المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

معايير تعليم اللغة العربية

للصفوف من السابع إلى التاسع

(نموذج تطبيقي)

المجلد الأول

2020 م

إصدار المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مَعَايِيرُ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ

للصُّفُوفِ مِنَ السَّابِعِ إِلَى التَّاسِعِ

(نموذج تطبيقي)

2020م

© كافة الحقوق العلمية والأدبية محفوظة للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

اسم الكتاب: مَعَايِيرُ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ للصُّفُوفِ مِنَ السَّابِعِ إِلَى التَّاسِعِ (نموذج تطبيقي)

الرقم الدولي: ISBN 978 - 9948 - 39 - 552 - 2
الطبعة الأولى: 1441هـ - 2020 م
نشر في دولة الإمارات العربية المتحدة

ⓒ جميع الحقوق محفوظة للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ويُمنَع استخدام أي من المواد التي يتضمنها الكتاب أو استنساخها أو نقلها كليًّا أو جزئيًّا في أي شكل وبأية وسيلة، سواء بطريقة إلكترونية أو آلية بما في ذلك الاستنساخ الفوتوغرافي أو التسجيل أو أي نظام من نظم تخزين المعلومات أو استرجاعها إلا بإذن خطِّـي من الناشر.

الناشر

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
ص.ب (66656) - الشارقة - الإمارات العربية المتحدة
تليفون: 4000 519 6 00971 - 98042 444 5 00971
البريد الإلكتروني: gecal@abegs.org
الموقع الإلكتروني: www.alecgs.ae

قائمة المحتويات:

الموضوع	الصفحات
تقديم	6
الفصل الأول **مدخل عام للبرنامج**	9
مسرد المصطلحات	14
المبحث الأول **الإطار النظري**	17
أولًا: ما المقصود بمعايير تعليم اللغة؟	17
ثانيًا: أهميَّة التعليم المبني على المعايير	20
ثالثًا: العوامل التي أدت إلى ظهور مدخل المعايير	21
رابعًا: التربية اللغوية المستندة إلى المعايير	22
خامسًا: فوائد تطبيق مدخل المعايير في التربية اللغوية	24
سادسًا: خصائص المعايير التربوية اللغوية	26
سابعًا: مبررات إعداد نموذج معايير تعليم اللغة العربية	29
ثامنًا: فلسفة بناء نموذج المعايير	29
تاسعًا: مرجعية بناء نموذج المعايير	30
عاشرًا: مرتكزات أساسية لتطوير معايير تعليم اللغة العربية	31
حادي عشر: مبررات اعتماد مدخل المعايير	32
المبحث الثاني **الدراسات والتجارب في مجال معايير تعليم اللغات**	34
أولًا: دراسات وتجارب عربية	34
ثانيًا: دراسات وتجارب أجنبية	61

الموضوع	الصفحات
المبحث الثالث **معايير تعليم اللغة العربية** **في الصفوف من (7 - 9) ومسوغاتها التربوية ومستوياتها المعيارية**	79
بنية اللغة	79
أولًا: المفاهيم الصوتية وتطبيقاتها	79
ثانيًا: المفاهيم الصرفية وتطبيقاتها	82
ثالثًا: المفاهيم النحوية وتطبيقاتها	86
رابعًا: المفاهيم البلاغية وتطبيقاتها	89
خامسًا: المفاهيم الإملائية وتطبيقاتها	92
مهارات اللغة	93
أولًا: مهارات الاستماع (الصف السابع)	93
ثانيًا: مهارات التحدث	96
ثالثًا: مهارات القراءة	100
رابعًا: الكتابة	107
المراجع	112

تقديم

الحمدُ للّهِ ربِّ العَالمينَ، والصَّلاةُ والسَّلامُ علَى رسوله الكريم وعَلى آلهِ وصحْبِهِ أجْمَعِينَ، وبعدُ:

في إطار تنفيذ برنامج تطوير معايير مناهج اللُّغة العربيَّة الذي صدر منه سابقًا الجزء الأول بعنوان: معايير تعليم اللُّغة العربيَّة للصفوف (1 – 3)، والجزء الثاني منه بعنوان: معايير تعليم اللُّغة العربيَّة للصفوف (4 – 6)، ويأتي هذا الإصدار الحالي لاستكمال سلسلة البرنامج في الجزء الثالث منه بعنوان: معايير تعليم اللُّغة العربيَّة للصفوف (7 – 9)؛ حيث يأتي هذا البرنامج ضمن أولويات برامج وإصدارات المركز التربوي للُّغة العربيَّة لدول الخليج – أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج – وذلك في إطارِ توجيهاتِ القياداتِ الخليجيةِ الرشيدةِ وتطلعاتها إلى تطوير تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها، وفي إطار خطة برامج المركز التربوي للُّغة العربيَّة لدول الخليج في دورته 2017 – 2018م، التي اعتمد مبادراتها وبرامجها معالي وزراء التربية والتعليم أعضاء المؤتمر العام بمكتب التربية العربي لدول الخليج؛ سعيًا إلى تحقيق هدف المركز في تطوير تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها.

وتأتي أهمية هذا البرنامج في تطوير المعايير العامة لتعلُّم اللُّغة العربيَّة وتدريسها وتقويم اكتسابها في الصفوف (7 – 8 – 9) وفق أحدث الممارسات والتوجُّهات؛ وذلك بهدف بناء أطر عامَّة ومبادئ وأسس تربوية تكون منطلقًا أساسيًا لتعلُّم اللُّغة العربيَّة وتعليمها في الصفوف (7 – 8 – 9)، كما تأتي أهمية هذا البرنامج في كونه يمثل نقطة الانطلاق الرئيسة لاستكمال معايير تعليم اللُّغة العربيَّة في الصفوف التعليمية اللاحقة لها، والتي بدأ المركز في تنفيذ برنامجها سعيًا إلى استكمال السلسلة لجميع المراحل الدراسية الأربع.

ويستهدف هذا البرنامج مصمِّمي مناهج اللُّغة العربيَّة، والمشرفين التربويين، ومعلمي اللُّغة العربيَّة، وذوي الاختصاص في مجال تطوير تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها، وذلك كي يتم تعليم اللُّغة العربيَّة بصورة دقيقة بدءًا من التخطيط للمناهج وتصميمها، مرورًا بما يجب أن يعرفه المتعلم ويكون قادرًا على أدائه وانتهاءً بأساليب تقويم نواتج تعلُّم اللُّغة العربيَّة؛ حيث يتطلَّب ذلك معايير محدَّدة بدقة لكل صف من الصفوف الدراسية، كما أن معايير المحتوى تأتي في مقدمة هذه المعايير؛ لأنها تمثل جوانب التعلُّم اللُّغوي الثلاثة: المعارف، والمهارات، والقيم، وتأتي بقية مكونات المنهج لتدعم تعلُّم المتعلمين لما ورد في المحتوى.

وتنفيذًا لهذا البرنامج أَعَدَّ المركز التربوي للُّغة العربيَّة لدول الخليج خطة لضمان تحقيق البرنامج لأهدافه المرجوة، وذلك من خلال نشاطات وآليات تنفيذه والتي تضمنت: مراجعة نواتج برامج مكتب التربية العربي لدول الخليج في هذا الحقل للانطلاق منها في تنفيذ البرامج والاطلاع على التجارب والممارسات الإقليمية والعالمية في المجال ورصد أفضل البرامج القائمة في الدول الأعضاء في مجال تطوير معايير مناهج اللُّغة العربيَّة للصفوف (7 – 8 – 9)، وإعداد وثيقة بالأطر العامة والمبادئ والأسس التربوية التي تمكن لتحسين وتطوير تعليم وتعلُّم اللُّغة العربيَّة للصفوف (7 – 8 – 9) في التعليم العام.

وختامًا... فإنه من دواعي سرورنا أن نتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى فريق عمل الدراسة، **الأستاذ الدكتور/ معاطي محمد إبراهيم نصر**، أستاذ المناهج وطرق تعليم اللغة العربية، الأستاذ

الدكتور/ محمود جلال الدين سليمان، أستاذ المناهج وطرق تعليم اللغة العربية، **الأستاذ الدكتور/ آية معاطي محمد إبراهيم**، مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة، على تنفيذ الدراسة.

كما نتقدم بالشكر والتقدير إلى السادة أعضاء مجلس أمناء المركز على جهودهم ومتابعتهم لإنجاز الدراسة، والشكر موصول إلى إدارة الضبط والجودة بمكتب التربية العربي لدول الخليج على تحكيم الدراسة وضبطها، وإلى كل من أسهم في إنجاز هذا البرنامج وصولًا إلى تحقيق مخرجاته ونواتجه المتمثلة في إعداد إطار عام لمعايير ومبادئ وأسس تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلمها في الصفوف (7 – 8 – 9)، متطلعين إلى تفعيل تلك المعايير والاستفادة منها في تطوير تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها من خلال ذوي الاختصاص والمعنيّين في إدارات المناهج وأقسام اللُّغة العربيَّة والمعنيّين بإعداد مناهج اللُّغة العربيَّة وتطويرها؛ ليسهم البرنامج في تطوير تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها.

والله ولي التوفيق

د. عيسى صالح الحمادي

مدير المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بالشارقة

الفصل الأول
مدخل عام للبرنامج

تمهيد:

إن الحديث عن اللغة العربية حديث عن هوية الأمة وكينونتها، وعن وسيلة الحفاظ على النسيج الثقافي والفكري والاجتماعي للمجتمعات العربية، عن لغة كرَّمها الله – تعالى – بأن جعلها وعاءً للقرآن الكريم، فوسعته لفظًا وغاية؛ ممَّا أعطاها غِنًى وقوةً ونماءً وقدرةً على مواكبة الجديد والتفاعل معه واستيعابه – خاصَّةً – في عصر العولمة الذي تلاحقت فيه المعارف بالخبرات واللغات.

إن مسايرة التقدم العلمي ومواكبة ركب الحضارة – في إطار العولمة والحداثة والانفجار المعرفي – أمر تستوجبه طبيعة العصر الذي نعيشه، كما أن التقدم الهائل للمعلومات ووسائل الاتصال يصنع تحديات كبرى أمام تعلُّمها، وتتطلَّب تحركًا سريعًا وواعيًا لإعداد أبنائنا بصورة تُمَكِّنُهم من أن يكونوا منتجين للحضارة، لا مجرد مستهلكين لها، متعايشين مع هذه التطورات أو لاحقين بها.

ولمَّا كانت اللغة العربية هي اللغة الرسمية في دول الخليج العربي، فقد عنيت بمناهج اللغة العربية، ومعلميها، ومعايير تعلُّمها؛ فمناهج اللغة العربية أدوات المدرسة في بناء المعرفة اللغوية وتنميتها، ومن هنا انبثقت فكرة بناء مناهجها بناءً علميًّا مُخَطَّطًا ومدروسًا وفق المعايير العالمية في بناء المناهج بطريقة تُحَقِّقُ للمتعلم ثقافة الإبداع بدلًا من ثقافة الذاكرة، بطريقة تجعل متعلمها قادرًا على التعامل مع متطلبات العصر العلمية والمعرفية.

وتنقسم معايير اللغة العربية إلى:

أولًا: بنية اللغة، وتتضمن:

أ. الأصوات.

ب. المفاهيم النحوية والصرفية.

ج. المفاهيم الإملائية.

د. المفاهيم البلاغية.

ثانيًا: مهارات اللغة، وتشمل:

أ. مهارات الاستماع.

ب. مهارات التحدُّث.

ج. مهارات القراءة: (القراءة المعلوماتية، القراءة الأدبية، القراءة المُوَسَّعَة).

د. مهارات الكتابة.

وتتمثل جوانب أهمية تحديد معايير تعليم اللغة العربية في:

- معايير الأداء تُمَكِّنُ من وضع مؤشرات يمكن من خلالها الحكم بموضوعية على جودة الأداء اللغوي، بما يعكس اكتساب المتعلم مهارات اللغة.
- معايير فرص التعلُّم تسهم في الكشف عن مستويات الأداء اللغوي، من خلال مقارنة أداء المتعلم بالمستويات المعيارية؛ بما يُمَكِّن من وضع البرامج الإثرائية والبرامج العلاجية.
- معايير المحتوى تُقَدِّمُ للمعلم فرصًا لمساعدة المتعلم على تحقيق معايير الأداء.
- تقويم الأداء اللغوي في ضوء معايير موضوعية.
- تطوير أساليب التقويم اللغوي في ضوء المعايير، وتحديد نواتج التعلُّم اللغوي بما يضمن قياس الأداء الحقيقي للمتعلمين.
- تقديم ضمانات لحركة مُخَطَّطَة من المعلمين في المدارس المختلفة من خلال سَعْيِ الجميع لتحقيق أهداف واحدة.
- تسهم المعايير في بناء قاعدة معرفية لغوية عريضة لدى المتعلم – من بنية اللغة والأسس المعرفية لمهارات الأداء اللغوي فيها – تتسم بالتكامل والفاعلية.
- المعايير واحدة لكل المتعلمين بغَضّ النظر عن خلفياتهم وخصائصهم، وهذا يُحَقِّقُ مبدأين مهمين من مبادئ التعلُّم، هما: التميُّز، والمساواة. فالمعيار يُمَثِّلُ تحديًا للمتعلمين يدفعهم إلى بذل أقصى جهد للوصول إلى تحقيق المعيار، وبالتالي التميُّز. وكَوْنُ المعايير لكل المتعلمين واحدة، فهذا يُحَقِّقُ المساواة بينهم، ويعطيهم شعورًا بهذه المساواة، وبالتالي الثقة بالنفس.

ويتضمن البرنامج الحالي مباحث ثلاثة:

المبحث الأول: الإطار النظري.

المبحث الثاني: الدراسات والتجارب العربية والأجنبية في مجال معايير تعليم اللغات.

المبحث الثالث: معايير تعليم اللغة العربية في الصفوف (7 : 9)، ومسوغاتها التربوية، ومستوياتها المعيارية.

أهداف البرنامج ونشاطاته:

إن المُسْتَهْدَفَ من تعليم أية لغة وتعلُّمها هو تنمية مهارات الأداء اللغوي استقبالًا وإنتاجًا؛ حيث تتحدَّد فاعلية برنامج تعليم اللغة بدرجة اهتمامه بتنمية مهارات (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، كما إن هذه المهارات يرتبط بعضها ببعضٍ، وتؤثِّر كل مهارةٍ منها في الأخرى، ويجمع بينها التفكير كقاسم مشترك بين مهاراتها.

ويحتاج المتعلم كي يتقن هذه المهارات إلى عناصر (الأصوات، المفردات، التراكيب، الدلالة). وهذا ينطبق على بقية المهارات، وإن اختلفت درجة تأثير كل عنصر من عناصر اللغة في هذه المهارات.

ويتفق المهتمون بتعليم اللغة العربية على طبيعة العلاقة التي تربط بين مهارات اللغة ومهارات التفكير، بل يرى بعضهم أن التفكير مهارة لغوية خامسة تُضَاف إلى المهارات الأربع المتعارف عليها. وإن بين اللغة والتفكير علاقات متبادلة من مُنْطَلَق أن اللغة مادة التفكير، وأن التفكير رحم تتوالد منه القوالب والأشكال اللغوية. كما أنه من الملاحظ تَوَاتُر الحديث في الكتابات المتخصِّصة عن التفكير اللغوي ومهاراته.

وقد رُوعي تضمين مهارات التفكير في نموذج معايير تعليم اللغة العربية من خلال التركيز على مهارات اللغة الناقدة والإبداعية، ووضع معايير خاصة بهذه المهارات في ترجمةٍ واضحةٍ لطبيعة العلاقة بينهما.

ولما كانت اللغة من عموميات الثقافة، وكان لكل مجتمع خصوصية ثقافية؛ فقد عُنِيَ في هذا النموذج التطبيقي بثقافة المجتمع الخليجي العربية الإسلامية، وكيف يمكن أن يعكسها التعلُّم اللغوي محليًا، وخليجيًا، وعربيًا، ودينيًا، وعالميًا.

وتُعَدُّ الوظيفة الاجتماعية للغة أساسية، وهذا يجعل تعليمها أكثر فاعلية إذا حدث في مواقف تفاعل اجتماعي؛ إذ إن الممارسة التطبيقية في مواقف التفاعل الاجتماعي تُعَدُّ أمرًا مهمًّا للغاية؛ نظرًا إلى أنَّها تُمَثِّل التطبيق الفعلي لِمَا يمتلكه الفرد من مَلَكَة لغوية، وما اكتسبه من خلال التعلُّم اللغوي. ومن هنا، فَمِنَ الأهمية بمكان التخطيط لتعليم اللغة العربية في مواقف تفاعلية اجتماعية؛ تطبيقًا للتعلُّم اللغوي الفاعل.

تَمَثَّل الهدف العام من هذا البرنامج في تطوير معايير تعليم الغة العربية في الصفوف من السابع إلى التاسع، وذلك من خلال تقديم جملة من المعايير والمؤشرات العلمية – وفق آخر المستجدات التربوية في مجال تعليم اللغة العربية وتعلُّمها – لتعزيز مستويات الأداء اللغوي، يسهم في تحقيقها معايير المحتوى أو المضمون لدى المتعلمين في الصفوف من السابع إلى التاسع، وذلك من خلال إنجاز الخطوات والإجراءات التالية:

1. وَضْع تصوُّر نظري ينبثق عنه معايير تعليم اللغة العربية في الصفوف من السابع إلى التاسع في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
2. مراجعة نواتج برامج مكتب التربية العربي لدول الخليج في هذا المجال للبناء عليها في تنفيذ البرنامج.
3. رَصْد أهم الممارسات الدولية والتجارب الإقليمية والعالمية في مجال معايير تعليم اللغات.
4. إعداد منظومة من المعايير وفق التصوُّر التالي:

أولًا: بنية اللغة، وتتضمن:

أ. الأصوات.

ب. المفاهيم النحوية والصرفية.

ج. المفاهيم الإملائية.

د. المفاهيم البلاغية.

ثانيًا: مهارات اللغة، وتشمل:

أ. مهارات الاستماع.

ب. مهارات التحدث.

ج. مهارات القراءة: (القراءة المعلوماتية، القراءة الأدبية، القراءة المُوَسَّعَة).

د. مهارات الكتابة.

5. عَرْض ما تم التوصُّل إليه في ورشة عمل أو مناقشة يشارك فيها مشرفو اللغة العربية، ومسؤولو التدريب، وممثلون من مؤسَّسات إعداد المعلمين بالدول الأعضاء بالمكتب، لمناقشة المعايير وإبداء الرأي حولها.

وتم عرض المعايير وما ينبثق عنها من مؤشرات في ورشة عمل ضمن فعاليات مؤتمر تعليم اللغة العربية وتعلُّمها الذي نظَّمه المركز التربوي للغة العربية، والجامعة القاسمية بالشارقة في الفترة من 31 من يناير إلى 1 من فبراير من عام 2018م، وكانت آراؤهم على النحو التالي:

أ. **اتفق المحكّمون بنسبة (100%) على أن المعايير والمؤشرات:**

- تشكِّل إطارًا لتدريس اللغة العربية.
- تصف نتائج التدريس.
- تشمل الكفايات اللغوية للمتعلمين: (اتصالية، اجتماعية، عامَّة).
- تربط بين عمليات التعليم والتقويم.
- تصف بشكل شامل ما يجب على المتعلمين فعله ودراسته كي يتمكَّنوا من استخدام اللغة لأغراض تعليمية وثقافية واتصالية.
- تُحَقِّقُ اتساقًا بين توقُّعات تعلُّم اللغة العربية ومخرجاته بين معلمي الصف الواحد في الدرس الواحد.
- تُحَقِّقُ تَوَافقًا بين التعلُّم، والمنهاج، وطرق التقييم.
- تُحقِّق تَكَامُلًا بين مدخلات تعليم اللغة ومخرجاتها.
- تربط بين معايير الأداء ومعايير المحتوى.

ب. **اتفق المحكّمون بنسبة (93.34%) على أن المعايير والمؤشرات:**

- تجعل التعلُّم قصديًّا وذا معنى.
- تُحَدِّد مستويات الكفاءة لتيسير قياس التقدُّم الذي يحرزه المتعلم.
- تنقل تعليم اللغة العربية من الاهتمام بالمعارف إلى استخدام المعرفة.

6. وضع منظومة معايير تعليم اللغة العربية في الصفوف من السابع إلى التاسع.
7. صياغة المعايير، وصياغة مؤشرات أداء دالة على تَحَقُّق المعايير، تكون قابلة للقياس للإفادة منها عند تصميم المناهج أو تقويم أداء المتعلمين بصورة موضوعية.
8. إعداد الدليل التفسيري لهذه المعايير والمؤشرات التي يربط بين معايير الأداء ومعايير المحتوى، وتضمينه أمثلة عملية يفيد منها مُخَطِّطُو المناهج كنقطة انطلاق لتصميم المناهج، وتكون بمثابة أدلة ترشد معلمي اللغة العربية إلى كيفية تدريسها عمليًّا، وكيفية قياسها موضوعيًّا.

أهمية البرنامج:

نظرًا لأهمية اللغة العربية لكونها لغة التواصل والتفاهم ومادة التفكير، ولكونها تعبير عن الهوية، وفي إطار ما يشهده العالم من اهتمام بتعليم اللغة الأم، وما ينبثق عن ذلك من اهتمام

بمعايير تعليم اللغة (معايير الأداء، ومعايير المحتوى، ومعايير فرص التعلُّم) يأتي هذا البرنامج؛ ليرصد التجارب العالمية والعربية في مجال تعلم اللغة، ويُحَلِّل منطلقات هذه التجارب، وما أسفرت عنه، ويصفها للإفادة منها في برامج تطوير معايير تعليم اللغة العربية بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج؛ وصولًا إلى تطوير منظومة من المعايير والمؤشرات العلمية تنطلق من طبيعة اللغة، وأهداف تعليمها، والاتجاهات المعاصرة في المجال. ومن ثم، تتبدَّى جوانب أهمية البرنامج في التالي:

- تحديد المستويات المعيارية للمحتوى على الجوانب (المعرفية، والمهارية، والوجدانية) التي تتضمَّن العمليات العقلية، مثل: (الملاحظة، والاكتشاف، والمقارنة، والتصنيف، والتقصّي، والاستقصاء) ومهارات التفكير، مثل: (التفكير الناقد، والحل الابتكاري للمشكلات، والتفكير الإبداعي، وجمع المعلومات وتحليليها وتوظيفها).
- وضع إطار للمنهج بناءً وتقويمًا وتطويرًا.
- التأكيد على أهمية المستويات المعيارية للمتعلمين؛ بما يتطلَّب تحقيق مستوى أعمق من الفهم والاستيعاب، وممارسة اللغة في مواقف.
- تأكيد النظرة المنظومية للمنهج بما يعكس العلاقات المتبادلة بين مكوناته، وكذلك ارتباط المنهج بالمدرسة والأسرة والمجتمع والمستويات المعيارية.
- ضرورة التمييز بين المستويات المعيارية للمنهج وعدم الخلط بينها؛ إذ إن معايير المحتوى تصف المعارف للمحتوى والمهارات، والعمليات التي ينبغي أن يكتسبها المتعلم، على حين تهتم معايير المنهج بطرق التعليم (التدريس) والتعلُّم التي تُستخدَم لتحقيق هذه المخرجات. ويعني هذا أن معايير المحتوى تُعنَى بالتحصيل والقِيَم والاتجاهات وأداء المتعلم. في حين تُعنَى معايير المنهج بطرق التعليم (التدريس) والتعلُّم، والأنشطة التعليمية، والمشروعات التعليمية، والتقنيات المستخدمة، وأساليب التقويم؛ بما يساعد المتعلم على تحقيق الأهداف المرجوة من تحصيلٍ وأداءٍ وقيمٍ واتجاهاتٍ.

المنهجية العلمية للبرنامج:

استهدف البرنامج تطوير منظومة معايير تعليم اللغة العربية؛ استكمالًا للبرامج السابقة لمكتب التربية العربي في الصفوف من الأول إلى الثالث، ومن الرابع إلى السادس، وانطلاقًا من الاتجاهات المعاصرة، وفي ضوء التجارب العربية والعالمية، واستنادًا لهذا المنطلق؛ فالبرنامج يتطلب إجراءات وصفية تحليلية رصدًا للواقع وتحليله؛ وصولًا إلى تحقيق الهدف المنشود. وعليه تم الاعتماد على مجموعة من الأساليب العلمية والمنهجيات التي تمثَّلت في:

1. **المنهج الوصفي التحليلي (Descriptive Analytical Method) بهدف:**

- التعرُّف على أُسُس اشتقاق المعايير، وصياغتها، وما ينبثق عنها من مؤشرات.
- رصد الاتجاهات المعاصرة في مجال معايير تعليم اللغة.
- تفسير البيانات، وتحليلها، وتصنيفها.
- تبويب البيانات وفق أطر وتصورات منطقية، هي (بنية اللغة، والمهارات اللغوية) كإطارين

يتفرع عن أولهما (الأصوات، والصرف، والنحو، والإملاء، والبلاغة)، وعن الثاني (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة).

- كيفية تحقيق التتابع الرأسي بين المؤشرات التي تنتمي لمعايير مختلفة.
- كيفية تحقيق التكامل بين جوانب بنية اللغة من ناحية، ومهاراتها من ناحية ثانية، وبين البنية والمهارات من ناحية ثالثة.

2. **دراسة الحالة (أفضل الممارسات العالمية: Best practices):**

يُعَدُّ أسلوب (دراسة الحالة) من أفضل الممارسات بوصفه مدخلًا، أو أداة منهجية تهدف إلى تحسين الأداء أو الوضع الراهن في جميع المجالات. كما يُعَدُّ جزءًا من إستراتيجيات التحسين النوعي للحياة الاجتماعية والاستفادة من حلول تمت تجربتها وتطبيقها في أماكن ومجتمعات أخرى؛ بما يُمثّل المشاركة في المعرفة والحلول مع الآخرين، بدلًا من إعادة اختراع حلول من جديد؛ بما يوفر الوقت والجهد، وذلك مع مراعاة تعديل وتكييف الممارسات المتميزة لتتلاءم مع السياق والبيئة المحيطة، ومن ثم، اتجه فريق عمل البرنامج إلى:

- التعرف على الخبرات العالمية والممارسات الدولية ودراستها وتحليلها في مجال معايير تعليم اللغات.
- رصد السياسات والممارسات التي تُتَّبَع في عدد من الدول المتقدمة، والتي ثبتت فاعليتها ونجاحها؛ للإفادة منها بما يتلاءم مع سياق البيئة الخليجية في تطوير منظومة من المعايير والمؤشرات في مجال معايير تعليم اللغة العربية.

3. **تحليل الوثائق (Documentary Analysis):**

- جمع البحوث والدراسات الأكاديمية والوثائق المتوفرة ذات العلاقة بموضوع البرنامج؛ للتعرف على معايير تعليم اللغة العربية في الدول الأعضاء وبعض الدول المتقدمة.
- التحليل الشامل لمحتوياتها بهدف الوصول إلى وضع مجموعة من المعايير والمؤشرات التي تُحَقِّقُ أهداف البرنامج وغاياته.

مسرد المصطلحات:

المجالات:

هي الأطر الشاملة لأبعاد التعلُّم اللغوي وجوانبه، ويتضمن كل مجال عددًا من المعايير.

وفي هذا العمل تتمثَّل المجالات:

أ. **بنية اللغة، وتتضمن مجالات:**

- المفاهيم الصوتية.
- المفاهيم الصرفية.
- المفاهيم النحوية.
- المفاهيم الإملائية.
- المفاهيم البلاغية.

ب. **مهارات اللغة، وتتضمن مجالات:**

- مهارات الاستماع.
- مهارات التحدث.
- مهارات القراءة: الأدبية، والمعلوماتية، والمُوَسَّعَة.
- مهارات الكتابة.

المعيار:

لغةً:

- ذكر ابن منظور (1414 هـ، ج 4، باب: عَورَ، ص 623) عَيَّرَ الدينار أي: وازن به آخر، وعَيَّرَ الميزان والمكيال وعاوَرَهُمَا وعَايَرَ بينهما مُعَايَرَةً وعِيَارًا: قدَّرهما ونظر ما بينهما، و(المِعيَارُ) من المكاييل ما عُيِّر به، وهو العِيَارُ والمِعْيَارُ.
- كما يُعَرَّفُ بأنه: ما اتُّخذ أساسًا للمقارنة والتقدير.
- ويعرف (المعيار) في الاصطلاح بأنه: أعلى مستويات الجودة في الأداء والمواصفات التي يمكن الوصول إليها، ويتم في ضوئها تقويم مؤشرات الأداء لأي برنامج تعليمي، وإصدار الحكم عليه.
- كما يُعَرَّف بأنه: تَمَثُّل القواعد النموذجية أو الأطر المرجعية أو الشروط التي نحكم من خلالها أو نقيس عليها سلوكيات الأفراد أو الجماعات، والأعمال وأنماط التفكير والإجراءات. (شحاته، والنجار، 2003 م، ص26)
- عرّف لورينو المعيار بأنه: مقاييس ومحكات تستهدف الجودة في تَعَرُّف الصورة الحقيقية للموضوع المراد تقويمه.
- معنى المعايير: وصف تفصيلي لما ينبغي أن يعرفه المعلم ويؤمن به، ويستطيع أن يقوم به في أثناء التدريس داخل الصف:

– إطار من التوقعات لمعارف واتجاهات ومهارات وأداءات المعلم.

– توجهات لإجازة برامج إعداد وتأهيل المعلمين.

– مستوى أداء يؤهل المعلم للحصول على رخصة أو شهادة مزاولة المهنة. (الإطار الاسترشادي، 2009،ص25)

إجرائيًا:

العلامات التي يمكن من خلالها تحديد مدى توافر مؤشرات أداء المعايير الأكاديمية والتربوية القياسية المضمَّنة في بطاقة الملاحظة لدى متخرِّجي برنامج إعداد معلم اللغة العربية بصورة كمِّية.

المؤشر:

لغة:

- ورد معنى (التَّأشيرة) في لسان العرب بمعنى: العلامة. (ابن منظور، 1414 ه، مادة: أشَرَ، ص20)

عُرِّف المؤشر بأنه:

- ما يشير إلى شيء ما.
- دليل على حدوث شيء، أو أن هدفًا ما قد تحقَّق واعتبر المؤشر الأداة التي تقيس.
- علامة يمكن ملاحظتها داخل المعايير، وهي إما تَغَيُّرات كمِّية أو نوعية (أبو السندس، 2004، ص6).

إجرائيًا:

- وصف إجرائي لقياس مستوى أداء متخرِّجي برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية.

المبحث الأول

الإطار النظري

يهدف هذا المدخل إلى تقديم بِنْيَة مفاهيمية لمعايير تعليم اللغة، من خلال استعراض المصطحات، وأهمية التعليم المبني على المعايير، والعوامل التي أدت إلى ظهور مدخل المعايير، والتربية اللغوية المستندة إلى المعايير، وخصائص المعايير، وعرض نموذج تطوير معايير تعليم اللغة العربية، وفلسفته، ومرجعيته، ومرتكزاته؛ وصولًا إلى معايير تعليم اللغة العربية في الصفوف (7 : 9)، ومسوغاتها التربوية، ومستوياتها المعيارية.

أولًا: ما المقصود بمعايير تعليم اللغة؟

تُشَكِّل المعايير إطارًا لمجموع المعارف والمهارات والكفايات العملية المتوقَّع من المتعلم معرفتها وممارستها وأداؤها. كما أنها توضِّح كذلك طرق تقييم تلك المعارف والمهارات والوجدانيات بشكل مُوَازٍ لتلك المعايير، وتوضِّح ما على المتعلم أن (يعرفه)، وهي تؤدي إلى تغيير النظرة السائدة نحو المنهاج المدرسي.

فالمعايير تُكَوِّن نواة المنهاج؛ فالمعايير هي (ماذا) في العملية التعلُّمية؛ إذ إنها تجيب عن الأسئلة التالية:

- ماذا سيعرف المتعلم بعد دراسته هذا الدرس؟
- ما مهارات الأداء اللغوي التي سيمارسها اكتسابًا، وتنميةً، وإتقانًا؟
- ما الجوانب الوجدانية التي تحقَّقت؟

وهذه التعاريف مشتقة من فلسفة المعايير؛ إذ تنطلق المعايير من فلسفة قوامها أن كل المتعلمين:

- قادرون على أن يطوِّروا كفاءةً لغوية، وعلى أن يطوروا تقديرهم للثقافة العربية.
- قادرون على التعلُّم.
- يجب أن يكونوا محور العملية التعليمية، وأن يكون التدريس تفاعليًّا، ويعكس أفضل الممارسات التعليمية.

ويرتبط بهذه المعطيات كيفية تحديد المعايير؛ إذْ يمكن تحديد المعيار بأنه درجة التطلُّب، أو مستواه، أو المعارف المفروضة؛ بهدف اتخاذ قرار بالقبول أو النجاح، أو الإتقان والجودة. والمعيار باعتباره صفة فإنه سمة ما هو مطابق لقاعدة معيّنة أو نموذج معيَّن. والمعايير التربوية هي معارف ومهارات وعادات ومواقف وقيم أساسيَّة ينبغي لها أن تُدَرَّس ويتمَّ تعلُّمها في المدرسة.

وهذا ما يشير إليه بعض التربويين في الكلام عن معايير المحتوى. وينبغي لهذه المعارف والمهارات والعادات والمواقف والقيم أن تصاغ بدقة ووضوح؛ لكي تأتي مُعَبِّرَة عن توقعات واضحة لما سيعرفه التلاميذ ويستطيعون فعله، وهي بذلك:

- توضِّح توقعات.
- تساعد المعلمين على تصميم المنهج والتعليم والتقييم.
- تجعل التعلُّم قصديًّا وذا معنى.

ويمكن القول: إن هذه المعايير حين تصاغ بوضوح ودقّة تصبح أدوات مرجعيةً مشتركة تساعد عناصر النظام التربوي على العمل معًا، وتجعل الغرض من التعلُّم واضحًا، وإجراءاته محدَّدة، ومخرجاته يمكن قياسها.

فالمعايير بالنسبة لتعليم اللغة العربية تستند إلى:

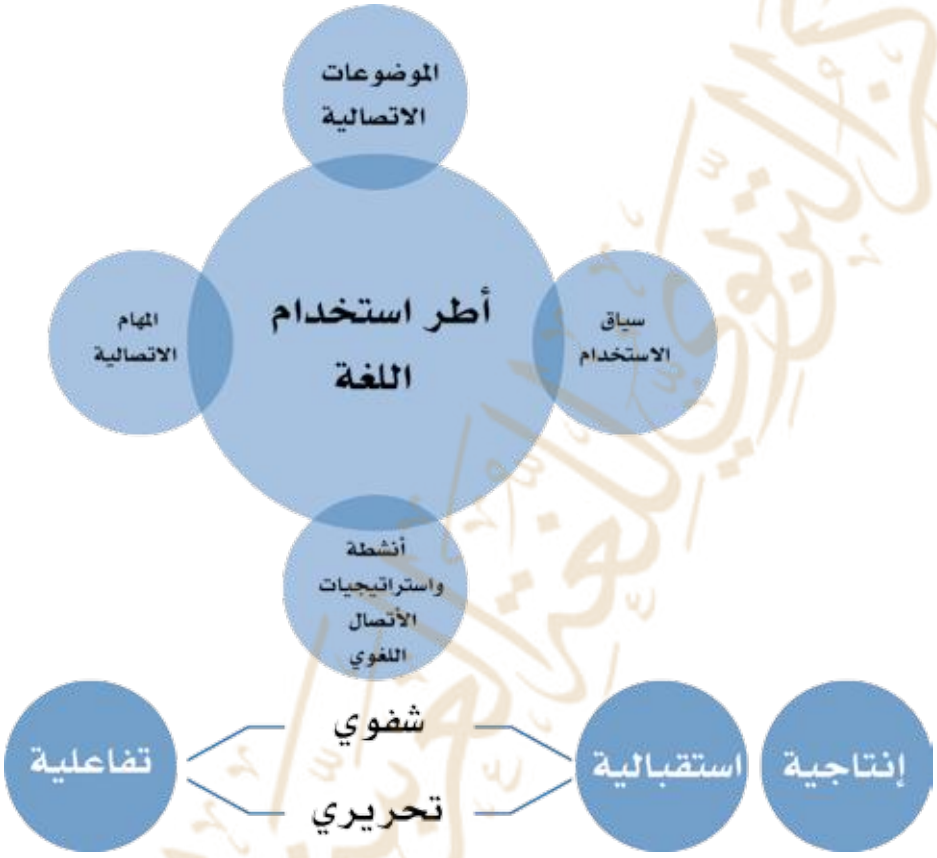
أ. كفايات المتعلم اللغوية:

شكل (1)
يُبيِّن الكفايات اللغوية للمتعلم

فمتعلم اللغة بحاجة إلى ممارسة الحياة اليومية، وتبادل الأفكار والمعلومات داخل المدرسة وخارجها. كما أنه يحاول أن يفهم أسلوب حياة المحيطين به، وطرق تفكيرهم، ولا سبيل لهذا إلا باللغة؛ حيث إنها تستخدم لأغراض اتصالية. لذا فالمعارف والمهارات التي يجب أن تنميها المدرسة يجب أن يؤطر لها بالصورة التي لا تجعل تعليم اللغة من زاوية الوظائف اللغوية فحسب.

فالجوانب العامة والاجتماعية والاتصالية يجب أن تُمَثِّل مناط الاهتمام في برامج تعليم اللغة؛ لتُحَقِّقَ الأهداف الرئيسة لتعليم اللغة: (المعارف) أو ما يطلق عليه البيانات التصريحية، و(المهارات) وهي تمثل الجانب الإجرائي، و(الكفاءات اللغوية الاتصالية) متضمنة (السياق، والأنشطة اللغوية، والعمليات اللغوية، والنص، والمجالات الحياتية). (مجلس التعاون الثقافي الأوروبي، 2008، ص15 : 21).

ب. أطر استخدام اللغة.



شكل (2)
يُبيّن منطلقات معايير اللغة

فالمعايير:

- تصف نتائج التدريس، ولا تصف منهج التدريس.
- تشكل خريطة تدريس لتعليم اللغة العربية.
- يُنْظَرُ إليها على أنها حاسمة فيما يجب تدريسه، وعلى المعلم أن يُكَيِّفَ طرق تدريسه للاستجابة إلى متطلبات المتعلمين وحاجاتهم.
- تُقَدِّمُ لمنهج اللغة العربية طرقًا لتخطيط المنهج الدراسي، وتطوير أساليب التقويم.
- تصف بشكل شامل (ما يجب على المتعلمين معرفته، وأدائه) كي يتمكنوا من استخدام اللغة لأغراض تعليمية، وثقافية، واتصالية.

- تُوَظِّفُ السياق الحضاري الذي توطنت فيه اللغة.
- تُحَدِّدُ مستويات الكفاءة لتيسير قياس التقدم الذي يحرزه المتعلم.

ثانياً: أهميَّة التعليم المبني على المعايير:

إن فكرة المنهاج في مدارس العالم العربي ترتبط تاريخيًا بالكتاب المقرر، ممَّا خلق تباينًا شاسعًا في مهارات اللغة العربية وكفاياتها الواجب اكتسابها بين صفٍّ دراسيٍّ وآخر، ومدرّس وآخر، ومدرسة وأخرى، ونظام تعليمي وآخر، وبلد عربي وآخر. فغياب الرؤية الواضحة والموحَّدة لمنهاج اللغة العربية، والانهماك في تغطية المادة المقرّرَ في كتبٍ معظمها أحاديَّة الأبعاد والرؤية، جعلها تغفل عن أنَّ تعلُّم اللغة يحتاج أن يكون تعلُّمًا ممتعًا ييسّر للمتعلم ممارسة مهارات الأداء اللغوي، ويتيح له الارتقاء بين مهارات التفكير، وفي هذا الصدد يمكن طرح الأسئلة التالية:

- إلى أي مدى تتسق توقُّعات تعلُّم اللغة العربية ومخرجاته بين معلمي الصف الواحد في الدرس الواحد؟
- ما نسب استقرار توقُّعات تعلُّم اللغة العربية ومخرجاته من عام دراسيٍّ إلى آخر؟
- ما درجة ارتباط التعلُّم بكتاب مدرسيٍّ مقرّر؟
- هل يمكن تقييم التلاميذ بشكل عادل؟
- ما صور التعاون والتواصل المهني بين مدرّسي اللغة العربية؟
- ما مدى الاتفاق في الرؤية التربوية بين مدرّسي اللغة العربية؟
- كيف يمكن بناء الأنشطة والمشاريع والخطط التدريسية في ظل التباين الشاسع بين كتابٍ مدرسيٍّ مقرّرٍ وآخر، وفي غياب معايير موحّدة؟
- ما درجة الاتساق بين التعلُّم، والمنهاج، وطرق التقييم؟ وكيف يمكن أن تخدم عناصر التعليم الثلاثة أهدافًا متباينة وغير متوازية مع بعضها؟
- ما سبل تطبيق نظام التعليم المقارن الذي يقيِّم التلاميذ عبر مقارنتهم ببعضهم عوضًا عن قياس ما إذا كانوا قد تمكّنوا من تحقيق علامات التقدُّم، ومؤشرات الأداء المطبَّقة في نظام التعليم المعياري؟
- ما طرق تحقيق التواصل مع الأسرة لإحداث التكامل، وإيجاد فرص الممارسة للأداء المهاري، والعمل عليها في المدرسة والبيت. (مجلس التعاون الثقافي الأوروبي، 2008، ص32 : 33)

وهكذا فإنَّ المعايير وعلامات التقدم ومؤشرات الأداء تمثّل العماد الذي على أساسه يختار المعلم المادة والنصوص التي سيعتمدها في التدريس، ويصبح اعتماد كتاب واحد ومُلْزِم غير ضروري في الحقيقة. وتكون المعايير وتحقيقها وتقييم المتعلم بناءً عليها هي الأشياء الملزمة في عمليتي التعلم والتعلم.

هذه المرونة التي يوفرها تَبَنِي التعلُّم المبنيِّ على المعايير، وتجعل التعلُّم أكثر متعة، وأكثر غِنًى من حيث تنوُّع المصادر والنصوص، والوسائل المستخدمة لمساعدة المتعلم على اكتساب المهارات المطلوبة. إضافةً إلى ذلك، فإنَّ الالتزام بمعايير واحدة وموحَّدة في صفوف في المدرسة الواحدة، وفي البلد الواحد، وفي الوطن العربي ككلٍ – سيجعل التواصل بين المعلمين أسهل؛ لأنَّ المنهاج واحد

بغضِّ النظر عن اختلاف النصوص أو الوسائل التي يستخدمونها لمساعدة المتعلم على التَّمَكُّن من علامات التقدُّم المطلوبة.

هذه اللغة المشتركة والواضحة ستساعد أيضًا في تحسين التواصل مع أولياء الأمور، وتوضيحه، وجعله أكثر شفافية، وأقلَّ غموضًا بحيث يعطي أولياء الأمور مهارات محدّدة يحتاج المتعلم إتقانها في فصل دراسي معيّن. (اليوبي، بلقاسم - والجراح، محمد، 2015، 65) (اليوبي، بلقاسم - والحجوري، صالح، 1437هـ، ص12 : 29)

ثالثاً: العوامل التي أدت إلى ظهور مدخل المعايير:

هناك جملة من الظروف والعوامل التي أدت إلى ظهور مدخل المعايير، نذكر منها:

1. الانتقادات التي وُجِّهت للمداخل السابقة: (التربية بالأهداف، والتعلُّم من أجل التَّمَكُّن، ومدخل الكفايات، وحركة نواتج التعلُّم)، فكان لا بدَّ من البحث عن مدخل آخر يتلافى هذه الانتقادات، وفي الوقت نفسه يستفيد من ميزات كل حركة من هذه الحركات الإصلاحية.
2. التحوُّل من الاهتمام بالمعارف إلى العناية باستخدام المعرفة، والتحوُّل من التعامل مع جزئيات المعارف ومكوّنات المهارات، إلى التركيز على التكامل في المعرفة، وبين مكونات المهارة الواحدة ومهارات المادة الواحدة.
3. أهمية تطوير الأداء المدرسي والوقوف على مدى فاعلية الأداء المدرسي وجودته وكفاءة المعلمين والعاملين في المدرسة.
4. انتشار ثقافة التقويم والتطوير الذاتي، سيَّما بعد أن أصبح النظام التربوي برمته، والمنهاج التعليمي يرتبطان ارتباطًا مباشرًا بأهداف محدَّدة.
5. العولمة والتنافس المعياري، ومتطلبات سوق العمل.
6. التقدم العلمي والتكنولوجي فائق النوعية، وأثر ذلك في التعليم.
7. التوجه إلى تعميق مبدأ المحاسبية والمساءلة في النظام التعليمي.
8. التقلبات التي يمر بها الاقتصاد العالمي، ومحاولة عولمة الاقتصاد العالمي.
9. ظهور مفاهيم جديدة كالتربية المستمرة، والتعليم مدى الحياة، والتنمية البشرية المستدامة، والتربية المستقبلية.
10. التحوُّل من قياس المدخلات إلى التركيز على النتائج، وعلى خطوات عملية الإنتاج كما في تعليم الكتابة.
11. يتم في ضوء المعايير تقويم الأصوات التي نادت بضرورة وضع مستويات معيارية، وتطوير النظام التربوي ومكوناته المتعدِّدة وفي مقدمتها المنهاج.
12. أصبح الإصلاح القائم على المعايير بمثابة القوة الدافعة لكثير من السياسات التربوية، التي تؤكد على ضرورة تطوير النظام التربوي والمناهج والارتفاع بمستوى أداء الطلبة.

افتراضات رئيسة تستند إليها معايير تعليم اللغة العربية:

أ. **الكفاءة في اللغة العربية، والوعي الثقافي يُمَكِّنان المتعلمين من:**

- التواصل والتعبير عن أنفسهم شفويًا وكتابيًا.
- قراءة النصوص وفهمها في سياقات مختلفة.
- تطوير الوعي بالثقافات العربية المتنوعة، وإظهار سلوك ثقافي ملائم.
- تقدير التراث العربي، والديني، والفكري، والعالمي.
- إغناء التجربة اللغوية العربية بإجراء روابط بين اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى.

ب. **كل المتعلمين:**

- يتعلمون بطرق متنوعة، وفي بيئات مختلفة.
- يكتسبون الكفاءة اللغوية بسرعات متفاوتة.
- يَصِلُون إلى مستويات مختلفة من الكفاءة.
- يحافظون على كفاءتهم ويطورونها.
- يمكنهم متابعة التحصيل مدى الحياة داخل المدرسة وخارجها.

ج. **تعليم اللغة وثقافتها:**

- جزء من المنهج الدراسي.
- تواصل محوره المتعلمون.
- يركز على التواصل والثقافة.
- يُعْنَى بتنمية مهارات تَوَاصُل أساسية، ومهارات ذهنية رفيعة المستوى.
- يشجع على استعمال التقنيات الحديثة.

((Tomlinson, C., & McTighe, J, 2006,p42) (اليوبي، بلقاسم – والجراح، محمد، 2015، ص61 : 66)

رابعاً: التربية اللغوية المستندة إلى المعايير:

التربية اللغوية عملية لتخطيط المناهج الأكاديمية وتقديمها وإدارتها وتحسينها، تُقَدِّمُ فيها معاييرُ المحتوى الأكاديمي المحدَّدة بوضوح الأساسَ لمحتوى التعليم والتقييم. وفي هذه التربية تساعد المعايير على التأكد من أن التلاميذ يتعلمون ما هو مهم، بدلًا من إعطائهم كتبًا تُملي عليهم الممارسة الصفّية. ويكون تعلُّم التلاميذ محور التربية المستندة إلى المعايير. وتهدف هذه التربية إلى تحقيق مستوى من الفهم عالٍ وعميق لدى التلاميذ؛ وهو فهم يتخطى التعليم المستند إلى الكتب المدرسية أو إلى الدروس، وصولًا إلى الأداء اللغوي.

(Standards - Based Education in Ohio,p4)

تتجلَّى أهداف التربية اللغوية المستندة إلى المعايير في العديد من المجالات، فهي ضمنيًا – بما أنها أعقبت القمة التربوية التي تمخَّضت عن غايات تربوية – تعمل على تحقيق تلك الغايات، وعلاوة على ذلك، فهي تهدف إلى:

- بناء معايير ثابتة لمضامين الموضوعات وإنجازات التلاميذ في مختلف صفوف المدارس الرسمية.
- تعزيز ممارسات لغوية وإستراتيجيات تعليمية تساعد المتعلمين على تحقيق معايير المضمون والإنجاز.
- استخدام الاختبارات التي تقيس نسبة جودة الأداء اللغوي في تحقيق التلاميذ لهذه المعايير.
- التعرُّف إلى الموارد الضرورية للنمو المهني لتعزيز النظام المدرسي في المدارس؛ بهدف تحقيق الإستراتيجيات الجديدة في التعلُّم والتعليم وتوفيرها.
- التغلب على عوائق تطبيق المنهج المستند إلى المعايير.
- إعطاء المعلمين الحرية بشأن تقرير كيفية تحقيق تلامذتهم للمعايير.
- إعطاء المعلم فرصًا لتحقيق التقدُّم المستمر نحو الأهداف. (كوجك، كوثر حسين، وآخرون، 2008، 68 - 70) (Lambert, N.M. and McCombs,B.L. 2000,P65)

مستويات المعايير:

1. معايير المضمون (Content standards): وهي معايير خاصة بالمحتوى المعرفي.
2. معايير المهارات (Skill standards): وتتصل بمهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.
3. معايير التعليم والتعلُّم (Teaching and learning standards).
4. معايير القيم (Values standards).
5. معايير التقويم (Evaluation standards).
6. معايير النظام التربوي (System standards).
7. معايير التطوير المهني (Professional Development standards).

(دروزه، أفنان نظير، 2000، ص19 : 22)

معايير المضمون ومعايير الأداء:

يجب التمييز بين معايير المضمون التي تعنى بالمعارف، والمهارات، وعادات العقل التي ينبغي أن تدرس، وتعلم، ومعايير الأداء التي تعبر عن درجة المهارة أو مستوى أدائها المتوقع لدى التلاميذ.

وهكذا فإن معايير أداء التلاميذ تجيب عن أسئلة تتعلق بالدرجة والنوعية، أما معايير المضمون فتحدِّد ما سيعرفه التلاميذ وسيكونون قادرين على فعله. وعلى سبيل المثال، إذا كانت معايير المضمون تقرِّر أن التلاميذ سيفهمون وسيستجيبون إزاء سلسلة من صور وسائل الإعلام ونصوصه لأغراض متنوعة، فإن معيار الأداء يمكن أن يكون قراءة التلاميذ – من الروضة حتى الصف الرابع – خمسة وعشرين كتابًا على الأقل في كل سنة دراسية، مع اختيار نوعية المواد من أدب الأطفال الكلاسيكي والمعاصر،...إلخ، أو ما يعادل ذلك من مجلات الأطفال ووسائل الاعلام المخصَّصة لهم. (Kauchak, D. P., and Eggen, P. D. 2003,PP34 - 34)

إن معايير الأداء تلتقي مع مفهوم المعيار باعتباره درجة التطلُّب أو الإتقان أو الجودة. فهي ترمي إلى تحقيق الغايات التي انبثقت عن القمة التربوية. (المدهون، محمد إبراهيم – والطلاع سليمان أحمد، 2006، ص68 : 71) (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2006، ص 48 : 55) (المهدي عبد الحليم، أحمد، 2005، ص134) (الدريج، محمد، 2007، ص78 : 88) (الدريج، محمد، 2009، ص56 : 59)

خامساً: فوائد تطبيق مدخل المعايير في التربية اللغوية:

يمكن تصنيف أثر تطبيق المعايير إلى عدة مجالات: في مجال المتعلم، والمعلم، والمنهج، والنظام التعليمي، والمجتمع.

فوائد تطبيق مدخل المعايير بالنسبة للمتعلم:

1. تساعد المعايير على اختيار برامج لغوية تراعي طرائق التدريس بها الفروق الفردية وفروق التعلُّم بين المتعلمين، كما تطبق معايير مناهج يكون المتعلم محور التركيز فيها، وتركز في الوقت ذاته على الأداء اللغوي ومستوياته.
2. في ضوء المعايير يصبح المتعلم أكثر فعالية في العملية التعليمية من خلال البحث والتحليل والتجريب والتعاون والتفكير الذي يعتمد على الملاحظة والتأمل. ويشجع المنهج أيضًا المعلم على التدريس بالاستعانة بالمواقف الاجتماعية والمعلومات المستمدة من العالم الواقعي، ومن خبرات المتعلمين، وذلك باستخدام مواد معتمدة ومتنوعة.
3. تساعد المعايير المتعلمين على تقييم مدى تعلمهم ومستواهم الأكاديمي، وحل مشاكلهم في حالة الضرورة، أي إنها تؤدي إلى التقويم الذاتي.
4. يستطيع المتعلمون في ضوء المعايير تطوير مهارات ومعارف لا غِنَى عنها للحياة في العالم المعاصر.
5. تسهم المعايير في توفير مناخ يكفل حق التعليم المتمايز لجميع المتعلمين، وتحقيق التنمية المهنية المستدامة للممارسين التربويين.
6. اعتماد المعايير على مقاربة تعليمية مبتكرة تعزِّز نموذج التعلُّم النشط ذاتي التوجُّه.
7. تعزِّز المعايير قدرة المتعلم على توظيف المعرفة اللغوية، ودعم قيم الإنتاج اللغوي ومهاراته.
8. تدعم المعايير قدرة المتعلمين على حل المشكلات، واتخاذ القرار، والتفكير الناقد والإبداعي.
9. تسهم المعايير في بناء قاعدة معرفية لغوية عريضة لدى المتعلم من بنية اللغة والأسس المعرفية لمهارات الأداء اللغوي فيها تتسم بالتكامل والفاعلية.
10. المعايير واحدة لكل المتعلمين بغض النظر عن خلفياتهم وخصائصهم، وهذا يحقق مبدأين مهمين من مبادئ التعلُّم: التميُّز والمساواة، فالمعيار يمثِّل تحديًا للمتعلمين؛ بما يدفعهم إلى بذل أقصى جهد للوصول إلى تحقيق المعيار، وبالتالي التميُّز. وكون المعايير لكل المتعلمين واحدة، فهذا يحقق المساواة بينهم، ويعطيهم شعورًا بهذه المساواة، وبالتالي الثقة بالنفس.
11. من الناحية المثالية، فإن المتعلمين يتعلمون أفضل في بيئة تقوم على أساس المعايير، حيث إن كل متعلم منهم يتحرك في اتجاه متماثل، ولذا:
    - يتخير المعلمون الأنشطة التعليمية التي تمكِّن المتعلمين من تحقيق المعايير.
    - يعرف المتعلمون ما هو مطلوب منهم، ويمكنهم استخدام أدلة التعلُّم لتحقيق المعايير.
    - يساعد أولياء الأمور أبناءهم على حل الواجبات المنزلية.
12. تقدم المعايير إطارًا للربط بين المعرفة وتطبيقها، وتُظهِر دمجًا بين المفاهيم اللغوية من ناحية، والقدرة على توظيفها في مواقف الحياة من ناحية أخرى. وهذا الربط، وتلك القدرة

يظهران بوضوح في الممارسات العقلية والأدائية، ويعبّر عنهما المتعلم في صورة أداء يقدم دليلًا حقيقيًّا على الاكتساب العقلي والتَّمَكُّن الأدائي. (مجلس التعاون الثقافي الأوروبي، 2008، ص111)

فوائد تطبيق مدخل المعايير في التربية بالنسبة للمجتمع:

- إن مدخل المعايير يُحدث تحولًا تعليميًّا يرتقي بقدرة المجتمع على المشاركة وغرس مقومات المواطنة الصالحة والانتماء لدى المتعلم، وتحقيق الهوية من منطلق أن اللغة من عموميات الثقافة.
- تساعد المعايير على تعزيز قدرة المجتمع في تنمية أجيال مستقبلية قادرة على التعامل مع النُّظُم المعقدة، والتكنولوجيا المتقدمة، والمنافسة في عالم متغير، والاعتزاز بلغتهم.
- مواكبة التطورات الحديثة في عالم متغير يعتمد على صنع المعرفة والتكنولوجيا، وعلى تعدُّد مصادر التعلُّم وتنمية المهارات اللازمة للتعامل مع مجتمع المعرفة.
- تؤدي المعايير إلى استحداث فكرة مجتمع التعلُّم، وتعمل على تحقيق الجودة الشاملة، وتعكس تنامي المجتمع، وتلتقي مع احتياجاته وظروفه وقضاياه المتغيرة، ومجابهة المتغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية، وكيفية الاستفادة من هذه التطورات في تعلُّم اللغة والتواصل الحضاري.
- تحقق المعايير مبدأ الجودة الشاملة.

(الموسى، نهاد،2003، ص64 : 66)

فوائد تطبيق مدخل المعايير في التربية بالنسبة للنظام التعليمي والمناهج:

1. تُعَدُّ المعايير أدلة لتصميم المناهج التعليمية، أو أدلة لفحص الجودة وتوضيح للمهارات والمفاهيم التي يتم تدريسها، وذلك باعتبارها جزءًا لا يتجزأ من إطار المنهج.
2. تُمثّل المعايير وصفًا لما يفترض أن يدرسَه المتعلمون،ويتعلموه، وهذا الوصف محدَّد وواضح للمعرفة اللغوية والمهارات التي ينبغي تدريسها للطلاب.
3. تحدِّد المعايير البيئة التي ينبغي أن تبرهن على اكتساب المعرفة اللغوية، والمهارة المتضمنة في معايير المحتوى.
4. تحقق المعايير الالتزام بالتميُّز في التعلُّم، والقدرة على المتابعة والتقويم الأصيل.
5. تساعد المعايير قدرة الأنساق التربوية على التجدُّد والتطوير المستمر.
6. توفر المعايير توحيدًا واتساقًا في الأحكام.
7. تُعَدُّ مؤشرات الأداء اللغوي المشتقة بعناية ودقة من المعايير موجّهات جيدة للمعلمين والآباء والمتعلمين؛ فهي تفيد المعلمين في التخطيط للتدريس؛ حيث توضح ما إذا كان المتعلم قد أتقن المهارات اللغوية، وتدل المعلم على أوجه القوة لدى المتعلم للبناء عليها، وأوجه القصور لتعديلها، وهي تفيد الآباء عند قيامهم بمتابعة عمل المعلمين، كما أنها تفيد المتعلمين في تعرُّف المطلوب منهم تعلمه، وكيفية استخدام هذه الأدلة لتحسين نتائج تعلُّمهم.

8. يُعْلِم الإداريين متطلبات إنجاز المعايير؛ وبذلك يقومون بتوفير هذه المتطلبات، وبالتالي تحدِّد المعايير تعريفات واضحة لكل الأدوار والواجبات لكل جزء في العملية التعليمية. (حسن ومحمود، أحلام الباز، والفرحاتي السيد، 2006، ص54 : 65).
9. تضمن المعايير استمرارية الخبرة من صف إلى آخر، ومن مدرسة إلى أخرى، فكل الجهود تتضافر لتحقيق المعايير على طول مسار التعلُّم من صف إلى آخر، ومن مرحلة إلى أخرى وفي كل المدارس.
10. توفر المعايير الفرصة للمعلمين لمساعدة المتعلمين على الربط بين المعرفة السابقة، والمحتوى الجديد المطلوب منهم تعلُّمه، ومثل هذا الربط يُيَسِّر انتقال أثر التعلُّم لمواقف جديدة، ويشجع المتعلمين على التفكير الناقد، ولهذا يحتاج المعلمون إلى معرفة المهارات والمعارف التي يجب أن يكتسبها المتعلمون لكي يتحقَّق التعلُّم الجديد، وحتى تبرز العلاقة بين ما تم تعلُّمه وما هو مطلوب تعلُّمه، وهذا ما تحققه المعايير عند كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية.
11. توفر المعايير الفرص للتعاون والاتساق والتماسك لتحسين التعلُّم اللغوي؛ فهي تسمح لكل مشارك في العملية التعليمية/التعلُّمية أن يتحرك في الاتجاه نفسه؛ ضمانًا لأنْ تلقى أية مبادرة من جانبه لتحسين التعليم دعمًا من جميع الجهات المعنية؛ إذ إن المعايير تعتمد على جهد متواصل لكل من المعلمين والآباء والطلاب وإدارة المدرسة ومخطِّطي المناهج ومطوريها ورجال الأعمال وقادة المجتمع.
12. تسهم المعايير في تطوير المقررات في المستقبل عن طريق تبنِّي أفضل الممارسات الحالية، والتغلب على المعوقات، والوصول إلى آفاق مشتركة للتميز.
13. تجد المعايير الوسائل التي يمكن من خلالها الوصول بمستوى الأداء الحالي إلى مستوى الأداء المرغوب فيه.

(وزارة التربية، ووزارة التعليم العالي بسوريا، ومركز البحوث التربوية بلبنان، 2014، ص 62 : 63)

سادساً: خصائص المعايير التربوية اللغوية:

تتميز المعايير التربوية اللغوية بمجموعة من الخصائص، هي:

- الشمولية: أي إن المعايير التربوية تهتم بدراسة كافة المكونات المرتبطة بالعملية التعليمية والتربوية، ومن زاوية ثانية شمول علوم اللغة ومهاراتها.
- الموضوعية: أي إن المعايير التربوية تهتم بالبيئة التعليمية كاملة، ولا تتحيز لقسم أو جزء من أجزائها.
- الاستمرارية: أي إن المعايير التربوية تتميز بتأثيرها المستمر في كافة المراحل الدراسية والمؤسَّسات الأكاديمية.
- القابلية للتطور: أي إن المعايير التربوية قابلةٌ للتحديث والتغيير والتعديل بما يتناسب مع التطورات المحيطة بها كالتطورات التكنولوجية.
- القابلية للقياس: أي إنه من الممكن وضع مقارنات بين المعايير التربوية والنتائج التي تم الوصول إليها بعد تطبيق هذه المعايير في المؤسَّسات التعليمية. (ما ازنو، ر. وبيكرنج، د. وبولوك، ج.، 2001، ص112 : 120)

أنواع المعايير التربوية اللغوية:

تُقسَّم المعايير التربوية إلى العديد من الأنواع، من أهمها:

- معايير الأداء اللغوي، وهي كافة المعايير التربوية التي ترتبط بطبيعة الأداء المستخدم في المؤسَّسة التربوية، والتي ترتبط بتقييم أداء المعلمين داخل المؤسَّسة التربوية، ومتابعة أسلوبهم في تقديم اللغة للمتعلمين، ثم دراسة أدائهم، وقياس مدى فهمهم للغة عن طريق متابعة الأداء اللغوي الخاص بهم.
- معايير التعلُّم هي كافة المعايير التربوية التي تحدِّد مدى توفير البرامج التعليمية اللغوية التي تُساعد الطلاب على التعلُّم اللغوي، وتشمل أيضًا الاهتمام بتوفير أعضاء هيئة تدريسية وكتب مدرسية تساعد في تحقيق أهداف التعلُّم بالاعتماد على دور المعايير التربوية في التأثير بها.

فمعايير الجودة في التعليم - كما تطرق إليها (بن خالد، وعسيلان، 2011) - تتمثل فيما يلي:

1. معايير المحتوى: وتعني وصف المعلومات والمهارات التي ينبغي أن يعرفها الطلاب ويستطيعون القيام بها، وعادةً ما تتضمن الأفكار والمفاهيم والقضايا والمعارف الأساسية وطرق التفكير والأعمال التي تتصل بنظام المجال المعرفي الذي يتعلمه الطلاب.
2. معايير الأداء: وهي مستويات معيارية تصف أداء المتعلم لما تعلَّمه من خلال معايير المحتوى. وعند وضع مستويات معيارية للأداء لا بُدَّ من وضع مؤشرات للأداء؛ حيث تقدم أدلة حول مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف.
3. معايير فرص التعلُّم: إذ تساعد هذه المعايير في إتاحة فرص متساوية في التعليم، وتصف إلى أي مدى تتوافر البرامج والمصادر بالمدارس والمؤسَّسات التعليمية من أجل تحقيق معايير المحتوى والأداء.

و تضيف (مراشدة، 2007) معيارين آخرين تمثَّلا في:

1. معايير الصف العالمية: وهذه تشير إلى المحتوى والأداءات المتوقعة من الطلاب في المجتمعات الصناعية.
2. معايير الكفاءة: ويقصد بها تحديد قيمة تعبر عن مستوى جودة ما عرفه الطالب وقام به.

(بن خالد وعسيلان،2011، ص42)

من أهم هذه الخصائص ذكر (البادي، 2007) ما يلي:

- الدقة والوضوح والقابلية للتطبيق.
- الجماعية في التخطيط والتنفيذ والمتابعة.
- الارتباط بثقافة المجتمع.
- التغذية الراجعة المستمرة.
- التميُّز لجميع الطلبة وليس النخبة.

أما عن خصائص جودة المنهج فقد ذكر (قاسم، 2012) ما يلي:

- الشمولية: أي أَنْ تتناول جميع الجوانب المختلفة في بناء المنهج وتصميمه وتطويره وتنفيذه وتقويمه.
- الموضوعية: ولا بُدَّ أن تتوافر عند الحكم على مدى ما توافر من أهداف.
- المرونة: مراعاة كافة المستويات وكافة البيئات.
- المجتمعية: أي إنها ترتقي مع احتياجات المجتمع وظروفه وقضاياه.
- الاستمرارية والتطوير: أي إمكانية تطبيقها وتعديلها.
- تحقيق مبدأ المشاركة في التصميم واتخاذ القرارات. (قاسم، 2014، ص13)

يرى (العزاوي، 2009) أنَّ جودة المناهج الدراسية تتمثل في الاهتمام بمحتوياتها، ووضوح غايتها، وإمكانية تحقيقها، وواقعيتها في تلبية رغبات المستفيدين (طلاب، أولياء أمور، مجتمع(، إلى جانب الاهتمام المماثل بجودة طرق التدريس ووسائل وأساليب التقويم التي يجب أن تكون أولويتها دائمًا العمل على تحقيق التحسُّن المستمر في عمليتي التعليم والتعلُّم الموجَّه إلى تحقيق التحسُّن في قدرات الطلاب ومهاراتهم على نحو متواصل، وذلك من سنوات الدرا سة الأولية.

وجودة المنهج تعني توفُّر خصائص معيَّنة في المناهج الدراسية بحيث تنعكس تلك الخصائص على مستوى الخرجين، وهو ما يشير إلى أهمية وجود تخطيط متقن يستند لمعايير الجودة ويستتبع ذلك تنفيذها. (العزاوى، 2009، ص40)

ويجب التأكيد في هذا السياق على ضرورة تجنب العشوائية، أي التخطيط بشكل دقيق في ظل متابعة دائمة ومستمرة، والبعد عن القرارات الفردية. فجودة المنهج في هذا الإطار تعني «تعلُّماً من أجل التَّمَكُّن» كما أشار لها (قاسم، 2012) ولتحقيق ذلك التَّمَكُّن ينبغي مراعاة:

1. انطلاق المنهج من فلسفة المجتمع وتحقيق لأهدافه.
2. ضمان التجريب الميداني للمنهج قبل الشروع في تعميمه.
3. تمكين المعلمين من خلال تدريب المعلمين على المناهج المطوَّرة.
4. وجوب الاعتماد على أدوات تقويم موضوعية لقياس مستوى التَّمَكُّن.

وعند تطبيق مؤشرات الأداء الموجودة في معايير الجودة على المناهج من خلالها سوف نصل إلى مفهوم «التعلُّم من أجل التَّمَكُّن»، وذلك لأن معايير الجودة تهدف إلى وصول المتعلم والمناهج إلى مستوى التَّمَكُّن من خلال تحقيق مؤشرات الأداء المرجوة، ومعنى ذلك أن الجودة في المناهج تعني «التعلُّم للتميز».

وهذا أيضًا يتحقق عند مراعاة معايير الجودة بالنسبة للمناهج والمتعلم، وذلك لأن مفتاح الإبداع هو التميُّز، وهذا ما نريد تحقيقه في عصر العولمة الذي لا مجال فيه إلا للأقوى والمتميز.

(البادي، نواف محمد، 2007، ص119 : 125) (العزاوي، رحيم يونس كرو، 2006، ص 66)

(قاسم، أمجد، 2012، ص 9 : 16)

سابعاً: مبررات إعداد نموذج معايير تعليم اللغة العربية:

تتمثل مبررات إعداد معايير تعليم اللغة العربية في الصفوف (7 : 9) للدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج في الأبعاد التالية:

- مسايرة التوجهات العالمية في تعليم اللغة التي تنادي بضرورة التوافق بين خصائص النمو العمري واللغوي والعقلي ومتطلبات كل منها لمتعلمي اللغة العربية في الصفوف (7 : 9).
- تعليم اللغة في إطار تتكامل فيه مهارات اللغة، وتقدَّم فيه علوم اللغة بصورة تدعم الأداء اللغوي للمتعلم، وتجعل تحقيق أهداف الجانب الوجداني مناط اهتمام.
- يجب أن تنطلق مناهج اللغة العربية من:

أ. الطبيعة الاجتماعية للغة.

ب. اللغة من عموميات الثقافة، ويجب أن تعكس الخصوصية الثقافية لدول الخليج العربي.

ج. اللغة العربية لها مجموعة من الخصائص التي تتفرد بها.

د. أن مناهج اللغة يجب أن تحقِّق الهوية العربية الإسلامية.

- ضعف مخرجات تعلُّم اللغة العربية، وتدني مستويات الأداء اللغوي، والسعي إلى تعليم لغوي يحقِّق مواصفات تعلُّم متميزة، تتغلب على تحديات الفجوة بين العامية والفصحى.
- تطوير معايير تعليم اللغة العربية في الصفوف (7 : 9) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
- تسهيل قياس نواتج التعلُّم اللغوي لدى المتعلمين.

(Erwin Tschirner,2012,pp37 - 39) (وزارة التربية والتعليم، 2004، ص21 : 26)

ثامناً: فلسفة بناء نموذج المعايير:

تم بناء نموذج معايير تعليم اللغة العربية في الصفوف (7 : 9) استنادًا إلى مهارات اللغة الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، وبنية اللغة (المفردات، التراكيب، البلاغة)، ومهارات التفكير، والوعي الثقافي، والوظيفة الاجتماعية للغة، وتوظيف التقنية، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

شكل (3)
فلسفة بناء نموذج المعايير

انطلق النموذج الحالي من مهارات اللغة الرئيسة الأربع؛ نظرًا إلى أن المستهدف من تعليم أي لغة وتعلُّمها هو تنمية هذه المهارات، حيث تتحدَّد فاعلية برنامج تعليم اللغة بدرجة اهتمامه بتنمية مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، كما أن هذه المهارات يرتبط بعضها ببعض، وتؤثر كل منها في الأخرى.

ويحتاج الإنسان كي يتقن هذه المهارات إلى عناصر (الأصوات، المفردات، التراكيب، الدلالة). وهذا ينطبق على بقية المهارات وإن اختلفت درجة تأثير كل عنصر من عناصر اللغة في هذه المهارات.

ومن بين الأمور المتفق عليها في تعليم اللغة تلك العلاقة القوية التي تربط بين مهارات اللغة ومهارات التفكير، حيث إنَّ هناك من يرى أن التفكير مهارة لغوية خامسة تضاف إلى المهارات الأربع المتعارف عليها.

وبين اللغة والتفكير علاقات متبادلة من منطلق أن اللغة مادة التفكير، وأن التفكير رحم تتوالد عنه القوالب والأشكال اللغوية. كما أنه من الملاحظ تواتر الحديث في الكتابات المتخصِّصة عن التفكير اللغوي ومهاراته.

وقد رُوعي تضمين مهارات التفكير في نموذج معايير تعليم اللغة العربية من خلال التركيز على مهارات اللغة الناقدة والإبداعية، ووضع معايير خاصة بهذه المهارات.

ونظرًا إلى أن اللغة من عموميات الثقافة، وأن لكل مجتمع خصوصية ثقافية؛ فقد عني في هذا النموذج التطبيقي بثقافة المجتمع الخليجي، وكيف يمكن أن يعكسها التعلُّم اللغوي محليًا وخليجيًا وعربيًا ودينيًا وعالميًا.

والوظيفة الاجتماعية للغة أساسية، وهذا يجعل تعليمها أكثر فاعلية إذا حدث ذلك في مواقف تفاعل اجتماعي، فإن الممارسة التطبيقية في مواقف التفاعل الاجتماعي تُعَدُّ أمرًا مهمًّا للغاية؛ نظرًا إلى أنَّها تمثل التطبيق الفعلي لما يمتلكه الفرد من ملكة لغوية، وما اكتسبه من خلال التعلُّم اللغوي، وهذا النموذج خطَّط لتعليم اللغة في مواقف تفاعل اجتماعي تطبيقًا للتعلُّم اللغوي الفاعل.

والتقنية سمة هذا العصر، ولا يمكن لتعليم اللغة أن ينعزل عن هذه السمة، ومن هنا عني هذا النموذج بكيفية توظيف معطيات التقنية في ممارسة مهارات اللغة، واستخدامها في تنويع مصادر المعرفة للمتعلم. (اليوبي، بلقاسم – والحجوري، صالح، 1437، ص 79)

تاسعاً: مرجعية بناء نموذج المعايير:

تمثلت مصادر بناء نموذج معايير تعليم اللغة العربية في الصفوف الأولى في:

- وثائق معايير اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج – خاصَّةً – والدول العربية عامَّةً، مثل: الإمارات العربية المتحدة، والمملكة العربية السعودية، والكويت، والبحرين، واليمن، ومصر.
- وثائق معايير مهارات اللغة وفنونها التي قدمت في عدد من الدول الأجنبية، خاصَّةً المجلس الأمريكي لتعليم اللغات، والإطار الأوروبي المشترك، وما يرتبط بذلك من جهود المؤسَّسات الدولية في صياغة معايير اللغات.
- الدراسات والبحوث العملية والكتابات المتخصِّصة في معايير تعليم اللغة العربية في الصفوف الأولى.

- الميدان التربوي وما يمتلكه من خبرات واقعية وآراء واضحة فيما يتعلق بالمهارات اللغوية اللازمة للطلاب.
- آراء الخبراء والمتخصّصين في تعليم اللغة العربية فيما يخص المعايير اللازمة للطلاب في مراحل التعليم العام.
- كتب اللغة العربية المقررة حاليًا على طلاب التعليم العام، وأدلة المعلم.
- الخبرة العملية لفريق العمل.

(بشير، حسين محمود، 2008، ص88 : 97)

عاشراً: مرتكزات أساسية لتطوير معايير تعليم اللغة العربية:

- اشتمال المستويات المعيارية للمحتوى على الجوانب (المعرفية، والمهارية، والوجدانية) التي تتضمن العمليات العقلية، مثل: الملاحظة، والاكتشاف، والمقارنة، والتصنيف، والتقصِّي، والاستقصاء)، ومهارات التفكير (التفكير الناقد، والحل الابتكاري للمشكلات، والتفكير الإبداعي، وجمع وتحليل وتوظيف المعلومات)، إلى جانب المهارات العلمية، والعملية، والتطبيقية، والحياتية، بالإضافة إلى الاتجاهات الإيجابية، والقيم، وتنمية شخصية المتعلم.
- اعتبار المستويات المعيارية لمجال المنهج إطارًا مرجعيًّا للتطوير والتحديث يتم على أساسها بناء المنهج وتطويره.
- تحديث المنهج وإعداد المواد التعليمية المتنوعة من (كتب دراسية، وأدلة تعليمية، وأساليب تعليم وتعلُّم، ومصادر المعرفة، وأساليب التقويم).
- تأكيد أهمية المستويات المعيارية لِمَا لها من دور فعال في تحقيق الجودة النوعية للتعليم.
- تأكيد أهمية المستويات المعيارية للمعلمين والمهتمين بشؤون التعليم؛ وما يتطلبه ذلك من تحقيق مستوى أعمق من الفهم والاستيعاب، وذلك من خلال توافر تدريب مكثَّف لهم يستهدف تمثُّل ثقافة المعايير، وإمكانية توظيفها والإفادة منها.
- مراعاة صياغة المستويات المعيارية، بحيث تكون عريضة ومرنة مما يتيح للمعلمين استخدامها على المستوى المحلي بما يلبي احتياجاتهم الفعلية.
- مراعاة أن عملية بناء وإعداد المستويات المعيارية لا يتم مرة واحدة، إنما يتحقق بشكل دينامي متطور؛ حيث تتم مراجعتها دوريا.
- تأكيد النظرة المنظومية للمنهج بما يعكس العلاقات المتبادلة بين مكوناته، وكذلك ارتباط المنهج بالمدرسة والأسرة والمجتمع والمستويات المعيارية.
- ضرورة التمييز بين المستويات المعيارية للمنهج وعدم الخلط بينهما؛ حيث إن معايير المحتوى تصف المعارف للمحتوى والمهارات والعمليات التي ينبغي أن يكتسبها المتعلم، بينما تهتم معايير المنهج بطرق التعليم (التدريس) والتعلُّم التي تُستَخدم لتحقيق هذه المخرجات. ويعني هذا أن معايير المحتوى تُعنَى بالتحصيل والقيم والاتجاهات وأداء المتعلم. في حين تُعنَى معايير المنهج بطرق التعليم (التدريس) والتعلُّم،

والأنشطة التعلُّمية، والمشروعات التعليمية، والتقنيات المستخدمة، وأساليب التقويم؛ بما يساعد المتعلم على تحقيق الأهداف المرجوة من تحصيل وأداء وقيم واتجاهات.
(William L. Librera & others,2004,pp72 - 75) – (اليونسكو، 2005، ص 9 : 15) – (California Department of Education,2008.pp 48 - 52)

حادي عشر: مبررات اعتماد مدخل المعايير:

1. الطالب والتنافس المعياري العالمي: إن متطلبات سوق العمل – حاليًا ومستقبلًا – بما فيها من تقدُّم علمي وتكنولوجي فائق النوعية، وأثر المعطيات العلمية والتكنولوجية والتربوية في التعليم والتعلُّم، يتطلب من النظم التربوية تبنّي شعار التعليم والتعلُّم المتميزين تحقيقًا لجودة مخرجاتها، والتي تتمثل بمتعلمين مؤهلين أكاديميًا أكفاء يمتلكون مهارات نوعية في شتى المجالات، ليكونوا قادرين على المنافسة في المسابقات والاختبارات العالمية، وقادرين على المنافسة – بالضرورة – في السوق العالمية؛ فيحصلوا على الفرص التعليمية والوظيفية، ويتفوقوا في مجال الابتكار والإبداع. وبمعنى آخر: إن استخدام مدخل المعايير سينعكس إيجابًا على التحصيل العلمي للطلبة الذين سيتمكنون من الالتحاق بأفضل الجامعات لمتابعة دراستهم، والحصول على فرص وظيفية متميِّزة.
2. تطبيق مبدأ المحاسبية: إن إعداد متعلمين ذوي كفايات عالية للقرن الجديد يتطلب نظرة متأنية – خاصَّةً – بماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟ وما الضمانات لنجاح ما نقوم به؟ بمعنى أن يكون لدينا معايير جيدة لأداء التلاميذ، وفي الجانب الآخر معايير لمعرفة مستوى أداء المؤسَّسات التعليمية. فوجود معايير خاصة بعمل المؤسَّسة التعليمية يساعد على تطبيق مبدأ المحاسبية، وهذا يُفعِّل كثيرًا عمل المؤسَّسات في تحقيق الأهداف المرجوة منها وفقًا لإستراتيجية محدَّدة، وهو ما يجعل الوصول إلى معيار قياس جودة العملية التعليمية أمرًا ممكنًا، وهو مدخل مهم للإصلاح التربوي، وعليه فإن المؤسَّسات التربوية ستنتقل إلى التربية المتمركزة حول الأداء مستخدمةً آليات وإجراءات واختبارات تقوم على أساس الأداء، بما يعزز ثقة المجتمعات في التعليم.
3. التقويم التكويني المستمر: ودائمًا وممَّا لا شك فيه – حسب الداعين لهذا المدخل – فإن بناء وتطبيق المعايير التربوية يساعد كثيرًا في تحسين مستوى التعليم من خلال قياس ما يتعلمه المتعلم وما يستطيع فعله، وهذا بخلاف ما كان سائدًا وما زال في كثير من الأساليب، وهو التركيز على المعلومات التي يحفظها التلميذ فقط، وهي في غالب الأحيان مهارات بسيطة مجزأة لا رابط بينها، ومعلومات متقطعة لا انسجام بينها. وحتى تحقق المعايير التحولات الإيجابية المرجوة في عملية التعليم والتعلُّم، لا بد لها أن تُقَوَّم تقويمًا تكوينيًا مستمرًا يأخذ في الحسبان المعرفة وتطبيقها، ويتابع بالأساس مسيرة المتعلم بشكل مستمر لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لديه وسبل التعامل معها. ومن هنا عنى المهتمون بشئون التعليم بأَنْ يكون تقويم التلاميذ تقويمًا مبنيًا على أسس معيارية تحدِّد مستوى أداء معيَّن يجب على التلميذ الوصول إليه، وكذلك مهام عملية معيَّنة في شكل مهام تطبيقية (مهام وواجبات) ينبغي إنجازها. ومثال لذلك التقويم من خلال ما يُعْرَف بسجل أو (ملف

إنجازات وأداء الطالب أو الحافظة) الذي بدأت العديد من الدول تطبيقه خلال مراحل التعليم المختلفة التقويمية (portfolio)، بحيث يكون تقويم الطالب وتطوير أدائه في ضوء مستوياته وخبراته السابقة، وهذا يقود إلى أن تكون نُظُم التعليم المستقبلي تراعي ضرورة أن يكون الطالب خاضعًا دائمًا إلى بعض التجارب والخبرات التي تؤهله إلى التنافس المعياري. ومعايير التنافس التي يتحقَّق من خلالها التميُّز تمكن صياغتها حسب (عبد العزيز الحر، 2000)، في النقاط التالية:

- تحديد مستويات معرفية ومهارية لما ينبغي أن يمتلكه المتعلم.
- تحديد سقف مرتفع لمعدلات التحصيل، بحيث يحصل (90%) من إجمالي المتعلمين على (90%) – على الأقل – من الدرجات النهائية في الاختبارات.
- تحقيق نسبة حضور عالية والتزام من جميع الطلبة.
- توفير مناهج عصرية، وتوفير مستوى رفيع من التدريس من قِبَل المعلمين.

4. تسهم المعايير والمستويات المعيارية في رسم توقعات لطموحاتنا في التعليم (صورة مثالية)، وتوجيه العمل التربوي في كافة مجالاته وتوفير محكات موضوعية لقياس نجاحاتنا في مسيرة التعليم.
5. كما تؤكد المعايير ومستوياتها (مستويات معايير المناهج على وجه الخصوص) أن جميع التلاميذ قادرون على التعلُّم في مستويات عُلْيَا، وأن التميُّز ينبغي أن يكون للجميع، وبالتالي فإن توافر المعايير ضرورة حتمية لتوافر الفرص وتكافؤها.
6. كما يؤدي حضور ووضوح المعايير إلى الشفافية والعدالة والمحاسبية، وبالتالي إلى ثقة وتأييد الرأي العام.
7. تعتبر المعايير ومستوياتها ومؤشراتها وسيلة فاعلة وركيزة أساسية لعمليات تطوير وتحسين التعليم.
8. تمنح المعايير دورًا فعالًا للمعلمين في تخطيط التدريس وإدارته وقياس وتقويم نتائجه.
9. تُمَكِّن المستويات المعيارية ومؤشراتها المعلمين من متابعة تعلُّم التلاميذ وتُمَكِّنهم من الإبداع في أساليب تقويم النتائج والمخرجات.
10. تنعكس نتائج توافر المعايير على الأنشطة التعليمية التعلُّمية داخل الصف، فتزداد مساحة التعلُّم النشط، وتكثر الأساليب الإبداعية في العملية التعليمية. (محمود الضبع، 2006)
11. في ضوء مدخل المعايير يحق للمعلم تطوير برامج تعليمية متنوعة طالما أن هذه البرامج تحقق القدر المطلوب من المعارف والمهارات المحدَّدة في معايير المناهج وتلبي احتياجات الطالب الفردية. وبهذا الأسلوب لا يعتمد المعلم اعتمادًا كليًّا على كتب محدَّدة، ولكنه يقوم بتنويع مصادر التعلُّم وهذا يوفر له المرونة.

(بشارة، جبرائيل، 2010، ص119)

(حسن،عماد الدين شعبان، 2009، ص156 – 160)

(وزارة التربية السورية، 2014، ص88 – 96)

المبحث الثاني

الدراسات والتجارب في مجال معايير تعليم اللغات

يتناول هذا المبحث مراجعةً للدراسات والتجارب العربية والأجنبية في مجال تعليم اللغات، ويستهدف رصد أبرز المنطلقات في بناء المعايير، وعرض نماذج لها؛ وصولًا إلى وضع تصور مبدئي لمعايير تعليم اللغة العربية في الصفوف من (7 : 9).

أولًا: دراسات وتجارب عربية:

تجربة وزارة التربية والتعليم بمصر (2003):

أصدرت وزارة التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية وثيقة معايير لجميع المقررات الدراسية – ومن بينها اللغة العربية – وذلك للتعليم قبل الجامعي، وقد قسمت هذه المعايير إلى أربع مجموعات كما يلي:

- من الصف الأول إلى الثالث.
- من الصف الرابع إلى السادس.
- من الصف السابع إلى التاسع.
- من الصف العاشر إلى الثاني عشر.

وتم تقسيم الوثيقة إلى مجالات، والمجالات إلى معايير، والمعايير إلى مؤشرات، وذلك كما يلي:

1. **المجال الأول: الاستماع، وَقُسِّم إلى المعايير التالية:**
   - تعرف الأصوات والكلمات والجمل المسموعة.
   - فهم ما يستمع إليه.
   - نقد المسموع وتذوقه.
   - تتبُّع ما يستمع إليه.
2. **المجال الثاني: التحدث، وقُسِّم إلى المعايير التالية:**
   - نطق الأصوات والكلمات والجمل نطقًا صحيحًا.
   - اختيار الأفكار وتنظيمها تنظيمًا مناسبًا.
   - اختيار الكلمات والجمل والعبارات الصحيحة المُعَبِّرَة عن مضمون الموقف.
   - استخدام الإشارات والملامح المُعَبِّرَة عن مضمون الحديث.
   - تكييف الحديث والالتزام بآدابه مع جمهور المستمعين.
3. **المجال الثالث: الاستعداد لتعلُّم القراءة، واقتصر على المعيار التالي:**
   - تنمية الاستعداد الذاتي لتعلُّم القراءة.

4. **المجال الرابع: القراءة، وقُسِّم إلى المعايير التالية:**
- معرفة الحروف والكلمات والجمل العربية ونطقها نطقًا صحيحًا.
- فهم النص المقروء فهمًا جيدًا.
- القراءة السريعة مع المحافظة على الفهم.

5. **المجال الخامس: الأدب، وَقُسِّم إلى المعايير التالية:**
- معرفة خصائص الأسلوب الأدبي معرفة جيدة.
- قراءة النصوص الأدبية نثرًا وشعرًا قراءة صحيحة مُعَبِّرَة.
- فهم مضمون العمل الأدبي وتحليله ونقده.
- تذوق جماليات الأعمال الأدبية والاستمتاع بها.

6. **المجال السادس: البلاغة، وقُسِّم إلى المعايير التالية:**
- معرفة معنى الفصاحة والبلاغة وخصائص الأسلوب.
- معرفة خصائص التعبير البياني في الجملة العربية وتذوقه.
- معرفة المحسنات بأنواعها، وتذوقها، واستخدامها.
- معرفة خصائص الجملة العربية المُعَبِّرَة عن المعنى.

7. **المجال السابع: الكتابة، وَقُسِّم إلى المعايير التالية:**
- كتابة الحروف والكلمات العربية كتابة واضحة.
- كتابة الكلمات والجمل كتابة صحيحة (الإملاء).
- اختيار الأفكار وترتيبها بصورة صحيحة.
- استخدام القواعد اللغوية وتوظيفها في الكتابة (قواعد النحو والصرف).
- تنظيم وتنسيق ما يكتب.
- الكتابة في موضوعات متنوعة تعبيرًا عن النفس والمجتمع.

8. **المجال الثامن: التراكيب اللغوية والقواعد، وقُسِّم إلى المعايير التالية:**
- تَعَرُّف الجملة الفعلية ومكوناتها ومكملاتها.
- تَعَرُّف الجملة الاسمية ومكوناتها ومكملاتها.
- تَعَرُّف الأساليب النحوية وأجزائها.
- تَعَرُّف الأدوات المستخدمة في بناء الجملة وترابطها.
- تَعَرُّف التغيرات التي تطرأ على بنية بعض الكلمات.

تجربة الإمارات (2004):

استندت هذه التجربة إلى أهداف منهج اللغة العربية:

1. ترسيخ العقيدة الإسلامية وتعزيز القيم الإنسانية من خلال محتوى النصوص الأدبية والمعلوماتية.
2. الاعتزاز باللغة العربية والإيمان بتميزها وبخصائصها التي تكفل لها الاستمرار والقدرة على استيعاب المستجدات ومواجهة التحديات.
3. تعزيز الإيمان بالتراث العظيم الذي استوعبته اللغة العربية وبيان الصلة العميقة التي لا تنفصم بين العربية والإسلام.
4. تعزيز الروابط بين أبناء الوطن وتمتين هذه الروابط بينهم وبين إخوانهم في الدين واللغة والثقافة داخل الوطن وخارجه.
5. التفاعل الصادق الواعي مع قضايا الأمة ومشكلاتها من خلال وسائل اللغة العربية في التعبير والاتصال.
6. استيعاب المعارف اللغوية والأدبية وإبراز ما وصلت إليه هذه المعارف من تنظيم ودقة وعمق على أيدي اللغويين والأدباء والمفكرين.
7. جعل المتعلمين قادرين على الربط بين المعارف اللغوية والأدبية والفكرية في تراثنا العربي والحياة المعاصرة، وبيان قدرة هذه المعارف الإيجابية على التعامل مع متطلبات الحياة المعاصرة ومع المشكلات الإنسانية المتغيرة.
8. توظيف النصوص القرآنية والأحاديث الشريفة والنصوص المختلفة من الشعر والنثر وغيرها في تعلُّم اللغة العربية واستخدامها.
9. تطوير مهارات التفكير بمستوياته المختلفة بتوظيف المناهج والاتجاهات اللغوية والأدبية المعاصرة والإفادة منها في فهم النصوص الأدبية والفكرية والدينية المختلفة وتحليلها.
10. تنمية عادات التفكير النقدي والتحليل الأدبي وعمليات الفك والتركيب؛ للإفادة منها في مواجهة المشكلات الاجتماعية والفكرية، وجعلها أسلوبًا للتفكير في مناحي الحياة الخاصة والعامة للمتعلم.
11. اكتساب المهارات الأساسية للتعلُّم الذاتي، ووعي المتعلم بأن التعلُّم الذاتي لا يتحقق إلا باللغة العربية بوصفها لغة التعليم والتعلُّم.
12. رفد المتعلم بأسلوب في التفكير والتعلُّم يعتمد الانتماء لثقافة الأمة، والمحافظة على هويتها العربية الإسلامية.
13. مد المتعلم بالقدرة على اكتساب المعارف الإنسانية المختلفة في إطار من الثقة والتفهم والتسامح والحوار البناء باحترام أصحاب اللغات والأديان والمذاهب الأخرى، بما لا يتعارض مع القيم الإسلامية والعربية.
14. تزويد المتعلم بمعارف لغوية وأدبية وفكرية تمكّنه من التعامل مع المضمون العملي والفكري للمادة التي يدرسها في المستقبل، وتساعده في تحقيق متطلبات وظيفية وتخصُّصية بيسر وسهولة، وتمنحه ثقة واضحة في التعبير عن أفكاره ومشاعره ومهمَّات عمله شفهيًّا وكتابيًّا.
15. توظيف تقنية المعلومات في تعلُّم اللغة العربية، واكتساب مهاراتها المختلفة.، فاللغة : مفاهيم ومهارات.

مفاهيم لغوية:

- نحو.
- إملاء.
- بلاغة.
- خط.
- عروض.

مهارات:

قراءة	نصوص أدبية.
	نصوص معلوماتية.
كتابة	عمليات الكتابة.
	تطبيقات الكتابة.
استماع	تحليل مادة الاتصال الشفوي وتقويمها.
	الفهم.
	آداب الاستماع.
محادثة	تنظيم مادة الاتصال الشفوي وتقويمها.
	آداب المحادثة.

صنفت المعايير إلى مراحل:

الأولى: معايير منهج رياض الأطفال.

الثانية: معايير منهج الصفوف من (1 : 5).

الثالثة: معايير منهج الصفوف من (6 : 9).

وتم تحديد المعايير الخاصة في :

- المفاهيم.
- المهارات.

وروعي تحديد نواتج التعلُّم الخاصة بكل معيار، والمؤشرات التي يُستَدَلُّ بها على تحقُّق الناتج.

تجربة مملكة البحرين (2007):

أعدت وحدة مناهج اللغة العربية للتعليم الأساسي – في إدارة المناهج بوزارة التربية والتعليم في عام 2007 – وثيقة منهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي، وقسَّمتها إلى حلقات؛ الحلقة الأولى: للصفوف من الأول إلى الثالث، والحلقة الثانية: من الرابع إلى السادس، والحلقة الثالثة: من الأول الإعدادي حتى الثالث الإعدادي.

تبنَّت الوثيقة مدخل الكفايات، ووزعتها على المهارات اللغوية الرئيسة الأربع، وبدأت بكفايات

الاستعداد القرائي والكتابي المخصَّصة للصف الأول الابتدائي، ثم حدَّدت الكفايات الأساسية، وأمام كل كفاية مكوناتها، وجاء توزيع الكفايات على المهارات كالتالي:

أولًا: الاستماع، وتضمن الكفاية الأساسية التالية متدرجة حسب الصفوف:

- يفهم معنى ما يستمع إليه من مضامين مختلفة مناسبة لمستواه.

ثانيًا: التحدث، وتضمن الكفاية الأساسية التالية متدرجة حسب الصفوف:

- يتحدث بتلقائية ويسر.

ثالثًا: القراءة، وتضمنت الكفايات الأساسية التالية متدرجة حسب الصفوف:

- يتمكن من مهارات التهجي اللازمة لتعلُّم القراءة.
- يقرأ جُمَلًا في مستوى ما يدرسه قراءةً جهريةً سليمةً.
- يفهم مضمون ما يقرأ من نصوص قصيرة مناسبة لمستواه.
- يشارك زملاءه في قراءة كتيبات وقصص (القراءة المشتركة).
- يستعمل بعض مهارات الدراسة والبحث البسيطة.

رابعًا: الكتابة، وتضمنت الكفايات الأساسية التالية متدرجة حسب الصفوف:

- يتمكن من بعض آليات الكتابة وعاداتها.
- يكتب من الذاكرة القريبة جُمَلًا قصيرة تامة.
- يُعَبِّر كتابيًّا بجمل تامة قصيرة عن خبرته أو ما يطلب إليه.
- يكتب أنواعًا متعدِّدة من الكتابة تحقيقًا لأغراض مختلفة.
- يوظف عمليات الكتابة بشكل بسيط فيما يكتب.

خامسًا: التراكيب اللغوية، حُدِّدت لكل صف مجموعة من التراكيب اللغوية التي يدرسها التلميذ في هذا الصف، مثل:

- الصف الأول : يدرس التراكيب مثل: البسملة، والحمد لله، وعبارات التحية)
- الصف الثاني: الجملة الاسمية البسيطة، والجملة الفعلية البسيطة، وأيام الأسبوع، وأمس، واليوم، وغدًا، وعبارات الترحيب والتحية.
- الصف الثالث: من... إلى آخر، ومن... إلى أخرى، والجملة الفعلية، والمطابقة بين أجزاء الجملة (الفعل والفاعل)، والتعليل باللام قبل الاسم، و(كان، واسمها، وخبرها).

سادسًا: الظواهر الإملائية، وحُدِّدت لكل صف مجموعة من الظواهر التي يدرسها التلميذ، ومن أمثلتها:

- الصف الأول: حرف الميم في مواقعه المختلفة مع الحركات الثلاث، وحرف الميم مع المد بالألف، وحرف الميم مع المد بالواو، وحرف الميم مع المد بالياء، وهكذا.
- الصف الثاني: أصوات الحروف القصيرة والطويلة والساكنة وأشكالها، والتمييز بين الحروف المتقاربة شكلًا ولفظًا، وأسماء الحروف وترتيب الكلمات ترتيبًا ألفبائيًّا بحسب الحرف الأول، وعلامات الترقيم.

- الصف الثالث: التمييز بين الحروف المتقاربة لفظًا (ص، ظ)، والشدة، و(أل) الشمسية، و(أل) القمرية، ودخول (أل) على الكلمات المبدوءة باللام.

سابعًا: التعبير الكتابي، وفيه تم تحديد مجموعة من المهارات الفرعية لكل صف دراسي؛ ففي الصف الأول: التعبير بكلمة عن الصورة، وترتيب كلمات مبعثرة لتكوين جمل، والتعبير بجملة عن صورة، ومن أمثلة الصف الثاني: التعبير بجمل، والتعبير بفقرة قصيرة، والتعبير عن صورة بجملة، وترتيب جمل لتكوين فقرة، وإكمال الحوار، ومن أمثلة الصف الثالث: كتابة فقرة وصفية، وكتابة فقرتين عن موضوع محدَّد، وإعادة ترتيب أجزاء رسالة، وكتابة تقرير.

تجربة الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر (2009م):

أصدرت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر في مارس من عام 2009م وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي، وقُسِّمت هذه الوثيقة إلى سبعة مجالات، انبثق عنها ستة وعشرون معيارًا، توزعت على مئة علامة مرجعية، قسمت إلى أربعمئة وسبعة وستين مؤشرًا، وذلك كما يلي:

1. **المجال العام (الأساس العام المشترك)، وتضمَّن ثلاثة معايير كما يلي:**
   - الوعي بالمضامين العربية والعالمية.
   - توظيف تقنيات الاتصالات والمعلومات.
   - التَّمَكُّن من مهارات التفكير العليا.
2. **مجال الاستماع:**
   - الالتزام بآداب الاستماع وأخلاقياته.
   - تعرف الأصوات والكلمات والجمل في النص المسموع.
   - فهم النص المسموع.
   - تذوق المسموع ونقده.
3. **مجال التحدث:**
   - الالتزام بآداب الحديث.
   - نطق الأصوات والكلمات والجمل.
   - اختيار محتويات الحديث وتنظيمه.
   - استخدام أنماط متنوعة من التواصل الشفوي.
4. **مجال القراءة:**
   - تعرف الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها.
   - فهم المقروء واستيعابه.
   - تذوق المقروء ونقده.

5. **مجال الأدب والبلاغة:**
   - معرفة خصائص الأساليب الأدبية.
   - فهم النص الأدبي.
   - تحليل النص الأدبي وتذوقه.
6. **مجال التراكيب اللغوية والقواعد:**
   - تعرف الجملة العربية.
   - تعرف التراكيب الجزئية.
   - تعرف الأساليب اللغوية.
   - تعرف تغييرات بنية الكلمة.
7. **مجال الكتابة:**
   - كتابة الحروف والكلمات والجمل.
   - اتباع قواعد الإملاء.
   - تكوين كلمات وجمل وفقرات.
   - إنتاج الأفكار وتنظيم كتابتها.
   - انتقاء الكلمات والعبارات.

وتم توزيع معايير المحتوى لكل مرحلة من المراحل التعليمية في التعليم الأساسي (1 : 9)، والتعليم الثانوي (10 : 12) كما يلي:

- المرحلة الأولى: من الصف الأول إلى نهاية الصف الثالث.
- المرحلة الثانية: من الصف الرابع إلى نهاية الصف السادس.
- المرحلة الثالثة: من الصف السابع إلى نهاية الصف التاسع.
- المرحلة الرابعة: من الصف العاشر إلى نهاية الصف الثاني عشر.

تجربة السعودية (1427هـ):

انطلقت هذه التجربة من:

أولًا: أهداف تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي (1 : 9)، وهي:

- تنمية الثروة اللغوية؛ ليتمكن المتعلم من فهم القرآن الكريم، والحديث الشريف، والتراث، ومستجدات الحياة.
- تنمية القدرة اللغوية؛ لتنمية مهارات الفهم والتحليل، وإنتاج الخطاب اللغوي.
- التَّمَكُّن من المهارات والعمليات والإستراتيجيات الأساسية المتصلة بفنون اللغة.
- تنمية القدرة على إنتاج خطاب لغوي يتطابق مع الفصحى ألفاظًا، وتراكيب، وضبطًا إعرابيًا، ورسمًا إملائيًا.

– استخدام اللغة بنجاح في الوظائف الفكرية التواصلية لها.

ثانيًا: وظائف اللغة:

- المعرفية البيانية.
- الاستكشافية.
- التقعيدية.
- الذاتية.
- الاجتماعية.
- التأثيرية (التوجيهية).
- النفعية.
- التخيلية (الجمالية).

ثالثًا: أسس بناء المنهج:

وفي هذا المنطلق عنيت التجربة بتحديد أسس المنهج (العقدية، والنفسية، والاجتماعية، والعصرية) والتطبيقات التربوية لكل أساس منها، كما ربطت بين المقررات التي تُمَثِّل انعكاسًا لهذا الأساس، والموضوعات داخل هذه المقررات، وتحديد أدوار لكل من المعلم والمتعلم، وأنواع الأنشطة والتدريبات.

رابعًا: التركيز على المواقف التعليمية، فتم تحديد:

– المواقف الحياتية: تاريخية، ويومية، وعامة.

– حاجات المتعلم في الصفوف المختلفة.

خامسًا: الكفايات:

– المعجمية، والقواعدية، والاجتماعية، والأسلوبية.

– ربط الكفايات بوظائف اللغة.

سادسًا: المجالات:

حددت التجربة مجموعة من المجالات لكل صف: اجتماعية، وطنية، علمية، بيئية، مهنية، قيمية، صحية، تقنية، أعلام ومشاهير.

وفي ضوء هذه المنطلقات، أعدت مصفوفة مدى وتتابع للمهارات مرتبطة بفنون اللغة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة).

تجربة مصر (2011):

انطلقت التجربة من:

أولًا: دواعي تطوير مناهج اللغة العربية.

ثانيًا: فلسفة بناء منهج اللغة العربية.

ثالثًا: أسس بناء المنهج.

رابعًا: الاتجاهات الحديثة في تطوير مناهج اللغة العربية.

خامسًا: الأهداف العامة لمناهج اللغة العربية.

سادسًا: نواتج التعلُّم المتوقعة للصفوف (من الأول الابتدائي إلى الثالث الإعدادي).

سابعًا: المعايير والمؤشرات للصفوف (من الأول الابتدائي إلى الثالث الإعدادي).

وجاءت معايير صفوف المرحلة الإعدادية على النحو التالي:

الاستماع	– فهم ما يستمع إليه. – نقد المسموع وتذوقه.
التحدث	– نطق الأصوات والكلمات والجمل نطقًا صحيحًا. – اختيار الأفكار وتنظيمها تنظيمًا مناسبًا. – اختيار الكلمات والجمل والعبارات المُعَبِّرَة عن مضمون الموقف. – تكييف الحديث والالتزام بآدابه مع جمهور المستمعين.
القراءة	– فهم النص المقروء فهمًا جيدًا. – القراءة السريعة مع المحافظة على الفهم.
الأدب والنصوص	– قراءة النصوص الأدبية قراءة صحيحة مُعَبِّرَة. – فهم مضمون العمل الأدبي وتحليله ونقده. – تذوق جماليات الأعمال الأدبية والاستمتاع بها.
البلاغة	– يستخدم الألفاظ والجمل الفصيحة في حديثه، ويستعين بالصور البلاغية.
الكتابة	– كتابة الحروف والكلمات والجمل العربية كتابة صحيحة واضحة. – كتابة الكلمات والجمل العربية كتابة صحيحة إملائيًا. – اختيار الأفكار وترتيبها بصورة واضحة. – استخدام القواعد اللغوية وتوظيفها في الكتابة. – تنظيم وتنسيق الكتابة.
التراكيب اللغوية والقواعد	– تعرُّف التراكيب وإجادة استخدامها. – الكتابة في موضوعات إبداعية ووظيفية عن النفس والمجتمع.

تجربة الإمارات (2014):

أولًا: مواصفات الخريج بانتهاء الحلقة الثانية، متضمنة (المعرفة، والمهارة، والاستقلالية والمسؤولية، وتطوير الذات):

- يظهر فهمًا صحيحًا لمكونات الشريعة الإسلامية في مجالاتها المختلفة، وسيرة المصطفى – صلى الله عليه وسلم – ويوظف ذلك في حياته اليومية بما ينعكس على سلوكه في إطار من الوعي بمسؤوليته المجتمعية تجاه نفسه والآخرين.
- يظهر فهمًا بقواعد اللغة العربية وآدابها، ويوظف ذلك في التعبير عن نفسه وقضايا مجتمعه مستخدمًا فنون الأدب المختلفة كالقصة والرواية والشعر وغيرها.
- يبني منظومة من القيم والاتجاهات والميول والوعي.

- يستخدم الكتابة الوظيفية للتعبير عن نفسه بصور مختلفة.
- يشارك في المعسكرات والندوات التي تقود إلى تمكينه من بعض السمات الشخصية والسلوكية التي تنعكس مستقبلًا على بروز الاستقلالية في تقديم رأيه عند تناول بعض القضايا والفكر وبحدٍّ أدنى من التوجيه والإرشاد.

ثانيًا: موضوعات ومهارات القرن الحادي والعشرين وارتباطها بالصفوف (6 : 9):

- من خلال المعارف التالية:

أ. المعرفة المالية والاقتصادية والأعمال التجارية.

ب. المعرفة الصحية.

ج. الوعي العالمي.

د. المعرفة البيئية.

هـ. المعرفة المجتمعية لتحقق المهارات التالية:

- عرض العمل بشكل مستقل أو تعاوني، وتحديد أولويات حل القضايا.
- استخدام أشكال فنون اللغة العربية في عمل تقرير لمشروعات الرياضيات.
- إعداد أوراق بحث تتضمن موضوعات الصحة الجسدية والعقلية باستخدام مهارات التفكير المنهجي والنقدي الخاضع لمنظومة معرفية صحيحة تمنح المتعلم القدرة على البحث والنقاش المنظم.
- استخدام فنون اللغة العربية ومهاراتها في تعزيز التفكير المنهجي الناقد، والنقاش المنظم في مناقشات إيجابية واعية مع طلاب من دول وثقافات أخرى.
- إعداد تقارير وأوراق بحثية بيئية تعكس مهارات اللغة العربية الماثلة في القراءة والتحليل والكتابة.
- استخدام مهارات اللغة العربية من خلال تكنولوجيا المعلومات للتواصل مع طلاب من ثقافات محكومة بلغات مختلفة.
- إعداد عروض تقديمية تعكس القدرات في القراءة والتحليل وكتابة ما يتصل بمحو الأمية المجتمعية.

ثالثًا: مهارات القرن الحادي والعشرين المتعلقة بالفنون (البصرية، المسرح، الموسيقا، التعلُّم، مهارات الابتكار):

التفكير الناقد وحل المشكلات:

1. توظيف فنون اللغة ومهاراتها في عرض مفهوم التفكير الناقد، والتحليل العلمي، وحل المشكلات وتطبيقاتها التي تؤدي إلى تعزيز مهارات الاتصال اللازمة في تعميق فهم القراءة، الكتابة، المحادثة وإدراك العلاقة المعرفية والمنهجية بين فنون اللغة العربية.
2. ارتباطات فنون اللغة العربية ومهاراتها مع غيرها من التخصُّصات، مثل: الرياضيات، والعلوم والصحة، واللغة الإنجليزية، والتربية الوطنية، والعلوم الاجتماعية، والدراسات الإسلامية، والفنون البصرية، والمسرح، والموسيقا؛ لتعزيز التفكير المنظم.

التعلُّم والابتكار:

1. تعزيز مهارات القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة المتعلقة بفنون اللغة العربية وتطويرها.
2. تعزيز التعلُّم لابتكار أفكار جديدة متعلقة بفنون اللغة العربية وإيصالها للآخرين، وتعزيز نشاطات التعلُّم الإبداعي؛ لتدعيم فهم المتعلم واستيعابه لفنون اللغة العربية ومهاراتها.

الاتصال والتعاون:

تعزيز أهمية بناء الفريق والتعاون مع الآخرين؛ لإيجاد وتخطيط وتنفيذ مشروعات صفية بتخصُّصات مختلفة باستخدام القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة؛ لتعزيز فنون اللغة العربية.

المعرفة المعلوماتية:

تعزيز عملية التعلُّم للوصول إلى المعلومات وتقييمها؛ لتعزيز فنون اللغة العربية بكفاية وفاعلية.

المعرفة الإعلامية:

تعزيز استخدام مصادر الوسائط المختلفة لتقييم وجهات النظر المتعدِّدة في القراءة والأدب بهدف مساعدة المتعلمين في تحليلهم وتطوير حجتهم أثناء تطبيق فنون اللغة العربية في إقناع الآخرين بقبول وجهة نظرة شخصية.

معرفة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات:

تعزيز التعلُّم لتطبيق التكنولوجيات الرقمية بفاعلية - من خلال استخدامها - بوصفها أداة بحث عن المعلومات وتنظيمها وتقييمها وإيصالها.

المرونة والتكيف:

1. تعزيز فهم أهمية التغذية الراجعة التي يتم الحصول عليها من المدرسين والمتعلمين الآخرين أثناء تطبيق معايير فنون اللغة العربية.
2. تعزيز كيفية التعامل الصحيح مع مواقف الفشل والنجاح أثناء التفاعل مع مشروعات القراءة أو الكتابة أو الاستماع والمحادثة.

المبادرة وتوجيه الذات:

تعزيز تعلُّم عملية وضع الأهداف، وإدارة الوقت، والعمل باستقلالية من خلال مراقبة وتعريف وتحديد الأولويات في المهمات التي تستوجب إكمال المشروع.

المهارات الاجتماعية والثقافية:

بناء ثقافة الحوار التي تعمل على تقدير الآخرين، واحترام وجهات نظرهم، ومعرفة ثقافة المقام التي يدرك بها المتعلم أجوبة السؤال: متى يجب التكلم؟ ومتى يجب السكوت؟

الإنتاجية والمساءلة:

تعزيز تعلُّم إدارة المشروعات على اختلاف أحجامها - الفردية منها والجماعية - للخروج بالنتائج المرجوة من خلال إظهار أخلاقيات إيجابية في العمل، وإدارة الوقت، والمشاركة التعاونية.

القيادة والمسؤولية:

تعزيز المهارات القيادية باستخدام مهارات حل المشكلات للتأثير في الآخرين، وإلهامهم وتوجيههم لتحقيق هدف مشترك في مشروعات فنون اللغة العربية (الكتابة أو المحادثة).

رابعًا: معايير مادة اللغة العربية بحسب الحلقة (5 : 9):

- تحليل النص الأدبي، وتقييم مدى تحقيق الكاتب أو المؤلف أو الشاعر لغايته.
- ربط النص بسياقه التاريخي والاجتماعي والمعرفي.
- استخلاص السمات الفنية.
- دمج المعلومات عن موضوع واحد، ثم تقديمه بصيغ مختلفة لتوليد فهم متماسك للقضية.
- كتابة نصوص متنوعة، وإظهار قدرة على استخدام اللغة الفصيحة استخدامًا صحيحًا، مع مراعاة الغرض والموضوع في علاقتهما بالمتلقي.
- تحليل المادة المسموعة وتقييمها.
- تقديم العروض باللغة العربية الفصحى باستخدام الوسائط المتعدِّدة.
- توظيف المفاهيم النحوية والصرفية والإملائية والبلاغية المتصلة بالمرحلة توظيفًا صحيحًا تحدثًا وكتابةً.
- تحديد القرائن (السياق، موضع الكلمة، الدلالة، الجذر واشتقاقاته) ليحدد معنى كلمة ما.

المجالات التي انبثقت منها المعايير:

- اللغة (بنية اللغة: الإملاء، الخط، البلاغة).
- قراءة النصوص الأدبية.
- قراءة النصوص المعلوماتية.
- الكتابة.
- الاستماع والمحادثة.

تجربة سلطنة عمان (2014):

أعدت المديرية العامة لتطوير المناهج بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في عام 2014 وثيقة منهج اللغة العربية، وقد قَسَّمت هذه الوثيقة أهداف مناهج اللغة العربية في سلطنة عمان إلى:

- الأهداف العامة لمنهاج اللغة العربية.
- الأهداف العامة لمنهاج الصفوف (1 : 4) لمادة اللغة العربية.
- الأهداف العامة لمنهاج الصفوف (5 : 10) لمادة اللغة العربية.
- الأهداف العامة لمنهاج الصفين (11،12) لمادة اللغة العربية.

الأهداف العامة للغة العربية في سلطنة عمان هي:

- تنمية الاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية بوصفها لغة تواصل وعنصرًا أساسيًّا من هوية عُمان الثقافية.

- تعزيز التواصل بين المتعلم وتراثه العربي والإسلامي سعيًا للتمثيل الإيجابي لقيمه ومبادئه.
- التفاعل الإيجابي مع المحيط الأُسري والمدرسي والاجتماعي.
- تعرف خصائص الحرف العربي وبنية الكلمة وتركيب الجملة نطقًا وكتابة.
- فهم معاني الكلمات ودلالات الجمل في سياقات مختلفة.
- التَّمَكُّن من مهارات اللغة الأساسية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).
- حسن الاستماع إلى النصوص المقررة وفهم محتواها والتعبير عنها شفويًا وكتابيًا.
- التحدث عن صورة أو مشهد بلغة عربية صحيحة.
- إتقان مهارات القراءة الصامتة والقراءة الجهرية.
- التَّمَكُّن من مهارات التحرير الكتابي (الإملاء، الخط، الترقيم).
- التدرب على إنشاء نماذج مختلفة من التعبير الكتابي.
- تعرف الأنماط اللغوية الأساسية بهدف استخدامها استخداما صحيحًا تحدثًا وكتابة.
- التمرن على استخدام الأنماط اللغوية الأساسية لمحاكاتها وتوظيفها في تعبيره الشفوي والكتابي.
- التدرب على أنماط التعلُّم المختلفة المناسبة للمرحلة العمرية.
- تعوُّد استخدام الفصحى في الاتصال والتواصل.
- معرفة المحيط الأسري والمدرسي والمجتمعي من خلال نصوص وموضوعات بما يتناسب والمرحلة العمرية.
- معرفة نماذج من الأدب الخليجي والعربي والعالمي بما يتناسب والمرحلة العمرية.
- تعوُّد القراءة الحرة واختيار الكتب المناسبة.
- التدرب على استخدام مصادر التعلُّم المختلفة.
- تعرف بعض القضايا والمفاهيم المعاصرة بما يتناسب والمرحلة العمرية.

أهداف فنون اللغة العربية ومهاراتها:

- الاستماع.
- التعبير الشفوي (التحدث).
- القراءة.
- الأناشيد والمحفوظات والنصوص الأدبية.
- الكتابة (التعبير الكتابي والإملاء والخط والترقيم).
- الأنماط اللغوية والقواعد العربية.
- البلاغة.

وعند الحديث عن كل مهارة من المهارات والفنون السابقة التزمت الوثيقة بإعداد أهداف خاصة لكل صف من الصفوف على حدة.

تجربة الكويت (2104):

اعتمدت التجربة على مجموعة من المحاور:

أ. أهداف تعليم اللغة العربية:

يتوقع من الطلبة الذين اكتسبوا كفايات اللغة العربية في نهاية المرحلة المتوسطة أن يقوموا بما يلي:

- تطبيق إستراتيجيات مختلفة لفهم النصوص الشفهية وتلخيص الأفكار وإبداء الرأي.
- تطبيق إستراتيجيات مختلفة لفهم وشرح النصوص المكتوبة المناسبة لمستوى فهمهم واهتماماتهم لمشاركة أفكارهم حول النصوص المقروءة.
- تطبيق إستراتيجيات مختلفة لكتابة نصوص واضحة متناسقة من أنواع مختلفة (السرد، الوصف، الإيضاح، الحوار، النقاش) المناسبة لأهداف متعدِّدة وفئات مختلفة من المستمعين.
- صياغة أحاديثهم بشكل واضح وتكييفها مع أهداف متباينة وفئة مختلفة من المستمعين مستخدمين عناصر التواصل غير اللفظي والأدوات البصرية عند الحاجة.
- المشاركة في تفاعلات متعدِّدة والبناء على أفكار الآخرين والتعبير عن أفكارهم بوضوح مع إظهار الاحترام لآراء الآخرين.
- الاستعمال المناسب للقواعد والمفردات التي اكتسبوها في النشاطات التواصلية (الاستماع والتحدث، والقراءة والمشاهدة، والكتابة).
- تقييم معرفتهم ومهاراتهم ومواقفهم في استخدام اللغة العربية الفصحى للتواصل الشفهي والكتابي.
- إيضاح دور الإتقان الجيد للغة العربية في مستقبلهم.
- نقل المهارات التواصلية المكتسبة في صفوف اللغة العربية إلى دراسة مواد دراسية أخرى، أو إلى سياق الحياة الواقعي.
- استخدام المعرفة والمهارات من المجالات الأخرى للتعليم الرسمي وغير الرسمي لتحسين قدراتهم التواصلية في اللغة العربية.

ب. قدمت التجربة إجابة عن السؤال التالي: لماذا تُدرَّس اللغة العربية؟

يهدف تعليم اللغة العربية إلى تعزيز انتماء المتعلمين إلى لغتهم الأم (لغة القرآن الكريم) وهويتهم الوطنية، وشعورهم بالانتماء والولاء لدولة الكويت، ومساعدتهم على فهم ثقافتهم، وكذلك القدرة على التعامل مع التنوع والاختلافات بأسلوب صحيح ومنتج.

كما تهدف دراسة اللغة العربية إلى تمكين المتعلمين من التعامل مع المواقف والمشكلات الحياتية وحلها، والاستماع والتحدث والقراءة والمشاهدة وكتابة النصوص بواسطة هذه اللغة. وتسهم مادة اللغة العربية كثيرًا في تنمية الهوية الشخصية والوطنية والخليجية والعربية والإسلامية وكذلك الهوية العالمية، والإحساس بالانتماء إلى العالم المعاصر الأوسع، والقدرة على فهم علاقة الارتباط والتكامل بين ثقافة المتعلمين والثقافات الأخرى.

ج. **منهج مادة اللغة العربية يساعد المتعلمين على ما يلي:**

- تـذوق اللغـة العربيـة الفصحـى واللهجـات العربيـة العاميـة ذات الأصـول العربيـة في الكويـت وتقديرهـا.
- استخدام اللغة الأم بطلاقة وبطريقة صحيحة وإبداعية.
- استخدام اللغة العربية بثقة متزايدة في العديد من المواقف الشخصية والعامة.
- الاطلاع على مجموعة كبيرة من النصوص الأدبية وتنمية القدرة على تذوق الأدب.
- استخدام الوسائط الإعلامية المختلفة التي تستخدم اللغة العربية الفصحى لفهم العالم المحيط.
- التعبيـر عـن الأفـكار والمشـاعر والمشـاركة في الحـوارات المثمـرة واسـتخدام اللغـة بفاعليـة في أشـكال الاتصـال الشـفهي والتحريـري (حـوارات، مناظـرات، قصـة قصيـرة، مقالة،...إلـخ).
- تحليل استخدامات اللغة للتعبير عن الفكر والعاطفة في سياقات تواصل مختلفة.
- تطويـر مهـارات التفكيـر بمسـتوياتها العليـا (تحليـل، إبـداع، تفسـير، تقييم،...إلـخ) تسـاعدهم على تلقـي أو كتابـة رسـائل شـفهية أو كتابيـة.
- استكشاف غنى اللغة العربية الفصيحة وتطوير الوعي حول أهمية إتقانها.
- اكتسـاب المعرفـة والمهـارات والميـول تجـاه القيـم والمعتقـدات والتقاليـد الخاصـة بالثقافـة الوطنية والعربية وغيرها من الثقافات العالمية.
- النجاح في نقل مهارات التعلُّم من اللغة العربية إلى دراسة اللغات الأخرى والمواد المدرسية المختلفة.
- تنمية القدرة على فهم الذات وفهم الآخرين والعالم الذي يعيشون فيه.
- تذوق الإبداعات الأدبية والثقافية المصوغة باللغة العربية.

د. **تنظيم منهج اللغة العربية:**

تُـدرَّس اللغـة العربيـة في الكويـت بوصفهـا واحـدة مـن (المعـارف العمليـة:Functional Literacy) التـي توفرهـا المدرسـة للمتعلم، ويتـم تعليـم المـادة مـن الصـف الأول إلـى الصـف الثانـي عشـر. وخـلال هـذه السـنوات الدراسـية يكتسـب المتعلمـون مهـارات الاسـتماع والتحـدث والقـراءة والكتابـة والمشـاهدة وصياغـة نصـوص تتـدرج مـن المسـتوى السـهل إلـى الصعـب مـن حيـث الدقـة والطلاقـة والغـرض.

واسـتنادًا إلـى التـوازن في منهـج المـادة لعناصـر (النحـو، والمفـردات اللغويـة، والتراكيـب اللغويـة، وقواعـد الخـط، والإمـلاء، والأدب، والبلاغـة، والأسـلوبية) سـيتمكن المتعلمـون مـن تطويـر الكفايـات المذكورة في هـذا المنهـج؛ ضمانًـا لاسـتمرارية التعليـم الأساسـي، ويتضمـن هـذا المنهـج مواضيـع معينـة في كل مـن الصفـوف:

- الصف السادس: الصداقة والعائلة.
- الصف السابع: الرحلات والمغامرات.
- الصف الثامن: عجائب العالم.
- الصف التاسع: هويتي (من أنا؟ وماذا أريد أن أصبح؟)

تهدف هذه المواضيع إلى زيادة اهتمام المتعلم وإغناء وجهات نظره من خلال دراسة اللغة العربية عبر الانطلاق من السياق المعروف للصداقة والعائلة نحو العالم، مع الأخذ في الاعتبار طريقة بناء هويته وصقل شخصيته في تلك الأثناء.

كان التركيز في معايير الصفي الأول والثاني على الأسس المعرفية فيما يتعلق بالقراءة، والكتابة، والاستماع والتحدث. وفي هذا الإطار يجب أن يعي المعلم أن اكتساب اللغة قد يختلف في هذه المرحلة من متعلم إلى آخر، وبأنه يجب أن يصوغ التوجيهات ويُعِدَّها بحيث تشمل ما يكفي من التواصل الشفهي والكتابي بشكل مرتبط بحياة المتعلم اليومية.

فيما عززت الصفوف (الثالث، والرابع، والخامس) كفاءات التواصل التي اكتسبها المتعلم في الصفين الأولين مع ضرورة تطوير المهارات الأساسية في اللغة العربية. وأهداف التوجيهات في هذه المرحلة تتمحور حول تعليم تقنيات القراءة والكتابة بطلاقة، والتعمق في فهم المقروء، بالإضافة إلى تنوع سياقات مهارات التواصل كافة. أما الهدف من قراءة النصوص الأدبية وكتابة نصوص مختلفة فيكمن في تطوير كفاءة المتعلم في القراءة والكتابة بشكل أساسي، وفي تشجيع خيال المتعلم وإبداعه على مستوى آخر. وفي هذا النطاق، يجب على المتعلم أن يشارك الآخرين في خبراته على مستوى القراءة ويناقشها.

أما بالنسبة للصفوف (السادس، والسابع، والثامن، والتاسع) فيتم التركيز فيها على التوعية باللغة (المفردات، الصوتيات، علم الصرف، النحو والتراكيب، التذوق الفني) وتطوير إستراتيجيات القراءة والكتابة التي تساعد المتعلم في التعبير عن أفكاره، ومشاعره، وآرائه، وميوله. وفي هذا السياق، يتسلم المتعلم الرسائل ويُعِدُّها في سياقات متنوعة ونصوص ومصادر مختلفة، ومن الضروري الأخذ في الاعتبار التركيزَ على الفئة العمرية للمتعلم، وقدرته على الدقة في التفكير، وتحفيز ميوله واهتماماته بالمشاكل الاجتماعية واكتشاف الذات. ومن الأهداف المهمة في هذه المرحلة تطوير الوعي بالمشاركة مع المتعلمين على مستوى التفكير والتقييم فيما يتعلق بالعالم حولهم وبالنصوص التي قرؤوها، بالإضافة إلى قدراتهم وقيمهم ومواقفهم.

تركز الصفوف من العاشر حتى الثاني عشر على تنمية الكفايات الثقافية، وتُسهم دراسة الأدب العربي والأدب العالمي في تنمية إحساس المتعلمين بالانتماء، ووعيهم بالتراث الثقافي الكويتي، وفهمهم للعالم من حولهم.

تشمل الكفايات العامة التي تتطور من خلال اللغة العربية (المطروحة أدناه) بطريقة متداخلة المعرفة، والمهارات، والمواقف، والقيم، والاتصال بالمواد الأخرى.

ولقد تم وضع هيكل منهج اللغة العربية بناءً على مجموعة من الكفايات العامة الموضَّحة بالتفصيل تحت قسم النطاق (المدى والتتابع)، والمتسلسلة بصورة مدروسة في شكل كفايات خاصة وأمثلة لأنشطة تعلُّم يوصى بتطبيقها في الصف، بالإضافة إلى معايير المنهج الأساسية، على النحو التالي:

أولًا: الكفايات العامة:

الاستماع والتحدث باستخدام مجموعة نصوص وإستراتيجيات ضمن سياقات متنوعة لاكتشاف العالم والذات.

ثانيًا: الكفايات الخاصة:

أ. **مجالات الحقائق:**

- تحديد الغرض من الرسائل الشفهية (إبلاغ، شرح، تسلية) من مصادر متعدِّدة (مثلًا: ترتيل القرآن، إذاعة المدرسة، تسجيلات صوتية لقصص أو شعر، أو مسرحيات، أو أفلام وثائقية) حول مواضيع خاصة بالفئة العمرية، وتمييز سمات عرضها.
- سرد ووصف وشرح معلومات وأفكار في نصوص شفهية حول موضوعات مناسبة للفئة العمرية في جمل بليغة، مع استخدام عناصر غير لفظية (إيماء، نبرة ووتيرة صوت، اتصال بالأعين)، وأيضًا وسائل مساعدة بصرية بهدف إبلاغ المستمعين أو الشرح لهم أو تسليتهم.
- تبادل انطباعات وأفكار مع المعلمين وزملاء الفصل حول نصوص مسموعة ومقروءة وإعطاء أمثلة من خبراته الشخصية.

ب. **مجال العمليات:**

- تطبيق إستراتيجيات إنصات نشط، مثل: تدوين ملاحظات لأهم النقاط في خطاب (سواء كانت صريحة أو ضمنية)، وتلخيص نصوص شفهية مقدَّمة من خلال وسائل إعلامية ونماذج متنوعة.
- تمييز الحقائق والآراء في نصوص مختلفة باستخدام وسائل إعلامية ونماذج متنوعة.
- صياغة الأحاديث بشكل واضح في نماذج أدبية مختلفة: (قصة، وصف، شرح، حوار ثنائي).
- استخدام كلمات وتراكيب لغوية واضحة وصحيحة باللغة العربية الفصحى في أثناء العروض أو عند التواصل مع الآخرين.

ج. **مجالات المواقف:**

- تقديم أنواع مختلفة من الإسهامات في عمل المجموعة، مثل: (إبلاغ، عرض نتائج، طلب رأي الآخرين،...إلخ)، وتكييف الحديث مع المستمعين والمهمة الموكلة إلى المتحدث.
- إبداء اهتمام في تطوير مهارات التواصل الشفهية لديه من خلال تحديد نقاط الضعف والقوة في حديثه الشخصي وحديث الآخرين، مع مراعاة الأسلوب المعتمد في النص (سرد، وصف، حوار، شرح).
- تقديم تقرير أو مشروع واستخدام معلومات من مواد دراسية أخرى وأشكال مختلفة لنصوص غير أدبية.

ثالثًا: معايير المنهج:

- يحدِّد المتعلم شفهيًّا الهدف من الرسائل الشفهية ويذكر سماتها.
- يسرد ويصف ويشرح شيئًا ما في جمل صحيحة مستخدمًا عناصر غير لغوية (لغة الجسد، الإيماءات المرئية، نبرة الصوت،...إلخ).

- يعبر عن انطباعاته وأفكاره حول رسائل شفهية أو مكتوبة ويعيد صياغة أفكار زملائه مؤكدًا دقة إصغائه.
- يلتقط الأفكار الرئيسة في أثناء تدوينه لخطاب أو تلخيصه لأخبار أو قصة استمع إليها.
- يميز بين الحقائق والآراء في نصوص خيالية أو واقعية.
- يصوغ رسائله الشفهية وفق الأنماط المختلفة للنصوص (سرد، وصف، شرح، حوار).
- يستخدم اللغة العربية الفصيحة مراعيًا صحة الضبط وسلامة النطق.
- يؤدي أدوارًا مختلفة ضمن مجموعة من زملائه (مدون، قائد مجموعة، مؤقت، مقرر).
- يقيِّم حديثه الشخصي أو حديث زملائه مبديًا رأيه حول سمات الحديث.
- يقدِّم عرضًا شفهيًا لمشروع رحلة مقررة مضمنًا مشروعه معلومات جمعها من مواد دراسية أخرى.

دراسة المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج (2004):

أعد المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج – في عام 2004 – وثيقة كفايات القراءة والكتابة لنهاية الصف الثالث الابتدائي، وعلى الرغم من كون هذه الوثيقة - كما يتضح من عنوانها – خاصة بكفايات القراءة والكتابة، فإنه ورد في الملحق الخامس من هذه الوثيقة أنه بناءً على اقتراح لجنة ضبط الجودة بالمكتب تمت إضافة كفايات التحدث والاستماع.

وفيما يلي توضيح للكفايات التي تم ذكرها في الوثيقة:

- كفايات القراءة:

تضمنت كفايات القراءة ثلاث كفايات رئيسة، انبثق عنها ست وخمسون كفاية فرعية، وذلك كما يلي:

- القراءة الصحيحة ونمو الرصيد اللغوي (وتضمنت (27) كفاية فرعية).
- فهم المقروء واستيعابه (وتضمنت (18) كفاية فرعية).
- الاستجابة للنصوص الأدبية وتحليلها (وتضمنت (11) كفاية فرعية).

- كفايات الكتابة:

تضمنت كفايات الكتابة ثلاث كفايات رئيسة، انبثق عنها أربع وخمسون كفاية فرعية، وذلك كما يلي:

- قواعد الكتابة وأعرافها واصطلاحاتها (وتضمنت (37) كفاية فرعية).
- إستراتيجيات الكتابة (وتضمنت (11) كفاية فرعية).
- تطبيقات الكتابة (وتضمنت (6) كفايات فرعية).

وفيما يتعلق بكفايات التحدث والاستماع، فلم يتم تقسيمها إلى كفايات رئيسة وفرعية كما في كفايات القراءة والكتابة، ولكنها ذكرت مجملة، وذلك كما يلي:

- كفايات التحدث:

تضمنت كفايات التحدث تسع كفايات، هي:

- الإكمال الشفهي لحكاية أو موضوع ما.

- سرد قصة قصيرة سمعها، أو نقل خبر سمعه، أو وصف حادث بأسلوبه الخاص.
- التحدث عن موقف أو صورة دون أخطاء.
- الترتيب الشفهي لثلاث جمل أو أربع لتكوين فقرة.
- يبدي رأيه شفهيًّا حول موضوع ما أو موقف معين.
- الإجابة الشفهية عن أسئلة تطرح عليه.
- استخدام بعض التراكيب اللغوية شفهيًّا (إفراد، تثنية، جمع).
- التحدث باستخدام أنماط وأساليب لغوية مستهدفة (استفهام، تعجب،...إلخ).
- يناقش ويستفسر ويحاور بعبارات واضحة عن مشكلة ما.

- كفايات الاستماع:

تضمنت كفايات الاستماع اثنتي عشرة كفاية هي:

- تحديد دور أهم الشخصيات فيما يستمع إليه.
- الإجابة عن أسئلة حول موضوع سمعه.
- تحديد الأهداف من المادة المسموعة.
- يبدي رأيه المناسب فيما استمع إليه (فكرته، سهولته،).
- تحديد الفكرة العامة لما استمع إليه.
- الاستجابة لما تضمنته المادة المسموعة.
- التمييز بين أصوات الكلمات المتقاربة في مخارج الحروف.
- التمييز بين الأساليب المختلفة (تعجب، استفهام،...إلخ).
- صياغة سؤال صحيح حول المادة المسموعة.
- تحديد وترتيب الأحداث التي تشتمل عليها المادة المسموعة.
- التمييز بين معلومات واردة في المسموع وأخرى لم ترد.
- التمييز بين دلالات الأداء اللغوي فيما يستمع إليه (فرح، حزن، كآبة،...إلخ).

دراسة المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج (2016) للصفوف (1 : 3):

تم وضع تصور لنموذج معايير تعليم اللغة العربية المقترح للصفوف الأولى، وقد رُوعي في هذا النموذج ما يلي:

- يغطي مهارات اللغة العربية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).
- يربط بين مهارات اللغة الأربع وعناصرها (الأصوات، المفردات، التراكيب، الدلالة).
- يهتم بتضمين مهارات التفكير في مهارات اللغة وعناصرها.
- يتوافق مع التوجهات الحديثة في تعليم اللغات بصورة عامة، وتعليم اللغة العربية بصورة خاصة من حيث مداخل التدريس وإستراتيجياته وطرائقه.

- يعطي اهتمامًا كبيرًا بتطبيقات التقنية وتأثيرها في تعليم اللغة العربية وتعلُّمها.

وألحق بالدراسة ثلاثة أدلة:

1. الدليل التفسيري لمعايير تعليم اللغة العربية للصف الأول:

يبلغ عدد المعايير التي ينبغي أن يتمكن منها المتعلم في الصف الأول وأن يكون قادرًا على أدائها ثمانية وعشرين معيارًا، ينبثق عنها ثلاثمئة وستون مؤشرًا، موزعة على المجالات اللغوية الأربعة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

2. الدليل التفسيري لمعايير اللغة العربية للصف الثاني:

يبلغ عدد المعايير التي ينبغي أن يتمكن منها المتعلم في الصف الثاني وأن يكون قادرًا على أدائها سبعة وعشرين معيارًا، ينبثق عنها ثلاثمئة وتسعة عشر مؤشرًا، موزعة على المجالات اللغوية الأربعة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

3. الدليل التفسيري لمعايير اللغة العربية للصف الثالث:

يبلغ عدد المعايير التي ينبغي أن يتمكن منها المتعلم في الصف الثالث وأن يكون قادرًا على أدائها سبعة وعشرين معيارًا، ينبثق عنها ثلاثمئة وواحد وثمانون مؤشرًا، موزعة على المجالات اللغوية الأربعة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

وتحلل على النحو التالي:

المعايير والمؤشرات في الصف الأول

م	المجال	عدد المعايير	عدد المؤشرات
1	الاستماع	4	44
2	التحدث	9	110
3	القراءة	5	81
4	الكتابة	10	125
	المجموع	28	360

عدد المعايير والمؤشرات في الصف الثاني

م	المجال	عدد المعايير	عدد المؤشرات
1	الاستماع	4	61
2	التحدث	9	84
3	القراءة	4	88
4	الكتابة	10	86
	المجموع	27	319

عدد المعايير والمؤشرات في الصف الثالث

م	المجال	عدد المعايير	عدد المؤشرات
1	الاستماع	4	71
2	التحدث	9	102
3	القراءة	4	111
4	الكتابة	10	97
المجموع		27	381

دراسة المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج (2017):

أولًا: مجال الاستماع:

	معيار	عدد المؤشرات
الصف الرابع	4	51
الصف الخامس	4	33
الصف السادس	4	60

ثانيًا: مجال التحدث:

	معيار	عدد المؤشرات
الصف الرابع	9	96
الصف الخامس	9	95
الصف السادس	9	108

ثالثًا: مجال القراءة:

	معيار	عدد المؤشرات
الصف الرابع	4	62
الصف الخامس	4	72
الصف السادس	4	64

رابعًا: مجال الكتابة:

	معيار	نقاط مرجعية	عدد المؤشرات
الصف الرابع	9	17	85
الصف الخامس	9	18	85
الصف السادس	10	20	116

دراسة حافظ وحيد (2005):

تحددت مشكلة الدراسة في حاجة ميدان تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إلى مستويات معيارية لفن التحدث تكون محددة لكل صف من صفوف تلك المرحلة، بحيث يمكن في ضوئها تطوير عمليتي تعليم وتعلُّم هذا الفن اللغوي، وقياس مدى تقدُّم مستوى أداء التلاميذ في هذا الفن اللغوي قياسًا موضوعيًّا يظهر نواحي القوة وجوانب الضعف في هذا الأداء، ومن ثم معالجة هذا الضعف.

وللتصدي لهذه المشكلة ينبغي الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما المستويات المعيارية للتحدث ومؤشراتها وقواعد تقديرها المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟
- ما مستوى الأداء الشفوي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء تلك المستويات المعيارية للتحدث؟
- هل توجد فروق في الأداء بين البنين والبنات في المرحلة الابتدائية في ضوء تلك المستويات المعيارية للتحدث؟

توصل البحث الحالي للعديد من النتائج، أهمها:

توصل البحث الحالي إلى تحديد المستويات المعيارية للتحدث في كل صف من صفوف المرحلة الابتدائية، وتحديد مؤشرات الأداء الدالة على كل مستوى معياري للتحدث، فضلًا عن تحديد قواعد التقدير الخاصة بكل مؤشر من مؤشرات الأداء.

وفي ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية:

أ. ينبغي الارتقاء بمستوى أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في التعبير الشفوي، وذلك في ضوء المستويات المعيارية للتحدث المناسبة لكل صف من صفوف تلك المرحلة.

ب. ضرورة بناء مناهج لتعليم التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للتحدث، بحيث يحدد - في ضوء تلك المستويات - أهداف هذه المناهج ومحتوياتها وإستراتيجيات تدريسها وأساليب تقويمها.

ج. ضرورة بناء أدلة لكيفية تعليم التعبير الشفوي في ضوء تلك المستويات المعيارية، وتزويد معلمي اللغة العربية بها لمساعدتهم في تعليم التعبير الشفوي بخطوات إجرائية صحيحة بعيدة عن العشوائية والارتجالية غير المحسوبة في الأداء.

د. ضرورة عقد ورش عمل للموجهين ومعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية حول كيفية صياغة المستويات المعيارية للتحدث، وصياغة مؤشراتها وقواعد تقديرها.

هـ. ضرورة تحديد مجالات التعبير الشفوي ومهاراته في كل صف من صفوف المرحلة الابتدائية في ضوء تلك المعايير، بحيث يتم تدريب التلاميذ في كل صف على هذه المهارات من خلال التحدث في تلك المجالات المحددة.

و. ينبغي تطوير إستراتيجيات تدريس التعبير الشفوي في ضوء تلك المستويات المعيارية، وذلك من خلال تنظيم خطواتها، والتركيز فيها على الإجراءات التي ترتقي بمستوى أداء التلاميذ الشفوي إلى المستوى المطلوب تحقيقه.

ز. ينبغي الاعتماد في تقويم أداء التلاميذ في التعبير الشفوي على أدوات تقويم موضوعية يتم بناؤها في ضوء قواعد تقدير ومؤشرات المستويات المعيارية للتحدث.

دراسة الدبيان إبراهيم بن علي، وحافظ، وحيد السيد، وعطية، مختار عبد الخالق (2011م):

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير مناهج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للغة العربية والاتجاهات الحديثة لتعليمها.

وقد قام الباحثون بإعداد قائمة المستويات المعيارية للغة العربية من خلال استعراضهم التجارب العالمية لوضع معايير فنون اللغة الإنجليزية في المراحل الدراسية المختلفة، والتجارب الإقليمية لوضع معايير لفنون اللغة العربية، والبحوث والدراسات السابقة، وأهداف تعليم اللغة العربية (العامة والخاصة) في المرحلة الابتدائية التي أعدتها وزارة المعارف السعودية في عام 1432هـ.

وقد توصلت الدراسة إلى قائمة تطوير كل عنصر من عناصر مناهج اللغة العربية بالصفوف الأولية، وذلك كما يلي:

- المعايير الخاصة بالأهداف (11) معيارًا.
- المعايير الخاصة بالمحتوى (المعايير الخاصة باختيار المحتوى (14) معيارًا، والمعايير الخاصة بتنظيم المحتوى (8) معايير).
- المعايير الخاصة بإستراتيجيات التدريس (10) معايير.
- المعايير الخاصة بالتقويم (10) معايير.

كما أعدت الدراسة أهدافًا عامة لتعليم اللغة العربية في الصفوف الأولية، كانت كما يلي:

في مجال الاستماع:

- يتعرف التلميذ المسموع تعرفًا واضحًا.
- يتتبع المسموع بتركيز واهتمام.
- يفهم المسموع فهمًا واضحًا.
- ينقد المسموع نقدًا ينم عن فهمه وتذوقه له.
- يتمثل الآداب العامة للاستماع.

في مجال التحدث:

- يحدد أفكاره التي يريد أن يتحدث عنها وينظمها تنظيمًا يناسب الموقف.
- يختار المفردات والتراكيب اللغوية الصحيحة المُعَبِّرَة عن مضمون أفكاره.
- ينطق أصوات الحروف والكلمات والتراكيب نطقًا صحيحًا، وبصوت مُعَبِّر عن مضمونها.
- يستخدم الإشارات والإيماءات والملامح المُعَبِّرَة عن مضمون الحديث.
- يلتزم آداب الحديث واحترام المستمعين.

في مجال القراءة:

- يتعرف الرموز اللغوية المكتوبة تعرفًا صحيحًا: شكلًا وصوتًا ودلالة.
- يقرأ الرموز اللغوية المكتوبة قراءة جهرية صحيحة.
- يفهم مضمون الرموز اللغوية المكتوبة فهمًا يمكنه من تحليله ونقده وتذوقه.

في مجال الكتابة:

- كتابة الحروف والكلمات برسم يتسم بالدقة والجمال وباتباع الاتجاه الصحيح في الرسم.
- كتابة الكلمات والجمل والعبارات كتابة صحيحة هجائيًا وفقًا لمتطلبات مرحلة الصفوف الأولية.
- يُعَبِّر كتابيًا عن أفكاره وآرائه تعبيرًا واضحًا.
- يتمثل العادات الصحيحة وقواعد تنظيم الصفحة في أثناء الكتابة.

في مجال الأساليب والتراكيب اللغوية:

- يكوِّن الجمل الفعلية والاسمية بصورة صحيحة.
- يحدد التغيرات التي تطرأ على بنية الكلمات والجمل.
- يستخدم بعض الأساليب اللغوية المناسبة لتلك المرحلة استخدامًا صحيحًا.

ثم أعدت الدراسة أهدافًا خاصة لكل فن من فنون اللغة العربية موزَّعة على الصفوف الثلاثة الأولى، وذلك كما يلي:

1. **الصف الأول** (92) **هدفًا فرعيًا:**
   - مجال الاستماع (13) هدفًا فرعيًا.
   - مجال التحدث (25) هدفًا فرعيًا.
   - مجال القراءة (23) هدفًا فرعيًا.
   - مجال الكتابة (17) هدفًا فرعيًا.
   - مجال الأساليب والتراكيب اللغوية (14) هدفًا فرعيًا.
2. **الصف الثاني** (103) **أهداف فرعية:**
   - مجال الاستماع (15) هدفًا فرعيًا.
   - مجال التحدث (31) هدفًا فرعيًا.
   - مجال القراءة (26) هدفًا فرعيًا.
   - مجال الكتابة (18) هدفًا فرعيًا.
   - مجال الأساليب والتراكيب اللغوية (13) هدفًا فرعيًا.
3. **الصف الثالث** (111) **هدفًا فرعيًا:**
   - مجال الاستماع (20) هدفًا فرعيًا.
   - مجال التحدث (32) هدفًا فرعيًا.
   - مجال القراءة (28) هدفًا فرعيًا.
   - مجال الكتابة (17) هدفًا فرعيًا.
   - مجال الأساليب والتراكيب اللغوية (14) هدفًا فرعيًا.

دراسة الحجوري، صالح عياد، والجراح، محمد إبراهيم (2012)؛

وهي دراسة وصفية تحليلية لإرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، تناولت المستويات والمهارات والكفايات اللغوية موزَّعة على خمسة مستويات رئيسة، تفصيلها على النحو التالي:

- المتميز.
- المتفوق.
- المتقدم.

ويتفرع إلى ثلاثة مستويات، هي:

- الأعلى، والأوسط، والأدنى.

والمتوسط يتفرع إلى ثلاثة مستويات، هي: الأعلى، والأوسط، والأدنى.

والمبتدئ يتفرع إلى ثلاثة مستويات، هي: الأعلى، والأوسط، والأدنى.

وقد حدَّد المجلس المهارات التي يُبْنَى عليها التقسيم بأربع مهارات لغوية، هي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة.

- المتميز (DISTINGUISHED): ويعني استخدام اللغة بمهارة وبلاغة ودقة وفاعلية في المهارات كافة والموضوعات كافة.

– المتفوق (SUPERIOR): ويعني استخدام اللغة بدقة وطلاقة للتواصل مع الآخرين بموضوعات مألوفة وغير مألوفة.

1. المتقدم (ADVANCED): ويتفرع عنه ثلاثة مستويات، هي:

أ. المتقدم الأعلى (HIGH ADVANCED): ويعني استخدام اللغة استخدامًا دقيقًا في الموضوعات المألوفة وإن كانت معقدة.

ب. المتقدم الأوسط (MID ADVANCED): ويعني استخدام اللغة عند التعامل مع عدد كبير من المهام اللغوية التواصلية بيسر وثقة.

ج. المتقدم الأدنى (LOW ADVANCED): ويعني استخدام اللغة عند التعامل مع عدد من المهام اللغوية التواصلية المألوفة بيسر وثقة.

2. المتوسط (INTERMEDIATE): ويتفرع عنه ثلاثة مستويات، هي:

أ. المتوسط الأعلى (HIGH INTERMEDIATE): ويعني استخدام اللغة بيسر وسهولة مع عدد المهام اللغوية التواصلية المألوفة غير المعقدة.

ب. المتوسط الأوسط (MID INTERMEDIATE): ويعني استخدام اللغة بنجاح عند التعامل مع المهام اللغوية المألوفة غير المعقدة.

ج. المتوسط الأدنى (LOW INTERMEDIATE): ويعني استخدام اللغة بنجاح في بعض المواقف التواصلية.

3. المبتدئ (NOVICE): ويتفرع عنه ثلاثة مستويات، هي:

أ. المبتدئ الأعلى (HIGH NOVICE): ويعني استخدام اللغة بنجاح مع عدد محدود من المواقف التواصلية البسيطة.

ب. المبتدئ الأوسط (MID NOVICE): ويعني استخدام اللغة استخدامًا محدودًا جدًّا مع التعثر اللغوي في كثير من المواقف البسيطة.

ج. المبتدئ الأدنى (LOW NOVICE): ويعني القدرة على التعرف على بعض عناصر اللغة البسيطة والمحدودة.

وفي وصف المستويات وفقًا للمهارات اللغوية الأربع (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة) يتبين أن إرشادات المجلس الأمريكي للكفاءة اللغوية لعام 2012م تصنف كل مهارة إلى خمسة مستويات رئيسة للكفاءة، هي: المتميز، والمتفوق، والمتقدم، والمتوسط، والمبتدئ، ويمثل وصف كل مستوى رئيس عدد من المقدرات، تشكل هذه المستويات مجتمعة تسلسلًا هرميًّا يشتمل فيه كل مستوى على المستويات الأدنى منه، تنقسم المستويات الرئيسة (المتقدم والمتوسط والمبتدئ) إلى مستويات فرعية هي (الأعلى والأوسط والأدنى)، ومستويات المتقدم الفرعية محدثة، بما يجعل توصيف الاستماع – على سبيل المثال – موازيا لتوصيف مستويات المهارات الأخرى، وذلك على النحو التالي:

أولًا: الاستماع: الاستماع مهارة تفسيرية، ويعتمد استيعاب المسموع فيها على كم المعلومات التي يستخلصها المستمع مما يسمع، وتصف الإرشادات هذه المهارة عن طريق معرفة كيفية فهم المستمع للخطاب المسموع من خلال وصف المهام التي يستطيع المستمع القيام بها في أنواع مختلفة من النصوص السماعية في أحوال مختلفة.

وإن الإرشادات لا تصف كيف تتطور مهارات الاستماع، ولا تُعلِم كيفية الاستماع، ولا العمليات الذهنية المتعلقة بهذا النشاط، بل المقصود بها وصف ما يفهمه السامع مما يسمع. وتُطبق هذه الإرشادات على الاستماع التفسيري (أي: غير التفاعلي وغير المقصود)، أو على الاستماع التفاعلي (أي: التشاركي بين شخصين أو أكثر).

ثانيًا: الكلام: تصف إرشادات المجلس المهام التي يتعامل معها الناطق في كل مستوى، إضافة إلى السياق وصحة اللغة وأنواع الخطاب المتعلقة بالمهام في كل مستوى، وهي تقدم أيضًا الحدود القصوى التي يواجهها الناطق عندما يحاول أن يؤدي المهام في المستوى الرئيس التالي الأعلى، ويمكن استخدام الإرشادات في تقييم الكلام التفاعلي بين شخصين (تواصل حواري)، أو التقديمي (غير تفاعلي من طرف واحد).

ثالثًا: القراءة: القراءة مهارة تفسيرية، يعتمد استيعاب المقروء فيها على كم المعلومات التي يتمكن القارئ من استخلاصها من النص، والاستنتاجات، والعلاقات التي يستطيع إيجادها ضمن النص وعَبْر نصوص أخرى. وتصف الإرشادات هذه المهارة عن طريق تحديد مقدرة فهم القارئ النص المكتوب من خلال وصف المهام التي يستطيع القارئ القيام بها في أنواع مختلفة من النصوص المقروءة في أحوال مختلفة. إن الإرشادات لا تصف كيفية تطوُّر مهارات القراءة، ولا تُعلِم كيفية تعلُّم المرء كيف يقرأ، ولا العمليات الذهنية المتعلقة بهذا النشاط؛ بل المقصود بها وصف ما يستطيع القارئ فهمه مما يقرأ، وهذه الإرشادات تنطبق على القراءة التفسيرية (أي: غير التفاعلية)

والتفاعلية (أي: التشاركية بين شخصين أو أكثر)، مثل: الرسائل النصية والبريد الإلكتروني.

رابعًا: الكتابة: تصف إرشادات المجلس المهام التي بإمكان الكاتب التعامل معها في كل مستوى، وكذلك المحتوى والسياق، وصحة اللغة، وأنواع الخطاب المتعلقة بالمهام في كل مستوى، وهي تقدم أيضًا الحدود القصوى التي يواجهها الكاتب حين يحاول أن يؤدي المهام في المستوى الرئيس الأعلى منه. ويمكن استخدام الإرشادات في وصف النص المكتوب الذي يكون تقديميًّا (مقالات، تقارير، رسائل)، أو تفاعليًّا بين شخصين (رسائل نصية قصيرة، تواصل بالبريد الإلكتروني)، وإضافة إلى ذلك فإنها تنطبق على الكتابة العفوية (فورية، غير منقحة)، أو تأملية (مراجعة ومنقحة)، وهذا ممكن؛ لأنَّ الإرشادات تصف المنتج لا عملية الكتابة أو غرضها.

قدمت الدراسة وصفًا تحليليًّا للمهارات اللغوية في إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، وتقدِّم الإرشادات وصفًا مفصلًا لأنواع الاتصال اللغوي لدى المتعلم، ونوعية المفردات التي يستعملها، ودرجة الدقة والمرونة اللغوية والتواصلية التي يتقنها في مواقف متعدِّدة ومتنوعة في المهارات اللغوية الرئيسة (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة)، وهذا التوصيف يساعد على تحديد أهداف تعلُّم اللغة، وعلى تخطيط مناشط التعلُّم، وتحديد مستوى الكفاية اللغوية للمتعلم، وهذه الإرشادات مبنية على ما يسمى مبدأ (القدرة الوظيفية للغة) لتوصيف المهارات اللغوية الأساسية (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة)، مع مراعاة تقسيم المستويات التي اعتمدها المجلس الأمريكي لتعليم اللغات.

خلصت الدراسة إلى توصيف إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية إلى التالي:

- تُقَدِّم إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية الأسس المشتركة والخطوط الأساسية لتأليف المناهج وإعداد البرامج التعليمية؛ إذ تُعَدُّ دليلًا مرجعيًّا في العملية التعليمية.
- الدقة في تقسيم المستويات اللغوية في إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية بما يتناسب مع حاجات المتعلمين ومستوياتهم العلمية؛ لتسكينهم حسب المستويات المناسبة لهم.
- أهمية تقنين تعليم اللغات بأطر علمية مرجعية تحدِّد المستويات المناسبة للدارسين، وتقدِّم المهارات اللغوية والكفايات المحدَّدة.
- أهمية وضع معايير محدَّدة لتعليم اللغة تقاس من خلال مؤشرات أداء دقيقة تضمن نجاح العملية التعليمية، وتحقِّق المخرجات المطلوبة.

ثانياً: دراسات وتجارب أجنبية:

معايير تدريس فنون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في جامعة ولاية نيويورك عام 2000:

في ولاية نيويورك أربعة مستويات من الكفاءة في اللغة الإنجليزية للدولة (الابتدائي، والمتوسط، والمتقدم، والانتقالي)، وقامت بوضع وصف لمهارات اللغة الأربع طبقًا لكل مستوى من المستويات، فعلى سبيل المثال:

1. **المستوى الابتدائى أو مستوى البداية (1% : 13%):**

- **الاستماع:** الطالب في مستوى البداية لتعلُّم اللغة الإنجليزية يستطيع أن يفهم العبارات، والأسئلة البسيطة، فهو عادةً يفهم الفكرة الرئيسة من النصوص الموسَّعة، ولكن استخدامه للرسائل البسيطة والمحادثات ذات الكلمات غير المألوفة يأتي من لغته الأم. فالطالب يدرك أن اللغة تتكون من كلمات وقواعد لغوية، وذلك من خلال محادثاته الشفهية مع أقرانه ومع الكبار.
- **التحدث:** يستطيع الطالب في هذا المستوى استخدام الإستراتيجيات المناسبة للبدء في الحديث، والانخراط في المحادثات الشفهية مع زملائه الأكثر طلاقة في استخدام اللغة.
- **القراءة:** يستطيع الطالب أن يفهم الرسائل البسيطة من النص، وأن يفهم الفكرة الرئيسة من النص خاصَّةً إذا كانت اللغة المستخدمة بسيطة سواء من حيث المفردات أو القواعد النحوية.
- **الكتابة:** الطالب في المستوى البداية يستطيع أن يعبِّر عن احتياجاته الشخصية، يكوِّن ملاحظات بطريقة غير رسمية، ويكتب رسائل عن موضوعات من خلال رؤيته الشخصية.

قامت ولاية نيويورك بوضع معايير الأداء حسب مستوى الصف، وتتكون هذه المعايير من خمسة معايير، وتم تطبيق كل معيار من المعايير الخمسة على أربع مراحل:

1. الطفولة المبكرة (مرحلة ماقبل الروضة) (1).
2. المرحلة الابتدائية (2 : 4).
3. المرحلة المتوسطة (5 : 8).
4. مرحلة التخرج (9 : 12).

والمعايير الخمسة تتمثل في:

1. سيقوم الطالب بالاستماع والتحدث والقراءة والكتابة باللغة الإنجليزية من أجل الحصول على المعلومات وفهمها.
2. سيقوم الطالب بالاستماع والتحدث والقراءة والكتابة باللغة الإنجليزية من أجل الاستجابة الأدبية والتمتع والتعبير.
3. سيقوم الطالب بالاستماع والتحدث والقراءة والكتابة باللغة الإنجليزية من أجل التحليل النقدي والتقييم.
4. سيقوم الطالب بالاستماع والتحدث والقراءة والكتابة باللغة الإنجليزية من أجل الفصل الدراسي والتفاعل الاجتماعي.
5. سيقوم الطالب بوصف المعرفة عَبْر الثقافات المختلفة وفهمها.

مثال لتطبيق المعيار الأول على المراحل المختلفة:

المعيار: سيقوم الطالب بالاستماع والتحدث والقراءة والكتابة باللغة الإنجليزية من أجل الحصول على المعلومات وفهمها.

المرحلة الأولى: مرحلة الطفولة المبكرة (مرحلة ماقبل الروضة)(1):

1. استخدام إستراتيجيات القراءة والاستماع الأساسية لجعل النص مفهومًا وذا مغزى، وتشمل الإستراتيجيات التنبؤ، والمعاينة، والمراجعة، والتعرف على الكلمات، والاستماع بشكل انتقائي، أو الاستماع لغرض محدّد، والاستماع للأفكار الرئيسة والتفاصيل باستخدام القرائن السياقية والأشكال المشابهة والعلاقة بين الحروف والصوت.
2. القراءة، والجمع، والعرض، والاستماع وتنظيم المناقشة والمعلومات من المصادر المختلفة. وتشمل هذه المصادر القصة، والكتب المصورة، والصوت، والعروض الإعلامية، والمقابلات الشفوية.
3. تحديد المعلومات المناسبة لغرض البحث.
4. قارن، باين، صَنِّفْ من أجل الفهم المتعمق للأشياء والمعلومات.

المرحلة الثانية: المرحلة الابتدائية (2 : 4):

1. تحديد إستراتيجيات القراءة – واستخدامها – والاستماع لجعل النص مفهومًا وذا مغزى. وتشمل هذه الإستراتيجيات القراءة السريعة، والفحص الدقيق، والمعاينة، والمراجعة، والمناقشة.
2. قراءة المعلومات المتعلقة بمجالات المحتوى الأكاديمي من مصادر مختلفة، وجمعها وعرضها، والاستماع إليها، ومناقشتها، وتفسيرها. وتشمل هذه المصادر الكتب المرجعية، والمجلات، والكتب النصية، والإنترنت، والعروض السمعية والإعلامية، والمقابلات، والرسوم البيانية، والخرائط.
3. تحديد المعلومات المناسبة للغرض، وربط الأفكار – من مصدر مكتوب أو شفهي – مع بعضها.
4. يقارن، ويباين، ويصنف؛ للحصول على فهم أعمق للمعلومات والأشياء.

المرحلة الثالثة: المرحلة المتوسطة (5 : 8):

1. تحديد إستراتيجيات القراءة والاستماع واستخدامهما؛ لجعل النص مفهومًا وذا مغزى. وتشمل هذه الإستراتيجيات القراءة السريعة، والفحص الدقيق، والمعاينة والمراجعة، والمناقشة، والاستماع بشكل انتقائي، والاستماع لغرض محدَّد، والاستماع للأفكار الرئيسة والتفاصيل، وأخذ الملاحظات؛ وذلك باستخدام القرائن الهيكلية والسياق، والنص القاعدي، والشكل، والتسلسل، وفهم العلاقات بين الحروف والصوت لفك رموز الكلمات الصعبة.
2. قراءة المعلومات المتعلقة بمجالات المحتوى الأكاديمي من مصادر مختلفة، وجمعها، وعرضها، والاستماع إليها، ومناقشتها، وتفسيرها. وتشمل هذه المصادر الكتب المرجعية، والمجلات، والكتب النصية، والإنترنت، والعروض السمعية، والإعلامية، والمقابلات، والرسوم البيانية، والخرائط.
3. تحديد المعلومات المناسبة للغرض، وربط الأفكار من المكتوب أو المنطوق، واستبعاد المعلومات غير الضرورية.
4. يقارن، ويباين، ويصنف؛ للحصول على فهم أعمق للمعلومات والأشياء.

المرحلة الرابعة: مرحلة التخرج (9 : 12):

1. تحديد إستراتيجيات القراءة والاستماع واستخدامهما لجعل النص مفهومًا وذا مغزى. وتشمل هذه الإستراتيجيات القراءة السريعة، والفحص الدقيق، والمعاينة والمراجعة، والمناقشة، والاستماع بشكل انتقائي، والاستماع لغرض محدد، والاستماع للأفكار الرئيسة والتفاصيل، وأخذ الملاحظات وذلك باستخدام القرائن الهيكلية والسياق، والنص القاعدي، والشكل، والتسلسل، وفهم العلاقات بين الحروف والصوت لفك رموز الكلمات الصعبة.
2. قراءة المعلومات المتعلقة بمجالات المحتوى الأكاديمي من مصادر مختلفة، وجمعها، وعرضها، والاستماع إليها، ومناقشتها، وتفسيرها. وتشمل هذه المصادر الكتب المرجعية، والمجلات، والكتب النصية، والإنترنت، والعروض السمعية والإعلامية، والمقابلات، والرسوم البيانية، والخرائط.
3. تحديد المعلومات المناسبة للغرض مع المواد الداعمة المناسبة، وتشتمل هذه المواد الحقائق، والتفاصيل، والاختبارات التوضيحية، والحكايات، والتجارب الشخصية.
4. يقارن، ويباين، ويصنف، ويركِّب المعلومات والأشياء، ويحدِّد التعقيدات والتناقضات في المعلومات.

المعايير الأساسية للمناهج الدراسية في ولاية (نيوجيرسي) في شمال الولايات المتحدة الأمريكية (2004):

هناك خمسة معايير لفنون اللغة في الصفوف (K : 8) فضلًا عن مجموعة مجتمعة للصفوف (9 : 12)، وفيما يلي عرض لهذه المعايير:

1. **معيار القراءة:** المعيار جميع الطلاب سوف يفهمون ويطبقون المعرفة من الأصوات والرسائل والكلمات المكتوبة؛ ليصبحوا قراء مستقلين لديهم الطلاقة يستطيعوا قراءة العديد من المواد والنصوص بطلاقة وفهم، ويتضمن المعيار:
   - الوعي الصوتي.
   - تعرُّف الكلمات.
   - الطلاقة.
   - إستراتيجيات القراءة (قبل القراءة وفي أثنائها وبعدها).
   - المفردات وتطوير المفاهيم.
   - مهارات الفهم والاستجابة للنص.
   - الاستفسار والبحث.
2. **معيار الكتابة:** سوف يكتب جميع الطلاب بلغة واضحة ومنظمة تتغير وتتنوع في المحتوى والشكل تبعًا لوجهات النظر والأغراض المختلفة، ويتضمن المعيار:
   - الكتابة بوصفها عملية.
   - الكتابة بوصفها منتجًا.
   - الشق الميكانيكي (التدقيق الإملائي، والكتابة اليدوية).
   - نماذج الكتابة والجمهور والأغراض.

3. **معيار الاستماع:** سوف يستمع جميع الطلاب إلى المعلومات بشكل فعال من مجموعة متنوعة من المصادر في تنوع من الموضوعات والمجالات، ويتضمن المعيار:
   - النقاش.
   - الاستفسار (التحقيق) والإسهام.
   - اختيار الكلمة.
   - العرض الشفهي.
4. **معيار التحدث:** جميع الطلاب سوف يتكلمون بصراحة واضحة تتميز بالدقة واستخدام اللغة المنظمة، ويتضمن المعيار:
   - الاستماع الفعال.
   - الاستماع للفهم.
5. **معيار مشاهدة وسائل الإعلام المرئية والمقروءة:** قدرة جميع الطلاب على الاستجابة للنصوص المطبوعة وغير المطبوعة والإلكترونية وتقييمها، ويتضمن المعيار:
   - بناء المعنى.
   - الرسائل المرئية واللفظية.
   - العيش مع وسائل الإعلام.

معايير إجادة اللغة الإنجليزية في ولاية (إلينوي) بالولايات المتحدة الأمريكية (2004):

معايير الكفاءة في اللغة الإنجليزية هي محور كل من الفصول الدراسية، وأطر تقييم الدولة واسعة النطاق، فكل إطار يولِّد مجموعة منفصلة من النماذج، وتتمثل مؤشرات الأداء للمجالات اللغوية (للاستماع والتحدث والقراءة والكتابة).

ويقوم إطار الفصل الدراسي جنبًا إلى جنب مع مؤشرات الأداء النموذجي بإعلام وتعزيز إطار الدولة واسع النطاق.

معايير الكفاءة في اللغة الإنجليزية: كل معيار للغة الإنجليزية يعالج في سياق اكتساب اللغة (الإعدادات الاجتماعية والتعليمية وكذلك فنون اللغة والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية)، وينقسم إلى أربع مجموعات على مستوى الصفوف (K - 2).(12 : 9) ،(8 : 6) ،(5 : 3)،(K - 12) للصفوف (6 - 8) و(9 - 12)

المعيار الأول:

يتواصل المتعلمون باللغة الإنجليزية للأغراض الاجتماعية والأغراض التعليمية داخل الإعداد المدرسي.

المعيار الثاني:

متعلمو اللغة الإنجليزية يتواصلون بالمعلومات والأفكار والمفاهيم اللازمة للنجاح الأكاديمي في مجال المحتوى في فنون اللغة الأربعة.

المعيار الثالث:

متعلمو اللغة الإنجليزية يتواصلون بالمعلومات والأفكار والمفاهيم اللازمة للنجاح الأكاديمي في مجال المحتوى في الرياضيات.

المعيار الرابع:

متعلمو اللغة الإنجليزية يتواصلون بالمعلومات والأفكار والمفاهيم اللازمة للنجاح الأكاديمي في مجال المحتوى للعلوم.

المعيار الخامس:

متعلمو اللغة الإنجليزية يتواصلون بالمعلومات والأفكار والمفاهيم اللازمة للنجاح الأكاديمي في مجال المحتوى من الدراسات الاجتماعية.

كل من معايير إجادة اللغة الإنجليزية الخمسة تشمل أربعة مجالات لغوية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، ومجالات اللغة تعكس طريقة الاتصالات التي يتم تحديدها من قبل مستويات إجادة اللغة، ونموذجها، ومؤشرات الأداء، وتعريفات المجالات اللغوية، وهي كما يلي:

1. الاستماع: عملية فهم وتفسير وتقييم اللغة المنطوقة في مجموعة متنوعة من المواقف.
2. التحدث: عملية الانخراط في التواصل عن طريق الفم في مجموعة متنوعة من الحالات لمجموعة من الأهداف والجمهور.
3. القراءة: عملية تفسير اللغة المكتوبة، والنصوص، والتفاهم، والطلاقة.
4. الكتابة: عملية الانخراط في الاتصالات المكتوبة في مجموعة متنوعة من الأشكال لمجموعة من الأهداف والجمهور.

إن مستويات تتضمن: المدخل والبداية والتطوير والتوسع والعبور، وتفسير ذلك:

1. المدخل: يشتمل على الكلمات والعبارات، أو أجزاء من اللغة.
2. البداية: تشتمل على اللغة الشفوية أو المكتوبة مع الأخطاء الصوتية والنحوية والدلالية التي غالبًا ما تعيق معنى الاتصال.
3. التطوير: يشتمل على لغة عامة، ولغة متخصّصة من مجالات المحتوى، وتوسيع الجمل في التفاعل الشفوي أو الفقرات المكتوبة، واللغة الشفوية أو المكتوبة مع الأخطاء الصوتية والنحوية والدلالية التي تحتفظ بجزء كبير من معناها عندما تكون ممثلة بسرد شفهي أو كتابي، أو الوصف التوضيحي مع الدعم البصري والرسمية في بعض الأحيان، واللغة العامة المتعلقة بمجالات المحتوى من خلال عبارات أو جمل قصيرة.
4. التوسيع: يشتمل على اللغة الشفوية أو المكتوبة مع الحد الأدنى من الأخطاء الصوتية أو النحوية أو الدلالية التي لا تعوق تحقيق المعنى العام للبلاغ عندما يقدم مع الخطاب الشفوي، أو المكتوب المتصل، والدعم البصري، والرسوم البيانية في بعض الأحيان.
5. العبور: تشتمل على اللغة التقنية من مجالات المحتوى، ومجموعة متنوعة من الجمل متفاوتة التعقيد اللغوي في الخطاب الشفوي أو المكتوب، بما في ذلك القصص أو المقالات أو التقارير؛ فاللغة الشفوية أو المكتوبة تقرب من درجة المقارنة مع أقرانهم الذين يتقنون الإنجليزية.

معايير إجادة اللغة الإنجليزية في (ويدا) (2007)، مرحلة ما قبل الروضة حتى الصف (12)،:

المعيار الأول:

يتواصل المتعلمون باللغة الإنجليزية للأغراض الاجتماعية والأغراض التعليمية داخل الإعداد المدرسي.

المعيار الثاني:

متعلمو اللغة الإنجليزية يتواصلون بالمعلومات والأفكار والمفاهيم اللازمة للنجاح الأكاديمي في مجال المحتوى في فنون اللغة الأربعة.

المعيار الثالث:

متعلمو اللغة الإنجليزية يتواصلون بالمعلومات والأفكار والمفاهيم اللازمة للنجاح الأكاديمي في مجال المحتوى في الرياضيات.

المعيار الرابع:

متعلمو اللغة الإنجليزية يتواصلون بالمعلومات والأفكار والمفاهيم اللازمة للنجاح الأكاديمي في مجال المحتوى للعلوم.

المعيار الخامس:

متعلمو اللغة الإنجليزية يتواصلون بالمعلومات والأفكار والمفاهيم اللازمة للنجاح الأكاديمي في مجال المحتوى من الدراسات الاجتماعية.

*** وتُحَدِّد مستويات الكفاءة اللغوية الخمسة تطوير اللغة ضمنًا في اكتساب اللغة الإنجليزية.

مستويات إجادة اللغة في (ويدا) خمسة تبدأ من المدخل والبداية والتطوير والتوسع والعبور، فعلى سبيل المثال:

1. المدخل: يشتمل على الكلمات والعبارات، أو أجزاء من اللغة، والأوامر، والاتجاهات، وأسئلة، أو بيانات مع دعم بصري والرسوم البيانية.
2. البداية: تشتمل على اللغة الشفوية أو المكتوبة مع الأخطاء الصوتية، أو النحوية، أو الدلالية التي تعيق معنى الاتصال، والاتجاهات، والأسئلة، أو سلسلة من التصريحات مع دعم بصري والرسوم البيانية.
3. التطوير: يشتمل على لغة عامة ولغة معينة من مجالات المحتوى، وتوسيع الجمل في التفاعل الشفوي أو الفقرات المكتوبة، واللغة الشفوية أو المكتوبة مع الأخطاء الصوتية، أو النحوية، أو الدلالية
4. التوسيع: يشتمل على اللغة الشفوية أو المكتوبة مع الحد الأدنى من الأخطاء الصوتية، أو النحوية، أو الدلالية التي لا تعيق المعنى العام للبلاغ عندما يقدم مع الخطاب الشفوي أو المكتوب المتصل مع الدعم البصري والرسوم البيانية في بعض الأحيان.
5. العبور: تشتمل على اللغة التقنية من مجالات المحتوى، مجموعة متنوعة من الجمل تتفاوت في التعقيد اللغوي، وذلك في الخطاب الشفوي أو المكتوب، بما في ذلك القصص أو المقالات أو التقارير.

معايير المحتوى في (كاليفورنيا) في المدارس العامة من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر (2009):

تنقسم هذه المعايير إلى خمس فئات: المحتوى، والاتصالات، والثقافات، والهياكل، والإعدادات.

ينبغي تدريس الفئات معًا في الممارسة العملية، والاندماج في تعليمات ضمن مراحل مختلفة من اللغة للتعلُّم المستمر.

1. **المحتوى:**

يتعامل مستخدمو اللغة مع مجموعة متنوعة من الموضوعات التي تناسب سنهم والمرحلة، كما يطور الطلاب قدراتهم على التواصل باللغة المستهدفة والثقافة.

2. **الاتصالات:**

الاتصالات في العالم الحقيقي تجري في مجموعة متنوعة من الطرق، قد تكون بين الأشخاص أو الثقافات، واستخدام اللغة المناسبة ثقافيًا يتطلب فهم العلاقة بين منتجات وممارسات الثقافة ووجهات النظر الكامنة وراءها، ويجب على الطلاب اكتساب القدرة على التفاعل بشكل مناسب مع حاملي الثقافة المستهدفة من أجل التواصل بنجاح.

3. **الثقافات:**

استخدام اللغة المناسبة ثقافيًا يتطلب فهم العلاقة بين منتجات وممارسات الثقافة ووجهات النظر الكامنة وراءها، ويجب على الطلاب اكتساب القدرة على التفاعل بشكل مناسب مع حاملي الثقافة المستهدفة من أجل التواصل بنجاح، حيث يسمح للطلاب إجراء اتصالات ومقارنات بين اللغات والثقافات.

4. **الهياكل:**

معايير المحتوى تستخدم مصطلح الهياكل من أجل التقاط مكونات متعدِّدة من القواعد التي يجب على المتعلمين السيطرة عليها في النظام للتواصل بنجاح لغويًا، واستخدام الوسائل المناسبة ثقافيًا. فالطلاب يحتاجون إلى تعلُّم مهارات الإملاء، والكتابةالإعدادات:

اللغة تحتاج إلى تنفيذ المهام في مجموعة متنوعة من الحالات،، وتعتمد على الوضع الذي يتم استخدام اللغه فيه، وفهم اللغة الاجتماعية سوف يساعد المتعلمين على التواصل بفعالية في لقاءات العالم الحقيقي، والاستماع المناسب ثقافيًا، والقراءة، والعرض، والتحدث، والتوقيع، والكتابة، واتخاذ مكان كنشاط مشترك بين اللغة للمستخدمين، وقد يكون التفسير: مستخدم اللغة والاستماع، والعرض، والقراءة باستخدام المعرفة، والممارسات، ووجهات النظر، وقد يكون العرضي: التحدث، التوقيع، والكتابة تجري في التطبيق ثقافيًا.

وهذه الفئات الخمس تحتوى على مجموعة من المراحل:

1. **المحتوى: يحتوى على المراحل التالية:**

- يكتسب الطلاب المعلومات، والتعرف على وجهات نظر مميزة، وزيادة معارفهم من التخصُّصات الأخرى.
- يتناول الطلاب عناصر منفصلة من الحياة اليومية مثل التحيات والمقدمات.

- يتناول الطلاب الموضوعات المتعلقة بالذات والبيئة المباشرة، بما في ذلك العلاقات الاجتماعية.
- يتعامل الطلاب مع مواضيع ملموسة ووقائعية ذات صلة مباشرة وخارجية بما في ذلك الأعراف الاجتماعية.
- يتعامل الطلاب مع الموضوعات المعقدة والوقائعية والمجردة ذات الصلة بالبيئة الخارجية، بما في ذلك التوقعات المجتمعية.

2. **الاتصالات: تتناول المراحل التالية:**

- يستخدم الطلاب لغة تم إنشاؤها (الجمل وسلاسل الجمل).
- الانخراط في المحادثات الشفوية أو المكتوبة أو الموقعة.
- تفسير اللغة المكتوبة أو المنطوقة أو الموقعة.
- عرض على جمهور من المستمعين أو القراء أو المشاهدين.

المهام: بدء محادثة والمشاركة فيها وإغلاقها (اسأل وأجب عن الأسئلة).

- يستخدم الطلاب اللغة المخطط لها (فقرات وسلاسل الفقرات).
- المشاركة في المحادثات الشفوية أو المكتوبة أو الموقعة.
- تفسير اللغة المكتوبة أو المنطوقة أو الموقعة.
- الحضور إلى جمهور من المستمعين أو القراء أو المشاهدين.

المهام: وصف، ورواية، وشرح، وإعطاء رأي.

- يستخدم الطلاب لغة موسعة (نصوص متعدِّدة ومترابطة ومتماسكة).
- المشاركة في المحادثات الشفوية أو المكتوبة أو الموقعة.
- تفسير اللغة المكتوبة أو المنطوقة أو الموقعة.
- عرض على جمهور من المستمعين أو القراء أو المشاهدين.

المهام: مناقشة ومقارنة وتباين الرأي ودعم الرأي (إقناع).

3. **الثقافات:**

- يستخدم الطلاب الاستجابات المناسبة لتكرار المواقف الثقافية من خلال ربط المنتجات والممارسات ووجهات النظر مع الثقافة المستهدفة.
- يختار الطلاب استجابة مناسبة لمجموعة متنوعة من الحالات عن طريق إظهار فهم الأدوار التي تلعبها المنتجات والممارسات والآفاق والثقافة.
- يحدد الطلاب الاستجابات المناسبة للحالات ذات المضاعفات من خلال استخدام المنتجات والمنظورات بطرق ملائمة ثقافيًا.
- يرتجل الطلاب الردود المناسبة لحالات لا يمكن التنبؤ بها مع إظهار الاستخدام المناسب ثقافيًا للمنتجات والممارسات ووجهات النظر للآخرين.

4. **الهياكل:**

- يستخدم الطلاب الإملاء وعلم الأصوات لفهم الكلمات والعلامات والعبارات في السياق.
- استخدام المعلمات الإملاء وعلم الأصوات لإنتاج الكلمات أو العلامات أو عبارات في السياق.
- يستخدم الطلاب عناصر على مستوى الجملة (التشكيل أو بناء الجملة أو كليهما) والمواضيع الواقعية.
- استخدام عناصر على مستوى الجملة (التشكيل أو بناء الجملة أو كليهما) لإنتاج جمل.
- يستخدم الطلاب معرفة بنية النص لفهم الموضوعات المتعلقة بالبيئة بالخارجية.
- استخدام الخطاب على مستوى الفقرة (بنية النص) لإنتاج الاتصالات الرسمية.
- يستخدم الطلاب معرفة الخطاب الموسعة لفهم المواضيع المجردة والأكاديمية.
- استخدام الخطاب الموسع (هيكل النص الأصلي) لإنتاج الاتصالات الرسمية.

5. **الإعدادات:**

- يستخدم الطلاب اللغة في إعدادات يومية مشتركة يمكن التنبؤ بها بشكل كبير.
- التعرف على الفرص الثقافية أو استخدام اللغة المناسبة للسن خارج الفصول الدراسية.
- يستخدم الطلاب اللغة في الإعدادات الشخصية.
- المشاركة في الفرص الثقافية أو استخدام اللغة المناسبة للسن خارج الفصول الدراسية.
- يستخدم الطلاب اللغة في إطار رسمي وغير رسمي.
- بدء فرص ثقافية أو استخدامات مناسبة للسن خارج الفصول الدراسية.
- يستخدم الطالب اللغة في الأماكن الرسمية وغير الرسمية.
- استدامة الفرص الثقافية أو استخدام اللغة المناسبة للسن خارج الفصول الدراسية.

تجربة قسم التربية في ولاية (منيسوتا) 2011م:

أصدر قسم التربية في ولاية منيسوتا (Minnesota Department of Education) في عام 2010م معايير منيسوتا الأكاديمية لفنون اللغة الإنجليزية من مرحلة الروضة إلى الصف الثاني عشر، وتم تعديلها في 29 من نوفمبر 2011م.

وقسمت هذه الوثيقة المعايير إلى ثلاثة أقسام رئيسة، هي:

- معايير فنون اللغة الإنجليزية وتعليم التاريخ والدراسات الاجتماعية والعلوم والتقنية للصفوف من الروضة إلى الخامس.
- معايير فنون اللغة الإنجليزية للصفوف من السادس إلى الثاني عشر.
- معايير تعليم الثقافة في التاريخ والدراسات الاجتماعية والعلوم والتقنية للصفوف من السادس إلى الثاني عشر.

وتم تنظيم كل قسم إلى فرعين رئيسين: القراءة، والكتابة.

في حين تم تنظيم القسمين الأول والثاني إلى الفرعين التاليين:

- التحدث، والعرض، والاستماع، وتعليم الإعلام.
- اللغة.

وفيما يلي عرض للمعايير الخاصة بالصفوف من الروضة إلى الصف الخامس:

أولًا: معايير القراءة:

قسمت إلى أربعة معايير كما يلي:

- الأفكار الرئيسة والتفاصيل.
- الصياغة وبناء النص.
- التكامل بين المعلومات والأفكار.
- مدى القراءة ومستوى تعقيد النص.

وكانت هذه المعايير لنوعين من القراءة، هي: معايير القراءة للأدب، ومعايير القراءة لنصوص المعلومات.

وهناك نوع ثالث للقراءة سميت معاييره بمعايير القراءة للمهارات الأساسية، وقسمت إلى المجالات التالية:

- المفاهيم الخاصة بالكلمات والجمل المطبوعة.
- الوعي الصوتي.
- الأصوات وإدراك (تعرف) الكلمات.
- الطلاقة.

وفيما يخص المجال الأول (المفاهيم الخاصة بالكلمات والجمل المطبوعة) فينتهي عند الصف الثاني.

ثانيًا: معايير الكتابة:

قسمت إلى أربعة معايير كما يلي:

- أنواع النص والأهداف (ثلاث نقاط مرجعية).
- عمليات الكتابة: إنتاج الكتابة وترتيبها (ثلاث نقاط مرجعية).
- البحث لبناء المعرفة وتقديمها (ثلاث نقاط مرجعية).
- مدى الكتابة (نقطة مرجعية واحدة).

ثالثًا: التحدث، والعرض، والاستماع، والثقافة الإعلامية:

قسمت إلى ثلاثة معايير احتوت كما يلي:

- الفهم والتعاون (ثلاث نقاط مرجعية).
- تقديم المعلومات والأفكار (ثلاث نقاط مرجعية).
- الثقافة الإعلامية (نقطتان مرجعيتان).

رابعًا: اللغة:

قسمت إلى ثلاثة معايير كما يلي:

- الحوار باللغة الإنجليزية (نقطتان مرجعيتان).
- معرفة اللغة (نقطة مرجعية واحدة).
- اكتساب المفردات واستخدامها (ثلاث نقاط مرجعية).

وبعد عرض معايير هذه المرحلة (من الروضة حتى الصف الخامس)، تم ذكر مثال للمحتوى العلمي الذي يمكن استخدامه في تحقيق هذه المعايير، وهذا المحتوى العلمي تم تفصيله بما يتناسب مع كل صف على حدة، سواء ما يخص الأدب (من قصص، وروايات، وشعر)، أو نصوص المعلومات (القصص الواقعية، والنصوص التاريخية، والعلمية، والتقنية).

معايير محتوى اللغة في المدارس الحكومية في ولاية (كاليفورونيا) من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر (2012):

تم تقسيم المعايير إلى خمس فئات: المحتوى، والاتصالات، والثقافات، والهياكل والقواعد النحوية، والإعدادات، وينبغي أن تدرس الفئات معًا ضمن المراحل المختلفة من تعلُّم اللغة.

1. **المحتوى:**

يتعامل مستخدمو اللغة مع مجموعة واسعة من الموضوعات الملائمة لسنهم ومراحلهم، كما يطور الطلاب قدراتهم على التواصل باللغة طبقًا للهدف والثقافة، فالطلاب قادرون على معالجة أكثر المواضيع التي تزيد من التعقيد على نحو متكامل من خلال اللغة.

2. **الاتصالات:**

الاتصالات في العالم الحقيقي تجري في مجموعة متنوعة من الطرق، فقد تكون عن طريق الأشخاص: عن طريق الاستماع المناسب ثقافيًا، والقراءة، والعرض، والتحدث، والتوقيع، والكتابة، وتجري كنشاط مشترك بين مستخدمي اللغة. وقد يكون تفسيريًا: عن طريق مستخدمي اللغة، الاستماع، والعرض، والقراءة باستخدام المعرفة من المستحدثات الثقافية، والممارسات، ووجهات النظر. ومن الممكن أن تكون العرضية أو التقديمية: عن طريق التحدث، والتوقيع، والكتابة وتتم بطرق مناسبة ثقافيًا.

3. **الثقافات:**

تتطلب استخدام اللغة المناسبة ثقافيًا، وفهم العلاقة بين المخرج والتطبيق الواقعي ووجهات النظر الكامنة، ويجب على الطلاب اكتساب القدرة على التفاعل بشكل مناسب مع حاملي الثقافة المستهدفة من أجل التواصل بنجاح، وتسمح هذه الفئة للطلاب بإجراء اتصالات ومقارنات بين اللغات والثقافات.

4. **القواعد النحوية:**

من معايير المحتوى استخدام القواعد النحوية من أجل التواصل بنجاح بطرق مناسبة لغويًا وثقافيًا، ويحتاج الطلاب إلى معرفة طرق الإملاء، ونظم الكتابة، وعلم الأصوات، وأنظمة الصوت، وعلم التشكل المورفولوجيا، وقواعد تشكيل الكلمة، وبناء الجملة، ومبادئ بنية الجملة، وعلم الدلالات، ونظم المعنى القائم على اللغة، والبراغماتية، بمعنى الأنظمة المرتبطة باستخدام اللغة.

5. **الإعدادات:**

يحتاج مستخدمو اللغات إلى القيام بمهام في مجموعة متنوعة من المواقف التي تماثل تلك التي سيواجهونها، ويعتمد نجاح التواصل مع المتعلم على الوضع الذي تستخدم فيه اللغة، وسوف تساعد المعايير اللغوية الاجتماعية المتعلمين على التواصل الفعال في اللقاءات في العالم الحقيقي.

مثال لتطبيق المعايير الخمسة على فنون اللغة:

المعايير الأساسية المشتركة	معايير محتوى اللغة في المدارس الحكومية في ولاية كاليفورنيا
القراءة: 1. قراءة النص قراءة متعمقة من أجل فهم النص واستخراج استنتاجات منطقية منه، ومن الممكن استخراج أدلة نصية عند الكتابة أو التحدث لدعم الاستنتاجات المستمدة من النص. 2. تحديد الأفكار الأساسية في النص وتحليلها وتطويرها وتلخيص الكلمات المفتاحية ودعمها بالأدلة والأفكار.	المحتوى: الحصول على المعلومات، والاعتراف بوجهات النظر المميزة، وزيادة معرفتهم بالتخصُّصات الأخرى. 1. الاتصالات: ترجمة لغة الصيغة الكلمات والعبارات. 2. الثقافات: ربط المنتجات والممارسات ووجهات النظر مع الثقافة المستهدفة. 3. القواعد النحوية: استخدام الإملاء وعلم الأصوات لفهم الكلمات والعبارات في السياق. 4. الإعدادات: استخدام اللغة في إعدادات يومية مشتركة يمكن التنبؤ بها بشكل كبير.
الكتابة: 1. كتابة الحجج لدعم المطالبات في 2. تحليل الموضوعات الموضوعية 3. أو النصوص باستخدام المنطق الصحيح وذات الصلة.	1. المحتوى: دراسة عناصر منفصلة من الحياة اليومية. 2. الاتصالات: إنتاج لغة الصيغة (تعلم الكلمات والعبارات). 3. الثقافات: ربط المنتجات والممارسات ووجهات النظر مع الثقافة المستهدفة. 4. القواعد النحوية: استخدام الإملاء وعلم الأصوات لفهم الكلمات والعبارات في السياق. 5. الإعدادات: استخدام اللغة في إعدادات يومية مشتركة يمكن التنبؤ بها بشكل كبير.

معايير اللغة في جنوب كارولينا عام (2013):

تتمثل معايير الدولة الأساسية المشتركة لفنون اللغة الإنجليزية في أربعة فروع: القراءة والكتابة والتحدث والاستماع، ويتم تمثيل هذه الفروع الأربعة في المعايير الوطنية لتعلُّم اللغات من خلال معايير الاتصال (الشخصية، والتفسيرية، والعرضية) ومستوى الكفاءة. وبالإضافة إلى ذلك، فإنه توجد معايير للهدف من تعلُّم اللغات؛ حيث توجد أربعة أهداف وهي الثقافات، والاتصالات، والمقارنات، والمجتمعات، وتدعم هذه المعايير - أيضًا - وتتفق مع المعايير الأساسية المشتركة.

معايير مجالات الأهداف الأربعة الأخرى لتعلُّم اللغات تصف التوقعات وتقدم ضمانات، ليكون جميع الطلاب على مستوى الكلية والمستوى الوظيفي قادرين على ممارسة المهارات اللغوية.

فالمعايير الأساسية المشتركة كالقراءة والكتابة والتحدث والاستماع تنسجم مع المعايير الخاصة بالأهداف من خلال التأكيد على الغرض من الاتصالات كالتالي:

- العلاقات الشخصية (التحدث، والاستماع، والكتابة، والقراءة).
- التفسيرية (القراءة، والاستماع).
- العرض (الكتابة، والتحدث، والتمثيل البصري).

وقد تم تقسيم مستويات الكفاءة إلى (مبتدئ، ومتوسط، ومتقدم)، وتم تقسيمها إلى المستويات الفرعية (منخفضة، ومتوسطة، وعالية).

فالمعيار الأساسي لتعلُّم اللغة يتمثل في: استخدم كل متعلم للغة للمشاركة في الثقافات والاتصالات، وفهم وتفسير اللغة المنطوقة والمكتوبة، وتقديم المعلومات، والمفاهيم والأفكار في المجتمعات المحلية والعالمية.

مثال على مستوى من المستويات:

معيار (جنوب كارولينا) لمستوى الكفاءة المبتدئ المنخفض

1. **المستوى التفسيري:**

- مقياس التعلُّم للمتعلم المبتدئ المنخفض للاستماع التفسيري.

- مقياس المتعلم: يدرك عددًا قليلًا من كلمات حفظها والعبارات عندما يسمعهم يتحدثون.
- مؤشرات التعلُّم: يمكنني أحيانًا تحديد صوت حرف أو كلمة.
- نموذج أهداف التعلُّم: يمكنني التعرف على صوت عدد قليل من الحروف عندما يتحدثون أوضح.

- مقياس التعلُّم للمتعلم المبتدئ المنخفض للقراءة التفسيرية:

- مقياس المتعلم: أستطيع أن أدرك عددًا قليلًا من الحروف، ويمكنني تحديد عدد قليل من كلمات حفظها والعبارات عندما أقرأ.
- مؤشرات التعلُّم: يمكنني أحيانًا التعرف على عدد قليل من الحروف.
- نموذج أهداف التعلُّم: أستطيع أن أتهجى عددًا قليلًا من أسماء أو كلمات.
- يمكن أن أطابق الحروف والكلمات مع الصور البصرية.

2. **المستوى الخاص بالتعامل مع الآخرين:**

- مقياس التعلُّم للمتعلم المبتدئ المنخفض للعلاقات الشخصية المتعلقه بالاتصال:

- يمكنني التواصل في بعض الموضوعات المألوفة جدًا باستخدام كلمات واحدة والعبارات التي يمارسها ويحفظها.
- مؤشرات التعلُّم: أستطيع أن أحيي زملائي.
- نموذج أهداف التعلُّم: أستطيع أن أقول مع السلامة.

3. **المستوى التقديمي:**

- مقياس التعلُّم للمتعلم المبتدئ المنخفض لعرض التحدث:

- يمكنني تقديم المعلومات عن نفسي وبعض مواضيع أخرى مألوفة جدًا باستخدام كلمات واحدة أوحفظها أو العبارات.

- مؤشرات التعلُّم: يمكن أن يقرأ الكلمات والعبارات التي تعلَّمها.
- نموذج أهداف التعلُّم: يمكنني العد من (1) إلى (10).
- أستطيع أن أقول التاريخ ويومًا من أيام الأسبوع.
- يمكنني إدراج الأشهر والمواسم.

● مقياس التعلُّم للمتعلم المبتدئ المنخفض لعرض الكتابة:

- يمكنني نسخ بعض الكلمات أو العبارات المألوفة.
- مؤشرات التعلُّم: يمكنني نسخ بعض الأحرف أو الحروف والكلمات التي أرى على الحائط أو المجلس أو في كتاب أو على الكمبيوتر.
- نموذج أهداف التعلُّم: يمكنني نسخ رسائل الأبجدية.
- يمكنني نسخ الشخصيات التي أتعلم منها.
- يمكنني نسخ عبارة بسيطة، مثل: (أنا سعيد)، (عيد ميلاد سعيد).

معايير الكفاءة لتعلُّم اللغة التي وضعها قسم التعليم بولاية (أوهيو - Ohio) عام 2015:

تتكون من عشرة معايير، هي:

1. بناء المعنى من العروض الشفهية، والنص الأدبي، والمعلومات النصية طبقًا للصف المناسب؛ لاكتساب مهارات الاستماع والقراءة والاطلاع.
2. مشاركة الصف المناسب في تبادل المعلومات الشفوية، والكتابية، والأفكار، والتحليلات، والاستجابة للأقران والمستمعين، أو تعليقات القارئ وأسئلته.
3. التحدث والكتابة عن النصوص الأدبية المعقدة، والمعلومات النصية، والموضوعات طبقًا للصف المناسب.
4. بناء المطالبات، أو القدرة على الادعاء الشفوي والكتابي المناسبة للصف، ودعمها بالمنطق والأدلة.
5. إجراء البحوث، والتقييم، وربط النتائج بالإجابة عن الأسئلة، أو حل المشكلات.
6. تحليل حجج الآخرين ونقدها شفويًا، وخطيًا أو كتابيًا.
7. تكييف خيارات اللغة للهدف، والمستمعين عند التحدث والكتابة.
8. تحديد معنى الكلمات والعبارات في العروض الشفهية، والنص الأدبي، والمعلومات النصية.
9. خلق خطاب ونص واضح ومتناسق مع الصف المناسب.
10. الاستخدام الدقيق لِلُغَةِ التواصل مع الصف المناسب عن طريق الخطاب أو الكتابة.

- ويختص المعياران (الأول والثامن) بمهارة الاستماع والقراءة، وتختص المعايير (الثالث والرابع والسابع) بمهارة التحدث والكتابة، وتختص المعايير (الثاني والخامس والسادس) بفنون اللغة الأربع.

أمثلة لتطبيق بعض هذه المعايير على الصفوف (السابع والثامن والتاسع):

1. **تطبيق المعيار الأول على الصف السابع:**

يتم تطبيقه على الصف في خمسة مستويات:

المعيار: بناء المعنى من العروض الشفهية، والنص الأدبي، والمعلومات النصية طبقًا للصف المناسب، لاكتساب مهارات الاستماع والقراءة والاطلاع، وفي نهاية كل مستوى من المستويات يُتَوَقَّعُ أن يكون المتعلم قادرًا في:

- **المستوى الأول:** على استخدام مجموعة محدودة جدًّا من الإستراتيجيات، وأن يتعرف على عدد قليل من الكلمات والعبارات من الاتصال الشفهي، أو من النص المكتوب.
- المستوى الثاني: باستخدام مجموعة من الإستراتيجيات المنبثقة أو الناشئة يستطيع المتعلم أن:
  - يتعرف الموضوع الرئيس من الاتصال الشفهي، ومن النص المكتوب.
  - يكرر بعض التفاصيل الأساسية.
- **المستوى الثالث:** باستخدام مجموعة من الإستراتيجيات المتقدمة يستطيع المتعلم أن:
  - يحدد الفكرة الرئيسة من العرض الشفهي البسيط، ومن النص المكتوب.
  - يشرح كيفية دعم الفكرة الرئيسة بتفاصيل محددة.
  - يلخص جزءًا من النص.
- **المستوى الرابع:** باستخدام مجموعة أكبر من الإستراتيجيات، يستطيع المتعلم أن:
  - يحدد اثنتين أو أكثر من الأفكار الرئيسة في العروض الشفهية، أو النص المكتوب.
  - يوضح كيف تدعم التفاصيل الأفكار الرئيسة..
  - يلخص النص.
- **المستوى الخامس:** باستخدام مجموعة كبيرة من الإستراتيجيات، يستطيع المتعلم أن:
  - يحدد الأفكار الرئيسة أو الموضوعات في العروض الشفهية أو النص المكتوب.
  - يشرح إلى أي مدى تمت تنمية الأفكار الرئيسة في النص.
  - يلخص النصوص.

2. **تطبيق المعيار الثاني على الصف الثامن:**

يتم تطبيقه على الصف على خمسة مستويات.

المعيار: مشاركة الصف المناسب في تبادل المعلومات الشفوية والكتابية، والأفكار، والتحليلات، والاستجابة للأقران والمستمعين، أو تعليقات القارئ وأسئلته، وفي نهاية كل مستوى من المستويات يُتَوَقَّعُ أن يكون المتعلم في:

- **المستوى الأول:**
  - يشارك في المحادثات القصيرة، والتبادلات الكتابية حول الموضوعات المألوفة.
  - يقدم معلومات بسيطة.

- يرد على أسئلة بسيطة وبعض الأسئلة الاستفهامية.

- **المستوى الثاني:**

- يشارك في المحادثات القصيرة والتبادلات الكتابية حول الموضوعات والنصوص المألوفة.
- يقدم المعلومات والأفكار، ويرد على أسئلة بسيطة، وبعض الأسئلة المركبة.

- **المستوى الثالث:**

- يشارك في المحادثات والمناقشات والتبادلات الكتابية حول الموضوعات والنصوص المألوفة.
- يقدم المعلومات والأفكار، والبناء على أفكار الآخرين.
- يعبر عن الأفكار الخاصة به.
- يسأل ويجيب عن الأسئلة ذات الصلة بالموضوع أو النص.
- يضيف معلومات ذات صلة.

- **المستوى الرابع:**

- يشارك في المحادثات والمناقشات والتبادلات على مجموعة متنوعة من الموضوعات والنصوص والقضايا.
- يبني على أفكار الآخرين.
- يعبر عن الأفكار الخاصة به.
- يسأل ويجيب عن الأسئلة ذات الصلة بالموضوع أو النص.
- يضيف معلومات ذات صلة.
- يعيد صياغة الأفكار الرئيسة المعبر عنها.

- **المستوى الخامس:**

- يشارك في المحادثات الموسعة والمناقشات والتبادلات المكتوبة على مجموعة متنوعة من الموضوعات والنصوص والقضايا.
- يبني على أفكار الآخرين.
- يطرح الأسئلة، ويجيب عن الأسئلة ذات الصلة.
- يضيف معلومات ذات صلة.
- يلخص الأفكار الرئيسة.
- يعبر عن الأفكار الرئيسة المتضمنة.

3. **تطبيق المعيار الثالث على الصف التاسع:**

ويتم تطبيقه على الصف على خمسة مستويات:

المعيار: التحدث والكتابة عن النصوص الأدبية المعقدة والمعلومات النصية والموضوعات طبقًا للصف المناسب. وفي نهاية كل مستوى من المستويات يُتَوَقَّعُ أن يكون المتعلم في:

- **المستوى الأول:** مع الدعم (الذى يشمل جُمَلًا نموذجية) يستطيع المتعلم نقل المعلومات والخبرات حول النصوص والموضوعات المألوفة.
- **المستوى الثاني:** مع الدعم (الذى يشمل جُمَلًا نموذجية) يستطيع المتعلم أن:
  - يقدم عرضًا شفويًّا.
  - يؤلف روايات مكتوبة، أو معلومات نصية عن النصوص المألوفة والموضوعات والخبرات والأحداث.
- **المستوى الثالث:** مع الدعم (الذى يشمل جُمَلًا نموذجية) يستطيع المتعلم أن:
  - يقدم عروضًا شفهية قصيرة.
  - يؤلف معلومات نصية مكتوبة.
  - يطور الموضوع مع بعض التفاصيل حول النصوص المألوفة والموضوعات والأحداث.
- **المستوى الرابع:** يتضمن ما يعكس قدرة المتعلم على أن:
  - يقدم العروض الشفهية.
  - ينشئ معلومات نصية مكتوبة.
  - يطور الموضوع بمعلومات ذات صلة ومفاهيم وأمثلة ومعلومات.
  - يدمج الرسومات أو الوسائط المتعدِّدة حول النصوص والموضوعات والأحداث عندما تكون مفيدة.
- **المستوى الخامس:** يتضمن المؤشرات نفسها الواردة في المستوى الرابع.

نموذج (أوكلاهوما) للغات العالمية يشمل معايير تعلُّم اللغة الحديثة والكلاسيكية والأصلية ولغة الإشارة للولايات المتحده الأمريكية (2017):

وضعت مجموعة من المعايير بداية من مرحلة الروضة وحتى الصف الثاني عشر، وهذه المعايير تعكس أحدث البحوث في تعليم اللغة الثانية، وتتكون من خمسة أهداف، وكل هدف يشمل مجموعة من المعايير:

1. الاتصالات.
2. الثقافات.
3. التواصل.
4. المقارنات.
5. المجتمعات المحلية.

الهدف الأول: الاتصال:

يشتمل على ثلاثة معايير:

1. الاتصالات التفسيرية: وتعني فهم المتعلمين للمسموع وتفسيره وتحليله، وفهم المقروء وتفسيره والاطلاع على مجموعة متنوعة من الموضوعات.
2. التواصل بين الأشخاص: ويشمل التفاعل والتفاوض بين المتعلمين من خلال الكتابة أو التحدث لتبادل المعلومات وردود الفعل والآراء.
3. الاتصالات التقديمية: وتتضمن تقديم المعلومات والمفاهيم والأفكار من أجل شرحها وإقناع

الآخرين، وكذلك تقديم مجموعة متنوعة من الموضوعات باستخدام وسائل الإعلام المناسبة، والتكيف مع جمهور مختلف من المستمعين والقراء أو المشاهدين.

ويتضمن الجدول التالي المعايير والمؤشرات المناسبة للمستوى المبتدئ:

	الاستماع التفسيري	القراءة التفسيرية	الاتصالات الشخصية	التحدث التقديمي	الكتابة التقديمية
المبتدئ المنخفض أو الأقل	يمكنني التعرف على عدد قليل من الكلمات المحفوظة والعبارات عندما أسمعهم يتحدثون.	- يمكنني التعرف على عدد قليل من الحروف. - يمكنني تحديد عدد قليل من الكلمات، وحفظ العبارات عندما أقرأ.	يمكنني التواصل مع الآخرين حول الموضوعات باستخدام الكلمات والعبارات التي مارستها وحفظها.	يمكنني تقديم معلومات عن نفسي وبعض الآخرين عن طريق الموضوعات المألوفة، باستخدام كلمة واحدة أو عبارات محفوظة.	أستطيع إعادة تقديم بعض الكلمات المألوفة والعبارات والشخصيات.
المبتدئ المتوسط	يمكنني التعرف على بعض الكلمات المألوفة والعبارات عندما أسمعهم يتحدثون.	- يمكنني التعرف على بعض الحروف. - أستطيع أن أتفهم - بعض الكلمات، وحفظ العبارات عندما أقرأ.	يمكنني التواصل حول موضوعات مألوفة جدًا باستخدام مجموعة متنوعة من الكلمات والعبارات التي مارستها وحفظتها.	يمكنني تقديم معلومات عن نفسي وعن الآخرين من خلال الموضوعات المألوفة باستخدام مجموعة متنوعة من الكلمات، والعبارات من الذاكرة.	أستطيع كتابة قائمة من الذاكرة عن موضوعات مألوفة وباستخدام عبارات جديدة.
المبتدئ الأعلى	أستطيع في كثير من الأحيان فهم الكلمات والعبارات والجمل البسيطة المتعلقة بالحياة اليومية.	يمكنني أحيانًا فهم الفكرة الرئيسة عندما أقرأ.	يمكنني التواصل وتبادل المعلومات حول موضوعات مألوفة باستخدام العبارات والجمل البسيطة، وأحيانًا يتم الدعم من المفردات المحفوظة.	يمكنني تقديم المعلومات الأساسية عن الموضوعات المألوفة باستخدام اللغة التي تمت ممارستها من قبل، واستخدام عبارات وجمل بسيطة.	أستطيع كتابة رسائل وملاحظات عن موضوعات مألوفة من الحياة اليومية.

المبحث الثالث
معايير تعليم اللغة العربية في الصفوف من (7 - 9) ومسوغاتها التربوية، ومستوياتها المعيارية

يقدم هذا المبحث معايير تعليم اللغة العربية في الصفوف من 7 – 9، وما تمت مراعاته عند اشتقاق المعايير، وصياغة المؤشرات، والمسوغات التربوية للمعايير، والمستويات المعيارية لكل معيار.

بنية اللغة

أولًا: المفاهيم الصوتية وتطبيقاتها.

الصف السابع:

- عدد المعايير (5).
- إجمالي عدد المؤشرات (20).

م	المعيار	عدد مؤشراته
1	ينطق المتعلم الأصوات والمقاطع والكلمات العربية نطقًا صحيحًا.	5
2	ينطق المتعلم الظواهر الصوتية نطقًا صحيحًا.	7
3	ينطق المتعلم الأصوات العربية طبقًا لخصائصها.	2
4	ينطق الأصوات والمقاطع والكلمات بوضوح وسرعة مناسبة.	3
5	يوظف المتعلم الأداء الصوتي ليحقق غرض الحديث.	3

الصف الثامن:

- عدد المعايير (3).
- إجمالي عدد المؤشرات (8).

م	المعيار	عدد مؤشراته
1	يستنبط العلاقة بين التباين الصوتي والتباين الدلالي للكلمات.	3
2	يتعرف المتعلم الوظائف البيانية والتعبيرية للأصوات.	2
3	ينطق المتعلم الظواهر الصوتية نطقًا صحيحًا.	3

الصف التاسع:

- عدد المعايير (2).
- إجمالي عدد المؤشرات (9).

م	المعيار	عدد مؤشراته
1	يوضح مفهوم المماثلة الصوتية وصورها مع تطبيق قواعدها وبيان أثرها.	6
2	يتقن مهارات الإنتاج الصوتي وفن الإلقاء المعبِّر.	3

روعي عند اشتقاق المعايير وصياغة المؤشرات:

- تعزيز مهارات النطق التي دُرِّبَ عليها المتعلم في المراحل السابقة؛ حيث تمثل أساسًا لا يمكن التغاضي عن أي قصور فيه.
- العناية بالوحدات الصوتية (الصوت، والمقطع، والكلمة).
- الانتقال من إتقان المهارة إلى تعميقها؛ فيدرَّب المتعلم على الظواهر الصوتية التي تمثل جزءًا من بنية الوحدات الصوتية.
- تطبيق أسس تدريس المهارات (التدرج، والتسلسل، الاستمرار)؛ فراعت المؤشرات تكرار بعض المؤشرات تحقيقًا للاستمرار في التدريب على المهارة، وعنيت بالانتقال من البسيط إلى الأصعب في الممارسة تحقيقًا لمبدأ التدرج، كما تعاملت المؤشرات على تعزيز مبدأ التسلسل في تقديم مؤشرات المعيار الواحد بصورة تعكس تكاملها.
- العناية بتأثير الصوت في أداء المعنى، وكيف يمكن للمتعلم أن يُحْدِثَ التأثير المطلوب لدى المتلقي من خلال توظيف الإمكانات الصوتية في اللغة العربية.
- الاهتمام بنطق الحروف طبقًا لخصائصها في اقتراب منظم من معطيات علم الأصوات دون الولوج في تعقيدات لا حاجة للمتعلم إليها في هذه المرحلة.

المسوغات التربوية:

وتعني المبررات الكامنة وراء اختيار المعايير، وهي بشكل عام تنطلق من:

- الاستمرارية في التدريب على المهارات التي مارسها المتعلم في المراحل التعليمية السابقة.
- التركيز على الممارسة والتطبيق.
- العناية بأثر الأصوات في التأثير في المتلقي.
- الانتقال من الصوت إلى الفونيم.
- دراسة أثر الفونيم في المعنى.

وفي تحليل لهذه الأبعاد:

- لا غنى للمتعلم عن ممارسة المهارات الخاصة بالنطق الصحيح للوحدات اللغوية؛ حيث يعتري أداء المتعلمين أخطاء في النطق لأسباب متعدِّدة، ومن زاوية ثانية فإن الاستمرار في التدريب على المهارة يحقق صقلًا لها وإمكانيةً التوسع في المهارة، من هنا تكررت بعض المؤشرات التي سبق أن وردت في معايير الصفوف السابقة.
- إن تكرار المعايير والمؤشرات يستهدف الوصول بالمتعلم إلى الأداء النموذجي، ويتيح له فرص تعميق المهارة وصقلها.
- تطبيق معطيات علم الأصوات فيما يختص بالظواهر الصوتية، مع التأكيد على الجانب الأدائي دون إغراق في الجوانب النظرية المجردة، وهذا هو المطلوب في هذه المرحلة؛ فتطبيقات هذا العلم وسيلة لتجويد الأداء وليست غاية شأنها شأن العلوم الآلية.
- تقديم طائفة من الظواهر الصوتية بشكل روعي فيه التدرج في التقديم، مع تقديم نماذج

للمعلم تمثل إطارًا للعمل وموجهًا للأداء.

- ربط الأداء الصوتي بالمعنى، وإحداث التأثير في المتلقي اتساقًا مع أن اللغة العربية لغة غنية بأصواتها.
- دراسة الفونيم باعتباره يمثل التنوعات الصوتية التي يقابلها رمز واحد مكتوب، وتأثير هذا في الدلالة على الشخص، والنوع، والعدد، والمعنى المعجمي.
- عنيت المؤشرات بمفهوم الكمية الصوتية - دون إشارة للقواعد - من خلال تطبيقات مقارنة ليتجسد المفهوم ويتمكن المتعلم من النطق الصحيح، والتمييز بين الكميات الصوتية.
- التأكيد على أثر تغير الصوت في تغير المعنى، وفيه تحقيق لعدة أهداف منها: إثراء القاموس اللغوي للمتعلم، وتدريبه على النطق الصحيح.
- العناية بالربط بين تغير نطق الصوت وتغير موقعه في الكلمة (فيما يعرف بالتأثير الصوتي) وفيه صقل لإمكانات النطق لدى المتعلم، وصقل لمستويات الأداء لديه، من خلال الوصول إلى درجة عالية من القدرة على التمييز بين المتماثلات في النطق والفروق الدقيقة بينها.
- ما أشارت إليه الأدبيات في هذا المجال من ارتباط تنوعات الفونيم بالمعنى، وأثر تغير الصوت في تغير المعنى، والتأكيد على الوظيفة الصوتية للصوت داخل الكلمة، وأثره في تباين المعاني.
- تعرف صور الانسجام الصوتي والتآلف الموسيقي في الكلمات، وهي من جوانب التفرد للغة العربية بين اللغات، وكيف تحقق اللغة من خلال هذه الخاصية ما يعرف باللغة الإيقاعية، وأثر ذلك في المتلقي.

مستويات المعيار:

هي عبارات تتكون من ثلاثة مستويات: (الاستخدام المتقن للغة، الاستخدام الذاتي للغة، الاستخدام الأَوَّلِي للغة) مرتبطة ببعضها للاستناد عليها في اشتقاق أدوات تقويم لكل مستوى منها، والمستويات هي:

الاستخدام المتقن للغة	الاستخدام الذاتي للغة	الاستخدام الأَوَّلِي للغة
- يحقق الحد الأقصى المطلوب من المؤشر. - ينطق الوحدات اللغوية نطقًا صحيحًا. - يميز في النطق بين المتماثلات. - يستخدم الوظائف المختلفة للصوت لإحداث التأثير المطلوب. - يستخلص المعنى من نغمة الصوت.	- يحقق الحد الأقصى المطلوب من المؤشر. - يمكن للمتعلم نطق الوحدات اللغوية نطقًا صحيحًا مع وجود بعض الأخطاء البسيطة. - لا يميز بدقة في النطق بين المتماثلات. - يستخدم الوظائف المختلفة للصوت لإحداث التأثير المطلوب. - يستخلص المعنى من نغمة الصوت.	- يحقق الحد الأدنى المطلوب من المؤشر. - ينطق الوحدات اللغوية نطقًا صحيحًا، ووجود الأخطاء لا يؤثر كثيرًا في صحة نطق الكلمات. - يحتاج إلى تدريب على نطق المتماثلات. - يعوز المتعلم التدريب على استخدام الوظائف المختلفة للصوت لإحداث التأثير المطلوب. - يصعب على المتعلم استخلاص المعنى من نغمة الصوت.

ثانياً: المفاهيم الصرفية وتطبيقاتها.

الصف السابع:

- عدد المعايير (2).
- إجمالي عدد المؤشرات (18).

م	المعيار	عدد مؤشراته
1	يطبق قواعد التثنية والجمع السالم للمفردات تذكيرًا وتأنيثًا بطريقة صحيحة.	12
2	يميز المتعلم بين الفعلين: الصحيح والمعتل بأنواعهما المختلفة.	6

الصف الثامن:

- عدد المعايير (4).
- إجمالي عدد المؤشرات (45).

م	المعيار	عدد مؤشراته
1	يميز المتعلم بين المجرد والمزيد من الأفعال.	14
2	يستخدم المتعلم الميزان الصرفي بطريقة صحيحة.	6
3	يكشف المتعلم في المعاجم العربية عن معاني الكلمات، وضبطها، ومفرداتها، وجموعها بطريقة صحيحة.	11
4	يسند الأفعال الصحيحة والمعتلة إلى ضمائر الرفع مبيِّنًا ما يطرأ على بعضها من تغيير.	14

الصف التاسع:

- عدد المعايير (2).
- إجمالي عدد المؤشرات (30).

م	المعيار	عدد مؤشراته
1	يشتق من الأفعال الثلاثية وغير الثلاثية مشتقات مختلفة وفق قواعد صياغتها مميِّزًا بين أنواعها ودلالاتها.	20
2	يصوغ المتعلم مصادر من الأفعال الثلاثية والغير ثلاثية بطريقة صحيحة.	10

روعي عند اشتقاق المعايير وصياغة المؤشرات:

- التدرج في العمليات العقلية؛ فينتقل المتعلم من التعرف إلى الاكتشاف، إلى التمييز، إلى الاستنتاج، إلى الإنشاء، من خلال أنشطة تحقِّق المؤشرات، وتجعل المتعلم نشطًا يستخدم قدراته، ويوظف معارفه في درس النحو.
- تقديم بنية معرفية أساسية ثم البناء عليها؛ حيث عُنِيَ بالأطر العامة، ثم التفصيلات، فمثلًا: تركز المؤشرات على مفهوم الإعراب والبناء، ومنه يَبْنِي المتعلم معارفه القائمة على التمييز بينهما، ومواقع كلٍّ منهما في الأسماء والأفعال، ومنه إلى الإعراب بالعلامات الظاهرة في الأسماء، ثم ما يعرب بالعلامات المقدرة، وصولًا إلى التطبيقات على القاعدة.
- ربط الممارسة والتطبيق بمهارات اللغة في اقتراب منظَّم للغاية من تدريس القواعد النحوية، وهي خدمة اللغة في مستوياتها الأربعة بعيدًا عن استظهار القاعدة أو التركيز على قوالب

معيَّنة من التدريبات، فركَّزت المؤشرات على ممارسة القاعدة وتطبيقها على نصوص مقروءة ومسموعة، وعلى توظيف القاعدة في الإنتاج اللغوي تحدُّثًا وكتابة، مستخدمة مثيرات متنوعة ليستجيب لها المتعلم مطبِّقًا القاعدة.

- الاستناد إلى الأدلة العقلية؛ حيث إن مهارات التفكير أساسية باعتبارها المهارة اللغوية الخامسة، فتتيح المؤشرات فرصًا للتمييز القائم على الدليل وتصويب الأخطاء.
- تنوُّع الأنشطة اللغوية لممارسة القاعدة؛ حيث روعي عند صياغة المؤشرات أن توجَّه إلى أنشطة معيَّنة، فيمارس المتعلم أنشطة الاكتشاف، والملاحظة، والمقارنة، والإكمال، والتحويل، والتمييز، والتصنيف، وتصويب الخطأ، والإنشاء، والإنتاج؛ تحقيقًا لوظيفية القواعد النحوية وخدمة الأداء اللغوي في مستوياته المختلفة.
- مراعاة البنية التراكمية للقواعد النحوية؛ فالنحو علم تراكمي تتسم قواعده بالتتابع، وكل قاعدة نحوية لها جذور فيما يسبقها من قواعد، ومن منطلق مفهوم المعرفة السابقة بنيت المعايير، ومن ثم المؤشرات على هذا المفهوم؛ تعزيزًا للمفاهيم النحوية، وتوسيعًا لمجال الممارسة والتطبيق، واستثمارًا لمفهوم المعرفة السابقة.
- العناية بالجانب اللغوي الإنتاجي في التطبيق؛ حيث عُنِي البرنامج الحالي للمعايير بتوظيف القاعدة في التحدث والكتابة باعتبارهما لا يَلْقَيَان اهتمامًا كافيًا في تدريس القواعد؛ فجاءت المثيرات متنوعة لتستثير المتعلم كي يعبِّر موظِّفًا القاعدة، وتعدَّدت صور تدريبات الكتابة لتصل بالمتعلم إلى مرحلة الإنتاج الإبداعي.
- ربط القاعدة بالدلالة؛ فمنطلق البرنامج الحالي للمعايير من طبيعة المشكلات الحالية لتدريس القواعد النحوية، وأحد أهم أسبابها عزل القاعدة عن دلالتها، وبالتالي عزوف المتعلم عن توظيفها؛ لأنه لا يعرف ماذا تضيف للمعنى، أو كيف توجهه. من هنا ربطت المؤشرات بين القاعدة ودلالتها، وكيف تؤثر في توجيه المعنى؛ فمثلًا: عند تدريس الحال والنعت تركز المؤشرات على دلالة كل منهما، وكيفية استبدال أحدهما بالآخر، وأثر ذلك في المعنى.
- التعامل مع الإعراب وحركاته باعتباره أثرًا لموضع الكلمة في التركيب؛ بالنظر للنحو على أنه يمثل مقياسًا للتفريق بين المعاني المتداخلة في مختلف التراكيب اللغوية؛ فإن اختلاف الحركات الإعرابية التي تَعتورُ أواخر الكلمات يترتب عليه اختلاف في الدلالات، وإذا كان النحو هو العلم الذي يحدد العلاقات بين الكلمات في التراكيب اللغوية، ويُبيِّن وظائفها الدلالية؛ فإن الإعراب هو تلك الحركات التي تُعَدُّ أعلامًا لتبيان المعاني النحوية.
- تدريب المتعلمين على طبيعة الكلام العربي للتحكم في صياغته اللفظية والدلالية معًا.
- الانطلاق من أن النص العربي الفصيح لا يتوصل إلى دقائق معانيه وخواص تراكيبه واستجلاء دلالاته، إلّا بالتعمق في فهم النحو وتجاوز البِنَى السطحية التركيبية إلى الدلالات الباطنية التقديرية.

المسوغات التربوية:

وتعني المبررات الكامنة وراء اختيار المعايير، وهي - بشكل عام - تنطلق من:

- فكرة توسيع القاعدة.
- البناء التراكمي للقواعد.
- ممارسة مهارات التفكير.
- ربط التركيب بالدلالة.
- توسيع دائرة الخيارات اللغوية أمام منتج اللغة.
- استيعاب الدلالة المقصودة من الرسالة اللغوية مسموعةً أو مقروءةً.

وفي تحليلٍ لهذه الأبعاد يمكن استخلاص الجوانب التالية:

- دراسة الإعراب والبناء تستهدف إبراز مواقع الكَلِم اعتمادًا على القواعد التي بُنِيتْ عليها، وهو وسيلةُ إيضاح للمتعلم ليُدرك بها تركيب الجمل. ولكي يدركَ المتعلم قيمةَ الإعرابِ لا بُدّ من ملاحظة أنّه وسيلةٌ لإيضاح مواقع الكلمات في التركيب، وهو طريقةٌ سهلةٌ للتعليم حينما يُؤخذ المأخذَ الصحيحَ، وهو خروجٌ عن النمط التقليدي لتعليم قواعد اللغة بالتلقين، ففي الإعراب تكون القواعدُ مُطبَّقةً في النصوص.
- الأدوات الناصبة والجازمة للفعل المضارع، وتأثيرها في الإعراب وفي المعنى بشكل عام، وبشكل خاص فيما يتعلق بالأداة المستخدمة في النصب أو الجزم، فيحقق إحدى الوظائف الدلالية للأدوات النحوية، ويتمكن المتعلم من استخدام اللغة متحدثًا أو كاتبًا لتحقيق الهدف منها، كما يُمكِّن المتعلم من استيعاب المعنى قارئًا كان أو مستمعًا.
- دراسة الأفعال وفقًا لتصنيفاتها من حيث (الزمن، والصحة والاعتلال، والتجرد والزيادة) وما يرتبط بها من (مصادر ثلاثية وغير ثلاثية، ومشتقات، وطريقة الكشف في المعجم) تمثل إطارًا متكاملًا لدراسة البناء اللغوي للتراكيب، فيربط بين الشكل والمضمون، ويوظف النحو في خدمة الأداء اللغوي.
- دراسة النكرات والمعارف، والضمائر توسيعٌ لدراسة المعرب والمبني من الأسماء، وتوسيعٌ لدوائر القاعدة؛ حيث ترتبط النكرات والمعارف بدروس التوابع والحال، وهذا التوسيع مهم في ممارسة المتعلم لمهارات التفكير (الربط، والمقارنة، والتصنيف، والاكتشاف، والاستنتاج) وهو هدف رئيس لتدريس القواعد.
- التوابع لها وظيفة نحوية وأثر دلالي، وهذا يتيح للمتعلم خيارات لغوية للتعبير عن المعنى بصورة تتَّسِق مع الهدف من الخطاب، وطبيعة الموقف، والمتلقي، كما تساعده في استيعاب المعنى المقصود من الرسالة اللغوية.
- أنواع المفاعيل وما تحققه من معنى في بنية الجملة تساعد المتعلم على المقارنة، وعلى الأداء اللغوي الصحيح استقبالًا أو إنتاجًا، وعلى الخطوط الدقيقة الفاصلة بين المعاني.
- الاشتقاق (وهو من الخصائص التي تتفرد بها اللغة العربية، ومن وسائل توسيع القاموس

اللغوي للمتعلم كمًّا ونوعًا) يساعد المتعلم على تمييز الفروق الدقيقة بين الفعل والمشتق منه، وفيه أيضًا ربط بين نوع الفعل المشتق منه من حيث الصحة والاعتلال وطريقة صياغة المشتق، وهذا يصب أيضًا في مفهوم توسيع القاعدة، ويؤكد على مبدأ تراكمية القواعد.

- (الخبر وأنواعه) مبحث رئيس في القواعد يضم (خبر المبتدأ، خبر كان، خبر إن، الحال والنعت إذا كانا جملة) تعاملت معها المعايير، وما ينبثق عنها من مؤشرات في إطار تركيبي واحد؛ تبسيطًا للمفاهيم، وربطًا بين المتشابه منها، إلا أن مسألة الدلالة تعاملت معها المؤشرات وفق ما تتطلبه من معالجات.
- أفعال (الرجاء والمقاربة والشروع) وارتباطها بمفهوم الاسم والخبر قَدَّمتها المؤشرات بصورة تراعي نقاط الاقتراب والافتراق مع المفاهيم المتشابهة، مع إيلاء قضية المعنى الاهتمام المطلوب.
- (لا) النافية للجنس عولجت تركيبًا ودلالةً لتحقيق التمايز المطلوب مع قاعدة (إن وأخواتها).
- الاستثناء يعطي المتعلم فرصًا لتحسين التعبير من خلال منحه خيارات التعبير، وفي الوقت نفسه تطبيق لقواعد تركيبية درسها المتعلم.
- دراسة المنقوص والمقصور تعميق لدراسة الإعراب التقديري، وتهيئة لدراسة تنوين هذه الأسماء في الإملاء.

مستويات المعيار:

هي عبارات تتكون من ثلاثة مستويات (الاستخدام المتقن للغة، الاستخدام الذاتي للغة، الاستخدام الأَوَّلِي للغة)، وهي مرتبطة ببعضها للاستناد عليها في اشتقاق أدوات تقويم لكل مستوى منها، والمستويات هي:

الاستخدام المتقن للغة	الاستخدام الذاتي للغة	الاستخدام الأَوَّلِي للغة
– يحقق الحد الأقصى المطلوب من المؤشر. – يطبق المفاهيم الفرعية للقاعدة دون خطأ. – يوظف المعارف السابقة ذات الصلة بالقاعدة الجديدة. – يربط القاعدة بغيرها. – يوظف القاعدة في الأداء اللغوي إنتاجًا (تحدُّثًا، وكتابةً). – يوظف القاعدة في الأداء اللغوي استقبالًا (استماعًا، وقراءةً). – يستخلص دلالة القاعدة.	– يحقق الحد الأقصى المطلوب من المؤشر. – يطبق المفاهيم الفرعية للقاعدة دون خطأ. – يوظف المعارف السابقة ذات الصلة بالقاعدة الجديدة. – يربط القاعدة بغيرها. – يوظف القاعدة في الأداء اللغوي إنتاجًا (تحدُّثًا، أو كتابةً)، مع وجود أخطاء بسيطة. – يوظف القاعدة في الأداء اللغوي استقبالًا (استماعًا، وقراءةً) مع وجود أخطاء بسيطة. – يستخلص دلالة القاعدة.	– يحقق الحد الأدنى المطلوب من المؤشر. – يعوز المتعلم دراسة المفاهيم الفرعية للقاعدة. – يصعب على المتعلم توظيف المعارف السابقة ذات الصلة بالقاعدة الجديدة. – يوجد لدى المتعلم غموض في ربط القاعدة بغيرها. – يوظف القاعدة في الأداء اللغوي إنتاجًا (تحدُّثًا، وكتابةً) مع وجود أخطاء واضحة. – يوظف القاعدة في الأداء اللغوي استقبالًا (استماعًا، أو قراءةً). مع وجود أخطاء واضحة. – يردد دلالة القاعدة بعد الاستماع إليها.

ثالثاً: المفاهيم النحوية وتطبيقاتها.

الصف السابع:

- عدد المعايير (8).
- إجمالي عدد المؤشرات (71).

م	المعيار	عدد مؤشراته
1	يميز المتعلم بين المعرب والمبني من الأسماء بطريقة صحيحة.	9
2	يصنف المتعلم الضمائر إلى بارزة ومستترة، ومتصلة ومنفصلة مع تعرُّف مواقعها.	8
3	يستنتج المتعلم تعريفًا لكل من الإعراب الظاهري والتقديري والمحلي في الأسماء مميِّزًا بين أنواعها.	7
4	يستنتج المتعلم العلامات الأصلية والعلامات الفرعية في الأسماء مميِّزًا بينها.	10
5	يميز المتعلم بين المعرب والمبني من الأفعال.	7
6	يتعرف المتعلم نواصب الفعل المضارع، ومعانيها، وأثرها النحوي.	6
7	يتعرف المتعلم جوازم الفعل المضارع، ومعانيها، وعملها.	9
8	يميز المتعلم بين الإعراب الظاهري والتقديري في الأفعال المضارعة، وعلامات إعرابها (الأصلية والفرعية).	9
9	يميز المتعلم بين النكرات، والمعارف وأنواعها.	6

الصف الثامن:

- عدد المعايير: (8).
- إجمالي عدد المؤشرات: (99).

م	المعيار	عدد مؤشراته
1	يميز بين الفعل اللازم والفعل المتعدي لمفعول واحد أو لأكثر.	8
2	يستخدم مرفوعات الأسماء في تعبيره استخدامًا صحيحًا مميِّزًا بين أنواعها، ومُلِمًّا بأحكامها.	33
3	يستخدم أربعة مفاعيل استخدامًا صحيحًا في تعبيره مميِّزًا بين أنواعها.	18
4	يستخدم يستخدم المنادى في تعبيره استخدامًا صحيحًا مميِّزًا بين أنواعه، ومُلِمًّا بأحكامه.	11
5	يستخدم المستثنى بـ (إلَّا) استخدامًا صحيحًا في تعبيره مُلِمًّا بأحكامه.	6
6	يستخدم الحال استخدامًا صحيحًا في تعبيره مميِّزًا بين أنواعها، ومُلِمًّا بأحكامها.	9
7	يستخدم التمييز استخدامًا صحيحًا في تعبيره، موضحًا الفرق بين أنواع المميَّز والتمييز.	6
8	يستخدم مجرورات الأسماء في تعبيره استخدامًا صحيحًا مُلِمًّا بحروف الجر، وأحكام الإضافة.	8

الصف التاسع:

- عدد المعايير: (6).
- إجمالي عد المؤشرات: (75).

م	المعيار	عدد مؤشراته
1	يستخدم التوابع استخدامًا صحيحًا في تعبيره، مميِّزًا بين أنواعها، ومُلِمًّا بأحكامها وشروطها.	34
2	يستخدم أدوات (غير، وسوى، وخلا، وعدا، وحاشا) في تعبيره استخدامًا صحيحًا مُلِمًّا بأحكامها.	3
3	يستخدم (كم) الاستفهامية و(كم) الخبرية بشكل صحيح في تعبيره مُلِمًّا بحكم تمييز كل منهما.	4
4	يضبط الممنوع من الصرف ضبطًا صحيحًا مُلِمًّا بعلل منعه، وعلامة إعرابه.	7
5	يطبِّق قواعد تمييز العدد، وتذكيره وتأنيثه، وإعرابه وبنائه بشكل صحيح في تعبيره.	8
6	يستخدم الأساليب العربية في تعبيره مُلِمًّا بطريقة إعرابها.	19

روعي عند اشتقاق المعايير وصياغة المؤشرات:

- التوسُّع في المفاهيم ذات الصلة؛ فعالجت المعاييرُ المفاهيمَ المتعلقة برسم أواخر الكلمات في (الأسماء، والأفعال، والحروف) في حزمة واحدة؛ تعميقًا للقاعدة، وتيسيرًا لإجراء المقارنة.
- أهمية عمل امتدادات للمفاهيم؛ فقد يرد معيار واحد يفصله مؤشر واحد، لكنَّ هذا المؤشر له تفصيلات تستغرق كل جوانب المعيار؛ تجنبًا لتكرار المؤشر، كما أن هذه التفصيلات تخضع للقاعدة نفسها.
- ربط الممارسة والتطبيق في اقتراب منظَّم للغاية من تدريس القواعد الإملائية، وهي إعطاء الصور المنطوقة مقابلها المكتوب وفقًا لقواعد اللغة.
- أهمية إتاحة الفرصة للمتعلم أن يمارس مهارات التفكير؛ ليستنتج، ويكتشف، ويقارن، ويصل للقاعدة بعيدًا عن استظهار القواعد.

المسوغات التربوية:

وتعني المبررات الكامنة وراء اختيار المعايير، وهي - بشكل عام - تنطلق من:

- تحقيق موضوع علم الإملاء وغاياته.
- ربط المفاهيم الإملائية.
- ممارسة مهارات التفكير.
- الربط بين المهارات اللغوية.
- العناية بالجانب الإنتاجي.

وفي تحليل لهذه الأبعاد يتبين أن:

- تنوع الأنشطة اللغوية لممارسة القاعدة؛ فروعي عند صياغة المؤشرات أن توجه إلى أنشطة معينة، فيمارس المتعلم أنشطة (الاكتشاف، والملاحظة، والمقارنة، والإكمال، والتحويل، والتمييز، والتصنيف، وتصويب الخطأ، والإنشاء، والإنتاج)؛ تحقيقًا لوظيفية القواعد الإملائية.

- تحقيق منظومية العلاقة بين الأنظمة اللغوية (اللغة نظام الأنظمة) ليعالج المتعلم المسائل اللغوية من زوايا (الصوت، والنحو، والصرف، والإملاء) بما يعزّز الاستيعاب، وييسّر الانتقال من معالجةٍ إلى أخرى، وبهذا تصبح عملية التطبيق انتقالًا طبيعيًا.
- مراعاة البنية التراكمية للمهارات على المستويين (الرأسي) بين المهارات الإملائية، و(الأفقي) بين المهارات اللغوية. ومن هنا، رُوعِي التأكيد على المهارات الصوتية والإملائية تنمية للمهارات المختلفة، كما عُنِيَ بالعلاقات بين القواعد الإملائية والقواعد النحوية لتعزيز استيعاب القواعد، وإضفاء ظلال دقيقة من زاويتين مختلفتين لتمكين المتعلم من تطبيق القواعد في المستويات المختلفة.
- أهمية العناية بمهارات الكتابة (علامات الترقيم) بطريقة تطبيقية، سواء على مستوى (الإنتاج، أو التصويب، أو الالتزام بها في الكتابة).
- تحقيق موضوع علم الإملاء بـ :

أ. **دراسة الحالات التي تتعرض فيها الكلمات لحذف حرف تطبيقًا لقاعدة.**

ب. **دراسة الحالات التي يتعرض فيها حرف للتحول.**

ج. **دراسة حالات وصل الكلمات وفصلها.**

- دراسة الهمزة في مواضع مختلفة من الكلمة بصورها المختلفة، وهي من أوسع مباحث علم الإملاء، وأكثرها شيوعًا، وتكثر أخطاء المتعلمين فيها على اختلاف مستوياتهم.
- معالجة الشائع من الأخطاء في الدروس المقررة، أو ما ينشأ عن النطق، في محاولة لترسيخ هدف مهم من أهداف الإملاء، وهو رسم الكلمات وفقًا للقواعد التي تحكم كتابها.
- ربط الإملاء بالمعنى، وكيف أن الخطأ الإملائي يشوه الكتابة من ناحية، وقد يجعل الكلمة لا تؤدي المعنى المقصود.
- الانطلاق من أن الإملاء مقياس دقيق يمكن اتخاذه للحكم على مدى تَقَدُّم المتعلم في مهارات الكتابة.
- إتاحة الفرص للمتعلم كي يتعلم ذاتيًا من خلال جمع قوائم الكلمات وتدقيقها من خلال الوسائط (الورقية، أو الإلكترونية)؛ تحقيقًا لمبدأ تعدُّد مصادر المعرفة؛ كي لا يكون المعلم المصدر الوحيد للمعرفة.

مستويات المعيار:

هي عبارات تتكون من ثلاثة مستويات (الاستخدام المتقن للغة، الاستخدام الذاتي للغة، الاستخدام الأوَّلي للغة)، وهي مرتبطة ببعضها؛ للاستناد عليها في اشتقاق أدوات تقويم لكل مستوى منها، والمستويات هي:

الاستخدام المتقن للغة	الاستخدام الذاتي للغة	الاستخدام الأوَّلي للغة
– يحقق الحد الأقصى المطلوب من المؤشر. – يطبق الاستثناءات في القاعدة دون خطأ. – يوظف المعارف السابقة ذات الصلة بالقاعدة الجديدة. – يربط القاعدة بغيرها. – يكتب نصًا طويلًا دون أخطاء. – يستفيد من مصادر دراسة القاعدة من فروع اللغة المختلفة. – يعد قوائم كلمات موسعة تنطبق عليها القاعدة التي درسها من مصادر ورقية وإلكترونية.	– يحقق الحد الأقصى المطلوب من المؤشر. – يطبق القاعدة دون خطأ. – يوظف المعارف السابقة ذات الصلة بالقاعدة الجديدة. – يربط القاعدة بغيرها. – يكتب نصًا قصيرًا دون أخطاء. – يستفيد بدرجة كبيرة من مصادر دراسة القاعدة بين فروع اللغة المختلفة. – يُعِدُّ قوائم كلمات موسعة تنطبق عليها القاعدة التي درسها من مصادر ورقية.	– يحقق الحد الأدنى المطلوب من المؤشر. – يمكن المتعلم تطبيق القاعدة مع وجود أخطاء. – يجد صعوبة في توظيف المعارف السابقة ذات الصلة بالقاعدة الجديدة. – يصعب على المتعلم ربط القاعدة بغيرها. – يكتب جُمَلًا قصيرة دون أخطاء. – لا يحقق الاستفادة من مصادر دراسة القاعدة بين فروع اللغة المختلفة. – يُعِدُّ قوائم كلمات تنطبق عليها القاعدة التي درسها مما تعلمه في الحصة.

رابعاً: المفاهيم البلاغية وتطبيقاتها.

الصف السابع:

– عدد المعايير (3).

– إجمالي عدد المؤشرات (12).

م	المعيار	عدد مؤشراته
1	يطبق مفهوم مطابقة الكلام لمقتضى الحال على لغة الخطاب.	4
2	يحلل التشبيهات في تعبيرات أدبية.	3
3	يستخدم الطباق والمقابلة في تعبيره مميِّزًا بينهما واعيًا بسر جمالهما.	5

الصف الثامن:

– عدد المعايير (3).

– إجمالي عدد المؤشرات (16).

م	المعيار	عدد مؤشراته
1	يعبر بلغة مناسبة موظِّفًا مفهوم مطابقة الكلام لمقتضى الحال.	6
2	يوضح بأمثلةٍ المقصود بالسجع مع استخدامه في إعادة بناء فقرة.	6
3	يستخرج التعبيرات الأدبية الجميلة من نص أدبي مبيِّنًا أثرها في أداء المعنى.	4

الصف التاسع:

- عدد المعايير (3).
- إجمالي عدد المؤشرات (12).

م	المعيار	عدد مؤشراته
1	يستخرج من نص أدبي أساليب إنشائية مبيّنًا أنواعها وأغراضها البلاغية.	5
2	ينشئ تعبيرات أدبية جميلة وألوان بلاغية.	3
3	يعبر المتعلم باستخدام لغة تأدبية مناسبة موظفًا قاعدة (لكل مقام مقال).	4

روعي عند اشتقاق المعايير وصياغة المؤشرات:

- الاقتصار على أداء البلاغة لوظائف يستطيع المتعلم أن يستخدمها.
- الابتعاد عن المفاهيم والقواعد المجردة.
- التركيز على الجانب الإنتاجي.
- ربط المفاهيم البلاغية بمهارات التحدث.
- تطبيق المفاهيم البلاغية على النصوص الأدبية التي يدرسها المتعلم.
- تطبيق موضوع علم البلاغة (مناسبة الكلام لمقتضى الحال، ولكل مقام مقال).
- الوصول بالمتعلم إلى أنَّ أحد غايات البلاغة تذوق أثر الجمال في أداء المعنى، لا تحديد مواطن الجمال أو شرحها.

المسوغات التربوية:

وتعني المبررات الكامنة وراء اختيار المعايير، وهي بشكل عام تنطلق من:

- تحقيق وظيفة البلاغة الأساسية (مطابقة الكلام لمقتضى الحال، ولكل مقام مقال).
- تبسيط المفاهيم البلاغية بعيدًا عن المجردات والجوانب النظرية.
- التركيز على الأثر الدلالي للمفهوم البلاغي.
- العناية بالجانب الإنتاجي للمفاهيم البلاغية.
- تكامل البلاغة مع النحو والتحدث.

وفي تحليل لهذه الأبعاد:

- تتمثل الوظيفة الرئيسة للبلاغة في مطابقة الكلام لمقتضى الحال؛ لذا عُنِيَ البرنامج الحالي لمعايير تعليم اللغة العربية بتوضيح العلاقة بين حال المتلقي، واللغة التي يُخَاطَب بها، وكيف تتأثر اللغة بحال المتلقي لتُحَقّق وظيفتها والتأثير المطلوب، كما عُنِي بتحليل طرق مخاطبة المتلقي إذا كانت علاقته بالمرسل ودية، أو رسمية في مواقف مختلفة، وأثر عُمُر المتلقي في اختيار ما يناسبه من لغة.
- كيف يمكن توظيف الكلام في تأسيس علاقة اجتماعية، وفي المحافظة على العلاقات الاجتماعية.
- دراسة كيف تتغير اللغة بتغير الهدف من الكلام.

- دراسة كيف تتغير اللغة بتغير الظروف المحيطة.
- أهمية استعمال اللغة التأدبية في الخطاب، والتعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة؛ لما له من أثر في نفس المتلقي، ودور في المحافظة على العلاقات الاجتماعية. وفي الوقت نفسه يتجنَّب ما يخرج عن الأعراف الاجتماعية في الكلام.
- آفة البلاغة تركيزها على المجردات، من هنا يجب أن يتعلم المتعلم العمليات الخاصة بمعرفة الصور البلاغية، وكيفية تحليلها، ومقارنة التعبير التصويري بالتعبير الحقيقي، وتبيان أثر الصورة البلاغية بأداء المعنى، وإنتاج ما يناظرها من صور في اقتراب منظم من غايات البلاغة وإسهامها في التذوق البلاغي.
- تجنب الإغراق في الجوانب النظرية؛ فالتضاد يستعمله المتعلم ويدرب عليه، كيف يمكن الانتقال من التضاد إلى الطباق، ومن الطباق إلى المقابلة بعيدًا عن الاصطلاحات، وتأجيل التصريح بالمفهوم البلاغي مع التركيز على الأثر الدلالي لكل منهما.
- دراسة الأساليب البلاغية (الأمر، النهي) مع توظيف معرفة المتعلم السابقة النحوية بهذه المفاهيم، والانتقال بها إلى البعد البلاغي لهذين المفهومين، وكيف يمكن للمتعلم أن يوظفهما في مراعاة المقام، واستخدام المقال المناسب.

مستويات المعيار:

هي عبارات تتكون من ثلاثة مستويات (الاستخدام المتقن للغة، الاستخدام الذاتي للغة، الاستخدام الأولي للغة)، وهي مرتبطة ببعضها؛ للاستناد عليها في اشتقاق أدوات تقويم لكل مستوى منها، والمستويات هي:

الاستخدام المتقن للغة	الاستخدام الذاتي للغة	الاستخدام الأوَّلي للغة
- يحقق الحد الأقصى المطلوب من المؤشر. - يستخدم الكلام المناسب لمقتضى حال المتلقي. - يوظف المقال المناسب للمقام. - ينتج جُمَلًا طويلة وأساليب تتناسب مع ما تعلمه من مفاهيم بلاغية. - يستخدم اللغة التأدبية المناسبة للموقف والشخص والهدف. - - يتجنب ما يخرج عن الأعراف الاجتماعية في الكلام. - يُبيّن الأثر الدلالي للمفهوم البلاغي في النص الأدبي.	- يحقق الحد الأقصى المطلوب من المؤشر. - يستخدم الكلام المناسب لبعض مقتضيات حال المتلقي. - يوظف المقال المناسب للمقام. - ينتج جُمَلًا بسيطة، وأساليب تتناسب مع ما تعلمه من مفاهيم بلاغية. - يستخدم اللغة التأدبية المناسبة للموقف والشخص والهدف. - يتجنب ما يخرج عن الأعراف الاجتماعية في الكلام. - يُبيّن الأثر الدلالي للمفهوم البلاغي في النص الأدبي.	- يحقق الحد الأدنى المطلوب من المؤشر. - يحتاج إلى التدريب على استخدام الكلام المناسب لمقتضى حال المتلقي. - يوظف في جمل بسيطة ما يناسب للمقام. - يعوزه التدريب على إنتاج جمل وأساليب تتناسب مع ما تعلمه من مفاهيم بلاغية. - يستخدم اللغة التأدبية المناسبة للموقف أو الشخص أو الهدف. - يستخدم تعبيرات بسيطة يحاول بها الابتعاد عن غير المألوف من الأعراف الاجتماعية في الكلام. - يكرر بعد الاستماع من زميل الأثر الدلالي لبعض المفاهيم البلاغية في النص الأدبي.

خامساً: المفاهيم الإملائية وتطبيقاتها.

الصف السابع:

- عدد المعايير (4).
- إجمالي عدد المؤشرات (19).

م	المعيار	عدد مؤشراته
1	يرسم الألف في أواخر الأسماء والأفعال والحروف رسمًا صحيحًا.	5
2	يميز المتعلم في الاستخدام بين (تاء التأنيث، والتاء المربوطة).	4
3	يتعرف المتعلم قواعد رسم الهمزة المتوسطة.	6
4	يتعرف المتعلم علامات الترقيم مستخدمًا إياها في كتابته.	4

الصف الثامن:

- عدد المعايير (3).
- إجمالي عدد المؤشرات (18).

م	المعيار	عدد مؤشراته
1	يكتب المتعلم الكلمات المشتملة على همزة متطرفة كتابة صحيحة.	10
2	يرسم المتعلم الهمزة المتوسطة بطريقة صحيحة مميّزًا بين التوسُّط الأصيل والتوسُّط العارض.	4
3	يوظف المتعلم علامات الترقيم في قراءته وكتابته.	4

الصف التاسع:

- عدد المعايير (9).
- إجمالي عدد المؤشرات (24).

م	المعيار	عدد مؤشراته
1	يميز بين همزتي الوصل والقطع في الأسماء والأفعال والحروف رسمًا ونطقًا واستخدامًا.	10
2	يتعرف المتعلم التحولات التي تطرأ على همزة الوصل.	3
3	يتعرف المتعلم حالات حذف همزة (ابن).	2
4	يطبق قواعد الوصل والفصل في الكتابة.	9

مهارات اللغة

أولًا: مهارات الاستماع (الصف السابع):

- عدد المعايير (5).
- إجمالي عدد المؤشرات (20).

م	المعيار	عدد مؤشراته
1	يتقن مهارات فهم النصوص المسموعة.	7
2	يحلل الأفكار والمعاني الواردة في نص مسموع.	3
3	يُقوِّم النصوص المسموعة في ضوء معايير نقدية.	4
4	يستمع إلى نصوص استماعًا إبداعيًا.	2
5	يلتزم المتعلم بآداب الاستماع.	4

الصف الثامن:

- عدد المعايير (4).
- إجمالي عدد المؤشرات (16).

م	المعيار	عدد مؤشراته
1	يتقن مهارات فهم النصوص المسموعة.	6
2	يحلل الأفكار والمعاني الواردة في النصوص المسموعة.	3
3	يُقوِّم النصوص المسموعة في ضوء معايير نقدية.	5
4	يستمع إلى نصوص استماعًا إبداعيًا.	2

الصف التاسع:

- عدد المعايير (4).
- إجمالي عدد المؤشرات (16).

م	المعيار	عدد مؤشراته
1	يتقن مهارات فهم النصوص المسموعة.	5
2	يحلل الأساليب ودلالاتها في النصوص المسموعة.	3
3	يُقوِّم النصوص المسموعة في ضوء معايير نقدية.	5
4	يستمع إلى نصوص استماعًا إبداعيًا.	3

روعي عند اشتقاق المعايير وصياغة المؤشرات:

- البناء على ما سبق أن تعلمه المتعلم في المراحل التعليمية السابقة؛ تحقيقًا لمبدأ تراكمية المهارات.
- العناية بمهارات الاستماع وآدابه.
- مراعاة عناصر التدرج والتسلسل والاستمرار في بنية المؤشرات.

- اعتماد الأداء المهاري شكلًا من أشكال التعبير عن الاستيعاب.
- تدريب المتعلم على توظيف اللغة غير الشفوية في اكتشاف المعنى.
- البدء بالكليات ثم الانتقال التدريجي للتفاصيل.
- ربط الخبرة السابقة للمتعلم بالنص المسموع.
- مراعاة طبيعة المتعلمين ومستويات نموهم وحاجاتهم.
- مراعاة طبيعة عملية الاستماع:

● إدراك الوظيفة الاتصالية أو (الرسالة) المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق.

● تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره.

● نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك.

- الارتقاء بمستويات المؤشرات في حالة تكرر المعيار، مثلًا: استيعاب النصوص (لم يتكرر مؤشر واحد في الفصلين الأول والثاني) وإنما عالج الاستيعاب جوانب كثيرة ومتعددة؛ لتحقيق معنى الإلمام والإحاطة اللذين يشير إليهما مفهوم الاستيعاب.
- الارتقاء في مستويات المعايير: الاستيعاب في فصلي الصف الأول، والتحليل في فصلي الصف الثاني، والتفاعل في فصلي الصف التاسع.
- تكرار المؤشرات الخاصة بالتزام آداب الاستماع؛ لأنها تعكس جانبًا وجدانيًّا، وهو يحتاج إلى مدى زمني لتمثل هذه الآداب حتى تتحول إلى سلوك للمتعلم في كل مواقف الحياة.

المسوغات التربوية:

وتعني المبررات الكامنة وراء اختيار المعايير، وهي بشكل عام تنطلق من:

● تمكين المتعلم من فهم طيف واسع من أنواع اللغة وأساليبها ومستوياتها.

● مساعدة المتعلم على فهم المعلومات المستنتجة والضمنية، والنبرة، ووجهة النظر، ومتابعة نقاشات مقنعة، وفهم تحولات غير متوقعة في التفكير في سياق مواضيع متعدِّدة، وفهم عميق وواسع للإشارات والتلميحات الثقافية.

● تدريب المتعلم على فهم معلومات دقيقة، أو مغرقة في تخصُّصها، والإشارات الثقافية في النصوص القصيرة الخالية من الحشو والإسهاب، وفهم لغة من ضمن الإطار الثقافي.

● تدريب المتعلم على فهم كلام بالفصحى في مجال واسع من المواضيع المألوفة وغير المألوفة، ويستطيع متابعة خطاب مستفيض معقد لغويًّا - كالمستخدم في المحيط الأكاديمي والمهني والمحاضرات والخطب والتقارير - وفهم ما لم يصرّح به، أي: له قدرة على الاستنتاج وفهم مفردات دقيقة ومتخصِّصة وتراكيب قواعدية معقدة.

● تنمية المهارات الخاصة بتحديد الأفكار الرئيسة، والتفاصيل المساندة لها في خطاب مترابط في عدد من المواضيع ذات الاهتمامات العامة، مثل: الأخبار والتفسير والتعليمات والنوادر ووصف الرحلات، واستخلاص المعنى من نصوص شفوية تعالج مواضيع أو مواقف غير مألوفة

- تدريب المتعلم على متابعة النقاط الأساسية في كلام جدلي في نواحٍ خاصة من الاهتمامات والمعرفة.
- استيعاب الحقائق المقدمة في خطاب شفوي، ويستطيع غالبًا إدراك الاستنتاجات التي يقصدها الناطق، لكن يحتمل وجود فجوات في استيعابه لنصوص معقدة تتناول قضايا معالجة بالمجرد.
- فهم نصوص سردية ووصفية من أي طول بيسر وثقة، وكذلك مادة معقدة وواقعية، مثل: الملخصات والتقارير.
- التغلب على الفجوات التي تعوق تحقيق المتعلم للاستيعاب الكامل للنصوص.
- الانطلاق من المعرفة السابقة للمتعلم وتوظيفها في تنمية مهارات الاستماع وربط النصوص المسموعة بخبرات المتعلم.

مستويات المعيار:

هي عبارات تتكون من ثلاثة مستويات (الاستخدام المتقن للغة، الاستخدام الذاتي للغة، الاستخدام الأولي للغة) وهي مرتبطة ببعضها؛ للاستناد عليها في اشتقاق أدوات تقويم لكل مستوى منها، والمستويات هي:

الاستخدام المتقن للغة	الاستخدام الذاتي للغة	الاستخدام الأوَّلي للغة
– يتمكن المتعلم من فهم طيف من أنواع اللغة وأساليبها ومستوياتها الكلامية في مواضيع متخصصة. – يفهم المتعلم المعلومات المستنتجة والضمنية والنبرة ووجهة النظر. – يمكن للمتعلم متابعة نقاشات وحوارات ومحاضرات. – يستطيع فهم تحولات غير متوقعة في التفكير في سياق مواضيع معقدة. – يفهم كلامًا على درجة عالية من التجريد أو التقنية إلى حد بعيد، يحوي مفردات دقيقة جدًا قليلة التداول، وتراكيب بلاغية معقدة. – يستطيع المتعلم فهم خطاب محكي طويل وكثيف، ومعقد قاعديًا، وغني بالإشارات الثقافيةوالعباراتالاصطلاحية.	– يتمكن المتعلم من فهم طيف من أنواع اللغة وأساليبها ومستوياتها الكلامية في مواضيع عامة. – يفهم المتعلم المعلومات المستنتجة ووجهة النظر. – يمكن للمتعلم متابعة نقاشات عامة. – يستطيع فهم تحولات متوقعة في التفكير في سياق مواضيع معقدة. – يفهم كلامًا مجردًا أو تقنيًا إلى حد بعيد، يحوي مفردات دقيقة متداولة وتراكيب بلاغية. – يستطيع المتعلم فهم خطاب محكي قصير وبه إشارات ثقافية. وعبارات اصطلاحية.	– يتمكن المتعلم من فهم الجمل البسيطة عن نفسه أو أسرته أو التسوق. – يفهم المتعلم المعلومات الصريحة حول الأحداث الجارية. – يمكن للمتعلم متابعة حوارات قصيرة وموضوعات بسيطة. – يفهم الموضوعات القصيرة المباشرة. – فهم كلام محسوس، يحوي مفردات عامة وتراكيب بلاغية بسيطة. – يستطيع المستمع في هذا المستوى فهم خطاب قصير صريح يتعرض لموضوعات حول الأحداث الجارية.

ثانياً: مهارات التحدث.

الصف السابع:

- عدد المعايير (3).
- عدد المؤشرات (15).

م	المعيار	عدد مؤشراته
1	يخطط للحديث تخطيطًا جيدًا.	5
2	يعبر شفويًا في مجالات مختلفة للتعبير باستخدام اللغة العربية الفصحى.	5
3	يقدم عروضًا شفوية أمام الآخرين بطريقة جيدة.	5

الصف الثامن:

- عدد المعايير (3).
- عدد المؤشرات (17).

م	المعيار	عدد مؤشراته
1	يتقن مهارات الوصف للشخصيات والأحداث والأشياء شفويًا.	7
2	يجيد التعبير الشفوي باستخدام لغة عربية دقيقة مُعَبِّرَة.	6
3	يتقن فنيات الحوار وآدابه.	4

الصف التاسع:

- عدد المعايير (4).
- عدد المؤشرات (19).

م	المعيار	عدد مؤشراته
1	يتقن مهارات التواصل الشفوي مع الآخرين.	5
2	يتحدث وفق منهج منطقي مراعيًا آداب الحديث والاختلاف في الرأي.	4
3	يتقن مهارات توليد الأفكار وأدلة تأييدها في أثناء الحديث.	3
4	يقدم عروضًا شفوية أمام الآخرين بطريقة جيدة.	7

روعي عند اشتقاق المعايير وصياغة المؤشرات:

- البناء على ما سبق أن تعلَّمه المتعلم في المراحل التعليمية السابقة؛ تحقيقًا لمبدأ تراكمية المهارات.
- العناية بمهارات التحدث وآدابه.
- مراعاة عناصر التدرج والتسلسل والاستمرار في بنية المؤشرات.
- التركيز على الأداء المهاري.
- الكتابة عملية تعتمد على:

1. وجود مجال للحديث.
2. استعمال المثيرات التي تدفع المتكلم للتحدث.
3. تحديد مهارات يُدَرَّب عليها المتعلم.
4. التقويم عملية متزامنة مع الأداء.

– إن المتحدث الجيد يجب أن يتحرك في إطار عمليات أربع (لماذا يتحدث؟ ومتي يتحدث؟ ومن المتلقي؟ وكيف يتحدث؟)؛ فلا بُدَّ من تحديد الهدف (بداية الحديث زمنيًّا، ومدته، ولمن سيوجه الحديث، وأخيرًا: طريقة التحدث شكلًا ومضمونًا ومحتوى).

المسوغات التربوية:

- تدريب المتعلم على التخطيط للحديث، ونقطة البداية في التخطيط هي توليد الفكر، حيث تمثل البنية الهيكلية لموضوع التحدث، ويمكن أن تولد الأفكار من خلال إستراتيجيات وإجراءات، ويمكن تدريب المتعلم على توليد الأفكار من خلال القراءة حول موضوع الحديث من مصادر مختلفة، ثم يشتق الفكر المناسبة من قراءاته، وكيف يمكن الارتقاء بعملية التخطيط، حيث يبحث في مصادر متعدّدة عن مادة الحديث، ويمكن أيضًا أن يولِّد مع زملائه أكبر عدد من الأفكار حول موضوع الحديث.
- الحدث اللغوي حدث آنيٌّ محكوم بهذه الأبعاد:
  أ. الإطار (المكان، والزمان، وأجواء الخطاب).
  ب. المشاركون (الشخصيات الحاضرة والمتفاعلة).
  ج. الأهداف (هدف اللقاء).
  د. الأفعال أو المنتج (الرسائل).
  هـ. الإيقاعات (الصوت، والنغمة، وإيقاع الرسائل).
  و. الوسائل التواصلية (اللغة المنطوقة، واللغة غير اللفظية).
  ز. المعايير (مهارات التحدث وآدابه).
  ح. أنواع الخطاب (القصص، والتاريخ، والإقناع، المواقف الاجتماعية).
- تأتي عملية تنظيم الأفكار تحقيقًا لمبادئ الترتيب والتسلسل مع الحرص على أن ينظم الفكر وفقًا لبنية (المعرفة، الهدف، السياق، المتلقي)، ثم مرحلة ملء الفراغات؛ حيث إن الفكر أطر تمثل للفكرة العامة، وتحتاج إلى ترجمة من خلال معلومات، تعبرعنها الجمل والتراكيب والألفاظ.
- تدريب المتعلم على كيفية التأكيد على النقاط المهمة ودعم الفكر بتفصيلات مناسبة (أمثلة، أدلة، إحصاءات، أساليب)، وكيف يمكن للمتعلم أن يطور المقدمة والخاتمة بتفاصيل أو اقتباسات، وكيف يُنظِّم المعلومات بالطريقة التي تحقق أهدافه، ويخاطب اهتمامات الجمهور ويحدد التفصيلات والأمثلة التي تناسب المقام.

- للمتعلم اهتمامات، وحاجات، وميول، فما طرق استيعاب المعايير لهذه الأبعاد التي لو روعيت لتحقق الجانب النفسي للتحدث؟ فالأدبيات تشير إلى أن المتعلم في الصفوف من (7 : 9) بحاجة إلى التدريب على التحدث في المجالات التالية:

أ. السرد.

ب. العروض الشفوي.

ج. حكاية القصة.

د. ارتباط موضوع التحدث بمواقف اجتماعية حياتية.

هـ. الإقناع.

و. تقديم العروض بالمشاركة حول تطور الأحداث اليومية.

ز. المقابلة مع شخصية (واقعية - تاريخية).

ح. وصف المشاهدات.

- الوظيفة الاجتماعية للغة من أهم وظائفها؛ اللغة تستخدم في تأسيس العلاقات الاجتماعية، والمحافظة عليها، وتعزيزها؛ ولتحقيق هذه الأبعاد يجب أن يتعلم المتعلم الموضوعية في العرض، واللغة التأدبية مع من يعاملهم، ويتجنب المحظور اجتماعيًا من ألفاظ اللغة وتراكيبها، ويراعي أحوال السامع، ويتعلم الحيادية، واستخدام الفكاهة.

مستويات المعيار:

هي عبارات تتكون من ثلاثة مستويات (الاستخدام المتقن للغة، الاستخدام الذاتي للغة، الاستخدام الأوليّ للغة)، وهي مرتبطة ببعضها؛ للاستناد عليها في اشتقاق أدوات تقويم لكل مستوى منها، والمستويات هي:

الاستخدام المتقن للغة	الاستخدام الذاتي للغة	الاستخدام الأوَّلي للغة
- يتمكن المتعلم من الكلام بمهارة ودقة لغوية فاعلة. - يتمكن المتعلم من شرح أمور باستفاضة،ويتسم النص بالسلاسة. - يستطيع المتعلم طرح رأيه في عدد من الموضوعات المهمة بالنسبة له. - يجيد المتعلم الأساليب التفاعلية والتواصلية عند الكلام. - يتمكن المتعلم من استخدام اللغة بدقة كافية في معظم المحادثات الرسمية وغير الرسمية. - يستطيع المتعلم مناقشة موضوعات متخصصة ذات شمولية ومفاهيم مجردة.	- مكن المتعلم من الكلام بمهارة. - يتمكن المتعلم من شرح أمور بوضوح، ويتسم النص بالدقة. - يستطيع المتعلم طرح رأيه في - بعض الموضوعات المهمة بالنسبة له. - يستخدم المتعلم الأساليب التفاعلية والتواصلية عند الكلام. - يستخدم المتعلم اللغة بدقة كافية في معظم المحادثات الرسمية وغير الرسمية. - يستطيع المتعلم مناقشة موضوعات عامة. - ينتج المتعلم خطابًا يتسم بالتنظيم.	- يجد المتعلم صعوبة في ربط الأفكار، وفي معالجة الزمن وتصريف الفعل، وكذلك في استخدام الأساليب التواصلية. - يتسم حديث المتعلم بوجود فترات توقف وإعادة صياغة وتصحيح ذاتي بالرغم من النقص عند المتعلم في المفردات والتراكيب وصعوبة النطق. - يقتصر حديث المتعلم على بعض الحوارات المحسوسة التي ترتبط بالحاجات الضرورية، مثل: المعلومات الشخصية، الهويات، طلب الطعام. - يستطيع المتعلم طرح بعض الأسئلة البسيطة مع القدرة على الإجابة عن بعض الأسئلة.

الاستخدام المتقن للغة	الاستخدام الذاتي للغة	الاستخدام الأوَّلي للغة
- ينتج المتعلم خطابًا يتسم بالتنظيم والإيجاز مستخدمًا الإشارات الثقافية والتاريخية. - يجيد المتعلم إستراتيجيات الكلام المتصل. - يستطيع المتعلم الشرح التفصيلي والسرد المطول في موضوعات تتعلق بالحياة اليومية، ومواقف العمل والدراسة في جميع الأزمنة بدقة لغوية. - يستطيع المتعلم تقديم دليل متماسك لدعم رأيه وقد يأتي بافتراضات. - يستطيع المتعلم مناقشة موضوعات مجردة تتعلق بمجالات اهتماماته الشخصية وخبرته. - يتمكن المتعلم من استخدام بعض التراكيب والمفردات بدقة وثقة. - يستطيع المتعلم التعامل مع عدد كبير من المهام التواصلية بيسر وسهولة من خلال إعادة الصياغة أو الدوران حول الموضوع. - يستطيع المتعلم المشاركة بفاعلية في معظم الحوارات غير الرسمية، وبعض الحوارات الرسمية في عدد من الموضوعات بدقة لغوية ووضوح،وينقل أفكاره دون تشويش. - يستطيع المتعلم أن يسرد ويصف بشيء من التفصيل ويربط الجمل معًا بسلاسة. - يستطيع المتعلم التعامل بنجاح مع عدد من المهام الاتصالية غير المعقدة في مواقف اجتماعية بسيطة ومألوفة، كالحديث عن نفسه وأفراد أسرته والأنشطة اليومية والهوايات والأشياء المفضلة. - لدى المتعلم القدرة على توجيه الأسئلة والإجابة عنها، والمشاركة في النقاش البسيط في موضوعات خارج نطاق الحاجات الأولية الملحة.	- يتيستخدم المتعلم بعض إستراتيجيات الكلام المتصل. - يستطيع المتعلم الشرح والسرد في موضوعات تتعلق بالحياة اليومية، ومواقف العمل، والدراسة في جميع الأزمنة، مع افتقاد الدقة الكاملة. - يقدم المتعلم دليلًا لدعم رأيه. - يستطيع المتعلم مناقشة موضوعات عامة تتعلق بمجالات اهتماماته الشخصية و خبرته . - يستخدم المتعلم بعض التراكيب والمفردات بدقة. - يستطيع المتعلم التعامل مع بعض المهام التواصلية بيسر وسهولة من خلال إعادة الصياغة . - يستطيع المتعلم المشاركة في بعض الحوارات غير الرسمية والرسمية في عدد من الموضوعات بدقة ووضوح، وينقل أفكاره. - يستطيع المتعلم أن يسرد ويصف ويربط الجمل. - يستطيع المتعلم التعامل مع بعض المهام الاتصالية غير المعقدة في مواقف اجتماعية بسيطة ومألوفة، كالحديث عن نفسه وأفراد أسرته والأنشطة اليومية والهوايات والأشياء المفضلة . - يطرح المتعلم الأسئلة ويجيب عنها، ويشارك في النقاش البسيط في موضوعات في نطاق الحاجات الأولية الملحة.	- يتصف كلام المتعلم بالتردد ويحتوى على أخطاء لغوية، كأن يتصف كلامه بفترات صمت متكررة، وإعادة صياغة غير ناجحة وتصحيح ذاتي. - يستطيع المتعلم صياغة الجمل الخبرية والاستفهامية البسيطة في شكل عبارات محفوظة سبق تعلمها. - يستطيع المتعلم التعبير عن معانٍ شخصية بالاعتماد الشديد على العبارات المحفوظة أو المركبة من كلمات مألوفة وشائعة. - يستطيع المتعلم الكلام عن الحاجات الأولية الملحة بصورة مبسطة جدًا. - نادرًا ما تحتوي الجمل اللفظية عند المتعلم على أكثر من كلمتين أو ثلاث تتخللها فترات صمت طويلة مع تكرار لكلمات المحاور. - يستطيع المتعلم إنتاج كلمات معزولة، وربما بعض العبارات كثيرة التكرار، مثل: تبادل التحية، والتعريف بنفسه، وتسمية عدد من الأشياء المألوفة. - لا يستطيع المتعلم أداء وظائف لغوية أو معالجة مواضيع تخص المستوى المتوسط. - يستخدم المتعلم في حواره القصير جُمَلًا ذات تراكيب بسيطة مع بعض التعبيرات المحفوظة. - يظهر بعض التَّمَكُّن المحدود لاستخدام التراكيب البسيطة والأمثلة في قالب محفوظ، مع حدوث بعض الأخطاء المتكرر. - يستخدم مهامًا اتصالية بسيطة كالتعريف بالنفس، والحديث عما يحب ويكره. - يمكن للمتعلم السؤال عن الأشخاص، والإجابة عنها، ولديه القدرة على التفاهم بأسلوب مبسط. - يستطيع المتعلم أن يعبر عن نفسه وعن أسرته وعن أحد الأنشطة اليومية في جمل غير مكتملة أو بكلمات مفردة. - يتجاوب المتعلم مع أسئلة منفردة، ويجيب عن الأسئلة بكلمات مفردة.

ثالثاً: مهارات القراءة.

الصف السابع:

- عدد المعايير (6).
- إجمالي عدد المؤشرات (31).

م	المعيار	عدد مؤشراته
1	يتقن مهارات القراءة الجهرية المُعَبِّرَة.	6
2	يفسر معاني الكلمات والتعبيرات اللغوية، ويصنف مجموعة كلمات وفقًا لعلاقاتها الدلالية.	4
3	يتقن مهارات فهم النصوص المقروءة.	6
4	يقرأ نصوصًا متنوعة مميِّزًا بين أنواعها، ومستنتجًا خصائصها.	7
5	يصدر أحكامًا نقدية على نصوص مقروءة في ضوء تعليلات منطقية.	4
6	يتقن مهارات القراءة الإبداعية للنصوص الأدبية.	4

الصف الثامن:

- عدد المعايير (4).
- إجمالي عدد المؤشرات (21).

م	المعيار	عدد مؤشراته
1	يقرأ في وحدات فكرية متكاملة مراعيًا القواعد الصرفية والنحوية وعلامات الترقيم.	4
2	يفسر معاني الكلمات والتعبيرات اللغوية في النصوص المقروءة.	5
3	ينوِّع معدل سرعة القراءة وفقًا لمعايير ومتطلبات معيَّنة.	3
4	يوظف قراءاته في تلبية احتياجاته، وحل مشكلاته، وتنمية وعيه.	4
5	يحلل عناصر القصص المقروءة، وأنماط السرد والوصف والحوار فيها.	5

الصف التاسع:

- عدد المعايير (6).
- إجمالي عدد المؤشرات (29).

م	المعيار	عدد مؤشراته
1	يميز بين الدلالات والمعاني اللغوية للكلمات موسِّعًا حقولها الدلالية.	4
2	يوظف قراءاته في تنمية وعيه وتحسين ممارساته وعاداته.	5
3	يستنتج الغرض والخصائص الأسلوبية للنصوص المقروءة مميِّزًا بين معانيها الصريحة والضمنية.	5
4	يحلل الأفكار ومواطن الجمال في النصوص الأدبية المقروءة.	6
5	يتقن مهارات القراءة الإبداعية للنصوص الأدبية.	5
6	يصدر أحكامًا نقدية على نصوص مقروءة، مميِّزًا بين قوة الأدلة وضعفها.	4

روعي عند اشتقاق المعايير وصياغة المؤشرات (القراءة الأدبية):

- تناول مظاهر تحليل النص الأدبي (المظهر اللفظي، والمظهر التركيبي، والمظهر الدلالي).
- العمل في ضوء معالجة التحليل الأدبي من زوايا:
- الدلالة اللغوية: باعتباره ينطلق من البحث في قواعد تركيب الخطاب على المستوى الذي يتجاوز الجملة.
- الدلالة الشعرية: مناط اهتمامها أنماط المعاني البلاغية تحقيقًا لما يعرف ببلاغة الأشكال والصور.
- البحث في شعرية النص، والبحث في العلاقات الداخلية للنصوص ووظائفها الاجتماعية.
- معالجة القصور في الممارسات التدريسية لتدريس النصوص الأدبية التي تدور حول:
  - شرح معاني الكلمات، والانشغال بها في ذاتها بالرغم من كونها منافذ يرى المتلقي من خلالها المعنى.
  - نثر الأبيات الشعرية في صورة أقرب إلى جمع معاني المفردات.
  - تعقب الصور البلاغية بصورة إحصائية.
- الانطلاق في معالجة النصوص الأدبية من زوايا:
  - الأفكار طبيعةً وعمقًا وسطحيةً وتسلسلًا وتفككًا.
  - السياقات التي عبر عنها الأديب.
  - دراسة العاطفة والأسلوب بصورة تتيح للقارئ أدوارًا في بناء المعنى كشريك للأديب.
  - الوعي بالظاهرة اللغوية؛ ليتعامل المعلم مع النص على أنه حصاد تفاعلات لغوية وعقلية واجتماعية.
  - توجيه المتلقي للتعامل مع البعد الجمالي للصور الفنية والتفاعل مع النص.

المسوغات التربوية:

- تدريب المتعلم على الكشف عن ترابط مكونات النص:
  - لغويًا: عبر أدوات معجمية وصرفية ونحوية بالصورة التي تجعله وحدة واحدة.
  - دلاليًا: من خلال تحديد ملامح الوحدة الفكرية والمعنوية للنص، والربط الدلالي بين المعاني، وتحديد صور الائتلاف والترابط بينها، والكشف عن علل الترتيب.
  - تداوليًا: بتحديد أنماط الخطاب، وترتيبها، والحكم على مدى تحقيق الشاعر لغرضه، والتأثير الذي أحدثه لدى المتلقي.
  - اجتماعيًا: عن طريق ربط أنماط الخطاب بسياقاته الاجتماعية.
- مع التركيز على:
  - دراسة أبعاد علاقة النص بسياقه الثقافي والاجتماعي.

- دراسة الروابط التركيبية والدلالية داخل النص.
- البحث في كيفية تألف المعنى من التراكيب والجمل على مدار النص، لا على مستوى المفردات.

- أهمية معالجة النص الأدبي:

- المقصود بكون النص عملية إنتاج لا يعني أنه ناتج لعمل فحسب، لكنه إطار يوصل بين صاحب النص وقارئه.
- للقارئ مكان جوهري في عملية التفسير لا يقل عن دور الشاعر، حيث يحاول أن يبرز ركائز النص الفعلية في مستوياته (صوتية وصرفية ونحوية ودلالية) من منطلق أنه لا يمكن أن يقدم تفسيرات لا تستند إلى الدلالة العميقة للنص ودوره في الكشف عن الأبنية الدلالية العميقة في النص.
- النص كل تترابط أجزاؤه بعضها ببعض؛ إذ يؤدي الفصل بينها إلى عدم وضوح النص، كما يؤدي عزل أو إسقاط عنصر من عناصره إلى عدم تحقيق الفهم.
- النص وحدة متكاملة وبنية مركبة متماسكة، ويتعلق هذا التصور بمفاهيم أخرى خاصَّةً الربط النحوي وأدواته وتتابع المعلومات بالإضافة إلى التماسك الدلالي ووسائله.
- المقصود بكون النص عملية إنتاج لا يعني أنه ناتج لعمل فحسب، لكنه إطار يوصل بين صاحب النص وقارئه.

- التعامل مع النص من خلال معطيات علم اللغة النصي، وتتمثل أهداف علم اللغة النصي في تحقيق وظيفة اللغة على مستوى النص:

أ. التجريبية: والتي تبرز في مضمون الاستعمال من خلال التجربة التي عاشها المرسل في سياق ثقافي واجتماعي، أما بالنسبة للمتلقي فتتمثل في التعبير عن العلاقات المنطقية المجردة التي تشتق من التجربة ضمنيًّا.

ب. التواصلية: ويقصد بها البعد الاجتماعي لوظائف اللغة التعبيرية.

ج. النصية: وتشير إلى الأصول التي تتركب وفقها اللغة لإبداع النص؛ ليكون منسجمًا في علاقاته مع ذاته، ومع معايير المقام.

- تحقيق مهارات الكشف عن مظاهر الاتساق والانسجام النصي:

أولًا: مهارات الكشف عن مظاهر الاتساق النصي من خلال:

أ. تتبع مظاهر الإحالة النصية والمقامية.

ب. تحديد أشكال التكرار اللفظي والمعنوي.

ج. اكتشاف أوجه الاتساق المعجمي.

ثانيًا: مهارات تحديد مظاهر الانسجام النصي من خلال:

أ. تحديد أبعاد الوحدة الفكرية والمعنوية في النص.

ب. تحديد أنماط الخطاب الواردة بالنص.

ج. ربط أنماط الخطاب بسياقاتها.

د. الكشف عن ارتباط المعاني والأفكار بموضوع النص من خلال الكشف عن (علل الترتيب، انتظام المعاني، صور الائتلاف والترابط، وحدة النص، الربط الدلالي بين المتقارب والمتباعد من المعاني داخل النص).

هـ. الحكم على مدى نجاح الشاعر في تحقيق غرضه: (تحليل أدواته، طريقة الشاعر في رسم الصورة في ذهن القارئ، استعماله للإمكانات النحوية والبلاغية، الارتباط بين موضوع النص ومحتواه).

- معالجة الأشكال الأدبية شعرًا ونثرًا، مع تناول المجالات النثرية التالية: (النص القصصي، والنص المسرحي، والحكمة، والمثل، والخطبة، والوصية).

مستويات المعيار:

هي عبارات تتكون من ثلاثة مستويات: (الاستخدام المتقن للغة، الاستخدام الذاتي للغة، الاستخدام الأولي للغة)، وهي مرتبطة ببعضها؛ للاستناد عليها في اشتقاق أدوات تقويم لكل مستوى منها، والمستويات هي:

الاستخدام المتقن للغة	الاستخدام الذاتي للغة	الاستخدام الأوَّلي للغة
- يوضح المعنى العام للنص الشعري، ويقسم النص إلى وحدات فكرية، ويربط بين أفكار النص، ويحلّل النصوص تحليلًا فكريًا، ويحلل المعاني في علاقتها داخل الوحدة الفكرية، ويدلل على عناصر الجدة في الأفكار. - يستنبط معاني الكلمات من خلال السياق، ويبحث عن معناها في المعجم، ويحدد مضادها. - يُبيّن المعاني الضمنية، - ويميز المعاني الصريحة من المعاني الضمنية في النص، ويستنبط المعاني الكامنة. - يستخلص القيم والمعاني الواردة في النص. - يستخلص السمات الفنية للنص. - يشرح الصور الخيالية في الأبيات. - يقارن بين اللغة والأسلوب في نصين. - يشرح أثر الخيال في أداء المعنى. - يحدِّد عناصر الموسيقا في النصوص الشعرية. - يستخلص عناصر الوحدة العضوية في النص. - يختار أصدق الأبيات صياغة ودلالة. - يستخلص مكونات الصورة الشعرية.	- يوضح المعنى العام للنص الشعري، ويقسم النص إلى وحدات فكرية، ويربط بين أفكار النص، ويحلّل النصوص تحليلًا فكريًا. - يستنبط معاني الكلمات من خلال السياق، ويحدد مضادها. - يميز المعاني الصريحة من المعاني الضمنية في النص. - يستخلص المعاني الواردة في النص. - يعدد بعض السمات الفنية للنص. - يشرح الصور الخيالية في الأبيات. - يقارن بين اللغة في نصين. - يحدِّد بعض عناصر الموسيقا في النصوص الشعرية. - يحدد عناصر الوحدة العضوية في النص. - يختار أصدق الأبيات صياغة ودلالة. - يحدد مكونات الصورة الشعرية.	- يوضح المعنى العام للنص الشعري. - يربط الكلمة بمعناها. - يتعرف المعاني الصريحة. - يشرح المعنى العام. - يردد بعض السمات الفنية. - يذكر صورة خيالية استمع لها. - يذكر بعض الخصائص اللغوية لنص. - يصعب على المتعلم تحديد عناصر الموسيقا في النصوص الشعرية. - يكرر ما سمعه عن عناصر الوحدة العضوية في النص. - يختار أفضل بيت كما استمع له من زميل. - يردد مكونات الصورة الشعرية.

روعي عند اشتقاق المعايير وصياغة المؤشرات (القراءة المعلوماتية):

- القراءة عملية طليقة نشطة عناصرها القارئ ومهاراته المتطورة، والمقروء وبناء المعنى.
- القراءة كعلم تطبيقي يعنى بكيفية بناء القارئ للمعنى، ودراسة النشاطات العقلية التي ينشغل بها القارئ الجيد؛ بما أضفى أبعادًا جديدة على مفهوم القراءة بالنظر إليها على أنها عملية نشطة معقدة لبناء المعنى وليس لممارسة مهارة.
- فعل بناء المعنى في القراءة فعل تفاعلي يتضمن القارئ والنص والسياق الذي تصاغ في ضوئه التقديرات حول المعاني المحتملة. وهو فعل إستراتيجي؛ لأن القارئ له أغراض من القراءة، ويستعمل عددًا من الإستراتيجيات والمهارات لبناء المعنى. وأخيرًا هو فعل تكيفي ذلك أن القارئ يغير إستراتيجياته لقراءة التراكيب المختلفة من النصوص، أو القراءة لأغراض مختلفة.
- ضرورة الاهتمام بمجموعة من الأبعاد اتساقًا مع التوجهات الحديثة في تعليم القراءة:
  - تحديد أغراض للقراءة.
  - ملاحظة تراكيب النصوص القصصية والتفسيرية.
  - تكوين نظرة عقلية عامة أو خلاصة للنص، وبيان ملاءمتها للغرض من القراءة.
  - التعامل مع معاني الوحدات المكونة للنص بشكل آنيّ.
  - توظيف المعلومات العامة للتعامل مع الفجوات أو الجوانب غير الواضحة التي تعوق الاستيعاب.
  - التفاعل مع المقروء.
  - استعمال المعلومات العامة في توقع ما سيحدث.
  - تركيز الانتباه على ترابط أجزاء النص ومدى ارتباطها بأغراض القراءة.
  - تجاوز بعض أجزاء النص، والعناية بالأجزاء المهمة، أو ما يحتاجه القارئ من النص، أو ما لا يستوعبه بشكل واضح.
  - التدريب على الاستدلال وإسقاط المعلومات العامة على النص.
  - مراقبة الاستيعاب.
  - اللجوء لمصادر أخرى ؛ لتعزيز المهمة.
  - استخدام إستراتيجيات متعدّدة لبناء المعنى.
- عملية بناء للمعنى من خلال التفاعل مع اللغة المكتوبة، عناصرُها القارئ والنص والنشاط القرائي، والمهمة، ويحدث التفاعل عبر سياقين (اجتماعي وثقافي)، في وجود قابليات إدراكية (الانتباه، الذاكرة، القدرة التحليلية، حافز للقراءة).

المسوغات التربوية:

- ارتباط الاستيعاب بالنص عبر تفاعل القارئ معه يحدث على مستويات أدناها (وجود إجابات للأسئلة في النص يسهل الوصول إليها) وتتماثل في هذا المستوى كلمات السؤال مع كلمات الإجابة. أما الثاني فإن (الإجابات متضمنة في النص ويتطلب الوصول إليها جمع

الأجزاء بالشكل الذي يتناسب مع المثير) وفيه تتباين كلمات السؤال مع كلمات الإجابة. وبالنسبة للمستوى الثالث (فالإجابة ليست في النص حرفيًّا، وإنما يوجه النص إليها) وهذا يستلزم تفكير القارئ فيها ليربط بين ما يعرف وما يَرِدُ في النص ليصل إلى إجابات للأسئلة. وفيما يتصل بالمستوى الرابع (فالإجابة غير واردة بالنص؛ لذا فإن المعرفة السابقة والخبرة توجهان القارئ لكيفية الإجابة) وهذا البعد يشير إلى إمكانية التعامل مع بعض المعطيات في النص لاستيعابه دون قراءته بصورة كاملة.

- القارئ أثناء تفاعله مع النص تحكمه حركات ثلاث؛ الأولى: أنه عليه أن يتوقف ليستدل على ما لم يذكره الكاتب بشكل صريح، الثانية: أن يبطئ ليراقب استيعابه، ويطبق إستراتيجيات الاستيعاب القرائي محاولًا تتبع مسارات تفكيره، ومركزًا على الخيوط التي تربط بين جوانب النص، ومميزًا للمناطق غير الواضحة، ومتوقفًا ليعيد قراءة الأجزاء غير المستوعبة، الثالثة: القراءة السريعة ليحصل المزيد من المعلومات.
- ومن المبادئ التي تحكم هذه الحركات:
  - الطلاقة في التعامل مع المقروء دون التقيد بالمعاني الحرفية يسمح للعقل أن يركز على الاستيعاب بمستوياته العليا.
  - ثراء المفردات تعرفًا مباشرًا وغير مباشر، واستيعابًا ييسر استيعاب النصوص، والتعامل مع النصوص الجديدة.
  - معرفة المجال الذي يدور حوله موضوع القراءة مرتبط بالطلاقة ونمو المفردات وعمق الاستيعاب.
  - تنشيط معرفة القارئ ذات العلاقة بما يقرأ أساس للاستيعاب.
  - تستند تنمية مهارات الاستيعاب في القراءة إلى أن:
  - ما يجلبه القارئ إلى المهمة أو النشاط القرائي من خبرات ومعلومات ذات صلة بالمقروء تثري عملية الاستيعاب وتعمقها.
  - يمكن الاستفادة من معطيات النص اللغوية: كالعنوان والأفكار والكلمات الدليلية، وغير اللغوية: كالصور والأشكال، في تنشيط معلومات القارئ، وهي تشكل أدوات لعمل تخمينات حول المقروء.
  - توقعات القارئ تُعَدُّ مرشدًا لكيفية استمراره في القراءة وتعامله مع المقروء.
  - استيعاب المعاني الضمنية وعمل استدلالات حول المقروء يعتمد على الربط بين توقعات القارئ، ومعرفته حول النص من ناحية، ومدى اقترابها أو ابتعادها من النص من ناحية ثانية.
  - ما يكتسبه القارئ مما يقرأ يحدث آثارًا في بنية القارئ المعرفية تعديلًا أو توسيعًا أو صقلًا.
- أنماط التدريبات لتنمية مهارات القراءة:

تتضمن القراءة - من خلال هذا المنظور - عددًا من المهارات منها:

- استيعاب المعلومات المنصوص عليها بشكل واضح.
- استيعاب المعلومات غير المنصوص عليها.

- استيعاب المعنى التصوري.
- استيعاب العلاقات النصية عبر أدوات التماسك المعجمية والنحوية.
- تحديد الفكرة الرئيسة من خلال أجزاء النص والتفصيلات المتضمنة.
- التصفح والبحث عن معلومة.
- استيعاب دلالات الأشكال والرسوم والجداول.

● تنمية مهارات القراءة تحدث عبر أنماط متعدِّدة من التدريبات، ويمكن تصنيفها إلى طائفتين:

الأولى: تتضمن التدريبات التي تركز على تنظيم النص، مثل: وظيفة النص، وتنظيمه العام، والجوانب البلاغية، وأدوات التماسك النصية والمعجمية، والعلاقات داخل النص (الاشتقاق، الصرف، الأصوات).

الثانية: تشمل التدريب على الحقائق البسيطة، والجوانب الاستدلالية، والاستنتاج والتقويم.

● أنماط التدريبات الموجهة لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي تحدث في أطر أربعة:

الأول: أساليب القراءة، وتشمل:

أ. الاستدلال عبر الوحدات الأكبر، واستيعاب العلاقات بين الجمل، وربط الجمل والأفكار عن طريق الإشارات السياقية.

ب. تنمية السرعة في القراءة.

ج. من التصفح إلى البحث عن المعلومة وتمر بمراحل متعدِّدة:

- الاستعراض (Previewing).
- التخمين (Predicting).
- التوقع (Anticipation).

الثاني: تحقيق الهدف من القراءة، وهو عبارة عن شقين: وظيفة النص، وتنظيمه.

الثالث: استيعاب المعنى كما تعكسه الردود اللغوية في النص، والردود غير اللغوية.

الرابع: تقييم النص.

مستويات المعيار:

هي عبارات تتكون من ثلاثة مستويات (الاستخدام المتقن للغة، الاستخدام الذاتي للغة، الاستخدام الأَوَّلِي للغة) وهي مرتبطة ببعضها؛ للاستناد عليها في اشتقاق أدوات تقويم لكل مستوى منها، والمستويات هي:

الاستخدام المتقن للغة	الاستخدام الذاتي للغة	الاستخدام الأَوَّلِي للغة
- يستخدم (10) إستراتيجيات للتعامل مع المفردات والكلمات. - يستوعب الوحدات الأكبر في القراءة: (الكلمة، الجملة، الفقرة، الموضوع). - يقرأ بسرعة مستخدمًا المصادر المتنوعة مع توثيق نتائج القراءة وإمكانيةالتوصلإلىالمعلومةبسرعة. - يقرأ قراءة ناقدة: (يبدى رأيه، يحكم على الأحداث والنتائج، يقوِّم ما يقرأ في ضوء معايير محددة، يصدر أحكامًا مبررة على المادة المقروءة). - يقرأ قراءة إبداعية: (يذكر أكبر عدد من المرادفات، ينتج أكبر عدد من العناوين المُعَبِّرَة، يضيف أفكارًا جديدة، يعدد تطبيقات حياتية لما يقرأ، يقترح حلولًا لمشكلة، أو قضية تضمنها النص، يقدم أفكارًا جديدة من علاقات النص لم يذكرها الكاتب). - يستوعب خصائص النصوص: التفسيرية، والوصفية، والإرشادية، والإقناعية.	- يستخدم (5) إستراتيجيات للتعاملمعالمفرداتوالكلمات. - يستوعب الوحدات الأكبر في القراءة:(الكلمة،الجملة،الفقرة). - يقرأ بسرعة، مستخدمًا مصدرين مع توثيق نتائج القراءة، وإمكانية التوصل إلى المعلومة ببطء. - يقرأ قراءة ناقدة: (يُبْدِي رأيه، يحكم على الأحداث والنتائج). - يقرأ قراءة إبداعية: (يذكر عددًا من المرادفات، ينتج عددًا من العناوين المُعَبِّرَة، يضيف فكرتين جديدتين، يذكر تطبيقًا حياتيًا لما يقرأ، يقترح حلًا لمشكلة أو قضية تضمنها النص، يقدِّم فكرة جديدة من علاقات النص لم يذكرها الكاتب. - يذكر خصائص النصوص: التفسيرية، والوصفية، والإرشادية، والإقناعية.	- يستخدم إستراتيجيتين للتعامل مع المفردات والكلمات. - يستوعب الوحدات الأكبر في القراءة: (الكلمة الجملة). - يقرأ ببطء مستخدمًا مصدرًا واحدًا. - يبدى رأيه فيما استمع إليه من القراءة الجهرية. - يذكر مرادفين وعنوانًا إضافيًا وحلًا لمشكلة فيما استمع إليه من القراءة الجهرية. - يردد خصائص النصوص كما استمع لها من زميل له.

رابعاً: الكتابة.

الصف السابع:

- عدد المعايير (5).
- عدد المؤشرات (24).

م	المعيار	عدد مؤشراته
1	يتقن المتعلم المهارات الأساسية لكتابة موضوع تعبير.	9
2	يكتب نصوصًا متنوعة مراعيًا خصائصها من حيث الشكل والمضمون.	5
3	يعبر تعبيرًا وظيفيًا في مناسبات مختلفة بطريقة صحيحة.	4
4	يشارك في أنشطة كتابية إبداعية داخل المدرسة أو خارجها.	3
5	يكتب مقدمة أو نهاية لقصة أو يضيف إليها تفاصيل بأسلوب جيد.	3

الصف الثامن:

- عدد المعايير (5).
- عدد المؤشرات (30).

م	المعيار	عدد مؤشراته
1	يتقن المتعلم المهارات الأساسية للكتابة.	8
2	يكتب المتعلم رسائل أو تقارير أو بيانات أو يوميات بطريقة صحيحة.	8
3	يكتب قصة أو بعض أحداثها وعناصرها بأسلوب جيد.	7
4	يولِّد أسئلة وفكرًا متعدِّدة لكتابة موضوع تعبير.	3
5	يكتب مقدمة وخاتمة لموضوع تعبير مراعيًا تنوع صور المقدمة.	4

الصف التاسع:

- عدد المعايير (5).
- عدد المؤشرات (26).

م	المعيار	عدد مؤشراته
1	يخطط المتعلم للكتابة.	5
2	يكتب خاطرة أو سيرة ذاتية أو غيرية بأسلوب أدبي.	7
3	يتقن مهارات تنمية الفِكر وتأييدها.	5
4	يعلق على الفِكر والآراء تعليقًا جيدًا.	5
5	يستخدم المتعلم أساليب تعبيرية جميلة في كتابته.	4

روعي عند اشتقاق المعايير وصياغة المؤشرات:

- تدريب المتعلم على خطوات الإنتاج الكتابي.
- مراعاة طبيعة المتعلمين ومستويات نموهم وحاجاتهم.
- العناية بالجانب الاجتماعي للكتابة.
- مراعاة طبيعة عملية الكتابة:
  - إدراك التوافق بين المثير، والأفكار، واللغة، والقارئ.
  - تنوع سياقات الكتابة.
  - تعدد أنشطة الكتابة داخل المدرسة وخارجها، وعدم خطية العلاقة بين الجانبين.

المسوغات التربوية:

- الكتابة عملية تفكير في نص (غرضه، ارتباط الأفكار بالغرض، موافقة النص للمتلقي، إستراتيجيات بناء النص، خطوات إنتاج النص).
- الارتقاء بمستويات المؤشرات في حالة تكرر المعيار، مثلًا: استيعاب النصوص (لم يتكرر مؤشر واحد في الفصلين الأول والثاني)، وإنما عالج الاستيعاب جوانب كثيرة ومتعدة؛ لتحقيق معنى الإلمام والإحاطة اللذين يشير إليهما مفهوم الاستيعاب.

- عملية تفكير ذات اتجاهين: موضوع الكتابة، وتوليد الأفكار، أي إن المسألة ليست نسخًا أو تصويب أخطاء في مسودة أولية، وإنما هي عملية تستخدم لعرض موضوع أو قضية أو إعادة نظر في شيء متطلبة بصيرة في صياغة الأفكار وتنقيحها واكتشاف علاقاتها وترابطها، واستكشاف مدى توافق الموضوع مع المعاني العقلية والمكتوب واتساق هذا مع طبيعة المستقبل.
- الكتابة ليست عملًا سهلًا في أدائه، ولا بسيطًا في مكوناته؛ فهي تتفاوت في الشكل وطريقة الإنتاج طبقًا لطبيعة المكتوب ونوعية المستقبلين، فعمليات الكتابة وطرق التفكير التي تؤدي إلى كل هذه الأغراض متفاوتة؛ فصياغة بريد إلكتروني إلى صديق تختلف عن كتابة رسالة في المضمون والفكرة والألفاظ؛ فالأغراض تتشكل وتنمو وتخلق علاقات بين الكاتب والقارئ المحتمل، وتعكس مستويات في استعمال اللغة، وفرضيات حول المعرفة والتجارب المشتركة، بما يجعل الكاتب منشغلًا بالتفكير فيما يعتقده القراء، ومركزًا على الأفكار: كيف يولدها؟ وعلى المعلومات: كيف ينظمها؟ والجوانب الوجدانية وكيفية توظيفها في خدمة الغرض من الكتابة، أي إن التفكير والإجراءات والصياغة النهائية تتفاوت بين الكتَّاب.
- عملية تكرارية يتحرك فيها الكاتب ضمن مكونات عملية الكتابة حسب الضرورة لكن كل كاتب يستعملها على نحو مختلف.
- أطر يجب الوعي بها عند تدريس الكتابة:

أ. تحديد أنواع مختلفة من القراء وربط هذا باستيعاب أن أغراض الكتابة تنشأ عن اختلافهم.

ب. إن إستراتيجيات الكتابة تهدف إلى جعل المتعلم شريكًا في المجتمع لا أنه مجرد عمل مدرسي.

ج. ترتبط الكتابة عن النفس بالنمو الشخصي للمتعلم.

د. يجب الاهتمام بأغراض الترفية والاكتشاف.

هـ. الأشكال الملائمة للمجالات الأكاديمية المختلفة وأغراضها والعلاقات بينها هي التي تخلق هذه الأشكال.

- على المعايير أن توفر فرصًا كافية لممارسة الكتابة في هذه الأغراض.
- التكافؤ في تركيز الاهتمام يضيق الفجوة المحتمل حدوثها في المنتج الكتابي بين جانبي الشكل والمضمون، وعليه فإن الكتابة تتضمن عوامل تطورية ترتبط بعملياتها وقواعدها؛ بما يجعل التطبيقات والممارسة عنصرين أساسين لتحسين الأداء الكتابي.
- طبيعة العلاقة بين الكتابة والقراءة أمر يفرض نفسه، إذ يصعب الحديث عن مهارات إحداهما بمعزل عن الأخرى، كما يستحيل أن يعزى الضعف إلى إحداهما بعيدًا عن الثانية، أو تطوير مهارات فن لغوي في معزل عن الفن الآخر.
- القراءة تسهل الكتابة، ولكتابة موضوع معين يوجه المتعلم إلى قراءة نص يساعده في اكتساب أسلوب لغوي معين، وذخيرة لغوية، ورصيد من الأفكار والمعلومات، ومصدر للمعرفة التي تستخدم في إنتاج المكتوب وتوليد محتواه، وهي – من منظور آخر – تحقق أُلْفَة مع الكتاب، وتخلق إحساسًا بالقراء الذين يعرفون الموضوع أو يتوقعونه، ويتحقق هذا عن طريق تطوير إحساس المتعلم بما يقرأ وتوجيهه لاختيار مؤلف للقراءة حول موضوع معين. من هنا، فإن إنتاج نصوص جديدة يجب أن يكون في كنف تجارب القراءة من خلال الحفز للقراءة بفهم واستمتاع.

- العمليات المتضمنة بالكتابة فهي معنية بمضمون عملية الكتابة، وهي تشمل:
  1. التخطيط للكتابة وتحريرها.
  2. توليد المعلومات وتنظيمها.
  3. تصوير المهام المختلفة المرتبطة بالكتابة وتطبيق مهاراتها.
  4. ذاكرتين طويلة المدى وقصيرة المدى.
  5. استرجاع المعرفة.
  6. ترجمة المعلومات الإدراكية لغويًا.
  7. فهم أهداف الكتابة.
  8. معرفة خطوات الكتابة.
  9. استعمال أدوات الكتابة وتنظيمها لإنجاز الهدف منها.
- فهم قواعد الكتابة وتطبيقها من حيث:
  1. تصريف الكلمات.
  2. تركيز الجمل والفقرات حول الموضوع.
  3. تنظيم المعلومات من العام إلى الخاص.
- فهم منظور الآخرين:
  1. تحرير النص بتطبيق ميكانيكيات الكتابة.
  2. القدرة على تحديد الأخطاء وتصويبها.
  3. القدرة على مراقبة بناء النص ومراجعته.
  4. القدرة على مراقبة التقدم الخاص في الكتابة.
  5. تنظيم عملية بناء النص بشكل عام.
- عملية الكتابة تمر بمجموعة من المراحل المتتابعة:

أولًا: معرفة سبب الكتابة:

الأول: إبلاغ المعلومة، ويتضمن التعليم وتوضيح الفكرة أو الرأي والتلخيص والمراجعة ووصف حدث أو شخص أو ظاهرة والدفاع عن قضية وإثارة فكرة والنقاش.

الثاني: الإقناع بوجهة نظر أو فكرة أو توجَّه أو رأي والتأثير في مشاعر الآخرين والترويج لفكرة أو قضية واقتراح الموضوعات أو المشروعات ورد الحجج.

الثالث: التسلية، وتشمل القصة والطرائف.

ثانيًا: موضوع الكتابة، وهو ذو تأثير في تنظيم المكتوب، وتنظم الكتابة في صورة من اثنتين؛ الأولى: قطع الكتابة القصيرة وأشكالها (التطبيقات المختلفة على مهارات الكتابة، الرسائل الخطية أو الإلكترونية، الملاحظات، عمل قوائم، الردود على الآراء أو المقترحات، إبلاغ معلومة). الثانية: قطع الكتابة الطويلة، وتشمل (التقارير بمختلف أنواعها، المقال، القصة، خطط العمل، تحليل القضايا).

ثالثًا: كيف تبدأ؟ إجابة هذا التساؤل يمثل المنطلق الرئيس في مدخل عمليات الكتابة، ونقطة البداية هي التفكير الذي يمثل مادة الإبداع وتأصيل الأفكار من خلال التخطيط للكتابة، ومن الأفكار التي تُعَدُّ منطلقات أساسية في هذا المجال:

- التفكير عملية مهمة تستتبع بالقراءة حول الفكرة الرئيسة، والحديث مع الأقران حول رصيدهم من المعارف والمعلومات حول الفكرة.
- تسجيل الأفكار يساعد في تركيزها، واستخدام المتعلم لحافظة خاصة بأفكاره الشخصية يحقق نموًّا في الأفكار المتعلقة بالكتابة، ويمكن أن يضيف إليها قطوفًا صحفية أو مختارات من مصادر متعدِّدة مما يسهم في جودة الأداء الكتابي من خلال ما تقدمه من حفز عليها.

مستويات المعيار:

هي عبارات تتكون من ثلاثة مستويات (الاستخدام المتقن للغة، والاستخدام الذاتي للغة، والاستخدام الأَوَّلِي للغة) مرتبطة ببعضها؛ للاستناد عليها في اشتقاق أدوات تقويم لكل مستوى منها، والمستويات هي:

الاستخدام المتقن للغة	الاستخدام الذاتي للغة	الاستخدام الأَوَّلِي للغة
- يولد أفكارًا وفق هدف الكتابة، ويشتق الفكر المناسبة من قراءاته، ويربط بين الأفكار المستقاة من مصادر متعدِّدة. - يولِّد مع زملائه أكبر عدد من الأفكار حول موضوع الحديث. - ينظم الفكر وفقًا لبنية (المعرفة، الهدف، السياق، المتلقي). - يدعم الفكر بالتفاصيل. - ينتقي الألفاظ والتراكيب. - يراعي السياق والهدف والجمهور. - يعرض الموضوع مراعيًا: بنية معينة، ومقتضى أحوال السامع. - يتجنب المحظور من الكلام. - يوظف اللغة التأدبية في حديثه. - يستخدم الحديث لتعزيز الجوانب الاجتماعية.	- يولد أفكارًا وفق هدف الكتابة، ويشتق الفكر المناسبة من قراءاته. - يولِّد مع زملائه عددًا من الأفكار حول موضوع الحديث. - ينظم الفكر وفقًا لبنية (المعرفة، الهدف). - يدعم فكرة أو أكثر بالتفاصيل. - يراعي السياق والهدف. - يعرض الموضوع مراعيًا بنية معينة. - يتجنب المحظور من الكلام. - يوظف اللغة التأدبية في حديثه. - يستخدم الحديث لتعزيز بعض الجوانب الاجتماعية.	- يولد أفكارًا محدودة. - يولِّد مع زملائه عددًا محدودًا من الأفكار حول موضوع الحديث. - ينظم الفكر المحدودة. - يدعم فكرة بالتفاصيل البسيطة. - يكتب جُمَلًا بسيطة. - يكتب نصًا قصيرًا بسيطًا. - نادرًا ما يتجنب المحظور من الكلام. - قليلًا ما يوظف اللغة التأدبية في حديثه. - يعوز المتعلم التدريب على إنتاج الحديث لتعزيز الجوانب الاجتماعية.

المراجع:

- إبراهيم بن علي الدبيان، ووحيد السيد إسماعيل حافظ، ومختار عبد الخالق عبد اللاه عطية، (2011)، تطوير مناهج اللغة العربية للصفوف الأولية في ضوء المستويات المعيارية للغة العربية والاتجاهات الحديثة لتعليمها، مجلة الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة والتنمية، السنة 12، العدد 48، سبتمبر، ص106 : 190.
- إدارة المناهج، وزارة التربية والتعليم، الوثيقة الوطنية المطورة لمناهج اللغة العربية للمراحل من رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية، الإمارات العربية المتحدة، 2004.
- البادي، نواف محمد، (2007)، الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الأيزو، دط، عمان، الأردن، دار اليازوردي.
- الأمانة العامة، إدارة التربية والتعليم والبحث العلمي، (2009)، الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي: سياسات وبرامج، القاهرة، جامعة الدول العربية.
- بشارة، جبرائيل، (2010). أي تربية لمدرسة الغد؟ ندوة آفاق تطوير التربية في الوطن العربي وألمانيا على مشارف عام 2020 تونس، 29.
- بشير، حسين محمود، (2008). الاعتماد التربوى مدخل لإصلاح التعليم وتحديثه، مركز تطوير التعليم الجامعى، جامعة عين شمس.
- جابر، محمد قاسم والديبي، على عبد المحسن، معايير اللغة العربية للصفوف(الرابع – السادس) للدول الأعضاء بالمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، 2017.
- الحجوري، صالح عياد، والجراح، محمد إبراهيم، إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات، مجلة الأثر يونيو 2015، العدد 25.
- حافظ، وحيد السيد، 2005، المستويات المعيارية لمهارة التحدث، وتقويم أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوئها، مجلة كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا، السنة الخامسة، 2005.
- حسن، عماد الدين شعبان، الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي في الجامعات في ضوء المعايير الدولية، مجلة كلية التربية والعلوم الإنسانية – جامعة طيبة، العدد الرابع – أكتوبر 2009.
- حسن، محمود والباز، أحلام والفرحاتي، السيد (2006)، المنتج التعليمي :المعايير وتحقيق الجودة، الإسكندرية مصر، الدار المصرية اللبنانية.
- دروزه، أفنان نظير، 2000، النظرية في التدريس وترجمتها عمليًا، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الدريج محمد، 2007، المعايير في التعليم: نماذج وتجارب لضمان جودة التعليم. منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط.
- الدريج محمد، (2011)، مدخل المعايير في التعليم: من مستجدات تطوير المناهج وتجويد المدرسة، جامعة محمد الخامس، الرباط.

- أبو السندس، جهاد أحمد، (2011). قياس مؤشرات تقييم الإنجاز في التعليم الجامعي، جامعة البلقاء، الأردن.
- شحاته، حسن، والنجار، زينب، (2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- العزاوي، رحيم يونس كرو،) 2009)، المناهج وطرق التدريس، د ط، عمان الأردن: دار دجلة.
- قاسم، أمجد،(2012(، الجودة الشاملة في التعليم: تعريفها، أهميتها، مبادئها، وأهدافها، دط، عمان الأردن: دار سعود.
- كوجك، كوثر حسين، وآخرون، (2008)، تنويع التدريس في الفصل: دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلُّم في مدارس الوطن العربي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، لجنة التقييم والامتحانات في المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت، الكفاية، المجلة التربوية، العدد30، أيلول 2004، منشورات المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت.
- مارزانو، ر. وبيكرنج، د. وبولوك، ج،(2001). ترجمة الكثيري، 2007، التعليم الصفّي الفعّال: إستراتيجيات مستخلصة من البحوث لزيادة تحصيل الطلاب، السعودية منشورات جامعة الملك سعود.
- مجلس التعاون الثقافي الأوروبي، الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، ترجمة: علا عبد الجواد وآخرين، القاهرة: دار إلياس العصرية، 2008 م.
- المدهون، محمد إبراهيم، والطلاع سليمان أحمد، (2006). مدى توافر عناصر نموذج الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي في الجامعات الفلسطينية، IUG Journal of Humanities Research, Volume: 14, Number: 2, الجامعة الإسلامية – غزة. http://hdl.handle.net/20.500.12358/24165
- المديرية العامة لتطوير المناهج، (2014). وثيقة مناهج اللغة العربية، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.
- مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، (2003). وثيقة اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي، القاهرة.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج، (2004). وثيقة كفايات القراءة والكتابة لنهاية الصف الثالث الابتدائي، برنامج اختبارات مستوى التحصيل الدراسي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (2006). إستراتيجية تطوير التربية العربية المحدثة.
- ابن منظور أبو الفضل جمال الدين أحمد بن مكرم الأفريقي المصري، (1414هـ). لسان العرب، ط 2، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت.
- المهدي عبد الحليم، أحمد، (2005). المناهج ومستويات المعايير القومية، ضمن أعمال المؤتمر السنوي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.

- الموسى، نهاد، الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، (2003). الطبعة الأولى، عمان: دار الشروق.
- وحدة مناهج اللغة العربية للتعليم الأساسي، (2007). منهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي. إدارة المناهج، وزارة التربية والتعليم، مملكة البحرين.
- وزارة التربية والتعليم، دولة الإمارات العربية المتحدة، (2014)، الإطار العام لمعايير المناهج.
- وزارة التربية والتعليم، (2003). المعايير القومية للتعليم في مصر، المجلد الثاني، القاهرة
- وزارة التربية والتعليم، (2009). المعايير القومية للتعليم في مصر، القاهرة.
- وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، (1437هـ). وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام، مركز التطوير التربوي، الإدارة العامة للمناهج، الرياض.
- وزارة التربية السورية، وزارة التعليم العالي بسوريا، مركز البحوث التربوية، لبنان، الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير، دمشق من 14 إلى 16 تشرين الأول أكتوبر، 2014.
- وزارة التربية والتعليم، دولة الكويت، (2014)، المنهج الدراسي والمعايير لتعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، 2014.
- وزارة التربية والتعليم: مركز التطوير التربوي، (2004)، مشروع المعايير التربوية لعناصر العملية التعليمية، المملكة العربية السعودية، الرياض.
- وزارة التربية، ووزارة التعليم العالي بسوريا، ومركز البحوث التربوية بلبنان(2014) الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير، 14 - 16 أكتوبر 2014.
- اليوبي، بلقاسم، والجراح، محمد، الإطار الأوروبي المشترك للغات وتطوير مهارات اللغة العربية للمستويين ب1، وب2 المغرب - بني ملال: مجلة اللسانيات وتحليل الخطاب، العدد الأول، 2015.
- اليوبي، بلقاسم، والحجوري، صالح، تطوير مهارات اللغة العربية للمستويين الخامس والسادس وفق الإطار الأوروبي المشترك للغات، المغرب: مجلة التواصل اللساني، مج18، 1437 هـ.
- اليونسكو: نحو تحقيق التعليم للجميع، ضرورة ضمان الجودة، باريس، ٢٠٠٥م.

- California Department of Education: Curriculum Framework Development and Approval Process, California, MSA., 2008.
- California State Board of Education. (2009). World Language Content Standards for California Public Schools: Kindergarten Through Grade Twelve. California Department of Education.
- Department of Education.(2004). New Jersey Core Curriculum Content Standards. Retrieved May 3, 2017 From www.nj.gov/education/news/2014/standards/SS.pdf
- Department of Education (2015). English language The Ohio proficiency standards. Retrieved April 25, 2017 from https://education.ohio.gov/... Proficiency/...Language Proficiency...St
- Erwin Tschirner, Aligning Frameworks of Reference in Language Testing. The ACTFL PROFICIENCY Guidelines and the Common European Framework of Reference for Languages, Deutsch als Fremd - und Zweitsprache, Band 2 Perfect Paperback – 2012.
- Illinois State Board of Education. (2004). Illinois English Language Proficiency Standard for English Language Learners K - 12.
- Kauchak, D. P., and Eggen, P. D. 2003. Learning and Teaching Research Based Methods, 4th ed. Allyn and Bacon.
- Lambert, N.M. and McCombs,B.L. 2000, How Student Learn: Reforming Schools Through Learner - Centered Education, American Psychological Association. DC.
- Minnesota Department of Education, (2011) , Minnesota Academic Standards English Language Arts K - 12, Minnesota New Jersey
- Oklahoma state department of education. World Languages Standards Retrieved may 2, 2017 From: sde.ok.gov/.../ok.../201520%World%20Languages%20Standards.pf
- The WIDA Consortium.(2007).Th e WIDA English Language Proficiency Standards PreKindergarten through Grade 12. www.wida.us
- The University of the State of New York. (2000). The teaching of language arts to limited English proficient/ English language: Learning Standards for English as a Second Language. Retrieved 28 April From: https://www.nysut.org/~/media/Files/NYSUT/Resources/1900/January/ESL_RG.pdf
- Tomlinson, C., & McTighe, J. (2006). Integrating differentiated instruction and understanding by design. Alexandria, VA: ASC
- William L. Librera & others: Core Curriculum Content Standards, State Board of Educa - on, New Jersey, 2004.
- Zais, M. (2013). South Carolina standard for world languages proficiency. Columbia, South Carolina.
- Zaslow, B. (2012). California World Language Project. Retrieved 30 April from: w ww.la - stars.net/ccsalignment.pdf
- Orgon deprtment of education.(2010). Second Language standard Retrieved. July ,2017 from: WWW.ode.stse.or.us / Second Language standard.

- Short, D. J., Echevarría, J., & Richards - Tutor, C. (2011). Research on academic literacy development in sheltered instruction classrooms. Language Teaching Research, 15, 363–380
- Gottlieb, M. (2012). An overview of language education standards. In C. Coombe, P. Davidson, S. Stoynoff & B. O'Sullivan (Eds.), The Cambridge guide to second language assessment (pp. 74–81). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Anstrom, K., DiCerbo, P., Butler, F., Katz, A., Millet, J., & Rivera, C. (2010). A review of the literature on academic English: Implications for K–12 English language learners. Arlington, VA: The George Washington University Center for Equity and Excellence in Education.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2006). Standards for foreign language learning in the 21st century. Lawrence, CS: Allen Press Inc.
- Curtain, H., & Dahlberg, C. A. (2008). Languages and children: Making the match (4th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Office of Superintendent of Public Instruction (2015). Washington State K - 12 World Languages Learning Standards. Olympia, WA
- Bailey, A. L. (2010). Assessment of oral language in school. In M. James (Section Ed.), International encyclopedia of education (3rded.). Amsterdam, The Netherlands: Elsevier.

الهاتف: 00971 65 19 4000
الهاتف المتحرك: 0971 5 444 98042
ص.ب: 66656، الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

البريد الإلكتروني:
gecal@abegs.org

الموقع الإلكتروني:
المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
www.alecgs.ae

الرقم الدولي: ISBN 978 - 9948 - 39 - 552 - 2
إصدار المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
1441هـ / 2020 م

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

معايير تعليم اللغة العربية

للصفوف من السابع إلى التاسع

(الدليل التفسيري)

المجلد الثاني

2020 م

إصدار المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

مَعَايِيرُ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ

للصُّفُوفِ مِنَ السَّابِعِ إِلَى التَّاسِعِ

الدليل التفسيري

2020م

© كافة الحقوق العلمية والأدبية محفوظة للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

اسم الكتاب: معايير تعليم اللغة العربية للصفوف من السابع إلى التاسع (لدليل التفسيري)

الرقم الدولي: ISBN 978 - 9948 - 39 - 552 - 2
الطبعة الأولى: 1441هـ - 2020 م
نشر في دولة الإمارات العربية المتحدة

ⓒ جميع الحقوق محفوظة للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ويُمنَع استخدام أي من المواد التي يتضمنها الكتاب أو استنساخها أو نقلها كليًّا أو جزئيًّا في أي شكل وبأية وسيلة، سواء بطريقة إلكترونية أو آلية بما في ذلك الاستنساخ الفوتوغرافي أو التسجيل أو أي نظام من نظم تخزين المعلومات أو استرجاعها إلا بإذن خطِّـي من الناشر.

الناشر

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
ص.ب (66656) - الشارقة - الإمارات العربية المتحدة
تليفون: 4000 519 6 00971 - 98042 444 5 00971
البريد الإلكتروني: gecal@abegs.org
الموقع الإلكتروني: www.alecgs.ae

قائمة المحتويات:

الموضوع	الصفحات
تقديم	6
الدليل التفسيري الجزء الأول - الصف السابع	**9**
مقدمة	11
أهمية الدليل	13
مكونات الدليل	14
أولًا: المفاهيم المتصلة بعلوم اللغة وتطبيقاتها	17
ثانيًا: المعايير المتصلة بمهارات اللغة	39
الدليل التفسيري الجزء الثاني - الصف الثامن	**57**
مقدمة	59
أهمية الدليل	61
مكونات الدليل	62
أولًا: المفاهيم المتصلة بعلوم اللغة وتطبيقاتها	64
ثانيًا: مهارات اللغة	91
الدليل التفسيري الجزء الثالث - الصف التاسع	**109**
مقدمة	111
أهمية الدليل	113
كيف تستفيد من هذا الدليل؟	113

الموضوع	الصفحات
مكونات الدليل	114
أولًا: المفاهيم المتصلة بعلوم اللغة، وتطبيقاتها	116
ثانيًا: المفاهيم الصرفية وتطبيقاتها	118
ثالثًا: المفاهيم النحوية وتطبيقاتها	122
رابعًا: المفاهيم البلاغية وتطبيقاتها	134
خامسًا: المفاهيم الإملائية وتطبيقاتها	137
ثانيًا: المعايير المتصلة بمهارات اللغة	143

تقديم

الحمدُ للّهِ ربِّ العَالمينَ، والصَّلاةُ والسَّلامُ علَى رسوله الكريم وعَلى آلهِ وصحْبِهِ أجْمَعِينَ، وبعدُ:

في إطار تنفيذ برنامج تطوير معايير مناهج اللُّغة العربيَّة الذي صدر منه سابقًا الجزء الأول بعنوان: معايير تعليم اللُّغة العربيَّة للصفوف (1 – 3)، والجزء الثاني منه بعنوان: معايير تعليم اللُّغة العربيَّة للصفوف (4 – 6)، ويأتي هذا الإصدار الحالي لاستكمال سلسلة البرنامج في الجزء الثالث منه بعنوان: معايير تعليم اللُّغة العربيَّة للصفوف (7 – 9)؛ حيث يأتي هذا البرنامج ضمن أولويات برامج وإصدارات المركز التربوي للُّغة العربيَّة لدول الخليج – أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج – وذلك في إطارِ توجيهاتِ القياداتِ الخليجيةِ الرشيدةِ وتطلعاتها إلى تطوير تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها، وفي إطار خطة برامج المركز التربوي للُّغة العربيَّة لدول الخليج في دورته 2017 – 2018م، التي اعتمد مبادراتها وبرامجها معالي وزراء التربية والتعليم أعضاء المؤتمر العام بمكتب التربية العربي لدول الخليج؛ سعيًا إلى تحقيق هدف المركز في تطوير تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها.

وتأتي أهمية هذا البرنامج في تطوير المعايير العامة لتعلُّم اللُّغة العربيَّة وتدريسها وتقويم اكتسابها في الصفوف (7 – 8 – 9) وفق أحدث الممارسات والتوجُّهات؛ وذلك بهدف بناء أطر عامَّة ومبادئ وأسس تربوية تكون منطلقًا أساسيًا لتعلُّم اللُّغة العربيَّة وتعليمها في الصفوف (7 – 8 – 9)، كما تأتي أهمية هذا البرنامج في كونه يمثل نقطة الانطلاق الرئيسة لاستكمال معايير تعليم اللُّغة العربيَّة في الصفوف التعليمية اللاحقة لها، والتي بدأ المركز في تنفيذ برنامجها سعيًا إلى استكمال السلسلة لجميع المراحل الدراسية الأربع.

ويستهدف هذا البرنامج مصمِّمي مناهج اللُّغة العربيَّة، والمشرفين التربويين، ومعلمي اللُّغة العربيَّة، وذوي الاختصاص في مجال تطوير تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها، وذلك كي يتم تعليم اللُّغة العربيَّة بصورة دقيقة بدءًا من التخطيط للمناهج وتصميمها، مرورًا بما يجب أن يعرفه المتعلم ويكون قادرًا على أدائه وانتهاءً بأساليب تقويم نواتج تعلُّم اللُّغة العربيَّة؛ حيث يتطلَّب ذلك معايير محدَّدة بدقة لكل صف من الصفوف الدراسية، كما أن معايير المحتوى تأتي في مقدمة هذه المعايير؛ لأنها تمثل جوانب التعلُّم اللُّغوي الثلاثة: المعارف، والمهارات، والقيم، وتأتي بقية مكونات المنهج لتدعم تعلُّم المتعلمين لما ورد في المحتوى.

وتنفيذًا لهذا البرنامج أَعَدَّ المركز التربوي للُّغة العربيَّة لدول الخليج خطة لضمان تحقيق البرنامج لأهدافه المرجوة، وذلك من خلال نشاطات وآليات تنفيذه والتي تضمنت: مراجعة نواتج برامج مكتب التربية العربي لدول الخليج في هذا الحقل للانطلاق منها في تنفيذ البرامج والاطلاع على التجارب والممارسات الإقليمية والعالمية في المجال ورصد أفضل البرامج القائمة في الدول الأعضاء في مجال تطوير معايير مناهج اللُّغة العربيَّة للصفوف (7 – 8 – 9)، وإعداد وثيقة بالأطر العامة والمبادئ والأسس التربوية التي تمكن لتحسين وتطوير تعليم وتعلُّم اللُّغة العربيَّة للصفوف (7 – 8 – 9) في التعليم العام.

وختامًا... فإنه من دواعي سرورنا أن نتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى فريق عمل الدراسة، **الأستاذ الدكتور/ معاطي محمد إبراهيم نصر**، أستاذ المناهج وطرق تعليم اللغة العربية، الأستاذ

الدكتور/ محمود جلال الدين سليمان، أستاذ المناهج وطرق تعليم اللغة العربية، **الأستاذ الدكتور/ آية معاطي محمد إبراهيم**، مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة، على تنفيذ الدراسة.

كما نتقدم بالشكر والتقدير إلى السادة أعضاء مجلس أمناء المركز على جهودهم ومتابعتهم لإنجاز الدراسة، والشكر موصول إلى إدارة الضبط والجودة بمكتب التربية العربي لدول الخليج على تحكيم الدراسة وضبطها، وإلى كل من أسهم في إنجاز هذا البرنامج وصولًا إلى تحقيق مخرجاته ونواتجه المتمثلة في إعداد إطار عام لمعايير ومبادئ وأسس تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلمها في الصفوف (7 – 8 – 9)، متطلعين إلى تفعيل تلك المعايير والاستفادة منها في تطوير تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها من خلال ذوي الاختصاص والمعنيّين في إدارات المناهج وأقسام اللُّغة العربيَّة والمعنيّين بإعداد مناهج اللُّغة العربيَّة وتطويرها؛ ليسهم البرنامج في تطوير تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها.

والله ولي التوفيق

د. عيسى صالح الحمادي

مدير المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بالشارقة

الدليل التفسيري

7

الجزء الأول - الصف السابع

مقدمة:

تُشكِّل المعايير إطارًا لمجموع المعارف والمهارات والكفايات العملية المتوقع من المتعلم معرفتها، وممارستها، وأداؤها. كما أنها توضِّح كذلك طرق تقييم تلك المعارف والمهارات والوجدانيات بشكل موازٍ لتلك المعايير، وتوضِّح ماعلى المتعلم أن يعرفه، وهي تؤدي إلى تغيير النظرة السائدة نحو المنهاج المدرسي.

وتعد الجوانبُ العامة، والاجتماعيةُ، والاتصالية محورَ الاهتمام في برامج تعليم اللغة لتحقيق الأهداف الرئيسة: المعرفية، والوجدانية، والمهارية؛ لتعليم اللغة، وتنمية الكفايات اللغوية الاتصالية متضمنة (السياق، والأنشطة اللغوية، والعمليات اللغوية، والنص، والمجالات الحياتية).

وتستند معايير تعليم اللغة العربية إلى افتراضات رئيسة منها:

أ. أن الكفاءة في اللغة العربية، والوعي الثقافي يُمَكِّنَان المتعلمين من:

- التواصل والتعبير عن أنفسهم شفويًا وكتابيًا.
- قراءة النصوص وفهمها في سياقات مختلفة.
- تنمية الوعي بالثقافات العربية المتنوعة.
- تقدير التراث العربي، والديني، والفكري، والعالمي.
- إثراء التجربة اللغوية العربية بإجراء روابط بين اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى.

ب. أن كل المتعلمين:

- يتعلمون بطرق متنوعة، وفي بيئات مختلفة.
- يكتسبون الكفاءة اللغوية بسرعات متفاوتة.
- يصلون إلى مستويات مختلفة من الكفاءة.
- يحافظون على كفاءتهم، ويطورونها.
- يمكنهم التعلم مدى الحياة داخل المدرسة وخارجها.

ج. أن تعليم اللغة وثقافتها:

- جزءان من المنهج الدراسي.
- تواصل محوره المتعلمون.
- يركزان على التواصل والثقافة.
- معنيَّان بتنمية مهارات تواصل أساسية، ومهارات ذهنية رفيعة المستوى.
- يشجعان على استعمال التقنيات الحديثة.

وحرصًا على دقة هذه المعايير فقد تم عرض الصورة الأولية لها على عدد من الخبراء والمتخصّصين في تعليم اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، وروعي أن يكون التحكيم على هذه المعايير في ورش عمل، بحيث قُدِّم لكل فريق في كل دولة عرض تقديمي (باوربوينت) يتضمن الإطار العام للمعايير وفكرته الرئيسة، والمطلوب منهم النظر وإبداء الرأي

فيه، وتقديم المقترحات، ثم أتيح الوقت والفرصة المناسبين لكل مشارك في ورشة العمل لتحكيم منظومة المعايير.

وبناءً على هذه الخطوات تمت صياغة نموذج معايير تعليم اللغة العربية في الصفوف من السابع إلى التاسع بالدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج في صورته النهائية.

وتنقسم معايير اللغة العربية إلى محورين رئيسين؛ الأول: يتضمن المفاهيم المتصلة بعلوم اللغة وتطبيقاتها، والآخر: يتضمن مهارات اللغة. ويضم المحور الأول: خمسة مجالات، على حين يضم المحور الآخر أربعة مجالات، وفيما يلي توضيح لذلك:

المحور الأول: المفاهيم المتصلة بعلوم اللغة وتطبيقاتها.

المجال الأول: المفاهيم الصوتية وتطبيقاتها.

المجال الثاني: المفاهيم الصرفية وتطبيقاتها.

المجال الثالث: المفاهيم النحوية وتطبيقاتها.

المجال الرابع: المفاهيم البلاغية وتطبيقاتها.

المجال الخامس: المفاهيم الإملائية وتطبيقاتها.

المحور الثاني: مهارات اللغة:

المجال الأول: الاستماع.

المجال الثاني: التحدث.

المجال الثالث: القراءة.

المجال الرابع: الكتابة.

ويأتي هذا الدليل التفسيري، ضمن أدلة الصفوف من السابع إلى التاسع، تكملة للجزأين الأول والثاني اللذين هدفا إلى إعداد نموذج معايير تعليم اللغة العربية في الصفوف من الأول: إلى الثالث، ومن الرابع إلى السادس بالدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج.

ومما تجدر الإشارة إليه أن كثيرًا من التجارب السابقة التي اهتمت ببناء معايير تعليم اللغة العربية بصورة عامة، ومعايير الصفوف الأولى بصورة خاصة، لم تتضمن شرحًا أو تفسيرًا لها، بما قد يكون له أثر سلبي على تطبيق هذه المعايير بصورة مناسبة على أرض الواقع.

من هنا جاءت فكرة هذا الدليل، ليقدم تفسيرًا وتوضيحًا وشرحًا للمعايير التي تم التوصل إليها، ليكون مرشدًا وميسِّرًا وموضحًا المقصود بكل معيار ومؤشر أداء، وكيفية تطبيق هذه المعايير بالصورة المرجوَّة في الدول الأعضاء، علمًا بأنَّ هذا الدليل تتكامل فيه معايير الأداء ومعايير المحتوى، وتترجم فيه هذه المعايير إلى مؤشرات على النحو التالي:

شكل (1): التكامل بين معايير المحتوى ومعايير الأداء.

ويتضمن الدليل عرضًا لمعايير الأداء كما وردت في منظومة المعايير، وتفسيرًا لها، أي إنه يتضمن ما يلي:

- المعايير والمؤشرات المرتبطة بكل معيار.
- تفسير المؤشرات وتحديد المحتوى الذي يساعد على تحقيقها، وتقديم أمثلة توضيحية لتفسيرها.
- تحديدًا للمفاهيم، وتفسيرًا للمصطلحات، وتوضيحًا للإجراءات التي تساعد على تحقيق هذه المعايير ومؤشراتها.

أهمية الدليل:

تكمن أهمية هذا الدليل التفسيري فيما يلي:

- تبصير مصمِّمي مناهج اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
- بمعايير تعليم اللغة العربية ومؤشراتها، وتفسير كل مؤشر، والاسترشاد بهذه المعايير والمؤشرات في تأليف الكتب المدرسية على أساس علمي.
- تبصير معلمي اللغة العربية للصف السابع بمعايير تعليم اللغة العربية، ومؤشراتها، وأمثلة توضيحية لتلك المؤشرات، وإجراءات تحقيقها؛ بما يسهم في زيادة الفاعلية التعليمية للمادة.
- تبصير القائمين على تعليم اللغة العربية وتعلُّمها بالمعايير والمؤشرات التي يمكن في ضوئها قياس نواتج التعلم اللغوي، وتحديد مستويات الأداء اللغوي لتلاميذ الصف السابع بصورة حقيقية.

كيف تستفيد من هذا الدليل؟

للإفادة من هذا الدليل يمكن اتباع الإجراءات التالية:

- قراءة المعايير والمؤشرات الواردة في هذا الدليل أكثر من مرة، ومعرفة تفسير كل مؤشر، والوعي بإجراءات تحقيقه، مع مراعاة أن الممارسة والتدريب شرطان أساسيان لتحقيق معايير الأداء.
- ضرورة النظر إلى إجراءات تنمية المؤشرات اللغوية الواردة في هذا الدليل على أنها خطوط إرشادية يستضيء بها المعلم، وله أن يضيف، أو أن يتوسع، أو أن يطور بالصورة التي تكفل له تحقيق المؤشرت بأفضل صورة ممكنة.

- مراعاة التكامل الأفقي والرأسي بين المعايير والمؤشرات والمهارات اللغوية الأربع (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)؛ إذ يرتبط بعضها ببعض بشكل واضح، والفصل بينها هنا لإبراز أهميتها، وتيسير إجراءات تنفيذ الأنشطة والمهام الخاصة بكل معيار ومؤشراته، وبناءً على ذلك، فإنه يمكن للمتعلم من خلال ممارسة نشاط واحد أن يحقق أكثر من مؤشر من هذه المؤشرات.
- ضرورة مراجعة المعايير والمؤشرات الواردة في أدلة صفوف المرحلة من السابع إلى التاسع وما قبلها؛ للاسترشاد بها في تعليم اللغة العربية لتلاميذ الصف السابع؛ لأنها ضرورية وأساسية في كافة صفوف المرحلة المتوسطة، علمًا بأنها لم ترد في هذا الدليل؛ منعًا للتكرار.
- مراعاة التنويع في الأنشطة والإجراءات التي تسهم في تحقيق هذه المعايير والمؤشرات، فضلًا عن استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية اللازمة.
- ضرورة تطبيق معلم اللغة العربية لما ورد في هذا الدليل من معايير ومؤشرات على أدائه اللغوي قبل مطالبة تلاميذه بتحقيقها، وأن يقدِّم لهم نماذج للأداء اللغوي الأمثل والمنشود؛ كي يقتدوا به.

مكونات الدليل:

شكل (2): مكونات الدليل التفسيري للصف السابع.

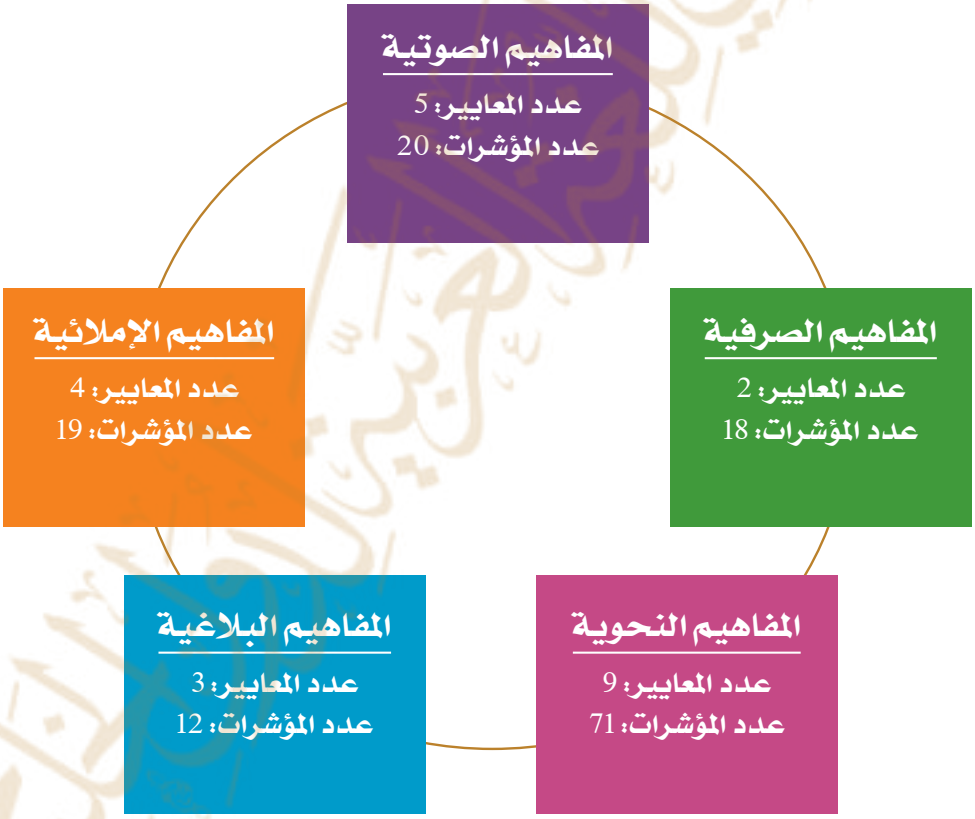
يتم تفسير المؤشرات على النحو التالي:

- البدء في كل محور من المحاور بعرض عدد المعايير والمؤشرات الخاصة بكل صف بصورة إجمالية.
- شكل توضيحي يعرض ملخصًا عامًا للمعايير في كل صف.
- المعايير الخاصة بكل مجال من المجالات: المفاهيم، والمهارات.
- عرض كل معيار من المعايير على حدة، وتوضيح المطلوب من المتعلم في هذا المعيار، وشرحه.
- جدول يوضح كل مؤشر من المؤشرات المنبثقة عن كل معيار، وتفسير كل مؤشر على حدة، مع تقديم نماذج مقترحة للإجراءات التي يمكن اتباعها لتحقيقه.

فيما يلي عرض لمعايير تعليم اللغة العربية للصف السابع.

ويوضح الشكل التالي ملخصًا عامًا لهذه المعايير:

أولًا: المفاهيم المتصلة بعلوم اللغة:



المفاهيم الصوتية:

- عدد المعايير (5).
- عدد المؤشرات (20).

المفاهيم الصرفية:

- عدد المعايير (2).
- عدد المؤشرات (18).

المفاهيم النحوية:

- عدد المعايير (9).
- عدد المؤشرات (71).

المفاهيم البلاغية:

- عدد المعايير (3).
- عدد المؤشرات (12).

المفاهيم الإملائية:

- عدد المعايير (4).
- عدد المؤشرات (19).

ثانيًا: مهارات اللغة:

مهارات الاستماع:

- عدد المعايير (5).
- عدد المؤشرات (20).

مهارات التحدث:

- عدد المعايير (3).
- عدد المؤشرات (15).

مهارات القراءة:

- عدد المعايير (6).
- عدد المؤشرات (31).

مهارات الكتابة:

- عدد المعايير (5).
- عدد المؤشرات (24).

أولًا: المفاهيم المتصلة بعلوم اللغة وتطبيقاتها:

أ. المفاهيم الصوتية وتطبيقاتها:

المعيار الأول: ينطق المتعلم الأصوات والمقاطع والكلمات العربية نطقًا صحيحًا.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	ينطق الأصوات العربية من مخارجها الدقيقة.	يستمع التلميذ إلى نص شفوي مسجل يلتزم فيه المعلم بنطق الأصوات العربية من مخارجها الدقيقة، ثم يطلب من كل تلميذ إعادة نطق جمل وعبارات معيَّنة وردت في هذا النص عن طريق أسئلة شفوية، مع مراعاة دقة نطق الأصوات العربية من مخارجها الدقيقة في سياق التعبير الشفوي.
2	ينطق الأصوات العربية بالحركات الثلاث نطقًا صحيحًا.	يستمع التلميذ إلى نص شفوي مسجل يلتزم فيه المعلم بنطق الأصوات العربية بالحركات الثلاث نطقًا صحيحًا، ثم يطلب من كل تلميذ الإجابة عن أسئلة شفوية حول هذا النص؛ ليعيد نطق جمل وعبارات معيَّنة وردت في هذا النص، يراعي فيها دقة نطق الأصوات العربية بالحركات الثلاث في سياق التعبير الشفوي.
3	ينطق الأصوات بين الأسنانية نطقًا صحيحًا.	يستمع التلميذ إلى نص شفوي مسجل يلتزم فيه المعلم بدقة نطق الأصوات بين الأسنانية (ث، ذ، ظ)، أي بوضع اللسان بين الأسنان في أثناء نطقها، ثم يطلب من كل تلميذ إعادة نطق جمل وعبارات معيَّنة وردت في هذا النص تتضمن تلك الأصوات عن طريق الإجابة عن أسئلة شفوية يطرحها المعلم حول النص، مع مراعاة دقة نطق الأصوات بين الأسنانية في سياق التعبير الشفوي.

م	المؤشرات	تفسيرها
4	ينطق المقاطع الصوتية العربية بأنواعها المختلفة نطقًا صحيحًا.	يدرب المتعلم على نطق المقاطع العربية بأنواعها المختلفة نطقًا صحيحًا عن طريق تدريبات تتطلب ترديده لجمل وعبارات تتضمن هذه المقاطع الصوتية، ومن هذه الأنواع: المقطع القصير: وهو المقطع الذي يتكون من صامت وحركة قصيرة، نحو المقاطع التي يتكون منها الفعل (كتب). المقطع المتوسط المفتوح: وهو المقطع الذي يتكون من صامت وحركة طويلة وغير مختوم بصامت، نحو المقطع الأول من كلمة (جامعة). المقطع المتوسط المغلق: وهو المقطع الذي يتكون من صامت وحركة ومختوم بصامت، نحو المقطع الثاني والمقطع الثالث من الفعل (درستم). المقطع الطويل المغلق: وهو المقطع الذي يتكون من صامت وحركة طويلة وينتهي بصامت، نحو المقطع الأخير من كلمة (نستعين). المقطع المزدوج الإغلاق: وهو المقطع الذي يتكون من صامت وحركة وينتهي بصامتين، نحو كلمة (شعبٌ). المقطع بالغ الطول مزدوج الإغلاق: وهو المقطع الذي يتكون من صامت وحركة طويلة ومختوم بصامتين، نحو كلمة (شابّ) التي جاءت فيها الباء مشددة وساكنة.
5	يميز في النطق بين زمن الحركتين: القصيرة والطويلة.	يستمع التلميذ إلى مقتطفات من الأدب (قصص، طرائف أدبية، أمثال، حكم،...إلخ) ثم يطلب من المتعلم ترديد هذه المقتطفات مع مراعاة نطق الكلمات العربية مضبوطة بالشكل في سياق التعبير الشفوي، فهناك فرق بين (يَهدي) من الهداية بفتح ياء المضارعة و(يُهدي) من الإهداء بضم ياء المضارعة.

المعيار الثاني: ينطق المتعلم الظواهر الصوتية نطقًا صحيحًا.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يميز في النطق بين زمن الحركتين: القصيرة والطويلة.	يستمع التلميذ إلى أزواج من الكلمات، مثل: (كتب، كاتب) و(غفر، غافر) و(سمع، سامع)، ثم يطلب منه التفرقة بين الصوت الأول في كل كلمتين؛ ليميز بين الفتحة القصيرة في الكلمات الأولى، والفتحة الطويلة (ألف المد) في الكلمات الثانية، ويلاحظ أن زمن الحركة الطويلة ضعف زمن الحركة القصيرة.
2	ينطق الكلمات ذات الحروف المشددة نطقًا صحيحًا.	يستمع التلميذ إلى أزواج من الكلمات، مثل: (عَلِم، مُعلِّم) في سياق جمل تعبيرية (عَلِمَتْ الإدارة بحصول أحد معلِّمي المدرسة على جائزة المعلِّم المثالي)، ويطلب منه استخراج أية كلمة ذات حرف مشدد، والتفرقة بين الكلمتين (عَلِم، مُعلِّم) ومراعاة إعادة ترديد هذه الكلمات، ودقة نطق الحرف المشدد، وهو عبارة عن حرفين؛ أولهما ساكن، وثانيهما متحرِّك.
3	ينطق الأصوات المتماثلة المتتابعة بدقة.	يستمع التلميذ إلى أزواج من الكلمات، مثل: (تعلم، تتعلم) و(تدفع، تتدافع) و(تصلح، تتصالح) و(غُض، اغضض) في جمل تعبيرية، مثل: (غض بصرك، واغضض من صوتك)، ويطلب منه استخراج أية كلمة فيها صوتان متماثلان، ثم إعادة نطقها عدة مرات، مع ملاحظة دقة نطق هذين الصوتين في الكلمات، وتصويب أخطاء النطق إن وجد.
4	ينطق الكلمات المنونة بطريقة صحيحة.	يستمع التلميذ إلى مجموعة من الكلمات المنونة في جملة أو عبارة، مثل: (استمعت إلى قصيدةٍ رائعةٍ، ألفاظها عذبةٌ، ومعانيها تسمو جمالًا) ويطلب منه استخراجها، ثم إعادة نطقها عدة مرات، مع ملاحظة دقة نطق التنوين في حالاته الثلاث، وتصويب الأخطاء إن وجد.

م	المؤشرات	تفسيرها
5	يميز بين نطق اللام الشمسية واللام القمرية.	يستمع التلميذ إلى مجموعتين من الكلمات؛ الأولى: تشتمل على لام شمسية، مثل: (النَّعليم، النُّياب، السَّمع، الشَّمس، الدِّيار)، والأخرى: تشتمل على لام قمرية، مثل: (البر، الحج، العلوم، القمر، المعلم)، ويطلب منه إعادة نطقها عدة مرات، مع التمييز بين نطق اللام الشمسية التي لا تظهر في النطق وتتقلب حرفًا من جنس الحرف الذي تدخل عليه؛ ليكون مشددًا، واللام القمرية التي تظهر في النطق، ولا يشدد الحرف الذي بعدها.
6	ينطق الأصوات العربية التي تنطق ولا تكتب.	يطلب من المتعلم نطق الكلمات (هذا، ذلك، لكن)، ثم كتابتها؛ ليلاحظ أن هناك ألفًا تُنْطَق بعد الحرف الأول في هذه الكلمات ولكنها لا تكتب، ويلاحظ الفرق بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة.
7	يميز الحروف التي تكتب ولا تنطق.	يطلب من المتعلم نطق الكلمات (قالوا، عمرو، أولئك)، ثم كتابتها؛ ليلاحظ أن هناك ألفًا تكتب بعد واو الجماعة في كلمة (قالوا) ولا تنطق، وأن هناك واوًا في كلمتي (عمرو) و(أولئك) تكتب ولا تنطق، ويلاحظ الفرق بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة.

المعيار الثالث: ينطق المتعلم الأصوات العربية طبقًا لخصائصها:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	ينطق الأصوات العربية وفق خصائصها من حيث الجهر والهمس.	يطلب من المتعلم نطق مجموعتين من الأصوات، الأولى: أصوات حروف الجهر: (أ، ب، ج، د، ذ، ز، ض، ط، ظ، غ، ق، ل، م، ن، ه، و، ي)، والأخرى: أصوات حروف الهمس (ت، ث، ح، خ، س، ش، ص، ف، ك، ه) يجمعها قولنا: (سكت فحثه شخص)، ويلاحظ انحباس النفس أو جريانه عند النطق، ويلاحظ انحباس جريان النفس عند النطق بحرف من حروف الجهر (المجموعة الأولى) ويكون هناك وضوح في السمع، على حين يجرى النفس مع المجموعة الأخرى: من الأصوات (أصوات الهمس).
2	ينطق الأصوات العربية وفق خصائصها من حيث الترقيق والتفخيم.	يطلب من المتعلم نطق الأصوات العربية وفق خصائصها من حيث الترقيق والتفخيم، ويلاحظ أن الحروف من حيث التفخيم والترقيق ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى: هي التي تكون مفخمة دائمًا، وهي: (خ، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ق). المجموعة الثانية: فيها ثلاثة أحرف، وهي، (الألف واللام والراء)، هذه الحروف الثلاثة تفخم في حالات خاصة. والمجموعة الثالثة: بقية الحروف غير المجموعتين السابقتين، وهي مرققة دائمًا.

المعيار الرابع: ينطق المتعلم الأصوات والمقاطع والكلمات بوضوح وسرعة مناسبة:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	ينطق الأصوات والمقاطع والكلمات بصورة واضحة.	يطلب من المتعلم نطق رسالة شفوية مع مراعاة نطق الأصوات والمقاطع والكلمات بصورة واضحة، ويتطلب ذلك ما يلي: ● التمهل في الحديث دون اندفاع يؤدي إلى تشويه خروج الأصوات، وغموض الكلمات والتباسها بكلمات أخرى. ● عدم الانتقال من كلمة إلى أخرى قبل أن تستوفي الأصوات والمقاطع والكلمات حقوقها وخصائصها الصوتية. ● التحكم في النفس؛ لأنه يؤثر تأثيرًا بالغًا في وضوح الكلام، والراحة في أثناء التحدث. ● التحكم في درجة الصوت، فلا يكون منخفضًا بحيث تختفي معه خصائص الأصوات، ولا مرتفعًا بشكل ينفر المستمع.
2	ينطق الأصوات والمقاطع والكلمات دون تكرار أو لازمات لاشعورية منفرة.	يطلب من المتعلم نطق رسالة شفوية مع مراعاة تجنب التعلثم وتكرار الأصوات والمقاطع والكلمات، وخلو الكلام اللازمات اللاشعورية المنفرة. ويتطلب ذلك التمكن من موضوع الحديث، وفهمه جيدًا، والطلاقة اللغوية للمتحدث.
3	ينطق الكلمات بسرعة مناسبة تساعد على حسن التلقي والفهم.	يطلب من المتعلم نطق رسالة شفوية مع مراعاة معدل الأداء اللغوي المناسب، دون إسراع أو إبطاء، ودون اندفاع يؤدي إلى تشويه خروج الأصوات والمقاطع والكلمات، بل يسمح للمتلقي بمتابعة المتحدث، واستيعاب رسالته، وفهم مضمونها.

المعيار الخامس: يوظف المتعلم الأدء الصوتي ليحقق غرض الحديث:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يستخدم التنغيم للتعبير عن المعاني المختلفة.	يطلب من المتعلم نطق رسالة شفوية بحيث: ● يعدِّل نغمات الصوت ليعبر عن أوامر ملحَّة، أو تحذير شديد، أو تعجب أو استفهام. ● يغيِّر السرعة، فيتكلم بسرعة أكبر عند النقاط الأقل أهمية، ويتكلم بسرعة أبطأ عند الحجج المهمة والنقاط الرئيسة، وللتعبير عن الإثارة. ● ينوِّع درجات الصوت؛ للتعبير عن المشاعر والأحاسيس.
2	يميز نطقًا بين مواضع الوصل والفصل.	يطلب من المتعلم الاستماع إلى آيتين: الأولى: قوله تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَكُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ) (التوبة: 119)، والأخرى: قوله تعالى: (وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ) (فصلت: 34)، ثم يطلب منه إعادة ترديد الآيتين مع مراعاة الوصل (عطف جملة على أخرى بالواو)، مثل عطف جملة (وَكُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ) على الجملة السابقة، وبينهما اتحاد تام في المعنى، والفصل (أي الإتيان بالجملة الثانية دون عطف) مثل جملة (ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ) التي تختلف عن جملة (وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ) لهذا جاءت مفصولة عنها.
3	يكرر بعض أجزاء الكلام لأغراض دلالية وتأثيرية.	يستخدم المتعلم التكرار لتقوية المعنى، أو تأكيده، أو للحث على فعل شيء ما، أو لاستمالة المخاطب، أو للتحذير.

ب. معايير المفاهيم الصرفية وتطبيقاتها:

المعيار الأول: يطبق قواعد التثنية والجمع السالم للمفردات تذكيرًا وتأنيثًا بطريقة صحيحة:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يستنتج قاعدة تثنية الأسماء المفردة.	يقارن المتعلم بين مجموعة أمثلة للمفرد والمثنى في حالات إعرابية مختلفة، مثل: (حصل الطبيب على جائزة كبيرة) و(حصل الطبيبان على جائزتين كبيرتين)، و(إن الطبيب مشهود له بالكفاءة) و(إن الطبيبين مشهود لهما بالكفاءة)؛ ليستنتج – بمساعدة المعلم، قاعدة تثنية الأسماء المفردة بزيادة ألف ونون على المفرد في حالة الرفع (طبيب، طبيبان) وياء ونون في حالتي النصب والجر (طبيب، طبيبين).
2	يحول الاسم المفرد إلى المثنى بنوعيه (المذكر والمؤنث) في جمل تعبيرية، مع إجراء التغييرات اللازمة في الجمل.	يستخدم المتعلم قاعدة التثنية في تحويل الاسم المفرد إلى مثنى مع مراعاة التذكير والتأنيث (طالب، طالبان) و(طالبة، طالبتان) وإجراء التغييرات اللازمة في الجمل التعبيرية، مثل: (أنت طالب محب للعلم)، و(أنتما طالبان محبان للعلم)، و(أنتما طالبتان محبتان للعلم)، وهكذا.
3	يستنتج قاعدة الجمع السالم بنوعيه (المذكر والمؤنث).	يقارن المتعلم بين مجموعة أمثلة للمفرد وجمع المذكر السالم في حالات إعرابية مختلفة (حرص المعلم على مكافأة المتفوق)، و(حرص المعلمون على مكافأة المتفوقين)، و(كافأ المعلم المتفوق)، و(كافأ المعلمون المتفوقين)؛ ليستنتج المتعلم – بمساعدة المعلم، قاعدة جمع المذكر السالم بزيادة واو ونون على مفرده في حالة الرفع، (المعلم، المعلمون) وياء ونون في حالتي النصب والجر (المتفوق، المتفوقين)، كما يقارن المتعلم بين مجموعة أمثلة للمفرد وجمع المؤنث السالم (حرصت المعلمة على مكافأة المتفوقة)، و(حرصت المعلمات على مكافأة المتفوقات)؛ ليستنتج المتعلم – بمساعدة المعلم، قاعدة جمع المؤنث السالم بزيادة ألف وتاء على الاسم المفرد (المعلمة، المعلمات) بعد حذف تاء التأنيث المربوطة منه.
4	يحول الاسم المفرد المذكر إلى جمع المذكر السالم في جمل تعبيرية، مع إجراء التغييرات اللازمة.	يقرأ المتعلم أمثلة تتضمن أسماء وردت بصيغة المفرد المذكر، مثل:(أنتَ مهندس محب لمهنتك)، ويطلب منه تحويل الاسم المفرد إلى جمع المذكر السالم،مع إجراء التغييرات اللازمة في الجمل(مطابقة الضمائر مثلًا)، فيقول:(أنتم مهندسون محبون لمهنتكم).
5	يحول الاسم المفرد المؤنث إلى جمع المؤنث السالم في جمل تعبيرية، مع إجراء التغييرات اللازمة.	يقرأ المتعلم أمثلة تتضمن أسماء وردت بصيغة المفرد المؤنث مثل: (أنتِ مهندسة محبة لمهنتك)، ويطلب منه تحويل الاسم المفرد إلى جمع المؤنث السالم، مع إجراء التغييرات اللازمة في الجمل (مطابقة الضمائر مثلًا)، فيقول: (أنتنَّ مهندسات محبات لمهنتكنَّ).
6	يستخرج المثنى بنوعيه من أمثلة أو فقرة مقروءة.	يقرأ المتعلم أمثلة نحوية أو فقرة تتضمن كلمات وردت بصيغة المثنى المذكر، مثل: (هذان معلمان، مهندسان، طبيبان)، والمؤنث، مثل: (هاتان معلمتان، مهندستان، طبيبتان)، ثم يستخرج منها المثنى بنوعيه: المذكر والمؤنث، سواء أكان في حالة الرفع (مهندسان، مهندستان) أم النصب والجر (مهندسَيْن، مهندسَتَيْن).
7	يستخرج جمع المذكر السالم من أمثلة أو فقرة مقروءة.	يقرأ المتعلم أمثلة نحوية أو فقرة تتضمن كلمات وردت بصيغة جمع المذكر السالم، مثل: (هؤلاء عابدون، شاكرون)، ثم يستخرج منها الجمع سواء أكان في حالة الرفع (عابدون) أم النصب أو الجر (عابدِيْنَ).
8	يستخرج جمع المؤنث السالم من أمثلة أو فقرة مقروءة.	يقرأ المتعلم أمثلة نحوية أو فقرة تتضمن كلمات وردت بصيغة جمع المؤنث السالم، مثل: (عابدات، شاكرات)، ثم يستخرج منها الجمع سواء أكان في حالة الرفع (عابداتٌ)، أم النصب والجر (عابداتٍ).

م	المؤشرات	تفسيرها
9	ينشئ جملًا تتضمن مثنى.	يكوّن المتعلم جملًا تعبيرية متنوعة، فعلية فاعلها مثنى، مثل: (فاز المتسابقان)، أو اسمية جاء المبتدأ والخبر فيها بصيغة المثنى، مثل: (المتسابقان فائزان).
10	ينشئ جملًا تتضمن جمع مذكر سالمًا.	يكوّن المتعلم جملًا تعبيرية متنوعة، فعلية فاعلها جمع مذكر سالم، مثل: (يخلص المعلمون في عملهم)، أو اسمية جاء المبتدأ والخبر فيها بصيغة جمع المذكر السالم، مثل: (المعلمون مخلصون في عملهم).
11	ينشئ جملًا تتضمن جمع مؤنث سالمًا.	يكوّن المتعلم جملًا تعبيرية متنوعة، فعلية مفعولها جمع مؤنث سالم، مثل: (تكافئ المعلمةُ المتفوقاتِ)، أو اسمية جاء المبتدأ والخبر فيها بصيغة جمع المؤنث السالم، مثل: (الطالباتُ المثاليات متفوقاتٌ).
12	يستجيب لمواقف شفوية مستخدمًا المثنى أو الجمع السالم بنوعيهما بطريقة صحيحة.	يعبر المتعلم شفويًا عن نشاط مدرسي قام به مع زميله مستخدمًا المثنى، مثل: (أعددت مع زميلي لوحتين جميلتين ومجلتين رائعتين)، أو مع زملائه باستخدام جمع المذكر السالم، مثل: (قدمت مع زملائي برنامجًا إذاعيًا عن أشهر المخترعين)، أو باستخدام جمع المؤنث السالم (تضمنت مجلة الحائط مقالاتٍ متعددةً لمجموعةِ تلميذاتٍ).

المعيار الثاني: يميز المتعلم بين الفعلين (الصحيح والمعتل) بأنواعهما المختلفة:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يميز بين الفعلين (الصحيح والمعتل) في أمثلة أو فقرة مقروءة.	يقرأ المتعلم أمثلة أو فقرة تتضمن نوعين من الأفعال؛ الأول: سلمت حروفه من العلة، والآخر: اشتمل على حرف من حروف العلة (الألف أو الواو أو الياء)، مثل: (يسعى، يسمو، يجري)، أو أكثر من حرف علة، مثل: (وفى، وعى، روى، نوى)، ثم يستخرج الأفعال الصحيحة والمعتلة مميزًا بينها.
2	يميز بين أنواع الفعل الصحيح (السالم، والمهموز، والمضعف) في أمثلة.	يقرأ المتعلم أمثلة أو فقرة تتضمن ثلاثة أنواع من الأفعال؛ الأول: (سالم)، سلمت حروفه من الهمزة والتضعيف والعلة، والثاني: (مهموز)، جاء أحد حروفه الأصلية همزة، مثل: (أخذ، سأل، نشأ)، والثالث: (مضعف ثلاثي) أي ثانيه وثالثه من جنس واحد.
3	يميز بين أنواع الفعل المعتل (المثال، الأجوف، الناقص، اللفيف المفروق، اللفيف المقرون) في أمثلة أو فقرة مقروءة.	يقرأ المتعلم أمثلة أو فقرة تتضمن خمسة أنواع من الأفعال المعتلة، الأول: (مثال)، وهو ما كان أوله حرف علة، مثل: (وعد، وزن، وقف)، والثاني: (أجوف)، وهو ما كان وسطه حرف علة، مثل: (قال، باع)، والثالث: (ناقص)، وهو ما كان آخره حرف علة، مثل: (دعا، مضى)، والرابع: (لفيف مفروق)، وهو ما كان أوله وآخره حرفي علة، مثل: (وفى، وعى)، والخامس: (لفيف مقرون)، وهو ما كان ثانيه وثالثه حرفي علة، مثل: (روى، نوى)، ثم يستخرج من الأمثلة أو الفقرة الأفعال المعتلة، مميزًا بين هذه الأنواع الخمسة.
4	يستخلص أن الحكم على صحة الفعل أو اعتلاله يتطلب الإتيان بماضيه.	يقرأ المتعلم مجموعة من الأفعال المعتلة التي حذف حرف العلة في مضارعها، مثل: (يزن، يقف، يعد)، ويرد هذه الأفعال إلى ماضيها (وزن، وقف، وعد)؛ ليستخلص أن الحكم على صحة الفعل أو اعتلاله يتطلب الإتيان بماضيه، وأن ياء المضارعة في أوله لا يترتب عليها وصف الفعل بالاعتلال.
5	يكتب قائمة تتضمن عددًا من أنواع الفعل المعتل.	يجمع المتعلم أكبر عدد من الأفعال المعتلة بأنواعها المختلفة؛ ليعد قائمة تضم هذه الأفعال، ويصنفها في خمسة أعمدة، الأول: مثال، مثل: (وعد، وقف، وثب، وجب، وهب)، والثاني: أجوف، مثل: (قال، صان، صام، قام، باع، بان، نال، سال)، والثالث: ناقص، مثل: (دعا، شكا، سما، نما، جرى، مضى، قضى، رضي)، والرابع: لفيف مفروق، مثل: (وعى، وفى، وقى، وهى)، والخامس: لفيف مقرون، مثل: (قوي، حوى، روى).

م	المؤشرات	تفسيرها
6	يمثل لأنواع الفعل الصحيح (السالم، والمهموز، والمضعف).	يأتي المتعلم بأمثلة متعددة لأنواع الفعل الصحيح: السالم، مثل: (فهم، صدق، علم، دخل، خرج)، والمهموز، مثل: (أخذ، أكل، سأل، ثأر، نشأ، قرأ)، والمضعف الثلاثي، مثل: (مدَّ، شدَّ، عدَّ، ردَّ، خصَّ)، والمضعف الرباعي، مثل: (زلزل، وسوس، دمدم، عسعس).

ج. معايير المفاهيم النحوية وتطبيقاتها:

المعيار الأول: يميز المتعلم بين المعرب والمبني من الأسماء بطريقة صحيحة:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يستنتج تعريف الاسمين (المعرب والمبني).	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الأمثلة؛ الأولى: تتضمن اسمًا معربًا جاء في ثلاثة مواقع إعرابية مختلفة (الكتابُ مفيد، وقرأت الكتابَ، وأعجبت بالكتابِ)، والأخرى: تتضمن اسمًا مبنيًا جاء في المواقع الإعرابية نفسها (هذا مفيد، وقرأت هذا، وأعجبت بهذا)، ويلاحظ التغيُّر الذي طرأ على آخر الاسم المعرب دون المبني؛ ليستنتج أن الاسم المعرب: هو الذي يتغير شكل آخره مع تغير موقعه في الجملة، والاسم المبني: هو الذي لا يتغير شكل آخره مع تغير موقعه في الجملة.
2	يضبط أسماء معربة بحركات إعرابية مختلفة وفقًا لمواقعها .	يقرأ المتعلم جملًا أو عبارات تتضمن أسماء معربة بحركات إعرابية مختلفة وفقًا لمواقعها (مبتدأ، مفعول به،اسم مجرور بحرف جر،...إلخ) ويطلب منه ضبط هذه الأسماء مع بيان سبب الضبط.
3	يستنتج أربعة أنواع للأسماء المبنية في اللغة العربية.	يقرأ المتعلم جملًا تتضمن أربعة أسماء مبنية متنوعة، مثل: (أنا، هذا، الذي، حيثُ)، ويطلب منه ملاحظة شكل آخرها، وتحديد نوعها؛ ليستنتج بعض أنواع الأسماء المبنية في اللغة العربية، وهي: الضمائر، وبعض أسماء الإشارة، وبعض الأسماء الموصولة، وبعض الظروف مبنية،...إلخ.
4	يستنتج أن كل الضمائر مبنية.	يقرأ المتعلم جملًا تتضمن ضمائر متنوعة منفصلة، مثل: (أنا، نحن، أنتَ، أنتِ، أنتما،...إلخ)، أو متصلة بالفعل، مثل: (كتبتُ، كتبنا، كتبوا،...إلخ)، أو متصلة بالاسم، مثل: (كتابي، كتابك،...إلخ)؛ ليستنتج أن كل الضمائر مبنية.
5	يميز بين المعرب والمبني من أسماء الإشارة.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الأمثلة، الأولى: تتضمن ثلاثة أسماء إشارة مبنية، وهي: (هذا، هذه، هؤلاء)، والأخرى: تتضمن أمثلة لاسمي الإشارة المعربين، وهما: (هذان، وهاتان) في حالة الرفع، و(هذين وهاتين) في حالتي النصب والجر؛ ليميز بين المبني والمعرب من أسماء الإشارة.
6	يميز بين المعرب والمبني من الأسماء الموصولة.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الأمثلة، الأولى: تتضمن أسماء موصولة مبنية، وهي: (الذي، التي، الذين، اللاتي أو اللائي)، والأخرى: تتضمن أمثلة للاسمين الموصولين المعربين، وهما: (اللذان، واللتان) في حالة الرفع، و(اللذين، واللتين) في حالتي النصب والجر؛ ليميز بين المبني والمعرب من الأسماء الموصولة.
7	يضبط أربعة ظروف مبينة مختلفة ضبطًا صحيحًا.	يقرأ المتعلم أربع جمل تتضمن أربعة ظروف مبنية مختلفة، الأول: مبني على السكون، مثل: (إذا)، والثاني: مبني على الفتح، مثل: (الآنَ)، والثالث: مبني على الضم، مثل: (حيثُ)، والرابع: مبني على الكسر، مثل: (أمسِ)، ويطلب من المتعلم ضبط هذه الظروف ضبطًا صحيحًا.

م	المؤشرات	تفسيرها
8	يستخرج أسماء مبنية متنوعة من أمثلة أو فقرة مقروءة.	يقرأ المتعلم فقرة تتضمن أسماء مبنية متنوعة، مثل: (نحن، هذه، الذين، إذ)، ويطلب منه استخراج هذه الأسماء من الفقرة، مع تحديد نوعها (ضمير، اسم إشارة، اسم موصول، ظرف).
9	ينشئ جملًا تتضمن أسماء مبنية مختلفة.	يقرأ المتعلم أربعة أسماء مبنية متنوعة، مثل: (هم، هؤلاء، التي، الآن)، ويطلب منه إدخال هذه الأسماء في جمل من إنشائه.

المعيار الثاني: يصنف المتعلم الضمائر إلى (بارزة ومستترة)، و(متصلة ومنفصلة) مع تعرُّف مواقعها:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يميز بين نوعي الضمير (البارز والمستتر).	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الأمثلة، الأولى: تتضمن ضمائر بارزة، مثل: (أنا مسافر)، والأخرى: تُقَدَّرُ فيها ضمائر مستترة، مثل (محمد سافر) أي (هو)؛ ليستنتج أن الضمير بحسب ظهوره في الكلام واستتاره ينقسم إلى (بارز ومستتر).
2	يقسم الضمائر البارزة إلى نوعين (منفصلة ومتصلة).	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الأمثلة، الأولى: تتضمن ضمائر بارزة منفصلة، مثل: (نحن حريصون على أداء الواجب)، والأخرى: تتضمن ضمائر بارزة متصلة بالفعل، مثل: (أديتُ)، أو بالاسم مثل: (واجبي)، أو بالحرف، مثل: (عليَّ، منكَ، لهُ)؛ ليستنتج أن الضمائر البارزة تنقسم إلى نوعين(منفصلة ومتصلة).
3	يقسم الضمائر المتصلة إلى ضمائر رفع، ونصب، وجر.	يقارن المتعلم بين ثلاث مجموعات من الأمثلة، الأولى: تتضمن ضمائر رفع متصلة، مثل: (أكرمتُ الضيف)، والثانية تتضمن ضمائر نصب متصلة، مثل: (أكرمكَ اللّه)، والثالثة: تتضمن ضمائر جر متصلة، مثل: (ربي رب العالمين)؛ ليستنتج أن الضمائر المتصلة تنقسم إلى ثلاثة أنواع: ضمائر رفع، ونصب، وجر.
4	يستنتج الضمائر التي تصلح للنصب والجر.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الأمثلة، الأولى: تتضمن الضمائر (ياء المتكلم، وكاف الخطاب، وهاء الغيبة) في حالة النصب، مثل: (أكرمني اللّه، أكرمك اللّه، أكرمه اللّه)، والأخرى: تتضمن هذه الضمائر في حالة الجر، مثل: (ربي رزقه لي ولك واسع)؛ ليستنتج أن هذه الضمائر الثلاثة تصلح للنصب والجر.
5	يستنتج الضمير الذي يصلح للرفع، والنصب، والجر.	يقارن المتعلم بين ثلاث مجموعات من الأمثلة تتضمن الضمير (نا) في ثلاثة مواقع مختلفة، الأولى: في حالة رفع، مثل: (أكرمنا الضيف)، والثانية في حالة نصب، مثل: (أكرمَنا اللّه)، والثالثة في حالة جر، مثل: (ربُّنا رب العالمين)؛ ليستنتج أن الضمير(نا) يصلح للرفع، والنصب، والجر.
6	يصنف ضمائر الرفع المنفصلة في ثلاثة أنواع: متكلم، ومخاطب، وغائب.	يرسم المتعلم خريطة مفاهيم تتضمن ضمائر الرفع المنفصلة، مصنفًا إياها في ثلاثة أنواع، الأول: متكلم (أنا، نحن)، والثاني: مخاطب (أنتَ، أنتِ، أنتما، أنتم، أنتن)، والثالث: غائب (هو، هي، هما، هم، هن) مع ربط الضمائر بدلالتها.
7	يصنف ضمائر النصب المنفصلة في ثلاثة أنواع: متكلم، ومخاطب، وغائب.	يرسم المتعلم خريطة مفاهيم تتضمن ضمائر النصب المنفصلة، مصنفًا إياها في ثلاثة أنواع، الأول: متكلم (إياي، إيانا)، والثاني: مخاطب (إياكَ، إياكِ، إياكما، إياكم، إياكنَّ)، والثالث: غائب (إياه، إياها، إياهما، إياهم، إياهنَّ) مع ربط الضمائر بدلالتها.

م	المؤشرات	تفسيرها
8	يحدد المواقع الإعرابية المختلفة للضمائر المنفصلة والمتصلة.	يقرأ المتعلم جملًا أو عبارات تتضمن ضمائر منفصلة ومتصلة في موضع رفع، مثل: (أنا وأنت فزنا في المسابقة)، أو نصب، مثل: (إياك نعبد وإياك نستعين)، و(إنَّنا وفقنا الله لفعل الخير)، أو جر، مثل: (لجيراننا حقوق علينا يجب الوفاء بها)؛ ليحدد نوع الضمير، وموقعه الإعرابي.

المعيار الثالث: يستنتج المتعلم تعريفًا لكل من الإعراب الظاهري والتقديري والمحلي في الأسماء مميزًا بين أنواعها:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يستنتج مفهوم الإعراب الظاهري في الأسماء.	يقرأ المتعلم أمثلة تتضمن أسماء صحيحة الآخر، مثل: (إنّ مصرَ هبةُ النيلِ)، ويلاحظ الحركات الثلاث (الفتحة، الضمة، الكسرة) في الأسماء الثلاثة؛ ليستنتج أن الإعراب الظاهري يلحق الاسم الصحيح الآخر، ولا يمنع مانع من النطق به، ويمكن أن يلحق المعتل الآخر إذا كان مشددًا، مثل الكلمات (رقيٌّ، قويٌّ، سويٌّ).
2	يميز بين الاسمين (المقصور والمنقوص).	يقرأ المتعلم مجموعتين من الأمثلة، الأولى: تتضمن أسماء معربة آخرها ألف لازمة مفتوح ما قبلها، مثل: (سلوى، نجوى، كبرى، صغرى)؛ ليتعرف أن هذا النوع من الأسماء يسمى اسمًا مقصورًا، والأخرى: تتضمن أسماء معربة آخرها ياء لازمة مكسور ما قبلها، مثل: (القاضي، الساعي، الداعي، الماضي)؛ ليتعرف أن هذا النوع من الأسماء يسمى اسمًا منقوصًا، ويميز بين الاسمين (المقصور والمنقوص).
3	يستنتج مفهوم الإعراب التقديري في الاسمين (المقصور والمنقوص).	يقارن المتعلم بين ثلاث مجموعات من الأمثلة، الأولى: تتضمن أسماء صحيحة الآخر (الحضارةُ، المصريةُ، عريقةٌ)، والثانية تتضمن أسماء مقصورة، مثل: (عليا، دنيا، كبرى)، والثالثة تتضمن أسماء منقوصة، مثل: (العالي، الواقي، النادي)، ويضع المتعلم هذه الكلمات جميعها في جمل ومواقع إعرابية مختلفة؛ ليميز بين الإعراب الظاهري والإعراب التقديري، ويستنتج أن الإعراب التقديري يَحُولُ فيه مانع من التلفظ بحركة الإعراب، كالتعذر: أي استحالة ظهور أية حركة إعرابية على الألف في الاسم المقصور رفعًا ونصبًا وجرًا، أو الثقل: أي ثقل النطق بالضم أو الكسر على الياء في الاسم المنقوص في حالتي الرفع والجر.
4	يستنتج مفهوم الإعراب التقديري في الاسم المضاف إلى ياء المتكلم.	يقرأ المتعلم أمثلة تتضمن أسماء مضافة إلى ياء المتكلم في مواقع إعرابية مختلفة، مثل: (إنّ بلادي غاليتي، محفورة في فؤادي)، ويلاحظ أن (بلادي) اسم إن منصوب، وعلامة النصب الفتحة، و(غاليتي) خبر إن مرفوع، وعلامة الرفع الضمة، و(فؤادي) اسم مجرور بفي وعلامة الجر الكسرة؛ ولم تظهر الحركات الثلاث؛ لأنها مقدرة، فيستنتج أن الإعراب الظاهري يلحق الاسم المضاف إلى ياء المتكلم، وهناك مانع يمنع من النطق به وهو اشتغال المحل بحركة ياء المتكلم (الكسرة) للمناسبة، أي مناسبة الكسرة لياء المتكلم.
5	يضبط بالشكل أسماء معربة بعلامات إعرابية ظاهرة في مواقع مختلفة.	يقرأ المتعلم جملًا أو عبارات تتضمن أسماء صحيحة الآخر، مثل: (اللغة العربية لغة علم وحضارة، نقدر مكانتها بين لغات العالم)، ويطلب منه ضبط الأسماء التي تحتها خط بالشكل؛ ليستنتج أنها معربة بحركات إعرابية ظاهرة (الضمة، الفتحة، الكسرة) على الترتيب.

م	المؤشرات	تفسيرها
6	يقدر الحركات الإعرابية لأسماء معربة إعرابًا تقديريًا في مواقع مختلفة.	يقرأ المتعلم جملًا أو عبارات تتضمن أسماء مقصورة ومنقوصة، مثل: (يعجبني التحلي بالقيم الفضلى، أحب المثل العليا التي يتمسك بها أفراد المجتمع)، ويطلب منه تحديد الموقع الإعرابي، وتقدير العلامة الإعرابية للأسماء التي تحتها خط؛ ليستنتج أنها معربة بحركات إعرابية مقدرة (الضمة المقدرة، الكسرة المقدرة، الفتحة المقدرة) على الترتيب.
7	يميز بين الإعراب التقديري والمحلي في الأسماء.	يقرأ المتعلم مجموعتين من الأمثلة، الأولى: تتضمن أسماء مقصورة مثل: (هدى، فضلى، عليا) وهي أسماء معربة، والأخرى: تتضمن أسماء مبنية تنتهي بألف مثل: (هذا، متى)؛ ليتعرف أن النوع الأول من الأسماء معرب بحركات إعرابية مقدرة، أما النوع الآخر فهو اسم مبني في محل رفع أو نصب أو جر (هذا: اسم إشارة مبني) (متى: اسم استفهام أو اسم شرط مبني حسب السياق).

المعيار الرابع: يستنتج المتعلم العلامات الأصلية والعلامات الفرعية في الأسماء مميزًا بينها:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يستخلص مفهوم العلامات الأصلية والعلامات الفرعية في الأسماء.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الأمثلة، الأولى: تتضمن أسماء معربة بعلامات أصلية، مثل: (يصمم المهندسُ الرسمَ الهندسيّ للبرجِ)، والأخرى: تتضمن أسماء معربة بعلامات فرعية، مثل: (يصمم المهندسان، يصمم المهندسون، كافأ مدير الشركة المهندسَيْن أو المهندسِين، أثنى مدير الشركة على المهندسَيْن أو المهندسِين)؛ ليستنتج أن العلامات الأصلية في الأسماء هي (الضمة والفتحة والكسرة)، وأن العلامات الفرعية منها (الألف) في حالة رفع المثنى، و(الواو) في حالة رفع جمع المذكر السالم، و(الياء) في حالتي نصب المثنى وجمع المذكر السالم، وجرهما.
2	يستنتج علامات إعراب المثنى رفعًا ونصبًا وجرًا.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الأمثلة، الأولى: تتضمن اسمًا مفردًا، مثل: (قصة) في ثلاثة مواقع إعرابية مختلفة، مثل: (هذه قصةٌ قصيرة، قرأت قصةً قصيرة، أعجبت بقصةٍ قصيرة)، والأخرى: تتضمن تثنية هذه الكلمة في المواقع الثلاثة، مثل: (هاتان قصتان قصيرتان، قرأتُ قصتين قصيرتين، أعجبت بقصتين قصيرتين)؛ ليستنتج أن المثنى يرفع بالألف، وينصب ويجر بالياء.
3	يستنتج علامات إعراب جمع المذكر السالم رفعًا ونصبًا وجرًا.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الأمثلة، الأولى: تتضمن اسمًا مفردًا، مثل: (مؤلف) في ثلاثة مواقع إعرابية مختلفة، مثل: (أبدع المؤلف في كتاباته، إن المؤلفَ مبدع، أعجبني إبداع المؤلفِ)، والأخرى: تتضمن جمع هذه الكلمة جمع مذكر سالمًا في المواقع الثلاثة (أبدع المؤلفون في كتاباتهم، إن المؤلفين مبدعون، أعجبني إبداع المؤلفِين)؛ ليستنتج أن جمع المذكر السالم يرفع بالواو، وينصب ويجر بالياء.
4	يستنتج علامات إعراب جمع المؤنث السالم رفعًا ونصبًا وجرًا.	يقرأ المتعلم ثلاثة أمثلة تتضمن جمع مؤنث سالمًا في ثلاثة مواقع إعرابية مختلفة، مثل: (المعلماتُ مربياتُ الأجيال، إن المعلماتِ مربياتُ الأجيال، يجب على المعلماتِ تربية الأجيال)؛ ليلاحظ علامات إعراب جمع المؤنث السالم، ويستنتج أنه يرفع بالضمة، وينصب ويجر بالكسرة، والعلامة الفرعية هنا هي الكسرة في حالة النصب نيابة عن الفتحة.
5	يستخرج جمع المؤنث السالم من أمثلة أو قطعة أدبية مبينًا علامات إعرابه.	يقرأ المتعلم جملًا أو فقرة تتضمن أكثر من جمع مؤنث سالم، مثل: (متفوقات، مسابقات، فائزات، مجتهدات) في مواقع إعرابية مختلفة، ويطلب منه استخراج هذه الجموع من الفقرة، مع تحديد علامات إعرابها.

م	المؤشرات	تفسيرها
6	يستنتج علامات إعراب الأسماء الخمسة رفعًا ونصبًا وجرًا.	يقارن المتعلم بين ثلاث مجموعات من الأمثلة، الأولى: تتضمن الأسماء الخمسة في حالة الرفع (أبوك، أخوك، حموك، فوك، ذو علم)، والثانية تتضمن هذه الأسماء في حالة النصب، مثل: (إن أباك يحسن إلى الفقراء، إن أخاك...)، والثالثة تتضمن هذه الأسماء في حالة الجر، مثل: (أثنى المعلم على أخيك)؛ ليستنتج المتعلم أن علامة رفع الأسماء الخمسة (الواو)، وعلامة نصبها (الألف)، وعلامة جرها (الياء)، والعلامات الثلاث فرعية نيابةً عن ثلاث علامات أصليَّة، هي: الضمة، والفتحة، والكسرة.
7	يتعرف شروط إعراب الأسماء الخمسة بالعلامات الفرعية.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الأمثلة، الأولى: تتضمن الأسماء الخمسة معربة بالعلامات الفرعية، مثل: (أبوك عالم، إن أباك عالم، مررت بأبيك)، والأخرى: تتضمن أمثلة للأسماء الخمسة معربة بالعلامات الأصلية، منها مثال تأتي فيه غير مضافة، مثل: (هذا أخٌ كريم)، أو مضافة إلى ياء المتكلم، مثل: (أبي عاد من السفر)، ومشاة، مثل: (هذان أخوان كريمان)، وبصيغة الجمع، مثل: (هؤلاء إخوة)، وبصيغة التصغير، مثل: (أُخَيَّك الأصغر محبوب)، وباستخدام كلمة فم بالميم، مثل: (صُن فمك عن اللغو)؛ ليستنتج شروط إعراب الأسماء الخمسة بالعلامات الفرعية، وهي: أن تكون مضافة إلى غير ياء المتكلم، وأن تكون مفردة، ومكبرة، وأن تحذف الميم من كلمة (فم).
8	يلخص قاعدة العلامات الأصلية والفرعية في الأسماء.	يرسم المتعلم خريطة مفاهيم تتضمن العلامات الأصلية في الأسماء (الضمة والفتحة والكسرة)، والعلامات الفرعية، وهي (الألف) في حالتين: (رفع المثنى، ونصب الأسماء الخمسة)، و(الواو) في حالتين: (رفع جمع المذكر السالم، ورفع الأسماء الخمسة)، و(الياء) في حالات: (نصب المثنى وجمع المذكر السالم وجرهما، وفي حالة جر الأسماء الخمسة)، فضلًا عن (الكسرة) نيابة عن (الفتحة) في حالة نصب جمع المؤنث السالم.
9	يدخل عوامل نحوية (مثل إن وأخواتها، أو كان وأخواتها) على جمل اسمية تبدأ بمثنى أو بجمع مذكر سالم مع تغيير ما يلزم.	يقرأ المتعلم جملًا اسمية تبدأ بمثنى، مثل: (الطبيبان جرَّاحان ماهران)، أو بجمع مذكر سالم، مثل: (الجراحون ماهرون)، ثم يطلب منه إدخال العامل النحوي (إن وأخواتها) مرة، و(كان وأخواتها) مرة أخرى على كل جملة، وتغيير ما يلزم؛ فيقول في الجملة الأولى: (إن الطبيبين جرَّاحان ماهران)، و(كان الطبيبان جرَّاحَيْن ماهرين)، وفي جملة الجمع (إن الجرَّاحِين ماهرون)، و(كان الجرَّاحون ماهرين).
10	يستخرج الأسماء المعربة بعلامات فرعية من جمل أو فقرة، مع بيان علاماتها الإعرابية.	يقرأ المتعلم جملًا متعددة أو فقرة تتضمن أسماء معربة بعلامات فرعية مختلفة، مثل: (المثنى والجمع السالم بنوعيه، والأسماء الخمسة)، ويطلب منه استخراج هذه الأسماء، مع تحديد علامات إعرابها.

المعيار الخامس: يميز المتعلم بين المعرب والمبني من الأفعال:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يتعرف مفهوم إعراب الفعل وبنائه.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الأمثلة، الأولى: تتضمن أفعالًا مبنية، مثل: (حكمَ القاضي بالعدل، وأنصفَ المظلوم، وأعادَ إليه حقه)، والأخرى: تتضمن أفعالًا معربة، مثل: (يطيعُ المؤمن ربه، ولن يستجيبَ لهوى النفس، ولم يتبعْ خطوات الشيطان)، ويلاحظ الفرق بين أفعال المجموعتين من حيث ثبات الحركة على آخر الفعل الماضي، أو تغيُّر شكل آخر الفعل المضارع؛ ليستنتج مفهوم بناء الفعل، أي ثبات شكل آخره، مثل: (حكمَ، وأنصفَ، وأعادَ)، وهي أفعال ماضية مبنية على الفتح، ومفهوم إعراب الفعل المضارع، مثل: (يطيعُ، ويستجيبَ، ويتبعُ)، الذي يرفع بالضمة، ويتغير شكل آخره بالفتحة إذا دخل عليه ناصب مثل: (لن)، أو السكون إذا دخل عليه جازم مثل: (لم).
2	يستنتج حالات بناء الفعل الماضي.	يقارن المتعلم بين ثلاث مجموعات من الأمثلة، الأولى: تتضمن أفعالًا ماضية غير متصلة بأية ضمائر، مثل: (سمعَ، فهمَ، استجابَ)، والثانية تتضمن أفعالًا ماضية متصلة بضمائر الرفع المتحركة، (سمعْتُ، سمعْنا، سمعْنَ)، والثالثة تتضمن أفعالًا ماضية متصلة بواو الجماعة، مثل: (سمعُوا)؛ ليستنتج أن الفعل الماضي له ثلاث حالات بنائية، الأولى: يبنى على الفتح، وهو الأصل، والثانية: يبنى على السكون إذا اتصل بتاء الفاعل أو (نا) الفاعلين أو نون النسوة، والثالثة: يبنى على الضم إذا اتصل بواو الجماعة.
3	يستنتج حالات بناء فعل الأمر.	يقارن المتعلم بين أربع مجموعات من الأمثلة، الأولى: تتضمن أفعال أمر صحيحة الآخر، مثل: (اسمعْ، أطِعْ، اصبرْ)، والثانية تتضمن أفعال أمر معتلة الآخر، مثل: (اسعَ، ادعُ، اقضِ)، والثالثة تتضمن أفعال أمر مسندة إلى ضمائر الرفع الساكنة، مثل: (اسمعا، اسمعوا، اسمعي)، والرابعة تتضمن أفعال أمر متصلة بنون التوكيد، ويلاحظ المتعلم آخر الأفعال وما حدث فيها؛ ليستنتج أن فعل الأمر له أربع حالات بنائية، الأولى: يبنى على السكون إذا كان صحيح الآخر، والثانية: يبنى على حذف حرف العلة إذا كان معتل الآخر، والثالثة: يبنى على حذف النون إذا اتصل بألف الاثنين، أو واو الجماعة أو ياء المخاطبة، والرابعة: يبنى على الفتح إذا اتصل بنون التوكيد.
4	يتعرف الحالات الإعرابية للفعل المضارع رفعًا ونصبًا وجزمًا.	يقارن المتعلم بين ثلاث مجموعات من الأمثلة، الأولى: تتضمن أفعالًا مضارعة مرفوعة، مثل: (تتفتحُ الورود، تورقُ الأشجار، تفوحُ العطور، تغردُ الطيور)، والثانية منصوبة بإحدى أدوات نصب المضارع (أن، لن، كي، لام التعليل،...إلخ)، والثالثة مجزومة بإحدى أدوات جزم المضارع (لم، لمَّا، لا الناهية، لام الأمر)؛ ليتعرف الحالات الإعرابية للفعل المضارع رفعًا ونصبًا وجزمًا.
5	يستنتج حالتي بناء الفعل المضارع.	يقارن المتعلم بين ثلاث مجموعات من الأمثلة، الأولى: تتضمن أفعالًا مضارعة لم تتصل بأي ضمير، مثل: (تعبر، تحرص، تجتهد)، والثانية تتضمن أفعالًا مضارعة اتصلت بنون النسوة، مثل: (الفتيات يعبرن، يحرصن، يجتهدن)، والثالثة: تتضمن أفعالًا مضارعة اتصلت بنون التوكيد (الفتيات، والله، ليُعَبِّرَنَّ عن رأيهنَّ)؛ ليلاحظ الفرق بين أفعال المجموعات الثلاث؛ ويستنتج أن الفعل المضارع معرب، إلَّا في حالتين؛ الأولى: إذا اتصل بنون النسوة يبنى على السكون، والأخرى: إذا اتصل بنون التوكيد يبنى على الفتح.

م	المؤشرات	تفسيرها
6	يستخرج الأفعال من أمثلة أو قطعة أدبية مع تحديد نوعها (معربة أو مبنية).	يقرأ المتعلم جملًا أو فقرة تتضمن مجموعة من الأفعال المعربة (يطوف، يعالج، يدافعُ، يجيبُ)، والمبنية، مثل: (استفاد، أعان، تسابق، أكرِمْ، امضِ، استقيموا، يغضضْنَ، يجتهدَنَّ)، ويطلب منه استخراج كل فعل من الفقرة، مع تحديد نوعه (معرب أو مبني)، وتحديد علامة إعرابه أو بنائه.
7	ينشئ جملًا فعلية تبدأ بأفعال مبنية.	يطلب من المتعلم أن يأتي بجمل من إنشائه بحيث تبدأ كل جملة بفعل مبني، مثل: (صدقَ، جلسَ، استمعْ).

المعيار السادس: يتعرف المتعلم نواصب الفعل المضارع، ومعانيها، وأثرها النحوي:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يستنتج دلالة إعراب الفعل المضارع.	يقرأ المتعلم فعلًا مضارعًا في ثلاث حالات إعرابية مختلفة، مثل (ينفقُ أخي ماله في أبواب الخير)، و(لن ينفقَ أخي ماله مبذرًا)، و(لم ينفقْ أخي ماله مبذرًا)؛ ليستنتج أن إعراب الفعل يعني تغير شكل آخره بتأثير الأدوات التي تدخل عليه فتنصبه أو تجزمه.
2	يتعرف نواصب الفعل المضارع: (أن، لن، كي، لام التعليل، حتى، فاء السببية، لام الجحود).	يقرأ المتعلم مجموعة أمثلة تتضمن أفعالًا مضارعة مسبوقة بأدوات النصب (أن، لن، كي، لام التعليل، حتى، فاء السببية، لام الجحود)؛ ليلاحظ حركة الفعل المضارع عند دخول هذه النواصب عليه.
3	يستنتج معاني نواصب الفعل المضارع.	يقرأ المتعلم مجموعة أمثلة تتضمن أفعالًا مضارعة مسبوقة بأدوات نصبه (أن، لن، كي، لام التعليل، حتى، فاء السببية، لام الجحود)؛ ليستنتج بمساعدة المعلم المعاني التالية: – أنْ: حرف مصدري، ونصب، واستقبال. – لن: حرف نفي، ونصب، واستقبال. – كي: حرف مصدري، ونصب، واستقبال، وتفيد التعليل. – لام التعليل: تأتي لبيان السبب. – لام الجحود: تفيد توكيد النفي، (والجحود: شدةُ الإنكار). – حتى: قد تكون للتعليل بمعنى (كي)، أو للغاية بمعنى (إلى). – فاء السببية: تدل على أن ما قبلها سببٌ في حصول ما بعدها.
4	يستنتج علامتي نصب الفعل المضارع.	يقارن المتعلم بين ثلاث مجموعات من الأمثلة تتضمن أفعالًا مضارعة، الأولى: صحيحة، مثل: (يكتب، يؤلف، يظهر)، أو معتلة بالياء والواو، مثل: (يجري، يدعو)، والثانية معتلة بالألف، مثل: (يسعى، يرضى، ينهى)، والثالثة اتصل بها أحد الضمائر الساكنة (ألف الاثنين، أو واو الجماعة، أو ياء المخاطبة)، مثل: (تكتبان، تكتبون، تكتبين)، ثم يضع قبلها إحدى أدوات نصب الفعل المضارع؛ ليستنتج علامتي نصب الفعل المضارع، وهما: الفتحة (سواء أكانت ظاهرة أم مقدرة)، والأخرى: (حذف النون)، مثل أفعال المجموعة الثالثة بعد دخول الناصب، فنقول: (خُذَا الأقلام كي تكتبا، خذُوا الأقلام كي تكتبوا، خذي الأقلام كي تكتبي).
5	يستخرج من جمل أو فقرة مقروءة أفعالًا منصوبة، وأدوات نصبها، وعلامات النصب.	يقرأ المتعلم جملًا أو فقرة تتضمن مجموعة من الأفعال المضارعة المنصوبة، ويطلب منه استخراج كل فعل منصوب من الجملة أو الفقرة، مع تحديد أداة نصبه (أن، لن، كي، حتى،...إلخ)، وعلامة النصب (الفتحة الظاهرة، أو المقدرة، أو حذف النون).

م	المؤشرات	تفسيرها
6	يعبر بجمل مفيدة تتضمن أفعالًا منصوبة مع ضبطها بالشكل.	يأتي المتعلم بجمل مفيدة من إنشائه، تتضمن كل جملة فعلًا مضارعًا منصوبًا، مثل: (لن يرسبَ...، كي يستفيدوا ...، حتى يبلغ...).

المعيار السابع: يتعرف المتعلم جوازم الفعل المضارع، ومعانيها، وعملها:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يتعرف الأدوات التي تجزم فعلًا واحدًا.	يقرأ المتعلم جملًا تتضمن مجموعة من الأفعال المضارعة التي سبقتها أداة من الأدوات التي تجزم فعلًا واحدًا، مثل: (لم يصل المسافرْ الآن، لا تتأخر عن موعد وصول الطائرة، غادرت المطار ولمَّا يصل المسافر، يا أحمد لتستقبل المسافر عند وصوله)؛ ليتعرف المتعلم الأدوات التي تجزم فعلًا واحدًا، وهي: (لـــم، لمَّا، لا الناهية، لام الأمر).
2	يوضح مفهوم أدوات الشرط.	يقرأ المتعلم أساليب شرط تتضمن أفعالًا مضارعة، مثل: (مَن يصدق يَنَلْ ثقة الآخرين)؛ ليلاحظ أن هذا الأسلوب يتضمن كلمات رابطة تجزم فعلين، الأول: يسمى فعل الشرط، والآخر يسمى فعل الجواب.
3	يتعرف أدوات الشرط التي تجزم فعلين.	يقرأ المتعلم أساليب شرط تتضمن مجموعة من الأفعال المضارعة التي سبقتها أداة من الأدوات التي تجزم فعلين، مثل: (إن تتقنْ عملك تنلْ ثقة الآخرين، من يتمسكْ بقيم العمل يعلُ شأنه، متى يُوجَدْ المُنتَج تزدد نسبةُ مبيعاته، أينما يكنْ العامل المخلص ينلْ ثقة الآخرين...إلخ)؛ ليتعرف المتعلم أدوات الشرط التي تجزم فعلين وهي: (إن، مَن، ما، مهما، متى، أيَّان، أينما، حيثما، أنَّى، كيفما، أي الشرطية).
4	يوضح دلالة أدوات الشرط الجازمة.	يقرأ المتعلم أساليب شرط تتضمن أفعالًا مضارعة مسبوقة بأدوات شرط جازمة؛ ويلاحظ ما تدل عليه كل أداة، كالزمان (متى، أيان) أو المكان (أينما، حيثما، أنَّى)، أو الحال (كيفما)، أو العاقل (مَن)، أو غير العاقل (ما، مهما)، أو ربط الجواب بالشرط (إنْ)، أو بحسب ما تضاف إليه (أي) من مكان مثل: (أي مزار سياحي...)، أو زمان مثل: (أي عَصْرٍ...)، أو حدث مثل: (أي سيرٍ...)، أو عاقلٍ مثل: (أي ضيفٍ...)، أو غير عاقل مثل: (أي مالٍ...).
5	يستنتج علامات جزم الفعل المضارع.	يقارن المتعلم بين ثلاث مجموعات من الأمثلة، الأولى: تتضمن أفعالًا مضارعة صحيحة الآخر، مثل: (تشرق، تفيد، تنشر، تبعث)، والثانية تتضمن أفعالًا مضارعة معتلة الآخر، مثل: (تروي، تبدو، تبقى)، والثالثة تتضمن أفعالًا مضارعة اتصل بها أحد الضمائر الساكنة، مثل: (ألف الاثنين، أو واو الجماعة، أو ياء المخاطبة)، مثل: (تزرعان، تزرعون، تزرعين)، ثم يضع قبل كل الأفعال إحدى أدوات جزم المضارع؛ ليستنتج ثلاث علامات لجزم الفعل المضارع وهي (السكون) لأفعال المجموعة الأولى، أو (حذف حرف العلة) لأفعال المجموعة الثانية، أو (حذف النون) لأفعال المجموعة الثالثة.
6	يستخرج أفعالًامجزومة، وأدوات جزمها من أمثلة أو قطعة أدبية.	يقرأ المتعلم جملًا أو قطعة أدبية تتضمن مجموعة من الأفعال المضارعة المجزومة، ويطلب منه استخراج كل فعل مجزوم من الجملة أو القطعة الأدبية، مع تحديد أداة جزمه، وعلامة جزمه (السكون، أو حذف حرف العلة، أو حذف النون).

م	المؤشرات	تفسيرها
7	يكمل جملًا بأفعال معتلة الآخر يسبقها جازم.	يقرأ المتعلم جملًا تتضمن أدوات جازمة، وتتطلب إكمالها بأفعال مضارعة معتلة الآخر، مثل: (لم... المتخاذل من اللوم)، و(من... الله فقد فاز)، فيكملها قائلًا: لم (ينجُ)، ومن (يهدِ).
8	ينشئ جملًا تتضمن أفعالًا مجزومة مع ضبطها بالشكل.	يطلب من المتعلم أن يأتي بجمل من إنشائه بحيث تبدأ كل جملة بفعل مضارع مجزوم، مثل: (لم يخلِفْ صديقي وعده، ولم يتأخرْ عن موعد، ومن يصدقْ وعده يكسبْ ثقة الآخرين).
9	يربط بين جمل فعلية باستخدام أدوات شرط جازمة مع بيان أثرها في الأفعال المضارعة.	يقرأ المتعلم مجموعتين من الجمل الفعلية، مثل: – (يحترم الناس)... (يقدرونه). – (يسقط المطر)... (يروي الأرض). – (تدونون أفكاركم)... (تتدفق وتتوارد). – ويطلب منه الربط بينها باستخدام أدوات شرط جازمة مع بيان علامة الجزم.

المعيار الثامن: يميز المتعلم بين الإعراب الظاهري والتقديري في الأفعال المضارعة، وعلامات إعرابها (الأصلية والفرعية).

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يقدر الحركات الإعرابية لبعض الأفعال المعتلة في حالة الرفع.	يقرأ المتعلم جملًا تبدأ بأفعال مضارعة معتلة الآخر بالألف مثل: (يسعى)، وبالواو مثل: (يدنو)، وبالياء مثل: (يُلْقي)، ويطلب منه تقدير الحركة الإعرابية في حالة الرفع، وهي: (الضمة المقدرة على الألف أو الواو أو الياء)؛ لأن هذه الأفعال لم يسبقها ناصب ولا جازم.
2	يوازن بين علامات نصب الفعل المضارع الصحيح الآخر والمعتل الآخر الظاهرة والمقدرة.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الأمثلة، الأولى: تتضمن أفعالًا مضارعة صحيحة الآخر، مثل: (ينظر، يحقق، يدافع)، ومعتلة الآخر بالياء، مثل: (يمضي، يجري، يقضي)، والواو مثل: (يشكو، يدعو، ينمو). والمجموعة الأخرى: معتلة الآخر بالألف، مثل: (يسعى، يرضى، ينهى)، ثم يضع قبلها إحدى أدوات نصب الفعل المضارع؛ ليستنتج أن علامة نصب الفعل المضارع الصحيح الآخر، والمعتل الآخر بالواو، وبالياء هي: (الفتحة الظاهرة)، أما المعتل الآخر بالألف فعلامة نصبه: (الفتحة المقدرة على آخره).
3	يوازن بين علامتي جزم الفعل المضارع الصحيح الآخر والمعتل الآخر.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الأمثلة، الأولى: تتضمن أفعالًا مضارعة صحيحة الآخر(يفتح، يغلق، يصبر)، والأخرى: تتضمن أفعالًا مضارعة معتلة الآخر، مثل: (يهدي، يسمو، يغشى)، ثم يضع قبلها إحدى أدوات جزم المضارع؛ ليستنتج أن علامة جزم الفعل المضارع الصحيح الآخر هي (السكون) في (لم يفتحْ)، وفي المعتل الآخر هي (حذف حرف العلة) في (لم يهدِ، لم يسمُ، لم يَغْشَ).
4	يستنتج تعريف الأفعال ا لخمسة .	يقرأ المتعلم جملًا تتضمن أفعالًا مضارعة مسندة إلى ألف الاثنين، مثل: (يؤمنان، تؤمنان)، أو واو الجماعة، مثل: (يؤمنون أو تؤمنون)، أو ياء المخاطبة، مثل: (تؤمنين)، ويلاحظ أن هذه الأفعال لا ترفع بالضمة مثل غيرها من الأفعال؛ ويستنتج أن الأفعال الخمسة هي: كل فعل مضارع اتصل به ألف الاثنين أو واو الجماعة أو ياء المخاطبة.

م	المؤشرات	تفسيرها
5	يستنتج علامات إعراب الأفعال الخمسة رفعًا ونصبًا وجزمًا.	يقارن المتعلم بين ثلاث مجموعات من الأمثلة، الأولى: تتضمن أفعالًا مضارعة متصلة بأحد الضمائر الثلاثة ولم يسبقها ناصب ولا جازم، مثل: (يستفيدان، يتعلمون، تنصتين)، والثانية تتضمن هذه الأفعال وقد سبقتها أداة نصب، مثل: (لا بد للطالبين أن يستفيدا، ولا بد للطلاب أن يتعلموا، أيتها الطالبة عليك أن تنصتي)، والثالثة تتضمن هذه الأفعال وقد سبقتها أداة جزم، مثل: (الطالبان لم يستفيدا، والطلاب لم يتعلموا جيدًا، أيتها الطالبة أنتِ لم تنصتي)؛ ليستنتج أن الأفعال الخمسة ترفع بثبوت النون، وتنصب وتجزم بحذفها.
6	يميز بين العلامات الأصلية والفرعية في الأفعال.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الأمثلة؛ الأولى: تتضمن أفعالًا مضارعة معربة بعلامات أصلية (الضمة، الفتحة، السكون)، والأخرى: تتضمن أفعالًا مضارعة معربة بعلامات فرعية (حذف حرف العلة في الفعل المضارع المعتل الآخر المجزوم، حذف النون في الأفعال الخمسة إذا سبقها ناصب أو جازم)؛ ليميز بين العلامات الأصلية والفرعية في الأفعال.
7	يستخرج الأفعال الخمسة من أمثلة أو قطعة أدبية، مع بيان علامة إعرابها.	يقرأ المتعلم جملًا أو فقرة تتضمن مجموعة من الأفعال الخمسة في حالات الرفع والنصب والجزم، ويطلب منه استخراج كل فعل من الجملة أو الفقرة، مع بيان علامة إعرابه (ثبوت النون أو حذفها).
8	يكمل جملًا باستخدام الأفعال الخمسة.	يقرأ المتعلم جملًا تتضمن أدوات ناصبة أو جازمة، وتتطلب كل جملة إكمالها بفعل من الأفعال الخمسة، مثل: (المتصدقون لن... صدقاتهم بالمن والأذى)، و(العمال لم... من المصنع)، ويطلب منه إكمالها، فيقول مثلًا: لن (يُبْطِلوا)، ولم (يخرجوا).
9	يستخرج أفعالًا معربة بعلامات أصلية وفرعية من أمثلة أو قطعة أدبية، مع بيان علامة إعرابها.	يقرأ المتعلم أمثلة أو قطعة أدبية تتضمن مجموعة من الأفعال المعربة بعلامات أصلية (الضمة، الفتحة، السكون)، والأخرى: تتضمن أفعالًا مضارعة معربة بعلامات فرعية (حذف حرف العلة، ثبوت النون، حذف النون)، ويطلب منه استخراج كل فعل، مع تحديد نوع العلامة الإعرابية (أصلية أو فرعية).

المعيار التاسع: يميز المتعلم بين النكرات والمعارف وأنواعها:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يحدد مفهوم كل من النكرة والمعرفة.	يقرأ المتعلم مجموعتين من الأمثلة، الأولى: تتضمن نكرات، مثل: (معلم، مدرسة، مكتبة)، والأخرى: تتضمن معارف، مثل: (أنا، محمد، هذا، الشارع)، ويقارن بين أمثلة المجموعتين من حيث ما يدل منها على معيَّن (المعرفة)، وما يدل منها على غير معيَّن (النكرة)، محدِّدًا مفهوم كل منهما.
2	يميز بين أنواع المعارف.	يقرأ المتعلم مجموعة من الأمثلة تتضمن معارف متنوعة، مثل: (هم، مصر، هؤلاء، الذي، النشيد، صوت القارئ)؛ ليميز بين أنواع المعارف (الضمير، والعلم، واسم الإشارة، والاسم الموصول، والمعرف بأل، المضاف إلى معرفة).

م	المؤشرات	تفسيرها
3	يستنتج مفهوم العَلَم.	يقرأ المتعلم مجموعة من الأمثلة تتضمن أعلامًا مختلفة، مثل: (أحمد، عبد الرحمن، سمر، أم عمرو، عمان، جدة)؛ ليلاحظ أن هذه الأسماء حددت مسماها دون حاجة إلى قرينة؛ ليستنتج أن العَلَم اسم وضع لتعيين مسماه بذاته.
4	يميز بين الاسم واللقب والكنية.	يقارن المتعلم بين ثلاث مجموعات من الأمثلة، الأولى: تتضمن أسماء مثل: (محمد، مريم، مسقط)، والثانية تتضمن ألقابًا للمدح، مثل: (الصديق، الفاروق)، أو للذم، مثل: (السفاح)، والثالثة تتضمن كنية، مثل: (أبي بكر أول الخلفاء الراشدين، وأم كلثوم)؛ ليلاحظ الفرق بين اللقب الذي يدل على المدح أو الذم، والكنية وهي: كلُّ مُرَكَّبٍ إضافيٍّ صُدِّرَ بلفظ (أَب) أو(أُم)، والاسم وهو ما ليس اسمًا ولا لقبًا.
5	يربط بين الأسماء المبنية وأنواع المعارف.	يقرأ المتعلم مجموعتين من الأمثلة، الأولى: تتضمن معارف متنوعة، مثل: (نحن، تونس، هذه، الذين، الشاعر، مكتبة المدرسة)، والأخرى: تتضمن أسماء مبنية مختلفة، مثل: (نحن، هذه، الذين)؛ ليستنتج الأسماء المشتركة بين الأسماء المبنية، وبعض أنواع المعارف (الضمائر، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة).
6	يستخرج المعارف من أمثلة أو قطعة أدبية مع بيان نوعها.	يقرأ المتعلم أمثلة أو قطعة أدبية تتضمن معارف مختلفة، ويطلب منه استخراجها، مع تحديد نوعها (ضمير، علم، اسم إشارة، اسم موصول، والمعرف بأل، مضاف إلى معرفة).

رابعًا: المفاهيم البلاغية وتطبيقاتها:

المعيار الأول: يطبق المتعلم مفهوم مطابقة الكلام لمقتضى الحال على لغة الخطاب:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يستخدم لغة ملائمة للمواقف الاجتماعية المختلفة.	يستخدم المتعلم لغة تناسب المواقف الاجتماعية المختلفة (تهنئة، شكر، مواساة، اعتذار، وداع، استئذان، ترحيب) من خلال المشاركة في لعبة تمثيل الأدوار، أو من خلال استثمار فرص حقيقية ومواقف طبيعية تُوَطِّدُ العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ داخل الفصل، ومن ذلك: ● مبارك لكما، ألف مبارك. ● جزاكم الله خيرًا، شكر الله لكم، لكم جزيل الشكر. ● البقاء لله، «إنا لله وإنا إليه راجعون»، غفر الله لوالدك وأسكنه فسيح جناته، جعلها الله آخر أحزانكم. ● أنا آسف، أرجو قبول اعتذاري. ● رحم الله والدك، غفر الله لوالدك وأسكنه فسيح جناته. ● صحبتكم السلامة، إلى اللقاء، مع السلامة، أستودعكم الله الذي لا تضيع ودائعه. ● من فضلك أعطني كذا، لو سمحتِ: هل من الممكن أن أحصل على كذا. ● أهلًا وسهلًا ومرحبًا، أشرقت الأنوار.

م	المؤشرات	تفسيرها
2	يستخدم لغة مناسبة للمخاطب.	يشارك المتعلم في لعبة تمثيل الأدوار، ويستخدم لغة تلائم شخصية من يخاطبه من حيث منزلته الاجتماعية، والوظيفية، وجنسه، وعُمُره (طفلًا أو شابًا أو كهلًا)، وصفاته السلوكية التي يتصف بها. ويتطلب ذلك انتقاء الألفاظ والعبارات والمعاني والأساليب البلاغية التي تناسب المخاطب؛ فيمكن استخدام صيغة التصغير في نداء الطفل من باب الملاطفة والمداعبة والتدليل (يا عُمَير، يا فُوَيطمة)، على حين يكون خطاب المعلم بنداء الإجلال والتقدير مع حذف حرف النداء (أستاذي الجليل)، وهكذا.
3	يربط بين الهدف من استخدام اللغة، واللغة المستخدمة.	يطلب من المتعلم أن يعبر بلغة تناسب الهدف؛ فالطالب المشارك في عمل خيري يختلف في لغته عن الرافض للذهاب إلى النادي، والأم التي تعاتب طفلها على خطأ ما تختلف لغة خطابها عن الأم التي تهنئ طفلها بالتفوق؛ فاللغة تتأثر بالهدف.
4	يستخدم أسلوبًا للخطاب يناسب نوع العلاقة بين المتكلم والمخاطب.	يطلب من المتعلم المشاركة في مخاطبات متنوعة؛ ودية: (أب، أم، أخ، صديق، جار)، أو رسمية: (معلم، مدير، أمين مكتبة، طبيب، موظف بنك)، مع مراعاة استخدام أسلوب للخطاب يناسب نوع العلاقة بين المتكلم والمخاطب (ودية أو رسمية).

المعيار الثاني: يحلل المتعلم التشبيهات في تعبيرات أدبية:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يحدد أركان التشبيه في تعبيرات أدبية تشتمل عليها.	يطلب من المتعلم قراءة تعبيرات أدبية تتضمن تشبيهات، مثل: (جنودنا البواسل في المعارك كالأسود في الشجاعة والإقدام والهجوم على عدوهم)، ثم يطلب منه تحديد أركان التشبيه على النحو التالي: – المشبه: جنودنا. – المشبه به: الأسود. – أداة التشبيه: الكاف. – وجه الشبه: الشجاعة والإقدام والهجوم على عدوهم.
2	يقدِّر المحذوف من أركان التشبيه.	يطلب من المتعلم قراءة تعبيرات أدبية تتضمن تشبيهات، مثل: (الحياة للأذكياء مثل كتاب مفتوح)، ثم يطلب منه أن يقدِّر المحذوف من أركان التشبيه على النحو التالي: – المشبه: الحياة. – المشبه به: كتاب مفتوح. – أداة التشبيه: مثل. – وجه الشبه: (محذوف) والتقدير: سهولة الإدراك والفهم والتعامل مع الحياة والكتاب المفتوح (الحياة بطبيعتها ومواقفها المعقدة، والكتاب المفتوح بمعلوماته المعقدة).
3	يكمل جملًا بلاغية بتشبيهات مناسبة للمعاني المقصودة.	يطلب من المتعلم إكمال جمل بلاغية بتشبيهات مناسبة للمعاني المقصودة، مثل: – الناس في الدنيا كـ... (الغرباء) (عابري سبيل). – القلوب كـ...، كسرها لا يجبر. (الزجاج). – الطفل الباسم كـ... (اللحن الجميل) (الوردة الجميلة).

المعيار الثالث: يستخدم المتعلم الطباق والمقابلة في تعبيره مميزًا بينهما واعيًا بسر جمالهما:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يحدد الكلمات التي بينها طباق في الجمل.	يعرض المعلم نصًا قرآنيًا، أو مجموعة من الجمل، ويطلب من المتعلم تحديد الكلمات التي وقع بينها طباق، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وَمَا يَسْتَوِي الْأَعْمَىٰ وَالْبَصِيرُ ﴿١٩﴾ وَلَا الظُّلُمَاتُ وَلَا النُّورُ ﴿٢٠﴾ وَلَا الظِّلُّ وَلَا الْحَرُورُ ﴿٢١﴾ وَمَا يَسْتَوِي الْأَحْيَاءُ وَلَا الْأَمْوَاتُ﴾ (فاطر، 19: 22).
2	يستنتج مفهوم المقابلة.	يقرأ المتعلم قوله تعالى: ﴿وَعَسَىٰ أَن تَكْرَهُوا شَيْئًا وَهُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ ۖ وَعَسَىٰ أَن تُحِبُّوا شَيْئًا وَهُوَ شَرٌّ لَّكُمْ﴾ (البقرة، 216)، ويلاحظ أن الآية ورد فيها لفظان هما (تكرهوا، وخير) ونقيضهما (تحبوا، وشر)، ويستنتج أنه حين يؤتى بمعنيين أو أكثر ثم يؤتى بما يقابل ذلك على الترتيبِ؛ فإن ذلك يسمى مقابلة.
3	يشرح أثر المقابلة في أداء المعني.	من خلال تحليل الأمثلة السابقة، يوضح المتعلم أن سر جمال المقابلة يتمثل في توكيد المعنى وتوضيحه.
4	يستخرج المقابلات من نص مقروء.	يقرأ المتعلم نصًا يتضمن مقابلات، مثل: (سواد الليل) و(بياض النهار)، و(نور الحق) و(ظلمة الباطل)، ويطلب منه استخراج المقابلات.
5	يقابل معنى بآخر في عبارة.	يقدِّم المعلم معنيين أو أكثر، مثل: (يجتهد التلميذ فينجح)، ويطلب من المتعلم الإكمال بما يقابل المعنيين في عبارة مثل: (يجتهد تلميذ فينجح، ويكسل تلميذ آخر فيرسب).

خامسًا: المفاهيم الإملائية وتطبيقاتها:

المعيار الأول: يرسم المتعلم الألف في أواخر الأسماء والأفعال والحروف رسمًا صحيحًا:

م	المعيار	المؤشرات
1	يرسم الأسماء الثلاثية المنتهية بألف رسمًا صحيحًا.	يطلب من المتعلم كتابة مجموعتين من الأسماء الثلاثية المنتهية بالألف، الأولى: تنتهي بألف أصلها واو، مثل: (عُلا، رشا، عصا)، والأخرى: تنتهي بألف أصلها ياء، مثل: (هدى، منى، فتى)، مع الوعي بطرق معرفة أصل الألف في الأسماء: (الإتيان بالجمع، مثل (عصا – عصوات)، و(فتى – فتيات)، أو المصدر، مثل (هدى – هداية).
2	يرسم الأسماء المنتهية بألف رابعة فأكثر رسمًا صحيحًا.	يطلب من المتعلم كتابة مجموعة من الأسماء الرباعية المنتهية بالألف، مثل: (مستوى، ذكرى، حسنى، بشرى، أروى، أسمى، أغلى)، أو الخماسية، مثل: (مرتضى)، أو السداسية، مثل: (مستشفى)، مع الوعي بأن الألف الرباعية فأكثر ترسم ياء.
3	يرسم الأفعال الثلاثية المنتهية بألف رسمًا صحيحًا.	يطلب من المتعلم كتابة مجموعتين من الأفعال الثلاثية المنتهية بالألف، الأولى: تنتهي بألف أصلها واو، مثل: (سما، دعا، شكا، نما)، والأخرى: تنتهي بألف أصلها ياء، مثل: (قضى، جرى، مشى)، مع الوعي بطرق معرفة أصل الألف في الأفعال، مثل الإتيان بالمضارع (سما، يسمو – شكا، يشكو – قضى، يقضي – جرى، يجري)، وإسناد الفعل الماضي إلى تاء الفاعل، مثل: (دعا، دعوت – ومشى، مشيتُ).

م	المعيار	المؤشرات
4	يرسم الأفعال المنتهية بألف رابعة فأكثر رسمًا صحيحًا.	يطلب من المتعلم كتابة مجموعة من الأفعال الرباعية المنتهية بالألف، مثل: (أسدى، أهدى)، أو الخماسية، مثل: (ارتقى، اعتلى، ارتمى)، أو السداسية، مثل: (استلقى)، مع الوعي بأن الألف الرباعية فأكثر ترسم ياء.
5	يميز بين الحروف التي تنتهي بألف طويلة، أو التي تنتهي بألف تكتب ياء.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الحروف الأولى: (يا، أيا، هيا، إلا)، والأخرى: (إلى، بلى، حتى، على)، ويميز بين طريقة كتابة الألف في المجموعتين، ويلاحظ أن الألف المتطرفة في الحروف تكتب طويلة ما عدا أربعة أحرف وهي (إلى، بلى، حتى، على).

المعيار الثاني: يميز المتعلم في الاستخدام بين تاء التأنيث المفتوحة، والتاء المربوطة:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يستنتج حالات رسم التاء المربوطة.	يقرأ المتعلم ثلاث مجموعات من الأمثلة، الأولى: تتضمن أسماء مؤنثة بالتاء المربوطة، مثل: (خديجة، عائشة)، والثانية تتضمن أسماء مذكرة يمكن تحويلها إلى مؤنثة باستخدام تاء التأنيث المربوطة، مثل: (مرتفع، مرتفعة)، و(نشيط، نشيطة)، والثالثة تتضمن جموع تكسير لا ينتهي مفردها بالتاء المفتوحة، مثل: (سعاة، غزاة، قضاة)، ويفرق المتعلم بين التاء المربوطة في جمع التكسير (قضاة) ومفرده (قاضٍ) الخالي من التاء، والتاء المفتوحة في جمع التكسير (أصوات) ومفرده (صوت) المنتهي بالتاء المفتوحة، ويستنتج الحالات الثلاث لرسم التاء المربوطة.
2	يعدد مواضع تاء التأنيث المفتوحة في الأسماء، والأفعال، والحروف.	يقارن المتعلم بين أربعة أنواع من الكلمات المنتهية بالتاء المفتوحة، الأول: أسماء مفردة، مثل: بنت، وأخت، ونبات. والثاني: جموع تكسير مفردها مختوم بتاء مفتوحة، مثل: أصوات جمع صوت، وأقوات جمع قوت، وأبيات جمع بيت. والثالث: جمع المؤنث السالم: طالبات، معلمات، نباتات، زهرات. والرابع: الأفعال الماضية المتصلة بتاء التأنيث الساكنة مع الفاعل المؤنث (سمعت المعلمة القصيدة)، أو نائبه المؤنث (سُمِعَت القصيدة). والخامس: الحروف الأربعة المتصلة بتاء التأنيث: ثُمَّت، رُبَّت، لَعَلَّت، لات.
3	يميز بين شكل التاء في الاسم المختوم بالتاء المربوطة في حالتي الإضافة إلى ضمير والتجرد منها.	يقارن المتعلم بين نوعين من الأمثلة؛ الأول: يتضمن أسماء مختومة بالتاء المربوطة، مثل: (مدرسة، كلية، مدينة)، والآخر يتضمن الأسماء نفسها مع إضافتها إلى ضمير، فنقول: (مدرستي، كليتي، مدينتي)، ويستنتج أن التاء المربوطة تتحول إلى تاء مفتوحة عند إضافة الاسم المختوم بها إلى ضمير، ويميز بين شكل التاء في حالتي الإضافة إلى ضمير والتجرد منه.
4	يرسم الكلمات المنهية بالتاءين (المربوطة والمفتوحة) بطريقة صحيحة.	يقرأ المتعلم فقرة تتضمن كلمات تنقصها تاء مع وضع فراغات في هذه الكلمات لتاء مربوطة أو مفتوحة، ويطلب منه رسم التاء المربوطة أو المفتوحة في الكلمات بطريقة صحيحة، مثل: (حصلـ.. أمل على جائزـ.. أحسن لوحـ... في مسابقا.. عديد..).

المعيار الثالث: يتعرف المتعلم قواعد رسم الهمزة المتوسطة:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يستنتج أربع صور لرسم الهمزة المتوسطة.	يقارن المتعلم بين أربعة أنواع من الكلمات، الأول: به همزة متوسطة على ألف، مثل: (يسأل، مسألة، مأخذ)، والثاني: به همزة متوسطة على واو (يؤدي، رؤية، تفاؤل)، والثالث: به همزة متوسطة على نبرة (ياء غير منقوطة)، مثل: (هيئة، فئة، خصائص)، والرابع: به همزة على السطر، مثل: (تفاءَلَ، تساءلَ، تراءى)، ويستنتج أربع صور لكتابة الهمزة المتوسطة على (ألف)، أو (واو)، أو (نبرة)، أو (السطر).
2	يستنتج قاعدة أقوى الحركتين وعلاقتها برسم الهمزة المتوسطة.	يقرأ المتعلم ثلاث كلمات، مثل: (خصائِص، يؤدي، مسْأَلة)، ويلاحظ حركة الهمزة، وحركة الحرف السابق لها، ويحدد أقوى الحركتين، مع مراعاة ترتيب الحركات من حيث القوة على النحو التالي: (الكسرة، الضمة، الفتحة)، والكسرة يناسبها الياء، والضمة يناسبها الواو، والفتحة يناسبها الألف، أما السكون فلا يناسبها شيء، ثم يربط المتعلم بين الحركة الأقوى وصورة رسم الهمزة في هذه الكلمات الثلاث على النحو التالي: (خصائِص) الهمزة مكسورة، وقبلها ألف ساكنة، والكسر أقوى من السكون، لهذا كتبت الهمزة على نبرة. (يُؤَدي) الهمزة مفتوحة قبلها ضم، والضم أقوى من الفتح، لهذا كتبت الهمزة على واو. (مسألة) الهمزة مفتوحة قبلها ساكن، والفتح أقوى من السكون، لهذا كتبت الهمزة على ألف.
3	يطبق قاعدة الحركة الأقوى على قائمة كلمات رسمت فيها الهمزة على نبرة.	يطبق المتعلم قاعدة الحركة الأقوى على قائمة كلمات رسمت فيها الهمزة على نبرة في سبع حالات، هي: إذا كانت الهمزة المتوسطة: ● مكسورة بعد كسرة، مثل: متَّكِئِين، تُنْشِئِين. ● مكسورة بعد ضمة، مثل: سُئِل، وُئِد. ● مكسورة بعد فتحة، مثل: يَئِس، لَئِيم، أَئِمة. ● مكسورة بعد سكون، مثل: سائِل، جُزْئِيّة، أسْئِلة. ● مفتوحة بعد كسرة، مثل: فِئَة، دافِئَة. ● ساكنة بعد كسرة، مثل: بِئْر، بِئْس، مِئْذنة. ● مضمومة بعد كسرة، مثل: سنُقرِئُك، مبادِئُك، مساوِئُك.
4	يرسم الهمزة المتوسطة مع علامة التأنيث.	يتعرف المتعلم أن الهمزة المتوسطة بإلحاق علامة التأنيث بها لا تكون إلا مفتوحة: ● فإن كان ما قبلها مفتوحًا أو ساكنًا صحيحًا، كتبت على الألف، مثل: نشأة، مَلْأَى، حَدَأة. ● وإن كان ما قبلها مضمومًا، كتبت على الواو، مثل لُؤْلُؤَة. ● وإن كان ما قبلها مكسورًا أو ياءً ساكنة، كتبت على نبرة (ياء غير منقوطة)، مثل: مِئَة، خطيئَة، بيئَة، تهيئَة.
5	يرسم الهمزة المتوسطة رسمًا صحيحًا في كتاباته.	يكتب المتعلم قطعًا إملائية أو موضوع تعبير مراعيًا رسم الهمزة المتوسطة رسمًا صحيحًا.
6	يعد قائمة بأكبر عدد من الكلمات التي ترسم همزتها متوسطة.	يجمع المتعلم قائمة بأكبر عدد من الكلمات التي تتضمن همزة متوسطة على واو، مثل: (تفاؤل، تشاؤم، تواؤُم، تضاؤُل)، أو ياء (مدائن، مسائل، جرائم، حرائر)، أو ألف (رأفة، مسألة، مأمن، متأرجح).

المعيار الرابع: يتعرف المتعلم علامات الترقيم مستخدمًا إياها في كتابته:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يُعَرِّف الترقيم.	يُعَرِّف المتعلم الترقيم بأنه رموز اصطلاحية بين الجمل أو الكلمات؛ لتحقيق أغراض تتصل بتيسير عملية الإفهام من جانب الكاتب، والفهم من جانب القارئ.
2	يتعرف ثماني علامات للترقيم.	يقرأ المتعلم فقرة تتضمن ثماني علامات للترقيم، هي: (النقطة، الفاصلة، الفاصلة المنقوطة، النقطتان، علامة الاستفهام، علامة التعجب، علامة التنصيص، القوسان الهلاليان)، ثم يطرح المعلم أسئلة نحو: – ما العلامة التي وضعت في نهاية الفقرة؟ – استخرج من الفقرة علامة فصلت بين جملتين. – ما العلامة التي جاءت قبل جملة تعلل لما قبلها؟ – ما العلامة التي نضعها بعد السؤال؟ – وهكذا يتعرف المتعلم بعض علامات الترقيم بأسمائها.
3	يستنتج مواقع استخدام كل علامة من علامات الترقيم.	يقرأ المتعلم فقرة أو أكثر تتضمن علامات للترقيم، ويلاحظ طريقة استخدام كل علامة؛ ليستنتج مواضع استخدام علامات الترقيم، مثل: – علامات التنصيص: تستخدم عند كتابة العبارات التي تم اقتباسها من كلام أناس آخرين. – علامة التعجُّب: توضع عادةً بعد أنواع معيَّنة من الجمل، والتي من أهمها: التعجب، والفرح، والدعاء، والإغراء، والمدح، وغيرها من الجمل الأخرى. – القوسان الهلاليان: ويستخدمان عند كتابة الكلام غير الأساسي في النص، مثل الجمل الاعتراضية، والتفسيرية.
4	يكمل فقرة مكتوبة باستخدام علامات الترقيم المناسبة.	يقرأ المتعلم فقرة تتضمن فراغات لعلامات الترقيم، ويطلب منه إكمال الفقرة بالعلامات المناسبة، مع مراعاة تنويع علامات الترقيم (النقطة، النقطتان، الفاصلة، الفاصلة المنقوطة، علامة الاستفهام، علامة التعجب،...إلخ). ومن ذلك: أكمل الفقرة التالية بوضع علامات الترقيم المناسبة بين القوسين: (يمكن القول) (إن العالم بفضل الأقمار الصناعية صار قرية صغيرة نعرف أخبارها) (ونشاهد أحداثها فور وقوعها) (فما أروع هذا المخترع الذي قرب بين البشر) (فهل هناك اختراع أتاح الفرصة للتعارف والتبادل الثقافي بين الشعوب مثل القمر الصناعي) (إنه بحق إنجاز رائع من أجل خدمة البشرية)

ثانياً: المعايير المتصلة بمهارات اللغة:

أ. مهارات الاستماع:

المعيار الأول: يتقن المتعلم مهارات فهم النصوص المسموعة:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يحدد غرض المتحدث من خلال نص مسموع.	يستمع التلاميذ إلى إعلانات تجارية مسجلة، ويطلب من كل منهم تحديد غرض المتحدث، أي تحديد الهدف من الإعلان، مع تزويدهم بمعايير الحكم على الدعاية الإعلانية، ثم اتخاذ قرار بشأن شراء منتج ما أو عدم شرائه.
2	يرتب الفكر الرئيسة الواردة في نص مسموع.	يستمع المتعلم إلى نص بعنوان «أثر التمسك بالقرآن الكريم في حياة الفرد والمجتمع» مثلًا، ثم تُعرَض عليه الفكر الرئيسة الواردة في النص غير مرتبة، ثم يطلب منه ترتيبها على النحو التالي: - القرآن الكريم قلعة الإسلام المتينة. - السلف الصالح قدوة حسنة في التمسك بالقرآن الكريم. - أثر التمسك بالقرآن الكريم في حياة الفرد. - أثر التمسك بالقرآن الكريم في حياة المجتمع.
3	ينفذ تعليمات شفهية.	يستمع المتعلم إلى تعليمات في أثناء ممارسة الألعاب أو المشاركة في حفل مدرسي أو في اجتماع جماعة من جماعات النشاط، ويطلب منه تنفيذ هذه التعليمات الشفهية.
4	يفسر ظاهرة ما في نص مسموع.	يستمع المتعلم إلى ظاهرة علمية، مثل تعاقب الليل والنهار، أو تغير الفصول، أو سقوط الأمطار، ويطلب منه تفسير هذه الظاهرة عقب الاستماع إلى النص.
5	يفسر معاني الكلمات الواردة في نص مسموع.	بعد استماع المتعلم إلى نص «أثر التمسك بالقرآن الكريم في حياة الفرد والمجتمع» يمكن أن يفسر بعض الكلمات الواردة في النص، مثل: (تدبُّر، العُرْوة الوثقى، امتثل، يقتدي، يعتصم، حبل الله،...إلخ).
6	يصف الشخصيات الواردة في فقرة مسموعة.	يستمع المتعلم إلى فقرة، مثل: «عندما كان عباس محمود العقاد تلميذًا في المدرسة الابتدائية لم يكن يشتري بمصروفه طعامًا أو حلوى مثل التلاميذ الذين في سنه، بل كان يشتري بمصروف الأسبوع كله كتابًا؛ فقد كانت القراءة هي كل ما يشغله، يقرأ كل ما تقع عليه عينه، ويبحث عن الكتب هنا وهناك...»، ثم يطلب منه وصف شخصية العقاد من خلال فهم الفقرة السابقة؛ ليذكر صفات له، مثل: (شغوف بالقراءة، مولع بالقراءة، محب للعلم، قارئ صغير متميز على أقرانه).
7	يستخلص القيم الواردة في فقرة سمعية.	يستمع المتعلم إلى الفقرة السابقة، ثم يطلب منه استخلاص القيم الواردة فيها، مثل: (قيمة المعرفة، وقيمة حب العلم، وقيمة القراءة، وقيمة التميز).

المعيار الثاني: يحلل المتعلم الأفكار والمعاني الواردة في نص مسموع:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يحدد الفكرة العامة والفِكَر الرئيسة لنص مسموع.	يستمع التلاميذ إلى نص مسموع يدور حول موضوع اجتماعي، مثل: (التكافل الاجتماعي)، أو رياضي، مثل (لا للتعصب الرياضي)، أو غير ذلك، بحيث يتضمن النص أربع فقرات مثلًا، ثم يطلب من التلاميذ تحديد الفكرة العامة للنص، وأربع فكر رئيسة، لكل فقرة فكرة.

م	المؤشرات	تفسيرها
2	يحدد المعاني المتعددة للكلمة الواحدة في نص مسموع.	يستمع المتعلمون إلى نص يتضمن كلمات ذات معانٍ متعددة، ثم يطلب منهم تحديد معناها داخل السياق، ثم إدخالها في جمل أخرى بمعانٍ أخرى، مثل: قضى القاضي بالعدل. (حكم) قضى محمد يومًا في المصيف. (أمضى) قضى الفلاح على الحشرات الضارة. (قتل)
3	يحلل أسباب مشكلة معيَّنة استمع إليها.	يستمع المتعلم إلى مشكلة معيَّنة، مثل: (غلاء سلعة معيَّنة، أو الغش التجاري)، ثم يطلب منه تحليل المشكلة، وتحديد الأسباب المحتملة لهذه المشكلة، وعليه رؤية المشكلة من زوايا مختلفة، وأبعاد متعددة؛ لتعرف حقيقتها وأسبابها.

المعيار الثالث: يُقوِّم المتعلم النصوص المسموعة في ضوء معايير نقدية:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يكتشف الأخطاء أو التناقضات فيما هو مسموع.	يستمع التلاميذ إلى نص ما (قصة، أو وصف شيء، أو شخص، أو مكان ما) بحيث يتضمن أخطاء أو تناقضات داخلية، ويطلب من المتعلم اكتشافها، مثل: (سقوط أوراق الشجر في فصل الصيف بدلًا من فصل الخريف، أو ارتداء ملابس خفيفة في فصل الشتاء بدلًا من ملابس ثقيلة).
2	يوازن بين دلالة لفظين في نص مسموع.	يستمع التلاميذ إلى نص ما حول التعصب الكروي، ثم يطلب منهم التفرقة بين لفظين وردا في النص، مثل: (التعصب) بمعنى التحيز، والتشدد، و(العَصَبِيَّة) بمعنى: المحاماةُ والمدافعة عمَّن يلزمك أَمره، أو هي أَنْ يَرَى الرجل شرار قومه خيرًا مِنْ خيار قوم آخَرِين، ومنها إعانة الرجل قومه عَلَى الظلم.
3	يحدد مدى ترابط الأحداث وتسلسلها في قصة مسموعة.	يستمع المتعلم إلى قصة، ثم يطلب منه إعادة عرض أحداثها بالترتيب، ثم بيان العلاقة بين كل حدث والآخر، وتحديد مدى ترابط الأحداث وتسلسلها.
4	يوازن بين الأحكام الذاتية، والأحكام الموضوعية.	يستمع المتعلم إلى ندوة حول موضوع معين، مثل: (لا للتعصب الرياضي)، ويطرح المشاركون آراء حول أحداث أو شخصيات أو مواقف من بينها آراء ذاتية أو أحكام تستثير خلافات (مجاملات الحكام للأندية الكبيرة من أهم أسباب التعصب الرياضي)، وآراء أو أحكام موضوعية تستند إلى معايير، مثل: (قلة الوعي الرياضي للجماهير، والشحن السلبي للجماهير عن طريق الإعلام الرياضي، وضعف الثقة في الحكام، والعنصرية الشديدة من أهم عوامل التعصب الرياضي. وهنا يوازن المتعلم بين الأحكام الذاتية، والأحكام الموضوعية من حيث الأدلة التي تستند إليها.

المعيار الرابع: يستمع المتعلم إلى نصوص استماعًا إبداعيا.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يقترح أكبر عدد من العناوين المعبرة عن مضمون قصة.	يستمع التلاميذ إلى قصة، ثم يطلب منهم اقتراح أكبر عدد من العناوين المعبرة عن مضمون القصة، مثل قصة (الأسد والثعلب والحمار الوحشي)، فيمكن أن يقترح التلاميذ عناوين لهذه القصة، مثل: ● ثعلب مكار وغباء حمار. ● أسد مفترس وحمار لا يحترس. ● حيل المكار خدعت الحمار. ● الثعلب يدبر، والحمار لا يفكر. ● الحمار يدفع ثمن الغباء والطمع. ● الحمار يلدغ مرتين. ● سذاجة حمار. ● عاقبة الطمع. ● عاقبة الغباء. ● الطمع المهلك.
2	يقترح أكبر عدد من النهايات المنطقية لقصة مسموعة.	يستمع التلاميذ إلى قصة، ثم يطلب منهم اقتراح أكبر عدد من النهايات المنطقية لهذه القصة، مع مراعاة ما يلي: مدى اتساق النهايات مع أحداث القصص. العلاقة بين أفعال الشخصيات في القصة ونهايتها. تأكيد النهاية على قيمة أو مبدأ معين.

المعيار الخامس: يلتزم المتعلم بآداب الاستماع:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يصغي إلى الحديث.	يصغي التلاميذ إلى حديث المعلم في موضوع معين، مع مراعاة ما يلي: ● التركيز معه، والانتباه لما يقوله. ● الاستماع إليه، ومتابعة حديثه. ● مداومة النظر إليه في أثناء الاستماع. ● الصمت والتحلي بالصبر في أثناء الاستماع.
2	يتفاعل مع المتحدث.	يستمع التلاميذ إلى حديث المعلم في موضوع معين، مع مراعاة التفاعل معه في أثناء الاستماع عن طريق: ● تعبيرات الوجه، وحركات الرأس، أو العينين. ● المشاركة في الحوار والمناقشة. ● طرح أسئلة للاستفسار منه، ومحاولة الفهم. ● طلب التكرار منه أحيانًا. ● ثم يجري المعلم حوارًا بين تلميذين، أو نقاشًا بين مجموعة تلاميذ، ويطبق طرق التفاعل بينهم.
3	يتابع الاستماع إلى المتحدث.	يستمع التلاميذ إلى حديث المعلم في موضوع معين، مع مراعاة ما يلي: التركيز المستمر مع المتحدث دون تشتت أو انشغال. الاستعداد التام لترديد بعض حديثه. محاولة الربط بين الأفكار، وإدراك العلاقات بين أجزاء الحديث.

م	المؤشرات	تفسيرها
4	يستمع باحترام لوجهات النظر المتعارضة.	يشارك المتعلم في لعبة الوساطة: (Mediation) بين أطراف متنازعة، والوصول إلى حلول متفق عليها بين طرفين أو أكثر بمساعدة (وسيط: (Mediator) من التلاميذ، والوسيط ليس له الحق في إرغام الأطراف المتنازعة على الاتفاق، وإنما دوره مجرد تقريب وجهات النظر، ويقضي التلاميذ معظم وقتهم في لعب الأدوار مع توعيتهم ببعض الأمور القانونية والأخلاقية، ومراعاة ما يلي: عدم تحيز الوسيط لأحد الطرفين. احترام كل طرف للآخر (فالاختلاف في الرأي لا يفسد للود قضية). تجنب التجاوز أو توجيه اتهامات للآخرين، أو التعجل في إصدار أحكام على الآخرين. تجنب رفع الصوت ومقاطعة الطرف الآخر.

ب. مهارات التحدث:

المعيار الأول: يخطط المتعلم للحديث تخطيطًا جيدًا:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يحدد غرض الحديث.	ينبغي قبل التحدث أن يحدد المتعلم غرضه من الحديث، ومن هذه الأغراض: التعبير عن رأي، أو عرض فكرة، أو الرغبة في إقناع الآخرين بمبدأ، أو تغيير اتجاه، أو الدفاع عن وجهة نظر معيَّنة، أو الإجابة عن سؤال معين، أو الحديث في مناسبة معيَّنة أو موضوع معين، أو إذاعة أخبار، أو الإعلان عن نشاط.
2	يلم بموضوع الحديث.	ينبغي قبل التحدث في موضوع معين أن يتمكن المتعلم منه بالقراءة الواسعة حوله، والاطلاع عليه من مصادر متنوعة ومراجع متعددة.
3	يحدد نوع الجمهور، وأسلوب العرض ومكانه.	ينبغي قبل التحدث أن يحدد المتعلم نوعية الجمهور (تلاميذ الفصل، تلاميذ المدرسة، تلاميذ من مدارس مختلفة، بعض المعلمين، بعض أولياء الأمور والمعلمين)، وأسلوب العرض الذي يناسب الجمهور، ومكانه (الفصل، المكتبة، فناء المدرسة، مسرح المدرسة،...إلخ).
4	التنظيم العقلي للمعاني والأفكار قبل التحدث.	ينبغي قبل التحدث في موضوع معين أن يستدعي المتعلم المعاني والأفكار المرتبطة بهذا الموضوع، وينظمها وفق تسلسل منطقي يسهل معه تذكرها، ويحسن به عرضها بشكل منظم.
5	تنشيط المعجم العقلي الخاص بموضوع الحديث.	ينبغي قبل التحدث أن ينشط المتعلم معجمه العقلي ومخزونه اللغوي حول موضوع الحديث؛ لاستدعاء المفردات اللغوية التي تناسب هذا الموضوع، وتجهيزها في العقل.

المعيار الثاني: يعبر المتعلم شفويًا في مجالات مختلفة للتعبير باستخدام اللغة العربية الفصحى:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يصف المشاهدات والهوايات والخبرات بلغة عربية فصيحة معبرة.	يطلب من المتعلم وصف هواية مفضلة مارسها، أو رحلة مدرسية شارك فيها، أو برنامج تلفزيوني شاهده، أو سوق تجاري زاره، أو مزرعة تردد عليها، أو مصيف قضى فيه وقتًا ممتعًا، مع استخدام لغة معبرة يراعى فيها دقة الوصف وفصاحة اللغة وجودة التعبير.
2	يصف صورة وصفًا حرفيًا بلغة سهلة صحيحة.	تُعرَض على المتعلم صورة معيَّنة، مثل: (صورة طفل يمارس نشاطًا في صحبة أسرته بالحديقة)، ويطلب منه وصف ما هو كائن بالصورة، ووصف محتوياتها حرفيًا دون إطلاق الخيال، أو إضفاء معانٍ، أو إضافة تفاصيل، بلغة صحيحة سهلة بسيطة لا تعقيد فيها.

م	المؤشرات	تفسيرها
3	يجيب عن أسئلة شفوية بلغة عربية فصيحة.	يقرأ المتعلم رأس موضوع تعبير، ثم يطرح المعلم أسئلة شفوية تشمل جوانب الموضوع، ثم يختار بعض التلاميذ للإجابة عن هذه الأسئلة بلغة عربية فصيحة، مع إتاحة الفرصة لزيادة عدد المشاركين في الإجابة.
4	يستخدم اللغة العربية الفصحى في حديثه.	يطلب من المتعلم وصف نشاط مدرسي قام به، مع مراعاة استخدام ألفاظ عربية فصيحة في حديثه، وتجنب استخدام العامية، ويمكن للمعلم أن ينقح الألفاظ العامية التي ترد على لسانه، ويزوده بالبديل الفصيح.
5	ينقل حدثًا جاريًا أو خبرًا بدقة ولغة عربية صحيحة.	يطلب من المتعلم متابعة الأحداث الجارية والأخبار، ثم اختيار أحدها لينقله إلى زملائه، مع مراعاة دقة النقل، وصحة اللغة وجودة التعبير.

المعيار الثالث: يقدم المتعلم عروضًا شفوية أمام الآخرين بطريقة جيدة:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يلقي كلمة أمام الآخرين بأسلوب مؤثر.	يلقي المتعلم كلمة أمام زملائه في مناسبة دينية (رأس السنة الهجرية، الإسراء والمعراج،...إلخ)، أو اجتماعية (يوم الأم، يوم اليتيم،...إلخ)، مع مراعاة ما يلي: - اختيار موضوع الكلمة وتنظيمها. - استخدام لغة انفعالية مشحونة بالعاطفة مؤثرة. - القدرة على تقدير الوقت، والوقفة الحسنة. - الإلقاء الجيد. - الظهور بالمظهر اللائق. - احترام المستمعين.
2	يعبر عن أفكاره بطلاقة أمام الآخرين.	يَطْلُب المتعلم إلى بعض التلاميذ الوقوف أمام زملائهم، والتعبير عن أفكارهم بخصوص تطوير أحد الأنشطة المدرسية مثلًا، أو تقديم مقترحات في موضوع معين، مع مراعاة ما يلي: ● أن يُظهِر المتعلم وفرة محصوله اللغوي، وطلاقته في التعبير. ● أن يخلو حديثه من اللازمات اللاشعورية المنفرة. ● أن يتجنب التكرار والحشو. ● أن يتجنب الوقفات غير المناسبة وبطء الحديث.
3	يبرز النقاط المهمة في حديثه أمام الآخرين.	يطلب من المتعلم عرض تقرير شفوي عن نشاط مدرسي قام به مع مراعاة إبراز النقاط المهمة فيه عن طريق: ● رفع درجة الصوت في أثناء عرض هذه النقاط. ● تكرار بعض الجمل والعبارات المهمة. ● استخدام اللغة الانفعالية في أثناء عرض هذه النقاط. ● التوقف القصير عند عرض هذه النقاط. ● دعم هذه النقاط بتفاصيل وشواهد وأمثلة توضيحية.

م	المؤشرات	تفسيرها
4	يعرض أمام الآخرين ملخصًا شفويًا لموضوع ما أو قصة ما بأسلوب مؤثر.	يقرأ المتعلم موضوعًا ما أو قصة ما، ثم يلخص ما قرأه، ويعرضه شفويًا أمام زملائه مع مراعاة ما يلي: ● استيفاء الملخص للعناصر الأساسية. ● تمثل التلميذ للمعاني في أثناء العرض. ● وضوح صوته، وتنوع درجاته. ● الإثارة والتشويق في أثناء العرض، بطرح أسئلة والإجابة عنها مثلًا.
5	يتحدث بثقة وثبات أمام الآخرين.	يراعي المتعلم في أثناء العرض الشفوي لأي موضوع أمام زملائه ما يلي: ● أن يكون متمكنًا من موضوع الحديث. ● أن يعرضه بثقة وجرأة. ● أن يتغلب على مشاعر الخوف والخجل في أثناء مواجهة جمهور.

ج. معايير القراءة:

المعيار الأول: يتقن المتعلم مهارات القراءة الجهرية المعبرة للنصوص:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يقرأ فقرة مراعيًا نطق الأصوات العربية من مخارجها الدقيقة.	يطلب من المتعلم قراءة فقرة مراعيًا نطق الأصوات العربية من مخارجها الدقيقة، سواء الأصوات بين الأسنانية (ث، ذ، ظ)، أو أصوات الإطباق (ص، ض، ط، ظ)، وكذلك (القاف والغين والخاء والراء – إذا لم تكسَر أو تسكَّن – واللام – في لفظ الجلالة – ما لم يسبقها كسر).
2	يقرأ فقرة مميزًا بين الحركات القصيرة والطويلة في النطق.	يطلب من المتعلم قراءة فقرة، مع مراعاة التمييز بين زمن الحركات القصار (الضمة والفتحة والكسرة) والحركات الطوال (واو المد، وألف المد، وياء المد).
3	يقرأ فقرة مراعيًا نطق التنوين بصورة صحيحة.	يطلب من المتعلم قراءة فقرة، مع مراعاة نطق التنوين في الحالات الإعرابية الثلاث (الرفع والنصب والجر) بصورة صحيحة، مثل: (مزارعٌ من عمان يغرسُ نخلًا في أرضٍ صحراويةٍ).
4	يقرأ فقرة مراعيًا نطق الشدة بصورة صحيحة.	يطلب من المتعلم قراءة فقرة، مع مراعاة نطق الشدة بالحركات الثلاث (الضمة والفتحة والكسرة) بصورة صحيحة، مثل: (تعلَّم، مُحمَّد، مُدرِّب).
5	يقرأ فقرة مراعيًا تنويع التنغيم للتعبير عن المعاني المختلفة.	يطلب من المتعلم قراءة فقرة مع مراعاة تنويع التنغيم – أي تنويع نغمات الصوت – للتعبير عن المعاني المختلفة كالاستفهام والاعتذار والرفض، والقبول، والتعجب، والحزن، والفرح، وغير ذلك من المعاني.
6	يقرأ فقرة مراعيًا تنويع درجات الصوت للتعبير عن المعاني المختلفة.	يطلب من المتعلم قراءة فقرة مع رفع الصوت أو خفضه، وتنويع درجاته؛ للتعبير عن المعاني المختلفة. ودرجة الصوت هنا تراعى فيها قوة الصوت وشدته وحدته، فموقف الاعتذار يحتاج إلى صوت منخفض هادئ، على حين يتطلب موقف الغضب صوتًا مرتفعًا حادًا.

المعيار الثاني: يفسر المتعلم معاني الكلمات والتعبيرات اللغوية مصنّفًا مجموعة الكلمات وفقًا لعلاقاتها الدلالية:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يفسر معاني الكلمات داخل سياقات لغوية مختلفة.	يقرأ المتعلم مجموعة جمل تشتمل على كلمات داخل سياقات لغوية مختلفة، ويطلب منه تحديد معناها، مثل: - عدل القاضي بين الخصمين. (حكم بالعدل) - عدل العاصي عن الطريق. (حاد عنه) - عدل البائع الميزان. (أقامه وسواه)
2	يصنف مجموعة كلمات وفقًا لعلاقاتها الدلالية.	يقرأ المتعلم مجموعة كلمات غير مرتبة، مثل: (بارد، حار، رمق، ساخن، لحظ، متجمد، عام، سنة، قارس، نظر، قائظ، دافئ، لمح، حول، قارص)، ثم يطلب منه تصنيفها في مجموعات وفقًا لعلاقاتها الدلالية، ومن ذلك: - علاقة الترادف، مثل كلمات الزمن (عام، سنة، حول). - النظر (رمق، نظر، لمح، لحظ). - علاقة التضاد بين كلمات الحرارة (حار، ساخن، قائظ، دافئ)، والبرودة (بارد، قارس، قارص، متجمد).
3	يفسر معاني التعبيرات اللغوية الواردة في فقرة مقروءة.	يقرأ المتعلم فقرة ثم يطلب منه تفسير بعض التعبيرات اللغوية الواردة في تلك الفقرة، مثل: (يرفعون هاماتهم): تعبير يدل على العزة والرفعة. (ويحلقون بآمالهم في الفضاء): تعبير يدل على سمو طموحاتهم وزيادة تطلعاتهم.
4	يكمل متلازمات لفظية بما يناسبها في المعنى.	يقرأ المتعلم مجموعة جمل تتضمن كلمات مثل: (قطيع، سرب، زئير)، ثم يطلب منه إكمالها بما يناسبها في المعنى من متلازمات لفظية، فكلمة (قطيع) لا ترد إلا مع مجموعة من البقر، أما (سرب) فتلازم الطير، و(زئير) مع الأسد.

المعيار الثالث: يتقن المتعلم مهارات فهم النصوص المقروءة:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يستخلص الفكرة العامة لنص مقروء.	يقرأ المتعلم نصًا قرائيًا مثل نص (الفارس العربي): "... وبينما كان الفارس العربي يسير في الصحراء، وقد اشتدت حرارة الشمس، إذا به يلقى رجلًا أرهقه الحر والسير، فترجَّل الفارس، ودعا ذلك الرجل ليركب الجواد، فامتطاه شاكرًا داعيًا له بطول البقاء". ولم يسيرا سوى لحظات حتى نهز الرجل الجواد، فانطلق يعدو به، وعند ذلك تبين الفارس حقيقة الأمر! لقد كان الرجل لصًا محتالًا، وقد سرق الجواد الحبيب، فصاح الفارس بأعلى صوته: "يا أخي! قف وخذ عَنِّي هذه الكلمات": أوقف اللص الجواد، وأنصت للفارس الذي قال: "الحصان حلال عليك، ولكني أرجو أن تكتم هذا الأمر عن الناس؛ حتى لا ينتشر الخبر بين قبائل العرب، فلا يساعد القوي الضعيف، ولا يرق الراكب للماشي، فتصبح الصحراء خالية من المروءة، ويزول أجمل ما فيها، فإن المروءة زينة الصحراء، والصحراء منزل الجود والكرم والفتوة". ثم يطلب من المتعلم تحديد الفكرة العامة للنص، وهي أهمية المروءة في الصحراء، ونبل أخلاق الفارس العربي.
2	يستخلص القيم الواردة في قصة مقروءة.	يطلب من المتعلم بعد قراءة القصة السابقة أن يستخلص القيم التي أكدتها، مثل قيم المروءة والرحمة والتعاطف مع الآخرين.

م	المؤشرات	تفسيرها
3	يستخلص صفات الشخصيات الواردة في قصة مقروءة.	يطلب من المتعلم بعد قراءة القصة السابقة أن يستخلص صفات شخصية الفارس العربي من خلالها، وهي: (رحيم، عطوف، لديه مروءة، ذكي، مُحاور جيد، متمسك بالقيم العربية الأصيلة).
4	يقترح عنوانًا مناسبًا لقصة مقروءة.	يطلب من المتعلم يقترح عنوانًا مناسبًا للقصة السابقة بعد قراءتها، مثل: (الفارس العربي واللص)، أو (حتى لا تضيع المروءة وسط الصحراء)، أو (وكادت المروءة تضيع)، أو(لص ولكن...).
5	يفسر ظاهرة ما في نص مقروء.	يطلب من المتعلم بعد قراءة النص أن يفسر ظاهرة ارتفاع درجات الحرارة في الصحراء نهارًا. ويمكن للمتعلم أن يفسر ذلك بأن من أهم أسباب ذلك غياب الغطاء النباتي والغيوم، فمن المعروف أن الغطاء النباتي والغيوم يسهمان في عكس جزء من أشعة الشمس وحرارتها إلى الفضاء مرة أخرى، مما يسبب انخفاض درجة الحرارة بشكل نسبي، وهذا ما لا يحدث في الصحراء.
6	يشرح بيتًا من الشعر أو أكثر من نص أدبي.	يطلب من المتعلم قراءة بيت من الشعر أو أكثر من نص أدبي مراعيًا الكشف عن معنى البيت بوضوح دون الاكتفاء بذكر المرادفات، أي (الترجمة الحرفية لمعاني الألفاظ الواردة في البيت)، فعلى سبيل المثال يقول (ذو الإصبع العدواني): **أَأُسَيْدُ إن مالًا ملكتَ فَسِرْ به سيرًا جميلًا** يوجه الشاعر هنا نصيحة لولده (أُسَيْد)، فيقول له: يا أسيد إن امتلكت مالًا فأحسن التصرف فيه بإنفاقه في أبواب الخير.

المعيار الرابع: يقرأ المتعلم نصوصًا متنوعة مميزًا بين أنواعها، ومستنتجًا خصائصها.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يميز بين النصوص الأدبية وغير الأدبية.	يطلب من المتعلم رسم خريطة مفاهيم توضح الفرق بين النصوص الأدبية، وتشمل النصوص الشعرية والنثرية بأنواعها المختلفة (القصة، المقالة، الرسالة، الخطبة، المسرحية) ذات المغزى الأخلاقي والإنساني والاجتماعي. والنصوص غير الأدبية: وتشمل النصوص النثرية المعلوماتية، والسردية، والتفسيرية، والإجرائية، والإقناعية.
2	يقرأ فقرات من نص معلوماتي مستنتجًا خصائصه.	يقرأ المتعلم فقرات من نص معلوماتي واعيًا بطبيعة هذا النص، وأنه يقدم للقارئ معلومات معيَّنة حول قضية، أو ظاهرة، أو شخصية معيَّنة، ومستنتجًا أهم خصائصه، مثل: 1. موضوعية اللغة. 2. تجنب استخدام اللغة المجازية. 3. استخدام مصطلحات خاصة بموضوع النص. 4. استخدام الحقائق العلمية. 5. استخدام الأرقام والإحصاءات. 6. استخدام الرسوم التوضيحية والصور. 7. تنظيم عرض المعلومات بتقسيم النص إلى فقرات، ووضع عناوين رئيسة وفرعية.

م	المؤشرات	تفسيرها
3	يقرأ فقرات من نص إقناعي مستنتجًا خصائصه.	يقرأ المتعلم فقرات من نص إقناعي واعيًا بطبيعة هذا النص، وأنه يهدف إلى التأثير في القارئ وإقناعه باعتناق فكرة معيَّنة، كتغيير نمط من أنماط سلوكه، أو شراء سلعة من السلع، ومستنتجًا أهم خصائصه، مثل: – استخدام لغة إقناعية تتضمن تفسيرات وتعليلات. – تقديم معلومات وحقائق ووثائق، والرد على الاعتراضات. – تنويع الأساليب بين الخبر والإنشاء، والحقيقة والمجاز، والترغيب والترهيب. – تأييد الآراء بالحجج والأدلة العقلية، والنقلية (الاستشهاد بالآيات والأحاديث والأمثال والحكم).
4	يقرأ نصًا إجرائيًا مستنتجًا خصائصه.	يقرأ المتعلم فقرات من نص إجرائي واعيًا بطبيعة هذا النص، وأنه نص مرتب بشكل منطقي يشرح خطوات أداء عمل معين، ومستنتجًا أهم خصائصه، مثل: – استخدام لغة واضحة خالية من التعبيرات المجازية والصُّوَر الفنية. – تقديم صور ورسوم توضيحية. – تقديم النص بشكل مرتب ومتسلسل بحيث يوضح كيفية تنفيذ إجراء أو عمل معين. – استخدام أفعال الأمر، والأفعال المبنية للمجهول. – استخدام ضمير الخطاب.
5	يقرأ فقرات من نص سردي مستنتجًا خصائصه.	يقرأ المتعلم فقرات من نص سردي واعيًا بطبيعة هذا النص وأنه سرد مجموعة من الأحداث بشكل منظم ومتسلسل، مع استخدام اللغة أو التصوير، وأسلوب الوصف أو الحوار، ومستنتجًا أهم خصائصه، مثل: – تحديد شخصيات القصة (البطل والشخصيات الثانوية). – استخدام وسائل التشويق في القصة. – استخدام الحوارين: الداخلي والخارجي. – استخدام التعبيرات المجازية، والصور الفنية. – الوصف المعبر، والعبارات الموحية. – ترتيب أحداث القصة وتسلسلها (بداية وعقدة وحل ونهاية).
6	يقرأ فقرات من نص تفسيري مستنتجًا أهم خصائصه.	يقرأ المتعلم فقرات من نص تفسيري واعيًا بطبيعة هذا النص، وأنه يقدِّم تفسيرًا لظاهرة علمية أو اجتماعية أو أدبية، وهو عبارة عن إجابة عن أسئلة تبدأ بكيف؟ أو لماذا؟ ومستنتجًا أهم خصائصه، مثل: – تنظيم النص في شكل مقالة تتكون من مقدمة وعرض وخاتمة. – المقدمة تأتي في صورة سؤال تفسر إجابته الظاهرة العلمية. – الخاتمة تتضمن ملخصًا لمضمون النص وفكرته الرئيسة. – استخدام الصور والرسوم والجداول والإحصاءات للتوضيح أحيانًا. – تقديم حقائق علمية، وأحيانًا آراء شخصية. – صياغة النص باستخدام الفعل المضارع، وقد يستخدم الفعل المبني للمجهول. – استخدام مصطلحات علمية تفسر الظاهرة. – استخدام أدوات للربط بين الجمل التفسيرية، مثل: (ولذلك، ولهذا، لأنه، من أجل ذلك، حينئذٍ،...إلخ).

م	المؤشرات	تفسيرها
7	يقرأ أبياتًا من نص شعري مستنتجًا خصائص هذا النص.	يقرأ المتعلم أبياتًا من نص شعري واعيًا بطبيعة هذا النص، وأنه أحد أشكال الفنون الأدبية التي تستخدم اللغة المجازية والخيال والنَّظْم بشكل جمالي، ومستنتجًا أهم خصائصه، مثل: – استخدام لغة شعرية كلماتها ذات إيقاع موسيقي، وتعتمد على استخدام المجاز والصور الفنية. – استخدام العبارات الموحية. – عمق المعاني والدلالات. – معالجة النص لأحد الأغراض الشعرية كالمدح أو الهجاء أو الحكمة.

المعيار الخامس: يصدر المتعلم أحكامًا نقدية على نصوص مقروءة في ضوء تعليلات منطقية:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يصدر حكما على شخصيات أو أحداث، أو سلوكيات وردت في قصة مقروءة في ضوء معايير أخلاقية.	يقرأ المتعلم قصة معيَّنة، ثم يطلب منه الحكم على شخصية أو حدث أو تصرف ما حدث في القصة. فعلى سبيل المثال، قصة «الفارس العربي واللص» قد يجيب المتعلم على أسئلة، مثل: ● ما رأيك في شخصية الفارس العربي في هذه القصة؟ دلل على ما تقول. ● بم تحكم على تصرف اللص عندما هرب بالحصان بعد إيثار الفارس له على نفسه؟ ● ما أهم حدث أعجبك في هذه القصة؟ ولماذا؟
2	يفاضل بين عدة عناوين لقصة، مبينًا أفضلها مع التعليل.	يقرأ المتعلم قصة معيَّنة، ثم يطلب منه المفاضلة بين عدة عناوين لها، مبينًا أفضلها مع التعليل. فعلى سبيل المثال، قصة «الفارس العربي واللص» يمكن أن يفاضل المتعلم بين العناوين التالية: ● الفارس العربي واللص. ● هزيمة لص وانتصار قيمة. ● المروءة زينة الصحراء. ● الفارس العربي ينتصر للقيم. ● كادت المروءة تزول. ● فارس ينقذ قيمة إنسانية. ● القيم الإنسانية تنتصر في الصحراء. فقد يختار المتعلم عنوانًا مثل: (هزيمة لص وانتصار قيمة)، ويعلل لذلك بالأسباب التالية: – هزيمة اللص تعني إيقاف محاولة غير شريفة لسرقة قيمة من أهم القيم في الصحراء، وهي قيمة المروءة. – هزيمة اللص تعبير جميل يدل على معركة بين الحق والباطل، وقهر الباطل وهزيمة اللص. – الهزيمة والانتصار بينهما تضاد يقوي المعنى ويوضحه. – التركيب الإضافي (انتصار قيمة) يحمل دلالة على إعلاء شأن المعركة، وسمو هدفها بعيدًا عن المصالح الشخصية، والدوافع الانتقامية من اللص.

م	المؤشرات	تفسيرها
3	يفاضل بين لفظين مختلفين في تعبير لغوي واحد مع التعليل.	يقرأ المتعلم تعبيرين لغويين يصلحان أن يكونا عنوانين للقصة السابقة مثل: (هزيمة لص وانتصار قيمة)، و(هزيمة لص وانتصار فارس)، ثم يطلب منه المفاضلة بين لفظي (قيمة) و(فارس) مع التعليل، وهنا يمكن أن يذكر المتعلم أن (القيمة) أعلت من شأن المعركة، ونأت بها عن المصالح الشخصية والدوافع الانتقامية من اللص. أما لفظ (فارس) فقد جعل هدف المعركة إثبات قوة الفارس وضعف اللص بعيدًا عن قيمة المروءة، بالرغم من أن الهدف الأسمى للنص هو بيان أهمية هذه القيمة، وليس إثبات القوة والضعف.
4	يفاضل بين أبيات من الشعر في موضوع واحد مع التعليل.	يقرأ المتعلم أبياتًا من الشعر لشاعرين مختلفين، ويفاضل بينهما مع تقديم تعليلات منطقية، مثل قول نزار قباني: **أينَ أبي وعيناهُ؟!** **وأينَ حريرُ نظرتِه؟!** **وأينَ عبيرُ قهوتِه؟!** **سقى الرحمنُ مثواهُ!** وقول أحمد شوقي: **ما أَبِي إلَّا أَخٌ فارَقْتُه * * * وذُه الصدق ووُدُ الناس مَيْن** **طالما قمنا إلى مائدة * * * كانت الكسرة فيها كسرتين** **وشربنا من إناءٍ واحدٍ * * * وغسلنا بعدَ ذا فيه اليدين** **وتمشَّيْنا يَدي في يدِه * * * من رآنا قال عنَّا أخوين** نزار قباني: يستفهم عن مفقودات في حياته، وهي الأب، ونظرته الحانية، وقهوته الفواحة، ثم يدعو لأبيه بالرحمة، وهي أبيات تفيض بعاطفة الحنين إلى الأب وذكراه العطرة. أحمد شوقي: يسترجع ذكريات الأب في مواقف متعددة، على مائدة الطعام وهما يقتسمان كسرة الخبز، ويشربان من إناء واحد، ثم يغسلان اليدين في حوض واحد، وفي مشهد النزهة، وهما يتنزهان معًا كأنهما أخوان، وهذه الأبيات تعكس مدى الارتباط والتقارب والصحبة بينهما، لهذا تزداد صعوبة الفراق بعد وفاته، فراق الأخ والأب معًا. والألفاظ عند نزار أكثر عذوبة (حرير نظرته... عبير قهوته)، والمعاني عند شوقي أكثر ثراء (فقدان صحبة الأب الأخ معًا)، والعاطفة عند شوقي أكثر قوة (من رآنا قال عنَّا أخوين).

المعيار السادس: يتقن المتعلم مهارات القراءة الإبداعية للنصوص الأدبية:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يأتي بمرادفات متعددة لكلمة وردت في نص مقروء.	يطلب من المتعلم بعد قراءة نص معين الإتيان بمرادفات متعددة لكلمة وردت في النص، مثل كلمة (يضجر) مرادفاتها: يتأفف، يتبرم، يملّ، يسأم، يضيق بـ، يستاء.
2	يأتي بمضادات متعددة لكلمة وردت في نص مقروء.	يطلب من المتعلم بعد قراءة نص معين الإتيان بمرادفات متعددة لكلمة وردت في النص، مثل كلمة (أعثر) ومرادفاتها: أنهض، أقوم، أثبُت، أقف، أتوطد، أتمكن.

م	المؤشرات	تفسيرها
3	يقترح عناوين متعددة لقصة مقروءة.	يقرأ المتعلم قصة معيَّنة، ثم يطلب منه اقتراح عدة عناوين لها، فعلى سبيل المثال قصة «الفارس العربي واللص» يمكن أن يقترح المتعلم عدة عناوين، مثل: ● فارس ينقذ قيمة إنسانية. ● معركة القيم بين فارس ولص. ● هزيمة لص وانتصار قيمة. ● المروءة زينة الصحراء. ● كادت المروءة تزول. ● الفارس العربي ينتصر للقيم. ● وانتصرت مروءة الصحراء.
4	يقترح فكرًا متعددة يستثيرها عنوان قصة مقروءة.	يقرأ المتعلم عنوان قصة معيَّنة، مثل «المروءة زينة الصحراء»، ثم يطلب منه توليد فكر متعددة يستثيرها هذا العنوان، مثل: ● قيم إنسانية في الصحراء. ● غزو الصحراء. ● مساحات خضراء في الصحراء. ● زراعة الصحراء والأمن الغذائي. ● تعمير الصحراء ومكافحة البطالة.

د. مهارات الكتابة

المعيار الأول: يتقن المتعلم المهارات الأساسية لكتابة موضوع تعبير:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يولد فكرًا متعددة للكتابة في موضوع تعبير.	يطلب من المتعلم أن يكتب موضوعًا عن العلم مثلًا، وأن يولد فكرًا متعددة مرتبطة بالموضوع، مثل: ● أهمية العلم. ● الإسلام وطلب العلم. ● العلم وتقدم المجتمع. ● نماذج لدول تقدمت بالعلم. ● العلم وحل المشكلات الاقتصادية، والصحية، والطبية.
2	يشتق فكرًا فرعية من فكرة رئيسة.	يطلب من المتعلم قراءة فكرة رئيسة، ثم كتابة أية فكرة فرعية ترتبط بها، فعلى سبيل المثال (الإسلام وطلب العلم) فكرة رئيسة يمكن أن يتفرع منها مجموع أخرى من الفكر، مثل: ● أنواع العلوم. ● أهمية العلوم الشرعية في الإسلام. ● طلب العلم الديني فريضة. ● أجر طلب العلم في الإسلام. ● تقدير الإسلام للعلم والعلماء.

م	المؤشرات	تفسيرها
3	يحدد مكونات موضوع ا لتعبير .	يطلب من المتعلم أن يحدد مكونات موضوع التعبير، وهي: ● مقدمة الموضوع. ● الفكر (الأساسية والثانوية). ● الخاتمة.
4	يوضح أسس كتابة موضوع تعبير جيد.	يطلب من المتعلم أن يوضح أسس كتابة موضوع تعبير جيد، وهي: ● عمل مسودة تتضمن كل الفكر والعناصر التي وردت في الذهن بخصوص الموضوع. ● انتقاء الفكر التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالموضوع. ● تدوين الاستشهادات (الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، والأمثال والحكم والأقوال المأثورة، والشعر) التي تخدم كل فكرة. ● ترتيب الفكر ترتيبًا منطقيًا. ● كتابة جمل وأساليب تعبيرية في كل فكرة. ● تعديل أسلوب الكتابة ليكون أكثر جودة. ● كتابة الموضوع بدءًا بالمقدمة وانتهاء بالخاتمة. ● مراجعة أسلوب الكتابة والأخطاء النحوية والإملائية.
5	يكتب موضوع تعبير مستوفيًا فكره وعناصره.	يطلب من المتعلم أن يكتب موضوع التعبير مستوفيًا ما يلي: ● عناصر الموضوع (المقدمة، الفكر، الخاتمة). ● الفكر الأساسية (مع مراعاة استخدام نظام الفقرات في الكتابة، وكتابة فقرة واحدة على الأقل في كل فكرة أساسية).
6	يؤيد فكره باستشهادات مناسبة لها.	يطلب من المتعلم أن يؤيد كل فكرة باستشهادات مناسبة لها، فعلى سبيل المثال: تقدير الإسلام للعلم والعلماء يتطلب الاستشهاد بآيات، مثل: – قوله تعالى: ﴿يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ۚ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾ (المجادلة، 11)، أي أن طالب العلم ينال رفعةً في الدُّنيا ومنزلةً خاصةً في الآخرة. – قوله تعالى: (قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ) (الزمر، 9). – وبيان أجر طلب العلم يمكن تأييده بقول النبي – صلى الله عليه وسلم – : (إذا ماتَ الرجلُ انقطعَ عملُهُ إلّا من ثلاثٍ: ولدٍ صالحٍ يدعو لَهُ، أو صدقةٍ جاريةٍ أو علمٍ يُنتَفعُ بِهِ)، أي إن أجر من ترك علمًا نافعًا يبقى حتى بعد انقطاع عمله وانتهاء أجله.
7	يرتب فكره وفقًا لتسلسل منطقي .	يوضح المتعلم مفهوم ترتيب الفكر – أي تدرجها – من العام إلى الخاص، أو من المعلوم إلى المجهول، أو من القديم إلى الحديث، ثم يطلب منه ترتيب مجموعة فكر وفقًا لتسلسلها من القديم إلى الحديث، مثل تطور تاريخ العلم عبر العصور المختلفة بدءًا بالدولة الإسلامية، ومرورًا بالوسطى وعصر الدولة الصناعية، ثم العلم في العصر الحاضر، ومجتمع المعرفة، والثورة العلمية والتكنولوجية، كما يطلب منه كيفية تحقيق الترابط بين الفكر، بأن ترتبط كل فكرة بما قبلها، وتهيئ لما بعدها بحيث تقود كل فكرة إلى التي تليها.

م	المؤشرات	تفسيرها
8	يطبق القواعد النحوية في كتابة موضوع تعبير.	يكتب المتعلم موضوع تعبير مراعيًا تطبيق ما تعلمه من القواعد النحوية، مثل الإعراب الفرعي في الأسماء (المثنى، وجمع المذكر السالم، والأسماء الخمسة) والأفعال (الأفعال الخمسة، والأفعال المعتلة المجزومة بحذف حرف العلة)، ومرفوعات الأسماء، ومنصوباتها، ومجروراتها، وغيرها من القواعد.
9	يستخدم اللغة العربية الفصحى في كتابته.	يطلب من المتعلم أن يكتب المتعلم موضوع تعبير مراعيًا استخدام اللغة العربية الفصحى في كتابته، وتجنب استخدام الألفاظ العامية.

المعيار الثاني: يكتب المتعلم نصوصًا متنوعة مراعيًا خصائصها من حيث الشكل والمضمون:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يكتب فقرة أو أكثر من نص سردي مراعيًا خصائصه من حيث الشكل والمضمون.	يكتب المتعلم فقرة أو أكثر من نص سردي مراعيًا خصائصه من حيث الشكل مثل: ● تحديد شخصيات القصة. ● استخدام وسائل التشويق في السرد. ● استخدام أسلوب الوصف أو الحوار (الداخلي أو الخارجي) في عرض الأحداث. ● استخدام اللغة المجازية. ● ترتيب الأحداث وتسلسلها. ومن حيث المضمون: مثل: – وحدة الحدث والموضوع، مع حدوث تغيرات في الشخصيات التي تقوم بالأحداث. – تقديم قدر مناسب من المعلومات الدقيقة عن الشخصيات والأحداث الواردة في النص. – أن يكون للنص مغزى صريح أو ضمني، ويخدم فكرة معيَّنة.
2	يكتب فقرة أو أكثر من نص معلوماتي مراعيًا خصائصه من حيث الشكل والمضمون.	يكتب المتعلم فقرة أو أكثر من نص معلوماتي واعيًا بطبيعة هذا النص وأنه يقدم للقارئ معلومات معيَّنة حول قضية، أو ظاهرة، أو شخصية معيَّنة، مراعيًا خصائصه من حيث الشكل، مثل: ● استخدام لغة موضوعية غير مجازية. ● استخدام الرسوم التوضيحية والصور. ● وضع عناوين رئيسة وفرعية. ● كثرة الوصف للأشخاص والأماكن والأشياء. ● ومن حيث المضمون، مثل: ● استخدام الحقائق العلمية. ● استخدام مصطلحات خاصة بموضوع النص. ● استخدام الأرقام والإحصاءات.

م	المؤشرات	تفسيرها
3	يكتب نصًا إجرائيًا مراعيًا خصائصه من حيث الشكل والمضمون.	يكتب المتعلم نصًا إجرائيًا مراعيًا خصائصه من حيث الشكل، مثل: ● تقديم النص بشكل منظم وإجراءات مرتبة. ● استخدام لغة غير مجازية. ● تقديم صور ورسوم توضيحية. ● استخدام أفعال الأمر، والأفعال المبنية للمجهول. ● استخدام ضمير الخطاب. ومن حيث المضمون، مثل: – تقديم النص في صورة تعليمات وإرشادات دقيقة، وإجراءات واضحة. – صياغة الإجراءات بصورة قابلة للتنفيذ.
4	يكتب نصًا تفسيريًا مراعيًا خصائصه من حيث الشكل والمضمون.	يكتب المتعلم نصًا تفسيريًا مراعيًا خصائصه من حيث الشكل، مثل: ● تنظيم عرض النص في شكل مقالة (تتكون من مقدمة وعرض وخاتمة). ● المقدمة تأتي في صورة سؤال يبدأ بكيف؟ أو لماذا؟ بحيث تفسر إجابته الظاهرة العلمية. ● الخاتمة تتضمن ملخصًا لمضمون النص وفكرته الرئيسة. ● استخدام الصور والرسوم والجداول والإحصاءات للتوضيح أحيانًا. ● صياغة النص باستخدام الفعل المضارع، وقد يستخدم الفعل المبني للمجهول. ● استخدام أدوات للربط بين الجمل التفسيرية، مثل: (ولذلك، ولهذا، لأنه، من أجل ذلك، حينئذٍ،...إلخ). ومن حيث المضمون، مثل: – تقديم شرح أو تفسير أو أكثر للظاهرة العلمية أو الاجتماعية أو الأدبية موضوع النص. – تقديم حقائق علمية، وأحيانًا آراء شخصية. – استخدام مصطلحات علمية تفسر الظاهرة.
5	يكتب فقرة أو أكثر من نص إقناعي مراعيًا خصائصه من حيث الشكل والمضمون.	يكتب المتعلم فقرة أو أكثر من نص إقناعي مراعيًا خصائصه من حيث الشكل، مثل: ● أن يكون النص الإقناعي في شكل خطبة أو قصيدة أو مقالة أو ملصق إعلاني. ● استخدام لغة إقناعية مؤثرة تتضمن تفسيرات وتعليلات. ● تنويع الأساليب بين الحقيقة والمجاز. ● تنويع الأساليب بين الخبر والإنشاء، والترغيب والترهيب. ● استخدام جمل طويلة نسبيًا من أجل التفسير والتعليل. ● استخدام أدوات للربط بين الجمل التفسيرية، مثل: (ولذلك، ولهذا، لأنه، من أجل ذلك، حينئذٍ،...إلخ). ومن حيث المضمون، مثل: – تقديم معلومات وحقائق ووثائق، والإشارة إلى آراء الخبراء والعلماء. – الرد على الاعتراضات. – تأييد الآراء بالحجج والأدلة العقلية، والنقلية (الاستشهاد بالآيات والأحاديث والأمثال والحكم).

المعيار الثالث: يعبر المتعلم تعبيرًا وظيفيًا في مناسبات مختلفة بطريقة صحيحة:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يكتب بطاقات دعوة بطريقة صحيحة .	يطلب من المتعلم كتابة تقرير بطاقات دعوة، مثل بطاقة دعوة لحضور: ● ندوة أو محاضرة لزائر داخل المدرسة. ● حفل تكريم أوائل الفصل أو المدرسة. ● مباراة أو مسابقة داخل المدرسة. ● حفل تكريم أحد المعلمين. ● مع مراعاة الوعي بكيفية كتابة هذه البطاقات وتصميمها بشكل جيد .
2	يكتب لافتات إرشادية في موضوعات متنوعة بصورة تثير الانتباه والعاطفة.	يكتب المتعلم لافتات إرشادية في موضوعات متنوعة (حث على النظافة، المحافظة على الصحة، ترشيد استهلاك الماء أو الكهرباء، الحث على ممارسة الرياضة، توجيه الاهتمام بالقراءة، حث على التبرع بالدم)، مع كتابة جمل وعبارات تثير الانتباه والعاطفة، مثل: (نقطة دم تساوي حياة)، (لا تبخل بقطرة دم تنقذ بها حياة أخٍ لك أو عم).
3	يكتب برقية في موضوع معين بطريقة صحيحة مستوفيًا بياناتها .	يطلب من المتعلم كتابة برقية (تهنئة، تعزية، شكر) مع استيفاء بيانات المرسل إليه وعنوانه، والمرسل وعنوانه، وموضوع البرقية في أقل عدد من الكلمات (مبارك للعروسين) أو (البقاء لله، رحم الله فقيدكم الغالي)، (أسمى آيات الشكر والتقدير على جهودكم المخلصة).
4	يكتب ملخصًا لكتاب أو لقصة أو لفقرة مراعيًا شروط التلخيص الجيد.	يطلب من المتعلم كتابة ملخص لكتاب أو قصة أو فقرة مراعيًا شروط التلخيص الجيد، ومتبعًا الخطوات التالية: ● قراءة الكتاب بطريقة سريعة وشاملة. ● تحديد الفكرة الرئيسة للنص. ● كتابة الفِكَر الأساسية. ● حذف التفاصيل غير الضرورية، والحفاظ على النقاط الأساسية. ● كتابة الملخص بإيجاز دون إخلال بالمعنى. ● مراعاة تماسك الجمل والعبارات وربط بعضها ببعض. ● مراجعة الملخص.

المعيار الرابع: يشارك المتعلم في أنشطة كتابية إبداعية داخل المدرسة أو خارجها:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يشارك في نشاط صحفي داخل المدرسة.	يطلب من المتعلم كتابة مقال في صحيفة مدرسية أو في صحيفة حائط، أو كتابة كلمة في مناسبة دينية أو وطنية أو اجتماعية في مطوية، أو كتابة يوميات أو أخبار يومية في صحيفة الفصل، أو كتابة ملخص لقصة أو غير ذلك من الأنشطة الصحفية.
2	يشارك في التعليق على موضوع معين من خلال مدونة إلكترونية.	يشارك المتعلم مع زملائه في مجموعة صغيرة الكتابة في مدونة إلكترونية، بحيث تطرح موضوعات تعبير أو قراءة أو نصوص يدور حولها نقاش، ويعلق كل تلميذ في المجموعة على آراء زملائه وكتاباتهم تحت إشراف المعلم وتوجيهه.
3	يشارك في أنشطة كتابية مع جماعات النشاط بالمدرسة.	يشارك المتعلم مع زملائه في جماعات النشاط بالمدرسة (جماعة أصدقاء المكتبة، جماعة أصدقاء البيئة، جماعة الصحافة، جماعة البر والتقوى، جماعة الشعر، جماعة القصة، جماعة المسرح)، مع تفعيل أدوار كل متعلم، وممارسته لأنشطة كتابية في كل جماعة (تلخيص كتاب أو قصة من المكتبة، كتابة مثل أو حكمة يومية، كتابة لافتات لحماية البيئة والمحافظة عليها، كتابة مقالات دينية أو اجتماعية، نظم شعر، تأليف قصص، لعب أدوار).

المعيار الخامس: يكتب المتعلم مقدمة أو نهاية لقصة أو يضيف إليها تفاصيل بأسلوب جيد:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يكتب مقدمة شائقة لقصة بأسلوب جيد.	يقرأ المتعلم بعض أحداث مهمة في قصة، مثل: "ركب التاجر الأمين ناقته، وسافر إلى بغداد، وكانت الرحلة شاقة وطويلة، ولما وصل إلى بغداد اشترى لطفله المريض دواء، وكان عليه لتاجر في بغداد دين كبير قدره ثلاثون ألف دينار أراد أن يسدده له، فسأل عن صاحب الدين، فقالوا له: إنه خرج للحج، وسوف يعود بعد شهرين، فسأل عن أولاده وزوجته، فقال الناس: إن أولاده كل منهم يتاجر في محل من محلاته الكبيرة، وشكَّكه الناس في أمانتهم، وحذروه من طمعهم، وقالوا: لا نعرف شيئًا عن زوجته، واحتار الرجل، إنه يريد أن يسدِّد دينه، ولا يريد العودة بالمال، ويفكر في العودة سريعًا إلى طفله المريض، ففكر في طريقة آمنة لكي يصل المال إلى صاحبه،..."، ثم يطلب منه كتابة مقدمة شائقة للقصة، مثل: «عاش التاجر الأمين سنوات طويلة لا ينجب، وطال شوقه لطفل تقر به عينه، ويسر به فؤاده، وكان يدعو الله في كل صلاة أن يرزقه طفلًا، فاستجاب الله دعاءه، ورزقه طفلًا أسماه عبد الله، فحمد الله كثيرًا، ولما بلغ طفله الثالثة من عمره مرض مرضًا شديدًا، واحتار الأطباء في علاجه، ووصف أحدهم دواء تناوله الطفل فتحسن قليلًا، ثم نصح الطبيب والده بشراء أدوية أخرى من بغداد حتى يتماثل طفله للشفاء.
2	يكتب نهاية منطقية لقصة.	بعد قراءة المتعلم لبعض الأحداث المهمة في القصة السابقة يطلب منه أن يكتب نهاية منطقية لها، ويمكن هنا التركيز في إكمال نهاية القصة على ما يلي: - أن يجمع معلومات عن أقارب التاجر وجيرانه؛ لكي يعرف أهل الصلاح والتقوى منهم. - أن يختبر الرجل أبناءه واحدًا بعد الآخر، فيخبرهم بأن والدهم عليه دين كبير له، وهو يريد هذا الدين، فإن كان أحدهم على خلق ودين وهمَّ بسداد الدين أو بسداد جزء كبير منه في الحال، ترك عنده الأمانة وهو مطمئن؛ لأن من كان حريصًا على سداد دين أبيه من الأولى: أن يكون حريصًا على أداء الأمانة إليه. - أن يختبر بعض أقارب صاحب الدين أو جيرانه الذين اشتهروا بالصلاح والتقوى، وحسن المعاملة، ويحكي لهم قصة مرض ولده، وأنه أنفق كل ماله و يريد علاج طفله، ويحتاج لمبلغ كبير من المال، ومن يهم بمساعدته، ويدفع مبلغًا كبيرًا فهو جدير بالثقة، ويستحق إيداع المال عنده. - يختبر مجموعة من التجار ذوي السمعة الطيبة، فيقول لهم مثلًا: إنه تاجر غريب، وفقد كل ماله، وقد جاء ليشتري بضائع من بغداد، فإذا وجد تاجرًا هَمَّ بمساعدته، وتعويضه بمبلغ، أو إقراضه مبلغًا من المال، أو تزويده ببضاعة، فهو جدير بالثقة، ويستحق إيداع الأمانة عنده.

م	المؤشرات	تفسيرها
3	يكتب تفاصيل إضافية مناسبة لأحداث قصة بأسلوب جيد.	بعد قراءة المتعلم لبعض أحداث القصة السابقة يطلب منه أن يكتب تفاصيل إضافية مناسبة لهذه الأحداث، مثل: «واحتار الأطباء في علاجه، ووصف أحدهم دواء شربه الطفل فتحسن قليلًا، ثم نصح الطبيب والده بشراء أدوية أخرى من بغداد حتى يتماثل طفله للشفاء... واستعد الرجل للسفر إلى بغداد، وكان عليه دين كبير لتاجر في بغداد، وكانت البضائع التي استوردها من بغداد قد لاقت رواجًا في الأسواق، فبيعت، واكتمل ثمنها، وزادت أرباحه زيادة كبيرة، لكنه لم يعد يفكر في تجارة ولا أرباح، بل في شراء أدوية طفله، وسداد الدين للتاجر، والسفر والعودة سريعًا إلى طفله المريض... لم يكن أمام والد الطفل وسيلة تنقُّل سوى الناقة، وكان الطريق إلى بغداد شاقًّا، ويحتاج إلى وقت طويل وجهد كبير، فودَّع زوجته وطفله، ودعا دعاء السفر، وخرج إلى بغداد.

الدليل التفسيري

8

الجزء الثاني - الصف الثامن

مقدمة:

تشكّل المعايير إطارًا لمجموع المعارف والمهارات والكفايات العملية المتوقع من المتعلم معرفتها، وممارستها، وأداؤها .كما أنها توضّح كذلك طرق تقييم تلك المعارف، والمهارات، والوجدانيات بشكل موازٍ لتلك المعايير، وتوضّح ماعلى المتعلم أن يعرفه، وهي تؤدي إلى تغيير النظرة السائدة نحو المنهاج المدرسي.

وتعد الجوانب العامة، والاجتماعية، والاتصالية محورَ الاهتمام في برامج تعليم اللغة؛ لتحقيق الأهداف الرئيسة لتعليم اللغة: المعرفية، والوجدانية، والمهارية، وتنمية الكفايات اللغوية الاتصالية متضمنةً: السياق، والأنشطة اللغوية، والعمليات اللغوية، والنصَّ، والمجالات الحياتيَّة.

وتستند معايير تعليم اللغة العربية إلى افتراضات رئيسة منها:

أ. **أن الكفاءة في اللغة العربية، والوعي الثقافي، يُمكِّنان المتعلمين من:**

- التواصل والتعبير عن أنفسهم شفويًا وكتابيًا.
- قراءة النصوص، وفهمها في سياقات مختلفة.
- تنمية الوعي بالثقافات العربية المتنوعة.
- تقدير التراث العربي، والديني، والفكري، والعالمي.
- إثراء التجربة اللغوية العربية بإجراء روابط بين اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى.

ب. **أن كلَّ المتعلمين:**

- يتعلمون بطرق متنوعة، وفي بيئات مختلفة.
- يكتسبون الكفاءة اللغوية بسرعات متفاوتة.
- يصلون إلى مستويات مختلفة من الكفاءة.
- يحافظون على كفاءتهم، ويطورونها.
- يمكنُهم التعلم مدى الحياة، داخل المدرسة وخارجها.

ج. **أنَّ تعليمَ اللغةِ وثقافتِها:**

- جزءان من المنهج الدراسي.
- تواصلٌ محورُه المتعلمون.
- يركزان على التواصل والثقافة.
- مَعنِيّان بتنمية مهارات تواصل أساسية، ومهارات ذهنية رفيعة المستوى.
- يشجعان على استعمال التقنيات الحديثة.

وحرصًا على دقة هذه المعايير، فقد تمَّ عرض الصورة الأوليَّة لها على عدد من الخبراء والمتخصصين في تعليم اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، وروعيَ أن يكون التحكيم على هذه المعايير في ورش عمل؛ بحيث قُدِّم لكل فريق في كل دولة عرض تقديمي (باوربوينت) يتضمن الإطار العام للمعايير وفكرته الرئيسة، والمطلوبُ منهم النظر وإبداء الرأي

فيه، وتقديم المقترحات، ثم أُتيحَ الوقتُ والفرصة المناسبانِ لكل مشارك في ورشة العمل لتحكيم منظومة المعايير.

وبناءً على هذه الخطوات، تمت صياغة نموذجِ معاييرِ تعليم اللغة العربية في الصفوف من السابع إلى التاسع بالدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج في صورته النهائية.

وتنقسم معايير اللغة العربية إلى محوريْنِ رئيسيْنِ: الأول: يتضمن المفاهيم المتصلة بعلوم اللغة وتطبيقاتها، والآخر: يتضمن مهارات اللغة.ويضم المحور الأول خمسة مجالات، على حين يضم المحور الآخر أربعة مجالات، وفيما يلي توضيحٌ لذلك:

المحور الأول: المفاهيم المتصلة بعلوم اللغة وتطبيقاتها.

المجال الأول: المفاهيم الصوتية وتطبيقاتها.

المجال الثاني: المفاهيم الصرفية وتطبيقاتها.

المجال الثالث: المفاهيم النحوية وتطبيقاتها.

المجال الرابع: المفاهيم البلاغية وتطبيقاتها.

المجال الخامس: المفاهيم الإملائية وتطبيقاتها.

المحور الثاني: مهارات اللغة:

المجال الأول: الاستماع.

المجال الثاني: التحدث.

المجال الثالث: القراءة.

المجال الرابع: الكتابة.

ويأتي هذا الدليل التفسيري – ضمن أدلة الصفوف من السابع إلى التاسع – تكملةً للجزأين الأول والثاني، اللذين هدفا إلى إعداد نموذج معايير تعليم اللغة العربية في الصفوف من الأول إلى الثالث، ومن الرابع إلى السادس بالدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج.

ومما تجدر الإشارة إليه، أن كثيرًا من التجارب السابقة التي اهتمت ببناء معايير تعليم اللغة العربية بصورة عامة، ومعايير الصفوف الأولى بصورة خاصة، لم تتضمن شرحًا أو تفسيرًا لها، مما قد يكون له أثر سلبي على تطبيق هذه المعايير بصورة مناسبة على أرض الواقع.

من هنا جاءت فكرة هذا الدليل؛ ليقدم تفسيرًا وتوضيحًا وشرحًا للمعايير التي تم التوصل إليها، ليكون مرشدًا وميسّرًا وموضحًا المقصودَ بكل معيار، ومؤشرَ أداءٍ، وكيفيةَ تطبيق هذه المعايير بالصورة المرجوّة في الدول الأعضاء.

علمًا بأنَّ هذا الدليل تتكامل فيه معايير الأداء ومعايير المحتوى، وتترجم فيه هذه المعايير إلى مؤشرات على النحو التالي:

شكل (1) التكامل بين معايير المحتوى ومعايير الأداء.

ويتضمن الدليل عرضًا لمعايير الأداء كما وردت في منظومة المعايير، وتفسيرًا لها، أي أنه يتضمن ما يلي:

- المعايير، والمؤشرات المرتبطة بكل معيار.
- تفسيرَ المؤشرات وتحديد المحتوى الذي يساعد على تحقيقها، وتقديم أمثلة توضيحية لتفسيرها.
- تحديدًا للمفاهيم، وتفسيرًا للمصطلحات، وتوضيحًا للإجراءات التي تساعد على تحقيق هذه المعايير ومؤشراتها.

أهمية الدليل:

تكمن أهمية هذا الدليل التفسيري فيما يلي:

- تبصير مصممي مناهج اللغة العربية في الدول الأعضاء بمركز التربية العربي لدول الخليج
- بمعايير تعليم اللغة العربية ومؤشراتها، وتفسير كل مؤشر؛ والاسترشاد بهذه المعايير والمؤشرات في تأليف الكتب المدرسية على أساس علمي.
- تبصير معلمي اللغة العربية للصف الثامن بمعايير تعليم اللغة العربية، ومؤشراتها، وأمثلة توضيحية لتلك المؤشرات، وإجراءات تحقيقها بما يسهم في زيادة الفاعلية التعليمية للمادة.
- تبصير القائمين على تعليم اللغة العربية وتعلُّمها بالمعايير والمؤشرات التي يمكن في ضوئها قياس نواتج التعلم اللغوي، وتحديد مستويات الأداء اللغوي لتلاميذ الصف الثامن بصورة حقيقية.

كيف تستفيد من هذا الدليل؟

للإفادة من هذا الدليل يمكن اتباع الإجراءات التالية:

- قراءة المعايير والمؤشرات الواردة في هذا الدليل أكثر من مرة، ومعرفةُ تفسير كل مؤشر، والوعي بإجراءات تحقيقه، مع مراعاة أن الممارسة والتدريب شرطان أساسيان لتحقيق معايير الأداء.
- ضرورة النظر إلى إجراءات تنمية المؤشرات اللغوية الواردة في هذا الدليل على أنها خطوط إرشادية، يستضيء بها المعلم، وله أن يضيف، أو أن يتوسع، أو أن يطور بالصورة التي تكفل له تحقيق المؤشرت بأفضل صورة ممكنة.

- مراعاة التكامل الأفقي والرأسي بين المعايير والمؤشرات والمهارات اللغوية الأربع (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) حيث يرتبط بعضها ببعض بشكل واضح، والفصل بينها هنا لإبراز أهميتها، وتيسير إجراءات تنفيذ الأنشطة والمهام الخاصة بكل معيار ومؤشراته.وبناء على ذلك، فإنه يمكن للمتعلم من خلال ممارسة نشاط واحد أن يحقق أكثر من مؤشر من هذه المؤشرات.
- ضرورة مراجعة المعايير والمؤشرات الواردة في دليل الصف السابع؛ للاسترشاد بها في تعليم اللغة العربية لتلاميذ الصف الثامن؛ لأنها ضرورية وأساسية في كافة صفوف المرحلة، علمًا بأنها لم ترد في هذا الدليل؛ منعًا للتكرار.
- مراعاة التنويع في الأنشطة والإجراءات التي تسهم في تحقيق هذه المعايير والمؤشرات فضلًا عن استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية اللازمة.
- ضرورة تطبيق معلم اللغة العربية لما ورد في هذا الدليل من معايير ومؤشرات على أدائه اللغوي قبل مطالبة تلاميذه بتحقيقها، وأن يقدم لهم نماذج للأداء اللغوي الأمثل والمنشود؛ كي يقتدوا به.

مكونات الدليل:

شكل (2) مكونات الدليل التفسيري للصف الثامن

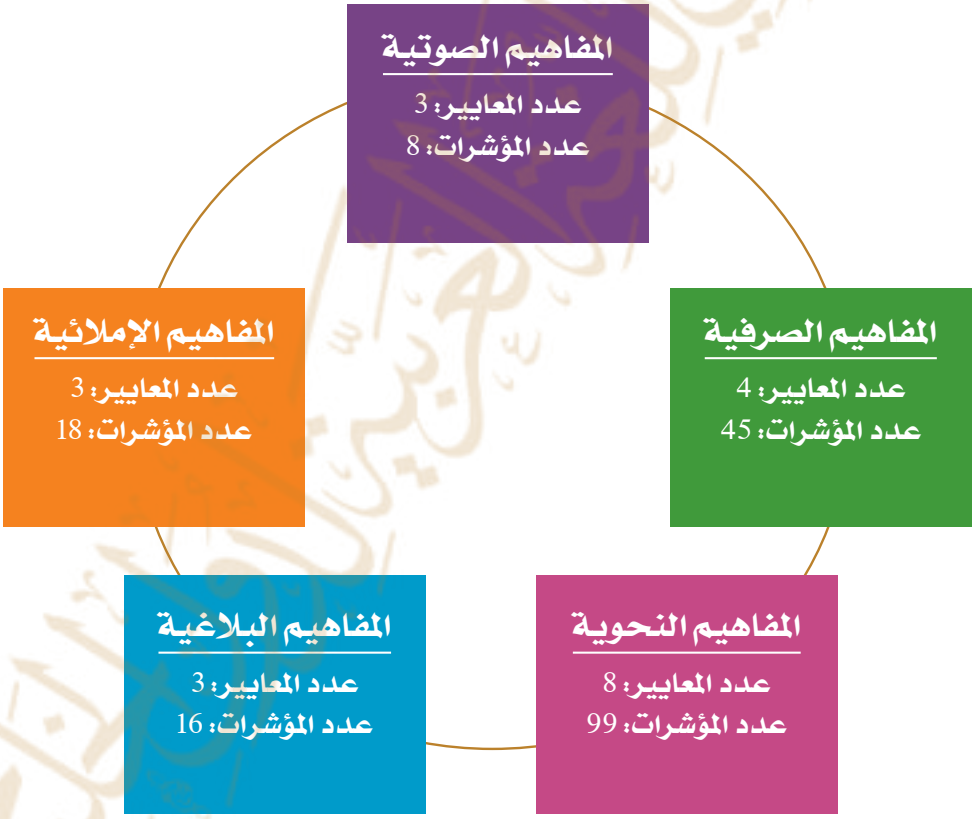
يتم تفسير المؤشرات على النحو التالي:

- البدء في كل محور من المحاور بعرض عدد المعايير والمؤشرات الخاصة بكل صف بصورة إجمالية.
- شكل توضيحي يعرض ملخصًا عامًا للمعايير في كل صف.
- المعايير الخاصة بكل مجال من المجالات: المفاهيم، والمهارات.
- عرض كل معيار من المعايير على حدة، وتوضيح المطلوب من المتعلم في هذا المعيار، وشرحه.
- جدول يوضح كل مؤشر من المؤشرات المنبثقة من كل معيار، وتفسير كل مؤشر على حدة، مع تقديم نماذج مقترحة للإجراءات التي يمكن اتباعها؛ لتحقيقه.

فيما يأتي عرض لمعايير تعليم اللغة العربية للصف الثامن.

ويوضح الشكل الآتي ملخصًا عامًا لهذه المعايير:

أولا: المفاهيم المتصلة بعلوم اللغة



ثانيًا: مهارات اللغة:

أولًا: المفاهيم المتصلة بعلوم اللغة وتطبيقاتها:

أ. المفاهيم الصوتية وتطبيقاتها:

المعيار الأول: يستنبط العلاقة بين التباين الصوتي والتباين الدلالي للكلمات.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يستنبط أثر تباين الأصوات في تغيير معاني الكلمات.	- يستمع المتعلم إلى أزواج من الكلمات مثل: (تين - طين) و(هدير - هديل) أو مجموعة من الكلمات مثل: (بلع - خلع - قلع - هلع) التي تتفق في كل الأصوات إلا صوتًا واحدًا؛ ليكتشف أثر هذا التباين الصوتي في تغيير المعنى مثل: (التين) وهو شجر من الفصيلة التوتية، له ثمر حلو، كثير الأنواع، يؤكل أخضرَ أو مجففًا. و(الطين) وهو ترابٌ مختلطٌ بالماءِ. (هَدِيرُ الْحَمَامِ) تَرْدِيدُ صَوْتِهِ في حَنْجَرَتِهِ. و(هَديلُ الحمَام): صَوْتُ الحَمامِ، أو هو صوت خاصٌّ بالحمام الوحشي كالقماري.

م	المؤشرات	تفسيرها
2	يستنبط الارتباط الدلالي بين مجموعة كلمات مقفاة.	– يستمع المتعلم إلى مجموعة من الكلمات مثل: (قلع، قمع، منع، قطع، فظع) ويلاحظ نهايتها ودلالتها؛ ليكتشف أن هذه الكلمات جميعها منتهية بحرف العين، ومرتبطة دلاليًا؛ لأنها تعبر عن القسوة والشدة والبأس. – يستمع المتعلم إلى مجموعة أخرى من الكلمات مثل: (خض، عض، رض، فض) ويلاحظ نهايتها ودلالتها؛ ليكتشف أن هذه الكلمات جميعها منتهية بحرف الضاد المضعّف، وتحمل دلالاتٍ قاسيةً، أو فيها اعتداء على الآخر، وإيذاء له، ومثلها: (ضرّ – جرّ)، و(شقّ – عقّ).
3	يستنبط أثر تباين الحركات في تغيير معاني الكلمات.	– يستمع المتعلم إلى أزواج من الكلمات مثل: (حُلم – حِلم)، و(بِرّ – بُرّ)؛ ليكتشف أثر تباين الحركات في تغيير معاني الكلمات: (الحُلم) بضم الحاء: ما يراه النائم في نومه. (الحِلم) بكسر الحاء: التأني والهدوء وقتَ الغضب. (البِرُّ) بكسر الباء: الإحسان. (البُرُّ) بضم الباء: حَبُّ القمح. ومثلها: (عَلَمٌ) بفتح العين، و(عِلْمٌ) بكسر العين وسكون اللام.

المعيار الثاني: يتعرف المتعلم الوظائف البيانية والتعبيرية للأصوات.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يكتشف الوظيفة البيانية للأصوات وقيمتها التعبيرية.	● يستمع المتعلم إلى مجموعة من الكلمات مثل: (غاب – غار – غاص – غام) ويلاحظ صوت الغين، ووظيفته البيانية؛ ليكتشف أن هذا الصوت يفيد معنى الاستتار والخفاء والاختباء والغَيْبة. ● يستمع المتعلم إلى مجموعة أخرى من الكلمات مثل: (قدّ – قطّ – قطع – قطف – قتل – شقّ) ويلاحظ صوت القاف ووظيفته البيانية؛ ليكتشف أن هذا الصوت يفيد معنى القطع والضرب والصدم. ● يكتشف المتعلم أن القيمة التعبيرية للأصوات في إيحاءاتها الدلالية؛ فلكل حرف ظل وإشعاع، ولكل صوت صدى وإيقاع، والعلاقة بين الأصوات ودلالاتها الإيجابية والسلبية تعكس وظيفتها البيانية، وقيمتها التعبيرية.
2	يتعرف صور الانسجام الصوتي والتآلف الموسيقى بين الأصوات والحركات في التراكيب اللغوية.	● يستمع المتعلم إلى مجموعة من الأفعال مثل: (اصطبغ – اضطجع – ازدجر) ويلاحظ الانسجام الصوتي والتآلف الموسيقى بين الأصوات في هذه الأفعال (الطاء والصاد قبلها في: اصطبغ)، و(الطاء والضاد قبلها في: اضطجع)، و(الدال والزاي قبلها في: ازدجر) ويكتشف تأثر تاء الافتعال بالصاد أو بالضاد أو بالزاي قبلها؛ فتقلب طاء في الحالتين الأولى والثانية، ودالًا في الحالة الثالثة، والأصل: (اصتبغ – اضتجع – ازتجر). ● يستمع المتعلم إلى مجموعة من التراكيب اللغوية المنتهية بضمير الغائب مثل: (برجلِهِ – فيهِ – عليهِ – بصاحبِهِم – قاضِيهِم – بهِنّ – بِهِما)؛ ليكتشف الانسجام الصوتي، والتوافق الحركي، والتآلف الموسيقى بين الحركات؛ حيث تتأثر حركة الضم في ضمير الغائب قبلها، فتتحول إلى كسرة قصيرة أو طويلة؛ لتتوافق مع ما قبلها من حركات، والأصل: (برجلُهُ – فيهُ – عليّهُ – بصاحبِهُم – قاضيُهُم، بهُنّ، بِهُما).

المعيار الثالث: ينطق المتعلم الظواهر الصوتية نطقًا صحيحًا.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يستخدم التنغيم لتؤدي الجملة معاني مختلفة.	● يستمع المتعلم إلى جملة واحدة بثلاث صيغ مثل: (صوت القارئ جميل) بصيغة الإخبار. (صوت القارئ جميل؟) بصيغة الاستفهام. (صوت القارئ جميل!) بصيغة التعجب والدهشة. ويلاحظ التنغيم عند نطق الجملة بالصيغ الثلاث (الإخبار، والاستفهام، والتعجب) ويكتشف تباين معاني الجمل الثلاث تبعًا للتنغيم في الجملة. ● يطلب من المتعلم استخدام التنغيم في نطق جمل أخرى من إنشائه بالصيغ الثلاث؛ لتؤدي معاني مختلفة.
2	ينطق الإدغام في كلمة واحدة أو كلمتيْن بصورة صحيحة.	يستمع المتعلم إلى كلمات ورد فيها الإدغام مثل: (مدَّ – شدَّ، إذ ذَّهب، وقد دَّخلوا) ويلاحظ أن هناك اتحادًا لحرفيْن متتالين صفةً ومخرجًا ولفظًا ورسمًا، الأول ساكن، والآخر متحرك، ثم يطلب منه نطق الإدغام سواء في كلمة واحدة أو في كلمتين بصورة صحيحة.
3	ينطق الأصوات المتماثلة المتتابعة.	– يستمع المتعلم إلى كلمات وردَ فيها حرفان متتاليان اتفقا ذاتًا وصفة ومخرجًا ورسمًا ولفظًا، وكلاهما متحرك في كلمة واحدة، مثل: (حجج، وتتجافى) أو يكون الأول متحركًا، والآخر ساكنًا، مثل: (تُتلى، تشطُط، ضلَلنا) وفي كلمتين مثل: (الرحيم مالك)، (فيه هدى) ثم ينطق المتعلم الأصوات المتماثلة في هذه الكلمات وغيرها.

ب. المفاهيم الصرفية وتطبيقاتها:

المعيار الأول: يميز المتعلم بين المجرد والمزيد من الأفعال.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يُعرِّف الفعلين: المجرد والمزيد.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الأفعال، الأولى: تتضمن أفعالًا مجردة مثل: (علمَ – سمعَ – فهمَ)، والأخرى تتضمن أفعالًا مزيدة، مثل: (أعلمَ استمعَ – استفهمَ) ويلاحظ الحروف الأصلية والمزيدة في الأفعال، ويميز بينها؛ ليستنتج – بمساعدة المعلم – أن الفعل المجرد هو: ما كانت حروفه كلها أصليةً، أما الفعل المزيد فهو: ما زاد على حروفه الأصلية حرف أو أكثرُ.
2	يمثل لأبنية الفعل الثلاثي المجرد .(فَعَل – فَعِل – فعُل) بأمثلة متعددة.	يقارن المتعلم بين ثلاثة أبنية للأفعال (فَعَل – فَعِل – فعُل) ويقرأ مثالًا لكل بناء مثل: (درَس – علِم – كبُر) ثم يطلب منه الإتيان بأمثلة متعددة لأبنية الفعل الثلاثي المجرد (فَعَل) بفتح العين مثل: (فتَح – دخَل – خرَج)، و(فَعِل) بكسر العين مثل: (سمِع – شهِد – ورِث)، و(فعُل) بضم العين مثل: (صغُر – حسُن – قبُح).
3	يستنتج أبنية الفعل الثلاثي المزيد بحرف.	يقرأ المتعلم مجموعةً من الأفعال الثلاثية المزيدة بحرف مثل: (أكرم – علَّم – خاطب) ويزن هذه الأفعال؛ ليستخلص أن هناك ثلاثة أبنية أو أوزان يأتي عليها الفعل الثلاثي المزيد بحرف(أفعل – فعَّل – فاعل).
4	يستنتج أبنية الفعل الثلاثي المزيد بحرفين.	يقرأ المتعلم مجموعةً من الأفعال الثلاثية المزيدة بحرفين مثل: (انطلق – استمع – احمرَّ – تعلَّم – تعاون) ويزن هذه الأفعال؛ ليستخلص أن هناك خمسة أبنية أو أوزان يأتي عليها الفعل الثلاثي المزيد بحرفين، وهي (انفعل – افتعل – افعلَّ – تفعَّل – تفاعل).

م	المؤشرات	تفسيرها
5	يستنتج أبنية الفعل الثلاثي المزيد بثلاثة حروف.	يقرأ المتعلم مجموعةً من الأفعال الثلاثية المزيدة بحرف مثل: (استخرج – اعشوشب – احمارَّ – اجلوَّذ) ويزن هذه الأفعال؛ ليستخلص أن هناك أربعة أبنية أو أوزان يأتي عليها الفعل الثلاثي المزيد بثلاثة أحرف وهي: (استفعل – افعوعل – افعالَّ – افعوَّل).
6	يميز بين نوعي حروف الزيادة في الكلمات.	يقرأ المتعلم مجموعتين من الكلمات المزيدة مثل: (أكرم – انطلق – تخاطب – استغفر – موعد)، و(كرَّم – احمرّ – اعشوشب)، ويزن هذه الكلمات، فيجدها على أوزان (أفعل – انفعل – تفاعل – استفعل – مفعِل) و(فعَّل – افعلَّ – افعوعل) على الترتيب؛ ليستخلص أن حروف الزيادة في الكلمات نوعان، الأول: الزيادة بأحد الحروف المتضمنة في قولنا: سألتمونيها)، والآخر: الزيادة بتكرير أحد الحروف الأصلية للكلمة.
7	يمثل لأبنية الفعل الثلاثي المزيد بأمثلة متعددة.	يأتي المتعلم بأمثلة متعددة لأبنية الفعل الثلاثي المزيد بحرف مثل بناء (أفعل)، وأمثلته: (أكرم – أخرج – أدخل – أنزل – أبعد – أصلح – أفسد – أوقف)، وبناء (فاعَلَ) وأمثلته: (خاطب – عاون – صادق – قارن – باعد – سالم – هادن)، وبناء (فعَّل) وأمثلته: (كرَّم – علَّم – سلَّم – مهَّد – مثَّل – صدَّق – كذَّب – نظَّف)، وكذلك أبنية الفعل الثلاثي المزيد بحرفين وبثلاثة.
8	يستنتج الحد الأقصى لعدد حروف الزيادة في الفعلين: الثلاثي والرباعي.	يقرأ المتعلم مجموعتين من الأفعال المزيدة: الأولى: مثل: (أكرم – انطلق – استغفر)، ويحدد نوع كل فعل، وعدد حروف الزيادة فيه: (ثلاثي مزيد بحرف – ومزيد بحرفين – ومزيد بثلاثة)، ووزنها (أفعل – انفعل – استفعل) على الترتيب؛ ليستنتج أن الحد الأقصى لعدد حروف الزيادة في الفعل الثلاثي ثلاثة أحرف. والأخرى: مثل: (تدحرج – اطمأنَّ) وهما فعلان أحدهما رباعي مزيد بحرف، والآخر رباعي مزيد بحرفين، ووزنهما (تفعلل – افعللَّ) على الترتيب؛ ليستنتج أن الحد الأقصى لعدد حروف الزيادة في الفعل الرباعي حرفان فقط، وهذا يعني أن حروف الزيادة في الفعلين: الثلاثي والرباعي لا تزيد على ستة أحرف.
9	يحدد بناء الفعل الرباعي المجرد.	يقرأ المتعلم مجموعةً من الأفعال الرباعية المجردة مثل: (بعثر – بَلبَل – دحرج) ويزن هذه الأفعال؛ ليستخلص من ذلك أن هناك بناءً واحدًا أو وزنًا واحدًا يأتي عليه الفعل الرباعي المجرد، وهو (فعلل).
10	يحدد بناء الفعل الرباعي المزيد بحرف.	يقرأ المتعلم مجموعةً من الأفعال الرباعية المزيدة بالتاء مثل: (تلعثم – تبعثر – تدحرج) ويزن هذه الأفعال؛ ليستخلص من ذلك أن هناك بناء واحدًا أو وزنًا واحدًا يأتي عليه الفعل الرباعي المزيد بحرف، وهو (تفعلل).
11	يحدد بنائي الفعل الرباعي المزيد بحرفين.	يقرأ المتعلم مجموعتين من الأفعال الرباعية المزيدة بحرفين مثل: (اطمأنَّ – اقشعرَّ – اشمأزَّ)، و(احرنجم – افرنقع) ويزن هذه الأفعال؛ ليستخلص من ذلك أن هناك بناءيْن أو وزنيْنِ يأتي عليهما الفعل الرباعي المزيد بحرفين، وهما: (افعللَّ) و(افعنلل). (تحشرج – تدحرج – تزخرف – تكفكف)، والثالث: رباعي مزيد بحرفين على وزن (افْعَنْلَلَ) مثل: (احرنجم – افرنقع)، والرابع: رباعي مزيد بحرفين على وزن (افْعَلَلَّ) مثل: (اسبطرَّ – اشمأزَّ – اشمعلَّ – اطمأنَّ – اقشعرَّ).

م	المؤشرات	تفسيرها
13	يستخرج الأفعال المجردة والمزيدة من أمثلة أو فقرة مقروءة، مع بيان حروف الزيادة فيها.	يقرأ المتعلم أمثلةً نحويةً أو فِقرةً تتضمن كلمات مجردة مثل: (خرج – وقف – زلزل)، وأخرى مزيدة مثل: (أنعم – ابتعد – استفاد – تزخرف) ثم يستخرج منها الأفعال مع بيان نوعها (مجردة – مزيدة)، وحروف الزيادة (همزة القطع – همزة الوصل والتاء – همزة الوصل والسين والتاء – التاء) على الترتيب.
14	يستنتج أن حروف المضارعة لا تعد من حروف الزيادة.	يقرأ المتعلم الأفعال المضارعة (يُكرم – يُخرج – يُدخل – يُنزل) ويحاول اكتشاف حرف الزيادة فيها، فيردها إلى الماضي (أكرم – أخرج – أدخل – أنزل)؛ ليكتشف أن هذه الأفعال مزيدة بالهمزة، ولا تعدُّ حروف المضارعة من حروف الزيادة.

المعيار الثاني: يستخدم المتعلم الميزان الصرفيّ بطريقة صحيحة.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يُعرِّف الميزان الصرفي.	يقترح المتعلم – بمساعدة المعلم – تعريفًا للميزان الصرفي مثل: طريقة لوزن الكلمات في اللغة العربية؛ عن طريق مقابلة أصولها بمادة (فعل) الثلاثية؛ لتكونَ وزنًا لها، مع مراعاة ضبط الوزن بالشكل؛ ليطابق ضبط الكلمة، والحذف والزيادة في الميزان وفقًا لما يطرأ على أصول الكلمة من حذف أو زيادة.
2	يشرح طريقة الميزان الصرفي.	يوضح المتعلم – بمساعدة المعلم – كيفية وزن الكلمات المجردة والمزيدة والمحذوفِ أحد أصولها على النحو التالي: – الكلمات الثلاثية المجردة حروفها الثلاثة أصلية مثل: (خَرَج – سَمِع – كَبُر) توزن بمقابلة حروفها الأصلية بالفاء والعين واللام، وضبط الحروف التي تقابلها في الميزان بالشكل، فنقول في وزنها: (فَعَلَ – فَعِل – فَعُل). – الكلمات الثلاثية المزيدة مثل: (أنعم – انطلق – استغفر) توزن بمقابلة الحروف الثلاثة الأصلية وهي: (نعم – طلق – غفر) بالفاء والعين واللام، ثم تأتي حروف الزيادة في الميزان كما هي، فنقول في وزنها: (أفعل – انفعل – استفعل). – الكلمات الرباعية المجردة مثل: (طمأن) نضيف حرف اللام في آخر الوزن، ونقول في وزنها: (فعلل). – الكلمات الخماسية المجردة مثل: (سَفَرْجَل) نضيف لامين في آخر الوزن، فنقول في وزنها: (فَعَلَّل). – الكلمات المحذوف منها حرف من أصول الكلمة مثل: فعل الأمر (عِد) من (وعد) يحذف ما يقابل الحرف المحذوف في الميزان؛ فنقول في وزنه: (عِل).
3	يحدد جذر الكلمة بطريقة صحيحة.	يقرأ المتعلم الكلمات (صِلة – ميزان – استفادة) ويحاول الوصول إلى حروفها الأصلية بالبحث عن ماضيها: (وصل – وزن – فاد) وهذه الحروف الأصلية هي ما يطلق عليه: (جذر الكلمة).
4	يزن كلماتٍ مزيدةً مراعيًا إضافة حروف الزيادة في الميزان.	يقرأ المتعلم مجموعةً كلمات مزيدة مثل: (علَّم – اجتمع – ترفَّع – تماثل – استفسر) ويحاول الوصول إلى حروفها الأصلية بالبحث عن ماضيها (علم – جمع – رفع – مثل – فسر)، ويقابل الحروف الأصلية في كل كلمة بالفاء والعين واللام، ثم يضيف الحروف الزائدة في الميزان كما هي، فنقول في وزنها: (فعَّل – افتعل – تفعَّل – تفاعل – استفعل).

م	المؤشرات	تفسيرها
5	يمثل لأوزان خاصة بكلمات متعددة على وزنها.	يقرأ المتعلم مجموعةً أوزانٍ خاصة بالفعل الرباعي أو الخماسي أو السداسي، ثم يجمع أكبر عدد من الكلمات على هذه الأوزان، ومن ذلك أوزان الفعل الخماسي: (انفعل - افتعل - افعلَّ - تفعَّل - تفاعل) يمكن جمعُ كلماتِ وزنِ (انفعل) مثل: (انطلق - اندفع - انصرف - انحدر - انتصر انكسر - انتفع)، وكلمات أخرى على وزن (افتعل) مثل (اجتمع - ابتعد - اقتصر - استمع - اختلف - اقترب - ارتبط)، وهكذا في بقية الأوزان.
6	يزن كلمات حُذِف أحد حروفها.	يقرأ المتعلم كلمات حذف منها حرف من أصول الكلمة؛ مثل: (زن - قُمْ - داعٍ)، والماضي منها (وزن - قام - دعا) ويحدد الحرف الذي يقابل الحرف المحذوف في الميزان، ففعل الأمر (زن) أصله (وزن) حذفت الواو التي تقابل الفاء في الميزان، فنقول في وزنه: (عِلْ)، وفعل الأمر (قم) أصله (قام) حذفت الألف التي تقابل العين في الميزان فنقول في وزنه: (قُلْ)، وأصل كلمة (داعٍ) هو (داعي) قبل حذف الياء التي تقابل اللام في الميزان، فنقول في وزنها بعد حذف لام الكلمة: (فاعٍ).

المعيار الثالث: يكشف المتعلم في المعاجم العربية عن معاني الكلمات، وضبطها، ومفرداتها، وجموعها بطريقة صحيحة.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يعرف المعجم تعريفًا دقيقًا.	يعرف المتعلم المُعجَم - بمساعدة المعلم - بأنه: مؤلف يجمع قائمةً كلمات من لغةٍ معينة مرتبة وفق نظام معين، ومصحوبة بمعاني هذه الكلمات، واشتقاقاتها، وسياقاتها، وطريقة ضبطها.
2	يعدد وظائف المعجم.	يذكر المتعلم أن وظائف المعجم متعددة، ومن أهمها: المساعدة على ضبط الكلمات وطريقة هجائها، وتفسير معانيها، وفهم سياقاتها اللغوية، وتوضيح الصيغ والأوزان، وتحديد المفردات والجموع وغير ذلك من الوظائف.
3	يتعرف أنواع المعاجم العربية.	يتعرف المتعلم أن للمعاجم العربية أنواعًا متعددةً؛ كمعاجم الألفاظ، ومعاجم المعاني، ومعاجم المصطلحات العلمية والفنية، ومعاجم الأمثال.ومن أنواع معاجم الألفاظ: (معجم العين) للخليل بن أحمد الفراهيديّ، وهو مرتب حسب مخارج الأصوات العربية بدءًا بحرف العين، و(القاموس المحيط)، و(لسان العرب) وهما مرتبان أبجديًا حسب الحرف الأخير، و(المُعجم الوسيط) لمجمع اللّغة العربيّة، وهو مرتب حسب حروف الهجاء بدءًا بالألف، وانتهاء بالياء.
4	يشرح خطوات الكشف في (المعجم الوسيط).	يشرح المتعلم - بمساعدة المعلم - خطوات الكشف في المعجم الوسيط على النحو التالي: أ. البحث عن جذر الكلمة - أي حروفها الأصلية -. ب.تجريد الكلمة من حروف الزيادة، فالكلمات (مواطنة - تفاهم - تقويم) بعد تجريدها من حروف الزيادة تصبح (وطن - فهم - قوم). ج. فك التضعيف إذا كانت الكلمة بها حرف مضعف مثل: (مدَّ - سرَّ)، فتصبح (مدد - سرر). د. الكشف عن معاني الكلمات حسب الترتيب الأبجدي (أ - ب - ت....) ووفقًا للحرف الأول، ثم الثاني، ثم الثالث.

م	المؤشرات	تفسيرها
5	يستنتج طريقة الوصول إلى جذر الكلمة.	يقرأ المتعلم مجموعة كلماتٍ متنوعة، منها أسماء مثل: (منابر - معلم - تعليم) وأفعال مثل: (يستفيد - استفد - قال - باع - سما - دعا - قضى - نهى - عد - قل)، ثم يفكر في البحث عن جذرها - أي حروفها الأصلية -، ويتطلب ما يلي: أ. رد المثنى أو الجمع إلى المفرد (منبران – منابر) مفردهما (منبر) والجذر (نبر). ب.رد المضارع والأمر إلى الماضي (يستفيد – استفدْ) الماضي منهما (فاد) والجذر (فيد). ج. رد المشتقات والمصادر إلى فعلها الماضي (مُعلِّم – تعليم) الماضي منهما (عَلَّم) والجذر (علم). د. رد الألف الثانية والثالثة إلى أصلها الواو أو الياء، فالأفعال الثلاثية (قال – باع – سما – دعا – قضى – نهى) جذرها (قول – بيع – سمو – دعو – قضي – نهي). هـ. رد المحذوف من الكلمة، فالفعل (عِد) أصله (وَعَد)، والفعل (قُل) أصله (قول).
6	يكشف في (المعجم الوسيط) عن معاني كلمات معينة.	يتبع المتعلم خطوات الكشف في المعجم؛ لتفسير معاني كلمات معينة مثل: (الإيثار - التراحم - الصلات) وذلك بتجريدها من حروف الزيادة، وتحديد جذورها (أثر - رحم - وصل)، ثم الكشف عنها حسب الترتيب الأبجدي (أ - ب - ت....) ووفقًا للحرف الأول، ثم الثاني، ثم الثالث.
7	يكشف عن سياقات مختلفة لمعاني الكلمات باستخدام (المعجم الوسيط).	يقرأ المتعلم فعلًا مثل: (قطع) ويستخدم المعجم الوسيط في الكشف عن السياقات المختلفة لمعنى هذا الفعل مثل: – قَطَعَ الصُّوفَ: جَزَّهُ. – قَطَعَ رَأْسَهُ: فَصَلَ بَعْضَهُ عَنْ بَعْضٍ. – قَطَعَ فِي قَوْلِهِ: جَزَمَ، بَتَّ، حَسَمَ. – قَطَعَ الطَّرِيقَ عَلَى الْمَارَّةِ: اِعْتَرَضَ طَرِيقَهُمْ وَمَنَعَهُمْ مِنَ الْمُرُورِ. – قَطَعَ تَذْكِرَةً: اِشْتَرَاهَا – قَطَعَ الصِّلَةَ بِصَدِيقٍ: هجره، وتركه.
8	يرتب مجموعة كلمات وفقًا لورودها في (المعجم الوسيط).	يقرأ المتعلم مجموعةً كلماتٍ ذات ترتيب مختلف في المعجم الوسيط مثل: (اشتعال – تيسير – تشاور – اتفاق – استئناف – مشاجرات – مولع – حمية – عناية – عقوق) ويحاول الوصول إلى جذر كل كلمة (شعل – يسر – شور – وفق – أنف – شجر – ولع – حمي – عني – عقق) ثم يرتب(استئناف – حمية – مشاجرات – اشتعال – تشاور – عقوق – عناية – اتفاق – مولع – تيسير).
9	يستخدم (المصباح المنير) في ضبط عين الفعل.	يقرأ المتعلم مجموعة أفعالٍ تحتاج إلى ضبط عينها؛ مثل: (تعب - رخص - عدم - سحق - ضخم - ضجر - سخف - لعن - سخن - ضجع) ثم يستخدم أحد المعاجم العربية كـ (المصباح المنير) في ضبط عينها فنقول: (سحَق - لعَن - ضجَع) بفتح العين، و(تعِب - ضجِر - عدِم) بكسر العين، و(رَخُص - سَخُف - ضخُم) بضم العين، و(سخن) بالفتح والكسر والضم.
10	يستخدم (المعجم الوسيط) في تحديد مفردات الجموع.	يقرأ المتعلم مجموعة جموع مثل: (حصائد - غرابيل - غُمم - مطايا) ثم يستخدم المعجم الوسيط في تحديد مفرداتها، وهي (حصيد - غِربال - غُمَّة - مَطِيَّة).
11	يستخدم (المعجم الوسيط) في تحديد جموع المفردات.	يقرأ المتعلم مجموعة مفرداتٍ مثل: (حُجَّة - حنيف - رواء - ظِل) ثم يستخدم المعجم الوسيط في تحديد جموعها، وهي (حُجَج وحِجَاج - حنفاء - أروية - ظِلال وأظلال).

المعيار الرابع: يسند الأفعال الصحيحة والمعتلة إلى ضمائر الرفع مبينًا ما يطرأ على بعضها من تغيير.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يوضح مفهوم إسناد الأفعال إلى الضمائر.	يقرأ المتعلم ثلاثة أمثلة مثل: (قرأ محمد القرآن – محمد قرأ القرآن – قرأتُ القرآن) ويحدد الفاعل في الجمل الثلاث؛ ويوضح هنا أن الفعل (قرأ) أسند إلى فاعل اسم ظاهر، وهو (محمد) في المثال الأول، وإلى ضمير مستتر تقديره (هو) يعود على محمد في المثال الثاني، وأسند إلى ضمير متصل (تاء الفاعل) في المثال الثالث، ويتضح من المثال الأخير أن إسناد الأفعال إلى الضمائر يعني ضم الضمير إلى الفعل على نحو يفيدُ معنًى تامًا مثل: (قرأتُ – قرأنا – قرأن....).
2	يستنتج قاعدة إسناد الفعلين الثلاثيين: السالم والمهموز إلى ضمائر الرفع.	يقرأ المتعلم أمثلةً لإسناد الفعلين الثلاثِيَّيْنِ: السالم والمهموز إلى ضمائر الرفع مثل: (علمتُ – علمنا – علمن – علما – علموا) و(أخذتُ – أخذنا – أخذن – أخذا – أخذوا) ويلاحظ عملية الإسناد، ويستنتج أنه عند إسناد الفعلين الثلاثيين: السالم والمهموز إلى ضمائر الرفع لا يحدث أي تغيير.
3	يسند الفعل المضعف الثلاثي إلى ضمائر الرفع المتحركة مبينًا ما حدث من تغيير عند الإسناد.	يسند المتعلم الفعل المضعف الثلاثي إلى ضمائر الرفع المتحركة مثل: (مددتُ – مددنا – مددن) وفي المضارع (يَمُدُّنَ)، وفي الأمر (امْدُدْنَ) مع نون النسوة، ويلاحظ ما حدث من تغيير في عملية الإسناد، ويستنتج أنه عند إسناد الفعل المضعف الثلاثي إلى ضمائر الرفع المتحركة يفك إدغامه.
4	يستنتج قاعدة إسناد الفعل المثال إلى ضمائر الرفع.	يقرأ المتعلم أمثلة لإسناد الفعل المثال إلى ضمائر الرفع مثل: (وقفتُ – وقفنا – وقفن – وقفا – وقفوا) والمضارع (يقفن – يقفان – يقفون – تقفين)، والأمر (قفن – قفا – قفوا – قفي) ويلاحظ عملية الإسناد، ويستنتج أنه لا يحدث أي تغيير عند إسناد الفعل المثال إلى ضمائر الرفع.
5	يسند أفعالًا صحيحة إلى ضمائر الرفع، مع بيان ما حدث من تغيير إن وجد.	يسند المتعلم مجموعة أفعال صحيحة مثل: (خرج – سأل – عدَّ) إلى ضمائر الرفع فيقول: (خرجتُ – خرجنا – خرجن – خرجا – خرجوا)، و(سألتُ – سألنا – سألن – سألا – سألوا) دون أي تغيير و(عددتُ – عددنا – عددن) بفك إدغامه مع ضمائر الرفع المتحركة فقط، ولا يحدث أي تغيير مع الضميرين الساكنين (عَدَّا – عَدُّوا).
6	يوضح المحذوف من الفعل الماضي الأجوف عند إسناده إلى ضمائر الرفع المتحركة فقط.	يسند المتعلم الفعل الماضي الأجوف مثل: (قال) إلى ضمائر الرفع المتحركة (قلتُ – قلنا – قلن) موضحًا أن الفعل الأجوف يحذف وسطه عند إسناده إلى ضمائر الرفع المتحركة.
7	يستنتج قاعدة إسناد الفعل الماضي المعتل الآخر بالألف إلى ضمائر الرفع.	يقرأ المتعلم مجموعةً أمثلة لإسناد الفعل الماضي الثلاثي المعتل الآخر بالألف إلى ضمائر الرفع (دعوتُ – دعونا – دعون – دَعَوَا) و(قضيتُ – قضينا – قضين – قضيا)؛ ليستنتج أن الألف إذا كانت ثالثة ترد إلى أصلها (الواو أو الياء) وتحذف الألف في الفعلين (دعا – قضى) عند الإسناد إلى واو الجماعة مع فتح ما قبلها، فنقول: (دَعَوْا – قَضَوا). كما يقرأ المتعلم مجموعةً أمثلة أخرى لإسناد الفعل الماضي غير الثلاثي المعتل الآخر بالألف مثل: (أملى) إلى ضمائر الرفع مثل: (أمليتُ – أملينا – أملين – أمليا) ويستنتج أن الفعل الماضي المعتل الآخر بالألف عند إسناده إلى ضمائر الرفع تقلب ألفه ياء إذا كانت رابعة فأكثر، وتحذف مع فتح ما قبلها عند الإسناد إلى واو الجماعة؛ فنقول: (أَمْلَوْا).

م	المؤشرات	تفسيرها
8	يستنتج قاعدة إسناد الفعل الماضي المعتل الآخر بالواو أو الياء إلى ضمائر الرفع.	يقرأ المتعلم مجموعةً أمثلة لإسناد الفعل الماضي الثلاثي المعتل الآخر بالواو والياء إلى ضمائر الرفع؛ مثل: (سروتُ - سرونا - سرون - سَرُوَا - سَرُوا) في الفعل (سرو)، و(خشيتُ - خشينا - خشين - خشيَا - خشُوا) في الفعل (خشي)، ويستنتج أن هذا الفعل المعتل الآخر لا يحدث له تغيير عند إسناده إلى ضمائر الرفع إلا مع واو الجماعة فيحذف حرف العلة، ويضم ما قبل واو الجماعة.
9	يستنتج قاعدة إسناد الفعل المضارع المعتل الآخر بالألف إلى ضمائر الرفع.	يقرأ المتعلم أمثلة لإسناد الفعل المضارع المعتل الآخر بالألف مثل: (يخشى) إلى ضمائر الرفع، ويستنتج أن الألف ترد إلى أصلها الياءعند الإسناد إلى نون النسوة (يخشين) وألف الاثنين (يخشيان)، ويحذف حرف العلة، ويفتح ما قبل الواو عند الإسناد إلى واو الجماعة (يخشَوْن) وياء المخاطبة (تخشَيْن).
10	يستنتج قاعدة إسناد الفعل المضارع المعتل الآخر بالواو أو الياء إلى ضمائر الرفع.	يقرأ المتعلم أمثلة للفعل المضارع المعتل الآخر بالواو والياء مثل: (يدعو) و(يمضِي) وإسنادهما إلى نون النسوة (يدعون - يمضين) أو ألف الاثنين (يدعوان - يمضيان)؛ ليستنتج أنه لا يحدث أي تغيير مع هذين الضميرين سواء أكان الفعل معتلًا بالواو أم الياء، أما عند إسناده إلى واو الجماعة أو ياء المخاطبة، فيحذف حرف العلة، ويضم ما قبل واو الجماعة، ويكسر ما قبل ياء المخاطبة.
11	يسند أفعالًا معتلة إلى ضمائر الرفع مع بيان ما حدث فيها من تغيير إن وجد.	يسند المتعلم أفعالًا ماضيةً معتلةً مثل: (وعد - باع - سما - رمى - رضي)، أو مضارعة معتلة مثل: (ينهَى - يشكو - يستدعي) إلى ضمائر الرفع مع بيان ما حدث فيها من تغيير إن وجد، في ضوء ما درس من قواعد الإسناد.
12	يطبق على فعل الأمر قواعد إسناد الفعل المضارع المعتل الآخر إلى ضمائر الرفع.	يطبق المتعلم على فعل الأمر قواعد إسناد الفعل المضارع المعتل الآخر (بالألف، والواو، والياء) إلى ضمائر الرفع. الأمر المعتل بالألف: (اخشين - اخشيا) بقلب الألف ياء مع نون النسوة وألف الاثنين، و(اخْشَوْا - اخْشَيْ) بحذف حرف العلة، وفتح ما قبل واو الجماعة وياء المخاطبة. الأمر المعتل بالواو والياء: (يا فتيات ادعُون - يا طالبان أُدْعُوَا)، (يا فتيات امضِين - يا طالبان امضِيَا) لا يحدث تغيير، ومع واو الجماعة (ادعُوا - امضُوا)، وياء المخاطبة (ادعِي - امضِي) بحذف حرف العلة وضم ما قبل الواو، وكسر ما قبل ياء المخاطبة.
13	يسند أفعال أمر إلى ضمائر الرفع مع بيان ما حدث فيها من تغيير.	يسند المتعلم أفعال أمر معتلة الآخر مثل: (اسعَ - ابتغِ - اعفُ) إلى ضمائر الرفع (نون النسوة - ألف الاثنين - واو الجماعة - ياء المخاطبة) فنقول: (اسعَين - اسعَيا - اسعَوْا - اسعَي) بقلب الألف ياء مع نون النسوة وألف الاثنين، وحذف حرف العلة، وفتح ما قبل واو الجماعة وياء المخاطبة، أما (ابتغ) و(اعفُ) فيطبق عليهما قاعدة المضارع المعتل الآخر بالياء والواو، فنقول: (ابتغين - ابتغيا - ابتغُوا - ابتغِي).
14	يميز في الوزن والإعراب بين (الرجال يعفون) و(النساء يعفون).	يميز المتعلم بين (الرجال يعفون) ملاحظًا هنا أن الواو للجماعة، ضمير مبني في محل رفع فاعل، والنون علامة الرفع؛ لأن الفعل المضارع هنا مرفوع، وعلامة رفعه ثبوت النون، والوزن (يفعون)؛ لأن لام الكلمة محذوفة. و(النساء يدعون) الواو هنا أصلية، وهي لام الكلمة، والنون للنسوة ضمير مبني في محل رفع فاعل، فالفعل المضارع هنا مبني على السكون؛ لاتصاله بنون النسوة، والوزن (يفعُلن).

ج. المفاهيم النحوية وتطبيقاتها:

المعيار الأول: يميز بين الفعل اللازم، والفعل المتعدي لمفعول واحد أو أكثر.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يحدد ركني الجملة الفعلية.	يقرأ المتعلم جملًا فعليةً مثل: (فاضَ في الكون الضياءُ)، و(يتحدث في التلفاز عالمُ نبات) و(دلل العالم على أهمية الضوء للنبات) ويطلب منه تحديد ركني الجملة الفعلية (الفعل والفاعل) مثل الفعل (فاض) والفاعل(الضياءُ)، والفعل (يتحدث) والفاعل (عالمٌ)، والفعل (دلل) والفاعل(العالمُ).
2	يستنتج مفهومي الفعلين: اللازم، والمتعدي.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الجمل الفعلية، الأولى اكتفى فعلها بالفاعل مثل: (يشدو موكبُ الأشعار)، والأخرى لم يكتفِ فعلها بالفاعل، وإنما نصب مفعولًا به مثل: (تروي النجومُ أحلامَنا)، ويحدد ركني كل جملة، ويستنتج أن بعض الأفعال تكتفي بفاعلها، ولا تنصب مفعولًا به، وتسمى أفعالًا لازمة، وبعضها لا يكتفى بفاعله، وإنما ينصب مفعولًا به أو أكثر، وتسمى أفعالًا متعدية.
3	يستخرج الأفعال اللازمة والمتعدية من أمثلة أو قطعة أدبية مع بيان نوعها.	يقرأ المتعلم أمثلةً أو قطعةً أدبيةً تتضمن أفعالًا لازمة مثل: (فاض – تحدث – جلس – وقف – خرج) وأخرى متعدية مثل: (سمع – فهم – دعا – قرأ – كتب – حفظ)، ويطلب منه استخراج كل فعل، مع بيان نوعه (لازم – متعد).
4	يستنتج عمل الأفعال التي تنصب مفعولين أصلهما المبتدأ والخبر مميزًا بين معانيها.	يقرأ المتعلم مجموعتين من الأمثلة، الأولى: تتضمن مبتدآت وأخبارًا، والأخرى تتضمن أفعالًا دخلت على هذه المبتدآت والأخبار، وهي أفعال اليقين: (رأى – علم – وجد)، وأفعال الرجحان (ظن – حسب – خال – زعم)، وفعل التحويل (جعل)؛ ليستنتج أن هذه الأفعال تنصب مفعولين أصلهما المبتدأ والخبر، ومعانيها ثلاثة: اليقين، والرجحان، والتحويل.
5	يميز بين الأفعال التي تنصب مفعولين أصلهما المبتدأ والخبر، والأفعال التي تنصب مفعولين ليس أصلهما المبتدأ والخبر.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الأمثلة، الأولى: تتضمن أفعالًا تنصب مفعولين أصلهما المبتدأ والخبر (ظن وأخواتها) والأخرى: تتضمن أفعالًا تنصب مفعولين ليس أصلهما المبتدأ والخبر (أعطى – منح – منع – ألبس – كسا)، ويلاحظ أصل المفعولين قبل دخول ظن وأخواتها في المجموعة الأولى، بخلاف أفعال المجموعة الثانية التي تنصب مفعولين – أيضًا – لكن ليس أصلهما المبتدأ والخبر؛ ويميز بين هذين النوعين من الأفعال.
6	يميز بين صور المفعول الثاني من باب ظن وأخواتها.	يقرأ المتعلم مجموعةً من الأمثلة تتضمن صورًا متعددة للمفعول الثاني من باب ظن وأخواتها مثل: (ظننت سالمًا مؤلفًا القصيدة – ظننت سالمًا يؤلف القصيدة – ظننت سالمًا موهبته نظم الشعر – ظننت سالمًا أمام قصر الثقافة أو في قصر الثقافة)؛ ليميز بين صور المفعول الثاني من باب ظن وأخواتها، وهو(مفرد – جملة فعلية أو اسمية – شبه جملة جار ومجرور أو ظرف) وهي نفس أنواع خبر المبتدإ.
7	يستخرج الأفعال التي تنصب مفعولين من أمثلة أو قطعة، مع بيان نوع الفعل، وتحديد مفعوليه.	يقرأ المتعلم أمثلةً أو قطعةً أدبيةً تتضمن أفعالًا متعديةً لمفعولين أصلهما المبتدأ والخبر (ظن وأخواتها) وأفعالًا أخرى تنصب مفعولين ليس أصلهما المبتدأ والخبر، (أعطى وأخواتها) ويطلب منه استخراج كل فعل متعد لمفعولين، مع بيان نوعه (متعد لمفعولين أصلهما المبتدأ والخبر – أو ليس أصلهما المبتدأ والخبر)، وتحديد مفعوليه.

م	المؤشرات	تفسيرها
8	يعبر عن (صور - أحداث - مواقف) بجمل فعلية، فعلها متعد لمفعولين مع ضبط مفعوليه.	يأتي المتعلم بجمل فعلية من إنشائه؛ للتعبير عن صور أو أحداث أو مواقف، بحيث تتضمن كل جملة فعلًا متعديًا لمفعولين مع ضبط مفعوليه، ففي التعبير عن صورة سباق خيل يمكن القول مثلًا: (وجدت سباقَ الخيلِ رائعًا - ورأيت التنافسَ بين المتسابقين محتدمًا - وعلمتُ الخيل عربيةً أصيلةً، وكنت أحسبها مستوردةً من دولة أجنبية).

المعيار الثاني: يستخدم مرفوعات الأسماء في تعبيره استخدامًا صحيحًا مميزًا بين أنواعها، وملمًا بأحكامها.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يعدد أنواع الأسماء المرفوعة في اللغة العربية.	يقرأ المتعلم جملًا تتضمن أسماءً مرفوعةً مثل: (الألبانُ طازجةٌ - امتلأ الحقلُ بالأبقار - حُلِبَت الأبقارُ - كانت الأبقارُ تأكل الحشائش - إن البقرة حلوبة)، ويطلب منه استخراج كل اسم مرفوع، ثم يعدد هذه الأسماء المرفوعة في اللغة العربية (المبتدأ - الخبر - الفاعل - نائب الفاعل - اسم كان - خبر إن).
2	يستخرج المبتدأ والخبر من أمثلة أو قطعة أدبية مع ضبطهما بالشكل.	يقرأ المتعلم قطعةً أدبيةً أو جملًا تتضمن مبتدآت وأخبارًا مثل (المعرفة ثمرة القراءة والاطلاع والبحث - التعلم الفعال موظِّفٌ للحواس - الصورة مجال مفتوح للتفسير والتأويل - الاستماع والقراءة أساسَا المعرفةِ...)؛ ليستخرج المبتدأ والخبر، مع ضبطهما بالشكل.
3	يطابق بين المبتدإ والخبر في الإفراد والتثنية والجمع.	يقرأ المتعلم جملًا اسمية تبدأ بمبتدإ مفرد مثل: (الكتاب نفيس - الصورة معبرة عن مشاعر وأحاسيس - العالم باحث عن كل جديد - الفتاة معبرة عن وجهة نظرها)، ثم يطلب منه التعبير بصيغتي المثنى، والجمع بنوعيه فيقول مثلًا: (الكتابان نفيسان - الصورتان معبرتان عن مشاعر وأحاسيس - العلماء باحثون عن كل جديد - الفتيات معبرات عن وجهة نظرهن)؛ ليطابق بين المبتدإ والخبر في الإفراد والتثنية والجمع.
4	يميز بين أنواع الخبر.	يقارن المتعلم بين ثلاث مجموعات من الأمثلة، الأولى: تتضمن خبرًا مفردًا مثل: (الخليج حافل بالخير)، والثانية: تتضمن خبرًا جملة اسمية مثل: (الخليج خيره وفير)، أو فعلية مثل: (الخليج يفيض بالخيرات)، والثالثة: تتضمن خبرًا شبه جملة ظرفًا مثل: (أنابيب البترول تحت الماء)، أو جارًا ومجرورًا مثل: (السفن في مياه الخليج)؛ ليميز المتعلم بين أنواع الخبر.
5	يحول الخبر المفرد إلى جملة أو شبه جملة مع تغيير ما يلزم.	يقرأ المتعلم جملًا اسميةً خبرها مفردٌ مثل: (المتسابق راكبٌ حصانه)، ويطلب منه تحويل الخبر المفرد إلى جملة فعلية مثل: (المتسابق يركب حصانه)، أو شبه جملة (المتسابق فوق حصانه).
6	ينشئ جملًا اسميةً مع تنويع خبرها.	يطلب من المتعلم أن يأتي بجمل من إنشائه؛ بحيث تبدأ كل جملة بمبتدإ مع تنويع الخبر (مفرد - جملة اسمية - جملة فعلية - شبه جملة جار ومجرور - شبه جملة ظرف).
7	يعبر عن صور باستخدام جملٍ اسميةٍ مع استخدام المثنى والجمع.	يعلق المتعلم على صور مثل صورة مباراة كرة قدم بين فريقين، ويطلب منه التعبير عنها باستخدام جمل اسمية مع استخدام المثنى والجمع، فيقول مثلًا: (الفريقان كبيران - اللاعبون متحمسون للمباراة - الهجمات سريعة - قلبا الدفاع قويان - المهاجمان في الفريقين سريعان - الحكام أجانب...).

م	المؤشرات	تفسيرها
8	يستنتج مفهوم الفاعل.	يقرأ المتعلم جملًا فعليةً تبدأ بفعل مبنى للمعلوم مثل: (سقط المطر – رفع الجندي العلم – اشتهر عمر بالعدل)؛ ليستنتج أن الفاعل اسم مرفوع سبقه فعل مبنى للمعلوم يدل على مَن قام بالفعل أو اتصف به.
9	يميز بين أنواع الفاعل.	يقرأ المتعلم ثلاث جملٍ فعلية، الأولى: تتضمن فاعلًا اسمًا ظاهرًا مثل: (رفع الجندي العلم)، والثانية: تتضمن فاعلًا ضميرًا متصلًا مثل: (أنجزتُ واجباتي)، والثالثة: تتضمن فاعلًا ضميرًا مستترًا مثل: (المحامي دافع عن الحق) أي دافع هو؛ ليميز المتعلم بين أنواع الفاعل: (الاسم الظاهر، والضمير المتصل، والضمير المستتر).
10	يستخرج الفاعل من أمثلة أو قطعة أدبية مع بيان نوعه.	يقرأ المتعلم قطعةً أدبيةً أو جملًا تتضمن ثلاثة أنواع للفاعل، الأول منها: اسم ظاهر مثل: (سقط المطر)، والثاني: ضمير متصل مثل (قرأتُ القرآن)، والثالث: ضمير مستتر مثل: (محمد قرأ القرآن) قرأ هو؛ ليستخرج كل فاعل، مع بيان نوعه.
11	يستنتج مفهوم تأنيث الفعل.	يقرأ المتعلم جملتين فعليتين، الأولى: تبدأ بفعل ماض فاعله مؤنث مثل: (بدأت الدراسة في شهر سبتمبر)، والأخرى تبدأ بفعل مضارع فاعله مؤنث مثل: (تكرم الدولة الطالبات المثاليات)، ويلاحظ كيفية تأنيث الفعلين: الماضي والمضارع مع الفاعل المؤنث؛ ليستنتج أن الفعل الماضي يؤنث بإلحاق تاء التأنيث الساكنة في آخره، والفعل المضارع يؤنث بتاء متحركة في أوله.
12	يميز بين المؤنث الحقيقي والمؤنث المجازي.	يقرأ المتعلم جملتين فعليتين، الأولى: تبدأ بفعل فاعله مؤنث حقيقي مثل: (تفوقت فاطمة في الامتحان)، والأخرى تبدأ بفعل فاعله مؤنث مجازي مثل: (طلعت الشمس)؛ ليميز المتعلم بين المؤنث الحقيقي (ما يلد أو يبيض)، والمؤنث المجازي (ما لا يلد ولا يبيض).
13	يستنتج أحكامَ تأنيث الفعل مع فاعله وجوبًا وجوازًا.	يقرأ المتعلم مجموعتين من الأمثلة، الأولى: للتأنيث الواجب مثل (باتت الأم تناجي ربها أن يشفي ولدها – الشمس طلعت) والأخرى: للتأنيث الجائز مثل: (تفوقت في الامتحان فاطمة) أو تفوق، و(حقَّت الضلالة على الظالم) أو حقَّ، و(تفوق الطلاب) أو تفوقت؛ ليلاحظ ويستنتج أن الفعل يؤنث وجوبًا إذا كان الفاعل اسمًا ظاهرًا حقيقيَّ التأنيث غيرَ مفصول عن فعله بفاصل، وإذا كان الفاعل ضميرًا عائدًا على مؤنث حقيقي التأنيث أو مجازي التأنيث، ويؤنث جوازًا إذا كان الفاعل حقيقي التأنيث مفصولًا عن فعله بفاصل، وإذا كان الفاعل اسمًا ظاهرًا مجازي التأنيث، أو جمع تكسير.
14	ينشئ جملًا فعلية فاعلها مؤنث مع تطبيق أحكام التأنيث.	يطلب من المتعلم أن يأتي بجمل من إنشائه بحيث تبدأ كل جملة فعلية فاعلها مؤنث، مع تطبيق أحكام التأنيث الواجب، مثل: (رسمت مريم لوحةً فنيةً رائعةً)، والجائز مثل: (وبدت أو بدا اللوحة بألوان بديعة، وتنوعت الألوان، أو تنوعَ).
15	يستنتج مفهوم نائب الفاعل.	يقرأ المتعلم جملًا فعلية تبدأ بفعل مبنى للمجهول مثل: (قُرِئَ المقالُ – فُتِحَت الأبواب – رُفِعَت الأقلام)؛ ليستنتج أن نائب الفاعل اسم مرفوع سبقه فعل مبنى للمجهول، يحل محل الفاعل بعد حذفه.

م	المؤشرات	تفسيرها
16	يعدد أغراض حذف الفاعل.	يقرأ المتعلم جملًا فعلية تبدأ بفعل مبنى للمجهول بعد حذف فاعله بغرض العلم به مثل: (أجيبت دعوة المظلوم) أو الجهل به مثل (حُرِق المصنعُ)، أو الخوف من الفاعل مثل: (خُرِّبت السفينة)، أو الخوف عليه مثل قول الأم (كُسِر الزجاجُ) خوفًا على طفلها من عقاب أبيه، أو لمراعاة السجع مثل: (من طابت سريرته، حُمِدت سيرته) ويحاول المتعلم معرفة هذه الأغراضوغيرها، ويعددها.
17	يميز بين أنواع نائب الفاعل (الاسم الظاهر، والضمير المتصل، والضمير المستتر).	يقرأ المتعلم ثلاث جملٍ فعلية، الأولى: تتضمن نائب فاعل اسمًا ظاهرًا مثل: (كُرّم العلماءُ) والثانية: تتضمن نائب فاعل ضميرًا متصلًا مثل: (كُوفئتُ اليوم)، والثالثة: تتضمن نائب فاعل ضميرًا مستترًا مثل: (فاطمة لُقِّبت بالزهراء) أي لقبت هي؛ ليميز المتعلم بين أنواع نائب الفاعل (الاسم الظاهر، والضمير المتصل، والضمير المستتر).
18	يستخرج نائب الفاعل من أمثلة أو قطعة أدبية مع بيان نوعه.	يقرأ المتعلم قطعةً أدبيةً أو جملًا تتضمن ثلاثة أنواع لنائب الفاعل (اسمًا ظاهرًا، وضميرًا متصلًا، وضميرًا مستترًا)؛ ليستخرج كل نائب فاعل، مع بيان نوعه.
19	يستنتج التغيرات التي تطرأ على الفعلين: الماضي والمضارع عند البناء للمجهول.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الأمثلة، الأولى: تتضمن أفعالًا ماضية مبنية للمجهول مثل: (فُهِم – قِيل – بِيع – عُووِن – تُصُولِح – اُستُخدِم)، والأخرى: تتضمن أفعالًا مضارعة مبنية للمجهول مثل (يُعرَف – يُقال – يُباع – يُستفاد) ويقارن هذه الأفعال بنفسها قبل البناء للمجهول؛ ليستنتج التغيرات التي طرأت على الفعلين: الماضي والمضارع عند البناء للمجهول.
20	ينشئ جملًا فعليةً فعلها مبني للمجهول مع بيان نوع نائب الفاعل.	يطلب من المتعلم أن يأتي بجمل من إنشائه؛ بحيث تبدأ كل جملة فعلية بفعل مبني للمجهول مثل: (حُقِّقت الإنجازات – كُرِّمتُ في حفل الأوائل – الجوائز وُزِّعت على الفائقين) مع بيان أنواع نائب الفاعل (اسم ظاهر، أو ضمير متصل، أو ضمير مستتر).
21	يميز بين الفعل التام والفعل الناقص أو الناسخ.	يقارن المتعلم بين جملتين فعليتين، إحداهما فعلها تام مثل: (تفوق المجتهد)، والأخرى (أصبح المجتهدُ متفوقًا)؛ ليلاحظ أن الفعل الأول تمت به الجملة، أما قولنا: (أصبح المجتهدُ) فلم تتم به الجملة؛ لأن الفعل بحاجة إلى ما يتمم معناه، أي بحاجة إلى الخبر(متفوقًا) لهذا يسمى الفعل الأول تامًا، والآخر ناقصًا أو ناسخًا؛ لأنه ينسخ حكم الخبر فيجعله منصوبًا بعد أن كان مرفوعًا.
22	يعدد أخوات كان موضحًا دلالاتها.	يقرأ المتعلم جملًا فعليةً تشتمل على الأفعال الناقصة (أصبح – أضحى – أمسى – ظل – بات – صار – ليس – ما برح – ما انفك – ما زال – ما فتئ – ما دام)، ويعدد هذه الأفعال مبينًا دلالاتها على إفادة حدوث الخبر في وقت الصباح (أصبح)، أو الضحى (أضحى)، أو المساء (أمسى)، أو النهار (ظل)، أو الليل (بات)، أو إفادة التحول (صار)، أو النفي (ليس)، أو الاستمرار (ما برح – ما انفك – ما زال – ما فتئ)، أو بيان المدة (ما دام).

م	المؤشرات	تفسيرها
23	يقارن بين المبتدإ والخبر قبل دخول (كان وأخواتها) وبعد دخولها.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الجمل، الأولى: اسمية مثل (التعامل مع البرمجيات قليل - استخدام الأجهزة الإلكترونية ميسر للتعلم - تكلفة إنتاج البرمجيات مرتفعة...)، والأخرى: تبدأ بدخول (كان) أو إحدى أخواتها على هذه الجمل وغيرها، فنقول: (كان التعاملُ مع البرمجيات قليلًا - أصبح استخدامُ الأجهزة الإلكترونية ميسرًا للتعلم - ما زالت تكلفةُ إنتاج البرمجيات مرتفعةً...)، ويلاحظ أثر دخول (كان وأخواتها) على المبتدإ والخبر، حيث ترفع المبتدأ ويسمى اسمها، وتنصب الخبر ويسمى خبرها.
24	يضبط اسم كان وأخواتها في مجموعة جمل ضبطًا صحيحًا.	يقرأ المتعلم مجموعةً من الجمل التي تبدأ بكان أو إحدى أخواتها مثل: (أصبحت برامج الأطفال هادفة - ما زالت برامج الأطفال مثيرةً للتفكير...)، ويطلب منه ضبط اسم كان وأخواتها في هذه الجمل.
25	يستخرج اسم كان وأخواتها من أمثلة أو قطعة أدبية.	يقرأ المتعلم مجموعةً من الأمثلة أو قطعة أدبية تتضمن كان أو إحدى أخواتها، ويطلب منه استخراج اسم كان وأخواتها من هذه الجمل أو القطعة، مع ضبطه بالشكل.
26	يميز بين أنواع خبر كان وأخواتها (المفرد، والجملة، وشبه الجملة).	يقارن المتعلم بين ثلاث مجموعات من الأمثلة، الأولى: تتضمن خبرًا مفردًا لكان أو إحدى أخواتها مثل: (أصبح غرس الانتماء للوطن منذ الصغر أمرًا حتميًا)، والثانية: تتضمن خبرًا جملةً اسميةً مثل: (سيظل الانتماء الوطني أساسه الوعي بالحقوق والواجبات) أو فعلية مثل: (سيظل الانتماء الوطني يتطلب وعيًا بالحقوق والواجبات)، والثالثة: تتضمن خبرًا شبه جملة ظرفًا مثل: (باتت مصلحة الوطن فوق أية مصالح شخصية)، أو جارًا ومجرورًا مثل: (أضحى التمسك بمعايير المجتمع من متطلبات الانتماء الوطني)؛ ليميز المتعلم بين أنواع خبر كان وأخواتها.
27	يعدد أخوات إنَّ موضحًا دلالاتها.	يقرأ المتعلم جملًا اسمية دخلت عليها (إن) وأخواتها: (أنَّ - ليت - لعل - كأنَّ - لكن) ويعدد هذه الحروف مبينًا دلالاتها على التوكيد (إنَّ - أنَّ)، أو التمني (ليت)، أو الترجي (لعل)، أو الاستدراك (لكن).
28	يوازن بين المبتدإ والخبر قبل دخول (إنَّ وأخواتها) وبعد دخولها.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الجمل، الأولى: اسمية مثل (ممارسة الأنشطة المدرسية أمر ضروري لبناء شخصية المتعلم - الأنشطة المدرسية متنوعة؛ لتلبي ميول المتعلمين - حماس التلميذ في ممارسة الأنشطة شعلة متوهجة...)، والأخرى: هذه الجمل وقد دخلت عليها (إن) أو إحدى أخواتها، فنقول: (إنَّ ممارسةَ الأنشطة المدرسية أمرٌ ضروري لبناء شخصية المتعلم - لعلَّ الأنشطةَ المدرسيةَ متنوعةٌ؛ لتلبي ميول المتعلمين - كأنَّ حماسَ التلميذِ في ممارسة الأنشطة شعلةٌ متوهجة...)، ويلاحظ أثر دخول (إن وأخواتها) على المبتدإ والخبر، حيث تنصب المبتدأ ويسمى اسمها، وترفع الخبر ويسمى خبرها.
29	يضبط خبر إنَّ في مجموعة جمل.	يقرأ المتعلم مجموعةً من الجمل التي تبدأ بـ(إن) أو إحدى أخواتها مثل: (ثق في أن نصر الله قريب - كأن النجوم مصابيح في السماء - لعل السلام منتشر...)، ويطلب منه ضبط خبر إن وأخواتها في هذه الجمل وغيرها.

م	المؤشرات	تفسيرها
30	يميز بين أنواع خبر إنَّ.	يقارن المتعلم بين ثلاث مجموعات من الأمثلة، الأولى: تتضمن خبرًا مفردًا لإنَّ أو إحدى أخواتها مثل: (إن التخطيط الجيد للمستقبل أساس النجاح)، والثانية: تتضمن خبرًا جملةً اسمية مثل: (لعلّ الشباب تخطيطه جيد)، أو فعلية مثل: (ليت الشباب يعود يومًا)، والثالثة: تتضمن خبرًا شبه جملة ظرفًا مثل: (التخطيط جيد لكن الطموحات فوق القدرات والإمكانات)، أو جارًا ومجرورًا مثل: (علمت أن الامتحان في شهر مايو)؛ ليميز المتعلم بين أنواع خبر إنَّ وأخواتها.
31	يستخرج خبر إنَّ وأخواتها من جمل أو قطعة أدبية مع ضبطه بالشكل.	يقرأ المتعلم مجموعةً من الجمل أو قطعةً أدبيةً تتضمن إنَّ أو إحدى أخواتها، ويطلب منه استخراج خبر إنَّ وأخواتها من هذه الجمل أو القطعة، مع ضبطه بالشكل.
32	يستخرج مرفوعات الأسماء من جمل أو قطعة أدبية مع بيان نوعها.	يقرأ المتعلم مجموعةً من الأمثلة أو قطعة أدبية تتضمن مرفوعات الأسماء (المبتدأ – الخبر – الفاعل – نائب الفاعل – اسم كان – خبر إنّ)، ويطلب منه استخراج هذه المرفوعات من هذه الجمل أو القطعة، مع بيان نوعها.

المعيار الثالث: يستخدم أربعة مفاعيل استخدامًا صحيحًا في تعبيره مميزًا بين أنواعها.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يستنتج تعريف المفعول به.	يقرأ المتعلم جملًا فعليةً فعلها متعدٍّ لمفعول مثل: (حفظ التلميذ القصيدة – استثمر الشاب ماله في مشروع ناجح – تصفحتُ عناوين الأخبار اليوم)؛ ويلاحظ القائم بالفعل (الفاعل)، والذي وقع عليه فعل الفاعل (المفعول به)، وحركته الإعرابية؛ ليستنتج أن المفعول به اسم منصوب وقع عليه فعل الفاعل.
2	يعدد صور المفعول به.	يقرأ المتعلم جملًا فعلية فعلها متعد لمفعول، مع تنويع صور المفعول به؛ ليكون اسمًا ظاهرًا مثل: (يحفظ الأمين حقوق الآخرين) أو ضميرًا متصلًا مثل ياء المتكلم في قولنا (يسرني نجاحك)، أو ضميرًا منفصلًا عنه مثل: (أيها المعلم إياك أقدر) ثم يطلب منه أن يعدد صور المفعول به.
3	ينشئ جملًا فعليةً فعلها متعدٍّ لمفعول به مع ضبطه بالشكل.	يطلب من المتعلم أن يأتي بجمل من إنشائه، بحيث تبدأ كل جملة فعلية بفعل متعدٍّ لمفعول مثل: (كرمت الدولة الأوائل، وأحسنت استقبالهم، ووزعت الجوائز عليهم في حفل كبير).
4	يستخرج المفعول به من جمل أو قطعة أدبية مع ضبطه بالشكل.	يقرأ المتعلم مجموعةً من الجمل أو قطعة أدبية تتضمن أكثر من مفعول به، ويطلب منه استخراج كل مفعول، مع ضبطه بالشكل.
5	يعبِّر شفويًا عن صور مستخدمًا أفعالًا متعدية لمفعول واحد أو أكثر، مع ضبط المفاعيل.	يقرأ المتعلم بعض الصور مثل صورة عمال يعملون في مصنع، ويطلب منه التعبير عنها باستخدام جمل فعلية فعلها متعدٍّ لمفعول به أو أكثر فيقول مثلًا: أدارَ العمال الآلاتِ – بذل العمال جهدًا كبيرًا – أنتج العمال ملابسَ فاخرة – جعل العمال القطن نسيجًا – منح المديرُ العمالَ مكافآتٍ مجزيةً..).
6	يُعرِّف المفعول المطلق مميزًا بين أنواعه.	يقرأ المتعلم ثلاثة أمثلة للمفعول المطلق مثل: (عرض التلاميذ المسرحية عرضًا – عرض التلاميذ المسرحية عرضًا مؤثرًا – عرض التلاميذ المسرحية عرضين)، ويلاحظ الاسم المنصوب المأخوذ من لفظ الفعل لتوكيده (عرضًا)، أو لبيان النوع (عرضًا مؤثرًا) أو العدد (عرضين)؛ ويستنتج أن هذا الاسم يسمى مفعولًا مطلقًا، ويأتي على ثلاثة أنواع: مؤكد لفعله، أو مبين للنوع، أو العدد.

م	المؤشرات	تفسيرها
7	يستخرج المفعول المطلق من جمل أو قطعة أدبية مع بيان نوعه.	يقرأ المتعلم جملًا أو قطعة أدبية تتضمن عدة مفعولات مطلقة مثل: (استقر الأمن في الجزيرة العربية استقرارًا - تغير المجتمع العربي في عصر الخلافة الإسلامية تغيرًا واسعًا - لمح المؤرخون الخلفاء الراشدين وشيمهم لمحات)؛ ليستخرج المفعول المطلق من الجمل أو القطعة الأدبية، مع بيان نوعه.
8	يعرّف المفعول فيه مميزًا بين ظرفي الزمان والمكان.	يقرأ المتعلم أمثلةً للمفعول فيه مثل: (استمع المصلون إلى الخطيب ظُهرًا - استغرقت الخطبة والصلاة ساعةً - وقف الخطيب فوق المنبر - تقدم الخطيب أمام المصلين يؤمهم للصلاة)، ويلاحظ الأسماء المنصوبة التي تدل على زمان وقوع الفعل مثل: (ظهرًا - ساعةً)، ويطلِق عليها ظروفًا زمانية، أو الأسماء المنصوبة التي تدل على مكان وقوع الفعل مثل: (فوق - أمام)، ويطلق عليها ظروفًا مكانية، ويستنتج أن المفعول فيه: اسم منصوب يدل على زمان وقوع الفعل أو مكانه، ويتضمن معنى «في».
9	يميز بين الظرف المتصرف، وغير المتصرف.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الأمثلة، الأولى: تتضمن ظروفًا متصرفة غالبًا، أي تأتي ظرفًا، وقد تخرج عن الظرفية، وترد في مواقع إعرابية مختلفة. وهي للزمان: يوم - أسبوع - شهر - عام - ليل - نهار. سافرت شهرًا .(ظرف زمان منصوب) مر شهرٌ على سفر أخي.(فاعل مرفوع)
10	يعبِّر شفويًا عن صور مستخدمًا ظروفًا زمانية ومكانية، مع ضبطها بالشكل.	يقرأ المتعلم بعض الصور مثل صورة مصيف وشاطئ، ويطلب منه التعبير عنها باستخدام ظروف زمانية ومكانية مع ضبطها بالشكل، فيقول مثلًا: (تقابلت الأسرتان في المصيف صباحًا - جلست الأسرتان تحتَ المظلة - لعب الأطفال فوقَ الرمال - عادت الأسرتان من الشاطئ مساءً - مكثت أسرة محمد في المصيف أسبوعًا).
11	يستخرج ظروفَ الزمان أو المكان من جمل أو قطعة أدبية، مع بيان نوعها.	يقرأ المتعلم جملًا أو قطعة أدبية تتضمن ظروفًا زمانيةً ومكانيةً، مثل: (عاطفة الأم تجاه أبنائها لا توصف - يغيب النوم عنها إن كان بين أطفالها مريض - الجنة تحت أقدام الأمهات - لم تبخل على أبنائها يومًا بوقت أو جهد - تراعي أمورهم نهارًا - وتسهر على راحتهم ليلًا)؛ ليستخرج الظروف من الجمل أو القطعة الأدبية، مع بيان نوعها (زمانية أومكانية).
12	يُعرّف المفعول لأجله.	يقرأ المتعلم أمثلةً للمفعول لأجله مثل: (تتبادل الدول السلع والبضائع؛ حرصًا على تحقيق التكامل الاقتصادي بينها، وتحرص على جودة منتجاتها؛ رغبةً في المنافسة العالمية...)، ويلاحظ كل مصدر منصوب يبين سبب حدوث الفعل: (حرصًا - رغبةً...)؛ ليستنتج تعريف المفعول لأجله.
13	يميز بين المصدر القلبي وغير القلبي.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الأمثلة، الأولى: تتضمن مصادر قلبيةً مثل: (كوفئ المعلم المثالي تقديرًا لجهوده وتميزه - بكيتُ خشيةً لله - دعوت الله خوفًا وطمعًا)، والأخرى: تتضمن مصادر غير قلبية مثل: (ذهبت إلى المكتبة للقراءة - جلست في المطعم لتناول الطعام - وخرجت من المنزل للنزهة)، ويلاحظ الفرق بين المصادر القلبية المرتبطة بالمشاعر والأحاسيس مثل: (تقديرًا - خشية - خوفًا..)، والمصادر غير القلبية مثل: (القراءة - الأكل - النزهة).

م	المؤشرات	تفسيرها
14	يعبِّر شفويًا عن صور مستخدمًا المفعول لأجله، مع ضبطه بالشكل.	يشاهد المتعلم بعض الصور مثل صورة مكتبة مدرسية يجلس فيها مجموعة تلاميذ، ويطلب منه التعبير عنها باستخدام المفعول لأجله، مع ضبطه بالشكل، فيقول المتعلم مثلًا: (جلس التلاميذ في المكتبة؛ رغبةً في القراءة والاطلاع - وقدَّم لهم أمين المكتبة كتبًا قيمة؛ تشجيعًا لهم - وزودهم بالفهارس اللازمة؛ تيسيرًا عليهم، وحرصوا على قراءة مؤلفات كبار الأدباء في بلادهم اعتزازًا بهم....).
15	يجيب عن أسئلة شفوية بجمل فعليّة تتضمن مفعولًا لأجله.	يسمع المتعلم مجموعة أسئلة شفوية مثل: (لماذا تحرص المصانع على عرض منتجاتها؟ لماذا يتردد الزوار على المعارض التجارية؟ لماذا يشتري بعض المواطنين السلع المحلية دون المستوردة؟.....)؛ ويطلب منه الإجابة عنها بجمل فعليّة تتضمن مفعولًا لأجله؛ فيقول مثلًا: (تحرص المصانع على عرض منتجاتها؛ رغبةً في تسويقها - يتردد الزوار على المعارض التجارية؛ أملًا في الحصول على الأجود والأرخص - يشتري بعض المواطنين السلع المحلية دون المستوردة تشجيعًا للمنتج المحلي.
16	يستبدل المفعول لأجله بمفعول مطلق في جملة مع تغيير ما يلزم.	يقرأ المتعلم أمثلة للمفعول المطلق مثل: (خشيت الله خشيةً)، ثم يطلب منه وضع المفعول لأجله مكان المفعول المطلق مع تغيير ما يلزم ليقول مثلًا: بكيتُ خشية لله، فالغرض في الأولى تأكيد الفعل، وفي الأخرى: بيان سبب حدوث الفعل.
17	يستخرج أربعة مفاعيل مختلفة من جمل أو قطعة أدبية مميزًا بين أنواعها.	يقرأ المتعلم جملًا أو قطعةً أدبيةً تتضمن أربعة مفاعيل مختلفة (تهتم بعض الدول بالسياحة اهتمامًا كبيرًا؛ حرصًا منها على زيادة دخلها القومي، وأن تنعش اقتصادها؛ وهي تروج للسياحة بين دول العالم يومًا بعد يوم)؛ ليستخرج المفاعيل من الجمل أو القطعة الأدبية، مع بيان نوعها (مفعول مطلق - مفعول لأجله - مفعول به - ظرف مكان - ظرف زمان).
18	يعبر شفويًا عن صور أو أحداث بجمل فعليّة تتضمن مفاعيل متنوعةً.	يقرأ المتعلم بعض الصور مثل صورة طفل يجلس أمام الحاسب، ويطلب منه التعبير عنها باستخدام جمل فعليّة تتضمن مفاعيل متنوعةً مثل: (أرى الطفلَ جالسًا أمام الحاسبِ ساعةً أو أكثر؛ رغبةً في إنجاز بحثٍ طلبَه المعلم، وقد جمع معلوماتٍ تاريخيةً وجغرافيةً قيِّمةً، كما جمع أخبارًا حولَ العالم...).

المعيار الرابع: يستخدم المنادى في تعبيره استخدامًا صحيحًا، مميزًا بين أنواعه، وملمًا بأحكامه.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يستنتج تعريف المنادى.	يقرأ المتعلم جملًا يتضمن كل منها منادى مثل: (يا يوسف، احرص على طلب العلم - أي أسامة لا تبخل بعلمك - أيا طلاب العلم، الطريق طويل وشاق...)؛ ليستنتج أن الاسم الظاهر الذي يأتي بعد أداة من أدوات النداء؛ لطلب إقباله أو تنبيهه يسمى منادى.
2	يعدد حروف النداء مبينًا دلالاتها.	يستخدم المتعلم حروف النداء مبينًا دلالاتها على النحو التالي: - (يا) لنداء القريب والبعيد. - (أي - الهمزة) لنداء القريب. - (أيا - هيا) لنداء البعيد.

م	المؤشرات	تفسيرها
3	يميز بين المنادى المعرب، والمنادى المبني.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الأمثلة، الأولى: تتضمن نوعين من المنادى: العلم: (يا محمدُ - يا فاطمة - يا عمانُ...)، والنكرة المقصودة: (يا طالبُ)، والأخرى: تتضمن ثلاثة أنواع من المنادى وهي: المنادى المضاف: (يا طالبَ العلم)، والشبيه بالمضاف: (يا طالبًا للعلم أو للعلا أو للمجد)، والنكرة غير المقصودة، كقول الأعمى لأحد المارة في الشارع: (يا رجلًا، خذ بيدي)؛ ويلاحظ أن النوع الأول مبني على الضم في محل نصب سواء أكان عَلَمًا أم نكرةً مقصودةً، أما النوع الآخر فهو منصوب سواء أكان مضافًا أم شبيهًا بالمضاف أم نكرةً غير مقصودة.
4	يميز بين المنادى المضاف، والمنادى الشبيه بالمضاف.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الأمثلة، الأولى: تتضمن منادًى مضافًا مثل: (يا طالبَ العلم - يا صادقَ الوعد - يا كافلًا اليتيمَ)، والأخرى: تتضمن منادًى شبيهًا بالمضاف مثل: (يا طالبًا للعلم - يا صادقًا للوعد - يا كافلًا اليتيمَ - يا محبوبًا من زملائك) ويلاحظ الفرق بين المضاف، وهو كل اسم أضيف إلى اسم آخر، والشبيه بالمضاف: وهو ما اتصل به شيء يتمم معناه.
5	يستنتج حكم المنادى العلم والنكرة المقصودة في حالة الإفراد والتثنية والجمع.	يقارن المتعلم بين ثلاثة أمثلة للمنادى العلم والنكرة المقصودة، الأول: يتضمن منادًى في حالة الإفراد مثل: (يا محمدُ) و(يا معلمُ)، والثاني: يتضمن منادًى في حالة التثنية مثل: (يا محمدان - يا معلمان)، والثالث: يتضمن منادًى في حالة الجمع (يا محمدون - يا معلمون)، ويستنتج - بمساعدة المعلم - أن المنادى المفرد (سواء أكان علمًا أم نكرةً مقصودةً) مبني على الضم في محل نصب، والمثنى مبني على الألف في محل نصب، وجمع المذكر السالم: مبني على الواو في محل نصب.
6	يميز بين حكم المنادى النكرة المقصودة والنكرة غير المقصودة.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الأمثلة، الأولى: تتضمن منادًى نكرةً مقصودةً؛ كقولك لرجل وقع منه نقود في الأرض: (يا رجلُ، خذ نقودك)، والأخرى: تتضمن منادًى نكرةً غير مقصودة؛ كقول الأعمى لأحد المارة في الشارع: (يا رجلًا، خذ بيدي)؛ ويلاحظ المتعلم الفرق بينهما في أمرين، الأول: القصد أو عدم القصد، والآخر: أن الأول مبني على الضم في محل نصب (حكمه حكم العلم)، والآخر: منصوب.
7	يحول المنادى المضاف إلى شبيه بالمضاف.	يقرأ المتعلم مجموعةً تتضمن منادًى مضافًا مثل: (يا حارسَ العمارة - يا صياد السمك - يا بائعي الفاكهة)، ويطلب منه تحويلها إلى منادًى شبيهٍ بالمضاف مثل: (يا حارسًا للعمارة - يا صيادًا للسمكَ - يا بائعين الفاكهةَ).
8	يكمل جملًا باستخدام منادى علم أو مضاف، مع بيان حكمهما .	يقرأ المتعلم مجموعةَ جمل تتطلب منه إكمالها بمنادى علم مناسب للسياق مثل: (يا .....اسمُكَ فيه بهجة)، أو مضاف مثل: (يا.....الدعاءِ، اغفر لنا ذنوبنا) مع بيان حكمهما (الأول: تقديره: يا سعيدُ أو يا سعدُ: منادى علم مبني على الضم في محل نصب، والآخر: تقديره يا سميعَ الدعاء أو مجيبَ: منادى مضاف منصوب، وعلامة النصب الفتحة).
9	ينشئ جملًا تتضمن أنواعَ المنادى المختلفة، مع ضبطه بالشكل.	يطلب من المتعلم أن يأتي بجمل من إنشائه بحيث تتضمن أنواع المنادى مثل: (يا أسامةُ، ليتك تلتحق بكلية التربية - يا معلمُ، خذ دفتر إعدادك - يا مربي الأجيال، كن على قدر المسؤولية - يا مربيًا للأجيال، كن على قدر المسؤولية - أقول لكل معلم: يا معلمًا، ما أسمى مهنتك).

م	المؤشرات	تفسيرها
10	يوضح كيفية نداء المعرف بـ(أل).	يطلب من المتعلم أن يوضح كيفية نداء ما فيه «أَلْ»؛ حيث يُؤتى قبلَهُ بكلمة (أيُّها) للمذكر، و(أيَّتُها) للمؤنث، فنقول: (أيُّها الطالب، أيتها الطالبة)، وأيٌّ هنا: منادى مبني على الضم في محل نصب، والطالب: نعت مرفوع للفظة (أي)، وكذلك لفظة (أية) وما بعدها.
11	يستخرج المنادى من جمل أو قطعة أدبية مع بيان حكمه الإعرابي.	يقرأ المتعلم قطعةً أدبيةً أو جملًا تتضمن منادًى بأنواعه المختلفة مثل: (يا محبًا لوطنك، كن حريصًا على أمنه - يا مسلمًا، كن معتزًا بقيم الإسلام - يا دعاةَ السلامِ، أنتم أهل لتحقيق الأمن - يا جنديُّ، هذه فرصتك لتدافع عن وطنك - يا سالمُ، أنت قائد بحق)؛ ليستخرج كل منادى مع بيان حكمه الإعرابي.

المعيار الخامس: يستخدم المستثنى بإلا استخدامًا صحيحًا في تعبيره ملمًا بأحكامه:

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يستنتج تعريف الاستثناء.	يقرأ المتعلم مثالًا للاستثناء مثل: (سافر الطلابُ إلا سالمًا)، ويلاحظ أن (سالمًا) خرج من مجموعة طلاب تشترك في حكم معين، وهو السفر؛ ويستنتج أن الاستثناء أسلوب نحوي يشتمل على أداة استثناء مثل: (إلا) يخرج الاسم الواقع بعدها (سالم) ويسمى (المستثنى) من اسم قبلها (الطلاب) ويسمى (المستثنى منه).
2	يميز بين أنواع الكلام في باب الاستثناء بـ(إلا).	يقرأ المتعلم ثلاثة أمثلة الأول: (قرأت قصص الأنبياء إلا قصةً) والثاني: (ما قرأت قصص الأنبياء إلا قصةً)، والثالث: (ما قرأت إلا قصةً)، ويلاحظ وجود المستثنى منه في المثالين الأول، والثاني، وهذا الكلام يسمى تامًا، على حين يخلو المثال الثالث من المستثنى منه، وهذا الكلام يسمى ناقصًا، وخلو الكلام من النفي في المثال الأول فقط، وهذا الكلام يسمى مثبتًا، على حين يوجد نفي في المثالين: الثاني والثالث، وهذا الكلام يسمى منفيًا، ويستنتج أن الكلام في باب الاستثناء ثلاثة أنواع: (تام مثبت - تام منفي - ناقص منفي) حسب ترتيب الأمثلة الثلاثة.
3	يوضح حكم إعراب المستثنى بإلا وفقًا لأنواع الكلام.	يقرأ المتعلم ثلاثة أمثلة الأول: الكلام فيها تام مثبت مثل: (شُرِح النحوُ إلا درسَ الاستثناء)، والثاني: الكلام فيها تام منفي مثل: (ما شُرِح النحوُ إلا درسَ الاستثناء) أو (درسُ)، والثالث: الكلام فيه ناقص منفي مثل: (ما شُرِحَ إلا درسُ الاستثناء)؛ ليستنتج التلميذ - بمساعدة المعلم - أن المستثنى في الاستثناء التام المثبت واجب النصب،وأنه في الاستثناء التام المنفي جائز النصب، أو الإتباع على البدلية، وأنه في الاستثناء الناقص المنفي يعرب على حسب موقعه في الجملة بما يقتضيه العامل قبله.
4	يحول الكلام من تام منفي إلى ناقص منفي مع الضبط بالشكل.	يقرأ المتعلم أساليبَ استثناءٍ الكلامُ فيها تامٌّ منفيٌّ مثل: (ما كوفئَ الطلابُ إلا الفائقين أو الفائقون)، بنصب (الفائقين) على الاستثناء، وعلامة النصب الياء، أو رفعها (الفائقون) على أنها بدل من الطلاب مرفوع، وعلامة رفعه الواو؛ لأنه جمع مذكر سالم، ويطلب منه تحويل الكلام إلى ناقص منفي، فيعرب ما بعد (إلا) حسب موقعه في الجملة، فيقول: (ما كافأتُ إلا الفائقين) بنصب الفائقين؛ لأنها مفعول به منصوب، وعلامة النصب الياء؛ لأنه جمع مذكر سالم.

م	المؤشرات	تفسيرها
5	يستخرج أسلوب الاستثناء من أمثلة أو قطعة أدبية مع بيان حكم المستثنى.	يقرأ المتعلم جملًا أو قطعة أدبية تتضمن أساليب استثناء متنوعة؛ ليستخرج منها المستثنى، والمستثنى منه، ويبين حكم المستثنى (واجب النصب - جائز النصب على الاستثناء أو إعرابه بدلًا من المستثنى منه - إعراب ما بعد إلا حسب موقعه في الجملة).
6	ينشئ جملًا تتضمن مستثنًى ومستثنًى منه، مع بيان حكم المستثنى.	يطلب من المتعلم أن يأتي بجمل من إنشائه بحيث تتضمن مستثنًى ومستثنًى منه، مثل: (ما أقيم بين الدولتين إلا جسر واحد - لم أطلع على صحفٍ يومية أمس إلا البيان - سافرت إلى الدول الأجنبية إلا دولةً) مع بيان حكم المستثنى على النحو التالي: - (جسرٌ) نائب فاعل مرفوع؛ لأن الكلام ناقص منفي يعرب ما بعد (إلا) حسب موقعه في الجملة. - و(البيانَ) بالنصب على الاستثناء أو(البيانِ) بالجر على أنها بدل مجرور من (صحف)؛ لأن الكلام تام منفي. - و(دولةً) بالنصب على الاستثناء؛ لأن الكلام تام مثبت.

المعيار السادس: يستخدم الحال استخدامًا صحيحًا في تعبيره مميزًا بين أنواعها، وملمًا بأحكامها.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يستنتج تعريف الحال.	يقرأ المتعلم جملًا تتضمن حالًا مثل: (خرج اللاعب من المباراة فرحًا)، ويلاحظ أن كلمة (فرحًا) اسم منصوب يبين هيئة صاحبه (اللاعب) وقت حدوث الفعل، أي وقت خروجه من المباراة؛ ويستنتج - بمساعدة المعلم - أن الاسم المنصوب الذي يبين هيئة صاحبه وقتَ حدوث الفعل يسمى حالًا.
2	يستخرج الحال وصاحبها من جمل أو قطعة أدبية.	يقرأ المتعلم قطعةً أدبيةً أو جملًا تتضمن حالًا مثل: (سافر الطبيب إلى الخارج راكبًا الطائرة)، ويستخرج منها الحال (راكبًا) وصاحبها (الطبيب) وغير ذلك من الجمل.
3	يميز بين أنواع الحال (المفردة، والجملة، وشبه الجملة) .	يقارن المتعلم بين ثلاثة أمثلة للحال، الأول: يتضمن حالًا مفردةً مثل: (وقف الإمام خاشعًا في صلاته)، والثاني: يتضمن حالًا جملةً فعليةً مثل: (وقف الإمام يخشع في صلاته)، أو اسمية مثل: (وقف الإمام وهو خاشع في صلاته)، والثالث: يتضمن حالًا شبه جملة (جارًا ومجرورًا) مثل: (وقف الإمام في خشوع)، أو ظرفًا (وقف الإمام أمام المحراب)، ويلاحظ الفروق بين الحال في هذه الجمل؛ ليستنتج - بمساعدة المعلم - أنواع الحال مميِّزًا بينها.
4	يستنتج ثلاثة شروط للحال الجملة.	يقرأ المتعلم جملًا تتضمن حالًا مثل: (هل يطلب المواطن حقوقه وهو يراعي مصالح غيره) ويستنتج - بمساعدة المعلم - أن جملة الحال لها ثلاثة شروط، الأول: خاص بصاحب الحال: وهو أن يكون معرفة مثل: (المواطن)، والثاني والثالث: يخصان جملة الحال، حيث يجب أن تشتمل جملة الحال على رابط يعود إلى صاحب الحال (الواو والضمير في المثال السابق) وأن تكون جملة الحال خبرية وليست إنشائية.
5	يحول الحال المفردة إلى جملة اسمية وفعلية.	يقرأ المتعلم جملًا تتضمن حالًا مفردة مثل: (تأتي الطيور في رحلة موسمية مهاجرةً)، ويطلب منه تحويل الحال المفردة إلى جملة فعلية فيقول: (تأتي الطيور في رحلة موسمية تهاجر)، أو اسمية مثل: (تأتي الطيور في رحلة موسمية وهي مهاجرة).

6	يميز بين أنواع الرابط في جملة الحال.	يقرأ المتعلم جملًا تتضمن حالًا، مع تنويع الرابط في جملة الحال؛ ليكون الضمير فقط مثل: (ترعى الدول الحيوانات النادرة تحرص على عدم انقراضها)، والتقدير: تحرص هي، أو الواو فقط مثل: (ترعى الدول الحيوانات النادرة وشعبها حريص على عدم انقراضها)، أو الواو والضمير مثل: (ترعى الدول الحيوانات النادرة وهي حريصة على عدم انقراضها)؛ ليميز المتعلم بين ثلاثة أنواع للرابط في جملة الحال.
7	يصف موقفًا أو مشهدًا أو حدثًا باستخدام الحال بأنواعها المختلفة مع ضبطها بالشكل في تعبيره الشفوي.	يقرأ المتعلم بعض الصور مثل صورة طلاب يتلقون محاضرات في الجامعة المزدحمة بطلابها، ويطلب منه التعبير عنها باستخدام جمل فعليّة تتضمن حالًا مفردة مثل: (أرى الطلاب جادين في طلب العلم – إنهم يستمعون إلى المحاضرات بإنصات – تبدو الجامعة وهي مزدحمة بطلاب العلم – وقف الأستاذ الجامعي يتحمس وهو يلقي المحاضرة).
8	ينشئ جملًا تتضمن حالًا مفردةً، وجملةً، وشبه جملة.	يطلب من المتعلم أن يأتي بجمل من إنشائه؛ بحيث تتضمن حالًامفردةً مثل: (تحرص دول الخليج على العلاقات والروابط بينها محققةً التكامل الاقتصادي)، وجملةً مثل: (تخطط بعض دول الخليج للتنمية المائية وهي تعاني ندرة الماء)، وشبه جملة مثل: (هل يمكن أن تقف الدول الفقيرة مائيًا في عجز أمام هذه المشكلة؟).
9	يميز بين الحال الجملة، والنعت الجملة.	يقارن المتعلم بين جملتين، الأولى: تتضمن حالًا جملةً مثل: (يعجبني الطالب يعي حقوقه وواجباته)، والآخر: يتضمن نعتًا جملة مثل: (يعجبني طالب يعي حقوقه وواجباته)، ويلاحظ الفرق بين صاحب الحال المعرفة (الطالب) والمنعوت النكرة (طالب) في جملتي الحال والنعت، ويميز بين الجملتين.

المعيار السابع: يستخدم التمييز استخدامًا صحيحًا في تعبيره، موضحًا الفرق بين أنواع المميز، والتمييز.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يستنتج تعريف التمييز، والمميز.	يقرأ المتعلم جملًا تتضمن تمييزًا مثل: (باع التاجر جرامًا ذهبًا) ويلاحظ أن كلمة (ذهبًا) جاءت بعد كلمة غامضة أو مبهمة وهي (جرام) وتحتاج إلى كلمة أخرى تميزها مثل: (ذهب – فضة...)، ويستنتج – بمساعدة المعلم – أن الاسم النكرة الذي يأتي بعد مبهم لبيان المراد منه يسمى (تمييزًا)، والمميز: هو الاسم المبهم الذي يسبق التمييز.
2	يميز بين نوعي التمييز: الملفوظ والملحوظ.	يقارن المتعلم بين جملتين، الأولى: تتضمن تمييزًا ملفوظًا مثل: (زرعت فدانًا قمحًا)، ويلاحظ أن (فدانًا) اسم مبهم، وأن (قمحًا) اسم أزال إبهام الاسم السابق، والأخرى: تتضمن تمييزًا ملحوظًا مثل: (أنت أسمى مكانةً)، ويلاحظ الجملة المبهمة (أنت أسمى) والاسم الذي أزال إبهامها وهو(مكانةً)؛ ليستنتج أن التمييز الملفوظ هو: الاسم الذي يزيل الإبهام عن اسم ملفوظ سبقه.والتمييز الملحوظ هو: الاسم الذي يزيل الإبهام عن جملة سبقته.
3	يميز بين أنواع المميز (الكيل، والوزن، والمساحة، والعدد).	يقارن المتعلم بين أربعة أمثلة، الأول: (اشتريت كيلو عنبًا) والثاني: (في الحقل إردبٌ قمحًا) والثالث: (ورث سيف عن والده فدانًا أرضًا) والرابع: (الكتاب تسعون صفحةً)، ويلاحظ أنواع المميز، أي الاسم المبهم الذي يسبق التمييز؛ ويستنتج – بمساعدة المعلم – أنَّ المميز في الأمثلة السابقة أربعة أنواع هي: وزن، وكيل، ومساحة، وعدد، على الترتيب.

م	المؤشرات	تفسيرها
4	يستخرج التمييز من أمثلة متعددة مبينًا نوعه (ملفوظ - ملحوظ).	يقرأ المتعلم أمثلةً متعددةً تتضمن أمثلةً للتمييز الملفوظِ مثل: (اشتريت لترًا لبنًا - في مكتبتي تسع وتسعون كتابًا)، والملحوظِ مثل: (زرع خالد الحديقة وردًا - طابت صلالة هواءً)، ويستخرج منها التمييز مبينًا نوعه (ملفوظ - ملحوظ).
5	ينشئ جملًا تتضمن تمييزًا محولًا عن الفاعل أو المفعول أو المبتدإ.	يطلب من المتعلم أن يأتي بجمل من إنشائه بحيث تتضمن تمييزًا محولًا عن الفاعل مثل: (اختلفت الناسُ طباعًا)، والأصل: (اختلفت طباعُ الناس)، أو المفعول مثل: (غرسنا المدينة نخلًا)، والأصل: (غرسنا نخلَ المدينة)، أو المبتدإ مثل: (الأرض أوسع مساحة)، والأصل (مساحة الأرض أوسع).
6	يحول الفاعل أو المفعول أو المبتدأ إلى تمييز.	يقرأ المتعلم جملًا تتضمن فاعلًا مثل: (فاض ماءُ الإناء)، ومفعولًا مثل: (قدمنا أصنافَ الطعام)، ومبتدأً مثل: (ثقافتك أوسع من زملائك)، ويطلب منه تحويل الفاعل والمفعول والمبتدإ إلى تمييز، فنقول(فاض الإناء ماءً - قدمنا الطعام أصنافًا - أنت أوسع من زملائك ثقافةً).

المعيار الثامن: يستخدم مجرورات الأسماء في تعبيره استخدامًا صحيحًا ملمًا بحروف الجر، وأحكام الإضافة.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يميز بين أنواع مجرورات الأسماء.	يقارن المتعلم بين ثلاثة أمثلة، الأول: يتضمن اسمًا مجرورًا بحرف جرٍّ مثل: (انتظر الطبيب الطائرة في المطارِ)، والثاني: يتضمن اسمًا مجرورًا بالإضافة (سافر الطبيب إلى دولِ العالَم) العالَم: مضاف إلى (دول) مجرور، والثالث: يتضمن اسمًا مجرورًا بالتبعية مثل: (سافر الطبيب إلى دولةٍ أوروبيةٍ) أوروبية: نعت مجرور؛ ليستنتج ثلاثة مجرورات للأسماء، وهي: الاسم المجرور بحرف جر، والمجرور بالإضافة، والمجرور بالتبعية.
2	يعدِّدُ حروف الجر في اللغة العربية.	يقرأ المتعلم جملًا تتضمن حروف الجر (من - إلى - عن - على - الباء - اللام - في)؛ ليعدد هذه الحروف.
3	يحدد معاني حروف الجر.	يقرأ المتعلم جملًا تتضمن حروف الجر، ويطلب منه تحديد بعض معانيها مثل: - (من) من معانيها ابتداء الغاية المكانية أو الزمانية، و(إلى) من معانيها انتهاء الغاية المكانية أو الزمانية، ومن أمثلتهما: - سرت من البيت إلى الشاطئ - ذاكرت من أول النهار إلى آخره. - (عن) من معانيها المجاوزة، مثل: رميت السهم عن القوس. (على) من معانيها الاستعلاء، مثل: وقفت على سطح العمارة. - (في) من معانيها الظرفية، مثل: صليت في المسجد، وقمت في منتصف الليل. - (الباء) من معانيها الاستعانة، مثل: كتبت بالقلم. - (اللام) من معانيها الملكية، مثل: لي بيت كبير.
4	يتعرف مكونات التركيب الإضافي.	يقرأ المتعلم جملًا تتضمن تركيبًا إضافيًا مثل: (هذا منزلُ محمدٍ - اشتريتُ خاتمَ فضةٍ)، ويلاحظ أن هناك تركيبًا يتكون من كلمتين أضيفت إحداهما إلى الأخرى، مثل: (منزل) أضيفت إلى (محمد)، و(خاتم) أضيفت إلى (فضة)، والاسم الأول في التركيب يسمى (مضافًا)، والآخر: يسمى (مضافًا إليه).

م	المؤشرات	تفسيرها
5	يستنتج أحكام المضاف بأنواعه: (المفرد، والمثنى، وجمع المذكر السالم) عند الإضافة.	يقرأ المتعلم كلمةَ (مهندس) بصيغة المفرد، والمثنى، والجمع (مهندسٌ – مهندسان – مهندسون)، ثم يطلب منه إضافتها إلى كلمة (الري)، ويلاحظ ما حدث عند الإضافة، فنقول: (مهندسُ الري – مهندسا الري – مهندسو الري)، ويستنتج حذف التنوين من المفرد، ونون المثنى، ونون جمع المذكر السالم عند الإضافة.
6	يستنتج ما اكتسبه المضاف من المضاف إليه النكرة والمعرفة.	يقرأ المتعلم كلمة (قلم)، ويضيفها إلى نكرة مرةً: (قلم طالب)، وإلى معرفةٍ مرةً أخرى: (قلم حسام)، ويلاحظ ما اكتسبه المضاف من المضاف إليه، ويستنتج أن الاسم الذي يضاف إلى نكرة يكتسب التخصيص، والاسم الذي يضاف إلى معرفة يكتسب التعريف.
7	يستخرج مجرورات الأسماء من أمثلة أو قطعٍ أدبيةٍ مع بيان نوعها.	يقرأ المتعلم قطعةً أدبيةً أو جملًا تتضمن مجرورات (مجرور بحرف جر – مجرور بالإضافة – مجرور بالتبعية)، ويطلب منه استخراج مجرورات الأسماء، وبيان نوعها.
8	يعبر عن صور باستخدام تراكيب إضافية، مع ضبطها بالشكل.	يطلب من المتعلم أن يتأمل صورًا مثل صورة سفن تعبر مياه الخليج العربي، ثم يعبر عن هذه الصور بجمل من إنشائه؛ بحيث تتضمن تراكيبَ إضافيةً، مع ضبطها بالشكل مثل: (كم سفنٍ مرت بخليج العرب – ما أروعَ انتظامَ حركةِ سيرِ السفنِ داخل مياهِه – ما أكثرَ بضائعَ الشرقِ والغربِ التي تحملها هذه السفن).

د. المفاهيم البلاغية وتطبيقاتها:

المعيار الأول: يعبر بلغةٍ مناسبةٍ موظفًا مفهومَ (مطابقةِ الكلام لمقتضى الحال).

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يستخلص التعبيرات التي تقال في مواقف (التهنئة – الشكر – الاستئذان – المواساة).	من خلال عرض المواقف الاجتماعية المختلفة، وتحليل اللغة المستعملة في كل موقف، يقدم المتعلم قائمة بالتعبيرات التي تقال في كل موقف اجتماعي.
2	يكتشف أوجه التناسب بين اللغة المستخدمة والموقف.	يرجع المتعلم إلى المواقف السابقة، ويكتشف أوجه التناسب بين اللغة والموقف، ففي موقف الشكر تستخدم التعبيرات الآتية: شكرًا لك من أعماق قلبي على عطائك الدّائم، كلمات الثّناء لا توفيك حقك، شكرًا لك على عطائك، فالشُّكْر هو المجازاة على الإحسان، والثناء الجميل على من يقدم الخير والإحسان.
3	يحلل جوانب الاتساق بين اللغة المستخدمة، وطبيعة العلاقة بين المرسِل والمستقبل.	يجب لفت انتباه المتعلم أن علاقة المرسل بالمستقبل – وِديةً أو رسميةً – تؤثر في اختيار اللغة المناسبة، فلو كان المخاطب هو الطبيب، أو مدير المدرسة، وفي موقف آخر كان الأخ، أو الصديق، واتفق أن الهدف من الخطاب (الشكر)، فعلى المتعلم أن يعبر بلغة تناسب مَن يحدثه، ويلاحظ كيف تأثرت اللغة بالعلاقة بين طرفي الاتصال.
4	يعبر بلغة تناسب الهدف.	يقدم المعلم عدة أهداف للمتعلم، ويطلب منه أن يعبر باللغة المناسبة للهدف: الاستئذان، أو طلب الموافقة على المشاركة في رحلة.

م	المؤشرات	تفسيرها
5	ينتقي الألفاظ والتراكيب المناسبة لمن يخاطبهم.	في مواقف مصطنعة يُطلَب من المتعلم أن يخاطب: صديقه، ومدير المدرسة، ورجل الشرطة، وشخص لا يعرفه؛ ليطلب من كل منهم أن يساعده، وعلى المتعلم أن يتخير الألفاظ والتراكيب المناسبة للمخاطب، وأن يلاحظ كيف اختلفت اللغة باختلاف المخاطب.
6	يستخدم اللغة المناسبة للموقف.	يقدم المعلم عدة مواقف (اعتذار - تهنئة - زيارة المريض)، ويطلب من المتعلم أن يعبر باللغة المناسبة للموقف، مع انتقاء الألفاظ والتراكيب المناسبة للموقف، وملاحظة كيف اختلفت اللغة باختلاف الموقف.

المعيار الثاني: يوضح بأمثلةٍ المقصودَ بالسجع مع استخدامه في إعادة بناء فقرة.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يتعرف معنى الفاصلة.	من خلال الشرح يكتشف المتعلم أن الفاصلة هي الحرف الذي تنتهي به الجملة.
2	يحدد الفواصل في النص.	يعرض المعلم نصًا أو آياتٍ قرآنيةً تشتمل على سجع، ويطلب من المتعلمين أن يحددوا الفواصل فيه، مثل قوله تعالى: (وَالْفَجْرِ، وَلَيَالٍ عَشْرٍ، وَالشَّفْعِ وَالْوَتْرِ، وَاللَّيْلِ إِذَا يَسْرِ).
3	يرصد الفواصل المتشابهة.	يتتبع المتعلم أوجه التشابه بين مجموعة من الفواصل.
4	يوضح أثر تشابه الفواصل في أداء المعنى.	يجب أن يعيَ المتعلم أن هذا التوافق بين الفواصل موسيقى وإيقاع، يجذب انتباه السامع، ويجعل للتعبير قوةً وتأثيرًا ووضوحًا، ويساعد على ترسيخ الفكرة.
5	يوضح بأمثلة المقصود با لسجع .	يقرأ المتعلم قول عِيسَى بْنُ هِشَام: قَالَ: (بَيْنَا أنا بِمَدِينَةِ السَّلام، قَافِلًا مِنَ البَلَدِ الحرَام...)، ويلاحظ توافقَ الفاصلتينِ في الحرف الأخير (السلام - الحرام)، وأن هذا التوافق يسمى سجعًا، ويوضح أن السجع يعني توافق أواخر فواصل الجمل (الكلمة الأخيرة في الفقرة)، ويكون في النثر فقط، ويذكر مثالًا آخر للسجع من إنشائه.
6	يعيد صياغة فقرة ليبنيها بناءً مسجوعًا.	يقرأ المتعلم فقراتٍ قصيرةً غيرَ مسجوعةٍ، ويطلب منه إعادة صياغة الفواصل بصورةٍ مسجوعةٍ.

المعيار الثالث: يستخرج التعبيراتِ الأدبيةَ الجميلةَ من نصٍّ أدبيٍّ مبينًا أثرها في أداء المعنى.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يستخرج تشبيهًا أو أكثر من نصٍّ أدبيٍّ.	يقرأ المتعلم قوله تعالى: (ألم تر كيف ضرب الله مثلًا كلمةً طيبةً كشجرةٍ طيبةٍ أصلها ثابتٌ وفرعها فى السماء، تؤتى أكلها كل حينٍ بإذن ربها)، ثم يطلب منه استخراج التشبيه من الآية (كلمةً طيبةً كشجرةٍ طيبةٍ).
2	يحلل تشبيهًا وردَ في نصٍّ أدبيٍّ.	يطلب من المتعلم تحليل التشبيه السابق أو غيره من التشبيهات موضحًا ما يلي: - طرفي التشبيه، وهما: المشبَّه (كلمةً طيبةً)، والمشبَّه به (شجرةٍ طيبةٍ). - أداة التشبيه: وهي الكاف. - وجه الشبه: الثبات، والسمو والارتفاع، ودوام النفع والفائدة.

م	المؤشرات	تفسيرها
3	يوضح سر جمال التشبيه.	يطلب من المتعلم أن يوضح سر جمال التشبيه في الآية السابقة أو غيرها، مبينًا أن سر الجمال هو توضيح الفكرة برسم صورةٍ لها، فالكلمة الطيبة شجرةٌ طيبةٌ ثابتةٌ في النفس، صاعدةٌ إلى الله تعالى (إليه يصعد الكلم الطيب)، ونفعها مستمرٌّ ودائمٌ (تؤتي أكلها كل حينٍ بإذن ربها).
4	يوضح أثر التشبيه في أداء المعنى.	يطلب من المتعلم أن يوضح أثر التشبيه في أداء المعنى في الآية السابقة أو غيرها مبينًا أن التشبيه في الآية على سبيل المثال قد جسم الفكرة وبيّنها ووضّحها.

هـ. المفاهيم الإملائية وتطبيقاتها:

المعيار الأول: يكتب المتعلم الكلمات المشتملة على همزة متطرفةٍ كتابةً صحيحةً.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يستنتج العلاقة بين صورة الهمزة في آخر الكلمة، وحركة الحرف السابق لها في ضوء قاعدة (الحركة الأقوى).	يقرأ المتعلم أربع مجموعاتٍ من الكلمات التي تشتمل على همزةٍ في آخر الكلمة، الأولى همزتها على نبرةٍ (ياء غير منقوطة) مثل: (قارئ - شاطئ - طوارئ)، والثانية: همزتها على واوٍ مثل: (تكافؤ - لؤلؤ - تباطؤ)، والثالثة على ألف مثل: (يقرأ - ينشأ - يبدأ)، والثالثة مفردةٌ على السطر (لقاء - شيء - دفء)، ويلاحظ أن الهمزة المتطرفة تُكتب على حرفٍ مناسب (الألف - الواو - الياء)، أو على السّطر على حسب حركة الحرف الذي قبلها، وأن أقوى الحركات في اللُّغة العربيّة: الكسرةُ، ويناسبها النبرةُ «قارئ»، ثُمّ الضّمة، ويناسبها حرف الواو «تكافؤ»، وتليها الفتحة، ويناسبها حرف الألف «يقرأ»، وأخيرًا السُّكون وتناسبها الهمزة المنفردة المكتوبة على السّطر «شيء».
2	يلخص قاعدة رسم الهمزة المتطرفة.	يطلب من المتعلم تلخيص قاعدة كتابة الهمزة المتطرفة: تُكتب الهمزة المتطرفة على: - الألف: إذا كان الحرف الذي قبلها مفتوحًا مثل: سبَأَ. - الواو: إذا كان الحرف الذي قبلها مضمومًا مثل: تباطؤ. - النبرة: إذا كان ما قبلها مكسورًا مثل: خاطئ. - السطر مفردةً: إذا كان الحرف الذي قبلها ساكنًا مثل: ماء.
3	يعد قائمةً بأكبر عدد من الكلمات التي ترسم همزتها متطرفةً.	يعد المتعلم قائمةً بأكبر عددٍ من الكلمات التي همزتها متطرفةً، ثم يصنفها وفق الصورة التي رسمت عليها في مجموعاتٍ، مثل: ● سماء - رداء - دعاء - رجاء - حذاء - مساء - كساء. ● أتقياء - أذكياء - أنبياء - أولياء - أغبياء - أسوياء. ● بادئ - خاطئ - شاطئ - قارئ - ناشئ. ● تبرُّؤ - تجرُّؤ - تجشُّؤ - تنبُّؤ - تهيُّؤ.
4	يرسم همزة (امرؤ) بصورها المختلفة رسمًا صحيحًا.	يطلب من المتعلم إدخال كلمة (امرؤ) في ثلاث جملٍ ذاتِ مواقعَ إعرابيةٍ مختلفةٍ، وملاحظة رسْم الهمزة المتطرفة بالصور التالية: - امرؤ القيس شاعرٌ جاهليٌّ. - إن امرأ القيس من شعراء المعلقات. - لامرئ القيس قصائدُ كثيرةٌ.

م	المؤشرات	تفسيرها
5	يحول الهمزة المتطرفة إلى همزةٍ متوسطةٍ توسطًا عارضًا مع مراعاة تأثير العامل النحوي في رسم الهمزة.	يطلب المعلم إضافة اسم مثل: (أصدقاء) إلى ضمير المتكلمين (نا) لكي تتوسط الهمزة توسطًا عارضًا، فنقول: (أصدقاؤنا أوفياء)، وقد يدخل عامل نحوي مثل: (إنَّ أو إحدى وأخواتها) على الكلمة، فينصبها ويغير شكل الهمزة، فنقول: (إنَّ أصدقاءَنا مخلصون)، أو يجرها مثل: (لام الجر): فنقول: (لأصدقائنا أعمالٌ متميزةٌ). كما يطلب من المتعلم إسناد فعلٍ مثل: (يبدأ) إلى ضمائر الرفع مثل ألف الاثنين (يبدآن)، أو واو الجماعة (يبدؤون)، (على أحد الآراء في رسمها، وهناك رأيٌ آخرُ يعتمد على قاعدة: إذا اجتمع مثلان يحذف كرسي الهمزة فنقول: يبدءون).
6	يكمل جملًا بكلماتٍ تشتمل على همزةٍ متطرفةٍ مع مراعاة رسمها بدقةٍ.	يطلب من المتعلم إكمال مجموعةِ جملٍ بكلمات تشتمل على همزةٍ متطرفةٍ مع مراعاة رسمها بدقةٍ مثل: - هل....العام الدراسي في شهر سبتمبر؟ (يبدأ) - كم.....للقرآن يتقن تلاوته! (قارئ) - تسير السيارة بـ.....شديد بسبب الزحام. (بطء) - أتممت القرآن ثلاثين.....(جزءًا)
7	يوضح بأمثلةٍ طريقة رسم الهمزة المتطرفة المسبوقة بالألف، أو الواو، أو الياء.	يطلب من المتعلم كتابة الكلمات (جزاء - سوء - شيء)، وتحديد نوع الحرف السابق للهمزة، ثم يوضح أن الهمزة المتطرفة المسبوقة بالألف أو الواو أو الياء تكتب على السطر مثل: (رداء - هدوء - شيء)، أو إذا سبقت بواو مضمومة مشددة (تبوُّء).
8	يوضح بأمثلةٍ طريقة رسم الهمزة المتطرفة التي لحقها تنوينُ نصبٍ.	يطلب من المتعلم إدخال الكلمات (مبتدأ - جزء - بطء - جزاء) في جملٍ من إنشائه بحيث تكون منصوبةً، ثم كتابتها مع توضيح طريقة رسم الهمزة المتطرفة التي لحقها تنوين نصبٍ في هذه الكلمات (مبتدأً - جزءًا - بطئًا - جزاءً)، مميزًا بين (جزءًا) و(جزاءً) في ضوء قاعدة أن الهمزة المتطرفة لا تحصر بين ألفين؛ فنقول (جزاءً) دون ألف تنوينٍ.
9	يوضح بأمثلة طريقة رسم الهمزة المتطرفة المسبوقة بحرفٍ ساكن.	تكتب الهمزة المتطرفة المسبوقة بحرف ساكن على السطر سواءً أكان الحرف صحيحًا مثل: (دفْء - بطء - عبء)، أم معتلًا مثل: (مَاء - لجوء).

المعيار الثاني: يرسم المتعلم الهمزة المتوسطة بطريقة صحيحة مميزًا بين التوسط الأصيل والتوسط العارض.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يميز بين التوسط الأصيل والتوسط العارض للهمزة.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الكلمات، الأولى: تتضمن كلمات بها همزة متوسطة توسطًا أصيلًا، مثل: (خصائص - سائل - سؤال - تفاؤل)، والأخرى: تتضمن كلمات بها همزة متوسطة توسطًا عارضًا، مثل: (أبناؤك - أصدقاؤك)، ويلاحظ المتعلم أن التوسط العارض يقع في كلمات همزتها متطرفة مثل: (أبناء - أصدقاء)، وتتحول إلى همزة متوسطة عند الإضافة إلى ضمير، وتتأثر كتابتها بالعوامل النحوية (أبناؤك أبرار) رفعًا، و(إنَّ أبناءَك أبرارٌ) نصبًا، و(مررت بأبنائك) جرًا.

م	المؤشرات	تفسيرها
2	يوضح طريقة كتابة الكلمتين (يكلأ) و(مبدأ) عند الاتصال بضمير في ضوء مفهوم التوسط العارض أو تطرف الهمزة.	الفعل (يكلأ) في حالة رفعه نقول: (يكلؤها، يكلأها). هناك من يرى أن الهمزة متوسطة توسطًا عارضًا؛ فيكتبها على الواو، على حين يرى آخرون أن الهمزة متطرفة؛ فيكتبها على الألف. والاسم (مبدأ) في حالة رفعه واتصاله بالضمير: هناك من يرى أن الهمزة متوسطة توسطًا عارضًا؛ فيكتبها على الواو فيقول:(مبدؤه)، على حين يرى آخرون أن الهمزة متطرفة؛ فيكتبها على الألف فيقول: (مبدأه). وفي حالة جره، هناك من يرى أن الهمزة متوسطة توسطًا عارضًا؛ فيكتبها على النبرة؛ فيقول: (مبدئِه)، على حين يرى آخرون أن الهمزة متطرفةٌ؛ فيكتبها على الألف، فيقول: (مبدأِه). وفي حالة نصبه نقول: (مبدأَه) ترسم الهمزة على ألف لمن عنده الهمزة متوسطة توسطًا عارضًا، أو عدَّها همزةً متطرفةً.
3	يرسم الهمزة المتوسطة مع علامة التأنيث.	يتعرف المتعلم أن الهمزة المتوسطة بإلحاق علامة التأنيث بها، لا تكون إلا مفتوحةً. فإن كان ما قبلها: ● مفتوحًا أو ساكنًا صحيحًا، كتبت على الألف، مثل: نشأةٍ مَلأى، حَدَأة. ● مضمومًا، كتبت على الواو، مثل: لُؤلُؤة. ● مكسورًا أو ياءً ساكنةً، كتبت على نبرةٍ (ياءٍ غيرِ منقوطةٍ)، مثل: مِئَة، خطيئة، بيئة، تهنِئَة.
4	يصوب الأخطاء في رسم الهمزة المتوسطة في كلمات وردت في نص مكتوب.	يقرأ المتعلم نصًا وردت فيه كلماتٌ رسمت همزتُها المتوسطةُ بطريقةٍ خاطئةٍ، وعليه اكتشاف هذه الأخطاء، وتصويبها.

المعيار الثالث: يوظف المتعلم علامات الترقيم في قراءته وكتابته.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يربط بين علامات الترقيم في الكتابة، والتنغيم في القراءة.	يقرأ المتعلم فِقرةً أو أكثر مراعيًا التنغيم المعبر عن استخدام علامات الترقيم في القراءة، وهو عبارة عن تغييراتٍ موسيقيةٍ تتناوب الصوت من صعودٍ إلى هبوطٍ، أو من انخفاضٍ إلى ارتفاعٍ، وتفرق بين الجمل؛ فنغمة الاستفهام: (أيُّ ظروف منعته من الشهادة؟)، تختلف عن نغمة التعجب: (فما أروعَ نصرةَ المظلوم!)، ونغمةُ الإثبات: (إنه رجلُ مواقفٍ)، تختلف عن نغمة النفي: (لا يتأخر عن إغاثة ملهوف أو نصرة مظلوم...).
2	يكتشف علاقة علامات الترقيم بالفهم.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الأمثلة، الأولى: تتضمن كم الاستفهامية، مثل: (كم كتابًا قرأت؟)، والأخرى: تتضمن كم الخبرية، مثل: (كم كتابٍ قرأت!)، ويلاحظ الفرق في المعنى بين الجملتين، فالأولى استفهام يتطلب إجابة عن عدد الكتب المقروءة، والأخرى: تعجب من كثرة الكتب المقروءة، وعلامة التعجب في كل جملة تساعد على فهم معناها.

م	المؤشرات	تفسيرها
3	يكمل فقرة مكتوبة باستخدام علامات الترقيم المناسبة.	يقرأ المتعلم فقرة تتضمن فراغات لعلامات الترقيم، ويطلب منه إكمال الفقرة بالعلامات المناسبة، مع مراعاة تنويع علامات الترقيم: (النقطة – الفاصلة – الفاصلة المنقوطة – النقطتان – علامة الاستفهام – علامة التعجب....). ومن ذلك: أكمل الفقرة التالية بوضع علامات الترقيم المناسبة بين القوسين: ما أعظم قدرة الله ( ) كيف تنام الطيور على أغصانها ولا تقع ( ) يقول العلماء( ) إن الطائر ينام على غصنه على الرغم من أن قبضته تسترخي كباقي عضلاته حين يغلبه النعاس ( )، ويوجد في أرجل الطيور عضلات قابضة وأوتار ممتدة بطول الرِجل تشد أصابع القدم بطريقة تلقائية ( ) لتغلقها بشكل محكم ساعة النوم، وهذه آية من آيات الله ( )
4	يصوب الخطأ في استخدام علامات الترقيم في الكتابة.	يقرأ المتعلم فقرةً تتضمن أخطاءً في استخدام علامات الترقيم (نقطة واحدة بعد القول – فاصلة في نهاية فقرة – فاصلة بعدها تعليل)، ويطلب منه تصحيح الخطأ في استخدام علامات الترقيم بوضع نقطتين بعد القول، ونقطة في نهاية الفقرة، وفاصلة منقوطة بعدها التعليل، وهكذا...

ثانياً: مهارات اللغة:

أ. مهارات الاستماع:

المعيار الأول: يتقن مهارات فهم النصوص المسموعة.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يربط بين المقدمات والنتائج في نصٍّ مسموعٍ.	يستمع المتعلم إلى نصٍّ حول «أضرار المخدرات» مثلًا، ويتضمن النص مقدماتٍ مثل: ● المخدرات تضر بالعقل. ● المخدرات تفتك بالجسم. ● المخدرات تهدر المال دون نفع. ونتائج مثل: ● تحريم الإسلام المخدرات. ● تجريم القانون للاتِّجار في المخدرات. ● تجريم القانون لتعاطي المخدرات. ● ويطلب من المتعلم الربط بين المقدمات والنتائج، وإبراز العلاقة بينهما.
2	يستنتج سماتٍ أو خصائص لشخصياتٍ أو أحداثٍ معينةٍ وردت في نصٍّ مسموعٍ.	يستمع المتعلم إلى نصٍّ يتضمن مواقف حواريةً، وعليه أن يستنتج مَن هو المتحدث (صغير – كبير، ذكر – أنثى، مثقف – جاهل...)، وأنْ يحدد وظيفته في المجتمع (وزير – طبيب – موظف – مزارع – شرطي...)، وأن يحدد خصائصه وسماته (مرح – عبوس – عطوف – يعاني من شيءٍ ما – مرتبك – طيب – كيِّس – مناضل....)، وهكذا.

3	يطرح أسئلةً بغرض الاستفسار وفهم النص.	يستمع المتعلم إلى نصٍّ معينٍ، ويطلب منه أن يطرح أسئلةً بغرض تفسيره، وإدراك معانيه ومراميه، فعلى سبيل المثال عند الاستماع إلى نصّ «تحريم الإسلام للخمر» قد يطرح المتعلم أسئلةً للاستفسار من المعلم منها: ● أن الخمر مصنوعٌ من العنب، والعنب حلالٌ، وليس فيه ضررٌ للإنسان. فلماذا حرَّم الإسلام الخمر؟ ● إن تناول القليل من الخمر لا يسكر. فلماذا لا يباح تناول القليل؟ وهنا يرد المعلم على استفسارات المتعلمين بأن الخمر بالفعل تتخذ من عصير العنب، والعنب حلالٌ، لكنه إذا تخمر أدى إلى غياب العقل، أي وقع الضرر الذي حُرِّم من أجله، هذا من ناحيةٍ، ومن ناحيةٍ أخرى فإن إباحة تعاطيها وتداولها مدعاةٌ لشربها وتناولها، وتناول القليل منها مقدمة للاستمرار في تناول الكثير منها، لذلك جاء التحريم قطعيًا.
4	يفسر معاني الكلمات الواردة في نصٍّ مسموعٍ.	بعد استماع المتعلم إلى نصّ «تحريم الإسلام للخمر» يمكن أن يفسر بعض الكلمات الواردة في النص مثل (النبيذ - الأنصاب - الأزلام - رجس - نقيع....).
5	يصنف في حقول دلاليةٍ مفرداتٍ لغويةً وردت في نصٍّ مسموعٍ.	بعد استماع المتعلم إلى نصّ «تحريم الإسلام للخمر» يطلب منه تصنيف مجموعة مفرداتٍ وردت في النص في حقول دلاليةٍ، مثل حقل الشراب (احتساء - شُرب - سُقيا - تعاطي - تناول...)، وحقل التحريم (تحريم - منع - تجريم - نهي - ترك)، وحقل الأضرار (سُكْر - غياب العقل - فساد العقل - فتك - تدمير - هلاك).
6	يلخص قصةً مسموعةً شفويًا.	يستمع المتعلم قصةً مع زملائه، ثم يقدم ملخصًا لها، ويتضمن الملخص العُقْدة والحلّ والأحداث البارزة في القصة.

المعيار الثاني: يحلل الأفكار والمعاني الواردة في النصوص المسموعة.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يحلل النص المسموع إلى فِكرٍ رئيسةٍ وأخرى فرعيةٍ.	يستمع المتعلم إلى نص حول «الأقمار الصناعية» يتضمن فكرًا رئيسةً مثل: ● مفهوم الأقمار الصناعية، وأهميتها. ● مجالات استخدام الأقمار الصناعية. ● الأقمار الصناعية وحل المشكلات. ● الأقمار الصناعية وتقدم وسائل الاتصال. وأخرى فرعية مثل: ● العالم قرية صغيرة بفضل الأقمار الصناعية. ● القمر الصناعي زاد التبادل الثقافي بين الشعوب. ● القمر الصناعي يسهم في مراقبة أحوال الطقس. ● يمكن بالقمر الصناعي دراسة ظواهر معينةٍ فوق سطح الأرض. ● ويطلب منه تحليل النص إلى فكَرٍ رئيسةٍ، وأخرى فرعيةٍ مع التمييز بين النوعين.
2	يحدد إيحاءات الألفاظ في نصٍّ مسموعٍ.	بعد استماع المتعلم إلى نص «الأقمار الصناعية» يطلب منه تحديد إيحاءات بعض الكلمات الواردة في النص مثل «يكشف القمر الصناعي عن توافر المياه والمعادن فى جوف الأرض» فلفظ (توافر المياه) غير (وجود المياه) فالأول يوحي بوجود المياه بكثرة ووفرة، وهذا يعكس أهمية القمر الصناعي.

م	المؤشرات	تفسيرها
3	يحدد إشارات البيئة الزمانية والمكانية في نص مسموع.	بعد استماع المتعلم إلى نص « الأقمار الصناعية» يطلب منه تحديد الإشارات الزمانية في النص مثل: (العصر الحاضر - فور وقوعها)، والمكانية مثل: (في الفضاء - الأرض - سطح الأرض - جوف الأرض - محطات أرضية - أعماق البحار - قرية صغيرة - كواكب جديدة).

المعيار الثالث: يُقوِّم النصوص المسموعة في ضوء معاييرَ نقديةٍ.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يُبدي رأيه في مواقفَ أو سلوكياتٍ وردت في نصٍّ مسموعٍ مع التعليل.	يستمع المتعلم إلى قصة تتضمن سلوكياتٍ أو مواقفَ اجتماعيةً مثل: (قصة شخص أدمن المخدرات، ثم ندم على فعله، وطلب من الناس التبرع لعلاجه)، وعلى المتعلم أن يبدي رأيه في الموضوع، وهل هو موافق على ذلك أو رافض لذلك معللًا لما يراه، ويمكن عرض مواقف أخرى، ثم يجيب المتعلم عن سؤال مثل: ماذا تفعل لو كنت مكانه؟
2	يوازن بين دلالة أسلوبين في نصٍّ مسموعٍ.	يستمع التلاميذ إلى نص ما حول «التعصب الكروي»، ثم يطلب منه التفرقة بين أسلوبين وردا في النص، الأول مثل: (تلميذ يحب فريقه حبًا أعمى، ويكره منافسه كراهية عمياء)، والآخر مثل: (تلميذ آخر يحب فريقه، ويتمنى له الفوز دائمًا، ولا يحب منافسه ولا يفرح لفوزه)، والأسلوب الأول مشحون بالعواطف السلبية (الحب الأعمى - الكراهية العمياء)، أما الآخر فهو أقل شحنًا، وبعيدٌ عن التطرف العاطفي (يتمنى الفوز - لا يحب - لا يفرح).
3	يحدد مدى منطقية نهاية قصةٍ مسموعةٍ وفقًا لطبيعة شخصياتها وأحداثها.	يستمع المتعلم إلى قصةٍ، ثم يحدد ملامح شخصياتها (من صفات بطل القصة مثلًا أنه إنسانٌ مجتهدٌ متدينٌ، يواجه صعابًا في حياته بعد وفاة والده، لكنه يعمل ويجتهد ويواصل تعليمه، ويتخرج في كلية الطب؛ ليصبح طبيبًا مشهورًا، ثم يتزوج من فتاةٍ ثريةٍ، وينتقل إلى العاصمة، وفجأةً تخلى عن أقاربه، وامتنع عن مقابلة أهله وجيرانه، وحزنت أسرته من سوء معاملته، وطريقة مقابلته....)، ثم يطلب من المتعلم تحديد مدى منطقية نهاية القصة؛ ليجيب عن ذلك بأن نهايتها غير منطقيةٍ؛ لأن مقدمة القصة جاء فيها وصفه بالتدين، وهذا يعني أنه بارٌّ بأهله وأسرته، ولا يمكن أن يقع منه سوء معاملة، ولا امتناعٌ عن مقابلة أهله إلا إذا كان عاقًّا أو ضعيف الشخصية أمام زوجته، وفي هذه الحالة تحتاج هذه النهاية إلى مقدماتٍ وأحداثٍ أخرى؛ لتسويغ تغيير سلوكه، وبيان سلوك زوجته.
4	يفاضل بين الأدلة الواردة في نصٍّ مسموعٍ من حيث درجةُ القوةِ.	يستمع المتعلم إلى نصٍّ حول موضوعٍ معينٍ مثل: «أهمية الماء»، ثم يستخرج الأدلة الداعمة لموضوع الحديث، ثم يرتب هذه الأدلة وفقًا لدرجة قوتها، فيمكن التدليل على أهمية الماء بأدلة متعددة منها أنه: - أساس الحياة قال تعالى: (وجعلنا من الماء كل شيء حي)، فبدون الماء يهلك الإنسان، والحيوان، والنبات. - يستخدم في الزراعة و الري. - يدخل في صناعاتٍ غذائيةٍ عديدةٍ. - يستخدم في النظافة بشكلٍ عامٍّ. - يمد البشرة بالنضارة والحيوية. وهكذا تتعدد الأدلة وتتنوع وتتباين في درجة قوتها، فالدليل الأول أقواها؛ لأنه عامٌّ يخص حياة الإنسان والحيوان والنبات بشكلٍ عامٍّ.

م	المؤشرات	تفسيرها
5	يدلل على موضوعية المتحدث أو تحيزه.	يدلل المتعلم على موضوعية المتحدث أو تحيزه من خلال المقارنة بين وصفين لحادث سيارةٍ، مثل: 1. ذكر مراسلٌ صحفيٌّ أن هناك تصادمًا حدث بين سيارتين، وأن سائق السيارة الحمراء كان نائمًا، فاصطدم بالسيارة البيضاء التي كانت تقف في مكانها، وأن السائق النائم هو المخطئ والمسؤول الأول عن الحادث. 2. ذكر مراسلٌ آخرُ أن هناك تصادمًا حدث بين سيارتين إحداهما: حمراء، والأخرى بيضاء، ولم يعرف حتى الآن سبب الحادث، وهل هو بسبب السرعة، أو نوم أحد السائقين، أو تلف إطار سيارة منهما، وانحرافها تجاه الأخرى، نحن ما زلنا ننتظر المعاينة، والتقرير الفني عن أسباب الحادث.

المعيار الرابع: يستمع إلى نصوصٍ استماعًا إبداعيًا.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يقترح أكبر عدد من الفِكَر المعبرة عن مضمون فِقرةٍ مسموعةٍ.	يستمع التلاميذ إلى فقرةٍ عن «عباس محمود العقاد»، مثل: «عندما كان عباس محمود العقاد تلميذًا في المدرسة الابتدائية لم يكن يشتري بمصروفه طعامًا أو حلوى مثل التلاميذ الذين في سِنِّه، بل كان يشتري بمصروف الأسبوع كله كتابًا، فقد كانت القراءة هي كل ما يشغله، يقرأ كل ما تقع عليه عينه، ويبحث عن الكتب هنا وهناك.... ثم يطلب من كل تلميذٍ اقتراح أكبر عددٍ من الفِكَر المعبرة عن مضمون الفقرة السابقة مثل: ● القراءة سرُّ نبوغ العقاد. ● القراءة حلوى العقاد. ● العقاد يُؤْثِر القراءة على الحلوى. ● أهمية القراءة عند العقاد. ● حب العقاد للقراءة. ● القراءة الغذاء المفضل للعقاد. ● ..... ● .....

م	المؤشرات	تفسيرها
2	يقترح حلولًا متعددةً لمشكلة مطروحةٍ.	يستمع التلاميذ إلى مشكلةٍ معينةٍ، ويطلب منه أن يقترح حلولًا متعددةً لهذه المشكلة، مع مراعاة تنوع هذه المشكلات، فتارةً تكون اجتماعيةً مثل: (مرافق أصدقاء السوء)، وتارةً تكون تربويةً، مثل: (شغب بعض التلاميذ في أثناء الحصص)، وتارةً تكون اقتصاديةً مثل: (إسراف بعض الأسر في شراء سلعٍ استهلاكيةٍ فوق احتياجاتهم)، أو غير ذلك من المشكلات، فعلى سبيل المثال مشكلةُ إسراف بعض الأسر في شراء سلعٍ استهلاكيةٍ فوق احتياجاتهم يمكن اقتراح حلولٍ لها مثل: – عرض صورٍ للتلاميذ، مثل صور لفضلات الأطعمة وأكوام الأغذية التي تملأ سلات المهملات؛ وبيان حكم الدين في الإسراف والتبذير في ضوء قوله تعالى: (وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ). – تقديم عروض توضيحية لتلاميذ المدرسة وأسرهم؛ مثل مشاهدة فيديو تعليمي حول مظاهر الفقر في الدول النامية، وكيف يعيش الفقراء، وماذا يأكلون، وكيف يسبب الإسراف والتبذير في دولةٍ حرمان دولةٍ أخرى من أهم احتياجاتها. – عقد ندواتٍ مدرسيةٍ لأسر التلاميذ؛ للتوعية بأهمية الاقتصاد المنزلي، وبيان أهمية شراء الاحتياجات الأساسية للأسرة دون إسرافٍ أو تبذيرٍ.

ب. مهارات التَّحدُّث:

المعيار الأول: يتقن مهارات الوصف للشخصيات والأحداث والأشياء شفويًا.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يصف صورةً وصفًا تفسيريًا شفويًا.	يعرض على المتعلم صورةً معينةً مثل: (صورة شاب يأخذ بيد كفيفٍ يعبر به الشارع)، ويطلب منه وصفَ ما هو كائنٌ بالصورة شفويًا، ووصف محتوياتها وما تحمله من دلالاتٍ ومعانٍ، وتقديم تفسيراتٍ لما تعكسه من أحداث، وما تصوره من وقائع في ضوء خبرات الفرد.
2	يصف صورة وصفًا شفويًا إبداعيًا.	يعرض على المتعلم صورةً معينةً مثل: (صورةٍ لحُجَّاج بيت الله الحرام)، ويطلب منه تأمل الصورة، والغوص في أعماقها، والتعبير عن مكنوناتها، وما تستثيره في العقل من أخيلةٍ وتصوراتٍ، وما تبعثه في النفس من أحاسيس وإشراقاتٍ؛ ليرى فيها ما لا يراه غيره، ويعبر عنها بطلاقةٍ تعبيرًا جميلًا مؤثرًا.
3	يميز بين أنواع الوصف.	يميز المتعلم بين أنواع الوصف التالية: – الوصف الظاهري: وهو وصف الأشياء كما هي دون تغييرٍ أو إضفاء صفاتٍ تجملها أو تجعلها سيئةً، والتحدث عنها بصورتها الحقيقية، مع انتقاء الكلمات بعنايةٍ. – الوصف المعنوي: هو الذي يحتاج للتحليل من أجل التوصل للموصوف، ويعد من أجمل الأساليب الوصفية التي تشوق القارئ وتشغل ذهنه. – الوصف العلمي: وهو وصف الظواهر العلمية مثل بعض الاختراعات أو الأمراض أو الأجهزة، ويجب مراعاة الدقة في هذا الوصف؛ لأنه يخص أشياء علمية لا تحتمل الأخطاء. – الوصف العام: هو وصف إنسانٍ أو حالةٍ أو شيءٍ معينٍ بشكلٍ عامٍّ لتوضيحه للمتلقي، مثل وصف شخصيةٍ أو حفلٍ.

م	المؤشرات	تفسيرها
4	يستخدم اللغة العاطفية في وصف المشاعر والأحاسيس والعواطف شفويًا.	يطلب من المتعلم وصف المشاعر والأحاسيس والعواطف لشخصية من الشخصيات الأساسية أو الثانوية في قصةٍ ما، مع استخدام اللغة العاطفية، وهي لغةٌ انفعاليةٌ تعني صياغة الكلمات بطريقةٍ تؤثر في المستمع أو القارئ بمخاطبة مشاعره بدلًا من عقله بكلماتٍ وعباراتٍ عاطفيةٍ قويةٍ محملةٍ بدلالاتٍ يمكن أن تولد لديه ردَّ فعلٍ قويٍّ إيجابيٍّ أو سلبيٍّ، يزيد على المعنى الحقيقي الحرفي للعبارات. ففي وصف مشاعر المتسامح يقال: (كان رقيق القلب، رحيمًا، عطوفًا متسامحًا، يتجاوز عن عيوب غيره، وينسى هفواتهم، لا يعرف قلبه الحقد ولا الانتقام، ولا الغل ولا الخصام، لم يستخدم مع المخطئ يومًا عبارات اللوم والتأنيب، ولم يتبع يومًا أسلوب التهديد والوعيد، بل عنوانه - دائمًا - العفو والتسامح).
5	يصف الشخصيات والأحداث والأشياء شفويًا بإيجاز دون إخلال بالمعنى.	يعرض على المتعلم مجموعة جمل بها حشو مثل (هو يتحدث كثيرًا)، و(هو لديه شعورٌ بحب المال)، ثم يطلب منه إعادة صياغة هذه الجمل مع مراعاة الإيجاز؛ ليقول مثلًا: (هو ثرثارٌ) و(هو يحب المال).
6	يصف الشخصيات والأحداث والأشياء مستخدمًا أمثلةً توضيحيةً تساعد على الفهم.	يطلب من المتعلم ضرب أمثلةٍ توضيحيةٍ في وصف الشخصيات والأحداث والأشياء، فعلى سبيل المثال، يمكن أن يذكر المتعلم قصة رجلٍ مسلمٍ تتجلى فيه صفة التسامح؛ حيث أخطأ جاره في حقه، وكان مجوسيًا يسكن في بيته في الطابق الأعلى، فانفتحت فتحةٌ في بيت المجوسي، فكان يقع منها الأذى في دار المسلم، فكان المسلم يضع كل يومٍ قصعةً تحت الفتحة، فينزل فيها الأذى، ثم يأخذ ذلك بالليل ثم يَطرحه بعيدًا، فمكث - رحمه الله - على هذا الحال زمانًا طويلًا حتى مرض، وهنا استدعى جاره المجوسي؛ ليرى ما حدث من أذى، فقال: ما هذا؟ قال: هذا منذ زمن طويل يسقط من دارك، وأنا أتلقاه بالنهار، وأُلقيه بالليل، ولولا أني قد حضَرني الموت ما أخبرتك، لكني أخشى ألا تتَّسع أخلاق غيري لذلك، فيؤذيك أحد، فأصلح ما ترى، وتعجب المجوسي من أخلاق المسلم المتسامح، الذي لم يعاتبه، ولم يؤنبه، ولم ينتقم منه، فأسلم على يديه قبل وفاته.
7	ينتقي الألفاظ المناسبة في وصف الشخصيات والأحداث والأشياء.	يطلب من المتعلم التفرقة في المعنى بين لفظين في موضعٍ واحدٍ، مثل: (استدعى جاره المجوسي)، و(طلب جاره المجوسي). ويلاحظ المتعلم هنا أن انتقاء الفعل (استدعى) أدقُّ في المعنى من (طلب)؛ لأن الاستدعاء طلب حضور مع إلزام، فيقال: (استدعاه للتجنيد)، (استدعاه القاضي للشهادة في المحكمة). والأمر في هذا الموقف خطير يتطلب الإلزام بالحضور لسببين: الأول: الحفاظ على حياة المجوسي من أي ضرر يقع عليه مستقبلًا. والآخر: تبرئة ذمة المسلم من ذنب المجوسي إن مسه ضررٌ بعد وفاة المسلم.

المعيار الثاني: يجيد التعبير الشفوي باستخدام لغةٍ عربيةٍ دقيقةٍ معبرةٍ.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يسرد قصةً بلغةٍ عربيةٍ صحيحةٍ معبرةٍ.	يطلب من المتعلم سرد قصةٍ أو مواقف منها بأسلوبٍ طبيعيٍّ بعيدٍ عن التكلف والتصنع، مع مراعاة ما يلي: ● تمثل المعاني، أي الاستجابة لأحداث القصة والتأثر بأحداثها، وترجمتها في صدق وإخلاص. ● تنويع التنغيم؛ للتعبير عن المعاني المختلفة. ● الاستعانة بتعبيرات الوجه، ونبرات الصوت، وحركات الجسم. ● وضوح اللغة وصحتها، ودقتها. ● جودة الإلقاء.
3	ينوع التنغيم للتعبير عن المعاني المختلفة.	يطلب من المتعلم سرد قصةٍ أو مواقف منها مع مراعاة تنويع التنغيم، أي تنويع نغمات الصوت؛ للتعبير عن المعاني المختلفة كالاستفهام، والإثبات، والتوكيد، والتأنيب، والاعتذار، والاعتراض، والرفض، والقبول، والاستحسان، والتعجب، والحزن، والفرح، والشك، والنداء، والطلب، وغير ذلك من المعاني.
4	ينوع درجات الصوت للتعبير عن المعاني المختلفة.	يطلب من المتعلم سرد قصةٍ أو مواقف منها مع مراعاة تنويع درجات الصوت (رفعه أو خفضه)؛ للتعبير عن المعاني المختلفة، ودرجة الصوت هنا يراعى فيها قوة الصوت وشدته وحدته، فموقف الاعتذار يحتاج إلى صوت منخفض هادئ، على حين يتطلب موقف التهديد الوعيد صوتًا مرتفعًا حادًا مشحونًا بعاطفة الغضب.
5	يطبق ما تعلمه من قواعد نحويةٍ في حديثه.	يطلب من المتعلم سرد قصةٍ أو مواقف منها مع مراعاة ضبط كلامه بالشكل، وتطبيق ما تعلمه من قواعد نحويةٍ في حديثه، ومن هذه القواعد الأساسية: (مرفوعات الأسماء – منصوبات الأسماء – مجرورات الأسماء – التوابع – إعراب الأفعال وبناؤها – المعرب بعلامات فرعية من الأسماء والأفعال).
6	يُجري تصحيحًا ذاتيًا لأخطائه الشفوية.	يراقب المتعلم أداءه اللغوي في أثناء التحدث، ويلاحظ أخطاءه اللغوية (الصوتية، أو الصرفية، أو النحوية، أو الدلالية)، ويصوبها في حدود ما تعلم من قواعد، بطريقةٍ مناسبةٍ؛ كالاستدراك (إعادة ترديد الجملة بأسلوب صحيح).

المعيار الثالث: يتقن فنيات الحوار وآدابه.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يجري حوارًا مع زميل بلغةٍ سهلةٍ واضحةٍ.	يشارك المتعلم في حوار مع زميل في موضوعٍ معينٍ (أهمية شراء المنتجات المحلية) مع استخدام لغةٍ سهلةٍ تصل إلى قلوب المستمعين، وتقديم الحقائق بأسلوبٍ واضحٍ دون غموضٍ أو تعقيدٍ في الحوار؛ حتى لا يتهم صاحبه بالتعالي والغرور.
2	يحدد هدفًا للحوار.	يحدد المتعلم هدفًا للحوار؛ بغرض الوصول إلى نتائج محددة، ويتطلب ذلك الاتفاق على نقاط معينة مشتركةٍ بين طرفي الحوار، وتحديد النقاط محل الخلاف، وتقريب وجهات النظر فيها، والخروج باستنتاجات ونتائج يتحقق معها الهدف من الحوار، فإذا كان الهدف من الحوار إقناع المتعلم بأهمية شراء المنتجات المحلية، فقد تتباين الآراء، لكن ربط القضية بتنمية الاقتصاد القومي، ومنع كساد هذه المنتجات، ومنع إغلاق المصانع، وتبوير المزارع، وتوفير العملة الصعبة للبلاد، وتوفير فرص عمل للشباب، وتحقيق بعض أهداف التنمية المستدامة، والتسليم بهذه النتائج يحقق الهدف من الحوار.
3	يلتزم الهدوء والاتزان النفسي في الحوار.	يعرض المتعلم الحقائق والأدلة والبراهين في حواره مع غيره ملتزمًا الهدوء والاتزان النفسي؛ لأنه أقوى تأثيرًا في الآخرين، وأكثر إقناعًا، بعيدًا عن رفع الصوت في الحوار، والانفعالات والعصبية الزائدة، والهجوم اللفظي.
4	ينوع الأدلة؛ لتغيير مسار الحوار.	يشارك المتعلم في حوار مع زميل في موضوعٍ معينٍ، ويطلب منه تنويع الأدلة وأساليب الإقناع؛ لتغيير مسار الحوار.

ج. مهارات القراءة:

المعيار الأول: يقرأ في وحداتٍ فكريةٍ متكاملةٍ مراعيًا القواعدَ الصرفية والنحوية، وعلامات الترقيم.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يقرأ في وحداتٍ فكريةٍ متكاملةٍ .	يطلب من المتعلم قراءة فقرةٍ في وحدات فكريةٍ متكاملةٍ، أي القراءة في جملٍ وعباراتٍ متصلةٍ، وليس في صورة كلماتٍ متتابعةٍ.
2	يقرأ فقرةً مراعيًا القواعد الصرفية.	يطلب من المتعلم قراءة فقرةٍ مع مراعاة ضبط بنية الكلمة بالشَّكل، وتطبيق ما تعلمه من قواعدَ صرفيةٍ في قراءته، ومن هذه القواعد الأساسية: (ضبط حروف المضارعة – ضبط عين المضارع – ضبط المشتقات – ضبط المصادر).
3	يقرأ فقرةً مراعيًا القواعد النَّحْوية.	يطلب من المتعلم قراءة فقرةٍ مع مراعاة ضبط كلامه بالشَّكل، وتطبيق ما تعلمه من قواعدَ نحويةٍ في قراءته، ومن هذه القواعد الأساسية: (مرفوعات الأسماء – منصوبات الأسماء – مجرورات الأسماء – التوابع – إعراب الأفعال وبناؤها – المعرب بعلامات فرعية من الأسماء والأفعال).
4	يقرأ فقرةً مراعيًا علامات الترقيم.	يطلب من المتعلم قراءة فقرةٍ مع مراعاة علامات الترقيم (علامة الاستفهام) في نطق الجمل الاستفهامية، والتمييز بينها وبين الجملة الخبرية، و(علامة التعجب) في نطق الجملة التعجبية، ومراعاة الوقف والوصل وفقًا لعلامات الترقيم (النقطة والفاصلة).

المعيار الثاني: يفسر معانيَ الكلمات والتعبيرات اللغوية في النصوص المقروءة.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يفسر معاني الكلمات من خلال السياق.	يقرأ المتعلم مجموعةً جملٍ تكرر فيها كلمة واحدة، ويختلف معناها باختلاف السياق، ثم يطلب منه تحديد معاني هذه الكلمة في سياقاتها المختلفة مثل: - قضى بين الخصمين. (حكم وفصل) - قضى نحبه. (مات) - قضى مناسك الحج. (أداها) - قضى حاجته. (نالها وبلغها) - قضى يومًا في المصيف. (أمضى) - قضى على الأعداء. (قتلهم)
2	يحدد مرادفات الكلمات الواردة في نصٍّ مقروءٍ.	يقرأ المتعلم نصًا، ثم يطلب منه الإتيان بمرادفات لبعض الكلمات الواردة في هذا النص مثل: - (زواجر: نواهٍ)، (الطوية: الضمير، وجمعها طوايا). - (عواصف: اشتداد هبوب الرياح، مفردها عاصفة).
3	يحدد مضادات الكلمات الواردة في نصٍّ مقروءٍ.	يقرأ المتعلم نصًا، ثم يطلب منه الإتيان بمضاداتٍ لبعض الكلمات الواردة في هذا النصّ، مثل: (أوامر)، (زواجر)، (حقك، واجبك)، (كشف - سر).
4	يفسر معانيَ التعبيرات اللغوية الواردة في فقرةٍ مقروءةٍ.	يقرأ المتعلم فقرةً، ثم يطلب منه تفسير بعض التعبيرات اللغوية الواردة في تلك الفقرة مثل: (لماذا تُغطِّل عقلَكَ، وتتنازلُ عن حريتك؟ وتتركُ نفسك ريشةً تتقاذفُها عواصف الحياة ورياح الصُّدَف؟!....). (وتتركُ نفسك ريشةً تتقاذفُها عواصف الحياة ورياح الصُّدَف) تعبير يعني أن تخليَ الإنسان عن حريته، واستخدام إرادته، يجعله معرضًا لتقلبات الدهر العنيفة، وتغيرات الحياة الشديدة، والصُّدف التي تتلاعب به كما تتلاعب الرياح الشديدة بريشة كيفما شاءت.
5	يصنف المفردات اللغوية في حقول دلاليةٍ.	يقرأ المتعلم مجموعةً من المفردات اللغوية التي يمكن تصنيفها في حقول دلاليةٍ، وتوضع في صورة غير مرتبة، ثم يطلب منه تصنيفها مثل: عواصف - رياح - أعاصير - زوابع. طوية - ضمير - نية - سريرة. تقلبات - تغيرات - تحولات - تبدلات.

المعيار الثالث: ينوع معدل سرعة القراءة وفقًا لمعاييرَ ومتطلباتٍ معينةٍ.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	ينوع معدل سرعة القراءة وفقًا لمعيار سهولة النص وصعوبته.	يطلب من المتعلم قراءة فقرتين، الأولى: عبارةٌ عن ملخص لقصة قصيرةٍ، والأخرى: ملخص لتجربة كيميائية في درس علوم، قراءةً صامتةً، ويحسب المعلم الزمن الذي استغرقه المتعلم في قراءة كل فقرةٍ، ثم يطرح أسئلةً فهم على الفقرتين. وهنا يصل المتعلم إلى نتيجة مفادها أنه يجب الإسراع عند قراءة النصوص السهلة كالقصة والصحيفة والمجلة والأخبار، والإبطاء عند قراءة النصوص الصعبة، مثل قراءة نتائج تجربةٍ علميةٍ.

م	المؤشرات	تفسيرها
2	ينوع معدل سرعة القراءة وفقًا للغرض منها.	يقرأ المتعلمون درس قراءة، ثم يطلب منهم إنجاز أربع مهام مختلفةٍ، الأولى: الكشف عن معنى كلمة في المعجم، والثانية: البحث عن إجابة سؤال في درس القراءة، والثالثة: استخلاص الفكرة الرئيسة في الفقرة الأولى، والرابعة: نقد سلوك معين لشخصيةٍ وردت في الدرس، ثم يسأل المتعلمين: هل تتساوى هذه المهام في سرعة القراءة؟ وأي مهمةٍ استغرقت وقتًا أطول؟ وهل يختلف معدل سرعة القراءة باختلاف الغرض منها؟ (البحث عن معنى كلمة - البحث عن إجابة سؤال - القراءة التحليلية - القراءة الناقدة)، وكيف ننوع معدل سرعة القراءة وفقًا للغرض منها؟
3	يستخلص متطلبات القراءة السريعة لقصةٍ.	يطلب المعلم من التلاميذ قراءة قصةٍ قراءةً صامتةً وبسرعة، ويحسب كل متعلم عدد الدقائق التي استغرقها في قراءة القصة؛ ليلاحظ التلاميذ التباين الواضح بينهم في سرعة القراءة، ثم يستخلص المتعلم أن سرعة القراءة تعني قراءة قدرٍ كبيرٍ من المعلومات خلال وقت قصير، وهي تتطلب ما يلي: ● التصفح السريع. ● التركيز على العناوين والفِكَر الرئيسة دون وقوف أمام تفاصيلَ أو جزئياتٍ. ● توسيع مجال الرؤية (اِلْتقاط الجمل، وليس قراءة كلمة كلمة، أو قراءة حرف حرف). ● قراءة بداية الفقرات ونهايتها. ● وضع دائرة حول الكلمات المهمة. ● الاطلاع على الرسوم البيانية والجداول والصور.

المعيار الرابع: يوظف قراءاته في تلبية احتياجاته، وحل مشكلاته، وتنمية وعيه.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يوظف ما يقرأ من معلومات في حل مشكلةٍ حياتيةٍ تواجهه.	يقرأ المتعلم مشكلةً، ويطلب منه اقتراح حلول لهذه المشكلة في ضوء ما تعلمه من معلومات. مثال ذلك: مشكلة مجموعة أطفال كانوا يلعبون الكرة، وفجأة سقطت الكرة في حفرةٍ عمقها متران، وأراد الأطفال إخراج الكرة من الحفرة، وتوجد معلومةٌ على هامش الكتاب تحت عنوان: تذكر قانون الطفو: الجسم المغمور كليًا أو جزئيًا داخل سائل معيّنٍ، تدفعه قوة تتولد عن هذا السائل نحو الأعلى. وتوظيفًا لهذه المعلومة في حل مشكلة إخراج الكرة من الحفرة يمكن أن تملأ الحفرة بالماءِ؛ لتطفو الكرة فوق السطح، ثم يتم التقاطها بسهولة.
2	يوظف المتعلم قراءاته حول تعرف أسعار السلع والبضائع؛ لاتخاذ قرار شراءٍ لسلعةٍ معينةٍ.	يطلب من المتعلم تصفح أسعار السيارات وأنواعها المختلفة، والإفادة من هذه القراءة في مساعدة والده أو أحد أقاربه في اتخاذ قرار شراء هذه السلعة في ضوء معايير التميز بين أنواع السيارات.
3	يوظف المتعلم قراءاته في مجاملةٍ أو مناسبةٍ اجتماعيةٍ.	يطلب من المتعلم تصفح عناوين قائمةٍ كتبٍ حول الحياة الزوجية السعيدة؛ لشراء كتابٍ؛ هديةً لأحد الأقارب المقدمين على الزواج، أو عناوين قائمةٍ كتبٍ حول طهي الطعام؛ لشراء كتابٍ؛ هديةً لشقيقته المقدمة على الزواج.
4	يوظف المتعلم قراءاته حول عناوين مشروعات صغيرة؛ لاختيار أحدها.	يطلب من المتعلم تصفح قائمة عناوين مشروعاتٍ صغيرةٍ؛ لاختيار أحدها، ثم القراءة عنه، والبحث في مجاله (زراعة نباتات زينة - تربية نحل - تربية طيور - صناعات يدوية).

المعيار الخامس: يحلل عناصر القصص المقروءة، وأنماط السرد والوصف والحوار فيها.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يحلل العناصر الفنية لقصةٍ مقروءةٍ.	يطلب من المتعلم قراءة قصة محللًا عناصرها الأساسية: الشخصيات، والأحداث، والزمان، والمكان، والعقدة، والحل.
2	يحدد نمط السرد السائد في قصةٍ معينةٍ بعد قراءتها.	يطلب من المتعلم قراءة قصةٍ معينةٍ، ثم يطلب منه تحديد نمط السرد السائد فيها، مع التمييز بين ثلاثة أنواع من السرد: أ. السرد التصاعدي: يسير وَفْق تسلسلٍ منطقيٍّ ثابتٍ للأحداث متجهًا بزمن القصة من بدايتها إلى نهايتها. ب. السرد التنازلي: لا يَعتمد على تسلسلٍ منطقيٍّ للأحداث، بل يتجه فيه زمن القصة من النهاية إلى البداية. ج. السرد المتقطع: وفيه يشهد زمن القصة تقطعًا في تسلسل الأحداث، ويعتمد هذا النوع على استرجاع أحداثٍ ماضيةٍ، واستشراف أحداثٍ مستقبليةٍ.
3	يحدد أنماط الوصف الواردة في قصةٍ معينةٍ بعد قراءتها.	يطلب من المتعلم قراءة قصةٍ معينةٍ، ثم يطلب منه تحديد أنماط الوصف الواردة فيها، مع التمييز بين أربعة أنواع منها، وهي: الوصف العام: تصوير الملامح الخارجية للأشياء دون إغراقٍ في التفاصيل الدقيقة، مثل تصوير أحد المباني من الخارج. الوصف التفصيلي: وهو يعني تصوير التفاصيل الدقيقة للأشياء، مثل تصوير مكونات ومحتويات صغيرةٍ وكبيرةٍ لأحد المباني من الداخل. الوصف المجرد: وهو وصف يخلو من الذاتية والخيال، ويعني وصف الشخصيات والمواقف والأحداث كما هي في الواقع دون إضفاء خيال، مثل وصف القمر كما هو. الوصف النفسي: وهو وصف تمتزج فيه الأحاسيس والمشاعر الذاتية بالوصف والخيال، وتظهر فيه مشاعر الحب أو الإعجاب أو الكراهية للموصوف، مثل وصف القمر بطريقة تعكس جماله، والإعجاب بنوره الفضي، مع الكشف عن أسرار الجمال في الكون التي يبوح بها القمر.
4	يوضح بأمثلةٍ أنواع الحوار الواردة في قصةٍ معينةٍ بعد قراءتها.	يطلب من المتعلم قراءة قصةٍ معينةٍ، ثم يطلب منه توضيح أنواع الحوار الواردة فيها، مع ذكر أمثلةٍ من هذه القصة، والتمييز بين الأنواع التالية للحوار: تبعًا لمن يُجْرَى معه: حوارٌ داخليٌّ (مع النفس)، وحوارٌ خارجيٌّ (مع الآخرين). وتبعًا لنوع المتحدث (المتحدث الأصلي أو غيره): حوارٌ مباشرٌ، وحوارٌ غير مباشر: الحوار المباشر: يعني أنَّ كل شخصية في القصة تنطق بلسانها دون وسيطٍ. الحوار غير المباشر: يعني أن كل شخصيةٍ في القصة لا تنطق بلسانها، بل عن طريق وسيطٍ آخر، فالطفل لا يتحدث بلسان نبيٍّ من الأنبياء، بل يكون الحوار غير مباشر (فيسأل الطفل: وماذا قال النبي صلى الله عليه وسلم لقريشٍ؟ فيجيب آخر: قال لهم: اذهبوا فأنتم الطلقاء....)، أما غير الأنبياء فيجري الحوار بشكل مباشر.
5	يقارن بين سلوكيات شخصياتٍ مختلفةٍ في قصةٍ معينةٍ.	يطلب من المتعلم قراءة قصة، ثم يحلل سلوكيات شخصياتٍ مختلفةٍ في موقفٍ واحدٍ، الأول: بادر بعمل الخير، والثاني: تباطأ فيه، وأخذ يفكر كثيرًا، والثالث: قرر الامتناع عنه، ثم يقارن بين هذه السلوكيات، والنتائج المترتبة على كل سلوك وعلى المتعلم أن يرصد أوجه التشابه والاختلاف في تصرفات كل شخصيةٍ.

د. مهارات الكتابة:

المعيار الأول: يتقن المتعلم المهارات الأساسية للكتابة.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يحدد نقطة بداية للكتابة.	يتخير المتعلم نقطة بداية للكتابة مما توافر لديه من معلومات؛ ليبدأ الكتابة بالشكل الذي يجعل كتابته مثيره، متفقة مع الغرض منها. فعلى سبيل المثال، قد يبدأ المتعلم كتابة مقالٍ حول التعصب الرياضي، فيستهله مباشرةً بسرد مشكلةٍ، كأن يقول مثلًا: (رأيت كثيرًا من مشجعي كرة القدم يصيحون ويصرخون، بل يتشاجرون في الشوارع والطرقات، فاقتربت منهم قليلًا، فوجدت مرضًا خطيرًا قد عصف بهم، إنه التعصب الأعمى الذي سلب عقولهم قبل أبصارهم....)، أو يبدأ بسؤال مثل: لماذا كل هذا التعصب الأعمى الذي أراه لدى كثير من محبي كرة القدم؟).
2	يستخدم نظام الفقرات في الكتابة.	يطلب من المتعلم أن يجمع معلوماتٍ في موضوعٍ معينٍ، ثم تنظيمها في فقراتٍ، موضحًا المقصود بنظام الفقرات في الكتابة، أي إنشاء فقرات متوسطةِ الطول، ومستقلةٍ، ومرتبة وفق تسلسل منطقيٍّ. واستقلال الفقرة يعني أن تدور حول فكرة واحدةٍ، وتؤدي إلى نتيجة واضحةٍ، ويظهر استقلالها على الورق بأن يبدأ التلميذ سطرًا جديدًا لكل فقرة، ويترك فراغًا عند بدء ذلك السطر، ويضع نقطة عند انتهاء الفقرة، ويترك فراغًا بين كل فقرتين.
3	يوضح المقصود بالفقرة.	يطلب من المتعلم توضيح المقصود بالفقرة، وهي مجموعة من الجمل التي تنمي فكرة واحدة.
4	يربط بين الكلمات والجمل والعبارات مستخدمًا أدوات الربط.	يطلب من المتعلم استخدام أدوات العطف في الربط بين الكلمات داخل الجمل، واستخدام أدوات أخرى؛ للربط بين الجمل مثل: (أي)، و(أن) المفسرتين، والعبارات مثل: (أولًا) و(ثانيًا) في التعداد، و(نتيجة لذلك) (ومن ثم) في الاستنتاج، و(فضلًا عما سبق، وبالإضافة إلى ذلك) في الاستطراد، و(على الرغم، وعلى النقيض من ذلك) في التناقض، (وخلاصة القول) في التلخيص.
5	يعرض الفكر بصورة مترابطة ومتسقةٍ.	يطلب من المتعلم أن يربط بين مجموعة فكرٍ في موضوع واحد، مع مراعاة أن ترابط الفكر يعني ارتباط كل فكرةٍ فرعية بالفكرة الرئيسة، وارتباط الفكر الرئيسة بموضوع الكتابة، ويتطلب ذلك ما يلي: ● تنظيم الفكر: أي ترتيبها وتسلسلها المنطقي. ● ترابط الفكر: أي ارتباط كل منها بموضوع الكتابة، واستبعاد أية فكرة لا ترتبط به، وكذلك ارتباط كل فقرة بما قبلها وما بعدها. ● تجنب التكرار في عرض الفكر. ● اتساق الفِكَر: ويتطلب ذلك استبعاد أية فكرة تتعارض أو تتناقض مع فكرةٍ أخرى في الموضوع.
6	ينظم الفِكَر في الكتابة مميزًا بين الفكر الرئيسة والثانوية.	يطلب من المتعلم تنظيم مجموعة فِكَر، أي ترتيبها مع تسلسلها المنطقي، وتحركها في اتجاه معين من العام إلى الخاص، أو من الخاص إلى العام، أو من القديم إلى الحديث، ويتطلب ذلك التمييز بين الفكر الرئيسة والثانوية، ووضع كل فكرة رئيسةٍ أعلى الصفحة، وتدوين الفكر الثانوية أسفلها، ثم تفريع كل فكرة ثانوية إلى فكر ثانويةٍ أخرى، وهكذا، ومراعاة تسلسل الفكر وترتيبها.

م	المؤشرات	تفسيرها
7	يتوصل إلى استخلاصات في أثناء الكتابة.	يطلب من المتعلم كتابةَ فقرةٍ مستمدة من استقراء مقدماتٍ (أي حقائق أو معلومات، أو أدلة، أو إحصاءات، أو جداول، أو أشكال) لإبراز نقاط معينةٍ، أو لاستنتاج تعميماتٍ، أو للوصول إلى أحكامٍ متسقةٍ مع تلك المقدمات. مثال ذلك: اللغة أداة للتفكير، ووسيلة للتعبير، وأداة للتفاهم بين البشر، وأساس للترابط والتماسك بين المتحدثين بها، ومن ثم فإنها تؤدي وظائف متعددة في حياتنا. الاستخلاص هنا (فإنها تؤدي وظائف متعددة في حياتنا).
8	يراجع فقرات مكتوبة مراجعة لغويةً دقيقةً.	يطلب من المتعلم بعد الانتهاء من كتابة موضوع تعبيرٍ أن يراجع فقراته لغويًا من حيث دقة: - الإملاء والهجاء. - انتقاء الألفاظ المعبرة عن المعاني المقصودة. - استخدام علامات الترقيم. - تطبيق القواعد النحوية التي تعلمها.

المعيار الثاني: يكتب المتعلم رسائل أو تقاريرَ أو بياناتٍ أو يوميات بطريقةٍ صحيحةٍ.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يكتب رسائل متنوعةٍ بطريقة صحيحةٍ.	يطلب من المتعلم كتابة رسائل متنوعة مثل كتابة: ● رسالة لصديقٍ في مناسبةٍ معينة. ● رسالة إلى أحد الكتاب أو الناشرين بخصوص نسخة من كتاب قرأه، أو قصةٍ أُعْجِبَ بها. ● رسالة إلى مدير إحدى الشركات أو أحد المصانع ليسمح بزيارة مجموعةِ تلاميذ للشركة أو المصنع، أو تزويدهم ببعض المنتجات الجيدة للمصنع. ● وسواء كانت الرسائل شخصية أو رسمية، فإنه ينبغي الوعي بمكوناتها (المقدمة - الموضوع - الخاتمة - والتوقيع)، واستيفاء بياناتها (كتابة الاسم والعنوان، ومكانها من الخطاب بطريقة صحيحةٍ).
2	يكتب تقارير متنوعةٍ بطريقةٍ صحيحةٍ.	يطلب من المتعلم كتابة تقرير عن حدث أو نشاطٍ معينٍ، مثل: ● زيارةٍ لمعرضٍ أو مصنع أو مزرعة أو سوقٍ. ● تقرير عن رحلة مدرسيةٍ. ● تقرير عن محاضرة أو ندوةٍ. ● تقرير عن كتابٍ أو مجلةٍ. ● تقرير عن نشاط رياضيٍّ أو فني شارك فيه. ● اجتماع في لجنة من لجان النشاط داخل المدرسة. ● برنامج إذاعي استمع إليه أو برنامج تلفزيوني شاهده. ● مع تنمية مهارات جمع المعلومات وتصنيفها، وتدوين الملاحظات، وكتابة التقارير.

م	المؤشرات	تفسيرها
3	يدون بيانات في استمارات متنوعةٍ؛ لاستكمال بياناتها بطريقة صحيحةٍ.	يطلب من المتعلم ملءَ استماراتٍ متنوعة مثل استمارة. ● المشاركة في جماعة نشاطٍ. ● استعارة كتاب من مكتبةٍ. ● طلب وظيفةٍ. ● طلب فتح حساب في بنكٍ. ● طلب استخراج بطاقة شخصيةٍ. ● مع مراعاة مِلء الفراغات بطريقة صحيحةٍ، مثل: ● الاسم..... ● العنوان..... ● تاريخ الميلاد..... ● محل الميلاد..... ● المؤهلات العلمية:..... ● وتدوين البيانات في الأماكن المخصصة لها بالضبط.
4	يكتب يومياته في دفتر خاص به بطريقة منظمة.	يطلب من المتعلم أن يدوِّنَ في دفتر خاص به ما يحدث معه من مواقف، وأحداث يومية، وتسجيلها بطريقة منظمة، أي تأريخها بالسنة والشهر واليوم والساعة في جداول خاصةٍ داخل الدفتر.
5	يحدد مجالات متعددةٍ لكتابة اليوميات.	يطلب من المتعلم أن يحدد مجالات متعددة لكتابة اليوميات مثل: ● أهم الأحداث التي مرت به خلال يومه. ● المناسبات السارة التي شارك فيها. ● المواقف الحزينة والمؤلمة والمحرجة التي مر بها. ● الأنشطة التي مارسها خلال يومه. ● الأقارب الذين قابلهم، أو زاروه، وخلاصة حواره معهم. ● الأصدقاء الجدد الذين تعرف عليهم، وظروف معرفته بهم. ● الأخطاء التي ارتكبها خلال يومه، وكيف صححها أو اعتذر عنها. ● المشكلات التي واجهته أو واجهت أسرته، وكيف تغلبوا عليها.

م	المؤشرات	تفسيرها
6	يدلل على أهمية كتابة المذكرات اليومية بثلاثة أدلة.	يطلب من المتعلم أن يدلل على أهمية كتابة المذكرات اليومية بثلاثة أدلةٍ، مثل: ● الاستفادة من الأخطاء: إن تدوين المواقف والأحداث التي مر بها الفرد يتيح الفرصة لمراجعة النفس، ومحاسبة الذات، واكتشاف الأخطاء في اتخاذ القرارات، والاستفادة منها في التصويب، والتعديل، وتجنب ارتكاب الأخطاء مرةً أخرى، بل يكون الفرد أكثر إيجابيةً في مواقف أخرى. ● المعايشة المستمرة للأحداث السارة: إن تدوين الأحداث السارة التي مر بها الفرد يتيح الفرصة لتذكر تلك اللحظات في أوقات عديدة، ويستثير المشاعر والأحاسيس المصاحبة لتلك الأحداث مما يجعل الفرد يعايش تلك الأحداث بصفةٍ مستمرةٍ. ● التقويم الذاتي لأداء الفرد: إن تدوين المواقف والأحداث فرصةٌ لتقويم الذات، ومعرفة نواحي القوة والضعف في الأداء خلال سنوات العمر، وعوامل التفوق، وأسباب الضعف، فربما كان العامل الرئيس للتفوق في مادة العلوم مثلًا هو معلم العلوم المتميز، وربما كان هذا المعلم سببًا في حب المادة خلال مرحلة دراسية معينة،على حين قلَّ تأثير هذا العامل مع معلم آخر.
7	يكتب مذكراتٍ يوميةً مقترحًا عناوين لمذكراته.	يطلب من المتعلم أن يدوِّن مذكراتٍ يوميةً لمدة أسبوع، ثم يطلب منه المعلم اقتراح عناوين لمذكراته، مثل: (ختام القرآن – يوم التفوق – رحلة رائعة – عودة أخي من السفر – الجائزة – أول حفيد للعائلة – افتتاح أول مركز تجاري كبير – صديق جديد – حادث الوادي....).
8	يذكر ثلاث عادات فعالة في كتابة المذكرات اليومية.	يطلب من المتعلم أن يذكر ثلاث عادات، فعالة في كتابة المذكرات اليومية مثل: ● التدوين اليومي: أي تسجيل المواقف والأحداث في اليوم نفسه دون تأخير؛ تجنبًا للنسيان، وحرصًا على تدوين كثير من الأمور والأحداث اليومية. ● المراجعة اللغوية: أي مراجعة ما يدون، وتصويب الأخطاء اللغوية إن وجد، واستثمار الفرصة؛ لتحسين مهارات الهجاء والخط والتعبير. ● التعليق: أي كتابة تعليق على بعض الأحداث والمواقف، وتبين موقف الكاتب منها، وبيان النواحي الإيجابية والسلبية فيها، وما له وما عليه إن كان طرفًا فيها، ونقد الذات، ومحاسبة النفس، والاعتراف بالأخطاء.

المعيار الثالث: يكتب قصةً أو بعض أحداثها وعناصرها بأسلوب جيدٍ.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يذكر عناصر القصة.	يطلب من المتعلم ذكر عناصر القصة، وهي: الفكرة، والشخصيات، والأحداث، والحوار، والعقدة، واللغة، والبيئة المكانية والزمانية، والحل.
2	يكتب قصة بعنوان معينٍ مراعيًا استيفاء عناصرها.	يطلب من المتعلم كتابة قصة بعنوان «حذاء الأميرة»، أو «الطائر المهاجر»، أو «فقير في قصر الأمير»، أو «البخيل يندم»، أو «رحلة في الجزيرة»، مع مراعاة استيفاء عناصرها بدءًا بالفكرة وانتهاءً بالحل.
3	يصف شخصيةً في قصة بصفاتٍ متعددةٍ مناسبةٍ لها.	يطلب من المتعلم وصف شخصية بالعطاء والجود، مثل: «كان محمد كريمًا سخيًا معطاءً، يبذل فيض ماله، جوادًا فضفاضًا، طلق اليدين، نَدىّ الكفين، جزيل العطاء، لا يعرف الشُّح، ولا يضنُّ بعطائه، يدُه مبسوطةٌ، لا يغلها، عطاؤه وافر».

م	المؤشرات	تفسيرها
4	يغير مكانًا أو زمانًا في القصة مع تعديل أحداثها.	يمكن للمتعلم أن يغير مكانًا في القصة مثل: (مطعم - مقهى - سفينة - شاطئ - مسرح - سوق - مزرعة - بيت - غرفة - مستشفى - مطار)، أو زمانًا، مثل: (ربيع - خريف - صيف - شتاء - صباح - ظهر - عصر - نهار - ليل)، مع تعديل أحداثها (تناول الطعام في المطعم)، بدلًا من (الجلوس على الشاطئ) و(سقوط المطر في فصل الشتاء)، بدلًا من (تساقط أوراق الشجر في فصل الخريف) مثلًا.
5	يضيف تفاصيل مؤثرةً في أحداث القصة.	يطلب من المتعلم أن يضيف تفاصيل مؤثرةً في أحداث القصة، فعلى سبيل المثال إذا حدث في القصة صراع بين شخصيتين حول حق كل منهما في ريٍّ مزروعاته قبل الآخر، قد يضيف المتعلم تفاصيل مثل قول الرجل الصالح للآخر: أرجو أن تقدر حاجة الفقراء والمساكين الذي ينتظرون حصاد هذه الأرض كل عام، وهم في أشد الحاجة إليه. هنا شعر الرجل بالخجل من نفسه؛ لأنه يعرف صلاح جاره، وكثرة أعماله الخيرية، وخشي أن يكون سببًا في تأخير رزق الفقراء، وسرعان ما ندم وتراجع، وقال: تفضل يا أخي، والله أَرْضِي أشدُّ عطشًا من أرضك، لكن أداء حق الفقراء أولى، ابدأ بريِّ زرعك وأنا سأساعدك الآن.
6	يضيف فكرًا أو حلولًا مبتكرةً لمشكلاتٍ وردت في قصةٍ.	يطلب من المتعلم أن يضيف فكرًا مبتكرةً إلى أحداث القصة، مثل فكرة مشروع منتج: (إنتاج السماد العضوي باستخدام ديدان متنوعة - تدوير المخلفات المنزلية - مشروع زراعة نباتات زينة - مشروع زراعة سطح منزل....)، أو يضيف حلولًا مبتكرة لمشكلات اجتماعية كأسرة فقيرة تبحث عن مشروع منتج، أو لمشكلات بيئيةٍ أو غير ذلك.
7	يكتب حوارًا خياليًا بين شخصيتين في قصةٍ.	يطلب من المتعلم أن يتخيل حوارًا بين شخصيتي كريمٍ وبخيلٍ في قصة، ويكتب هذا الحوار، مثلًا: - الكريم للبخيل: لمن تجنى المال يا مسكين؟ - كيف تمنعه عن نفسك، وعن أهلك المقربين؟ - كيف تمنعه عن المحتاجين؟ - البخيل: أجمع مالي لذرية ضعفاء. - أحب أن أتركهم أغنياء. - خير من أن أذرهم فقراء. - الكريم: لقد جمعت مالًا لا يعد. - أجود به في اليوم قبل الغد. - أبسط يدي للفقراء. - ولا أخشى يومًا على الأبناء. - البخيل: أنا أحب الثراء. - كم أشتهى طعام الأثرياء. - وأنا محروم منه كالفقراء. - وأكره الجود والعطاء. - الكريم: الله يحب الأسخياء. - ويكره المُمسكين والبخلاء. - فهلا لحقت بموكب الكرماء. - وهلا فتحت بابك للفقراء. - البخيل: الله لا يحب المبذرين. - (إن المبذرين كانوا إخوان الشياطين). - وأنا لا أريد أن أحشر في زمرة الشياطين. - الكريم: الاعتدال خير لك يا مسكين. - أنفق وتصدق حتى يأتيك اليقين.

المعيار الرابع: يولد أسئلة وفكرًا متعددة لكتابة موضوع تعبير.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يولد فكرًا متعددةً للكتابة في موضوعٍ ما.	يقرأ المتعلم رأس موضوع تعبير على السبورة، وليكن: ● «النصائح المفيدة درزٌ ثمينةٌ، وكنوز غاليةٌ توجه سلوكنا في الحياة، ونجني من ورائها الخير الكثير، وبخاصة إذا قدمت بأسلوب محبب يستأثر بالقلوب، وصدرت عن نفوس كبيرة ذات خُلق ودينٍ». ● اكتب في هذا الموضوع ما لا يقل عن خمسة عشر سطرًا مبينًا واجبك إزاء الآخرين إذا كانوا بحاجةٍ إلى النصيحة. ● ثم يطلب منه توليد فكر متعددةٍ للكتابة في هذا الموضوع، مثل: ● مفهوم النصيحة. ● أهمية النصيحة بالنسبة للفرد. ● موقف الإسلام من النصيحة. ● أسلوب تقديم النصيحة للآخرين. ● الشروط الواجب توافرها فيمن يقدم النصيحة للآخرين. ● واجبنا إزاء الآخرين إذا كانوا بحاجة إلى النصيحة.
2	يطرح أسئلةً متعددةً؛ لتنمية الفكر.	يحدد المتعلم الفكرة العامة للموضوع الذي يكتب فيه، ثم يطرح أسئلة متعددةً؛ لتنمية الفكر تبدأ بـ(مَن، وماذا، ومتى، وأين، ولماذا)؛ توسيعًا للفكر، واستيفاءً لها، فإذا كان يكتب عن الاحتفال بالعيد الوطني لدولته فقد يطرح أسئلة، مثل: ● من الأطراف التي يمكن أن تشارك في الاحتفالات؟ ● ما الفعاليات الجديدة للاحتفالات هذا العام؟ ● أين تقام الاحتفالات؟ ● متى تبدأ الاحتفالات؟ ● لماذا تقام فعاليات جديدة هذا العام؟
3	يكتب موضوعَ تعبير مستوفيًا فكره وعناصره.	يعد الطالب مسودةً تتضمن الفكر والعناصر والاستشهادات التي وردت في ذهنه بخصوص موضوع التعبير، ثم يطلب منه ترتيب هذه الفكر والعناصر ترتيبًا منطقيًا، ثم كتابة الموضوع مستوفيًا هذه الفكر والعناصر، وموظفًا كل الاستشهادات والأمثلة التي تؤيد كل فكرة من قرآن كريم وأحاديث نبوية شريفةٍ.

المعيار الخامس: يكتب مقدمةً وخاتمةً لموضوع تعبيرٍ مراعيًا تنوع صور المقدمة.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يكتب مقدمةً استهلاليةً لموضوع تعبير.	يطلب من المتعلم أن يكتب مقدمةً استهلاليةً لموضوع تعبير عن النصيحة، مثل: «النصيحة موعظة أو مشورة يقدمها إنسان مخلص لآخر بغرض مساعدته على توجيه سلوكه، أو اتخاذ قرار في حياته، أو حل مشكلة من مشكلاته، والنصائح كنوزٌ غاليةٌ، ودررٌ ثمينةٌ لا غنًى عنها لإنسان، فالأخ مرآةٌ لأخيه، ينظر من خلالها إلى أخطائه ومساوئه، فيصلح من حاله، ويحسن من شأنه، ويوجه سلوكه، فإن وقع في خطأ أو قصر في أمر أرشده إلى الصواب، ودله على الخير، وإذا أراد اتخاذ قرار في حياته قدم له النصيحة المخلصة، والمشورة الصائبة التي تغنيه عن كثرة التجارب، وتوفر عليه كثيرًا من الوقت والجهد والمال....».

م	المؤشرات	تفسيرها
2	يكتب مقدمةً لموضوع تعبير تبدأ بجمل استفهامية.	يطلب من المتعلم أن يكتب مقدمةً لموضوع تعبير عن النصيحة، تبدأ بجمل استفهامية، مثل: (لماذا يُقْدِمُ بعض الشباب على إيذاء أنفسهم أو الانتحار؟ هل فقد هؤلاء الثقة في الآخرين؟ أم أنهم لم يجدوا مَن يقدم لهم النصيحة الصادقة؟ هل فقدوا مَن يقوي إيمانهم بالله؟ هل اختفى الناصحون مِن حولهم؟ أم أن هؤلاء الشباب ممن لا يستجيبون لنصح أو إرشاد؟ ليتنا نقدر أهمية النصيحة في حياتنا....).
3	يكتب مقدمةً لموضوع تعبير تبدأ بمشكلة.	يطلب من المتعلم أن يكتب مقدمةً لموضوع تعبير عن النصيحة، تبدأ بمشكلة مثل: (حزنت كثيرًا؛ لأن أحد زملائي طلب مني أن أقرضه المال، واعتذرت له عن ذلك عدة مرات؛ لأنني كنت أعرف جيدًا أنه سوف ينفقها في التدخين والشيشة ولعب القمار، وحاولت جاهدًا نصيحته، لكني لم أجد منه أية استجابة، وذات يوم كنت أتلو عليه قوله تعالى: (وَيَوْمَ يَعَضُّ الظَّالِمُ عَلَى يَدَيْهِ يَقُولُ يَا لَيْتَنِي اتَّخَذْتُ مَعَ الرَّسُولِ سَبِيلًا، يَا وَيْلَتَا لَيْتَنِي لَمْ أَتَّخِذْ فُلَانًا خَلِيلًا، لَقَدْ أَضَلَّنِي عَنِ الذِّكْرِ بَعْدَ إِذْ جَاءَنِي وَكَانَ الشَّيْطَانُ لِلْإِنْسَانِ خَذُولًا). وقوله تعالى: (قَالَ قَرِينُهُ رَبَّنَا مَا أَطْغَيْتُهُ وَلَكِن كَانَ فِي ضَلَالٍ بَعِيدٍ، قَالَ لَا تَخْتَصِمُوا لَدَيَّ وَقَدْ قَدَّمْتُ إِلَيْكُم بِالْوَعِيدِ مَا يُبَدَّلُ الْقَوْلُ لَدَيَّ وَمَا أَنَا بِظَلَّامٍ لِّلْعَبِيدِ، يَوْمَ نَقُولُ لِجَهَنَّمَ هَلِ امْتَلَأْتِ وَتَقُولُ هَلْ مِن مَّزِيدٍ)، فإذا به يبكي ويبكي، ويبدو أن الآيات الكريمة قد أصابت عقله ووجدانه، فاستجاب لي في هذه المرة، وبدأ صفحةً جديدةً في طريق الهداية، وهنا أدركت أهمية النصيحة في تغيير السلوك.
4	يكتب خاتمةً جيدةً لموضوع تعبير مراعيًا أسس كتابتها.	يطلب من المتعلم كتابة خاتمة لموضوع مثل موضوع النصيحة، مراعيًا أسس كتابتها مثل: ● أن تكون فقرة واحدةً موجزةً تمثل خلاصة للموضوع أو حلًا للمشكلة. ● أن تتناسب في مضمونها ومحتوى الموضوع ومقدمته. ● أن تتضمن بعض العناصر السابق ذكرها. ● أن تتضمن رؤيةً خاصةً لكاتبها. ● أن تكتب بأسلوب جيد مؤثر. يجوز أن تتضمن آياتٍ قرآنيةً، أو أحاديث نبويةً شريفةً، أو شعرًا، أو حِكَمًا وأمثالًا، ومن أمثلة ذلك: (وفي النهاية أود أن أؤكد أهمية النصيحة في حياتنا، وأقول: إنه من الواجب علينا أن نقدم النصائح للآخرين؛ حرصًا على إرشادهم وهدايتهم، ومنعًا لانزلاقهم في طريق الهاوية، وأن نقدم لهم النصيحة بأسلوب مؤثر محبب يستهوي قلوبهم، ويستأثر بعقولهم كلما وجدناهم بحاجة إلى النصيحة، فإن عجزنا عن إقناعهم، لجأنا إلى أهل الصلاح والتقوى؛ لكي يسدوا إليهم النصائح بالأسلوب الأمثل؛ قال تعالى: (ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الحسنة)، فربما كانوا أكثر منا تأثيرًا، وأقوى منا حجةً. وأتمنى من الله - عز وجل - أن أكون قد وفقت في العرض، وأصبت الهدف، والله من وراء القصد.

الدليل التفسيري

9

الجزء الثالث - الصف التاسع

مقدمة:

تشكّل المعايير إطارًا لمجموع المعارف والمهارات والكفايات العملية المتوقع من المتعلم معرفتها، وممارستها، وأداؤها، كما أنها توضّح كذلك طرق تقييم تلك المعارف، والمهارات، والوجدانيات بشكل موازٍ لتلك المعايير، وتوضّح ماعلى المتعلم أن يعرفه، وهي تؤدي إلى تغيير النظرة السائدة نحو المنهاج المدرسي.

وتعد الجوانب العامة، والاجتماعية، والاتصالية محورَ الاهتمام في برامج تعليم اللغة؛ لتحقيق الأهداف الرئيسة لتعليم اللغة: المعرفية، والوجدانية، والمهارية، وتنمية الكفايات اللغوية الاتصالية متضمنةً: السياق، والأنشطة اللغوية، والعمليات اللغوية، والنص، والمجالات الحياتية.

وتستند معايير تعليم اللغة العربية إلى افتراضات رئيسة منها:

أ. **أن الكفاءة في اللغة العربية، والوعي الثقافي يمكّنان المتعلمين من:**

- التواصل والتعبير عن أنفسهم شفويًا وكتابيًا.
- قراءة النصوص، وفهمها في سياقات مختلفة.
- تنمية الوعي بالثقافات العربية المتنوعة.
- تقدير التراث العربي، والديني، والفكري، والعالمي.
- إثراء التجربة اللغوية العربية بإجراء روابط بين اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى.

ب. **أن كل المتعلمين:**

- يتعلمون بطرقٍ متنوعةٍ، وفي بيئاتٍ مختلفةٍ.
- يكتسبون الكفاءة اللغوية بسرعاتٍ متفاوتةٍ.
- يصلون إلى مستوياتٍ مختلفةٍ من الكفاءة.
- يحافظون على كفاءتهم، ويطورونها.
- يمكنهم التعلم مدى الحياة، داخل المدرسة وخارجها.

ج. **أن تعليم اللغة وثقافتها:**

- جزءان من المنهج الدراسي.
- تواصلٌ مِحورُه المتعلمونَ.
- يركزان على التواصلِ والثقافة.
- معنيانِ بتنمية مهاراتِ تواصلٍ أساسيةٍ، ومهاراتٍ ذهنيةٍ رفيعةِ المستوى.
- يشجعان على استعمال التقنيات الحديثة.

وحرصًا على دقة هذه المعايير، فقد تم عرض الصورة الأولية لها على عددٍ من الخبراء والمتخصصين في تعليم اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، وروعي أن يكون التحكيم على هذه المعايير في ورش عملٍ، بحيث قُدِّم لكل فريق في كل دولة عرضٌ تقديمي (باوربوينت) يتضمن الإطار العام للمعايير وفكرته الرئيسة، والمطلوب منهم النظر وإبداء الرأي فيه، وتقديم المقترحات، ثم أتيح الوقت والفرصة المناسبين لكل مشارك في ورشة العمل لتحكيم منظومة المعايير.

وبناءً على هذه الخطوات، تمت صياغة نموذج معايير تعليم اللغة العربية في الصفوف من السابع إلى التاسع بالدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج في صورته النهائية.

وتنقسم معايير اللغة العربية إلى محورين رئيسين: الأول: يتضمن المفاهيم المتصلة بعلوم اللغة وتطبيقاتها، والآخر: يتضمن مهارات اللغة، ويضم المحور الأول خمسة مجالات، على حين يضم المحور الآخر أربعة مجالات، وفيما يلي توضيح لذلك:

المحور الأول: المفاهيم المتصلة بعلوم اللغة وتطبيقاتها.

المجال الأول: المفاهيم الصوتية وتطبيقاتها.

المجال الثاني: المفاهيم الصرفية وتطبيقاتها.

المجال الثالث: المفاهيم النحوية وتطبيقاتها.

المجال الرابع: المفاهيم البلاغية وتطبيقاتها.

المجال الخامس: المفاهيم الإملائية وتطبيقاتها.

المحور الثاني: مهارات اللغة:

المجال الأول: الاستماع.

المجال الثاني: التحدث.

المجال الثالث: القراءة.

المجال الرابع: الكتابة.

ويأتي هذا الدليل التفسيري - ضمن أدلة الصفوف من السابع إلى التاسع - تكملةً للجزأين الأول والثاني، اللذين هدفا إلى إعداد نموذج معايير تعليم اللغة العربية في الصفوف من الأول إلى الثالث، ومن الرابع إلى السادس بالدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج.

ومما تجدر الإشارة إليه، أن كثيرًا من التجارب السابقة التي اهتمت ببناء معايير تعليم اللغة العربية بصورةٍ عامةٍ، ومعايير الصفوف الأولى بصورةٍ خاصةٍ، لم تتضمن شرحًا أو تفسيرًا لها، مما قد يكون له أثرٌ سلبيٌّ على تطبيق هذه المعايير بصورةٍ مناسبةٍ على أرض الواقع.

من هنا جاءت فكرة هذا الدليل؛ ليقدم تفسيرًا وتوضيحًا وشرحًا للمعايير التي تم التوصل إليها، ليكون مرشدًا وميسّرًا وموضحًا المقصود بكل معيار ومؤشر أداء، وكيفية تطبيق هذه المعايير بالصورة المرجوّة في الدول الأعضاء.

علمًا بأن هذا الدليل تتكامل فيه معايير الأداء ومعايير المحتوى، وتترجم فيه هذه المعايير إلى مؤشرات على النحو التالي:

شكل (1) التكامل بين معايير المحتوى ومعايير الأداء

ويتضمن الدليل عرضًا لمعايير الأداء كما وردت في منظومة المعايير، وتفسيرًا لها، أي أنه يتضمن ما يلي:

- المعايير، والمؤشرات المرتبطة بكل معيار.
- تفسير المؤشرات وتحديد المحتوى الذي يساعد على تحقيقها، وتقديم أمثلة توضيحية لتفسيرها.
- تحديد للمفاهيم، وتفسير للمصطلحات، وتوضيح للإجراءات التي تساعد على تحقيق هذه المعايير ومؤشراتها.

أهمية الدليل:

تكمن أهمية هذا الدليل التفسيري فيما يلي:

- تبصير مصممي مناهج اللغة العربية في الدول الأعضاء بمركز التربية العربي لدول الخليج بمعايير تعليم اللغة العربية ومؤشراتها، وتفسير كل مؤشر؛ والاسترشاد بهذه المعايير والمؤشرات في تأليف الكتب المدرسية على أساس علمي.
- تبصير معلمي اللغة العربية للصف التاسع بمعايير تعليم اللغة العربية ومؤشراتها وأمثلة توضيحية لتلك المؤشرات، وإجراءات تحقيقها بما يسهم في زيادة الفاعلية التعليمية للمادة.
- تبصير القائمين على تعليم اللغة العربية وتعلمها بالمعايير والمؤشرات التي يمكن في ضوئها قياس نواتج التعلم اللغوي، وتحديد مستويات الأداء اللغوي لتلاميذ الصف التاسع بصورة حقيقية.

كيف تستفيد من هذا الدليل؟

للإفادة من هذا الدليل يمكن اتباع الإجراءات التالية:

- قراءة المعايير، والمؤشرات الواردة في هذا الدليل أكثر من مرةٍ، ومعرفة تفسير كل مؤشرٍ، والوعي بإجراءات تحقيقه، مع مراعاة أن الممارسة والتدريب شرطان أساسيان لتحقيق معايير الأداء.
- ضرورة النظر إلى إجراءات تنمية المؤشرات اللغوية الواردة في هذا الدليل على أنها خطوط إرشاديةٌ، يستضيء بها المعلم، وله أن يضيف، أو أن يتوسع، أو أن يطور بالصورة التي تكفل له تحقيق المؤشرت بأفضل صورةٍ ممكنةٍ.
- مراعاة التكامل الأفقي والرأسي بين المعايير والمؤشرات والمهارات اللغوية الأربع (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)؛ حيث يرتبط بعضها ببعض بشكل واضح، والفصل بينها هنا لإبراز

أهميتها، وتيسير إجراءات تنفيذ الأنشطة والمهام الخاصة بكل معيار ومؤشراته، وبناء على ذلك فإنه يمكن للمتعلم من خلال ممارسة نشاطٍ واحدٍ أن يحقق أكثر من مؤشر من هذه المؤشرات.

- ضرورة مراجعة المعايير والمؤشرات الواردة في دليل الصف السابع؛ للاسترشاد بها في تعليم اللغة العربية لتلاميذ الصف التاسع؛ لأنها ضروريةٌ وأساسيةٌ في كافة صفوف المرحلة، علمًا بأنها لم ترد في هذا الدليل منعًا للتكرار.
- مراعاة التنويع في الأنشطة والإجراءات التي تسهم في تحقيق هذه المعايير والمؤشرات فضلًا عن استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية اللازمة.
- ضرورة تطبيق معلم اللغة العربية لما ورد في هذا الدليل من معايير ومؤشرات على أدائه اللغوي قبل مطالبة تلاميذه بتحقيقها، وأن يقدم لهم نماذج للأداء اللغوي الأمثل والمنشود؛ كي يقتدوا به.

مكونات الدليل:

يتم تفسير المؤشرات على النحو التالي:

- البدء في كل محور من المحاور بعرض عدد المعايير والمؤشرات الخاصة بكل صف بصورة إجمالية.
- بكل صف، بصورة إجمالية.
- شكل توضيحي يعرض ملخصًا عامًا للمعايير في كل صف.
- المعايير الخاصة بكل مجال من المجالات: المفاهيم، والمهارات.
- عرض كل معيار من المعايير على حدة، وتوضيح المطلوب من المتعلم في هذا المعيار، وشرحه.
- جدول يوضح كل مؤشر من المؤشرات المنبثقة عن كل معيار، وتفسير كل مؤشر على حدة.
- نماذج مقترحة لإجراءات التدريس المتبعة لتنمية المؤشرات الخاصة بكل معيار.

فيما يأتي عرض لمعايير تعليم اللغة العربية للصف التاسع.

ويوضح الشكل الآتي ملخصًا عامًا لهذه المعايير:

أولا: المفاهيم المتصلة بعلوم اللغة

ثانيًا: مهارات اللغة

أولًا: المفاهيم المتصلة بعلوم اللغة، وتطبيقاتها:

أولًا: المفاهيم الصوتية، وتطبيقاتها:

المعيار الأول: يوضح مفهوم المماثلة الصوتية وصورها، مع تطبيق قواعدها وبيان أثرها.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يوضح مفهوم المماثلة الصوتية.	يوضح المتعلم مفهوم المماثلة بأنها تعني: تغيرات صوتية تُحدِث نوعًا من الانسجام الصوتي؛ حيث تتحول الفونيمات المتخالفة إلى متماثلة، وتتغير مخارج بعض الأصوات أو صفاتها بحيث تتفق في المخرج أو في الصفة مع أصوات أخرى محيطة بها في الكلام، فينتج عن ذلك نوعٌ من التوافق والانسجام بين الأصوات المتنافرة في المخارج أو في الصفات.
2	يطبق قواعد المماثلة الصوتية على صيغة (افتعل) مبينًا طبيعة الانسجام الصوتي فيها.	يطلب من المتعلم الإتيان بصيغة (افتعل) من الأفعال الثلاثية (ذكر - صبر - ضجع - طلب - ظلم)، والقياس هو (اذتكر - اصتبر - اضتجع - اطتلب - اظتلم)، لكن قواعد المماثلة الصوتية تقتضي أن نقول: (ادَّكر، أو ادَّكر) بإبدال تاء الافتعال ذالًا أو دالًا، و(اصَّبر أو اصطبر) بإبدال تاء الافتعال صادًا أو طاءً، و(اضَّجع) بإبدال تاء الافتعال ضادًا، و(اطَّلب) بإبدال تاء الافتعال طاءً، و(اظَّلم) بإبدال تاء الافتعال ظاءً؛ ليحدث نوع من الانسجام الصوتي بين الأصوات المتنافرة في المخارج أو في الصفات (الجهر والهمس - التفخيم والترقيق).

م	المؤشرات	تفسيرها
3	يعدد صور المماثلة الصوتية.	يتعرف المتعلم صور المماثلة الصوتية كالإبدال، والإدغام، والتوافق الحركي، ثم يعدد هذه الصور.
4	يوضح بأمثلةٍ المقصودَ بالتوافق الحركي.	يطلب من المتعلم توضيح مفهوم التوافق الحركي، وهو نوع من المماثلة الصوتية، يعني أن يتبع حرف حركة حرف آخر تأثرًا به؛ تحقيقًا للانسجام الصوتي، مثل قولنا: (حُجُرات - غُرُفات) بضم الراء اتباعًا لحركة الحرف السابق (الضمة)، والأصل (حُجَرات - غُرَفات) بسكون الجيم والراء في الكلمتين (وقيل الضم لغة فيهما).
5	يطبق قاعدة التوافق الحركي على ضمير النصب والجر للغائب أو الغائبين.	يطلب من المتعلم أن يقارن بين مثالين: الأول: محمد صاحبُهُ مسافر، وعودتُهُ اليوم. والآخر: رحب محمدٌ بصاحبِهِ، وفرح بعودتِهِ اليوم. وهنا يلاحظ أن ضمير الغائب في المثال الأول مبني على الضم، لكنه حرك بالكسر في المثال الآخر اتباعًا لحركة الحرف السابق وهو الباء في (بصاحبه)، والتاء في (بعودته)؛ تحقيقًا للانسجام الصوتي، ويطلق على هذا اسم (التوافق الحركي). ومن ذلك قولنا: (برجلِهِ)، والأصل (برجلُهُ). (فيهِ - عليهِ)، والأصل (فيهُ - عليْهُ). (بِهِنّ - بِهِما)، والأصل (بِهُما - بهُنّ).
6	يوضح بأمثلةٍ المقصود بالإدغام.	يطلب من المتعلم توضيح مفهوم الإدغام، وهو نوع من المماثلة بين صوتين متجاورين متقاربين في المخرج، بينهما صفات مشتركة تساعد على اندماج أحدهما في الآخر، مثل: (شدَّ - عدّ - خصَّ - اذَّكر - اظَّلم - اصَّبر).

المعيار الثاني: يتقن مهارات الإنتاج الصوتي وفن الإلقاء المعبر.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يتقن مهارات الإنتاج الصوتي.	يطلب من المتعلم الاستماع إلى رسالة شفوية، ثم إعادة نطقها، مع مراعاة ما يلي: ● نطق الأصوات العربية من مخارجها الدقيقة - وبخاصة الأصوات بين الأسنانية (ث، ذ، ظ) - التي يوضع فيها اللسان بين الأسنان في أثناء نطقها. ● خصائص الأصوات من حيث الجهر والهمس، والترقيق والتفخيم... ● زمن الحركتين: القصيرة والطويلة. ● نطق الشدة والتنوين بحركاته الثلاث.
2	يتحكم في العوامل الانفعالية ذات التأثير في الإنتاج الصوتي.	يطلب من المتعلم الاستماع إلى رسالة شفوية، ثم إعادة نطقها، مع مراعاة العوامل الانفعالية ذات التأثير في الإنتاج الصوتي كالحالة المزاجية، والتشتت الذهني، والنواحي العاطفية، فالمشاعر والأحاسيس لها أثر في شكل الأداء، ونغمة الصوت، ويتطلب ذلك التحكم في هذه العوامل، والهدوء وضبط الانفعالات، وتجاهل العواطف والمشاعر السلبية، ومحاولة نسيانها قبل بدء التحدث، والتفكير في عوامل أخرى إيجابية محفزةٍ ومشجعةٍ.

م	المؤشرات	تفسيرها
3	يتقن فن الإلقاء المعبر.	يطلب من المتعلم إلقاء كلمة في مناسبة معينةٍ مع مراعاة ما يلي من فنيات الإلقاء المعبر، مثل: ● الطلاقة اللغوية. ● معدل الأداء اللغوي المناسب، دون إسراع أو إبطاءٍ، ودون اندفاع يؤدي إلى تشويه خروج الأصوات، وغموض الكلمات. ● استخدام الوصل والوقف بصورةٍ مناسبة في أثناء الإلقاء. ● التلوين الصوتي (تنوع درجات الصوت ونغماته). ● استخدام لغة الجسد (الإيماءات، والحركات، والإشارات) في الإلقاء. ● تجنب التلعثم وتكرار الأصوات والمقاطع والكلمات. ● خلو الكلام من اللازمات اللاشعورية المنفرة.

ثانياً: المفاهيم الصرفية وتطبيقاتها:

المعيار الأول: يشتق من الأفعال الثلاثية وغير الثلاثية مشتقاتٍ مختلفةً وَفق قواعد صياغتها، مميزًا بين أنواعها ودلالاتها.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يحدد دلالة لفظ "مشتق".	يقرأ المتعلم فعلًا مثل: (فتح)، وبعض المشتقات منه مثل: (فاتح فتَّاح – مَفتوح – مِفتاح...)، ويلاحظ أن هذه الأسماء مأخوذة من لفظ الفعل(فتح)، مع مناسبتها له في الدلالة؛ ويستنتج – بمساعدة المعلم – أن لفظ "مشتق" يعني أخذ لفظ من لفظ آخر مع تناسبهما في المعنى والتركيب، وتغايرهما في الصيغة بحرف أو بحركة، والمشتقات في اللغة العربية هي: اسم الفاعل – صيغ المبالغة – اسم المفعول – اسم التفضيل – اسم الزمان – اسم المكان – اسم الآلة.
2	يشتق اسم الفاعل من الفعل الثلاثي على وزن (فاعل).	يقرأ المتعلم مجموعةً من الأفعال الثلاثية، مثل: (نجح – مدّ – قصد – فاق – قضى)، ثم يشتق منها أسماءً على وزن (فاعل)، فيقول: (ناجح – مادٌّ – قاصد – فائق – قاضٍ).
3	يشتق اسم الفاعل من الفعل غير الثلاثي وفق قاعدة اشتقاقه.	يقرأ المتعلم مجموعةً من الأفعال غير الثلاثية، مثل: (أكرم – امتحن – استغفر – استفاد)، ثم يشتق منها اسم الفاعل على صورة مضارعه (يكرم – يمتحن – يستغفر – يستفيد) مع إبدال حرف المضارعة ميمًا مضمومة، وكسر ما قبل الآخر، فيقول: (مُكرِم – مُمتحِن – مُستغفِر – مُستفيد).
4	يستخرج اسم الفاعل من أمثلةٍ أو قطعةٍ أدبيةٍ مع بيان فعله.	يقرأ المتعلم أمثلةً أو قطعةً أدبيةً تتضمن أسماء فاعلين من الفعل الثلاثي وغير الثلاثي مثل: (مُطوِّر – مُراجِع – مُتعايِش – مُسهِم – قائم – داع)، ثم يستخرج كل اسم فاعل، مع بيان فعله (طوّر – راجَعَ – تعايش – أسهم – قام – دعا).
5	يشتق صيغ مبالغة على أوزانها الخمسة.	يقرأ المتعلم خمس صيغ مبالغة مثل: (غفَّار – معطاء – شكور – عليم – فطِن)، ثم يحدد أوزانها (فعّال – مِفعال – فَعول – فعيل – فَعِل)، ثم يشتق من مجموعة أفعال مثل: (قدم – تاب – أكل – خبر – يقظ)، صيغ مبالغة على الأوزان الخمسة السابقة، فيقول مثلًا (مِقدام – توَّاب – أكول – خبير – يقِظ).

م	المؤشرات	تفسيرها
6	يوضح دلالة صيغ المبالغة.	يقارن المتعلم بين دلالة اسم الفاعل (عالم) وصيغة المبالغة (عليم)، ويلاحظ أن صيغة المبالغة تدل على المُبالغة في الصفة، ويبين الزيادة فيها، ويبين المتعلم أن صيغة المبالغة (عليم) أبلغ في الدلالة من اسم الفاعل (عالم)؛ لأنها تدل على صفة العلم وكثرته وزيادته.
7	يشتق اسم المفعول من أفعال ثلاثية صحيحة ومعتلةٍ.	يقرأ المتعلم مجموعةً من الأفعال الثلاثية الصحيحة مثل: (كُتب – فُهِم – عُلم)، والمعتلة مثل: (قال – باع – دعا – قضى)، ثم يشتق منها أسماء على وزن مفعول، فيقول: (مكتوب – مفهوم – معلوم – مقول – مبيع – مدعوّ – مقضيّ).
8	يشتق اسم المفعول من أفعال غير ثلاثية وفق قاعدة صياغته.	يقرأ المتعلم مجموعةً من الأفعال غير الثلاثية مثل: (قرَّب – امتحن – استخدم)، ثم يشتق منها اسم المفعول على صورة مضارعه: (يُقرب – يمتحن – يستخدم) مع إبدال حرف المضارعة ميمًا مضمومةً، وفتح ما قبل الآخر، فنقول: (مُقرّب – مُمتحَن – مُستخدَم).
9	يميز بين صياغة اسم الفاعل واسم المفعول من الفعل غير الثلاثي.	يقرأ المتعلم مجموعةً من الأفعال غير الثلاثية مثل: (أتقن – وظَّف – تجاهل – استحدث)، ثم يشتق منها اسم الفاعل: (مُتقِن – مُوظِّف – مُتجاهِل – مُستحدِث)، واسم المفعول (مُتقَن – مُوظَّف – مُتجاهَل – مُستحدَث) مميزًا بين حركة ما قبل الآخر في اسم الفاعل، وهي الكسر، وحركة ما قبل الآخر في اسم المفعول، وهي الفتح.
10	يميز بين دلالة اسم الفاعل واسم المفعول وفقًا لدلالة الفعل (المبنى للمعلوم أو المجهول).	يقرأ المتعلم مجموعةً من الأفعال المبنية للمعلوم، مثل: (سَمع – فَهِم – حَفَظ)، ثم يشتق منها اسم الفاعل (سامع – فاهم – حافظ)؛ ليستنتج أن اسم الفاعل هنا مشتقٌّ من الفعل للدلالة على من قام به، ثم يبني هذه الأفعال للمجهول: (سُمِع – فُهِم – حُفِظ)، ويشتق منها اسم المفعول (مسموع – مفهوم – محفوظ)؛ ليستنتج أن اسم المفعول هنا مشتق من الفعل المبني للمجهول؛ للدلالة على مَن وقع عليه فعل الفاعل.
11	يشتق اسمي الزمان والمكان من أفعال ثلاثية على وزن (مَفعَل) و(مَفعِل).	يقرأ المتعلم ثلاثة أفعال ثلاثية أولها: مضموم العين في المضارع مثل: (نظَرَ – ينظُر)، والثاني: مفتوح العين في المضارع مثل: (علم – يعلَم)، والثالث: ناقص مثل: (سعى)، ثم يشتق منها اسمي الزمان والمكان على وزن مفعَل (منظَر – معلَم – مسعًى)؛ ليستنتج أن اسمي الزمان والمكان يأتيان على وزن (مَفعَل) إذا كان فعلهما مضموم العين في المضارع، أو مفتوح العين، أو ناقصًا. ثم يقرأ المتعلم فعلين ثلاثيَّيْن آخرين الأول: مكسور العين في المضارع مثل: (رجع – يرجِع)، والآخر: فعلٌ مِثالٌ، مثل: (وعد – يعِد)، ثم يشتق منهما اسمي الزمان والمكان على وزن مفعِل (مرجِع – موعِد)؛ ليستنتج أن اسمي الزمان والمكان يأتيان على وزن (مَفعِل) بكسر العين إذا كان فعلهما مكسور العين في المضارع أو مثالًا.
12	يشتق اسمي الزمان والمكان من أفعال غير ثلاثية بصورة صحيحة.	يأتي المتعلم بمجموعة أفعال غير ثلاثية مثل: (التقى – اجتمع – استظل – استقر)، ثم يأتي بالمضارع منها (يلتقي – يجتمع – يستظل – يستقر)، ثم يبدل حرف المضارعة ميمًا مضمومة، مع فتح ما قبل الآخر؛ ليشتق منها اسمي الزمان والمكان.

م	المؤشرات	تفسيرها
13	يميز بين اسم المفعول واسم الزمان، واسم المكان من غير الثلاثي في سياقات لغوية مختلفة.	يلاحظ المتعلم أن طريقة صياغة اسم الزمان، واسم المكان، واسم المفعول من غير الثلاثي واحدة، ويمكن التمييز بين الثلاثة عن طريق القرينة الزمانية أو المكانية، أو الاستعمال اللغوي، مثل: (الصباح الباكر مستخرَج الخيرات)، و(أرض الخليج مستخرَج الخيرات)، و(أمستخرَج المعدن من باطن الأرض؟)، فقد تكررت كلمة (مستخرج) ثلاث مرات، في الأولى: اسم زمان، وفي الثانية: اسم مكان، وفي الثالثة: اسم مفعول.
14	يشتق اسم التفضيل من الفعل مستوفيًا شروط صياغته.	يأتي المتعلم باسم على وزن (أفعَل) مثل: (أعلم - أجمل - أصدق - أكثر - أقل) مشتق من فعل ثلاثي تام متصرف مبني للمعلوم قابل للتفاوت، ليس الوصف منه على وزن أفعل فعلاء (أحمر - حمراء)؛ ليدل على التفاضل بين شيئين في صفة من الصفات، وزيادة تلك الصفة في أحدهما دون الآخر.
15	يميز بين الحالات الأربع لاسم التفضيل وأحكامها.	يقارن المتعلم بين أربع مجموعات من الأمثلة تمثل حالات اسم التفضيل الأربع، الأولى: أن يكون مجردًا من أل والإضافة، مثل: (محمد أكبر من أخيه)، والثانية: أن يكون نكرةً مضافًا إلى نكرة، مثل: (محمد أفضل معلم)، والثالثة: أن يكون مضافًا إلى معرفة، مثل: (المحمدون أفضل الطلاب، وأفاضل الطلاب، والسمرات أفضل الطالبات، وفضليات الطالبات)، والرابعة: أن يكون معرفًا بأل: (تامر هو الأصغر سنًا)، و(سمر هي الصغرى سنًا)، ويستنتج حكم كل حالة من الحالات الأربع.
16	يشتق اسم الآلة على أوزانها القياسية.	يقرأ المتعلم ثلاثة أوزان قياسية لاسم الآلة، وهي: (مِفعَل) و(مِفعال) و(مِفعلة)، ثم يشتق من أفعال مثل: (برد - صبح - سطر) أسماء آلة على الأوزان السابقة؛ لتكون: (مبرد - مصباح - مسطرة).
17	يصوغ اسم الآلة على الأوزان القياسية المستحدثة.	يقرأ المتعلم ثلاثة أوزان قياسيةٍ مستحدثةٍ لاسم الآلة وهي: (فعَّالة) و(فاعول) و(فاعلة) و(فعّال)، ثم يشتق من أفعال مثل: (غسل - شحن - حسب - خلط) أسماء آلة على الأوزان السابقة؛ لتكون(غسّالة - شاحنة - حاسوب - خَلَّاط).
18	يميز بين اسم الآلة القياسي وغير القياسي.	يقرأ المتعلم مجموعتين من أسماء الآلة، الأولى مثل: (مصعد - منظار - مغسلة - نظّارة - كشّاف - طابعة) على الأوزان (مِفعل - مِفعال - مفعلة - فعَّالة - فعَّال - فاعلة)، والأخرى مثل: (شوكة - فأس - قلم - سكين - فرجار)؛ ليميز ما جاء منها على الأوزان القياسية السابقة، وهي أوزان المجموعة الأولى، وما كان منها سماعيًا لا يقاس على الأوزان السابقة، وهي أفعال المجموعة الأخرى.
19	يحول الأفعال في الجمل إلى اسم فاعل أو اسم مفعول مغيرًا ما يلزم.	يقرأ المتعلم نوعين من الجمل مثل: (أثنينا على من يذيع)، و(سجلنا ما يذاع)، ثم يحول الفعل (يذيع) إلى اسم فاعل (مذيع)، ويحول الفعل (يذاع) إلى اسم مفعول (مُذاع) وهكذا في جمل مشابهة.
20	يستخرج المشتقات من أمثلةٍ أو قطعةٍ أدبيةٍ مميزًا بين أنواعها.	يقرأ المتعلم أمثلةً أو فقرةً تتضمن مشتقاتٍ متنوعةً كاسم الفاعل: (ساعٍ - مُخْلص - مستفيد)، واسم المفعول: (محبوب - مؤدَّب - مستبعَد)، واسم مكان: (مُستودَع) واسم زمان: (مَوعِد)، واسم آلة: (مِفتاح)، واسم تفضيل: (أعلم)؛ ليستخرج منها كل مشتق، ويبين نوعه.

المعيار الثاني: يصوغ المتعلم مصادر من الأفعال الثلاثية، وغير الثلاثية بطريقةٍ صحيحةٍ.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يتعرّف أشهر أوزان مصادر الأفعال الثلاثية وفقًا لدلالاتها.	المصدر من الفعل الثلاثي سماعي، وهناك أوزان قياسية ارتبطت بدلالة بعض الأفعال الثلاثية، منها ما دلّ على ما يلي: - حرفة أو ولاية: ويأتي مصدرها على وزن (فِعالة)، مثل: (زرع - زِراعة). - امتناع: ويأتي مصدرها على وزن (فِعال)، مثل: (جمح - جِماح). - تقلب واضطراب: ويأتي مصدرها على وزن (فَعَلان) مثل: (طاف - طوفان). - عيب: ويأتي مصدرها على وزن (فَعَل)، مثل: (عَوِر - عَوَر). - مرض: ويأتي مصدرها على وزن (فُعال)، مثل: (زُكِم: زُكام). - صوت: ويأتي مصدرها على وزن (فَعيل) أو (فُعال)، مثل: (زأر - زئير)، و(عوى - عُواء). - لون: ويأتي مصدرها على وزن (فُعْلة)، مثل: (حَمِرَ: حُمْرَة).
2	يتعرّف أوزان مصادر الأفعال الرباعية، وأمثلتها.	يقرأ المتعلم أربعة أوزان قياسية للمصدر من الفعل الرباعي، وهي: (إفعال)، و(تفعيل)، و(فِعال أو مفاعلة)، و(فعللة أو فعلال)، ثم يأتي بأمثلة لمصادر على هذه الأوزان مثل: (إحسان)، و(تعليم)، و(خطاب أو مخاطبة)، و(زلزلة أو زلزال).
3	يتعرّف أوزان مصادر الأفعال الخماسية وأمثلتها.	يقرأ المتعلم خمسة أوزان قياسية للمصدر من الفعل الخماسي، وهي: (انفعال)، و(افتعال)، و(افعلال)، و(تفعُّل)، و(تفاعُل)، ثم يأتي بأمثلة لمصادر على هذه الأوزان، مثل: (انطلاق)، و(اجتماع)، و(احمرار)، و(توقُّف)، و(تخاطُب).
4	يتعرّف كيفية صياغة المصدر من الفعلين: الخماسي والسداسي المبدوء بهمزة وصل.	يقرأ المتعلم مجموعةً من الأفعال الخماسية والسداسية المبدوءة بهمزة وصل، مثل: (اختلف - اندفع - استغفر - اعشوشب)، ثم يأتي بمصادر هذه الأفعال التي تأتي على صورة ماضيها مع كسر الحرف الثالث، وزيادة ألف المصدر قبل الآخر، فنقول: (اختلاف - اندفاع - استغفار - اعشيشاب).
5	يستخدم (المصباح المنير) في تعرف مصادر الأفعال الثلاثية.	يبحث المتعلم في (المصباح المنير) عن مصادر الأفعال الثلاثية (خَلَف - شَهَق - فتن - فطن - كره - نشِط)؛ ليصل إلى مصادرها (خلوفًا - شهوقًا - فتونًا - فِطنًا وفِطنة وفِطانة - كَراهة وكراهية - نشاطًا)، ويدرب على استخدام المعجم في البحث عن مصادر لأفعال أخرى.
6	يعد قائمة بأمثلةٍ متعددةٍ للمصادر الثلاثية.	يبحث المتعلم في المعاجم العربية عن مجموعة كبيرة من مصادر الأفعال الثلاثية، ويصنفها في مجموعاتٍ وفقًا لأوزانها، مثل: (فُعُول - فِعال - فِعالة)، ويعد قائمة تضم الأفعال ومصادرها مثل: (جُلُوس - سُرُور - عُقُوق - عُمُوم - قُعُود - وُقُوف - غُلُول...) على وزن (فعول) وهكذا.
7	يعد قائمةً بأمثلةٍ متعددةٍ للمصادر غير الثلاثية وفق أوزانها.	يبحث المتعلم في موضوعات القراءة والمعاجم العربية عن مجموعةٍ كبيرةٍ من مصادر الأفعال الرباعية والخماسية والسداسية، ويصنفها في مجموعاتٍ وفقًا لأوزانها، مثل: (إفعال - تفعيل - فِعال أو مفاعلة - فعللة) للفعل الرباعي، و(انفعال وافتعال - وافعلال - وتفعُّل - وتفاعل) للخماسي، و(استفعال) للسداسي، ومن أمثلة الوزن (إفعال) الرباعي (إكرام - إحسان - إنعام - إسلام - إبعاد - إسكان - إنجاب - إنصاف....)، ويعد قائمةً تضم كافةَ أوزان الأفعال ومصادرها.

م	المؤشرات	تفسيرها
8	يستخرج المصادر من أمثلةٍ أو قطعةٍ أدبيةٍ مبينًا أفعالها وأوزانها.	يقرأ المتعلم أمثلةً أو فقرةً تتضمن مصادرَ متنوعةً لأفعال ثلاثيةٍ مثل: (صناعة - نجاة - ربح)، والرباعية مثل: (إقبال - منافسة - تسويق)، والخماسية مثل: (تقدم - ازدهار - انطلاق)، والسداسية (استثمار - استفادة)؛ ليستخرج منها كل مصدر، ويبين نوعه، وفعله، ووزن الفعل والمصدر.
9	يميز بين أوزان مصادر الأفعال الصحيحة والمعتلة.	يزن المتعلم مصادر الأفعال الصحيحة مثل: (إكرام - تعليم - استثمار) على وزن (إفعال - تفعيل - استفعال)، ومصادر الأفعال المعتلة مثل: (إقامة على وزن (إفالة أو إفعلة) و(استفادة) على وزن (استفالة أو استفعلة) على الخلاف في المحذوف (حرف العلة أو ألف المصدر)، و(تربية) على وزن (تفعية أو تفعلة) على الخلاف في المحذوف (ياء الفعل، أو ياء التفعيل).

ثالثاً: المفاهيم النحوية وتطبيقاتها:

المعيار الأول: يستخدم التوابع استخدامًا صحيحًا في تعبيره، مميزًا بين أنواعها، وملمًا بأحكامها وشروطها.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يستنتج تعريف التوابع.	يقرأ المتعلم خمس جمل، الأولى: تتضمن نعتًا مثل: (ينبغي تنمية التفكيرِ العلميِّ عند التلاميذ)، والثانية: تتضمن اسمًا معطوفًا مثل: (ينبغي الاهتمام بتنمية التفكير الإبداعيِّ والناقدِ في مدارسنا)، والثالثة: تتضمن توكيدًا مثل: (محمدٌ محمدٌ مفكرٌ وأديب)، والرابعة: تتضمن بدلًا (إبدال اسم من اسم) مثل: (أعجبتني طريقة تفكير صديقك محمد)، والخامسة: تتضمن بدلًا (إبدال فعل من فعل) مثل: (من يرع تلاميذه يهتمَّ بهم فهو جدير بالثناء الحسن)، ويلاحظ الحركة الإعرابية للتابع والمتبوع في الأمثلة السابقة، وفائدة كل تابع، ويستنتج - بمساعدة المعلم - أن التوابع كلمات تتبع ما قبلها في الإعراب رفعًا أو نصبًا أو جرًا أو جزمًا؛ وتعين ما قبلها أو تخصصه أو توضحه أو تشركه في الحكم، وهي أربعة: (النعت، والعطف، والتوكيد، والبدل).
2	يميز بين النعت الحقيقي والنعت السببي.	يقارن المتعلم بين جملتين، الأولى: تتضمن نعتًا حقيقيًا، مثل: (الخليج يفيض بالخيرِ الوفيرِ)، والأخرى: تتضمن نعتًا سببيًّا مثل: (هذا قارئٌ مؤثرٌ صوتُه)، ويلاحظ أن النعت الحقيقي تابع يذكر لبيان صفة في متبوعه للتوضيح، أما النعت السببي فهو تابع مفرد يأتي لبيان صفة في شيء يرتبط بالمنعوت (فالصوت مرتبط بالقارئ).
3	يستنتج أوجه المطابقة بين النعت والمنعوت في النعت الحقيقي.	يقرأ المتعلم ستة أمثلةٍ، الأول: يتضمن نعتًا حقيقيًا منعوته مفرد مذكر مثل: (هذا هو الطالب المثالي)، والثاني: منعوته مفرد مؤنث مثل: (هذه هي الطالبة المثالية)، والثالث: منعوته مثنى مذكر، مثل: (هذان هما الطالبان المثاليان)، والرابع: منعوته مثنى مؤنث، مثل: (هاتان هما الطالبتان المثاليتان)، والخامس: منعوته جمع مذكر مثل: (هؤلاء هم الطلاب المثاليون)، والسادس: منعوته جمع مؤنث مثل: (هؤلاء هن الطالبات المثاليات)؛ ليستنتج - بمساعدة المعلم - أن النعت الحقيقي يوافق منعوته في أربعة أوجه مِن عشرة: واحد من حيث الإعراب (الرفع، والنصب، والجر)، وواحد من حيث العدد (الإفراد، والتثنية، والجمع)، وواحد من حيث (التعريف، والتنكير)، وواحد من حيث النوع (التذكير، والتأنيث).

م	المؤشرات	تفسيرها
4	يستنتج أوجه المطابقة بين النعت السببي ومنعوته.	يقرأ المتعلم ستة أمثلة للنعت السببي مثل: (قابلتُ طبيبًا مشهورًا والده – قابلت طبيبةً مشهورًا والدها – قابلتُ طبيبين مشهورًا والدهما – قابلتُ طبيبتين مشهورًا والدهما – قابلتُ أطباءَ مشهورًا والدهم – قابلتُ طبيباتٍ مشهورًا والدهنَّ)، ويلاحظ أوجه المطابقة بين النعت السببي (مشهورًا) ومنعوته(طبيب)، ومرفوعه (والد)، ويستنتج – بمساعدة المعلم – أن النعت السببي يتبع منعوته في اثنين مِن خمسة: واحد مِن حيث الإعراب (الرفع، والنصب، والجر)، وواحد من حيث (التعريف، والتنكير)، ويتبع الاسم المرفوع بعدَه في واحد مِن حيث (التذكير، والتأنيث)، ويلزم حالةً واحدةً، وهي الإفرادُ.
5	يميز بين إعراب النعت والمنعوت في جمل أو عبارات.	يقرأ المتعلم جملتين مثل: (زرتُ المركزَ التجاريَ في دبي – شاهدتُ أجمل محميةٍ طبيعيةٍ في سيناء)، ويطلب منه تحديد النعت في الجملتين (التجاري) و(طبيعية)، والمنعوت (المركز) و(محمية)، ثم يطلب منه تحديد الموقع الإعرابي للمنعوت (المركز: مفعول به منصوب – محمية: مضاف إليه مجرور)، وضبط النعت تبعًا للمنعوت (التجاريَ) بالنصب و(طبيعيةٍ) بالجر؛ ليستنتج أن النعت يتبع المنعوت في الإعراب، والمنعوت يعرب حسب موقعه في الجملة.
6	يميز بين أنواع النعت (المفرد، والجملة، وشبه الجملة).	يقارن المتعلم بين النعوت في الأمثلة التالية: ● زرت مصنعًا منتجًا. ● زرت مصنعًا زادَ إنتاجه. ● زرت مصنعًا إنتاجه غزير. ● زرت مصنعًا في مقدمة المصانع المنتجة. ● زرت مصنعًا فوق كل المصانع المنتجة. ويلاحظ أن النعت في الجملة الأولى: مفرد، والثانية: جملة فعلية، والثالثة: جملة اسمية، والرابعة: شبه جملة (جار ومجرور)، والخامسة: شبه جملة (ظرف)؛ ليميز بين أنواع النعت المذكورة.
7	يوضح شرطي النعت الجملة بأمثلة من إنشائه.	يقرأ المتعلم جملًا أو عبارات تتضمن نعتًا جملةً مثل: (يعجبني مواطن يؤثر مصالح وطنه)، ويستنتج – بمساعدة المعلم – أن جملة النعت لها شرطان، الأول: خاص بالمنعوت: وهو أن يكون نكرة مثل: (مواطن)، والآخر: يخص جملة النعت التي ينبغي أن تشتمل على رابط يربطها بالمنعوت (الضمير المستتر في الفعل يؤثر).
8	يعبر شفويًا عن صفات مناسبةٍ لشخصيات معروفة موظفًا النعت.	يقرأ المتعلم مجموعةً من الجمل تتضمن شخصياتٍ إسلاميةً أو تاريخيةً معروفةً، ويطلب منه نعتها بنعوت مناسبةٍ مثل: قرأت كتابًا عن الخليفة عمر بن الخطاب (العادل) مثلًا، أو عمر بن عبد العزيز (الزاهد) مثلًا، أو صلاح الدين الأيوبي (البطل).
9	يحول المنعوت المفرد إلى المثنى والجمع مغيرًا ما يلزم.	يقرأ المتعلم مجموعةً من الجمل تتضمن نعوتًا مفردةً، مثل: (هذا خطيب بارع يحاول تجديد الخطاب الديني – هذه فتاة متدينة)، ويطلب منه تحويل النعت المفرد إلى المثنى، فيقول: (هذان خطيبان بارعان يحاولان تجديد الخطاب الديني – هاتان فتاتان متدينتان) وإلى الجمع، فيقول: (هؤلاء خطباء بارعون يحاولون تجديد الخطاب الديني – هؤلاء فتيات متدينات).

م	المؤشرات	تفسيرها
10	ينشئ جملًا تتضمن نعتًا مراعيًا أحكام المطابقة بين النعت والمنعوت.	يطلب من المتعلم أن يأتي بجمل من إنشائه بحيث تتضمن نعوتًا مراعيًا أحكام المطابقة بين النعت والمنعوت، مثل: (عادت الطائرتان الإماراتيّتان من السعودية الشقيقة - أدى الحجاج الإماراتيون مناسك الحج والعمرة - تلقى الحجاج في السعودية رعايةً صحيةً تامةً - تطورت الخدمات المقدمة لحجاج بيت الله الحرام تطورًا كبيرًا ....).
11	يميز بين النعت وخبر المبتدإ.	يقارن المتعلم بين جملتين إحداهما تتضمن نعتًا مثل: (هذا رجل كريم)، والأخرى: تتضمن خبرًا لمبتدإ (محمدٌ كريمٌ)، ويلاحظ الفرق بين كلمة (كريم) في المثالين؛ حيث جاءت نعتًا لرجل في الجملة الأولى، والنعت يطابق منعوته تعريفًا وتنكيرًا (رجل كريم - والرجل الكريم)، وجاءت خبرًا للمبتدإ (محمد) في الجملة الأخرى، والخبر عبارة عن وصفٍ، أي أن المتحدث هنا يخبر عن محمدٍ بصفة من صفاته، فهذا خبر، وليس صفة.
12	يستخرج النعت والمنعوت من أمثلةٍ أو قطعةٍ أدبيةٍ، مع بيان نوع النعت.	يقرأ المتعلم قطعةً أدبيةً أو جملًا تتضمن نعوتًا متنوعةً (مفردةً - جملةً - شبه جملة)، ويطلب منه استخراج النعت والمنعوت منها، مع بيان نوع النعت.
13	يميز بين المعطوف والمعطوف عليه.	يقرأ المتعلم جملةً تتضمن عطف اسم على اسم مثل: (أحسن إلى إخوتك وجيرانك)، ويلاحظ هنا أن كلمة (جيران) معطوفةٌ على (إخوة) مجرورة وعلامة الجر الكسرة، ويستنتج أن المعطوف: هو كل كلمة تأتي بعد حرف عطف مثل: (الواو)، أو (الفاء)، أو (ثم) أو غيرها، وتتبع كلمةٌ أخرى قبل حرف العطف في إعرابها رفعًا ونصبًا وجرًا. أما المعطوف عليه، فهو كل كلمة تسبق حرف العطف، ويعطف عليها كلمة أخرى.
14	يعدد أدوات العطف.	يقرأ المتعلم جملًا أو عباراتٍ تتضمن حروف عطف، مثل: (ذاكر محمد وأسامة الحساب فالعلوم ثم الدراسات - اقرأ الأدب أو النحو - أحب ركوب السيارة لا القطار - ما سافر حسامٌ بل أمجد - لا تصادق كذوبًا لكن صدوقًا)؛ ليلاحظ حروف العطف، ثم يعددها (الواو، الفاء، ثم، أو، لا العاطفة، بل، لكن).
15	يستخلص معاني حروف العطف .	يقرأ المتعلم جملًا أو عباراتٍ تتضمن حروف عطف؛ ليستخلص معاني حروف العطف على النحو التالي: الواو: تفيد المشاركة بين المعطوف والمعطوف عليه في الحكم دون ترتيب ولا تعقيب. الفاء: للترتيب والتعقيب. ثم: للترتيب والتراخي. أو: للتخيير. بل: للإضراب. لكن: للاستدراك. لا: تفيد النفي والعطف، وتثبت الحكم لما جاء قبلها، وتنفيه عما جاء بعدها.

م	المؤشرات	تفسيرها
16	يستخرج المعطوف والمعطوف عليه من أبيات شعرية مع ضبطهما بالشكل.	يقرأ المتعلم عدة أبيات شعرية تتضمن أسماءً معطوفةً، مثل قول شوقي: اختلافُ الليلِ والنهارِ ينسي اذكرا لي الصبا وأيامَ أُنْسي ويطلب منه استخراج المعطوف (النهار – أيام)، والمعطوف عليه (الليل – الصبا) مع الضبط بالشكل، ومراعاة أن المعطوف يتبع المعطوف عليه في الإعراب رفعًا ونصبًا وجرًا، أما المعطوف عليه، فيعرب حسب موقعه في الجملة (الليل: مضاف إليه مجرور، وعلامة الجر الكسرة، الصبا: مفعول به منصوب، وعلامة النصب: الفتحة المقدرة على الألف).
17	ينشئ جملًا صحيحةً تتضمن معطوفًا ومعطوفًا عليه مع ضبطهما بالشكل.	يطلب من المتعلم أن يأتي بجمل من إنشائه بحيث تتضمن معطوفًا ومعطوفًا عليه، مثل: (تهتم الدول بإصدار التشريعاتِ والنظمِ؛ للنهوض بالسياحة – ينبغي تنشيط السياحة الداخلية فالخارجية – يجبُ الاهتمامُ بالسياحة لا الإهمالُ – تتطلب السياحة الترويجَ لها بل التسويقَ....)، مع ضبط المعطوف والمعطوف عليه بالشكل.
18	يستنتج تعريف التوكيد.	يقرأ المتعلم جملة تتضمن توكيدًا مثل: (كرم الوزيرُ نفسُه الفائقين)، ويلاحظ أن السامع هنا قد يتوهم أن نائبًا عن الوزير هو الذى كرم الفائقين، لكن لفظ (نفسه) دفع هذا التوهم عنده، وقد تبع هذا اللفظ (نفسه) كلمة (الوزير) في الإعراب، فكلاهما مرفوع، ويستنتج أن التوكيد تابع يأتى؛ ليدفع توهمًا محتملًا عند السامع.
19	يميز بين نوعي التوكيد (اللفظي، والمعنوي).	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الأمثلة، الأولى: تتضمن توكيدًا لفظيًا مثل: (التنمية التنمية أساس التقدم – يتقدم يتقدم المجتمع بالتنمية الشاملة – لا لا للكسل والتراخى – تنهض الأمة تنهض الأمة بالعمل)، والأخرى: تتضمن توكيدًا معنويًا مثل: (سافر إلى فرنسا الوزير نفسه – الشعراء كلهم حضروا الأمسية)، ويلاحظ أن أمثلة المجموعة الأولى تكرر فيها المؤكد بلفظه سواء أكان اسمًا، أم فعلًا، أم حرفًا، أم جملةً، ويطلق على ذلك التوكيد اللفظي، على حين تكرر المؤكد بمعناه في أمثلة المجموعة الأخرى، وباستخدام ألفاظٍ خاصةٍ بالتوكيد، مثل: (نفس – كل)، ويطلق على مثل هذه الألفاظ توكيدًا معنويًا؛ ليميز المتعلم بين النوعين.
20	يعدد ألفاظ التوكيد المعنوي.	يقرأ المتعلم جملًا تتضمن توكيدًا معنويًا مثل: ليت الشباب أنفسهم يقدرون قيمة المواطنة. (أو أعينَهم) على الشباب كلِّهم مسؤولية النهوض بوطنهم. (أو جميعِهم) الشاعران كلاهما أجادا في الإلقاء. القصيدتان كلتاهما نالتا إعجاب المستمعين. ويحدد ألفاظ التوكيد المعنوي في هذه الجمل، ويعددها: (النفس، والعين، وكل، وجميع، وكلا، وكلتا).
21	يستنتج شروط إعراب ألفاظ التوكيد المعنوي توكيدًا.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الأمثلة، الأولى: تتضمن توكيدًا معنويًا باستخدام ألفاظ (نفس – عين – جميع – كل – كلا – كلتا)، وقد استوفت شروط إعرابها توكيدًا مثل: (قابلتُ الشاعرَ نفسَه أو عينَه – وأعجبتُ بالشعراءِ كلِّهم أو جميعِهم – واستقبل وزير الثقافة الشاعرين كليهما، وكرم الكاتبتين كلتيهما)، والأخرى: تتضمن أمثلةً لألفاظ التوكيد نفسها مع اختلال شروط إعرابها توكيدًا مثل: (هذا الشاعر يقارن نفسه بغيره – وأعجبتُ بجميعِ الشعراءِ – والشاعران فاز كلاهما في المسابقة – واستقبل وزير الثقافة كلًا الشاعرين).

م	المؤشرات	تفسيرها
22	يستخلص شرط التوكيد بالنفس والعين المثنى والجمع.	يقرأ المتعلم جملًا تتضمن توكيدًا معنويًا للمفرد والمثنى والجمع، مثل: (وأعجبتُ بالشاعر نفسه أو عينه - وبالشاعرين أنفسهما أو أعينهما - وبالشعراءِ أنفسهم أو أعينهم - وأثنيت على الشاعرات أنفسهنَّ أو أعينهنَّ)؛ ليستنتج أن لفظي (النفس والعين) عند استخدامهما لتوكيد المثنى والجمع لابد أن يأتيا على وزن (أفعُل) فنقول: (أنفُس - أعيُن) مع إضافة الضمير المناسب للمؤكد من حيث التثنية والجمع.
23	يميز بين إعراب (كلا) و(كلتا) إذا أضيفتا إلى ضمير وإلى اسم ظاهر.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الأمثلة، الأولى: تتضمن لفظي (كلا) و(كلتا) مضافين إلى ضمير، مثل: (الكتابان كلاهما لعباس محمود العقاد - وقرأت الكتابين كليهما - وأعجبت بالكتابين كليهما - والقصيدتان كلتاهما لشوقي)، والأخرى: تتضمن لفظي (كلا) و(كلتا) مضافين إلى اسم ظاهر، مثل: (كلا الكتابين لعباس محمود العقاد - كلا الكتابين قرأتهما - كلتا القصيدتين لشوقي). ويلاحظ أن (كلا) و(كلتا) يعربان إعراب المثنى عند إضافتهما إلى ضمير كما في المجموعة الأولى، فإذا أضيفا إلى اسم ظاهر أعربا بحركات مقدرة على الألف (أي إعراب الاسم المقصور) كما في أمثلة المجموعة الأخرى. (الكتابان) مبتدأ و(كلاهما): توكيد معنوي مرفوع، وعلامة الرفع الألف؛ لأنه ملحق بالمثنى. (كلا الكتابين) كلا: مبتدأ مرفوع، وعلامة رفعه الضمة المقدرة على الألف، والكتابين: مضاف إليه مجرور، وعلامة جره الياء؛ لأنه مثنى.
24	يحول (كلا وكلتا) إلى توكيد معنوي في جمل تعبيرية مع تغيير ما يلزم.	يقرأ المتعلم جملًا تتضمن (كلا، وكلتا) في مواقع إعرابية غير التوكيد المعنوي مثل: (كلا الطالبين فائز في المسابقة - سافر كلا الطبيبين إلى الخارج - كلتا الطالبتين متفوقتان - أعجبت بكلتا القصتين)، ثم يطلب منه أن يجعلها توكيدًا معنويًا مع تغيير ما يلزم، فيقول: (الطالبان كلاهما فائزان في المسابقة - سافر الطبيبان كلاهما إلى الخارج - الطالبتان كلتاهما متفوقتان - أعجبت بالقصتين كلتيهما).
25	ينشئ جملًا مستخدمًا (كل) و(جميع) في التوكيد مع ضبط التوكيد والمؤكد بالشكل.	يطلب من المتعلم أن يأتي بجمل من إنشائه، بحيث تتضمن توكيدًا مستخدمًا (كل) و(جميع) في التوكيد، مثل: (أقلعت الطائراتُ بحجاج عُمان جميعِهم - رأيتُ الحجاجَ جميعَهم بصحةٍ جيدة - عادَ الحجاجُ كلُّهم إلى أرضِ الوطن) مع ضبط التوكيد والمؤكد بالشكل.
26	يستخرج التوكيد بألفاظ مختلفة من أمثلةٍ أو قطعةٍ أدبيةٍ مع ضبطه بالشكل.	يقرأ المتعلم أمثلةً أو قطعةً أدبيةً تتضمن أسماءً مؤكدةً بألفاظ مختلفة مثل: (النفس - العين - كل - جميع - كلا - كلتا)، ويطلب منه استخراج التوكيد مع ضبطه بالشكل، ومراعاة أن التوكيد يتبع المؤكد في الإعراب رفعًا ونصبًا وجرًا، وأن المؤكد يعرب حسب موقعه في الجملة.
27	يستنتج مفهوم البدل.	يقرأ المتعلم أمثلةً للبدل مثل: (اشتهر الخليفة عمر بالعدل - قرأت القصيدة نصفها - ضاع أشرف كتابه)، ويلاحظ تبعية الكلمات التي تحتها خط لكلمات أخرى قبلها، وأن كلمة (عمر) تحمل دلالة متبوعها، وهو (الخليفة)، وكلمة (نصف) تحمل جزءًا من دلالة المتبوع (القصيدة)، وكلمة (كتاب) في المثال الثالث تحمل دلالة على شيء له ارتباط بالمتبوع وليس جزءًا منه؛ ويستنتج - بمساعدة المعلم - أن البدل تابع مقصود بالحكم يحمل دلالة متبوعه نفسها، أو جزءًا منها، أو يدل على شيءٍ له ارتباط بالمتبوع، وليس جزءًا منه، دون واسطة بينه وبين متبوعه.

م	المؤشرات	تفسيرها
28	يميز بين أنواع البدل.	يقارن المتعلم بين ثلاث جمل تتضمن ثلاثة أنواع للبدل مثل الجمل الثلاث السابقة، ويستنتج – بمساعدة المعلم – أن البدل ثلاثة أنواع، الأول: ما كان فيه البدل مطابقًا للمبدل منه، ومساويًا له في المعنى، مثل: (اشتهر الخليفة عمر بالعدل). والثاني: ما كان فيه البدل جزءًا من المبدل منه، مثل: (قرأت القصيدة نصفها). والثالث: ما دل على شيءٍ له ارتباطٌ بالمبدل منه، وليس جزءًا منه، مثل: (ضاع أشرف كتابه).
29	يكمل جملًا ببدل مناسب، مع بيان نوعه.	يقرأ المتعلم جملًا لم تشتمل على بدل، مثل: (ارتفعت المدرسة.... – أعجبني الخطيب..... – قرأت كثيرًا عن سيرة الخليفة....)، ويطلب منه إكمالها ببدل مناسب مثل: (ارتفعت المدرسة بناؤُها – أعجبني الخطيب فصاحتُه – قرأت كثيرًا عن سيرة الخليفة أبي بكر) مع بيان نوعه (بعض من كل – اشتمال – مطابق) على الترتيب.
30	يستنتج مفهوم الرابط في بدل الاشتمال، وبدل البعض.	يلاحظ المتعلم أمثلةً لبدل البعض من كل، مثل: (قرأت الكتاب نصفه)، وبدل الاشتمال (أعجبني الطالبان المتفوقان خلقهما)، والرابط بين البدل والمبدل منه وهو الضمير المتصل بكلمة (نصف) في بدل البعض من كل، والضمير المتصل بكلمة (خلق) في بدل الاشتمال، مع مراعاة مطابقته للمبدل منه.
31	يميز بين إعراب البدل والمبدل منه.	يقرأ المتعلم جملةً، مثل: (عادَ الحجاجُ معظمُهم إلى أرضِ الوطن)، ويطلب منه تحديد البدل (معظم) والمبدل منه (الحجاج) مع ضبطه بالشكل، ومراعاة أن البدل يتبع المبدل منه في الإعراب (رفعًا، ونصبًا، وجرًا)، وأن المبدل منه يعرب حسب موقعه في الجملة (الحجاج: فاعل مرفوع، وعلامة رفعه الضمة).
32	يستخرج البدل والمبدل منه من جملٍ أو قطعةٍ أدبيةٍ مبينًا نوعه.	يقرأ المتعلم جملًا أو قطعةً أدبيةً تتضمن بدلًا، مثل: (ارتفع المسجد مئذنته – يجب أن نحمي الشباب فكره – أعجبت بالشاعر مانع سعيد)، ويطلب منه استخراج البدل (مئذنته – فكره – مانع) مع بيان نوعه (بدل بعض من كل – بدل اشتمال – بدل مطابق) على الترتيب.
33	يعبر شفويًا عن صور أو أحداث باستخدام التوابع مع بيان أنواعها.	يقرأ المتعلم بعض الصور مثل صورة شاب يقرأ في كتاب ويطلب منه التعبير عنها باستخدام جمل تتضمن التوابع بأنواعها المختلفة، مثل: (أرى شابًا ينهمك في قراءته – إنه شاب مولعٌ بالقراءة – يقلب يقلب صفحات وصفحات في الكتاب – يبدو أنه قرأ الكتاب معظمه، بل كله).
34	يستخرج التوابع من قطعةٍ أدبيةٍ مميزًا بين أنواعها.	يقرأ المتعلم قطعة أدبية تتضمن التوابع الأربعة (النعت – العطف – التوكيد – البدل)، ويطلب منه استخراجها، مع بيان أنواعها.

المعيار الثاني: يستخدم أدوات الاستثناء (غير، وسوى، وخلا، وعدا، وحاشا) في تعبيره استخدامًا صحيحًا ملمًا بأحكامها.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يستنتج أن (غير) و(سوى) تأخذ في الإعراب حكم الاسم الواقع بعد إلا.	يقارن بين مجموعتين من الأمثلة: الأولى: تتضمن أمثلةً لحالات المستثنى بإلا الثلاث، وهي تامٌّ مثبتٌ، مثل: (التحق الأصدقاء بكلية الآداب إلا تامرًا)، وتامٌّ منفيٌّ، مثل: (ما التحق الأصدقاء بكلية الآداب إلا تامرًا أو تامرٌ)، وناقصٌ منفيٌّ، مثل: (ما التحق بكلية الآداب إلا تامرٌ). والأخرى: الأمثلة نفسها مع إحلال (غير) أو (سوى) محل (إلا)، فنقول: (التحق الأصدقاء بكلية الآداب غيرَ تامر - ما التحق الأصدقاء بكلية الآداب غيرَ تامر أو غيرُ تامر - ما التحق بكلية الآداب غيرُ تامر). ويلاحظ حالات إعراب (غير) و(سوى) وإعراب المستثنى بإلا (وجوب النصب إذا كان الكلام تامًا مثبتًا - جواز النصب على الاستثناء أو أن يعرب بدلًا من المستثنى منه إذا كان الكلام تامًا منفيًا، أو يعرب حسب موقعه في الجملة إذا كان الكلام ناقصًا منفيًا؛ ليستنتج أن (غير) و(سوى) تأخذ في الإعراب حكم الاسم الواقع بعد إلا.
2	يستنتج أن المستثنى بغير وسوى مجرور بالإضافة دائمًا.	يقرأ المتعلم جملًا تتضمن مستثنًى بغير أو سوى مثل: (قرأت قصص الأنبياء غيرَ قصةٍ - ما حفظت النصوص الشعرية سوى نصٍّ - ما أجبتُ غيرَ سؤالٍ)، ويلاحظ إعراب الاسم الواقع بعد (غير) و(سوى)؛ ليستنتج - بمساعدة المعلم - أن المستثنى بـ(غير وسوى) مجرورٌ بالإضافة دائمًا.
3	يبين حكم (خلا، وعدا، وحاشا) إذا سبقت بـ(ما) المصدرية.	يقرأ المتعلم جملًا تتضمن مستثنًى بـ(خلا، وعدا، وحاشا) مثل: (يسافر العلماء إلى الخارج ما خلا قليلًا منهم - يقدر المواطنون فضل وطنهم عليهم ما عدا الجاحدَ - تستثمر الدول قدرات علمائها خير استثمار ما حاشا المهاجرَ منهم)، ويلاحظ ما المصدرية، والحركة الإعرابية للمستثنى بـ(خلا، وعدا، وحاشا).

المعيار الثالث: يستخدم كم الاستفهامية وكم الخبرية بشكل صحيح في تعبيره ملمًا بحكم تمييز كل منهما.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يستنتج دلالة كم الاستفهامية وكم الخبرية.	يقارن المتعلم بين مثالين، الأول: يتضمن (كم) الاستفهامية مثل: (كم كتابًا في حقيبتك؟)، والآخر: يتضمن (كم) الخبرية مثل: (كم نجم في السماء!)، ويستنتج - بمساعدة المعلم - أن كم الاستفهامية تأتي للاستفهام عن عدد مجهول، وتحتاج إلى جواب، أما كم الخبرية فتأتي بصيغة الإخبار وليس الاستفهام؛ لتدل على كثرة العدد، وهي لا تحتاج إلى جواب.
2	يميز بين الحالة الإعرابية لكل من تمييز (كم) الاستفهامية، وتمييز(كم) الخبرية.	يقارن المتعلم بين تمييز العدد في مجموعتين من الأمثلة، الأولى: تتضمن تمييز كم الاستفهامية، مثل: (كم درهمًا معك؟) والأخرى: تتضمن كم الخبرية، مثل: (كم عالمٍ خدم البشرية بعلمه - كم من عالمٍ خدم البشرية بعلمه - كم علماءَ خدَموا.... - كم من علماءَ خدموا.....)، ويلاحظ الحالة الإعرابية للتمييزين كليهما: تمييز (كم) الاستفهامية: يأتي مفردًا منصوبًا. تمييز(كم) الخبرية: يأتي مفردًا أو جمعًا مجرورًا بالإضافة أو بـ(من).

م	المؤشرات	تفسيرها
3	يستنتج حكم تمييز (كم) الاستفهامية إذا سبقت بحرف جر.	يقرأ المتعلم جملًا تتضمن (كم) الاستفهامية مسبوقةً بحرف جرٍّ، مثل: (بكم درهمٍ اشتريتَ هذه الحقيبة؟ أو (بكم درهمًا)، ويلاحظ الحركة الإعرابية لتمييز (كم) الاستفهامية هنا؛ ليستنتج أن كم الاستفهامية إذا سبقت بحرف جر يجوز في تمييزها وجهان: الأول: أن يجر التمييز بالإضافة، والآخر: أن يأتي التمييز مفردًا منصوبًا.
4	ينشئ جملًا مستخدمًا (كم) الاستفهامية و(كم) الخبرية، مع ضبط تمييزهما بالشكل.	يطلب من المتعلم أن يأتي بجمل من إنشائه بحيث تتضمن (كم) الاستفهامية و(كم) الخبرية، مع ضبط تمييزهما بالشكل مثل: (كم قارئٍ يعي ما وراء السطور! – كم كتابًا في مكتبة الفصل؟ مِن كم لاعب يتكون فريق كرة القدم؟ (أو لاعبًا) – كم من لاعبين اعتزلوا الملاعب بسبب الإصابة!).

المعيار الرابع: يضبط الممنوع من الصرف ضبطًا صحيحًا ملمًا بعلل منعه، وعلامة إعرابه.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يستنتج مفهوم المنع من الصرف.	يقارن المتعلم بين نوعين من الأسماء الأول: معربٌ ومنونٌ، ومن أمثلته: (محمدٌ – عليٌّ – حسامٌ – سيفٌ)، والآخر: معرب وغيرُ منونٍ، ومن أمثلته: (فاطمةُ – حضرموتُ – سلوى – أصدقاءُ)، ويلاحظ الفرق بين آخر هذين النوعين من الأسماء، ويستنتج – بمساعدة المعلم – أن الممنوع من الصرف: اسم لا يلحق آخره التنوين لعلةٍ ما،أو سببٍ ما أو أكثر.
2	يذكر ثلاثة أنواع للأسماء التي تمنع من الصرف لعلة واحدة.	يقارن المتعلم بين ثلاثة أنواع من الأسماء التي تمنع من الصرف لعلة واحدة، الأول: الأسماءالمختومة بألف التأنيث المقصورة، مثل: (ليلى – سلوى – كبرى – صغرى – فضلى)، والثاني: الأسماءالمختومة بألف التأنيث الممدودة الزائدة، مثل: (حمراء – صحراء – أصدقاء – أنبياء)، والثالث: الأسماء التي وردت على صيغة منتهى الجموع، مثل: (مساجد – معابد – مصابيح)، ويلاحظ أن هذه الأسماء لا تنون، أي ممنوعة من الصرف، وأن هناك علةً واحدةً أو سببًا واحدًا وراء منعها من الصرف؛ ثم يذكر هذه الأنواع الثلاثة من الأسماء، وهي المختوم بألف التأنيث المقصورة، والمختوم بألف التأنيث الممدودة، وصيغة منتهى الجموع.
3	يُعرِّف صيغة منتهى الجموع.	يقرأ المتعلم عبارةً تتضمن أسماءً على صيغة منتهى الجموع، مثل: (كم مخاطرَ تعرض لها إنسان متسرعٌ في مواقفَ متعددةٍ، وميادينَ كثيرةٍ)، ويحدد نوع هذه الجموع، وعدد الحروف التي وردت بعد ألف تكسيرها، ويستنتج أن صيغة منتهى الجموع: كل جمع تكسير بعد ألف تكسيره حرفان، أو ثلاثة أوسطها ساكن.

م	المؤشرات	تفسيرها
4	يعدد أنواع الأسماء التي تمنع من الصرف لعلتيْن.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الأسماء: الأولى: الأسماء التي تمنع من الصرف لعلتين إحداهما العَلَمِيَّةُ، وهي: العلمية والتأنيث (عائشة – سعاد – زينب)، والعلمية والعُجْمة (إبراهيم – فرانسيس – لويس)، والعلمية والتركيب المزجي (نيويورك – بعلبك)، والعلمية وزيادة الألف والنون (سلمان – عفان)، والعلمية والعدل (عُمَر – زُحَل)، والعلمية ووزن الفعل (يزيد – أشرف – أكرم). والأخرى: الأسماء التي تمنع من الصرف لعلتين إحداهما الوصفية، وهي: الوصفية ووزن أفعل الذي مؤنثه فَعْلَاء (أحمر – حمراء)، والوصفية ووزن فعلان الذي مؤنثه فَعْلَى (غضبان – غَضْبَى)، والوصفية والعدل (أُخَرَ)، والعدد المعدول (ثُناء – ومَثْنَى – وثُلاث – ومَثْلث – ورُباع – ومَرْبَع....). ثم يطلب من المتعلم أن يعدد هذه الأنواع من الأسماء التي تمنع من الصرف لعلتين.
5	يميز بين علامة إعراب الممنوع من الصرف المجرد من (أل) والإضافة، والمقترن بـ(أل) أو المضاف في حالة الجر.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الأمثلة: الأولى: تتضمن أسماءً ممنوعةً من الصرف مُعرَّفةً بـ(أل) أو مضافةً: مثل: (أعجبتُ بالمدارس النموذجيةِ – أعجبت بمدارسِ الرياض). والأخرى: تتضمن أسماءً ممنوعةً من الصرف غيرَ معرَّفةٍ بـ(أل)، ولا مضافةٍ: مثل: (أعجبتُ بمدارسَ نموذجيةٍ – أثنيتُ على المعلمِ عُمَرَ). ويلاحظ الحركة الإعرابية للممنوع من الصرف في الحالتين؛ ليميز بين علامة إعراب الممنوع من الصرف المجرد من (أل) والإضافة، وهي الجر بالفتحة نيابةً عن الكسرة، والمقترن بـ(أل) أو المضاف وهي: الجر بالكسرة.
6	يضبط الممنوع من الصرف ضبطًا صحيحًا في أمثلةٍ نحويةٍ.	يقرأ المتعلم جملًا أو عباراتٍ تتضمن أسماءً ممنوعةً من الصرف غير مضافةٍ ولا مقترنةٍ بأل (في حالة الجر)، مثل: (أعجبت بعمرَ الذي تصدق على فقراءَ ومساكينَ في أشدِّ الحاجة).
7	يستخرج الممنوع من الصرف من قطعةٍ أدبيةٍ مبينًا علة منعه.	يقرأ المتعلم قطعةً أدبيةً تتضمن أسماءً ممنوعةً من الصرف لعلة واحدة (كبرى – علماء – ميادين)، أو لعلتين (أمجد – عثمان – أبيض – أُخَر)، ويطلب منه استخراجها، مع بيان علة منعها.

المعيار الخامس: يطبق قواعد تمييز العدد، وتذكيره وتأنيثه، وإعرابه وبنائه بشكل صحيحٍ في تعبيره.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يميز بين كل من العدد المفرد، والعدد المركب، والعدد المعطوف.	يقارن المتعلم بين ثلاث مجموعاتٍ من الأمثلة: الأولى: تتضمن أعدادًا لم يسبقها حرفُ عطفٍ، ولم تركب مع العدد(10)، مثل: (اشتريتُ ثلاثةَ ظروفٍ – وستَّ كراساتٍ – وتسعةَ أقلامٍ)، والثانية: تتضمن أعدادًا ركبت مع العدد (10) مثل: (قرأت في الشهر الماضي أحدَ عشرَ كتابًا، وتسعَ عشْرةَ قصةً)، والثالثة: تتضمن أعدادًا معطوفة مثل: (في المكتبة ثلاثٌ وعشرون طاولةً – وخمسةٌ وستونَ كتابًا – وتسعٌ وتسعون قصةً)، ويلاحظ أن هذه الأعداد ألفاظُ عقودٍ سبقها حرفُ عطفٍ، ثم يلاحظ الفروق بين الأنواع الثلاثة؛ ليميز بين العدد المفرد: الذي لم يسبقْه حرفُ عطفٍ، ولم يركب مع العدد (10)، والعدد المعطوف: وهو أحد ألفاظ العقود المسبوقة بحرف عطف، والمركب مع العدد (10) ويشمل (11 – – 19).
2	يعدد ألفاظ العقود.	يقرأ المتعلم جملًا تتضمن ألفاظ العقود، وهي (عشرون – ثلاثون – أربعون – خمسون – ستون – سبعون – ثمانون – تسعون)، ويعدد هذه الألفاظ التي تبدأ من عشرين.

م	المؤشرات	تفسيرها
3	يستنتج حكمَ تمييز الأعداد (3 – 10).	يقرأ المتعلم جملًا تتضمن تمييز الأعداد (3 – 10)، مثل: (في الملعب ثلاثُ كراتٍ – وتسعةُ لاعبين)، ويلاحظ نوع التمييز من حيث العدد (الإفراد – التثنية – الجمع)، والإعراب (الرفع – النصب – الجر)؛ ليستنتج أن تمييز الأعداد (3 – 10) جمعٌ مجرورٌ.
4	يستنتج حكم تمييز الأعداد (11 – 99).	يقرأ المتعلم جملًا تتضمن تمييز الأعداد (11 – 99)، مثل: (حضر التدريب أحدَ عشرَ لاعبًا)، (في المدرج تسعةٌ وتسعون مشجعًا)، ويلاحظ نوع التمييز من حيث العدد (الإفراد – التثنية – الجمع)، والإعراب (الرفع – النصب – الجر)؛ ليستنتج أن تمييز الأعداد (11 – 99) مفردٌ منصوبٌ.
5	يستنتج حكم تمييز ألفاظ العقود، والمائة والألف والمضاعفات.	يقرأ المتعلم جملًا تتضمن تمييز الأعداد (المائة – والألف) والمضاعفات (المائتان – الثلاثمائة – الألفان – المليون – المليار) مثل: (الكتاب ألف صفحةٍ، ويتجاوز سعره مائتي درهم، وبقي منه مائةُ نسخةٍ)، ويلاحظ نوع التمييز من حيث العددُ (الإفراد – التثنية – الجمع)، والإعراب (الرفع – النصب – الجر)؛ ليستنتج أن تمييز الأعداد (المائة – والألف) والمضاعفات مفرد مجرور.
6	يستنتج حكم تذكير الأعداد وتأنيثها من حيث المطابقةُ للمعدود أو المخالفةُ.	يقارن المتعلم بين أربع مجموعاتٍ من الأمثلة: الأولى: تتضمن العددين (1) و(2) في حالات الإفراد (يوم واحد – سنة واحدة – شهران اثنان – سنتان اثنتان)، والتركيب (أحد عشر يومًا – إحدى عشرة سنةً – اثنا عشر يومًا – اثنتا عشرة سنةً)، والعطف مثل: (واحد وعشرون يومًا – إحدى وعشرون سنةً – اثنان وعشرون يومًا – اثنتان وعشرون سنةً). والثانية: تتضمن الأعداد (3 – 9) في حالات الإفراد (ثلاثةُ أيام – ثلاث سنوات – تسعة أيام – تسع سنوات)، والتركيب (ثلاثةَ عشرَ يومًا – تسعَ عشرةَ سنةً)، والعطف مثل: (ثلاثةٌ وعشرون يومًا – ثلاثٌ وعشرون سنةً – تسعةٌ وعشرون يومًا – تسعٌ وعشرون سنةً). والثالثة: تتضمن العدد (10) في حالتي الإفراد (عشرةُ أيامٍ – عشرُ سنواتٍ)، والتركيب (ثلاثةَ عشرَ يومًا – تسعَ عشرةَ سنةً). والرابعة: تتضمن ألفاظ العقود (عشرون يومًا – عشرون سنةً)، والمائة (مائةُ طالبٍ – مائةُ طالبةٍ)، والألف (ألف كتابٍ – ألفُ قصةٍ) والمضاعفات.
7	يميز بين ضبط الأعداد المعربة والأعداد المبنية.	يقارن المتعلم بين ثلاث مجموعات من الأمثلة: الأولى: تتضمن الأعداد المركبة (11 – 19) ما عدا (12). والثانية: تتضمن العدد (12). والثالثة: تتضمن أعدادًا مفردةً، ومعطوفةً. ويلاحظ أن الأعداد المركبة (11 – 19) ما عدا (12) مبنيةٌ على فتح الجزأيْن (فاز أحدَ عشرَ طالبًا – وثلاثةَ عشرَ طالبًا – وتسعَ عشرةَ طالبةً)، أما العدد (12) فالجزء الأول منه يعرب إعرابَ المثنى بالألف رفعًا، والياء نصبًا وجرًا، والجزء الثاني: مبني على الفتح؛ فنقول: (فاز اثنا عشرَ طالبًا – واثنتا عشرة طالبة – وكافأ المدير اثنيْ عشرَ طالبًا – واثنتي عشرةَ طالبة)، والأعداد المفردة والمعطوفة تعرب حسب موقعها في الجملة.
8	يحول الأرقام إلى حروف عربية في جملٍ أو عباراتٍ بطريقةٍ صحيحةٍ.	يقرأ المتعلم جملًا أو عباراتٍ تتضمن أرقامًا عربيةً، مثل: (في المدرسة 1000 تلميذٍ، و24 معلمًا)، و(كرمت الإدارة 5 معلمين، و 12 معلمةً)، ثم يطلب منه تحويلها إلى حروف عربية مع مراعاة قضايا التذكير والتأنيث، والإعراب والبناء، فيقول: (في المدرسةِ ألفُ تلميذٍ، وأربعةٌ وعشرون معلمًا)، و(كرمت الإدارة خمسةَ معلمين، واثنتيْ عشرةَ معلمةً).

المعيار السادس: يستخدم الأساليب العربية في تعبيره ملمًا بطريقة إعرابها.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يستنتج تعريفين لأسلوبي المدح والذم.	يقارن المتعلم بين أسلوبين، الأول: يتضمن لفظًا خاصًا يُشعرُ بالمدح والثناء، مثل: (نعْمَ ما يتحلى به المرءُ الصِّدقُ – حبذا الصدقُ)، والآخر: يتضمن لفظًا خاصًا يُشعر بالذَّمِّ، مثل: (بئس صفةً الجبنُ – لا حبذا الجبن)، ويلاحظ اللفظ الذي يشعر بالمدح وهو (نِعْمَ) أو (حبذا) والمخصوص به (الصدق)، واللفظ الذي يشعر بالذم (بئس) أو (لا حبذا) والمخصوص به (الجبن)؛ ليستنتج أن أسلوب المدح أحد الأساليب العربية التي يأتي فيها ألفاظٌ خاصةٌ تشعر بالمدح والثناء، مثل (نعم، وحبذا)، ويخصص فيه المقصود بالمدح، أما أسلوب الذم فيأتي فيه ألفاظ خاصة تشعر بالذم، مثل: (بئس، ولا حبذا)، ويخصص فيه المقصود بالذم.
2	يحلل مكونات أسلوبي المدح والذم.	يقرأ المتعلم مثالين، الأول: لأسلوب المدح مثل: (نعم صديقُ المرءِ الكتابُ)، ويلاحظ أن هناك مدحًا عامًا، ومدحًا خاصًا، فالمدح العام لصديق المرء، والمدح الخاص يقتصر على نوع واحد من الأصدقاء وهو الكتابُ، والآخر: لأسلوب الذم مثل: (بئس ما يتصف به المرء النفــاقُ)، ويلاحظ أن هناك ذمًا عامًا، وذمًا خاصًا، فالذمُّ العامُّ لما يتصف به المرء من صفاتٍ سيئةٍ، والذم الخاص يقتصر على صفة واحدة، وهي: النفاق، وبناء على ذلك يحلل مكونات أسلوبي المدح والذم إلى ثلاثة: 1. فعل المدح أو الذم: (نعْمَ – حبَّ (للمدح، و(بِئْسَ – لا حبَّ (للذم. 2. فاعل (نعْم – حبّ)، أو (بئس – لا حبَّ). 3. المخصوص بالمدح (الكتاب)، أو الذم (النفاق).
3	يعدد صور فاعل (نعم) أو (بئس).	يقارن المتعلم بين أربعة أمثلةٍ مختلفةٍ لأسلوبي المدح والذم، بحيث يأتي فاعلها على أربع صور، وهي: 1. مُقترن بـ(أل)، مثل: (نعم العملُ الإصلاحُ بين الناس). 2. مضاف إلَى اسْمٍ مُقترن بـ(أل) مثل: (نعم عملُ المرءِ الإصلاحُ بين الناس). 3. ضمير مستتر وجوبًا مُفسَّرٌ بتمييزٍ، مثل: (نِعْمَ عملًا الإصلاحُ بين الناس). 4. (ما) أَو (مَنْ) المؤصُولتانِ، مثل: (نعم ما يصنعه المرء الإصلاحُ بين الناس). ثم يعدد صور فاعل (بئس) على النحو السابق مثل فاعل (نعم).
4	يعرب المخصوص بالمدح أو الذم.	يقرأ المتعلم مثالًا لأسلوب المدح مثل: (نعم صديقُ المرءِ الكتابُ) ويحدد المخصوص بالمدح وهو (صديق)، ويحدد – بمساعدة المعلم – موقعه الإعرابي، وهو: مبتدأ مؤخرٌ، والجملة قبله في محل رفع خبر مقدم، ويجوز أن يعرب خبرًا لمبتدإ محذوف تقديره: (هو)، ثم يقرأ مثالًا آخر لأسلوب الذم، ويعرب المخصوص بالذم بالوجهين الإعرابيين.
5	يستنتج تعريفين لأسلوبي الإغراء والتحذير.	يقارن المتعلم بين أسلوبين، الأول: يتضمن حثًّا للمخاطب على فعل أمر محمود (مغرًى به)، مثل: (الصدقَ الصدقَ)، والآخر: يتضمن تنبيهًا للمخاطب إلى أمر مذموم (محذر منه)؛ ليجتنبه، ويستنتج – بمساعدة المعلم – أن الأسلوب الأول يُطلق عليه: أسلوب إغراء، والآخر يطلق عليه: أسلوب تحذير.
6	يستنتج ثلاث صور للمغرى به.	يقارن المتعلم بين ثلاثة أمثلة لأسلوب الإغراء، الأول: يأتي فيه المغرى به مفردًا (الصدقَ)، والثاني: يأتي فيه المغرى به مكررًا(الصدقَ الصدقَ)، والثالث: يأتي فيه المغرى به معطوفًا عليه (الصدقَ والأمانةَ)؛ ليستنتج ثلاث صور للمغرى به (الإفراد، والتكرار، والعطف).

م	المؤشرات	تفسيرها
7	يستنتج أربع صور للمحذر منه.	يقارن المتعلم بين أربعة أمثلةٍ لأسلوب الإغراء، الأول: يأتي فيه المحذر منه مفردًا (الكذبَ)، والثاني: يأتي فيه المغرى به مكررًا(الكذبَ الكذبَ)، والثالث: يأتي فيه المغرى به معطوفًا عليه (الكذبَ والخيانةَ)، والرابع: (إياك الكذبَ)؛ ليستنتج أربع صور للمحذر منه (الإفراد، والتكرار، والعطف، وباستخدام "إيَّا").
8	يعرب المغرى به أو المحذر منه إعرابًا صحيحًا.	يقرأ المتعلم أسلوبين: أحدهما للإغراء، مثل: (كفالةَ اليتيم)، والآخر للتحذير، مثل: (عقوقَ الوالدين)، ويطلب منه تقدير فعل محذوفٍ قبل المغرى به، والمحذر منه؛ ليستنتج إعراب كل منهما: كفالة: منصوب على الإغراء مفعول به لفعل محذوف تقديره: (الزم). عقوق: منصوب على التحذير مفعول به لفعل محذوف تقديره: (احذر).
9	يستنتج تعريف أسلوب الاختصاص.	يقرأ المتعلم أسلوب اختصاص مثل: (نحن الطلابَ نحمي البيئة من التلوث)، ويلاحظ الاسم الظاهر (الطلاب) الذي جاء بعد ضمير المتكلم (نحن)؛ ليوضح المقصود منه؛ ويستنتج أن أسلوب الاختصاص هو أحد الأساليب العربية التي يأتي فيها اسم ظاهر (مختص) بعد ضمير متكلم غالبًا، أو مخاطب أحيانًا، مثل: (بكُمُ الجنودَ نحمي الوطن)؛ ليوضح المقصود منه.
10	يذكر ثلاث صور للاسم المختص.	يقارن المتعلم بين ثلاثة أمثلةٍ لأسلوب الاختصاص، الأول: يأتي فيه الاسم المختص معرفًا بـ(أل)، مثل: (نحن الشبابَ درعُ الوطن)، والثاني معرفًا بالإضافة، مثل: (نحن شبابَ الخليج حمايتُه)، والثالث: أحد اللفظين (أي) أو (أية)،مثل: (نحن أيُّها الشباب درعُ الأمة) و(بكم أيَّتُها الأمهات يستقيم خلق الأبناء)؛ ليستنتج ثلاث صور للمختص.
11	يعرب المختص في أسلوب الاختصاص.	يقرأ المتعلم أمثلة تتضمن أسلوب اختصاص مثل: (نحن الشبابَ درعُ الوطن)، ويحدد الاسم المختص فيها (الشباب) ويقدر فعلًا محذوفًا قبله؛ ليعربه على النحو التالي: اسم منصوب على الاختصاص مفعول به لفعل محذوف تقديره: أخص، أو أقصد، أو أعنى.
12	يميز بين المنادى والاسم المختص.	يقارن المتعلم بين أسلوبين، الأول: اختصاص مثل: (بكم أيها الشباب تنهض الأمة)، والآخر: نداء مثل: (أيها الشباب بكم تنهض الأمة)، ويلاحظ الفرق بين أسلوب الاختصاص الذي اشتمل على ضمير المخاطب (كم) وبعده (أيها الشباب) لبيان المقصود بهذا الضمير، وأسلوب النداء الذي لم يسبقه أي ضمير، بل يمكن تقدير حرف نداء محذوف فنقول: (يا أيها الشباب)، ويكون الإعراب على النحو التالي: (بكم أيها الشباب....) أيُّ: مختص مبني على الضم في محل نصب مفعول به لفعل محذوف. (أيها الشباب بكم تنهض الأمة) أيُّ: منادى مبني على الضم في محل نصب.
13	يستخرج أساليب اختصاص من قطعةٍ أدبيةٍ مبينًا المختص، وطريقة إعرابه.	يقرأ المتعلم قطعةً أدبيةً تتضمن أساليب اختصاص متعددة، ويطلب منه استخراجها، مع بيان الاسم المختص، وطريقة إعرابه (اسم منصوب على الاختصاص مفعول به لفعل محذوف تقديره: أخص، أو أقصد، أو أعنى).

م	المؤشرات	تفسيرها
14	يستنتج تعريف أسلوب التعجب.	يقرأ المتعلم مثالين لأسلوب التعجب، مثل: (ما أروعَ الوفاءَ!) (ما أخبثَ اللئيمَ!)، ويلاحظ أن هذا النوع من الأساليب يعبر به المتكلم عن دهشته من شيء ما (المتعجب منه)؛ ويستنتج أن أسلوب التعجب أحد الأساليب العربية التي يعبر بها المتكلم عن دهشته من شيء ما سواء أكان حسنًا، مثل: (الوفاءَ)، أم قبيحًا، مثل: (اللئيمَ)، وهذا الشيء يسمى المتعجب منه.
15	يميز بين أساليب التعجب السماعية والصيغ القياسية.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الأمثلة، الأولى: تتضمن أساليب تعجب سماعية، مثل: (سبحان اللهِ!، للهِ دَرُّه عالمًا!) والأخرى: تتضمن صيغتين قياسيتين للتعجب، مثل: (ما أجملَ الحضارةَ العربيةَ!)، و(أَجْمِلْ بالحضارةِ العربيةِ)؛ ليستنتج - بمساعدة المعلم - الصيغتين القياسيتين للتعجب وهما: (مَـــا أَفْعَلَهُ)، و(أَفْعِلْ بِهِ).
16	يؤلف أمثلة للتعجب بصيغتي (مـــا أفعله) و(أفعل به).	يؤلف المتعلم أمثلةً للتعجب باستخدام صيغة (ما أفعله) مثل: (ما أحسنَ إتقانَ العمل - ما أعظمَ فعلَ الخيراتِ - ما أقبحَ الجهلَ....)، وصيغة (أفعل به) مثل: (أحسِنْ بإكرام الضيف - أعظِمْ بأجرِ كافل اليتيم - أقبِحْ بالكذب).
17	يستخرج أساليب تعجب من قطعةٍ أدبيةٍ مبينًا المتعجب منه، وطريقة إعرابه.	يقرأ المتعلم قطعةً أدبيةً تتضمن أساليبَ تعجبٍ متعددةً، ويطلب منه استخراجها، مع بيان المتعجب منه، وطريقة إعرابه في الصيغتين: (ما أقبحَ الجهلَ): (الجهل: مفعول به منصوب، وعلامة النصب الفتحة). (أقبحْ بالجهل): (الباء حرف جر زائد، والجهل: فاعل مجرور لفظًا مرفوع محلًا).
18	يستنتج شروط صياغةِ فعْلِ التعجب.	يقرأ المتعلم أمثلةً تتضمن أساليب تعجب باستخدام صيغة (ما أفعله)، مثل: (ما أجملَ السماءَ!)، و(أفعِلْ به)، مثل: (أجملْ بالسماءِ)، ويحدد نوع فعل التعجب في الصيغتين (ثلاثي، أو غير ثلاثي)، و(مبني للمعلوم، أو مبني للمجهول)، و(تام أو ناقص)، و(متصرف، أو غير متصرف)، و(مثبت، أو منفي)، و(قابل للتفاوت، أو غير قابل للتفاوت)، وهل الصفة من هذا الفعل على وزن أفعل - فعلاء؟ ثم يستنتج - بمساعدة المعلم - شروط صياغة فعل التعجب وهي: أن يكون ثلاثيًا - مبنيًا للمعلوم - تامًا - متصرفًا - مثبتًا - قابلًا للتفاوت - الصفة منه ليست على وزن أفعل الذي مؤنثه فعلاء.
19	يعبر شفويًا عن صور أو أحداث باستخدام أحد الأساليب العربية مع الضبط با لشكل .	يقرأ المتعلم صورًا أو أحداثًا، مثل صورة معرض للكتاب، ثم يطلب منه التعبير عن الصور باستخدام أحد الأساليب العربية مثل أسلوب المدح: (نعم معرضًا معرضُ الكتاب)، أو الاختصاص (نحن زائري المعرض معجبون بحسن تنظيمه، وجودة المعروض من الكتب)، أو التعجب (ما أروعَ كتبَ المعرض)، أو (أروعْ بتنظيم المعرض).

رابعاً: المفاهيم البلاغية وتطبيقاتها:

المعيار الأول: يستخرج من نص أدبي أساليب إنشائية مبينًا أنواعَها، وأغراضَها البلاغيةَ.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يوضح المقصود بالأساليب الإنشائية.	يقرأ المتعلم ثلاثة أساليب، مثل: (قل الحق)، و(لا تتكاسل عن نصرته)، (وهل تسارع إلى نصرة الحق؟)، ويطلب منه تحديد دلالاتها؛ ليجيبَ بأنها تدل على الطلب، ولا تحتمل الصدق أو الكذب، بل تتحقق بمطابقة الواقع أو عدم مطابقته بمجرد النُّطق بها، ويطلق على هذه الأساليب اسم (أساليب إنشائيةٍ).
2	يميز بين أنواع الأساليب الإنشائية.	يقرأ المتعلم الأساليب الإنشائية الثلاثة السابقة، ثم يطلب منه تحديد نوعها: (أمر – نهي – استفهام) على الترتيب.
3	يميز بين الأغراض البلاغية لأساليب الأمر.	يطلب من المتعلم تحديد أساليب الأمر وأغراضها البلاغية فيما يلي: قال تعالى: ● (ربنا آتنا من لدنك رحمة). (غرضه: الدعاء) ● (فإذا قضيت الصلاة فانتشروا في الأرض). (غرضه: الإباحة) ● (اعملوا ما شئتم إنه بما تعملون بصير) (غرضه: التهديد) ● (فأتوا بسورة من مثله) (غرضه: التعجيز) وقول الواعظ للمصلين: ● يا عباد الله، اتقوا الله. (النصح والإرشاد)
4	يميز بين الأغراض البلاغية لأساليب النهي.	يطلب من المتعلم تحديد أساليب النهي، وأغراضها البلاغية فيما يلي: قال تعالى: ● (ربنا لا تؤاخذنا إن نسينا أو أخطأنا). (غرضه: الدعاء) ● (ولا تقربوا مال اليتيم إلا بالتي هي أحسن). (غرضه: النصح والإرشاد) ● (لا تَعْتَذِرُوا قَدْ كَفَرْتُمْ بَعْدَ إِيمَانِكُمْ). (غرضه: التيئيس) ● وقول الشاعر: ● لا تنه عن خلق وتأتيَ مثله عار عليك إذا فعلت عظيم ● (غرضه: التوبيخ) وقول الأب لابنه: ● لا تذاكر ولنا بعد الامتحان حساب. (غرضه: التهديد)
5	يميز بين الأغراض البلاغية لأساليب الاستفهام.	يطلب من المتعلم تحديد أساليب الاستفهام، وأغراضها البلاغية فيما يلي: قال تعالى: ● (ألم نشرح لك صدرك). (غرضه: التقرير) ● (هل جزاء الإحسان إلا الإحسان) (غرضه: النفي) ● (أغير الله تدعون). (غرضه: الإنكار) ● (قالوا يا شعيب أصلاتك تأمرك أن نترك ما يعبد آباؤنا) (غرضه: التوبيخ) ● (وتفقد الطير فقال ما لي لا أرى الهدهد) (غرضه: التعجب)

المعيار الثاني: ينشئ تعبيراتٍ أدبيةً جميلةً، وألوانًا بلاغيةً.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	ينشئ صورًا خيالية؛ للتعبير عن عواطف وأحاسيس معينة.	يطلب من المتعلم إنشاء صور خيالية للتعبير عن عاطفة معينة كالحزن مثلًا، فيقول: ● فاض قلبه حزنًا. ● واعتصر فؤاده ألمًا. ● واستبد به الحزن والهم واليأس. ● أمطرت عيناه وابلًا من الدموع. ● أو الفرح: ● غمرته فرحةٌ عامةٌ. ● ارتسمت ابتسامةٌ عريضةٌ على وجهه. ● يكاد يقفز قلبه من بين ضلوعه فرحًا. ● برقت عيناه، وانفرجت أساريره.
2	ينشئ أساليب تعبيرية تتضمن ألوانًا بلاغية كالمحسنات البديعية.	يطلب من المتعلم إنشاء أساليب تعبيرية تتضمن ألوانًا بلاغية كالمحسنات البديعية (التضاد، أو المقابلة، أو السجع)، فيقول مثلًا: (من الرائع أن تمتلك قلبًا رحيمًا، وصاحبًا حليمًا، ومن الأسوأ أن يكون لك صاحب ذو قلب كالحجارة أو أشد قسوة).
3	ينشئ تشبيهات لوصف الشخصيات والأماكن والأشياء.	يطلب من المتعلم إنشاء تشبيهات لوصف الشخصيات والأماكن والأشياء، فيقول مثلًا: ● إنه رجل سريع الغضب، يثور على معارضيه كالبركان، ويجتاح خصومه كالطوفان. ● الناس معادن وأصناف وأجناس: ذهب ونحاس، وفضة وماس. ● إنها مدينة رائعة، إنها عروس البحر، يرتادها المصطافون كل عام، فتبدو لهم في أتم بهجتها، وكمال زينتها.

المعيار الثالث: يعبر المتعلم باستخدام لغة تأدُّبية مناسبة موظفًا قاعدةَ (لِكُلِّ مَقَامٍ مَقَالٌ).

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يعبر بلغة تناسب الهدف.	– يقرأ المتعلم ثلاثة أمثلة، مثل: يدعو العبد ربه قائلًا: (اللهم تجاوز عن سيئاتنا، ولا تؤاخذنا إن نسينا أو أخطأنا). ويقول التلميذ لمعلمه: (متأسف، أرجو أن تقبل اعتذاري). ويقول لأخيه: (سامحني يا أخي، لا أقصد كذا....). – يطلب المعلم من التلميذ أن يحدد الهدف من هذه التعبيرات الثلاثة، وهو طلب الصفح والعفو عن ارتكاب ذنب، أو الاعتذار عن خطإ، ويلاحظ هنا أن اللغة قد اختلفت باختلاف الأقدار والمراتب، والظروف والأحوال، والزمان والمكان. – يوضح المعلم لتلاميذه أن كل مقام يفرض عليهم أسلوبًا معينًا، وألفاظًا خاصةً، وهذا هو اقتضاء الحال، فالاقتضاء طلب، والمقام إطار، وباختلاف الهدف تختلف اللغة تعبيرًا، وألفاظًا، فلكل هدف لغةٌ تناسبه، فلا يجوز الدعابة في مقام العزاء؛ لأن القائل لم يراعِ المناسبة.

م	المؤشرات	تفسيرها
2	يتخير الألفاظ والتراكيب المناسبة لمَن يخاطبهم.	إذا خاطب المتعلم: مدير المدرسة – معلمًا زميلًا – جارًا – شخصًا لا يعرفه، فلابد أن ينتقي الألفاظ والتراكيب المناسبة لمَن يخاطبهم.
3	يستخدم لغةً مناسبةً لمواقفَ اجتماعيةٍ مختلفةٍ.	لكل موقف اجتماعي لغةٌ تناسبه (تهنئة – زيارة مريض – تعارف – نصح – اعتذار).
4	يستعمل لغةً تأدُّبيةً في الحوار مع الآخرين.	يطلب من المتعلم ما يلي: ● استخدام لغة تأدبية: أي تعبيرات تعكس حرصه على التواصل اللغوي، وتقوية العلاقات الاجتماعية (من فضلك – لو سمحت – حضرتك – سعادتكم....)، وهي جزء من التربية الوجدانية، ففي موقف الاعتذار يلقي المتحدث التحية، ويبين للمخاطب أنه لم يقصد فعلته، وأنها جاءت على سبيل الخطإ غير المقصود، ثم يشكر المخاطب على أنه استمع إليه. ● الالتزام بالأعراف الاجتماعية في الحوار مع الآخرين، وتجنب استعمال تعبيرات توحي بازدرائهم، مثل: (أنت لا تفهم – عقلك صغير – فهمك بطيء – أنت لا تحسن فهم الآخرين....).

خامساً: المفاهيم الإملائية وتطبيقاتها:

المعيار الأول: يميز بين همزتي الوصل والقطع في الأسماء والأفعال والحروف، رسمًا ونطقًا واستخدامًا.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يميز بين همزتي القطع والوصل.	– يقارن المتعلم بين مثالين: الأول: يتضمن همزات قطع، مثل: (أحمد، قرأ، وسأل، أخاه)، ويلاحظ أن الهمزة في كلمات هذا المثال تظهر في النطق دائمًا سواء في أول الكلام، أم في وسطه، وتسمى همزة قطع. والآخر: يتضمن همزات وصل، مثل قوله تعالى: (واقصد في مشيك واغضض من صوتك)، ويلاحظ أن الهمزة في (واقصد – واغضض) في حالة الوصل، ولم تظهر نطقًا وإن ظهرت خطًا، على حين تظهر نطقًا ورسمًا في أول الكلام، مثل قولنا: (ارحم الضعيف)، وتسمى هذه الهمزة همزة وصل. – يقارن المتعلم بين أمثلةٍ أخرى؛ للتمييز بين همزتي الوصل والقطع.
2	يعدد الأسماء التي همزتها همزة وصل.	يطلب المعلم من تلاميذه أن يعددوا الأسماء التي همزتها همزة وصل، وهي: اسم – ابن – ابنة – اثنان – اثنتان – امرؤ – امرأة – وايم الله.
3	يميز بين طريقتي رسم همزتي القطع والوصل.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الأمثلة، الأولى: تتضمن كلمات تتضمن همزة قطع، مثل: (إبراهيم – إسماعيل – إسحاق – إدريس)، والأخرى تتضمن كلمات تتضمن همزة وصل مثل: (اسم – اثنان – امرؤ – امرأة)، ويلاحظ طريقة رسم الهمزتين، حيث ترسم همزة القطع ألفًا عليها رأس عين، أما الوصل فترسم ألفًا دون رأس عين.

م	المؤشرات	تفسيرها
4	يستنتج ثلاثة مواضع لهمزة الوصل في الأفعال ومصادرها.	يقارن المتعلم بين ثلاث مجموعات من الأمثلة، الأولى: تتضمن أفعال أمرٍ من الفعل الثلاثي، مثل: (اسمع - اقرأ - افهم)، والثانية: تتضمن الماضي من الفعل الخماسي ومصدره وأمره، مثل: (انطلقَ - انطلاقًا - انطلِقْ)، والثالثة: تتضمن الماضي من الفعل السداسي ومصدره وأمره، مثل: (استسلمَ - استسلامًا - استسلمْ)، ويستنتج ثلاثة مواضع لهمزة الوصل في الأفعال ومصادرها.
5	يستنتج موضعين لهمزة القطع في الأفعال ومصادرها.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الأمثلة، الأولى: تتضمن أفعالًا ماضية مبدوءة بالهمزة ومصادرها، مثل: (أخذَ - أخذًا)، و(أمرَ - أمرًا)، و (أمنَ - أمنًا)، والأخرى: تتضمن أفعالًا ماضية رباعية مبدوءة بالهمزة ومصادرها وأمرها، مثل: (أكرمَ - إكرامًا - أكرمْ)، (أحسنَ - إحسانًا - أحسِنْ) ويستخلص موضعين لهمزة القطع في الأفعال ومصادرها.
6	يكتب قائمة بأكبر عدد من الأسماء التي همزتها همزة قطع	يكتب المتعلم قائمةً بأكبر عدد من الأسماء التي همزته همزة قطع مثل: (إبراهيم - إسماعيل - إسحاق - إدريس - أيوب - أحمد - أسامة....).
7	يحول الأفعال الرباعية إلى مصادر مع تغيير صورة الهمزة.	يقدم المعلم قائمةً بالأفعال الرباعية، مثل: (أسلم - أنعم - أخرج)، ويطلب من التلاميذ تحويلها إلى مصادر (إسلام - إنعام - إخراج)، مع مراعاة تغيير صورة الهمزة في المصدر.
8	يستنتج أن الحروف جميعها تبدأ بهمزة قطع ما عدا (ال) التعريف.	يقرأ المتعلم مجموعةً من الحروف مثل: (إنْ - أنْ - إنَّ - أنَّ - إلى - إلا - أيا - أم - أو)، ويلاحظ أن هذه الحروف جميعها تبدأ بهمزة قطع، ويستنتج أن كل الحروف المبدوءة بهمزة تعد همزة قطع، ما عدا (ال) التعريف في مثل: (الكتاب - الحساب)، فإنها همزة وصل.
9	يصوب الأخطاء في رسم الهمزة في نص مكتوب.	يقرأ المتعلم نصًا، أو مجموعةً كلماتٍ أو جملٍ بها أخطاء في رسم الهمزة، مثل: وَصْلِ همزةِ القطعِ، أو قطعِ همزة الوصلِ، ثم يصوب هذه الأخطاء.
10	يكمل فقرةً مراعيًا الكتابة الصحيحة لهمزتي الوصل والقطع.	يقرا المتعلم فقرةً بها فراغاتٌ لمصادر رباعية أو خماسية، أو أسماء معينة تبدأ بهمزات، أو حروف تبدأ بهمزات، مثل: (.. نبي الله..... أبو الأنبياء، بني الكعبة الشريفة هو و..... إسماعيل، وقد..... النية لله إخلاصًا، وأتمًا بناء القواعد من البيت...، و..... الكعبة قبلة المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها، يذكر فيها.... الله....الليل و..... النهار).

المعيار الثاني: يتعرف المتعلم التحولات التي تطرأ على همزة الوصل.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يستنتج حذف همزة الوصل عند دخول (لام الابتداء)، و(لام الجر) على أسماءٍ مبدوءةٍ بها.	يقارن المتعلم بين نوعين من الجمل، الأول: يتضمن أسماءً مبدوءةً بهمزة وصل، مثل: (الصوم جُنَّة)، و(المرأة لها حق)، والآخر: يتضمن الأسماء نفسها مع دخول لام الابتداء في المثال الأول: (لَلصَّومُ جُنَّة) ولام الجر في المثال الآخر (لِلمرأةِ حقٌّ)، ويلاحظ سقوط الهمزة في المثالين؛ ليستنتج حذف همزة الوصل عند دخول (لام الابتداء)، و(لام الجر) على الأسماء المبدوءة بها.

م	المؤشرات	تفسيرها
2	يستنتج حذف همزة الوصل عند دخول همزة الاستفهام على الكلمات المبدوءة بها.	يقارن المتعلم بين نوعين من الجمل، الأول: يتضمن أفعالًا مبدوءة بهمزة وصل، مثل: (استسلم العدو) و(انطلق الصاروخ)، وأسماءً مبدوءةً بها، مثل: (ابنك هذا)، والآخر: يتضمن الكلمات نفسها مع دخول همزة الاستفهام عليها (أستسلم العدو؟)، (أنطلق الصاروخ)، (أبنك هذا؟)، ويلاحظ سقوط الهمزة بعد دخول همزة الاستفهام؛ ليستنتج حذف همزة الوصل عند دخول همزة الاستفهام على الكلمات المبدوءة بها.
3	يثني كلمتي (اسم، ابن) في جملتين مع صحة رسم همزة الوصل في المثنى.	يقرأ المتعلم جملتين جاء فيهما كلمتا (اسم) و(ابن) مثل: (أُعْلِنَ اسمُ فائزٌ في المسابقة)، و(هذا ابنٌ بارٌّ بوالديه)، ويطلب منه تثنية كلمتي (اسم، ابن) في المثالين مع مراعاة صحة رسم همزة الوصل في المثنى، فيقول: (أعلن اسمان فائزان في المسابقة) و(هذان ابنان باران بوالديهما).

المعيار الثالث: يتعرف المتعلم حالات حذف همزة ابن.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يحدد حالتي حذف همزة (ابن) وجوبًا.	يقرأ المتعلم مثالين، الأول: (اشتهر عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - بالعدل)، والآخر (يا بن وطني، فوت الفرصة على أعداء الوطن)، ويلاحظ هنا حذف همزة (ابن) في المثالين، ويستنتج أن همزة الوصل تحذف من كلمة (ابن) وجوبًا في حالتين، وهما: أ. إذا وقعت بين علمين مباشرين ثانيهما أب لأولهما، ولم يصادف وقوعها في أول السطر. ب. إذا وقعت بعد حرف النداء «يا».
2	يستنتج حالات إثبات همزة (ابن).	يقرأ المتعلم ثلاثة أمثلة، الأول: (عمار الصحابي ابن ياسر قُتل في صفين)، والثاني: (ابن الرشيد الأمين كان خليفةً عادلًا)، والثالث: (هذا ابن أخيك)، ويلاحظ هنا إثبات همزة (ابن) في الأمثلة الثلاثة، ويستنتج أن همزة (ابن) تثبت في المواضع التالية: إذا وقعت كلمة (ابن): أ. بين علمين، وقد فصل بين العلمين بفاصل مثل كلمة (الصحابي) التي فصلت بين (عمار) و(ياسر). ب. في بداية السطر مثل قولنا: (ابن الرشيد....). ج. بين اسمين غير علمين مثل: (هذا) و(أخيك).

المعيار الرابع: يطبق قواعد الوصل والفصل في الكتابة.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يميز بين ما يجب وصله وما يجب فصله في الكتابة.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الجمل، الأولى: تتضمن كلمات يجب وصلها مثل: (نعبدك وحدك يا ربنا جلَّتْ قدرتك يا رب الخلق أجمعين)، والأخرى: تتضمن كلمات يجب فصلها مثل: (إياك نعبد، وإياك نستعين). ويلاحظ ما يجب وصله في المثال الأول مثل: الضمائر المتصلة في (نعبدك) (وحدك) (ربنا) (قدرتك) وتاء التأنيث المتصلة بالفعل (جلت). وعلامة جمع المذكر السالم في كلمة (أجمعين). كما يلاحظ ما يجب فصله في المثال الآخر مثل: الضمائر المنفصلة: (إياك). والأفعال. (نعبد – نستعين).
2	يميز بين الحروف التي يجب وصلها والحروف التي يجب فصلها.	يقارن المتعلم بين مجموعتين من الجمل، الأولى: تتضمن حروفًا يجب وصلها مثل: (الحمد لله ونستعين بالله)، والأخرى: تتضمن حروفًا يجب فصلها مثل: (عن المعاصي نبتعد، وعلى ربنا نتوكل، وإلى ربنا نرجع). ويلاحظ ما يجب وصله في المثال الأول مثل: حرف الجر الذي جاء على حرف واحد، مثل: (اللام) في (لله) و(الباء) في (بالله). كما يلاحظ ما يجب فصله في المثال الآخر مثل: الحروفَ الموضوعة على حرفين فأكثر، مثل: (عن)، و(على)، و(إلى).
3	يستنتج قاعدة الفصل والوصل في الكتابة.	بعد دراسة الأمثلة السابقة يستنتج المتعلم قاعدة الفصل والوصل في الكتابة على النحو التالي: ● كل ما لا يصحُّ الابتداء به يجبَ وصلُهُ بما قبلهُ، مثل الضمائر المتصلة، ونوني التوكيد، وعلامةِ التأنيث، وعلامتي التَّثنية والجمع السالم، والوصل هنا يعني: جعل الكلمتين بمثابة كلمة واحدة. ● كل ما يصح الابتداء به والوقف عليه يجب فصلُه عن غيره في الكتابة؛ لأنه مستقل بنفسه في النطق، كالأسماء الظاهرة، والضمائر المنفصلة، والأفعال، والحروفَ الموضوعة على حرفين فأكثر، والفصل هنا يعني كتابة الكلمة مفصولة عما قبلها وما بعدها.

م	المؤشرات	تفسيرها
4	يميز بين نوعين مما يجب وصله في الكتابة: ما لا يصح الابتداء به، وما لا يصح الوقف عليه.	يميز بين نوعين مما يجب وصله في الكتابة: الأول: ما لا يصح الابتداء به: ● الضمائر البارزة المتصلة سواء أكانت للرفع، كتاء الفاعل، ونا الدالة على الفاعلين، وهذان يوصلان بآخر الفعل الماضي (أحببتُ القواعد – أحببنا اللغة العربية)، وألف الاثنين، وواو الجماعة، ونون النسوة، وهذه توصل بآخر الفعل الماضي والمضارع والأمر. ● وياء المخاطبة توصل بآخر المضارع والأمر (تأكلين – كلي). ● علامة التثنية: (المعلمان – المعلمَين). ● علامة الجمع في جمع المذكر السالم، مثل: (المعلمون – المعلمين). ● وجمع المؤنث السالم، مثل: (المسلمات)، تاء التأنيث: توصل بآخر الفعل الماضي:) اهتمت الوزارة بتطوير الكتب المدرسية). ● نونا التوكيد وتوصلان بآخر الفعل المضارع والأمر، سواء أكانت النون ثقيلةً أم خفيفةً: (واللّه لأجتهدنَّ – اجتهدَنْ في دراستك). والآخر: ما لا يصح الوقف عليه: ● «أل» التعريف: توصل بالاسم بعدها. ● باء الجر، وكاف الجر. ● فاء العطف. ● تاء القسم: تاللّه. ● السين: سأعمل الخير. ● كل كلمة ركبت مع ما بعدها تركيبًا مزجيًا، مثل: حضرموت، وبعلبك. ● كل ما ركب مع المائة من الآحاد (أربعمائة – ستمائة). ● كل ما ركب مع (إذ) المنونة من الظروف (يومئذٍ – حينئذٍ – وقتئذٍ).
5	يستنتج حكم وصل (ما) الاستفهامية بما قبلها من حروف جر.	يطلب من المتعلم كتابة حروف جر دخلت على (ما) الاستفهامية في جمل من عنده مثل: ممَّ تتكون الخلية؟ علامَ يدل قول الشاعر.....؟ إلامَ اتجهت السيارة الآن؟ ويستنتج هنا أن (ما) الاستفهامية توصل بما قبلها من حروف جر (من – على – إلى) مع حذف ألفها؛ لتصبح (مم – علام – إلام).
6	يستنتج حكم وصل (ما) الموصولة بما قبلها من حروف جر.	يقرأ المتعلم الجمل التالية: سألت عمَّا صنعت للفقراء. وأعجبت بما صنعت لهم. وأفكر فيما تفكر فيه. ويلاحظ وصل حروف الجر بـ(ما) الموصولة، ويستنتج هنا أن (ما) الموصولة توصل بما قبلها من حروف جر (عن – الباء – في)، دون حذف ألفها.

م	المؤشرات	تفسيرها
7	يستنتج حكم وصل (ما) الكافة بالأفعال والحروف.	• يطلب من المتعلم كتابة ثلاثة أفعال (طال - قل - كثر) متصلة بـ(ما) الكافة لهذه الأفعال عن طلب الفاعل؛ ليستنتج أنها توصل بالأفعال في الكتابة، فنقول: (طالما - قلما - كثرما). • يطلب من المتعلم كتابة حروف ناسخة مثل: (إن - أن - ليت - لكن - كأن) متصلة بـ(ما) الكافة لها عن العمل؛ ليستنتج أن (إن وأخواتها) قد تتصل بـ(ما) الكافة في الكتابة فنقول: (إنما يتحقق الأمل بالعمل - كأنما الطالب شعلة نشاط....).
8	يوضح المتعلم بأمثلة حكم وصل (مِنْ) و(عن) الجارتين بـ(من) الاستفهامية والموصولة والشرطية.	يقرأ المتعلم الأمثلة التالية، ثم يطلب منه الإتيان بأمثلة مماثلة لها: مثال وصل (مِنْ) الجارة بـ(مَنْ) الاستفهامية: مِمن أنت تضررت؟ مثال وصل (مِنْ) الجارة بـ(مَنْ) الموصولة: لا تسأل عمن يؤذيك. مثال وصل (مِنْ) الجارة بـ(مَنْ) الشرطية: ممن تتضرر أتضرر. ويتضح مما سبق أن نون (من) الجارة صارت ميمًا، ثم أدغمت في ميم (من) الاستفهامية والموصولة والشرطية؛ لتصبح (ممَّن - عمَّن).
9	يوضح المتعلم بأمثلة حكم وصل (لا) النافية بـ(إن) الشرطية، و(أن) المصدرية.	يطلب من المتعلم تقديم أمثلة على النحو التالي: مثال وصل (لا) النافية بـ(إن) الشرطية الجازمة قوله تعالى: (إلا تفعلوه تكن فتنةٌ). مثال وصل (لا) النافية بـ(أن) المصدرية الناصبة للمضارع: يفضل ألا تسافرَ غدًا. ويتضح مما سبق أن نون (إن) الشرطية و(أن) المصدرية صار كل منهما لامًا، ثم أدغمت في لام (لا) النافية؛ لتصبح: (إلا)، وأصلها (إن لا). و(ألا)، وأصلها (أن لا).

ثانياً: المعايير المتصلة بمهارات اللغة:

أ. مهارات الاستماع:

المعيار الأول: يتقن مهارات فهم النصوص المسموعة.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يؤول تعبيراتٍ لغويةً في نصٍّ مسموعٍ.	يستمع المتعلم إلى نصٍّ مسموعٍ يتضمن بعض التعبيرات اللغوية التي تحتاج إلى تأويلٍ، مثل: (فلان لا يشق له غبار)، تؤول للدلالة على الشخص المتفوق على أقرانه، ويقال: (المسألة لا يختلف عليها اثنان) تؤول للدلالة على شدة وضوح المسألة، وهكذا.
2	يحدد الغرض من رسالة شفوية.	يستمع المتعلم إلى رسالة شفوية (خبر عن طفل يتيم يبكي في يوم اليتيم....)، ثم يطلب منه تحديد الغرض من هذه الرسالة (كسب تعاطف المستمع مع اليتيم، وتوجيه انتباهه إلى أنه بحاجة إلى حسن المعاملة والرعاية)، هذا مع مراعاة تنويع الرسائل الشفوية (نقل خبر - عرض فكرة أو رأي أو حقيقة - إلقاء تعليمات....).
3	يتنبأ بنهاية قصة بعد الاستماع إلى بعض أحداثها.	يستمع المتعلم إلى بعض أحداث قصة مثل: كان الشاب المريض يصرخ ويتألم، فطلب أهل الشاب الطبيب بسرعة، ودخل الطبيب يحمل حقيبته في يده؛ ليكشف على المريض داخل غرفته، وانتظر أهل المريض خارج الغرفة وهم في قلق شديد، وبعد دقيقتين خرج الطبيب وطلب سكينًا، فأحضروا له السكين، فدخل الطبيب الغرفة، ثم خرج بعد خمس دقائق، وطلب مطرقةً مع مفك، فأحضروا له المطرقة والمفك، ودخل الطبيب الغرفة، ولكنّه عاد بعد خمس دقائق قائلًا: (أعتقد أنني بحاجة إلى منشار)، تعجب أهل المريض من تصرفات الطبيب ومطالبه غير المنطقية.... تنبأ بنتيجة هذه القصة. ويمكن التنبؤ بنهاية القصة على النحو التالي: كان الطبيب يحمل حقيبته في يده، والحقيبة فيها أدواته، ويبدو أنه أراد فتح هذه الحقيبة فلم يستطع، فطلب هذه الأدوات في محاولةٍ لفتح الحقيبة، وفي النهاية طلب من أهل المريض مساعدته في فتح حقيبته.
4	يوضح العلاقة بين الأسباب والنتائج في نصٍّ مسموعٍ.	يستمع المتعلم إلى مجموعة من الأسباب والنتائج، مثل: (الحر الشديد) (زيادة مبيعات العصائر)، (بداية موسم المدارس)، (زيادة مبيعات الأدوات القرطاسية)، ويطلب منه توضيح العلاقة بين الأسباب والنتائج، فعلى سبيل المثال: في فصل الصيف يشتد الحر، ويحتاج الناس إلى تناول المرطبات، فيقبلون على شراء العصائر والمياه الغازية، وتزداد نسبة مبيعات العصائر....
5	يرسم خريطةً دلاليةً تلخص أحداث قصةٍ مسموعةٍ.	يستمع المتعلم إلى قصة، ثم يطلب منه تلخيصها، ثم رسم خريطةٍ دلاليةٍ تلخص أحداثها مع إبراز الشخصيات، والعقدة، والحل، والمكان والزمان، والعلاقة بين شخصيات القصة وأهم أحداثها.

المعيار الثاني: يحلل الأساليب ودلالاتها في النصوص المسموعة.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يميز بين التلميحات اللغوية وغير اللغوية في تحليل نصٍّ مسموعٍ.	يميز المتعلم بين نوعين من التلميحات: التلميحات اللغوية: وهي تعتمد على خبرة المستمع بنوع اللغة (تفاعلية، أو نقلية)، فاللغة التفاعلية تتسم بالود واللطف في التعامل، أما اللغة النقلية، فهي لغة مباشرة تهدف إلى نقل المعلومات إلى المتلقي وتوجيهها بشكل مباشر (كاللغة المستخدمة في النشرة الجوية)، والمستمع ينبغي أن يكون على وعيٍ بالتعبيرات اللغوية المناسبة للمواقف المختلفة (في مجلس الشعب، في المحاكم، في غرف الأطباء، في مكاتب البريد، في الفصول الدراسية – في التهنئة). والتلميحات غير اللغوية: وهي تستمد من سياق الحديث أو الموقف أو العلاقات في ضوء خبرة المستمع بمواقف مشابهة، فإذا كان الفرد يستمع إلى برنامج إذاعيٍّ يتحدث فيه رجل كبيرٌ مثلًا عن « تأثير المطر في الزراعة »، فهناك عدةُ تخميناتٍ يمكن أن يفترضها المستمع إذا لم يكن قد استمع منذ بدءِ البرنامج، نحو: ● أنه برنامج زراعي للمزارعين. ● أو برنامج يوضح اللهجات الريفية. ● أو برنامج عن الحياة الريفية. ● أو أنه إعلان عن مضخات المياه، أو غير ذلك.
2	يكتشف أوجه التشابه والاختلاف بين الخصائص الأسلوبية لنصين سمعيين في موضوع واحد.	يستمع التلاميذ إلى روايتين مختلفتين لقصة واحدة، ويطلب منهم تحليل الخصائص الأسلوبية في الروايتين، واكتشاف أوجه التشابه والاختلاف بينهما من حيث انتقاء الألفاظ، وتركيب الجمل وأنواع الأساليب ودلالاتها، واستخدام الصور والأخيلة.
3	يحدد دلالة الأساليب في نص مسموع.	يستمع المتعلم إلى نصٍّ مسموعٍ يتضمن بعض الأساليب التي تحمل دلالات معينة مثل قول المظلوم بعد حصوله على حكم البراءة: (ظهر الحق، ظهر الحق)، فهذا أسلوب خبري يدل على الفرح بعدالة الحكم، ورفع الظلم، وكشف الحقيقة بعد خفائها.

المعيار الثالث: يُقوِّم النصوص المسموعة في ضوء معايير نقدية.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يقترح بدائل لفكرة أو جملة أو عبارة وردت في نصٍّ مسموعٍ مع التعليل.	يستمع المتعلم إلى موقف يتضمن فكرةً أو جملةً أو عبارةً، ثم يطلب منه اقتراح بدائل لها مع التعليل. مثال ذلك: مررت بكفيف عاجز عن العمل، ورأيته يطلب من زوار الحديقة المساعدة يوم عيد الربيع، فكتب لافتة بعنوان: (ساعد أخاك الكفيف)، وأردت تعديل هذه الجملة؛ لتكون أكثر تأثيرًا، فماذا تقول؟ التعديل المقترح (كم كنت أتمنى أن أرى بعيني جمال الربيع اليوم! لكني أطمع في عطاء الرحمن الرحيم، وعباده المتقين. حفظ الله أبصاركم من كل سوء).

م	المؤشرات	تفسيرها
2	يوازن بين بيتين من الشعر في موضوع واحدٍ من حيث الأفكار والمعاني والأساليب.	يستمع المتعلم إلى بيتين لشاعر مثل البحتري في وصف الربيع، ومثلهما لشاعر آخر، ثم يوازن بين الأبيات من حيث الأفكار والمعاني والأساليب. يقول البحتري: أَتاكَ الرَبيعُ الطَلقُ يَختالُ ضاحِكًا مِنَ الحُسنِ حَتّى كادَ أَن يَتَكَلَّما ويقول مصطفى بطران: سكب الربيعُ على الزمان جمالا وسرى الجمال على التلال تلالا فالبحتري خلع على الربيع صفاتٍ إنسانيةً كالاختيال، والضحك، والكلام، وتخيل الربيع إنسانًا مختالًا ضاحكًا مزهوًا بنفسه، كاد ينطق ويتحدث عن جماله. والبيت الثاني لمصطفى بطران خلع على الربيع صفة إنسانيةً - أيضًا - فجعل الربيع إنسانًا يسكب الجمال، والجمال كأنه سائل يسكب فيملأ الكون في فصل الربيع، ويزين التلال بالورود والأزهار؛ فازدانت التلال، وزادت جمالًا على جمالها، وكلاهما استخدم جملًا خبريةً فعليةً فعلها (ماض) للتعبير عن قدوم الربيع بالفعل، و (مضارع) لاستحضار صورته في البيت الأول، على حين استخدم البيت الثاني (سكب) و(سرى) وهما فعلان ماضيان؛ للتدليل على أثر قدوم الربيع، هذا مع تكرار كلمة الجمال والتلال، لتأكيد هذا الأثر والجمال.
3	يفند الادعاءات الواردة في نص مسموع.	يستمع المتعلم إلى نص يتضمن بعض الادعاءات الكاذبة حول «نهاية العالم» مثلًا، ثم يطلب منه تفنيد هذه الادعاءات أي إبطالها. ويمكن تفنيد هذه الادعاءات عن طريق ما يلي: ● أنه جاء في القرآن الكريم قوله تعالى (اقتربت الساعة)، لكن لم يتحدد موعدها بالضبط، فلا يوجد حديث شريف معتمد يحدد ما مضى من عمر الدنيا حتى الآن، ولا يوجد حديث شريف معتمد يحدد موعد يوم القيامة. ● أن الساعة من مفاتيح الغيب الخمسة، التي لا يعلمها إلا الله. ● أن ما ورد في السنة هو سؤال سائل لرسول الله - صلى الله عليه وسلم - عن الساعة، وكان الرد من رسول الله هو: (ماذا أعددت لها؟).
4	ينقد النص المسموع نقدًا موضوعيًا.	يستمع المتعلم إلى نصٍّ حول موضوع معين، ثم ينقد هذا النص بطريقةٍ موضوعيةٍ مبينًا ما يلي: ● تحديد مدى أصالة الشيء أو وجود تحيز ومغالطات. ● تحديد قوة الترابط أو عدمه. ● التمييز بين الحقيقة والخيال. ● إدراك اللغة الدعائية والمتكررة. ● تحديد قوة الأدلة الداعمة لموضوع الحديث.

م	المؤشرات	تفسيرها
5	يدلل على صدق عاطفة المتحدث أو زيفها.	يستمع المتعلم إلى الحديث الشريف التالي: عن أبي هريرة – رضي الله عنه – أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: (كانت امرأتان معهما ابناهُما، جاء الذئب فذهب بابن إحداهُما، فقالت لصاحبتها: إنما ذهب بابنك، وقالت الأُخرى: إنما ذهب بابنك، فتحاكمتا إلى داود – عليه السلام –، فقضى به للكبرى، فخرجتا على سليمان بن داود – عليهما السلام – فأخبرتاه، فقال: ائتوني بالسكين أشقه بينهما فقالت الصغرى: لا تفعل – يرحمك الله – هو ابنها، فقضى به للصغرى). ثم يطلب من المتعلم التدليل على صدق عاطفة المرأة الصغرى. ويمكن للتلميذ أن يذكر أن المرأة الصغرى تنازلت عن ابنها وفلذة كبدها؛ لتحفظ حياته، وفرطت في حقها من أجل بقائه حيًا، وهذه عاطفة صادقة للأمومة، وموقف معبر عن التضحية من أجل الأبناء.

المعيار الرابع: يستمع إلى نصوص استماعًا إبداعيًا.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يقدم تنبؤاتٍ مبنيةً على خيالٍ علميٍّ في موقف استماعٍ.	أ. يستمع التلاميذ إلى الفقرة التالية: يقوم علماء الفلك بسلسلة من الرحلات لغزو الفضاء، وأخذ عينات من الصخور والأحجار والتربة في الكواكب الأخرى وفحصها؛ لاكتشاف أي أثر للماء؛ لأن وجود الماء في أي كوكب يعني وجود كائنات حية على ظهر هذا الكوكب، فماذا يحدث لو اكتشف العلماء كوكبًا فيه ماء، ويعيش على سطحه مخلوقات فضائية تشبه البشر؟! وماذا يستفيد الإنسان من هذه المخلوقات؟ هذه التساؤلات ربما تكشف عنها رحلات العلماء وبحوثهم المستمرة في عالم الفضاء. ب. يطلب من التلاميذ التنبؤ بأكبر عدد من الفوائد التي تعود علينا من هذه المخلوقات الفضائية، مثل: ● الاطلاع على معلومات وخبرات عن الكون والكواكب الأخرى منهم؛ لأنهم ربما سبقونا بملايين السنين. ● اكتشاف أدوية وعقاقير طبية وطرق جديدة لإجراء العمليات الجراحية، والإفادة من تقدمهم الطبي بصفةٍ عامةٍ. ● إدخال محاصيل زراعية جديدة، وآلات حديثة للزراعة؛ لزيادة الإنتاج الزراعي. ● إدخال صناعات جديدة، وتطوير آلات الصناعة. ● الاستعانة بخبراء منهم في مجالات الزراعة والاقتصاد والهندسة والفلك والطب وشتى المجالات.
2	توليد مرادفاتٍ متعددةٍ لكلمات وردت في نصٍّ مسموعٍ.	يستمع التلاميذ إلى نصٍّ، ثم يطلب منهم الإتيان بأكبر عدد من المرادفات لكلمات وردت في النص، مثل كلمة: «البث». من مرادفاتها: الحزن – الشجو – الهم – الكرب – الغم – الوجوم – الأسى – الترح – الوجد – الأسف – السدم – الشجن.
3	توليد مضاداتٍ متعددةٍ لكلمات وردت في نصٍّ مسموعٍ.	يستمع التلاميذ إلى نصٍّ، ثم يطلب منهم الإتيان بأكبر عددٍ من المضادات لكلمات وردت في النص مثل كلمة "مشهور". من مضاداتها: لا صيت له – مجهول – يعيش في الظل – غير معروف – محجوب – لم يسطع نجمه – مندسر – لم يذع صيته – غير ظاهر – متوارٍ – بعيد عن الأنظار – غير بارز – مطموس – بعيد عن الأضواء.

أ. مهارات التحدث:

المعيار الأول: يتقن مهارات التواصل الشفوي مع الآخرين.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يستخدم تعبيراتٍ لغويةً ملائمةً للمناسبات الاجتماعية المختلفة.	يشارك المتعلم في مواقف أو مشاهد حواريةٍ يستخدم فيها تعبيراتٍ لغويةً ملائمةً للمناسبات الاجتماعية المختلفة، مثل (السلام عليكم)، (حياك الله وبياك) في التحية والسلام. (أهلًا ومرحبًا) للترحيب بالضيف. (مبارك لكما) في التهنئة للعروسين. (بالرفاء والبنين) للمتزوجين حديثًا. (البقاء والدوام لله) في التعزية. (أنا آسف! سامحني) في الاعتذار. (جزاك الله خيرًا) في الشكر. (هل تسمح لي بكذا؟) طلب شيء. وهكذا.
2	يشارك في أداء أدوارٍ مهنيةٍ باستخدام لغةٍ مناسبةٍ لكل مهنة.	يشارك المتعلم في مواقف أو مشاهد مسرحية يؤدي فيها دورًا مهنيًا مثل دور طبيب أو مهندس أو محام أو معلم أو محاسب، باستخدام لعبة تمثيل الأدوار، والتعبير بلغةٍ مهنيةٍ، فالطبيب يستخدم مصطلحات طبية ومفردات لغوية، مثل: (مريض – درجة حرارة – ضغط – سكري – حالة حرجة – عملية جراحية – منظار)، والمهندس يستخدم مصطلحات هندسية، مثل: (مقياس – طول – ارتفاع – مساحة – منشآت – عمارة سكنية)، والمحامي يستخدم مصطلحات قانونية، مثل: (مرافعة – دفاع – حقوق – المدعي – المدعى عليه)، وهكذا.
3	يجري مقابلةً هادفةً مع معلم أو مسؤول نشاطٍ داخل المدرسة.	يجري المتعلم مقابلةً هادفةً مع زائرٍ أو موظفٍ أو مسؤول نشاطٍ داخل المدرسة بشأن الاستعداد للمشاركة في مسابقةٍ أو إقامة حفلٍ، أو افتتاح مَعرِضٍ، ويمكن أن تكون المقابلة مقننةً (باستخدام بطاقة أسئلة معدةٍ سابقًا)، أو غير مقننةٍ (بتوليد أسئلة في أثناء المقابلة). وينبغي مراعاة أسس المقابلة الناجحة: ● تحديد الهدف من المقابلة بوضوح. ● الإعداد لهذه المقابلة بشكل يشعر مَن تجري معه بأنه محل تقدير واحترام. ● تدوين بعض الملاحظات في أثناء المقابلة. ● اللطف واللباقة مع مَن تجرى معه المقابلة.
4	يستخدم لغة الجسد في التعبير والتواصل مع الآخرين.	يدرب المتعلم على استخدام لغة الجسد في التعبير والتواصل في أثناء سرد قصة للآخرين أو تمثيل مشهدٍ منها، مع مراعاة استخدام حركاتٍ وإشاراتٍ وإيماءاتٍ تسهم في جذب انتباه المستمعين، مثل حركات جسمه، وتعبيرات وجهه، ونظرات عينيه.
5	يعلق على آراء الآخرين بتعليقاتٍ جيدةٍ مرتبطةٍ بموضوع الحديث.	يشارك المتعلم في حوارٍ مع الآخرين، مع السماح له بالتعليق على آرائهم بتفسير، أو توضيح، أو شرح، أو تحليل، أو تنقيح، أو تعديل، أو تفنيد لرأي، أو عرض لوجهة نظر، أو لرأي مخالفٍ، ومراعاة ما يلي: تقدير آراء الآخرين. التعديل البنَّاء. تجنب النقد اللاذع، والهجوم اللفظي على آراء الآخرين.

المعيار الثاني: يتحدث وفق منهج منطقيٍّ مراعيًا آداب الحديث والاختلاف في الرأي.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يستخدم المنهج المنطقي الملائم في الإقناع.	يراعي المتعلم في حديثه عرض المقدمات واستخلاص النتائج وفق منهجٍ منطقي يقوم على الإقناع.
2	يعبر عن رأيه في قضية مطروحةٍ مراعيًا آداب الحديث.	يطلب من المتعلم المشاركة في حوار، والتعبير عن رأيه في موضوعٍ معينٍ، مع مراعاة آداب الحديث، مثل: ● التحدث بصوت واضح. ● التحدث في الموضوع بعلمٍ ودرايةٍ. ● عدم الخروج على الموضوع الرئيس. ● تجنب الاستئثار بالحديث، والثرثرة، وحشو الكلام. ● تجنب التحدث دون إذن. ● التواضع، وتجنب الغرور (تجنب الحديث عن النفس والتباهي بإنجازاتٍ أو تفوقٍ).
3	يستخدم اللغة التأدبية في حديثه.	يطلب من المتعلم المشاركة في حوارٍ أو مناقشةٍ مع استخدام اللغة التأدبية في حديثه، أي التعبيرات التي تعكس حسن الخُلق، ورقي الأسلوب، مثل: من فضلك - أنا آسف - سامحني - لم أقصد إيذاءك، عفا الله عمّا سلف - أنا معترف بخطئي - معذرة - أرجو أن تقبل اعتذاري - فكرتك جيدة ولكن..... - أقدر رأيك - وجهة نظرك محل تقدير، ولكن.... - اسمح لي أن أختلف معك في هذه المسألة أو القضية....
4	يتحدث مراعيًا أدب الاختلاف في الرأي.	يطلب من المتعلم المشاركة في مناقشة قضيةٍ خلافيةٍ مع مراعاة أن يحسن كل تلميذٍ أدب الاختلاف مع زميله، ومن ذلك: ● استماع كل طرف لوجهة نظر الآخر. ● عدم المقاطعة. ● عدم التمسك بالرأي الشخصي. ● تجنب رفع الصوت والصراخ، والجدال. ● أن يكون الاختلاف حول الفكرة دون مساس بصاحب الرأي الآخر، أو نقده وتجريحه. ● الموضوعية وعدم التحيز.

المعيار الثالث: يتقن مهارات توليد الأفكار وأدلة تأييدها في أثناء الحديث.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يولد أفكارًا متعددةً في أثناء التحدث في موضوعٍ معينٍ.	يمكن للمتعلم التحدث في موضوع معين (السياحة مثلًا)، ويمكن أن يعرض عليه مثيراتٍ لفظيةً مرتبطةً بهذا الموضوع (الآثار - القلاع - مشاهد رائعة - محميات طبيعية - الدخل القومي....)، ثم يطلب منه أن يولد أفكارًا متعددةً حولها في أثناء حديثه، مثل: ● آثار نادرة يتردد عليها السائحون. ● قلاع وحصون في بلادي. ● محميات طبيعية ومشاهد رائعة في بلادي. ● السياحة مصدرٌ لزيادة الدخل القومي.

م	المؤشرات	تفسيرها
2	يستثير أفكار الآخرين بطرح تساؤلاتٍ متعددةٍ في أثناء التحدث.	يمكن للمتعلم أن يستثير أفكار الآخرين بطرح تساؤلاتٍ متعددةٍ في أثناء التحدث، ففي موضوع السياحة يمكن أن يطرح أسئلةً، مثل: ● من أي الدول يأتي السياح إلى بلادنا؟ ● أي الأماكن يتردد عليها السياح بكثرةٍ؟ ● ما العوامل التي تعمل على جذب السيّاح من مختلف دول العالم إلى بلادنا؟ ● ما الخدمات السياحية اللازمة لجذب السياح إلى بلادنا؟ ● كيف نضع خطةً للتنشيط السياحي؟
3	يسوق أدلةً متعددةً لتأييد أفكاره.	يطلب من المتعلم أن يسوق أدلةً متعددةً لتأييد أفكاره، فإذا أراد أن يؤيد فكرةً مثل: (تحسين الخدمات السياحية والترويج السياحي يعملان على جذب السياح)، فإنه من أبرز الأدلة على ذلك ما يلي: ● أن تحسين الخدمات السياحية من مطاعم وفنادق فاخرة ووسائل مواصلات سهلة وسريعة، ووسائل ترفيه جذابة وممتعة، كل ذلك يعمل على راحة الزوار، واستمتاعهم بالزيارة والإقامة في بلادنا. ● أن تحسين الخدمات السياحية وتقديمها بأسعار معقولة يزيد من فرص المنافسة مع دول أخرى، ويحقق الجذب السياحي. ● أن الترويج السياحي يولد الرغبة لدى السياح لزيارة الأماكن والآثار النادرة التي شاهدوها في فيلم وثائقي عن السياحة.

المعيار الرابع: يقدم عروضًا شفوية أمام الآخرين بطريقةٍ جيدةٍ.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يعرض الأفكار المرتبطة بموضوع الحديث شفويًا مراعيًا التسلسل المنطقي.	يشارك المتعلم في مواقف للتحدث، ويحاول تجميع الأفكار والخواطر التي ترد في ذهنه في موضوع الحديث، مع إيجاد روابط بينها، وعرضها وفق تسلسلٍ منطقيٍّ (من القديم إلى الحديث - من الأفكار الرئيسة إلى الفرعية، أو من الفرعية إلى الرئيسة، ثم الفكرة العامة....). فالتنمية المائية فكرةٌ عامةٌ ترتبط بمجموعة من الأفكار الرئيسة، مثل: ● ترشيد استهلاك الموارد المائية المتاحة. ● وتنمية الموارد المائية المتاحة. ● وإضافة موارد مائية جديدة. ● وكل فكرة رئيسة ترتبط بمجموعةٍ من الأفكار الفرعية، فإضافة موارد مائيةٍ جديدةٍ ترتبط بمجموعة من الأفكار الفرعية مثل: ● تحلية المياه كبديل جديد. ● والبحث عن مصادر للمياه الجوفية. ● ومعالجة مياه الصرف الصحي، وإعادة استخدامها. .... وهكذا.

م	المؤشرات	تفسيرها
2	يستهل عرضه الشفوي بمقدمةٍ شائقةٍ.	يشارك المتعلم في الحديث حول مشكلة (نقص المياه في العالم)، ويستهل حديثه بمقدمةٍ شائقةٍ تتضمن حقائق تستثير الانتباه حول هذه المشكلة، مثل: ● أن الماء من أهم الموارد على سطح الأرض؛ لأنه عنصر أساسي لاستمرارية حياة الكائنات الحية، وأساس أية تنمية اجتماعيةٍ أو اقتصاديةٍ. ● المياه تشكل أحد أكبر التحديات لأية دولة في العالم - مهما بلغ ثراؤها المائي - ؛ نظرًا للتغيرات المناخية، واحتمالات تلوث مصادر المياه، والتوقعات السياسية بأن تكون حروب القرن القادم حروبًا مائيةً. ● العالم العربي لا يحظى إلا بحوالي 0.5% من الموارد المائية العذبة المتجددة في العالم، على الرغم من أنه يشغل 10% من مساحة العالم. ● تعد دول الخليج العربي أكثر الدول العربية تأثرًا بمشكلة ندرة المياه.
3	يعرض المعلومات بطريقةٍ منظمةٍ واضحةٍ تحقق الغرض من الحديث.	يشارك المتعلم في مواقف للتحدث؛ بحيث يعرض المعلومات بطريقةٍ منظمةٍ تحقق الغرض من الحديث، سواء أكان الإقناع، أم تبادل الرأي، أم نقل معلوماتٍ معينةٍ، أم غير ذلك من الأغراض، فالإقناع بمبدإٍ معينٍ يتطلب أدلةً، وحججًا واستشهاداتٍ، وألفاظًا أشد وضوحًا، وأساليب أقوى تأثيرًا، ومعلوماتٍ أكثرَ دقةً؛ بحيث تعرض هذه المعلومات بطريقة منطقيةٍ تحقق الغرض من الحديث. ومنطقيةُ العرضِ تتحقق عن طريق: ● الانتقال من المقدمات إلى النتائج. ● دعم الفكر بالأدلة. ● استبعاد أية معلومات لا ترتبط بالموضوع، ولا تحقق الغرض من الحديث.
4	يعرض وجهات نظرٍ متباينةٍ أمام الآخرين مبينًا للمستمع أوجه التشابه والاختلاف بينها.	يعرض المتعلم وجهات نظرٍ متباينةٍ أمام الآخرين في قضيةٍ من القضايا، مثل قضية (عمل المرأة)، مبينًا أوجه التشابه والاختلاف بينها، فهناك مَن يؤيد عمل المرأة وله أدلته، وهناك مَن يرفض عمل المرأة وله أدلته، وهناك مَن يؤيد عملها بشروط وله أدلته، وعرض جهات النظر المتباينة يعكس فهم القضية بأبعادها المختلفة، وأدلتها المتنوعة.
5	يجيب عن أسئلة مرتبطةٍ بالعرض الشفوي.	يجيب المتعلم عن الأسئلة التي يطرحها المستمعون في أثناء العرض الشفوي إجابةً صحيحةً وافيةً بما يساعد على ثراء المحتوى المعروض، وتفاعل الجمهور، وفاعلية العرض.
6	يستخدم فنيات العرض الشفوي أمام الآخرين.	يطلب من المتعلم الحديث في موضوع من موضوعات التعبير الشفوي أمام زملائه. وفنيات العرض مثل: ● براعة الاستهلال. ● استخدام أسلوب الإثارة والتشويق؛ لجذب المستمعين. ● تضمين العرض طرفةً أو فكاهةً أو نادرةً. ● تكرار بعض النقاط المهمة؛ لإبرازها في أثناء العرض.
7	يتحدث أمام الآخرين ببساطةٍ ووضوحٍ.	يتحدث المتعلم أمام زملائه ببساطة دون غموضٍ أو استخدام ألفاظ عامةٍ أو دخيلةٍ أو مصطلحاتٍ معقدةٍ؛ حتى يتجنب سوء الفهم والتفسير الخاطئ لكلامه.

ج. مهارات القراءة:

المعيار الأول: يميز بين الدلالات والمعاني اللغوية للكلمات موسعًا حقولها الدلالية.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يوسع المتعلم الحقل الدلالي لكلمات وردت في نصٍّ قرائيٍّ.	يقرأ المتعلم موضوع القراءة، ثم يطلب منه أن يجمع مترادفاتٍ متعددةً تنتمي لحقل دلاليٍّ واحد، بمعنى أن يوسع الحقل الدلالي لكلمات وردت في نص قرائيٍّ، مثل: حقل الكِبر: (الغطرسة، والكبرياء، والتجبر، والزهو، والاختيال، والتيه، والغرور)، ويمكن للمتعلم أن يرسم خريطة دلالية تجمع مترادفات هذا الحقل.
2	ينتقي الكلمة الأكثر إيحاءً بالمعنى المقصود.	يطلب من المتعلم أن يحدد أي الكلمات أدق في أداء المعاني الآتية: • سوء استثمار مال اليتيم، وفقدان ماله في تجارة خاسرة. • (أضاع الرجل مال اليتيم) • الاستيلاء على مال اليتيم. • (سلب الرجل مال اليتيم)، أي انتزعه قهرًا. • إنفاق مال اليتيم على النفس، وحرمان اليتيم. • (أكل الرجل مال اليتيم) • أو (أكل اليتيم) بماله وشحمه ولحمه.
3	يميز بين المعنى المعجمي، والمعنى السياقي، والمعنى الاصطلاحي.	المعنى المعجمي هو: المعنى الوَضعي الأصلي للفظ كما ورد في المعاجم اللغوية. فالفعل (قطع) يعني في المعجم: فصلَ الشيء بعضه وأبانه، أما المعنى السياقي فهو المستمد من النَّظْم أو من السياق العام للكلام مثل: (قطع النهر)، أي عبره، و(قطع رحمه) لم يصلها، و(قطع الصلاة) أي أبطلها. وأما المعنى الاصطلاحي فهو ما اصطلح عليه أهل التخصص، فلفظ (القطع) عند الفقهاء: (حدٌّ من الحدود الشرعية للسرقة، قطع يد السارق). و(القطع) عند العَروضِيِّين هو: حذف ساكن الوتد المجموع من آخر التفعيلة، وتسكين ما قبله مثل: (فاعلن) تصير (فاعلْ).
4	يميز بين المعاني الاشتقاقية للكلمات.	يقرأ المتعلم آياتٍ قرآنيةً تتضمن مشتقاتٍ، ويطلب منه تحديد معانيها الاشتقاقية، مع التمييز بين دلالة اسم الفاعل وصيغ المبالغة واسم المفعول، واسمي الزمان والمكان....، ومن ذلك: (إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ). (مختال) اسم فاعل، من (اختال) بمعنى تبختر وتكبَّرَ. (فخور) صيغة مبالغة تعني أنه كثير الفخر. و(الفخر) في الأقوال، و(الاختيال) في الأفعال. (كُلَّمَا دَخَلَ عَلَيْهَا زَكَرِيَّا الْمِحْرَابَ). (المحراب) اسم مكان، وهو عبارة عن فجوة في جدار قبلةِ المسجد يقف فيها الإمام في الصلاة، وهو استخدام حديث. وقيل (المحراب): صيغة مبالغة على وزن (مِفعال) مشتقة من الحرب؛ لأن المتعبد كأنه يحارب الشيطان فيه، وما أكثر ما ينتاب الشيطانُ الإنسانَ في عبادته، وهو في محرابه متوجهًا إلى ربه! (إِنَّكَ أَنْتَ عَلَّامُ الْغُيُوبِ). (علَّام) صيغة مبالغة تدل على الغاية في العلم، فهو – سبحانه وتعالى – يعلم ما كان، وما يكون، وما لم يكن، وما هو كائن. (إن ربك فعال لما يريد). (فعَّال) صيغة مبالغة تدل على أن ما يريده رب العالمين ويفعله في غاية الكثرة.

المعيار الثاني: يوظف قراءاته في تنمية وعيه وتحسين ممارساته وعاداته.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يوظف ما يقرأ من معلوماتٍ طبيةٍ في تنمية وعيه الصحي وتحسين ممارساته وعادته الصحية.	يقرأ المتعلم معلوماتٍ طبيةً في مواقع إلكترونية معينة، ويطلع على بعض الأمراض، وأعراضها، وطرق الوقاية منها؛ من أجل تنمية وعيه الصحي، وتحسين ممارساته وعاداته الصحية.
2	يوظف ما يقرأ من معلوماتٍ دينيةٍ في تنمية وعيه الديني وتحسين ممارساته وسلوكياته.	يقرأ المتعلم معلوماتٍ دينيةً في كتب ومواقع إلكترونية معينة؛ من أجل تنمية قدرته على تفسير القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، والإلمام ببعض القضايا الفقهية المعاصرة، والعقائد، والسيرة النبوية، وقصص الأنبياء، وتحسين ممارساته وسلوكياته؛ اقتداءً بهم.
3	يوظف ما يقرأ من معلوماتٍ بيئيةٍ في تنمية وعيه البيئي وتحسين ممارساته وعاداته.	يقرأ المتعلم معلوماتٍ بيئيةً في كتب ومواقع إلكترونية معينة؛ من أجل فهم البيئة، ومكوناتها، والعلاقة الإيجابية بين الإنسان والبيئة بما فيها من كائناتٍ، وكيفية المحافظة عليها، والإسهام في حل مشكلاتها، وكيفية الإسهام في التنمية المستدامة وتحسين ممارساته وعاداته؛ لتكون صديقة للبيئة.
4	يوظف ما يقرأ من قضايا سياسية في تنمية وعيه السياسي.	يقرأ المتعلم قضايا سياسيةً معاصرةً في بعض المواقع الإلكترونية؛ من أجل متابعة الأحداث السياسية الجارية، وفهم الواقع السياسي لمجتمعه، وطبيعة العلاقات الدولية.
5	يوظف ما يقرأ من معلوماتٍ اقتصاديةٍ في تنمية وعيه الاقتصادي وتحسين ممارساته.	يقرأ المتعلم معلوماتٍ اقتصاديةً في بعض المواقع الإلكترونية؛ من أجل الوعي بقضايا الاستثمار والتنمية والاستهلاك، والإنتاج والاستيراد والتصدير، وتفسير ارتفاع أسعار السلع والخدمات أو انخفاضها، والودائع الثابتة، والجارية، والقروض، ومشروعات التنمية، والأرباح والخسائر، وغير ذلك من القضايا التي تساعد على تحسين ممارساته في الإنفاق والاستهلاك والاستثمار.

المعيار الثالث: يستنتج الغرض والخصائص الأسلوبية للنصوص المقروءة مميزًا بين معانيها الصريحة والضمنية.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يستنتج الغرض من النص الأدبي.	يقرأ المتعلم نصًا أدبيًا مثل قصيدةٍ (إرادة الحياة) لأبي القاسم الشابي: ● إذا الشعب يوما أراد الحياة فلا بد أن يستجيب القدر ● ولابدَّ لليلٍ أن ينجلي ولابدَّ للقيدِ أن ينكسرْ ● ثم يطلب منه أن يستنتج الغرض من النص، مثل: ● بعث الأمل في نفوس الشعوب المحتلة بقوتها وقدرتها على التغيير، والتحرر من عبوديتها. ● تهديد الاستعمار بثوراتٍ عارمةٍ، وبث الرعب بين صفوفه.
2	يستخلص الخصائص الأسلوبية لمؤلف النص.	يقرأ المتعلم البيتين السابقين لأبي القاسم الشابي، ثم يطلب منه أن يستخلص الخصائص الأسلوبية للشاعر، مثل: ● سهولة الألفاظ. ● عمق المعاني. ● استخدام الخيال والتشخيص.

م	المؤشرات	تفسيرها
3	يستنتج ملامح البيئة في النص الأدبي.	يقرأ المتعلم نصَّ أبي القاسم الشابي، ثم يطلب منه أن يستنتج ملامح البيئة في هذا النص؛ ليستنتج أن هذا النص يعكس البيئة المحلية والقومية للوطن الذي يعيش فيه الشاعر وهو تونس، والشعب الذي يخاطبه وهو الشعب التونسي، والحياة التي ينشدها لهذا الشعب وهي الحياة الكريمة التي يتحرر فيها من المستعمر، ويتخلص فيها من الجهل والتخلف والظلام الذي يفرضه الاستعمار على الدول المحتلة.
4	يستنتج ملامح شخصية الأديب من خلال أحد أعماله.	يقرأ المتعلم نص أبي القاسم الشابي، ثم يطلب منه أن يستنتج ملامح شخصية الشاعر من خلال النص السابق أو غيره من النصوص؛ ليخرج بعد قراءته وتحليله بأن الشابي شاعر وطنيٌّ مخلصٌ حملَ على عاتقه هموم الشعب التونسي وآلامه ومعاناته تحت وطأة الاستعمار الفرنسي، ويحدوه أمل قوي في التغيير، وقهر الظلم، وطرد المستعمر، ويسيطر عليه مشاعر الكراهية للاحتلال الفرنسي لبلاده، والثورة ضد هذا الاحتلال، والغضب على هذا المستعمر.
5	يميز بين المعاني الصريحة والضمنية في النص.	يطلب من المتعلم إعادة قراءة الشطر الأول (إذا الشعب يوما أراد الحياة)، ويطلب منه التمييز بين المعاني الصريحة والضمنية. فالمعنى الصريح هنا هو: إذا الشعب يومًا أراد أن يعيش، ويستمر بقاؤه على سطح الأرض. والمعنى الضمني هنا هو: إذا الشعب يومًا أراد الحياة الكريمة التي ينعم فيها بالحرية والعزة والكرامة. (إذا ما تخلص من أغلال الاستعمار، وقيود الاحتلال)

المعيار الرابع: يحلل الأفكار ومواطن الجمال في النصوص الأدبية المقروءة.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يقسم النص الأدبي إلى وحدات فكرية.	يقرأ المتعلم النص الأدبي، ويحدد الفكر الرئيسة الواردة فيه، ثم يقسم النص إلى وحدات فكريةٍ، كل وحدة تحمل فكرةً واحدةً، والوحدة هنا تعني بيتًا يحمل فكرة واحدةً، أو مجموعة من الأبيات تحمل فكرةً واحدةً.
2	يحلل النص الأدبي إلى أفكار رئيسةٍ وأخرى فرعية.	يقرأ المتعلم النص الأدبي، ويحدد الفكر الرئيسة الواردة فيه، ثم يختار وحدة من هذه الوحدات، ويطلب منه تحديد الفكر الفرعية الواردة فيها، وينبغي هنا أن يميز المتعلم بين الفكرة الرئيسة والفكرة الفرعية. فعلى سبيل المثال يقول قطري بن الفجاءة محمسًا نفسه في المعركة: أقول لها وقد طارت شعاعًا من الأبطال ويحك لن تراعي فإنك لو سألت بقاء يوم على الأجل الذي لك لن تطاعي فصبرًا في مجال الموت صبرًا فما نيل الخلود بمستطاع فالفكرة الرئيسة هنا هي: نفس تضطرب، وحماسة تلتهب في مواجهة الموت. ومن الفكر الثانوية: اضطراب النفس في المعركة. تبدو في قوله (وقد طارت شعاعًا من الأبطال)، أي أن نفسه قد تفرقت واضطربت عندما رأت الأبطال في المعركة.

م	المؤشرات	تفسيرها
3	يحلل مواطن الجمال في نص أدبي.	يقرأ المتعلم النص الأدبي، ثم يحلل مواطن الجمال في النص أو في بعض أبياته (صورة خيالية – محسنات بديعية – أغراض بلاغية لأساليب خبرية أو إنشائية). فعلى سبيل المثال نص أبي القاسم الشابي، يطلب من المتعلم أن يحلل بعض الصور والأخيلة الواردة فيه، مثل: (فلا بد لليل أن ينجلي) شبه الاستعمار بالليل المظلم الذي يجب أن يتبدد وينقشع. و(لابد للقيد أن ينكسر) شبه العبودية في ظل الاحتلال بالقيد الذي يجب أن ينكسر.
4	يستنتج دلالات الألفاظ وإيحاءاتها في النص.	يقرأ المتعلم النص الأدبي، ويستوعب شرحه ومعانيه، مثل نص (يافا الجميلة) للشاعر محمد مهدي الجواهري: أحقًّا بيننا اختلفت حدود وما اختلف الطريق ولا التراب؟! ولا افترقت وجوه عن وجوه ولا الضاد الفصيح ولا الكتاب يتساءل الشاعر عن حقيقة الحدود بين الدول العربية، وهل بالفعل توجد حدود بينها؟ وكيف ذلك وهي وطن واحد وطريقها واحد، وترابها واحد؟! بل إن هناك روابط قويةً تجمع بين الدول العربية، فهي تشترك في ملامح الوجوه، واللغة العربية، والدين الإسلامي وكتابه المقدس القرآن الكريم. ثم يطلب منه استنتاج دلالات الألفاظ وإيحاءاتها، مثل: قول الشاعر: (الضاد الفصيح) المراد هنا اللغة العربية لغة الضاد. ولفظ (الفصيح) يوحي بأهمية التمسك باللغة العربية الفصحى؛ لأنها لغة القرآن الكريم، وهي التي توحِّد بين أبناء الأمة العربية، وليس اللهجات المحلية التي تختلف من منطقة إلى أخرى داخل الوطن الواحد. وتكرار نفي الاختلاف والافتراق يؤكد الروابط القوية المتعددة بين أبناء الأمة العربية. وفي نص أبي القاسم الشابي يمكن استنتاج دلالات بعض الألفاظ وإيحاءاتها، مثل لفظي (ليل) و(قيد). فاختار الشاعر للاستعمار لفظ (الليل) بما يحمله من ظلام دامس، ظلام الجهل، بل التخلف الذي يفرضه على الشعوب المستعمرة. واختار للاحتلال والعبودية لفظ (القيد) بما يحمله من سلاسل تقيد الحريات، وأغلال تعرقل مسيرة التقدم.
5	يوازن بين بيتين من الشعر أو أكثر من حيث العاطفة المسيطرة على الشاعرين.	يطلب من المتعلم أن يوازن بين البيتين التاليين من حيث العاطفة المسيطرة على الشاعرين: يقول إيليا أبو ماضي: أيّهذا الشّاكي وما بك داء كن جميلا تر الوجود جميلا ويقول إلياس أبو شبكة: دَعيني أَموُتُ فَصَخرُ رِجائي تَحَطَّمهُ مَوجةُ الباطِلِ ويتضح من خلال قراءة البيتين أن العاطفة المسيطرة على إيليا أبي ماضي التفاؤل والأمل المشرق، أما العاطفة المسيطرة على إلياس أبي شبكة فهي التشاؤم واليأس من الحياة.

م	المؤشرات	تفسيرها
6	يوازن بين أبيات شعرية من حيث نوع الموسيقى (الداخلية والخارجية).	يقرأ المتعلم البيتين التاليين اللذين وردا على لسان أعمى: يا أمَّ ما شكلُ السماء؟ وما الضياء وما القمرْ؟ بجمالها تتحدّثون ولا أرى منها أثر ثم يقرأ البيتين التاليين للشاعر أحمد الغزاوي في العيد: والعيد غبطة من أقام فروضه ونهى هواه ودأبه استغفار فبتلك يجزي الله خير عباده (جنات عدن تحتها الأنهار) ويلاحظ المتعلم هنا أن الموسيقى في الأبيات السابقة نوعان: موسيقى خارجية: تعتمدُ على القالب أو البحر الشّعري المُستخدم، وهو ما يمسّ النّاحيّة الشّكليّة من الشّعر(الوزن والقافية) والأبيات الأربعة من بحر الكامل، وتفعيلته (متفاعلن)، وقافيتها رائية في هذه الأبيات. موسيقى داخلية: تتولَّد بفضل انسجام الحروف والكلمات والجُمل والعبارات، وهو ما يمسّ الجوهر والمضمون. فما جاء على لسان الأعمى فيه نغم موسيقي خفي جميل نحسه في ندائه لأمه وهي أقرب مخلوق إلى قلبه وعقله ووجدانه، وتساؤلاته عن الجمال الكوني الذي لا يراه (السماء والضياء والقمر)، وهي مشاهد تستثير فينا مشاعر التعاطف مع كل من فقد بصره، وحرم النظر إلى هذه المشاهد الكونية الرائعة. أما العيد، فيستثير فينا مشاعر الفرح والسعادة بعد أداء فريضة الصيام والكف عن المعاصي والاستغفار، وتكتمل الفرحة الكبرى بمكافأة الرحمن بجنة تجري من تحتها الأنهار، والألفاظ (العيد - غبطة - يجزي الله - جنات عدن) فيها أنغامٌ موسيقيةٌ جميلةٌ توحي بالسعادة والفرح.

المعيار الخامس: يتقن مهارات القراءة الإبداعية للنصوص الأدبية.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يولد أفكارًا وحلولًا ومقترحات لمشكلات وردت في نصٍّ مقروء.	يقرأ المتعلم نصًا حول مشكلة من المشكلات مثل مشكلة التصحر والأمن الغذائي في دول مجلس التعاون الخليجي، فدول الخليج بالرغم من أنها أغنى عالميًا بالنفط والغاز، فإنها أكثر فقرًا فيما يتعلق بموارد المياه المتجددة، والأراضي الصالحة للزراعة. والتصحر هنا يعني تحول الأرض الخصبة إلى صحراء قاحلة جافة، وذلك بسبب أحوال الطقس المتقلبة، وبفعل الأنشطة البشرية المفرطة في الزراعة وإزالة الغابات والرعي الجائر. والخليج العربي بات يواجه مشكلة حقيقة خاصة بالأمن الغذائي، حيث يعتمد على الاستيراد بشكل أساسي خلال سنوات طويلة مضت. ثم يطلب من المتعلم توليد أفكار وحلول ومقترحات لهذه المشكلة مثل: ● تفعيل قوانين البيئة؛ للحد من الرعي الجائر، وحماية الغطاء النباتي في دول الخليج. ● تشجيع الاستثمار في تنمية الموارد المائية في دول الخليج. ● استخدام تكنولوجيا تحلية المياه في دول الخليج. ● ترشيد استهلاك المياه في دول الخليج.

م	المؤشرات	تفسيرها
2	يضيف تفاصيل وأحداث إلى قصة مقروءة.	يطلب من المتعلم بعد قراءة قصة قصيرة إضافة تفاصيل إلى هذه القصة مع مراعاة ما يلي: ● ارتباط التفاصيل الإضافية بمضمون القصة. ● المحافظة على الحبكة والنهاية المنطقية للقصة. ● أن تكون الأحداث المضافة أكثر متعةً وتشويقًا.
3	يقترح تطبيقات حياتية متعددة لما يقرأ.	بعد قراءة موضوعات القراءة أو النصوص الأدبية يطلب من المتعلم أن يجيب عن الأسئلة التالية: ● ما علاقة المقروء بالواقع؟ ● ما سبل تجنب أخطائنا في ضوء ما ورد بالنص؟ ● عدِّدْ أوجه الإفادة مما قرأت في حياتك.
4	ينتج متلازماتٍ لفظيةً متعددةً لكلماتٍ وردت في نصٍّ مقروءٍ.	يطلب من المتعلم قراءة نص، ثم إنتاج متلازمات لفظية متعددة لكلمات وردت فيه، مثل: (أصحاب - طريق - الحياة): (طريق): (طريق الآخرة - طريق الرشاد - طريق النجاة - طريق الشيطان - طريق السعير - طريق النار). (الحياة): (الحياة الدنيا - الحياة الفانية - الحياة الزائلة - الحياة البرزخية - الحياة الآخرة - الحياة الخالدة - الحياة الباقية). (أصحاب): (أصحاب الجنة - أصحاب النار - أصحاب اليمين - أصحاب الشمال - أصحاب الكهف - أصحاب الأيكة).
5	يستخدم كلمةً مستمدةً من نصٍّ مقروء في جملٍ متعددةٍ.	يطلب من المتعلم بعد قراءة نص معين أن يستخدم مفردة من مفرداته أو أكثر في جمل متعددة، مثل كلمة (حقائب) يمكن استخدامها في عدة جمل مثل: ● خرج المسافر من المطار ومعه حقيبة أمتعته. ● وجدت الفتاة حقيبة يدها. ● لم يبق من الحقائب الوزارية سوى حقيبة الخارجية. ● أعطى المعلم التلميذ حقيبة تعليمية.

المعيار السادس: يصدر أحكامًا نقديةً على نصوص مقروءة، مميزًا بين قوة الأدلة وضعفها.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يصدر أحكامًا نقدية على نص مقروء من حيث: التماسك، ووحدة الموضوع، ومنطقية العرض.	يطلب من المتعلم أن يقرأ النص أكثر من مرة؛ ليحدد: ● عناصر التماسك النصي (ارتباط الفكر، وترابط الفقرات، واستخدام الضمائر). ● مقومات وحدة الموضوع (الفكر الفرعية المنبثقة من الفكر الرئيسة، والتفاصيل التي تدعم الفكر). ● منطقية العرض (من المقدمات إلى النتائج، أو من الجزء إلى الكل، أو من القديم إلى الحديث).

م	المؤشرات	تفسيرها
2	يميز بين الأدلة القوية والأدلة الضعيفة في النصوص المقروءة.	يطلب من المتعلم التمييز بين الأدلة القوية والأدلة الضعيفة، فعلى سبيل المثال من أدلة تميز المحامي وتفوقه في مجال مهنته: ● كسبه لقضايا متعددة. ● شهادة زملائه له في مجال مهنته. ● تدريبه في مكتب محامٍ مشهور ومتميز مدة طويلة. ● الحصول في السنة النهائية على تقدير جيد جدًا. ● تفوقه في أثناء الدراسة في كلية الحقوق. ● تفوقه في أثناء الدراسة بالمرحلة قبل الجامعية. ● وهذه الأدلة أقواها الأول، وأضعفها الأخير؛ لأن التفوق في مجال الممارسة وكسب القضايا أقوى من التفوق في مرحلة الدراسة والتحصيل، والتفوق في مرحلة الدراسة بكلية الحقوق أقوى من التفوق في الدراسة بالمرحلة قبل الجامعية.
3	ينقد الشخصيات والمواقف، والأحداث الواردة في قصة مقروءة في ضوء معايير أخلاقية.	يقرأ المتعلم قصةً، ثم يطلب منه إصدار أحكام على شخصيات أو مواقف أو أحداث فيها من منظور أخلاقي، ومن أمثلة ذلك: (طاردت الشرطة متهمًا في قضية سرقة، وفي أثناء القبض عليه قفز في البحر، وهو لا يجيد السباحة، وأوشك على الغرق، فسعى رجال الشرطة لإنقاذه بسرعة)، فما رأيك في هذا الموقف؟ علل لما تقول.
4	يحدد الاتجاه الفكري للكاتب؛ ليكشف عن مدى اتساقه أو اختلافه مع القيم السائدة في المجتمع.	يجيب المتعلم على الأسئلة التالية: ● ما أهداف الكاتب؟ ● لم كتب هذا الموضوع؟ ● هل نجح في تحقيق أهدافه؟ ● ما القيم التي يعرضها النص؟ ● ما نوع هذه القيم (إيجابيةً أو سالبةً)؟ ● ما مدى اتساق هذه القيم مع قيم المجتمع؟

د. مهارات الكتابة:

المعيار الأول: يخطط المتعلم للكتابة.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يحدد مجال الكتابة والغرض منها.	قبل الكتابة ينبغي تحديد مجال الكتابة (كتابة مقال – كتابة تقرير – كتابة رسالة – تأليف قصة....)، وتحديد الغرض منها (الإقناع بمبدإ أو قيمة أو سلوك – رصد واقع مشكلة معينة – وصف رحلة أو حدث – الإبلاغ بأخبار أو كتابة تعليمات معينة....)، ويتطلب ذلك الوعي بكيفية الكتابة في كل مجال من هذه المجالات.
2	يجمع معلومات للكتابة حول موضوع معين من مصادر مختلفة.	يتطلب التخطيط للكتابة القراءة حول الموضوع؛ وجمع المادة العلمية اللازمة للكتابة، والبحث في مصادر مختلفة (الكتب – المجلات – الموسوعات – الإنترنت....) من أجل تكوين رصيد معرفي لدى المتعلم يسمح بالكتابة.

م	المؤشرات	تفسيرها
3	ينظم المادة الأولية للكتابة.	بعد جمع المادة العلمية اللازمة للكتابة ينبغي تنظيم هذه المعلومات الأولية، وتحديد أهم نواتج المرحلة الأولى من فكر، ومعلوماتٍ، وإحصاءات، وأدلة؛ لتوظيفها في الكتابة وتحديد ما يلي: ● الفكر الرئيسة. ● الفكر الفرعية المنبثقة عنها. ● المعلومات التي تدعم هذه الفكر.
4	يحدد النموذج الجيد للكتابة في مجال معينٍ.	يستعرض المتعلم عددًا من النماذج؛ ليستخلص مواصفات النموذج الكتابي الجيد الذي ينسج على منواله في الكتابة في أحد مجالات التعبير (كتابة مقال - كتابة تقرير - كتابة رسالة - تأليف قصة....).
5	يتبادل المعلومات والفِكَر مع زملائه حول موضوع الكتابة.	يعمل المتعلمون معًا في مجموعاتٍ صغيرةٍ، ويعرض كلٌّ منهم ما توصل إليه من معلومات على زملائه، ويتشاورون فيما بينهم حول أهم الفكر التي يمكن الكتابة فيها.

المعيار الثاني: يكتب خاطرةً أو سيرةً ذاتيةً أو غيريَّة بأسلوب أدبي.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يستنتج مفهوم الخاطرة.	يطلب من المتعلم الاطلاع على بعض الخواطر المدونة في بعض المواقع الإلكترونية، واستنتاج مفهوم الخاطرة مثل: ● «تعبير عن مكنونات النفس من حُبٍّ، أو حزن، أو ضيق، أو ألم، أو فرح وسعادة». ● «كلام القلب يترجمه اللّسان لكلمات دون شروط، ودون قيود، ودون أحكام». ● «نص منثور مكوّن من سطر أو مجموعة سطور، يعبر كاتبها عن الفكر التي تدور في رأسه، وأسلوب كتابتها قريب إلى الأسلوب الشعري». أو هي: ● تعبير عن مواقف وتجارب حياتية يعيشها الفرد فينقلها بمشاعره وأحاسيسه نثرًا مستخدمًا كلمات عفوية مؤثرة، وألفاظ قويةٍ معبرة، مع مراعاة جودة التعبير والتصوير.
2	يستخلص خصائص الخاطرة.	بعد اطلاع المتعلم على بعض الخواطر المدونة في بعض المواقع الإلكترونية، واستنتاج مفهوم الخاطرة يجيب عن أسئلة المعلم؛ للوصول إلى خصائص الخاطرة، وهي: ● أن تعبر الخاطرة عن موقف معين أو تجربةٍ خاصةٍ عايشها الكاتب وأثرت فيه. ● صياغة الخاطرة بما يشبه القصيدة النثرية أو الشعر الحرِّ. ● انتقاء ألفاظ معبرة عن المشاعر والأحاسيس بدقة ووضوح. ● يجب ترابط الفكر في الخاطرة، وتماسكها، ووضوح معانيها.

م	المؤشرات	تفسيرها
3	يوضح أسس كتابة الخاطرة.	يطلب من المتعلم توضيح أسس كتابة الخاطرة، وهي: ● تحديد موضوع الخاطرة. ● الالتزام بمكوناتها: العنوان، والمقدمة، ومتن الموضوع، والنهاية. ● التركيز على فكرة واحدة. ● الكتابة بلغة صحيحة. ● صياغة الخاطرة بإيجاز في سطور نثرية مترابطة تشبه الشعر الحر. ● استخدام ضمير المتكلم إن جاءت على لسان الكاتب، أو الغائب، إن جاءت على لسان غيره.
4	يكتب خاطرةً بأسلوب أدبي.	يطلب من المتعلم الاطلاع على نموذج للخاطرة بعنوان «رحل الحبيب»، ويحلل محتوى الخاطرة، ويتعرف كيفية كتابتها، ثم يكتب خاطرةً حول تجربة حياتية، أو موقف حياتي عاشه وتفاعل معه، وفيما يلي نموذج الخاطرة: (جاء اليوم الموعود، حلت لحظة الفراق، قلوبنا تحترق، وأقدامنا تنزلق، وعيوننا تنزف، رحل الحبيب، زاد النحيب، لن يعود، لن يعود، علينا الصمود، نتحلى بالصبر، كل فجر، نشتاق لوقع الأقدام، نشتاق لتكبيرة الإحرام، نسمع صوت الماضي، صوت الليالي والأيام، نسمع صوت الأذان، صوت تلاوة القرآن، فتفيض الدموع، وتبقى الأحزان، جمرات تحرق القلوب، لولا الإيمان، لولا فيض الرحمن، فاللهم ألهمنا الصبر والسلوان).
5	يميز بين كتابة السيرتين: الذاتية والغيرية.	السيرة فن أدبي يهتم بتصوير حياة إحدى الشخصيات، ونقل تفاصيلها، وأهم مراحل حياتها وإنجازاتها إلى المتلقي. وهي نوعان: السيرة الذاتية: تعني أن يسترجع الكاتب أحداثًا من حياته الواقعية الخاصة به. (مواقف من حياتي). السيرة الغيرية: تعني أن يتحدث الكاتب عن حياة شخص آخر مراعيًا الموضوعية فيما يكتب (عالم، أو شاعر من بلادي).
6	يكتب سيرة ذاتية مراعيًا خطوات كتابتها.	يطلب من المتعلم الاطلاع على سيرة ذاتية لأحد الكتاب أو في مواقع الإنترنت، وتعرف كيفية كتابتها، ثم كتابة سيرة ذاتية لنفسه مراعيًا خطوات كتابتها. أ. استرجاع الأحداث وتجميعها. ب.ترتيب الأحداث وفقًا لمراحل الحياة، وقد يكون حدث معين هو بداية مرحلة، مثل النجاح في الشهادة الابتدائية والالتحاق بالمرحلة الإعدادية. ج. صياغة الأحداث: تبدأ هذه المرحلة بعد تجميع الأحداث وترتيبها، مع مراعاة استخدام أسلوب سردي قصصي جميل، ويمكن وصف بعض الشخصيات والأماكن والأزمنة، والتعليق على بعض الأحداث المهمة.
7	يكتب سيرة غيرية مراعيًا خطوات كتابتها.	يطلب من المتعلم الاطلاع على سيرة غيرية لأحد الكتاب أو في مواقع الإنترنت، وتعرف كيفية كتابتها، ثم كتابة سيرة غيرية عن شاعر أو كاتب أو عالم مراعيًا خطوات كتابتها، وهي: أ. انتقاء الشخصية: يستحسن انتقاء شخصية معروفة. ب.جمع معلومات عن الشخصية وترتيبها، ومن هذه المعلومات معلومات خاصة (بالنشأة – بصفات الشخصية – بالإنجازات – بالنهاية) ج. صياغة الأحداث مع تحري الموضوعية والدقة.

المعيار الثالث: يتقن مهارات تنمية الفِكَر وتأييدها.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يوضح المقصود بتنمية الفِكَر وتأييدها.	يطلب من المتعلم توضيح المقصود بتنمية الفِكَر، أي استخدام تفاصيل تدعم الفكرة الرئيسة في الفقرة، واتساق تلك التفاصيل وانسجامها مع هذه الفكرة، بحيث تأتي كل جملة ثانوية في خدمة الفكرة الرئيسة، مع تجنب الإطالة، والتكرار اللفظي والمعنوي داخل الفقرات؛ لأن هذا يضعف الفقرة، ويؤدي إلى التشتت والملل، أما تأييدها فيعني دعمها بالأدلة (وهي حقائق أو براهين، أو أمثلة، أو وجهات نظر للآخرين تدعم الفكرة وتؤيدها).
2	يحلل فقرةً مبينًا الجملة المحورية التي تمثل الفكرة الرئيسة، والتفاصيل الداعمة لها.	يقرأ المتعلم فقرةً عن النشاط العملي وبناء شخصية فاعلة في المجتمع، ويطلب منه تحليل هذه الفقرة، وتحديد الجملة المحورية التي تمثل الفكرة الرئيسة، والتفاصيل الداعمة لها في تلك الفقرة: الفقرة: النشاط العملي أساس بناء شخصية فاعلة في المجتمع (1)، تؤمن بأهمية العمل اليدوي، وتحترمه وتقدره، وتمارسه دون تعال أو توان (2)، ويبدأ ذلك بأمور أولها: ممارسة الأطفال لأنشطة عملية بسيطة كإصلاح تلف في آلة أو جهاز صغير (3)، وثانيها: تدريبهم على استخدام بعض الأدوات والأجهزة، والمحافظة عليها وصيانتها (4)، وثالثها: استثمار بعض خامات البيئة في صنع نماذج أو أشكال فنية، ورابعها: إكساب الأطفال حب العمل من خلال زياراتهم المتعددة لمواقعه، ولبعض المصانع والمزارع في البيئة المحيطة (5)، فحب العمل وممارسته أساس بناء شخصية منتجة في المجتمع، قادرة على دفع عجلة التنمية فيه (6). تحديد الجمل وأنواعها في الفقرة: الجملة (1) النشاط العملي أساس بناء شخصية فاعلة في المجتمع. (جملة محورية تمثل الفكرة الرئيسة) الجملة (2) جملة ثانوية تنمي الفكرة الرئيسة، وتفسر الشخصية الفاعلة في المجتمع. والجمل (3) و (4) و (5) جمل ثانوية متساوية في الخصوصية تبرز بعض أنواع الأنشطة العملية التي يمكن أن يمارسها الأطفال، وهي تنمي الفكرة الرئيسة وتدعمها. والجملة (6) خاتمةٌ للفقرة تلخص مضمونها.

م	المؤشرات	تفسيرها
3	يوضح بأمثلة طرائق تأييد الفِكَر.	يطلب من المتعلم ذكر طرائق تأييد الفِكَر، وهي ثلاث: ● التأييد بالتعليل والإقناع. ● التأييد بالشرح. ● التأييد بالمثال. ثم التدليل على فكرة (الاعتدال في الثواب والعقاب أمر ضروري) بالأنواع الثلاثة على النحو التالي: أمثلة توضيحية: التأييد بالتعليل والإقناع: الاعتدال في الثواب والعقاب أمر ضروري؛ لأن الإسراف في الثواب يجعل الطفل إنسانًا ماديًا ينتظر مكافأة على أي عمل يقوم به، كما أن الإسراف في العقاب فيه إفساد للعلاقة الودية بين المربي والطفل، ومدعاة للكراهية والنفور من جانب الطفل. التأييد بالشرح: الاعتدال في الثواب والعقاب أمر ضروري، فلا يجوز أن يبالغ المربي في الثواب على حساب العقاب، فيكثر من المكافآت والأوسمة والجوائز، ويهمل عقوبة المذنب والمقصر، ولا ينبغي له أن يتمادى في العقاب، فيقسو على المخطئ، ويلجأ إلى الضرب المبرح، والتهديد المستمر، والنقد اللاذع الذي يهدم بناء الشخصية، ويفقد الطفل ثقته بنفسه. التأييد بالمثال: الاعتدال في الثواب والعقاب أمر ضروري، فعلى سبيل المثال إذا أراد المعلم إثابة طفل متفوق فيكفيه قلم أو قلمان، بدلًا من عشرة أو عشرين، وإذا أراد أن يعاقب طفلًا نسي كتابه لأول مرة، فيكفيه التنبيه عليه فقط بعدم تكرار ذلك، بدلًا من ضربه أو إهانته.
4	يصوب الخطأ في تأييد الفكرة.	يطلب من المتعلم قراءة الفقرة التالية، ثم بيان الخطإ في تأييد الفكرة، وتصويبه. (للغة العربية أهمية كبيرة، ووظائف متعددة للفرد والمجتمع، أما بالنسبة للفرد فهي أداته في التفكير، ووسيلته في التعبير عن فِكَره ومشاعره، وعليها تقوم كل أنشطة تعليمه وتعلُّمه داخل المدرسة وخارجها، وأما بالنسبة للمجتمع فهي أساس الترابط وأهم وسائل الاتصال والتفاهم بين أفراده، كما أنها أداة لتسجيل التراث على مر العصور). وجه الخطإ: الدليل على أهمية اللغة العربية ووظائفها لا يخصها وحدها، بل يشمل كل اللغات، فأية لغة هي أداة للتفكير ووسيلة للتعبير وأساس للترابط والتفاهم بين الناطقين بها، وكذلك أداة لتسجيل التراث المدون بتلك اللغة. التصويب: للغة العربية أهمية كبيرة، ووظائف متعددة، فهي من أهم مقومات بناء الإنسان العربي فكرًا ووعيًا وثقافة وسلوكًا، وهي من أهم الروابط التي تجمع أبناء الوطن العربي من المحيط إلى الخليج، بل تربط الناطقين بها في أنحاء المعمورة، ولعل أبرز وظائفها أنها وسيلة لتحقق الاتصال والتفاهم بين الشعوب العربية، والإسلامية الناطقة بها، كما أنها أداة لتسجيل التراث العربي الضخم على مر العصور، وكذلك تسجيل روائع الفكر العربي قديمًا وحديثًا. ولو قيل (اللغة) بدلًا من (اللغة العربية) لكانت الفقرة صحيحة.

م	المؤشرات	تفسيرها
5	يوظف إستراتيجية الكتابة السريعة في توليد الفكر.	يطلب من المتعلم كتابة كل ما يتبادر إلى ذهنه من فكر، ومعلومات، وكلمات ذات صلة بموضوع الكتابة خلال مدة زمنية معينة يحددها المعلم، مع تجاوز المتعلم أي أخطاء في أثناء الكتابة، وعدم اهتمامه بتجويد الخط في هذه المرحلة، والتركيز على الكتابة السريعة؛ لأن تأخير الكتابة قد يفقد الفرد معه فِكَرًا متعددةً قد ترد على ذهنه، ف«العلم صيدٌ، والكتابة قيده». فعلى سبيل المثال، موضوع (التعصب) يمكن توليد مجموعة من الفِكَر مثل: ● مفهوم التعصب الرياضي، ونشأته. ● أشكال التعصب الرياضي. ● أسباب التعصب الرياضي. ● التعصب الرياضي، وشغب الملاعب. ● دور المؤسسات التربوية ووسائل الإعلام في الحد من التعصب. ● مقترحات لحل مشكلة التعصب الرياضي.

المعيار الرابع: يعلق على الفِكَر والآراء تعليقًا جيدًا.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يوضح مفهوم التعليق الجيد على الفكر والآراء.	يطلب من المتعلم توضيح مفهوم التعليق الجيد على الفِكَر والآراء، ويمكن للمتعلم أن يوضح ذلك بقوله: التعليق الجيد عبارة عن تقديم توضيحات أو شروح، أو عقد مقارنات بين الفِكَر والآراء وإبراز أوجه التشابه والاختلاف بينها، أو طرح فِكَر جديدة، وإبراز الرأي الشخصي للباحث، أو إصدار أحكام على الآراء والفِكَر المطروحة.
2	يميز بين أنواع التعليقات على الفِكَر.	يطلب من المتعلم أن يذكر أنواع التعليقات، موضحًا الفرق بينها على النحو التالي: ● التعليقات التفسيرية: وهي عبارة عن توضيحات أو شروح أو تفسيرات لفِكَر أو آراء أو عبارات يشوبها بعض الغموض، أو تبدو عسيرةَ الفهم للقارئ. ● التعليقات التحليلية: فقرة أو فقرات تقوم على عقد مقارنات بين فِكَر وآراء مطروحة، وإبراز أوجه التشابه والاختلاف بينها. ● التعليقات الذاتية الإبداعية: فقرة أو فقرات يعبر بها الباحث عن وجهة نظره الشخصية، ويطرح فيها فِكَرًا جديدةً أو أصيلةً. ● التعليقات التقويمية: فقرة أو فقرات تتضمن إصدار أحكام على الفِكَر والآراء المطروحة، وبيان نواحي القوة والضعف فيها.

م	المؤشرات	تفسيرها
3	يعلق تعليقًا تفسيريًا على رأيٍ أو فكرةٍ.	يطلب من المتعلم أن يعلق تعليقًا تفسيريًا على الرأي التالي: «إن العمر يقاس بالإنجازات لا بالسنوات، ورصيدنا في الحياة هو مقدار إنجازاتنا وأعمالنا». التعليق التفسيري المقترح: قد تطوى حياة عالم من العلماء بعد رحلة قصيرة، وتبدو لنا أيام عمره قليلةً، لكنها في الواقع طويلة حافلة بالإنجازات، حيث امتدت وتضاعفت أضعافًا وأضعافًا كلما حقق إنجازًا، وشيد بناءً، وأجرى تجربة، وأنجز بحثًا، وألّف كتابًا، وأبدع اختراعًا، فحياة الإنجازات حياةٌ مضاعفة، وبقدر ما نبذل فيها من أوقاتنا، وما ننفق فيها من أعمارنا، فإننا نضاعف إحساسنا بحياتنا، وإدراكنا للحياة بهذا المعنى يضاعف شعورنا، وبقدر ما نصنع من إنجازات تفيد البشر نضاعف هذه الحياة نفسها؛ لهذا فإن العمر يقاس بالإنجازات لا بالسنوات.
4	يعلق تعليقًا إبداعيًا على رأي أو فكرة.	يطلب من المتعلم أن يعلق تعليقًا إبداعيًا على الرأي السابق. التعليق الإبداعي: كم أناس عاشوا فوق الستين وربما فوق التسعين ولم يتركوا وراءهم أثرًا! عاشوا لذواتهم يأكلون ويشربون وينامون، ذاقوا من ملذات الدنيا ما ذاقوا، ونالوا من خيرها ما نالوا، أخذوا ولم يعطوا شيئًا، فمرت حياتهم قصيرةً سريعةً بلا هدف أو إنجاز، وطوى الزمان صفحتهم، ومضى بهم قطار العمر، فلم تشعر بهم الإنسانية، ولم تنتفع بهم البشرية؛ لأنهم عاشوا حياة شهوانيةً، بل حيوانيةً، فهي لا تختلف كثيرًا عن حياة الأنعام، على حين مات آخرون قبل الثلاثين وقد سطروا أسماءهم بحروف من نور! فكم أضاءت مؤلفاتهم العظيمة العقول! وكم داوت بحوثهم القيمة النفوس، وكم خففت مخترعاتهم معاناة البشر! وكم بذلوا أعمارهم وكرسوا حياتهم في خدمة البشر! فظلوا في ذاكرة التاريخ إلى أن تقوم الساعة؛ لهذا فإن العمر يقاس بالإنجازات لا بالسنوات.
5	يتبادل الآراء والتعليقات مع زملائه من خلال مدونة إلكترونية.	يشارك المتعلم مع مجموعة من زملائه في الفصل في مدونة إلكترونية، ويتبادل الآراء والتعليقات معهم من خلالها، وتخضع هذه التعليقات لتقويم المعلم من حيث عددُها، ومستوى جودتها، ومدى مناسبتها لموضوع النقاش.

المعيار الخامس: يستخدم المتعلم أساليب تعبيرية جميلة في كتابته.

م	المؤشرات	تفسيرها
1	يستخدم صورًا بيانية في كتابته.	يطلب من المتعلم التعبير عن حالة حزن باستخدام تعبيرات أدبية جميلةٍ، مثل: (افترسه الحزن - زلزله الحزن والأسى - نشب فيه الأسى أظافره - أمطرت عيناه وابلًا من الدموع).
2	يستخدم محسنات بديعية في كتاباته.	يطلب من المتعلم التعبير عن حالة فرح باستخدام محسنات بديعية مثل التضاد: (بدا محمد مشرقًا وجهه مبتهجًا، وشتان ما بين متفائل، ومتشائم)، والمقابلة: (فالمتفائل سعيد بالأمل يبتسم للمستقبل المشرق، والمتشائم حزين عابس في وجه مستقبلٍ مظلم)، والسجع: (مستقبل مظلم يتوقع ضرره، ويتوهم خطره).

م	المؤشرات	تفسيرها
3	يقارن بين فقرتين من حيث أسلوب الكتابة.	يقارن المتعلم بين الفقرتين التاليتين من حيث أسلوب الكتابة: وصف (1) للفقير: (يعانى الفقير معاناةً شديدةً، فهو لا يجد قوت يومه، ولا قوت أولاده، وقد ضعفت قوته، وأصبح غير قادر على العمل). وصف(2) للفقير. (يواجه الفقير شبح الجوع، كم يعتصر الجوع أمعاءه! وكم يفترس الفقر قوته! وكم تلتهم الفاقة أولاده! تراه شاحب الوجه، أصابه الضعف والهزال؛ فخارت قوته، وتلاشت قدرته على العمل). ويلاحظ أن الأسلوب الثاني يتسم بقوة الأسلوب، وروعة الخيال، وهذا هو أسلوب الكتابة الإبداعية المؤثر.
4	يستخدم في تعبيره الكتابي أساليب متنوعة كالأمر والنهي والاستفهام والتعجب.	يطلب من المتعلم التعبير عن سر التفوق مستخدمًا أساليب متنوعة كالأمر والنهي والاستفهام والتعجب. (كم مرة حدثته نفسه باللهو والعبث وقتل الوقت! لكنه لم يستجب، وسمع كلمات والده تتردد في أذنه: الوقت من سيف إن لم تقطعه قطعك، فاحرص على حسن استثمار وقتك، ولا تفقد رأس مالك في الحياة، فكم طالبٍ أحسن استثمار وقته فتفوق! وكم مهملٍ قضى وقته في اللهو والعبث فلم يحالفه النجاح! فهل يغتني عاطل أو يتفوق مهمل؟ بالطبع لا).

الهاتف: 00971 65 19 4000
الهاتف المتحرك: 0971 5 444 98042
ص.ب: 66656، الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

البريد الإلكتروني:
gecal@abegs.org

الموقع الإلكتروني:
المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
www.alecgs.ae

الرقم الدولي: ISBN 978 - 9948 - 39 - 552 - 2
إصدار المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
1441هـ / 2020 م