



מדינת ישראל
משרד החינוך
دولة إسرائيل
وزارة التربية والتعليم



ראמ"ה
הרשות הארצית
למידה והערכה בחינוך
راما
السلطة القطرية
للقياس والتقييم في التربية

המינהל הפדגוגי
אגף א לחינוך יסודי
الإدارة التربوية
قسم أ للتعليم الابتدائي
המזכירות הפדגוגית
السكرتارية التربوية

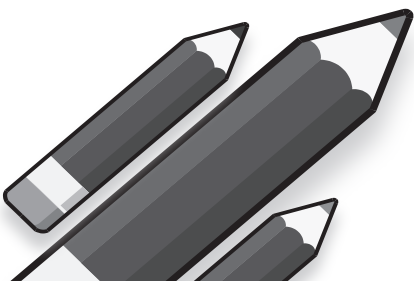
فحص قراءة وكتابة
للفص الثاني
المرشد للمعلمة

تمّوز 2017



1135

מבדק קריאה וכתבה לכיתה ב – שפת אם ערבית | מדריך למורה
© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למידה והערכה בחינוך, משרד החינוך



المرشد للمعلمة^٣

فحص قراءة وكتابة
للمصف الثاني



هذا المرشد مُهدى لروح الزميلة أولغا أشقر، التي عملت على إعداده
بتفانٍ وإخلاص، إلا أنها لم تحظَ برؤيته يخرج إلى النور.

رحمها الله



לجنة التوجيه

• رئيسة اللجنة

بروفسور إليانور صايغ حداد، محاضرة وباحثة في اكتساب اللغة والقراءة، جامعة بار إيلان

• أعضاء اللجنة (ترتيب الأسماء بحسب الأبجدية للاسم الشخصي)

إيمان عواديه، مديرة مجال الامتحانات في اللغة العربية، رام

بثينة عرابي، مرشدة قطرية للتربية اللغوية – قسم أ للتعليم الابتدائي

جنان زعبي، مرشدة قطرية للتربية اللغوية – قسم أ للتعليم الابتدائي

د. راوية بريارة، مفتشة مركزة للغة العربية في المدارس العربية

روضة كريتي، مفتشة المناهج التعليمية العربية حتى سنة 2015

صلاح طه، مفتش مركز التعليم العربي في قسم أ للتعليم الابتدائي

فادي كنعان، مدير قسم تطوير أدوات القياس والتقييم، رام

لبنى حديد، مرشدة قطرية للتربية اللغوية – قسم أ للتعليم الابتدائي

مها سليمان، مرشدة في مجال اللغة العربية، رام

وفاء معدي، مفتشة مركزة للغة العربية في المدارس الدرزية

• طاقم الكتابة

د. ناريمان هندي، رئيسة الطاقم، مركز التكنولوجيا التربوية

هزار ريناوي-عمر، عضو الطاقم، مركز التكنولوجيا التربوية

هديل شحبري، مدققة امتحانات، مركز التكنولوجيا التربوية

هديل قردحجي، مدققة امتحانات، مركز التكنولوجيا التربوية

أولغا أشقر، رحمها الله، مركزة الطاقم، مركز التكنولوجيا التربوية

• قراءة وملاحظات

مها سليمان، مرشدة في مجال اللغة العربية، رام

• التصميم والإعداد – طاقم مديريّة القياس والتقييم، مركز التكنولوجيا التربوية

تدقيق لغوي: جمال منصور

إنتاج: چلاديس حيفاوي

تصميم الغلاف: رهادة عرفات

• إدارة المشروع في مركز التكنولوجيا التربوية – تهيل جرينفالد

• مدير مجال تطوير الإمتحانات القطرية – عوزي سچير

المحتويات

7.....	مقدمة
8.....	محتويات كراسة "المرشد للمعلمة"
9.....	محتويات حقيبة الفحص

الفصل الأول - تعليمات لإجراء الفحص

11.....	1. أ. مراحل إجراء الفحص
14.....	2. أ. تعليمات لإجراء الفحص الفردي
15.....	3. أ. تعليمات لإجراء الفحص الصفّي

الفصل الثاني - التصوّر الفكريّ ووصف المهمّات

17.....	التصوّر الفكريّ ووصف المهمّات
19.....	ب. 1. قراءة كلمات
21.....	ب. 2. قراءة جهرية لنصّ
23.....	ب. 3. كتابة كلمات - إملاء
24.....	ب. 4. فهم المقروء
28.....	ب. 5. المعرفة اللغوية
29.....	ب. 6. التعبير الكتابي
30.....	قائمة المراجع

الفصل الثالث - دليل الإجابات للفحص الصفّي

31.....	دليل الإجابات للفحص الصفّي
45.....	ج. 1. قائمة تفصيلات التعبير الكتابي
46.....	ج. 2. نماذج للتعبير الكتابي

הפסל הררע - לעללמל ללסעעמל מלל חסל מלסוללל לללל

1. ד. ללסעעמל "מלל חסל מלסוללל לללל" 55
2. ד. ללסעעמל "מלל חסל מלסוללל לללל" 55
- ד. 2. א. לללל מלעללל לללללל ונלללל לללל 56
- ד. 2. ב. לללל מללללל, לללללללל לללללללל 57
3. ד. מלעלללל לללל לללללל "מלל חסל מלסוללל לללל" 58
- ד. 3. א. לללל "לללללל לללללל" - לללל לללללל "לללללל לללללל" - לללל לללללל "..... 58

הפסל הללל - לללל לללללל ונלללללל לללללל

- מלללל 59
1. ה. לללל 60
2. ה. לללל לללללל - לללללל 61
3. ה. לללל לללללל - לללל לללללל 69
4. ה. מלללל לללללל 75

فحص القراءة والكتابة للصف الثاني هو آلية عمل، تهدف إلى تمكين معلّمي اللغة العربية من رصد تمكّن تلاميذ الصف الثاني من المهارات الأساسية في مجالي القراءة والكتابة في اللغة العربية، وقد أُعدّ هذا الفحص من أجل تحديد التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في اكتساب المهارات المطلوبة في القراءة والكتابة، ثم بناء خطط ملائمة لهم ومتابعة تقدّمهم. أُعدّ الفحص بحيث يلائم المنهج التعليمي (منهج التربية اللغوية العربية، 2009)، للمرحلة الابتدائية، وبحسب ما هو متوقّع من تلاميذ الصف الثاني. من هنا، يُعتبر فحص القراءة والكتابة للصف الثاني، استمراراً لفحص القراءة والكتابة في الصف الأول ومكملاً له، ويهدف إلى متابعة تطوّر سيرورة اكتساب أسس اللغة لدى التلاميذ في عامهم التعليمي الثاني في المدرسة.

أُعدّ فحص القراءة والكتابة للصف الثاني في عامي 2015-2016، وقد اشتمل إعداده على بحث أُجري على عينة تمثّل تلاميذ الصف الثاني الذين شكّل أدائهم أساساً لوضع معايير ومستويات الأداء للمهام المختلفة في الفحص. جاءت هذه المعايير والمستويات لتساعد المعلّمة في تقييم أداء التلميذ نسبة للأداء المتوقع من تلاميذ الصف الثاني. وبحسب تحليل نتائج الفحص، فإنّ المعلّمة ستتمكّن من الاستعانة بالفصل الخامس، من أجل تخطيط وتنفيذ برامج وفعاليات تدريسية لتحسين أداء التلاميذ.

* التعليمات الموجهة للمعلّمة في هذه الكراسة مكتوبة بصيغة المؤنث، وهي موجّهة للمعلّمات والمعلّمين على حدّ سواء.

מحتويات كراسة "المرشد للمعلمة"

تهدف كراسة "المرشد للمعلمة" إلى مساعدة طاقم المدرسة في استعمال وإجراء فحص القراءة والكتابة للصف الثاني في المدرسة.

يشمل **الفصل الأول** وصفاً لمراحل إجراء الفحص وتعليمات عامة لإجرائه؛

يصف **الفصل الثاني** التصور الفكري للفحص والمهمات التي يحتويها وعملية تقييم الأداء في كل مهمة؛

يظهر في **الفصل الثالث** دليل الإجابات للفحص الصفّي الذي يحوي توجيهات لفحص إجابات التلاميذ في الفحص الصفّي وقائمة تفصيلات ونماذج لقسم التعبير الكتابي؛

يظهر في **الفصل الرابع** تعليمات لاستعمال ملف حساب مستويات الأداء.

يشمل **الفصل الخامس** تحليلاً لأسئلة الفحص، وتوجيهات للتدريس.

لمزيد من التفاصيل في ما يتعلق بـ "فحص قراءة وكتابة للصف الثاني" يمكن التوجه إلى موقع "راما" على الإنترنت:

← <http://rama.education.gov.il> ← "הערכה בית ספרית" ← "מבדקים במיומנויות יסוד" ←
"מבדק קריאה וכתיבה לכיתה ב' " ← "מבדק בערבית"

استعداداً لإجراء الفحص في المدرسة، نوصي بقراءة هذه الكراسة بإمعان، والعمل بموجب التوجيهات الواردة فيها. من المهم المحافظة على قواعد إجراء وتقييم الفحص الواردة في الكراسة، وذلك لتكون النتائج ذات مصداقية، ويكون من الممكن استعمالها من أجل بناء خطة تدخّل ملائمة.

נרצו לכן עמلاً ממתاً ומثمرراً!

מحتويات حقيبة الفحص

تحتوي حقيبة الفحص على 5 كراسات:

1. **كراسة المهمات (الفحص الفردي)**، وتشمل ثلاث مهمات: قراءة كلمات مألوفة وغير مألوفة، قراءة جهرية لنص، وفهم المقروء بمستوى الجملة. هذه الكراسة معدة لاستعمال متكرر، ولذلك يجب الحفاظ عليها وعدم تسجيل ردود التلاميذ فيها.
2. **كراسة التوثيق (الفحص الفردي)**، وهي كراسة معدة لتوثيق أداء التلميذ في مهمات الفحص الفردي. لكل تلميذ كراسة توثيق خاصة به.
3. **كراسة المهمات (الفحص الصفّي)**، وتشمل خمس مهمات: الإملاء، فهم المقروء للنص الإخباري، فهم المقروء للنص القصصي، المعرفة اللغوية والتعبير الكتابي.
4. **كراسة توجيهات لإجراء مهمة الإملاء (الفحص الصفّي)** وهي كراسة صغيرة تشمل جمل الإملاء وتعليمات خاصة لإجراء المهمة في الصف.
5. **كراسة المرشد للمعلمة (الكراسة التي بين يديك)**، وتشمل أهداف الفحص، التصور الفكري، تعليمات لتقييم الأداء في كل مهمة من مهمات الفحص، وتحليل للأسئلة يشمل الانعكاس العملي في عملية التدريس، والاستفادة من نتائج الفحص.

الفصل الأول

تعليمات لإجراء الفحص

1.أ مراحل إجراء الفحص

يُجرى الفحص في مرحلتين زمنيتين مختلفتين خلال العام الدراسي: المرحلة الأولى خلال شهر تشرين الثاني، والمرحلة الثانية خلال شهري شباط وآذار. تختلف طريقة إجراء الفحص، في كل من المرحلتين؛ ففي المرحلة الأولى يُجرى الفحص بطريقة فردية، فيما يُجرى في المرحلة الثانية بطريقة صفية.

في الجدول التالي تفصيل لمهام الفحص ومواعيد إجرائها:

المرحلة	موعد إجراء الفحص	المهمة	كيفية إجراء الفحص
المرحلة الأولى	خلال شهر تشرين الثاني	قراءة كلمات مألوفة	فردية
		قراءة كلمات غير مألوفة	
		قراءة جهرية لنص	
		فهم المقروء في مستوى الجملة	فردية أو ضمن مجموعات صغيرة
المرحلة الثانية	خلال شهري شباط وآذار	الإملاء	صفية
		فهم المقروء لنص إخباري	
		فهم المقروء لنص قصصي	
		المعرفة اللغوية	
		التعبير الكتابي	

في المهمات الفردية، نوصي بتنفيذ كل مهمة، بعد أن ينفذ التلميذ المهمات التي تسبقها بشكل سليم بحسب معايير الأداء. قبل إجراء المرحلة الثانية من الفحص (الفحص الصفية)، على المعلمة التأكد من أن أداء التلميذ في المهمات الفردية يتيح له تنفيذ المهمات الواردة في الفحص الصفية.

بالنسبة للمهمات الصفية، نوصي بإجراء المهمات في ثلاثة أيام مختلفة، ولا يشترط أن تكون متتالية. من المهم أن تُجرى جميع هذه المهمات بحسب ترتيب ظهورها في كراسة المهمات الصفية، وذلك على النحو التالي:

في اليوم الأول، تُجرى مهمة الإملاء وفهم المقروء للنص الإخباري "العنكبوت"، تُخصّص لذلك 60 دقيقة.

في اليوم الثاني، تُجرى مهمة فهم المقروء للنص القصصي "سامي والعصفور" والمعرفة اللغوية، تُخصّص لذلك 60 دقيقة.

في اليوم الثالث، تُجرى مهمة التعبير الكتابي، تُخصّص لذلك 30 دقيقة.

الفحص الفردي

يُجرى هذا الفحص خلال شهر تشرين الثاني لكل تلميذ بشكل فردي.

المرحلة الأولى

• قراءة كلمات مألوفة
• قراءة كلمات غير مألوفة

إجراء الفحص وتقييم أداء التلميذ

هل أداء التلميذ في قراءة كلمات مألوفة
وغير مألوفة سليم بحسب المعيار المعطى؟

نعم

كلا

المرحلة الثانية

• قراءة جهرية لنص

إجراء الفحص وتقييم أداء التلميذ

هل أداء التلميذ في القراءة الجهرية لنص
سليم بحسب المعيار المعطى؟

نعم

كلا

المرحلة الثالثة

• فهم المقروء في مستوى الجملة.
يُجرى بشكل فردي أو في مجموعات
صغيرة.

إجراء الفحص وتقييم أداء التلميذ

وضع خطة تدخّل لتقوية المهارة الضعيفة

بعد أسابيع
إعادة تنفيذ المهمة التي كان أداء التلميذ
فيها متدنّيًا

وضع خطة تدخّل لتقوية المهارة الضعيفة

بعد أسابيع
إعادة تنفيذ المهمة التي كان أداء التلميذ
فيها متدنّيًا

الفحص الصفّي

يُجرى هذا الفحص خلال شهري شباط وآذار، لكل تلاميذ الصفّ.

اليوم الأول

- الإملاء
- فهم المقروء للنصّ الإخباري "العنكبوت"

اليوم الثاني

- فهم المقروء للنصّ القصصيّ "سامي والعصفور"
- أسئلة المعرفة اللغويّة

اليوم الثالث

- التعبير الكتابيّ

2. א. تعليمات لإجراء الفحص الفردي

قبل إجراء الفحص

- قبل البدء بإجراء الفحص الفردي، على المعلمة اختيار غرفة ملائمة لهذا الغرض.
- سرعة التنفيذ هي أحد العوامل المهمة في مهمات القراءة التي تُفحص بشكل فردي. لذلك، على المعلمة الانتباه لقياس زمن تنفيذ التلميذ للمهمة. يُطلب من المعلمة أن تهتم بتنظيم الوقت وتحضير المواد (كراسة المهمات، كراسة التوثيق، قلم وساعة قياس الزمن) التي تحتاجها قبل البدء بالفحص.

أثناء إجراء الفحص الفردي

- عند البدء بإجراء الفحص، يجب إعطاء التلميذ شرحًا حول أهداف الفحص، كما هو موضح في المثال التالي:

"مرحبًا، سأطلب منك تنفيذ مهمات في القراءة كالتي تقوم بها في الصف. أريد منك أن تبذل قصارى جهدك، وإذا لم تفهم التعليمات، التي سأقرأها عليك، فاسألني عنها".
- من المفضل تقديم شرح قصير للتلميذ عن عملية إجراء الفحص، كالتالي:

"في الوقت الذي تنفذ فيه المهمة، سأسجل الملاحظات، وسأقيس زمن التنفيذ".
- يجب تنفيذ كل مهمة تمامًا بحسب التعليمات المكتوبة في كراسة التوثيق.
- في المهمات التي ترد فيها صورة ساعة، يُطلب قياس الزمن. يجب قياس الزمن منذ بداية التنفيذ حتى النهاية (لا يشمل الأمثلة).
- يجب توثيق أداء التلميذ في المهمتين (قراءة الكلمات والقراءة الجهرية لنص)، بحسب التعليمات الواردة في كراسة التوثيق، وذلك أثناء تنفيذ التلميذ للمهمة.
- إذا كانت لدى المعلمة ملاحظات حول أمور لا تتعلق بقدرات التلميذ (عوامل خارجية، نفسية)، قد تؤثر على أداء التلميذ للمهمات، فعليها كتابتها على الأسطر المعدة لذلك، في نهاية كل مهمة في كراسة التوثيق.
- عند انتهاء التلميذ من تنفيذ الفحص، على المعلمة أن تشجعه وأن تشكره لمشاركته، وألا تعطيه مردودًا دقيقًا أو رقميًا.

بعد الانتهاء من تنفيذ الفحص الفردي

- يجب تقييم أداء التلميذ بعد الانتهاء من إجراء المهمات مباشرة، وعدم تأجيل ذلك. (يُرجى عدم التقييم بحضور التلميذ)؛
- تحسب المعلمة مقاييس الأداء لكل مهمة، وتسجلها في جداول تلخيص النتائج في نهاية كل مهمة؛
- تقارن المعلمة نتائج التلميذ في كل مهمة مع المعايير المعطاة. ترد هذه المعايير في الجدول الذي تُلخّص فيه النتائج لكل مهمة؛
- إذا كان أداء التلميذ أدنى من المعيار المعطى (أي تنفيذ غير سليم)، فهذا يدلّ على أنّ التلميذ لم يكتسب المهارة التي فُحصت في هذه المهمة، كما هو متوقع. لذلك، يجب وضع خطة تدخّل ملائمة تساعد في التغلب على صعوباته في تلك المهارة؛
- بعد أسابيع من تنفيذ برنامج خطة التدخّل لتقوية المهارة الضعيفة، يجب إعادة تنفيذ المهمة التي كان أداء التلميذ بها متدنّيًا عن المعيار؛
- نلفت نظر المعلمة إلى ضرورة عدم استعمال مهمات الفحص، بهدف التدريب، تحضيرًا للتنفيذ الثاني للفحص، لأنّ ذلك سيضرّ بمصداقية النتائج في المرة الثانية. من أجل التدريب، يجب استعمال موادّ أخرى.

3. أ. تعليمات لإجراء الفحص الصفّي

- قبل البدء بإجراء الفحص الصفّي على المعلمة الاهتمام بتهيئة جوّ هادئ في الصفّ. والطلب من التلاميذ وضع أدوات الكتابة أمامهم.
- عند البدء بإجراء الفحص، يجب إعطاء التلاميذ شرحًا عن الفحص وأقسامه، كما هو موضّح في المثال التالي:

"مرحبًا، سأعطي كلّ واحد منكم كراسة تشمل مهمات في القراءة والكتابة. أريد منكم أن تبذلوا قصارى جهدكم لحلّها.
تجدون في هذه الكراسة ثلاثة أقسام، سنجري كلّ قسم من هذه الأقسام في يوم مختلف".

- قبل إجراء القسم الأوّل، على المعلمة أن تقول للتلاميذ ما يلي:
- "سنجري الآن القسم الأوّل، ومدّته ساعة واحدة (60 دقيقة)، وسنبداً بمهمة الإملاء".
- لإجراء مهمة الإملاء بطريقة صحيحة، على المعلمة أن تنظر صفحة 2 في كراسة التوجيهات لإجراء مهمة الإملاء، وأن تتبّع التوجيهات الواردة فيها.
 - عند الانتهاء من مهمة الإملاء، على المعلمة أن توجّه التلاميذ للبدء في مهمة فهم المقروء.
 - تجدر الإشارة إلى أنّه لا يُسمح للمعلمة أن تقرأ النصّ كوسيلة لتسهيله على التلاميذ، ولا يُسمح لها أن تقرأ الأسئلة، فقراءتها تؤثر سلبيًا في عملية التقييم.

- قبل إجراء القسم الثاني، على المعلمة أن تقول للتلاميذ ما يلي:

"سنجري الآن القسم الثاني من الفحص، ويشتمل على مهمة في فهم المقروء، وأسئلة في المعرفة اللغوية. مدّة هذا القسم ساعة واحدة (60 دقيقة).

- عند البدء بإجراء مهمة التعبير الكتابي، على المعلمة أن تقول للتلاميذ ما يلي:

"أمامكم مهمة في التعبير الكتابي، تشتمل على أربع صور، وعليكم أن تعتمدوا على الصور في كتابة قصّة أحداثها متسلسلة. اكتبوا خمسة أسطر أو أكثر، وبخطّ واضح ومرتبّب. أمامكم 30 دقيقة لكتابة القصّة".

- بعد إجراء الفحص، على المعلمة فحص إجابات كلّ تلميذ بحسب دليل الإجابات في الفصل الثالث صفحة 31 في هذه الكراسة.

- بعد الانتهاء من فحص إجابات التلاميذ، على المعلمة إدخال العلامات إلى "ملفّ إكسل لحساب مستويات الأداء" في هذا الفحص. لاستخدام هذا الملفّ يجب تحميله من موقع "راما":
 ← <http://rama.education.gov.il> ← "הערכה בית ספרית" ← "מבדקים במיומנויות יסוד" ←
 "מבדק קריאה וכתיבה לכיתה ב' " ← "מבדק בערבית"

- إذا دلّ تقييم الأداء على وجود صعوبات معيّنة لدى التلميذ، فيجب على المعلمة وضع خطة عمل ملائمة تساعد في التغلّب على صعوباته.

للتذكير: الفحص غير معدّ للاستعمال من أجل التمرين والتدريب، وكلّ مخالفة لهذه التعليمات تؤثر سلباً في إمكانية استعماله كأداة لرصد قدرات التلاميذ.

الفصل الثاني

التصور الفكري ووصف المهمات

القراءة هي المهارة التي يكتسب من خلالها التلميذ المعرفة في مختلف الأمور، وهي الوسيلة الأساسية للتعلم في مختلف المواضيع، كالتاريخ والعلوم وحتى الرياضيات. فالتلميذ مُطالب باستقاء وجمع المعلومات من النصّ وبالتمييز بين المعلومة المهمة والهامشية، وبمقارنة المعلومات الواردة في النصّ بمعلوماته السابقة وبطرح فرضيات ملائمة، وغيرها. القراءة أيضاً هي الوسيلة التي تُمكن الفرد، في كثير من الأحيان، من الشعور بالاستمتاع من خلال إثارة خياله ومرافقته إلى أماكن نائية، وجعله يتماثل مع إحدى الشخصيات ليعيش أحلامها وتحدياتها، وكلّ هذا يستلزم فهماً جيّداً للنصوص المقروءة.

قد يواجه بعض التلاميذ صعوبة في فهم المقروء في مرحلة مبكرة من الصفوف الابتدائية. مع انتقال هؤلاء التلاميذ إلى صفوف أعلى، وتعاملهم مع نصوص أطول وأصعب، ستكبر الفجوة بين الكفاءات التي يمتلكونها والكفاءات المطلوبة لقراءة هذه النصوص وفهمها، إذا أُغفل تشخيص ومساعدة هؤلاء التلاميذ (Stanovich, 1986). من هنا، يشكّل الصفّ الثاني مرحلة حسّاسة نجد فيها تلاميذ يتقنون مهارات القراءة ويفهمون ما يقرؤون، فيما هناك تلاميذ آخرون يستصعبون ذلك. لهذا، من المهمّ جداً فحص قدرات القراءة وفهم المقروء لدى التلاميذ في هذه المرحلة، للكشف عن المستصعبين منهم والعمل على تحسين أدائهم.

جميع نظريات القراءة تتفق على وجود عاملين يؤثّران في تطوّر فهم المقروء، هما: قراءة الكلمات والمعرفة اللغوية (Gough & Tunmer, 1986; Perfetti, 2007)؛ فقد دلّت الأبحاث على وجود علاقة وثيقة بين عاملَي الدقّة والسرعة (الطلاقة) في قراءة الكلمات وفهم المقروء. وبحسب نظرية The Verbal Efficiency Theory "نظرية النجاعة الكلامية" (Perfetti, 1985)، فإنّ قراءة الكلمات، بطلاقة، تتيح للقارئ إمكانية استثمار قدرته الذهنية في استلال معاني هذه الكلمات وربطها ببعضها، أي في فهم ما يقرأ، وإلاّ بذل كلّ طاقته في قراءة الكلمات بدون الوصول إلى الفهم. أمّا المعرفة اللغوية فهي كلّ ما اكتسبه التلميذ من معرفة حول اللغة (المحكيّة والمعياريّة) كالمفردات، المبنى الصرفي، المبنى النحوي وغيرها، والتي تمكّنه من فهم واستعمال اللغة استعمالاً ملائماً بحسب السياقات المختلفة. لذلك، هناك ضرورة قصوى للعمل على تطوير قدرة التلميذ على قراءة الكلمات بطلاقة والمعرفة اللغوية، كشرطين أساسيين لفهم المقروء.

تجدر الإشارة إلى أنّه في المراحل الأولى من اكتساب القراءة (في الصفّين الأوّل والثاني)، تكون المهارة في قراءة الكلمات ذات تأثير أقوى في فهم المقروء من المعرفة اللغوية (Gough, 2013). لذا، من المهمّ تركيز العمل أولاً، وبشكل خاص، على تطوير قراءة الكلمات بطلاقة لدى التلاميذ.

عند تطوير مهمّات لتقييم فهم المقروء يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار عاملان هما: نوع النصّ ونوع المهمة المستخدمة في التقييم. بالنسبة لنوع النصّ، هناك اختلاف بين النصّ القصصي والنصّ الإخباري، من حيث خصائص كلّ منهما، ومن حيث المضمون والمبنى واللغة. النصّ القصصي يتناول تصرّفات الناس وما يحدث لهم، وينعكس هذا المضمون في مبنى نموذجي يشتمل على بداية ومشكلة وحلّ، ويعتمد فهم النصّ القصصي، في الغالب، على فهم المشكلة الواردة في النصّ والعلاقات الزمنية والسببية بين الأحداث. أمّا النصّ الإخباري، فيهدف إلى نقل معلومات عن العالم والكائنات التي تعيش فيه، وتنعكس هذه المعلومات في مبنى نموذجي يحوي تعريفات وشروحات ومفاهيم مجردة تقدّم بأسلوب رسمي ومحايّد. يعتمد فهم النصّ الإخباري في الغالب على معرفة القارئ للعالم الذي يحيطه وقدرته على الربط بين المعلومات الجديدة المختلفة في نفس الوقت.

תדלֵּ אבֵּאחַ עַלֵּ אֲןֵּ הַנֶּסֶךְ הַיִּבְרָרִי אֲעִיב ללֵהֵם מִן הַנֶּסֶךְ הַקִּסְוִי, וְהַזֵּה בִּסְבִּב הַאֲחֵלָּאֵף בִּי חֲסִאִס כֹּל מִנְהֵמָה, כִּמָּה אֲןֵּ הַקָּרִיִּי הַמִּבְתְּדִי מִלֵּם עָאֵדָה בְּעָלֵם הַקִּסְוִס, וּבִמְבִּנָּהָ וּלְגִתָּהָ, לֵאמֹר יִסְמְעָהָ בִּי הַבֵּית וְהַרְוּסָה קִבֵּל אֲכִסָּאֵה הַקְּרָאָה (הַנְּדִי, 2013; Best, Floyd & McNamara, 2008).

בַּלְּנִסְבָּה ללְעָמֵל הַתָּאֵנִי, וְהוּא נֹעַם הַמְּהֵמָה הַמְּסֻחֶמֶת בִּי הַתְּקִיִּים, פִּאֲנָהָ תִּתִּיחַ הִמְכָּנִיָּה חֲכִס מְהָרָת פֵּהֵם מִחֲתֻלָּה. לְזֵלֵךְ, אֲחִתִּירַת בִּי הַזֵּה הַחֲכִס אֲסִלָּה מִפְּתוּחָה וְאֲסִלָּה מִגֻּלָּה (מִתְעַדָּה הַחִיָּאֵרָת וְאֲסִלָּה נֵעַם/ לֵא).

תִּעְרַשׁ בִּי מָה יִלִּי מְהֵמָת אֲעִדָּת לִחֲכִס מְהָרָת בִּי הַקְּרָאָה וְהַכְּתָבָה ללְתִלְמִיד בִּי הַשֶּׁף הַתָּאֵנִי. יִגְרִי חֲכִס הַזֵּה מְהָרָת בִּי הַיִּזָּרִיִּים: הַיִּזָּרִי הַיִּזָּרִי וְהַיִּזָּרִי הַשֶּׁףִּי. בִּי הַיִּזָּרִי הַיִּזָּרִי, תִּנְפֹּד מְהֵמָת הַתָּאֵלִי: קְרָאָה גְּהֵרִיָּה לִלְמָת, קְרָאָה גְּהֵרִיָּה לִנֶּסֶךְ וּפֵהֵם הַמִּקְרֹוּ בִּי מִסְּתֹוֹ הַגְּמֻלָּה. בִּי הַיִּזָּרִי הַשֶּׁףִּי, תִּנְפֹּד מְהֵמָת הַתָּאֵלִי: הִמְלֵא, פֵּהֵם הַמִּקְרֹוּ בִּי מִסְּתֹוֹ הַנֶּסֶךְ, מַעְרָפָה לְגֹוִיָּה וְתַעֲבִיר כְּתָבִי.

תִּעְרַשׁ בְּדָאֵה מְהֵמָת הַיִּזָּרִיָּה, וְתִשְׁתַּמֵּל כֹּל מְהֵמָה עַלֵּ וּשְׁפִל מִפְּסֵל לָהּ, אֲסָבָב תְּפֻירָהָ, מִבְּנֵי בְּנוּדָהָ, וְתוּגִיָּהָ ללְתִקִּים אֲדָא הַתִּלְמִיד. בַּעַד זֵלֵךְ, תִּעְרַשׁ מְהֵמָת הַשֶּׁףִּי, וְתִשְׁתַּמֵּל כֹּל מְהֵמָה עַלֵּ וּשְׁפִל מִפְּסֵל לָהּ, אֲסָבָב תְּפֻירָהָ, מִבְּנֵי בְּנוּדָהָ, וְתוּגִיָּהָ ללְתִקִּים הַאֲדָא.

1.ب. قراءة كلمات

تتمحور عملية تعليم القراءة في الصف الأول في إكساب الطفل إستراتيجية أساسية في قراءة الكلمات، وهي الإستراتيجية الألفبائية-التركيبية. تمكن هذه الإستراتيجية الطفل من قراءة الكلمة عن طريق تحويل حروفها وحركاتها إلى مقاطع، ومن ثم إلى كلمات مستخدماً عملية التركيب الصوتي.

حتى هذه المرحلة، كانت قراءة الطفل للكلمات تعتمد، في الغالب، على إستراتيجية أخرى، وهي الإستراتيجية اللوغوغرافية التي تعتمد على التعرف على الكلمة من خلال شكلها ككل. تتطور هذه الإستراتيجية لدى الطفل عادة بشكل تلقائي قبل دخوله المدرسة، وذلك من خلال انكشافه على الكلمة المكتوبة في بيئته المحيطة في البيت والروضة. يستمر الطفل بالاستعانة بهذه الإستراتيجية في المراحل المبكرة من عملية القراءة، ومع توسع معرفته للحروف وأصواتها ينتقل تدريجياً إلى الاعتماد في قراءته على الإستراتيجية الجديدة، وهي الألفبائية-التركيبية.

مع إتقان الطفل للإستراتيجية الألفبائية-التركيبية، واستعماله لها بشكل أوتوماتيكي أكثر فأكثر، تتطور عملية التركيب الصوتي، لتشمل وحدات أورتوغرافية كبيرة، كالمقاطع والمورفيمات والكلمات. تُسمى الإستراتيجية الناتجة عن هذا التطور بالإستراتيجية الأورتوغرافية.

من الجدير بالذكر أن الإستراتيجية الألفبائية-التركيبية تبقى الإستراتيجية الأساسية التي تمكن التلميذ، في جميع مراحل تعلمه، من قراءة الكلمات الجديدة، أو **الكلمات غير المألوفة**؛ بينما تمكنه الإستراتيجية الأورتوغرافية من قراءة **الكلمات المألوفة** (Share, 1995).

في هذا الفحص اختيرت مجموعتان من الكلمات: مألوفة (المجموعة أ)، وغير مألوفة (المجموعة ب)، وذلك من أجل فحص تطور وفعالية الإستراتيجية الأورتوغرافية والإستراتيجية الألفبائية في هاتين المجموعتين بالترتيب. كل مجموعة تحتوي على 20 كلمة، مرتبة من القصيرة (مقطع واحد) إلى الطويلة (7 مقاطع)، ويطلب من التلميذ قراءتها بدءاً من الكلمات المألوفة. جميع الكلمات في المجموعتين ذات تمثيل صوتي كامل (شفافة أورتوغرافياً)، ولكنها تمثل خصائص مختلفة للغة العربية من حيث:

- عدد المقاطع (كلمات قصيرة 1-2 مقاطع وكلمات طويلة 3-7 مقاطع)؛
- الهمزة (كلمات تحوي همزة في وسطها، مثل: فأر، رئيس)؛
- أصوات ديجلوسية* (كلمات تحوي حروفاً تمثل أصواتاً ديجلوسية، مثل: قنفذ، مظهر)؛
- ال التعريف (كلمات تبدأ بحرف قمرّي مع ال التعريف، مثل: الورد، المدارس)؛
- بيئة صوتية مُفخّمة (كلمات يتغير لفظ بعض أصواتها في بيئة مُفخّمة، مثل: مستطيل، يقترب)؛
- تاء مربوطة وتاء مبسوطة (كلمات تنتهي بتاء مثل: اجتماعات، الورد)؛
- الشدة (كلمات تحوي شدة، مثل: سكر، مكعب)؛
- مبنى مقطعي خاص باللغة المعيارية (كلمات ذات مبنى مقطعي CVCC (صامت، صائت، صامت صامت)، مثل: فأر، خوف).

* أصوات غير موجودة في بعض اللهجات.

تقييم الأداء

يُفحص أداء التلميذ في قراءة الكلمات في المجموعتين أ و ب بواسطة مقياسين: مقياس الدقة ومقياس السرعة.

مقياس الدقة: يتمثل مقياس الدقة، في هذه المهمة، في تحديد عدد الكلمات التي قرأها التلميذ بشكل صحيح، بناءً على ذلك، فإن درجات مقياس الدقة تتراوح بين 0 و 20 في المجموعة أ، وبين 0 و 20 في المجموعة ب (انظري معيار مقياس الدقة أدناه). تُعتبر قراءة الكلمة دقيقة، إذا قُرئت وفق علامات التشكيل الظاهرة فيها.

مقياس سرعة التنفيذ: تقاس سرعة التنفيذ، منذ اللحظة التي يبدأ بها التلميذ بقراءة الكلمة الأولى (بعد أن ينهي قراءة الأمثلة)، حتى ينتهي من قراءة الكلمة الأخيرة (انظري معيار مقياس السرعة أدناه).

أمثلة لأخطاء محتملة

- (1) تغيير في لفظ صائت واحد فقط، كأن يلفظ التلميذ: الأربعاء بدلاً من الأربعاء؛
- (2) تغيير لفظ آخر الكلمة بما لا يتلاءم مع التشكيل، كأن يلفظ التلميذ: انتظر (تسكين الراء) بدلاً من انتظر؛
- (3) تغيير في لفظ عدة أصوات، كأن يقول التلميذ: غنم بدلاً من فخم؛
- (4) تغيير في لفظ صامت واحد، كأن يقول التلميذ: استجمام بدلاً من استحمام؛
- (5) تبديل مواقع الحروف، كأن يلفظ التلميذ: حرافش بدلاً من حرافش؛
- (6) إضافة أو حذف صائت، كأن يلفظ التلميذ: ضعف بدلاً من ضعيف؛
- (7) تهجئة بدون إتمام قراءة الكلمة – يمكن أن يُقطع التلميذ الكلمة بالشكل الصحيح، مثلاً: يُقطع التلميذ كلمة يَقتَجم: (يق + ت + ح + م) ولكنه لا يلفظ الكلمة كاملة.

معايير الأداء لقراءة كلمات مألوفة

مقياس الدقة

أداء غير سليم																	أداء سليم			
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
أداء غير سليم، يدل على صعوبة كبيرة																				

مقياس السرعة

أداء سليم: حتى 143 ثانية (2:23 دقيقة).

أداء غير سليم: 144 ثانية فما فوق (2:24 دقيقة).

معايير الأداء لقراءة كلمات غير مألوفة

مقياس الدقة

أداء غير سليم																	أداء سليم			
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
أداء غير سليم، يدل على صعوبة كبيرة																				

مقياس السرعة

أداء سليم: حتى 144 ثانية (2:24 دقيقة).

أداء غير سليم: 145 ثانية فما فوق (2:25 دقيقة).

ב.2. قراءة جهرية لنص

تُعتبر القراءة الجهرية لكلمات بصورة دقيقة وسريعة (قراءة طلاقة)، مؤشراً مهماً يدل على فهم المقروء. يُمكننا فحص القراءة الجهرية للكلمات داخل النص، أو ككلمات منفصلة. تدل الأبحاث على أن القارئ الجيد هو من يقرأ الكلمات بشكل دقيق وسريع بدون الاستعانة بالسياق (بدون نص). أما القارئ الضعيف أو المبتدئ، فهو من يستعين بالسياق للتعرف على الكلمات، وذلك لأنه لم يُطور بعد مهارة كافية في قراءة الكلمات وربط شكلها بصوتها.

إن الكلمات المشكولة داخل النص تظهر عادة مع علامات الإعراب، وهذا قد يبطئ من عملية التركيب الصوتي (Saiegh-Haddad & Schiff, 2016). لذا، من المهم فحص طلاقة القراءة داخل النص أيضاً لا خارجه فقط (كما هو الحال في مهمة قراءة الكلمات).

نميز، في قراءة التلاميذ الجهرية، بين نوعين من الأخطاء:

1. الخطأ الكبير: هو خطأ في قراءة التلميذ للكلمة، بحيث تنتج عنه كلمة جديدة ذات معنى أو كلمة بدون معنى. الخطأ الكبير في قراءة الكلمة يعرقل عملية فهم النص، لأنه لا يُمكن التلميذ من التعرف الدقيق على هذه الكلمة، وربطها مع باقي الكلمات للحصول على وحدة دلالية صحيحة.

2. الخطأ الصغير: هو خطأ في قراءة التلميذ للكلمة، بحيث لا تنتج عنه كلمة جديدة. لا يؤثر هذا الخطأ في قدرة التلميذ على التعرف على الكلمة والوصول إلى معناها، مثل: الخطأ في قراءة علامة الإعراب أو تجاهلها أو الخطأ في قراءة أل التعريف.

إن الأخطاء الكبيرة التي تنتج عنها كلمات ذات معنى، تدل على صعوبة لدى التلميذ في استعمال عملية التركيب الصوتي، واستعمال غير صحيح لإستراتيجية القراءة الأورتوغرافية بدلاً منها. أما الأخطاء الكبيرة التي تنتج عنها كلمات بدون معنى، فإنها تدل على صعوبة لدى التلميذ في استعمال عملية التركيب الصوتي، وفي استعمال الإستراتيجية الأورتوغرافية أيضاً. في الحالتين، يدل هذا الخطأ على مشكلة في التركيب الصوتي الذي يُعتبر أساس اكتساب القراءة.

تقييم الأداء

يُفحص أداء التلميذ في قراءة النص بواسطة مقياسين: مقياس الدقة ومقياس السرعة.

مقياس الدقة: يتمثل مقياس الدقة في هذه المهمة في تحديد عدد الكلمات التي قرأها التلميذ بشكل صحيح (القراءة غير الصحيحة تشتمل على كلمات قُرئت مع أخطاء صغيرة أو كبيرة أو الاثنتين معاً)، وبناءً على ذلك، فإن درجات مقياس الدقة تتراوح بين 0 و 112 (انظري معيار مقياس الدقة في الصفحة التالية). تُعتبر قراءة الكلمة دقيقة، إذا قُرئت وفق علامات التشكيل الظاهرة فيها.

مقياس سرعة التنفيذ: تقاس سرعة التنفيذ، منذ اللحظة التي يبدأ بها التلميذ بقراءة الكلمة الأولى، حتى ينتهي من قراءة الكلمة الأخيرة (انظري معيار مقياس السرعة في الصفحة التالية).

أمثلة لأخطاء محتملة:

1. **خطأ كبير، هو خطأ في القراءة تنتج عنه كلمة جديدة ذات معنى أو بدون معنى، ويتمثل في لفظ التلميذ الكلمة بصورة مختلفة عن اللفظ المتوقع، وذلك نتيجة لأحد الأسباب التالية:**

- أ. تبديل صامت واحد، كأن يقول التلميذ: صاد بدلاً من صار؛
- ب. تبديل صامتين أو أكثر، كأن يقول التلميذ: طَبَعْتُ بدلاً من صَنَعْتُ؛
- ج. إضافة أو حذف صائت، كأن يقول التلميذ: فَرَشَات بدلاً من فَرَشَت؛
- د. تبديل مواقع الحروف، كأن يقول التلميذ: لُعبَةً بدلاً من عُلبَةً.

إضافة لما ورد أعلاه، فإنَّ التلميذ يمكن أن يُقَطِّع الكلمة بالشكل الصحيح، ولا يلفظها كاملة. مثال: بهجئ التلميذ كلمة الأرنب: (ال + أر + ن + ب)، بدون لفظ كامل للكلمة. أداء كهذا يُعتبر خطأ كبيراً.

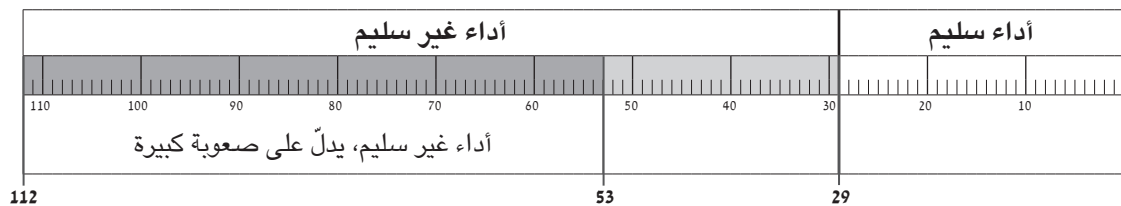
2. **خطأ صغير، هو خطأ في القراءة لا تنتج عنه كلمة جديدة، ويتمثل في لفظ التلميذ الكلمة بصورة مختلفة عن اللفظ المتوقع، وذلك نتيجة لأحد الأسباب التالية:**

- أ. تغيير في لفظ صائت واحد فقط، كأن يلفظ التلميذ: قِمَاش بدلاً من قُمَاش؛
- ب. تغيير لفظ آخر الكلمة بما لا يتلاءم مع التشكيل، كأن يلفظ التلميذ: تنام بدلاً من تنام أو جميلة (كما في لفظ التاء هاء عند الوقف) بدلاً من جميلة؛
- ج. تغيير لفظ أل التعريف بما لا يتلاءم مع التشكيل وموقع الكلمة في الجملة، كأن يقرأ التلميذ: "نظفت رنا الأرض" بدلاً من "نظفت رنا الأرض".

إذا دلت قراءة بعض التلاميذ على أداء غير سليم، بحسب معايير الأداء، فإننا ننصح المعلمة بتحليل أخطائهم بحسب نوعيها (خطأ صغير وخطأ كبير)، وإعطاء أولوية التدخل والمتابعة للتلميذ الذي برزت لديه أخطاء كبيرة.

معايير الأداء لقراءة جهرية لنص

مقياس الدقة



مقياس السرعة

أداء سليم: حتى 340 ثانية (5:40 دقيقة).
أداء غير سليم: 341 ثانية فما فوق (5:41 دقيقة).

ב.3. كتابة كلمات – إملاء

كتابة الكلمات بشكل صحيح (الإملاء) هي عامل أساسي في تطوير مهارات الكتابة لدى التلاميذ، لأنها الوسيلة التي يستعملها التلميذ في تحويل الأصوات إلى كلمات مكتوبة، حروفًا وحركات. إن القدرة على كتابة الكلمات مع دخول التلميذ للصف الأول تتطور على النحو التالي:

مرحلة الكتابة الألفبائية-الصوتية فيها يعتمد التلميذ على ربط الأصوات التي يسميها بالحروف التي تمثلها في اللغة. وهذه هي المرحلة الأساسية التي تؤدي بالقارئ، مع الممارسة، إلى **مرحلة الكتابة الأورتوغرافية**، حيث يكتسب، بالإضافة إلى أصوات الحروف، أشكال الكلمات التي لا تتناسب مع صوتها أيضًا (الكلمات غير الشفافة).

الإملاء في اللغة العربية

مع أن الأورتوغرافية العربية تُعدّ من أكثر الأورتوغافيات شفافية للقراءة، من حيث العلاقة بين الحرف والصوت الذي يمثله، وكذلك بين الكلمة المكتوبة والمنطوقة، إلا أن هذه الأورتوغرافية تصبح أقل شفافية في الإملاء (Saiegh-Haddad & Henkin-Roitfarb, 2014)، فهناك عدد من الأصوات المتشابهة لفظًا كالصاد والسين، التاء والطاء، الضاد والدال، والظاء والذال. كذلك يتشابه لفظ التاء المربوطة مع التاء المبسوطة، كما في الكلمتين: نظرة ونظرت، ولفظ التاء المربوطة عند الوقف مع الصائت القصير الذي تمثله الفتحة في آخر الكلمة، كما هو الحال في كلمتي: جلسة، قبل الوقف، وجلس اللتين تنتهيان بنفس الصوت. إضافة إلى كل هذا، هناك الأصوات الديجلوسية غير الموجودة في لهجات بعض التلاميذ (صوت القاف والتاء والظاء والذال)، ما يُصعّب عليهم تمييزها سمعيًا، وبالتالي يُصعّب كتابتها بشكل صحيح (Saiegh-Haddad, 2003; 2004; 2007). لذلك، يجب على التلميذ أن يطور قدرة عالية في الإملاء في المراحل الأولى، وخصوصًا في ما يتعلق بالكلمات الشفافة التي تتطلب الإستراتيجية الألفبائية. بعدئذ يتعرف التلميذ، من خلال ممارسته القراءة، على الكلمات غير الشفافة، ويطور الإستراتيجية الأورتوغرافية الضرورية لكتابتها.

في هذا الفحص، اختير أسلوب جديد للإملاء بهدف جعل الإملاء وديًا للتلاميذ. تُعرض أمام التلميذ صورة تليها سبع جمل، كل جملة تنقصها كلمة أو كلمتان، وخُصص، في كل جملة، فراغ لكتابة كل كلمة ناقصة. تتحدث المعلمة مع تلاميذها عن الصورة المعروضة، ثم تبدأ بالإملاء بحسب التعليمات المفصلة في كراسة "توجيهات لإجراء مهمة الإملاء". مجموع الكلمات الناقصة المطلوبة للإملاء عشر كلمات، جميعها كلمات شفافة ذات تمثيل صوتي كامل؛ وبما أن قدرة التلميذ تتأثر بطول الكلمة، فقد اختيرت كلمات قصيرة (مكوّنة من مقطعين)، وكلمات طويلة (مكوّنة من 3 مقاطع). كما اختيرت أفعال تنتهي بتاء التأنيث (نظرت، ضحكت)، كلمات تنتهي بصائت قصير (جلس، طار، أطمع)، كلمات تشمل على صوت ديجلوسي (مقعد، ثقل، ذيلة) وكلمات تبدأ بحرف قمرّي تسبقها أل التعريف (الأشجار، العصفور).

تقييم الأداء

يُفحص أداء التلميذ لمهمة الإملاء بواسطة المجموع الكلي للكلمات العشر التي يكتبها بشكل صحيح في الجمل السبعة، ويتراوح بين 0 و 10 درجات. تُعتبر الإجابة صحيحة حين يكتب التلميذ الكلمة تمامًا كما أملتتها المعلمة بالشكل التام والدقيق.

الإجابات الصحيحة موجودة ص 32 في هذه الكراسة.

معايير الأداء لقراءة كلمات مألوفة

مقياس الدقة

أداء غير سليم							أداء سليم			
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
أداء غير سليم، ويدل على صعوبة كبيرة										

ב.4. فهم المقروء

القدرة على فهم المقروء هي القدرة الأساسية والأهم في التحصيل الأكاديمي المدرسي للتلميذ، بشكل عام، إذ تلعب القدرة على فهم المقروء دوراً أساسياً في فهم المواضيع التي تُستخدم فيها نصوص مكتوبة كالعلوم والتاريخ. لذلك، من المهم أن يطور التلميذ القدرة على فهم المقروء بشكل جيد في الوقت المناسب (عادة يكون ذلك بعد الصف الثاني، عندها ينتقل التلميذ من مرحلة تعلم القراءة إلى مرحلة القراءة من أجل التعلم)، وإلا أُعيق تحصيله لاحقاً.

في هذا الفحص تُرصد قدرة التلاميذ على فهم المقروء في مستويين: مستوى الجملة ومستوى النص. يُفحص أداء التلميذ في مستوى الجملة في المرحلة الأولى (خلال شهر تشرين الثاني)، فيما يُفحص الأداء في مستوى النص في المرحلة الثانية (خلال شهري شباط وآذار)، وذلك، لكي يتسنى للمعلمة الكشف عن التلاميذ المستصعبين في المرحلة الأولى وبناء وتنفيذ خطط عمل لمساعدتهم، ثم فحص مدى تقدمهم في المرحلة الثانية.

فهم المقروء في مستوى الجملة

هي مهمة تفحص فهم المعنى الصريح، وهي من نوع الأسئلة المغلقة. تشتمل المهمة على 10 جمل ناقصة، وفي كل جملة يُطلب من التلميذ اختيار الكلمة الملائمة من 4 كلمات معطاة في المخزن. المموّهات في كل مخزن هي من نفس المواصفات الصرفية للإجابة الصحيحة. في 4 جمل منها، الكلمة الناقصة هي "فعل"، في جملتين، الكلمة الناقصة هي "اسم"، أما في باقي الجمل (4 جمل)، فالكلمة الناقصة هي "كلمة ربط". جميع الكلمات الناقصة هي كلمات مألوّفة، وذلك لأنّ الهدف من المهمة هو فحص القدرة على فهم الجملة من خلال تمييز الكلمة الناقصة، وليس فحص معرفة التلميذ للكلمة الناقصة. حرصنا على أن تكون المهمات مغلقة، كي نتجنب تأثيرات أخرى كقدرة التلميذ على التعبير وقدرته على استئلال الكلمة من الذاكرة، بهدف فحص قدرته على فهم ما يقرأ.

تقييم الأداء

يُفحص أداء التلميذ لمهمة فهم المقروء في مستوى الجملة، بواسطة المجموع الكلي للإجابات الصحيحة التي يحصل عليها في الجمل العشر، ويتراوح بين 0 و 10 درجات. تُعتبر الإجابة صحيحة، حين يختار التلميذ الكلمة الصحيحة من المخزن.

الإجابات الصحيحة هي:

- | | | | | |
|---------|---------|-----------|----------|----------|
| 1. ربطه | 2. يقرأ | 3. الحبوب | 4. لكي | 5. من |
| 6. لأن | 7. حلمت | 8. متأخرة | 9. عندما | 10. صنعت |

إذا أخطأ التلميذ في تحديد الكلمة الصحيحة، فمن المهم أن تحاول المعلمة فهم سبب هذا الخطأ، من خلال فحص الإجابة البديلة التي اختارها التلميذ.

معايير الأداء

مقياس الدقة

أداء غير سليم							أداء سليم			
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
أداء غير سليم، يدلّ على صعوبة كبيرة										

فهم المقروء في مستوى النص

هي مهمة تفحص فهم المقروء من خلال نصين: النص الأول هو نص إخباري "العنكبوت"، وقد قُسم إلى ثلاثة أقسام، لكي يلائم تلاميذ الصف الثاني. يُطلب من التلميذ قراءة النص ثم الإجابة عن 11 سؤالاً (8 أسئلة مفتوحة و 3 أسئلة مغلقة). يفحص النص الأول أبعاد الفهم الأساسية التالية: فهم المعنى الصريح وفهم المعنى الخفي. أما النص الثاني فهو نص قصصي "سامي والعصفور". يُطلب من التلميذ قراءة النص ثم الإجابة عن 11 سؤالاً (5 أسئلة مفتوحة و 6 أسئلة مغلقة). يفحص النص الثاني أبعاد الفهم الأساسية التالية: فهم المعنى الصريح، فهم المعنى الخفي، التفسير والتطبيق، وتقييم المضمون.

تقييم الأداء

بعد إدخال علامات التلاميذ في قسم فهم المقروء إلى "ملف حساب مستويات الأداء" (أنظر الشرح عن الملف ص 55)، يحدّد الملف مستوى أداء كلّ تلميذ في هذا القسم. لقد حُدّدت ثلاثة مستويات للأداء في فهم المقروء، وفي ما يلي وصف للكفاءات ضمن كلّ واحد من هذه المستويات:

مستويات الأداء

المستوى الأوّل – أداء غير سليم يدلّ على صعوبة كبيرة

- استخراج كلمة من جملة في النصّ، وكتابتها في جملة معطاة مطابقة، أو تختلف اختلافاً بسيطاً عن الجملة التي وردت في النصّ.
- تحديد معلومة وردت بشكل صريح في جملة ما في النصّ.
- تحديد اسم مكان أو زمان أو حَدَث ورد في النصّ بشكل صريح.
- استنتاج زمن حدوث القصة.

يمثّل هذا المستوى أداء التلاميذ الذين لديهم صعوبات كبيرة جدّاً في مهارات فهم المقروء، وهو دون المستوى المتوقّع من تلاميذ الصفّ الثاني، الأمر الذي يستوجب تدخّلاً لتحسين أداء هؤلاء التلاميذ. التلاميذ الذين يقعون ضمن هذا المستوى متمكّنون من مهارات قليلة فقط، وغير متمكّنين من المهارات الموجودة في الأداء غير السليم والأداء السليم. لذا، من المهمّ أن نفحص مدى تمكّنه من مهارات القراءة الأساسية، مثل: القراءة بمستوى الكلمة، القدرة على قراءة كلمات مألوفة وكلمات غير مألوفة، أو قراءة جمل بسيطة.

المستوى الثاني – أداء غير سليم

- تحديد أكثر من اسم مكان أو شخصيّة وردت في النصّ بشكل صريح.
- تحديد معلومات وردت بشكل صريح في النصّ بترتيب مختلف عن ترتيب ورودها في السؤال.
- تمييز علاقة سببيّة صريحة وردت في النصّ، من خلال عدّة خيارات معطاة.
- التعرّف على صفات الشخصيات، بناءً على سلوكها أو تصرّفاتهما، وتمييزها من بين عدّة خيارات معطاة.
- استخراج كلمة أو كلمات من جملة في النصّ، واستعمالها لإكمال الناقص من جملة معطاة غير مطابقة للجملة الموجودة في النصّ (كلوز).
- استنتاج معنى تعبير من خلال سياق مألوف.
- استنتاج علاقات سببيّة غير صريحة، بدون وجود أداة ربط.

التلاميذ الذين يقعون ضمن هذا المستوى، يمكنهم تنفيذ جميع ما ورد في مستوى الأداء الأوّل، بالإضافة إلى معظم ما يرد في المستوى الثاني، لكنّهم لا يستطيعون تنفيذ المهارات التي وردت في مستوى الأداء السليم. هذا المستوى هو أيضاً دون المستوى المتوقّع لتلاميذ الصفّ الثاني.

المستوى الثالث – أداء سليم

- إعادة ترتيب أحداث، بحسب تسلسلها، وردت في السؤال بصيغة مختلفة عما وردت عليه في النص.
- استنتاج أفكار مركزيّة مستنبطة وردت في أماكن مختلفة من النص.
- استنتاج علاقات سببية تعتمد على روابط إحالة، مثل الضمير العائد (المستتر والمتصل).
- استنتاج العلاقة بين أحداث وردت في النص، بالاعتماد على روابط زمنية، مثل: عندما، ثم، بعد وما شابه ذلك.
- استنتاج مغزى النص.
- تفسير سلوك إحدى شخصيات النص.
- تطبيق مغزى النص على حالة جديدة معطاة، والتعبير عن نفس المغزى، من خلال كتابة نص جديد.
- إعادة ترتيب أحداث، بحسب تسلسلها، وردت في السؤال بصيغة مختلفة عما وردت عليه في النص.
- استنتاج أفكار مركزيّة مستنبطة وردت في أماكن مختلفة من النص.
- استنتاج علاقات سببية تعتمد على روابط إحالة، مثل الضمير العائد (المستتر والمتصل).
- استنتاج العلاقة بين أحداث وردت في النص، بالاعتماد على روابط زمنية، مثل: عندما، ثم، بعد وما شابه ذلك.
- استنتاج مغزى النص.
- تفسير سلوك إحدى شخصيات النص.
- تطبيق مغزى النص على حالة جديدة معطاة، والتعبير عن نفس المغزى، من خلال كتابة نص جديد.

يمثل هذا المستوى، الأداء الأساسي لتلاميذ الصف الثاني في فهم المقروء، ويتضمن وصفاً للمهارات المطلوبة من أجل تنفيذ مهمات بمستوى أعلى، أو أكثر تركيبياً من تلك الموجودة في المستوى غير السليم. التلاميذ الذين يقعون ضمن مستوى الأداء السليم، يمكنهم تنفيذ جميع ما ورد في المستويين السابقين ومعظم ما يرد في المستوى الثالث، وهم متمكنون من المطلوب من تلاميذ الصف الثاني.

من الجدير ذكره أنّ وجود تلميذ في مستوى أدائيّ معيّن معناه أنّه متمكّن من **معظم** المهارات في هذا المستوى (لا يعني ذلك، بالضرورة، تمكّنه من جميع المهارات فيه). لذا، لا يكفي أن نحدّد مستوى الأداء الذي ينتمي إليه التلميذ، بل علينا أن نميّز نقاط القوة والضعف لديه بشكل مفصّل، عن طريق فحص دقيق لأداء التلميذ في كلّ مهارة من المهارات المذكورة ضمن مستوى أدائه، بحسب نتائج الفحص.

ב.5. المعرفة اللغوية

المعرفة اللغوية هي كل ما اكتسبه التلميذ من معرفة عن اللغة (المحكية والمعيارية) كالمفردات، المبنى الصرفي والمبنى النحوي وغيرها، والتي تمكنه من فهم اللغة واستعمالها بصورة ملائمة، بحسب السياقات المختلفة.

تدلّ الأبحاث، في لغات مختلفة، على أنّ المعرفة اللغوية تُعتبر قدرة أساسية تسهم في تطوّر فهم المقروء (Muter, V., Hulme, C., Snowling M., & Stevenson, J. 2004). في اللغة العربية يطور الطفل أولاً المعرفة اللغوية في اللغة المحكية، ولكن، في ظلّ الازدواجية اللغوية للغة العربية، هذه المعرفة لا تكفي لتطوير فهم المقروء، لذلك، هناك حاجة ماسة لتطوير المعرفة اللغوية في اللغة المعيارية أيضاً (Saiegh-Haddad, Levin, Hende & Ziv, 2011).

تُفحص المعرفة اللغوية لدى التلاميذ في هذا الفحص، في ثلاثة مجالات هي: الاشتقاق، التصريف ومبنى الجمل، وذلك من خلال ثلاث مهمّات هي:

1. اختيار الكلمة المناسبة لإتمام الجملة: تتكوّن هذه المهمة من ثلاثة بنود تفحص قدرة التلميذ على إتمام جملة، من خلال اختيار الكلمة المناسبة من مجموعة كلمات تنتمي إلى نفس الجذر.
2. اختيار أداة استفهام مناسبة للحصول على سؤال يناسب الإجابة المعطاة: تتكوّن هذه المهمة من ثلاثة بنود، في كل بند جملة استفهام تنقصها أداة الاستفهام، والمطلوب من التلميذ اختيار أداة الاستفهام المناسبة من بين أربع كلمات معطاة ليحصل التلميذ على سؤال مناسب للإجابة المعروضة أمامه.
3. اختيار الكلمة المناسبة من بين زوج كلمات للحصول على جملة صحيحة: تتكوّن هذه المهمة من ستة بنود تفحص قدرة التلميذ على إتمام الجملة، من خلال اختيار كلمة ملائمة صرفياً من حيث التذكير والتأنيث. في كل بند كلمتان، إحداها ملائمة للمذكر، والثانية ملائمة للمؤنث. يختار التلميذ الكلمة الملائمة صرفياً، من حيث ملائمة الفعل للفاعل، الصفة للموصوف، الاسم الموصول، اسم الإشارة وملاءمة الاسم للضمير.

ב.6. التعبير الكتابي

التعبير الكتابي هو القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم، وبأسلوب واضح، متسلسل، منطقي، ويستوفي الأهداف الوظيفية أو الإبداعية. ويشكل التعبير الكتابي حويلة ما اكتسبه التلميذ من تدريب على الاستماع والقراءة والتكلم والمعرفة اللغوية. من خلال التعبير الكتابي، يتمكن التلاميذ من كتابة نصوص لعدة أغراض للتعبير عن أفكارهم وانطباعاتهم، لإقناع الآخرين بحجج وآراء مختلفة حول موضوع أو قصة، للإرشاد أو الإخبار وما إلى ذلك (المنهج ص 28).

تعددت النظريات التي تناولت مجال التعبير الكتابي، لكن جميعها تتفق على أن التعبير الكتابي هو المهارة الأكثر تعقيداً وصعوبة من بين المهارات اللغوية المختلفة، وتتطلب قدرات ذهنية ولغوية متعددة، كالقدرة على بناء الأفكار لغوياً وتنظيمها، واختيار الألفاظ الملائمة والربط بينها، وترتيبها في مبانٍ نحوية وصرفية ملائمة وكتابتها بشكل صحيح (الإملاء)، مع الحفاظ على الترابط والتماسك النصي (Hayes, 2012). يُعتبر التعبير الكتابي مهارة أساسية في التحصيل الأكاديمي المدرسي للتلميذ، إذ يلعب دوراً مركزياً في التعلم واكتساب المعرفة وتذويتها. لذلك، من المهم أن يُطور التلميذ القدرة على التعبير الكتابي، وذلك من خلال الإرشاد والتدريب الموجه.

تدل الأبحاث على أن جودة النص الذي ينتجه التلميذ المبتدئ، مقارنة بالتلميذ المتمرس، تتأثر بشكل خاص بنوع النص المطلوب للتعبير الكتابي، إذ تبين أن كتابة قصة هي الأسهل للتلاميذ في هذه المرحلة، مقارنة بكتابة أنواع أخرى من النصوص (וורהל ופזר, 2002; שהין, 2012).

تُرصّد قدرة التلميذ على التعبير الكتابي في هذا الفحص، من خلال كتابة قصة لصور متسلسلة معروضة أمامهم. يُفحص الأداء من خلال ثلاثة مركّبات: المضمون، المبنى واللغة. يُفحص المضمون من خلال جودة وصف الأحداث وخصائص القصة التي كتبها التلميذ والشخصيات الظاهرة فيها، فيما يُفحص المبنى من خلال تسلسل أحداث القصة واستخدام الروابط بين الجمل. أما مركّب اللغة، فيُفحص من خلال استعمال التلميذ لمفردات ومبانٍ نحوية وصرفية بشكل صحيح.

تقييم الأداء

يُفحص أداء التلميذ لمهمة التعبير الكتابي، بواسطة مجال العلامات في مركّبات التقييم الثلاثة: المضمون، المبنى واللغة، وكذلك بواسطة عدد هذه المركّبات السليمة.

تعليمات لتقييم الأداء في مهمة التعبير الكتابي تجدونها في دليل الإجابات للفحص ص 43، مع عرض التفصيلات الممكنة وعرض نماذج تنطرق إلى الانعكاس العملي أيضاً.

- وزارة التربية والتعليم. (2009). المنهج التعليمي – التربية اللغوية العربية: لغة، أدب، ثقافة للمرحلة الابتدائية. القدس: مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية.
- הנדי, נ' (2013). ניבוי מאוריינות ושפה בגן לקריאה בכיתה ב' בשפה הערבית. עבודת דוקטורט. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- והל, א' ועזר, ח' (2002). תיאוריה ומעשה – לומדים ומלמדים אוריינות (כרך ה, יחידה 10). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- שהין, ע' (2012). תרומתם של כישורי שיח נרטיבי להישגים בהבנת הנקרא בקרב ילדים דוברי ערבית. עבודת דוקטורט. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- Best, R. M., Floyd, R. G., & McNamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology* 29, 137-164.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Hayes, K. J. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29, 369-388.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling M., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary and grammatical development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40, 665-681.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, 1-27.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford university.
- Saiegh-Haddad, E. (2003). Linguistic distance and initial reading Acquisition: The case of Arabic diglossia. *Applied Psycholinguistics*, 24, 431-451.
- Saiegh-Haddad, E. (2004). The impact of phonemic and lexical distance on the phonological analysis of words and pseudowords in a diglossic context. *Applied Psycholinguistics*, 25, 495-512.
- Saiegh-Haddad, E. (2007). Linguistic constraints on children's ability to isolate phonemes in Arabic. *Applied Psycholinguistics*, 28, 605-625.
- Saiegh-Haddad, E. & Henkin-Roitfarb, R. (2014). The structure of Arabic language and orthography. In Saiegh-Haddad, E. & Joshi, M. (Eds.) *Handbook of Arabic literacy: Insights and perspectives* (pp. 3-28). New York: Dordrecht: Springer.
- Saiegh-Haddad, E., Levin, I., Hende, N., & Ziv, M. (2011). The Linguistic Affiliation Constraint and phoneme recognition in diglossic Arabic. *Journal of Child Language*, 38, 297-315.
- Saiegh-Haddad, E. & Schiff, R. (2016). The impact of diglossia on vowel and unvowel word reading in Arabic: A developmental study from childhood to adolescence. *Scientific Studies of Reading*. DOI: 10.1080/10888438.2016.1180526
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching. *Cognition*, 55, 151-218.
- Stanovich, K. (1986). Matthew effect in reading: some consequences of initial differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.

הפסל הילל

דלל הליבליל ללפכס השפלי

אעד דלל הליבליל השפלי ללסהל עלל המלמל ולמסעדלן לל לקלל אדא הלמלז. לעرض הלל דללל לול השאל (מפלול/מפלול) במא לל ללל בעד הפהל, הליבליל השכילה ודלרגל הממכנה ללל שאל.

לגדר הליבליל הלל אלל אלל לקלל ללל לל מלללל: לל הדילה לללל לל שאל לל הפכס ולעלל הדרגה המלסלה לה לכסב דלל הליבליל, ובעדה ללל אדלל הלל המעליל אלל "מלל לללל מלסלולל האדא" המלול לל מלל "למא".

מְהֵמֵת הַיִּמְלָא		
רִמּוֹת הַשְּׁאֵל	הַדְרָגָה בְּחִסָּב מִסְתָּוִיֹּת הָאֲדָא / הָאִיבָא הַשְּׁחִיחָה	הַדְרָגָת הַמִּמְכָּנָה
א-1 הָאֲשָׁבָר ב-1 גָּלַס ב-2 מִקְעַד ג-1 אָטַעַם ד-1 דָּיִלָה ה-1 נָזַרְתָּ ה-2 זָחַכְתָּ ו-1 תָּקִיל ז-1 טָאָר ז-2 הָעֲשָׂפוֹר	1 = תִּמְנַח דְּרָגָה וָאֶחָדָה עַל כְּתָבָה כָּל הַחֲרוּף הַכְּלָמָה בְּשִׁכּוֹל שְׁחִיחָה. מִלְחָמָה: בְּכִי הַזֶּה הַמְהֵמֵת יִתֵּם הַתְּגָאזִי עַן הָאֲחָטָא הָאִמְלָאִיָּה הַתָּלִיָּה: - חִזַּף הַסֵּן בְּכִי הַחֲרוּף הַצָּאד וְכִי הַצָּאד. - אִזָּאָה סֵן לְכִי הַחֲרוּף הַטָּאָ וְכִי הַחֲרוּף הַסֵּינ וְכִי הַשִּׁינ. - אִסְתִּבְדָּל חֲרוּף קְצִירָה בְּכִי קְצִירָה אֲחֵרָה. - תְּשִׁכִּיל הַכְּלָמָה בְּשִׁכּוֹל גֵּיבֵר שְׁחִיחָה, אִם אֵינָה תְּשִׁכִּילָהּ. - אִזָּאָה הֶמְזָה קָטַע לִי אֵל הַתְּעִרִיף בְּכִי הַכְּלָמָה "הָאֲשָׁבָר" וְ"הָעֲשָׂפוֹר". מִתָּל: "הָאֲשָׁבָר" וְ"הָעֲשָׂפוֹר" בְּדָלָא מִן "הָאֲשָׁבָר" וְ"הָעֲשָׂפוֹר". מִן הַמְהֵמֵת הַתְּנִוּיָה אֵלֵי אֲנִי הָאֲחָטָא הָאִמְלָאִיָּה הַמְזְכֹּרָה אֵעֵלֵה לֵי יִתֵּם הַתְּגָאזִי עִנְיָהּ בְּכִי עֵמֶלִית הַתְּעִלִּים. 0 = חָטָא בְּכִי חֲרוּף אִם אֲכַתֵּר בְּכִי הַכְּלָמָה אִם זִיָּאָה חֲרוּף עַל חֲרוּף הַכְּלָמָה אִם נִקְסָאן חֲרוּף מִנְהָ, אִם אֵינָה כְּתָבָה הַכְּלָמָה. א. כְּתָבָה שִׁכּוֹל הַחֲרוּף בְּכִי מִלְחָמָה לְמִוִּקְעָה בְּכִי הַכְּלָמָה. אִמְתָּל: - "זַחַכַּת" בְּדָלָא מִן "זַחַכְתָּ" - "תָּקִיל" בְּדָלָא מִן "תָּקִיל" ב. אִסְתִּבְדָּל חֲרוּף בְּכִי מִשְׁבָּה שְׁכָלָא. אִמְתָּל: - "נָזַרְתָּ" בְּדָלָא מִן "נָזַרְתָּ" - "זַחַכְתָּ" אִם "זַחַכְתָּ" בְּדָלָא מִן "זַחַכְתָּ" - "הָאֲשָׁבָר" בְּדָלָא מִן "הָאֲשָׁבָר" ג. אִסְתִּבְדָּל חֲרוּף בְּכִי מִשְׁבָּה לְפָטָא. אִמְתָּל: - "מִקְעַד" בְּדָלָא מִן "מִקְעַד" - "נָזַרְתָּ" בְּדָלָא מִן "נָזַרְתָּ" - "זָיִלָה" בְּדָלָא מִן "זָיִלָה" - "הָעֲשָׂפוֹר" בְּדָלָא מִן "הָעֲשָׂפוֹר"	1,0 לְכָל כְּלָמָה

מְהֵמֵת הַיִּמְלָא		
רִמּוֹת הַשְׁאֵל	הַדְרָגָה בְּחִסָּב מִסְתּוּיָת הָאֲדָא / הָאִיבָא הַשְׁחִיחָה	הַדְרָגָת הַמִּמְכָּנָה
(תְּכַמֵּל)	ד. תְּגַיִיר מִוָּאֵי הַחֲרוּף. מִתָּל: - "אֲגִשָּׁר" בְּדָלָא מִן "אֲשָׁגָר" ה. אִסְתִּבְדָּל סָאֵת בְּסָאֵת אַחֵר יִנְתַּג עֵנֶה זִיָּאָה אוֹ חִזַּף חֲרוּף אוֹ אֲכַתֵּר. אֲמִתֵּל: - "טָרָא" בְּדָלָא מִן "טָר" - "הַעֲסַפֵּר" בְּדָלָא מִן "הַעֲסַפִּיר" - "זִיֻּלָּהוּ" בְּדָלָא מִן "זִיֻּלֵּה" ו. חִזַּף אוֹ הִזָּאָף חֲרוּף מִן חֲרוּף הַכְּלָמָה. אֲמִתֵּל: - "הָאֲגָר" בְּדָלָא מִן "הָאֲשָׁגָר" - "תְּחַיִּיל" בְּדָלָא מִן "תְּחַיִּיל" ז. אִסְתִּבְדָּל תָּא מִפְתּוּחָה בְּתָא מְרִיבּוּטָה אוֹ בְּחֲרוּף הָהָא. אֲמִתֵּל: - "נִזְרָה" בְּדָלָא מִן "נִזְרָה". - "זַחֲכָה" בְּדָלָא מִן "זַחֲכָה". - "זַחֲכֵה" בְּדָלָא מִן "זַחֲכָה". ח. אִסְתִּבְדָּל הַפְתָּחָה בְּחֲרוּף הָהָא. אֲמִתֵּל: - "אֲטַעְמֵה" בְּדָלָא מִן "אֲטַעְמֵה". - "טָרָה" בְּדָלָא מִן "טָר". י. עֲדָם כְּתָבָה הֶמְזָה הַקְּטַע. אֲמִתֵּל: - "אֲטַעְמֵה" בְּדָלָא מִן "אֲטַעְמֵה" - "הָאֲשָׁגָר" בְּדָלָא מִן "הָאֲשָׁגָר"	1,0 לְכָל כְּלָמָה

فهم المقروء – النصّ الإخباري "العنكبوت"			
الدرجات الممكنة	الدرجة بحسب مستويات الأداء/ الإجابة الصحيحة	نوع السؤال	رقم السؤال
		بُعد الفهم	
1,0	أ. 1 = الإجابة الصحيحة: كثيرة. 0 = كلّ إجابة أخرى.	مفتوح	1
		فهم المعنى الصريح	
1,0	ب. 1 = الإجابة الصحيحة: ثماني/ عادة ثمانية/ ثمانية/ 8 0 = كلّ إجابة أخرى.	مفتوح	
		فهم المعنى الصريح	
2,0	2 = الإجابة الصحيحة تشمل ذكر مخالف/ مخالف قويّة. 0 = كلّ إجابة أخرى.	مفتوح	2
		فهم المعنى الصريح	
2,0	2 = الإجابة الصحيحة تشمل ذكر التلميذ لطريقتي الانتقال (المشي أو القفز) أو إحداهما أو ذكر "الأرجل". أمثلة: - تمشي على أرجلها أو تقفز قفزاً. - تمشي/ تمشي على أرجلها. - تقفز/ تقفز قفزاً. - على أرجلها. 0 = كلّ إجابة أخرى. أمثلة: - تستعمل مخالِبها. - على مخالِبها. - بواسطة مخالِب أرجلها القويّة.	مفتوح	3
		فهم المعنى الصريح	

فهم المقروء – النصّ الإخباري "العنكبوت"			
الدرجات الممكنة	الدرجة بحسب مستويات الأداء/ الإجابة الصحيحة	نوع السؤال	رقم السؤال
		بُعد الفهم	
3,0	3 = الإجابة الصحيحة: كلّ إجابة تدلّ على أنّ العنكبوت تصطاد فرائسها بواسطة الشبكة. أمثلة: - لكي تعلق الفريسة بالشبكة. - لكي تصطاد طعامها/ لكي تصطاد. - لكي تحصل على غذاء/ لكي تأكل. - لكي تعلق الفريسة وتأكّلها العنكبوت. - لكي تسجن فريستها. 0 = كلّ إجابة أخرى بما فيها إجابة تدلّ على أنّ العنكبوت تصنع الشبكة كبيت لها. مثال: - تبني العنكبوت شبكتها لكي تعيش فيها.	مفتوح	4
		فهم المعنى الصريح	
1,0	1 = الإجابة الصحيحة: خيوطاً/ الخيوط/ خيطاً/ الخيط/ خيوطاً رفيعة. 0 = كلّ إجابة أخرى.	مفتوح	5
1,0	1 = الإجابة الصحيحة: تنسج/ تصنع/ تبني/ تعمل/ تفعل/ تكوّن. 0 = كلّ إجابة أخرى.	فهم المعنى الصريح	
1,0	1 = الإجابة الصحيحة: مخالباها/ المخالب/ مقلب/ مقلبها. 0 = كلّ إجابة أخرى. أمثلة: - بطن - جسم.		

 فهم المقروء – النصّ الإخباري "العنكبوت" 			
 رقم السؤال 	 نوع السؤال 	 الدرجة بحسب مستويات الأداء / الإجابة الصحيحة 	 الدرجات الممكنة
6	مفتوح	3 = الإجابة الصحيحة تشمل إحدى الإمكانات التالية: أ. أنّ العنكبوت تختبئ لكي لا تراها الفريسة. مثال: - لكي لا تراها الفريسة/ الحشرة/ الحيوانات/ الحيوان. ب. أنّ العنكبوت تختبئ لكي تقترب الفريسة وتعلق بالشبكة أو أنّ العنكبوت تنتظر الفريسة. أمثلة: - لكي تأتي الفريسة إلى الشبكة. - لكي تقترب الفريسة من الشبكة. - لكي تعلق الفريسة بالشبكة. - لكي تنتظر الفريسة. ج. أنّ العنكبوت تختبئ لكي تصطاد الفريسة/ تأكل الفريسة. مثال: - لكي تصطاد الفريسة. 0 = كلّ إجابة أخرى أو نسخ السطر 6 بأكمله. أمثلة: - لأنّ العنكبوت تريد أن تأكل.	3,0
	 فهم المعنى الخفي/ استنتاج 		
7	مغلق	2 = الإجابة الصحيحة تشمل ترتيب الأحداث، على النحو التالي: 3. تعلق الفريسة في الشبكة. 1. تختبئ العنكبوت وتنتظر الفريسة. 4. تهاجم العنكبوت على الفريسة. 2. تأتي الفريسة إلى الشبكة. 0 = كلّ إجابة أخرى.	2,0
	 فهم المعنى الخفي/ استنتاج 		

 فهم المقروء – النصّ الإخباري "العنكبوت" 			
 الدرجات الممكنة 	 الدرجة بحسب مستويات الأداء / الإجابة الصحيحة 	 نوع السؤال 	 رقم السؤال
		 بُعد الفهم 	
3,2,1,0	3 = الإجابة الصحيحة تشمل ذكر ثلاثة أماكن توجد فيها شِباك العنكبوت من بين الأماكن التالية (أو مكان مشتقّ منها) في زوايا المنزل/ على أغصان الشجر/ بين أحجار الحديقة/ على الشبابيك. 2 = إجابة جزئية تشمل ذكر التلميذ مكانين من الأماكن المذكورة أعلاه والتي توجد فيها شِباك العنكبوت. 1 = إجابة جزئية تشمل ذكر التلميذ مكاناً واحداً من الأماكن المذكورة أعلاه والتي توجد فيها شِباك العنكبوت. 0 = كلّ إجابة أخرى. مثال: - في أماكن كثيرة من حوله.	مفتوح	8
		 فهم المعنى الصريح 	
2,0	2 = الإجابة الصحيحة: كلّ إجابة تدلّ على أنّ العنكبوت تتغذى على الحشرات. أمثلة: - تتغذى على الحشرات الضارة. - فائدة العنكبوت للإنسان أنّها تخلصه من الحشرات. - لأنّ الحشرات تعلق في شبكة العنكبوت. 0 = كلّ إجابة أخرى. مثال: - كي تعلق الفريسة بها.	مفتوح	9
		 فهم المعنى الصريح 	
2,1,0	الإجابات الصحيحة هي: أ. نعم ب. نعم ج. لا 2 = إذا أجاب التلميذ على ثلاثة بنود بشكل صحيح. 1 = إذا أجاب التلميذ على بندين بشكل صحيح. 0 = إذا أجاب التلميذ على بند واحد بشكل صحيح أو لم يجب عن أي من البنود بشكل صحيح.	مغلق	10
		 فهم المعنى الخفي/ استنتاج 	

 فهم المقروء – النص القصصي – "سامي والعصفور" 			
 رقم السؤال 	 نوع السؤال 	 الدرجة بحسب مستويات الأداء / الإجابة الصحيحة 	 الدرجات الممكنة
1	مفتوح	2 = الإجابة الصحيحة: إجابة تدلّ على فصل الربيع / الربيع و/أو ذكر الخروج مع الأصحاب / الخروج إلى الحرش / الخروج إلى الصيد مع استعمال أداة الربط "عندما" وما يفي بمعناها . أمثلة لإجابات تشمل فصل الربيع . - في أحد أيام الربيع . - في فصل الربيع / في الربيع . - في أحد أيام الربيع خرج سامي مع أصحابه إلى حرش قريب . أمثلة لإجابات تشمل أداة الربط "عندما" وما يفي بمعناها . - عندما كان الأصحاب يصيدون العصافير . - لمّا خرج سامي إلى الحرش القريب . - حين خرج مع أصحابه . 0 = كلّ إجابة أخرى . أمثلة: - في الماضي . - في يوم من الأيام .	2,0
	 فهم المعنى الخفي / استنتاج 		
2	مفتوح	2 = الإجابة الصحيحة: كلّ إجابة تدلّ على الحرش . أمثلة: - إلى حرش قريب / إلى الحرش القريب . - إلى حرش / إلى الحرش . 0 = كلّ إجابة أخرى . أمثلة: - لمشاهدة العصافير . - حديقة / سهل / كرم / غابة .	2,0
	 فهم المعنى الصريح 		

 فهم المقروء – النص القصصي – "سامي والعصفور" 			
 رقم السؤال 	 نوع السؤال 	 الدرجة بحسب مستويات الأداء / الإجابة الصحيحة 	 الدرجات الممكنة
3	مفتوح	2 = الإجابة الصحيحة: كل إجابة تدل على انشغال الأصحاب بتحضير المصيدة. أمثلة: - انشغل أصحابه بتحضير المصيدة لاصطياد العصافير. - يصنعون مصيدة. 0 = كل إجابة أخرى. أمثلة: - يصطادون العصافير. - كانوا يحاولون اصطياد العصافير.	2,0
	 فهم المعنى الخفي / استنتاج 		
4	مفتوح	2 = الإجابة الصحيحة: دودة/ دودة حيّة/ دودة أرض/ دودة أرض حيّة. 0 = كل إجابة أخرى.	2,0
	 فهم المعنى الصريح 		
5	مغلق	3 = الإجابة الصحيحة: (2) لكي لا تراه العصافير. 0 = كل إجابة أخرى.	3,0
	 تفسير، دمج، وتطبيق أفكار ومعلومات 		
6	مغلق	3 = الإجابة الصحيحة: (3) لكي ترى العصافير الدودة تتحرك. 0 = كل إجابة أخرى.	3,0
	 فهم المعنى الخفي / استنتاج 		
7	مغلق	3 = الإجابة الصحيحة: (4) لأنه أراد أن يثبت لأصحابه أنه صياد ماهر. 0 = كل إجابة أخرى.	3,0
	 فهم المعنى الخفي / استنتاج 		
8	مغلق	2 = الإجابة الصحيحة: (4) أسرع. 0 = كل إجابة أخرى.	2,0
	 فهم المعنى الخفي / استنتاج 		

 فهم المقروء – النص القصصي – "سامي والعصفور" 			
 رقم السؤال 	 نوع السؤال بُعد الفهم 	 الدرجة بحسب مستويات الأداء / الإجابة الصحيحة 	 الدرجات الممكنة
9	مغلق	3 = الإجابة الصحيحة: (2) "فأرخی أصابعه ببطء". 0 = كل إجابة أخرى.	3,0
	تقييم المضمون ووظيفة المركبات اللغوية والنصية		
10	مغلق	3 = الإجابة الصحيحة: (3) شفق. 0 = كل إجابة أخرى.	3,0
	تفسير، دمج وتطبيق أفكار ومعلومات		
11	مفتوح	4 = الإجابة الصحيحة: كل إجابة تدل على أن سامي يحث البنت على عدم اصطياد الفراشة أو على أنه يطلب منها أن تحذو حذوه وأن تمتنع عن اصطياد الفراشة سواء كان ذلك من خلال العتاب أو النصيحة أو التوبيخ أو الطلب. أمثلة: - لا تصطادي الفراشة. - دعي الفراشة لأنها كائن حي. - اتركي هذه الفراشة حرة. - اتركي الفراشة حرة كما فعلت أنا مع العصفور. 0 = كل إجابة أخرى، بما فيها إجابات تشير إلى تشجيع أو تأييد الاصطياد. مثال: - أعطيني المصيدة لأصطاد بها عصافير.	4,0
	تفسير، دمج وتطبيق أفكار ومعلومات		

המعرفة اللغوية			
الدرجة الممكنة	الدرجة بحسب مستويات الأداء / الإجابة الصحيحة	نوع السؤال	رقم السؤال
3-0	الإجابات الصحيحة هي: أ. مفيد ب. طائر ج. يقف 3 = إذا أجاب التلميذ عن ثلاثة بنود بشكل صحيح. 2 = إذا أجاب التلميذ عن بندين بشكل صحيح. 1 = إذا أجاب التلميذ عن بند واحد بشكل صحيح. 0 = كل إجابة أخرى.	مغلق	1
		المعرفة اللغوية	
3-0	الإجابات الصحيحة هي: أ. كم ب. متى ج. لماذا 3 = إذا أجاب التلميذ عن ثلاثة بنود بشكل صحيح. 2 = إذا أجاب التلميذ عن بندين بشكل صحيح. 1 = إذا أجاب التلميذ عن بند واحد بشكل صحيح. 0 = كل إجابة أخرى.	مغلق	2
		المعرفة اللغوية	

המعرفة اللغوية			
الدرجة الممكنة	الدرجة بحسب مستويات الأداء / الإجابة الصحيحة	نوع السؤال	رقم السؤال
6-0	الإجابات الصحيحة هي: أ. صنع ب. لَوْنَت ج. طویل د. التي هـ. هذه و. ابنها 6 = إذا أجاب التلميذ عن ستة بنود بشكل صحيح. 5 = إذا أجاب التلميذ عن خمسة بنود بشكل صحيح. 4 = إذا أجاب التلميذ عن أربعة بنود بشكل صحيح. 3 = إذا أجاب التلميذ عن ثلاثة بنود بشكل صحيح. 2 = إذا أجاب التلميذ على بندين بشكل صحيح. 1 = إذا أجاب التلميذ على بند واحد بشكل صحيح. 0 = كل إجابة أخرى.	مغلق	3
		المعرفة اللغوية	

التعبير الكتابي			
رقم السؤال	نوع السؤال	الدرجة بحسب مستويات الأداء/ الإجابة الصحيحة	الدرجات الممكنة
15	مفتوح	ملاحظة: إذا كتب التلميذ جملة واحدة فقط، فإنه يحصل على درجة 0 درجات في المبنى واللغة، بينما يُفحص المضمون وفق المعايير المرفقة في مركّب المضمون. المضمون يفحص معيار المضمون جودة وصف الأحداث وخصائص القصة والشخصيات الظاهرة فيها. 4 = كتابة حكاية، بالاعتماد على الصور المتسلسلة (بعضها أو كلّها)، تصف الأحداث الرئيسية الظاهرة في الصور (بما فيها المشكلة وحلّها: هطول المطر خلال الاحتفال وإتمام الاحتفال داخل البيت) بصورة موسّعة وشاملة، وذلك من خلال استعمال تفصيلات عديدة تشمل أحداثاً مستنبطة* و/أو أساليب لغوية مميزة و/أو إضافة شخصيات غير ظاهرة في الصور (انظر في قائمة التفصيلات أدناه). 3 = كتابة حكاية، بالاعتماد على الصور المتسلسلة (بعضها أو كلّها)، تصف الأحداث الرئيسية الظاهرة في الصور (بما فيها المشكلة وحلّها: هطول المطر خلال الاحتفال وإتمام الاحتفال داخل البيت) بصورة وافية، وذلك من خلال استعمال تفصيلات عديدة تتعلّق، في الغالب، بالأحداث الظاهرة في الصور (انظر في قائمة التفصيلات أدناه). 2 = كتابة حكاية، بالاعتماد على الصور المتسلسلة (بعضها أو كلّها). أ. حكاية تصف الأحداث الرئيسية الظاهرة في الصور (بما فيها المشكلة وحلّها: هطول المطر خلال الاحتفال وإتمام الاحتفال داخل البيت) بصورة محدودة، مع إمكانية استعمال تفصيلات قليلة: 1-5 تفصيلات (انظر في قائمة التفصيلات أدناه). ب. حكاية تصف بعض الأحداث الرئيسية الظاهرة في الصور (دون التطرّق للمشكلة و/أو حلّها: هطول المطر خلال الاحتفال وإتمام الاحتفال داخل البيت) بصورة وافية أو موسّعة، وذلك من خلال استعمال تفصيلات عديدة (انظر في قائمة التفصيلات أدناه). 1 = كتابة حكاية بالاعتماد على الصور المتسلسلة (بعضها أو كلّها)، تصف بعض الأحداث الرئيسية الظاهرة في الصور (دون التطرّق للمشكلة و/أو حلّها: هطول المطر خلال الاحتفال وإتمام الاحتفال داخل البيت) بصورة محدودة، مع إمكانية استعمال تفصيلات قليلة: 1-5 تفصيلات (انظر في قائمة التفصيلات أدناه). 0 = لم تظهر في كتابة التلميذ أي من الأحداث المعروضة في الصور.	4-0

* الأحداث الثلاثة التالية تعتبر أحداثاً مفهومة ضمناً ولا تُحسب ضمن الأحداث المستنبطة: أكل الكعكة/ الطعام، إطفاء الشمع، الغناء.

התבטיר הכתבתי			
רמ השאל	נוע השאל	הדרה בהסב מסנויות האداء/ الإجابة الصالحة	الدرجات الممكنة
		المبنى يُفحص المبنى بحسب تسلسل أحداث القصة واستخدام الروابط بين الجمل. 4-3 = وجود تسلسل زمني ومنطقي بين الأحداث (مثل: اشتغال الحكاية على ثلاث مراحل: بداية، مشكلة، وحل)، واستعمال صحيح ومتنوع لرابطين أو أكثر بين الجمل (مثل: ثم، عندما، و، الفاء، لأن، لكي، أولاً، وأخيراً). 2-1 = وجود تسلسل زمني ومنطقي بين الأحداث، لكن بدون استعمال الروابط، أو استعمال متكرر لرابط واحد، أو استعمال غير صحيح للروابط. أو وجود تسلسل زمني ومنطقي جزئي بين الأحداث مع استعمال صحيح جزئياً للروابط. 0 = عدم وجود تسلسل زمني ومنطقي بين أحداث النص، وعدم استعمال الروابط (أو استعمالها بشكل غير صحيح). أمثلة: - جمل مفككة بدون علاقة بينها (بدون ثبات للشخصية والفكرة بين الجمل). - كتابة جملة واحدة فقط.	4-0
		اللغة يفحص هذا المعيار الكتابة باللغة المعيارية واستعمال المباني النحوية بشكل صحيح، من حيث مبنى الإضافة والملاءمة النحوية (مذكر-مؤنث ومفرد-جمع). 5 = الكتابة بلغة معيارية ذات مبان لغوية صحيحة، بدون أخطاء في المباني اللغوية وبدون استعمال مبان لغوية محكية (0 أخطاء). 4-3 = الكتابة بلغة معيارية فيها القليل من الأخطاء في المباني اللغوية و/أو استعمال قليل للمباني اللغوية المحكية (1-3 أخطاء). 2-1 = الكتابة بلغة فيها الكثير من الأخطاء في المباني اللغوية و/أو استعمال كثير للمباني اللغوية المحكية. (4 أخطاء فما فوق). 0 = الكتابة بلغة محكية و/أو أخطاء في المباني اللغوية في غالبية النص أو كله أو كتابة جملة واحدة فقط.	5-0

1.ج قائمة تفصيلات التعبير الكتابي

نماذج من كتابات التلاميذ	مجال التفصيل	
التجهيز للحفلة: أحضرت الأم كعكة، جهّز الأب الطاولة، ربط البالون حول الشجرة	1. تجزئة الحدث الرئيسي إلى عدّة أحداث (مشاهد)	
عيد ميلاد كمال / جلس رامي	2. إعطاء أسماء للشخصيات.	
جاء الأصدقاء/ وافق الأب/ أبناء العم/ الجيران/ أبناء الصفّ	3. دور الشخصيات والعلاقات بينها	
فرح الولد/ زعلوا كثيراً/ شعر بسعادة	4. وصف الأحاسيس والمشاعر أو استعمال عبارات تدلّ عليها.	
في أحد أيّام الشتاء/ في يوم مشمس	5. ذكر و/أو وصف الزمان.	
جاء الأصدقاء من حيفا/ اشتروا الكعكة من السوق	6. ذكر و/أو وصف المكان.	
الأم لطيفة/ الهدايا جميلة	7. وصف الأشخاص والأشياء أو ذكر عبارة تدلّ على ذلك.	
حكى لجده/ قال لعمته	8. إضافة شخصيات غير ظاهرة في الصور منسجمة مع الأحداث.	
لبس التاج وصار مثل الملك/ قال لها: عندي فكرة	9. إضافة أساليب لغوية، مثل: التشبيه، الحوار والسرد بضمير المتكلم.	
طلب منهم أن يدخلوا.../ عاد الأولاد إلى بيوتهم/ هبت عاصفة/ ريح/ سمعنا الرعد	10. ذكر فعل أو حدث مستنبط ومنسجم مع الأحداث.	

2.ג. نماذج للتعبير الكتابي

أمامكم نماذج لكتابات تلاميذ. تم تحليلها وتقييمها بحسب دليل الإجابات، وبعدها اقتراحات للتدريس.

النموذج 1

عيد ميلاد سامي

في أحد الأيام كان عيد ميلاد سامي. كان سامي يجهز البالونات والأم تجهز الكعك والأب يجهز الطاولة والكلب يتفرج عليهم ثم جاء أولاد عمه وجهزوا الطاولة الطعام وقعدوا على الطاولة الطعام ثم قعدت تمطر ثم يأتي الرعد وثم نقلوا الأشياء إلى البيت والكلب فات على البيت ونقلوا الطاولة الطعام وقعدوا في البيت وزينوا البيت وكتبوا على الورقة عيد ميلاد سعيد وقعدوا الأطفال يأكلون وسامي والام والأب يأكلون الطعام وغنوا وعاشوا بسعادة وهناء

المضمون 4 درجات

- الحكاية مكتوبة بالاعتماد على جميع الصور المتسلسلة.
- وصف الأحداث الرئيسية الظاهرة في الصور موسّع وشامل بما في ذلك وصف المشكلة وحلّها.
- استعمال تفصيلات تظهر فيها عدّة أحداث مستنبطة.
- مجالات التفصيل: تجزئة الحدث الرئيسي (كان سامي يجهز البالونات والأم تجهز الكعك والأب يجهز الطاولة)، إعطاء اسم (سامي)، أدوار الشخصيات (الأم، الأب أولاد عمه)، وصف المشاعر أو تعابير تدلّ عليها (عاشوا بسعادة وهناء)، ذكر الزمان (في أحد الأيام)، ذكر العديد من الأحداث المستنبطة (حدث الرعد، نقل الأشياء إلى البيت، تزيين البيت، كتابة التهنئة).

المبنى 3 درجات

- يوجد تسلسل زمني ومنطقي جزئي بين الأحداث (قعدت تمطر ثم يأتي الرعد)، تغيير الزمن من الماضي إلى المضارع في نفس الجملة.
- استعمال صحيح ومتكرّر لرابطين (الواو، ثم).

اللغة* درجتان

الكتابة تشتمل على 5 أخطاء في المباني اللغوية (الطاولة الطعام)، واستعمال اللغة المحكية (جاء على عيد الميلاد، قعدوا على الطاولة، قعدت تمطر، الكلب فات على البيت).

الانعكاس العملي

- التوسّع في معرفة واستعمال روابط الزمن، مثل: عندما، قبل، بعد أن، بينما، والروابط السببية، مثل: الفاء.
- إكساب التلاميذ بدائل في اللغة المعيارية لكلمات وتعابير مستعملة في اللغة المحكية (دخل الكلب إلى... بدلاً من "الكلب فات على...").
- التوسّع في معرفة واستعمال مبانٍ لغوية سليمة مثل: مبنى الإضافة (طاولة الطعام، كعكة العيد).

* ملاحظة: تفاضينا في قسم التعبير الكتابي عن تقييم الإملاء، بسبب وجود قسم خاص به في هذا الفصل. لكنّ الأخطاء الإملائية في كتابة التلميذ في التعبير، تؤكد أنّ على المعلّمة أن تنتبه إلى هذه الأخطاء (انظري ص 32) وتعالجها عند معالجة الأخطاء الإملائية التي وردت لدى التلميذ في قسم الإملاء.

عيد سعيد

كانت الأم تحضر الكعكة في المطبخ والأب سامي يرتب الكراسي بعد ذلك قالت سالي أُمي أُمي أريد أن اغني لكم أغنية أُمي وأبي احبكم كثيرا لقد أتى سامر تفضل يا سامر شكرا

أُمي لقد أعطاني سامر هدايه كثيرة وجميلة وبعد ذلك جلسوا على الكراسي وهبت العواصف ونزل عليهم مطر غزير وسحيت الدنيا وفرحوا الأولاد في البيت وجاءت الجدة وانتهى العيد وبعد ذلك حصل شيء جميل وأحضر الأب البالونات ورتب الكراسي والعصير وفرحوا الاولاد

المضمون

4 درجات

- الحكاية مكتوبة بالاعتماد على جميع الصور المتسلسلة.
- وصف الأحداث الرئيسية الظاهرة في الصور موسّع وشامل بما في ذلك وصف المشكلة وحلّها.
- استعمال تفصيلات تظهر فيها عدّة أحداث مستنبطة واستعمال الحوار.
- مجالات التفصيل: تجزئة الحدث الرئيسي (كانت الأم تحضر الكعكة في المطبخ والأب سامي يرتب الكراسي)، إعطاء أسماء (سامي، سالي، سامر)، أدوار الشخصيات (الأم، الأب والجدة)، وصف المشاعر (فرحوا، أحبكم...)، ذكر المكان (في المطبخ)، وصف الأشخاص والأشياء (هدايه كثيرة وجميلة، مطر غزير)، ذكر العديد من الأحداث المستنبطة (هبت العواصف، جاءت الجدة، أحضر الأب البالونات)، استعمال الحوار (قالت سالي، تفضل يا سامر).

المبنى

درجتان

- يوجد تسلسل زمني ومنطقي جزئي بين الأحداث، تسلسل بعض الأحداث غير منطقي، مثل: "ثم انتهى العيد... ثم أحضر الأب البالونات ورتب الكراسي..." ذكر التلميذ انتهاء العيد ثم عاد إلى مرحلة التجهيز للعيد.
- استعمال غير صحيح للروابط، مثل: "... ونزل عليهم مطر غزير وسحيت الدنيا وفرحوا الأولاد في البيت وجاءت الجدة وانتهى العيد..."

اللغة

4 درجات

- الكتابة تشتمل على خطأ واحد في استعمال اللغة المحكيّة (سحيت الدنيا).

الانعكاس

العملي

- إطلاع التلاميذ على القصص المقروءة والمسموعة لتدوين مبنى القصة والتعرّف على عناصرها الأساسية.
- توضيح وإعطاء أمثلة للبكة القصصية والعلاقات المنطقية والسببية التي تربط بين الأحداث.

في احد أيام الشتاء، كان عيد ميلاد رامي، أحضرت الام كعكة وجهاز الأب الطاولة وربط رامي البالونات حول الشجرة، أحضر أصدقاء رامي الهدايا فجأة بدأت تمطر فدخل الجميع الى البيت ثم بدأ عيد ميلاد رامي، فرح الجميع، لعبوا وتسلاوا جميعاً.

المضمون

3 درجات

- الحكاية مكتوبة بالاعتماد على جميع الصور المتسلسلة.
- وصف الأحداث الرئيسيّة الظاهرة في الصور بشكل وافٍ بما في ذلك وصف المشكلة وحلّها.
- استعمال تفصيلات تتعلّق في الغالب بالأحداث الظاهرة في الصور.
- مجالات التفصيل: تجزئة الحدث الرئيسي (أحضرت الام كعكة وجهاز الأب الطاولة وربط رامي البالونات حول الشجرة)، إعطاء اسم (رامي)، أدوار الشخصيات (الأم، الأب، أصدقاء)، وصف المشاعر (فرح الجميع)، ذكر الزمان (في أحد أيام الشتاء)، ذكر حدث مستنبت واحد (لعبوا وتسلاوا جميعاً).

المبنى

4 درجات

- يوجد تسلسل زمني ومنطقيّ كامل بين الأحداث.
- استعمال صحيح ومتنوّع لأربعة روابط بين الجمل (الواو، فجأة، الفاء، ثمّ).

اللغة

5 درجات

الكتابة بلغة معيارية ذات مبانٍ لغوية صحيحة وفق المطلوب من تلميذ في الصفّ الثاني: بناء سليم للجمل مع ملائمة نحوية، وعدم استعمال اللغة المحكيّة (صفر أخطاء).

الانعكاس

العمليّ

- طرح أسئلة لاستنباط أحداث إضافية، مثل:
 - كيف شعر سامي عندما هطل المطر؟
 - من نقل الكعكة والأغراض إلى داخل البيت؟
- تشجيع استعمال أساليب لغوية، كأسلوب الحوار، وذلك بطرح أسئلة كالتالي:
 - ماذا قال سامي لأصدقائه عندما استقبلهم؟
 - ماذا قال الضيوف عندما انتهى العيد؟
 - من اقترح الدخول إلى البيت عندما هطل المطر؟
 - ماذا قال سامي بعد انتهاء الاحتفال؟

في يوم زينتُ الساحة بالبالونات الزينه وعزمتُ أصدقائي إلى بيتنا لكن جابو الهدايا لكن حين بدأنا بإقامة العيد أمطرتُ ولكن حزنْتُ، لكن فكر أبي بإقامة العيد في المنزل وكان ذلك أجمل يوم في حياتي

المضمون 3 درجات

- الحكاية مكتوبة بالاعتماد على جميع الصور المتسلسلة.
- وصف الأحداث الرئيسيّة الظاهرة في الصور بشكل وافٍ بما في ذلك وصف المشكلة وحلّها.
- استعمال تفصيلات تتعلّق في الغالب بالأحداث الظاهرة في الصور.
- مجالات التفصيل: أدوار الشخصيات (الأب والأصدقاء)، وصف الأحاسيس (حزنْتُ)، ذكر الزمان (في يوم)، وصف الأشياء أو عبارات تدلّ على ذلك (أجمل يوم في حياتي)، ذكر حدثين مستنبطين (عزمتُ أصدقائي، فكر أبي)، سرد الحكاية بصيغة المتكلّم.

المبنى درجتان

- يوجد تسلسل زمني ومنطقي بين الأحداث.
- استعمال غير صحيح للروابط: برز في كتابة التلميذ استعمال غير صحيح للرباط "لكن" (في يوم...وعزمتُ...إلى بيتنا لكن جابو الهدايا ... أمطرت ولكن حزنْتُ، لكن فكر أبي...).

اللغة 3 درجات

الكتابة تشمل 3 أخطاء في المباني اللغويّة (بالبالونات الزينه)، واستعمال اللغة المحكيّة (عزمتُ، جابو).

الانعكاس العملي

- التوسّع في معرفة واستعمال الروابط، مثل: ثمّ، الفاء السببيّة، لذلك، لكن.
- إكساب التلاميذ بدائل في اللغة المعيارية لكلمات وتعابير مستعملة في اللغة المحكيّة (أحضروا... بدلاً من جابو...).
- التوسّع في معرفة واستعمال مبانٍ لغويّة بسيطة كإضافة الاسم إلى اسم ظاهر أو ضمير، مثل: ساحة البيت، طابتي.

حضرت الأم كعكة لذيذة لابنها أمير ودعت أولاد صفه إلى الحفلة. زينوا المكان بلبونات الجميلة
جاء أولاد الصف لعبو وغنو اغاني وقالو عيد ميلاد سعيد يا امير ثم قدموا الهدايا الجميلة ففرح امير كثير
وشكرهم

المضمون 2ب درجتان	- الحكاية مكتوبة بالاعتماد على بعض الصور المتسلسلة. - وصف بعض الأحداث الرئيسية الظاهرة في الصور بشكل وافٍ بدون التطرّق إلى المشكلة وحلّها (هطول المطر وإتمام الاحتفال داخل البيت). - استعمال تفصيلات تشمل عدّة أحداث مستنبطة. - مجالات التفصيل: إعطاء اسم (أمير)، أدوار الشخصيات (الأم وأولاد الصف)، وصف المشاعر (فرح أمير)، وصف الأشياء (كعكة لذيذة، بالونات جميلة وهدايا جميلة)، ذكر العديد من الأحداث المستنبطة (حضرت الأم كعكة، دعوة الأم للأولاد إلى الحفلة، اللعب في الحفلة، شكر أمير للأولاد).
المبنى 4 درجات	- يوجد تسلسل زمني ومنطقي كامل بين الأحداث. - استعمال صحيح ومتنوع لثلاثة روابط (الواو، الفاء، ثم).
اللغة 5 درجات	الكتابة بلغة معيارية ذات مبان لغوية صحيحة وفق المطلوب من تلميذ في الصف الثاني: بناء سليم للجمل مع ملاءمة نحوية، وعدم استعمال اللغة المحكية (صفر أخطاء).
الانعكاس العملي	- توجيه انتباه التلميذ إلى المشكلة وحلّها في الصورتين 3-4. - تشجيع التلميذ على التوسّع في كتابة الجمل.

زينت العائلة الحديقة لعيد الميلاد وأحضرت الأم كعكة، وجاء أصدقاء وأمطرت عليهم ودخلوا إلى البيت ثم فرحت العائلة بيوم العيد السعيد

المضمون

12

درجتان

- الحكاية مكتوبة بالاعتماد على جميع الصور المتسلسلة.
- وصف الأحداث الرئيسيّة الظاهرة في الصور بشكل محدود بما في ذلك وصف المشكلة وحلّها.
- استعمال تفصيلات قليلة في الكتابة.
- مجالات التفصيل: أدوار الشخصيات (الأم والأصدقاء)، وصف الأشياء (يوم العيد السعيد)، وصف المشاعر (فرحت العائلة).

المبنى

3 درجات

- يوجد تسلسل زمني ومنطقي بين الأحداث.
- استعمال صحيح لرابطين (الواو، ثم).

اللغة

5 درجات

لا توجد أخطاء لغويّة.

الانعكاس العملي

- توجيه انتباه التلميذ إلى المشكلة وحلّها في الصورتين 3-4.
- طرح أسئلة تساعد التلميذ على التوسّع في الكتابة، وإضافة تفاصيل مثل:
 - تجرئة الحدث الرئيسي: من زين الحديقة؟ كيف زينها؟ ماذا فعل الأب؟
 - إعطاء أسماء للشخصيات: من هو صاحب العيد؟ ما اسمه؟ ما اسم أصدقائه؟
 - ذكر الزمان: متى حدثت الحكاية؟
 - وصف الأشخاص والأشياء: كعكة لذيذة/ عليها شمعات... تاج جميل.
- التوسّع في معرفة واستعمال روابط الزمن، مثل: عندما، قبل، بعد أن، بينما.

الأب حضر كعكة لولده نظفو كل تعبوا ثم شئت الدنية ثم ذهبوا إلى البيت ثم أتوا الأولاد ثم لعبوا

المضمون 2أ درجتان	- الحكاية مكتوبة بالاعتماد على الصور المتسلسلة. - وصف الأحداث الرئيسيّة الظاهرة في الصور بشكل محدود بما في ذلك وصف المشكلة وحلّها. - استعمال تفصيلات قليلة في الكتابة. - مجالات التفصيل: دور الشخصية (الأب)، ذكر حدث مستنبط واحد (لعبوا)، سرد الحكاية بصيغة المتكلم.
المبنى درجة واحدة	- يوجد تسلسل زمني ومنطقي جزئي بين الأحداث (خلل في التسلسل: أمطرت ودخلوا البيت قبل حضور الضيوف...). - استعمال متكرّر للرباط (ثمّ) وعدم وجود روابط في الجزء الأوّل من النصّ.
اللغة 3 درجات	الكتابة تشتمل على خطأين في المباني اللغويّة (كلّ بدلاً من الكلّ أو كلّهم)، واستعمال اللغة المحكيّة (شئت الدنيا).
الانعكاس العمليّ	- تشجيع التلميذ على سرد الحدث الرئيسيّ في كلّ صورة وربطه سببياً ومنطقياً بباقي الأحداث. - طرح أسئلة تساعد التلميذ في التوسّع في الكتابة وإضافة تفاصيل، مثل: • إعطاء أسماء للشخصيّات: ما اسم الأولاد؟ • ذكر الزمان والمكان: متى حدثت الحكاية؟ أين حدثت؟ • وصف الأشخاص والأشياء: كعكة لذيذة. - التوسّع في معرفة واستعمال الروابط، مثل: ثمّ، الفاء السببيّة، لكن. - إكساب التلاميذ بدائل في اللغة المعيارية لكلمات وتعابير مستعملة في اللغة المحكيّة (نزل المطر بدلاً من شئت الدنية...).

حضرت الأم لعيد ابنها الطاولة والكراسي بعد أن انتهوا حضروا من الهدايه كان يغنو امطرت وبعد ان توقف المطر وغنو عيداً سعيداً

المضمون درجة واحدة

- الحكاية مكتوبة بالاعتماد على بعض الصور المتسلسلة.
- وصف بعض الأحداث الرئيسيّة الظاهرة في الصور بشكل محدود. هناك ذكر للمشكلة (هطول المطر)، لكن لم يتمّ التطرّق بشكل واضح إلى الحلّ (إتمام الاحتفال داخل البيت).
- استعمال تفصيلات قليلة في الكتابة.
- مجالات التفصيل: دور الشخصية (الأم)، ووصف الأشياء (عيداً سعيداً).

المبنى درجة واحدة

- يوجد تسلسل زمني ومنطقي جزئي بين الأحداث (تسلسل الأحداث غير واضح في بعض الجمل. أمثلة: "بعد أن انتهوا..."، "حضروا من الهدايه..."، "كان يغنو...").
- استعمال صحيح جزئياً للروابط (مثال: "بعد أن توقف المطر وغنو")، استعمال الواو غير صحيح.

اللغة 3 درجات

الكتابة تشتمل على 3 أخطاء في المباني اللغويّة (انتهوا، حضروا من، كان يغنو).

الانعكاس العملي

- حتّ التلميذ على سرد الحدث الرئيسيّ في كلّ صورة وربطه سببياً ومنطقياً بباقي الأحداث.
- التوسّع في كتابة تفاصيل، مثل:
 - تجزئة الحدث الرئيسيّ (الأمّ أحضرت الكعكة بينما الأب هو الذي رتب الطاولة والكراسي...)
 - إعطاء أسماء للشخصيّات، وصف الأحاسيس والمشاعر، ذكر الزمان والمكان.
- التوسّع في معرفة واستعمال الروابط، مثل: الواو، ثمّ، الفاء السببية، لكن.
- تدريب التلميذ على استعمال مبانٍ لغويّة سليمة مع ملازمة نحويّة: وبعد أن انتهت (الأمّ)، كان يغني / كانوا يغنون. استعمال تراكيب لغويّة بسيطة، أمثلة: "حضروا الهدايا" أو "أحضروا الهدايا".

الفصل الرابع

تعليمات لاستعمال ملف حساب مستويات الأداء

تضع "راما" تحت تصرّف المدرسة أداة محوسبة لعرض مستوى الأداء في فحص "القراءة والكتابة للصف الثاني تسمى "ملف حساب مستويات الأداء". هذا الملف هو أداة مُساعدة تمكّنكم من تحديد مستويات الأداء في الفحص والحصول على صورة إجمالية لمستويات التلاميذ في مهمّات فحص "القراءة والكتابة للصف الثاني" المختلفة. في ما يلي خطوات العمل في هذا الملف وشرح لمحتوياته.

لاستخدام هذه الأداة يجب تنزيل الملف من موقع "راما" بحسب الخطوات التالية:

← <http://rama.education.gov.il> ← "הערכה בית ספרית" ← "מבדקים במיומנויות יסוד" ← "מבדק קריאה וכתיבה לכיתה ב' " ← "מבדק בערבית"

1. استعمال "ملف حساب مستويات الأداء"

في الصفحات التالية ستُعرض طريقة استعمال ملف حساب مستويات الأداء والمعلومات التي يوفرها عن مستوى التلميذ وعن مستوى الصف. نوصي بالقيام بما يلي قبل البدء بإدخال المعطيات إلى الملف:

تقييم جميع إجابات أسئلة الفحص بحسب دليل الإجابات.

ترتيب كُرّاسات الفحص بطريقة تُسهّل عليكم استعادة تفاصيل التلاميذ. (على سبيل المثال ترتيبها بحسب ترتيب أسماء التلاميذ في دفتر يوميّات الصف والبدء بالتلميذ رقم 1.)

نبدأ بعد ذلك بنقل المعلومات من كُرّاسة الفحص إلى ملف حساب مستويات الأداء.

نلفت انتباهكم إلى أنّه لا يُمكن حفظ المعطيات في "ملف حساب مستويات الأداء" إذا لم يتمّ تنزيله من موقع "راما" إلى حواسيبكم الخاصّة. ولذلك نوصي بتنزيل الملف وحفظه لتتمكنوا من إدخال معطيات التلاميذ.

2. فتح "ملف حساب مستويات الأداء"

حين تفتحون الملف تجدون في أسفله أسماء صفحاته المختلفة وتستطيعون أن تتنقّلوا بينها في كلّ مرحلة. في ما يلي أسماء هذه الصفحات:

"صفحة الشرح" وتشتمل على ما يلي:

شرح عن استعمال "ملف حساب مستويات الأداء":

توجيهات لإدخال المعطيات المتعلّقة بحساب العلامات.

"صفحة الغلاف" وتشتمل على ما يلي:

خانة لإدخال التفاصيل التالية: اسم المدرسة، الشعبة واسم المعلم (في الجهة العلوية اليمنى من الصفحة)؛
الرابط "إدخال معطيات التلاميذ" (في الجهة العلوية اليسرى من الصفحة) ؛
الرابط "مستويات الأداء في الفحص الفردي" (في وسط الصفحة من الجهة اليمنى)؛
الرابط "التقرير الصفّي في الفحص الفردي" (في وسط الصفحة من الجهة اليسرى) ؛
الرابط "معطيات التلاميذ في الفحص الصفّي" (في الجهة اليمنى من أسفل الصفحة)؛
الرابط "مستويات الأداء في الفحص الصفّي" (في وسط أسفل الصفحة)؛
الرابط "التقرير الصفّي في الفحص الصفّي" (في الجهة اليسرى من أسفل الصفحة).
هذه الروابط تمكّنكم من الوصول إلى جميع الصفحات الأخرى في الملف.



الصورة رقم 1: الرابط "إدخال معطيات التلاميذ"

د.2.أ إدخال معطيات التلاميذ ونتائج الفحص

يفتح هذا الرابط، كما ذكرنا، صفحة خاصة لكل تلميذ تُدخّل إليها تفاصيله الشخصية: الاسم الشخصي، اسم العائلة، رقم الهوية وخصائص التلميذ (تلميذ عادي، تلميذ دمج وتلميذ مع عسر تعلّمي). بعد إدخال المعطيات عليكم أن تختاروا واحدة من بين الخانتين التاليتين:

خانة الفحص الفردي، وهي مخصّصة لإدخال نتائج مقياسي الدقة والسرعة لكل تلميذ في كلّ مهمّة من مهمّات الفحص الفردي.

خانة الفحص الصفّي، وهي مخصّصة لإدخال علامات التلميذ (بحسب دليل الإجابات). حين تختارون هذه الخانة تظهر خانات تمثّل كلّ خانة منها سؤالاً أو بنداً ويظهر فيها سهم. بالضغط على هذا السهم تظهر علامات السؤال أو البند في كلّ واحدة من مهمّات الفحص الصفّي. إذا لم يُجب التلميذ عن سؤال تُترك الخانة فارغة. إذا لم يكن من الممكن، في الأسئلة المغلقة، تحديد ما أشار إليه التلميذ (مثل: اختيار أكثر من إمكانية واحدة) يجب اختيار العلامة "صفر".

عند الانتهاء من ذلك، ومن المُفضّل أثناء ذلك، نوصي بحفظ المعطيات التي أُدخلت بواسطة الضغط على الزرّ "حفظ" الموجود في أسفل الصفحة من الجهة اليسرى.

لإدخال معطيات عن تلميذ جديد، يجب الضغط على "تلميذ جديد" في الجهة العلوية اليمنى للصفحة، وحينها ستُفتح "صفحة" جديدة، تُدخلون إليها التفاصيل الشخصية للتلميذ الجديد، وتُدخلون نتائج مقياسي الدقة والسرعة إلى خانة الفحص الفردي، والعلامات إلى خانة الفحص الصفّي.

נלת انتباهكم إلى أنه يمكنكم العودة/الانتقال إلى "الصفحة" الخاصة بتلميذ معين أدخلتم معطياته إليها في الحاليتين التاليتين:

1 أثناء تعبئة تفاصيل التلاميذ، ويكون ذلك كما يلي:

- نضغط على "الأول" فيظهر الرقم 1 وهو التلميذ الأول الذي أدخلت تفاصيله إلى الصفحة المفتوحة. يظهر اسمه الشخصي واسم عائلته في الخانتين المخصصتين.
- نضغط على "السابق" فيظهر رقم التلميذ الذي يسبق صاحب الصفحة المفتوحة، ويظهر اسمه الشخصي واسم عائلته في الخانتين المخصصتين. نكرر الضغط إلى أن نصل التلميذ المطلوب.
- نضغط على "التالي" فيظهر رقم التلميذ الذي يلي صاحب الصفحة المفتوحة، ويظهر اسمه الشخصي واسم عائلته في الخانتين المخصصتين. نكرر الضغط إلى أن نصل إلى رقم التلميذ المطلوب.
- نضغط على السهم في خانة "رقم التلميذ" فتظهر أرقام التلاميذ التسلسلية فقط، ونختار رقم التلميذ المطلوب.

2 الدخول من جديد ويكون ذلك كما يلي:

- نضغط على الرابط "إدخال معطيات التلاميذ"، فتُفتح صفحة التلميذ رقم 1.
- إذا ضغطنا على السهم في خانة "رقم التلميذ"، تظهر أسماء التلاميذ الذين قد أدخلت معطياتهم إلى الملف وأرقامهم التسلسلية فنختار التلميذ المطلوب.
- إذا ضغطنا على "التالي" يظهر اسم ورقم التلميذ الذي يلي اسم صاحب الصفحة المفتوحة (التلميذ رقم 1)، ونكرر الضغط إلى أن نصل إلى اسم التلميذ المطلوب.

لا حاجة لإنهاء إدخال معطيات الصفّ كلّ أو معطيات التلميذ الواحد في نفس المرة (دخول واحد)، فمن الممكن إدخال قسم من المعطيات، حفظها والخروج من الملفّ ثمّ فتحه من جديد مرة ثانية وثالثة.

د.2.ب إضافة ملاحظات، استنتاجات أو قرارات

في صفحة كلّ تلميذ يوجد مكان مخصّص لكتابة ملاحظات. هذه الملاحظات تُحفظ وتُنقل أوتوماتيكياً إلى صفحة "مستويات الأداء في الفحص الصفّي". بإمكانكم تعديل هذه الملاحظات، إعادة كتابتها أو إضافة أيّ ملاحظات أخرى في أيّ وقت. (أمثلة لمثل هذه الملاحظات: التمرّن على كتابة تعبيرية موسّعة وإضافة تفاصيل، التمرّن على الربط بين الجمل بواسطة استعمال أدوات ربط مناسبة وتحديد الأسباب والنتائج والفرق بينها.)

ד.3. المعطيات التي يوفرها "ملف حساب مستويات الأداء"

يُعالج الملف، بعد الانتهاء من إدخال علامات التلاميذ إلى خانتَي الفحص الفردي والصفّي، هذه العلامات ويوفّر معلومات مفصلة عن مستوى التلميذ وعن مستوى الصفّ. في ما يلي المعلومات التي يُوفّرها الملفّ والتي تُعرض في صفحاته المختلفة.

د.3.أ. صفحة "التقرير الصفّي" – الفحص الفردي" و"صفحة "التقرير الصفّي" – الفحص الصفّي"

تعرض هاتان الصفحتان نتائج مستوى الصفّ كلّهُ. فبعد إدخال معطيات التلاميذ إلى خانة الفحص الفردي وإلى خانة الفحص الصفّي، يُمكنكم مشاهدة تقرير عن كلّ الصفّ بحسب مستويات أداء التلاميذ في كلّ مهمّة من مهمّات الفحص الفردي والفحص الصفّي. تحتوي صفحة "التقرير الصفّي" - الفحص الفردي" على أربعة جداول تُعرض النتائج الإجمالية لمستويات أداء التلاميذ، بحسب مقياسي الدقّة والسرعة لكلّ مهمّة من مهمّات الفحص الفردي. أمّا صفحة "التقرير الصفّي" - الفحص الصفّي"، فتحتوي على أربعة جداول تُعرض النتائج الإجمالية لمستويات أداء التلاميذ، بالإضافة إلى مخطّطين. يُعرض المخطّط الأوّل النسبة المئويّة للتلاميذ في كلّ مستوى من مستويات الأداء في فهم المقروء والإملاء، أمّا المخطّط الثاني، فيعرض النسبة المئويّة للتلاميذ في كلّ مستوى من مستويات الأداء في التعبير الكتابي.

تحليل الأسئلة وتوجيهات للتدريس

مقدمة

إنَّ تحقيق الاستفادة المرجوة من فحص الصفِّ الثاني يتطلَّب فهم المهامِّ فهمًا عميقًا، والوقوف على الصعوبات التي واجهها التلاميذ أثناء الفحص، والتي تنعكس في أدائهم. إنَّ تحديد نقاط الضعف وفهمها من شأنه أن يُتيح للمدرسة ولمعلِّمها فرصة لوضع خطط ملائمة لمعالجة صعوبات التلاميذ ولمتابعة تقدُّمهم.

يعرض هذا الفصل تحليلًا لمهمة الإملاء، لمهمة فهم المقروء بمستوى النصِّ ولمهمة المعرفة اللغوية.

الإملاء: يشتمل هذا القسم على تحليل كلمات الإملاء وتقسيمها بحسب الفئات التي تنتمي إليها الحروف، وعلى الكفاءات المطلوبة لكتابتها، ومن ثَمَّ التطرُّق إلى الانعكاس العمليِّ في عملية التعليم.

فهم المقروء بمستوى النصِّ: يشتمل هذا القسم على تحليل أسئلة فهم المقروء للنصِّ الإخباريِّ "العنكبوت" وللنصِّ القصصيِّ "سامي والعصفور". يوجد لكلِّ سؤال بطاقة تحتوي على ما يلي:

- صيغة السؤال؛
- بعد الفهم الرئيسيِّ والفرعيِّ؛
- خطوات الحلِّ؛
- الانعكاس العمليِّ في عملية التدريس، الذي يُركِّز على الموضوعات التي من المهمَّ العمل على إكسابها للتلاميذ الذين واجهوا صعوبة في حلِّ السؤال، وتطويرها لديهم.
- المعرفة اللغوية: يشتمل هذا القسم على تحليل أسئلة المعرفة اللغوية الواردة بعد أسئلة فهم المقروء. يوجد لكلِّ سؤال بطاقة تحتوي على ما يلي:
- صيغة السؤال؛
- نوع السؤال؛
- الكفاءات المطلوبة لحلِّ السؤال،
- أمثلة لتدريب التلاميذ الذين واجهوا صعوبة في الحلِّ.

من الجدير بالذكر أنَّ أسئلة المعرفة اللغوية هي من مادَّة الصرف، وقد تمَّ التركيز على الصرف بالتحديد لأنَّه يُعتبر أساسيًا في معرفة اللغة، إذ يبحث في بنية الكلمة وتحولاتها إلى صور مختلفة وبالتالي إلى معانٍ مختلفة أيضًا، ممَّا يُساهم في فهم المقروء.

بالنسبة لقسم التعبير الكتابيِّ، انظري ص 46 – ص 54.

ה.1. الإملاء

"يُعتبر الإملاء فرعاً هاماً من فروع اللغة العربية، الغرض منه تدريب التلاميذ على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً، لكي تسهل قراءتها، لأنّ الخطأ الإملائي قد يحول دون فهم المادّة المكتوبة فهماً دقيقاً، أو دون التمكن من التعبير الكتابي بشكل سليم..." (المنهج ص58).

الإملاء في هذا الفحص هو عبارة عن إملاء اختبري يهدف إلى فحص قدرة التلميذ على تحويل الكلمات التي يسمعا إلى كلمات مكتوبة، وذلك من خلال تحليل المبنى الصوتي إلى أصوات (فونيمات)، ومن ثم تحويل الأصوات إلى حروف وحركات مكتوبة. يشتمل الفحص على عشر كلمات شفافة ذات تمثيل صوتي كامل، وهي: "الأشجار، جلس، مقعد، أطمع، ذيله، نظرت، ضحكت، ثقيل، طار، العصفور".

إنّ كتابة هذه الكلمات بشكلها الصحيح تتطلب الكفاءات التالية:

- أن يحلّل التلميذ الكلمة المسموعة إلى أصوات (فونيمات).
- أن يربط التلميذ بين الأصوات التي يسمعا في الكلمة التي تملأ عليه والحروف والحركات التي تمثّلها.
- أن يحدّد التلميذ شكل الحرف المطلوب كتابته بحسب موقعه في الكلمة. مثل: حرف اللام في كلمة **جلس** وكلمة **ثقيل**.
- أن يميّز التلميذ بين الصوائت الطويلة والصوائت القصيرة، وأن يعرف الحروف والحركات التي تمثّلها (ا، و، ي مقابل -، -، -). مثل: الصائت القصير الذي تمثّله الفتحة في أواخر الكلمات التالية: **جلس، طار، أطمع**. وكذلك الصائت القصير الذي تمثّله الضمة في كلمة **ذيله**.
- أن يميّز التلميذ بين الحروف المفخّمة والمرقّقة، مثل الطاء (طار، طعم) والتاء (ضحكت)، الدال (مقعد) والضاد (ضحكت)، والسين (جلس) والصاد (العصفور).
- أن يتقن التلميذ كتابة الحروف الديجلوسية، مثل: القاف (ثقيل، مقعد)، الظاء (نظرت)، الذال (ذيله)، الضاد (ضحكت) (تلفظ ظاء في بعض اللهجات)، الثاء (ثقيل).
- أن يميّز التلميذ ال التعريف في الكلمة التي يسمعا وأن يكتبها بشكلها الصحيح، كما في الكلمتين: **الأشجار والعصفور**.

الانعكاس العملي في التدريس

كي يتغلّب التلاميذ على الصعوبات في الإملاء، على المعلّمة أن تهتمّ بتدريبهم على الكتابة الصحيحة، وتعتني بالتصحيح والتوجيه الدائم في كتابة التلاميذ، وذلك من خلال استعمال المعلّمة طرائق الإملاء المختلفة، بحسب المنهج (ص 59، 99).

الموضوعات:

- تدريب التلاميذ على كتابة الحروف المفخّمة والمرقّقة؛ وعلى كتابة الأصوات الديجلوسية.
- تدريب التلاميذ على كتابة كلمات يجتمع فيها أصوات متشابهة و/أو يؤثر أحدهما في لفظ الآخر، مثل: **أشجار، ضد، استطاع**.

ה.2. النصّ الإخباريّ – العنكبوت

السؤال 1

أكمل الناقص بحسب النصّ.

تعيش العنكبوت في مناطق — في العالم.

توجد للعنكبوت — عيون.

فهم المعنى الصريح – تحديد معلومات صريحة في النصّ

بُعد الفهم

- أن يحدّد التلميذ المكان الذي يتطرق فيه النصّ إلى المعلومات المطلوبة بالاعتماد على الجملة الافتتاحيّة "تعيش العنكبوت..." والجملة التي تليها "توجد للعنكبوت...".
- أن يستخرج التلميذ الإجابتيّن "كثيرة" و"ثماني"، المذكورتين بشكل صريح في السطريّن 1 و 3، ثمّ يملأ الفراغيّن بهما.

خطوات
الحل

- إكمال الناقص في جملة (كلوز) بمعلومات صريحة من النصّ، عندما ترد بصياغة مطابقة للجملة التي وردت في السؤال أو مع اختلاف بسيط.

الانعكاس
العمليّ/
موضوعات
للتدريس

מהذا תוגד فی נהיאה רגל הענקיות?

בְּעַד הַפֶּהֶם

פֶּהֶם המעני הַפֶּהֶם – תְּחִיד מַעֲלוֹמַת פֶּהֶם רִיחָה פִּי הַנֶּסֶם

חַטּוֹת הַחֶל

- אֲנִי יַעֲרֹף הַתְּלִמִּיד אֲנִי אֲדָא הַאֲסְתַּפְהָם "מֵאֵזָא" תִּסְאַל עַן שֵׁי אוֹ מוֹצוּעַ מַעֲיֵן פִּי הַנֶּסֶם.
- אֲנִי יַרְבִּץ הַתְּלִמִּיד בֵּין "תּוֹגֵד פִּי נְהִיָּה רֵגֶל הָעֲנֻכּוֹת", הַמִּכְתּוּבָה פִּי הַשְּׁאֵל, וְ"פִי נְהִיָּה כָּל רֵגֶל..." הַמּוֹגֵדָה פִּי הַנֶּסֶם.
- אֲנִי יִסְתַּחֲרֵךְ הַתְּלִמִּיד הַיְּאֵבָה הַמְּזֻכֶּרֶת בְּשֵׁכֶל פֶּהֶם פִּי הַסֵּפֶר 3 "פִי נְהִיָּה כָּל רֵגֶל מַחְאַל פִּי" .

הַאֲנַעֲסָס הָעֵמֶלִי/ מוֹצוּעַת לַתְּדַרִּיס

- אֲדָא הַאֲסְתַּפְהָם "מֵאֵזָא" וְדִלַּלְתָּהּ.
- מַלְחָצָה:
- אֲנִי עֲרֹץ סוּר וַאֲחֻצָּה לַעֲנֻכּוֹת תִּבֵּין אַעֲזָא גִּסְמָהּ הַמְּזֻכֶּרֶת פִּי הַנֶּסֶם, וּמִן זִמְנָהּ הַמַּחְאַל, תִּסְאַד הַתְּלִמִּיד פִּי פֶהֶם תִּפְאַסִּיל תִּתְּלַץ בְּאַעֲזָא הַגִּסְם, מִתִּל: שִׁכְלָהּ, מְכָנָהּ וּוְזִיפְתָּהּ.

السؤال 3

كيف تنتقل العنكبوت من مكان إلى مكان آخر؟

فهم المعنى الصريح – تحديد معلومات صريحة في النص	بُعد الفهم
- أن يميّز التلميذ أنَّ أداة الاستفهام "كيف" تسأل عن الطريقة التي تتمّ بها عملية معينة. - أن يحدّد التلميذ مكان المعلومات الواردة في النص، بالاعتماد على مضمون السؤال "تنتقل من مكان إلى مكان آخر". - أن يميّز التلميذ أنَّ الـ"ها" في كلمة "فإنّها" الواردة في النص تعود إلى العنكبوت. - أن يستخرج التلميذ العمل المقصود في السؤال.	خطوات الحل
- أداة الاستفهام "كيف" ودلالاتها المختلفة. - الربط بالإحالة بواسطة الضمير المتصل. - روابط الاختيار، مثل: "أو"، "أم".	الانعكاس العملي/ موضوعات للتدريس

السؤال 4

لماذا تصنع العنكبوت الشبكة؟

فهم المعنى الصريح – التعرّف على العلاقات المنطقية الصريحة	بُعد الفهم
- أن يعرف التلميذ أنَّ أداة الاستفهام "لماذا" تسأل عن السبب. - أن يربط التلميذ بين كلمة "لكي" التي تبين السبب وأداة الاستفهام "لماذا" التي تسأل عن السبب. - أن يعرف التلميذ أنَّ السبب يظهر بعد كلمة الربط "لكي"، بينما تظهر النتيجة قبلها، ويستخرج الإجابة المذكورة بصراحة في السطرين 1-2، "تصنع العنكبوت شبكة لكي تصطاد الفريسة بها".	خطوات الحل
- أداة الاستفهام "لماذا"، ودلالاتها. - الروابط السببية التي تبين النتيجة قبلها والسبب بعدها، مثل: لكي، كي، ولأن (وذلك بخلاف روابط سببية يسبق فيها السبب النتيجة، مثل: لذلك والفاء السببية).	الانعكاس العملي/ موضوعات للتدريس

كيف تصنع العنكبوت الشبكة؟

فهم المعنى الصريح – تحديد المعلومات الصريحة في النص	بُعد الفهم
- أن يميّز التلميذ أنّ أداة الاستفهام "كيف" تسأل عن الطريقة التي تتمّ بها عملية معيّنة. - أن يحدّد التلميذ المكان الذي يتطرقّ فيه النصّ إلى وصف عملية صُنْع الشبكة، (الأسطر 3-5) وذلك من خلال ما يلي: • أن يعرف التلميذ أنّ الرابط "عندما" يدلّ على الزمن، ويعني: "في الوقت الذي". • أن يعرف التلميذ أنّ الرابط "بعد" أن يدلّ على أنّ المعلومات المطلوبة وردت قبله ولذلك عليه العودة إلى الوراء لإيجاد المعلومات.	خطوات الحل
- أداة الاستفهام "كيف" كأداة تسأل عن الطريقة (إضافة لاستعمالها كأداة تعيين الحال، مثل: سار بسرعة). - الروابط الزمنية، مثل: عندما، بعد أن، ثمّ. - الربط بالإحالة بواسطة الضمير المتّصل والضمير المستتر.	الانعكاس العملي/ موضوعات للتدريس

لماذا تختبئ العنكبوت في طرف الشبكة؟

بُعد الفهم

فهم المعنى الخفي/ استنتاج – فهم العلاقات بين أجزاء النص بالاستعانة بالروابط

خطوات الحل

- أن يعرف التلميذ أنَّ أداة الاستفهام "لماذا" تسأل عن السبب.
- أن يعرف التلميذ الروابط السببية البسيطة التي نستعملها للإجابة عن السبب، مثل: لأنّ، كي، لكي، بسبب.
- أن يميّز التلميذ أنَّ فاعل الفعل "تختبئ" (السطر 6) هو العنكبوت.
- أن يميّز التلميذ أنّه في الجملة "تختبئ في..." (السطر 6) الفاعل هو العنكبوت.
- أن يميّز التلميذ أسلوب النفي في العبارة "لا تراها" ودلالته على الاختفاء وعدم الظهور.
- أن يستنتج التلميذ سبب اختباء العنكبوت في طرف الشبكة.

الانعكاس العملي/ موضوعات للتدريس

- الروابط السببية، مثل: لكي، كي، لأنّ، بسبب.
- روابط الإحالة بواسطة الضمائر المتصلة والمستترة.
- أسلوب النفي ودلالته وأدواته، مثل: لا، لم.

ملاحظة:

الجملة المعلوماتية المطلوبة "تختبئ في طرفها لكي لا تراها الفريسة" تُعتبر جملة قصيرة، لكنّها ذات مبنى نحويّ مركّب، إذ تحتوي على كلمة ربط وإحالتين، وتحتوي أيضًا على ضمير مستتر ونفي. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ هذه الجملة تحتوي على ثلاثة أسماء مؤنّثة (العنكبوت والشبكة والفريسة)، وعلى التلميذ تحديد الإحالات للضمير المتّصل "ها" وللضمير المستتر وفهم العلاقة بين الكلمات.

رتّب الأحداث التالية بحسب تسلسلها في النصّ. ضع الأرقام من 2-4.

بُعد الفهم

فهم المعنى الخفيّ/ استنتاج – فهم العلاقات المنطقية غير الصريحة في النصّ

خطوات الحل

- أن يميّز التلميذ أنّ المعلومات/ الجمل المطلوب ترتيبها قد وردت في النصّ بعد الجملة الأولى المعطاة في السؤال ولذلك عليه التقدّم في القراءة بعد ذكرها في النصّ.
- أن يعرف التلميذ أنّ كلمة "حتّى" في النصّ تحمل نفس معنى "إلى أن".
- أن يستنتج التلميذ أنّ الفاء في كلمة "فتسرع" تربط بين السبب والنتيجة بحيث يسبقها السبب وتليها النتيجة. وفي هذا تلميح إلى أنّ الفريسة تعلق أولاً في الشبكة، ثمّ تسرع إليها العنكبوت.
- أن يميّز التلميذ أنّ الـ"ها" في كلمة "فيها" رابط يعود إلى الشبكة، بينما الـ"ها" في كلمة "تأكلها" رابط يعود إلى الفريسة.
- أن يستنتج التلميذ أنّ الجملة "تقترب الفريسة من الشبكة" تحمل نفس المعنى للجملة "تأتي الفريسة إلى الشبكة" وأنّ الجملة "تسرع العنكبوت إلى الفريسة وتأكلها" توحى بهجوم العنكبوت على الفريسة.
- أن ينظّم التلميذ الأحداث بحسب تسلسلها الصحيح، وأنّ يمثّل هذا التسلسل بالأرقام 2-4.

الانعكاس العمليّ/ موضوعات للتدريس

- الروابط الزمنية، مثل: حتّى، إلى أن.
 - الروابط السببية التي يسبقها السبب وتليها النتيجة، مثل: الفاء، لذلك.
 - ترتيب الأحداث بحسب تسلسلها الزمني والمنطقيّ في النصّ، بالاستعانة بالروابط المختلفة كالضمائر المتصلة والروابط الزمنية والسببية.
- ملاحظة:
- إنّ عرض سلسلة العلاقات السببية باستعمال الوسائل البصرية المختلفة، يساعد التلاميذ في فهم النصّ واستنتاج تسلسل الأحداث، خاصّةً عندما تُعرض الجمل المبعثرة في السؤال بصياغة تختلف عمّا ورد في النصّ.

السؤال 8

ما هي الأماكن التي يمكن أن نجد فيها شبكة عنكبوت؟ اكتب ثلاثة أماكن.

بُعد الفهم

فهم المعنى الصريح – تحديد المعلومات الصريحة في النصّ

خطوات الحل

- أن يعرف التلميذ أنّ العبارات: "على أغصان الشجر"، "بين أحجار الحديقة"، "على الشبايك" و"زوايا المنزل" تدلّ على أماكن.
- أن يميّز التلميذ أنّ مضمون السؤال "الأماكن التي يمكن أن نجد فيها شبكة عنكبوت" هي نفسها التي وردت في النصّ كأماكن تصنع فيها العنكبوت الشبكة.
- أن يعرف التلميذ أنّ "الواو" و"أيضاً" هما كلمتا ربط تدلّان على وقوع حدثين في نفس الوقت، أو تدلّان على الجمع بين اسمين.
- أن يذكر التلميذ ثلاثة أماكن من الأماكن الواردة في النصّ.

الانعكاس العملي/ موضوعات للتدريس

- كلمات ربط للإضافة، مثل: الواو، أيضاً.
- عبارات تدلّ على المكان والجمع، مثل: "على أغصان الشجر" و"بين أحجار الحديقة".

السؤال 9

لماذا يستفيد الإنسان من العنكبوت؟

بُعد الفهم

فهم المعنى الصريح – التعرّف على العلاقات المنطقية الصريحة

خطوات الحل

- أن يعرف التلميذ أنّ أداة الاستفهام "لماذا" تسأل عن السبب.
- أن يحدّد التلميذ مكان المعلومة المطلوبة (الأسطر 5-8)، وذلك عن طريق البحث عن المكان الذي يتحدّث فيه النصّ عن الإنسان (وعلاقته بالعنكبوت).
- أن يربط التلميذ بين كلمة "لأنّ" التي تبين السبب وأداة الاستفهام "لماذا".
- أن يستنتج التلميذ أنّ "الهاء" في كلمة "لكنّه" رابط يعود إلى الإنسان، وأنّ الـ"ها" في كلمة "لأنّها" رابط يعود إلى العنكبوت.

الانعكاس العملي/ موضوعات للتدريس

- الروابط السببية، مثل: لأنّ، لكي، بسبب.
- الربط بالإحالة بواسطة الضمائر المتصلة، مثل: الهاء.

هل نتعلم من النص عن المواضيع التالية؟

1. طريقة صنع العنكبوت للشبكة.
2. طريقة اصطياد العنكبوت لفريستها.
3. اهتمام العنكبوت بصغارها.

فهم المعنى الخفي / استنتاج – فهم وصياغة تعميمات

بُعد الفهم

- أن يبحث التلميذ في النص عن المعلومات الواردة في السؤال.
- أن يستنتج وجود أو عدم وجود تطابق بين موضوعات النص وموضوعات السؤال، ويبيّن استنتاجاته من خلال اختيار الإجابة نعم/ لا في كل بند، وذلك كما يلي:
 - أن يستنتج التلميذ أن الجملة "عندما تريد.... بواسطة مخالبتها" ترد في النص في الأسطر 3-5، وتتطرق إلى طريقة صنع العنكبوت للشبكة، فيكتب نعم في السطر الأول في الجدول.
 - أن يستنتج التلميذ أن الجملة "تختبئ في طرفها.... وتأكّلها"، ترد في النص في الأسطر 5-8، وتتطرق إلى طريقة اصطياد الفريسة، فيكتب "نعم" في السطر الثاني في الجدول.
 - أن يستنتج التلميذ أن النص لم يتطرق إلى صغار العنكبوت، وهذا يعني أن "اهتمام العنكبوت بصغارها" الواردة في السؤال لم ترد في النص، فيكتب لا في السطر الثالث في الجدول.

خطوات
الحل

الأفكار المركزية في النص.

ملاحظة:

يمكن تقسيم النص إلى موضوعات فرعية، مثل: عرض كلّ موضوع في إطار منفصل، أو على شكل جدول ليسهل على التلميذ الفصل بين الموضوعات.

الانعكاس
العملي /
موضوعات
للتدريس

ה.3. النص القصصيّ - سامي والعصفور

السؤال 1

متى حدثت حكاية سامي مع العصفور؟

بُعد الفهم

فهم المعنى الخفي/ استنتاج – فهم العلاقات المنطقية غير الصريحة في النص

خطوات الحل

- أن يعرف التلميذ أنّ اسم الاستفهام "متى" يسأل عن الزمن.
- أن يميّز التلميذ أنّ عبارة "في أحد أيّام الربيع" تدلّ على الزمن.
- أو:
- أن يعرف التلميذ أنّ الرابط "عندما" يدلّ على الزمن، ويعني: "في الوقت الذي". ويستنتج أنّ حكاية سامي مع العصفور حدثت في نفس اليوم الذي خرج فيه مع أصحابه إلى الحرش.

الانعكاس العملي/ موضوعات للتدريس

- أداة الاستفهام "متى" ودلالاتها.
- عنصر الزمن في القصة.
- تعابير تدلّ على الزمن، مثل: "في الصباح" و "في يوم من أيّام الشتاء".

السؤال 2

إلى أين خرج سامي مع أصحابه؟

بُعد الفهم

فهم المعنى الصريح – تحديد معلومات صريحة في النص

خطوات الحل

- أن يعرف التلميذ أنّ اسم الاستفهام "أين" يسأل عن المكان.
- أن يميّز التلميذ أنّ عبارة "إلى حرش قريب" تدلّ على مكان.
- أن يحدّد التلميذ أنّ المكان المذكور في السطر الأوّل، "إلى حرش قريب"، هو الإجابة عن السؤال.

الانعكاس العملي/ موضوعات للتدريس

- عنصر المكان في القصة.
- تعابير تدلّ على المكان، مثل: "وراء صخرة"، "في الحفرة".

السؤال 3

ماذا كان الأصحاب يفعلون عندما وقف سامي يراقبهم؟

فهم المعنى الخفي/ استنتاج – فهم العلاقات المنطقية غير الصريحة في النص	بُعد الفهم
– أن يحدّد التلميذ أنّ أداة الاستفهام "ماذا" تسأل عن فعلٍ ما . – أن يستنتج التلميذ أنّ الحدث الذي يُسأل عنه، كان في فترة محدّدة كما في جملة: "عندما كان سامي يراقبهم". – أن يستنتج التلميذ أنّ الأصحاب كانوا يحضّرون المصيدة، في نفس الوقت الذي كان فيه سامي يراقبهم، وذلك من خلال حرف العطف "والوا" الذي يدلّ على أنّ الفعلين "وقف سامي يراقبهم" و "انشغل أصحاب سامي بتحضير المصيدة"، حدثا في نفس الوقت.	خطوات الحل
الروابط الزمنية التي تدلّ على وقوع عدّة أحداث في نفس الوقت، مثل: الواو، عندما، عند، بينما، خلال.	الانعكاس العملي/ موضوعات للتدريس

السؤال 4

كيف صنع سامي مصيدة؟ املأ الفراغ بحسب السطرَيْن 4-5.

فهم المعنى الصريح – تحديد المعلومات الصريحة في النص	بُعد الفهم
– أن يميّز التلميذ أنّ أداة الاستفهام "كيف" تسأل عن الطريقة التي تحدث فيها عملية معيّنة. – أن يحدّد التلميذ المكان الذي يتطرّق فيه النصّ إلى المعلومات المطلوبة بالاعتماد على الجملة الافتتاحية "تحمّس سامي وقرّر أن يصنع مصيدة". – أن يميّز التلميذ أنّ ترتيب مراحل صنع الشبكة الواردة في السؤال مطابق لترتيبها في النصّ. – أن يستخرج التلميذ الإجابَتَيْن "دودة" و "شبكة"، المذكورتَيْن بشكل صريح في السطرَيْن 4-5، ثمّ يملأ الفراغَيْن بهما.	خطوات الحل
– أداة الاستفهام "كيف" ودلالاتها المختلفة، مثل: "كيف" التي تدلّ عادةً على حال (مثل: أمسكه بقوة)، "كيف" التي تدلّ على عملية أو على طريقة لأداء عمل ما . – إستراتيجيات لتحديد مكان المعلومة المطلوبة، مثل: جملة افتتاحية، أو كلمة مفتاح، مثل: "حفر حفرة". – إكمال الناقص من جملة "كلوز" بمعلومات صريحة من النصّ.	الانعكاس العملي/ موضوعات للتدريس

لماذا اختبأ سامي وراء صخرة، بحسب رأيك؟

تفسير أفكار ومعلومات – صياغة فرضيات بالاعتماد على المكتوب

بُعد الفهم

- أن يعرف التلميذ أن اسم الاستفهام "لماذا" يسأل عن السبب.
- أن يفترض التلميذ أن سامي اختبأ لكي لا تراه العصافير بالاعتماد على المعلومات الواردة في النص، من خلال ما يلي:
 - أن يميّز التلميذ رغبة سامي في اصطياد العصفور ويستنتج تأثير هذه الرغبة على سلوكيات سامي وأعماله (صُنع المصيدة والاختباء).
 - أن يميّز التلميذ العلاقة بين الحدث المباشر قبل الاختباء (جهّز سامي مصيدة لاصطياد العصافير) والحدث المباشر بعد الاختباء (وقوع أحد العصافير في المصيدة).
 - أن يستنتج التلميذ العلاقة بين الحدثين (قبل الاختباء وبعده) وعملية الاختباء نفسها.

خطوات
الحل

طرح فرضيات بالاعتماد على ما ورد في النص من معلومات عن رغبات الشخصيات وتأثير هذه الرغبات على سلوكها وأعمالها.

الانعكاس
العملي/
موضوعات
للتدريس

السؤال 6

لماذا وضع سامي الدودة وهي حية في الحفرة؟

بُعد الفهم

فهم المعنى الخفي / استنتاج – فهم العلاقات المنطقية غير الصريحة في النص

خطوات الحل

- أن يحدّد التلميذ أنّ اسم الاستفهام "لماذا" يسأل عن الهدف.
- أن يعرف التلميذ أنّ الـ"ها" في كلمة يأكلها تعود إلى الدودة.
- أن يستنتج التلميذ أنّ حركة الدودة الحية تجعل الطائر ينتبه لها ويراه، فيقترب وبالتالي يقع في المصيدة.

الانعكاس العملي/ موضوعات للتدريس

استنتاج العلاقات السببية بين فعل وردّ فعل، عن طريق طرح أسئلة مثل: لماذا...؟، ما السبب...؟، ما الذي دفع به أن...؟

السؤال 7

لماذا أراد سامي أن يصطاد عصفورًا؟

بُعد الفهم

فهم المعنى الخفي / استنتاج – فهم الأفكار المركزية المستنبطة من النص

خطوات الحل

- أن يحدّد التلميذ أنّ اسم الاستفهام "لماذا" يسأل عن السبب.
- أن يحدّد التلميذ الرغبة الخفية للشخصية من خلال ربطها مع سلوكها وتصرفاتها، مثل: "نادى سامي أصحابه حال اصطياده للعصفور".
- أن يستنتج التلميذ الدافع الذي جعل سامي يرغب في اصطياد العصفور.
- أن يستنتج التلميذ أنّ المعلومة الواردة في النص (أراد أن يرى أصحابه أنّه أستاذ عصفورًا وأنه صياد ماهر مثلهم) تدلّ على أنّ سامي (أراد أن يثبت لأصحابه أنّه صياد ماهر).

الانعكاس العملي/ موضوعات للتدريس

- استنتاج أفكار مركزية في النص.
- تحديد الأسباب لنتائج معطاة من خلال سؤال المعلم لطلّابه عن السبب لسلوك شخصية معينة. أمثلة: "ما السبب الذي جعل هذه الشخصية تقوم بهذا العمل؟" "ما الدافع وراء سلوكها؟"

السؤال 8

"انطلق العصفور مثل الصاروخ" (السطران 12-13)، المقصود أنَّ العصفور _____.

بُعد الفهم

فهم المعنى الخفي/ استنتاج – فهم الكلمات والتعبير بالاعتماد على السياق

خطوات الحل

- أن يعرف التلميذ أنَّ كلمة "مثل" تُستعمل للتشبيه.
- أن يستنتج التلميذ معنى العبارة من خلال التشبيه بين طيران العصفور وانطلاق الصاروخ (السرعة).

الانعكاس العملي/ موضوعات للتدريس

التشبيه وأدواته، مثل: مثل، كاف التشبيه.

السؤال 9

ما هي الجملة من النص التي تدلّ على أنَّ سامي ساعد العصفور على الهرب؟

بُعد الفهم

تقييم المضمون ووظيفة المركبات اللغوية والنصية – فهم وظيفة المركبات اللغوية والأسلوب

خطوات الحل

- أن يميّز التلميذ أنَّ "الهاء" في كلمة "أنّه" وكلمة "أصابعه" في النصّ هي رابط يعود إلى سامي.
- أن يستنتج التلميذ أنَّ "الفاء" في الجملة "فأرّخى..." تربط بين السبب والنتيجة حيث يسبقها السبب وتليها النتيجة.
- أن يستنتج التلميذ أنَّ الجملة "أرّخى أصابعه ببطء" تدلّ على أنَّ سامي قام بتحرير العصفور من يده عن قصد.

الانعكاس العملي/ موضوعات للتدريس

تقييم جملة/ جمل من النصّ وربطها برغبات أو سلوكيات شخصية معيّنة في النصّ.

السؤال 10

نستنتج من تصرف سامي في نهاية القصة أنَّ سامي:

تفسير، دمج وتطبيق أفكار ومعلومات – التعرف على مميزات الشخصيات بحسب المكتوب.

بُعد الفهم

أن يستنتج التلميذ أنَّ تحرير سامي للعصفور في نهاية القصة يدلُّ على الشفقة، وذلك وفق الخطوات التالية:

خطوات
الحل

- أن يميّز العلاقة بين الحدث "أمسكه بقوة... صار العصفور يرتجف وينتفض" وشعور سامي بأنّه فعل شيئاً قاسياً، ويستنتج بالاعتماد على ذلك أنَّ سامي يعتبر سلوكه قاسياً.
- أن يميّز التلميذ أنَّ سامي تعمّد أن يحزّر العصفور بعد شعوره بالقسوة تجاه العصفور.

استنتاج صفات الشخصيات بالاعتماد على سلوكها وتصرفاتها.

الانعكاس
العملي/
موضوعات
للتدريس

السؤال 11

بعد حكاية سامي مع العصفور، قابل سامي البنت التي في الرّسمة. ماذا قال سامي للبنت، بحسب رأيك؟

تفسير، دمج وتطبيق أفكار ومعلومات – تطبيق الافكار والمعلومات الواردة في النصّ

بُعد الفهم

- أن يستنتج التلميذ المغزى من النصّ.
- أن يطبّق التلميذ الأفكار التي فهمها من النصّ على حالة البنت.
- أن يكتب التلميذ جملة أو أكثر على لسان سامي تبين فهمه للمغزى.

خطوات
الحل

تطبيق معلومات وردت في النصّ على حالات مشابهة من حياة التلميذ.

الانعكاس
العملي/
موضوعات
للتدريس

ה.4. المعرفة اللغوية

السؤال 1

حوّط الكلمة المناسبة من المخزن.

أ. البرتقال _____ للجسم، لذلك يأكل سعيد برتقالة كل يوم.

فوائد	يستفيد	استفادت	مفيد
1	2	3	4

ב. قرأت سمر في الموسوعة عن _____ ملون يعيش في بلادنا.

طائر	يطير	طيران	طيور
1	2	3	4

ג. طلبت المعلمة من تامر أن _____ بانتظام في الساحة.

وقوف	يقف	واقف	وقفة
1	2	3	4

نوع السؤال

صرف اشتقاقی

الكفاءات المطلوبة

أن يميّز التلميذ الكلمة ذات الصيغة الصرفية الملائمة للجملة من بين مجموعة كلمات معطاة تنتمي لنفس الجذر.

نماذج للتدريب

حوّط الكلمة المناسبة من المخزن.

أ. يوجد في مدينة حيفا _____ كبيرة وعالية.

يبني	بناية	بناء	بنوا
1	2	3	4

ב. لم يذهب باسل إلى الملعب لأنه _____.

مريض	مرضت	مرض	ممرضة
1	2	3	4

ג. ذهب سامر إلى البحر، وهناك _____ سمكة كبيرة.

صيد	صياد	صاد	مصيدة
1	2	3	4

ד. في عيد ميلاد ليلي _____ الأمّ كعكة لذيذة.

يصنع	صناعة	مصنع	صنعت
1	2	3	4

السؤال 2

أكمل الناقص في السؤال لكي تحصل على سؤال يناسب الإجابة.

أ. السؤال: _____ تفاحة توجد في السلة؟

الإجابة: توجد في السلة خمس تفاحات.

متى	كم	أين	لماذا
1	2	3	4

ب. السؤال: _____ تتفتح الأزهار؟

الإجابة: تتفتح الأزهار في فصل الربيع.

كم	أين	من	متى
1	2	3	4

ج. السؤال: _____ أحضر الصياد الصنارة؟

الإجابة: أحضر الصياد الصنارة لكي يصطاد السمكة.

كم	من	لماذا	أين
1	2	3	4

نوع السؤال

صرف: أدوات الاستفهام

الكفاءات المطلوبة

أن يعرف التلميذ دلالة كل أداة استفهام وما تسأل عنه بالتحديد.
أمثلة: كم تسأل عن الكمية أو العدد، متى تسأل عن الزمن ولماذا تسأل عن السبب.

نماذج للتدريب

أكمل الناقص في السؤال لكي تحصل على سؤال يناسب الإجابة.

أ. السؤال: _____ وجدت سعاد الطابة؟

الإجابة: وجدت سعاد الطابة تحت السرير.

مَن	ماذا	أين	هل
1	2	3	4

ب. السؤال: _____ تبيض العصافير؟

الإجابة: تبيض العصافير في فصل الربيع.

كم	أين	من	متى
1	2	3	4

ج. السؤال: _____ اصطاد السمكة؟

الإجابة: سامر اصطاد السمكة.

مَن	ماذا	متى	هل
1	2	3	4

د. السؤال: _____ يوجد للفراشة أجنحة؟

الإجابة: نعم، يوجد للفراشة أجنحة.

مَن	هل	كم	ماذا
1	2	3	4

حوّط الكلمة المناسبة لكي تحصل على جملة صحيحة.



أ. (صنع / صنعت) الأب طائرة ورقية.
(1) (2)

ب. (لوّن / لوّنت) البنت الطائرة بألوان جميلة.
(1) (2)

ج. ربط الأب الطائرة بخيط (طويل / طويلة).
(1) (2)

د. قدّم الطفل لأُمّه الزهرة (الذي / التي) قطفها.
(1) (2)

هـ. قال الطفل: (هذا / هذه) هدية لك، يا ماما.
(1) (2)

و. شكرت الأمّ (ابنها / ابنه) الصغير.
(1) (2)

صرف:

- معرفة استعمال الاسم المذكر والاسم المؤنث؛
- ملائمة الفعل للاسم / الفاعل، من حيث التذكير والتأنيث.

نوع السؤال

أن يميّز التلميذ بين المؤنث والمذكر في الفعل والاسم، وهذا يشمل الصفة واسم الإشارة والاسم الموصول والضمير المتصل.

الكفاءات
المطلوبة

חֹטּוֹת הַכֶּלֶם הַמִּנְאִסֶּבֶת לְכִי תַחֲסֵל עַל גִּמְלָה שְׂחִיכָה.



נִמְאָד לַתְּדִרִיב

מִתָּאֵל: זֶהָב הָאֻסְדָּקָא עִלֵּי הַחֲדִיקָה (הַקֶּרִיב / הַקֶּרִיבָה) מִן בֵּיתָהֶם.

1. שֶׁנֶּעַם הָאֻסְדָּקָא אֶרְגֻּוֹתָה גִּמְלָה לְחֵנָן. פֶּרַחַת חֵנָן ו(שְׂכַרְת / שְׂכַר) הָאֻסְדָּקָא.
2. אֶחָרָג רָאמִי עֶלְבֶּה הָאֻלּוֹן (הַזֵּי / הַתִּי) אֲחֻזְרָהָ וְרִשָּׁם לֹחַת גִּמְלָה.
3. לִעֵב סַעִיד בַּלְטָבָה (הַגִּדִידָה / הַגִּדִיד).
4. אֲחֻזְרַת רָנָה הַכְּתָב הַגִּדִיד (הַזֵּי / הַתִּי) אֲשִׁרְתָּהּ.
5. גִּלְסַת רָנָה תַּחַת הַשִּׁגְרָה תִּמָּ פִּתַּח הַכְּתָב לְכִי (תִּקְרָאָה / תִּקְרָאָהּ).
6. בִּי הַמַּסָּא עָאד הָאֻסְדָּקָא עִלֵּי בֵּיתָהֶם (מִסְרֹרָ / מִסְרֹרִין).

כל הזכויות שמורות למדינת ישראל, משרד החינוך, ראמ"ה. השימוש במסמך זה, לרבות הפריטים שבו, מוגבל למטרות לימוד אישיות בלבד או להוראה ולבחינה על ידי מוסד חינוך בלבד, לפי הרשאה מפורשת למוסד חינוך באתר ראמ"ה. זכויות השימוש אינן ניתנות להעברה. חל איסור מפורש לכל שימוש מסחרי וכן לכל מטרה אחרת שאינה מסחרית. אין להעתיק, להפיץ, לעבד, להציג, לשכפל, לפרסם, להנפיק רישיון, ליצור עבודות נגזרות בין על ידי המשתמש ובין באמצעות אחר לכל מטרה או למכור פריט מפרטי המידע, התוכן, המוצרים או השירותים שמקורם במסמך זה. תוכן המבחנים, לרבות טקסט, תוכנה, תמונות, גרפיקה וכל חומר אחר המוכל במסמך זה, מוגן על ידי זכויות יוצרים, סימני מסחר, פטנטים או זכויות יוצרים וקניין רוחני אחרות, ועל פי כל דין; כל זכות שאינה ניתנת במסמך זה במפורש, דינה כזכות שמורה.