أهمية التقويم في تعليم القواعد النحوية لغير الناطقين بها
"مقاربة في الاستراتيجيات والنتائج"

The Importance of Evaluation in Teaching Grammar Rules to Non-native Speakers "An Approach in Strategies and Results"

دكتورة دليلة شاري
المركز الجامعي صالحي أحمد، النعامة. الجزائر
إي ميلcharidalila@gmail.com

Abstract
Many Countries are keen on selecting Educational systems and scrutinizing educational programs at various stages, Especially for Non-native Arabic Language Learners, in order to ensure the proper formation of Students and learners of this category, with attention to Strategies that support the achievement of all the goals set forth in these systems, in line with the labor market. the National Economy or the industry of civilization and the improvement of the standard of living in the post-formation and Education stage; However, the success of the Educational program for these people is not enough without an audited program for tests, examinations and evaluations, and from it the learnings and acquisitions are invested and the competencies are classified. The facilitators and between the objectives pre-established in the curricula and decisions and the results associated with them.
Keywords: Test; Evaluation; Education; Strategies; Results

ملخص:

تحرص كثير من البلدان على اختيار الأنظمة التربوية وتدقيق البرامج التعليمية في مختلف الأطوار وبخاصة متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، ذلك لأجل ضمان التكوين السليم للطلاب والمتعلمين من هذه الفئة، مع الاهتمام بالاستراتيجيات الداعمة لتحقيق كل الأهداف المسطرة في هذه الأنظمة، بما يتوازي مع سوق العمل والاقتصاد القومي أو صناعة الحضارة وتحسين المستوى المعيشي في مرحلة ما بعد التكوين والتربية والتعليم؛ غير أن نجاح البرنامج التعليمي لهؤلاء لا يكفي دون برنامج مدقق للاختبارات والامتحانات والتقويمات، ومنه يتم استثمار التعلُّمات والمكتسبات وتصنيف الكفاءات، والهدف من هذا البحث هو إبراز مدى أهمية الاختبارات في عمليات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وفق المقاربة بين الاستراتيجيات المتبعة في المؤسسة التعليمية أو لدى المؤطرين وبين الأهداف المسطرة مسبقا في المناهج والمقررات والنتائج المرتبطة بها.

الكلمات المفاتيح: اختبار؛ تقويم؛ تعليم؛ إستراتيجيات؛ نتائج.

مقدمة:

لقد باتت الرغبة في تعلّم اللغة العربية تستهوي اهتمام الطلبة والباحثين من غير الناطقين بها في مختلف بلدان العالم، بعد أن كانت تنتشر في مجالات ضيقة في المدارس والمعاهد والجامعات العربية، وهذا

نتيجة حتمية لتقدم الإنسانية وتطور أساليب العيش، وكذا حاجة الدول المصنعة إلى أسواق اقتصادية موسعة في العالم العربي، وكذا تلاقي الحضارات المترامية في أطراف المستديرة الأرضية، ناهيك عن تطور وسائل التواصل والرقمنة التي جعلت العالم في متناول القريب والبعيد، وصارت المعرفة سهلة المنال – طبعا بحسب الجهد المبذول– لدى الطلاب والباحثين والمتعلمين في مختلف الأطوار.

غير أن درْسَ اللغة العربية – من حيث هي مجموعة من الأنظمة المنظمة والقواعد المحدّدة والأنساق المنسجمة – لا يتسنى لكل الطلبة والمتعلمين في أغلب الأحوال وفي أغلب الأماكن، وبخاصة إذا تعلق الأمر بالمتعلمين الناطقين بغير العربية؛ وبناء على ذلك يتوجب على المتخصصين في اللغويات والباحثين والقائمين على المناهج وطرائق التدريس وتعليمية اللغة العربية التفكير في عمليات تعليمية هدفها تيسير القواعد اللغوية لتتمكن هذه الفئة من فهمها وإدراك ما يتعلق بها.

لأجل هذا الغرض العلمي الإنساني أخترتُ أن يكون موضوع البحث موسوما:

تيسير فهم القواعد النحوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

والهدف من ذلك تقديم الدعم لهذه الفئة من المتعلمين وأكثر من ذلك الباحثين المهتمين منهم، وبالمقابل توسيع آفاق الدراسات المتعلقة باللغة العربية واستثمار المهارات المختلفة المكتسبة من الناطقين بغيرها، فهذه الممارسات اللسانية تتم بشكل يختلف بصورة واضحة عن الممارسات لدى الناطقين بالعربية.

ومن الحكمة أن تحرص المؤسسات على تخصيص برامج حديثة في التقويمات والاختبارات بما يخدم عمليات التعليم والتعلُّم والتربية قبلهما، لضمان السير قدما نحو الحضارة المستقيمة وبناء الدولة القويمة، ومن أجل إنجاح الأنظمة التعليمية واستثمار المقررات والمناهج بشكل دقيق ومضمون النتائج؛ وعليه فتقدم الدولة وازدهارها مرهون بتقدمها في المجالات المذكورة بالوسائل المخصوصة، ولا نغفل هنا وسائل التكنولوجيا أو التقنيات الحديثة في ميادين التعليم، والنظريات العلمية الموضوعية، فلها أيضا تأثير لا ينبغي إنكاره في التربية الموضوعية للمتعلمين وفي إنجاح عملية التدريس، وتكوين الفئات في مختلف أطوار الدراسة، وهذا أساسا يعتمد على القرارات السديدة والإدارة الصارمة التي تتبنى المسؤولية المطلقة في سبيل الهدف المنشود.

أما الإشكالية التي نطرحها فهي تتركز على إجراءات التقويم وأهدافه ومدى نجاعته في كل عمليات التربية والتعليم ومدى دفعه لمسار التعلُّم، بالإضافة إلى جملة المصاعب والمعوقات التي تواجه العملية في مختلف الأطوار ومع **متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها**، ولا نغفل ما يتعلق بالمسؤول المعلم والمدرس وأثره وتأثيره في العملية سلبا وإيجابا.

وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على مجموعة من الدراسات السابقة وما صادفناه من التجارب خلال فترة العمل المتفرقة في المؤسسات التعليمية الابتدائية لتلاميذ عرب وآخرين من فئة التوارق TOUAREG المنتشرين أقصى جنوب الجزائر، وكذا الخبرات التي توصلنا إليها خلال فترة العمل في الجامعة داخل الوطن، والنقاشات التي كانت على هامش الملتقيات الدولية خارج الوطن وفي أثناء التربصات.

وفي الواقع لم تكن العملية سهلة أو بسيطة في كل هذه المراحل التعليمية، إذا لا بد على المعلم أو المسؤول أو المربي أن يقدم تضحيات لبلوغ الأهداف النبيلة المسطرة، ولا بد له من تبني مناهج صارمة لتحقيق الغاية الأمثل بالنظر إلى مستقبل المتعلمين ومدى قابلية الاستثمار لديهم، وعليه فالمسؤولية هنا مضاعفة تجاه الواجب وتجاه المتعلم وتجاه المجتمع وفي النهاية من أجل خدمة الأمة، إلى جانب ذلك عليه مراعاة دوافع الاستقطاب والتيسير إثناء تقديم المواد التعليمية وتوجيه المواضيع المقترحة أو المقررة واجتناب الإكراهات أو الضغوطات التي من شأنها تغيير مسار عملية التعليم من الإيجابية إلى السلبية، وهذا لا يتوازى والأهداف المنشودة أساسا قبل عملية التقويم.

1. قراءة في المفاهيم والمصطلحات المهمة:

قبل الخوض في مسائل البحث وإشكالاته أرى أن الوقوف على مختلف المفاهيم والمصطلحات ذات الشأن في هذا البحث وذات الصلة المباشرة بالموضوع المستهدف أمر منهجي وضرورة ملحة، ذلك لأن المصطلحات بمثابة معالم الطريق في كل بحث، وعليه سأشير إلى المفاهيم والمصطلحات الآتية:

1.1/ التقويم

2.1/ فئة الناطقين بغير العربية (قراءة وصفية للمفهوم).

1.1/ التقويم:

أجمعت اشهر المعاجم العربية على القول في مادة [ق.و.م] على أنها تحمل دلالة مطلقة للتثمين والتعديل والاستقامة وهو معنى عكس الاعوجاج، من هذه المعاجم: لسان العرب ومقاييس اللغة على سبيل التمثيل لا الحصر.

وجاء في القرآن الكريم قوله تعالى: ﴿ **لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ (4)** ﴾ **[التين:4]**، ومعناه كما جاء في تفسير محمد بن جرير الطبري (ت310هـ): خلقنا الانسان «في أعدل خلق، وأحسن صورة، ... وأولى الأقوال في ذلك بالصواب: أن يقال: إن معنى ذلك: لقد خلقنا الإنسان في أحسن صورة وأعدلها؛ لأن قوله: (أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ) إنما هو نعت لمحذوف، وهو في تقويم أحسن تقويم، فكأنه قيل: لقد خلقناه في تقويم أحسن تقويم». (الطبري، 2008، صفحة 597)

وقد أشار ابن منظور (ت711هـ) في لسان العرب بأنها تفيد إزالة الاعوجاج إذا قلت: قوَّم درأهُ، وتفيد التقدير والتثمين إذا قلتَ: قوّمت سلعة فهو تقديرها وتثمينها، أي: تقدير ثمنها (منظور، 2005، صفحة 225)، وفي الحديث: «14535 أَخْبَرَنَا عَبْدُ الرَّزَّاقِ قَالَ: أَخْبَرَنَا ابْنُ عُيَيْنَةَ، عَنْ عَمْرِو بْنِ دِينَارٍ، عَنْ عَطَاءٍ، عَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ قَالَ: إِذَا اسْتَقَمْتَ بِنَقْدٍ، وَبِعْتَ بِنَقْدٍ، فَلَا بَأْسَ بِهِ، وَإِذَا اسْتَقَمْتَ بِنَقْدٍ فَبِعْتَ بِنَسِيئَةٍ، فَلَا، إِنَّمَا ذَلِكَ وَرِقٌ بِوَرِقٍ قَالَ ابْنُ عُيَيْنَةَ: فَحَدَّثْتُ بِهِ ابْنَ شُبْرُمَةَ، فَقَالَ: مَا أَرَى بِهِ بَأْسًا، قَالَ عَمْرٌو : إِنَّمَا يَقُولُ ابْنُ عَبَّاسٍ : لَا يَسْتَقِيمُ بِنَقْدٍ ثُمَّ يَبِيعُ لِنَفْسِهِ بِدَيْنٍ» (عباس، 2022).

ومثله ذهب أحمد بن فارس (ت395هـ) صاحب مقاييس اللغة إلى أن مادة [قوم]؛ فقال: «وَأَمَّا الْآخَرُ فَقَوْلُهُمْ : قَامَ قِيَامًا، وَالْقَوْمَةُ الْمَرَّةُ الْوَاحِدَةُ، إِذَا انْتَصَبَ. وَيَكُونُ قَامَ بِمَعْنَى الْعَزِيمَةِ، كَمَا يُقَالُ: قَامَ بِهَذَا الْأَمْرِ، إِذَا اعْتَنَقَهُ. وَهُمْ يَقُولُونَ فِي الْأَوَّلِ: قِيَامُ حَتْمٍ، وَفِي الْآخِرِ: قِيَامُ عَزْمٍ. وَمِنَ الْبَابِ: قَوَّمْتُ الشَّيْءَ تَقْوِيمًا. وَأَصْلُ الْقِيمَةِ الْوَاوُ، وَأَصْلُهُ أَنَّكَ تُقِيمُ هَذَا مَكَانَ ذَاكَ. وَبَلَغَنَا أَنَّ أَهْلَ مَكَّةَ يَقُولُونَ: اسْتَقَمْتُ الْمَتَاعَ، أَيْ قَوَّمْتُهُ، وَمِنَ الْبَابِ: هَذَا قِوَامُ الدِّينِ وَالْحَقِّ، أَيْ بِهِ يَقُومُ. وَأَمَّا الْقَوَامُ فَالطُّولُ الْحَسَنُ.» (أحمد، 2001، صفحة 43).

وهذه المادة [ق.و.م] بعد هذا تفيد التقويم في قولك: قوّمتُ الشيء تقويما إذا قيّمته، وهو يؤكد أن أصر الواو ياءً، وهذا يعني أن التقويم في نظره هو التقييم. ولا يبتعد في هذا التفصيل عما ورد في لسان العرب عند ابن منظور.

وجاء في القاموس المحيط لمحمد بن يعقوب الفيروزابادي (ت817هـ)، أنها تدل على التثمين والتقدير كذلك والإقامة والاعتدال والاستقامة، في قوله: « وقامةُ الإنْسانِ وقَيْمَتُهُ وقَومَتُهُ وقُومِيَّتُهُ وقَوامُه : شَطَاطُه جمعها: قاماتٌ وقِيَمٌ، كعِنَبٍ. وهو قَوِيمٌ وقَوَّامٌ، كشَدَّادٍ : حَسَنُ القامةِ. والقيمةُ، بالكسر : واحدةُ القِيَمِ. وما لَه قِيمةٌ : إذا لم يَدُمْ على شيءٍ. وقَوَّمْتُ السِّلْعَةَ واسْتَقَمْتُه : ثَمَّنْتُه. واسْتَقَامَ : اعْتَدَلَ. وقَوَّمْتُه : عَدَّلْتُه، فهو قَويمٌ ومُسْتَقِيمٌ، وما أَقْوَمَهُ : شاذٌّ. والقَوامُ، كسَحابٍ: العَدْلُ، وما يُعاش به، وبالضم: داءٌ في قوائِمِ الشاءِ، وبالكسرِ: نِظامُ الأمْرِ، وعِمادُه، ومِلاكُه،كقِيامِهِ وقُومِيَّته» (أبادي، 2008، صفحة 1383).

وهو في مجمل القول يتفق مع سابقيه ويشد عليهما في المعنى العام وكذا الخاص.

وأما القول في مسألة التقويم من حيث علم المصطلح فإنه لا يبتعد كثيرا عن المعاني التي وقفنا عليها في الجانب اللغوي في أشهر المعاجم العربية وأمّهات الكتب، فهو يندرج ضمن معنى التقدير والتثمين، بمعنى تقييم كل مجريات عمليات التعليم والتعلّم ومجالات التربية الموازية لذلك، وفق تقييم

التغيرات المتزامنة في العملية والوقوف على مدى تطابقها مع الأهداف المسطرة سلفا في المرحلة التنظيرية؛ كما أن المسؤول على العملية التعليمية ينظر هنا للجانب التطبيقي بحرص لأنه المرحلة الأساس في هذا المضمار قبل الوصول إلى مرحلة الاختبار أو التقويم الذي سيخضع له المتعلمون مهما اختلفت صفاتهم.

وبناء على هذا فإن عملية التقويم هي الوجه المقابل لعملية التشخيص المدقق لكل موضوعات التربية والتعليم ولكل الوظائف الممكنة ضمن ميادين التعليمية، وهي العنصر الأساس في الحكم على نجاعة العملية التعليمية بحيث تقع المسؤوليات بشكل مباشر على الجانب الإداري ثم على جانب المدرسين، فيتم اعتماد التقويم بغرض تحليل محتوى الإجابات وتحليل البيانات في سبيل تقرير مدى نجاعة المناهج والمقررات المتبعة في المؤسسة المقصودة بالتدريس والتربية، وهنا تكون خاصية التقدير والتثمين كمّا وكيفا لمختلف الظواهر والمتغيرات (عبد الصمد، 2000، صفحة 17).

غير أن عمليات التقويم والامتحانات لا تكون عمليات منتجة ومثمرة إلا بالاستغراق في تبنيها والحرص على استمراريتها وفق الأزمنة المتعاقبة في الأماكن ذاتها وبإخضاع الفئات ذاتها وفق المتغيرات والمناهج والمقررات المنصوص عليها في مرحلة التربية والتعليم والتعلّم، ولا ينبغى الاكتفاء بتصحيح النشاطات ومراجعة الأعمال التي يقدمها المتعلمون وحسب.

فالتقويم بهذه الصورة هو: «عملية تعديل وإصلاح وهو عملية يتم من خلالها إظهار جوانب الضعف لعلاجها وجوانب القوة لتثمينها وتعزيزها في العملية التربوية، فهو بذلك عملية مستمرة تتشارك فيها كل عناصر العملية التعليمية بغية تحقيق الأهداف المرجوة» (المير، 2017، صفحة 53).

وهنا يذهب صلاح الدين محمود علام إلى فكرة مهمة جدا مفادها أن التقويم بصورته السابقة التي عرفنا هو إجراء يشمل مختلف ميادين التربية والتعليم، سواء كان المقصود بالتعليم أفرادا أو جماعات، أو أنظمة دراسية (علام، 2015، صفحة 33).

وإجمالا يشمل مصطلح التقويم معنى الاصلاح بالمبدأ والتعديل بالنظر إلى حجم الأخطاء وإمكانية تصويبها، والأخطاء هي بمثابة الاعوجاج في عمليات التربية والتعليم؛ وفق تكثيف التمارين والامتحانات، ويعني أيضا تقدير النتائج وتحديد القيمات الملائمة لحجم المجهودات التي يبذلها المتعلمون في مجالات مختلفة والموازية لها بأرقام مضبوطة أحيانا وبأرقام نسبية تقريبية في أخرى (دحدي، 2017، صفحة 116) .

وهو أمر طبيعي لاستكمال بناء أي منهج أو نظام تعليمي فمن الضروري أن يشمل أساليب تضمن إجراء الإصلاح أولا، وإجراء تحليل الأخطاء، وإجراء تحليل النتائج وكشف الخلل الذي يعانيه المتعلمون أو الطلبة وحتى من يكتبون الأسئلة ومن يصممون الامتحانات، لأن النتائج تعكس فهمهم

للفئات التي تدرس لديهم وتتلقى التكوين على أيديهم، ويمكن هنا أن نقول بأن عملية التعليم والتكوين بالإضافة إلى عملية التقويم والاختبار أو الامتحان وصولا إلى النتائج وتقييمها هي دائرة مستمرة لا تقف عند مرحلة أو ممارسة من هذه الممارسات.

وإلى هذا ذهب عيسى بن فرج العزيزي في مقال له لدى المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، فالتقويم في نظره حجر الزاوية وعمود أساس في المنظومة التعليمية، على تعدد أبعادها وتعدد جوانبها بالقياس إلى عملية تحديد المقادير في تحقيق الأهداف المسطرة في عملية التعليم، كما ينبغي أن تتجسد هذه الأهداف بصورة إيجابية على المتعلمين وعلى العملية التربوية، وينبغي أن يراعي المنظِّر في التعليم استمرارية تطوير فلسفة التقويمات وطرائق التدريب والتعليم، وهو السبيل الوحيد الأنجع لإصلاح الأنظمة والمناهج في التربية والتعليم (العزيزي، 2019).

أما راتب قاسم عاشور فلا يبتعد عن السابقين في تفكيرهم إلا أنه يصمم التقويم بوابة واسعة وهو على حد تعبيره: «أحد أهم المداخل الحديثة لتطوير التعليم، فمن خلاله يتم التعرف على أثر كلّ ما تمّ التخطيط له، من أهداف ومحتوى وأساليب وأنشطة، وتنفيذها من خلال عمليات التعلم والتعليم المختلفة، والتعرف على نقاط القوة والضعف فيها، ومن ثمّ اقتراح الحلول التي تساهم في التأكيد على نقاط القوة وتدعيمها، وتلافي مواطن الضعف وعلاجها». (عاشور، 2007، صفحة 267)

بمعنى أن التقويم هو عملية عكسية للامتحان، فبعد أن نظرنا له على أنه موجه للمتعلمين والدارسين سنجده من الجانب الآخر اختبار للطريقة التي اعتمدها المنظرون والمدرسون وأصحاب المنهاج، فبقدر تفوق الطلاب في استيعاب التعلُّمات يتم استنتاج القيمات والمقادير ويتم تحديد مدى نجاعة الطرائق التي يلتزمون بها في المنظومات التربوية والتعليمية.

2.1/ فئة غير الناطقين بالعربية (قراءة وصفية للمفهوم).

مما لا شك فيه أن قارئ العنوان سيدرك فكرتين تتأسس لديه من خلالها صورة لهذه الفئة من الدارسين:

- **الأولى**: أنهم ليسوا عربًا وهذا أمرٌ مؤكد.
- **الأخرى**: أنهم يجهلون كل شيء عن اللغة العربية. والأمر مختلف إذا قلنا: الناطقين بغيرها، فهؤلاء يعرفون أشياء كثيرة عن اللغة العربية ولا يجهلونها تماما كما يشيع.

وبناء على هذا التصور فإن الجهد الذي يبذلونه لتأسيس كفاءاتهم (او بالأحرى كِفاياتِهم) من اللغة العربية جهدٌ مضاعف إذا قيس بنظيره لدي العرب، لأنهم يحاولون في كل مرحلة عقد مقارنة لغوية صوتية تركيبية بمخزونهم القبلي بلغتهم الأم لتحقيق العلاقة الطردية في تعليق الأفكار ببعضها وترتيبها.

فهم يمارسون التقويم الذاتي باستمرار وبحرص، ولذلك تكون النتائج في التكوين غالبا محمودة وإيجابية.

وهذه – فيما أعتقد – وحدها مهارة تجعل هذه الفئة تتقدم بسرعة نحو هدفها المنشود، وتتطور بالمقابل في استعمالاتها اليومية للغتها الأصل، وهذا معناه بتعبير أدق: أن المتكلم بغير اللغة العربية يحرص على إرسال الخطاب من حيث ردود الفعل التي يتوقعها، أما المتكلم العربي فهو يرسل خطابه للتعبير عن أغراضه بتلقائية وعفوية وأحيانا بقصد وتخطيط، وإن كان يتوقع الرسائل المرتدة من المرسل إليه ولكن ليس بحجم نظيره السابق؛ لأجل ذلك علينا هنا أن نقدم تقييما مبدئيا لجملة الصعوبات التي تقف في طريق هذه الفئة من المتعلّمين.

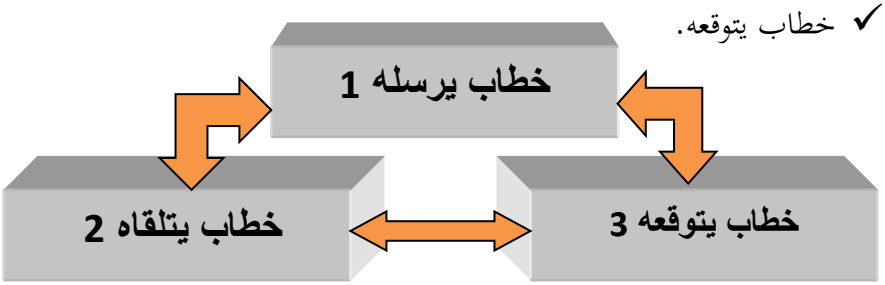
1.2.1. تقييم الصعوبات التي تلازم عملية التعلّم:

إنَّ غيرالناطقين باللغة العربية يمارسون التقويم الذاتي كما أشرنا سلفًا بذاتهم قبل بداية التلقي فهم يخططون قصدًا لاختيار الكلمات التي تشكل الجمل ويَعدّونها عدًّا، ويفعلون ذلك مع الجمل في عمليات بناء النصوص والمدونات، ويصنعون مساحات خاصة للكلام مع احتساب التشكيلات اللسانية الملائمة لتحقيق الوظائف التواصلية، آخذين مستويات المتكلمين والقراء والمستمعين في حيز الاهتمام إن كان بقصد أو بدونه.

فهذه الممارسة من بدايته اختبار ذاتي باعتبار ما ينبغي أن يكون، لذلك نلاحظ أن كمية الأخطاء تتناقص لديهم باستمرار لأن عملية التقويم تستمر بالمقابل وبالتوازي مع عمليات التلقي والتعلُّم.

غير أن اكتساب اللغات الأجنبية ليس بالبساطة التي نظنّها، إذ أن عملية الانتقال تتم على مستوى التفكير فضلا عن مستوى التعلّم والتلقي، وعملية الكلام تتم أيضا على مستوى الدماغ قبل اللسان، لأن المتكلم في هذه الوضعية الإدماجية يفكر من جانبين وفي اتجاهين متوازيين، لأنه كما أشرتُ سابقا يعالج ثلاثة أنماط من الخطاب في زمن قياسي واحد:

- ✓ خطاب يرسله.
- ✓ خطاب يتلقاه.
- ✓ خطاب يتوقعه.



فقد تنسجم الخطابات الثلاث وتتآلف وربما يتم تجاوز الخطاب الثالث أحيانا أو يتم استبداله، وهذا تطبيق حقيق لعملية التعلّم والتعليم، فالأخطاء توجد ليتم استبدالها في النهاية.

والصعوبة تكون بمستويات متفاوتة بحسب أعمار المتعلمين أو المتكلمين، وكذلك بحسب مستويات العيش، في الحضارة أم في البداوة أم في الأرياف أم في المدن.

وهذا الحكم ينطبق أيضا على طبيعة اللغة ذاتها سواء أكانت اللغة الأم أم اللغة الهدف، بالنظر إلى طبيعة الأصوات وخصائص الجذور وأشكال الخطوط والرسومات؛ وهنا يظهر عنصر الزمن (أي الفترة الزمنية التي قد يستغرقها المتعلم لاكتساب مهارات التكلم في اللغة الأجنبية). وخلال هذه الفترة يتم اكتساب لغة جديدة لا هي اللغة الأم ولا هي اللغة الهدف.

وهذا بالتحديد ما يَصطلح عليه الدارسون: **اللغة الانتقالية** أمثال مصطفى الجهني وأمين حسن وناصر الراجح، حيث أن «الدارس عندما يبدأ بتعلم لغة أجنبية فإنه بالطبع لا يتقنها في المرحلة الأولى، وبالتالي فإننا إذا لاحظنا لغة الدارس في هذه المرحلة نلحظ عجباً لأنه يتكلم لغة غريبة لا هي اللغة الهدف التي تعلّمها ولا هي اللغة الأصلية له، ويطلق عليها اللغة الانتقالية . ولهذه اللغة صفات أهمها : أنها تجمع خصائص لغة الدارس الأم وبعض خصائص اللغة المنشودة» (الجهني، 2022، صفحة 2).

في هذه المرحلة من عملية الانتقال يميل المتعلم المتكلم إلى استثمار خبراته اللغوية في لغته الأم وإسقاطها على اللغة الهدف وإخضاع بعض الظواهر اللغوية إلى قوانين لغته الأم (الجهني، 2022، صفحة 3)، بقصد أو بدون قصد، ويطبق الأوزان ويتمادى في اشتقاقها بما يتلاءم وأغراضه الكلامية وهو ما أشرنا إليه بممارسة التقويم الذاتي التلقائي قبل كل ممارسة أو تلقي أو استجابة.

2.2.1 تقييم الإكراهات والضغوطات:

ترتبط هذه الصعوبات بالإكراهات الخارجية التي تحيط بالمتعلم في ظل ما أشرنا إليه من ظروف اجتماعية اقتصادية تاريخية دينية وقيم ومعتقدات، وأبرز هذه الإكراهات ما ياتي:

أ يشعر المتعلّم أحيانا أنه غريب عن اللسان الذي يرغب في اكتساب مهاراته، وهذه أكثر الصعوبات خطورة في هذا المسار، لأنها تؤسس فراغا وهميا بين المتعلّم وأهدافه.

ب يخطئُ في ضبط تصورات الأفكار البسيطة لذلك تكون عمليات ضبط التصورات المتعلقة بالأفكار المركبة صعبة الإدراك.

ج يعتقد كثير من دارسي اللغة العربية من أهلها ومن غير أهلها أن قواعد اللغة العربية صعبة الفهم وأنها معقدة، وهنا ينحرفون عن الاعتقاد السليم الذي مفاده أنّ: قواعد اللغة العربية مبنية على

منطق دقيق وسليم وهي خاضعة لأنظمة ذهنية رياضية تتراكم وتتلازم في التفكير أولا وفي الاستعمال ثانيًا، ويتم تركيبها في الصور الذهنية حالَ عمليات الإرسال آخرًا.

د ويُحجم كثير منهم كذلك عن التكلُّم باللغة العربية في حضور المتكلمين بها مخافةَ الوقوع في اللحن أو ارتكاب أخطاء، ونحن نعلم أن الخطأ أمر وارد في اللغة مهما كان صنفها ولدى مختلف المتكلمين.

هـ إذا لم يتجاوز المتعلم أفكاره السلبية بإرادته لن يحقق تقدما في اكتساب اللغات الجديدة.

و إن متعلمي اللغة العربية من فئة الناطقين بغيرها يتمتعون بقدرة فائقة في توظيف اللغات ولكنهم يخفقون في استيعاب الأصوات التي لا تشملها لغتهم الأصل، مثل الأصوات الحلقية والضاد والمدود وعلامات الإعراب الفرعية، وهذا وحده عقبة مانعة لذوي الطموح المحدود، على الرغم من التحديات التي يبذلها كثير منهم وبالخصوص ما رأيته لدى المتعلمين في تركيا في المعهد الإسلامي بأسطنبول حينما زرتها في 2017م أثناء التربص قصير المدى.

فضلا عن هذه الصعوبات التي ذكرت ينبغي إدراك ميزة من مزايا قواعد اللغة العربية الطبيعية فإنّها تتأسس في ذهن الناشئ بقدرات عالية أكثر من الذين يطلبون تعلّمها وهم كبار تقدّم بهم العمر، لأنها كذلك تنسجم مع القدرات الذهنية ويصح التفكير بها بصورة أدق من الكلام بها؛ وإذا تمكّن المتكلم بها من تحقيق التوازي بين تفكيره اللغوي ونطقه فذلك أعلى مراتب الملكة اللسانية.

2. أساليب التقويم الذاتي لدروس القواعد النحوية بوساطة التخطيط:

تُعتمد طريقة التخطيطات التفريعية في مختلف العلوم في العصر الحديث وبخاصة في ظل التطور التقني وفي وفرةِ الكمِّ المعلوماتي الهائل في أيامنا هذه، وهي أفضل الطرق في اختصار الزمن وربح الوقت من أجل التفرغ للتعلُّمات الأكثر تعمُّقًا وتركيبًا، أما في مجال العلوم اللسانية فقد شاعت ممارستها في المدارس الابتدائية على شكل التبسيط وفي المدارس الثانوية بالصورة التي سنعرضها الآن.

يتم في هذا الممارسة تقييم تطوّر الذاكرة البصرية للمتعلم واختبار مهاراته في الحفظ أولا، باستعمال الألوان والخطوط المختلفة والمربعات والدوائر والتنميط المختلف، مع تحري جودةَ الطباعة والكتابة الواضحة، وكذلك الحفاظ على علامات أواخر الكلمِ، فتكرار الحالات الإعرابية أيضا سبيل إلى ترسيخها في الذهن بعد حفظ الصور والأشكال المرتبطة بها؛ بعد هذه المرحلة أعتقد أن تراكم القواعد وتسلسلها في ذهن المتعلِّم لا يؤثر أبدا على قدرة التعلُّم لديه، ومن جانب آخر سيتطور أو قُلْ: سيطور ذاته ويرفع قدراته إلى مستوى الاستنباط والمقارنة والإلحاق؛ ونقصد هنا: أنه في النهاية ينجز تقويما ذاتيا باستنباط

النتائج المشابهة ومقارنة الأصناف والوظائف الإعرابية المتجانسة، وإلحاق الظواهر اللغوية بالظواهر اللغوية الشبيهة أو المقاربة.

غير أن ما تجب مراعاته في إنشاء هذه التخطيطات التفريعية – أو المخططات التفريعية – نوعية الموضوعات من حيث بساطتها أو عمقها فيتم تشكيل الموضوعات البسيطة بنمط بسيط وبصورة مختصرة، ويتم تشكيل مخططات الموضوعات المعمّقة بنمط مخصّصٍ ويتم تخصيص الألوان بنظام محكم لدعم الذاكرة البصرية في إنشاء تصنيفات وفق الألوان والرموز وفي أثناء ذلك علينا تحري وضعَ علامات الإعراب دوما وباستمرار في أواخر الكلمات.

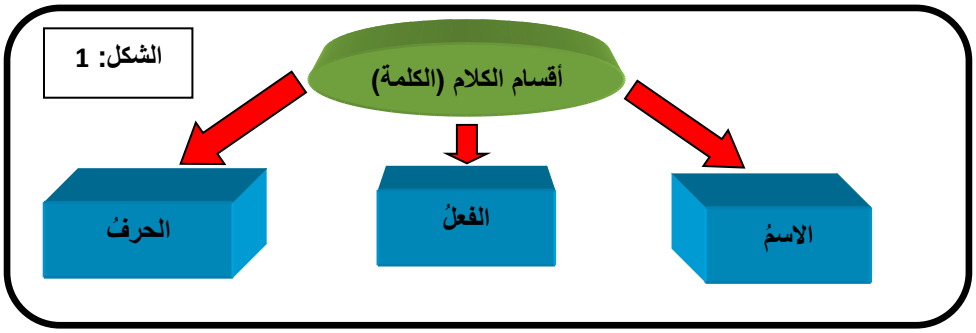
لفهم ذلك علينا أن نتأمّل الأمثلة الآتية:

- **المثال الأول:**

يختلف المخطط التفريعي بحسب اختلاف الموضوعات والدروس والقواعد من حيث بساطتُها أو عمقُها، من ذلك القاعدة الأولى المتعلقة بأقسام الكلام أو أقسام الكلمة التي أشار إليها ابن مالك بقوله (الناظم، 2000، صفحة 5):

كلامنا لفظٌ مفيدٌ كاسْتقِمْ إسمٌ وفعلٌ ثمَّ حرفٌ الكلِمْ

يكون تخطيط هذه القاعدة بسيطًا جدا فيسهل حفظه ويتيسّرُ على المتعلّم فهمه واستثماره في التطبيقات والتمارين المكثّفة، وحفظُ القواعد البسيطة وإنجاز تطبيقاتِها خطوة هامة لحفظ القواعد المعمّقة وتطبيقاتها؛ فلنتأمّل الشكل الآتي:



التقويم:

على المتعلّم حفظ ثلاثة مراتب في القاعدة بعد النقطة الرئيسة (أقسام الكلام) بمعنى: أنه يقابل المخطط بصورة نمطية تقليدية في ذهنه، ويمكن أن تكون تلقائية إذا كان يفكر بمنطق رياضيّ سليم ويكون شكل الصورة هكذا:

- أقسام الكلام = الاسم + الفعل + الحرف.

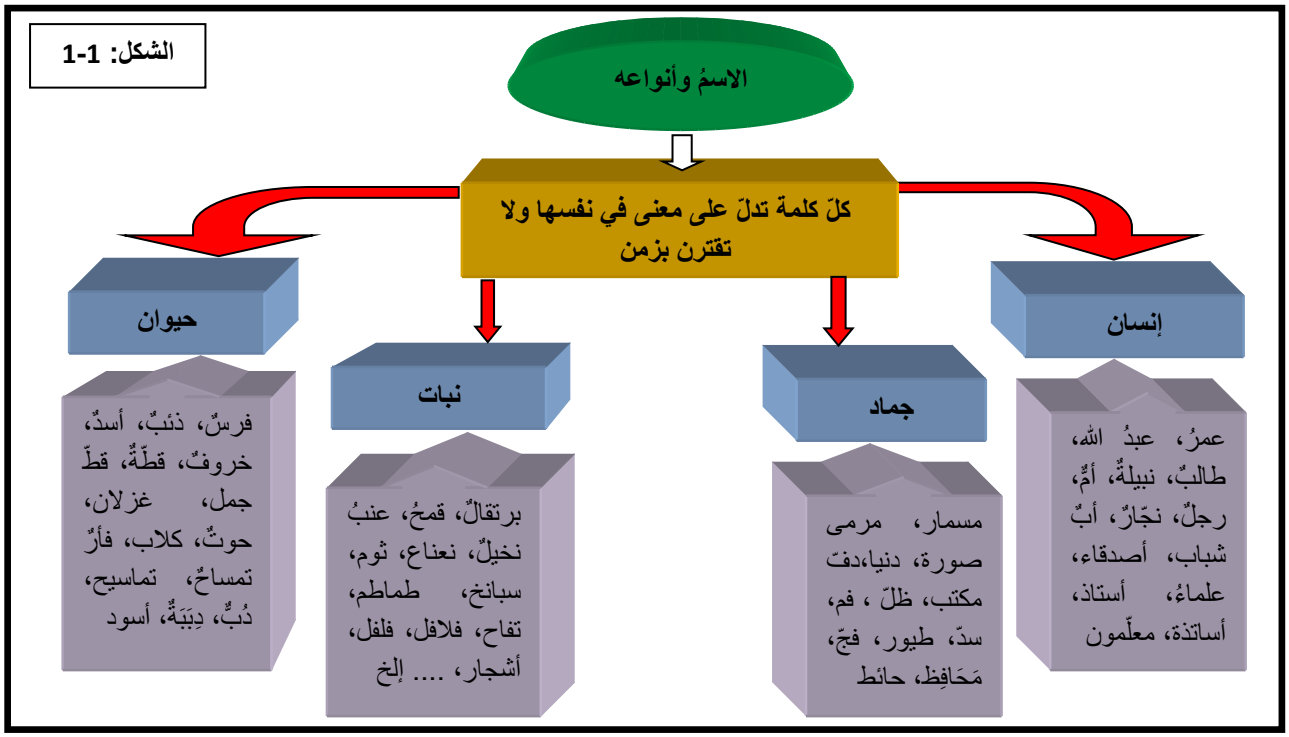
- أو: أقسام الكلمة هي: الاسم والفعل والحرف.

في نهاية التقويم يكون المتعلم قد مر على مرحلتين من الاختبار، الأولى ذاتية والثانية بعد الكشف عن الإجابة الأنموذج أو بعد الكشف عن العلامة المخصصة لهذا التقويم فيتم بذلك ترسيخ المادة في ذاكرته وينتقل إلى ترجمة المعطيات في استعمالاته اللغوية اللاحقة.

- **المثال الثاني:**

بوسعنا في هذا المثال أن ننتقلَ تدريجًا من قاعدة مبسّطةٍ إلى قاعدة معمّقة، وذلك بتحويل كل مرتبة من المراتب الثلاثة السابقة فقي المثال الأول (الشكل: 1) إلى قاعدة مبسطة فرعية تسهِمُ في بناء مخطط تفريعي لقاعدة أعمق منها، وذلك بأن نخصصَ الاسم بتعريف وفروع وأسماء مختارة بحسب الأنواع للتمثيل، ونفعل ذلك مع الفعل والحرفِ ضمن تشكيلات داخلية معمّقة؛ وإذا تجاوز المتعلّم المرحلة الأولى في المثال الأول (معرفة أقسام الكلام)، فسينجح – بلا شكٍّ– في حفظ التخطيطات الجديدة لكل مرتبة من أقسام الكلام، وتتسع لديه القدرة على الفهم بالتدريج.

فلنتأمّل مجددا هذا الشكل:



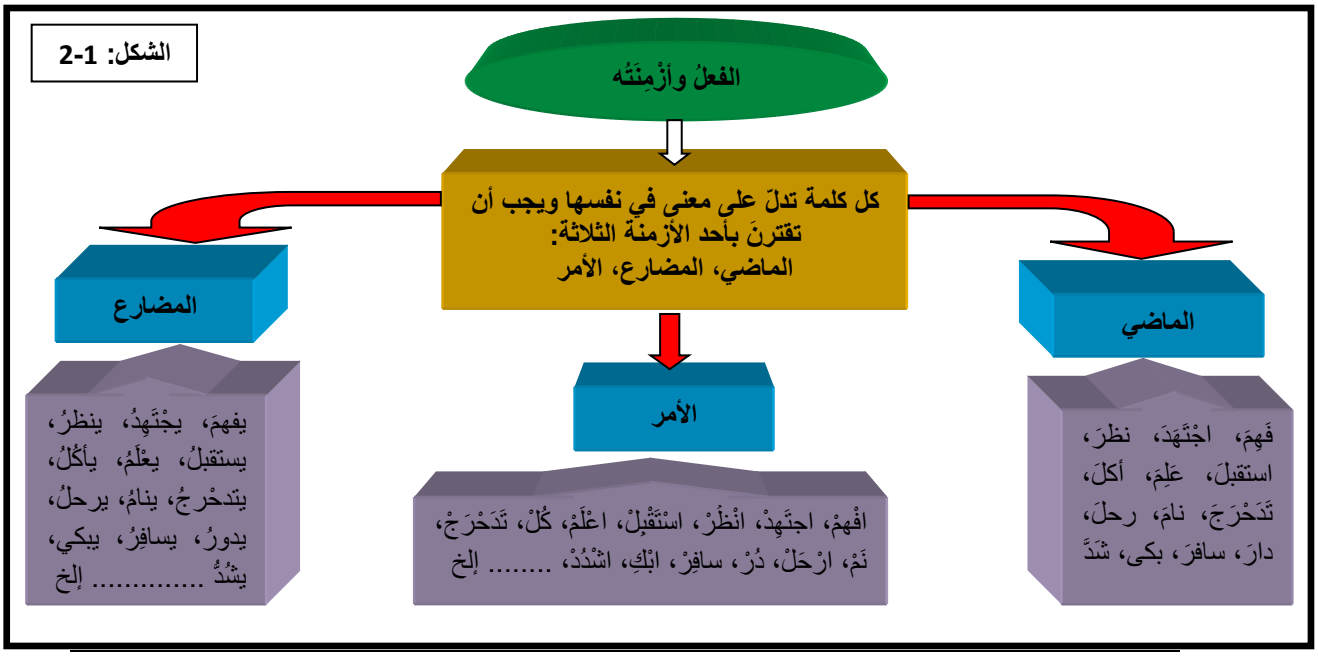
وفي هذا الشكل (1-1) تمّ تخصيص مرتبة الاسم بالتعريف ثم التفريع بحسب الأنواع، وعلى المتعلّم حفظها لينتقل إلى أنظمة القياس والمقابلة والإلحاق وذلك بخضوعه لتمارين مكثّفة، ومن المؤكد أنه يحصل على تصنيفات تلقائية في ذاكرته تضمن له التعمق بسلاسة وتدرّج؛ ويجب أن يحرص المعلّم أو

الملقن على اختيار الترقيم المناسب للتفريع من أجل تسهيل المتابعة على المتعلّم مثل ما فعلتُ في الأمثلة (1 ثمّ: 1-1، ثم: 1-2، ثم: 1-3 ..... وهكذا دواليك).

وتتشكّلُ لدى المتعلّم صورة نمطية أصلية (كلاسيكية) بعد دمج الشكلين (1) و (1-1) كما يأتي: أقسام الكلمة في اللغة ثلاثة هي: الاسم والفعل والحرف وينقسم الاسم بدوره إلى أربعة أقسام هي: اسْم الانسان (مثل: عمرُ، عبدُ الله، طالبٌ، نبيلةٌ، أمٌّ، رجلٌ، نجّارٌ، أبٌ شباب، أصدقاء، علماءُ، أستاذ، أساتذة، معلّمون) واسْم الحيوان (مثل: فرسٌ، ذئبٌ، أسدٌ، خروفٌ، قطّةٌ، قطّ جمل، غزلان، حوتٌ، كلاب، فأرٌ تمساحٌ، تماسيح، دُبٌّ، دِبَبَةٌ، أسود) واسْم النبات (مثل: برتقالٌ، قمحُ، عنبُ نخيلٌ، نعناع، ثوم، سبانخ، طماطم، تفاح، فلافل، فلفل، أشجار،...إلخ) واسْم الجماد (مثل: مسمار، مرمى صورة، دنيا، دفّ، مكتب، ظلّ، فم، سدّ، طيور، فجّ، مَحَافِظ، حائط)؛ وهذه الصورة المطابقة للتخطيط في المرحلة النهائية للتعلُّم.

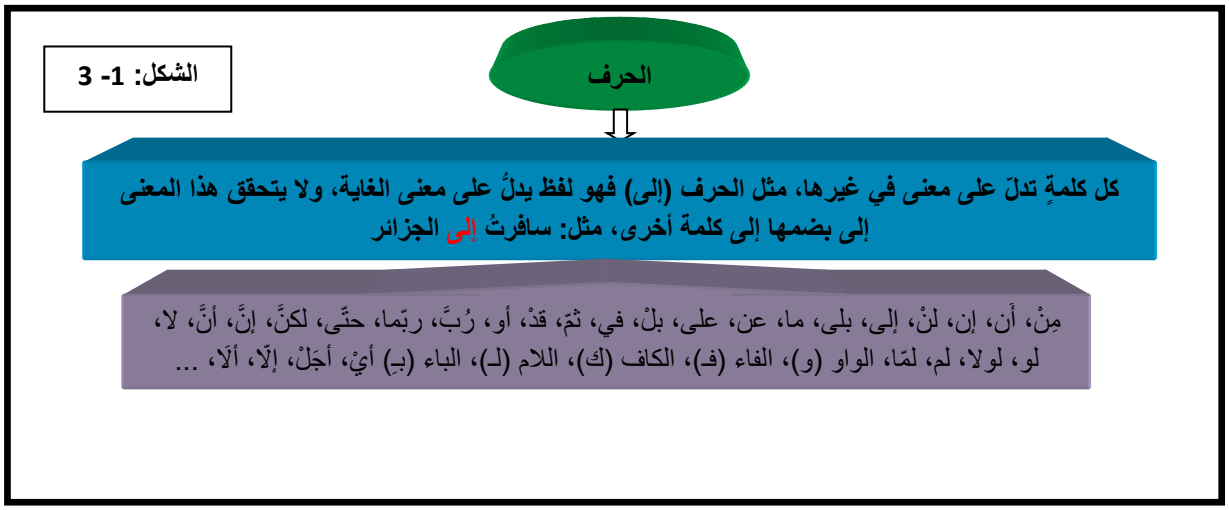
ملاحظة مهمة: يجب أن ننوه هنا إلى أمر مهم جدا يتساوى فيه المتعلمون الناطقون بالعربية مع المتعلمين غير الناطقين بها وهم الفئة المستهدفة في هذا البحث، ألا وهو عمليات القياس اللغوي وممارساته، فهؤلاء سيتعلمون القياس على السماع وانطلاقا من تلقيهم القاعدة في التخطيطات المختلفة البسيطة أو المركبة أو المعمقة، وبخاصة عند ذوي الفهم المركز، بمعنى أنهم يستعملون القياس في أذهانهم للحصول على الصيغ المتجانسة مع الصيغ المحددة في كل رسم بياني، ويحصلون على الكلمات في المفرد والجمع الناسب لها، مثل: قطة وقطط ومثل سكة وسكك وهكذا، أي سينتقل المتعلم بالسماع إلى القياس دون الحاجة إلى حفظ القواعد النحوية.

ننتقل الآن إلى الشكل الموالي من المثال الثاني:



وتكون الصورة النمطية الأصلية (الكلاسيكية) لديه مجددًا بعد دمج الأشكال: (1) و(1-1) و(1-2) بالطريقة السابقة نفسها وبصورة تراكمية كما يأتي: أقسام الكلمة في اللغة ثلاثة هي: الاسم والفعل والحرف وينقسم الاسم بدوره إلى أربعة أقسام هي: اسْم الانسان (مثل: ...) واسْم الحيوان (مثل: ...) واسْم النبات (مثل: ...) واسْم الجماد (مثل: ...)؛ وينقسم الفعل إلى ثلاثة أقسام هي: الفعل الماضي (فَهِمَ، اجْتَهَدَ، نظرَ، استقبلَ، عَلِمَ، أكلَ، تَدَحْرَجَ، نامَ، رحلَ، دارَ، سافرَ، بكى، شَدَّ)، والفعل المضارع (يفهمَ، يجْتَهِدُ، ينظرُ، يستقبلُ، يعْلَمُ، يأكُلُ، يتدحْرجُ، ينامُ، يرحلُ، يدورُ، يسافِرُ، يبكي، يشُدُّ)، والفعل الأمر (مثل: افْهمْ، اجتَهِدْ، انْظُرْ، اسْتَقْبِلْ، اعْلَمْ، كُلْ، تَدَحْرَجْ، نَمْ، ارْحَلْ، دُرْ، سافِرْ، ابْكِ، اشْدُدْ)

بقي أمامه أن يضيف إلى تعلُّماته السابقة تخطيطَ القسم الثالث للكلمة (الشكل: 1- 3) وهو قسم الحرف الآتي:



وما عليه إلا أن يدمج الأشكال: (1) و(1-1) و(1-2) و(1-3) وهنا يترك المنظّرُ صياغة الصورة النمطية بعد عملية دمج الأشكال للطلاب من أجل التدريب والتقويم واكتساب طريقة إنشاء التخطيطات ودمجها باستمرار والتحكم في تراكمية الصور والنتائج بإخضاعهم لاختبار ملء الفراغات والتمثيل واستحضار الشواهد.

التقويم :

قلة من المتعلمين يرسبون في هذا التقويم لأنه مؤسس على القواعد البسيطة وإن كانت قد وصلت إلى كمية تراكمية في الأشكال الثلاثة المتأخرة (1-1) و(1-2) و(1-3).

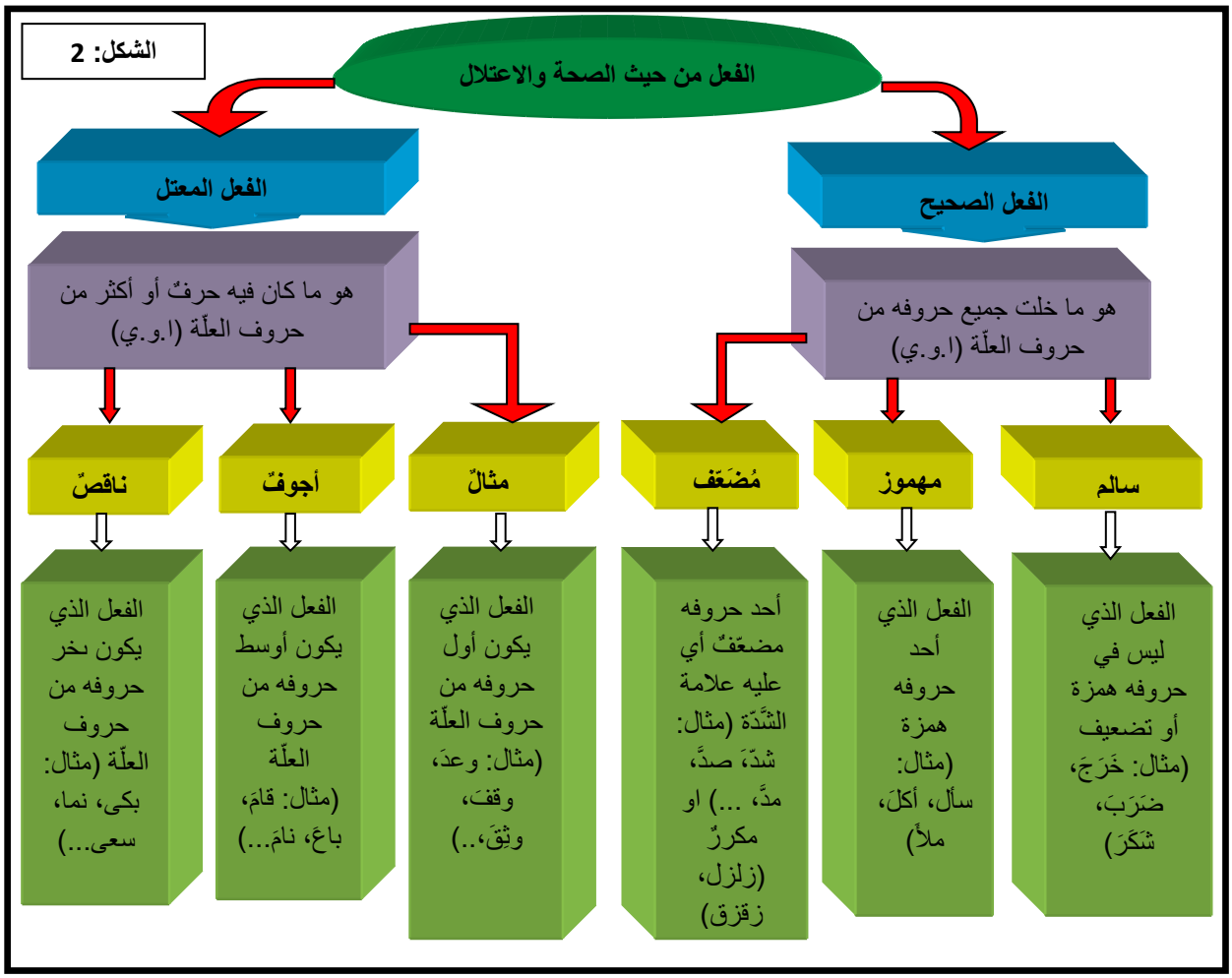
فلا يجد المتعّلم كُلفةً أو معاناة في اكتساب هذه المعارف وفهم القواعد التي أشرنا إليها في المثالين الأول والثاني، غير أن هذه المخططات خاصة بالقواعد البسيطة، ولا تنطبق على القواعد المعمقة إلا إذا

خضعت للصور التراكمية مثل ما رأيناه في الأشكال السابقة؛ لأجل ذلك سأضع مثالا أو مثالين عن القواعد المعمّقة في ما يأتي.

- **المثال الثالث:**

حينما أشرنا إلى القسم الثاني للكلمة (الفعل) أفردنا له مخططا يشمل أقسامه الثلاثة من حيث الأزمنة التي يدلّ عليها، ولكن هناك أنواع أخرى ضمن الدلالة الزمنية لا يدركها المتعلّم المبتدئ بسهولة، وربما لا يقدر على استنتاجها تماما إلا برصدها له وتمييزها تدريجيا بإخضاعه لمجموعة من النشاطات التدريبية، مثلما يتعلق بأنواع الفعل من حيث الصحة والاعتلال، أي هناك الفعل الصحيح، وهناك الفعل المعتلّ، أما الصحيح فهو ما خلت حروفه من حروف العلة، وأما المعتل فهو ما كان أحد حروفه أو أكثر من حروف العلّة.

وعليه فهذا التصنيف يصعب على متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها استنتاجه أو فهم قاعدته لأنه من نوع القواعد المخصصة والمعمقة ما لم يخضعوا للتدريب والتكوين والتقويم المستمر عبر التمارين المكثفة من البسيط إلى المركب، وإعمال الذهن بالانتقال من السماع للغوي إلى القياس وحفظ الأنواع المقترنة بالأزمنة لأنها من نوع القواعد العامّة؛ ولفهم ذلك نتأمل المثال:



التقويم:

ينبغي – بالنظر إلى الشكل:2 – أن يكون التركيز مضاعفًا ويبذل المتعلّمُ جهدا واهتماما كبيرين خلال **مرحلة التقويم** والاختبار ليتجنب تداخل الأقسام والأنواع، وبخاصة هذه المتعلقة بالفعل، وفقد رأيناه من حيث الاقتران بالزمن ورأيناه من حيث الصحة والاعتلال، وليس هذا فحسب فَلِلْفِعْلِ أنواع اخرى من حيث الزيادة والتجريد ومن حيث اللزوم والتّعَدِية (ينظر الملاحظة المحدد لاحقا)، وهذا ما كنت انبّه عليه من بداية التمثيل حينما أشرتُ إلى التبسيط والتعميق وتراكمية المعارف.

ملاحظة وتوضيح لغير الناطقين بالعربية: الفعل المجرد هو الذي يكون بحروفه الأصلية بلا زيادة مثل: حضَرَ وعلِمَ، أما الفعلُ المزيد فهو الذي تلحقه حروف أخرى غير أصلية فيه مثل: حاضر وحضّرَ وأعلمَ وعلّم وقس على ذلك. الفعل اللازم هو الذي يكتفي بمرفوعه الفاعل مثل: نامَ الطفلُ، وأما الفعل المتعدّي (التعدية) فهو الذي يحتاج زيادة على الفاعل إلى مفعول به يكون منصوبا به، مثل: كتب الطلب الدرسَ، وقس على ذلك.؛ وأما الفعل اللازم هو الذي يكتفي بمرفوعه الفاعل مثل: نامَ الطفلُ، وأما الفعل المتعدّي (التعدية) فهو الذي يحتاج زيادة على الفاعل إلى مفعول به يكون منصوبا به، مثل: كتب الطلب الدرسَ، وقس على ذلك.

وعليه فإن الفرق بين التخطيطات في المثالين الأول والثاني هو أبسط بكثير من التخطيط في المثال الثالث، بالنظر إلى متطلبات الدرس، فالتفريعات تكثر بقدر رغبتنا في تدقيق القواعد اللغوية أو حتى تبسيطها؛ غير أن تفكير صاحب اللغة المتكلّم بها يختلف في التدرّج إلى العمق عن المتعلّم غير الناطقِ بها أي بالعربية، لذلك وجب علينا مراعاة نمطية التعمُّق لتيسير الفهم وتطوير عملية الاكتساب.

فلنتأمل المثالين الرابع والخامس حيث نتعرف على نوع من التخطيطات الأكثر وضوحا من جهة والأكثر عمقا معرفيا من جهة اخرى، وعلى الرغم من ذلك فإن التصورات النمطية للقواعد بعد الحفظ تتطابق مع الرسم التفريعي بجهد يسير.

- **خاتمة وتوصيات وآفاق:**

إن تقويم تعليم في تعليم القواعد النحوية لغير الناطقين بها أو حتى الناطقين بها وفق أنظمة التخطيط والتفريع أمر إيجابي إلى أبعد مدى، ذلك لأنه يفتح مجالات التطبيقات اللسانية ويدفع أهلها إلى التوسع بناء على الوضعيات الجديدة لهذا النوع من التعليم، وفي ظل ذلك يتم تحقيق جملةٍ من الطموحات والآفاق والنتائج، أبرزها:

- ✓ يميل الطالب إلى ربح الوقت واستغلاله لدراسة معارف أخرى في موضوع معين أو جديد بتفكير متزامن آليا في التقويم المناسب لتلك المعارف افتراضيا.

- ✓ هذه المخططات التفريعية أنموذج داعم لمبادئ التفكير البشري، ونمطية الحفظ بالصور وتعزيز إضافي لقدرات الذاكرة، وهي كذلك تقويم ذاتي محض يمارسه كل متعلم خلال عملية الحفظ
- ✓ حينما يتم تداول المخططات بين المتعلمين ستكون النتيجة بعد التقويم إيجابية حقَّة وذلك باستبدال الكفاءات النفسية السالبة وتجديد الوظائف اللغوية للطلاب.
- ✓ تدريب الطلاب على التركيز بقوة والانتباه الدائم أثنا درس القواعد ما يضمن لهم النجاح في الاختبار دون الحاجة إلى مراجعة الموضوعات تحت ضغوطات أو إكراهات من أي نوع.
- ✓ تعزيز المنطق الصوري للمتعلّمين والارتقاء بهم إلى التفكير الرقمي الدقيق.
- ✓ فتح الحدود اللغوية ومنه الاجتماعية ثم الاقتصادية بين أطياف الشعوب والمجتمعات من المحيط إلى المحيط.
- ✓ تطوير أنماط البحث اللغوي والدرس اللساني بعد إخضاع الظواهر اللغوية العربية لألسنة غير الناطقين بها وهذا طبعا بتكثيف التقويم المستمر.
- ✓ تغيير نظرة الآخر للقواعد اللغوية العربية ونفي الاعتقاد السائد عن وعورة درسها.
- ✓ استكمال محاولات البحث اللساني الرامية إلى رفع مكانة اللغة العربية إلى صف اللغات العالمية الضرورية.
- ✓ فتح جسور التعاون في البحث العلمي والتعليم العالي بين الباحثين العرب والباحثين والدارسين من الفئات الناطقين بغير العربية من أجل تطوير المهارات اللغوية وتكريس النظريات الحديثة التي لا تؤمن بوجود الحدود اللغوية بين فصائل الجنس البشري.

ولا أدّعي بهذا البحث أني احطت بكل شيء بل أتركه مفتوحا لتجديد البحث والتصويب والإضافة أو الحذف، وربما تكون لدى الباحثين فكرة أوضح عن عمليات التقويم وإنجاز الاختبارات الداعمة في عمليات التعليم أفضل من طريقة التخطيطات التفريعية في تعليم قواعد اللغة العربية أو أي لغة عالمية أخرى فيكون لنا حظ التعلّم من جديد.

Bibliographie

1) أبادي, م. ب. (2008). دار الحديث. (éd. 1)القاهرة.
2) أحمد, ا. ف. (2001). مقاييس اللغة. (éd. 1, Vol. 5)بيروت :دار إحياء التراث العربي.

3) الجهني, م. (2022). https://www.academia.edu/7115076. Consulté le 12 10, 2022, sur https://www.academia.edu/7115076: https://www.academia.edu/7115076

4) الطبري, م. ا. (2008). المحقق: عبد الله بن عبد المحسن: دار هجر للطباعة والنشر عدد المجلدات: 25 (éd. 24). بيروت: دار هجر للطباعة والنشر.

5) العزيزي, ع. ب. (2019). فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير والبحث العلمي لدى طلاب كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج, (59), 317-350.

6) المير, ب. (2017). التقويم التربوي مفهومه، أهميته، أهدافه، وأنواعه. حوليات, 15 (17), 52-61.

7) الناظم, ج. ا. (2000). شرح ابن الناظم على ألأفية ابن مالك) (م. ب. السود (Éd.). بيروت: منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية.

8) دحدي, ا: . (2017). التقويم التربوي مفهومه وأهميته، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، الجزائر، العدد 31، ديسمبر 2017م ، ص .116مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية 9, (31), 115-126.

9) عاشور, ر. ق. (2007). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. (éd. 2). عمان: دار المسيرة.

10) عباس, ا. (2022, 1 1). أرشيف الإسلام. Consulté le 11 3, 2022, sur islamarchive.cc: https://islamarchive.cc/H_38147

11) عبد الصمد, ا. (2000). الإدارة المدرسية ، البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر. (éd. 1). بيروت: دار النهضة العربية.

12) علام, ص. ا. (2015). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. (éd. 5) 33عمان: دار المسيرة.

13) منظور, ا. (2005). لسان العرب. (éd. 4, Vol. 12)بيروت: دار صادر.