النشاط اللغوي

النشاط اللغوي

مفهومه، أهميته، أسس ممارسته

مفهوم النشاط اللغوي: هو ألوان متنوعة من الممارسة التطبيقية لمهارات اللغة العربية يقوم بها التلاميذ داخل الفصل أو داخل المدرسة أو خارجهما في مواقف طبيعية تتطلب استماعاً أو كلاماً أو قراءة أو كتابة وذلك برغبتهم وبتوجيه فقط من معلميهم من خلال جماعات أنشطة الإذاعة المدرسية أو الصحافة المدرسية أو التمثيل وغير ذلك.

فوائد النشاط اللغوي:

أ-فوائد سيكولوجية:

1- يساعد على تنمية مواهب وميول التلاميذ اللغوية.

2- يعطيه الثقة في النفس ويزيل من نفسه الرهبة والخوف ويبعده عن الخجل والانطواء.

3- تنمية قدراته التعبيرية سواء الشفهية في مواقف الخطابة وفي الندوات أو الكتابة في مجلات الحائط والصحف المدرسية.

4- يُكسب المتعلمين ذوقاً فنياً رفيعاً.

ب-فوائد تربوية:

1- تمد الأنشطة اللغوية المتعلمين بخبرات لغوية مفيدة إلى جانب معارف ومعلومات عامة.

2- التنظيم والتحلي بالآداب.

3- التعلم الذاتي.

4- يكتسب التلاميذ من خلال النشاط اللغوي عدداً من الاتجاهات التربوية.

5- يساعد في الكشف عن مواهب الطلاب اللغوية.

ج- فوائد اجتماعية:

1- تساعد الأنشطة اللغوية على التفاعل والتعاون.

2- اكتساب مهارات العمل الجماعي، كيف يكون قائداً ناجحاً وكيف يكون تابعاً مطيعاً.

3- إن ممارسة النشاط اللغوي يخلق فرصاً حقيقية لممارسة الديمقراطية وحرية الرأي والعمل في الجماعة.

أهداف ممارسة التلاميذ للأنشطة اللغوية:

أ- ترسيخ ما يصل إليه التلاميذ في معلوماتهم في الحصص الدرسية.

ب- تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ حيث يتم ممارسة الحديث والحوار والمناقشات.

ت- تدريب الطلاب على استخدام اللغة استخداماً صحيحاً.

ث- وصل الطلاب بالتراث العربي والمترجم إلى اللغة.

ج- تدريب الطلاب على احترام الرأي والانطلاق في الحديث والتعبير عن الرأي مع تربيتهم تربية صحيحة على مجالات الحياة الواقعية.

ح- المساهمة في الكشف عن المواهب والميول اللغوية والأدبية.

معوقات ممارسة الأنشطة اللغوية:

أ: من ناحية المعلم:

عدم اقتناع بعض المعلمين بأهمية الأنشطة اللغوية والنظر إليها على أنها عمل إضافي يوكل إليه.

ب: من ناحية المتعلم:

عدم إقبال المتعلمين على الأنشطة اللغوية لإحساسهم أنها تحتاج إلى تمكن لغوي لا يتوفر لديهم واندماجهم في الأنشطة الرياضية أو الفنية التي تستهويهم أكثر.

ج- من ناحية الإمكانات المادية

عدم توفر إمكانات كضرورة وجود (مكتبة – مسرح- لوحات – أقلام ألوان – ميكوفون) وبعض هذه الإمكانات لا تتوفر في المدرسة.

د: من ناحية اولياء الأمور:

ويكونون معوقين للأنشطة التي تتطلب بقاء التلميذ في المدرسة بعد أوقات الدراسة كالتمثيل الذي يحتاج إلى (بروفات).

و: من ناحية إدارة المدرسة ونظامها:

كثافة الفصول أو وجود فترتين دراسيتين وكثرة الأعباء التدريسية التي يكلف بها معلمو اللغة العربية إلى جانب أن بعض المديرين لا يقتنعون بأهمية الأنشطة ويقتصرون فيها على ما هو مطلوب من قبل الإدارة التعليمية فيؤدونه بشكل تقليدي.

ما أنواع النشاط اللغوي:

الأنشطة اللغوية.

الأنشطة الاستماعية.

نشاط القراءة أو الكلام أو التعبير الشفوي.

نشاط التعبير الكتابي.

الأنشطة الاستماعية والكلامية

أ: الأنشطة المتصلة بمهارة الاستماع:

1- يمارس التلاميذ نشاطاً استماعياً من خلال إنصاتهم إلى برامج الإذاعة المدرسية حيث يستمعون إلى:

- تلاوة الآيات القرآنية وقراءة الأحاديث الشريفة.
- دعاء الصباح وحكمة اليوم.
- نشرة الأخبار الداخلية والخارجية.
- المقال اليومي أو إلقاء القصائد الشعرية.
- المعلومات والمعارف المتجددة.
- التنبيهات والأوامر والإعلانات المدرسية.
- النصائح والإرشادات المفيدة لحياتهم المدرسية والعامة.
- الطرائف والفكاهات والفواريز.

2- حضور التلاميذ لندوة دينية أو سياسية أو اجتماعية تقام داخل المدرسة.

3- ما يدور بين المتعلمين بعضهم البعض أو بينهم وبين زملائهم من مناقشات مثمرة.

4- حضور التلاميذ للحفلات المدرسية.

5- استماع التلاميذ إلى قصص طريفة.

ب: الأنشطة المتصلة بمهارة الكلام:

1- يمارس بعض المتعلمين الكلام كنشاط لغوي لا صفي من خلال جماعة الإذاعة المدرسية حيث يقومون بما يلي:

أ- تقديم فقرات البرنامج الإذاعي اليومي.

ب-تقديم بعض النصائح والإرشادات لزملائهم.

ت-إلقاء قصائد شعرية وطنية أو دينية.

ث-تلاوة الآيات القرآنية وقراءة الأحاديث الشريفة.

2- عندما يقوم المتعلم بحكاية قصص أو وصف ما يراه من مناظر أو سرد أحداث فإنه يمارس نشاطاً كلامياً.

3- اشتراك المتعلم في حوار أو جلسة مناقشة مع مسؤول أو مع مجموعة من زملائه هذه المواقف تتيح للمتعلمين ممارسة الكلام كنشاط لغوي.

4- عندما يؤدي المتعلم أو المتعلمون أدواراً في تمثيليات قصيرة تعرض في حفلات الفصول أو حفلة المدرسة وكذلك المسرحيات التي تؤدى بالفصحى كاها أنشطة لغوية تتيح للمتعلم ممارسة مهارة الكلام.

5- المتعلم الذي يقدم نفسه لزملائه أو يعرف الآخرين بأصدقائه أو يقوم بدور المرشد لضيوف المدرسة يمارس نشاطاً كلامياً.

6- المتعلم الذي يعرف زملائه بالجديد من الكتب والمطبوعات التي توجد في مكتبة المدرسة يمارس الكلام كنشاط لغوي.

أبرز جماعات الأنشطة الشفهية:

1- جماعة الإذاعة المدرسية.

2- جماعة التمثيل.

3- جماعة الخطابة.

4- جماعة المحاضرات والندوات.

5- جماعة الإلقاء الشعري.

الأنشطة القرائية والكتابية

أ- الأنشطة المتصلة بمهارة القراءة:

1- يتاح للتلاميذ داخل المدرسة قراءة المدرسة قراءة الإعلانات التي تنشر على جدران المدرسة من خلال اللوحات المعدة لذلك

2- الطلاب المشاركون في أنشطة جماعة الإذاعة يمارسون القراءة كنشاط لغوي لا صفى من خلال:

- ✓ قراءة بعض الآيات القرآنية في المصحف الشريف.
- ✓ قراءة المقالات والموضوعات.
- ✓ قراءة نشرة الأخبار وغيرها من التعليمات والأوامر المدرسية.

3- يقوم الطلاب داخل المدرسة بقراءة الحكمة اليومية التي تسجل على سبورة إضافية.

4- تتيح مكتبة المدرسة للطلاب ممارسة عدد من الأنشطة القرائية ومنها:

- ✓ قراءة الصحف والمجلات.
- ✓ قراءة قصائد شعرية أو مقالات أدبية.
- ✓ قراءة كتب غير مدرسية في مجالات مختلفة.
- ✓ قراءة قصص دينية أو اجتماعية أو بوليسية.

5- يقرأ الطلاب عادة المقالات والأخبار والطرائف.

ب- الأنشطة المتصلة بمهارة الكتابة:

1- يمارس المتعلمون عدداً من الأنشطة الكتابية مثل:

- ✓ كتابة الموضوع أو المقال الرئيسي لصحيفة الحائط.
- ✓ إعداد تحقيق صحفي لنشره في الصحف المدرسية.
- ✓ إعداد حوار مكتوب سبق أجراه مع مسئول.
- ✓ كتابة بعض أبواب مجلة المدرسة.

2- ويكتب أعضاء جماعة الإذاعة المدرسية نشرة الأخبار، والمقالات التي ستذاع وغير ذلك وهذه ممارسة لأنشطة كتابية.

3- وإعداد كتيب للتعريف بالمدرسة (دليل المدرسة).

4- وقيام التلاميذ بكتابة أبحاث عن موضوعات مختلفة يعلن عنها كمسابقات.

5- وعندما يشارك بعض المتعلمين في:

- ✓ إعداد قوائم بكتب وقص بمكتبة الفصل أو مكتبة المدرسة.
- ✓ مسابقات أو معارض الخط العربي.
- ✓ مسابقات التعبير التحريري الحر.
- ✓ جماعة المراسلة حيث يكتب إلى أصدقائه أو معلميه فإنهم بذلك يمارسون أنشطة كتابية.

6- وكتابة عبارات الترحيب، والحكمة اليومية.

أبرز جماعة النشاط اللغوي ذات العلاقة بالقراءة والكتابة:

1- جماعة الصحافة المدرسية:

- ✓ وهي أكثر جماعات النشاط اللغوي وجوداً فلا تخلو مدرسة من جماعة للصحافة المدرسية باعتبار أنها:
- ✓ السبيل لمخاطبة الرأي العام المدرسي وتوجيهه والتأثير فيه.
- ✓ الوسيلة لتشجيع التلاميذ على القراءة والاطلاع والتزويد بألوان المعرفة المتجددة.
- ✓ المجال الحقيقي للتدريب على التعليق والتعبير والنقد والتحليل.
- ✓ السجل الثابت لأنشطة المدرسة وللآراء وللأحداث المختلفة.
- ✓ واحدة من طرق الكشف عن المواهب التلاميذ.
- ✓ البداية لإعداد جيل من القادة وحملة الأقلام.
- ✓ فرصة لحمل المتعلمين على الإبداع والابتكار.

- ✓ تخلق مواقف الاتصال بالشخصيات المسئولة والتعرف على آرائهم.
- ✓ تتصدى للمشكلات وللأحداث التي يعاني منها مجتمع المدرسة.

والصحف المدرسية أنواع منها:

1- **مجلة الفصل:** والتي تعرض لأخبار الفصل وأنشطته، وتحمل أسماً يختاره طلاب الفصل، ومن الممكن أن تكون هذه المجلة شهرية وتوضع في مكان واضح يتيح لتلاميذ الفصل قراءتها.

2- **مجلة الحائط:** وتصدرها جماعة الصحافة المدرسية ويمكن أن تختار موضوعاتها من مجلات الفصول.

3- **صحيف المدرسة:** ويشترك في تحريرها أعضاء جماعة الصحافة المدرسية وبعض المعلمين وتصدر مطبوعة لتوزيع نسخ منها على المدارس الأخرى.

4- **صحف المناسبات:** وهي صحف حائطية تصدر في المناسبات المختلفة الدينية أو الاجتماعية أو الوطنية ومعظم موضوعاتها تدور حول المناسبة.

2- جماعة القراءة الحرة:

وتضم في عضويتها الطلاب القراء أو ذوي الميل للقراءة، وتحدد أنشطة هذه الجماعة في القراءة الحرة بهدف خلق جيل من المثقفين.

وبالطبع فإن أعضاء هذه الجماعة يكونون دائماً على علاقة وثيقة بمكتبة المدرسة حيث يشاركون في لجان شراء الكتب.

ولأن أعضاء جماعة القراء دائمي الاتصال بمكتبة المدرسة فيمكن أن يسند إليهم مهمة تزويد زملائهم بمعلومات عن المكتبة وعن أقسامها المختلفة، ويطلق على أعضاء هذه الجماعة أحياناً لقب أصدقاء المكتبة.

وتنظم جماعة القراءة الحرة أنشطة كثيرة منها:

- ✓ إصدار نشرات شهرية للتعريف بكتب المدرسة.
- ✓ إعداد مجلة لعرض المطبوعات الجديدة.
- ✓ عقد جلسات مناقشة أو ندوات حول كتب معينة.
- ✓ تنظيم مسابقة قرائية حول الكتب والمؤلفين.
- ✓ اختيار أحسن قارئ شهرياً.

طرائق تدريس الإملاء

الإملاء في اللغة العربية:

الإملاء: هو تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة – الحروف – على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد، وقد تكون هذه الأصوات مساوية تماماً للرموز فيكون لكل صوت رمزه كما قد تكون هذه الحروف غير مصوَّته وهنا يقع الالتباس عند المملى عليه فيقع في الخطأ.

أهداف تدريس الإملاء

1- "تعليم التلاميذ الصحة في الكتابة وتثبيت صورها في أذهانهم بكتابتها من الذاكرة.

2- تعليم التلاميذ الإنصات لسماع الكلام المقروء.

3- تدريب التلاميذ على استخدام علامات الترقيم بين الجمل.

4- تعويد التلاميذ المحافظة على نظافة المكتوب.

5- تعويد التلاميذ حسن التنظيم.

6- تنمية الثروة اللغوية لدى التلاميذ مما يسهم في تنمية قدرته التعبيرية.

7- تدريبهم على كتابة ما يسمعونه في سرعة ووضوح وصحة وإتقان.

8- تنمية قدرة التلميذ على استخدام علامات الترقيم، مما يسهم في تحويل الاتصال الشفوي إلى اتصال مكتوب.

9- إجادة الخط.

10- حفظ التراث البشري وسهولة نقل المعارف من جيل إلى جيل."

أنواع الإملاء

والإملاء أنواع متعدِّدة، منها:

1- الإملاء المنقول : ومعْناه أن ينقُل التلاميذ القطعةَ مِن الكتاب، أو من سبورة إضافية، بعدَ قراءتها وفَهمها، وتهجِّي بعض كلماتها شفويًّا، وهذا النوع يناسِب تلاميذَ المرحلة التأسيسيَّة.

2-**الإملاء المنظور**: ومعناه أنْ تُعرَض القطعة على التلاميذ لقراءتها وفَهْمها، وهجاء بعضِ كلماتها، ثم تُحجب عنهم، وتُملى عليهم بعدَ ذلك، وهذا النوع مِن الإملاء يناسب تلاميذَ الصف الرابع والخامس.

3-**الإملاء الاستماعي** : ومعناه أن يستمعَ التلاميذ إلى القِطعة، وبعد مناقشتهم في معناها، وهجاء كَلماتها، أو كلمات مشابِهة لما فيها مِن الكلمات الصعْبة – تُمْلى عليهم.

4-**الإملاء الاختباري** : والغرَض منه تقديرُ التلميذ، وقياس قُدرته ومدَى تقدُّمه؛ ولهذا تُملَى عليهم القطعة بعدَ فَهمها دون مساعدةٍ له في الهجاء.

5-**الإملاء القاعدي**: لا يعد نوعاً من أنواع الإملاء، إنما هو طريقة لاستنباط القاعدة الإملائية.

طرائق تدريس الإملاء

أولاً: في الإملاء المنقول

1- التشويق والاثارة: حيث يقوم المعلم بالتمهيد لموضوع القطعة، حتى يكون التلاميذ على شوق لدرس الإملاء، وذلك عن طريق المناقشة التي تمس القطعة.

2- عرض القطعة، في كتاب أو بطاقة، أو في السبورة الإضافية أو في ورقة يوزعها على التلاميذ، ويحاول وضع الكلمات التي يشعر أنها في حاجة إلى أن يلفت نظر التلاميذ إليها في إطار يبرزها، كان يكتبها بخط مغاير، أو يضع تحتها خطا، أو يكتبها بلون مغاير، دون أن تضبط كلماتها ؛ حتى لا ينقل التلاميذ هذا الضبط ويقعوا في سلسلة من الأخطاء من جراء هذه الصعوبات المتراكمة.

3- قراءة القطعة من قبل التلاميذ، يعقبها مناقشة المعلم لهم للتأكد من فهمه المعنى.

4- يناقش المعلم معهم الكلمات الصعبة، وذلك بتدوينها على السبورة الأصلية، ثم يطالب التلاميذ بكلمات مماثلة توضع بعد هجائها في صف مع الكلمات الأولى ثم ينتقل إلى الثانية، وهكذا حتى ينتهي من جميع الكلمات. ويفضل أن يصنف المعلم الكلمات التي يأتي بها التلاميذ في قوائم على السبورة.

5- يطلب المعلم من التلاميذ فتح كراسات الإملاء، وكتابة التاريخين الهجري والميلادي، ورقم القطعة، ورأس الموضوع، ثم يطلب منهم نقل القطعة من على السبورة، على أن ينظر التلاميذ إلى الجملة الأولى، ثم يمليها المعلم مشيرا إليها في حال استخدام السبورة الإضافية، وهكذا في بقية الجمل إلى أن تنتهي القطعة.

6- بعد الانتهاء يطلب من التلاميذ النظر فيما كتبوا، ويراجع معهم القطعة بأن يقرأها جملة جملة في تريث وهدوء، والتلاميذ يتابعونه بمراجعة ما دونوا.

1- يطلب من التلاميذ شطب الكلمة الخطأ، وكتابة الصواب فوقها، أو في الصفحة المقابلة لها، بعد وضع خط تحت ما وقعوا فيه من أخطاء يتم جمع الكراسات بطريقة هادئة، يشغل الوقت الباقي من الحصة في تحسين الخط، أو مناقشة معنى القطعة بطريقة أعمق.

ثانياً: في الإملاء المنظور

1- يسير فيه المدرس سيره في الإملاء المنقول. إلا أنه بعد مناقشة الكلمات وتدوينها على السبورة الأصلية يطلب المدرس من التلاميذ النظر إلى الكلمات ثم يمحوها، وبعد هذا يخفي السبورة الإضافية عن التلاميذ أو البطاقة ويبدأ في إملاء التلاميذ القطعة من كراسته.

2- ثم يقرأ المدرس القطعة مرة ثانية في هدوء ووضوح ليصحح بعض التلاميذ أخطاءهم أو يكتبوا ما فاتهم.

3-يطلب من كل تلميذ إعطاء كراسته للتلميذ الذي أمامه أو الذي بجواره ويظهر المدرس السبورة الإضافية التي كتب عليها هذه القطعة. ويبدأ في قراءتها، وعلى كل تلميذ أن يضع بقلمه الرصاص خطا تحت الكلمات الخطأ، ولا يصححها ويسألهم أن يتابعوه كلمة بكلمة.

1- بعد إعادة الكراسة إلى صاحبها يطلب من صاحب الكراسة تصحيح الخطأ بكتابة صواب الكلمة الخطأ في الصفحة المقابلة لها.

2- يتابع المعلم التلاميذ، ويراجع ما قاموا به ليتأكد من سير العملية، ودقة التصحيح.

ثالثاً: الإملاء الاستماعي

ويسير الدرس فيه حسب الخطوات التالية :

1- التمهيد.

2- قراءة المدرس القطعة ليلم التلاميذ بفكرتها العامة.

3- مناقشة المعنى العام بأسئلة يلقيها المدرس على التلاميذ.

4- تهجي كلمات مشابهة للمفردات الصعبة التي في القطعة. وكتابة بعضها على السبورة، وتعرض هذه الكلمات المشابهة من خلال جملة.

5- إخراج التلاميذ الكراسات وأدوات الكتابة، وكتابة التاريخ ورقم الموضوع وفي أثناء ذلك يمحو المدرس الكلمات التي على السبورة.

6- قراءة المدرس القطعة مرة أخرى ؛ ليتهيأ التلاميذ للكتابة وليحاولوا إدراك المشابهة بين الكلمات الصعبة التي تسمعونها والكلمات المماثلة لها لما كان مدونا على السبورة.

7- إملاء القطعة ويراعى في الإملاء ما يلي :

أ- تقسيم القطعة وحدات متناسبة للتلاميذ طولا وقصرا.

ب- إملاء الوحدة مرة واحدة ؛ لحمل التلاميذ على حسن الإصغاء وجودة الانتباه.

ج- استخدام علامات الترقيم في أثناء الإملاء.

د- مراعاة الجلسة الصحيحة للتلاميذ.

8- قراءة المدرس القطعة للمرة الثالثة، لتدارك الأخطاء والنقص.

9- جمع الكراسات.

11- باقي الحصة يقضيه المعلم في محاولة تحسين خط التلاميذ، ومناقشة عميقة لمعنى القطعة، وتهجي الكلمات الصعبة التي وردت في القطعة، شرح بعض قواعد الإملاء بطريقة سهلة مقبولة.

رابعاً: الإملاء الاختباري

نفس خطوات الطريقة السابقة مع حذف مرحلة الهجاء. ويستهدف هذا النوع من الإملاء إلى تحديد مستوى التلاميذ، ولتشخيص جوانب القوة والقصور لدى التلاميذ والتخطيط لحلها فرديا أو جماعيا حسب درجة أو نوع الأخطاء.

وهناك عدة عوامل تسهم في جعل هذا النوع من الإملاء أكثر جدوى، من هذه العوامل ما يلي:

- أن يتعرف كل تلميذ أي القواعد أتقنها وأيها يعاني منه مشكلة ويحتاج في بالتالي إلى مساعدة.
- أن ينظر إلى عملية تصحيح الاختبار على أنه عملية تعليمية بالنسبة له، لأن معرفة صواب الكلمات التي أخطأ فيها فائدة كبيرة.
- يحسن أن يقوم التلاميذ بتصحيح الاختبار لأنفسهم، ويقتضي هذا من المعلم أن يعد الاختبار على سبورة إضافية. وبعد الانتهاء من الإملاء يسير المدرس سيره في عملية التصحيح في الإملاء المنظور.
- على المعلم أن يقدم مساعدة فورية للتلميذ الذي تزيد أخطاؤه ويجب أن يرتبط هذا النوع من الإملاء بالأهداف ، بمعنى إلا يختبرهم المعلم إلا في القواعد والكلمات التي سبق دراستها، وهذا يقتضي أن يتقدم التدريب والتعليم عن الاختبار.

خامساً: في الإملاء القاعدي:

1-"يثبت المعلم على السبورة نصاً إملائياً يدور حول موضوع واحد، على أن يكون النص عفوياً طبيعياً لا متكلفاً.

2-يمهد المدرس للنص تمهيداً ملائماً.

3-يقرأ المدرس النص قراءة نموذجية مراعياً فيها حسن الأداء.

4-يقرأ الطلبة النص مقتدين بقراءة المدرس له.

5-يناقش المدرس طلبته بمعاني النص وأفكاره.

6-يسجل المدرس الأمثلة التي تشتمل على القاعدة المنشودة.

7-يستقرئ الطلبة بإشراف مدرسهم هذه الأمثلة واحداً بعد الآخر وصولاً إلى القاعدة.

8-يسجل المدرس القاعدة المستنبطة على السبورة، ويقارن بينها وبين القواعد التي تمت معرفتها من قبل.

9-يرسخ المدرس القاعدة في الأذهان وعلى القلم بالتدريبات المتعددة التي يقوم بإجرائها.

10-يقوم المدرس بإجراء إملاء اختباري لقياس مدى اتقان الطلبة للقاعدة.

11-في ضوء نتائج الاختبار يرسم المدرس نقاط الضعف."

اختيار موضوعات الإملاء

ينبغي أن يراعي المعلمون عند اختيار القطع الإملائي ما يأتي :

- " أن تكون القطعة شيقة واضحة المعنى، سهلة المفردات والأساليب
- أن تحوي كثير من الأفكار والمعاني المأخوذة من البيئة المحلية، ومما يقع تحت سمع التلميذ وبصره، ويتصل بحياته، حتى تثير اهتمامهم وتحرك شوقهم.
- أن تشتمل القطعة علي ما ينمي ثقافة التلاميذ ويزيد من خبراتهم ورصيدهم الفكري.
- أن تشتمل على عدد محدود من الكلمات المراد تدريب التلاميذ على صحة كتابتها.

- أن يراعى في القطع التي تختار للمرحلة الابتدائية إلا يكون من بينها كلمات تحمل أكثر من وجه في رسمها، ويكتفى بتدريبهم على الكلمات التي تحتمل وجها واحدا ولا سيما في أول عهدهم بالكتابة.
- أن يكون المعلم باختيار موضوعات الكتابة الإملائي من موضوعات القراءة المقررة على التلاميذ، ويمليها بعد قراءتها ومناقشتها وفهمها.
- أن يركز على بعض الكلمات ذات الصعوبة الخاصة ويمليها على تلاميذه ، ولا عيب في تكرار التدريب على كتابتها.
- أن يراعي المعلم عند تدريب تلاميذه على الكتابة الإملائي والكلمات والجمل القريبة من قاموس التلاميذ اللغوي كقصص القراءة وبعض الأناشيد والمحفوظات وبعض الوسائل التي يقوم التلاميذ بكتابتها بأنفسهم وما إلى ذلك.
- إلا تكون طويلة فيملها التلاميذ، وتستهلك الوقت الذي ينبغي أن يصرف في مناقشتها وفهمها والتدريب على بعض مفردات ولا قصيرة فتضيع الأهداف التي نتوقاها من وراء تعليمها.

أنماط من الأخطاء الإملائية الشائعة:

أ- "كتابة الضمة واواً .

ب- عدم وضع الألف بعد واو الجماعة .

ت- الخطأ في كتابة الهمزة على النبرة في وسط الكلمة .

ث- الخطأ في كتابة الهمزة على واو في وسط الكلمة .

ج- كتابة الألف الممدودة مقصورة .

ح- وضع ألف زائدة في بعض الكلمات التي تذكر فيها لفظاً فقط ، مثل : هاذا ، هاؤلاء .

خ- كتابة التاء المفتوحة مربوطة .

د- كتابة الكسرة ياء .

ذ- كتابة الألف المقصورة ممدودة .

ر- كتابة التنوين بأشكال مختلفة .

ز- دمج الكلمتين إن شاء الله في كلمة واحدة .

س- الخطأ في كتابة الهمزة منفصلة على الألف في وسط الكلمة .

ش- الخطأ في كتابة الهمزة على الألف في وسط الكلمة .

ص- كتابة الضاد ظاء وبالعكس .

ض- الخطأ في كتابة الهمزة منفصلة في آخر الكلمة .

ط- كتابة التاء المربوطة مفتوحة .

ظ- وضع الألف بعد الواو في نهاية الكلمات التي لا تستوجب وضعها ".

أسباب الأخطاء الإملائية الشائعة

1-" ضعف السمع والبصر وعدم الرعاية الصحيحة والنفسية.

2- عدم القدرة على التمييز بين الأصوات المتقاربة.

3- نيسان القاعدة الإملائية الضابطة.

4- الضعف في القراءة وعدم التدريب الكافي عليها.

5- تدريس الإملاء على أنه طريقة اختبارية تقوم على اختبار التلميذ في كلمات صعبة بعيدة عن القاموس الكتابي للتلميذ.

6- عدم ربط الإملاء بفروع اللغة العربية.

7- إهمال أسس التهجي السليم الذي يعتمد على العين والأذن واليد.

8- عدم تصويب الأخطاء مباشرة.

9- التصحيح التقليدي لأخطاء التلاميذ وعدم مشاركة التلميذ في تصحيح الأخطاء.

10- استخدام اللهجات العامية في الإملاء.

11- السرعة في إملاء القطعة وعدم الوضوح وعدم النطق السليم للحروف والحركات.

12- قلة التدريبات المصاحبة لكل درس.

13- طول القطعة الإملائية مما يؤدي إلى التعب والوقوع في الخطأ الإملائي.

14- عدم الاهتمام بأخطاء التلاميذ الإملائي خارج كراسات الإملاء.

15- عدم التنويع في طرائق التدريس مما يؤدي إلى الملل والانصراف عن الدرس.

16- عدم إلمام بعض المعلمين بقواعد الإملاء إلماما كافيا ولا سيما في الهمزات والألف اللينة.

17- عدم استخدام الوسائل المتنوعة في تدريس الإملاء ولا سيما البطاقات والسبورة الشخصية والشرائح الشفافة"

أساليب علاج الأخطاء الإملائية

1- "أن يحسن المعلم اختيار القطع الإملائية بحيث تتناسب مع مستوى التلاميذ وتخدم أهدافا متعددة: دينية وتربوية ولغوية.

2- كثرة التدريبات والتطبيقات المختلفة على المهارات المطلوبة.

3- أن يقرأ المعلم النص قراءة صحيحة واضحة لا غموض فيها.

4- تكليف الطالب استخراج المهارات من المقروء.

5- تكليف التلاميذ بواجبات منزلية تتضمن مهارات مختلفة كأن يجمع التلميذ عشرين كلمة تنتهي بالتاء المربوطة وهكذا.

6- توافر قطعة في نهاية كل درس تشتمل على المهارات تدريجيا ويدرب من خلالها التلميذ في المدرسة والبيت.

7- الإكثار من الأمثلة المتشابهة للمهارة التي يتناولها المعلم في الحصة.

8- الاهتمام باستخدام السبورة في تفسير معاني الكلمات الجديدة وربط الإملاء بالمواد الدراسية الأخرى.

9- تدريب الأذن على حسن الإصغاء لمخارج الحروف.

10- تدريب اللسان على النطق الصحيح.

11- تدريب اليد المستمر على الكتابة.

12- تدريب العين على الرؤية الصحيحة للكلمة.

13- جمع الكلمات الصعبة التي يشكو منها كثير ممن التلاميذ وكتابتها ثم تعليقها على لوحات في طرقات وساحات المدرسة.

14- تخصيص دفاتر لضعاف التلاميذ تكون في معيتهم كل حصة.

15- معالجة ظاهرة ضعف القراءة عند التلاميذ.

16- عدم التهاون في عملية التصحيح.

17- أن يعتني المعلم بتدريب تلاميذه على أصوات الحروف ولا سيما الحروف المتقاربة في مخارجها الصوتية وفي رسمها.

18- أن يستخدم المعلم في تصحيح الأخطاء الإملائية، الأساليب المناسبة وخير ما يحقق الغاية مساعدة التلميذ على كشف خطئة وتعرف الصواب بجهده هو.

19- محاسبة التلاميذ على أخطائهم الإملائية في المواد الأخرى.

20- ألا يحرص المعلم على إملاء قطعة إملائية على تلاميذه في كل حصة، بل يجب عليه أن يخصص بعض الحصص للشرح والتوضيح والاكتفاء بكتابة كلمات مفردة حتى تثبت القاعدة الإملائية في أذهان التلاميذ.

21- أن يطلب المعلم من تلاميذه أن يستذكروا عدة أسطر ثم يختبرهم في إملائها في اليوم التالي مع الاهتمام بالمعنى والفهم معا.

22- تنويع طرق تدريس الإملاء لطرد الملل والسآمة ومراعاة الفروق الفردية.

23- الاهتمام بالوسائل المتنوعة في تدريس الإملاء ولا سيما السبورة الشخصية والبطاقات والشرائح الشفافة".

تصحيح الإملاء:

للتصحيح طرائق كثيرة منها :

1. "أن يصحح المدرس كراسة كل تلميذ أمامه ،ويشغل التلاميذ بعمل آخر كالقراءة ،وهذه الطريقة مجدية ؛ لأن التلميذ سيفهم الخطأ ، ولكن يؤخذ عليها أن باقي التلاميذ ربما انصرفوا عن العمل ، وجنحوا إلى اللعب والعبث ؛لأن المعلم في شغل عنهم

2. أن يصحح المعلم الكراسات خارج الفصل، بعيداً عن التلاميذ ، ويكتب لهم الصواب على أن يكلفهم تكرار الصواب، وهذه الطريقة هي الطريقة الشائعة، وهي أقل فائدة من سابقتها ، ويؤخذ على هذه الطريقة أن الفترة بين الخطأ التلميذ في الكتابة ومعرفة خطأ التلميذ قد تطول.

3. أن يعرض المعلم على التلاميذ نموذجا للقطعة على أن يصحح كل تلميذ خطأه بالرجوع إلى هذا النموذج ، وهي طريقة جيدة تعود التلميذ الملاحظة ،والثقة بالنفس كما تعودهم الصدق والأمانة وتقدير المسؤولية ، والشجاعة في الاعتراف بالخطأ .

4. أن يتبادل التلاميذ الكراسات بطريقة منظمة فيصحح كل منهم أخطاء أحد زملائه.

5. وفي الطريقتين الأخيرتين يجب على المدرس أن يجمع بينهما وبين طريقة التصحيح بنفسه؛ ليتأكد أن عمل التلميذ قد تم على الوجه المرضى ، دون إهمال أو تحامل أو محاباة "

طريقة القصة واستخدامها في التدريس

تعريف السرد القصصي.

أنواع القصص التي تدرس للأطفال.

عناصر القصة الطفلية وخصائصها.

شروط استخدام القصة في التدريس.

الأهداف من تدريس القصة.

خطوات طريقة تدريس القصة.

تعد القصة من طرق التدريس القديمة الحديثة، فقد استخدمت القصة في التدريس منذ قديم الزمن، ومازالت تستخدم حتى الآن وبطرقة فعالة وناجحة جداً ، وخاصة في المناهج الدراسة القابلة لهذا النوع من طرق التدريس مثل (اللغة العربية – التربية الدينية – الجغرافيا – التاريخ – العلوم).

تعريف السرد القصصي : هو أسلوب تعليمي تعلمي، يهدف إلى تقديم المادة العلمية (التدريسية) للمتعلمين من خلال توظيف العرض القصصي(السرد القصصي) في التدريس، وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية للمبحث الذي يدرسه المعلم.

أنواع القصص التي تدرس للأطفال:

1 –القصص الدينية:

هي أهم أنواع قصص الأطفال وأكثرها انتشاراً وتأثيراً في وجدان الطفل، وإذا أحسن كتابتها فمن الممكن أن تسهم في التنشئة الدينية للطفل وإكسابه المفاهيم الدينية الصحيحة، وهي تتناول موضوعات دينية، كالعبادات والعقائد وسير الأنبياء وقصص القرآن الكريم، والأمم السابقة، وحياة الرسول عليه الصلاة والسلام وأصحابه، والبطولات والأخلاق وما أعده الله لعباده من ثوابٍ وعقاب.

فهي تعطيهم المثل الأعلى والقدوة الصالحة التي يقتدون بها، وترسخ في نفوسهم العقيدة والوحدانية لله تبارك وتعالى.

2 –القصص العلمية :

هي القصص التي تدور أحداثها حول حدثٍ علمي أو تتناول اختراعاً من المخترعات العلمية وتسمى أيضاً بقصص الخيال العلمي وهي قصص رائعة تجمع بين الخيال والأدب والعلم في إطارٍ قصصي مشوق وجذاب.

ويلاحظ أن هذه القصص تنتشر بشكلٍ واسع في البلدان الصناعية المتقدمة.

وتأتي أهمية هذه القصص للأطفال لأنها تنمي خيالاتهم وقدراتهم العقلية، فإثارة الخيال وتنميته يؤدي إلى تنمية التفكير لدى الأطفال.

3–القصص الخيالية:

حكاية تقوم على افتراض شخصيات وأعمال خارقة لا وجود لها في الواقع، والقصص الخيالية غالباً ما يأتي أبطالها بالمعجزات.

ومن الثابت أن قصص الخيال تنمي عند الأطفال المعرفة بالكون والكائنات الطبيعية ومفرداتها، ومن ثم يتحول الأطفال بالتدريج إلى الاقتراب من الحقيقة، من خلال الانغماس بين صراع الخير والشر، كما أنها تجعل الأطفال أكثر وعياً بالعالم.

4 -القصص الفكاهية:

القصة الفكاهية من أحب القصص إلى نفوس الأطفال، حيث إنهم يحبون المرح والسرور، وعادةً ما يطلب الأطفال إعادتها لأنها تدخل السرور والمرح على نفوسهم.

وتكمن أهميتها لأطفالنا في ظل ما يواجهونه من ضغوطٍ في شتى جوانب الحياة، كما أنها تحبب الأطفال في القراءة وتجعلهم يقبلون عليها.

5 -القصص التاريخية :

هي نوع من أنواع القصص تعتمد على الأحداث التاريخية والغزوات، فهي تعد تسجيلاً لحياة الإنسان وانفعالاته في إطارٍ تاريخي.

وتعتبر القصة التاريخية مهمة للطفل لأنها تعمل على تنمية الشعور بالانتماء والكرامة الوطنية وأيضاً تنمي روح البطولة والفخر عن طريق ما يقرؤونه من سير الأبطال العظام.

6 -القصص الاجتماعية :

وهي مهمة للأطفال حيث أنهم يعيشون في مجتمع ما ويتعاملون ويتفاعلون مع هذا المجتمع، ومن الضروري أن يتعرفوا على هذا المجتمع وخصائصه ومظاهر الحياة فيه وأنواع الحرف والمهن وعاداته وتقاليده، فهي تتناول الأسرة والروابط الأسرية، والمناسبات المختلفة ومظاهر الحياة في البيئات المختلفة.

7 -القصص الواقعية :

هذا النوع من القصص يناسب الأطفال في نهاية مرحلة الطفولة، لأن الأطفال يبدؤون في التحرر من خيالهم نتيجةً لزيادة وكثرة اتصالهم بالمجتمع، فيميلون إلى معرفة حقيقة الحياة المحيطة بهم والطبيعة والحيوانات والرحلات والعلوم المختلفة، ويجب أن تقدم هذه القصص بشيءٍ بسيطٍ من الخيال لتتناسب مع قدرتهم على التفكير والاستيعاب في هذه المرحلة العمرية.

عناصر القصة الطفلية وخصائصها

القصة -عموماً- شكلٌ ومضمون، ومجموعة من العناصر المتآلفة، وقصة الأطفال لا تخرج عن هذا الإطار، إلا أنها تتسم بالخصوصية في الكثير من جوانبها. وتتمثل عناصر قصة الأطفال الأساسية في :**الفكرة، الحدث، الحبكة، الشخصية، الحوار، الأسلوب، والبيئة الزمانية، والبيئة المكانية.**

1-الموضوع أو الفكرة الرئيسة:

تجري أحداث القصة في إطارها، وتُطرح الموضوعات من خلالها، وتتمثَّل في معانيها ومغزاها.. والقصة الجيدة هي التي تحمل الفكرة الإيجابية، وتدعو إلى الحقّ والخير والجمال، عبر إيحاءات تحترم قدرات متلقِّيها، وتلائمها كما يجب..

أهم خصائص الفكرة: أن تكون مناسبة لمستوى نضج الطفل، ومراعية لمستوياته الثقافية واللغوية والوجدانية والاجتماعية. وأن تتناول مواضيعاً مستمدةً من عالمه، وتعالج أموراً تصبُّ في دائرة اهتماماته. وأن تقدِّم له تصوّراً واقعياً وصحيحاً عن الحياة . وألا تكون الفكرة ساذجة، أو باعثة على خوفٍ أو رعب، أو مُغرقة في تفصيلات فرعية تبعث على الملل .

2- الحدث:

يعدُّ بمثابة الخلفية التي تنبثق عنها الأفكار وتصوَّر الشخصيات.. الحادثة الفنية هي مجموع الوقائع المتسلسلة والمترابطة، التي تدور حول أفكار القصة في إطار فنيّ محكم .تؤلِّف حوادث القصة جزءاً من النسيج البنائي

لها، في شكل متسلسل ومتناسق ومنساب، ويترابط دون افتعال أو حشو لتتكامل معاً، وتتأزم مشكلة أو عقدة يجد الأطفال أنفسهم إزاءها في شوقٍ للوقوف على الحل.

من خصائص الحدث: أن يتسم بالوضوح الكافي والحركة الحيَّة والتفاعل، وأن يجري في أمكنة؛ للطفل تصوّرٌ كافٍ عنها. وألا يكون مغرقاً في التفرُّعات الطويلة، أو مبالِغاً في الخروج على هو مألوف .

3-البناء والحبكة:

فنُّ ترتيب الحوادث وتطويرها، وأسلوب عرض الوقائع والشخصيات في تسلسل طبيعي ومنطقي ..بحيث تكون مترابطة ارتباطاً منطقياً، يجعلها وحدة متماسكة الأجزاء. (تمثل الحبكة في القصة قمَّة؛ تنمو فيها الفكرة والحوادث والوقائع الأخرى، وتتحرَّك الشخصيات، مؤلِّفة خيطاً غير منظور، يمسك بنسيج القصة وبنائها، مما يدفع الطفل إلى متابعة قراءتها، أو الاستماع إليها، لأن ذلك الخيط يستلزم تفكيراً أو تخيلاً أو تذكُّراً، أو يستلزم هذه كلها).

من شروطها :أن تكون محكمة، وبسيطة وواضحة، وأن تقوم على حوادث ومواقف مترابطة، وشخصيات غير مفتعلة، تجمعها أشياء غير الزمان أو المكان .

4-الشخصية:

عنصر أساسي في بناء القصّة، وشرطٌ رئيسي من شروط نجاحها، إذ تقوم بالأحداث في القصة.. وللشخصية في قصة الطفل مزايا عدّة، أهمها المقدرة الاستثنائية على جذب الطفل، بحكم طبيعته المولعة باستكشاف الشخصيات وتقليدها، ولما تتيحه من إرضاء لميوله ونوازعه. (تجسِّد الشخصيات في القصة المواقف والأفكار، بشكل تجعل الأطفال يتَّخذون الموقف العاطفي إزاءها، تعلقاً أو نفوراً أو عطفاً، ويصل الأمر بالأطفال إلى التقمُّص الوجداني مع الأبطال، فيحزنون لحزنهم، ويفرحون لفرحهم).

والشخصية في قصة الأطفال قد تكون طفلاً أو رجلاً أو امرأة عجوز، كما ليس بالضرورة أن تكون إنساناً، فقد تكون حيواناً أو طائراً، كأن تكون قطَّة أو سلحفاة أو حمامة، أو تكون نباتاً؛ كأن تكون زهرة أو شجرة، أو إحدى مظاهر الطبيعة؛ كأن تكون نهراً أو سحابة أو جبلاً.

ومن أكثر الشخصيات التي يهواها الطفل، ويحبها هي:

الشخصيات المغامرة الجريئة التي تتحدّى الأخطار، وتتَّسم بالذكاء والشجاعة والمرح والطموح، وحبِّ الحرية والانطلاق.

أما أهم **خصائص** الشخصية في قصة الأطفال :أن تكون مألوفة للطفل، قريبة إلى نفسه، ملائمة لثقافته. وتكون قادرة على الإقناع والتأثير، وأن تكون مشبعة بالقيم الإنسانية العليا، ودالّة على قيم أخلاقية واضحة.. وأن تتصف بالشجاعة والإقدام وحبّ الخير والإيثار، وبعيدة عن المثالية المطلقة، وغير مبالغ في قدراتها وإمكاناتها. أخيراً: ألا يكون عدد الشخصيات كبيراً إلى حدّ تُشتّت أفكار الطفل وتُضعف تركيزه.

5- الأسلوب:

هو البناء الفني الذي يعبّر عن فكرة القصة وحوادثها وشخصياتها، بكل سلاسة ورصانة وجمال. وأهم ميّزات الأسلوب على الإطلاق هو التشويق، أو المقدرة على إثارة التفاعل الفكري للطفل، طوال زمن القصة، إذ يعدُّ المحكّ لقدرات الكاتب في هذا المجال.. ويتحقق التشويق من خلال أمور عدّة تطال كلّ عناصر القصة ومقوّماتها، وأهمها: الإحكام والوضوح والجمالية، والتنويع في مشاهد الدهشة، وحسن استخدام اللغة والخيال والصور الفنية.. ولا يتوقف التشويق على ذلك، إنما يمتدُّ إلى النواحي الشكلية في القصة.

من أهم **خصائص** الأسلوب في القصة الطفلية: اللغة البسيطة والمناسبة لمستوى نمو الطفل الذي تُكتب له، والتراكيب السلسلة، والجمل القصيرة، والعبارات الرشيقة، والألفاظ المستقاة من قاموسه اللغوي. ومن سمات الأسلوب أيضاً: أن يكون خالياً من التعقيد والغموض، بعيداً عن السطحية والسذاجة والتكلُّف، وألا يعتمد التوجيه المقصود في الإفصاح عن القيم، واستخدام عنصريّ المفاجأة بهدف الإثارة، والرمزية الشفافة لإثارة الخيال، إلى جانب الصور الفنية المحسوسة والمألوفة.

6- الزمان والمكان:

وهما البيئتان اللتان تجري ضمنهما الأحداث، وتتحرّك الشخوص.

ونعني بالبيئة **الزمانية** :المرحلة أو المراحل التاريخية التي تصوّرها الأحداث. (القصص بتخطّيها أبعاد الزمان، تنقل الأطفال عبر الدهور المختلفة، كما تتجاوز بهم الحاضر إلى المستقبل. وبتخطيها أبعاد المكان، تجعل الأطفال أمام حوادث وشخصيات وأجواء، خارج نطاق الخبرة الشخصية للأطفال، وتهيّئ لهم الطوفان على أجنحة الخيال في عوالم مختلفة).

أما البيئة **المكانية**، فنقصد بها: المحيط الجغرافي الذي تجري فيها أحداث القصة: منزل، مدرسة، حديقة، أو في الطبيعة .وللطفل، في سنيّه الأولى، إدراك أوضح للمكان من إدراكه للزمان. والمكان –هنا– لا يمكن تقييده بحدود، أو إلزامه بتفاصيل معيّنة، كما في قصة الكبار.

ومن جملة خصائص القصة الطفلية، **الخصائص الفنية**، ومنها:

أن يحتوي العمل القصصي على صور واضحة، أو رسوم تعبيرية جذّابة –لاسيما المرحلة الأولى من الطفولة– إذ تشكّل مع النصّ لوحة تجذب الطفل، وتدعوه لإشغال عقله وخياله. كما أن للصور والرسوم دوراً كبيراً في إثراء القصة وربط أفكارها وترتيب أجزائها. ولا ننسى الإخراج الفنيّ للمطبوع القصصي، الذي يعدُّ أمراً هاماً وضرورياً، يحقّق للطفل الإغراء البصري، ويخلق له جواً من المتعة، من خلال: مراعاة أناقة الغلاف وجاذبيته، ووضوح الحروف، ترتيب الكلمات والأسطر، ووصولاً إلى حجم المطبوع المناسب، ومستوى الطباعة، ونوع التجليد.

شروط استخدام طريقة القصة في التدريس :

لاستخدام الطريقة القصصية في التدريس هناك مجموعة من الشروط التي ينبغي على المعلم مراعاتها عند التدريس بهده الطريقة هي :

. أن يكون هناك ارتباط بين القصة وبين موضوع الدرس .

. أن تكون القصة مناسبة لعمر التلاميذ ومستوى نضجهم العقلي .

. أن تدور القصة حول أفكار ومعلومات وحقائق يتم من خلالها تحقيق أهداف. مع تركيز المعلم على مجموعة المعلومات والحوادث التي تخدم تلك الأهداف، بحيث لا ينصرف ذهن التلميذ إلى التفصيلات غير الهامة ويبتعد عن تحقيق الغرض المحدد للقصة.

. أن تكون الأفكار والحقائق والمعلومات المتضمنة في القصة قليلة حتى لا تؤدي كثرتها إلى التشتت وعدم التركيز.

. أن تقدم القصة بأسلوب سهل وشيق يجذب انتباه التلاميذ ويدفعهم إلى الإنصات والاهتمام.

. ألا يستخدم المعلم هذه الطريقة في المواقف التي لا تحتاج إلى القصة.

. أن تكون الحوادث المقدمة في إطار القصة متسلسلة ومتتابعة، وأن تبتعد عن الحوادث والمعاني التي تصور المواقف تصويراً حسياً.

. أن يستخدم المعلم أسلوب تمثيل الموقف بقدر الإمكان ، ويستعين بالوسائل التعليمية المختلفة التي تساعده على تحقيق مقاصده من هذه القصة.

الأهداف من تدريس القصة:

1–رواية القصة تساعد في خلق جو من السعادة والمتعة للطفل.

2–تساعد في غرس القيم والميول والاتجاهات لدى الاطفال.

3-تساهم في تكوين مشاعر الحب تجاه الكتب لدى الطفل.

4-تزيد من مهارة الطفل اللغوية عند استماعه للكلمات وأصواتها ونطقها السليم من المعلمة ، فتزيد من مفرداته وتراكيبه اللغوية ، وتعوده على طريقة النطق السليمة.

5-تساعد في زيادة المشاركة الإيجابية للطلبة في الحصة ، خاصة إذا كان هذا الأسلوب مصحوباً بطرح الأسئلة.

6-يبعد ويقلل من الملل الذي قد يصيب بعض الطلبة.

7-إن الاستماع للقصة يؤهل الأطفال للقراءة حيث يستطيعون الربط بين الرموز المطبوعة في الصفحات والكلمات التي يستمعون إليها.

8-ينمو إحساس الاطفال بالأحداث والشخصيات التي يعايشونها في القصص وتنمو لديهم القدرة على التخيل ..

خطوات طريقة تدريس القصة:

1- إعداد القصة:

أن يقرأ المعلم القصة ليعرف مغزاها والطريقة المثلى في قصها.

2- قص القصة أمام التلاميذ:

بعد مرحلة الإعداد تأتي المرحلة التالية وهي قص القصة للتلاميذ، ويتم ذلك من خلال اختيار المكان المناسب لقص القصة أو حكاية الحكاية، ويجب أن يمهد المدرس لقص القصة إما بسؤال عن ماذا يعرف التلاميذ عن فكرة كذا؟ ويجب أن تكون لغة القصة مناسبة للتلاميذ، فلا هي بالعربية القديمة التي لا تفهم، ولا هي بالعامية المبتذلة الدارجة.

<u>أما بالنسبة لصوت المدرس:</u> فإنه ذو أهمية كبيرة يجب أن يكون مسموعًا بما فيه الكفاية، كما يجب أن ينوع المدرس من صوته حسب مقتضيات الظروف، ولا يجب أن يتردد في تقليد أصوات الحيوانات والطيور، وإذا ظهر من التلاميذ عبث أو عدم اهتمام، فإن هذا يعني أن هناك خطأ ما في اختيار القصة، أو في إعدادها، أو في طريقة سردها، أو في مكان سردها، وإذا لاحظ المدرس -رغم التأكد من كل هذا- أن بعض التلاميذ يعبثون فإن عليه أن يذهب إلى مكان التلميذ دون أن يقطع السرد وينقله إلى مكان آخر، أو أن يشير إليه بإشارة بيده أو عينيه.

3- المناقشة التي تعقب السرد:

بعد درس المعلم للقصة يجب عليه أن يستغل هذه الفرصة في استمالة التلاميذ إلى الحديث عما استمعوا إليه، وقد يأخذ ذلك أشكالا عديدة؛ منها: أن يلقي المدرس مجموعة من التساؤلات يجيب عنها.

تدريس القصة لمن يعرفون القراءة والكتابة.

وإذا كان التلاميذ ممن تجاوزوا النصف الأول من مرحلة التعليم الأساسي:

-أي أنَّ مهارات القراءة قد نمت لديهم- فإن تدريس القصة لهم قد يأخذ شكلا مختلفا عما سبق، وبالتالي يجب أن يسير عرض الدرس كالآتي:

تكليف المدرس للتلاميذ بقراءة القصة أو جزء منها في المنزل أو في الفصل.

عندما يأتي التلاميذ إلى المدرسة يبدأ المعلم في إلقاء بعض الأسئلة الخاصة بفكرة عامة التي تدور حولها القصة ويناقشهم فيها. يهتم المعلم بعرض الكلمات الصعبة التي وجدها أمام التلاميذ ويناقشهم فيها. قراءة القصة قراءة جهرية فقرة فقرة. في النهاية لا بد من الوقوف على أهم المبادئ والقيم التي ترمي إليها القصة، وكيفية الاستفادة منها في حياة التلاميذ.

تدريس الخط

تعريف.

أنواع الخط العربي.

خصائص الحرف العربي.

نظرة تحليلية لحروف اللغة العربية.

أهداف تدريس الخط.

إرشادات ومبادئ عامة لتدريس الخط.

خطوات درس الخط.

إرشادات خاصة لدى الكتابة في دفتر التلميذ.

الخط

تعريف: الخط رسوم و أشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس ، وهو صناعة شريفة إذ الكتابة من خواص الإنسان التي تميز بها عن الحيوان ، و أيضاً فهي تُطلع على ما في الضمائر و تتأدى بها الأغراض إلى البلاد البعيدة فتقضى الحاجات.

و لابد فيها من الأمور الأربعة : فمادتها الألفاظ المكتوبة ، و آلتها القلم الذي يكتب ، وغرضها تقييد الألفاظ بالرسوم الخطية ، فتحصل الفائدة للأبعد كما تحصل للأقرب ، و تحفظ صوره ، ويؤمن عليه من التغير و التبدل و الضياع ، و غايتها الشيء المستثمر منها ، و هو انتظام حياة الجماعة ، و ما يعود عليها من فوائد جمة في أمور الدين و الدنيا .

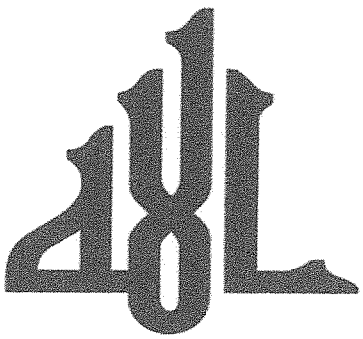
و من هنا تبدو خطورة دور الخط في عملية النقل الفكري ، إذ إن سوء الخط قد يضيع دلالات الألفاظ فيطمس الحقائق و الأفكار .

أنواع الخط العربي

للخط العربي أنواع متعددة، عرف بعضها قبل الإسلام، و عرف بعضها الآخر بعده . و لعل أهم أنواع الخط العربي المتداولة في عصرنا الحاضر هي التالية :

1. **الخط الكوفي :**

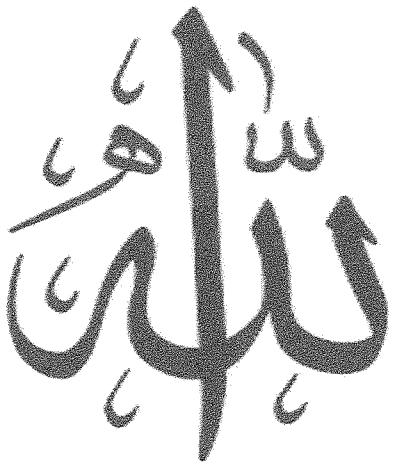
وهو خط هندسي يعتمد الحروف المستقيمة والزوايا الحادة، و يتمتع بنصيب وافر من الجمال، و هو أكثر شبهاً بالخط النبطي . و قد انتشر في جميع الأقطار الإسلامية ، و استعمل بصفة خاصة في كتابة القرآن الكريم نحو



خمسة قرون ، ثم قل استخدامه بعد ذلك.

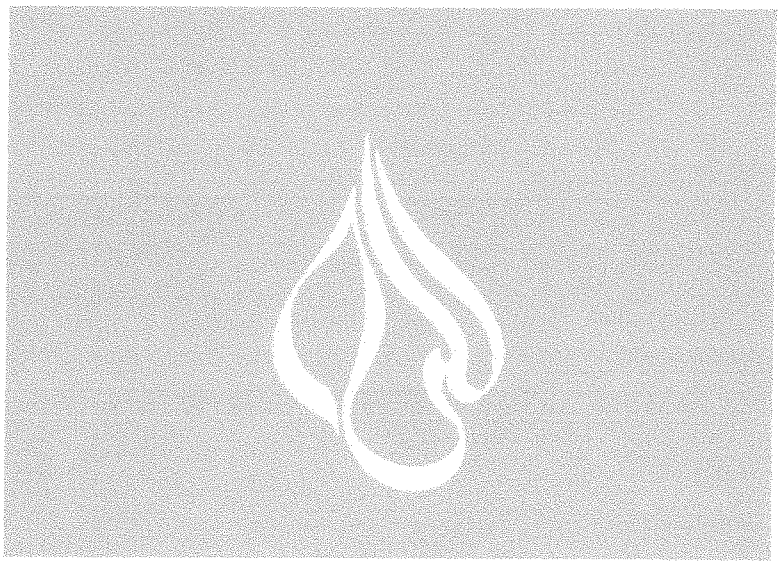
2. خط الثلث :

و هو خط يحتاج إلى قدرة فائقة على التحكم بالحرف و التوازن في تشكيل التكوينات . و هو من الخطوط الصعبة ، و يقال إن الخطاط لا يعد خطاطاً إلا إذا أتقنه . و الثلث يكبر الحرف ثلاث مرات عن الحجم الأصلي ، و يقوم جماله من تداخل الكلمات بعضها في بعضها الآخر . و يستعمل – عادة – لكتابة أسماء الكتب المؤلفة و أوائل سور القرآن الكريم و تقسيمات أجزاء الكتب و غيرها .



3-الخط الفارسي:

ينسب إلى بلاد فارس ، به يكتبون رسائلهم و كتبهم . ويستعمله أيضاً أهل الأفغان و الهند . و يرى بعضهم أنه أجمل الخطوط العربية ، إذ يمتاز بالرشاقة و السهولة .

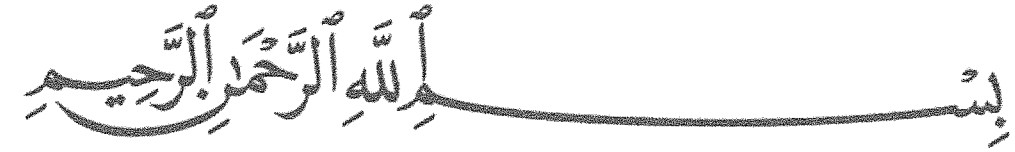


4. الخط الديواني :

و هو خط زخرفي حركي يتمتع بالفخامة و الأبهة ، فيه منحنيات بالغة البعد . و هو الخط الذي كان يعتمد بالكتابات الرسمية في ديوان الدولة العثمانية لكتابة التعيينات في الوظائف العالية و تقليد المناصب الرفيعة .

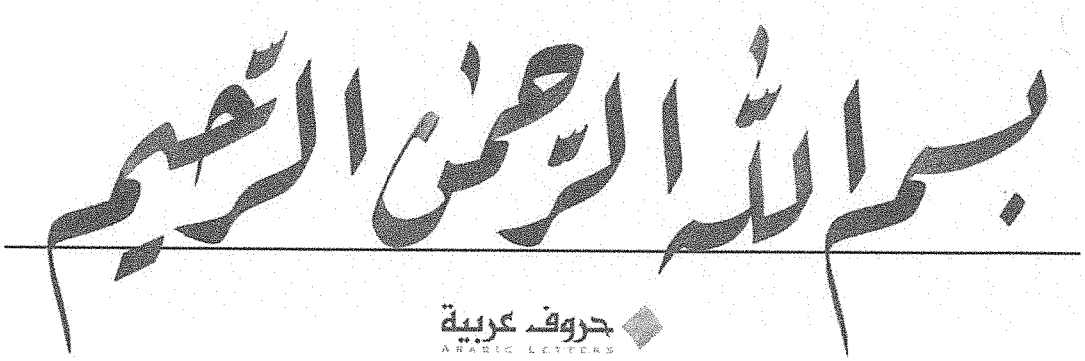
5. الخط النسخي :

هو ثلثي مبسط مع بعض الاختلاف، و ذلك لتسهيل استخدامه في كتابة الكتب و المخطوطات ، و بخاصة القرآن الكريم ، حيث أن خط القرآن تمتزج فيه بعض خصائص الثلث مع النسخي ، و هو خط لين ذو حروف مدورة ، استعمل منذ القرن السابع الهجري في المكاتبات المختلفة و أعمال التدوين العادية . و قد تطور الخط النسخي في أيامنا نحو البساطة ، حيث هو خط الطباعة في الكتب و الصحف على وجه العموم . و سمي بهذا الاسم لأن الكتّاب كانوا ينسخون به المصحف الشريف و يكتبون به المؤلفات .



6. الخط الرقعي :

و هو خط الكتابة السريعة غالباً ، و لذا فقد روعيت فيه السهولة و البساطة و التقشف إجمالاً .



خصائص الحرف العربي

نستطيع القول إن الذين بحثوا في الخط العربي اتفقوا على أن فيه المشكلات الآتية :

1. الحركات :

و المشكلة هي أن الكلمة يجب أن تحرك حروفها لكي يكون بالإمكان قراءتها قراءة صحيحة ، أي أن على المرء أن يفهم معاني الألفاظ لكي يستطيع أن يقرأ قراءة سليمة . و الحقيقة أن الحركة في اللغة العربية ليست إلا حرفاً ، لأنها تدل على صوت خاص غير الصوت المدلول عليه بالحرف الذي توضع عليه الحركة .

2. الحروف :

1. إن للحرف العربي الواحد – أحياناً – صوراً مختلفة ، فله صورة إذا كان مفرداً ، و له أخرى إذا كان متصلاً بغيره ، و ثالثة إذا وقع في أول اللفظة ، و رابعة إذا وقع في وسطها أو آخرها .

2. إن هناك حروفاً متحدة في الشكل ، و لكنها تمتاز عن بعضها بالإعجام – التنقيط – أو الإهمال أو بعدد النقط ، ثم لا يؤمن الزلل و وضع النقاط في غير محلها ، فيؤدي الأمر أن نقرأ الكلمة على وجوه متعددة .

3. بعض الحروف تكون تارة صائتة و تارة صامتة ، و لذلك تختلف مظاهرها و لفظها حسب الأحوال و الظروف ، فالياء في كلمة " يدرس " حرف لين هي غير الياء في كلمة " الهادي " حرف مد . و الواو في كلمة " وعد " حرف لين هي غير الواو في كلمة " سور " حرف مد .

4. هناك صوتان لكل منهما رسمان – أي حرفان – و هما :

الألف الممدودة و لها رسمان الألف الطويلة " ا " كما في كلمة " باب " و الياء المهملة / الألف المقصورة " ى.

التاء المبسوطة " ت " و التاء المربوطة " ة "

نظرة تحليلية لحروف اللغة العربية

تسهيلاً لتدريس الخط العربي للتلاميذ يجب علينا دراسة واقع الحروف العربية و كيفية رسمها في مختلف مواقعها من الكلمة . و هذا الأمر يفرض علينا إجراء مس شامل لأحوالها و أشكالها ، كما هو مبين فيما يلي :

* حروف لا تتصل إلا بما قبلها ، و لا يطرأ عليها تغير كبير عند اتصالها هذا ، مثل " ا ، د ، ذ ، ر ، ز ، و " و هي لا تتصل بالحروف التي تأتي بعدها .

* حرفان " ط ، ظ " يتصلان بما بعدهما ، كما يتصلان بما قبلهما و لكنهما – في كلتا الحالتين – لا يتغيران تغيراً كبيراً .

* حروف مثل " ب ، ت ، ث ، ن " لا تتغير عند اتصالها بما قبلها إلا بالتصاق الخط الواصل بينها و بين ما قبلها ، و لكنها تفتقد نصفها الأخير عند اتصالها بما بعدها .

* حروف " س ، ش ، ص ، ض ، م " تشبه الحروف السابقة إذا اتصلت بما قبلها ، و لكنها تتغير – بحذف ذيلها – عند اتصالها بما بعدها .

* الحرفان " ف ، ق " لا يتغيران تغيراً أساسياً عند اتصالهما بما بعدهما ، و لكنهما يتغيران أكثر من ذلك عند اتصالهما بما قبلهما .

* الحرفان " ع ، غ " يتغيران أكثر من الحروف السابقة ، فعند اتصالهما بما بعدهما يزول ذيلاهما " عا ، عو ، عي " . و عند اتصالهما بما قبلهما يستدير أولهما " بعـ ، ثغـ " ، و هذه الاستدارة و ذلك الحذف يغيران هيئتهما بصورة كاملة .

* الأحرف الثلاثة " ج ، ح ، خ " عند اتصالها بما بعدها تتغير ، كحرف العين " ع " ، و لكن تغيرها عند اتصالها بما قبلها يشبه تغير حرفي " س ، ش " .

* أمّا الحروف الأخرى فلها صورة مختلفة تماما الاختلاف ، و هي " ك – كـ ، هـ – هـ – هـ – ه ، ي – يـ "

أهداف تدريس الخط

من الأهمية بمكان أن تكون الأهداف العامة لتعليم الخط واضحة في ذهن المدرّس ، ليعمل على السير في الاتجاه الذي يؤدي – في النهاية – إلى تحقيقها ، و لعل أهمها ما يلي :

* الوضوح : و يتحقق بتدريب التلاميذ على التزام القواعد و الصفات الخاصة بكل حرف من الحروف ، من حيث : حجمه ، و كيفية اتصاله بغيره ، و استقامته – ارتفاعاً و انخفاضاً – و إظهار نقطه و وضعها في مواقعها الصحيحة .

* الجمال : و يتحقق بانسجام حروف الكلمة فيما بينها ، و مراعاة التناسق في مواقع الكلمات المكتوبة و أبعادها المتوازية ، و في تنظيم السطور و الهوامش ، و رؤوس الموضوعات و غيرها ، و يرمي هذا الهدف إلى

تنمية التذوق الجمالي للخطوط العربية أيضاً . [علماً أن ملاحة الخط و جماله هي زيادة على الإبانة ، و الأصل هو جودة الخط و ضبطه ، فكما قال سيبويه :

اعذر أخاكَ على رداءة خطّه و اغفر رداءته لجودة ضبطهِ

فالخطُّ ليس يراد مِن تحسينِه و بيانِه إلا إبانة سمطه

فإذا أبان عن المعاني في سمطه كانت ملاحته زيادة شرطهِ

غير أن القلقشندي ينق عن بعض العلماء قولهم : الخط كالروح في الجسد فإذا كان الإنسان جسيماً وسيمً حسن الهيئة ، كان في العيون أعظم و في النفوس أفخم ، و إذا كان على ضد ذلك سئمته النفوس ، و مجته القلوب ، فكذلك الخط إذا كان حسن الوصف ، مليح الرصف ، مفتح العيون ، أملس المتون ، كثير الائتلاف ، قليل الاختلاف ، هشت إليه النفوس ، و اشتهته الأرواح ، حتى الإنسان ليقرأه و إن كان فيه كلام دنيء ، و معنى رديء ، و إذا كان الخط قبيحاً مجته الأفهام ، و لفظته العيون و الأفكار ، و سيئم قارئه ، و إن كان فيه من الحكمة عجائبها ، و من الألفاظ غرائبها . صبح الأعشى ، 3 / 24]

* السرعة : على أن تتحقق بعد مراعاة الهدفين السابقين ، و بخاصة الهدف الأول .

و هناك أهداف فرعية أخرى ، نوجزها بما يلي :

* مراعاة القواعد الإملائية الصحيحة ليجمع الخط بين جمال الشكل و سلامة المعنى .

* الاهتمام بعلامات الترقيم و استخدامها استخداماً صحيحاً ، لما لها من أثر في توضيح العبارات و الجمل و تحديد معانيها في بعض الأحوال .

* تعويد التلاميذ على الانتباه و دقة الملاحظة ، و بالتالي على الصبر و المثابرة لبلوغ النتيجة المرضية .

* تعويد التلاميذ على النظافة و الترتيب و الأناقة ، و هذا الهدف يندرج تحت الأهداف التربوية العامة .

إرشادات و مبادئ عامة لتدريس الخط :

* ليست هناك طريقة ملزمة لتدريس الخط ، إذ يمكن تنويع الأساليب تبعاً لواقع التلاميذ ، و انطلاقاً من مبدأ حرية المدرّس في اختيار ما يراه مناسباً من وسائل و أدوات في ضوء الواقع الميداني للمدرس و التلميذ و المدرسة .

* قبل المباشرة بتعليم الخط ينبغي الاهتمام بتكوين العادات الصحية السليمة عند التلاميذ ، كالجلوس الصحي – الجذع عمودي ، و الكتفان أفقيان ، و القدمان تقعان على الأرض ، و عضلات الساعدين و اليدين تعمل بهدوء و انبساط – و مسك القلم – برفق و باتجاه الكتف اليمنى – و مراعاة بعد الصحيفة عن العين – حوالي 30 سم مائلة إلى اليسار قليلاً – كما يستحسن أن يأتي النور من الخلف أو اليسار .

* على المعلّم ألا يلزم التلميذ الأعسر على الكتابة باليد اليمنى لئلا يسيء إليه ، و لكن هذا لا يعني عدم تشجيعه على استعمال اليد اليمنى في بداية الأمر .

* لا تنس أن أساس تعليم الخط يقوم على المحاكاة الواعية و التدريب الهادف .

* هناك دفاتر معدة خصيصاً للتدريب على الخط ، و لكنها ليست الوسيلة الوحيدة لذلك ، إذ يمكن تدريب التلاميذ من خلال نماذج تكتب على السّبّورة أو في بطاقات خاصة توزع عليهم أو تعلق على الجدران ، أو نماذج يكتبها المعلّم للتلاميذ على دفاترهم .

* عند محاكاة نموذج ما ، يجب الالتزام بدقة المحاكاة ، إذ يلاحظ أن كثيراً من التلاميذ يهملون النظر إليه و يأخذون بالنقل عن خطهم ، و تجنباً لهذا المحظور يلجأ بعض المدرسين إلى تدريبهم على الكتابة من أسفل الورقة ، ليظل التلميذ مشدوداً إلى النموذج الذي يحاكيه .

* على الرغم من أن جانب المحاكاة في تدريب التلاميذ على الخط يبدو بارزاً ، إلا أن المحاكاة ينبغي ألا تكون آلية صماء ، غذ كلما كان التلميذ واعياً لما يحاكيه ، مستوعباً لمادته – بدلالتها و مضمونها – كلما أسرع الخُطا و أدرك المنى .

* لا حاجة للتكرار الزائد عن الحد اللازم للنموذج الواحد ، إذ غالباً ما يؤدي إلى الملل و الأذى . و لعل إعادة تتراوح بين 3 – 5 مرات تكون كافية لتحقيق الهدف المنشود من هذا التدريب .

* لا تنس أن الموهبة تؤدي دوراً مهماً في جمال الخط و إتقانه ، و واجب المدرّس أن يشجع أصحاب المواهب من تلاميذه ، و ذلك بعرض نماذج من خطوطهم في لوحة الجدار و مجلة المدرسة أو يمنحهم بعض الجوائز الرمزية .

* إن رصد ساعة أو أكثر لتعليم الخط في الجدول الأسبوعي لا يعني أن ينحصر اهتمام المدرّس في هذه الساعة أو تلك فحسب ، إذ على مدرّس اللغة العربية أن يكون راعياً لخط تلاميذه في مختلف المواد المكتوبة .

خطوات درس الخط

[قبل المباشرة بخطوات الدرس يفترض بالمعلّم أن يكون قد حدد الأهداف الخاصة لدرسه]

التمهيد :

و يكون بتشويق التلاميذ و إثارة اهتمامهم ، على أن يكون هذا التمهيد ذا صلة بمادة الدرس .

* عرض النموذج المعد على السّبّورة أو في لوحة – كرتونية – أو في بطاقات خاصة . ثم يتبع ذلك حوار هادف ، بحيث تتوضح المعاني و الدلالات للألفاظ و العبارات المشار إليها ، بعد قراءتها من قبل المدرّس و

بعض التلاميذ .

* بعد ذلك ينتقل المعلّم إلى تدريب تلاميذه بنفسه ، فيكتب النموذج أمامهم على السّبّورة ، شارحاً لهم صورة كل حرف على حدة ، و موضحاً كيفية اتصاله بالحروف الأخرى. ثم يركز اهتمامه الخاص على الأهداف التي يرمي إلى تحقيقها في درسه .

* إذا كان التدريب لأطفال في المرحلة الابتدائية الدنيا ، على المدرّس أن يستعين بمختلف الوسائل المتيسرة لترسيخ صورة الحرف الجديد أو الكلمة الجديدة في ذاكرة التلميذ البصرية ، و أن يدرب عضلات هؤلاء الأطفال على رسم ما هو جديد في الهواء أولاً ، و بالمعجون أو الرمل ثانياً ، و بعد ذلك يدربون على السّبّورة بإشراف المدرّس المباشر .

* و تكون الخطوة التالية الانتقال من السّبّورة إلى الدفتر ،و هنا يستحسن – لأول مرة – أن يكتبوا كلمة كلمة ، و في أثناء ذلك يتنقل المعلّم بينهم ، فيرشد هذا و يصحح لذلك ، فإذا ما وجد مشكلة مشتركة عند عدد من التلاميذ عاد إلى السّبّورة لتوضيحها و إرشادهم إلى وجه الصواب فيها ، و هكذا يستمر العمل حتى ينتهي من الكلمات و العبارات المعدة للدرس .

* بعد الانتهاء من كتابة هذا النموذج من قبل التلاميذ ، و بإشراف المدرّس المباشر ، تعاد كتابته مثنى و ثلاث ، على أن يبقى المدرّس بين تلاميذه ، موجهاً و مرشداً و مصححاً .

* و أخيراً، على المدرّس تقويم عمل طلابه قبل الانتهاء من الدرس، و ذلك بجولة سريعة على دفاترهم، ليتحقق من مستوى النجاح الذي بلغه معهم، و يرصد المشكلات العامة والخاصة التي ما زالت قائمة عندهم ، ليعود إليها في درس لاحق.

إرشادات خاصة لدى الكتابة في دفتر الطالب :

لا ينزل تحت السطر من الكتابة إلا أجزاء الحروف التالية :

ح ، ع ، م ، سهه .

* الحروف التالية تكون مفرغة من الداخل ، هكذا :

كا ، حـ ، صـ ، هـ ، هـ ، سعـ ، سقف ، ه .

* المسافات بين الحروف متساوية ، و كذلك الأمر بين الكلمات .

* أعالي ارتفاعات الكلمات تكون في مستوي واحد غالباً .

* ضرورة إثبات نقطتي التاء المربوطة تمييزاً لها عن الهاء .

* و كذلك الأمر في وجوب إثبات همزة القطع فوق الألف أو تحتها .

* يكتب تنوين الفتح الذي يليه ألف ممدودة فوق الحرف المنون ، لا ملتصقاً بالألف الزائدة .

* الهمزة المنفصلة في آخر الكلمة بعد الياء الساكنة تكتب خارج الياء ، كما في " شيء " ، إذ أنها حرف ثالث

اللّغة العربيّة (مهاراتها ومعارفها)

تعريف اللّغة العربيّة:

هي إحدى أكثر لغات العالم استعمالاً، وإحدى اللّغات الرّسمية في هيئة الأمم المتحدة ومُنظّماتها، وهي اللّغة الأولى للعرب، واللّغة الرّسمية في الدّول العربيّة، كما يُجيدها أو يُلِمُّ بها المُسْلمون من غير العرب إلى جانب لغاتهم أو لهجاتهم الأصلية. ويُقبِل على تعلُّمها كثيرون آخرون من أنحاء العالم لأسباب تتعلّق بالدّين أو بالتّجارة أو العمل أو الثّقافة أو غير ذلك.

- تعريف اللّغة العربيّة كمادة تعليمية:

"مادة اللّغة العربيّة في المناهج التّعليميّة مادة دراسيّة متكاملة، تتضمن المعارف والمفاهيم والمبادئ المتعلقة ببنيتها اللّغوية من (أدب وبلاغة ونحو وصرف ونقد)، ومهاراتها الشّفوية والكتابية من (استماع وتحدث وقراءة وكتابة)، موزعة إلى فروع تكوّن المادة التّعليمية وهي: (تعبير شفهي– قراءة وفهم ومحفوظات –إملاء وخط وتعبير كتابي – قواعد اللّغة – أدب وتذوقه)، بحيث تسمح للمتعلم التّواصل باللّغة العربيّة في مواقف مختلفة من الحياة، تتمثل فيها القيم الإنسانيّة، والوطنيّة، والاجتماعيّة، والثّقافيّة، والحضاريّة، والبيئيّة والصّحيّة، ويطبّق فيها ما تعلّمه من مهارات على الصّعيد الشّخصي، والعام، والتّربوي، والمهني، ليصبح عضواً فعّالاً في المجتمع.

أهداف مادة اللغة العربية:

- ربط اللغة بمواقف حياتية.
- اعتماد الفصحى المعاصرة لغة تواصل وتعليم.
- تمكين المتعلم من قواعد لغته الأساسية الوظيفية في التواصل مع الآخرين وفهمه الدقيق لها.
- تمكين المتعلم من اكتشاف نظام لغته العربية في بناها الوظيفية وأساليب تعبيرها الجمالية لاستخدامها في كتاباته وإبداعاته.

- تمكينه من تقنيات التعبير الشفهية والكتابية الملائمة لكل من الموضوعات على اختلافها وتنوعها.
- إثـراء حصيلته اللغوية بالمفردات والتراكيب وتقنيات التعبير والمصطلحات الخاصة بحقـول المعرفة المتنوعة.
- تمكينه من الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، واستخدام أساليب التعبير الوظيفية شفهياً وكتابياً كالحوار والمناقشة وكتابة التقارير والملخصات والأساليب والإبداعية الأدبية.
- تمكينه من اكتساب اللغة العربية واستخدامها في توا صله وتعبيره بسهولة ويسر.

- مهارات اللّغة العربيّة ومعارفها:

يتفق علماء اللّغات التّطبيقية على أنّ اللّغة تتكون من أربع مهارات أساسية هي مهارات الاستماع، التّحدث، القراءة ثمّ الكتابة. وبالنّسبة لمعارف اللّغة (القواعد) فهي جزء لا يتجزأ من دراسة اللّغة وتتمثل: في النّحو، الصّرف، البلاغة، العروض، الإملاء، الخط.

-أولاً- مهارات اللّغة العربيّة:

ينبغي أن نميز بين:

-1-- مهارة الاستماع :

السمع: هو استقبال الأذن لذبذبات صوتية دون إعارتها أي اهتمام وبدون إعمال الفكر فيها.

الاستماع: هو استقبال الأذن لذبذبات صوتية مع إعطائها انتباهاً خاصا وإعمال الذهن لفهم المعنى.

الإنصات: هو أعلى درجات الاستماع، فهو ليس السكوت السلبي إنما هو الاستماع من أجل هدف محدد.

2- مهارة التّحـــدث (التّعبير الشّفهي)

تعريفها: هو فن لنقل الأفكار والمعتقدات والآراء والمعلومات إلى الآخرين بصوت.

3- مهارة القراءة:

تعريفها: هي فنٌّ لغويّ ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية إنها عملية ترتبط بالجانب الشفوي للغة من حيث كونها ذات علاقة بالعين واللسان، وترتبط أيضاً بالجانب الكتابي للغة من حيث المهارة اللغوية الأكثر اهتماماً بالعمل المدرسي.

-4-- الكتابة (التّعبير الكتابي):

تعريفها: اكتساب المتعّلم القدرة على التّعبير عن فكره وعواطفه تعبيراً واضحاً، يعتمد على سلامة الكتابة من حيث :المحتوى أو المضمون، واللّغة أو الأسلوب، والشّكل أو التّنظيم.

- ثانياً- معارف اللّغة العربيّة:

1- البلاغة:

ويعرفها بعض التّربويين بأنها: " علم يحدد القوانين التي تحكم الأدب، والتي ينبغي أن يتبعها الأديب في تنظيم أفكاره وترتيبها، وفي اختيار كلماته والتّأليف بينها في نسق صوتي معين".

2-العروض:

يعرف بأنّه" علم به يعرف صحيح وزن الشّعر من فاسده حسب رؤية الخليل، وكذلك يعرف بأنّه علم يبحث فيه عن أحوال الأوزان المعتبرة.

3-الإملاء:

يعرّف بأنّه "هو تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة – الحروف – على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصّحيحة من الكلمة وذلك لاستقامة اللّفظ وظهور المعنى المراد.

4-النّحو:

يعرف بأنّه "العلم بالقواعد التي يُعْرَف بها أحكامُ الكلمات العربيّة في حال تركيبها: من الإعراب، والبناء وما يتبع ذلك. وعلمِ النّحو: علم يختص في أحكام الكلمة حسب مكانها في الجملة.

5- الصّرف:

يعرف بأنّه "قواعد يعرف بها تغيير بنية الكلمة لغرض معنوي أو لفظي، وفائدته: صون اللّسان عن الخطأ في الكلمة، وفهم القرآن والسّنة.

6-الخط:

الخط رسوم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة الدّالة على ما في النّفس، وهو صناعة شريفة إذ الكتابة من خواص الإنسان التي تميز بها عن الحيوان.

الفصل الخامس

أدب الطّفل العربيّ

إنّ كاتب الأطفال ينبغي له أن يتذكر دائماً أنّه مطالبٌ بأن يفهمَ نفسياتهم، ويدرك بموضوعيّة قدراتهم الذهنيّة ، ويتفهم ملكاتهم وحدودها، ويتعرّف على ما يعجبهم وما لا يعجبهم، ما يستهويهم ويجذبهم إليه، وما ينفرهم منه، بل عليه أن يعمل جاهداً على تقمّص شخصياتهم ما استطاع إلى ذلك سبيلاً.

- وممّا لاشك فيه أنّ أدب الأطفال يتميّز عن أدب الكبار في مراعاته لحاجات الطفل وقدراته من جهة، وخضوعه لأفكار وفلسفة الكبار في تثقيف أطفالهم من جهة ثانية .

فالكتابة موهبة قبل كل شيء، ولها شروطها وقواعدها التي تراعي نمو الطفل النفسي والذهني والعاطفي، ومختلف تفاعلات علاقته بالأشياء وبالعالم المحيط، القريب والبعيد ، الداخلي والخارجي، ثم هي حصيلة دراسات عديدة مختلفة، وكاتب الأطفال يجب أن يدخل في اعتباره شتى العوامل التربويّة والفنيّة بشقيها العام والخاص (أي الخاص بالأطفال).

والكتابة للأطفال عملية صعبة، تتطلب مهارات متعددة وجهدا غير يسير، ومخطئ من يعتقد أن هذا أمراً بسيطاً استناداً إلى البساطة التي يجب أن يتميز بها هذا النوع من الكتابة. وتكمن صعوبة الكتابة للأطفال من صعوبة اتخاذ موقف مناسب من الجمهور.

وأدب الأطفال هو كل ما يحتاج إليه عقل الطفل وخياله، يكتبه الكبار بمستويات فنية إبداعية، تتناسب وقدرات الطفل العقلية، وتغذي جانباً من تفكيره، وتقوي نواحي الخيال لديه، ومن ثمّ يجب ألاّ يقصّر الذين يكتبون أدب الأطفال كتاباتهم على مجالٍ واحدٍ منهم، أو نوعٍ بذاته، ولا على أدب أمةٍ واحدةٍ .

الفصل الخامس

أدب الطّفل العربيّ

إنّ كاتب الأطفال ينبغي له أن يتذكر دائماً أنّه مطالبٌ بأن يفهمَ نفسياتهم، ويدرك بموضوعيّة قدراتهم الذهنيّة ، ويتفهم ملكاتهم وحدودها، ويتعرّف على ما يعجبهم وما لا يعجبهم، ما يستهويهم ويجذبهم إليه، وما ينفرهم منه، بل عليه أن يعمل جاهداً على تقمّص شخصياتهم ما استطاع إلى ذلك سبيلاً.

- وممّا لاشك فيه أنّ أدب الأطفال يتميّز عن أدب الكبار في مراعاته لحاجات الطفل وقدراته من جهة، وخضوعه لأفكار وفلسفة الكبار في تثقيف أطفالهم من جهة ثانية .

فالكتابة موهبة قبل كل شيء، ولها شروطها وقواعدها التي تراعي نمو الطفل النفسي والذهبي والعاطفي، ومختلف تفاعلات علاقته بالأشياء وبالعالم المحيط، القريب والبعيد ، الداخلي والخارجي، ثم هي حصيلة دراسات عديدة مختلفة، وكاتب الأطفال يجب أن يدخل في اعتباره شتى العوامل التربويّة والفنيّة بشقيها العام والخاص (أي الخاص بالأطفال).

والكتابة للأطفال عملية صعبة، تتطلب مهارات متعددة وجهدا غير يسير، ومخطئ من يعتقد أن هذا أمراً بسيطاً استناداً إلى البساطة التي يجب أن يتميز بها هذا النوع من الكتابة. وتكمن صعوبة الكتابة للأطفال من صعوبة اتخاذ موقف مناسب من الجمهور.

وأدب الأطفال هو كل ما يحتاج إليه عقل الطفل وخياله، يكتبه الكبار بمستويات فنية إبداعية، تتناسب وقدرات الطفل العقلية، وتغذي جانباً من تفكيره، وتقوي نواحي الخيال لديه، ومن ثمّ يجب ألاّ يقصّر الذين يكتبون أدب الأطفال كتاباتهم على مجالٍ واحدٍ منهم، أو نوعٍ بذاته، ولا على أدب أمةٍ واحدةٍ .

وبذلك فأدب الأطفال هو كلّ محتوى لغوي يتأتى له جمال اللفظ وسمو المعنى، ويناسب قدرات الأطفال وميولهم ومستويات نموهم وطبيعة بيئاتهم، ويتفق مع أدب الكبار من حيث: تمتّع النصّ الأدبي بالكفاءة الفنية المتمثلة في جمال الأسلوب وسمو الفكرة .

ويعرّفه باحث آخر بأنه" مجموعة الأعمال الفنية التي تنتقل إلى الأطفال عن طريق وسائل الاتصال المختلفة، التي تشتمل على أفكار وأخيلة، وتعبر عن أحاسيس ومشاعر تتفق مع مستويات نموهم المختلفة" .

ومن خلال هذين التعريفين وغيرهما من التعريفات الأخرى، نستنتج أن توافر مقومات الأدب في النص، أو العمل الفني شرط أساسي لقبوله أو انضوائه تحت مصطلح " أدب الأطفال"، ومما لا شك فيه أن محاولات بعض الكتاب المحدثين إدراج وإقحام الإنتاج المعرفي (التاريخي والثقافي والعلمي) في أدبيات الطفل ما هي إلا هدم للمفهوم اللغويّ والاصطلاحيّ لأدب الأطفال.

الشروط المتعلقة بالكتابة للأطفال:

ممّا لاشكّ فيه أنّ الطفولة ظلت – منذ أمد بعيد – محور الاهتمام و التفكير لكثير من العقلاء الباحثين عن أصل الإنسان ومنتهى الأكوان، وعلى الرغم من الجهود المتصلة إلا أن عجز الإنسان عن معرفة نفسه ما زال كبيراً، وإن خطى خطوات واسعة في سبيل ترقية العقل والروح.

وكاتب الأطفال ينبغي له ألّا ينسى عالمهم، بل إنه مطالب بأن يفهم نفسياتهم ويدرك بموضوعية قدراتهم ويتفهم ملكاتهم وحدودها ، ويتعرف على ما يعجبهم، وما لا يعجبهم ،ما يجذبهم إليه، وما ينفرهم منه، بل إن يتقمص شخصياتهم ما استطاع ذلك، ووجد له سبيلاً.

وكاتب الأطفال يجب أن يدخل في اعتباره مختلف العوامل التربوية، والفنية: بقسميها العام ، والخاص (أي الخاص بالأطفال).

على أنّ هذا لا يمنع من أن نشير إلى بعض الشروط المتعلقة بالكتابة للأطفال، ممّن مارسوا مهنة التدريس للأطفال.

١- يجب أن يتفق الأسلوب مع مستوى الطفل ودرجة نموه من الناحيتين المعرفية واللغوية، ويستحسن أن يكون كاتب الأطفال ممن مارسوا مهنة تعليم الأطفال.

٢- اختيار الألفاظ السهلة الواضحة التي يفهمها الأطفال، والعبارات التي تؤدي المعنى من دون أيّ تعقيد أو صعوبة.

٣- استعمال التكرار بغية التأكيد، وخاصة للأطفال الصغار، فنقول مثلاً: كان الصّف جميلاً جميلاً بدلا من قولنا جميلاً جداً.

٤- استعمال أسلوب التشويق، فهو عاملٌ مهمٌّ وجذّابٌ لشدّ انتباه الطفل ، وهذا يحتاج إلى براعة ومهارة كبيرتين من قبل الكاتب.

٥- كتابة الفكرة الواحدة بأساليب متعدّدة.

٦- يجب أن نبتعد في كتابتنا عن أسلوب الوعظ والإرشاد، وكذلك النصح المباشر، ونستعمل ذلك بطريقة غير مباشرة عن طريق القدوة الحسنة واستهواء الجميل والحسن ، وذلك عندما يتقبل طفل أفكار البطل بلا مناقشة ولا جدال.

٧- اختيار العنوانات والأسماء في القصة له مفعول السّحر في نفوس الأطفال ، وخاصة اختيار اسم البطل والعنوان الخارجي، ومن عوامل نجاح هذا الاختيار أن تتفق الأسماء والعنوانات مع مراحل نمو الأطفال.

٨- الكلام الذي يجري على لسان الشخصيات وخاصة إذا كنا نكتب مسرحية مثلاً ينبغي أن يتفق في لغته مع طبيعة هذه الشخصيات، كما رسمناها في العمل الأدبي الذي نقدمه.

٩- إن كاتب الأطفال ينبغي أن يكون ذا حسّ لغوي مرهف، وله خبرات تربوية مهمّة تعينه على المواءمة بين مرحلة الطفولة، واللغة التي تناسبها، فسلامة اللغة في كلّ عمل إبداعي أمر أساس.

وفي الختام نؤكد أنّ التسهيل المطلوب في كتب الأطفال لا يجيز أن يخرج الكاتب عن قواعد اللغة بحجة أن ما يعني الطفل هو الفكرة، ولا تكون الكتابة للأطفال إلا بالفصيحة ، والعدول عن الفصيحة إلى العاميّة أمر مرفوض، إذ إنّ الأدب لا يعيش منعزلاً في إطار مجتمعه المحلي، فمن خصائصه الانتشار والخروج خارج البلد أو القطر الواحد.

المشكلات الواقعية والتربوية للكتابة للأطفال:

إنّ الكتابة للطفل نشاطٌ إنسانيٌّ معقّدٌ، وهي موهبة قبل كلّ شيء، ولها أهدافها وشروطها وقواعدها التي يفترض أن تراعي نمو الطفل النفسي والذهني والعاطفي، وجميع علاقاته وتفاعلاته بالأشياء وبالعالم المحيط القريب والبعيد، الداخلي والخارجي.

كما أنّ المعادلة الصعبة في عملية الكتابة هي ألّا نقدم للأطفال ما يريدون فحسب، بل ما نريده نحن من قيم واتجاهات ومضامين تربوية هادفة أيضا، وبما يناسب قدرات الأطفال وحاجاتهم: من حيث اللغة ومن حيث الثقافة، وبحيث تستهويهم وتحقق علاقة سعيدة بينهم وبين الكتاب، ولكن هنالك صعوبات تقف أمام ويمكن أن نلخصّ أهمّها بالآتي:

١- هناك مقاييس ومعايير لازمة لكتابة الأطفال في مراحل ما قبل المدرسة وأخرى لازمة لطفل المدرسة الابتدائية، ومعرفة هذه المعايير وتلك أمر ضروري يجب أن يعرفها كلّ من يهمه الكتابة للطفل .وأن هذه المعايير صيغة غائبة في الواقع الثقافي للطفل العربي.....

٢- غياب الأسس العلمية وراء تحديد مراحل العمر المناسبة في معظم الكتابة للطفل (خاصّة في القصة) .

٣- الحد من الإفرازات العلمية للكتاب بحيث نزيح من أمامهم جميع المعوقات المادية أو الإدارية أو النفسية؛ بغية توفير المناخ العلمي السليم اللازم؛ لتحقيق انطلاقهم في ميدان التأليف للأطفال.

٤- عدم إلمام مؤلف القصة المقدمة للأطفال إلماماً شاملاً بوعي وفهم اتجاهات العصر الذي يكتب فيه وبما فيه من قيم.

٥- غياب النقد الأدبي الذي من شأنه تقويم العمل الأدبي وتبيان ما فيه من عيوب وأخطاء ، إذ ينظر إلى الأدب الطفولي على أنه ملحق بما يسمى أدباً وظيفيا، تحد فيه كل من الأطوار العمرية والغايات التربوية وفي جميع مراحله تحديدا يجعله معبراً عن التصورات التربوية المزاولة له ، مناسبا لجمهوره المعنى بأمره.

٦- عدم وجود استراتيجية بعيدة تضمن لهذا الأدب القيام بوظائفه التربويّة والنفسيّة والتثقيفيّة والترفيهيّة على مستوى العالم العربيّ ككلّ، وتضمن له حضوراً على المستوى الدولي.

كيفية حل المشكلات :

إنّ كاتب الأطفال الناجح لابدّ أن يكون قد شكل في ذهنه تصوراً واضحاً عن قرّائه، من حيث مستوياتهم التّعليميّة والثقافية وربما النفسيّة، وعن خلفياتهم وخبراتهم السابقة، ولاسيّما بالموضوع الذي يودّ التحدّث فيه، وعن رغباتهم وميولهم تجاهه.

وانطلاقاً من ذلك فقد تم وضع بعض الحلول التي قد تسهم في تقديم كتابة للطفل إلى حدٍّ ما مقبولة نلخصها بالآتي:

١- الاعتماد على الحوار الصادق الذي يكشف عن طبيعة العلاقة بين الشخصيات.

٢- استثمار الكلمات البسيطة والمألوفة ، وعدم اللجوء إلى الكلمات الصعبة .

٣- استخدام الجمل السلسة البسيطة غير المركبة، التي تتكون مثلاً من الأجزاء الرئيسة للجمل (المبتدأ والخبر) أو الفعل والفاعل والمفعول به وتوابعهما وعدم المباعدة بين ركني الجملة.

٤- التمركز حول فكرةٍ واحدةٍ في البيت أو الفقرة التي تقدم للطفل.

٥- التركيز على القاموس الوجداني الانفعالي القادر على اجتذاب الطفل وشد انتباهه.

٦- تجنب أسلوب الاستطراد في عرض الحدث فالبلاغة في الإيجاز.

٧- استخدام الأسلوب السهل الواضح وإبراز النزعة الإنسانية .

٨- التوازن بين النص والرسم والإخراج والطباعة .

٩- ضرورة الوعي بالغاية التي ترمي إليها الأشعار، والأعمال الأدبية الأخرى التي تقدم للأطفال عند اختيارها

وكاتب الطفل يجب أن يراعي المرحلة العمرية التي يخاطبها، إضافة لذلك ينبغي تدريب الأطفال على الاستماع والقراءة والمشاهدة والنقد البناء، وضرورة إبداء الرأي والموازنة بين الآراء والحقائق:

وسنقتصر في دراستنا لأدب الأطفال على شعر الأطفال فقط

١- شعر الأطفال:

لاشك أنّ الطفل كائن فريد في ذاته له طرائق تفكير وله انفعالات وميول واتجاهات خاصة به، وقد أوحت تلك النظرة الخاطئة التي ترى الطفل رجلاً مصغراً، بنظرة أخرى ترى أن أدب الأطفال ليس إلا شيئاً مبسطاً من أدب الكبار.

هناك مجموعة من العوامل التي تجعل للشعر مكانة في أدب الأطفال، وهي تدفعنا إلى الاهتمام به ومن هذه العوامل :

١- إنّ الشعر يشغل في تراث أمتنا العربية مساحة تفوق غيره من الفنون ، فهو ديوان العرب، وسجل أحداثهم ومفاخرهم وبكائهم ورثائهم ، وإلى عهد ليس ببعيد لم يكن

لديهم جنس أدبي آخر إلا بدايات مضطربة لأجناس أدبية أخرى كانت قد وضعت شروطها وقواعدها في الآداب الأجنبية .

٢- إنّ الشعر هو أكثر الفنون الأدبية قدرة على إيصال تجربة الفنان في شكل مركز ودقيق ، ويكاد يجمع بين خواص الفنون كلّها أو معظمها : فيه جمال النغم الصوتي، والصور الفنية، وحسن السبك، والجمال اللفظي، والبناء الفني ، ولهذه الوسائل كلّها كان الشاعر في صورته المثالية قادراً على تحريك كل مظاهر النشاط الكامنة في روح الإنسان، كما يقول كوليروج " "المدرسون يعرفون أن الشعر أكثر من أي نوع أدبيّ أخر يستطيع أن يجعل الطلاب أكثر وعياً بوجودهم، ولو أنه نجح، فأنه يرفع هؤلاء الذين يستجيبون له فوق الاهتمامات الضيقة والشواغل البسيطة: أن الشعر يؤسس كل خبرة للإنسان :أفكاره ومشاعره وأحاسيسه"

٣- إن الاستجابة للإيقاع سمة مميزة للأطفال في مختلف مراحل عمرهم ، والشعر من أكثر الفنون الأدبية تأثيراً في نفوسهم، لما يصحبه من إيقاع موسيقي يؤثّر في مشاعرهم ووجدانهم ؛ ولذلك لا يقتصر الأمر عند الأطفال على حفظ الشعر واستظهاره، بل يؤدونه بالغناء، كما يجعله يشغل موقعاً متميزاً في وجدان الأطفال .

مضمونات شعر الأطفال:

اتسعت دائرة شعر الطفولة ، وتنوعت مضموناته ، فدارت حول القيم الروحية والوطنية والاجتماعية والسلوكية، واستهدفت غرس الفضائل والأخلاق الكريمة في نفوس الأطفال، وتوجيههم إلى الآداب الكريمة ، ولعلّ أبرز هذه المضمونات:

أ- تأصيل القيم الروحية :

حرص الخطاب الشّعري الموجه إلى الأطفال على تعميق المبدأ الأول الذي يقوم عليه الدين ، وهو وحدانية الله – سبحانه وتعالى – وقدم فكرة الألوهية إلى عقولهم الغضة بصورة سهلة مبسطة ، وأبرز بعض صفات الله ومظاهر قدرته مستمداً معانيه من

القرآن الكريم وآياته مستخدماً اللفظة السهلة البسيطة التي يستطيع الأطفال فهمها بسهولة ويسر ، والإيقاع المتكرر : يقول الشاعر إبراهيم أبو عرب:

من ينبت الأشجار ويترل الأمطارا ويملـــك الأعمارا

هذا هو الإله ليس له أ شباه

ندعوه في علاه نقول يا الله

من يرزق الفقيرا ويطعم الطيورا ويجبر الكسيرا

هذا هو الإله ليس له أشباه

ندعوه في علاه نقول يا الله

إننا نلاحظ أنّ الشاعر قد اعتمد في الأبيات السابقة على المراوحة بين الأسلوب الإنشائي والأسلوب الخبري ، وثمة شاعر آخر يتجه الاتجاه التقريري المباشر عند شاعر أخر ، إذ يقول :

اللهُ رب الخلق أمدّنا بالرزق

إذا دعاه الداعي يحقّق المساعي

يسهل الأمورا ويدفع الشرورا

وكلّ شيءٍ عنده بحكمةٍ أعدَّه

من حقّه أن يعبدا صدقاً وأن يوحَّدا

وفي الاتجاه نفسه يبين الشاعر يعقوب السبيعي عظمة الخالق وقدرته في عظمة مخلوقاته ؛ فهو خالق الكون : خلق السماء وزينها بالقمر والنجوم ليلاً وبالشمس والضياء نهاراً ، وهو الجدير بالعبادة:

للكون خلاقٌ عظيمٌ　　الله ربنا الكريم

قد خلقَ الكونَ لنا　　كي نعبدَ الله الرحيم

سماء ربي زانها　　في الليل بدر ونجوم

والشمسُ في النهار قد　　دلّت على الدربِ القويم

نحن عباد ربنا　　وهو لنا ربٌّ رحيم

وشعر الأطفال في المجال الديني واسع ممتّد ، اتخذ الأسلوب التوجيهي المباشر في أغلب صوره إذ لجأ إلى الدعاء والمناجاة ، وحثّ الأطفال على أداء الواجبات والفروض الدينية ، وتعميق الجانب الإيماني الصادق في نفوسهم.

ب- تعميق الشعور بالانتماء إلى الوطن :

إنَّ الاتحاد العضويّ بالأرض يجعل الإنسان جزءاً من الوطن، والوطن جزءاً من الإنسان، فلا انفصال بينهما مهما يعاني الإنسان، بل إنّ الوطن يصبح الأغلى والأجمل؛ لذا يضحي الإنسان بدمه من أجل وطنه، وهذا أرفع أنواع الحبِّ، لأنّ برهانه الدم، وعمقه الروح.

سعى الخطاب الشعري للطّفل إلى تعميق الشعور بحب الوطن والانتماء إليه ؛ فالوطن يسكن فينا ويعيش داخلنا، فقد نشأنا فوق أرضه ، ونعمنا بخيراته، وهو وطن الذكريات و الأمجاد والبطولات، ومن حقه علينا أن نعشقه ونصونه .

وها هو الشاعر سليمان العيسى يعبر عن جمال وطنه وخيراته وأمجاده وقوة انتمائه إليه بإيقاع منغم ، ولفظة سهلة ، وعبارة رشيقة بسيطة ، فيقول:

وطني أشجارٌ وظلالٌ

وتُرابي قمحٌ وغِلالٌ

أتفيّا ظلَّكَ يا وطني

وأُحبُّ تُرابكَ يا وطني

أرضُ الأجداد

وطنُ الأمجاد

يتسلّحُ بالعلمِ

لا يركعُ للظُّلمِ

عاشَ الينبوعُ المُنسكبُ

عاشتْ شمسٌ لا تحتجبُ

عاشَ العربُ

وشعر الأطفال زاخر بالمضمونات التي تمجد الوطن ، وتأكد الانتماء له ، وتنوع بين الشعر المقفى والشعر الحر .

ج- تعميق الانتماء إلى كلّ من الأسرة والمدرسة :

اهتم الخطاب الشّعري الموجه للأطفال بتدعيم علاقات المحبة بين جميع أفراد الأسرة ، وشغلت الأم مكانةً مهمةً عند الشعراء ؛ تحدثوا عن دورها المؤثر في حياة الطفل وتربيته على أسس تربوية صحيحة، وحرصوا على تذكير الأبناء الدائم بأفضالها وتفانيها في عطائها الفياض لهم، وما تتحمّله من عناءٍ في سبيلهم .

ويخرج سليمان العيسى تجربته الشعرية بالمعايشة مع الأطفال في مقطوعة عذبة جميلة ، تشد آذانهم بقوة النغم الجميل ، وتشد قلوبهم بعواطفها الصادقة، وبمعانيها السهلة المتدفقة ، كما تشد حواسهم عندما يعيشون القصيدة حياتهم اليومية.

إن المقطوعة تنقل أحاسيس الطفل ببراءته وعفويته، فكأنّ الطفل هو الذي يغني، وهو الذي ينشد يقول:

ماما ماما　　يا أنغاما

تملأ قلبي　　بندى الحبي

أنتِ نشيدي　　عيدك عيدي

بسمة أمي　　سرّ وجودي

أنا عصفورٌ　　ملء الدار

قبلة ماما　　ضوء نهاري

ماما توقظني　　في الفجر

يدها الحلوة　　تمسح شعري

أهوا ماما　　أفدي ماما

ويبدع شاعر العروبة سليمان العيسى نشيداً خاصّاً للأب، ويربط فيه بين عمل الأب من أجل أسرته، وعمله في خدمة وطنه، ويغرس في نفوس الأطفال حبّ العمل؛ بغية تأمين حاجات الأسرى، وعمله في خدمة وطنه، ويغرس في نفوس الأطفال حب العمل والإقبال عليه من خلال تقدير الأبناء لجهود الآباء الذين يعملون بلا ملل. يقول أحد الأطفال:

بابا بابا　　يومك طابا

دمت ربيعا　　دمت شبابا

لي ولأجل الـــ وطن الغالي

يعمل بابا دون ملال

واهتم الشعراء بإظهار أهمية المدرسة ودورها في تنشئة الطفل وتعلمه، وسعوا إلى تدعيم علاقته بها ،ولفتوا نظره إلى الاهتمام بنظافة ملبسه، وآثروا أن يكون الخطاب على لسان الطفل مثل :

إلى الدروس أذهبُ وملبسي مهذّب

وفي يدي حقيبتي وما بها مرتب

ويعطي الشّاعر سليمان العيسى المدرسة مكانةً عاليةً واهتماماً كبيراً، مبيناً دورها في بناء المستقبل الزاهر للوطن، ولا غرابة في ذلك، فهو ليس شاعراً فحسب، وإنما هو أيضاً عمل مدرساً وموجاً تربوياً لمدة طويلة، فها هو يتحدث بلسان الأطفال قائلاً:

يا غاليتي ...يا مدرستي

يا بستان النور

يا حجراً يبني المستقبل

يا حجراً يبني

يا حجراً يبني

ينمو فيه الزهر الأجمل

والجهد المضني

وحظيت المدرسة بنصيب وافر من "شعر الطفولة" ولا يكاد ديوان شعريّ عربيّ يخلو من إظهار أهمية فضل المدرسة، وتوثيق الصلة بينها وبين الطفل.

د- الدعوة إلى القيم والمثل النبيلة :

توجه الخطاب الشعري إلى زرع القيم النبيلة والمثل الإنسانية العالية في نفوس الأطفال ،وهي القيم المستمدة من ديننا الحنيف، كمبدأ المساواة الذي يؤكده القرآن الكريم، وتتردد هذه الدعوة عند الشعراء؛ لتعميقها في نفوس الأطفال.

وخلقُ الله ألوانٌ وأشكالٌ موزعة

أنا أسود

أخي أبيض

وإخوتنا بكلّ مكان

جمـــيعاً

أصـــلنا واحـــــد

وليس الأصل في الألوان

ويؤكد الخطاب الشعري للأطفال قيمة الصداقة وأهميتها، ويدعو إليها، ويحث على محبة الأصدقاء، ويربط بين ذلك وعناصر الطبيعة التي يحبها الطفل، ويميل إليها، يقول أحد الشعراء :

لو أننا نحب أصدقاءنا

كما تحب الورود الندى

كما تحب الغابة المطر

ومن آداب السلوك التي يدعو إليها، ضرورة الاهتمام بتبادل التحايا والسلام، حتى يشعّ الأمن والألفة بين جنبات المجتمع، يقول البشايعر:

لو أننا نلقي السلام في مسائنا

على البـــيوت

والـــدروب

والشـــجر

فيغمر الأمان ليلنا

ويضحك القمر

هذه السطور القليلة تحمل في طياتها دعوةً للسلام والمحبة التي ينبغي أن تنشأ في أعماق الأطفال، وتكبر كلما كبروا .

هـ-الدعوة إلى حبّ اللغة والتمسك بها :

وهذه الدعوة تنطلق من أهمية اللغة العربية الفصحى ؛ذلك لأنّ كتاباً سماوياً وهو القرآن الكريم قد نزل بها، وهي وسيلة من وسائل فهم إعجازه وتقريبه إلى العبادة؛ و لذلك توجه الخطاب الشعري للأطفال؛ بغية حثهم على تعلّم هذه اللغة وإتقانها ، وذلك عن طريق الشعر الذي يتميز ببساطة العبارة والمفردات الواضحة ،يقول أحد الشعراء:

لغتي لغتي ما أجملها

لغتي لغتي ما أسهلها

لغتي الفصحى ما أحلاها

لغتي الفصحى أنا أهواها

و- إظهار أهمية الطبيعة :

تشكل الطبيعة بجمالها السّاحر المختلفة عامل جذب مهمٍّ للأطفال، ومن الطبيعي أن يتوجه الخطاب الشعري الموجه للطفل إلى النهل من هذا المنبع الثر بكلّ ألوانه، فينطلق الشعراء في فضاءات الطبيعة الرحبة ينتخبون منها أجمل الأشعار؛ لتقديمها للأطفال:

الربيع:

للأمطار وللأزهار

وللظلل الخضراء

الصيف:

للرحلات وللغلات

وللحقل المعطاء

الخريف:

للأوراق المنتشرة

للغيمات المنتشرة

للريح الهوجاء

الشتاء:

يا نار السهرات

يا قصص الجدات

يحمد فيك الماء

ز- الجوانب التوجيهيّة والتعليمية :

اهتم الشعراء بالجانب التوجيهي أو التعليمي، ومن ذلك تعريف الطفل بآداب المرور، والسير على الرصيف، وعبور الشارع من المكان المناسب، وتعرف دلالات الإشارة المرورية، وغير ذلك من الاتجاهات المفيدة والقيم النافعة.

يقول الشاعر علي البيتري:

على الطريق العام	أسير في نظام
في الشارع النظيف	أمشي على الرصيف
احترم المرور	في لحظة العبور
أراقب السيارة	وأتبع الإشارة
إشارة حمراء	تقول: لا تمر
أسير للأمام	أمر في سلام

على الطريق العام

كما يحث الأطفال على التعليم من خلال المحافظة على القلم والدفاتر وأدوات الدراسة ، و ينمي لديهم ميولهم نحو المحافظة على مواهبهم كالرسم وحبّ النظافة والخطّ، يقول الشاعر إسماعيل عبد الفتاح:

عندي قلم	ومعي دفتر
أرسم بيتا	حلو المنظر
وألونه	بعد الرسم

وعلى المدخل أكتب اسمي

ويحاول سليمان العيسى أن يكون لدى الأطفال اتجاهات إيجابية في المحافظة على النظافة، والظهور بالمظهر الجميل الحسن؛ لأنّ النظافة دليل رقي الأمم وتقدمها، فيحث الأطفال بأسلوب غير مباشر على نظافة الأسنان ونظافة الجسم فيقول:

تلمع فرشاة الأسنان

تلمع أسناني

مشطي الأبيض يترك شعري

لمسة فنان

قبل قليل كان الماء

شلال الكوثر

يغسل جسمي في الحمام

يجعله أنضر

وهكذا نلاحظ أنّ مضمونات الخطاب الشعري للأطفال قد تنوعت بشكلٍ كبير؛ وذلك سعياً إلى غرس القيم والعادات الأصلية في نفوسهم، وتكوين اتجاهات إيجابية لديهم، إيمانا من الشعراء برسالتهم التربوية و التعليميّة. وجاءت الأفكار قريبة إلى ذهن الطّفل وفي متناوله ،والألفاظ سهلة بإمكان الطفل أن ينطقها بسهولةٍ و يسر، وهي من قاموسه اللّغوي، ولا تخلو من جديد يضاف إلى ثروته اللغوية سواء كان ذلك في الألفاظ أو الأساليب أو الصور أو الأخيلة.

ومن هنا نرى أنّ أدب الأطفال قد نشأ ونما حقيقة على أيدي نخبة من الأدباء كتبوا عن لأطفال قديماً، وكتبوا لهم حديثاً، وغنوا لهم ولعبوا معهم، وحقيقة نحن اليوم ننتظر مزيداً من أدب الأطفال الذي يمتاز بقيمٍ عربيّةٍ أصيلةٍ.

وفي الختام يمكننا القول: إنّ الكتابة للأطفال- ولاسيّما كتابة الشعر- تأتي في القمة وفي الذروة، ذروة التعبير، ذروة الأخلاق، ذروة النضج الإبداعي والفني، وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ كبار الأدباء في العالم اتجهوا للأطفال وكتبوا لهم، بعد أن حظوا بالشهرة وتربعوا قمة المجد في كتاباتهم للكبار.

ولا يسعنا إلا أن نختم بقول سيدنا الإمام علي بن أبي طالب :" علموا أولادَكم فإنّهم خلقوا لزمانٍ غير زمانكم".

بعض التوصيات والأمنيات:

لقد انتهت ندوة (أدب الطفل في الوطن العربي) التي انعقدت في جامعة تشرين في العام ٢٠٠٤ إلى مجموعة من التوصيات لعلّ أهمها يمكن أن يلّخص بالآتي:

١- التوسع في المضمونات التي يحتويها شعر الأطفال، والسمو بالفكر الذي يعرضه، شريطة أن يقدم هذا الفكر ضمنياً لا صريحاً؛ ليكون أكثر تأثيراً في الطفل، والارتقاء بالقيم والسلوكات عن التقليدية والنمطية.

٢- تعزيز البعد القومي في شعر الأطفال، وتأكيد ما يربط بين أطفال الأمة من صلات ومقومات متجذرة، وبث الوعي الوطني والقومي في نفوسهم.

٣- توثيق الصلة بين شعر الأطفال ومعجمهم اللغوي، والحرص على أن تأتي لغة الشعر واضحة مألوفة ومتداولة بالنسبة إلى الأطفال، وخلواً من الكلمات الغامضة التي تفقدهم الاستمتاع وتعوق تلقائيتهم في تقبل الأفكار والمفهومات والقيم ،وتحول من دون القيام بعمليات الفهم والاستيعاب والتذوق الأدبي للشعر، وإلى جانب ذلك لابدّ من إتاحة الفرصة أمامهم؛ لتنمية لغتهم وزيادة رصيدهم اللغوي من خلال كلمات جديدة تصبح جزءاً من معجمهم اللغوي.

٤- الارتقاء بشعر الأطفال إلى آفاق رحبة من الخيال المبدع، والتحليق بهم فوق الزمان والمكان والمسافات والحضارات.

٥- تعزيز الاهتمام بالشعر المقفى واختيار الأوزان الخفيفة؛ لتحقيق الحيوية والنشاط والإبداع والحركة للأطفال؛ حتى يقبلوا عليه مشغوفين سعداء.

٦- تجاوز الشعر المقدم للأطفال مجال المباشرية إلى الفنون الشعرية الأخرى، ولا سيما القصة والرواية والحوار، وهو ما يرتقي بأفكارهم، ويسمو بمشاعرهم، ويقوي ارتباطهم به ويحفزهم إلى الإقبال عليه.

٧- زيادة نصيب الفكاهة في شعر الأطفال؛ لبعث البهجة والسعادة لديهم بغية جذبهم، شريطة أن تستمد هذه الفكاهة من ثقافتنا العربية، وتكون متفقة مع القيم والأخلاق والعادات السائدة، وتهدف إلى الإضحاك وإدخال السرور إلى نفوس الأطفال، وتعالج مشكلة يعانيها قدر كبير من الأطفال، وتصاغ بلغة سهلة سليمة.

٨- مشاركة المرأة بفاعلية في النتاج الشعري الموجه للأطفال، انطلاقا من أن المرأة أقرب إلى نفسية الطفل وحاجاته.

٩- زيادة نصيب الشعر في البرامج التي تبث بوساطة وسائل الإعلام كشاشات التلفزة وغيرها، وبخاصة البرامج الموجهة للأطفال، وتوثيق الصلة بين الشعر والمسرح، وتأمين كلّ ما يكفل لهذا الشعر تحقيق أهدافه المنشودة.

١٠- نزول شعراء الطفولة من أبراجهم العاجية إلى بيئة الأطفال؛ ليحمل في قلبه حباً فياضاً لهم، ويعيش طفلاً كبيراً بما تنطوي عليه الطفولة من براءة؛ فيتغلغل إلى أعماق مشاعره، ويتحدث بلسانه، ويعبر عن طموحاته وآماله، ويستجيب لحاجاته على اختلافها.

١١- إعادة النظر في كتب اللغة العربية بشكلٍ عامّ والنصوص الشعرية التي تحتويها بشكلٍ خاصّ، واتخاذ ما يأتي:

أ- استبعاد الموضوعات المنظومة؛ فهي ليست شعراً يخاطب وجدان الطفل أو يهز مشاعره أو يثير خيالاته.

ب- تدرج النصوص الشعرية بالزيادة من صفّ دراسي إلى صفّ دراسيّ أعلى؛ حيث تتفق مع النمو اللغوي والعقلي والعاطفي للأطفال؛ والزيادة يجب أنتكون من حيث الكم والنوع.

القسم الثاني

القواعد

أ- المنصوبات:

١- المفعول به.

٢- المفعول فيه: (الظرف).

٣- المفعول المطلق.

٤- المفعول معه.

٥- المفعول لأجله.

٦- الحال.

٧- التمييز.

٨- الاستثناء.

ب- التوابع:

١- النعت أو الصفة.

٢- العطف.

٣- التوكيد.

٤- البدل.

٥- عطف البيان.

ج- العدد وكناياته.

أ- المنصوبات

١- المفعول به

١- تعريفه

اسم منصوب يدلُّ على ما وقع عليه فعل الفاعل (الحدث)، ولم تتغير لأجله صورة الفعل، نحو: « كتبتُ الوظيفةَ، وقرأتُ القصةَ، ووجدتُ الاجتهادَ سبيلَ النجاحِ، وعلمتُ أنَّ المسافرَ عائدٌ ». « الوظيفةَ، القصةَ، الاجتهادَ، وسبيلَ ». كلُّها أسماءٌ منصوبةٌ وقع عليها فعل الفاعل، ولم تتغير صورة الفعل لأجلها، ويسمَّى كُلٌّ منها مفعولاً به. والمصدر المؤوَّل من أنَّ واسمها وخبرها سدَّ مسدَّ مفعولي الفعل « وجدتُ » الذي يتعدَّى إلى مفعولين.

٢- ما يأخذ مفعولاً به واحداً أو أكثر

١/٢- **الفعل المتعدي إلى مفعول به واحد أو أكثر**، نحو: « قطفتُ الزهرةَ، وجدتُ المسألةَ سهلةً، أعلمْتُكَ النتيجةَ ممتازةً ». في الجملة الأولى تعدَّى الفعل إلى مفعول به واحد (الزهرةَ)، وفي الجملة الثانية تعدَّى إلى مفعولين (المسألةَ سهلةً)، وفي الجملة الثالثة تعدَّى إلى ثلاثة مفاعل (ضمير المخاطب (ك) و النتيجةَ وممتازةً).

٢/٢- **اسم الفعل**، نحو: « دُونكَ الكتابَ »، بمعنى خُذِ الكتابَ. و(الكتابَ) مفعول به لاسم الفعل (دُونَكَ).

٣/٢- **اسم الفاعل**، نحو:

الاتحاد العربي لطلبة سوريا
فرع
العضوية الادارية في وحدة كلية التربية

أَيُّها المُشْتَهِي فَنَاءَ قُرَيشٍ بِيَدِ اللهِ عُمرُهَا والفَنَاءُ

(فَنَاءَ) مفعول به لاسم الفاعل (المُشْتَهِي).

٢/٤- المصدر، نحو: « إعدادُ الطالبِ الدرسَ خُطوةٌ هامةٌ نحو النجاحِ ». (الدرسَ) مفعول به للمصدر (إعدادُ).

٢/٥- اسم المفعول، نحو: « المتفوقُ ممنوحٌ مُكافأةً ». (مُكافأةً) مفعول به لاسم المفعول (ممنوحٌ).

٣- أنواع المفعول به

٣/١- يقع المفعول به اسماً ظاهراً، نحو: « اجتزتُ الامتحانَ »، (الامتحانَ) مفعول به منصوب، وهو اسم ظاهر.

٣/٢- ويقع ضميراً متصلاً، نحو: « شاركْتُكَ الرأيَ». (الكاف) في (شاركتكَ) ضمير متصل مبني على الفتح في محل نصبٍ مفعولاً به أول للفعل شاركتك.

٣/٣- ويقع ضميراً منفصلاً، نحو: « إيَّاكَ نعبدُ». (إيَّا): ضمير نصب منفصل مبني على السكون في محل نصبٍ مفعولاً به، والكاف حرف خطاب لا محل له من الإعراب.

٣/٤- ويقع مصدراً مؤولاً، نحو: « علمتُ أنَّ الامتحانَ سهلٌ»، المصدر المؤول من أنَّ واسمها وخبرها سدَّ مسدَّ مفعولي (علم).

٣/٥- ويقع جملة، فيكون مفعولاً به لفعل القول أو ما في معناه، نحو: «قال السائق: يحقُّ للمسافر اصطحاب حقيبةً واحدةً ». جملة «يحقُّ ..... » جملة فعلية وقعت مقول القول، فهي في محل نصبٍ مفعولاً به.

الاتحاد الوطني لطلبة سورية
فرع حماه
الهيئة الإدارية في وحدة كلية التربية

ويكون مفعولاً به ثانياً للأفعال المتعدِّية إلى مفعولين، نحو: «وجدتُكَ تُحبُّ الخيرَ». جملة (تُحبُّ) مفعول به ثانٍ للفعل (وجدتُ).

٤- حركة المفعول به

المفعول به منصوب، ومن علامات نصبه **الفتحة**، وهذه قد تكون **ظاهرة**، نحو: «قرأتُ القصةَ »، **وقد تكون مقدَّرة**، نحو: «رأيت الندى يتلألأ تحت أشعة الشمس ». (الندى): مفعول به منصوب، وعلامة نصبه الفتحة المقدَّرة على الألف المقصورة، منع من ظهورها التعذر. والفتحة هنا علامة إعراب أصلية.

وقد تكون علامة النصب (الياء) في المثنى وجمع المذكر السالم، نحو: «قرأتُ الخبرَيْنِ في الصحيفةِ ». (الخبرَيْن): مفعول به منصوب، وعلامة نصبه الياء لأنه مثنى، والنون عوض عن التنوين في الاسم المفرد؛ ونحو: «كافأتِ الكليةُ المتفوقِينَ ». (المتفوقِينَ): مفعول به منصوب وعلامة نصبه الياء لأنه جمع مذكر سالم.

وقد تكون علامة النصب كذلك الكسرة في جمع المؤنث السالم، نحو: «رأيتُ المتسابقاتِ في الملعب ». (المتسابقاتِ): مفعول به منصوب، وعلامة نصبه الكسرة عوضاً عن الفتحة لأنه جمع مؤنث سالم.

وقد يُجرُّ المفعول به بحرف الجر الزائد (مِنْ) أحياناً، نحو: «ما ترى في خلق الرحمن من تفاوتٍ ». (الملك:٣). والمعنى: ما ترى في خلق الرحمن تفاوتاً. و(من)، هنا، حرف جر زائد، و(تفاوتٍ): اسم مجرور لفظاً، منصوب محلاً على أنه مفعول به.

الاتحاد الوطني لطلبة سورية
مكتب
الهيئة الإدارية في وحدة كلية التربية

٥- تقديمه وتأخيره

الأصل أن يأتي المفعول به بعد الفعل والفاعل، نحو: «قرأ الطالبُ القصيدةَ». غير أنَّ المفعول به قد يُقدم على الفاعل، نحو: «تَرفعُ المُتفوقَينَ نجاحاتُهم». (المتفوقين): مفعول به منصوب تقدَّم على الفاعل (نجاحاتُهم).

وتقديم المفعول به على الفاعل واجبٌ في نحو: «إنَّما يخشى اللهَ من عباده العلماءُ». (فاطر: ٢٨)، لكي لا يعود الضمير (الهاء) في كلمة (عباده) على متأخر في اللفظ والرتبة. فالمفعول به (اللهَ) متأخر في الرتبةِ على الفاعل (العلماءُ). فإذا سبقه الضمير العائد إليه (الهاء في عباده) صار عائداً على متأخر في الرتبة أصلاً وفي اللفظ، وهذا غير جائز في اللغة، ولذلك قدَّم المفعول به (اللهَ) على الفاعل (العلماءُ) في اللفظ، أي وضع قبلَه، مع أنَّ رتبته التأخير بعد الفاعل، فأصبح الضمير في (عباده) عائداً على متأخر في الرتبة على الفاعل، متقدم في اللفظ عليه، وذلك جائز. ومعنى الرتبة: الموقع في الجملة.

فالأصل أن يأتي الفعل في البداية، يليه ثانياً: الفاعل، ويلي الفاعل ثالثاً: المفعول به.

ويتقدَّم المفعول به على الفعل والفاعل وجوباً أيضاً إذا كان المفعول به من أسماء الصدارة، كقول الشاعر:

رأيتُ المنايا خَبْطَ عَشْواءَ مَنْ تُصِبْ تُمِتْهُ وَمَنْ تُخْطِئْ يُعَمَّرْ فَيهرم

و (مَنْ)، في (مَنْ تُصِبْ، وَمَنْ تُخْطِئْ)، اسم شرط جازم مبني على السكون في محل نصبٍ مفعولاً به مقدَّماً، وسبب تقدُّمه على الفعل والفاعل

الرئاسة العامة لمكتبة سوهاج
قسم الإعارة
المصدة: ١٤٢٨/١٢/٢٠ هـ - جامعة الملك فيصل

أنه من أسماء الصدارة. ومثل ذلك: «كَمْ كتاباً اشتريت؟». و «كَمْ قصةً قرأنا». و(كمْ) في الأولى استفهامية، وفي الثانية خبرية للتكثير، وكُلٌّ منهما اسم مبني على السكون في محل نصبٍ مفعولاً به. وسبب تقدُّمهما على الفعل والفاعل أنَّهما من أسماء الصدارة.

ويتقدَّم المفعول به إذا كان مفعولاً لجواب (أمَّا التفصيلية غير المفصولة عن جوابها بفاصل، نحو: « فأمَّا اليتيمَ فلا تَقْهَرْ، وأمَّا السائلَ فلا تَنْهَرْ». (الضحى: ٩ و١٠). (اليتيمَ والسائلَ) كُلٌّ منهما مفعول متقدم على فعله وفاعله المستتر فيه. و (أمَّا هنا شرطيةٌ تفصيليةٌ، والفاء رابطة لجوابها.

٦- **وقد يُحذَفُ الفعل والفاعل وجوباً في بعض الأساليب اللغوية مع بقاء المفعول به**، وهذه الأساليب هي:

٦/١- **الإغراء**: وهو الحضُّ على أمرٍ محمود للقيام به، نحو: «الصدْقَ، الصدْقَ».

(الصدْقَ) مفعول به منصوب لفعل الإغراء المحذوف (الزمْ)، و(الصدْقَ) الثانية توكيد لفظي.

٦/٢- **التحذير**: وهو تنبيه المُخاطب على أمرٍ مكروهٍ لتجنبه، نحو: «الكَذِبَ والخيانةَ». (الكَذِبَ) : مفعول به لفعل التحذير المحذوف (احذرْ- تجنبْ- باعدْ)، و(الخيانةَ): اسم معطوف على الكذب منصوب مثله. ويلاحظ في هذين الأسلوبين أنَّ المفعول به في الأمثلة السابقة جاء مُكرراً أو معطوفاً عليه.

٦/٣- **الاختصاص**: ويأتي المفعول به منصوباً بعد فعل محذوف وجوباً تقديره (أخصُّ أو أعني) ، ويجيء المفعول به ضمير المتكلم غالباً

الاتحاد الوطني لطلبة سوريا
فرع حماه
المكتبة الإدارية في وحدة كلية التربية

لبيان المقصود منه، نحو: «نحنُ- الشبابَ - أملُ الأمة». (الشبابَ): مفعول به منصوب لفعل الاختصاص المحذوف (أخصُّ). و(نحن): ضمير رفع منفصل في محل رفع مبتدأ. و(أملُ) خبر مرفوع. وجملة الاختصاص (أخصُّ الشبابَ) الفعلية اعتراضية، لأنها اعترضت بين المبتدأ والخبر، لا محل لها من الإعراب.

٤/٦- ويجب حذف الفعل والفاعل في تراكيب الضمير (إيَّاكَ) وفروعها كُلِّها، نحو: «إيَّاكَ من التقصير» أو «إيَّاكَ والكذبَ» . و«إيَّا» : ضمير نصب منفصل في محل نصبٍ مفعولاً به لفعل محذوف تقديره: (أُحَذِّرُ).

المعهد الوطني لتقنية سوريا
فرع حماه
المصلحة الإدارية في وحدة التربية

تدريبات على المفعول به

١- عرِّف المفعول به، وأعطِ أربعة أمثلة تغطِّي ما يأخذ مفعولاً به.

٢- أعطِ ثلاثة أمثلة تغطِّي أنواع المفعول به الظاهر والضميرين المتصل والمنفصل.

٣- أعطِ مثالين يكون المفعول به في الأول منهما مصدراً مؤولاً، وفي الثاني جملة.

٤- هاتِ أربع جمل يكون المفعول به في الأولى منها منصوباً بالفتحة الظاهرة، وفي الثانية منصوباً بالفتحة المقدَّرة، وفي الثالثة منصوباً بالياء، وفي الرابعة منصوباً بالكسرة.

٥- هاتِ ثلاثة أمثلة تغطِّي حالات حذف المفعول به.

٦- هاتِ مثالين تغطِّي فيهما حالتي تقديم المفعول به على الفعل والفاعل وجوباً.

٧- هاتِ ثلاث جمل حُذِفَ الفعل والفاعل فيهما وجوباً.

٨- اشرح أبيات الشعر الآتية وأعرب ما تحته خط إعراب مفردات، وما بين قوسين إعراب جمل.

- لا تحسبوا نأيكم عنَّا (يُغيِّرنا) إذْ طالما غيَّر النأيُ المحبِّينا
- رأيتُ المنايا (خبطَ عشواءَ) مَنْ تُصبْ تُمتْهُ، ومَنْ تُخطِئْ يُعَمَّرْ فيهرمِ
- أخاكَ أخاكَ إنَّ من (لا أخا له) كساعٍ إلى الهيجا بغيرِ سِلاحِ

الاتحاد الوطني لطلبة سوريا
فرع حمص
المكتبة الإلكترونية في وحدة اللغة العربية

٢- المفعول فيه (الظرف)

١- تعريفه

هو كل اسم يذكر لبيان زمان وقوع الفعل أو مكانه، نحو: « ذهبتُ إلى الجامعة صباحاً، وعُدتُ إلى المنزل مساءً». و«جلستُ تحتَ الشجرة». (صباحاً ومساءً): ظرفا زمان، و(تحت) ظرف مكان.

٢- أنواعه

تكون ظروف الزمان والمكان متصرفة أو مبنية كالآتي:

٢/١- **ظرف الزمان المتصرف**، ومثاله: «عُدْتُ إلى المنزل ظهراً». (ظهراً) ظرف زمان منصوب وعلامة الفتحة. ومعنى التصرف أن الظرف قد يأتي ظرفاً وقد يأتيُ غير ذلك. فقد يأتي مبتدأ أو خبراً، في نحو: «اليومُ يومُ الاثنين». (اليومُ) مبتدأ، و (يومُ) خبرٌ له. وقد يأتي فاعلاً، نحو: «جاء يومُ الخميس ماطراً»، أو اسماً لـ (كان)، نحو: «كان يومُ العطلة جميلاً»، أو مفعولاً به، نحو: «قضيت يومَ الجمعة في النزهة»، أو اسماً مجروراً، نحو «عُدْتُ في الساعة الخامسة إلى المنزل»، (الساعةِ) اسم مجرور بـ في.

وأسماء الزمان في الأمثلة السابقة «اليوم، يوم، الساعة» وقعت مواقع مختلفة، فكانت على الترتيب «مبتدأ ثم خبراً ثم فاعلاً ثم اسماً لكان، ثم مفعولاً به ثم اسماً مجروراً».

٢/٢- **ظرف الزمان المبني**: وهو لا يُفارق الظرفية، وإعرابه دائماً ظرفُ زمان، ومن هذه الأسماء «الآنَ، إذا، لمَّا، بيناً، بينما، إذْ، قطُّ، متى،

الاتحاد الوطني لطلبة سورية
فرع حماه
اللجنة الإدارية في وحدة كلية التربية

أيَّانَ))، وفيما يلي أمثلةٌ عليها « وصلتُ الآنَ من السفر»، (الآن) ظرف زمان مبني على الفتح في محل نصب على الظرفية الزمانية، « إذا أردت النجاحَ فادرسْ»، (إذا) اسم زمان للمستقبل يتضمن معنى الشرط إذا جاء بعدها فعل الشرط وجوابه، وإذا لم يأتِ بعدها جواب فإنها تفقد معنى الشرط، وتصبح ظرفية حينية، نحو: « تُحققُ النجاحَ إذا درست».

- «لمَّا دعانا الواجبُ لبَّينا النداء»، (لمَّا) ظرف زمان للماضي يتضمن معنى الشرط، وإذا لم يأتِ بعدها جواب الشرط فإنَّها تفقد معنى الشرط، وتصبح ظرفية حينية، نحو: «عرفنا طريقَ النجاح لمَّا بدأْنَا الدراسة».

- «بينا- بينما كنَّا على شاطئ البحر سمعنا صوت استغاثة». (بينا وبينما): ظرفا زمان مبنيان على السكون في محل نصب على الظرفية الزمانية.

- «إذْ» «رأيتكَ إذْ كنت تستعد للسفر».(إذ) ظرف زمان مبني على السكون في محل نصب. ويدلُّ على الماضي، ويضاف إلى الجملة دائماً، وقد يضاف إلى اسم زمان فيصبح في محل جرٍ بالإضافة، نحو: «فاجأنا المطرُ وحينئذٍ لجأنا إلى الشرفة»، والتقدير «لجأنا إلى الشرفة حين إذ فاجأنا المطر»، واسم الزمان (إذْ) مبني على السكون في محل جرٍ مضافاً إليه. وجاء التنوين تعويضاً عن الجملة المحذوفة.

- «متى وأيَّان» ظرفا زمان وهما شرطيتان، و قد تكون متى للزمان فقط «متى عُدتَ من السفر» (متى) ظرف زمان.

٣/٢- **ظرف المكان:** وأسماء المكان كثيرةٌ، وما يمكن أن يكون منها مفعولاً فيه (ظرف مكان) هو:

الاتحاد الوطني لطلبة سورية
فرع ...
المديرية الإدارية في وحدة اللغة التركية

٢/٣/١- أسماء الجهات الست وما شابهها؛ أمَّا أسماء الجهات الست فهي: «يمين وشمال وأمام وخلف ووراء وفوق ووراء وتحت»، نحو: «وقف الطلابُ أمامَ المدرج، ثم تفرقوا خلفَ الحديقةَ، وجلس بعضهم تحتَ الأشجار»، و(أمامَ- خلفَ- تحتَ) أسماء مكان وكلٌ منها ظرف مكان منصوب وكلُّها معربة.

وما شابه أسماء الجهات الست «بين ومكان وذراع وميل ولدى»، نحو ((فألفيا سيدها لدى الباب)) (يوسف:٢٥)، لدى: ظرف مكان مبني على السكون في محل نصب على الظرفية المكانية.

٢/٣/٢- أسماء المكان المبنية وأهمُّها: ((أينَ- أنَّى- ثَمَّ- ثَمَّةَ- حيثُ))، نحو: ((أينَ كنتَ؟)). (أينَ) اسم استفهام مبني على الفتح في محل نصب مفعولاً فيه ظرف مكان، وهو هنا متعلق بخبر كان. ويمكن أن يجرَّ بأحد حرفي الجر (من- إلى)، نحو: ((إلى أينَ تسافر غداً؟)). و((من أينَ أقبلت؟)).

-((أنَّى تسرْ في الأسواق تلقَ ازدحاماً)) و ((أنَّى ذهبت البارحة؟)) وأنَّى في الجملة الأولى شرطية، وفي الثانية استفهامية. وأنَّى في الجملة الأولى، اسم شرط جازم مبني على السكون في محل نصب ظرف مكان، متعلق بالفعل تلق (جواب الشرط)، وأنَّى في الجملة الثانية اسم استفهام مبني على السكون في محل نصب مفعولاً فيه ظرف مكان متعلق بالفعل ذهبت.

-(ثمَّ) مفعول فيه ظرف مكان بمعنى (هناك): ((ولله المشرق والمغرب فأينما تولُّوا فثمَّ وجه الله)) (البقرة:١١٥)).(ثمَّ) اسم إشارة مبني على الفتح في محل نصب ظرف مكان متعلق بالفعل تولُّوا. وقد تتصل بها تاء التأنيث،

اتحاد الوطني لطلبة سوريا
فرع حمص
الهيئة الإدارية في وحدة كلية التربية

فيقال: (ثمَّةَ)، نحو(ثمَّةَ) أمور تحتاج إلى توضيح، وإعرابها مثل إعراب (ثمَّ).

- (حيثُ) مفعول فيه ظرف مكان، وهو مبني على الضم، نحو: ((أيُّها الصديق سِرْ بنا حيثُ المعالم الجميلة)). و(حيث) ظرف مكان مبني على الضم في محل نصب متعلق بالفعل (سِرْ). ويمكن أن يجرَّ بأحد حرفي الجر (من- إلى)، نحو:

((سِرْ بنا حيثُ تريد، وعُدْ بنا من حيثُ أتيتَ)).

٤/٢- **وهناك ظروف مشتركة بين الزمان والمكان**، وهي: ((بَعْدَ- قَبْلُ- عِنْدَ- لَدَى- مع)). وفيما يلي تفصيل الكلام عليها:

- ((بَعْدُ وقَبْلُ)) إذا أُضيفتا إلى ما يدلُّ على المكان فهما ظرفا مكان، نحو: ((التقيتكَ بعْدَ موقف الحافلة، وكنتُ انتظرتك قبله)). وإذا أُضيفتا إلى ما يدلُّ على الزمان فهما ظرفا زمان، نحو: ((سافرتُ بعْدَ غروبِ الشمس، والتقيت صديقي قبلَ الفجر)).

وقد يُقطعان عن الإضافة، فيبنيان على الضمِّ، نحو: ((لله الأمرُ من قبلُ ومنْ بعدُ)) (الروم:٤). و(قبلُ وبعدُ) هنا ظرفان مبنيان على الضم في محلّ جرٍ بحرف الجر.

- (عندَ) ظرف مكان، نحو: ((عندكَ جرأةٌ على قولِ الحقِّ))، وظرف زمان، نحو: ((عُدتُ إلى البيتِ عندَ غروب الشمس)). وهي تأخذ معنى الزمان أو المكان من المضاف إليها. و(عندَ) مبنية على الفتح في محل نصب على الظرفية الزمانية أو المكانية. وقد تُجرُّ بحرف الجر

الاتحاد الوطني لطلبة سوريا
فرع حماه
المنسقية الإدارية في وحدة كلية التربية

(مِنْ)، نحو: خرجتُ من عندِك في الثامنة.

- (لدى) ظرف مكان، نحو: ((لديكَ قناعةٌ في الموضوع))، وظرف زمان، نحو: ((سافرتُ لدى الغروب)).

- (معَ) ظرف للمصاحبة، وتكون لمصاحبة الزمان، نحو: ((ذهبتُ معَ الفجر))، وتكون لمصاحبة المكان، نحو: ((سأكونُ معَكَ في رحلتك)).

وإذا نُوِّنَتْ أُعْرِبَتْ حالاً، نحو: ((سِرْنا معاً)).

الاتحاد الوطني لطلبة سوريا
فرع حلب
المنسقية الإدارية لفرع وحدة تنمية القرية

تدريبات على المفعول فيه (الظرف)

١- عرِّف المفعول فيه وأعطِ مثالاً عليه.

٢- عدِّد ظروف الزمان المتصرفة وأعطِ أمثلة على بعضها.

٣- عدِّد ظروف الزمان المبنيَّة، ومثِّل لكُلٍّ منها.

٤- علل سبب فقدان (إذا ولمَّا) معنى الشرط، لتصبح كُلٌّ منهما ظرفية ومثِّل لذلك.

٥- عدِّد ظروف المكان المعربة، ومثِّل لكُلٍّ منها.

٦- عدِّد ظروف المكان المبنية، ومثِّل لكُلٍّ منها.

٧- متى تكون كُلٌّ من (بعد وقبل) ظرفي مكان؟ مثِّل لذلك.

٨- متى تعرب (مع) ظرف زمان ومكان، ومتى تعرب حالاً؟

٩- اشرح أبيات الشعر الآتية، وأعرب ما تحته خط إعراب مفردات، وما بين قوسين إعراب جمل.

- إذا الشعبُ يوماً (أراد الحياة) (فلابُدَّ أنْ يستجيبَ القدر)
- ولَيلٍ كموجِ البحر (أرخى سُدولَهُ) عليَّ بأنواعِ الهُموم ليبتلي
- محا حُبُّها حُبَّ الأُلى كُنَّ قَبْلَها وحلَّتْ مكاناً لم يَكُنْ (حُلَّ من قبلُ)

الاتحاد الوطني لطلبة سوريا
فرع حماه
المكتب الإداري في وحدة كلية التربية

٣ - المفعول المطلق

١- تعريفه

هو مصدر من لفظ الفعل أو ما شابهه، يُذكر لتوكيده، نحو: ((أنا مسرورٌ بنجاحك سروراً))، و ((أنا مؤمنٌ بعدالة قضيتي إيماناً))، أو لبيان نوعه، نحو: ((أدَّى فريقُنا في المباراة أداءً جيداً))، و((أبلت قوَّاتُنا في الحرب بلاءً حسناً))، أو لبيان عدده، نحو: ((دُرتُ حولَ الملعب دوراتٍ ثلاثاً) و ((زرتُ المتحفَ زيارتين)).

والأصلُ في المفعول المطلق أن يكون مصدراً من لفظ الفعل، فإذا قام اسم آخر بوظيفته، فأكَّدَ الفعل، أو بيَّن نوعه، ولم يكن مصدراً، أو كان مصدراً، ولم يكن من لفظ الفعل، فإنَّ هذا الاسم أو المصدر يُعدُّ نائباً عن المفعول المطلق.

٢- نائب المفعول المطلق

ينوب عن المفعول المطلق جملة أشياء، فتحلُّ محله وتعرب إعرابه، وهي:

١/٢- صفته، نحو: ((دافعتُ عن الحق كثيراً)) و ((انتصرتُ للحق أفضلَ انتصار))؛ أي دفاعاً كثيراً، وانتصاراً أفضلَ انتصارَ.

٢/٢- مرادفه، نحو: ((عدوتُ ركضاً)) و ((قعدتُ جلوساً))؛ فالركضُ مرادف للعدو، والجلوسُ مرادف للقعود.

٣/٢- نوعه، نحو: ((سرتُ الهوينى)) و ((رجعتُ القهقرى))، والأصل

الاتحاد الوطني لطلبة سورية
المكتبة المركزية في وحدة كلية التربية

سرتُ سيرَ الهوينى، و رجعتُ رجوعَ القهقرى.

٢/٤- **عدده**، نحو: ((إنْ تستغفرْ لهم سبعينَ مرةً فلنْ يغفرَ الله لهم)) (التوبة: ٨٠). و((قرأتُ الدرسَ ثلاثَ قراءات)). فالكلمتان (سبعين وثلاثَ) بيَّنت عدد مرات الاستغفار أو القراءة.

٢/٥- **ضمير المصدر العائد إليه**: نحو: ((أُقدِّرُكَ تقديراً لا أُقدِّرُهُ أحداً من الناس)). الضمير (الهاء) في قولك (أُقدِّره) مفعول مطلق نائب عن المصدر لأنَّ المعنى (لا أقدِّر التقديرَ أحداً).

٢/٦- **الإشارة إلى المصدر**، نحو: ((أتتعالى على أصدقائك هذا التعالِي!؟. (هذا) اسم إشارة نائب عن المفعول المطلق؛ ونقول في إعرابه الهاء للتنبيه، و(ذا) اسم إشارة مبني على السكون في محل نصبٍ مفعولاً مطلقاً. و(التعاليَ): بدل من اسم الإشارة. ويجب أن يأتي المصدر بعد اسم الإشارة.

٢/٧- **الكلمات: ((كل وبعض وأيّ))** وما في معناها إذا أضيفت إلى المصدر، نحو: ((لا تُنفقْ كُلَّ الإنفاقِ))، و ((وفَّقتُ بعضَ التوفيق))، و((حفظتُ الدرس أيَّ حفظٍ)). و(كل وبعض وأيّ) مفعول مطلق نائب عن المصدر، منصوب، والمصدر بعد هذه الكلمات مضاف إليها.

٣- حذف الفعل وبقاء المفعول المطلق

٣/١- **يجوز حذف الفعل وبقاء المفعول المطلق** إذا دلَّ على الفعل المحذوف دليل، نحو: ((دراسةَ المجدين))، لمن سألك: هل دَرَسْتَ؟.

٣/٢- **يحذف الفعل وجوباً**، وحينئذٍ يقوم المفعول المطلق بأداء معنى الفعل، وينوب عنه في مواضع منها:

الاتحاد الوطني لطلبة سوريا
الهيئة الإدارية في وحدة تنمية القرية

٣/٣- إذا كان المفعول المطلق مسبوقاً بهمزة الاستفهام، ودالاً على التوبيخ، نحو: ((أكَسَلاً وقد جدَّ زُملاؤك؟))؛ أو على التوجع، نحو: ((أنَحْساً وبؤساً؟))؛ أو على التعجب، نحو:

أشوقاً ولمَّا يمضِ لي غيرُ ليلةٍ فكيفَ إذا خبَّ المطيُّ بنا عَشْرَا؟!

٤/٣- إذا كان الأسلوب أسلوبَ طلبٍ يدلُّ على أمرٍ، نحو: ((انتصاراً للحق))؛ أو نهيٍ، نحو: ((جِداً لا تهاوناً))، أو دُعاءٍ، نحو: ((تَبّاً وسُحْقاً وحناناً)).

٥/٣- إذا دلَّ المفعول المطلق على تفصيلِ مُجْمَلٍ، نحو: ((سندافع عن حقنا فإمَّا نصراً وإمَّا استشهاداً))، ونحو ((إنْ قَدِرتَ على من أساءَ إليكَ فإمَّا عقاباً وإمَّا عفواً)).

٦/٣- هناك مصادر مسموعة ومتداولة، وقد حُذِفَ الفعل قبلها، نحو ((سبحانَ الله، سمعاً وطاعةً، حمداً وشكراً لا كفراً، عجباً)).

وهناك مصادر مُثَنَّاة، الغرض منها التكثير، نحو: ((لبَّيكَ، وسعديكَ، وحنانيكَ، ودَواليكَ)). والمعنى: تلبية بعد تلبية، وسعداً بعد سعد، وحناناً بعد حنان، .....الخ.

اتحاد الوطني لطلبة سوريا
فرع دمشق
المكتبة المركزية في وحدة كلية التربية

تدريبات على المفعول المطلق

١- عرِّف المفعول المطلق وأعطِ أمثلةً تُغطي أنواعه.

٢- عدِّد نُوَّابَ المفعول المطلق ومثِّل لكُلِّ واحدٍ منها.

٣- أعطِ مثالاً على جواز حذف الفعل وبقاء المفعول المطلق.

٤- أعطِ مثالاً على وجوب حذف الفعل وقيام المفعول المطلق بأداء معناه.

٥- اذكر ثلاثة مصادر مسموعة جاءت مفعولاً مطلقاً.

٦- هاتِ مثالين لحذف الفعل إذا دلَّ المفعول المطلق على تفصيل الجمل.

٧- اشرح أبيات الشعر الآتية وأعرب ما تحته خط إعراب مفردات وما بين قوسين إعراب جمل.

- غَراءُ فَرعاءُ مَصقولٌ عوارضُها تمشي الهوينى كما يمشي الوَجِي الوَحِلُ
- وقد يجمع اللهُ الشيَّتينِ بعدما يظنَّان كُلَّ الظنِّ (أنْ لا تلاقيا)
- وكم قائلٍ قد قال:(تُبْ)، فعصيته وتلك- لعمري- توبةٌ لا (أتوبها)[1]
- فصبراً في مجال الموت صبراً فما نيلُ الخلود بمُستطاعِ

---

1 - ها: مفعول مطلق.

الاتحاد الوطني لطلبة سوريا
فرع حماه
اللجنة الإدارية لقرية وحدة كلية التربية

٤- المفعول معه

١- تعريفه

هو اسم مسبوق بواو بمعنى (مع) للدلالة على الاقتران والمصاحبة بينه وبين اسم آخر قبله حين وقوع الفعل من دون مشاركة، نحو: ((سِرْتُ والشاطئَ)).

الواو بمعنى (مع) أفادت السيرَ بمصاحبة الشاطئ، ومثلها: ((جئتُ وطلوعَ الشمس)). فالمعنى صاحبتُ طلوعَ الشمس حين مجيئي. والواو هنا واو المعيَّة، و(الشاطئَ وطلوعَ) مفعول معه منصوب.

٢- أحواله

٢/١- **يجب نصبُ المفعول معه إذا قُصِدَ الاصطحابُ والاقترانُ لا المشاركةُ في الحكم**، نحو: ((والذين تبوؤوا الدارَ والإيمان يحُبون من هاجرَ إليهم)) (الحشر:٩). فالإيمان لا يمكن أن يشارك الدارَ في الحكم، لأنَّ المعنى تبوؤوا الدار مصاحبين للإيمان.

٢/٢- **إذا لم يؤكَّد ضمير الرَّفعِ المستتر أو المتصل الذي قبل الواو**، نحو: ((أخي سافر وخالداً))، ونحو: ((جئت وخالداً)). فضمير الفاعل المستتر في الفعل سافر (هو)، وضمير الفاعل المتصل (التاء) بالفعل (جئتُ) غير مؤكَّدين، والواو هنا واو المعيَّة، و(خالداً): مفعول معه منصوب. أمَّا إذا أُكِّدَ الضمير المستتر أو المتصل، فالواو عندئذ تكون واوَ العطف، نحو:

الاتحاد الوطني لطلبة سوريا
فرع حلب
اللجنة الإدارية لفرع وحدة كلية التربية

((اذهب أنتَ وربُّك فقاتلا)) (المائدة:٢٤). فالواو هنا واو العطف، أفادت الاشتراك في الحكم، و(ربُّكَ: اسم معطوف على ما قبل الواو.

٣- **التمييز بين واو العطف وواو المعيّة :**

١/٣- **إذا دلَّ الفعل على المشاركة بين متعاطفين**، فالواو هي واو العطف، نحو: (تحاور الطالبُ والمدرِّسُ)). لأنَّ الفعل (تحاور) يحتاج إلى متعاطفين.

٢/٣- **إذا لم تكنْ المعيَّة متحققةً أو مقصودةً**، نحو: ((سافر محمدٌ وأبوه بعده))، ونحو: ((جاء أحمدُ ونزارٌ قبله)) فالواو حرف عطف، والاسم بعد الواو معطوف على ما قبله. والظرفان ((بعدَه)) و((قبلَه)) ينفيان الاقتران.

الاتحاد الوطني لطلبة سورية
فرع اللاذقية
العضوية الدائمة في وحدة كلية التربية

تدريبات على المفعول معه

١- عرِّف المفعولَ معه، ومثِّل لذلك.

٢- أعطِ أمثلة يكون الاسم الموجود فيها بعد الواو منصوباً على أنَّه مفعول معه.

٣- أعطِ مثالين تأتي الواو في الأول منهما للمعيَّة وفي الثاني للعطف، ووضِّح الفرق بينهما.

٤- مَيِّز واو المعيَّة من غيرها في الأمثلة الآتية:

- لا تقبلْ رَغَدَ العيشِ والذُّلَ.
- تَشَارك الوالدُ وابنُهُ في غرس الأشجار.
- سافرتُ وخالداً.
- العبْ أنتَ وأخوكَ بالكرة.

٥- اشرح بيتي الشعر الآتيين وأعرب ما تحته خط إعراب مفردات، وما بين قوسين إعراب جمل:

- ذَرِيني و أَهْوالَ الزمانِ أُفانِها فأهوالُهُ الكُبرى (تَليها رَغائبُه)
- قد خُلقنا و الحادثاتِ فَكُنَّا عند جَوْرِ الأيامِ قَوْماً كِراما

الاتحاد الوطني لطلبة سوريا
فرع حماه
المبادرة الإلكترونية في وحدة كلية التربية

٥- المفعول لأجله

١- تعريفه

اسمٌ منصوبٌ يُذكر لبيانِ سبب وقوع الفعل، نحو: ((درستُ حبًّا بالعلمِ))، و((اجتهدتُ رغبةً في النجاحِ)). (حبًّا ورغبةً) اسمان منصوبان بيَّنا سبب الدراسة والاجتهاد، وهما مصدران يدلاَّن على حبٍّ ورغبةٍ، ويبيِّنان علةَ الفعل وسبب حصوله.

وهما مصدران قلبيان، والمصدر القلبي هو ما دلَّ على عاطفة أو انفعال كالرغبة والخوف والطمع والحب.....

٢- شرط نصبه

أن يكون مصدراً قلبياً، نحو: ((نحني الهامات خشوعاً وإجلالاً للشهداء)). وإن كان المصدر غيرَ ذلك جُرَّ باللام الدالة على التعليل، نحو: ((ذهبتُ للسباحة)).

٣- أحواله

يأتي المفعول لأجله:

١/٣- (نكرة)، أي مجرداً من (الـ) والإضافة، والغالب في هذه الحالة أن يكون منصوباً، نحو: ((نحني الهاماتِ تقديراً واحتراماً للشهداء)).

٢/٣- مُحلًّى بـ (الـ)، ويكون في هذه الحال مجروراً بحرف الجر، نحو: ((يعمل العامل بجدٍ للنجاح في العمل)).

٣/٣ - مضافاً، ويكون في هذه الحال إمَّا منصوباً، نحو: ((أُقدِّم العونَ ابتغاء مرضاةِ الله))، وإمَّا مجروراً بحرف جر، نحو: ((أُقدِّمُ العونَ لابتغاءِ مرضاةِ الله)).

تدريبات على المفعول لأجله

١- عرِّف المفعولَ لأجله، وأعطِ مثالاً عليه.

٢- عدِّد شروط نصب المفعول لأجله، ومثِّل لذلك.

٣- اذكر أحوال المفعول لأجله، ومثِّل لذلك.

٤- اذكر حكم المفعول لأجله في الجمل الآتية:

- ((ولا تقتلوا أولادكم خشيةَ إملاق)) (الإسراء ٣١).
- ((يجعلون أصابعهم في آذانهم من الصواعقِ حذرَ الموت)) (البقرة ١٩).
- زُيِّنتِ المدرسةُ احتفالاً بعيد الجلاء.
- صَفَحْتُ عنه للشفقة عليه.

٥- اشرح أبيات الشعر الآتية، وأعرب ما تحته خط إعراب مفردات وما بين قوسين إعراب جمل.

- لَتقرعِنَّ عليَّ السِّنَ من ندمٍ إذا (تذكرتِ يوماً بعضَ أخلاقي)
- ومن يُنفقِ الساعاتِ في جمعِ مالهِ مخافةَ فقرٍ (فالذي فعلَ الفقرُ)
- يُغضي حياءً، ويُغضى من مهابته فما يُكلَّمُ إلاَّ حينَ (يبتسم)
- وزَّعتُ نفسي في النفوسِ محبةً لا شاكياً ألماً و لا مُتضجرا

الاتحاد الوطني لطلبة سوريا
فرع حماه
المكتبة الإدارية في وحدة كلية التربية

٦- الحال

١- تعريفه

اسم منصوبٌ يُبيِّن هيئة صاحب الحال حين وقوعِ الفعل. وتتألفُ جملةُ الحالِ منَ الحالِ والفعلِ أو ما يُشبهُ الفعلِ، نحو: ((أقبلَ أخي مُسْرِعاً))، (مُسْرِعاً)، حالٌ بيَّنت هيئةَ صاحبِ الحال (أخي) عندما أقبل.

٢- أنواع الحال

تأتي الحالُ اسماً مُفرداً، أو جملةً (اسميةً أو فعليةً)، أو شبهَ جملة (ظرفاً أو جاراً ومجروراً):

١/٢- **الحالُ المفردةُ**، نحو: ((أقبلَ الطالبُ مُسرعاً))، (مُسرعاً) حال مفردةٌ (أي ليست جملة ولا شبه جملة)، والحالُ المفردةُ غالباً ما تكون اسماً مشتقاً (اسم فاعل أو اسم مفعول أو صفة مشبهة أو اسم تفضيل)، نحو: ((تضحكين لاهيةً))، (لاهية): حال منصوبة وهي اسم فاعل، و((رجعت مخذولةً))، (مخذولة): حال منصوبة وهي اسم مفعول، و((عُدتِ ذليلةَ الجانب))، (ذليلة): حال منصوبة وهي صفة مشبهة، و((عدت من الرحلة أفضلَ حالاً مما كنت عليه))، أفضلَ: حال منصوبة وهي اسم تفضيل. وتأتي الحال اسماً جامداً أحياناً، إذا دلَّت على تشبيه، نحو: ((يعدو أخوك غزالاً)) أي مشبهاً غزالاً، و((بَدَت المرأةُ قمراً))، أي مشبهة قمراً، و((تثنَّت غُصناً))، أي مشبهة غصناً. فالأسماء ((غزالاً وقمراً وغصناً)) أسماء جامدة أريد بها التشبيه، فجازَ أن تكونَ حالاً.

الاتحاد العام لطلبة سوريا
فرع حمص
اللجنة الإدارية في وحدة كلية التربية

وقد جاءت الحال معرفةً في كلمات مسموعة عن العرب أهمُّها كلمة ((وحدي))، سواءً أضيفت إلى ياء المتكلم أم أُضيفت إلى باقي الضمائر، تقول: سافرتُ وحدي إلى حلب)).

٢/٢- **الحالُ الجملةُ الاسميةُ**، نحو: ((استيقظتُ والشمسُ مُشرقةٌ))، والشمس مُشرقةٌ جملة اسمية حالية، وصاحب الحال هنا هو ضمير الفاعل (تُ) التاء. والواو التي سبقت الجملة الاسمية تُسمَّى واو الحال.

٣/٢- **الحالُ الجملةُ الفعلية**، نحو: ((جاء الطالبُ يحثُّ الخطا لحضور الدرس))، جملة يحثُّ الخطا .....)) جملة فعلية حالية، وصاحب الحال هنا هو (الطالب).

ولا بدَّ لجملة الحال من رابط يربطها بصاحب الحال، وقد يكون هذا الرابط ضميراً يعود على صاحب الحال، نحو: ((جاء الطالب يُسرعُ))، الفاعل في (يسرع) ضمير مستتر تقديره (هو) يعود على صاحب الحالِ (الطالب). وقد يكون الرابط (واو الحال)، نحو: ((دخل المدرس والجرس يقرع))، الواو هنا واو الحال. فإذا كانت الجملة الحالية فعلية، فإنَّ (قد) وهي حرف تحقيق، ترافق الواو، نحو: ((فرَّ الخونة وقد تفرَّق شملهم)).

٤/٢- **الحال الظرف**، نحو: ((رأيتُ الهلال بين السحاب))، (بينَ) ظرف مكان متعلق بحال محذوفة، صاحبها (الهلال)، والتقدير موجوداً.

٥/٢- **الحال الجار والمجرور**، نحو: ((فخرج على قومه في زينته))، (في زينته) جار ومجرور متعلقان بحال محذوفة صاحبها فاعل (خرج).

الاتحاد الوطني لطلبة سوريا
فرع حلب
اللجنة الإدارية في وحدة كلية التربية

وهو ضمير مستتر تقديره (هو)، والتقدير مُتزيّناً.

٣- تعدد الحال

يجوز أن يتعدد الحال وصاحبها واحد، مثال ذلك قول حافظ ابراهيم في وصف زِلزال مَسِّين:

وَأَبٍ ذَاهـــلٍ إلـــى النَّـــار يمشـــي مُســـتميتاً، تمتـــدُّ منـــه اليـــدان
باحثـــاً عـــن بناتـــه وبنيـــه مُسرِعَ الخَطْوِ، مُستطيرَ الجِنـــانِ

فالكلمات: ((مُستميتاً، باحثاً، مُسرعَ، مُستطيرَ)) أحوال مفردة. وجملة ((تمتدُّ منه اليدان)) فعلية في محل نصبٍ حالاً، وصاحب الحالِ واحـدٌ هـو فاعل الفعل (يمشي).

٤- صاحب الحال

يأتي صاحب الحال:

٤/١- **فاعلاً**، نحو: ((انتصروا للحقِّ مُدافعين))، الحال هـو الضـمير (واو الجماعة) وهو فاعل الفعل (انتصر).

٤/٢- **نائب فاعل**، نحو: ((كُرِّمَ المتفوقون معزَّزين))، صاحب الحـال هـو نائب الفاعل (المتفوقون).

٤/٣- **مبتدأ**، نحو: ((المرءُ مُتسامحاً خيرٌ منه معاتباً)، (مُتسامحاً): حال من المبتدأ (المرءُ)، ومثله (مُعاتباً).

٤/٤- **خبراً**، نحو: ((هؤلاء طلابُ الصف مستعدين للامتحـان))، صـاحب الحال الخبر (طلابُ الصف).

طابق الأصل
الشبكة الوطنية لمكتبة سورية
العضوة الافتراضية في وحدة كلية التربية

٤/٥- جاراً ومجروراً، نحو: ((آمنوا بالعمل الدؤوب محققاً للنجاح)، صاحب الحال هو الجار والمجرور (بالعمل).

٥- رُتبة الحال

الأصل أن تتأخر عن الفعل وصاحبها، لأنَّها فُضلةٌ، أي زائدة على ركني الجملة (الفعل والفاعل، أو المبتدأ والخبر)، نحو: ((وما خَلَقْنَا السمواتِ والأرضَ وما بينهما لاعبين))(الدخان: ٣٨).

ولكن المتكلمَ أو الكاتبَ يستطيع أنْ يُخالفَ هذا الترتيب لأسبابٍ بلاغيةٍ تقتضيها أحوال الكلام، وقد جاءت الحال مُتقدِّمةً على الفعل، في نحو: ((يأتي مُتأخراً أخوك).

وتأتي الحالُ متقدمةً على الفعل وصاحبها، نحو: ((رافعين رؤوسَنا نحملُ علمَ البلاد)).

الاتحاد الوطني لطلبة سوريا
فرع حمص
المكتبة الإلكترونية في وحدة كلية التربية

تدريبات على الحال

١- عرِّفْ الحالَ، وأعطِ مثالاً عليه.

٢- عَدِّدْ أنواعَ الحالِ، وأعطِ مثالاً لكلٍّ منها.

٣- عدِّدْ أنواعَ الحالِ المفردةِ، ومَثِّلْ لكلِّ نوعٍ منها.

٤- اكتبْ جملتين تكون جملةُ الحال في الأولى منهما مُقترنةً بالواو، وفي الثانية مُقترنةً بالواو وقَدْ معاً.

٥- اكتبْ جملتين تتعدَّد الحالُ في كُلٍّ منهما بحيث تأتي أسماءَ مفردةً وجُملاً.

٦- عدد أنواع صاحب الحال، ومثِّل على كلٍّ منها.

٧- اكتبْ جملتين تتقدَّمُ الحالُ في الأولى منهما على صاحب الحالِ، وفي الثانيةِ تتقدَّم على الفعل وصاحبِ الحال.

٨- اشرح أبيات الشعر الآتية وأعربْ ما تحته خط إعرابَ مفردات، ومابينَ قوسينِ إعراب جمل.

- دَخَلْتُها (وَحواشيها زُمُردة) والشمسُ فوق لُجينِ الماءِ عِقيانُ
- أتوكَ (يجرون الحديدَ) كأنَّهم (سَرَوا بجيادٍ) مالَهنَّ قوائمُ
- وَقَفْتَ وما في الموتِ شَكٌّ لواقفٍ كأنَّكَ في جَفنِ الرَّدى (وهو نائمُ)

الاتحاد الوطني لطلبة سوريا
فرع اللاذقية
لجنة الأنشطة الثقافية والاجتماعية في وحدة كلية التربية

٧- التمييز

١- تعريفه

اسمٌ نكرةٌ منصوبٌ يُذكرُ لإزالة الإبهام عن اسمٍ قبلَهُ صالحٍ لأشياءَ كثيرةٍ أو لإزالةِ الإبهامِ عن جملةٍ سبقته، نحو: ((زارَ الكليةَ عشرونَ عالماً))، فكلمةُ (عالماً) أزالت الإبهامَ الذي في العدد (عشرون) الذي يصلحُ لأيِّ شيءٍ، ولولا التمييزُ لَصَلُحَ العددُ (عشرون) على أشياءَ كثيرةٍ. ونحو: ((ظَرُفَ خالدٌ حديثاً))، فكلمةُ (حديثاً) أزالت الإبهامَ الذي في الجملةِ التي سبقته (ظَرُفَ أحمدُ).

٢- أنواع التمييز

التمييز نوعان: تمييز مُفرد، وتمييز جُملة.

١/٢- **تمييز المُفرد:** ويكون الاسم المُبهم في تمييز المفرد من الأعداد وكناياتها والمقادير وأشباهها.

١/١/٢- **العدد وكناياته:** سنُفردُ بحثاً خاصاً للعدد وكناياته، ولكننا نشير هنا إلى أنَّ العددَ أو كناياته في حاجة إلى تمييز تختلف أوضاعه من حيثُ التذكيرُ والتأنيث، والإفراد والجمع، والإضافةِ أو النصب.

وسنكتفي بأمثلة يكون فيها مُميَّز العدد منصوباً .نحو: ((قرأتُ خمسَ عشرةَ قصة))، و ((اشتريتُ عشرينَ كتاباً))، و ((كتبتُ إحدى عشرة رسالةً))، فالكلمات: ((قصةً، كتاباً، رسالةً)) تمييز منصوب جاء بعد العدد ليبيِّنه ويوضِّحه.

الاتحاد الوطني لطلبة سوريا
فرع حماه
المكتبة الإلكترونية في وحدة كلية التربية

وأمَّا كنايات العدد فهي كم الاستفهامية، وكم الخبرية، وكأيّن، وكذا. تقولُ لو سألتَ: كمْ طالباً في المدرَّج؟ ولو أجبتَ لقلتَ: في المدرجِ كذا طالباً، وتقول: ((كم كتاباً قرأت؟، وكم مدينةٍ زرت، أي ما عدد الكتب التي قرأتها وزرتَ مدناً كثيرة.

فالكلماتُ: ((كم الاستفهامية، وكم الخبرية، وكذا)) كنايات أعداد عبَّرت عن أمورٍ مُبهمة احتاجت إلى تمييز يُزيل إبهامها، والكلماتُ: ((طالباً وكتاباً ومدينةٍ)) كلماتٌ أزالت إبهامها فهي إذن تمييز منصوب.

أمَّا (كأين) فتُكْتبُ أحياناً (كأيٍّ نادراً، وكائِن أو كأيِّن)، وتستعمل للإخبار عن الكثير، ولها صدرُ الكلام، ويأتي بعدها الماضي، ويرتبطُ إعرابها بما يأتي بعدها في الجملة، فتأتي مفعولاً به كما في الجملة: ((كأيِّن من صديقٍ وفيٍّ قدَّرتُ))، ومفعولاً مطلقاً، نحو: ((كأيِّن من مرةٍ تأخرتَ ولم تلتزمْ بوقتكْ)).

ونقول في إعراب الأولى إنَّها كناية عن عدد مبهم مبنية على السكون في محل نصبٍ مفعولاً به وفي الثانية، كناية عن عدد مبهم في محل نصبٍ مفعولاً مطلقاً.

وكنايات العدد تعرف بحسب موقعها في الكلام رفعاً أو نصباً على الشكل التالي:

١- (كم) الاستفهامية كناية عن عدد مبهم مبنية على السكون في محل نصبٍ مفعولاً به، نحو: ((كم درساً حفظت؟))، ومفعولاً مطلقاً في نحو: كم مرةً تأخرتَ ولم تلتزم بالوقت؟))؛ وخبراً لكان، نحو: ((كم صفحةً كان في موضوعك؟))؛ ومبتدأ في نحو: ((كم صديقاً كلَّمك

الاتحاد الوطني لطلبة سورية
فرع
القسمة

بالهاتف هذا اليوم؟)).

٢- و(كم) **الخبرية** تستعملها للإخبار عن الكثير، فهي مفعول مطلق في نحو: ((كم مرةٍ قرأت القصيدة))؛ ومفعول به، في نحو: ((كم كتابٍ قرأت ...))؛ ومبتدأ في نحو: ((كم صديقٍ اتصل بك)).

٣- أمَّا (كذا) فتستعمل للإخبار عن العدد مُطلقاً سواءً أكان كثيراً أم قليلاً، وتعربُ مبتدأ في نحو: ((في جيبي كذا ليرةً))؛ ومفعولاً به في نحو: ((زرتُ كذا مُتحفاً)).

٢/١/٢- **المقادير وأشباهها، وتدلُّ على مساحةٍ أو وزنٍ أو كيلٍ أو مقياس.**

ووحدات المقادير تتغيَّرُ من عصر إلى عصر، تقول: ((اشتريت مئة متر أرضاً، وزرعتُ هكتاراً قمحاً، وفي المخازنِ أطنانٌ طحيناً، وفي الصفيحة لتراتٌ زيتاً، وابتعت ثلاثة أمتار قماشاً)).

وأمَّا أشباه المقادير **فتدلُّ على المقادير**، ولكنَّها ليست وحدات قياس تعارف عليها الناس، نحو: (ما في البيت قذرُ راحة فراغاً))، وقوله تعالى: ((فمنْ يعملْ مثقالَ ذرَّةٍ خيراً يَرَهْ، ومن يعملْ مثقالَ ذرَّةٍ شرَّاً يَرَهْ)) (الزلزلة: ٧-٨).

وقدر الراحة في البيت يدلُّ على **المساحة، ومثقال الذَّرةِ** يدلُّ على الوزن، ومن أشباه المقادير الشبر، **والذراع، والخطوة**،....الخ.

وتمييز المقادير وأشباهها يجوز **نصبه أو جرُّه** بـ من أو بالإضافة، نحو: ((اشتريت لتراً حليباً، أو لتراً من حليب أو لترَ حليبٍ.

٢/٢- **تمييز الجملة:** ويأتي بعد جملة فيها إبهام، إمَّا في إسنادها، وإمَّا في ارتباط أجزائها، وهو نوعان:

الاتحاد الوطني لطلبة سوريا

١/٢/٢- تمييز يلاحظ أنَّه مُحوَّلٌ عن فاعل أو مفعول به أو مبتدأ.

- **فالمحوَّل عن فاعل**، نحو: ((واشتعل الرأسُ شيباً))، (شيباً): تمييز أوضح الإبهام الذي في اسناد الجملة (واشتعل الرأسُ)، ويُلاحظ أنَّ هذا التمييزَ محولٌ عن الفاعل، ولو حوَّلنا التمييزَ إلى فاعلٍ لزال الإبهام، وأصبحت الجملة((واشتعل شيبُ الرأس)).
- **والمحوَّل عن مفعول به**، نحو: ((وفجَّرنا الأرض عيونا))، (عيوناً) تمييزٌ وضَّح الإبهام في الجملة، ويلاحظ أنَّه مُحولٌ عن مفعول به، فالأصل ((وفجرنا عيون الأرض)).
- **والمحوَّل عن مبتدأ**، نحو: ((الطالبُ المجدُّ أكثر انضباطاً من سواه))، (انضباطاً) تمييزٌ وضَّح الإبهام في الجملة، ويلاحظ أنَّه مُحولٌ عن مبتدأ، والتقدير: ((انضباط الطالب المجد أكثر من انضباط سواه)).

٢/٢/٢- **تمييز غيرُ محوَّل**، ويكون في أساليب المدح، نحو: ((أكرِمْ بالصدق سلوكاً))، أو الذم، نحو: ((بئسَ الكذبُ خُلقاً))، أو التعجب، نحو: ((لله درُّه بطلاً!)).

والتمييز في هذه الأمثلة تمييز جملة، ولكنَّه ليس مُحولاً عن فاعل أو مفعول أو مبتدأ.

تدريبات على التمييز

١- عرِّف التمييز.

٢- عدِّدْ أنواع تمييز المفرد، ومثِّلْ لكُلِّ نوعٍ منها.

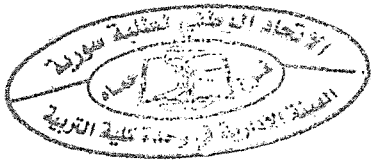
٣- عدِّدْ كناياتِ العدد، ومثِّل لكُلِّ نوعٍ منها.

٤- عدِّدْ أنواع تمييز الجملة، ومثِّل عليها.

٥- عرِّف المقادير وأشباهها، ومثِّلْ عليها.

٦- اشرح أبيات الشعر الآتية، وأعربْ ما تحته خط إعراب مفـردات، وما بين قوسين إعراب جمل:

- السيفُ أصدقُ أنباءً مـنَ الكتـبِ في حدِّه الحدُّ بينَ الجـدِّ واللَّعـبِ
- إنَّا لَقَومٌ (أبتْ أخلاقُنا شرفاً) أنْ نبتدي بالأذى مَنْ (ليس يُؤذينـا)
- ألستمْ خيرَ من (رَكِبَ المطايا) وأندى العـالمينَ بطـونَ رَاحِ
- فيها اثنتان وأربعون حلويـةً سوداً كخافيةِ الغراب الأسـحم



٨- المستثنى بإلاَّ

١- تعريفه

المستثنى اسمٌ يُذكرُ بعد أداةِ الاستثناء (إلاَّ) مخالفاً ما قبلها (المستثنى منه) في الحكم، نحو: ((حضرَ الطلابُ إلاَّ سعيداً)). (سعيداً) مستثنى بإلاَّ منصوب وقد خالف ما قبلها في الحكم، وحكم[1] ما قبلها الرفع.

ويتمُّ الاستثناء بـ (إلاَّ) ومجموعة من الأدوات هي: ((غير وسوى وخلا وعدا وحاشا وبيدَ)).

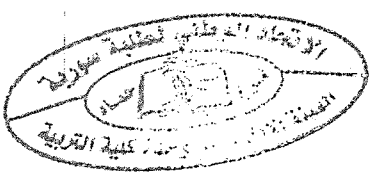
٢- أركانه

أركانُ الاستثناء كما لاحظنا في المثال: ((حضرَ الطلابُ إلا سعيداً)) ثلاثة، وهي على التوالي: ((المستثنى منه (الطلابُ)، وأداة الاستثناء (إلاَّ)، والمستثنى (سعيداً)).

٣- أنواع الاستثناء وحكم الاسم الواقع بعد (إلاَّ) في كُلِّ نوع :

أنواع الاستثناء ثلاثة هي:

١/٣- الاستثناء التام الأركان المثبت: وهو ما توافرت فيه أركانُ الاستثناء (المستثنى منه وأداة الاستثناء والمستثنى). وحكم الاسم الواقع بعد (إلاَّ) النصب وجوباً، نحو: ((أكمل المتسابقون السباقَ إلاَّ خالداً))، (خالداً) مستثنى بإلاَّ منصوب.



1 - الحكم ليس المقصود به الحضور، وإنَّما حكمه الإعرابي.

٢/٣- **الاستثناء التامُ الأركان المنفي:** وهو ما توافرت فيه أركانُ الاستثناء الثلاثة، وكانت جملته منفية، نحو: ((ما أكملَ المتسابقون السباقَ إلاَّ خالداً)). (خالداً) هنا مستثنى بإلاَّ منصوب، ويجوز في إعرابه بدلاً من المستثنى منه[1] نحو: ((ما أكمل المتسابقون السباقَ إلاَّ خالدٌ))، وخالدٌ هنا مرفوعٌ على أنَّه بدلٌ من الفاعل (المتسابقون)، والملاحظ هنا أن المستثنى بإلاَّ من جنس المستثنى منه. فإذا لم يكن ما بعد الأداة من جنس ما قبلها، فلابدَّ من النصب سواءٌ أسبق بنفي أم لم يسبق، نحو: ((خرجَ الطلابُ إلا كتبَهم)) (كتبَهم): مستثنى بإلاَّ منصوب.

٣/٣- **الاستثناء الناقص**، وهو ما غاب منه المستثنى منه، وهو في الحقيقة ليس استثناءً، وإنَّما هو أسلوب حصر وتوكيد، ويعرب ما بعد إلاَّ فيه حسب موقعه من الكلام، نحو: ((ما جاء إلاَّ خالدٌ))، حُصِرَ المجيءُ في (خالدٌ) وحده، و(خالدٌ) هنا فاعل مرفوع، ويُشترط في هذا الأسلوب أن يُسبق بنفي أو ما في معنى النفي، نحو: ((لا أقولُ إلاَّ الحقَّ))، و(الحقَّ) مفعول به للفعل أقول. ونحو: ((فهلْ يهلكُ إلاَّ القومُ الفاسقون)) (الأحقاف:٣٥)، والقومُ هنا فاعل بالفعل يهلك. والاستفهام هنا أفاد معنى النفي.

---

1 - فيأخذ عند ذاك حكم المستثنى منه رفعاً أو نصباً أو جراً، فالرفع نحو: ((ما أكمل المتسابقون السباق إلاَّ خالدٌ))، والنصب نحو: ((ما رأيتُ الطلابَ إلاَّ خالداً))، والجر نحو: ((ما مررت بالطلاب إلا خالدٍ)). (خالدٍ) هنا: بدل من الطلاب مجرور مثله، و(خالداً) في الجملة السابقة: بدل من الطلاب منصوب مثله.

الاتحاد العام لطلبة سوريا
فرع جامعة دمشق
كلية التربية

٤- أدوات الاستثناء

٤/١- (إلاَّ): وهي أداةُ الاستثناء الأساسية، وقد تكون أداة حصرٍ كما مرَّ معنا، وذلك إذا لم يكنْ في الكلامِ مستثنى منه. وقد تكون بمعنى (لكنْ) الاستدراكية، فتقع بعدها جملة، نحو: ((لستَ عليهم بمسيطر، إلاَّ من تولَّى وكَفَر، فيعذِّبُهُ اللهُ العذاب الأكبر)) (الغاشية: ٢٢-٢٤)، والمعنى هو (لكنْ من تولَّى ...).

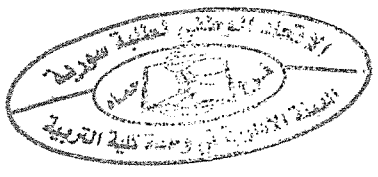
٤/٢- (غير وسوى): وتقعان صفة لما قبلهما، نحو: ((جاءني صديقٌ غيرُك)) و ((مررْتُ برجلٍ سِواك))، و(غيرُ) صفة للصديق، و(سواكَ) صفة للرجل، وإذا تضمنتا معنى (إلاَّ) أُعربتا إعراب المستثنى، نحو: ((جاء المشاركون في السباق غيرَ واحدٍ))، و(غيرَ) هنا اسم منصوب على الاستثناء، أمَّا إذا سبقت الجملة بنفي، نحو: ((لا يخرجُ الطلابُ من القاعة غيرُ خالد))، فيجوز في إعراب (غير) الرفع على أنَّها بدلٌ من الفاعل، والنصبُ على أنَّها مستثنى منصوب، كما في حالة الاستثناء التام الأركان المنفي. ومثلها (سوى). أمَّا الاسم الواقع بعدهما فهو دائماً مضاف إليهما. وتعربُ (غير وسوى) بحسب موقعهما من الكلام إذا كان الاستثناء ناقصاً منفياً، ففي نحو: ((ما سافر سوى خالدٍ)) جاءت كلمة سوى فاعلاً، وفي نحو: ((ما رأيت غيرَ سعيدٍ)) جاءت كلمة (غير) مفعولاً به، وفي نحو: ((ما مررتُ بسوى خليل))، جاءت كلمة (سوى) مجرورة بالباء. والملاحظ هنا أنَّ حرف الجر يدخل على (سوى). ومن الخطأ قولهم ما مررتُ ((سوى بسعيد)) لأنَّ الاسم الذي يأتي بعد (سوى) يكون دائماً مضافاً إليها.

٣/٤- (خلا، وعدا وحاشا): إذا سبقت هذه الكلمات بما المصدرية عُدَّت أفعالاً، نحو: ((عاد القومُ ما عدا سعيداً)). (سعيداً) مفعول به منصوب، و(عدا): فعل ماض جامد مبني على الفتح. والفاعل ضمير مستتر فيه وجوباً (خلافاً للقاعدة) تقديره هو. وإذا لم تسبق بما المصدرية جاز عدُّها أفعالاً أو حروف جر شبيهة بالزائدة. والأبسط أن نعدَّها حروف جر شبيهة بالزائدة، نحو: ((حضر الطلاب المحاضرة خلا سعيدٍ))، إن (خلا) تعرب حرف جر شبيه بالزائد، وتعرب كلمة (سعيدٍ) اسماً مجروراً بـ (خلا) لفظاً، منصوباً محلاً على الاستثناء.

٤/٤- (بيدَ): اسم منصوب دائماً على الاستثناء، وهو مضاف دائماً إلى مصدر مؤول من (أنَّ وما بعدها)، نحو: ((خالدٌ غني بيدَ أنَّه بخيل))، والمصدر المؤول في محل جرٍ مضافاً إليه. والأصل في ترتيب جملة الاستثناء أن يأتي المستثنى منه أولاً، ثم أداة الاستثناء، فالمستثنى. فإنْ تقدَّم المستثنى وتأخر المستثنى منه لسبب، فإنَّ المستثنى يُصبحُ واجب النَّصب، وإنْ سُبقَ بالنفي أو ما في معناه، نحو:

وما لِيَ إلاَّ آلَ أحمدَ شِيعَةٌ وما لِيَ إلاَّ مذهبَ الحقِّ مَذْهَبُ

والمستثنى (آلَ أحمدَ) تَقدَّمَ على المستثنى منه، فهو منصوب وجوباً، وكذلك الأمرُ في الشطر الثاني، حيث جاءت كلمة (مذهبَ) مستثنى تقدَّم على المستثنى منه (مذهبُ) فهو منصوب وجوباً.



تدريبات على الاستثناء

١- عرِّفْ الاستثناءَ، ومثِّل عليه.

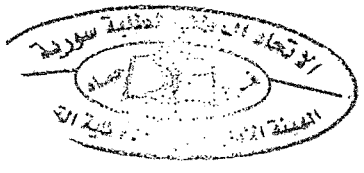
٢- عدِّدْ أنواعَ الاستثناءِ، ومثِّل عليها.

٣- عدِّدْ أدوات الاستثناء، ومثِّل لكُلٍّ منها.

٤- أعطِ مثالاً على تقدُّم المستثنى بإلاَّ على المستثنى منه، وبيِّن حكم المستثنى بإلاَّ.

٥- اشرحْ أبيات الشعرِ الآتية، وأعرب ما تحته خط إعراب مُفردات، وما بين قوسين إعراب جمل.

- ألاَ كُلُّ شَيءٍ ماخَلاَ اللهَ باطلُ وكُـلُّ نَعـيمٍ لا مَحَالَـةَ زائـلُ
- رأيتُ الناسَ ماحَاشَـا قريشـاً فإنَّـا (نحـنُ أفضـلُهم) فعـالا
- لِكُلِّ داءٍ دواءٌ (يُستطبُّ بـه) إلاَّ الحماقةَ أَعْيَتْ مَنْ (يُـداويها)



الصرف

المشتقات

المشتقات

الأسماءُ المشتقة هي:

1. اسم الفاعل.
2. واسم المفعول.
3. والصفة المشبهة.
4. واسم التفضيل.
5. واسم الزمان.
6. واسم المكان.
7. واسم الآلة.

والاشتقاق أَخذ كلمة من أُخرى مع التناسب بينهما في المعنى وتغيير في اللفظ مثل (حَسن) من (حسُن).

وأَصل المشتقات جميعاً المصدر.

اسم الفاعل

اسم يشتق من الفعل للدلالة على وصف من قام بالفعل.

إن لاسم الفاعل حالتين في صياغته من الأفعال.

1-إما أن يصاغ من **الثلاثي** وهذا النوع يكون على وزن : **فَاعِل**

نحو : شَرِبَ شَارِب، وبَاعَ بَائِع.

2-وإما أن يصاغ من **غير الثلاثي** وهذا النوع يكون على وزن المضارع مع إبدال حرف المضارعة ميماً مضمومة **وكسر** ما قبل آخره نحو :

دَرْبَخَ مُدَرْبِخ وفَتَّحَ مُفْتِح وانْكَسَرَ مُنْكَسِر واسْتَخْرَجَ مُسْتَخْرِج ما لم يكن قبل آخره ألفاً فإن كان ألفاً اثبتناه نحو : اخْتَارَ مُخْتَار واحْتَالَ مُحْتَال.

مبالغة اسم الفاعل

ويلحق باسم الفاعل صِيَغُ المبالغة: وهي أسماء تدل على المبالغة، والإكثار من القيام بالفعل، ولذلك سميت (صيغ المبالغة) وهي لا تشتق إلا من الفعل الثلاثي.

ولها أوزان مشهورة وهي :

فَعَّال نحو : علم علّام، فتح فتاح .

ومِفْعَال نحو : قدم مِقْدَام، وغار مِغْوَار.

وفَعُول نحو : ظلم ظلوم، وشكر شَكُور.

وفَعِيل نحو : قدر قَدِير، وكرم كَرِيم.

وفَعِل نحو : حذر حَذِر، فطن فَطِن .

اسم المفعول

وهو وصف مشتق يدل على من وقع عليه الفعل.

يشتق من الفعل المبني للمجهول.

وهو ضربان : إما أن يكون من الثلاثي وإما من غير الثلاثي .

1-فإن كان من الثلاثي فهو على وزن : **مَفْعُول** نحو :

مَأْكُول ومَشْرُوب ومَضْرُوب ومَشْكُور ومَعْلُوم ومَسْلُوب ومَفْتُوح .

2-وإن كان من غير الثلاثي فهو على وزن الفعل المضارع بعد إبدال حرف المضارعة ميماً مضمومة وفتح ماقبل آخره نحو :

دَحْرَج مُدَحْرَج، وانْكَسَرَ مُنْكَسَر، واسْتَخْرَجَ مُسْتَخْرَج .

الصفة المشبهة

وهي اسم صِيْغَ من الفعل اللازم ليدل على صفة ثابتة في الموصوف .

مثل: (أعمى، أسمر، أعور).

وتصاغ من الفعل اللازم الذي يكون على وزنين هما: فَعِلَ-فَعُلَ.

1- من باب فَعِلَ :

-الوزن الأول: فَعِلَة: إذا دلّ الفعل الماضي الثلاث اللازم على: فرح أو حزن:

نحو : طَرِبَ طَرِبَة وفرِح فرِحة.

الوزن الثاني: من **أَفْعَلَ** الذي مؤنثه **فَعْلاء:** إذا دلَ على عيب أو لون أو حلية

نحو :

يدل على **لون:** أزوق زرقاء.

يدل على **عيب:** أَعْوَرَ عَوْرَاء.

يدل على **حلية:** أَهْيَفَ هَيْفَاء وأَجْهَرَ جَهْرَاء .

الوزن الثالث: من **فَعْلان** الذي مؤنثه **فَعْلَى** نحو :

إذا دل على امتلاء أو خلو أو حرارة بطن:

1-حرارة البطن:غَضْبَان غَضْبَى.

2-على امتلاء: شبعان شبعى

3-على خلو: عَطْشَان عَطْشَى ويَقْظَان يَقْظَى .

2-باب فَعُلَ: على أوزان أشهرها:

1. فَعَلٌ نحو : حَسُنَ حَسَنٌ حَسَنةٌ.
2. فَعَال نحو :جَبُن: جبان جبانة.
3. فَعول نحو :وقر وقور .
4. فُعَال نحو : شجاع شجاعة .

هناك أوزان مشتركة بين البابين منها:

كريم، بخيل، سهل، صعب.

اسما الزمان والمكان

اسما الزمان والمكان :

اسمان مشتقان من الفعل: ليدل الأول على زمان وقوع الفعل، والثاني على مكانه .

وهما إما أن يكونا من فعل ثلاثي أو من غيره مثال:

1-من الفعل **الثلاثي** على وزن:

-**مَفْعَل**: يكتُب، مكْتب، يقرأ مقْرأ. منظر، مسعى.

- **مَفْعِل** نحو : مَضْرِبَ، مَجْلِسَ.

2-وأما إذا كانا من **غير الثلاثي** فهما على وزن اسم **المفعول** نحو:

دَحْرَجْتُ مُدَحْرَجَ واسْتَخْرَجْتُ مُسْتَخْرَجَ .

اسم الآلة

وهو اسم مشتق من الفعل الثلاثي المتعدي ليدل على الآلة التي يحدث الفعل بواسطتها .

ويصاغ على وزن :

1-**مِفْعَل** نحو : مِفْصَل ومِصْعَد ومِشْرَط .

2-**مِفْعَال** نحو : مِفْتَاح ومِنْشَار ومِخْيَاط ومِهْمَاز ومِنْظَار ومِلْقَاط .

3- **مِفْعَلة** نحو : مِكْنَسَة ومِلْعَقَة.

4-**فعّال**: جرّار.

5-**فعّالة**: ثلّاجة.

6-**فاعول**: ساطور.

اسم التفضيل

اسم مشتق يدل على شيئين اشتركا في صفة واحدة وزاد أحدهما على الآخر في هذه الصفة.

العلم أنفع من المال.

وفي التحليل يتبين أن العلم والمال اشتركا في صفة واحدة وهي النفع، إلا أن العلم زاد على المال.

يُصاغ اسم **التفضيل** من الفعل الثلاثي على وزن (أفعل) وذلك إذا استوفى الشروط الآتية وهي أن يكون:

- ثلاثيًا (فلا يجوز الصياغة من فعل رباعي ك"دحرج" بل نقول "أكثر تدحرجا من"، أو "أسرع تدحرجا من" ولا يجوز أن نقول "أدحرج من).
- تامًا (فلا يجوز الصياغة من فعل ناقص ك"كان وأخواتها.("
- مثبتًا (فلا يجوز أن نصوغ اسم التفضيل من فعل منفي ففي جملة: "محمد لا يسرع كأحمد" تصاغ على وزن اسم التفضيل باستخدام اسم تفضيل مناسب فنقول" :محمد أكثر تمهلا من أحمد.("
- متصرفًا (أي أن لا يكون فعلًا جامدًا لا يتصرف كنعم وبئس.(

- مبنيًا للمعلوم، أي ليس مبنيا للمجهول.
- ليست الصفة منه على وزن (أفعل) الذي مؤنثه فعلاء ك"أحمر حمراء" و"أسود سوداء" فلا نقول "سيارة محمد أحمر من سيارة علي" بل نقول "سيارة محمد أكثر أو أشد حمرة من سيارة علي."
- قابلا للتفاوت (أي أن يكون من الأفعال التي تقبل مفاضلة بعضها على بعض فهناك أفعال لا تقبل التفاوت فني ومات فلا نقول "فلان أموت من فلان" فهذه أمور لا وجه للتفضيل فيها)

مثال للأفعال التي استوفت الشروط:

كتب، أكتب. وعد أوعد، سار أسير قرأ أقرأ.

هناك ثلاث صيغ على وزن أفعل في التفضيل محذوفة الهمزة هي:

خير، شرّ، حَبّ.

لا يصاغ اسم التفضيل من المبني للمجهول أو المنفي أو غير القابل للتفاوت.

- **يصاغ اسم التفضيل من الفعل إذا لم يستوف الشروط السابقة كلها بذكر مصدره منصوبا على التمييز بعد صيغة مناسبة على وزن (أفعل) مثل:**

أشد، أعظم، أكثر، أقل أو ما شابهها.

قسم الإملاء

1- ال الشمسية والقمرية

2-همزة الوصل وهمزة القطع.

3-الهمزة المتوسطة.

4-الهمزة المتطرفة.

5-التاء المربوطة والتاء المبسوطة.

6-الألف الممدودة والمقصورة

ال الشمسية والقمرية

1 – (ال) التي تكتب لامها ولا تلفظ ، تسمى (أل الشمسية)

- لام تكتب ولا تنطق، ويأتي بعدها حرف مشدد.

- عندما تختفي اللام في نطق الكلمات المبدوءة بال فهذا لا يعني إسقاطها عند الكتابة، فهي تكتب وتسمى ال : (ال الشمسية).

- تأتي ال الشمسية مع الكلمات المبدوءة بالحروف الاتية :
- ت، ث، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ل، ن

- عدد تلك الحروف أربعة عشر حرفًا ، جمعت في أوائل كلمات البيت التالي :

طب ، ثم صل رحما تفز ، ضف ذا نعم

دع سوء ظن، زر شريفاً للكرم .

(ال) التي تكتب لامها و تلفظ ، تسمى (أل القمرية)

- لام تكتب وتنطق، ويتصل بها حرف متحرك خال من التضعيف " الشدة " ، وتكون ساكنة .

- اللام في ال عندما تظهر في النطق تسمى ال القمرية.

- تأتي ال القمرية مع الكلمات المبدوءة بالحروف الاتية:
- ء ، ب ، ج ، ح ، خ ، ع ، غ ، ف ، ق ، ك ، م ، هـ ، و ، ي.

- عددها أربعة عشر حرفًا ، جمعت في العبارة التالية :

" **ابغ حجك ، وخف عقيمه**" .

همزة الوصل وهمزة القطع

(أ) : همزة الوصل:

ألف في أول الكلمة ولا يرسم عليها همزة، تقرأ أول الكلام وتسقط في وسطه مواضعها:

(1)في الأفعال:

1- فعل الأمر الثلاثي: اضرب، ، اذهب ، اخرج ، ارجع

2- ماضي وأمر ومصدر الخماسي: اندحَرَ، اندحِرْ، اندحار – اقتصَدَ ، اقتصِدْ – اقتصاد

3-ماضي وأمر ومصدر السداسي: استقبلَ، استقبلْ، استقبال – استغفَرَ ، استغْفِرْ ، استغفار.

(2)في الأسماء: تنحصر همزة الوصل في الأسماء الآتية :

– ابن، ابنة، ابنم، ابنان، ابنتان، اثنان، اثنتان، امرؤ، امرأة، اسم، است، امرآن، امرأتان، اسمان، ايمن.

(3)في ال التعريف: القاضي، الشمس ، القمر ، الليل.

(ب) : همزة القطع:

همزة تأتي أول الكلمة ووسطها، وهي تقرأ وتكتب ولا تسقط في درج الكلام. تقبل جميع الحركات، ترسم فوقها همزة إذا كانت مفتوحة أو مضمومة أَ أُ ، وترسم تحتها همزة إذا جاءت مكسرة إِ ... أَنا أُنادي إِنسان.

مواضعها:

(1)في الأفعال:

-1 ماضي الثلاثي المبدوء بهمزة ومصدره: أكل، أكلا - أمر ، أمراً – أخذ ، أخذاً.

-2 ماضي الرباعي وأمره و مصدره: أضربَ، أضرِبْ، إضراب – أحسَن ، أحسِنْ، إحسان.

(2)في الأسماء:

في جميع الأسماء عدا المذكورة في همزة الوصل.

(3)في الحروف: جميعها عدا (ال) التعريف .

الهمزة المتوسطة

قاعدة عامة لكتابة الهمزة المتوسطة:

عند كتابة الهمزة المتوسطة ، ننظر إلى حركتها وحركة الحرف الذي سبقها ونكتبها على ما يناسب أقوى الحركتين .

أقوى الحركات جميعاً:

1. الكسر: وتناسبه أن تكتب الهمزة على نبرة ئـ .
2. الضم: وتناسبه أن تكتب الهمزة على واو ؤ.
3. الفتح: وتناسبه أن تكتب الهمزة على الألف أ.
4. السكون: أضعف الحركات، وتناسبه أن تكتب الهمزة على السطر منفردة ء .

(أ) ـ الهمزة المتوسطة على الألف :

تكتب الهمزة المتوسطة على الألف في الحالات التالية :

1 . إذا كانت الهمزة مفتوحة وسبقها حرف مفتوح . مثل : رَأَى ، رَأس ، يتَألم ، سَأَل ، متأَمل ، تأَسف ، رَأَف ، رَأَب ، نَأَى ، يتَأَخر ، اشمَأَز ، متأَلق .

2 . إذا كانت الهمزة مفتوحة وسبقها حرف ساكن . مثل : فجْأَة ، مسْأَلة ، يسْأَل ، مرْأَة ، وطْأَة ، ملْأَى ، يجْأَر .

3 . إذا كانت الهمزة ساكنة وسبقها حرف مفتوح . مثل : رَأْى ، مَأْرب ، رَأْس ، كَأْس، فَأْس ، يأْخذ ، بَأْس ، يَأْتي ، رَأْب ، دَأْب .

(ب) . كتابة الهمزة المتوسطة مفردة على السطر :

1 . إذا وقعت الهمزة المتوسطة **المفتوحة** وما قبلها ألف ساكنة أو واو ساكنة كتبت مفردة على السطر؛ مثل : يتضاءَل ، تفاءَل ، يتثاءَب ، تتثاءَم ، كفاءَة، جاءَك ، كفاءَتك ، تراءَى ، يتلاءَم ، مساءَلة ، قراءَة ، ساءَك ، واءَم ، ملاءَة، رداءَة ، مواءَمة، مملوءَة.

2 . تكتب مفردة على السطر إذا جاءت مضمومة وسبقها واو ساكنة: ينوءُك، ضوءُه.

3 . تكتب مفردة إذا كانت مفتوحة بعد حرف صحيح ساكن، وجاء بعدها ألف تنوين النصب أو ألف المثنى، **ولا يمكن وصل ما قبل الهمزة بما بعدها** . مثل : " جزءاً ، جزْءَان " .

أما إذا أمكن وصل ما قبلها بما بعدها فتكتب على نبرة . مثل : " عبئًا ، عبْئَان ، دفْئًا ، دفْئَان " .

(جـ) . الهمزة المتوسطة على الياء غير المنقوطة (النبرة):

تكتب الهمزة على نبرة في وسط الكلمة ؛ إذا كانت مكسورة أو قبلها حرف مكسور، وذلك على النحو التالي :

1 . إذا كانت الهمزة مكسورة وسبقها حرف مكسور . مثل : الناشِئِين ، مِئِين ، متكِئِين ، مالِئِين .

2 . إذا كانت مكسورة وسبقها حرف مضموم . مثل : نُئِي ، سُئِل ، رُئِي ، وُئِد .

3 . إذا كانت مكسورة وسبقها حرف مفتوح . مثل : يئَن ، يئَس ، سئِم ، زئِير ، لئِيم.

4. إذا كانت مكسورة وسبقها حرف ساكن . مثل : سائِل ، حائِط ، ضوئِية ، مرئِية.

5 . إذا كانت مفتوحة وسبقها حرف مكسور . مثل : فِئَة ، ظمِئَت ، رِئَة ، مِئَة .

6 . إذا كانت مضمومة وسبقها حرف مكسور . مثل : مهنِّئُون ، يستمرِئُون ، يستهزِئُون .

7 . إذا كانت ساكنة وسبقها حرف مكسور . مثل : بِئْس ، جِئْت ، بِئْر ، ذِئْب ، شِئْت ، ائْتمن .

8 . إذا كانت الهمزة مفتوحة وسبقها ياء ساكنة . مثل : مليئَة ، رديئَة ، بيئَة ، خطيئَة ، دفيئَة ، ييئَس .

9. إذا كانت الهمزة مضمومة وسبقها ياء ساكنة . مثل : فيئُها ، رديئُها ، مجيئُكم، هنيئُكم ، مريئُها .

10 . إذا كانت الهمزة مكسورة وسبقها ياء ساكنة . مثل : يمر الطعام في مريئِه .

الهمزة المتوسطة تكتب على نبرة مهما كانت حركتها إذا سبقها ياء ساكنة .

(د) . الهمزة المتوسطة على الواو :

تكتب الهمزة على الواو في الحالات التالية :

1 . إذا كانت مضمومة وسبقها حرف مضموم . مثل : نُؤُم جمع نؤوم ، رُؤُوس ، فُؤُوس ، شُؤُون .

2 . إذا كانت مضمومة وسبقها حرف مفتوح . مثل : يَؤُم ، لَؤُم ، تَؤُز ، مبدَؤُنا ، هَؤُلاء ، يَؤُد .

3 . إذا كانت مضمومة وسبقها حرف ساكن . مثل : هاؤُم ، مسؤُول ، تشاؤُم . رداؤُه، جلاؤُهم ، أرؤُس ، أكؤُس ، سماؤُه ، هواؤُه ، التفاؤُل .

4 . إذا كانت الهمزة مفتوحة وسبقها حرف مضموم . مثل : سُؤَال ، مُؤَذن ، يُؤَجل ، مُؤَلف ، مُؤَن ، مُؤَامرة ، مُؤَازرة ، ذُؤَابة .

5 . إذا كانت ساكنة وسبقها حرف مضموم . مثل : رُؤْية ، مُؤْمن ، يُؤْذي ، مُؤْتة ، مُؤْلم ، سُؤْل ، بُؤْس ، مُؤْنس.

الهمزة المتطرفة :

الهمزة المتطرفة هي التي تكون في آخر الكلمة، وتكتب حسب حركة الحرف المتحرك قبلها .

1 . إن كانت حركة الحرف التي قبلها **فتحة** كتبت على **الألف** ، كما في " ملأ ، بدأ، لجأ ، أرجأ ، أطفأ ، نبأ ، ملجأ ، منشأ ، الأسوأ ، اختبأ . " .

إذا اتصلت الهمزة المتطرفة بألف التثنية تبقى الهمزة على حالها في الأفعال مثال: أنشأا.

أما في الأسماء فتنقلب الهمزة إلى مدّ إذا اتصلت بألف الاثنين مثال: ملجآن.

2 . وإن كان ما قبلها **مضموماً** كتبت على **الواو** . كما في " لؤلؤ ، يجرؤ ، جؤجؤ ، بؤبؤ ، أمرؤ ، بطؤ ، التكافؤ ، تلألؤ ، التواطؤ ، تلكؤ . ".

3 . وإن كانت حركة الحرف الذي قبلها **كسرة** كتبت على **ياء** غير منقوطة . كما في " يقرئ ، ينشئ ، شاطئ ، مفاجئ، البارئ ، سيئ ، يستهزئ ، لآلئ يطفئ ، يختبئ.

4 . وإن كان ما قبلها **ساكنا** كتبت على **السطر** . كما في " دفء ، بطء ، شيء ، فيء ، هواء ، لجوء ، هدوء ، مريء ، جريء ، مليء.

وترسم على السطر أيضاً إذا جاء قبلها واو مشددة مضمومة: التبوّء. (حالة شاذة)

التاء في آخر الكلمة:

1- التاء المربوطة:

هي التي يمكن أن تلفظ هاءً عند الوقف عليها بالسكون في آخر الكلمة، وهي تأتي في الأسماء فقط في المواضع الآتية:

- الاسم المفرد المؤنث: فاطمة، مدرسة، طالبة.

- جمع التكسير الذي لا ينتهي مفرده بتاء مفتوحة: قضاة، بناة، حُماة.

- كلمة ثَمَّةَ الظرفية .

2- التاء المفتوحة:

هي التي تبقى على حالها إذا وقفنا على آخر الكلمة بالسكون (لا تلفظ هاء)، وهي تأتي في الأسماء والأفعال والحروف: **في الواضع الآتية:**

- تاء التأنيث : الساكنة: أكلَتْ.
- تاء الفاعل المتحركة : أكلتُ، أكلتَ، أكلتِ
- التاء من أصل الفعل: ماتَ.
- تاء جمع المؤنث السالم : طاولات.
- تاء الاسم الثلاثي الساكن الوسط: بنْت.
- تاء جمع التكسير الذي يوجد في نهاية مفرده تاءً مفتوحة: أوقات، زيوت، بيت.
- تاء الاسم المفرد المذكر: زيّات، نبات، ساكت، صامت.
- في أسماء الأفعال: هيهات، هات.
- تكون التاء مفتوحة إذا كانت من أصل الحرف: ليتَ، لات.
- إذا أضيف الاسم المنتهي بتاء مربوطة إلى ضمير تُفتح تاؤه: طالبتك، طالبته .

الألف

تكتب الألف المتطرفة (ا) وتكتب(ى)

1 . الألف اللينة في آخر الأفعال والأسماء الثلاثية :

إذا جاءت الألف ثالثة ينظر إلى أصلها :

أ . إن كانت منقلبة عن واو ، كتبت ألفا كما تنطق " ا " : عدا . دعا . عفا . علا – ذرا– عصا . خطا . غزا . دنا . .

ب . وإن كانت منقلبة عن ياء كتبت على صورة الياء بدون نقط " ى " .مثل : قضى . فتى . رحى . رمى . مُدى– مشى . هدى . سعى . جرى . .

تنبيه :

1 . يمكن معرفة أصل الألف بتثنية الاسم إذا كان مفردا . مثل : عصا . عصوان ، رحى . رحيان .

أو برده إلى مفرده إن كان مجموعا . مثل : ذرا . ذروة ، خطا . خطوة ، مُدى . مدية.

أو بمضارع الفعل . مثل : غزا . يغزو ، دعا . يدعو ، رمى . يرمي.

2 . الألف اللينة في آخر الأفعال والأسماء فوق الثلاثية :

أ . إذا جاءت الألف اللينة رابعة أو أكثر في آخر الفعل أو الاسم كتبت على صورة الياء، إذا لم يسبقها ياء هكذا " ى " استقوى . أعطى . أغنى . منتهى . مرتضى . ليلى . ذكرى .

ب . إذا سبقت الألف بياء ، تكتب ألفا ممدودة : استحيا . محيّا . ثريّا . عُليّا . عليا . دنيا.

تنبيه : أ . يتم التفريق بين الاسم " يحيى " والفعل " يحيا " أن ألف الاسم تكتب على صورة الياء " ى " ، وألف الفعل تكتب ألفا كما تنطق " ا " .

3 . الألف اللينة في آخر الأسماء المبنية :

أ . تكتب الألف في آخر الأسماء المبنية ألفا كما تنطق " ا " مثل : مهما . ماذا . ذا–أنا . ما . هذا . إذا .

ب . وتستثنى الكلمات الآتية فإن ألفها تكتب على صورة الياء " ى " ، وهى : متى . لدى . أنّى . الألى .

4 . الألف اللينة فى آخر االحروف :

أ . كتابة الألف في آخر حروف المعاني .

تكتب الألف في آخر حروف المعاني ألفا كما تنطق " ا " .مثل : كلاّ . هلاّ . لولا . لوما .

ب . ما عدا : إلى . بلى . على . حتى فإن ألفها تكتب على صورة الياء

5 . الألف اللينة في آخر الأسماء الأعجمية :

أ . تكتب الألف اللينة في آخر الأسماء الأعجمية " الأجنبية " ألفا كما تنطق " ا " .

مثل : . كندا . سويسرا . روما . أفريقيا – أوروبا– فرنسا . أمريكا . . موسيقا .

ب . ماعدا : موسى . عيسى . . بخارى –كسرى .

فإنها تكتب على صورة الياء " ى " .

علامات الترقيم

تعريفها :

إنّها إشارات ، يضعها الكاتب بين الكلمات ، والجمل ، فيوضِّح بها المعنى المقصود من كتابته ، ويساعد القارىء على فهم ما يقرأ ، وعلى معرفة أماكن الوقف ، لتنويع الصوت ، أو أداء اللهجة المناسبة .

ويقال : (إنّ علامات الترقيم غريبة المصدر ، حديثة العهد ، وقد تمّ الاصطلاح عليها في مؤتمراتٍ دولية[1]) .

ولكن كم علامةً يُفْتَرَضُ أَنَّها للترقيم ؟ وكيف نستعمل كلّ واحدة منها ؟

إنّها عشر علامات ، وأَمَّا عن كيفيَّة استعمالاتها فهي كما يلي :

العلامة الأولى ـ

النقطة (.) :

وتوضع في نهاية الجملة للدلالة على تمام المعنى ، وتوضع أيضاً في نهاية الكلام .

ومثال ذلك : بدأت عطلة الصيف .

عادت هبة من عيادتها ظهراً .

ذهب رؤوف إلى المدرسة صباحاً .

هذه هدى إنّها لطيفة المعشر .

العلامة الثانية ـ النقطتان (:) : وتستعملان في ثلاثة مواضع :

الموضع الأول ـ

وتوضع فيه النقطتان بعد القول ، أو ما يكون في معنى القول ، مثل : نادى ، صاح ، سأل ، أجاب ، ناديته .

---

(١) ـ فن الكتابة الصحيحة : الدكتور غازي براكس .

وإليك هذه الأمثلة :

١ ـ قال أحد العلماء : (العلم حياة القلوب ، ومصابيح الأبصار) .

٢ ـ سأل تلميذ المعلّم : (كم عدد الأجرام السماوية ؟ فأجاب المعلم : (لا يعلم عددها إلاّ الله !) عندها قام أحد التلاميذ قائلاً : (ما أعظم صانع الأكوان !) .

الموضع الثاني ـ

وهو الذي توضع فيه النقطتان بعد الشرح ، أو التفسير ، أو بين الشيء وأقسامه .

وإليك هذه الأمثلة :

١ ـ أقسام الكلمة ثلاثة : اسم ، فعل ، حرف .

٢ ـ الاسم أربعة أنواع : إنسان ، حيوان ، نبات ، جماد .

٣ ـ الفعل ثلاثة أنواع : الماضي ، المضارع ، الأمر .

٤ ـ الاتجاهات أربع : الغرب ، الشرق ، الشمال ، الجنوب .

٥ ـ ألا أدلك على أعظم الأعمال : أَحبِبْ الناس ، واجعل مخافة الله بين عينيك .

الموضع الثالث ـ

وتوضع فيه النقطتان بعد كلمات معيّنة ، وهذه الكلمات هي :

مثل ، مثال ذلك ، مثل هذا ، إليك هذا المثال ، نحو ، باختصار ، معنى ذلك ، معنى هذا ، [أن ، وأي : التفسيريتين] .

ومثال ذلك :

١ ـ نظرت إليه ، أن : اصمت .

٢ـ اعملْ بقوّةٍ ، أي : كافحْ .

وأنت ترى أن هذه الكلمات ، التي توضع بعدها النقطتان إنّما تستخدم للشرح ، والتفسير .

العلامة الثالثة ـ

النقاط المتوالية (. . .) : وهي ثلاث نقط ، وتستعمل في موضعين :

الموضع الأول ـ

وتوضع فيه النقاط المتوالية ، للدلالة على كلام محذوف في وسط النص .

ومثال ذلك :

قال عبد الحميد الكاتب في رسالته الحزينة : (أمّا بعد : إن الله جعل الدنيا محفوفة بالكره والسرور ، وجعل فيها أقساماً مختلفة بين أهلها ، فمن درّتْ له بحلاوتها . . . سكن إليها ، ورضيَ بها . . . ومن قرصته بأظفارها . . . قلاها نافراً عنها . . .) .

إن هذه النقاط المتوالية التي وضعت بين الجمل في هذا النص تدل على أنّ هناك كلاماً محذوفاً ؛ لأن الكاتب الذي نقل هذا النص اكتفى بالجمل التي قبل ، وبعد الكلام المحذوف . أمّا النقاط المتوالية في نهاية النص ، فإنها تدل على أنّ الكلام لم ينته ، أي : لا يزال هناك بقية .

الموضع الثاني ـ

وهو الذي توضع فيه هذه النقاط في نهاية الكلام ، للدلالة على أنّ الكلام لم ينته .

ومثال ذلك :

شعراء الجاهلية كثيرون ؛ منهم : عنترة ، والنابغة، وزهير بن أبي سلمى . . .

وينصح بعض العلماء : أن نضع النقاط المتوالية بين قوسين[1] .

---

(١) ـ فن الكتابة الصحيحة .

العلامة الرابعة ـ علامة الاستفهام (؟) وهي التي توضع بعد السؤال ، في نهاية الجملة الاستفهامية .

ومثال ذلك : لماذا لم تسافر ؟
أيَّ طريقٍ سلكت ؟

العلامة الخامسة ـ علامة التعجب (!) : ولها سبع استعمالات :

الاستعمال الأول ـ أن توضع بعد كلامٍ فيه تعجب .

وإليك هذه الأمثلة : ١ ـ ماأعظم خالداً !
٢ـ أعْظِمْ بالصالحين !
٣ـ ياللّه !

الاستعمال الثاني ـ

أن توضع بعد كلام فيه دهشة واستنكار .

وإليك هذه الأمثلة :

١ ـ أُلوف من الناس يشربون السكائر دونما خوف !
٢ ـ مئات الأسرى مصفدون !
٣ ـ أشكو إليك بطني ، فتداوي أنفي !

الاستعمال الثالث ـ أن توضع بعد النداء .

وإليك هذه الأمثلة : ١ ـ يامعشر العرب ! اتحدوا .
٢ـ يا عدنانُ ! أقبل !
٣ـ يا أيُّها الشباب ! لا تدخنوا .

الاستعمال الرابع ـ أن توضع بعد كلام فيه حزن ، أو ألم .

وإليك هذه الأمثلة : ١ ـ أسفي على مامضى !

٢- واحرّ قلبي !
٣- أتألّم للمصابين !
٤- وارحمتا للبائسين !
٥- إنني أتألّم !

الاستعمال الخامس -

أن توضع بعد كلام فيه فرح ، أو سرور .

وإليك هذه الأمثلة : ١- يا لَجمال هذا اليوم !
٢- إنني أحس بالسعادة !
٣- أنا مسرور لأنّني سعيد الحظ !

الاستعمال السادس - أَن توضع بعد أسلوب الإغراء .

ومثال ذلك : العلمَ العلمَ ! أي : الزم العلمَ .

الاستعمال السابع - أَن توضع بعد أسلوب التحذير .

وإليك هذين المثالين : ١- الأفعى الأفعى ! أي : احذرها .
٢- إياك واللئيمَ ! أي : احذر معاشرته .

العلامة السادسة -

علامة التنصيص ((٠٠٠)) : وهي قوسان ، أو هلالان ولهما استعمالان :

الاستعمال الأوّل -

أن نضع وسط القوسين ما ننقله بنصه من كلام شخص دون تغيير .

ومثال ذلك :

قال حكيم : (لا تكن رطباً ، فتعصر ، ولا يابساً ، فتكسر) .

الإستعمال الثاني: أن نحصر بين قوسين صغيرين الأرقام ، أو العلامات التي ترجع القارىء من متن النص إلى حاشيته[1] .
وخير مثال على ذلك : الرقم الذي وضع في نهاية الكلام ، والذي ندعو فيه القارىء أن ينظر إلى ذات الرقم في نهاية الصفحة ؛ ليجد تعليلاً ، أو شرحاً ، أو إسناداً لمصدر الكلام .

العلامة السابعة ـ

علامة الاعتراض (ـ . . . ـ) :

وهي خطان صغيران يوضع بينهما الجملة التي تعترض بين شيئَين متلازمين .

وإليك هذه الأمثلة :

١ ـ مثال الجملة التي تعترض بين الفعل والفاعل :
جاء ـ والله ـ سعيد
٢ ـ مثال الجملة التي تعترض بين الفعل والمفعول به .
أكلْتُ ـ يوم الرحلة ـ تفاحاً .
٣ ـ مثال الجملة التي تعترض بين المبتدأ ، والخبر .
حرارة الشمس ـ أيام الشتاء ـ ضعيفةٌ .

العلامة الثامنة ـ الخط (ـ) :

ويسمى الشرطة ، وهو خط صغير ، وله استعمالان :

الأوّل ـ

أن يوضع بعد العدد الترتيبي ؛ سواء كان العدد بالأرقام ، أم كان بالأحرف ، أي : بعد الأحرف الأبجدية إذا أُستعمِلَت مكان العدد .
وخير مثال على ذلك : ما قرأت في هذا الدرس .

---

(١) ـ فن الكتابة الصحيحة .

الثاني ـ

ويوضع هذا الخط الصغير في أوّل الجملة ؛ اختصاراً : لكلمة قال ، أو أجاب .

ومثال ذلك :

هذا الحوار الذي جرى بين جندي ، وقائده :

القائد : ماذا تريد ؟

ـ أُريد أن أذهب إلى القتال ، بدلاً من أبي أحمد .

ـ لماذا ؟

ـ لأنه ربّ أسرة له سبعة أولاد ، بينما أنا لا أسرة لي .

ـ لك ما شئت ، انطلق على بركة الله .

ـ أشكرك ، يا سيدي !

العلامة التاسعة ـ الفاصلة (،) :

وهي التي تستعمل للتوقف قليلاً بين الجملتين ، أثناء القراءة ، وإنّها توضع بين الجمل القصيرة المتعاطفة ، أو المتصلة بالمعنى .

وإليك هذه الأمثلة :

١ ـ أَخذت هدى تكتب ، تتفحص ، تختبر ، تعمل .

٢ ـ اشترى رؤوف تفاحاً ، وبرتقالاً ، وخبزاً ، ثم تناول بيده بعض الخضروات .

٣ ـ لا تكن واحداً من أربعة ـ جباناً ، لئيماً ، حاقداً ، حاسداً .

٤ ـ هذه عفاف ، صابرة ، محبة ، لطيفة المعشر ، رائعة الحديث .

٥ ـ أقسم ، أن أكون من أوائل الطلبة الناجحين .

٦ ـ دخل القائد المدينة ، والناس نيام .

٧ ـ من يعملْ خيراً ، فسينال الخير .

وقس على ذلك ، وما شابهها من الجمل القصيرة المتصلة بالمعنى .

العلامة العاشرة ـ الفاصلة المنقوطة (؛) :

وهي التي يحتاج فيها القارىء إلى وقفة أطول بقليل من وقفة الفاصلة غير المنقوطة ، وإنّ الفاصلة المنقوطة تستعمل في موضعين :

الموضع الأول ـ

أن توضع بين الجمل الطويلة المتصلة بالمعنى .

وإليك هذا المثال :

قال أمين الريحاني : (المدينة العظمى هي التي يكون كلّ امرىء فيها تمثالاً للحرية والإخاء ؛ وهي التي يتعلم الأولاد الاستقلال ، وعزة النفس في مدارسها قبل كل العلوم ؛ وهي التي تكون فيها الصداقةُ أمراً مقدساً والإخلاص محترماً ؛ وهي الحب والحياة لكلّ مواطن) .

الموضع الثاني ـ

وتوضع فيه هذه الفاصلة المنقوطة بين الجملتين ؛ تكون إحداها سبباً في الأخرى .

وإليك هذه الأمثلة :

١ ـ قال أمين الريحاني : (المدينة العظمى هي التي لا يتدخل في شؤونها سلطة أجنبية ، لأنّها مستقلّة طليقة من كل قيد . .) .

٢ ـ قال أحدهم : (العرب أقوياء ؛ فلا عجب أن يهابهم الأعداء !) .

٣ ـ المعلم عظيم ؛ لأنه يزرع في نفوس الناس مكارم الأخلاق .