

التقييم في ضوء الإصلاح التربوي

Evaluation in the light of the educational reform

د. حبيبة بودلعة *

تاريخ الاستلام: 2021 / 02 / 07 تاريخ القبول: 2021 / 05 / 24

ملخص: الغرض من هذا المقال الإبانة عن مستجدات التقييم في ضوء الإصلاح التربوي بتطبيق المقاربة بالكفاءات، التي تهدف إلى إكساب التلميذ كفاءات يستخدمها في حياته اليومية لمواجهة الوضعيات المشكّلة، وبالتالي يقيم التلميذ بحسب تلك الوضعيات بمعنى؛ لا يتم تقييم معارفه فحسب، بل تقييم مسار تعلماته وكفاءاته لتصحيح مسار التعليم والتعلم، والمصادقة على الكفاءات التي اكتسبها. وهذا المنحى الجديد للبيداغوجيا، يتميز بتفاعل قوي بين عملية التعلم والتعليم وعملية التقييم.

كلمات مفتاحية: التقييم؛ المقاربة بالكفاءات؛ التعلم والتعليم؛ المدرسة الجزائرية.

Abstract: This paper deals with evaluation within the scope of competency-based approach. This approach focuses on learning outcomes that are to be used by learners in real life contexts. Thus, it assesses not only the acquired knowledge, but also the process of learning and competency acquisition emphasizing the strong interaction between the teaching and learning process, from one hand, and the evaluation process, from the other hand.

* مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، البريد الإلكتروني: lamboudel@yahoo.fr (مؤلف مرسل)

Keywords: Evaluation; Competency based-approach; Teaching and Learning; Algerian School.

1. مقدمة : يحتلّ التّقييم¹ بمفهومه الحديث مكانة هامة في عملية التّعليم والتّعلّم وبعدّ جزءا لا يتجزأ منها، ومكوّنا أساسيا من مكوّناتها، فتحسين عملية التّعليم والتّعلّم في الوقت الحاضر يرتكز أساسا على التّقييم الفعّال، ويتطلّب تحديث إجراءات التّقييم وأساليبه ورفع فعّاليّتها. فالتّعليم الفعّال لا بدّ أن يصحبه التّقييم المستمرّ الذي حقّق في العصر الحاضر إنجازات واسعة وطوّر طرائق وأدوات علمية متقدّمة لا بدّ من الإفادة منها، إذ أعيد النّظر في الكثير من أسسه ومنطقاته النّظرية، وظهرت فيه أفكار واتجاهات جديدة ومتقدّمة من مثل التّقييم البنائي أو التكويني، والتّقييم المعتمد أساسا في صنع القرارات التّربوية. ومن هذا المنطلق تمّ إعطاء التّقييم الأهمية اللاّزمة في المدرسة الجزائريّة في ظلّ الإصلاح التّربوي.

2. تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظلّ الإصلاح التّربوي: تعد المقاربة بالكفاءات إحدى البيداغوجيات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية، وعلى أساسها تم بناء المناهج الجديدة التي شرع في تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003. ويعتبر اعتمادها في نظام التربية والتعليم مرحلة جديدة فتحت الباب لتدارك الكثير من النّقائص والهفوات التي أبان عنها النظام التعليمي القديم². ومن دواعي اعتماد المقاربة بالكفاءات من طرف الأنظمة التّربوية في العالم تحديّات العولمة والانفجار المعرفي، كلّها عوامل فرضت على المنظومات التّربوية في العالم مواكبة هذه المتغيّرات، وإعادة بناء الفعل التعليمي والتّعلّمي على ما هو أفيد وأنفع، استجابة للتطوّر السّريع للمعارف العلمية والتكنولوجية، التي فرضت إعادة تصميم ملامح المهن على أساس مقاييس الكفاءة والتأهيل، لتمكين المتعلّمين من مسايرة هذا التطوّر في مجال التعليم والتّعلّم، خاصة وأنّ بيداغوجيا التعليم الجديدة مبنية وفق منظور إيجابية المتعلّم بهدف إدماجه كفاعل أساسي في بناء التعلّيمات. فضلا عن التفاعل

الموجود بين المعلم والمتعلم، بحيث أصبحا شريكين في العملية التعليمية، وبالتالي تتجاوز الطرق القائمة على التلقين والحفظ.

3. دواعي اعتماد المقاربة بالكفاءات: وأمّا من دواعي اعتماد هذه المقاربة في نظامنا التعليمي حصل مساهمة للمتغيرات العالمية وتماشيا مع تطوّر وتغيّر الأنظمة التربوية في العالم³ وتطبيقا للمناشير الوزارية التي تعتبر المرجع الأساس في الإصلاح الجديد⁴ والتي في ضوئها تمت مراجعة برامج التعليم في بلادنا، وذلك قصد بناء مناهج جديدة ومتكاملة تستجيب للمتطلبات الحضارية والعلمية. وترتكز على ضرورة الارتقاء بالمتعلم ومنحه فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهله للاندماج مع المحيط المحلي والعالمي، من خلال التحكم في مستوى من الكفاءات وبالتالي تنمي استقلاليته والاستمرارية في التعلم طيلة حياته بتلاؤم تام مع محيطه. فجوهر المقاربة الجديدة من هذا المنظور "معرفة تأثير المرء في بيئته بفعالية وتعقل وليس من باب المعرفة أو تنفيذ تقنيات" (إكزافيي روجرس 2005).

4. التقييم قبل الإصلاح التربوي: أكدت بعض الدراسات التي اهتمت بالتقييم قبل الإصلاح التربوي عدم انتهاز استراتيجية واضحة فيما يتعلق بتقييم أداء التلاميذ انعكس سلبا على مستوى تحصيلهم، كإعدام الصلة بين التقييم الذي يمارسه المعلمون في القسم وبين الأوجه التي يستخدمون فيها نتائج ذلك التقييم؛ من حيث أنهم نادرا ما يستغلون نتائج التقييم لأغراض تعليمية، بل يكتفون في معظم الحالات بتسجيلها في كشف العلامات التي توضع في خدمة الإدارة المدرسية، وترسل إلى أولياء التلاميذ؛ فالتقييم كان ينظر إليه باعتباره قرارا ووسيلة للانتقاء والترتيب، وما كان يحدث من ممارسات تقييمية لم يكن سوى مراقبة فقط والمراقبة غير التقييم. واستجابة لمتطلبات هذا الوضع، تمّ الشروع في تحديد استراتيجية جديدة للتقييم بتطبيق نظام جديد لتطوير وتجديد التقييم بصورة متسقة مع أهداف ذلك الإصلاح ولا سيما ما تعلّق بالقضاء على عوامل الإخفاق وتحسين مستويات الأداء المدرسي؛ لهذا اعتبر التقييم من المكونات الأساسية في كلّ عملية تكوينية، باعتباره ممارسة مستمرة

ونظاما متكاملًا يتدخل في مجمل العناصر المكوّنة للوضعية التعليمية؛ التلاميذ وتعلّمااتهم ومكتسباتهم، والمعلّمين وتكوينهم والبرامج التي يطبقونها والوسائل التعليمية التي يستخدمونها، والسياق الذي تجري فيه العملية التعليمية. إنّ هذا التصوّر الجديد لمفهوم التّقييم ودوره في المنظومة التربوية يعتبر خطوة كبيرة في تاريخ إصلاح التّعليم.

5. التقييم في ضوء الإصلاح التربوي: يركز التقييم حسب النظرة الجديدة له بمنظور المقاربة بالكفاءات على المبادئ الآتية:

- تمّ تحوّل عملية التقييم من "تقييم التعلّم" إلى "التقييم من أجل التعلّم"، وهو الأمر الذي استدعى التحوّل من الاستناد إلى مبادئ النظرة السلوكية في التعلّم إلى النظريات البنائية والعمليات المعرفية؛
- إعطاء دور نشط للمتعلم في تقييم مساراته واستراتيجياته التعليمية التي تنمّي استقلاليتة وقدراته الفكرية (اللجنة الوطنية للمناهج، 2009)؛
- من منظور تنمية الكفاءات، أصبح التقييم في المقاربة الجديدة معالجة شاملة ومتكاملة، تهدف إلى الحكم على الكلّ وهو في طور البناء، بتوظيف المعارف التي يتحكّم فيها المتعلّم بغرض توليد الكفاءات المستهدفة، من حيث تفاعله مع الإشكاليات والمواقف التي تواجهه خلال مسار التعلّم؛
- تلازم بين عملية التعليم والتقييم، إذ لا يمكن التخطيط لأيّ نشاط تقييمي ما لم تحدّد في وضوح تام أهداف التعليم واستراتيجياته؛
- تداول نتائج التقييم يتمّ بطريقة مرنة وشفافة ومحفّزة تشجّع الحوار والتعاون بين شركاء العملية التربوية؛ المتعلّم والمعلّم والأولياء، ما يساعد على إسهام الجميع في تحقيق الهدف المشترك؛
- توجيه الممارسات التقييمية نحو ضبط التعلّات بكلّ أنواعها (اللجنة الوطنية للمناهج، 2009)؛
- الضبط التفاعلي بإجراء استعلام مستمرّ بالتوازي مع التعلّات، وذلك قصد إجراء علاج آني؛

- الضبط الارتجاعي باستهداف -أثناء التعلّم- الصعوبات المتكررة وذلك قصد القيام بالتعديلات الضرورية (في أوقات معينة) التي تنمي الكفاءات المستهدفة؛
- الضبط الآني بالأخذ في الحسبان المعلومات المستقاة بفضل الملاحظة أثناء التعلّم وذلك قصد تكييف التعلّات بحاجات التلاميذ الذين يعانون صعوبات وبحاجات الذين يجدون سهولة في التعلّم؛
- يتم تقييم الكفاءات ومكوناتها الفرعية، من خلال الوحدة التعليمية، والفصل الدراسي، والعام الدراسي؛
- يحتلّ التقييم التكويني مجالا موسعا فيه، وهذه النظرة تتجاوز التصور التقليدي الذي يحصر التقييم في مجرد استخدامه كأداة للقياس فقط؛
- الانتقال من التقييم النمطي إلى تقييم سياقي يرتبط بالمواقف التعليمية والمتعلّم والأهداف.

- 6. الترتيبات الجديدة للتقييم في المؤسسات التربوية:** تعكس الترتيبات الجديدة للتقييم المبادئ المنهجية التي تترجم النظرة الجديدة له ويمكن تلخيص أهمها من خلال ما استخلصناه من المناهج والمناشير الوزارية في النقاط الآتية:
- تكريس الأيام الأولى من العام الدراسي لإجراء اختبارات تشخيصية قبل الشروع في تطبيق البرنامج، للتأكد من المكتسبات الضرورية المسبقة قبل الشروع في تطبيق البرامج الجديدة، وذلك من أجل استغلال النتائج المحققة خلال العام الدراسي السابق وهذا ما أوصى به المنهاج وكلّ المناشير الوزارية؛
 - إعداد مخطّط التقييم السنوي الذي يشمل على نشاطات التقييم ومواعيده وخطط التصحيح والتعديل التي أعدها مدرسو مختلف المواد؛
 - التزام المعلم بالتنوع في أساليب وطرق التقييم، والتي يتم إجراؤها على مدار العام الدراسي، عبر مراقبة التعلّات بصورة مستمرة ومنتظمة؛ وذلك في صورة أسئلة شفاهية وكتابية، وواجبات منزلية، وفروض محروسة⁵ واختبارات⁶؛ كما يتم اقتطاع فترات بين فترات التعلّم لحوصلة ودمج مكتسبات التلاميذ؛
 - إجراء وقفات للتقييم التكويني (أسئلة شفاهية وكتابية، تمارين، اختبارات...) على فترات منتظمة، خلال التدرّج في تنفيذ البرامج؛

- عدم اقتصار مواضيع الفروض والاختبارات على أسئلة الاسترجاع فقط؛ بل يجب أن تتضمن وضعيات تقتضي من المتعلم تعبئة كل مكتسباته واستخدامها بطريقة تبرهن على مستوى مهارته في حل مشكلة معينة لإجراء حيلة للكفاءات التي اكتسبها؛

- التزام المعلم بتصحيح وتنقيط مختلف أنشطة التقييم (الأسئلة، التمارين التطبيقية في القسم، الواجبات المنجزة في المنزل، الفروض المحروسة، الخ)؛ وينبغي أن ترفق بتعليقات وتوضيحات على وجه الخصوص؛

- إجراء تقييم ختامي على مستوى كل مؤسسة تربوية، على أن يسهر رؤساء المؤسسات التعليمية والمفتشون، على رصد سيرورة التقدم المستمر في التعلّات المختلفة في مختلف المستويات، للوقوف على مدى تحقق الأهداف المنشودة وتقييم مردود التلاميذ، والكشف عن الفروق بين نتائج الامتحانات والنتائج المحققة في الصف الدراسي لتحديد الإشكالات المطروحة. ولا شك أن العمل بهذه العناصر والتحكم فيها ستدخل لدى المدرسين ممارسات تتفق مع روح الإصلاح الجاري.

7. **الممارسات الجديدة للتقييم:** تؤدي الممارسات التقييمية (التي يعمل المعلم على تميمتها) إلى جمع منتظم للمعلومات حول مستوى التحكم في الكفاءات المستهدفة، وذلك بغرض التكيف المستمر لتدخلاته ومساعدته مع الحاجات الشخصية للتلاميذ (اللجنة الوطنية للمناهج 2009). كما يركز التقييم في ظل هذه المقاربة على وضعيات تعليمية، تعمل على تحديد ما يتحصل عليه المتعلم في نهاية كل مرحلة تعليمية، من معارف وقدرات وسلوكات وكفاءات، من خلال اختبارهم في وضعيات معقدة تتطلب توظيف مكتسباتهم المعرفية لإيجاد الحلول المناسبة لها وبالتالي ويشترط أن ترتبط هذه الوضعيات بما يجري في الحياة اليومية" (Scallon, 2000). وأما من منظور تنمية الكفاءات، أصبح التقييم في ضوء المقاربة الجديدة يهتم بتقييم التعلم المتعلق بنمو كفاءات المتعلم في مساره الدراسي، من حيث تفاعله مع الإشكاليات والمواقف التي تواجهه خلال مسار التعلم، انطلاقاً من وضعيات مشكلة تستخدم موارد خاصة، وبالتالي "وصول المتعلم إلى الأداء الإيجابي لعمل معين أو قدرته على توظيف معارفه بطرق منظمة" (عبد الكريم غريب، 2003)، الذي يمكنه

من إدراك أهداف تعلّمه، وتوقّع الضّبط والتّصحيح الذي عليه القيام به على مستواه لتحقيق النّجاح، إلى جانب ضرورة تنمية محفّزاته وتقدير ذاته. وتجدر الإشارة أنّه في إطار النظرة الجديدة للتّقييم، تمّ الانتقال من تقييم موسوعي يركّز على عملية الحفظ والاسترجاع، إلى تقييم يركّز على العمليات المعرفية: تعلّم التلميذ كيفية التعميم، والتلخيص، والاستقراء والنقد، وكيفية التفكير والتعلّم. فتّم التحوّل من أساليب التّقييم الكميّ الذي يؤخذ كنوع من العقاب، إلى ممارسات تقييمية تعتمد على التّقييم النوعي، الذي يكون دعماً لجهد المتعلّم، لأنّ التّقييم الممارس في القسم ليس غاية في حدّ ذاته، بل هو قائم لخدمة التعلّم.

وأخيراً فإنّ إدماج التّقييم في عملية التعلّم هو بمثابة مؤشر على مدى التقدّم الذي يحرزه التلميذ، والصّعوبات التي تعرقل عملية التعلّم لتدارك الخلل الحاصل "فالتّقييم والتعليم متقاربان من حيث الوظيفة التكوينية لهذا الأخير"، إذ يتدخّل كذلك عند الاقتضاء، ليرز مكان وسبب الصّعوبات التي لقيها المتعلّم ليقتراح عليه، وليجعله يكتشف استراتيجيات تمكّنه من التقدّم". (De Landsheere, 1992).

8. مقارنة بين التّقييم قبل الإصلاح التربوي والتّقييم في ضوء الإصلاح

بعد عرضنا لمظاهر التجديد في التّقييم بتطبيق البيداغوجيا الجديدة، نخلص إلى عقد مقارنة بين ما كان عليه التّقييم التقليدي وما جدّ عليه.

جدول 1: مقارنة بين التّقييم التقليدي والتّقييم الحديث

التّقييم حسب التّصوّر التقليدي	التّقييم في ضوء الإصلاح التربوي
-التّقييم والتعلّم عمليتان منفصلتان تتّمان في أوقات مختلفة.	-التّقييم جزء من عملية التعليم والتعلّم فهو مدمج فيها وملازم لها (Scallon, 2000).
-الاعتماد على التّقييم المعياري المرحلي؛ فهو تقييم تحصيلي.	-يتمّ التّقييم بشكل اندماجي؛ فهو يساير الفعل التربوي ويهتمّ بدرجة اكتساب الكفاءة وتوظيفها في مواقف معينة.
-المتعلّم لا يشارك في عملية بناء وتقييم التعلّات؛ فهو يستقبل	-المتعلّم عنصر نشيط في العملية التعليمية والتعلّمية، يمارس، يجرب، يفشل

المعلومات جاهزة.	ينجح، فهو يكتسب المعارف وبالتالي يمكنه أن يشارك في عملية تقييم ما تمّ إنجازه. (Scallan,2000)
-الاعتماد على الاختبارات التحصيلية من نوع (الإجابات القصيرة، الاختيار من متعدّد، إلخ) والتي لا تتطلّب الوقت الكبير للإجابة عليها، ولا تستدعي إعمال الفكر فيها.	-وضع المتعلّم في وضعيات مشكلة عليه أن يجد لها حولا باستعمال كلّ إمكانياته العقلية والسلوكية. "الغاية القصوى من تعليم اللّغة هو قبل كلّ شيء أن يجعل الطالب قادرا على استعمال اللّغة في شتى الظروف والأحوال الخطابية وخصوصا تلك التي تطرأ في الحياة اليومية (عبد الرحمن الحاج صالح، 1985) .
- لا يوجد تفاعل بين المعلّم والمتعلّم في عملية التعليم والتعلّم والتقييم	- هناك تفاعل بين المعلّم والمتعلّم في عملية التعليم والتعلّم والتقييم. "التقييم بوظائفه المتعدّدة فرصة لتعزيز العلاقة بين المعلّم والمتعلّم من جهة، وبين المعلّم والأولياء من جهة أخرى" (منهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسّط، 2004)

التقييم حسب التصرّ التقليدي	التقييم في ضوء الإصلاح التربوي
-تستخدم الاختبارات مرجعية المعيار؛ التي يقارن فيها تحصيل المتعلّم بتحصيل باقي المتعلّمين في القسم. بمعنى يتوقف نجاح المتعلّم على تحصيل وأداء غيره من المتعلّمين.	-تستخدم اختبارات مرجعية المحك ويكون نجاح المتعلّم مستقلا عن أداء أو تحصيل باقي المتعلّمين، حسب ما تدعو إليه البيداغوجيا الفارقية.
- لا يتمّ التعرّف على رسوب	-يمكن التعرّف على نواحي الضّعف في

المتعلم أو نجاحه إلا بعد الانتهاء من الامتحانات وظهور نتائجها وهذا يستغرق وقتا طويلا.	تحصيل المتعلم عند كل خطوة تقييمية ويعيد المتعلم فقط الجزء من الوحدة التي لم يحقق إتقان أهدافها ولا يعيد دراسة المقرر بأكمله.
---	--

9. خاتمة: نخلص من كل هذا إلى أن التقييم في إطار المقاربة بالكفاءات، يتم على شكل معالجة تهدف إلى الحكم على الكل وهو في طور البناء، فلا يكون تقييم مكتسبات المتعلم تقييما لبعض العناصر المكونة للكفاءة، بل تقييما لها كلها، وتدمج مكونات الكفاءة: مفاهيمية (المعرفة)، إجرائية (مهارات)، واجتماعية وجدانية (السلوك) فهو بهذا معالجة شاملة ومتكاملة، توظف جميع المعارف التي يتحكم فيها المتعلم بغرض توليد الكفاءات المستهدفة، وبالتالي تقييم ما إذا كان المتعلم ذا كفاءة أم لا ليندرج في سياق تدارك الخلل، وإعادة ضبط وتنظيم المسار التعليمي والتعلمي ككل.

إن الحديث عن التقييم في ضوء المقاربة بالكفاءات يعني تصوّرا آخر للتقييم ويعني ممارسات جديدة وانتقال من تقييم يتخذ كقرار ووسيلة للانتقاء والترتيب، إلى تقييم مسار كامل للتعليم والتعلم، ومن تقييم أحادي يقيس الحفظ إلى تقييم شامل يعني مجالات نمو الشخصية؛ ومن تقييم نمطي إلى تقييم سياقي يرتبط بالوضعيات التعليمية؛ ومن تقييم المعارف إلى تقييم الكفاءات؛ ومن تقييم يقف عند حدود المعدّل لتقييم يبحث في كيفية النجاح. فتمت روعيت هذه الممارسات، يمكننا الحديث عن التقييم في ضوء المقاربة بالكفاءات.

قائمة المراجع بالعربية:

- إكزافيي روجيرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ترجمة: ناصر موسى بختي، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر 2003 ص16.
- عبد الكريم غريب، استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها منشورات عالم التربية، المغرب: 2003، ص59.
- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر: 2003، ص6، 46.

-عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية، المجلد الخامس، ع 2 1985 ص19.

قائمة المراجع: اللغة الأجنبية:

-Gérard Scallon, L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, De Boeck université, Bruxelles: 2004, p17,25,26.

De Landsheere (Gilbert), Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, P.U.F, Paris: 1992, p38.

هوامش:

¹ نظرا للعلاقة الوثيقة بين مفهوم التقييم والتقويم، ومهما يكن من اختلاف الآراء حول المصطلحين، فقد اخترنا استعمال مصطلح التقييم بدل التقويم في مقالنا هذا لأنّ؛ التقييم عملية وأداة سابقة للتقويم، فالتقييم يرمي إلى تشخيص الأداء وتقدير القيمة إلى جانب ضبط الإجراءات العلاجية، فعلى أساس التقييم يقرّر المختصّون مجال ونوع ودرجة التقويم الذي يجب اعتماده لتصحيح أو تحسين ما يجب؛ فهو إذن يجمع بين القيمة والعلاج والتصحيح؛ فهما وجهان لعملة واحدة.

² المتمثّل في التدريس بالأهداف من بين الانتقادات التي وجّهت لبيداغوجيا الأهداف ارتكازها على النظريّة السلوكية ومن ثمّ اتّصافها بالآلية؛ إذ تركّز على الاستجابات الشرطية التي تقتل كلّ فرص الخلق والإبداع لدى التلميذ كذلك يعتمد على تجزئة الفعل التعليمي عن طريق تعدّد الأهداف الإجرائية والخاصة وتنوّعها، زيادة على أنّ التدريس عن طريق الأهداف يركّز على التعلّات المعرفية والحركية على حساب الوجدانية.

³ للمزيد من التفاصيل يمكن الاطّلاع على نصّ "القانون التوجيهي للتربية الوطنية"، ص 7-8.

⁴ نقصد به القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 الذي جاء ليعوّض أمرية أفريل 1976 نتيجة عجزها عن مسايرة التغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي عرفت الجزائر.

⁵ الفروض هي إحدى طرق التقييم الدوري تسبق الاختبارات ومعاملها هو نصف معامل الاختبار وتكون فجائية أو محروسة، ويؤكد المنشور الوزاري 235 المؤرخ في 1993/09/01، إلزامية إجراء أو تنظيم فرضين واختبار واحد في كل المواد تجمع علامتهما لحساب المعدل الفصلي للمادة.

⁶ تعدّ الاختبارات المقياس الوحيد لانتقال التلميذ من مستوى تعليمي إلى مستوى آخر.