المرجع في الإملاء

المرجع في الإملاء

إعداد
راجي الأسمر

راجع قواعده
الدكتور اميل بديع يعقوب

جروس برس
طرابلس - لبنان

جَميع الحقوق مَحفوظة للناشِر

المقدِّمة

كثيرةٌ هي كتب الإملاء العربيّ التي يستطيع المعلِّم، أو الطالب، الرجوع إليها، لتعلّم أو تعليم قاعدة إملائيَّة معيَّنة، أو للتأكُّد من صحَّة كتابة لفظةٍ من الألفاظ. وأكثر منها كتب الإملاء المدرسيّة المتوافِرة بين أيدي الطلّاب والمعلِّمين على السّواء. ولكن ليس بين كُتُب الإملاء، على كثرتها، كتاب واحِد يُعْتَبَر، بحقّ، مرجعاً من ناحية القواعد الإملائيَّة، وتمارينها، ونصوصها، وطُرُق تدريس الإملاء، وغير ذلك مِمّا يحتاج إليه المثقّف العربيّ عامَّةً، ومعلِّم العربيَّة بشكل خاصّ. فكُتُب الإملاء المدرسيَّة يعوزها الكثير من التفصيلات، والشّروح، والقواعد الثانويَّة. وكُتُب الإملاء التراثيَّة تنقصها التمارين والنّصوص الضروريّتان للتدرّب على القواعد وَفَهمها. ومِمّا يُؤْسَف له، أنَّ قواعد الإملاء العربيّ تختلف، وخاصةً بالنسبة، إلى كتابة الهمزة، من لغويّ إلى آخر، ومن قُطْر إلى قُطْر. فقاعدة كتابة الهمزة المتوسِّطة، مثلاً، التي يتّبعها المصريّون تختلف عن قاعدتها التي يتبنّاها الكتّاب اللبنانيّون. وكثير من الكلمات يختلف رَسْمُها باختلاف المذاهب فيها من كوفيَّة، وبصريَّة، ومصريَّة، وغيرها. وربَّما تبنَّى بعضُهم قاعدةً خاصَّةً لنفسه في كتابة الهمزة، أو رسْم الألف، أو غير ذلك. وكم مَرَّةٍ يرى أحدُنا كلمةً مرسومةً على غير ما يعهده في رسمها، فيظنّ أنَّ رَسْمها بالشكل الذي يراه خَطأٌ، وهو، في الحقيقة، صحيح ولكن، على مذهب آخر غير المذهب الذي نشأ عليه في

الكتابة. وكثيراً ما كانت تقوم المناقشات، ويحتدم الجَدَل، حول كتابة لفظة ما، بين معلّمي المدرسة الواحدة من مدارسنا الابتدائيَّة، أو التكميليَّة (الإعداديّة)، أو الثانويَّة المنتشرة في مختلف أقطارنا العربيَّة.

ورأيتُ، منذ سنوات، أنَّ مكتبتنا العربية يعوزها كِتابٌ ككتابي هذا يُحاول أن يستقصي القواعد الإملائيَّة كافَّةً، مقرونةً بالشَّرْح، والتوضيح، وعرْضٍ لمُخْتَلَف الآراء، والمذاهب، ومشفوعةً بتمارين ونصوص وافية يستخدمها المعلّمون والطلّاب وأهلهم على حَدٍّ سواء للتدرُّب على فَهْم القاعدة، وحفْظها.

وقد جعلتُ كتابي مقسَّماً إلى سبعة أبواب. تناولتُ في الأوّل منها طريقة إعطاء دروس الإملاء مع بعض الدروس النموذجيَّة المحضَّرة، وأثبتّ في الثاني أربعة فصول هي: ١ ـ الحروف الشمسيَّة والحروف القمريَّة. ٢ ـ الأحرف المتقاربة في النطق. ٣ ـ كتابة الأسماء الموصولة. ٤ ـ أحرف الإطباق. وجعلتُ في الثالث ثمانية فصول تتضمَّن كل ما يتعلَّق بالألف من كتابة، وحذف، وزيادة. وشمل الرابع كل ما يتعلَّق بكتابة الهمزة، ومدّها، وحذفها، كلّ ذلك في عشرة فصول. أمّا الخامس فمتعلِّق بكتابة التاء مقصورةً وممدودةً. وأمّا السادس، فيعالج، في سبعة فصول، حذف بعض الحروف وزيادتها. وأمّا الأخير فيتناول، في أربعة فصول، مسألة الوصل والفصل في اللغة. وقد أتبعت كلّ ذلك ملحقاً جعلتُ فيه علامات الوقف أو الترقيم مفصَّلَةً تفصيلاً دقيقاً، وبعض النصوص الإملائيّة العامّة.

وقَسَّمتُ كلَّ فَصْلٍ إلى عدّة نقاط. وجعلتُ النقطة الأولى تتضمَّن القاعدة الأساسيَّة للفصل الذي أكون بصدده، على أن تشمل القاعدة ما يجب أن يحفظه الطالب حفظاً جيِّداً كي يُتْقِن الكتابة. أمّا النقطة الثانية «حولَ القاعِدة»، فتَحْوِي بعض التفصيلات، والشروح، والإشارات، إلى المذاهب

المختلفة في قاعدة من قواعد كتابة الإملاء. وما تتضمَّنه هذه النقطة ضروريّ للمثقّف العربيّ بعامّة، ولمعلّم العربيَّة بشكل خاصّ؛ لأنَّه من المفْتَرَض فيه أن يعرِف أكثر من طلابه، وأن يحتاطَ لأسئلتهم المتنوّعة، وخاصَّةً أسئلة الأذكياء منهم. أمّا النقطة الثالثة فتشْمَل، أكثر الأحيان، لوحات مختلفة فيها أمثلة عديدة للقاعدة التي نكون بصددها. وبعد هذه اللّوحات تأتي التمارين المنوَّعة، فالنصوص المختلفة.

وقد حرصْتُ، بالنسبة إلى اختيار النّصوص، أن تكون أدبيَّة مَصوغة بأُسلوب فنّيّ جميل، وذلك كي تأتي الفائدة أعَمّ وأشْمل، ممّا يجعل الطالب، من ناحية، يحفظ إلى جانب القاعدة، تعابير أدبيَّة جميلة يستطيع استخدامها في إنشائه، ويُبعِده، من ناحية أخرى، عن تلك النصوص الإملائيَّة الجافَّة التي دَأب بعضُ المربِّين على وَضْعِها متوَخِّين أن تشمل العدد الأكبر من الأمثلة على القاعدة. وعليه عمدتُ إلى نُصوص أدبيَّة لكِبار أدباء العربيَّة، فعدّلتُها بعضَ التعديل كي تصبح أكثر مُلاءَمَةً للقاعدة الإملائيَّة التي أكون بصددها، وذلك دون أن أشوِّه أسلوبها الأدبيّ، أو فكرتها العامّة، أو صياغتها الفنِّيَّة. كما اخترتُ عددًا من النّصوص الإملائيّة المثبَتَة في كتب الإملاء المدرسيَّة، وغيرها. وقد عمدتُ إلى هذه النّصوص، لا لأُعفي نفسي من عناء وَضْع نصوص إملائيَّة مُماثلة، ولكن، لأنَّني أرى أنَّ هذه النّصوص، قد أُخْضِعت للتجربة المدرسيَّة، فَعُدِّلت، وشُذِّبت على ضوء هذه التجربة، فأصبحت أكثر ملاءَمَةً للتدريس، وخاصَّةً في الصفوف المتوسِّطة (الإعداديّة). وأثبتُّ كلّ هذا، مع النصوص التي وضَعْتُها في هذا الكتاب، آمِلاً أن تُناسِب الطلّاب والمربِّين على حَدٍّ سواء.

وختمْتُ كتابي بِملْحَق ضمَّنته نصوصاً إملائيَّة منوَّعة، أصلح ما تكون للمراجعة في نهاية السنة المدرسيَّة، أو للامتحانات في نهايات الفصول المدرسيَّة،

وفَصْلاً خاصًّا بعلامات الوقف والترقيم، نَظراً إلى ما لهذه العلامات من أهمِّيَّة في كتابة النّصوص، وقراءتها، وفَهْمها.

وبعد، لقد حرصتُ أن يكون كتابي أقرب إلى الكمال ما أمكنني ذلك، وأعلم ،عِلْم اليقين، أَنَّني لم أوَفَّق في جهدي، فالكمالُ لله وَحْدَه، وكلِّي أَمَل أن يكون كتابي لبنَةً صالحة في عمارة الكتب الإملائيَّة، وأن يُساهِم، ولو مُساهمةً صغيرةً في تعلّم العربيّة وتعليمها، هذه اللغة التي نعتزّ بها ونُفاخِر. والله الموفِّق والمُعين.

المؤلِّف

الباب الأوَّل:

دروس الإملاء إعطاءً وتحضيرًا ونماذِجَ

الفصل الاول: طريقة إعطاء دروس الإملاء .

الفصل الثاني: دروس إملائيَّة نموذجيَّة .

الفصل الأول: طريقة إعطاء دروس الإملاء

١ ـ تمهيد:

إذا كانت الغاية من وضع قواعد النحو والصرف حفظ اللغة من الفساد والانحراف، فإنَّ دروس الإملاء جزءٌ من دروس القواعد الهادفة إلى حفظ اللغة من الوجهة الكتابيّة والإملائيّة، والبعد عن الخطأ في الكتابة والتدوين. وقواعد النّحو والصّرف، ودروس الإملاء كلتاهما مفيدة لحِفْظ اللغة، إذ لا تكفي القواعد وحدها في هذا الشأن، فالكتابة الخاطئة أَشَدُّ خَطَرًا على اللغة من الخطأ في النطق، إذ إنّها ترسّخ الخَطَأ وتُبْقيه. لذلك نرى أنَّه من الضروريّ الاعتناء بدروس الإملاء اعتناءً لا يقلّ عن اعتنائنا بدروس النحو. ونشكر لله أنَّ قواعد الإملاء العربيّ أسهل من قواعد الإملاء الفرنسيّ، والإنكليزيّ، وغيرهما. ولو أنّ حكومات الدول العربيّة عندنا، أو مجامعنا اللغويّة تعمل، بموجب اقتراحات بعض المربّين، على تسهيل قواعد الإملاء العربيّ، (كتابة الهمزة، كتابة الألف، الكلمات التي تتضمّن أحرفاً تُنطق ولا تكتب، كتابة «إذًا»...)، لأصبحت هذه القواعد أسهل من قواعد إملاء أيّ لغة في العالم.

٢ ـ الذاكرات الموّظفة في دروس الإملاء:

عندما يسمع الطفل كلمة مُعيَّنة، يحفظها بالإحساس الصوتيّ الذي يتولّد عن السّماع، وعندما يراها متكوبةً يحفظها بالإحساس البصريّ، وعندما ينطق بها يحفظها بالإحساس اللفظيّ المتولّد من تحريك عضلات النطق (الحنجرة،

الحَلْق، اللّسان، الشّفتين...) وعندما يكتبها، يحفظها بالإحساس العضليّ المتولّد من تحريك اليد، والأصابع، والكتف...

وهكذا نرى أنّنا، أثناء الإملاء، نستعمل الذاكرات الأربع:

أ ـ **الذاكرة السمعيّة**، لذلك يجب اللفظ بالكلمة لفظاً مُعبِّرا جيّداً، وتكرارها لترسَخَ في ذهن الطّفل، وعدم النطق بكلمة أمامه نُطقاً خاطئاً.

ب ـ **الذاكرة البصريّة**، لذلك يجب استخدام اللوح والدفاتر دائماً، فالكتابة لا تُعَلَّم إلّا بالكتابة، وكثيراً ما نكتب الكلمات وَفْق ما نتذكّره من طريقة رَسْمها، فإنّ تَرَدَّدْنا في كتابتها، وحَاوَلْنا تطبيق قاعدتها، أَخْطَأْنا أحيانا. وهذا هو دور العادة الإيجابيّ في الكتابة. ويجب التنبّه هنا لعدم جواز كتابة كلمة على اللوح كتابة مغلوط بها، إذ لا يجوز وضع نماذج خاطئة أمام أعين التلاميذ مخافةَ أَنْ تَرْسَخَ في ذاكرتهم البصريّة بشَكْلها الخاطىء.

جـ ـ **الذاكرة اللفظيّة**، المتكوّنة من اللفظ بالكلمة، أو الجملة، وتكراره، ولذلك يجب أن تصاحب دروسُ الإملاء دروسَ القراءة، وأن نَحُثَّ الطلّاب على القراءة الجيّدة المعبّرة.

د ـ **الذاكرة العضليّة**، وتتولّد من حركات اليد في الإملاء، ويجب الاعتناء بهذه الذاكرة لأنّها الخطوة الضروريّة الأخيرة لتعليم الإملاء، وهي التي تُكلِّل درس الإملاء بالنجاح.

والمعلّم الناجح هو الذي يُشرك هذه الذاكرات الأربع في تدريس تلاميذه الإملاء، لذلك عليه تجنّب إملاء نَصٍّ غير معروف وغير مشروح، أو سلسلة كلمات صعبة لم تتقرّر أشكالها الصّحيحة في ذهن التّلميذ، فَيَضْطَرّ إلى كتابة بعض المفردات صحيحةً حيناً، ومغلوط بها

حينًا آخر. ومن الطبيعيّ، في هذه الحالة، أنّه حين يكتبَ بعض الكلمات بصورة خاطئة، فهو يحفظها بصُوَرِها الخاطئة عضليًّا وكتابيًّا. وبما أنّ الحفظ الكتابيّ أقوى من الحفظ العيانيّ أو السّماعيّ، فإنّ أثرَ هذه الكتابة المغلوط بها يستقرّ في ذهن التلميذ الصغير أكثر من أثر تصحيح المعلّم الشفهيّ الذي يعقب الإملاء. ويكون المعلّم، بخطّته التقليديّة هذه، قد وضع نفسه والتلاميذ، من حيث لا يقصد، أمام مشكلة كان في غِنًى عنها.

٣ ـ خطوات الإملاء في السنتين الأولى والثانية الابتدائيّتين:

لا دروس إملائيّة، بالمعنى الدقيق للكلمة، في هذين الصّفين، بل فيهما «نَسْخ». لذلك يجب الإكثار، ما أمكن منه، مُعوِّدين الأطفال على الجلسة السليمة للكتابة (الظهر مستقيم، إمساك القلم، بُعْد العين عن القلم ٢٥ سنتم، تحريك اليد...) وعلى الخطّ الجيّد ما أمكننا ذلك.

٤ ـ خطوات درس الإملاء في السنوات الأخرى:

إنّ الطريقة المتبعة في تدريس الإملاء هي الطريقة نفسها المتَّبعة في تدريس قواعد النّحو والصّرف، أي الطريقة الاستقرائيّة القائمة على استقراء القاعدة من نصّ مُهيَّأ لهذا الأمر، ثمّ التطبيق عليها، وذلك وفق الخطوات التالية:

١) قراءة نصّ مكتوب مُسبقًا على اللوح، من قِبَل المعلّم، ثم من قِبَل التلاميذ.

٢) محادثة عامّة حول النص لفهمه وشرح الكلمات الجديدة أو الصعبة فيه.

٣) محادثة جزئيّة حول الكلمات التي سنستقرىء منها القاعدة.

٤) كتابة هذه الكلمات في عَمود أو أعْمِدة على اللوح.

٥) أسئلة حول هذه الكلمات لاستقراء القاعدة، جزءًا جزءًا، منها.

٦) تدوين القاعدة على اللّوح، وقراءتها من قِبَل المعلم، ثم من قبل التلاميذ، واستظهارها.

٧) تدوين القاعدة على دفاتر التلاميذ، (مقرونة بأمثلة دائما).

٨) إملاء تطبيقيّ للنّصّ نفسه أو لنَصٍّ آخر مُهَيَّأ لهذه الغاية، وذلك حسب المدّة التي يستغرقها شرح الدرس (يمكن أن نكتفي بنص صغير للتطبيق، ويُترك الإملاء التطبيقيّ النموذجيّ لحصّة أخرى).

٩) مرحلة التصحيح (انظر كيف نصحّح في الرقم ٦ من هذا الفصل).

٥ ـ مفهوم الإملاء:

إنَّ التّدريس الحقّ للإملاء يجب أن يَتَّبعَ الخطوات الآنفة الذكر، أما أنْ يختار المدرِّس نصًّا ما يُمليه على تلامذته دون محادثة حول الكلمات التي يجب اعتمادها موضوعاً للدرس، ودون شرح كتابتها وأسبابها، وعرض أمثلة مشابهة لها، فليس بدرس إملائيّ على الإطلاق. ولا يمكن اعتباره أكثر من امتحان لاختبار علم التلاميذ بكلمات سبق لهم الاطّلاع عليها.

٦ ـ كيف نُملي النص:

يقرأ المعلّم النص أوّلًا قراءَةً مُعبِّرةً بصوت جهوريّ واضح (ويقرأه عدد من التلاميذ اذا كان النصّ مكتوباً على اللوح) مشدِّداً على اللفظ بالحروف من مخارجها الصَّحيحة. ثم يبدأ بإملاء فقراتِه جملةً جملةً، أو عبارةً عبارةً، متوقّفاً عند علامات الوقف، مُعطياً المعنى حَقَّه من الأداء. ويجب أن يكونَ صوتُه مرتفعاً، لأنَّ خفوتَ الصَّوت يجرّ التلاميذ الى الاستيضاح، وطلب الإعادة، أكثر من المرتين أو الثلاث المطلوبة، فتسود الفوضى ويتشوّش السّمع على أكثر

التلاميذ. ويجب أن تكون سرعة التلاوة متناسبةً مع المدّة اللازمة للكتابة، ومن المستَحْسَن تعويد التلاميذ رفع رؤوسهم عن دفاترهم كُلَّما أنجزوا كتابة الجملة التي أملاها المعلِّم، لينتقل المعلِّم بعدها إلى جملة جديدة. ويجب ألّا نَترك مجالًا لأيّ استيضاح، أو تفسير، أو طلب إعادة، والمعلِّم الناجح الذي يَقْرأ جَيِّدا، ويُعيد مَرَّتين أو ثلاث مرّات، ويترك للتلاميذ الوقت اللازم للكتابة، لا يُجابِه أيَّ طلب للتّفسيرات. فإنْ تَأَخَّرَ بعضُهم، لسبب من الأسباب، فعليه أن يتركَ مكاناً فارغاً للكلمة التي فاتَتْه. وفي نهاية الإملاء يجب على المُعلِّم أَنْ يُعيدَ تِلاوةَ النَّصّ بهدوء وبصوتٍ جَهْوريّ غير سريع، وذلك كي يتمكَّن التلامذة من مراقبة ما كتبوه، وإكمال الكلمات التي ذَهَلوا عنها أثناءَ الإملاء، وفاتَهم أَنْ يكتبوها.

٧ ـ طرق تصحيح الإملاء:

لا بدّ لبعض التلامذة من الوقوع في الخطأ مهما بَرَعَ المعلِّم في إعطاء دروسه، وكان ناجحاً في التدريس، فالتلميذ الذي يَنْسخ مقطوعة أو نَصًّا عن اللوح، يرتكب، هو نفسه، بعض الأخطاء، فكيف نُصحِّح؟ هناك عدة طرق للتصحيح، أهمُّها:

١) تصحيح المعلّم لأَمالي التلاميذ، ثُمَّ إعادتها إليهم، بعد كتابة أهمّ الأخطاء على دفتر خاص ليشرحَ طريقة كتابتها الصَّحيحة على اللوح، وقواعدها. ونحن لا نَنْصَحُ استخدام هذه الطريقة إلّا عند تَصحيح كرّاسات الامتحانات الشَّهْريَّة أو الفَصْليّة. لأنَّها تُرهق المعلِّم أَوَّلًا، ولا تُفيد التلاميذ في الوقت نفسه، لأَنَّ هؤلاء لا يرون من تصحيح المعلِّم سوى العلامة المستَحقَّة، أو عدد الأخطاء، أو الملاحظات العابرة.

٢) تصحيح كل تلميذ أخطاءه بنفسه بعد كتابة النصّ على اللّوح (يمكن كسب الوقت أحياناً بكتابة النصّ مُسْبَقًا على اللّوح وتغطيته، ثُمَّ كشف

الغطاء عنه عند التصحيح، كما يُمكننا أَنْ نطلبَ إلى أحدِ التلامذة أَنْ يكتبَ الإملاء، أثناءَ نَصِّه، على لوح إضافيّ قلّاب). وهذه الطريقة هي المُثْلى لِأَنَّ هدفَنا عصمة التّلميذ المخطئ من تكرار الخطأ، لا تصحيح الخطأ فقط. ولا بُدَّ من مرابقة المعلِّم للتلاميذ إفراديًّا، ومراجعة التصحيحات أحياناً عن طريق جمع الدفاتر.

تَرْك الدفاتر أمامَ التلاميذ، وإعادة قراءة الإملاء مُتَوقِّفين عند كلّ كلمة صعبة أو مُهمّة، أو كلّ كلمة نَعتبرها تطبيقاً لقاعدة الدرس، أو أيّ كلمة يُخطئ فيها بعضهم، ثم نسأل التلامذة عن طريقة كتابتها، وقاعدتها. ولا بدّ هنا، من مراقبة المعلِّم، ومراجعة التصحيحات. وهذه الطريقة تَحُثّ التلامذة على النّشاط والتفكير في الكتابة وقواعدها.

مبادلة الدفاتر بين التلامِذة كي يُصحِّح كلٌّ طالبٍ دفترَ زميله عن اللَّوح أو الكتاب، أو وَفْقًا لإيضاحات المعلِّم. وهذه الطريقة مرفوضة لعدَّة أسباب، أَوَّلُها أَنَّها تُطْلِع التلامذة على أخطاء زملائهم، أي أنّها تَضَعُ أمام أَعْيُنِهم نماذجَ خاطئة قد ترسخُ في ذهنهم، وثانيها أَنَّها تُشكِّكُ في أمانة التلاميذ، وتجعلهم يتصوّرون أنّنا لا نَثِقُ بهم. وثالثها أَنَّها تُعلّم بعضَهم الغشّ والمحاباة والكذب...

وفي النتيجة، لا نجد إلّا الطريقتين: الثانية والثالثة، مناسبتين لتدريس الإملاء. أمّا الرابعة فمرفوضة رفضاً قاطعاً، وأَمَّا الأولى فيجب أَلَّا نلجأ إليها إلّا عند الامتحانات الشهريّة والفصليّة. وفي جميع الحالات يجب على المعلِّم أن يطلب الى التلاميذ كتابة الكلمات التي أخطأوا فيها كتابةً صحيحة، مرّات عدّة، وذلك للاستعانة بتكرار الإحساسات العضليّة الجديدة، وبالذاكرة البصريّة الجديدة، في مقابل الخطأ العضليّ والبصريّ الناتج من الكتابة الأولى الخاطئة.

٨ ـ ملاحظات تربويّة لدروس الإملاء الناجحة:

١) يجب ألّا نكتب على اللوح أيَّ كلمةٍ بصورة خاطئة.

٢) يجب البدء، في مرحلة أولى، بالكلمات التي تُكتب كما يُلفظ بها، ثم التدرّج، في مرحلة لاحقة، إلى كتابة الكلمات الشاذّة.

٣) يجب ربط دروس الإملاء بدروس النحو المناسبة (المؤَنَّث ← كتابة التاء. الضمائر ← التاء في الأفعال. جزم المضارع ← حذف حرف العِلَّة. التصريف ← كتابة الألف في آخر الفعل الثلاثي...).

٤) عند تطبيق القاعدة، يجب التركيز على نَصّ، أو جُمَل، لا على كلمات متفرِّقة.

٥) يجب الابتعاد عن الأمالي المُمِلَّة التي لا فائدة منها سوى أنَّها تحوي كلماتٍ كثيرة مطابقة للقاعدة.

٦) يجب تجنّب معاقبة التّلميذ بكتابة النّصّ عدّة مرّات، لأنَّ هذا العقاب يُؤدّي الى رَداءة الخط، كما يجب الاهتمام بتشجيعه وحثّه إلى الأمام.

الفصل الثاني: دروس إملائيَّة نموذجيَّة

الدرس الأوَّل: تنوين الاسم المنصوب[1]

وسائل الإيضاح: نَصّ إملائيّ.

القاعدة الإملائيّة: رَسْم تنوين الاسم المنصوب.

النَّصّ: سَيَّارة والدي

عاد والدي إلى البيت مساءً، وبادَرَنا قائِلاً: سَتَسْمعون نَبَأً ساراً. حاوَلْنا معرفَةَ ما يُخَبِّئُ لنا والدي، ولكنَّنا لَمْ نُفْلِحْ لِأَنَّهُ أَراد أن يكونَ مُفاجأةً. في اليوم التالي، فَجْأَةً، وقُربَ الظهرِ، سَمِعْنا صوتًا غريباً وهَديراً قَوِيّاً، وقرقعةً مُخيفةً. أصابَتْنا الصاعِقَةُ عندما رأينا شَبَحاً غَريباً يَقْتربُ من بيتِنا، فَخِلْناهُ وَحْشاً ثائِراً يهجمُ علينا وكِدْنا نهرُبُ لَوْ لَمْ نشاهِدْ والدي يَجْلِسُ فيه، ويُلوِّحُ لنا بيدِه. وسرعانَ ما تَبيَّنَّا الأَمْرَ ورأيناه واضِحاً وضوحَ الشَّمْسِ بعد أنْ خِلْنا ما نَرى دُميةً بَلْ دُمًى مُجْتَمِعَةً. ولكن لا، لَقَدْ كانَتْ آلةً جَهَنَّمِيّةً تَسيرُ بِمُحَرِّكٍ، وَلَها مِقْوَدٌ يُوَجِّهُها.

سير الدرس:

أ) دراسة معنى النص:

١) كتابة النصّ مُسبقاً على اللوح.

---

(١) عن بطاقة تربويّة أصدرها المركز التربويّ للبحوث والإنماء (بيروت).

٢) قراءة النصّ قراءةً بليغةً من قِبَل المعلِّم، وقراءة إفراديَّة من قِبَل التلاميذ.

٣) محادثة عامَّة تدور حول النص لفهم الكلمات الجديدة فيه وشرحها.

ملاحظة: يمكن في هذا النص عدم كتابة العنوان ودعوة التلاميذ إلى اكتشافه من خلال معنى النص.

كلمات للشرح: بادرنا: أسرع في القول ـ لم نفلح: لم ننجح ـ خِلْناهُ وحشاً ثائِراً: اعتقدناه وحشاً هائجاً.

أسئلة حول النصّ: بماذا بادرهم الوالد؟ هل أفلحوا في معرفة ما يُخبِّئُ لهم؟ ماذا سمعوا في اليوم التالي؟...

مرحلة الاستقراء: استقراء عام.

١) محادثة جزئيَّة حول الكلمات المنصوبة بتنوين النصب.

٢) تدوين هذه الكلمات في عَمود على جانب اللوح.

مثال: ضَعْ خطّاً تحت الكلمات المنصوبة بالتنوين. اكتبها في عمود على جانب اللوح.

مساءً
قائلاً
نبأً
سارّاً
فجأةً
صوتاً غريباً
هديراً قوياً
قرقعة مخيفةً

لاحظ هذه الكلمات: هل كتبت كلها بشكل واحد؟ الجواب: كلا، منها ما أَخَذَ ألِفاً، ومنها ما لم يأخذ ألِفاً.

استخرج الكلمات التي رُسِمَ فيها التنوين ألفاً، واكتبها وحدها؟

قائلاً، سارّاً، صوتاً غريباً، هديراً، قويّاً.

٣) استقراء جزئيّ: إذاً كيف رُسم تنوينُ الاسم المنصوب؟
الجواب: رُسم تنوينُ الاسم المنصوب أَلِفاً.

استخراج الكلمات التي لم يُرسم التنوين فيها ألِفاً. مساءً ـ نَبَأً ـ فَجْأَةً ـ قَرْقَعَةً مُخيفةً. لاحِظْ بماذا تنتهي كلُّ كلمة من هذه الكلمات؟

مساءً: تنتهي بهمزة قبلها الف.

نبأً: تنتهي بهمزة مرسومة على الف.

فجأةً: تنتهي بتاء مربوطة.

دُمًى: تنتهي بألف.

إذاً، هل كل تنوين اسم منصوب يرسم الفا؟

أوّلاً: القاعدة.

كل اسم منصوب منَوَّن يُرسم ألِفاً إلاّ في:

١ ـ الاسم المنتهي بهمزة قبلها ألف: أكلتُ غِذاءً.

٢ ـ الاسم المنتهي بهمزة مرسومة على ألف: سمعتُ نَبَأً.

٣ ـ الاسم المنتهي بتاء مربوطة: سمعتُ قرقعةً مخيفةً.

٤ ـ الاسم المنتهي بألف: شاهدتُ فتًى يحمِلُ عصاً.

٤) تركيز المعلومات:

أ ـ تُكتب القاعدة على اللَّوح مقرونةً بأمثلة.

ب ـ يقرأها أكبر عدد من التلاميذ.

جـ ـ تُنسخ على الدفاتر.

د ـ تُمْحى عن اللوح، وتُستظهر.

جـ ـ مرحلة التطبيق:

١ ـ يُلقى النصّ الآتي على التلاميذ ليكتبوه على دفاترهم.

٢ ـ يَكتب كل تلميذ جملةً على اللوح.

٣ ـ تُصَحح بالاشتراك مع التلاميذ، وتُعاد تلاوة القاعدة في أثناء التصحيح.

إملاء تطبيقيّ:

استأْجر لنا والدي بيتاً جميلاً وقرَّرنا أنْ نُمضيَ صيفاً كاملاً في الجبل. اشترى جارُنا بقرةً فكان يَتَسَلَّقُ شَجَرَةً عاليةً ويقطفُ أوراقاً خضراءَ ليُقدِّمَ إليها غذاءً، وأحياناً يَأْخُذُها الى الحقول فترعى كُلأً طيِّباً. يُعطي الكريمُ الفقراءَ عطاءً عظيماً، والعطاء العظيم يُسَمَّى سخاءً.

ملاحظة: يُتمَّمُ الإملاء التحضيريّ بإملاء اختباريّ للنصّ نفسه او لنصّ مُشابه. ويستطيع المعلِّم أن يدرِّب تلامذته على القاعدة بواسطة بعض التمارين. ومنها التمرين التالي:

الدرس الثاني: الهمزة المكسورة في وسط الكلمة [1]

وسائل الايضاح: نص إملائيّ ـ الطّبشورة الملونة

النص: الشاي.

سُئِلَ أحدُ العلماء عن الشاي، فقال: إنَّه نبات يَنبت في الصين والهند، وتُجمع أوراقه في السنة الرابعة. يُعنى بقطف أوراقه عنايةً عظيمة، فالذين

(١) عن بطاقة تربويَّة أصدرها المركز التربويّ للبحوث والإنماء (بيروت).