ראמ"ה
הרשות הארצית
למדידה והערכה בחינוך
راما
السلطة القطريّة
للقياس والتقييم في التربية

מדינת ישראל
משרד החינוך
دولة إسرائيل
وزارة التربية والتعليم

המינהל הפדגוגי
אגף א לחינוך יסודי
الإدارة التربويّة
قسم أ للتعليم الابتدائيّ
המזכירות הפדגוגית
السكرتارية التربويّة

فحص قراءة وكتابة
للصفّ الأوّل
المرشد للمعلّمة

190

لجنة التوجيه

- **رئيسة اللجنة**

بروفيسور إليانور صايغ حدّاد، محاضرة وباحثة في اكتساب اللغة والقراءة، جامعة بار إيلان

- **أعضاء اللجنة (ترتيب الأسماء بحسب الأبجديّة للاسم الشخصيّ)**

إيمان عوّاديّة، مديرة مجال الامتحانات في اللغة العربيّة، راما

بثينة عرابي، مرشدة قطريّة للتربية اللغويّة– قسم أ للتعليم الابتدائيّ

جنان زعبي، مرشدة قطريّة للتربية اللغويّة– قسم أ للتعليم الابتدائيّ

د. راوية بربارة، مفتّشة مركّزة للّغة العربيّة في المدارس العربيّة– السكرتارية التربويّة

روضة كريَنّي، مفتّشة المناهج التعليميّة العربيّة حتّى سنة 2015

فادي كنعان، مدير قسم تطوير أدوات القياس والتقييم، راما

مها سليمان، مرشدة في مجال اللغة العربيّة، راما

وفاء معدّي، مفتّشة مركّزة للّغة العربيّة في المدارس الدرزيّة– السكرتارية التربويّة

- **طاقم الكتابة**

د. ناريمان هندي، رئيسة الطاقم، مركز التكنولوجيا التربويّة

هزار ريناوي– عمر، عضو الطاقم، مركز التكنولوجيا التربويّة

كفاح ابو رقيّة، عضو الطاقم، مركز التكنولوجيا التربويّة

رلى فرسون، مدقّقة امتحانات، مركز التكنولوجيا التربويّة

حنين قاسم مصاروة، مركّزة الطاقم، مركز التكنولوجيا التربويّة

- **قراءة وملاحظات**

مها سليمان، مرشدة في مجال اللغة العربيّة، راما

صلاح طه، مفتّش مركّز التعليم العربيّ– قسم أ للتعليم الابتدائيّ

- **التصميم والإعداد– طاقم مُديريّة القياس والتقييم، مركز التكنولوجيا التربويّة**

استشارة لغويّة: جمال منصور

إنتاج: چلاديس حيفاوي

تصميم الغلاف: رهادة عرفات

- **إدارة المشروع في مركز التكنولوجيا التربويّة**– تهيلا جرينفالد

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

المحتويات

مقدّمة 5

محتويات حقيبة الفحص 6

الفصل أ- تعليمات لإجراء الفحص

أ.1 مراحل إجراء الفحص 7

أ.2 تعليمات لإجراء مهمّات الفحص 8

الفصل ب- التصوّر الفكريّ ووصف المهمّات

التصوّر الفكريّ ووصف المهمّات 10

ب.1 الوعي الصوتيّ 12

ب.2 معرفة صوت الحرف 16

ب.3 قراءة مقاطع 20

ب.4 قراءة كلمات 23

ب.5 كتابة كلمات 27

ب.6 قراءة جهريّة لنصّ 29

ب.7 فهم المقروء 33

ب.8 فهم المسموع 39

قائمة المراجع 44

الفصل ج- توجيهات لإجراء المهمّات ولتوثيق أداء التلميذ

ج.1 الوعي الصوتيّ 46

ج.2 معرفة صوت الحرف 48

ج.3 قراءة مقاطع 50

ج.4 قراءة كلمات 52

ج.5 كتابة كلمات 54

ج.6 قراءة جهريّة لنصّ 55

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

مقدّمة

فحص القراءة والكتابة للصفّ الأوّل هو آليّة عمل تهدف إلى تمكين معلّمات* اللغة العربيّة من رصد تمكّن تلاميذ الصفّ الأوّل من المهارات الأساسيّة في مجالَي القراءة والكتابة في اللغة العربيّة، وهي: الوعي الصوتيّ، معرفة أصوات الحروف، قراءة مقاطع، قراءة كلمات، كتابة كلمات، قراءة جهريّة لنصّ، فهم المقروء وفهم المسموع. أُعدّ هذا الفحص في السلطة القطريّة للقياس والتقييم في التربية (راما)، بالتعاون مع قسم التعليم الابتدائيّ وقسم المفتّشين المركّزين في السكرتارية التربويّة، ويهدف إلى تحديد التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في اكتساب المهارات المطلوبة للقراءة والكتابة، وبناء خطط عمل ملائمة لهم ثمّ متابعة تقدّمهم. تمّت ملاءمة الفحص، بحسب ما هو متوقّع من تلاميذ الصفّ الأوّل، وفق المنهج التعليميّ (منهج التربية اللغويّة العربيّة، 2009) للمرحلة الابتدائيّة.

أعدّ فحص القراءة والكتابة للصفّ الأوّل في عامَي 2016-2017، وهو صيغة جديدة ومعدّلة للفحص السابق، وقد رافق عمليّة إعداد الفحص بحثٌ أُجري على عيّنة تمثّل تلاميذ الصفّ الأوّل، وشكّلت نتائجه أساسًا لوضع معايير ومستويات أداء التلميذ للمهمّات المختلفة في الفحص. جاءت هذه المعايير والمستويات لتساعد المعلّمة في تقييم أداء التلميذ بالنسبة للأداء المتوقّع من تلاميذ الصفّ الأوّل.

تهدف كرّاسة "المرشد للمعلّمة" التي بين يديك، إلى مساعدة طاقم المدرسة في إجراء فحص القراءة والكتابة للصفّ الأوّل في المدرسة، والاستفادة من نتائجه. تحليل نتائج الفحص بالاستعانة ببنود الانعكاس العمليّ الواردة في هذا المرشد، يمكّن المعلّمة من بناء خطّة تدخّل من أجل تخطيط وتنفيذ برامج وفعاليّات تدريسيّة هدفها تحسين أداء التلاميذ.

تحتوي كرّاسة "المرشد للمعلّمة" على ثلاثة فصول:

الفصل أ يشتمل على وصف مراحل إجراء الفحص وتعليمات عامّة لإجرائه؛

الفصل ب يشتمل على التصوّر الفكريّ للفحص والمهمّات التي يحتويها، وعمليّة تقييم الأداء في كلّ مهمّة، كما يشمل تحليلًا لأسئلة الفحص، والانعكاس العمليّ في التدريس؛

الفصل ج يشتمل على توجيهات لإجراء المهمّات ولكيفيّة توثيق أداء التلميذ.

لمزيد من التفاصيل في ما يتعلّق بـ "فحص قراءة وكتابة للصفّ الأوّل" يمكن تصفّح موقع "راما" على الإنترنت:

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

* التعليمات الموجّهة للمعلّمة في هذه الكرّاسة مكتوبة بصيغة المؤنّث، وهي موجّهة للمعلّمات والمعلّمين على حدٍّ سواء.

© כל הזכויות שמורות לרא"ם – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

محتويات حقيبة الفحص

تحتوي حقيبة الفحص على 4 كرّاسات:

1. **كرّاسة المهمّات الفرديّة**، وتشمل خمس مهمّات: معرفة صوت الحرف، قراءة مقاطع، قراءة كلمات مألوفة وغير مألوفة، قراءة جهريّة لنصّ وفهم المسموع. هذه الكرّاسة معدّة لاستعمال متكرّر، ولذلك يجب الحفاظ عليها وعدم تسجيل ردود التلاميذ فيها.
2. **كرّاسة المهمّات الصفّيّة**، وتشمل مهمّتَيْن: كتابة كلمات وفهم المقروء.
3. **كرّاسة التوثيق**، وهي كرّاسة معدّة لتوثيق أداء التلميذ في المهمّات الفرديّة (الوعي الصوتيّ، معرفة صوت الحرف، قراءة مقاطع، قراءة كلمات، قراءة جهريّة لنصّ وفهم المسموع) والمهمّات الصفّيّة (كتابة كلمات وفهم المقروء). لكلّ تلميذ كرّاسة توثيق خاصّة به.
4. **كرّاسة المرشد للمعلّمة** (الكرّاسة التي بين يديك)، وتشمل أهداف الفحص، التصوّر الفكريّ، تعليمات لتقييم الأداء في كلّ مهمّة من مهمّات الفحص، الانعكاس العمليّ في عمليّة التدريس، كما تشمل الكرّاسة توجيهات لإجراء مهمّات الفحص ولكيفيّة توثيق أداء التلميذ.

استعدادًا لإجراء الفحص في المدرسة، نوصي بقراءة هذه الكرّاسة بإمعان، والعمل بموجب التوجيهات الواردة فيها. من المهمّ المحافظة على قواعد إجراء الفحص وتقييم الأداء الواردة في الكرّاسة، وذلك لتكون النتائج ذات مصداقيّة، ويمكن استعمالها من أجل بناء خطّة تدخّل ملائمة.

نرجو لكنّ عملًا ممتعًا ومثمرًا!

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

الفصل أ

تعليمات لإجراء الفحص

أ.1 مراحل إجراء الفحص

من أجل ضمان جودة التقييم ودقّته، يجب قراءة هذه الكرّاسة (المرشد للمعلّمة) بإمعان، وإجراء الفحص بموجب التعليمات.

طُوّرت مهمّات هذا الفحص لتُجرى في أربع مراحل من العام الدراسيّ، وذلك حتّى تتلاءم مع مراحل تدريس القراءة والكتابة في الصفّ الأوّل. لكن، ينبغي للمعلّمة أن تأخذ بعين الاعتبار التقدّم الفرديّ لكلّ تلميذ عند إجراء كلّ مهمّة من المهمّات. يجب ألّا تُجرى أيّ مهمّة إلّا بعد التأكّد من أنّ أداء التلميذ في المهمّات السابقة سليم.

في الجدول التالي تفصيل لمهمّات الفحص ومواعيد إجرائها:

المرحلة	موعد إجراء الفحص	المهمّة	كيفيّة إجراء الفحص
المرحلة الأولى	**خلال شهرَيْ تشرين الثاني وكانون الأوّل**	الوعي الصوتيّ	**فرديّ**
		معرفة صوت الحرف	
المرحلة الثانية	**خلال شهر كانون الثاني**	قراءة مقاطع	**فرديّ**
المرحلة الثالثة	**خلال شهرَيْ شباط وآذار**	قراءة كلمات مألوفة وغير مألوفة	**فرديّ**
		كتابة كلمات	**صفّيّ**
المرحلة الرابعة	**خلال شهرَيْ نيسان وأيّار**	قراءة جهريّة لنصّ	**فرديّ**
		فهم المقروء	**صفّيّ**
		فهم المسموع	**فرديّ**

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

أ.2 تعليمات لإجراء مهمّات الفحص

المهمّات الفرديّة

- قبل البدء بإجراء المهمّات الفرديّة، على المعلّمة اختيار غرفة ملائمة لهذا الغرض.
- سرعة التنفيذ هي أحد العوامل المهمّة في مهمّات القراءة التي تُفحص بشكل فرديّ. لذلك، على المعلّمة الانتباه لقياس زمن تنفيذ التلميذ للمهمّة. يُطلب من المعلّمة أن تهتمّ بتنظيم الوقت وتحضير الموادّ (كرّاسة المهمّات الفرديّة، كرّاسة التوثيق، قلم وساعة قياس الزمن) التي تحتاجها قبل البدء بالفحص.

أثناء إجراء المهمّات الفرديّة

- عند البدء بإجراء الفحص، نقول للتلميذ ما يلي:

"مرحبًا، سأطلب منك تنفيذ مهمّات في القراءة كالتي تقوم بها في الصفّ. أريد منك أن تبذل قصارى جهدك، وإذا لم تفهم التعليمات التي سأقرؤها عليك، فاسألني عنها".

- من المفضّل تقديم شرح قصير للتلميذ عن عمليّة إجراء الفحص، كالتالي:

"في الوقت الذي تنفّذ فيه المهمّة، سأسجّل الملاحظات، وفي بعض المهمّات سأقيس زمن التنفيذ".

- يجب إجراء كلّ مهمّة بحسب التعليمات المكتوبة في الفصل ج من هذه الكرّاسة تمامًا؛
- في المهمّات التي ترِد فيها صورة ساعة ، يُطلب قياس الزمن. يجب قياس الزمن منذ بداية التنفيذ حتّى النهاية (لا يشمل الأمثلة للتدريب)؛
- يجب توثيق أداء التلميذ في المهمّات الفرديّة، بحسب التعليمات الواردة في الفصل ج من هذه الكرّاسة، وذلك أثناء تنفيذ التلميذ للمهمّة؛
- من أجل تحديد الإجابات الصحيحة وغير الصحيحة في كلّ مهمّة، يجب الاستعانة بدليل الإجابات الصحيحة الوارد في الفصل ب من المرشد؛
- إذا كانت لدى المعلّمة ملاحظات مهمّة حول أداء التلميذ، فيمكنها كتابتها على الأسطر المخصّصة لذلك في نهاية كلّ مهمّة في كرّاسة التوثيق؛
- عند انتهاء التلميذ من تنفيذ الفحص، على المعلّمة أن تشجّعه وتشكره لمشاركته، وألّا تعطيه مردودًا رقميًّا.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

تقييم الأداء

- يجب تقييم أداء التلميذ بعد الانتهاء من إجراء كلّ مهمّة مباشرة، وعدم تأجيل ذلك. (يُرجى عدم التقييم بحضور التلميذ)؛
- تحسب المعلّمة مقاييس الأداء لكلّ مهمّة، وتسجّلها في جداول تلخيص النتائج في نهاية كلّ مهمّة في كرّاسة التوثيق؛
- تقارن المعلّمة نتائج أداء التلميذ في كلّ مهمّة مع المعايير الواردة في الجدول الذي تُلخّص فيه النتائج لكلّ مهمّة في كرّاسة التوثيق، وترِد كذلك معايير الأداء في "وصف المهمّات" في كرّاسة المرشد؛
- إذا كان أداء التلميذ أدنى من المعيار المعطى (أي تنفيذ غير سليم)، فهذا يدلّ على أنّ التلميذ لم يكتسب المهارة التي فُحصت في هذه المهمّة. في هذه الحالة، على المعلّمة الرجوع إلى الفصل ب في المرشد، ومراجعة ما ورد في بند الانعكاس العمليّ بعد كلّ مهمّة من المهمّات الفرديّة والصفّيّة، ويشمل تحليل الأخطاء المختلفة، وكيفيّة التعامل معها، كي تحدّد طريقة التدخّل الملائمة بحسب أنواع الأخطاء؛
- بعد تنفيذ خطّة التدخّل، يجب إعادة تنفيذ المهمّة التي كان أداء التلميذ بها أدنى من المعيار المعطى؛
- من المهمّ تنفيذ كلّ مهمّة، بعد أن يقوم التلميذ بأداء سليم للمهمّات التي تسبقها بحسب معايير الأداء؛
- نلفت انتباه المعلّمة إلى ضرورة عدم استعمال مهمّات الفحص، بهدف التدريب، تحضيرًا للتنفيذ الثاني للفحص، لأنّ ذلك سيضرّ بمصداقيّة النتائج في المرّة الثانية. من أجل التدريب، يجب استعمال موادّ أخرى.

المهمّات الصفّيّة

وردت مهمّتا "كتابة كلمات" و"فهم المقروء" في كرّاسة واحدة، لكنّ موعد إجراء كلّ منهما مختلف؛ فالمهمّة الأولى تُجرى خلال شهرَيْ شباط وآذار، فيما تُجرى المهمّة الثانية خلال شهرَيْ نيسان وأيّار.

لإجراء مهمّة "كتابة كلمات"، على المعلّمة اتّباع التوجيهات الموجودة في الفصل ج، وبعد الانتهاء من إجراء المهمّة، على المعلّمة تقييم أداء كلّ تلميذ بحسب التوجيهات الموجودة في الصفحتَيْن 27–28 من المرشد.

أمّا لإجراء مهمّات فهم المقروء، فعلى المعلّمة أن تقرأ للتلاميذ التعليمات قبل البدء بكلّ مهمّة، كما عليها أن تشرح لهم المثال الذي ورَد في التعليمات في المهمّتَيْن الأولى والثانية.

للتذكير: الفحص غير معدّ للاستعمال من أجل التمرين والتدريب، وكلّ مخالفة لهذه التعليمات تؤثّر سلبًا في إمكانيّة استعماله كأداة لرصد قدرات التلاميذ.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

الفصل ب

التصوّر الفكريّ ووصف المهمّات

تتطوّر عمليّة اكتساب القراءة والكتابة، بشكل تدريجيّ، بدءًا من الطفولة المبكرة (الروضة والبستان، وحتّى قبل ذلك)، وهي تعتمد بالأساس على الإلمام بالمبدأ الهجائيّ، أي الوعي بأنّ الكلمة المكتوبة عبارة عن وحدات أورتوغرافيّة صغيرة (حروف وحركات) تمثّل أصواتًا تتجمّع معًا لتشكّل الكلمة المنطوقة.

يرتكز الإلمام بالمبدأ الهجائيّ على مهارتَيْن أساسيّتَيْن: الأولى هي الوعي الصوتيّ أي إدراك المبنى الصوتيّ للكلمات والقدرة على تحليل هذا المبنى إلى وحدات صوتيّة صغيرة (فونيمات ومقاطع)، والثانية هي معرفة الحروف وتتمثّل بالقدرة على الربط بين شكل الحرف والصوت الذي يمثّله. تتطوّر عادةً هاتان المهارتان في الروضة والبستان، والتمكّن منهما في بداية الصفّ الأوّل يشكّل قاعدة أساسيّة تُمهّد لاكتساب القراءة والكتابة بشكل سهل وسريع.

يهدف "فحص القراءة والكتابة في الصفّ الأوّل" إلى رصد تمكّن التلاميذ من مهارتَي الوعي الصوتيّ (المهمّة 1) ومعرفة الحروف (المهمّة 2)[1] في بداية السنة الدراسيّة، وذلك من أجل مساعدة المعلّمة على تمييز التلاميذ المستصعبين في هاتَيْن المهارتَيْن وتكثيف العمل معهم بهدف إكسابهم مهارات القراءة والكتابة منذ بداية السنة.

إنّ تطوّر قدرة التلميذ على القراءة خلال الصفّ الأوّل واكتسابها كمهارة يعتمد على قدرات مختلفة، مثل: التركيب الصوتيّ لأصوات الحروف والحركات في مقاطع وكلمات (طه، 2015). لذلك، فإنّ تطوير هذه القدرات وتحويلها من خلال الممارسة والتدريب إلى قدرات أوتوماتيكيّة، يُعتبر هدفًا أساسيًّا ومهمًّا في الصفّ الأوّل وعاملًا مؤثّرًا في امتلاك مهارة القراءة.

بناءً على ذلك، يهدف "فحص القراءة والكتابة للصفّ الأوّل" أيضًا إلى رصد تمكّن التلاميذ في الصفّ الأوّل من المهارات التالية: قراءة المقاطع (المهمّة 3)، قراءة الكلمات المألوفة (المهمّة 4أ)، قراءة الكلمات غير المألوفة (المهمّة 4ب) وقراءة جهريّة لنصّ (المهمّة 6).

- تُفحص في مهمّة "قراءة المقاطع" قدرة التلميذ على تحويل الوحدات الأورتوغرافيّة الصغيرة (الحروف والحركات) إلى أصواتها ثمّ تجميع هذه الأصوات لتصبح وحدة صوتيّة كبيرة – المقطع، من خلال عمليّة التركيب الصوتيّ.
- في مهمّة "قراءة كلمات مألوفة" تُفحص قدرة التلميذ على التعرّف إلى كلمات موجودة في قاموسه، وتتطلّب استعمال الإستراتيجيّة الأورتوغرافيّة، وهي الاستراتيجيّة التي تُمكّن التلميذ من التعرّف إلى الكلمة بدون تحليلها إلى وحدات أورتوغرافيّة– صوتيّة صغيرة.
- أمّا مهمّة "قراءة كلمات غير مألوفة"، فتشبه في جوهرها مهمّة قراءة المقاطع، إلّا أنّها أكثر تركيبًا حيث تُفحص من خلالها قدرة التلميذ على التركيب الصوتيّ لكلّ مقطع في الكلمة ثمّ تجميع هذه المقاطع لتصبح كلمة كاملة.
- إنّ "القراءة الجهريّة لنصّ" تعكس، في الغالب، مهارة التركيب الصوتيّ لكلمات ذات خصائص مميّزة لا تظهر في مهمّة قراءة كلمات منفردة، مثل: كلمات مُعربة وكلمات تتركّب من عدّة وحدات صرفيّة، مثل: يجدها، طريقه، وفرحنا...، كما أنّ قراءة النصّ تتضمّن فهم النصّ وتتأثّر به.

[1] لم ترِد في هذا الفحص مهمّة معرفة أسماء الحروف؛ لكنّ هذا لا ينفي أهمّيّة تدريس أسماء الحروف والتي لها وظيفة هامّة في تطوّر القراءة، وخاصّة في رياض الأطفال. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ معرفة أسماء الحروف مطلوبة بحسب المنهج.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

إنّ تمكّن القارئ من القراءة السريعة، وفق نظريّة "النجاعة الكلاميّة" (The Verbal Efficiency Theory)، يوفّر له طاقات ذهنيّة يستطيع أن يستثمرها في فهم ما يقرأ، وإلّا بذل كلّ طاقاته في قراءة الكلمات بدون أن يصل لمرحلة الفهم (Perfetti, 1985). لهذا، من المهمّ أنْ تُطوَّر قدرة التلاميذ على القراءة **السريعة والدقيقة**، وفقًا للمتوقَّع من القارئ الجيّد في المرحلة العمريّة المحدّدة. بناءً على ذلك، في هذا الفحص يُقيَّم أداء التلاميذ في القراءة بواسطة مقياسَيْن: مقياس الدقّة ومقياس السرعة.

تعدّدت النظريّات الحديثة التي تناولت القراءة، لكنّ جميعها تتّفق على أنّ فهم المقروء هو عمليّة ذهنيّة تهدف إلى فهم النصّ المكتوب، أي فهم المعاني والأفكار الواردة فيه. وبحسب نظريّة "النظرة البسيطة للقراءة" (The Simple View Of Reading)، فهم المقروء هو نتاج قدرتَيْن أساسيّتَيْن: قراءة الكلمات وفهم المسموع. من هنا، فإنّه كلّما تمكّن القارئ من الطلاقة في قراءة الكلمات (دقّة وسرعة)، تمكّن من فهم ما يقرأ. من جهة أخرى، فإنّ قدرة القارئ على فهم اللغة بشكلها المسموع (فهم المسموع) تُسهِم في فهمها بشكلها المكتوب (فهم المقروء). لذلك، هناك ضرورة ملحّة للعمل على تطوير قدرة التلميذ على الطلاقة في القراءة من جهة، وتطوير قدرته على فهم المسموع من جهة أخرى، ويجب أن يأخذ تطوير القدرة على فهم المسموع بعين الاعتبار، وجود اللغة المعياريّة إلى جانب اللغة المحكيّة، وذلك بسبب الازدواجيّة في اللغة العربيّة (الديجلوسيا). بناءً على ذلك يهدف هذا الفحص إلى رصد تمكّن التلاميذ في نهاية الصفّ الأوّل من فهم المسموع في اللغة المعياريّة (المهمّة 8) وفهم المقروء (المهمّة 7).

مع بداية اكتساب القراءة تبدأ عمليّة اكتساب الكتابة، ويبدأ التلميذ باستعمال معرفته لأصوات الحروف وعلاقتها بأشكالها التي تمثّلها من أجل كتابة الكلمات التي يسمعها. تُقيَّم كتابة التلاميذ في الصفّ الأوّل من خلال مهمّة كتابة كلمات (المهمّة 5). تشتمل هذه المهمّة على كلمات شفّافة فقط لأنّها تفحص قدرة التلميذ على ربط الأصوات بحروفها من خلال تحليل الكلمة المسموعة إلى فونيمات (أصوات)، وتحويل الفونيمات إلى جرافيمات (حروف وحركات)، ومن ثمّ كتابة الكلمة بشكلها الصحيح أي بحسب ترتيب الفونيمات في الكلمة المسموعة واستعمال الحروف بشكلها الصحيح وفق موقعها في الكلمة.

تُعتبر القراءة والكتابة في مراحلهما الأولى وجهَيْن لعملة واحدة، إذ ترتكز كلّ منهما على المبدأ الهجائيّ والعلاقة بين الحروف وأصواتها والتحويل من وحدة مكتوبة إلى وحدة صوتيّة أو العكس. من هنا، نستنتج وجود علاقات متبادلة بين القراءة والكتابة، إذ تسهم ممارسة القراءة في تعلُّم الكتابة، وفي الوقت نفسه تسهم ممارسة الكتابة في تطوّر القراءة لدى التلميذ في الصفّ الأوّل.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

ب1. الوعي الصوتيّ

الوعي الصوتيّ هو إدراك المبنى الصوتيّ للكلمة، والقدرة على تحليل هذا المبنى إلى وحدات صوتيّة مختلفة كبيرة وصغيرة، كالمقاطع والفونيمات. هذا الوعي مهمّ جدًّا في تطوُّر القراءة، وقد بيّنت أبحاث كثيرة وفي لغات مختلفة، بما فيها العربيّة، أنّ الوعي الصوتيّ من أهمّ المُنبّئات بقدرة الطفل على قراءة الكلمات وفهم المقروء. (Abu Ahmad, 2008; Ziegler, Bertrand, Vasen & Blomert, 2010).

يتطوّر الوعي الصوتيّ لدى الأطفال بصورة تدريجيّة بدءًا من الوحدة الكبيرة وهي: المقطع، حيث يُقطِّع الأطفال الكلمات إلى مقاطع ويقارنون بين الكلمات من حيث عدد المقاطع، ثمّ يتطوّر لديهم الوعي للمبنى الصوتيّ الداخليّ للمقطع أي الوعي لوحدة صامت– صائت CV في مقطع CVC. ثم يتطوّر هذا الوعي ليشمل إدراك المبنى الصوتيّ للوحدة الأصغر وهي الفونيمة (الوعي الفونيميّ)، وفي هذه المرحلة يُميِّز الأطفال الفونيمة الأولى أو الأخيرة في الكلمة ويحلّلون الكلمة إلى الفونيمات التي تتكوّن منها، ويمزجون فونيمات ليركّبوا كلمة. تُعتَبر هذه المرحلة مهمّة جدًّا في اكتساب القراءة وتطوُّرها .(Ziegler & Goswami, 2005)

تجدر الإشارة إلى أنّ هناك علاقات متبادلة بين الوعي الصوتيّ واكتساب القراءة والكتابة؛ إذ يسهم الوعي الصوتيّ، وبالذات في مستوى الفونيمة (الوعي الفونيميّ)، في تعلُّم القراءة والكتابة. وبالمقابل، فإنّ اكتساب القراءة والكتابة يطوّر الوعي الصوتيّ ويغذّيه، إذ إنّ تعلُّم الحروف يشمل تعلُّم الفونيمات التي تمثّلها. لذلك، يُلاحَظ أنّه مع اكتساب القراءة والكتابة يتطوّر الوعي الصوتيّ بشكل ملحوظ. وتبرز هذه الخاصّيّة لدى التلميذ الذي يتعلّم القراءة والكتابة في منظومة كتابة شفّافة، وذلك بسبب العلاقة الثابتة والواضحة بين الحرف وصوته، وبين شكل الكلمة وصوتها.

تتميّز منظومة الكتابة العربيّة المشكولة بأنّها شفّافة إلى حدّ كبير، ولهذا، من المتوقّع أن يتطوّر الوعي الصوتيّ لدى التلميذ بسهولة وسرعة (Saiegh- Haddad & Henikin- Roitfurb, 2014). إضافة إلى ذلك، فإنّ المبنى المقطعيّ الشائع في اللغة العربيّة هو مبنى بسيط CVC/ CV، وهذا عامل إضافيّ يُسهِم في تسهيل وتسريع تطوُّر الوعي الصوتيّ.

هناك مهمّات مختلفة يُقاس بواسطتها الوعي الصوتيّ، مثل: مهمّة حذف وحدات صوتيّة (مقاطع أو فونيمات)، مهمّة تحليل الكلمة إلى الوحدات الصوتيّة التي تتكوّن منها، مهمّة دمج وحدات صوتيّة لتكوين كلمة ومهمّة عزل وحدات صوتيّة من أوّل الكلمة أو من آخرها.

تُرصد في هذا الفحص قدرة التلاميذ في الوعي الصوتيّ من خلال مهمّة حذف وحدات صوتيّة من كلمات يتمّ نطقها. تحتوي المهمّة على 12 كلمة، يستمع التلميذ في كلّ مرّة إلى كلمة ويردّدها، ثم يُطلَب منه أن يحذف منها وحدة صوتيّة مُعيّنة، ويلفظ ما تبقّى منها بعد الحذف وهي عادةً، كلمة في قاموس التلميذ. تختلف الوحدة الصوتيّة المحذوفة من حيث حجمها وموقعها في الكلمة، فهي من حيث الحجم، إمّا مقطع كامل CV/ CVC (مثل: "عَـ" في كلمة عَبير أو "مَكْ" في كلمة مَكْسور) أو فونيمة واحدة C (مثل: الفونيمة "بْ" في كلمة سِرْبْ). أمّا من حيث الموقع في الكلمة، فهي تُحذف من أوّل الكلمة (مثل: "ما" في كلمة ماهر) أو من آخر الكلمة (مثل: "جان" في كلمة مرجان).

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

تقييم الأداء

يُقيَّم أداء التلميذ في الوعي الصوتيّ بواسطة مقياس الدقّة.

مقياس الدقّة:

يتمثّل مقياس الدقّة في هذه المهمّة في تحديد عدد الإجابات الصحيحة، وبناءً على ذلك، فإنّ درجات مقياس الدقّة تتراوح بين 0 وَ 12 (انظري معيار مقياس الدقّة أدناه).

الأداء الصحيح:

يكون الأداء صحيحًا حين يلفظ التلميذ الجزء المتبقّي من الكلمة بعد حذف ما يُطلب حذفه، وذلك وفْق الدليل التالي:

1. هِر	7. مُخْ
2. بير	8. دار
3. راس	9. نار
4. مُرْ	10. دَمْ
5. سور	11. سِرْ
6. دَفْ	12. بَرْ

معايير الأداء

مقياس الدقّة

أداء غير سليم										أداء سليم		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
أداء غير سليم، يدلّ على صعوبة كبيرة												

أنماط للأخطاء المُحتملة

يُطلب في هذه المهمّة من التلميذ حذف المقطع من أوّل الكلمة، حذف المقطع من آخر الكلمة وحذف الفونيمة من آخر الكلمة. من المتوقّع أن يكون تنفيذ المهمّة، عندما تكون الوحدة المحذوفة هي المقطع، أسهل على التلميذ من تنفيذها حين يكون المحذوف هو الفونيمة. ومن المتوقّع كذلك أن يكون تنفيذ المهمّة، عندما يكون المقطع المحذوف من أوّل الكلمة، أسهل على التلميذ من تنفيذها عندما يكون المقطع المحذوف من آخر الكلمة. ومن المتوقّع أيضًا أن يكون حذف الفونيمة هو الأصعب على التلميذ.

بناءً على ما ذُكر، فمن المتوقّع أن تكون أخطاء التلاميذ بحسب الأنماط التالية:

- أخطاء متكرّرة عندما تكون الوحدة المحذوفة مقطعًا في أوّل الكلمة، أو مقطعًا في آخر الكلمة، أو فونيمة.
- أخطاء متكرّرة عندما تكون الوحدة المحذوفة مقطعًا في آخر الكلمة أو فونيمة.
- أخطاء متكرّرة عندما تكون الوحدة المحذوفة هي الفونيمة.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

الانعكاس العمليّ في التدريس

على الرغم من أنّ هذه المهمّة هي مهمّة فرديّة، إلّا أنّ تمييز المعلّمة لأنماط الأخطاء لدى التلاميذ يمكّنها من تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة للتوجيه والتدريب، فالعمل في مجموعة صغيرة يتيح التعاون والتعلُّم الفعّال بين التلاميذ. مع ذلك، قد تحتاج المعلّمة أحيانًا للعمل في إطار فرديّ مع بعض التلاميذ.

تُعرَض في ما يلي اقتراحات للتدخُّل، بحسب أنواع الأخطاء لدى التلاميذ:

- **أخطاء متكرّرة لدى التلميذ في البنود التي يُطلَب فيها حذف فونيمة من آخر الكلمة**

يدلّ هذا على أنّ التلميذ يدرك المبنى الصوتيّ في مستوى المقطع، لكنّه لا يدرك المبنى الصوتيّ في مستوى الفونيمة، أو أنّه غير متمكّن منه بعد. لذلك على المعلّمة أن تبدأ بتدريب التلميذ على تحليل كلمات أحاديّة المقطع إلى وحدتَيْن صوتيّتَيْن: صامت– صائت CV وصامت C. ومن ثمّ تنتقل المعلّمة إلى تحليل كلمات إلى فونيمات، ويُفَضَّل أن تبدأ بكلمات أحاديّة المقطع وذات صوائت طويلة. كما يمكن الاستعانة بمهمّات التدريب الخاصّة بمستوى الفونيمة المُرفَقة في الصفحة التالية.

- **أخطاء لدى التلميذ في البنود التي يُطلَب فيها حذف مقاطع من آخر الكلمة وحذف فونيمات**

يدلّ هذا على أنّ التلميذ يدرك المبنى الصوتيّ في مستوى المقطع لكنّه غير متمكّن منه بعد، وهذا ما يجعل أداءه في البنود السهلة (حذف المقطع الأوّل) أفضل من أدائه في البنود الصعبة (حذف المقطع الأخير). لذلك، على المعلّمة أن تُدرِّب التلميذ على حذف مقاطع أخيرة من كلمات مختلفة، مثل: حذف المقطع "جاب" من كلمة سنجاب، وحذف المقطع "حَة" من كلمة صفحة، وحذف المقطع "دان" من كلمة بردان وكلمات أخرى (انظري تفصيل مهمّات للتدريب في الصفحة التالية). بعد ذلك، يمكن للمعلّمة الانتقال إلى مهمّات التدريب المختلفة في مستوى الفونيمة.

- **أخطاء عديدة لدى التلميذ في جميع أنواع الحذف: حذف مقاطع من أوّل الكلمة ومن آخرها وحذف فونيمات**

على المعلّمة في هذه الحالة أن تفحص فهم التلميذ للمهمّة، فقد يكون مفهوم الحذف غير واضح له، أو قد يكون وعيه الصوتيّ متدنّيًا. لذلك، يمكن أن تُدرّب المعلّمة التلميذ على مهمّة الحذف تدريجيًّا، فتبدأ بتقطيع كلمات **ثنائيّة المقطع** مستعينة بأدوات محسوسة، مثل: ورقة مقسومة إلى نصفَيْن يمثّل كلّ نصف منهما مقطعًا من الكلمة، أو خرزتان تمثّل كلّ واحدة منهما مقطعًا، أو قطعتا ليجو تمثّل كلّ واحدة منهما مقطعًا، فتطلب من التلميذ أن يضع نصف الورقة (خرزة واحدة أو قطعة ليجو واحدة) في كلّ مرّة يسمع فيها مقطعًا من مقاطع الكلمة. بعد ذلك، تخفي المعلّمة نصف الورقة الذي وضعه التلميذ (الخرزة أو قطعة الليجو) والذي يمثّل المقطع المحذوف وتلفت انتباه التلميذ إلى أنّ ما تبقّى معه وهو نصف الورقة الآخر (الخرزة الأخرى أو قطعة الليجو الأخرى) هو ما تبقّى من الكلمة المنطوقة. كما يمكن للمعلّمة الاستعانة بمهمّات تدريب إضافيّة في الوعي الصوتيّ في مستوى المقطع مثل التصفيق لكلّ مقطع (بعد سماع كلّ مقطع)، وبعد أن يتمكّن منها يمكن الانتقال إلى مهمّات تدريب في مستوى الفونيمة (انظري مهمّات للتدريب في الصفحة التالية).

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

مهمّات للتدريب على الوعي الصوتيّ في مستوى المقطع

مهمّة عزل- عزل المقطع الأوّل أو الأخير من الكلمة:

اطلبي من التلميذ أن يعزل المقطع الأوّل أو الأخير، أي أن يلفظ المقطع الأوّل أو الأخير من الكلمة التي يسمعها، مثل: عزل المقطع الأوّل في كلمة "جَمَل"، قولي له: ما هو المقطع الأوّل في كلمة "جَمَل". وعلى التلميذ أن يعطيك الإجابة التالية: "جَ". حاولي التنويع في عدد المقاطع والمبنى المقطعيّ للكلمات التي تختارينها، مثل:

عزل المقطع الأوّل "دَ" في كلمة "دَرَج" (CV-CVC)، عزل المقطع الأوّل "نَـحْ" في كلمة "نَحْلَة" (CVC-CV)، عزل المقطع الأوّل "عُصْ" في كلمة "عُصْفور" (CVC-CVC) أو عزل المقطع الأوّل "بُرْ" في كلمة "بُرْتُقال" (CVC-CV-CVC).

مهمّة تحليل- تحليل كلمات إلى مقاطع:

اطلبي من التلميذ أن يحلّل الكلمة التي يسمعها إلى مقاطع، مثل:

كَرَز: "كَ"- "رَز"، صورَة: "صو"- "رَة"، تِمْساح: "تِمْ"- "ساح"، زَرافَة: "زَ"- "را"- "فَة".

يمكن التدريب بطريقة التصفيق مع كلّ مقطع أو استعمال مكعّبات لتمثيل المقاطع المختلفة.

مهمّة حذف- حذف المقطع الأوّل أو الأخير من الكلمة (نفس نوع المهمّة الموجودة في الفحص):

اطلبي من التلميذ أن يقول الكلمة المسموعة بعد أن يحذف المقطع الأوّل أو الأخير منها، مثل:

قُلْ "كَريم" بدون "كَ"، قُلْ "يَدْحَل" بدون "يَدْ"، قُلْ "مُخْتار" بدون "تار" أو قُلْ "دَفْتَر" بدون "تَر".

مهمّات للتدريب على الوعيّ الصوتيّ في مستوى الفونيمة

مهمّة عزل- عزل الفونيمة الأولى أو الأخيرة من الكلمة:

اطلبي من التلميذ أن يعزل الفونيمة الأولى أو الأخيرة، أي أن يلفظ الصوت الأوّل أو الأخير من الكلمة التي يسمعها، مثل: عزل الفونيمة الأولى في كلمة "ريش"، قولي له: ما هو الصوت الأوّل في كلمة "ريش". وعلى التلميذ أن يعطيك الإجابة التالية: "رْ". اِبدئي بالفونيمة الأخيرة في كلمات ذات مبنى CVC لكونها أسهل من الفونيمة الأولى، واختاري لهذه المهمّة كلمات من مقطع واحد، مثل:

دار، فيل أو صوف. من ثمّ يمكنك الانتقال إلى مبانٍ أخرى، مثل: CVCC ككلمة حَبْل، وكلمات متعدّدة المقاطع ككلمة جَرَس.

مهمّة تحليل- تحليل كلمات إلى فونيمات:

اطلبي من التلميذ أن يحلّل الكلمة إلى فونيمات وأن يلفظها بالترتيب بحسب الكلمة التي يسمعها، مثل:

ديك: "دْ"- "ي"- "كْ"، فار: "فْ"- "ا"- "رْ".

مهمّة حذف- حذف الفونيمة الأخيرة من الكلمة:

اطلبي من التلميذ أن يقول الكلمة المسموعة بعد أن يحذف الفونيمة الأخيرة منها، مثل:

قُلْ "عُشْب" بدون "بْ"، قُلْ "بَطْن" بدون "نْ" أو قُلْ "شَمْع" بدون "عْ".

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

ب2. معرفة صوت الحرف

تُعتبر منظومة الكتابة العربيّة المشكولة منظومة ألفبائيّة، أي أنّها تتكوّن من جرافيمات (حروف وحركات) تمثّل فونيمات. والفونيمة هي أصغر وحدة صوتيّة في اللغة، وهي لا تحمل معنًى بحدّ ذاتها، ولكن يمكنها أن تؤثّر في معنى الكلمة، لذلك إذا بدّلنا فونيمة واحدة بفونيمة أخرى، نحصل على كلمة جديدة، مثل: إذا بدّلنا الفونيمة "جْ" في كلمة "جار" بالفونيمة "دْ" نحصل على كلمة "دار".

يشكّل وعي الأطفال للفونيمات (الوعي الصوتيّ- الفونيميّ) مهارة أساسيّة في اكتساب القراءة، إذ إنّ المراحل الأولى في القراءة تعتمد على تحويل الحروف والحركات إلى الأصوات التي تمثّلها (Saiegh- Haddad, 2005).

يوجد في اللغة العربيّة المعياريّة 28 فونيمة صامتة تمثّلها الحروف وَ 6 فونيمات صائتة: ثلاث طويلة تمثّلها الحروف (ا، و، ي) وثلاث قصيرة تمثّلها الحركات (ـَ ـُ ـِ)، أي أنّ جميع الفونيمات تمثّلها حروف، باستثناء الفونيمات الصائتة القصيرة.

يمكن تقسيم الأصوات التي تمثّلها الحروف العربيّة إلى عدّة مجموعات، وذلك من حيث ميزاتها الصوتيّة، ومدى شيوعها في لغة الطفل المحكيّة، وهي كالتالي:

- حروف تمثّل أصواتًا **احتكاكيّة:** تتميّز الأصوات الاحتكاكيّة (مثل: ث، ح، خ، ذ، ز، س، ش، غ، ف، ص، ظ) بأنّها يمكن لفظها بشكل منفرد وتمديدها خلال اللفظ، ولذلك فهي غالبًا ما تكون أسهل على الأطفال من حيث تطوير الوعي الصوتيّ لها؛
- حروف تمثّل أصواتًا **انفجاريّة:** تتميّز الأصوات الانفجاريّة (مثل: ء، ب، ت، د، ك، ط، ض، ق) بأنّها لا يمكن لفظها كوحدة منفردة، إذ يؤدّي انفجار الهواء في الفم، عند لفظها، إلى إصدار صوت صائت يلي هذه الأصوات بشكل تلقائيّ، وذلك يُصعّب على بعض الأطفال الوعي للفونيمة التي تمثّلها تلك الحروف ظنًّا منهم أنّها تُمثّل مقطعًا، مثل: "بَ"، "بِ"؛
- حروف تمثّل أصواتًا **مفخّمة:** تتميّز الأصوات المفخّمة في اللغة العربيّة (مثل: ص، ض، ط، ظ) بأنّها تتشابه من حيث اللفظ مع الفونيمات المرقّقة التي تقابلها (مثل: ص > س، ط > ت، ظ > ذ، ض > د). هذا التشابه يصعّب التمييز السمْعيّ بين أزواج الأصوات، ومن ثمّ الربط بين أصوات هذه الحروف وأشكالها؛
- حروف تمثّل أصواتًا **ديجلوسيّة:** نعني بالأصوات الديجلوسيّة تلك الأصوات غير الموجودة في لغة الطفل المحكيّة (مثل: ث، ذ، ظ، ق، في معظم اللهجات المدنيّة). تجدر الإشارة إلى أنّ الفونيمات الديجلوسيّة تختلف من لهجة إلى أخرى، بحسب المبنى الصوتيّ للهجة معيّنة، ومدى تطابقها مع أصوات اللغة المعياريّة (Maamouri, 1998). وبما أنّ الطفل لا يستعمل الفونيمات الديجلوسيّة في لغته المحكيّة، ولم يكتسبها بشكل طبيعيّ مع اكتساب الجهاز الصوتيّ للغته المحكيّة، فقد يصعب عليه أن يميّز سمْعيًّا بينها وبين أصوات أخرى مألوفة له (مثل: ث > ف/ ت، ذ > د، ظ > ض/ ز، ق > ك). كما يصعب عليه أن ينطق الأصوات الديجلوسيّة بشكلٍ صحيحٍ، وبالتالي أن يربط بينها وبين الحروف التي تمثّلها (Saiegh- Haddad, 2003; Saiegh- Haddad, Levin, Hende & Ziv, 2011).

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

إضافةً إلى ما ذُكر في الصفحة السابقة، تتميّز الحروف العربيّة بأمرَيْن: التشابه في الشكل، وتعدُّد أشكال الحرف الواحد.

1. **التشابه في الشكل:** تتركّب منظومة الحروف العربيّة من مجموعات من الحروف المتشابهة في الشكل الأساسيّ للحرف، ومختلفة في عدد النقاط ومكانها (مثل: ب ت ث، ج ح خ، ر ز، ص ض). هذه الميزة تُصعِّب على الطفل التمييز بين الحروف المختلفة، ومن ثمّ ربطها بصوتها بشكلٍ دقيقٍ وسريعٍ.
2. **تَعدُّد أشكال الحرف الواحد:** يتغيّر شكل الحرف في اللغة العربيّة، بحسب موقعه في الكلمة (بداية، وسط، نهاية)، وكذلك بحسب الحرف الذي يسبقه (قابل للربط أم لا)، وبذلك يمكن أن يكون لبعض الحروف 4 أشكال مختلفة، مثل: "عـ"، "ـعـ"، "ـع"، "ع"؛ "هـ"، "ـهـ"، "ـه"، "ه". وهذا يُلزم الطفل اكتساب عددٍ كبيرٍ من الأشكال، الأمر الذي قد يُصعِّب عليه الربط بسرعة ودقّة بين الشكل والصوت.

تُرصَد في هذا الفحص قدرة التلاميذ على ربط الحرف بصوته في مهمّتَيْن:

- المهمّة أ، وهي تفحص قدرة التلميذ على ربط الحرف بصوته من خلال لفظ صوت الحرف حين يُعرض عليه بشكله الأساسيّ، وتحتوي هذه المهمّة على جميع الحروف، ما عدا الألف، الهمزة والهاء[2].
- المهمّة ب، وهي تفحص قدرة التلميذ على ربط الحرف بصوته من خلال لفظ صوت الحرف حين يُعرَض بأشكاله المختلفة (في أوّل الكلمة، في وسطها وفي آخرها) وتحتوي هذه المهمّة على مجموعة مكوّنة من 14 حرفًا، يتميّز كلّ حرف فيها بأنّ أشكاله تختلف عن بعضها بشكل ملحوظ (مثل: حرف "الغين" وحرف "الكاف").

تقييم الأداء

يُقيَّم أداء التلميذ في معرفة صوت الحرف، في المهمّتَيْن أ وَ ب، بواسطة مقياس الدقّة.

مقياس الدقّة:

يتمثّل مقياس الدقّة في كلّ مهمّة في تحديد عدد الحروف التي لفظ التلميذ أصواتها بشكل صحيح، وبناءً على ذلك، فإنّ درجات مقياس الدقّة تتراوح بين 0 وَ 26 في المهمّة أ، وبين 0 وَ 14 في المهمّة ب (انظري معيار مقياس الدقّة في الصفحة التالية).

الأداء الصحيح:

يكون الأداء صحيحًا حين يلفظ التلميذ الصوت الذي يمثّله الحرف، كأن يلفظ الصوت "سْ" الذي يمثّله الحرف "سين"[3].

---

[2] في المهمّة أ استُثنِيَ الحرفان الألف والهمزة بسبب الالتباس القائم عادةً في اعتبارهما حرفَيْن مستقلَّيْن لكلٍّ منهما صوتٌ خاصٌّ به، أو حرفًا واحدًا يمثّل صوتَيْن مختلفَيْن. أمّا حرف الهاء فقد استُثنِيَ لأنّ شكله المنفصل بدون وجوده في كلمة قد يثير التباسًا لدى الطفل، وقد عُرض في أوّل الكلمة في المهمّة ب.

[3] بما أنّ بعض الأصوات اللُّغويّة، مثل الأصوات الانفجاريّة، يصعب النطق بها كوحدة مستقلّة (أي كفونيمة صامتة منفردة)، يكون هناك ميل إلى تمثيل بعض أصوات الحروف عن طريق إضافة همزة مكسورة قبل صوت الحرف (مثلًا "إبْ" بدلًا من "بْ")، لذا فإنّ إجابات كهذه يمكن أن تدلّ أيضًا على معرفة التلميذ لصوت الحرف.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

معايير الأداء- القسم أ: معرفة صوت الحرف

مقياس الدقّة

أداء غير سليم																									أداء سليم			
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
أداء غير سليم، يدلّ على صعوبة كبيرة																										

معايير الأداء- القسم ب: معرفة صوت الحرف

مقياس الدقّة

أداء غير سليم												أداء سليم		
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
أداء غير سليم، يدلّ على صعوبة كبيرة														

أمثلة لأخطاء مُحتملة

1. لفظ صوت حرف آخر يشبهه في الشكل.

   مثال: يلفظ التلميذ "سْ" عندما يُطلَب منه لفظ صوت الحرف "شين".

2. لفظ صوت حرف آخر يشبهه في اللفظ.

   مثال: يلفظ التلميذ "سْ" عندما يطلب منه لفظ صوت الحرف "صاد".

3. يلفظ التلميذ صوت الحرف مع صائت (طويل أو قصير).

   مثال: يلفظ التلميذ "تا" أو "تَ" بدلًا من "تْ".

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

الانعكاس العمليّ في التدريس

هذه المهمّة هي مهمّة فرديّة، لذلك تختلف طريقة التعليم والتدخُّل، بحسب أخطاء كلّ تلميذ؛ وعلى المعلّمة أن تُحدّد أنواع أخطاء التلميذ وتهتمّ بتوجيهه وفق الدليل التالي:

- إذا لفظ التلميذ صوت حرف آخر مشابه من حيث الشكل، تلفت المعلّمة انتباهه لتمييز الفرق بين شكلَي الحرفَيْن وصوتَيْهما. كأن تركّز على عدد النقاط (مثل: "ت" وَ "ث") أو موقعها (مثل: "ج" وَ "خ").

- إذا لفظ التلميذ صوت حرف آخر مشابه من حيث اللفظ، تلفت المعلّمة انتباهه لتمييز الفرق بين الصوتَيْن، بأن تلفظ الصوتَيْن على مسامعه بشكلٍ واضحٍ ثمّ تطلب منه لفظهما. كما يُمكنها الاستعانة بصور لأشياء وحيوانات تبدأ بالأصوات المتشابهة (مثل: إرفاق صورة لـ سمكة للحرف "س"، وصورة لـ صوص للحرف "ص"). كذلك، يمكن للمعلّمة أن تعطي التلميذ أزواجًا من الكلمات تختلف في صوت واحد (مثل: "خد"– "حد"، "ثائر"– "فائر") وتطلب منه أن يحدّد إن كان يسمع نفس الكلمة أو لا. من المهمّ الانتباه إلى أنّه لا حاجة لأن تكون كلّ الكلمات المستعملة موجودة في قاموس التلميذ لأنّ ما يتمّ تطويره هنا هو التمييز السمْعيّ فقط، كما أنّ تمييز الأصوات يكون أسهل على التلميذ عند استعمال كلمات قصيرة وشفّافة، وعندما يكون الصائت طويلًا، مثل: "دار"– "طار"، "طين"– "تين".

- إذا لفظ التلميذ صوت الحرف مع صائت، تلفت المعلّمة انتباهه لتمييز الفرق بين أدائه(CV صامت وصائت) وصوت الحرف المطلوب (C صامت)، كما تساعده في عزل الصامت من وحدة CV من خلال التركيز على لفظ هذا الصامت وتمديده، ثمّ تطلب منه أن يحاول لفظه بدون الصائت. كذلك، يُمكن للمعلّمة أن تعرض على التلميذ أزواجًا من الكلمات تبدأ بنفس الصامت وتختلف في الصائت الذي يليه (مثل: دُب– دَب، فول– فيل) وتطلب منه أن يحلّل الكلمات إلى أصواتها مع التركيز على الصائت المختلف.

- إذا كان أداء التلميذ متدنّيًا بشكل خاصّ، يُمكن للمعلّمة أن تستعين بالأسئلة التالية لكي تخطِّط طريقة تدخُّلَها:
  - هل يفهم التلميذ المبدأ الهجائيّ، أي أنّ الحروف هي رموز مكتوبة تمثّل فونيمات؟
  - هل يميّز التلميذ سماعيًّا بين أصوات الحروف المختلفة (بدون ربطها بالشكل)؟
  - هل يلفظ التلميذ أصوات الحروف بشكلٍ صحيحٍ وواضحٍ (بدون ربطها بالشكل)؟
  - هل يتكرّر نوع الخطأ في أداء التلميذ؟ وهل هذا التكرار يبرز في نوع معيّن من الأصوات؟ (مثل: لفظ صوت الحرف مع صائت في الأصوات الانفجاريّة بالذات، أو لفظ صوت حرف بشكل غير صحيح في الأصوات الديجلوسيّة).
  - هل يعرف التلميذ جميع الأشكال المختلفة، لكلّ حرف بحسب موقعه في الكلمة (في أوّل الكلمة، في وسطها وفي آخرها)؟

من المهمّ الانتباه إلى أنّ التعامل مع أصوات الحروف كوحدات منفردة (وليس داخل كلمات) تُعتَبر مهمّة صعبة للتلاميذ الصغار، لذلك، يمكن للمعلّمة دمج الألعاب والبطاقات والأختام والأسماء الشخصيّة لتذويت معرفة الأصوات، كما يمكنها تخصيص مسطرة حروف شخصيّة لكلّ تلميذ، ليستعين بها خلال التدريبات في الصفّ.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

ب3. قراءة مقاطع

تتكوّن الكلمات في اللغة العربيّة، كما في كلّ اللغات، من مقاطع. هناك كلمات تتكوّن من مقطع واحد (مثل: فيل) وهناك كلمات تتكوّن من أكثر من مقطع (مثل: غزال، برتقال). عدد مقاطع الكلمة في اللغة العربيّة يتراوح بشكلٍ عامّ بين مقطع واحد وستّة مقاطع. أمّا في لغة الطفل بشكل خاصّ، فإنّ 80% من كلمات الطفل تتكوّن من مقطعَيْن أو ثلاثة مقاطع (Saiegh- Haddad & Spolsky, 2014).

المقطع هو وحدة صوتيّة كبيرة، مركّبة من وحدات صوتيّة صغيرة (الفونيمات). يتكوّن المقطع في اللغة العربيّة من فونيمة صائتة مركزيّة تُسمّى "نواة المقطع" وحولها فونيمة صامتة واحدة، أو فونيمتان أو ثلاث فونيمات على الأكثر، مثل: المقطع "بِـ" يتكوّن من صائت مركزيّ تمثّله الكسرة، وصامت واحد يمثّله حرف الباء. أمّا المقطع "دار" فيتكوّن من صائت مركزيّ يمثّله حرف الألف وصامتَيْن يمثّلهما الحرفان: الدال والراء.

تعتمد قراءة المقطع في المرحلة الأولى على تحويل الحروف والحركات إلى أصواتها ثمَّ تجميعها بواسطة التركيب الصوتيّ لتصبح مقطعًا كاملًا (Saiegh- Haddad, 2005). وبما أنّ الكلمات تتكوّن من مقاطع، فإنّ قدرة التلميذ على قراءة المقاطع بدقّة وسرعة تشير إلى قدرته لاحقًا على قراءة كلمات.

للّغة العربيّة مبنى مقطعيّ بسيط، وأنواع المقاطع فيها محدودة يصل عددها إلى 6 أنواع فقط، وهي: مقطع قصير مفتوح (Cv)، مقطع طويل مفتوح (CV)، مقطع قصير مغلق (CvC)، مقطع طويل مغلق (CVC)، مقطع قصير مغلق بساكنَيْن (CvCC) ومقطع طويل مُغلق بساكنَيْن (CVCC).

اختير لهذه المهمّة 15 مقطعًا، وذلك وفق الخصائص التالية:

- مقاطع CV مكوّنة من صامت وصائت (مثل: "وَ"، "ني") ومقاطع CVC مكوّنة من صامت وصائت وصامت (مثل: "زِل"، "حيم")؛
- الصائت في المقطع هو إمّا طويل (مثل: "كو"، "ماد") أو قصير (مثل: "أُ"، "تَع")؛
- تمثيل لغالبيّة صوامت اللغة، بما فيها الصوامت الديجلوسيّة (مثل: "ثو") والمفخّمة (مثل: "صَخ").

تجدر الإشارة إلى أنّه في المراحل الأولى من عمليّة اكتساب القراءة يمكن أن يكون إتقان بعض التلاميذ قراءة المقاطع الطويلة أسهل وأسرع من إتقانهم قراءة المقاطع القصيرة. يعود ذلك إلى أنّ المقاطع القصيرة تحتوي على صوائت قصيرة تتمثّل في الحركات التي قد تبدو هامشيّة، لصغرها وعدم ظهورها في اللغة العربيّة غير المشكولة التي يتعرّض لها الطفل في حياته اليوميّة، مثل: اللافتات والجرائد؛ بينما تحتوي المقاطع الطويلة على صوائت طويلة تتمثّل في حروف وليس في حركات (عاشور ومقدادي، 2009). بالرغم من ذلك، إذا اكتسب التلميذ معرفة جيّدة لأصوات الحروف والحركات، فيُفترَض أن تكون قراءته للمقاطع سهلة، وذلك بسبب العلاقة الواضحة والثابتة بين حروف وحركات اللغة العربيّة من جهة، والأصوات التي تمثّلها من جهة أخرى.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

تقييم الأداء

يُقيَّم أداء التلميذ في قراءة المقاطع بواسطة مِقياسَيْن: مقياس الدقّة ومقياس السرعة.

مقياس الدّقّة:

يتمثّل مقياس الدقّة في هذه المهمّة، في تحديد عدد المقاطع التي قرأها التلميذ بشكل صحيح، بناءً على ذلك، فإنّ درجات مقياس الدقّة تتراوح بين 0 وَ 15 (انظري معيار مقياس الدقّة أدناه).

الأداء الصحيح:

يكون الأداء صحيحًا حين يقرأ التلميذ المقطع وفْق حروفه وحركاته وكوحدة صوتيّة واحدة (بدون وقفات داخل المقطع).

مقياس السرعة:

تُقاس السرعة، منذ اللحظة التي يبدأ فيها التلميذ بقراءة المقطع الأوّل (بدون الأمثلة) حتّى ينتهي من قراءة المقطع الأخير (انظري معيار مقياس السرعة أدناه).

ملاحظة: إنّ دقّة قراءة المقاطع في المراحل الأولى من اكتساب القراءة أهمّ من السرعة، لذلك، على المعلّمة أن لا تأخذ السرعة بعين الاعتبار إلّا إذا كانت دقّة القراءة ضمن الأداء السليم بحسب مقياس الدقّة.

معايير الأداء

مقياس الدقّة

أداء غير سليم											أداء سليم				
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
أداء غير سليم، يدلّ على صعوبة كبيرة															

مقياس السرعة*

أداء **سليم:** حتّى 90 ثانية (1:30 دقيقة).
أداء **غير سليم:** 91 ثانية فما فوق (1:31 دقيقة).

أمثلة لأخطاء مُحتملة

- يُخطئ التلميذ في قراءة المقطع نتيجةً لخطأ في الصوت الصامت (مثل: يقول "بي" بدلًا من "ني").
- يُخطئ التلميذ في قراءة المقطع نتيجةً لالتباس بين الصائت الطويل والصائت القصير (مثل: يقول "روم" بدلًا من "رُم").
- يُخطئ التلميذ في قراءة المقطع نتيجةً لخطأ في الصوتَيْن الصامت والصائت (مثل: يقول "بِ" بدلًا من "ني").
- يقرأ التلميذ المقطع قراءة متقطّعة مع وقفات بين الفونيمات بدون لفظ المقطع كوحدة واحدة كاملة.

* نلفت انتباه المعلّمة إلى أنّه طالما كان الأداء "غير سليم" وفقًا لمعيار الدقّة، فلا ينبغي لها الاعتماد على معيار السرعة إلى أن يتحسّن الأداء ليصبح سليمًا من حيث دقّة القراءة.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

الانعكاس العمليّ في التدريس

كي يتغلّب التلميذ على الصعوبات في قراءة المقاطع، على المعلّمة أن تهتمّ بتوجيهه وتدريبه على تمييز الحروف والحركات المختلفة، وتمكينه من ربطها الدقيق والسريع مع أصواتها. يمكن للمعلّمة أن تدمج ألعابًا لتكوين مقاطع وتصنيفها بحسب خصائصها الصوتيّة، وبحسب أنواع الأخطاء التي ظهرت في أداء التلميذ: مقاطع طويلة وقصيرة (مثل: "دا"– "دَ")، مقاطع تتشابه حروفها من حيث الشكل مع حروف أخرى (مثل: "نا"– "با")، مقاطع تتشابه حروفها من حيث اللفظ مع حروف أخرى (مثل: "سو"– "صو").

تجدر الإشارة إلى أنّ بعض الأخطاء في قراءة المقاطع يمكن أن تجمع بين أكثر من نوع ممّا ذُكر أعلاه.

إذا كان أداء التلميذ متدنّيًا أو اشتمل على عدّة أنواع من الأخطاء، فعلى المعلّمة أن تحاول اكتشاف وتمييز سبب الصعوبة لديه، وذلك بأن تفحص أداء التلميذ بواسطة طرح الأسئلة التالية:

- هل لدى التلميذ وعي صوتيّ في المستويات المختلفة، وخاصّة في المستوى الفونيميّ (الوعي الفونيميّ)؟
- هل يُميّز التلميذ الحروف والحركات في كلّ مقطع؟
- هل يُحوّل التلميذ كلّ الحروف والحركات الظاهرة في المقطع، إلى أصواتها؟
- هل يركّب التلميذ أصوات المقطع الواحد وفق ترتيب الحروف والحركات؟
- هل ينطق التلميذ المقطع كوحدة صوتيّة كاملة؟
- هل هناك نمط معيّن من أخطاء التلميذ في قراءة المقاطع، كما فصّلنا سابقًا (حروف متشابهة في الشكل أو في اللفظ، صوائت طويلة وقصيرة وغيرها).

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

ب4. قراءة كلمات

يُعتبر تعليم القراءة من أهمّ أهداف التربية اللغويّة في الصفّ الأوّل؛ لذلك، فإنّ التركيز في التعليم يجب أن ينصبّ في إكساب التلميذ إستراتيجيّتَيْن أساسيّتَيْن لقراءة الكلمات، وهما: الإستراتيجيّة الألفبائيّة– التركيبيّة والإستراتيجيّة الأورتوغرافيّة. إنّ الإستراتيجيّة الألفبائيّة– التركيبيّة هي الإستراتيجيّة التي تمكّن التلميذ من القراءة من خلال ترجمة الحروف والحركات إلى أصوات، ومن ثمّ استخدام التركيب الصوتيّ من أجل تجميع هذه الأصوات لتصبح مقاطع وكلمات. بما أنّ منظومة الكتابة العربيّة المشكولة شفّافة ومبناها المقطعيّ بسيط، فمن المفترض أن يكون اكتساب هذه الإستراتيجيّة سهلًا وسريعًا؛ وهذا ما يجعل القدرة على القراءة الدقيقة سهلة وسريعة، حتّى في قراءة كلمات طويلة وكلمات بدون معنى (הנדי, 2013). أمّا الإستراتيجيّة الأورتوغرافيّة، فهي الإستراتيجيّة التي تمكّن التلميذ من قراءة الكلمة كوحدة أورتوغرافيّة واحدة، وهي قدرة تتطوّر تدريجيًّا لدى التلميذ وتتعلّق بمدى إتقانه للإستراتيجيّة الألفبائيّة– التركيبيّة (Share, 1995)؛ فكلّما أتقن التلميذ الإستراتيجيّة الألفبائيّة– التركيبيّة واستعملها بشكل أوتوماتيكيّ، تطوّرت لديه عمليّة التركيب الصوتيّ وشملت وحدات أورتوغرافيّة كبيرة كالمقاطع والكلمات. بما أنّ الكلمات في اللغة العربيّة تتركّب من مقاطع بسيطة، فمن المفترض أن يكون اكتساب هذه الإستراتيجيّة سهلًا وسريعًا (הנדי, 2013; صايغ– حدّاد، 2017)

إنّ قراءة التلميذ، قبل مرحلة التعليم الرسميّ للقراءة، تعتمد في الغالب على إستراتيجيّة أخرى، وهي الإستراتيجيّة اللوغوغرافيّة التي تمكّن الطفل من التعرّف على الكلمة، من خلال شكلها العامّ وصورتها. تتطوّر هذه الإستراتيجيّة لدى الطفل عادة، بشكل عفويّ، من خلال انكشافه المتكرّر على الكلمة المكتوبة في محيطه القريب في البستان والبيت. يستمرّ الطفل باستخدام هذه الإستراتيجيّة في المراحل الأولى من تطوّر القراءة، مع أنّها لا تمكّنه من قراءة كلمات جديدة. مع تطوّر اكتساب الطفل للمبدأ الهجائيّ وتمكّنه من ربط الحروف والحركات بأصواتها، ينتقل تدريجيًّا إلى استخدام الإستراتيجيّة الجديدة وهي الإستراتيجيّة الألفبائيّة– التركيبيّة التي تمكّن التلميذ في جميع مراحل تعلّمه من قراءة الكلمات الجديدة أو الكلمات غير المألوفة، بينما تمكّنه الإستراتيجيّة الأورتوغرافيّة من قراءة الكلمات المألوفة.

اختيرت لهذا الفحص مجموعتان من الكلمات: مجموعة كلمات مألوفة ومجموعة كلمات غير مألوفة، وذلك من أجل فحص مدى اكتساب التلميذ للإستراتيجيّة الأورتوغرافيّة والإستراتيجيّة الألفبائيّة. كلّ مجموعة تحتوي على 20 كلمة، ويُطلب من التلميذ قراءتها بدءًا بالكلمات المألوفة. جميع الكلمات في المجموعتَيْن ذوات تمثيل صوتيّ كامل وتحتوي على جميع الصوامت والصوائت في اللغة المعياريّة، وهي كلمات مكوّنة من مقطع واحد إلى ثلاث مقاطع. إضافة إلى ذلك، تحتوي كلتا المجموعتَيْن على كلمات تشتمل على همزة في أوّلها أو في آخرها (مثل: أسد، سخاء)، وكلمات تشتمل على حروف تمثّل أصوات ديجلوسيّة (مثل: ثعلب، مذياع، برتقال)، وكلمات ذات مبنى مقطعيّ مميِّز للّغة المعياريّة CVCC (مثل: رعْد، كهْف).

تقييم الأداء

يُقيَّم أداء التلميذ في قراءة الكلمات في المجموعتَيْن أ وَ ب بواسطة مقياسَيْن: مقياس الدقّة ومقياس السرعة.

مقياس الدقّة:

يتمثَّل مقياس الدقّة في هذه المهمّة في تحديد عدد الكلمات التي قرأها التلميذ بشكل صحيح، وبناءً على ذلك، فإنّ درجات مقياس الدقّة تتراوح بين 0 وَ 20 في كلّ من المجموعتَيْن أ و ب (انظري معيارَي مقياس الدقّة في الصفحة التالية). تُعتبر قراءة الكلمة دقيقة، إذا قُرئت وفق حروفها وعلامات التشكيل الظاهرة فيها.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

الأداء الصحيح:

يكون الأداء صحيحًا حين يقرأ التلميذ الكلمة وفْق حروفها وعلامات التشكيل الظاهرة عليها.

مقياس السرعة:

تقاس السرعة، منذ اللحظة التي يبدأ بها التلميذ بقراءة الكلمة الأولى (بعد أن ينهي قراءة الأمثلة) حتّى ينتهي من قراءة الكلمة الأخيرة (انظري معيارَي مقياس السرعة أدناه).

معايير الأداء- المجموعة أ: قراءة كلمات مألوفة

مقياس الدقّة

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

مقياس السرعة*

أداء **سليم:** حتّى 120 ثانية (2 دقيقة).
أداء **غير سليم:** 121 ثانية فما فوق (2:01 دقيقة).

معايير الأداء- المجموعة ب: قراءة كلمات غير مألوفة

مقياس الدقّة

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

مقياس السرعة*

أداء **سليم:** حتّى 140 ثانية (2:20 دقيقة).
أداء **غير سليم:** 141 ثانية فما فوق (2:21 دقيقة).

* نلفت انتباه المعلّمة إلى أنّه طالما كان الأداء "غير سليم" وفقًا لمعيار الدقّة، فلا ينبغي لها الاعتماد على معيار السرعة إلى أن يتحسّن الأداء ليصبح سليمًا من حيث دقّة القراءة.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

أمثلة لأخطاء مُحتملة

- تغيير في لفظ صامت واحد أو أكثر، كأن يقول التلميذ: "حرير" بدلًا من "خرير"، "تَعلب" بدلًا من "ثعلب"؛
- تغيير في لفظ صائت واحد أو أكثر (حذف أو إضافة أو تبديل الصائت)، كأن يقول التلميذ: "مَلِك" بدلًا من "ملاك"، "كَهِف" بدلًا من "كَهْف"؛
- تغيير في لفظ صامت وصائت أو أكثر، كأن يقول التلميذ: "عِجِل" بدلًا من "حَجَل"، "مِنضَر" بدلًا من "مَنْظر"؛
- تبديل مواقع الحروف، كأن يقول التلميذ: "بنات" بدلًا من "نبات"؛ "يبروع" بدلًا من "يربوع"؛
- يقرأ التلميذ الكلمة قراءة متقطعة ولا يلفظ الكلمةَ كاملةً، كأن يقطّع التلميذ كلمة "غُراب" بشكل صحيح "غُـ"–"راب"، ولكنّه لا يلفظ الكلمة كاملة.

الانعكاس العمليّ في التدريس

تُعرض في ما يلي اقتراحات لتحسين أداء التلميذ في قراءة الكلمات وفقًا لأنواع الأخطاء لدى التلاميذ:

- إذا قرأ التلميذ الكلمة وأخطأ في لفظ صامت، فعلى المعلّمة أن تحاول فهم سبب هذا الخطأ من خلال فحص الصوت البديل الذي لفظه التلميذ (مثل: صوت لحرف شبيه من حيث الشكل أو من حيث اللفظ أو كبديل لصوت ديجلوسيّ...). ومن ثمّ تلفت المعلّمة انتباه التلميذ لتمييز الفرق بين الصوتَيْن، بحسب نوع الالتباس بينهما، مثل: إذا أخطأ التلميذ بين حرفَيْن متشابهَيْن من حيث الشكل، تركّز المعلّمة على الفروق بين شكلَيْهما كعدد النقاط أو موقعها. أمّا إذا أخطأ التلميذ في الحروف الديجلوسيّة (مثل، لفظ "ظباب" بدلًا من "ضباب")، فعلى المعلّمة أن تركّز، بشكل خاصّ، على اللفظ الصحيح لصوت الحرف، خاصّة وأنّه غير موجود في لغة التلميذ المحكيّة؛
- إذا قرأ التلميذ الكلمة وأخطأ في لفظ صائت، فعلى المعلّمة أن تحاول فهم سبب هذا الخطأ من خلال فحص الصوت البديل الذي لفظه التلميذ (مثل: صائت طويل بدلًا من قصير، أو صائت قصير مشابه من حيث الشكل كالفتحة والكسرة)؛
- إذا قرأ التلميذ عدّة كلمات وأخطأ في لفظ صامت وصائت أو أكثر في الكلمة الواحدة، فقد يدلّ ذلك على أنّ التلميذ غير متمكّن من ربط الحروف والحركات بأصواتها وتجميعها بشكل صحيح (تركيب صوتيّ). لذلك، على المعلّمة أن تفحص تمكّن التلميذ من المبدأ الهجائيّ وتعمل على إكسابه أصوات الحروف والحركات من جديد وقراءة المقاطع؛
- إذا أخطا التلميذ في قراءة الكلمة نتيجة لتبديل مواقع الحروف، فهذا يدلّ على أنّ التلميذ أخطأ في التركيب الصوتيّ بشكل متسلسل، وفق ترتيب الحروف والحركات في الكلمة. في هذه الحالة، يُمكن للمعلّمة أن تدرّب التلميذ على قراءة كلمات، بحيث تُبعد بين حروفها وتوجّه التلميذ للانتقال بإصبعه من حرف إلى حرف بالترتيب؛

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

- إذا قرأ التلميذ الكلمة قراءة متقطعة ولم يلفظ الكلمةَ كاملةً كوحدة واحدة، فهذا يدلّ على أنّ التلميذ لم يتمكّن بعد من تطوير القدرة على التركيب الصوتيّ، رغم أنّه قد طوّر قدرة جيّدة على معرفة أصوات الحروف والحركات؛ ففي هذه الحالة، على المعلّمة أن تدرّب التلميذ على التركيب الصوتيّ، وذلك بواسطة قراءة كلمات متدرّجة في طولها، والبدء بكلمات أحاديّة المقطع ذات مبنى CVC مع الاستعانة بأدوات محسوسة، كورقة مقسّمة تمثّل الوحدات الصوتيّة في الكلمة، ثمّ تجميع أقسام الورقة لتمثيل الكلمة الكاملة. كما يُمكن للمعلّمة استعمال "قراءة الصدى" أي أنّ المعلّمة تقرأ مقاطع الكلمة، ثم تقرأ الكلمة كاملة كوحدة واحدة والتلميذ يقرأ بعدها.

تلخيص أداء التلميذ في قراءة الكلمات

إنّ جمع المعلومات عن أداء التلاميذ الذين يستصعبون مهمّة قراءة الكلمات قد يُظهر أنماط أداء مختلفة. من المهمّ أن تتعرّف المعلّمة إلى النمط الخاصّ بكلّ تلميذ، لكي يتسنّى لها وضع خطّة تعليم وتدريب تناسبه وتلائم حاجاته وصعوباته.

أنماط القراءة	مجال التدخّل الأساسيّ
قراءة التلميذ دقيقة لكنّها بطيئة	– تدريب التلميذ على قراءة متكرّرة لكلمات ونصوص مختلفة بهدف تطوير التركيب الصوتيّ والإستراتيجيّة الأورتوغرافيّة في قراءة الكلمات. – تدريب التلميذ على قراءة كلمات، بأن تُعرض كلّ كلمة أمام التلميذ لوقت محدّد ثمّ تُزال من أمامه.
قراءة التلميذ سريعة لكنّها غير دقيقة	– ضبط وتيرة القراءة لدى التلميذ وإبطاؤها. – توجيه التلميذ وتدريبه على التأنّي في القراءة إلى أن تتحقّق الدقّة ثمّ الاهتمام بعامل السرعة
قراءة التلميذ غير دقيقة وبطيئة	– تدريب التلميذ على تحويل الحروف والحركات إلى أصواتها– "معرفة الأصوات". – تدريب التلميذ على الوعي الصوتيّ. – تدريب التلميذ على التركيب الصوتيّ.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

ب5. كتابة كلمات

كتابة الكلمات بشكل صحيح هي عامل أساسيّ في تطوّر مهارات الكتابة لدى التلاميذ، لأنّها الوسيلة التي يستعملها التلميذ في تحويل الأصوات إلى كلمات مكتوبة حروفًا وحركات. كما أنّ الصعوبة في كتابة الكلمات وتحويل الأصوات إلى حروف يمكن أن تدلّ على صعوبة في الوعي الصوتيّ، الأمر الذي يتزامن عادة مع الصعوبة في القراءة وتحويل الحروف إلى أصوات.

تتطوّر القدرة على كتابة الكلمات مع دخول التلميذ للصفّ الأوّل في مرحلتَيْن على النحو التالي:

مرحلة الكتابة الألفبائيّة– الصوتيّة وفيها يعتمد التلميذ على ربط الأصوات التي يسمعها بالحروف التي تمثّلها في اللغة. وهذه هي المرحلة الأساسيّة التي تؤدّي بالقارئ مع الممارسة إلى **مرحلة الكتابة الأورتوغرافيّة**، إذ يكتسب، بالإضافة إلى أصوات الحروف، أشكال الكلمات التي لا تتناسب مع صوتها أيضًا (الكلمات غير الشفّافة).

مع أنّ الأورتوغرافيا العربيّة تعدّ من أكثر الأورتوغرافيات شفافيّةً للقراءة، من حيث العلاقة بين الحرف والصوت الذي يمثّله، وبين الكلمة المكتوبة والمنطوقة، إلّا أنّ هذه الأورتوغرافيا تصبح أقلّ شفافيّةً في الإملاء (Saiegh- Haddad & Henkin- Roitfarb, 2014)، فهناك عدد من الأصوات المتشابهة في لفظها من حيث التفخيم والترقيق كالصاد والسين، الطاء والتاء، الضاد والدال، الظاء والذال. كما أنّ هناك الأصوات الديجلوسيّة غير الموجودة في لهجات بعض التلاميذ (صوت القاف والثاء والظاء والذال والضاد)، الأمر الذي يصعّب عليهم تمييزها من حيث السمع، ثمّ كتابتها بشكل صحيح (صايغ-حدّاد، 2017). مع ذلك، فإنّ الأورتوغرافيا العربيّة تظلّ شفّافة نسبيًّا، إذا قارنّاها بأورتوغرافيّات أخرى، مثل: الأورتوغرافيا الإنجليزيّة. لذلك، من المتوقّع أن يطوّر التلميذ قدرة عالية في كتابة الكلمات في المراحل الأولى، وخصوصًا في ما يتعلّق بالكلمات الشفّافة التي تتطلّب الإستراتيجيّة الألفبائيّة. بعدئذ يتعرّف التلميذ، من خلال ممارسته القراءة، إلى الكلمات غير الشفّافة، ويطوّر الإستراتيجيّات الأورتوغرافيّة الضروريّة لكتابتها.

اختيرت لهذه المهمّة 15 كلمة، يُطلب من التلميذ أن يُصغي لكلّ كلمة تمليها المعلّمة ثمّ يكتبها. جميع الكلمات مألوفة وشفّافة، ذات تمثيل صوتيّ كامل، وتشتمل على جميع الصوامت والصوائت في اللغة العربيّة. وبما أنّ قدرة التلميذ تتأثّر بطول الكلمة، فقد اختيرت كلمات قصيرة (مكوّنة من مقطع واحد أو مقطعَيْن) وكلمات طويلة (مكوّنه من 3 مقاطع).

تقييم الأداء

يُقيَّم أداء التلميذ في كتابة الكلمات بواسطة مقياس الدقّة فقط.

مقياس الدقّة:

يتمثّل مقياس الدقّة في هذه المهمّة في تحديد عدد الكلمات التي كتبها التلميذ بشكل صحيح، وبناءً على ذلك، فإنّ درجات مقياس الدقّة تتراوح بين 0 وَ 15 (انظري معيار مقياس الدقّة في الصفحة التالية).

الأداء الصحيح:

يكون الأداء صحيحًا حين يكتب التلميذ جميع حروف الكلمة وفْق موقعها، مع أو بدون الحركات.

على المعلّمة أن تتغاضى في هذا الفحص عن الأخطاء الإملائيّة التالية:

- حذف السنّ من حرفَي الصاد والضاد؛
- إضافة سنّ إلى حروف الطاء والظاء والسين والشين؛

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

- تبديل حركة قصيرة بحركة قصيرة أخرى؛
- تشكيل الكلمة بشكل غير صحيح أو عدم تشكيلها.

أمّا في عمليّة التدريس والتدريب، فلا يمكن التغاضي عن الأخطاء الإملائيّة المذكورة أعلاه.

معايير الأداء

مقياس الدقّة

أداء غير سليم												أداء سليم			
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
أداء غير سليم، يدلّ على صعوبة كبيرة															

الانعكاس العمليّ في التدريس

كي يتغلّب التلميذ على الصعوبات في الكتابة، على المعلّمة أن تهتمّ بتدريبه على الكتابة الصحيحة، وتعتني بالتصحيح والتوجيه بشكل دائم أثناء كتابته، وذلك من خلال استعمال طرائق الإملاء المختلفة، بحسب المنهج (ص 59، 99). كما ننصح المعلّمة بتحليل أخطاء التلميذ بحسب أنواع الأخطاء الواردة في الجدول، ثمّ وضع خطّة تدخّل ملائمة لتحسين أدائه.

أنواع الأخطاء	طريقة التدخّل الملائمة
كتابة الحرف بصورة لا تلائم شكله حسب موقعه في الكلمة. مثل: "ي د" بدلًا من "يَد"	تدريب التلميذ على تمييز الأشكال المختلفة للحرف وطرائق ربطه بباقي الحروف
استبدال حرف بحرف مشابه من حيث الشكل مثل: "خميل" بدلًا من "جميل"	تدريب التلميذ على التمييز بين الحروف المتشابهة من حيث الشكل
استبدال حرف بحرف مشابه لفظًا مثل: "نذيف" بدلًا من "نظيف"	تدريب التلميذ على التمييز بين الأصوات المتشابهة لفظًا، مثل: الأصوات المُرقّقة مقابل المُفخّمة (ت– ط، س– ص...)، الأصوات الديجلوسيّة وبدائلها المحكيّة (ث– ت، ذ– د...)، الأصوات المتقاربة في النطق (ف– ث، ش– ج...)
تبديل مواقع الحروف مثل: "بلهوان" بدلًا من "بهلوان"	تدريب التلميذ على تحليل الكلمة إلى مقاطع وفونيمات ثمّ كتابتها وفق تسلسلها في الكلمة
استبدال صائت طويل بصائت آخر قصير أو العكس ينتج عنه زيادة أو حذف حرف أو أكثر مثل: "سماك" بدلًا من "سمك"؛ "لذذ" بدلًا من "لذيذ"	تدريب التلميذ على التمييز بين الصوائت الطويلة والقصيرة وتمثيلها الكتابيّ
حذف حرف من حروف الكلمة الأصليّة مثل: "ثعب" بدلًا من "ثعلب"	تدريب التلميذ على تحليل الكلمة إلى جميع الأصوات التي يسمعها، ومن ثمّ تجميعها وكتابتها وفق تسلسلها في الكلمة

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

ب6. قراءة جهريّة لنصّ

تُعتبر القراءة الجهريّة للنصّ بصورة دقيقة وسريعة (قراءة طلقة)، مؤشّرًا إضافيًّا مهمًّا يدلّ على فهم المقروء، إلّا أنّ ما يميّز اللغة العربيّة المشكولة هو أنّ الكلمات داخل النصّ تظهر عادة مع علامات الإعراب، الأمر الذي قد يبطئ عمليّة التركيب الصوتيّ (Saiegh- Haddad & Schiff, 2016). كما أنّ الكلمات داخل النصّ قد تتركّب من عدّة وحدات صرفيّة-مورفيمات كالضمائر المتّصلة، الأمر الذي قد يصعّب قراءتها على التلميذ (הנדי, Ibrahim, Eviatar & Aharon- Peretz, 2007; 2013). لذلك، من المهمّ فحص طلاقة القراءة في سياق نصّ أيضًا.

نميّز في قراءة التلاميذ للنصّ بين نوعَيْن من الأخطاء:

1. **الخطأ الكبير**، وهو خطأ في قراءة التلميذ للكلمة، تنتج عنها كلمة جديدة ذات معنى أو كلمة بدون معنى. الخطأ الكبير في قراءة الكلمة يعرقل عمليّة فهم النصّ، لأنّه لا يُمكِّن التلميذ من التعرّف الدقيق إلى هذه الكلمة، أي الوصول إلى معنى الكلمة وربطها مع باقي الكلمات للحصول على وحدة دلاليّة صحيحة. قد يقع الخطأ الكبير في قراءة كلمات مكوّنة من مورفيمة واحدة، مثل: شاهَدَ، سامي، دكّان، قليل؛ وقد يقع في قراءة كلمات مكوّنة من أكثر من مورفيمة، مثل: طريقه، فقرّر، معه، وبدأ. يظهر الخطأ الكبير على النحو التالي:

   أ. تبديل صامت واحد أو أكثر، كأن يقول التلميذ: "صَنَعَ" بدلًا من "وَضَعَ"؛

   ب. تغيير في لفظ صائت واحد أو أكثر (حذف أو إضافة أو تبديل الصائت)، كأن يقول التلميذ: "شَهِدَ" بدلًا من "شاهَدَ"؛

   ج. تغيير في لفظ صامت وصائت أو أكثر، كأن يقول التلميذ: "سامِر" بدلًا من "سامي"؛

   د. تبديل مواقع الحروف، كأن يقول التلميذ:"رقيبٍ" بدلًا من "قريبٍ"؛

   هـ. يقرأ التلميذ الكلمة قراءة متقطّعة ولا يلفظ الكلمة كاملةً، كأن يقطّع التلميذ كلمة "ذَهَبَ" بشكل صحيح "ذَ-هَـ-بَ"، ولكنّه لا يلفظ الكلمة كاملةً.

   تجدر الإشارة إلى أنّ الأخطاء الكبيرة التي تنتج عنها كلمات ذات معنى، تدلّ، في الغالب، على أنّ التلميذ يستصعب استعمال إستراتيجيّة التركيب الصوتيّ، فيستعمل بدلًا منها إستراتيجيّة القراءة الأورتوغرافيّة، ولكن بشكل غير صحيح. كما أنّ الأخطاء الكبيرة التي تنتج عنها كلمات ليس لها معنى تحصل عادة بسبب القراءة غير الصحيحة لحرف أو أكثر من حروف الكلمة، فهي تدلّ على صعوبة لدى التلميذ في استعمال إستراتيجيّة التركيب الصوتيّ أيضًا، وهي الإستراتيجيّة الأهمّ في المراحل الأولى من اكتساب القراءة.

2. **الخطأ الصغير**، وهو خطأ في قراءة التلميذ للكلمة لا تنتج عنه كلمة جديدة. لا يؤثّر هذا الخطأ في قدرة التلميذ على التعرّف إلى الكلمة والوصول إلى معناها، مثل: الخطأ في قراءة علامة الإعراب أو تجاهلها أو الخطأ في قراءة "أل" التعريف، وذلك نتيجة لأحد الأسباب التالية:

   أ. تغيير في لفظ صوت صائت واحد فقط، كأن يقول التلميذ "لْعِبنا" بدلًا من "لَعِبنا"؛

   ب. تغيير لفظ آخر الكلمة بما لا يتلاءَم مع التشكيل، كأن يقول التلميذ "دكّانْ" أو "دكّانٌ" بدلًا من "دكّانٍ"؛

   ج. تغيير لفظ "أل" التعريف بما لا يتلاءم مع التشكيل وموقع الكلمة في الجملة، كأن يقرأ التلميذ "اشترى سامي ألحلوى" بدلًا من "اشترى سامي الحلوى".

   تُرصد في هذا الفحص قدرة التلاميذ على القراءة، من خلال قراءة نصّ (سامي والحلوى)، وهو نصّ قصصيّ بسيط وقصير (54 كلمة)، ويُطلب من التلميذ قراءته بدقّة وبسرعة.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

تقييم الأداء

يُقيَّم أداء التلميذ في قراءة النصّ بواسطة مقياسَيْن: مقياس الدقّة ومقياس السرعة.

مقياس الدقّة:

يتمثّل مقياس الدقّة في هذه المهمّة في تحديد عدد الكلمات التي قرأها التلميذ بشكل غير صحيح والكلمات التي قفز عنها (القراءة غير الصحيحة تشتمل على كلمات قُرئت مع أخطاء كبيرة فقط)، وبناءً على ذلك، فإنّ درجات مقياس الدقّة تتراوح بين 0 وَ 54 (انظري معيار مقياس الدقّة أدناه).

مقياس السرعة:

تقاس السرعة منذ اللحظة التي يبدأ بها التلميذ بقراءة العنوان حتّى ينتهي من قراءة الكلمة الأخيرة (انظري معيار مقياس السرعة أدناه).

معايير الأداء

مقياس الدقّة

<table>
<tr><td colspan="48">أداء غير سليم</td><td colspan="7">أداء سليم</td></tr>
<tr><td>54</td><td>53</td><td>52</td><td>51</td><td>50</td><td>49</td><td>48</td><td>47</td><td>46</td><td>45</td><td>44</td><td>43</td><td>42</td><td>41</td><td>40</td><td>39</td><td>38</td><td>37</td><td>36</td><td>35</td><td>34</td><td>33</td><td>32</td><td>31</td><td>30</td><td>29</td><td>28</td><td>27</td><td>26</td><td>25</td><td>24</td><td>23</td><td>22</td><td>21</td><td>20</td><td>19</td><td>18</td><td>17</td><td>16</td><td>15</td><td>14</td><td>13</td><td>12</td><td>11</td><td>10</td><td>9</td><td>8</td><td>7</td><td>6</td><td>5</td><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr>
<tr><td colspan="40">أداء غير سليم، يدلّ على صعوبة كبيرة</td><td colspan="8"></td><td colspan="7"></td></tr>
</table>

مقياس السرعة*

أداء **سليم:** حتّى 190 ثانية (3:10 دقيقة).
أداء **غير سليم:** 191 ثانية فما فوق (3:11 دقيقة).

* نلفت انتباه المعلّمة إلى أنّه طالما كان الأداء "غير سليم" وفقًا لمعيار الدقّة، فلا ينبغي لها الاعتماد على معيار السرعة إلى أن يتحسّن الأداء ليصبح سليمًا من حيث دقّة القراءة.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה - הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

الانعكاس العمليّ في التدريس

إنّ القراءة الجهريّة للنصّ هي مهارة مركّبة (مقارنة بقراءة كلمات منفردة)، وذلك لأنّ كلمات النصّ تحمل علامات الإعراب، كلمات غير شفّافة، كلمات مركّبة من أكثر من مورفيمة-وحدة صرفيّة. لذلك، من المهمّ أن تحاول المعلّمة التعرّف إلى مصدر أخطاء التلميذ في القراءة، وذلك لكي تحدّد طريقة التدخّل الملائمة بحسب أنواع الأخطاء ومصدرها، وذلك بحسب الدليل التالي:

- إذا أخطأ التلميذ في قراءة الكلمات غير الشفّافة، مثل: والحلوى، إلى البيتِ، فإنّ هذا يدلّ على أنّ التلميذ غير متمكّن من استعمال الإستراتيجيّة الأورتوغرافيّة. في هذه الحالة يُمكن للمعلّمة أن تعرض كلمات مُشابهة أمام التلميذ بشكل متكرّر وبسياقات مختلفة حتّى يطوّر لكلّ منها مبنى أورتوغرافيًّا يستعمله في التعرّف الدقيق إليها؛
- إذا أخطأ التلميذ بشكل متكرّر في قراءة كلمات مركّبة من أكثر من مورفيمة– وحدة صرفيّة، مثل: وقال، صديقه، وفرحنا. فقد يدلّ ذلك على أنّ التلميذ قد اكتسب مهارة التركيب الصوتيّ، إلّا أنّه لم يتمكّن منها بعد، خاصّة عندما تكون الكلمة متعدّدة المورفيمات، ومتعدّدة المقاطع. في هذه الحالة يُمكن للمعلّمة أن تدرّب التلميذ على تحليل الكلمة المركّبة إلى مركّباتها الصرفيّة، مثل: "صديقه" مكوّنة من: "صديق"– "هُ"؛
- إذا أخطأ التلميذ خطأً كبيرًا في قراءة كلمات بسيطة ذات مورفيمة واحدة، فيُمكن للمعلّمة اتّباع اقتراحات الواردة في "الانعكاس العمليّ في التدريس" في مهمّة قراءة الكلمات (ص 25).

من المهمّ أن تنتبه المعلّمة إلى الأخطاء الصغيرة لدى التلميذ، فعدم معالجتها في الصفّ الأوّل قد تؤثّر سلبًا في تطوّر القراءة لديه، خاصّة عند انتقال التلميذ إلى صفوف أعلى والتعامل مع نصوص أطول وأصعب، يستدعي فهمها الانتباه للمباني الصرفيّة والنحويّة. لذلك، فإنّ عدم احتساب الأخطاء الصغيرة في معايير الأداء لا يعني إغفالها في التدريس والتدريب، وإنمّا إعطاء الأولويّة في هذه المرحلة للأخطاء الكبيرة التي تغيّر المعنى.

إذا كان أداء التلميذ غير سليم في قراءة نصّ "سامي والحلوى"، فيُمكن للمعلّمة تدريب التلميذ على قراءة نصّ أقصر وأبسط، كنصّ "الغزال والزرافة" المرفق في الصفحة التالية. أمّا إذا دلّ أداء التلميذ على صعوبة كبيرة، فيُفضّل تأجيل التدريب على قراءة نصّ، والبدء تدريجيًّا بقراءة كلمات منفصلة ثمّ جمل قصيرة وبسيطة، وبعدها جمل طويلة ومركّبة.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

اَلْغَزالُ وَالزَّرافَةُ

فِي يَوْمٍ مِنَ الْأَيّامِ، رَكَضَ غَزالٌ صَغيرٌ وَراءَ فَراشَةٍ وَابْتَعَدَ عَنْ بَيْتِهِ.

خافَ الْغَزالُ وَصارَ يَبْكي.

رَأَتِ الزَّرافَةُ الْغَزالَ وَقالَتْ لَهُ: "لا تَحْزَنْ، أَنا أُساعِدُكَ لِكَيْ تَصِلَ إِلى الْبَيْتِ".

مَشى الْغَزالُ مَعَ الزَّرافَةِ حَتّى وَصَلَ إِلى بَيْتِهِ.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

ب7. فهم المقروء

إنّ فهم المقروء هو الغاية الأساسيّة من تعليم القراءة، وهو يحتاج إلى مهارات مختلفة كالتعرّف على الكلمات المكتوبة أي الوصول إلى معناها وربطها في وحدات دلاليّة. كما يحتاج إلى قدرات ذهنيّة عالية تمكّن القارئ من فهم العلاقات بين الأفكار واستنتاج معلومات غير مصرّح بها. إضافة إلى ذلك فإنّ فهم المقروء بحاجة إلى توظيف الصور الذهنيّة والمعرفة المُسبقة والسياق من أجل الوصول إلى فهم ناجع لما يُقرأ.

فهم المقروء هو المهارة الأساسيّة والأهمّ في التحصيل؛ إذ يلعب فهم المقروء دورًا أساسيًّا في فهم النصوص التي تُستخدم في موضوعات مختلفة كالعلوم والتاريخ. لذلك، من المهمّ أن يطوّر التلميذ مهارة فهم المقروء بشكل جيّد منذ البداية استعدادًا لانتقاله من مرحلة تعلّم القراءة إلى مرحلة القراءة من أجل التعلّم.

بما أنّ تلاميذ الصفّ الأوّل هم في المراحل الأولى من اكتساب القراءة، فإنّهم يوجّهون جلّ مصادر الإصغاء لديهم إلى التركيب الصوتيّ من أجل التعرّف إلى الكلمة المكتوبة. لذلك، من المهمّ أن تحتوي النصوص التي يقرأها تلاميذ الصفّ الأوّل على مضامين قريبة من عالمهم وتحوي مفردات مألوفة وتراكيب نحويّة بسيطة. في مراحل القراءة المتقدّمة تتطوّر طلاقةُ القراءة لدى التلاميذ، الأمر الذي يمكّنهم من توجيه مصادر الإصغاء لديهم إلى القدرات الذهنيّة العليا، وهذا ما يجعلهم قادرين على فهم نصوص أكثر تعقيدًا من حيث المضامين والمفردات والتراكيب اللغويّة.

اختيرت لهذا الفحص **أربع مهمّات في فهم المقروء** تختلف عن بعضها من حيث النوع والطول ودرجة الصعوبة، وقد وردت مرتّبةً من السهلة إلى الصعبة، فالأكثر صعوبة:

أ. **إتمام جمل (كلوز):** تشتمل المهمّة على 4 جمل ينقص كلًّا منها كلمة، وفي كلّ جملة يُطلب من التلميذ اختيار الكلمة الملائمة من 4 كلمات معطاة في المخزن لإتمام معنى الجملة. المموّهات في كلّ مخزن هي من نفس المواصفات الصرفيّة للإجابة الصحيحة. الكلمة الناقصة من الجملة الأولى هي فعل؛ الكلمة الناقصة من الجملة الثانية هي حرف جر/ كلمة ربط؛ أمّا الكلمة الناقصة من كلّ جملة من الجملتَيْن الأخيرتَيْن فهي اسم. جميع الكلمات الناقصة هي كلمات مألوفة، وذلك لأنّ الهدف من المهمّة هو فحص القدرة على فهم الجملة من خلال تمييز الكلمة الناقصة، وليس فحص مخزون المفردات لدى التلميذ؛

ب. **ملاءمة رسمات لجمل:** تفحص هذه المهمّة قدرة التلميذ على فهم المعلومات الواردة في الجملة من خلال ملاءمة الجملة للصورة المناسبة. وهي من نوع الأسئلة المغلقة، وتشتمل على 4 جمل. يقرأ التلميذ في كلّ مرّة جملة، ثمّ يُطلب منه اختيار الرسمة الملائمة لها من 4 رسمات معروضة أمامه؛

ج. **الإجابة عن سؤالَيْن حول جملتَيْن:** تفحص هذه المهمّة قدرة التلميذ على استخراج معلومات صريحة ومحدّدة من الجملة المقروءة كالزمان والمكان. يقرأ التلميذ في كلّ مرّة جملة يعقبها سؤال مفتوح، ويُطلب من التلميذ أن يجيب عنه كتابيًّا؛

د. **الإجابة عن أربعة أسئلة حول نصّ "ماهر والسمكات".** تُفحص في هذه الأسئلة قدرات فهم مختلفة، مثل: تحديد المكان وتحديد الزمان وتمييز علاقات صريحة.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

تقييم الأداء

يُقيَّم أداء التلميذ في فهم المقروء، بواسطة المجموع الكلّيّ للإجابات الصحيحة التي يحصل عليها التلميذ في مهمّات فهم المقروء الأربع، ويتراوح بين 0 وَ 14 درجة. تُعتبر الإجابة صحيحةً، إذا توافقت مع الدليل التالي:

دليل إجابات فهم المقروء

المهمّة أ- إتمام جمل

رقم السؤال	نوع السؤال	دليل الإجابات
1	مغلق	**1=** الإجابة الصحيحة: (2) عَلى. **0=** كلّ إجابة أخرى.
2	مغلق	**1=** الإجابة الصحيحة: (3) رَسَمَ. **0=** كلّ إجابة أخرى.
3	مغلق	**1=** الإجابة الصحيحة: (1) بُرْتُقالَةً. **0=** كلّ إجابة أخرى.
4	مغلق	**1=** الإجابة الصحيحة: (2) الشُّبّاكَ. **0=** كلّ إجابة أخرى.

المهمّة ب- ملاءمة رسمة لجملة

رقم السؤال	نوع السؤال	دليل الإجابات
1	مغلق	**1=** الإجابة الصحيحة: (1) **0=** كلّ إجابة أخرى.
2	مغلق	**1=** الإجابة الصحيحة: (2) **0=** كلّ إجابة أخرى.
3	مغلق	**1=** الإجابة الصحيحة: (4) **0=** كلّ إجابة أخرى.
4	مغلق	**1=** الإجابة الصحيحة: (3) **0=** كلّ إجابة أخرى.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

المهمّة ج- الإجابة عن سؤالَيْن حول جملتَيْن

رقم السؤال	نوع السؤال	دليل الإجابات
1	مفتوح	**1=** الإجابات الصحيحة: في السلّة/ سلّة. **أو** أيّ إجابة أخرى لها نفس المعنى. أمثلة: - في القمامة/ في النفايات/ في سلّة القمامة/ في سلة المهملات. **0=** كلّ إجابة أخرى مثل: - على الأرض.
2	مفتوح	**1=** الإجابات الصحيحة: في الصباح والمساء/ الصباح/ المساء. **0=** كلّ إجابة أخرى. مثل: - في الشتاء.

المهمّة د- الإجابة عن أسئلة حول نصّ "ماهر والسمكات"

رقم السؤال	نوع السؤال	دليل الإجابات
1	مفتوح	**1=** الإجابات الصحيحة: مع والده/ مع أبيه. **أو** نسخ التلميذ للجملة: "ذهب..... إلى البحر". **0=** كلّ إجابة أخرى. مثل: - مع إبنه.
2	مفتوح	**1=** الإجابات الصحيحة: لكي يصطاد السمك/ يصطاد. **أو** نسخ الجملة: "ذهب..... يصطاد السمك". **0=** كلّ إجابة أخرى.
3	مفتوح	**1=** الإجابات الصحيحة: 3 سمكات صغيرات/ 3 سمكات/ 3. **0=** كلّ إجابة أخرى. أمثلة: - قليل/ سمك.
4	مفتوح	**1=** الإجابات الصحيحة: في كيس/ في كيس فيه قليل من ماء البحر/ في كيس ماء/ في كيس فيه ماء قليل/ في الماء. **0=** كلّ إجابة أخرى. أمثلة: - بجانبه/ في السلة/ في البراد.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

معايير الأداء

مقياس الدقّة

أداء غير سليم											أداء سليم			
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
أداء غير سليم، يدلّ على صعوبة كبيرة														

الانعكاس العمليّ في التدريس

نظرًا لاختلاف مهمّات فهم المقروء في هذا الفحص، من حيث نوعها، طولها ودرجة صعوبتها، نتطرّق في "الانعكاس العمليّ في التدريس"، إلى هذه المهمّات من خلال قسمَيْن: القسم الأوّل يتناول المهمّات أ، ب، ج، وهي تفحص فهم المقروء بمستوى الجملة، فيما يتناول القسم الثاني المهمّة د التي تفحص فهم المقروء من خلال نصّ قصير.

فهم المقروء في مستوى الجملة (المهمّات أ، ب، ج)

على المعلّمة أن تفحص فهم التلميذ لمعاني الكلمات والإحالات، وتمييزه للمعلومات الواردة في الجملة وذلك لكي تساعده في التغلّب على الصعوبات في فهم المقروء في مستوى الجملة؛ فعلى سبيل المثال، إذا أخطأ التلميذ في الجملة "زرعت نوال الأزهار....."، فعلى المعلّمة أن تفحص أسباب الصعوبة لدى التلميذ بواسطة الأسئلة التالية:

- هل التلميذ متمكّن من قراءة الجملة من حيث طلاقة القراءة (الدقّة والسرعة)؟
- هل يعرف التلميذ معاني الكلمات، مثل: ثمّ، حديقة، المساء؟
- هل يعرف التلميذ أنّ العبارة "صارت تسقيها" تعني أنّ نوال صارت تسقي الأزهار؟

كما أنّه من المهّم فحص سبب الخطأ لدى التلميذ في الأسئلة المغلقة (المهمّتان أ وَ ب)؛ وذلك، من خلال فحص الرسمة أو الكلمة البديلة التي اختارها التلميذ، مثل: في الجملة الناقصة "_____ الولد وردة في دفتره"، الإجابة الصحيحة هي "رَسَمَ"، أمّا اختيار التلميذ للإجابة سقى، فتدلّ على أنّ التلميذ لم يكمل قراءة الجملة حتّى نهايتها، بل اكتفى بقراءة قسم منها. في هذه الحالة على المعلّمة أن تحثّ التلميذ على قراءة الجملة بأكملها، وعلى فحص جميع الإجابات (الرسومات أو الكلمات) المعروضة أمامه قبل الاختيار.

بالإضافة إلى ذلك، على المعلّمة أن تهتمّ بتدريب التلميذ على قراءة جمل تختلف عن بعضها من حيث النوع، الطول ودرجة الصعوبة. يمكن للمعلّمة إرفاق صور لكلّ جملة، كما يُمكنها أن تطلب من التلاميذ ترجمة ما جاء في الجملة المكتوبة إلى لغتهم المحكيّة وإجراء مقارنة بين الجملتَيْن. كذلك يُمكن أن تدرّبهم على قراءة جمل وتفكيكها إلى وحدات معنى، ثمّ تحديد المعلومة في كلّ وحدة وملاءمة السؤال المناسب لها.

موضوعات التدريس

- معاني كلمات وتعابير، مثل: رأى، تسلّقت، حديقة.
- كلمات الربط السببيّة، مثل: لأنّ، لكي...
- الإحالة بواسطة الضمير المتّصل، مثل: دفتره، قشّرها، أكلها، بيتها، تسقيها.
- "قراءة" الرسومات ومقارنتها بالجملة المكتوبة.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

فهم المقروء في مستوى النصّ (المهمّة د)

يُعرض في ما يلي تحليل أسئلة نصّ "ماهر والسمكات". لكلّ سؤال بطاقة تحتوي على: السؤال، خطوات الحلّ والانعكاس العمليّ في التدريس الذي يشتمل على الموضوعات التي ينبغي للمعلّمة التركيز عليها أثناء عمليّة التدريس.

نصّ "ماهر والسمكات"

السؤال 1

مع من ذهب ماهر إلى البحر؟

خطوات الحلّ

- أن يعرف التلميذ أنّ عبارة الاستفهام "مع **مَن**" تسأل عن الشخص المرافق للشخص المذكور في السؤال.
- أن يميّز التلميذ بين كلمة السؤال "مَن" وَ"مع مَن"، ودلالة كلّ منهما.
- أن يميّز التلميذ أنّ عبارة "مع والده" تدلّ على هويّة الشخص المرافق وهي الإجابة الصحيحة عن السؤال.

الانعكاس العمليّ/ موضوعات للتدريس

- شخصيّات القصّة.
- اسم الاستفهام "مَن" الذي يسأل عن شخص.

السؤال 2

لماذا ذهب ماهر إلى البحر؟

خطوات الحلّ

- أن يعرف التلميذ أنّ أداة الاستفهام "لماذا" تسأل عن السبب.
- أن يربط التلميذ بين كلمة "لكي" التي تبيّن السبب وأداة الاستفهام "لماذا" التي تسأل عن السبب.
- أن يعرف التلميذ أنّ السبب يظهر بعد كلمة الربط "لكي"، ويستخرج الإجابة المذكورة بصراحة في السطرَيْن 1–2 "ذهب ماهر... لكي يصطاد السمك".

الانعكاس العمليّ/ موضوعات للتدريس

- أداة الاستفهام "لماذا"، ودلالاتها.
- الروابط السببيّة، مثل: لكي، كي.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

السؤال 3

كم سمكة اصطاد ماهر؟

خطوات الحلّ

- ☜ أن يعرف التلميذ أنّ أداة الاستفهام "كم" تسأل عن الكمّيّة أو مقدار الشيء.
- ☜ أن يربط التلميذ بين كلمة "ثلاث" التي تبيّن الكمّيّة وأداة الاستفهام "كم" التي تسأل عن الكمّيّة.
- ☜ أن يستخرج التلميذ الإجابة المذكورة بصراحة في السطر 3 "اصطاد ماهر ثلاث سمكات صغيرات".

الانعكاس العمليّ/ موضوعات للتدريس

- أداة الاستفهام "كم"، ودلالاتها.

السؤال 4

أين وضع ماهر السمكات؟

خطوات الحلّ

- ☜ أن يعرف التلميذ أنّ أداة الاستفهام "أين" تسأل عن المكان.
- ☜ أن يميّز التلميذ أنّ عبارة "في كيس" تدلّ على مكان.
- ☜ أن يحدّد التلميذ أنّ المكان المذكور في السطر 4 "في كيس..." هو الإجابة عن السؤال.

الانعكاس العمليّ/ موضوعات للتدريس

- أداة الاستفهام "أين"، ودلالتها.
- تعابير تدلّ على المكان، مثل: "في البحر"، "على الطاولة".

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

ب8. فهم المسموع

تُعتبر القدرة على فهم اللغة بشكلها المسموع من أهمّ القدرات التي تسهم في تطوُّر فهم المقروء، إذ يشكِّل فهم المسموع وقراءة الكلمات عاملَيْن أساسيَّيْن في تطوُّر فهم المقروء (Adolf, Catts & Little, 2006; Verhoeven & van Leeuwe, 2008). لذلك، فمن الممكن أن يؤدّي صقل وتطوير مهارة فهم اللغة بشكلها المسموع (فهم المسموع) إلى صقل وتطوير مهارة فهم اللغة بشكلها المكتوب (فهم المقروء) بشكل كبير.

يُعَرّف فهم المسموع على أنّه القدرة على معالجة نصٍّ مسموع (أي فهم لغة النصّ) وبناء تمثيلٍ ذهنيٍّ صحيحٍ لمضمونه (Shanahan, Callison, Carriere, Duke, Pearson, Schatschneider, 2010). يحتاج فهم المسموع إلى معرفة ومعالجة لغويّة في عدّة مجالات في آنٍ واحد، مثل: المفردات، الصرف، النحو وغيرها. ويحتاج كذلك إلى قدرات ذهنيّة أخرى، مثل: التفسير ودمج المعلومات. ويحتاج أيضًا إلى معرفة مبنى نوع النصّ، مثل: القصّة أو الرسالة أو القصيدة. كما ويحتاج إلى المعرفة السابقة عن موضوع النصّ. لذلك، فإنّ توسيع كلّ هذه المهارات والمعارف لدى التلميذ يسهم في تطوير فهم المسموع لديه (Hogan, Adolf & Alonzo, 2014).

تجدر الإشارة إلى أنّ فهم المسموع يُعتبر مهمّة مركّبة؛ لأنّ المُستمِع يحتاج إلى فهم وتذكّر أجزاء النصّ المختلفة ودمجها معًا في وحدات معنى، ولهذا فهو بحاجة إلى التركيز والإصغاء وخاصّة أنّه لا يمكن العودة لمراجعة النصّ كما هو الحال في فهم المقروء. لذلك، من المهمّ فسح المجال أمام التلاميذ الصغار لسماع النصوص أكثر من مرّة عند إجراء فحص أو تدريب في فهم المسموع.

في ظلّ الازدواجيّة اللغويّة في اللغة العربيّة (الديجلوسيا) يطوّر الطفل قدرته أوّلًا في اللغة المحكيّة. وبما أنّ فهم المقروء يكون في اللغة المعياريّة، فإنّ القدرة على فهم المسموع في اللغة المحكيّة غير كافية لتطوير فهم المقروء في اللغة المعياريّة. لذلك، هناك حاجة ماسّة لتطوير فهم المسموع في اللغة المعياريّة أيضًا.

تُرصَد في هذا الفحص قدرة التلميذ على فهم المسموع في اللغة المعياريّة في نهاية الصفّ الأوّل من خلال أربع مهمّات مختلفة وذلك في مستويَيْن: مستوى الجملة ومستوى النصّ. اختيرَت مهمّتان للفحص في مستوى الجملة: مهمّة ملاءَمة رسمة لجملة مسموعة، ومهمّة الإجابة عن أسئلة حول جملة مسموعة. أمّا في مستوى النصّ فقد اختير نصّان قصصيّان: قصّة "البلبل في القفص"، وقصّة "ساهر والقطّة"، ويُطلَب فيهما من التلميذ الاستماع إلى القصّة ثمّ الإجابة شفهيًّا عن أسئلة حولها. تُفحص في المهمّات الأربع قدرات مختلفة للتلميذ، مثل: فهم المعنى الصريح، تمييز علاقات سببيّة، تحديد المكان، وصف شعور الشخصيّة وتمييز العلاقة بين دوافع ورغبات الشخصيّة من جهة وسلوكها من جهة أخرى.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

تقييم الأداء

يُقيَّم أداء التلميذ في فهم المسموع بواسطة المجموع الكلّيّ للإجابات الصحيحة التي يحصل عليها التلميذ في جميع البنود ويتراوح بين 0 وَ 12 درجة. تُعتبر الإجابة صحيحةً إذا توافقت مع الدليل التالي:

دليل إجابات فهم المسموع

القسم أ– ملاءَمة رسمة لجملة مسموعة

رقم السؤال	نوع السؤال	دليل الإجابات
1	مغلق	**1=** الإجابة الصحيحة: (2) **0=** كلّ إجابة أخرى.
2	مغلق	**1=** الإجابة الصحيحة: (2) **0=** كلّ إجابة أخرى.
3	مغلق	**1=** الإجابة الصحيحة: (4) **0=** كلّ إجابة أخرى.

القسم ب– الإجابة عن أسئلة حول جملة مسموعة

رقم السؤال	نوع السؤال	دليل الإجابات
1	مفتوح	**1=** الإجابة الصحيحة: كلّ إجابة يُذكر فيها حبّ العزف. أمثلة: – لأنّه يُحبُّ العزف على البيانو/ عشان بحب يعزف/ بدو يعزف/ يريد العزف. **0=** كلّ إجابة أخرى. أمثلة: – لأنّه يريد بيانو/ بحب البيانو/ لأنّه شاطر.
2	مفتوح	**1=** الإجابة الصحيحة: كلّ إجابة تتطرّق إلى زيارة لينة لجدّها **أو** تقديم الورد/ الهديّة له. أمثلة: – لأنّها قدّمت له ضُمّة ورد/ لأنّها زارته/ عشان الورد/ أحضرت له هديّة. **0=** كلّ إجابة أخرى. أمثلة: – عشان عبطتو/ لأنّها أحضرت له قبّعة.
3	مفتوح	**1=** الإجابة الصحيحة تشمل ذكر الحديقة. أمثلة: – في الحديقة/ الجنينة. **0=** كلّ إجابة أخرى. أمثلة: – في الساحة/ بالغابة/ بالصفّ.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

القسم ج1– الإجابة عن أسئلة حول نصّ: قصّة "البلبل في القفص"

رقم السؤال	نوع السؤال	دليل الإجابات
1	مفتوح	**1=** الإجابات الصحيحة: بلبلًا ملوّنًا/ بلبل/ عصفور/ طير. **0=** كلّ إجابة أخرى. أمثلة: – سلحفاة/ قصّة.
2	مفتوح	**1=** الإجابات الصحيحة: كان حزينًا/ منزعج/ زعلان/ حزين. **0=** كلّ إجابة أخرى. مثل: – خائف (إجابة تدلّ على شعور سلبيّ ولكن ليس الحزن).
3	مفتوح	**1=** الإجابة الصحيحة: كلّ إجابة يذكر فيها فعل واحد أو أكثر ممّا يلي: **طار**...، **وقف على شجرة**...، **صار يغرّد**. **أو** ذكر الهروب من القفص. أمثلة: – طار/ وقف على شجرة زيتون/ غرّد/ طلع على غصن الزيتون/ هرب. **0=** كلّ إجابة أخرى. أمثلة: – صار سعيدا/ فرح.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

القسم ج2– الإجابة عن أسئلة حول نصّ: قصّة "ساهر والقطّة"

رقم السؤال	نوع السؤال	دليل الإجابات
1	مفتوح	**1=** الإجابة الصحيحة: في الملعب. **0=** كلّ إجابة أخرى. أمثلة: – في الحديقة/ في الخارج/ برا/ في الطريق/ في الشارع.
2	مفتوح	**1=** الإجابة الصحيحة: كلّ إجابة تدلّ على أنّ السبب هو مرض القطّة **و/أو** رغبة ساهر بالاعتناء بها. أمثلة: – عشنها مريضة/ عشنها عيانة/ عشنها بتعرج/ عشان يخليها تبطل مريضة/ عشنها ساخنة/ عشان يدير بالو عليها. **0=** كلّ إجابة أخرى. أمثلة: – لأنّها كانت ترجف/ لأنو شفق عليها من السقعة/ لأنّها صغيرة/ ليلعب معها.
3	مفتوح	**1=** الإجابة الصحيحة: كلّ إجابة يُذكر فيها عمل واحد أو أكثر ممّا يلي: صارت تلازمه، تُمسك بنطلونه. أمثلة: – ظلّت تمشي وراه/ علقت في بنطالونه/ تدور حوله. **0=** كلّ إجابة أخرى. أمثلة: – خرمشته/ هربت.

معايير الأداء

مقياس الدقّة

أداء غير سليم									أداء سليم			
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
أداء غير سليم، يدلّ على صعوبة كبيرة												

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

الانعكاس العمليّ في التدريس

إنّ تطوير القدرة على فهم اللغة بشكلها المسموع في مستوى الجملة والنصّ هو هدف أساسيّ في تطوير فهم المقروء. تشابه عمليّة فهم المسموع وفهم المقروء في أنّ كلًّا منهما هي بالأساس عمليّة فهم للّغة، يوظّف فيها التلميذ القدرات والمهارات الإدراكيّة واللغويّة نفسها. فالاستماع نوع من القراءة، وهو وسيلة الفهم والاتّصال اللغويّ بين المتكلّم والسامع. من هذا المنطلق، فإنّ تطوير هاتَيْن المهارتَيْن لدى التلميذ يتطلّب تحضير أنشطة وبرامج تدريسيّة متشابهة في جوهرها، كما أنّ العمل على تطوير مهارة فهم المسموع باللغة المعياريّة يسهم في تطوير مهارة فهم المقروء. ولكي يتغلّب التلاميذ على الصعوبات في فهم المسموع، على المعلّمة أن تهتمّ بتطوير لغتهم وقاموسهم اللغويّ (المفردات) بشكل أساسيّ. وعليها كذلك أن تهتمّ بتدريبهم على فهم جمل مسموعة متدرّجة الصعوبة، على أن تبدأ بجمل بسيطة من واقع بيئتهم وتطلب منهم تفسيرها بلغتهم المحكيّة. كما يُمكن للمعلّمة أن تقرأ القصص والنوادر للتلاميذ وتستعمل الألعاب المختلفة كالألعاب الاجتماعيّة، مثل: تنفيذ المهمّات ولعب الأدوار.

بالإضافة إلى ذلك، تُعرَض في ما يلي اقتراحات يُمكن للمعلّمة الاستعانة بها:

- تدريب التلاميذ على الاستماع إلى جمل ونصوص قصيرة والإجابة عن أسئلة حولها.
- كشف التلاميذ على نصوص مسموعة مختلفة من حيث المبنى، مثل: نصّ تفعيليّ، نصّ إخباريّ ونصّ إقناعيّ.
- تقسيم النصّ المسموع إلى وحدات معنى وتوضيح طرق ارتباطها ببعضها.
- تدريب التلاميذ على تمييز الشخصيّات في النصّ المسموع ومتابعة أعمالها، وكذلك الربط بين دوافعها وسلوكها.
- تدريب التلاميذ على تمييز عناصر النصّ القصصيّ كالزمان والمكان والفكرة المركزيّة، وكذلك العلاقات السببيّة بين الأحداث. ويمكن إبراز هذه العلاقات من خلال تقسيم النصّ المسموع إلى أحداث وعرضها بواسطة رسوم وصور وجداول وتوضيح ارتباط هذه الأحداث ببعضها.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

قائمة المراجع

صايغ حدّاد.أ. (2017). تأثير ازدواجيّة اللغة أو "الديجلوسيا" على اكتساب مهارات المعالجة الصوتيّة والقراءة باللغة العربيّة. عبدالله الشكيري (محرر). *المقاربات الجديدة في تدريس القراءة باللغة العربيّة*. المغرب: جامعة الأخوين.

طه هيثم. (2015). *مدخل إلى سيكولوجية القراءة*. رام الله: دار الشروق.

عاشور راتب ومقدادي محمد. (2009). *المهارات القرائيّة والكتابيّة، طرائق تدريسها واستراتيجيّاتها*. عمان: دار المسيرة.

وزارة التربية والتعليم. (2009). *المنهج التعليميّ– التربية اللغويّة العربيّة: لغة، أدب، ثقافة للمرحلة الابتدائيّة*. القدس: مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليميّة.

הנדי, נ' (2013). *ניבוי מאוריינות ושפה בגן לקריאה בכיתה ב' בשפה הערבית*. עבודת דוקטורט. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

Abu- Ahmad, H. (2008). *Predictors of Early Reading Ability in Arabic: A Longitudinal Study from Kindergarten to Grade 2*. Unpublished M.A. dissertation, University of Haifa.

Adolf, S. M., Catts, H. W., & Little, T. D. (2006). Should the simple view of reading include a fluency component? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 19*, 933-958.

Hogan, T. P., Adolf, S., & Alonzo, C. (2014). "On the importance of listening comprehension." *International Journal of Speech-Language Pathology, 16(3)*: 199-207.

Ibrahim, R., Evitar, Z., & Aharon – Peretz, J. (2007). Metalinguistic awareness and reading performance: A cross language comparison. *Journal of Psycholinguistic Research, 36*, 297- 317.

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 World Bank. The Mediterranean Development Forum.

Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford university.

Saiegh- Haddad, E. (2003). Linguistic distance and initial reading Acquisition: The case of Arabic diglossia. *Applied Psycholinguistics, 24*, 431-451.

Saiegh- Haddad, E. (2017). MAWRID: A Model of Arabic Word Reading In Development. *Journal of Learning disabilities*, 1-9. https://doi.org/10.117710022219

Saiegh- Haddad, E. (2005). Correlates of reading fluency in Arabic: Diglossic and orthographic factors. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal: An Interdisciplinary Journal, 18, 559-582*.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

Saiegh- Haddad, E. & Everatt, J. (2017). Literacy Education in Arabic. In N. Kucirkova, C. Snow, V. Graver and C. McBride-chang (Eds). *The Routledge International HandBook of Early Literacy Education* (pp. 185-199). Taylor & Francis Routledge: USA.

Saiegh-Haddad, E. & Henkin- Roitfarb, R. (2014). The structure of Arabic language and orthography. In Saiegh- Haddad, E. & Joshi, M. (Eds.) *Handbook of Arabic literacy: Insights and perspectives* (pp. 3-28). New York: Dordrecht: Springer.

Saiegh- Haddad, E., Levin, I., Hende, N., & Ziv, M., (2011). The Linguistic Affiliation constraint and phoneme recognition in diglossic Arabic. *Journal of Child Language, 38*, 297-315.

Saiegh- Haddad, E. & Schiff, R. (2016). The impact of diglossia on voweled and unvoweled word reading in Arabic: A developmental study from childhood to adolescence. *Scientific Studies of Reading*. DOI: 10.1080/10888438.2016.1180526

Saiegh-Haddad, E. & Spolsky, B. (2014). Acquiring literacy in a diglossic context: Problems and prospects, In saiegh-Haddad, E. & Joshi, M. (Eds.) *Handbook of Arabic Literacy: Insights and perspectives* (pp. 225-240). Springer: Dordrecht.

Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide (NCEE 2010-4038)*. Washington, DC: National center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from WhatWorks.ed.gov/pubications/pr actice guides.

Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching. *Cognition, 55*, 151-218.

Verhoeven, L., & van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology, 22*, 407-423.

Ziegler, J. C., Bertrand, D., Toth, D., Csepe, V., Reis, A., Faisca, L., Saine. N., Lyytinen, H., Vasen, A., & Blomert, L. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A cross language investigation. *Psychological Science, 21*, 551-559.

Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin, 131*, 3-29.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

الفصل ج

توجيهات لإجراء المهمّات ولتوثيق أداء التلميذ

ج1. المهمّة 1: الوعي الصوتيّ

قبل البدء بعرض الأمثلة على التلميذ، عليك التأكّد من أنّ التلميذ فهم التعليمات. قولي للتلميذ ما يلي:

سوف أُسمعك كلمة؛ عليك أن تُعيدها بعد أن تسمعها منّي. مثال: أنا أقول لك "مَطار" وأنت تقول بعدي "مَطار".

- بعد أن يلفظ التلميذ الكلمة بشكل صحيح، قولي له ما يلي: **الآن قُل "مَطار" بدون "مَـ" أي احذف منها "مَـ"** (إذا لم يفهم التلميذ المطلوب، فعليك تسهيل الفهم عليه، مثل: تقطيع الكلمة و/أو تقطيع ورقة إلى نصفَيْن لتمثيل مقطَعَي الكلمة ومن ثمّ حذف المقطع الأوّل).
- على التلميذ أن يعطيك الإجابة التالية: "**طار**".

إذا فهم التلميذ التعليمات مع التدريب على كلمة "**مَطار**"، انتقلي مباشرة إلى الأمثلة 1 وَ 2 وَ 3. إذا كنت غير متأكّدة أنّ التلميذ فهم التعليمات مع التدريب "مَطار"، فاعرضي عليه التدريب التالي:

- **قُل "فِراس"** (يقول التلميذ **"فِراس"**)
- **قُل "فِراس"** بدون "فِـ" إجابة التلميذ الصحيحة "راس"

والآن، انتقلي إلى الأمثلة 1 وَ 2 وَ 3.

الأمثلة

مثال 1:

- قُل "سَعيد" (يقول التلميذ "سَعيد")
- قُل "سَعيد" بدون "سَ" إجابة التلميذ الصحيحة "عيد"

مثال 2:

- قُل "دَمْعَة" (يقول التلميذ "دَمْعَة")
- قُل "دَمْعَة" بدون "عَة" إجابة التلميذ الصحيحة "دَمْ"

مثال 3:

- قُل "شَمْسْ" (يقول التلميذ "شَمْسْ")
- قُل "شَمْسْ" بدون "سْ" إجابة التلميذ الصحيحة "شَمْ"

* إذا أخطأ التلميذ في التدريب والأمثلة، فعليك تصحيحه وشرح ما عليه أن يفعله.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

بعد الانتهاء من الأمثلة، ابدئي الفحص.

ملاحظات:

- يجب لفظ الكلمات بشكل واضح ودون كشفها للتلميذ.
- عند الانتهاء من الأمثلة وبدء تنفيذ المهمّة، لا يُعطى التلميذ مردودًا على إجابته.

أثناء تنفيذ المهمّة، عليك توثيق الأداء واتّباع التعليمات على النحو التالي:

- توثيق الأخطاء
  - ضعي بجانب كلّ كلمة صحيحة إشارة (✓)، وبجانب كلّ كلمة غير صحيحة إشارة (X).
  - في العمود الأيسر، عليك كتابة الإجابة **غير الصحيحة** كما لفظها التلميذ تمامًا، استعملي **التشكيل الكامل** لكي تُمثّلي ما لفَظ التلميذ بشكل دقيق.
  - إذا لم يُجب التلميذ عن كلمة ما، تُحسب إجابته خطأ.

إذا أخطأ التلميذ ثمّ صحّح نفسه، تُقبل إجابته الصحيحة.

أمثلة لتوثيق تنفيذ المهمّة:

الرقم	التوجيه للتلميذ	الإجابة الصحيحة	إشارة ✓ / X	الإجابة غير الصحيحة كما لفظها التلميذ
1.	قُل ماهِر... قُل ماهِر بدون (ما)	هِر	X	ماهِر
2.	قُل أَجْراس... قُل أَجْراس بدون (أَجْـ)	راس	X	أَجْـ
3.	قُل جِدار... قُل جِدار بدون (جِـ)	دار	✓	
4.	قُل دَمْع... قُل دَمْع بدون (عْ)	دَمْ	X	مَعْ
5.	قُل سِرْب... قُل سِرْب بدون (بْ)	سِرْ	X	(لم يُجب التلميذ)

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

ج2. المهمّة 2: معرفة صوت الحرف

القسم أ: لفظ صوت الحرف بحسب شكله الأساسيّ

افتحي كرّاسة المهمّات الفرديّة صفحة 3، ضعيها أمام التلميذ، ثمّ قولي له ما يلي:

سوف أعرض عليك حروفًا؛ عليك أن تخبرني بصوت مسموع وواضح ما هو صوت كلّ حرف. انظر إلى الأمثلة التالية، وأخبرني ما هي أصوات الحروف التي أمامك.

- اطلبي من التلميذ أن يبدأ بلفظ أصوات حروف الأمثلة، مع الإشارة بالإصبع إلى اتّجاه القراءة.
- إذا أخطأ التلميذ في لَفْظ أصوات حروف الأمثلة، بما في ذلك لَفْظ اسم الحرف بدل صوته، فعليك تصحيحه مباشرة ولَفْظ صوت الحرف بشكل صحيح (مثل "سْ" وليس "إسْ"). أمّا إذا استمرّ في ذلك، فعليك إيقافه وإعادة التعليمات من جديد. وإذا لاحظتِ أنّه يُبطئ في الانتقال من حرف إلى حرف، فعليك أن تلفتي انتباهه إلى ذلك، وتطلبي منه عدم التوقّف بين الحرف والآخر.

أمثلة للتدريب

1. **س** 2. **ب** 3. **خ**

بعد التأكّد من أنّ التلميذ فهم التعليمات، افتحي كرّاسة المهمّات الفرديّة صفحة 4 أمامه، ثمّ قولي له ما يلي:

انتهينا من الأمثلة، سنبدأ الآن بالمهمّة.

تذكّر، عليك أن تلفظ أصوات الحروف دون توقّف.

ابدأ القراءة عندما تسمعني أقول "اِبدأ".

- لا تصحّحي التلميذ إذا أخطأ.

اطوي الكرّاسة وأظهري أمام التلميذ صفحة واحدة فقط.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

أثناء تنفيذ المهمّة، عليك توثيق الأداء واتّباع التعليمات على النحو التالي:

- توثيق الأخطاء
  - ضعي بجانب كلّ صوت صحيح إشارة ✓ وبجانب كلّ صوت غير صحيح إشارة X.
  - في العمود الأيسر، عليك كتابة الصوت **غير الصحيح** كما لفظه التلميذ تمامًا، استعملي **التشكيل الكامل** لكي تمثّلي ما قال التلميذ بشكل دقيق.
  - إذا قفز التلميذ عن حرف ما، تُحسب إجابته خطأ.

إذا أخطأ التلميذ ثمّ صحّح نفسه، تُقبل إجابته الصحيحة.

أمثلة لتوثيق تنفيذ المهمّة:

الرقم	الحرف	صوت الحرف	إشارة ✓ / X	صوت الحرف غير الصحيح كما لفظه التلميذ
.1	س	"سْ"	X	شْ
.2	ع	"عْ"	✓	
.3	ر	"رْ"	X	رِ
.4	ـشـ	"شْ"	X	إثْ
.5	ـج	"جْ"	X	جيم

* ملاحظة: تُقبل إجابة التلميذ إذا لفظ "سْ" أو "إس".

القسم ب: لفظ صوت الحرف بحسب أشكاله المختلفة

افتحي كرّاسة المهمّات الفرديّة صفحة 7، ضعيها أمام التلميذ، ثمّ اتّبعي نفس التوجيهات الواردة في القسم أ.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

ج3. المهمّة 3: قراءة مقاطع

افتحي كرّاسة المهمّات الفرديّة صفحة 11، ضعيها أمام التلميذ، ثمّ قولي له ما يلي:

سوف أعرض عليك مقاطع، اقرأها دون توقّف. انتبِه للحركات. سنبدأ بالأمثلة.

- اطلبي من التلميذ أن يبدأ بقراءة الأمثلة، مع الإشارة بالإصبع إلى اتّجاه القراءة.
- إذا أخطأ التلميذ في قراءة المقاطع في الأمثلة، فعليك تصحيحه مباشرة وقراءة المقطع بشكل صحيح، وإذا لاحظتِ أنّه يُبطئ في الانتقال من مقطع إلى مقطع، فعليك أن تلفتي انتباهه إلى ذلك، وتطلبي منه عدم التوقّف بين المقطع والآخر.

أمثلة للتدريب

1. **جا** 2. **سُ** 3. **بَك**

بعد التأكّد من أنّ التلميذ فهم التعليمات، افتحي كرّاسة المهمّات الفرديّة صفحة 12 أمامه، حضّري ساعة الوقف ⏱، ثمّ قولي له ما يلي:

انتهينا من الأمثلة، سنبدأ الآن بالمهمّة.

تذكّر، عليك أن تقرأ المقاطع دون توقّف. انتبِه للحركات، وأنا سأقيس زمن قراءتك لكلّ المقاطع.

ابدأ القراءة عندما تسمعني أقول "اِبدأ".

- لا تصحّحي التلميذ إذا أخطأ.

اطوي الكرّاسة وأظهري أمام التلميذ صفحة واحدة فقط.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

أثناء تنفيذ المهمّة، عليك توثيق الأداء واتّباع التعليمات على النحو التالي:

- قياس الزمن
  - قيسي زمن التنفيذ بواسطة استعمال ساعة الوقف، من لحظة بدء التنفيذ حتّى الانتهاء منه (لا يشمل أمثلة التدريب)، وثّقي الزمن الكلّيّ للتنفيذ بشكل دقيق في جدول قياس الزمن.

مثال لتوثيق زمن التنفيذ الكلّيّ

دقائق	ثوانٍ
02 :	07

- توثيق الأخطاء
  - ضعي بجانب كلّ مقطع صحيح إشارة ✓ وبجانب كلّ مقطع غير صحيح إشارة X.
  - في العمود الأيسر، عليك كتابة المقطع **غير الصحيح** كما لفظه التلميذ تمامًا، استعملي **التشكيل الكامل** لكي تمثّلي ما قال التلميذ بشكل دقيق.
  - إذا قفز التلميذ عن مقطع ما، تُحسب إجابته خطأ.

إذا أخطأ التلميذ ثمّ صحّح نفسه، تُقبل إجابته الصحيحة.

أمثلة لتوثيق تنفيذ المهمّة:

الرقم	المقطع	إشارة ✓ / X	المقطع غير الصحيح كما لفظه التلميذ
.1	بي	✓	
.2	وَ	X	وا
.3	كو	X	كَوْ
.4	هُد	X	هُدا

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

ج4. المهمّة 4: قراءة كلمات

المجموعة أ– قراءة كلمات مألوفة

افتحي كرّاسة المهمّات الفرديّة صفحة 14، ضعيها أمام التلميذ، ثمّ قولي له ما يلي:

سأضع أمامك مجموعة كلمات. اقرأ الكلمات دون توقّف. انتبِه للحركات. سنبدأ أوّلًا بالأمثلة.

- اطلبي من التلميذ أن يبدأ بقراءة كلمات الأمثلة، مع الإشارة بالإصبع إلى اتّجاه القراءة.
- إذا أخطأ التلميذ في قراءة كلمات الأمثلة، فعليك تصحيحه مباشرة وقراءة الكلمة بشكل صحيح، وإذا لاحظتِ أنّه يُبطئ في الانتقال من كلمة إلى كلمة، فعليك أن تلفتي انتباهه إلى ذلك، وتطلبي منه عدم التوقّف بين الكلمة والأخرى.

أمثلة للتدريب

1. **دار** 2. **فيل** 3. **جَرَس**

بعد التأكّد من أنّ التلميذ فهم التعليمات، افتحي كرّاسة المهمّات الفرديّة صفحة 15 أمامه، حضّري ساعة الوقف ، ثمّ قولي له ما يلي:

انتهينا من الأمثلة، سنبدأ الآن بالمهمّة.

تذكّر، عليك أن تقرأ الكلمات دون توقّف. انتبِه للحركات، وأنا سأقيس زمن قراءتك لكلّ الكلمات.

ابدأ القراءة عندما أقول "اِبدأ".

- لا تصحّحي التلميذ إذا أخطأ.

اطوي الكرّاسة وأظهري أمام التلميذ صفحة واحدة فقط.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

أثناء تنفيذ المهمّة، عليك توثيق الأداء واتّباع التعليمات على النحو التالي:

- قياس الزمن
  - قيسي زمن التنفيذ بواسطة استعمال ساعة الوقف، من لحظة بدء التنفيذ حتّى الانتهاء منه (لا يشمل أمثلة التدريب)، وثّقي الزمن الكلّيّ للتنفيذ بشكل دقيق في جدول قياس الزمن.

مثال لتوثيق زمن التنفيذ الكلّيّ

دقائق		ثوانٍ	
0	2 :	0	7

- توثيق الأخطاء
  - ضعي بجانب كلّ مقطع صحيح إشارة ✓ وبجانب كلّ مقطع غير صحيح إشارة X.
  - في العمود الأيسر، عليك كتابة الكلمة **غير الصحيحة** كما لفظها التلميذ تمامًا، استعملي **التشكيل الكامل** لكي تمثّلي ما قال التلميذ بشكل دقيق.
  - إذا قفز التلميذ عن مقطع ما، تُحسب إجابته خطأ.

إذا أخطأ التلميذ ثمّ صحّح نفسه، تُقبل إجابته الصحيحة.

أمثلة لتوثيق تنفيذ المهمّة:

رقم الكلمة	الكلمة	إشارة ✓ / x	الكلمة غير الصحيحة كما لفظها التلميذ
.1	غُراب	✓	
.2	نَبات	x	بَناتْ
.3	ضَباب	x	ظَباب
.4	أفلاك	x	(قفز عن الكلمة)
.5	كهف	x	كَهِف

المجموعة ب– قراءة كلمات غير مألوفة

افتحي كرّاسة المهمّات الفرديّة صفحة 17، ضعيها أمام التلميذ، ثمّ اتّبعي نفس التوجيهات الواردة في المجموعة أ.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

ج5. المهمّة 5: كتابة كلمات

توجيهات لإجراء مهمّة كتابة كلمات

قبل البدء بإجراء المهمّة قولي للتلاميذ ما يلي:

افتحوا الكرّاسة (كرّاسة المهمّات الصفّيّة) **على الصفحة 3، مهمّة كتابة كلمات. سأقرأ لكم كلمات وأطلب منكم أن تكتبوها.**

- **أوّلًا، سأقرأ لكم كلّ كلمة مرّتَيْن. عليكم أن تصغوا في المرّة الأولى، وعندما أقرأ الكلمة في المرّة الثانية، ابدؤوا بكتابة الكلمة بحسب الترتيب على السطر المُخصّص لها** (أشيري إلى السطر المُعدّ للكلمة).
- **بعد أن تكتبوا جميع الكلمات، سأقرأ هذه الكلمات للمرّة الأخيرة، بشكل متواصل، من البداية إلى النهاية، لكي تتأكّدوا من أنّكم كتبتم الكلمات بشكل صحيح. لذلك، إذا لم تتمكّنوا من كتابة كلمة واحدة من الكلمات، فلا تتوقّفوا عندها، واستمرّوا في كتابة الكلمات التي تليها، لأنّني كما قلت، سأقرأ لكم جميع الكلمات مرّة أخرى في نهاية المَهمّة بشكل متواصل من البداية إلى النهاية.**

الآن، اقرئي الكلمة مرّتَيْن، مع استراحة بين كلّ قراءة وقراءة. مثلًا: واحد، "يَد" أُكتبوا "يَد" وهكذا. انتبهي، عليك قراءة الكلمات بشكل دقيق، بحسب التشكيل المكتوب في الكلمات أدناه، مع تسكين الآخر.

الكلمات

1. يَد	9. قِطار
2. حوت	10. لَذيذ
3. سَمَك	11. خَواتِم
4. أَرْنَب	12. شُموع
5. صوص	13. ضَعيف
6. ثَعْلَب	14. بَهْلَوان
7. جَميل	15. نَظيف
8. غَزال	

الآن، قولي للتلاميذ: **"والآن سأقرأ لكم جميع الكلمات من البداية إلى النهاية"**.

اقرئي الكلمات جميعها بشكل متواصل.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

ج6. المهمّة 6: قراءة جهريّة لنصّ

سامي والحلوى

قبل البدء بتنفيذ المهمّة، ضعي النصّ أمام التلميذ (صفحة 20 في كرّاسة المهمّات الفرديّة)، وافتحي أمامك صفحة 16 في كرّاسة التوثيق، وذلك ليتسنّى لك مراقبة قراءته وتوثيقها. قولي للتلميذ ما يلي:

أمامك نصّ؛ اقرأه بدون توقّف. انتبِه للحركات. ابدأ القراءة من العنوان، وأنا سأقيس زمن قراءتك.

ابدأ القراءة عندما أقول "اِبدأ".

بعد شرح التعليمات أعلاه، والتأكّد من أنّ التلميذ فهم هذه التعليمات، حضّري ساعة الوقف، وعندما تتأكّدين من أنّ التلميذ مستعدّ للقراءة، قولي له: **اِبدأ**.

- شغّلي ساعة الوقف على الفور ⏱.

أثناء تنفيذ المهمّة، عليك توثيق الأداء واتّباع التعليمات على النحو التالي:

- قياس الزمن
  - قيسي زمن التنفيذ بواسطة استعمال ساعة الوقف منذ لحظة بدء التنفيذ، حتّى الانتهاء منه، وثّقي الزمن الكلّيّ للتنفيذ بشكل دقيق في جدول قياس الزمن.

مثال لتوثيق زمن التنفيذ الكلّيّ

دقائق	ثوانٍ
02 :	07

- توثيق الأداء
  - إذا قرأ التلميذ الكلمة بشكل صحيح، فلا حاجة للتوثيق.
  - إذا قرأ التلميذ الكلمة بشكل **غير صحيح**، فعليك توثيق الكلمة التي لفظها بالشكل التالي:
    - اكتبي فوق كلّ كلمة غير صحيحة، الكلمة كما **لفظها التلميذ** تمامًا، استعملي **التشكيل الكامل** لكي تمثّلي ما قال التلميذ بشكل دقيق.
    - إذا كان الخطأ في التشكيل فقط، فعليك **توثيق التشكيل المختلف** كما قرأه التلميذ (لا حاجة لكتابة الكلمة كاملة).
  - إذا قفز التلميذ عن الكلمة ولم يقرأها، فضعي خطًّا أفقيًّا (——) فوق الكلمة.
    إذا أخطأ التلميذ ثمّ صحّح نفسه، تُقبل إجابته الصحيحة.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

أمثلة لتدوين تنفيذ المهمّة:

الْحَلْوَيات
اِشْتَرى سامي الْحَلْوى مِنْ دُكّانٍ قَريبٍ

بعد الانتهاء من تنفيذ المهمّة، عليك أن تصنّفي الأخطاء الكبيرة والصغيرة وفقًا للتصنيف الذي ورد في المرشد للمعلّمة (انظري صفحة 29). أمامك أمثلة لتصنيف الأخطاء.

خطأ كبير	خطأ صغير
سامي (قفز عن الكلمة)	**دُكّانٌ** بدلاً من "دُكّانٍ"
الْحَلْوَيات بدلاً من "الْحَلْوى"	**قَريبٌ** بدلاً من "قَريبٍ"
مَنْ بدلاً من "مِنْ"	

ملاحظة: التوجيهات لإجراء مهمّة فهم المسموع وردت في كرّاسة التوثيق (ص 18).

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

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