

أسس التقويم التربوي وفق معيار الصدق

تدريس النحو العربي أنموذجا

د/ زينب دواوي

كلية العلوم الإسلامية

جامعة باتنة 1 / الجزائر

مقدمة:

يعد التقويم التربوي آلية هامة في العملية التعليمية لأن معرفة الأهداف من الفعل التربوي ومدى ما يحنى من ثمار ونتائج لا يكون إلا بتحقيق الوسائل التقويمية الهادفة في ضوء معايير صادقة وقرينة إلى التقييم الحقيقي للطالب، مما يعني يسر اتخاذ قرارات تعليمية وإدارية هامة تسهم في تحسين نواتج التعليم المدرسي (بكل مراحله) سواء أكانت هذه النتائج معرفية أو مهارية أو وجدانية أو غيرها مما هو إيجابي وفاعل في حياة الفرد والمجتمع، والتقويم هو تحديد قيمة الأشياء والحكم على مدى نجاح الأعمال والمشروعات ، وقد استخدم الإنسان التقويم بصورة وأساليبه المتنوعة كلما كانت لديه غايات يبتغي بلوغها وآمال يصبو لتحقيقها ، والتعليم أحد تلك الغايات النبيلة التي يبذل لأجلها المجهود الإنساني ماديا وفكريا لتنمية المعارف والطاقات البشرية .

وإن التقويم التربوي هو فن تقدير قيمة عملية التعليم والتعلم في مستوى معين، وبأدوات علمية وفي مدة زمنية معينة، لغاية تعديل وتسوية مسار هذه العملية التربوية وفق معيار الصدق في التقويم، ومن أجل بيان ذلك، قمت بإنجاز البحث وفق تطبيق آليات التقويم على تيسير تدريس النحو العربي للناطقين بغير العربية مع مراعاة معيار الصدق في التقويم و طرح بعض الاقتراحات الكفيلة بإيصال المادة النحوية بيسر للمتلقي دون تعقيدات أو إكثار من النظريات المتشعبة بالفلسفات غير المجدية وإنما طرح الفكرة المراد تطبيقها بيسر وسهولة وبشكل عملي يجعل الناطق بالعربية أو بغيرها يستعذب اللغة العربية بنحوها و صرفها وبلاغتها وعروضها ومختلف علومها خاصة حين الربط بين النحو والقيم التربوية الصادقة والهادفة .

- تعريف التقويم لغة واصطلاحاً :

لتعريف التقويم في اللغة ثلاثة معان هي:

- إزالة الاعوجاج وإبعاده وتنحيته.
- التقدير والتثمين وتحديد القيمة، ومنه التقويم بمعنى حساب الزمن، ...
- التعديل والتسوية وجعل الشيء سوياً.

ومنه قومت الشيء تقويمًا، وأصل القيمة الواو، وأصله أنك تقيم هذا مكان ذاك، وبلغنا أن أهل مكة يقولون: استقيمت

المتاع، أي قومه، ومنه: هذا قوام الدين والحق، أي به يقوم، وقوم العود وأقامه فقام واستقام وتقوم، ورمح قوم^(١).

ويعرف التقييم كذلك بأنه "عملية التخطيط والإمداد بالمعلومات النافعة للحكم على القرارات البديلة"

يعد هذا التعريف من أوسع التعريفات وأشملها في علوم التربية، ويتضمن معاني عدة كالقياس

والتقييم والتقدير^(٢)، ويعرف جون ماري دي كاتل، بأنه "فحص ومعاينة درجة الملاءمة بين مجموعة إعلامية ومجموعة من المعايير للأهداف المحددة من أجل اتخاذ القرار"، ويعرفه الدمرداش سرحان بأنه: "تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى لتحقيقها بحيث يكون عوناً لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات بقصد تحسين العملية ورفع مستواها وتحقيق أهدافها"^(٣)

وأما التقييم فله معنى واحد على ما جوزه مجمع اللغة العربية بالقاهرة، وهو تحديد القيمة وتقديرها^(٤)

وإذا كان ذلك كذلك، فإن التقييم لغة أعم من التقييم وكلاهما يشترك في التقدير والتثمين وتحديد القيمة، أما في علم التربية فالمصطلحات غير موحدة، تختلف من اتجاه تربوي لآخر، ومن بلد لآخر، ومن ترجمة لأخرى، ومن المصطلحات الشائعة: القياس والتقدير والتقييم والاختبار، والامتحان، الفحص^(٥)

والتقييم جزء من عملية التعليم والتعلم، فهو مدمج فيها وملزم لها وليس خارجاً عنها، كما أنه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الاختلالات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم، ويساعد التقييم على استدراكها بصفة عادية ومنظمة. والتقييم في التربية الحديثة يستهدف الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية ومدى فاعلية البرنامج التربوي بأكمله من تخطيط وتنفيذ طرق واستعمال وسائل، ومن ثم فإن التقييم ليس عملية ختامية تأتي في آخر مراحل التعليم ولكنه عملية مستمرة تصاحب العملية التعليمية تخطيطاً وتنفيذاً ومتابعة.

والتقييم ليس غاية وهدفاً في حد ذاته، ولكنه وسيلة ترمي إلى تحسين العملية التعليمية وترقية المردود التربوي والتحصيلي.

كيفية التقييم الجيد: يتم التقييم عادة على أربعة مراحل^(٦) هي:

1- التقييم القبلي: (قبل بدء العملية التعليمية)

ويهدف هذا التقييم إلى تحديد درجة امتلاك المتعلم لمجموعة من المهارات تعد لازمة للتعليم الجديد، ومن ثم يمكن للمعلم أن يتخذ قرارات في ضوء ذلك ومن وظائف هذا التقييم ما يلي:

- تحديد مستوى الطلاب لدراسة معينة. (في إطار النحو تطرح أسئلة تتعلق بأساسياته)
- تحديد الاستعداد أو المعلومات السابقة وتشخيص الضعف أو صعوبات التعلم. (إعطاء تطبيق للاختبار: إعرابات بسيطة مثلاً)

2- التقييم البنائي: في إطار استمرارية التقييم وأثناء العملية التعليمية، ويهدف إلى تزويد المعلمين والطلاب بمهارات معرفية مستمرة، وملاحظة مدى تحقق الأهداف السلوكية أولاً بأول.

3- التقييم التشخيصي أو العلاجي، ويكون أثناء عملية التعليم والتعلم لتصحيح وتعديل المسار

4- التقييم النهائي (في نهاية العملية التعليمية) ويهدف إلى تزويد المعلمين والطلاب بمعلومات عن مدى تحقق الأهداف التعليمية

ومن غاياته ما يلي:

- تقويم فاعلية التدريس.
- مقارنة النتائج التي حصلت عليها مجموعة من الطلاب بنتائج مجموعة أخرى.
- نقل الطلاب من مستوى تعليمي إلى مستوى تعليمي آخر⁽¹⁾ وللتقويم - كعملية مستمرة - وظائف متعددة منها:
- الحكم على قيمة الأهداف التعليمية التي تتبناها المنظومة التربوية والتأكد من مراعاتها لخصائص وطبيعة الفرد المتعلم وفلسفة وحاجات المجتمع وطبيعة المادة الدراسية، كما يساعد التقويم على وضوح هذه الأهداف ودفنها والقوة وتصحيح المسار الذي تسير فيه العملية التعليمية وهذا مما يؤكد الوظيفة التشخيصية العلاجية للتقويم التربوي.
- إعطاء التلاميذ قدرا من التعزيز والإثابة بقصد زيادة الدافعية لديهم لمزيد من التعلم والاكتشاف.
- ومساعدة المعلمين على إدراك مدى فاعليتهم في التدريس وفي مساعدة المتعلمين على تحقيق أهدافهم، وهذا ما يؤدي إلى رفع الأداء التربوي، كما لا يمكن للتقويم أن يؤدي غايته المنشودة إلا إذا اتصف بالخصائص التالية:
- الارتباط بالأهداف الواضحة لا يمكن أن يكون التقويم سليما إذا لم تحدد الأهداف تحديدا دقيقا وواضحا لا لبس فيها مبتعدة عن الغموض والتعميم.
- الشمول، وذلك بأن يشمل التقويم كل الأهداف التي تضمها العملية التعليمية والتي يسعى المنهج التربوي لتحقيقها أي الاعتناء بجوانب الشخصية.
- تسهيل عملية التقويم الذاتي والتوجيه عند الأستاذ والطالب، أي مساعدتها على معرفة مدى تقدمها في فهم الأهداف.
- أن يكون التقويم إنسانيا عادلا يأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي يمكن أن تؤثر في النتائج وتضعف ملاحظتها كالعوامل البيئية والنفسية والاجتماعية.
- أن تكون أساليبه وأدواته علمية أي أن يتبع الأسلوب العلمي والمنهج الموضوعي سواء في جمع المعلومات أم في تحليلها وصولا إلى الدليل الواضح والبرهان المنطقي⁽¹⁾
- ولكي يكون التقويم ناجحا يجب اعتماد معايير معينة، كالصدق والثبات والموضوعية، وسأخص **مفهوم معيار الصدق** بالطرح والتفصيل ذلك بإظهار مدى أهميته وفاعليته في العملية التقويمية، والمقصودة بالصدق: "الصحة أو الصلاحية إلى أن الاختبار يقيس بالعقل الوظيفة المخصص لقياسها دون أن يقيس وظيفة أخرى إلى جانبها أو بديلا عنها"⁽¹⁾
- وما يفهم من هذا التعريف أن الصدق نوعي بمعنى أن الاختبار الصادق يقيس نوعا من الوظائف بشكل صحيح، ويصلح لقياس هذه الوظائف، فإذا ما حاولنا قياس وظيفة أخرى به لم يعد يعطي نتائج صادقة، فالمتري كقياس للطول بصدق في التمييز بين الأطوال حتى أقرب ميليمتر، و لكن إذا اعتمدناه كمقياس للوزن لا يعود صادقا، فالصدق إذن هو الإخبار بالواقع من غير نقص ولا كذب ويتم ذلك من خلال اعتماد أساليب التقويم وجمع المعلومات الموثقة والتي تكون على درجة من التحكم في الكفاءات

المستهدفة للتقييم والغاية الأهم هو التدخل البيداغوجي في الوقت الأنسب.

والاختبار الصادق هو ذلك الاختبار الذي يصلح للاستخدام في ضوء الأهداف التي وضع من أجلها، كما يرى "ثورندايك" أن الاختبار الصادق هو الذي يقيس ما نريد أن نقيسه ولا شيء غير الذي نريد أن نقيسه ويعتبر كذلك الاختبار صادقا إذا لم تتأثر نتائجه بعوامل أخرى خلاف النواحي التي نريد تقويمها⁰.

"والصدق نسبي، بمعنى أن الاختبار يكون صادقا بالنسبة لجماعة، ولا يكون صادقا بالنسبة لجماعة أخرى غير متكافئة مع الأولى، وقد يستلزم صدق الاختبار عند تطبيقه على جماعة أخرى غير الجماعة التجريبية، وأن تكون الجماعة الجديدة مكافئة للأولى عمريا وعقلياً في الخبرات التعليمية، أو حتى الخلفية الثقافية"⁰

ومن شروط الاختبار الجيد حسب رأي بلوم ونايلر (Blum and Nylor) ثلاثة شروط وهي:

- أن تكون عينة السلوك واسعة وبدرجة كافية ومثلة بدرجة موسعة للسلوك الذي نريد قياسه حتى يمكننا الحصول على النتائج من التعميم و التنبؤ ، وهذا يعني أن استخدام الاختبار من طرف أفراد Standarized
 - أن يكون الاختبار مقننا، وهذا يعني أن استخدام الاختبار من طرف أفراد مختلفين، وأنهم بذلك يحصلون على نتائج متماثلة، ويتطلب هذا بالطبع توحيد إجراءات تطبيق الاختبار الصحيحة .
 - أن يكون للاختبار درجة معتبرة من الصدق والثبات، وأن تكون له معايير خاصة، فالصدق يقضي أن الاختبار يقيس ما افترض أن يقيسه وهناك طرق كثيرة لتحديد الصدق⁰
- وللصدق في التقويم خصائص، يمكن إجمالها في العناصر الآتية:

- ارتباطه بمهية الهدف من الاختبار وكذلك العينة الي سيطبق عليها الاختبار، فمثلا الاختبار الذي ثبت صدقه في بلد ما، قد لا يثبت صدقه في بلد آخر، واختبار القدرة على الاسترجاع، ليس صادقا في قياس القدرة على التحليل والتركيب، وما يصدق من الاختبارات على الذكور قد لا يصدق على الإناث.
- ارتباط صدق الاختبار بالنوع، فالاختبار الصادق الذي يستخدم في تقويم التحصيل عند الطلاب، قد لا يكون صادقا إذا في تقويم اتجاهات الطلاب وميولهم مثلا، فالاختبار يكون صادقا في قياس نوعي محدد.
- ارتباطه بالنتائج، إذ عندما نحكم على طالب بأنه ذكي مثلا من خلال درجاته المرتفعة في اختبار الذكاء الخاص به، فإننا نصدر هذا الحكم بناء على نتائج اختبار مصمم لقياس ذكاء الطلاب.
- كما أن الاختبار الصادق كذلك هو اختبار ثابت في نتائجه، أي يعطي النتائج نفسها تقريبا في كل مرة يطبق فيها الاختبار على صف بعينه، وإذا لم تتصف نتائج الاختبار بالثبات فإنها لا يمكن أن تكون صادقة، والثبات أو الموثوقية شرط من شروط الصدق والعكس صحيح، ويتصف الاختبار بالثبات عند تحصل الطلاب الممتحنين على الدرجات نفسها تقريبا بعد تطبيق الاختبار نفسه عليهم لأكثر من مرة وخلال فترات زمنية متقاربة⁰، ويمثل صدق وثبات التقييمات قضية مهمة تال اهتمام المشتغلين بالتقييم، وخاصة للمهتمين بتقييمات الأداء، ولتحسين ثبوت ومنفعة التقييمات يجب الاهتمام بتصميم مهام تقييم صفية تبرز المعلومات التي نسعى إليها، كما أنه من الضروري أن يشرك المعلم تلاميذه في تحديد

الخطوط التوجيهية لتصحيح الأعمال وتقييمها، ويتطلب هذا - مسبقاً - تحديد أنواع الاستجابات المتوقع قبولها كدليل للفهم^(١)

• كما يجب على المقوم التحقق من وجود دليل أو أكثر للصدق من خلال الرجوع إلى دراسات تقييمية مشابهة للدراسة الحالية التي تماثلها في الإجراءات.

• وبالنسبة للإجراءات التي تم تطويرها حديثاً، يجب تقديم تبرير منطقي أو أساس منطقي عن مدى وجود الصدق الذي يشير إليه المقوم أو يود التحقق من وجوده في دراسة التقييم هذه^(٢)

- أنواع الصدق:

وللصدق في التقييم أنواع، أهمها ما يلي:

1-الصدق الظاهري: وهو الصدق المستنبط بصورة مستعجلة بالنظر إلى عنوان الاختبار أو بتصفح فقراته ويفيد الصدق الظاهري من يعملون في بنوك الاختبارات إذ يسهل عملية تصنيفها^(٣)

وبعضهم يحكم على الاختبار بصورة شكلية، من طريقة ترتيبه ومن توافر تعليمات له، ومن جودة الطباعة وغير ذلك.

2-الصدق المنطقي: أو صدق المحتوى، أو المضمون ويطلق عليه كذلك، الصدق المنهجي أو التمثيلي، ويقصد به ذاك النوع من الصدق الذي يحاول أن يصل إليه من يقوم ببناء الاختبار،

وأهم ما يميز هذا النوع من الاختبارات التنوع والتركيز على أهم جوانب المادة فالاختبار يكون هنا صادقاً بقدر ما يعتمد الصدق في المنهج الذي يقيم به الطلاب لتحقيق أهدافه ويجب أن يكون محتواه ومضمونه مشتقا من ذلك المنهج ولهذا يسمى هذا النوع بالصدق المنهجي^(٤)

3-الصدق التلازمي: أي الحكم على صدق الاختبار من خلال الارتباط والتلازم القائم بينه وبين الاختبارات الأخرى التي أصبحت موثوقة، فكلما ارتفع معامل الارتباط بين الاختبار الذي تفحص صدقه والاختبار الموثوق كلما دل ذلك على صدق التطابق والتلازم بينهما، حتى إذا ارتفع معامل الارتباط إلى درجة وأعلى اعتبر الاختباران صورتين متكافئتين^(٥)

4-الصدق التنبؤي : وفي هذه الحالة يحكم على صدق الاختبار من صحة النتائج التي تترتب على اعتماد تقديراته مستقبلاً، فلو اعتمدنا نتائج الثانوية في القبول في الجامعات، على اعتبار أن النجاح في الثانوية العامة (أو البكالوريا) يبنى بإمكانية النجاح في الجامعات، فإننا ننتظر ارتباطاً عالياً بين معدلات الطلبة في الثانوية العامة والمعدلات التراكمية للطلاب في الجامعة ليس بمعنى المحافظة على المعدل نفسه وإنما بمعنى المحافظة على المرتبة التي كان الطالب يحتلها في الثانوية العامة ، ويمكن تطبيق الفكرة نفسها على المرحلة الابتدائية للانتقال إلى الإكمالية^(٦)

5-الصدق التجريبي: وهو كالصدق التنبؤي ، ولكن بدل الاعتماد على مواقف مماثلة لموقف الاختبار نلجأ إلى التجربة على أرض الواقع، ومن خلال ممارسة العمل الذي يعتمد نجاحه على النجاح في البرنامج التدريبي أو التعليمي، الذي كان الاختبار يقيمه، وفي بعض فقرات الاختبار لأن التحليل العاملي يثبت عدم ارتباطها بالموضوع المقاس^(٧)

العوامل المؤثرة في الصدق:

يختل صدق التقويم و الاختبار تحت تأثير بعض العوامل منها:

- عدم وضوح التعليمات فيما يتعلق بطريقة الإجابة أو مكان تدوين الإجابة، فتعبر النتائج عن سوء الاختبار وليس عن حقيقة الممتحن فكلما تمتع الاختبار بدقة واضحة مع بداية كل وحدة، كلما كان الاختبار أكثر صدقا.
 - عدم وضوح الاسئلة طباعة أو لغة مما يقود إلى التأويل الخاطئ فيتبدى التقدير بصورة مخالفة للواقع، وكذا طول الاختبار، حيث يزداد صدق الاختبار تبعا لزيادة عدد وحداته على أن يتناسب مع زمن الاختبار الفعلي.
 - عدم مراعاة خاصية النوعية والنسبية في الصدق فالاختبار لا يكون صادقا إلا بالنسبة لجماعة معينة ووظيفة معينة.
 - عدم الدقة في اجراءات التطبيق والتصحيح، فإذا كانت فرص الغش موجودة كانت النتائج غير معبرة بصدق عن الواقع، وكذلك إذا كانت عمليات التصحيح غير موضوعية تميل إلى الكرم والتساهل أو تنتهي إلى المركز أو تتأثر بأسماء الممتحنين أو حتى تعب المصحح وراحته، فكل ذلك يتسبب في ضعف معامل الصدق.
 - عدم جدية الممتحن في الاستجابة لفقرات الاختبار، فإذا واجه المعنى بالامتحان الاختبار بجدية كانت النتائج تعبيراً عن واقع الاجتهاد، وإن واجهها باستهتار أو كان واقعا تحت تأثير المرض أو العاس أو الإجهاد كانت النتائج غير معبرة بصدق⁽⁰⁾.
 - عوامل بيئية: كالحرارة المرتفعة أو البرودة الشديدة أو الضوضاء في قاعة الاختبار مما يؤثر تأثيرا سيئا على الممتحنين.
 - كما قد يساهم ضعف كفاءة الأساتذة، وكذا نقص الوسائل التعليمية، وقلة التدريبات الميدانية⁽⁰⁾ في اختلال معايير الصدق في التقويم.
- أهمية النحو لدراسة اللغة العربية:**

علوم اللغة العربية عبارة عن اثني عشر علما، مجموعة في قول الناظم:

نحو، وصرف، عروض، ثم قافية، وبعدها لغة، قرض، وإنشاء
خط، بيان، معان، مع محاضرة، والاشتقاق لها الآداب أسماء.

ونستنبط من هذين البيتين علوم العربية وهي: علم النحو، علم الصرف، علم العروض، علم القافية، علم اللغة، علم فقه اللغة، علم المعجمية، علم قوانين الكتابة (علم الخط)، علم البيان، علم المعاني، علم البديع، علم قوانين القراءة.

وأفضل العلوم ما كان زينة وجمالا لأهلها، وعونا على حسن أدائها وهو علم العربية الموصل إلى صواب النطق، المقيم لزيغ اللسان، الموجب للبراعة، الملقن لسبل البيان بجودة الإ بلاغ، المؤدي على محمود الإفصاح وصدق العبارة عما تجنه النفوس ويكنه الضمير من كرائم المعاني و شرافتها وما للإنسان لولا اللسان!؟

وقيل "المرء مخبوء تحت لسانه، والإنسان شطران: لسان وجنان".
وهذه العلوم كلها باحثة عن اللفظ العربي من حيث ضبطه وتقسيمه وتصويره وصياغته أفرادا وتركيبا.

والذي له حق التقدم من هذه العلوم المذكورة "النحو" إذ به يعرف صواب الكلام من خطئه ويستعان بواسطته على فهم سائر العلوم
وقد صدق الشاعر العربي حين قال:
النَّحْوُ يُصْلِحُ مِنْ لِسَانِ
الألكن

وَالْمَرْءُ تَكْرُمُهُ إِذَا لَمْ يَلْحَنِ
وَإِذَا طَلَبَتْ مِنَ الْعُلُومِ أَجَلَهَا

فَأَجَلُهَا نَفْعًا مُقِيمُ الألسُن

وسبب وضع النحو "رغم أن النطق بالإعراب سجية العرب من غير تكلف" كما قيل:

ولست
لسانه

ولكن سليقي أقول فأعرب

إن العرب لما علت حكمتهم بالإسلام، وانتشرت رايتهم في بلاد فارس والروم، وفتحوا بلادهم، واختلطوا في المصاهرة والمعاملة،
والتجارة والتعليم دخل في لسانهم العربي المبين لكنة اللسان الأعجمي فخفضوا المرفوع ورفعوا المنصوب وما إلى ذلك من كثرة اللحن
الشنيع حتى كاد أسلوب النطق العربي يتلاشى لأسباب كثيرة:

• من ذلك ما نقل عن أبي الأسود الدولي أن ابنته رفعت وجهها إلى السماء وتأملت بهجة النجوم وحسنها، ثم قالت: ما

أحسن السماء على صورة الاستفهام فقال لها: "نجومها" فقالت: إنما أردت التعجب.
فقال لها: قولي: ما أحسن السماء، وافتحي فاك.

ومن ذلك ما سمعه أيضا أبو الأسود الدولي من قارئ يقرأ قوله تعالى: "أن الله بريء من المشركين ورسوله" (التوبة: 03) رسوله بكسر الراء ، ففزع من ذلك أبو الأسود وخاف على العربية من الذبول، وشبابها من الهرم، وجمالها من التشويه وكاد ينتشر هذا الشبح المخيف مع أن ذلك كان في مبتدأ الدولة العربية والقوم تزيد علاقاتهم كل يوم بالعجم، فأدرك هذا الإمام علي - كرم الله وجهه- و تلافي الأمر بأن وضع تقسيما للكلمة وصنف النحو إلى أبواب : "إن وأخواتها" والإضافة والإمالة، والتعجب والاستفهام، وغيرها، ... وقال لأبي الأسود الدؤلي "أنح هذا النحو" ومنه جاء اسم هذا الفن، فأخذه أبو الأسود وزاد عليه أبوابا آخر إلى أن حصل عنده ما فيه الكفاية. ثم أخذه عن أبي الأسود نفر منهم: ميمون الأقرن، ثم خلفهم جماعة منهم: أبو عمرو بن العلاء، ثم بعدهم الخليل، ثم سيبويه، والكسائي ثم صار الناس فريقين: بصري وكوفي، وما زالوا يتداولونه ويحكمون تدوينه حتى الآن بدراسات حديثة للغويين محدثين يسبرون أغوار العربية وأسرارها المكنية.

أ. لغة:

النحو القصد والطريق، يقال لنا نحوه أي قصد قصده، ونحنا بصره إليه أي صرف .. وأنحى بصره عنه عدله، ونحاه عن موضعه فتنحى، والنحو إعراب الكلام العربي. وللنحو في اللغة معان كثيرة، أهمها: القصد والجهة مثل: نحوت إلى المسجد، والمقدار: كعندي نحو ألف دينار، والمثل والشبه: كسعد نحو سعيد أي مثله أشبهه.

ب. اصطلاحا: النحو في اصطلاح العلماء هو: قواعد يعرف بها أحوال أواخر الكلمات العربية التي حصلت بتركيب بعضها مع بعض من إعراب وبناء وما يتبعهما.

وذكر السيوطي في مؤلفه: "الاقتراح في علم أصول النحو" أن للنحو حدودا شتى أشهرها قول ابن جني في الخصائص، "النحو هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره ...".

وبمراعاة تلك الأصول يحفظ اللسان من الخطأ في النطق، ويعصم القلم عن الزلل في الكتابة والتحرير.

من هذا يتضح أن النحو يبحث عن الكلمات وهي مركبة جملا، فيبين ما يجب أن تكون عليه أواخرها من رفع ونصب وجر وجزم أو بقاء على حالة واحدة كمفهوم قديم ومتأصل، أما علم النحو حديثا فهو علم البحث في التراكيب وما يرتبط بها من خواص كما أنه يتناول العلاقات بين الكلمات في الجملة وبين الجمل في العبارة أو النص.
ومن ثم كانت الجملة من أهم موضوعات النحو العربي ... وتقسم الجملة العربية إلى أقسام محدودة، أهمها: الجملة الاسمية والجملة الفعلية.

الجملة العربية بين المفهوم التراثي والتناول الحديث:

تعددت اتجاهات دراسة الجملة العربية في إطار النحو وعلم التراكيب بين من ينادي بدمج دراسة القواعد النحوية في الدرس اللغوي وبين من ينادي بفصل القواعد النحوية عند الدراسة عن بقية فروع اللغة العربية وذلك لأهداف متباينة فمن يقصد إلى الوصول إلى المعرفة النحوية التي تؤدي إلى إدراك مقاصد الكلام وفهم ما يقرأ أو يكتب أو يتحدث به فهما صحيحا كجانب نظري للنحو أما الجانب التطبيقي فيركز على استعمال الكلمات والجمل والعبارات استعمالا سليما بعيدا عن الوقوع في اللحن نطقا أو كتابة.

وقد اختلف النحاة القدامى واللغويون المحدثون في تحديد مفهوم الجملة ، حيث انطلقوا من التصور العام القائم على المسند والمُسند إليه ، فإذا عدنا إلى سيبويه فإننا نجده تحدث عما اصطلح عليه الجملة في باب المسند والمُسند إليه حيث يقول : " وهما مالا يغني واحد منهما عن الآخر ولا يجد المتكلم بدا فمن ذلك الاسم المبتدأ والمبني عليه وهو قولك : عبد الله أخوك ، ومثل ذلك : يذهب عبد الله ، فلا بد للفعل من الاسم ، كما لم يكن للاسم الأول بد من الآخر في الابتداء ، ومما يكون بمنزلة الابتداء قولك : كان عبد الله منطلقا ، وليت زيدا منطلق ، لأن هذا يحتاج إلى ما بعده كاحتياج المبتدأ إلى ما بعده " .

وسيبويه وضع العلاقة بين المسند والمُسند إليه وما ينتج عن ذلك من أصناف الجمل، مع العلم أن مصطلح الجملة أول ما وظف نحويا كان على يد المبرد في كتابه المقتضب، وقد ساوى بعض اللغويين بين الجملة والكلام أمثال ابن جني، إذ يقول: «أما الكلام فكل لفظ مستقل بنفسه مفيد لمعناه وهو الذي يسميه النحويون الجمل " ، وقد تبعه في ذلك الجرجاني والزمخشري.

أما الرضي الأستر بادي فقد أدرك الفارق الدقيق بين الجملة والكلام، فالكلام أخص من الجملة فهو يحويها ويتضمنها ... فكل كلام جملة ولا ينعكس.

أما ابن هشام فقد تبع الرضي الأستر بادي في الفصل بين الكلام والجملة مستندا على أساس القصد والإفادة، فالكلام عنده هو القول المفيد بالقصد، أما الجملة فقد عرفها بالتمثيل لأنواعها، حيث يقول: " والجملة عبارة عن الفعل وفاعله كقام زيد، والمبتدأ وخبره كزيد قائم، وما كان بمنزلة أحدهما نحو: ضرب اللص، و أقائم الزيدان؟ وما كان زيد قائما وظننته قائما.

وقد فرق ابن هشام بين الجملة والكلام واستخلص قسمين أساسيين للجملة وهما: الصغرى والكبرى، فالجملة الصغرى هي المتألفة من مبتدأ وخبر، أما الكبرى فهي التي يرد خبرها جملة نحو: زيد مجهول صاحبه، وهذا التصنيف التركيبي في تقسيم الجملة أما الوسم الدلالي فقد قسمت الجملة الإفصاحية

أما علماء اللسانيات المحدثون فقد عرفوا الجملة بناء على المناهج التي تبناها والنظريات التي فهذا بلوم فيلد يعرف الجملة على أنها: شكل لغوي مستقل، غير متضمن في شكل لغوي أكبر وفق مقتضيات التركيب النحوي.

فالتعريف قائم على أساس شكلي يتمتع باستقلالية تركيبية ظاهرة، ومعنوية متضمنة وهي غير تابعة لجملة أخرى أكبر منها، كما صنف الجمل إلى صغرى وكبرى.

أما جون ليونز فيعرفها بقوله: " هي أكبر وحدة يمكن أن يتناولها النحو بالتحليل، فهي كيان مجرد يستطيع اللغوي بواسطته تفسير الارتباطات التوزيعية القائمة داخل المنطوقات "

فالجملة مجال للتحليل وبيان الأشكال التجريدية التي تمثلها، وتقوم على تفسير العلاقات الناتجة عن ترتيب العناصر. ثم إن الوصف البنوي قائم على تصنيف الملفوظات إلى وحدات كبرى ووحدات صغرى، إذ أن حدود التحليل تبدأ من الجملة وتنتهي عند الفونيم، والمراحل التي تمر بها الجملة ملخصة في الأسس الأربعة الآتية :

1-دراسة الجملة تمت في باب مشترك بين علم الصوت والصرف والنحو، فهي تدرس في باب الوحدات الدلالية وتحليل أقسام الكلام.

2-تقوم دراسة الجملة في النظرية النحوية على التحليل للكشف عن الأبنية المشكلة لها والعلاقات الناتجة عن التضام والتآلف.

3-توصف الجملة على أنها كيان شكلي مجرد.

4-بيان الوظائف النحوية في إطار نظام لغوي موحد.

أما جورج مونان فقد جمع في تعريفه للجملة بين عدة خصائص علمية تربط بين علم النفس والمنطق وعلم التركيب، واعتبارا للمقياس النفسي عرفت الجملة على أنها: " الإحساس الحاصل لأنها تعبر عن فكرة كاملة ".

وتمثل الجملة عند التوليديين التحويلين مركز الدراسة التي تتضافر فيها القوانين الصوتية والتركيبية والدلالية لتمييز صحيحها من لاجنها، فالجملة تدرس في إطار علم التركيب الذي يكون بالقواعد التي تنتج الجمل القابلة للتحليل.

ومن أهم الأسس التي يجب مراعاتها حين التحليل: الإسناد والإفادة وقصد المتكلم والاستقلال التركيبي والمعنوي أي معنى يحسن السكوت عليه.

والإسناد في الجملة ذو أبعاد ثلاثة: المسند والمسند إليه والإسناد، إذ أن العلاقة بين طرفي الجملة الاسمية أو الفعلية هي هذه العلاقة النفسية المعنوية الرابطة بين قطبي العملية الإسنادية وهما: المسند والمسند إليه.

تدريس النحو العربي (والتطبيق على الجملتين الاسمية والفعلية):

يعزو أغلب الدارسين الضعف -في مادة النحو- المسجل في المدارس عند الناطقين بالعربية أو غير الناطقين بها إلى أسباب تصنف إلى أربعة عوامل وهي:

1-عوامل تتعلق بالمادة نفسها وهي صعوبة تكمن في النحو ذاته.

2-عوامل تتعلق بطرق تلقين النحو وتدرسه.

3-عوامل ترتبط بالمدرس او المعلم وما يجب أن يتمتع به من كفايات ليتجاوز العقبات في التواصل مع المتلقين.

4-عوامل تتصل بالمتعلم ومدى تقبله النفسي والمعرفي للنحو وهذا ما يمكن تناوله في إطار التعزيز والتحفيز للإقبال على تدارس النحو العربي بشغف ومحبة وليس بثقل وسأم.

لذلك فإن "تحديد محتوى التدريس تحديدا علميا لا يكون بتحليل المادة التعليمية فحسب، بل يتعداه إلى تحليل جمهور المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم وأهدافهم، والأهم من ذلك كله تحليل احتياجاتهم اللغوية، وبناء على هذا، فإن تحديد الأهداف التعليمية ومحتوى التدريس والطريقة التي يعرض بها ذلك المحتوى يستلزم تحديدا أوليا لمركز الاهتمام وبؤرة الملية التعليمية، ألا وهو المتعلم ".

كما أننا نجد احتياجات الطلاب العرب للنحو العربي في المراحل الثلاثة الأولى تختلف عن احتياجات الأجانب، و في هذا الصدد

يقترح عابد توفيق ويقول: "عدم الإيغال في دقائق الموضوع والوجوه المتعددة له و الشواذ عن القاعدة ،وحفظ الشواهد فيه، واختلاف الآراء و المذاهب النحوية، وضرورة البعد عن الاستطراد في الموضوعات النحوية التي لا تفيد الطالب في مواقع الحياة، كدقائق الإعراب وما يتصل به من بناء و إعراب تقديري ومحلي، ويحسن بالمدرس العناية ببيان معاني الأدوات اللغوية وطريقة استعمالها في الكلام، وبيان أثرها الإعرابي دون تفصيل"

ومن ثم فإن طرق تدريس القواعد النحوية يتم بتنمية الاستخدام الصحيح للغة من خلال عرض النماذج اللغوية السليمة في مختلف أبواب النحو وتفرعاته، مع التركيز على التدريب وتطبيق القواعد في التعبير تحدثًا وكتابةً إذ أن "إتقان ضوابط التحدث والقراءة من خلال معرفة أهم القواعد النحوية والصرفية".

وإن الطريقة القياسية والعملية لتقديم درس نموذجي في النحو العربي يكون وفق الخطوات الآتية مع ضرورة إضافة عوامل الجذب والايضاح بتوظيف الصورة الملونة والصوت الجميل والسلوك المهذب واختيار الأمثلة المعبرة عن القيم الأخلاقية أو المأخوذة من الطبيعة للتقريب للفهم.

- عرض الأمثلة (اختيار جمل بسيطة ومعبرة)
 - الشرح والتفصيل والبيان للموضوع النحوي المقترح
 - استنباط القاعدة النحوية بشكل متدرج
 - تطبيقات آنية مباشرة (بالتفاعل مع أغلب المتعلمين وتشجيع المترددين)
- ولتطبيق هذه الخطوات على الجملة العربية بقسميها (الاسمية والفعلية) يمكن اقتراح أن يكون الدرس المبسط كالاتي:
- *الأمثلة:

"أ"

- 1-العدل أساس الملك.....(قيمة العدل: أخلاقية)
- 2-وأن تعفوا خير لكم (قيمة التسامح والعفو: أخلاقية)
- 3-أنتم طلاب.....(قيمة تعليمية)
- 4-كان المتنبي شاعرا(قيمة فنية أدبية)
- 5-إن القرآن كتاب مقدس.....(قيمة دينية ثقافية)

"ب"

- 1-نثر الخريف على الثرى أوراقه(قيمة مأخوذة من جمال الطبيعة)
- 2-ترضع الأم وليدها(قيمة إنسانية فطرية عاطفية)
- 3-اقرأ القرآن بتدبر(قيمة دينية تدعو لاستعمال العقل)

5-سافر محمد..... (جملة تتضمن خبرا)

إن الجمل الواردة في المجموعة "أ" ابتدأت باسم فهي جمل إسمية ، وتعدد الاسم بين الاسم الصريح المعرف بأل والمصدر المؤول المكون من الحرف المصدرى أن والفعل المضارع المنصوب أن وعلامة النصب حذف النون في الأفعال الخمسة ، وبين ضمير الرفع المنفصل الوارد في أول الجملة ، وإذا ما أردنا تحديد المصطلح النحوي أو الوظيفة النحوية لهذه الأسماء فإن أنسب لها هي أنها تشغل موضع : المبتدأ ، أما اللفظ المكمل للمعنى فهو الخبر ، و هذا الدمج بين النحو والقيم الصادقة يجعله ممتعا وشيقا ويكون من عوامل الترغيب في اللغة العربية بنحوها وصرفها وبلاغتها والأهم قرآنها .

وكل جملة ابتدئ فيها باسم فهي جملة إسمية يضاف إليها الجملة الناسخة التي تبتدأ ب: كان وأخواتها أو ب: إن وأخواتها، كونها جملا إسمية كذلك.

أما في المجموعة "ب" فإنها قد صدرت جميعها بأفعال ... حيث دل الفعل الأول "نثر" على الحدث في الزمن الذي مضى فهو فعل ماضٍ، ودل الفعل "ترضع" الحدث المقترن بزمن الحال أو الاستقبال فهو فعل مضارع، ودل الفعل "اقرأ" على طلب القيام بالفعل بعد زمن التكلم (في المستقبل) فهو فعل أمر. والجمل الثلاث من المجموعة "ب" جمل فعلية لأنها ابتدئ فيها بفعل. ومما سبق نستخلص أن:

الجملة الاسمية: هي كل جملة ابتدئ فيها باسم. (وتتكون من مبتدأ وخبر أو يمكن أن يدخل عليها ناسخ فيتحول المبتدأ إلى اسم كما في المثالين 4 و 5 من المجموعة "أ")

والجملة الفعلية: هي الجملة التي تصدر بفعل (وتتكون من فعل + فاعل إذا كان الفعل لازما كما في المثال 4، ومن فعل + فاعل + مفعول إذا كان الفعل متعديا كما في المثال 1 و 2 و 3)

كما يجب على المعلم أن يشرح كذلك ما هو الفاعل وما هو المفعول به وما علاقتهما بالتعدية والازم.

والجملة التامة هي التي تعبر عن أبسط الصور الذهنية التامة التي يصح السكوت عليها وتوضيحا للفرق بين الجملة الاسمية والفعلية قد يقدم المعلم المثال الآتي:

- الجملة الفعلية: ضرب زيد محمدا.

- الجملة الاسمية: هند ذهبت إلى السوق.

أو بهذا المثال:

- الجملة الاسمية: زيد ضرب محمدا.

- الجملة الفعلية: ضرب زيد محمدا.

هذان المثالان لا يخالفان شيئا مما تحدده القاعدة بأن الجملة الفعلية ببساطة هي التي تبدأ بفعل والجملة الاسمية هي التي تبدأ باسم. ولكن بعين ناقدة يمكن انتقادها من جوانب أخرى.

أما المثال الأول فيمكن وصفه بأنه غير دقيق تعليميا لأنه لا يراعي مبدأ "السهل قبل الصعب"، فمن المعروف أن التركيب الاسمي أكثر شيوعا لدى الناطقين بغير العربية من التركيب الفعلي، مما يعني أن جمل اللغة العربية الاسمية بالنسبة إليهم أسهل من جملها

الفعلية التي هي من خصائصها. فلذلك ينبغي أن يركز تدريب المتعلم على تحويل التركيب الاسمي إلى التركيب الفعلي أي تدريبهم على تحويل التركيب الذي يشبه ما في لغتهم الأم (وهو سهل عليهم) إلى الآخر الذي يختلف عنه (وهو صعب عليهم) وذلك ليتم نقل الخبرة اللغوية من المؤلف السهل إلى الغريب أو الجديد الصعب.

من جانب آخر يمكن انتقاد المثال الأول بأنه لا يتمتع بدرجة عالية من **الصدق** لأنه يوضح الفرق بين التركيبين ولم يقدم ما يساعد على إدراك كيف يتحول أحدهما إلى الآخر. ويتضح ذلك من خلال مقارنته بالمثال التالي:

• الجملة الاسمية: محمد كتب رسالة.

• الجملة الفعلية: كتب محمد رسالة.

يتجلى من هاتين الجملتين بناء كل من التركيب الاسمي والفعلي من جانب وكيف يتحول التركيب الاسمي إلى الفعلي من جانب آخر. ويمكن إدراك ذلك بسهولة لأن الجملتين لا تختلفان إلا في ترتيب كلماتهما. أما المثال الثاني فيُنقَد على عدم اتصافه بالاتصالية لاستخدامه اللغة التي لا تستوعب بيئة اتصالية للمتعلم وأخذها من كتاب النحو الذي لم يكن إعدادة للتعليم. فتعليم النحو هو تعليم استخدامه اتصالاً فيجب أن تتم معالجته من خلال الأمثلة الحية الواقعية. وعليه فيستحسن أن تستمد فكرة الجمل وكلماتها من بيئة المتعلم لكي يسهل عليه فهمها وتطبيقها اتصالياً.

وينتقد أيضاً على عدم الشمول لأنه يقدم وجهاً فقط من وجوه تغيير الأفعال عند تحويل الجملة الاسمية إلى الفعلية. إنه لم يقدم كيفية تغيير الأفعال في التركيب الاسمي مثل "ضرباً، وضربتاً، وضربوا، وضربن، وضربان، وضربون، وضربن"، عندما يتحول إلى من الاسمية إلى الفعلية كما يلي:

الجملة الاسمية	الجملة الفعلية
• الطالبان ذهباً	ذهب الطالبان
• الطالبتان ذهبتا	ذهبت الطالبتان
• الطلاب ذهبوا	ذهب الطلاب
• الطالبات ذهبن	ذهبت الطالبات
• الطالبان يذهبان	يذهب الطالبان
• الطالبتان تذهبان	تذهب الطالبتان
• الطالبات يذهبن	تذهب الطالبات
• الطلاب يذهبون	يذهب الطلاب

--	--

يتضح من الملاحظات السابقة أن التمثيل في تعليم النحو ليس بالأمر البسيط ولا السهل. إنه أمر معقد ومتعدد الأبعاد بحيث إنه لا يتعلق بتقديم الجملة التي تناسب القاعدة وتوضحها من الناحية اللغوية فقط، وإنما يتعلق أيضا بتقديمها مع مراعاة عدة جوانب وهي الجانب التعليمي، والنفسي، والاتصالي، والثقافي. لذلك فليهتم المعلمون بهذا الأمر وليغيروا اتجاههم التعليمي ليكون تعليم النحو للناطقين بغير العربية فعالا في مساعدتهم ليس فقط على الإلمام بخصائص النحو العربي وإنما أيضا على استخدامه الفعلي في عملية الاتصال الواقعي"

وهناك أمور يجب مراعاتها عند إعداد التدريبات النحوية، وهي:

- أن تكون متنوعة بحيث يعالج منها مهارات لغوية أو تدوقية معينة.
- أن تكون كثيرة بحيث تغطي أكبر عدد من المهارات اللغوية و التدوقية.
- ألا يقتصر على تنمية وقياس الجانب العقلي، وإنما يجب أن تعالج التدريبات أيضا المهارات الوجدانية والجمالية التي تندرج تحت مفهوم التدوق الأدبي.
- أن تجمع التدريبات التقييمية بين الاختبارات الموضوعية واختبارات المقال.
- أن تتيح للدارسين فرصة القراءة الجهرية التدوقية.
- أن يخصص بعضها للعمل الجماعي في الفصل وتوزيع المسؤوليات بين أكبر عددٍ من الدارسين.
- أن تخصص بعض التدريبات لإسماع الدارسين قصائد مسجلة بصوت جيد تساعدهم على الإحساس بمتعة الاتصال بالتراث العربي.
- إنَّ تدريس القواعد النحوية لا ينتج نتيجة مرجوة إذا لم تنبع بتدريبات كافية، وإنَّ فهم الطالب للقواعد النحوية لا يكفيه لتكوين السلوك اللغوي، وإنَّ السلوك اللغوي عادة تُكتسب من خلال تدريبات وتطبيقات كثيرة ومستمرة؛ ولهذا فإنَّ المنهج النحوي لا بدَّ أن يحتوي على تدريبات كافية لمساعدة الطلّبة في تقويم السلوك اللغوي"
- وعلى المنهج التعليمي أن يهتم بميول الطلبة نحو تعلم الأسلوب السليم، إذ ما من شك في أن كل طالب يميل إلى أن تكون قراءته صحيحة وتعبيره سليما، ولن يتأتى له ذلك إلا بالتعلم الصائب للقواعد النحوية والصرفية، لأنها السبيل للقراءة الصحيحة والتعبير المستقيم مما يساهم إسهاما فعالا في تحقيق الأهداف "

الخاتمة

إن النظرة الحديثة تهتم بالتقويم الشامل والقياس المستمر، فلا يكتفى بنتائج التلميذ فقط-على اعتبار أنه الحلقة الأكثر أهمية في العملية التعليمية-ومن ثم يمكن الأخذ ببعض الخطوات التي تعين على التقويم التربوي الصادق للطلاب وهي كالآتي:

- الاطلاع على مستجدات الدراسات العربية والعالمية في مجال التقويم التربوي في ظل النظام التربوي الجديد وعلاقة كل ذلك

- بالحاجة إلى التيسير في تلقين النحو خاصة وباقي علوم اللغة عامة لتحقيق التكامل المعرفي بين العلوم اللغوية.
- إثراء المناقشات وتأكيد التواصل بين الأساتذة والمختصين في مجال التقويم وعلاقته بتدريس النحو وعلم التراكيب العربي للناطقين وغير الناطقين بالعربية في مختلف فروع وتخصصات التكوين.
- فتح مجال النقد لواقع ممارسات التقويم بالمؤسسات التعليمية في ظل الإصلاحات الحديثة ومقارنتها بالتقويم السالف في النظام الكلاسيكي.
- وضع الاقتراحات والحلول لمشكلات التقويم في منظومة التكوين وإن حيوية التعليم، لا تبدو واضحة إلا إذا وضعناه في سياق منظومة تنمية وحضارية جديدة⁰
- بإمكان المقوم (المربي، المعلم، الأستاذ) أن يقول الكثير ويلفت الانتباه إلى الكثير لكن المحك النهائي في الاستجابة له يعتمد على ما تنطق به شخصيته لذلك فإن الزاد المعرفي والثقافي والسيكولوجي للمقوم يجب أن يكون ثريا قويا ليصل بالمتلقي (التلميذ الطالب) إلى الإقناع فيحقق الأهداف المتوخاة من التقويم المستمر مما يوفر **الصدق** كمعيار لنجاح العملية التعليمية التعليمية في إطار تدريس النحو ومحبة اللغة العربية كأهم عامل لفهم القرآن وتدبره.
- الصف التربوي ضمن التقويم المستمر يتطلب عددا محدودا من الطلاب (من 15-20) لتيسير عملية التقويم وتحقيق **الصدق** والثبات والموثوقية المطلوبة وذلك كون المقوم تسند إليه كأستاذ أفواج تربوية متعددة، فيجب درء الاكتظاظ ومن ثم تكون الفاعلية والإيجابية في التقويم ضمن النظام التربوي المنتهج.
- وإن محاولة تقديم التدريبات النحوية لأكثر قدر من الطلاب خلال الحصص الواحدة (للتطبيق على الجملة الاسمية وفعلية مثلا — كما جاء في التحويل الجملي من الاسمي إلى الفعلي ويصدق هذا على بقية أبواب النحو المتعددة)
- كما نشير إلى أن معلم العربية لا يلزمه أن يغرق نفسه بعلم النحو والصرف وما شابهها فهذا مما يعسر الفهم ، لكن يلزمه أن يدرك جوهر اللغة وخصائصها وأساليبها وتنوع تراكيبها والقواعد العامة للغة وهي أعم مما يتبادر إلى الذهن من النحو والصرف، وأوجه التشابه والاختلاف بين العربية وغيرها من اللغات الأخرى ليستطيع تعليم اللغة ، إذ الشائع من كلام التربويين "**عَلِّمُ اللُّغَةَ وَلَا تَعَلِّمُ عَنِ اللُّغَةِ**" ويعني ذلك أن يستطيع المعلم أن يجعل الطالب يتكلم العربية لا أن يجعل كلَّ همة تعريفه بالثقافة العربية، حيث تجد كثيرا ممن يعلمون العربية يحومون حولها ولا يردون حوضها. أو كما جاء في المقولة: " أن النحو يعرف عن طريق اللغة، ولا تعرف اللغة عن طريق النحو "
- ويتجسد **الصدق** بإقرار الوسائل التقويمية والحرص على صحة التعليم بالأداء التعليمي المتميز ومن ثم ثراء المردود التربوي ويبقى التقويم وسيلة للتحسين وليس غاية في حد ذاته ولكن يمكننا اعتبار معيار **الصدق** في العملية التعليمية هدفا وغاية تتجلى بها مدى ما تحقق في الميدان من جودة في التعليم بالانتقال من الحسن إلى الأحسن وذلك باعتماد **الصدق** لتحقيق المصادقية المرتجاة والنتائج المرجوة من **إيصال النحو** للفهم بتدرج ويسر وجذب لمحبة العربية وتذوق نحوها الثري بتوظيف القيمة الأخلاقية و الدينية والتعليمية الهادفة والصادقة وهذا لا يتسنى إلا للمعلم الخبير باختيار الكلمة الطيبة التي

أصلها ثابت وفرعها في السماء لتؤتي أكلها كل حين بإذن ربها .

المراجع المعتمدة:

- 1- أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، دار احياء التراث العربي بيروت، الطبعة الأولى 2001. - إميل يعقوب، المعجم المفصل في دقائق اللغة العربية، دار الكتب العلمية، بيروت، 2004.
- 2- أنور عقل، نحو تقويم أفصل، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى 2001،
- 3- أبو بكر الرازي، مختار الصحاح، ضبط وتخريج وتعليق: مصطفى ديب البغا، دار الهدى، الجزائر .
- 4 - أيوب جرجيس العطية، اللغة العربية تثقيفا ومهارات، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2012، ص59.
- 5- بوعبدالله حسن، تقييم العملية التكوينية بالجامعة، كتاب الرواسي (قراءات في التقويم التربوي) مطبعة قرني، باتنة، ط2، 1990.
- 6- ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ج1، ط3، 1999م
- 7- جورج موان، مفاتيح الألسنية، ترجمة الطيب البكوش، تقديم صالح القرمادي، منشورات الجديد تونس، 1981، ص102
- 8- راشد حماد الدوسري القياس والتقويم التربوي الحديث، دار الفكر عمان، الأردن الطبعة الأولى، 2004،
- 9- الزمخشري، أساس البلاغة، دار إحياء التراث العربي بيروت، لبنان، الطبعة الأولى 2001 - سيبويه، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج1، ط3، 1988
- 10- السيد أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان
- 11- سامي عريفج، وخالد حسين مصلح، في القياس والتقييم دار مجدلاوي للنشر، عمان، الطبعة الرابعة، 1999.
- 12- عبد الله قلي الأهداف التربوية كقاعدة للتقويم، كتاب الرواسي، قراءات في التقويم التربوي، مطبعة قرني، باتنة، ط2، 1990.
- 13- عبد الحفيظ مقدم، دور الاختبارات التربوية والنفسية في التقويم التربوي، (قراءات في التقويم التربوي)، مطبعة قرني، باتنة، ط2، 1990.
- 14- عبد الكريم بكار حول التربية والتعليم دار القلم، دمشق الطبعة الأولى، 2001.
- 15- مجدي عزيز، تصنيفات المقاييس التربوية عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2005.
- 16- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ج5، (مادة ق وم)
- 17- نقادي محمد، القياس والتقدير والتقويم، كتاب الرواسي، (قراءات في التقويم التربوي)، مطبعة قرني، باتنة، الطبعة الثانية، 1990.
- 18- مهدي المخزومي، في النحو العربي- نقد وتوجيه - منشورات المكتبة العصرية بيروت.
- 19- ناجي تمار، تقنيات التقويم، كتاب الرواسي (قراءات في التقويم التربوي)، مطبعة قرني، باتنة، ط2، 1990.
- 20- محمود أحمد السيد، الاستعمالات النحوية في التعبير (دراسة ميدانية) مكتبة الأنوار، دمشق.

-المواقع الإلكترونية :

- محمد مبخوت الجزائري ، فن التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية ، موقع منهل الثقافة التربوية.
<http://www.manhal.net/index.php>
- منتديات التعليم وتسيير المؤسسة التربوية، <http://abdelaziz63.yoo7.com>، عرض حول التقويم وبناء الاختبارات.
- نصرالدين ادريس جوهر، إشكال التمثيل في تعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية، الرابط على الأنترنت
[/http://lisanarabi.net](http://lisanarabi.net)
- مهارات تعليم العربية لغير الناطقين بها، معهد الجزيرة للإعلام، [/http://learning.aljazeera.net](http://learning.aljazeera.net)
- عبد الحليم محمد وقصي سمير عباسي، ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها: http://www.alukah.net/literature_language/0/7427/#ixzz52eUqr2tH.

الهوامش: