معجم المصطلحات اللسانية (النحوية والصرفية) في مقررات "الكفايات اللغوية" بالمرحلة الثانوية –البرنامج المشترك بالمملكة العربية السعودية نموذجا–

A dictionary of linguistic terms in the "Linguistic competencies" courses at the secondary stage The joint program in the Kingdom of Saudi Arabia as a model

الباحث: أحمد مطاري

إشراف: أد.مختار درقاوي

طالب سنة ثانية ماستر تخصص لسانيات عربية جامعة الشلف الجزائر

elkwassm1995@gmail.com

جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف الجزائر m.dergaoui@univ-chlef.dz

تاريخ الإرسال:2022/02/06	تاريخ القبول:2022/03/15	تاريخ النشر: 2022/03/30

الملخص: يعنى التخطيط اللساني المدرسي على مستوى إعداد الكتب التعليمية بثلاثة جوانب: تخطيط الوضع، وتخطيط المتن، وتخطيط الاكتساب، يحرص كل جانب على إيجاد حلول عملية لجملة من القضايا التي تشكّل عائقا يحول دون أن نحقّق الملكات المستهدفة. ويستوقف الباحث اللساني وهو يتأمّل هذه الجوانب الثلاثة في الكتب التعليمية مسألة تعامل القائمين على العملية التعليمية مع بناء الرّصيد المصطلحي الذي يسمح للمتعلّم من تطوير ذاته ومجتمعه. ولكي يتضح التصوّر المنهجي في هذا البحث أحصينا المصطلحات اللسانية النحوية والصرفية من الكتب العلمية المقررة على طلبة الجذع المشترك بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية مع تمييز المصطلحات التي وردت معرّفة في المقررات باللون الأسود، والتي لم تُعرّف – وهي تزيد عن الثمانين – باللون الأخضر. وقد تأكّد أن صناعة معجم يهدف إلى إظهار قائمة المصطلحات بمدلولاتها يعدّ أصلا مهما يسمح بالوقوف على مواطن الحسن وكذلك الوقوف على مواطن النقص؛ وهذا يدفع إلى استدراك الأمر بتنبيه القائمين على قطاع التعليم.

الكلمات المفتاح : مصطلح – كفايات لغوية – معجم مدرسي – صناعة معجمية.

Abstract : School linguistic planning, at the level of preparing educational books, is concerned with three aspects: status planning, corpus planning, and acquisition planning. In contemplating these three aspects in the educational books, the linguist stops the issue of how those in charge of the educational process deal with building the terminological balance that allows the learner to develop himself and his community. In order to clarify the methodological conception in this research, we enumerated the linguistic, grammatical and morphological terms from the scientific books prescribed for students of the common trunk at the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia, while distinguishing the terms that were identified in the courses in black, and which are not defined - which are more than eighty terms - in green. It was confirmed that the manufacture of a lexicon that aims to show a list of terms with their connotations is an important asset that allows identifying the points of good as well as identifying the areas of shortcomings. This prompts the realization of the matter by alerting those in charge of the education sector.

Keywords: Terminology - language competencies - school lexicon - lexical industry.

- تمهيد:

1. مفهوم الكتاب المدرسي ونشأته.
2. مفهوم المنهج.
3. علاقة الكتاب المدرسي بالمنهج.
4. الكفايات في سياق المعجم العربي.
5. تحقيق الكفاية وفق نموذج ابن خلدون
6. تحقيق الكفاية وفق نماذج الدرس اللساني الغرْبي (السلوكي والتوليدي التحويلي والبنائي والجشطالتي).
7. الجهود المبذولة في مقرّرات التعليم الثانوي بالمملكة العربيّة السعوديّة.
8. توصيف مقرّرات الكفايات اللغوية في التعليم الثانوي (البرنامج المشترك نموذجا).
9. معجم المصطحات في مقررات الكفايات من البرنامج المشترك.
10. خاتمة واقتراحات.

11.قائمة المصادر والمراجع.

- **تمهيد:**

يتفق علماء اللسان على أنّ صلاح المنظومات التربوية منوط بصلاح المثلث التعليمي، المكوّن من (المعلّم، المتعلّم، المادة التعليميّة)، مما دفعهم إلى تقديم دراسات وازنة تُعنى بكل ضلع على حدّه، واستعانوا في سيرهم إلى هذا المبتغى بمخرجات الحقول المعرفيّة المتنوعة، وبأحدث الطرق وأنجع الأساليب التي تعرفها الأمم التي خطت خطوات متقدمة في هذا الصدد.

وقد أخذ المعلّم حيّزا من هذه الدراسات، كوْنه "عصب العمليّة التربويّة والعامل الرئيس الذي يعمل على تنمية القدرات والمهارات، باستخدام تقنيّات التعليم ووسائله، ومعرفة حاجات التلاميذ وطرائق تفكيرهم وتعليمهم"[1]. لا مرية في أنّ المعلّم عنصر أساسي ومهم ضمن المنظومة التربويّة، فهو الذي يخطّط وينظّم ويرغّب في التعلّم، كما أنّه يوجّه قدرات المتعلّم ومهاراته ويزكّيها، بالتدريب وبالتمرين و بالاختبارات، ويُعدّه على تمثُّل الأخلاق الحميدة، والتحلّي بالخصال النبيلة في سلوكه، فهو مفتاح النجاح، أو الإخفاق لأيّ منهاج تربوي معتمد.

ويليه في المثلث الديداكتيكي المتعلّم، إذ يُعد في حقيقة الأمر "أحد الأطراف الفعّالة في العمليّة التعليميّة التعلّميّة"[2]، بل هو اللّبنة الأساسية التي شُيّدت من أجلها الصروح العلميّة والتربويّة، والعنصر المستهدف من وراء هذه العمليّة، حيث تسعى المنظومة برمتها إلى توجيه المتعلّم، وإعداده إعدادا صحيحا صالحا، راجية منه مشاركة مثمرة في تحقيق التنمية، في شتى ميادين الحياة، التربوية، والثقافية، والسياسية، والاقتصادية، بل وحتى الأخلاقية.

ويتجلى الضلع الثالث في المادة التعليميّة، وهي الحمولة المعرفيّة المراد تعليمها، والتي تُعرف حاليا باللّغة الهدف[3]، فهي تمثل رسالة علميّة أخلاقية منهجية تُقدَم للمتعلّم أثناء تفاعله مع أستاذه داخل القسم وخارجه، إذ تُعد ركنا أساسيا في عمليّة التدريس، وغيابها يؤثّر سلبا على نجاح هذه العمليّة، لذلك فلا يمكن أن يستخف بقيمتها وأهميتها.

ولكن حتى تُقدم هذه المعرفة بكيفية تتناسب ومستوى المتعلّم بحيث يتفاعل معها أيّمَا تفاعل بغية إدراك كنهها، واستعمالها في مختلف المواقف التعليميّة التعلّميّة؛ على أساس أنّها أداة يستعين بها المتعلّم في حلّ مشاكله، ووسيلة يقتنيها لبلوغ غايته، وتحقيق آماله ومراميه...أضحى لزاما على المنظومة التربوية أن تختار له ما هو أنسب وأحكم وأدقّ انتظاما ومسايرة للواقع المعيش.

وقد أيقن القائمون على الهيئات العلمية والتربوية حتميّة إعادة النظر في المناهج المعتمدة في القطاع التعليمي التربوي، وأنّه لا خيار لهم للارتقاء بالتعليم في ربوع الوطن العربي والدفاع عن حياض العربيّة المنيفة ذات الأسرار الشريفة، إلّا بتصميم لغوي متين، وبنظام تعليميّ حكيم، وبتخطيط قويم، يرفع للعربيّة رأسا، ويجعل لها ولأبنائها مجدا، فيستمر كيانها، ويُكتب لها

الدوام فتبقى، إذ إنّ جودة التعليم مرهونة باستراتيجيته وبداغوجيته (مضمونا، وأهدافا، ووسائل)، ومراعاة جميع أطرافه المعنية بهذه العمليّة، سواء تعلّق الأمر بالمعلّم أم المتعلّم أم بالمادة المعرفيّة، كما أنّ الاقتصار على أحدهما دون الآخر يعني قصورا في الطرح والمعالجة، فلا بدّ من الجمع بينهم، والحرص على تطويرهم أجمعين.

وقد هرعت في هذا الصدد الهيئة الوصية القائمة على التعليم بالمملكة العربيّة السعوديّة إلى اعتماد منهاج الكفايات اللغوية في المرحلة الثانوية واعتبارها مسلكا لتحقيق المخرجات وتنمية القدرات وبناء الكفايات على مستوى تخطيط الوضع والاكتساب والمتن.

1. مفهوم الكتاب المدرسي ونشأته.

يُعد الكتاب عموما منذ أزمنة غابرة وسيلةً يتوسل بها كلّ من كان همّه التأليف، للإفصاح عن مراده، والتعبير عن أفكاره، وما يصول في خلدات ذهنه من مشاعر وأحاسيس، ودعامةً أساسية تحفظ للمرء ما يحمله في صدره من معارف وعلوم، وثقافات وفهوم، إذ إنّ العلم صيد والكتابة قيده، ولولاها لغلب سلطان النسيان سلطان الذاكرة، ووِجهةَ كلّ من رام البحث، وآثر المطالعة مضاجعة على غيرها.

تعددت تعاريف الكتاب المدرسي(Livre scolaire) بين المعاجم التربوية، فكان محل اهتمام التربويين، حيث أولوه عناية كبيرة؛ وذاك أنّه لبنة أساسية في صرح المنظومة التعليميّة التعلّميّة، وقناة مركزيّة في نقل المعارف والمهارات، وترسيخ القيم والمبادئ، وتغيير السلوكيات من السّيّء إلى الحسن أو من الحسن إلى الأحسن. فهو" مجموعة من المعلومات المختارة والمبوّبة والمبسطة التي يمكن تدريسها، ومن حيث عرضها تُمكّن التلميذ من استخدام الكتاب المدرسي بصورة مستقلة"[4].

وعرّفه عبد اللطيف الفارابي وآخرون بأنّه "الوعاء الذي يحتوي المادة التعليميّة الذي يفترض فيها أنّها الأداة–أو إحدى الأدوات على الأقل–التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحدّد سلفا"[5]. يُستشف من هذا التعريف أنّ الكتاب المدرسي دعامة يتوسّل بها المتعلّم لبلوغ مراميه، وأداة بيداغوجية يقتنيها التلميذ بغية تحقيق أماله وأهدافه.

إلّا أنّ هذا النوع من الكتب أوّل ما ظهر في الغرب في القرن السابع عشر، على يد كومينيوس (Comenius)، وذلك حينما قام بتأليف كتاب مدرسي خاص بالمتعلّم والمعلّم لدراسة اللغة[6]. فكان له قصب السبق في ذلك، ومن ثمّة طفقت التطورات والتغيرات تطرأ عليه شيئا فشيئا، لا سيما بعد ظهور الطباعة آنذاك؛ فكانت عاملا من عوامل تطوره (ظاهرا وجوهرا)، فمن الظاهر (التغليف، ووضوح الخط...) ومن حيث الجوهر (البيانات والرسومات، وألوان الصور التعليميّة...).

2. مفهوم المنهج.

عرف المنهج تغيرات عدّة، وتطورات جمّة، وذلك نظرا للدراسات والبحوث التي أجريت من قبل أهل الاختصاص (علماء التربية، وعلماء علم النفس، وعلماء علم الاجتماعن وغيرهم)، فأدّلى كل بدلّوه وبما جادت به قريحته، محاولة منهم لضبط مفهومه (المنهج)، وعناصره وأهدافه؛ فأدّى ذلك إلى تنوّع مشاربهم، واختلاف زوايا نظرهم؛ ممّا جعلهم يقرّرون–في آخر المطاف–أنّ شخصية المتعلّم بنية متكاملة، ذات أوجه متعددة يكمّل أحدهما الآخر، وأنّ تنميتها تكمن في توازن جميع أوجهها (عقليا، جسمانيا، اجتماعيا، أخلاقيا...).

وعليه فإنّ المنهج كما عرّفه جودة أحمد سعادة وعبد الله إبراهيم هو: "مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف، ومحتوى، وخبرات تعليميّة، وتدريس، وتقويم مشتقة من أسس فلسفية، واجتماعية ونفسية، ومعرفية مرتبطة بالمتعلّم ومجتمعه، تُطبق في مواقف تعليميّة داخل المدرسة، وخارجها، تحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلّم بجوانبها العقلية، والوجدانية، والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلّم"[7].

ما يمكن استنباطه من هذا التعريف هو: إنّ المنهج مخطط تربوي–وليس مجرد مواد علميّة مكوَّنة من مفردات لغوية تلقى على الطلبة–، يخدم المتعلّم (مضمونا، وأهدافا، ووسائل) داخل حجرة التعلّم وخارجها، متماشيا وجوانبه العقلية والجسمية وكذا الاجتماعية والأخلاقية، مراعيا للفروقات الفردية.

3. علاقة الكتاب المدرسي بالمنهج:

انطلاقا من تعاريف الكتاب المدرسي يمكن إدراك العلاقة القائمة بين الكتاب المدرسي والمنهج المعتمد على الصعيد التربوي، وهي علاقة الجزء بالكلّ، أيْ إنّ الكتاب المدرسي هو جزء من المنهج، ودعامة أساسية له، وهو ترجمانه الحقيقي، وتطبيقه العملي[8].

4. الكفايات في سياق المعجم العربي:

يشير الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 170هـ) في رصده لمعاني الكفاية إلى:

كفى: يكفي كفاية، إذا قام بالأمر، واستكفيته أمرا فكفانيه. وكفاك هذا أي حسبك، ورأيت رجلا كافيك من رجل، ورأيت رجلين كافييك من رجلين، ورأيت رجالا كافيك من رجال، أي كفاك بهم رجالا[9].

يتضح لنا من هذا التعريف أنّ مصطلح الكفاية في ضوء المعاجم اللغوية يُطلق على القيام بالأمر أو الوصول إلى المبتغى. بيْد أنّ المعاجم اللغوية لم تحدد مستوى الكفاية إذا ما كانت منخفضة أو مرتفعة وإنّما يراد بها الوصول إلى المبتغى فحسب، سواء كان هذا المبتغى ماديا أم معنويا، مرتفعا أم منخفضا[10].

5. تحقيق الكفاية وفق نموذج ابن خلدون:

كان لفحول علماء العرب بحوث واجتهادات موفّقة فيما يخص ضبط مصطلح الكفاية، من ذلك ما خطّه الفحل ابن خلدون بيمينه في فصول من مقدّمته التي طال نفسه فيها، وهو يبحث وينقّب عن ماهية الملكة اللسانية وسبل تحصيلها؛ يقول:" اعلم أنّ اللغات كلها شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكة في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة، أو نقصانها. وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنّما بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع، وهذا هو معنى البلاغة "[11].

يرى ابن خلدون بحسّه اللغوي والبياني المرهف، وذكائه الوقّاد أنّ اللغات جميعها ملكات شبيهة بالصناعة، أيْ إنّ تعلّم اللغة يضاهي تعلّم صناعة ما، وبتعبير آخر إنّ اللغة تُتعلّم كما تُتعلّم أيُّ صناعة، فهي مهارة ثابتة تُكتسب عن طريق التعلّم، وأنّ طبيعة هذه اللغة تكون مرهونة بطبيعة هذه الملكة، وأنّ جودتها معلقة بجودة الملكة، وكذا نقصان اللغة حاصل بنقصان هذه الملكة، إذ إنّ مكمن جودة اللغة ورداءتها تكون في التراكيب لا في المفردات المنعزلة عن السياق أو المخالفة للمقام (مقتضى الحال)، وهذا عين ما جاء به عبد القاهر في نظريته المشهورة (النّظم).

وحصول الملكة في نظر ابن خلدون إنّما يكون بتكرار الأفعال؛ يقول:" والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأنّ الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنّها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي: صفة راسخة"[12].

يظهر من قوله هذا أنّ الملكة بمفهومها العام صفة راسخة في النفس تتمّ نتيجة استعمال الفعل وتكراره مرّات عديدة؛ كما أنّ هذا الفعل يكون اختياريا غير فطري أو غريزي، بل يضاهي الطبع ريثما ينمو ويتحقق بفضل الميران والممارسة مع طول الزمن[13].

ولهذا نجد ابن خلدون في مقدمته ناقما على كل من يقول بالطبع في حصول اللغة، حتى أنّه ينعتهم بالغَفَلة، يقول:" ولذلك يظن كثير من المغفلين ممّن لا يعرف شأن الملكات أنّ تحصيلها أمر طبيعي، ويقول: كانت العرب

تنطق بالطبع. وليس كذلك، وإنّما هي ملكة لسانية في نظم الكلام تمكنت ورسخت فظهرت في بادئ الرأي أنّها جبلة وطبع".[14]

تأسيسا على ما سبق يمكن القول إنّ الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون تتأتى بالممارسة والاعتياد والتكرار لكلام العرب المنظوم منه والمنثور، أيْ بقدرة اللسان على التحكم في اللغة وحسن التصرف فيها، وأما الملكة المحصلة بالقوانين المقنّنة، والقواعد المقعّدة، من قبل صنعة أهل اللسان فليست من الملكة في شيء، وإنّما تفيد علما بذلك اللسان، لا حصول الملكة بالفعل في موطنها[15].

6. تحقيق الكفاية وفق نماذج الدرس اللساني الغرْبي (السلوكي والتوليدي التحويلي والبنائي والجشطالتي):

إنّ مصطلح الكفاية من منظوره السلوكي Behaviorism هو كناية عن مجموعة عادات صوتية تتكيف بمثيرات البيئة. فمتكلم اللغة في تقدير المذهب السلوكي يستمع إلى جملة معينة أو يشعر بدافع معين فتستثار فيه استجابة كلامية من دون أن ترتبط هذه الاستجابة بأي شكل من أشكال التفكير، بل ترتبط فقط بالمثيرات التي تحركها، ومن ثمّة تدخل الأفكار الذهنية والقواعد النحوية[16].

فالكفاية لدى السلوكيين هي تلك الاستجابة (Réponse) المنبثقة عن الكائن الحي جرّاء تعرّضه لمثير (Stimulus) معين، كما أنّها تقاس (قابلة للملاحظة) بالتغير الملحوظ في سلوك الكائن الحي دُبُرَ تعرّضه للمثير، وعن طريق تكرار نفس الاستجابة منه (الكائن الحي) لنفس المثير المتعرض له وهو ما يُعرف عندهم بالتعزيز (Rein forcement)[17].

وفي الدرس التوليدي التحويلي يرى العالم الأمريكي نعوم تشومسكي (Noami Chomsky) أنّ مفهوم الكفاية يقوم على ثنائية (اللغة والكلام)المشار إليهما أيضا من قبل العالم السويسري فردينا ند دي سوسير (Ferdinand de Saussure)، غير أنّ تشو مسكي أطلق على الظاهرة الأولى تعبير الكفاية (Compétence)وعلى الثانية تعبير الأداء (Performance)وقد قصد بالتعبير الأول أيْ اللغة تلك القدرة التي تتكون لدى كل فرد من أفراد مجتمع معين والتي تمكّنه من التعبير عمّا يريد بجمل جديدة ربما لم يسمعها من قبل قط، ويسميها (المعرفة اللغوية) التي عمادها ومقوماتها القواعد الصرفية النحوية التي تربط المفردات بعضها ببعض في الجملة، وهذه منقبة من مناقب اللغات، لا سيما العربية، حيث تُعطي للمتكلّم الحرية الكاملة في إحداث جمل جديدة لم يسبق له أن سمعها، وهو ما يُعرف بالإنتاجية (Productivité) في اللسانيات[18].

وذلك بالإضافة إلى معرفة مجموعة من القواعد الأخرى أطلق عليها تشو مسكي اسم القواعد التحويلية (Transformationnel Rôles) تعمل على الجملة الباطنية العميقة للجملة–وهي البنية التي تحمل المعاني– فتحولها إلى الشكل الخارجي الذي يُعبّر عنه بالأصوات، أمّا التعبير الثاني أي الأداء الكلامي فيقصد به تلك الأصوات اللغوية التي ينطقها الفرد بالفعل[19]. بمعنى أنّ الأداء الكلامي هو الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين، وفي الأداء الكلامي يعود متكلم اللغة، بصورة طبيعية إلى القواعد الكامنة ضمن كفايته اللغوية، كلما استعمل اللغة في مختلف ظروف التكلم. فالكفاية اللغوية بالتالي، هي التي تقود عملية الأداء الكلامي[20].

وأمّا صاحب النزعة البنائية جان بياجيه (Jean Piaget) فقد رأى أنّ ما جنح إليه السلوكيون في تفسيرهم القائم على (المثير والاستجابة والتعزيز) لمصطلح الكفاية دون الذات غيرُ دقيق، يستوجب إعادة النظر فيه؛ كون العلم–عنده–حالة من حالات النمو، لأنّ "نمو المفهوم لا يأتي بالتجربة، والتعلّم وحدّه، بل من خلال نوع من التنظيم الداخلي، يطلق عليه بياجيه اسم **التجريد التأمّلي**، ويشير إلى الطريقة التي يستطيع بها العقل أن يعطي معلومات تتكامل مع التأمّل الداخلي للعقل، وليس مجرّد تأمّل للأحداث الخارجية وحدّها"[21].

وحتّى يستوفي (مصطلح الكفاية) حقّه، ويستوي على سوقه لدى المتعلّم رأى البنائيون ثلاث صفات رئيسية، التي حري بالمتعلّم أن يتحلى بها: أولاها أن يكون نشطا؛ ومعنى كونه نشطا: أن يقوم بدور نشط في عمليّة التعلّم، حيث يقوم بالمناقشة والجدل، وفرض الفروض، والتقصي، وبناء الرؤى، والإدلاء بالتفاسير والتحاليل الذاتية الصادرة عن القناعة الشخصية، بعيدا كلّ البعد عن التقليد والإمّعة، والاستقبال السلبي للمعلومات عن طريق الاستماع، أو القراءة، أو أداء التدريبات الروتينية، أيْ أنّ الدور النشط للمتعلّم يتمثل في الاكتساب النشط للمعرفة، وفهمها.

الثانية أن يكون اجتماعيا ومرادهم في ذلك هو أنّ المعرفة والفهم، لهما صفة اجتماعية في المقام الأول حيث أنّنا لا نكوّن الفهم لهذه المعارف بصورة فردية، ولكن بصورة اجتماعية عن طريق محادثتنا مع الآخرين، والمذاكرة معهم، ومناقشتهم مناقشة علميّة منهجيّة، تحفّها أصول ومبادئ أخلاقيّة، إذ إنّ الدور الاجتماعي للمتعلّم يتمثّل في اكتساب المعرفة، وفهمها بصورة اجتماعية.

وأمّا الثالثة فتكمن في ابتكاره (المتعلّم) للمعرفة؛ لأنّه من الضروري أن يكتشف المتعلّم أو يعيد اكتشاف المعرفة بنفسه، فلا تكتفي البنائية بجعل المتعلمين نشيطين في عمليّة التعلّم، بل لابدّ أن يتوجه الطالب عينه لاكتشاف المعرفة،

أو لإعادة اكتشافها[22]. وثمّة يغدو طالبا ذا كفاية لغوية رفيعة، وذخيرة لغوية مُوصِلة، فتُيسر عليه العسير، وتقرب له البعيد، وتزيد قدرَه نُبلا، وتوجب له بعد الفضل فضلا.

في حين يرى الجشطالتيون أنّ الاستبصار الذي هو" تنظيم أو إعادة تنظيم المدركات والعلاقات بين هذه المدركات في صيغ جديدة، تؤدي إلى فهم أصحّ وحلٍّ للمشكلة"[23]. هو عامل مهم في العمليّة التعلميّة، فالتعلّم عندهم متوقف على الاستبصار فلا تعلّم بلا استبصار، وذلك بأن يكون تنظيم المشكلة تنظيما يسمح بإدراك العلاقات بين عناصرها المختلفة، ومن خلال الإدراك الكلي للموقف[24]. ومثال ذلك أنّ المتعلّم إذا طُولب بحلّ تمرين ما في مادة الفيزياء أو الرياضيات، فإنه لا يستطيع لها سبيلا، ولن يجد لها حلاًّ، إلا إذا كان فاهما فحوى مصطلحاتها، عارفا لقوانينها، ملمًّا بها، فحينئذ يتأتى له ذلك. –وهذا على سبيل المثال لا الحصر–، وهذه هي الخبرة عينها المطلوبة في الموقف التعلّمي؛ لأنّ المتعلّم لن يستطيع أن يستعين بالاستبصار إلا بحضور الخبرة.

كما أنّهم اهتموا بفكرة التنظيم؛ لأنّها خاصية من الخصائص المهمة التي شيّدوا عليها نظريتهم، ويكون هذا التنظيم للأجزاء من وحدة إلى وحدة متأثّرا بالخبرة الماضية[25]، كون العمليّة التعليميّة التعلّميّة تكمن في تنظيم وترتيب الخبرات والمعلومات والمعارف ...، التي جرى إدراكها واستيعابها مسبقا بالعقل الذي هو أداة التعلّم، وأنّ التعلّم يحدث بالاستبصار ويخضع إلى تنظيم المجال الذي يوجد فيه المتعلّم، وظروف الموقف التعليمي، وتشابه العناصر في ذلك المجال، وبذلك فإنّ التعلّم عندهم غير مرتبط بمثيرات محددة، خلافا للسلوكيين.

فاكتساب اللغة من وجهة نظر المعرفيين الجشطالتيين يكون وفق فهم وإدراك العلاقات بين الأجزاء، وهذا يعني التشديد على تنظيم المجال الإدراكي، وإبعاد جميع العوامل التي قد تحول دون إدراك العلاقات بين الأجزاء التي تكون ككل؛ يشدد أصحابها على الطريقة الكليّة، لأنّهم يرون أنّ الإنسان يتعلّم الكليات أولا ثم ينتقل إلى الجزئيات[26]. فإدراك المتعلّم للأشياء في بداية الأمر يكون شاملا عاما، قبل أن يصير إلى التدقيق والتفصيل، أو التحليل والتركيب.

7. الجهود المبذولة في مقرّرات التعليم الثانوي بالمملكة العربيّة السعوديّة:

لقد عمل قطاع التربية بالمملكة على بناء المقررات التعليميّة بالمرحلة الثانوية (الأطوار الثلاثة)، من أجل تحقيق الكفاية اللغوية لدى طلاب المرحلة، فقاموا بتصميم منهج الكفايات اللغوية بأسلوب جديد للدرس اللغوي، يُمكّن

المتعلّم من امتلاك عادات ومهارات لغوية وفكرية منهجية يستعملها في مختلف أحواله، في كتاباته، ومقروءاته، ومسموعاته، وتعلّمه على مختلف أنماطه، وفي اتصاله بالآخرين[27].

فالكفاية اللغوية لدى قطاع التربية بالمملكة ليست ذلك الكمّ الهائل من المعلومات، والمعارف التي تُملأ بها الرؤوس، أو المفاهيم التي تُتْخم بها العقول، وإنّما هي تلك القدرة الدافعة إلى إنتاج المعرفة وابتكارها، المتَفَعِ بها في حلّ المشكلات، ورسم الحلول، والمعِينةِ على الاستقصاء، والاستكشاف، والاستنتاج، والتحليل، وكذا النقد...[28].

وتحفيزا منهم للطالب فقد أوردوا في مقدّمة كلّ مقرر من البرنامج المشترك عبارات تشحذ الهمم على التعلّم، وتبعث في النفوس حبّ اللغة، وحبّ اكتسابها؛ لما لها من أهمية كبيرة في حياتنا الاجتماعية، والعلميّة، والدينيّة، والثقافية؛ كقولهم: "**فلو لم تكن اللغة ما كَوّن الإنسان مجتمعا، ولا استفاد علما نافعا، ولا بنى حضارة، ولا صنع ثقافة، ولا ربطته بأحد رابطة من علاقة أو صداقة** "[29]. وأخرى تُحرّك ضمير المتعلّم، وتجعله يستشعر المسؤولية، وأنّه مفتاح النجاح أو الإخفاق، مثل قولهم: "**تذكّر واجباتك التعلميّة، وارعها خير رعاية، واعلم أنّك ستجلس في الكبر، حيث جلست بك همتك في الصغر**"[30].

وتعبيرات تزرع في نفوس التلاميذ الثقة، والاعتماد على النفس، وفي الآن نفسه تحثهم على العمل الجماعي، ويظهر ذلك جليا في قولهم: "**أنت الطالب المبدع المفكر، تعتمد على نفسك في كل شيء فتتعلّم وتتدرّب وتتمهّر، وتشارك في نقل المعرفة، وتعاون زملاءك**"[31]. وكلمات تنسب له(المتعلّم) فيها الفضل على ما حققه من أماني، ويبدو ذلك في كلامهم "**ولو لم تكن متعلما نشطا، واعيا بمصلحتك، مدركا لأهميّة اللغة في الحياة... لما حققت شيئا يذكر**"[32].

وقعّدوا له خمس قواعد جليلة القدر، غزيرة النفع (**الاهتمام، التّكرار، الاستخدام، إضفاء الشخصية، التعلّم المستمر**)[33]، التي متى جعلها نصب عينيه، واتّبع نهجها، ولم يزغ عن رسومها، كانت له خير معين على حبّ التعلّم، واكتساب المعرفة، وتكوين النفس، ودرعا حصينا من غوائل الكسل والفتور.

الحاصل أنّ ماهية الكفاية لدى أصحاب المقررات تكْمن في قدرة التلميذ على الإنتاج الذاتي للمعرفة، والانتفاع بها في رسم الحلول لاجتياز المشكلات والعوارض، في شتّى ميادينه العلميّة، القرائية والكتابية، الاستنتاجية والتفسيرية، التحليلية والنقدية، الإبداعية والفكرية، الاكتشافية والاستقصائية...

8. توصيف مقررات الكفاية اللغوية (البرنامج المشترك) في التعليم الثانوي بالمملكة:

إنّ النّاظر في مؤلَف "منهج الكفايات اللغوية" من مقرّرات التعليم الثانوي يجد أنّه يضمُّ إطارين مختلفين: أحدهما يخص البرنامج المشترك، والآخر يُعنى بالبرنامج التخصصي، والذي يعنينا من حيث الدراسة هو البرنامج المشترك.

يتكون البرنامج المشترك من أربعة مقررات للغة العربيّة، حيث يأخذ كلّ مقرّر منها رقما يلائم المستوى من01إلى 04، ويزيد كلّ مقرّر من المقررات الثلاثة الأولى عن مائتي صفحة، وأمّا المقرّر الرابع فعدد صفحاته يفوق مائة وسبعين صفحة، كلّها أتت خفيفة الوزن، جميلة اللون، جيّدة التغليف والتجليد، واضحة الخطّ والأشكال، مستهلة بالبسملة، هذا من جهة المظهر، أمّا من حيث الجوهر فكلّ مقرّر تُغطيه خمس كفايات لغوية تتمثل في: الكفاية النحوية، الإملائية، القرائية، وكفاية الاتصال الكتابي، التواصل الشفهي، لكلّ كفاية مقاصد وأغراض يُرجى من الطالب تحصيلها نظريا وتجسيدها تطبيقيا 34:

ومن أغراض الكفاية النحوية: ضبط المنتج اللغوي بحيث يصبح الطالب مستقيم اللسان، فصيح الكلام، يُفهم ويتفهّم، يُبين ويتبيّن أثناء دورته التواصلية، فهو (النحو) أساس هذه الدورة، بل عِمادها وذروة سنامها، الذي لا يمكن لأحد بأيّ حال من الأحوال الاستغناء عنه، لا العالم المنتهي ولا الطالب المبتدي.

في حين يكمن غرض الكفاية الإملائية: في ضبط الرسم الكتابي، وذاك بمعرفة نُظم الكتابة وقوانين الخطّ العربي الفصيح، الذي لا يعتريه وضرٌ من أوضار الخطأ، ولا سقمٌ من أسقام الانحراف. فمتى سار التلميذ على دربه، ولم يبغ عنه بديلا، ولم يرد به تحويلا، تحقّقت له الكفاية الإملائية وهي عينها فصاحة البنان.

وكذا غرض الكفاية القرائية يتمثّل: في تأسيس مهارات التعلّم بأنواعها لدى المتعلّم. كما تُعنى هي الأخرى بأنواع القراءة وأضربها، وتقنياتها المتعددة في الدرس اللساني الحديث.

ومن أغراض كفاية الاتصال الكتابي: إنتاج اللغة كتابيا، بمعنى أنّ يتمكّن المتعلّم من اكتساب قوانين الكتابة، والوقوف عند أعرافها وقفة فطنٍ حذرٍ، يحذر اخترامها أو الإخلال بشيء منها.

ويظهر غرض التواصل الشفهي في إنتاج اللغة محادثة واستماعا أيْ في الجمع بينهما، فهو الأسبق من الكتابي، والأكثر استعمالا منه في الحياة اليومية، ولهذا يستدعي جهدا كبيرا في مزاولته، إذ إنّ في مزاولته تجتمع مهارتان (المحادثة والاستماع)، ومعلوم أنّ لكلٍّ معاير، وخطوات، وآداب...

وتغطي كل كفاية ثماني مراحل (النشاطات التمهيدية، اختبار قبلي، نشاطات التعلّم، اختبار بنائي، المادة التعليميّة، نشاطات الغلق والتلخيص، اختبار بعدي، تقويم الأداء).

المرحلة الأولى: تُعنى بالنشاطات التمهيدية التي هي عبارة عن محطة يتجهّز فيها الطالب لموضوعات الوحدة التدريبية، فيتعرّف على التدريبات وأساليبها ومنهاجها المبرمجة، أيضا يجد الفرق بين التعلّم (الذي هو عملية اكتساب قدرا من المعارف والمعلومات) والتدريب (الذي هو عملية امتلاك قدرا من المهارات والاتجاهات)، كما يدرك أنّ مَهمَة المعلّم تكمن في تنظيم عمليات التعلّم ومتابعته ووضع التقويم لا غير، وأنّ وظيفة التعلّم بأنواعها، وجزئياتها، وحيثياتها وتطبيق مهاراتها (تدربا، تمهرا، تطبيقا، وإبداعا...) هي وظيفة المتعلّم نفسه، فلا أحد سواه يمكن أن يتحمله عنه[35].

تضم منهجية التدريب سبعة أمور جرى ذكرها كدليل للطالب في بداية كل وحدة تدريبية، تتمثل في: التعريف بموضوع الوحدة التدريبية، وبالزمان المخصص لها، وبمفرداتها، وأهدافها (الغرض منها)، وأساليب تقويمها، وما يحتاج إليه المتعلّم لإتقانها، والمراجع اللازمة للتعلّم[36]. وهذا ممّا لا شك فيه أنّه يعين الطالب على إدراك كلّ ما في الباب من جميع جوانبه العلميّة، والإحاطة بكلّ مستلزماته المعرفية وكذا المنهجية، فيكون على استعداد تام، وأهبة كاملة في مسيرته العلميّة.

وخُصصت المرحلة الثانية لاختبار قبلي يتم فيه قياس معرفة الطالب القبلية بموضوعات الوحدة، وتليها مرحلة ثالثة تعرّف الطالب بموضوعات الوحدة ونشاطات التعلّم، أمّا المرحلة الرابعة فقد بُرمجت للاختبارات الذاتية التي تقيس تقدُّم الطالب، ومدى إتقانه للأهداف التي من أجلها أُسس هذا المنهاج، وفي المرحلة الخامسة مواد تعليميّة، تعزز الفهم والتركيز لغير المتقنين، ثمّ تأتي بعدها مرحلة سادسة تُقدّم فيها نشاطات الغلق والتلخيص كمراجعة عامة لجميع الجزئيات التي تمّ عرضها في الوحدة، وفي المرحلة ما قبل الأخيرة وُضع اختبار بعدي، يقيس تمكّن الطالب من العناصر الأساسية للوحدة، وفي آخر المطاف أيْ في نهاية الوحدة فثمّت تذكير بأهدافها، وإرشادات تُقدّم لغير المتقنين[37].

أمّا بالنسبة للتقويم المستمر فقد انتهجوا (أصحاب المقرّر) نهجا حديثا غير الذي كان مُعتَمدا قديما، إذ إنّ الاختبارات–قديما–تُظهر حكما نهائيا لا نقاش بعده في نجاح الطالب أو رسوبه، دون أن تتخذ أي إجراء يحول دون رسوب الطالب، أو يزيد من درجة نجاحه، وهذا نقص وعيب يتحاشاه التقويم المستمر؛ حيث يُتيح للطالب معرفة درجة تقدمه شيئا فشيئا، على منوال طويل من أجل تحسين مستواه، وإعلاء درجة إتقانه[38].

ولما كانت الحاجة إلى التقويم المستمر ماسّة، والأخذ به مطلوب –لا سيما في عصرنا–تبنّاه أصحاب المقرّر وجعلوا له طريقة، فكان أنفع وأنجع للتلميذ، وبالأخص غير المتفوقين الذين يعتريهم الضعف في المواد العلميّة، فباب المشاركة

الصفية والمنزلية وكذا المشروعات والحضور مفتوح لهم من باب أولى؛ لأنّ النجاح يكون بخمسين درجة فما فوق في المقرّر الواحد، بفرض أنّه أخذ في:

المشاركة الصفية الدرجة 07 –والمشاركة المنزلية الدرجة 07.5

–المشروعات الدرجة 07.5 –وملف الأعمال الدرجة 03

–الاختبار الأول الدرجة 05 –الاختبار الثاني الدرجة 05

–اختبار نهاية الوحدة الدرجة 20 –الحضور الدرجة 05

فمجموع الدرجات المتحصّل عليها هو: 60 درجة ومعلوم أنّ نجاح الطالب يكون بتحصّله على 50 درجة فما فوق.

توزيع درجات المقرر

	أساليب التقويم								
	المشاركة والتفاعل الصفي	الواجبات والمهام المنزلية	المشروعات	ملف الأعمال	الاختبارات القصيرة		اختبار نهاية الوحدة	الحضور	المجموع
					اختبار١	اختبار ٢			
	١٠	١٠	١٠	٥	١٠	١٠	٤٠	٥	١٠٠
طريقة التقويم	١ – يقوّم المعلم أداء الطلاب تقويماً مستمرًّا، وينهي تقويم أداء طلابه في كل وحدة/ كفاية قبل أن ينتقل إلى غيرها. ٢ – يمثل هذا التوزيع تقويم الطلاب في الوحدة الدراسية الواحدة / الكفاية في الكتاب، ويقسم مجموع الدرجات المتحصل عليه في جميع الوحدات في نهاية الفصل الدراسي على عدد وحدات الكتاب للحصول على الدرجة النهائية للطالب في الفصل الدراسي (٥٠٠ ÷ ٥ = ١٠٠). ٣ – يكون الطالب ناجحًا في المقرر إذا كان مجموع درجاته (٥٠) درجة فأكثر. ٤ – تجرى الاختبارات في الكفايتين النحوية والقرائية كتابيًّا وشفهيًّا، والكفايتين الإملائية والاتصال الكتابي كتابيًّا، وكفاية التواصل الشفهي شفهيًّا.								

- **جدول 01: يخص الإطارين التخصصي والمشترك من حيث الدرجاتُ وأساليب التقويم وطريقته–**

قد نوّع القائمون على المنهاج في طبيعة النصوص المقدّمة على مستوى المقرّرات الأربعة، فتارة تكون نثرية وأخرى شعرية، وكذا في ماهية النشاطات والتدريبات أحيانا تجدها كتابية وأحيانا شفاهية، أيضا في مواطن فتحها فمنها ما يُفتح داخل الصفّ ومنها ما يُفتح خارجه (المنزل)، ومنها ما هو ذاتي ومنها ما هو جماعي.

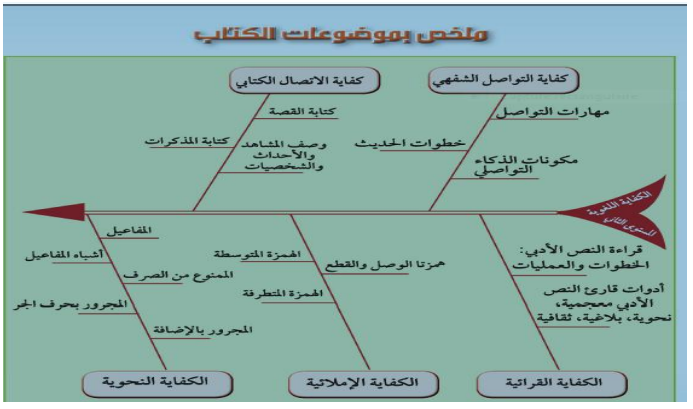
كما حرصوا على حفظ عقيدة التلاميذ، وقيّمهم الأخلاقية، وعاداتهم التقليدية، من الضياع والانحراف، وفي طبيعة النصوص الأدبيّة المقدّمة لهم برهنة على ذلك، حيث أخذوا نماذج عدة من القرآن والسنة، وأقوال السلف والخلف الشعرية والنثرية (الخطب الدّينية) التي تصون لهم ذلك.

أيضا اعتمدوا طريقة الترتيب والتسلسل في طبيعة الدروس المقدّمة، وجانبوا كلّ ما هو خلط وعشوائية، التي تكون سببا في عدم التمييز بين المسائل الأصليّة والفرعيّة، كالمعارف الستة (المقرر 01، ص17) فقد ذُكرت بلا فاصل يفصلها، وكذا النواسخ (المقرر 01، ص21) فقد جاءت تالية للجملة الأساسية.

أغلب المصطلحات النحوية جاءت معرّفة بالأجزاء دون الحدّ، الذي كثيرا ما يكون ذا صبغة فلسفية تحول بين المتعلّم وفهم المصطلح، حيث الأفضل في تناول المصطلح أن يكون بنيويا؛ لأنّ النحاة الأوائل لم يعتمدوا على المعنى في تحديد أقسام الكلام، بل اعتمدوا الحدّ اللفظي الذي يحدّد العناصر اللغوية بالمخصصات اللفظية التي تدخل عليها[39]، وهذا الذي آثره فريق المختصين السعوديين في مقرّراتهم.

تُعد الألعاب اللغوية نشاطا سلوكيا يجري بين مجموعة من التلاميذ، أو بين تلميذ ونفسه، تحت إشراف المعلّم، يسوده (النشاط) الفرح والمرح والإثارة، يُزاول من أجل تحقيق أهداف لغوية، وهذه من مزايا منهج الكفايات اللغوية أن أولوها أهمية ضمن مجموعة الأنشطة والتمارين، فمثلا: لعبة الجمل المعقولة والجمل غير المعقولة (29/01) وغيرها من الألعاب اللغوية.

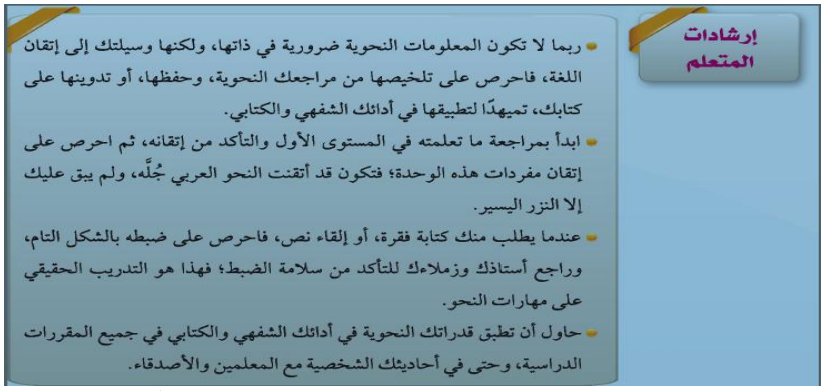
مثّلوا لبعض النشاطات بأشكال بيانية، ورسومات كرتونية، وصور فتوغرافية، ومخططات وجداول...؛ ومعلوم أنّ هذه من الوسائل التعليميّة التي تساعد المتعلّم على اكتساب المعارف والطرائق والمواقف، كما استعملوا الألوان المختلفة (الأحمر، الأخضر، الأزرق...) بغية شدّ انتباه الطالب، وتوّضيح الفكرة له بأيسر الطرق، وأنجع الأساليب الحديثة في مدّة وجيزة.



-مخطط 01 (السمكة) يلخص موضوعات الكتاب (المستوى) الثاني-

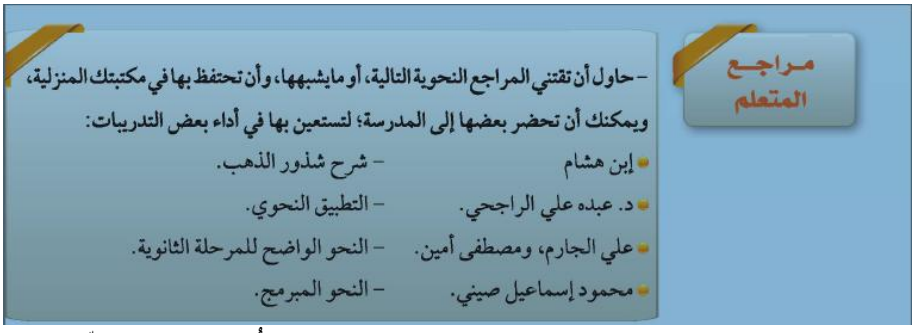
توحي كثرة الأنشطة التعليميّة والتطبيقات التدريبيّة الكتابية منها والشفاهية، الصفيّة منها والمنزليّة إلى أنّ تركيزهم على الجانب التطبيقي كان أكثر من اهتمامهم بالجانب النظري، ويؤكّد ذلك قولهم: "...**إنّنا لا نعلّم اللغة، ولكن ندرّب على كفايتها**"[40]، إذ إنّ الغرض من هذه المادة الخام، والأنشطة التعليميّة بأنواعها، والنهج المتبع يكْمن في كيفيّة استعمالها استماعا ومحادثة، كتابة وقراءة، في جميع أحايينه (الطالب)، وفي شتّى مجالاته المعرفيّة والتواصلية.

لا يشك ذو عقل وبصيرة أنّ وراء كلّ عمل تعليميٍّ تربويٍّ يُرجى نفعه أغراض وأهداف، قد سُطرت من قبل أصحابه أهل الخبرة والمعرفة، يبقى المتعلّم مطالَبًا بتحقيقها، أو السير على قنطرتها لأجل بلوغها، متى أخذ بأزمّة التوجيه والرشاد؛ ومن اعتناءهم (أصحاب المقرّر) الشديد بالمتعلّم أن وضعوا له إرشادات ليأخذ بها، وأهدافا ليحققها؛ وما هذا إلّا ليتكوّن تكوينا سليما غير عليل، صالحا غير طالح، نافعا للعباد والبلاد غير ضار.



-مقطع 01 سلسلة من الإرشادات الموجّهة للمتعلّم من المستوى الثاني-

معلومٌ بداهةً أنّ كثرة المطالعة، وإدامة النظر في الكتب عامل من عوامل اكتساب المعلومات، وبنْد من بنود ترسيخ المعارف والمهارات لدى المتعلّم، ولما كان ذلك كذلك جعل فريق من المختصين-ممن اجتمعت فيهم الشروط التي تؤهلهم لذلك-مراجع ومصادر يلجأ إليها المتعلّم ويستعين بها في حلّ ما وُجِّه له من تطبيقات وتمارين، وفتح ما استُشكل عليه من عويص الأمور، ومن أجل تنمية أفكاره ومفاهيمه (ذخيرته اللغوية)، وكذا تنويع ينابيعه (البصرة/الكوفة) التي منها يغترف أفكاره ومعارفه...



–مقطع 02 لمجموعة المراجع النحوية التي أُحيل عليها المتعلّم–

جرت العادة أنّ لكلّ عمل بشري ما يعتريه، ومن تلكم المستدركات التي يمكن أنّ تُقَدّم في هذا الشأن الآتي:

معلوم أنّ اللغة العربية علم من علوم الآلة التي يستعان بها في فهم الشريعة الإسلامية، كما أنّ النحو علم من علوم الآلة التي يُتوصل بها لفهم القرآن والسنة، وكلام العرب (نظمها ونثرها)، بل لفهم العربية ذاتها، وكذا صون اللسان من الخطأ واللحن بنوعيه (الجليّ والخفي)، وإذا كان الأمر كذلك فينبغي أن تسري قواعده ونظمه وتراكيبه وأساليبه على لسان المتعلّم سريان الهواء الذي يتنفسه؛ بيْد أنّ هذا كان شبه غائب، وذلك أنّ النحو جُعل في وحدة واحدة من كلّ مستوى، فإذا درس المتعلّم النحو في الأسابيع الأولى لم يرجع إليه إلّا في المستوى الثاني هذا نظريا، أمّا التطبيقي فلم يُمكّن منه إلّا في المستوى الرابع، يعني بعد أن يكون قد مُحي ونُسي تماما من ذاكرة الطالب.

أضف إلى ذلك أنهم اقتصروا في الإعراب على المفردات دون الجمل، مما يجعل التلميذ يتقوقع داخل بنية المفردات، منحازا جانبا عن المحل الإعرابي للجمل، وهذا ممّا لا تأباه التطبيقات اللغوية القديمة والمعاصرة.

والشأن كذلك في الإملاء والتعبير الشفوي، حيث بُرمجا مرة واحدة في كلّ مستوى، وهذا لا يفي بالغرض المطلوب من المتعلّم، الذي يظهر في الاستعمال الارتجالي للغة في معظم أحايينه، ومختلف مواقفه، وتباين مواطنه[41].

لا يخفى ما تُقدمه الوسائل التعليميّة من دور ريادي ضمن المجال التعليمي التربوي، لا سيما وأن استُعملت بأنواعها الثلاثة: البّصرية، والسمعيّة، والبّصرية السمعيّة؛ حيث صار استعمالها جزءا لا يتجزأ من المنظومة التربويّة، وضرورة أساسية لنجاح النظام التعليمي. بيْد أن ما يُلحظ على مستوى المقرّرات هو اقتصار مؤلفيها على النوع الأول (البصريّة)، فيا حبّذا لو أتاحوا الفرصة للنوْعيْن الآخريْن (السمعيّة، البصريّة السمعيّة)، فذانك من أفضل الطرق التعليميّة التي تسهم في قَبُول المعلومات والمعارف، وترسيخها مثل: الأفلام الناطقة والمتحركة، المتاحف والرحلات والمعارض التعليميّة...وذاك أنّه يجري فيها استعمال حاستين (السمع، البصر) وما كان كذلك فهو أنفع وأجدر في التحصيل العلميّ.

إنّ الاكتفاء بعمل العامل دون التعرّض لدلالته كثيرا ما يجعل المتعلّم قاصر الفكر، محدود الفهم، قليل التمييز بين هذا وذاك؛ ويظهر ذلك جليا في النواسخ (كان وأخواتها) والأحرف المشبّهة بالفعل (إنّ وأخواتها) حين اقتصر فريق المختصين على عملها دون دلالة كلّ عامل منها؛ وكذا تعريف بعض المصلحات النحوية لم يكن جامعا مانعا، مستوفيا شروطه، التي بها ينماز عن غيره من المصطلحات كالخبر مثلا: هو الاسم المتمم لمعنى المبتدأ (المقرّر 01، ص34)، وهذا يعني أنّ الخبر لا يقع جملة أو شبه جملة وهذا خلاف لما هو معلوم لدى ابن هشام في شرحه للقطر (ص161)، إذ يقول: الخبر هو المسند الذي تتم به مع المبتدأ فائدة؛ وهذا فيه غنية عن الأوّل، وكفاية للمتعلّم.

اقتصر فريق المختصين السعوديين في الكفاية النحوية على اصطلاح البصريين دون الكوفيين، ما خلا الصفة (المقرّر 01، ص47)، وهو كوفي الأصل، فكان من الأجود لو أنّهم تعرّضوا لبعض المصطلحات دون غوص وإغراق، حتى يكون التلميذ على دراية بالفرق بينهما.

معلوم أنّ العنوان إذا وُضع لشيء كان دالا على ذلك الشيء دون غيره، بحيث لا يدخل تحت شراعه ما كان منفصلا عن ماهيته، وهكذا يكون (جامعا مانعا)، جامعا لجميع عناصره التي هي منه، مانعا لما هي ليست منه، وهذا الذي لم يكن في عنوان الكفاية النحوية، إذ ضمّت في فلكها ما ليس منها، كالجمع بأنواعه (المقرّر 01، ص19) – مثلا–، الذي هو من علم الصرف.

يرى المتتبّع المتأمّل في الحمولة المعرفيّة (المادة التعليميّة) التي احتوتها أسفار الكفايات اللغوية الأربعة أنها تنضح بالأنشطة والتطبيقات، والتدريبات بألوانها المعروفة (استخرج كذا، واستنتج كذا، حلّل ما يلي... إلّا أنّها نادرة الأمر بالحفظ (المحفوظات)، بل هي عديمة ذلك، سواء كان المحفوظ شعرا أم نثرا، ومعلوم أنّ الحفظ عامل أساسي، وركن ركين في العمليّة التعليميّة التعلّمية.

تُعد الصورة في الكتاب المدرسي وسيلة من الوسائل التعليميّة، التي تعمل على اكتساب التلميذ المعلومات والمعارف، وإمداده بالمهارات بأسلوب سهل وبسيط، في مدة زمنية وجيزة، تُسهّل على المعلّم، وتمكّن المتعلّم من الملاحظة الدقيقة، إذ ليس الخبر كالمعاينة. غير أنّ بعضا منها في الكتاب لم يُراع فيها معاير الدقة والوضوح، واللون والحجم والبعد، والوظيفة والشكل...[42]

مقطع 03 لصورة من السفر (01)، ص38.

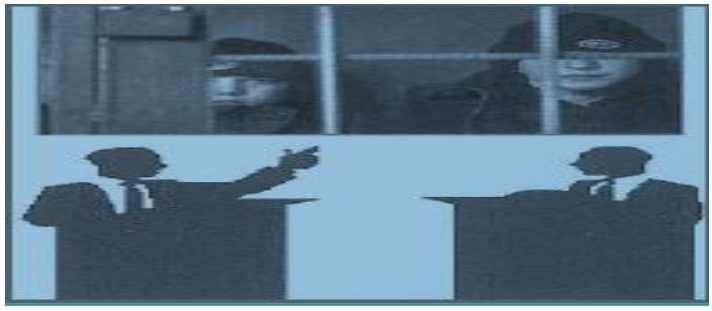
التعليق: في هذه الصورة لون كلا الحيوانين لا يطابق ما هو موجود في الطبيعة، والشأن كذلك في الشكل، إذ يبدو الضفدع والثعلب في الحجم سواء.

-مقطع 04 لصورة من الكتاب (01)، ص171.

التعليق: ما يُلحظ في هذه الصورة أنّ رجلا يمتطي سلحفاة ضخمة تفوق حجمه أضعافا مضاعفة، بل تفوق حجم الحصان، وهذا ضرب من الخيال الذي تتلافاه الوسائل التعليميّة، إذ لابّد أن توائم البيئة التي يقطن (ينتمي) إليها المتعلّم.

-مقطع 05 لصورة من المستوى (02)، ص151.

التعليق: تفتقر الصور الأربع إلى الدقة والوضوح، بدءا من اليمين فلا يكاد المتعلّم يُميز فيها إلّا بين البحر والرمال وبقية الأشياء نقاط سوداء، وبجانبها ثلاثة أشخاص في قارب لا يصلح إلّا لواحد منهم، ثمّ تليها صورة رأس لإنسان، يكاد رأسه يغطي مساحة الماء التي تحيطه، فما حجم الجسم إذن؟، وأمّا الصورة الرابعة فتمثّل جزيرة صغيرة تحمل شجرة نخيل طويلة، وشخصين في بقيعة رمل قليلة، وسط لترات من الماء.



-مقطع 06 لصورة من المستوى (03)، ص183

التعليق: في هذه الصورة أربع شخصيات (المدّعي العام، المحامي، السجينان)، السجينان معروفان، أمّا المدّعي العام والمحامي فلا يمكن التمييز بينهما، وكأنّهما رجل واحد، من حيث الشكل، والزّي، والمكان، والوظيفة؛ وهذا غير مطابق لما هو موجود في المحاكم، ممّا يجعل المتعلّم يشذّ ويبتعد عن المطلوب منه.

–مقطع 07 لصورة متزلق، المستوى (04)، ص23.

التعليق: تبدو الألواح التي في رجلي الرجل أطول منه أو في طوله، فمعيار البعد غير محقّق في هذه الصورة.

مقطع 08 لصورة من المستوى (04)، ص90.

التعليق: في هذه الصورة أرنب يجري خلف سلحفاة جري الآدميين، مما يجعل التطابق بينها وبين ما هو في الواقع المعاش غائبا مغيّبا تماما، لعدم مراعاة الدقة في الشكل واللون والوظيفة.

–الجانب التطبيقي.

–المعجم.

المصطلحات التي وردت معرّفة في المقررات (الجزء النظري) ذكرها جارٍ باللون الأسود، والتي لم تُعرّف في المقررات ووردت في (جزء التدريبات) ذكرها جارٍ (باللون الأخضر).

- **إحصاء المصطلحات النحوية الواردة في المقررات الأربعة (برنامج المشترك).**

يعد الكتاب المدرسي الأرضيّة التي ينطلق منها المعلّم في تقديم وعرض دروس مادة اللغة العربية، والمرجعيّة التي يرجع إليها المتعلّم بغية تنمية معارفه، وهيكلة أفكاره، وصقل شخصيته، وهذا ما جعله وسيلة يُتوسل بها في بناء صرح العمليّة التعليميّة التعلّمية؛ وبتتبع واستقراء ما تضمّنه البرنامج المشترك على مستوى الكفاية النحوية، نُلفي أنّ موضوعات الظاهرة اللغوية المقررة في البرنامج الأكاديمي مزيج بين المصطلحات النحوية والصرفية.

وحتى تعمّ الفائدة ويستوي هذا الجزء على سوقه جرى استخراج جميع المصطلحات الواردة في المقررات الأربعة، النحوية منها والصرفية، المعرّفة وغير المعرّفة، فكان عدد المعرّف منها اثنيني وستين (62) مصطلحا، في حين كان عدد غير المعرّف منها واحد وتسعين (91) مصطلحا، وقد رُتبت هذه المصطلحات ترتيبا ألفبائيا، أيْ على حسب حروف الهجاء في صورة معجم نحوي.

***أدوات الاستثناء:** إلاّ، غير، سِوَى، سُوَى، سَواءٌ، خلا، عدا، حاشا، ما عدا، ما خلا. (المقرر 3، ص49).

***أدوات الشرط الجازمة:** إنْ ومن وما ومهما وأين ومتى (المقرر الأوّل، ص43).

***الإعراب:** (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص17).

وهو: تغير الكلمة بحسب العامل الذي يسبقها[43].

***الإعراب الظاهري:** (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص17).

وهو: ظهور الحركة على آخر اللفظ، مثل: جاء رجلٌ، ورأيت رجلاً، ومررت برجلٍ[44].

***الإعراب التقديري:** (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص17).

وهو: تقدير الحركة في آخر اللفظ، مثل: مِنًى، وقاضي، وولدي، ويرضى[45].

***الأفعال الخمسة:** هي المتصلة بألف الاثنين (يجلسان وتجلسان)، أو واو الجماعة (يجلسون وتجلسون)، أو ياء المخاطبة (تجلسين). (المقرر الأول ص42).

***الأفعال الناسخة:** هي كان وأخواتها (كان وأصبح أضحى وظل وأمسى وبات وما زال وما دام وصار وليس) (المقرر الأوّل، ص21).

*الأمر: يُوجه إلى المخاطب ليقوم بعمل معين أو يتوقف عنه في المستقبل (بعد انتهاء حديثك). (المقرر الأول، ص17).

*البدل: هو أحد التوابع الخمسة التي تتبع ما قبلها في أمور عديدة أهمها وجوه الإعراب من ناحية، والإفراد والتثنية والجمع من ناحية أخرى[46].

*بدل المطابق: أي أنّ البدل هو نفس المبدل منه، مثل: سافر أخي أحمد. (المقرر الثالث، ص46).

*بدل بعض من كل: وذلك حين يكون الاسم الثاني جزءا حقيقيا من مكونات الاسم الأول، مثل: قُطع السارق يدُه (المقرر الثالث، ص46)

*بدل الاشتمال: وذلك حين يكون الاسم الثاني مرتبطا معنويا بالاسم الأوّل، مثل: أعجبت بخالد أخلاقه. (المقرر الثالث، ص46).

*التأنيث: (ورد غير معرّف في المقرر الثالث، ص53)

هو: قسيم التذكير، وقد يراد به جلب علامة فارقة بين المذكر وغيره[47].

*التحوّل: (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص55)

وهو: الانتقال من صفة إلى صفة أخرى[48].

*التذكير: (ورد غير معرّف في المقرر الثالث، ص53)

هو: قسيم التأنيث، وتذكير الاسم هو إفراغه من علامات التأنيث التاء والألف المقصورة والممدودة لفظا أو تقديرا[49].

*التركيب: (ورد غير معرّف في المقرر الثالث، ص22)

هو: جعل الكلمتين كلمة واحدة وقد يقع بين فعل واسم أو بين اسمين أو حرفين أو بين حرف واسم[50].

*تركيب العطف: يتكون من ثلاثة أركان: معطوف عليه +حرف عطف +معطوف (المقرر الثالث، ص22)

وهو: ما تألّف من المعطوف والمعطوف عليه، بتوسط حرف العطف بينهما، مثل: ينال التلميذ والتلميذة الحمد والثناء[51].

*التعجب: يتكون أسلوب التعجب من ركنين (صيغة التعجب + متعجَب منه) المقرر الثالث، ص50.

*التّعريف: (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص17)

وهو: تحويل النكرة إلى معرفة[52].

*التمني: (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص55)

وهو: طلب ما لا مطمع فيه، نحو: ليت الشباب يعود يوما، أو ما فيه عسر، نحو: ليت لي ألفَ دينار[53].

***التمييز**: اسم منصوب يزيل الإبهام عن كلمة أو تركيب قبله. (المقرر الثاني، ص44).

***تمييز العدد الصريح**: (ورد غير معرّف في المقرر الثاني، ص44).

هو: ما كان معروف الكمية كالواحد والعشرة والأحد عشر والعشرين ونحوها، مثل: اشتريت أحد عشر كتابًا[54].

***تمييز المساحة**: (ورد غير معرّف في المقرر الثاني، ص44).

هو: ما دل على مقدار أيْ شيء يُقدر بآلة، نحو: عندي قصبة أرضاً[55].

***تمييز النسبة**: (ورد غير معرّف في المقرر الثاني، ص44).

هو: ما كان مُفسراً لجملة مبهمة النسبة، نحو: حَسُنَ علي خُلُقا[56].

*التّنكير: (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص17)

وهو جعل المعرفة نكرة، أيْ جلب الشيوع للاسم بعد تعيينه[57].

***التنّوين**: (ورد غير معرّف في المقرر الثاني، ص 23).

وهو: نون ساكنة زائدة، تلحق آخر الاسم لفظاً وتسقط خطا لغير توكيد، مثل: جبل، رجل، سماء[58].

***التوكيد**: كلمة تؤكّد ما قبلها، وتتبعها في الإعراب، (المقرر الثالث، ص45).

***التوكيد اللفظي**: هو تكرار الكلمة، فتكون الكلمة الثانية توكيداً للأولى، أو تكرار الجملة، **[وَجَاءَ رَبُّكَ وَالْمَلَكُ صَفًّا صَفًّا]الفجر: ٢٢**

***التوكيد المعنوي**: هو استخدام إحدى الكلمات التالية (نفس، عيّن، جميع، كلُّ) لتوكيد ما قبلها، ويشترط أن يكون فيها ضمير يعود على المؤكّد، مثل: رأيت الطالبين كليهما، والطالبتين كلتيهما. (المقرر الثالث، ص45).

***التوابع**: هي الأسماء التي تتبع ما قبلها في الإعراب. (المقرر الثالث، ص45).

***التامة**: (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص40)

وهو: وصف يلحق الجملة بنوعيها (الاسمية والفعلية)[59].

***الاستثناء**: (المقرر الثالث، ص49)

وهو: إخراج ما بعد أداة الاستثناء من حكم ما قبله، نحو: جاء التلاميذ إلا عليا[60].

***الجرّ**: (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص17).

وهو: حالة من حالات الإعراب التي تخص الأسماء، وتميزها من غيرها[61].

***الجزم**: (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص17).

وهو: حالة من حالات الإعراب الخاصة بالأفعال المضارعة إذا ما سُبقت بأدوات معينة يُطلق عليها أدوات الجزم[62].

***الجمع**: (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، 17).

وهو: الاسم الدال على أكثر من اثنين[63].

***جمع التكسير**: (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، 17).

هو: ما دلّ على أكثر من اثنين أو اثنتين بتغيير صورة المفرد لفظا أو تقديرا[64].

***جمع المؤنث السالم**: (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، 17)

هو: ما جُمع بألف وتاء مزيدتين، مثل: هندات ومرضعات وفاضلات[65].

***جمع المذكر السالم**: (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، 17).

هو: ما جُمع بزيادة واو ونون في حالة الرفع، مثل:[**قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ] المؤمنون: 01**

وياء ونون في حالتي النصب والجر، مثل: أكرمْ المجتهدين[66].

***الجملة**: (ورد غير معرّف في المقرر الثالث، ص34)

وهي: ما دلّت على قول مفيد فائدة تامة[67].

***الجملة الاسمية**: هي التي تبدأ باسم، مثل: الدين المعاملة. (المقرر الثالث، ص34).

***الجملة الفعلية**: هي التي تبدأ بفعل، مثل: ظهر الحق. (المقرر الثالث، ص34).

***الجوازم**: (ورد غير معرّف في المقرر الثاني، ص15).

الجازم هو الأداة التي تجلب الجزم للفعل المضارع[68].

***الحذف**: (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص19)

وهو: ظاهرة تشيع في لغة العرب وتهدف في كل مواقعها إلى التخفيف[69].

***الحرف**: (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص17).

وهو: الكلمة التي لا تقبل شيْئا من علامات الأسماء والأفعال[70].

***حروف الجر هي**: الباء، على، من، إلى، الكاف، اللام، في، عن (المقرر الثاني، ص40)

***حروف الجزّم هي**: لم ولما ولا الناهية ولام الأمر (المقرر الأوّل، ص43)

***حروف العطف هي**: الواو، الفاء، ثُم، أو، أم، حتى، لكن، لا، بل (المقرر الثالث، ص22)

*حروف المضارعة: وهي أ، ن، ي، ت (المقرر الأوّل، ص42)

*حروف النّداء هي: يا، أ، أيْ، أيا، هيا (المقرر الثالث، ص29)

*حروف النّصب هي: أنْ ولن وكي وإذن (المقرر الأوّل، ص42)

*الحروف الناسخة وهي: إنّ وأخواتها (إنّ وأنّ ولكنّ وكأنّ وليت ولعل ولا النافية للجنس). تدخل على الجملة الاسمية فتنصب المبتدأ ويكون اسمها وترفع الخبر. (المقرر الثالث، ص34).

*الحال: هو اسم منصوب يبين حالة الفاعل أو المفعول به أو غيرهما عند حدوث الفعل، مثل: عاد الفريق فائزا، انصر أخاك ظالما أو مظلوما. (المقرر الثاني، ص44).

*الخبر: هو الاسم المتمم لمعنى المبتدأ، مثل: الدين المعاملة. (المقرر الأول، ص34).

*الدلالة: (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص46)

وهي: الإشارة إلى مضمونات تتضمّنها الكلمة أو التعبير[71].

*الدال: (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، 55)

الدليل: هو الشاهد الذي يستدلون(النحاة) به على آرائهم وأقوالهم ومذاهبهم[72].

*الرّفع: (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص17).

وهو: حالة من حالات الإعراب تكون في الأسماء والأفعال[73].

*السكون: (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص17).

وهو: تقييد الحرف وانقطاعه عن الحركة[74].

*الاسم: (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص17).

وهو: أحد أقسام الكلمة الثلاثة، وقسيماه الفعل والحر[75].

*الشرط: يتكوّن أسلوب الشرط من أداة الشرط+ فعل الشرط+ فعل جواب الشرط. (المقرر الأول، ص37).

*الإشارة: (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص17).

اسم الإشارة: هو الاسم المبهم الموضوع المشَار إليه إشارة حسية بأحد الأعضاء[76].

*الصحيح: هو ما ليس في آخره حرف من تلك الحروف الثلاثة (أوى)، مثل: يجلس، يكتب، يقرأ. (المقرر الأول، ص19).

*الصفة: اسم يبيّن صفة ما قبله، ويتبعه في الإعراب، ويماثله في (التذكير أو التأنيث) وفي الإفراد أو التثنية أو الجمع)، (المقرر الثالث، ص45). **[وَيَطُوفُ عَلَيْهِمْ وِلْدَانٌ مُخَلَّدُونَ إِذَا رَأَيْتَهُمْ حَسِبْتَهُمْ لُؤْلُؤًا مَنثُورًا] الإنسان: 19**

*صيغ منتهى الجموع: (ورد غير معرّف في المقرر الثاني، ص23).

وهي: كلُّ جمع تكسير بعد ألفه الساكنة حرفان أو ثلاثة أوسطها ساكن، مثل: معاهد، مقاليد، أوانس...إلخ[77].

*صيغة التعجب: ما + كلمة على وزن (أفعل). (المقرر الثالث، ص50).

الضم: ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص52)

وهو: ضمُّ الشفتين عند الحركة[78].

*الضمة: (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص19)

وهي: إحدى الحركات الثلاثة التي تكون علامة إعراب أو بناء في الأسماء والأفعال[79].

*الضمير: (ورد غير معرّف في المُقرر الأوّل، ص17).

وهو: اللفظ الموضوع للدلالة على الغائب، مثل: هو، والمتكلم، مثل: أنا، والمخاطب، مثل: أنت[80].

*ظرف الزمان والمكان: هو اسم منصوب يُبّين زمان أو مكان حدوث الفعل، مثل: خرجت من منزلي صباحاً، وقفت بين الصفوف. (المقرر الثاني، ص43).

*العُجمة: (ورد غير معرّف في المقرر الثالث، ص23).

وهي: علة لفظية تُعد من العلل التي تُوجب منع الاسم من الصرف إذا ما ضُمت إلى العلمية، مثل: إبراهيم، إسحاق، إسماعيل[81].

*العدد: هو عدد لفظ يُعبّر عن رقم، يختلف لفظه تذكيرا أو تأنيثا بحسب المعدود. (المقرر الثالث، ص50).

*العدل: (ورد غير معرّف في المقرر الثالث، ص49).

وهو: علة لفظية من علل منع الأسماء من الصرف، إذا ما ضُمت إلى علة علمية أو وصفية[82].

*العطف: يتكوّن تركيب العطف من ثلاثة أركان: معطوف عليه+ حرف عطف+ اسم معطوف. (المقرر الثالث، ص22).

*العلّة: (ورد غير معرّف في المقرر الأول، ص17).

وهي: مانع الاسم من الصرف كالعلمية والوصفية والعدل وغيرها[83].

العلم: (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص17).

وهو: أحد المعارف السبعة، وهو كل اسم يعين المسمى، مثل: محمد وطريف ودمشق ودجلة[84].

***العلميّة**: (ورد غير معرّف في المقرر الثالث، ص23).

وهي: علة معنوية تمنع الأسماء من الصرف إذا ما ضُمت إليها علة لفظية أخرى كالعدل ووزن الفعل والعجمة[85].

***العلامة**: (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص17).

وهي: الآية والدلالة، وعلامة الشيء آيته التي تعلن عنه، ودلالته التي تشير إليه[86].

***العائد**: وهو: وصف يُطلق على كل ضمير له مرجع سابق عليه، فالهاء من قولنا: الرجل قابلته، ضمير يعود إلى الرجل فهو عائد عليه[87].

***العوامل**: العامل هو الكلمة الملفوظة أو المعنوية التي تملك القدرة على التأثير في الكلمات التي تقع بعدها من الناحيتين الشكلية والإعرابية[88].

***الفتح**: (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص52)

وهو: حالة من حالات فتح الفم عند تحريك الحرف، وهو قسيم الضم والكسر[89].

***الفتحة**: (ورد غير معرّف في المقرر الأول، ص19)

وهي الحركة التي تنشأ من فتح الفم بالحرف[90].

***الفاعل**: اسم مرفوع بعد فعل مبني للمعلوم يدل على من قام بالفعل، مثل: يجلس خالد. (المقرر الثالث، ص40).

***الكسر**: (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص52)

وهو: لقب من ألقاب البناء وهو قسيم الفتح والضم والسكون[91].

***الكسرة**: (ورد غير معرّف في المقرر الأول، ص19)

وهي: أثر الكسر، وهي علامة للبناء في نحو أمسِ وحِذامِ، وعلامة للإعراب نحو مررت برجلٍ[92].

***الكلمة**: تنقسم الكلمة إلى ثلاثة أنواع: اسم، فعل، حرف. (المقرر الأوّل، ص17)

***المؤنّث**: (ورد غير معرّف في المقرر الثاني، ص23).

هو: غير المذكر وهو ما حسن أن يشار إلى مسماه بذي أو تلك[93].

***المبتدأ**: هو الاسم الواقع في أوّل الجملة، مثل: الدين المعاملة (المقرر الأول، ص34).

***المبني**: (ورد غير معرّف في المقرر الثالث، ص23).

هو: خلاف المعرب، وهو وصف للكلمة التي تلازم حالة واحدة، ولا يتغير آخرها بتغير العامل السابق لها[94]

*المبني للمعلوم: سمي الفعل المبني للمعلوم بهذا الاسم لأن فاعله معلوم ومذكور في الجملة. (المقرر الأول، ص45).

*المبني لما لم يسم فاعله: سُمي الفعل المبني لما لم يُسم فاعله بهذا الاسم لأنّ فاعله مجهول وغير مذكور في الجملة، لأسباب ومنها: الجهل به، أو الخوف منه، أو الخوف عليه، أو شدة وضوحه. (المقرر الأول، ص45).

*المتبوع: (ورد غير معرّف في المقرر الثالث، ص25)

وهو: الاسم الموصوف أو اسم الذات والمعنى[95].

*متعجَبٌ منه: اسم منصوب، مثل: ما أجمل الإسلام، ما أكرم العربيَّ. (المقرر الثالث، ص50).

*متممات الجملة: قسمان متممات مجرورة ومتممات منصوبة (المقرر الثالث، ص14)

*المتممات المجرورة: هي المجرور بالحرف أو المجرور بالإضافة (المقرر الثالث، ص14)

*المتممات المنصوبة: هي من المكونات التكميليّة لمعنى الجملة الفعلية. (المقرر الثاني، ص43).

المثبت: (ورد غير معرّف في المقرر الثالث، ص32)

هو: وصف يلحق بعض الكلام السابق لأدوات الاستثناء، فيقال فيه: كلام مثبت أي غير منفي[96].

*المثنى: (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص17).

وهو: اسم معرب ناب عن مفردين اتفقا لفظا ومعنى، بزيادة ألف ونون أو ياء ونون وكان صالحا لتجريده منها[97].

*المجرّدة: (ورد غير معرّف في المقرر الثاني، ص18)

هو: وصف يُطلق على الجمل العارية من العوامل اللفظية[98].

*المجرورات: (ورد غير معرّف في المقرر الثاني، ص14)

المجرور: هو الاسم المضاف إليه أو التالي لحرف من حروف الجرّ أو الواقع تابعا لما قبله[99].

*المجزومات: (ورد غير معرّف في المقرر الثاني، ص14)

المجزوم: هو الفعل الذي سبق بالجازم، وهذا المجزوم إمّا أن يكون فعلا مضارعا أو ماضيا كما في مدخولي أدوات الشرط أحيانا[100].

*المخاطب والمخاطبة: (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص36)

وهو: الشخص الثاني في دلالات الكلام[101].

*المذكر: (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص47)

وهو: ما خلا آخره من العلامات الثلاث التاء والألف والياء، نحو: قمر، أسد، ورجل[102].

*المذكور: (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص45)

وهو: وصف للكلمة يلحقها في حالة ذكرها ولفظها[103].

*المرفوعات: (ورد غير معرّف في المقرر الثاني، ص14)

المرفوع: هو الاسم أو الفعل الذي تجلب إليه العوامل رفعا بالضمة أو بما ينوب عنها[104].

*المركب: (ورد غير معرّف في المقرر الثالث، ص20)

هو: كل لفظا كان في أصله مكوّنا من شيئين ثم صار شيئا واحدا[105].

*المركب المزّجي: (ورد غير معرّف في المقرر الثاني، ص23).

وهو كل اسمين جُعلا اسما واحدا، نحو: بعلبك، حضرموت، سيبويه[106].

*المركب الإضافي: يتكون من كلمتين: اسم نكرة غير منوّنة (مضاف) والثانية اسم إمّا معرفة أو نكرة منوّنة (مضاف إليه مجرور)، مثل: كتابُ المعلّمِ. (المقرر الثاني، ص19).

*المستثنى: اسم مفرد منصوب ينتمي إلى المستثنى منه، مثل: حضر الطلاب إلا خالدا. (المقرر الثالث، ص49).

وهو: المخرَج (من الكلام الذي قبل أداة الاستثناء)[107].

*المستثنى منه: اسم يدل على جمع. (المقرر الثالث، ص49).

وهو: المخرَج منه[108].

*مستثنى التام المثبت: (ورد غير معرّف في المقرر الثالث، ص49).

وهو: أن يُذكر فيه المستثنى والمستثنى منه والكلام مثبت (غير منفي)[109].

مثل: لكلِّ داءٍ دواءٌ يُسْتطّبُ به إلا الحماقةَ أعيتْ من يُدَاوِيها

*مستثنى التام المنفي: (ورد غير معرّف في المقرر الثالث، ص49).

وهو: أن يُذكر فيه المستثنى والمستثنى منه والكلام منفي، مثل: لم يتخلّف أحد عن الجهاد إلا المريض[110].

*مستثنى الناقص: (ورد غير معرّف في المقرر الثالث، ص49).

وهو: أن يُذكر المستثنى دون المستثنى منه والكلام منفي، مثل: لم يصبْ إلا بالخيبة[111].

*المضارع: يدلّ على فعل يحدث الآن أو سيحدث في المستقبل. (المقرر الأول، ص 17).

المضارعة: (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص42)

وهي: المشابهة، وقد سُمي الفعل المضارع بذلك لمشابهته الاسم المصوغ للفاعل[112].

***المعتل:** هو ما كان آخر حروفه الألف، مثل: يسعى، أو الواو، مثل: يدعو، أو الياء، مثل: يرمي. (المقرر الأول، ص42).

***المعدود:** اسم قد يكون (مفردا أو جمعا)، (منصوبا أو مجرورا) بحسب العدد، مثل: قرأت كتابين اثنين، قرأت قصيدتين اثنين. (المقرر الثالث، ص50).

***المعرّف بالإضافة:** (ورد غير معرّف في المستوى الأوّل، ص17).

وهو اسم أُضيف إلى أحد المعارف (الضمير، العلم، اسم الإشارة، اسم الموصول، المحلّى بأل)[113].

***المعرفة:** (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص17).

هي: ما وُضِع لشيء بعينه[114].

***المعرب:** (ورد غير معرّف في المقرر الثالث، ص29).

وهو: الاسم أو الفعل الذي لا يلزم آخره حالة واحدة، مثل: الرجل والغلام، ويلعب ويركض[115].

***المعطوف:** اسم أو فعل، يشارك ما قبله في حكمه بواسطة أحد حروف العطف (و، ف، ثُم...)، مثل: **[وَجَاءَ رَبُّكَ وَالْمَلَكُ صَفًّا صَفًّا]الفجر: ٢٢**

مثل: نزلت مكة فالمدينة. انقضى المحرّم ثم صفر. (المقرر الثالث، ص46).

*المعطوف عليه: (ورد غير معرّف في المقرر الثالث، ص22)

وهو: الاسم المتبوع والسابق لحرف العطف، مثل: حضر خالد وأبوه[116].

***المفرد:** (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص17).

وهو: الواحد أو الواحدة من كل شيء، وهو بذلك قسيم المثنى والجمع[117].

***المفرّغ:** (ورد غير معرّف في المقرر الثاني، ص49)

وهو: وصف لنوع من أنواع الاستثناء الثلاثة، يُقال له: (الاستثناء المفرّغ)، ولا يكون هذا الاستثناء إلا بعد نفي أو شبه نفي[118].

***المفعولات:** هي أسماء ذات علاقة قوية بالفعل (المقرر الثاني، ص43)

***المفعول به:** اسم منصوب وقع عليه الفعل، مثل: يقرأ الطالبين كتابين، يكافئ المعلم المجتهدين. (المقرر الثالث، ص43).

***المفعول فيه:** اسم منصوب يُبين زمان ومكان حدوث الفعل، مثل: خرجت من منزلي صباحا، وقفت بين الصفوف. (المقرر الثالث، ص43).

***المفعول لأجله:** اسم منصوب يُبين سبب حدوث الفعل، مثل: يعمل الناس طلبا للرزق. (المقرر الثالث، ص43).

***المفعول المطلق:** اسم منصوب من لفظ الفعل الذي قبله، مثل: قرأت الكتاب قراءة معمّقة. (المقرر الثالث، ص43).

***المفاعيل:** هي متممات لمعنى الجملة الفعلية. (المقرر الثاني، ص27).

***المقصور:** (ورد غير معرّف في المقرر الثالث، ص15).

وهو: الاسم المتمكّن (المعرب) الذي حرف إعرابه ألف لازمة، نحو: فتى وهدى وعصا [119].

***المقدّرة:** (ورد غير معرّف في المقرر الأول، ص17) وهي: وصف للحركات الثلاث: الضمة والفتحة والكسرة إذا قُدرت من الأسماء أو الأفعال المختومة بحروف العلة[120].

***الممدود:** (ورد غير معرّف في المقرر الثالث، ص15).

وهو: الاسم المعرب الذي آخره همزة بعد ألف زائدة، مثل: بناء سماء صحراء[121].

***الممنوع من الصرف:** هو الاسم الذي لا يُنوّن، ويُجر بالفتحة نيابة عن الكسرة، إلا إذا كان مضافا أو معرّفا ب(أل) فإنّه يُجر بالكسرة. (المقرر الثالث، ص15).

*المنصوبات: هي المفعول به، المفعول لأجله، المفعول فيه، المفعول المطلق (المقرر الثاني، ص 36)

***المنّفي:** (ورد غير معرّف في المقرر الثالث، ص32)

وهو: المضمون الذي وقع عليه النفي سواء أكان محتوىً لجملة اسمية أو فعلية[122].

***المنوّن:** (ورد غير معرّف في المقرر الثاني، ص41)

وهو: الاسم الذي يدخله التنوين سواء أكان مرفوعا أم منصوبا أم مجرورا، مثل: هذا بابٌ، ودخلت من بابٍ، ورأيت باباً[123].

***المنادى:** اسم وقع بعد حرف من حروف النداء، نحو: يا عبد الله[124].

***المنادى شبيه بالمضاف:** هو ما اتصل به شيء من تمام معناه[125]، مثل: يا غافلا قلبُه انتبه (المقرر الثالث، ص48).

***المنادى علم مفرد (غير مركب):** ما كان غير مضافٍ ولا مشبهٍ به[126]، مثل: **[قَالُوا لَئِن لَّمْ تَنتَهِ يَا نُوحُ لَتَكُونَنَّ مِنَ الْمَرْجُومِينَ] الشعراء: 116**

***المنادى مركب تركيبا إضافيا:** كل اسم أضيف إلى غيره، سواء دلّ المضاف على واحد أو اثنين أو أكثر[127].

مثل: يا عبدَ اللهِ أقبلْ (المقرر الثالث، ص48).

***منادى معرّف بأل:** (ورد غير معرّف في المقرر الثالث، ص37)

هو: اسم محلّى بأل إذا أُريد نداؤه أُتي قبله بلفظة أيُّ للمذكر وأية للمؤنث أو باسم الإشارة المناسب، نحو: يا أيها الرجل، يا أيتها الأمّ، يا هذا الفتى، يا هذه الفتاة[128].

***المنادى نكرة غير مقصودة بالنِّداء:** كل نكرة لم يقصد نداء لمعين بها[129].

مثل: يا غافلا تنبه (المقرر الثالث، ص48).

***المنادى نكرة مقصودة بالنِّداء:** كل اسم نكرة وقع بعد حرف من أحرف النداء وقُصد تعيينه[130]. مثل: يا واقفاً اجلس، يا متعلمون اجتهدوا، يا مسافران تمهلا (المقرر الثالث، ص48).

***الموصول:** (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص17).

وهو: الاسم الذي يفتقر إلى عائد أو خلفه –وهو الاسم الظاهر–، وإلى جملة صريحة أو مؤولة[131].

***الماضي:** يدل على فعل حدث في الزمن الماضي. (المقرر الأول، ص17).

***النّحو:** (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص16).

وهو: علم يبحث عن أواخر الكلم إعرابا وبناء[132].

***النِّداء:** يتكون أسلوب النداء من: حرف نداء (يا، أ، أي...) +اسم منادى (المقرر الثالث، ص44).

***النّصب:** (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص19).

وهو: حالة من حالات الإعراب تلحق الأسماء والأفعال وهو بذلك قسيم الرفع والجر[133].

***النّعت:** اسم يبيّن صفة ما قبله، ويتبعه في الإعراب، ويماثله في (التذكير أو التأنيث) وفي الإفراد أو التثنية أو الجمع)، (المقرر الثالث، ص45). **[وَيَطُوفُ عَلَيْهِمْ وِلْدَانٌ مُّخَلَّدُونَ إِذَا رَأَيْتَهُمْ حَسِبْتَهُمْ لُؤْلُؤًا مَّنثُورًا] الإنسان: 19**

***النّفي:** (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص55)

هو: خلاف الإثبات، وهو من الحالات التي تلحق المعاني المتكاملة المفهومة من الجمل التامة والتعبيرات المتكاملة[134].

***النّكرة:** (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص17).

وهي: الاسم الشائع في نوعه والذي يقبل علامة التعريف[135].

النّهي: (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص43)

وهو: أسلوب إنشائي يطلب به المتكلم من المخاطَب الكفّ عن فعل شيء وإتيانه[136].

***النائب:** اسم مرفوع بعد فعل مبني لما لم يسم فاعله، مثل: ظُلم السجينُ (المقرر الأول، ص45).

***الناسخ:** (ورد غير معرّف في المقرر الأوّل، ص21)

هو: ما يرفع حكم المبتدأ والخبر[137].

خاتمة:

يلفي الناظر في مباحث هذا الموضوع بدءا من الدراسة الوصفية التحليلية والمنهجية المعتمدة في تقديم المادة العلميّة التي احتوتها أسفار الكفايات اللغوية- من البرنامج المشترك-أنّ البحث العلمي يفضي إلى أكوام من النتائج العلميّة، وهي كالآتي:

-رام فريق الخبراء السعوديين بانتقاء المادة العلميّة، واعتمادها في منهج الكفايات اللغوية لإعداد طالب إعدادا جيّدا، يكتسب فيه جملة من الكفايات (نحوا، وإملاء، وقراءة، وكتابة، ومحادثة) وقد قطعوا أشواطا في ذلك.

-لا يمكن بأيّ حال من الأحوال الارتقاء بالمنظومة التعليميّة التعلّميّة، والترفّع بها من دركات التقليد إلى درجات التجديد إلّا بتخطيط تعليميّ متين، وبسياسة تربوية وجيهة، تشمل جميع جوانبها (مضمونا، وأهدافا، ووسائل)، فيطول أمدها، ويكثر مغنمها، وهذا ما سعت إليه جماعة الخبراء السعوديين.

-إنّ إثراء البرنامج المشترك بالأنشطة والتدريبات بألوانها (كتابية/شفاهية)، والتطبيقات بأنواعها (الصفّية/ المنزلية)، وكذا الاختبارات ودرجاتها، ليدلّ دلالة واضحة على أنّ مراد الخبراء السعوديين في اعتمادهم منهج الكفايات اللغوية هو استعمال المتعلّم اللغة العربية استعمالا فعليا ذاتيا، في مختلف مواقفه العلميّة والعملية.

-إنّ انتقاءهم (جماعة الخبراء) نصوصا أدبية من تراثنا العريق كالبيان والتبيان والبخلاء للجاحظ (ت255هـ) والمقدّمة لابن خلدون (ت808هـ) لبرهنة على ربط الطالب بتراثه الفيّاح، وتعريفه بأسلافه السيّاح، وكذا اعتمادهم بعض النصوص الغربية المترجمة كالقراءة الصحيحة لفيليس ميندل (2006م) لأمارة من أمارات ربط المتعلم بالدرس اللساني، إذ يجمع للمتعلّم بين الأمرين (الدرس العرَبي والغرْبي).

-سعي جماعة الخبراء السعوديين في الحفاظ على مقومات الهوية الوطنية للطالب، وقِيَمه الأخلاقية، ومعتقداته الدينية، ويظهر ذلك جليا في بعض النصوص الدّينية والأدبية المنتقاة له.

-انتهاجهم نهج السهولة والبساطة (استعمال المخططات البيانية بأنواعها)، واجتنابهم كلّ ما هو غامض ومعقّد، من حيث الأسلوب والمضمون (الألفاظ والقواعد وكذا تعاريف المصطلحات النحوية)، وما كان كذلك فقد جرى تذليله في الهامش.

-حرصهم على عزو ما جرى اقتباسه من النصوص الأدبيّة والعلميّة الشعريّة منها والنثريّة إلى صاحبه، وإنّ في هذا لصفة جليلة، وخصلة حميدة كريمة ينماز بها الباحث العلمي، وفي ذلك تعليم منهم للمتعلّم بسياق الحال.

- تقديم بعض الاقتراحات والتوصيات التالية:

-إعادة النظر في بعض المفاهيم والمصطلحات النحوية المذكورة في الكتاب المدرسي من حيث الحدّ، مثل: المستثنى فقد جاء تعريفه كالآتي: "اسم مفرد منصوب ينتمي إلى المستثنى منه"[138]، ومعلوم أنّ المستثنى إمّا أن يكون من جنس المستثنى منه وهو (المتصل)، مثل: نجح التلاميذ إلّا عليا، وإمّا أن يكون من غير جنسه وهو (المنقطع)، مثل: أتى القوم إلّا حمارَهم، فإذا كان متصلا فالتعريف ينطبق عليه، وإن كان منفصلا فالتعريف لا ينطبق عليه، لأنّه ليس من جنس المستثنى منه؛ وعليه فالتعريف الدقيق هو "اسم يُذكر بعد أداة من أدوات الاستثناء مخالفا لما قبلها في الحكم"[139]، وأيضا قولهم (مفرد) غير دقيق، إذ يمكن للمستثنى أن يجيء غير مفرد، يأتي مثنى، مثل: نجح التلاميذ إلّا فتاتين.

-اجتناب الاكتفاء بالوظيفة النحوية للمصطلح النحوي دون التعرّض لمدلوله، كمدلول النواسخ بنوعيها (كان وأخواتها/إنّ وأخواتها)، كذا يمكن التوسع فيها من حيث شروط عملها ولو بتسليط الضوء عليها.

-التركيز على الركن الركين في الجملتين (الاسمية والفعلية)، العلاقة الإسنادية التي عليها مدار الجمل العربية، صحة وغلطا، تماما ونقصانا...إذ إنّ في إدراكها وضبطها إدراكا لكُنْه الجمل.

-تناول نظرية العامل ولو بشيء سهل مختصر يتلاءم ومستوى الطالب، كي يدرك الفرق بين قطبيها (العامل والمعمول)، ويكون على أُهبة للمرحلة الجامعية.

-الإكثار من النماذج الإعرابيّة التي تضمّ المفردات والجمل، من نصوص مختلفة، لا سيما القرآن وكلام العرب (شعرا كان أو نثرا)، وأن يكون (الإعراب) على مستوى كلّ الكفايات، وكذلك التعبير الشفوي، حيث إنّ ثمرة الإعراب (الكفاية) تظهر جليا في التعبير الشفوي (الأداء).

-التمييز بين المصطلحات النّحوية والمصطلحات الصرّفية، وذلك بجعل –في الكفاية النحوية–جزء مخصص للمصطلحات الصرّفية.

-تخصيص شيء من المحفوظات للمتعلّم (سور من القرآن الكريم، أحاديث نبوية، قصائد شعرية، وخطب نثرية)؛ حتى ينمي ذاكرته، ويثري رصيده اللغوي، ويكون قوي الاستدلال، سريع الاستظهار.

-الحرص على انتقاء صور تعليميّة أكثر دقة ووضوح من حيث الشكل واللون والحجم...ويكفي مؤونة في ذلك الصور الرقمية الحديثة، والبرامج العلميّة، وكذا الوسائل التعليميّة (السمعيّة البصريّة) لا سيما في كفاية التواصل الشفهي، التي تُعد بيت القصيد للمنظومة التربوية.

-وضع منصة علميّة تُمكِّن المعلّم باستدراك ما فاته من فوائد علميّة أثناء الدرس، أو إرشادات توجيهية وما شابه ذلك، كذا تُسهل على الطالب طرح إشكالاته، وما له من استفسارات، ولإدارة المؤسسة أيضا مشاركة فيها، وذلك من خلال التنسيق بين الأساتذة والتلاميذ، من حيث التوقيت والحضور والغياب وكذا الشكاوى، كما تسهم في تلبية طلبات الطلبة من حيث الوثائق، وهكذا تكون جلّ الأعمال رقميا بدلا من الورق؛ إنّ مثل هذه الأمور تجعل الطالب يطّلع على عالم التكنولوجيا من نوافذ عدة، وبسبل إيجابية حضارية شتّى، وهذا ما نفتقره اليوم (كيفية الاستعمال).

الهوامش:

[1] جبرائيل بشارة، تكوين المعلم العربي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 1986م، ص27.

[2]-نصر الدين بوحساين، تعليم اللغة العربيّة واقعا وآفاقا، مخبر علم تعليم اللغة العربيّة بالمدرسة العليا للأساتذة-بوزريعة-، العدد الثالث، الجزائر أفريل 2011م، ص21.

[3]-يُنظر: المرجع نفسه، ص23.

[4]- المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهوية، د ط، د ت، ص84.

[5]- معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجية والديداكتيك، عبد اللطيف الفارابي وآخرون، سلسلة علوم التربية 09 و10، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط 1، 1994م، ص188-189.

[6]- ينظر: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، أحمد أوزي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط 1، 2006م، ص214.

[7]- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، د ط، 2008م، ص31.

[8]-ينظر: المرجع السابق، ص314.

[9]. أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط1، 1424هـ -2003م، مادة (كفى)، ج4، ص41.

[10]- ينظر: خالد بسندي، مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، مج: الخامس، العدد الثالث، 1430هـ-2009م، ص37.

[11]-ابن خلدون، عبد الرحمن، المقدمة، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي-دمشق، ط1، 1425هـ-2004م، ج2، ص 378.

[12]- ابن خلدون، المقدمة، مج2، ص387.

[13]- ينظر: بن يحي زكية، الملكة اللغوية عند المتعلّم في الدرس الخلدوني، مذكرة شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2016م-2017م، ص16-17.

[14]- ابن خلدون، المقدمة، مج2، ص387.

[15]- ينظر: المرجع نفسه، مج2، ص384 وما بعدها.

[16]- ينظر: ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط2، 1406هـ-1986م، ص26.

[17]- ينظر: حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، مكتبة طريق العلم، ط1، 1423هـ، ص118.

[18]-ينظر: محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت-لبنان، ط 1، 2004م، ص57.

[19]- ينظر: نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، الكويت، د ط، 1978م، ص94.

[20]- ينظر: ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ص ص32-33.

[21]-مجدي عزيز إبراهيم، استراتيجيات التعليم وأساليب التعلّم، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، د ت، 2003م، ص281.

[22]- ينظر: حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، مكتبة طريق العلم، ط1، 1423هـ-2003م، ص ص185-186.

[23]- فايز مراد دندش، معنى التعلم وكنهه من خلال نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2003م، ص233.

[24]- ينظر: أيوب دخل الله، التعلم ونظرياته، دار الكتب العلمية لبنان، ط1، 2015م، ص20.

[25]- ينظر: جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي-مناهجه ونظرياته وقضاياه-، مؤسسة الثقافية الجامعية، الإسكندرية، د ط، 2003م، ج1، ص43.

[26]- ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص167.

[27]- ينظر: اللغة العربية(1)، الكفايات اللغوية -التعليم الثانوي البرنامج المشترك-، 2018م-2019م، ص6.

[28]- ينظر: اللغة العربية(3)، الكفايات اللغوية-التعليم الثانوي البرنامج المشترك-، 2018م-2019م، ص5.

[29]- اللغة العربية (1)، الكفايات اللغوية-التعليم الثانوي البرنامج المشترك-، 2018-2019م، ص6.

[30]- اللغة العربية (2)، الكفايات اللغوية-التعليم الثانوي البرنامج المشترك-، 2018-2019م، ص6.

[31]- اللغة العربية(3)، الكفايات اللغوية-التعليم الثانوي البرنامج المشترك-، 2018-2019م، ص6.

[32]- اللغة العربية(4)، الكفايات اللغوية-التعليم الثانوي البرنامج المشترك-، 2018-2019م، ص5.

[33]- ينظر: اللغة العربية(01)، الكفايات اللغوية-التعليم الثانوي البرنامج المشترك-، 2018-2019م، ص8

[34]- ينظر: اللغة العربية(1) الكفايات اللغوية التعليم الثانوي-البرنامج المشترك-، 2018-2019م، ص06.

[35]- ينظر: الرجع نفسه، ص06.

[36]- ينظر: المرجع نفسه، ص06.

[37]- ينظر: المرجع نفسه، ص60-07

[38]- ينظر: المرجع نفسه، ص07.

[39]– ينظر: كمال عذواري، دراسة وصفية ومقارنة وتقويمية لتدريس القواعد في الكتاب المدرسي المقرر السنة الأولى متوسط، مذكرة لنيل شهادة الماجيستر، كلية الآداب واللغات، جامعة بن يوسف بن خدة–الجزائر–2009م، ص87

[40]– المرجع نفسه، ص06.

[41]– ينظر: خالد بسندي، مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية، مج: الخامس، العدد الثالث،1430هـ–2009م، ص33.

[42]– ينظر: محمد حاج هني، الصورة ومكانتها في الكتاب المدرسي–مقاربة وصفية تحليلية نقدية لكتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي نموذجا–مجلة المدرسة العليا بوهران–الجزائر، العدد الثاني، جوان 2017، ص16 وما بعدها.

[43]– محمد سمير نجيب اللبدي، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مؤسسة الرسالة دار الفرقان، ط1، 1405هـ–1985م، ص26

[44]– المصدر السابق، ص149

[45]– المصدر السابق، ص149

[46]– المصدر السابق، ص20

[47]. المصدر السابق، ص13

[48]. شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، دار الطلائع للنشر والتوزيع، القاهرة، ج1، د ط، 2009م، ص214

[49]. معجم المصطلحات النحوية والصرفية، 85

[50]. المصدر نفسه، ص95

[51]– مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج1، ص11–12

[52]– معجم المصطلحات النحوية والصرفية، ص152

[53]. مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج2، ص214

[54]– المرجع نفسه، ج3، ص83

[55]– المرجع نفسه، ج3، ص83

[56]– المرجع نفسه، ج3، ص84

[57]– معجم المصطلحات النحوية والصرفية، ص231

[58]– المرجع نفسه، ص233

[59]. المرجع نفسه، ص34

[60]– مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج2، ص92

[61]–معجم المصطلحات النحوية والصرفية، ص43

[62]– المرجع نفسه، ص45

[63]– المرجع نفسه، ص49

[64]- المرجع نفسه، ص195

[65]- مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج2، ص15

[66]- المصدر نفسه، ج2، ص12

[67]- معجم المصطلحات النحوية والصرفية، ص52

[68]- المصدر نفسه، ص45

[69]- المرجع نفسه، ص62

[70]- المرجع نفسه، ص63

[71]- المرجع نفسه، ص83

[72]. المرجع نفسه، ص83

[73]- المرجع نفسه، ص94

[74]- المرجع نفسه، ص105

[75]- المرجع نفسه، ص240

[76]- المرجع نفسه، ص120

[77]. أحمد محمود السيد، أساسيات القواعد النحوية مصطلحا وتطبيقا، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب-وزارة الثقافة، دمشق، ط1، 1988م، ص128

[78]. معجم المصطلحات النحوية والصرفية، ص135

[79]- المرجع نفسه، ص135

[80]- المرجع نفسه، ص134

[81]- المرجع نفسه، ص144

[82]- المرجع نفسه، ص194

[83]- المرجع نفسه، ص158

[84]- المرجع نفسه، ص158

[85]- المرجع نفسه، ص159

[86]- المرجع نفسه، ص159

[87]- المرجع نفسه، ص162

[88]- المرجع نفسه، ص160

[89]. المرجع نفسه، ص169

[90]- المرجع نفسه، ص169

[91]. المرجع نفسه، ص195

[92]- المرجع نفسه، ص195

[93]- المرجع نفسه، ص14

[94]- المرجع نفسه، ص27

[95]. شوقي ضيف، تجديد النحو، دار المعارف، القاهرة، ط 6، د ت، ص125

[96]. المرجع نفسه، ص36

[97]- مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج2، ص8

[98]. ينظر: معجم المصطلحات النحوية والصرفية، ص42

[99]. المرجع نفسه، ص45

[100]. المرجع نفسه، ص48

[101]- المرجع نفسه، ص76

[102]- المرجع نفسه، ص85

[103]. المرجع نفسه، ص85

[104]. المرجع نفسه، ص94

[105]. المرجع نفسه، ص95

[106]- المرجع نفسه، ص95

[107]. ينظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج3، ص92

[108]. المرجع نفسه، ج3، ص92

[109]. أحمد محمود السيد، أساسيات القواعد النحوية مصطلحا وتطبيقا، ص232

[110]. المرجع نفسه، ص232

[111]. المرجع نفسه، ص233

[112]. معجم المصطلحات النحوية والصرفية، ص132

[113]. أحمد محمود السيد، أساسيات القواعد النحوية مصطلحا وتطبيقا، ص109

[114]- المرجع نفسه، ص152

[115]- المرجع نفسه، ص150

[116]- المرجع نفسه، ص154

[117]- المرجع نفسه، ص170

[118]- المرجع نفسه، ص171

[119]- المرجع نفسه، ص188

[120]- المرجع نفسه، ص183

[121]– المرجع نفسه، ص210

[122]. المرجع نفسه: ص228

[123]. المرجع نفسه، ص235

[124]– مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج3، ص109

[125]– المرجع نفسه، ج2، ص239

[126]– المرجع نفسه، ج2، ص239

[127]. سليمان فياض، النحو العصري دليل مبسط لقواعد اللغة العربية، مركز الأهرام للترجمة والنشر، د ط، د ت، ص243

[128]. ينظر: يوسف الحمادي، محمد الشناوي، محمد شفيق عطا، القواعد الأساسية في النحو والصرف لتلاميذ المرحلة الثانوية وما في مستواها، القاهرة، د ط، 1994-1995م، ص113

[129]. النحو العصري، ص243

[130]. المرجع نفسه، ج3، ص109

[131]– معجم المصطلحات النحوية والصرفية، ص243

[132]– المرجع نفسه، ص218

[133]– المرجع نفسه، ص225

[134]. المرجع نفسه، ص227

[135]– المرجع نفسه، ص152

[136]. المرجع نفسه، ص232

[137]. ابن هشام الأنصاري، شرح قطر الندى وبل الصدى، مكتبة طيبة للنشر والتوزيع، د ط، د ت، ص127

[138]. اللغة العربية (03) الكفايات اللغوية، التعليم الثانوي-البرنامج المشترك-2018-2019م، ص49.

[139].-يوسف الحامدي، محمد الشناوي، محمد شفيق عطا، القواعد الأساسية في النحو والصرف، لتلاميذ المرحلة الثانوية وما في مستواها، القاهرة، د ط، 1994-1995م، ص 106

-المراجع والمصادر.

-ابن خلدون، عبد الرحمن، المقدمة، تح: عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي-دمشق، ط1، 1425هـ-2004م، ج2.

. -ابن هشام الأنصاري، شرح قطر الندى وبل الصدى، مكتبة طيبة للنشر والتوزيع، د ط، د ت.

-أحمد محمود السيد، أساسيات القواعد النحوية مصطلحا وتطبيقا، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب-وزارة الثقافة، دمشق، ط1، 1988م.

–أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت–لبنان، ط1، 1424هـ –2003م، ج4.

–أيوب دخل الله، التعلم ونظرياته، دار الكتب العلمية لبنان، ط1، 2015م.

–بن يحي زكية، الملكة اللغوية عند المتعلّم في الدرس الخلدوني، مذكرة شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2016م–2017م.

–جبرائيل بشارة، تكوين المعلم العربي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 1986م.

–جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي–مناهجه ونظرياته وقضاياه–، مؤسسة الثقافية الجامعية، الإسكندرية، د ط، 2003م.

–حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، مكتبة طريق العلم، ط1، 1423هـ–2003م.

–خالد بسندي، مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، مج: الخامس، العدد الثالث، 1430هـ–2009م.

–سليمان فياض، النحو العصري دليل مبسط لقواعد اللغة العربية، مركز الأهرام للترجمة والنشر، د ط، د ت.

–شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، دار الطلائع للنشر والتوزيع، القاهرة، ج1، د ط، 2009م.

.–شوقي ضيف، تجديد النحو، دار المعارف، القاهرة، ط 6، د ت.

–فايز مراد دندش، معنى التعلم وكنهه من خلال نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2003م.

–اللغة العربية(1) الكفايات اللغوية، التعليم الثانوي–البرنامج المشتلرك–2018–2019م.

–اللغة العربية (2)، الكفايات اللغوية–التعليم الثانوي البرنامج المشترك–، 2018–2019م.

–اللغة العربية(3)، الكفايات اللغوية–التعليم الثانوي البرنامج المشترك–، 2018–2019م.

–اللغة العربية(4)، الكفايات اللغوية–التعليم الثانوي البرنامج المشترك–، 2018–2019م.

–مجدي عزيز إبراهيم، استراتيجيات التعليم وأساليب التعلّم، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، د ت، 2003م.

–محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، د ط، 2008م.

–محمد حاج هني، الصورة ومكانتها في الكتاب المدرسي–مقاربة وصفية تحليلية نقدية لكتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي نموذجا–مجلة المدرسة العليا بوهران–الجزائر، العدد الثاني، جوان 2017م.

–محمد سمير نجيب اللبدي، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مؤسسة الرسالة دار الفرقان، ط1، 1405هـ–1985م.

–محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط 1، 2004م.

–مختار درقاوي، الكفايات اللغوية في مقرّرات التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مكتسبات اللسانيات التطبيقية، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف–الجزائر.

–مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، شركة القدس للتصدير، القاهرة، ط1، 1437هـ–2016م، ج2.

–المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهوية، د ط، د ت.

–معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجية والديداكتيك، عبد اللطيف الفارابي وآخرون، سلسلة علوم التربية 09 و10، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط 1، 1994م.

–المعجم الموسوعي لعلوم التربية، أحمد أوزي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط 1، 2006م.

–ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط2، 1406هـ–1986م.

–نصر الدين بوحساين، تعليم اللغة العربيّة واقعا وآفاقا، مخبر علم تعليم اللغة العربيّة بالمدرسة العليا للأساتذة–بوزريعة–، العدد الثالث، الجزائر أفريل 2011م.

–نادر أحمد جرادات، الأصوات اللغوية عند ابن سينا–عيوب النطق وعلاجه –الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، ط1، 2013م.

–نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، الكويت، د ط، 1978م.

–يوسف الحامدي، محمد الشناوي، محمد شفيق عطا، القواعد الأساسية في النحو والصرف، لتلاميذ المرحلة الثانوية وما في مستواها، القاهرة، د ط، 1994–1995م.