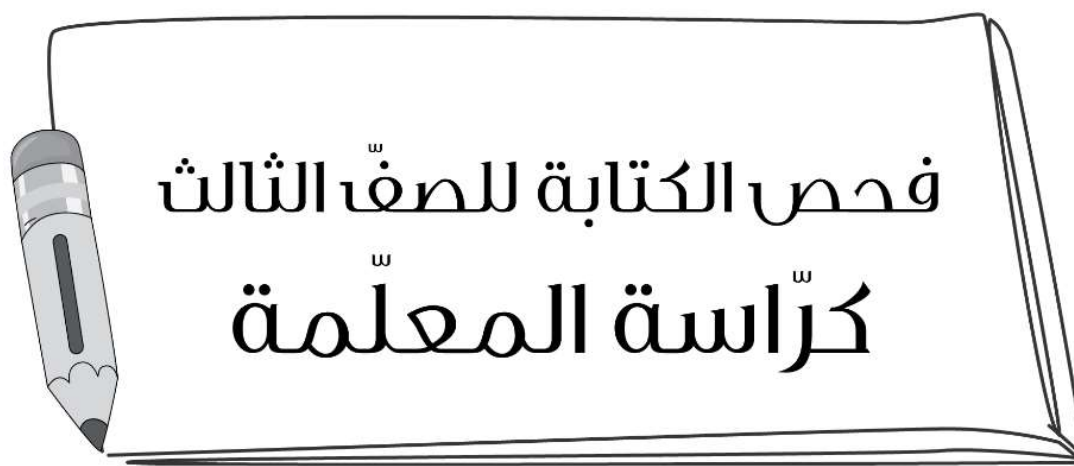
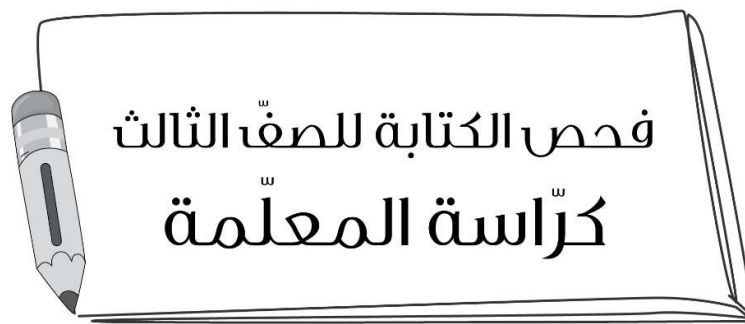


המינהל הפדגוגי
אגף א לחינוך יסודי
الإدارة التربوية
قسم للتعليم الابتدائي
המזכירות הפדגוגית
السكرتارية التربوية





التوجيهات في هذه الكراسة مكتوبة بصيغة المؤنث، لكنّها موجهة للمعلمين والمعلمات على حدٍ سواء.

لجنة التوجيه من قبل السلطة القطرية للقياس والتقييم في التربية، رام

بروفيسور إليانور صايغ- حداد	رئيسة اللجنة، محاضرة وباحثة في اللسانيات، قسم اللسانيات والأدب الإنجليزي، جامعة بار إيلان
إيمان عوادية	مديرة مجال الامتحانات في اللغة العربية، رام
هديل شحبري	مديرة قسم تطوير أدوات القياس والتقييم، رام
د. راوية بربارة	مفتشة مركزة للغة العربية في المدارس العربية
وفاء معدّي	مفتشة مركزة للغة العربية في المدارس الدرزية
د. جنان زعبي	مرشدة قطرية للتربية اللغوية، قسم التعليم الابتدائي
بثينة عرابي	مرشدة في مجال اللغة العربية، رام

طاقم مطاح (مركز التكنولوجيا التربوية)

د. إيمان يونس	رئيسة الطاقم، ورئيسة قسم اللغة العربية، الكلية الأكاديمية بيت بيرل
كفاح سعدي	اختصاصية عسر تعلمي، مقيمة أداء تعلمي
ناريمان قزموز	مربية ومعلمة لغة عربية في المرحلة الابتدائية
هديل قردحجي	اختصاصية في مجال القياس والتقييم (حتى 2020)
د. فرنسين عيسى	اختصاصية في مجال القياس والتقييم (من 2020)
مها حجازي	مركزة الطاقم
أميرة سعيد - منصور	التحرير اللغوي
جمال منصور	الترجمة والتحرير اللغوي
ليلاخ حزاي	مديرة الإنتاج والتصميم الغرافيكي
جلاديس حيفاوي	إنتاج
رهادة عرفات	تصميم غرافيكي
عوزي سچير	مدير مجال تطوير الامتحانات القطرية
تهيلا جرينفالد	مديرة المشروع

المحتويات

8	مقدمة
9	دور المعلمة في تطوير مهارات الكتابة
10	محتويات حقيبة الفحص
11	الفصل الأول: خلفية نظرية – اكتساب مهارات الكتابة
18	الفصل الثاني: وصّف فحّص الكتابة ومراحل إجرائه
18	أ. مهمّات الفحص
19	ب. وصّف مُختصر لمراحل إجراء الفحص
20	ج. مبنى فحّص الكتابة ومواعيد إجرائه
22	د. وصّف مفصّل لمراحل إجراء الفحص
47	كراسة نماذج لكتابات تلاميذ
122	قائمة المراجع

الجدول والمخططات

19	الجدول 1 – الوحدات المطلوبة وتفصيل المهمّات
11	المُخطّط 1 – أهداف الكتابة وأمثلة لأنواع النصوص
14	المُخطّط 2 – نموذج لإنتاج اللغة المكتوبة
21	المُخطّط 3 – سيرورة إجراء وتقييم مهمّات الفحص

مرشد للمعلّمة

مقدمة¹

تم إعداد فُحص الكتابة لكي يمنح المعلمة صورة أوضح وأعمق عن تطوُّر مهارات الكتابة لدى التلاميذ خلال العام الدراسي. هذا الفحص يُمكن المعلمة من توجيه عملية التعليم، فقد تمَّ تطويره بناءً على منهج تعليم اللغة العربية، ووفقاً لرؤية التقييم التكويني، الذي يؤكد على الحاجة إلى تعزيز اتخاذ القرارات، فيما يتعلّق بمواصلة عمليّتي التعليم والتعلُّم، اعتماداً على أدلة تُجمع حول أداء التلميذ (Evidence-based). يمكننا اعتبار التقييم التكويني سيرورة دائرية تشمل عمليّات تخطيط وجمع أدلة، ثم تحليلها وتفسيرها، من أجل تحديد الفجوة بين الوضع الموجود والوضع المنشود، ووضع خطوات عمليّة لتقليص الفجوة وتقييم الأدلة (Birenbaum, Kimron, Shilton & Shahaf, 2009). لهذا، فإنّ التقييم في هذا الفحص لا يتضمّن علامات بل يركّز على جمع معلومات بالنسبة لنقاط القوة والنقاط التي بحاجة لتقوية لدى التلاميذ في مجال الكتابة.

في هذا الفحص، يتم تقييم الكتابة بالاعتماد على مجموعة من النصوص التي كتبها التلميذ حول مضامين مختلفة اختارها وفقاً لاهتماماته، والتي تُحفظ في **ملف التلميذ الشخصي (Portfolio)**. في هذا الملف يتم حفظ جميع النصوص التي يكتبها التلميذ في المهمّات المختلفة المُعطاة في الفحص، إلى جانب نصوص أخرى يكتبها التلميذ خلال العام الدراسي، الأمر الذي يجعل الملف جزءاً لا يتجزأ من عمليّة تعلم وتطوُّر الكتابة.

يمكن تقييم الكتابة من زاويتين بواسطة الفحص:

- تقييم النصوص التي يكتبها التلاميذ أولاً من خلال تكوين انطباع عام حول النصّ بأكمله، ومن ثمّ تقييمها باستخدام معايير مُحدّدة مسبقاً تُميّز النصوص المكتوبة وهي: المضمون، المبنى، اللغة، الخطّ، والترتيب على الصفحة.
- تقييم تفاعل التلميذ مع المهمّة (في جوانب مختلفة، مثل: مدى دافعيّته تجاه المهمّة، إحساسه بكفاءته ككاتب، قدرته على تخطيط عمليّة الكتابة، واتّخاذ القرارات بالنسبة للمضامين ولمبنى النصّ).

يُشكّل هذا التقييم بمراحله المختلفة قاعدة أساسيّة لبناء خطّة تعليميّة لكلّ واحد من التلاميذ من ناحية، وللصفّ بأكمله من ناحية أخرى. إنّ جمع النصوص في ملف التلميذ الشخصي يُمكن المعلمة من متابعة تطوُّر مهارات الكتابة لدى التلاميذ ومشاركتهم في هذا التطوُّر أيضاً.

¹ تمّ تطوير فُحص الكتابة هذا استناداً إلى فُحص الكتابة الذي طُوّر باللغة العبريّة للصفّ الثاني برئاسة د. عماليا بار-أون ولجنة التوجيه المُرافقة لها التي شملت اختصاصيين من السلطة القطريّة للقياس والتقييم في التربية (راما)، واختصاصيين من وزارة التربية والتعليم.

دور المعلمة في تطوير مهارات الكتابة

تؤدي المعلمة دورًا هامًا في تطوير مهارات الكتابة لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية، ومن خلال كونها مُرشدة لهم وقارئة لكتابتهم تُرافق المعلمة سيرورة تطوّر الكتابة عندهم في عملية التعلم بشكل عام، وفي فحص الكتابة بشكل خاص.

تقوم المعلمة كمُرشدة بتشجيع التلاميذ على الكتابة، وتدعم سيرورة الكتابة لديهم، تُساعدهم على تحديد أهدافهم الشخصية في الكتابة، وتقدّم لهم مردودًا شخصيًا من خلال الحوار الإيجابي الذي تُبدي فيه اهتمامًا بعالمهم وتجربتهم الشخصية ككُتّاب. إنّ وجود المعلمة بشكل مكثّف إلى جانب التلاميذ يدعم إحساسهم بكفاءتهم، ويدعم تطوّر مهاراتهم في الكتابة، ويزيد من رغبتهم في الإقبال عليها.

وأما المعلمة كفارئة (متلقية) فتقوم بقراءة النصوص التي كتبها التلاميذ وتكتب لهم مردودًا موضوعيًا وداعمًا عليها. بمجرد أن يعرف التلاميذ أن هناك من يقرأ النصوص التي يكتبونها، ذلك كفيل بأن يثير لديهم الرغبة في الكتابة والاستثمار في تطويرها. إنّ التلميذ الذي يتعلّم في بيئة تحظى فيها أفكاره وتجاربه في الكتابة بالتقدير، من المرجّح أن يحفّزه ذلك على بذل المزيد من الجهد وأن يشعر بقيمة النصوص التي يكتبها ويعتبرها إنجازًا شخصيًا، ممّا يجعل عملية الكتابة عملية ممتعة وإيجابية بالنسبة له.

محتويات حقيبة الفحص

1. كراسة المعلمة تشمل ما يلي:

- **مُرشد للمعلمة** – يشمل المرشد أهداف تطوير فُحص الكتابة للصفّ الثالث، الخلفيّة النظرية، التوجيهات لإجراء الفحص، التوجيهات لتقييم الفحص والتوجيهات لإجراء مُحادثة المردود.
- **كراسة نماذج لكتابات تلاميذ** – تشمل كراسة النماذج نصوصًا بمستويات مختلفة كتبها تلاميذ من نفس الفئة العمرية، تمّ تقييمها لتُشكّل نموذجًا تستطيع المعلمة الاعتماد عليه عند تقييمها للنصوص التي سيكتبها التلاميذ في صفّها خلال السنة.

2. كراسة "المهمات والموادّ المرافقة لإجراء الفحص" تشمل ما يلي:

- **أوراق للكتابة** – أوراق مُصمّمة تحتوي على مهمّات الكتابة بحسب الموضوعات المختلفة في الوجدتين.
- **بطاقات الأسئلة التمهيدية لكلّ وحدة** – بطاقات كُتبت عليها أسئلة (مُرَكّبات المضمون) لاستعمال المعلمة أثناء المُحادثة التمهيدية وأثناء الكتابة.
- **أوراق للكتابة دون موضوع** – أوراق كتابة فارغة لاستعمال المعلمة ولإضافة مهمّات جديدة.
- **بطاقات فارغة لكتابة أسئلة تمهيدية** – بطاقات فارغة لاستعمال المعلمة من أجل إضافة أسئلة (أو أيّ مُرَكّبات مضمون أخرى مُلائمة)، أو لكتابة أسئلة جديدة حول مهمّات جديدة تقترحها المعلمة.
- **استبيان للتلميذ (تجربة الكتابة)** – استبيان شخصيّ يعبئه التلميذ قبل إجراء مُحادثة المردود.
- **ورقة مُشاهدة وتوثيق** – ورقة صفّية لتوثيق سلوك التلاميذ ووصف نوع التوجيه الذي تلقّوه أثناء لقاء الكتابة (في حال وجود حاجة لهذا التوجيه).
- **دليل التقييم** – يوجد في الدليل توجيهات لكتابة الانطباع العامّ عن تفاعل التلميذ مع المهمة ومعايير لتقييم النصّ.

3. كراسة الصور الملونة – هذه الصور الملونة مُطابقة للصور الموجودة في أوراق الكتابة في وحدة "كتابة قصّة من وحي الصورة" وتستخدمها المعلمة أثناء المُحادثة التمهيدية.

الفصل الأول

خلفية نظرية – اكتساب مهارات الكتابة

ما هي الكتابة؟ د. ليمور كولمان، السيد جلعاد براندس وبروفيسور إيلانور صايغ-حداد

الكتابة هي عبارة عن إنتاج نص مكتوب، ورغم أنها ترتبط عادةً بالمدرسة حيث نتعلم الكتابة وتدرّب عليها، إلا أنها لا تقتصر عليها فقط. فالهدف من الكتابة لم يكن أبداً أساسه أداء الواجبات المدرسية، بل تُعتبر الكتابة أداة هامة طوّرها البشر بهدف القيام بمجموعة واسعة من المهام في سياقات مختلفة في حياتهم، ولتحقيق أهداف يستحيل تحقيقها بدون الكتابة. فعلى سبيل المثال، نستخدم الكتابة من أجل **التواصل**، بدءاً من التواصل مع الأشخاص الأقرب إلينا، أو مع أشخاص في دائرة أوسع أو مع جهات رسمية، وانتهاءً بالتواصل مع عدد كبير من الأشخاص الذين قد لا نعرفهم أحياناً. كذلك، نستخدم الكتابة **للتعبير الذاتي** حيث تُتيح لنا أن نعبر عن أنفسنا، مفاهيمنا، رغباتنا ومشاعرنا، وإبداعنا وتميزنا، بتوسّع وبدقة، بعكس المحادثة المباشرة مع الناس. بالإضافة إلى ذلك، نستخدم الكتابة كأداة هامة **للتعلم وتنظيم المعلومات**، مثلاً: كيف يمكننا أن نتذكر ماذا سنشتري من الدكان دون قائمة مُشتريات؟ كيف يمكننا أن نعلم وحدة دراسية دون خطة عمل مكتوبة؟ كيف يمكننا أن نتعمّق في الأفكار التي سمعناها في محاضرة أو قرأناها في كتاب دون تلخيصها كتابياً ودون دمجها مع أفكارنا ومع معلومات من مصادر أخرى؟ من هنا، فإنّ الكتابة ضرورة ماسّة بالنسبة للمجتمع المُتنوّر، وهي جزء لا يتجزأ من كياننا كبشر.

المُخطّط 1، يُبيّن أهداف الكتابة وأمثلة لأنواع النصوص المكتوبة في الحياة اليومية.

المُخطّط 1: أهداف الكتابة وأمثلة لأنواع النصوص المكتوبة في الحياة اليومية



الكتابة والتكلم

بشكل عام، ترتبط الكتابة بالتكلم (التعبير الشفهي) ارتباطاً وثيقاً، فهما يؤديان وظائف متشابهة ويعتمدان على الموارد اللغوية والمعرفية المشتركة. ففي كليهما (الكتابة والتكلم) يستخدم المرسل اللغة لنقل المعلومات، الأفكار، والآراء إلى المتلقي. إن القدرة على التكلم أي إنتاج خطاب شفهي تُشكل أساساً لبناء القدرة على الكتابة، وتبدأ هذه العملية في السنوات الأولى من التعلم في المدرسة (بالعربية باللهجة المحكية) وتستمر طوال الحياة بالمحكية والمعيارية. في الوقت نفسه، تُعتبر الكتابة أساساً لتطور أساليب التعبير الشفهي، في سياقات مختلفة، مثل: المناقشة المهنية أو تقديم محاضرة. ولذلك، فمن المهم أن تشجع المدرسة التلاميذ على إنتاج الخطابين الشفهي والكتابي، لأنهما يتأثران ببعضهما البعض.

رغم وجود علاقة قوية ومتبادلة بين الكتابة والتكلم وارتباطهما ببعضهما البعض، إلا أن هناك اختلافات جوهرية بينهما، أبرزها (Ravid & Tolchinsky, 2002):

- يتم التكلم وجهاً لوجه وبلاستعانة بتعابير الوجه، بإيماءات الجسد وبنبزة الصوت. أما الكتابة، فتتم غالباً بمغزل عن المتلقي، وهي تعتمد على استخدام الكلمات وعلامات الترقيم فقط. لذا يُطلب من الكاتب أن يصوغ النص الذي كتبه بدقة ووضوح كبيرين، وأن يستخدم لغة مناسبة لكي يفهم النص بشكل صحيح عندما يقرأه الآخرون في أوقات وأماكن مختلفة.

- يتم التكلم بشكل مباشر (Online) وتحت ضغط التنفيذ الفوري والمتواصل. أما الكتابة، فتتم عادةً في ظروف مريحة، ودون ضغوط زمنية أو حاجة إلى التنفيذ الفوري. ومن هنا، تأتي إمكانية وأهمية مراجعة النص وتحسينه. فالوقت المتوفر أثناء الكتابة مقارنةً بالتكلم، يساعد الكاتب في أن يصقل ما يكتب، وأن يتعمق في أفكاره ويطورها. بالإضافة إلى ذلك، فإن الكتابة حول موضوع معين، تتطلب من الكاتب أن يقوم بفحص عميق لهذا الموضوع، وأن يبحث عن معلومات إضافية، مما يدفعه إلى إعادة تنظيم معلوماته، والتوصل إلى مفاهيم جديدة (Bereiter & Scardamalia, 1987).

بالإضافة إلى الاختلافات العامة المذكورة أعلاه بين الكتابة والتكلم، فإن الازدواجية اللغوية تخلق اختلافات كبيرة بينهما في سياق اللغة العربية. فاللغة المستعملة عادةً في التعبير وفي التواصل اليومي الشفهي بالعربية هي اللغة المحكية، أما اللغة المستعملة في التواصل الكتابي التقليدي بشكل عام (خاصةً عبر القنوات الرسمية) فهي اللغة المعيارية. من هنا فإن الكتابة باللغة العربية المعيارية تتطلب، بالإضافة إلى التمثيل الكتابي الصحيح للكلمات (الإملاء)، تطوير قدرات لغوية أخرى باللغة المعيارية من الصفوف الابتدائية الأولى، مثل المفردات (ثروة لغوية)، والمباني الصرفية (تصريف واشتقاق) والنحوية (تراكيب الجمل) المختلفة.

بما أن الاختلافات اللغوية بين اللغة المحكية واللغة المعيارية كبيرة جداً (Saiegh-Haddad & Spolsky, 2014) فمن الضروري مساعدة التلميذ على اكتساب المباني اللغوية الأساسية والمطلوبة من أجل التعبير الكتابي والشفهي، وأهمها المفردات، خاصةً تلك الشائعة منها والتي تختلف بين اللغة المحكية واللغة المعيارية، مثل المفردات الأساسية المطلوبة لإنتاج نص كأدوات الربط (لأن، لذلك، لكن...)، أفعال التفكير - mental verbs (اعتقدَ، ظنَّ، فكرَ، خشيَ، أرادَ، ادعى...)، الأفعال العامة والمتداولة في اللغة (خرج، ذهب، جاء، جلس، تناول...) والأفعال المستعملة في ربط الأفكار (أصبح، أدّى، سبب...). كذلك، من المهم مساعدة التلميذ على تطوير الوعي الميتا-لغوي للازدواجية، أي أن ينتبه ويوعي أن الكتابة تتطلب استعمال المباني المعيارية وليس المباني المحكية ومساعدته على تطوير المقابلات بين الكلمات - Lexical Analogy، بالمحكية والمعيارية (ذهب - "راح"، جاء - "أجأ/إجأ").

تُعتبر الازدواجية اللغوية عنصراً مركزياً في الأداء اللغوي بالعربية، ويجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في التربية اللغوية في مجالي التعليم والتقييم (Saiegh-Haddad, 2018; Saiegh-Haddad & Everatt, 2017). وبما أن اللغة المحكية هي اللغة المسيطرة في الحياة اليومية، فمن المتوقع أن تظهر عندما يحاول التلميذ أن يكتب نصاً باللغة المعيارية. ولذلك يجب علينا التعامل مع هذه الظاهرة على أنها ظاهرة طبيعية وتطورية (أي أنها تميز التطور الطبيعي للكتابة)، وغالباً يتضاءل استخدام اللغة المحكية في الكتابة مع التطور اللغوي للتلميذ، ومع تطور وعيه الميتا-لغوي بشكل عام. كذلك، يجب التعامل مع مظاهر التداخل اللغوي بين المحكية والمعيارية في الكتابة، بشكل تفاضلي، مع الأخذ بعين الاعتبار المرحلة العمرية للتلميذ. مثلاً، من المهم التشديد في البداية على استعمال المفردات الصحيحة والتي تعطي المعنى الدقيق، وعلى تصريف الأفعال بشكل صحيح من حيث الجنس (التذكير والتأنيث) والعدد (مفرد-مثنى-جمع)، وعدم التشديد على علامات الإعراب بأنواعها، خاصةً في الصفوف الأولى، لأنها لا تؤثر مباشرةً على أداء الفكرة أو المعنى المطلوب، وهي تُكتسب في مرحلة لاحقة. كذلك يجب عدم مطالبة (إجبار)

التلميذ بكتابة الحركات (التشكيل على أنواعه) لأنها لا تساهم في تطوير الطلاقة بالكتابة وهي تأتي على حساب بناء الجُمْل وترتيب الأفكار.

إن القدرة على إنتاج نص شفهي تبدأ قبل الالتحاق بالمدرسة، وتكون من خلال اللغة المحكية. فمثلاً، عندما يعود الطفل من الروضة إلى البيت، يسرد لأمه باللغة المحكية ما فعله في الروضة، ويصف المعلمة والأصدقاء، ويعبر عن شعوره وعمّا يسعده ويحزنه. لكن عندما يدخل المدرسة، يُطلب منه أن يُنتج نصاً مكتوباً يُعبر من خلاله عن المشاعر والأفكار ذاتها ولكن باللغة المعيارية. من هنا يجب أن نتذكر أنّ بعض التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في إنتاج نص مكتوب باللغة المعيارية، قد تكون لديهم صعوبة في الأساس في إنتاج نص شفهي باللغة المحكية، نتيجة لنقص لديهم في المفردات والتراكيب النحوية بالمحكية، أو نتيجة لصعوبة في ترتيب الأفكار وربطها ببعضها، أو بسبب صعوبات ذهنية عامة في ضبط الانتباه والذاكرة واستخراج الكلمات من القاموس اللغوي. هؤلاء التلاميذ قد يستفيدون من إنتاج النص بالمحكية أولاً، ومن ثم إنتاج النص نفسه باللغة المعيارية. في المقابل، هناك بعض التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في الكتابة باللغة المعيارية خاصةً وذلك بسبب صعوبة في ترجمة الأفكار من المحكية إلى المعيارية، وصعوبة في التمثيل الكتابي للكلمات (الإملاء). هؤلاء التلاميذ أيضاً قد يستفيدون من إنتاج النص بالمعيارية الشفهية أولاً، ومن ثم إنتاج النص نفسه باللغة المعيارية المكتوبة.

بناءً على ما تقدّم، من الضروري معرفة التحديات العامة التي يواجهها التلاميذ في الكتابة باللغة العربية، وكذلك الصعوبات الخاصة التي يمكن أن يواجهها التلميذ أثناء محاولته لإنتاج نص مكتوب.

الكتابة والقراءة

توجد علاقة تطورية وثيقة بين اكتساب القراءة واكتساب الكتابة. فكلاهما يعتمد على اكتساب مبادئ لغوية مشتركة في اللغة المعيارية، والتي تُستخدم في خلق المعنى أو الأفكار، مثل: المفردات، الصرف، النحو، الإملاء، التعرف على أنواع النصوص المختلفة ومميزاتها، المعرفة العامة وغيرها.

على الرغم من ذلك، توجد اختلافات واضحة بين القراءة والكتابة، ناتجة عن الاختلاف في الأهداف وفي نقطة الانطلاق لكل منهما. فالكتابة تبدأ من فكرة يودّ أن يترجمها صاحبها إلى كلمات وجمل ذات مبانٍ مناسبة. أما القراءة، فتبدأ من نص مكتوب يتناوله القارئ ليفهم الأفكار الواردة فيه، ويبحث فيه عن معاني، ويقترح تفسيرات خاصة له. كذلك، تبدأ الكتابة من مساحة مفتوحة ومتعددة الإمكانيات، يقوم من خلالها الكاتب بعملية مركبة من حيث الاختيارات واتخاذ القرارات، مثل: الهدف (لماذا يكتب؟)، الموضوع (ما الذي سيكتب عنه؟)، المفردات (بأي كلمات سيُعبّر عن الموضوع؟)، اللغة، النحو والإملاء (كيف سيكتب الكلمات التي يختارها؟ وكيف سيُرتبها في جمل؟) والأسلوب (كيف سينظم ما يكتبه؟).

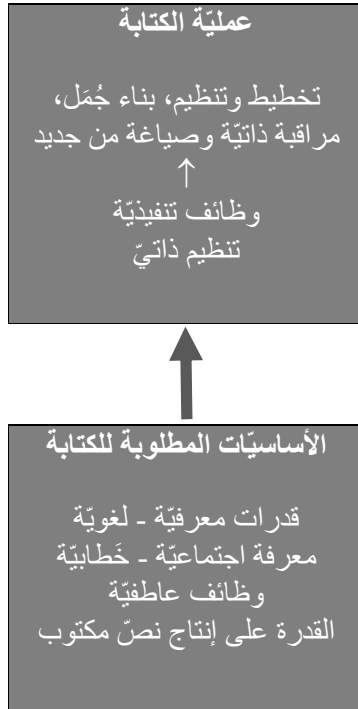
عملية الكتابة

الكتابة هي عملية معرفية مركبة، تتم في حيز مفتوح من الإبداع. تبدأ عملية الكتابة قبل كتابة الكلمات على الورقة، وذلك من خلال بناء الأفكار والخواطر؛ ثم التفكير في المتلقي وكيفية ملاءمة النص له، ثم في التخطيط وتنظيم الأفكار والخواطر، بعد ذلك يتم ترجمة الأفكار والخواطر إلى لغة مكتوبة، يُراعى فيها إملاء الكلمات، بناء الجُمْل، علامات الترقيم، النحو وغير ذلك. ثم تنتهي العملية بمرحلة المراقبة الذاتية، والتي من خلالها يُراجع الكاتب النص ويعيد كتابة أجزاء منه إذا لزم الأمر. تتم هذه العملية بشكل لولبي وليس خطّي، إذ يمكن للكاتب أن يقوم بعملية المراجعة للنص أثناء الكتابة نفسها، ودمج الأفكار الجديدة الناتجة عن مراجعته للنص.

يُصِف النموذج المعروض في المخطط 2 عملية إنتاج نص مكتوب كعملية متعددة الأبعاد. يُميّز النموذج بين الأساسيات المطلوبة للكتابة والعمليات المسؤولة عن تنفيذ عملية الكتابة ومراقبتها.

الأساسيات المطلوبة للكتابة

المُخطَّط 2: نموذج لإنتاج اللغة المكتوبة؛
وُضِعَ بناءً على مقالات سينجر وبشير
(Singer & Bashir, 2004)



الجزء السفلي من النموذج يَصِفُ الأساسيات المطلوبة للكتابة، ويُقصد بها القدرات الأساسية والمعرفة المطلوبة لإنتاج نص مكتوب. فيما يلي شرح مفصّل لهذه الأساسيات.

القدرات المعرفية - اللغوية هي القدرة على طرح الأفكار والتعبير عنها بواسطة كلمات وجُمْل. لاكتساب هذه القدرة يجب امتلاك **المعرفة اللغوية** (الصرفية، النحوية والدلالية - كيف نكتب؟) و**معرفة في المضامين** (معلومات عامة أو معلومات تتعلق بموضوع الكتابة - ماذا نكتب؟).

بإمكان التلاميذ الذين لديهم معرفة لغوية واسعة، إبراز هذه المعرفة رغم قلة معرفتهم في المضامين، لأنّ باستطاعتهم التعبير عن المضامين القليلة التي يعرفونها بجُمْل سليمة وبنصّ مُتماسك. في المقابل، فإنّ التلاميذ الذين لديهم معرفة لغوية قليلة، لا يمكنهم تعويضها بمعرفة واسعة للمضمون. لأنّ المعرفة الواسعة للمضمون لا تمكّن الكاتب من نقل هذه المعرفة من خلال جُمْل سليمة ومن خلال نصّ مُنظّم وواضح. إذ تنعكس قلة المعرفة اللغوية في الكتابة على مستوى الصوت والمقطع (صعوبة في التمثيل الكتابي لأصوات اللغة- الإملاء بشكل أساسي)، على مستوى الكلمة أو على مستوى الجملة، ممّا يؤدي في النهاية إلى إنتاج نصّ غير مفهوم.

المعرفة الاجتماعية-الخطابية هي معرفة الكاتب للمهمة الخطابية وجوانبها الاجتماعية - التواصلية، أي معرفته لمبانٍ خطابية مُتفق عليها (أنواع أدبية أو أنواع نصوص أخرى)، وللأسلوب الخطابي ومدى ملاءمته للأهداف التواصلية والانطباع الذي يريد أن يتركه لدى القارئ.

الوظائف العاطفية تنعكس في إحساس الكاتب بكفاءته، وفي مشاعره أثناء الكتابة، أي إلى أي مدى تُثير فيه مهمة الكتابة مشاعر سلبية (لا أستطيع أن أكتب، أكره الكتابة، إلخ...) أو مشاعر إيجابية (أحب أن أكتب، الكتابة شيء جميل، أنا ماهر في الكتابة، إلخ...). فغالبًا ما تؤدي المشاعر السلبية إلى الإحساس بعدم الكفاءة، العجز والإحباط وبالتالي إلى الامتناع عن الكتابة. أمّا المشاعر الإيجابية فتؤدي إلى الشعور بالسعادة والفرح، الاهتمام، الدافعية والمواظبة. بالإضافة إلى ذلك، تؤثر الوظائف العاطفية على المعايير التي يضعها الكاتب لنفسه فيما يتعلق بجودة كتاباته وبالجهد الذي سيكون على استعداده لاستثماره في الكتابة (مثلاً، أن يعود ويصحّح ما كتبه، أن يُدقّق في كتاباته، إلخ...).

تتطلّب **القدرة على إنتاج نصّ مكتوب** إتقان المهارات الحركية-الكتابية (المهارات الحركية الدقيقة، استخدام قلم الرصاص وكتابة الحروف على الورقة)، من حيث طلاقة (سرعة) الكتابة وطريقة الكتابة (الكتابة اليدوية أو الكتابة بالحاسوب). تتعلق **طلاقة الكتابة** بالسؤال إن كان التلميذ قادر على الكتابة بشكل مُتواصل وأوتوماتيكي دون بذل جهد ذهني (التفكير الواعي) في الإملاء والتصريف والتراكيب اللغوية. الكاتبون المُبتدئون مثل تلاميذ الصف الثالث الذين ما زالت الكتابة لديهم غير أوتوماتيكية يضطرون إلى بذل جهد ذهني كبير في تجنيد القدرات اللغوية الأساسية من أجل إنتاج نصّ مكتوب، خاصة باللغة العربية لأنّ لغة الكتابة المعيارية لا تُستعمل في السياق التواصلّي الشفهيّ اليومي، وتتطلّب استعمال مبانٍ لغوية تكون عادةً غير مألوفة. لهذا، بالإضافة إلى القدرات اللغوية يحتاج التلاميذ

حاجة ماسة لموارد الانتباه والذاكرة من أجل إنتاج نصّ مكتوب بالعربية، ولذلك يبقى لديهم القليل من الموارد الذهنية من أجل تفعيل عمليات أكثر تقدماً مرتبطة بعملية الكتابة، مثل: طرح أفكار إضافية وتنظيمها.

عملية الكتابة

يُصِفُ الجزء العلويّ من النموذج **عملية الكتابة**، والتي تتكوّن من ثلاث عمليات فرعية أساسية: تخطيط وتنظيم (مرحلة بناء الأفكار واتخاذ القرارات)، بناء جُمْل، مراقبة ذاتية وصياغة من جديد. هذه العمليات الثلاث لا تحدث بالضرورة واحدة تلو الأخرى وبشكل خطّي، وإنما تحدث بشكل لوبيّ مُتكرّر أثناء عملية الكتابة وفي جميع مراحل تطوّر النصّ (Hayes & Flower, 1986). يتمّ تنفيذ هذه العمليات الثلاث ومراقبتها بواسطة الوظائف التنفيذية وعمليات التنظيم الذاتي لدى الكاتب.

الوظائف التنفيذية والتنظيم الذاتي في عملية الكتابة

الوظائف التنفيذية (Executive Functions) هي وظائف ذهنية وميتا-ذهنية (فوق ذهنية) عالية، وتنقسم إلى ثلاث مركّبات مركزية:

1. إدارة منظومات الانتباه (مثلاً، توجيه الانتباه للمبنى أو للمعنى) والقدرة على تأخير ردّ الفعل (مثلاً، عندما يتوقّف الكاتب لحظةً لِيُفَكِّر في الكلمة التي اختارها أو الفكرة التي طرحها ومدى وضوحها وملاءمتها للمعنى المراد، وذلك بهدف تخطيط كتابته وتنظيم تسلسل الأفكار في الجُمْل التي كتبها).
2. إدارة المنظومات الذهنية، مثل: الذاكرة الفعّالة، التعميم والاستنتاج، والأنظمة الميتا-ذهنية (التخطيط، التنظيم والمراقبة الذاتية). ويُقصد بالذاكرة الفعّالة القدرة على جُفْظ المعلومات في الوعي الفوريّ وفي نفس الوقت استثمار موارد الانتباه لإجراء عمليات ذهنية بسيطة على هذه المعلومات، مثل الترتيب، التحليل وغيرها. تلعب الذاكرة الفعّالة دوراً هاماً في عملية الكتابة، فهي تُمكن الكاتب من الاحتفاظ بالمعلومات بطريقة يسهل الوصول إليها فيما بعد حتّى يتمكّن من تنفيذ عمليات متعلّقة بها (مثلاً، عندما يتمّ جُفْظ الأفكار في الذاكرة الفعّالة، وبالتالي يتمكّن الكاتب من تنظيم أفكاره وترجمتها إلى نصّ مكتوب).
3. مرونة التفكير (مثلاً، عندما يفكّر الكاتب ويقارن بين إمكانيّات مختلفة في اختيار الكلمات واختيار الأفكار وكيفية تنظيمها). المرونة الذهنية ضرورية لحلّ المشكلات وتعكس أيضاً في مستوى الإبداع في الكتابة. تبدأ الوظائف التنفيذية بالتطوّر في جيل مبكّر وتستمرّ بالتطوّر بشكل كبير وأساسيّ في سنّ البلوغ المبكّر (Anderson, 2002; Diamond, 2013).

التنظيم الذاتي هو عملية نشطة يُوجّه فيها التلميذ تعلّمه وفقاً للأهداف التي حدّدها لنفسه. تحدث عملية التنظيم الذاتي في البيئة التعليمية التي يتواجد فيها التلميذ، حيث يراقب ويدبر أفكاره، قدراته ومعرفته (Pintrich, 2000). يؤثّر التنظيم الذاتي على موارد الانتباه (أي تنظيم الانتباه) وكذلك على الوظائف العاطفية (أي التنظيم العاطفي). تنظيم الانتباه يُمكن التلميذ من تنظيم موارد انتباهه داخل عملية الكتابة نفسها، التحكّم بالمُلهيات المختلفة والحفاظ على التركيز. أما التنظيم العاطفي فهدفه إدارة وتنظيم مشاعر التلميذ، وهي قدرة ضرورية جداً خاصّة عندما تثير مهمة الكتابة لدى التلميذ مشاعر سلبية كالإحباط والشعور بالعجز.

يمكن أن يتأثّر التنظيم الذاتي بمقدرة الشخص على إجراء "الحوار الذاتي" مع نفسه. وقد عرّف فيجوتسكي قدرة الإنسان على استخدام "الحوار الذاتي" على أنّها القدرة على إدارة وتنظيم السلوك والأفكار، وهي قدرة ميتا-ذهنية. في هذه الحالة تُصبح اللغة أداةً مركّبة ليس فقط للتواصل مع الآخرين ولكن أيضاً للتواصل مع الذات، وبناءً على هذا فإنّ التفكير هو جزء لا يتجزأ من اللغة (Vygotsky, 1962).

تتأثّر عملية الكتابة أيضاً بدافعية الكاتب، الاهتمام الذي تُثيره المهمة لديه، مستوى إبداعه، معتقداته وبمواقفه من الكتابة بشكل عامّ ومن نفسه ككاتب بشكل خاصّ (Bruning & Horn, 2000; Smagorinsky & Daigle, 2012; Zimmerman & Risemberg, 1997).

لدى تلاميذ الصفّ الثالث تكون الأساسيات المطلوبة للكتابة لا تزال في بداية تطوّرها، وذلك بسبب صغر سنّهم وبسبب الازدواجية اللغوية والفجوة بين اللهجة المحكية التي يستعملونها في التواصل الشفهيّ اليوميّ ولغة الكتابة المعيارية، كما أنّ عمليات التخطيط والمراقبة الذاتية لم تتطوّر لديهم بشكل كافٍ بعد. كذلك فإنّ طرح الأفكار وصياغتها في مواضيع بعيدة عن عالمهم قد يكون مُركّباً بالنسبة لهم. على الرغم من ذلك، يمكن أن نلاحظ لدى هؤلاء التلاميذ بداية لتطوّر القدرات على التخطيط والتنظيم والمراقبة والصياغة من جديد، ووعي بوجود مُتلقٍ للنصّ الذي يكتبونه.

من أجل تطوير قدرات التلميذ اللغوية والتنفيذية يجب أن يتوفر الوقت الكافي لذلك، وأن يمارس التلميذ الكتابة بشكل مستمر (التدرب على الكتابة)، وأن يتلقى أيضاً مردوداً داعماً ومُعزّزاً من قبل المعلمة وقراء آخرين، مثل: الأهل والزملاء في الصف. وجود نقص أو تأخر في تطوير الأساسيات المطلوبة للكتابة، قد يظهر في كل مرحلة من مراحل تطوّر النص المكتوب، ويؤثر على إنتاج النص.

تطوّر الكتابة

تستمر القدرة على الكتابة في التطوّر مدى الحياة، إذ يبدأ الأطفال بإنتاج نصوص شفوية من أنواع مختلفة حتى قبل أن يتعلّموا الكتابة، فمثلاً يسردون القصص، يصفون أحداثاً، يعطون شروحاً، ويُعبرون عن مواقفهم وغيرها. تُعتبر القدرة على إنتاج خطاب شفهي إحدى الأساسيات الهامة لإنتاج خطاب مكتوب فيما بعد. ففي الحالتين يجب طرح الأفكار باستخدام لغة سليمة، واضحة ودقيقة، تنظيم الأفكار والتعبير عنها بوسائل لغوية مناسبة لتكون مفهومة. على الرغم من وجود ظاهرة الازدواجية اللغوية في العربية، ينكشف الأطفال على اللغة المكتوبة قبل دخولهم المدرسة وذلك من خلال قراءة القصص لهم ومن خلال انكشافهم على الوسائل الأخرى التي تستعمل اللغة المعيارية مثل البرامج التلفزيونية، فيتعرّفون على خصائص اللغة المعيارية ويكتسبون معرفة أولية حول مبنى اللغة ومنظومة الكتابة.

يبدأ تعليم الكتابة بشكل رسمي في الصف الأول الابتدائي، ويستمرّ خلال السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، حيث يبدأ التلاميذ في قراءة وكتابة الكلمات والنصوص بأنفسهم. تستمرّ القدرة على الكتابة في التطوّر تدريجياً خلال السنوات الدراسية، ومع مرور الوقت يستطيع التلاميذ أن يُنتجوا نصوصاً طويلة وغنية، في مواضيع مختلفة وبأساليب متنوعة، ويصبحوا قادرين على التعامل بنجاح مع متطلبات التواصل الكتابي المتميزة، وعلى صياغة نصوص بشكل أفضل بحسب قواعد اللغة المكتوبة (برمن، 2008; Christie & Derewianka, 2008). تستمرّ القدرة على الكتابة في التطوّر في مرحلة البلوغ أيضاً، وكما هو معروف، فإنّ إنتاج خطاب مكتوب يمكن أن يكون مهمة صعبة حتى بالنسبة للبالغين ذوي الخبرة.

إنّ طريقة تطوّر الكتابة في حياة الإنسان، تُشبه الطريقة التي يتعلّم الأطفال من خلالها التكلّم، وذلك عن طريق الاستماع إلى الأشخاص من حولهم ومحاولة التواصل معهم. وعليه، فهناك مُحركان رئيسيان يدفعان تطوّر الكتابة إلى الأمام، وهما الانكشاف الواسع كقراء على النصوص المكتوبة والتجارب المتكررة في كتابة نصوص ذات مضامين مُتنوّعة وأهداف مختلفة كالتواصل والتعبير عن الذات والتعلّم.

فروقات فردية بين التلاميذ في الكتابة - الصف الثالث

تتفاوت قدرات التلاميذ في المجالات المختلفة، ومن ضمنها مجال الكتابة. فبعضهم لديه قدرات كتابية جيّدة وبعضهم لديه قدرات كتابية أقل جودة. إنّ مجال مستويات الكتابة المُتوقعة لدى التلاميذ في الصف الثالث واسع جداً، ويجب الأخذ بعين الاعتبار أنّ التلميذ نفسه في هذه المرحلة قد يكتب في كلّ مرة نصوصاً تتفاوت فيما بينها من حيث مستويات الكتابة. نجد عادةً في الصف الثالث لدى قسم قليل من التلاميذ، قدرة مُميّزة على الكتابة، حيث باستطاعتهم أن يكتبوا نصوصاً غنية من حيث اللغة والمضمون، ويستخدمون مفردات ومباني تُعبر بوضوح عن أفكارهم وتترك أثراً إيجابياً لدى القارئ. في المقابل تكون الكتابة بالنسبة لغالبية التلاميذ في هذه المرحلة مهمة صعبة، ويعود ذلك في الأساس إلى ظاهرة الازدواجية اللغوية. فالكتابة تتطلب التعبير بلغة لا يستعملونها في التكلّم، التعبير الشفهي والتواصل اليومي وهي صيغة لغوية تختلف عن اللغة المحكية في كل المجالات اللغوية من صرف ونحو، والأهم من ذلك كله فهي تختلف عنها من حيث القاموس اللغوي أي في المفردات (Saiegh-Haddad & Spolsky, 2014). بالإضافة إلى ذلك، بما أنّ الكتابة تتطلب التعبير وليس الفهم، فإنّ التلميذ يواجه مهمة مُركّبة لغوياً وذهنياً لا تقتصر فقط على معرفته للمباني اللغوية المختلفة باللغة المعيارية (المفردات، الصرف والنحو)، وإنّما على قدرته أيضاً على الفصل بين اللغتين المحكية والمعيّرية، أي أن يعرف ما هي المباني المحكية التي لا تُكتب وما هي المباني المحكية التي يمكنه استخدامها في الكتابة. لذلك، ولكي ينجح التلميذ في مهمة الكتابة، يجب أن تكون لديه المعرفة اللغوية في المحكية والمعيّرية وأن يكون لديه الوعي الميتا-لغوي أيضاً. وبما أنّ هذه المهمة مركّبة جداً، فقد نجد أنّ النصوص التي يكتبها بعض التلاميذ قصيرة ومضامينها مختصرة، وقد تكون الأفكار في بعض الأحيان غير

مفهومة، واللغة فيها غير سليمة، والخط غير واضح. بالإضافة إلى ذلك، قد يطلب بعض المعلمين من التلاميذ كتابة الكلمات مشكولة بصورة تامة (مع الحركات) مما يُصعب على التلاميذ التركيز في الأفكار، وفي استخراج المفردات وكتابتها بطلاقة كافية لإنتاج جُمْل صحيحة وواضحة. لذلك وكما ذكرنا سابقاً يجب على المعلمين ألا يُجبروا التلاميذ على استخدام الحركات (التشكيل) أثناء الكتابة.

في كثير من الأحيان، قد تتبع صعوبة الكتابة في الصف الثالث من صعوبات في تطوير التمثيل الكتابي للكلمات (الاملاء). وقد يواجه بعض التلاميذ صعوبة في ترجمة أصوات الكلمة إلى أحرف مكتوبة؛ ولذلك تكون الكتابة عندهم بطيئة نسبياً ويحتاجون إلى بذل مجهود أكبر. والبعض الآخر لم ينكشف بعد على قسم من الكلمات من حيث رَسْمها أو صورتها؛ ولذلك يجدون صعوبة في تخيل شكل الكلمات. ففي هذه المرحلة، تتميز كتابة التلاميذ بالدمج بين التصوّر الشكليّ للكلمات (أي كتابة تعتمد على تمييز الكلمة بالكامل وهي عادةً كتابة سريعة وآلية)، والتصوّر الصوتي (أي كتابة تعتمد على تفكيك الكلمة إلى أصوات، مُلاءمة الصوت للشكل الكتابي له من حروف أو حركات)، وهذه الكتابة هي كتابة بطيئة وتحتاج إلى بذل جهد أكبر، لكنها أساسية وهامة جداً في تطوير الكتابة بطلاقة.

في الغالب، تكون الكتابة باستخدام التصوّر الصوتي مصحوبةً بأخطاء إملائية، مثل تبديل بين الأحرف المتشابهة بالأصوات (قارس- قارص)، أو المتشابهة بالأشكال (جد- حد)، كلمات لها مبنى خاص: كالكلمات المشددة (استعد)، الكلمات المهموزة (أضحك)، الكلمات التي تتطلب معرفة لغوية وتحتوي على أحرف شمسية (السعادة) أو حصل فيها إبدال أو إدغام (اصطاد)، كلمات تحتوي على أصوات ومبانٍ لغوية أخرى غير موجودة في لهجة التلاميذ المحكية (أصوات ديجلوسية: ذهب-ذهب، ظهر-ظهر، مبان صرفية وصرفية-نحوية: أوقف-وقف، بيت-بيتين، مبانٍ نحوية: إلى المدرسة-عالمدرسة) أو كلمات ذات مبنى كتابي غير شفاف (مبنى الكلمة لا يُلائم لفظها، مثل: لكن، هذا، على، كتبوا). في جميع هذه الحالات، التلاميذ الذين لم يُطوّروا بعد مهارة عالية في الكتابة قد يشعرون بالإحباط أو التعب أثناء الكتابة، لأنّ هذه الأمور تتطلب أن يبذل التلميذ جهوداً إضافية مما يصعب عليه استثمار موارده وطاقاته في مُركّبات أساسية أخرى في الكتابة مثل: ترتيب الأفكار وتطويرها وصياغتها في جمل.

من الأمور الأخرى التي يمكن أن تجعل عملية الكتابة أكثر صعوبة، شعور التلميذ بعدم كفاءته، الخوف من الكتابة والامتناع عنها. هذه المشاعر قد تقلل من عدد المرات التي يختبر فيها التلميذ قدرته على الكتابة، ومع الوقت يمكن أن تزداد الفجوة بين أولئك الذين يواجهون صعوبة في الكتابة وبين من ينجحون فيها. كذلك، يمكن أن نجد بأنّ التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في الكتابة قد تكون لديهم صعوبات لغوية أو تعليمية، مثلاً صعوبات في القراءة، في الفهم، وفي التعبير الشفهي. جزء من هذه الصعوبات ينبع أحياناً من خلفية اجتماعية-اقتصادية منخفضة وما يترتب عليها من تجارب لغوية وقرائية.

إنّ ممارسة الكتابة بشكل مُتواصل في جوّ مُشجّع وداعم، ضرورية جداً للذين يكتبون في جميع المستويات، ولكنها ضرورية بشكل خاص للتلاميذ الذين يواجهون صعوبة في الكتابة. فالتجربة المُتواصلة في ظلّ هذا الجوّ المُشجّع، وتقديم الدعم اللازم من شأنه أن يدفع هؤلاء التلاميذ إلى الأمام ويساعدهم على استخدام الكتابة كوسيلة للاتصال، للتعبير الشخصي وللتعلم.

الفصل الثاني

وصف قُصص الكتابة ومراحل إجرائه

أ. مهمّات الفحص

يشتمل الفحص على وحدتين تحتوي كلٌّ منهما على مجموعة من المهمّات، يختار التلميذ منها مهمّة ليكتب عنها. فيما يلي تفصيل لهاتين الوحدتين.

1. وحدة "قصة من وحي صورة مُعطاة":

تحتوي هذه الوحدة على مجموعة من الصُّور المُحرّرة لكتابة قصّة. من خلال كتابة قصّة يخلق الكاتب نصًّا يجمع بين خياله وتجاربه الحيّاتية. الأهداف التواصلية للقصّة هي إثارة اهتمام القارئ، وتحفيزه على التفكير، مشاركته في تجربة حيّاتية معيّنة، الاستمتاع بالقراءة، الإثارة، التسلية وغير ذلك. كتابة القصص في الصفّ هي فرصة لتنمية وعي التلاميذ لهذه الأهداف ككُتّاب وكقراء لقصص زملائهم وكمستمعين لها.

في مهمّات "قصة من وحي صورة مُعطاة" يكتب التلميذ قصّة كاملة، يسرد أحداثها بحُرّيّة معتمدًا على خياله ورؤيته الشخصية للحالة المعروضة أمامه، والتي تُصوّر غالبًا حدثًا واحدًا من حبكة كاملة، وعلى التلميذ أن يتخيّل الأحداث السابقة واللاحقة للحدث المُعطى في الصورة مع الحفاظ على تسلسل منطقيّ وزمنيّ، تجدر الإشارة إلى أنّ هذه المهمّات تختلف عن مهمّات كتابة قصّة بحسب سلسلة من الصُّور المُعطاة والتي تُصِف عادةً جميع أحداث الحبكة. في الغالب عندما يكتب التلميذ قصّة بحسب صورة واحدة، فإنّه يكتب وصفًا قصيرًا أو قصّة قصيرة نسبيًا وهنا يأتي دور المعلمة في تطوير مهارات الكتابة لدى التلاميذ من خلال توجيههم وتدريبهم على امتداد العام الدراسي على كتابة قصّة فيها أحداث وليس فقط إعطاء وصف لصورة.

2. وحدة "عن نفسي":

تحتوي هذه الوحدة على مهمّات مختلفة من عالم التلميذ، من خلالها يكتب التلميذ حول مواضيع مُتعلّقة بعالمه مثل "عن نفسي"، والتي بإمكانها أن تستدعي تجربة ممتعة للتواصل مع العالم القريب منه. وقد تكون هذه الكتابة وسيلة جيّدة يعبر بواسطتها التلميذ عن انطباعه، مشاعره ومواقفه من أحداث مختلفة. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ الكتابة عن هذا الموضوع يُمكن أن تُحسّن التواصل بين تلاميذ الصفّ، وتعمّق التعارف بينهم، حيث يمكنهم مشاركة أصدقائهم بتجاربيهم وبالمواضيع التي تهّمهم، وأن يعبروا عما يحبّون القيام به، إمّا كقراء أو كمستمعين لنصوص كتبها أصدقائهم، إذ بإمكانهم اكتشاف الأمور التي تثير اهتمام زملائهم في الصفّ والتي يحبّونها، وبالتالي يجدون مجالات اهتمامات أو هوايات مشتركة. كما أنّ الكتابة "عن نفسي" تعمّق التعارف بين المعلمة والتلاميذ.

الجدول 1 يبيّن الوحدات المطلوبة وتفصيل المهمّات في كلّ وحدة.

الجدول 1

المهمّات	الوحدة
نزهة في الطبيعة	قصة من وحي صورة مُعطاة
صبيان وبنات في الملعب	
على شاطئ البحر	
رحلة أحببناها كثيرًا أو أحب كثيرًا أن أقوم بها	عن نفسي
هدية أتمنى أن أحصل عليها	
حيوان أربيّه أو أتمنى أن أربيّه	

ب. وَصْف مُختصر لمراحل إجراء الفحص

يتكوّن فُحص الكتابة من خمس مراحل أساسيّة (يُعرض البند "د" في هذا الفصل شرحًا مُفصّلًا لمراحل إجراء الفحص):

1. **مُحادثة عامّة واختيار موضوع الكتابة:** قبل اللقاءات المخصّصة للكتابة تُجري المعلّمة مُحادثة عامّة حول أهميّة الكتابة، وحول الوحدة التي تنتمي إليها مهمّات الكتابة. كذلك، في هذا اللقاء يختار التلميذ المهمة التي يريد الكتابة عنها من بين مهمّات الكتابة التي تعرضها عليه المعلّمة.
2. **مُحادثة تمهيدية:** يبدأ كلّ لقاء كتابة بمُحادثة تمهيدية تُديرها المعلّمة، تهدف إلى تيسير عمليّة الكتابة وإلى مساعدة التلاميذ في عدّة جوانب، مثل: فهم مهمة الكتابة، طرّح الأفكار والتخطيط للكتابة وخلق الإحساس بالكفاءة، الإثارة والتحفيز.
3. **الكتابة:** كتابة نصوص بحسب مهمّات الفحص في مرحلتين مختلفتين وحفظها في ملفّ التلميذ الشخصي (Portfolio) إلى جانب نصوص أخرى كتبها التلميذ خلال السنة.
4. **تقييم الكتابة:** تقييم نصوص مختارة من بين نصوص مُتنوّعة كتبها التلميذ.
5. **مُحادثة مردود شخصية:** إجراء حوار مع التلميذ عن النصّ الذي كتبه وعن تجربته الشخصية ككاتب.

ג. מבני פֶּחַס הכּתָבָה וּמוֹעֵיד עִירָתָהּ

יִתֵּן עֲשֵׂי מִהְמֹת הַכּתָבָה בִּפְתָּרִים זְמַנִּיִּם מְחֻלָּה בַּחֹדֶשׁ. וְיִתֵּן תְּמִיר כָּל וָחֶדֶת מִן הַכּתָבָה בִּפְתָּרִים מְחֻלָּה: הַחֹדֶשׁ הָאֶחָד בִּפְתָּרִים תְּשִׁיר הָאֶחָד וְתִשְׁרִין הָאֶחָד, וְהַחֹדֶשׁ הַשֵּׁנִי בִּפְתָּרִים אָדָר וְנִיסָן. יִשְׁמַל כָּל מוֹעֵד מֵהֶם לִפְתָּרִים מְחֻלָּה לְהֵם נִפְסֵי הַמִּבְנֵי. בִּימָה יִלִּי תִפְסִיל לְמִבְנֵי הַלִּפְתָּהּ.

הַחֹדֶשׁ הָאֶחָד (תְּשִׁיר הָאֶחָד – תִּשְׁרִין הָאֶחָד):

הַלִּפְתָּהּ הָאֶחָד- הַחֹדֶשׁ הָאֶחָד: בִּפְתָּרִים הַכּתָבָה הָאֶחָד, תִּשְׁרִי הַמִּלְמֶה נִפְתָּח עִמָּה מִן הַתְּלָמִיד חֹל אִמְיָהּ הַכּתָבָה בִּפְתָּרִים מוֹשֻׁעַ הַחֹדֶשׁ הָאֶחָד וְהוּא "קִסְטָה מִן וָחִי סוֹרָה מְעֻטָּה", וְכֵן בְּהִפְתָּר הַמּוֹשֻׁעַ אֶל הַתְּלָמִיד וְהִפְתָּר פְּסוּלָהּ חֹלָה (לְמִזִּיד מִן הַמַּעֲלֻמֹּת חֹל עֲשֵׂי הַזֶּה הַנִּפְתָּח, אִנְיָרִי הַבֵּן "ד", הַמַּחֲלָה 2). בִּפְתָּרִים הַנִּפְתָּח תִּפְתָּר הַמִּלְמֶה אֶל הַתְּלָמִיד מְחֻלָּה מִן הַמִּהְמֹת הַנִּי תִשְׁתַּל עֲלֶיהָ הַחֹדֶשׁ הָאֶחָד. יִבְחָר כָּל תְּלָמִיד הַכּתָבָה עֵן מְחֻלָּה וָחֶדֶת פֶּחַס, וְבִנָּה עֲלֵי זֶה יִפְסֵם הַתְּלָמִיד אֶל מְחֻלָּה בְּחִסָּב אִבְחָרָהֶם.

יִבְדֹּא לִפְתָּר הַכּתָבָה הָאֶחָד דָּחַל כָּל מְחֻלָּה בְּמַחֲדָה תְּמִידִית תִּתְלַחַם מִן מְחֻלָּה הַכּתָבָה, בְּעַד זֶה יִכְתֹּב כָּל תְּלָמִיד נִסְתָּה וְיִחְתָּפֵז בִּפְתָּרִים הַמִּלְמֶה הַתְּלָמִיד אֶתֵּן הַכּתָבָה וְתִעֲטִיָּהֶם מְרֻדָּה מוֹכֵרָה חֹל הַנִּסְתָּה הַזֶּה כְּתוּבָה, וְתוֹכָהּ יִבְיָאֵר סְלֻכֵּיהֶם קִבִּיל הַכּתָבָה וְאִתְּנָהּ.

יִבְדֹּר בַּזִּכָּר אֲנֵה תֵּם אִבְחָר מִהְמֹת וָחֶדֶת "קִסְטָה מִן וָחִי סוֹרָה מְעֻטָּה" לְכִפְתָּר הַשָּׁלִישׁ בִּפְתָּרִים הַשָּׁנָה, בַּעֲתָרָהּ אִסְתְּמַרִית לְמִהְמֹת הַכּתָבָה הַנִּי תִעֲמֵד כְּתָבָה קִסְטָה בְּחִסָּב עֵדָה סוֹר וְהַנִּי אִעֲתָד עֲלֶיהָ הַתְּלָמִיד בִּפְתָּרִים הַשָּׁנָה.

הַלִּפְתָּהּ הַשָּׁנָה- הַחֹדֶשׁ הַשָּׁנָה: יִשְׁרִי הַלִּפְתָּהּ הַשָּׁנָה בְּעַד מְרֻר אִסְבּוּעִין תְּקִירָה מִן הַלִּפְתָּהּ הָאֶחָד, וְיִחְסֻס לְתְּמִיר מִהְמֹת הַחֹדֶשׁ הַשָּׁנָה "עֵן נִפְסִי" בְּנִפְסֵי הַפְּתִירָה מְפֻסְלָה אֵלָה.

בְּעַד עֵנְהָ הַלִּפְתָּהּ, תִּתְמַעַן הַמִּלְמֶה בִּפְתָּרִים הַלִּפְתָּהּ תֵּם חִפְזָהּ בִּפְתָּרִים הַתְּלָמִיד הַשָּׁנָה (אֶחָדָהּ מִן הַחֹדֶשׁ הָאֶחָד וְהָאֶחָד מִן הַחֹדֶשׁ הַשָּׁנָה) וְתִבְחָר אֶחָדָהּ לְתִפְתָּהּ וְכֵן לְלִדִל. תִּבְחָר הַמִּלְמֶה עֵדָה הַנִּסְתָּה הַזֶּה תִּעֲתִירָה הָאֶחָד מִן בֵּין הַנִּסְתָּה הַלִּפְתָּהּ הַתְּלָמִיד, אִלָּא אִם לֹאחֲזַת אִמּוֹרָה אֲחֵרָה בַּרְזָה בִּפְתָּרִים אֲחֵר מִן הַמִּהְמֹת מַעֲלִיָּתָהּ. תִּבְתַּעַם הַמִּלְמֶה מִן הַתְּלָמִיד לְעֲשֵׂי מַחֲדָה מְרֻדָּה חֹל הַנִּסְתָּה הַזֶּה תִּימָתָהּ. אִם רִגְבַת הַמִּלְמֶה בִּפְתָּרִים תִּפְתָּר הַכּתָבָה לְדִי תְּלָמִיד מַא בְּשִׁכָּל מְכֻתָּף אֲכֹר, בִּלְמִכְנָהּ אִבְחָר נִסְכּוֹס אִזְפִּיתָה מִן מִלְּת הַתְּלָמִיד הַשָּׁנָה וְתִיבִימָהּ וְכֵן לְלִדִל.

הַחֹדֶשׁ הַשָּׁנָה (אָדָר-נִיסָן):

סִירוֹרָה הַעֲמַל בִּפְתָּרִים הַשָּׁנָה מְחֻלָּה לְחֹדֶשׁ הָאֶחָד תִּמָּאָה, וְכֵן תִּעֲרַח הַמִּלְמֶה לְלִפְתָּהּ הַמִּהְמֹת הַנִּי לֹא יִכְתְּבוּ עֲנָה בִּפְתָּרִים הָאֶחָד.

הַמְּחֻלָּה 3 יִעֲרַח סִירוֹרָה עֲשֵׂי וְתִיבִי מִהְמֹת הַפְּחַס.

الموعد الأوّل في شهرَيّ تشرين الأوّل – تشرين الثاني

لقاء الكتابة الأوّل

مهمّات من وحدة "قصة من وحي صورة مُعطاة"

1. مُحادثة عامّة واختيار موضوع الكتابة

- تُجري المعلّمة نقاشًا عامًّا حول موضوع الوحدة.
- تقترح المعلّمة مهمّتين من الوحدة.
- يختار التلميذ المهمة التي سيكتب عنها.
- يُقسّم التلاميذ إلى مجموعتين بحسب المهمة التي اختاروها.



2. مُحادثة تمهيدية

- تُجري المعلّمة في كلّ مجموعة مُحادثة تمهيدية بحسب المهمة التي تمّ اختيارها.
- تُوثّق المعلّمة بإيجاز أداء التلاميذ أثناء إجراء المُحادثة.



3. الكتابة

- تُوثّق المعلّمة بإيجاز أداء التلاميذ أثناء الكتابة.
- تقرأ المعلّمة النصّ وتُقدّم مردودًا قصيرًا وفوريًّا لكلّ تلميذ (أثناء اللقاء أو في نهايته).



بعد أسبوعين تتكرّر المراحل 1-3 في لقاء الكتابة الثاني مهمّات من وحدة "عن نفسي"



4. تقييم بواسطة الدليل

- تختار المعلّمة واحدًا من النصّين اللذين كتبهما التلميذ لتقيّمه بواسطة الدليل.



5. مُحادثة مردود شخصية مع التلميذ عن النصّ الذي قيمته المعلّمة.



تتكرّر السيرورة نفسها في الموعد الثاني (آذار-نيسان)

د. وَصَفَ مَفْصَلٍ لِمَرَاكِلِ إِجْرَاءِ الْفَحْصِ

المرحلة 1: مُحَادَثَةٌ عَامَّةٌ وَاخْتِيَارُ مَوْضُوعِ الْكِتَابَةِ

يشتمل هذا اللقاء على نقاش عامٍّ يدور بين التلاميذ والمعلمة حول أهمية الكتابة، مُحَادَثَةٌ عَنْ مَوْضُوعِ الْوَحْدَةِ، وَغَرَضُ مَهَمَّاتِ الْوَحْدَةِ كَيْ يَخْتَارَ التَّلَامِيذُ مِنْ بَيْنِهَا.

أ. نِقَاشُ عَامٍّ حَوْلَ أَهْمِيَّةِ الْكِتَابَةِ

من المهم أن تُجرى المعلمة نقاشًا مع التلاميذ حول أهمية الكتابة في حياتنا. هذا النقاش يجب أن يكون جزءًا من العملية التعليمية ويهدف إلى زيادة وعي التلاميذ بأهمية الكتابة كوسيلة للتعبير عن النفس وعن المشاعر، وأهميتها كوسيلة للتواصل مع الآخرين أيضًا. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ هذا النقاش يجعل التلاميذ يفكرون كيف يمكن أن يُطَوِّروا أنفسهم ككُتَّاب وما هي أهمية ذلك. كما أنّ الاحتفاظ بالنصوص في ملف التلميذ الشخصي يُمكن التلاميذ والمعلمة من متابعة عملية الكتابة وتطوير قدراتهم فيها.

توجيهات

توجّه المعلمة النقاش وتطرح على التلاميذ مجموعة من الأسئلة تتعلّق بالكتابة، مثل: لماذا يكتب الناس؟ لماذا أنتم تكتبون؟ في أيّ المناسبات تكتبون؟ ماذا تكتبون؟ هل الكتابة عملية سهلة أم صعبة؟ هل تحبون الكتابة؟ ما هي الموضوعات التي تحبون الكتابة عنها؟ يُمكن للمعلمة أن تتحدّث عن نفسها وتقدّم أمثلة للتلاميذ مثل، "أنا أحب أن أتبادل مع أصدقائي كتابته التهاني، أو الأخبار الهامة أو أستشيرهم في مواضيع معينة" وغير ذلك. بهذه الطريقة تُحفّز المعلمة التلاميذ على التفكير في الكتابة والتعبير عن مواقفهم منها.

كذلك بإمكانها لفت نظرهم إلى تطوّر الكتابة لديهم من الصفّ الثاني حتى اليوم وذلك من خلال طرح أسئلة، مثل: كيف كانت كتابتكم في بداية الصفّ الثاني وكيف تكتبون اليوم؟ هل تشعرون أنّكم أحرزتم تقدّمًا في الكتابة؟ ما الذي ساعدكم على هذا التقدّم؟ ما الذي ترغبون في تحسينه؟ الإجابة المحتملة عن السؤال الأخير هي على سبيل المثال معرفة كيفية كتابة قصص ممتعة وطويلة. بإمكان المعلمة أيضًا أن تثير نقاشًا حول موضوع آخر هو "القارئ كمتلقٍ"، فتسأل مثلًا: كيف تشعرون عندما يقرأ شخص آخر ما كتبتموه؟ من هم الأشخاص الذين تحبون أن يقرأوا نصوصكم؟ هل تحبون قراءة النصوص التي يكتبها غيركم؟ كيف تشعرون عند قراءة نصوص كتبها أصدقاؤكم؟ أين تحبون نشر كتاباتكم ليقراها الجميع؟

كذلك يُمكن للمعلمة أثناء المُحادثة العامة أن تعرض طرائق مختلفة لنشر نصوص التلاميذ من أجل مشاركتها مع الآخرين، مثل: إعداد كتاب قصص صفّي، غرض النصوص التي كُتبت على لوحة الإعلانات في الصفّ أو من خلال الموقع الإلكتروني للمدرسة. كذلك، يُمكن للمعلمة أن تُشجّع التلميذ على قراءة نصّه أمام الجميع ثمّ يستمع إلى آرائهم حوله، وغير ذلك.

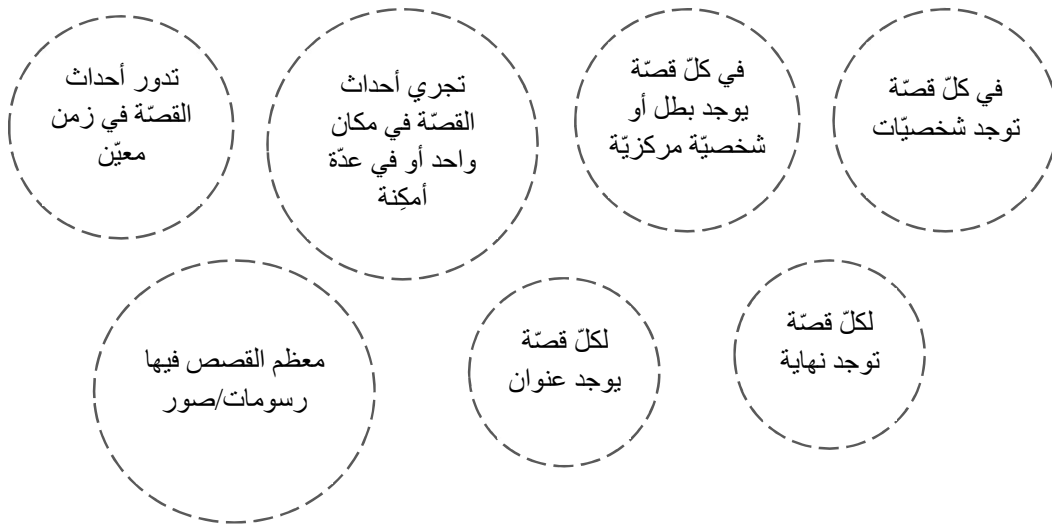
تستغل المعلمة أيضًا هذا النقاش لكي توضح للتلاميذ أهداف الاحتفاظ بالنصوص في الملف الشخصي، وهي: أن يكون بإمكانها وبإمكانهم متابعة تطوّر كتاباتهم بين حين وآخر، تذكّر ما كتبوه، تحديد إن كانوا قد حسّنوا مهاراتهم في الكتابة وفي أيّ منها.

ب. نِقَاشُ عَامٍّ عَنْ مَوْضُوعِ الْوَحْدَةِ

بعد النقاش حول أهمية الكتابة، تُجرى المعلمة نقاشًا آخر حول موضوع الوحدة، كما يظهر في التفصيل التالي:

- **اللقاء حول وحدة "قصة من وحي صورة مُعطاة":** تُجرى المعلمة نقاشًا حول أهمية القصة، عناصرها ومبناها بشكل عامٍّ. في البداية تطرح أسئلة مثل: من منكم يُحبّ قراءة القصص؟ ما هي القصص التي قرأتموها؟ لماذا نقرأ القصص؟ هل كنتم قصة ذات يوم؟ ما هي الصعوبات التي واجهتكم في كتابة القصة؟ وهنا تستغل المعلمة الصعوبات التي تحدّث عنها التلاميذ لكي تعلّمهم كيف يكتبون القصة بشكل صحيح من خلال شرحها لعناصر القصة ومبناها.

تطلب المعلمة من التلاميذ أن يذكروا ما هي الأمور المشتركة بين جميع القصص التي يعرفونها²، مثلاً:



تقوم المعلمة بتلخيص عناصر القصة على اللوح أمام التلاميذ.

² المنهج التعليمي: التربية اللغوية العربية، للمرحلة الابتدائية، 2009، الصفحة 32.

- **اللقاء حول وحدة "عن نفسي":** توجّه المعلمة أسئلة للتلاميذ لإثارة تفكيرهم حول أهميّة الكتابة عن أنفسهم، مثل: ماذا ترغبون أن يعرف الآخرون عنكم؟ ما هي الأشياء التي تحبون أن تذكروها عن أنفسكم؟ ماذا تحبون أن تعرفوا عن أصدقائكم؟ كيف تساعدنا معرفتنا لبعضنا البعض على تكوين صداقات؟ ماذا تستفيدون عندما تكتبون عن أنفسكم؟ هل لديكم دفتر خاصّ تسجلون فيه مذكراتكم؟

ج. اختيار التلميذ لمهمة الكتابة

في نهاية اللقاء يختار التلميذ موضوعاً واحداً من بين الموضوعين اللذين تقترحهما المعلمة من الوحدة التابعة لذلك اللقاء. عملية الاختيار تُتيح للتلميذ إمكانية اختيار الموضوع الذي يثير اهتمامه والقريب من عالمه ممّا يسهّل عليه عملية الكتابة. فالاختيار يعزّز من شعور التلميذ بكفاءته ويزيد ثقته بنفسه ويثير دافعيته للكتابة.

بعد انتهاء التلاميذ من اختيار المواضيع، تقوم المعلمة بتقسيمهم إلى مجموعتين أو أكثر بحسب المواضيع التي اختاروها ولكل مجموعة تُجري لقاء كتابة مُنفصل. الكتابة في مجموعات صغيرة تُمكن المعلمة من الانتباه إلى كلّ واحد من التلاميذ ممّا يجعل التلاميذ الانطوائيين يشعرون بالأمان والثقة، الأمر الذي سيُشجّعهم على المشاركة الفعّالة في عملية الكتابة.

في اليوم الذي يسبق تنفيذ مهمة الكتابة، يُمكن إعطاء التلاميذ أوراقاً صغيرة (بطاقات) ليكتب كلّ تلميذ عنوان المهمة التي اختارها وذلك لتنظيم عملية اختيار المهمّات. تجمع المعلمة الأوراق الصغيرة (البطاقات) وبهذه الطريقة تُقسّم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة ومن ثمّ تقترح المعلمة على التلاميذ أن يُفكّروا فيما يودّون الكتابة عنه، وتخبرهم أنّ بإمكانهم إحضار أيّ غرض يروونه مناسباً ويرغبون في التطرّق إليه و/أو دمجها في كتابتهم (مثل: صورة، رسم، لعبة معيّنة).

المرحلة 2: المُحادثة التمهيدية

المُحادثة التمهيدية يجب أن تكون جزءاً أساسياً في عملية تعليم الكتابة في الصف ويجب أن يتم ربطها بنوع النص وموضوع النص. فمثلاً، عندما تريد المعلمة أن تعلم التلاميذ كيف يكتبون قصة، تُناقش معهم بعض النقاط الهامة التي يجب مراعاتها، مثل: أهمية وصف المكان، استخدام أساليب بلاغية (التشخيص، التأنيس، التعجب)، الجملة الافتتاحية في القصة (يمكن أن تكتب أمثلة على اللوح: كان يا ما كان، يُحكى أن). بالإضافة إلى ذلك، تتطرق المعلمة إلى أمور عامة في عملية الكتابة مثل، مبنى النص وتقسيمه إلى فقرات، استخدام أدوات الربط لجعل النص متماسكاً، أهمية التوسع في أجزاء معينة من النص، واستخدام علامات الترقيم. بإمكان المعلمة أن تُقدم للتلاميذ أمثلة عن كيفية كتابة أجزاء من النص، أو أن تكتب نصوصاً بالتعاون معهم، أو أن تجعلهم يكتبون نصاً مشتركاً واستخدامه كمثال. أما المُحادثة التمهيدية في إطار الفحص فتكون قصيرة وعينية أكثر، وتهدف إلى تسهيل البدء بعملية الكتابة وجعل التلاميذ يشعرون بأنهم قادرين على كتابة نصوص جيدة. يبدأ لقاء الكتابة دائماً بمُحادثة تمهيدية تُجريها المعلمة بعد أن تُقيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة بحسب المواضيع التي اختاروها. الهدف من هذه المُحادثة هو طرح أفكار للكتابة عن الموضوع الذي تم اختياره، وكذلك مساعدة التلاميذ وتوجيههم في التخطيط لعملية الكتابة. تُعتبر المُحادثة التمهيدية خطوة هامة وأساسية في عملية التخطيط للكتابة وخصوصاً بالنسبة للتلاميذ في هذه المرحلة العمرية، فهم يحتاجون إلى توجيه خاص لأن المهام مفتوحة وإمكانات الكتابة واسعة ومتنوعة. تهدف هذه المُحادثة إلى إثارة فكر التلاميذ ومعلوماتهم وتجاربهم المتعلقة بالموضوع الذي اختاروه مما يساعدهم على بلورة الموضوع في أذهانهم قبل ترجمته إلى نص مكتوب، مع الحرص على أن تكون هذه المُحادثة قصيرة وغير مُثعبة.

تُجرى المُحادثة التمهيدية في مجموعة صغيرة ولهذا فجميع التلاميذ سيسمعون نفس الأفكار التي تُطرح في المجموعة، ومن الطبيعي أن تتكرر هذه الأفكار في جميع النصوص، ومع ذلك فمن المتوقع أن تكون النصوص التي سيكتبها التلاميذ شخصية ومختلفة عن بعضها من حيث المضمون والمستوى. بالإضافة إلى ذلك، إن إجراء المُحادثة التمهيدية في مجموعات صغيرة تمكن التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في الكتابة من الحصول على الدعم اللازم لهم. فبعض التلاميذ قد يستصعبون المشاركة في المُحادثة، أو فهم المهمة أو البدء بعملية الكتابة. كذلك، تُعتبر المُحادثة التمهيدية في مجموعات صغيرة واحدة من أكثر الطرائق نجاعة لدعم التلاميذ ذوي الاحتياجات المختلفة (المزيد من المعلومات عن الدعم للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في الكتابة، أنظري المرحلة 3).

يجب أن تبدأ المُحادثة التمهيدية باستخدام بطاقات الأسئلة التي تمكن المعلمة والتلاميذ من تحديد التفاصيل التي يجب أن يشملها النص والتوصل إلى صياغة مركبات المضمون العامة (ليس هناك حاجة لاستخدام المصطلح "مركبات مضمون" خلال المُحادثة مع التلاميذ ويمكن القول لهم ببساطة "أفكار للكتابة"). فمثلاً، في موضوع "رحلة أحببناها كثيراً أو أحب كثيراً أن أقوم بها" قد يذكر التلميذ مكان الرحلة، مثل: طبريا، عندها تطلب المعلمة منه أن يصف هذا المكان: طبيعته، ما الذي يميزه وماذا يوجد هناك؛ وهكذا يتم تعميم التفاصيل وجعلها مركبات مضمون واحد (وصف المكان).

بإمكان المعلمة أن تكتب مركبات المضمون (الأفكار) المتعلقة بالموضوع على اللوح أو على ورقة كبيرة، وبعد ذلك يمكنها أن تضع على الطاولة بطاقات الأسئلة، وبطاقات فارغة من أجل مركبات مضمون جديدة تُطرح خلال المُحادثة مع التلاميذ. يمكن أن تقترح المعلمة على التلاميذ أن يضعوا البطاقات التي يختارونها إلى جانبهم، لمساعدتهم على تذكر التفاصيل وتسهيل عملية الكتابة (في هذه الحالة من المفضل أن يكون لدى المعلمة عدة نسخ من كل بطاقة). تجدر الإشارة إلى أنه ليس من الضروري أن تنعكس في كتابات التلاميذ جميع مركبات المضمون التي طُرحت أثناء المُحادثة. فإذا طُور التلميذ موضوعه باتجاهات أخرى متعلقة بالموضوع، فهذا يدل على الإبداع وهو أمر إيجابي يجب تشجيعه.

في المرحلة التالية يمكن توجيه التلاميذ (بما يناسب أعمارهم) إلى كيفية بناء النص، مثلاً يمكن أن نسألهم عن البداية التي يختارونها للنص وكيف سينهونه. يجب ألا تُثقل المعلمة على التلاميذ التسلسل الزمني لمركبات المضمون، بل يجب السماح لهم ببناء تسلسل النص كما يرونه مناسباً، أو بالاعتماد على المُحادثة حول الموضوع.

المُحادثة التمهيدية تعطي فرصة أيضاً لتذكّر قواعد الكتابة ومراجعتها، مثل: استخدام علامات الترقيم الصحيحة، الإملاء الصحيح، الكتابة بخط واضح ومقروء، تقسيم النص إلى فقرات وغير ذلك. لهذا من المهم في نهاية المُحادثة تذكير التلاميذ بقواعد الكتابة وبأهمية تطبيقها في نصوصهم. يجب أن تكون المُحادثة بطريقة الحوار الذي من خلاله تُشجع المعلمة التلاميذ على أن يقترحوا قواعد الكتابة المطلوبة التي يجب مراعاتها كي يتمكن أي شخص آخر من قراءة النص.

فيما يلي توجيهات لإجراء مُحادثة تمهيدية لكل وحدة في الفحص، مع التركيز على النقاط الهامة في المُحادثة حول كل موضوع.

مُحادثة تمهيدية - "قصة مِنْ وَحي صورة مُعطاة"

من المهم خلال المُحادثة التمهيدية تشجيع التلاميذ على التمتع في الصورة، وإعطائهم وقتاً لبناء القصة في خيالهم قبل كتابتها. خلال هذا الوقت، سيتمكن التلاميذ من التفكير والتخيل وتذكر قصص يعرفونها، فهذه هي مرحلة التخطيط التي تسبق الكتابة. بعدها، يجب تشجيع التلاميذ أن يبدؤوا بسرد أحداث القصة شفهيًا وفقًا لتفسيرهم لما يحدث في الصورة. وإذا لزم الأمر، يجب أيضًا لفت انتباههم إلى التفاصيل الموجودة في الصورة المتعلقة بالشخصيات والبيئة لمساعدتهم في بناء أحداث القصة. مثلاً، هذه الصورة هي جزء من قصة، تمتع فيها وفكر ما الذي يحدث وما هي القصة التي يمكن سردها. فكر أين تدور أحداث القصة، خمن ماذا حدث في بداية القصة وماذا حدث فيما بعد، وكيف انتهت القصة. فكر من هي شخصيات القصة، ما الذي تفعله، ماذا تفكر وبماذا تشعر. فكر في من سيقرا القصة: هل سيستمع بالقصة التي تكتبها؟ هل ستثير القصة اهتمامه؟ هل ستفاجئه القصة؟ ثم اكتب قصتك وأعطها عنوانًا.

النقاط الهامة لإجراء مُحادثة تمهيدية في المواضيع المختلفة التي تشتمل عليها وحدة "قصة مِنْ وَحي صورة مُعطاة":

أ. الموضوع: صورة "نزهة في الطبيعة"

تُشجّع المعلمة التلاميذ من خلال المُحادثة التمهيدية حول هذا الموضوع على التمتع في الصورة وتخيل قصة تتعلق بنزهة في الطبيعة.

فيما يلي مُرَكِّبات المضمون التي يُمكن طرحها خلال المُحادثة التمهيدية (ليس هناك أهمية لترتيب عرضها أمام التلاميذ):

- ماذا تَرى في الصورة؟
- صِف الأشخاص الذين تَراهم في الصورة؟
- ما العلاقة بين الأشخاص الذين تَراهم في الصورة بحسب رأيك؟
- ما نوع الشجرة التي يَجلسون تحتها؟
- ماذا تَعرِف عن هذه الشجرة؟
- في أي فصل حَدَثَ ذلك بحسب رأيك؟
- صِفْ شعور الشخصيات في الصورة.
- ماذا سَيفعلون بعد الانتهاء من النزهة؟

ב. الموضوع: صورة "صبيان وبنات في الملعب"

تُشجّع المعلمة التلاميذ من خلال المُحادثة التمهيدية حول هذا الموضوع على التمعّن في الصورة وتخيّل قصّة تتعلّق بمجموعة صبيان وبنات يلعبون كرة السلة في الملعب.

فيما يلي مُرَكِّبات المضمون التي يُمكن طرحها خلال المُحادثة التمهيدية (ليس هناك أهمية لترتيب عرضها أمام التلاميذ):

ماذا تَرى في الصورة؟

ماذا يَفعل الأولاد الذين في الصورة؟

ما العلاقة بينهم؟ (أبناء جيران، أبناء صفّ، أقارب)

صف المشاركين في اللعبة.

أين يَلعبون؟

في أيّ وقت يَلعبون؟

تَخَيّل ماذا حَدَثَ معهم أثناء اللعب.

صف شعورهم أثناء اللعب.

ج. الموضوع: صورة "على شاطئ البحر"

تُشجّع المعلمة التلاميذ من خلال المُحادثة التمهيدية حول هذا الموضوع على التمعّن في الصورة وتخيّل قصّة تتعلّق بقضاء يوم على شاطئ البحر.

فيما يلي مُرَكِّبات المضمون التي يُمكن طرحها خلال المُحادثة التمهيدية (ليس هناك أهمية لترتيب عرضها أمام التلاميذ):

ماذا تَرى في الصورة؟

ماذا يَفعل الأولاد على الشاطئ؟

ما هي الأغراض والأدوات التي يأخذها الناس معهم إلى الشاطئ؟

كيف يَحمي الناس أنفسهم من أشعّة الشمس؟

هل ذهبَت مرّة إلى شاطئ البحر؟ مع من ذهبَت؟

بماذا تَخْتلف السباحة في البحر عن السباحة في البركة؟

מְחַדָּתָה תְּמִהִידִיתָה – "עַן נִפְסִי"

חֲלָל הַמְּחַדָּתָה הַתְּמִהִידִיתָה מִן הַמִּהְמָה תִּשְׁבִּיעַ הַתְּלָמִיד עַל הַתְּפִקִּיר בְּחִבְרָתָהּ הַשְּׁחִשִּׁיתָה אוֹ בְּאַחֲלָמָהּ הַמְּתַלְּקָה בְּמוֹצֵוּעַ הַמִּהְמָה. יִגְבַּע תִּשְׁבִּיעַ הַתְּלָמִיד אֲנִי יִבְדּוּוּא בִּסְרָד מָה יִרִידוֹן כְּתָבָתָה שְׁפִהִיָּא וּבִנְאָה עַל דָּלֵק לִפְתִּי אִתְּבָהֶם אֶלִי תְּפָסִיל אֲחֵרָא יִמְכֵּן אֲנִי יִזְכִּיפוּהָ אֶלִי הַנֶּסֶךְ, מִתְּלָא: וְסִנֵּף מְקָאן הַרְחֵלָה, הָאֲשָׁחַס הַזֵּינִן שָׂאֲרָכוּא בִּי הַרְחֵלָה, וְסִנֵּף הַחַיּוֹאן הַזֵּי יִרִידוֹן תְּרִיבִיתָהּ, שְׁעוֹר הַתְּלָמִיד עֵנֶד חֲסוֹלָהֶם עַל הַהִדְיָה וּמָה שָׂאֵב.

בִּי נְהִיָּה הַמְּחַדָּתָה הַתְּמִהִידִיתָה נִוְסִי בִּתְשְׁבִיעַ הַתְּלָמִיד עַל דְּמִיג רִסוּמָתָהֶם בִּי הַנֶּסֶךְ אוֹ דְּמִיג שׁוֹר דָּאֵת שְׁלָה בַּלְמוֹצֵוּעַ אֲחִזְרוּהָ מִעִיָּהֶם, מִתְּלָא: שׁוֹר מִן רְחֵלָה שָׂאֲרָכוּא בִּיָּהּ אוֹ שׁוֹר לְחַיּוֹאנָתָהֶם הָאֲלִיפָה וְגִירָהָ...

הַנִּקְטָא הָהֵמָּה לְעִירָא מְחַדָּתָה תְּמִהִידִיתָה בִּי הַמּוֹצִיעַ הַמְּחֻלָּפָה הַזֵּי תִּשְׁתַּמֵּל עֲלֶיהָ וְחֵדָה "עַן נִפְסִי":

א. הַמּוֹצֵוּעַ: רְחֵלָה אֲחִבִּיתָהָ כְּתִירָא אוֹ אֲחִבִּי כְּתִירָא אֲנִי אֲקוּמֵי בִּיהָ

תִּשְׁבִּיעַ הַמְּלֵמָה הַתְּלָמִיד מִן חֲלָל הַמְּחַדָּתָה הַתְּמִהִידִיתָה חוֹל הַזֶּה הַמּוֹצֵוּעַ עַל הַתְּחַדָּתָה עַן רְחֵלָה שָׂאֲרָכוּא בִּיָּהּ אוֹ יִחְבֹּנוֹן אֲנִי יִשָּׂאֲרָכוּא בִּיָּהּ - רְחֵלָה עֵאֱלִיָּה אוֹ רְחֵלָה מְדִרְסִיתָה.

בִּימָה יִלִּי מְרִקְבָּאֵת הַמְּצֻמוֹן הַזֵּי יִמְכֵּן טְרַחָהָ חֲלָל הַמְּחַדָּתָה הַתְּמִהִידִיתָה (לֹאֵס הֵנָּה אִהְמִיָּה לְתִרְטִיב עֲרֻזָּהָ אִמָּם הַתְּלָמִיד):

מָה הִי אֲכֹר רְחֵלָה אֲחִבִּיתָהָ?

מִן כָּאן מִעֵק בִּי הַזֶּה הַרְחֵלָה?

מָה הִי וְסִילָה הַנֶּחֱל הַזֵּי שָׂאֲרָתָהּ בִּיהָ?

מֵתִי כָאֵנֶת הַזֶּה הַרְחֵלָה?

מָה־אֲפִעֲלֶנֶם חֲלָל הַרְחֵלָה?

מָה־אֲרִיִּתֶם הֵנָּה?

כִּי־כָאן שְׁעוֹרְכָא וְשְׁעוֹר הָאֲחֵרִין אֲתֵנָא הַרְחֵלָה?

ב. الموضوع: هَدِيَّةٌ أَتَمَّنَى أَنْ أَحْصَلَ عَلَيْهَا

تُشَجِّعُ المَعْلَمَةُ التَّلَامِيذَ مِنْ خِلَالِ المُحَادَثَةِ التَّمْهِيْدِيَّةِ حَوْلَ هَذَا الْمَوْضُوعِ عَلَى التَّحَدُّثِ عَنْ هَدِيَّةٍ حَصَلُوا عَلَيْهَا أَوْ يُحِبُّونَ الْحُصُولَ عَلَيْهَا.

فِيمَا يَلِي مَرْكَبَاتُ الْمَضْمُونِ الَّتِي يُمَكِّنُ طَرَحُهَا خِلَالَ المُحَادَثَةِ التَّمْهِيْدِيَّةِ (لَيْسَ هُنَاكَ أَهْمِيَّةٌ لِتَرْتِيبِ عَرْضِهَا أَمَامَ التَّلَامِيذِ):

مَا الْهَدِيَّةُ الَّتِي تَتَمَنَّى الْحُصُولَ عَلَيْهَا يَوْمًا مَا؟

لِمَاذَا تُفَضِّلُ هَذِهِ الْهَدِيَّةَ؟

كَيْفَ سَتَشْعُرُ لَوْ حَصَلَتْ عَلَيْهَا؟

لِمَاذَا تُحِبُّ أَنْ تَحْصَلَ عَلَى الْهَدَايَا؟

مَنْ تَتَوَقَّعُ أَنْ يُحْضِرَ لَكَ هَذِهِ الْهَدِيَّةَ؟ لِمَاذَا؟

كَيْفَ سَتَشْعُرُ إِنْ لَمْ تَحْصَلَ عَلَى الْهَدِيَّةِ؟

ج. الموضوع: حَيَوَانٌ أُرَبِّيهِ أَوْ أَتَمَّنَى أَنْ أُرَبِّيَهُ

تُشَجِّعُ المَعْلَمَةُ التَّلَامِيذَ مِنْ خِلَالِ المُحَادَثَةِ التَّمْهِيْدِيَّةِ حَوْلَ هَذَا الْمَوْضُوعِ عَلَى التَّحَدُّثِ عَنْ حَيَوَانَاتِهِمُ الْأَلِيفَةَ وَأَيْضًا عَلَى عَرْضِ صُورٍ أَوْ رَسُومَاتٍ لِهَذِهِ الْحَيَوَانَاتِ. بِإِمْكَانِ التَّلَامِيذِ الَّذِينَ لَا يَرَبُّونَ حَيَوَانَاتَ أَلِيفَةٍ أَنْ يَكْتُبُوا عَنْ حَيَوَانَاتِ أَلِيفَةٍ كَانَتْ لَدَيْهِمْ فِي الْمَاضِي أَوْ عَنْ حَيَوَانَاتِ أَلِيفَةٍ لِأَفْرَادِ الْأُسْرَةِ أَوْ لِلْأَصْدِقَاءِ أَوْ عَنْ حَيَوَانَاتِ أَلِيفَةٍ يَرْغَبُونَ فِي تَرْبِيَتِهَا.

فِيمَا يَلِي مَرْكَبَاتُ الْمَضْمُونِ الَّتِي يُمَكِّنُ طَرَحُهَا خِلَالَ المُحَادَثَةِ التَّمْهِيْدِيَّةِ (لَيْسَ هُنَاكَ أَهْمِيَّةٌ لِتَرْتِيبِ عَرْضِهَا أَمَامَ التَّلَامِيذِ):

هَلْ عِنْدَكَ حَيَوَانٌ أَلِيفٌ فِي الْبَيْتِ؟

صِفِ الْحَيَوَانَاتِ الَّتِي تُرَبِّيهِ.

هَلْ تَرْغَبُ فِي تَرْبِيَةِ حَيَوَانٍ أَلِيفٍ؟

هَلْ يَأْكُلُ هَذَا الْحَيَوَانُ طَعَامًا خَاصًّا؟

كَيْفَ نَعْتَنِّي بِهِ؟ (الْحَمَامُ، التَّطْعِيمُ، أَدَوَاتُ خَاصَّةٌ)؟

مَنْ يُسَاعِدُكَ فِي الْإِعْتِنَاءِ بِحَيَوَانِكَ؟

المرحلة 3: الكتابة

في نهاية المحادثة التمهيدية، تُوزَّع المعلمة أوراق الكتابة على التلاميذ وتطلب منهم البدء بالكتابة. يجب تزويد التلاميذ بأوراق إضافية إذا احتاجوا إلى ذلك.

من المهم الانتباه إلى أن تنفيذ المهمة قد يتأثر بعوامل خارجية (بيئية) أو بعوامل داخلية (نفسية، صحية) يُمكن أن تعيق عملية الكتابة لدى التلاميذ ولا علاقة لها بمهارات الكتابة لديهم (مثل: القلق، التعب، المرض، الضجيج). من أجل تقليل تأثير هذه العوامل، من المهم أن نوفر جوًا مريحًا وداعمًا قدر الإمكان في الصف أثناء تنفيذ المهمة.

مُساعدة التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في الكتابة

معظم التلاميذ سيتمكنون من كتابة النصّ بالاعتماد على مُرَكِّبات المضمون التي وردت في المُحادثة التمهيدية، ولكن بعض التلاميذ سيحتاجون إلى مُساعدة إضافية فيما يتعلّق بفهم المهمة أو البدء بتنفيذها. تستطيع المعلمة تحديد هؤلاء التلاميذ من خلال عملية المُشاهدة، فتحدّد مثلاً التلاميذ الذين يتأخّرون في البدء بالكتابة، أو أولئك الذين يتوجّهون إليها ويقولون إنهم لا يعرفون ماذا يكتبون، أو لا يعرفون كيف يبدؤون الكتابة. في هذه الحالات، يمكن تقديم الدعم بشكل فرديّ أو جماعيّ بحسب الحاجة. في الدليل لتقييم نصّ التلميذ وكذلك في صفحة المُشاهدة والتوثيق، على المعلمة أن تُسجّل أنه تمّ تقديم دعم فرديّ وأن تصفه بإيجاز.

فيما يلي أمثلة على طرائق الدعم التي يُمكن أن تستعين بها المعلمة:

- تقترح المعلمة على التلاميذ أفكارًا يُمكن أن يبدؤوا بها الكتابة.
- تقوم المعلمة بصياغة الجملة الأولى مع التلاميذ.
- بخصوص التلاميذ الذين لم يتمكّنوا من اكتساب مهارات القراءة والكتابة – حتى موعد إجراء الفحص – بإمكان المعلمة أن تقترح عليهم القيام في سرد قصص بصورة شفوية وهي بدورها تقوم بكتابتها. هذا في حال كانت لديهم القدرة على سرد القصة بصورة موسّعة باللغة المحكيّة.
- تقترح المعلمة على التلاميذ أن يرسموا رسمة ثلاث موضوع المهمة، ثمّ تطلب منهم كتابة نصّ مُتعلّق بهذه الرسمة.

في حال احتاج أحد التلاميذ لدعم فرديّ، ننصح باتّباع الخطوات التالية:

- الجلوس إلى جانب التلميذ.
- التواصل معه والتحدّث إليه بصوت هادئ.
- تشجيعه أثناء الكتابة.
- تهدئته وتشجيعه إذا شعر بالإحباط.

المُشاهدة والتوثيق

تتبع أهميّة التوثيق في هذا الفحص من كون التقييم نوعيًا وليس كمّيًا. لتسهيل مهمّة التوثيق، على المعلّمة أن تُجري المهمّة لمجموعة واحدة أو اثنتين فقط، ممّا سيُتيح للمعلّمة إمكانيّة متابعة تلاميذها ومساعدتهم بشكل أفضل. ليس من الضروري أن يُنهي جميع التلاميذ كتابة نصوصهم في نفس اللقاء.

من المهمّ أثناء المُحادثة التمهيدية ومرحلة الكتابة أن تقوم المعلّمة بمراقبة سلوك التلاميذ من خلال المُشاهدة التي تجريها، مثلاً: مدى إصغائهم إلى المُحادثة ومشاركتهم الفعّالة فيها، طرحهم للأفكار ومدى كونها ذات صلة بموضوع المهمّة، ومدى تفاعلهم مع زملائهم في الصفّ، ومن ثمّ توثيق كلّ ذلك في ورقة "المُشاهدة والتوثيق"، على أن يكون ذلك بشكل مُختصر، مثل: "شاركت التلميذة في المُحادثة واقترحت أفكارًا معيّنة؛ لم يُشارك التلميذ في المُحادثة بناتًا". كذلك نوصي المعلّمة أيضًا بمراقبة كيفية تعامل التلاميذ مع المهمّة أثناء الكتابة. فيما يلي بعض المعايير التي يجب توثيقها:

- مدى تركيز التلميذ في المهمّة أثناء الكتابة.
- هل يعمل التلميذ ببطء شديد أو بتردّد؟
- هل يستصعب التلميذ فهم تعليمات المهمّة؟
- هل يطلب التلميذ مساعدة من المعلّمة أو من زملائه؟
- هل يبدو التلميذ مرتاحًا خلال الكتابة أم أنّه يتحرّك طوال الوقت؟

يجب أن تحرص المعلّمة بشكل خاصّ على توثيق الدعم الذي تُقدّمه للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في الكتابة. مثلاً، عليها أن تُوثّق ما هو نوع الدعم، أيّ ما الذي ساعد التلميذ على البدء في الكتابة، أو ما الذي ساعد التلميذ على الاستمرار في الكتابة. هذه المعلومات ستُساعد المعلّمة لاحقًا عند التقييم وفقًا للدليل، وستُمكنها من تعبئة الجزء الأول فيه (الانطباع العامّ من تفاعل التلميذ مع المهمّة)، كما ستُشكّل هذه المعلومات القاعدة الأساسيّة التي ستبني عليها خطة العمل.

بعد انتهاء التلاميذ من الكتابة

- تقترح المعلّمة على التلاميذ الذين يُنهون الكتابة بسرعة أن يراجعوا مُرّجّبات المضمون وأن يفحصوا إذا كانوا يريدون إضافة شيء ما إلى النصّ الذي كتبوه.
- تطلب المعلّمة من جميع التلاميذ أن يقرؤوا مرّة ثانية ما كتبوه وأن يفحصوا إذا كانوا يريدون إضافة أو تغيير شيء ما، وإذا كتبوا بوضوح ووضعوا علامات الترقيم الملائمة وغير ذلك.
- تطلب المعلّمة من جميع التلاميذ أن يعبّئوا "الاستبيان للتلميذ" الذي بمساعدته ستقوم المعلّمة بإجراء مُحادثة المردود مع التلميذ.

المرحلة 4: التقييم بواسطة الدليل

أ. مقدّمة لدليل التقييم

يشكّل التقييم بواسطة الدليل مرحلة مهمّة وأساسيّة في فحّص الكتابة، إذ من خلال تقييم النصّ بواسطة الدليل تتمكّن المعلّمة من تحديد القدرات الكتابيّة لكلّ تلميذ. لهذا، يجب على المعلّمة أن تتمعّن في جميع النصوص الموجودة في ملفّ الكتابة الشخصي للتلميذ، ثمّ تختار الأفضل من بينها للتقييم.

في العادة، يتمّ تقييم الكتابة من خلال استخدام المعايير التالية: (1) خصائص النصّ: المضمون، المبنى واللغة، (2) خصائص الكتابة: الإملاء، علامات الترقيم، الخطّ وترتيب النصّ على الصفحة. هذه هي المعايير المتعارف عليها لتقييم الكتابة في السياقات التربويّة في إسرائيل والعالم. إنّ استخدام هذه المعايير لتقييم الكتابة يساعد المعلّمة على الحصول على معلومات محدّدة بالنسبة لمستوى الكتابة لدى تلميذ معيّن وكذلك بالنسبة لمستويات الكتابة المختلفة لدى التلاميذ. ومع ذلك، فإنّ التقييم الذي يركّز فقط على هذه المعايير قد يُعطي صورة محدودة عن قدرة التلميذ على الكتابة، وذلك لأنّ تقييم كهذا قد لا يتطرّق إلى الجوانب الجماليّة للكتابة باعتبارها نصّاً إبداعياً. لذلك، بالإضافة إلى المعايير المحدّدة أعلاه هناك حاجة إلى دليل تقييم يدمج بداخله معايير تُمكن المعلّمة من التمعّن في أساليب التعبير الذاتيّة والمختلفة لدى التلاميذ. هذا النوع من التقييم يعطي المعلّمة نوعاً من المرونة لرؤية الجوانب الجماليّة في نصوص التلاميذ على اختلاف أنواعها.

هذا النوع من التقييم يكون أكثر نجاعة وتأثيراً كلّما كان التلاميذ أصغر سناً ولا يزالون في المرحلة التي يبلورون فيها قدراتهم الكتابيّة. وبالتالي يجب تقييم النصوص التي يكتبها هؤلاء التلاميذ بطريقة تعزّز شعورهم بالكفاءة، وتشجّعهم على مواصلة الكتابة والاستمتاع بها. وبناءً على ذلك، فقد تمّ بناء دليل التقييم هذا مع الأخذ بعين الاعتبار جميع المعايير المذكورة أعلاه.

يتطرّق دليل التقييم في البداية إلى الانطباع العامّ من تفاعل التلميذ مع المهمّة، حيث يُطلب من المعلّمة أن تكتب انطباعاتها بالنسبة لمشاركة التلميذ في المُحادثة التمهيدية ومدى تفاعله معها، الطريقة التي بدأ بها بالكتابة وسلوكه أثناء الكتابة.

بعد ذلك، يتمّ تقييم النصّ من زاويتين مختلفتين: في الأولى، تُقيم المعلّمة النصّ من وجهة نظرها كقارئة وتكتب انطباعاتها العامّة من النصّ الكامل ومن منطلق كونه أداة يُعبّر التلميذ من خلالها عن نفسه. أمّا في الثانية فتُقيم المعلّمة النصّ باستخدام المعايير المحدّدة في الدليل. هذا التقييم يأخذ بعين الاعتبار وجود مستويات كتابة مختلفة والتي تُعتبر سليمة في الصفّ الثالث، كما ويبين التفاوت بين المعايير المختلفة للنصّ لدى التلميذ نفسه. في هذا السياق من المهمّ الأخذ بعين الاعتبار أنّ تقييم كلّ من معايير اللغة، الإملاء وعلامات الترقيم يتأثر بطول النصّ. لذلك، في النصوص القصيرة نوصي بالاطلاع على أكثر من نصّ كتبه التلميذ وذلك لتقييم هذه المعايير الثلاثة بشكلٍ دقيق.

يحتوي الدليل على أسئلة توجّه المعلّمة لتقييم النصّ عن طريق وصف كلاميٍّ لأداء التلميذ وليس بشكلٍ كميٍّ (إعطاء علامات). يُرافق الوصف الكلاميٍّ سلّم مكوّن من أربع درجات (درجة قليلة حتّى كبيرة جداً) من خلالها تُحدّد المعلّمة مستوى الكتابة لدى التلميذ في كلّ واحد من المعايير المختلفة، لكنّ السلّم وحده لا يكفي ويجب أن يرافقه وصف كلاميٍّ لأداء التلميذ. في نهاية الدليل يظهر قسم التلخيص الذي يساعد المعلّمة على تقييم مستوى كتابة التلميذ بالمُقارنة مع نماذج لنصوص تمّ تحليلها مُسبقاً (انظري إلى "كُرّاسة نماذج لكتابات تلاميذ")، والتي تُبيّن مستويات كتابة مختلفة لدى تلاميذ الصفّ الثالث. بالإضافة إلى ذلك، يُمكن هذا التلخيص المعلّمة من تحديد نقاط القوّة والنقاط التي بحاجة لتقوية في كتابة التلميذ، وذلك من أجل وضع خطة عمل مستقبلية، كما ويساعد المعلّمة في تخطيط مُحادثة إعطاء المردود مع التلميذ.

ب. مبنى دليل التقييم

يتكوّن دليل التقييم من أربعة أقسام:

1. الانطباعات العامّة من تفاعل التلميذ/ة مع المهمّة
2. تقييم النصّ (الانطباعات العامّة، المضمون، المبنى واللغة)
3. التمثيل الكتابي للكلمات، الخطّ والترتيب على الصفحة
4. تلخيص لنقاط القوّة والنقاط التي بحاجة لتقوية في كتابة التلميذ والتحضير لمحادثة المردود مع التلميذ

فيما يلي دليل التقييم:

الانطباع العام من تفاعل التلميذ/ة مع المهمة وتقييم النص*

اسم التلميذ/ة: _____ موضوع المهمة: _____ التاريخ: _____

الانطباع العام من تفاعل التلميذ/ة مع المهمة

- الأمر الذي يُمكن التطرّق إليها:
- كيف كانت مشاركة التلميذ/ة في المُحادثة التمهيدية قبل البدء بالكتابة؟ (مثلاً: أصغى/ت للمُحادثة، أبدى/ت اهتماماً بالمُحادثة، طرح/ت أفكاراً)؟
 - ما هي المشاعر التي أظهرَها/أظهرَتها التلميذ/ة في بداية الكتابة وخلالها (مثلاً: الثقة بالنفس، الحماس، الخوف، عدم الرغبة)؟
 - كيف استعدّت التلميذ/ة للكتابة؟ (مثلاً: تحضير مسوّدة، اختيار مضامين من الأسئلة التمهيدية)؟

الانطباع العام من النصّ

- الأمر الذي يُمكن التطرّق إليها:
- أيّ انطباع يُمكن أن يترك النصّ لدى القارئ/ة من حيث مضمونه وطريقة كتابته (مثلاً: مُثير للاهتمام، مُشوّق، مُفاجئ)؟
 - إلى أيّ مدى هناك ملائمة بين ما عبّر/ت عنه التلميذ/ة شفهيّاً في المُحادثة التمهيدية وبين النصّ المكتوب (مثلاً: توجد مضامين عبّر/ت عنها شفهيّاً ولم يكتبها/تكتبها، كتب/ت مضامين جديدة لم يذكرها/تذكرها في التعبير الشفهي)؟
 - ما هي مميّزات النصّ البارزة (مثلاً: الفكرة [واضحة/ غير واضحة]، النصّ [طويل/ قصير]، اللغة [مفهومة/ غير مفهومة]؟

* إن لم يتناول النصّ المهمة المطلوبة يجب توثيق ذلك في الدليل وتقييم النصّ وفقاً للمعايير التي في الدليل.

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

المضمون	□ بدرجة كبيرة جدًا	□ بدرجة كبيرة	□ بدرجة متوسطة	□ بدرجة قليلة
إلى أيّ مدى استطاع/ت التلميذ/ة أن يطرّوّر/ تطوّر أو يوسّع/ توسع مضمون النصّ من خلال: - التطرّق إلى مجموعة أفكار، أو إلى فكرة واحدة ومن ثمّ التوسّع فيها بشكل مفصّل. - وصف الشخصيّات (الشكل الخارجي، مميّزات الشخصية، أفكارها، مشاعرها وتصرفاتها، الحوار المتبادل بينها). - وصف المكان والزمان الذي تقع فيه الأحداث. - التطرّق إلى أمور بناءً على تجاربه/ الشخصية (مثلاً: الحديث عن أمور من عالمه/ا، تجارب مرّت بها) وعرض موافقه/ا من خلال هذه التجارب الشخصية.				
المبنى	□ بدرجة كبيرة جدًا	□ بدرجة كبيرة	□ بدرجة متوسطة	□ بدرجة قليلة
إلى أيّ مدى استطاع/ت التلميذ/ة أن يكتب نصّاً مترابطاً من خلال: - الربط المنطقيّ بين الأفكار والفقرات (سببياً/ زمنياً). - استخدام الروابط المناسبة (مثلاً: و، أو، لأنّ، حتّى، عندما، لكي، ف، ثمّ، بسبب، هكذا، إذن، حينئذٍ، ما عدا...).				
اللغة	□ بدرجة كبيرة جدًا	□ بدرجة كبيرة	□ بدرجة متوسطة	□ بدرجة قليلة
إلى أيّ مدى استطاع/ت التلميذ/ة أن يستخدم/ تستخدم لغة معيارية سليمة من خلال: - استخدام أفعال، صفات وتعابير مناسبة لموضوع المهمة. - استخدام ثروة لغوية غنيّة ومتنوّعة. - الكتابة بلغة معيارية سليمة: – من حيث الصرف: مثلاً، تصريف الأفعال بحسب الزمن/ الضمير، ملائمة الأسماء للأفعال من حيث التذكير والتأنيث والمفرد والجمع. – من حيث النحو: مثلاً، استعمال صحيح لبعض التراكيب اللغوية البسيطة، مثل إضافة الاسم إلى ضمير، أو إلى اسم ظاهر، استعمال سليم للجملة الفعلية والإسمية. - استخدام مبانٍ فصيحة مقابل مبانٍ محكيّة.				

التمثيل الكتابي للكلمات، الخط والترتيب على الصفحة					
علامات الترقيم (النقطة، الفاصلة، علامة الانفعال، علامة الاستفهام، النقطتان)			التمثيل الكتابي للكلمات (الإملاء)		
☐ استعمال صحيح أو بمُعظمه صحيح لعلامات الترقيم	☐ استعمال صحيح جزئيًا لعلامات الترقيم	☐ كتابة بدون علامات ترقيم أو استعمال غير صحيح لعلامات الترقيم	☐ إملاء صحيح أو بمُعظمه صحيح	أخطاء إملائية كثيرة	
				☐ مُعظمها أخطاء لا تُعيق التعرّف على الكلمة	☐ أخطاء تُعيق التعرّف على الكلمة
تفصيل/ملاحظات: _____			تفصيل/ملاحظات: _____		
الخط			ترتيب النصّ على الصفحة		
☐ مقروء	☐ مقروء بشكل جزئيّ	☐ غير مقروء	☐ مُرتّب بشكل كبير	☐ مُرتّب بشكل جزئيّ	☐ غير مُرتّب
تفصيل/ملاحظات: _____			تفصيل/ملاحظات: _____		

تلخيص	
التحضير لخطة عمل: نقاط القوة ونقاط بحاجة لتقوية _____ _____ _____ _____ _____	أمر ترغّب/ين في تشجيع التلميذ/ة أن يحافظ/تحافظ عليها في الكتابة. أمر ترغّب/ين في تشجيع التلميذ/ة على تطويرها وتحسينها في كتابته/ كتابتها (يجب فحص هذه الأمور بواسطة الاطلاع على النصّ وكذلك على نصوص أخرى كتبها/كتبتها التلميذ/ة).
التحضير لمحادثة المردود _____ _____ _____ _____ _____	أمر ترغّب/ين بقولها للتلميذ/ة أو سؤاله/ا عنها بعد قراءة النصّ.

فيما يلي شرح لكل واحد من أقسام الدليل:

1. الانطباع العام من تفاعل التلميذ/ة مع المهمة

في هذا القسم يُطلب من المعلمة مراقبة وتوثيق سلوكيات التلميذ في المُحادثة التمهيدية ومدى تفاعله مع المهمة المُعطاة. من خلال توثيق هذه السلوكيات تتمكن المعلمة من الانتباه إلى جانبين أساسيين وضروريين في تطوير الكتابة، وهما الجانب العاطفي والجانب التنفيذي. يشمل **الجانب العاطفي** المشاعر الإيجابية، كالدافعية، الثقة بالنفس والحماس؛ والمشاعر السلبية، كالخوف واللامبالاة والملل. أما **الجانب التنفيذي** فيشمل القدرة على تخطيط عملية الكتابة، التحضير المسبق، والنقد الذاتي والقدرة على السيطرة على رد الفعل وذلك للتمكن من التفكير، طرح الأفكار والتخطيط. في هذا القسم يُطلب من المعلمة أن توثق أيضاً إذا احتاج التلميذ إلى دعم، وما هو الدعم الذي احتاجه قبيل الكتابة وأثنائها (مثل: التشجيع الفردي، الأسئلة الموجهة، صياغة مُرَكِّبات المضمون).

2. تقييم النص³

الانطباع العام

هذا القسم من الدليل مُخصَّص لتوثيق انطباع المعلمة الشخصي حول النصّ باعتباره **وحدة كاملة**. الانطباع الذي يتركه النصّ لدى المعلمة كقارئة، له قيمة كبيرة إلى جانب تقييم النصّ بحسب المعايير المُحددة. إنّ تمعّن المعلمة في النصّ كقارئة وليس كمُقيِّمة يجعلها تتعامل مع النصّ ليس فقط كمهمة تقييم في سياق المدرسة، بل كنصّ له معنى وهدف اجتماعي، ويعكس أيضاً شيئاً من شخصية التلميذ. خلال تكوين الانطباع العام قد تطرح المعلمة على نفسها الأسئلة التالية: هل النصّ مفهوم؟ ما هي مميّزاته؟ هل هو مثير للاهتمام؟ إلى أيّ مدى نجح التلميذ أن يعبر كتابياً عن مضامين طرّحت في المُحادثة التمهيدية؟ من المُفضّل أن يُقرأ النصّ الذي يكتبه التلميذ أكثر من مرّة وذلك لكي تفهم أفكاره جيّداً.

المضمون

يتطرّق هذا القسم من دليل التقييم إلى مضمون النصّ، والذي يُبيّن إلى أيّ مدى استطاع التلميذ أن يُطوّر أفكاره ويتوسّع في المضامين، ويُشكّل هذا القسم عملياً البعد الأكثر أهميّة في تقييم النصّ. تنعكس قدرة التلميذ على تطوير المضمون بطرائق مختلفة، منها: تناول مجموعة متنوعة من الأفكار المرتبطة ببعضها والمتعلّقة بموضوع المهمة، التركيز على فكرة واحدة والتوسّع فيها من جوانب مختلفة، التوسّع في الوصف بأنواعه ممّا يجعل الموضوع مُشوِّقاً ومثيراً، التعبير عن مشاعر الشخصيات في النصّ ومشاعر التلميذ ومواقفه وغيرها. مع ذلك، في هذه المرحلة المبكرة من تطوّر الكتابة ليس من المتوقّع من تلاميذ الصفّ الثالث أن يتوسّعوا بشكل كبير في المضامين وبالتأكيد ليس في كلّ نصّ يكتبونه، إنّما يميل التلاميذ في هذه المرحلة لكتابة نصوص قصيرة ذات محتوى مختصر نسبياً. بناءً على تقييم المضمون، تُضع المعلمة خطة تدخّل تهدف إلى التمعّن في الأفكار التي يطرحها التلاميذ، إلى مناقشة هذه الأفكار، وتشجيع التلاميذ على تطويرها وتوسيعها بشكل تدريجيّ. يتمّ تقييم مضمون النصّ من خلال الوصف الكلامي، ويرافقه سلّم من أربع درجات، تُحدّد عليه المعلمة الدرجة التي تعكس إلى أيّ مدى استطاع التلميذ أن يُطوّر ويوسّع مضمون النصّ: من درجة قليلة وحتى درجة كبيرة جداً.

يجب أن نُنوّه هنا، إلى أنّه في حال كتابة نصّ لا يتطرّق إلى موضوع المهمة، على المعلمة أن توثّق ذلك في الدليل وأن تُقيم النصّ وفقاً للمعايير التي في الدليل.

³ أحياناً يحتوي النصّ على الكثير من الأخطاء الإملائية أو أنّ الخطّ غير مقروء ولذلك من الصعب تقييم النصّ. نوصي في هذه الحالات أن تقوم المعلمة بنسخ النصّ كما هو ودون أخطاء إملائية، ممّا يُمكنها من تكوين انطباعها عن النصّ وتقييمه بموضوعية ودون التأثير بعوامل لا علاقة لها بمضمون النصّ.

المبنى

يتناول هذا القسم من دليل التقييم مبنى النص، أي إلى أي مدى يوجد ترابط بين الأفكار والفقرات من حيث التسلسل الزمني، السببي أو أي تسلسل منطقي آخر لتشكل معاً نصاً كاملاً. من المتوقع أن يستطيع تلاميذ الصف الثالث بناء نص مترابط ومتسلسل بحيث يتيح للقارئ فهم العلاقة بين مركباته. مع ذلك، قد تكون هناك حالات يكون النص فيها غير مترابط، مثل: الابتعاد عن الموضوع، القفز بين الأفكار، التكرار، وعدم استخدام روابط مناسبة. نذكر هنا أنه يجب الأخذ بعين الاعتبار أن التلاميذ في هذه المرحلة العمرية لا يزالون في بداية تطوّر قدراتهم على استخدام الوسائل اللغوية التي تخلق الترابط والتماسك في مبنى النص، مثل: استخدام مجموعة متنوعة من أدوات الربط، الضمائر العائدة وما شابه.

يتم تقييم مبنى النص من خلال الوصف الكلامي ورفاقه سلم من أربع درجات، تُحدّد عليه المعلمة الدرجة التي تعكس إلى أي مدى استطاع التلميذ أن يبني نصاً مترابطاً: من درجة قليلة وحتى درجة كبيرة جداً.

اللغة

يتناول هذا القسم من دليل التقييم لغة النص، أي إلى أي مدى استطاع التلميذ أن يستخدم مفردات مناسبة للموضوع وتؤدي المعنى الدقيق وأن يكتب بلغة معيارية من أجل إيصال أفكاره للقارئ. من المتوقع أن يستطيع تلاميذ الصف الثالث الكتابة بلغة سليمة (حسب المتوقع من الفئة العمرية) وبمستوى يتمثل في كلمات وتراكيب نحوية شائعة ومألوفة. كذلك، يمكن إيجاد مؤشرات تدلّ على استخدام صياغة تميّز اللغة المكتوبة، مثل: استخدام كلمات أو تعابير من مستوى لغوي أعلى ("تلاطم الأمواج"، "ناصع البياض"، "من شدة الفرح"، استخدام اللواحق ("حقّلهما"، "منزلكم") واستخدام الجمل المركبة ("وبعدما انتهت العائلة من القطف"، "بدا أبي غير مهتماً فذهبت إلى غرفتي حزينة"). أحياناً، قد يدمج التلميذ في نصّه بعض المباني اللغوية الشائعة من عالم القراءة ("في أحد أيام الصيف"، "في يوم من الأيام"، "كان يا ما كان"، "انتهت الحكاية"). من المتوقع في الصف الثالث أيضاً، أن نجد نصوصاً كثيرة فيها مزيج من مستويات لغوية مختلفة، فنجد مبانٍ وألفاظاً تميّز اللغة المحكية إلى جانب ألفاظ ومبانٍ تدلّ على مستوى لغوي أعلى كما ذكر أعلاه. لذلك، يجب الانتباه في هذا القسم إلى الدقة اللغوية وإلى وجود مؤشرات تدلّ على استخدام اللغة التي تميّز النص المكتوب. بالإضافة إلى ذلك، من المهم الانتباه إلى الاختيارات اللغوية التي قام بها التلميذ وكيف ساعدته على التعبير عن أفكاره وإثراء مضمون النصّ وخلق الترابط فيه. كذلك من المهم مراعاة التحصيلات المطلوبة لهذه الفئة العمرية في مجال اللغة بحسب المنهج.

يتم تقييم لغة النص من خلال الوصف الكلامي ورفاقه سلم من أربع درجات، تُحدّد عليه المعلمة الدرجة التي تعكس إلى أي مدى استطاع التلميذ أن يستخدم ثروة لغوية مناسبة والكتابة بلغة معيارية سليمة: من درجة قليلة وحتى درجة كبيرة جداً.

3. التمثيل الكتابي للكلمات، الخط والترتيب على الصفحة

في هذا القسم من دليل التقييم، تُحدّد المعلمة الدرجة الملائمة على السلم وتصف بكلماتها جودة الكتابة في المعيار المعطى. هنا أيضاً، توجد أهمية كبيرة للوصف الذي تكتبه المعلمة ولأمثلة المأخوذة مباشرة من نص التلميذ، لأنّ هذه الملاحظات ستساعدنا لاحقاً في بناء خطة العمل.

علامات الترقيم: النقطة، الفاصلة، علامة الانفعال، علامة الاستفهام، النقطتان

غالباً، لا يستخدم تلاميذ الصف الثالث علامات الترقيم بشكل كبير، وإن فعلوا فإنهم قد يستخدمونها بشكل غير صحيح. وفقاً للمنهج التعليمي، على تلاميذ الصف الثالث أن يعرفوا وظائف النقطة، الفاصلة، النقطتين، علامة الاستفهام، وعلامة الانفعال وأن يستخدموها بشكل صحيح في النص المكتوب. من المهم الانتباه إلى مؤشرات تدلّ على معرفة إضافية في مجال علامات الترقيم، ومن المهم أيضاً توثيق استخدام علامات ترقيم أخرى غير مطلوبة من التلميذ بحسب المنهج (مثل الأقواس أو علامات الاقتباس وغيرها).

الإملاء

لا يزال تلاميذ الصف الثالث في أوج عملية تعلّم أنماط الإملاء المتفق عليها في اللغة العربية، ولذلك من الطبيعي في هذه المرحلة المبكرة وجود أخطاء إملائية في النصّ خاصة في كتابة كلمات غير شائعة. من المهم الانتباه إلى نوع الأخطاء وعدد الأخطاء بالنسبة إلى طول النصّ، كما يجب مراعاة التحصيلات المطلوبة لهذه الفئة العمرية في مجال الإملاء بحسب المنهج. بعض الأخطاء الإملائية التي يرتكبها التلاميذ في هذه المرحلة هي أخطاء

لا تُعيق التعرّف على الكلمة، مثل أخطاء في حروف متشابهة في الصوت، وبعض الأخطاء قد تُعيق التعرّف على الكلمة، مثل حذف أو إضافة أحرف تمثل الحروف الساكنة/الصامتة وحروف المدّ.

الخطّ

يجب الانتباه إلى خطّ التلميذ، بما في ذلك مدى وضوحه، التناسب في حجم الحروف والكلمات، وكتابتها بشكل سليم على السطر، وإلى أي مدى يُعتبر النصّ مقروءًا.

ترتيب النصّ على الصفحة

يجب الانتباه إلى ترتيب النصّ على الصفحة والاهتمام بأن يكتب التلميذ على السطور وليس في الهوامش، مع إبقاء مسافة كافية بين الكلمات ومسافة كافية بين السطور. في بعض الأحيان نجد تلاميذ في الصفّ الثالث يكتبون الكلمات ويتركون مسافة بين حروفها، وهذا الأمر يُصعّب قراءة النصّ.

4. تلخيص

بعد التمعّن العميق في النصّ وفي أداء التلميذ أثناء الكتابة، يكون لدى المعلّمة الكثير من المعلومات حول قدرات الكتابة لدى هذا التلميذ. قسم "التلخيص" يجعل المعلّمة تعود بتفكيرها إلى التلميذ ككاتب، ويساعدها في تخطيط سيرورة التعليم وبناء خطة العمل، كما يساعدها أيضًا في التحضير لمُحادثة المردود مع التلميذ فيما يتعلّق بالنصّ الذي كتبه والكتابة بشكل عامّ.

التحضير لخطة عمل: نقاط القوّة ونقاط بحاجة لتقوية

دور المعلّمة هو تشجيع التلميذ على تنمية مهارته في التعبير عن أفكاره من خلال الكتابة بحسب قدراته واحتياجاته. في هذا القسم من دليل التقييم، يُطلب من المعلّمة أن تكتب نقاط القوّة والنقاط التي بحاجة لتقوية لدى التلميذ كما ظهرت من خلال الانطباع العامّ من تفاعل التلميذ مع المهمة وتقييم النصّ الذي كتبه. يجب التذكّر أنّ مُميّزات نصّ واحد كتبه التلميذ لا تعكس بالضرورة قدرته العامة على الكتابة، لذلك يجب فحص هذه الجوانب في نصوص أخرى كتبها التلميذ.

إنّ التعرّف عن قرب على نقاط القوّة والنقاط التي بحاجة لتقوية لدى التلميذ تُعتبر أفضل طريقة لبناء خطة عمل تضمن استمراريّة تجربة الكتابة، ليس هذا فحسب، بل إنّ هذا التعرّف يساهم في تعزيز نقاط القوّة وتطويرها من جهة، وتوظيفها في تقوية النقاط التي بحاجة إلى تدخّل من جهة أخرى. عند تخطيط عمليّة التعليم، يجب التذكّر أنّ تطوّر مهارات الكتابة عبارة عن عمليّة بطيئة، فرديّة، ومعقّدة ولا تتطوّر غالبًا بشكل خطّي. لهذا، يجب تكرار ومراجعة أمور تعلّمها التلميذ في السابق، وملاءمة عمليّة التعليم للمرحلة التي يتواجد فيها التلميذ. كذلك من المهمّ أن تتطرّق خطة العمل إلى مركّبات ملموسة في النصوص، بالإضافة إلى الجوانب العاطفيّة، كهويّة التلميذ ككاتب ومدى إحساسه بكفاءته.

التحضير لمُحادثة المردود

في هذا القسم تكتب المعلّمة الأمور التي تودّ أن تقولها للتلميذ أو الأسئلة التي تودّ أن تطرحها عليه بعد أن قرأت النصّ الذي كتبه، وكوّنت انطباعًا عامًا حول تفاعله مع المهمة أثناء المُحادثة التمهيدية، وأثناء الكتابة والاستعداد لها (للمزيد من المعلومات حول كيفية إجراء مُحادثة المردود، انظري المرحلة 5).

تختار المعلّمة النقاط التي تريد أن تناقشها مع التلميذ خلال المُحادثة بحسب ما تراه مناسبًا. مُحادثة المردود يجب ألاّ تتطرّق لقواعد الكتابة عامّة، مثلًا "كيف يجب أن نكتب"، بل يجب أن تتناول أمورًا مُحدّدة حول النصّ المكتوب، وأن تبرز الجوانب الإيجابية فيه. بعد ذلك، تتناول المُحادثة النقاط التي بحاجة لتقوية بواسطة إعطاء أمثلة ملموسة (Modeling) دون أن تشكّل هذه الأمثلة نقدًا للنصّ أو للتلميذ (يجب التركيز على نقطة واحدة أو نقطتين فقط).

نذكر أنّه بالإضافة إلى مُحادثة المردود، توجد لدى المعلّمة العديد من الفرص للتحدّث مع التلميذ عن كتابته وإعطائه مردودًا قبل الكتابة، أثناءها وبعدها.

المرحلة 5: مُحادثة المردود للتلميذ

يتم إعطاء المردود للتلميذ من خلال إجراء مُحادثة شخصية معه (حوار)، في جوٍّ مُريح وملائم يشعر التلميذ فيه بالاهتمام. أثناء مُحادثة المردود تُعطي المعلمة للتلميذ تقييمها للنصّ وانطباعها من تفاعله مع المهمة، دون أن يحتوي النصّ على تصليحات أو علامات. بهذه الطريقة يستطيع التلميذ أن يُكوّن موقفًا إيجابيًا تجاه الكتابة بشكلٍ عامٍّ، وتجاه نفسه ككاتب بشكلٍ خاصٍّ.

فيما يلي توجيهات عامة حول كيفية إجراء مُحادثة المردود ومقترح نموذجي لإجراء حوار ناجح مع التلميذ.

كيفية إجراء مُحادثة المردود مع التلميذ

يُجرى لقاء مُحادثة المردود بعد أن تُقيّم المعلمة النصّ الذي كتبه التلميذ بمساعدة الدليل، ويتكوّن هذا اللقاء من ثلاثة مُرَكِّبات:

مردود يتناول النصوص التي كتبها التلميذ؛

تقييم ذاتي لتجربة التلميذ الشخصية ككاتب؛

التوجيه الذي ينعكس في تحديد أهداف خاصة بالتلميذ.

تُعزّز مُحادثة المردود عمليّات تقييم تعتمد على مُراقبة عميقة ومُتعدّدة الأبعاد وعلى الحوار لتحقيق الأهداف التالية:

- إعطاء مردود حول النصوص التي كتبها التلميذ – يجب إعطاء مردود حول نصّين على الأقلّ (في أوقات مختلفة) أو إعطاء مردود حول جميع النصوص التي في ملف التلميذ الشخصي (قُبيل نهاية العام الدراسي).
- زيادة وعي التلميذ بقدراته وبالمجالات التي يمكن أن يتطوّر فيها.
- تقوية العلاقة بين المعلمة والتلميذ – في مُحادثة المردود تكون المعلمة قارئة متعاطفة، مصغيّة ومرشدة بالنسبة للتلميذ.
- توسيع معلومات المعلمة عن التلميذ وعن النصوص التي كتبها، في المجال النفسي- التربوي. بالاعتماد على هذه المعلومات تُحدّد المعلمة أهدافًا شخصية وتُخطّط كيف ستبني خطة العمل. فعلى سبيل المثال خلال هذه المُحادثة بإمكان المعلمة أن تطلب شرحًا أو توضيحًا يتعلّق بالنصوص، أو أن تسأل التلميذ عن تجربته الشخصية ككاتب، مثلًا: ما هو دافعك للكتابة؟ ما هي التحدّيات التي تُواجهها؟ إلى أيّ مدى تثير الكتابة لديك مشاعر إيجابية، مثل: الشعور بالإنجاز، المتعة والثقة بقدراتك؟ وإلى أيّ مدى تثير الكتابة لديك مشاعر سلبية، مثل: الإحباط، عدم الرضا والجهد؟
- تحديد الأهداف الشخصية للعام الدراسي – ففي مُحادثة المردود يشارك التلميذ في بلورة أهداف التعلّم ويكون مُدركًا لها.

يُعتبر إعطاء المردود أداة ناجعة، لأنّه يزيد من وعي التلميذ بمضامين كتابته، وبمميّزاته الشخصية ويُطوّر لديه عمليّات التنظيم في التعلّم والنقد الذاتي و"التفكير بصوت عالٍ". وظيفة المعلمة كمُرشدة هي أن تزيد من وعي التلميذ بمدى جودة النصوص التي يكتبها وبالمراحل التي يمرّ بها ككاتب، وأن تُوجّهه إلى مواصلة التعلّم وإلى استمرار تطوير كتابته.

الجوانب النفسية – التربويّة لمحادثة المردود

إحدى الخصائص المُميّزة لفحص الكتابة هي أنّ مُحادثة المردود تُجرى بطريقة حوار شخصي مع التلميذ يعتمد على الإصغاء المتبادل. وعي المعلمة للجانب النفسي - التربوي ينعكس في إدراكها أنّ مهمّات الكتابة قد تثير لدى التلاميذ مشاعر مختلفة، وأنّ هذه المشاعر بدورها تُبلور مواقف التلاميذ تجاه أنفسهم ككُتّاب وتجاه الكتابة بشكلٍ عامٍّ. تُدرك المعلمة أنّ هناك تأثيرًا متبادلًا بين المراحل التي يمرّ بها التلميذ أثناء الكتابة والمُميّزات العاطفيّة لهذا التلميذ، مثل: الدافعيّة للكتابة، الثقة بالنفس ككاتب، الإحساس بالكفاءة والفرح أثناء الكتابة.

تلاميذ الصفّ الثالث موجودون في بداية طريقهم ككُتّاب. لذلك، فمن المهمّ إجراء مُحادثة المردود بحساسية عالية وبأسلوب يهدف إلى تقوية شعور التلاميذ بالثقة وإحساسهم بكفاءاتهم. يجب الامتناع عن قول أمور مُحبطة أثناء المُحادثة، فالشعور بالثقة والكفاءة يُبنى من خلال الخبرات الإيجابية، التوجيه الشخصي، المردود البناء، تحديد أهداف شخصية وواقعيّة، وخوض تجربة حقيقيّة تُؤدّي إلى التطوّر والتقدّم في التعلّم.

تؤدي المعلمة دورًا حيويًا وهامًا في هذه العملية، ومن المهم جدًا أن يشعر التلميذ بوجود المعلمة كقارئة ومُرشدة في نفس الوقت. فبمجرد أن يعرف التلميذ أن هناك من يقرأ النصوص التي يكتبها، فذلك كفيل بأن يُثير لديه الرغبة في الكتابة والاستثمار في تطويرها.

توجيهات للمعلمة

توقيت اللقاءات: لكي تكون السيرة ناجحة، من المُفضل أن تُعقد اللقاءات عدة مرّات خلال السنة وفي مواعيد مختلفة: بعد عدة لقاءات كتابية، فُيُبلّ منتصف السنة، فُيُبلّ نهاية السنة وفي أوقات أخرى بحسب اعتبارات المعلمة.

تحضير التلاميذ للقاءات: يجب أن يعرف التلاميذ مُسبقًا عن اللقاءات التي سوف تُعقد خلال السنة. يجب أن تشرح المعلمة لتلاميذها أن بإمكانهم في هذه اللقاءات أن يتمعنوا معًا في النصوص التي حُفِظت في ملف التلميذ الشخصي والتحدث عن تجاربهم الشخصية أثناء الكتابة.

تقييم النصوص: تُقيم المعلمة النصوص بمساعدة الدليل (من المهم ألا تضع المعلمة أية إشارة في النص الذي كتبه التلميذ وألا تصحح أخطاءه).

إجراء لقاء مُحادثة المردود مع التلميذ: بإمكان المعلمة أن تُقدّم مردودها شفهيًا أو مكتوبًا، وذلك وفقًا لقدرات التلميذ ووفقًا للمساعدة المطلوب تقديمها له. في بداية اللقاء، من المهم أن تذكر المعلمة نقاط القوة التي لاحظتها عند التلميذ، وبعدها أن تنتقل إلى النقاط التي يجب العمل على تحسينها في حال وُجدت نقاط كهذه. من المهم أن تقوم المعلمة أثناء المُحادثة بزيادة وعي التلميذ إلى أنه يوجد قارئ لكل نص يكتبه، وأن تلفت انتباهه إلى ضرورة وضوح المضمون، ومدى التشويق الذي يثيره لدى القارئ، وكذلك إلى أي مدى يحتاج هذا المضمون إلى تطوير وإثراء.

يجب أن تكون اللغة في مُحادثة المردود مفهومة وقريبة من التلميذ، ويجب تجنب استخدام مصطلحات مهنية.

تحضيرًا للمُحادثة، نوصي بأن يُعَبّئ التلميذ في نهاية لقاء الكتابة "الاستبيان للتلميذ/ة – تجربة الكتابة" المرفق في حقيبة الفحص. فقد وُضِعَ هذا الاستبيان مع الأخذ بعين الاعتبار أن التلاميذ يفضلون أحيانًا الإشارة إلى قول معين يُلائمهم (مثل: "أنا أتعب عندما أكتب") بدلًا من أن يكتبوا ذلك بأنفسهم. يُساعد الاستبيان المعلمة في أن تُكوّن انطباعًا عن تجربة التلميذ الشخصية، ويُمكنها التحدث مع التلميذ عن أمور أشار إليها في الاستبيان. يجب حفظ الاستبيان في ملف التلميذ الشخصي فهو بدوره سيساعد المعلمة على تقييم تفاعل التلميذ مع مهمة الكتابة.



استبيان للتلميذ/ة - تجربة الكتابة

اقرأ الجمل التالية، وضع إشارة × داخل المربع الملائم.

لا	أحياناً	نعم	أنا أتحدث عن نفسي - عن تجربتي الشخصية خلال الكتابة
☐	☐	☐	أستمتع بالكتابة.
☐	☐	☐	عندي أفكار للكتابة.
☐	☐	☐	أشعر أنني أقوم بمجهود خلال الكتابة.
☐	☐	☐	أثعب عندما أكتب.
☐	☐	☐	أستطيع أن أعبر عن أفكاري خلال الكتابة.
☐	☐	☐	أحب أن يقرأ الآخرون ما أكتبه.
☐	☐	☐	أشعر أنني أتحسن في الكتابة.

أريد أن أضيف أن ...

⁴ استبيان للتلميذ - تجربة الكتابة، انظري كراسة "المهمات والمواد المرافقة لإجراء الفحص".

من المُفضَّل أن يتمَّ في نهاية اللقاء توثيق إجابات التلميذ وخاصَّةً أهدافه الشخصية، فهذه المعلومات قد تُساعد المعلِّمة لاحقًا في وضع خطة العمل المُلاءمة للتلميذ.

مُقترح لكيفية إجراء الحوار في مُحادثة المردود

في بداية اللقاء تقول المعلِّمة للتلميذ:

• "ضَع ملفَّك الشخصيَّ أمامك".

• "لنتمَّعْ معًا في ملفَّك الشخصيَّ".

بعد ذلك يبدأ الحوار، وفقًا للتوجيهات التي في الجدول التالي.

أسئلة/أقوال تطرحها المعلِّمة لتوجيه الحوار	ملاحظات
انظر إلى مجموعة النصوص الجميلة التي كتبتها.	تصفّحي مع التلميذ النصوص التي في ملفَّ التلميذ الشخصيَّ (Portfolio).
ما هو النصَّ المفضَّل لديك؟ لماذا اخترت هذا النصَّ بالذات؟	تمنَّعنا معًا في النصَّ الذي اختاره التلميذ وقُوما بقراءته. تمنَّعني في النصَّ وأبدي اهتمامًا بتجربة التلميذ الشخصية ككاتب. من الممكن أن تسألي التلميذ: ما الذي تُحبُّ أن تكتب عنه؟ هل تشعر أنَّه من السهل عليك أن تكتب؟ هل تشعر أنَّه من الصعب عليك أن تكتب؟
مرحلة إعطاء المردود	
أنا اخترتُ هذا النصَّ ... هل تريد أن تقرأه؟	اعرضي على التلميذ النصَّ الذي اخترته، وهو النصَّ الذي قُمتِ بتقييمه بحسب الدليل. من الممكن أن تطلبي من التلميذ أن يقرأ النصَّ بصوتٍ عالٍ، أو أن تقرئي أنتِ النصَّ.

ملاحظات	أسئلة/أقوال تطرحها المعلمة لتوجيه الحوار
مرحلة إعطاء المردود	
يستند المردود على دليل التقييم المرفق في حقيبة الفحص. عليك أن تبدئي المردود بنقاط القوة وبأسلوب إيجابي وأن تعرضي الأمور الجميلة في نصّ التلميذ بالاعتماد على ما كتبته في قسم "التحضير لمحادثة المردود" في دليل التقييم. بإمكانك أن تطلبي من التلميذ أن يوضّح أمورًا وُردت في النصّ (لم تكن واضحة لك عندما قرأت النصّ). اعرضي نقاطاً في نصّ التلميذ تحتاج لتقوية؛ لا تعرضي أكثر من نقطة أو نقطتين. من المهمّ القيام بذلك بأسلوب لطيف وإيجابي، مع التشديد ألاّ يثير المردود لدى التلميذ مشاعر الإحباط أو عدم الكفاءة (من الممكن أن تكون هناك فجوة بين ما كُتب في الدليل والأمر التي تختارين قولها للتلميذ). يجب الامتناع عن قول أمور تُركّز على السلبيات في النصّ، وعن قول جُمَل مصوغة بأسلوب النفي. من الممكن أن تُقدّمي للتلميذ أمثلة من النصّ الذي كتبه. <u>أمثلة لأقوال تُعبّر عن تقييم بأسلوب لطيف وحساس:</u> "انتهى النصّ بسرعة" - كردّ فعل على نصّ قصير. "كنت أودّ أن أتعرف على الشخصية بشكل أفضل، أن أعرف عنها المزيد" - كردّ فعل على مضمون مُختصر. في النماذج التي قُمنّا بتحليلها، تجدين المزيد من الأمثلة حول كيفية صياغة تقييم بأسلوب إيجابي وبناء، وذلك في قسم "التحضير لمحادثة المردود".	اخترتُ هذا النصّ بالذات لأنّ ... أردتُ أن أسألك عنه ... أردتُ أن ننتبه إلى ...

ملاحظات	أسئلة/أقوال تطرحها المعلمة لتوجيه الحوار
مرحلة التقييم الذاتي	
هذا الجزء يتناول تجربة التلميذ الشخصية ككاتب. من المفضل أن تُعطي التلميذ وقتاً كافياً ليجيب عن الأسئلة. نوصي بالاعتماد على "استبيان التلميذ" الذي أشار فيه التلميذ إلى جُمَل تتعلّق بالصعوبات التي يُواجهها في الكتابة، وأن تتحدّثي معه عن هذه الجُمَل. بالنسبة للتلاميذ الذين يستصعبون الإجابة عن أسئلة من هذا النوع (إن كان ذلك بسبب صعوبة صياغة المصطلحات/الأفكار أو صعوبة التعبير) من المفضل أن تُقدّمي لهم نموذجاً (Modeling) يعكس تجربتك الشخصية ككاتبة. أمثلة: "أحياناً عندما أريد أن أكتب فإنّ أصعب شيء بالنسبة لي هو تحديد الفكرة التي سأكتب عنها". "أحياناً تكون لديّ الكثير من الأفكار، ولكنني لا أستطيع أن أكتبها. قسم من هذه الأفكار أنساها وقسم منها يبدو لي غير مُشوّق". إمكانية أخرى، هي أن تسألي التلميذ: أيّ إجابة هي الأكثر ملائمة لتجربتك؟ ومن ثمّ تقترحين عليه مجموعة متنوّعة من الإجابات ليختار من بينها: أمثلة: "هناك تلاميذ يقولون إنّه من الصعب عليهم إيجاد ما يكتبون عنه". "هناك تلاميذ يقولون إنّ المُحادثة مع الأصدقاء تُساعدهم في الكتابة".	ما هو الأمر الأكثر صعوبة في عملية الكتابة، بحسب رأيك؟ ما الذي يُساعدك في الكتابة؟ <u>في المُحادثة التي يتمّ خلالها التمعّن في جميع النصوص التي كتبها التلميذ خلال السنة:</u> أيّ من الأمور تشعر أنّك تحسّنت فيها؟ ما الذي كنت تعتبره صعباً في الماضي ولم يعد صعباً الآن؟

أسئلة/أقوال تطرحها المعلمة لتوجيه الحوار	ملاحظات
مرحلة التوجيه، تحديد الأهداف ووضع خطة العمل	
ماذا كنت تريد أن تُحسِّن في كتابتك؟ لماذا اخترت هذه النقطة بالذات؟	من المهم إعطاء التلميذ فرصة ليعبر عن الأمور التي تُصعب عليه عملية الكتابة. أحياناً يركّز التلاميذ على الجوانب المتعلقة بالخط، بالأخطاء الإملائية أو بالإحباط الذي يسببه بذل الجهد (العقلي أو الحركي - الكتابي). قد يذكّر بعض التلاميذ أنّ لديهم صعوبة في طرح الأفكار ("ليس لديّ ما أكتب عنه"، "لا أعرف ماذا سأكتب").
أوافق أنّه هدف جيّد جدّاً. سنعمل على تحقيقه معاً في المهمات القادمة. أو بالإضافة، أعتقد أنّه من الجيّد أن نعمل معاً على تحقيق...	تحديد الأهداف: من المهم مناقشة الأهداف التي اختارها التلميذ وكذلك الأهداف التي حدّدتها أنتِ ومحاولة صياغة أهداف مشتركة وواضحة. هذا الجزء هو تحضير لبناء خطة العمل. فيما يلي بعض الأمور التي يجب التركيز عليها: يجب أن تكون الأهداف محدّدة ومتعلّقة بالنصّ الذي تمّ تقييمه. يجب أن تصاغ الأهداف بلغة ملائمة لغمر التلميذ وعدم استخدام مصطلحات عامّة أو لغة عالية المستوى (مثلاً: "يجب العمل على تماسك النص"). أحياناً قد تكون هناك فجوة بين الأهداف التي اختارها التلميذ والأهداف التي حدّدتها له. والسبب هو أنّ أهدافك قد تعكس خطة طويلة الأمد، وليس من الضروري عرضها في الوقت الحالي للتلميذ. تحديد الأهداف مسبقاً يُسهّل عملية وضع خطة عمل واضحة ومحدّدة. ليس بالضرورة أن تتطرّق خطة العمل قصيرة الأمد إلى جميع الأهداف.

קראסה نماذج لكتابات تلاميذ

مقدمة

تشتمل هذه الكراسة على نماذج لنصوص كتبها تلاميذ من الصف الثالث في الوجدتين: "قصة من وحي صورة مُعطاة" و"عن نفسي". جُمعت هذه النصوص في إطار البحث التجريبي الذي أُجري كجزء من عملية تطوير المهمات، وتم تقييمها من قبل طاقم اختصاصيين باستخدام دليل الإجابات الذي في "كراسة المهمات والمواد المرافقة لإجراء الفحص". هذه النماذج تساعد المعلمة على أن تفهم بشكل أعمق كيفية تقييم نصوص التلاميذ من خلال استخدام دليل الإجابات بأقسامه المختلفة.

تشتمل الكراسة على 12 نموذجًا مختلفًا من جميع المهمات التي في وحدتي الفحص. في مهمتين فقط (واحدة من كل وحدة)، أدرجنا مجموعة من النصوص التي تعرض الدرجات الأربعة في الكتابة، تبدأ من الدرجة الأعلى (النموذج "1") وتنتهي بالدرجة الأدنى (النموذج "4"). أما باقي المهمات فتشتمل كل واحدة منها على نص واحد فقط، هدفه عرض نموذج لكيفية تقييم نص في هذه المهمة المعينة.

يشتمل القسم الأخير من دليل التقييم (التلخيص) على نقاط لتقوية مهارات الكتابة لدى التلميذ، وتُطرح هذه النقاط بعد تقييم نص معين. من المهم أن تُدمج هذه النقاط في خطة العمل الشاملة وطويلة الأمد، بالإضافة إلى معلومات كثيرة أخرى جمعتها المعلمة عن التلميذ من النصوص الأخرى التي كتبها.

كل نموذج يشتمل على:

- نسخة عن النص الأصلي الذي كتبه التلميذ؛
- نص مكتوب بدون أخطاء إملائية (يهدف إلى التسهيل على القارئ قراءة خط يد التلميذ)؛
- دليل يحتوي على تقييم كامل للنص – وصف كلامي لمستوى الكتابة في كل معيار، وكذلك التأشير في سلم الدرجات إلى مستوى الكتابة في ذلك المعيار.

غالبية النماذج لا تشتمل على تقييم لقسم "الانطباع العام من تفاعل التلميذ مع المهمة" وذلك لأن هذه المعلومات لم تُجمع عن جميع التلاميذ الذين تم اختيار نصوصهم كنماذج. شرح لكيفية تقييم هذا الجزء موجود في المرشد للمعلمة وأيضًا في بعض النماذج في هذه الكراسة.

الصفحة	النموذج	المهمة	الوحدة
50	النموذج 1	على شاطئ البحر	الوحدة ١: قصة وحي من قصص
56	النموذج 2	نزهة في الطبيعة	
62	النموذج 3	صبيان وبنات في الملعب	
68	النموذج 4		الوحدة 2: قصة عن نفسي
74	النموذج 5	رحلة أحببتها كثيرًا	
80	النموذج 6	حيوان أربيّه	
86	النموذج 7	هدية حصلت عليها	
92	النموذج 8		
98	النموذج 9		
104	النموذج 10		
110	النموذج 11		
116	النموذج 12		

النموذج 1: على شاطئ البحر

= على شاطئ البحر =

عنوان الفقرة:

في أحد أيام الصيف العارفة، قرَّ الأديب الذهاب إلى الشاطئ فقال
لجميع الأسوة: يا أسرتي، اليوم سنذهب معي إلى الشاطئ بمناسبة عيد

سالي الصغير. فقالت الأسوة مستاءة: قالت الأم: سأدركن الكعك والفطام
قال أحمد: يا أبي، أريد أن أخذ أغراض اللعب بالكرة والجوكر
قال الأديب: حسناً يا بني، أخذت ما تريد.

فكان الوقت للاستراحة للشاطئ. فوصلنا ورأينا البحر الجميل
المتحرك. فقلت سالي: يا أبي، أريد أن أسبح. انك أنت الذي
قالت الأم: حسناً، سنذهب للسباحة معكم.

- يا أبي، أريد أن أقامع وألعب بالكرة.

- يا أوداد، افعلوا ما تشاءون.

فخرجت الأسوة مبتهجة وأعطوا بيعة سالي.

عنوان القصة: "على شاطئ البحر"
في أحد أيام الصيف الحارة. قرّر الأب الذهاب إلى الشاطئ فقال
لجميع الأسرة يا أسرتي اليوم سنذهب جميعنا للشاطئ بمناسبة عيد

..
سالي الصغيرة. فقالت الأسرة حسناً. فقالت الأم: سأرتب الأغراض والطعام
قال أحمد: يا أبي أريد أن أحضر أغراض اللعب بالرمل الجميل
قال الأب: حسناً يا بني أحذر ما تريده.
فحان الوقت للانطلاق للشاطئ. فوصلنا ورأينا البحر الجميل
الأزرق. فقالت سالي: يا أمي أريد أن أصبح أنا وأخي أحمد
قالت الأم: حسناً سأذهب للسباحة معكم.
- يا أمي أريد أنا وأخي رامي اللعب بالرمل.
- يا أولاد افعلوا ما تشاؤون.
وفرحت الأسرة كثيراً واحتفلوا بعيد سالي.

الانطباع العام من تفاعل التلميذ/ة مع المهمة وتقييم النص

الانطباع العام من تفاعل التلميذة مع المهمة

أبدت التلميذة مشاركة فعّالة في المحادثة التمهيديّة، حيث أصغت لاقتراحات الآخرين في المجموعة، وأضافت إليها أفكارًا جديدة من عندها.

الأمور التي يُمكن التطرّق إليها:

كيف كانت مشاركة التلميذة/ة في المُحادثة التمهيدية قبل البدء بالكتابة؟ (مثلاً: أصغى/ت للمُحادثة، أبدى/ت اهتماماً بالمُحادثة، طرح/ت أفكاراً)؟

ما هي المشاعر التي أظهرَها/أظهرَتْها التلميذة/ة في بداية الكتابة وخلالها (مثلاً: الثقة بالنفس، الحماس، الخوف، عدم الرغبة)؟

كيف استعدّت التلميذة/ة للكتابة؟ (مثلاً: تحضير مسوّدة، اختيار مضامين من الأسئلة التمهيدية)؟

الانطباع العام من النص

النصّ مكتمل من حيث الحكمة وتطوّر الأحداث، يتضمّن العديد من عناصر القصة، يسوده جوّ من الفرح والابتهاج، لغته مفهومة وواضحة وسلسة.

الأمر الذي يُمكن التفرُّق إليها:
أيّ انطباع يُمكن أن يترك النّص لدى
القارئ/ة من حيث مضمونه وطريقة
كتابته (مثلاً: مُثير للاهتمام، مُشوّق،
مُفاجئ)؟
إلى أيّ مدى هناك ملائمة بين ما عبّر/ت
عنه التلميذة/ة شفهيّاً في المحادثة التمهيدية
وبين النّص المكتوب (مثلاً: توجد مضامين
عبّر/ت عنها شفهيّاً ولم يكتبها،
كتب/ت مضامين جديدة لم يذكرها/ تذكرها
في التعبير الشفهي)؟
ما هي مميّزات النّص البارزة (مثلاً:
الفكرة [واضحة/ غير واضحة]، النّص
[طويل/ قصير]، اللغة [مفهومة/ غير
مفهومة]؟

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

□ بدرجة قليلة	□ بدرجة متوسطة	□ بدرجة كبيرة	☒ بدرجة كبيرة جدًا	المضمون	إلى أيّ مدى استطاعت التلميذة أن يطور/تطور أو يوسّع/توسّع مضمون النصّ من خلال:
				بتمحور النصّ حول فكرة مركزيّة واحدة هي ذهاب الأسرة إلى شاطئ البحر بمناسبة عيد ميلاد الصغيرة سالي. وقد طوّرت التلميذة هذه الفكرة وتوسّعت فيها من خلال الحوار الذي دار بين الشخصيّات. فعلى سبيل المثال وضّح الأب لأسرته لماذا يقترح الذهاب إلى الشاطئ في ذلك اليوم بالذات، (عيد سالي)، بعد ذلك تطرّقت إلى ردّ فعل الأسرة وقيام الأمّ بتجهيز الأغراض والطعام، ثمّ ذكرت كيف قضت العائلة وقتها بعد الوصول (اللعّب بالرمل والسباحة)، وأخيرًا اختتمت النصّ بذكر أنّه قامت الأسرة بالاحتفال بعيد الصغيرة سالي، دون ذكر أو وصف الاحتفال نفسه. وبذلك استطاعت التلميذة أن تكتب نصًّا قصصيًّا مكتملًا يتضمّن معظم عناصر القصّة: بداية ونهاية، أحداث، شخصيّات مختلفة، زمان ومكان. توسّعت التلميذة في وصف الشخصيّات، فأعطتها الأسماء (أحمد، رامي، سالي) ووصفت ما قامت به كلّ شخصية وحدّدت دورها، كما بيّنت العلاقة الإيجابية بين أفراد الأسرة من خلال الحوار الذي دار بينها. كذلك توسّعت التلميذة في وصف الأشياء وفي التعبير عن المشاعر، مثل: "أيام الصيف الحارة، البحر الجميل الأزرق، الرمل الجميل، فرحت الأسرة كثيرًا".	التطرّق إلى مجموعة أفكار، أو إلى فكرة واحدة ومن ثمّ التوسّع فيها بشكل مفصّل. وصّف الشخصيّات (الشكل الخارجي، مميّزات الشخصيّة، أفكارها، مشاعرها وتصرفاتها، الحوار المتبادل بينها). وصّف المكان والزمان الذي تقع فيه الأحداث. التطرّق إلى أمور بناءً على تجاربه/الشخصيّة (مثلًا: الحديث عن أمور من عالمه/ا، تجارب مرّت بها) وعزّض موافقه/ا من خلال هذه التجارب الشخصيّة.

□ بدرجة قليلة	□ بدرجة متوسطة	☒ بدرجة كبيرة	□ بدرجة كبيرة جدًا	المبنى	إلى أيّ مدى استطاعت التلميذة أن يكتب نصًّا مُترابطًا من خلال:
				للنصّ مبنى قصصيّ واضح، يبدأ بجملّة تقليديّة شائعة في القصص (في أحد أيام الصيف) ثمّ يتطوّر إلى مجموعة من الأحداث المتسلسلة زمنيًّا ومنطقيًّا باستخدام الروابط المناسبة، مثل: "فكان الوقت، فوصلنا ورأينا، سأذهب، وفرحت الأسرة...". نهاية النصّ جاءت بشكل فجائيّ فلم يتمّ التمهيد لها كما يجب.	الربط المنطقيّ بين الأفكار والفقرات (سببيًّا/ زمنيًّا). استخدام الروابط المناسبة (مثلًا: و، أو، لأنّ، حتّى، عندما، لكي، ف، ثمّ، بسبب، هكذا، إذن، حينئذٍ، ما عدا...).

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

اللغة ☒ درجة كبيرة جدًا ☐ درجة كبيرة ☐ درجة متوسطة ☐ درجة قليلة

استخدمت التلميذة ثروة لغويّة غنيّة بمفردات وتعبير متنوّعة وملائمة للموضوع، مثل: "حان الوقت، الانطلاق إلى الشاطئ، البحر الأزرق الجميل، افعلوا ما تشاؤون".
لغة النصّ مفهومة وسليمة بمعظمها من حيث مبنى الجملة وتركيبها (صرفًا ونحوًا).

إلى أيّ مدى استطاعت التلميذة أن تستخدم/ تستخدم لغة معيارية سليمة من خلال:

- استخدام أفعال، صفات وتعبير مناسبة لموضوع المهمة.
- استخدام ثروة لغويّة غنيّة ومتنوّعة.
- الكتابة بلغة معيارية سليمة:
- من حيث الصرف: مثلاً، تصريف الأفعال بحسب الزمن/ الضمير، ملائمة الأسماء للأفعال من حيث التنكير والتأنيث والمفرد والجمع.
- من حيث النحو: مثلاً، استعمال صحيح لبعض التراكيب اللغويّة البسيطة، مثل إضافة الاسم إلى ضمير، أو إلى اسم ظاهر، استعمال سليم للجمال الفعلية والإسمية.
- استخدام مبانٍ فصيحة مقابل مبانٍ محكية.

التمثيل الكتابي للكلمات، الخطّ والترتيب على الصفحة

التمثيل الكتابي للكلمات (الإملاء)

☒ إملاء صحيح أو بمُعظمه صحيح ☐ أخطاء إملائية كثيرة ☐ مُعظمها أخطاء لا تُعيق القراءة ☐ أخطاء تُعيق القراءة

تفصيل/ملاحظات: في النصّ أخطاء إملائية قليلة هي: أغراض (أغراض)، أضر (أضر) للسباح (السباحة).
(كتببت التلميذة كلمة "أغراض" في السطر الثالث، ثمّ كتبتّها ثانية بشكل صحيح في السطر الذي يليه "أغراض").

علامات الترقيم (النقطة، الفاصلة، علامة الانفعال، علامة الاستفهام، النقطتان)

☒ استعمال صحيح أو بمُعظمه صحيح ☐ استعمال صحيح جزئيًا لعلامات الترقيم ☐ كتابة بدون علامات ترقيم أو استعمال غير صحيح لعلامات الترقيم

تفصيل/ملاحظات: في النصّ استخدام لعلامات ترقيم مختلفة (النقطة، النقطتين، العارضة).

الخطّ

☒ مرّتب ☐ مرّتب ☐ غير مرّتب بشكل كبير ☐ بشكل جزئيّ

☒ مقروء ☐ مقروء ☐ غير مقروء بشكل جزئيّ

تفصيل/ملاحظات: النصّ مرّتب بشكل كبير، ويمكن التمييز بوضوح بين فقرات السرد، والجمال الحوارية.

تفصيل/ملاحظات:

تلخيص

التحضير لخطّة عمل: نقاط القوّة ونقاط بحاجة لتقوية نقاط القوّة

- راعت التلميذة معظم عناصر النصّ القصصيّ.
- كتبت التلميذة بأسلوب جميل وسلس.
- استخدمت التلميذة لغة متنوّعة المفردات والتعابير.
- توسّعت التلميذة في عرض الأفكار والمضامين من خلال الوصف والحوار.

نقاط بحاجة لتقوية

- أهميّة إدخال عنصر التشويق إلى القصة، مثل: إضافة حدث مفاجئ وغير متوقّع.
- استخدام روابط زمنيّة أخرى، مثل: "وعندما، بعد ذلك، ثمّ".
- أهميّة استعمال علامة الترقيم "الفاصلة" (لا يوجد استعمال "الفاصلة" في النصّ).

أمور ترغب/ين في تشجيع التلميذة/أن يحافظ/تحافظ عليها في الكتابة.

أمور ترغب/ين في تشجيع التلميذة/على تطويرها وتحسينها في كتابته/كتابتها (يجب فحص هذه الأمور بواسطة الاطلاع على النصّ وكذلك على نصوص أخرى كتبها/كتبتها التلميذة/ة).

التحضير لمحادثة المردود

أحببتُ قصّتك كثيرًا، لأنّك توسّعت في طرح الأفكار وسرد الأحداث واستخدمت الحوار بين الشخصيات، وكتبت بلغة واضحة وسليمة. ما رأيك في أن تعيدي كتابة النهاية وأن تصفي الاحتفال الذي ذكر فيها حتّى ترتبط بالنصّ بشكل جيّد؟

أمور ترغب/ين بقّولها للتلميذة/أو سؤاله/ا عنها بعد قراءة النصّ.

النموذج 2: على شاطئ البحر

عنوان القصة:

رحلة إلى قنا

فِيهِ اَنْزِلَ الْكِتَابُ الْمُدْنِي

٩
السلامة في الدنيا والآخرة والنعيم في الآخرة

فَرَزْدَاتُ شَدِيدِ قِتَالِ مَعَامِلِ تُقْلَدُ بِأَيِّ الْقَارِبِ يَوْمَ نَزَاهِهِ نَدَارِ شَدِيدِ

فَقَدْ نَفَّسَ فِي الْبَارِئِ لَنَا نَفْسًا مَلَكُوتِيَّةً وَنَفْسًا دَانِيَةً شَيْئًا

فَمَدَّ يَدَهُ إِلَيْهَا وَنَادَىٰ نَادَىٰ فَمَا جَاءَهَا فَأَسَدَتْ لِأَوَّلَىٰ غُلَّتْ أَعْيُنُهَا لِأَنَّهُ أَخَذَ مِنْ دُونِ الْمَقَرِّ فَأَسَوَّاهُ بِقَرَىٰ أَخْتِهَا خَتَمَهَا فَتَعَالَىٰ خَاتَمُهُ فَفَتَفَقَسَ أَلْفًا مِّنْ أَهْلِهَا فَلَمَّا بَلَغَ مِنْ ذَوْنِهِ الْحَاقِلَ يَأْتِي بِهَا كَبَاسًا تَتَدَوَّىٰ خِلَابًا فَلَمَّا هَوَّىٰ سَاقُهَا لَمَسَهَا يَمْسُهَا فَلَمَّا بَلَغَ مِنْ ذَوْنِهِ الْمَاقِلَ كَسَاهَا كِسَاهًا فَنَادَىٰ بِأَخِي قَاتِلْهُ فَإِنَّهُ بَطُلٌ غَلِيٌّ فَخَسَّخَتْ يُحَنَّا فَهُوَ بِهَا كَمَا تُخَسَّخُ الْغُلَىٰ فَفَتَفَقَسَ أَلْفًا مِّنْ أَهْلِهَا فَلَمَّا بَلَغَ مِنْ ذَوْنِهِ الْحَاقِلَ يَأْتِي بِهَا كَبَاسًا تَتَدَوَّىٰ خِلَابًا فَلَمَّا هَوَّىٰ سَاقُهَا لَمَسَهَا يَمْسُهَا فَلَمَّا بَلَغَ مِنْ ذَوْنِهِ الْمَاقِلَ كَسَاهَا كِسَاهًا فَنَادَىٰ بِأَخِي قَاتِلْهُ فَإِنَّهُ بَطُلٌ غَلِيٌّ فَخَسَّخَتْ يُحَنَّا فَهُوَ بِهَا كَمَا تُخَسَّخُ الْغُلَىٰ

قرآن (ابن ابی الدین) قرآن شریف

عنوان القصة: رحلة إلى شاطئ.
في إحدى الأيام المُشرقة، ذهبنا أنا وأخي عصام وأمي وأبي، إلى
الشاطئ، وعندما وصلنا ارتدبنا زي السباحة وعصام وذهبنا نَسْبَحُ
وَرَأَيْنَا سَمَكًا وَقَالَ عِصَام: أَنْظُرْ إِلَى الْقَارِبِ يَوْجِدُ عَلَيْهِ نَوَاسِنَ.
وَبَعْدَهَا ذَهَبْنَا إِلَى الْخَارِجِ لِنَلْعَبَ بِالْكُرَةِ الطَائِرَةِ، وَكُنَّا دَائِمًا الْإِثْنَيْنِ،
فَنَادَتْ أُمِّي: هَيَّا الطَّعَامُ جَاهِزْ فَأَكَلْنَا أَنَا وَأَخِي، وَثُمَّ بَنَيْنَا قَصْرًا رَمَلِي
وَرَجَعْنَا إِلَى الْبَيْتِ وَنَحْنُ سَعْدَاءُ.

ההנהנה העה מה תהעל התליזה/ה מה ההמה ותקליים הנש

ההנהנה העה מה תהעל התליזה/ה מה ההמה

- האמור הלי הمكن התطرق אליה:
- קיף קانه משהקה התליזה/ה הי המחاده התمهيديه قبل البدء بالكتابة؟ (مثلاً: أصغى/ت للمحادثة، أبدى/ت اهتماماً بالمحادثة، طرح/ت أفكاراً)؟
 - ما هي المشاعر التي أظهرها/أظهرتها التلميذ/ة في بداية الكتابة وخلالها (مثلاً: الثقة بالنفس، الحماس، الخوف، عدم الرغبة)؟
 - كيف استعدت التلميذ/ة للكتابة؟ (مثلاً: تحضير مسودة، اختيار مضامين من الأسئلة التمهيدية)؟

ההנהנה העה מה הנש

وصف التلميذ ما يراه في الصورة متطرقاً إلى معظم التفاصيل الموجودة فيها، كما وصف الأحداث التي تعبر عنها، كذلك استطاع أن يعبر عن أحداث سابقة ولاحقة غير موجودة في الصورة، ليكون من كل ذلك حكاية مترابطة ومشوقة.

- האמור הלי הمكن התطرق אליה:
- איי הנהנה הمكن أن יترك הנש לדי القارئ/ة من حيث مضمونه وطريقة كتابته (مثلاً: مؤثر للاهتمام، مشوق، مفاجئ)؟
 - إلى أي مدى هناك ملائمة بين ما عبرت عنه التلميذ/ة شفهيًا في المحادثة التمهيدية وبين النش المكتوب (مثلاً: توجد مضامين عبرت عنها شفهيًا ولم يكتبها/ تكتبها، كتب/ت مضامين جديدة لم يذكرها/ تذكرها في التعبير الشفهي)؟
 - ما هي مميزات النش البارزة (مثلاً: الفكرة [واضحة/ غير واضحة]، النش [طويل/ قصير]، اللغة [مفهومة/ غير مفهومة]؟

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

☐ بدرجة قليلة ☐ بدرجة متوسطة ☒ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة كبيرة جدًا المضمون	☐ بدرجة قليلة ☐ بدرجة متوسطة ☒ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة كبيرة جدًا المبنى
--	---

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

اللغة	درجة ☐ كبيرة جدًا	درجة ☒ كبيرة	درجة ☐ متوسطة	درجة ☐ قليلة
إلى أيّ مدى استطاعت التلميذ/ة أن يستخدم/تستخدم لغة معيارية سليمة من خلال: - استخدام أفعال، صفات وتعابير مناسبة لموضوع المهمة. - استخدام ثروة لغوية غنيّة ومتنوعة. - الكتابة بلغة معيارية سليمة: – من حيث الصرف: مثلاً، تصريف الأفعال بحسب الزمن/ الضمير، ملائمة الأسماء للأفعال من حيث التذكير والتأنيث والمفرد والجمع. – من حيث النحو: مثلاً، استعمال صحيح لبعض التراكيب اللغوية البسيطة، مثل إضافة الاسم إلى ضمير، أو إلى اسم ظاهر، استعمال سليم للجمال الفعلية والإسمية. - استخدام مبانٍ فصيحة مقابل مبانٍ محكية.	استخدم التلميذ ثروة لغوية غنيّة ومتنوعة التعابير والأفعال والأسماء الملائمة للموضوع، مثل: "في أحد الأيام المشرقة، ارتديت، زيّ السباحة، قارب، النوارس، كرة الطائرة، قصر رمليّ". لغة النصّ معيارية وسليمة بشكل عامّ باستثناء بعض الأخطاء النحوية من حيث تركيب الجملة، مثل: "ارتديت زيّ السباح وعصام (ارتديت زيّ السباحة أنا وعصام)"، "يلكز طائر (بالكرة الطائرة)".			

التمثيل الكتابي للكلمات، الخطّ والترتيب على الصفحة

علامات الترقيم (النقطة، الفاصلة، علامة الانفعال، علامة الاستفهام، النقطتان)	التمثيل الكتابي للكلمات (الإملاء)
☒ استعمال صحيح ☐ استعمال صحيح جزئياً لعلامات الترقيم ☐ كتابة بدون علامات ترقيم أو صحيح لعلامات الترقيم تفصيل/ملاحظات: في النصّ استخدام علامات ترقيم متنوّعة (الفاصلة، النقطة، النقطتين) بشكل صحيح في معظم المواضع.	☐ إملاء صحيح أو بمُعظمه صحيح ☒ مُعظمها أخطاء لا ☐ أخطاء تُعيق التعرّف على الكلمة تفصيل/ملاحظات: مثل: "إحدى" (إحدى)، شاطئاً (شاطئ)، فنادة (فنادت)، المشرّق (المشرقة)، زية السباح (زيّ السباحة)، بالكرة (بالكرة)".
الخطّ	ترتيب النصّ على الصفحة
☒ مقروء ☐ مقروء بشكل جزئيّ ☐ غير مقروء تفصيل/ملاحظات:	☒ مُرتّب ☐ مُرتّب بشكل كبير ☐ غير مُرتّب تفصيل/ملاحظات:

تلخيص

التحضير لخطة عمل: نقاط القوة ونقاط بحاجة لتقوية

نقاط القوة

- استطاع التلميذ أن يتخيل أحداثاً معينة، ومن ثم ربطها ببعضها بشكل سليم لتكوين قصة متماسكة ذات بداية ونهاية.
- استعمل التلميذ ثروة لغوية ملائمة للنص.

نقاط بحاجة لتقوية

- تطوير المضامين والأفكار من خلال الوصف (وصف المكان والأغراض) والتعبير عن المشاعر.
- تقوية في بعض المهارات اللغوية وخاصة في الإملاء والنحو.

أمر ترغب/ين في تشجيع التلميذ/ة أن يحافظ/تحافظ عليها في الكتابة.

أمر ترغب/ين في تشجيع التلميذ/ة على تطويرها وتحسينها في كتابته/ كتابتها (يجب فحص هذه الأمور بواسطة الاطلاع على النص وكذلك على نصوص أخرى كتبها/كتبتها التلميذ/ة).

التحضير لمحادثة المردود

أحببت قصتك كثيراً واستمتعت بقراءتها. وصفت ما يظهر في الصورة واستطعت أن تتخيل أحداثاً لم تظهر فيها وربطتها ببعض البعض بصورة منطقية. استخدمت مفردات مناسبة للمهمة، مثل: "ارتديت، زي السباحة، قارب، قصر رملي". كنت أود أن أعرف المزيد من التفاصيل، فما هي الأشياء التي يمكنك إضافتها ولم تذكرها في النص؟

أمر ترغب/ين بقولها للتلميذ/ة أو سؤاله/ا عنها بعد قراءة النص.

النموذج 3: على شاطئ البحر

4. 10. 12

في يوم من الأيام (تقديم) ١٩٥١

من التماسي 2 كوكبي 2012

של ישיבה זו היה נכבד

المعلمة: د. نورا عبد الله بن محمد

9

عنوان القصّة: الشاطئ
في يوم من الأيام ذهبت أنا وعائلتي
الى الشاطئ وعندما كنّا نسبح أنا وعائلتي كان
المنقذ يصرخ ارجعوا ستغرقون ولكنّا لم
نستمع له فخرجنا ولعبنا بالرمل وبنينا قلعة
وجلسنا تحت المظلّة وأكلنا البوظة

ההתבטח העמם מן תפועל התלמיד/ה מע המהמה ותקלים הנס

ההתבטח העמם מן תפועל התלמיד/ה מע המהמה

	האמור התי יומכן התטרק אליה: - כיל קאנת משרקה התלמיד/ה פי המחאנה התמידית קיל הבדע בלקתבה? (מלל: אטעי/ת למחאנה, אבדי/ת התיממא במחאנה, טרח/ת אקאר?) - מא הי המשער התי אטער/ה/אטער/ת התלמיד/ה פי בדיה הקתבה וכללה (מלל: התקה بالنفس, الحماس, الخوف, عدم الرغبة?) - כיל استعدت התלמיד/ה לקתבה? (מלל: תחזיר מסודה, اختيار مضامين من الأسئلة التمهيدية?)

ההתבטח העמם מן הנס

יטרח הנס בעט האקאר והמضامين الملازمة لموضوع الصورة بشكل عام. يشعر القارئ ببعض الفجوات في النص بسبب عدم وجود معلومات كافية بخصوص بعض المضامين.	האמור התי יומכן התטרק אליה: - אי התבטח יומכן אן יטרק הנס לדי القارئ/ה מן חיט مضومنه وطريقة كتابته (מלל: מثير للاهتمام, مشوق, مفاجئ?) - إلى أي مدى هناك ملائمة بين ما عّبر/ت عنه التلميذ/ة شفهيًا في المحادثة التمهيدية وبين النص المكتوب (مئل: توجد مضامين عّبر/ت عنها شفهيًا ولم يكتبها/ تكتبها, كتب/ت مضامين جديدة لم يذكرها/ تذكرها في التعبير الشفهي?) - מא הי מميزات הנס البارزة (מئل: الفكرة [واضحة/ غير واضحة], النص [طويل/ قصير], اللغة [مفهومة/ غير مفهومة]?)
--	---

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

☐ درجة كبيرة جدًا ☐ درجة كبيرة ☒ درجة متوسطة ☐ درجة قليلة المضمون	إلى أيّ مدى استطاع/ت التلميذ/ة أن يطوّر/ تطوّر أو يوسّع/ توسّع مضمون النصّ من خلال:
طرح التلميذ بعض الأفكار المتلاحقة دون أن يتوسّع في أيّ منها، فعلى سبيل المثال ذكر أنّ المنفذ كان يصرخ لكنّه لم يذكر على من وماذا حدث للأشخاص الذين أوشكوا على الغرق، ثمّ انتقل إلى موضوع بناء القلعة ومن ثمّ تناول البوطة تحت المظلة وبذلك ينتهي النصّ. لم يتطرّق التلميذ إلى وصف الشخصيّات، لا من حيث شكلها الخارجي ولا من حيث مشاعرهما، كذلك لم يتطرّق إلى وصف المكان (الشاطئ نفسه أو البحر).	- التطرّق إلى مجموعة أفكار، أو إلى فكرة واحدة ومن ثمّ التوسّع فيها بشكل مفصّل. - وصف الشخصيّات (الشكل الخارجي، مميّزات الشخصيّة، أفكارها، مشاعرها وتصرفاتها، الحوار المتبادل بينها). - وصف المكان والزمان الذي تقع فيه الأحداث. - التطرّق إلى أمور بناءً على تجاربه/ الشخصية (مثلاً: الحديث عن أمور من عالمه/ا، تجارب مرّت بها) وعرض موافقه/ا من خلال هذه التجارب الشخصيّة.
☐ درجة كبيرة جدًا ☐ درجة كبيرة ☒ درجة متوسطة ☐ درجة قليلة المبنى	إلى أيّ مدى استطاع/ت التلميذ/ة أن يكتب نصّاً مترابطاً من خلال:
يبدأ التلميذ نصّه باستخدام جملة افتتاحيّة مألوفة هي "في يوم من الأيام"، وينتقل من حدث إلى آخر مستخدماً واو العطف بشكل أساسي والقليل من الروابط الأخرى "وعندما، ولاكنا"، علماً أنّه استخدم الرابط "الفاء" بشكل غير سليم في الجملة "ولاكنا لم نستمع له فخرجنا..." يستمرّ التلميذ في ذكر الفعاليّات التي قاموا بها حتّى النهاية بدون أن يختم نصّه بعبارّة اختتاميّة مناسبة.	- الربط المنطقيّ بين الأفكار والفقرات (سببيّاً/ زمنياً). - استخدام الروابط المناسبة (مثلاً: و، أو، لأنّ، حتّى، عندما، لكي، ف، ثمّ، بسبب، هكذا، إذن، حينئذٍ، ما عدا...).

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

اللغة	□ درجة كبيرة جدًا	□ درجة كبيرة	☒ درجة متوسطة	□ درجة قليلة
إلى أيّ مدى استطاع/ت التلميذ/ة أن يستخدم/تستخدم لغة معيارية سليمة من خلال:	استخدم التلميذ تعبيرًا مألوفًا في كتابة القصّة هو "في يوم من الأيام"، كذلك استخدم بعض المفردات الملائمة للموضوع، مثل: "المتقدّ، المظلة، البوطة". لغة النصّ معيارية وسليمة من حيث الصرف والنحو.			
استخدام أفعال، صفات وتعابير مناسبة لموضوع المهمة.	استخدام ثروة لغوية غنيّة ومتنوعة.			
الكتابة بلغة معيارية سليمة:	- من حيث الصرف: مثلًا، تصريف الأفعال بحسب الزمن/ الضمير، ملائمة الأسماء للأفعال من حيث التذكير والتأنيث والمفرد والجمع. - من حيث النحو: مثلًا، استعمال صحيح لبعض التراكيب اللغوية البسيطة، مثل إضافة الاسم إلى ضمير، أو إلى اسم ظاهر، استعمال سليم للجمل الفعلية والإسمية.			
استخدام مبانٍ فصيحة مقابل مبانٍ محكية.				

التمثيل الكتابي للكلمات، الخطّ والترتيب على الصفحة

علامات الترقيم (النقطة، الفاصلة، علامة الانفعال، علامة الاستفهام، النقطتان)	□ استعمال صحيح أو بمُعظمه	□ استعمال صحيح جزئيًا لعلامات الترقيم	☒ كتابة بدون علامات ترقيم أو استعمال غير صحيح لعلامات الترقيم
تفصيل/ملاحظات:			
الخطّ	☒ مقروء	□ مقروء	□ غير مقروء
ترتيب النصّ على الصفحة	□ مُرتّب بشكل كبير	☒ مُرتّب بشكل جزئي	□ غير مُرتّب
تفصيل/ملاحظات:			

تلخيص

التحضير لخطة عمل: نقاط القوة ونقاط بحاجة لتقوية

نقاط القوة

- استطاع التلميذ أن يطرح عدّة أفكار ملائمة لموضوع الصورة.
- استخدم التلميذ لغة معيارية سليمة صرفاً ونحواً.

نقاط بحاجة لتقوية

- التدرّب على استخدام روابط زمنية وسببية أخرى غير "واو العطف".
- تطوير المضمون من خلال وصف الشخصيات، وصف المكان، الحوار، التعبير عن المشاعر، وغير ذلك.
- تعزيز أو معرفة أهميّة إنهاء النصّ بجملّة اختتامية.
- معرفة واستخدام علامات الترقيم، وخاصة النقطة في نهاية الجملّة وقبل البدء بجملّة أخرى.

أمور ترغب/ين في تشجيع التلميذ/ة أن يحافظ/تحافظ عليها في الكتابة.

أمور ترغب/ين في تشجيع التلميذ/ة على تطويرها وتحسينها في كتابته/ كتابتها (يجب فحص هذه الأمور بواسطة الاطلاع على النصّ وكذلك على نصوص أخرى كتبها/كتبتها التلميذ/ة).

التحضير لمحادثة المردود

أعجبني أنّك طرحت مجموعة من الأفكار حول الصورة بلغة معيارية سليمة. ولكنني أُرغب في معرفة المزيد من التفاصيل؛ (فهلّا أخبرتني ماذا حدث للأشخاص الذين أوشكوا على الغرق. كيف كان شعورك أثناء اللعب على الشاطئ؟ هل يمكنك أن تصف شيئاً رأيته هناك؟) فكّر في إمكانية أخرى لإنهاء النصّ.

أمور ترغب/ين بقولها للتلميذ/ة أو سؤاله/ا عنها بعد قراءة النصّ.

النموذج 4: على شاطئ البحر

جلسه شطابقہ المبر

عنوان القصة:

في ذلك اليوم ضيق نفسي شديداً ليس شاطئاً وأنا على

عن مارة ملينا فقال سفاير مارة يخون نبي من سفاير مارة
فمؤثالة تهم.

تَرْهِنَا وَبَيْنَا قَفَرًا قَبِيرًا

عنوان القصّة: على الشاطئ البحر
في أحد أيام صيف ذهبنا إلى شاطئ وأنا عائلة.
عندما وصلنا: قال سامر ما رأيكم أن نبني من الرمل قصر
فقُلنا له نَعَمْ.
ذهبنا وبنينا قصرًا كبيرًا جدًا

ההנהנה העה מה תהעל התלמיד/ה מה המהמה ותקלימ הנש

ההנהנה העה מה תהעל התלמיד/ה מה המהמה

	ההמור הלי יומה התהרק אליה: ● קיף קהנת משהרה התלמיד/ה הי המחאה התמידית קיל הדה בלקאה? (מהל: אשעי/ת להחאה, אדי/ת ההמה במחאה, תה/ת אהקרה)? ● מה הי המשاعر הלי אההרה/ה/אההרהה התלמיד/ה הי בהיה הקאה וחלהה (מהל: התקה بالنفس, ההماس, ההوف, עדמ הרקה)? ● קיף اسههه/ת התלמיד/ה לקאה? (מהל: تهضير مسوده, اههيار مضامين من الاسئلة التمهيدية)?

ההנהנה העה מה הנש

اسهطاع התלמיד أن يهتب نصًا حول الصوره مهطهًا إلى القليل من التفصيل.

	ההמור הלי יומה התהרק אליה: ● איי הנהנה יומה أن يهرك النص لדי القارئ/ة من حيث مضمونه وطريقة كتابته (מהל: مهير للاهتام, مشوق, مفاجي)? ● إلى أي مدى هناك ملائمة بين ما عبر/ت عنه התלמיד/ה شفهيًا הי המחאה התמידית ויהن النص المكروب (מהל: הوجد مضامين عبر/ת عنها شفهيًا ولم يهتبها/ تهتبها, كهت/ת مضامين جديده لم يهكرها/ تهكرها הי التعبير الشفهي)? ● מה הי ממהזא הנש البارزه (מהל: الفكرة [واضحة/ غير واضحة], النص [طويل/ قصير], اللغة [مفهومة/ غير مفهومة]?)
--	---

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

☐ درجة كبيرة جدًا ☐ درجة كبيرة ☐ درجة متوسطة ☒ درجة قليلة المضمون	☐ درجة كبيرة جدًا ☐ درجة كبيرة ☐ درجة متوسطة ☒ درجة قليلة المبنى
--	---

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

اللغة ☐ كبيرة جدًا ☐ كبيرة ☐ متوسطة ☒ قليلة

استخدم التلميذ ثروة لغويّة ملائمة للموضوع من حيث المفردات والتعابير.
لغة النصّ معيارية سليمة بشكل عام باستثناء بعض الأخطاء في التراكيب اللغويّة،
مثل:
"ذهبنا إلى شاطئ أنا وعائلة" (بدلاً من "أنا وعائلتي")،
"في أحد أيام صيف" (بدلاً من "في أحد أيّام الصيف").

إلى أيّ مدى استطاع/ت التلميذ/ة أن يستخدم/ت
تستخدم لغة معيارية سليمة من خلال:

استخدام أفعال، صفات وتعابير مناسبة
لموضوع المهمة.

استخدام ثروة لغويّة غنيّة ومتنوعة.

الكتابة بلغة معيارية سليمة:

– من حيث الصرف: مثلاً، تصريف

الأفعال بحسب الزمن/ الضمير،

ملاءمة الأسماء للأفعال من حيث

التذكير والتأنيث والمفرد والجمع.

– من حيث النحو: مثلاً، استعمال

صحيح لبعض التراكيب اللغويّة

البسيطة، مثل إضافة الاسم إلى

ضمير، أو إلى اسم ظاهر، استعمال

سليم للجمل الفعلية والإسمية.

استخدام مبانٍ فصيحة مقابل مبانٍ محكية.

التمثيل الكتابي للكلمات، الخطّ والترتيب على الصفحة

التمثيل الكتابي للكلمات (الإملاء)

☒ إملاء صحيح أو ☐ أخطاء إملائية كثيرة
بمُعظمه صحيح ☐ مُعظمها أخطاء لا ☐ أخطاء تُعيق
تُعيق التعرّف على الكلمة ☐ التعرّف على الكلمة

تفصيل/ملاحظات: يوجد خطأ إملائي واحد هو "رئكم"
(رأيكم).

علامات الترقيم (النقطة، الفاصلة، علامة الانفعال،
علامة الاستفهام، النقطتان)

☐ استعمال صحيح ☒ استعمال صحيح ☐ كتابة بدون
أو بمُعظمه جزئياً لعلامات ☐ علامات ترقيم أو
صحيح لعلامات الترقيم ☐ استعمال غير
الترقيم صحيح لعلامات الترقيم

تفصيل/ملاحظات: استخدام النقطة في موضعين فقط.

ترتيب النصّ على الصفحة

☒ مُرتّب ☐ مُرتّب ☐ غير مُرتّب
بشكل كبير بشكل جزئي

تفصيل/ملاحظات:

الخطّ

☒ مقروء ☐ مقروء ☐ غير مقروء
بشكل جزئي

تفصيل/ملاحظات:

تلخيص

التحضير لخطة عمل: نقاط القوة ونقاط بحاجة لتقوية

نقاط القوة

- فهم التلميذ المهمة وكتب نص ملائم حول الصورة.
- كتب التلميذ بخط مقروء وواضح ومرتب.

نقاط بحاجة لتقوية

- تطوير الثروة اللغوية لدى التلميذ.
- التوسع في الأفكار والمضامين من خلال وصف المكان والشخصيات بشكل مفصل.

أمر ترغب/ين في تشجيع التلميذ/ة أن يحافظ/تحافظ عليها في الكتابة.

أمر ترغب/ين في تشجيع التلميذ/ة على تطويرها وتحسينها في كتابته/ كتابتها (يجب فحص هذه الأمور بواسطة الاطلاع على النص وكذلك على نصوص أخرى كتبها/كتبتها التلميذ/ة).

التحضير لمحادثة المردود

لقد كتبت نصًا ملائمًا للصورة وبشكل واضح ومرتب. لكن يهمني أن أعرف المزيد من التفاصيل، مثل: (من شارك في بناء القصر؟ ما هي الأدوات التي استعملتموها لبنائه؟ كيف كان شعورك عندما اكتمل البناء؟ صف القصر الذي بنيتموه. ماذا استفدت من بناء القصر؟)

أمر ترغب/ين بقولها للتلميذ/ة أو سؤاله/ا عنها بعد قراءة النص.

النموذج 5: نزهة في الطبيعة

عنوان القصة: مارتة مالح

في يوم من الأيام ذهبوا بأشلة مالح إلى قطف النخلاج قالت نسيب ام مالح
يا مالح لا نأكل السلم لقطف النخلاج قائم مالح بجهد السلم قال:
علي ابو مالح حوض استلق على السلم قائم على بقطف النخلاج
قالت اميرة الصغيرة بنت زينب انتبة يا ابي قال مالح ابي انبة
شعر قال نعلي انا بخير يا اميرة ح مالح شعر بهد لا فية تيم
عوقد على سلم السلم شعر قال لا ام زينب امرو يا امولاي
الخدو اباكم عوقد على السلم شعر قال نعلي انا بخير يا امالاي
قالوا لا عولان هلا انك شيعي يا ابي فقال نعلي انا بخير لن
يعوز ينني ابي شعر قال لا اميرة الصغيرة قيا بنا الى الشجرة
القاتية الاضغرا
قالوا العائرة هيا بنا وقاموا بأشلة مالح نياكلو النخلاج

עֲנוֹן הַקִּסְטָה: עֲנִילֵה סֶלֶח
פִּי יוֹם מִן הָאֵיָם, זָהִיבּוּ עֲנִילֵה סֶלֶח אֶלִּי קִטְפֵּי הַתִּפָּח קֹלֵת זִינֵב אִם סֶלֶח
יֵא סֶלֶח לֹא תִנְסִי הַסֶּלֶם לִקְטֹף הַתִּפָּח קָאָם סֶלֶח בְּחֵמֶל הַסֶּלֶם קָל:
עֲלִי אִבּוֹ סֶלֶח סוֹף אִתְּסַלֵּק עַלִּי הַסֶּלֶם קָאָם עֲלִי בְּקִטְפֵּי הַתִּפָּח
קֹלֵת אִמִּירֵה: הַסִּגְיִירֵה בִּנְתִּי זִינֵב אִתְּבֵה יֵא אִבִּי קָל סֶלֶח אִבִּי אִתְּבֵה
תָּם קָל: עֲלִי אֲנִי בִּחְיִיר יֵא אִמִּירֵה וְסֶלֶח תָּם בַּעַד דְּקִיפְתִּין
וָקַע עֲלִי עֵן הַסֶּלֶם תָּם קֹלֵת: הָאֵם זִינֵב אִסְרַעוּ יֵא אִבְּלָדִי
אִנְקְזוּ אִבְּאִכֶּם וָקַע עֵן הַסֶּלֶם תָּם קָל: עֲלִי אֲנִי בִּחְיִיר יֵא אִבְּאִי
קָלוּ: הָאִבְּלָדִים הֵלֵּ אִזָּכֶּ שֵׁי יֵא אִבִּי? קָל: עֲלִי אֲנִי בִּחְיִיר לֵן
יִזְדִּינִי אִי שֵׁי תָם קֹלֵת: אִמִּירֵה הַסִּגְיִירֵה הֵיָּא בְּנָא אֶלִּי הַשִּׁגְרֵה
הַתִּלְיָה הָאִסְגֵּר,
קָלוּ: הָעֲנִילֵה הֵיָּא בְּנָא וְקָאָמוּ עֲנִילֵה סֶלֶח יֵאֲכֻלוּ הַתִּפָּח.

ההנהנה העם מ תפוע התלמיד/ה מע המהמה ותקיימ הנס

ההנהנה העם מ תפוע התלמיד/ה מע המהמה

אבד תלמידה חמסם שדידً למوضוע, ושרק בשכל פעל פי המחאה התמידית, פכנת עבר עמ יכול בחרה ותפר חכרם מחרפה חול الصورة المعطاة. أنهت الكتابة قبل الوقت, فكان لديها متسع من الوقت لتزيين الصفحة وإضافة الرسومات وتلوينها. وقد فضلت ونجحت بالكتابة مباشرة على الصفحة بدون استخدام مسودة.

الأمور التي يُمكن التطرّق إليها:
 كيف كانت مشاركة التلميذ/ة في المحادثة التمهيدية قبل البدء بالكتابة؟ (مثلاً: أصغى/ت للمحادثة، أبدى/ت اهتماماً بالمحادثة، طرح/ت أفكاراً؟)
 ما هي المشاعر التي أظهر/ها/أظهرتُها التلميذ/ة في بداية الكتابة وخلالها (مثلاً: الثقة بالنفس، الحماس، الخوف، عدم الرغبة؟)
 كيف استعدت/ت التلميذ/ة للكتابة؟ (مثلاً: تحضير مسودة، اختيار مضامين من الأسئلة التمهيدية؟)

ההנהנה העם מ הנס

النص عبارة عن قصة مشوّقة مكتملة العناصر والأحداث، علماً أنّ التلميذ/ة لم تتطرّق إلى جميع الأفكار التي كانت قد طرحتها أثناء المحادثة التمهيدية، مثل: الجلوس لتناول الطعام ووصف المائدة. فضّلت التركيز على فكرة محورية واحدة وعملت على تطويرها.

الأمور التي يُمكن التطرّق إليها:
 أيّ انطباع يُمكن أن يترك النصّ لدى القارئ/ة من حيث مضمونه وطريقة كتابته (مثلاً: مُثير للاهتمام، مُشوّق، مُفاجئ؟)
 إلى أيّ مدى هناك ملائمة بين ما عبّر/ت عنه التلميذ/ة شفهيّاً في المحادثة التمهيدية وبين النصّ المكتوب (مثلاً: توجد مضامين عبّر/ت عنها شفهيّاً ولم يكتبها/ تكتبها، كتب/ت مضامين جديدة لم يذكرها/ تذكرها في التعبير الشفهي؟)
 ما هي مميّزات النصّ البارزة (مثلاً: الفكرة [واضحة/ غير واضحة]، النصّ [طويل/ قصير]، اللغة [مفهومة/ غير مفهومة]؟)

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

☒ درجة كبيرة جدًا ☐ درجة كبيرة ☐ درجة متوسطة ☐ درجة قليلة المضمون	☒ درجة كبيرة جدًا ☐ درجة كبيرة ☐ درجة متوسطة ☐ درجة قليلة المبنى
وصفت التلميذة أحداث القصة بشكل ممتع ومفصّل، وركّزت على حادثة وقوع الأب عن السلم وتدايعات ذلك على أفراد الأسرة وشعورهم بالقلق. توسّعت التلميذة في وصف الشخصيات والعلاقات بينها، فمنحتها الأسماء، وأظهرت العائلة كأُسرة متحابّة ومتماسكة، وقد ظهر ذلك من خلال مناداة الأم لأبنائها من أجل إنقاذ والدهم، وتسأول الأبناء عن حاله، ومن ثمّ طمأنة الأب لهم بقوله "أنا بخير يا أحبائي". أعطت التلميذة لكلّ فرد من أفراد الأسرة دورًا في القصة، فجعلتهم جميعًا مشاركين في الأحداث ومتفاعلين معها.	إلى أيّ مدى استطاعت التلميذة أن يطرّوّر/ تطوّر أو يوسّع/ توسّع مضمون النصّ من خلال: - التطرّق إلى مجموعة أفكار، أو إلى فكرة واحدة ومن ثمّ التوسّع فيها بشكل مفصّل. - وصف الشخصيات (الشكل الخارجي، مميّزات الشخصية، أفكارها، مشاعرها وتصرفاتها، الحوار المتبادل بينها). - وصف المكان والزمان الذي تقع فيه الأحداث. - التطرّق إلى أمور بناءً على تجاربه/ الشخصية (مثلًا: الحديث عن أمور من عالمه/ا، تجارب مرّت بها) وعرض موافقه/ا من خلال هذه التجارب الشخصية.
النصّ عبارة عن قصّة قصيرة تتطوّر أحداثها وترتبط ببعضها زمنيًا ومنطقيًا بدرجة كبيرة بفضل الروابط المختلفة التي وظّفتها التلميذة في متن النصّ، مثل: "سوف، ثمّ، بعد دقيقتين، هيّا بنا".	إلى أيّ مدى استطاعت التلميذة أن يكتب نصًّا مترابطًا من خلال: - الربط المنطقي بين الأفكار والفقرات (سببيًا/ زمنيًا). - استخدام الروابط المناسبة (مثلًا: و، أو، لأنّ، حتّى، عندما، لكي، ف، ثمّ، بسبب، هكذا، إذن، حينئذٍ، ما عدا...).

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

اللغة	درجة ☐ كبيرة جدًا	درجة ☒ كبيرة	درجة ☐ متوسطة	درجة ☐ قليلة
إلى أيّ مدى استطاعت التلميذة/ت التلميذ/ أن يستخدم/ تستخدم لغة معيارية سليمة من خلال:	استخدمت التلميذة ثروة لغوية غنيّة بالمفردات والتعابير الملائمة للموضوع، مثل: "قطف التفّاح، تسلق السلم، هيّا بنا، هل أذاك شيء، انا بخير يا أحبائي". لغة النصّ معيارية وسليمة بمعظمها باستثناء بعض الأخطاء النحوية، مثل: "ذهبوا عائلة صالح، قالوا الأولاد، لن يؤذيني أي شيء" (أخطاء متوقّعة لأنّه غير مطلوب من التلاميذ في هذه المرحلة العمرية معرفة قواعد النحو هذه).			
استخدام أفعال، صفات وتعابير مناسبة لموضوع المهمة.	استخدام ثروة لغوية غنيّة ومتنوّعة.			
الكتابة بلغة معيارية سليمة:	– من حيث الصرف: مثلاً، تصريف الأفعال بحسب الزمن/ الضمير، ملائمة الأسماء للأفعال من حيث التنكير والتأنيث والمفرد والجمع. – من حيث النحو: مثلاً، استعمال صحيح لبعض التراكيب اللغوية البسيطة، مثل إضافة الاسم إلى ضمير، أو إلى اسم ظاهر، استعمال سليم للجمل الفعلية والإسمية.			
استخدام مبانٍ فصيحة مقابل مبانٍ محكية.				

التمثيل الكتابي للكلمات، الخطّ والترتيب على الصفحة

علامات الترقيم (النقطة، الفاصلة، علامة الانفعال، علامة الاستفهام، النقطتان)	التمثيل الكتابي للكلمات (الإملاء)
☐ استعمال صحيح أو بمُعظمه صحيح لعلامات الترقيم	☐ إملاء صحيح أو بمُعظمه صحيح
☒ استعمال صحيح جزئيًا لعلامات الترقيم	☒ مُعظمها أخطاء لا تُعيق التعرف على الكلمة
☐ كتابة بدون علامات ترقيم أو استعمال غير صحيح لعلامات الترقيم	☐ أخطاء إملائية كثيرة
تفصيل/ملاحظات: في النصّ استخدام صحيح جزئيًا لعلامات الترقيم (النقطة، الفاصلة، النقطتين [في بعض الأماكن استخدمتهما بشكل غير صحيح]، علامة الاستفهام).	تفصيل/ملاحظات: في النصّ أخطاء إملائية كثيرة وخاصة ما يتعلّق بواو الجماعة: تنسا (تنسى)، اسلم (السلم)، انتبة (انتبه)، انبة (انتبه)، اسرعو (أسرعوا)، انقدو (أنقدوا)، قالو (قالوا)، قامو (قاموا)، ياكلو (يأكلوا).
الخطّ	ترتيب النصّ على الصفحة
☒ مقروء بشكل جزئيّ	☒ مرّتب بشكل كبير
☐ مقروء بشكل جزئيّ	☐ مرّتب بشكل جزئيّ
☐ غير مقروء	☐ غير مرّتب
تفصيل/ملاحظات:	تفصيل/ملاحظات:

تلخيص

التحضير لخطة عمل: نقاط القوة ونقاط بحاجة لتقوية

نقاط القوة

- راعت التلميذة عناصر القصة، والتسلسل الزمني والمنطقي للأحداث.
- طرحت حلولاً إبداعية لتجنب حادثة الوقوع مرة أخرى، فاقترحت الصغيرة زينب اختيار شجرة تفاح صغيرة كي لا يضطروا إلى استخدام السلم.

نقاط بحاجة لتقوية

- تنظيم المبنى الحواري للنص.
- التمرن على الإملاء وخاصة ما يتعلق بواو الجماعة، حيث حذفت التلميذة الألف في جميع الأفعال.

أمور ترغب/ين في تشجيع التلميذة/أن يحافظ/تحافظ عليها في الكتابة.

أمور ترغب/ين في تشجيع التلميذة/على تطويرها وتحسينها في كتابته/كتابتها (يجب فحص هذه الأمور بواسطة الاطلاع على النص وكذلك على نصوص أخرى كتبها/كتبتها التلميذة/ة).

التحضير لمحادثة المردود

كتبت قصة ممتعة جداً، استطعت تطوير أحداثها بشكل ممتاز وأدخلت عنصر التشويق. هل يمكنك التفكير بعناوين أخرى، غير العنوان "عائلة صالح"، يمكن أن تناسب مضمون القصة التي كتبتها؟
لقد استخدمت الحوار في النص، وهذا شيء جيد. ما رأيك في أن تفصلي بين الجمل الحوارية والجمل السردية؟ (يجب إعطاء أمثلة والإشارة إلى المواضع المناسبة في النص).

أمور ترغب/ين بقولها للتلميذة/أو سؤاله/ا عنها بعد قراءة النص.

النموذج 6: صبيان وبنات في الملعب

عنوان القصة:

ملعب المدرسة

في أحد الأيام، كان أولاد الصبي يلعبون في ملعب المدرسة،
يلعبون في الساعة الثانية مباشرة، وكانوا يلعبون بالكرة الطائرة،
وكانوا يلعبون بالنعش الذي يدهو به عازف فريق القوقاز،
فبدأوا يهرعون في... مكان بعيد، حتى أن ندموا في الواقع.

1.

عنوان القصّة: ملعب المدرسة
في أحد الأيام، كانوا أولاد الصف، يلعبون في ملعب المدرسة،
يلعبون في الساعة الثامنة صباحًا،
وكانوا يلبسون ملابس رياضيّة، وكانوا يشعرون بالفرح الشديد، وفاز فريق القوّة، ولم
يتشاجروا، وفجأة.... قال سعيد، يجب أن نذهب إلى الصف.

ההתבטח העאם מן תפאל התלמיד/ה מע המהמה ותקלים הנס

ההתבטח העאם מן תפאל התלמיד/ה מע המהמה

	האמור הלי יומן התטרק אליה: ● קיף קאנט משרקה התלמיד/ה פי המחאנה התמידית קבל הבדء בלקתבה? (מלל): ● אטגי/ת למחאנה, אבדי/ת אהמאמא בלמחאנה, טרח/ת אקאר/? ● מא הי המשاعر הלי אטהר/ה/ אטהרנה התלמיד/ה פי בדיאה הקתבה וכללה (מלל): ● התקה בלנفس, החמס, החוף, עדם הרגיע)? ● קיף אטעד/ת התלמיד/ה ללקתבה? (מלל): ● תחזיר מסודה, אחתיר مضامين מן האסئلة התמידית)?

ההתבטח העאם מן הנס

יטרח הנס בעض האקאר והמضامين الملائمة لموضوع الصورة بشكل عام. يشعر القارئ ببعض الفجوات في النص بسبب عدم وجود معلومات كافية أو مسترسلة بخصوص بعض المضامين.	האמור הלי יומן התטרק אליה: ● אי התבטח יומן אן יטרק הנס לדי القارئ/ה מן חיט مضومنه وطريقة كتابته (ملا: مثير للاهتمام، مشوق، مفاجئ)? ● אלי אי مدى هناك ملائمة بين ما عير/ت عنه التلميذ/ة شفهيًا في المحادثة التمهيدية وبين النص المكتوب (ملا: توجد مضامين عير/ت عنها شفهيًا ولم يكتبها/ تكتبها، كتب/ت مضامين جديدة لم يذكرها/ تذكرها في التعبير الشفهي)? ● מא הי מميزات הנס البارزة (מלל): ● الفكرة [واضحة/ غير واضحة], النص [طويل/ قصير], اللغة [مفهومة/ غير مفهومة]? (ملا:)
---	---

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

□ درجة قليلة	☒ درجة متوسطة	□ درجة كبيرة	□ درجة كبيرة جدًا	المضمون
				إلى أيّ مدى استطاع/ت التلميذ/ة أن يطرّو/ت تطوّر أو يوسّع/ توسّع مضمون النصّ من خلال: - التطرّق إلى مجموعة أفكار، أو إلى فكرة واحدة ومن ثمّ التوسّع فيها بشكل مفصّل. - وصف الشخصيّات (الشكل الخارجي، مميّزات الشخصيّة، أفكارها، مشاعرها وتصرفاتها، الحوار المتبادل بينها). - وصف المكان والزمان الذي تقع فيه الأحداث. - التطرّق إلى أمور بناءً على تجاربه/ الشخصية (مثلاً: الحديث عن أمور من عالمه/ا، تجارب مرّ/ت بها) وعرض موافقه/ا من خلال هذه التجارب الشخصيّة.
□ درجة قليلة	☒ درجة متوسطة	□ درجة كبيرة	□ درجة كبيرة جدًا	المبنى
				إلى أيّ مدى استطاع/ت التلميذ/ة أن يكتب نصّاً مترابطاً من خلال: - الربط المنطقيّ بين الأفكار والفقرات (سببياً/ زمنياً). - استخدام الروابط المناسبة (مثلاً: و، أو، لأنّ، حتّى، عندما، لكي، ف، ثمّ، بسبب، هكذا، إذن، حينئذٍ، ما عدا...). النصّ عبارة عن مجموعة جمل شبه مستقلة ولا تشكّل وحدة عضويّة متماسكة. فبعض الجُمْل يمكن تغيير مواقعها لعدم وجود ترابط منطقيّ أو زمنيّ بينها، فعلى سبيل المثال يمكن تقديم الجملة "وكانوا يلبسون ملابس رياضية" على الجملة "وكانوا يلعبون في الساعة الثامنة صباحاً". كذلك، استخدم التلميذ فقط واو العطف للربط بين الجُمْل، ممّا أضعف المبنى القصصي للنصّ. بالإضافة إلى ذلك يشعر القارئ أنّ نهاية النصّ ناقصة.

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

اللغة ☐ درجة كبيرة جدًا ☐ درجة كبيرة ☐ درجة متوسطة ☐ درجة قليلة

إلى أي مدى استطاعت التلميذ/ة أن يستخدم/ت تستخدم لغة معيارية سليمة من خلال:

- استخدام أفعال، صفات وتعابير مناسبة لموضوع المهمة.
- استخدام ثروة لغوية غنيّة ومتنوعة.
- الكتابة بلغة معيارية سليمة:
- من حيث الصرف: مثلاً، تصريف الأفعال بحسب الزمن/ الضمير، ملائمة الأسماء للأفعال من حيث التنكير والتأنيث والمفرد والجمع.
- من حيث النحو: مثلاً، استعمال صحيح لبعض التراكيب اللغوية البسيطة، مثل إضافة الاسم إلى ضمير، أو إلى اسم ظاهر، استعمال سليم للجمل الفعلية والإسمية.
- استخدام مبانٍ فصيحة مقابل مبانٍ محكية.

استخدم التلميذ ثروة لغوية ملائمة للموضوع من حيث المفردات والتعابير. لغة النصّ معيارية وسليمة بشكل عام باستثناء خطأ نحويّ واحد هو "كانوا/ أولاد /الصف يلعبون". (خطأ متوقّع لأنّه غير مطلوب من التلاميذ في هذه المرحلة العمرية معرفة قواعد النحو هذه).

التمثيل الكتابي للكلمات، الخطّ والترتيب على الصفحة

التمثيل الكتابي للكلمات (الإملاء)

☒ إملاء صحيح أو بمُعظمه صحيح ☐ أخطاء إملائية كثيرة ☐ مُعظمها أخطاء لا ☐ أخطاء تُعيق ☐ تُعيق التعرّف على الكلمة ☐ التعرّف على الكلمة

تفصيل/ملاحظات: في النصّ خطأ إملائيّ واحد متكرّر هو "كانوا" (كانوا).

علامات الترقيم (النقطة، الفاصلة، علامة الانفعال، علامة الاستفهام، النقطتان)

☒ استعمال صحيح أو بمُعظمه صحيح ☐ استعمال صحيح جزئياً لعلامات الترقيم ☐ كتابة بدون علامات ترقيم أو استعمال غير صحيح لعلامات الترقيم

تفصيل/ملاحظات: في النصّ استخدام واضح للنقطة والفاصلة، كذلك استخدم التلميذ علامة الحذف بعد كلمة "وفجأة".

ترتيب النصّ على الصفحة

☐ مُرتّب ☒ مُرتّب بشكل جزئيّ ☐ غير مُرتّب

تفصيل/ملاحظات:

الخطّ

☒ مقروء ☐ مقروء بشكل جزئيّ ☐ غير مقروء

تفصيل/ملاحظات: لا يوجد تناسب بين حجم الكلمات.

تلخيص

التحضير لخطة عمل: نقاط القوة ونقاط بحاجة لتقوية نقاط القوة

- استطاع التلميذ أن يطرح عدّة أفكار مناسبة للصورة وعبر عن مشاعر الشخصيات.

نقاط بحاجة لتقوية

- تنظيم الأفكار من خلال معرفة واستخدام روابط مختلفة.
- تطوير الأفكار من خلال استخدام الوصف والحوار.
- تحفيز التلميذ على تنسيق وترتيب الخط والمحافظة على تناسب في حجمه.
- التمرّن على كتابة واو الجماعة

أمر ترغب/ين في تشجيع التلميذ/ة أن يحافظ/تحافظ عليها في الكتابة.

أمر ترغب/ين في تشجيع التلميذ/ة على تطويرها وتحسينها في كتابته/ كتابتها (يجب فحص هذه الأمور بواسطة الاطلاع على النصّ وكذلك على نصوص أخرى كتبها/كتبتها التلميذ/ة).

التحضير لمحادثة المردود

استمتعتُ بقراءة النصّ ومن الواضح أنّ لديك عدّة أفكار جميلة حول الموضوع، ولكن يهمني أن أعرف المزيد من التفاصيل، مثل: أيّ تفاصيل أخرى يمكنك أن تضيفها عن الفريقين؟ لماذا عاد الأولاد فجأة إلى الصفّ؟ وماذا حدث بعد ذلك؟

أمر ترغب/ين بقولها للتلميذ/ة أو سؤاله/ا عنها بعد قراءة النصّ.

النموذج 7: رحلة أحببتها كثيراً

عنوان القصة: رحلتي الممتعة

سأكتب في أملي أيام الربيع قريبا أنا وعائلتي الذهاب إلى الآت
 غدا. فتجسست وفكرت بهذا لهذا الغير العجيب مرة هذه الليلة.
 واستيقظت باكرا لتتبع اخراعت للرحلة تنظم كل شيء والآن
 فتن الانطلاق من السيلولة لهدوء القطار وصلنا لهدوء القطار
 وكنا من القطار للهدوء قاصد المطار للطارق...
 وكنا الطائفة قاصد كثر فاصنا هذا وكانت اولى مرة اركب طائرة
 فهدوء قطيرا كراية الهجوم البيضا العجيلة لكل مرة في
 حياتي فوصلنا فزينا لهدوء هباتنا ليال الذهاب إلى الفندق
 العجيلة فهدوء بهجة فدا سبعة واهم وسرين كلما اريد
 دأهم من ذلك ركب المنطاد الملون بالالوان العجيلة

فكانت اسعد هلاله فهدوء فهدوء ان تغادر الآت العجيلة
 فهدوء كثير فهدوء ان اعود لهذه الرحلة

النهاية...




عنوان القصة: "رحلتي الممتعة"
سأخبركم رحلتي. في أحد أيام الربيع قررنا أنا وعائلتي الذهاب إلى ايلات
غداً. فتحمسْتُ وفرحتُ جداً لهذا الخبر الجميل مرّت هذه الليلة.
واستيقظتُ باكراً لترتيب أغراض للرحلة تنظيم كل شيء والآن
وقت الانطلاق من السيارة لمحطة القطار، وصلنا لمحطة القطار
وركبنا من القطار للمطار ومن المطار للطائرة،
ركبنا الطائرة وأنا كنتُ خائفاً جداً وكانت أول مرة اركبُ طائرة
فهدأت قليلاً ورأيتُ الغيوم البيضاء الجميلة لأول مرة في
حياتي... فوصلنا فذهبنا لإحضار حقائبنا للذهاب إلى الفندق
الجميل. فكنْتُ سعيدة جداً وسبحتُ ولعبتُ وأشريتُ كل ما أريده.
وأهم من ذلك ركبْتُ المنطاد الملون بالألوان الجميلة
فكانت أسعد مغامرة فعلتها. فحان الوقت أن تغادر ايلات الجميلة
فحزنتُ كثيراً وتمنيتُ أن أعود لهذه الرحلة.
النهاية

ההתבטח העאם מן תפאל התלמיד/ה מע המהמה ותקלימ הנס

ההתבטח העאם מן תפאל התלמיד/ה מע המהמה

האמור הלי יומן התפרק אליה:
 • קיף קאנט משרקה התלמיד/ה פי המחאנה התמידית קבל הבדע בלקתבה? (מלל: אסעי/ת למחאנה, אבדי/ת התימאם בלמחאנה, פר/ת אקאר?)
 • מא הי המשער הלי אפר/ה/אפר/ת התלמיד/ה פי בדיעה הקתבה וכללה (מלל: התקה בלנפס, החמס, החר, עדמ הרקה)?
 • קיף אסעד/ת התלמיד/ה ללקתבה? (מלל: תחזיר מסודה, אחתיר מضمינ מן האסלה התמידית)?

ההתבטח העאם מן הנס

הנס טויל נסביא, גני בלתיפסיל ומפרדא. אסטיאע התלמידה אן תנל לקרי אחאסיסה ואנפאלאהה המחלפה כלל הרלה.

האמור הלי יומן התפרק אליה:
 • אי התבטח יומן אן יתרכ הנס לדי לקרי/ה מן חיט מضمونه ופרקה קתבה (מלל: מثير للاهتمام, مشوق, مفاجئ)?
 • אלי אי مدى هناك ملائمة بين ما عبر/ت عنه التلميذ/ة شفهيًا في المحادثة التمهيدية وبين النص المكتوب (مלל: توجد مضامين عبر/ت عنها شفهيًا ولم يكتبها/ تكتبها, كتب/ت مضامين جديدة لم يذكرها/ تذكرها في التعبير الشفهي)?
 • מא הי מميزات הנס البارزة (מלל: الفكرة [واضحة/ غير واضحة], النص [طويل/ قصير], اللغة [مفهومة/ غير مفهومة])?

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

☐ بدرجة قليلة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة كبيرة ☒ بدرجة كبيرة جدًا المضمون	إلى أيّ مدى استطاع/ت التلميذة/أن يطوّر/ تطوّر أو يوسّع/ توسّع مضمون النصّ من خلال:
النصّ غنيّ بالتفاصيل والأفكار والمضامين المختلفة التي تصف الرحلة بشكل موسّع جدًّا، حيث وصفت التلميذة فرحتها وتحمّسها من أجل الرحلة والتحضيرات التي قاموا بها في البيت، وبعد ذلك وصفت مسار الرحلة ووسائل النقل التي ركبوها، ووصفت سعادتها بركوب الطائرة لأول مرّة في حياتها، ثمّ وصفت الفعاليّات التي قاموا بها في إيلات، وأخيرًا وصفت مغادرتهم الفندق وعودتهم إلى البيت، وفي النهاية أضافت أمنيّتها بأن تعود مرّة أخرى إلى نفس المكان. ركّزت التلميذة بشكل خاصّ على تجربتها الشعوريّة الخاصّة وتوسّعت في التعبير عنها، مثل: 'فتحمست وفرحت، كنت خائفًا جدًّا، كانت أول مرّة أركب طائرة، رأيت الغيوم لأول مرّة، كنت سعيدة وشرّيت كل ما أريد، أسعد مغامرة فعلتها، حزنت كثيرًا، وتمنيت أن أعود'.	- التطرّق إلى مجموعة أفكار، أو إلى فكرة واحدة ومن ثمّ التوسّع فيها بشكل مفصّل. - وصّف الشخصيّات (الشكل الخارجي، مميّزات الشخصيّة، أفكارها، مشاعرها وتصرفاتها، الحوار المتبادل بينها). - وصّف المكان والزمان الذي تقع فيه الأحداث. - التطرّق إلى أمور بناءً على تجاربه/الشخصيّة (مثلًا: الحديث عن أمور من عالمه/ا، تجارب مرّات بها) وعزّض موافقه/ا من خلال هذه التجارب الشخصيّة.
☐ بدرجة قليلة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة كبيرة ☒ بدرجة كبيرة جدًا المبنى	إلى أيّ مدى استطاع/ت التلميذة/أن يكتب نصًّا مترابطًا من خلال:
استخدمت التلميذة روابط مختلفة لجعل أفكارها متسلسلة ومتراصة إلى درجة كبيرة جدًّا، مثل: 'في أحد الأيام، الآن وقت الانطلاق، من القطار للمطار، ومن المطار للطائرة، فوصلنا، وأهم من ذلك، حان الوقت، فكانت أسعد مغامرة، وتمنيت'. أنهت التلميذة نصّها بفقرة عبّرت فيها عن شعورها وتمنيّاتها بالعودة ثانية، ممّا أكسب مبنى النصّ قوّة واكتمالًا بهذه القفلة.	- الربط المنطقيّ بين الأفكار والفقرات (سببيًا/ زمنيًا). - استخدام الروابط المناسبة (مثلًا: و، أو، لأنّ، حتّى، عندما، لكي، ف، ثمّ، بسبب، هكذا، إذن، حينئذٍ، ما عدا...).

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

اللغة	درجة ☐ كبيرة جدًا	درجة ☒ كبيرة	درجة ☐ متوسطة	درجة ☐ قليلة
إلى أيّ مدى استطاعت التلميذة/ت التلميذ أن يستخدم/تستخدم لغة معيارية سليمة من خلال:	استخدام أفعال، صفات وتعابير مناسبة لموضوع المهمة. استخدام ثروة لغوية غنيّة ومتنوعة. الكتابة بلغة معيارية سليمة: – من حيث الصرف: مثلاً، تصريف الأفعال بحسب الزمن/ الضمير، ملائمة الأسماء للأفعال من حيث التنكير والتأنيث والمفرد والجمع. – من حيث النحو: مثلاً، استعمال صحيح لبعض التراكيب اللغوية البسيطة، مثل إضافة الاسم إلى ضمير، أو إلى اسم ظاهر، استعمال سليم للجمال الفعلية والإسمية. استخدام مبانٍ فصيحة مقابل مبانٍ محكية.			
استخدمت التلميذة ثروة لغوية غنيّة بالمفردات والتعابير الملائمة للموضوع، مثل: "احمست لهذا الخبر الجميل، فهدّدت قليلاً، ركبت المنطاد الملون، كانت أسعد مغامرة فعلتها، حان الوقت أن نغادر، رحلتي الممتعة".	وردت في النصّ بعض الأخطاء اللغوية، مثل: تركيب الجملة بشكل غير سليم. "في أحد أيام الربيع قررنا أنا وعائلتي الذهاب إلى إيلات غدًا... استيقظت باكراً لترتيب أغراض الرحلة تنضم كل شيء والآن وقت الانطلاق".			
استعمال كلمات محكية، مثل: "وشريت كل ما أريد، إحدار حقائبنا".	أخطاء صرفية، مثل: عدم ملائمة الصفة للموصوف من حيث التأنيث والتذكير، كقولها: "كنت خائفاً" (خائفة).			

التمثيل الكتابي للكلمات، الخطّ والترتيب على الصفحة

علامات الترقيم (النقطة، الفاصلة، علامة الانفعال، علامة الاستفهام، النقطتان)	استعمال صحيح ☒ أو بمعظمه ☐	استعمال صحيح ☐ جزئياً لعلامات الترقيم ☐	كتابة بدون علامات ترقيم أو استعمال غير صحيح لعلامات الترقيم ☐
تفصيل/ملاحظات: في النصّ استخدام لعلامتي الترقيم النقطة والفاصلة، مع وجود بعض الأخطاء في استعمالهما في بعض المواضع.	تفصيل/ملاحظات: في النصّ أخطاء إملائية كثيرة		
الخطّ	☒ مقروء	☐ مقروء	☐ غير مقروء
تفصيل/ملاحظات:	ترتيب النصّ على الصفحة		
	☒ مُرتّب بشكل كبير	☐ مُرتّب بشكل جزئيّ	☐ غير مُرتّب
	تفصيل/ملاحظات: النصّ مُرتّب، أضافت إليه رسمة من وحي الرحلة.		

تلخيص

التحضير لخطة عمل: نقاط القوة ونقاط بحاجة لتقوية نقاط القوة

- استخدمت التلميذة ثروة لغوية غنية ومتنوعة.
- لديها قدرة على التعبير عن أفكارها ومشاعرها بشكل موسّع ومفصّل وبأسلوب ممتع.
- نقاط بحاجة لتقوية**
- تحتاج التلميذة إلى دعم في الجانب اللغوي، خاصّة في الإملاء وصياغة بعض التراكيب اللغوية.

أمر ترغب/ين في تشجيع التلميذة أن يحافظ/تحافظ عليها في الكتابة.

أمر ترغب/ين في تشجيع التلميذة على تطويرها وتحسينها في كتابته/ كتابتها (يجب فحص هذه الأمور بواسطة الاطلاع على النصّ وكذلك على نصوص أخرى كتبها/كتبتها التلميذة).

التحضير لمحادثة المردود

- استمتعت في قراءة النصّ، أحببت قدرتك على التوسّع في الأفكار، أعجبتني أسلوبك في التعبير عن مشاعرك. لقد كتبت نصّاً مترابطاً فيه أفكار متسلسلة. هل ترغبين في إضافة معلومات أخرى لم تذكرها؟

أمر ترغب/ين بقولها للتلميذة أو سؤاله/ا عنها بعد قراءة النصّ.

النموذج 8: رحلة أحببتها كثيراً

رَحْلَةٌ أَحَبَّبْتُهَا كَثِيرًا أَوْ أُحِبُّ كَثِيرًا أَنْ أَقُومَ بِهَا



في أحد الأيام المشمسفة ذهبت أنا وصاحباتي إلى رحلة لحدائق الحيوان،

أخذنا الطعام والشراب وجهزنا أنفسنا لنذهب في الطريق. رأينا

الحيوانات الجميلة بعد دقائق، وملنا حديقة الحيوان ورأيت الطيور الجميلة.

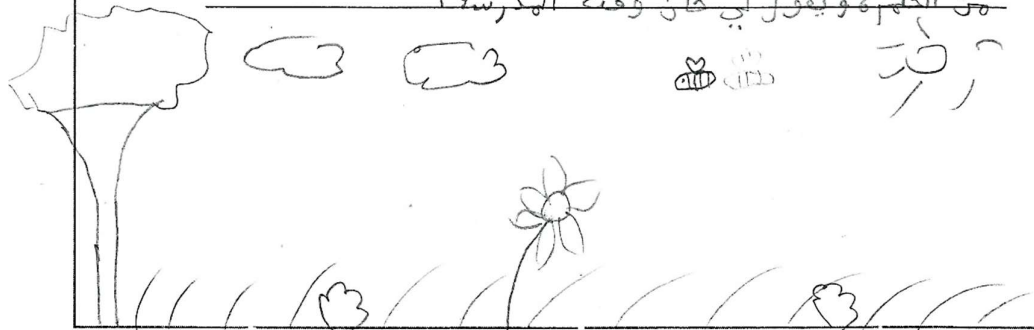
فجأة همست بمرور رأيت التصاح الخفيف وخفت جداً بعدما لم يبق

الوقت بسرعة لكن لحسن الحظ ذهبنا باكراً وبقينا الكثير من الوقت.

ونتمورت مع الحيوانات، وفرحنا لأن تشاركنا أن آكل البوظة بعدها عدنا

للنزل وقالت لي أمي إننا من وقت النوم بعدما أخى لي كلتي

من الحمار، ويقول لي خان وقت المدرسة.



פִּי אֶחָד הַיָּמִים הַשֶּׁמֶשֶׁה, זָהִיבְתִּי אֲנִי וְעִנְתִּי לִּי רֶחֶל לְחִדִּיקַת הַחַיּוֹנָנוֹת,
אֲחַזְרֵנָּה הַטֶּעָם וְהַשְּׂרָב, וְהִזְנָנוּ אֶנְפִּסָּנוּ לְנֶזֶה, פִּי הַפֶּתִּיחַ רִאֵנוּ
הַחֲדָנוֹת הַיָּמִינִי, בַּעַד דְּחִינוֹת וְשִׁלְנוּ לְחִדִּיקַת הַחַיּוֹנָנוֹת וְרִאֵנוּ הַטִּיּוֹר הַיָּמִינִי
פְּגָאָה הִמְסִית בְּשִׁוֹת רִאֵנוּ הַתִּמְסָח הַמְּחִיף וְחִפְתִּי גְּדָא, בַּעַדָּהּ מָרָה
הַזֶּמֶן בְּסִרְעָה לֹכֵן לְחֶסֶן הַחֲזֵק זָהִיבְנוּ בָּכֶרָא וּבִקִּינוּ הַכֶּתֶר מִן הַזֶּמֶן,
וְתִסְוֹרֵת מִעַן הַחַיּוֹנָנוֹת, וּפְרַחְנוּ לֹכֵן תִּזְכָּרְתִּי אֲנִי אֶכֶל הַבּוֹזָה בַּעַדָּהּ עֲדָנוּ
לְמִנְזֵל וְקָלַת לִי אִמִּי אִתָּה חָנוּ וְזֶמֶן הַנּוֹם בַּעַדָּהּ אֲחִי אִיֶּקְצֵנִי
מִן הַחֶלֶם, וַיִּקְוֹל לִי חָנוּ וְזֶמֶן הַמִּדְרָסָה.

ההנהנה העה מה תהעל התלמיד/ה מה המהה ותקיימ הנש

ההנהנה העה מה תהעל התלמיד/ה מה המהה

אבדה התלמידה ההמהה בהמהה מהז ההזהה האלה, ותמהסה להכהה, פאשהה גיהה להמהדה התמהידיה ושארסה فيها بأفكارها واقتراحتها.

- الأمور التي يُمكن التطرّق إليها: كيف كانت مشاركة التلميذ/ة في المُحادثة التمهيدية قبل البدء بالكتابة؟ (مثلاً: أصغى/ت للمُحادثة، أبدى/ت اهتمامًا بالمُحادثة، طرح/ت أفكارًا؟)
- ما هي المشاعر التي أظهرَها/أظهرتُها التلميذ/ة في بداية الكتابة وخلالها (مثلاً: الثقة بالنفس، الحماس، الخوف، عدم الرغبة)؟
- كيف استعدّت التلميذ/ة للكتابة؟ (مثلاً: تحضير مسوّدة، اختيار مضامين من الأسئلة التمهيدية)؟

ההנהנה העה מה הנש

استطاعت التلميذ/ة أن تعبّر عن معظم الأفكار التي طرّحت في المُحادثة التمهيدية، وذكرت الكثير من التفاصيل المتعلقة بالرحلة بشكل واضح ومفهوم.

- أيّ انطباع يُمكن أن يترك النصّ لدى القارئ/ة من حيث مضمونه وطريقة كتابته (مثلاً: مُثير للاهتمام، مُشوّق، مُفاجئ)؟
- إلى أيّ مدى هناك ملائمة بين ما عبّر/ت عنه التلميذ/ة شفهيًا في المُحادثة التمهيدية وبين النصّ المكتوب (مثلاً: توجد مضامين عبّر/ت عنها شفهيًا ولم يكتبها/ تكتبها، كتب/ت مضامين جديدة لم يذكرها/ تذكرها في التعبير الشفهي)؟
- ما هي مميّزات النصّ البارزة (مثلاً: الفكرة [واضحة/ غير واضحة]، النصّ [طويل/ قصير]، اللغة [مفهومة/ غير مفهومة]؟)

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

☐ درجة كبيرة جدًا ☒ درجة كبيرة ☐ درجة متوسطة ☐ درجة قليلة المضمون	☐ درجة كبيرة جدًا ☒ درجة كبيرة ☐ درجة متوسطة ☐ درجة قليلة المبنى
تطرّقت التلميذة إلى عدّة أفكار توسّعت في شرح وفي وصف بعضها، واكتفت بذكر بعضها بدون توسّع. فمثلاً في البداية وصفت بتوسّع التحضير للذهاب إلى حديقة الحيوان والمناظر التي رآوها في الطريق، ولكن بعد وصول العائلة إلى الحديقة بدأت التلميذة تذكر الأشياء باختصار وبدون توسّع، فلم تتوسّع في وصف أنواع الطيور التي رآوها، والحيوانات التي رآوها باستثناء التمساح. بعد ذلك راحت تقفز من فكرة إلى أخرى ومن حدث إلى آخر بدون تفصيل.	إلى أيّ مدى استطاعت التلميذة أن يطرّ / تطوّر أو يوسّع / توسّع مضمون النصّ من خلال: - التطرّق إلى مجموعة أفكار، أو إلى فكرة واحدة ومن ثمّ التوسّع فيها بشكل مفصّل. - وصف الشخصيات (الشكل الخارجي، مميّزات الشخصية، أفكارها، مشاعرها وتصرفاتها، الحوار المتبادل بينها). - وصف المكان والزمان الذي تقع فيه الأحداث. - التطرّق إلى أمور بناءً على تجاربه/ الشخصية (مثلاً: الحديث عن أمور من عالمه/، تجارب مرّت بها) وعرض موافقه/ من خلال هذه التجارب الشخصية.
في البداية كان النصّ محكّماً من حيث المبنى واستخدمت التلميذة روابط مناسبة للانتقال من حدث إلى آخر ومن فكرة إلى أخرى، مثل: 'في أحد الأيام، أهدرنا الطعام والشراب، وجهزنا أنفسنا، في الطريق رأينا...، بعد دقائق وصلنا الحديقة، ورأيت الطيور...'. بعد ذلك أخذت تنتقل من حدث إلى آخر بشكل سريع ومفاجئ وغير منطقيّ أحياناً، ممّا أضعف تسلسل النصّ وخلخل مبناه قليلاً مقارنةً ببدايته، مثل: "وفرحنا لكن تذكرت أن أكل البوظة بعدها عدنا للمنزل..... قالت أمي انه حان وقت النوم بعدها أيقظني أخي من الحلم...".	إلى أيّ مدى استطاعت التلميذة أن يكتب نصّاً مترابطاً من خلال: - الربط المنطقيّ بين الأفكار والفقرات (سببياً/ زمنياً). - استخدام الروابط المناسبة (مثلاً: و، أو، لأنّ، حتّى، عندما، لكي، ف، ثمّ، بسبب، هكذا، إذن، حينئذٍ، ما عدا...).

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

اللغة	☐ درجة كبيرة جدًا ☒ درجة كبيرة ☐ درجة متوسطة ☐ درجة قليلة	إلى أي مدى استطاع/ت التلميذ/ة أن يستخدم/ت تستخدم لغة معيارية سليمة من خلال: استخدام أفعال، صفات وتعابير مناسبة لموضوع المهمة. استخدام ثروة لغوية غنيّة ومتنوعة. الكتابة بلغة معيارية سليمة: - من حيث الصرف: مثلاً، تصريف الأفعال بحسب الزمن/ الضمير، ملائمة الأسماء للأفعال من حيث التنكير والتأنيث والمفرد والجمع. - من حيث النحو: مثلاً، استعمال صحيح لبعض التراكيب اللغوية البسيطة، مثل إضافة الاسم إلى ضمير، أو إلى اسم ظاهر، استعمال سليم للجمل الفعلية والإسمية. استخدام مبانٍ فصيحة مقابل مبانٍ محكية.
استخدمت التلميذة ثروة لغوية متنوّعة من مفردات وتعابير ملائمة للموضوع، مثل: "حان وقت النوم، في أحد الأيام المشمسة، لحسن الحظ، التمساح المخيف، جهزنا أنفسنا، أيقظني أخي...". استعملت التلميذة لغة معيارية مفهومة وواضحة وسليمة بمعظمها صرفاً ونحوً، باستثناء موضع واحد هو "فجأة همست بصوت رأيت التمساح المخيف" (تركيب غير سليم للجمله وغير مفهوم).		

التمثيل الكتابي للكلمات، الخطّ والترتيب على الصفحة

علامات الترقيم (النقطة، الفاصلة، علامة الانفعال، علامة الاستفهام، النقطتان) ☒ استعمال صحيح أو بمعظمه ☐ استعمال صحيح جزئياً لعلامات الترقيم ☐ كتابة بدون علامات ترقيم أو استعمال غير صحيح لعلامات الترقيم تفصيل/ملاحظات: في النصّ استخدام لعلامتي الترقيم النقطة والفاصلة بشكل سليم.	التمثيل الكتابي للكلمات (الإملاء) ☒ إملاء صحيح أو بمعظمه صحيح ☐ أخطاء إملائية كثيرة ☐ أخطاء إملائية لا تُعيق التعرّف على الكلمة ☐ أخطاء إملائية لا تُعيق التعرّف على الكلمة تفصيل/ملاحظات: مرة الوقت (مرّ الوقت)، احذرنا الطعام (أحضرنا الطعام)، تظكرت (تذكّرت).
الخطّ ☒ مقروء ☐ مقروء بشكل جزئي ☐ غير مقروء تفصيل/ملاحظات:	ترتيب النصّ على الصفحة ☒ مرّتب ☐ مرّتب بشكل كبير ☐ مرّتب بشكل جزئي ☐ غير مرّتب تفصيل/ملاحظات:

تلخيص

التحضير لخطة عمل: نقاط القوة ونقاط بحاجة لتقوية نقاط القوة

- استخدمت التلميذة ثروة لغوية متنوعة من مفردات وتعابير ملائمة للموضوع.
 - استطاعت التعبير عن عدة أفكار بشكل مفهوم وواضح.
- ### نقاط بحاجة لتقوية
- التوسع في الأفكار والمضامين المطروحة.
 - تجنب الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل سريع وبدون تمهيد.

أمر ترغب/ين في تشجيع التلميذة/ أن يحافظ/تحافظ عليها في الكتابة.

أمر ترغب/ين في تشجيع التلميذة/ على تطويرها وتحسينها في كتابته/ كتابتها (يجب فحص هذه الأمور بواسطة الاطلاع على النص وكذلك على نصوص أخرى كتبها/كتبتها التلميذة/).

التحضير لمحادثة المردود

- استطعت التعبير عن مجموعة من الأفكار بشكل منظم وسلس. أعجبتني النهاية المفاجئة للنص فكل ما ذكرته كان حلماً.
- من الممكن الإشارة إلى أحد المواضيع التي تبدو مبتورة في النص، فأطلب منها قراءتها والتفكير في كيفية صياغتها من جديد بشكل أفضل (على سبيل المثال عندما تذكرت أن تأكل البوظة).

أمر ترغب/ين بقولها للتلميذة/ أو سؤاله/ا عنها بعد قراءة النص.

النموذج 9: رحلة أحبتها كثيرًا



عنوان القصة: مُعاصراتي في اسطنبول

فِي آخِرِ الْإِيمَانِ أَتَى بِعَمَلِهِ إِلَى إِنْصَافٍ وَأَنَا كَوْنِي وَ
يَسْأَلُ كَمَنْ يَشَاءُ

قَدْ قَبِلْنَا إِلَى الْإِمْلَانِ الْغَدِ وَأُجِبْنَا وَأُكْرِمْنَا زُنُورَ
مَعْنَا.

فَإِذَا يَوْمَ التَّالِي، رَفَعْنَا إِلَى السَّمَاءِ الْفَاتِحَةِ، وَنُنَادِي:

وَرَدَّتْ زَكِيَّاتُهَا إِلَى آذَانِ حَبِيبٍ زَمِيحٍ

اس ألفیہ قی. یعنی مال و نساجہ. و بعد از ذلک از کتبنا اس

هــاء ميمه الجوازي يَنْقُصُ، وَزَيْنَا القطار الجبال الشريعه

وَبَسْمَلُكَ زُرَيْكُ زَمِينَا عَلَى الْغَيْثَةِ الَّتِي تَزْتَفُّ وَتَلَوْرُ مِلْ

الْبَيْتُ رِبِّيٌّ وَيَتَعَدُّهَا رَحْمَتُ الرَّحْمَانِ وَيُنْفِقُهَا بِشَوْنِهَا
وَلَا تَقْصُرُ الْاَلَمُ رَحْمَتُ رَبِّي.

عنوان القصة: مغامراتي في إسطنبول
في أحد أيام الربيع، ذهبتُ إلى إسطنبول أنا وعائلي و
بيت عمّي.
وذهبنا إلى السلطان أحمد، ولعبنا وأكلنا ذرة و
كسّتنا.
وفي اليوم التالي، ذهبنا إلى السباحة لنسبح ونستمتع.
والآن ذهبنا إلى الألعاب وركبنا السيارة الأجرة لنذهب
إلى الفندق، لنرتاح وننام. وبعد ذلك ذهبنا إلى
مدينة الملاهي لنلعب، وركبنا القطار الجبال السريع،
وبعد ذلك ركبنا على السفينة التي تلتف وتدور على
الجوانب وبعدّها ركبنا السيارات وبعدّها نعيشنا
وذهبنا إلى الفندق.

دلیل التّقییم

الانطباع العام من تفاعل التلميذ/ة مع المهمة وتقييم النصّ

الانطباع العامّ من تفاعل التلميذة مع المهمّة

الأمور التي يُمكن التطرّق إليها:

- كيف كانت مشاركة التلميذ/ة في المُحادثة التمهيدية قبل البدء بالكتابة؟ (مثلاً: أصغى/ت للمُحادثة، أبدى/ت اهتماماً بالمُحادثة، طرح/ت أفكاراً)؟
- ما هي المشاعر التي أظهرَها/أظهرَها التلميذ/ة في بداية الكتابة وخلالها (مثلاً: الثقة بالنفس، الحماس، الخوف، عدم الرغبة)؟
- كيف استعدت التلميذ/ة للكتابة؟ (مثلاً: تحضير مسودة، اختيار مضامين من الأسئلة التمهيدية)؟

الانطباع العامّ من النصّ

يتطرق النصّ إلى ذكر العديد من الأماكن التي زارها التلميذ في إسطنبول بأسلوب تقريرى.

الأمور التي يُمكن التطرّق إليها:

- أَيُّ انطباع يُمكن أن يترك النَصّ لدى القارئ/ة من حيث مضمونه وطريقة كتابته (مثلاً: مُثير للاهتمام، مُشوّق، مُفاجئ)؟
- إلى أيّ مدى هناك ملائمة بين ما عبّر/ت عنه التلميذ/ة شفهيّاً في المحادثة التمهيدية وبين النَصّ المكتوب (مثلاً: توجد مضامين عبّر/ت عنها شفهيّاً ولم يكتبها/ا، كتب/ت مضامين جديدة لم يذكرها/ا، في التعبير الشفهيّ)؟
- ما هي مميّزات النَصّ البارزة (مثلاً: الفكرة [واضحة/ غير واضحة]، النَصّ [طويل/ قصير]، اللغة [مفهومة/ غير مفهومة]؟

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

☐ درجة كبيرة جدًا ☐ درجة كبيرة ☒ درجة متوسطة ☐ درجة قليلة المضمون	إلى أيّ مدى استطاع/ت التلميذ/ة أن يطور/تطور أو يوسّع/ توسّع مضمون النصّ من خلال:
ذكر التلميذ الكثير من الأماكن التي زارها مع عائلته في إسطنبول، لكنّه لم يتوسّع في وصفها أو وصف مشاعره تجاهها ومدى إعجابه بها.	- التطرّق إلى مجموعة أفكار، أو إلى فكرة واحدة ومن ثمّ التوسّع فيها بشكل مفصّل. - وصّف الشخصيّات (الشكل الخارجي، مميّزات الشخصيّة، أفكارها، مشاعرها وتصرفاتها، الحوار المتبادل بينها). - وصّف المكان والزمان الذي تقع فيه الأحداث. - التطرّق إلى أمور بناءً على تجاربه/الشخصيّة (مثلاً: الحديث عن أمور من عالمه/ا، تجارب مرّت بها) وعرض موافقه/ا من خلال هذه التجارب الشخصيّة.
☐ درجة كبيرة جدًا ☒ درجة كبيرة ☐ درجة متوسطة ☐ درجة قليلة المبنى	إلى أيّ مدى استطاع/ت التلميذ/ة أن يكتب نصّاً مترابطاً من خلال:
النصّ متسلسل ومترايط زمنياً بدرجة كبيرة، حيث قام التلميذ بتوظيف العديد من الروابط المناسبة للتعبير عن تسلسل الأحداث والأماكن التي زارها والفعاليّات التي قاموا بها أثناء الرحلة، مثل: "في أحد أيام الربيع، وفي اليوم التالي، ذهبنا لنسبح، لنذهب إلى الفندق، وبعد ذلك، وبعدها...". استخدم التلميذ رابطاً زمنياً غير مناسب في الجملة وهو "والآن ذهبنا إلى الألعاب".	- الربط المنطقيّ بين الأفكار والفقرات (سببياً/ زمنياً). - استخدام الروابط المناسبة (مثلاً: و، أو، لأنّ، حتّى، عندما، لكي، ف، ثمّ، بسبب، هكذا، إذن، حينئذٍ، ما عدا...).

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

اللغة ☐ درجة كبيرة جدًا ☒ درجة كبيرة ☐ درجة متوسطة ☐ درجة قليلة

إلى أيّ مدى استطاعت التلميذ/ة أن يستخدم/تستخدم لغة معيارية سليمة من خلال:

- استخدام أفعال، صفات وتعابير مناسبة لموضوع المهمة.
- استخدام ثروة لغوية غنيّة ومتنوعة.
- الكتابة بلغة معيارية سليمة:
- من حيث الصرف: مثلاً، تصريف الأفعال بحسب الزمن/ الضمير، ملائمة الأسماء للأفعال من حيث التنكير والتأنيث والمفرد والجمع.
- من حيث النحو: مثلاً، استعمال صحيح لبعض التراكيب اللغوية البسيطة، مثل إضافة الاسم إلى ضمير، أو إلى اسم ظاهر، استعمال سليم للجمال الفعلية والإسمية.
- استخدام مبانٍ فصيحة مقابل مبانٍ محكية.

استخدم التلميذ ثروة لغوية ملائمة من مفردات وتعابير.

لغة النصّ معيارية وسليمة صرفاً ونحوً في معظمها باستثناء بعض الأخطاء النحوية (إضافة معرفة إلى معرفة)، مثل: "السيارة الأجرة، القطار الجبال السريع". كذلك، استخدم كلمة محكية في موضع واحد، وهي "كستنا" بدلاً من كستناء.

التمثيل الكتابي للكلمات، الخطّ والترتيب على الصفحة

التمثيل الكتابي للكلمات (الإملاء)

☒ إملاء صحيح أو بمُعظمه صحيح ☐ أخطاء إملائية كثيرة ☐ مُعظمها أخطاء لا ☐ أخطاء تُعيق التعرّف على الكلمة ☐ تُعيق التعرّف على الكلمة

تفصيل/ملاحظات:

علامات الترقيم (النقطة، الفاصلة، علامة الانفعال، علامة الاستفهام، النقطتان)

☒ استعمال صحيح أو بمُعظمه صحيح ☐ استعمال صحيح جزئياً لعلامات الترقيم ☐ كتابة بدون علامات ترقيم أو استعمال غير صحيح لعلامات الترقيم

تفصيل/ملاحظات:

ترتيب النصّ على الصفحة

☒ مُرتّب بشكل كبير ☐ مُرتّب بشكل جزئي ☐ غير مُرتّب

تفصيل/ملاحظات:

الخطّ

☒ مقروء ☐ مقروء بشكل جزئي ☒ غير مقروء

تفصيل/ملاحظات:

تلخيص

التحضير لخطة عمل: نقاط القوة ونقاط بحاجة لتقوية نقاط القوة

- لدى التلميذ العديد من الأفكار حول الموضوع.
- يكتب التلميذ بلغة معيارية سليمة بشكل عامّ صرفاً ونحوًا وإملاءً.

نقاط بحاجة لتقوية

- التوسّع في الأفكار والمضامين من خلال الوصف الخارجي، إضافة الحوار والتعبير عن المشاعر.

أمر ترغب/ين في تشجيع التلميذ/ة أن يحافظ/تحافظ عليها في الكتابة.

أمر ترغب/ين في تشجيع التلميذ/ة على تطويرها وتحسينها في كتابته/ كتابتها (يجب فحص هذه الأمور بواسطة الاطلاع على النصّ وكذلك على نصوص أخرى كتبها/كتبتها التلميذ/ة).

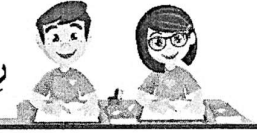
التحضير لمحادثة المردود

أعجبني النصّ الذي كتبتّه، ومن الواضح أنّك زرتَ العديد من الأماكن المدهشة في إسطنبول. أودّ أن أعرف المزيد من التفاصيل عن رحلتك، صِف لي بعض هذه الأماكن، وما هو أكثر مكان أعجبك ولماذا؟ وكيف كان شعورك خلال الرحلة؟

أمر ترغب/ين بقولها للتلميذ/ة أو سؤاله/ا عنها بعد قراءة النصّ.

النموذج 10: رحلة أحببتها كثيرا

رَحْلَةٌ أَحْبَبْتُهَا كَثِيرًا أَوْ أَحَبُّ كَثِيرًا أَنْ أَقُومَ بِهَا



فَمِنْهُمُ الْيَوْمَ الْيَوْمَ لَمَّا أَتَيْنَا أَلَمَ أَنْ نَعْلَمَ

لَمْ يَكُنْ إِلَّا نَحْنُ وَنَحْنُ فِي السَّيَارَةِ وَنَحْنُ الْبَقَرَةُ

عَلَيْهِمْ وَنَحْنُ وَنَحْنُ الْيَوْمَ الْيَوْمَ الْيَوْمَ الْيَوْمَ

لَمْ يَكُنْ فِيهِ وَلَمْ يَكُنْ إِلَّا نَحْنُ الْيَوْمَ الْيَوْمَ

قَبْلَ الْيَوْمَ الْيَوْمَ الْيَوْمَ الْيَوْمَ

في أحد الأيام المشمسة كنتُ أحلم أنني وعائلي
ذهبنا إلى رحلة وذهبنا في السيارة وشاهدت البقر
عندما وصلنا رأيت الحصان الأبيض الجميل ركبته
ذهبت فيه وذهبت لأرى الطبيعة ثم شعرت أن أمي
هيا يا محمد اذهب إلى المدرسة.

ההנהנה העאם מן תפאל התלמיד/ה מע המהמה ותקליים הנס

ההנהנה העאם מן תפאל התלמיד/ה מע המהמה

האמור הלי יומן התפרק אליה:
 • קיף קאנט משרקה התלמיד/ה פי המחאנה התמידית קיל הדיע בלקתבה? (מלל: אסעי/ת למחאנה, אדי/ת הנהמא בלמחאנה, פר/ת אקאר)?
 • מא הי המשער הלי אפר/ה/אפר/ת התלמיד/ה פי בדיה הקתבה וכללה (מלל: התקה בלנفس, החמס, החר, עדי הרקה)?
 • קיף אסער/ת התלמיד/ה ללקתבה? (מלל: תחזיר מסודה, אחריר מزامי מן האסלה התמידית)?

ההנהנה העאם מן הנס

יכף הנס רלה קא בה התלמיד מע עאלתה ראי כללה הטביעה ורכב החסא האייכס, תמ יכתשף הקריי עדי זלק אן כל מא ראה התלמיד קא חלמא, והו מא קיל הנס מתירא ללהנהמא נועא מא, רגמ אנה קסיר ותנקסה הקייר מן התפאכיל להמ המזמון.

האמור הלי יומן התפרק אליה:
 • איי הנהנה יומן אן יתרכ הנס לדי הקרי/ה מן חיט מזמونه ופרקה קתבת (מלל: מתייר ללהנהמא, משרוק, מפרקי)?
 • אלי איי מדי הנהק מלעמה ביי מא עיר/ת ענה התלמיד/ה שפיהא פי המחאנה התמידית וביי הנס המקוב (מלל: תוכד מزامי עיר/ת ענה שפיהא ולמ יכתבה/ תכתבה, קתב/ת מزامי קדידה למ יכרה/ תכרה פי התעביר השפיה)?
 • מא הי ממיזא הנס הברזה (מלל: הקרה [ואכה/ קיר ואכה], הנס [טויל/ קסיר], הלעה [מפומה/ קיר מפומה]?)

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

☐ درجة كبيرة جدًا ☐ درجة كبيرة ☐ درجة متوسطة ☒ درجة قليلة المضمون	إلى أيّ مدى استطاع/ت التلميذ/ة أن يطور/ تطوّر أو يوسّع/ توسّع مضمون النصّ من خلال:
حاول التلميذ أن يعبر عن حلم قام خلاله برحلة في الطبيعة، لكنّه فعل ذلك باختصار شديد ولم يتوسّع في أيّ فكرة. فمثلاً، لم يحدّد المكان الذي ذهب إليه، وماذا رأى في المكان غير الحصان، وماذا حصل عندما ركب الحصان، وماذا فعل مع عائلته هناك، وكيف كان شعوره عندما استيقظ من حلمه.	التطرّق إلى مجموعة أفكار، أو إلى فكرة واحدة ومن ثمّ التوسّع فيها بشكل مفصّل. وصّف الشخصيّات (الشكل الخارجي، مميّزات الشخصيّة، أفكارها، مشاعرها وتصرفاتها، الحوار المتبادل بينها). وصّف المكان والزمان الذي تقع فيه الأحداث. التطرّق إلى أمور بناءً على تجاربه/ الشخصية (مثلاً: الحديث عن أمور من عالمه/ا، تجارب مرّت بها) وعرض موافقه/ا من خلال هذه التجارب الشخصيّة.
☐ درجة كبيرة جدًا ☐ درجة كبيرة ☒ درجة متوسطة ☐ درجة قليلة المبنى	إلى أيّ مدى استطاع/ت التلميذ/ة أن يكتب نصّاً مترابطاً من خلال:
استطاع التلميذ أن يربط بين بعض الأحداث في النصّ بشكل متسلسل مستخدماً بعض الروابط المناسبة، مثل: "عندما، واو العطف". ومع ذلك توجد في النصّ عدة أفكار وأحداث غير متسلسلة بشكل منطقيّ، وغير مترابطة ممّا جعلها مشوّشة وغير مفهومة، مثل: "ذهبنى إلى الرحلة وذهبنى في السيارة، ركبته ذهبت فيه وذهبت لأرى الطبيعة، "ثم شعرت أن أمي هيى يا محمد...".	الربط المنطقيّ بين الأفكار والفقرات (سببياً/ زمنياً). استخدام الروابط المناسبة (مثلاً: و، أو، لأنّ، حتّى، عندما، لكي، ف، ثمّ، بسبب، هكذا، إذن، حينئذٍ، ما عدا...).

اللغة ☐ بدرجة ☐ بدرجة ☒ بدرجة ☐ بدرجة

كبيرة جدًا كبيرة قليلة متوسطة قليلة

□ بدرجة
كبيرة جدًا

استخدم التلميذ لغة ملائمة للموضع لكنّها بسيطة جداً من حيث المفردات والتعابير.
لغة النصّ سليمة في معظمها صرفاً ونحواً.

إلى أي مدى استطاع/ت التلميذ/ة ان
يستخدم/تستخدم لغة معيارية سليمة من
خلال:

- استخدام أفعال، صفات وتعابير مناسبة لموضوع المهمة.
- استخدام ثروة لغويّة غنيّة ومتنوّعة.
- الكتابة بلغة معيارية سليمة:
- من حيث الصرف: مثلاً، تصريف الأفعال بحسب الزمن/ الضمير، ملائمة الأسماء للأفعال من حيث التذكير والتأنيث والمفرد والجمع.
 - من حيث النحو: مثلاً، استعمال صحيح لبعض التراكيب اللغويّة البسيطة، مثل إضافة الاسم إلى ضمير، أو إلى اسم ظاهر، استعمال سليم للجمل الفعلية والإسمية.
- استخدام مبان فصيحة مقابل مبان محكية.

التمثيل الكتابي للكلمات، الخط والترتيب على الصفحة

التمثيل الكتابي للكلمات (الإملاء)

علامات الترقيم (النقطة، الفاصلة، علامة الانفعال، علامة الاستفهام، النقطتان)

☐ إلقاء صحيح أو
بمُعظمه صحيح

☒ مُعظمها أخطاء لا ☐ أخطاء تُعيق
تُعيق التعرّف على الكلمة

☐ أخطاء إملائية كثيرة

☐ استعمال صحيح	☐ استعمال صحيح	☒ كتابة بدون
أو بمُعظمه	جزئيًا لعلامات	علامات ترقيم أو
صحيح لعلامات	الترقيم	استعمال غير
الترقيم		صحيح لعلامات
		الترقيم

تفصيل/ملاحظات: في النصّ أخطاء إملائية كثيرة، مثل: فيئُحد (في أحد)، المُسمِسة (المُشمسة)، أُنَى (أنا)، ذُهيني (ذهينا)، ذبنا (ذهبنا)، شَاهت (شاهدت)، البَقَرَو (البقر)، عَندمي (عندما)، وَصلنى (وصلنا)، هِيى (هيا)، المَدرة (المدرسة).

تفصيل/ملاحظات: وضع النقطة في نهاية النص فقط.

ترتيب النصّ على الصفحة

☒ مُرتَّب ☐ مُرتَّب ☐ غير مُرتَّب
 بشكل كبير بشكل جزئي

بشكل كبير بشكل جزئي

تفصیل/ملاحظات:

الخط

☐ غير مقروء
 ☒ مقروء
 ☐ مقروء

بشكل جزئي

بشكل جزئي

تفصیل/ملاحظات:

تلخيص

التحضير لخطة عمل: نقاط القوة ونقاط بحاجة لتقوية

نقاط القوة

- لدى التلميذ أفكار جميلة وأسلوب مبتكر (الحلم).
- يكتب التلميذ بلغة معيارية وسليمة.

نقاط بحاجة لتقوية

- تعزيز الثروة اللغوية لدى التلميذ.
- التوسع في الأفكار والمضامين وتعزيز ترابطها وتسلسلها بشكل منطقي.
- التوسع في التعبير عن المشاعر.
- مساعدة في الإملاء والترقيم.

أمر ترغب/ين في تشجيع التلميذ/ة أن يحافظ/تحافظ عليها في الكتابة.

أمر ترغب/ين في تشجيع التلميذ/ة على تطويرها وتحسينها في كتابته/ كتابتها (يجب فحص هذه الأمور بواسطة الاطلاع على النص وكذلك على نصوص أخرى كتبها/كتبتها التلميذ/ة).

التحضير لمحادثة المردود

استمتعتُ بقراءة النصّ وفاجأتني نهايته، أودّ أن أعرف المزيد من التفاصيل، مثلاً ما هو المكان الذي حلمت أنّك زرتّه، هل بإمكانك أن تصف ما رأيته هناك؟ ماذا شعرت عندما ركبت الحصان؟ صِف شعورك عندما استيقظت من حلمك الجميل.

أمر ترغب/ين بقولها للتلميذ/ة أو سؤاله/ا عنها بعد قراءة النصّ.

النموذج 11: حيوان أربيّه

عنوان القصة: حلاله ما ن كن حلاله حلاله

في المدا لا نام البهية كمنه في المدا لا نام البهية كمنه

في المدا لا نام البهية كمنه في المدا لا نام البهية كمنه

في المدا لا نام البهية كمنه في المدا لا نام البهية كمنه

في المدا لا نام البهية كمنه في المدا لا نام البهية كمنه

في المدا لا نام البهية كمنه في المدا لا نام البهية كمنه

في المدا لا نام البهية كمنه في المدا لا نام البهية كمنه

في المدا لا نام البهية كمنه في المدا لا نام البهية كمنه

في المدا لا نام البهية كمنه في المدا لا نام البهية كمنه

في المدا لا نام البهية كمنه في المدا لا نام البهية كمنه

עֲנוֹן הַקִּסְטָה: מֵעֻמֹּת עֵן קִטְטִי מִשְׁמֶשֶׁה
פִּי אֶחָד הָאִיָּמ הַגְּמִילֶה כִּנֵּת פִּי הַבַּיִת פְּגָאָה סִמְעַת סוֹת
גֵּרס הַבַּב פִּתְחַת הַבַּב רֵאִית אֲחִי יִמְסֵךְ בְּקִטָּה גְּמִילֶה
אֲחִזְתֶּה וְאֶכְלֶתֶה וּשְׂרִבְתֶּה וְעִנְנִית פִּיֶּה וְאִסְמִיתֶה מִשְׁמֶשׁ
אֲחִזְרַת אִסֵּם מִשְׁמֶשׁ לֵאמֹה גְּמִילֶה כִּכְבֵּה הַמִּשְׁמֶשׁ יֵאֲכַל מִשְׁמֶשׁ
הַלֶּחֶם וְהַחֲלִיב וְהַמֶּאֱ בִּסְרָחָה לֹא יֵאֲכַל טַעֲמָא אֲחָסָא לֶה אִבְדָּא
יִנָּאֵם מִשְׁמֶשׁ עַלִּי הַפְּרָשׁ הָאִבִּיט נֹאסַע הַבִּיָּאט
וְיִסְתְּרִיחַ עַלִּי מִחֲדָתֶה הַסְּפֵרָא פֹאקַעַה הַסְּפֵרָא הַתִּי וּזְעַתְהָ
פִּי גִרְפְּתִי עֵנְדִמָּא אֲרִיד הָאִעְתָּאָּה בֶּה אֶעְטִיֶּה מֶאֱ טַעֲמָ טַעֲמִים
מֶאֱוִי נִזְפָּאָה תִּסְאֵעֵנִי אֲחִתִּי פִּי הָאִעְתָּאָּה בֶּהָ.

ההתבטח העמ מ תפוע התלמיד/ה מע המהה ותקלימ הנס

ההתבטח העמ מ תפוע התלמיד/ה מע המהה

האמור הלי ימן התרק אליה:
 • קיפ קאנת משרה התלמיד/ה פי המחאה התמידה קבל הבד בלקתבה? (מלה: אסעי/ת למחאה, אבי/ת התימא במחאה, תרח/ת אקאר)?
 • מא הי המשער הלי אטהר/ה/אטהרתה התלמיד/ה פי בדיה הקתבה וכללה (מלה: התקה بالنفس, الحماس, الخوف, عدم الرغبة)?
 • קיפ استعدت התלמיד/ה לקתבה? (מלה: תחזיר مسودة, اختيار مضامين من الأسئلة التمهيدية)?

ההתבטח העמ מ הנס

פי הנס עדה אקאר, בדיה מثيرה ومشوقة ותحتوي على عنصر المفاجأة.

האמור הלי ימן התרק אליה:
 • אי התבטח ימן אן יתרכ הנס לדי القارئ/ה מן חיט מضمونه وطريقة كتابته (מלה: مثير للاهتمام, مشوق, مفاجئ)?
 • אלי אי מדי هناك ملائمة بين ما عبرت عنه التلميذ/ة شفهيًا في المحادثة التمهيدية وبين النص المكتوب (מלה: توجد مضامين عبرت عنها شفهيًا ولم يكتبها/ تكتبها, كتب/ت مضامين جديدة لم يذكرها/ تذكرها في التعبير الشفهي)?
 • מא הי מميزات النص البارزة (מלה: الفكرة [واضحة/ غير واضحة], النص [طويل/ قصير], اللغة [مفهومة/ غير مفهومة]?)

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

المضمون ☐ درجة كبيرة جدًا ☒ درجة كبيرة ☐ درجة متوسطة ☐ درجة قليلة

إلى أيّ مدى استطاعت التلميذة أن يطور/ تطوّر أو يوسّع/ توسّع مضمون النصّ من خلال:

- التطرّق إلى مجموعة أفكار، أو إلى فكرة واحدة ومن ثمّ التوسّع فيها بشكل مفصّل.
- وصف الشخصيات (الشكل الخارجي، مميّزات الشخصية، أفكارها، مشاعرها وتصرفاتها، الحوار المتبادل بينها).
- وصف المكان والزمان الذي تقع فيه الأحداث.
- التطرّق إلى أمور بناءً على تجاربه/ الشخصية (مثلاً: الحديث عن أمور من عالمه/ا، تجارب مرّت بها) وعزّض موافقه/ا من خلال هذه التجارب الشخصية.

يبدأ التلميذ النصّ بداية مشوّقة ومناسبة لنصّ قصصيّ، حيث يفاجأ الطفل بالقطّ الذي أحضره أخوه. وهنا يبدأ التلميذ بالتوسّع في عرض المضامين والأفكار المتعلقة بهذا القطّ، فيبدأ باختيار الاسم، ثمّ تقديم الطعام والشراب، ومن ثمّ ذكر معلومات عامّة عنه، تتضمّن نوع الطعام الذي يأكله القطّ ومكان نومه، وكيفية العناية به.

توسّع التلميذ في ذكر التفاصيل المتعلقة بطعام القطّ (اللحوم والحليب)، ومكان نومه (الفرّاش الأبيض، المخذة الصفراء) وأشكال العناية التي يقدّمها له (مأوى، نظافة، تطعيم، طعام وشراب). لكنّه لم يتوسّع على سبيل المثال في وصف القطّ نفسه، في وصف شعوره تجاه القطّ، وفي وصف كيفية قضاء يومه مع القطّ.

المبنى ☐ درجة كبيرة جدًا ☐ درجة كبيرة ☒ درجة متوسطة ☐ درجة قليلة

إلى أيّ مدى استطاعت التلميذة أن يكتب نصّاً مترابطاً من خلال:

- الربط المنطقيّ بين الأفكار والفقرات (سببياً/ زمنياً).
- استخدام الروابط المناسبة (مثلاً: و، أو، لأنّ، حتّى، عندما، لكي، ف، ثمّ، بسبب، هكذا، إذن، حينئذٍ، ما عدا...).

يبدأ التلميذ النصّ بداية نموذجيّة لقصة وهي "في أحد الأيام الجميلة"، ثمّ يسرد الأحداث والمعلومات بترتيب زمنيّ منطقيّ مع استعماله لروابط مناسبة في مواضع كثيرة، مثل: "فجأة، أكلته وشربته، لأنّه، التي، عندما".

رغم ذلك يُمكن ملاحظة بعض الجُمَل التي لم يتمّ الربط بينها بشكل سليم، مثل: "فتحت الباب رأيت أخي يمسك بقطّة جميلة". كذلك الانتقال أحياناً من فكرة إلى أخرى بشكل مفاجئ، كقوله: "...التي وضعتها في غرفتي عندما أريد الاعتناء به/ أعطيه..".

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

اللغة	درجة ☐ كبيرة جدًا	درجة ☒ كبيرة	درجة ☐ متوسطة	درجة ☐ قليلة
إلى أيّ مدى استطاعت التلميذ/ة أن يستخدم/تستخدم لغة معيارية سليمة من خلال:	- استخدام أفعال، صفات وتعابير مناسبة لموضوع المهمة. - استخدام ثروة لغوية غنيّة ومتنوعة. - الكتابة بلغة معيارية سليمة: – من حيث الصرف: مثلاً، تصريف الأفعال بحسب الزمن/ الضمير، ملائمة الأسماء للأفعال من حيث التنكير والتأنيث والمفرد والجمع. – من حيث النحو: مثلاً، استعمال صحيح لبعض التراكيب اللغوية البسيطة، مثل إضافة الاسم إلى ضمير، أو إلى اسم ظاهر، استعمال سليم للجمل الفعلية والإسمية. - استخدام مبانٍ فصيحة مقابل مبانٍ محكية.			
استخدم التلميذ ثروة لغوية غنيّة ومتنوعة من تعابير ومفردات ملائمة للموضوع، مثل: "مأوى، الاعتناء به، ناصع البياض، فاقعة الصفار"، كذلك استخدم أسلوب التشبيه في الجملة "جميلة كحبة المشمش".	لغة النصّ معيارية وسليمة بمعظمها، مع وجود أخطاء صرفية قليلة وهي: – الخلط في استخدام الضمير، فتارةً يتحدّث عن القطّ بضمير المؤنث وتارةً بضمير المذكر "قطّة جميلة، أسميته شمش، بنام شمش، الاعتناء بها". – "مخدته الصفر" بدلاً من الصفراء.			

التمثيل الكتابي للكلمات، الخطّ والترتيب على الصفحة

علامات الترقيم (النقطة، الفاصلة، علامة الانفعال، علامة الاستفهام، النقطتان)	التمثيل الكتابي للكلمات (الإملاء)
☐ استعمال صحيح أو بمُعظمه صحيح لعلامات الترقيم	☒ إملاء صحيح أو بمُعظمه صحيح أخطاء إملائية كثيرة
☐ استعمال صحيح جزئياً لعلامات الترقيم علامات ترقيم أو استعمال غير صحيح لعلامات الترقيم	☐ أخطاء تُعيق التعرّف على الكلمة ☐ مُعظمها أخطاء لا تُعيق التعرّف على الكلمة
تفصيل/ملاحظات: في النصّ استخدام للنقطة مرّة واحدة في نهاية النصّ.	تفصيل/ملاحظات: في النصّ خطآن إملائيّان: صوت (صوت)، أعين (اعتيت).
الخطّ	ترتيب النصّ على الصفحة
☐ مقروء ☒ مقروء بشكل جزئيّ ☐ غير مقروء	☐ مرّتب بشكل كبير ☒ مرّتب بشكل جزئيّ ☐ غير مرّتب
تفصيل/ملاحظات: لدى التلميذ صعوبة في كتابة الحروف بشكلها الصحيح.	تفصيل/ملاحظات: لا توجد مراعاة للبعد بين الأسطر والفقرات، فأحياناً يكتب بدون أن يترك فراغاً بين الأسطر وأحياناً يترك سطرًا فارغًا وينتقل للكتابة على السطر الذي يليه.

تلخيص

التحضير لخطة عمل: نقاط القوة ونقاط بحاجة لتقوية نقاط القوة

- يستطيع التلميذ التوسع في المضامين والأفكار.
- يتمتع التلميذ بثروة لغوية غنية وقدرة على استعمال أسلوب التشبيه.

نقاط بحاجة لتقوية

- التدرب على الانتقال من فكرة إلى أخرى بشكل منطقي وغير مفاجئ.
- تقوية في مجال الصرف وخاصة في التذكير والتأنيث.
- التدرب على وضع علامات الترقيم المختلفة في أماكنها الصحيحة في النص.

أمر ترغب/ين في تشجيع التلميذ/ة أن يحافظ/تحافظ عليها في الكتابة.

أمر ترغب/ين في تشجيع التلميذ/ة على تطويرها وتحسينها في كتابته/ كتابتها (يجب فحص هذه الأمور بواسطة الاطلاع على النص وكذلك على نصوص أخرى كتبها/كتبتها التلميذ/ة).

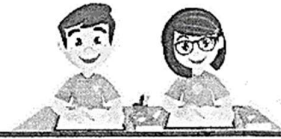
التحضير لمحادثة المردود

لقد عيّرت عن حيوانك الأليف بطريقة جميلة جداً، فذكرت لونه، ونوع طعامه وكيفية العناية به، وهذا مثير للاهتمام، ولذلك أريد أن أعرف المزيد عنه. هلاً وصفت لي شكله الخارجي؟ وكيف تقضي وقتك معه؟ بماذا/بم تلاعبه؟

أمر ترغب/ين بقولها للتلميذ/ة أو سؤاله/ا عنها بعد قراءة النص.

النموذج 12: هدية أتمنى أن أحصل عليها

هَدِيَّةٌ أَتَمْنَى أَنْ أَحْصُلَ عَلَيْهَا



فِي هَدِيَّةٍ جَدِيدَةٍ بِكُنْتُ أَتَمْنَى أَنْ يَتَجَلَّ عَنِّي

طَائِفَةٌ جَدِيدَةٌ وَأَنَا أَفْطَحُ عَلَيْهَا تَرْيَيبُهَا
تَبْيِيرُهَا وَأَطَقْتُ بِهَا خَدَائِعَ وَتَشْرِيفَ أَهْمُومَاتِهَا



في عيد ميلادي، كنتُ أتمنى أن يصبح عندي
طائر جميل، لألعب معه وأحافظ عليه، ويصبح
كبير جدًا، وأطعمه غذاءً مخصصًا له، وماء.

ההתבטח העמ מ תפוע התלמיד/ה מע המהה ותקלימ הנס

ההתבטח העמ מ תפוע התלמיד/ה מע המהה

- המור הלי ימן התרק אליה:
- קיף קנט משרה התלמיד/ה פי המחנה התמידה קל הדיע בלקתבה? (מלל: אטעי/ת למחנה, אדי/ת התממא במחנה, תרח/ת אקאר)?
 - מ הלי המשער הלי אטער/ה/ אטער/ת התלמיד/ה פי בדיה הקתבה וכללה (מלל: התקה بالنفس, الحماس, الخوف, عدم الرغبة)?
 - קיף استعدت התלמיד/ה לקתבה? (מלל: תחזיר מסודה, اختيار مضامين من الأسئلة التمهيدية)?

ההתבטח העמ מ הנס

יעטר התלמיד בשכל مختصر عن أمنيته بالحصول على طائر وبيّن للقارئ ما هي دوافع وأسباب ذلك.

- המור הלי ימן התרק אליה:
- אי התבטח ימן أن يترك النص لدى القارئ/ة من حيث مضمونه وطريقة كتابته (مئل: مؤثر للاهتمام, مشوق, مفاجئ)?
 - إلی أي مدى هناك ملائمة بين ما عّرت عنه التلמיד/ة شفهيًا في המחנה التמידية وبين النص المكتوب (مئل: توجد مضامين عّرت عنها شفهيًا ولم يكتبها/ تكتبها, كتب/ت مضامين جديدة لم يذكرها/ تذكرها في التعبير الشفهي)?
 - מ הלי מميزات النص البارزة (مئل: الفكرة [واضحة/ غير واضحة], النص [طويل/ قصير], اللغة [مفهومة/ غير مفهومة]?)

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

☐ درجة كبيرة جدًا ☐ درجة كبيرة ☐ درجة متوسطة ☒ درجة قليلة المضمون	إلى أيّ مدى استطاع/ت التلميذ/ة أن يطور/ تطوّر أو يوسّع/ توسّع مضمون النصّ من خلال:
ذكر التلميذ بعض التفاصيل المتعلّقة بأمنيّته، فذكر أنّه يتمنّى الحصول على طائر جميل كي يعتني به ويكبر، وماذا يريد أن يفعل معه وأنّه يريد إعطائه الماء. لكنّه ذكر هذه التفاصيل بشكل مختصر فلم يذكر ما هو نوع الطائر الذي يرغب في الحصول عليه، وما نوع الطعام الذي سيقدّمه له، وأين سيضعه، وكيف يريد أن يلعب معه، ومن سيحضر له هذا الطائر.	التطرّق إلى مجموعة أفكار، أو إلى فكرة واحدة ومن ثمّ التوسّع فيها بشكل مفصّل. وُصف الشخصيّات (الشكل الخارجيّ، مميّزات الشخصيّة، أفكارها، مشاعرها وتصرفاتها، الحوار المتبادل بينها). وُصف المكان والزمان الذي تقع فيه الأحداث. التطرّق إلى أمور بناءً على تجاربه/ الشخصية (مثلاً: الحديث عن أمور من عالمه/ا، تجارب مرّت بها) وعرض موافقه/ا من خلال هذه التجارب الشخصيّة.
☐ درجة كبيرة جدًا ☐ درجة كبيرة ☒ درجة متوسطة ☐ درجة قليلة المبنى	إلى أيّ مدى استطاع/ت التلميذ/ة أن يكتب نصّاً مترابطاً من خلال:
استخدم التلميذ لام التعليل ليبين سبب رغبته في الحصول على الطائر، بعد ذلك كتب جملاً قصيرة معطوفة على بعضها البعض بواسطة واو العطف.	الربط المنطقيّ بين الأفكار والفقرات (سببيّاً/ زمنياً). استخدام الروابط المناسبة (مثلاً: و، أو، لأنّ، حتّى، عندما، لكي، ف، ثمّ، بسبب، هكذا، إذن، حينئذٍ، ما عدا...).

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

اللغة ☐ درجة كبيرة جدًا ☐ درجة كبيرة ☐ درجة متوسطة ☐ درجة قليلة

استخدم التلميذ ثروة لغويّة ملائمة لموضوع النصّ من حيث المفردات والتعابير. لغة النصّ سليمة صرفًا ونحوًا.

إلى أيّ مدى استطاع/ت التلميذ/ة أن يستخدم/ت تستخدم لغة معيارية سليمة من خلال:

- استخدام أفعال، صفات وتعابير مناسبة لموضوع المهمة.
- استخدام ثروة لغويّة غنيّة ومتنوّعة.
- الكتابة بلغة معيارية سليمة:
- من حيث الصرف: مثلاً، تصريف الأفعال بحسب الزمن/ الضمير، ملائمة الأسماء للأفعال من حيث التذكير والتأنيث والمفرد والجمع.
- من حيث النحو: مثلاً، استعمال صحيح لبعض التراكيب اللغويّة البسيطة، مثل إضافة الاسم إلى ضمير، أو إلى اسم ظاهر، استعمال سليم للجمل الفعلية والإسمية.
- استخدام مبانٍ فصيحة مقابل مبانٍ محكيّة.

التمثيل الكتابي للكلمات، الخطّ والترتيب على الصفحة

التمثيل الكتابي للكلمات (الإملاء)

☒ إملاء صحيح أو بمُعظمه صحيح ☐ أخطاء إملائية كثيرة ☐ مُعظمها أخطاء لا ☐ أخطاء تُعيق التعرّف على الكلمة ☐ تُعيق التعرّف على الكلمة

تفصيل/ملاحظات: خطأ إملائي واحد: عيدي (عدي).

علامات الترقيم (النقطة، الفاصلة، علامة الانفعال، علامة الاستفهام، النقطتان)

☒ استعمال صحيح أو بمُعظمه صحيح ☐ استعمال صحيح جزئيًا لعلامات الترقيم ☐ كتابة بدون علامات ترقيم أو استعمال غير صحيح لعلامات الترقيم

تفصيل/ملاحظات: في النصّ استخدام للنقطة والفاصلة بشكل سليم.

ترتيب النصّ على الصفحة

☐ مُرتّب ☒ مُرتّب بشكل جزئي ☐ غير مُرتّب بشكل كبير

تفصيل/ملاحظات: كتب التلميذ على السطر الأوّل ثمّ الثالث والرابع تاركًا السطر الثاني.

الخطّ

☒ مقروء ☐ مقروء بشكل جزئي ☐ غير مقروء

تفصيل/ملاحظات:

تلخيص

التحضير لخطة عمل: نقاط القوة ونقاط بحاجة لتقوية نقاط القوة

- فهم التلميذ المهمة وعبر عن المطلوب.
- استخدم التلميذ لغة معيارية سليمة صرفاً ونحواً وإملاءً.

نقاط بحاجة لتقوية

- تطوير الثروة اللغوية لدى التلميذ.
- التوسع في الأفكار والمضامين من خلال وصف الأمنية والمشاعر بشكل مفصل.

أمر ترغب/ين في تشجيع التلميذ/ة أن يحافظ/تحافظ عليها في الكتابة.

أمر ترغب/ين في تشجيع التلميذ/ة على تطويرها وتحسينها في كتابته/ كتابتها (يجب فحص هذه الأمور بواسطة الاطلاع على النص وكذلك على نصوص أخرى كتبها/كتبتها التلميذ/ة).

التحضير لمحادثة المردود

أنت تكتب بلغة سليمة بدون أخطاء، لديك أمنية جميلة أرجو أن تتحقق. هل يمكنك أن تحدّثني المزيد عن هذه الأمنية؟ مثل: ما نوع الطائر الذي تتمنى الحصول عليه؟ هل تعرف معلومات عن هذا الطائر؟ من يمكن أن يحقق لك أمنيتك؟ كيف ستشعر إذا تحققت هذه الأمنية؟

أمر ترغب/ين بقولها للتلميذ/ة أو سؤاله/ا عنها بعد قراءة النص.

- ברמן, ר', לוסטיגמן ל', וניר-שגיב, ב' (2008). ניתוח טקסטים כראי להתפתחות שפה מאוחרת. עיונים בשפה וחברה, 1, 47-10.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71–82.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Birenbaum, M., Kimron, H., Shilton, H., & Shahaf-Barzilay, R. (2009). Cycles of inquiry: Formative assessment in service of learning in classrooms and in school-based professional communities. *Studies in Educational Evaluation*, 35(4), 130-149.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25–37.
- Christie, F., & Derewianka, B. (2008). *School discourse: Learning to write across the years of schooling*. London: Continuum.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106–1113.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29(2), 417–447.

- Saiegh-Haddad, E. (2018). MAWRID: A model of Arabic word reading in development. *Journal of Learning Disabilities*, 51(5), 454-462.
- Saiegh-Haddad, E. & Everatt, J. (2017). Literacy Education in Arabic. In N. Kucirkova, C. Snow, V. Grover and C. McBride-Chang (Eds.). *The Routledge International Handbook of Early Literacy Education*, 185-199. Taylor & Francis Routledge: USA.
- Saiegh-Haddad, E., & Spolsky, B. (2014). Acquiring literacy in a diglossic context: Problems and prospects. In E. Saiegh-Haddad & M. Joshi (Eds.), *Handbook of Arabic literacy* (pp. 225-240). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Singer, B. D., & Bashir, A. S. (2004). Developmental variations in writing composition skills. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 559–582). New York: The Guilford Press.
- Smagorinsky, P., & Daigle, E. A. (2012). The role of affect in students' writing for school. In E. L. Grigorenko, E. Mambrino & D. D. Preiss (Eds.). *Writing: A mosaic of new perspectives* (pp. 293–307). New York: Psychology Press.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73–101.

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.

מבדק בכתיבה, שפת אם ערבית, לכיתה ג' - מדריך למורה וחוברת דוגמאות