

دولة إسرائيل

وزارة التربية والتعليم

السكرتارية التربوية

القسم أ للتعليم في المجتمع العربي

الإدارة التربوية

قسم أ للتعليم الابتدائي

برنامج تعليمي لتطبيق أهداف التربية اللغوية العربية في الصفوف الأولى والثانية



أهداف ومبادئ تخطيط طرائق تعليم وتعلم وتقييم

2015-2014

תכנית הוראה להטמעת יעדי החינוך הלשוני בשפה הערבית בכיתות א' -ב'
יעדים ועקרונות לתכנון דרכי הוראה, למידה והערכה - תשע"ה

أيلول، 2014

برنامج تعليمي لتطبيق أهداف التربية اللغوية في الصفوف الأولى والثانية

المبادرة لإعداد البرنامج:

يهوديت كاديش، مديرة قسم أ للتعليم الابتدائي

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

تركيز سيرورة الكتابة والإعداد:

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

إشراف ومتابعة:

عبد الله خطيب، مدير القسم أ للتعليم في المجتمع العربي

طاقم الإعداد:

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

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

سامية عيساوي، مرشدة قطرية للتربية اللغوية في قسم أ للتعليم الابتدائي

طروب خليل، مرشدة للتربية اللغوية في لواء الشمال

سوسن دغش، مرشدة قطرية ولوائية للتربية اللغوية في الوسطين الدرزي والشركسي

قرأ المواد وأبدى ملاحظات حولها:

د. راوية بربارة، المفتشة المركزية للغة العربية

وفاء معدّي، المفتشة المركزية للغة العربية في الوسطين الدرزي والشركسي

إيمان قعدان - صرصور، مرشدة لوائية للتربية اللغوية في المرحلة الابتدائية في لواء المركز

هاني أبو رياش، مرشد مدرسي للتربية اللغوية في المرحلة الابتدائية في لواء تل أبيب - يافا

إلياس نجار، مرشد مدرسي للتربية اللغوية في المرحلة الابتدائية في لواء الشمال

تنسيق وإخراج المواد:

أيمن ريان، مرشد قطري للحوسبة في قسم أ للتعليم الابتدائي

ملاحظة:

أعدّ البرنامج باللغة العربية، ولاحقاً، تمّ تنسيق بعض المضامين مع برنامج التربية اللغوية العبرية.

* كتبت هذه الوثيقة بصيغة المؤنث، وهي موجهة إلى الجنسين على حدّ سواء.



قائمة المحتويات

| | |
|----|---|
| 3 | استهلال |
| 4 | إلى معلّمة التربية اللغوية في الصفوف الأولى والثانية |
| 7 | فرضيات ومبادئ اختيار مجموعة الهدف |
| 8 | أهداف البرنامج |
| 8 | تخطيط سيرورات التعليم - التعلم في التربية اللغوية |
| 12 | تأثير الازدواجية على اكتساب اللغة لدى المبتدئين |
| 13 | دمج المتعلمين ودفعهم قُدماً ضمن التعليم العادي |
| 14 | خصائص ومميزات في تدريس اللغة لدى تلاميذ ذوي احتياجات خاصة في إطار الصفّ العاديّ |
| 17 | الاحتواء في تدريس التربية اللغوية للصفوف الأولى والثانية |
| 19 | تقييم التلاميذ في الصفوف الأولى والثانية |
| 20 | دور الأهل في متابعة أبنائهم |
| 23 | أهداف التربية اللغوية للصفوف الأولى والثانية - تفصيل |
| 24 | الهدف الأول: اكتساب أساسيات القراءة والكتابة |
| 30 | الهدف الثاني: استخلاص المعنى من النصوص التعليمية (أدبية ووظيفية) |
| 38 | الهدف الثالث: قراءة من أجل المتعة (الإقبال على الكتاب) |
| 44 | الهدف الرابع: توسيع الثروة اللغوية |
| 51 | الهدف الخامس: تطوير مهارات الاستماع |
| 54 | الهدف السادس: تطوير مهارات التكلّم |
| 59 | الهدف السابع: تطوير مهارات الكتابة |
| 65 | الهدف الثامن: تطوير المعرفة اللغوية |
| 68 | الملاحق |
| 69 | ملحق 1: تطوير مهارات اللغة في طبقة الصفوف الدنيا (חטיבה צעירה) |
| 74 | ملحق 2: أولاً: قائمة كتب المطالعة المقترحة للصفّ الأوّل |
| 79 | ثانياً: قائمة كتب المطالعة المقترحة للصفّ الثاني |
| 87 | ملحق 3: قائمة عناوين لمواقع إلكترونية لفهم المسموع |
| 89 | قائمة المصادر والمراجع |



استهلال

تأتي هذه الوثيقة امتدادًا لنشرتي أهداف التربية اللغوية في الصفوف الثالثة والرابعة (2010)، والخامسة والسادسة (2012)، اللتين أصدرهما قسم أ للتعليم الابتدائي، والقسم أ للتعليم في المجتمع العربي في الأعوام الدراسية السابقة، وتعمل على إرساء وترسيخ مهارات اللغة العربية، وكيفية التعامل معها، من خلال إعطاء فكرة شاملة ومتكاملة عن برنامج أهداف التربية اللغوية، الذي يتابع مسيرته للعام الخامس على التوالي، ليتخذ من الصفوف الأولى والثانية جمهور الهدف في العام الدراسي 2014-2015. كذلك فإنّ هذه الوثيقة تُسهم في أن يُلمَّ المشاركون في تطبيق برنامج التربية اللغوية إلمامًا واسعًا قبل الشروع بتطبيقه، وتُقدّم خطوات تنفيذية لدفع التعليم وفرص التعلم قدمًا. نصبو أن تضيف هذه الوثيقة الميسرة إضافة فعّالة، وأن تكون إلى جانب مثيلاتها السابقة عونًا وسدادًا لطواقم العاملين في سلك التربية والتعليم عامّة، وفي مجال تدريس لغتنا العربية خاصّة. قام بإعداد هذه الوثيقة باللغة العربية كلٌّ من:

جنان زعبي، مرشدة قطرية للتربية اللغوية في قسم أ للتعليم الابتدائي
لبنى حديد، مرشدة قطرية للتربية اللغوية في قسم أ للتعليم الابتدائي
سامية عيساوي، مرشدة قطرية للتربية اللغوية في قسم أ للتعليم الابتدائي
طروب خليل، مرشدة للتربية اللغوية في لواء الشمال
سوسن دغش، مرشدة قطرية ولوائية للتربية اللغوية في الوسطين الدرزي والشركسي

باحترام،

عبد الله خطيب
مدير القسم أ للتعليم
في المجتمع العربي

يهوديت كاديش
مديرة قسم أ للتعليم الابتدائي

صلاح طه
مفتش، مركز التعليم العربي
قسم أ للتعليم الابتدائي



إلى معلّمة التربية اللغوية في الصفوف الأولى والثانية

تحية وبعد؛

أعدّ منهج التربية اللغوية العربية: لغة، أدب، ثقافة (2009)، لتطوير الكفايات اللغوية لدى جميع التلاميذ، ليصلوا إلى مرحلة من التمكن، تتيح لهم التعامل مع اللغة العربية واستعمالها حسب احتياجاتهم، اهتماماتهم، ظروفهم، ووفق مجالات المعرفة والمناسبات الاجتماعية المختلفة. ومن هنا فإنّ تطوير الكفايات اللغوية عند التلميذ يؤدي إلى تعامل سليم مع النصوص المحكيّة والمكتوبة، والتفاعل معها بصورة صحيحة وسليمة في جميع مجالات المعرفة التي يتعلّمها. وكذلك لتنجيع أدواته الاجتماعيّة؛ وهذا يكمن في تعلّم منهجيّ، موجّه وممّحور لفهم وإنتاج نصوص محكيّة، مكتوبة ومتنوّعة، بما في ذلك أنماط المحادثة والمباني اللغوية.

من أهمّ أهداف وزارة التربية والتعليم رفع تحصيلات التلاميذ في موضوع التربية اللغوية من خلال سيرورة تعلّم ذي معنى.

يرتكز برنامج أهداف التربية اللغوية للصفوف الأولى والثانية على المنهج التعليمي للتربية اللغوية، والذي يعتمد في رؤيته وطرحه على أبحاث مختلفة في مجال اللغة.

يُفصّل البرنامج ثمانية أهداف مركزيّة لدفع التربية اللغوية قدماً، وهي:

1. اكتساب أساسيات القراءة والكتابة

2. استخلاص المعنى من النصوص التعليميّة (أدبيّة ووظيفة)

3. قراءة من أجل المتعة (الإقبال على الكتاب)

4. توسيع الثروة اللغوية

5. تطوير مهارات الاستماع

6. تطوير مهارات التكلّم

7. تطوير مهارات الكتابة

8. تطوير المعرفة اللغوية

يقدم البرنامج تفصيلاً داعماً لسيرورات تخطيط تعليم حصص اللغة العربية، ويعرض فرص التعلّم التي تُسهّم في تطبيق الأهداف الثمانية، كذلك يتطرّق، بشكل خاصّ، إلى الخطوات المطلوبة من المعلّمت في حصّة اللغة العربية، مع تسليط الضوء على ممارسات التلاميذ المطلوبة كي يحقّقوا تعلّماً فعّالاً، ذا معنى، وإنجازاً مشرفاً للتحصيلات المطلوبة في التربية اللغوية. ويحوي كذلك توجيهات تفصّل الإجراءات المطلوبة في التعليم من أجل دعم التلاميذ المستضعفين وتعزيز التلاميذ المتمكّنين. كذلك تمّ دمج المهارات المحوسبة في التربية اللغوية في أقسام البرنامج المختلفة لأهمّيّتها في تحقيق أهداف اللغة.

يُفصّل هذا البرنامج طرائق تعليم متنوّعة، تتناسب مع الاحتياجات الخاصّة للتلاميذ، وكذلك مع الموادّ التعليميّة الموجهة لدى تلاميذ هذه الفئة العمريّة. ولدعم سيرورة التطبيق قمنا بتطوير نظام لترسيخ المعرفة المهنيّة لمعلّمت اللغة في الصفوف الأولى والثانية، ضمن الإطار الموجّه للتطوّر المهنيّ، وكذلك إعداد برنامج إرشاديّ في المدارس. إضافة إلى ذلك، وضمن برنامج "ملاءمة جهاز التربية والتعليم للقرن الحادي والعشرين"، تمّ تحضير وتصميم موادّ ومهامّ ووحدات



تعليمية محوسبة لهذه الفئة العمرية، وهي محملة في موقع قسم أ للتعليم الابتدائي باللغة العربية، وكذلك أرسلنا خلال العام الدراسي (2012-2013) حقيبة كتب مطالعة تحوي ما بين 50-60 كتاباً للقراءة من أجل المتعة للصفوف الثانية (ونحن الآن بصدد توزيع حقيبة جديدة للصفوف الأولى)، وموادّ مختلفة تنشر في موقع قسم أ للتعليم الابتدائي باللغة العربية، وغير ذلك من الموارد التي ستصلكم تباعاً على مدار العام الدراسي.

نتمنى لكنّ عملاً ناجحاً ومثمرًا



لمتابعة سيرورة العمل وتنفيذ هذا البرنامج، وحول أي استفسار/ استيضاح إضافي بالإمكان التوجه إلى كل من:

جنان زعبي
مرشدة قطرية للتربية اللغوية في قسم أ للتعليم الابتدائي - 0505713545
jinan.zoabi@gmail.com

لبنى حديد
مرشدة قطرية للتربية اللغوية في قسم أ للتعليم الابتدائي - 0507618397
hadeed.lobnna@gmail.com

وفي الألوية:

لواء الشمال:

موسى حلف
المفتش المسؤول عن اللغة العربية - 0506282520
musahi@education.gov.il

جريس إلياس
مرشد لوائي - 0506282559
jeries_elias10@hotmail.com

سوسن دغش
مرشدة قطرية ولوائية للتربية اللغوية في الوسطين الدرزي والشركسي - 0545661511
saw.dag@gmail.com

لواء حيفا:

توفيق جبارين
مفتش، مرشد لوائي - 0506236547
nabehan@zahav.net.il

لواء المركز:

إيمان قعدان - صرصور مرشدة لوائية - 0506399892
eman11@walla.com

لواء القدس:

عُلا جبر
مرشدة لوائية - 0502866880
aulla123@hotmail.com

لواء الجنوب:

د. أحمد العطاونة
مفتش اللغة العربية في لواء الجنوب - 0506283515
mohammadal@education.gov.il



فرضيات ومبادئ لاختيار مجموعة الهدف

مع إصدار برنامج الصفوف الأولى والثانية الذي بين أيديكم نكون قد أغلقنا دائرة البرامج التعليمية لجميع مراحل الصفوف الابتدائية، علماً أنّ برنامج التربية اللغوية في العام الدراسي 2010-2011 اختصّ بالصفوف الثالثة والرابعة، وبرنامج التربية اللغوية في العام الدراسي 2012-2013 اختصّ بالصفوف الخامسة والسادسة. مجموعة الهدف في هذا البرنامج هم تلاميذ الصفوف الأولى والثانية، كون الانتقال من مرحلة الروضة والبستان إلى الصفّ الأوّل يستوجب اهتماماً خاصاً بسيروتي التعليم والتخطيط.

- تلاميذ الصفوف الأولى الذين انتقلوا من صفّ البستان كانت لهم مكاشفة أوليّة وثمينة لأساسيات اللغة والتحصيلات الواردة في المنهج التعليمي لرياض الأطفال؛ "البنية الأساسية للقراءة والكتابة في اللغة العربية كلغة أم" (2008)¹.
- في هذه المرحلة يدرك التلميذ وجود اللغة الرسميّة (الفصيحة) على الرغم من انكشافه عليها في وقت سابق، وتعرّضه لها ولكن بشكل غير رسميّ، في البيت ووسائل الاتصال.
- يبدأ تعلّم اللغة واكتسابها، حسب تخطيط مدرّس في الصفوف الأولى والثانية. ليصبح التلميذ في وضعيّة (يتعلّم التلميذ كي يقرأ)، ويتعاملون مع حالات تعليميّة مختلفة تحتمّ عليهم استعمال مبادئ القراءة والكتابة وأسسها لتحقيق الأهداف المنشودة.
- تُخصّص في الصفّ الأوّل عشر ساعات تعليميّة للغة العربية و(6 ساعات إضافية من أصل 10 ساعات إضافية، في حالة توزيع الصفّ إلى مجموعتين)، وفي الصفّ الثاني تُخصّص ثماني ساعات تعليميّة للغة العربية و(3 ساعات من أصل 5 ساعات إضافية، في حالة توزيع الصفّ إلى مجموعتين)².
- تُخصّص هذه الساعات استجابة لمتطلّبات أساسيات التعليم في القراءة والكتابة، إذ تعتبر هذه المرحلة (الصفوف الأولى والثانية) بداية المواجهة الرسميّة بين لغة التلميذ المحكيّة ولغة الكتاب (المعيارية).
- الاكتساب السليم للقراءة والكتابة يؤثّر إيجاباً على المسيرة التعلّميّة بأكملها.
- يلزم في هذه المرحلة تعليم له علاقة باحتياجات المتعلّم والمجتمع، وتعلّم ذو معنىّ يشرك المتعلّم، ويزيد من اهتمامه ودافعيّته، ويحدث سيرورة داعمة وممتعة للمتعلّم والمعلّم³.
- يتوجّب على المعلّمة أن تدرّب تلاميذها على اكتساب مهارات وإستراتيجيات قراءة ناجحة من خلال نصوص متنوّعة، تلائم قدراتهم وتراعي التفاوت بينهم.
- البدء بالتعامل مع نصوص محكيّة ومكتوبة بفترة مبكّرة.
- في الصفوف الأولى يتمّ تنفيذ مهامّ فحص القراءة والكتابة (تسع مهامّ) وفق جدول زمنيّ، كأداة تشخيص، ووسيلة عمل تنفيذيّة بيد المعلّمة، هذه الأداة تُسهّم بصورة كبيرة في اكتساب مهارات القراءة والكتابة الأساسيّة، وهي آليّة التقييم الوحيدة المعتمدة⁴.

1. كذلك تلاميذ طبقة الصفوف الدنيا؛ بستان- أول. انظري: ملحق 1

2. انظري: منظومة "التخطيط، الإدارة، والاستعدادات للعامّ الدراسي 2014-2015 ص 165-167، (متن"-ه- مازري تכון، نيهول وهيركوت، تشع"ه) على الرابط التالي:

<http://meyda.education.gov.il/files/MinhalPedagogy/b-print.pdf>

3. انظري: وثيقة سياسة لدفع تعلّم ذي معنىّ فُذّمًا في جهاز التربية والتعليم على الرابط التالي:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/keshar/Arb1.htm>

4. انظري: منشور المدير العام، آب 2012. (حوزر منכ"ל מבחנים פנימיים כחלק מהערכה על פני הרצף חינוכי).

7 برنامج تعليمي لتطبيق أهداف التربية اللغوية العربية في الصفوف الأولى والثانية



- معلّمة التربية اللغوية تلتحق باستكمالات مهنية ودورات للتأهيل المهني، وتشارك بأيام دراسية خاصة وفق الجدول السنوي (جدول جانت)¹
- في الصفوف الثانية يُمتحن التلميذ مرتين خلال العام الدراسي بما في ذلك امتحان النجاعة والنماء².

أهداف البرنامج

1. اكتساب أساسيات القراءة والكتابة
2. استخلاص المعنى من النصوص التعليمية (أدبية ووظيفية)
3. قراءة من أجل المتعة (الإقبال على الكتاب)
4. توسيع الثروة اللغوية
5. تطوير مهارات الاستماع
6. تطوير مهارات التكلم
7. تطوير مهارات الكتابة
8. تطوير المعرفة اللغوية

تخطيط سيرورات التعليم - التعلّم في التربية اللغوية

تهدف التربية اللغوية إلى تطوير قدرات التنوّع اللغوي لدى التلاميذ، ليتمكّنوا، بدايةً، من تعلّم اللغة كهدف بحدّ ذاته، وفيما بعد استعمال اللغة بهدف التعلّم، وأيضاً لتلبية احتياجاتهم الشخصية والاجتماعية، وفق رغباتهم وميولهم (نتعلّم لنقرأ ومن ثمّ نقرأ لتعلّم).

بما أنّ وظيفة كلّ معلّمة للتربية اللغوية في الصفوف الأولى تطوير الكفايات اللغوية لدى التلاميذ، يتوجّب عليها تحديد سيرورات تعليمية - تعلّمية مفضّلة، واضحة ومنهجية، تمكّن التلاميذ من تحويل الحروف المكتوبة إلى أصوات، والعكس صحيح، بهدف إجادة القراءة بدقّة وطلاقة، ثمّ فهم نصوص محكيّة ومكتوبة على اختلاف أنواعها، وإنتاج نصوص مشابهة لأهداف مختلفة. الهدف العام من التعلّم هو إكساب التلميذ مهارات القراءة والكتابة وتعزيزها. وتطوير شخصيته من خلال سيرورات تعلّم ذي معنى يرتكز على طريقة البنّينة³، ومن أهداف التربية اللغوية أيضاً إثراء قاموس التلميذ اللغوي بمفردات من اللغة المعيارية، تحفيز رغبته في القراءة باللغة العربية، إكسابه مهارات الاستماع، تنمية مهاراته في مجال الوعي الصوتي، إكسابه مهارات التهجئة وتطويرها لديه، إكسابه مهارات فهم المقروء، تطوير قدراته في مجالّي التكلم والكتابة، وذلك عن طريق استخدام نصوص متنوّعة من حيث اللون الأدبي والموضوعات المختلفة. يجري العمل مع التلاميذ من خلال تطوير ودمج المبنى الأورتوغرافي والصوتيّ للغة والدلالة السياقية، من جهة، وتدريب الكتابة من جهة أخرى. يُرافق عملية اكتساب القراءة العديد من الصعوبات، نظرًا لانتقال الأطفال من استخدام اللغة المحكيّة إلى استخدام اللغة المعيارية؛ وذلك أشبه ما يكون بتعلّم لغة أجنبية، ممّا يزيد من العوامل المعيقة التي تؤثر في قدرة التلاميذ على اكتساب مهارات القراءة والكتابة.

¹ انظري: جدول جانت قطريّ 2014-2015. (لوح غانت ارضي تسعة)

² انظري: منشور المدير العام، آب 2012. (حوزر منكل" מבחנים פנימיים כחלק מהערכה על פני הרצף החינוכי).

³ انظري: منهج التربية اللغوية، 2009، ص 16.



إتاحة فرص تعلم اللغة

تكون السيرورات التعليمية - التعلمية ناجحة من خلال تخطيط ممنهج لحصص اللغة العربية على مدار العام الدراسي، بما يتلاءم مع المنهج التعليمي. يرتكز التخطيط على:

- تعليم تدرجي موجه من الجزء إلى الكل، لتحقيق الأهداف اللغوية.
- إتاحة الفرص، بشكل دائم، لممارسة اللغة المعيارية واستخدامها بصورة متواصلة.
- اعتماد أداء التلاميذ بمهمات فحص القراءة والكتابة كنقطة انطلاق أساسية لتحقيق التحصيلات المتوقعة.
- تنظيم منهجي لساعات تدريس اللغة العربية.
- ترسيخ تعلم ذي معنى؛ مشاركة في سيرورة تعلم تمنح تجربة إيجابية لعملية التعلم.
- تطوير بيئة تعليمية غنية لغويًا.
- تنويع أساليب التعليم والتعلم.

تعلم

من المهم أن تتيح حصص اللغة العربية للتلميذ فرص التمكن من "فك الشيفرة القرائية" وإتقانها، كي تتوفر له لاحقًا، فرص تعلم اللغة وممارستها في القراءة، الكتابة، الاستماع والتكلم. يجب تخطيط وحدات تعليمية على مدار العام الدراسي، تشكل نقطة انطلاق وإطارًا سياقيًا لتدريس المهارات والاستراتيجيات والمعرفة اللغوية والثروة اللغوية بشكل مباشر ومفصل، والحرص على أن تلائم الموضوعات تلاميذ الصفوف الأولى والثانية. بالإمكان اختيارها حسب معايير مدرسية خاصة، مواضيع سنوية، مجالات معرفية، ثقافية، تراثية مع مراعاة اهتمامات التلاميذ وميولهم.

موضوعات مقترحة لإعداد وحدات تعليمية

مناسبات وأعياد: تستدعي المناسبات والأعياد تدريس نصوص تعبيرية مختلفة: أدبية، وظيفية ومصادر دينية - تراثية. موضوعات مدرسية، مثل: جودة البيئة، التغذية السليمة، قيم وسلوكيات (برنامج مفتاح القلب). موضوعات موسمية سنوية، مثل: ظواهر فصل الخريف، موسم قطف الزيتون، الحصاد إلخ. موضوعات من عالم التلاميذ واهتماماتهم، مثل: الحيوانات، الألعاب، ركوب الدراجة إلخ. استعانة بالمواضيع التعليمية في مجالات المعرفة المختلفة، مثل: الوطن والعلوم، بواسطتها يتم تعلم نصوص من مصادر مختلفة، مثل: موسوعات التلاميذ، مجلات وكتب معلوماتية أخرى، نصوص رقمية، إضافة إلى تلك الموجودة في كتب التدريس.



تعليم موجّه

يجب تحديد أهداف واضحة لتعليم اللغة، لكلّ حصّة ولكلّ وحدة تعليميّة، والحرص على أن يكتسب التلاميذ استراتيجيات وأساليب متنوّعة، تُحفّز تطوير تفكيرهم، وتعمّق بالمواضيع التي تمهّمهم وتلبي احتياجاتهم؛ تجارب ونشاطات فردية وضمن مجموعة، تُشجّع التميّز واستنفاد الطاقة الذاتية. فمنهم من يتعلّم من خلال تعليم مباشر موجّه للهدف، ومنهم من يتعلّم من خلال ممارسات وتدرّيات تستقيها المعلّمة من البيئة التعليميّة. كلّما كانت الممارسات والتدرّيات منوّعة، توفّرت فرص تطوير المقدرة اللغويّة عند التلاميذ أكثر، لتتجاوز الأهداف العينيّة والمحدّدة للحصّة ذاتها. تنبثق الأهداف في مجال اللغة من المنهج التعليمي، وتحدّد وفق التحصيلات المطلوبة من كلّ فئة عمرية، ووفق معطيات التقييم ونتائجه المعتمّدة على ما يعرفه التلاميذ.

الاستناد إلى أداء التلميذ

يتمّ التخطيط للتعليم بناءً على احتياجات التلاميذ وعلى الفروقات القائمة بينهم في الصفّ. تُرافق سيورة تعلّم التلاميذ عمليّة تقييم متواصلة على مدار العامّ الدراسي، تتابع مستوى تقدّمهم والعوامل المعيقة لسيورتها، ابتغاء مساعدتهم في تحسين عمليّة القراءة، وليس بهدف تقييمهم وتقييم أدائهم فحسب. تجمع المعلّمة خلال العامّ الدراسي معطيات حول أداء التلاميذ في مجال اللغة، من خلال آليات التقييم المتنوّعة، وهي: نتائج فحص القراءة والكتابة للصفوف الأولى، وتحصيلات التلاميذ في فحوصات مقاييس النجاعة والنماء، وكذلك آليات تقييم بديلة داخلية، يتمّ تطويرها من قبل الطاقم التربويّ في المدرسة، بمساعدة مرشد مدرسيّ، وبتوجيه من خلال الاستكتمالات المدرسيّة. آليات تقييم كهذه، تمكّن المعلّمة من تشخيص معطيات مرحليّة تتعلّق باكتساب التلاميذ للمعرفة، لوضع أهداف تدعم معرفتهم وتدفعها قُدماً. وبما أنّ هنالك فروقات بين تحصيلات التلاميذ في نفس الفئة العمرية، ينبغي على المعلّمة مراعاة هذه الفروقات، وملاءمة سيورات تعليميّة لاحتياجات التلاميذ.

تنظيم ساعات اللغة العربيّة على مدار العامّ الدراسي

يتمّ تخصيص 10 ساعات أسبوعيّة لتعليم اللغة العربيّة في الصفوف الأولى، و8 ساعات أسبوعيّة في الصفوف الثانية، إضافة إلى ساعات توزيع الصفّ إلى مجموعتين (6 ساعات للصفوف الأولى و3 ساعات للصفوف الثانية) والساعات الفردائيّة.

مقترحات وخيارات:

- عند بناء التخطيط تُراعى جميع الأهداف المطلوبة وفق المنهج.
- عند التخطيط لتطبيق أهداف التعليم المختلفة في حصّة اللغة العربيّة، يجب مراعاة عدد الساعات المخصّصة، لدفع سيورات قرائيّة وكتائيّة، ولتحقيق المهارات المطلوبة في التكلّم والمعرفة اللغويّة، من خلال تخطيط ناجع وعمليّ.
- يتمّ تدريس اللغة في كلّ سياق أو مجال تعليميّ، وعليه يجب التركيز دائماً على تعليم مهارات لغويّة في جميع المواضيع والمجالات العلميّة، وليس فقط ضمن دروس اللغة العربيّة، فالمهارات اللغويّة مطلوبة في مجالات معرفيّة



مختلفة، وذلك لفهم النصوص التعليمية في مختلف المواضيع، ولتطوير المهارات التعليمية المطلوبة من كل متعلم ليصبح متعلماً مستقلاً.

- في حصص اللغة العربية يجب تخصيص الوقت الكافي لتشجيع القراءة من أجل المتعة والمطالعة الحرة؛ مثل: محادثة حول كتاب، تعرّف إلى كاتب، استعراض بعض الأعمال من أدب الأطفال، قراءة جرائد ومجلات، واستخدام البيئة المحوسبة.

تطوير بيئة تعليمية غنية لغوياً

- يُفترض في البيئة التعليمية بكل أشكالها المرئية والمسموعة، أن تهيئ أساليب تعليمية مختلفة، تلبي ميول التلاميذ ورغباتهم، وتكون غنية وزاخرة بمصادر المعرفة والوسائل التعليمية المختلفة.
- من المهم أن تتيح البيئة التعليمية فرص المشاركة لجميع التلاميذ، واستخدام المواد التعليمية المختلفة، مثل: كتب، دفاتر ووسائل تكنولوجية.
- تتميز البيئة بأطر ووضعيّات تعليمية مختلفة: تعلم وجاهي، ثنائي، فردي، وفي مجموعات صغيرة.
- تشمل البيئة التعليمية موادّ تعليمية متنوّعة، تدعم الوحدات التعليمية والموادّ التدريسية وتثريها. تتغيّر هذه المواد مع تغيّر الوحدات التعليمية والمضامين التدريسية:
- كتب مطالعة تخدم وحدة الموضوع، وأنواع كتابية متنوّعة بمستويات مقروئية مختلفة تلائم الفروقات داخل الصف.
- ملفّ مهمّات للتدريب والعمل الذاتي المستقلّ للتلميذ، لدفع وتعميق المهارات اللغوية المطلوبة.
- صور، جرائد، ألعاب تعليمية، خرائط ومصادر أخرى يمكنها دعم التعلم، وإثراء حصّة اللغة العربية.



تأثير الازدواجية على اكتساب اللغة لدى المبتدئين

اللغة ليست مجرد وسيلة اتصال فحسب، وإنما هي منظومة من الإشارات والدلالات أيضاً، حيث تعدّ اللغة من أهم أدوات التنشئة الاجتماعية للفرد والمجموعة، ومن أهمّ مكونات الهوية الفردية والجماعية، فهي ترسم الحدود الذهنية والثقافية والقومية، بين الناطقين بها كلغة أم وبين الآخر.

الازدواجية هي ظاهرة تميّز اللغة العربية عن سائر اللغات. يعرّف "فيرغوسون" الازدواجية على أنّها "مستويان من اللغة يستعملها المتحدثون في ظروف وأوضاع مختلفة". فالازدواجية هي حالة لغوية تحتوي على ثنائية لغوية، تفصل بين اللغة المكتوبة واللغة المحكية والتي تحتوي على لهجات متعدّدة (Ferguson, 1959). وتُشكّل الفجوة الحادّة بين اللغة المعيارية واللهجات العربية المحكية عقبة أمام اكتساب المهارات القرائية الأساسية. إنّ استعمال اللغة العربية المعيارية محدود ومقصور في الأغلب على مجالات الحياة الرسمية، كالمدرسة والحلقات الثقافية الضيقة.

تؤثر الازدواجية في قدرة القراء على فهم المقروء وذلك بسبب البعد اللغويّ بين اللغتين؛ المحكية والمعيارية في المباني الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية. ينحصر تأثير الازدواجية، بشكل أساسي، في تلك الحروف التي تُمثّل أصواتاً غير موجودة في لغة القارئ (مثل ث، ذ، ظ، ق في بعض اللهجات)، وقد يؤثّر التمثيل الصوتي المتديّ لهذه الأصوات في ترجمة هذه الحروف إلى أصواتها، وفي التركيب الصوتي للكلمات حتّى عندما تكون مألوفة بشكلها المحكي، بحيث تصبح أقلّ ألفة بمبناها الصوتي المكتوب. هذا الاحتمال يؤكّد ثانية أهميّة التشديد على تعليم أصوات الحروف والتركيب الصوتي، لأنه يعزّز من قدرة التلميذ على تمثيل الأصوات غير المألوفة، وتدويتها كمهارة أوتوماتيكية. اللغة المعيارية حافلة بكلمات غير مألوفة خاصّة للقارئ المبتدئ. وهذا قد يشكّل عائقاً في تطوير فهم المقروء عنده، لكن يجب ألاّ يؤثّر في القدرة على قراءة الكلمات، لأنّ اللغة العربية ذات مبنى أورتوغرافي شفاف، ينبغي، بالطبع، أن يتعلّم القارئ معاني هذه الكلمات، وهذه مهمّة أخرى عليه تطويرها في المراحل الأولى.

الاختلافات اللغوية بين اللغة المكتوبة واللغة المحكية

يوجد في اللغة العربية مستويان نستعملهما في وضعيات مختلفة؛ لغة الأدب، وهي اللغة الفصيحة/ المعيارية، توخّد كلّ اللهجات، ولها تمثيل أورتوغرافي. واللغة المحكية وهي غير موحّدة، إذ تحتوي على لهجات عديدة، ولا يوجد لها تمثيل أورتوغرافي (70X، 2008).

يتحدّث "فيرغوسون" عن لغة تحتوي على "ازدواجية لغوية"، واحدة تستعمل للغة المكتوبة، والثانية تستعمل للغة المحكية:

1. فصيحة (لغة الأدب the high-H-variety)

2. محكية (اللهجات the low-L-variety)

فالحديث هنا عن منظومتين لغويتين مختلفتين، بينهما فجوة تظهر في المبنى الصوتي، الصوري، الدلالي والنحوي للغة العربية، لذا وحسب الباحثين نستطيع التعامل مع كلّ منهما على أنّها لغة قائمة بحدّ ذاتها، تستعمل لأهداف مختلفة وفي سياقات متنوّعة (Saieg-Haddad, 2003).

ومن هنا يجب الفصل والتمييز بين هاتين المنظومتين لأغراض تدريسية في:



1. **الثروة اللغوية:** في اللغة المكتوبة تتسع الثروة اللغوية في مفرداتها، وهي تُجَدَّد بشكل دائم، وتُضَاف لها مفردات حسب السياق والتطوُّر الاجتماعي، لذا تحاول اللغة أن تلائم التغييرات والتجديدات في العالم، لتكون لغة حيَّة، فعالة ومتفاعلة (لاڤراڤي، 1990). في حين أنَّ اللغة المحكيَّة محدودة في مفرداتها؛ تحتوي المفردات المتعلِّقة بالحديث، تفتقر للمصطلحات العلميَّة، لذا لا تستطيع مفرداتها التعبير بدقَّة عن حقائق علميَّة، أو عبارات أدبيَّة (Abu-Rabia, 2000).

2. **النحو:** له أهميَّته الخاصَّة وحاجته الماسَّة في لغة الأدب. يختلف مبنى الجملة بين المنظومتين، إذ يقتصر التشكيل وحركة الإعراب على المنظومة المكتوبة فقط، والتي تميَّز وظيفة الكلمة في الجملة.

3. **المبنى الصوتي للغة:** يختلف النطق واللفظ بين المنظومتين بشكل كبير؛ أي أنَّهما تختلفان في المبنى الصوتي. هنالك كلمات مشتركة ومتشابهة بينهما، وهنالك كلمات تختلف اختلافاً جزئياً، لكن هنالك كلمات تختلف كلياً في اللفظ، وترتيب الأصوات.

اكتساب اللغة العربيَّة: التمكن من المنظومتين اللغويَّتين

فيما يتعلَّق بتأثير الازدواجيَّة على اكتساب اللغة، قد توفَّر الازدواجيَّة على اكتساب المهارات في المرحلة الأولى (الصفوف الأولى - الثالثة)، فالتلاميذ يتعلَّمون اللغة المكتوبة في مجال القراءة والكتابة، لكنهم يتداولون حديثهم باللغة المحكيَّة، الأمر الذي قد يعيق من اكتسابهم للغة المكتوبة؛ الثروة اللغوية، المبنى الصوتي، الصرِّي والنحوي، فالأولاد يقرؤون لغة لا يمارسونها (Abu-Rabia, 2000).

وتشير "صايغ" في بحثها، أنَّ للازدواجيَّة تأثيراً واضحاً على تحصيل التلاميذ المتدنيِّ في القراءة (Saiegh-Haddad, 2003). وتشير أبحاث أخرى إلى أنَّ التلميذ العربيَّ يجد صعوبة أكبر من أي تلميذ آخر في العالم، لأنَّه مطالب بأن يكون متمكِّناً من المنظومتين؛ المنظومة المحكيَّة (كلغة أولى في الاكتساب) والمكتوبة (باعتبارها لغة ثانية في سلَّم الاكتساب) (Maamouri, 1998).

خلاصة القول، إنَّنا لا نستطيع القضاء على المحكيَّة والاستغناء عنها فهي لغة التخاطب اليوميِّ في البيت والسوق وغيرها. لكن ما يمكن أن نعمله هو أن نستمرَّ في تهذيب التراكيب المحكيَّة لتكون دائماً قريبة من المعياريَّة. إنَّ التدريس باللغة المعياريَّة واجب بل فرض علينا، لذا ينبغي على كلِّ معلِّمة أن تلتزم بتنفيذه بدءاً من التحاق الطفل بجهاز التعليم في رياض الأطفال، واستمراراً لمراحل التعليم المتعاقبة، احتراماً لأمتها وانتماءً لمجتمعها، ولا يجوز، مهما كان تخصُّصها، أن تستعمل لغة غير لغتها العربيَّة أثناء التدريس، والقيام بسائر الواجبات المدرسيَّة لكي تكون مثالا وقدوة لتلاميذها، ولكي توفِّر لهم فرص الاستماع والتحدث باللغة المعياريَّة.

دمج المتعلِّمين ودفعهم قُدماً ضمن التعليم العادي

تسعى وزارة التربية والتعليم جاهدة إلى احتواء التلاميذ المستضعبين، وتطوير أدائهم وتحصيلهم من خلال تلبية احتياجاتهم المختلفة بشكل مهنيِّ، ومراعاة الفروقات والاختلافات بينهم. كما وتسعى إلى دفع المتفوقين قُدماً، ورفع تحصيلاتهم وثقافتهم، وتحرص على تقليص الفجوات الاجتماعيَّة بينهم (سفر ההכלה, משרד החינוך, 2012)، فلعلَّ تلميذ الحقِّ في الحصول على فرص متساوية، وتكون المدرسة ملزمة في تهيئة الظروف لتحقيق ذلك.



لمرتبة الصفّ دور أساسي في تحديد وتقييم صعوبات التلميذ، كذلك في بناء وتطبيق برنامج تدخّل يلائم احتياجات هذا التلميذ، وبالتالي متابعة مدى تقدّمه. يتوجّب على مرتبة الصفّ الاعتراف بالفروقات الفردية بين التلاميذ، وإدارة منظومة تعليمية داعمة عاطفياً واجتماعياً وتحصيلياً، تراعي التجانس والتمايز داخل الصفّ، بهدف مساعدة التلاميذ المستضعبين ودعمهم في تحقيق التحصيلات المتوقعة حسب منهج التربية اللغوية. لمنع فجوة تعليمية وعدم المسّ بشخصية التلاميذ وتوليد شعور الإحباط لديهم.

إنّ النهوض بالتلاميذ المستضعبين يتطلّب من المدرسة تجهيزات عدّة؛ نفسية، تربوية - بيداغوجية وتنظيمية، تتعلق ببناء طاقم متعدّد التخصصات، يقوم على تحديد سياسة المدرسة تجاه التلاميذ المستضعبين، وكيفية التعامل مع صعوباتهم. ينبغي أن تُرصد جميع الموارد المخصّصة لخدمة هؤلاء التلاميذ المستضعبين، ليتّم جمعها واستغلالها بالشكل الأفضل، عندها فقط تكون الفرصة أمام التلاميذ سانحة لكي يتطوّروا نفسياً بشكل صحيح، وتكون تحصيلاتهم العلمية جيّدة. من هنا تحتاج عمليّات التدخّل إلى بلورة ثقافة عمل حسب معايير محدّدة، وتقوم بفحص ذاتي مهني وواع.

خصائص ومميّزات في تدريس اللغة لدى تلاميذ ذوي احتياجات خاصّة في إطار الصفّ العاديّ

التلاميذ المدجّون هم تلاميذ يعانون من عسر يحدّ من قدراتهم على التأقلم، لكن بعد إعداد برنامج موجه ومحتو، يتمّ من خلاله استنفاد جميع الموارد المتاحة في التعليم العاديّ، وبعد عقد جلسات لجان الدمج، يصبح لديهم الحقّ في الانضمام لإطار برنامج الدمج (حوزر منכ"ל, אוכלוסיות מיוחדות: סח/3(ד), 1.2-37). يُعتبر التلاميذ المدجّون جزءاً لا يتجزّأ من الصفّ، ويكونون تحت إشراف ومتابعة ومسؤولية مرتبة الصفّ بشكلٍ مطلقٍ؛ تعليمياً، اجتماعياً وتربوياً.

إنّ الرؤيا التربوية الإنسانية الموجودة في صلب قانون الدمج تعتبر قبول الآخر قيمة، وتتيح للتلاميذ ذوي الاحتياجات المختلفة والمتعدّدة التعلّم في بيئتهم الطبيعية، وأن يحظوا بمساعدات تلائم احتياجاتهم. والدمج كنهج يضع في سلّم أولوياته، وبشكل واضح، وضعية إبقاء تلاميذ الدمج في صفوفهم لأكثر وقت ممكن. " يُمنح الدعم بواسطة طاقم التعليم الخاصّ والمتخصّص في رعاية ومعالجة تلاميذ ذوي عسر في مجالات مختلفة، تماشياً مع احتياجات التلاميذ الخاصّة ومراعاة للموارد المتوفّرة والمتاحة في إطارهم التربويّ" (حوزر منכ"ל, אוכלוסיות מיוחדות: עז/5(א), כ"ט בטבת התשע"ד, 01 בינואר 2014).

إنّ إعطاء الدعم لتلاميذ ذوي احتياجات خاصّة في مجال اللغة، هو حاجة هامة بشكل خاصّ، لا سيّما وأنّ اللغة موجودة ومطلوبة في حياتنا؛ فهي أداة للتعبير والتواصل والتعلّم، ووسيلة لفهم الذات والآخر. فالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصّة يواجهون صعوبات تؤثر على أدائهم في مجال اللغة، نحو؛ اضطرابات في مجال الاتّصال، إعاقات سمعية، إعاقات لغوية وتعلّمية، صعوبات حسّية - حركية، وصعوبات نفسية - عاطفية وعقلية، هذه الإعاقات والاضطرابات كفيلة بتصعيد درجة الصعوبة في: اكتساب أساسيات القراءة والكتابة، المشاركة في الحوارات والمحادثات التعلّمية، التعبير عن الأفكار والمشاعر، فهم الإيماءات والنظرات واستعمال اللغة في سياقات اجتماعية واتصالية - تواصلية وتعلّمية.

يحقّ لتلاميذ الدمج أخذ دور فعال ضمن كلّ نشاط صفّيّ يتيح لهم فرصة جني الفائدة القصوى، من ناحية تعلّمية وأيضاً من نواحٍ عاطفية - اجتماعية. لذا ينبغي تشجيعهم وحثّهم على الاندماج في إطار الصفّ العاديّ، مع منحهم الدعم الملائم لاحتياجاتهم الخاصّة. تتحمّل المرتبة وبمشاركة طاقم المعلمين في الصفّ مسؤولية تعليمهم وتحصيلهم،



تغييرات/ تعديلات (modifications) - إجراء تغييرات/ تعديلات في مضامين البرنامج التعليمي، شرط ألا تؤثر على ماهية المواد التعليمية، نحو؛ التقليل من حجم مادة معينة أو توسيعها بإضافة مادة ثانوية تعتبر مهمة وأساسية لفهم المادة التعليمية واستيعابها. ويتم ذلك بعد استنفاد جميع المحاولات قبل إجراء هذا التغيير/ التعديل.

تعتمد الملاءمات في التخطيط على المبادئ التالية:

- أ. تنوع في طرائق التعليم وإستراتيجيات التعلم، مع الأخذ بعين الاعتبار احتياجات التلاميذ ومميزاتهم.
- ب. ملاءمة فرص التعلم بحسب احتياجات المتعلم.
- ت. ملاءمة المواد التعليمية لمستوى قراءة المتعلم.
- ث. تهيئة مسبقاً للمضامين وللمصطلحات.
- ج. تنظيم التعلم بالاعتماد على المسوحات الصفية بهدف إغلاق الفجوات بين التلاميذ والسعي لتقدمهم.
- ح. إكساب وتطوير مهارات وإستراتيجيات التعلم، مع توجيهه ووساطة في تطبيقها.
- خ. ملاءمة مهمات التقييم لاحتياجات التلاميذ وتقديم توصيات بشأن طرائق تقييمهم في الامتحانات الداخلية والخارجية¹.

تتولى مرتبة الصف مسؤولية:

- تنفيذ برنامج الدمج وخطّة العمل.
- التنسيق مع أعضاء الطاقم التربوي العامل مع هؤلاء التلاميذ المدججين في الصف.
- تنفيذ سيرورتي المتابعة والتقييم.
- حثلنة البرنامج التربوي الفردي ومدى ملاءمته للخطة التعليمية.

لتوسّع، انظري: الوثائق التالية:

- وثيقة "تכנון לימודים לתלמידים עם צרכים מיוחדים", (خطة التعليم لتلاميذ ذوي احتياجات خاصة)، قسم التعليم الخاص.
- המדריך היישומי להטמעת החינוך הלשוני בחינוך המיוחד, (المُرشد التطبيقي لإيعاب التربية اللغوية في التربية الخاصة) 2007، قسم التعليم الخاص.
- תוספות ייחודיות (إضافات خاصة) لتلاميذ ذوي احتياجات خاصة.
- نشرات الاحتواء:

نشرة الاحتواء الأولى: توسيع قدرة الاحتواء في المدارس الابتدائية العربية

نشرة الاحتواء الثانية: الصعوبات التطورية

نشرة الاحتواء الثالثة: القراءة فهم المقروء والكتابة

[http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/3525F01F-2DEB-4CE2-B6A2-](http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/3525F01F-2DEB-4CE2-B6A2-16D104263D0A/166177/16320132.pdf)

[16D104263D0A/166177/16320132.pdf](http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/3525F01F-2DEB-4CE2-B6A2-16D104263D0A/166177/16320132.pdf)

¹ مقترحات أخرى للملاءمات تجدونها في موقع قسم التعليم الخاص תוספות ייחודיות- إضافات خاصة، كإضافات خاصة لخطة التعليم، والتي أعدت لتلاميذ ذوي احتياجات خاصة في إطار الصف العادي أو في إطار التعليم الخاص.



الاحتواء في تدريس التربية اللغوية للصفوف الأولى والثانية

الهدف الأساسي هو معرفة التلميذ عن كُتب وبشكل معمق، وبذلك نستطيع دفعه قدمًا، بعد أن نكون قد عزّزنا من علاقته الثقة والدعم.

يكون توسيع قدرة المعلمة على احتواء التلميذ، لفسح المجال أمامه في الاندماج والتفاعل والتقدم في إطار التعليم العادي. عند النظر إلى الجانب التعليمي نرى محاور عدّة للاختلافات:

- اختلافات في المستوى الثقافي (التنوّري): يأتي التلاميذ إلى الصفّ الأول مع خلفيات ثقافية مختلفة، الأمر الذي يؤثّر على جودة ونجاعة اكتسابهم أساسيات القراءة والكتابة.
- اختلافات في قنوات التعلّم واستراتيجياته: هنالك من يغلب عليهم طابع التعلّم عن طريق القناة البصرية، وهنالك من يغلب عليهم أسلوب التعلّم عن طريق القناة السمعية أو الحركية.
- اختلافات في الذكاءات: هنالك تلاميذ ميوهم موسيقية، وآخرون ميوهم فنية، أو رياضية، تحليلية أو اجتماعية...
- اختلافات في عمليات التلقّي والاستيعاب، المعالجة الذهنية، التعبير واستخراج المعاني.
- اختلافات في أساليب التعلّم وطريقة ممارسته.
- اختلافات في المقدرة على التركيز.
- اختلافات في المهارات الاجتماعية.
- اختلافات حسية - عاطفية.
- اختلافات في دافعية التعلّم.

نظرة شمولية إلى التلميذ

يفترض النظر إلى التلميذ نظرة شمولية، فهو يأتي إلى المدرسة مع مخزونه الخاص، كذلك مع ذكرياته وتجاربه ومع معارفه وعلاقاته، مع نجاحاته وفشله، مع أحلامه وتطلّعاته، مع قناعاته ومعتقداته، حول أمور عدّة وبضمنها التنوّع المعرفي والقرائي أيضًا. إلمامنا بكلّ هذا المخزون سيكون لنا خير معين في دفع التلميذ وتقدمه. لا نستطيع أن نجرد التلميذ من كلّ هذا المخزون، ونتعامل معه فقط من خلال محور اكتسابه أساسيات القراءة والكتابة ومهارات التعلمية. فهذا المخزون الذي نعي وجوده، سيكون له تأثيره وتدايعاته على طرائق تعليمنا؛ أية استراتيجيات سنّبع، طريقة حديثنا أو تعاملنا معه، النصوص التي تلائمها، المهمّات التي تناسبه...

معرفة التلميذ

علينا أن نقوم بعملية مسح لجمع معلومات عنه، إلى جانب قدراته التنوّرية التعليمية. علينا جمع معلومات حول: وضعه الصحيّ، مدى تنقله بين مدارس مختلفة، الوضع الاقتصاديّ لأسرته، مدى متابعة أهله وتدخّلهم، درجة تركيزه، دافعيته، استقلاليتته، نشاطه الاجتماعيّ...

إلى جانب هذا، علينا معرفة إجابات عن أسئلة واستفسارات، نحو: هل يتغيّب عن المدرسة؟ هل يشارك أثناء الدرس؟ هل سلوكه مقبول ولائق؟ إلى أيّ مدى يكون منضبطاً؟ هل سبق وأجرى تشخيصات أو تلقى علاجات؟ كيف يقضي وقته في ساعات الفراغ، وبعد دوامه المدرسيّ؟



مميّزات "مناخ تربويّ داعم ومحتو"

يتطرّق مصطلح "مناخ تربويّ داعم ومحتو"، لجميع الاختلافات بين التلاميذ في الصفّ، وللعمل مع التلميذ كفرد. كما يتعلّق بالبحث الدائم والمتواصل عن طرائق تعليم، وتعلّم، وتقييم ملائمة وبيئة تعليميّة داعمة. تتيح هذه العوامل للتلميذ المستصعب تجاوز صعوباته، والكشف عمّا اكتسبه من معرفة. ومن المهمّ أن تعي المعلّمة مسؤوليّتها في تحقيق المعرفة لتلاميذها وتقدّمهم، حتّى لو أذى الأمر إلى توجيهها لجهات مهنيّة خارجيّة بهدف تلقّي الدعم والمشورة.

العمل كطاقم

من الضروريّ أن تحصل معلّمت الصفوف الأولى والثانية على استشارة مهنيّة من جهات مختصّة في المدرسة. العمل الناجح يكون ضمن إطار طاقم، فكلّ يدي بدلو، بخبرته وبمعرفة للتلميذ، ومعا يستطيعون تقديم الخطّة الأفضل للعمل على تقدّمه.

العمل المتمحور بالفرد، التعلّم من منطلق العلاقة الحميمة

- يتمّ التعلّم من خلال تواصل وترباط بين المعلّمة والتلميذ. التدريس من خلال علاقات كهذه تفرز تلاميذ ناجحين ذوي تحصيلات مرتفعة.
 - تشير الأبحاث إلى أنّ المدارس التي تنعم بمناخ تربويّ إيجابيّ، يكون تحصيل تلاميذها متقدّماً، وتخصّد نجاحات أكثر.
 - بحث إضافيّ أشار إلى أنّ العامل الأكثر أهميّة في تحديد مثابرة التلميذ وإصراره أو تنازله وتراجعته، هو شعوره بأنّ هنالك في المدرسة من يعرفه ويهتمّ بأمره.
 - الوقت المكثّف الذي تخصّصه المعلّمة للتلميذ، من شأنه أن يؤثّر بشكل كبير على نظرة التلميذ وتوجّهه لتعلّمه وتصرفه.
- يجب أن يعي التلميذ بأنّ المعلّمة لن تُفاجأ من صعوباته، لأنّها مصغية له، وعلى أمّ استعداد لمساعدته. هذه العلاقة بين التلميذ ومعلّمته تطوّر عند التلميذ معرفة ذاتيّة جيّدة، وقدرة على ضبط النفس بشكل أفضل. وتنمّي لديه مقدرة ذاتيّة، وتزيد من دافعيّته ومثابرة.

مراعاة الاختلافات كمبدأ أساسي للتعليم

- يتمّ عمل المعلّمة من منظور تعلّم ذي معنّى؛ يضمّ تجارب تعلّميّة حسّية اجتماعيّة ومعرفيّة.
- على كلّ معلّمة أن تعمل حسب مبدأ التعليم الموجّه للفرد، وحسب الملاءمات اللازمة للمهارات المطلوبة. ولا شكّ أنّها تستطيع تقدير نقاط القوّة لدى تلميذها، وأيضاً العوائق التعلّميّة لديه، وعليه تستطيع بناء خطّة تدفع من قدراته وتحصيله واندماجه، كلّ ذلك من خلال تعلّم ذي معنّى؛ يضمّ تجارب تعلّميّة حسّية، واجتماعيّة ومعرفيّة.
- عمل المعلّمة مع الطاقم التربويّ، بناء خطّة عمل تراعي من خلالها أساليب، موادّ، وطرائق تقييم ملائمة للتلميذ. تعوّضه عن نواقصه العقليّة، الفيزيولوجيّة، الحسيّة والسلوكيّة.



- بناء خطة عمل ملائمة، لا يعني ذلك أن تكون الخطة معدة لتلميذ في إطار التعليم الخاص، أو أن تنفذ فقط أثناء الحصص الفردية. الهدف هو اتخاذ قرارات أساسية حول العمل مع التلميذ، الطرائق الأفضل لتدريسه داخل الصف وفي جميع المواضيع، نوعية المهام التي ستلقى عليه، الجدول الزمني للتنفيذ، الجهات والموارد الداعمة، نشاطات إضافية مع الأهل بعد المدرسة. الحديث هنا عن مجموع التغييرات التي سيجريها طاقم بأكمله، في المواد والمضامين وطرائق التعليم والتقييم والتوقعات أيضاً.

تقييم التلاميذ في الصفوف الأولى والثانية

تهدف عملية التقييم فحص مدى تمكن التلاميذ من المهارات التي تعلموها، ورصد مكان الصعوبات لديهم، من أجل العمل على تحسينها.

تعمل وزارة التربية والتعليم في الأعوام الأخيرة على تطوير آليات وطرائق تقييم بديلة، بالإضافة إلى الامتحانات المتبعة في المدارس. وقد قامت بإصدار منشور يفصل ما يتوجب على المعلمين اتباعه في كل مرحلة عمرية، وخصوصاً بما يتعلق بسيرورات التقييم¹.

بناءً على ما ورد في هذا المنشور لا تُجرى امتحانات في الصفوف الأولى، ويتم فحص مدى تمكن التلاميذ من المهارات المختلفة بشكل فردي بواسطة فحص القراءة والكتابة للصف الأول، حسب المواعيد المفصلة في المرشد للمعلم².

في الصف الثاني يتم إجراء امتحانين على مدار العام الدراسي، الامتحان الأول يكون حتى منتصف العام الدراسي، وهدفه فحص ومتابعة تقدم التلاميذ ورصد مكان الصعوبات لدى المستعبين منهم. والامتحان الثاني يكون امتحان النجاح والنماء الذي يُجرى عادةً في شهر أيار، بحيث تشكل نتائج هذا الامتحان البنية الأساسية لبناء خطة العمل السنوية للصف الثالث.

يكون التقييم في الصفوف الأولى والثانية كلامياً، بحيث يوضح مدى تمكن التلميذ من المهارات المطلوبة منه حسب المنهج، ولا تعطى أية علامات في هذه المرحلة التعليمية.

توفر عملية التقييم معلومات كافية عن مدى تقدم التلميذ خلال العام الدراسي، ليس فقط للمعلمة وإنما للأهل أيضاً. لذا على المعلمة التواصل مع الأهل وإعلامهم بالصعوبات التي يواجهها أبناؤهم، لكي يتسنى لهم متابعة العمل معهم في البيت.

يتم فحص مدى تمكن التلاميذ من المهارات بواسطة الامتحانات والفحوصات الفردية، بالاعتماد على طرائق تقييم بديلة تُشكل جزءاً من التقييم النهائي للتلميذ.

مقترحات لطرائق تقييم بديلة:

- مهام تنفيذية - بيتية: تقوم المعلمة بإعطاء مهام بيتية لمهارات تعلمها التلاميذ في الصف، وتهدف هذه المهام إلى التدريب على المهارات المتعلمة.

¹ انظري: منشور المدير العام، آب 2012. (حوزر منكل" מבחנים פנימיים כחלק מהערכה על פני הרצף חינוכי).

² انظري: مرشد المعلم، ص 13.



- مهام تنفيذية - صفيّة: تُبنى هذه المهام بناءً على مهارات المجال، ويخصّص لها وقت خلال دروس اللغة العربيّة. تكون هذه المهام متنوّعة؛ في فهم المقروء، في التعبير الكتابي، في تطوير الثروة اللغويّة... .
- ملفّ التلميذ (بورتفوليو)/ حقيبة عمل: يقوم كلّ تلميذ في نهاية الدرس بتوثيق وكتابة ما تعلّمه، وذلك بواسطة تعبئة استبانة كمردود ذاتي، أو حلّ تمرين معيّن، أو أية مهمة أخرى تُعطى من قبل المعلّمة كإجمال لموضوع تعلّمه. تُجمع الأوراق خلال الفصل في ملفّ خاصّ بكلّ تلميذ، وتقوم المعلّمة بفحصها تبعاً، وإعادتها إلى التلاميذ للتصحيح، فيما لو وجدت هناك صعوبة معيّنة.
- نتاجات إبداعية: يقوم التلاميذ بتحضير لعبة لمهارة معيّنة، أو بناء مجسم في أعقاب درس تعلّمه.

دور الأهل في متابعة أبنائهم

دلّت الدراسات على أنّ مشاركة الأهل في العمليّة التعليميّة تساعد وترفع من التحصيل التعليمي، تحسّن المهارات الفكرية والدافعية للتعلّم، تحسّن التصوّر الذاتي، وتؤدي إلى انخفاض كبير في المشاكل الأخلاقيّة والسلوكيّة. وفيما يتعلّق بالوظائف البيئيّة، فإنّ العديد من التلاميذ بحاجة ماسّة لمساعدة الأهل في فهم المطلوب وحلّ الوظائف، لذلك على الأهل إرشاد أبنائهم، وتوفير الجوّ المناسب للدراسة.

مسؤوليّة الأهل:

- يشاركون في بلورة السياسة المدرسيّة في موضوع الوظائف البيئيّة ويدعمونها.
- يوفرون بيئة ملائمة لميول أبنائهم التعلّميّة والدراسيّة، في تحضير الوظائف البيئيّة.
- يؤمّنون لأبنائهم احتياجاتهم الأوليّة، نحو: وقت ثابت ومحدّد للنوم، غذاء، راحة، ويوفرون لهم موادّ تعليميّة وتجهيزات ضروريّة، وأماكن لدراساتهم لتنفيذ الوظائف البيئيّة، ويساعدونهم في تنظيم أوقاتهم.
- يبدون اهتماماً بوظائف أبنائهم ويجرون معهم محادثة حولها.
- يقومون بالتواصل مع المعلّمة، ويطلعونها على كلّ ما يتعلّق بمتطلّبات التعليم عامّة وبالوظائف البيئيّة على وجه التحديد، ويُعلمونها بميول أبنائهم التعلّميّة والدراسيّة عند قيامهم بالوظائف البيئيّة، والصعوبات التي يواجهونها وبدرجة مواظبتهم والطرائق لمساعدتهم.

دور الأهل في الانتقال من البستان إلى الصفّ الأوّل

ما يميّز هذه المرحلة أنّ الطفل ينتقل من إطار تربويّ - تعليميّ إلى آخر مختلف تماماً، فالصفّ الأوّل يعني الانتقال إلى المدرسة في إطار رسميّ؛ له جداول زمنيّة محدّدة، حصص ودروس، يلزم الطفل بالجلوس والانضباط لفترات زمنيّة طويلة، ويعلمه كيفيّة السلوك أثناء الاستراحات.

في هذه المرحلة يتوجّب على الأهل تهيئة أولادهم لنظام يوميّ جديد، بهدف استخدام عادات ثابتة مثل؛ تحديد أوقات اللعب والدراسة والنوم...، كذلك يجب الحرص على أن تكون عمليّة الانتقال تدريجيّة ومتأنيّة، عن طريق الإصغاء لأبنائهم، الإكثار من توجيه الأسئلة وتلقّي الإجابات، التعزيز والدعم وعدم الإلحاح. من المهمّ أيضاً التواصل مع المدرسة في كلّ ما يتعلّق بالأبناء خاصّة في الحالات الطارئة، متابعة ما يحصل في المدرسة يوميّاً، المواظبة على حضور المناسبات المدرسيّة، والتعبير عن الاحترام لطاقم المدرسة والإدارة أمام الأبناء.



دور الأهل في عملية التنوير القرائي

إنّ أساس التنوير القرائي يكمن في تجارب الطفل قبل دخوله المدرسة، لذا للأهل دور هامّ وأساسيّ في بلورة عادات قرائية لأولادهم، كتنمية حبّهم للكتاب وللقراءة. لذا من الضروريّ مواصلة هذه الثقافة وهذا النهج في إطار البيت، وبواسطة أنشطة يتشارك الأبناء والأهل في تنفيذها.

من المهمّ جدًّا تنوير الأهل حول أهميّة المطالعة لأنّها ترفع من تحصيل أبنائهم. يجب تشجيع الأهل على مواصلتهم في قراءة القصص لأبنائهم، بالرغم من أنّهم يتعلّمون القراءة ويستطيعون القيام بذلك بشكل مستقلّ، إلا أنّ مشاركة الأهل وقيامهم بذلك يزيد من دافعيّة الأبناء ورغبتهم في القراءة.

يبدأ إعداد الطفل للقراءة قبل دخوله المدرسة، فالطفل قبل أن يبدأ الكلام يتخذ له صورًا أوليّة للاتّصال مع والديه ومع الآخرين من حوله، ومنذ هذه الفترة، حتّى يحين موعد دخوله المدرسة، يكون إعدادة للقراءة متعدّد الجوانب. ففي مرحلة ما قبل المدرسة ينمو لديه، تدريجيًّا، مخزون من المفردات للتفاهم والتحدّث. ومع مرور الوقت يستطيع أن يفهم الجمل ويستخدمها استخدامًا صحيحًا. ومع استمرار هذه العمليّة تتكوّن لدى الطفل مجموعة مختلفة من المفاهيم. وإذا استطاع أن يكتسب عددًا كبيرًا من المفاهيم الواضحة، وأن يستخدم اللغة ويفهمها بدرجة مناسبة، عندها يكون لديه استعداد واضح لتعلّم القراءة.

ومن الواضح أنّ هناك فروقًا واضحة بين الأطفال في الاستعداد للقراءة، وفي التقدّم في عمليّة اكتساب القراءة بين تلاميذ الصفّ الأوّل، وعند نهاية هذا الصفّ يكون الطفل قد اكتسب ثروة لا بأس بها من الكلمات. إضافة إلى أنّه قد كوّن اتجاهاته ورغباته نحو القراءة، من خلال مهارات اكتسبها في استخدام الكتب وقراءتها، بل ومن الممكن أن يجد المتعة في القراءة الذاتية دون وساطة كتب أخرى إضافيّة.

إنّ الطفل الذي يتعرّع في بيئة قرائية غنيّة وأجواء منزليّة ومدرسيّة تنويريّة، لا بدّ أن يكتسب ثروة لغويّة واسعة، ذلك لأنّه في مثل هذا الجوّ يستطيع أن يتحدّث مع والديه ومعلّمته، الذين بدورهم يشجّعونه على إشباع حبّ استطلاعهم وميولهم. فإنّ للبيت والبيئة التي ينشأ بها الطفل دورًا هامًّا في تطوير تقدّمه القرائي، ولكن المسؤولية الأساسية في متابعة تطوّر القرائي تقع، قبل كلّ شيء، على عاتق المعلّمة.

لذا يجب أن تقوم المعلّمة بالتواصل المباشر مع الأهل لتأسيس مكتبة بيتيّة، أو توجيههم لاقتناء الكتب المناسبة لطفلهم، كما تستطيع المدرسة أيضًا تنظيم ورشات عمل للأمهات وللآباء حول كيفية سرد القصّة للأبناء في البيت. كذلك يمكن دعوة الأهل للمشاركة في فعاليّات مختلفة تقوم بها المدرسة في مجال تنمية الوعي القرائي.

مقترحات لأنشطة ممتعة

- نادي القراء؛ للأهل والأولاد - إقامة لقاءات بين الأهل والتلاميذ لقراءة قصص، تحت إشراف المعلّمة. يتمّ في اللقاء: قراءة قصّة، عرض درس نموذجيّ لتوضيح معنى الوساطة في القراءة، إقامة حوارات بين التلميذ وأهله حول قصّة، القيام باستعارة قصّة مشتركة من المكتبة الصفيّة.
- المكتبة المتجوّلة - حقيبة صغيرة (تزيّنها المعلّمة) تنتقل خلال العامّ الدراسيّ بين التلاميذ. كلّ عائلة، وبشكل دوريّ، تستلم الحقيبة فترة أسبوع، وتقوم بتوثيق القصص التي قامت بقراءتها، حسبما ترتئيه العائلة دون التزام بمنهجية معيّنة، وهذا يؤدّي إلى تنوّع في المرودود. يجب أن تكون التعليمات واضحة في ملفّ مرفق، ويخصّص



لكلّ عائلة صفحات محدّدة وثابتة ليقوم أفرادها بالتوثيق. وفي نهاية الأسبوع يعيد التلميذ الحقيبة ويشارك أبناء صفّه بهذه التجربة.

- " انضمّ إليّ يا صديقي " - كلّ عائلة تستضيف مجموعة من التلاميذ، بعد أن تكون قد أرسلت لهم دعوات. تقوم بإعداد فعّاليّات في أعقاب قراءة قصّة، ثمّ تقوم بتوثيق اللقاء، ويُعرض النتائج في الصفّ.
- " نفتح نافذة للقراءة " - يُحدّد يوم في الأسبوع، يزور فيه أحد الأهالي الصفّ ويقرأ/ يسرد قصّة أحبّها في طفولته. في نهاية اللقاء تُقام فعّاليّة مسليّة وممتعة.

اكتساب القراءة

ينبغي إطلاع الأهل على سيرورتيّ القراءة والكتابة، بضمنها البيئة التعليميّة والنصوص الّتي يتعلّمها الأبناء، وجميع المهمّات التي يقومون بها، بضمنها نتائجهم الكتابيّة. لتوضيح سيرورة اكتسابهم مهارات القراءة والكتابة، وأهميّة مركّباتها، نحو؛ أن يقوم الأبناء بتصحيح الأخطاء الإملائيّة في المهامّ البيئيّة. ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ التقدّم في القراءة يمرّ في مراحل، وكلّ مرحلة من مراحل هذا التقدّم تتطلّب تنمية المهارات الضروريّة اللازمة للنجاح في المرحلة التالية، وعندما يتمّ هذا الأمر دون أيّ توقّف أو خلل فإنّ الطفل يصبح تلقائيّاً قارئاً ناضجاً بدرجة مقبولة.

كذلك من المهمّ توجيه الأهل لتطوير مجال التكلّم في البيت من خلال سياقات مختلفة: من المفضّل حتّى الأهل على التكلّم مع أبنائهم، مع التدقيق في انتقاء المفردات والعبارات أثناء حديثهم، لينعكس ذلك في لغة أبنائهم. ومن المهمّ توجيه التلاميذ لإجراء محادثة حول قصّة، برنامج تلفزيونيّ، حوار بين الأصدقاء... مع الاهتمام بتشجيعهم ومراعاة مشاعرهم، ومشاركتهم في التعبير عن رأيهم وانطباعاتهم من القصّة؛ شخصياتها، أحداثها إلخ.

في كلّ الأحوال يجب الالتزام بإتمام الوظائف مبكّراً قدر المستطاع. إذا تطلّبت المهمة البيئيّة الكثير من الوقت يمكن مساعدة الطفل في تخطيط الوقت وتحديدته، وفي البحث عن الموادّ في المكتبة، وتقسيم الوظيفة إلى أجزاء، واتباع نظام عمل لتنفيذ كلّ مرحلة، على سبيل المثال:

- من الممكن تفسير جملة غير مفهومة، وتزويده بمعلومات إضافيّة، وتدريبه أيضاً على كيفية استعمال كتب مساعدة، والاستعداد على التحضير للمهمّات التنفيذيّة المختلفة.
- من المهمّ مساعدة الطفل في حلّ الواجبات، دون إعطاء إجابات وإتّما مشاركته، وحثّه على التفكير حتّى يبحث ويجد الحلّ بقواه الذاتيّة.
- متابعة مستمرة؛ المقصود هنا هو "عين ساهرة"، انتباه الأهل لأبنائهم في تحضير الوظائف البيئيّة، وليس المتابعة اليوميّة الدقيقة، وإتّما المراقبة والإشراف عن بعد.
- على الطفل التأكّد من وجود الأهل بجواره لمساعدته عند الحاجة. إذا تمزّب الطفل من الوظائف بشكل دائم، من الممكن فحص ذلك مع معلّمته ومراقبته في البيت لمعرفة سبب المشكلة. قد تكون المشكلة متعلّقة بصعوبات تعلّميّة، أو عسر تعلّميّ، أو مشكلة سلوكيّة، أو مشكلة أخرى¹.

¹. انظري: نشرة الاحتواء الثانية بعنوان: الصعوبات التطوريّة، في موقع قسم أ للتعليم الابتدائيّ باللغة العربيّة.



أهداف التربية اللغوية للصفوف الأولى والثانية

تفصيل



مميّزات منظومة الكتابة في اللغة العربيّة

منظومة الكتابة في اللغة العربيّة هي منظومة ألفبائية، إذ تشتمل على 29 حرفاً (تبدأ بالهمزة وتنتهي بالياء)، 28 حرفاً (باستثناء الألف) تُعتبر من صوامت اللغة؛ وثلاثة حروف؛ الألف، والواو والياء، هي صوائت طويلة. ومع الصوائت القصيرة (الحركات الثلاث: الفتحة، الكسرة، الضمة)، تتشكّل المنظومة الأورتوغرافية للغة العربيّة. كما تتمييز منظومات الكتابة الألفبائية، بأنّها عبارة عن حروف يمثّل كلّ منها فونيمة واحدة، والفونيمة هي أصغر وحدة صوتيّة في اللغة، وبها تتمييز الكلمات المختلفة. هذه الميزة في أسماء حروف اللغة العربيّة يمكن أن تُسهّم في زيادة وعي الأطفال لأصوات الحروف، وبالتالي اكتسابها كمهارات أساسيّة في القراءة. كذلك فإنّ قدرة الأطفال ومعرفتهم للفونيمات (الأصوات) التي تمثّلها الحروف، هي قدرة أساسيّة ومهمّة جدّاً في القراءة، لأنّ القراءة في المراحل الأولى تعتمد، في الأساس، على تحويل الحروف إلى الأصوات التي تمثّلها.

تتمييز المنظومة الألفبائية للغة العربيّة بأنّها أورتوغرافية شفّافة، أي أنّ العلاقة بين شكل الكلمة وصوتها واضحة. هذه الميزة من شأنها الإسهام في تطوّر سريع وقدرة عالية على قراءة الكلمات من ناحية، ولها فاعليّة كبيرة لاستراتيجيّة التركيب الصوتي في القراءة من ناحية أخرى، كما وتتمييز الحروف العربيّة بميزتين هما، التشابه في الشكل وتعدّد الأشكال. وتعتبر اللغة العربيّة لغة ذات مبنى مقطعيّ بسيط/ غير مركّب، لأنّ أنواع المقاطع في اللغة العربيّة محدودة وعدد الصوامت فيها قليل نسبياً.

إضافة إلى ذلك فإنّ الوعي الصوتي من أهمّ المنبئات بقدرة الطفل على قراءة الكلمات وفهم المقروء، ويتطوّر بشكل سريع مع تعلّم الأطفال لحروف اللغة، وذلك لأنّ تعليم الحروف يشمل تعليم الفونيمات التي تمثّلها، وهكذا تنشأ علاقة متبادلة بين الوعي الصوتي وتعلّم القراءة. يجدر بالذكر هنا، أنّ التلميذ العادي من المفروض أن يكون وعيه الصوتي بعد تعلّم القراءة عاليًا نسبيًا، خاصّة في المنظومات الشفّافة. أمّا الطفل الذي يعاني من عسر قرائي فإنّه لا يطوّر هذه القدرة بشكل كافٍ، حتّى بعد انكشافه للغة المكتوبة، وذلك لأنّ مشكلته الأساسيّة هي في المعالجة الصوتيّة، وفي ربط الحروف بأصواتها، وبالتركيب الصوتي. لذا فإنّه قد يعوّض عن ذلك بتطوير استراتيجيات قراءة لوغوغرافية، أمّا الإستراتيجية الصوتيّة فتظلّ متدنّية¹.

¹ انظري: نشرة الاحتواء الثالثة: القراءة، فهم المقروء والكتابة، أيلول 2013.



أساسيات في اكتساب القراءة والكتابة

القراءة عملية تفكير معقدة، تشمل تفسير الرموز المكتوبة (الكلمات والتراكيب)، وربطها بالمعاني، ثم تفسير تلك المعاني وفقاً لخبرات القارئ الشخصية. وبناءً على ذلك هناك استراتيجيتان يعتمدهما القارئ في قراءة الكلمات:

الأولى: الاستراتيجية الألفبائية/ الجزئية/ الميكانيكية/ التركيبية:

قراءة الكلمة عن طريق تحويل حروفها ومقاطعها إلى أصوات، ومن ثم التركيب الصوتي. تُعد الاستراتيجية التركيبية الأساس في تطور القراءة، فهي تمكن القارئ من قراءة أية كلمة (مألوفة وغير مألوقة)، وتمكّنه لاحقاً مع الممارسة الكافية من تطوير معرفة لوغرافية للكلمات يستعملها ليصبح قارئاً ماهراً/ متمرساً.

الثانية: الاستراتيجية اللوغرافية/ الكلية/ الشمولية:

أي قراءة الكلمة والتعرف إليها عن طريق شكلها ككل. وهي تُكتسب مع الممارسة الكافية كنتاج طبيعي لاكتساب الاستراتيجية التركيبية. وتُميّز الاستراتيجية اللوغرافية القارئ الماهر/ المتمرس، وتستعمل في قراءة كلمات كثيرة التكرار، إذ يكون القارئ قد طوّر لكل كلمة مبنى أورتوغرافياً يستعمله في التعرف إلى تلك الكلمة. أهمّ النتائج التربوية لهذا التحول في نظريات القراءة، هو التغيير في طرائق تعليم القراءة أيضاً، بالتخلي عن الطريقة الكلية التي توصي بتعليم اللغة كوحدة واحدة، واستبدالها بالطريقة الصوتية.

تولي الطريقة الصوتية أهمية كبرى في المراحل الأولى لتطوير مهارات أساسية في القراءة وتعليمها بشكل مستقلّ ومباشر، إذ لا يمكن تحقيق فهم المقروء بدون تحويل تلك القدرات إلى قدرات أوتوماتيكية، وبدون تحويل المعرفة اللغوية إلى مهارات من خلال التمرين والممارسة. وقد تبين أنّ التركيب الصوتي من أهمّ المهارات التي تحوّل القارئ من قارئ مبتدئ إلى قارئ ماهر/ متمرس.

التواصل بين البستان والصف الأول

في مرحلة البستان يكتسب التلاميذ أساسيات القراءة والكتابة من خلال تطبيق منهج رياض الأطفال، البنية الأساسية للقراءة والكتابة في اللغة العربية كلغة الأم، 2008. يركّز المنهج على تطوير مركّبات التنوّع اللغوي ويعرّف عن التحصيلات المطلوبة من جيل 3-6 سنوات.

مكوّنات التنوّع اللغويّ الداعمة لمرحلة اكتساب القراءة

- مهارات الحروف (الوعي الصوتي، معرفة الحروف، الخبرات الأولى في القراءة والكتابة).
- الكفاءة اللغوية: (المفردات، النحو والصرف، البراغماتية).

من المهمّ تأسيس عملية القراءة والكتابة في الصفّ الأول بناءً على المعرفة التي اكتسبها التلاميذ عن اللغة المكتوبة في البستان، لذلك من المفضّل أن تتعرّف معلّّمت الصفّ الأول إلى مركّبات التنوّع اللغويّ التي تمّ التركيز عليها في البستان، وعلى الأهداف المتوقّعة من التلاميذ في جيل 5-6 سنوات، وبالتالي تستطيع المعلّّمت تشخيص التلاميذ في بداية الصفّ الأول وبناء خطة العمل والاستجابة للتمايز بين التلاميذ. يمكن الاستعانة بالمهمّتين الأولى والثانية (اسم الحرف وصوت الحرف) في كراسة فحص القراءة والكتابة للصفّ الأول.



مراحل تعلم القراءة

- مرحلة الاستعداد لتعلم القراءة: وهي مرحلة الروضة والبستان (4 - 6) سنوات، وفيها يتم تهيئة الطفل لتعلم القراءة.
- مرحلة البدء في تعلم القراءة: وتستغرق هذه المرحلة الصف الأول الابتدائي، وفيها يتم التدريب أساساً على مهارتي النطق والانكشاف.
- مرحلة تنمية المهارات الأساسية في تعلم القراءة؛ "نتعلم لنقرأ": وتستغرق هذه المرحلة الصفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية، وفيها يتم التدريب على مهارات: التعرف والفهم، والنطق والسرعة، وما يرتبط بها من مهارات فرعية.
- مرحلة القراءة في المجالات العلمية، "نقرأ لتعلم": أو مرحلة القراءة الواسعة، وفيها يتم تدريب التلاميذ على القراءة في مجالات العلوم المختلفة، مثل الرياضيات والمواد الاجتماعية والصحة وعلوم البيئة، وتستغرق هذه المرحلة الصفوف الرابع والخامس والسادس.
- مرحلة صقل ومراجعة جميع المهارات، التي تم تدريب التلاميذ عليها، وتستغرق هذه المرحلة الصفوف السابع والثامن والتاسع. ووظيفة هذه المرحلة هي محاولة الارتقاء بمستوى مهارات القراءة، ومحاولة تنمية المهارات التي لم تأخذ حظها من التنمية سابقاً (نصر، مناصرة 2010).

التحصيلات المطلوبة وفق المنهج التعليمي

- التحصيل المطلوب 3:** قراءة، فهم، تفسير وتقييم نصوص من أنواع مختلفة. (انظري، المنهج ص 67).
- (للتوسع في مهارات القراءة، انظري: المنهج التعليمي للتربية اللغوية (2009) وأيضاً ص 78-88).
- تعتبر التحصيلات المفصلة في المنهج التعليمي لمجالات اللغة الأربعة حتى نهاية الصف الثاني تحصيلات أساسية بالنسبة لتلاميذ الصف الثالث.

مبادئ في التخطيط وتوصيات لطرائق في التعليم

اختيار المواد التعليمية

- يتم اختيار المواد التعليمية لتدريس القراءة في الصف الأول وتعميقها في الصف الثاني وفقاً لكتب التدريس التي يتم اعتمادها والموافقة عليها من قبل قسم الكتب المدرسية وتنشر في منشور المدير العام للوزارة في كل عام.
- من المهم أن يقوم مركزو اللغة العربية في المدرسة، وطواقم المعلمات في الصفوف الأولى والثانية باستعراض المواد المقترحة للتدريس واختيار الأفضل منها.

البيئة التعليمية

- التمثيل للمنظومة الكتابية يتم عرضه في البيئة التعليمية مع بداية الصف الأول بحيث ينكشف التلميذ لجميع الحروف والحركات، مما يساعده على تكوين دلالات مما تعلمه وتركيب مقاطع جديدة، قبل إكسابها بشكل موسع داخل الصف.
- تعرض البيئة التعليمية المواضيع التي تدرس من: نصوص، كتب مطالعة، موسوعات وكتب معلوماتية مصورة.



- من المهمّ عرض المفردات اللغويّة والموادّ التي تكوّن منظومة الكتابة: الحروف، الحركات والمقاطع التي تدرّس.
- إعداد بيئة تعليميّة فعّالة، مثل:
 - جيوب تمثّل الحروف ووضع صور تمثّل كلمات تحتوي على تلك الحروف، بطاقات كتبها التلاميذ...
 - أزواج من الصور تمثّل كلمات تبدأ أو تنتهي بنفس الصوت (قَطَعَ - قَطَفَ)
 - قراءة كلمات ملائمة للموضوع التعليمي وكتابتها على بطاقات.
 - حروف وحركات لتركيب الكلمات.
 - ألعاب متنوّعة.

تدريبات التلاميذ

- كتهيئة للقراءة والكتابة يتمّ تزويد التلاميذ بمجموعة من الألفاظ، بسرد الحكايات الملائمة التي تشتمل على كثير من الكلمات التي ستصادفهم أثناء تعلّمهم القراءة، وتدريبهم على التمييز بين الأضداد (قريب، بعيد - طويل، قصير)، وغيرها.
- تدريب حواسّ التلاميذ وأعضائهم التي ستستخدم في القراءة والكتابة.
- اختيار الكلمات البسيطة في مبناها الأورثوغرافيّ، وعدد أحرفها، وسهولة نطقها.
- تتكرّر الكلمات في سياقات مختلفة، ومواقف متعدّدة، بحيث تثبت في ذهن التلميذ شكلاً ونطقاً.
- تدريبات مكثّفة في الوعي الصوتي أثناء تعلّم القراءة والكتابة، في مستوى المقطع وأيضاً في مستوى الفونيمية (الصوت؛ الحرف/ الحركة). وذلك عن طريق حذف، إضافة، استبدال مقاطع.
- من المهمّ دمج التدريبات في الوعي الصوتي للتمييز بين الحركات، وذلك عن طريق الاستعانة بمفردات يألفها التلاميذ: أسماء تلاميذ الصفّ.
- التعرّف إلى الكلمات والجمل: وتقوم هذه المرحلة على عرض الرمز المكتوب، والنطق به، ومطالبة التلميذ برؤية الصورة الخطيّة والنطق بصوتها، والربط بين الشكل المكتوب والصوت المنطوق، وتكرار ذلك تكراراً كافياً حتّى تنطبع أشكال الكلمات المرتبطة بأصواتها في ذهن التلميذ، فيستطيع التعرّف إليها بواسطة قراءتها إذا واجهها في أي موقف جديد بمجرد وقوع نظره عليها، دون حاجة إلى مساعدة أو توجيه.
- التدريب بواسطة وسائل مساعدة تدعم اكتساب الأصوات المحرّدة بطريقة محسوسة؛ ملصقات، بطاقات، أصابع اليد والمكعبات...
- فعاليّات في استعمال أسماء الحروف والتدريب عليها. وهذا ليس منوطاً بتعليم الحروف والمقاطع المقرّر في الكتب التدريسيّة؛ نحو:
 - اختيار بطاقات الحروف عشوائياً، والطلب من التلاميذ تسميتها.
 - إخفاء حرف من بطاقات الحروف المرتبة ترتيباً هجائياً، والطلب من التلاميذ تسمية الحرف الناقص.
 - ألعاب تتضمّن أسماء التلاميذ: "كلّ من يبدأ اسمه بحرف... يقف".
 - أثناء الكتابة على اللوح أو القراءة، تسأل المعلّمة: بأي حرف نكتب الكلمة...؟



تطوير الوعي الصرفي - المورفولوجي

تمييز سوابق أو لواحق للكلمة؛ (مفرد - جمع)، (مذكر - مؤنث)، ضمائر الملكية، كلمات لها نفس الوزن أو كلمات مسجوعة.

تدريبات على القراءة الصامتة والجهريّة

- اختيار موادّ تلائم مستوى معرفتهم واكتسابهم، وهكذا يتدربون أكثر فأكثر، على تحجئة الكلمات كأساس للقراءة الطليقة.
- فعاليّات لكتابة كلمات بهدف تطبيق المعرفة في العلاقة بين صوت الحرف وشكله، وتطويرها بهدف كتابة الكلمة.
- كتابة كلمة عن طريق مقاطع، إتمام مقاطع، إدخال كلمة في جملة لإتمام معناها...
- كتابة كلمات داخل نصّ، في إطار قصّة، نصّ مغلق/ محكم (Close).

استعمال فحص القراءة والكتابة باعتباره أداة ترصد تطوّر التلاميذ وأداءهم في مهارات القراءة والكتابة، بالاعتماد على التعليمات في المرشد للمعلّم، وملاءمة الموادّ التعليميّة بموجبه.

فعاليّات للتلاميذ المستصعبين

- إذا أبدى التلميذ صعوبة في معرفة صوت الحرف واسمه، يجب تدريبه خلال الشهر الأول من العامّ الدراسي على هاتين المهارتين، ويفضّل من خلال الألعاب المختلفة.
- الصعوبة الأساسيّة عندهم تكمن في تعلّم الحركة مع الحرف، لذا يجب تكرار المحاولة والتدرب على تحليل وتركيب أصوات، وعن طريق بطاقات للتذكّر كالبطاقات الخاطفة، وبطاقات داعمة للذاكرة، وممارسة ألعاب بكلمات يتوقّف فيها عنصر التحليل الصوتيّ.
- من المهمّ متابعة هؤلاء التلاميذ بشكل مستمرّ من خلال إعادة المهامّ الأولى لفحص القراءة والكتابة وطرائق أخرى من قبل المعلّمة.

تطوير طلاقة القراءة عند التلاميذ المستصعبين¹:

- تتبّع اتجاه العين أثناء القراءة عن طريق تدريبات تتضمن تتبّع الحروف والإشارة بالأصبع أو وضع خطّ تحت الحروف أثناء القراءة.
- تعويد التلاميذ على التروّي والهدوء أثناء القراءة.
- التدريب على معرفة كلمات جديدة.
- استخدام مادّة قرائيّة أسهل.
- يفضّل تزويد التلاميذ بوقت إضافيّ من أجل العودة مرّة أخرى إلى النصوص والكتب التي قرؤوها.

¹. انظري: نشرة الاحتواء الثالثة: القراءة فهم المقروء والكتابة.



- عند تعليم التلاميذ نصّ جديد وغير مألوف من المفضّل اختيار كلمات من النصّ تحتوي على نغمات صوتيّة متشابهة، وتدريب التلاميذ على قراءتها مثلاً: حديقة - صديقة، سميرة - أميرة... من المفضّل استعمال الحوسبة لتسريع طلاقة القراءة.
- استخدام البطاقات الخاطفة التي تحتوي على جملة ناقصة وأخرى كاملة من أجل المقارنة بينها.
- تدريب على التصفّح السريع للعثور على كلمة معيّنة في جملة معطاة.
- استخدام تدريبات إكمال الجمل.
- توجيه أسئلة مستقاة من فقرة معطاة.

الاستجابة لاحتياجات التلاميذ المتمكّنين

- تجهيز بيئة تعليميّة تشمل موادّ، مثل؛ كتب للمطالعة، كتب تعليميّة تحتوي على مقاطع، مجلات للأطفال... التلاميذ الذين يصلون الصفّ الأوّل ويمتلكون مهارات القراءة، أو لديهم القدرة على تهجئة بعض الكلمات، يمكن تقييم معرفتهم من خلال مهامّ فحص القراءة والكتابة، لمعرفة مدى ملاءمتهم للتحصيلات التي وضعت للصفّ الأوّل.
- من المفضّل بناء إطار تعليمي مختلف لهؤلاء التلاميذ وملاءمة المادة التعليميّة والفعاليّات حسب قدراتهم، ومنحهم فرصة للتقدّم أكثر في الكتاب التدريسيّ نسبة لتلاميذ آخرين، لا حاجة لإشراكهم في اللقاءات المخصّصة لإكساب مقاطع قد تمكّنوا منها سابقاً.
- يمكن ملاءمة الكتب الجديدة المعتمدة للصفّ الأوّل لهؤلاء التلاميذ مع بداية الصفّ الأوّل.
- بالنسبة للتلاميذ الذين يتقدّمون في القراءة بشكل سريع، يمكن التعامل معهم بنفس المنهجية المذكورة أعلاه.

اتّصال وحوسبة

يمكن الاستعانة بالمواقع والبرامج التعليميّة التي تعمل على تطوير مهارات القراءة.

التقييم

- تعتمد معلّات الصفّ الأوّل وسيلتين مركزيّتين لتقييم تقدّم التلاميذ في اكتساب التهجئة وطلاقة القراءة:
- الفحوصات المدججة في الموادّ التدريسيّة لتعليم القراءة وتقييم تقدّم التلميذ خلال عملية اكتساب المقاطع التي تدرّس، وفقاً لطريقة القراءة المتمثّلة في المادة التعليميّة. هذه الفحوصات تعطينا نتائج حول مستوى دقّة القراءة وليس حول مستوى سرعة القراءة التي تشكّل عاملاً إضافياً للتمكّن من المهارات.
 - مهامّ من فحص القراءة والكتابة للصفّ الأوّل، تقييم التلاميذ من خلال هذه الآلية الموجهة، تمكّن المعلّات من الحصول على معلومات وفقاً للتحصيلات المتوقّعة من تلميذ في الصفّ الأوّل حسب معياري دقّة القراءة وسرعتها. وضعت هذه المعايير من خلال عمليّة بحث لتطوير الآلية، وبالتالي يُسمح للمعلّات مقارنة أداء كلّ تلميذ نسبة إلى جميع تلاميذ صفّه.
 - يتمّ تقييم الإملاء بعد التعرّف إلى أخطاء التلاميذ كما جاء في المرشد للمعلّم لفحص القراءة والكتابة للصفّ الأوّل، وكذلك في دليل امتحانات النجاعة والنماء للصفّ الثاني.



يعتمد تطوّر القراءة في المراحل الأولى على قدرات ومهارات لغوية، وذهنية - لغوية أساسية، مثل: الوعي الصوتي، معرفة الحروف، التركيب الصوتي والتعرّف الدقيق والسريع على الكلمات. هذه المهارات الأساسية تشكّل قاعدة مهمّة لفهم المقروء.

تعتبر القدرة على فهم المقروء القدرة الأساسية والأهمّ في التحصيل الأكاديمي المدرسي للتميذ بشكل عام، إذ تلعب هذه القدرة دوراً أساسياً في فهم المواضيع الأخرى، كالعلوم والتاريخ وما شابه. لذلك من المهمّ أن يطور التلميذ القدرة على فهم المقروء بشكل جيّد في الوقت المناسب (عادة ما يكون ذلك في الصفّ الرابع، إذ يفترض أن ينتقل التلميذ من مرحلة تعلّم من أجل القراءة، إلى مرحلة القراءة من أجل التعلّم)، وإلاّ كان لهذا أثر سلبيّ على تحصيله في المواضيع الأخرى سنة بعد أخرى، ممّا يجعل الفجوة بينه وبين زملائه أكبر مع مرور السنين، هذا ما يسمّى "عامل ماثيو في القراءة"، بمعنى أنّ القويّ يزداد قوّة والضعيف يزداد ضعفاً.

ولكي تتطوّر القدرة على فهم المقروء عند التلاميذ في هذه المرحلة العمرية، تحتاج إلى عاملين أساسيين وهما: القدرة على قراءة الكلمات، والقدرة على الربط بين رموز الكلمات ومعانيها، وتشمل تقويم المعاني التي يلتقطها القارئ من النصّ المقروء، واختيار المعنى الصحيح، وتنظيم الأفكار أثناء قراءتها، تذكّر واسترجاع هذه الأفكار واستخدامها في نشاط حاضر أو مستقبليّ. فهي نشاط ذهنيّ يتناول أبعاد الفهم المختلفة؛ من فهم المعنى الصحيح والخفيّ، إلى التفسير والتطبيق والتقييم بأنواعه. لذلك تعتمد عملية التعليم في الصفّ الأوّل على تطوير المهارات الأساسية في اكتساب القراءة والكتابة، وتطوير القدرات الأساسية في فهم المقروء، والتي تبدأ بالتبلور في النصف الأوّل من هذه المرحلة، من خلال الاستماع لنصوص متنوّعة، وتطوير مهارات فهم المسموع.

في النصف الثاني من الصفّ الأوّل، وتحديدًا شهري آذار - نيسان، بعد إتمام المهمة الخامسة من فحص القراءة والكتابة (قراءة كلمات مألوفة وغير مألوفة)، تبدأ المعلّمة بالتعامل مع نصوص مختلفة (أدبية ووظيفية) بسيطة نسبيًا. ومن خلال التعامل مع إستراتيجيات القراءة المختلفة، تتطوّر لدى التلميذ الإستراتيجية الملائمة لقراءة أنواع النصوص المختلفة وفق أهدافها، لذلك يتطلّب منه أن يتعامل مع نصوص متنوّعة، لفهمها واستخلاص المعاني منها. ويكون هذا التنوّع بالانتقال التدريجيّ من نصوص قصيرة وبسيطة، من حيث تركيب الجمل ومبناها والأفكار المركزية فيها، إلى نصوص أطول نسبيًا وأكثر تركيبًا¹.

¹ . تستطيع المعلّمة أن تبدأ قبل هذه الفترة إذارات أن تلاميذها متمكّنون بحسب فحص القراءة والمسوحات.



التعليم والتعلم من أنواع نصوص مختلفة

نصوص أدبية - قصصية

ينكشف التلميذ في مراحل الطفولة المبكرة على نصوص قصصية مختلفة تحوي تجارب وشخصيات من عالمه القريب ومن عالم الخيال. فتتطور لديه قدرات ذهنية ولغوية تساعده في فهم القصة والتفاعل مع أحداثها وشخصياتها. وبهذا يصل التلميذ إلى الصف الأول منكشفاً على العناصر الأساسية لبناء النص القصصي، الشخصيات وتسلسل الأحداث والحبكة، والتي تشكل اللبنة الأساسية في تطوير مهارات فهم المقروء.

نصوص وظيفية

منذ الصفوف الأولى يوصي المنهج بالتعامل مع النصوص الوظيفية. وهي غالباً تتطرق لمضامين وأفكار وعبارات مجردة، تكون بعيدة عن واقع قرائها. وتتميز بثروة لغوية محددة تتعلق بموضوع النص ومجالها المعرفي، وبمبان لغوية ونحوية أكثر تركيباً وتعقيداً من القصة. وقد دلت الأبحاث أنّ هذه النوعية من النصوص لها تأثير كبير على فهم المقروء. وهنا يأتي دور المعلمة في تعليم تلاميذها إستراتيجيات واضحة ومفضّلة، وتكون وسيطة تنمي عندهم هذه المهارات وتطورها.

معايير اختيار نصوص

- يركز تخطيط بناء وحدات تعليمية على نصوص أدبية - قصصية نثرية أو شعرية ونصوص وظيفية - معلومياتية ملائمة في مضمونها وأفكارها لهذه الفئة العمرية.
 - يتم اختيار نصوص ملائمة لمستوى القراءة لدى تلاميذ الصفوف الأولى والثانية في مبنائها، وتركيب الجمل فيها وثروتها اللغوية.
 - يتراوح عدد كلمات النص في نهاية الصف الأول بين 50 - 100 كلمة، وفي الصف الثاني بين 100 - 180 كلمة. وتكون الكلمات مشكولة شكلاً تاماً.
 - تكون النصوص الأدبية في هذه المرحلة عبارة عن قصص تتطرق لموضوعات من المحيط القريب للتلميذ، ومن عالم الخيال، مما يتيح له التفاعل مع شخصياتها وأحداثها.
 - ينكشف التلميذ في هذه المرحلة على نصوص علمية تتناول موضوعات من عالمهم القريب، ويكون التعامل مع هذه النصوص بشكل تدريجي. ففي الصف الأول تكون نسبة هذه النصوص أقل من النصوص القصصية، وترتفع نسبتها تدريجياً في الصف الثاني، ولكن يجب أن يبقى التعامل مع هذه النصوص أقل نسبياً من التعامل مع النصوص الأدبية.
- (للتوسع في مهارات استخلاص المعنى من النصوص الأدبية الوظيفية، انظري، المنهج التعليمي للتربية اللغوية (2009) ص 27-51 وأيضاً ص 78-88).

التحصيلات المطلوبة حسب المنهج التعليمي

التحصيل المطلوب 3: قراءة، فهم، تفسير وتقييم نصوص من أنواع مختلفة (انظري، المنهج ص 67).
تعتبر التحصيلات المفصلة في المنهج التعليمي لمجالات اللغة الأربعة حتى نهاية الصف الثاني تحصيلات أساسية بالنسبة لتلاميذ الصف الثالث.

مبادئ للتخطيط وتوصيات لطرائق في التعليم

- من الضروري أن تتعمق المعلمة في قراءة النصّ قبل تعليمه، وأن تهتمّ باستخلاص الأفكار المركزيّة، الموضوعات المطروحة، مبناه، والثروة اللغويّة فيه.
- من المهمّ دمج عمليّة تعليم النصّ العلميّ بالمضمون وربطه بموضوع عامّ، وتدرّس عدّة نصوص من نفس الموضوعة كوحدة تعليميّة واحدة، الأمر الذي يسهّل على التلاميذ استيعاب وفهم موضوعة النصّ بشكل أعمق.
- يكون تحليل وتقييم النصّ نقطة انطلاق أساسيّة في التخطيط التعليمي. ينبغي على المعلمة أن تقوم بتحليل النصّ التعليمي وتقييمه من حيث الأفكار المركزيّة؛ الصريحّة والخفيّة، مبناه، ثروته ومركباته اللغويّة وفق المعايير والتحصيلات المطلوبة.
- تدرّس المعلمة في حصص اللغة العربيّة، وبشكل مباشر ومفصّل، المهارات والإستراتيجيّات المتعلّقة باستخلاص المعنى من النصوص، ويكون تدريسها تدريجيّاً، فبداية تكون الأسئلة في مستوى استخلاص المعنى الصريح، وبعدها يتمّ الانتقال إلى أبعاد الفهم الأعلى.
- تثير المعلمة دافعيّة التلاميذ ليتفاعلوا مع النصّ، من خلال تجاربهم ومعرفتهم السابقة، تمهيداً لقراءة النصّ، والتعرّف إلى فكرته والتعمّق في مضمونه.
- تقوم المعلمة بإبراز الكلمات والمصطلحات الأساسيّة في النصّ.
- تستخدم المعلمة وسائل الإيضاح المختلفة؛ حاسوباً، صوراً، بطاقات، ألعاباً، لإبراز الأحداث الرئيسيّة في النصّ.
- تختار المعلمة مفردات وعبارات من النصوص التعليميّة، توسّع من معرفة التلاميذ لمعاني الكلمات.
- تشير المعلمة إلى أهداف تدريس القراءة بشكل واضح، من خلال حتّ التلاميذ على قراءة النصّ بصورة جهرية أو صامتة، في الصفّ وفي البيت.
- من المهمّ قراءة قصص منسّقة ومرتبّة بشكل يجذب التلاميذ في هذه المرحلة، وأن تكون هذه القراءة جزءاً من خطة العمل الأسبوعيّة.

وساطة المعلمة في عمليّة القراءة

تُسهم القراءة في اكتساب التلاميذ مهارات فهم المقروء، لذلك:

- من المفضّل أن تقوم المعلمة بمساعدة التلاميذ في فهم تسلسل الأحداث المركزيّة في القصة والعلاقات السببيّة بينها، وسلوكيّات الشخصيّات المركزيّة فيها. وذلك عن طريق طرح الأسئلة على التلاميذ، وفسح المجال أمامهم للنقاش والتحاوّر حول الأحداث والشخصيّات في القصة.
- من المهمّ أن تختار المعلمة كلمات ومصطلحات جديدة وغير مألوّفة للتلاميذ، وتقوم بحثّهم وتشجيعهم على شرح معانيها بلغتهم. وإذا لم يكن بإمكانهم ذلك يجب أن تفعل هي ذلك لهم.
- لكي يحفظ التلاميذ الكلمات والمصطلحات الجديدة يجب دمجها خلال عمليّة التعليم، وذلك عن طريق عرضها في الروايات الصغرى وإعادة قراءة النصوص.
- من المهمّ أيضاً أن تقوم المعلمة بقراءة نصوص علميّة ملائمة للتلاميذ في هذه المرحلة العمرية، لكي يتمّ كشفهم على مبنى النصوص العلميّة ولغتها.



فَعَالِيَاتُ مَا قَبْلَ الْقِرَاءَةِ

كَلَّمَا قَامَتِ الْمُعَلِّمَةُ بِفَعَالِيَّاتٍ تَحْضِيرِيَّةٍ تَسْبِقُ الْقِرَاءَةَ بِشَكْلِ أَكْبَرَ، سَهَّلَتْ عَلَى التَّلَامِيذِ عَمَلِيَّةَ التَّعَامُلِ مَعَ النَّصِّ أَثْنَاءَ الْقِرَاءَةِ الذَّاتِيَّةِ.

- عَرَضَ الْمَوْضُوعَ أَوْ عُنْوَانَ النَّصِّ يَسَاعِدُ عَلَى عَمَلِيَّةِ اسْتِرْجَاعِ الْمَعْرِفَةِ السَّابِقَةِ حَوْلَ الْمَوْضُوعِ الَّذِي سَيَقْرَأُ عَنْهُ التَّلَامِيذُ. مِنْ خِلَالِ طَرَحِ أَفْكَارِهِمْ يُمْكِنُ أَنْ تَطْلُبَ مِنْهُمُ الْمُعَلِّمَةُ أَنْ يَقْتَرِحُوا فَرْضِيَّاتٍ مَعَيَّنَةً، أَنْ يَقُومُوا بِتَخْمِينِ الْأَحْدَاثِ، وَأَنْ يَقُومُوا بِصِيَاغَةِ بَعْضِ التَّوَقُّعَاتِ حَوْلَ مَوْضُوعَةِ النَّصِّ.
- عِنْدَ قِرَاءَةِ النَّصِّ يَجِبُ حَثُّ التَّلَامِيذِ عَلَى الْحَدِيثِ عَنْ تَجَارِبِ مَشَاهِدَةٍ مَرُّوا بِهَا، أَوْ قِصَصِ مَشَاهِدَةٍ قَرَأُوهَا أَوْ سَمِعُوهَا. كَذَلِكَ مِنَ الْمَهْمِّ تَشْجِيْعُهُمْ عَلَى إِبْدَاءِ رَأْيِهِمْ وَالتَّعْبِيرِ عَنْ مَوَاقِفِهِمْ تَحَا الْقِيَمِ الْمَذْكُورَةِ فِي النَّصِّ.
- قَبْلَ قِرَاءَةِ النَّصِّ الْعِلْمِيِّ مِنَ الْمَفْضَّلِ فَحِصْ مَا يَعْرِفُهُ التَّلَامِيذُ عَنِ الْمَوْضُوعَةِ، وَتَدْوِينَهُ وَتَرْتِيْبَهُ بِحَيْثُ تَتَمَّ الْاسْتِعَانَةُ بِهَذِهِ الْمَعْلُومَاتِ أَثْنَاءَ شَرْحِ الْمَعْلُومَاتِ الْجَدِيدَةِ فِي النَّصِّ.
- يَجِبُ اسْتِعْمَالُ كَلِمَاتٍ مِنَ النَّصِّ خِلَالَ الْفَعَالِيَّاتِ السَّابِقَةِ، وَذَلِكَ لِيَسَهِّلَ عَلَى التَّلَامِيذِ عَمَلِيَّةَ الْفَهْمِ. وَلَكِنْ لَا يَفْضَلُ شَرْحَ جَمِيعِ الْكَلِمَاتِ وَالْمِصْطَلِحَاتِ لِكَيْ يَتَمَّ حَثُّ التَّلَامِيذِ عَلَى اسْتِعْمَالِ إِسْتِرْجَاعِيَّاتٍ لِفَهْمِ مَعَانِي الْكَلِمَاتِ مِنْ خِلَالِ السِّيَاقِ.
- تَقُومُ الْمُعَلِّمَةُ بِطَرَحِ سَأَلٍ مُوجَّهٍ يَبْحِثُ التَّلَامِيذُ عَنْ إِجَابَتِهِ خِلَالَ الْقِرَاءَةِ الصَّامِتَةِ، الْقِرَاءَةِ الذَّاتِيَّةِ.

أَثْنَاءَ قِرَاءَةِ النَّصِّ

- لِتَطْوِيرِ مَهَارَاتِ فَهْمِ الْمَقْرُوءِ، وَالتَّقْلِيلِ مِنَ الْحَالَاتِ الَّتِي تَمَّ فِيهَا فَهْمُ النَّصِّ فَقَطْ بَعْدَ قِرَاءَةِ الْمُعَلِّمَةِ، يَجِبُ حَثُّ التَّلَامِيذِ عَلَى الْقِرَاءَةِ الذَّاتِيَّةِ وَتَعْوِيدِهِمْ عَلَى ذَلِكَ.
- مِنَ الْمَفْضَّلِ أَنْ يَقْرَأَ التَّلَامِيذُ النَّصَّ قِرَاءَةً صَامِتَةً قَبْلَ أَنْ يُطَلَّبَ مِنْهُمْ أَنْ قَرَأَتَهُ قِرَاءَةً جَهْرِيَّةً. الْقِرَاءَةُ الصَّامِتَةُ تَسَاعِدُ فِي عَمَلِيَّةِ الْفَهْمِ، إِذْ يَكُونُ تَرْكِيْزُ الْقَارِئِ عَلَى اسْتِخْلَاصِ الْأَفْكَارِ الْمَرْكَزِيَّةِ فِي النَّصِّ. بِخِلَافِ مَا يَحْدُثُ أَثْنَاءَ الْقِرَاءَةِ الْجَهْرِيَّةِ، إِذْ يَنْصَبُّ اِهْتِمَامُ وَتَرْكِيْزُ الْقَارِئِ عَلَى مَدَى دَقَّتِهِ فِي قِرَاءَةِ الْكَلِمَاتِ.
- فِي النُّصُوصِ الْمَعْدَّةِ لِلتَّعْلِيمِ، مِنَ الْمَفْضَّلِ إِرْشَادُ التَّلَامِيذِ إِلَى تَقْسِيمِ النَّصِّ لِأَقْسَامِ، وَتَمَّ قِرَاءَةَ كُلِّ قِسْمٍ مِنْهُ وَفَهْمَهُ عَلَى حِدَةٍ، وَعَلَى الْمُعَلِّمَةِ مَسَاعِدَتُهُمْ فِي ذَلِكَ. لِأَنَّ اسْتِعْيَابَ النَّصِّ كَوْحِدَةٍ كَامِلَةٍ مِنَ الْمُمْكِنِ أَنْ يَثْقُلَ عَلَى التَّلَامِيذِ فِي هَذِهِ الْمَرْحَلَةِ الْعِمْرِيَّةِ بِسَبَبِ تَعَدُّدِ الْأَفْكَارِ وَالْمَعْلُومَاتِ فِيهِ. تَحَدَّدُ الْمُعَلِّمَةُ النُّقَاطَ الَّتِي سَتَتَوَقَّفُ عِنْدَهَا فِي النَّصِّ لِتَكُونَ وَسِيْطَةً فِي فَهْمِهِ حَسَبَ مَبْنَاهِ وَمُضْمُونِهِ.



وساطة المعلمة خلال القراءة

تبدأ عملية فهم المقروء من اللحظة التي يبدأ منها القارئ قراءة النصّ، وليس من اللحظة التي ينهي قراءته. فالوساطة الناجعة تتمّ خلال القراءة، وتساعد القارئ على الربط المنطقيّ بين أجزاء النصّ، وذلك عن طريق محادثة مسبقة تتعلّق بالأُمور التالية:

- تكوين روابط (في الأساس سببيّة) بين الجمل أو الأجزاء الكبيرة للنصّ، مثل: الاستفسار عن أسباب تصرّفات الشخصيات في القصة وردود فعلها.
- التطرّق إلى أبعاد الفهم المختلفة، فهم الأفكار المركزيّة في النصّ.
- تحديد معلومات صريحة في النصّ.
- فهم الأفكار غير المصرّح بها مثلاً: فهم روابط سببيّة غير مصرّح بها في القصة، أو الربط بين المعلومات المختلفة الواردة في النصّ المعلوماتي.
- تقييم ونقد، مثلاً: تقييم ردود فعل الشخصيات وسلوكياتها.
- تطبيق أفكار من النصّ لحالات ومواقف محتملة خارج النصّ وفي الحياة اليوميّة.
- من المفضّل دمج أسئلة مختلفة خلال الحادثة، بعضها يجيب عنه التلاميذ شفويّاً، وبعضها كتابيّاً. من المهمّ إفساح المجال أمام أكبر عدد من التلاميذ ليفكّروا قبل الإجابة.
- ينبغي تعليم معاني كلمات ومصطلحات من النصّ عن طريق إعطاء الفرصة للتلاميذ لعرض طرائق مناسبة لإيجاد المعنى كالعلاقة الموضوعيّة، كلمات من نفس العائلة أو الحقل الدلاليّ. من المهمّ أن تكون وساطة المعلمة عن طريق التركيز على المترادفات والتكوين اللغويّ للكلمة (العائلة). في الحالات التي لا يستطيع التلاميذ التعرف إلى معنى الكلمة تقوم المعلمة بتفسير المعنى.
- استعمال الوسائل البصريّة كالرسومات والصور والأفلام يساعد التلاميذ على فهم النصّ.

فعايليّات ما بعد القراءة

- من المهمّ تطوير القدرة على القراءة الذاتية عند التلاميذ، لنصوص من مستويات مختلفة مناسبة للمعرفة التي اكتسبوها. ومن المهمّ القيام بفعايليّات متعلّقة باستخلاص الأفكار من النصّ.
- تعطي المعلمة للتلاميذ فعايليّات تفسح المجال أمامهم لتقييم النصّ والتعليق عليه في عدّة طرائق، مثل: الرسم، الفنّ، النقاش... بعض هذه التعليقات تكون موجّهة لجزء من النصّ وبعضها يكون موجّهة للنصّ كلّّه.
- من المهمّ التمييز بين فعايليّات بعد قراءة نصّ قصصيّ، وفعايليّات بعد قراءة نصّ معلوماتيّ.
- لكي يتمكّن التلاميذ من القيام بالفعايليّات التي تتعلّق بالنصّ بشكل مستقلّ، يجب إكسابهم استراتيجيّات لفهم العلاقة بين السؤال والجواب، مثل:
- الطلب من التلاميذ إعادة صياغة السؤال مرّة أخرى بلغتهم، وهكذا تتأكّد المعلمة من فهمهم للسؤال.
- لفت انتباههم إلى أنّ بعض الكلمات في السؤال تكون موجودة في النصّ "كلمات مفتاحيّة" ومن الممكن تحديدها للوصول إلى الإجابة.
- أسئلة من نوع "ما رأيك؟" إجابتها غير موجودة في النصّ، وإتّما يجب أن يعتمدوا فيها على معرفتهم السابقة، والربط بينها وبين الأفكار الواردة في النصّ.



اكتساب استراتيجيات قرائية؛ المهارات المطلوبة في الصف الثاني

- يحدّد التلاميذ تفاصيل صريحة في النصّ القصصي: الشخصيات، المكان، الزمان، العلاقات بين الشخصيات، تسلسل الأحداث والفكرة المركزية من النصّ.
- يستنتج التلاميذ صفات الشخصيات؛ من خلال سلوكها ومظهرها الخارجي، ويحدّدون الشخصية المركزية في القصة.
- يحدّد التلاميذ المغزى من النصّ القصصي والجوّ السائد فيه بالاعتماد على كلمات وتعابير.
- يتدرّب التلاميذ على كيفية التعامل مع مبنى النصّ الوظيفي وبنائه، بهدف استخلاص المعنى المطلوب: عناوين، فقرات، كلمات بارزة، وكذلك على كيفية استخلاص المعنى من مركّبات أخرى في النصّ: عدد الكلمات، الرسومات، والصور.
- يربط التلاميذ بين أحداث النصّ وتجاربهم الشخصية.
- يعبر التلاميذ عن رأيهم في موضوعة، أحداث وشخصيات النصّ.
- يقوم التلاميذ بمقارنة ومقابلة المعلومات الواردة في النصّ المكتوب، والوسائل البصرية المرافقة (جدول، رسومات...).

فعايلات للتلاميذ المستصعبين

رصد مكان الصعوبات

- في هذه المرحلة العمرية تستعين المعلمة بفحص القراءة والكتابة لرصد مكان الصعوبات عند التلاميذ. وتكمن الصعوبة عند بعض التلاميذ في سرعة القراءة ودقتها أيضاً، فبعضهم يكون بطيئاً نسبياً في قراءة الكلمات، وهذا يؤثر على عملية الفهم.
- على المعلمة أيضاً رصد مكان الصعوبات التي تظهر عدم دقة في القراءة عند التلاميذ، مثل: الصعوبة في استرجاع المعرفة السابقة المرتبطة بالنصّ، نقص في المعرفة الذاتية، ثروة لغوية غير متطورة نسبياً، صعوبة في فهم جمل طويلة ومركّبة، صعوبة في فهم الروابط ووظيفتها في النصّ. أحياناً قد تنبع الصعوبة من قصور في التدريب على القراءة. وهنا على المعلمة تكثيف التدريب والبحث عن إستراتيجيات وطرائق تعليم ملائمة أكثر.

ملاءمة النصّ وطرائق عرضه على التلاميذ المستصعبين

- تحديد مكان الصعوبات لدى هؤلاء التلاميذ في فهم المقروء، مثلاً: ثروة لغوية ضعيفة، عدم توفر معرفة سابقة كافية عن الموضوعة، عدم التفاعل مع القصة عاطفياً، عدم اتباع إستراتيجيات لاستخلاص المعلومات من النصّ. تعود أسباب عدم الفهم عند بعض التلاميذ إلى عدم تمكّنهم من عملية القراءة، لذلك يجب استعمال طرائق متنوّعة لتقييم التلاميذ وتحديد مكان الصعوبات لديهم.
- ينبغي إجراء تغيير في المبنى الشكليّ - الجرائي للنصّ حسب الحاجة، وعرضه بصورة ملائمة للتلاميذ المستصعبين، والتركيز على طريقة العرض من حيث: حجم الخط، حجم الفراغات، طريقة تقسيم الفقرات، استخدام نصوص بصرية أو صور...



- يتطلّب فهم النصّ من القارئ، بناء تصوّر ذهنيّ لما يرد فيه، لذا من المهمّ مساعدة التلاميذ على بناء مثل هذا التصرّور، مثل: توجيه التلاميذ إلى ترجمة الفكرة إلى رسومات و/ أو أشكال فنيّة، وذلك لمساعدتهم على بناء تصوّر ذهنيّ لتفاصيل وردت في النصّ.
- توسيع معرفة التلاميذ للمضامين وللثروة اللغويّة التي يحتاجونها لفهم النصّ.
- من المهمّ العمل مع التلاميذ، خلال قراءتهم، على تقسيم النصّ إلى أجزاء، يحوي كلّ جزء على جملتين حتّى خمس جمل. ويجب أن يتمّ فحص مدى فهم الرابط بين الجمل عن طريق طرح الأسئلة على التلاميذ.

أطر تعلّميّة

- من الممكن استغلال الحصص الفرديّة لمكاشفة مسبقة وتمهيديّة للنصّ، قبل تناوله في الصفّ أمام الجميع.
- تقوم المعلّمة بتكثيف فعّاليات القراءة مثل: ملاءمة كلمات من النصّ وصور مناسبة لها، ملاءمة جمل وصور، تحديد كلمة معيّنة في النصّ، اختيار فقرة ورسم رسمة مناسبة لها...
- من خلال أداء المعلّمة دور الوسيطة، بإمكانها توسيع المعرفة الذاتيّة للتلاميذ وخبرتهم المتعلّقة بالنصّ، عن طريق التركيز على المعاني والمصطلحات.
- تشجّع المعلّمة التلاميذ على القراءة الذاتيّة في المدرسة وفي البيت، وذلك عن طريق توجيههم لنصوص متنوّعة ومن موضوعات مختلفة.
- إتاحة الفرص أمام التلاميذ، لعرض الموضوعات التي تهتمّهم والتي يقرؤون عنها أمام مجموعة من زملائهم أو أمام جميع تلاميذ صفّهم.
- تبني المعلّمة دروس اللغة العربيّة بصورة تمكّنها من إعطاء مهمّات ملائمة للتلاميذ المستعبين، وبناء أطر تعليميّة ضمن مجموعات صغيرة، ومن خلال التعلّم المتبادل بين التلاميذ أنفسهم.

استجابة لاحتياجات التلاميذ المتمكّنين

تخطّط المعلّمة مهمّات ملائمة للتلاميذ المتمكّنين من القراءة.

البيئة التعلّميّة

- تتضمّن البيئة التعلّميّة، وبضمنها شبكة الإنترنت، موضوعات تدرّس في الصفّ من خلال حصص اللغة العربيّة وغيرها من مجالات المعرفة الأخرى، وتشمل نصوصًا وكتبًا علميّة وثروة لغويّة تتعلّق بتلك الموضوعات والنصوص.
- تشمل البيئة التعلّميّة الكلمات والمصطلحات الجديدة التي يتعلّمها التلاميذ في النصوص المختلفة. كذلك تشمل صورًا لأحداث رئيسيّة في النصّ أو معلومات وجملا ملائمة.
- تغيير البيئة التعلّميّة على مدار العامّ الدراسيّ، وفق موضوعات النصوص التي تدرّس في كلّ فترة زمنيّة.



اتصال وحوسبة

- هنالك أفضليّة في التعامل مع وسائل تكنولوجيّة؛ الحاسوب والإنترنت، في تعليم النصوص، لأنّه بواسطتها نستطيع إدراج رسومات توضيحيّة للنصّ.
- مشاهدة/ استماع لقصص أو لأشعار من خلال اليوتيوب. تقوم المعلّمة باختيار القصص والأشعار الملائمة وتحضير مهمّات مناسبة، يقوم التلاميذ بتنفيذها أثناء المشاهدة/ الاستماع.

التقييم

- استعمال امتحانات مقياس النجاح والنماء الموجودة في موقع "راما" المخصّصة لنهاية الصفّ الثاني، ودليل التقييم الخاص بكلّ امتحان عند فحصه.
- استعمال وسائل تقييم متنوّعة خلال العامّ الدراسيّ، مثلاً: تقييم إجابات التلاميذ الشفويّة خلال المحادثة والنقاش في الصفّ، أو تقييم إجاباتهم الكتابيّة، حسب جدول زمنيّ.



من أهداف التربية اللغوية تنمية حُبّ المطالعة من أجل المتعة. فالقراءة من أجل المتعة تثري القاموس اللغوي، تُكسب مهارات وإستراتيجيات قرائية، تدعم الكتابة والتكلم وتزيد من المعارف الإنسانية. تشير الأبحاث إلى أنّ هنالك علاقة وطيدة بين المطالعة والتحصيل العلميّ للتلميذ في المدرسة، والذي يتضمّن؛ علماً معرفياً واسعاً، زيادة الثروة اللغوية وإثراء القاموس اللغويّ، الفهم في مستويات التفكير العليا، تهجئة صحيحة، وأيضاً القدرة على التعبير الشفويّ والكتابيّ. فالمطالعة ليست من أجل المتعة فقط، بل تحدث من خلالها عمليّات تعلّميّة مكتسبة، تتمّ بطريقة غير مباشرة.

تدرك كلّ معلّمة أهميّة القراءة بأنّها تساعد التلميذ في المدرسة والبيت. فللقراءة دور أيضاً في توسيع مخيلة التلميذ، وتعميق فكره وزيادة معلوماته. وبالتالي تدرك أهميّة تشجيع التلاميذ على القراءة لإكسابهم المهارات التعليميّة والحياتيّة التي سيحتاجونها مستقبلاً.

تنمية عادة القراءة تمتدّ على مدار سنوات حياتنا؛ في البيت، بين الأسرة، في المدرسة، وفي كلّ مكان. التلاميذ الذين يصلون الصفّ الأوّل ومعهم تجارب مع الكتاب في البيت والروضة وبوساطة بالغ، يتجاوبون بسهولة وإيجابية للقراءة، بل إنهم يتناولون كتاباً ليقرؤوه، ويطلبون أن يُقرأ لهم، لديهم اهتمام بالكتاب، يختارون كتباً بمبادرتهم الذاتية، يتصفّحونها، ويميّزون بينها. وهنا يأتي دور المعلّمة ومسؤوليتها في مواصلة هذه الألفة والعلاقة الوديّة بين التلميذ والكتاب، وتطويرها لتصبح القراءة عادة ونهجاً أساسياً في حياتهم.

بيئة تعليميّة

المكتبة المدرسيّة

- بناء بيئة تعليميّة ناجحة عن طريق بناء مكتبة مدرسيّة وصفيّة غنيّة ومتنوّعة.
- فتح المجال أمام التلاميذ لزيارة المكتبة المدرسيّة، وإتاحة الفرصة أمامهم للتعامل مع المكتبة الصفيّة بشكل دائم.
- توفير مجمع كتب مطالعة يلائم تلاميذ الصفوف الأولى والثانية، ويقرّبهم من التواصل مع الكتاب.

المكتبة الصفيّة

- تنمّي مهارات القراءة بالممارسة، فقد أظهرت الأبحاث أنّ سهولة الحصول على الكتب تؤثر إيجابياً في تقدّم التلميذ. فالتلميذ الذي يقرأ تتطوّر قدرة الفهم لديه، ويشري مخزونه من المفردات، ويرتقي أسلوبه في التعبير، وتتوسّع آفاق معارفه العامّة. ومكتبة الصفّ تهيبّ للتلميذ هذه الفرصة. إضافة لذلك، فقد أظهرت الأبحاث أنّ التلميذ عندما يقرأ طوعاً، تزداد دافعيّته على القراءة، فتصبح أيضاً وسيلة للمتعة، وزيادة المعرفة، وليس فقط مجرد نشاط دراسيّ.

كذلك تدعم المكتبة الصفيّة الموادّ والنصوص التعليميّة، فتغني البيئة التعليميّة. فهي تعتبر مكاناً لتثقيف التلميذ وتوسيع معارفه وآفاقه.



إنّ مشاركة التلاميذ في بناء وتنظيم مكتبتهم الصفّية تساعدهم وتقربهم من عالم الكتاب وحياة المكتبة، وأيضاً من عملية التنظيم والحفاظ على الترتيب والنظام والقوانين.

- من المهمّ تنظيم زيارات للمكتبة العامّة، والمكتبة المدرسيّة قبل بناء المكتبة الصفّية، للتعرف إلى مبناها وترتيب الكتب على رفوفها.
- من المهمّ تحديد معايير لترتيب الكتب على رفوف المكتبة الصفّية.
- من المفضّل تعيين أمناء مكتبة بشكل دوريّ، لإدارة شؤونها.
- من المفضّل أن يشارك التلاميذ في إقرار قوانين وأنظمة لاستعمال المكتبة والكتب.
- بالإمكان تخصيص مكان لعرض الكتب المتعلّقة بالموضوعات التعليميّة.

اختيار الكتب

يجب مراعاة التنوّع في موضوعات الكتب، خاصّة تلك المفضّلة والقريبة من عالم التلميذ واهتماماته وميوله. ومن المهمّ أن تتفاوت وتختلف كتب المطالعة في مستوى مقروئيتها، لتلائم التمايز بين التلاميذ في الصفّ. والحرص على أن تكون جميلة في عرضها وإخراجها الفنيّ، وتحتوي رسومات جذّابة وصوراً توضيحيّة.

اقتراح أوقات المطالعة:

- صباحاً، عند وصول التلميذ إلى المدرسة.
- أثناء الاستراحة
- في الأيام الماطرة أو الحارّة، إذ يبقى التلاميذ في الصفّ.
- بعد الانتهاء من المهمّات التنفيذيّة الصفّية.
- عند تغيب المعلّمة، بإمكان المعلّمة المناوبة استغلال الحصّة للمطالعة.
- من باب الخروج عن الروتين والرتابة في الحصّة، ويهدف التنوّع وتجنب شعور الملل عند التلاميذ.

أنواع القراءة

- القراءة الصامتة: تقرأ المعلّمة والتلميذ قراءة صامتة، كلّ بشكل مستقلّ، وحسب اختياره الحرّ وذوقه، مدّة 5-15 دقيقة يوميّاً.
- القراءة الجهريّة: يجب اتّباعها في جميع المراحل العمرية، فالمعلّمة تقرأ للتلميذ ما يُعرف بقراءة الاستماع (وهي الاستماع إلى نصوص مختلفة عادية، ورقميّة من الإنترنت والبرامج والقصص المحوسبة)، كي تساعده في بلورة عالمه المعرفيّ الذي يحتاجه لفهم النصّ، ومن خلال ذلك يزيد التلميذ من قاموسه اللغويّ وليس فقط المعرفيّ، الأمر الذي ينمّي مع الوقت العلاقة الطردية بين القراءة والمتعة.
- القراءة الذاتيّة الحرّة: فعاليّات تدمج بين قراءة الكتب وإجراء حوار حولها، كجزء من برنامج الدروس وفق أهداف التربية اللغويّة، وتكون القراءة جزءاً من واجبات التلميذ، ويتمّ إعداد مهمّات وأنشطة حولها.
- المطالعة والقراءة المكثّفة.



يجب أن تكون المعلمة نموذجًا لتلاميذها: الأولاد يقلّدون الكبار دائمًا، لذا على المعلمة أن تحمل كتابًا بين يديها، لأنّه بذلك يفهم الصغار أنّها تخصّص وقتًا للقراءة، وهذا يعني أيضًا أنّ القراءة أمر مهمّ وسلوك ضروريّ. من المفضّل القيام بأنشطة وفعاليّات ممتعة في أعقاب القراءة، وهذا يخلق عند التلميذ علاقة إيجابيّة بين الكتاب والمتعة، ويتيح له أن يتعامل مع القصّة بواقع محسوس؛ مهمّات في تحضير وصفات، أنشطة وألعاب، فعاليّات إبداعية، كتابة إبداعية، إعداد أبحاث وتجارب...

مبادئ في التخطيط وتوصيات لطرائق التعليم

توصيات لتشجيع المطالعة

- الاستعانة بقائمتي كتب المطالعة للصفوف الأولى والثانية، والموصى بها من قسم أ للتعليم الابتدائيّ¹.
- إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للاستمتاع والتفاعل مع النصوص المقروءة.
- تنظيم بيئة تعليمية تجمع التلاميذ حول سماع قصّة أو مشاهدة في إطار عمل؛ فرديّ أو زوجيّ أو في مجموعات صغيرة.
- للمعلمة دور أساسيّ في تشجيع تلاميذها على جعل المطالعة عادة وهواية لهم، وتوجيههم إلى تنظيم أوقاتهم، بحيث يخصّصون وقتًا ثابتًا للقراءة داخل المدرسة وخارجها: في البيت وفي المكتبة العامة.
- ينبغي تخصيص الوقت للقراءة والمطالعة، وتشجيع التلاميذ على إبداء آرائهم حول ما تمّت قراءته، والتداول والمشاركة في تجاربهم القرائية. وعلى المعلمة الحرص على إرشاد التلاميذ وتوجيههم لاختيار الكتب الملائمة، والأخذ بتجارب الآخرين وتوصياتهم.
- من المهمّ تعزيز أهميّة الوعي القرائيّ والمطالعة من أجل المتعة لدى الأهل، كعامل داعم في رفع تحصيلات أبنائهم.
- العمل على إجراء محادثة بناءة حول أهميّة القراءة والمطالعة.
- من المفضّل إجراء محادثة ونقاش في أعقاب قراءة كتاب ما، حول مضمونه ومعلومات تتعلق به.
- من الممكن قراءة كتاب في الصفّ على عدّة مراحل ولفترة زمنيّة معيّنة.
- من المفضّل إعداد مسرح دمّي لبعض القصص.

¹ ننوّه بأنّ لجنة مختصة من وزارة التربية والتعليم، قد قامت بإعداد قائمتي كتب مطالعة ثلاثم تلاميذ الصفوف الأولى والثانية. تمّ إرسال حقيبة للصفّ الثاني تحوي مجموعة من هذه الكتب للمدارس مع رسالة موجّهة لكلّ من معلّمة ومركز اللغة العربيّة تشرح كيفية استخدامها. انظري: ملحق رقم 2 من هذه الوثيقة.



ممارسات التلاميذ وتطبيقاتهم

- يتدرّب التلاميذ على ممارسة فعّاليات تشجّعهم على مطالعة الكتب في الصفّ والبيت.
- يتدرّب التلاميذ على التعبير عن تجاربهم القرائية ومشاركة زملائهم في قراءة الكتب.
- يتدرّب التلاميذ على ممارسة أنشطة مختلفة في أعقاب القراءة، ويعرضونها أمام زملائهم في الصفّ.

فعّاليات للتلاميذ المستصعبين

- لا شك أنّ التلميذ الذي يستصعب القراءة، سيواجه صعوبة في المطالعة. مع هذا، فإنّ التلميذ الذي لا يطور لديه مهارات القراءة من أجل المتعة لن يمارس القراءة لاحقاً، لذا ينبغي اتّباع الخطوات التالية:
- ينبغي أن يتعامل التلميذ في البداية مع نصوص بسيطة جداً أقلّ من مستواه القرائي، لتؤهّله خوض تجربة ناجحة تدفع بقدراته قدماً، وتجنّب الشعور بالإحباط والخوف من المحاولة والتدريب.
 - إجراء محادثة مع التلميذ حول كيفية اختيار الكتاب، ومساعدته على إيجاد نصوص تلائم مستواه القرائي.
 - عندما تشكّل الصعوبات عائقاً كبيراً في التعامل الذاتي مع النصّ، من المفضّل أن تقوم المعلمة بنفسها بقراءة الكتاب أمام التلميذ.
 - يجب تشجيع التلميذ على قراءة نصوص تلائم مجال اهتماماته وميوله. وتوجيهه لمواقع يستطيع من خلالها الاستماع لقصص.
 - من المفضّل عرض قصّة أمام التلاميذ في عدّة إصدارات: كتاب، قرص مضغوط، استماع، فيلم، كتاب رقمي.
 - بالإمكان تخصيص لقاء شهري، واستضافة كاتب قصص يقوم بسرّد قصّة يختارها لهم.

الاستماع

- من المفضّل توجيه التلاميذ إلى مواقع إلكترونية تهدف إلى تشجيع المطالعة، يستطيعون من خلالها الاستماع إلى سرّد القصص التي يختارونها والإصغاء إليها.
- من المفضّل أن تقوم المعلمة بسرّد قصص وقراءة كتب للتلميذ، لأنّ ذلك يحقّره ويدفعه إلى القراءة، ويطور قدراته القرائية (يجب تشجيع الأهل على القيام بذلك). ومن المحبّد أن يسجّل التلاميذ القصص بأصواتهم، وإسماعها لزملائهم في الصفّ.

استجابة لاحتياجات التلاميذ المتمكّنين

- تشجيع التلاميذ المتمكّنين على التنوع في قراءة الكتب المختلفة كمّاً وكيفاً.
- تطوير القراءة الناقدّة لدى التلاميذ، وتشجيعهم على التعبير عن آرائهم تجاه الكتاب، أفكاره وشخصيّاته، أو توضيح أسباب تفضيل كتاب عن آخر.



توصيات لتطوير طلائعيين في موضوع القراءة من خلال تعلم ذي معنى

- "قارئ الأسبوع"، كل أسبوع يتناول تلميذ قصة قراها، وهكذا يتعرف التلاميذ إلى كم أكبر من القصص.
- "فارس الشهر"، اختيار التلميذ القارئ أكبر عدد من القصص، ليعرض أمام زملائه القصص الموصى بها.
- "بين السطور"، يختار مجموعة من التلاميذ مقطوعات قصيرة من قصص قرؤوها.
- "سفراء القراءة"، تلاميذ يشجعون زملاءهم على المطالعة، يجرون توثيقاً وتسجيلاً للكاتب المستعارة، يُعدون ألعاباً للقصص، ويجرون إحصائيات حول وتيرة القراءة في صفوفهم.
- "أحداث سردية من القصة ومن الحياة"، تعلم ذو معنى، حيث يقوم التلاميذ باختيار أحداث من القصة يرونها قريبة من أحداث حياتية مرت عليهم، أو على معارفهم وأقاربهم.

توصيات لتشجيع القراءة معاً

- يتشارك التلاميذ فيما بينهم في القراءة - تلاميذ يتفاوتون في أعمارهم، فيقرأ الكبار للصغار.
- القراءة معاً، يقرأ مجموعة من التلاميذ قصة ويتحدثون حولها.
- يزور تلاميذ الصفوف الأولى تلاميذ الصفوف الثانية في صفوفهم، أو يلتقون في مكتبة المدرسة، ويقرأ كل تلميذ في الصف الثاني قصة لتلميذ في الصف الأول.
- بناء ألعاب في أعقاب قراءة قصص: مسارات، ذاكرة، دومينو، بازل، غلاف قصة، رسومات للقصة...
- بناء محطة وسائط متعددة "ميديا" للاستماع أو لتسجيل صوتي لقصة يقرأها التلميذ، يتحدثون عنها، يسردونها، يعبرون عن شعورهم إزاء شخصياتها وأحداثها.

متابعة وتقييم

في اللقاء الأول تطلب المعلمة من التلميذ إحضار الكتاب المفضل لديه من البيت، وإجراء محادثة حوله، للتعرف إلى البيئة القرائية والتنويرية لديه. أثناء المحادثة من المفضل جمع معلومات؛ نحو:

- هل يوجد للتلميذ كتب إضافية؟
- هل يستطيع التلميذ تفسير سبب اختياره؟
- هل يعرف التلميذ أين يُسجل عنوان الكتاب، مؤلفه، معدّ الرسومات؟
- هل يستطيع التلميذ سرد القصة؟
- هل يستطيع التلميذ الإشارة للكلمة الأولى في السطر؟
- هل يستطيع التلميذ الإشارة إلى وجهة القراءة (من اليمين إلى اليسار)؟
- هل يستطيع التلميذ تمييز حرف من كلمة، أو كلمة من جملة؟
- توثيق القصص التي يقرأها التلميذ في قائمة، مع الإشارة للقصص المحببة لديه.
- إعداد توصية لقراءة كتاب؛ مكتوبة أو شفوية؛ يُطلب من التلاميذ إعداد توصية لكتاب قرؤوه.
- فعاليات إبداعية معدة للتقييم: من المفضل اقتراح فعالية تزيد من التجربة الشعورية والتعلم ذي معنى عند التلميذ.
- متابعة المعلمة لمحادثة بين التلاميذ حول قصة ما، تستطيع المعلمة متابعة جوانب عدّة في المحادثة: الشخصيات والعلاقة فيما بينها، أحداث القصة، الحكمة...



اتّصال وحوسبة

- يمكن استخدام شبكة الإنترنت، توجّه التلاميذ إلى مواقع إلكترونية، وتوفّر لهم إمكانية الاستماع إلى قراءات وسرد معبّر للأدب الجيّد والجذاب¹.
- يقوم التلاميذ بإعداد "صفحة البيت" من شخصيات قصصية لموقع الصفّ. ويكتبون معلومات حولها لزائري الموقع.
- يوم محوسب في موضوع أدب الأطفال، يقوم التلاميذ بالتواصل فيما بينهم أو مع مؤلّفي قصص للأطفال عبر الإنترنت، حول قصص قرؤوها.

¹ انظري: ملحق رقم 3 من هذه الوثيقة "قائمة عناوين لمواقع إلكترونية لفهم المسموع"، للتعرف على عناوين لمواقع إلكترونية توفّر كماً وكيفاً من القصص المعدة للاستماع.



يحتوي القاموس الذهبي عند الإنسان على ثروة لغوية منظّمة ومتراصة. تعتبر الأساس لرفع التحصيلات في اللغة؛ المكتوبة والمحكية. من هنا تنبع أهمية بناء بيئة تعليمية داعمة، غنية باللّغة والكتب المختلفة، من أجل إفساح المجال أمام التلاميذ في اكتساب ثروة لغوية.

لاكتساب الثروة اللغوية أهمية قصوى في ضبط نجاعة التواصل اللغوي، وأيضاً في النجاح التعلّمي للتلاميذ. فالكلمات تساعدنا في تنظيم تجاربنا، عن طريق عرض الأفكار والعبارات وتنظيم العلاقة بينها. وبهذا تستطيع الكلمات تطوير سيرورات التفكير والتعلّم عند التلاميذ.

هنالك أهمية بالغة لتطوير الثروة اللغوية عند تلاميذ الصفوف الأولى والثانية، فهي تعمّق من تمكّن التلميذ من اللغة، ومن استعمال ناجع لها لأهداف اجتماعية وأيضاً تعليمية. وتتطوّر هذه الثروة اللغوية أساساً نتيجة لانكشاف التلميذ ومشاركته للبيئة التنويرية، والنصوص اللغوية المحكية المستعملة في الصف، والمكتوبة أيضاً. هذا الانكشاف يستدعي لقاءات متتابة ومتكررة للغة المكتوبة من خلالها يتعرّف التلميذ إلى كلمات جديدة، وتتوسّع معرفته بمصطلحات وعبارات تضاف لقاموسه الذهبي، وبهذا لا يتسع قاموسه فقط حجماً وكمّاً، بل يتطوّر ويطرأ تغيير في جودته وتركيبه. كذلك الأمر بالنسبة للمبنى المورفولوجي (الاشتقائي والصري) للكلمة، فاللغة المكتوبة تطوّر من وعي التلميذ له، وهذا يؤدي إلى توسيع الثروة اللغوية. ومع الوقت يتطوّر وعي التلميذ لمبنى الكلمة، جذرها، حقلها الدلالي، نوعها ومعناها أيضاً. عن طريق عمليات ذهنية في تصنيف الكلمة وتقسيمها (الجذر، الوزن، حروف الزيادة، السوابق واللواحق).

الازدواجية في اللغة العربية واكتساب الثروة اللغوية

هنالك اختلاف بين الفصيحة (المعيارية) والعامية من عدّة جوانب: ذكرنا أنّ المحكية هي لغة الحديث والتفكير، ويكتسبها الصغار منذ الطفولة وبطريقة غير رسمية، في حين أنّ الفصيحة (المعيارية) هي اللغة الرسمية. إذاً هي اللغة الثانية في الاكتساب، يتعلّمها الأولاد فقط في المدرسة وبطريقة رسمية.

وهذا يعني أنّ الأولاد يتعرّفون إلى هذه اللغة رسمياً عند دخولهم المدرسة، لذا تعتبر منظومة جديدة، وانكشاف الأولاد لهذه اللغة في مرحلة الطفولة، وقبل المدرسة، بمثابة خطوة تربوية صحيحة تُسهم في اكتسابهم مهارات قرائية. يُفهم من هذا أنّ الازدواجية تخلق حاجراً أمام التلميذ العربيّ كونه يتحدث بلغة البيت، ومع دخوله إلى المدرسة يطلب منه التعامل مع لغة أخرى، اللغة المعيارية، بقوانينها ومهاراتها. وهنا تقع مسؤولية المعلمة ودورها كوسيلة في تقليص الفجوة بين المحكية والمكتوبة.



أهميّة الثروة اللغويّة في اكتساب اللغة

معرفة الكلمة هي شرط أساسي في تعلّم اللغة وتطويرها. فالكلمة هي أساس التواصل البشري، عن طريقها يعبر الإنسان عن مشاعره وأفكاره وآرائه. كما أنّها تلعب دوراً أساسياً في التعلّم، فهي تصوغ المعلومات الأفكار والمصطلحات وتنظّم العلاقات فيما بينها. لذا، يجب أن تتطوّر الثروة اللغويّة وتتسع عند التلميذ من حيث عددها، معانيها، ومبناها الصرّيّ.

يستدلّ من هذا أنّ هنالك علاقة بين الثروة اللغويّة والمعرفة، فكلمًا تطوّرت واتّسعت معرفتنا، تتّسع وتتطوّر ثروتنا اللغويّة، وتصاغ المعلومة بالكلمات.

إنّ التلميذ المتمكّن من المهارات والمعارف المختلفة، هو ذاك الذي يمتلك ثروة لغويّة واسعة، لذا يجب على المدرسة أن تدرب على ممارسة فعاليّات ذات طابع لغويّ، ومن هنا فإنّ معرفة استعمال الكلمات عامل هامّ في إنجاح أي نشاط علميّ، تعلّميّ أو اجتماعيّ، ومن هنا تنبع الحاجة إلى تعليم الثروة اللغويّة كعامل أساسي في تعلّم اللغة والمجالات الأخرى أيضًا.

أهميّة الثروة اللغويّة في اكتساب القراءة وتطوّرها

تعتبر الثروة اللغويّة عاملاً أساسياً وضرورياً لأداء ناجع لمهارات اللغويّة على مختلف مجالاتها اللغويّة، وهي شرط أساسي لمهارات القراءة وفهم المقروء.

تعتمدطلاقة القراءة على الدقّة والسرعة. إحدى المميّزات الهامّة للسرعة في القراءة هي المعرفة اللغويّة وأساسها الثروة اللغويّة التي تعتبر من أهمّ العوامل في فهم المقروء. فالثروة اللغويّة هي مؤشّر أساسي لدرجة صعوبة النصّ أو ما يعرف بمقروئيّة النصّ.

من هنا نستطيع القول بأنّ هناك علاقة بين النجاح في مهارات الفهم، وبين كمّيّة الثروة اللغويّة. فكلمًا كان التلميذ أكثر تنوّراً وأكثر قراءة، تطوّرت قراءته واتّسعت ثروته اللغويّة وزادت معرفته. (أثبتت الأبحاث بأنه يجب أن تغطّي الكلمات المألوفة لدى التلميذ لنصّ تعليميّ نسبة 95% من كلمات النصّ كي ينجح التلميذ في فهم النصّ، مخمّنًا معاني الكلمات الجديدة وهي بنسبة 5% من السياق).

مبادئ في التخطيط وتوصيات لطرائق التعليم

هنالك ثلاثة أهداف أساسيّة لتوسيع الثروة اللغويّة في مرحلة المدرسة:

1. تعليم طرائق لتعلّم الكلمات الجديدة بشكل ذاتيّ، فالمعلّمة لا تستطيع أن تتعلّم التلميذ جميع الكلمات التي لا يعرفها، لذا يجب تعليمه إستراتيجيّات وطرائق لتمييزها ومعرفتها وتعلّمها.
2. اكتساب مصطلحات أساسيّة لفهم المادّة التعليميّة، لأنّ التلميذ سيستصعب اكتساب مصطلحات مركّبة بشكل معمّق وبصورة ذاتيّة. لذا يجب تعليمه بشكل مباشر ومفصّل.
3. بناء بيئة داعمة ومحفّزة تُسهّم في معرفة الكلمات واكتسابها، مثلاً، توفير فرص عديدة لتعلّم كلمة جديدة، تطوير الحسّ لتمييز الكلمات غير المألوفة، وتطوير الاهتمام بمعرفة معانيها. ينبغي تعليم معاني كلمات ومصطلحات من النصّ عن طريق إعطاء الفرصة للتلاميذ لعرض طرائق مناسبة لإيجاد المعنى كالعلاقة الموضوعيّة، كلمات من نفس العائلة أو الحقل الدلاليّ. من المهمّ أن تكون وساطة المعلّمة عن طريق التركيز على المترادفات



والتكوين اللغوي للكلمة (العائلة). في الحالات التي لا يستطيع التلاميذ التعرف إلى معنى الكلمة تقوم المعلمة بتفسير المعنى.

يستطيع الإنسان التعرف إلى الكلمة وتمييزها، عندما يتمكن من فهمها أولاً، ومن استعمالها فيما بعد. وهذا يشمل أيضاً معرفة المعاني المختلفة للكلمة، واختيار المعنى المناسب في النص، وحسب "ווהל ואוורקן, 1998" هنالك أربعة مستويات في معرفة الكلمة:

1. المعرفة، معرفة المعنى في المجالات والسياقات المختلفة، وفي مستوى التلقّي والإنتاج.
 2. التعمّق (في معرفتها) استعمالاتها المجردة والاستعارية. مثل: بين يقف، ويقف عند رأيه.
 3. استعمال الكلمة وربطها بعائلة أو حقل دلاليّ، مع إضافة روابط وعلاقات لغوية، مثل: وقف، وقفة، موقف.
 4. بناء شبكة/ منظومة، وهي المستوى الأعلى، تمكّن من تمييز العائلة والجذر اللذين تنتمي لهما الكلمة، في مستوى المعرفة والاستعمال، حيث تبنى بشكل شبكة للدلالات والمعاني اللغوية في الذاكرة بعيدة المدى.
- إنّ معرفة كلمة لا يعني فقط التعرف إلى معناها أو مرادفها، بل التعرف إلى جوانب أخرى لها:

1. المعنى الحرفي للكلمة
2. تداعيات الكلمة وإيجاءاتها
3. تعابير واصطلاحات تدخلها
4. تمجنتها بشكل صحيح
5. معرفة ترددها الكميّ في اللغة (مألوفة أم غير مألوّفة)
6. معرفة قوانينها النحوية والصرفية

توسيع الثروة اللغوية في مجال القراءة

- تلفت المعلمة انتباه التلاميذ، خلال قراءة النصوص، إلى مفردات وردت سابقاً في نصوص أخرى.
- يتمّ تعليم المفردات والعبارات اللغوية من خلال سياقها داخل النصّ المسموع، المرئيّ والمكتوب.
- تضع المعلمة معايير واعتبارات واضحة لاختيار المفردات التي تنوي تدريسها في النصّ، مثل: مفردات قد تتردّد في نصوص أخرى، مفردات أساسية تسهم في فهم النصّ، مفردات ترتبط بمفردات أخرى، أو ترتبط بحقل دلاليّ معيّن.
- تحثّ المعلمة التلاميذ على المطالعة وتشجّعهم على تعلّم الكلمات وتذكّرها، وتزيد من دافعية التلاميذ على القراءة.
- تنمّي المعلمة التنوّع القرائي من خلال القراءة الجهرية.
- يجب أن تكون الكلمات متردّدة ومتكرّرة في عدّة سياقات، نصوص ومجالات لغوية.
- من المهمّ أن توجّه المعلمة تلاميذها لإعداد دفتر/ ملفّ، يتضمّن المفردات الجديدة حسب ترتيبها الألفبائيّ، ليكون لهم مرجعاً يستعينون به، ويستعملونه في تدريباتهم وتعلّمهم.
- يجب تشجيع التلاميذ بشكل دائم ومتواصل على القراءة والمطالعة.



أمثلة لطرائق تعليم¹

- تعليم كلمات مرادفة لكلمة ما.
- تعليم كلمات قريبة من الكلمة من حيث المبنى.
- تعليم أضداد للكلمة.
- تعليم تعابير، مصطلحات وأقوال تدخل الكلمة في تركيبها.
- تعليم سياقات بين كلمة وكلمات أخرى من نفس الجذر.
- إدخال الكلمة في سياق نحوي مناسب (داخل جملة).
- التعرف إلى الأشكال الصرفية المختلفة للكلمة.
- فهم معاني كلمات جديدة بالاعتماد على السياق.
- فهم اصطلاحات وتعابير لغوية شائعة.
- معرفة بدائل في اللغة المعيارية لكلمات مستعملة في اللغة المحكية.
- معرفة واستعمال كلمات من البيئة القريبة.
- معرفة ثروة لغوية ملائمة من حقول دلالية مختلفة.
- العمل على تطوير طرائق متنوّعة تساعد التلاميذ على حفظ معاني الكلمات، فتكتب المعلمة الكلمات الجديدة وتصنّف وتعلّق على الحائظ المفعّل في الصفّ، لتظنّل أمام أعينهم فتقرأ باستمرار.

توسيع الثروة اللغوية في مجالي الاستماع والتكلم

- تحرص معلمة اللغة على دمج الثروة اللغوية التي تمّ تناولها في حديث التلاميذ اليوميّ في مجالات المعرفة المختلفة.
- من المهمّ قراءة نصوص تلائم جيلهم (قراءة الاستماع)، مع الحرص على أن تكون النصوص غنيّة لغويّاً، وأعلى من مستوى قراءتهم الذاتية. فبواسطة قراءة الاستماع ينكشف التلاميذ على مفردات وعبارات جديدة، قد لا يواجهونها في قراءتهم الذاتية.
- يُوصى بإفصاح المجال للتلاميذ للاستماع لنصوص مسخّلة عبر الوسائط المتعدّدة (الميديا).
- تشجيع التلاميذ على استعمال المفردات الجديدة، في جميع الأطر اللغوية.
- كما ذكرنا سابقاً، نشدّد على أن تقوم المعلمة بالتحدّث أمام تلاميذها باللغة المعيارية، وتشجّعهم على استعمال الثروة اللغوية في سياق ملائم خلال حديثهم.

توسيع الثروة اللغوية في مجال الكتابة

تشجّع المعلمة التلاميذ على استعمال الكلمات الجديدة أثناء كتابتهم في سياقات عدّة.

¹ انظري: نماذج وأمثلة: (1) الألعاب المحوسبة في موقع قسم أ للتعليم الابتدائي. (2) معروضه الثروة اللغوية في موقع المنظار.



المخزون اللغوي في التعبير الكتابي عند التلاميذ

تسجل المعلّمت على جانب اللوح، أو على لوحة خاصّة أو بتقنيّات محوسبة، المفردات الجديدة التي تعلّمها التلاميذ، مع شرح لمعانيها وأشكالها الصرفيّة الأخرى، وإضافة أضداد لها، أو مرادفات جديدة تحمل معنيّ مشابهًا لها، كما ويمكن إرفاق جمل تحوي هذه المفردات (اتباع أسلوب التمثيل البصري).

تدريبات وممارسات التلاميذ في الصفوف الأولى والثانية في حصّة التربية اللغوية

- يقوم التلاميذ بتوثيق الكلمات الجديدة التي اكتسبوها في دفتر خاصّ، ويعتبرونه قاموسًا شخصيًا لهم.
- يتدرّب التلاميذ على التداول مع وحدات تعليميّة ذات موضوعة، بهدف توسيع الثروة اللغويّة.
- يستعمل التلاميذ اصطلاحات وتعابير لغويّة شائعة في مجالات اللغة الأربعة.
- يتدرّب التلاميذ على تطوير طرائق متنوّعة، تساعدهم في حفظ معاني الكلمات الجديدة واستعمالها.

البيئة التعليميّة

تضمّ البيئة التعليميّة:

- قواميس مصوّرة.
- ألعابًا لغويّة، ألغازًا، كلمات سرّ، وأحادي لغويّة.
- مسح (خطاطة)، يُمثّل معايير ثابتة ومعلومات حول الكلمة الجديدة. يحوي هذا المسح معنى الكلمة، مرادفات، وزنها الصرفي، جذرها (الفعل الأصلي لها)، عبارات تدخل في تركيبها.

ممارسات التلاميذ وتطبيقاتهم

- يتدرّب التلاميذ على القراءة بصورة مكثّفة.
- يحاول التلاميذ التوصل إلى معاني الكلمات الجديدة من خلال الإستراتيجيات التي تعلّموها في الصفّ.
- يستخدم التلاميذ الثروة اللغويّة التي تعلّموها مرارًا وتكرارًا، خلال حديثهم وكتابتهم وخلال سيرورات القراءة وفهم المقروء.

فعااليات للتلاميذ المستصعبين

إحدى الصعوبات في اكتساب كلمات جديدة تكمن في الجوانب المتعدّدة للكلمة، فالكلمة هي محصّلة لعدّة صفات؛ لفظيّة/ صوتيّة، صرفيّة، نحويّة، دلاليّة، وترابطيّة. فمعرفة كلمة تعني معرفة جميع هذه الصفات، وهذا بحدّ ذاته أمر ليس بالسهل.

- ومن هنا فتعليم كلمات جديدة يضع المعلّمة أمام تحدّد. لكن بالإمكان تنفيذه بعدّة طرائق وعن طريق مهامّ مختلفة:
- الاستعانة بألعاب لغويّة: "لعبة الأسماء" أو "لعبة التخمين" فالتكرار وسيلة لتعميق معرفة الكلمات، وليس صدفة أنّ الأطفال يردّدون ما يقول ذووهم بأحاديثهم مضمونًا، وأسلوبًا.
- تتطلّب المعرفة الأوّليّة لمعنى الكلمة شرحًا لأصلها، بالاستناد إلى المعرفة اللغويّة، وإلى معاني كلمات موجودة في قاموس التلميذ الذهنيّ.



- إنّ التعامل المتواصل مع الكلمات الجديدة يدفع التلاميذ إلى التفكير بمستويات راقية، ويؤدي ذلك إلى تحسّن في الذاكرة، وإلى تعلّم ذاتيّ لكلمات أخرى، وبالتالي إلى تطوير الكتابة.
- يحتاج التلاميذ المستصعبون، عادة، إلى إعادة شرح معاني الكلمات الجديدة مرّات عديدة.
- يجب التروّي في اختيار نوعيّة وتحديد كمّيّة الكلمات الجديدة التي سيكتسبها التلاميذ أثناء تعلّمهم. من المستحسن أن يتمّ التركيز على كلمات محدودة في كلّ حصّة، والامتناع عن إغراق التلاميذ بكلم هائل من المفردات والمعلومات. من المفضّل تعليمهم كلمات أساسيّة جديدة نخدم المجالات المعرفيّة والمواضيع التعليميّة.
- يجب التذكّر بأنّ قسماً كبيراً من اكتساب ثروة التلاميذ اللغويّة يتمّ خلال القراءة الذاتيّة الحرّة. وبما أنّ التلاميذ المستصعبين لا يقرأون كثيراً، لذا فمن المهمّ أن تقرأ المعلّمة لهم، وأن يستمعوا إلى نصوص تلائمهم (قراءة الاستماع).
- من المفضّل اختيار نصوص يكون مستوى مقروئيّتها ملائماً لمستوى التلاميذ، وتكون النصوص غير حاشدة بكلمات صعبة تعيق المعنى والفهم.

استجابة لاحتياجات التلاميذ المتمكّنين

- من المفضّل إرشاد التلاميذ وتوجيههم لبناء شجرة عائلة الكلمة، وتفرّعاتها الواسعة.
- من الممكن بناء مركز تعليميّ يحوي ألعاباً وأنشطة بدرجة صعوبة أعلى من تلك التي يمارسها زملائهم، لتوسيع الثروة اللغويّة أكثر.
- تدريبهم على كفيّة استعمال القاموس للبحث عن معاني الكلمات، لتوسيع معرفتهم بقواهم الذاتيّة.
- تزويدهم بكتب مطالعة غنيّة بالثروة اللغويّة، ومقروئيّة أعلى من مستوى مقروئيّة أبناء جيلهم.
- الحرص دائماً على بناء أنشطة وفعاليّات تطوّر وتوسّع من ثروتهم اللغويّة، وفي جميع مجالات اللغة؛ التكلّم، الاستماع، القراءة والكتابة.
- من المهمّ أن تكون هذه الأنشطة والفعاليّات ممتعة وشائقة، تثير التحديّ وتغني الفكر.

تقييم

- من المفضّل تحديد أوقات ثابتة لتقييم المفردات الجديدة على مدار العامّ الدراسيّ، مثلاً؛ بعد الانتهاء من تعليم وحدة، أو عند نهاية كلّ أسبوعين/ شهر...
- بالإمكان اعتماد أنشطة وفعاليّات مختلفة للتقييم، نحو؛ ألغاز لغويّة في الترادف أو الأضداد، أو عبارات شائعة... شرط أن يكون رصيدها الكلمات التي تعلّمها التلاميذ.
- بشكل عامّ تستطيع المعلّمة تقييم التلميذ من خلال مهمّة في مجال التكلّم أو الكتابة، تفحص من خلالها استعماله للمفردات الجديدة.



اتّصال وحواسبة

- يُفضّل استخدام الألعاب المحوسبة لتوسيع الثروة اللغويّة¹.
- يمكن بناء ملقّات في الحاسوب الصغّير، مثل: بناء مجمع للكلمات والمصطلحات التي تعلّمها التلاميذ.
- تحضير ألغاز وألعاب لغويّة محوسبة و/ أو استخدامها من خلال مواقع تربويّة.

¹ انظري: الألعاب المحوسبة في موقع قسم أ للتعليم الابتدائيّ.



الاستماع هو أكثر أساليب الاتصال شيوعاً واستخداماً، فمن خلاله يتعلم التلميذ كثيراً من الكلمات والتعابير والجملة التي سيرها لاحقاً، مكتوبة في سياقات مختلفة (كلمة أكثر عدد المفردات السمعية، أي الكلمات التي يفهمها الإنسان عندما يستمع إليها، أسهم ذلك في تقدمه في القراءة).

يشكل الاستماع جزءاً حيوياً في البرنامج المدرسي، فمعظم الدروس تعتمد على العمل الشفوي، وهو وسيلة لاكتساب المعارف والخبرات والمتعة.

تعتبر نظريات القراءة الحديثة أنّ فهم المسموع من أهم القدرات في تطوّر فهم المقروء. فإذا طوّر الطفل قدرة جيدة على فهم المسموع، لن ينقصه إلا تعلم أصوات الحروف والتركيب الصوتي للتعرف إلى الكلمات، ليتمكن أخيراً من فهم ما يقرأ.

من الجدير بالذكر أنّ القدرة على فهم المسموع تتطور في معظم اللغات بشكل طبيعي، حتى قبل أن يطوّر الطفل من قراءته. لذلك يكون التأكيد في تعليم القراءة، في المراحل الأولى، على تطوير القدرة على قراءة الكلمات والتركيب الصوتي، لتمكين التلميذ من فهم ما يقرأ.

فهم المسموع في اللغة العربية

بسبب ازدواجية اللغة العربية، فإنّ الطفل يطوّر أولاً القدرة على فهم المسموع في اللغة المحكية، إلا أنّ هذه القدرة لا تسهم بشكل مباشر في تطوير فهم المقروء، وذلك لأنّ اللغة المكتوبة (المعيارية) تختلف اختلافاً كبيراً عن اللغة المحكية. لذا، فإنّ فهم المقروء في المراحل الأولى لا يتطور فقط من خلال تطوير القدرة على قراءة الكلمات، كما هو في لغات أخرى، بل يتطلب تطوير القدرة على فهم اللغة المعيارية بشكلها المنطوق والمسموع. وتدريب التلاميذ على حسن الإصغاء، والتركيز والمتابعة بشكل مخطّط وممنهج للاستماع إلى نصوص متنوعة (قصصية، إخبارية - وصفية، إقناعية، تفاعلية)، والتفاعل معها حسب الحاجة (المنهج التعليمي في التربية اللغوية ص 25).
التحصيل المطلوب 1: الاستماع إلى نصوص متنوعة، فهمها والتفاعل معها حسب الحاجة (انظري، المنهج ص 67).

مبادئ في التخطيط وتوصيات لطرائق في التعليم

- العمل على تخطيط وحدات تعليمية في موضوعات مألوفة لهذه الفئة العمرية مثل: العائلة، الأعياد، المواسم، فصول وأشهر السنة...
- تشجيع التلاميذ على الاستماع إلى نصوص تلائم مستواهم الفكريّ وفهمهم العمرية.
- الاعتماد على نبرة صوت المتكلم من أجل فهم معتمق للنصوص المسموعة، وفهم المعاني من خلال سياقات مختلفة، والتركيز على تعابير وجهه ونبرة صوته.
- التعاون مع معلّات المواضيع الأخرى، من أجل المساهمة في تنمية مهارات الإصغاء لدى التلاميذ.
- تخصيص حصّة أو أكثر في البرنامج الأسبوعي لفهم المسموع.



- تحيئة التلاميذ لنوع النصّ الاستماعي وموضوعته من خلال عرض مقدّمة، عصف ذهني، صورة... ليبنى المستمع توقّعاته وفرضياته حول مضمون النصّ وأهدافه.
- توجّه المعلّمة التلاميذ من خلال لغة الجسد؛ الإيماءات والإشارة باليد والوجه والعينين، وتحثّهم على الاستماع والمتابعة، من خلال النظرات والتواصل معهم. هذا التنوّع يساعد التلاميذ على سماع النصّ بلهجة ونبرة مختلفتين، ممّا يساعدهم على الاستماع والتفاعل مع أساليب سرد مختلفة.
- إعداد مهامّ إبداعية من قبل التلاميذ في أعقاب الاستماع لأغنية، قصّة وما شابه.
- إرفاق ورقة عمل لنصّ الاستماع. خلال الاستماع الأوّل لا يسجّل التلميذ شيئاً، وخلال الاستماع الثاني يسجّل الكلمات الجديدة التي لم يفهمها.
- كتابة الكلمات الجديدة التي تعلّمها التلاميذ من النصّ المسموع.

ممارسات التلاميذ وتطبيقاتهم:

- يقوم التلاميذ بالاستماع إلى قصّة أو حكاية مع المعلّمة، ثمّ تقوم المعلّمة بتحليلها معهم من خلال طرح أسئلة والتوصّل إلى مغزى.
- إجراء حوار داخل الصفّ حول ما سمعه التلاميذ وربط الأحداث بتجارهم السابقة - تعلّم ذو معنى.
- إصغاء التلاميذ لبعضهم، والوقوف على قضايا معيّنة تمّمهم - تعلّم ذو معنى.

تلبية احتياجات التلاميذ المستصعبين:

- رصد مكان الصعوبات: على المعلّمت تشخيص مكان الصعوبات عند التلاميذ مثل: صعوبة في الإصغاء، صعوبة في الكلام والتعبير، صعوبة في المشاركة الفعّالة في محادثة أو نقاش، صعوبة في الفهم وغيرها من الصعوبات.

وساطة

- تشجيع التلاميذ على الاستماع في البيت لبرامج الأطفال وبرامج أخرى ملائمة.
- توجيه التلاميذ إلى مواقع إلكترونية يستطيعون من خلالها الاستماع إلى سرد القصص التي يختارونها والإصغاء إليها.
- الاستماع إلى نصوص في حصص التربية اللغوية ومجالات معرفية أخرى.

أطر تعليمية

- تدريب التلاميذ على مهارات الإصغاء من خلال الحصص الفردية.
- إعطاء مهامّ للتلاميذ المستصعبين، وعرضها ضمن الحصّة الفردية أمام المجموعة.

استجابة لاحتياجات التلاميذ المتمكّنين

- تطوير مهارات فهم المسموع، والاستماع الناقد الذي يميّز بين الواقع والخيال، وتمييز الجوّ السائد في النصّ بالاعتماد على نبرة الصوت.



- تطوير مقدرة التعبير الشفويّ، مع الاهتمام بتقديم تقارير عن سيرورات، وأحداث وتجارب.

اتّصال وحوسية

- من الممكن استخدام الوسائل التكنولوجيّة - التقينيّة من أجل التسجيل والاستماع.
- من الممكن الاستماع إلى برامج أطفال، بهدف تطوير مهارات الاستماع.
- توجيه التلاميذ إلى مواقع إلكترونيّة، توفّر لهم إمكانيّة الاستماع إلى قصص مسرودة بشكل شائق ومعبر.

مقترح لتقييم أداء التلميذ في مهارات الاستماع

- يصغي التلميذ لزميله/ لزملائه.
- يحافظ على الهدوء عندما يتحدّث الآخر/ الآخرون.
- يتعرّف إلى أفكار في حديث المتكلّم ويميّزها.
- يستجيب ويعطي ردّاً لحديث المتكلّم، وفق قواعد الحديث وآدابه.
- يتطرّق لكلام الزملاء وحديثهم (يضيف ويؤيد ويدعم ويعارض).
- يتوجّه إلى المتحدث إذا كان هنالك أيّ شيء غير مفهوم.



تشغل اللغة المحكيّة وظيفة هامة في التواصل الاجتماعيّ، كما تشغل أهميّة بالغة في السياق التعليميّ - تعلّميّ، إذ يطلب من التلميذ إنتاج نصوصٍ محكيّة في مواضيع عدّة؛ ادّعاء، تقرير، أو المشاركة في نقاش. وتطوّر اللغة المحكيّة من اللغة المكتوبة وتدعمها. وعلى المعلّمة التخطيط لتدريسها بشكل يفصل الإستراتيجيّات والمهارات المطلوبة للاستماع والتكلّم كجزء من ثقافة الحديث. فهي تتطوّر أيضًا من اكتساب التلاميذ للقراءة والكتابة.

يعتمد التلاميذ في كتاباتهم الأولى على عباراتهم في الحديث، لذا على المعلّمة توفير آليات للوساطة، ليساعد النصّ الكلاميّ نصّ الكتابة ويدعمه؛ فكلّما تدرّب التلاميذ على الوصف والسرّد والشرح والتفصيل شفويًّا، كانت لديهم سهولة أكثر في توسيع أفكارهم المكتوبة.

على الرغم من أنّ الأطفال يصلون إلى المدرسة وهم يحملون معهم اللغة المحكيّة، فإنّ هذه اللغة تشمل العديد من الكلمات المشتركة مع اللغة المعياريّة. والمطلوب من المدرسة تعزيز اللغة المعياريّة بما في ذلك فهم المقروء. وتقع هذه المسؤولية، ونقصد ضرورة تشجيع التلاميذ على استخدام اللغة المعياريّة المكتوبة والمحكيّة للتعبير عن أنفسهم، على جميع أعضاء هيئة التدريس وبالأساس معلّمت التربية اللغويّة.

تطوير مهارات الاستماع والتكلّم أثناء الحديث والنقاش داخل الصفّ

هنالك التزام وتبادليّة بين المتكلّم والمستمع، إذ أنّ المتكلّم يعرض فكرة والمستمع يرّد عليها (انظري التحصيلات المطلوبة في المنهج التعليميّ: التحصيل المطلوب 2: التكلّم بلغة معياريّة في مواقف مختلفة ولأغراض مختلفة، القصّ، الإخبار والوصف، الإقناع والتفعيل، ص 67).

يعرض منهج التربية اللغويّة تفصيلا للتحصيلات المرحليّة في هذا المجال، ويحدّد التحصيلات التي على التلميذ أن يعرفها، وأن يكون قادرًا على تنفيذها في أعقاب الممارسة والتعلّم في هذه المرحلة العمرية (نهاية الصفّ الثاني).

التحصيلات المرحليّة التي تحقّق التحصيلات المطلوبة مفصّلة في المنهج التعليميّ للتربية اللغويّة ص 74-77.

مبادئ في التخطيط وتوصيات لطرائق التعليم

إنّ الحديث المطلوب لتطوير التلاميذ في الصفوف الأولى والثانية، يجب أن يعتمد على عبارات واسعة ومتنوّعة، وفي أنماط حديث وسياقات تلقائيّة تثير الأسئلة من جانب التلاميذ وليس فقط المعلّمة. وعلى المعلّمة أن تتيح للتلاميذ، أثناء الحديث، مجالًا للتفكير والتشاور مع زملائهم.

من المهمّ اعتماد معايير محدّدة كثوابت أو ضوابط لبناء نصوص شفويّة ناجحة؛ وهي:

اختيار الموضوع، أنواع الأسئلة، وقت للتفكير والرّد، مردود المعلّمة وردها على كلام التلميذ، أطر تعلّميّة متنوّعة.

أنواع الأسئلة: التنوّع في الأسئلة، واعتماد أسئلة مفتوحة وتجنّب الأسئلة المغلقة، والتركيز على أسئلة في مستويات تفكير عالية (لا متدنّية) تتيح التفسير والتحليل والمقارنة والتطبيق والتقييم والنقد.

وقت للتفكير والرّد: تدريبهم على مبدأ التفكير قبل الرّد، بهدف تطوير عادات للتفكير، وتجنّب الردود المتهورّة، وعرض أفكار متطوّرة وموسّعة.



- إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للعودة لمصادر المعلومات، بهدف بلورة معرفتهم الذاتية بعد التوسع في قراءة المادة.
- تشجيع التلاميذ على توثيق أفكارهم، بهدف تعويدهم على أسلوب كتابة مسودة أولية لنص شفوي.

مردود المعلمة وردّها على كلام التلميذ

- يجب الرجوع للتلاميذ الذين أجابوا بشكل غير واضح أو ناقص، وطلب توضيح، تفسير أو إثبات.
- ينبغي تكرار ما قاله التلميذ بغية تصحيح مضمونه أو الاستطراد في الكلام، وتوضيح ذلك لجميع التلاميذ، بعد أن تأخذ المعلمة موافقة التلميذ في ذلك.
- ينبغي توسيع المجال للتفاعل والتواصل بين التلاميذ في الصف، وتوجيه التلاميذ للتشاور فيما بينهم؛ وإمكانية تطرّق تلميذ لكلام زميله، وطرح سؤال عليه، وإعطاء مردود له أو ردّ أحدهم على الآخر.
- ينبغي تشجيع التلاميذ على طرح الأسئلة، وبناء قواعد للحديث، بواسطتها يستطيعون طرح الأسئلة، وليس فقط تقديم إجابات عن أسئلة المعلمة.
- ينبغي بلورة اتفاق أو وثيقة توضح قواعد الحديث وآدابه، وتشجع على الحوار الأفضل في مجالات المعرفة المختلفة.
- ينبغي توجيه التلاميذ إلى المشاركة في النقاش والحديث من خلال الإصغاء، وإعطاء ردّ الفعل الملائم لحديث زميلهم، والمشاركة في الحديث حسب المتبع.
- ينبغي استحضار تجارب حول إعطاء إجابات بموضوعية، لأسئلة تتعلق بالمادة التعليمية، مع اتباع أسلوب الشرح، الوصف، النمذجة (Modeling)؛ حسبما تتطلبه المهمة.
- ينبغي إجراء حديث يعكس انطباعات التلاميذ والمعلمة حول مشاركتهم في المحادثة، يعرضون من خلاله طريقة مشاركتهم، وأسلوبهم وفق القواعد المتفق عليها.

أطر تعليمية متنوعة

- ينبغي الدمج بين الأطر التعليمية المختلفة والتي تتيح المحادثة بين الزملاء: الصف، مجموعات صغيرة، زوجية...
- ينبغي استغلال الساعات الفردية، والتعلم في مجموعات صغيرة داخل الصف، واستحضار تجارب سابقة للتدرّب على مهارات التكلّم، وإجراء حوار ونقاش ناجح.
- ينبغي التنوع في تركيبة المجموعة بين متميزة ومتجانسة، ليتمّ التعلم بين الزملاء ومنهم.

التعليم في مجموعة صغيرة بمرافقة المعلمة

- دور المعلمة تشجيع التلاميذ، خاصّة الخجولين منهم، أو الانطوائيين، إسماع صوتهم دون الخوف من جمهور المستمعين (كما هو متبع في الصف)، وتدريب تلاميذ آخرين على التحلّي بالصبر، والإصغاء لكلام غيرهم.
- تعتبر المجموعة الصغيرة فرصة لتحسين قدرة كلّ تلميذ على الإصغاء. وتساهم في توسيع معرفتهم العامة، وأيضًا الانكشاف لوجهات نظر وأبعاد مختلفة.
- لتطوير الإصغاء، يجب تدريب التلاميذ عليه، مثلاً؛ لفت النظر وتوجيهه إلى المتحدث، التطرّق لكلامه، طرح ما فهم من كلامه، إبداء اهتمام لحديثه، طرح أسئلة توضيحية...



التعليم في مجموعة صغيرة بدون مرافقة المعلمة

- لتطوير محادثة جماعية بدون معلمة، يجب تعليم التلاميذ وتدريبهم على كيفية الاستعداد للنقاش/ للنقاشات وما هي قواعد الحديث.
- يفضل أن تقوم المعلمة بتحضير مهمة صغيرة واضحة ومحددة، تعلم التلاميذ من خلالها كيف يتم الحديث والنقاش.
- ينبغي دمج الفعاليات الصفية أيضاً، لينجح التلاميذ في تنفيذها بشكل مستقل نتيجة إلى تجربتهم السابقة فيها، نحو؛ محادثة في أعقاب قراءة قصة أو الاستماع لها. على أن تعطى الفرصة لكل تلميذ في التعبير عن أفكاره ومشاعره، المشاركة في حدث أو قصة مشابهة...
- عندما يجري التلاميذ محادثة بشكل مستقل دون معلمة، يجب أن يكون لكل واحد منهم دور؛ رئيس المجموعة، المسؤول عن الوقت، من يلخص كتابياً، من يعرض أمام الصف...

تعزيز مهارات النص الكلامي

- منذ الصف الأول، يجب تعزيز القدرة عند التلاميذ على إنتاج نص شفوي، يُعرض أمام جمهور المستمعين (الصف أو المجموعة الصغيرة). لذا يتوجب على التلاميذ التحضير له مسبقاً بمساعدة المعلمة، مثل: تنظيم المعرفة ومعالجتها، عرضها في الصف، مع الاستعانة بالقراءة والكتابة باعتبارهما منظومتين داعمتين.

مبادئ في التخطيط وتوصيات لطرائق في التعليم:

- العمل على تخطيط وحدات تعليمية في موضوعات اجتماعية مختلفة تكون قريبة من مجالات اهتمام التلاميذ؛ العائلة، الأعياد، المواسم، فصول السنة، أماكن، وأحداث الساعة وغيرها، وملاءمتها لهذه الفئة العمرية.
- تخصيص حصص في البرنامج الأسبوعي لممارسة التكلم، والتدريب على محادثات شفوية بلغة معيارية.
- ينبغي أن يكون حديث المعلمة سليماً ليشكل نموذجاً يُتخذى به، فيتلقى التلميذ ويحاول أن يفهم ويستوعب هذه المعلومات والمعارف ويقلد معلمته.
- ملاءمة البيئة التعليمية للوحدات التعليمية ونصوصها المختلفة، بهدف توسيع المعرفة عند التلاميذ، كمصدر إثراء للأنشطة في مجال التكلم. وعرض عبارات ومفردات من الحقل الدلالي للموضوعة.
- إتاحة الفرصة لجميع التلاميذ للمشاركة الفعالة في الحديث والإجابات والتعبير الحر، خاصة أولئك التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلمية أو عاطفية.
- توجيه التلاميذ إلى الاستماع لحديث زميلهم والإصغاء له، مع متابعة لتسلسل كلامه وطرح أسئلة للفهم والاستيضاح.
- تشجيع التلاميذ على الحديث أمام جمهور متنوع (تلاميذ، أهل وغيرهم) في مناسبات وأطر مختلفة.
- التشديد على تعليم أصوات الحروف ولفظ العبارات بشكل سليم.
- استحضار العديد من العبارات المألوفة، والروابط اللغوية خلال النقاش، وعرض بدائل للمفردات المحكية، تساعد التلاميذ على استعمالها بشكل صحيح خلال حديثهم.
- مساعدة التلاميذ على انتقاء العبارات والمفردات الملائمة لإيصال الفكرة المطلوبة.



في الصفّ الثاني

- ينبغي إتاحة الفرصة للتلاميذ ليكتبوا أفكارهم قبل عرضها شفويًا أمام الصفّ.
- يجب توجيه التلاميذ وتدريبهم على الاستعداد قبل عرض الموضوع، عن طريق عرضه أولاً أمام زميل، وتلقّي مردود منه، والتصحيح حسب مردوده.
- من المفضّل بناء دليل يقيّم أداء التلميذ المشارك.

ممارسات التلاميذ وتطبيقاتهم:

- التكلّم: يتدرّب التلاميذ على كيفية المحاورّة والمشاركة في النقاش، والرّد على آراء الآخرين المخالفة لآرائهم (انظري المنهج ص 74-76).
- يتدرّب التلاميذ على عرض أفكارهم، آخذين بعين الاعتبار؛ مضمون الحديث، مبنى الحديث، الثروة اللغويّة ومركباتها الملائمة.

تلبية احتياجات التلاميذ المستصعبين

- رصد مكامن الصعوبة: على المعلّمت رصد مكامن الصعوبة عند التلاميذ مثل: صعوبة في مخارج حروف معيّنة، صعوبة في مواجهة الجمهور والتحدّث إليه، صعوبة في ملاءمة الحديث للمضمون، صعوبة المشاركة الفعّالة في الدروس أو في المناسبات.
- تشجيع التلاميذ على المشاركة الفعّالة في الحديث والتعبير الحرّ والانخراط في المحادّثة الصقيّة، مع إعطاء مردود داعم؛ يوسّع من قدرتهم الذاتية وثقتهم بأنفسهم.
 - تحفيز التلاميذ على الاستعانة بالتجربة والمعرفة السابقة، خلال تواجدهم ضمن إطار مجموعة صغيرة أو ضمن لقاء فرديّ.
 - دعم حديث التلاميذ المتكلّمين، وإضافة كلام في المواضيع التي تحتلّ الإضافة، بهدف تحسين المضمون، مع الانتباه إلى أنّ الوساطة تمّهد إلى الدعم وليس الإعاقة.
 - تشجيع التلاميذ على توسيع آفاقهم من خلال طرحهم أسئلة بناءة في حصص التقوية، وحصص توزيع الصفّ إلى مجموعتين، والعمل الفرديّ.
 - تشجيع التلاميذ عن طريق النمذجة (Modeling) لنصوص شفويّة يوضّح من خلالها الأسلوب، العرض والتعبير، وإشراكهم في الحديث الجاري.

تلبية احتياجات التلاميذ المتمكّنين

- تطوير مقدرة التعبير الشفويّ مع الاهتمام بتقلّص تقارير حول سيرورات وأحداث وتجارب.
- تأهيل التلاميذ المتمكّنين، كي يكونوا الموجهين في إدارة النقاشات وبشكل مستقلّ.
- منح التلاميذ المتمكّنين فرصة عرض حديثهم أمام جمهور: في طابور الصباح والمناسبات والبرامج المدرسيّة، وإعطاؤهم مردودًا وأدوات للنقد.
- إجراء حوار حول الموضوعات التي تطرح ضمن نصوص القراءة والمواضيع التعليميّة.



بيئة تعليمية

- يجب عرض دليل تقييم لعرض نصّ شفويّ أمام التلاميذ وعلى لوحة الصفّ.
- يجب عرض أقوال وعبارات يستخدمها التلاميذ أثناء الحديث، مثل؛ أريد التطرّق لما قاله...، بوذي التعليق أو التعقيب حول...، هل بالإمكان الاستفسار عن...، هل بالإمكان طرح سؤال ل...، أعتقد أنّ...، لم أقصد هذا...، يجب تعليم التلاميذ الاستعانة بمثل هذه الأقوال في مواضيع وسياقات ملائمة.
- من المفضّل توثيق قواعد الحديث وآدابه، على بطاقة وتعليقها على اللوحة، وتوزيع نسخة منها لكلّ تلميذ.

اتّصال وحوسبة

- من الممكن استخدام الوسائل التكنولوجيّة - التقينيّة من أجل التسجيل أو التصوير، كذلك لتحليل جودة التكلّم. وسائل متاحة من تصوير وبثّ وتسجيل عن طريق أجهزة الحاسوب.
- من الممكن أن يتمّ عرض نموذج للحديث يتناول حدثاً معيّناً بلغة معيارية سليمة، أو قراءة نصوص قراءة جهريّة، أو الاستماع لبرامج من وسائل الإعلام بهدف تطوير مهارات الاستماع والتكلّم.
- تشجيع التلاميذ على بناء شرائح محوسبة، يعرضون من خلالها موضوعهم في إطار المجموعة.
- اختيار مشهد من برنامج أطفال، يعرض حواراً بين الشخصيات، وتحليل الحوار حسب قواعد الحديث التي تعلّموها.
- أثناء الحديث في مجموعات من الممكن تصوير مجموعة تلاميذ، ثم عرض المقطع المصوّر بهدف تحليله وتقييمه وفقاً لقواعد الحديث التي تعلّموها، أو بناء قواعد إضافية وفقها. ومن المفضّل التركيز، كلّ مرّة، على جانب واحد، مثلاً؛ إصغاء (نسأل: هل أصغى الواحد للآخر؟ أية سلوكيات تظهر لنا أنّهم قد أصغوا فعلاً؟).
- عرض الشرائح التي استعان بها التلاميذ عند عرض موضوعهم أمام الصفّ.

مقترح لتقييم النصّ الشفويّ

- يتحدّث بصوت جهوريّ وواضح.
- يتطرّق لحديث غيره.
- يوجّه عناية للمستمعين ويولي اهتماماً بهم.
- يتركّز في الموضوع حول تفاصيل ملائمة ويتسلسل منطقيّ.
- يلائم تعبيره للجمهور المتلقّي وللحالات التفاعليّة والتواصلية.



تعدّ الكتابة من أهمّ وسائل الاتّصال الإنسانيّ، بل يمكن القول إنّها إحدى النتاجات الرئيسة التي نسعى إلى تحقيقها من خلال تعليم اللغة العربيّة. وتُعتبر قدرة أساسيّة ومهارة من مهارات الحياة التي يخدم بها الإنسان نفسه لأنّها الوسيلة التي يستعملها في تحويل أفكاره إلى شكل مكتوب.

الكتابة عملية ذهنيّة مركّبة تتطلّب معرفة متنوّعة. لذا يتوجّب على التلاميذ ممارسة مهارات الكتابة بشكل مدروس وواعٍ، من خلال استعمال معرفتهم المتعلقة بالموضوعات، الثروة اللغويّة، المفردات المناسبة، الإنشاء التعبيريّ، استرجاع معرفتهم السابقة، مع الحرص على الكتابة بخطّ واضح، واستعمال سليم لعلامات الترتيم. تتطلّب سيرورة الكتابة تنظيمًا، متابعة ومراجعة. يُطلّب من التلميذ خلال سيرورة الكتابة بناء نصّ كتابيّ، وذلك في أعقاب انكشافه على أنواع المعرفة والنصوص المختلفة، لذا من المهمّ إكساب التلميذ تجربة غنيّة في الكتابة تساعد على التخطيط والنقد الكتابيّ، من خلال تعليمه المهارات والإستراتيجيّات المختلفة.

تطوّر الكتابة

إنّ تطوّر الكتابة عند التلاميذ منوط بفهم نصوص مكتوبة، فالنصّ المكتوب ثابت وسهل الحصول عليه، فهو في متناول اليد، بصريّ يستطيع القارئ الرجوع إليه مرارًا، ويستطيع الكاتب مراجعته وكتابته في عدّة مسودّات، كإجراء تغييرات فيه أو عمليّات نقد وتقييم.

في السنوات الأولى من الدراسة يكون التلاميذ غير متمكّنين من اكتساب المهارات الأساسيّة المطلوبة في القراءة والكتابة. وغير قادرين على إنتاج نصوص مكتوبة، فيميل التلاميذ إلى كتابة نصوص قريبة إلى لغتهم المحكيّة في مبناها ولغتها. غالبًا ما تكون النصوص خالية من أيّ مضمون، والأفكار تكون عشوائيّة وغير منطقيّة، ولا يستطيع التلاميذ تقييم كتابتهم وإجراء تعديل فيها. أمّا بالنسبة لأنواع النصوص وإلمامهم بها فعليًا الجانر الأدبيّ الذي يعتمد الحدث هو الملائم لهم من ناحية تطوّر، لذا يكون النصّ القصصيّ محور عمل التلاميذ في هذه الفئة العمريّة. وبالتوازي مع هذا النوع الأدبيّ يبدأ الجانر المعلوماتيّ - العلميّ المتعلّق بمهمّات؛ مثل، كتابة إجابات لأسئلة ومقارنة معلومات وغيرها بالدخول تدريجيًا.

يفضّل المنهج التحصيلات المطلوبة حتّى نهاية الصفّ الثاني.

التحصيل المطلوب 4: كتابة نصوص سليمة لغويًا لأغراض مختلفة ولتلقين مختلفين (ص 67 في منهج التربية اللغويّة 2009).

تعتبر التحصيلات المطلوبة في نهاية الصفّ الثاني والتحصيلات العالميّة، موجّهًا للعمليّة التعلّميّة في الصفّ الثالث، وفي نفس الوقت تعتبر هدفًا للتعليم في الصفّ الأوّل.

التحصيلات المرحليّة التي تحقّق التحصيلات المطلوبة مفصّلة في المنهج التعلّميّ للتربية اللغويّة صفحة 89-93.



مراحل الكتابة

مرحلة التعبير الكتابي، التعبير الكتابي هو الكلام المكتوب الذي يعبر به التلميذ عن احتياجاته، ومشاعره وانطباعاته، وردود فعله. والتعبير يتضمن اللفظ والمعنى. ونلاحظ من خلال ما تتميز به هذه المرحلة ضرورة التكامل بين مجالات المعرفة المختلفة وبين قدرة التلاميذ على التعبير عن أفكارهم بكتابة جمل قصيرة ذات معنى، ووصف مشاهدات حيّة بجمل قصيرة. والتعبير الكتابي هو كلام ذو غايات ومقاصد يتطلب الالتزام بقواعد الكتابة، وعلامات الترقيم، وسياق كلامي. وللتعبير الكتابي أغراض ومقاصد، وهذه الأغراض قد تكون وظيفيّة تتطلّبها مواقف الحياة اليوميّة للتلميذ، وقد تكون إبداعية تقتضيها مواقف التعبير عن المشاعر والأحاسيس، وبالتالي يمكن تحديد أنواع التعبير الكتابي من حيث وظيفته بنوعين:

- التعبير الكتابي الوظيفي: يتضمن المكاتبات بشؤون الحياة اليوميّة ذات الطبيعة النفعيّة. كأن يكتب التلميذ اسمه الثلاثي، وجملاً قصيرة تصف أغراضاً معيّنة، مثل: أنا أسكن في مدينة عكا، أنا أمارس السباحة. وتعبر عن مواقف معيّنة مثل: كتابة التهاني، وكتابة الرسائل، كتابة بطاقة دعوة.
- التعبير الكتابي الإبداعي: وفي هذا النوع من الكتابة يعبر التلميذ عن المشاعر والعواطف والأحاسيس والخيال، بعبارات تنسم بالجمال والقدرة على إثارة الانطباع. مثل أن يكتب التلميذ قصّة، وخواطر، تجربة شعوريّة...

مهمّات كتابيّة

- من الممكن أن تكون المهمّات نابعة من سياقات مختلفة وبمبادرة المعلّمة أو التلاميذ تماشي مع التعلم ذي معنى.
- مهمّات كتابيّة متعلّقة بموضوعات ونصوص تعليميّة، في إطار دروس التربية اللغويّة أو مجالات المعرفة الأخرى، نحو: أسئلة في أعقاب قراءة نصّ، كتابة معلومات في أعقاب مشاهدات، انطباعات من زيارة...
 - مهمّات متعلّقة بموضوعات اجتماعيّة، أنشطة صفيّة، مناسبات مدرسيّة أو خارج المدرسة، نحو: كتابة تجربة شعوريّة، تحنّنة، دعوة للمشاركة في عيد ميلاد...

مبادئ في التخطيط وتوصيات لطرائق في التعليم:

- منذ اليوم الأوّل من العامّ الدراسي، ينبغي على المعلّمة تشجيع تلاميذها على الكتابة الحرّة، دون الالتزام بأية قواعد وقوانين، لخلق مناخ داعم مريح، فتقبل بنتائجهم مهما كانت جودتها.
- يواجه التلاميذ، على اختلاف مراحلهم مشكلات تشغل حيزاً من تفكير وتخطيط المعلّمة، ومن تلك المشكلات ضعف مهارات الكتابة التي يعاني منها عدد لا بأس به من التلاميذ، والتي تبدأ في الصفوف الأولى.
 - زيادة دافعيّة التلميذ، دراسة أسباب تدنيّ دافعيّة التلميذ ومحاولة معالجتها.
 - اعتماد إستراتيجيات تعليم تجعل التلميذ يكتسب مهارات القراءة والكتابة، وعلى المعلّمة أن تمتلك الكفاءة العالية في اختيار وتطبيق إستراتيجيّة التعليم التي تناسب قدرات التلميذ، الأمر الذي يؤديّ إلى تفاعل التلميذ معها.
 - يجب تخصيص وقت من حصص التربية اللغويّة للكتابة يوميّاً، لتعليم مهارات الكتابة تعليمًا مفضّلاً وموجّهًا.



- ينبغي اختيار الإطار الأكثر ملاءمة لتعليم الكتابة: مجموعات متجانسة، متميزة، في إطار الصف أو بشكل فردي.
- تدرّب المعلّمت التلاميذ على طرائق وآليات تساعدهم على توظيف معرفتهم وتجاربهم السابقة، في جميع مجالات المعرفة المختلفة، والتي من شأنها أن تسهم في تحسين كتاباتهم.

التخطيط للكتابة

- تساعد المعلّمة التلاميذ على استعمال ثروة لغويّة ومفردات ملائمة وصحيحة، وعلى استعمال روابط لغويّة تلائم النصّ المكتوب.
- يتدرّب التلاميذ خلال سيرورة الكتابة على اكتساب مهارات وإستراتيجيات تساعدهم على إنتاج كتابات تستوفي معايير التحصيلات المطلوبة.
- من الممكن أن تكون للمهمّة الكتابيّة علاقة بالنصّ المقروء (إجابة عن سؤال، أو التوسّع في النصّ أو تلخيصه) أو مهمّة كتابيّة حرّة غير مرتبطة بأي نصّ.
- ينبغي أن تكون المهمّة الكتابيّة مفصّلة وواضحة للتلاميذ من حيث؛ نوعها وهدفها ومضمونها ومبناها وأسلوبها الكتابيّ، عن طريق عرض نصّ نموذجيّ، كقصّة تعلّموها، والإشارة إلى جوانب تعلّموها، مثل؛ بداية القصّة، أوصاف، حوارات بين شخصياتها...
- يتدرّب التلاميذ على سيرورة التخطيط للكتابة، عن طريق طرح أفكار من قِبل المعلّمة والزملاء وبشكل مستقلّ. وتدريبهم على ترجمة أفكارهم بلغة منظّقة، وهذا يساعدهم على ترجمة اللغة أو النصّ المنطوق إلى نصّ مكتوب.
- ينبغي مساعدة التلاميذ في تنظيم أفكارهم، بواسطة تمثيل بيانيّ ملائم؛ خطاطة، جدول...
- تدرّب المعلّمة التلاميذ على الالتزام بمتطلّبات المهمّة الكتابيّة، والتقيّد بتعليماتها، وعلى تنظيم النصّ حسب تسلسل منطقيّ، يلائم المهمّة، مع مراعاة الترابط الصحيح بين أجزاء النصّ، إضافة إلى استعمال الثروة اللغويّة وعلامات التقييم استعمالاً صحيحاً.
- ينبغي بناء مهمّات حول الروابط المنطقيّة في القصّة، تسلسل زمنيّ، سبب ونتيجة، بداية ونهاية، مشكلة وحلّ...
- كتابة منتج جماعيّ - يكتبه التلاميذ معاً؛ حيث يقومون بترجمة أفكارهم إلى كلام منطوق، يديرون حواراً بينهم، ويقترحون بدائل لجمل وعبارات ومرادفات.

فحص الكتابة وتقييمها

- من المهمّ التمعّن في اختيار النصّ ليكون ملائمًا لإجراء عمليّات تدخّل، مثل؛ أن يتمّ من خلاله معالجة قضايا ظهرت في معظم كتابات التلاميذ عموماً، مثل، أخطاء في الإملاء.
- في الصفّ الأوّل، حيث أنّ التلاميذ لا يكتبون نصّاً حسب المعايير المتفق عليها، قد تنشأ فجوة بين كتابة التلميذ الفعلية وبين ما يقصده. في هذه الحالة على المعلّمة كتابة النصّ بنفسها حسب ما يملّيه عليها التلميذ. هذه الكتابة تتيح للتلميذ أن يرى نصّه المنشود. وهذه فرصة أيضاً لإجراء محادثة مع التلميذ حول كتابته وتحسينها.



- يُفضّل اختيار نصّ كتبه أحد التلاميذ، بعد موافقته، وإجراء نقاش مع زملائه في الصفّ، يبرزون من خلاله مواضيع القوّة في النصّ، ونقاط بحاجة للمعالجة والتحسين. بالإمكان إجراء ذلك أيضاً في مجموعات صغيرة، والحرص على أن يحصل كلّ تلميذ على نسخة. من المهمّ التوصل لقصد الكاتب عن طريق أسئلة، والحرص على اختياره لمقترحات زملائه المناسبة له.
- يُفضّل اختيار ثلاثة نصوص لثلاثة تلاميذ، عرضها على الصفّ واختيار النصّ الأفضل حسب المعايير المتفق عليها مسبقاً. وعلى التلاميذ تفسير سبب اختيارهم.
- يُفضّل إجراء نقاشات في إطار مجموعات صغيرة، يقوم التلاميذ بعرض التغييرات التي أجروها على نصّهم، مع شرح أسباب التغيير.
- خلال مراحل الكتابة المختلفة: كتابة مسوّدة، إعطاء مردود، إجراء مراجعات تنقيح وصياغة جديدة، تتباحث المعلّمة مع تلاميذها حول سبل تحسين النصّ.

وساطة للتلاميذ المستصعبين

- ينبغي على المعلّمة التعرّف إلى التلاميذ المستصعبين، ومعرفة صعوباتهم.
- تشخّص المعلّمة الصعوبات التي يواجهها التلاميذ المستصعبون، من خلال نتائجهم الكتابيّة، وأيضاً من خلال طريقة كتابتهم.
- يجب تخصيص وقت كافٍ لهم بهدف تحسين كتابتهم في مجموعات متجانسة وتممايزة.
- ينبغي إجراء مراجعات متكرّرة، مع ملاءمة نوع الوساطة لاحتياجاتهم.
- تساعد المعلّمة التلاميذ في معاينة المهمة الكتابيّة وتفحصها، وتوجّههم ليقوموا بتحديد أجزاء المهمة ومركّباتها.
- تساعد المعلّمة التلاميذ على تطوير أفكار كتابيّة حول موضوعة معطاة تلائم عالم معرفتهم، اهتماماتهم وميولهم. توجّههم إلى استحضار المعرفة اللازمة للموضوعة، وتحدّث معهم حولها.
- تساعد المعلّمة التلاميذ على التخطيط للكتابة من خلال مشاركتها في بناء النصّ بشكل تسلسليّ ومنطقيّ.
- تساعد المعلّمة التلاميذ على استعمال ثروة لغويّة ومفردات ملائمة وصحيحة، وعلى استعمال روابط لغويّة تلائم النصّ، وتتلاءم مع قدرات التلاميذ ومعرفتهم اللغويّة.
- تشارك المعلّمة التلاميذ على بناء دليل لفحص كتابتهم وتقييمها، بهدف تعميق فهمهم لكلّ ما هو مطلوب منهم في المهمة الكتابيّة.
- تسمح المعلّمة، قدر المستطاع، بممارسة الكتابة في بيئة محوسبة، تجنّباً لأية صعوبات في التهجئة أو بسبب إعاقات حركيّة أو جسديّة، قد تؤثر على الكتابة تأثيراً سلبيّاً.

استجابة لاحتياجات التلاميذ المتمكّنين

- تقترح المعلّمة على التلاميذ مهامّ كتابيّة تثير الدافعيّة والتحدّي.
- من المفضّل دمج التلاميذ، في إطار مجموعات متممايزة، عند كتابة نصّ ليتشاركوا في بنائه.
- تقترح المعلّمة مهمّات متنوّعة في أعقاب قراءة ذاتيّة، أو تعلّم نظريّ، وتشجّعهم على الكتابة الإبداعيّة، كتابة قصّة أو تجربة شعوريّة...



- يتدرّب التلاميذ على بناء دليل للتقييم الذاتي لنصّ كتابه.

البيئة التعليميّة

- ينتقل التلاميذ إلى الصفّ الأوّل بعد أن يكونوا قد انكشفوا لبيئات تعليميّة غنيّة ومتنوّعة تشري تعبيرهم، وبعد أن كانت لهم تجارب أوّليّة في الكتابة.
- كي يكون هنالك متابعة تتيح للتلاميذ مواصلة مهاراتهم الكتابيّة، من الضروريّ بناء بيئة تعليميّة تحوي زوايا ومحطّات متعدّدة بضمنها: أدوات ووسائل للكتابة؛ ألوان، أقلام، أوراق وبطاقات وغيرها. وأيضًا "بطاقات داعمة للذاكرة"، نحو؛ ملصقات حروف، مقاطع، كلمات تعلّموها، كتب ومجلات وغيرها. ومن المهمّ تخصيص مساحة لنشر كتابات التلاميذ، على اعتبار أنّ النشر أحد الوسائل لتشجيع التلاميذ على الكتابة.

التقييم

- تزوّد المعلّمة التلاميذ، بمردود شفويّ أو كتابيّ، حول إنتاجهم وكتاباتهم. يتضمّن المردود اقتراحات لتطوير الكتابة، وتكون لغة المردود واضحة وبسيطة وودّيّة.
- خلال مراحل الكتابة المختلفة: كتابة مسوّدة، إعطاء مردود، إجراء مراجعات، تنقيح وصياغة جديدة، تتباحث المعلّمة مع تلاميذها حول سبل تحسين النصّ، في الأمور التالية:
 - فحص مدى الملاءمة بين مضمون النصّ ومبناه لهدف الكتابة.
 - فحص الإضافات أو التغييرات في المادّة والمضمون.
 - فحص مدى ترابط أجزاء النصّ وتلاحمه الكلّيّ.
 - فحص صحّة التعبير واللغة واستعمال علامات الترقيم.
 - اختيار ثروة لغويّة ملائمة.
- في أعقاب التدريبات والنقاشات التقييميّة، تخصّص المعلّمة مساحة لتلاميذها لإجراء سيرورات نقدية حول نتاجاتهم الكتابيّة، وبموجبها إجراء التعديلات في كتاباتهم.
- **ملاحظة:** في أعقاب كلّ نتاج كتابيّ يقيّمونه، تختار المعلّمة جانبًا واحدًا لمعالجته بهدف تطوير الكتابة وتحسينها لدى التلاميذ.
- من المفضّل أن تبني المعلّمة وتطوّر، وبمشاركة تلاميذها، دليل تقييم لنتاجاتهم الكتابيّة. أثناء الكتابة، وفي نهايتها. والحرص على أن تكون الصياغة ودّيّة ملائمة لطبقة لغة التلاميذ.
- بناء ملف التوثيق - بورتفوليو، مفضّل اختيار نتاج كلّ أسبوع أو كلّ شهر، يضعه التلميذ داخل الملفّ. في موضوعات وسياقات تعليميّة متنوّعة. بعضها يختارها التلميذ وبعضها تطلبها المعلّمة. وتجري المعلّمة حوارًا حول اختياراته، تطلب توضيح الفرق بين مسوّدة ومنتج نهائيّ، وأسئلة أخرى تتيح للتلميذ أن يقوم بتغذية راجعة ومردود ذاتيّ حول تطوّر كتابته.



اتصال وحوسبة

- يمارس التلاميذ الكتابة بواسطة الحاسوب ويتدربون عليها، ويتعلمون استخدام مهارات وتقنيات مختلفة، مثل: الكتابة على لوحة المفاتيح، التعرف إلى خطوط مختلفة، تنسيق النص وإخراجه فنيًا، بناء روابط وإضافة صور ورسومات، ومركبات أخرى حسب المطلوب. يستخدم التلاميذ خصائص الوسائل التقنية والوسائط المتعددة لتحسين كتاباتهم.
- يتدرب التلاميذ على فعاليات في المواقع المختلفة تشجعهم على الكتابة.
- أثناء الكتابة تستطيع المعلمة اقتراح نموذج لإعادة بناء نص وكتابته من جديد بواسطة الأيقونات: "نسخ"، "لصق"، "بحث"، "استبدال"، "تلوين أو إبراز أسطر مختارة من نص"، وتصحيح الأخطاء الإملائية المشار تحتها بخطوط حمراء...
- حفظ المسودات، وجمع النصوص للمقارنة بينها كجزء من التوثيق.
- بالإمكان التعليق على المسودات عن طريق أيقونة: "أضف ملاحظة"، "اتبع التغييرات"...
- بالإمكان الاستعانة بأدوات حاسوبية مثل: نقل ملفات، تحرير عن بُعد، استلام مردود.
- بالإمكان بناء ملف محوسب.
- بالإمكان تشجيع التلاميذ على الكتابة عن طريق نشر نتاجات التلاميذ الكتابية في البيئة المحوسبة، موقع الصف وموقع المدرسة.



من المعروف أنَّ معظم التلاميذ يطوِّرون مهاراتهم اللغوية بسرعة في أوَّل سنتين من التعليم في المدرسة. وبعض التلاميذ الذين يعانون من مشكلات في اكتساب هذه المهارات في هذه المرحلة تستمرَّ معهم، وربما تزداد، في سنوات الدراسة اللاحقة. فالتلاميذ الذين يستصعبون القراءة في نهاية المرحلة الابتدائية هم التلاميذ الذين لم يتمكنوا من التقدُّم في امتلاك مهارات القراءة في مرحلة الروضة والصفِّ الأوَّل.

يتمَّ التعمُّق في اللغة أثناء فهم وإنتاج نصوص محكيَّة ومكتوبة، إذ يجد التلاميذ فيها سياقات تعلُّميَّة واتِّصاليَّة. تتمَّ الدراسة المنهجية لمركِّبات اللغة في المدرسة الابتدائية فقط ضمن سياقات نصِّية، مع التركيز على وظائفها في الكلام. وعلى المعلِّمة التركيز على الجانب الوظيفي للكلمة وإهمال ما عداها (منهج التربية اللغوية، ص 12)، فمعرفة قوانين اللغة وسيلة وليست غاية، كذلك عليها أن تعي أنَّه إذا استطاعت بلورة وتنمية ملكة اللغة العربية لدى التلميذ يمكنها الاستغناء عن كثير من القوانين اللغوية. من المهمَّ تدريس اللغة ليس في دروس التربية اللغوية فقط بل أيضاً في تدريس مجالات المعرفة المختلفة.

التحصيلات المطلوبة في المنهج التعليمي

التحصيل المطلوب 5: المعرفة اللغوية: معرفة وفهم واستعمال (انظري، المنهج ص 67، وص 94-101)¹.

- الأصوات اللغوية وتمثيلها الكتابي، الصرف، النحو، دلالة الألفاظ، الإملاء والترقيم والخط.
- يعرض منهج التربية اللغوية تفصيلاً للتحصيلات المرحلية في هذا المجال، ويحدِّد التحصيلات التي على التلميذ أن يعرفها، وأن يكون قادراً على تنفيذها في أعقاب الممارسة والتعلُّم في المراحل العمرية المختلفة (نهاية الصفِّ الثاني، نهاية الصفِّ الرابع ونهاية الصفِّ السادس).

تعتبر التحصيلات المطلوبة في نهاية الصفِّ الثاني والتحصيلات العالمية، موجَّهاً للعملية التعلُّميَّة في الصفِّ الأوَّل.

التحصيلات المرحلية التي تحقِّق التحصيلات المطلوبة مفصَّلة في المنهج التعليمي للتربية اللغوية صفحة 94-101.

1. المقصود أنَّ التلميذ في البداية يستعمل اللغة دون أن يعي قواعدها، فهو ينادي أمه بصيغة المؤنث وأباه بصيغة المذكر وما إلى ذلك. في المدرسة يتحوَّل هذا الاستعمال الفطري اللامنهجي بواسطة تطوير الوعي اللغوي عند التلميذ. وفي مرحلة متأخرة يتعلَّم النحو والإعراب وكلُّ ما هو مبتدأ- لغة من حيث: 1. الاستعمال (البيت والبيتة) 2. الوعي اللغوي 3. مبتدأ- لغة.



مبادئ في التخطيط وتوصيات لطرائق التعليم

- تحدّد المعلّمة المواضيع اللغوية التي تلائم الفئة العمرية للتلاميذ، بالاعتماد على المنهج التعليمي ومن خلال النصوص الواردة في الوحدات التعليمية، وتكون المواضيع بارزة وضرورية لفهم النصوص، وتشمل الوحدات التعليمية نصوصاً تتناول قضية لغوية ما، تسلط الضوء عليها، وتوضّح مدى تأثيرها ومساهمتها في فهم النصّ.

يتمّ اختيار القضايا اللغوية من خلال سياقات نصية مكتوبة ومحكية

معرفة علامات الوقف: النقطة وعلامة الاستفهام، وطرائق استعمالها في النصّ المكتوب

- عند قراءة نصّ تقوم المعلّمة بتمييز علامات الوقف للقراءة، لتوضيح حدود الوحدات النحوية، وهكذا تساعدهم في فهم الجمل. يجب التأكيد على أهميتها ودورها في النصّ، مثل؛ علامة الاستفهام هذه تظهر لنا أنّ هنالك حواراً جارياً بين شخصيات القصة، أو أنّ هنالك حديثاً وحواراً داخل الشخصية.
- التمييز بين علامات الوقف يمكن أن يكون داعماً للقارئ، ويطوّر من طاقته في القراءة. على المعلّمة توجيه تلاميذها للقراءة ومتابعة الجمل والوحدات النحوية المنتهية بعلامة وقف.
- تساعد علامات الوقف التلميذ على القراءة بنبرة صوت ملائمة خاصة في القراءة الجهرية، مثل؛ تغيير نبرة الصوت عند السؤال.
- عند الكتابة يجب تعليم التلاميذ استعمال علامات الوقف، لتخدم قصدهم، وليفهموا أنّ استعمالهم لها بشكل صحيح، يساعد المتلقّي في فهم النصّ.
- كجزء من عملية الكتابة في مسودات، و/أو إعادة كتابة نصوص، يجب حتّ التلاميذ على قراءة نصّهم قراءة جهرية، كي يسمعون أنفسهم، ويميّزوا المواضيع التي تحتاج لعلامات وقف.

تمييز كلمات تتبع نفس "العائلة"

- عند قراءة نصّ في الصفّ، مفضّل اختيار كلمات معناها هامّ في مضمون النصّ، مع توسيع معرفة التلاميذ حولها، عن طريق استخراج كلمات إضافية لنفس عائلة الكلمة (جزرها). أحياناً يحتوي النصّ على كلمات من نفس العائلة (الجزر) وعلى التلاميذ تمييزها. بالإمكان حتّ التلاميذ على اشتقاق كلمات جديدة لكلمة معطاة. بالإمكان اقتراح مبنى معيّن، والطلب من التلاميذ اشتقاق كلمة جديدة من نفس عائلة، مثل؛
كلمة " درس " بواسطة المبنى م XXXX (مدرسة).
كلمة " كتب " بواسطة المبنى م XXXX (مكتبة).
كلمة " لعب " بواسطة المبنى م XXXX (ملعب).
كلمة " سهر " بواسطة المبنى م XXXX (سهرة).
- في أعقاب الكتابة، وكجزء من عملية الكتابة في مسودات و/أو إعادة كتابة نصّ، من المهمّ تحديد كلمات من كتابة تلميذ قد أخطأ في كتابتها لكنّها تتبع لنفس الجزر: كتبت، كاتبة، كتاب. دور المعلّمة تعليم التلاميذ أنّ هنالك علاقة ذات معنى بين المفردات الثلاث، وتظهر العلاقة أيضاً بمبنى الكلمة وشكلها.



- تختار المعلمة مركبًا لغويًا من النصّ وتلقي الضوء عليه، توضّح مساهمته في فهم الكلمة والجملة والنصّ بأكمله، مثل: إذا وردت كلمة "زارت" من الممكن التطرّق إلى مدلولها ومعناها بالاعتماد على دلالاتها للمؤنّث.
- الحرص على تكثيف التدريبات لتطبيق المعرفة الجديدة المكتسبة في إنتاج نصوص مكتوبة ومحكيّة.

ممارسات التلاميذ وتطبيقاتهم

- يستخدم التلاميذ معرفتهم المكتسبة حول المركّبات اللغوية في سيرورات فهم المقروء، واستخلاص المعنى من نصوص مكتوبة ومحكيّة.

فعااليات للتلاميذ المستصعبين

- يحتاج التلاميذ المستصعبون إلى تدريبات وممارسات مكثّفة ومتكرّرة لتعزيز معرفتهم بالمركّبات اللغوية، مثل الحروف الشمسيّة وغيرها من المركّبات التي تسهم في فهم النصّ، وتحسين التعبير الشفويّ والكتابيّ.
- للتوسّع في معرفة كلمات جديدة و استعمالها، أو التدرّب على كتابتها، بالإمكان عمل ذلك في إطار النصّ المغلق/ المحكم (Close)، تحذف المعلمة كلمات لنفس تتمة الجذر وبتصريف مختلف، أو تحذف منه كلمات جديدة.
- تطبيق المعرفة المورفولوجيّة (تصريف واشتقاق كلمات من نفس الجذر)، عن طريق التدريب على تصريف كلمات في أعقاب قراءة حدث بصيغة المؤنّث.
- تدريب التلاميذ على تقسيم الجمل الطويلة والمركّبة في النصّ، مثل: استخلاص المعنى كوسيلة مساعدة في فهم العلاقات بين أجزاء الجملة.
- تعليم الروابط لفهم المعنى، كونها الأساس في تحديد العلاقة المنطقيّة بين الجمل في نصّ معطّى، مثل؛ علاقة تضادّ، مقارنة، إضافة، سبب...
- تشكّل الصعوبات في الصرف (تصريف واشتقاق كلمات من نفس الجذر) محورًا أساسيًا لعوائق أخرى يعاني منها التلاميذ المستصعبون، والتي تظهر في القراءة، الكتابة والتكلم. ويتمّ معالجة هذه الصعوبة عن طريق تدريبات مكثّفة لتصريف واشتقاق كلمات من خلال السياق، مثل؛ أن يشتقّ التلميذ كلمة مزارع، في جملة: زرعَ _____ شجرةً بُرْتقال.

استجابة لاحتياجات التلاميذ المتمكّنين

- تقوم المعلمة بتشجيع التلاميذ المتمكّنين على قراءة وكتابة مادّة قرائيّة تشكّل تحدّيًا، ترد فيها ظواهر لغويّة قد اكتسبوها من قبل. من المستحسن تشجيع التلاميذ على تطوير ألعاب ومهامّ تشكّل تحدّيًا لجميع التلاميذ.



الملاحق

ملحق 1: تطوير مهارات اللغة في طبقة الصفوف الدنيا (חטיבה צעירה)

ملحق 2: أوّلاً) قائمة كتب المطالعة المقترحة للصفّ الأوّل

ثانياً) قائمة كتب المطالعة المقترحة للصفّ الثاني

ملحق 3: قائمة عناوين لمواقع إلكترونيّة لفهم المسموع



ملحق 1: تطوير مهارات اللغة في طبقة الصفوف الدنيا (הטיבה צעירה)

طبقة الصفوف الدنيا (הצ"א) هي إطار تربويّ مميّز ينفرد به أولاد بين 5-7 سنوات، وأحياناً ينضمّ إليهم أبناء الثماني سنوات. يتعلّمون تعلّمًا ذا معنىّ معًا (ما يُعرف بتعلّم متعدّد الأجيال) في "بيت واحد" يعمل كوحدة إدارية-تربوية داخل مبنىّ جغرافيّ ملائم، في مدرسة تضمّ سبع فئات عمرية. في هذه الطبقة يتمّ الدمج بين الرغبة في الانخراط وفي توظيف ممارسات وتجارب تعلّمية مهمّة وذات معنى (من ألعاب وأشغال)، وبين الرغبة في رفع التلاميذ وتقدّمهم من أجل تحقيق أهداف الوزارة التربوية. يُعمل على تحقيق هذه الأهداف بواسطة الطرائق الأساسية الآتية:

- تجنّب صدمة عاطفية - تطوريةّ جرّاء الانتقال (في عمر 6 سنوات)، بواسطة بناء تواصل تربويّ هامّ بين ما يجري في عالم الأولاد في البستان وبين عالمهم في المدرسة (5-12).
- تقليل فجوات وضمان اندماج التلميذ في جهاز التربية والتعليم بشكل ناجح، من خلال استدعاء ممارسات وتجارب تعلّمية يعوّل عليها في المراحل الأولى؛ انكشاف مبكر وتدرجيّ لثقافة المدرسة التنويرية، وممارسات غنيّة ومتنوّعة وتفاعل اجتماعيّ متغيّر.
- تطوير القدرات الذاتية لكلّ ولد واستثمارها. يتمنّع الأولاد داخل إطار تربويّ داعم، مسلّ وممتع، فعّال ومتحدّد، ويتقدّمون حسب مجال التطوّر المحتمن عندهم.
- تعلّم ذو معنىّ وتطوّر شامل (Holistic) للأولاد والذي يشمل:
 - تنمية التصوّر الذاتيّ الإيجابيّ، وتعزيز ثقة الولد بنفسه، من منطلق أنّ باستطاعته التعلّم والتقدّم.
 - تطوير الكفايات التنويرية، التفكيرية والتكنولوجية.
 - تطوير قيم ومهارات حياتية.
 - تطوير التذوّق للفنّ والشعور به.
 - تطوير القدرات على التواجد في البيئة المحيطة والتعامل معها.
 - تطوير قدرات للتعبير الذاتيّ بواسطة اللغة، الحركة، الألعاب والعمل بالموادّ المختلفة.
 - توسيع عوالم المعرفة والمصطلحات.
 - اكتساب عادات للتعلّم عن طريق البحث والتعلّم الذاتيّ - المستقلّ.
- تطبيق طرائق تعليمية - تعلّمية تؤكّد توجّهات التعلّم البنويّ/ البنائيّ (Constructivist) والتي تدمج الألعاب بأنواعها، خاصّة ألعاب الدراما - الاجتماعية، والتعلّم من مختلف المباني الاجتماعية في إطار تربويّ متعدّد الأجيال.
- التعلّم ضمن تركيبة اجتماعية مختلفة: يتمّ التعلّم داخل سياق اجتماعيّ - ثقافيّ، فالتفاعلات الاجتماعية مهمّة لكلّ تطوّر. يفرز التركيب ثنائيّ الجيل في طبقة الصفوف الدنيا بيئة تعلّمية إنسانية تشابه تلك البيئة الحقيقية للولد (خارج جدران المدرسة). وهكذا يتاح له تعلّم طبيعيّ، فالأولاد يتعلّمون من بعضهم. يُعمّق البالغون والمتدربون في المجموعة من معرفتهم وتمكّنهم من المادّة بواسطة تدريبات ومراجعات، عن طريق إعطاء توضيحات ونمذجة (Modeling)؛ للأصغر من بينهم سنًا.



- لا يُعتبر البالغون منهم، والذين يحتاجون لوقت أكثر، وتعلم أعمق (من خلال الممارسة واللعب بالمواد) مختلفين أو مستصعبين، بل إنهم يستطيعون تعزيز ثقتهم بنفسهم عن طريق التواجد مع الأصغر منهم دون قلق أو تحوُّف.
- يتعلّم الأُولاد الصغار من البالغين منهم، سلوكيات اجتماعية متنوّعة وسلوكيات قرائية وكتائية عن طريق تقليد زملائهم الأكبر.
- الأُولاد الذين لم يتدرّبوا كفاية ولم يتمرّسوا في المهارات، يتقدّمون ويطوّرون من كفاءاتهم، ومن معرفتهم ومن أدائهم للمهارات المختلفة، عن طريق استعانتهم بمن يكبرونهم سنًا. يستطيع الولد المهتمّ بالقراءة والكتابة وأيّ موضوع آخر التعلّم مع الأكبر منه سنًا، وفي ذات الوقت بإمكانه مواصلة اللعب والاستمتاع بالأنشطة والفعاليات المختلفة.
- **فعاليات الدراما - الاجتماعية:** هي فعاليات يقوم الأُولاد من خلالها بممارسة الخيال وتوسيعه في إطار قصة تعتمد على مبدأ التقليد. والتقليد حالة يحاول الولد من خلالها تَمَمّص شخصية اختارها، تكون من عالم الكبار، مع التعامل الرمزيّ بأشياء حقيقية أو خيالية. هذه الفعالية هي ضرورية للولد، تساعد، وبشكل كبير، على التطوّر العاطفي، الاجتماعي، المعرفي والجسديّ.
- **البرنامج اليومي:** والذي يتيح تفاعلًا واندماجًا وتواصلًا متنوعًا بين الأُولاد، عن طريق الاستعانة بالمحادثة والقراءة والكتابة، سواء كان ذلك أثناء الفعاليات المتنوّعة من ألعاب وأشغال، أو أثناء القيام بنشاط داخل المراكز التعليمية المختلفة. يتيح البرنامج اليومي للولد أن يتطوّر حسب وتيرته الذاتية، ومن ناحية أخرى يتيح له المشاركة في سيرورات تعليمية - تعلّمية وتقييمية في إطار مجموعات صغيرة، والعمل على إستراتيجيات مختلفة وفق الحاجة. وهكذا، فلكلّ ولد مساحته التي يستطيع من خلالها الممارسة والتدريب، والمرئية والمعلّمة تقومان بدور الوسيطتين تلبية لاحتياجاته.
- **بيئة تعليمية:** تضمّ البيئة التعليمية في طبقة الصفوف الدنيا منطقتين: الصفوف الأُمّ، ومنطقة مشتركة لمراكز التعليم، تتضمن؛ الأنشطة والفعاليات المختلفة، الألعاب، الأشغال، المكتبة. وتُرفق بنصوص مختلفة في مستوى مقروئيتها، تحفّز الولد وتشجّعه على ممارسة الكتابة والتعبير.
- **تلبية الاحتياجات المختلفة للأُولاد المختلفين:** عن طريق دعم وتعزيز مكانم القوّة عند الولد ومسؤوليته تجاه التعلّم، وبواسطة تنظيم طاقم يعمل داخل "بيت واحد". وهكذا كلّ واحدة من أفراد هذا الطاقم تعرف جميع الأُولاد معرفة جيّدة، وتسهم بتخصّصها مساهمة فريدة وخاصّة لكلّ ولد (2-3) مربيّات ومساعدات ومركّزات).
- **جمع موارد:** سواءً كان عن طريق كفاءات طاقم "البيت" أو بواسطة موارد المدرسة.



تطوير الكفايات اللغوية في طبقة الصفوف الدنيا

اللغة المنطوقة/ المحكية¹: لا جدال على أنّ التربية تبدأ من الحديث اليومي والتكلم؛ من أحاديث الأولاد وأساليب تعبيرهم، في مهارات التكلم. فتكون لغتهم أسهل ومباشرة أكثر في المهارات التنويرية التي تُدرّس في المدرسة. يتيح البرنامج اليومي في طبقة الصفوف الدنيا فرصاً عديدة ليعبر الأولاد من خلالها، وعن طريق التواصل والتفاعل المتعدد الأجيال، ومع طاقم له أهميته وتأثيره. وبهذا يحسّن الولد من نطقه للكلام، ويوسّع من ثروته اللغوية، ومن أفكاره، وأيضاً من مهاراته الاتصالية، بالإضافة للتدريب والتعلم في أطر اللقاءات التعليمية.

اللغة المكتوبة: المعرفة عن اللغة المكتوبة متنوّعة ومرّبة، وتضمّ كذلك المعرفة عن وظائف اللغة المكتوبة، والمعرفة عن مميزات الكتابة في سياقاتها المختلفة، والمعرفة حول قواعد الكتابة، والمعرفة حول قوانين المنظومة الكتابية وغيرها. تتطوّر الكتابة عند الأولاد بالتوازي مع تطوّر وعيهم للبيئة المحيطة. فمنذ الولادة ينكشف الأولاد للمطبوعات التي تظهر على اللوحات التجارية، أغلفة الأطعمة المختلفة، الملابس، وينكشف معظم الأولاد على كتب مختلفة وغيرها... على ضوء هذا الانكشاف المتعدد للغة المطبوعة واستعمالاتها، يفهم الأولاد أنّ للكتابة هدفاً وهي وسيلة للتعبير. أطفال في سنّ 3-4 سنوات، يقلّدون الكبار ويخربشون "بكلمات" و"يكتبون" قصصاً.

في طبقة الصفوف الدنيا، يجب التطرّق لحقيقة أنّ نشوء براعم الكتابة والقراءة وقوانينها تبدأ في مرحلة مبكرة، قبل الانكشاف للتعليم الرسمي بكثير. وهذا هامّ وضروريّ جدّاً للمعرفة التنويرية التي سيكتسبها الولد لاحقاً.

¹ يجب التذكير، بأنّ المقصد هو التكلم بلغة سليمة -معياريّة.



مميّزات البيئة التعليميّة التي تطوّر الكفايات اللغويّة حسب "نيجيل هول"
(The emergence of Literacy, 1987)

| المميّزات | التطبيقات |
|--|---|
| تسجيل منظّم لسير الأنشطة والفعاليّات | <ul style="list-style-type: none"> ● لوحة تفصّل البرنامج اليوميّ ● إعلانات تنطرق إلى الأنشطة والفعاليّات المختلفة وتناجها ● إعلانات حول الفعاليّات الفرديّة والتي تتمّ في مجموعات صغيرة |
| لوحات وملصقات للتوضيح | <ul style="list-style-type: none"> ● وضع ملصقات على الخزانات والرفوف تشير إلى محتوى كلّ رفّ أو درج ● تعليمات واقتراحات توضّح كيفيّة استعمال كلّ جهاز ● تكون جميع الملصقات واللوحات نظيفة وواضحة |
| وظائف مكتوبة من قبل الولد أو بعلها الولد على أحدهم | <ul style="list-style-type: none"> ● وظائف مقدّمة خلال الأسبوع ● وظائف تُقدّم في المدرسة ● وظائف قام الأولاد بعرضها ● وظائف أعيدت كتابتها |
| ملصقات للشرح ترافق العرض / المعروضات | <ul style="list-style-type: none"> ● معروضات مختلفة ترافقها لوحات تشرحها، أو تفصّل الموادّ التي تحتويها وتشارك في إعدادها |
| تعليمات الفعاليّة / النشاط | <ul style="list-style-type: none"> ● بطاقات مهمّة تتيح للولد العمل بشكل مستقلّ ● يسمح للأولاد إضافة أو تعديل أو المبادرة في إجراءاتها |
| عرض موادّ صوتيّة - مرئيّة مسجّلة | <ul style="list-style-type: none"> ● مهمّات تقترح على الولد التعامل أيضًا مع موادّ صوتيّة - مرئيّة مسجّلة |
| موادّ وتجهيزات لتوثيق المهامّ والأنشطة اللغويّة | <ul style="list-style-type: none"> ● معدّات وتجهيزات ملائمة للأولاد: أقلام رصاص، أقلام حبر، ألوان، أوراق، دفاتر، لوحات صغيرة، حاسوب وآلة للطباعة ● يجب أن يتمّ الحصول على المعدّات والأجهزة بسهولة وراحة |
| مكان الفعاليّات / الأنشطة ومساحتها | <ul style="list-style-type: none"> ● يجب تخصيص أماكن هادئة للمراكز التي يتمّ فيها تنفيذ فعاليّات القراءة والكتابة، بحيث تتيح للأولاد تسجيل موادّ والاستماع إليها ● يخصّص لكلّ مكان الموادّ الملائمة له ● يتمّ التوجّه لمراكز الفعاليّات المختلفة بناءً على برنامج مخطّط له مسبقًا و/أو حسب اختيارات الأولاد و/أو بتوجيه من الكبار/ الآخرين |
| مصادر المعلومات | <ul style="list-style-type: none"> ● مصادر المعلومات، نحو؛ قوائم، بطاقات، كتب، إرشادات الاستعمال والعمل، مصتّفات (كتالوجات)، برامج محوسبة، قواميس وموسوعات، أفلام وتسجيلات |
| فعاليّات في مجال الدراما والمسرح | <ul style="list-style-type: none"> ● زوايا للفعاليّات المسرحيّة والدراما؛ طبيب، بيت، مكتب، طوب للبناء، دكان وغيرها هذه الزوايا تستدعي أيضًا تنفيذ فعاليّات في مجال الكتابة |
| مطبوعات من البيئة المحيطة | <ul style="list-style-type: none"> ● ينشغل الأولاد بفعاليّات تعتمد على المطبوعات الصادرة من بيئتهم ومحيطهم؛ جريدة، مجلات، دليل الهاتف أو التلفزيون، الدليل السياحيّ، كتب الطبخ، قائمة مشتريات، |



| | |
|---|-----------------------------|
| قائمة مدعوّين، ملصقات الأغذية، أغلفة، يوميات، جدول السنة/الرزنامة، نقود وغيرها | |
| <ul style="list-style-type: none"> ● توجد للكتب أغلفة جميلة وملوّنة تجذب الأولاد لتصفّحها ● في كلّ مركز تعليميّ توجد كتب تلائمه ● موسوعات وقواميس مصوّرة متنوّعة ● كتب من إنتاج الأولاد | الكتب كجزء من المعروضات |
| <ul style="list-style-type: none"> ● جميع الكتب صالحة للقراءة وفي وضعيّة جيّدة ● مجموعة كتب متنوّعة في مستوى مقروئيّتها وفي أنواعها | أنواع الكتب وجودتها |
| <ul style="list-style-type: none"> ● لوحات ورفوف للعرض، يستطيع التلاميذ عرض وظائفهم، أعمالهم، إعلاناتهم... ● معدّات وتجهيزات ملائمة، نحو؛ كتب، أطر، دبابيس ومشابك... كي يستطيع الأولاد عرض أعمالهم بنفسهم | أماكن للعرض |
| <ul style="list-style-type: none"> ● مشاركة التلاميذ في بناء البيئة التعليميّة، في تفعيلها وفي الحفاظ عليها | مواقع التلاميذ ودورهم |
| <ul style="list-style-type: none"> ● استخدام وسائل مساعدة بالإضافة للتسجيل الكلاميّ/الصوتيّ، كي تلبّي الاحتياجات المختلفة للتلاميذ | استخدام أدوات متنوّعة للعرض |
| <ul style="list-style-type: none"> ● إعطاء مجال للأولاد للتعبير عن قدراتهم، وعن معرفتهم في مجالي اللغة؛ المنطوقة والمكتوبة | التعبير عن معرفة الأولاد |



ملحق 2: أولاً: قائمة كتب المطالعة المقترحة للصفّ الأوّل²

أ. كتب محلّية

| المؤلف/ المترجم | عنوان الكتاب | السلسلة | إصدار/ مكان | سنة النشر | لصفوف | ملخص الكتاب |
|-------------------|----------------------|------------------|--|-----------|----------------|---|
| 1. نفين عثمانة | هيا ترسم | | مركز أدب الأطفال الكلية الأكاديمية العربية للتربية - حيفا | 2002 | الأوّل | هيا طفلة تحبّ الرسم، ورسم الدوائر تحديداً. فتطلق العنان لمخيلتها وترسم العديد من الأشياء الدائرية المحيطة بها. |
| 2. ميساء فقيه | ربما والبحر | | مركز الكتاب - الرينة | 2009 | الأوّل | مجموعة من الأصدقاء بينون قصرًا من الرمال ويتفاجؤون بقدوم الأمواج لتهدم ما بنوه. فيقررون إعادة بناء القصر مرّة أخرى. |
| 3. أماني جبارين | عندما ابتسمت الزرافة | براعم الزيتون | كلّ شيء - حيفا | 2009 | الأوّل والثاني | حوار ونقاش بين حيوانات الغابة مع الزرافة (القصة تعالج تقبل الآخر). |
| 4. د. أحمد سليمان | أجمل الأطفال | مركز ثقافة الطفل | مركز ثقافة الطفل الأسوار | 2010 | الأوّل والثاني | طفل ينظر في المرآة ويتساءل: "هل أنا جميل؟" يتمنى أن يحصل على كلّ شيء جميل في وجوه أصدقائه، وفي النهاية يكتشف أنّه أجمل الأطفال. |
| 5. عليا أبو شمس | لو كنت غيمة | براعم الزيتون | كلّ شيء - حيفا | | الأوّل | طفل يتمنى أن يكون غيمة تتنوّع في صورها وأشكالها؛ فيُسمع الناس ضحكاته أو يقطع الشارع بأمان وحالات أخرى. |
| 6. محمّد علي طه | وجبة فطور | | الكلية العربية للتربية في إسرائيل - حيفا | 2001 | الأوّل | الطفل سمح لا يحبّ تناول طعام الفطور، فتحدّث معه جميع مركّبات الفطور الغذائية، مثل: البيض، العسل، الخضرة. لكي تقنعه بأهميّة تناول طعام الفطور، والحرص على التنوع فيها لبناء جسم قويّ وسليم، بأسلوب ممتع وكلام مسجوع. |

² تمّ اختيار الكتب في قوائم كتب المطالعة الواردة في هذه الوثيقة للصفّين الأوّل والثاني، والتوصية عليها من قبل لجنة خاصّة عيّنت من قبل وزارة التربية والتعليم، عملت وفق معايير محدّدة.



| | | | | | | | |
|-----|-----------------------|-----------------------------------|------------------------------------|----------|------|---------------|---|
| 7. | سميح ناطور | موسوعة آداب الصغار آداب الأسرة | موسوعة آداب الصغار | دار آسيا | 2006 | الأول والثاني | عدة حالات وأحداث يظهر فيها الطفل رازي وهو يقوم بعدة تصرفات إيجابية، كمساعدة العائلة... |
| 8. | إلهام دوري - تابري | فراس وأصحابه الثلاثة | فراس | | | الأول والثاني | قصة شعبية من التراث، تتحدث عن الصدق في الحديث، وتجنب الكذب أو إخفاء الحقيقة. بلغة شعرية مسجوعة. |
| 9. | فاضل علي | خدي كالورد | ناطور ونصر الدين - دالية الكرم | | | الأول | مجموعة شعرية للأطفال، مضامينها ذات قيمة تربوية - ثقافية. |
| 10. | فاضل علي | لي الدنيا | مركز أدب الأطفال العربي | | 1996 | الأول والثاني | مجموعة شعرية تتناول قضايا اجتماعية - تربوية، تتطرق إلى موضوع حقوق الطفل. تثرى لغة التلميذ ومفرداته وأفكاره. |
| 11. | عايدة خطيب | أشعار الأطفال | الكلية العربية للتربية حيفا | | | الأول | مجموعة شعرية تربوية - ثقافية من حياة التلميذ، تعكس احتياجاته ومشاعره. |
| 12. | نبهة جبارين | أنشودة الصباح | دار الهدى للطباعة والنشر - كريم | | | الأول | مجموعة شعرية تربوية - ثقافية تتطرق لبينة الطفل ومحيطه، و ما يحدث معه في طريقه للمدرسة أو عودته منها. |
| 13. | سلمان جبران | صغار لكن - قصائد للصغار | براعم الزيتون - مكتبة كل شيء | | 2002 | الأول والثاني | أشعار طرح قضايا من عالم الطفل بلغة بسيطة وسلسة. |

ب. كتب من العالم العربي

| المرجع | المؤلف / المترجم | عنوان الكتاب | السلسلة | إصدار/ مكان | سنة النشر | لصفوف | ملخص الكتاب |
|--------|---------------------|--------------------|---------|----------------------|--------------|---------------|---|
| 1. | عبير الطاهر | كل شيء على ما يرام | | عمان | 2005 | الأول والثاني | قصة عائلة تستعد لاستقبال ضيوف على الغداء، وما يحدث معها من أحداث ومفارقات ومشاكل في ذلك اليوم، لكن رغم ذلك تتدبر العائلة أمورها ويصبح كل شيء على ما يرام. |
| 2. | عبير الطاهر | لا أحد يحيي | | دار المنهل - عمان | 2000 | الأول والثالث | يقتر علي مغادرة البيت والإقامة في بيت جده، لأنه يشعر بالظلم من قبل جميع |



| | | | | | | | |
|---|--------------------|------|-----------------------------------|-------------------|------------------------------------|---------------------------------|-----|
| أفراد أسرته، لكنه يفاجأ بحفلة أعدوها له، فيقرر تأجيل الرحيل. | | | | | | | |
| عليّ باتع كعك مع سمس، عنده قط يحب أن يلعب معه، ذات يوم تعلق كعكة في رقبة القط، فيبدأ عليّ بمطاردة القط الشقي لاسرداد الكعكة. | الأول للتالث | 2007 | سلوى للدراسات والنشر - عمان | أحسن صديق | كعك | تعريد النجار | 3. |
| تتأخر جود كثيراً عن موعد نومها، وتشاهد التلفاز خلسة، يغضب والدها لأنه سيتأخر أيضاً عن عمله بسببها فيعاقبها. لكنها تستغل فترة عقابها لتنفذ مشروعاً ممتعاً... | الثاني - الرابع | 2008 | سلوى للدراسات والنشر - عمان | سلسلة الحلزونة | لماذا أنام ياكراً؟ | تعريد النجار | 4. |
| طفل يدافع عن اتهامات الكبار له لكونه شقياً، بأسلوب مسجوع وجميل. | الأول والثاني | 1998 | مركز المصادر للطفولة المبكرة | قصص مرح | أنا لست شقياً | صفاء عمير | 5. |
| تعريف عن الحيوانات والألوان، بلغة شعرية سلسة. | الأول | 2000 | مؤسسة تنمية عالم الطفل | | ماذا ترى...؟ | محمد الظاهر | 6. |
| نمنم يدعو صديقه فلفل لمشاركته بجمع الموز في مزرعته، ويفاجأ الجميع بأن الموز كله قد قُطف واحتفي، فيبدأ فلفل في حل لغز اختفاء الموز. | الأول والثاني | 2005 | دار الشروق - القاهرة | عالم سمس | المفتش فلفل وسر اختفاء الموز | وائل حمدي | 7. |
| قصة طفل يحاول بكل الوسائل أن يدفع والده المشغول دائماً للعب معه ولكن الأمور تتخذ منحى آخر في نهاية القصة. كتاب شعري بلغة بسيطة وجميلة. | الأول والثاني | 2010 | مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي | | تعال العب معي | صفاء عمير | 8. |
| ولد خائف لا يستطيع النوم بسبب الأمطار والرياح التي كانت تضرب سطح البيت والشبابيك، وتصف القصة كيف تعامل هذا الولد مع هواجسه في تلك الليلة. | الأول | | دار ياسمين للتوزيع | المكتبة البيئية | فوق السطح | عبير الطاهر | 9. |
| قطوط يريد تغيير لونه الأبيض، فيذهب إلى الرسام، ويطلب منه أن يلونه بألوان مختلفة. | الأول والثاني | | دار المنهل - عمان | | لوني لا يعجبني | لجنة تطوير مهارات القراءة | 10. |



| | | | | | | | |
|--|-------|------|---------------------------------|-----------------|-----------------|-------------------|-----|
| يفرح لهذا التغيير كثيراً ويبدأ العمل بالسيرك . | | | | | | | |
| الطفلة ياسمين تقلد العديد من أصحاب المهن والحيوانات بمتعة وبمهارة كبيرتين. | الأول | | مطبعة فراس - الاردن | | أين ياسمين؟ | عبير الطاهر | 11. |
| الطفلة جود تواجه بعض الصعوبات في لفظ حرفي الغين والخاء بالشكل الصحيح، أيضاً تواجه بعض المشاكل الاجتماعية حتى يتم حل المشكلة، وتتغلب على صعوبتها هذه. | الأول | 2000 | السلوى للدراسات والنشر | سلسلة الحلزونية | إنني أستطيع | تغريد عارف النجار | 12. |
| معلومات عن مراحل نمو حيوان الضفدع وتكوّنه. بلغة سهلة وممتعة. | الأول | 2001 | دار الهدى للطباعة والنشر - كريم | | في صفنا ضفدع | تغريد عارف النجار | 13. |
| قصة ممتعة تنمي الخيال وتشجع الطفل على التفكير والخلق والإبداع. تحكي عن طفلة تقضي أمتع الأوقات وهي تلعب مع صديقتها بقطعة من القماش الأخضر فتحوّل بها إلى بطلة خارقة، بدوية شجاعة، جنديّة رومانية، ثم تسافر إلى أقاصي البلاد على سفينة السندباد. | الأول | 2008 | السلوى للدراسات والنشر | | ماذا نلعب الآن؟ | تغريد عارف النجار | 14. |

ت. كتب من الأدب العالمي

| ملخص الكتاب | لصفوف | سنة النشر | إصدار/ مكان | السلسلة | عنوان الكتاب | المؤلف/ المترجم | |
|--|---------------|-----------|-------------------------|-----------|---------------|----------------------|----|
| تدور أحداث القصة حول طفل يواجه يوماً صعباً؛ في طريقه إلى المدرسة وأثناء عودته منها تواجهه عدّة عقبات. جميع الأحداث من واقع حياة الأطفال. | الأول | 2005 | نهضة مصر للطباعة والنشر | هيا نكتشف | يوم صعب جداً | كرستين هول | 1. |
| يستعدّ سعد لحفل نهاية العام الدراسي، فيذهب مع والدته إلى الحلاق، يتصفح المجلات ليختار تصميمًا يلائمه، وتصح تسريحته موضوع حديث التلاميذ وموضوع إعجابهم. | الأول والثاني | 1991 | دار المنى - السويد | | سعد يقصّ شعره | أولف ولينا لاندستروم | 2. |



ث. كتب من الأدب العبري

| المؤلف / المترجم | عنوان الكتاب | السلسلة | إصدار / مكان | سنة النشر | لصفوف | ملخص الكتاب |
|---|-----------------------------------|---------|---------------------------------|-----------|---------------|---|
| 1. نيرة هارثيل ترجمة: د محمود عباسي | تستطيع أن تترك إشعاراً | | عام عوفيد | 1996 | الأول | الطفل داهود يبقى في البيت لوحده لفترة قصيرة. يرون الهاتف عدة مرّات، وفي كلّ مرّة يطلب المتصل إيصال معلومات إلى والديه. وبما أنّ داهود طفل لا يعرف القراءة والكتابة يضطرّ إلى رسم تلك الإشعارات بدل كتابتها. |
| 2. ميرة منير ترجمة: فتحية خورشيد طبري | مرّة كان ولد لم يحبّ أن ينام وحده | | سفريرات بوعليم | 1997 | الأول | صعوبات الطفل عند النوم وحده في غرفته، والاستعانة بالدمى المحيطة بسريره كوسيلة تؤنّس وحدته. |
| 3. ميريك سنير ترجمة: فتحية خورشيد طبري | سمر والبحر | | دار الهدى للطباعة والنشر - كريم | 2001 | الأول | تحاول الطفلة سمر أن تتعرّف على البحر، عن طريق سرد وعرض مصطلحات ومفاهيم أساسية، تعتمد التصادف في المعنى. |
| 4. تأليف: دالية كوراح تعريب: نجيب نبواني | مطرّ يتساقط نقرأ مثل الكبار | | مركز أدب الأطفال - حيفا | | الأول | تدور أحداث القصة حول الأمور التي تميّز سقوط المطر، عن طريق الأصوات والمشاعر التي ترافق ذلك. |
| 5. فنية فيرجستين ترجمة: فتحية طبري | في المساء | | هكيبوتس همؤحاد | | الأول والثاني | قصة من عالم الأطفال، تطرح مشكلة بين طفلة ووالدها. |
| 6. نوريت زرحي ترجمة: لبي صفدي | نمر في بيجاما ذهبية | | الكلية العربية للتربية - حيفا | 2000 | الأول والثاني | تعكس القصة عالم الخيال عند الطفل وتنمّيه، تتحدّث عن ولد يحبّ تقليد النمر، لكنّ والده لا يعي ذلك، ولا يدرك عالم ابنه الصغير وخياله. |
| 7. باول كور | السمكة التي ما أرادت أن تكون سمكة | | مركز الطفولة | | الأول والثاني | السمكة التي تبحث عن ذاتها، وتحاول التواصل مع بيئتها المحيطة، لاستكشاف حاجاتها، ومشاعرها. |



ثانياً: قائمة كتب المطالعة المقترحة للصف الثاني
أ. كتب محلية

| رقم | المؤلف/ المترجم | عنوان الكتاب | السلسلة | إصدار/ مكان | سنة النشر | لصفوف | ملخص الكتاب |
|-----|----------------------|------------------------------|---------|---|--------------|--------------------|---|
| 1. | نادر أبو تامر | الزرافة ظريفة | | دار الهدى للطباعة والنشر - كريم | 2010 | الثاني | زرافة غريبة تختلف في شكلها عن أخواتها ورفيقاتها، إذ وُلدت بعنق قصير... لكنّها تثبت لزميلاتها بأنّها لها أفضليات عنهن. |
| 2. | مريم حمد | أسرار صندوق الأرزار | | مكتبة كل شيء - حيفا | 2008 | الثاني | تسأل الطفلة جدتها: لماذا تحافظين على كلّ هذه الأرزار؟ فتعرف أنّ لكلّ زر حكاية. |
| 3. | محمّد حجيرات | الأرنب العجوز وأحفاده الخمسة | | مركز أدب الأطفال | 2004 | الثاني - الثالث | مغامرات الأرنب الخمسة للحصول على الجزر من الحقل. |
| 4. | نفين عمامة | السلحفاة الغريبة | | دار الهدى للطباعة والنشر - كريم | | الثالث | قصة سلحفاة تحمل بيئاً هرمياً تعيش وحيدة لأنهم يستخرون منها وفي النهاية تنقدهم فيندمون. |
| 5. | نهال أبو نمر - ياسين | الكرة الزرقاء | | دار الهدى للطباعة والنشر - كريم | | الثاني | تقع هذه الكرة بين أفراد أسرة الدبية، وكلّ واحد يتلقفها ويركلها لغيره، حتى يلتقون في فناء الدار ويلعبون معاً. تحوي ثروة لغوية ومفاهيم أساسية، وتكشف التلميذ على حقول دلالية مختلفة. ملائمة لتلاميذ لديهم صعوبات لغوية. |
| 6. | غادة سلامة | سلة الحمضيات | | دار الهدى للطباعة والنشر - كريم | | الأول - الثالث | سلة تذهب إلى السوق بغية شراء الحمضيات. تجمع القصة بين مستويين من اللغة: المحكية والمعيارية |
| 7. | سلافة حجاوي | حلم | | مؤسسة تامر | 2009 | الثاني | مجموعة أشعار للأطفال |
| 8. | فاتق إسماعيل | الريشات الملونة | | مركز أدب الأطفال العربي في إسرائيل دار الهدى | 2010 | الثاني | طائر ملون يقوم بمساعدة الطفلة أصيل في إكمال رسم لوحتها. |



| | | | | | | |
|-----|----------------------|--------------------------|--|------|-----------------|--|
| 9. | شادية صفدي - زعي | أفهمني قبل أن تغضب | مركز أدب الأطفال العربي في إسرائيل - دار الهدى | 2008 | الثاني | عصفورة تبحث عن ملجأ لها في فصل الشتاء، ترفض الأشجار طلبها، لكن شجرة الزيتون تلتي طلب العصفورة لأنها دائمة الخضرة. |
| 10. | ليلي حجة | حقيبي ثقيلة | مركز أدب الأطفال العربي في إسرائيل - دار الهدى | 2010 | الثاني | إرشادات لجعل حقيبة المدرسة خفيفة. |
| 11. | مفيد صيداوي | لماذا تختلف ألوان البشر؟ | مركز أدب الأطفال العربي في إسرائيل دار الهدى | 2004 | الثاني | تطرح القصة قيمة تقبل الغير من خلال طرح صفة الاختلاف في ألوان البشر. |
| 12. | لبنى صفدي - عباسي | هل يوافق أمجد أن يتطعم؟ | مركز أدب الأطفال - براعم الزيتون | 2009 | الثاني - الثالث | خوف أمجد من التطعيم يمنعه من الذهاب إلى المدرسة. شرح أهمية التطعيم بأسلوب قصصي. |
| 13. | عواطف بصيص - أبو حية | أطفنوا الحريق | مركز أدب الأطفال - براعم الزيتون | 2011 | الثاني - الثالث | خلال إجراء تجربة في الحرش أشعل راني النار في العشب اليابس، حاول وأصدقائه إخماد الحريق ولم يستطيعوا ذلك، تدخل الجيران واستدعوا رجال الإطفاء. قصة تعلم عن أهمية الحفاظ على البيئة. |
| 14. | انتصار بكري | اسمي لمن؟ | مركز أدب الأطفال | 2005 | الثاني | تحدثت القصة عن الأسماء، والاسم ليس ملكاً لأحد، والاسم الواحد يمكن أن يكون لأكثر من شخص. |
| 15. | مينا عليان - حمود | البلووات الزرقاء | دار الهدى للطباعة والنشر - كريم | 2004 | الثاني - الثالث | تدور أحداث القصة حول الطفل سعيد الذي لا يرضى بالخسارة في اللعب، ويمر بتجربة تجعله يفهم أهمية اللعب بروح طيبة، ومنلما نفرح بالفوز، علينا تقبل الخسارة بروح طيبة. |
| 16. | وفاء عياشي - بقاعي | القبطان الحيران | دار الهدى للطباعة والنشر - كريم | | الثاني - الثالث | تدور أحداث القصة حول القبطان الذي يبحث عن دواء لزوجته المريضة، يحصل على المساعدة من ساحر معين. القصة مكتوبة بأسلوب السجع، ألوانها مريحة للعين وواضحة. |
| 17. | إلهام دويري - تابري | كشكش ضد العنف | منشورات دار الإلهام | 2008 | الثاني - الثالث | نبذ العنف |
| 18. | حياة بلحة - أبو شميس | أنا ودراجتي | مركز أدب الأطفال المميز | 2004 | الثاني - الثالث | الحذر من الغرائب (موضوع الاعتداء الجنسي على الأطفال) |



| | | | | | | |
|-----|----------------------|-----------------------|---|------|-----------------|---|
| 19. | أحمد عمر عقل | ثوب الصنوبر | مؤسسة الحنين | 2008 | الثاني | الصدّاقة والتعاون، عرض لأسماء أنواع الأشجار بشكل جذّاب، ودليل أشجار مرفق في نهاية القصة، إذ يقدّم معلومات حول تلك الأشجار. |
| 20. | رندة شقيب | البحيرة الحزينة | مركز أدب الأطفال | 2009 | الثاني | تحدّث القصة عن جزيرة كبير عدد سكّانها، وامتألت بالمصانع، فتلوّثت المياه، وماتت النباتات، فقام السكّان بمشروع لتنقية المياه، وإعادة الحياة للجزيرة. |
| 21. | فاضل علي | إنسان | مركز ثقافة الطفل مؤسسة الأسوار - عكا | 2006 | الثاني | مجموعة أشعار تروييّة شعريّة للأطفال |
| 22. | رافع يحيى | منقوشة | مكتبة كل شيء - حيفا، مركز أدب الأطفال | 2009 | الثاني | قصة ولد يروي ما يتخيّل لأصدقائه كأنه حقيقة. القصة تركز على موضوع الصدق. |
| 23. | زادت سلامة - غزّة | الغراب وزهرة الأقحوان | مركز أدب الأطفال | 2008 | الثاني | تحدّث عن زهرات ملوّنة عاشت بأمان، حتّى جاء الغراب وضايق إحداها وسرق منها لونها، فقامت صديقاتها بكتابة إعلان لطلب المساعدة، فاستجابت الحيوانات لطلبهنّ وحضرت للمساعدة، واستطاعت أن تخادع الغراب، وعاد اللون للزّهرة. |
| 24. | إبراهيم عمر | الروبوت العجيب | سلسلة المفاهيم الأساسية دار الهدى للطباعة والنشر - كريم | | الأوّل - الثاني | قصة طفل يحبّ الاختراعات، يحول لعبة أخيه القديمة إلى روبوت، فيقوم هذا الروبوت بعمل عكس ما يطلبه منه. |
| 25. | عواطف بصيص - أبو حية | حكاية بذرة | دار الهدى للطباعة والنشر - كريم | 2005 | الثاني | قصة تروي حكاية بذرة منذ دخولها في الأرض حتّى تصبح نبتة. |
| 26. | إيمان أبو فارس | أشهر السنة | دار الهدى للطباعة والنشر - كريم | 2010 | الثاني | وصف لمميّزات كلّ شهر |
| 27. | د. جوني خرعوية | سوسة الفسفوسة | مركز أدب الأطفال - براعم الزيتون | 2008 | الثاني - الثالث | كيفية الحفاظ على الأسنان وحمايتها من التسوّس بأسلوب قصصي |
| 28. | نبیة راشد - جيارين | المهندسة الصغيرة يارا | مركز أدب الأطفال - براعم الزيتون | 2007 | الثاني | بسبب انقطاع التيار الكهربائي، يروي الأب قصة من قصص طفولته، عن المهن المتعلقة ببناء البيت، ويصل في النهاية إلى أهميّة المهندس في هندسة البيت قبل الشروع ببنائه. |



| | | | | | | | |
|-----|------------------|-------------------------|----------------------------------|--|------|-----------------|--|
| 29. | جودت عيد | مَن هو صديق راني السري؟ | مركز أدب الأطفال - براعم الزيتون | مكتبة كل شيء - حيفا | 2010 | الثاني - الثالث | لراني صديق سري يأخذه على بساط الريح في رحلات إلى أماكن مختلفة، أراد أصدقائه معرفة من هذا الصديق؟ واكتشفوا في النهاية أنه الكتاب. قصة تحبب الأولاد في المطالعة. |
| 30. | مريم حمد | بابونج وزعتر وميرمية | مركز أدب الأطفال - براعم الزيتون | مكتبة كل شيء - حيفا | 2011 | الثاني | الجدّة مريضة، فيوصي لها الطبيب تناول الأدوية المختلفة، لكنّها تطلب النباتات الطيبة؛ البابونج والزعتر والميرمية، وبما أن قطفها ممنوع قانونياً، قرّر أحفادها زرع هذه النباتات الطيبة في حديقة المنزل. |
| 31. | رفيقة عثمان | القطّة تمارا في البيارة | مركز أدب الأطفال - براعم الزيتون | مكتبة كل شيء - حيفا | 2010 | الثاني - الثالث | بينما كانت لارا تبحث عن قطّتها الضائعة في البيارة، صارت أشجار الحمضيات تتكلم عن نفسها وعن خصائصها، حتى سمعت لارا مواء قطّتها وهي جالسة تحت ظلّ إحدى الشجرات، فجلست لارا مع أصدقائها تحت ظلّ الشجرة وتناولوا الحمضيات الشهية. |
| 32. | نسرين علي - ناصر | رائع | | مركز أدب الأطفال العربي في إسرائيل - دار الهدى | 2009 | الثاني | وصف لحياة طفل بعد أن فقد إحدى يديه. |



ب. كتب من العالم العربيّ

| المؤلف المترجم | عنوان الكتاب | السلسلة | إصدار/ مكان | سنة النشر | لصفوف | ملخص الكتاب |
|---|--|--------------------|---|--------------|--------------------|--|
| 1. عبير الطاهر | فوق السطح | | دار الياسمين للنشر والتوزيع - عمان | | الثاني | قصة طفل صغير يحاول أن ينام، لكن "هناك أصوات فوق السطح". ماذا يمكن أن تكون؟ |
| 2. صفاء عمير | تعال العب معي | | مؤسسة تامر - رام الله | 2010 | الثاني | قصة مشوّقة يحاول فيها الطفل بكلّ الوسائل أن يدفع والده المشغول للعب معه. |
| 3. ناهد محمد | أحلام ورقة | | دار نون - عمّان | 2010 | الثاني | يصوّر الكتاب أحلام الورقة البيضاء المستطيلة، فتعلم أن تكون ضمن كتاب يقرأه المميّزون والحالمون. |
| 4. وليد الطاهر | النقطة السوداء | | دار الشروق - مصر | 2010 | الثاني | يدفع الكتاب الأطفال نحو المثابرة والاستمرار في البحث عن الحلول ومواجهة التحديات من خلال قصة مشوّقة وطريفة تقع أحداثها في ملعب الأطفال. |
| 5. صفاء عمير | أنا لست شقيئاً | قصص مرح | مركز المصادر للطفولة المبكرة - رام الله | 1999 | الأول - الثاني | نصّ مسجوع، يحاول من خلاله طفل الدفاع عن نفسه جزاء اتهامات الكبار له ولسلوكياته المرفوضة. |
| 6. | العين | العالم بين يديك | مكدونالد الشرق الأوسط | | الثاني | كتاب معلوماتي يتحدّث عن حاسة البصر. |
| 7. نبيهة محيدلي | غستان يعرف من أين يأتي المطر | مكتبي الأولى | دار الحدائق | | الثاني - الثالث | تيسّط عملية تكوّن المطر، من خلال أحداث قصة غستان مع عرانيس الذرة المسلوقة. |
| 8. فرج التايه | قصّتان عن البيئة: الأوراق السعيدة/ بيئة جميلة حياة جميلة | | مؤسسة تامر - رام الله | | الثاني - الثالث | 1. ورقة تسرد حياتها بتفاصيلها. 2. الاهتمام بجودة البيئة، في بلدة حاكمها قاس وجاهل. |
| 9. عبير الطاهر | لا أحد يحبّي | | دار المنهل | | الثاني | طفل يتحدّث عن معاناته من توجّه أهله السليبي نحوه، فيقرّر مغادرة البيت، ويفاجأ بأنهم قد أعدوا له حفلة عيد ميلاد، فيؤخّل فكرة الرحيل. |
| 10. نوريا روكا ترجمة: أسماء محمّد سلمان | شجرة عائلتك | ماذا تعرف عن؟ | دار المنهل | 2009 | الثاني - الثالث | تعريف بشجرة العائلة وأفرادها. يحوي نصوصاً إرشادية. |



| | | | | | | |
|-----|-------------------------------------|--|------------------------|--------------------------------|--------------------|--|
| 11. | آريانا كاندل ترجمة: أريت فايز | في المتنزهات | سلوكياتك شخصيتك | الدار المصرية اللبنانية | الثاني - الثالث | مجموعة من النصوص القصيرة ، أبطالها مجموعة من الأطفال يلعبون في المتنزه، ويتعلمون كيف يتشاركون في اللعب . |
| 12. | حلمي التوني | حكاية بلدي: سماء وبحر وصحراء | | دار الشروق - القاهرة | الثاني | كيف تكوّنت الحضارة البشرية؟ وكيف بنى الإنسان المدينة؟ |
| 13. | عماد الدين حسين | هيا بنا نعرّف على: الديناصورات | هيا بنا نعرّف على: | مكتبة الساعي للنشر والتوزيع | الثاني - الثالث | موسوعة علمية |
| 14. | أكاديميا انترناشيونال | صغار الحيوانات في البرك والأنهار | صغار الحيوانات | أكاديميا إنترناشيونال | الثاني | موسوعة علمية |
| 15. | زكريا محمّد | مغتي المطر | | مؤسسة تامر - رام الله | الثاني | يضرب الجفاف الأرض فيغتي الناس والحيوانات والطيور، إلا الحمار، يصمت خجلاً من صوته القبيح، إلى أن جاء اليوم الذي تحدّى فيه خجله وفتح فمه فانساب صوته، وانسكب المطر .. |
| 16. | فيليسيا لو ترجمة: محمود جعفر | تعرف على المكان | عالم المعرفة المبكر | دار النهضة - مصر | الثاني | قصة تصف رحلة "بولدي" في الصحراء من أجل العثور على الماء. |

ت. كتب من الأدب العالميّ

| المؤلف / المترجم | عنوان الكتاب | السلسلة | إصدار/ مكان | سنة النشر | لصفوف | ملخص الكتاب |
|--|---|---------|--|--------------|-----------------|--|
| 1. أولف ولينا لانستروم | سعد وقيعته الجديدة | | دار المنى | | الأول - الثاني | قبة سعد حين تكون جديدة ثم مبتلة بالماء . |
| 2. ميرندا هاكسيا ترجمة: نبيلة اسبانولي | أنف الدمية | | مركز الطفولة - دار الهدى | 2011 | الثاني | ماري لا تملك لعبة كصديقاتها، لكنها تصنع لعبة من أمور بسيطة ... فتبدع... |
| 3. باول كور ترجمة: شكيب جهشان | السمكة التي ما أرادت أن تكون سمكة | | مركز الطفولة - دار الهدى | | الثاني | السمكة التي ما أرادت أن تكون سمكة تقنع أخيراً أن تكون فقط سمكة. |
| 4. لينة جولديبرغ ترجمة: بشارة مرجية | حكاية الجوزات الثلاث | | بوعاليم - مركز أدب الأطفال العربي في إسرائيل | 2010 | الثاني - الثالث | في داخل الجوزات الثلاث ثلاثة أسرار عجيبة، من يجد الحلول لهذه الأسرار يصبح أسعد إنسان في العالم. |
| 5. راحلة فلايشون ترجمة: بشارة مرجية | سعيد والبحر | | كنيرت - مركز أدب الأطفال العربي في إسرائيل | 2006 | الثاني | يرسم سعيد لأتمه لوحة للبحر بطريقة طريفة ومسلية. |



| | | | | | | |
|----|-------------|---------------------------|--|------|--------|---|
| 6. | إريك كارل | اليسروعة الجانعة | بوعاليم - مركز أدب الأطفال العربي في إسرائيل | 2010 | الثاني | وصف لأطوار نمو الحشرة الصغيرة من البيضة إلى أن تصبح فراشة ملونة. |
| 7. | نانسي ديلفو | كاميليا ترتكب حماقة | مكتبة الطالب - أم الفحم | | الثاني | تقوم الأم بتحضير قالب حلوى للضيوف. وتطلب كاميليا أن تأكل منه. ترفض الأم، لكن كاميليا لم تصغ لأمرها. |
| 8. | بيج هول | لمن هذه الأرجل؟ | الدار المصرية - البنائية | 2005 | الثاني | من خلال أرجل الحيوانات المختلفة، نستطيع أن نكتسب معلومات كثيرة عن كلٍ منها، مثل؛ طريقة غذائه، أو طريقة تجنّبه لأعدائه بالإضافة إلى فوائد الأرجل؛ مثل المشي، والقفز، والانحناء وغيرها. |



ث. كتب من الأدب العبري

| ملخص الكتاب | لصفوف | سنة النشر | إصدار/ مكان | السلسلة | عنوان الكتاب | المؤلف/ المترجم | |
|---|-----------------|-----------|---|---------|-----------------------|-------------------------------------|----|
| لعبة تكهنات طريفة بين الأب وابنه أمير، للبحث عن حذاء "أمير" الذي اختفى. | الثاني | | مركز أدب الأطفال | | أين اختفى الحذاء؟ | عدنة كريمير ترجمة: محمود عباسي | 1. |
| قصة مسجوعة، تتحدث عن شعف الشبل وحبّه للتوت، ورفضه لأي بدائل أخرى. يلتقي به أطفال في رحلة إلى الغابة، ويحملون معهم التوت، فيعطونه حصّتهم ويهربون، وبعد حصوله على مراده، يتضح له أنه لا يحبّ التوت، ويرضى بكلّ ما تقدّمه له أمّه. | الثاني - الثالث | | الكيبوتس الموحّد دار الهدى - كفر قرع | | الأسد الذي أحبّ التوت | تيرتسا أثار ترجمة: رجاء بكرية | 2. |
| أهميّة تنظيف الأسنان | الثاني - الثالث | | كلية طب الأسنان - الجامعة العبرية وهُداسا | | أصدقاء فرشوش وفرشوشة | إيريس تصاديق ترجمة: رنا سعيد | 3. |
| يسقط المطر ولا تتبلّ مريم فتكتشف لاحقاً أن ورقة الشجرة التي على رأسها قد حمتها من ذلك. | الثاني | 2006 | | | مريم وورقة الشجرة | شيراجيفن | 4. |
| أغنية المهد (تهليلة) لوقت الليل. | الثاني | 2010 | يديعوت أحرونوت - مركز أدب الأطفال | | صلاة الليل | مايا حانونخ وميخال كوهين حاي | 5. |
| في داخل الجوزات الثلاث ثلاثة أسرار عجيبة، من يجد الحلول لهذه الأسرار يصبح أسعد إنسان في العالم. | الثاني - الثالث | 2010 | بوعالم - مركز أدب الأطفال | | حكاية الجوزات الثلاث | لينة جولديغ ترجمة: بشارة مرجية | 6. |
| يرسم سعيد لأمه لوحة للبحر بطريقة طريفة ومسليّة. | الثاني | 2006 | كنيرت - مركز أدب الأطفال | | سعيد والبحر | راحلة فلايشون ترجمة: بشارة مرجية | 7. |



ملحق 3: قائمة عناوين لمواقع إلكترونية لفهم المسموع

| رقم | مواقع قصص وحكايات - حزيران/2014 | عنوان الموقع | القصة | الرابط |
|-----|------------------------------------|---|------------------------|---|
| 1 | الحكايات | http://www.al-hakawati.net/arabic/index.asp | | |
| | | | زهرة النوم | http://www.al-hakawati.net/arabic/stories_tales/baby3hasp |
| 2 | يارا تون | http://yaratoon.net/category/10/%D9%82%D8%B5%D8%B5_%D9%88%D8%AD%D9%83%D8%A7%D9%8A%D8%A7%D8%AA/1.html | | |
| | | | حكاية بائع التفاح | http://yaratoon.net/game/177/%D8%AD%D9%83%D8%A7%D9%8A%D8%A9_%D8%A8%D8%A7%D8%A6%D8%B9_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%81%D8%A7%D8%AD.html |
| 3 | Books to learn Arabic | http://bookstolearnarabic.wordpress.com/more/arabic-stories/arabic-stories-grade-2/ | | |
| | | | حمودة والبيغاء الحبيسة | http://www.scribd.com/doc/84990685/Set-02-Book-01 |
| | | http://bookstolearnarabic.wordpress.com/more/arabic-stories/arabic-stories-grade-1/ | | |
| 4 | مجلة الحياة للأطفال | http://www.alhayatlatfal.net/cat.php?cat=86 | | |
| 5 | أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة | http://www.gulfkids.com/ar/books-48.htm | | |



| | | | | |
|---|----------------------------------|---|-------------|---|
| | | http://kaye7.school.org.il/forum/children_literature_ar.htm#c6 | كَلِّية كِي | 6 |
| http://www.hobob.org/arabi/qerawanosos/37-joha-qosas-stories | حكايات جحا. قراءة مع الصور | | موقع جوب | 7 |
| http://www.hindawi.org/kalimat/categories/children.stories/ | قصص الأطفال | http://www.hindawi.org/ | هنداوي | 8 |



قائمة المصادر والمراجع

- برنامج تعليمي لتطبيق أهداف التربية اللغوية للصفوف الثالثة والرابعة ، وزارة التربية والتعليم، القدس 2010.
- برنامج تعليمي لتطبيق أهداف التربية اللغوية للصفوف الخامسة والسادسة 2011-2012، 2012-
2013، وزارة التربية والتعليم، القدس 2012.
- برنامج مفتاح القلب - لحصّة التربية للصفوف الأولى حتى السادسة، وزارة التربية والتعليم. القدس 2012.
- حقيبة فحص قراءة وكتابة للصف الأول، وزارة التربية والتعليم، السلطة القطرية للقياس والتقييم.
- حمدان، علي نصر - مناصرة، يوسف عثمان، مدى وعي معلّم اللغة العربيّة في الصفوف الأولى لمفهوم القراءة،
2010.
- منهج تعليمي: التربية اللغوية العربيّة: لغة، أدب، ثقافة، للمرحلة الابتدائية، وزارة التربية والتعليم، القدس،
2009.
- منهج تعليمي لرياض الأطفال الرسمية: البنية الأساسية للقراءة والكتابة في اللغة العربيّة كلغة الأم، وزارة التربية
والتعليم، القدس، 2008.
- اسدي، أ' (2008) الشفاعة الديغلووسية على التفتحات المودעות الفونولوجية بشفة العرابت.**
عبودت تيزة، اونبرستت حيفة.
- اربعهت (4) همم"يم، كته عت لكيدوم مנהيغوت، مكצועنوت، ومزيونت بمנהل البيت**
سپري بحيونڊ هيسودي. جيلون مس' 3 تشع"د.
- ووهل، أ. وارڊن، ر. (1998) كرياا - تياوريا ومعשה، كرك د' يحيده 8-9: هسغنون**
هقوغيئبي عم' 157-163. اسٲرٲغيت زكيرا عم' 167-172. الهاونبرستته
هفتوكة.



לוח גאנט ארצי 2014–2015 תשע"ה, למנהלי המחוזות, למפקחים של מוסדות החינוך למטה ולצוותי חינוך. משרד החינוך, ירושלים, 2014.

מארז תכנון, ניהול היערכות לשנה"ל תשע"ה: מתנ"ה, למנהלי המחוזות, למפקחי מוסדות חינוך, למטה ולמנהלי מוסדות חינוך. משרד החינוך, ירושלים, 2014.

ספר ההכלה, בירור תפיסות עולם ויישומן בתהליך ההכלה למנהלי המחוזות, למפקחים, למנהלים, למדריכים, ליועצים, לרכזים, למורים, לגננות ולהנהגת ההורים, המנהל הפדגוגי. משרד החינוך, ירושלים, 2012.

עיראקי, ג. (1990). קריאה בפני ילדי גן חובה דוברי ערבית לעומת פעולות העשרה אלטרנטיביות כדרך לשיפור הבנת הנקרא ומיומנויות לשון. עבודת תיזה. אוניברסיטת חיפה .

Abu-Rabia. S. (2000). **Effects of Exposure literary Arabic on reading comprehension in a diglossic situation**. Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal, 13: 147–157.

Amara, M.H. 1995. **Arabic diglossia in the classroom**: Assumptions and reality. Israel Oriental Studies. Vol. 15, Language and Culture in the Near East. Edited by Shlomo Izrae'el and Rina Drory. E.J. Brill, Leiden, The Netherlands, pp. 131–142.

Fergusn, Ch. (1959): **Diglossia**, P.328 In Language in Culture and Society, New York Harper and Row Publishers.

Maamouri, M. (1998). **Language education and human development**: Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the Arab region. Discussion paper prepared for The Word Bank, The Mediterranean Development Forum.



Nagy, W.E. & Scott, J.A. (2000). **Vocabulary Processes**. In M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.) Handbook of reading research (Vol. III. pp. 269–284). Mahwah, NJ: Earlbaum.

Saieg-Haddad, E. (2003). **Linguistic distance and initial reading acquisition**: The case of Arabic diglossia. Applied Psycholinguistics, 24, 115–135.

مواقع إلكترونية

- مهارات أساسية في اكتساب القراءة والكتابة- محاضرات مصورة

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/hinohLesoni/main12/main33.htm>

- موقع البيداغوجيا المحوسبة:

[/https://sites.google.com/site/arabic4education](https://sites.google.com/site/arabic4education)

- موقع قسم أ للتعليم الابتدائي باللغة العربية:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/homePageArabic.htm>

- موقع قسم التعليم الخاص:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/Special/>

- موقع المنطار:

[/https://sites.google.com/a/ar.tzafonet.org.il/arabicsite](https://sites.google.com/a/ar.tzafonet.org.il/arabicsite)

- نشرات الاحتواء:

نشرة الاحتواء الأولى: توسيع قدرة الاحتواء في المدارس الابتدائية العربية

نشرة الاحتواء الثانية: الصعوبات التطورية

نشرة الاحتواء الثالثة: القراءة فهم المقروء والكتابة

<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/3525F01F-2DEB-4CE2-B6A2-16D104263D0A/166177/16320132.pdf>



- وثيقة سياسة لدفع تعلم ذي معنى قُدماً في جهاز التربية والتعليم:
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/kesher/Arb1.htm>
- חוזר מנכ"ל: מבחנים פנימיים כחלק מהערכה על פני הרצף החינוכי, עג' ו(ב), אוגוסט 2012
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/3/3-1/HoraotKeva/K-2013-1-3-3-1-44.htm>
- חוזר מנכ"ל: למידה משמעותית, אבני דרך ללמידה משמעותית (טיוטה-בהכנה).
חוזר מנכ"ל: אוכלוסיות מיוחדות, חינוך מיוחד: תכנית השילוב במסגרות החינוך הרגיל לטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים הלומדים בכיתות רגילות.
<http://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/etsmedorim/1/1-2/horaotkeva/k-2008-3d-1-2-37.htm>
- חוזר מנכ"ל: אוכלוסיות מיוחדות, חינוך מיוחד: יישום חוק החינוך המיוחד: ועדת שילוב מוסדית, ועדת השמה ביושבה כערר על ועדת שילוב, ועדת השמה וועדת ערר.
<http://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/etsmedorim/1/1-2/horaotkeva/k-2008-3d-1-2-37.htm>
- ישראל עולה כיתה, עוברים ללמידה משמעותית:
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HighSchool/IsraelOlaKita/Israel.htm>

