

التقويم

Evaluation

من المناسب أن يأتي فصل التقويم بعد فصل التصميم ؛ وذلك بسبب ارتباطهما القوي والتداخل المتكرر بينهما، فمعظم مدرسي اللغة والمدرسين المصممين الذين يعلمون اللغة بمساعدة الحاسب الآلي يريدون أن يقوموا عملهم، أن لم يكن ذلك على فترات أثناء التصميم فسيتم على الأقل في نهاية التصميم، والأمر المعتاد هو أن مدرسي اللغة يريدون أن يتمكنوا من تقويم اتجاهات وانطباعات الطلاب في البيئة التعليمية التي تستخدم التقنية، فهم يريدون أن يعرفوا ما إذا كانت مهام تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي تتم كما ينبغي لها، كما أن لديهم اهتماماً بمدى إمكانية وفعالية الإستراتيجيات والأساليب الدراسية المحددة، وغالبا ما يكون ذلك بهدف تطويرها وتحسينها في عملية التطبيق، وتركز كثير من الدراسات التقويمية على تقويم فاعلية مواد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي التي تم تصنيعها، وتشمل هذه المواد برامج، ومواقع إلكترونية، ومقررات دراسية على الإنترنت، وأدوات تبادل التواصل عبر الحاسب الآلي المستخدمة في تعلم اللغة في البيئات الأكثر تعقيداً وتعددًا في

الوظائف والتي تضم عدداً من العناصر مثل : "نظام ادارة التعلم" الذي وصف في الفصل الأول ، ومن الواضح من هذه القائمة أن أهداف التقويم في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي كثيرة ومتنوعة.

ولكي يؤدوا مهمة التقويم يستخدم ممارسو تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي عدداً كبيراً من طرق التدريس بدءاً من البسيط إلى المعقد، فعلى طرف القياس نجد قائمة المراجعة البسيطة أو الاستطلاع ، ومن الناحية الأخرى الأكثر تعقيداً نجد دراسات تقويمية طويلة متعددة الأوجه وقد تتضمن مناهج البحث الكمية والنوعية (مثل : هارليس وآخرون ١٩٩٩م وترابندر ٢٠٠٣م) فعلى سبيل المثال : عند تقويمهم لأسلوب وسائطي متعدد يستخدم الحوارات التخيلية مع متحدثين أصليين للغة أجرى هارليس وآخرون (١٩٩٩م) ثلاثة أنواع من التقويم مكمل بعضها ببعض : "دراسة جدوى تقنية"، و"دراسة تبحث في الظواهر"، و"دراسة كمية شملت اختباراً قلياً واختباراً بعدياً واستطلاعاً ومقابلة" وزيادة على ذلك قدمت أطر العمل المشهورة لهابارد (Hubbard 1987، ١٩٨٨م، ١٩٩٢م، ١٩٩٦م) وتشابل (Chapelle 2001) أساساً أكثر تطوراً لأسلوب منهجي في تقويم تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي.

إن تقويمات تعلم اللغة بمساعدة الحاسب يمكن أن يكون على نطاق واسع مثلما فعل بار وجيلسباي (٢٠٠٣م) ووصفنا ذلك في الفصل السابق، كما أن التقويمات يمكن أن تتم على نطاق دولي، مثل مشروع تقويم تعلم اللغة بدعم من الشبكة العنكبوتية في المملكة المتحدة (راجع هاورث Haworth وكولنج Cowling 1999). إلا أن أغلب هذا الفصل سيناقش التقويمات التي تتعلق بتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي على نطاق محدود.

ولأن هذا الفصل يركز على التقويم والفصل السادس يركز على البحث ، فمن المهم أن نوضح الفرق بين الاثنين ، ولكي نميز بين الاثنين اعتمدنا بصورة كبيرة على كراثوال (1993) Karthwohl ونيومان (2003) Neuman في مناهج البحث التربوية والاجتماعية ، وعلى جونسن (1992) Johnson وتشابل (٢٠٠١م) في مجال البحث في تعلم اللغة الثانية.

قدمت جونسن (١٩٩٢م) مراجعة قيمة للاختلافات الرئيسة بين التقويم والبحث من خلال تأكيدها أن "الهدف من التقويم هو تقويم الجودة والفاعلية أو القيمة العامة للبرنامج أو أي كيان آخر. أما هدف البحث فهو: إما المساهمة في إجمالي المعرفة الأكاديمية عن موضوع ما ، وإما الاسهام في نظرية ما" (ص١٩٢) ، إلا أن جونسن شرحت على الفور أن الفرق ليس واضحاً وضوحاً جلياً كما يبدو ، وهناك تداخل مثل الذي يوجد في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي ، لكن لا يزال التمييز بين الاثنين أمراً مفيداً طالما إنه لا ينظر إليه على إنه حد فاصل تماماً. فغالبا ما تكون موضوعات دراسات التقويم في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي مقررات دراسية عبر الإنترنت وبرامج ومواقع إلكترونية على الشبكة العنكبوتية ومهام ، وبيئات تعلم ، أما في دراسات التقويم - على عكس دراسات البحث - فيكون التركيز لحد ما على نطاق ضيق ومقيد. في عام ١٩٩٣م قام كراثوال بالتمييز بين التقويم والبحث إلا أن ذلك لم يكن من خلال طرقة التي عادة ما تكون مأخوذة من طرق البحث ولكن من خلال طرق أخرى. ومما قاله : أن الفرق الرئيس هو أن التقويم يأتي بناءً على قرار ، وهذا يتناقض مع البحث الذي تدفعه الفرضيات أو أسئلة البحث ، أما فيما يتعلق بارتباط التقويم بالبحث فيجب أن يُذكر أن من يقوم بالتقويم في معظم الحالات لا يُريد أن يجري بحثاً ، فهو قد لا يكون لديه الوقت أو الاهتمام ، ومن الواضح أن البحث

قد لا يكون بالضرورة هو الهدف النهائي ، ولكن ببساطة ، قد يرغب الشخص الذي يُجري التقويم في طريقة فعالة ذات كفاءة ليصل إلى قرار مدروس وصائب في أحد جوانب التطبيق باستخدام عملية واضحة الخطوات يمكن الاعتماد عليها بصدق ، وغالباً ما يكون هدف مدرس اللغة أو مصمم المواد في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي هدفاً شخصياً ، ويكون التقويم هو الوسيلة التي تجعله إلى حد ما مقتنعاً بأن المنهج أو التصميم يعمل على أكمل وجه.

قدم هيمارد Hémard وكوشن Cushion (٢٠٠١م) مثلاً جيداً للتقويم المبني على القرار ، كان تقويمهما الذي استمر ١٢ شهراً لأحد مشاريع تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي على الشبكة العنكبوتية مبنياً على قرار ، وأدت نتائج التقويم إلى سلسلة من التغيرات المحددة في تصميم واجهة تطبيق البرنامج والبرنامج المستخدم في التأليف ، وفي محاولة لتحقيق توافق أكثر بين المتطلبات والتصميم شملت هذه التغيرات طريقة العرض ، والوظيفية ، وتفاعل المستخدم بالإضافة إلى التغذية الراجعة والمساعدة المقدمة (هيمارد وكوشن ٢٠٠١م : ص ٢٩). وفي هذه الحالة أدى التقويم إلى اتخاذ قرار صائب ولم يكن قراراً وحيداً بل سلسلة من القرارات المرتبطة بتصميم البرنامج ، وقد ذكر كراثوال (١٩٩٣م) : "أن الهدف الرئيس للتقويم بشكل شمولي هو التوصل إلى قرار فيما يتعلق "بقيمة شيء ما" (ص ٢٥٤) ، أو معرفة ما إذا كان برنامج ، أو نشاط ما قد حقق الأهداف المرجوة منه (نيومان ٢٠٠٣م).

أضف إلى ذلك أن جمهور دراسات التقويم يختلف عن جمهور دراسات البحث ، فالتقويمات عادة ما تكون موجهة إلى "مجموعة محددة بشكل أكبر من تلك التي يُجرى عليها البحث" وغالباً ما يطلق عليها مصطلح "أصحاب المصلحة" (كراثوال ١٩٩٣م : ص ٥٢٤) ، وقد ذكر نيومان وكراثوال ملحوظة أخرى مفادها أن قيمة

التقويم غالباً ما تكمن في فائدته العملية ، فقد لا تقل أهمية عملية التقويم عن أهمية المنتج ذاته ، ورغم إنه قد اقتبس كلام بريكمير (2000) Brickmayer الذي أيد التقويم المبني على النظرية التي تتخطى الاسئلة من نوع "هل نجح الأمر؟" إلى "لماذا نجح أو لماذا لم ينجح؟" ، فقد ذكر نيومان (٢٠٠٣م) أن دراسات التقويم تميل إلى ألا يكون أساسها نظرياً. ولهذا فإن هذا الفصل يقتصر على دراسات من نوع "هل نجح الأمر؟" أما الفصل السادس ، الذي يركز على البحث ، فيتعامل مع الدراسات التي تهدف إلى تحليل أكثر أيضاً وعمقا.

وباختصار ، فإنه يفهم من هذا الفصل أن دراسات التقويم :

- تهدف إلى التأكد من قيمة شيء ما.
- من حيث المبدأ مبنية على القرار.
- مصممة لجمهور محدد واضح المعالم مقارنة مع الدراسات البحثية.
- لها فينتج عملي.
- تستمد قيمتها من عملية التقويم ونتائجها.
- تركز على الأسئلة من نوع "هل نجح الأمر أكثر من : "لماذا نجح؟"

وحيث أن التقويمات تستمد قيمتها من كل من العملية والمنتج ، فإن مناهج التقويم سوف تكون موضوعاً محورياً في هذا الفصل.

قبل أن نواصل يجب أن نذكر في هذه المرحلة الفرق الرئيس بين التقويم المرحلي والتقويم النهائي ، التقويم المرحلي يتم في بيئة التعلم التي يدعمها الحاسب الآلي أثناء تطوير المهام الجديدة ، بهدف تقوية وتحسين هذه المواد ، وعلى العكس من ذلك يجرى التقويم النهائي بعد إكمال المشروع ، أو بعد إكمال مرحلة هامة منه ، وقد يُطبق التقويم النهائي على المشروع كله أو على جزء هام ومحدد منه. كلا المنظورين

هامين لعدة أسباب ، بصفة عامة يطرح المطورون في التقويم المرحلي الأسئلة ، وتؤدي التغذية الراجعة التي يتم تلقيها بشكل مباشر إلى تحسين المشروع أثناء سريانه (مثل : جيمنو-سانز 2002 Gimeno-Sanz) ، وعلى العكس من ذلك فإنه يتعامل في إيجاد التقويم النهائي مع طرف ثالث ، ومن المرجح أن تخدم نتائج هذا النوع من التقويم حاجات أصحاب المصلحة مثلما تخدم المطورين أنفسهم (راجع سونتجينز Söntegens 2001).

يتطرق هذا الفصل إلى موضوعات رئيسة في التقويم ، فهو يأخذ بعين الاعتبار أهداف التقويمات في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي ، والمعايير والأساليب المنهجية المصاحبة التي تم إقرارها ، ويتضمن هذا استخدام قوائم المراجعة ، والاستطلاعات ذات الغرض التقويمي ، والتقويمات ذات التوجه التصميمي التي عادة ما ينظر إليها بمنظور ضيق. ويتضمن أيضاً استخدام أطر تقويمية ذات نطاق واسع وأكثر شمولية في وظائفها وأدوارها . ويشكل موضوع اختيار معايير التقويم التي ترتبط بكل من الجمهور المستهدف والتقنية موضوعاً رئيساً متكرراً على مدار الفصل ، وفيما عدا ذلك فإن المناقشة تنتقل بشكل أساس من العام إلى الخاص ، ومن المناهج المباشرة جداً إلى المناهج الأكثر تخصصية وتعقيداً في تقويم تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي.

الوصف

مداخل تقويم البرامج

إن بناء واختيار مواد جديدة يعد واحداً من الملامح التعريفية الفريدة لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي ، في هذا النطاق يوجد تركيز متساوي على بناء واختيار وبحث وممارسة المنتجات والتطبيقات العامة التي من حولنا مثل : البريد الإلكتروني ،

أومتصفحات الإنترنت ، أو معالج النصوص .و لقد مكن ظهور الحاسبات الآلية الصغيرة في أواخر السبعينيات والثمانينيات مدرس اللغة من اعداد برامج لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي لأول مرة ، بدلاً من أن ينتظر دعوة لأن يكون "خبيراً لغوياً" في فريق يقوم بتطوير برنامج مواد لحاسبات آلية كبيرة ، أن بناء شيء من صنع الإنسان يتضمن صناعة مواد باستخدام تقنيات معتمدة مثل : الأسطوانات المدمجة أو مواقع الشبكة العنكبوتية ، أو تلك التي ظهرت حديثاً مثل : التعرف على الكلام آلياً ، فهؤلاء الذين يتعاملون بصفة محددة مع تقنية ناشئة لم تصل إلى جمهور ناقد مثل المجموعة التي تقوم بتقويم التعرف على الكلام آلياً (راجع هولاند 1999 Holland) يريدون بشكل تقليدي أن يقوموا إمكانية تطبيق التقنية في بيئة تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي ، لذلك قام إيسكنزي (1999 Eskenazi) بفحص "تفاعل تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي الكلامي" أو "تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي المبني على التعرف على الكلام آلياً" وطرح السؤال البحثي التالي "هل وصلت التقنية لدرجة كافية تستطيع الأنظمة الحاسوبية من خلالها تدريس النطق بفاعلية ؟" (ص ٤٤٧) ، كل هذه أسئلة مشروعة ينبغي أن تطرح إذا كان مجتمع تدريس اللغة لا يريد أن يتفاجأ دوماً بوجود تقنية حديثة تصل إلى جمهور كبير. وتنتشر بسرعة كبيرة بين الناس جميعاً.

نتيجة لهذه التطورات ، يجد مدرس اللغة أو المصمم نفسه فجأة في موقع المقوم أيضاً ، مع الحاجة إلى اختبار البرنامج الذي تم تصميمه حديثاً مع الطلاب ؛ لكي يحدد مدى نجاحه ، ومع دخول الحاسبات الآلية الصغيرة ، أصبحت معامل الحاسب الآلي شائعة في مؤسسات تعليم اللغة بشكل كبير ، وأصبحت برامج تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي التي يتم إنتاجها تجارياً أكثر وفرة ، وللمرة الأولى ، يجد مدرسو اللغة

والإداريون أن عليهم اتخاذ قرارات فيما يتعلق بأي برنامج يشترونه لمؤسساتهم، وهم في ذلك يحتاجون إلى أساس للقيام بهذا الأمر.

قوائم المراجعة والاستطلاعات: ربما تكون قوائم مراجعة التقويم هي أشهر شكل من أشكال التقويم في هذا المجال، فقد ظلت قائمة المراجعة سمة من سمات تقويم تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي منذ أيامه الأولى حتى الآن (هيمارد ٢٠٠٣م وهوب Hope وتايلور Taylor وبوساك ١٩٨٤م وهادبارد ١٩٨٧م، وجونز Jones وفورتسكيو Fortescue 1987 ونولز Knowles 1992 ليفي وفاروجيا 1988 Farrugia، سوسير 2001 Susser)، وتعد قائمة المراجعة التي قدمها ليفي وفاروجيا (١٩٨٨م) عينة ممثلة، وقد قسمت إلى سلسلة من الفئات تحوي كل واحدة منها مجموعة من الأسئلة. وحوث هذه القائمة التي تشبه الكثير من القوائم الأخرى الأقسام الأربعة عشر التالية: المحتوى، وأهداف البرنامج، والتوثيق، وتعليمات البرنامج، واستخدام الطالب، واستجابة البرنامج للطالب، وتصميم البرنامج، والجودة التقنية، ومادة التأليف، وأدوات التحفيز، وخدمات المدرس، وأسئلة الاختيار المتعدد، والصعوبات التي تواجه الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية، والعرض وكل فئة تضمنت سلسلة من الأسئلة المرتبطة بها، فعلى سبيل المثال، كان هناك تحت "أهداف البرنامج" أربعة أسئلة:

- ١- هل تتفق أهداف البرنامج مع أهداف الكلية والمدرسين والطلاب؟
- ٢- هل حددت أهداف البرنامج بوضوح في التوثيق؟
- ٣- هل تحققت الأهداف التي تم ذكرها؟
- ٤- هل ترتبط الأهداف بالطالب؟ هل هي واضحة للطالب؟

وهذا النوع من قوائم الأسئلة هو النوع التقليدي في قوائم المراجعة، وغالباً (كما في هذه الحالة) لا يتم على وجه الدقة توضيح الطريقة التي سيجيب بها المقوم

على الأسئلة، ولا ما الذي يجب أن يفعله إذا كانت بعض الإجابات إيجابية وبعضها سلبية. بمعنى آخر: لم يكن هناك أسلوبٌ منهجي مع قائمة المراجعة يرشد المقوم إلى طريقة حل هذه الموضوعات عندما تتضح لديه جوانب القوة والقصور.

ربما يُعد الاستطلاع (الاستبانة/المقابلة) أشهر أداة تقويم بعد قائمة المراجعة البسيطة، وهو يستخدم غالباً في تقويم تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، يقدم الجدول رقم (٣، ١) أمثلة حديثة للاستطلاعات، وهذه الأمثلة توضح دور الاستطلاع كأحد الطرق لتقويم التصميم والتطوير في مواد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، وقد اشتملت المنتجات المذكورة في هذه الأمثلة على برامج تعلم للغة بمساعدة الحاسب الآلي، وأسطوانات مدججة، ومواقع شبكة عنكبوتية، ومقررات دراسية، وقد كان الاستطلاع في كل الحالات أداة مفيدة لجمع ردود فعل الطالب والمدرس. قدم سبوليفا Soboleva وترونيكو (2002) Tronenko دراسة تقويمية بناءة، فقد قاما المصممان بتقويم فاعلية أحد مقررات تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي التي استخدمناها وكان يسمى "تعلم الروسية على الشبكة العنكبوتية" عن طريق ملاحظة الطلاب وسؤالهم، وإجراء مقابلات مع المدرسين. وقد كشفت الردود على الاستطلاعات عن أوجه القصور والقوة لهذا المقرر الدراسي الذي يُقدم عبر الإنترنت. الأمر المثير في هذا المثال هو طبيعة الأسئلة المركزة والتفاصيل التي حصل عليها من الاستطلاعات، والطريقة التي تجاوب بها مصممو المقرر الدراسي مع ملحوظات واهتمامات أولئك الذين اشتركوا في الاستطلاعات عند قيامهم بعمل مزيد من الإضافات والتعديلات للمقرر الدراسي.

غالباً ما يستخدم مدرسو ومصمموا اللغة الذين يصنعون لأنفسهم مواد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب قائمة المراجعة أو الاستطلاع لأهداف تقويمية، وغالباً ما تستخدم مثل هذه الأدوات لتوضح كيف يعمل برنامج محدد، أو موقع عنكبوتي أو مقرر دراسي على الإنترنت، وغالباً ما يكون بالذهن التحسينات اللاحقة. فالمقومون في هذا الحالة - إذا ما افترضنا أن العمل يتم في بيئة معروفة ومحددة - يظلون دائماً

يفكرون في أسلوبهم الخاص، وطلابهم، ومنهجهم، لأن لديهم ميزة كبيرة من حيث معرفة خلفية واحتياجات طلابهم، وهو أمر مهم في عملية التقويم. وإلا لن يظل الأمر بهذا الشكل دائماً، فهناك في منهج التقويم ما يجب أن نفكر فيه. فقد يقوم بإجراء التقويم مجموعة لا علاقة لهم بالطلاب المحددين الذين سوف يتلقون المادة العلمية. وربما يكون المقدمون بعيدين تماماً عن تصميم البرنامج أو الموقع الإلكتروني أو المقرر الدراسي عبر الإنترنت أو البرنامج. وقد أطلقنا على هذه المجموعة "تقنيات الطرف الثالث" وسيتم مناقشتها في الجزء التالي.

الجدول رقم (٣، ١). أهداف التقويمات التي تستخدم استطلاع الرأي.

المؤلف- (ون)	الهدف أو الغرض من التقويم
• هارليس وآخرون (١٩٩٩م) وهولاند وكابلان Kaplan وسابول Sabol (١٩٩٩م) وثورنتون Thornton وهوسر Hauser (٢٠٠٢م).	• تقويم التقنية الجديدة أو الوظيفية أو التطبيق (مثل التعرف على الكلام آلياً والتقنيات المحمولة).
• جيمنو- سانز (٢٠٠٢م) وهيمارد وكوشن (٢٠٠١م) وتراندر (٢٠٠٣م)	• تقويم اتجاهات الطلاب وانطباعاتهم (على سبيل المثال، تقويم اتجاهات الطلاب وانطباعاتهم نحو برامج تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي والأسطوانات المدمجة، ومواقع إلكترونية ومشروعات بنيت على الشبكة العنكبوتية).
• ايزكولد Iskold (٢٠٠٣م) وسوبوليفيا وتورنينكو (٢٠٠٢م).	• الحصول على تغذية راجعة من الطالب والمعلم عن أحد مقررات تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي المبنية على الشبكة العنكبوتية أو عن برنامج مقرر دراسي.
• ييسيلانديس Ypsilandis (٢٠٠٢م).	• البحث عن آراء الطلاب في سمات التغذية الراجعة لمقرر تعليمي لتدريب المدرسين عن بعد (مثل: ملامح التقنية، والتصميم، والارتباط والمعايير التربوية المتضمنة، وطريقة التوصيل).

تقويمات الطرف الثالث

تظهر تقويمات الطرف الثالث عندما لا يشترك المقوم-ون بشكل مباشر في مشروع التقويم ، وبذلك يندرج مدرسو اللغة الذي يقومون بمجموعة جديدة من برامج تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي وصلت إلى مدرستهم أو جامعتهم تحت هذه الفئة ، كما أن الباحث المتمرس الذي يقوم بكتابة مراجعة لبرنامج من أجل نشره في الدوريات العلمية لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي هو أيضاً مقوم من طرف ثالث ، فالشخص الذي يقوم المادة التي يتم التركيز عليها في كلتا الحالتين لم يشترك بصورة مباشرة في عملية تطويرها.

وتُعد عملية اختيار المعايير الملائمة لعملية التقويم ، ومحاولة التعرف على البرنامج عن قرب (ليس فقط البرنامج في حد ذاته ولكن أيضاً في الحكم على مدى إمكانية استخدامه بنجاح في بيئات تعليمية مختلفة مع طلاب مختلفين) تحديين رئيسيين لمقوم الطرف الثالث. ورغم أن مدرس اللغة قد يعلم الخصوصيات المحددة للبيئة التعليمية والطلاب الذين أعدت لهم المواد (وهي صفة تميز مدرس اللغة عن مراجع البرنامج في حال لم يتم إشراك الأخير في عملية التصميم وعملية التطوير) إلا أنه قد يُصبح فهم إمكانيات البرنامج ومهامه المتاحة التي يمكن استخدامها أمراً صعباً بالنسبة له ، وسيواجه مراجع البرنامج تحدياً أكبر في التقويم ؛ لأنه يجب عليه أن يتخيل أو يتصور خصائص وحاجات الطلاب ، ويجب أن يتخذ القرار بناءً على خبرته السابقة فيما يتعلق بمدى ملاءمة مواد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي لبيئات وأنواع الطلاب المختلفة.

إن التعرف على مستند نصي تشعبي ، مثل موقع إلكتروني حيث يمكن أن تأخذنا المواد الموجودة منه إلى مسارات مختلفة ، أمراً ليس سهلاً ، خاصة عندما نقارنه

مع كتاب نصي قدم بطريقة خطية مثلاً ، وكان حجمه ونطاقه واضحين بطريقة معقولة من البداية. أن عدم الاشتراك عن قرب في تصميم المواد يُمكن أن يزيد تعرف مقوم الطرف الثالث على أهداف وإمكانات المواد العلمية صعوبةً ، أضف إلى ذلك أن سمات الجمهور الخاصة غير معروفة بالنسبة لمراجع البرنامج.

والأمران متساويان ، فمراجعات البرامج في مجملها تُعد مصدراً مهماً ، حيث يمكن أن تكون مفيدة جداً لمعلوماتياً إذا وزعت محلياً أو نشرت على الشبكة العنكبوتية ، أو نشرت بشكل رسمي في قسم مراجعات البرامج في دورية لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي. كما إنها مفيدة جداً للمدرسي اللغة ليس فقط فيما تذكره هذه المراجعات عن البرامج ولكن في الطريقة التي بني بها الجيد منها ، وفي المبادئ التي بُنيت عليها ، أن فهم هذه المبادئ قد يكون مفيداً في مساعدة المدرسين عندما يعدون تقويماتهم سواء بطريقة رسمية أو غير رسمية . ولا يزال مراجع البرنامج به نفس العيب ؛ فهو لا يعرف الطلاب بنفس الطريقة التي يعرفها مدرس الفصل الذي يمكن أن يقوم بالتقويم ، وهكذا فإن مهمة مراجع البرنامج ، لحد ما ، تُعد أكثر صعوبة من مهمة مدرس اللغة الذي يقوم بإجراء تقويم ذي توجه فصلي.

في هذا القسم سوف تدرس تقويمات الطرف الثالث من خلال استعراض لمثال يوضح المبادئ النظرية التي تُشكل الأساس في بنية ومحتوى مراجعات البرامج في إحدى المجالات الرائدة لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي ، وبعد ذلك سوف تتم مناقشة مراجعة محددة باستخدام هذا النموذج ، وذلك لتوضيح الطريقة التي يعمل بها الإطار عندما يُطبق ، وكيف يؤدي إلى قرار فيما يتعلق بقيمة المواد ، والمثال الذي تم اختياره بصفة خاصة هو أسطوانة مدججة لتدريس النطق ، ثم بعد ذلك نقدم وصفاً لأحد المواقع

الرائدة على الشبكة العنكبوتية لتعلم اللغة الإنجليزية ؛ لنوضح العوامل الرئيسة التي تحتاج إلى أن تقوم عند التفكير في تقويم مثل هذا النوع من مواد تعلم اللغة.

مراجعات دورية جمعية تدريس اللغة بمساعدة الحاسب الآلي لبرامج تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي): نظراً لأن دورية تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي تُعد مصدراً متكرراً لمراجعة البرامج ، فإن الأسلوب الذي تنتهجه الدورية يعد نقطة إنطلاق جيدة عند الشروع في وصف مناهج التقويم المختلفة. وصف بيرستون (Burston 2003) المنهج ، ووضع البناء والأسلوب لمراجعات البرامج في هذه الدورية ، وذكر إنه بدلا من أن يقوم المنهج الذي تتبعه بدور قائمة المراجعة ، سيقوم بالبحث في "خصائص نقدية منتظمة" وذلك باستخدام "عملية استطرادية داخلية" (ص ٥٣)، وبصفة عامة ذكر بيرستون إنه :

قبل أن يتم التوصية بشراء أي برنامج لابد أن يستوفي هذا البرنامج أول اثنان من الشروط التالية وخليطاً من الثلاثة الأخيرة :

- ١ - الصحة التدريسية .
 - ٢ - التوافق مع منهج الدراسة.
 - ٣ - الكفاءة.
 - ٤ - الفاعلية .
 - ٥ - الإبداع التدريسي (ص ٣٥).
- وبناءً على إطار هابارد (الذي سيأتي وصفه بالتفصيل لاحقاً في هذا الفصل) نقوم بعد ذلك باستخدام الفئات الأربع التالية ، لنتمكن من إعداد القالب الأساس الذي سيستخدم في تقويم البرامج في الدورية.

- ١ - خصائص فنية.
- ٢ - أنشطة (إجراءات).
- ٣ - توافق المدرس (المنهج)

٤ - توافق الطالب (التصميم)

تُغطي الفئة الأولى السمات الرئيسة التي يتوقع المراجع أن يجدها مثل :
المصادقية العملية وسهولة الاستخدام وهكذا ، وتستعرض الفئة الثانية بشكل واضح
طبيعة وتصميم الأنشطة. أما الفئة الثالثة والرابعة تستعرض المزيد من التعقيد بعض
الشيء. وقد ذكر بيرستون (٢٠٠٣م ب) :

"أن تقويم ملاءمة المدرس يتضمن بالدرجة الأولى البحث في الأسس النظرية لأنشطة
الطلاب ، والحكم على مدى تطابقهم مع النظريات المقبولة في النمو المعرفي ، واكتساب
اللغة الثانية والمنهجية داخل الفصل الدراسي ، وتحديد مدى التطابق به مع أهداف
المنهج الدراسية التي وضعها المدرس" (ص ٣٨).

ويرى بيرستون (٢٠٠٣م ب) أن "ملاءمة المدرس" هي أكثر العوامل وزناً في
عملية تقويم البرنامج وأصعبها في التقويم ، أما عن "ملاءمة الطالب" فأكد بيرستون أن
المدرسين من حيث المبدأ يقومون بتعريف المستخدم المحتمل للبرنامج ، وعندما يقومون
بذلك فإنهم أيضاً يحددون مدى ملاءمة البرنامج أو إمكانية تلبية احتياجات طلابهم
(ص ٣٩) ، وتتضمن ملاءمة الطالب المستوى اللغوي ، والتعامل مع الإجابة ،
والتكيف مع الفروق الفردية المختلفة وأساليب التعلم ، وإستراتيجيات التعلم ،
والسيطرة على الطالب ، ومرونة المعلم في التصميم.

أسطوانة مدجة اسمها "الكلام المتصل" : هنا سنناقش باختصار إحدى
مراجعات البرامج التي نشرت في الدورية كمثال للمنهج الذي تنتجه مجلة تعلم اللغة
بمساعدة الحاسب الآلي ، والبرنامج الذي نعينه يسمى "الكلام المتصل" ، وقد راجعه
للدورية مارك دارهاور Mark Darhower (دارهاور ٢٠٠٣م) ، هذا المنتج هو برنامج
حاسب آلي تفاعلي متعدد الوسائط مقدم على أسطوانة مدجة لتدريس النطق ،
ومهارات التواصل الفعالة لمعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية. أما فيما

يتعلق بأهداف البرنامج فقد قام مصممو البرنامج وبشكل أكثر تحديداً بالتأكيد في الكتيب المصاحب للبرنامج على إنه :

صمم "برنامج الكلام المتصل"، لكي يساعد الطالب على معرفة وفهم وإنتاج الملامح الفوق-قطعية [تأثيرات صوتية تمتد عبر أكثر من مقطع (متحرك أو ساكن) في الكلام مثل طبقة الصوت والتشديد أو علامات التشديد الرئيسة والثانوية] للغة الإنجليزية المتحدثة. ومن المعروف جيداً أن السمات فوق القطعية تلعب دوراً رئيساً في التواصل".

إن هدفنا في هذا الفصل ليس تقديم تقرير عن نتائج تقويم البرنامج، ولا أن نكرر طرح تفاصيل المراجعة، بل القيام بإبراز بعض ملامح المراجعة خاصة تلك التي تسهم في فهم عملية التقويم والأسلوب المتبع.

من حيث الشكل فإن بناء قسم التقويم في المراجعة هو الشكل نفسه الذي وصف مسبقاً في مراجعات دورية جمعية تدريس اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، كان هناك قبل قسم التقويم الرئيس أقسام إضافية قصيرة تسمى "لمحة سريعة على المنتج" (وهي تعطي المعلومات الأولية والمتطلبات التقنية" و"الوصف العام"، (وهو يقدم ملخصاً عن الملامح والخلفية المعلوماتية والتوثيق المتاح)، وكما أوضحنا مسبقاً تم تقديم التقويم في الأقسام الأربعة.

وبما أن المتطلب الجوهرى في هذا البرنامج هو التعرف الدقيق على الصوت ويأتي بعده التغذية الراجعة، فلا غرابة أن نجد أن هذه الإمكانيات لبرنامج "الكلام المتصل" قد أبرزت في المراجعة، وهذا الأمر يرتبط بشكل مباشر بـ "الخصائص النقدية المنتظمة التي قدمها بيرستون (٢٠٠٣م أ) وذكرت سابقاً، ولم يكن التعرف على الخاصية النقدية للتعرف الصوتي أمراً صعباً في هذا التقويم على الرغم من صعوبة تحري الدقة في ذلك، بسبب التباين خصوصاً إذا ما نظرنا إلى اختلاف

الميكروفونات ، والأمور الأخرى ، وقد يكون التعرف على الخصائص النقدية المنتظمة أكثر صعوبة في برامج تعلم اللغة الحاسوبية الأخرى ، وفي جميع الأحوال ، يحتاج المراجع إلى خبرة كبيرة فيما يتعلق بالخصائص النقدية ليتمكن من تقييمها ، بطريقة عادلة وبمستوى تحليل ملائم ، وفي هذه المراجعة جاءت أغلب المناقشة عن دقة وظيفة التعرف على الصوت في قسم الملامح التقنية ، وفي قسم الأنشطة وصفت محتوى البرنامج بشكل كلي ومن خلال ذلك نوقشت الأنواع المختلفة من التمارين ؛ وذلك لمراجعة بعض ملامح البرنامج الخاصة مثل أسلوب التعلم ، وأسلوب الاختبار لكل نشاط وكذلك الطريقة التي سوف تعمل بها كل من التغذية الراجعة الصوتية والرئية عند التجاوب مع نطق المستخدمين الصحيح وغير الصحيح ، وهنا قام المراجع باختبار العناصر الكثيرة للبرنامج بتعمق ووضوح وتم تدوين أوجه القصور.

في "ملاءمة المعلم" بحث دارهاور (٢٠٠٣م) في الفرضيات التي ينطلق منها تصميم البرنامج ، وأوضح خاصية التقويم الرئيسة التي حددها المؤلفون ، وهي أن السمات الفوق-قطعية قدمت بفاعلية في نماذج تعد امتداداً للكلام الطبيعي ، ولذلك فقد تم تقديم بيئة تواصلية لتعلم السمات الصوتية للغة. وناقش المراجع في هذا القسم أيضاً المحتوى الثقافي -الاجتماعي للبرنامج ، والدقة اللغوية .و مرة أخرى تبين لهذا المراجع أن هذه الجوانب هي ملامح مهمة لهذا الأسلوب جديرة بالتعليق عليها. وأخيراً في "مدى الملاءمة للطالب" ناقش دارهاور البرنامج من خمس وجهات نظر: المستوى اللغوي ، والتعامل مع الاستجابة أو التغذية الراجعة وأساليب التعلم ، والإستراتيجيات ، وتحكم الطالب ، ومرونة التصميم. ولكي يُنظم تعليقه ، أعد المقوم اختيارات صائبة تتناسب مع البرنامج ، واختار خمس خصائص من السبع التي رأى بيرستون (٢٠٠٣م أ) إنها من المحتمل أن تؤثر على ملاءمة المتعلم ، وفي النهاية لخص

دارهور المراجعة بتقديمه تقريراً تقويمياً إجمالي لجودة البرنامج وقدم إجابةً للسؤال الملح: "هل نجح البرنامج؟"

إن الأسطوانة المدججة من حيث الشكل تناسب بصفة خاصة الأسلوب الذي اتبع في دورية تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي (سيناقش ذلك لاحقاً في هذا الفصل)، وقد ظهرت معايير التقويم الرئيسة بشكل واضح جداً في هذه المراجعة لبرنامج "الكلام المتصل"،، وسوف نبتعد في المثال التالي قليلاً عن هذا النوع من المنتجات، ونركز في مناقشة بعض الموضوعات التي قد تطرأ عند محاولة صياغة منهج متزن لتقويم موقع إلكتروني متعدد الأوجه لتعلم اللغة.

موقع: Dave's ESL Café: ربما يكون هذا الموقع الذي إنشأه ديف سبرلينج لأول مرة في عام ١٩٩٥م واحداً من أشهر المواقع الإلكترونية لتعلم الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية أو ثانية، فبخلاف بعض المواقع الأخرى، مضي على إنشائه فترة من الوقت، وأحرز الآن درجة من النضج والثبات فيما يقدمه، والموقع وحدة متكاملة تحوي على الكثير من العناصر التي تخلق تحدياً أكبر بالنسبة للمقوم، وهذا هو السبب الذي جعلنا نختار هذا الموقع للتقويم؛ لأنه لا يحتوي فقط على عدد كبير من مواد وأنشطة تعلم اللغة فحسب، بل يقدم أيضاً - من خلال أدوت التواصل فريقاً من المدرسين من أرجاء العالم يساعدون في الإجابات على الأسئلة في "قسم المساعدة"؛ وقد وصف هذا الموقع بأنه فصل تعلم تخيلي عالمي لمدرسي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية/أجنبية. ومن ثم فإنه موقع لا يحوي المواد التعليمية فحسب، ولكن أيضاً وبدرجة هامة جداً على إناس، وهذا ما جعله يُمثل منتدى ثقافياً لنشاط تعلم اللغة، بالإضافة إلى ما يمكن أن يقدمه من محتوى أو تمارين ثابتة ودائمة.

و يُعد العدد الكبير من المصادر التشعبية التي تم ربطها بصفحة الموقع الرئيسة مؤشراً على تنوع هذا الموقع. تم استعراض الروابط الرئيسة في الجدول رقم (٢,٣).
الجدول رقم (٣,٢). الروابط الرئيسة الموجودة على الصفحة الرئيسة لموقع Dave's ESL Café .

أشياء للمدرسين	أشياء للطلاب	أشياء لكل إنسان
فكرة لكتاب الطبخ	مركز المساعدة	قسم الدردشة
منتدى الوظائف العالمي	تلميح اليوم	معرض الصور
لوحة الوظائف العالمية	عبارات اصطلاحية	أقوال مأثورة
مركز الوظائف	أفعال اصطلاحية	حدث في مثل هذا اليوم
مجلة معلومات عن الوظائف	برامج النطق	روابط على الشبكة العنكبوتية
منتدى الوظائف في كوريا	اختبارات قصيرة	
لوحة الوظائف في كوريا	اللغة الدارجة	
منتديات المدرسين	منتديات الطلاب	

هذا الموقع ثري بالأنشطة المختلفة، فتحت عنوان "تلميح اليوم" قدمت تلميحات خاصة بالقواعد وبالعلاقة بين أصوات اللغة الإنجليزية وهجائها، وبشكل مماثل قدمت "أفعال شبه الجملة"، و"الإنجليزية الدارجة" مع تعريفاتها وأمثلة عليها، وتضمن قسم الاختبارات القصيرة أسئلة في عدد كبير من الموضوعات من بينها الجغرافيا، وقواعد اللغة الإنجليزية والتاريخ، والعبارات الاصطلاحية والقراءة، والكتابة، وفي هذا القسم أعطي الطلاب جملة فيها فراغ واحد مع ثلاث إجابات كي يختار الطالب منها، ويقدم المتعلم بعد إتمام ١٠ جمل من هذا النوع إجاباته ومن ثم يقوم النظام بتقديم تغذية راجعة على هيئة صح أو خطأ لكل سؤال، وهذا هو أبسط أنواع التغذية الراجعة المتاحة (راجع بانجز 2003 Bangs وهيفت ٢٠٠٣ م وبيولا ٢٠٠١ م

وبوساك ١٩٨٣م). وتُعد "منتديات المناقشة" (منتدى المعلمين ، ومنتدى المتعلمين) و"قسم الدردشة" و"مركز المساعدة" أمثلة على أدوات التواصل عبر الحاسب الآلي التي تسهل أنواع التبادلات التفاعلية المختلفة بين المستخدمين.

يضم هذا النوع من المواقع عدداً كبيراً من الأنشطة تختلف بشكل واضح في طبيعة وجودة التفاعل الذي تقدمه ، ومن حيث التفاعلية فهناك ثلاثة أنواع في هذا الموقع ، فبعض العناصر الموجودة في هذا الموقع (مثل "تلميح اليوم") هي ببساطة نصوص وصفية يكون التفاعل - إذا كان يمكن أن نطلق عليه ذلك - ثنائي الاتجاه (النوع الأول) ، وهناك مجموعة أخرى من الأنشطة (مثل : "الاختبارات القصيرة") أغني بقليل في الجوانب التفاعلية ويتم تصحيحها من قبل معلمين آليين باستخدام لوغاريتمات مطابقة بسيطة والتفاعل هنا ذو اتجاهين ، ويتم تقديم تغذية راجعة أولية (مثل صح / خطأ) في شكل استجابة للدخل اللغوي الذي قدمه الطالب (النوع الثاني) ، ومع ذلك فهناك أنشطة أخرى أكثر تطوراً ، يُستخدم فيها التواصل عبر الإنترنت ؛ لكي تسمح بالتواصل والتعامل بين الطلاب بعضهم مع بعض وبين المدرسين والطلاب (النوع الثالث).

هذه الأنواع المختلفة نوعياً في التفاعل تجعلنا نفكر ملياً في معايير تقويمنا ، وتجعل مسألة من يقدم التغذية الراجعة في التفاعلية الموجودة في النوع الثاني والثالث ، الإنسان أم الآلة مهمة جداً. أن الحاسب الذي يقدم تغذية صح / خطأ الراجعة لأسئلة الاختيار المتعدد يعمل على مستوى من التقدم ، وذلك يختلف تماماً عن المدرس البشري الذي يتجاوب مع استفسارات الطلاب في "مركز المساعدة". فعلى سبيل المثال ، يستطيع الطلاب أن يسألوا عن عدد كبير من الأسئلة ، وعن عدد أكبر من الموضوعات بما في ذلك القواعد والكتابة والمفردات ، ومثالاً على ذلك ، أرسل أحد الطلاب يطلب

مراجعة وتصحيح الأفعال في فقرة كتبها فقام المصحح البشري بمراجعة الفقرة بالتفصيل ، والإشارة إلى الأخطاء باستخدام حروف كبيرة. (هذا الرد أرسله جيم في رده على رسالة "تصحیحات أفعال" التي وصلت إليه من إيف في ٨ فبراير ٢٠٠٥م الساعة ٤٠ : ٩ صباحاً) . هذه هي إحدى الحالات من التغذية الراجعة الصحيحة التي تم تقديمها لأسئلة أحد الطلاب. فنوعية أي رد أو تغذية راجعة بشرية تتفوق عادة على ما يمكن أن يقدمه الحاسب ؛ وذلك بسبب قدرة الإنسان على إدراك أهمية العوامل البيئية المحيطة ، ولذلك فمن المرجح أن تفاعلات المدرس مع الطالب وجهها لوجه تؤدي إلى تغذية راجعة دقيقة ونتائج تقنية مذهلة ، كما إنه من الواضح أن المواقع التي تحوي على الأنواع الثلاثة من التفاعل ، ربما تحصل على درجة عالية في التقييم في بعض جوانب النوع الثالث ، ودرجة أقل في بعض جوانبها الأخرى النوع الأول أو الثاني ، ومن هنا فإنه من الصعب أن تُعطي تقويمًا إجماليًا ذا معنى للموقع بشكل عام.

إن تقويم مثل هذه المواقع المتعددة الوظائف يمكن أن يستهلك وقتاً طويلاً ، لأن كل عنصر يحتاج إلى أن يؤخذ في الحسبان ، هذا الجانب في صناعة القرار يستوي مع تقويم النشاطات واحداً تلو الآخر بناء على معايير التقييم التي يتم اختيارها بطريقة ملائمة لكل عنصر ، ومن المحتمل أن تُثبت بعض الأنشطة إنها مفيدة بينما لا يثبت البعض الآخر ذلك. ومن هنا فإن سؤال "هل نجح ؟" لا يجب أن يُطبق على الموقع الإلكتروني بأكمله دون تمييز بين الجزء والكل. ولكن بدلاً من ذلك نحتاج إلى مناقشة الأنشطة المختلفة واحداً تلو الآخر. ومن ثم فإن نتيجة هذه العملية قد لا تزيد عن محاولات لفهم طبيعة التفاعل في كل حالة ، وفهم القرارات المحددة التي يبنى عليها مدى ملائمة الأنشطة لمجموعة محددة من الطلاب.

عدد من مواقع تعلم اللغة اتبعت النموذج نفسه في تقديم مجموعة من التمارين والأنشطة المختلفة ، وأحد المواقع المتميزة في هذا الشأن هو موقع "تعلم اللغة الويلزية" الذي تقدم ذكره ، ويعد هذا الموقع مثلاً يحتذى من حيث التنوع ، والجودة الكلية (مثل : <http://www.bbc.Co.uk/wales/learnwelsh> وهناك أمثلة كثيرة تضم العديد من المواقع الإلكترونية المصممة جيداً والمدفوعة مثل : English Town (<http://www.englishtown.co>) الذي تم بناءه وفقاً لمستويات كفاءة متعلم اللغة ، ومرة أخرى نجد هنا أن أجزاء وأقساماً كثيرة ينبغي أن تقوم على نحو فردي نظراً لاختلافها وتنوعها ، وفي جميع الأحوال ، يجدر أن نذكر إنه ليس كل مواقع تعلم اللغة الإلكترونية تقع تحت هذه الفئة وتقدم هذا العدد الكبير من الأنواع التفاعلية ، فبعض المواقع يقدم نوعاً واحداً من الأنشطة فقط ، ويركز على نطاق لغوي أو مهاري مثل ([http://www.esl-lab.com/Randall's ESL Cyber Listening Lap](http://www.esl-lab.com/Randall's%20ESL%20Cyber%20Listening%20Lap)) فهذه المواقع تقوم بشكل مباشر ؛ لأنه يمكننا أن نطبق عليها مجموعة أكثر تركيزاً من معايير التقويم.

المصمم - المقوم: نقاط تركيز مختارة

إن الكثير من مواد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي العلمية تولى وضعها مدرسو اللغة بأنفسهم ، سواء كان ذلك بمجهودهم الخاص ، أو بالتعاون الوثيق مع أولئك الذين لديهم تصميم مناسب ، أو خبرة تقنية مثل مصممي الوسائط المتعددة ، أو المبرمجين ، ومن المعتاد في مثل هذه الحالات أن ينخرط مدرسو اللغة عن كثب في تقويم وتصميم المواد العلمية ، وتقديم عدد من الأمثلة في هذا القسم ، فوجهة نظر المصمم - المقوم - مهمة جداً في تقويم تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي المعاصر ، وقد تم تقديمها في هذا الجزء من خلال عينة ممثلة من الأمثلة.

تشمل الأمثلة الأربعة التالية وصفاً لمشروع المنهج الذي تم اتباعه والمعايير الرئيسة التي بُني عليها التقويم ، وتضم الأمثلة مواقع عنكبوتية وبرامج حاسب آلي

يركز كل واحد فيها على نقطة محددة. وقد تم اختيار التقييمات لكي توضح عدداً من المناهج والمعايير. وركزت الدراسات المختارة على منهجيات تدريس اللغة لتعلم الثقافة، وعلى التدريس عبر الإنترنت باستخدام تقنية التواصل عبر الحاسب الآلي، وعلى اللغة، وعلى مشروع يرتبط بمهارات اللغة لتعلم لغة "كانجي" (وهو نظام كتابة ياباني مبني على الرموز الصينية)، كما ركزت الدراسات على مجموعة من الطلاب، وعلى برامج المناهج ذات التوجه المهني، وقد حاول كل المصممين - كلٌ بطريقته - اتخاذ قرارات تتعلق بمدى الجودة التي كانت تعمل بها مواد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي التي صمموها (منهجياتها، وإستراتيجيتها، وبرامجها، ومقرراتها الدراسية).

التركيز على طريقة التدريس : قام فيرستنبرج Furstenberg وليفيت Levet وإنجليش English وميلت (2001) Maillet بوصف وتقييم عمل منهجي شامل الثقافات مبني على الشبكة العنكبوتية يسمى "Cultura"، ويرى المؤلفون إنه "مصمم لتنمية فهم طلاب اللغات الأجنبية لاتجاهات ومفاهيم ومعتقدات الثقافة الأجنبية، وطرق التفاعل معها، ورؤية العالم ككل" (ص ٥٥). ويوضح Cultura بصفة خاصة طريقة استخدام الشبكة العنكبوتية لتعزيز التفاهم الثقافي بين الطلاب الأمريكيين والفرنسيين، وفي هذا الجزء قدمت أسس تصميم المشروع باختصار، وسيكون التركيز على التقييم.

يستخدم "Cultura" منهجاً تدريسياً متطوراً للتعلم عن اللغة والثقافة باستخدام التواصل عبر الحاسب الآلي، وعدداً متنوعاً من الأساليب المقارنة، فعلى سبيل المثال، تضم هذه الأساليب وضع مقاطع فيديو بشكل متجاور، تستخدم فيها الكلمة نفسها من قبل إناس مختلفين في بيئات مختلفة في ثقافة اللغة الثانية، وبعد ذلك يستطيع متعلم اللغة قبل أن يمضي قُدماً في عقد مقارنة مع اللغة الثانية أن يفكر في

الكيفية التي استخدمت بها هذه الكلمة بأشكال مختلفة في ثقافة لغته الأم، بعد ذلك يمكن أن تناقش الاختلافات في الاستخدام والمعنى داخل المحتوى، ثم يمكن مناقشة تطبيق الكلمات الرئيسة بين المتحدثين الأصليين للغة ومتعلمي اللغة من خلال منتدى مراسلات عن طريق البريد الإلكتروني؛ وذلك بغية زيادة وتوسيع الإدراك الثقافي. يستخدم الأسلوب التدريسي ثلاثة عناصر رئيسة؛ يقوم الطلاب بتعبئة عدد من الاستبانات بلغتهم الأولى على الشبكة العنكبوتية، ثم ينخرطون في مناقشات فردية وجماعية عن أوجه الشبه والاختلاف الثقافية بلغتهم الأولى، ثم من خلال حوار مع أقران من ثقافة أخرى يستطيع الطلاب الوصول إلى عدد كبير من المواد الأصلية التي تُستخدم لتوليد المناقشة والتعليق. تم تصميم "Cultura" بطريقة تجعل الطلاب يُنمّون فهمهم للجوانب المهمة في ثقافة أقرانهم بشكل تدريجي.

استخدام فيرستبرج وآخرون (٢٠٠١م) هذه المعايير في تقويم البرنامج:

- فائدة وأهمية [المشروع] في تحقيق الفهم الثقافي.
- جودة المواد والأنشطة.
- واجهة التطبيق على الشبكة العنكبوتية.
- طبيعة ومدى تكرار المصادر المستخدمة
- التقويم العام لدور الألعاب في فهم الثقافة المستهدفة (ص ٧٨).

قام الطلاب من خلال استخدام استبانة ليكرت خماسية التدرج بتقويم مدى فائدة الاستبانات التي تم إكمالها خلال المشروع بالإضافة إلى النصوص المساعدة، ولعبت الاستبانات دوراً بارزاً في المنهج المتبع في تصميم "Cultura"؛ حيث تبين إنها تساعد الطلاب في إظهار فهمهم ومعتقداتهم الثقافية، ونتيجة لذلك، كان تقويم فاعلية الاستبانات مهماً جداً بالنسبة للمصممين، ومن ثم، فإنه من الطبيعي أن نتوقع أن

يصبح هذا الجانب المنهجي من المشروع نقطة التركيز الجوهرية في التقويم. وهذا ما حدث، إذ حازت الاستبانات على أعلى الدرجات في تقويم الطلاب، وتلتها النصوص، ثم الأفلام، لذلك يمكن أن يعد هذا الجانب من منهج العمل مؤدياً لدوره بنجاح. وبالصدفة أيضاً، حصل منتدى المناقشات بوصفه مصدراً للمعلومات الثقافية على درجات عالية في التقويم، وحصلت أيضاً جوانب أخرى من تصميم الموقع الإلكتروني كان المصممون يهتمون بها على درجات جيدة في التقويم.

وبدا واضحاً من خلال عملية التقويم أن هدف المؤلفين الرئيس كان تقويم إدراكات المستخدم، والحصول على تغذية راجعة عن جوانب من المنهج الذي تم تقديمه بدلاً من تقويم منتجات التعلم أو جمع التعليقات عن جودة التصميم التقني، بمعنى آخر تم تعريف التقويم بطريقة محددة ومبنية على قرار مسبق، ولو أن منتجات التعلم كانت هي محور التركيز، فإن فكرة تعلم الثقافة كانت ستحتاج إلى أن تكون ملموسة بشكل أكبر حتى يمكن قياس قدرات ومهارات محددة 'قبل'، 'الاختبار' و'بعده'. وفي الوقت ذاته تصمم الاختبارات التقليدية أو -ربما بشكل أكثر تحيلاً- الألعاب الثقافية بحيث تسمح بالحصول على نتيجة تعلم الطالب للثقافة. وفي القسم الأخير من التقويم يطلب من الطلاب تقديم اقتراحات للمستقبل، وقد ذكر المؤلفون أن الطلاب طلبوا بصفة محددة زيادة في القنوات المتاحة للتواصل عبر الحاسب الآلي، كما طلبوا أن يدرج المزيد من جلسات لقاءات الفيديو، والسماح بالردشة حتى تكون النقاشات تزامنية.

التدريس عبر الإنترنت وتركيز على التقنية : قدمت هامبل (2003) Hampel تقويمًا مطولاً لبيئة التعلم التخيلية "Lyceum" التي تقدم ذكرها في الفصل الثاني، والطبيعة الخاصة لأداة إجراء اللقاءات السمعية والتصويرية (خاصةً ذلك الجمع المميز لأساليب

التواصل)، والهدف الذي من أجله استخدمت في التدريس عبر الإنترنت قد اسهما معاً في اختيار معايير وعملية التقويم، وفيما يتعلق بالإداة نفسها، ذكرنا مسبقاً أن بها عدد كبير من المكونات منها السبورة البيضاء (Whiteboard) والدردشة النصية، ونتيجة لذلك ينبغي للمقوم معرفة مدى كفاءة عمل كل واحدة من هذه المكونات أثناء التدريس عبر الإنترنت سواء أكانت بمفردها أم مع أدوات أخرى، ومثل هذه الأدوات جديدة جداً ليس على المتعلمين فحسب، ولكن أيضاً على المدرسين والمعلمين، ولذلك فإن اتجاهاتهم واستجاباتهم للأداة على إنها أداة تدريس أو تعلم تحتاج إلى أن تؤخذ في الاعتبار في عملية التقويم أيضاً، كما أن التقويم لابد أن يشتمل على مقياس ما لتحديد مدى صعوبة استخدام الأداة، والوقت الذي يحتاجه المستخدمون حتى يتمرسوا ويشعروا بالراحة والثقة عند التعامل معها وهذه فقط بعض الأسئلة التي يبحث المصممون والمستخدمون حديثو العهد بالأدوات الجديدة عن إجابات لها خلال عملية التقويم.

و تعد المرحلة التطويرية التي وصلت إليها الأداة في هذا المثال محل اعتبار أيضاً، فقد ذكرت هامبل (٢٠٠٣م) إنه في عام ١٩٩٩م و ٢٠٠١م كانت "Lyceum" وما تزال تُستخدم تحت التجربة في دروس تعليم اللغة الألمانية والفرنسية، وذلك قبل أن يتم تقديمها في مطلع عام ٢٠٠٢م ضمن إطار مقرر اللغة الألمانية الدراسية، ومرة أخرى ربما يكون هناك أسئلة ينبغي للمقوم أن يطرحها في هذه المرحلة، إلا إنه لم يكن من المناسب أو من الضروري طرح هذه الأسئلة قبل أن نصل لهذه المرحلة من التطوير. كان هدف هامبل (٢٠٠٣م) الرئيس من التقويم الموصوف هنا، والذي تم في مطلع ٢٠٠٢م هو تقويم التدريس من خلال "Lyceum"، فقد ركزت بصفه خاصة على "إمكانية" التعليم عبر الإنترنت، وعلى خبرة الطلاب والمعلمين، وحققت هذا من

خلال مراقبة إحدى المجموعات التدريسية في المدة من فبراير إلى يوليو. ومن خلال مساعدة المتطوعين من الطلاب والتلاميذ الذين احتفظوا بسجلاتهم التي يناقشون فيها خبراتهم في التعلم عبر الإنترنت، والذين قاموا أيضاً بتعبئة استبانة قرب نهاية فترة الملاحظة، بعد ذلك تم عمل تقرير عن نتائج اكتشافات التقويم من وجهة نظر كل من الطالب والمعلم في الفوائد والمعوقات، وكان من ضمن الفوائد الإحساس الملموس بتقدم الطلاب في مهارات التواصل اللفظية، وبزيادة فرص ممارسة اللغة، أما المعوقات فمنها صعوبات فنية وحلولها والافتقاد إلى لغة الجسد في بيئة التعلم التخيلية والمطالبات بواجهة تطبيق وبعض الموضوعات البيئية المحيطة الأخرى.

ومن اللافت للانتباه إنه قد ثبت أن طبيعة اللقاء السمعي المتعددة الأشكال التي ظهرت من خلال عدد الأدوات المتاحة هي عامل مساعد ومعوق في آن واحد، فمن جانب اتضح أن الأدوات المختلفة تستخدم لأغراض مختلفة، ومن جانب آخر اشتكى بعض التلاميذ من وجود أشياء كثيرة جداً بشكل لا يسمح لهم بالتفكير فيها كلها في آن واحد، ولكن هذا الأمر ليس بمستغرب من أي المتعاملين الجدد مع التقنية، حتى مع الأنواع البسيطة منها مثل البريد الإلكتروني، وأبرز صفة في التدريس عبر الإنترنت و"Lyceum" هو إنه بناء على التغذية الراجعة التي قدمها الطلاب والمدرسون عملت تحسينات محددة في النظام، فعلى سبيل المثال تم إضافة آلية جديدة إلى النظام تسهل عملية تبادل الأدوار، وتم تقديم أيقونات تعبر عن المشاعر الخاصة وحسنت المساعدة التقنية.

في هذا المثال نرى أنه كيف تحقق شكل متكامل للتقويم، ورغم إنه قد ظهر بوضوح أن الاعتبارات التقنية كانت هي محور التركيز، إلا إنها كانت محوراً للتركيز في بيئة التعلم عبر الإنترنت فقط، بمعنى آخر، إنه تم إدراك التداخل بين التدريس

والتقنية ، وكان الاهتمام بأداء النظام من وجهة النظر التقنية فقط بالقدر الذي يؤثر فيه أداء النظام على تدريس المعلم وتعلم الطالب.

وما يجدر ذكره هنا أن عمل هامبل (٢٠٠٣م) أتى نتيجة لمجهودات متواصلة في الجامعة المفتوحة لتقويم وتطوير مواد التعلم عبر الإنترنت ، وعلى الرغم من أن "Lyceum" ما زال في مرحلة التصميم والتطوير ، فقد قامت مجموعة من الجامعة بعمل تقويم مفصل لاستخدام أدوات التعلم عبر الإنترنت في تعلم اللغة عن بعد (راجع هيوار Hewer وكونز Kötter وروداين Rodine وشيلد 1999 Shield). طور هيوار وآخرون Hewer et al. (١٩٩٩م) مهاماً تعتمد على الطلاقة في الإنترنت وذلك باستخدام أدوات التواصل عبر الحاسب الآلي التزامية وغير التزامية في عدد من الوظائف (مثل : اللقاءات الصوتية ، والسبورة البيضاء والدرشة) ، وأخذوا في الحسبان الاعتبارات التعليمية والتقنية مع "الجوانب العملية" مثل التكلفة المادية ، واستصدار التراخيص ، والإمكانية ، وبداية الاستخدام ، والدعم المتاح ، والمتطلبات التقنية المطلوبة لتشغيل البرنامج. وفي النهاية استطاعت هيئة تدريس المشروع استخدام "Lyceum" والتعليق عليه بعد أن كونت قاعدة معرفية ، وخبرة يمكن أن تستخدم في تطوير المشروع .

التركيز على اللغة أو مهارة اللغة : رأينا في الفصل الثاني أن مصممي تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي أحياناً يستخدمون أطراً ترتبط بمهارة لغوية أو نطاق لغوي محدد ، وأحياناً ما تكون خصائص اللغة نفسها مهمة ، وهذه أيضاً إحدى سمات تقويم تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي ، فلقد ثبت من خلال أمثلة كثيرة أن استخدام إطار عمل محدد بدقة مستوحى من نظرية أو مبني على أفضل ممارسة في مجال المهارة أو النطاق اللغوي ، قد يلائم تقويم مواد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي الجديدة بشكل أفضل من الإطار العام ، فعلى سبيل المثال ، ركز كوموري Komori وزيرمان

(2001) Zimmerman على تقييم خمسة برامج لتعلم لغة كانجي Kanji على الإنترنت ، وقد عنيا بصفة خاصة على الخصائص التي تدعم التعلم المستقل ، وطورا معاييرهما من خلال الدراسات السابقة التي كتبت عن تعلم كانجي المستقل ، وكذلك من خلال المراجعة النقدية لفاعلية برامج تعلم كانجي.

استهل الكاتبان كلامهما بأن الدافع الرئيس وراء مشروعهما هو مشكلة تعلم العديد من مفردات كانجي أثناء تطوير كفاءة القراءة ، وبما أن تعلم لغة كانجي يشبه تعلم مفردات اللغات ذات الأحرف ، فقد اعتمد كوموري وزيرمان بصورة كبيرة على الدراسات السابقة في هذا المجال في تطوير معاييرهما للتقويم ، واستخدمت هذه المواد جنبا إلى جنب مع العمل الذي اكتمل عن إستراتيجيات التعلم المستقل ، وبعد أن حددا منهجهما ، بدأ الاثنان في فحص خمسة برامج لتعلم كانجي على الإنترنت من حيث "اكتساب وتدعيم السمات الخاصة بعلم الأصوات الكلامية (الفونولوجيا) ، وعلم الإملاء ، والتمارين ، والتجميع ، والحفظ ، والمرجعية ، والبيئة المحيطة" (ص ٥١) ، وقد أوليا عناية خاصة للملامح الفونولوجية مثل قراءات "on" "kun" ، وملفات الصوت الخاصة بالنطق والإملاء بما في ذلك عدد وترتيب الشُرط (strokes) ، كل هذه الخصائص والسمات تبرز في المقدمة في تعلم كانجي على الإنترنت ، وفي مناقشتها لأوجه قصور وقوة هذه البرامج وتجاوبها مع المعايير التي تم تحديدها تناول الكاتبان بعض الأمور العامة والاختلافات وعلقا على خصائص محددة في بعض البرامج مثل وظيفة التمرين والممارسة لبرنامج "500 Java Kanji Flash Card" أو أفلام "Quick Time" الكرتونية المتحركة التي توضح ترتيب الشُرط الفاصلة في برنامج "Gahoh". وبشكل مماثل سلطا الضوء على معوقات ومشاكل بعض البرامج ، وخرج تقويمهما في شكل نثري أكثر منه في قائمة مراجعة توضح النقاط الرئيسة.

و ختم كوموري وزيرمان (٢٠٠١م) المناقشة بالتوصل إلى عدد من الخصائص من خلال عملية التقويم التي قاما بها لبرامج تعلم كانجي الخمسة ، وتمنيا أن تكون هذه الخصائص إضافة جيدة لبرنامجها "WWKanji" . وهكذا ساعد الأسلوب المنظم الذي إنتهجه المؤلفان في تقويم مجموعة برامج متشابهة في تشكيل وتحسين تصميم برنامجها.

كون بلوك Blok وفان دي لان-كابتيجينز Van Daalen-Kapteijs وأوتر Otter وأوفرمان (2001) Overman إطار عمل لوصف وتقويم برنامج مقرر تعليمي لتعلم المفردات ، ومرة أخرى تم تقويم خمسة برامج ، إذ قام المؤلفون بتطوير مجموعة مكونة من ست خصائص وعوامل ارتباطية ، كي يتمكنوا من وصف الصفات التدريسية المرغوب في وجودها في برنامج مقرر دراسي لتعلم المفردات ، وكانت أول ثلاث من هذه السمات والعوامل تخص تعلم الكلام ، أما الثلاث الأخر فترتبط بتعلم اللغة بالمفهوم الواسع .، بعد ذلك طور المؤلفون أسئلة تقويمية لكل واحدة من هذه الخصائص الست ، على سبيل المثال : كانت الأسئلة الثلاثة الخاصة بفئة "أهداف التعلم" هي :

- أي المعايير تستخدم في اختيار المفردات المستهدفة ؟
- كم عدد المفردات التي يتعامل معها البرنامج ؟
- هل هناك أي أهداف معلنة فيما يتعلق بالمستوى المعرفي المستهدف (بما في ذلك الاستخدام الاستقبالي والإنتاجي ؟) (ص ١١١).

رجح بلوك وآخرون في خاتمتهم ونقاشاتهم أن إطار العمل كان ناجحا رغم أن البرامج الخمسة كانت مختلفة عن بعضها ببعض في أوجه مهمة. فعلى سبيل المثال ركز بعضها على تعلم المفردات العرضي ، بينما استهدف بعضها الآخر تعلم المفردات

عن قصد، وقد ذكر بلوك وآخرون أن التغذية الراجعة ومعايير التقويم كانت الوحيدة التي أظهرت نتيجة ضعيفة في هذه الحالة، فلم تستطع التغذية الراجعة التفريق بين البرامج بصورة كافية؛ لأن البرامج المعنية لم تُقدم تسهيلات للتغذية الراجعة أو الاختبار الذاتي.

وُتعد مقالة وود (Wood 2001)، التي قوم فيها ستة عشر برنامجاً لتعليم المفردات عند الأطفال، ومقالة نيسلهوف وتشيكولد (٢٠٠٢م) التي ركزا فيها أيضاً على المفردات، وعلى سبع برامج تجارية، من ضمن مقالات التقويم التي تركز على مهارة أو نطاق لغوي، وفي المقابل قدم نيري وآخرون (Neri et al، ٢٠٠٢م) إطار تقويم شامل لأنظمة النطق.

التركيز على الطالب أو برنامج المقرر التعليمي: عادة ما يكون هناك حاجة للتقويم في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي بسبب الحاجة لتقويم فاعلية مقرر دراسي أو برنامج مقرر دراسي طور، كانت هذه هي الحالة في "Airline Talk Project" الذي كان جزءاً من مشروع ليوناردو دافنشي الأوروبي الذي كان مخصصاً للتدريب المهني (جيمنو-سانز ٢٠٠٢م)، كان هدف المشروع هو تقديم مواد لتعلم اللغة - باللغة الإنجليزية والألمانية والإسبانية - تدعم التواصل والتعلم المستقل للعاملين في الخطوط الجوية.

ظهر الجهد الذي بذلته المؤلفات وزملاؤها لفهم حاجات وخصائص الطلاب الذين يستخدمون برنامج المقرر الدراسي مبكراً جداً في تصميم هذا المشروع، إذ تم إجراء تحليل متعمق للاحتياجات من البداية، واستخدم هذا التحليل في جمع المعلومات التي ترتبط بتصميم البرنامج، وكان التركيز على مساعدة المتعلمين في تطوير قدراتهم على استخدام اللغة وظيفياً أكثر من تدريسهم في مجال محدد، كما كان هناك

تأكيد على المرونة، والدافعية، ومركزية المتعلم، وبنى التصميم حول عدد من المواقف (السيناريوهات) المرتبة زمنياً وربطها من خلال رحلة سفر خيالية من أول نقطة الدخول إلى صالة المغادرة حتى الوصول، وشملت الأنشطة القواعد، ووظائف اللغة، وأنشطة ترتبط بالبيئة، وممارسة للمفردات، وممارسة للتحدث والنطق. كما استخدمت خصائص الوسائط المتعددة مثل: تنابعات الفيديو، والترجمة في أسفل شاشة العرض لتقديم اللغة في محيط سيناريو محدد.

في هذه الحالة تم عمل تقويم ختامي ومن ثم استخدمت النتائج بطريقة بناءة لتحسين الإصدار الثاني من مشروع "Airline Talk"، وكان الهدف من التقويم هو:

" بحث ما إذا كانت الأسطوانة المدجة تلي الاحتياجات التعليمية للمجموعة المستهدفة مثل متعلمي اللغة الأسبانية الذين وظفتهم الخطوط الجوية-من حيث المحتوى والتصميم، وبحث ردود فعل المدرسين الذين لم يشاركوا في كتابة المواد العلمية والتعرف على أي معوقات تقنية أو أي معوقات من أي نوع آخر (جيمنو- سائز ٢٠٠٢ م: ص ٥٣).

لقد استخدم مشروع Airline Talk أساليب التقويم المرحلي والنهائي، والفرق بين الاثنين هنا مهم. ترى بويل (1997) Boyle أن الأول يُجرى أثناء عملية تطوير النظام، بينما يُجرى الثاني عند اكتمال المشروع، أو عند الانتهاء من مرحلة مهمة منه ضمن المراحل التي يمر بها على المدى الطويل، كما في هذه الحالة، إذ تم التقويم بين الإصدار الأول والإصدار الثاني من المشروع.

و الآن أصبحت قيمة التقويم المرحلي معروفة لدى الغالبية، ففي البدايات الأولى للتقنية التعليمية كانت غالباً ما تجري دراسات التقويم النهائي فقط، وكان هذا الأسلوب يعني أن المستخدمين جربوا البرنامج، وقدموا التغذية الراجعة بعد إنتهاء المشروعات، وغالباً ما كان يُفعل القليل لإعادة صياغة المواد التي يثبت إنها غير

ملائمة بطريقة ما ، وعلى النقيض من ذلك يتخلل التقويم المرحلي عملية التطوير ، والذي يعد مهماً بصورة خاصة ؛ وذلك لأن الطرق التي تجمع بها المعلومات -والتي هي جزء من عملية التقويم- يمكن أن تسهم في تحسين عملية بناء البرنامج الفعلي (بويل ١٩٩٧م) ، قد تستخدم أساليب التقويم المرحلي لمناقشة واختبار ملامح تصميم محددة داخل البرنامج ، وقد لاحظت بويل (١٩٩٧م) أن "النموذج الأصل أصبح نقطة للتواصل بين المصمم والمستخدمين" (ص ١٨٦). ويُعد الحصول في بداية عملية التطوير على هذا النوع من المعلومات والتغذية الراجعة من الأشخاص الذين يتوقع أن يستخدموا المواد أمراً مهماً للغاية.

تخل مشروع "Airline Talk" فهم مفصل للحاجات المهنية المحددة لجمهور الطلاب في كل من التصميم والأسلوب الذي تم اتباعه للتقويم ، كما أصبح الإصدار الثاني أكثر اقتراباً واستجابة لحاجات الطلاب الخاصة.

وبهذا المثال نختم هذا القسم الذي تم تخصيصه للمصمم -المقوم، ومن الواضح أن أسلوب المصممين -المقومون هو أسلوب مميز جداً ؛ لأنهم يعرفون جيداً ما يبحثون عنه ، وما الجوانب التي يجب أن يركزوا عليها في التصميم وما القرارات التي يجب أن تتخذ وما المعلومات المحددة التي تساعد في تحسين الإصدارات التالية من التصميم ، كما أن لديهم عادة فهماً أعمق لبيئة التعلم وحاجات المتعلم ، وهذه المعرفة تضيف مزيداً من التشكيل والتوجيه للنقطة التي يركز عليها ، وللمعايير ، وللأسئلة التي يجب أن تتم الإجابة عليها في النهاية.

الأطر ذات النطاق الواسع:

نتنقل الآن من أساليب التقويم ذات نقاط التركيز المحددة مثل تلك التي استخدمها المصمم -المقوم إلى أطر أكثر عمومية وذات مفهوم واسع ، ويوجد هناك

عددٌ من هذه الأطر في الدراسات السابقة الكثيرة التي كُتبت عن الاستخدام والتقويم لتقنية المعلومات ، أو الوسائط المتعددة في التربية مثل (باركر Barker وكنج King 1993 وجيبز Gibbs وجريفز Graves وبيرناس Bernas 2001) ، وتطور هذه الأطر العامة لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي خصيصاً ، إذ يعد الإطار الذي تم تصميمه بصفة خاصة لتعلم اللغة مفيد لعدة أسباب (راجع هابارد ١٩٨٨م). فإطار هابارد المنهجي الذي سيتم وصفه هنا ، وإطار تشابل الذي نصفه لاحقاً في هذا الفصل ، هما أفضل إطارين متاحين في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي من حيث الارتباط بالتقويم (تشابل ٢٠٠١م وهابارد ١٩٨٧م و١٩٨٨م و١٩٩٢م و١٩٩٦م ، راجع أيضاً موراي Murray وبارنيز Barnes 1998).

إطار هابارد المنهجي: ركزت أعمال هابارد الأولى (١٩٨٧م) على دور وقيمة قوائم المراجعة ، فقد ركز هابارد على أهمية تطوير قوائم تقويم معدة بصفة خاصة لتعلم اللغة الثانية بدلاً من الموضوعات الأخرى ، وقدم أيضاً نقداً بناءً لقوائم المراجعة المستخدمة في ذلك الوقت ، وقد أكد بشكل كبير على "ال-حاجة إلى مقوم لكي نحصل على فهم واضح "للأسلوب" الذي يُشكل الأساس للمنهج والخطة الدراسية" (ص ٢٣٠) ، وعلى "ملاءمة البرنامج للأسلوب التعليمي" (ص ٢٢٩). وهي نقطة غالباً ما تُغفل في قوائم المراجعات ذات الأغراض العامة ، وقدم هابارد بعد ذلك أساساً منطقياً مفصلاً ، واستمارة تقويم لتدريس وتعلم اللغة ، ووصفاً إجرائياً للطريقة التي يجب أن يُستخدم بها ، وكانت استمارة التقويم مكونة من ثلاثة أجزاء : قائمة مراجعة الأسلوب ، وقائمة مراجعة إستراتيجية الطالب ، واعتبارات تدريسية أخرى.

قدمت قائمتا المراجعة على شكل جمل خبرية مع وجود فراغ للمقوم لكي يدون فيه رده باستخدام مقياس للدرجة يشبه مقياس ليكرت ، كما تركت أيضاً مساحة أخرى للتعليقات أكثر إنفتاحاً ، وقال هابارد (١٩٨٧م) واصفاً الإجراء والعملية :

" تشتمل عملية التقويم الفعلية على خمس خطوات، تبدأ من مستوى التأثير إلى أن تنتهي بمراجعة مفصلة ونقدية، وبما أن الهدف ليس بالضرورة ملء الاستمارة، ولكن تقرير ما إذا كنا سوف نتبنى برنامجاً معيناً، فإن الإجراء التقويمي يجب أن يتوقف عند النقطة التي يقتنع فيها المقوم بأن هذا البرنامج غير مناسب لفصله أو برنامجه (ص ٢٤٩).

كان من الواضح أن هذا الأسلوب كان مبنياً على قرار بصورة أساسية ، والعملية تتوقف في اللحظة التي يتمكن فيها المقوم من جمع معلومات كافية تمكنه من إتخاذ قرار. في محاولة لاستكمال هذا العمل بدأ هابارد (١٩٨٨م) في تطوير وتقديم إطار منهجي متكامل لتقويم برامج المقررات التعليمية في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي ، خضع هذا الإطار لمزيد من التنقيح في هابارد (١٩٩٢م) الذي ركز فيه بصورة رئيسة على التطوير ، وهابارد (١٩٩٦م) الذي أدخل فيه أيضاً عملية التفعيل ، في النهاية ، جمع الإطار ثلاث وحدات متداخلة تغطي عملية التطوير والتقويم والتفعيل ، ومحور تركيزنا هنا هو وحدة التقويم ، ولخص هابارد (١٩٩٢ و ١٩٩٦م) المبادئ التي تشكل الأساس لإطاره ، وأكد أن الإطار يجب إن :

- ١- يكون مبنياً على - أو يتوافق مع - الأطر الحالية لطرق تدريس اللغة.
- ٢- يكون "غير جامد ومرن" ، ويجب ألا يرتبط بمفهوم واحد فقط لطبيعة اللغة وتدريسها وتعلمها (١٩٩٢م : ص ٤٢).
- ٣- يربط بين التطوير والتقويم والتفعيل بشكل واضح .

٤- يتعرف على عناصر عملية التدريس/التعلم، والعلاقات المتداخلة والمتعددة بينهما.

و اعتمد هابارد في إطاره على الإطارات التي صممها فيليبس Philips (1985B) لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، وعلى توصيف ريتشاردز Richards و رودجرز (1986) Rodgers لأسلوب تدريس اللغة، وقد شكل مجموع هذه الأطر السابقة الهيكل التنظيمي لإطار هابارد المنقح (١٩٩٢م و١٩٩٦م)، وكانت هذه الأطر مصدراً للكثير من العناصر التي تم تعريفها داخل إطار هابارد، فمجمال بناء الإطار المأخوذ من ريتشاردز و رودجرز (١٩٨٦م)، كان نموذجاً غير هرمي وقد وصف على مستوى الأسلوب والتصميم والإجراء، وباختصار يُعد الأسلوب هو أكثر المستويات تجريدية، ويمثل الأساس النظري أو الفرضيات عن طبيعة اللغة وتعلمها، ويمثل التصميم إدراكاً للنظرية أو الفرضيات من حيث: الخطة الدراسية، وأهداف المناهج، ومهام التعلم، والأنشطة، وأدوار المتعلم والمعلم والمواد، ويُعد الإجراء تفعيلاً لتلك الأهداف من خلال أساليب وممارسات محددة داخل الفصل (هابارد ١٩٩٢م وريتشاردز و رودجرز ١٩٨٦م)، وعندما تُعيد تصور العلاقة بين الإجراء وتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي نجد أن الإجراء يمثل وصفاً لخصائص برنامج تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي بما في ذلك الإجابة عن آليات التقويم والتغذية الراجعة.

وضحت العناصر الرئيسة لإطار هابارد في الجدول رقم (٣،٣) على ثلاثة مستويات، ولم يُظهر الجدول علاقاتهم التداخلية، وسوف يلاحظ القارئ تغير المسميات في حقل العنوان في الجدول، فالنسبة لوحدة التقويم استبدل هابارد (١٩٩٦م: ص ٢٧) المصطلحات التي استخدمها ريتشاردز و رودجرز -الأسلوب والتصميم والإجراء- بمصطلحات موازية، وهي: ملاءمة المدرس، وملاءمة المتعلم، والوصف الإجرائي، واستخدمت هذه المسميات التعريفية الجديدة لكي تعطي المقومين

فكرة أفضل عما تشتمل عليه كل فئة، ورأى هابارد إنه عندما يحلل المقوم "ملاءمة الطالب" و "ملاءمة المدرس" لبرنامج محدد، سوف تصب هذه المعلومات في منطقتين متميزتين، أطلق هابارد عليهما "أحكام التناسب" و "خطط التفعيل" (هابارد ١٩٩٦م : ص ٢٨)، فالأول بحث في مواد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي في ظل موقف تعليمي محدد ومجموعة محددة من الطلاب، والثاني بحث في متى ؟ وكيف ستستخدم المادة العلمية مع الطلاب ؟

تظل قيمة العمل الذي قام به هابارد في هذا المضممار باقية (راجع هابارد ١٩٨٧، ١٩٩٦، ١٩٩٢، ١٩٨٨م). فلطالما وثق بصورة متكررة (مثل بيرستون ٢٠٠٣م ب وليفي ١٩٩٧)، أن هذا الإطار يُشكل الأساس لأسلوب منهجي متوازن لتقويم برامج الحاسب الآلي التي تُستخدم في دورية تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي التي منذ نشأتها تنشر بصفة منتظمة مراجعات لبرامج الحاسب الآلي (راجع بيرستون ٢٠٠٣م ب وهابارد ١٩٨٧، ١٩٨٨م).

الجدول رقم (٣،٣). العناصر الرئيسة في إطار هابارد (١٩٩٦م) التقويمي.

ملاءمة المدرس (الأسلوب)	ملائمة الطالب (التصميم)	الوصف الإجرائي (الإجراء)
افتراضات لغوية	وصف مختصر للطلاب	خيارات التحكم
افتراضات تعلم	الخطة الدراسية	الحكم على الدخول اللغوي
أسلوب تدريس اللغة	صعوبة اللغة	عرض الشاشة
نظام توصيل حاسب آلي	صعوبة البرنامج	خطة العرض
معايير تصميم مبنية على الأسلوب	المحتوى	نوع النشاط
	أسلوب التعلم	التغذية الراجعة
	تركيز البرنامج	خيارات المساعدة
	إدارة الفصل	
	تركيز المتعلم	
	اعتبارات خاصة بأجزاء	
	الحاسب والبرمجة اللغوية	

إطار تشابل المبني على النظرية والتكيف مع المهمة: يُعادل إطار تشابل (Chapelle 2001) للتقويم العام في قيمته إطار هابارد الذي سبقه ؛ بسبب شموليته وأسلوبه المنهجي ، وقد استخدم ووثق هذا الإطار عدد كبير من مؤلفي تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي (بلين 2004 Blin ، هينكس 2003 Hincks وجاميسن Jamieson وتشابل وبيريس 2004 Preiss و٢٠٠٥م) ، وسوف نُغطي هنا ببعض التفصيل الخلفية النظرية والمبادئ والمعايير المستخدمة في إطار تشابل ؛ لكي نهدف الطريق للمناقشة لاحقاً ، خاصة عندما نقوم بمقارنة أساليب هابارد وتشابل ، والمقارنة قيمة لأن إطار هابارد كانت تدفعه المنهجية ، بينما كان الدافع وراء إطار تشابل هو النظرية ، وفي الحقيقة لم تكن النظرية فقط التي تدفع هذا الإطار ، فهو يدعو لأن تكون النظرية هي نقطة الانطلاق عند إعداد إطار تقويم ، ولكنه أيضاً كان يختص بنظرية محددة ، حيث كان الذي يدفعه إلى حد كبير هو التفسير النظري للنظرية التفاعلية (راجع هارينجتون Harrington وليفى ٢٠٠١م) ، وفي المقابل نجد أن هابارد لم يتبن في إطاره التقويمي وجهه نظر محددة ، فالاختلاف في وجهات النظر أمر مفيد لأي شخص يفكر في دراسة تقويمية لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب تدفعها مبادئ عامة مشتقة من تدريس وتعلم اللغة.

إن نظرية اكتساب اللغة الثانية هي أمر محوري في إطار تشابل (٢٠٠١م) التقويمي ، خاصة تلك النظريات المرتبطة بـ "الظروف أو الشروط المعرفية الاجتماعية العاطفية المثلى لاكتساب اللغة الثانية بالتعلم" (ص ٤٥) ، وهناك تأكيد خاص على تصميم وبناء مهمة تعلم اللغة على إنها إحدى الوسائل التي تحول النظرية إلى تطبيق ، ويحضرنا في هذا المضممار إشارات سيكهان (1998) Sekhan للتفعيل الفاعل للتعليم باستخدام المهمة ، ونتائج البحث المستقاة من الدراسات السابقة في "التركيز-على-

الشكل"، خاصة تلك التي ترتبط بالمعالجة المقصودة، والاعتقاد بأن توجيه إنتباه الطلاب إلى الشكل اللغوي أثناء المهام التي تركز على المعنى هو أكثر الحالات احتمالاً لأن تؤدي إلى إكساب الطالب أشكال اللغة المستهدفة (راجع تشابل ٢٠٠١م ودووتي Doughty ووليامز 1998 Williams، وراجع أيضاً ليفي Levy وكنيدي 2004 Kennedy)، وفي هذا التوجه يُعد تعلم كيفية التعامل مع أشكال اللغة بشكل بارع مطلباً أساسياً لمتعلم اللغة، بالإضافة لذلك أدخلت تشابل بعض الشروط الأخرى التي يجب توافرها؛ حتى يتحقق اكتساب اللغة الناجح، إلا إنه لم يتم مناقشتها بالتفصيل.

قالت تشابل (٢٠٠١م) إنه لكي نُحسن تقويم تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي لابد أن نُحسن معايير التقويم في ثلاثة محاور: أولها: الأخذ بأحدث نتائج البحث والنظريات في علم اكتساب اللغة الثانية فيما يتعلق بالظروف المثالية لتعلم اللغة، وثانيها توفير الإرشاد اللازم لكيفية استخدام هذه المعايير، والثالث: التأكد من أن كلاً من المعايير والنظرية ينطبقان معاً على البرنامج والمهمة التي استكملت، قدمت تشابل (٢٠٠١) في سعيها لتحقيق هذه المتطلبات وجهة نظر في تقويم تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي مكونة من خمسة مبادئ يُمكن تلخيصها في التالي:

١- إن تقويم تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي هو تقويم يخص كل موقف بذاته.

٢- يجب أن يُقوم تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي من خلال منظورين: "التحليل التحكيمي وهو الذي يؤدي إلى إصدار حكم على البرنامج والمهام المنظمة، والتحليل التجريبي لأداء المتعلمين.

٣- إن معايير جودة مهمة تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي يجب أن تؤخذ من البحث والنظرية في مجال اكتساب اللغة بالتعلم.

٤- يجب أن تطبق المعايير مع أخذ هدف المهمة بالاعتبار.

٥- إمكانية تعلم اللغة يجب أن تكون هي المعيار المحوري في عملية تقويم تعلم

اللغة بمساعدة الحاسب الآلي. (ص ٥٢)

في حديثها عن المبدأ الأول كتبت تشابل (٢٠٠١م) بشكل محدد عن تقويم مهام تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، ورأت أن الناتج "لا يمكن أن يكون حكماً مطلقاً عن الفاعلية" (ص ٥٣) وقد استطردت بقولها:

"بدلاً من ذلك يجب أن يُنتج عن التقويم مناقشة توضح السبل التي يمكن أن تجعل مهمة محددة من مهام تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي ملائمة لطلاب محددين في وقت معلوم، بمعنى آخر يجب أن تقوم ملائمة مهمة تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي على أساس ودليل منطقي يرتبط باستخدام المهمة في بيئة معينة، وأن فكرة النظر إلى التقويم على أنه مناقشة ترتبط ببيئة محددة أكثر من أنه حكم مطلق تجعل التقويم - بالطبع - موضوع معقد، يحتاج إلى أن يتوجه إليه مستخدمين تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي". (ص ٥٢)

تتفق هذه المقولة مع الأسلوب الذي إنتهجته مجلة تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي في مراجعتها للبرامج، فالمراجعون لا يقومون بالضرورة مهام تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي بصفة خاصة، ولكن التقويم لا يزال يُقدم كمناقشة، والمناقشة لا تؤدي إلى حكم نهائي على فاعلية البرنامج، ولكن بدلاً من ذلك تخلق إحساساً بنقاط القوة والقصور لهذا البرنامج في بيئة معينة، وفيما يتعلق بالمبدأ الثاني أوضحت تشابل (٢٠٠١م) أن هناك مستويين من التحليل الذي يؤدي إلى الحكم، أطلقت عليهما: "برامج تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي" و"مهام تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي" التي خطط لها المدرس، وهناك مستوى من التحليل التجريبي أطلقت عليه "أداء المتعلم أثناء مهام تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي"، ورأت تشابل أن المستوى الأول فقط هو الذي يمكن فصله عن البيئة المحيطة، وهو أيضاً المستوى الوحيد التي أشارت إلى أنه يُمكن أن يتم التقويم فيه باستخدام قوائم المراجعة، ويتعلق المستوى الثاني

(مهام تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي التي خُطِّطَ لها من قبل المدرس) بالطريقة التي يُخطط من خلالها المدرس ويُنظم استخدام البرنامج داخل فصل تعلم اللغة، لذا فهي تخص البيئة، ولكي نقوم بشكل مماثل بعمل تحليل تجريبي على المستوى الثالث، لابد بصورة جوهرية من وجود تقدير صحيح للعوامل الخاصة بالبيئة المحيطة، وهذا سوف يشمل جمع وتحليل المعلومات أثناء قيام الطلاب باستخدام البرنامج، ورأت تشابل إنه لابد أن يحوي البحث دليلاً على مفاوضة المعنى من خلال التعديلات التفاعلية، ورأت تشابل أن كل مستويات التحليل الثلاث تُكمل بعضها بعضاً، وأن التقييم الذي يجري في نهاية كل مستوى يسهم في بناء مناقشة التقييم كلياً.

خرجت تشابل (٢٠٠١م) من هذه المناقشة بستة معايير تخص ملاءمة مهمة تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي كما هو موضح في الجدول رقم (٣،٤)، وتُستخدم تلك المعايير الستة للدلالة عن ملاءمة مهمة تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي في كل من الأغراض التحكيمية والتجريبية، وللحصول على أسئلة للتحليل التحكيمي عن ملاءمة تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، وأيضاً للحصول على أسئلة للتقييم التجريبي لمهام تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي.

الجدول رقم (٣،٤). معايير ملاءمة مهمة تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي (تشابل ٢٠٠١م).

إمكانية تعلم اللغة	مقدار الفرصة الحالية للتركيز المفيد على الشكل.
ملاءمة المتعلم	مقدار فرصة التعاطي مع اللغة تحت ظروف ملائمة في ظل خصائص المتعلم.
التركيز على المعنى	المقدار الذي يتم به توجيه إنتباه المتعلم تجاه معنى اللغة.
المصادقية	درجة التطابق بين مهمة تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي وأنشطة اللغة المراد تعلمها التي يهتم بها المتعلمون خارج نطاق الفصل الدراسي.
تأثير إيجابي	التأثيرات الإيجابية لمهمة تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي على هؤلاء الذين يشاركون فيها.
	ملاءمة المصادر لدعم استخدام نشاط تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي.

بالنسبة لتشابيل (٢٠٠١م) كان أكثر المعايير أهمية في تقويم تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي هو "إمكانية تعلم اللغة"، وهو يشير إلى المدى الذي تدعم به المهمة التركيز المفيد على الشكل، وتعد خصائص المهمة التي ترتبط بتدعيم التركيز على الشكل تعديلات تفاعلية، فهي تعديل في المنتج، وعامل الوقت، والشكلية، والدعم، والمفاجأة، والتحكم، والفوائد (إدراك المتعلم لأهمية الأداء الدقيق)، والمهام التي لا تدعم التركيز المفيد على الشكل تكون إمكانية تعلم اللغة فيها منخفضة بما في ذلك أنشطة تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي التي ببساطة لا تقدم فرصاً لاستخدام اللغة، كما أن مفهوم "إمكانية تعلم اللغة" يستثني أيضاً نطاقات تعلم اللغة العرضية وغير الجوهرية، وقد أقرت تشابيل (٢٠٠١م) بأن مهام تعلم اللغة تُشرك الطلاب فيما هو أكثر من تعلم القواعد أو الجوانب الميكانيكية للغة، وقد رأت أن المهام يجب أيضاً أن تدعم أو تشجع الانخراط في - أو تطوير - إستراتيجيات التعلم، وهوية المتعلمين الاجتماعية، والوعي الثقافي، والقدرات البراجماتية وتعلم الحاسب الآلي، وقد جمعت تشابيل هذه الجوانب غير الأساسية تحت مسمى "التأثير الإيجابي"، ويُعد القرار الذي يتعلق بما هو "أساس" وما هو "غير أساس" لتعلم اللغة قراراً جوهرياً في صميم إطار تشابيل وأساسه المنطقي.

تتفق العناصر المتبقية في مخطط تشابيل (٢٠٠١م) في أسمائها ومحتوياتها مع الممارسة المعتادة في كل من تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي وتدريس وتعلم اللغة بصفة عامة، كانت "ملاءمة المتعلم" هي الفئة التي تم استخدامها لتفسير الفروق الفردية بين المتعلمين في كافة الجوانب اللغوية منها وغير اللغوية، وهي في هذا الأمر تشبه إلى حد كبير تعريف بيرستون (٢٠٠٣م) لملاءمة المتعلم الذي تم ذكره مسبقاً،

شملت هذه الخاصية عند تشابُل أموراً ترتبط بأهمية اختيار المهام التي تُمكن الأفراد المتعلمين من التعامل مع أشكال اللغة على المستوى المناسب، وشملت أيضاً سمات المتعلم مثل: الدافعية، والسن، والجنس، وأسلوب التعلم، يتطلب التركيز-على-المعنى (الذي قد حاز على قبول كبير الآن) أن يتم تصميم المهمة بطريقة تسمح للمتعلّم بالتركيز على المعنى أكثر من الشكل، وترتبط "المصادقية"^(١) بالعلاقة بين النشاط داخل الفصل وخارجه، وتشير إلى درجة التطابق بين الاثنين بقدر ما يرتبط الأمر باهتمامات وحاجات المتعلم، وفي النهاية تشير "العملية" إلى البيئة المحددة التي يعمل داخلها المدرسون والمتعلمون، فهي تشمل توافر الدعم التقني للبرامج وأجهزة الحاسب، والسمات الاجتماعية والثقافية لبيئة المؤسسة التعليمية، والبنية المؤسسية، وكثير من موضوعات التكامل التي سوف يتم وصفها في الفصل الأخير تقع ضمن نطاق هذه الفئة.

(١) أن التركيز على المعنى أمر أساسي في تعريف "إمكانية تعلم اللغة" كما تم تعريفها هنا وفي الدراسات التي كُتبت في مجال إكتساب اللغة الثانية، ومن ثم قد لا يكون هناك حاجة ضرورية إلى عمل فئة منفصلة باسم "التركيز على المعنى" وقد يتم عمل هذه الفئة من أجل التأكيد، ويُنظر دائماً في الأعمال الحديثة التي كُتبت في مجال إكتساب اللغة الثانية إلى المعنى أو التواصل على أنه شيء أساسي في تعريفات التركيز-على-الشكل. وبلغه دووتى ووليامز (١٩٩٨م) "يتطلب التركيز-على-الشكل بشكل أساسي إغتراف في المعنى قبل توجيه الانتباه للملامح اللغوية" (ص ٣). كما إنه عندما يكون هناك تركيز-على-الشكل يكون هذا عادة عن طريق الصدفة وبغير تخطيط. كتب لونج Long وروبينسون Robinson (١٩٩٨) عن قيام المدرس و/أو واحد أو إثنان من الطلاب بتحويل الانتباه بشكل عَرَضِيٍّ إلى سمات النظام اللغوي نتيجة لإدراكهم لمشاكل الاستيعاب والأنتاج" (ص ٢٣). وبذلك فإننا نبحث عن مهام تواصلية بالدرجة الأولى وإنشطة تركز على المعنى مع تقديم تركيز عَرَضِيٍّ تصادفٍ على الشكل اللغوي الذي يستحثة المدرس أو الطالب. قد يكون سبب هذه المشكلة هو الطريقة التي تم بها تعريف التركيز-على-الشكل في ولذلك اكتساب اللغة الثانية حيث يُوحي المصطلح بتركيز على-الشكل في حين أنه في الحقيقة يركز بشكل أساسي على المعنى وبشكل عَرَضِيٍّ على الشكل. وقد يكون هذا هو السبب الذي دعا تشابُل إدراج فئة التركيز على المعنى لكي تبرز هذا التركيز بسبب الطريقة التي يمكن أن يُخفى به المسمى المعني.

المناقشة

مقدمة

في الجزء الوصفي من هذا الفصل سلطنا الضوء على عدد من السمات التي تتعلق بمنتجات وعمليات دراسات التقويم في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، فمن حيث "ماذا؟" تم تقويمه، رأينا تنوعاً كبيراً، شملت موضوعات التقويم والأوصاف برنامج وسائط متعددة على أسطوانة مدججة لتدريس النطق، وموقعاً إلكترونياً لتعلم اللغة الإنجليزية، وخطوة أولية مبنية على الشبكة العنكبوتية في منهج دراسي ممزوج ثقافياً، وأداة تدريس عبر الإنترنت، وبرنامجين لتعلم المفردات، وبرنامج مقرر دراسي معد خصيصاً لمجموعة من الطلاب، قد توحى هذه القائمة بأن اختيار التقنية والتصميم هو دائماً أمر جوهري بالضرورة في عمليات التقويم، إلا أن هذا سوف يكون أمراً مضللاً، أن بؤرة تركيز تقويمات تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي كما رأينا في الأمثلة هي اهتمام متوازي بطريقة التدريس، والمنهج المتبع، وفاعلية إستراتيجيات التعلم، كما إننا رأينا أيضاً "كيف؟" تقوم هذه المنتجات التي أعدت لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي باستخدام عدد من المداخل والأطر المتبناه، بدءاً من أطر التقويم المتخصصة ذات التوجه التصميمي وانتهاء بالأطر ذات الأغراض العامة واسعة النطاق، وفي هذا الجزء نحلل ونقيس أوجه القوة والقصور لهذه الأطر والمداخل المتنوعة فيما يتعلق بالبيئات التقنية والتدريسية التي تطبق فيها.

قوائم المراجعة

ربما لا يكون أمراً مستغرباً حينما نجد أن استخدام قوائم المراجعة في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي قد خضع لتدقيق كبير على مر السنين؛ وذلك بسبب بساطتها، وبسبب الطريقة التي يمكن أن يفهم منها إنها لا تؤدي بالمقوم إلا إلى معالجة سلسلة من القرارات الثنائية البسيطة (راجع بيرستون ٢٠٠٣م ب وهابارد ١٩٨٧م وسوسير

(٢٠٠١م)، إلا أن سوسير (٢٠٠١م) دافع دفاعاً قوياً عن قوائم المراجعة، وذلك بالتعرف أولاً على أوجه النقد الرئيسة الموجهة لها، ومن ثم القيام بالرد عليها، ونحن نرى أن تحليله فيه الكثير من نقاط القوة، وهناك عمق كبير في مناقشته، ويجب على من يبحثون عن التفاصيل الرجوع إلى مقالاته الأصلية، وهنا سنقدم باختصار النقاط الرئيسة بعد ذكر تعريف قائمة المراجعة الذي قدمه سوسير (٢٠٠١م):

"إننا أعرف "قائمة المراجعة" من حيث الشكل، فهي عادة تتكون من سلسلة من الأسئلة أو الجمل الخبرية يتم الرد عليها بوضع صح/خطأ، أو يتم التأشير على معيار (مدرج من ١ إلى ٥) على مقياس ليكرت، أو يكون فيها فراغات يجب ملؤها، قد تأتي قائمة المراجعة في شكل استبانه، أو مصحوبة بشروحات نصية مطولة، وتصلح أيضاً سلسلة الأسئلة التي تأتي على شكل فقرة، مثلما تصلح قائمة تحتوي على السمات التي نبحث عنها فقط.

و قسم سوسير الاعتراضات الموجهة إلى قوائم المراجعة إلى ست فئات، وهذه هي الاعتراضات مع ملخص مختصر لردود سوسير عليها (تم كتابتها بخط مائل):

١ - مشاكل الدقة والتوافق والقابلية للنقل (ديكو 1984 Decco) وهذه ناشئة بصفة خاصة عن المطالبة بتقسيم مبسط مغالي فيه مثل الثنائي (صح/خطأ)، والحماسي مثل (مقياس ليكرت)، لا توجد قاعدة تقول أن استخدام قوائم المراجعة يمنع تقديم تعليق حر، وفي الحقيقة فإن كثيراً من استمارات التقويم احتوت على قائمة مراجعة أساسية مع أقسام لمزيد من التعليقات المفتوحة أيضاً (مثل هابارد 1987م).

٢ - التركيز على التقنية أكثر من جوانب التدريس والتعلم قوائم المراجعة السابقة كانت ومازالت بالفعل تستطيع أن تتعامل مع موضوعات التدريس والتعلم بالإضافة إلى التقنية، وفي الحقيقة قامت معظم قوائم المراجعة لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي بعمل هذا الشيء (مثل ليفي Levy وفاروجيا Farrugia 1988).

٣- قلة الموضوعية والمصدقية والصحة ، فقد قال سوسير : تعاني الكثير من الدراسات التي تم توثيقها على إنها ترتبط بهذه الفئة من عيوب منهجية ، وهناك من الأدلة التجريبية ما يؤيد قوائم المراجعة .

٤- تحيز ضمني أو صريح تجاه منهج أو طريقة محددة : ، وهذه حقيقة ، ولكن لا يمكن أن تتجنبها أي من الأطر ، وفي الحقيقة يمكن القول : أن هذه السمة مرغوبٌ فيها ؛ لأنها تشير إلى أساسٍ منهجي متناسق لقائمة المراجعة .

٥- الافتراض بأنه من الممكن أن تصمم أداة تقويم عامة يمكن أن تطبق على كل قطاع البرامج/برامج المقررات الدراسية ، وقد كان رد سوسير في هذه النقطة ثلاثي الجوانب : أولها : قوائم المراجعة يمكن أن تتكون من جزأين : أحدهما عام ، والآخر محدد ، والثاني : يمكن - إذا رغب المقوم - أن يُصمم قوائم مراجعة لأنواع محددة من البرامج (مثل برامج المقررات الدراسية) ، والثالث : من المؤكد أن قوائم المراجعة تحتاج للتحديث بانتظام كلما ظهرت تقنيات أو مواد جديدة لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي .

٦- لا بد من وجود خلفية معلوماتية وخبرة لدى المقوم حتى يتمكن من تقديم استجابات دقيقة وملائمة خلال قيامه بإكمال قوائم المراجعة : هذا صحيح دائما فمقومو تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي يحتاجون إلى تطوير مهاراتهم مثلما يحتاجون إلى تطويرها في أي مجال من مجالات تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي (مثل التصميم أو التدريس) .

و ختم سوسير (٢٠٠١م) بقوله : أن قوائم المراجعة هي أداة قيمة يمكن أن تساعد المدرسين في تذكر ذلك العدد الكبير من العناصر التي يحتاجون إلى تغطيتها في تقويمهم لبرنامج أو لبرنامج مقرر دراسي ، وبخاصة وأن هناك مسارات متعددة خلال

المواد، وبعضها ليس واضحاً بشكل مباشر مثل الكتاب النصي على سبيل المثال، ولاحظ نوليز (١٩٩٢م) أن قوائم المراجعة تلعب دوراً تعليمياً بالنسبة لمدرسي اللغة في مساعدتهم، وذلك يجعل افتراضاتهم وأرائهم التي تشكل أساس ممارستهم لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي أكثر وضوحاً (راجع الفصل السابع)، ومع ذلك لا تُعد قوائم المراجعة أكثر من بداية، فرغم أن قائمة المراجعة قد تستطيع المساعدة في عملية الاختيار المبدئي للبرنامج/برنامج المقرر الدراسي فإن المدرسين ما زالوا في حاجة إلى مراقبة استخدام هذا البرنامج عن قرب داخل الفصل (سوسير ٢٠٠١م)، وهذا يفسر اهتمام تشابل بالتقويم التجريبي بالإضافة إلى التقويم التحكيمي.

استطلاعات الرأي

رأينا سابقاً في هذا القسم الذي خصص لاستخدامات الاستطلاعات إنه يمكن جمع معلومات قيمة بهذه الطريقة؛ لكي تساعد في تحسين تصميم المشروع، وقد لوحظ إنه وأن كانت الاستطلاعات لها استخداماتها، إلا أن لها عيوباً إذا ما تم الاعتماد عليها كلية، ولذلك يفضل العديد من ممارسي تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي المتمرسين استخدام منهج مختلط في التقويم، ومن المؤكد أن التقويمات عادة ما تحوي استطلاعات من نوع ما، لكن لا يجب أن تكون هي المصدر المعلوماتي الوحيد الذي يعتمد عليه المقوم، فبصفة عامة يفضل ذلك المنهج الذي يجمع عدداً من أدوات جمع المعلومات المكملة لبعضها؛ لأن هذا يؤدي إلى اتجاه معاكس يحقق نوعاً من التوازن بالتغلب على مساوئ الاستطلاعات إذا ما استخدمت بمفردها، وقد قدم هيمارد وكوشن (٢٠٠١م) وجهة نظر ثاقبة في هذا المضمار:

"على الرغم من إنه -من واقع الخبرة- نادراً ما تكون الاستبانات التي تقدم للطالب وتعد جزءاً من الرقابة الداخلية للنظام فعالة ومفيدة، فإن هناك شعوراً بأن أسلوب التقويم يمكن أن يستخدم بطريقة ملائمة

بالاشتراك مع وسائل أخرى ؛ وذلك لتقديم المزيد من المعلومات عن مستوى إدراك الطلاب لتقنية المعلومات والاتصالات ، وعن آرائهم في واجهة تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي وكيف أصبحت في متناول أيديهم - أن كانت وصلت إليهم فعلاً- داخل بيئة تعلمهم. " (ص٢٠)

زد على ذلك أن تقويم هيمارد وكوشن لمشروعهما لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي الذي صمم على الإنترنت قد استغرق حوالي ١٢ شهراً ، وقد أستخدم في هذا التقويم عدداً من أساليب جمع المعلومات بالإضافة إلى الاستبانات ، وقد تضمنت هذه الأساليب تقويم الند للند والمناقشة في مراحل بناء التصميم ، وتضمنت المرحلة الختامية من العملية مراجعات المستخدمين وورش العمل ، أن عملية مراجعة المستخدم تستحق بعض الإيضاح ، فهي تشبه بروتكول لفظي أو بروتكول التفكير بصوت عال ، وهي "بالدرجة الأولى أسلوب تقويم صمم للتركيز على مقدرة التعلم والاستخدام لنظام ما" (هيمارد وكوشن ٢٠٠١م : ص ٢١) ، وفي هذا المشروع نظمت خمس جلسات لعمليات مراجعة المستخدم ، مدة كل منها ساعتين ، على مدار خمسة أسابيع ، ساعدت الجلسات المصممين في الحصول على تغذية راجعة مهمة في موضوعات مثل تصميم واجهة المستخدم ، وسهولة الاستخدام ، ووضوح أهداف التعلم ، والأهم من ذلك إنها حددت ما إذا كان التصميم قد حقق توقعات الطالب لبرنامج يعمل على الإنترنت باستخدام الوسائط المتعددة ، ففي هذا المجال يجب أن يكون هناك حرص كبير عند تقويم مواد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي ؛ لأن المادة تحقق الجانب النظري في التعلم ، ولكنها قد تفشل من حيث التصميم ، وذلك في حال استخدام قوالب وأساليب تقديم بصرية قديمة ، وذكرت بويل (١٩٩٧م) في هذا المضمار أن تصميم العرض له مشاكله الخاصة به ، وهو يختلف إلى حد ما عن التصميم

الإدراكي ، ويتطلب أن يكون له نظرياته وأساسه المنطقي ، وقد تُشتق الملامح المختلفة لبرنامج متكامل لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي من عدد من الأسس النظرية المكملة لبعضها ببعض (راجع الفصل الخامس للأطلاع حصول على مناقشة كاملة لهذا الموضوع).

و مع أن الاستطلاعات التي تجرى لأغراض التقويم عادة ما يصممها مصمم أو مدرس واحد ، وتكون لأجل جمهور محلي صغير ، ما تزال نتائج مثل هذه التقويمات جديرة بأن تنقل إلى الأماكن التي يكون فيها التواصل مع الجمهور أكبر (مثل قائمة المناقشة على الإنترنت) ، أن قوة دراسات التقويم التي غالباً تستخدم الاستطلاعات (الاستبانات/المقابلات) بالارتباط مع مصادر أخرى تكمن في القياسات التي يمكن أن يستشفها القراء الذين ينتهجون الخط الفكري أو النمط التطويري نفسه في عملهم ، وهناك الكثير يمكن اكتسابه من الاطلاع على تجربة الآخرين ، خاصة إذا ما نقلت بصورة مفهومة وبجزالة وبتفاصيل كافية ، فعلى سبيل المثال يجب أن يعلم هؤلاء الذين يطورون مقررات دراسية عبر الإنترنت (كما هو الحال عند الكثير هذه الأيام) أن دراسات التقويم التي تُبرز مشاكل تقويم محددة ، وحلولها ، واتجاهات الطلاب وإدراكاتهم (خاصة عندما تقدم بصورة مختلفة تبعا - دعنا نقول- لمستوى القدرة) ، وتأثيرات الدافعية ، وتفضيلات التعلم وإلى غير ذلك من الأمور يمكن أن تكون مفيدة جداً للآخرين ، فالقارئ يستخلص القيمة من تقارير هذه الدراسات التقييمية بشكل مختلف عن الطريقة التي يستخلص بها تقرير الدراسة البحثية التقليدية التي تهدف إلى التعميم من خلال تقويم بحثي قوي واحتياطات اتخذت للتأكد من صحة مصداقية النتائج ، في هذا النوع من تقارير التقويم الذي تم وصفه هنا ، يستمد التقرير قوته من

إمكانية مشاركة الخبرة ، وتحمل أفضل الإسهامات في طياتها فهماً متعمقاً للمشاكل التي يواجهها المصممون وتقدم أفكاراً حكيمة صائبة لحلها.

التقويمات ذات التوجه التصميمي وتقويمات الطرف الثالث: أوجه القوة والقصور
يكون لدى المصمم - المقوم بشكل تقليدي معرفة وثيقة بمواد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي التي تشترك في التقويم ، وطبيعة وخصائص جمهور الطلاب المتوقع ، والبيئة التعليمية أو المحيط الذي سوف تُستخدم فيه هذه المواد ، كانت هذه هي الحالة في الأربعة أمثلة التصميمية - التقويمية التي تم تقديمها في بداية هذا الفصل.

في المقابل فإن مقوموي الطرف الثالث سواء أكانوا مدرسي لغة أم مراجعي برامج يعملون في الظل ، ولا يشتركون عن قرب في تصميم وتطوير مواد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي ، لذا يجب أن ينفقوا وقتاً كبيراً في التعرف علي المواد أولاً ، كما إنه من غير المحتمل أن يكون لدى مراجعي البرامج معرفة تفصيلية عن الجمهور الذي سيتعامل مع هذه البرامج ، وعوضاً عن ذلك يعتمدون على المعرفة والخبرة بتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي ، وتعلم اللغة بصفة عامة لكي يصدروا أحكاماً بمدى نجاح أي برنامج عندما يستخدمه الطلاب بشكل فعلي.

إن دراسات المصمم - المقوم التي ذكرت سابقاً قد أجراها مصممو المشاريع أنفسهم "داخل البيت" ، أو أجراها أشخاص وثيقي الصلة بهم ، عندما سمح المصممون للأسس المنطقية أن تحدد أهدافهم عرفوا بالضبط الأسئلة التي يريدون أن يسألوا عنها عندما وصلوا لمرحلة التقويم ، كان هذا يعنى إنه يمكن تحديد معايير كل مشروع بدقة ؛ وذلك حتى نستطيع أن نجيب على الأسئلة التي يهتم المصممون بها بالدرجة الأولى ، في هذا الموضوع قدم فيرستينرج وآخرون (٢٠٠١م) مثلاً جيداً ، كانت فيه التغذية الراجعة التي تمت خلال التقويم موجهة ومركزة بما يكفي لأن يتمكن المؤلفون من القيام بتحسينات محددة للمنهج والموارد المتاحة ، وقد تجاوز المؤلفون

تقويم المعنى ، وذلك بالإشارة إلى أسئلة البحث ذات التوجه التقويمي التي لا بد أن يجاب عنها ؛ حتى يتعرفوا على أهم العناصر التي تساعد الطلاب في بناء فهم ثقافي صحيح ، ومن ثم تساعد الدراسة التقويمية المبدئية في بناء أجندة بموضوعات بحث أكثر تعمقاً تأتي بعد ذلك ، وقد إنجنت هذه المشروعات شيئاً في غاية الأهمية في التقويم ، وهو الوضوح والدقة لأهداف التقويم ، واقرن هذا بصفة منتظمة مع فهم حاجات وخصائص الطلاب والبيئة التعليمية ، بما في ذلك الخصائص المحددة ونقاط قوة وضعف التقنيات المحددة محل الاستخدام.

قد تُصبح كفة الطرف الثالث خاسرة عندما يقوم بتقويم مواد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي ، فقد لا يعرف المدرس المواد بتعمق ، أو لا يدرك إمكاناتها ، وهو بصفه عامة لا يستطيع التعديل إذا لم يعمل أي جانب من جوانب العمل بالصورة التي يجب أن يعمل بها ، لا يستطيع مراجع البرنامج أن يقدم مناقشات خاصة ببيئة العمل مثلما يستطيع المصمم - المقوم أو مدرس اللغة ، فالمراجع يستطيع فقط أن يقوم المنتج بعيداً عن البيئة التي سيستخدم فيها ، وليس على إنه جزء مكمل لمقرر دراسي ، أو جزء من تطبيق منظم ، والبديل عن ذلك هو أن يتخيل المراجع كيف يمكن أن يُستخدم البرنامج ، وما أوجه القصور التي يمكن أن تحدث عندما يُستخدم هذا البرنامج واقعياً.

على الرغم من ذلك تُعد تقويمات الطرف الثالث مهمة جداً ، فعلى أية حال لا يستطيع الفرد شراء كل البرامج المتاحة ، أو زيارة وتقويم كل مواقع تعلم اللغة على الشبكة العنكبوتية ، فمعظم مدرسي اللغة لا يكون لديهم ما يكفي من الوقت ، ومن هنا فإن المراجعات المستقلة ذات الأساس المنطقي يمكن أن تكون مفيدة ، خاصة كخطوة أولى - وفي هذا تطبيق للمستوى رقم ١ عند تشابل - لكي تساعد مدرسي

اللغة والإداريين في الحصول على فكرة عن الأهداف ونقاط قوة وضعف البرنامج، وتعد أيضاً مراجعات المنتجات المشابهة (المعلم الآلي، والأدوات العامة المستخدمة في أغراض تعلم اللغة) مفيدة جداً؛ لأنها تساعد المستهلك المتوقع في تضيق النطاق عن طريق مقارنة البرامج ذات الأنواع المشابهة، ومن ثم تمهد الطريق للقراء؛ لكي يتخذوا قرارات مبنية على الاستطلاع، وهنا كلمة يجب أن تقال نيابة عن مراجعي البرامج، فهم غالباً ما يكونون ممارسين لتعليم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي ولديهم خبرة عالية وخلفية معرفية كبيرة في المجال، كما أنهم غالباً ما يجمعون بين الخبرة التقنية المتقدمة وبين المعرفة المتعمقة لطرق التدريس، لذا على الرغم من إنه ليس لديهم معرفة وثيقة الصلة بالمنتج حال استخدامه، إلا إنهم مع ذلك يستطيعون أن يقدموا رأياً مبنياً على خبرة قيمة.

كانت هناك في مناقشتنا السابقة لمواد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي مثل أسطوانة "Connected Speech" المدججة أو موقع "Dave's Esl Cafe" معلومات غير متاحة عن بيئة التعلم، إلا أننا مازلنا نؤمن بأن مراجعة البرامج، والتحليل المتفكر لسعات ونقاط القوة والضعف أمر قيم جداً، فمن الممكن أن نقوم بعمل بيانات عامة عن حاجات المتعلمين تبعاً لخلفياتهم ومستويات كفاءتهم، ويجب ألا ننسى أيضاً أن القارئ لديه معرفة وخبرة، ويمكن أن يصدر أحكاماً واضحة على مدى إمكانية تطبيق المعلومات والمناقشات المقدمة في الموقف الخاص به.

في الأعمال الحديثة لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي كان الأشخاص الذين يتولون إجراء التقويم هم الأشخاص أنفسهم الذين اشتركوا في المشروع من البداية، والجمع بين وظيفتي التقويم والتصميم له جوانب قوة وضعف، وتكمن أوجه القوة في الطرق التي إنتقل من خلالها التصميم ليشمل التقويم المرحلي، وذلك باتباع أسلوب

أكثر تكرارية من ذي قبل ، حيث وظف المقومون التغذية الراجعة التي قدمها المستخدم والمتعلم عن عناصر التقويم في مرحلة مبكرة جداً عن التي اعتاد أن يتم استخدامها فيها ، من دون شك أدى هذا لتصميمات أفضل تتوافق بصورة أفضل بكثير مع أهداف وحاجات وسمات المتعلمين.

وكان لتقويمات الطرف الثالث الرسمية نصيب أيضاً ، تضمن لنا دراسات تقويم الطرف الثالث الحصول على عملية تقويم مستقلة منتظمة لا تتأثر بأي ميول أو افتراضات ضمنية مسبقة للمصممين ، وفي بعض الأوقات يكون في تقارير التقويم التي تتناول دراسات تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي مواراة على ضعف التقويم أو عيوب المنهج ، و من ثم فإذا عَلم القارئ أن التقويم قد قامت به جهة ما مستقلة فربما يكون لديه فرصة لتقويم بيئة التعلم أو البرنامج بشكل محايد ، لكن لسوء الحظ وبشكل متكرر -وهي حقيقة يدركها جيداً مصممو تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي المتمرسون- لا يتوافر الدعم المادى للقيام بالدراسة التقويمية المناسبة. بقي أيضاً أن نشير إلى إنه تم إنجاز تقويمات مستقلة كما هو الحال في تقويم سونتينجز (٢٠٠١م) الذي خصصت فيه وحدة أبحاث مستقلة للقيام بالبحث.

طبيعة الموضوع الذي يتم تقويمه

لقد ذكرنا سابقاً أن طبيعة الموضوع الذي يتم تقويمه كانت مهمة في عملية اختيار المعايير المناسبة ، ومرة أخرى يستحق المثالان السابق ذكرهما التفكير ، ففي المثال الأول (أسطوانة *Connected Speech* المدججة) كان المحتوى وشكل الموضوع الذي يتم تقويمه متماسكاً وواضحاً إلى حد ما ، بينما أدت الطبيعة التكوينية المركبة لموقع (Dave's *ESL Cafe*) في المثال الثاني إلى أن يكون التقويم مجزئاً بصورة أكبر ، وأن يصبح نشاطاً معقداً ، لكن ليس الحال بهذه الطريقة في كل مواقع تعلم اللغة ، فبعضها مباشر جداً في

أهدافه وأنشطته وتنظيمه ، لكن المواقع العنكبوتية يمكن أن تؤدي إلى مشكلة عندما تحتوي على عدد منوع من الأنشطة وأنواع التفاعلات ، وقد يتطلب كل عنصر معايير مختلفة إلى حد ما في أي تقويم ، ومع أن بعض العناصر قد تعمل بصورة جيدة جداً ، فقد يعاني بعضها الآخر من عيوب خطيرة.

ففي الأسطوانة المدججة التي تم إنتاجها تجارياً ، صممت المواد بصفة عامة لتكون حزمة كاملة متماسكة ، وهي عادة ما تكون ذات تشكيل هرمي يمكن تصفحه بسهولة ، وإذا كان التصميم قوياً والبنية التصفحية واضحة فسوف يتمكن المستخدم من مشاهدة كل عناصر الأسطوانة دون صعوبات تذكر ، رغم أن عدد المستويات والمسارات التي تقدم من خلال المادة قد يخلق تحديات ، وفي برنامج مثل (Connected Speech) تكون لدينا إحساس معقول بمحتوي البرنامج من البداية من خلال تفحص العنوان ، أو قراءة الكتيب الصغير المصاحب له ، أو من خلال إلقاء نظرة سريعة على الأسطوانة نفسها ، كما أن محتوى الأسطوانة نفسه يقتضي فهمه ككل في ظل مضمون شامل ، وهكذا عندما يصل الأمر إلى التقويم من السهل أن نحصل على إحساس واضح بما يجب أن يقوم ، وأن نختار المعايير التي ترتبط بما تقومه.

في المقابل قد نجد أن واحداً من مواقع تعلم اللغة المتطورة صعب بحيث لا يمكن تحديده معالمة بدقة ، ففي مواقع الشبكة العنكبوتية لم يتم رسم الخطوط الفاصلة بطريقة واضحة تناسب المقومين ، كما أن الأفراد المشتركين قد يتساوون في الغموض : فقد يسهم عدد كبير من المؤلفين في بناء موقع إلكتروني ، وقد يساعد عدد أكبر في استخدامه مثل ما حدث في (Dave's ESL café) ، أضف إلى ذلك أن اتجاه الصفحة الرئيسة قد يكون واضحاً ، لكن قد يكون هناك في هذه الصفحة روابط تأخذ المستخدم إلى مواقع أخرى خارجية ، وهذه المواقع إما أن تكون جزءاً رسمياً من تكوين الموقع

وأما أن تكون مرشحة من مصممي الموقع أو لا تكون كذلك ، أيضاً تميل أسماء المواقع على الشبكة العنكبوتية إلى أن تكون ذات نهايات مفتوحة قليلاً ، بل قد تكون مجازية مثل (ESL café) ؛ حتى لا يبدو إنها محددة بطريقة قاصرة على بيئة الإنترنت التي تسهل الانتقال من موقع إلى آخر ، لذا قد لا يكون محتوى الموقع الإلكتروني الذي سوف يتم تقويمه واضحاً مثل الأسطوانة ، فالمواقع العنكبوتية قد "تضم" عدداً من مواد تعلم اللغة أكثر بكثير من الذي تضمه الأسطوانة ، وقد تكون أيضاً متباينة في الشكل والوظيفة ، وغالباً ما تحوي عدداً كبيراً من الأدوات والمصادر ، وبناءً على ذلك قد يأتي التقويم متضارباً عندما يقوم الموقع الإلكتروني بشكل كلي ؛ لأنه يتضح أن بعض العناصر أكثر فاعلية من بعض.

كان محتوى بعض العناصر في موقع (Dave's ESL café) ثابتاً إلى حد ما (مثل الصور ، وأفعال شبه الجملة) ، بينما كانت بعض العناصر الأخرى أدوات ديناميكية تضم التفاعل بين الطالب والطالب ، وبين المدرس والطالب مثل : "مركز الدردشة" أو "مركز المساعدة" ، وهذه الأدوات هي أشكال من التواصل عبر الحاسب الآلي ، ففي بيئة التواصل عبر الحاسب الآلي - حيث يعمل المتعلم مع الطلاب الآخرين ، أو يعمل بمفرده مع معلم - يكون من الواضح أن خبرة المتعلم تتأثر بنوعية التفاعل الذي يتم ، وسوف تتنوع النتائج لا بسبب التقنية فقط ، ولكن نوعاً ما تبعاً لجودة التفاعل وقيمه في تعلم اللغة ، وأي تقويم فعال لعنصر في موقع إلكتروني محدد يجب أن يكون قادراً على أن يعكس خبرة المتعلمين ، ومن الواضح أن المادة النصية التي يغلب عليها الثبات "تحتاج إلى أن يُنظر إليها بطريقة مختلفة عن العناصر التي تدعم تفاعلات التعلم ، فعند تقويم موقع إلكتروني من هذا النوع يجب أن يكون هناك مساحة تسمح بتشكيل واستخدام مجموعات مختلفة من المعايير للعناصر المختلفة في الموقع الإلكتروني.

و المواقع على شاكلة (Dave's ESL café) هي نوع مهجن آخر من تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي يشبه في بعض جوانبه إنظمة إدارة التعلم، مثل : "السبورة الإلكترونية" وأدوات مقرر تعليمي على الشبكة العنكبوتية (راجع سترامبي وبوفيت ٢٠٠٣م)، فكل واحد من الاثنين يستخدم عدداً من التقنيات التي تم تجميعها معاً في حزمة واحدة، وغالبا ما يكون أفضل الأساليب فاعلية في عملية التقويم هو أن يُعامل كل جزء على حدة عندما تُقدم الأجزاء مستويات مختلفة من التفاعل، ومن هنا فليس غريباً أن تحصل بعض الأجزاء على تقدير عال جداً، ولا تحصل أجزاء أخرى على ذلك التقدير.

إن مواد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي على شاكلة موقع (ESL café) ليست كيانات واحدة، رغم إنه يجمعها موقع واحد، فالحقيقة أن العناصر وأن جمعت تحت سقف واحد تحمل كثيراً من الاختلافات إلا إنها تميل إلى إخفائها، ويجب أن يتأكد المقوم من أن كل عنصر في الموقع الإلكتروني قد قوم تبعاً لعدد من المعايير التي ترتبط بالفئة التي ينتمي إليها، وقد يصعب تقويم بعض العناصر تحكيمياً (المستوى ١)؛ لأن خصائصها لا تتضح فقط من خلال الاستخدام (مثل الدردشة ومنتديات المناقشة)، فهي لا تضم محتوى لغوياً داخلها، وهذا يُذكرنا بتعليق هابارد (١٩٨٧م) الذي تحدث في معرض تطويره لإطاره التقويمي عن الفرق بين التقويمات الموجهة إلى المواد التي تضم محتوى لغوياً والتقويمات التي تم توجيهها إلى تقويم أدوات الحاسب مثل : معالج النصوص، والحاجة لأساليب مختلفة إلى حد ما، هذه النقطة ذكرها ليفي (١٩٩٧م) في كل الأقسام التي تتعلق بالتقويم.

يرى ليفي (١٩٩٧م) أن المعلمين والأدوات في حاجة إلى أن يتم تقويمهما وفقاً لمعايير مختلفة، وهكذا فإن قسم " الاختبارات المختصرة في موقع (Dave's ESL

(café) (الذي يعد في الأساس معلماً آلياً بسيطاً يقوم بتقويم الدخل اللغوي الذي يقدمه الطالب)، يحتاج إلى أن يُنظر إليه بطريقة مختلفة عن "منتديات المناقشة"، أو "مركز الدردشة" أو "مركز المساعدة"، لأنها كلها تُعد أدوات حاسوبية آلية تقوم بتسهيل التفاعل بين الطالب والمدرس أكثر من تسهيله بين الحاسب والطالب، وتُعد نوعية معالجة الدخل اللغوي وتغذية الحاسب الراجعة أمرين في غاية الأهمية عند تقويم معلمي الحاسب الآلي، لذا لنا أن نتوقع أن تلعب هذه الجوانب دوراً محورياً في أي تقويم، وهكذا- كما ذكرنا سابقاً- قام هيفت (٢٠٠١م) ببحث ما إذا كان الطلاب يقرون التغذية الراجعة التي يقدمها نظام تعليم اللغة الذي تم بناؤه على الإنترنت، وكيف يتعاملون بالتحديد مع عملية تصحيح الخطأ؟ (هيفت ٢٠٠٢م) وراجع أيضاً بيولا ٢٠٠١ و٢٠٠٢م).

وقدم ليفي (١٩٩٧م) عملية ذات مرحلتين عند استخدام أدوات الحاسب الآلي: الأولى تحتاج الأداة إلى أن تُقوّم مقارنة بأدوات الحاسب الأخرى المشابهة، وهذا بالضبط ما فعله هيوار وآخرون (١٩٩٩م) عندما مقارنة تقويمهم بين أدوات التواصل عبر الحاسب الآلي قبل إقرار "Lyceum"، وقد أشار ليفي إلى هذه المرحلة الأولية على أنها تقويم خصائص نظام قياساً بأنظمة أخرى من النوع نفسه، الثانية: يجب أن يتم دراسة مدى ملائمة البيئة التي تستخدم فيها الأداة لتعلم اللغة.

عندما تستخدم أدوات التواصل عبر الحاسب الآلي للتعلم على الإنترنت تكون طبيعة وجودة التفاعل هي التي تحتاج إلى أن تكون محور التركيز في أي عملية تقويمية، وقد ناقش بينيجنو Benigno وترينتن Trentin (2000) تقويم أدوات التواصل عبر الحاسب الآلي في ورقة علمية عن تقويم المقررات الدراسية عبر الإنترنت، وطالب الاثنان بمنهج مُعدل بسبب السمات الخاصة لمثل هذه المقررات الدراسية: "فتقويمها

الكمي/النوعي ينادي بإقرار إجراءات خاصة لتقويم كل من عملية التعلم ، وأداء المشارك" (ص ٢٥٩)، وركز إطار بينيجنو وترينتيتن لتقويم المقررات الدراسية على الإنترنت على الجوانب التالية ، ووضعها تحت "ما الذي سوف يقوم؟" :

- خصائص المشاركين الفردية.
- بُعد المشاركة.
- تحليل الرسالة والتقويم من وجهة نظر المحتويات والعمل التعاوني.
- تحليل التواصل بين الأشخاص.
- فاعلية الدعم المقدم من قبل المعلمين والخبراء.
- رد فعل المشاركين تجاه المنهج المستخدم في أداة المقرر.
- فائدة المادة التعليمية.
- بيئة التعلم في كل أشكالها - محلي وتخليقي واجتماعي ... إلخ
- تقنية تبادل الآراء.
- مقارنة العائد الربحي بعائد المقررات الدراسية المشابهة التي تدرس وجهاً لوجه.

و يمكن أن نرى من خلال هذه القائمة أن المحتوى اللغوي إلى حد كبير لم يكن هو محور تركيز التقويم (كما كان الحال في جانب يرتبط اللغة تم تعريفه بشكل محدد مثل "التركيز-على-الشكل") ، ولكن التركيز كان على جوانب أخرى تتعلق بجودة وأبعاد التفاعلات بين المشاركين ، وتشمل هذه الجوانب مستويات المشاركة ، والمحتوى ، وجودة الرسائل المتبادلة ، والعلاقات بين الأشخاص ، وفاعلية الدعم المقدم من المعلمين البشريين.

أطر التقويم العامة: تحليل بمزيد من التفصيل

الأمر الذي سيميز أي إطار تقويم في النهاية هو اختيار المعايير، والثقل النسبي للمعايير والإجراءات التي تتخذ للعمل من خلال هذه المعايير؛ لكي نصل إلى نتيجة من نوع ما، أن معظم قوائم المراجعة قد تجنببت بشكل واضح موضوع تحديد ثقل العناصر، وكان هذا مصدراً متكرراً للنقد (راجع بيرستون ٢٠٠٣ ب وسوسير ٢٠٠١ م)، ففي معظم القوائم لم يكن هناك إشارة إلى وجود قسم أو سؤال أكثر أو أقل أهمية من الآخر، وبعيداً عن الترتيب الطبيعي الذي يعطي الأشياء التي في البداية أهمية أكثر من التي تليها، لا يوجد هناك شيء آخر يوضح ترتيب الأولوية، وهنا يختلف هابارد وتشابل في إطاريهما عن قوائم المراجعة، فكل واحد منهما أعطى ثقلاً لبعض العناصر، وقدم ترتيباً لبعض العمليات، وكانت هذه هي الأساليب الرئيسة التي جعلتهما أكثر تطوراً في التقويم من قوائم المراجعة، وكلا الإطارين يعينان بتسمية العناصر عناية كبيرة، وبتقديم تعريفات محددة لها، وتفاصيل تتعلق بعملية التقويم ونطاق التطبيق.

إن إعطاء بعض المعايير ثقلاً أكثر من الآخر، يميز بوضوح بعض العناصر على بعضها الآخر، وغالباً ما تُعطى هذه الميزة للعنصر أو العناصر التي ترتبط مباشرة بالفلسفة أو النظرية التي تشكل الأساس المنطقي للإطار التقويمي، وتظهر في هذه المنطقة بالتحديد اختلافات في وجهات النظر، وهذا لا يعني أن إعطاء أفضلية لبعض العناصر على الأخرى ليس فكرة جيدة، فنحن نعتقد في الحقيقة إنها خطوة ضرورية، إلا إنه في العالم الحديث للغة والتدريس والتعلم، وفي ظل الجوانب الكثيرة التي تتنافس على جذب إنتباه مدرسين ومتعلمين للغة تصبح أحياناً عملية إعطاء أولوية لبعض المعايير في إطار تقويمي موضوعاً خلافاً، فالمعايير التي قد يرغب بعضهم في

تعزیزها أو إظهارها في المقدمة، قد يرى آخرون وضعها في مرتبة ثانوية حتى تظل في المؤخرة، وفي بعض الحالات الأخرى قد يرغب المقوم في معاملة عنصرين بنسب متساوية، ولناخذ إطار تشابل (٢٠٠١م) مثلاً، ونناقش الأساليب التي تم بها ترتيب الأوليات.

لقد انبثق إطار تشابل (٢٠٠١م) من التوجه النظري الذي يحدد افتراضات عن تعريف اللغة وطريقة تعلمها، ومن هذا الموقع النظري تم اشتقاق ست فئات لمعايير التقويم مع وجود ترتيب للأولوية، وهذه المعايير الستة تستخدم في الحكم على مدى ملاءمة مهمة تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، وقد كانت الجودة التي سميت "إمكانية تعلم اللغة" هي الأهم، وعرفت على إنها درجة الفرصة المتاحة للتركيز المقيد على الشكل، وكان جانب التركيز على الشكل وأولويته هو الجزء المميز بصورة رئيسة للتوجه النظري، وقد وضحت هذه الأولوية بصورة جيدة، وكانت هي القرار الأول الذي الذي تم اتخاذه في بناء الإطار التقويمي.

هناك عدد من النقاط الأولية التي تم ملاحظتها في تطوير هذا الإطار التقويمي، فالدافع الأساسي للأطار هو توجه نظري محدد يُعرف بالتركيز على الشكل (راجع دووتي ووليامز ١٩٩٨م)، وهذا التوجه النظري يمثل إحدى النظريات البديلة لاكتساب اللغة الثانية، (راجع جوردون ٢٠٠٤م وميتشيل ومايلز ٢٠٠٤م)، ولقد اختارت تشابل نموذجاً نظرياً لإقراره وتقديمه في إطار التقويم، والذي يجدر ذكره أيضاً إنه على الرغم من أن التركيز-على-الشكل يجتذب الاهتمام الحالي في أبحاث اكتساب اللغة الثانية إلا أنه لا يزال بصورة كبيرة موضوعاً خلافياً خاصة مع مدرسي اللغة (راجع دووتي ووليامز ١٩٩٨م).

و المراد هنا هو أن تُقر بوضوح بأن هناك سلسلة قرارات قد تم القيام بها في تطوير الإطار ؛ وذلك حتى يكون الدافع من ورائه نظرية ، وثانياً : حتى يكون به معيار وحيد لتحديد الأولوية القصوى ، وثالثاً : حتى يُركز على الشكل في المهام التي تركز على المعنى ، وهنا من المهم أن نرى كيف إنبثق إطار التقويم من توجه نظري محدد بهذه الطريقة ، وهذا الأمر تعليمي أيضاً فهو قد يوجهنا إلى تطوير أطر تقويم أخرى تنبثق من توجهات نظرية مختلفة ربما تعتمد على نظريتين أو أكثر.

أعطت تشابل أولوية للتركيز-على-الشكل ، ورأت أن هذا هو أفضل الشروط التي يُحتمل أن تؤدي بالمتعلم لاكتساب أشكال اللغة المراد تعلمها ، ويرى هذا التوجه النظري أن توظيف قواعد اللغة في سياق له معنى ومضمون هو الهدف الرئيس لتعلم اللغة ، وعندما اتخذت تشابل هذا القرار الذي يتفق مع نظرية اكتساب اللغة الثانية ، أعطت الأولوية في الإطار لتعلم طريقة توظيف أشكال اللغة ، وخاصة القواعدية منها ، ونتيجة لذلك دعمت مستويات أخرى للغة والنطق ، والمفردات ، ولغة الخطاب ، ولم تُذكر ذلك بصراحة ، وقد تناول نيري وآخرون (٢٠٠٢م) هذه النقطة ، وقد قالوا فيما يتعلق بـ " تدريس النطق بمساعدة الحاسب الآلي " :

"رغم إنه قد تم تقديم معايير قيمة لتقويم تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي في السنوات القليلة الماضية ، كانت تلك المعايير ذات طبيعة عامة (كما في تشابل ٢٠٠١م) ، أو كانت تهتم بتعلم المفردات أو القواعد بمساعدة الحاسب الآلي بالدرجة الأولى ، ولم يذكر النطق إلا نادراً ، وهذه الندرة جعلت من الصعب بالنسبة للعاملين في تدريس النطق بمساعدة الحاسب الآلي أن يطوروا برامج مقررات دراسية فعالة." (ص ٤٤٣)

إن "إمكانية تعلم اللغة" تستثني أيضاً نطاقات تعلم اللغة غير الجوهرية والعارضة ، ورغم أن تشابل (٢٠٠١م) تُقر بأن مهام تعلم اللغة تُدرس ما هو أكثر من

القدرة على توظيف اشكال اللغة للأغراض التواصلية، وضعت تشابل هذه النطاقات غير الجوهرية في مجموعة تحت عنوان "التأثير الإيجابي"، وتُعد الطريقة التي فرقت بها تشابل بين المعيار الرئيس أو "جودة" إطارها التقويمي (إمكانية تعلم اللغة)، والمعيار الأقل قيمة للتأثير الإيجابي جزءاً جوهرياً في أساس فكرها المنطقي، وهي طريقة لترتيب المعايير حسب الأولوية في إطار التقويم، ففي هذه الحالة أُعطي أحد العوامل أولوية على الآخرين، وصُنِفَ ضمن فئة "إمكانية تعلم اللغة" الرئيسة، ثم وضعت سلسلة من العوامل الأخرى (يمكن أن يُقال عنها إنها نتائج غير متوقعة ومفيدة حدثت أثناء عملية إكمال المهمة) معاً في الفئة الثانية من "التأثير الإيجابي"، وهذا القرار وهذا الترتيب يُميز إطار التقويم بصورة كبيرة.

و على كل حال لا يعد إعطاء الأولوية لتطوير القدرة على توظيف الجوانب الرسمية من اللغة أمراً شائعاً بين مدرسي اللغة، ففي *cultura* على سبيل المثال أكد فيرستنبيرج وآخرون (٢٠٠١م) إنهم "يحاولون إعادة تعريف معنى "تدريس" اللغة الأجنبية في العالم الجديد للتواصل عبر الشبكات" (ص ٥٥)، وعلقا على ظهور التركيز على الثقافة في تدريس اللغة والتعلم بقولهما:

"إلا أن طرق تدريس اللغة عادة تركز بصورة رئيسة على آليات مهارات اللغة، وتعطي القليل من الوقت للمهمة الحقيقية في تطوير فهم الطلاب لثقافة أخرى، خاصة تلك الجوانب من الثقافة التي ترتبط بالاتجاهات والقيم. (ص ٥٧).

"ولكن الفضل يرجع إلى طلابنا الذين دفعونا إلى ما هو أبعد من نطاق آليات اللغة، وإلى التعمق والتقدم في عالم تعلم الاختلافات الثقافية، وسنكون كسوليين أن لم نفعل ذلك" (ص ٩٥).

أكد كثيرون من الذين يستخدمون تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي على أهمية تطوير المهارات إلى أكثر من تأكيدهم على تعلم اللغة المرادة، على سبيل المثال:

أكد سينجبتوتا (2001 Sengupta) على البعدين: الشخصي والاجتماعي، بما في ذلك تعلم كيف تستخدم المجتمعات اللغة، والتعرف على العالم من خلال اللغة، وفي حديثه عن خبرات الطلاب مع التقنيات الجديدة وصف وارزتشور (2000 Warschauer) قيمة هذين البعدين، ليس فقط من حيث أسهامهما بشكل جوهري في تعلم اللغة الثانية، ولكن أيضاً من حيث تطويرهما لمهارات حياتية وتعليمية جديدة ومهمة تجمع ما بين التقنية واللغة، وإذا فكرنا في ضم تطوير إستراتيجيات التعلم، واستقلالية المتعلم وما إلى ذلك من العوامل الأخرى فليس من المستغرب أن يجد مدرسو اللغة والمتعلمون صعوبات في محاولة إيجاد التوازن الصحيح بين تلك العناصر الكثيرة المتنافسة، والتي يصنفها المؤلفون والمعلقون بأنها مهمة في الاستجابة لحاجات وأهداف متعلم اللغة المعاصر.

هذه التعليقات تُثبت أن أهداف كلاً من تدريس وتعلم اللغة متعددة ومتغيرة، كما أن وجهات النظر في أولويات تدريس وتعلم اللغة تتباين بين مدرسي ومتعلمي اللغة، وهناك اختلافات كبيرة بين أهداف المدرسين والباحثين (راجع إليس 1994 Ellis والفصل الخامس من هذا الكتاب)، ومن المفيد أن نقدر أثناء تتبعنا لهذه التغيرات والاختلافات وجهات النظر الناشئة حول مهمة تعلم اللغة؛ وذلك بسبب دورها المحوري في مساعدة الباحثين والمدرسين على أن يدركوا ويشيدوا ويدفعوا تعلم اللغة، وهنا تظهر فائدة وصف ريبّي Ribé وفيدال (1993 Vidal) -وقد ذكرنا هذا في الفصل الأول- عندما كتبوا عن مهام الجيل الأول والثاني والثالث: كانت مهام الجيل الأول موجهة بشكل منفرد نحو تطوير قدرة الطلاب على التواصل في نطاق لغوي محدد، ولم تُطور مهام الجيل الثاني مهارات التواصل فقط، بل طورت أيضاً المهارات المعرفية العامة (مثل تحليل أي المعلومات كان هناك حاجة إليها لإكمال المهمة)، كما شملت

أيضاً فكرة استخدام اللغة في أمر "حقيقي" ذي قيمة خارج نطاق الفصل ، وأخذت مهام الجيل الثالث الفكرة منحى أبعد قليلاً ، فهي لم تستهدف تنشيط التواصل والإستراتيجيات المعرفية فقط ، ولكن استهدفت أيضاً إثراء خبرات الطلاب الشخصية بصورة أكثر اتساعاً ، ويوجد في مهام الجيل الثالث "درجة عالية من المصادقية والعالمية ، والتكامل بين اللغة وبين أجزاء المحتوى والارتباط بكل جوانب شخصية الفرد" (ريبي وفيدال ١٩٩٣ م : ص ٣).

لقد ادركت تشابل (٢٠٠١م) الكثير من هذه التطورات بالطبع ، بما في ذلك المزايا العامة لاستخدام تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي ، ورغبة الطلاب في أن يتعلموا أكثر عن العالم ، وأن يطوروا ثقافتهم وممارستهم الحاسوبية بصفة شخصية وبصورة ثقافية ، وما نود أن نركز عليه هنا هو الطريقة التي أعطت بها تشابل هذه العناصر ثقلها في إطارها التقويمي ، فهي لم تضع العناصر في فئات فردية ، ولم تنظر إليها على إنها أساسية ، ولكن جمعتها معاً في فئة كبيرة من العناصر المتباينة أطلقت عليها "التأثير الإيجابي" ، ونحن نؤيد رأي تشابل هنا رغم أننا نرى أن الفائدة أكبر لو فصلت العناصر التي جمعت تحت "التأثير الإيجابي" ، وأن الأولويات قد تتباين تبعاً لتوجه الشخص النظري ، والنقطة التي تركز عليها المهارة ، فقد يرى بعضهم أن تأتي ملاءمة المتعلم في المقام الأول ؛ ليؤكد على حقيقة أن الاستجابة لحاجات واختلافات الأفراد المتعلمين هي الاهتمام الأساس ، ويُعطي هيمارد (٢٠٠٣م) الأولوية لقبول المتعلم ، وذلك تماشياً مع مبادئ التفاعل بين الإنسان والحاسب الآلي ، وما لم يقبل المتعلمين مواد تعلم اللغة على الإنترنت ويستخدمونها ، فلن تحرز أي وسيلة أخرى أي تقدم بما في ذلك أي احتمالية لتعلم اللغة من خلال تلك الوسيلة ، أما بالنسبة لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي عبر الإنترنت فذكر هيمارد (٢٠٠٣م) : إنه "لكي يحدث

تواصل ناجح لابد أن يكون لدى المستخدم استعداد للتفاعل معه ، وأن يستخدمه على أنه دعم تعليمي ذو قيمة ، وبناءً على هذه المقدمة المنطقية فإن إنشطة تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي عبر الإنترنت لابد أن تكون مفيدة ، ولا يكفي بأن تلبي احتياجات الطلاب ، بل يجب أن تكون ممتعة بصورة كافية ؛ حتى يمكن الوصول إليها خارج فصول الدراسة" (ص ٤٠) .

على كل حال فمهما كانت دقة ترتيب الأولويات فهي بالتأكيد ليست واضحة مثل ما كانت قبل عقد من الزمان أو قرابة ذلك ، ولن تكون واضحة بدرجة تسمح للإنسان أن يحدد بثقة عنصراً واحداً ، ويعامله على إنه ذو أولوية قصوى لأغراض التقويم ، ففي إطار تشابل (٢٠٠١م) بصفة خاصة شكك في قوة نظرية اكتساب اللغة الثانية ، فالفرد يحتاج إلى مقدار كبير من الثقة في قيمتها وفعاليتها الحقيقية - وليس في قيمتها التجريبية - في بيئات التعلم ؛ حتى يعطيها أولوية في الترتيب على عدد من العناصر المختلفة التي ينظر المتعلمون والمدرسون إليها على إنها مهمة ، وفي أي دراسة تقويمية سوف تميل عناصر إلى التقدم إلى الأمام أو التأخر إلى الخلف في مواقف محددة تبعاً لأهداف الدراسة وخصائص الطلاب والبيئة التعليمية ، إلا أننا - أياً كانت هذه العناصر - نرى أن القيمة العظيمة لإطار تشابل التقويمي تكمن في إنه يقدم قالباً قيماً للتفكير في هذه الموضوعات ، فنحن نشعر أن هذا الإطار يمكن أن يُنفذ بفاعلية كبيرة في أية دراسة تقويمية ، إذا كان محور تركيزها هو مهام تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي التي تركز على الشكل ؛ لأن هذا الإطار يمكن تكييفه وتعديله لأغراض مختلفة ، وهذه بدون شك إحدى نقاط قوته أيضاً.

مقارنة بين إطار هابارد وإطار تشابل

إن إطار هابارد وتشابل للتقويم هما أفضل الأطر تماسكاً وتطوراً حتى الآن

في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، لذا فمن المفيد أن نقارن بين هذين المنهجين المختلفين للتقويم، ولكن يجب ألا تذهب هذه المقارنة بعيداً جداً؛ لأن الأطارين قد صُمما لأهداف مختلفة، إلا أن هناك فائدة من وضع كل منهما بجانب الآخر، وتحديد الاختلافات الرئيسة، ولكي نحصل على رؤية واضحة، ونرى كيف أن هذه الأولويات المختلفة قد أعطت مظاهر مختلفة لأطر التقويم المرتبطة بها، فإننا بحاجة إلى أن نُذكر أنفسنا بالأوليات الأصلية وتعريفاتها.

في إطار تشابل (٢٠٠١م) كان الأولوية بصورة واضحة هي "إمكانية تعلم اللغة"، وتم تعريفها على أنه "درجة الفرصة المتاحة للتركيز المفيد على الشكل" (تشابل ٢٠٠١م: ص ٥٥)، بالإضافة لذلك:

"نظراً لأهمية التركيز على اللغة بهدف اكتساب اللغة؛ فإن الخصائص التي رأى سيكهان أن بعضها يرتبط بتدعيم التعديل التفاعلي للتركيز على الشكل (تعديل المنتج، وضغط الوقت، والشكلية، والدعم، والمفاجأة، والتحكم) تحتاج إلى أن تؤخذ في الاعتبار عند مناقشة إمكانية تعلم اللغة، زد على ذلك أن المعنى الكامل لإمكانية تعلم اللغة تطور من الجانب النظري والبحثي بتطور اكتساب اللغة الثانية." (ص ٥٥)

أما إطار هابارد (١٩٩٦م) ففيه أكثر من أولوية، فهناك ثلاث مناطق متساوية تقريباً، أشار هابارد في الإطار إلى الوصف الإجرائي (الإجراء) إنه: "الخطوة الأولى؛ لأنه أكثر موضوعية، ثم بعد ذلك تأتي الأحكام الشخصية للملاءمة المدرس (المنهج) وملاءمة المتعلم (التصميم) (١٩٩٦م) وراجع أيضاً ريتشاردز وروجرز (١٩٨٦م)، ويرى بيرستون (٢٠٠٣ب) أن ملاءمة المدرس هي أبرز العناصر خطورة في تقويم البرنامج، وأصعبها في التقويم، وأننا في ما يخص أغراض هذه المناقشة نعامل مناطق التقويم الثلاث على نحو متساو في الأهمية، إلا إننا في الوقت نفسه نُدرك إنه ربما تكون الأولوية لأحدها في بيئة محددة، ولغرض تقويمي محدد.

عند مقارنة إطار هابارد بإطار تشابل نلاحظ أن تعريفات ملائمة المدرس والطالب تم إدراكها بصورة أكثر اتساعاً، وكان تعريف تشابل لـ "إمكانية تعلم اللغة" أضيق، وأستند بوضوح على جانب نظري وموجه نحو تقويم مهام تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي بصفة محددة، وعلى الرغم من أن تعريف ملائمة المدرس يمثل بالتأكيد النظرية، ولا يدعو إلى نظرية محددة، فهو لا يعطي أولوية للنظرية على العناصر الأخرى، ويدخل أيضاً في المعادلة - على مستوى الأولويات - طرق التدريس المستخدمة في الفصل وأهداف المدرسين المنهجية، ذكر بيرستون (٢٠٠٣م):

"إن تقويم ملائمة المدرس يشمل بصورة أساسية التفكير في الأسس النظرية لأنشطة الطلاب، والحكم على مدى جودة توافقتها مع نظريات التطور المعرفي واكتساب اللغة الثانية وطرق التدريس داخل الفصل، وتحديد مدى توافقتها مع أهداف المدرس المنهجية". (ص ٣٨)

وعلى نحو مثير للانتباه تشارك هابارد وتشابل في مفهوم مشابه لملائمة الطالب، ففي ظل هذه الأرضية المشتركة بدا أن هابارد قد أعطى الأولوية للتدريس وطرقه، بينما أعطت تشابل أولوية للنظرية، وأكثر من ذلك إنها حددت نظرية محددة على إنها القوة الرئيسة الدافعة لإطارها التقويمي.

إطار هابارد التقويمي هو قالب يصف العلاقات البيئية، وهذا يتفق مع مبدأ هابارد الثاني في إطاره الذي كتب عنه يقول:

"يجب ألا يتم ربطه بأي مفهوم عن طبيعة، أو تدريس، أو تعلم اللغة، أو بأي أجزاء صلبة محددة لأي حاسب، أو أي مهارة لغوية، أو أسلوب في العرض، لكن يجب أن يُحدد هذا المبدأ العلاقات المنطقية بين المتعلمين، والمدرسين والحاسبات بشكل محايد قدر المستطاع." (هابارد

١٩٩٢م: ص ٤٢)

في المقابل ركز إطار تشابل (٢٠٠١م) على بناء الأولويات أكثر من التعرف على العلاقات، فقد أعد بشكل مسبق على مستوى المنهج، حيث حددت نظرية تعلم اللغة صراحة.

وعند النظر في أكثر الاستخدامات ملائمة لكلا الإطارين ، يبدو إطار هابارد أكثر ملائمةً مع تقويم برامج المقررات الدراسية ، أو المكونات والعناصر التعليمية لموقع إلكتروني (مثل قسم الاختبارات المختصرة في موقع *(Dave's ESL Cafe)* ، وكذلك في الظروف التي يقدم فيها برنامج مادة من مواد تعلم اللغة ، مصحوباً بأسئلة ، ويقوم بتقويم دخل الطالب اللغوي ، ويقدم تغذية راجعة بطريقة ما ، وداخل هذا الإطار نجد أن العناصر التي ذكرت تحت اسم الوصف الإجرائي (الإجراء) مفيدة في الإشارة إلى صفات محددة في أي برنامج يرتبط بالحكم على الدخل اللغوي ، والتحكم ، والتغذية الراجعة ، هذه الجوانب التفاعلية جوهرية في عملية تقويم أي نشاط تعليمي لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي ، ويحدد التطور الذي تعمل به هذه الجوانب بشكل مباشر جودة البرنامج أو النشاط.

و البحث في مراجعات برامج دورية تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي في السنوات الأخيرة يُرجح صحة هذه الفرضية ، فمعظم البرامج التي روجعت كانت ذات طبيعة تعليمية ، وغالباً ما تقدم تطبيقات لتعلم اللغة تطرح فيها أسئلة وتقدم تغذية راجعة ، ومع أن هناك استثناءات يتم فيها مراجعات لبرامج أدوات تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي مثل : مراجعات أداة ترجمة (كانسيلو 2002 Cancelo) وأداة كتابة تقرير (تيرنبول 2002 Turnbull) وأداة الفهرسة (ستيفنز 2002 Stevens) ، ويظل الإطار يعمل ولكن بصفة عامة لن يُطبق عنصر التغذية الراجعة الخاص بوحدة التقويم ، ولكن سيتم تقديم فئات جديدة ترتبط بالمواصفات الخاصة لأداة الحاسب الآلي ، وهكذا كان في مراجعة *"English Spanish International Deluxe"* (كانسيلو ٢٠٠٢م) أقسام مهمة عن "أنظمة الترجمة الآلية" و "تقويم أداء الآلة" ، ناقش ستيفنز (٢٠٠٢) في مراجعته للإصدار الثاني من *"Concordance"* ملامح المفهرس بوصفه أداة للبحث ، ومقارنة بالأنواع المتعددة من البرامج ذات النوع التعليمي كانت الأقسام عن "ملاءمة المدرس" و "ملاءمة المتعلم" قصيرة إلى حد ما ، وكانت وجهة النظر المتبعة في المراجعة مختلفة إلى حد ما ، وكان هناك تركيز أكثر على خصائص الأداة ، ومدى ارتباطها بأدوات أخرى

من نوع مشابه، وعلى وصف أنواع المهام، وعلى الأنشطة التي يمكن أن تستخدم فيها الأداة بأفضل صورة ملائمة مع متعلمي اللغة.

و في المقابل كان إطار تشابل (٢٠٠١م) موجهاً إلى مهمة تعلم اللغة؛ لأنها تُنفذ بالفعل في بيئته تعلم محددة، فالإطار يسمح بتحليل المهمة على ثلاثة مستويات، وفي البرامج ذات النوع التعليمي يشمل هذا: دراسة المهمة كما قدمها البرنامج (المستوى ١)، والطريقة المحددة التي خطط، ونظم بها المدرس استخدام البرنامج داخل وخارج الفصل وربما يدخل في ذلك الأنشطة القبلية والبعدية (المستوى ٢)، والتفكير الدقيق فيما يفعله الطلاب بالفعل عندما يستخدمون البرنامج في البيئة التعليمية (المستوى ٣)، وتسمح وجهة النظر هذه بأن يتولى برنامج الحاسب الآلي بمفرده ضبط المهام، أو أن يكون الضبط عن طريق المدرس أو عن طريقهما معاً، فهي تسمح ببرامج تعلم، وبرامج أدوات، لأن التركيز يكون على ما يفعله الطلاب أثناء إكمالهم للمهمة، إلا أن هذا سوف يُوجه المقوم إلى أن يحصر تفكيره في الحكم على الدخل اللغوي أو ميكانيزيمات التغذية الراجعة لبرنامج تعليمي في البيئة الأوسع لإكمال مهمة تركز على المعنى.

و في البرامج التي فيها أدوات وأعدت بحيث تكون فيها المهمة خارج نطاق برنامج الحاسب الآلي (راجع ليفي ١٩٩٧م)، يلجأ التقويم إلى تحليل المهمة ذاتها، فهو يفترض أن أداة التقنية شفافة، ولا تؤثر على المهمة (راجع ليفي ٢٠٠٥م)، ولن يحتاج المقومون أن يُقارنوا بين أدوات حاسب من النوع العام نفسه (مثل هيوار وآخرون ١٩٩٩م)، ولن يؤدي التقويم بصورة مباشرة إلى التفكير في أي خاصية للتقنية أو البرنامج، مثل تلك الخصائص التي تذكر غالباً عندما يتعلق التقويم بأسطوانات الوسائط المتعددة المدججة، أو المواقع الإلكترونية مثل سهولة الاستخدام والتصفح، وبنية القوائم والتصميم، ودقة المعلومات واكتمالها، واستخدام الألوان، والرسوم، والرسوم المتحركة، وتكامل الوسائل الوسائط المتعددة وإجمالي الأداء (مثل هيمارد ٢٠٠٣م)، يلخص الجدول رقم (٣.٥) الاختلافات الرئيسة بين الإطارين.

الجدول رقم (٣،٥). الاختلافات بين نموذجي هابارد وتشابل التقويمين.

هابارد (١٩٩٦م) وبيرسون (٢٠٠٣ب)	تشابل (٢٠٠١م)
● ملامح الإطار الرئيسة	
الغرض الرئيس	تطوير وتقويم وتفعيل برامج
	المقررات الدراسية لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي.
المهدف الرئيس	برامج أو برامج مقررات دراسية
	لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي ذات محتوى لغوي
التوجه الأساس أو المنطلق الفلسفي	طرق تدريس اللغة.
	النظرية التفاعلية في اكتساب اللغة الثانية
المعايير الرئيسة	الوصف الإجرائي (ملاءمة المدرس
	وملاءمة الطالب بصورة متساوية).
	إمكانية تعلم اللغة (التركيز-على-الشكل)
● عملية التقويم	على المنتج؛ لأنه لم يقترح عملية
التركيز على المنتج أو العملية.	محددة (بعض التحفظ - راجع هابارد ١٩٩٦م).
	على العملية - اقترحت عملية محددة (ثلاث مستويات من التحليل والتحكيم والتجريب).
● الافتراضات الضمنية	غائب/سطحي/مركزي
دور المدرس (تقليدياً)	يعتمد على برنامج المقرر الدراسي وأسلوب التدريس.
	سطحي - مركزي يعتمد على المهمة.
● دور التقنية	معلم آلي لتعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي: يقدم البرنامج معلومات ويوجه أسئلة ويقوم ويقدم تغذية راجعة
(بصورة رئيسة)	أداة تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي - يسهل البرنامج التواصل والوصول إلى المعلومات

الخاتمة

ليس هناك شك في أن التقويم في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي أصبح معقداً بصورة متزايدة خلال العقد الماضي، ويعود هذا التغير إلى عدة أسباب منها: الزيادة الدراماتيكية في خيارات التقنية المتاحة والمستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة (خاصة في خيارات التواصل عبر الحاسب الآلي)، والرغبة في تصنيع منتجات أكثر تعقيداً مثل المواقع الإلكترونية ذات العناصر المتعددة، والاستخدام المتزايد لأنظمة إدارات التعلم التي تُعد بذاتها موضوعات مركبة، والرغبة في القيام بدراسات تقويمية أكثر تركيزاً وتعقيداً تتعامل مع البرنامج، ليس على صفته الحالية فقط بل عندما يستخدمه الطلاب بشكل فعلي، وتتطلب هذه المجموعة من الاختيارات منهجاً أكثر تطوراً في تقويم تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، خاصة في اختيار أسلوب التدريس الملائم؛ لكي يتناسب مع الأهداف المحددة للتقويم، والتقنيات المستخدمة.

وهناك تنوع كبير في المنهج، وقد رأيناه في أدوات التقويم (قوائم المراجعة والاستطلاعات والأطر العامة) وكذلك فيما بين المقومين-المصممين الذين يختارون بعناية أهداف تقويمهم وأساليبهم؛ لكي يجيبوا على أسئلة محددة جداً تتعلق باستخدام موادهم في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي، ولا يميل المصممون-المقومون إلى استخدام أطر التقويم العامة؛ لأن مجموعات المعايير والأولويات لم تصمم وفقاً للحاجات المحددة لمشروعاتهم، ومن هنا فإن دراسات التقويم لا يكفي أن تكون حساسة تجاه البيئة من حيث الطلاب الذين سبق تحديدهم والبيئة التعليمية المستخدمة، ولكن يمكن أيضاً أن تكون حساسة من حيث أهداف التقويم، والأولويات المذكورة، والأسئلة التي يجب طرحها، وهذا يأخذنا لمناقشة نقطتين: النقطة الأولى-هى قيمة أطر التقويم ذات الأغراض العامة؛ عندما يكون الهدف هو الإجابة عن أسئلة محددة ترتبط

بتصميم مواد تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي ، والنقطة الثانية هي قيمة مراجعات برامج الأغراض العامة ؛ عندما تكون خصائص جمهور المستخدمين غير معروفة وهي نقطة ناقشناها فيما سبق.

و الأطر الأكثر عمومية تقدم منهجاً منظماً لبرنامج مقرر دراسي ، ولواقع إلكتروني ، ولتقويم المهمة ، ورغم إنها معقدة إلى حد ما ، فإنها تزود المقوم ب-ما يلي : (أ) إجراء أو عملية يتبعها وشبكة من العناصر ؛ لكي يفكر فيها ويوازن بينها قبل التوصل إلى حكم ، و(ب) أداة أكثر قوة من منهج قوائم المراجعة السابق.

و دراسات التقويم التي بنيت بصورة محددة ، والتي تتجاوب مع تنوع أنشطة تعلم اللغة بمساعدة الحاسب ، ومع الاهتمامات المحددة للمصممين - المقومين تدفع مجتمع تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي بشكل متزايد ومنظم نحو فهم أفضل للأساليب التي تعمل بها البرامج والمواقع الإلكترونية ، ومهام تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي عندما يتعامل معها المتعلمون ، ولقد انتقلنا من بحث البرامج الذي يتم بعزل تام عن البيئة التعليمية ، ومن التخمين المحض في كيف يمكن أن يستخدم الطلاب هذه البرامج بشكل فعلي إلى منهج أكثر تفصيلاً ودقة يقوم ما نفعله ، وهذه خطوة إيجابية جداً إلى الأمام في عملية التقويم في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي.