يشهد التقويم التربوي بعامة، وتقويم تحصيل الطلبة وأدائهم بخاصة في وقتنا الحاضر تطورات متسارعة، وتجديدات مبتكرة، وتحولات جوهرية في منهجيات القياس والتقويم ومرجعياته، ونقله نوعية في أساليبه وأدواته، وتقنياته، وممارساته الميدانية^١. وهذا يرجع إلى مجموعة من الأمور منها: التطورات التقنية الهائلة التي ظهرت في هذا العصر، إضافة إلى الشكوى المستمرة من التأثيرات السلبية للمفهوم السائد في الأوساط التربوية للتقويم بمفهومه الضيق والمنغلق المرادف للامتحانات التقليدية، والعمليات الاختبارية الروتينية، وما ينتج عنها من درجات اعتبارية لا تُعبّر عن واقع عملية التعليم، ولا تفيد في مراقبة التقدم الدراسي للمتعلمين، ومتابعة نموهم، وتؤدي بذلك إلى جمود العملية التعليمية^٢.

عضو الهيئة التعليمية في جامعة دمشق المعهد العالي للغات - قسم تعليم اللغة العربية

ومن الاتجاهات الحديثة في التقويم "التقويم التربوي البديل" الذي يركّز على أداء الطلاب، ونتائجهم. ولذلك سيقوم هذا البحث بتسليط الضوء على هذا التوجه الجديد وأهميته في تعليم اللغات بشكل عام واللغة العربية بوصفها لغة ثانية بشكل خاص. وقبل ذلك سنقف قليلاً عند مفهوم التقويم بشكل عام، وأهميته في العملية التعليمية، ومعاييره ومجالاته. وعند مراحل تطوّر التقويم في اللغات وصولاً إلى مرحلة (التقويم البديل).

مفهوم التقويم:

التقويم مصطلح شاع استعماله في العصر الحاضر في ميادين التربية والتعليم والإدارة. وهو لغةً: مصدر للفعل قَوَّمَ، الذي يدلّ على التعديل والاستقامة، وتعديل المعوج، كما يعني تقدير قيمة الشيء وتحديد ثمنه^١. **واصطلاحاً:** "هو عملية جمع المعلومات الآتية من مصادر متعددة ومتنوعة ومناقشتها. وذلك لتطوير إدراك معمّق لما يعرفه الطلاب وما يفهمونه، وماذا بإمكانهم فعله بالمعارف التي اكتسبوها نتيجة لخبراتهم التعليمية. وتصل عملية التقويم مداها الأقصى عندما تستخدم نتائج التقويم لاحقاً لتحسين عملية التعلّم".

وقد يستعمل لفظ آخر للدلالة على هذا المعنى، وهو التقييم، غير أنّ كثيراً من اللغويين يرفضون استعماله بمعنى التقويم، لأنّه مصدر للفعل قيّم، أي قدر قيمة الشيء، وليس من معانيه التعديل والاستقامة والإصلاح^٢. إضافة إلى ذلك فإنّ (قَوَّمَ يَقوّمُ تقويماً وليس تقييماً لأنّ الأصل والجرذر واوي فحسب. وكلمة قيمة فيها قلب للمناسبة إذ الأصل قَوْمَة فاستثقل الانتقال من الكسرة إلى حرف الواو، فقلبت الواو ياءً للمناسبة فصارت قيمة، ومثلها: ميزان، ميعاد، ميقات إذ الأصل فيها قلب الواو ياء لأنها واوية وتعرّضت للقلب للسبب أنّ الذكر وأصلها مِوزان، مِوعاد، مِوقات. فاستثقل ذلك فكان القلب إلى الياء مناسباً لكسرة الحرف الأوّل) .

ولفظ تقويم أشمل من لفظ تقييم، وأوسع منه دلالة، وأصح لغة، فهو أولى منه بالاستعمال في هذا المجال، لأن عملية التقويم تبدأ من تقدير قيمة الشيء المراد تقويمه تقديراً كمياً أو كيفياً، تمهيداً لاتخاذ قرار بشأنه من إقرار أو حذف أو تعديل^{١٠}.

والتقويم ركن من أركان العملية التعليمية فهو يسبقها ويلازمها ويتبعها من أجل واقعها وبحث مشكلاتها ورسم الخطوط اللازمة لتطويرها، تحقيقاً للأهداف^{١١}.

ويختلف مفهوم التقويم باختلاف النظرة إلى العملية التربوية. فالنظرة التي تقصر التربية على تزويد الطلاب بالمعلومات، تقصر مفهوم التقويم على الامتحانات، وقياس مدى ما حصله الطلاب من معلومات. والنظرة التي توسع من مفهوم التربية توسع بالتالي من مفهوم التقويم، فيتعدى مجرد الامتحانات إلى قياس مختلف أشكال التغيير في سلوك الطلاب معرفياً ووجدانياً ومهارياً^{١٢}. ويعرفه بلوم بقوله: (مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين فيما إذا جرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين. مع تحديد مقدار أو درجة ذلك التغيير على التلميذ بمفرده)^{١٣}.

أما التعريف الذي يعتبره الدكتور رشدي طعيمة شاملاً لعملية التقويم (فهو مجموعة الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة مسبقاً وسلفاً من أجل اتخاذ قرارات معينة)^{١٤}.

أهمية التقويم^{١٥}:

يساعد التقويم في مجال تعليم العربية بوصفها لغة ثانية في تحقيق مايلي:
١- تحديد مستوى الطلاب قبل البدء في البرنامج حتى يمكن وضعهم في المستوى اللغوي المطلوب.

- ٢- مساعدة الطلاب على اختيار البرنامج المناسب لهم، وتمكينهم من التوجيه الذاتي والمستمر في ضوء ما يعرفونه عن مستواهم اللغوي بشكل دوري.
- ٣- قياس مدى تحصيل الطلاب في المهارات اللغوية المختلفة وتعرّف مواطن القوة والضعف عندهم فنزيد من الأولى ونعالج الأخرى.
- ٤- تطوير المنهج.
- ٥- تحفيز الطلاب والمعلمين على مواصلة العمل.
- ٦- المساعدة في إصدار القرار.
- ٧- توعية الجمهور بقيمة البرنامج، وتشجيعهم على الانضمام إليه

معايير التقييم^{١٢}:

- ١- ارتباط التقييم بأهداف المنهج.
- ٢- شمولية عملية التقييم ، وعدم اقتصرها على الشكل التقليدي للامتحانات. وهذا الشمول يفرض تنوع أدوات التقييم. إنّ تعليم اللغة العربية لا يستهدف تزويد الطلاب بمجموعة من الحقائق اللغوية أو الأدبية فقط، بل يهدف إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل للطالب عقلياً ووجدانياً ومهارياً.
- ٣- استمرارية التقييم، فالتقييم عملية تسبق العملية التعليمية وتلازمها وتتابعها.
- ٤- إنسانية التقييم: فالتقييم الجيد يقوم على أساس احترام شخصية المعلم والطالب. والجانب الإنساني في التقييم هو استراتيجية فعالة لتعرّف واقع الطلاب ومساعدتهم على النمو الشامل، كما أنه وسيلة لتحقيق علاقة طيبة بين المعلمين والطلاب.
- ٥- عملية التقييم: وهو الذي يلتزم المعلم فيه بالأسس العلمية سواء عند تحديد أهداف التقييم أو إعداد الأدوات أو تطبيقها أو جمع البيانات وتحليلها.

٦- اقتصادية التقييم: فالتقييم الجيد هو الذي يساعد على اقتصاد الجهد والوقت والمال.

مجالات التقييم^{١٣}:

٧- تقييم الطالب: ويقصد به تحديد مستوى الطالب بالنسبة للمهارات اللغوية المختلفة. ويختلف نوع هذا التقييم باختلاف الهدف منه. فهناك تقييم تشخيصي ، وهناك تقييم لتحصيله، وهناك تقييم لكفاية اللغة، وهناك تقييم لاستعداده، وغير ذلك من مجالات التقييم الخاصة بالطالب.

٨- تقييم المعلم: ويقصد به تحديد مستوى المعلم والوقوف على مدى كفايته في عرض المادة العلمية وتحقيق أهداف البرنامج. وهناك أنواع مختلفة لتقييم المعلم منها تقويمه لنفسه، وتقييم الطلاب له، وتقييم المشرفين له، وتقييم الزملاء له....

٩- تقييم المنهج: ويقصد به تحديد مدى قدرة المنهج على تحقيق أهدافه.

١٠- تقييم الكتاب.

١١- تقييم الوسيلة.

مراحل تطور التقييم في اللغات:

ارتبط تقييم الطلبة في اللغات ، خلال مراحل تطوره ، بالمنظور الذي كان سائداً في كل مرحلة من هذه المراحل، والمتعلق بكيفية تعلم اللغة، ووظائفها، والمقصود بمعرفة اللغة، والتعريفات المستحدثة في اللغويات.

ويمكن تقسيم مراحل تطور التقييم منذ القدم إلى أربع مراحل: المرحلة الأولى التي استند فيها التقييم إلى مبادئ النظرية السلوكية، والمرحلة الثانية التي استند فيها التقييم إلى منظور اللغة المتكاملة، والمرحلة الثالثة التي استند فيها التقييم إلى منظور اللغة كوسيلة اتصال، والمرحلة الرابعة مرحلة التقييم البديل. وفيما يلي موجز لهذه المراحل:

١- التقويم الذي يستند إلى مبادئ النظرية السلوكية:

لقد أثرت مبادئ النظرية السلوكية على أساليب التقويم كما أثرت على تدريس اللغات. فقد ركزت الاختبارات على قياس مهارات تؤكد غالبيتها على الدقة اللغوية، مثل: التراكيب النحوية، والكلمات، والمفردات اللغوية. لذلك اشتملت الاختبارات التحصيلية المقننة على أسئلة اختيار من متعدد تحتمل إجابة صحيحة أو خطأ، أو غيرها من الأسئلة الموضوعية التي تقيس مجالات مهارات منفصلة، ومعرفة تفاصيل اللغة. وتُصاغ الأسئلة في جمل أو فقرات قصيرة غير مترابطة، وتفتقر إلى سياق معين.

كما أن تقويم مهارات القراءة والكتابة، وفهم ما يستمع إليه الطالب، يعتمد على اختبارات تحريرية. ولعل موضوعية هذه الاختبارات، وسهولة تطبيقها وتصحيحها، وفعاليتها، أدى إلى انتشار استخدامها في ذلك الوقت وحتى وقتنا الحاضر، على الرغم من الهجوم والنقد المتكرر عليها في الآونة الأخيرة.

٢- التقويم الذي يستند إلى منظور اللغة المتكاملة:

لقد حدث تحول في أواخر السبعينيات من القرن الماضي نحو منظور شمولي يؤكد اللغة المتكاملة وسياقها، وذلك بسبب النقد الذي وجه للاختبارات المقننة في اللغات، ومن هذه النقود أنها لا تقيس توظيف المعارف والمهارات اللغوية في مواقف حياتية ذات معنى للطلبة، كما لا تقيس مهارات التفكير الناقد والإبداع، والاتصال الشفوي، والمهارات الاجتماعية اللغوية.

فبدلاً من قياس عناصر لغوية جزئية، أصبحت الاختبارات تُركز على فقرات أو نصوص كاملة، وتطلب المهام التقويمية كتابة خطابات ومقالات، وفهم شامل للنصوص، دون الاهتمام كثيراً بعناصر منفصلة في هذه النصوص. وقد ظهرت في هذه المرحلة اختبارات الغلق وفيها تحذف كلمات من نص معين، ويطلب من المختبر أن يكمل الفراغات المحذوفة. واعتبرت هذه الاختبارات، وكذلك اختبارات الإملاء، وغيرها، تطويراً لأساليب التقويم في اللغات، حيث يُوظف فيها الطالب معارفه وحصيلته اللغوية توظيفاً مناسباً، وبخاصة القراءة، وتركيب

الكلمات، والعبارات، وبناء الجمل. وعلى الرغم من انتشار اختبارات الغلق، إلا أنه أصبح يُؤخذ عليها افتقارها إلى صدق التكوين الفرضي، وما إذا كانت تُحقّق بالفعل متطلبات منظور اللغة المتكاملة.

وقد أُضيف في هذه الحقبة اختبار الكتابة إلى اختبار اللغة الإنجليزية كلفة ثانية TOEFL ونظراً لأن تقدير درجات المقال المكتوب Essays يكون أقل دقة من الأسئلة الموضوعية التي اشتملت عليها الاختبارات المقننة، لذلك تركّز الاهتمام في هذه الحالة على التأكد من الاتساق المرتفع لتقديرات المصححين. وأعدت لذلك محكمات واضحة لتقدير الدرجات، تضمنت الجوانب اللغوية والاتصالية للغة.

٣- التقييم الذي يستند إلى منظور اللغة كوسيلة اتصال:

حدث تطور آخر في الثمانينات من القرن الماضي، حيث نشأت حركة الكفايات في تقييم اللغات، وأسهمت هذه الحركة في ازدياد الاهتمام بتطوير كفايات الطلبة في اللغات الأجنبية في الصفوف المدرسية. وقد أدت إلى تطوير ونشر دليل المجلس الأمريكي لتدريس كفايات اللغات الأجنبية (ACTFL)، حيث استند إلى الوظائف اللغوية التي يستطيع المتعلمون فهمها والتعبير عنها، ومجال المحتوى أو الموضوع الذي يمكنهم التعامل معه ودقة إرسال واستقبال رسالة لغوية. كما أدت إلى تضمين المقابلات الشفوية في تقييم الكفاية اللغوية. ويتم تقدير درجات هذه المقابلات وفقاً لموازين تقدير تتعلّق بالقراءة، والاستماع، والتخاطب، والكتابة. كما هو الحال في تقدير درجات المقال المكتوب، لذلك فإن اللغة التي يتمّ تقييمها هي اللغة المستخدمة في مواقف الاتصال الواقعية.

فالكفاية اللغوية تُميّز هذه المرحلة التي تؤكد النواتج التعليمية المتعلقة بقدرة الطلبة على استخدام وتوظيف اللغة في مواقف اتصال حياتية. وقد تطلّب ذلك اختبارات تقيس الأداء الاتصالي، حيث يبيّن الطالب قدرته على استخدام لغة واقعية، وليست اصطناعية كما هو الحال في الاختبارات التقليدية. فهذه اللغة

الواقعية هي التي يتواصل بها في مواقف حياتية مع أناس حقيقيين. وتتميز هذه الاختبارات بأنها مباشرة، لذلك يُطلق عليها اختبارات الاتصال اللغوي. فالاختبارات الشفوية في اللغات كانت تُجرى في الماضي في مختبر اللغات، حيث يتخاطب الطالب مع أجهزة التسجيل، والمهام الشفوية تشتمل عادة على التكرار الآلي للكلمات والجمل، وإجابة بعض أنماط من الأسئلة، ويراعي الطالب بصورة معينة في سرعة الحديث، وتتابعه، وسكناته. وتعدّ هذه الاختبارات اصطناعية تختلف عن الممارسة الحقيقية. ولكن التوجه نحو اختبارات الاتصال اللغوي يجعل المواقف الاختبارية مباشرة، ويُمكن الطالب من المحادثة الشفوية الواقعية. كما أن هذا التوجه يتطلب إحداث تكامل بين القيود اللغوية، والموقفية، والثقافية، والوجدانية، التي تتفاعل مع عملية الاتصال، وتؤثر فيها^{١٤}.

٤- التقويم البديل:

لقد أدى تزايد الاهتمام بالتوجهات الجديدة في التقويم التربوي في اللغات منذ التسعينيات من القرن الماضي، والتي تُؤكد ضرورة المزيد من الواقعية في اختبارات الكفاية اللغوية، والتركيز بدرجة أكبر على مهارات الاتصال اللغوي، لذلك انتشر استخدام التقويم القائم على الأداء (التقويم البديل) الذي يمكن بواسطته تقدير الكفاية اللغوية في سياق معين. وكذلك زاد الاعتماد على التقويم الذاتي لقدرة الطالب اللغوية الذي يُفيد في تقديم معلومات تتعلق بنمو كفايته اللغوية^{١٥}. فالتقويم التربوي البديل يُعدُّ توجُّهاً جديداً في الفكر التربوي، وجزءاً لا يتجزأ من حركات إصلاح التعليم وتحولاً جوهرياً في الممارسات التقليدية السائدة في قياس وتقويم تحصيل المتعلمين وأدائهم في المراحل التعليمية المختلفة^{١٦}.

مفهوم التقويم التربوي البديل:

وهو المعروف في أدبيات التربية بعدة مسميات نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر (التقويم الأصيل أو الواقعي، التقويم القائم على الأداء، التقويم البنائي،

التقويم الوثائقي، التقويم السياقي، التقويم الكيفي، التقويم المبحثي، تقويم الكفاية، التقويم المتوازن، التقويم المتضمن في المنهج، التقويم القائم على المنهج، التقويم المباشر، التقويم الطبيعي... وغير ذلك) وعلى الرغم من تعدد هذه المصطلحات إلا أن المفهوم الأكثر شيوعاً هو «التقويم البديل»^{١٧}

ويُعرف مكتب تقويم التقنيات (OTA,1993) التقويم البديل بأنه: نوع من التقويم الذي يتطلب من المتعلم تكوين استجابة أو نتاج معين يكون دليلاً على اكتساب معارف ومهارات مرجوة. ويمكن أن يتخذ صيغاً مختلفة، مثل كتابة مقال موسّع، أو إجراء تجارب، أو حل مسألة رياضية، وغير ذلك.^{١٨}

ويعرف مولر (Mueller,2003) التقويم البديل بأنه: نوع من التقويم يُطلب فيه من المتعلم أداء مهام حياتية واقعية تبين قدرته على التطبيق الفاعل للمعارف والمهارات الأساسية، ويتم تقييم أو تقدير أدائه على ميزان وصفي متدرج يُبين نوعية أدائه وفقاً لمستويات أداء محددة.^{١٩}

ويُعرف أيضاً: بأنه عملية مستمرة تشمل الطالب والمدرس للحصول على أحكام حول تطور الطالب في قدرته اللغوية باستخدام استراتيجيات تقييم غير تقليدية (Hancock, 1994).^{٢٠}

والحقيقة أن التقويم التربوي البديل يعدُّ من المفاهيم المتسعة، حيث يشمل أنواعاً مختلفة من أساليب التقويم التي تتطلب من المتعلم أن يُظهر كفايته ومعارفه بتكوين أو إنشاء استجابات، أو ابتكار نتائج، لذلك يُفضّل النظر إلى التقويم البديل على أنه متصل من الأساليب أو الصيغ التي تتراوح بين استجابات بسيطة مفتوحة يكتبها المتعلم، وتوضيحات شاملة، وتجمّعات من الأعمال المتكاملة للمتعلم عبر الزمن.^{٢١}

ويحقق التقويم البديل عدداً من المعايير، هي^{٢٢} :

- ١- التركيز على توثيق نمو معارف ومهارات الطلاب بمرور الوقت، بدلاً من التركيز على مقارنة الطلاب مع بعضهم بعضاً في وقت محدد آخر السنة.

- ٢- التأكيد على نقاط قوة الطلاب (ما الذي يعرفونه وما يمكنهم عمله من خلال الأداء اللغوي) بدلاً من التأكيد على نقاط ضعفهم.
- ٣- تركيز الاهتمام على أساليب التعليم، والبراعة اللغوية، والخلفية الثقافية والتعليمية، ومستوى أداء الطلاب.
- ٤- التقييم البديل موثوق لأنه يركز على أنشطة تمثل تطوراً فعلياً نحو الأهداف التعليمية، وتعكس أداء لغوياً سائداً في الصفوف، وأوضاعاً واقعية من الاستعمال اللغوي.

وأفضل طريقة لاستيعاب مفهوم "التقويم البديل" هي مقارنته بالاختبار التقليدي. وفيما يلي أهم نقاط الاختلاف بين التقويم التقليدي، والتقويم البديل كما وضحته كاثي بيلي (Kathi Bailey, 1998:207):^{٣٣}

التقويم البديل	التقويم التقليدي
تقويم مستمر ممتد على فترة طويلة	اختبارات تجرى على صورة دفعة واحدة
اختبارات مباشرة في تقويم سلوك الطالب وأدائه المرجو	اختبارات غير مباشرة في تقويم معارف الطلاب ومكتسباتهم.
اختبارات أكثر صدقاً	اختبارات أقل صدقاً
قد يكون هناك مشاريع جماعية	أداء فردي
يزود الطلاب بمعلومات لاحقة عن مسار تقدمهم الكلي في البرنامج	لا يؤمن للطلاب أي معلومات لاحقة (تغذية راجعة) عن تقدمهم الدراسي العام
اختبارات ذات أوقات مختلفة	اختبارات ذات وقت محدد
المهام الموضوعية في الاختبار تأتي في سياق موقف تعليمي	المهام الموضوعية في الاختبار تأتي مبتورة وليست ذات سياق موقف تعليمي
تفسير درجة الاختبار مرتبط بمعيار أداء الجماعة	تفسير درجة الاختبار مرتبطة بمعايير محكية
اختبارات متفرقة مرتكزة على أنشطة صفيّة مختلفة	اختبارات موحدة

وظائف وأغراض التقييم التربوي البديل^{٢٤}:

- ١- مراقبة وتوثيق تقدّم الطلبة نحو تحقيق المستويات أو التوقعات الأكاديمية.
- ٢- تقديم بيانات ومعلومات عن أداء الطلبة تؤثر في عملية التعليم والمناهج.
- ٣- المساءلة التربوية للمعلمين والمدارس حول أداء الطلبة.
- ٤- منح الطلبة شهادات تخرّج تُوثّق تحصيلهم ومهاراتهم.
- ٥- الاعتراف أو الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التربوية.
- ٦- التقييم على نطاق واسع.

متطلبات التقييم التربوي البديل^{٢٥}:

إنّ التقييم التربوي البديل يُعدُّ نظاماً فرعياً يتكامل مع بقية مكونات المنظومة التعليمية، ويتفاعل معها، ويؤثر فيها ويتأثر بها. فالتقييم البديل يتطلب الاستناد إلى مستويات تربوية متميزة ينبغي أن يحققها الطلبة وتتوازي معها المناهج المدرسية، وعمليتا التعليم والتقييم. فهذه المستويات ينبغي أن تعكس المنظور الجديد للتعلم متعدد الأبعاد، وتصميم وتنفيذ استراتيجيات فاعلة تُعين الطلبة على تحقيق هذه المستويات، وتقييم مدى تحققها بطرق عادلة، وصادقة، ومناسبة، واستخدام نتائج هذا التقييم بمنظوره الجديد في تحسين وإثراء تعلم الطلبة. وهذا يتطلب أمور متعددة نوجز بعضها فيما يلي:

- ١- ربط التقييم البديل بمنظور مستقبلي لتعلم الطلبة.
- ٢- ربط التقييم البديل بالأهداف التي تسعى المدرسة (أو المعهد) لتحقيقها، لأن هذا الربط يُساعد في الحصول على معلومات متجددة توجه الأنشطة الجارية، وترشد القرارات المتعلقة بالمناهج وعملية التعليم، والتخطيط المستقبلي.

- ٣- إتاحة الفرص لجميع الأطراف المعنية لتعرّف أغراض التقييم البديل، وتوضيح أفضليته على التقييم التقليدي، وكيفية استفادة الطلبة من أساليبه المتعددة.
- ٤- جعل التقييم البديل واضحاً ومفيداً في تقديم معلومات واضحة عمّا تعلّمه الطلبة، ومجالات هذا التعلّم.
- ٥- مراعاة توقيت التقييم البديل، فهذا التقييم يستغرق وقتاً أطول من التقييم التقليدي، لذلك ينبغي البدء في تنفيذه مبكراً، أي في مستهل العام الدراسي، ومتابعته متابعة مستمرة أثناء عملية التعليم.
- ٦- مراعاة أن تغيير الممارسات التقليديّة التي اعتاد عليها الطلاب يتطلّب تغييراً في تفكيرهم، وأفعالهم، وفهمهم.
- ٧- إتاحة الفرص للمتعلمين والإداريين لتعلّم واستخدام أساليب التقييم البديل.
- ٨- التحقق من نوعية التقييم البديل. فهذا التقييم ينبغي أن يتصف بالصدق، والاتساق، والعدالة، والأمانة، والدقة العلميّة.. وغير ذلك، وأن يرتبط بمهارات ومعارف مهمة، ويستند إلى مستويات عمل متميزة.
- ٩- استخدام التقييم البديل في تخطيط العمل المدرسي.

١٠- المراجعة المستمرة للتقويم البديل وأساليبه وإجراءاته استناداً إلى النتائج المتجمعة خلال العام الدراسي، من أجل تعرف توجّهاته، وتطوير أساليبه وتحديثها كلما تطلّب الأمر ذلك.

صيغ التقويم البديل في اللغات ٢٦ :

- ✓ **التقويم المتعدد:** فالتوجهات الجديدة تفترض أن المعلم ينبغي أن يجمع معلومات من مصادر متنوعة، ومواقف متعددة عبر الزمن فيما يتعلق بتعلم الطلبة ونمو كفاياتهم اللغوية، وذلك لأن الأداء الواحد لا يكفي للحكم على ما يعرفه الطلبة، وما يستطيعون فعله.
- ✓ **التقويم الواقعي:** فهذا التقويم الأصيل يكون مؤاماً للطلبة وله معنى. فالمشكلات أو المهام تُستمد من السياق التعليمي للصف المدرسي، وتتكامل مع عملية التعليم، وتسمح بأكثر من إجابة صحيحة واحدة.
- ✓ **التقويم الديناميكي:** ويركّز على العمليات والنتائج. فالمهام التقويمية تكون مركبة، ومفتوحة، وتتطلب خطوات متعددة. كما تتطلب مشاركتهم في تخطيط التقويم، وتفسير نتائجها، والتقويم الذاتي.
- ✓ **التقويم الفردي، والجماعي:** فالتحقق من فاعلية تعلم الطلبة ربما يتطلب قيامهم بمهام فرية وجماعية، وأداء أنشطة تعاونية تتمثل في المشروعات، والألعاب، وتحرير المقالات، وغير ذلك.
- ✓ **التقويم الذي يستند إلى مستويات:** فتقويم الكفاية اللغوية لا يهتم بترتيب الطلبة فيما بينهم، وإنما بإعطاء صورة تفصيلية عن نمو هذه الكفاية لدى كل منهم، وتحقيقهم للنواتج التعليمية المرجوة المرتبطة بمستويات متميزة في استخدام وتوظيف اللغة. وهذا يتطلب أن يُحوّل المعلم اهتمامه من استخدام اختبارات يسهل بناؤها وتصحيحها إلى أساليب تقويم متنوعة تساعد في فهم كيفية تعلم الطلبة، ودرجة المطابقة بين أساليب التدريس المتبعة، وأساليب التقويم.

أساليب وأدوات التقييم التربوي البديل في اللغات :

تتعدّد وتتنوّع أساليب وأدوات التقييم البديل في اللغات استناداً إلى المنظور الجديد الذي يؤكّد مفهوم الكفاية اللغويّة، وتوظيفها في الاتصال الفاعل. وتزخر أدبيات التقييم المعاصر في اللغات بأساليب مستحدثة تستند إلى الأداء في مواقف واقعية. وسوف نوضّح فيما يلي بعض هذه الأساليب والأدوات:

١- أسئلة المقال لتقييم مهارة الكتابة :

تعدّ أسئلة المقال مثلاً جيداً لتقييم الأداء عندما تستخدم في تقييم قدرة الطالب على الكتابة، باعتبارها أحد نتاجاته^{٢٧}. فأسئلة المقال تسمح بتعدد الإجابات، وتوظيف مهارات عقلية عليا، مثل الفهم المتعمّق أو الاستدلال، والتحليل، والتفكير الناقد، وحل المشكلات. وعلى الرغم من أنّ أسئلة المقال تُستخدم بكثرة في تقييم تحصيل الطلبة منذ زمن بعيد، إلا أنّه يُساء استخدامها عندما تقتصر فقط على تذكّر الحقائق والمعلومات بدلاً من قياس النواتج المعرفيّة المعقدة في سياق واقعي. وتتميّز أسئلة المقال التي تقيس مثل هذه النواتج بأنها تكشف عن العمليات التي يستخدمها الطالب في تكوين إجابته، والخطوات التي اتبعها في حل مشكلة معطاة، وبذلك يمكن التحديد الدقيق لأخطاء الاستدلال، أو سوء الفهم لديه. وتعكس هذه الأسئلة تعقّد المعرفة، نظراً لأنها تسمح بإعطاء بعض الدرجات للفهم الجزئي، أو غير المكتمل. كما أنها تتغلّب على مشكلة التخمين العشوائي في الإجابة على مفردات الاختيار من متعدد، أو التوصل إلى الإجابة الصحيحة عن طريق الحذف المتتالي للبدائل غير الصحيحة التي ربما تشتمل على مؤشرات معينة^{٢٨}.

غير أنه يصعب استخدام أسئلة المقال في تقييم المهارات الأدائية المعقدة التي تتطلب الملاحظة المباشرة للأداء الفعلي، والحكم على نوعيته أو

جودته، مثل المشاركة الجماعية في تنفيذ مهمة أدائية معينة، أو التواصل شفويًا بلغة أجنبية، أو إجراء حوار.^{٢٩}

فمهاره الكتابة يمكن تقييم كفايتها باستخدام أساليب منظمة ومباشرة، مثل: كتابة تقرير بحثي، أو ورقة عمل، أو مقال يُركز على خصائص الكتابة الجيدة، مثل: التنظيم، والطلاقة في التعبير، واختيار الكلمات المناسبة، والاستخدام الصحيح لقواعد اللغة، وغيرها، على أن تكون محكات تقدير الدرجات متعلقة بهذه الخصائص. وفيما عدا ذلك فإن الكتابة تصبح أداة لإجابة السؤال، وليست موضع تركيز التقييم.^{٣٠}

فالإختبار الذي يتطلب كتابات فعلية يؤكد للمعلمين والطلبة والآباء أهمية تعليم الطلبة مهارات الكتابة بصيغها المختلفة: الوصفية، والاستعراضية، والقصصية، وتقييم هذه المهارات، وذلك يجعل الطلبة يمارسون هذه الصيغ من الكتابة.^{٣١}

ومن أهم الموضوعات التي يجب أن تشتمل عليها كتابات الطلبة، وذلك كما ورد في كتيب (المحكات القومية المتعلقة باللغة الإنجليزية):

- الاستجابة الشخصية لمثيرات، مثل: الصور، الموسيقى، الشعر، النثر.
- وصف وتأمل الخبرات الشخصية تأملاً ذاتياً في صورة روائية، أو قصصية، أو سيرة ذاتية.
- وصف تخيلي لمواقف معينة.
- كتابات تحمل شحنة انفعالية، أو اتجاهًا معيناً.
- وصف أو تفسير موضوعي لعمليات نابغة من معارف الطالب وخبراته.
- تفسيرات لكيفية حل المشكلات، أو أداء مهام.
- مناقشة قضايا، وتوضيح وتقويم الحجج، وعرض الآراء والاستنتاجات، والإقناع من وجهات نظر مختلفة.
- توصيل استجابة شخصية مستندة إلى معلومات لقراءات متنوعة.

- كتابة مراجعة لمقال معين، أو تصميم غلاف كتاب، أو كتابة مقدمة برنامج إذاعي.

أما تصحيح وتقدير عينات كتابات الطلبة فإنه يتطلب تصميم وبناء موازين تقدير وصفية لكي يكون التصحيح منظماً ومتسقاً، فمحكات تقدير الدرجات ينبغي العناية بإعدادها، لكي تُبين ما يشتمل عليه الأداء الجيد، والأداء الضعيف، وهذا يتطلب وضع مواصفات تفصيلية هرمية ووظيفية لمستويات الأداء المختلفة^{٣٣}.

وفيما يلي مثال توضيحي لميزان تقدير وصفي تحليلي لمهارة الكتابة^{٣٣}:

ميزان التقدير	١	٢	٣	٤	٥
التنظيم	لم يكتب إلا قليلاً، وكتابته غير منظمة، مترابطة، وتتابعها المنطقي ضعيف، وغير مرتبطة بالموضوع.	المقال المكتوب غير مكتمل، ولا توجد به مقدمة، أو فقرة ختامية، والترابط والتتابع المنطقي متوافر، ولكنه ليس كافياً.	المقال منظم جيداً، ويشتمل على مقدمة، وفقرة ختامية، والمقال مترابط، ومتسلسل منطقياً.		
بنية الجملة	يكتب بطريقة مجزأة	يُخطئ أحياناً في بنية الجملة، وطولها، وبنيتها، غير متنوع.	الجملة كاملة، وتنوع في طولها، وبنيتها.		
استخدام اللغة	هناك أخطاء في اختيار الكلمات المناسبة	يُخطئ أحياناً في اختيار الكلمات المناسبة.	يستخدم اللغة بطريقة سليمة، واختيار الكلمات مناسب.		
آليات اللغة	تتكرر أخطاء الهجاء، والترقيم.	يُخطئ أحياناً في آليات اللغة.	الهجاء، وعلامات الترقيم صحيحة.		

الشكل العام	غير مُعتنى به، حيث لا توجد هوامش، أو فراغات في أول الفقرات، والخط رديء.	الخط، والهوامش، والفراغات في أول الفقرات غير متَّسقة أحياناً، ولا يوجد عنوان للمقال، أو عنوانه غير مناسب.	الشكل العام مُعتنى به، والعنوان مناسب، والخط جيد، والهوامش، والفراغات في أول الفقرات متسقة.
-------------	---	---	--

٢- المقابلة لتقويم كفاية التعبير الشفوي:

ويتطلب تطبيقها أربع مراحل، تبدأ بإعداد الطالب للمقابلة ، وإزالة التخوف الذي ربما يكون لديه، ويقوم المختبر بالتقييم المبدئي التقريبي لمستوى كفاية الطالب المتخاطب، ومن ثم يوجهه إلى موضوعات متعددة، ويتحقق من كفايته التي اقترحها في التقييم المبدئي، وفي المرحلة الثالثة يستخدم المختبر أسلوب السبر لإثراء مستوى المحادثة بما يُمكنه من معرفة حدود كفاية الطالب وقدرته على التواصل الفاعل بمستوى لغوي مرتفع، أما المرحلة الرابعة فهو الرجوع في المحادثة إلى المستوى المناسب للطالب والذي يشعر فيه بالارتياح. ويتم تقدير كفاية التعبير في أربعة مستويات رئيسة هي: مبتدئ، متوسط، متقدم، متميز^{٣٤}.

٣- محاكاة المقابلة لتقويم كفاءة التعبير الشفوي:

ويُعد بمثابة أسلوب شبه مباشر لتقويم مهارة التخاطب، حيث يحاكي قدر الإمكان المقابلة وجهاً لوجه. فهو يعتمد على التسجيل الصوتي، والكتيبات المطبوعة، وغير ذلك من الإجراءات التي لا تتطلب المقابلة الشخصية، ولكنه يجعل الطالب يستجيب لغوياً كما في المواقف الطبيعية. ويمكن تطبيق هذا الأسلوب فردياً أو جماعياً. ولا يتطلب

تدريباً للقائم بالتطبيق. وتتضمن هذه التعليمات أو التلميحات: وصف صور، إعادة عرض قصة، مقارنات، الدفاع عن مقترح معين، تقديم مواقف افتراضية. وكذلك تُقدّم تعليمات مسجلة عن حدود الزمن المسموح به، ويقوم الطلبة بتسجيل استجاباتهم على شرائط. وتشتمل هذه الاختبارات عادة على: شريط تسجيل رئيس، وكتيب اختياري، وتعليمات التطبيق، ومواد تدريبية للتقدير الذاتي^{٣٥}.

وعموماً، فإنه ينبغي العناية ببناء مهمات تقييم التعبير الشفوي وأدواته، وتحديد الهدف منها تحديداً دقيقاً، وأن توضع خطة مسبقة تأخذ بعين الاعتبار الأنماط المختلفة لهذه المهام بحسب الهدف المراد قياسه وتقويمه، فهناك الأسئلة الشفوية التي تعتمد على المبادأة في تبادل الحوار، أو لعب الأدوار، أو المحادثة المختصرة لموضوعات ممثلة بالصور المنتقاة انتقاءً هادفاً. وتتطلب هذه المهام تحديداً دقيقاً لمحكات تقدير الدرجات، وتدوينها وفق نظام يسمح للطالب بالتعرف على إنجازاته في بعض الأهداف التي ربما لا تكون الاختبارات التحريرية مناسبة لقياسها، ولا تُعطي صورة صادقة عنها^{٣٦}. وفيما يلي بعض مثال لميزان تقدير وصفي لكفاية الطالب اللغوية^{٣٧}:

مبتدئ: قدرته اللغوية الوظيفية منخفضة، وحديثه محدود بكلمات يتذكرها بطريقة آلية.

متوسط: يمكنه استخدام اللغة بطريقة مناسبة، ويسأل ويجيب على أسئلة بسيطة تتعلق بموضوعات مألوفة، ويستطيع التعامل مع مواقف تفاعلية بسيطة.

متقدم: يمكنه وصف الماضي والحاضر والمستقبل بلغة سليمة، ويمكنه التعامل مع مواقف تفاعلية معقدة.

متميز: يمكنه تقديم أدلة تؤيد رأياً أو فرضية، ويُنَاقش موضوعات مجردة، ويستطيع التعامل لغوياً مع مواقف غير مألوفة.

٤- الاختبارات المحوسبة:

بدأت تطبيقات الحاسب الآلي في اكتساب اللغة الثانية بمشروعات تعمل على دراسة تطوير استخدام تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي من خلال مجال التقنيات التربوية.^{٣٨} ويعود الفضل في ذلك للحكومة الأمريكية، حين قرّرت الحكومة الفيدرالية في بداية السبعينيات تقديم دعم كبير بلغت قيمته (١٠) ملايين دولار لمؤسستين هما: (مؤسسة داتا كنترول، ومؤسسة ميتر)، من أجل تطوير تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي.^{٣٩}

ومع حلول القرن الحادي والعشرين أصبح استخدام اللغة اليومية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتقنية، بحيث أصبح تعلم اللغة من خلال التقنية واقعاً معاشاً، وصاحبه تطبيقات مهمة لعلماء اللغة التطبيقيين بشكل عام والمهتمين منهم بظاهرة اكتساب اللغة الثانية بشكل خاص. وقد رأى أصحاب هذه المهنة - ممن يتطلعون للمستقبل - أنّ طبيعة القدرة الاتصالية قد تغيرت في عالم يتم فيه الاتصال بالحواسيب والأشخاص من خلال الحاسب الآلي. وقد كتب (رسوول) عن القدرة الاتصالية في القرن الحادي والعشرين قائلاً:

"نحتاج بقدر كبير لما هو أكثر من مجرد القراءة والكتابة بصورة وظيفية، لأننا أصبحنا في عالم تُسيطر عليه بصورة متزايدة عوامل تتمثل بصفة أساسية في:

- الرغبة في التجديد من خلال البحث والتطوير.
- التغييرات على المستويات المتعددة والتي أصبحت جزءاً من حياتنا اليومية، نتيجة لطبيعة وسرعة التطورات التقنية.
- حجم ومدى المعلومات المتاحة وتوفرها للجميع.
- الأشكال المتعددة للامح النص الإلكتروني.
- الطبيعة التفاعلية للنص الإلكتروني."

وإذا كانت القدرة الاتصالية كما يراها (رسوول) تشير إلى "عملية تفاعلية التي تتولد فيها المعاني بصورة ديناميكية بين تقنية المعلومات والعالم الذي نعيش فيه" فإنّ ذلك يعني أنّ متعلمي اللغة يقبلون على عالم تكون فيه المعرفة

الإلكترونية جزءاً من مقدرتهم الاتصالية، كما هو الحال في العمليات الاتصالية التي تتم عن طريق الأجهزة الإلكترونية.

ونتيجة لذلك، فعلى أيّ فرد معني بتعليم وتعلّم اللغة الثانية في القرن الحادي والعشرين أن يكون ملماً بطبيعة المهام التعليمية المعتمدة على التقنيّة^{٤١}. وقد أسهمت التقنيات إسهاماً مهماً في تطوير أساليب التقييم في اللغات، فالحاسوب يمكن أن يُفيد في تصميم الاختبارات، وتبادل المواد المكتوبة والمصورة بين المصممين في أماكن مختلفة، وفي بناء بنوك أسئلة تقيس المهارات اللغويّة، ورسم بوفيلات تُقدّم الطلبة في كل من هذه المهارات. كما يمكن باستخدام برامج متخصصة مثل برنامج MicroCAT تصميم نظم الاختبارات التفريديّة الموائمة للطلاب، استناداً إلى نظرية الاستجابة المفردة الاختبارية، حيث يعتمد انتقاء أحد الأسئلة، أو الاختبارات الفرعية التالية على استجابات الطالب، لذلك تختلف الأسئلة باختلاف استجابات الطلبة. ويقل عدد الأسئلة التي يُختبر بها الطالب تدريجياً أثناء العملية الاختبارية، حيث إنّ الحاسوب يُنهي الاختبار بمجرد تقدير مستوى قدرة الطالب في حدود قدر معين من الخطأ. وهذا يُوفّر الوقت والمواد اللازمة لطباعة ونقل الاختبارات وتطبيقها، وتُقدّم نتائج وتقارير فورية عن كفاءة الطالب اللغويّة.

كما أن بعض الدول المتطورة تُطبّق الاختبارات عن طريق الإنترنت، وهو ما يُسمى بالتقويم عن بعد...^{٤٢}

وتشتمل اختبارات اللغة المعتمدة على الحاسب الآلي نوعين رئيسين، هما:

١ . **الاختبار العادي المعتمد على الحاسب:** وهو نفس الاختبار العادي الذي يمارسه الطلاب بالورقة والقلم، إلا أنهم في هذه الحالة يمارسونه على الحاسب الآلي بنفس الترتيب، ونفس الأسئلة لجميع الأشخاص.^{٤٣}

٢ . **الاختبارات المحوسبة الموائمة للطلاب:** وتختلف هذه الاختبارات عن تلك العادية من حيث إنها تختار المفردات التي تُطبّق على طالب معين بناء على استجابته السابقة للمفردات المعطاة، حيث تؤثر إجابة

الطالب على الأسئلة اللاحقة، فإذا كانت إجابة الطالب صحيحة فإنَّ السؤال التالي سيكون أصعب بقليل من سابقه، أما إذا كانت إجابته خاطئة فسيكون السؤال التالي أقل صعوبة من السؤال الذي كانت إجابته خاطئة، ومن هنا جاءت تسمية هذا الاختبار بالاختبار الموائم للطلاب، أو المتكيف مع المقدرة اللغوية للطلاب.^{٣٣} وقد ساعد في تنفيذ ذلك الأمر نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية، حيث أكدت تلك النظرية أن الأداء النسبي للطلاب يمكن تقييمه بفعالية أكبر إذا تم اختيار المفردات الاختبارية وتتابع تطبيقها بناء على قدرة الطالب بخاصة.^{٣٤}

وتمتاز الاختبارات المعتمدة على الحاسب الآلي بميزات عديدة، ولا سيما تلك التي تتكيف مع المقدرة اللغوية للطلاب، من هذه الميزات:^{٣٥}

- ١ . المقدرة على إجراء اختبارات أكثر ثباتاً ومصداقية في تحديد المعرفة الموجودة لدى الطلاب، و سبب ذلك أنه يستخدم تحليلات إحصائية تساعد معدي الاختبار في تحديد الأسئلة الضعيفة والجيدة؛ لأن تحليل السؤال يساعد على تمييز مستوى صعوبة الأسئلة لكل سؤال من أسئلة الاختبار، ويمكن جمع هذه البيانات بسهولة ثم استخدامها في زيادة ثبات الاختبار ومصداقيته.
- ٢ . إمكانية زيادة صدق المحتوى الاختباري من خلال زيادة المحتوى الذي يستطيع الاختبار أن يختبره، وذلك من خلال إمكانية استخدام أنماط اختبارية واسعة بما تتضمنه من استخدام نماذج الأسئلة التفاعلية التي تقوم بتقييم مهارات الطالب في حل المشكلات التي يصعب قياسها في الاختبارات الورقية.
- ٣ . من الممكن زيادة ثبات الاختبار في تلك الاختبارات؛ لأنها تحسب الدرجات حساباً آلياً.

- ٤ . الطلاب في هذه الاختبارات غير مضطرين للإجابة عن أسئلة سهلة دون مستواهم، أو أسئلة صعبة فوق مستواهم، فالأسئلة يتم اختيارها وفقاً للإجابة السابقة؛ بحيث تكون أصعب قليلاً من السؤال السابق إذا كان صحيحاً، وأسهل قليلاً إذا كانت الإجابة خاطئة.
- ٥ . يتعامل الطلاب مع الاختبارات المحوسبة براحة أكثر من تعاملهم مع اختبارات الورقة والقلم.
- ٦ . السرعة في تصحيح الاختبار إحدى الإيجابيات المهمة لهذا النوع من الاختبارات، الأمر الذي يؤدي إلى الاختصار في الوقت، وقلّة التكلفة.
- ٧ . تقوم تلك الاختبارات بتقديم التغذية الراجعة للمتعلمين مباشرة، حيث يتعرف كل طالب على نقاط القوة والضعف لديه، ويعمل على تجاوز النقاط الضعيفة.

٥- تقويم الأقران:

إن كتابات الطلبة يُمكن أن تستخدم بطرق متعددة في معاونتهم في توضيح وتقويم مهاراتهم اللغوية وتفكيرهم. وقد تبين فاعلية اللقاءات المنظمة بين الأقران والمعلمين في تحسين هذه المهارات. فكل طالب يمكن أن يقرأ كتابات الآخر، ويوضح تفكيره حول مضمون المكتوب، وما يهدف إليه، كما يمكن أن يسأل أسئلة من أجل التوضيح، أو التبرير، أو لمزيد من التفصيل. وهذا يُفيد الطلبة في التوصل إلى محكات للتفكير الفاعل المنظم، وتطبيق هذه المحكات ذاتياً. ونظراً لأنهم يُدركون أن طلبة آخرين سيطلعون على كتاباتهم، ويقومون بتقييمها، فإنهم يراعون شروط المواءمة، والملاءمة، والاتساق من حيث استخدام اللغة، والدقة في التفكير، لذلك فإن تقويم كفاية الطلبة في الكتابة المقنعة والمؤيدة بأدلة، والمستندة إلى أسباب وأمثلة توضيحية للأفكار والتعميمات التي تتضمنها، تتيح فرصاً كثيرة للطلبة والمعلمين لتقويم المهارات اللغوية، ومهارات التفكير والاتصال^{٦٦}.

٦- التقييم الذاتي:

يقوم التقييم الذاتي بدور حيوي في مراقبة مدى تقدّم الطالب في البرنامج الذي يدرسه، فهو يُشير إلى تقييم الطالب لنفسه من خلال أدائه في محتويات المقررات الدراسيّة. وإحدى ميزات هذا التقييم تتمثّل في إدراك الطالب لنتائج التقدّم الذي أحرزه في البرنامج الدراسي، ومعرفة نقاط قوته وضعفه^{٤٧}.

والتقييم الذاتي من الأمور المهمة جداً؛ فهو يمكّن المتعلمين من زيادة دافعيتهم والثقة بأنفسهم، وإحساسهم بامتلاك القدرة على التعلّم دون تدخل خارجي، إضافة إلى توفير الوقت بالنسبة للمعلم في تقييم الطلاب و تقرير النتائج ، كما يمكن أن يثري المناهج، وبخاصة في الجوانب الوجدانية. إضافة إلى هذا كله فإنه ينتج متعلمين مستقلين ذاتياً، ولذلك فمن الضروري- كما يرى ويليامز وبوردين- أن نتبنى التقييم الذاتي في عملية تدريس اللغات الأجنبية^{٤٨}.

ويمكن إعداد أنواع مختلفة من بطاقات التقييم الذاتي، مثل: بطاقة التفكير فيما يكتبه الطالب، أو حول مهاراته في كتابة خطابات، أو مهاراته في التعبير الشفوي، أو نوعية كتاباته، أو خطوات تفكيره عند كتابة مقال معيّن، وغير ذلك. وفيما يلي مثال لبطاقة تقييم ذاتي لكتابة الطالب^{٤٩}:

لا	حاولت إلى حدّ ما	نعم	إلى أي حد كتابتي كانت جيدة
			تحدثت مع نفسي عن موضوع القصة
			فكرت جيداً قبل الكتابة
			وضعت خطة لكتابة القصة

			التزمت بالخطبة التي وضعتها
			استخدمت القاموس
			استخدمت علامات الترقيم استخداماً صحيحاً
			راعت أن تكون الجمل قصيرة
			راعت تجويد الخط
			راعت المسافات بين الكلمات
			أجريت تحسينات على عملي
			استمتعت بكتابة القصة

ويمكننا أن نوجز أهداف التقويم الذاتي وتقويم الأقران بالأمور التالية:

- ١ . زيادة استقلالية المتعلمين.
- ٢ . أن يستطيعوا فهم المادة الدراسية فهماً متعمقاً.
- ٣ . أن يتحولوا من متلقين سلبيين إلى مقيمين.
- ٤ . أن يكونوا قادرين على نقد أعمالهم بأنفسهم.
- ٥ . توضيح مفهوم الذاتية، وإصدار الأحكام للطالب.

تصنيف مهمات التقويم الذاتي وتقويم الأقران:

من المفيد في مجال تعليم اللغات الأجنبية أن نصنف المهمات للتقويم الذاتي وتقويم الأقران التي يُمكن أن تتم في مهارات اللغة الأربع، هذه المهمات هي:

١ . مهمات الاستماع:

وتشمل هذه المهمات:

- الاستماع إلى النشرات الإذاعية والتلفزيونية، ومراقبة الفهم مع شريك آخر.
- السؤال عندما لا يفهم الطالب شيئاً ما في عمل جماعي أو ثنائي.

- الاستماع إلى محاضرة أكاديمية، ومراقبة الطالب لنفسه في اختبار محتوى وضع الأهداف من أجل إنشاء فرص للاستماع.

٢. مهمات المحادثة:

وتشمل هذه المهمات:

- ملء الطلاب لقوائم مراجعة ذاتية، واستبيانات.
- استخدام قوائم مراجعة الأقران والاستبيانات.
- تقييم العرض الشفوي لشخص ما.
- اكتشاف الأخطاء النحوية واللفظية في شريط تسجيل للطالب.
- سؤال الآخرين من أجل تأكيد المراجعات (التدقيقات) في أوضاع كلامية.
- وضع أهداف من أجل إنشاء الفرص للكلام.

٣. مهمات القراءة:

وتشمل هذه المهمات:

- قراءة نصوص باللغة الهدف مع اتباع أسئلة مراجعة ذاتية.
- أخذ اختبار في المفردات.
- أخذ اختبارات في القواعد والمفردات على الإنترنت.
- إجراء تقييم ذاتي للعادات القرائية.
- وضع أهداف من أجل خلق الفرص للقراءة.

٤. مهمات الكتابة:

وتشمل هذه المهمات:

- أن ينقح الطالب العمل المكتوب لوحده.
- أن ينقح الطالب العمل المكتوب مع قرين.
- استخدام صحيفة كتابة من أجل التأمل، والتقييم، ووضع الأهداف.

- وضع أهداف من أجل خلق الفرص للكتابة.

ملفات الأعمال:

تعد ملفات الأعمال أو الصحائف الوثائقية أكثر مهام الأداء استخداماً في المدارس والكليات في الآونة الأخيرة. ويمكن تعريف ملف الأعمال بأنه تجميع هادف لأعمال الطالب ومنجزاته، يوضّح جهوده، وتقدمه، أو تحصيله في مجال دراسي معين. وينبغي أن يشتمل هذا التجميع مشاركات الطالب في انتقائه لمحتوى الملف، وموجهات هذا الاختيار، ومحكات الحكم على جودة المحتوى، وأدلة تتعلق بانعكاسات الطالب، أي تقييمه الذاتي لمحتويات ملف أعماله.

وتضم ملفات الأعمال معلومات متنوعة توثّق خبرات الطالب وإنجازاته، وتُقدّم صورة عريضة عن أدائه عبر الزمن. ولكونها تُستخدم في تقويم الطلبة فإنه ينبغي العناية بتحديد الغرض منها، ومحتواها، فهي ملفات تُقدّم أدلة على حدوث التعلم، وتكشف عما يعرفه الطالب، وما يستطيع أداءه في مجال دراسي معين، وتُبين إنجازاته وتقدمه في ضوء المستويات التربوية المحددة^{٥٢}.

إذاً هدف التقويم عن طريق الملف هو مساعدة الطلاب على التحول إلى شركاء كاملين واعين في عملية التعلم، وذلك بجعلهم يشعرون بمسؤوليتهم الفردية، وباضطلاعهم بمسؤولية تلك العمليات، ودفعهم ليصبحوا شركاء متفاعلين مع المدرس في صياغة عملية التعلم هذه، وعلى نحو مماثل، تتيح الملفات للمدرسين إمكانية تفحص عملية التعلم (ومخرجات الأداء) من منظور الطالب (أي ما يحدث فعلياً) لا من منظور بعيد ينعكس في أهداف المقرر وخلصات الأبحاث^{٥٣}.

وملفات الأعمال في اللغات يمكن أن تشمل العديد من المحتويات والمدخلات، مثل: عينات من قصص قصيرة، شعر، مقالات استعراضية، مقالات انعكاس، تحليل أدبي، عينة من كتابات الطالب، قائمة شارحة

للكتب التي قرأها خارج الصف المدرسي، مجموعة من مراجعاته، وجهة نظره حول موضوع، أو مقال، أو كتاب، أو فيلم، أو برنامج، أو مناسبة اجتماعية، أو ظاهرة علمية، أو مسألة رياضية معينة، أو إجابة على اختبار في فهم المقروء، أو كتابة تقرير، أو غير ذلك. فهذه المحتويات تُظهر الكفاية اللغوية للطلاب في مواقف واقعية ذات معنى، وفي إطار متكامل^{٥٥}.

مزايا ملفات الأعمال^{٥٥}:

هناك فوائد وإيجابيات متعددة لاستخدام ملفات الأعمال في مجال تعليم اللغات الأجنبية، ويمكن إجمال هذه المزايا في النقاط الآتية:

- ١ . إمكانية استخدامها بسهولة؛ لمسايرة تقييم أنشطة الطلاب الفعلية.
- ٢ . إمكانية استخدامها كطريقة للتقييم المرحلي، أو بمثابة إضافة إلى الاختبارات العادية.
- ٣ . يظهر مدى تقدم الطالب في المهارات المختلفة.
- ٤ . إذا كان الهدف من ملفات الأعمال واضحاً، فإن ملف نشاط الطالب يفيد في دعم النقاط التي تبنيتها المهارات عادة ببطء، خاصة وأن تطوير الذات قبل الاختبار مباشرة غير ممكن، ولا سيما في مهارات اللغة التي تحتاج إلى وقت طويل لتحسن؛ كمهارة القراءة والكتابة باللغة الهدف، فهي تحتاج إلى العمل بانتظام لتطويرها، والكثير من الطلاب لا يفهمون هذا حقاً، ويحتاجون إلى تدريب لمساعدتهم على بناء عادات دراسية جيدة.
- ٥ . يساعد الطلاب على تطوير إدراكهم عن تطور تعلمهم. وهذا يساعدهم في بناء المهارات التنظيمية.
- ٦ . ملفات الأعمال بمثابة تنشيط على الاستمرار على العمل. ولذلك فهي مهمة بالنسبة للطلاب، ولا سيما الذين لديهم عادات دراسية سيئة.
- ٧ . يقدم معلومات مهمة للمعلمين عن كيفية عمل المتعلمين.

- ٨ . تعطي المعلم والمتعلم فرصة لمناقشة تقدم الطالب بعيداً عن موقف التهديد.
- ٩ . تحفز الدوافع الأساسية للمتعلمين، ومسؤوليتهم.
- ١٠ . تزيد من التفاعل بين المعلمين والمتعلمين، وبذلك يكون المعلم مسهلاً.
- ١١ . تفرد التعلم وتهتم بفرديّة كل متعلم.
- ١٢ . تقدم دليلاً ملموساً لعمل الطالب.
- ١٣ . تقدم الفرص للعمل التعاوني مع الأقران (زملاء الطالب).
- ١٤ . تيسر التفكير الناقد، والتقييم الذاتي، وعمليات التنقيح والمراجعة.

صيغ ملفات الأعمال: ٥٦

١ . الصيغة المثالية:

وتشمل سيرة أعمال الطالب، ومجموعة من الأعمال المتنوعة، وانعكاسات الطالب التي تدل على تحليله وتوليفه و تقويمه لأعماله. وتهدف هذه الصيغة لإثراء تعلم الطلبة، ومعاونتهم ليكونوا أكثر قدرة على تقييم تقدمهم خلال المرحلة الدراسية.

٢ . صيغة تتعلق بالعمليات:

وتشمل نماذج للعمليات النمائية المرتبطة بتعلم الطالب بما في ذلك الأعمال المنجزة من قبله، والأعمال التي تتطلب مزيداً من الوقت لانتهاء منها، إضافة إلى المنجزات الجيدة والأقل جودة والمسودات التي استخدمها الطالب أثناء إجراء العمليات، وغير ذلك من الأدلة التي تتعلق بتعلمه مادة دراسية معينة.

٣ . صيغة العرض

وتشمل نماذج مكتملة من الأعمال التي أنجزها الطالب خلال فترة دراسته، حيث يتخيرها ليقدّمها لأهله ولمدرسيه.

٤ . صيغة توثيق التقدم:

تشمل عينات من أداء الطالب التي تبين تقدمه ونموه خلال الفترة الدراسية، وتهدف هذه الملفات إلى تقديم سجل منظم ومستمر، ومؤشرات متعددة فيما يتعلق بكفاية الطالب استناداً إلى التقييم الكمي والكمي لهذه الأعمال. هذه العينات يمكن أن تشمل أيضاً ملاحظات واختبارات ومعلومات مستمدة من الآباء، كما يمكن أن تحتوي على تأملات الطالب، وتقديراته الذاتية. وتفيد هذه الصيغة في التقييم البنائي للطلبة.

٥ . صيغة التقييم:

يختار المعلم عينات من أعمال الطلبة، وفقاً لمحكات محددة مسبقاً بغرض التقييم النهائي للطالب في مدة دراسية معينة.

وعلى الرغم من تعدد هذه الصيغ إلا أنه يوجد بينها قواسم مشتركة تتمثل في أنها توسع منظور الطلبة فيما يتعلق بالنواتج المتعددة لعملية التعلم عبر المحتويات المتعددة، الأمر الذي يعطي صورة أكثر اكتمالاً عن مهاراتهم، ومعرفة جوانب القوة والضعف لديهم؛ ولذلك فإن هذه الصيغ تحقق متطلبات التقييم الجيد المتمثلة في الواقعية والديناميكية، والمتابعة الطويلة، وتعدد الأبعاد، والتفاعلية، وثراء وتنوع الأدلة. كما أنها تساعد في تنمية الجوانب الوجدانية التي تعتبر ضرورية للتعلم الفاعل؛ كالتنظيم الذاتي، وتقدير الذات، والتقييم الذاتي، والدافعية الذاتية، والمثابرة، والمرونة.

خطوات إعداد ملفات الأعمال:

عند إعداد أي ملف أعمال يجب على المعلم أن يكون حذراً؛ لأن التجميع إذا كان عشوائياً، وإذا لم يكن الهدف واضحاً لكل من المعلم والطالب، وإذا لم تكن هناك مراجعة دورية لملفات الأعمال، وكذلك تغذية راجعة فإن ملف الأعمال سوف يفشل. ومسألة إعداد ملف أعمال للطالب مسألة ليست سهلة؛ وخصوصاً بالنسبة للمدرسين الذين ليس لديهم معلومات عن كيفية تطوير

أساليب تقييم الكفاية التواصلية أ . معتصم محمد حمد
الملف. وتزداد الأمور صعوبة إذا أتى الطلاب من أنظمة تعليمية لا تستخدم نظام
الملفات، أو أنهم لم ينشئوا في حياتهم ملفات أعمال.
ولذلك فإنَّ الباحث يضع بين يدي المعلم مجموعة من الخطوات
والتوجيهات التي يراها ضرورية لتطوير ملف الأعمال حتى يكون ناجحاً. هذه
الخطوات هي:^{٥٧}

- ١ . تحديد أغراض الملفات بوضوح
 - ٢ . إعطاء إرشادات حول المواد التي ستدخل ضمن الملف
 - ٣ . إيصال معايير التقييم إلى الطلاب
- وهو المظهر الأكثر أهمية والأكثر تعقيداً بالنسبة لملفات الأعمال. وهنا لا بدَّ
أن يُدمج كل من التقييم الذاتي للطالب وتقييم المعلم؛ حتى يستفيد الطلاب
الفائدة القصوى. وبالنسبة للتقييم الذاتي ينبغي أن يكون سهلاً وواضحاً قدر
الإمكان.
- ومن أمثلة ذلك ما اقترحه كل من Genesee and Upshur (١٩٩٦م)،
إذا اقترحا استبانة للتقييم الذاتي لمشروع ملف أعمال، هي:

- ١ . ما الذي يجعل هذا العمل مهماً أو مفيداً ؟
- ٢ . ما الجزء الأكثر أهمية في هذا العمل ؟
- ٣ . ما الجزء الأكثر صعوبة في هذا العمل ؟
- ٤ . ماذا تعلمت من هذا العمل ؟
- ٥ . ما المهارات التي مارستها عند عمل هذا العمل ؟
- ٦ . ما المصادر التي استخدمتها لإتمام هذا العمل ؟
- ٧ . ما الجزء الأفضل من العمل ؟ لماذا ؟
- ٨ . كيف يمكنك أن تجعل هذا العمل أفضل ؟

الشكل يبين استبانة تقييم ذاتي لمشروع ملف أعمال

ومثل الاستبانة السابقة القائمة التالية، وهي عبارة عن قائمة تدقيق للطلاب،

حيث توضح قراءة تسلم ملف نشاط الطالب (تقييم ذاتي):^{٥٨}

لا	1/2	نعم	العبارة
			اخترت القراءة بناء على الفائدة و/أو لمصالحي الشخصية.
			اخترت حجم القراءة المناسب ومستوى الصعوبة المناسب.
			فكرت بشأن أفكار كتابتي قبل أن أبدأ الكتابة.
			وضحت أفكارني وآرائني بوضوح وبشكل كامل.
			اخترت المفردات بعناية، وسجلت المعنى وتعلمته.
			راقبت مراقبة نهائية فاحصة للإملاء، بالفكر وبتحريك الأصابع معاً.
			قرأت عملي بعناية، وقمت بتحرير نهائي، وبحثت عن الأخطاء في الاختيارات وقواعد الكلمات ودققت في وضوح كتابتي.
			كنت قادراً على تحديد مكان الأخطاء وتصحيح بعض منها.
			أشعر بالثقة لأنني فعلت أفضل ما عندي.
			أشعر بالفخر بعملني.
			أعطي نفسي درجة (دائرة) غير جيد ١ - ٢ ضعيف ٣ - ٤ غير مرضٍ ٥ مقبول ٦ جيد ٧ - ٨ ممتاز ٩ - ١٠
			قائمة تدقيق للمعلمين الطالب قادر على تقييم عمله بأمانة ودقة +٥ الطالب ليس قادراً على تقييم عمله بأمانة ودقة -٥ الدرجات النهائية = ١٥

الجدول يبين قائمة تدقيق ذاتية للطلاب في قراءة ملف أعماله

- ٤ . إيجاد وقت ضمن الحصّة الدراسية من أجل تطوير ملفات الأعمال
- ٥ . إنشاء جداول دورية للمراجعة وللمناقشة

إضافة إلى الخطوات سابقة الذكر فإن Cheri MacLeod تزودنا ببعض

القواعد الذهبية فيما يتعلق بإدارة ملف أعمال الطالب:^٩

- ١ . الحرص على رؤية كل مادة تدخل نشاط الطالب.
- ٢ . الحرص على استمرارية العمل في ملف الأعمال.
- ٣ . العمل الناقص يُعطى علامة منخفضة جداً، وربما الصفر؛ لأنّ عمل المهمات السهلة فقط لا يدل على أي جهد يبذل.
- ٤ . العمل الذي فيه الكثير من الأخطاء الإملائية أو الذي لم يُحرر بعناية، يجب أن يعاقب صاحبه بشدة؛ لأنّ ملف أعمال الطالب يجب أن يظهر عملاً جيداً ونشاطاً محترفاً.
- ٥ . يجب على المعلم أن ينقد العديد من المقالات الأولى، ويجري تعليقات عليها، وأن يعطي علامة من أصل عشرة لكل عمل؛ لأنّ هذا يساعد الطلاب في الحكم على عملهم وما يُتوقع منهم.
- ٦ . أن يعطي الطلاب دليلاً كي يقوم الطلاب بوضع الدرجة لعملهم الخاص؛ لأنّ تعلم الحكم على العمل الخاص يعني الممارسة.
- ٧ . يجب على المعلمين إعطاء تعليقات شفوية عند إعادة العمل للطلاب، إذ تعتبر فرصة مناسبة للكلام مع الطلاب حول عملهم.
- ٨ . كتابة رأي الطالب عما تعلمه من بناء مجموعة ملف أعمال الطالب النهائية أمر مطلوب، وذلك عن تقديمهم، وما يمكن أن يطوروه ، وما عملهم الأفضل، ولماذا الرأي الذاتي يساعد على تطوير قدرتهم على الحكم على عملهم الخاص ويجعلهم يفكرون بعين ناقدة حول تعلمهم.
- ٩ . أعط الطلاب صفحة مطبوعة مرقمة ؛ ليملئوها بما يتناسب وعملهم الخاص في ملف نشاط الطالب. فإعطاء الطلاب ورقة منظمة لملف أعمال الطالب النهائي يوفر الوقت.

١٠. اطلب من الطلاب عمل حسابات أساسية قبل تسليم ملفات الأعمال. وتتضمن هذه الحسابات عدداً من المقالات ومتوسط نتيجتهم فيها، ويحتاج الطلاب أن يفهموا أن درجاتهم مستندة إلى النوعية بالإضافة إلى كمية العمل، وهذه المعايير يضاف إليها معيار إضافي آخر، وهو أن المعلم سيضع علامة بعد التسلم النهائي عن مواصفات أخرى، مثل حسن التنظيم. وأخيراً إن أساليب التقويم البديل آنفة الذكر لها أهمية كبيرة في تحسين الكفاية التواصلية لدى متعلمي اللغات الثانية بشكل عام، واللغة العربية لغير الناطقين بها بشكل خاص إذا أُحسن توظيفها واستخدامها بشكل جيد، كما أنني أنصح معلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية بالعودة إلى المراجع والتبَّحُّر فيها لمعرفة أدق التفاصيل في كيفية استخدام هذه الأساليب والأدوات، ووكيفية توظيفها بما يخدم نجاح العملية التعليمية وتطورها.

المراجع :

- ¹ علام، صلاح الدين. التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٤م. ص ٣
- ² المرجع السابق نفسه.
- ³ العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. السعودية: جامعة أم القرى، ١٤٢٣هـ. ص ٤١٨
- ⁴ هوبا، ماري ي، وفريد، جان ي. تقويم مركزية المتعلم في الكليات الجامعية، ترجمة: مها حسن مجوح (ط١). المملكة العربية السعودية: مكتبة العبيكان. (١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م). ص ٤٢
- ⁵ العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. ص ٤١٨
- ⁶ المرجع السابق. ص ٤١٩
- ⁷ طعيمة، رشدي أحمد. دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية. السعودية: جامعة أم القرى، ١٤٠٥هـ - ١٤٠٦هـ
- ٢٣٩/م. ص ٢٣٩
- ⁸ طعيمة، رشدي أحمد. المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. (ب ط)، السعودية: جامعة أم القرى، ١٩٨٦م، ج ١.
- ص ٢٢٧
- ⁹ طعيمة، رشدي أحمد. المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. ج ١. مرجع سابق. ص ٢٢٧
- ¹⁰ المرجع السابق. ص ٢٢٨
- ¹¹ المرجع السابق. ص ٢٢٦-٢٢٧) بتصرف
- ¹² المرجع السابق ص ٢٢٨-٢٣٠) بتصرف
- ¹³ طعيمة، رشدي أحمد. المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. ج ١. مرجع سابق. ص ٢٣٤-٢٣٦) بتصرف
- ¹⁴ علام، صلاح الدين. التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. مرجع سابق. ص ٢٧٣-٢٧٦) بتصرف
- ¹⁵ المرجع السابق. ص ٢٨٢
- ¹⁶ المرجع السابق. ص ١٣.
- ¹⁷ المرجع السابق. ص ٣١
- ¹⁸ المرجع سابق. ص ٣٢
- ¹⁹ علام، صلاح الدين. التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. مرجع سابق. ص ٣٣-٣٤)

- 20 إلويد، دوايت، وآخرون. أساسيات التقييم في التعليم اللغوي. ترجمة خالد عبد العزيز الدامغ، السعودية، الرياض: جامعة الملك سعود، (١٤٢٩هـ-٢٠٠٨م) ص ١٨٥-١٨٦
- 21 علام، صلاح الدين. التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. مرجع سابق. ص ٣٤
- 22 إلويد، دوايت، وآخرون. أساسيات التقييم في التعليم اللغوي. مرجع سابق. ص ١٨٦
- 23 إلويد، دوايت، وآخرون. أساسيات التقييم في التعليم اللغوي. مرجع سابق. ص ١٨٩
- 24 علام، صلاح الدين. التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. مرجع سابق. ص ٧٢.
- 25 علام، صلاح الدين. التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. مرجع سابق. ص (٨٠-٨٣)
- 26 علام، صلاح الدين. التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. مرجع سابق. ص (٢٨٣-٢٨٤)
- 27 علام، صلاح الدين. التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. مرجع سابق. ص ١١٥
- 28 المرجع السابق. ص ١١٤.
- 29 المرجع السابق. ص ١١٤.
- 30 علام، صلاح الدين. التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. مرجع سابق. ص ١١٦.
- 31 المرجع السابق. ص ٢٨٥.
- 32 المرجع السابق. ص ٢٨٦.
- 33 المرجع السابق. ص ٢٨٧.
- 34 علام، صلاح الدين. التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. مرجع سابق. ص ٢٨٨.
- 35 علام، صلاح الدين. التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. مرجع سابق. ص (٢٨٨-٢٨٩)
- 36 المرجع السابق. ص ١١٨.
- 37 المرجع السابق. ص ١٥٥.
- 38 كارول شابل، تطبيقات الحاسب الآلي في اكتساب اللغة الثانية /أسس للتعلّم والقياس والبحث العلمي/، ترجمة سعد بن علي وهف القحطاني، السعودية، الرياض: جامعة الملك سعود. ١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م. ص ٤.
- 39 المرجع السابق، ص ٩.
- 40 كارول شابل، تطبيقات الحاسب الآلي في اكتساب اللغة الثانية /أسس للتعلّم والقياس والبحث العلمي. مرجع سابق ص ٢.
- 41 علام، صلاح الدين. التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. مرجع سابق. ص ٢٨٩.
- 42 إلويد، دوايت، وآخرون. أساسيات التقييم في التعليم اللغوي. مرجع سابق، ص ٢٢٨.
- 43 إلويد، دوايت، وآخرون. أساسيات التقييم في التعليم اللغوي. مرجع سابق. ص ٢٢٨.
- 44 علام، صلاح الدين. التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. مرجع سابق، ص ٤٩.
- 45 إلويد، دوايت، وآخرون. أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، مرجع سابق. ص ٢٢٩-٢٣٢.
- 46 ، صلاح الدين. التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. مرجع سابق ص ٢٩٠.

- 47 إلويد، دوايت ، وآخرون. أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، مرجع سابق. ص ١٩٠
- 48 الرهبان، أحمد نواف. مركزية المتعلم وما يترتب عليها في مجال تعليم اللغات. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ٢٠٠٩م. ص ١٥٧
- 49 ، صلاح الدين. التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. مرجع سابق. ص (٢٩٠-٢٩١)
- 50 الرهبان، أحمد نواف. مركزية المتعلم وما يترتب عليها في مجال تعليم اللغات. مرجع سابق. ص ١٥٩
- 51 المرجع السابق. ص (١٦٠-١٦١)
- 52 علام، صلاح الدين. التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. مرجع سابق. ص ١٢٠
- 53 هوبا، ماري ي، وفريد، جان ي. تقويم مركزية - المتعلم في الكليات الجامعية، مرجع سابق. ص ٤٠٩
- 54 علام، صلاح الدين. التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. مرجع سابق. ص (٢٩١-٢٩٢)
- 55 الرهبان، أحمد نواف. مركزية المتعلم وما يترتب عليها في مجال تعليم اللغات. مرجع سابق. ص (١٤٩-١٥٠)
- 56 علام، صلاح الدين. التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. مرجع سابق. ص (١٨٠-١٨٢).
- 57 الرهبان، أحمد نواف. مركزية المتعلم وما يترتب عليها في مجال تعليم اللغات. مرجع سابق. ص (١٥١-١٥٤)
- 58 إلويد، دوايت، وآخرون. أساسيات التقييم في التعليم اللغوي. مرجع سابق، ص ٢٠٩.
- 59 الرهبان، أحمد نواف. مركزية المتعلم وما يترتب عليها في مجال تعليم اللغات. مرجع سابق ، ص (١٥٤-١٥٥).