

الكتابة عملية عقلية، عضوية، انفعالية، يقوم بها الكاتب في تواصله مع القارئ، وتتطلب القدرة على استخدام الرموز الخطية؛ وفقاً لنظام لغويّ معيّن، للتعبير عن الأفكار والآراء، والمشاعر والانفعالات، ونقلها إلى الآخرين؛ بحيث يتوفّر في الكتابة السلامة اللغوية، والصحة الهجائية، وجمال الخطّ.

2. طبيعة عملية الكتابة ومكوّناتها:

الكتابة عملية معقّدة ومركّبة من عمليات عديدة، استناداً إلى التعريف السابق، وهي مهارة إنتاجية تتطلّب أكثر ممّا تتطلّبه مهارات الاستقبال، وتحتاج القيام بعمليات عديدة للوصول إلى إنتاج الرسالة المكتوبة، فهي عملية، في ذاتها كفاءة أو قدرة على تصور الأفكار، وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحواً، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة، مع عرض تلك الأفكار في وضوح، ومعالجتها في تتابع وتدقيق، ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير.

وبناء على ما سبق، فإنّ الكتابة تتألّف من مكوّنين رئيسيين، هما: التعبير الكتابي، والتحرير العربي، الذي يضمّ الهجاء (الإملاء)، والخطّ، ويمكن بيان هذه المكوّنات بشيء من الإيجاز، على النحو الآتي:

2.1 التعبير الكتابي (التحريري): يمثّل التعبير الكتابي الغاية الرئيسة من تعليم الكتابة، وهو يشبه التعبير الشفوي في بعض جوانبه ومكوّناته، لكنّ ما يميّز التعبير الكتابي عن الشفوي، هو ارتباط هذا أو ذاك بأحد فنون اللغة الأخرى، "فإذا ارتبط التعبير بالحديث، فهو المحادثة أو التعبير الشفويّ، وإذا ارتبط التعبير بالكتابة، فهو التعبير الكتابي".
والتعبير الكتابي، هو "استخدام الرموز الكتابية في صوغ ما يجول في خاطر من أفكار، ومشاعر، وأحاسيس، وانفعالات" (محمد جاد، 2005، ص.34)، كما يعرف على نحو أكثر دقّة، بأنه "إقدار الطلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم، بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط؛ بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن ثمّ تدريبهم على الكتابة بأسلوب، على قدر من الجمال الفني المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة، وجمع الأفكار، وتبويبها، وتسلسلها، وربطها"

2.2 التحرير العربي: يشمل التحرير العربي الهجاء، وعلامات الترقيم، والخطّ، وقد درج الباحثون على أنّ يجمّلوا مهارات الهجاء والترقيم تحت ما يسمّى (الإملاء)، في حين أنّ الخطّ يُعنى بوضوح الكتابة، واقتصاديتها، وعلى هذا يتكوّن التحرير العربي من المكوّنات الآتية:

2.2.1 الهجاء (الإملاء): الإملاء هو رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً، على حسب الأصول المتفق عليها، وهو الأداة الرمزية للتعبير عن الفكرة رسماً إملائياً يضمن سلامة الكتابة، وصحتها، ووضوحها، وصون القلم من الخطأ في الرسم وإعانة القارئ على فهم المكتوب.

ويرتبط الإملاء بالتهجّي أو الهجاء؛ من حيث إنّ الإملاء يتعامل مع الكلمة المكتوبة، والتهجّي يتعامل معها منطوقة، مع القدرة على كتابتها، وهما جانبان يكمل بعضهما الآخر، ولا يمكن الفصل بينهما، فمن يستطيع تهجّي الكلمة تهجّياً صحيحاً، يمكنه في أغلب الأحوال أن يكتبها كتابة سليمة، وتزداد العلاقة بينهما وضوحاً من خلال الطرائق المتبعة في تعليم القراءة والكتابة في الصف الأول الأساسي.

وربط التهجّي بالإملاء أمر مهم؛ إذ يصل المتعلم عن طريق هذا الربط إلى إدراك وجوه الاتفاق والاختلاف بينهما بشأن الكلمة المكتوبة، فإذا كان المؤلف ربط النطق بالكتابة، فإنّ هناك بعض الكلمات التي تخرج عن هذا المؤلف، مثل: طه، وأولئك...، وهنا يؤدّي التهجّي مهمته عن طريق حفظ حروف هذه الكلمات وأمثالها بصرف النظر عن كتابتها.

2.2.1 الخط العربي: هو رسوم وأشكال حرفية تدلّ على الكلمات المسموعة، الدالّة على ما في النفس، أو هو معرفة تصوير اللفظ بحروف هجائية، وبقدر ما في الخطّ من حسن العرض، ووضوح الكلمات، وانسجام الحروف، وجمال الشكل، يكون القارئ متمكناً من فهم ما هو مكتوب، أمّا إذا كان الخطّ رديء السمة، فاقد الجمال، ضائع الوضوح، فاقد الانسجام أثر ذلك في فهم المكتوب تأثيراً قوياً .

خصائص الكتابة

تتمتع الكتابة بخصائص فريدة، استناداً إلى طبيعتها ومكوناتها، ويمكن تلخيص أبرز هذه الخصائص، على النحو الآتي:

3.1 الكتابة عملية تفكير: إن الكتابة في أساسها عملية تفكير، فالإنسان كما قيل يفكر بقلمه، وهي تحتاج إلى تفكير عميق وتجربة واعية، في كل مرحلة من مراحل الكتابة، قبلها وفي أثناءها وما بعدها، فالكاتب يكتب، ثم يعود لقراءة ما كتب، ثم يعود لمراجعة كتابته من جديد مرة أو مرات قبل أن يقدّمه إلى القراء.

ولكي يكتب الكاتب على نحو صحيح، لا بد أن يفكر في موضوعه الذي سيكتب فيه، ويفكر في معانيه وألفاظه، وطريقة عرضه لهذا العمل الكتابي، ويفكر كذلك في العلاقات التي تربط بين الأفكار، ثم يكشف التفكير عن نفسه بوضوح في رموز الكلمات المكتوبة؛ وبهذا تصبح الكتابة أسلوباً وطريقة للتفكير.

3.2 الكتابة عملية ترميز للرسالة اللغوية: تقوم الكتابة على ترميز اللغة في شكل خطي، ويتم ذلك من خلال ترابط مجموعة من الحروف؛ بحيث يكون لكل حرف صوت لغوي يدل عليه؛ بهدف تقديم رسالة من مرسل (كاتب)، يقوم بتركيب هذه الرسالة في صورة أفكار، وجمل، وألفاظ، وتراكيب، إلى مستقبل (قارئ)؛ بغية تحقيق تواصل جيد بينهما، ومن أبرز مهارات عملية الترميز:

- تحديد الهدف من الكتابة. تحديد الأفكار الرئيسية للموضوع. تحديد الأفكار الفرعية لهذا الموضوع.

- تحديد طريقة تنظيم الموضوع. تركيب الأفكار في قالب لغوي يتناسب مع الموضوع وهدفه.

3.3 الكتابة فنّ محكوم بقواعد: للكتابة مجموعة من القواعد التي ينبغي على الكاتب أن يلتزم بها، ومن هذه القواعد ما يرتبط بتنظيم العمل الكتابي (كتابة المقدمة، والمضمون الفكري، والخاتمة)، ومنها ما يرتبط بكتابة الفقرة، ومنها ما يتصل بآليات الكتابة (إملاء، نحو، ترقيم)، ومنها ما يتصل بقواعد استخدام أدوات الربط بين الجمل وال فقرات، ولهذا فالكتابة ليست فناً عفواً، ولكنها فنّ منظم محكوم بقواعد وأصول.

3.4 الكتابة فنّ تواصل: والتواصل يعني نقل معلومات، أو إعطاء تعليمات، أو نقل تحية أو طلب، وهي عملية تتطلب وجود عدة مكونات، منها: المرسل (الكاتب) والمستقبل (القارئ)، وبينهما رسالة، ولقد لجأ الإنسان إلى الكتابة عندما احتاج إلى نقل المعاني، وقضاء احتياجاته التواصلية، فطلبات التوظيف، وكتابة السيرة الذاتية، وتبادل الرسائل بين الأصدقاء، وغيرها، كلها كتابات تتصل اتصالاً وثيقاً بحياة الإنسان، وحاجته إلى التواصل مع الآخرين، فالكتابة أساساً تقوم على استخدامها في مواقف حياتية اجتماعية.

وهي كذلك فنّ، يحتاج إلى خبرة وبصيرة ومهارة في البناء، والصياغة، واختيار المفردات؛ من خلال تحديد الغرض من الكتابة، وتحديد المواد التي تُستخدم في الكتابة من (تحديد للأفكار، والمفردات، والجمل، والتراكيب، والعبارات، والفقرات)، إضافة إلى أنّ الكاتب ينبغي أن يحدّد كيف يكتب، ولم يكتب، وماذا سيكتب.

3.5 الكتابة عملية ومنتج:

لم يعد ينظر إلى الكتابة على أنها مجرد منتج نهائي، يصل إليه الكاتب في التعبير عن غرض من الأغراض؛ بل أصبحت اليوم عملية عقلية معقدة؛ غرضها الوصول إلى منتج صحيح متقن، وبهذا انتقل الاهتمام من المنتج فقط، إلى المنتج والعملية التي نصل بها إليه معاً، وبما أن العملية سابقة على المنتج، فإن الاهتمام بها، وبمراحلها وخطواتها، سوف تقود إلى منتج صحيح مناسب يحقق الغرض من الكتابة بكفاءة، وهذه العملية تتسع أو تضيق، لتغطي ثلاث عمليات رئيسية، هي:

- التخطيط للكتابة. التحرير أو الإنشاء. المراجعة.

وكل عملية من هذه العمليات، تتضمن مجموعة من الخطوات الإجرائية أو العمليات الفرعية، بحيث تتكامل معاً لإنتاج المكتوب، ولا يعني تحديد هذه العمليات بهذا الشكل على أنها عمليات منفصلة، بل هي عمليات متداخلة، كما أنها لا تسير في اتجاه خطي، من التخطيط إلى المراجعة، ولكنها تأخذ الشكل الدائري بحيث يعود الكاتب من مرحلة المراجعة إلى مرحلة التخطيط؛ لتعديل مساره وتجويد كتابته.

4. أهمية تعليم الكتابة:

- ويمكن تلخيص أبرز جوانب أهمية الكتابة، وما يمكن أن تؤديه من وظائف في حياة الفرد والمجتمع، على النحو الآتي:
- تسجيل الأفكار والوقائع والأحداث والعلوم والخبرات، وكل ما أنتجه العقل الإنساني، ومن دون الكتابة، لن يكون هناك تراكم للمعارف والعلوم والخبرات. الكتابة وسيلة مهمة من وسائل النجاح في الحياة، وقضاء الاحتياجات المختلفة.
- تنمي الكتابة القدرة على التعبير والتفكير ودقة الملاحظة والدقة، وتعمل على إتقان مهارات فنية أخرى، مثل الزخرفة والرسم.
- للكتابة دور كبير وفعال في نمو العلوم والمعارف وثراؤها، وازدهار الحضارة الإنسانية.
- الكتابة اليوم وسيلة أساسية من وسائل التواصل الاجتماعي، واكتساب الشهرة، لا سيما إن تمتع الكاتب بأسلوب جميل، وقدرة متقدمة في التعبير.
- تبرز أهمية تعليم الكتابة في تحقيق كفاءة التواصل وصحته وجودته، فالأخطاء الكتابية تؤدي غالباً إلى التباس المعنى وغموضه، وقد تؤدي إلى تغيير الحقائق.
- وسيلة مهمة للتعبير عن المشاعر والتأثير في الآخرين، فللكلمة وقع السحر على النفس الإنسانية، وربما تقلب حياته رأساً على عقب.
- الكتابة طريقة من طرائق الإبداع، وإبراز المواهب والقدرات، على نحو ما يظهر في كتابة الرواية، أو القصة، أو الشعر، وهذه الفنون تساعد على تطوير شخصية الإنسان، والارتقاء بها روحياً ونفسياً أيضاً.
- الكتابة وسيلة للتنفيس عن مكنونات النفس، التي لن تجد لها سبيلاً للخروج أفضل من التدوين والكتابة.
- وسيلة ناجعة لترقية التفكير ونشر الوعي العلمي والاجتماعي وغيره.

5. مبادئ تعليم الكتابة:

لما كانت الكتابة مهارة إنتاجية، وهي الأكثر تعقيداً من مهارات اللغة الأخرى، فإن هناك مجموعة من المبادئ العامة، التي ينبغي أن يراعيها المعلم عند تعليم الكتابة، وخاصة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ومن أبرز هذه المبادئ الآتي:

- تدريس الكتابة في سياق وحدة مهارات اللغة وتكاملها، والعمل على إكساب مهارات الكتابة بالتوازي مع مهارات القراءة، مع مراعاة مهارات اللغة الأخرى، من استماع، وتحدث، ومفردات، وتركيب لغوية، وما إلى ذلك.
- تبني المدخل الوظيفي عند تدريس الكتابة؛ أي العناية بتعليم مهارات الكتابة أثناء قيام المتعلم بتنفيذ الأنشطة اللغوية المختلفة التي يمارسها في الحياة العملية.
- تعليم الكتابة في سياق طبيعي؛ أي تقديم خصائص الكتابة العربية من خلال نصوص الدرس وبشكل طبيعي لا تعسف فيه، سواء في اختيار الكلمات أم في بناء الجمل.
- التركيز على جانب القدوة والاقتداء؛ لأن جمال القيمة في جمال المثال الذي يجسدها، فينبغي أن يكون المعلم نموذجاً يُحتذى في كتابته، وأن يرسم الحروف رسماً صحيحاً كما تعارف عليه أهل اللغة، وأن يحرص المعلم كل الحرص على ألا يقع في الأخطاء الكتابية أمام المتعلمين، مع التركيز على الوضوح والتنسيق والجمال في كتاباته.
- الاهتمام بالتدريبات الكتابية المكثفة والمتنوعة، مع مراعاة أن ينمي كل تدريب مهارة كتابية معينة؛ وذلك من خلال التركيز على تنمية المهارة لا على قياسها، مع مراعاة قصر فترة التدريب على الكتابة في الصفين الأولين من الحلقة الأولى.
- التدرج في تعليم مهارات الكتابة، مع الأخذ بالحسبان المستويات المختلفة للمهارات، والتباين الموجود أو الفروق الفردية بين المتعلمين.
- تقبل محاولات المتعلمين، فعلى المعلم أن يتقبل المحاولات الأولية لتلاميذه في الكتابة تقديراً منه لخصائصهم الجسمية والنفسية، فحاجتهم للتدريب على مسك القلم، وتحريك اليد، والتناسق بين الحركات في أثناء الكتابة، تجعلهم في وضع يعجزون فيه عن الإجابة المبكرة للكتابة.
- البدء بالجملة أو الكلمة في تعليم الطفل الكتابة، وأن تكون الجملة أو الكلمة مفهومة لديه، ومما قرأه، أو تحدث عنه، لتكون ذات هدف، وليست مجرد رسم على الورق.
- العلاج الفردي؛ وذلك من خلال التركيز على الصعوبات الفردية، وعمل بطاقة لكل متعلم لتسجيل الأخطاء الكتابية التي يقع فيها، وتقديم التدريبات العلاجية المناسبة، وعلى هذا فإن تعليم الكتابة يستند إلى التعلم الفردي؛ لإعطاء الثقة للمتعلمين.

6. العوامل المؤثرة في تعلم الكتابة:

أشرنا فيما سبق، إلى أن الكتابة عملية عقلية، عضوية، انفعالية، وهذه العمليات أو المكونات هي التي تشترك في إنتاج المكتوب، وهي عوامل أساسية ينبغي توفرها لاكتساب المتعلمين مهارات الكتابة بيسر وسهولة، وخاصة في الصفوف الأولى من التعليم لارتباطها بالنمو والنضج، وغياب أحد هذه العوامل أو القصور في بعض جوانبها، قد يؤدي إلى صعوبات في عملية الكتابة، وينبغي للمعلم أن يراعي هذه العوامل في تعليم الكتابة، ويعمل على الحد من تأثيرها بطريقة صحيحة، وهذه العوامل تصنف إلى قسمين: عوامل عامة، وأخرى خاصة بتعليم الكتابة، ويمكن عرضها بصورة متكاملة، على النحو الآتي:

6.1 النمو العقلي: يحتاج تعليم الكتابة أن يصل الطفل إلى مستوى معين من النمو العقلي، ويتمثل هذا في دقة الملاحظة والتذكر، والقدرة على الانتباه والتركيز، وإدراك العلاقات الموجودة ما بين الأصوات وأشكال الحروف، مع إمكانية تحديد الاتجاهات والمسافات، وتعرف الأحجام والأطوال، والقدرة على التصور.

6.2 النمو الجسدي: تتضح جوانب هذا النمو في سلامة الإبصار؛ لأن عملية الكتابة تحتاج إلى حاسة بصرية جيدة؛ بل تتطلب التنسيق بين أكثر من حاسة، فالطفل يحتاج إلى أن يكون قادراً على التحكم والسيطرة على عضلات اليد؛ لأن الكتابة

تستلزم تأزراً، وتوافقاً حركياً، وهذا يتطلب تناسقاً عصبياً عضلياً بين حركة أصابع اليد وحركة العين، بالإضافة إلى القدرة على مسك القلم بطريقة صحيحة، مع الجلسة السليمة والصحيحة، وهذا يعدّ من أساسيات عملية الكتابة.

6.3 النمو الانفعالي: يرتبط النمو الانفعالي بمستوى نضج الطفل وجدانياً، وأن يكون لديه ثبات انفعالي، مع القدرة على ضبط النفس والتحكم في تصرفاته، وأن يعتمد على نفسه؛ لأنّ مهارة الكتابة تتأثر آلياتها الأساسية الأولية بنوع شخصية الطفل وتصرفاته المختلفة.

6.4 تنوع وثراء الخبرات المقدمة للأطفال: لتحقيق الثراء والتنوّع المناسب في الخبرات، ينبغي تقديم المفردات اللغوية المألوفة والشائعة بالنسبة إلى الأطفال، وأن تكون من واقع قاموسهم اللغوي الحقيقي؛ وهذا يتطلب القيام بحصر المفردات المناسبة، ووضعها في قوائم خاصة بكل مرحلة سنية، مع ترتيب المفردات؛ تبعاً لتواترها وشيوعها بالنسبة إلى الأطفال.

6.5 الفروق الفردية والتباينات الثقافية بين الأطفال: من العوامل المؤثرة في تعليم الأطفال الكتابة، التباينات الموجودة بينهم؛ لأن قدراتهم تختلف بصور كبيرة في هذه المرحلة السنية، ولأنهم يأتون من بيئات اجتماعية وثقافية مختلفة، فبعض هذه البيئات تتيح لأطفالها خبرات ثرية ومتنوعة؛ ما يجعل طفل هذه البيئة يمتلك الكثير من المفردات، ويتكوّن لديه قاموس لغوي يفيد في اكتساب مهارات اللغة وفنونها المختلفة، وكذلك فإنّ خريطة المفاهيم والمدرّكات لديه تزداد ثراء عمقاً واتساعاً.

7. مراحل تعليم الكتابة:

نظر الباحثون إلى مراحل تعليم الكتابة من زوايا واتجاهات مختلفة، فقد ربط بعضهم بين تعلّم الكتابة ومراحل النمو، في حين ربط بعضهم الآخر بين عملية الكتابة وتطوّرها لدى التلميذ عبر صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مع ملاحظة ما بين هذه الاتجاهات من تداخل وارتباطات في بعض النقاط.

ذهب الاتجاه الأول إلى أنّ الكتابة تتطوّر بالتزامن مع تطوّر مراحل نموّ الأطفال، التي تبدأ منذ مرحلة ما قبل المدرسة، وهذه المراحل هي):

- **المرحلة الأولى:** وتبدأ من عمر (سنة إلى خمس سنوات)، وهي عبارة عن كتابة غير مفهومة، ومحاكاة لرسم صور لتحديد هوية الأشياء.

- **المرحلة الثانية:** وتضمّ الأطفال من عمر (خمس إلى تسع سنوات)، وتشتمل هذه المرحلة في بدايتها، على تعلم مخارج الحروف مماثلة للأصوات، وصولاً إلى كتابة كلمات وجمل قصيرة بشكل صحيح.

- **المرحلة الثالثة:** وتضمّ الأطفال من عمر (تسع إلى اثنتي عشرة سنة)، وتخضع كتابة الطفل في هذه المرحلة لقواعد ثابتة، وتكوين مفهوم ناضج للكتابة.

وأما **الاتجاه الثاني**، فينظر إلى الكتابة على أنّها مهارة وعملية ومركّبة، ينبغي التدرّج في تعليمها حتى يكتسب التلميذ القدرة الحقيقية فيها، ويعتمد هذا التدرّج على تقدّم التلميذ في اكتساب مهارة الكتابة، بوضوح وجمال وسرعة مناسبة، ومن ثمّ التحوّل إلى استخدام أنواع الكتابة المختلفة؛ وصولاً إلى أعلى درجات الإتقان، وانسجاماً مع قدرات كلّ تلميذ، ولهذا ينبغي أن يسير برنامج تعليم الكتابة في ثلاث مراحل رئيسة، يمكن بيانها بما تتضمنه من أهداف وأسس على النحو الآتي:

7.1 مرحلة الاستعداد لتعليم الكتابة:

يكمّن الهدف الرئيس من هذه المرحلة، في إثارة اهتمام التلاميذ بتعلّم الكتابة، وإعدادهم لاكتساب أدوات الكتابة والوسائل اللازمة بيسر وسهولة، وعادة ما تأتي هذه المرحلة بالتزامن مع مرحلة ما قبل القراءة، وبعد أن يتهيأ الطفل للقراءة؛ لا سيما وأنّ الكتابة نشاط أكثر تعقيداً من القراءة؛ إذ إنّها تشتمل على مهارات عديدة، منها ما هو حسّي يرتبط باستعمال أدوات

الكتابة والسيطرة على حركات الأصابع والذراع واليد، ورسم أشكال الحروف، ومنها ما هو عقلي يرتبط بتذكّر هجاء الكلمات، وفهم النظام التي تسير عليه الجملة في التعبير عن المعاني.

وتقوم هذه المرحلة على ممارسة أنشطة التهيئة للكتابة في مرحلة رياض الأطفال، أما من لم تتح له فرصة الالتحاق برياض الأطفال، فإنّ هذه الأنشطة تقدّم للتلاميذ في الأسابيع الأولى من التحاقهم بالمدرسة؛ إذ لا بدّ أن يكون التلاميذ مهيبين للكتابة جيداً جسمياً وعقلياً، قبل البدء بمهمّات الكتابة الأولية الجديدة والشاقة في كثير من الأحيان. وتستمرّ هذه المرحلة حتى يُبدي الطفل اهتماماً واضحاً بتعلّم الكتابة، ويصل إلى درجة كافية من التحكم العضلي والحركي، والسيطرة على أدوات الكتابة بدرجة كافية، فإذا اقتضت الحاجة البدء بتعلّم الكتابة قبل الاستعداد الكافي لها، فينبغي أن يتوقّر تدريب تأهيلي موازٍ لمن يحتاج من التلاميذ.

7.2 مرحلة تعليم الكتابة:

ويتمثّل الهدف الرئيس لهذه المرحلة بالتدريب على تعلم الكتابة، وتبدأ مباشرة بعد أن يكتسب التلاميذ الاستعداد والنموّ العضلي الكافي، الذي يمكّنهم من السيطرة على أدوات الكتابة، وكتابة بعض الصور البسيطة للرموز اللغوية أو الجمل. وهناك مجموعة من الأهداف الخاصة بتلك المرحلة من أبرزها:

- تعميق الاهتمام بتعلم الكتابة.
 - إثارة الوعي بعدد متزايد من المواقف اللغوية، التي تساعد الكتابة فيها على تحقيق غاياتها المطلوبة.
 - المساعدة على التنمية المنظمة للاتجاهات والمهارات المطلوبة.
 - مساعدة التلاميذ على تخطي العقبات في تعلم الكتابة؛ عن طريق الدراسة الدقيقة لطبيعة وأسباب متاعبهم، وتوفير المعاونة المناسبة في كل حالة.
 - تشجيع التلاميذ على استخدام الكتابة في الوفاء بالاحتياجات الشخصية، بوصفها معيناً من معينات التعلم، ووسيلة للتعبير عن الذات.
 - تأهيل التلاميذ لمراحل أعلى من مراحل النموّ في استخدام الكتابة.
- ويجري في هذه المرحلة تخصيص حصص للخطّ وللكتابة بصورة منفصلة عن بقية مهارات اللغة؛ بغية تعزيز وترسيخ المهارات الكتابية، إضافة إلى الحصص الأخرى التي تتكامل مع بقية مهارات اللغة الأخرى؛ استناداً إلى مبدأ التكامل في تعليم الكتابة.

7.3 مرحلة السيطرة على أسلوب ناضج في الكتابة:

ويكمن الهدف الرئيس لهذه المرحلة، في التركيز على تحسين ممارسة التلاميذ للكتابة، واكتساب أسلوب الخط الناضج الشائع في بيئتهم، ويتضمّن هذا جودة الخطّ وجماله والسرعة في الكتابة، ومن بين الأهداف الأخرى المهمة التي تحقّقها هذه المرحلة:

- تنمية الاهتمام ببلوغ نوعية جيدة من الكتابة.
- تنمية الاتجاهات والمهارات لوضوح الكتابة؛ بما ييسر قراءتها وبسرعة معقولة.
- اكتشاف أسباب تخلف التلاميذ في إحراز تقدم مقبول في الكتابة، واستخدام أساليب العلاج الضرورية.
- تشجيع التلاميذ على ممارسة الأنشطة الكتابية المختلفة.

وتبدأ هذه المرحلة عادة منذ الصف الثالث الأساسي، وتستمر حتى نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ويكون التركيز والاهتمام فيها على إكساب التلاميذ الكثير من مهارات الكتابة، مثل: شكل الحروف، وتنظيم المسافات، واستقامة السطر، وانتظام الميل، ونوعية جرة القلم عند كتابة الحروف.

8. اتجاهات تعليم الكتابة:

تطور تعليم الكتابة في العقدين الأخيرين من القرن الماضي تطوراً ملحوظاً؛ استناداً إلى طبيعة عملية الكتابة واتساع مفهوما ومهاراتها ومجالاتها، إضافة إلى ظهور احتياجات تتعلق بالمتعلم بوصفه محور التعلم، واستجابة للاتجاهات التربوية المعاصرة في ضرورة تزويده بمهارات التعلم الذاتي اللازمة في القراءة والكتابة وغيرها؛ بحيث تعينه على حل ما يصادف من مشكلات في حياته أو دراسته وتعلمه.

لقد أدى هذا التطور إلى ظهور اتجاهات عديدة في تعليم الكتابة، غيرت النظرة التقليدية إلى مفهوم الكتابة ومكوناتها وعملياتها، ونقلت التركيز من المنتج النهائي للكتابة إلى عناصر وجوانب أخرى، ترتبط بالتفكير وعملياته في الكتابة، وترتبط بالمتعلم وقدراته ومحيطه الاجتماعي وجمهوره المستهدف في الكتابة، إضافة إلى الاهتمام بالمنتج الكتابي والعناية بمواصفات هذا المنتج وجودته.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى ثلاثة اتجاهات أو مداخل رئيسة في تعليم التعبير الكتابي، هي:

• مدخل قواعد كتابة العبارة:

• مدخل السير الذاتية وجمهور التلاميذ:

• مدخل تجزيء عملية الكتابة:

• مدخل التعلم الذاتي.

• مدخل الاستقصاء وحل المشكلات.

• مدخل عمليات الكتابة:

وعلى ضوء ما سبق، فإننا نميز بين اتجاهين رئيسين في تعليم الكتابة، يمثلان التحول الأبرز في تعليمها بين القديم والحديث؛ استناداً إلى نظريات علم النفس المعرفي المرتبطة بتعليم اللغة والتفكير، وهذان الاتجاهان هما:

8.1 الاتجاه التقليدي:

ينظر هذا الاتجاه إلى الكتابة على أنها منتج Product، والكتابة طبقاً لهذا الاتجاه، تعني الوصول إلى هذا المنتج بصورة مباشرة، دون الاهتمام بصاحبه وقدراته وبطريقة تحصيله أو بمواصفاته المعيارية المرتبطة بالأداء الكتابي وعملياته. ويشير هذا الاتجاه إلى إن الكتابة تتمثل في الصورة النهائية للنص المكتوب، تظهر من المحاولة الأولى، وقد تبين أن تدريس الكتابة على ضوء هذا المفهوم؛ يجعل التلاميذ يتعجلون فيها، دون إيلائها قدرًا كافيًا من التفكير؛ بغية الوصول إلى المنتج النهائي بأسرع صورة .

8.2 اتجاه عملية الكتابة Writing Process

تنامى الاهتمام بنظريات "العمليات المعرفية" في السبعينات وبداية الثمانينات من القرن العشرين، وقد شهدت تلك الفترة زيادة مطردة في البحوث والدراسات، التي تناولت العمليات المعرفية في مختلف المجالات؛ بهدف دراسة عمليات التفكير وإستراتيجياته، وتقصى العمليات الفرعية والدقيقة التي تحدث خلال هذه العملية؛ وهذا بدوره شكل تحولاً نوعياً في نقل بورة

التركيز من التحصيل المعرفي والمهاري إلى التفكير العملياتي، وتمكين المتعلم من القيام بالعمليات المعرفية المناسبة لاكتساب المهارة.

انعكس هذا التوجّه على تعليم الكتابة بمهاراتها وجوانبها ومكوّناتها المختلفة، فانتقل الاهتمام من مجرّد الحصول على المنتج النهائي إلى التركيز على العمليات التي أدّت إلى تكوين هذا المنتج، وسوف تخدم بدورها هذا المنتج وتخرجه على أحسن صورة ممكنة، وهذا بدوره سيساعد على تنمية الوعي المعرفي لدى المتعلم بمهارات التفكير والعمليات التي يقوم بها في أثناء الكتابة

وعلى نحو أكثر تفصيلاً ووضوحاً، صنّف البصيص (2011، ص. 98-102) مراحل الكتابة في ستّ عمليات رئيسة، تتضمن مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم والتلاميذ، عند أداء المهمّات الكتابية؛ وذلك على النحو الآتي:

مرحلة ما قبل الكتابة (التخطيط): وتعد أكثر المراحل أهمية؛ لأنها نقطة البداية الأولى قبل الشروع في أي أداء كتابي، وعليها يتوقف نجاح إجراءات الكتابة وعملياتها أو فشلها، وتتضمّن إجراءات وممارسات عديدة، نحو العصف الذهني، والمناقشات، والرسم أو التخطيط، والاستماع، والقراءة، والملاحظة، والبحث، واختيار الموضوع، وتحديد سياق الكتابة، وقد اتفق معظم علماء هذا المدخل على أن هذه المرحلة تتطلب أكثر من نصف الوقت المخصّص للكتابة.

ويتضمّن التخطيط للكتابة كذلك تحديد الأسلوب اللغوي المتبع، والهدف الرئيس من الموضوع، والجمهور المستهدف، وطريقة ربط العناصر السابقة والمعلومات التي تمّ جمعها، ودعم البنية التنظيمية للكتابة، وقد يأتي اختيار الموضوع أولاً؛ لتوجيه العمليات والممارسات السابقة الوجهة الصحيحة.

مرحلة الكتابة الأولية: يبدأ الكاتب في هذه المرحلة بكتابة مسودة الموضوع؛ من خلال تكوين الكلمات وتدوينها؛ استناداً إلى الخطة التي وضعت في المرحلة السابقة، لتشكل جملاً تتناول ما وضع من فكر ومعلومات؛ وهذه الجمل تكون الفقرة، ثم النص الكامل (الموضوع)، وتتمّ صياغة الفكر والعبارات بصورة تدريجية أثناء كتابة المسودة، التي تحتاج إلى وقت كافٍ للعناية بمضمون الموضوع واكتمال فكره وعناصره؛ من حيث "مقدمة الموضوع، وجسده، وخاتمته"، وعلى المعلم أن يهيئ للتلميذ البيئة المناسبة للكتابة الحرة وإظهار ذاتيته فيها، بأسلوبه لا بأسلوب الآخرين، مع تقديم التوجيه والدعم والتعزيز المستمر للتلاميذ؛ لمساعدتهم على إتمام المهمة وكتابة الموضوع.

مرحلة التوقف والقراءة: بعد الانتهاء من كتابة المسودة، من المفيد أن يعطي التلميذ نفسه فرصة للتأمّل الذاتي، فيتوقف عن الكتابة ويقرأ ما كتب بتدبّر، ويقارنه مع الخطة والأهداف التي وضعها سابقاً، ومدى مقابله لاحتياجات الجمهور المستهدف، والتنظيم العام للكتابة.

إن الكتابة الجيدة تحتاج إلى وقفات قصيرة أثناء الكتابة؛ بهدف الالتزام بالخطة في كل جزء منها، ولكن الوقفة الأخيرة وقراءة الموضوع كاملاً قراءة تأملية، تشكّل انطباعاً عاماً لدى التلميذ عن كتابته وعن اكتمال صورتها، وفي هذه المرحلة لا ينبغي أن يعطي المتعلم أهمية كبيرة للمفردات والأخطاء المرتبطة بها؛ لأنه سوف يتناولها في المرحلة اللاحقة.

ومن الممارسات التي يمكن أن يفيد منها المعلم في هذه المرحلة، توجيه التلاميذ إلى القراءة الصامتة السريعة، ومنحهم فترة تأمل موضوعاتهم لمدة قصيرة.

مرحلة المراجعة والتعديل: تمثل مرحلة المراجعة والتعديل مرحلة حاسمة في مدخل عمليات الكتابة، وعليها تتوقف جودة المنتج الكتابي، بعد كتابة المسودة والتوقف عندها وقراءتها، وتأتي هذه المرحلة على أكثر من صعيد، من حيث ارتباطها

بالجمهور وحاجاته ودافعيته، والغرض، والموقف الذي يعبر عنه الموضوع، والأسلوب اللغوي، والأخطاء المرتبطة بالمضمون والفكر.

ويمكن أن تسمى هذه المرحلة بمرحلة "القراءة الناقدة"، التي تعتمد على الفحص الدقيق للكتابة من قبل التلميذ نفسه أو أحد زملائه، ثم مناقشة المقترحات الممكنة لتلافي الأخطاء وأوجه القصور وتحسين الكتابة، وتحتاج هذه المرحلة إلى المرونة من قبل التلميذ في قبول المقترحات الصحيحة والمفيدة، ومن ثم تعديل الكتابة بالحذف أو الإضافة أو التصحيح، وينبغي للمعلم أن يوضح معايير تقويم الأداء للتلاميذ، ويوجههم إلى مراعاتها، وخاصة ما يرتبط منها بالمضمون والمحتوى الفكري. ويستطيع المعلم أن يوظف إستراتيجيات التدريس التفاعلية في هذه المرحلة، مثل: التعاون، والمناقشة، وتقويم الأقران، مع التوجيه والمراقبة وتقديم المساعدة والتعزيز بصورة مستمرة للتلاميذ، وتفيد هذه الطرائق أيضاً في اطلاع التلاميذ على أخطائهم وأخطاء غيرهم في الكتابة، فيسعون إلى تلافيها في كتاباتهم اللاحقة.

مرحلة الكتابة النهائية (التحرير): وهي المرحلة الأخيرة للكتابة، وتمثل انعكاساً لمعايير الجودة الخاصة بالأداء الكتابي، والمتفق عليها من قبل المعلم والتلاميذ، وتأتي هذه المرحلة بعد كتابة التلاميذ الأولى ومراجعتهم وتقويمهم لها، من حيث المحتوى الفكري والأسلوب، فيكون التركيز فيها على تركيب الجملة، واختيار الكلمات الأكثر مناسبة، والتهجئة الصحيحة للمفردات، بالإضافة إلى العناية بالمهارات الشكلية، المرتبطة باستخدام علامات الترقيم، وتنظيم الفقرات في الموضوع، وترك مسافة في بداية كل فقرة، ومراعاة هوامش الصفحة، ونظافة الورقة، وجودة الخط وجماله. ويأتي دور المعلم في توجيه التلاميذ إلى العناية بالكتابة النهائية جيداً، ومراعاة معايير الكتابة الشكلية، والأخذ بالتعديلات الجوهرية التي وضعها التلاميذ في المرحلة السابقة، ويمكن للمعلم أن يوظف الطرائق التعاونية في الكتابة النهائية، نحو مشاركة الأقران والتعاون في الكتابة؛ فالكثير من المتعلمين لا يرون أخطاءهم الشكلية والإملائية لاهتمامهم بالمضمون؛ ولذلك يمكن أن يقوم التلميذ بإعادة تحرير كتابة زميله وتدارك أخطائه.

مرحلة النشر: تتمثل هذه المرحلة بمشاركة المنتج مع الآخرين، وخاصة الجمهور المستهدف من الكتابة، وهي مرحلة مهمة ينبغي عدم إهمالها؛ لما لها من تأثير في الجانب النفسي؛ لأن نشر أعمال التلاميذ وإطلاع الآخرين عليها يحفزهم، ويزيد نشاطهم ودافعيته وميولهم نحو الكتابة، ولها تأثير كذلك في الجانب الاجتماعي، فالكتابة أصلاً منتج اجتماعي موجّه إلى قارئ أو مستمع؛ للاطلاع عليه والإفادة منه أو الاستمتاع به.

تدريس الإملاء والخط في التعليم الأساسي

أولاً- تدريس الهجاء والإملاء (الرسم الهجائي):

يمثل الإملاء أو الهجاء جانباً مهماً وأساسياً من جوانب الكتابة ومهاراتها، ويتعلّق هذا الجانب بصحة الكتابة، والمعلّم الذي يعالج مشكلات الهجاء أو غيرها، من مشكلات تعليم اللغة يجب أن يفكر دائماً في أنه يتعامل مع مهارات وقدرات، وتحصيلها يحتاج إلى مزيد من التدريب والممارسة والتعزيز حتى يتحقق جانبان من المهارة، هما الدقة والسرعة.

1. مفهوم الهجاء والإملاء Spelling

يشير الهجاء أو التهجي إلى قدرة المتعلّم على نوعين من الأداء، يرتبط الأول بنطق الحروف منفردة، ومتتابعة في الكلمة والجملة بطريقة سليمة، ويرتبط الثاني بوضع علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة، من فاصلة، وفاصلة منقوطة، وعلامات تعجب واستفهام، ونقطة، وغيرها، وعلى الرغم من أنّ التهجية مرتبطة بالنطق، فإنّ الهدف من هذه التهجية أن يستطيع الطفل أن يكتب الكلمات التي في حصيلته اللغوية، في صحة وسلامة من الرسم الهجائي، والأصل في الرسم

الهجائي أن يكون معبراً تعبيراً دقيقاً عن أصوات الكلمة من دون زيادة ولا نقص ولا خلل في الترتيب، فيرسم في موضع كل صوت من أصواتها الحرف الذي يرمز إليه؛ ويتضح هذا في الصف الأول حين يتعلّم التلميذ نطق الحروف والكلمات بالتكامل مع طريقة رسمها وكتابتها.

وهو "فن رسم الكلمات في اللغة العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقاً لصورتها الأولى، وذلك وفقاً لقواعد مرعية وضعها علماء اللغة".

ومن التعريفات السابقة، يمكننا أن نشقّ أبرز خصائص الإملاء، ونحددها بالآتي:

- هو عملية تقوم على تصوير أو رسم للكلمات والحروف المنطوقة.

- هو عملية تتضمن التهجئة، والترقيم، ووضوح الخط وترتيبه.

- هو نظام له قواعده وأصوله التي وضعها علماء اللغة.

- هو وسيلة لصحة الكتابة والقراءة معاً.

2. أهمية تدريس الإملاء في التعليم الأساسي:

ومن خلال ما سبق، يمكن أن نلخص أبرز جوانب أهمية تدريس الإملاء في التعليم الأساسي، بالنقاط الآتية:

- الإملاء وسيلة لتدريب التلاميذ على الإدراك والفهم والإصغاء، والعناية بتدريسه في الصفوف الأولى، تعزّز هذه المهارات المهمة وتقوّيها.

- الإملاء وسيلة التلميذ في تعرّف الرّسم الاصطلاحي للكلمات، فيستخدمه في الاتصال بغيره وبتراثه، بطريقة صحيحة.

- تعدّ النصوص الإملائية في الصفوف الأولى من التعليم الأساسي، مجالاً رحباً لتزويد التلميذ بخبرات جديدة، وتنمية قدراته العقلية، وإثراء مفرداته اللغوية.

- دروس الإملاء تتيح للمعلّم الفرصة الأكبر لتدريب العين والبصر، وتنمية قدرته على النقد والتركيز والمطابقة.

- دروس الأملاء تُسهم في تربية الأذن وتدريبها على حسن الاستماع، وجودة الإنصات، وتمييز الأصوات المتقاربة في المخرج والأداء.

- تساعد دروس الإملاء على تمكين اليد من الإمساك الصحيح بأدوات الكتابة، وتنمية قدرة التلميذ على التأزر البصري الحركي في أثناء عملية الكتابة.

3. أسس تعليم الإملاء في التعليم الأساسي:

يستند الإملاء إلى مجموعة من الأسس التي تمثّل مرتكزات أساسية في تعليمه، وهي تتمحور حول أربعة عناصر، هي: (رؤية الكلمة، والاستماع إليها، وتذكّرها، والتدريب اليدوي على كتابتها)؛ لذا فإنّ تدريس الإملاء ينبغي أن يُعنى بهذه العناصر، الأمر الذي يتطلّب من المعلّم أن يراعي مجموعة من الأسس والمبادئ في تدريس الإملاء؛ من خلال اتّباعه مجموعة من الإجراءات والممارسات التعليمية، التي تزيد من فاعلية تدريس الإملاء، وتحقّق أهدافه في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ومن أبرز هذه الأسس ما يأتي:

- العناية بفهم المعاني والمفردات اللغوية قبل التهجئة والإملاء؛ لأنّ الفهم معين على الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء.

- الإملاء تدريب للذاكرة واليد معاً؛ لذلك ينبغي العناية بالتدريب اليدوي على نقل الكلمات أو تدوينها، وتدريب الذاكرة على استرجاع صور هذه الكلمات.

- التركيز في دروس الإملاء على مهارات الاستماع الجيد والتهجئة الصحيحة، وعدم التعرض لقواعد الإملاء في الصفوف الأولى من التعليم الأساسي.
- الاستفادة من أخطاء التلاميذ في تدريبهم على القواعد الإملائية، التي تنتمي إليها هذه الأخطاء الإملائية.
- اتخاذ الإملاء وسيلة لألوان متعددة من النشاط اللغوي، والتدريب على كثير من المهارات والعادات الحسنة في الكتابة والتنظيم.
- ربط التعبير الكتابي بالإملاء، فقطعة الإملاء إذا أحسن اختيارها كانت مادة صالحة لتدريب التلاميذ على التعبير؛ من خلال الأسئلة والمناقشة والتلخيص والنقد.
- ربط درس الإملاء بموضوعات القراءة، وخاصة في الإملاء المنقول والمنظور؛ إذ إن هذين النوعين يتطلبان القراءة قبل الكتابة.
- تحقيق التكامل بين الإملاء والخط، وينبغي حمل التلاميذ دائماً على تجويد خطهم في كل عمل كتابي، وأن تكون كلّ التمرينات الكتابية تدريباً على الخط الجيد.
- الإملاء تدريب على المهارات والعادات الحسنة، ففيه تعويد التلاميذ جودة الإصغاء، وحسن الاستماع، والنظافة والتنسيق، وتنظيم الكتابة....

4. أسس اختيار قطعة الإملاء وشروطها:

- إن تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، يتصفون بخصائص محدّدة، تختلف عن المراحل التعليمية الأخرى، لا سيّما وأنهم مبتدئون في تعلّم اللغة عموماً، والكتابة على وجه الخصوص، ولمراعاة هذه الخصائص، لا بدّ يُعنى المنهاج والمعلّم على حدّ سواء ببعض الأسس والشروط، عند اختيار قطعة الإملاء وتقديمها للتلاميذ، وخاصة في الصفوف الأولى من التعليم الأساسي، ومن أبرز هذه الأسس الآتي :
- أن تشتمل على معلومات طريفة شائقة، تزيد في أفكار التلاميذ، وتمدهم بألوان من الثقافة والخبرة، والقصص والأخبار من أحسن النماذج المحققة لهذا الغرض.
- أن تكون لغتها سهلة مفهومة، وتجنّب المفردات واللغة الغامضة والمعقدة. أن تكون مناسبة للتلاميذ من حيث الطول والقصر، فالمغالة في طول القطعة يستهلك الوقت، الذي ينبغي أن يصرف في مناقشة القطعة وفهمها، كما أن المغالة في قصرها يضيع كثيراً من الفوائد.
- ألا يتكلف المدرس في تأليفها، جرياً وراء مجموعة من المفردات الخاصة؛ بل يحب أن يكون تأليفها طبيعياً لا تكلف فيه؛ لأن الإملاء تعلم لا اختبار. يحسن اختيار قطعة الإملاء من موضوعات القراءة، وخاصة في الصفوف الأولى من التعليم الأساسي.

5. مهارات الإملاء (الرسم الإملائي):

- الإملاء نظام لغوي معين، موضوعه الكلمات والحروف التي يجب فصلها، أو وصلها، والحروف التي تزداد، أو تحذف، والهمزة بأنواعها، سواء أكانت مفردة، أم على أحد حروف اللين الثلاثة، والألف اللينة، وهاء التأنيث وتاؤه، وعلامات الترقيم، والكلمات النوعية الواردة في المواد الدراسية، والتتوين بأنواعه، والمد بأنواعه، وقلب الحركات الثلاث، وإبدال الحروف، واللام الشمسية والقمرية، ووظيفة الإملاء أنه يعطي صوراً بصرية للكلمات تقوم مقام الصور السمعية.

وعلى هذا، تتمحور مهارات الإملاء حول ثلاثة جوانب رئيسية، هي: كتابة الكلمات بصورة صحيحة، واستعمال علامات الترقيم، تنظيم الكتابة في سطور وجمل وفقرات.

وتتحدّد مهارات الإملاء في طائفة من المهارات، لعلّ أبرزها في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ما يأتي:

- استخدام علامات الترقيم استخداماً صحيحاً وبكفاءة.
- صحة أداء الرسم الكتابي بسرعة ودقة.
- ممارسة العادات المكتسبة من الإملاء بتلقائية، وبعيدة عن التكلف.
- تهجّي المكتوب بطريقة سليمة تهجياً شفهياً من النص، ومن الذاكرة.
- استخدام التلميذ للقواعد الإملائية، وتطبيقها في كتاباته، حتى ولو لم يسبق له ممارستها في كتاباته السابقة.

6. أهداف تدريس الإملاء في التعليم الأساسي:

تتمثّل الأهداف الخاصة بتدريس الإملاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، بتنمية مجموعة من المهارات الأساسية التي يمكن للتلاميذ اكتسابها عبر مراحل التعليم المختلفة، بيد أنّ هناك أهدافاً خاصة بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي؛ نظراً لخصوصية هذه المرحلة وطبيعتها التي تميّزها من مراحل التعليم الأخرى؛ ويمكن أن نوجز الأهداف التي ينبغي أن يعمل برنامج تدريس الإملاء على تحقيقها في هذه المرحلة بالآتي:

- كتابة الكلمات والجمل، ورسمها رسماً صحيحاً من دون زيادة فيها أو نقص، وبحيث يميز الكتابة الصحيحة من الكتابة الخطأ.
- تطبيق علامات الترقيم، كل في موضعها، في كتابات التلميذ المختلفة، وعلى وجه الخصوص الواجبات المدرسية، وتدريباتها، وأنشطتها، لتصبح عادة ملازمة له في كل كتاباته فيما بعد.
- غرس بعض العادات الطيبة لدى التلاميذ، كالنظافة، والملاحظة، والدقة والاتساق والانتباه، والاستماع الجيد، والسرعة، والقدرة على المتابعة، وربط النظر بالتطبيق من خلال موضوعات الإملاء.
- زيادة المهارات الحركية الخاصة بالعين واليد، وسرعة ممارسة هذه المهارات.
- إلمام التلاميذ بالقواعد الإملائية؛ لينتفعوا بها عند الحاجة إليها؛ وذلك من خلال الأهداف الموضوعية، ووضع المنهج الملائم؛ أملاً في تحقيق المهارات المطلوبة للإملاء.

8. أنواع الإملاء وطرائق تدريسها:

للإملاء في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي أهمية كبيرة؛ إذ يقوم عليه تدريب التلاميذ على الكتابة لترسيخ الأنماط اللغوية المختلفة في أذهانهم؛ بدءاً بالحرف وانتهاء بالجملة، وله أنواع عديدة تتغيّر بتغيّر مستوى المتعلّم، وتتمثّل بالإملاء: المنسوخ أو المنقول، والمنظور، وغير المنظور أو الاستماعي، والاختباري، ويراعى في هذا الأنواع التدرج الطبيعي، في الانتقال من السهل إلى الصعب، فمن السهل للتلميذ أن يبدأ بالإملاء المنقول قبل المنظور وهكذا، وفيما يلي أبرز أنواع الإملاء.

8.1 الإملاء المنقول (المنسوخ):

وهو ضرب من النسخ الموجه الذي يتم بإشراف المعلم وتوجيهه، ويقوم على نقل التلاميذ القطعة من كتاب القراءة، أو عن السبورة أو لوحة أو بطاقة كبيرة مكتوبة، ويمكن استخدام أيّة وسيلة عرض أخرى، والأصل في هذا النوع من الإملاء، أن يكون من قطعة القراءة التي سبق للتلميذ التدرّب عليها قرائياً في وقت سابق.

- يقوم المعلم في هذا النوع، بإملاء الكلمات والجمل على التلاميذ، بعد قراءتها وفهمها والتدرب على كتابتها، كلمة كلمة، وهذا يلائم تلاميذ الصف الأول الأساسي، وفي مرحلة متقدمة يقوم بإملاء الجمل جملة جملة، وينتظر حتى يكتب التلاميذ جميعهم الجملة الواحدة معاً، وهذا النوع غالباً ما يلائم تلاميذ الصف الثاني الأساسي.
- وينبغي مراعاة ملائمة القطعة لمدارك التلاميذ، ومستوى نضجهم، ومناسبتها لزمن الحصة من حيث الطول، مع الحرص على شرح مفرداتها وعباراتها؛ بحيث يفهمها التلاميذ قبل البدء في نقلها، وأن تكون متصلة بحياة التلاميذ وبيئتهم.
- وتسير خطوات طريقة تدريس الإملاء المنقول (المنسوخ) على النحو الآتي:
- التهيئة الحافزة حول موضوع الإملاء (الحروف، أو الكلمات، أو الجمل)، باستخدام أحد أساليب التهيئة المختلفة (صور، أسئلة، قصة، أغنية...).
 - عرض الموضوع على وسيلة تعليمية معدة سابقاً، بخط واضح وجميل، مضبوطاً بالشكل، ويمكن استخدام الوسائط التقنية الحديثة في العرض.
 - قراءة المعلم للموضوع قراءة نموذجية واضحة.
 - قراءة عدد من التلاميذ للموضوع؛ حملاً لهم على المزيد من دقة الملاحظة.
 - إجراء المناقشات الإملائية مع التلاميذ، من خلال اختيار عدد من الكلمات التي تمثل الظاهرة الإملائية المستهدفة، ولفت أنظارهم إليها بتمييزها باللون أو بخط تحتها.
 - تدريب التلاميذ على قراءتها وتهجئتها.
 - مناقشة التلاميذ في بعض الكلمات التي يتوقع أن تكثر أخطاؤهم فيها؛ حتى يصل المعلم بهم إلى الصواب، ويكتبها أو يعرضها بشكل واضح.
 - قيام المعلم بإملاء الموضوع على التلاميذ في كراساتهم كلمة كلمة، أو جملة جملة، وهو يشير إلى ما يمليه حتى يملأ التلاميذ أنظارهم من صورته قبل نقله ونسخه.
 - قراءة الموضوع مرة أخرى؛ ليصحح التلاميذ ما وقعوا فيه من أخطاء، أو ليتداركوا ما فاتهم من نقص.
 - جمع كراسات التلاميذ بطريقة هادئة ومنظمة لتصحيحها.

8.2 الإملاء المنظور:

- يعدّ هذا النوع من الإملاء أرقى من سابقه؛ لآتته أكثر صلة بتجريد الكلمات، ويقوم على عرض قطعة الإملاء على التلاميذ لقراءتها، وفهم مضمونها، والتدريب على كتابتها، ومن ثم تحجب القطعة عنهم، وتُملَى عليهم، وهذا النوع من الإملاء يناسب تلاميذ الصف الثالث وبداية الصف الرابع، ويمكن البدء بالتدريب عليه في نهاية الصف الثاني.
- ولا تختلف طريقة تدريس هذا النوع كثيراً عن طريقة تدريس الإملاء المنقول، إلا من حيث حجب القطعة، وهذا الفارق الأساسي بينهما.

وتسير خطوات طريقة تدريس الإملاء المنظور على النحو الآتي:

- التهيئة الحافزة حول موضوع الإملاء (الكلمات، أو الجمل)، باستخدام أحد أساليب التهيئة التي أشرنا إليها سابقاً.
- عرض الموضوع على وسيلة تعليمية معدة سابقاً، بخط واضح وجميل، مضبوطاً بالشكل، ويمكن استخدام الوسائط التقنية الحديثة في العرض.
- قراءة المعلم للموضوع قراءة نموذجية واضحة.

- قراءة عدد من التلاميذ للموضوع، مع التركيز على تهجئة المفردات الجديدة وتحليلها.
- إجراء المناقشة الإملائية حول بعض المفردات، ومناقشة الأفكار والمعاني والمفاهيم.
- حجب النص الإملائي عن التلاميذ، ومحو الكلمات التي كتبها على السبورة.
- قيام المعلم بإملاء الموضوع على التلاميذ كلمة كلمة، وجملة بعد أخرى، في وضوح وتأن بحيث يتمكن كل تلميذ من كتابة ما سمع.

- قراءة الموضوع مرة أخرى على التلاميذ؛ ليتداركوا أخطاءهم أو ما فاتهم من نقص.
- جمع كراسات التلاميذ، وتصحيحها بالطريقة التي يراها المعلم مناسبة.
- قيام كل تلميذ بتصويب أخطائه في كراسته، تحت إشراف المعلم ومتابعته.

8.3 الإملاء غير المنظور (الاستماعي):

وهو إملاء يُعنى بالهجاء والاستماع، ويكون بأن يستمع التلاميذ إلى الموضوع (القطعة)، ومناقشة المعاني والأفكار وفهمها، ثم هجاء كلمات مشابهة لما في القطعة من كلمات جديدة، تمثل الحالة الإملائية المستهدفة، وبعد كل هذا تُملى عليهم.

ويناسب هذا النوع من الإملاء تلاميذ الصفين الخامس والسادس وما بعدهما، وتسير خطوات طريقة تدريسه على النحو الآتي:

- التهيئة الحافزة حول موضوع الإملاء (القطعة)، باستخدام أحد أساليب التهيئة التي أشرنا إليها سابقاً.
- قراءة المعلم القطعة الإملائية؛ ليلم التلاميذ بفكرتها العامة.
- مناقشة التلاميذ في المعنى العام للقطعة؛ من خلال أسئلة عامة يطرحها المعلم.
- اختيار المعلم كلمات مشابهة للمفردات الجديدة المتضمنة في القطعة، وكتابة بعضها على السبورة.
- عرض هذه الكلمات المشابهة في جمل تامة؛ زيادة لتأثيرها اللغوي المعنوي، فلو كانت الكلمة الجديدة المستهدفة (صحائف) مثلاً، فإن المعلم يوجّه تلاميذه لتعجّي كلمتين متشابهتين، نحو: (عجائب، وقبائل) بعد أن يضع كلاً منهما في جملة تامة، ويكتفى بسماع الهجاء الصحيح للكلمتين ولا داعي إلى تدوينهما على السبورة.
- قراءة المدرس القطعة مرة ثانية؛ لتهيئ التلاميذ للكتابة، ومحاولة إدراك المشابهة بين الكلمات الجديدة التي يسمعونها والكلمات المشابهة التي عُرضت.
- إملاء القطعة على التلاميذ (تُملى كل جملة مرة واحدة؛ لحمل التلاميذ على الإصغاء)، واستخدام علامات الترقيم.
- قراءة المدرس القطعة المرة الثالثة؛ لتدارك الأخطاء والنقص.
- جمع الكراسات بطريقة هادئة منظمة تمهيداً لتصحيحها من قبل المعلم.

8.4 الإملاء الاختباري:

وهو إملاء متقدّم بالنسبة إلى تلاميذ التعليم الأساسي، وغالباً ما يُتبع في الصفين الخامس والسادس الأساسيين، ويستعمل في الصفوف التالية للتطبيق على قواعد مهمة ومتقدّمة في الإملاء.

ويهدف الإملاء الاختباري إلى تعرّف مستوى التلاميذ في تطبيق القواعد الإملائية، التي سبق دراستها والتدرب عليها، وتحديد مواطن الضعف لمعالجتها، ولذلك يعتمد هذا النوع على فهم القواعد الإملائية المهمة، وتطبيق علامات الترقيم، وله مستويان:

- إملاء يُطلب إلى التلاميذ إعداده والتدرّب عليه في البيت من الكتاب المدرسي، ومن درس سبق أن قرأه التلاميذ، وفهموا معناه، لكتابته دون تدريب في حصة الإملاء.
- إملاء يقصد به اختبار قدرة التلاميذ على كتابة مفردات سبق وتدرّبوا عليها؛ بهدف تشخيص مواطن الضعف ووضع الخطط العلاجية المناسبة لها.

وتسير خطوات طريقة تدريس الإملاء الاختباري على النحو الآتي:

- التهيئة الحافزة حول موضوع الإملاء (القطعة)، باستخدام أحد أساليب التهيئة.
- قراءة المعلم للموضوع قراءة متأنية واضحة ومعبرة ليفهم التلاميذ فكرته العامة.
- مناقشة التلاميذ في المعنى العام للموضوع لاختبار مدى فهمهم له.
- مراجعة القواعد الإملائية التي من أجلها كان الإملاء الاختباري.
- قراءة الموضوع مرة أخرى على التلاميذ، وهم منصتون للتهيؤ لكتابته.
- إملاء الموضوع على التلاميذ في ثأنٍ ووضوح؛ لكتابته في كراساتهم.
- إعادة قراءة الموضوع ليصحح التلاميذ أخطاءهم، ويتداركوا ما فاتهم من نقص.
- جمع الكراسات تمهيداً لتصحيحها وتقييمها.

9. أساليب تقويم الإملاء:

يمكن استخدام أساليب متنوّعة وطرائق عديدة في تقويم الإملاء وتصحيحه، وينبغي للمعلّم ألا يلتزم طريقة واحدة في التقويم، وإنّما ينوّع في طرائقه، وهذا مرتبط بنوع الإملاء، ومستوى التلاميذ، ومستوى قطعة الإملاء ذاتها، ولعلّ من أبرز الأساليب والطرائق التي يمكن اتّباعها في تقويم الإملاء، ما يأتي:

9.1 تقويم المعلّم للإملاء داخل الصف: ويكون ذلك من خلال قيام المعلّم بتصحيح كتابة كلّ تلميذ في الصفّ أمام التلميذ، في حين يوجّه بقية التلاميذ إلى ممارسة أنشطة أخرى، نحو القراءة أو مراجعة ما قاموا بكتابته، وهذه طريقة مجدية؛ لأنّها تعرّف المتعلّم خطأه، ووجه الصواب فيه مباشرة، وهي كذلك توطّد العلاقة بين المعلم والتلميذ، وتزيد من اهتمامه بالإملاء الصحيح، لأنّه يعرف أن المعلّم سيصحح كراسته بدقة، ويعطيه الدرجة التي يستحقّها. وممّا يؤخذ على هذه الطريقة، انصراف بقية التلاميذ أو بعضهم عن العمل الذي كلّفوا به؛ والجنوح إلى اللعب والعبث؛ نتيجة انشغال المعلّم عنهم، ويؤخذ عليها كذلك أنّها لا تناسب إلا الصفوف محدودة العدد وغير المزدحمة بالتلاميذ.

9.2 تقويم المعلّم للإملاء خارج الصف: يقوم المعلّم في هذه الطريقة بتصحيح كراسات التلاميذ وما كتبوه خارج الصف، بعيداً عن التلاميذ، فيشير إلى الخطأ، ويكتب لهم الصواب، وغالباً ما يكلفهم بتكرار كتابة الكلمات التي أخطؤوا فيها، وهذه هي الطريقة الشائعة، لكنّها أقلّ فائدة من سابقتها. بيد أنّها تتميّز بالدقة أكثر؛ إذ إنّ هناك متّسع من الوقت لتصحيح الأخطاء الإملائية جميعها، وتقدير مستوى كل تلميذ، ومعرفة نواحي قصوره وضعفه، وتعدّ هذه الطريقة وسيلة جيّدة لجمع الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ وتصنيفها؛ تمهيداً لعلاجها.

وممّا يؤخذ على هذه الطريقة، أنّ الفترة بين وقوع التلميذ في الخطأ الإملائي ومعرفته الصواب قد تطول، وأنّها تجعل التلميذ سلبياً؛ إذ يقوم المعلّم بتصحيح بعيداً عن مشاركة المتعلّم المباشرة، علاوة على صدمة التلميذ النفسية عندما يتعرف أخطاءه دفعة واحدة.

9.3 التقويم أو التصحيح الذاتي: يقوم المعلم في هذه الطريقة بعرض قطعة الإملاء النموذجية أمام التلاميذ؛ باستخدام لوحة أو جهاز العرض، أو يقوم بكتابتها على السبورة بطريقة نموذجية، ثم يطلب إلى التلاميذ مقارنة كتاباتهم مع النموذج، واكتشاف أخطائهم وتصحيحها.

تعدّ هذه الطريقة من الطرائق الفعالة في تقويم الإملاء، لأنها تعودّ التلاميذ على دقة الملاحظة، والثقة بالنفس، والاعتماد على الذات، بالإضافة إلى تعويدهم الصدق والأمانة، وتقدير المسؤولية، والشجاعة في الاعتراف بالخطأ. ومما يؤخذ على هذه الطريقة، عجز بعض التلاميذ عن كشف أخطائهم، ولجوء بعضهم إلى سلوكات غير قيمة كي لا يظهر بمظهر الضعف أمام أقرانه، لكن المعلم يستطيع حملهم على الأمانة والدقة واتباع السلوكات القويمة، إذا أشعرهم بالرقابة، واطّلع على كراساتهم، ومدى دقّتهم في تصحيح أخطائهم بأنفسهم.

9.4 تقويم الأقران (التصحيح الثنائي): تعتمد هذه الطريقة على تبادل التلاميذ كراسات الإملاء فيما بينهم، بطريقة منظمة، في أزواج أو ثنائيات، بحيث يقوم كلّ تلميذ بقراءة كتابة قرينه، وتصحيح أخطائه؛ من خلال مقارنة المكتوب في الكراسات بالنموذج المعروض لقطعة الإملاء.

ومما يميز هذه الطريقة أنّها تدرّب التلاميذ على التعلم والتقويم الذاتيين، وتحثّهم على النشاط والتفكير الناقد في الكتابة وقواعدها، وتعرّز لديهم الثقة بالنفس، لكنّه يؤخذ عليها أنّ التلميذ قد يمر بالخطأ ولا يهتدي إليه، وخاصة في الصفوف الأولى من التعليم، وربما تدفعه الرغبة في منافسة أقرانه إلى التحامل عليهم. وفي كلتا الطريقتين السابقتين، ينبغي أن يكون المعلم حاضراً؛ من خلال قيامه بالتصحيح بنفسه بعد استخدام أيّ من الطريقتين؛ ليتأكد من أنّ التلميذ قام بالعمل على الوجه الصحيح، من دون إهمال أو تحامل أو محاباة.

10. مشكلات تدريس الإملاء ومقترحات حلها:

10.1 المشكلات المرتبطة بالتلميذ:

يعدّ الإملاء والرسم الإملائي من العمليات المعقّدة والمهارات التي تحتاج امتلاك المتعلّم قدرات خاصة في الرسم والتآزر العضلي البصري؛ ما يجعلها أكثر صعوبة بالنسبة إلى تلاميذ الحلقة الأولى، وخاصة الصفوف الأولى منها، فالتلميذ في هذه المرحلة مبتدئ في تعلّم الكتابة، ولا يملك الأدوات التي تعينه على جودة الأداء الكتابي، الأمر الذي يؤدّي إلى ظهور مشكلات وصعوبات عديدة تلحق بقدرته على الرسم الإملائي السليم، وتمثّل عائقاً أمام تعلّمها بشكل صحيح، ومن أبرز هذه المشكلات:

- ضعف مستوى التلميذ، أو قلة مواظبته على الذهاب إلى المدرسة، أو ضالة حظه من الذكاء، أو شرود فكره وعدم إرهاف سمعه حين الإملاء.
- تردّد التلميذ وخوفه أو عدم قدرته على حصر ذهنه وارتبائه من عوامل ضعفه في الكتابة وكثرة أخطائه.
- ضعف بصره أو ضعف سمعه من أسباب تأخّره في الإملاء، إلى غير ذلك.

وللمعلم دور كبير في التعامل مع العديد من هذه المشكلات ومحاولة التخفيف منها؛ من خلال الاهتمام بالدافعية، وإثارة اهتمام التلاميذ بقيمة الإملاء؛ عن طريق الوقوف على أخطاء الكتابة والرسم الإملائي وتقويمها، وتقبّل محاولات التلميذ والأخذ بأيديهم وتشجيعهم على المشاركة في التدريبات، والتواصل مع إدارة المدرسة وأولياء الأمور لإيجاد حلول لمشكلات ضعف البصر أو السمع، وغيرها؛ ممّا يمكن التعامل معه.

10.2 المشكلات المرتبطة بقطعة الإملاء:

- من المشكلات المهمة التي تعوق تدريس الإملاء في الحلقة الأولى سوء اختيار قطعة الإملاء، سواء من حيث تلك المتضمنة في الكتاب المقرر أم تلك التي يختارها المعلم، ومن أبرز المشكلات الخاصة بقطعة الإملاء:
- بُعد مضمونها عن ميول التلاميذ واهتماماتهم، فلا يشعرون بأهميتها، وجدوى كتابتها.
- صعوبة مستوى القطعة، وعدم مناسبتها لمستوى التلاميذ، فكرة، أو أسلوباً.
- كثرة الكلمات الجديدة على التلاميذ، أو تلك التي تشدّ في رسمها عن القاعدة الأصلية.
- طول قطعة الإملاء، ما قد يؤدي إلى شعور التلاميذ بالملل، وقد يضطر المعلم أو المُلمي إلى العجلة والإسراع في النطق.

وفي هذه الحالة، على المعلم أن يحسن اختيار قطع الإملاء؛ بحيث تكون مرتبطة باهتمامات التلاميذ، وأن تختار هذه القطع بشكل مدروس؛ من حيث مضمونها المناسب للتلاميذ، وكذلك أسلوبها، ومفرداتها كما ونوعاً.

10.3 المشكلات المرتبطة بالمعلم وطريقة تدريسه:

- إنّ من أبرز المشكلات التي تعترض تدريس الإملاء، تلك المتصلة بالمعلم وطريقة تدريسه، فالمعلم المتمكّن يمكنه تجاوز العديد من المشكلات المرتبطة بالتلميذ أو قطع الإملاء وغيرها، إذا ما أحسن اتباع الطرائق الصحيحة والمناسبة لتعليم تلاميذه، ومن المشكلات المرتبطة بالمعلم وطريقة تدريسه:
- الضعف العام في إعداد معلّم اللغة العربية وتدريبه. -الضعف اللغوي لدى بعض المعلمين، وخاصة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- إهمال المعلمين لحصة الإملاء، وذلك بعدم الإعداد للدرس بالصورة اللائقة. - عدم عناية معلمي المواد الأخرى بكتابة التلاميذ والرسم الإملائي الصحيح. -عدم وضوح الهدف الإملائي للمعلم والمتعلم. -سرعة المعلم في الإملاء والنطق أو انخفاض صوته.
- نقص اهتمام المعلم بنطق الأصوات من مخارجها الصحيحة، وبخاصة المتقارب منها، أو المبالغة في إشباع الحركات، فيكتب التلميذ أحرف مدّ من دون داع. -عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، واتباع الأساليب الفردية في التقويم ومتابعة التلاميذ الضعاف.
- الاتجاهات السلبية التي قد تتشكّل لدى التلميذ نتيجة عقم طرائق التدريس المتبعة، كأن يعاقب المعلم التلميذ بكتابة النص عدة مرات؛ نتيجة خطأ وقع فيه. -الاقتصار على علاج الأخطاء الإملائية التي يقع فيها التلاميذ، وإهمال التهجي السليم، وعدم مشاركة التلميذ في تصويب الخطأ. -استخدام المعلم للطرائق التقليدية في تدريسه للإملاء، وعدم الإفادة من الوسائل التعليمية المعنية، وعدم تشجيعه للمشاركة الطلابية.
- إنّ المعلم الجيد هو المعلم الحريص على تطوير مهاراته في التدريس وفي اللغة العربية بقواعدها المختلفة وخاصة الإملائية منها، والحرص على الإعداد الجيد لدرس الإملاء، واستخدام طرائق حديثة في التدريس والتقويم، تحفز التلاميذ وترتقي باتجاهاتهم نحو الأملاء والكتابة عموماً، وأن يكون نموذجاً وقدوة لتلاميذه في القراءة والنطق والرسم الإملائي.

10.4 المشكلات المرتبطة ببيئة التعلّم:

تعدّ بيئة التعلّم عاملاً مهماً من عوامل نجاح تعليم الإملاء، من حيث عدد التلاميذ، وإعداد المعلم وتدريبه، وتوزيع الحصص، وما إلى ذلك، ولعلّ من أبرز المشكلات المرتبطة بتدريس الإملاء في هذا السياق:

- ازدحام الصفوف بالتلاميذ في مدارس الحلقة الأولى. -ضعف الاهتمام بإقامة دورات تدريبية وتنقيفية للمعلمين، ولأولياء الأمور.
- إسناد تدريس اللغة العربية إلى معلمين غير متخصصين، أو غير مؤهلين تربوياً، وخاصة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- قلّة الوقت المخصّص لتدريس الإملاء والتدريبات الكتابية.
- وللتعامل مع هذه المشكلات، والتخفيف من آثارها، ينبغي حرص القائمين على التعليم الأساسي على اختيار المعلمين المتخصصين، وإعدادهم، وتدريبهم، ومراعاة أعداد التلاميذ في الصفوف، وزيادة عدد حصص الإملاء والتدريبات الكتابية.

ثانياً- تدريس الخط العربي:

وضوح الخط من الأمور التي تمكّن القارئ من الوقوف على المعاني الصحيحة لما دُوّن من أفكار، ورداءة الخط وعدم وضوحه تبعده عن الرغبة فيما هو مكتوب، لذلك كانت العناية بالخط العربي هدفاً من الأهداف الرئيسية لتعليم اللغة العربية.

1. مفهوم الخط العربي:

تذكر معاجم اللغة العربية أنّ الخط هو الكتابة بالقلم، "وَحَطَّ الْقَلَمُ أَي كَتَبَ، وَحَطَّ الشَّيْءَ يَحْطُهُ حَطًّا: كَتَبَهُ بِقَلَمٍ أَوْ غَيْرِهِ....، وَالْحَطُّ: الْكِتَابَةُ وَنَحْوُهَا مِمَّا يُحَطُّ".

وأما في الاصطلاح، فالخط "رموز يرسمها الإنسان تمكنه من قراءة الكلام في أي لغة من اللغات، فالخط تصوير اللفظ برسم حروف هجائه، التي ينطق بها".

والخط العربي "فنّ تحسين شكل الكتابة وتجويدها لإضفاء الصفة الجمالية عليها، وهو وسيلة الاتصال الكتابي الأولى، وإحدى وسائل تجويد التواصل بين الكاتب والقارئ، وبه تتم النقلة من الصوت المسموع إلى الرمز المكتوب الموجود ذي الأثر المهم في حياة الناس". ومفهوم الخط في التربية، "هو عملية تعليم التلاميذ رسم الحروف حسب أبعادها ومقاييسها وتناسقها ومواصلة التمرين والتدريب لتجويد الكتابة؛ حتى يصل التلميذ إلى الإتقان والسرعة وتنمية الذوق الفني، بإعطاء تناسقها الهندسي ونظامها الجمالي".

ومن التعريفات السابقة، يمكننا أن نحدّد أبرز خصائص الخط، ونحددها بالآتي:

- هو عملية تصوير اللفظ بحروف الهجاء.
- الخط مهارة يدوية حركية. - هو علم له أنواعه وأصوله وقواعده. - هو وسيلة لتجويد اللغة والتواصل بين القارئ والكاتب.
- الخط فنّ يُعنى بشكل الكتابة، ويرتبط بالجمال والذوق الفني. - للخط شروط ثلاثة تتمثل بالوضوح، والسرعة، والجمال.

2. أهمية تدريس الخط العربي في التعليم الأساسي:

وتظهر أهمية تدريسه من خلال الآتي:

- وضوح الخط يُيسّر فهم المقروء، ويوضح فكرة الكاتب.
- الارتياح النفسي عند قراءة النص المكتوب بخط واضح وجميل.
- سهولة القراءة وتوفير الوقت عندما يكون الخط واضحاً، ومن هنا قد يكون سبباً في تنمية مهارة القراءة.
- الخط من الفنون الجميلة الراقية التي تشدّ المواهب، وتربي الذوق، وترهف الحس، وتغري بالجمال والتنسيق.

3. أسس تعليم الخط العربي في التعليم الأساسي:

إنّ على المعلم أن يراعي في تدريسه مجموعة من الأسس أبرزها:

- اختيار النماذج من العبارات السهلة التي يفهمها التلميذ، وتتصل بحياته ونشاطه، وتمده بألوان جديدة من الثقافة والمعرفة والخبرة، ويجد فيها توجيهاً إلى السلوك الحميد. - تقديم نماذج شائعة تنثير دوافع التلميذ واهتماماته. - مراعاة الجلسة الصحية دائماً؛ من خلال جلوس التلميذ بطريقة معتدلة، مستقيم الظهر، رافع الرأس، وأن توضع الكرسي موازية لحافة المقعد الذي يجلس فيه.
- التخفيف من أعباء الكتابة على التلميذ؛ لأنّها عمل شاقّ بطبيعتها، من خلال تنويع العمل في الحصة، وتضمينها فترات للشرح والإرشاد.

- ينبغي أن تنتهز حصة الخطّ لأخذ التلاميذ بطائفة من العادات الحسنة، مثل: النظام والنظافة والطريقة المثلى لإمساك الأقلام.

- يترك التلاميذ أحراراً في الكتابة، فلا يقيدون بالسير معاً من حيث البدء أو الانتهاء؛ فلكل تلميذ سرعته الخاصة، على أن يؤخذ التلاميذ جميعاً بالدقة والإجادة. -يستحسن أن يبدأ تدريب اليد على الكتابة، برسم خطوط مستقيمة من اليمين إلى اليسار، ثم منحنية من اليمين لليسار، ثم رسم أشكال هندسية، وكذا الوصل بين نقط متقطعة، وتكوين أشكال وصور، ومنها أشكال الحروف الهجائية وصورها.

- يجب أن يكون تحسين الخط مبدأ عاماً، يلتبس في جميع الأعمال الكتابية، ويوجه الأطفال إلى الاهتمام به عندما يكتبون.

- لا يجوز للمعلم أن يبدأ بالحروف، فأجزاء الكلمات، وإنما يبدأ بالكل، ويتدرج منه إلى الأجزاء والتفاصيل عند الضرورة؛ أي عند الإرشاد والتصحيح. -لا يجوز أن يكتب الأطفال النموذج أكثر من مرتين، مرة قبل الإرشاد والتصحيح والشرح، ومرة أخرى بعد ذلك لمن يحتاجون إلى الإعادة. -تشجيع أصحاب المواهب في الخط على إبراز موهبتهم وتنميتها.

4. مهارات الخطّ العربي في التعليم الأساسي:

وعلى نحو أكثر تفصيلاً، أشار بعض الباحثين إلى مهارات الخطّ الدقيقة، على مستوى كتابة الحرف، والكلمة، والمهارات الشكلية العامة، ويمكن تحديدها بالآتي:

4.1 مهارات خطية خاصة برسم الحرف: وتتّصل برسم الحرف بحسب موقعه في الكلمة، ومن مهاراته: التخلص من إطالة تعريقة الحرف، أو اتخاذ الحرف شكل حرف آخره أو حذف جزء من الحرف، والالتزام بسن الحرف الذي يستحق السن، ونقط الحرف الذي يستحق النقط، وعدم طمس رأس الحرف المفرغ، أو انفراج رأس الحرف، أو فرطحته، أو تفرغ رأس الحرف المطموس، أو المبالغة في تكبير حجم الحرف أو تصغيره.

4.2 مهارات خطية خاصة برسم الكلمة: وتتّصل برسم الكلمة، ومن مهاراته في هذا المجال: عدم التداخل بين حروف الكلمة الواحد، أو ترك فراغ أو أكثر من فراغ بين حروف الكلمة الواحدة، وعدم التداخل بين حروف كلمة وكلمة أخرى، وعدم فصل حروف الكلمة التي لا تتفصل عن غيرها.

4.3 مهارات الشكل: وهي مهارات تتعلق بالشكل العام للمكتوب، ومن أبرزها: الالتزام بنسق موحد في رسم الكلمات؛ من حيث الصغر والكبر، ومراعاة البعد بين الكلمات في مسافات ثابتة، وتجنب الكتابة المعدلة أو المحو، أو تزامم الكلمات في نهاية السطر.

6. أهداف تدريس الخطّ العربي في التعليم الأساسي:

تتمثل الغاية الرئيسة من تدريس الخط العربي على امتداد مراحل التعليم، في إقدار التلاميذ على أن يكتبوا بسرعة معقولة، كتابة يتحقّق فيها الوضوح مع التنسيق والجمال:

- **السرعة:** وتكتسب بتمرين اليد على الاسترسال والانطلاق في الكتابة، من غير إفراط؛ حتى لا تذهب السرعة بجمال الخط.
- **الوضوح:** ويتوفر في الخط باستيفاء السمات المميزة لكل حرف؛ من حيث حجمه، وشكله، وكيفية اتصاله بغيره، وامتلاء أجزاء الحروف أو رقتها، وميلها أو استقامتها، وطولها أو قصرها.

• **الجمال:** ويتحقق بانسجام الحروف والتناسق في أوضاع الكلمات، وتناسب المسافات بينها في السطر الواحد ومجموعة السطور.

ومن الأهداف المرتبطة بتدريس الخط العربي، مساعدة التلاميذ على اكتساب طائفة من القدرات العقلية والفنية، مثل: دقة الملاحظة، وقوة الانتباه، وصحة الحكم، ورهافة الحس، وتذوق الجمال، وطائفة من العادات الحسنة: النظافة، والنظام، وحسن الترتيب، والصبر والمثابرة.

وإنّ الوضوح في الخطّ، هو الهدف الذي ينبغي أن نركّز عليه في تعليمنا وتدريبنا لأبنائنا في المدارس، أمّا جمال الخطّ فينبغي أن ينمّي عند الموهوبين بالدرجة الأولى.

وبناء على ما سبق، يمكن تحديد الأهداف الخاصة بتدريس الخط في التعليم الأساسي، على النحو الآتي:

- إجادة الكتابة ببسر وسهولة.
- تنمية الاهتمامات والرغبة في الكتابة بخطّ جميل.
- التمكن من رسم أشكال الحرف رسماً صحيحاً.
- تنمية الثروة اللغوية لدى التلميذ.
- اكتساب الطريقة الصحيحة في مسك القلم، وحسن الترتيب، وجمال التنسيق، ومحاكاة النماذج الخطية الجميلة.
- التعود على الجلسة الصحيحة، والدقّة، والنظافة، والتأني.
- معرفة بعض أنواع الخط العربي وقواعدها الخاصة، وممارستها.
- تربية الذوق الفني والحسّ الجمالي، ودقة الملاحظة، وقوة الانتباه.
- الكشف عن الموهوبين وتشجيعهم على الإبداع في الخطّ.

8. طريقة تدريس الخطّ العربي في الحلقة الأولى:

الخطّ فنّ، وهو يعتمد على إكساب التلميذ لمهارات الرسم الإملائي الجميل، وعلى مرونة يد التلميذ المناسبة في هذا الرسم، وللمعلّم نصيب كبير من هذا الفنّ؛ بوصفه النموذج التي يقتدي به التلاميذ في كتاباته ورسمه الإملائي، بالإضافة إلى التأثير الكبير لممارساته الفنية في أثناء تدريسه وتدريب تلاميذه على الخطّ العربي، فتدريب الخطّ يؤتي ثماره المرجوة، ويدفع التلميذ إلى محاكاته، والإقبال عليه؛ إذا كان المعلم قد درس أصول الخطّ وقواعده، وهو موهوب أصلاً، أما وأن هذه الموهبة قد لا تتأتى لكثير من المعلمين، فلا أقلّ من أن يعرف المعلم قواعد الكتابة الصحيحة، كأن تساوي الألف في طولها خمس نقاط، والباء من الداخل تساوي خمس نقاط، وما إلى ذلك، ثم يعرض الخطّ أمام تلاميذه واضحاً ومنسجماً قدر الإمكان. وتنقسم طرائق تدريس الخطّ إلى قسمين، يرتبط القسم الأول بتدريس الخطّ للمبتدئين، ويرتبط الثاني بتدريس الخطّ لغير المبتدئين، ويمكن توضيحهما على النحو الآتي:

8.1 تدريس الخطّ للمبتدئين:

نظراً لخصوصية الصفين الأول والثاني في تعلّم مهارات الكتابة عموماً، والخطّ العربي على وجه الخصوص؛ فإنّ طريقة تدريسه في هذين الصفين، تختلف عن بقية صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وما بعدها، بعد أن يكون التلميذ قد اكتسب المهارات الأولية اللازمة في الرسم الإملائي والخطّ العربي.

يأتي تدريس الإملاء والخط العربي عموماً في الصفين الأول والثاني، في سياق دروس القراءة والكتابة، ولا يخصص حصص مستقلة لهما في هذين الصفين؛ بل يكون ذلك بالتكامل مع دروس اللغة المختلفة، وهناك من أشار إلى ثلاث طرائق رئيسة، يمكن من خلالها التدريب على الخط العربي، هي:

8.1.1 طريقة رسم الخطوط الأساسية للحرف:

يُجزأ الحرف في هذه الطريقة إلى الخطوط الأساسية التي يُرسم بها ويتكوّن منها، ثم يأتي التدريب عليها، وعلى كلّ جزء من الحرف، والنقد الأساسي لهذه الطريقة أنها تفتقد إلى المعنى، وأنها لا تثير اهتمام التلاميذ بالكتابة.

8.1.2 طريقة رسم الحروف المنفصلة:

تُقدّم هذه الطريقة للتلاميذ على أنماط مختلفة:

- بترتيب عرضها في كتاب القراءة.

- بترتيب حروف الهجاء: أ ب ت ث ج ح خ د ذ... إلخ.

- بترتيب الحروف المتشابهة في هيئتها معاً، مثل (ص ض، ط ظ، ع غ... إلخ).

وعند تعلم التلاميذ لعدد كافٍ من الحروف تكتب كأجزاء في كلمات، وهذه الطريقة لم تسلم من الانتقاد؛ إذ وجه لها انتقادان أساسيان، هما:

- صعوبة استثارة اهتمام التلاميذ بكتابة الحروف المنفصلة لفترة طويلة.

- إن كتابة الحرف تتأثر إلى درجة كبيرة بما يسبقه وما يلحقه، ولا يخفى ما في هذا من التزام الموافقة في المراحل الأولى، ويمكن التخفيف من هذه الانتقادات بسرعة الانتقال من الحروف إلى الكلمات والجمل القصيرة.

8.1.3 الطريقة الكلية:

تبدأ هذه الطريقة بالكلمة ككل، أو بجملة قصيرة يحتاج التلميذ إلى كتابتها، وميزة هذه الطريقة، أن التلميذ يجد لديه دافعاً لبذل الجهد ولمواصلة التدريب والممارسة، مع تقديم حروف جديدة يمكن تعرّفها عن طريقة التحليل.

ولكي يساعد المعلم التلاميذ على تعرف حروف معينة والتمييز بينها، فعليه أن يضع بين أيديهم نسخة من الحروف الأبجدية، ويدفعهم إلى نسخها مرتين أو ثلاثاً، ويوجههم إلى ملاحظة الخصائص التي تميزها، ثم يميز التلاميذ بأنفسهم بعد ذلك الحروف كأجزاء من كلمات كاملة، ويدربون على ذلك بالدرجة التي يحتاجونها.

وعندما يقع التلاميذ في أخطاء عند كتابة الكلمات، يلفت المعلم أنظارهم إلى الأجزاء التي تؤدي إلى صعوبات لديهم، ومع التقدم في تصحيح الأخطاء؛ فإنه لابد من أن تستمر ممارسة كتابة الكلمات بكليتها.

والميزة الأساسية لهذه الطريقة، هي أن معظم الممارسات والتدريبات تنصرف إلى الكلمة بكليتها، وهي وحدة تحمل المعنى، وحين يكتب التلميذ مثل هذه الكلمة يضمن الاستمرار في الكتابة وبكامل الحركات المتتابعة التي تتطلبها الكتابة، وبسبب قدرة معظم الراشدين على تحليل الكلمات إلى أجزائها، يمكن أن يتركز الانتباه على تحسين كتابة معينة بوصفها أجزاء من كلمة.

ويتعرض هذا الإجراء في تعلم الكتابة إلى انتقادين، هما:

- أن الاهتمام الذي يعطى لأشكال الحروف لتكتب كتابة صحيحة وواضحة ليس كافياً.

- أن هذه الخطة تتطلب من المعلم معالجة الصعوبات التي يواجهها التلاميذ بكل أبعادها، وأن يكتب بطريقة مدرسية لكي يعتادوها؛ وهذا يقتضي جهداً زائداً ووقتاً فائضاً وعدداً قليلاً لا يناسب الكثافة الحالية للصفوف مع ضيق الأماكن.

وليس هناك شك في أن تدريب المعلم وخبرته الشخصية واطلاعه على كل جديد، تحدد الاختيار النهائي لأي طريقة من الطرائق السابقة، في تعلم الكتابة وتحسين الخط.

وعلى ضوء ما سبق، يمكن تحديد الخطوات العامة لتدريس الخط، وما تتضمنه من إجراءات، في الصفين الأول والثاني، على النحو الآتي:

- تحديد الموضوع (الحروف).
- عرض الكلمات أو الجمل.
- محاكاة النموذج.
- مقارنة الكتابات مع النموذج.
- الإرشاد الفردي.
- الإرشاد العام.

8.2 تدريس الخط لغير المبتدئين:

بعد أن يصل التلاميذ إلى الصف الثالث، وقد قطعوا شوطاً لا بأس به، في التدريب على الخط العربي، وتحصيل قدر من مهاراته؛ من حيث الوضوح، والسرعة، وجمال الخط، يخصص في هذا الصف وما بعده حصصاً مستقلة للخط العربي، ويبدأ المعلم بإعطائه الوقت اللازم من التدريب على مهاراته، ويسلك في تدريسه الخطوات الآتية:

- التمهيد:
- قراءة النموذج:
- الشرح الفني:
- المحاكاة:
- الإرشاد الفردي:
- الإرشاد العام:
- المتابعة:

9. أساليب تقويم الخط العربي:

ولعل من أبرز أساليب التقويم أو التصحيح ما يأتي:

9.1 الإرشاد الفردي والجماعي:

يتجول المعلم بين التلاميذ في أثناء كتابة النموذج، ويقدم لهم المساعدة اللازمة التي تعينهم على إدراك الصواب وتجنب الخطأ، وقد يقوم المعلم بإرشاد التلاميذ بطريقة فردية لاكتشاف الخطأ بأنفسهم، ومن ثم تصحيحه على النحو المقبول، فإذا كان الخطأ عاماً، أرشد جميع التلاميذ إليه وشاركهم في تصحيحه على الجانب الأيسر من السبورة.

9.2 تصحيح المعلم:

بعد انتهاء التلاميذ من محاكاة النموذج، يقوم بجمع كراساتهم ودفاترهم، ويصححها، ويقف على الأخطاء الشائعة؛ لتداركها في الدرس القادم، كما يقف على الأخطاء الخاصة ليُعنى بتصحيحها، ويسجل في دفتره الخاص مدى تقدم التلاميذ، كما يسجل الأخطاء التي يتعثرون بها دون غيرها.

والتصحيح الفردي يحسن أن يكون في صفحة الكتابة، ولا بد أن يترك في صفحة الكتابة مساحة مناسبة من الأسطر لكي يصحح المعلم للتلاميذ كتاباتهم فيها، ثم يقوم التلاميذ بتكرار ما أخطؤوا فيه؛ حتى يتمكنوا من تجويد كتابة العبارة حروفاً وكلمات، ويفضّل تجنّب التصحيح باللون الأحمر؛ لما له من تأثير انفعالي سلبي لدى التلاميذ.

وإذا وجد المعلم من الحروف ما لا يستطيع التلميذ إحسانه إلا بالتدريب على كتابته مرات كثيرة، حسن ذلك أن يكون في كراسات الأعمال اليومية أيضاً، وعلى المعلم ألا يشوّه الكراسات بكثرة تصحيحه، فيمكن أن يركز في كل مرة على مجموعة واحدة من الحروف فقط؛ نحو: الباء والتاء والثاء، وهكذا.

10.1 مشكلات تدريس الخطّ العربي ومقترحات حلها:

نظراً لما يتّصف به الخط، من صفات تنطوي على الرسم والدقة والجمال، فإنّه يعدّ من الفنون المعقّدة بالنسبة إلى تلميذ الحلقة الأولى، ويتطلّب توقّر قدرات ومهارات خاصة؛ ولذلك فإنّ هناك العديد من المشكلات التي قد تعترض تدريسه في هذه المرحلة، منها ما يرتبط بالتلميذ، ومنها ما يرتبط بنماذج الخطّ، ومنها ما يرتبط بالمعلّم وطريقة تدريسه، ومنها ما يتعلّق ببيئة التعلّم.

10.1 المشكلات المرتبطة بالتلميذ:

لما كان الخطّ يتطلّب بذل جهد عضلي، وسلامة حسية من حيث البصر والتآزر الحركي البصري، بالإضافة إلى توقّر الدافعية والنضج الانفعالي، فإنّ لحق القصور بأحدها، تأثرت الكتابة والخطّ بشكل مباشر، ومن أبرز المشكلات في هذا السياق: ضعف البصر، وعجز الأصابع بعضها أو كلها عن الإمساك بالقلم، والتواء في العمود الفقري؛ بحيث يتعذر على التلميذ أن يجلس الجلسة الصحية، وكذلك النقص في الثبات الانفعالي لدى التلميذ، وعدم توفر الميل والدافع، أو القلق والاضطراب النفسي... إلخ.

10.2 المشكلات المرتبطة بنموذج الخطّ:

إنّ حسن اختيار النماذج المعروضة أمام التلاميذ لمحاكاتها، من الأمور المهمّة في تجويد الخطّ وضمان جودة المحاكاة، فإذا لم تكن النماذج المطبوعة واضحة تماماً للتلاميذ شكّلت مشكلة أمامهم في الكتابة، سواء تلك المتضمّنة في الكتاب المدرسي، أم تلك المعروضة على لوحات خاصة، وحتى النماذج التي يقوم المعلّم بكتابتها بنفسه على السبورة، إن لم يكن خطّ المعلّم جيداً وجميلاً، ويراعي أصول الخطّ السليمة.

10.3 المشكلات المرتبطة بالمعلّم وطريقة تدريسه:

من أبرز المشكلات المرتبطة بالمعلّم، تكليف الأطفال بالكتابة كثيراً إلى درجة الإجهاد؛ مما يترتب عليه النفور من الكتابة، أو ممارستها من دون اكتراث، وافتقار النموذج، سواء في المعلّم نفسه، كأن يكون خطه رديئاً، أو أنه لا يستعين بنماذج خطية جميلة؛ فضلاً عن عدم قدرة المعلم على التوجيه الصحيح إلى الجانب الفني للكتابة، والنظر إلى الكتابة الخطية على أنها مجرد وصل الحروف ببعضها؛ بحيث يستطيع أن يقرأها من هو أكبر من التلميذ؛ ما يؤدي بالتلميذ إلى إغفال الجانب الجمالي والتذوقي في الخطّ؛ فضلاً عن عدم تطبيق أسس الكتابة الصحيحة، والاكتفاء بجانب المحاكاة من التلميذ من دون التطرق إلى شرح طريقة الكتابة، في عملية التقويم النهائي للتلميذ.

يضاف إلى ما سبق، أنّ طريقة تدريس المعلّم ينبغي أن تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، وأن تأخذ بالحسبان أن من التلاميذ من هو موهوب في الخطّ، لا بدّ من مراعاة خصائصه، وتشجيعه على اكتساب أنماط خطية جديدة ومميّزة.

ولا يخفى تأثير طرائق التدريس التي يتبعها المعلم في تدريس الخط؛ إذ لا بدّ أن ينوّع المعلم في طرائق تدريسه، ولا يقتصر على طريقة واحدة فقط، دفعاً للملل والتكرار وانخفاض دافعية التلاميذ، ومن ذلك أن ينوّع في أساليب عرض النماذج، ويستخدم التقنيات الحديثة في العرض، ويستخدم الطرائق التفاعلية في التعليم والتقويم على حدّ سواء.

10.4 المشكلات المرتبطة ببيئة التعلّم:

تعدّ بيئة التعلّم عاملاً مؤثراً في تعليم الخطّ، لارتباطه بالحالة الجسمية للتلميذ، وقد تنشأ عن هذه البيئة مشكلات أبرزها: عدم توفر الجلسة الصحيحة، كأن يكون المقعد مرتفعاً على التلميذ، أو منخفضاً، فلا يتحكّم كثيراً بالكتابة، أو يكون المقعد ضيقاً ولا يوفّر مساحة كافية لحركة يد التلميذ في أثناء الكتابة، ومن المشكلات كذلك قلة الإضاءة، أو عدم استخدام القلم المناسب لبيدو الخط جميلاً.

تدريس التعبير الكتابي في التعليم الأساسي

1. مفهوم التعبير الكتابي Written Expression

ويعرّف التعبير الكتابي بأنه "عملية التعبير عن المشاعر، والأحاسيس، والآراء والحاجات، ونقل المعلومات بكلام مكتوب كتابة صحيحة تراعى فيها قواعد الرسم الصحيح واللغة، وحسن التركيب، والتنظيم، وترابط الأفكار، ووضوحها" وهو كذلك "إقدار الطلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم، بعبارات سليمة تخلو من الأغلط، بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن ثم تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفني المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة، وجمع الأفكار، وتبويبها، وتسلسلها، وربطها".

ومن التعريفات السابقة، يمكننا أن نحدّد خصائص التعبير الكتابي بالآتي:

- هو أداء كتابي قابل للمراجعة والتعديل والتقويم.
- هو عملية ترجمة للأفكار؛ لإنتاج المحتوى الفكري للرسالة الكتابية.
- هو عملية تعبير عن المشاعر والأحاسيس؛ لإنتاج المحتوى الوجداني للرسالة الكتابية.
- له شروط تتمثّل في سلامة اللغة والإملاء، وصحة التعبير، وحسن التركيب والبناء.
- هو عملية تهدف إلى الإفهام والإبلاغ ووصول المعنى من الرسالة الكتابية إلى القارئ.

2. طبيعة عملية التعبير الكتابي:

- ت. وحول طبيعة هذه العملية بمكوناتها وأبعادها، أشار البجة إلى أنّ التعبير سواء أكان شفويّاً أم كتابيّاً، ينطوي على بعدين متلازمين، لا يتحقّق بناؤه إلا بهما معاً، وهما:
- **البعد اللفظي:** ويقصد به الألفاظ والتراكيب، والأساليب، والقوالب اللغوية التي يختارها المتحدث، أو الكاتب، بما يتفق مع العُرف اللغوي، كوعاء يحمل بنات أفكاره، ومعانيه التي رغب في إيصالها إلى الآخرين.
 - **البعد المعنوي المعرفي:** ويقصد به المعلومات، والحقائق، والأفكار والمعاني، والخبرات التي يحصل عليها المتعلّم عن طريق قراءاته الواعية، ومشاهداته في المدرسة وخارجها.
- وعلى نحو أكثر تفصيلاً، ذهب بعض الباحثين إلى أنّ هناك أربع إستراتيجيات، تعمل مجتمعة متكاملة فيما بينها؛ لإنتاج اللغة المكتوبة (التعبير الكتابي)، هي:

- **الإستراتيجيات المعرفية:** وتتضمن معالجة المهمة؛ عن طريق استعمال اللغة والأنشطة الطبيعية، نحو: القاموس، والتلخيص، والتنظيم، والقراءة، واستعمال الوظائف العقلية، نحو التخيل، وتطبيق البناء الذهني، وعزو المعرفة، والتقييم، والتحليل، والاستنتاج.
 - **إستراتيجيات ما وراء المعرفة:** وتشتمل على المهارات العامة، التي تهدف إلى تنمية الوعي بالذات، فيما يتعلّق بمستوى الفهم والدافعية، ومعالجة المهارات المختلفة.
 - **الإستراتيجيات الاجتماعية:** وتتضمن التفاعل بين المعلم والتلاميذ، الذين يقومون بالكتابة؛ عن طريق طلب المساعدة، وطرح الأسئلة، والتصحيح، وتنمية الوعي بأفكار الآخرين ومشاعرهم.
 - **الإستراتيجيات العاطفية:** وقد تكون ذات طبيعة سلبية أو إيجابية، فمن السلبية التجنّب، والانفعالية، وصعوبة التركيز، والقلق، وقد تؤدي إلى ترك المهمة الكتابية، وأما الإيجابية؛ فتتمثّل في الميل نحو الكتابة بجدّ وحماس، ومكافأة الذات، والقدرة على ملاحظتها؛ للنجاح في إتمام المهمة.
- 3. أهمية تدريس التعبير الكتابي في التعليم الأساسي:**

- وعلى ضوء ما سبق، يمكن تلخيص وظائف التعبير الكتابي، وفوائده وجوانب أهميته، في النقاط الآتية:
- التعبير غاية في دراسة اللغات، في حين أن فروع اللغة الأخرى كلها وسائل تسهم في تمكين الطالب من التعبير الواضح.
 - التعبير طريقة اتصال الفرد بغيره، وأداة فعّالة لتقوية الروابط الاجتماعية والفكرية بين الأفراد والجماعات، كما أنه أداة للتعلم والتعليم.
 - التعبير الكتابي هو طريقة في التفكير، ووسيلة مهمة تساعد على إثراء اللغة والتفكير لدى التلميذ في الوقت ذاته.
 - التعبير الكتابي يمكن المتعلّم من التعبير عن مشاعره وانفعالاته، وتلبية احتياجاته النفسية، وقد عدّ وسيلة من وسائل العلاج النفسي.
 - التعبير الكتابي يمنح المعلم الفرصة لتعرف نواحي الضعف والقوة لدى تلاميذه، ويساعده على اختيار الطرائق المناسبة لعلاجها.
 - الفشل في التعبير الكتابي يؤدي إلى الاضطراب، وفقدان الثقة بالنفس، وتأخر النمو الاجتماعي والفكري لدى التلميذ.
 - التعبير الكتابي السليم أمر ضروري في مختلف المراحل الدراسية، وعلى إتقانه يتوقّف تقدّم التلميذ في اكتساب الخبرات التعليمية المختلفة.

4. مهارات التعبير الكتابي:

- وعلى هذا، صُنّفت مهارات الكتابة والتعبير الكتابي تصنيفات مختلفة، فقد حدّدت هذه المهارات في الحلقة الأولى بطريقة إجمالية، ومن دون تصنيفها في مجالات أو أبعاد، على النحو الآتي :
- مهارة رسم الحروف رسماً يجعلها سهلة في القراءة. - مهارة كتابة الكلمة كتابة إملائية صحيحة.
 - مهارة تكوين العبارات والجمل والفقرات التي تعبر عن المعنى. - مهارة اختيار الأفكار التي يجب أن يشتمل عليها كل لون من ألوان الكتابة التي يحتاج التلميذ إلى استعمالها. - مهارة تنظيم هذه الأفكار تنظيمًا تقتضيه طبيعة كل لون من ألوان الكتابة.
- وفي تصنيف آخر، حدّدت مهارات التعبير الكتابي بستّ مهارات رئيسة، على النحو الآتي:

- سلامة الفكرة. وضوح الأفكار. الدقة في تحديد الأفكار. تسلسل الأفكار. الصدق في تصوير المشاعر. استعمال اللغة السليمة.

وعلى نحو أكثر تفصيلاً، صُنِّفَت مهارات التعبير الكتابي في مرحلة التعليم الأساسي، إلى أربعة مجالات أو أبعاد رئيسية، يندرج تحتها مهارات فرعية، حُدِّت بالآتي:

- **مهارات ترتبط بالمفردات:** وتتضمن استعمال كلمات فصيحة، واختيار الكلمات المناسبة، ورسم الكلمات رسماً إملائياً صحيحاً، والصياغة الصرفية الصحيحة.
- **مهارات ترتبط بالتراكيب والأسلوب:** وتضمنت استعمال أدوات الربط بدقة، واكتمال أركان الجملة، وسلامة التراكيب النحوية، وصحة الأساليب المستخدمة.
- **مهارات ترتبط بالأفكار:** واشتملت على صحة الأفكار والمعلومات، ووضوح الأفكار، واستيفاء الأفكار، وترابط الأفكار وتسلسلها.
- **مهارات ترتبط بالتنظيم:** وضمت استعمال نظام الفقرات، واستعمال علامات الترقيم، ووضوح الخط، وسلامة الهوامش وتناسبها.

واستناداً إلى طبيعة تلاميذ الحلقة الأولى، والتصنيفات المختلفة لمهارات التعبير الكتابي في مرحلة التعليم الأساسي، وضرورة أن يتعرّف المعلم ما ينبغي تدريب تلاميذه عليه في هذه المرحلة، فإننا يمكن أن نحدّد أبرز هذه المهارات ونصنّفها في ثلاثة مجالات أو مهارات رئيسية، على النحو الآتي:

4.1 مهارات المضمون (المحتوى الفكري):

ترتبط هذه المهارات بتحديد الأفكار التي يريد التلميذ التعبير عنها، وطريقة انتقائها، وترتيبها، وترابطها، واستيفائها، وصحتها، وتعدّ مهارات هذا المجال محورية؛ لارتباطها بالغرض والغاية الحقيقية من التعبير، ولذلك يحتاج تلاميذ الحلقة الأولى إلى تدريبات مكثّفة على هذه المهارات بما يناسب مستوياتهم في التفكير، ومن أبرزها:

وضوح الفكرة التي يريد الكتابة عنها. تحديد الأفكار المرتبطة بعناصر الموضوع.

كتابة مقدّمة مناسبة للموضوع. مراعاة صحة الأفكار المقدّمة.

استيفاء الأفكار الرئيسية والفرعية للموضوع. كتابة الجمل الرئيسية، والداعمة، والختامية لكلّ فقرة.

تخصيص فقرة لكلّ فكرة رئيسية. مراعاة ارتباط الأفكار ضمن الفقرة الواحدة.

ترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً. تدعيم بعض الأفكار بالأمثلة والأدلة المناسبة. كتابة خاتمة مناسبة وموجزة.

4.2 مهارات اللغة والأسلوب:

ترتبط هذه المهارات بالاستعمال اللغوي السليم للمفردات والجمل والتراكيب، التي يستخدمها التلميذ في التعبير عن أفكاره، وتندرج تحتها مجموعة من المهارات التي ينبغي تدريب تلاميذ الحلقة الأولى عليها، من أبرزها:

- اختيار المفردات والتراكيب المناسبة للموقف. استعمال مفردات فصيحة وتجنّب العامية. استعمال مفردات صحيحة لغوياً ولفظياً. استعمال أدوات الربط المناسبة بين الجمل والتراكيب. اكتمال أركان الجمل في التعبير الكتابي. التنويع في استعمال الأساليب والتراكيب اللغوية.

4.3 مهارات الشكل والتنظيم:

- ترتبط هذه المهارات بالنواحي الإخراجية الفنية والتنظيمية للتعبير الكتابي، على مستوى رسم الحروف والكلمات، وتنظيم الجمل والفقرات داخل النص، ومن أبرز المهارات التي ينبغي تدريب تلاميذ الحلقة الأولى عليها:
- مراعاة قواعد الهجاء والرسم الإملائي. استعمال علامات الترقيم الأساسية. الكتابة بخط واضح ومقروء.
- تقسيم الموضوع إلى فقرات. مراعاة الهوامش المناسبة للصفحة. ترك مسافة كلمة بداية كل فقرة.
- مراعاة الطول المناسب للفقرة أو الموضوع. مراعاة نظافة ورقة الكتابة.

5. أهداف تدريس التعبير الكتابي في التعليم الأساسي:

وتتحدد هذه الأهداف بالآتي:

- إدراك نوعية الموضوع وحدوده، وتمييز ما هو مناسب أو غير مناسب له. سلامة النطق في التعبير الشفوي، ومهارات التحرير العربي في التعبير الكتابي. سلامة الأسلوب نحوياً وصرفياً. سلامة المعاني والحقائق والمعلومات. تكامل المعاني. جمال المبنى والمعنى.
- وتنبثق عن هذه الأهداف جملة من الأغراض الخاصة بالتعليم الأساسي، في مقدماتها تعويد التلاميذ التفكير المنطقي، وتمكينهم من التعبير عما يدور حولهم في عبارة سليمة صحيحة، وتزويدهم بما يعوزهم من المفردات والتراكيب والأساليب اللغوية التي تنمي فيهم جانب التذوق اللغوي والإحساس بالجمال، وإعدادهم للمواقف الحيوية التي تتطلب ممارسة الكتابة المناسبة في الموقف المناسب، والسيطرة الكاملة على الاستعمالات اللغوية الصحيحة، وعلى ضوابط التعبير الكتابي ومكوناته.
- وانطلاقاً من هذه الأغراض، يمكن تحديد أبرز الأهداف الخاصة بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، على النحو الآتي :
- تنمية ميل التلاميذ لاستخدام الكتابة لتحقيق مختلف الأغراض. تنمية ميلهم للتعبير الذاتي في اللغة. تنمية قدرتهم على كتابة الأفكار بشكل واضح وممتع. تعليمهم مفهوم الجملة بوصفها وحدة التفكير. تنمية إحساسهم بالمسؤولية لكتابة محتوى صادق، يعتمد على الحقائق والمعلومات ويكون ممتعاً ومفيداً. تنمية قدرتهم على تلوين الكتابة وجعلها حية متحركة. تدريبهم على الكتابة بأشكالها المختلفة، وفي ميادين وموضوعات متعددة.

7. أسس تعليم التعبير الكتابي:

- يقوم تعليم التعبير الكتابي على مجموعة من الأسس التي ينبغي على المعلم مراعاتها، من حيث اختيار الموضوعات، ومراعاة خبرات التلاميذ ومعرفتهم السابقة بها، وإتاحة الفرصة لهم للحديث عن الموضوعات التي يرغبون ويحبون، وتشجيعهم على التعبير الكتابي بحرية وانطلاق، وما إلى ذلك، ويمكن تقسيم أسس تعليم التعبير الكتابي إلى ثلاثة أنواع هي:

7.1 الأسس العامة لتعليم التعبير الكتابي:

- ثمة أسس واعتبارات عامة عديدة ينبغي للمعلم مراعاتها عند تدريس التعبير الكتابي في مراحل التعليم المختلفة، وبخاصة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ومن أبرز هذه الأسس ما يأتي:
- الاهتمام بالمعنى قبل اللفظ، فالمدرس لا بد أن يهتم بالأفكار قبل الألفاظ التي تخدم الفكرة وتعبّر عنها، ولا بد أن يشعر الطالب بذلك.
- تعليم التعبير الكتابي يتم في مواقف طبيعية، حتى تؤدي اللغة وظائفها، وهذه المواقف يتيحها المعلم لتلاميذه.
- المواد الدراسية المختلفة مصادر معلومات، يجب أن يستقي منها التلميذ عند التعبير، كما أنها مليئة بفرص التدريب، على بعض مجالات التعبير الكتابي.

- يتم تعليم التعبير في جوّ من الحرية وعدم التكلّف، وعلى المعلم أن يحقق ذلك الانطلاق في التعبير فكراً ولغة.
- تزويد الطلاب بمعايير ومستويات تستخدم عند الكتابة؛ أمر ضروري لتقدم التلاميذ في كتاباتهم نحو أهداف محددة.
- تكوين الدافع لدى التلاميذ نحو الكتابة، واستثارة دافعية التلاميذ للتعبير الكتابي.
- الحديث الشفوي والمناقشة مع التلاميذ لبعض جوانب الموضوع؛ بحيث يتم تحديد مجموعة من الأفكار الأساسية، أو المقطعات التي يمكن توظيفها في الموضوع.
- تخطيط الموضوع وتقسيمه إلى مقدمة وعرض وخاتمة؛ بحيث يتزود التلاميذ بمهارة كتابة المقدمة الجذابة الشائقة التي تجذب انتباه القارئ، وطريقة عرض الأفكار بطريقة منتظمة سليمة، وطريقة إنهاء الموضوع، وكتابة الخاتمة الموجزة.
- اختيار الجمل والتعبيرات اللازمة لكل فكرة، بحيث تتّصف بسلامة التركيب والموضوع والاكتمال، وصحة استخدام أدوات الربط بحسب معناها.

- استعمال أدوات الترقيم؛ بحيث يراعي المعلم مواضع استخدام كل علامة من هذه العلامات، وبيان تأثيرها في المعنى.
- 7.2 الأسس المرتبطة باختيار موضوعات التعبير الكتابي:**

عند اختيار موضوعات التعبير الكتابي ينبغي مراعاة الأسس الآتية:

- مناسبة الموضوعات المختارة لمستوى التلاميذ وقدراتهم العقلية واللغوية؛ فما يناسب تلاميذ الصفوف الأولى قد لا يناسب تلاميذ الصفوف الأخيرة من الحلقة الأولى.
- تناول موضوعات تثير دافعية التلاميذ وميولهم، وتحملهم على التأثّر والانفعال بها، ومن ثم الرغبة في الكتابة والتعبير عنها.
- إفساح المجال للتلاميذ للتعبير عن الأشياء المحسوسة، من واقع البيئة المحيطة بالتلميذ، والتدرّج في الانتقال إلى الموضوعات المجردة أو المعنوية.
- إشعار التلميذ بالحرية في التعبير؛ من خلال منحه الحرية في اختيار بعض الموضوعات، والحرية التامة في اختيار المفردات والتركيب السليمة، وفي طريقة عرض الأفكار.
- الخبرة السابقة للتلميذ عامل حاسم في التعبير الكتابي؛ إذ لا يمكنه التعبير عمّا لا يعرفه؛ ولذلك ينبغي اختيار الموضوعات وثيقة الصلة بحياتهم التلاميذ، وتقع في مجال خبرتهم.

7.3 الأسس المرتبطة بالمعلم وطريقة تدريسه:

من الأسس المرتبطة بالمعلم وطريقته تعليمه للتحدّث ما يأتي:

- اعتماد مبدأ القدوة في الكتابة والتعبير، من خلال عناية المعلم بتقديم لغة تعبيرية سليمة جديرة بمحاكاتها وتقليدها من قبل التلميذ، خاصة وأنّ التلميذ في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، يعتمد كثيراً في تعلّمه على المحاكاة والتقليد.
- تقبّل محاولات التلاميذ في الكتابة والتعبير الكتابي، وعلى المعلم أن يأخذ تلاميذه بكثير من الصبر والأناة عند تدريبهم على مهاراته؛ لأنّ التعبير عملية عقلية تقوم على التحليل والتركيب، وهي عملية ليست سهلة بالنسبة إلى تلاميذ الحلقة الأولى.
- توفير جوّ من الطمأنينة والثقة بالنفس بين التلاميذ، وتشجيع التلاميذ على المشاركة في التعبير الكتابي؛ من خلال تقديم مواقف كتابية مناسبة.
- العناية بالثروة اللغوية وتنوّع الخبرات المعرفية للتلميذ؛ ليتمكّن من التعبير ببسر وسهولة وتنوّع في التعبيرات والأفكار.

- استثمار الدروس والمواقف اللغوية المختلفة في التدريب على التعبير الكتابي السليم، وعدم الاقتصار على حصة التعبير وحدها، فحصة القراءة، والنصوص الأدبية، والإملاء، والقواع وغيرها، كلّها فرص متاحة للتدريب على التعبير الكتابي.
- التعبير الشفوي أسبق في الاستعمال عند الأطفال من التعبير الكتابي؛ ولذا ينبغي أن تكون فرص التدريب عليه أوفر، وقبل أن يُدرَّب التلميذ على التعبير الكتابي حول موضوع ما، أن يتمّ الحديث عن الموضوع، وبهذا يتحقّق التكامل بين التعبيرين.

- إغراء التلاميذ باللغة العربية السليمة، وتقديرهم لها؛ من خلال استخدام المعلمّ وسائل وأساليب مختلفة، مثل الأغاني والأناشيد والنصوص والقصص الجميلة الفصيحة.
 - النظر إلى حصّة التعبير الكتابي على أنها حصة تعليمية، وليست مجرد حصة اختبارية لقدرات التلاميذ ومهاراتهم في التعبير الكتابي.
 - التدرج في تدريب التلاميذ على الكتابة والتعبير الكتابي عبر صفوف الحلقة الأولى؛ من خلال الانتقال من الجملة إلى العبارة، إلى الفقرة، إلى النصّ أو الموضوع.
- 8. أنماط التعبير الكتابي ومجالاته في الحلقة الأولى:**

يُصنّف التعبير الكتابي من حيث الغرض إلى نوعين: وظيفي، وإبداعي، وكلّ نوع له مجالات ومهاراته الخاصة، مع ملاحظة غلبة التعبير الكتابي الوظيفي على الإبداعي، وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي، ويمكن بيان هذين النوعين، والمجالات التي تندرج تحتها على النحو الآتي:

8.1 التعبير الكتابي الوظيفي:

ويعرّف بأنّه ذلك النوع من التعبير الذي يؤدّي وظيفة خاصة في حياة الفرد والجماعة، ويرتبط بالموقف الاجتماعية، وما يتّصل بحياة الأفراد وتنظيمها وقضاء حاجاتهم في التفاهم والتواصل، ولهذا النوع من التعبير مجالات عديدة، نحو: كتابة الرسائل، والتقارير، والمذكرات، والنشرات أو الملاحظات، والخطابات، والتلخيصات، وغيرها.

وتأتي أهمية هذا النوع، انطلاقاً من أن الوظيفة الرئيسة للغة في حياة المجتمع هي التواصل، ومن هنا فإن الأساس الذي يقوم عليه تدريب التلميذ هو مواقف الحياة نفسها، والمشكلات التي تعرض فيها، فما يمارسه التلميذ من أنشطة كتابية حياتية، في التعبير عمّا يحيط به من مظاهر الطبيعة والحياة، وما يقع عليه نظره في البيت والمدرسة، وفي كتابة الرسائل والملاحظات وغيرها، كلّ ذلك ينبغي أن يكون المحور الذي يركّز عليه تدريب التلميذ على التعبير الكتابي، ويتطلب هذا النوع من التعبير أسلوباً خاصاً في الكتابة، خاصة ونحن في عصر يميل إلى الدقة والسرعة، ويفرض هذا الدقة في الكتابة؛ وذلك باختيار الألفاظ والأساليب والعبارات التي تؤدي المعنى المطلوب.

ومن أبرز مجالات التعبير الكتابي الوظيفي المناسبة في التعليم الأساسي، ما يأتي:

8.1.1 كتابة الرسائل:

الرسالة لون من ألوان النشاط الاجتماعي التواصل الوظيفي، وهي المكاتبات التي تتّمس بين الأفراد، وتعدّ شكلاً من أشكال التواصل بين المرسل والمرسل إليه، وقد تتناول الرسالة جوانب شخصية، أو رسمية، أو اجتماعية، ومن المهارات النوعية المهمة التي ينبغي تدريب التلاميذ عليها في هذا المجال:

- معرفة الأجزاء التي تتألف منها الرسالة، وهي رأس، وتحية، وصلب، وخاتمة، وتوقيع.
- التدرّب على ما ينبغي أن يقال في الرسائل التي تكتب لمناسبات معينة.

- تنظيم محتويات الرسالة بدقة.
 - كتابة العنوان على الظرف.
 - تنمية مهارة كتابة الدعوات والاعتذار عنها وقبولها، والخطابات الرسمية وغيرها.
- وينبغي أن تستخدم المواقف الطبيعية في تعليم كتابة الرسائل، نحو: كتابة رسالة إلى لزميل، أو دعوة للقيام بنشاط رياضي أو اجتماعي، وإلى جانب ذلك؛ لا بدّ من تخصيص بعض الحصص للتدريب على كتابة أجزاء معينة من الرسائل لإتقان المهارة، وبحسن أن يجري هذا في موقف طبيعي، ومن التدريبات الملائمة لتنمية مهارات كتابة الرسالة: كتابة رسائل لأغراض مختلفة، وترتيب أجزاء الرسالة، وإكمال رسائل ناقصة.

8.1.2 كتابة السجلات:

كثيراً ما تعرض للإنسان مواقف، يكتسب منها معلومات جديدة ويرغب في نقلها إلى غيره كتابة؛ ولذا يجب أن تتاح الفرص للتلاميذ ليسجلوا ما يحصلون عليه من المعلومات، وأن يحتفظوا بما يسجلونه، ويمكن أن تتخذ شكل صحيفة الصف، وهناك معياران أساسيان ينبغي أخذهما بالحسبان في كتابة السجلات، هما: الدقة، والاقتصار على الحقائق والمعلومات الأساسية.

8.1.3 ملء الاستمارات:

يحتاج التلميذ في حياته التعليمية، وفي حياته العامة إلى ملء العديد من الاستمارات، ويمكن أن يدرّب المعلم تلاميذه على مهارات كتابة الاستمارات، باستخدام استمارات متنوعة حقيقية، وبحسن أن يرتبط ذلك بموقف طبيعي، يقوم المعلم بتنظيمه، ومن أبرز المهارات التي يمكن تدريب التلاميذ عليها في هذا المجال: كتابة البيانات بدقة، ومعرفة الاصطلاحات العديدة الواردة في الاستمارات، وكتابة البيانات في المكان المخصص لها.

8.1.4 كتابة النشرات والإعلانات:

إن هذا النوع من التعبير الكتابي مهارة لا غنى عنها للتلميذ، وتظهر الحاجة إليها في مواقف طبيعية في المدرسة، نحو: الكتابة عن محتويات معرض المدرسة ومكتبتها، وكتابة خبر في صحيفة المدرسة، والكتابة عن ألوان النشاط الرياضي والثقافي والاجتماعي في المدرسة، وما إلى ذلك.

8.1.5 كتابة التلخيصات:

التلخيص مجال وظيفي، يشير إلى استخلاص العناصر الجوهرية في الموضوع، وتنظيمها، وعرضها عرضاً موجزاً، ويمكن أن يتمّ بالتكامل مع نصوص القراءة، ومن مهاراته: التمييز بين النقل والتلخيص، والحرص على جوهر النصّ، وفهم الموضوع المراد تلخيصه جيداً، وأن يكون التلخيص بأسلوب التلميذ الشخصي.

8.2 التعبير الكتابي الإبداعي:

ويعرّف بأنّه ذلك النوع من التعبير الذي يقوم بها الفرد ليعبّر عن مشاعر، واستجاباته لخبرة معينة؛ بهدف التأثير في الآخرين، ويعدّ عنصر الأصالة في الكتابة الإبداعية هو الأساس، ويشمل هذا النوع من التعبير مجالات عديدة، منها: كتابة القصة، والوصف، والمقالات، واليوميات والمذكرات الشخصية.

والواقع أنّ التعبير الإبداعي يتطلّب مهارات خاصة، قد لا تتأتّى لتلميذ التعليم الأساسي كثيراً؛ ولذلك قلّ التدريب على مهاراته في هذه المرحلة، ويمكن العناية بهذا النوع من التعبير والاهتمام به أكثر، مع بعض التلاميذ ذوي الموهبة في الكتابة

الإبداعية، وفي كل الأحوال ينبغي أن يتدرّب التلاميذ على بعض الأنشطة التعبيرية الإبداعية، في سياق تدريس التعبير الكتابي، ومن أبرز مجالات التعبير الكتابي الإبداعي المناسبة في مرحلة التعليم الأساسي، ما يأتي:

8.2.1 كتابة الوصف:

الوصف مجال إبداعي كتابي، يتناول وصف ظاهرة، رآها التلميذ، أو سمع بها، أو أحسّ بها، ويحتاج إلى أن ينقلها إلى غيره؛ وذلك لمدى تأثيرها في نفسه، والتلميذ يلجأ في وصفه إلى الحوادث الوجدانية، ومظاهر الطبيعة المثيرة، والأحداث ذات الصور الواضحة، نثّل الرحلات، والاجتماعات، والبرامج المدرسية، وغيرها. ويتضمّن الوصف مهارات نوعية خاصة بهذا المجال، تشمل: الإحاطة بجوانب الموصوف، وإبراز جوانب القوة فيه، والعرض المنطقي للمشاهد والأحداث، واستخدام التعبيرات والصور الجميلة، إضافة إلى التعبير المباشر عن الموصوف، وتضمين الوصف المشاعر والأحاسيس اتجاه الموصوف.

8.2.2 كتابة القصة:

القصة مجال إبداعي كتابي، يعبر عن تجربة إنسانية، ويتناول مجموعة من الأحداث، تتعلّق بشخصيات إنسانية، تتباين مواقفها وسلوكاتها في الحياة، ويعبر عنها بأساليب مختلفة، نحو: السرد، والحوار، والوصف، وتقيّد بزمان ومكان محدّدين. وللقصة عناصر وخصائص فنية، تشتمل على المهارات النوعية للقصة، وهي: كتابة مقدمة شائقة تمهّد لأحداث القصة، وتحديد عنصري الزمان والمكان، وتحديد شخصيات القصة، وما يرتبط بها من أحداث، والتنويع في أساليب القص: الوصف، والحوار، والسرد، وعرض أحداث القصة وفق تسلسل منطقي، وإبراز حبكة القصة والحل المناسب لها.

9. مراحل التدريب على التعبير الكتابي:

يبدأ تدريب التلاميذ على التعبير الكتابي بشكل فعلي، مع بداية الصف الثالث الأساسي تقريباً، فقد بلغ الأطفال في سنّ الثامنة والتاسعة درجة لا بأس بها في تعلّم الكتابة، تمكّنهم من التعبير عن أنفسهم تعبيراً كتابياً في عبارات قصيرة؛ وذلك بتكملة جمل ناقصة، أو ترتيب أجزاء قصة غير مرتبة، أو كتابة لوحات الإعلانات والإرشادات الصحية، أو غير ذلك. ويتطوّر التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الرابع وما يليه في التعليم الأساسي، تطوّراً ملحوظاً؛ إذ يتمكّن التلميذ في هذه المرحلة من الإجابة كتابياً عن الأسئلة الموجهة إليه، وكتابة فقرة أو أكثر في موضوع معيّن، أو ما يراه المعلم مناسباً لهم، مثل: تلخيص بعض القصص القصيرة، والتعبير عن معنى محدّد بصياغات متعددة، وتوضيح رأي مخالف، وكتابة خبر في صحيفة الحائط، وكتابة بعض العبارات الدالة على الحاجات اليومية، وهنا يكون التركيز على المجالات الوظيفية الحياتية في التعبير الكتابي.

وفي سياق تدريب التلاميذ على مهارات التعبير الكتابي، يدرّبون على مدى صحة الأسلوب، وترتيب الأفكار، وقواعد الهجاء والرسم والإملائي، واستعمال علامات الترقيم الأساسية، بالإضافة إلى العناية ببعض جوانب الشكل، نحو تنظيم العبارات والفقرات، ومراعاة الهوامش، والخطّ الواضح، وما إلى ذلك.

وعلى ضوء هذا التدرّج في تدريب تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، على مهارات التعبير الكتابي، ورّعت مراحل التدريب إلى ثلاثة مستويات، يناسب كلّ مستوى أنواع خاصة من التدريبات والأنشطة الكتابية، ويمكن توضيح هذه المستويات على النحو الآتي:

9.1 المستوى الأول:

يشمل هذا المستوى الصفين الأول والثاني، ويقتصر التدريب فيه على التعبير الشفهي؛ لأن التعبير الكتابي يستوجب نوعاً من المهارة الكتابية، لا تتوفر لدى التلميذ في هذه المرحلة، وينبغي في هذا المستوى استغلال ما يميل إليه الطفل، فهو يميل إلى التعبير عما يحسه أو يشاهده أو يتأثر به، في ألعابه ونواحي نشاطه؛ ولهذا تختار موضوعات المحادثة من هذه النواحي، مثل: الألعاب، والملاحظات في البيت والشارع والمدرسة، والحفلات والزيارات والرحلات والهدايا، والطيور والحيوانات، وأدوات الطعام، ووسائل الانتقال، وغيرها، وتعد القصص القصيرة الواضحة المرموقة وسيلة صالحة لتدريب الأطفال على الحديث وانطلاق التعبير في هذه المرحلة.

9.2 المستوى الثاني:

ويشمل هذا المستوى الصفين الثالث والرابع، وثمة تدريبات وأنشطة لغوية عديدة، يمكن من خلالها تدريب التلميذ في هذه المرحلة على التعبير الكتابي، ومن ذلك:

- استعمال كلمات في جمل تامة، وبحسن اختيار هذه الكلمات مما يعرفه الأطفال ويستعملونه في حياتهم، أو ما ورد في الموضوعات التي قرؤوها.
- تكلمة جملة ناقصة، بوضع كلمة يختارها الطفل من كلمات أمامه، أو يأتي بها من عنده، ويسير المعلم بالتدريج في هذا التدريب، فيعرض على الطفل أولاً جملة تنقص منها كلمة، ثم يتدرج في إطالة الجملة، بحيث تنقص منها كلمتان أو أكثر.
- الإجابة عن أسئلة متنوعة، أو عن أسئلة حول موضوع القراءة الذي تناوله التلاميذ.
- ترتيب قصة تعرض أجزائها على الأطفال بطريقة غير مرتبة.
- التعبير عن الصور (قراءة الصور).
- كتابة العبارة بعد تغيير بعض كلماتها بكلمات تقابلها، لاستقامة المعنى، كأن يأتي بالجمع لبعض الأسماء المفردة في العبارة، ويغير صياغة ما يلزم بما يناسب الجمع.
- كتابة بعض الجمل عن عمل يقوم به الطفل، أو عن شيء يشاهده.
- تلخيص قصة قصيرة قرأها الطفل أو سمعها.
- تكوين أسئلة لإجابات مختلفة.

9.3 المستوى الثالث:

- ويشمل الصفين الخامس والسادس، وتختلف مجالات التدريب وأنشطته كما ونوعاً عما سبق من صفوف، ومن تدريبات التعبير الكتابي المناسبة لتلاميذ هذه المرحلة:
- تلخيص قصة قرؤوها أو سمعوها.
 - ملء الأماكن الخالية من قصة أو موضع بكلمات أو عبارات مناسبة.
 - تكلمة قصة ناقصة، كأن يقدم لهم بعض الأحداث، ويطلبوا بوضع نهاية للأحداث.
 - كتابة بضعة أسطر في موضوع ما، مثل: وصف بعض الأشياء أو بعض الأعمال أو بيان فوائدها أو التعبير عن نشاط التلاميذ أو غيرهم، في المجالات المختلفة.
 - تأليف قصة مع الاستعانة ببعض المفردات والتراكيب.

- الإجابة عن عدة أسئلة من موضوع سبقت قراءته، ويمكن أن تكون بعض هذه الأسئلة من النوع المباشر، وبعضها من النوع الذي يتطلب تفكيراً.

10. أساليب تقويم التعبير الكتابي:

قبل قيام المعلم بالتصحيح وتقويم الأداء الكتابي، ينبغي أن يعدّ معياراً واضحاً، وموضوعياً قدر الإمكان، ومناسباً لتقويم مهارات التعبير التي يدرّب تلاميذه عليها؛ ليستند إليه في عملية التقويم والتصحيح، وتقدير كفاءة التلميذ وقدرته، وأن يعرض المعيار على التلاميذ قبل الكتابة في الموضوع، وعليه أن يتوخّى الالتزام بالمعيار والابتعاد عن الذاتية، وأن يتبع هذا المعيار في تصحيح موضوعات التعبير الكتابي لدى جميع التلاميذ.

وهناك أساليب مختلفة للتصحيح، ومعايير متعددة للتقويم، فأساليب التصحيح ترتبط بطريقة التقويم التي يتبعها المعلم في تطبيق المعايير المتفق عليها، التي ينبغي صياغتها بدقة وعناية؛ بحيث تغطّي الجوانب والمهارات الأساسية المطلوبة في التعبير الكتابي، ولعلّ أفضل معايير التقويم تلك التي تتناول مهارات المضمون أو المحتوى الفكري، ومهارات اللغة والأسلوب، ومهارات التنظيم والشكل، ويمكن أن نوضّح أبرز أساليب التقويم المناسبة للحلقة الأولى من التعليم الأساسي، على النحو الآتي:

10.1 التصحيح المباشر (العلاجي):

يقوم المعلم في هذا النوع من التصحيح، بمناقشة التلميذ صاحب التعبير في أخطائه مباشرة، وإصلاحها معه، فيضع خطأً تحت الخطأ ويكتب الصواب فوقه، وهو من الأساليب المجدية لدى تلاميذ الحلقة الأولى، ولكنه قد لا يتيّسّر مع كثرة التلاميذ وضيق وقت الحصّة؛ لأنّه يحتاج إلى وقت طويل.

10.2 التصحيح المفصل (غير المباشر):

يقوم المعلم في هذا النوع من التصحيح بكتابة الصواب لخطأ التلميذ، فيضع خطأً تحته، ويعالجه بالصورة الصحيحة، وميزة هذا الأسلوب أنّه يقدم للتلميذ تصحيحاً واضحاً وافياً لأخطائه، وقد يجدي اتباعه في الصفوف الدراسية الأولى أو مع التلاميذ الضعاف.

10.3 التصحيح المرمز:

يقوم المعلم في هذا النوع من التصحيح بوضع خط تحت الخطأ، وكتابة رمز فوقه يدلّ على نوعية الخطأ؛ ليقوم التلميذ بتصحيحه بنفسه، فيرمز للخطأ النحوي بالحرف (ن)، وللخطأ الإملائي بالحرف (م)، ولأخطاء الخطّ بالحرف (خ)، وهذه الرموز يتفق عليها المعلم مع التلاميذ، منذ بداية العام الدراسي، وهذا الأسلوب يساعد على توفير وقت المعلم من ناحية، ويحثّ الطالب على التفكير والاهتمام إلى الصواب من ناحية أخرى.

10.4 التصحيح الإشاري:

يقوم المعلم في هذا النوع بالإشارة إلى الأخطاء، بوضع خط تحتها من دون تصحيحها كتابةً أو رمزاً، ويمنح هذا الأسلوب وقتاً أفضل للمعلم، ويدعو التلميذ إلى التفكير فيه للاهتمام إلى الصواب، ولكنه يترك أخطاء التلاميذ مطلقة، فقد يختلط عنده نوع الخطأ الواحد، وقد لا يتمكّن من معرفة ماهية الخطأ، أو من القدرة على تصحيحه.

10.5 تصحيح الأقران:

يستخدم هذا النوع من التصحيح في سياق درس التعبير الكتابي، بوصفه نشاطاً صفياً يساعد على تنمية مهارات التعاون والملاحظة والنقد، فيقوم التلاميذ من قبل تلاميذ الصفوف الأخرى، أو من قبل تلاميذ الصف نفسه، ولكن قد يصعب تطبيقه

في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؛ لعدم تمكّن معظم التلاميذ من مهارات اللغة، وتأثرهم بالعلاقات فيما بينهم، ولا بد من مراجعة المعلم لتصحيحات الأقران وتقويمها.

10.6 التصحيح الذاتي (النموذج):

بعد أن يكتب التلميذ في موضوع محدّد، يختار المعلم خمسة من الموضوعات لتصحيحها، موضحاً الأخطاء فيها والمشكلات اللغوية، ويعطي الملاحظات والتعليمات من خلال أخطاء هذه النماذج والمشكلات المتوقعة، ثم يطلب إلى التلميذ تصحيح موضوعاتهم في ضوء الملاحظات التي تحدّث عنها، وهذا الأسلوب يمنح المعلم وقتاً، ويقلّل من جهده، ولكن ربما يشعر التلميذ بالملل؛ إذا قاموا باستمرار بتصحيح كتاباتهم بأنفسهم، ويولد تفاوتاً في دقة التصحيح بين تقويم المعلم وتقويم التلميذ لموضوعاتهم.

11. طريقة تدريس التعبير الكتابي:

قبل الحديث عن خطوات تدريس التعبير الكتابي وطريقة السير في درس التعبير الكتابي، ينبغي بيان مراحل عملية تدريس التعبير الكتابي، والأدوار المطلوبة من المعلم في تدريس التعبير الكتابي.

11.1 مراحل عملية تدريس التعبير الكتابي:

إنّ تدريس التعبير الكتابي هو نشاط كغيره من الأنشطة التعليمية، يمرّ بمجموعة من المراحل المتعاقبة، وضمن كلّ مرحلة مجموعة من الإجراءات الفرعية، على النحو الآتي:

- مرحلة ما قبل الكتابة (التعبير الكتابي):
- مرحلة الكتابة (التعبير الكتابي):
- مرحلة المراجعة (ما بعد التعبير الكتابي):

11.2 خطوات تدريس التعبير الكتابي:

يخضع تدريس التعبير الكتابي لاعتبارات أبرزها مستوى التلميذ، وما يراه المعلم مناسباً لمستوى التلميذ والموضوع الذي يقوم بتدريسه؛ ولذلك تختلف طريقة تناول التعبير الكتابي بين صفوف الحلقة الأولى؛ نظراً لخصوصية تلاميذ هذه المرحلة، والتباين الكبير بين صفوفها، فتلميذ الصفين الأول والثاني حديث العهد بالكتابة، ويختلف في مستوى قدرته على الكتابة والتعبير عن تلميذ الصف الرابع وما بعده؛ ولهذا يمكن أن نعرض لأبرز خطوات طريقة تدريس التعبير الكتابي لدى المبتدئين وغير المبتدئين، على النحو الآتي:

11.2.1 تدريس التعبير الكتابي (الكلمة والجملة):

11.2.2 تدريس التعبير الكتابي (الفقرة):

وتتشكل عناصر الفقرة في إطار عدد من الأفكار، تعمل جميعها على إعطاء تصور عام للفكرة، وبعض هذه الأفكار رئيس، وبعضها فرعي، يشرح ويفسر ويستغرق الفكرة العامة للفقرة، وتتكوّن الفقرة عموماً من ثلاثة عناصر رئيسة، هي:

- الجملة الضابطة (المفتاحية):
- الجمل الداعمة (التفصيلية):

11.2.3 خطوات تدريس التعبير الكتابي للمتقدمين:

في مرحلة متقدمة من التعبير الكتابي، وبعد أن يمتلك التلاميذ قدرًا جيدًا من المفردات والأنماط اللغوية نحوًا وإملاءً، يمكن تدريب التلاميذ على كتابة موضوع متكامل، يتضمن عددًا من الأفكار الرئيسة، التي يمكن التعبير عنها بأكثر من فقرة، وغالبًا ما تبدأ هذه المرحلة قبل انتهاء الصف الرابع بقليل، وتستمر في الصفوف اللاحقة من التعليم الأساسي، ويمكن أن يسير درس التعبير الكتابي في الخطوات الآتية:

اختيار الموضوع:

التهيئة للموضوع:

تحديد عناصر الموضوع:

الحديث حول عناصر الموضوع:

تقديم التوجيهات.

الكتابة الأولية في الموضوع:

المراجعة والتنقيح:

الكتابة النهائية للموضوع:

تصحيح التعبير الكتابي:

• قراءة الموضوع أمام التلاميذ:

• 12. مشكلات تدريس التعبير الكتابي:

لما كان التعبير الكتابي مهارة إنتاجية مركّبة، يشترك فيها العديد من العناصر والمكونات، فإنّ تعليمه يواجه العديد من المشكلات والصعوبات، التي أدت إلى ضعف التلاميذ في التعبير، وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي؛ لذلك نجد الكثير من الأخطاء المرتبطة بالتفكير، والأسلوب، واستعمال القواعد النحوية والإملائية، وهذه المشكلات قد تعود إلى طبيعة التعبير بلغة فصيحة سليمة، والمشكلات العديدة التي يواجهها تعليم التعبير الكتابي في العالم العربي، وعلى الرغم من كثرة هذه المشكلات، فإنّه يمكننا تصنيفها في ثلاثة جوانب رئيسة، منها ما يتّصل بالتلميذ نفسه، ومنها ما يتّصل بمنهاج التعبير وموضوعاته، ومنها ما يتّصل بالمعلّم وطرائق تدريسه.

12.1 المشكلات المرتبطة بالتلميذ:

تعدّ مهارة التعبير الكتابي من المهارات المتقدمة في اللغة العربية، بالنسبة إلى تلميذ الحلقة الأولى؛ لأنّ تلميذ هذه المرحلة يعدّ مبتدئاً في تعلّم اللغة المكتوبة، ولا يملك الرصيد اللغوي، والقدرة الكافية على التفكير بلغة سليمة، تتسم بدقّة التعبير وجودة الأداء، ومن أبرز المشكلات المتّصلة بالتلميذ في هذه المرحلة:

- الحالة الجسمية والنفسية للمعلّم، فوجود مشكلات تتعلّق بسلامة الإبصار، وحركة اليد ومرونتها في الكتابة، بالإضافة إلى الحالة النفسية للتلميذ وميوله واتجاهاته، نحو التعبير الكتابي.

- إن المتعلم في الحلقة الأولى لا يمتلك المؤهلات التي تمكنه من أدوات التعبير الجيد؛ ما يسبب وقوعه في أخطاء النحو أو الإملاء، أو رداءة الخط، أو الكتابة غير المنتظمة.
- ضعف امتلاك التلميذ المهارات اللغوية، من استماع أو حديث أو قراءة؛ مما لا يتيح له الفرصة لتعلم أكبر قدر من الألفاظ التي تساعده على التعبير.
- ضعف الطلاب عموماً في اللغة العربية التي هي أداة التعبير الوحيدة، وغياب الثروة اللغوية الكافية التي تساعده على جودة التعبير الكتابي.
- التعبير الكتابي عمل شاقّ يتطلب جهداً زائداً، ومعاناة وقدرة على توليد الأفكار، وربطها وتنسيقها، وهي عمليات عقلية معقدة قد لا تتأتى لتلميذ الحلقة الأولى.
- عدم رغبة التلاميذ بالقراءة والمطالعة، فكثرة القراءة بلا شك تزيد من حصيلة التلميذ اللفظية، وتمدّه بالمعاني والأفكار، وتوسع أفقه وخياله.
- ويؤدّي المعلم دوراً كبيراً في الحدّ من تأثير هذه المشكلات؛ من خلال ملاحظة الحالة الجسمية والنفسية للتلميذ، وتوفير الظروف المناسبة التي تراعي الحالة الصحية، واختيار الوقت المناسب لنشاط التلميذ، والعمل على إثارة الدافعية والاهتمام بالتعبير الكتابي، قبل البدء بممارسة هذه العملية، وعليه كذلك أن يراعي إثراء حصيلة التلميذ بالمفردات والتراكيب، وبخاصة التلاميذ الذين يعانون من ضعف الرصيد اللغوي، والاهتمام بتحقيق التكامل بين المهارات اللغوية، واستثمار هذه المهارات في خدمة التعبير الكتابي.

12.2 المشكلات المرتبطة بالمنهاج والموضوعات:

- يعدّ منهاج التعبير الكتابي في الحلقة الأولى المرشد الأوّل للمعلّم والتلميذ في التدريب على مهارات التعبير الكتابي، وقد يعاني هذا المنهاج من قصور في تحديد أهدافه، أو في مستوى التدريب على مهاراته كمّاً وكيفاً، أو في اختيار الموضوعات، وطريقة عرضها، ومن أبرز المشكلات المتّصلة بالمنهاج والموضوعات، ما يأتي:
- عدم وضوح أهداف منهاج التعبير، أو المستوى الخاص بكل مرحلة من مراحل التعليم عموماً، والحلقة الأولى على وجه الخصوص، في أذهان المعلّمين.
- غياب الكتاب المدرسي المناسب والمرتجّل لتدريب التلميذ على التعبير الكتابي، وإلقاء مسؤولية إعداد التطبيقات اللازمة على المعلم فقط.
- سوء اختيار موضوعات التعبير، وخاصة حين يفرض المعلم على تلاميذه موضوعاً فوق مستواهم، أو أن تكون هذه الموضوعات بعيدة عن مآثر اهتمامهم.
- عدم وجود منهاج محدّد يستهدف التدريب على مهارات التعبير الكتابي، أو عدم توقّر متطلبات ووسائل تنمية مهارات التعبير.

ويمكن للمعلّم تلافي العديد من نواحي الضعف والقصور التي قد تعتري المنهاج؛ من خلال تحديد أهداف واضحة ومناسبة في تدريس التعبير الكتابي، لكلّ صف من صفوف الحلقة الأولى؛ بحيث تراعي التدرّج في تنمية مهاراته، وأن يحسن اختيار موضوعات التعبير الكتابي؛ بحيث تكون مرتبطة بحياة التلميذ وممارساتهم اليومية، وأن يُشعر التلميذ بأهمية مثل هذه الموضوعات، بأسلوبه، ومن خلال ربط ما أمكن منها بالمواقف الحياتية التي يعيشها التلميذ؛ فيزداد اهتمامهم بها، ويشعرون بفائدتها وقيمتها.

12.3 المشكلات المرتبطة بالمعلم وطرائق تدريسه:

تعدّ المشكلات بالمعلّم وطرائق تدريسه، من أكثر المشكلات تأثيراً في تدريس التعبير الكتابي، في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؛ لأنّ المعلّم هو النموذج والمرشد، والموجه الأول للعملية التعليمية، فإذا ما أحسن اختيار الطرائق المناسبة لتلاميذه، ساعد هذا على تجاوز العديد من المشكلات التي قد تقف أمام تطوّر مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ، ومن أبرز المشكلات المرتبطة بالمعلّم وطرائق تدريسه:

- عقم طرائق تدريس التعبير الكتابي، التي لا تنثير اهتمام التلميذ، وتعجز عن توليد الدافعية، وتؤدي إلى نفور التلاميذ من درس التعبير الكتابي وانصرافهم عنه.
 - عدم مسايرة المدرس للتوجهات الحديثة في تعليم التعبير الكتابي، من استعمال الأنشطة والطرائق والأساليب الفاعلة في العملية التعليمية.
 - استعمال المعلم اللهجة العامية، ولا يخفى ما للعامية من أثر سيّء في اكتساب التلميذ للغة؛ لأن التلميذ، وبخاصة في الحلقة الأولى، يقتدي بمعلمه وبحاكيه.
 - عدم قدرة المعلم على استغلال فرص التدريب في فروع اللغة العربية الأخرى، وعدم إفادته كذلك من الفرص المتاحة له في المواد الدراسية الأخرى.
 - قلة التدريب على مهارات التعبير الكتابي، وعدم استثمار حصص اللغة العربية الأخرى في خدمة التعبير، وضعف التكامل بين فروع اللغة العربية.
 - اتجاهات المعلّم السلبية نحو التلاميذ، ونحو حصة التعبير الكتابي في الحلقة الأولى، وتدني النظرة إلى مستوى لغة الأطفال وقدراتهم في هذه المرحلة.
 - ضعف أساليب التقويم التي يتبعها المعلمون عند تقويم التعبير الكتابي، عن معالجة المشكلات والأخطاء التي يقع فيها التلاميذ.
- وللحدّ من تأثير هذه المشكلات ينبغي أن يسعى المعلّم إلى تطوير مهاراته في التدريس والتقويم، ومواكبة الاتجاهات الحديثة في تعليم التعبير، وأن يكون قدوة تُحتذى في استعمال العربية الفصيحة المناسبة لتلاميذ هذه المرحلة، فيختار من الكلمات العربية الصحيحة ما هو مألوف ومتداول وشائع في أحاديثهم، بالإضافة إلى استغلال الفرص للتدريب على التعبير الكتابي، في دروس القراءة والنصوص والقواعد النحوية والإملائية، وأن يعمل على استثارة قدرات التلاميذ، ويعدّل من تصوّراته الخطأ عنهم، وأن ينظر إليهم على أنّهم مبتدؤون، لكنّهم يملكون من القدرات ما يمكن استثماره لتنمية مهارات التعبير الكتابي، مع التحلّي بالكثير من الصبر والأناة والتقبّل.

1. اللام الشمسية واللام القمرية:

1.1 اللام الشمسية (أل الشمسية):

وهي التي تكتب لامها ولا تلفظ:

- لام تكتب ولا تنطق، ويأتي بعدها حرف مشدد، فعندما تختفي اللام في نطق الكلمات المبدوءة بـأل، فهذا لا يعني إسقاطها عند الكتابة، فهي تكتب وتسمى: (أل الشمسية).
 - تأتي أل الشمسية مع الكلمات المبدوءة بالحروف الآتية: ت، ث، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ل، ن، وعدد هذه الحروف أربعة عشر حرفاً، جمعت في أوائل كلمات البيت الآتي:
- طب، ثم صل رحماً، تفز، ضف ذا نعم، دع سوء ظن، زر شريفاً للكرم .

1.2 اللام القمرية (أل القمرية):

وهي التي تكتب لامها و تلفظ:

- لام تكتب وتنطق، ويتصل بها حرف متحرك خال من التضعيف " الشدة "، وتكون ساكنة، واللام في (أل) عندما تظهر في النطق تسمى (أل القمرية).
 - تأتي أل القمرية مع الكلمات المبدوءة بالحروف الآتية: ء، ب، ج، ح، خ، ع، غ، ف، ق، ك، م، هـ، و، ي، وعددها أربعة عشر حرفاً، جمعت في العبارة الآتية:
- ابغ حجك، وخف عقيمه

2. التاء المربوطة والتاء المفتوحة:

2.1 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 مفردة بتاء مفتوحة: قضاة، بناء، حُماة.
 - كلمة نَمَّة الظرفية .

2.2 التاء المفتوحة:

- هي التي تبقى على حالها إذا وقفنا على آخر الكلمة بالسكون (لا تلفظ هاء)، وهي تأتي في الأسماء والأفعال والحروف، في المواضع الآتية:
- تاء التانيث الساكنة: أكلت.
 - تاء الفاعل المتحركة: أكلت، أكلت، أكلت.
 - التاء من أصل الفعل: مات.
 - تاء جمع المؤنث السالم: طاولات.
 - تاء الاسم الثلاثي الساكن الوسط: بنت.
 - تاء جمع التكسير الذي يوجد في نهاية مفردة تاء مفتوحة: أوقات، زيوت، بيت.
 - تاء الاسم المفرد المذكر: زيات، نبات، ساكت، صامت.
 - في أسماء الأفعال: هيات، هات.
 - تكون التاء مفتوحة إذا كانت من أصل الحرف: ليت، لات.
 - إذا أضيف الاسم المنتهي بتاء مربوطة إلى ضمير تفتح تاؤه: طالبك، طالبتة .

5. كتابة الهمزة:

5.1 همزة الوصل:

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

مواضع همزة الوصل:

- في الأفعال:

• فعل الأمر الثلاثي:

اضرب، اذهب، اخرج، ارجع.

• ماضي وأمر ومصدر الخماسي:

اندحر، اندحر، اندحار

اقتصد، اقتصد، اقتصاد

• ماضي وأمر ومصدر السداسي:

استقبل، استقبل، استقبال

استغفر، استغفر، استغفار.

- في الأسماء:

تتخصص همزة الوصل في الأسماء الآتية: ابن، ابنة، ابنم، ابنان، ابنتان، اثنان، اثنتان، امرؤ، امرأة، اسم، است، امرآن،

امرأتان، اسمان، ايمن.

- في أل التعريف: القاضي، الشمس، القمر، الليل.

5.2 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 أ، وترسم تحتها همزة إذا جاءت مكسرة إ... أنا أنادي إنسان.

مواضع همزة القطع:

- في الأفعال:

• ماضي الثلاثي المبدوء بهمزة ومصدره: (أكل، أكلا)، (أمر، أمراً)، (أخذ، أخذاً).

• ماضي الرباعي وأمره و مصدره: (أضرب، أضرب، إضراب)، (أحسن، أحسن، إحسان).

- في الأسماء: في جميع الأسماء عدا المذكورة في همزة الوصل.

- في الحروف: جميعها عدا (أل) التعريف.

5.3 الهمزة المتوسطة:

القاعدة العامة لكتابة الهمزة المتوسطة:

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

الحركتين.

أقوى الحركات بالترتيب:

- الكسر: وتناسبه أن تكتب الهمزة على نبرة (ئ-).

- الضم: وتناسبه أن تكتب الهمزة على واو (و).

- الفتح: وتناسبه أن تكتب الهمزة على الألف (أ).

- السكون: أضعف الحركات، وتناسبه أن تكتب الهمزة على السطر منفردة (ة).

• كتابة الهمزة المتوسطة على الألف:

تكتب الهمزة المتوسطة على الألف في الحالات الآتية:

- إذا كانت الهمزة مفتوحة وسبقها حرف مفتوح: مثل:

رَأَى، رَأْس، يَتَأَلَم، سَأَلَ، متَأَمَل، تَأْسَف، رَأْف، رَأْب، نَأَى، يَتَأَخَّر، اشمَأَز، متَأَلَق .

- إذا كانت الهمزة مفتوحة وسبقها حرف ساكن: مثل:

فَجَأَ، مَسْأَلَة، يَسْأَل، مِرْأَة، وطْأَة، مَلَأَى، يَجْأَر .

- إذا كانت الهمزة ساكنة وسبقها حرف مفتوح: مثل:

رَأَى، مَأْرَب، رَأْس، كَأْس، فَأْس، يَأْخُذ، بَأْس، يَأْتِي، رَأْب، دَأْب .

• كتابة الهمزة المتوسطة مفردة على السطر :

- إذا وقعت الهمزة المتوسطة المفتوحة وما قبلها ألف ساكنة أو واو ساكنة كتبت مفردة على السطر؛ مثل:

يَتَضَاعَل، تَفَاعَل، يَتَنَاعَب، تَتَشَاعَم، كَفَاعَة، جَاعَك، كَفَاعَتُكَ، تَرَاعَى،

يَتَلَاعَم، مَسَاعَلَة، قِرَاعَة، سَاعَك، وَاعَم، مَلَاعَة، رِدَاعَة، مَوَاعِمَة، مَمْلُوءَة.

- تكتب مفردة على السطر إذا جاءت مضمومة وسبقها واو ساكنة، مثال:

يَنُوعُكَ، ضُوءُهُ.

- تكتب مفردة إذا كانت مفتوحة بعد حرف صحيح ساكن، وجاء بعدها ألف تنوين النصب أو ألف المثني، ولا يمكن وصل

ما قبل الهمزة بما بعدها: مثال:

جَزْءًا، جَزْءَان

- أما إذا أمكن وصل ما قبلها بما بعدها فتكتب على نبرة: مثال:

عَبْنًا، عَبْنَان، دَفْنًا، دَفْنَان

• الهمزة المتوسطة على الياء غير المنقوطة (النبرة):

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

- إذا كانت الهمزة مكسورة وسبقها حرف مكسور، مثل:

النَاشِئِينَ، مِئِينَ، مَتَكِئِينَ، مَالِئِينَ .

- إذا كانت مكسورة وسبقها حرف مضموم، مثل:

نُئِي، سُئِلَ، رُئِيَ، وُدِدَ .

- إذا كانت مكسورة وسبقها حرف مفتوح، مثل:

يُنِّن، يَنْس، سِئِم، زَيْيِر، لَيْيِم.

- إذا كانت مكسورة وسبقها حرف ساكن، مثل:

سَائِل، حَائِط، ضُوءِيَّة، مَرِيَّة.

- إذا كانت مفتوحة وسبقها حرف مكسور، مثل: فَيْتَة، ظَمِيتَ، رَيْتَ، مَيْتَ .
- إذا كانت مضمومة وسبقها حرف مكسور، مثل: مَهْنُتُونَ، يَسْتَمِرُّونَ، يَسْتَهْزِئُونَ .
- إذا كانت ساكنة وسبقها حرف مكسور، مثل: بَيْسٌ، جِئْتُ، بَيْرٌ، ذَنْبٌ، شَيْتٌ، ائْتَمَنَ .
- إذا كانت الهمزة مفتوحة وسبقها ياء ساكنة، مثل: مَلِيئَةٌ، رَدِيئَةٌ، بَيْئَةٌ، خَطِيئَةٌ، دَفِيئَةٌ، بَيَّسَ .
- إذا كانت الهمزة مضمومة وسبقها ياء ساكنة، مثل: فَيْئُهَا، رَدِيئُهَا، مَجِيئُكُمْ، هَنِيئُكُمْ، مَرِيئُهَا .
- إذا كانت الهمزة مكسورة وسبقها ياء ساكنة، مثل: يَمِرُ الطَّعَامُ فِي مَرِيئِهِ .
- الهمزة المتوسطة تكتب على نبرة مهما كانت حركتها إذا سبقها ياء ساكنة.
- الهمزة المتوسطة على الواو:
 - تكتب الهمزة على الواو في الحالات الآتية:
 - إذا كانت مضمومة وسبقها حرف مضموم، مثل: نُؤْمٌ: جمع نَوْومٍ، رُؤُوسٍ، فُؤُوسٍ، شُؤُونٍ .
 - إذا كانت مضمومة وسبقها حرف مفتوح، مثل: يَوْمٌ، لَوْمٌ، تَوَزَّ، مَبْدُونَا، هَوْلَاءٌ، يَوْدُ .
 - إذا كانت مضمومة وسبقها حرف ساكن . مثل: هَاوُمٌ، مَسْؤُولٌ، تَشَاوَمَ . رَدَاوُهُ، جَلَاوُهُمُ، أَرُوْسٌ، أَكُوْسٌ، سَمَاوُهُ، هَوَاوُهُ، التَّفَاوُلُ .
 - إذا كانت الهمزة مفتوحة وسبقها حرف مضموم، مثل: سَوَالٌ، مُؤَذِّنٌ، يُؤَجِّلُ، مُؤَلِّفٌ، مُؤَنٌّ، مُؤَامِرَةٌ، مُؤَاذِرَةٌ، دُؤَابَةٌ .
 - إذا كانت ساكنة وسبقها حرف مضموم، مثل: رُؤْيِيَّةٌ، مُؤَمِّنٌ، يُؤَذِّي، مُؤَتَّةٌ، مُؤَلِّمٌ، سَوَّلَ، بُؤْسٌ، مُؤَنَسٌ .

5.4 الهمزة المتطرفة:

- وهي الهمزة التي تكون في آخر الكلمة، وتكتب حسب حركة الحرف المتحرك قبلها.
- إن كانت حركة الحرف الذي قبلها فتحة كتبت على الألف، نحو:
ملأ، بدأ، لجأ، أرجأ، أطفأ، نبأ، ملجأ، منشأ، الأسوأ، اختبأ
 - إذا اتصلت الهمزة المتطرفة بألف التثنية تبقى الهمزة على حالها في الأفعال، نحو:
أنشأ، بدأ
 - تنقلب الهمزة في الأسماء إلى مدّ إذا اتصلت بألف الاثنين مثال:
ملجآن، مبدآن
 - إن كان ما قبلها مضموماً كتبت على الواو، نحو:
لؤلؤ، يجرو، جوجو، بؤبو، أمرؤ، بطو، التكافؤ، تلالؤ، التواطؤ، تلكؤ
 - إن كانت حركة الحرف الذي قبلها كسرة كتبت على ياء غير منقوطة، نحو:
يقرئ، ينشئ، شاطئ، مفاجئ، البارئ، سيئ، يستهزئ، لآلئ يطفئ، يختبئ.
 - إن كان ما قبلها ساكناً كتبت على السطر، نحو:
دفع، بطء، شيء، فيء، هواء، لجوء، هدوء، مريء، جريء، مليء.
 - ترسم على السطر أيضاً إذا جاء قبلها واو مشددة مضمومة، نحو:
النبوء (حالة شاذة)

6. قواعد الألف المتطرفة:

تكتب الألف المتطرفة (ا) وتكتب (ى).

6.1 الألف اللينة في آخر الأفعال والأسماء الثلاثية:

إذا جاءت الألف الثالثة ينظر إلى أصلها:

- إن كانت منقلبة عن واو، كتبت ألفا كما تنطق (ا)، مثل:

عدا، دعا، عفا، علا، ذرا، عصا، خطا، غزا، دنا.

- إن كانت منقلبة عن ياء كتبت على صورة الياء بدون نقط (ى)، مثل:

قضى، فتى، رعى، رمى، مدى، مشى، هدى، سعى، جرى.

ملاحظة:

يمكن معرفة أصل الألف بتثنية الاسم إذا كان مفرداً، مثل: (عصا، عصوان)، (رحى، رحيان)، أو برده إلى مفردة إن كان مجموعاً، مثل: (ذرا، ذروة)، (خطا، خطوة)، (مدى، مدية)، أو بمضارع الفعل، مثل: (غزا، يغزو)، (دعا، يدعو)، (رمى، يرمى).

6.2 الألف اللينة في آخر الأفعال والأسماء فوق الثلاثية:

- 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.

- إذا سبقت الألف بياء، تكتب ألفا ممدودة: استحيا، محيا، ثريا، غليا، عليا. دنيا.

ملاحظة:

يتم التفريق بين الاسم (يحيى) والفعل (يحييا) أن ألف الاسم تكتب على صورة الياء (ى)، وألف الفعل تكتب ألفا كما تنطق (ا).

6.3 الألف اللينة في آخر الأسماء المبنية :

- تكتب الألف في آخر الأسماء المبنية ألفاً كما تنطق (ا)، مثل:

مهما، ماذا، ذا، أنا، ما، هذا، إذا.

- تستثنى الكلمات الآتية فإن ألفها تكتب على صورة الياء (ى)، مثل:

متى، لدى، أنى، الألى.

6.4 الألف اللينة في آخر الحروف:

- كتابة الألف في آخر حروف المعاني، تكتب الألف في آخر حروف المعاني ألفاً كما تنطق (ا)، مثل:

كلاً، هلاً، لولاً، لوما .

- يستثنى من ذلك: إلى، بلى، على، حتى؛ فإن ألفها تكتب على صورة الياء.

6.5 الألف اللينة في آخر الأسماء الأعجمية :

- تكتب الألف اللينة في آخر الأسماء غير العربية ألفاً كما تنطق (ا)، مثل:

كندا، سويسرا، روما، أفريقيا، أوروبا، فرنسا، أمريكا، موسيقا.

- يستثنى من ذلك: موسى، عيسى، بخارى، كسرى، فإنها تكتب على صورة الياء (ى).

قواعد الترقيم العربي

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

وعلامات الترقيم الرئيسية في الكتابة العربية، هي:

العلامة الأولى: النقطة (.): أشهر مواضع استعمالها أشهر مواضع استعمالها:

أ- بعد نهاية الجملة للدلالة على تمام المعنى، مثل: خير الكلام ما قل ودل.

عادت هبة من عيادتها ظهراً. بدأت عطلة الصيف.

ب- في نهاية الفقرة أو الكلام، مثل: المعلقات: قصائد مختارة من أجود الشعر الجاهلي، وتسمى المطولات والمذهبات، وقد

ذكر ابن عبد ربه أن العرب قد كتبتها بالذهب، وعلقتها على الكعبة.

العلامة الثانية: النقطتان (:): أشهر مواضع استعمالهما:

أ- بعد القول أو ما هو في معناه (حكي، حدث، أخبر، سأل، أجاب، روى، تكلم، سأل، نادى)، مثل:

- قال أحد العلماء: (العلم حياة القلوب، ومصاييح الأبصار).

- سأل التلميذ المعلم: كم عدد الأجرام السماوية.

ب- توضع بعد الشرح، أو التفسير، أو بين الشيء، مثل:

- أقسام الكلام ثلاثة: اسم، فعل، حرف.

- الاتجاهات أربع: الغرب، الشرق، الشمال، الجنوب.

- ألا أدلك على أعظم الأعمال: أحبب الناس، واجعل مخافة الله بين عينيك.

ج- وتوضع فيه النقطتان بعد كلمات معينة، وهذه الكلمات هي:

مثل، مثال ذلك. مثل هذا، نحو، باختصار، معنى ذلك، معنى هذا، أن وأي التفسيريتين.

- أنعم الله على الإنسان بنعم كثيرة مثل: العينين، واليدين، والرجلين، وغير ذلك.

- اعمل بقوة، أي: كافح.

العلامة الثالثة: النقاط المتوالية (...): وهي ثلاث نقط (لا أقل ولا أكثر)، وتستعمل في موضعين:

أ- توضع فيه النقاط المتوالية، للدلالة على كلام محذوف في وسط النص، مثل:

قال عبد الحميد الكاتب في رسالته الحزينة، (أمّا بعد: إن الله جعل الدنيا محفوفة بالكره والسرور، وجعل فيها أقساماً مختلفة

بين أهلها، فمن درّت له بحلاوتها ... سكن إليها، ورضي بها... ومن قرصته بأظفارها ... قلاها نافرّاً عنها ...).

ب- في نهاية الكلام، للدلالة على أن الكلام لم ينته بعد، مثل: شعراء الجاهلية كثيرون؛ منهم: عنتر، النابغة، وزهير بن

أبي سلمى ...

العلامة الرابعة: علامة الاستفهام (?): وتوضع في نهاية الجملة الاستفهامية، سواء أكانت أداة الاستفهام مذكورة في الجملة،

أم محذوفة. فمثال المذكورة: أيكما الفائز بالجائزة؟ متى عدت من السفر؟

ومثال المحذوفة: ترى المنكر ولا تغيره؟ (أي: أترى المنكر ولا تغيره؟)

العلامة الخامسة: علامة التعجب (!) : وتسمى أيضا علامة التأثر، أو علامة الانفعال، وتوضع بعد الجمل التي تعبر عن

الانفعالات النفسية، في المواضع التالية:

أ- بعد كلام فيه تعجب، مثل: ما أقسى ظلم القريب!

ب- بعد كلام فيه دهشة واستنكار: أشكو إليك بطني، فتداوي أنفي ! يا لجمال الخصرة فوق الربا!

ج- بعد كلام فيه حزن، أو ألم: وا حسرتاه! - إنني أتألم!

د- بعد كلام فيه فرح، أو سرور، مثل: يا بشراي! - أنا مسرور لأنني سعيد الحظ!

هـ - بعد الدعاء، مثل: ربي وفقني!

و- بعد الترجي، مثل: لعل الله يرحمنا!

ز- بعد التمني، مثل: ليت الليل ينجلي!

ح- بعد أسلوب التحذير، مثل: إياك والمراوغة!

ط- بعد أسلوب الإغراء، مثل: الصدق، الصدق!

العلامة السادسة: علامة التنصيص (...): وهي قوسان، أو هلالان، ولهما استعمالان:

أ- أن نضع وسط القوسين ما نقله بنصه من كلام شخص دون تغيير، مثل:

-التواضع من أمهات الفضائل؛ دعا إليه الأنبياء والحكماء، وقيل فيه كلام كثير. ومن أفضل ما قيل فيه كلمة لعباس محمود العقاد: (التواضع نفاق مرذول، إذا أخفيت به ما لا يخفى من حسناتك توسلاً إلى كسب الثناء) .

ب- أن نحصر بين قوسين صغيرين الأرقام، أو العلامات التي ترجع القارئ من متن النص إلى حاشيته.

وندعو فيه القارئ أن ينظر إلى ذات الرقم في نهاية الصفحة؛ ليجد تعليلاً أو شرحاً، أو إسناداً لمصدر الكلام.

العلامة السابعة: علامة الاعتراض (..._): وهي خطان صغيران يوضع بينهما الجملة التي تعترض بين شيئين متلازمين

مثل:

أ- الجملة التي تعترض بين الفعل والفاعل، مثل: جاء - والله - سعيد.

ب- الجملة التي تعترض بين الفعل والمفعول به، مثل: أكلتُ - يوم الرحلة - تفاحاً.

ج- الجملة التي تعترض بين المبتدأ والخبر، مثل: الصادق - وإن كان فقيراً - محبوب.

العلامة الثامنة: الخط (_): ويسمى الشرطة، وهو خط صغير وله استعمالان:

أ- بعد العدد الترتيبي؛ سواء كان العدد بالأرقام، أم كان بالأحرف، أي: بعد الأحرف الأبجدية إذا استعملت مكان العدد.

وخير مثال على ذلك ما ورد معنا في هذا البحث.

ب- في أول السطر في حال المحاورة بين متحاورين؛ استغناء عن تكرار اسميهما، واختصاراً لكلمة قال، أو أجاب، مثل:

التقى محمد صديقه خالداً، وقال له:

- كيف حالك؟

- جيدة.

- وكيف حال أهلك؟

- بخير، والحمد لله!

- متى قدمت إلى المدينة؟

العلامة التاسعة: الفاصلة (،): هي التي تستعمل للتوقف قليلاً بين الجملتين، أثناء القراءة، وإنّها توضع بين الجمل القصيرة

المتعاطفة، أو المتصلة بالمعنى، وأشهر مواضع استعمالها:

أ- بين الجمل التي يتكوّن من مجموعها كلام تام الفائدة في معنى معين، مثل: إن محمداً طالب مهذب، لا يؤذي أحداً، ولا يكذب في كلامه، ولا يقصر في دروسه.

ب- بين الجمل القصيرة المعطوفة المستقلة في معانيها، مثل: الصدق فضيلة، والكذب رذيلة، والحسد منقصة وعجز.

ج- بين الجمل الصغرى أو أشباه الجمل، بدلاً من حرف العطف، مثل: عند النهر، فوق الرابية، تحت سماء صافية، انتشر قطيع الغنم.

د- بين أنواع الشيء أو أقسامه، مثل: فصول السنة أربعة: الربيع، والصيف، والخريف، والشتاء. -المخلوقات الأرضية أربعة أنواع رئيسية: الإنسان، والحيوان، والنبات، والجماد.

هـ- بعد لفظ المنادى المتصل، مثل: أي بني، اعلم أن الجد باب النجاح.

و- بين الشرط وجوابه إذا كانت جملة الشرط طويلة، مثل: إذا كنت في كل الأمور تعاتب أصدقاءك، فلن يبقى لك صديق.

ز- بين القسم وجوابه، مثل: والله الذي خلق السموات والأرض، لأجتهدن.

ح- قبل الجملة الحالية، مثل: عدت إلى البيت، وأنا مسرور.

ط- قبل الجملة الوصفية، مثل: زارنا رجل، ثيابه رثة.

ي- بعد حروف الجواب (وهي: نعم، لا، كلا، بلى)، مثل: هل أجبت عن أسئلة التقويم الذاتي كلها؟

-نعم، إلا السؤال الأخير.

العلامة العاشرة: الفاصلة المنقوطة (.): هي التي يحتاج فيها القارئ إلى وقفة أطول بقليل من وقفة الفاصلة غير المنقوطة،

وأشهر مواضع استعمالها:

أ- بين جملتين تكون ثانيتهما سبباً في الأولى، مثل: احترس من الإهمال؛ حتى لا يتفوق عليك غيرك.

لم يحرز أخوك ما كان يطمع فيه من درجات عالية؛ لأنه لم يتأن في الإجابة.

ب- بين الجمل الطويلة المتصلة المعنى، التي يتألف من مجموعها كلام تام الفائدة، مثل:

قال أمين الريحاني: (المدينة العظمى هي التي يكون كل امرئ فيها تمثالاً للحرية والإخاء؛ وهي التي يتعلم الأولاد الاستقلال،

وعزة النفس في مدارسها قبل كل العلوم؛ وهي التي تكون فيها الصداقة أمراً مقدساً والإخلاص محترماً؛ وهي الحب والحياة

لكل مواطن.

قواعد العدد وكتابتة

1. تعريف العدد:

العدد هو لفظ مبهم تتحدد دلالاته بالمعدود، وهو اللفظ الذي يستعمل للدلالة على كمية الشيء.

2. صور العدد وأنواعه:

العدد نوعان:

- العدد الصريح:

وهو الأعداد المعروفة، وتستعمل في العربية على ثلاثة صور:

- مفردة: وهي الأعداد من الواحد إلى العشرة، وألفاظ العقود من عشرين إلى تسعين، والمئة والألف، وما جرى مجراها كالمليون والمليار.

- مركبة: وهي الأعداد من أحد عشر إلى تسعة عشر.

- متعاطفة: وهي الأعداد من واحد وعشرين إلى تسعة وتسعين ما عدا ألفاظ العقود.

- العدد المبهم:

وهو العدد الذي يدل عليه بكتابات العدد: كم وكأين، وكذا.

3. تذكير العدد وتأنيثه:

- العدان (واحد واثنان):

يوافقان المعدود دائماً في التذكير والتأنيث، فيذكران مع المذكر ويؤنثان مع المؤنث، إذا كانا مفردين، مثل:

اشتريت كتاباً واحداً وحقيبة واحدة

في الملعب لاعبتين اثنتين ولاعبين اثنين

وإذا كانا مركبين مثل:

اشتريت أحد عشر كتاباً وإحدى عشرة حقيبة

في الملعب اثنا عشر لاعباً واثننا عشرة لاعبة

وإذا كانا معطوفين مثل:

اشتريت واحداً وستين كتاباً وإحدى وخمسين حقيبة

في الملعب اثنان وعشرون لاعباً واثنان وعشرون لاعبة

- الأعداد من (ثلاثة إلى تسعة):

تخالف المعدود في التذكير والتأنيث فهي تؤنث مع المعدود المذكر، وتذكر مع المعدود المؤنث في جميع حالاتها مفردة أو مركبة أو معطوفاً عليها.

- مفردة:

في الملعب خمسة لاعبين وسبع لاعبات.

- مركبة:

في الملعب ثلاثة عشر مشاهداً وخمس عشرة مشاهدة.

- معطوفة:

صافحتُ ثمانية وعشرين زائراً وأربعاً وثلاثين زائرة

- العدد (عشرة):

يخالف معدوده إذا كان مفرداً، مثل:

في الصف عشرة طلابٍ وعشر طالباتٍ

ويوافق معدوده إذا كان مركباً، مثل:

قرأت خمسة عشر كتاباً وكتبت ثلاث عشرة رسالة

- ألفاظ العقود:

يكون العدد بلفظ واحد للمذكر والمؤنث، مثل:

في المدرسة خمسون طالباً وستون طالبة

- العددين مئة وألف ومضاعفاتها، وما جرى مجراهما كالمليون والمليار:

يكون العدد بلفظ واحد للمذكر والمؤنث، مثل:

شاهدنا مئة رجل ومئة امرأة

في المطار ألف مسافرٍ وألف مسافرةٍ

4. تعريف العدد وتنكيره:

تدخل (أل) التعريف على العدد في أربعة أشكال، لكن لا بد من الإشارة إلى أن دخول أل التعريف على العدد في أي من الأشكال التي سنذكرها لا يغير من قواعد التنكير والتأنيث، كما لا تغير من قواعد إعرابه وبنائه، وهذه الأشكال هي:

- إن كان العدد مفرداً دخلت أل التعريف على المعدود، مثل:

فاز بالجائزة خمسة الطلاب

قرأت سبع الصفحات الأولى من القصة

- إن كان مركباً دخلت على الجزء الأول منه، مثل:

قرأت السبعة عشر فصلاً والخمس عشرة قصيدة

- إن كان معطوفاً ومعطوفاً عليه دخلت على الجزئين معاً، مثل:

اشترك في القتال الخمسة والثلاثون محارباً

- في العقود والمئة والألف والمليون... إلخ، تدخل أل التعريف على العدد مباشرة، نحو قولنا:

اشترك في القتال المئة دبابة، والخمسون طائرة، والألف محارب

5. صوغ العدد على وزن فاعل:

يصاغ العدد على وزن فاعل من أجل أن يصف ما قبله، ويدل على ترتيبه، والعدد عندما يصاغ على وزن فاعل؛ فإنه يطابق المعدود في التنكير والتأنيث.

وهناك ثلاث حالات يصاغ فيها العدد على وزن فاعل:

- يصاغ فيها العدد على وزن فاعل من: (اثنين إلى تسعة)، وبصاغ أيضاً من العدد (عشرة) إذا كان مفرداً غير مركب، مثل:

- يصاغ فيها العدد على وزن فاعل من الأعداد المركبة من جزئها الأول فقط، مثال:

حضر الطالب الثاني عشر، والطالبة الحادية عشر

مررت بالطالبة الثالثة عشرة والطالب الخامس عشر

- يصاغ فيها العدد على وزن فاعل من الأعداد المعطوفة من جزئها الأول فقط من (واحد إلى تسعة)، مثال:

حضرت التلميذة التاسعة والعشرون.

6. كنايات العدد:

تسمى كنايات العدد لأنها ليست من الأعداد لكنها تدل على معدود، وأبرز هذه الكنايات (بضع، نيف، كذا، كم الخبرية، كم الاستفهامية).

- بضع:

تدل على الأعداد من ثلاثة إلى تسعة، كما تنطبق عليها أحكام هذه الأعداد من جهة التذكير والتأنيث والتمييز، فهي تخالف المعدود في التذكير والتأنيث، كقولنا:

بضعة طلاب، بضع طالبات، بضع فراشات، بضعة أقلام

- نيف:

تستخدم للدلالة على عقد بين عقدين، أي بين العشرين والثلاثين، أو بين الأربعين والخمسين، فنقول:

خمسون عاماً ونيّف، أي بين الخمسين والستين

نيف وأربعون يوماً، أي أكثر من الأربعين وأقل من الخمسين

- كذا:

ويكنى بها عن الكثير والقليل، ويمكن استخدامها مفردة أو مكررة أو معطوفة، مثل:

عندي كذا كتاباً، وشاهدت كذا وكذا طائفة

وتميزها مفرد منصوب دائماً، وهي مبنية يختلف إعرابها بحسب موقعها في الكلام، ففي المثال الأول مبتدأ وفي الثاني مفعول به.

- كأي وكأين:

وهي خبرية تدل على الكثير فقط، ولها صدر الكلام، ويختلف إعرابها باختلاف ما بعدها، ويكون تمييزها مفرداً مجروراً.

﴿وَكَايْنٌ مِّنْ دَابَّةٍ لَا تَحْمِلُ رَزْقَهَا اللَّهُ يَرْزُقُهَا وَإِيَّاكُمْ﴾

- كم الاستفهامية والخبرية:

وتكون استفهامية، مثل: كم شجرة في البستان؟

أو خبرية، مثل: كم مدينة شاهدت!

والفرق بين كم الاستفهامية وكم الخبرية أن الاستفهامية يستفهم بها عن عدد يراد معرفته كما في المثال الأول، على حين

أن كم الخبرية لا يسأل بها عن شيء، وإنما يخبر بها عن الكثرة وتكون بمعنى كثير.

أما تمييز كم الاستفهامية فهو مفرد منصوب، على حين أن تمييز الخبرية مجرور بالإضافة إليها أو بـ(من)، وهي مفردة غالباً، مثل:

- كم لقمةٍ سدّت فما جائعاً رجّحت الميزان في حشره
- أما إعراب كم الاستفهامية فيختلف على حسب جملتها، فهي:
- مبتدأ في قولنا: كم كتاباً عندك؟
- كم: اسم استفهام مبني على السكون في محل رفع مبتدأ.
- خبر للمبتدأ في قولنا: كم رصيدك؟
- كم: اسم استفهام مبني على السكون في محل رفع خبر.
- خبر كان في قولنا: كم صفحةً كانت مقالاتك؟
- كم: اسم استفهام مبني على السكون في محل نصب خبر كان.
- مفعول به في قولنا: كم كتاباً قرأت؟
- كم: اسم استفهام مبني على السكون في محل نصب مفعول به.
- مفعول مطلق في قولنا: كم مرةً شربت الدواء؟
- كم: اسم استفهام مبني على السكون في محل نصب مفعول مطلق.
- مفعول فيه في قولنا: كم ليلةً سهرت؟
- كم: اسم استفهام مبني على السكون في محل نصب مفعول فيه ظرف زمان.
- في محل جر في قولنا: بكم ليرةً اشتريت قلمك؟
- كم: اسم استفهام مبني على السكون في محل جر بحرف الجر.
- وإعراب كم الخبرية مثل إعراب كم الاستفهامية:
- مبتدأ في قولنا: كم مؤمنٍ وقف خاشعاً في الصلاة!
- كم: خبرية مبنية على السكون في محل رفع مبتدأ.
- خبر في قولنا: كم ليرة مالك!
- كم: خبرية مبنية على السكون في محل رفع خبر.
- خبر كان في قولنا: كم من درهمٍ كان مالك!
- كم: خبرية مبنية على السكون في محل نصب خبر كان.
- مفعول به في قولنا: كم جناحٍ زرتُ في المعرض، وأعجبني!
- كم: خبرية مبنية على السكون في محل نصب مفعول به.
- مفعول مطلق في قولنا: كم جولةٍ جُلت في المعرض!
- كم: خبرية مبنية على السكون في محل نصب مفعول مطلق.
- مفعول فيه في قولنا: كم يومٍ سرت في رحاب دمشق!
- كم: خبرية مبنية على السكون في محل نصب مفعول فيه ظرف زمان.
- في محل جر في قولنا: بكم ليرةً اشتريت القلم!

كم: خبرية مبنية على السكون في محل جر بحرف الجر.

نصيحة كم صديقٍ سمعت!

كم: خبرية مبنية على السكون في محل جر بالإضافة.

7. تمييز العدد وحركته الإعرابية:

التمييز هو الاسم النكرة المنصوب الذي يأتي لبيان المراد من الكلمة السابقة له، حيث تكون مبهمه فيجعلها مختصة بـمميز محدد، كأن نقول اشتريت قنطاراً، ونصمت دون أن نبين قنطار ماذا، حيث تحتاج الجملة لتمييز القنطار حتى تؤدي معناها، فنقول: اشتريت قنطاراً قمحاً، أما مع العدد فالتمييز هو المعدود الذي يلي العدد ليبين معناه، ويكون مجروراً أو منصوباً وفقاً للحالات الآتية:

• تمييز العدد المفرد:

يشمل الأعداد من واحد إلى عشرة، ويلحق بها: مئة ألف ومليون ومليار. ونبين ما يتعلق بالعدد المفرد على النحو الآتي:

- العددين واحد واثنان:

العدد واحد والعدد اثنان ليس لهما تمييز، فهما لا يُذكران قبل المعدود، وإنما يأتي من دونهما، كما في قولنا: قرأت كتاباً، نشرت قصةً، اشتريت قلمين، أكلت تفاحتين

- الأعداد من ثلاثة إلى عشرة :

الأعداد من ثلاثة إلى عشرة، ويكون تمييزها جمعاً مجروراً، ويلحق بهذه الأعداد الكلمتان (بضع) و(بضعة)، وتدلان على أن العدد المذكور في الجملة يتراوح بين الثلاثة والعشرة، وتأتي (بضع) مع التمييز الدال على المؤنث، و(بضعة) مع التمييز الدال على المذكر، مثال:

قرأت ثمانية كتب

مررت بعشر طالبات

أكلت بضع برتقالات

معي بضعة كتب

- الأعداد مئة ألف ومليون ومليار:

الأعداد مئة ألف ومليون ومليار، ومضاعفاتها، يكون التمييز بعدها مفرداً مجروراً، مثال:

الشقة مساحتها مئة متر

الكيلو يساوي ألف جرام

تقدم لهذه المسابقة مائتا طالب

هذه الشركة العالمية حققت أرباحاً قدرت بملياري دولار

• تمييز العدد المركب:

ويشمل الأعداد من أحد عشر حتى تسعة عشرين ويكون تمييز العدد المركب مفرداً منصوباً، كما في الأمثلة الآتية:

معي أحد عشر كتاباً

قابلت اثني عشر سفيراً في المؤتمر

أصدرت النيابة قراراً بحبس خمسة عشر متهماً في القضية

• تمييز ألفاظ العقود:

وتمييز هذه الأعداد يكون مفرداً منصوباً، كما في الأعداد المركبة، مثال:

اشتريت هذا الكتاب بخمسين ليرةً

• تمييز العدد المعطوف:

ويكون تمييز العدد المعطوف مفرداً منصوباً، كما في العدد المركب وألفاظ العقود، مثال:

هذا الرجل عمره خمسة وستون عاماً

مساحة هذه الشقة خمسة وسبعون متراً

9. إعراب العدد وبنائه:

- حكم إعراب العددين، (اثنتان واثنتان):

إن هذين العددين يعربان إعراب المثنى سواء أكانا مفردين أم مركبين أم كانا معطوفين:

حضرت اثنتان من الطالبات

اثنتان: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الألف لأنه ملحق بالمثنى، والنون عوض عن التنوين في الاسم المفرد.

حضر الاجتماع اثنتين من الطالبات

اثنتين: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الياء لأنه ملحق بالمثنى، والنون عوض عن التنوين في الاسم المفرد.

جاءت اثنتا عشرة طالبة

اثنتا: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الألف لأنه ملحق بالمثنى، عشرة: جزء عددي مبني على الفتح لا محل له من الإعراب.

وصل اثنتان وعشرون تلميذاً

اثنتان: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الألف لأنه ملحق بالمثنى، والنون عوض عن التنوين في الاسم المفرد.

- حكم إعراب العددين الحادي عشر والثاني عشر:

هذان العددان قد صيغ الجزء الأول منهما على وزن فاعل، وحكمهما في الإعراب أن يبنى جزؤهما الأول على السكون،

بينما يعرب الجزء الثاني هو العدد (عشر) مبنياً على الفتح لا محل له من الإعراب.

جاء التلميذ الحادي عشر

الحادي: جزء مبني على السكون في محل رفع صفة، عشر: جزء عددي مبني على الفتح لا محل له من الإعراب.

مررت بالفوج الثاني عشر

الثاني: جزء مبني على السكون في محل جر صفة، عشر: جزء عددي مبني على الفتح لا محل له من الإعراب.

- حكم إعراب الأعداد المفردة:

من واحد إلى عشرة إن كانت مفردة عدا العدد (اثنتين)، إن هذه الأعداد تعرب حسب موقعها من الجملة رفعاً بالضممة

ونصباً بالفتحة، وجرّاً بالكسرة.

جاء أربعة تلاميذ

أربعة: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

مررت بثمانى طالبات

بثمانى: الباء حرف جر، ثمانى: اسم مجرور وعلامة جره الكسرة المقدرة الياء منع من ظهورها الثقل.

جاء عشرة طلاب

عشرة: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

- حكم إعراب الأعداد المركبة عدا (اثنا عشر) :

إنّ هذه الأعداد تعرب مبنية على فتح الجزأين في محل رفع أو نصب أو جر.

جاء ثلاثة عشر بطلاً.

ثلاثة عشر: عدد مبني على فتح الجزأين في محل رفع فاعل.

كتبت إلى ثمانى عشرة عالمة

ثمانى عشرة: عدد مبني على فتح الجزأين في محل رفع فاعل.

جاء الفوج الرابع عشر

الرابع عشر: عدد مبني على فتح الجزأين في محل رفع صفة.

- حكم إعراب ألفاظ العقود:

تعرب ألفاظ العقود حسب موقعها من الجملة إعراب جمع المذكر السالم ملحقة به.

حضر عشرون طبيباً

عشرون: فاعل مرفوع وعلامة رفعه (الواو) لأنه ملحق بجمع المذكر السالم، والنون عوض عن التنوين في الاسم المفرد.

- حكم إعراب الأعداد المعطوفة:

وتعرب الأعداد المعطوفة أيضاً حسب موقعها من الجملة.

رأيت ثلاثة وعشرين تلميذاً

ثلاثة: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

عشرين: اسم معطوف على ثلاثة منصوب مثله وعلامة نصبه (الياء) لأنه ملحق بجمع المذكر السالم.

- حكم إعراب العددين: مئة وألف:

يعرب هذان العددان حسب موقعهما من الجملة.

جاء مئة جندي

مئة: فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

مررت بألف جندي

ألف: اسم مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره.

1. النكرة وقواعد التنكير:

1.1 تعريف النكرة:

النكرة اسم يدل شيء غير معين، ويدل على عموم، مثل: كتاب، تلميذ، فلا أقصد كتاباً بعينه أو تلميذاً بعينه.

1.2 علامات النكرة:

للنكرة علامات تُعرف بها، وهي:

- أن تقبل دخول (أل) التعريف عليها وتتأثر بها:

أي يُزيل ما كان فيها من الإبهام والشيوع، ويزيد من تعيينها، ككلمة (رجل) هي نكرة، وعند دخول (أل) التعريف تصبح (الرجل) أي معرفة.

- أن تقع موقع ما يقبل (أل):

هناك بعض الكلمات التي لا تصلح لدخول (أل) التعريف عليها بشكل مباشر، لكنها تدخل على كلمة أخرى بنفس معناها، بحيث يجوز أن تحل كل واحدة منهما مكان الأخرى، دون أن يتغير أي شيء من معنى الجملة، ومثال ذلك؛ كلمة (ذو) التي بمعنى (صاحب)، كما في جملة: (جاءني ذو مال) أي؛ (صاحب مال) ف (ذو) نكرة، وهي لا تقبل (أل) التعريف، لكنها واقعة موقع (صاحب)، وصاحب تقبل أل التعريف، نحو: صاحب.

- أن تقبل دخول (رَبّ):

وهي (رَبّ) التي لا تدخل إلا على النكرات نحو: (رجل، غلام، معلم)، فهذه الكلمات نكرات؛ لأنه يمكن أن يقال فيها: رب رجل، رب غلام، رب مُعَلِّم.

- وصفها بالنكرة:

عد بعض النحويين هذا من علامات النكرة، واستدل به على تكثير «مَنْ» في نحو: «مررت بمن معجبٍ لك» حيث وصفت «مَنْ» بـ «معجبٍ» وهو نكرة.

1.3 أنواع النكرة:

تُقسم النكرة إلى نوعين، وهما كما يأتي:

• النكرة العامة:

وهذا النوع عام أي أنه لا يشير إلى أي تخصيص فهي نكرة محضة، وبهذا المعنى فإنها تكون بعكس المعرفة تماماً، كأن نقول: (اشتريتُ حقيبةً)، (شاهدتُ فيلماً).

• النكرة الخاصة، أو المختصة:

يقترَب هذا النوع في دلالاته من المعرفة، ولذلك يمكن أن تُعامل معاملتها، وذلك يعني أنه يمكن أن تكون النكرة مبتدأ أو صاحباً للحال أو غير ذلك من الحالات التي لا يمكن أن تكون إلا للمعرفة.

ويمكن أن تتحوّل النكرة من نكرة عامة إلى خاصة في عدّة حالات، وهي:

- أن تكون مضافاً لفظاً أو تقديرًا:

كتاب شعرٍ في يدي، وكلٌّ يعمل ما في طاقته

- أن تكون موصوفاً لفظاً أو تقديرًا:

كتاب مطبوعٌ أعم من مخطوط، وشرُّ أحاق بهم

- أن تكون اسماً مصغراً:

دُريهمات أفضل من لا شيء

- أن تكون مبتدأ أو ما أصله مبتدأ وخبرها شبه جملة متقدّم عليها:

في السوق متاجر، إنّ في السوق متاجر

- أن تقع بعد نفي أو استفهام:

ما أحدٌ زارنا، ﴿إِلَهَ مع الله﴾

- أن يُقصد بها الدعاء:

﴿وَيْلٌ لِلظَّالِمِينَ﴾

- أن تكون صفة نابت عن موصوفها:

عالمٌ خيرٌ من جاهل

ويقصد بها رجلٌ عالمٌ خيرٌ من رجل جاهل.

- أن تكون من الأسماء التي لها حق الصدارة: (كالاستفهام، والشرط، وما التعجبية).

من نجح؟، من يكرم فهو يفوز، ما أجمل الشتاء!

2. المعرفة وقواعد التعريف:

2.1 تعريف المعرفة:

المعرفة هي اسم يدلّ على شيء معروف، وتأتي في الكلام على سبعة أقسام.

2.2 أقسام المعرفة:

- الضمير. اسم العلم. اسم الإشارة. الاسم الموصول. المعرفة ب (أل). المعرفة بالإضافة. المعرفة بالنداء.

• الضمائر:

الضمير اسم معرفة يدلّ على معين بقرينة: المتكلم، مثل: (أنا)، أو المخاطب مثل: (أنت)، أو الغائب مثل: (هو)، وتأتي

في الكلام على ثلاثة أشكال: منفصلة، ومتصلة، ومستترة.

والقرينة: هي الوساطة، والمقصود من هذه الكلمة، أن المعين لا يُعرف، أو يدرك إلا بواسطة التلفظ، أو النطق بضمائر

المتكلم مثل: أنا - إذا كنت تعني نفسك، أو تلفظ وتتطابق بضمائر المخاطب، وذلك كأن تقول: أنت، أو أنتم وذلك إذا كان

الشخص المراد تعيينه مخاطباً.

- الضمائر المنفصلة:

وهي التي تنفرد في التلفّظ، ولا تتصل بما قبلها، ويصح الابتداء بها، كما يصح وقوعها بعد (إلا) فنقول:

ما نجح إلا أنا

يقول النحويون: تأتي هذه الضمائر في الكلام على نوعين:

1. ضمائر الرفع المنفصلة: وهي:

• ضمائر المتكلم (أنا، نحن):

- يستخدم الضمير (أنا) للدلالة على المتكلم المذكر أو المؤنث المفرد، مثل قولك:

أنا تلميذ، أنا تلميذة

- أنا في المثالين السابقين: ضمير منفصل مبني على السكون في محل رفع مبتدأ.
- يستخدم الضمير (نحن) للدلالة على المتكلم المذكر أو المؤنث سواء في المثنى أو الجمع، ومن ذلك قولك:
- نحن طالبان مجتهدان، ونحن طالبتان مجتهدتان
- نحن طلاب مجتهدون، ونحن طالبات مجتهدات
- نحن في الأمثلة السابقة: ضمير منفصل مبني على السكون في محل رفع مبتدأ.
- **ضمائر المخاطب (أنتَ - أنتِ - أنتُما - أنتُنَّ - أنتنَّ):**
- يستخدم الضمير (أنتَ) للدلالة على المفرد المخاطب.
- أنتَ ناجح
- أنتَ: ضمير منفصل مبني على الفتح في محل رفع مبتدأ.
- يستخدم الضمير (أنتِ) للدلالة على المفردة المخاطبة.
- أنتِ ناجحة
- أنتِ: ضمير منفصل مبني على الكسر في محل رفع مبتدأ.
- يستخدم الضمير (أنتُما) للدلالة على المثنى المذكر والمثنى المؤنث المخاطب.
- أنتُما عاملان نشيطان، أنتُما عاملتان نشيطتان
- أنتُما في المثالين السابقين: ضمير منفصل مبني على السكون في محل رفع مبتدأ.
- يستخدم الضمير (أنتنَّ) للدلالة على الذكور المخاطبين:
- أنتنَّ أبطال.
- أنتنَّ: ضمير منفصل مبني على السكون في محل رفع مبتدأ.
- يستخدم الضمير (أنتنَّ) للدلالة على جماعة الإناث المخاطبات.
- أنتنَّ مجتهدات
- أنتنَّ: أنتَ: ضمير منفصل مبني على الفتح في محل رفع مبتدأ.
- **ضمائر الغائب (هو - هي - هما - هم - هنَّ):**
- يستخدم الضمير (هو) للدلالة على المفرد الغائب.
- هو كاتب.
- هو: ضمير منفصل مبني على الفتح في محل رفع مبتدأ.
- يستخدم الضمير (هي) للدلالة على المفردة الغائبة.
- هي كاتبة.
- هي: ضمير منفصل مبني على الفتح في محل رفع مبتدأ.
- يستخدم الضمير (هما) للدلالة على المثنى المذكر، والمثنى المؤنث.
- هما ناجحان - هما ناجحتان.
- هما: ضمير منفصل مبني على السكون في محل رفع مبتدأ.

- يستخدم الضمير (هم) للدلالة على جماعة الذكور الغائبين.

هم ناجحون.

هم: ضمير منفصل مبني على السكون في محل رفع مبتدأ.

- يستخدم الضمير (هِنَّ) للدلالة على جماعة الإناث الغائبات.

هِنَّ عاملات.

هِنَّ: ضمير منفصل مبني على الفتح في محل رفع مبتدأ.

2. ضمائر النصب المنفصلة: وهي:

يقول العلماء: إِنَّ هذه الضمائر مركبة من: إِيَّا- ولواحقها وهي:

• ضمائر المتكلم إِيَّا- إِيَّانَا.

- إِيَّاي: تستخدم للدلالة على المفرد المتكلم.

إِيَّاي تقصد.

إِيَّاي: إِيَّا ضمير منفصل مبني على السكون في محل نصب مفعول به مقدم، والياء حرف دال على المتكلم مبني على الفتح لا محل له من الإعراب.

- إِيَّانَا: تستخدم للدلالة على الجمع المتكلم.

إِيَّانَا نذكرُ الصديقُ

إِيَّانَا: إِيَّا ضمير منفصل مبني على السكون في محل نصب مفعول به مقدم، والنا حرف دال على المتكلم مبني على الفتح لا محل له من الإعراب.

• ضمائر المخاطب: إِيَّاكَ- إِيَّاكِ- إِيَّاكُمْ- إِيَّاكُنَّ.

- إِيَّاكَ: ويستخدم للدلالة على المفرد المخاطب.

إِيَّاكَ ننتخب.

- إِيَّاكِ: وتستخدم للدلالة على المفردة المخاطبة.

إِيَّاكِ يحب الناس.

- إِيَّاكُمْ: يستخدم للدلالة على المثنى المذكر والمثنى المؤنث المخاطب.

إِيَّاكُمْ أرسل المدير

إِيَّاكما استثنيت من الدعوة.

إِيَّاكُمْ: إِيَّا: ضمير منفصل مبني على السكون في محل نصب مفعول به مقدم. كما: حرف خطاب دال على المثنى مبني على السكون لا محل له من الإعراب.

- إِيَّاكُمْ: ويستخدم للدلالة على جمع الذكور المخاطبين.

إِيَّاكم يقدر الوطن.

إِيَّاكُمْ: إِيَّا: ضمير منفصل مبني على السكون في محل نصب مفعول به مقدم. كم: حرف خطاب دال على المثنى مبني على السكون لا محل له من الإعراب.

- إِيَّاكُنْ: ويستخدم للدلالة على جمع الإناث المخاطبات.

إِيَّاكُنْ نحب.

إِيَّاكُنْ: إيَّا: ضمير منفصل مبني على السكون في محل نصب مفعول به مقدم. كن: حرف خطاب دال على جمع المؤنث مبني على الفتح لا محل له من الإعراب.

• ضمائر الغائب: إِيَاهُ - إِيَاهَا - إِيَاهُمَا - إِيَاهُمْ - إِيَاهُنَّ.

- إِيَاهُ: يستخدم للدلالة على المفرد الغائب.

إِيَاهُ نتمنى أن نصادق.

إِيَاهُ: إيَّا: ضمير منفصل مبني على السكون في محل نصب مفعول به مقدم. والهاء حرف دال على الغائب مبني على الضم لا محل له من الإعراب.

- إِيَاهَا: تستخدم للدلالة على المفردة الغائبة.

إِيَاهَا نعلم.

إِيَاهَا: إيَّا: ضمير منفصل مبني على السكون في محل نصب مفعول به مقدم. وها حرف دال على الغائبة مبني على السكون لا محل له من الإعراب.

- إِيَاهُمَا: يستخدم للدلالة على المثنى المذكر والمثنى المؤنث الغائب.

إِيَاهُمَا يقدر الوطن.

إِيَاهُمَا: إيَّا: ضمير منفصل مبني على السكون في محل نصب مفعول به مقدم. وهما حرف دال على الغائبين مبني على السكون لا محل له من الإعراب.

- إِيَاهُمْ: يستخدم للدلالة على جماعة الذكور الغائبين.

إِيَاهُمْ نحب.

إِيَاهُمْ: إيَّا: ضمير منفصل مبني على السكون في محل نصب مفعول به مقدم. وهم حرف دال على الجماعة الغائبين مبني على السكون لا محل له من الإعراب.

- إِيَاهُنَّ: تستخدم للدلالة على جماعة الإناث الغائبات.

إِيَاهُنَّ يعشق الوطن.

إِيَاهُنَّ: إيَّا: ضمير منفصل مبني على السكون في محل نصب مفعول به مقدم. وهنَّ حرف دال على الغائبات مبني على الفتح لا محل له من الإعراب.

- الضمائر المتصلة:

الضمير المتصل هو الذي لا يأتي في أول الكلام، ولا يقع بعد إلا- إلا لضرورة الشعر، ولا يتفرد في التلفظ به، بل يتصل بآخر الكلمة، وقد تكون هذه الكلمة التي يتصل بها: اسماً- مثل: سيارتك، أو فعلاً: مثل ابتسمتُ، أو حرفاً: مثل: إليك.

وهذا الضمير ينقسم إلى قسمين: ضمائر الرفع المتصلة، وضمائر متصلة مشتركة بين النصب والجر.

1. ضمائر الرفع المتصلة:

وهي التي تكون في محل رفع، وعددها ستة ضمائر، وهي:

• التاء المتحركة:

وهذه التاء لا تتصل إلا بالفعل الماضي، سميت بالمتحركة لأنها تتحرك بالضم عندما تكون للمتكلم مثل: درستُ أي (أنا)، وتتحرك بالفتح عندما تكون للمخاطب مثل: درستَ أي (أنت)، وتتحرك بالكسر عندما تكون للمخاطبة مثل: درستِ أي (أنت).

مثال ذلك: درستُ حتى أنجح.

درستُ: فعل ماض مبني على السكون لاتصاله، بتاء الفاعل المتحركة، والتاء ضمير متصل مبني على الضم في محل رفع فاعل.

وإذا كانت التاء: للمخاطب، أو المخاطبة، فإنه يلحق بها ما يدلُّ على المثني مثل: درستُما. والجمع مثل: درستُهم، درستُنَّ. درستُما: فعل ماض مبني على السكون لاتصاله بتاء الفاعل، (ما) ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل. لعبتُ: (م) ضمير مبني على السكون في محل رفع فاعل. قرأتُنَّ: (ن) ضمير متصل مبني على الفتح في محل رفع فاعل. وتاء الفاعل المتحركة تتصل:

- بالفعل المبني للمعلوم، فتعرب في محل رفع فاعل.

درستُ: فعل ماض مبني على السكون لاتصاله، بتاء الفاعل المتحركة، والتاء ضمير متصل مبني على الضم في محل رفع فاعل.

- بالفعل المبني للمجهول، فتعرب في محل رفع نائب فاعل.

سألتُ: فعل ماض مبني للمجهول مبني على السكون لاتصاله بالتاء المتحركة. والتاء: ضمير متصل مبني في محل رفع نائب فاعل

- بالأفعال الناقصة، فتعرب في محل رفع اسم لها.

كنْتُ: فعل ماض ناقص مبني على السكون لاتصاله، بتاء الفاعل المتحركة، والتاء ضمير متصل مبني على الضم في محل رفع اسم كان.

• ألف الاثنين:

وهي تتصل بالفعل الماضي (ذهبا)، والمضارع (يذهبان)، والأمر (اذهبا)، وتكون في هذه الحالات جميعها: ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل.

وألف الاثنين تتصل:

- بالفعل المبني للمعلوم، فتعرب في محل رفع فاعل.

درستُ: فعل ماض مبني على السكون لاتصاله، بتاء الفاعل المتحركة، والتاء ضمير متصل مبني على الضم في محل رفع فاعل.

- بالفعل المبني للمجهول، فتعرب في محل رفع نائب فاعل.

أُذِّبَا: فعل ماض مبني للمجهول مبني على الفتح لاتصاله بألف الاثنين، وألف الاثنين ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع نائب فاعل.

- بالأفعال الناقصة، فتعرب في محل رفع اسم لها.

كانا: فعل ماض ناقص مبني على الفتح لاتصاله، بألف الاثنين، وألف الاثنين ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع اسم كان.

• واو الجماعة:

وهي تتصل بالفعل الماضي (عملوا)، والمضارع (يعملون)، والأمر (اعملوا)، وتكون في هذه الحالات جميعها: ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل.
و واو الجماعة تتصل:

- بالفعل المبني للمعلوم، فتعرب في محل رفع فاعل.

درسوا: فعل ماض مبني على الضم لاتصاله بواو الجماعة، والواو: ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل، والألف للتفريق.

- بالفعل المبني للمجهول، فتعرب في محل رفع نائب فاعل.

كُرموا: فعل ماض مبني للمجهول مبني على الضم لاتصاله بواو الجماعة، وواو الجماعة ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع نائب فاعل، والألف للتفريق.

- بالأفعال الناقصة، فتعرب في محل رفع اسم لها.

كانوا: فعل ماض ناقص مبني على الضم لاتصاله، بواو الجماعة، والواو: ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل، والألف للتفريق.

• نون النسوة :

وهي تتصل بالفعل الماضي (فهمن)، والمضارع (يفهمن)، والأمر (افهمن)، وتكون في هذه الحالات جميعها: ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل.
ونون النسوة تتصل:

- بالفعل المبني للمعلوم، فتعرب في محل رفع فاعل.

درسن: فعل ماض مبني على السكون لاتصاله بنون النسوة، ونون النسوة ضمير متصل مبني على الفتح في محل رفع فاعل.

- بالفعل المبني للمجهول، فتعرب في محل رفع نائب فاعل.

كُرمن: فعل ماض مبني للمجهول مبني على السكون لاتصاله بنون النسوة، ونون النسوة ضمير متصل مبني على الفتح في محل رفع نائب فاعل.

- بالأفعال الناقصة، فتعرب في محل رفع اسم لها.

كن: فعل ماض ناقص مبني على السكون لاتصاله، بنون النسوة، والنون: ضمير متصل مبني على الفتح في محل رفع اسمها.

• ياء المؤنثة المخاطبة:

وهي لا تتصل إلا بالفعل المضارع (تلعبين)، وفعل الأمر (العب)، وتكون والياء ضمير بارز متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل.

وباء المؤنثة المخاطبة تتصل:

- بالفعل المبني للمعلوم، فتعرب في محل رفع فاعل.

تدريسين: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه ثبوت النون لأنه من الأفعال الخمسة، وباء المخاطبة ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل.

- بالفعل المبني للمجهول، فتعرب في محل رفع نائب فاعل.

تُعاملين: فعل مضارع مرفوع مبني للمجهول، وعلامة رفعه ثبوت النون لأنه من الأفعال الخمسة، وباء المخاطبة ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع نائب فاعل.

- بالأفعال الناقصة، فتعرب في محل رفع اسم لها.

كُونِي: فعل أمر ناقص مبني على حذف النون، لاتصاله بباء المؤنثة المخاطبة، وباء المخاطبة ضمير متصل مبني على السكون في محل اسم كان.

• (نا) الدالة على الفاعلين:

تتصل بالفعل الماضي فقط (اشتغلنا)، وتكون ضمير متصل مبني السكون في محل رفع فاعل.

و (نا) الدالة على الفاعلين تتصل:

- بالفعل المبني للمعلوم، فتعرب في محل رفع فاعل.

لعبنا: فعل ماض مبني على السكون لاتصاله بنا الدالة على الفاعلين، و (نا) ضمير متصل مبني السكون في محل رفع فاعل.

- بالفعل المبني للمجهول، فتعرب في محل رفع نائب فاعل.

شُوهَدنا: فعل ماض مبني للمجهول مبني على السكون لاتصاله بنا الدالة على الفاعلين، و (نا) ضمير متصل مبني السكون في محل رفع نائب فاعل.

- بالأفعال الناقصة، فتعرب في محل رفع اسم لها.

كُنّا: فعل ماض ناقص مبني على السكون لاتصاله بنا الدالة على الفاعلين، و (نا) ضمير متصل مبني السكون في محل رفع اسمها.

- الضمائر المشتركة بين (النصب والجر):

وعدد هذه الضمائر أربعة فقط، وهي: (ياء) المتكلم، (كاف) الخطاب، (هاء) الغائب، (نا) الدالة على المفعولين، وهذه الضمائر مبنية بحسب حركة آخرها، ولها ثلاث حالات:

1. في محل نصب، وذلك إذا اتصلت بالأفعال، أو ب (أَنْ) أو بإحدى أخواتها:

• (ياء) المتكلم:

وهي تتصل بالفعل الماضي (عَلَّمَنِي)، والمضارع (يَعْلَمُنِي)، والأمر (عَلِّمْنِي)، وتكون ضمير متصل مبني على السكون في محل نصب مفعول به.

وتكون كذلك في محل نصب اسم (أَنْ) أو إحدى أخواتها (أَنْتِي)، فإنَّ حرف مشبه الفعل، تنصب الأول ويسمى اسمها، وترفع الثاني ويسمى خبرها، وباء المتكلم ضمير متصل مبني على السكون في محل نصب اسمها.

• (كاف) الخطاب:

وهي تتصل بالفعل الماضي (شَجَعَكَ)، والمضارع (يَشْجَعُكَ)، وكاف الخطاب ضمير متصل مبني على الفتح في محل نصب مفعول به.

وتكون كذلك في محل نصب اسم (أَنْ) أو إحدى أخواتها (لَعَلَّكَ): لعلَّ حرف مشبه الفعل، ينصب الأول ويسمى اسمه، ويرفع الثاني ويسمى خبره، وكاف الخطاب ضمير متصل مبني على الفتح في محل نصب اسمها. وقد يلحق بكاف الخطاب ما يدل على المثني، مثل: فَهَمَّكُمَا، يَدْرُسُكُمَا، لَعَلَّكُمَا، وما يدل على الجمع: فَهَمَّكُمْ، يَدْرُسُكُمْ، لَعَلَّكُمْ، فَهَمَّكُمْ، يَدْرُسُكُمْ، لَعَلَّكُمْ.

• (هاء) الغائب:

وهي تتصل بالفعل الماضي (دَرَسَهُ)، والمضارع (يَدْرُسُهُ)، والأمر (ادْرُسْهُ)، وتكون الهاء ضمير متصل مبني على الضم في محل نصب مفعول به.

وتكون كذلك في محل نصب اسم (أَنْ) أو إحدى أخواتها (لَيْتَهُ): ليتَّ حرف مشبه الفعل، تنصب الأول ويسمى اسمها، وترفع الثاني ويسمى خبرها، والهاء ضمير متصل مبني على الضم في محل نصب اسمها. وقد يلحق بالهاء ما يدل على المثني مثل: فَهَمَّهُمَا، يَدْرُسُهُمَا، لَعَلَّهُمَا، دَرَسُهُمَا وما يدل على الجمع: فَهَمَّهُمْ، يَدْرُسُهُمْ، لَعَلَّهُمْ، فَهَمَّهُمْ، يَدْرُسُهُمْ، دَرَسُهُمْ، لَعَلَّهُمْ.

• (نا) الدالة على المفعولين:

وهي تتصل بالفعل الماضي (نَصَرْنَا)، والمضارع (يَنْصُرُنَا)، والأمر (انْصُرْنَا)، وتكون (نا) ضمير متصل مبني على الضم في محل نصب مفعول به. وتكون كذلك في محل نصب اسم (أَنْ) أو إحدى أخواتها (لَيْتَنَا): (نا): ضمير متصل مبني على السكون في محل نصب اسمها.

2. في محل جر بالإضافة: إذا اتصلت بالأسماء.

• (ياء) المتكلم:

علمي مرفوع

علمي: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة على ما قبل ياء المتكلم منع ظهورها اشتغال المحل بالحركة المناسبة للياء، وهو مضاف، والياء: ضمير متصل مبني على السكون في محل جر بالإضافة.

• (كاف) الخطاب:

معلمك ذكي

معلمك: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره، والكاف ضمير متصل مبني على الفتح في محل جر بالإضافة.

• (هاء) الغائب:

في حقيبتِه كتابٌ

بيته: اسم مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره، والهاء ضمير بارز متصل مبني على الكسرة في محل جر بالإضافة.

• (نا) الدالة على المفعولين:

مدرستنا جميلة

مدرستنا: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره، والنا ضمير متصل مبني على السكون في محل جر بالإضافة.

3. تكون في محل جر أيضاً، وذلك إذا اتصلت بأحد حروف الجر:

• (ياء) المتكلم:

إليّ: إلى حرف جر، ياء المتكلم ضمير متصل مبني على الفتح في محل جر بحرف الجر.

وإذا اتصلت ياء المتكلم بـ (من) - و (عن): فإننا نأتي بنون الوقاية للفصل بينهما.

منّي، عنّي: حرفا جر، والنون للوقاية، والياء ضمير متصل مبني على السكون في محل جر بحرف الجر.

• (كاف) الخطاب:

منك: من حرف جر، والكاف ضمير متصل مبني على الفتح في محل جر بحرف الجر.

• (هاء) الغائب:

له: اللام حرف جر، والهاء ضمير متصل مبني على الضم في محل جر بحرف الجر.

• (نا) الدالة على المفعولين:

لنا: اللام حرف جر، و (نا) ضمير متصل مبني على السكون في محل جر بحرف الجر.

- الضمائر المستترة:

الضمير المستتر هو الذي ليس له صورة في الكلام، أي: لا يظهر في اللفظ، بل يقدر في الذهن تقديرًا، وتأتي ألفاظ الضمير المستتر في الكلام على ثلاثة أنواع: للمتكلم: (أنا، نحن)، وللمخاطب: (أنت)، وللغائب: (هو، هي). ويقول المختصون إن الضمير المستتر يكون مستترًا جوازًا في: ضمائر الغائب، بينما يكون استتاره وجوبًا في: ضمائر المتكلم والمخاطب.

• المواضع التي يقدر فيها:

يقع الضمير مستترًا في مواضع عديدة، ويختلف تقديره من فعل إلى آخر.

1. في الفعل الماضي، ويقدر بـ (هو) و (هي):

محمدٌ ذهب إلى المدرسة.

ذهب: فعل ماض مبني على الفتح الظاهر على آخره، والفاعل ضمير مستتر جوازًا تقديره: هو.

حلا قامت.

قامت: فعل ماض مبني على الفتح الظاهر على آخره، والتاء تاء التانيث الساكنة لا محل لها من الإعراب، والفاعل ضمير

مستتر جوازًا تقديره: هي.

2. في الفعل المضارع، ويختلف تقديره، باختلاف حرف المضارعة الذي يبدأ به الفعل.

• في الفعل المبدوء بهمزة المتكلم تقديره (أنا).

أحبُّ وطني

أحبُّ: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره، والفاعل ضمير مستتر وجوباً تقديره: أنا.

- في الفعل المبدوء بنون المتكلمين تقديره (نحن).

نحبُّ القراءة

نحبُّ: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره، والفاعل ضمير مستتر وجوباً تقديره: نحن.

- في الفعل المبدوء بالياء الدالة على الغائب المذكر المفرد تقديره (هو).

زيدٌ يعمل في المصنع

يعملُ: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره، والفاعل ضمير مستتر جوازاً تقديره: هو يعود على خالد.

- في الفعل المبدوء بالتاء الدالة على الغائبة المؤنثة المفردة تقديره (هي).

ظلال تنقُذُ الجرحى

تنقُذُ: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره، والفاعل ضمير مستتر جوازاً تقديره: هي يعود على هديل.

- في المضارع المبدوء بتاء المخاطب تقديره (أنت).

أنت تكرِّمُ طلابك

تكرِّمُ: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره، والفاعل ضمير مستتر وجوباً تقديره: أنت.

3. في فعل الأمر، ويكون تقديره: (أنت).

اجتهدُ: فعل أمر مبني على السكون الظاهرة على آخره، والفاعل ضمير مستتر وجوباً تقديره: أنت.

• اسم العلم:

وهو لفظ يدل بنفسه على معين، مثل: أسماء الأشخاص (أحمد، سعاد)، والبلدان (حلب)، والجبال (قاسيون)، والأنهار (بردى).

والأصل في الاسم أن ينقسم إلى قسمين:

- **مرتجل:** وهو الاسم الذي لم يستعمل من قبل إلا اسماً، مثل: سعاد، عمر.
 - **منقول:** وهو الاسم الذي كان يستعمل في غير أسماء الأعلام، ثم نُقل ليصير اسماً لعلم، وهو منقول عن صفة: مثل: (عامر)، أو مصدر مثل: (فضل)، أو جملة مثل: جاد الحق، أو فعل مثل: يحيى، أحمد.
- وينقسم اسم العلم من جهة التركيب إلى نوعين:

- **الاسم المفرد،** مثل: علي، أحمد، محمد.

- **الاسم المركب،** وهو على وجوه:

1. **مركب إضافي،** مثل: عبد الله، سعد الدين، زين العابدين، شجرة الدر.
 2. **مركب مزجي،** مثل: بختنصر، سيبويه، حضرموت.
 3. **مركب إسنادي،** وهو المنقول عن جملة، مثل: سرٌّ من رأى، جاد الحق، تأبَّط شراً.
- وينقسم اسم العلم من جهة الدلالة أيضاً إلى:

1. **اسم:** وهو ما وضع أولاً ليُدل على شخص مثل: زيد، أحمد، هبة، هدى.
2. **كنية:** وهو ما وضع ثانياً ليزيد في تمييز المسمى إن كان مبدوءاً بأب أو أم أو ابن،

مثل: أبو تمام، أم المؤمنين، ابن خلدون.

3. لقب: وهو ما يدل على مدح، مثل: (المأمون، الجاحظ)، أو ذم مثل: (الجاحظ، الأعشى) ولم يكن مبدوءاً بأب أو ابن أو أم.

ويؤخر اللقب عن الاسم مثل: هارون الرشيد، عمرو الجاحظ؛ ولا ترتيب بين الكنية وغيرها.

• أسماء الإشارة:

أسماء الإشارة تدل على معين مشار إليه، وهذه الأسماء هي:

- (ذا) للمفرد المذكر:

ذا معلم، ذا: اسم إشارة مبني على السكون في محل رفع مبتدأ.

- (ذي، ذه، تي، ته): للمفردة المؤنثة.

مررت بذي الطالبة، ذي: اسم إشارة مبني على السكون في محل جر بحرف الجر.

- (ذان، ذين): للمثنى المذكر، (ذان) في حالة الرفع، (ذين) في حالتي النصب والجر.

كان ذان طالبين، ذان: اسم إشارة مبني على الألف لأنه مثنى في محل رفع اسم كان.

إنّ ذين ناجحان: ذين: اسم إشارة مبني على الياء لأنه مثنى في محل نصب اسم إنّ.

- (تان، تين): للمثنى المؤنث، (تان) في حالة الرفع، (تين) في حالتي النصب والجر.

جاءت تان الفتاتان، تان: اسم إشارة مبني على الألف لأنه مثنى في محل رفع فاعل.

مررت بتين الفتاتين، تين: اسم إشارة مبني على الياء لأنه مثنى في محل جر بحرف الجر.

- أولاء: لجمع العقلاء من ذكور أو إناث.

مررت بأولاء الفتیان، الفتیان: اسم إشارة مبني على الكسر في محل جر بحرف الجر.

مررت بأولاء الفتیات، الفتیات: اسم إشارة مبني على الكسر في محل جر بحرف الجر.

- (هنا) للمكان.

هنا دمشق، هنا: اسم إشارة مبني على السكون في محل نصب ظرف مكان.

ما يتصل باسم الإشارة:

1. (ها) حرف التنبيه:

يدخل على أسماء الإشارة لتنبيه السامع من أجل أن ينظر إلى حيث يشير المتحدث، وتلحق (ها) أسماء الإشارة، وتكون

في أولها على النحو الآتي: هذا-هذي، هذه، هاتي، هاته- وهذان، هذين- وهاتان، هاتين- وهؤلاء- هاهنا.

رأى سعيد هؤلاء.

هؤلاء: الهاء للتنبيه، أولاء: اسم إشارة مبني على الكسر في محل نصب مفعول به.

2. (ك) حرف الخطاب:

حرف يلحق أسماء الإشارة فلا يفيد إلا الخطاب، ومعنى هذا: أنه ليس ضميراً سواء أدلّ على المفرد، أو المثنى أو

الجمع، وهو يلحق بأسماء الإشارة في آخرها، وتكون على النحو الآتي: ذاك-ذلك- ذانك- ذينك- تانك- تينك- أولئك-

هناك.

إنّ ذاك من الأبطال

ذا: اسم إشارة مبني على السكون في محل نصب اسم إنَّ، وكم: حرف خطاب لا محل له من الإعراب.

3. لام البعد:

يتوسط اسم الإشارة، ويكون قبل حرف الكاف، ولا يأتي حرف اللام للبعد بدون إلحاق الكاف لاسم الإشارة، وتلحق ثلاثة من أسماء الإشارة هي: ذا، تي، هنا، فتصبح: ذلك، تلك، هنالك.

كان ذلك معلماً ممتازاً

ذلك: اسم إشارة مبني على السكون في محل رفع اسم كان، واللام للبعد، والكاف حرف خطاب مبني على الفتح لا محل له من الإعراب.

تلك حقيبتكم يا أولاد

تلك: ت: اسم إشارة مبني على الكسر في محل رفع مبتدأ، واللام للبعد، والكاف حرف خطاب مبني على الفتح لا محل له من الإعراب.

مراتب المشار إليه:

إنَّ للمشار إليه ثلاث مراتب:

1. القريبة: ويشار إليها بأسماء الإشارة المجردة من لام البعد وكاف الخطاب. مثال: هذا رجل - هذان معلمان.
2. المتوسطة: ويشار إليها بأسماء الإشارة التي لحقت بها كاف الخطاب وحدها. مثال: ذاك معلم - تيكم معلمتكم.
3. البعيدة: ويشار إليها بأسماء الإشارة التي لحقت بها لام البعد وكاف الخطاب. مثال: ذلك رجل - تلك حقيبة.

إعراب الاسم المعرف بـ (أل) الواقع بعد اسم الإشارة:

إنَّ للاسم المعرف بـ (أل) الواقع بعد اسم الإشارة نوعين من الإعراب:

- بدل: يعرب بدلاً إذا كان هذا الاسم جامداً، مثال:

رأى محمد ذاك الرجل

ذاك: اسم إشارة مبني على السكون في محل نصب مفعول به والكاف حرف خطاب. الرجل: بدل منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

- صفة: يعرب إذا كان هذا الاسم مشتقاً.

جاء هذا العاملُ . هذا: اسم إشارة مبني على السكون في محل رفع فاعل.

العاملُ: صفة مرفوعة وعلامة رفعها الضمة الظاهرة على آخرها.

• الأسماء الموصولة:

الاسم الموصول هو اسم معرفة يتعين المقصود منه بجملة بعده تسمى (صلة)، مثل: جاء الذي أحبه كثيراً، فكلمة الذي معرفة بشرط أن توصل بجملة تالية لها توضح المراد منها، ولذلك نسمي (الذي) اسماً موصولاً، وتسمى الجملة الموضحة لمعناه (صلة)، وتشتمل الصلة على ضمير مستتر يعود على الاسم الموصول، ويسمى الضمير (عائداً).
والأسماء الموصولة كلها مبنية حسب حركة آخرها إلا ما كان للمثنى، فإنه يبنى على الألف في حالة الرفع، ويبنى على الياء في حالتي النصب والجر.

أقسام الأسماء الموصولة:

تقسم الأسماء الموصولة إلى قسمين، خاص ومشترك، وتعرب حسب موقعها من الكلام.

- الخاص: وهو الذي تكون فيه الأسماء الموصولة لها دلالة خاصة في الاستعمال، وهي:

1. الذي: للمفرد المذكر.

الذي علمني رجل عظيم.

الذي: اسم موصول مبني على السكون في محل رفع مبتدأ.

2. التي: للمفرد المؤنثة.

سافرت التي كانت عندنا.

التي: اسم موصول مبني على السكون في محل رفع فاعل.

3. اللذان، اللذين، للمثنى المذكر:

حضر اللذان كانا مسافرين.

اللذان: اسم موصول مبني على الألف لأنه مثنى في محل رفع فاعل.

إنّ اللذين نجحا مبتسمان.

اللذين: اسم موصول مبني على الياء لأنه مثنى في محل نصب اسم إنّ.

4. اللتان، اللتين، للمثنى المؤنث:

حضرت الفتاتان اللتان نجحتا.

اللتان: اسم موصول مبني على الألف لأنه مثنى في محل رفع صفة.

شاهد زيد الفتاتين اللتين صنعتا الحلوى.

اللتين: اسم موصول مبني على الياء لأنه مثنى في محل نصب صفة.

5. الألى، الذين، لجماعة الذكور:

يُفلحُ الألى يجتهدون.

الألى: اسم موصول مبني على السكون في محل رفع فاعل.

كرم الوطن الذين أبدعوا.

الذين: اسم موصول مبني على الفتح في محل نصب مفعول به.

6. اللواتي، اللاتي، اللاتي، لجماعة الإناث:

مررت باللواتي فعلمن الخير.

اللواتي: اسم موصول مبني على السكون في محل جر بحرف الجر.

مررت باللاتي فعلمن الخير.

اللاتي: اسم موصول مبني على السكون في محل جر بحرف الجر.

مررت باللاتي فعلمن الخير.

اللاتي: اسم موصول مبني على السكون في محل جر بحرف الجر.

- المشترك:

وهو الذي يكون بلفظ واحد للمذكر والمؤنث، والمفرد والمثنى والجمع، وهي:

1. من: تستعمل للعاقل.

جاء من صنع الخير .

من: اسم موصول بمعنى الذي مبني على السكون في محل رفع فاعل.

رأيت من صنعت الخير .

من: اسم موصول بمعنى التي مبني على السكون في محل نصب مفعول به.

رأيت من فعلا الخير .

من: اسم موصول بمعنى اللذين مبني على السكون في محل رفع فاعل.

مررت بمن فعلنا الخير .

من: اسم موصول بمعنى اللتان مبني على السكون في محل جر بحرف الجر.

مررت بمن فعلوا الخير .

من: اسم موصول بمعنى الذين مبني على السكون في محل جر بحرف الجر.

مررت بمن فعلن الخير .

من: اسم موصول بمعنى اللواتي مبني على السكون في محل جر بحرف الجر.

2. (ما) تستعمل لغير العاقل:

أعجبنى ما رُكبَ.

اسم موصول بمعنى الذي مبني على السكون في محل رفع فاعل.

أعجبنى ما رُكِبَت.

اسم موصول بمعنى التي مبني على السكون في محل رفع فاعل.

أعجبنى ما رُكِبَا.

اسم موصول بمعنى اللذان مبني على السكون في محل رفع فاعل.

أعجبنى ما رُكِبَتَا.

اسم موصول بمعنى اللتان مبني على السكون في محل رفع فاعل.

أعجبنى ما رُكِبُوا.

اسم موصول بمعنى الذين مبني على السكون في محل رفع فاعل.

أعجبنى ما رُكِبُن.

اسم موصول بمعنى اللواتي مبني على السكون في محل رفع فاعل.

3. أي: لجميع ما ذكر وبحسب ما تضاف إليه.

• المعرف بـ(أل):

(أل) حرف تعريف، وإن همزتها همزة قطع سقطت لكثرة الاستعمال، وهي التي تجعل النكرة معرفة حين تدخل عليها:

الرجل، الشارع، الحديقة، فإذا إذا دخلت الألف واللام على اسم نكرة جعلته معرفة مثل: (كتاب: الكتاب).

و(أل) التعريف نوعان:

- (أل) العهدية:

وهي التي إما أن تكون للعهد الذكري، وهي ما سبق لمضمونها ذكر في كلام سابق مثل: (أتاني طالبٌ فعَلِمْتُ الطالبَ)؛ وإما أن تكون للعهد الحضورى إذا كان مصحوبها حاضراً، مثل: (سافرت اليوم) أي في هذا اليوم، وإما أن تكون للعهد الذهني، إذا كان مصحوبها حاضراً في الذهن، مثل: (جاء الطالب)، أي الطالب المعهود في الذهن.

- (أل) الجنسية:

وتكون لاستغراق أفراد الجنس جميعهم، مثل: (وُخِّلَ الإنسانُ عَجولاً) أي كل فرد فيه؛ أو لاستغراق جميع خصائصه، مثل: (أنت الصديق) أي الذي اجتمعت فيه صفات الصديق.

• المَعْرِفُ بالإضافة:

هو الاسم الذي كان نكرة، فأصبح معرفةً بإضافته إلى أحد المعارف التي سبقت الإشارة إليها، فاكْتَسَبَ التعريف، ومن ذلك:

- المضاف إلى المحلى بأل:

عاقبة الكذب وخيمة.

عاقبة نكرة، أضيفت إلى الكذب (المحلى بأل) فأصبحت معرفة.

عاقبة: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره، وهو مضاف.

الكذب: مضاف إليه مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره.

- مضاف إلى العلم:

بيت زيد جميل .

بيت: نكرة، أضيفت إلى زيد (اسم العلم) فأصبحت معرفة.

بيت: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره، وهو مضاف.

زيد: مضاف إليه مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره.

3. مضاف إلى الضمير:

حديقَتُكَ جميلة.

حديقة نكرة، أضيفت إلى الكاف (الضمير) فأصبحت معرفة.

حديقة: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره، وهو مضاف.

الكاف: ضمير متصل مبني على الفتح في محل جر بالإضافة.

4. مضاف إلى اسم الإشارة:

خط هذا الطالب جميل.

خط: نكرة، أضيفت إلى هذا (اسم الإشارة) فأصبحت معرفة.

خط: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره، وهو مضاف.

هذا: اسم إشارة مبني على السكون في محل جر بالإضافة.

5. مضاف إلى الاسم الموصول:

ثوب التي حضرت جميل.

ثوب: نكرة، أضيفت إلى التي (اسم موصول) فأصبحت معرفة.

ثوبٌ: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره، وهو مضاف.

التي: اسم موصول مبني على السكون في محل جر بالإضافة.

• المعرف بالنداء

المعرّف بالنداء هو منادى قصد تعيينه فاكتسب التعريف بهذا القصد مثل: يا طالبُ انتبه، وأشير إلى طالب معين، وتخيل أن أمامك رجلاً، وأردت أن تتاديه لسبب من الأسباب فإنك تقول: يا رجلُ، رجل كان نكرة فقصدته بالنداء فأصبح معرفة، يا: حرف نداء، رجل: منادى مبني على الضم في محل نصب على النداء.

وهذا النوع من النداء يسمى النكرة المقصودة، أما إذا قال أحدهنا: يا رجلاً! فإن كلمة (رجلاً) في هذه الجملة لا تصير معرفة، لأنّ النداء هنا نداء غير مقصود، وهذا النوع من النداء يسمى نداء النكرة غير المقصودة.