

Evaluating writing skills at the university level using rubrics

Salah Al-din Ahmad Darawsheh

College of Education || Zayed University || UAE

Abstract: The purpose of this study is to determine how to evaluate writing skills using rubrics. Mainly, it attempted to answer the following questions: What is a rubric? What are the rubric types? What are their strength and weakness points? How to prepare a rubric? What scales are proposed to judge writing? A descriptive-analytic approach was used. The results revealed that writing could be better measured by rubrics, and that makes judgements more accurate and reliable.

Keywords: Writing skill, Rubrics, Criteria, Rating Scales, Assessment.

تقييم مهارة الكتابة على المستوى الجامعي من خلال قوائم التقدير الوصفية (المعايير)

صلاح الدين أحمد دراوشة

كلية التربية || جامعة زايد || الإمارات العربية المتحدة

الملخص: هدف هذا البحث إلى تقييم مهارة الكتابة باستخدام قوائم التقدير الوصفية (المعايير)، ويحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية: ما مفهوم المعايير الوصفية؟ وما أنواعها؟ وإيجابيات وسلبيات كل نوع منها؟ وما طرائق إعداد المعايير الوصفية؟ وما النماذج المقترحة للحكم على مهارة الكتابة بمختلف أنشطتها؟ واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ مهارة الكتابة يمكن قياسها من خلال مجموعة من قوائم التقدير الوصفية (المعايير)، على نحو يجعل الحكم على الطالب أدق وأكثر مصداقية وموثوقية. الكلمات المفتاحية: مهارة الكتابة، قوائم التقدير، المعايير الوصفية، التقويم.

المقدمة:

يشهد واقع تقييم مهارة الكتابة في مؤسسات التعليم العالي اضطراباً بينا بين مختلف المؤسسات التعليمية، وحتى داخل المؤسسة التعليمية الواحدة لا نكاد نجد اتفاقاً ملموساً بين أعضاء هيئة التدريس على الأخذ بطريقة واضحة في تقويم هذه المهارة. وكثيراً ما يشكو الطلبة من حصولهم على درجات في الكتابة غير عادلة أو غير مسوغة، الأمر الذي يحبطهم ويقلل من جذوة حماسهم في الماضي قدما نحو تحقيق التميّز الأكاديمي؛ وهذا بدوره يؤدي إلى زعزعة الثقة بين الطلبة ومُدرسيهم واتهامهم في بعض الأحيان بالانطباعية والتحيز، وكذا ينعكس هذا الشعور على مصداقية مؤسسات التعليم العالي.

ومن هذا المنطلق، ستُعنى هذه الدراسة بتطوير أدوات تقييم مهارة الكتابة بمختلف أنشطتها في مؤسسات التعليم العالي، والتي من شأنها أن تبتعد كثيراً عن الجوانب الانطباعية في الحكم على أعمال الطلبة، وتكون موضوعية، وتمتاز بالدقة والمصداقية والموثوقية، وتنطلق أساساً من نواتج التعلّم، وتوقعات الأداء المثالي الذي يحدده القائمون على التعليم، كما تتمثل تلك الأدوات فرصة حقيقية للطلاب كي يتعرّف على الأداء المتوقع الذي ينبغي الوصول إليه، فهي بمثابة الإرشادات الموجهة التي تعينه للوصول إلى الغاية التعليمية المرجوة.

إنّ أدوات التقييم التي ستنتهجها الدراسة تعتمد على التقييم البديل (Assessment Alternative)، ويطلق عليه التقييم الواقعي، والتقييم الحقيقي (Authentic Assessment)، والتقييم المعتمد على الأداء (Performance-Based Assessment)، والتقييم البنائي، ... وهو تقييم يتمحور حول المتعلمين، فيعكس إنجازاتهم ويقيسها في مواقف حقيقية، كما أنه يراعي مهارات التفكير العليا لديهم أثناء تأديتهم لأنشطة الكتابة المختلفة. (Dikli, 2003)

ومن ثم ستعتمد الدراسة إلى تصميم قوائم تقدير وصفية توصف الأداء المتوقع من الطالب المستند إلى نواتج التعلّم في نشاط كتابي محدد (مهمّة)، ثم ستحدد مجموعة مستويات منفصلة تمثل الأداء المحتمل لمجموع الطلبة المشاركين بالمهمة، ابتداء من المستوى المتميّز وانتهاء بالمستوى الضعيف.

إنّ قوائم التقدير الوصفية لا تعتبر أدوات تقييم فحسب، بل هي أدوات تعليمية وتعلّمية؛ لأنها تمكّن المدرّسين من التعرف على مستويات طلبتهم بدقة كبيرة، وتساعدهم في تطوير عملية التعليم، ومعالجة مكان الخلل التي تظهرها تلك القوائم، أما الطلبة فيتعرّفون على المحاور المهمة التي ينبغي التركيز عليها في أداء مهامهم، كما تقدّم لهم التغذية الراجعة المفصّلة، إضافة إلى تمكينهم من الحكم الذاتي على أعمالهم وأعمال زملائهم.

مشكلة الدراسة:

لا تعتمد أغلب مؤسسات التعليم العالي في الحكم على أعمال الطلبة الكتابية مثل: البحوث والرسائل الجامعية والمقالات والاختبارات الكتابية على أدوات قياس واضحة، وربما يميل بعضها إلى الانطباعية والشخصانية والبعد عن الموضوعية، مما يثير إشكالات كثيرة لدى الطلبة. ومن ثم عمدت هذه الدراسة إلى تصميم قوائم تقدير وصفية تمتاز بالموضوعية والدقة والشمولية والعدالة، وتعكس نواتج الأداء المتوقع. ولعله بات من المؤكد أن الاستناد إلى ما تقوله نتائج الاختبارات بأنواعها المختلفة قد لا يشير إلى حقيقة الكفايات التي يمتلكها الطلاب، وربما جاءت بعض تلك النتائج مضللة بعض الشيء، وهذا أمر يقره كثير من العاملين في الشأن التربوي.

أسئلة الدراسة:

وعلى وجه التحديد تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1. ما المقصود بـ"المعايير" اللازمة للحكم على مهارة الكتابة؟
2. ما أنواع المعايير؟ وما إيجابيات وسلبيات كلّ نوع منها؟
3. ما طرائق إعداد المعايير؟
4. وما القوائم المقترحة لهذه المعايير للحكم على مهارة الكتابة بمختلف أنشطتها؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الآتي:

1. التعريف بالمعايير اللازمة للحكم على مهارة الكتابة.
2. تحديد أنواع المعايير، وإيجابيات وسلبيات كلّ نوع منها.
3. التعرف على طرائق إعداد المعايير.
4. اقتراح قوائم لهذه المعايير للحكم على مهارة الكتابة بمختلف أنشطتها.

أهمية الدراسة:

- على الصعيد النظري، قدّمت الدراسة نظيراً حول قوائم التقدير الوصفية في تقييم مهارة الكتابة بمختلف أنشطتها: مفهومها، وأهمية استخدامها في مؤسسات التعليم العالي، وأنواعها، وطرائق تصميمها، وقوائم وصفية مقترحة لبعض أنشطة الكتابة.
- وعلى صعيد عملي، فإن أهمية الدراسة تنبثق من أهمية مساعدة أعضاء هيئات التدريس بمؤسسات التعليم العالي على انتاج طرائق التقويم البديلة المستندة إلى أداء الطلبة في الحكم على مهارة الكتابة، من خلال القوائم الوصفية الكثيرة التي اقترحتها الدراسة، والتي تمتاز بالمرونة القابلة للتعديل والتطوير بما يتناسب ونواتج التعلم في المؤسسات التعليمية المختلفة.
- ستتيح الدراسة المجال للباحثين والأساتذة المهتمين بتطوير تلك الأدوات، وإجراء الدراسات التطبيقية التي تثبت فعاليتها في الحكم على أعمال الطلبة، ليس في مهارة الكتابة فحسب، وإنما في جميع المهارات اللغوية الأخرى: القراءة والتحدث والاستماع. كما يمكن للباحثين أن يأخذوا بالقوائم التي خرجت بها هذه الدراسة لتكون أدوات بحثية تقيس الكتابة من حيث عمليات ومهارات يلزمها قياس بالضرورة.

2- منهجية الدراسة.

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال استقراء الأدبيات التربوية المعنية بهذا الموضوع، قصداً للخلوص إلى نتائج ذات دلالة تتمثل بقوائم التقدير الوصفية التي تقيس مهارة الكتابة كما انتهت إليها الدراسة.

3- الدراسات السابقة:

بمراجعة الأدبيات التربوية المعنية بموضوع الدراسة، فقد وجد الباحث أن جلّها دراسات أجنبية، وقليل منها عربية، وفيما يلي عرض مقتضب لأبرز الدراسات:

تناولت باربرا موسكال (Moskal, 2000) في دراستها (القوائم الوصفية: ماذا ومتى وكيف؟) مفهوم قوائم التقدير الوصفية، ومواصفاتها ومرونتها وموثوقيتها في قياس أداء الطلبة، ثم عرضت مجالات استخدام قوائم التقدير ومدى فعاليتها في تحسين أداء الطلبة من خلال توصيف مستويات الأداء المتوقعة. كما تناولت في دراستها نوعي قوائم التقدير: الكلية والتحليلية، وأن استخدام كل نوع منهما يعتمد على الغرض من عملية التقييم. واختتمت الدراسة بكيفية تطوير قوائم التقدير، وأشارت إلى آلية توصيف المستويات بدءاً من الأعلى أو المثالي للأداء، وانتهاءً بتوصيف المستوى الأدنى.

وهدفت دراسة تيرني وسيمون (Tierney & Simon, 2004) إلى الكشف عن أبرز الأخطاء التي يقع بها مصممو قوائم التقدير الوصفية، وهي دراسة جديرة بالاهتمام لأنها تناقش أبرز الأخطاء التي تفقد تلك الأداة فعاليتها في تقييم الطلبة، ولعلّ جلّ الأخطاء تكمن في تحديد مستويات الأداء ودقة توصيفها. وقد عرضت الدراسة إلى نماذج مختلفة من الأخطاء الشائعة، وقدّمت اقتراحات لتصويبها؛ بغية الوصول إلى أداة قادرة على الحكم على مستوى الأداء. واختتمت الدراسة بوضع مجموعة من المعايير الإرشادية التي جاءت على شكل تساؤلات يطرحها مصممو قوائم التقدير لاختبار مدى صلاحيتها للتقييم.

وتأتي دراسة وولف وستيفنز (Wolf & Stevens, 2007) وعنوانها (دور قوائم التقدير في تطوير تعلم الطلاب وتقييمهم) لتقدّم نظيراً تربوياً حول تصميم قوائم التقدير، فتتناول بالتفصيل محكات الأداء وتحديد المستويات وتوصيفاتها، كما قدّمت نماذج مساعدة من شأنها أن توضّح آلية إعداد تلك القوائم، وقد اعتمدت في أغلب نماذجها

على تقسيم مستويات الأداء إلى ثلاثة فقط: دون التوقعات، وضمن التوقعات، وفوق التوقعات؛ وقد طبقت تلك التصنيفات على تخصصي العلوم الاجتماعية والتربية. كما تناولت الدراسة فوائد تلك الأداة في العملية التعليمية، واختتمت الدراسة بالتحديات التي تواجه المقيمين في إعداد قوائم التقدير ولعل أبرزها الوقت المستغرق في توصيف مستويات الأداء.

ومن الدراسات اللافتة دراسة (شعبان، 2010) الموسومة بـ(قوائم التقدير وفنون اللغة)، ولعلها من أهم الدراسات العربية التي قدّمت تأطيرا واضحا لمفهوم قوائم التقدير بصفتها أداة تقدّر أو تثمن الظاهرة موضع التقييم، فقوائم التقدير ما هي إلا معايير يندرج تحتها مجموعة من مؤشرات الأداة تقدّر بدرجات. وقد اقترح شعبان مجموعة قوائم تقدير لفنون اللغة الأربعة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. وقد تناول بشيء من التفصيل خطوات تصميم قوائم التقدير الكلية والتحليلية. وتعدّ هذه الدراسة فريدة في نوعها وحجمها نظرا للجهد الكبير الذي بذله صاحبها في تصميم قوائم تقدير لفنون اللغة العربية وللمراحل التعليمية كافة.

ومن أهم الدراسات وأبرزها دراسة سوزان بروكهارت (Brookhart, 2013) الموسومة بـ(كيفية إنشاء المعايير واستخدامها في التقييم البنائي) حيث عرّفت مفهوم المعايير بأنها أداة لقياس مستوى أداء الطالب لمهمة محددة، وتتضمن مجموعة من المحكات (criteria) بالإضافة إلى أوصاف دقيقة لكل مستوى من مستويات الأداء المتوقع للطالب. ثم عرضت أنواع قوائم التقدير: الكلية والتحليلية، وأغراض استخدامها في عملية التقييم، وذكرت مزايا كل نوع وعيوبه. ثم تطرقت إلى أهمية قوائم التقدير لأطراف العملية التعليمية: المعلم، والطالب والمؤسسة التعليمية. واقتصر دونلان (Donlan, 2014) دراسته على بيان فوائد قوائم التقدير، وقد تميزت الدراسة باستعراض آراء مجموعة من الباحثين في مجال التقييم، وقد خلصت إلى نتائج أبرزها: أنّ قوائم التقدير تساعد المعلمين على تحديد النقاط المهمة التي ينبغي التركيز عليها، كما أنها تقلل الجهد والوقت في تقييم أعمال طلبتهم، إضافة إلى قدرتها على إيجاد اتساق وتناغم بين معلمي المؤسسة الواحدة لتوحيد آليات التقييم. ومن النتائج الأخرى التي تتعلق بالطالب، فقد ركّزت على مفهوم التقييم الذاتي للطلاب، فتلك الأداة توجههم إلى مستوى الأداء المتوقع؛ مما يساعدهم على تطوير أدائهم. كذلك تناولت الدراسة تأثير قوائم التقدير على الآباء؛ كونها تعرّفهم بالمستوى الحقيقي لأبنائهم، وتساعدهم على تطويره وصولا إلى الأداء المتوقع منهم.

بعد استعراض الدراسات السابقة يتبين لنا أن جلّها ذو طابع نظري محض، عُني بتأصيل مفهوم المعايير، وأنواعها ومنافعها إضافة إلى الأخطاء التي قد يقع بها بعض المقيمين عند تصميمها. وقد أفادت هذه الدراسة في إطارها النظري من تلك الدراسات غير أنها ستختلف عنها في الجانب الإجرائي الذي تبنته، فقد خلصت إلى قوائم تقدير وصفية تصلح لتقييم مهارة الكتابة على المستوى الجامعي.

محددات الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الجانب النظري في تأصيل مفهوم المعايير بغية تطبيقها على بحوث إجرائية أخرى، وقدّمت بعض الأمثلة التي تكشف طريقة استخدام المعايير في الحكم على مهارة الكتابة، ويقتصر استخدام المعايير الوصفية التي خلصت إليها الدراسة على مرحلة التعليم الجامعي، وفي حال استخدمت لفئات من خارج البيئة الجامعية (البيئات المدرسية مثلا) فينبغي مراعاة خصائص الطلبة وإجراء التعديلات اللازمة الملائمة لتلك المرحلة.

مفهوم قوائم المعايير الوصفية (المعايير):

المعايير الوصفية أدوات تقييم تقديرية تستخدم لقياس أداء الطالب في مهمة (تكليف) محددة، وتشمل مجموعة من السمات/ الجوانب المتوقع إتقانها، والتي تقيس نواتج التعلّم النهائية؛ لذا ترتبط بأهداف المقرر

ومخرجاته. وتمتاز المعايير بمستويات متدرجة تصف كفاية أداء المتعلم، وكل مستوى يُعرّف بتوصيف دقيق يميزه عن غيره من المستويات، وترجم هذه المستويات إلى درجات (علامات) تعكس مستوى الطالب. وقد عرّفها (ستيفن وليفي) (Stevens & Levi, 2005, p. 3) بأنها: أداة لتقدير الدرجات، كما أنها تحدد التوقعات المحددة للتكليفات، وتقسّم التكليف إلى مجموعة من المكونات، وتقدّم تفاصيل محددة حول ما هو مقبول أو غير مقبول من مستويات الأداء لكل جزء من التكليف. وتهدف عملية التقييم من خلال المعايير إلى ضمان جودة التعليم، لأنها تعكس بدقة مدى تحقق المخرجات المتوقعة من الطلبة؛ مما يتيح المجال لتطوير العملية التعليمية من حيث طرائق التدريس، والخطط والمناهج. كما أنها وخلافا لطرق التقييم التقليدية توضح للطلبة كيف سيتم تقييم أدائهم، من خلال تقديم تفسيرات مفصلة لمستويات الأداء المختلفة (Wolf & Stevens, 2007). وتمتاز المعايير بالموثوقية والمصدقية (Taggart, J. Phifer, Nixon, & Wood, 1998)، كما أنها صالحة لقياس مختلف تكليفات مقرر اللغة العربية، مثل: (مهارة الكتابة: المقال الأكاديمي، الورقة البحثية، التقرير، عرض كتاب، الرسائل بأنواعها. ومهارة التحدث: العروض الشفهية. ومهارة الاستماع، ومهارة القراءة).

عناصر المعايير:

تشمل المعايير مجموعة من العناصر الأساسية، والتي أطلق عليها في أدبيات التقييم (قوائم التقدير الوصفي/ أو الرقمي):

1. معايير الأداء (محكات التقييم)؛
2. الوزن المعياري لكل معيار؛
3. مستويات الأداء وتوصيفاتها؛
4. مؤشرات مستويات الأداء؛
5. الدرجات (العلامات) (Northern Illinois University).

مستويات الأداء المقترحة (غالباً
من 3-5 مستويات)

المستويات				الوزن المعياري	المعيار (محكات التقييم)
متقدم (4)	جيد (3)	متوسط (2)	ضعيف (1)		
20	15	10	5	%20	المعيار (1)
20	15	10	5	%20	المعيار (2)
40	30	20	10	%40	المعيار (3)
20	15	10	5	%20	المعيار (4)

تحديد مكونات
التكليف (محكات)

توصيف مؤشرات مستويات الأداء

- معايير الأداء (محكات التقييم): مجموعة السمات (الجوانب) المراد قياسها في التكليف (يقصد بالتكليف المهمة الكتابية التي يُطلب من الطالب أداؤها)، وهي مرتبطة بالمخرجات المتوقعة إتقانها من الطالب. ويجب أن تحيط بجميع الجوانب المهمة في التكليف، كما ينبغي أن تمتاز بالوضوح، وإمكانية القياس (Moskal, 2000). فمثلاً لو كانت المهمة كتابة مقال أكاديمي، فمعايير الأداء (المحكات) المتوقعة قياسها هي:
(هيكل المقال، المقدمة، الأفكار، والخاتمة، والتنظيم، والأسلوب، والصحة اللغوية، والترقيم)
- الوزن المعياري: يحدد الوزن النسبي لكل معيار بناء على أهميته في التكليف، فمثلاً لا يمكن أن يكون الوزن النسبي لعلامات التقييم مساوياً للوزن النسبي للأفكار؛ لذا ينبغي توخي الدقة والتروي عند تقدير الوزن النسبي لكل معيار.
- مستويات الأداء: مجموعة من المؤشرات تصف كفاية أداء الطالب في مستويات متدرجة، قد تبدأ من المستوى الأعلى إلى الأدنى (أو العكس)، ويعتمد عدد هذه المستويات على طبيعة التكليفات، والغرض من عملية التقييم (مثل: اختبارات بنائية، تشخيصية، أو تحديد المستوى). وقد يصل عدد المستويات إلى ستة، وفي الغالب تكون من ثلاثة إلى خمسة مستويات، ولعل أفضلها أربعة مستويات (ضعيف، متوسط، جيد، متقدم) (Wolf & Stevens, 2007).
- توصيف مستويات الأداء: هي مجموعة أوصاف تصف بدقة أداء الطالب في كل مستوى من مستويات الأداء، وينبغي اختيار العبارات والمفردات الواضحة التي لا لبس فيها وتكون مفهومة من قبل الطلبة والمقيمين (Stevens & Levi, 2005, p. 20)، ولا بدّ من مراعاة التدرّج في الوصف بين المستويات؛ كي لا تتشابه أوصاف المستويات ويخرج التقييم عن دقته وموضوعيته.

أنواع المعايير:

تنقسم المعايير إلى قسمين رئيسيين هما: المعايير الكلية، والمعايير التحليلية:

1- المعايير الكلية (Holistic)

تقيّم أعمال الطلبة في هذا النوع من المعايير على أساس كلي (شمولي)، حيث يُقترح مجموعة من مستويات الأداء، وأفضلها من ثلاثة إلى خمسة، ثم تحدد مؤشرات أداء كل مستوى، دون ذكر تفاصيل جزئية (Mertler, 2001)، وتكون هذه المستويات متدرجة بدقة، وتستخدم بعض الألفاظ المساعدة مثل: (معظم، أغلب، أحياناً، نادراً، إلى حد ما، ...) وغالباً ما تستخدم هذه الأداة في الاختبارات العامة مثل اختبارات تحديد المستوى، واختبارات القبول الجامعي. وتركز هذه الطريقة على ما تعلّمه الطالب سابقاً، ولا تقيس مخرجات ما يتعلّمه خلال دراسته المقرر.

الجدول (1) يمثل معايير كلية، طبّقت على اختبار تحديد المستوى- كتابة مقال:

جدول (1) توصيف مستويات الأداء الخاصة بكتابة المقال وفق المعايير الكلية

المستوى	مؤشرات مستويات الأداء
5 (متميز)	يبدأ المقال بمقدمة تمهد للموضوع، وتتناول أهميته، وتعرض محاوره. وينتهي بخاتمة مناسبة تركز على أطروحته أو تعرض بعض التوصيات والنتائج. أفكار المقال تغطي جميع جوانب الموضوع، ومدّعة بالأدلة والبراهين. وقد جاءت متسلسلة منطقياً، ومتراصة. المقال مُقسّم إلى فقرات، وكل فقرة تتضمن فكرة محورية واحدة، بناء الجمل سليم، وهناك تنوع في الجمل، يستخدم الروابط بين الجمل والفقر، والألفاظ المستخدمة فصحية، ومناسبة للموضوع. تتسم الكتابة بالصحة اللغوية في جميع أجزاء المقال، كما يستخدم علامات الترقيم في جميع مواضعها السليمة.
4	يبدأ المقال بمقدمة تمهد للموضوع إلى حد كبير، وتتناول أهميته وأغلب محاوره. وينتهي بخاتمة مناسبة إلى حد

المستوى	مؤشرات مستويات الأداء
(متقدم)	كبير. أفكار المقال تغطي أغلب جوانب الموضوع، وأغلبها مدعم بالأدلة والبراهين، وهي متسلسلة ومتراصة إلى حد كبير. المقال مقسم إلى فقرات، وغالبا تتضمن كل فقرة فكرة محورية، وأغلب بناء الجمل سليم، وتمتاز بالتنوع إلى حد كبير، ويستخدم الروابط في أغلب واضعها، والألفاظ المستخدمة فصيحة ومناسبة لموضوع المقال إلى حد كبير. تسم الكتابة بالصحة اللغوية في أغلب أجزاء المقال، كما يستخدم علامات الترقيم في أغلب مواضعها السليمة.
3 (جيد)	يبدأ المقال بمقدمة تمهد للموضوع إلى حد ما، ولا تتناول أهمية المقال، وتعرض بعض محاوره. أفكار المقال تغطي بعض جوانب الموضوع، وتغفل بعضها الآخر، وبعضها غير مدعم بالبراهين والأدلة، وبعضها يفتقر إلى التسلسل والترابط. المقال مقسم إلى فقرات، ولكن بعض فقراته تتضمن أكثر من فكرة محورية، وبعض الجمل غير سليمة من حيث البناء، والجمل غير متنوعة، لا يستخدم الروابط في كثير من مواضعها، والألفاظ فصيحة، ولكنها غير متنوعة، وتناسب إلى حد ما مع موضوع المقال. تتكرر بعض الأخطاء اللغوية في بعض أجزاء المقال، ويستخدم علامات الترقيم في بعض مواضعها السليمة، ويخطئ في مواضع أخرى.
2 (متوسط)	مقدمة المقال لا تمهد للموضوع بدقة، ولا تتناول أهميته، وتعرض بعض محاوره وتغفل أغلبها. أفكار المقال لا تغطي أغلب جوانب الموضوع، وأغلب أفكار غير مدعم بأدلة وبراهين، وبعضها لا يتناسب وموضوع المقال، وأغلب أفكار المقال تفتقر إلى التسلسل والترابط. المقال مقسم إلى فقرات ولكنها لا تتناسب ومحاور المقال، وعدد فقرات المقال لا تتناسب ومحاوره، وكثير من الفقرات تتناول أكثر من فكرة محورية، لا يستخدم الرابط في أغلب أجزاء المقال، ومعجمه اللفظي محدود، وبعض ألفاظه لا تتناسب وموضوع المقال، وأحيانا يدخل بعض الكلمات العامية. تتكرر الأخطاء اللغوية في كثير من أجزاء المقال، ولا يستخدم علامات الترقيم في مواضعها السليمة في أغلب أجزاء المقال، أو غالبا ما يستخدمها في غير مواضعها السليمة.
1 (ضعيف)	مقدمة المقال غير مناسبة، أو يخلو المقال من المقدمة. وكذلك لا يوجد خاتمة للمقال، أو أنها غير مناسبة. أفكار المقال غير واضحة، وغير متسلسلة، وغير مترابطة، ولا تفي بموضوع المقال، وأغلبها خارج سياق الموضوع، كما يفتقر المقال للأدلة والبراهين والتفاصيل الكافية. المقال غير مقسم إلى فقرات، وغالبا يتضمن فقرة واحدة أو فقرتين، وأغلب بناء الجمل غير سليم، ولا يوجد تنوع في الجمل، ولا يستخدم الرابط بين الجمل أو بين الفقرات، والألفاظ غير مناسبة للموضوع، والمعجم اللفظي محدود جدا، ويخلط كثيرا بين العامية والفصيحة. تغلب الأخطاء اللغوية على جميع أجزاء المقال، ونادرا ما يستخدم علامات الترقيم، وربما يقتصر على علامة واحدة.

* يمكن للمقيّم أن يختار نصف درجة المستوى الأعلى، إذا كان مستوى الطالب يقع بين مستويين، فمثلا يضع (3.5) أو (2.5) وهكذا.

* كل مستوى من المستويات السابقة يترجم إلى درجة، ويمكن الاسترشاد بالجدول (2) حيث يوضح طريقة توزيع الدرجات على مستويات الأداء:

جدول (2) توزيع الدرجات على مستويات الأداء

مستوى (5)	مستوى (4)	مستوى (3)	مستوى (2)	مستوى (1)
20-19	18-16	15-14	13-11	10-0

إيجابيات المعايير الكلية:

- 1- اختصار الوقت والجهد بحيث يمكن تصحيح عدد كبير من الأوراق في وقت قصير جدا (Brookhart, 2013).
- 2- العدالة والموضوعية، لا سيما وأن الطلبة لا يطلعون عليها من قبل، وكذلك لا تظهر أسماؤهم عليها.
- 3- مناسبة جدا في الاختبارات العامة، مثل: اختبار تحديد المستوى، والاختبارات التشخيصية، واختبارات القبول الجامعي.
- 4- سهولة فهمها من قبل الطلبة والمقيمين؛ ذلك لأنها تركّز على عدد محدد من المهام (المحكات)، ولا تميل إلى التفاصيل الكثيرة (Ayhan, 2015).

سلبيات المعايير الكلية:

- 1- لا تقدم تغذية راجعة للطلبة؛ لأنها تهتم برصد درجة واحدة تعكس مستوى الطالب دون ذكر أي تفاصيل عن أدائه (Brookhart, 2013).
- 2- صعوبة توصيف مستويات مؤشرات الأداء، وكذلك التداخل بين المستويات، فقد يتقن الطالب مهارات في مستوى أعلى، ولا يتقن مهارات أخرى في مستوى أدنى (Moskal, 2000).
- 3- اختلاف التقييم بين الأساتذة، بناء على فهمهم لتوصيفات مؤشرات الأداء؛ لذا تلجأ بعض المؤسسات التعليمية إلى تصحيح الورقة من قبل أستاذين، وفي حالة التباين الشديد يُلجأ إلى أستاذ ثالث.

2- المعايير التحليلية (Analytic)

تقيّم أعمال الطلبة على أساس تفصيلي لكل جانب من جوانب التكليف، بمعنى أنها تعتمد على استقلالية كل معيار (محك) عن الآخر (Brookhart, 2013). وتمتاز بتوصيفات محددة لكل مستوى من مستويات الأداء؛ مما يعكس قدرتها على تشخيص مواطن القوة والضعف في جوانب محددة من التكليف (Gonzalez, 2014): لذا تستخدم هذه الطريقة في التقييمين: التشخيصي والتكويني، في خلال سير العملية التعليمية. ويوضّح الجدول (3) طريقة بناء أحد معايير تقييم المقال الأكاديمي.

جدول (3) يوضّح توصيفات أحد معايير تقييم المقال الأكاديمي (التنظيم)

المحك	متقدّم	جيد	متوسط	ضعيف
التنظيم	الأفكار متسلسلة منطقياً، ومتراصة في جميع أجزاء النص. النص مقسّم إلى فقرات، وقد جاءت ممثلة لمحاوّر الموضوع. كل فقرة تتناول فكرة محورية واحدة، وتتضمن جملة مفتاحية، وتفاصيل داعمة ذات صلة.	النص مقسّم إلى فقرات. الفكرة المحورية واضحة في معظم الفقرات، وبعض الجمل المفتاحية غير واضحة، ويوجد تفاصيل داعمة ذات صلة في أغلب الفقرات.	الأفكار غير متسلسلة منطقياً، وغير مترابطة في معظم أجزاء النص. النص مقسّم إلى فقرات غير متجانسة. هناك أكثر من فكرة محورية في بعض الفقرات، الجمل المفتاحية غير واضحة، وبعض التفاصيل الداعمة غير ذات صلة في بعض الفقرات.	الأفكار غير متسلسلة منطقياً، وغير مترابطة وتبدو مفككة في أغلب أجزاء النص. النص غير مقسّم إلى فقرات. الأفكار المحورية متداخلة، ومكررة، وتفتقر إلى التفاصيل الداعمة، أو أنها غير كافية.

إيجابيات المعايير التحليلية:

- 1- تركز على جوانب دقيقة في التكليف قد لا يلتفت إليها في المعايير الكلية (Brookhart, 2013).
- 2- وزن المعيار النسبي يعكس مدى أهمية المعيار بالنسبة للطلاب.
- 3- تعدد الموجه والمرشد للطلبة قبل البدء في تنفيذ التكليفات، وغالبا ما تُشرح لهم، ويناقشها الأساتذة في الغرف الصفية.
- 4- تظهر نقاط ضعف الطلبة وقوتهم في جوانب محددة، كذلك تعدد التعليقات التي يكتبها الأساتذة بمثابة إرشادات عملية لهم؛ لتحسين أدائهم في واجبات أخرى، أو في تقديم نسخة ثانية من التكليف نفسه (Moskal, 2000).
- 5- أحيانا يشارك الطلبة أساتذتهم في تصميم المعايير، مما يجعل العملية التعليمية أكثر تفاعلية وتشاركية بين الطالب والمدرس، وهذا بدوره يجعل المسؤولية مشتركة بينهما.
- 6- توفر المعايير التحليلية قاعدة بيانات شاملة، يمكن من خلالها رصد أداء طالب معين من خلال ملفه الأكاديمي (Mertler, 2011)، وكذا تساعد قاعدة البيانات الأساتذة والمؤسسات التعليمية على رصد بعض الأخطاء الشائعة، أو نقاط الضعف المتكررة لدى الطلبة، وربما إجراء مقارنات بين فصول دراسية، أو بين مؤسسات تعليمية أخرى، وذلك من شأنه إيجاد الحلول الناجعة لتطوير مهارة الكتابة لدى الطلبة.

سلبيات المعايير التحليلية:

- 1- تأخذ من المدرس وقتا طويلا في إعدادها، من حيث تحديد الجوانب المهمة في التقييم، وكذا الوزن النسبي لكل معيار، والتوصيفات الدقيقة لمؤشرات مستويات الأداء (Brookhart, 2013).
- 2- تتطلب وقتا أكبر في تصحيح الأوراق، وكتابة التعليقات، لاسيما في بعض الجوانب التي لا تشملها المعايير (Brookhart, 2013).

أهمية تقييم مهارات اللغة العربية باستخدام المعايير الوصفية:

تكتسب عملية التقييم باستخدام المعايير الوصفية أهمية بالغة كونها ترتبط بجميع جوانب العملية التعليمية: الطالب والمدرس وطرائق التدريس والمناهج.

أهمية المعايير بالنسبة للطلاب:

1. توجه الطالب إلى توقعات الأداء المطلوب إتقانها في المهام (التكليفات) المطلوبة منه في مقررات اللغة العربية؛ مما يساعده على تحسين أدائه بغية الوصول إلى الأداء المثالي، أو الأداء الذي يقترّب كثيرا من التوقعات التي تحددها أداة التقييم (Brookhart, 2013).
2. تساعد الطالب على تقييم أدائه ذاتيا قبل تسليم التكليف (Andrade, 2008)، كما تساعده على تقييم واجبات زملائه.
3. تحسّن التواصل الفعّال بين الطالب والمدرس (Donlan, 2014)، من خلال مشاركته في صياغة بعض المعايير مع أستاذه، ومن خلال النقاش الصفّي الذي يثيره المدرس مع طلبته حول المعايير. ويتجلى التفاعل أيضا من خلال التغذية الراجعة التي يكتبها المدرس حول بعض مستويات الأداء (Stevens & Levi, 2005). وكلّ ذلك يعزز من مشاركة الطالب في العملية التعليمية؛ بحيث يشعر أنه أصبح شريكا فعليا لا متلقيا وحسب.

4. تقدم المعايير تبريرات واضحة ومقنعة للطلبة حول درجاتهم، مما يؤدي إلى الحدّ من درجة الشكّ التي تعتري بعض الطلبة نتيجة حصولهم على درجة منخفضة أو غير مقبولة، كما ترشدهم إلى ما يتعيّن عليهم فعله لتحسين أدائهم في المهمات الكتابية اللاحقة (Moskal, 2000).
5. تعرّف الطالب بنقاط القوة والضعف لديه (Mertler, 2001)؛ مما يدفعه إلى تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف في الواجبات/ التكاليفات القادمة.
6. تحسّن المعايير الوصفية أداء الطالب في مهارة الكتابة؛ فالتقييم الذاتي الذي يجريه الطالب يجعله يدرك أوجه القصور لديه، مما يدفعه إلى المراجعة المقننة (وفقا لمحكات التقييم) والتي تقوده إلى تجويد نتاجه الكتابي بما يتوافق ومستوى الأداء المتوقع منه (Andrade, 2008).

أهمية المعايير بالنسبة للمُدرّس:

1. تقلل الوقت والجهد في تقييم أعمال الطلبة (Donlan, 2014).
2. تساعد على تشخيص مواطن الضعف، مما يترتب عليه تعديل بعض الخطط لمعالجة الخلل، والوصول بالطلبة إلى الكفاءة المطلوبة في مستويات الأداء.
3. تخفف العبء عن كاهل المدرس في النزاعات الأكاديمية التي تنشأ عن شكّ الطالب بدرجته.
4. تعزز العلاقة التفاعلية بين المُدرّس والطلّاب، بما ينعكس إيجابا على تحسين أداء الطالب، وتطوير أساليب المُدرّس (Donlan, 2014).
5. تجعل المُدرّس أكثر اهتماما بتصميم أهدافه ومخرجاته، وتثير لديه الدقة في الالتفات إلى مختلف جوانب معايير الأداء في المهام التي يكلفها لطلّابه (Brookhart, 2013).
6. تحقّق المدرس على صياغة تعليمات واضحة للطلبة تمكّنهم من تحسين مستوى أدائهم (Stevens & Levi, 2005).

أهمية المعايير بالنسبة للمؤسسات التعليمية:

1. تضمن توحيد أداة القياس في المقررات التي تضم أكثر من مدرس، فهي تكتسب قيمة عظيمة في تقييم أداء الطلبة؛ لأنّ جميع المدرسين يطبقون المعايير نفسها، وبالتالي لن نجد تفاوتاً صارخاً بين الأساتذة في تقدير درجات الطلبة، وهذا بدوره يجعل عملية التقييم أكثر دقة ونزاهة (Wolf & Stevens, 2007).
2. تمكّنها من فرز مستويات الطلبة، لاسيما فئة الطلبة المتميزين (الموهوبين)، وكذلك فئة الطلبة الذين يحتاجون إلى خطط خاصة للنهوض بمستوى كفاءتهم اللغوية كي يجاروا أقرانهم (Donlan, 2014).
3. تشجّع على التعاون بين أعضاء هيئة التدريس وإثراء التواصل الفعّال فيما بينهم. وهذا بلا شكّ سينعكس على تطوير المناهج وطرائق التدريس وأساليب التقييم (Donlan, 2014).

مأخذ عامة على تصميم المعايير:

1. معايير الأداء (محكات التقييم): زيادة عدد محكات التقييم بإضافة معايير لا تمثّل جوانب مهمة في التكاليفات، وإتقانها لا يعكس بالضرورة مستوى كفاءة الطالب، الأمر الذي يشتمل انتباهه، ويزيد من أعباء الأستاذ في عملية التصحيح.
2. مستويات الأداء: يلجأ البعض إلى زيادة عدد مستويات الأداء، مما يصعب كتابة توصيفات دقيقة لمؤشرات الأداء؛ لذا يفضّل أن تنحصر المستويات بين ثلاثة إلى خمسة؛ وذلك حتى يتمكن المُدرّس من توصيف المستويات بسهولة بعيداً عن التعسف والتلاعب بالألفاظ (Miller, 2012).

توصيف مستويات الأداء:

- استخدام ألفاظ غير واضحة أو مفهومة للطالب أو الزملاء في توصيف مستويات الأداء، أو استخدام الفاظ لا يمكن قياسها، وقد تثير بعض الإشكاليات اللغوية، التي لا يتفق عليها أغلب المقيمين (Tierney& Simon, 2004).
- تكرار التوصيفات ذاتها لأكثر من مستوى؛ مما يربك عملية التقييم. (ليس المقصود هنا تكرار بعض الألفاظ، لأنها حتما ستتكرر ولكن المقصود أن يتكرر توصيف مستويين إلى درجة التشابه؛ مما يصعب عملية الفصل الدقيق بين المستويين)
- عدم التدرج في التوصيف من الأعلى إلى الأدنى (أو العكس)، بحيث يكون مستوى المتوسط مثلا أعلى من مستوى الجيد (Tierney& Simon, 2004).
- الإكثار من الجمل في توصيف مستويات الأداء مما يجعل القارئ يملّ من متابعة قراءتها، والعكس الإقلال من الجمل بحيث تبدو غامضة مهمة ولا تساعد على تحديد المستوى بشكل دقيق، فلا بدّ من الاعتدال، وبذل الجهد في إيجاد التوصيف المناسب بلا نقص أو زيادة.

الوزن النسبي لمحكات التقييم/ وما يقابله من تحديد درجات المستويات:

- عدم تقدير الوزن النسبي المناسب لكل محكّ من محكات التقييم بناء على مدى أهميته وقيّمته في التكليف. مثلا: تشابه درجة الأفكار مع علامات التقييم في مهارة كتابة المقال الأكاديمي.

كيف ينشئ المدرس المعايير المناسبة لطلابه:

لإنشاء المعايير الخاصة بكل أستاذ وفقا لمخرجاته الخاصة، ينصح باتّباع الخطوات الآتية:

1. تحديد الأهداف والمخرجات المطلوب قياسها.
2. إعداد قائمة بمحكّات التقييم (معايير الأداء)، والتي تشمل أجزاء متنوعة من التكليف، ثم وصفها بجمل قصيرة وواضحة، وينبغي تجنب المحكات التي لا تقبل القياس (Wolf&Stevens, 2007)
3. اختيار نوع المعايير التي يرى أنها مناسبة للتكليف وللطلبة، والمقصود هنا المعايير الكلية أو التحليلية (Mertler, 2001).
4. ضبط عدد مستويات الأداء المناسبة للتكليف، والتي ستترجم إلى درجات تعكس مدى كفاءة الطلبة في تنفيذ المهمة، ويفضل أن لا يزيد عددها عن خمسة مستويات؛ كي يسهل توصيفها بدقة. (Mertler, 2001).
5. استخدام العبارات والجمل الواضحة في توصيف مستويات الأداء (ضعيف إلى متميز)، وينبغي أن تكون اللغة مناسبة لمستوى الطلبة، وتتضمن أفعالا سلوكية يسهل قياسها؛ وذلك حتى لا يضطر إلى بذل مزيد من الجهد في شرحها وتوضيحها (Miller, 2012). كما يجدر بالمُقيّم توخي الدقة في عملية التوصيف كي لا تتكرر توصيفات بعض المستويات المتقاربة، وغالبا ما يحدث الخلط بين المستويات المتوسطة.
6. عرض نماذج من الأعمال الجيدة والمتوسطة والضعيفة على الطلبة، ومناقشتها معهم لبيان الأسباب التي تجعل العمل جيدا أو رديئا.
7. مشاركة الطلبة في إعداد معايير التقييم، وكلما كان فهم الطلبة للمعايير واضحا فإن ذلك سينعكس بشكل إيجابي على كفاءة أدائهم (Miller, 2012).

8. التدرج في توصيف مستويات الأداء (الجودة)، بدءاً من المستوى الأعلى ثم الأدنى، ثم المستويات الوسطى، وذلك بناءً على خلفية الأستاذ وخبرته بالأخطاء العامة المشتركة التي يقع بها الطلبة (Taggart, J. Phifer, Nixon, & Wood, 1998, p. 29).
9. تطبيق نموذج التقدير على عينات من أعمال الطلبة، قبل إقراره بصورته النهائية؛ وهذا الإجراء يوقّر فرصة لحذف أو إضافة ما يراه مناسباً من واقع التطبيق العملي (Andrade, 2000).
10. تبادل نموذج التقدير مع الزملاء، والطلب منهم اختبارهم من خلال تطبيقه على بعض العينات، وهذا يمنح المعايير مصداقية وموثوقية.
11. لا بأس من الاطلاع على نماذج التقييم الجاهزة المتوفرة في الكتب ومواقع الإنترنت، والاستفادة منها في تصميم نموذج الأستاذ الخاص الذي يفي باحتياجاته واحتياجات طلابه (Miller, 2012).
12. يجب إجراء مراجعات دقيقة للمعايير كافة، لا سيما عند اكتشاف عدم صلاحية بعضها، أو إخفاق الطلبة المستمر في تحقيق أداء مرض لبعضها، وهنا يجب تقديم المزيد من الشروحات لتوضيح المقصود من المعيار (Stevens & Levi, 2005).
13. تصميم المعايير عملية صعبة، وتأخذ وقتاً وجهداً كبيرين من الأستاذ، وقد لا تكون أداة مثالية في قياس المهارة، لذا ينبغي تحليل نتائج الطلبة بعد استخدامها للمرة الأولى، وبناءً على التحليل يمكن إجراء بعض التعديلات عليها وتكييفها بما يحقق الغاية المنشودة بغية الوصول إلى القياس الأمثل لمستوى أداء الطلبة في مهارة الكتابة (Tierney & Simon, 2004).

تقييم المعايير:

بعد الانتهاء من تصميم المعايير لا بدّ من إجراء تقييم موضوعي لها؛ ذلك لأنّ إعداد المعايير عملية مستمرة، وتحتاج إلى إعادة نظر من قبل المدرس والمؤسسة التعليمية، وفيما يلي قائمة بالمؤشرات التي يمكن للمدرس من خلالها أن يقيّم جودة معاييره:

1. هل المعايير لها صلة وثيقة بأهداف المقرر ومخرجاته؟
2. هل راعت جميع الجوانب المهمة في التكليف المراد تقييمه، بلا إخلال أو زيادة؟
3. هل مستويات الأداء كافية للحكم على مستوى كفاءة الطالب؟
4. هل الوزن المعياري لكل محكّ من محكّات التقييم مناسب، ويعكس أهميته؟
5. هل توصيفات المعايير واضحة للطلاب؟ وهل هي قابلة للقياس؟
6. هل تفرز المعايير مستويات مختلفة لكفاءة أداء الطلبة؟
7. هل المعايير قابلة للتطبيق من قبل أكثر من أستاذ؟
8. هل شرحت للطلبة أثناء تنفيذهم المهمة؟
9. هل شارك الطلبة في إعدادها؟ (Tierney & Simon, 2004)

تصميم مقترح لمعايير أنشطة الكتابة:

تأسيساً على ما سبق من تنظير، فإنّ الباحث يقترح تصميماً لمعايير أنشطة مهارة الكتابة، يراعى فيه التركيز على أبرز الجوانب المهمة في كل نشاط كتابي، وحصراً بما يقيس كفاءة أداء الطالب؛ وذلك تسهيلاً على الطالب لفهم تلك الجوانب وإدراك متطلباتها، وكذلك تخفيفاً عن كاهل المدرس كي يعتمد عليها كأداة تقييم فاعلة، تختصر الوقت والجهد؛ فالتعسف في الإكثار من محكّات التقييم، وتعدد مستويات الأداء ينفر الطالب والمدرس معاً من

استخدام قوائم التقدير، وتتحول عملية التقييم من أداة سهلة للقياس إلى أداة معقدة! وللأسف نجد بعض الزملاء قد أسرفوا كثيرا في تصميم قوائم التقدير الخاصة بهم، وكذلك فعلت بعض المؤسسات التعليمية، حيث تناولت بعض تلك القوائم ما يزيد عن عشرين محكا من محكات التقييم، والأمر نفسه تكرر في مستويات الأداء، فقد نجد أن بعضها يزيد عن سبعة مستويات وربما يصل إلى تسعة!

ونظرا لتعدد أنشطة الكتابة مثل: (الورقة البحثية، والمقال الأكاديمي، والتقرير، والتلخيص، وعرض كتاب أو فصل من كتاب، والرسالة الإدارية، والرسالة الإلكترونية (الإيميل)، ... الخ) فإن ذلك يستوجب التفكير في إعداد محكات تقييم خاصة لكل نشاط من أنشطة الكتابة. وقد تبدو المهمة - لأول وهلة - صعبة ومعقدة بعض الشيء، ولكن يمكننا التفكير في إيجاد قواسم مشتركة بين جميع أنشطة الكتابة المختلفة، بحيث تكون ثابتة في كل نشاط كتابي، أما المعايير المتغيرة فهي التي تتناسب وطبيعة المهمة الكتابية.

أولا - المعايير الوصفية العامة (المشتركة):

ثمة أربعة محكات عامة، ستكرر في جميع قوائم المعايير الوصفية التي تقيس أنشطة مهارة الكتابة، يوضحها الجدول (4):

الجدول (4) المعايير العامة لأنشطة مهارة الكتابة

المعيار (المحك)	مؤشر الأداء
التنظيم	التسلسل المنطقي للأفكار وتماسكها، وتقسيم الموضوع إلى فقرات، بحيث تناول كل فقرة فكرة محددة، والانتقال السلس من فقرة إلى أخرى، كما تتضمن الفقرات جملا مفتاحية، وتفصيل ذات صلة بموضوع الفقرة.
الأسلوب	الألفاظ الفصيحة الملائمة للمعنى، وسلامة التراكيب، وبناء الجمل وتنوعها، والروابط بين الجمل في الفقرة، والروابط بين الفقرات، والتعبير عن المعنى بما يناسبه من جمل دون إيجاز مخل، أو إطنان ممل.
الصحة اللغوية	سلامة النحو والإملاء والصرف
علامات الترقيم	الاستخدام السليم لعلامات الترقيم وفقا لحاجة النص.

توصيف مستويات أداء المعايير العامة (المشتركة):

ثمة أربعة مستويات للأداء، هي: متقدم، وجيد، ومتوسط، وضعيف. ويمكن للمشتغلين في التقييم أن يختاروا عددا آخر من المستويات، وأن يطلقوا عليها مسميات أخرى، مثل: (نموذجي، ممتاز، مرض، ضعيف، غير مستوف)، أو (ممتاز، جيدا جدا، جيد، متوسط، مقبول، ضعيف) ... الخ. ويمكن كذلك أن تستخدم الأرقام، مثل: 1، 2، 3، 4. فالمسألة خاضعة برمتها لتقدير من يصمم مستويات الأداء. يشير الجدول (5) إلى توصيف مستويات الأداء لمحك التنظيم.

الجدول (5) توصيف مستويات الأداء لمحك التنظيم

متقدم	جيد	متوسط	ضعيف
الأفكار متسلسلة منطقيا، ومترابطة في جميع أجزاء النص.	النص مقسم إلى فقرات. الفكرة المحورية	الأفكار غير متسلسلة منطقيا، وغير مترابطة في معظم أجزاء النص.	الأفكار غير متسلسلة منطقيا، وغير مترابطة وتبدو مفككة في أغلب

متقدم	جيد	متوسط	ضعيف
النص مقسّم إلى فقرات، وقد جاءت ممثلة لمحاور الموضوع.	واضحة في معظم الفقرات، وبعض الجمل المفتاحية غير واضحة، ويوجد تفاصيل داعمة ذات صلة في أغلب الفقرات.	النص مقسّم إلى فقرات غير متجانسة. هناك أكثر من فكرة محورية في بعض الفقرات، الجمل المفتاحية غير واضحة، وبعض التفاصيل الداعمة غير ذات صلة في بعض الفقرات.	أجزاء النص. النص غير مقسّم إلى فقرات. الأفكار المحورية متداخلة، ومكررة، وتفترق إلى التفاصيل الداعمة، أو أنها غير كافية.

أما توصيف مستويات الأداء لمحكّ الأسلوب، فيمكن أن توصف مستوياته على نحو ما يوضح جدول (6).

الجدول (6) توصيف مستويات الأداء لمحكّ الأسلوب

متقدم	جيد	متوسط	ضعيف
الألفاظ المستخدمة فصيحة، وموظفة توظيفاً دقيقاً في التعبير عن المعنى، ومعجم الألفاظ متنوع.	الألفاظ المستخدمة فصيحة، وأغلبها موظف توظيفاً سليماً في التعبير عن المعنى. بناء الجمل صحيح، ومتنوع في أغلب مواضعها.	الألفاظ المستخدمة فصيحة، وموظفة توظيفاً سليماً في بعض مواضعها، مع استخدام بعض الألفاظ العامية. بناء الجمل صحيح في بعض مواضعها، ولا يوجد تنوع في الجمل.	يخلط في ألفاظه بين الألفاظ العامية والفصحى. ومعجم الألفاظ محدود، ولا يوظف ألفاظه بدقة. بناء الجمل غير صحيح في أغلبه، وتبدو مفككة. يفتقر إلى الروابط بأنواعها بين الجمل وبين الفقرات. لا يستخدم عدداً مناسباً من الكلمات والجمل في التعبير عن الأفكار دون إخلال أو إطناب.

ويشير الجدول (7) إلى توصيف مستويات الأداء لمحكّ السلامة اللغوية.

الجدول (7) توصيف مستويات الأداء لمحكّ السلامة اللغوية

متقدم	جيد	متوسط	ضعيف
تتسم الكتابة بالصحة اللغوية (نحو وإملاء وصرفاً)، فلا يوجد أخطاء واضحة أو مكررة.	تتسم الكتابة بالصحة اللغوية في أغلب أجزاء النص.	تتكرر الأخطاء اللغوية في معظم أجزاء النص.	تغلب الأخطاء اللغوية في جميع أجزاء النص.

المقصود بالخطأ اللغوي هو الخطأ في المهارة وليس في الكلمة، فمثلاً الخطأ في خبر كان يعدّ واحداً مهما تكرر. يمكن أن يحدد الأستاذ عدداً معيناً للأخطاء اللغوية في كل مستوى، مثلاً في المستوى الجيد: 4-6، وهكذا ...

وأخيراً يوضح الجدول (8) مستويات الأداء لمحكّ علامات الترقيم.

الجدول (8): توصيف مستويات الأداء لمحكّ علامات التقييم

ضعيف	متوسط	جيد	متقدّم
لا يستخدم علامات التقييم في أغلب مواضيعها. ويقتصر على علامة أو علامتين.	يستخدم علامات التقييم في بعض مواضيعها السليمة، ويغفل مواضع أخرى، وغالبا لا ينوّع في استخدام علامات التقييم وفقا لحاجة النص.	يستخدم علامات التقييم في أغلب مواضيعها السليمة. وغالبا ما ينوّع في استخدام علامات التقييم وفقا لحاجة النص.	يستخدم علامات التقييم في مواضيعها السليمة. ينوّع في استخدام علامات التقييم وفقا لحاجة النص.

ثانيا- المعايير الوصفية الخاصة:

هناك أنشطة كثيرة لمهارة الكتابة، مثل: (الفقرة، والمقال، والبحث، والتلخيص، وعرض كتاب/ أو فصل من كتاب، والرسائل الإدارية، والرسائل الإلكترونية، والكتابة الإبداعية، ...)، وسيقترح الباحث قوائم تقدير وصفية تتضمن مؤشرات الأداء وتوصيف مستوياته، لتكون قادرة على قياس جودة أداء المتعلمين في النشاط الكتابي المحدد. وتجدر الإشارة إلى ضرورة إضافة المحكّات العامة التي عرضناها إلى المحكّات الخاصة بالنشاط المعني؛ والتي سيرد تفصيلها.

1- كتابة الفقرة:

مؤشرات الأداء الخاصة بكتابة الفقرة:

- الجملة الافتتاحية: تعبّر عن موضوع الفقرة بدقة، وصحيحة من حيث البناء.
 - الأفكار الداعمة: تغطي موضوع الفقرة بدقة، ومناسبة سياقيا، ومُدعّمة بالشواهد والأدلة.
 - الأسلوب: بناء الجمل صحيح، وتنوّع الجمل، واستخدام الروابط بين الجمل. وثرأ المعجم اللفظي ومناسبته لموضوع الفقرة، وتسلسل الأفكار وتماسكها.
 - الصحة اللغوية: اتسام الكتابة بالصحة اللغوية (نحوا وصرفا وإملاء)
 - علامات التقييم: استخدم علامات التقييم في مواضيعها السليمة، والتنوّع في استخدامها وفقا لحاجة النص.
- ملحوظة: تجدر الإشارة إلى أن نشاط كتابة الفقرة يعدّ نشاطا فرعيا، ويلجأ إليه الأساتذة لتدريب الطلبة على أنشطة كتابية أخرى، مثل: المقال، والبحث، والتلخيص، ... إلخ؛ لذا فإن قائمة التقويم الوصفية الخاصة بهذا النشاط تتضمن محكّات خاصة بها لم ترد في المحكّات العامة لأنشطة الكتابة الواردة آنفا. ولكن رغم اقتراح قائمة خاصة بهذا النشاط لكثرة تدريسه، والاهتمام به في مساقات اللغة العربية بمرحلة التعليم الجامعي، ويشير الجدول (9) إلى معايير قياس كتابة الفقرة، وهي معايير عامة للفقرة، ويمكن إضافة معايير أخرى إذا رغب المدرس التركيز على جوانب محددة في الفقرة مثل: المقارنة، الوصف، السرد،

الجدول (9) معايير تقييم الفقرة

المحكّ	متقدّم	جيد	متوسط	ضعيف
الجملة الافتتاحية	تعبّر جملة المحور عن موضوع الفقرة بدقة، وهي صحيحة من حيث البناء.	تعبّر جملة المحور عن موضوع الفقرة إلى حد كبير، وهي صحيحة من حيث البناء.	تعبّر جملة المحور عن موضوع الفقرة إلى حد ما، وهي غير صحيحة من حيث البناء.	لم يكتب جملة المحور، أو جملة المحور لا علاقة لها بموضوع الفقرة.

المحك	متقدّم	جيد	متوسط	ضعيف
الأفكار الداعمة	الأفكار الفرعية مناسبة، وتغطي موضوع الفقرة بدقة، ومدعمة بالأدلة والشواهد.	الأفكار الفرعية مناسبة إلى حد ما، وتغطي بعض جوانب الفقرة، ويدعم بعضها بالأدلة والشواهد.	الأفكار الفرعية غير كافية، ولا تغطي أغلب جوانب موضوع الفقرة، وغير مدعمة بأدلة أو شواهد.	الأفكار الفرعية معظمها خارج سياق موضوع الفقرة، وغير مدعمة بأدلة أو شواهد.
الأسلوب	بناء الجمل صحيح، والجمل متنوعة. الألفاظ مناسبة لموضوع الفقرة. يستخدم الروابط بين الجمل. الأفكار متماسكة ومتسلسلة	بناء الجمل صحيح، والجمل متنوعة. الألفاظ مناسبة إلى حد كبير. ويستخدم الروابط في أغلب مواضعها. والأفكار متسلسلة ومتراصة في أغلب أجزاء الفقرة.	بعض بناء الجمل غير صحيح، وكثير من الألفاظ المستخدمة غير مناسبة للموضوع، يستخدم الروابط في بعض المواضع، وأغلب الأفكار في الفقرة غير متسلسلة.	أغلب بناء الجمل غير صحيح، تبدو الجمل مفككة، المعجم اللفظي محدود جداً، يخلط بين العامية والفصحى في الألفاظ، لا يوجد روابط بين الجمل، الأفكار الفرعية غير متسلسلة وتبدو مشتتة.
الصحة اللغوية	تتسم الكتابة بالصحة اللغوية (نحو وإملاء وصرفاً)، فلا يوجد أخطاء واضحة أو مكررة. وعدد الأخطاء اللغوية محدود جداً.	تتكرر بعض الأخطاء اللغوية في بعض أجزاء الفقرة.	تتكرر الأخطاء اللغوية في كثير من أجزاء الفقرة.	تغلب الأخطاء اللغوية في جميع أجزاء الفقرة.
علامات الترقيم	يستخدم علامات الترقيم في مكانها السليم. ينوع في استخدام علامات الترقيم وفقاً لحاجة النص.	يستخدم علامات الترقيم في بعض مواضعها السليمة. ويخطئ في أخرى. يقتصر استخدامه على علامتين وفقاً لحاجة النص	لا يستخدم علامات الترقيم في أغلب مواضعها. أو يستخدم علامة واحدة فقط	لا يستخدم علامات الترقيم في جميع أجزاء الفقرة

2- المقال الأكاديمي

مؤشرات الأداء الخاصة بنشاط المقال هي:

- هيكل المقال: يشتمل المقال على عنوان ومقدمة ومجموعة فقرات وخاتمة.
 - مقدمة المقال: تمهد للموضوع بدقة، تشتمل على جملة موضوع مناسبة، تحدد أهميته، محاوره.
 - الأفكار: واضحة، تعبر عن الموضوع بدقة، تغطي جميع جوانبه، ومدعمة بالأدلة.
 - الخاتمة: ذات صلة بموضوع المقال، موجزة، تؤكد على أطروحة الكاتب، تعرض بعض الحلول أو الاقتراحات.
- ويشير الجدول (10) إلى معايير تقييم المقال.

الجدول (10) توصيف مستويات الأداء الخاصة بالمقال

محك الأداء	متميز	جيد	متوسط	ضعيف
هيكل المقال	يشتمل المقال على: عنوان، مقدمة، جسم المقال (مجموعة فقرات)، خاتمة.	لا يتضمن المقال أحد عناصر المقال.	لا يتضمن المقال عنصرين من عناصر المقال.	لا يتضمن المقال ثلاثة عناصر من عناصر المقال.

محك الأداء	متميز	جيد	متوسط	ضعيف
مقدمة المقال	تمهد للموضوع بدقة، بحيث تشتمل على جملة موضوع واضحة، وتحدد أهميته، ومحاور المقال	تمهد للموضوع غالباً، وتشتمل على جملة موضوع إلى حد كبير، وغالباً ما تحدد أهميته، وتذكر أغلب محاور المقال	لا تمهد للموضوع بدقة، جملة الموضوع غير واضحة، ولا تتضمن محاور المقال.	يخلو المقال من الخاتمة. أو أنها غير ذات صلة بالموضوع
الأفكار	واضحة، وتعبّر عن الموضوع بدقة، وتغطي جميع جوانب الموضوع، ومدعمة بالتفاصيل المناسبة.	واضحة، وتعبّر عن الموضوع إلى حد كبير، وتغطي أغلب جوانب الموضوع، وغالباً ما تكون مدعمة بالتفاصيل المناسبة.	واضحة إلى حد ما، وتغطي بعض جوانب الموضوع وتغفل جوانب أخرى، وتفتقر إلى التفاصيل الكافية.	غير واضحة ولا تغطي أغلب جوانب الموضوع، وغير مدعمة بالتفاصيل.
خاتمة المقال	الخاتمة موجزة، ودقيقة، وذات صلة بالموضوع، وهي مناسبة جداً لموضوع المقال. وتتضمن تأكيد الكاتب على أطروحته، أو تقديم الحلول والاقتراحات المناسبة للقضية التي يتناولها المقال.	الخاتمة موجزة، وذات صلة بالموضوع، وهي مناسبة إلى حد كبير لموضوع المقال، وتتضمن تأكيد الكاتب على أطروحته، أو تقديم بعض الاقتراحات والحلول للقضية التي يتناولها المقال.	الخاتمة طويلة، وغير وثيقة الصلة بالموضوع، ولا تناسب موضوع المقال بدقة، وتخلو من التأكيد على أطروحة الكاتب، أو طرح بعض الحلول والاقتراحات.	يخلو المقال من الخاتمة. أو أنها غير ذات صلة بالموضوع. أو أنها طويلة ولا تشعر القارئ بنهاية المقال.

3- الورقة البحثية:

مؤشرات الأداء الخاصة بالورقة البحثية:

- صفحة الغلاف: تتضمن عنوان البحث، واسم المقرر، واسم الطالب، والفصل الدراسي، والتاريخ، واسم المشرف.
- أطروحة البحث: واضحة، ذات صلة بالموضوع، ويمكن متابعتها في جميع أجزاء البحث.
- الأفكار: مقدمة مناسبة تمهد لموضوع البحث، وتتناول أهميته ومحاوره، ثم محاور البحث بحيث تغطي جميع جوانبه، وأن تكون مدعمة بالأدلة والاستشهادات المناسبة. وأخيراً خاتمة تلخص أفكار البحث، وتؤكد على أطروحته، أو تعرض بعض الاقتراحات والتوصيات المناسبة.
- الاقتباسات والأدلة والتحليل: توظيف الاقتباسات في مكانها السليم، وأن تكون مناسبة لموضوع البحث ومنسجمة مع أفكاره، وكذا التعليق عليها، وإبداء الرأي.
- التوثيق: توثيق جميع الاقتباسات وفقاً لنظام التوثيق المعتمد. (كل مؤسسة تعليمية تلزم طلبتها بنوع معين من التوثيق، ويجب للطالب الالتزام به)
- المصادر والمراجع: المصادر في نهاية البحث مرتبة ترتيباً سليماً، وفقاً للتعليمات، وأن تكون متنوعة، وفقاً لمتطلبات البحث، ويوضح الجدول (11) معايير تقييم الورقة البحثية.

الجدول (11) توصيف مستويات الأداء الخاصة بالورقة البحثية

محك الأداء	متميز	جيد	متوسط	ضعيف
الغلاف	تتضمن عنوان البحث، واسم المقرر ورقمه، واسم الطالب، واسم الأستاذ، والفصل الدراسي، والتاريخ.	لا تتضمن أحد عناصر صفحة الغلاف.	لا تتضمن عنصرين من العناصر.	لا تتضمن ثلاثة عناصر.
أطروحة البحث	أطروحة البحث واضحة، ويمكن متابعتها في جميع أجزاء البحث.	أطروحة البحث تميل إلى الوضوح، ويمكن ملاحظتها ومتابعتها في معظم أجزاء البحث.	أطروحة البحث غير واضحة، ويصعب ملاحظتها ومتابعتها في أغلب أجزاء البحث.	أطروحة البحث غير واضحة، أو غير موجودة، ولا يمكن تحديدها ومتابعتها في البحث.
الأفكار	المقدمة: تمهد للبحث، وتشتمل على جملة الموضوع، وأهميته، ومحاور البحث. الأفكار: واضحة وتغطي جميع جوانب البحث، ومدعمة بالتفاصيل المناسبة. الخاتمة: تتضمن نتائج البحث، والتوصيات والاقتراحات ذات الصلة المباشرة بالموضوع.	المقدمة: تمهد للبحث غالباً، وتذكر محاوره، ولكنها لا تشتمل على جملة الموضوع أو أهميته. الأفكار: واضحة وتغطي أغلب جوانب البحث، وغالباً ما تكون مدعمة بالتفاصيل المناسبة. الخاتمة: تتضمن نتائج البحث، والتوصيات والاقتراحات غير كافية، أو غير ذات صلة مباشرة بالموضوع.	المقدمة: لا تمهد للبحث بدقة، جملة الموضوع غير واضحة، ولا تتضمن محاور البحث أو أهميته. الأفكار: واضحة وتغطي معظم جوانب البحث، ولكنها تفتقر إلى التفاصيل الكافية. الخاتمة: تتضمن بعض نتائج البحث، والتوصيات والاقتراحات غير كافية وغالباً غير ذات صلة بالموضوع.	المقدمة: يخلو المقال من المقدمة، أو أنها غير ذات صلة بالموضوع. الأفكار: غير واضحة ولا تغطي أغلب جوانب الموضوع، وغير مدعمة بالتفاصيل. الخاتمة: لا تتضمن نتائج البحث، ولا تتضمن توصيات أو اقتراحات ذات صلة بالموضوع.
الاقتباسات والأدلة والتحليل	الآراء مدعمة بالأدلة والبراهين، وموظفة في مكانها السليم، ويظهر التعليق والمناقشة والتعليق، إبداء الرأي بموضوعية في جميع مواضع البحث.	الآراء في أغلبها مدعمة بالأدلة والبراهين، والاقتباسات في أغلبها موظفة في مكانه السليم، ويظهر التعليق والتحليل وإبداء الرأي في أغلب مواضع البحث.	الآراء في معظمها غير مدعم بالأدلة والبراهين، والاقتباسات في معظمها غير موظفة توظيفاً سليماً، ولا يظهر التعليق والتحليل وإبداء الرأي في معظم مواضع البحث.	الآراء غير مدعمة بالأدلة، والاقتباسات غير موظفة في مكانها السليم، وقد يصعب تمييزها، أو غير ذات صلة بالموضوع، وتخلو من المناقشة والتحليل، ولا تظهر آراء الكاتب أو شخصيته.
التوثيق	توثيق جميع الاقتباسات وفق نظام التوثيق المعتمد.	توثيق أغلب الاقتباسات وفق نظام التوثيق المعتمد.	توثيق معظم الاقتباسات وفق نظام التوثيق المعتمد.	أغلب الاقتباسات غير موثقة وفق نظام التوثيق المعتمد.
المصادر والمراجع	المصادر في نهاية البحث مرتبة ترتيباً سليماً، ومتنوعة (كتب، مجلات، مواقع موثوقة)	المصادر في نهاية البحث مرتبة في أغلبها ترتيباً سليماً، ولكنها غير متنوعة.	المصادر في نهاية البحث غير مرتبة ترتيباً سليماً، وكذلك غير متنوعة.	المصادر غير مثبتة في نهاية البحث، أو كتبت بطريقة عشوائية، وأيضاً غير متنوعة.

4- التلخيص

مؤشرات الأداء الخاصة بنشاط التلخيص:

- تقنيات التلخيص: التعبير بأسلوب الطالب، وأن لا يزيد حجم النص الملخص عن ربع طوله.
 - المحتوى: يظهر هدف الكاتب بوضوح، الالتزام بالأفكار الرئيسة التي تناولها النص، ومراعاة الترتيب، وعدم ذكر رأي الطالب أو التعليق على النص.
- ويوضح الجدول (12) معايير تقييم التلخيص.

الجدول (12) توصيف مستويات الأداء الخاصة بنشاط التلخيص

محك الأداء	متميز	جيد	متوسط	ضعيف
تقنيات التلخيص	التعبير بأسلوب الطالب في جميع أجزاء النص الملخص، ولا ينقل مطلقاً من النص عدا بعض المصطلحات حجم النص الملخص يقع في حدود 20%-25% من حجم النص الأصلي	التعبير بأسلوب الطالب في أغلب أجزاء النص، ينقل بعض الجمل أو العبارات حجم النص الملخص يقع في حدود 15% من حجم النص الأصلي، أو يزيد عن 30% من حجمه	لا يعبر الطالب بأسلوبه، وينقل عبارات أو جملاً من النص الأصلي حجم النص الملخص يقع في حدود 10% من حجم النص الأصلي، أو يزيد عن 40% من حجمه	أغلب الجمل منقولة من النص الأصلي حجم النص الملخص يقل عن 10% من حجم النص الأصلي أو يزيد عن 50% من النص الأصلي
المحتوى	الهدف: يظهر هدف الكاتب الأصلي واضحاً في النص الملخص. الأفكار: يتناول جميع الأفكار الرئيسة، وبعض الأفكار الفرعية الداعمة الأساسية، بعيداً عن التفاصيل والتعليقات.	الهدف: هدف الكاتب الأصلي يميل إلى الوضوح في النص الملخص. الأفكار: يتناول أغلب الأفكار الرئيسة، وأغلب الأفكار الداعمة الأساسية، وقد يأت ببعض التفاصيل أو التعليقات.	الهدف: هدف الكاتب الأصلي غير واضح في النص الملخص. الأفكار: يتناول معظم الأفكار الرئيسة، ومعظم الأفكار الداعمة الأساسية، وتظهر بعض التفاصيل غير الضرورية، وكذلك يعلق على بعض الأفكار.	الهدف: لا يظهر هدف الكاتب الأصلي في النص الملخص. الأفكار: لا يتناول أغلب الأفكار الرئيسة، ولا وجود للأفكار الداعمة الأساسية.

5- عرض كتاب (أو فصل من كتاب)

مؤشرات الأداء الخاصة بعرض كتاب (أو فصل من كتاب):

- هيكل العرض: يتضمن العرض عنوان الفصل أو الكتاب، والمقدمة، ومجموعة فقرات، والخاتمة.
 - المحتوى: يتناول في المقدمة بيانات الكتاب/ الفصل والقضية التي تناولها. أما الأفكار فيعرض جميع الأفكار الرئيسة أو المحاور التي تناولها الفصل/ الكتاب بوضوح ينبئ عن فهم عميق للمقروء.
 - تقييم الكتاب/ الفصل: وهو بمثابة الخاتمة حيث يعرض رأيه في الفصل/ الكتاب من حيث القضية المطروحة، والأفكار، وهدف الكاتب، وأدلتها وقدرته على الإقناع، كما يعرض رأيه في اللغة المستخدمة، والأساليب اللغوية التي اتبعها الكاتب، وكذلك تنوع مصادره، وجمهوره المستهدف.
- ويوضح الجدول (13) معايير تقييم فصل من كتاب/ عرض كتاب.

الجدول (13) توصيف مستويات الأداء الخاصة بنشاط عرض كتاب/ فصل من كتاب

محك الأداء	متميز	جيد	متوسط	ضعيف
هيكل العرض	يشتمل العرض على: عنوان، ومقدمة، وجسم (مجموعة فقرات)، وخاتمة.	لا يتضمن العرض أحد العناصر.	لا يتضمن العرض عنصرين من العناصر.	لا يتضمن العرض ثلاثة عناصر.
المحتوى	المقدمة: كتابة عنوان الكتاب، واسم المؤلف، وبيانات النشر، والقضية العامة التي يتناولها الكتاب. الأفكار: عرض جميع المحاور الرئيسية التي تناولها الكتاب/ الفصل بوضوح ينثي عن فهم عميق. الخاتمة: إبداء الرأي بوضوح وموضوعية في محاور الكتاب والقضية التي تناولها.	المقدمة: لا تشتمل على أحد عناصر بيانات الكتاب أو القضية التي يتناولها. الأفكار: عرض أغلب المحاور الرئيسية التي تناولها الكتاب/ الفصل. الخاتمة: أبدى رأيه في محاور الكتاب والقضية التي تناولها.	المقدمة: لا تشتمل على عنصرين من عناصر بيانات الكتاب ولا يذكر القضية التي يتناولها. الأفكار: عرض معظم المحاور الرئيسية التي تناولها الكتاب/ الفصل. الخاتمة: لم يبد رأيه في القضية التي تناولها الكتاب أو في محاوره.	المقدمة: لا وجود للمقدمة، أو أنها لا تشتمل على أغلب عناصر بيانات الكتاب. الأفكار: لم يعرض أغلب محاور الكتاب/ الفصل. الخاتمة: يخلو العرض من الخاتمة، أو أنها غير ذات صلة.
تقييم الكتاب/ الفصل	يشتمل التقييم على: تقييم محتوى الكتاب/ الفصل من حيث: الأفكار الرئيسية، اللغة، الهدف، حجج الكاتب وأدلته، وموضوعيته، والجمهور المستهدف، وتنوع مصادره.	يشتمل التقييم على أغلب عناصر التقييم.	يشتمل التقييم على معظم عناصر التقييم.	لا يشتمل على أغلب عناصر التقييم.

6- التقرير

مؤشرات الأداء الخاصة بنشاط التقرير:

- هيكل التقرير: يشتمل التقرير على عنوان، ومقدمة، وجسم التقرير (مجموعة فقرات)، وخاتمة.
 - المحتوى: العنوان: مناسب لمحتوى التقرير. المقدمة: تتضمن ملخصاً عن موضوع التقرير، وتبرز هدفه، وتبين منهجه، وتمهد له بذكر محاوره. الأفكار: عرض البيانات والحقائق والمعلومات بوضوح ودقة، وبأسلوب منظم، يسهل فهمها. الخاتمة: تعرض النتائج والتوصيات بوضوح ودقة، وجاءت بمثابة إجابة عن دواعي كتابة التقرير.
 - المهنية: يلتزم الكاتب بالمهنية، والموضوعية، في سرد الحقائق والبيانات، ولديه القدرة على الاستدلال وإصدار الأحكام. يوظف جميع الاقتباسات في مكانها السليم، ويناقشها ويعلق عليها، ويوثقها وفقاً لنظام التوثيق المتبع. يدعم بياناته بالرسومات والجداول والإحصائيات وفقاً لحاجة التقرير ومتى تتطلب ذلك.
 - المصادر: المصادر في نهاية التقرير مرتبة ترتيباً سليماً، والمصادر متنوعة (كتب، مجلات، مواقع موثوقة).
- والجدول (14) يبيّن معايير تقييم التقرير.

الجدول (14) توصيف مستويات الأداء الخاصة بنشاط التقرير

محك الأداء	متميز	جيد	متوسط	ضعيف
هيكل التقرير	يشتمل التقرير على عنوان، ومقدمة، وجسم التقرير (مجموعة فقرات)، وخاتمة.	لا يشتمل التقرير على أحد العناصر.	لا يشتمل التقرير على عنصرين من العناصر.	لا يشتمل التقرير على ثلاثة عناصر.

محك الأداء	تمتيز	جيد	متوسط	ضعيف
المحتوى	العنوان: مناسب لمحتوى التقرير. المقدمة: تتضمن ملخصاً عن موضوع التقرير، وتبرز هدفه، وتبين منهجه، وتمهد له بذكر محاوره. الأفكار: عرض البيانات والحقائق والمعلومات بوضوح ودقة، وبأسلوب منظم، يسهل فهمها. الخاتمة: تعرض النتائج والتوصيات بوضوح ودقة، وجاءت بمثابة إجابة عن دواعي كتابة التقرير.	العنوان: مناسب لمحتوى التقرير، ولكن يحتاج إلى بعض الصياغة. المقدمة: تخلو من بعض العناصر، مثل: الملخص، الهدف، المنهج، المحاور. الأفكار: عرض البيانات والحقائق والمعلومات بوضوح في أغلب أجزاء التقرير، ويمكن فهمها. الخاتمة: تعرض النتائج والتوصيات، وأغلبها منسجم مع محتوى التقرير.	العنوان: مناسب ولكن يحتاج إلى صياغة أكثر دقة وإحاطة بالموضوع. المقدمة: تخلو من معظم العناصر مثل: الملخص، الهدف، المنهج، المحاور الأفكار: عرض البيانات والحقائق والمعلومات بوضوح في معظم أجزاء التقرير، وتحتاج إلى جهد لفهمها. الخاتمة: تعرض بعض النتائج والتوصيات، ولكنها غير منسجمة مع محتوى التقرير.	العنوان: غير مناسب، ولا صلة له بمحتوى التقرير. المقدمة: غير موجودة، أو أنها غير مناسبة ولا صلة لها بمحتوى التقرير. الأفكار: البيانات والحقائق غير واضحة في أغلب فقرات التقرير، مما يتعذر فهمها. الخاتمة: غير موجودة، أو أنها لا صلة لها بمحتوى التقرير.
المهنية	يلتزم الكاتب بالمهنية، والموضوعية، في سرد الحقائق والبيانات، ولديه القدرة على الاستدلال وإصدار الأحكام. يوظف جميع الاقتباسات في مكانها السليم، ويناقشها ويعلق عليها، ويوثقها وفقاً لنظام التوثيق المتبع. يدعم بياناته بالرسومات والجداول والإحصائيات وفقاً لحاجة التقرير ومتى تتطلب ذلك.	يلتزم الكاتب بالمهنية والموضوعية في سرد الحقائق والمعلومات في أغلب جوانب التقرير، ولديه القدرة على الاستدلال وإصدار الأحكام في أغلب جوانب التقرير. يوظف أغلب الاقتباسات في مكانها السليم، ويناقش ويعلق على بعضها، ويوثق أغلبها وفقاً لنظام التوثيق المتبع. يدعم بياناته بالرسومات والجداول والإحصائيات في أغلب جوانب التقرير إذا اقتضت الحاجة.	يلتزم الكاتب بالمهنية والموضوعية في سرد الحقائق والمعلومات في معظم جوانب التقرير، ولديه القدرة على الاستدلال وإصدار الأحكام في معظم جوانب التقرير. يوظف معظم الاقتباسات في مكانها السليم، ولا يناقشها أو يعلق عليها، ويوثق معظمها وفق نظام التوثيق المعتمد. يدعم بياناته بالرسومات والجداول والإحصائيات في بعض جوانب التقرير.	لا يلتزم الكاتب بالمهنية والموضوعية في سرد الحقائق والمعلومات في أغلب جوانب التقرير، وليست لديه القدرة على الاستدلال وإصدار الأحكام. لا يوثق اقتباساته، ويكتفي بسردها دون تحليل أو تعليق. لا يدعم بياناته برسومات أو جداول أو إحصائيات إذا تطلب التقرير ذلك.
المصادر	المصادر في نهاية التقرير مرتبة ترتيباً سليماً، والمصادر متنوعة (كتب، مجلات، مواقع موثوقة)	المصادر في نهاية البحث مرتبة في أغلبها ترتيباً سليماً، ولكنها غير متنوعة.	المصادر في نهاية البحث غير مرتبة ترتيباً سليماً، وكذلك غير متنوعة.	المصادر غير مثبتة في نهاية البحث، أو كتبت بطريقة عشوائية، وأيضا غير متنوعة.

7- الرسالة الإدارية (وينطبق عليها الرسائل الإلكترونية [الإيميل])

مؤشرات الأداء الخاصة بالرسالة الرسمية/ الإلكترونية:

- عناصر الرسالة: تتضمن العناوين، الرسل، والمرسل إليه، وتاريخ الرسالة ورقمها، والتحية الافتتاحية، و متن الرسالة، والتحية الختامية، والتوقيع.
 - المحتوى: وضوح الفكرة المحورية، كل فقرة تتضمن فكرة واحدة فقط، مناسبة الألفاظ وحجم الرسالة وفقا للموضوع.
 - المهنية: الموضوعية، احترام الآخر (المرسل إليه)، الابتعاد عن الألفاظ الدالة على السخرية والتهكم، الوضوح وتجنب سوء الفهم.
- ويبين الجدول (15) معايير تقييم الرسالة الرسمة/ الرسالة الإلكترونية.

الجدول (15) توصيف مستويات الأداء الخاصة بنشاط الرسالة

ضعيف	متوسط	جيد	متميز	محك الأداء
لا تتضمن أغلب عناصر الرسالة، ولا يلتزم بالتنسيق المناسب لأغلب عناصر الرسالة.	لا تتضمن ثلاثة عناصر من عناصر الرسالة، ولا يلتزم بالتنسيق المناسب لمعظم عناصر الرسالة.	لا تتضمن عنصرين من عناصر الرسالة، ويلتزم بالتنسيق المناسب لأغلب عناصر الرسالة.	تتضمن: العناوين، اسم المرسل إليه، والتاريخ والرقم، والموضوع، والتحية الافتتاحية، وصلب الموضوع، والتحية الختامية والتوقيع. ويلتزم بالتنسيق المناسب لكل عنصر من العناصر.	عناصر الرسالة
الفكرة المحورية غير واضحة، والألفاظ المستخدمة لا تعبر عن الموضوع بدقة، ويصعب على القارئ فهمها ومتابعة محتواها.	الفكرة المحورية واضحة في معظم أجزاء الرسالة، والألفاظ المستخدمة في معظمها غير مناسبة، وطولها لا يتناسب ومحتواها، ويحتاج القارئ إلى بذل الجهد كي يفهم مضمونها.	الفكرة المحورية واضحة في أغلب أجزاء الرسالة، والألفاظ مناسبة في أغلبها، وغالبا طولها يتناسب ومحتواها، وغالبا يفهم القارئ محتواها.	الفكرة المحورية واضحة في الرسالة، والألفاظ المستخدمة مناسبة للموضوع وتعتبر عنه بدقة، وطولها متناسب مع الموضوع، ويسهل على القارئ فهم محتواها بسهولة.	المحتوى
لا يلتزم بالموضوعية في أغلب أجزاء الرسالة. ويستخدم عبارات يفهم منها الإساءة للمرسل إليه، ويبدو غرض الرسالة غير واضح، وغالبا لا يكون مفهوما لدى المتلقي.	يلتزم بالموضوعية في بعض أجزاء الرسالة، وفي بعض أجزاءها يفهم من بعض العبارات التهكم أو السخرية أو الحدة. وقد يسيء المتلقي فهم بعض أجزاء الرسالة.	يلتزم بالموضوعية، واحترام المرسل إليه في أغلب أجزاء الرسالة. وغالبا يتجنب عبارات السخرية والتهكم. مغزى الرسالة واضح إلى حد كبير.	يلتزم بالموضوعية، واحترام المرسل إليه، ويتجنب عبارات السخرية والتهكم، ووضوح مغزى الرسالة بما لا يدع مجالاً لسوء فهم المتلقي.	المهنية

خلاصة النتائج:

- تمتاز المعايير الوصفية الخاصة بقياس مهارة الكتابة بالمصادقية والموثوقية والعدالة.
- تقدّم المعايير الوصفية تغذية راجعة للأساتذة والطلبة ومؤسسات التعليم العالي.
- تساهم المعايير الوصفية في تحسين مستوى الطلبة في مهارة الكتابة من خلال تعرفهم على توقعات الأداء المطلوبة.
- تساعد الطلبة على التقييم الذاتي، وتمكّتهم من تقييم أداء أقرانهم.

- تكشف المعايير الوصفية عن مواطن القوة والضعف لدى الطلبة؛ مما يحفزهم على تعزيز نقاط القوة، ومعالجة جوانب الضعف.
- تضمن المعايير الوصفية توحيد أدوات القياس في مؤسسات التعليم العالي، مما ينعكس على مصداقية نتائج الطلبة في الشعب المختلفة، ويقلل تفاوت النتائج بين الأساتذة.
- تمتاز المعايير الوصفية بالمرونة، وسهولة تكييفها، وقابليتها للتعديل والتطوير، وفق حاجات المؤسسات التعليمية المختلفة.
- توفر المعايير الوصفية قاعدة بيانات عريضة يمكن الاستفادة منها في إجراء دراسات وبحوث من شأنها أن تعالج جل القضايا المرتبطة بمهارة الكتابة.
- المعايير الوصفية أداة مناسبة لفرز مستويات الطلبة في اختبارات تحديد المستوى، والاختبارات التشخيصية.

التوصيات:

- استنادا إلى نتائج البحث يوصي الباحث بالآتي:
- اعتماد قوائم التقدير الوصفية في تقييم مهارة الكتابة على المستوى الجامعي.
- تدريب أساتذة الجامعات على تصميم قوائم التقدير الوصفية بوصفها أدوات قادرة على تقييم مهارة الكتابة.
- تبادل الخبرات بين أساتذة الجامعات، بغية تطوير نماذج تقدير قادرة على قياس مستويات الطلبة.
- أخذ المعايير (قوائم التقدير الوصفية) بعين الاعتبار عند تصميم مناهج اللغة العربية ومخرجاتها.

قائمة المراجع:

- عبد الباري، ماهر شعبان (2010): قوائم التقدير وفنون اللغة، الأردن، دار المسيرة.
- Andrade, H. G. (2000). Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. Educational Leadership, 57, (5), 13-18.
- Andrade, H. G. (2008). Self-Assessment Through Rubrics. Educational Leadership, 65, (4), 60-63.
- Ayhan, U. (2015). Key of Language Assessment: Rubrics and Rubric Design. International Journal of Language and Linguistics. 2, (2), 82-92.
- Brookhart, S. M. (2013). How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading. Retrieved 2019, from www.ascd.org: <http://www.ascd.org/publications/books/112001/chapters/What-Are-Rubrics-and-Why-Are-They-Important%C2%A2.aspx>.
- Dikli, S. (2003). Assessment at a distance: Traditional vs. Alternative Assessments. Retrieved 2017, from Turkish Online Journal of Distance Education: <http://www.tojet.net/articles/v2i3/232.pdf>.
- Donlan, K. (2014). The Usefulness of Rubrics. ESSAI. Vol. 12, Article 15.
- Gonzalez, J. (2014, may). Know Your Terms: Holistic, Analytic, and Single-Point Rubrics. Retrieved 2019, from www.cultofpedagogy.com: <http://www.cultofpedagogy.com/holistic-analytic-single-point-rubrics/>
- Mertler, Craig A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. Practical Assessment, Research & Evaluation, 7,(25).

- Miller, A. (2012, January 18). Tame the Beast: Tips for Designing and Using Rubrics. Retrieved 2019, from www.edutopia.org: <https://www.edutopia.org/blog/designing-using-rubrics-andrew-miller>
- Moskal, B. (2000). Scoring Rubrics: What, When and How? *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 7, (3).
- Northern Illinois University. (n.d). Rubrics for Assessment. Retrieved 2015, from www.assessment.niu.edu: https://www.niu.edu/facdev/_pdf/guide/assessment/rubrics_for_assessment.pdf
- Stevens, D. D., & Levi, A. (2005). *Introduction To Rubric*. Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Taggart, G. L., J. Phifer, S., Nixon, J. A., & Wood, M. (1998). *Rubrics: A Handbook for Construction and Use*. Lancaster, Pennsylvania, USA: Technomic Publishing Company, Inc.
- Tierney, R& Simon, M. (2004). What's still wrong with rubrics: Focusing on the consistency of performance criteria across scale levels. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 9, (2).
- Wolf, K& Stevens, E. (2007). The Role of Rubrics in Advancing and Assessing Student Learning. *The Journal of Effective Teaching*, Vol. 7, No. 1, 2007 3-14.