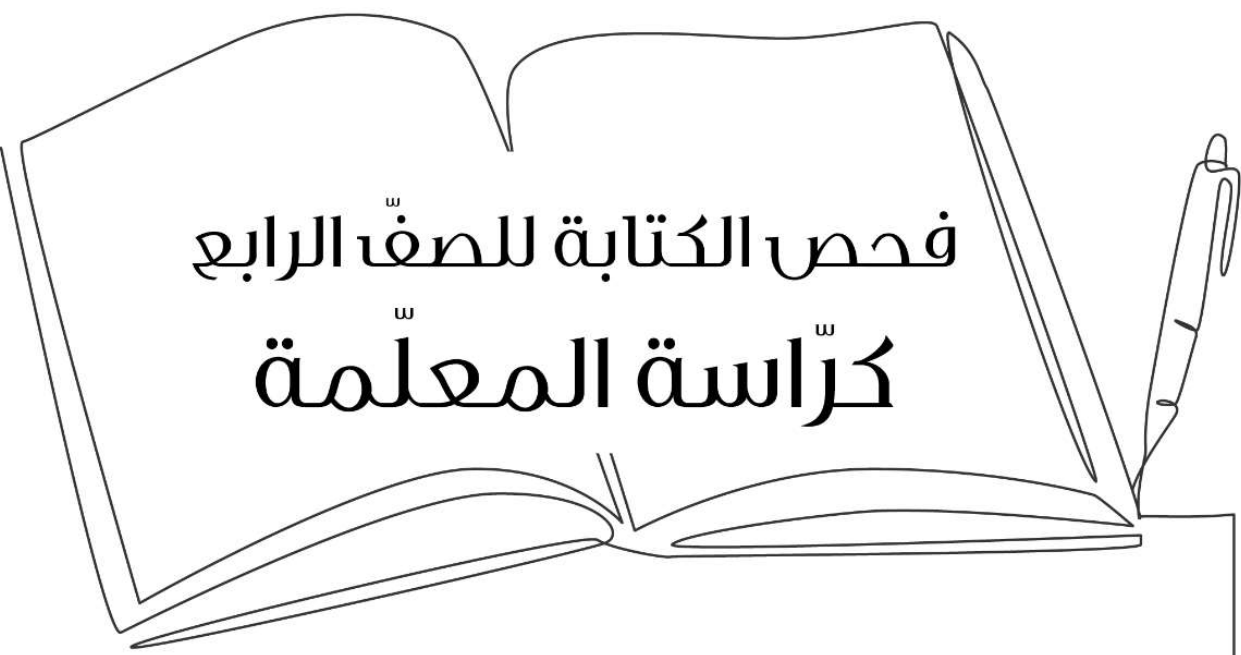


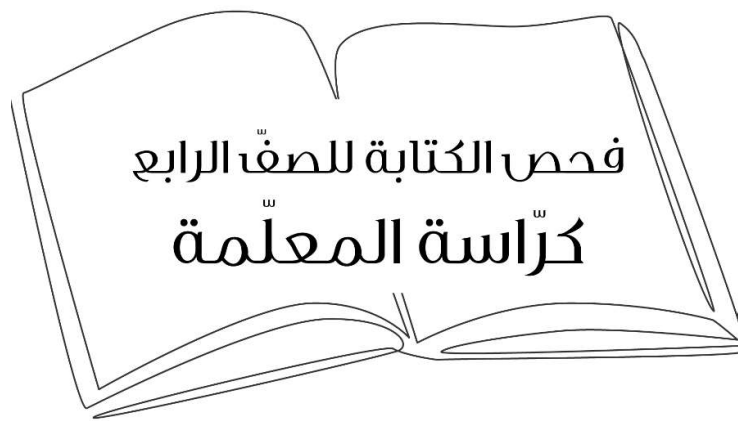
המינהל הפדגוגי
אגף א לחינוך יסודי
الإدارة التربوية
قسم التعليم الابتدائي
המזכירות הפדגוגית
السكرتارية التربوية



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



فحص الكتابة للمصف الرابع كراسة المعلمة



التوجيهات في هذه الكراسة مكتوبة بصيغة المؤنث، لكنها 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، مُقيمة أداء تعليمي
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: وصف فحص الكتابة ومراحل إجرائه
18	أ. مهمات الفحص
19	ب. وصف مختصر لمراحل إجراء الفحص
20	ج. مبنى فحص الكتابة ومواعيد إجرائه
22	د. وصف مفصل لمراحل إجراء الفحص
47	كراسة نماذج لكتابات تلاميذ
122	قائمة المراجع

الجدول والمخططات

19	الجدول 1 – الوحدات المطلوبة وتفصيل المهمات
11	المخطط 1 – أهداف الكتابة وأمثلة لأنواع النصوص
14	المخطط 2 – نموذج لإنتاج اللغة المكتوبة
21	المخطط 3 – سيرورة إجراء وتقييم مهمات 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 تُجمَع حول أداء التلميذ (Evidence-based). يمكننا اعتبار التقييم التكويني سيرة 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 خطة 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 المرافقة 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.

מحتויות חקייة الفحص

1. كراسة المعلمة تشمل ما يلي:

- **مُرشد للمعلمة** – يشمل المرشد أهداف تطوير فُحص الكتابة للصف الرابع، الخلفية 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، تم تقييمها لتشكل نموذجًا تستطيع المعلمة الاعتماد عليه عند تقييمها للنصوص التي سيكتبها التلاميذ في صفها خلال السنة.

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

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

الفصل الأول

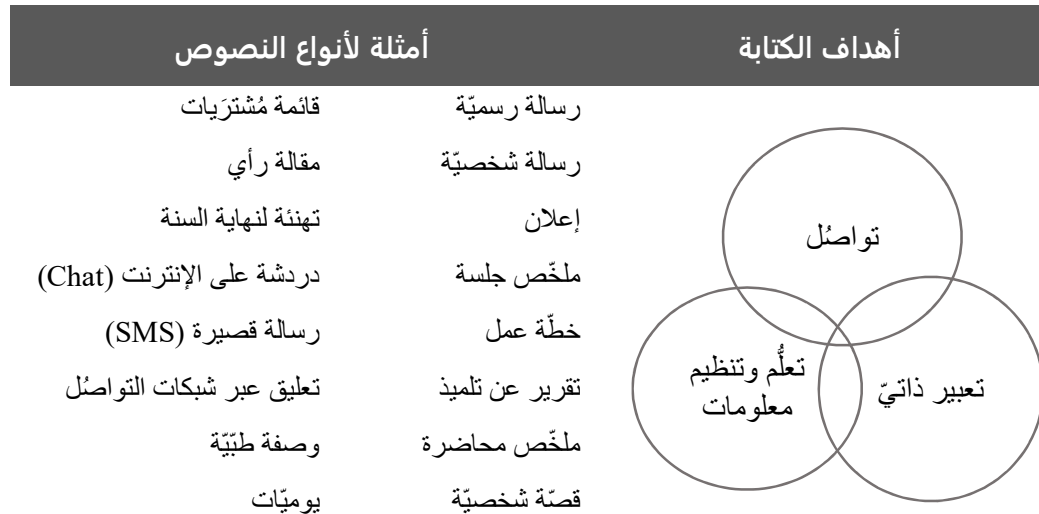
خلفية نظرية – اكتساب مهارات الكتابة

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 نتيح 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 مشتريات؟ كيف يمكننا أن نعلم وحدة دراسية دون خطة عمل مكتوبة؟ كيف يمكننا أن نتعمق في الأفكار التي سمعناها في محاضرة أو قرأناها في كتاب دون تلخيصها كتابياً ودون دمجها مع أفكارنا ومع معلومات من مصادر أخرى؟ من هنا، فإن الكتابة ضرورة ماسة بالنسبة للمجتمع المتنوّع، 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 وجهًا لوجه وبلاستعانة بتعابير الوجه، بإيماءات الجسد وببُزرة 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، يُساعد 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 (تركيب 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 تُؤخذ 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. فكلّهما 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 لكلّ منهما. فالكتابة تبدأ من فكرة يودّ أن يترجمها صاحبها إلى كلمات وجمل ذات مبانٍ مناسبة. أمّا 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؟).

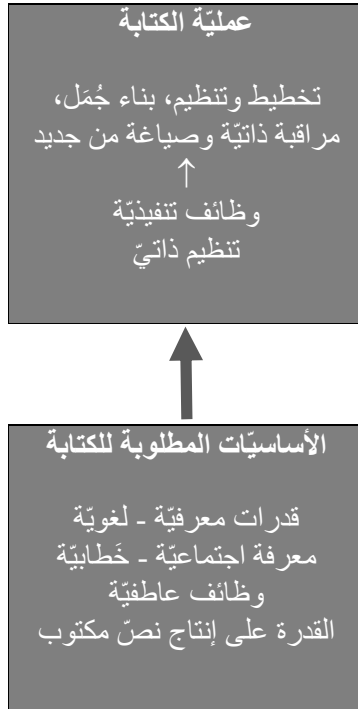
عملية الكتابة

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 مُتعددة 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 استعداد لاستثماره في الكتابة (مثلًا، 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 وأتوماتيكي دون بذل جهد ذهني (التفكير الواعي) في الإملاء والتصريف والتراكيب اللغوية. الكاتبون المُبتدئون مثل تلاميذ الصف الرابع 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 لولبيّ 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 ومعرفة (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 أداة مركزية 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 الرابع تكون الأساسيات المطلوبة للكتابة لا تزال في بداية تطوُّرها، 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 شفوي 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 الرابع

تتفاوت قدرات التلاميذ في المجالات المختلفة، ومن ضمنها مجال الكتابة. فبعضهم لديهم قدرات كتابية جيّدة وبعضهم لديهم قدرات كتابية أقل جودة. إنّ مجال مستويات الكتابة المُتوقّعة لدى التلاميذ في الصف الرابع واسع جداً، ويجب الأخذ بعين الاعتبار أنّ التلميذ نفسه في هذه المرحلة قد يكتب في كلّ مرّة نصوصاً تتفاوت فيما بينها من حيث مستويات الكتابة. نجد عادةً في الصف الرابع 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 الشفوي 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 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 الرابع 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 رَسمها أو صورتها؛ ولذلك يجدون صعوبة في تخيل شكل الكلمات. ففي هذه المرحلة، تتميز كتابة التلاميذ بالدمج بين التصور الشكلي للكلمات (أي كتابة تعتمد على تمييز الكلمة بالكامل وهي عادة 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، مبان 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 مُركبات 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 متواصل في جوّ مُشجّع وداعم، ضرورية جداً للذين يكتبون في جميع المستويات، ولكنها ضرورية بشكل خاص للتلاميذ الذين يواجهون صعوبة في الكتابة. فالتجربة المتواصلة 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 "نصّ بحسب بداية مُعطاة":

تحتوي هذه الوحدة على بدايات مُقترحة لنصوص مختلفة. كل بداية تُعبّر عن حدث أولي يُحفّز التلميذ على تخيل بقية الأحداث اللاحقة له، وتخيّل الشخصيات المرتبطة به، الأمر الذي يُحفّزه بالتالي على كتابة نصّ كامل.

من المتوقع أن يكتب غالبية التلاميذ نصوص قصصية، فمن خلال كتابة تكملة للبداية المُعطاة يخلق التلميذ قصّة تجمع بين خياله وتجاربه الحياتية. الأهداف التواصلية للقصّة هي إثارة اهتمام القارئ، وتحفيزه على التفكير، مشاركته في تجربة حياتية معيّنة، الاستمتاع بالقراءة، الإثارة، التسلية وغير ذلك. كتابة القصص في الصف هي فرصة لتنمية وعي التلاميذ لهذه الأهداف ككتاب وكقراء لقصص زملائهم وكمستمعين لها.

2. وحدة "نصّ بحسب عنوان مُعطى":

تحتوي هذه الوحدة على مجموعة من العناوين المُقترحة والمُحفّزة لكتابة قصّة أو نصّ وصفيّ. في مهمّات هذه الوحدة، يكتب التلميذ نصّاً كاملاً بحريّة تامّة مُعتمداً على خياله ورويته الشخصية للعنوان المُقترح أمامه، والذي يوحى غالباً بمضمون النصّ.

تختلف كتابة "نصّ بحسب عنوان مُعطى" عن كتابة "نصّ بحسب بداية مُعطاة"، أنّ الأولى تعتمد على مخيلة التلميذ بشكل كامل، فيضطرّ أن يفكر في بداية النصّ وفي الجملة الافتتاحية المناسبة له، وأن يتخيّل مضمونه، ومن ثمّ خلق الأحداث والشخصيات المناسبة له. أمّا الثانية فتعتمد على مخيلة التلميذ بشكل جزئيّ وذلك لأنّ الجملة الافتتاحية مُعطاة وعلى التلميذ أن يستخدم مخيلته لكتابة مضمون يتناسب مع البداية المُعطاة.

الجدول 1 يبين الوحدات المطلوبة وتفصيل المهمات في كل وحدة.

الجدول 1

المهمات	الوحدة
• كَانَ مَرُوان يَلْعَبُ مَعَ أَصْدِقَائِهِ فِي الْحَدِيقَةِ، وَفَجْأَةً سَمِعُوا ... • كَانَتْ مَرُوة تَلْعَبُ مَعَ أَصْدِقَائِهَا فِي الْحَدِيقَةِ، وَفَجْأَةً سَمِعُوا ... • حَدَّثَنِي _____ (جَدِّي / أَبِي / عَمِّي / ...) يَوْمًا فَقَالَ: ... • حَدَّثَنِي _____ (جَدَّتِي / أُمِّي / خَالَتي / ...) يَوْمًا فَقَالَتْ: ... لَمْ أَسْتَطِعِ النَّوْمَ لَيْلَةَ أَمْسٍ، إِنْتَظَرْتُ الصَّبَاحَ بِفَارَغٍ الصَّبْرِ. وَمَا أَنْ أَشْرَفْتُ الشَّمْسُ حَتَّى قَفَرْتُ مِنْ سَرِيرِي بِسُرْعَةٍ وَقُلْتُ فِي نَفْسِي: "وَأَخِيرًا جَاءَ الْيَوْمُ الَّذِي انْتَظَرْتُهُ طَوِيلًا ..."	نص بحسب بداية مُعطاة
يَوْمَ تَرْفِيهِِّي شَارَكْتُ فِيهِ عَمَلِيَّةُ إِنْقَازِ رَحْلَةً إِلَى كَوَكَبٍ آخَرَ	نص بحسب عنوان مُعطى

ب. وَصَفٌ مُخْتَصَرٌ لِمَرَاكِلِ إِجْرَاءِ الْفَحْصِ

يَتَكَوَّنُ فَحْصُ الْكِتَابَةِ مِنْ خَمْسِ مَرَاكِلِ أُسَاسِيَّةٍ (يَعْرِضُ الْبَنْدُ "د" فِي هَذَا الْفَصْلِ شَرَحًا مُفَصَّلًا لِمَرَاكِلِ إِجْرَاءِ الْفَحْصِ):

1. **مُحَادَثَةٌ عَامَّةٌ وَاخْتِيَارُ مَوْضُوعِ الْكِتَابَةِ:** قَبْلَ الْلِقَاءَاتِ الْمَخْصَّصَةِ لِلْكِتَابَةِ تُجْرِي الْمُعَلِّمَةُ مُحَادَثَةً عَامَّةً حَوْلَ أَهَمِّيَّةِ الْكِتَابَةِ، وَحَوْلَ الْوَحْدَةِ الَّتِي تَنْتَمِي إِلَيْهَا مَهْمَاتُ الْكِتَابَةِ. كَذَلِكَ، فِي هَذَا الْلِقَاءِ يَخْتَارُ التَّلْمِيزُ الْمَهْمَةَ الَّتِي يَرِيدُ الْكِتَابَةَ عَنْهَا مِنْ بَيْنِ مَهْمَاتِ الْكِتَابَةِ الَّتِي تَعْرِضُهَا عَلَيْهِ الْمُعَلِّمَةُ.
2. **مُحَادَثَةٌ تَمْهِيدِيَّةٌ:** يَبْدَأُ كُلُّ لِقَاءِ كِتَابَةٍ بِمُحَادَثَةٍ تَمْهِيدِيَّةٍ تُدِيرُهَا الْمُعَلِّمَةُ، تَهْدَفُ إِلَى تَيْسِيرِ عَمَلِيَّةِ الْكِتَابَةِ وَإِلَى مَسَاعَدَةِ التَّلَامِيزِ فِي عِدَّةِ جَوَانِبٍ، مِثْلُ: فَهْمِ مَهْمَةِ الْكِتَابَةِ، طَرْحِ الْأَفْكَارِ وَالتَّخْطِيطِ لِلْكِتَابَةِ وَخُلُقِ الْإِحْسَاسِ بِالْكَفَاءَةِ، الْإِثَارَةِ وَالتَّحْفِيزِ.
3. **الْكِتَابَةُ:** كِتَابَةُ نَصُوصٍ بِحَسَبِ مَهْمَاتِ الْفَحْصِ فِي مَرَحَلَتَيْنِ مُخْتَلِفَتَيْنِ وَحَفْظُهَا فِي **مَلَفِ التَّلْمِيزِ الشَّخْصِيِّ (Portfolio)** إِلَى جَانِبِ نَصُوصٍ أُخْرَى كَتَبَهَا التَّلْمِيزُ خِلَالِ السَّنَةِ.
4. **تَقْيِيمُ الْكِتَابَةِ:** تَقْيِيمُ نَصُوصٍ مَخْتَارَةٍ مِنْ بَيْنِ نَصُوصٍ مُتَنَوِّعَةٍ كَتَبَهَا التَّلْمِيزُ.
5. **مُحَادَثَةٌ مَرْدُودُ شَخْصِيَّةٍ:** إِجْرَاءُ حِوَارٍ مَعَ التَّلْمِيزِ عَنِ النَّصِّ الَّذِي كَتَبَهُ وَعَنِ تَجْرِبَتِهِ الشَّخْصِيَّةِ كَكَاتِبٍ.

ג. מבני פֶּחֶס הכּתָבָה וּמוֹעֵיד עִירָתָה

יִתֵּם עִירָה מִהֶמֶת הכּתָבָה בִּי פְּתָרַת זִמְנִיָּה מִחֲתֻלָּה חֲלָל הַשָּׁנָה. וַיִּתֵּם תִּמְרִיר כָּל וָחֶדָה מִן וָחֲדָי הכּתָבָה בִּי מוֹעֲדִין מִחֲתֻלָּין: הַמוֹעֵד הָאוֹל בִּי שְׁהַרִי תִּשְׁרִין הָאוֹל וְתִשְׁרִין הַשָּׁנִי, וְהַמוֹעֵד הַשָּׁנִי בִּי שְׁהַרִי אָזָר וְנִיסָן. יִשְׁמַל כָּל מוֹעֵד מִנְהֶם לִפְאֵינ מִנְפַּסְלִין לְהֶם נִפְס הַמִּבְנִי. בִּימָא יִלִּי תִּפְסִיל לְמִבְנִי הַלִּפְאָת.

הַמוֹעֵד הָאוֹל (תִּשְׁרִין הָאוֹל – תִּשְׁרִין הַשָּׁנִי):

הַלִּפְאָה הָאוֹל- הַוָּחֶדָה הָאוֹלִי: קִיל לִפְאָה הכּתָבָה הָאוֹל, תִּגְרִי הַמַּלְמֶה נִפְאָשָׁא עֲמָא מִעַ תְּלָמִיד חֹל אִהְמִיָּה הכּתָבָה בִּי מוֹצוֹעַ הַוָּחֶדָה הָאוֹלִי וְהוּ "נִסָּ בַּחֲסַב בְּדִיאָה מְעָטָה", וְזֶלֶק בִּהְדַּף תִּקְרִיב הַמוֹצוֹעַ עִלִּי תְּלָמִיד וְאִירָה פִּזְוִלְהֶם חֹלֵה (לְמִזִּיד מִן הַמַּעְלוֹמַת חֹל עִירָה זֶה הַנִּפְאָשׁ, אִנְצִירִי הַבִּנְד "ד", הַמִּרְחָלָה 2). בִּי נְהִיאָה הַנִּפְאָשׁ תִּקְטָרַח הַמַּלְמֶה עִלִּי תְּלָמִיד מִהֶמֶתִּין מִן הַמִּהֶמֶת הַלִּי תִּשְׁתַּמַּל עִלֶּיהָ הַוָּחֶדָה הָאוֹלִי. יִחְתָּר כָּל תְּלִמִּיד הכּתָבָה עַן מִהֶמֶה וָחֶדָה פִּקֻּט, וּבִנְאָה עִלִּי זֶלֶק יִפְסֵם תְּלָמִיד עִלִּי מַגְמוּעִין בַּחֲסַב אֲחִירָהֶם.

יִבְדָּא לִפְאָה הכּתָבָה הָאוֹל דַּחֲל כָּל מַגְמוּעָה בְּמִחָדָתָה תִּמְהִידִיָּה תִּתְלַעַם מִעַ מִצְמוֹן מִהֶמֶה הכּתָבָה, בַּעַד זֶלֶק יִכְתֹּב כָּל תְּלִמִּיד נִסָּה וְיִחְתַּפֵּץ בֵּה בִּי מִלֶּפֶת הַתְּלִמִּיד הַשְּׁחֻסִּי. תִּרְאִיב הַמַּלְמֶה תְּלָמִיד אֲתֵנָה הכּתָבָה וְתַעֲטִיבֶם מִרְדּוֹא מוֹגְרָא חֹל הַנִּסָּ הַלִּי כְּתִיבֵה, וְתוֹרִק בַּיִבְגָּז סְלוּכִיָּתֶהֶם קִיִּיל הכּתָבָה וְאֲתֵנָהּ.

תִּגְדָּר הָאִירָה עִלִּי אִתֵּה תֵּם אֲחִירָה וָחֶדָה "נִסָּ בַּחֲסַב בְּדִיאָה מְעָטָה" לְלִפְסָה הַרְבִּיעַ בִּי בְּדִיאָה הַשָּׁנָה, בַּעֲתָרָהָ אִסְהֵל נוּעָא מִן וָחֶדָה "נִסָּ בַּחֲסַב עֲנוֹן מְעָטִי" וְזֶלֶק לֵאֲנִי הַבְּדִיאָה תוֹגֵה תְּלִמִּיד חֹל הַמִּצְמוֹן וְתִסְהֵל עִלֶּיהָ הַתִּפְקִיר בַּלְשְׁחֻסִּיָּת וְהָאֲחָדָת, מְפָרְנֵה בְּכָתָבָה "נִסָּ בַּחֲסַב עֲנוֹן מְעָטִי" וְהַלִּי יִצְטָרֵף בִּי תְּלִמִּיד הָאֲעִמָּדָה עִלִּי מִחִילָתֵה בַּכָּמַל כִּמָּא אֲשִׁרְנָא סָבִיָּא.

הַלִּפְאָה הַשָּׁנִי- הַוָּחֶדָה הַשָּׁנִי: יִגְרִי הַלִּפְאָה הַשָּׁנִי בַּעַד מִרּוֹר אִסְבּוּעִין תִּקְרִיבָא מִן הַלִּפְאָה הָאוֹל, וְיִחְסֹס לְתִמְרִיר מִהֶמֶת הַוָּחֶדָה הַשָּׁנִי "נִסָּ בַּחֲסַב עֲנוֹן מְעָטִי" בְּנִפְס הַפְּרִיקָה הַמִּפְסֻלָּה אַעֲלָה.

בַּעַד עִנְהָא הַלִּפְאָיִן, תִּתְמַעַן הַמַּלְמֶה בִּי הַנִּסָּיִן הַלִּדִּין תֵּם חֲפֻזָּהֶם בִּי מִלֶּפֶת הַתְּלִמִּיד הַשְּׁחֻסִּי (אֲחֵדְהֶם מִן הַוָּחֶדָה הָאוֹלִי וְהָאַחֵר מִן הַוָּחֶדָה הַשָּׁנִי) וְתִחְתָּר אֲחֵדְהֶם לְנִפְתִּימֵה וּפְקָא לְלִדִּיל. תִּחְתָּר הַמַּלְמֶה עֲדָה הַנִּסָּ הַלִּי תַעֲבִירֵהּ הָאֲפֻסֵּל מִן בִּינֵן הַנִּסָּיִן הַלִּדִּין כְּתִיבָהּ הַתְּלִמִּיד, אִלָּא אִזָּא לֹאחֲזַת אֲמִוְרָא אַחֲרִי בַרְזָה בִּי נִסָּ אַחֵר מִן הַמִּהֶם מַעֲלִגְתָּהּ. תִּגְתַּמַּע הַמַּלְמֶה מִעַ תְּלִמִּיד לְעִירָה מִחָדָתָה הַמִּרְדּוֹד חֹל הַנִּסָּ הַלִּי קִיִּימֵתֵה. אִזָּא רִגְבִּת הַמַּלְמֶה בִּי מִתַּבַּעָה תִּפְוֹר הכּתָבָה לְדִי תְּלִמִּיד מָא בִּשְׁכַּל מְכַּף אֲכֹתֵר, פִּבְאִמְכָנָהּ אֲחִירָה נִסּוּסִין אֲזַפִּיקָה מִן מִלֶּפֶת הַתְּלִמִּיד הַשְּׁחֻסִּי וְתִקְיִימָהּ וּפְקָא לְלִדִּיל.

הַמוֹעֵד הַשָּׁנִי (אָזָר-נִיסָן):

סִירּוּרָה הָעֵמֶל בִּי הַמוֹעֵד הַשָּׁנִי מְטָבִיקָה לְהַמוֹעֵד הָאוֹל תִּמָּמָא, וּפִיֵּה תַעֲרֹץ הַמַּלְמֶה לְתְּלָמִיד מִהֶמֶת הַלִּי לֹם יִכְתִּיבּוּ עִנְהָ בִּי הַמוֹעֵד הָאוֹל.

הַמִּחְפָּט 3 יַעֲרֹץ סִירּוּרָה עִירָה וְתִקְיִימ מִהֶמֶת הַפְּחֶס.

الموعد الأوّل في شهرَيّ تشرين الأوّل – تشرين الثاني

لقاء الكتابة الأوّل

مهمّات من وحدة "نصّ بحسب بداية 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 "نصّ بحسب عنوان مُعطى"



4. تقييم بواسطة الدليل

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



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



تتكرّر السيرورة نفسها في الموعد الثاني (آذار-نيسان)

د. وَصَف مَفَصَّل لمراحل إجراء الفحص

المرحلة 1: مُحَادَثَة عَامَّة واختيار موضوع الكتابة

يشتمل هذا اللقاء على نقاش عام يدور بين التلاميذ والمعلمة حول أهمية الكتابة، مُحَادَثَة عن موضوع الوحدة، وعَرْض مهمات الوحدة كي يختار التلاميذ من بينها.

أ. نقاش عام حول أهمية الكتابة

من المهم أن تُجري 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 تحبّون الكتابة؟ ما هي الموضوعات التي تحبّون الكتابة عنها؟ يُمكن للمعلمة أن تتحدّث عن نفسها وتقدّم أمثلة للتلاميذ مثل، "أنا أحب أن أتبادل مع أصدقائي كتابة 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 الثالث حتى اليوم وذلك من خلال طرح أسئلة، مثل: كيف كانت كتابتكم في بداية الصفّ الثالث وكيف تكتبون اليوم؟ هل تشعرون أنكم 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 مثلاً: كيف تشعرون عندما يقرأ شخص آخر ما كتبتموه؟ من هم الأشخاص الذين تحبّون أن يقرؤوا نصوصكم؟ هل تحبّون قراءة النصوص التي يكتبها غيركم؟ كيف تشعرون عند قراءة نصوص كتبها أصدقاؤكم؟ أين تحبّون 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 صقّي، عَرْض 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.

تستغلّ 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. نقاش عام عن موضوع الوحدة

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

- **اللقاء حول وحدة " نصّ بحسب بداية مُعطاة "**: تُجري المعلمة نقاشًا حول الكتابة بالاعتماد على بداية مُعطاة، فتطرح على التلاميذ أسئلة عامة حول الموضوع، مثل: كيف تساعدنا بداية النصّ على إكمال النصّ؟ هل بداية النصّ تُسهّل عملية الكتابة أم تُصعّبها بحسب رأيكم؟ ما هي مُركّبات المضمون التي يمكن أن نحددها بالاعتماد على البداية (مثلاً: الشخصيات، المكان، الزمان)، هل يمكنكم تذكّر بدايات معينة لنصوص قرأتموها؟
- **اللقاء حول وحدة "نصّ بحسب عنوان مُعطى"**: تُوجّه المعلمة أسئلة للتلاميذ لإثارة تفكيرهم حول أهمية العنوان بشكل عام وأهمية العنوان في النصّ القصصي بشكل خاص، مثلاً: لماذا نضع عنوانًا للنصّ؟ ما هي أهمية العنوان بالنسبة للقارئ؟ هل يمكن اقتراح أكثر من عنوان لنفس النصّ؟ إلى ماذا يشير عنوان النصّ بشكل عام؟ هل يمكن أن نتوقّع مضمون النصّ بالاعتماد على العنوان المُعطى؟

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 مما يسهل عليه عملية الكتابة. فالاختيار يعزز 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 كل واحد من التلاميذ مما يجعل التلاميذ الانطوائيين يشعرون بالأمان والثقة، الأمر الذي سيُسبِّحهم على المشاركة الفعالة في عملية الكتابة.

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

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، التأنيص، التعجب)، الجملة الافتتاحية في القصة (يُمكن 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 كمثل. 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 وإمكانيات 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 تُمكن 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 تُمكن المعلمة والتلاميذ من تحديد التفاصيل التي يجب أن يشملها النص والتوصل إلى صياغة مركبات مضمون عامة (ليس هناك حاجة لاستخدام المصطلح "مركبات مضمون" خلال المُحادثة مع التلاميذ ويمكن القول لهم ببساطة "أفكار للكتابة"). فمثلاً، في موضوع "يَوْمٌ تَرْفِيهِيٌّ شَارَكْتُ فِيهِ" قد يذكر التلميذ أنه شارك في اليوم الرياضي في المدرسة. عندها، تطلب المعلمة منه أن يذكر ما هي الفعاليات التي شارك فيها، مَنْ شارك في هذه الفعاليات...؛ وهكذا يتم تعميم التفاصيل وجعلها مُركَّب مضمون واحد (وصف برنامج اليوم الترفيهي).

بإمكان المعلمة أن تكتب مُركَّب المضمون (الأفكار) المتعلقة بالموضوع على اللوح أو على ورقة كبيرة، وبعد ذلك يمكنها أن تضع على الطاولة بطاقات الأسئلة، وبطاقات فارغة من أجل مُركَّب 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 المُفضل 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 يُمكن أن نسألهم عن البداية التي يختارونها للنص وكيف سينهونه. يجب ألا تُعطي 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 لتذكُّر 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.

محادثة تمهيدية - "نصّ بحسب بداية مُعطاة"

من المهمّ خلال المُحادثة التمهيدية أن تقوم المعلمة بتشجيع التلاميذ على قراءة البداية المُعطاة، ومن ثمّ إعطائهم الوقت الكافي للتفكير في مركّبات المضمون التي سيحتويها النصّ بالاعتماد على هذه البداية (الشخصيات، المكان، الزمان، الأحداث). بعد ذلك، تشجّع المعلمة التلاميذ على التحدّث شفهيّاً عن النصّ الذي فكّروا فيه، وفقاً لفهمهم للبداية المُعطاة وما تثيرها لديهم من تداعيات. وإذا لزم الأمر، يجب لفت انتباههم إلى التفاصيل المذكورة في البداية لمساعدتهم في بلورة النصّ.

النقاط الهامة لإجراء مُحادثة تمهيدية في المواضيع المختلفة التي تشتمل عليها وحدة "نصّ بحسب بداية مُعطاة"

أ. الموضوع: كَانَ مَرْوَان يَلْعَبُ مَعَ أَصْدِقَائِهِ فِي الْحَدِيقَةِ، وَفَجْأَةً سَمِعُوا ... / كَانَتْ مَرْوَةَ تَلْعَبُ مَعَ أَصْدِقَائِهَا فِي الْحَدِيقَةِ، وَفَجْأَةً سَمِعُوا ...

بما أن البداية المُعطاة في هذه المهمة توجّه التلميذ إلى كتابة نصّ قصصيّ، فمن المهمّ أن تجري المعلمة أولاً نقاشاً عاماً حول موضوع القصة وخصائصها بشكل عامّ. في البداية يمكن أن تطرح المعلمة أسئلة مثل: مَنْ منكم يُحِبُّ قراءة القصص؟ ما هي القصص التي قرأتموها؟ لماذا نقرأ القصص؟ هل كنتم قصة ذات يوم؟ ما هي الصعوبات التي واجهتكم في كتابة القصة؟ وهنا تستغلّ المعلمة الصعوبات التي تحدّث عنها التلاميذ لكي تُذكّرهم بعناصر القصة ومبناها².

بعد ذلك، تُشجّع المعلمة التلاميذ على التمعّن في البداية المُعطاة وتخيّل القصة الكاملة من خلال التفكير في مروان / مروة وأصدقائه/ا أثناء وجودهم في الحديقة، وماذا حصل معهم بعد أن سمعوا صوتاً غريباً.

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

تخيّلوا الشكل الخارجي لمروان / مروة.

كَمْ كَانَ عدد الأصدقاء؟

أين تقع الحديقة التي كانوا يلعبون فيها؟

متى حدثت القصة؟

ماذا سمع مروان وأصداؤه/ ماذا سمعت مروة وأصداؤها؟

بماذا شعروا عند سماعهم للصوت؟

ماذا فعل الأصدقاء في النهاية وكيف كان شعورهم؟

كيف انتهت القصة؟

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

ב. الموضوع: حَدَّثَنِي _____ (جَدِّي / أَبِي / عَمِّي / ...) يَوْمًا فَقَالَ: ... / حَدَّثَنِي _____

(جَدَّتِي / أُمِّي / خَالَتي / ...) يَوْمًا فَقَالَتْ: ...

في البداية تُشجّع المعلّمة التلاميذ على تذكّر حوار جرى بينهم وبين أحد الأشخاص، وتطلب منهم أن يتحدثوا شفهيًا عن هذه التجربة. بعد ذلك تطلب المعلّمة من التلاميذ قراءة البداية المُعطاة، ومن ثم تذكّر مضمون الحوار الذي دار بينهم وبين الشخصية التي اختاروها.

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

ما الموضوع الذي حَدَّثَكَ/ حَدَّثَتْكَ عنه؟

لماذا تَتَذَكَّرُ هذا الموضوع؟

متى حَدَّثَ ذلك؟

صِفْ شعوركَ بينما كُنْتَ تَسْمَعُ إليه/إليها.

هل طرَحْتَ أسئلةً معيَّنةً أثناء الحديث؟ ماذا سألت؟

هل أجابَكَ/أجابَتْكَ عن جميع أسئلتِكَ؟

ماذا استَفَدْتَ من هذا الحديث؟

ج. الموضوع: لَمْ أَستَطِعِ النَّوْمَ لَيْلَةَ أَمْسٍ، اِنْتَبَظْتُ الصَّبَاحَ يَفَارِغُ الصَّبْرَ. وَمَا أَنْ أَشْرَقَتِ الشَّمْسُ

حَتَّى قَفَزْتُ مِنْ سَرِيرِي بِسُرْعَةٍ وَقُلْتُ فِي نَفْسِي: "وَأَخِيرًا جَاءَ الْيَوْمُ الَّذِي اِنْتَبَظْتُهُ طَوِيلًا ...

تُشجّع المعلّمة التلاميذ من خلال المُحادثة التمهيدية على تذكّر حدث معيّن انتظروه طويلاً وبشوق.

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

لماذا لَمْ تَسْتَطِعِ النوم؟ ما الذي كان يشْغُلُ بِأَلْكَ؟

صِفْ شعوركَ أثناء الليل.

ما الحَدَثُ المهمُّ الذي يَحْمِلُهُ هذا اليوم؟ حَدِّثْنَا عن ذلك.

ماذا فَعَلْتَ في هذا اليوم الذي انتَبَظْتُهُ طَوِيلًا؟

مَنْ شَارَكَكَ أَحداثَ هذا اليوم؟

حَدِّثْنَا عن مشاعركَ خلال هذا اليوم.

كيف انتهى هذا اليوم؟

محادثة تمهيدية - "نصّ بحسب عنوان مُعطى"

خلال المحادثة التمهيديّة من المهمّ تشجيع التلاميذ على التفكير بتجاربهم الشخصيّة المتعلّقة بموضوع المهمّة. يجب تشجيع التلاميذ أن يبدووا بسرد ما يريدون كتابته شفهيًا وبناءً على ذلك لفت انتباههم إلى تفاصيل أخرى يُمكن أن يُضيفوها إلى النصّ، مثلًا: وصّف الكوكب الآخر، وصّف الشخصيات في عمليّة الإنقاذ ومشاعرها، تخيل أحداث ومغامرات ذات صلة باليوم الترفيهي.

في نهاية المُحادثة التمهيديّة نوصي بتشجيع التلاميذ على دمج رسوماتهم في النصّ أو دمج صور ذات صلة بالموضوع أحضروها معهم، مثل: صور لكواكب مختلفة، صور ليوم ترفيهي.

النقاط الهامّة لإجراء محادثة تمهيدية في المواضيع المختلفة التي تشتمل عليها وحدة "نصّ بحسب عنوان مُعطى":

أ. الموضوع: يوم ترفيهي شاركت فيه

من خلال المحادثة التمهيديّة، تُشجّع المعلّمة التلاميذ على التحدّث شفهيًا عن فعاليّات ترفيهيّة شاركوا بها في أطر مختلفة مثل المدرسة، المخيمات الصيفيّة، النوادي، وغيرها.

فيما يلي مُركَبات المضمون التي يُمكن طرحها خلال المُحادثة التمهيديّة (ليس هناك أهميّة لترتيب عرضها أمام التلاميذ):

- أينَ كانَ اليومُ الترفيهي؟
- متى شاركتَ في اليوم الترفيهي؟
- مَن كانَ معكَ في اليوم الترفيهي؟
- ما هي الفعاليّات التي قُمتَ بها؟
- ما هي أكثرُ الفعاليّات متعةً؟ ولماذا؟
- هل استفدتَ من هذا اليوم؟ وضح ذلك.
- صِف شعورك في هذا اليوم.

ב. الموضوع: عملية إنقاذ

من خلال المحادثة التمهيدية تُشجّع المعلمة التلاميذ على التفكير بعملية إنقاذ سمعوا عنها أو شاهدوها، أو تُشجّعهم على تخيل عملية إنقاذ كهذه.

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

- هل شاهدت عملية إنقاذ؟ أو سمعت عن عملية إنقاذ؟
- هل قُمت بعملية إنقاذ؟
- أين حَدَثَتْ عملية الإنقاذ؟
- مَنْ هو الشخص/ الحيوان الذي تَمَّ إنقاذه؟
- ما هو الخطر الذي تعرّض له؟
- كيف تَمَّت عملية الإنقاذ؟
- كيف كان شعورُ الشخص الذي تَمَّ إنقاذه في النهاية؟
- بماذا شعرت أثناء عملية الإنقاذ؟

ج. الموضوع: رحلة إلى كوكب آخر

من خلال المحادثة التمهيدية، تُشجّع المعلمة التلاميذ على تخيل رحلة قاموا بها إلى كوكب آخر، ومن ثمّ وصّف هذه التجربة.

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

- ما هي وسيلة النقل التي ستستعملها لتصل إلى هذا الكوكب؟
- مَنْ تختارُ ليرافقك؟
- ما هي الأغراض الضرورية التي ستأخذها معك؟
- ما هو هدفك من هذه الرحلة؟
- بماذا يختلف هذا الكوكب عن كوكب الأرض؟
- كمّ من الوقت ستستمرُّ الرحلة؟
- حدثنا عن مشاعرك المختلفة أثناء الرحلة.
- ماذا ستفعل بعد أن تعود إلى كوكب الأرض؟

المرحلة 3: الكتابة

في نهاية المُحادثة 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 تتعلق 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 النص بالاعتماد على مُركبات المضمون التي وردت في المُحادثة التمهيدية، ولكن بعض التلاميذ سيحتاجون إلى مُساعدة إضافية فيما يتعلق بفهم المهمة أو البدء بتنفيذها. تستطيع المعلمة تحديد هؤلاء التلاميذ من خلال عملية المُشاهدة، فتحدّد مثلًا التلاميذ الذين يتأخرون 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 فردي أو جماعي بحسب الحاجة. في الدليل لتقييم نص التلميذ وكذلك في صفحة المُشاهدة والتوثيق، على المعلمة أن تُسجّل أنه تم تقديم دعم فردي 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 التلميذ.
- بخصوص التلاميذ الذين لم يتمكنوا 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 المحكية.
- تقترح المعلمة على التلاميذ أن يرسموا رسمة ثلاث موضوع المهمة، ثم تطلب منهم كتابة نص مُتعلّق بهذه الرسمة.

في حال احتاج أحد التلاميذ لدعم فردي، ننصح بالخطوات 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 المعلمة أن تُجري المهمّة لمجموعة واحدة أو اثنتين فقط، ممّا سيُتيح للمعلمة إمكانية 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 المعلمة 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 المعلمة 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 المعلمة أو من زملائه؟
- هل يبدو التلميذ مرتاحًا خلال الكتابة أم أنّه يتحرّك طوال الوقت؟

يجب أن تحرص المعلمة 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 المعلمة لاحقًا عند التقييم وفقًا للدليل، وستُمكنها من تعبئة الجزء الأول فيه (الانطباع العامّ من تفاعل التلميذ مع المهمّة)، كما ستُشكّل هذه المعلومات القاعدة الأساسية التي ستبني عليها خطة العمل.

بعد انتهاء التلاميذ من الكتابة

- تقترح المعلمة على التلاميذ الذين يُنهيون الكتابة بسرعة أن يراجعوا مُرّجّبات المضمون وأن يفحصوا إذا كانوا يريدون إضافة شيء ما إلى النصّ الذي كتبوه.
- تطلب المعلمة 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 المعلمة من جميع التلاميذ أن يعبّئوا "الاستبيان للتلميذ" الذي بمساعدته ستقوم المعلمة 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 يركز 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 إبداعيّاً. 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 سنّاً 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 الرابع، 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 كلاميّ لأداء التلميذ وليس بشكل كميّ (إعطاء علامات). يُرافق الوصف الكلاميّ 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 كلاميّ لأداء التلميذ. في نهاية الدليل يظهر قسم التلخيص الذي يساعد المعلّمة على تقييم مستوى كتابة التلميذ بالمقارنة مع نماذج لنصوص تمّ تحليلها مسبقاً (انظري إلى "كُرّاسة نماذج لكتابات تلاميذ")، والتي تُبيّن مستويات كتابة مختلفة لدى تلاميذ الصفّ الرابع. 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 الكتابيّ 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 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)؟

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 الشخصيّة، أفكارها، مشاعرها وتصرفاتها، الحوار المتبادل بينها). - وصف 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.				
المبنى	□ بدرجة كبيرة جدًا	□ بدرجة كبيرة	□ بدرجة متوسطة	□ بدرجة قليلة
إلى أيّ مدى استطاع/ت التلميذ/ة أن يكتب نصّاً مُترابطاً 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 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 للجملة الفعلية والإسمية. - استخدام مبانٍ فصیحة مقابل مبانٍ محكّية.				

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

تتّبع 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 الرابع 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 ويُوسّع 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 بموضوعيّة 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 الرابع 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 سُلّم 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 الرابع 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 الرابع 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 المرحلية المطلوبة لهذه الفئة العمرية في مجال اللغة بحسب المنهج.

يتم تقييم لغة النص من خلال الوصف الكلامي ورفاقه سُلّم 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 السُّلم وتصف بكلماتها جودة الكتابة في المعيار المُعطى. هنا أيضاً، توجد أهميّة كبيرة للوصف الذي تكتبه المعلمة وللأمثلة المأخوذة مباشرة من نصّ التلميذ، لأنّ هذه الملاحظات ستساعدنا لاحقاً في بناء خطة العمل.

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

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

الإملاء

لا يزال تلاميذ الصف الرابع في أوج عملية تعلّم أنماط الإملاء المتفق عليها في اللغة العبريّة، ولذلك من الطبيعيّ في هذه المرحلة المبكّرة وجود أخطاء إملائية في النصّ خاصّة في كتابة كلمات غير شقّافة. من المهمّ الانتباه إلى نوع الأخطاء وعدد الأخطاء بالنسبة إلى طول النصّ، كما يجب مراعاة التحصيلات المرحليّة المطلوبة لهذه الفئة العمرية في مجال الإملاء بحسب المنهج. بعض الأخطاء الإملائية التي يتركها التلميذ 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 تمثّل 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 مقروءاً.

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 الصف الرابع يكتبون الكلمات ويتروكون مسافة بين حروفها، وهذا الأمر يُصعّب قراءة النصّ.

4. تلخيص

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

التحضير لخطة عمل: نقاط القوة ونقاط بحاجة لتقوية

دور المعلمة هو تشجيع التلميذ على تنمية مهارته في التعبير عن أفكاره من خلال الكتابة بحسب قدراته واحتياجاته. في هذا القسم من دليل التقييم، يُطلب من المعلمة أن تكتب نقاط القوة 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 فحّص هذه الجوانب في نصوص أخرى كتبها التلميذ.

إنّ التعرّف عن قرب على نقاط القوة 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 القوة 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، فريدة، ومعقّدة ولا تتطوّر غالباً بشكل خطّي. لهذا، يجب تكرار ومراجعة أمور تعلّمها التلميذ في السابق، وملاءمة عمليّة التعليم للمرحلة التي يتواجد فيها التلميذ. كذلك من المهمّ

أن تتطرق خطة العمل إلى مركّبات ملموسة في النصوص، بالإضافة إلى الجوانب العاطفية، كهوية التلميذ ككاتب ومدى إحساسه بكفاءته.

التحضير لمُحادثة المردود

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

تختار المعلمة النقاط التي تريد أن تناقشها مع التلميذ خلال المُحادثة بحسب ما تراه مناسباً. مُحادثة المردود يجب ألاّ تتطرق لقواعد الكتابة عامّة، مثلاً "كيف يجب أن نكتب"، بل يجب أن تتناول أموراً 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 نقداً للنصّ أو للتلميذ (يجب التركيز على نقطة واحدة أو نقطتين فقط).

نذكر أنّه بالإضافة إلى مُحادثة المردود، توجد لدى المعلمة العديد من الفرص للتحدّث مع التلميذ عن كتابته وإعطائه مردوداً 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 وانطباعاتها 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 ومُقترح نموذجي لإجراء حوار ناجح مع التلميذ.

كيفية إجراء مُحادثة المردود مع التلميذ

يُجرى لقاء مُحادثة المردود بعد أن تُقيم 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 عمليات 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، مصغية 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 عمليات 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 – التربوية 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 العاطفية لهذا التلميذ، مثل: الدافعية للكتابة، الثقة بالنفس ككاتب، الإحساس بالكفاءة والفرح أثناء الكتابة.

تلاميذ الصفّ الرابع 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 وواقعية، وخوض تجربة حقيقية تؤدي إلى التطوّر والتقدّم في التعلّم.

تؤدي المعلمة دورًا حيويًا وهامًا في هذه العملية، ومن المهم جدًا أن يشعر التلميذ بوجود المعلمة كفارئة 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 تصحّح 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 تتطرق 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 سيُساعد 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:

• "ضع ملفك الشخصي أمامك".

• "لنتمعن معًا في ملفك الشخصي".

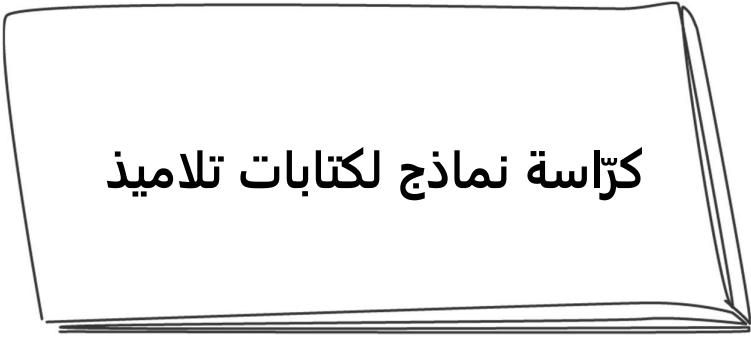
بعد ذلك يبدأ الحوار، وفقًا للتوجيهات التي في الجدول التالي.

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

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 نص التلميذ بالاعتماد على ما كتبته في قسم "التحضير لمحادثة المردود" في دليل التقييم. بإمكانك أن تطلبي من التلميذ أن يوضح أمورًا وردت في النص (لم تكن واضحة لك عندما قرأت النص). اعرضي نقاطاً في نص التلميذ تحتاج لتقوية؛ لا تعرضي أكثر من نقطة أو نقطتين. من المهم القيام بذلك بأسلوب لطيف وإيجابي، مع التشديد ألا يثير المردود لدى التلميذ مشاعر الإحباط أو عدم الكفاءة (من الممكن أن تكون هناك فجوة بين ما كتب في الدليل والامور التي تختارين قولها للتلميذ). يجب الامتناع عن قول أمور تُركّز على السلبيات في النص، وعن قول جمل مصوغة بأسلوب النفي. من الممكن أن تُقدّمي للتلميذ أمثلة من النص الذي كتبه. <u>أمثلة لأقوال تُعبّر عن تقييم بأسلوب لطيف وحساس:</u> "انتهى النص بسرعة" - كرد فعل على نص قصير. "كنت أود أن أتعرف على الشخصية بشكل أفضل، أن أعرف عنها المزيد" - كرد فعل على مضمون مختصر. في النماذج التي قمنا بتحليلها، تجدين المزيد من الأمثلة حول كيفية صياغة تقييم بأسلوب إيجابي وبناء، وذلك في قسم "التحضير لمحادثة المردود".	اخترت هذا النص بالذات لأن ... أردت أن أسألك عنه ... أردت 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 جُمْل تتعلّق بالصعوبات التي يُواجهها في الكتابة، وأن تتحدّثي معه عن هذه الجُمْل. 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 المهمّات القادمة. أو بالإضافة، أعتقد أنّه من الجيّد أن نعمل معاً على تحقيق...	تحديد الأهداف: من المهمّ 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 الضروريّ عرضها في الوقت الحاليّ للتلميذ. تحديد الأهداف مسبقاً يُسهّل عمليّة وضع خطة عمل واضحة ومحدّدة. ليس بالضرورة أن تتطرّق خطة العمل قصيرة الأمد إلى جميع الأهداف.



כרّاسة نماذج لكتابات تلاميذ

مقدمة

تشتمل هذه الكراسة على نماذج لنصوص كتبها تلاميذ من الصف الرابع في الوجدتين: "نصّ بحسب بداية مُعطاة" و"نصّ بحسب عنوان مُعطى". جُمعت هذه النصوص في إطار البحث التجريبي الذي أُجري كجزء من عملية تطوير المهمّات، وتمّ تقييمها من قِبَل طاقم اختصاصيين باستخدام دليل الإجابات الذي في "كراسة المهمّات والموادّ المُرافقة لإجراء الفحص". هذه النماذج تساعد المعلّمة على أن تفهم بشكل أعمق كيفية تقييم نصوص التلاميذ من خلال استخدام دليل الإجابات بأقسامه المختلفة.

تشتمل الكراسة على 12 نموذجًا مختلفًا من جميع المهمّات التي في وحدتي الفحص. في مهمّتين فقط (واحدة من كلّ وحدة)، أدرجنا مجموعة من النصوص التي تعرض الدرجات الأربع في الكتابة، تبدأ من الدرجة الأعلى (النموذج "1") وتنتهي بالدرجة الأدنى (النموذج "4"). أمّا باقي المهمّات فتشتمل كلّ واحدة منها على نصّ واحد فقط، هدفه عرض نموذج لكيفية تقييم نصّ في هذه المهمة المعيّنة.

يشتمل القسم الأخير من دليل التقييم (التلخيص) على نقاط لتقوية مهارات الكتابة لدى التلميذ، وتُطرح هذه النقاط بعد تقييم نصّ معيّن. من المهمّ أن تُدمج هذه النقاط في خطة العمل الشاملة وطويلة الأمد، بالإضافة إلى معلومات كثيرة أخرى جُمعتها المعلّمة عن التلميذ من النصوص الأخرى التي كَتَبَهَا.

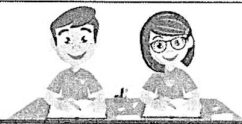
كلّ نموذج يشتمل على:

- نسخة عن النصّ الأصلي الذي كتبه التلميذ؛
- نصّ مكتوب بدون أخطاء إملائية (يهدف إلى التسهيل على القارئ قراءة خطّ يد التلميذ)؛
- دليل يحتوي على تقييم كامل للنصّ – وصف كلاميّ لمستوى الكتابة في كلّ معيار، وكذلك التأشير في سلّم الدرجات إلى مستوى الكتابة في ذلك المعيار.

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

الوحدة	المهمة	النموذج	الصفحة
نصّ بحسب بداية مُعطاة	اليوم المُنتظر	النموذج 1	50
	مروان / مروة	النموذج 2	56
	حدّثني جدّي / حدّثتني جدّتي	النموذج 3	62
نصّ بحسب عنوان مُعطى	رحلة إلى كوكب آخر	النموذج 4	68
		النموذج 5	74
		النموذج 6	80
	عملية إنقاذ	النموذج 7	86
		النموذج 8	92
		النموذج 9	98
		النموذج 10	104
		النموذج 11	110
		النموذج 12	116
	يوم ترفيهي شاركتُ فيه		

النموذج 1: اليوم المنتظر



انوار کاظمی

لَمْ أَسْتَطِعِ النَّوْمَ لَيْلَةَ أَمْسٍ، إِنْتَظَرْتُ الصَّبَاحَ بِفَارِغِ الصَّدْرِ. وَمَا أَنْ أَشْرِقَتِ الشَّمْسُ
حَتَّى قَعَزْتُ مِنْ مَرِيرِي بِشُرْعَةٍ وَقُلْتُ فِي نَفْسِي: "وَأَخِيرًا جَاءَ الْيَوْمُ الَّذِي أَنْتَظَرْتُهُ
طَوِيلًا... لَانِهَا لَمَّا أَصَى لَانَ كُنَّا نَسَافِرُ وَفِيهِ كَثِيرٌ كَسْرٍ وَحَادٍ
الصَّبَاحَ وَلَبَسْتُ بِلَبَاسٍ وَأَخْبَلْتُ رَهْصِي وَفَكَتُ هِنَايَ وَأَنْفَكْتُ مَعَ
عَائِلَتِي وَلَبِيتُ مَعَ مُلْكِي وَفِيهِ كَثِيرٌ لَانَ كُنَّا نَزُورُ كُنَّا فَرَحَانِ كَثِيرٍ
وَبَلَدُ ذَلِكَ زِينَتَاكَ الْبَارِئَةُ بِمَرْكَبِي، فَمَا نَسَافِرُ وَرَوْضَتَا كِتَابِكَ وَالْعِلَاسِ
وَالصَّوَامِ وَنَحْنَا أَيْ السَّفَرُ بَدَلُ السَّعْيِ كُنَّا وَرَوْضَتَا أَيْ الْأَدَبِ
وَفَوْضَا وَنَحْنَا أَيْ الْفَرَفَةِ وَرَوْضَتَا كِتَابِكَ وَالْعِلَاسِ وَالطَّلَامُ لَبَسْنَا الْعِلَاسِ
السَّامَةِ وَأَضْرَبُ الطَّعَامُ لَنَا كُلَّ وَفِيهِ أَنْعَامُ عَائِلَتِي فِي السَّامَةِ وَأَكَلْنَا
الطَّعَامَ اللَّذِي بَدَلُ رَسْمِنَا وَبَدَلُ سَائَةِ زِينَتَا كُلَّ الْبَيْضَةِ أَنْزَلْنَا وَوَلَدْنَا
وَبَدَلُ أَنْ أَكَلْنَا الْبَيْضَةَ نَحْنَا أَيْ السُّورَ لَنَسَوْنَ وَنَتَشَرَّى لِمَحَامِ لَذَائِكِ
وَنَحْنَا أَيْ أَيْ الْفَرَفَةِ لَنَسَوْنَ وَنَتَحَمَّ وَنَلْبَسُ صِلَاسِي صِلَاسِي لَنَلْبَسُ أَيْ
السُّورَ وَرَوْضَتَا وَرَوْضَتَا.

وَلَبَسْنَا فِي الْعَرَابِ الْعِلَاسِي وَكُلْنَا كَأَن يَمْسِي جِلِّي جِلِّي أُنَا وَعَائِلَتِي.

אנא ועائلتي

لَمْ أَصْطَبِ النَّوْمَ لَيْلَةَ أَمْسٍ، اِنْتَبَرْتُ الصَّبَاحَ بِفَارِغِ الصَّبْرِ. وَمَا أَنُّ أَشْرَقَتِ الشَّمْسُ
حَتَّى قَفَرْتُ مِنْ سَرِيرِي بِسُرْعَةٍ وَقُلْتُ فِي نَفْسِي: "وَأَخِيرًا جَاءَ الْيَوْمُ الَّذِي اِنْتَبَرْتُهُ
طَوِيلًا..."

לא אנא לילה אָמס לאַן כנא נסאפר ופרחת כּثیر כּثیر وجاء
الصباح ولبست لباسي وغسلت وجهي وفركت أسناني وأفطرت مع
عائلي ولعبت مع خواتي وقت قصير لأنّ كנא נסאפר כנא فرحانين כּثیر
وبعد ذلك ذهبنا الى السيارة لنركب فيها لنسافر ووضعنا الحقائب والملابس
والطعام وذهبنا الى السفر بعد ساعتين تعبنا ووصلنا الى الاوتيل
وفرحنا وذهبنا الى الغرفة ووضعنا الحقائب والملابس والطعام لبسنا الملابس
السباحة وأحضرنّا الطعام لنأكل وفُتّ أنا وعائلي في السباحة وأكلنا
الطعام اللذيذ وسبحنا وبعد ساعة ذهبنا لنأكل البوظة أنا وخواتي وعائلي
وبعد ان اكلنا البوظة ذهبنا الى السوق لنتسوق ونشتري طعام لذيذ.
وذهبنا الى الغرفة لنلبس ونتحمم ونلبس ملابس جميلة لنذهب الى
السوق وفرحنا وضحكنا.
ولعبنا في العاب الملاهي وهكذا كان يومي جميل جدًا أنا وعائلي.

ההתבטע העאם מן תפועל התלמיד/ה מע המהמה ותקלימ הנס

ההתבטע העאם מן תפועל התלמיד/ה מע המהמה

האנת התלמידה מתחמסה גא ללכאבה, ושרכת פי המחאה התמידית בשכל פעל, וסתחדמת מסודה לכאבה בעס האפכר.

- האמור התי יומן התפוק יליה:
 - היל האנת משרכה התלמיד/ה פי המחאה התמידית קיל הדיע בלכאבה? (מאל: אסעי/ת למחאה, אדי/ת אהמאם בלמחאה, פרח/ת אפכר)?
 - מא הי המשער התי אפער/ה/אפערת/ה התלמיד/ה פי בדיה הכאבה וכללה (מאל: התקה בלנפס, החמס, החופ, עמ הרגיע)?
 - היל סתעד/ת התלמיד/ה ללכאבה? (מאל: תחזיר מסודה, אחתיר מזאמין מן האסלה התמידית)?

ההתבטע העאם מן הנס

יעכס הנס להפה התלמידה וחמסה ללספר מע עאלתה, וקזאיה יומא ממתא מפעמא בללפרכ וההנפועל.

- האמור התי יומן התפוק יליה:
 - אי התבטע יומן אן יתרכ הנס לדי הקר/ה מן היל מضمונה ופריקה כתבת (מאל: מثير للاهتمام, مشوق, مفاجئ)?
 - ילי אי מדי הנה מכאמה ביל מא עיר/ת ענה התלמיד/ה שפיה פי המחאה התמידית ובינ הנס המכות (מאל: תועד מזאמין עיר/ת ענה שפיה ولم يكتبها/ تكتبها, كتب/ت مزامين جديدة لم يذكرها/ تذكرها פי التعبير الشفهي)?
 - מא הי מميزات הנס البارزة (מאל: הפכר [واضحة/ غير واضحة], הנס [طويل/ قصير], הלעה [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/ توسع 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 مرّ/ت بها) وعرض مواقفه/ من خلال هذه التجارب الشخصية.

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

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

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

في البداية وضّحت التلميذة السبب الذي منعها من النوم وهو السفر في اليوم التالي، لكنّها لم تحدّد مكان السفر. ثمّ أخذت تسرد بشكل مفصّل ما حدث في ذلك اليوم فبدأت بوصف التحضيرات قبيل السفر، ثمّ خروج العائلة من البيت ووصولها إلى الفندق، بعد ذلك السباحة في البركة وتناول البوظة والذهاب إلى السوق، وأخيراً اللعب في مدينة الملاهي. استخدمت التلميذة أسلوب الوصف في أكثر من موضع، مثل: "الطعام اللذيذ، الملابس الجميلة، كان يومي جميل جداً". كذلك توسّعت في التعبير عن مشاعرها ومشاعر أفراد أسرتها أكثر من مرّة: "وفرحت كثير كثير، كنا فرحانين، وفرحنا وضحكنا".

النصّ بمعظمه مترابط ومتسلسل من حيث الأحداث والمضامين، وقد استخدمت التلميذة العديد من الروابط لجعله كذلك، مثل: "لأنّ، وجاء الصباح، بعد ذلك، ووضعنا، وذهبن، وبعد ساعة، بعد أن، لنلبس، وهكذا". إلّا إنّها خلطت بين الأحداث من حيث تسلسلها الزمني والمنطقي في موضع واحد حيث ذكرت الذهاب إلى السوق ومن ثمّ وصفت ما قاموا به قبل الذهاب (الاستحمام وتغيير الملابس) ثمّ عادت ثانية إلى موضوع السوق. كذلك ختمت التلميذة النصّ بجملة منفردة لم يتمّ ربطها بشكل منطقي مع النصّ وهي "ولعبنا في ألعاب الملاهي"، ومع ذلك فقد شكّلت هذه الجملة قفلة جيّدة للموضوع من حيث المضمون.

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

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

إلى أي 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،

ملاءمة 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 للجمل الفعلية والإسمية.

استخدام مبانٍ فصيحة مقابل مبانٍ محكية.

استخدمت التلميذة ثروة لغوية بسيطة من حيث المفردات والتعابير الملائمة

للموضوع.

حاولت التلميذة استخدام اللغة المعيارية إلا أنّها وظّفت الكثير من المباني المحكية،

مثل: "كنا ننسافر، وأغسلت وجهي، فركت اسناني، لعبت مع خواتي، الأوتيل، كنا

فرحانين، لنلبس ونتحمم".

كذلك، استخدمت تراكيب لغوية غير سليمة، مثل: "لا أنام ليلة أمس لأنّ كنا ننسافر

(لم أنم ليلة أمس لأننا كنا سنسافر)، ذهبنا إلى السفر، وأحضرت الطعام لناكل وفت

أنا وعائلتي في السباحة".

التمثيل الكتابي للكلمات، الخطّ والترتيب على الصفحة

التمثيل الكتابي للكلمات (الإملاء)

☐ إملاء صحيح أو ☐ إملاء صحيح أو

بمُعظمه صحيح ☐ مُعظمها أخطاء لا ☐ أخطاء تُعيق

تُعيق القراءة ☐ أخطاء تُعيق القراءة

تفصيل/ملاحظات: *الذيذ (الذي)، وضلنا (وضحكنا)، الصعام (الطعام)*

علامات الترقيم (النقطة، الفاصلة، علامة الانفعال،

علامة الاستفهام، النقطتان)

☐ 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 استخدام للنقطة 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

- استطاعت التلميذة التوسع في أفكارها والتعبير عن مشاعرها بشكل مفصل.
- **نقاط بحاجة لتقوية**
- العمل على تعزيز الثروة اللغوية والتمرن على الكتابة والصياغة بلغة معيارية سليمة.
- مراعاة تسلسل الأحداث الزمني والمنطقي لتجنب عدم تكرارها وتداخلها.

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

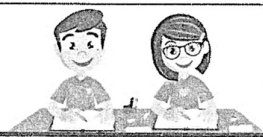
أمر ترغب/ين في تشجيع التلميذة/ على تطويرها وتحسينها في كتابته/ كتابتها (يجب فحص هذه الأمور بواسطة الاطلاع على النص وكذلك على نصوص أخرى كتبها/كتبتها التلميذة/).

التحضير لمحادثة المردود

- استمتعتُ بقراءة الموضوع وشعرتُ بفرحك وحماسك للذهاب للرحلة وأثنائها.
- استطعتِ التوسع في المضامين والأفكار وعبرتِ عن مشاعرك بشكل جميل. هل تودين إضافة أفكار أخرى إلى النص؟
- استعملتِ بعض الألفاظ المحكيّة، دعينا نفكر كيف نستبدلها بألفاظ من اللغة المعيارية السليمة ونكتبها بإملاء صحيح (وهنا أشير إلى بعض الأمثلة من النص وأساعد التلميذة على استبدالها).

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

النموذج 2: اليوم المنتظر



كيل ميلادي

لَمْ أَشْتَطِعِ النَّوْمَ لَيْلَةَ أَمْسٍ، إِنْتَبَظْتُ الصَّبَاحَ بِفَارِغِ الصَّبْرِ. وَمَا أَنْ أَشْرَقَتِ الشَّمْسُ
 حَتَّى قَفَزْتُ مِنْ مَرِيضِي بِسُرْعَةٍ وَقُلْتُ فِي نَفْسِي: "وَأَخِيرًا جَاءَ الْيَوْمُ الَّذِي إِنْتَبَظْتُهُ
 طَوِيلًا... فِي مَاذَا الْيَوْمَ كَانَ يَدِ مِيلَادِي، قَهْتُ مِنْ مَرِيضِي نِيْلَتُ وَهَيْبُ
 وَ فَرِحْتُ اسْتَأْنِي وَتَرَاتِ وَلَا مَسِي وَنَهَيْتُ إِلَى الْفَتِيخِ فَقَهْتُ: زِلَا مَرِضِي الْيَوْمَ الْخَيْرُ.
 فَقَالَتْ لِي: مَا زِلَا نَهْرَ فَضِيحَةٍ مِنْهَا، بِيَكُنْ أَنْ لَا أَنْ هَبْتُ عَلَى الْمَدْرَسَةِ
 لَكِي أَمَا لَكِي فِي تَحْلِي بِدِ كِيلِ مِيلَادِي لِي يَكُونُ بِأَكْثَرِ لِي خَلَا هَيْبُ إِلَى تَدْرِغَتِي
 وَرَسَيْتُ مَرِيضِي وَهَوَيْتُ تَدْرِغَتِي وَأَنْ هَبْتُ إِلَى الْيَوْمِ وَأَنْشَأْتُ إِلَيَّ: قَهَاتُ:
 لِي أَسْهَ، فِي مَرْفُوعَةِ الْيَوْمِ نَهَيْتُ أَسْهَ إِلَى هَلَا يَكُونُ أَنْ تَأْفُلُنِي إِلَى
 حَلَا لِي تَزِينُ فَقَالَ: هَلَا بَنِي وَقَهْتُ: لَكِي أَسْهَ أَلَا أَسْهَ مَعَ إِلَيَّ إِلَى
 حَلَا لِي تَزِينُ فَقَالَتْ لِي مَا لِي يَا أَسْهَ فُلَا مَسِي وَأَشْجَرِيَتِ أَسْهَ
 وَنَهَيْتُ إِلَى حَلَا أَسْهَ لَكِي فَتَشْجَرِيَتِ هَلَا لَكِي فَكَاسَتْ بِمَا مَزَقَ لَكِي
 كِيلِ مِيلَادِي وَأَشْجَرِيَتِهَا وَكَلَّتْ إِلَى الْيَوْمِ. وَأَتَيْتُ مَعَ مَدْقَاتِي وَمَا لِي أَسْهَ
 (سوم)

עִיד מִילָדִי

לֹא אֶסְטַיֵּעַ הַנּוֹם אִילָנֶה אִמֶּס, אִתְנַטְרֹת הַצֶּבַח בְּפִאֲרֵג הַצֶּבֶר. וְמָא אֲנִי אֶשְׁרֶפֶת הַשֶּׁמֶשׁ
חֲטִי צֶפֶרֶת מִן סְרִירִי בְּסִרְעָה וְקִלְתִּי בְּנִפְסִי: "וְאַחִירָא בָּא הַיּוֹם הָאֵלֶּי אִתְנַטְרֹתָהּ
טוֹיִלָא..."

בִּי הַזֶּה הַיּוֹם כָּאן עִיד מִילָדִי, צִמַּת מִן סְרִירִי גִסְלַת וְגִהִי,
וּפְרַכְתִּי אֲסָנָנִי וְגִירַת מְלַבְסִי וְזָהִבְתִּי אֶל הַמִּטְבֵּחַ פִּלְקַת: לְאִמִּי צִבַּח הַחֵיִר.
פִּלְקַת לִי: צִבַּח הַנּוֹר פִּטְלַבְתִּי מִנָּהּ, יִמְכֵּן אֲנִי לֹא אֶזְהַב אֶל הַמְּדִרְסָה
לְכִי אִסְאֵדְכָּא בִּי תַחְצִיר עִיד מִילָדִי יִמְכֵּן יָא עֲזִירַתִּי זָהִבְתִּי אֶל עִירְפִּי
וּרְתִבְתִּי סְרִירִי וְהִוֹאֵת עִירְפִּי וְזָהִבְתִּי אֶל אִמִּי וְשָׁאַלְתָּהּ אֵינִי אָבִי? פִּלְקַת:
לִי אִנֶּה, בִּי עִירְפָּה הַגְּלוּס זָהִבְתִּי אֵלָיָהּ, אָבִי הֵל יִמְכֵּנְכָּא אֲנִי תֹאחֲזֵנִי אֶל
מַחֵל הַצִּירִין פִּלְקַת: הִיא בָּנָא פִּלְקַת: לְאִמִּי אִמִּי אֲנִי זָהִבְתִּי מִעַ אָבִי אֶל
מַחֵל הַצִּירִין פִּלְקַת לִי מַאֲשִׁי יָא אִבְנִתִּי זָהִבְתִּי וְאֶשְׁתִּירִית הַצִּירִין
וְזָהִבְתִּי אֶל מַחֵל הַחִלּוּיָת פִּאֲשְׁתִּירִית, הַחִלּוּיָת פִּכָּאֲנַת גִּאֲהֶרֶת כַּעֲכָה
עִיד מִילָדִי וְאֶשְׁתִּירִיתָהּ וְעָדָנָא אֶל הַבֵּית וְאֶתְסִלִּית מִעַ צִדִּיקָתִי וְהַכֵּזָא אֶנְתִּי
הַיּוֹם.

ההנהנה העאם מן תפאל התלמיד/ה מע המהמה ותקלימ הנס

ההנהנה העאם מן תפאל התלמיד/ה מע המהמה

- האמור הלי יומן התפרק אליה:
- קיף קאנט משרקה התלמיד/ה פי המחאנה התמידית קבל הבדء בלקתאב? (מלל: אסעי/ת למחאנה, אבדי/ת התימאם בלמחאנה, פר/ת אפקר/)?
 - מא הי המשער הלי אפר/ה/ אפר/תה התלמיד/ה פי בדיאה הקתאב וכללה (מלל: התקה בלנفس, החמס, החופ, עמ הרקיע)?
 - קיף אסעד/ת התלמיד/ה ללקתאב? (מלל: תחזיר מסודה, אחתיר מضمאين מן האסלה התמידית)?

ההנהנה העאם מן הנס

יתפרק הנס אלי מושוע המהמה (היום המתפר), פפיה وصف موسע للتحضيرات التي سبقت حفلة عيد الميلاد، لكنه لا يتطرق إلى وصف الحفلة نفسها باعتبارها الحدث المنتظر كما يتوقع القارئ.

- האמור הלי יומן התפרק אליה:
- איי הנהנה יומן אן יתרכ הנס לדי القارئ/ة מן חיט مضمونه وطريقة كتابته (מלל: מثير للاهتمام، مشوق، مفاجئ)?
 - אלי איי مدى هناك ملائمة بين ما عبر/ت عنه التلميذ/ة شفهيًا في المحادثة التمهيدية وبين النص المكتوب (مئل: توجد مضمائين عبر/ت عنها شفهيًا ولم يكتبها/ تكتبها، كتب/ت مضمائين جديدة لم يذكرها/ تذكرها في التعبير الشفهي)?
 - מא הי מميزات הנס 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	☐ درجة كبيرة جدًا ☒ درجة كبيرة ☐ درجة متوسطة ☐ درجة قليلة المبنى
--	---

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

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

استخدمت التلميذة ثروة لغويّة بسيطة من حيث المفردات الملائمة للموضوع. لغة النصّ معيارية وسليمة بمعظمها باستثناء بعض المواضع التي وردت فيها أخطاء في التراكيب اللغويّة، واستعمال بعض الألفاظ المحكيّة: "فركت أسناني، غيرت ملابسني، أن لا أذهب على المدرسة، فقالت لي ماشي".

إلى أيّ مدى استطاعت التلميذة أن يستخدم/ 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 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 ☐ تُعيق التعرّف على الكلمة ☐ التعرّف على الكلمة

تفصيل/ملاحظات: هذا (هذا)، فطلبة (طلبت)، تحدير (تحضير)، ذهب (ذهبت)، هويت (هوّأت)، بنى (بنا)، فشريت (فاشريت)، جاهزت (جاهزة)، واتسلت (وتسلّيت)، صدقاتي (صديقاتي)، هاكذا (هكذا)، انتها (انتهى)

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: يوجد تنوع في استخدام علامات الترقيم: النقطة، الفاصلة، النقطتان، علامة الاستفهام، مع وجود بعض الأخطاء في استعمال النقطتين، مثل: "فقلت: لي أنّه، في غرفة الجلوس".

ترتيب النصّ على الصفحة

☒ مُرتّب بشكل كبير ☐ مُرتّب بشكل جزئيّ ☐ غير مُرتّب

تفصيل/ملاحظات:

الخطّ

☒ مقروء ☐ مقروء بشكل جزئيّ ☐ غير مقروء

تفصيل/ملاحظات:

تلخيص

التحضير لخطة عمل: نقاط القوة ونقاط بحاجة لتقوية

نقاط القوة

- استطاعت التلميذة أن تطرح عدّة مضامين وتعبّر عن العديد من الأفكار المتعلقة بالموضوع.

نقاط بحاجة لتقوية

- التوسّع في الأفكار المطروحة من خلال التفصيل في وصف الأحداث ووصف المشاعر.
- استخدام أدوات الربط بشكل سليم.
- تقوية في الإملاء (التاء المربوطة والمفتوحة، همزة الوصل).
- استخدام علامات الترقيم في مواضعها الملائمة.

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

لا بد أنّك قضيت وقتاً ممتعاً في عيد ميلادك، وقد ذكرت كيف كان التحضير والاستعداد لهذا اليوم المنتظر. هل يمكنك أن تحدّثني المزيد عن الحفلة، مثل: كيف كان شكل الكعكة التي اشتريتها؟ من حضر الحفلة؟ ماذا فعلتم أثناء الحفلة؟ كيف كان شعورك؟ ما هي الهدايا التي حصلت عليها؟ هل يمكنك زيادة بعض التفاصيل في نهاية النصّ أو اقتراح نهاية أخرى؟

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

النموذج 3: اليوم المنتظر



لَمْ أَشْتَطِعِ النَّوْمَ لَيْلَةَ أَمْسٍ، اِنْتَبَزْتُ الصَّبَاحَ بِفَارِغِ الصَّبْرِ. وَمَا أَنْ أَشْرَقَتِ الشَّمْسُ
حَتَّى قَفَزْتُ مِنْ سَرِيرِي بِسُرْعَةٍ وَقُلْتُ فِي نَفْسِي: "وَأَخِيرًا جَاءَ الْيَوْمُ الَّذِي اِنْتَبَزْتُهُ
طَوِيلًا ...

اليوم الذي كنت انتظرة هو عيد الأعراس لكن نلعب مع اولاد عمنا
ونأكل من بعضنا البعض ونلعب ونذهب الى جدي لكن نأخذ امار

تلبا نلعب جميعا الفيس وهددنا اننا نلعب مع عمنا واولاد

عمنا ونلعب الى جدي اليوم التار ونلعب مع بعضنا البعض

ونالت يوم نديم الحرفان لكن نلعب على الفيس ونأكل من بعض

البعض نلعب بالسوق الرابع يا نر مضار ونلعب انا وابي واخو الي
وننزل من نلعب على الساحة ونلعب ونلعب قليلا المطبو

لَمْ أَسْتَطِيعِ النَّوْمَ لَيْلَةَ أَمْسٍ، اِنْتَبَهْتُ الصَّبَاحَ بِفَارَغِ الصَّبْرِ. وَمَا أَنْ أَشْرَقَتِ الشَّمْسُ
حَتَّى قَفَرْتُ مِنْ سَرِيرِي بِسُرْعَةٍ وَقُلْتُ فِي نَفْسِي: "وَأَخِيرًا جَاءَ الْيَوْمُ الَّذِي اِنْتَبَهْتُهُ
طَوِيلًا..."

اليوم الذي كنت انتظره هو عيد الأضحى لكي نلعب مع أولاد أعمامي
ونأكل مع بعضنا البعض ونتسلى ونذهب الى جدي لكي نأخذ المال
قليلاً نصلي جمعاً الظهر وبعد نذهب أنا وأبي لكي نعيد أولاد
أعمامي ونطلع الى جدي اليوم الثاني ونضحك مع بعضنا البعض
وثالث يوم نذبح الخرفان لكي نورع على الفقراء ونأكل مع بعض
البعض نلعب واليوم الرابع يأتي رمضان ونفطر أنا وأبي وأخواتي
وننزل مع لكي نلعب على الساحة ونضحك ونلعب قليلاً الفطبول

ההתבטח העאם מן תפאל התלמיד/ה מע המהמה ותקלימ הנס

ההתבטח העאם מן תפאל התלמיד/ה מע המהמה

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

ההתבטח העאם מן הנס

יפר מן כלל הנס חמס התלמיד ונפעלה בשכל עאם תגה מא יקום בה הו ואסרתה פי מחתלף אים עיד האضح.

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

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

□ درجة قليلة	☒ درجة متوسطة	□ درجة كبيرة	□ درجة كبيرة جدًا	المضمون	إلى أيّ مدى استطاع/ت التلميذ/ة أن يطور/تطور أو يوسّع/ توسّع مضمون النصّ من خلال:
				تحدّث التلميذ بشكل عامّ عمّا يفعله مع أسرته في عيد الأضحى. فوصف باختصار ما يقوم به هو وأفراد عائلته في كلّ يوم من أيّام العيد، مكرّرًا بعض الأحداث كاللعب والضحك مع أولاد أعمامه. كذلك تحدّث باختصار عن بعض العادات والتقاليد، مثل: الصلاة وذبح الأضحية وتوزيع اللحم على الفقراء بدون أن يتوسّع في الشرح أو الوصف. في نهاية النصّ يخلط التلميذ بين شهر رمضان وعيد الأضحى ممّا يحدث التباسًا لدى القارئ.	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) 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 نصًّا مترابطًا من خلال:
				وصف التلميذ بتسلسل ما يقوم به في كلّ يوم من أيّام العيد، مستخدمًا بعض الروابط والألفاظ الدالّة على الزمن، مثل: "اليوم الثاني، اليوم الثالث، اليوم الرابع، لكي، ونأكل ونذهب...". ومع ذلك نجد بعض المواضع التي ينتقل فيها من فكرة إلى أخرى بدون أيّ تمهيد وبدون استخدام روابط مناسبة، مثل: "وبعد نذهب أنا وأبي، نأخذ المال قليلا نصلي جمعًا الظهر، ونأكل مع بعض البعض نلعب". ينتهي النصّ بذكر فعاليات مختلفة يقومون بها في اليوم الأخير بدون كتابة خاتمة مناسبة.	الربط المنطقيّ بين الأفكار والفقرات (سببيًا/ زمنيًا). استخدام الروابط المناسبة (مثلًا: و، أو، لأنّ، حتّى، عندما، لكي، فـ، 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/ت تستخدم لغة معيارية سليمة من خلال: - استخدام أفعال، صفات وتعبير 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 للجمل الفعلية والإسمية. - استخدام مبانٍ فصيحة مقابل مبانٍ محكية.	استخدم التلميذ ثروة لغوية بسيطة من حيث المفردات الملائمة للموضوع. لغة النصّ سليمة بمعظمها من حيث الصرف والنحو، ولكن فيها استخدام لبعض المباني المحكية، مثل: "لكي نعيد أولاد عمامي، ونأكل مع بعض البعض، نلعب على الساحة، ندبح الخورفان، نلعب الفطبول".			

التمثيل الكتابي للكلمات، الخطّ والترتيب على الصفحة

علامات الترقيم (النقطة، الفاصلة، علامة الانفعال، علامة الاستفهام، النقطتان)	□ استعمال صحيح	□ استعمال صحيح جزئياً لعلامات الترقيم	☒ كتابة بدون علامات ترقيم أو استعمال غير صحيح لعلامات الترقيم
تفصيل/ملاحظات:	□ إملاء صحيح أو بمُعظمه صحيح ☒ مُعظمها أخطاء لا □ أخطاء إملائية كثيرة □ أخطاء تُعيق التعرّف على الكلمة ☒ تُعيق التعرّف على الكلمة تفصيل/ملاحظات: (الأضحى)، نتسلا (تتسلى)، جد (جدي)، نأخذ (نأخذ)، ندبح (ندبح)، الخورفان (الخرفان)، الفقرا (الفقراء)، تنزلو (تنزل).		
الخطّ	□ مقروء	☒ مقروء بشكل جزئيّ	□ غير مقروء
تفصيل/ملاحظات:	□ مُرتّب ☒ مُرتّب بشكل جزئيّ □ غير مُرتّب تفصيل/ملاحظات: لا يوجد تناسب بين حجم الكلمات، بعض الكلمات والجُمْل كُتبت فوق السطر، ولا توجد مراعاة للبعد بين الأسطر وأحياناً بين الكلمات.		

تلخيص

التحضير لخطة عمل: نقاط القوة ونقاط بحاجة لتقوية

نقاط القوة

- استطاع التلميذ أن يعبر عن عدة أفكار تتعلق بالموضوع الذي اختاره.
- نقاط بحاجة لتقوية**
- العمل على تطوير الأفكار والمضامين والتوسع فيها من خلال توظيف الوصف، الحوار، التعبير عن المشاعر وغير ذلك.
- التمرن على استخدام الروابط المختلفة للربط بين المضامين والأفكار.
- العمل على تطوير الجانب اللغوي، الثروة اللغوية، والكتابة بلغة معيارية.
- تحسين الخط والتمرن على الإملاء الصحيح.

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

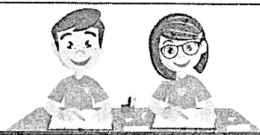
عندما قرأت النص شعرت أنك تحب عيد الأضحى كثيرًا وتنتظره من سنة إلى أخرى، كذلك لفتت انتباهي العلاقة القوية بينك وبين أولاد أعمامك، وهذا شيء جميل. بالإضافة إلى ذلك، استطعت التعبير عن عدة أشياء جميلة تفعلونها في العيد، مثل: الصلاة ومساعدة الفقراء.

هل يمكنك أن تحدثني عن تجربتك في الكتابة؟ كيف شعرت بعد أن انتهيت من كتابة النص؟

ما رأيك في أن تركز على اليوم الأول من أيام العيد وتشرح لي عنه المزيد؟ حاول أن تفكر في جملة مناسبة لإنهاء النص.

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

النموذج 4: اليوم المنتظر



مَقَرَّةٌ فِي رِوَايَاتٍ

Shanghai

لَمْ أَتَطِيعِ النَّوْمَ لَيْلَةً أَمْسِ، إِنْتَظَرْتُ الصَّبَاحَ بِفَارِغِ الصَّبْرِ. وَمَا أَنْ أُشْرِقَتِ الشَّمْسُ حَتَّى قَفَرْتُ مِنْ سَرِيرِي بِسُرْعَةٍ وَقُلْتُ فِي نَفْسِي: "وَأَخِيرًا جَاءَ الْيَوْمُ الَّذِي أَنْتَظَرْتُهُ

طويلاً ... ما زلنا نعيش في هذا العالم المظلم.

والتاريخ المذكور في الأصل وكتاب في الفقه

۱۰۰۰ یار اللہ تبارک و تعالیٰ ہمارے غمخوار بن جائے۔ آمین

۹۰۴۸۲ و ۹۰۴۸۱

نور الهدى والهدى نور الهدى

نہجہ سیرت و عبادت و اخلاق و فاضلہ

والله يعلم غيبنا، اختبرنا العزيمتان، واستوفينا في

المهندسة سوزان عيسى وهبة قسيس في رحابها

العنوان: قصتي في رمضان

لَمْ أَسْتَطِيعِ النَّوْمَ لَيْلَةَ أَمْسٍ، اِنْتَبَظْتُ الصَّبَاحَ بِفَارِغِ الصَّبْرِ. وَمَا أَنْ أَشْرَقَتِ الشَّمْسُ
حَتَّى قَفَرْتُ مِنْ سَرِيرِي بِسُرْعَةٍ وَقُلْتُ فِي نَفْسِي: "وَأَخِيرًا جَاءَ الْيَوْمُ الَّذِي اِنْتَبَظْتُهُ
طَوِيلًا..."

كان هو رمضان، لأنه أول يوم رمضان نذهب لبيت جدي.
ونفطر عندهم ونتسلى في الليل ونلعب كرة قدم.
والأيام الثلاثة والأربعاء نفطر في بيتنا، ونحضر مسلسلات
وأفلام رمضان.
في يوم الخميس قالت لي أمي اذهب اشتريني لنا الخبز لنفطر،
ذهبت سريعًا وعندما عدت، أفطرنا طعام شهّي.
وآخر يوم في رمضان اشترينا المفرقات، واستمتعنا في
المفرقات كثيرًا، وهذه قصتي في رمضان.

ההנהגה העמם מן תפועל התלמיד/ה מע המהמה ותקלימ הנס

ההנהגה העמם מן תפועל התלמיד/ה מע המהמה

	האמור הלי יומכן התפרק אליה: ● קיף קאנת משרקה התלמיד/ה פי המחאנה התמידית קבל הבדע בלקתבה? (מלל): אסעי/ת למחאנה, אבדי/ת הנהמא במחאנה, פר/ת אפר/ת? ● מא הי המשער הלי אפר/ה/אפר/ת התלמיד/ה פי בדיעה הקתבה וכללה (מלל): התקה بالنفس, الحماس, الخوف, عدم الرغبة? ● קיף استعدت התלמיד/ה לקתבה? (מלל): تحضير مسودة, اختيار مضامين من الأسئلة التمهيدية?

ההנהגה העמם מן הנס

יתחדש הנס עמא תקומ בה الأسرة بشكل عام في بعض أيام شهر رمضان. يشعر القارئ ببعض البلبلة بسبب وجود قفزات زمنية غير مفهومة.	האמור הלי יומכן התפרק אליה: ● איי הנהגה יומכן אן יתרכ הנס לדי القارئ/ה מן חיט מضمونه وطريقة كتابته (מלל): مؤثر للاهتمام، مشوق، مفاجئ? ● אלי איי מדי הנהק מلاءמה بين ما عبرت عنه التلميذ/ة شفهيًا في المحادثة التمهيدية وبين النص المكتوب (مئل): توجد مضامين عبرت عنها شفهيًا ولم يكتبها/ تكتبها، كتب/ت مضامين جديدة لم يذكرها/ تذكرها في التعبير الشفهي? ● מא הי מميزات הנס البارزة (مئل): الفكرة [واضحة/ غير واضحة], النص [طويل/ قصير], اللغة [مفهومة/ غير مفهومة]?
--	---

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

☒ درجة قليلة	☐ درجة متوسطة	☐ درجة كبيرة	☐ درجة كبيرة جدًا	المضمون	إلى أيّ مدى استطاع/ت التلميذ/ة أن يطور/تطور أو يوسّع/ توسّع مضمون النصّ من خلال:
				وصف التلميذ باختصار شديد ما يقوم به مع أسرته خلال شهر رمضان، فذكر ما يفعلونه عادةً في اليوم الأول، ثمّ انتقل إلى ذكر أشياء عامّة بدون تفصيل. بعد ذلك ذكر حدثًا واحدًا صار معه في أحد أيّام الخميس، وفي النهاية تحدّث عن المفترقات في اليوم الأخير، مكتفيًا بذكرها بدون ذكر أيّ تفاصيل أخرى حولها غير استمتاعه بها.	التطرّق إلى مجموعة أفكار، أو إلى فكرة واحدة ومن ثمّ التوسّع فيها بشكل مفصّل. ووصف الشخصيّات (الشكل الخارجي، مميّزات الشخصية، أفكارها، مشاعرها وتصرفاتها، الحوار المتبادل بينها). ووصف المكان والزمان الذي تقع فيه الأحداث. التطرّق إلى أمور بناءً على تجاربه/الشخصيّة (مثلًا: 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 نصًّا مترابطًا من خلال:
				يبدأ النصّ بجملة تجعل القارئ يتوقّع أنّ الحديث سيكون بعدها حول أحداث وقعت في الماضي في شهر رمضان، لكنّه يفاجأ بغير ذلك. لا يوجد تسلسل زمنيّ أو منطقيّ للأفكار والمضامين المطروحة في النصّ. بالإضافة إلى ذلك، يدور الحديث تارةً عن أشياء عامّة من خلال استخدام الزمن المضارع، وتارةً عن أشياء خاصّة من خلال استخدام الزمن الماضي، ممّا يحدث بلبلة في المبنى بشكل عامّ. ينتهي النصّ بجملة غير مناسبة هي "وهذه قصتي في رمضان"، علمًا أنّ النصّ بمجمله لا يعبر عن "قصة" التلميذ في شهر رمضان.	الربط المنطقيّ بين الأفكار والفقرات (سببيًا/ زمنيًا). استخدام الروابط المناسبة (مثلًا: و، أو، لأنّ، حتّى، عندما، لكي، فـ، 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 بسيطة من حيث المفردات الملائمة للموضوع. كتب التلميذ بلغة معيارية مع وجود أخطاء في التراكيب اللغويّة، مثل: "كان هو رمضان"، "أول يوم رمضان نذهب بيت جدّي"، "اذهب اشترى لنا الخبز"، وبعض الأخطاء الصرفيّة، فتارةً يتحدّث في الزمن الماضي وتارةً في الزمن الحاضر. كذلك استخدم التلميذ اللغة المحكيّة في قوله "نحضر مسلسلات رمضان، ونفطر عندهم".

إلى أيّ مدى استطاع/ت التلميذ/ة أن يستخدم/ت 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 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 ☐ تُعيق التعرّف على الكلمة ☐ التعرّف على الكلمة

تفصيل/ملاحظات: نتسل (تسلي)، بتنى (بيتنا).

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: ترتيب الكلمات على السطر غير متناسق، فأحياناً يكتب جزءاً من الكلمة على السطر والجزء الآخر تحت السطر.

الخطّ

☐ مقروء ☒ مقروء بشكل جزئي ☐ غير مقروء

تفصيل/ملاحظات:

تلخيص

التحضير لخطة عمل: نقاط القوة ونقاط بحاجة لتقوية نقاط القوة

– استطاع التلميذ أن يصف أحداثاً مستمدة من تجاربه وخبراته الشخصية.

نقاط بحاجة لتقوية

- تطوير الأفكار من خلال التوسع في الشرح والوصف والتعبير عن المشاعر.
- تنظيم الأفكار وترتيبها زمنياً ومنطقياً بواسطة استخدام الروابط الملائمة.
- تطوير الثروة اللغوية لدى التلميذ.
- التمرن على الكتابة بلغة سليمة صرفاً ونحواً.
- العمل على تحسين الخط والتمرن على الطريقة الصحيحة لكتابة الحروف على السطر.

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

من الواضح أنك تحب شهر رمضان وتنتظر قدومه. لقد عبرت عن أعمال تقوم بها في هذا الشهر الفضيل، مع ذلك، انتهى الموضوع بشكل سريع. حاول أن تركز تفكيرك في يوم واحد فقط من أيام رمضان، على سبيل المثال، اليوم الأخير في الشهر، ثم حاول أن تصفه بشكل موسّع ومتسلسل من ناحية زمنية (وهنا أشير إلى بعض الأمثلة من النص). حاول أن تستخدم بعض الروابط لوصف هذا اليوم.

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

مفاتيح الإجابة

كَانَتْ مَرُوءَةٌ تَلْعَبُ مَعَ أَصْدِقَائِهَا فِي الْحَدِيقَةِ، وَفَجْأَةً سَمِعُوا

صَوْتًا نَالِبًا، وَصُيِّرَ مِنْ فُلَا وَنَسَالِكُلَا أَنْتُسُكُمْ وَتَخَذُوا إِلَى الْأَعْيَامِ. نَبَرُوا
إِبْرًا كَبِيرًا وَصُنِيْرَ عَمَانٍ كَبِيرًا وَمَا يُوقَا كَبِيرًا نَسِيْرًا لَوْ أَنَّ سُبَاعِدُوهُ مَا فَفَرُوا
نَسِيْرًا قَدْ دَامَ لِسْمُهُمْ وَنَابُوا أَمْرًا وَوَدَّ لِكَيْ تَنَابِعَهُمْ فِي الْعِلَامِ وَتَنْفُذَ
سَائِمَةً تَكُونُ الْفَضَائِلُ عَلَى الْيَوْمِ وَالْيَوْمِ الْيَوْمِ فَعَالَمَةُ الْيَوْمِ فِي هَذَا الْمَكَانِ.
وَتَعْدُ مَا تَذْهَبُ الْأَطْفَالُ الْمَسِيْرَةُ قَدْ وَدَّ تَفْقِدَتْ أَمْرًا، الْغَائِبُ وَتَعْدُ
لَجَرْنَا شَوْأً أَفْلَحِلَةً قَدْ قَرَأَ الْقُرْآنَ فِي الْيَوْمِ الْحَدِيقَةِ قَدْ أَرَادَ الْيَوْمِ أَنْ يَفْعَلَ
تَلْعَبُوا بِتَلْعَبِهِمْ كَمَا تَلْعَبُ الْيَوْمِ تَلْعَبُ الْيَوْمِ الْيَوْمِ وَتَلْعَبُ الْيَوْمِ الْيَوْمِ
الْيَوْمِ نَسِمُ الْيَوْمِ.

مغامرة الأصدقاء

كانت مروة تلعب مع أصدقائها في الحديقة، وفجأة سمعوا
صوتًا عاليًا، ومخيفًا فخافوا وتمالکوا أنفسهم وتقدموا إلى الامام، فرأوا
نسرًا كبيرًا وضخم وكان مجروحًا جرحًا كبيرًا فحاولوا أن يساعدوه فأحضروا
ضمادة ودواء للجرح ونادوا أم مروة لكي تساعدتهم في العلاج وبعد
ساعة لقوا الضمادة على الجرح وعالجوا النسر فطار النسر من هذا المكان.
وبعد ذلك ذهبوا الأطفال إلى بيت مروة فقدمات أم مروة الشاي وكوكيز
ليرتاحوا قليلًا وفي الغد ذهبوا إلى الحديقة فرأوا النسر نفسه
فلعبوا مع بعض وعادوا مرهقين فذهب النسر إلى مكانه وذهبوا الأطفال
إلى بيوتهم فرحين.

ההתקלימ העמם מן תפועל התלמיד/ה מע המהמה ותקלימ הנס

ההתקלימ העמם מן תפועל התלמיד/ה מע המהמה

האמור הלי תימכן התקרק אליה:
 • קיף קאנת משרקה התלמיד/ה פי המחאנה התמידית קבל הדיע בלקתבה? (מלל: אטעי/ת למחאנה, אדי/ת התיממא בלמחאנה, קרח/ת אקאר?)
 • מא הי המשער הלי אטער/ה/אטער/ת התלמיד/ה פי בדיעה הקתבה וכללה (מלל: התקה בלנפס, החמס, החר, עמ הרקה)?
 • קיף אטער/ת התלמיד/ה ללקתבה? (מלל: תחזיר מסודה, אחריר מضمימ מן האסלה התמידית)?

ההתקלימ העמם מן הנס

הנס עבירה ען חקיה ממתעה, זאט בדיעה משוקה ונהייה סעידיה.

האמור הלי תימכן התקרק אליה:
 • איי התקלימ תימכן אן יתרכ הנס לדי הקרי/ה מן חיט מضمونه וקריקה קתבת (מלל: מثير للاهتمام, مشوق, مفاجئ)?
 • אלי איי מדי הנהא מلاءמה ביינ מא עיר/ת ענה התלמיד/ה شفهيא פי המחאנה התמידית וביינ הנס המכותב (מלל: תועד מضمימ עיר/ת ענה شفهيא ولم يكتبها/ تكتبها, كتب/ت مضمي م جديدة لم يذكرها/ تذكرها פי التعبير الشفهي)?
 • מא הי מميزات הנס البارزة (מלל: 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 التلميذة/أن يطور/تطور أو يوسّع/ توسع مضمون النصّ من خلال:
استخدمت التلميذة عنصر التشويق في بداية القصة، ثم راحت تتوسّع في سرد الأحداث والتفاصيل، مركّزة بشكل خاصّ على تعاون الأصدقاء ومساعدتهم للنسر واستعانتهم بالأمّ في تضميد جرحه، وبذلك فقد أضافت قيمة إنسانية لقصتها.	التطرّق إلى مجموعة أفكار، أو إلى فكرة واحدة ومن ثمّ التوسّع فيها بشكل مفصّل. وصّف الشخصيات (الشكل الخارجي، مميّزات الشخصية، 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 الشخصية.
☒ درجة كبيرة جدًا ☐ درجة كبيرة ☐ درجة متوسطة ☐ درجة قليلة المبنى	إلى أيّ مدى استطاع/ت التلميذة/أن يكتب نصّاً مترابطاً من خلال:
ربطت التلميذة بين المقدّمة المعطاة والنصّ الذي كتبته بشكل سلس، حيث جعلت نصّها استمراراً للمقدّمة، فلا يشعر القارئ بوجود فجوة بينهما. تتصاعد أحداث النصّ وتتسلسل زمنياً ومنطقياً بشكل سليم عن طريق استخدام العديد من الروابط الملائمة، مثل: "فخافوا وتمالكوا أنفسهم، فرأوا، وبعدها، ليستريحوا، وفي الغد...". تنتهي القصة نهاية سعيدة كما هو مألوف عادةً في قصص الأطفال.	الربط المنطقي بين الأفكار والفقرات (سببياً/ زمنياً). استخدام الروابط المناسبة (مثلاً: و، أو، لأنّ، حتّى، عندما، لكي، فـ، 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 ومتنوّعة من المفردات والتعابير الملائمة للموضوع، مثل: "تمالكوا أنفسهم، تقدموا إلى الأمام، ضمادة، تساعدهم في العلاج، عالجوا، مرفقين". لغة النصّ معيارية وسليمة بمعظمها صرفاً ونحواً، باستثناء موضع واحد استخدمت فيه التلميذة كلمة أجنبية هي "كوكيز". ملاحظة: توجد في النصّ أخطاء نحوية ناتجة عن عدم معرفة، فعلى سبيل المثال غير مطلوب من هذه الفئة العمرية معرفة المعطوف، وبناءً على ذلك يجب التغاضي عن هذه الأخطاء، مثل: "صوتا عاليًا ومخيف، نسرًا كبيراً وضخّم".			
استخدام أفعال، صفات وتعابير مناسبة لموضوع المهمة.	استخدام ثروة لغوية غنيّة ومتنوّعة.			
استخدام 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 ☐ استعمال صحيح جزئياً لعلامات الترقيم ☐ كتابة بدون علامات ترقيم أو استعمال غير صحيح لعلامات الترقيم	☒ إملاء صحيح أو بمُعظمه صحيح ☐ أخطاء إملائية كثيرة ☐ مُعظمها أخطاء لا تُعيق التعرف على الكلمة ☐ أخطاء تُعيق التعرف على الكلمة
تفصيل/ملاحظات:	تفصيل/ملاحظات: ضماضة (ضمادة)، فطارة (فطار)
الخطّ	ترتيب النصّ على الصفحة
☒ مقروء ☐ مقروء بشكل جزئي ☐ غير مقروء	☒ مُرتّب بشكل كبير ☐ مُرتّب بشكل جزئي ☐ غير مُرتّب
تفصيل/ملاحظات:	تفصيل/ملاحظات:

تلخيص

التحضير لخطة عمل: نقاط القوة ونقاط بحاجة لتقوية

نقاط القوة

- تستطيع التلميذة أن تكتب نصاً قصصياً مترابطاً مع مراعاة جميع عناصره.
- لدى التلميذة ثروة لغوية غنية ومتنوعة.

نقاط بحاجة لتقوية

- تشجيع التلميذة على كتابة نصوص قصصية أطول من هذا النص وذلك بإضافة أحداث ومغامرات أخرى.

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

أحببتُ القصة واستمتعتُ بقراءتها كثيراً. لقد كتبت قصة رائعة بأسلوب جميل وبلغة ممتازة. لديك قدرة على التعبير عن أفكارك ومشاعرك بشكل جذاب. وقد أعجبتني أنكم أسفقتم على النسر وساعدتموه. دعينا نفكر معاً بالتفاصيل والأحداث التي يمكن إضافتها إلى النص.

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

النموذج 6: حدّثني جدّي / حدّثتني جدّتي



حدّثتني _____ (جدّتي / أمّي / خالتي / ...) يَوْمًا فقالت:
 لِمَا لا تكتب قصصًا من المخطوطات التي قويتها لكى ؟
 فقلت: لا يمكن يا جدّتي! أنا لا أحب الكتاب ولم أفكر يومًا في
 أن أكتب شيئًا، فقالت: جدّتي! لا بأس يا حبيبتي الكل يحب
 الكتاب والكتاب؟ ضحكى جدّتي وقلت: سوف أحاول
 أن أكتب قصة، فقالت: جدّتي! هذا جميل يا حبيبتي،
 وأنا زحيت لكى استمع قصصًا من قصص جدّتي و كانا فطمي
 رائحة بردا وبعد أن / نشرهين زحيت إلى جدّتي وقالت
 لي جدّتي: فطك جميل جدّتي / اختبري في الكتاب.

حَدَّثَنِي جَدَّتِي يَوْمًا فَقَالَتْ:

لما لا تكتبي قصصًا من القصص التي اقولها لك؟
فقلت: لكن يا جدتي أنا لا أحب الكتاب ولم افكر يومًا في
ان أكتب شيئًا، فقالت جدتي: لكن يا حبيبتي الكل يحب
الكتابة والكتابة شيء جميل جدًا، وقلت: سوف أحاول
أن أكتب قصة، فقالت جدتي: هذا جميل يا حبيبتي.
وانا ذهبت لكي أكتب قصة من قصص جدتي وكان خطي
رائعًا جدًا وبعد أن انتهيت ذهبت إلى جدتي وقالت
لي جدتي: خطك جميل جدًا استمري في الكتابة.

ההנהנה העה מה תהעל התלמיד/ה מה המהה ותקלימ הנש

ההנהנה העה מה תהעל התלמיד/ה מה המהה

האמור הלי ימן התרק אליה:
 • קיף קהנת משהרה התלמיד/ה הי המחנה התמידה קל הדה בלהבה? (מהל: אשעי/ת להחנה, אדי/ת הנהמה במחנה, טר/ת אהרה)?
 • מה הי המשער הלי אהרה/ה/ אהרהה התלמיד/ה הי בהיה הלהבה וחלהה (מהל: הנה בהנה, ההמה, ההמה, ההמה, הרעה)?
 • קיף אהנהה התלמיד/ה להלהבה? (מהל: תההיר מהדה, אההיר מהמהי מה אהנהה התמידה)?

ההנהנה העה מה הנש

יערה הנש עה חור דר בהי התלמידה ודההה, ויעהס עלהה איבהה בהנהה.

האמור הלי ימן התרק אליה:
 • אי הנהנה ימן אה יתרה הנש להי הרה/ה מה חיט מהמהי וטהרה קהבה (מהל: מהיר להנהמה, מהוק, מההי)?
 • אלי אי מהי הנה מהמהה בהי מה ערה/ת עה התלמיד/ה שההי הי המחנה התמידה ובהי הנש מההי (מהל: הנה מהמהי ערה/ת ענה שההי ولم יכהה/ תכהה, קנה/ת מהמהי הדה לה יכהה/ תכהה הי הההיר שההי)?
 • מה הי מהירות הנש הברה (מהל: ההרה [השה/ ערה השה], הנש [ההי/ קהיר], ההה [מהמה/ ערה מהמה])?

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 عبارة عن حوار بين فتاة وجدّتها تحاول فيه الجدّة إقناع حفيدتها بكتابة القصص. تقتنع الفتاة بسرعة وتحاول الكتابة فتنثني الجدّة عليها. لم تتوسّع التلميذة في وصف الصعوبة التي واجهتها أثناء الكتابة، وكيف كان شعورها، كذلك لم تذكر شيئاً عن القصّة التي كتبتها، وما هو مضمونها، ولم تصف ردّ فعل جدّتها حول كتابتها سوى تعليقها على الخطّ.	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.
□ بدرجة قليلة	□ بدرجة متوسطة	☒ بدرجة كبيرة	□ بدرجة كبيرة جدًا	المبنى	إلى أيّ مدى استطاع/ت التلميذة/أن يكتب نصّاً مترابطاً من خلال:
				ترتبط بداية النصّ مع المقدّمة المعطاة بشكل سليم وسلس. اعتمدت التلميذة المبنى الحواريّ بشكل كبير وربطت بين الجُمَل الحواريّة بواسطة روابط وكلمات ملائمة، مثل: "لكن، لم أفكر يوماً، فقالت، فقلت، لكي، بعد أن انتهيت". لكن الانتقال من الحوار إلى السرد لم يكن سليماً، حيث بدأت جملة جديدة مستخدمة واو العطف: "وأنا ذهبت لكي أكتب...".	الربط المنطقيّ بين الأفكار والفقرات (سببياً/ زمنياً). استخدام الروابط المناسبة (مثلاً: و، أو، لأنّ، حتّى، عندما، لكي، فـ، 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 التلميذة/أن يستخدم/تستخدم لغة معيارية سليمة من خلال: - استخدام أفعال، صفات وتعبير 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 للجمل الفعلية والإسمية. - استخدام مبانٍ فصيحة مقابل مبانٍ محكية.	استخدمت التلميذة ثروة لغوية ملائمة للموضوع، مثل: "لم أفكر يوماً، هذا جميل يا حبيبتي، استمري في الكتابة، لم لا تكتبي قصصاً...". لغة النصّ معيارية وسليمة بمعظمها صرفاً ونحوً.

التمثيل الكتابي للكلمات، الخطّ والترتيب على الصفحة

علامات الترقيم (النقطة، الفاصلة، علامة الانفعال، علامة الاستفهام، النقطتان) ☒ استعمال صحيح ☐ استعمال صحيح جزئياً لعلامات الترقيم ☐ كتابة بدون علامات ترقيم أو استعمال غير صحيح لعلامات الترقيم تفصيل/ملاحظات: في النصّ استخدام لعلامة الاستفهام والنقطة والفاصلة والنقطتين.	التمثيل الكتابي للكلمات (الإملاء) ☒ إملاء صحيح أو بمُعظمه صحيح ☐ إملاء صحيح أو بمُعظمه صحيح ☒ مُعظمها أخطاء لا ☐ أخطاء تُعيق التعرّف على الكلمة تفصيل/ملاحظات: لكي (لك)، لاكن (لكن)، شيء (شيء)، قصتنا (قصّة)، كانه (كان).
الخطّ ☒ مقروء ☐ مقروء بشكل جزئي ☐ غير مقروء تفصيل/ملاحظات:	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

- استطاعت التلميذة أن تكتب نصًا حواريًا بشكل سليم من حيث المبنى.
- تتمتع التلميذة بثروة لغوية ملائمة للموضوع.

نقاط بحاجة لتقوية

- تطوير الأفكار والمضامين من خلال توظيف الوصف والتعبير عن المشاعر.
- تقوية في الإملاء وخاصة فيما يتعلق بالمقاطع الطويلة والقصيرة.

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

أعجبني أنك تحدّيت نفسك فحاولت الكتابة رغم أنك لا تحبّين ذلك. لماذا قلت أنك لا تحبّين الكتابة؟ بماذا شعرت عندما انتهيت من الكتابة؟ ما هو موضوع القصة التي كتبت عنها؟ ولماذا اخترت هذه القصة بالذات؟ أخبريني المزيد من التفاصيل حول هذه التجربة.

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

النموذج 7: رحلة إلى كوكب آخر

رَحَلَةٌ إِلَى كَوَكَبٍ آخِرٍ



انما في يوم من الأيام كنت انا اشد بالى ورجيتا طرقت في الباب فوجدت
 ان استكشف الغداء ثم ذهب الى اخي وقلت ليا ماريا ان تستكشف الغداء؟
 قالت بجمع: ما تمهينين طبعاً سألني عن ذلك كشراراً ما صحت انا نريد
 قال لي سوف فتكفي ملاييس للمطعماء ووجدت اخذت السجينة لطباطي
 وذهب الى اخي فنقل لي ذلك صاخراً قال لي لا يوجد لدي حزن
 على ما قال لا يوجد فوجدت ان نبدل فلياً اخي اخبرني بذلك
 ما رأت لانا اننا لم نجد الا اننا نريد ان نذهب بشئنا بعد ان اخذنا
 الكوكب اطرافنا الفخار ذهبنا الى كوكب يسمى باسم القمر الذي يظم
 في الايام شيئاً عارياً كانت جاذبية لا تجعلني مثل ان الجوعام يدير
 من الجاذبية حتى ننتهي فجأة بل ان شيئاً يضيء في عيني اني ارى
 رايه اخي ثم قلنا لم نشس الشمس اننا نخطى في فعل العنق فقلت
 انا اقول فقامت الى اخي (اجل اجل) يقول اننا لن نتمكن ان نذهب
 الى كوكب مثل من كوكب الارض الى القمر و كوكب الزهرة فقلت اخي
 هيا لنفعل الى كوكب الارض قالت حسناً لاننا لا نذهب الى كوكب الارض
 العاروخ وبلدنا شيئاً وذهبنا الى امير واني وضعنا القدر علينا الغداية

הַבִּדְיָה בַּיּוֹם מִן הָאֵיָּמִם כִּנֵּת אֲנִי אֲשֶׁר בַּמִּלֵּל, וְחִינְהָ חֻפְּרֵת בַּיּוֹם בַּיּוֹם וְהִיא
 אֲנִי אֲשֶׁתִּכְשֵׁף הַפֶּזָּא, תָּמָּה זָהִיבְתִּי אֶלֶּי אֲחִי וְקָלְתִּי לָהּ מָה רָאִיתִּי אֲנִי נִשְׁתַּכְּשֵׁף הַפֶּזָּא?
 קָלְתִּי בִּמְרֹחַ: הֲלֹא תִּמְצָחִין טִבְעָא סָאֲתִי, פִּרְחֵת כְּתִירָא עֲנֵדָּמָה סִמְעֵת אִנְהָ תִּרְיֵד.
 קָלְתִּי לִי סוּף נִרְתִּדִי מַלְבִּישׁ לַפֶּזָּא. וְסוּף נֹאֲחַד אֶכְסִיגִין אֲחִיטָּאֲטִי
 וְנִזְהֵב אֶלֶּי אָבִי וְנִקְוֹל לֵה נִרְיֵד סָאֲרוּחַ! קָל בַּעֲבֵל לֹא יוֹגֵד לִדִּי. חֲזַנְתִּי
 עֲנֵדָּמָה קָל לֹא יוֹגֵד, פִּקְבֵּל אֲנִי נִיבְדֵּל תִּיבָנָה אֲחִי אֲחִי אֲנִי אֲנִי יוֹגֵד הֵנָּלֶךְ
 סָאֲרוּחַ לֹמָה לֹא נִזְהֵב בֵּה קָלְתִּי אֲחִי סוּף נִזְהֵב בַּתְּאִכִּיד. בַּעַד אֲנִי אֲחִי
 הַסָּאֲרוּחַ אֲנִי אֲנִי לַפֶּזָּא. זָהִיבָה אֶלֶּי כּוֹכֵב מִסְּמֵי הַיָּרֵחַ הַזֶּה הַזֶּה הַזֶּה
 בַּיּוֹם הַלַּיִל. מִשִּׁינָה עֲלֵיֶה כָּאֲנִי זָהִיבָה לֹא תִּשְׁדֹּק מִתֵּל אֲנִי הַטֶּעָמָה יִטְוִיר
 מִן הַזָּהִיבָה, חֲתִי נָחֵן, פִּגְאָה בְּדָא שְׂמֵי יִצְיֵי בַּיּוֹם עֵינֵי יָא תִּרֵּי מָה הַזֶּה?
 רָאֵתִי אֲחִי תָּמָּה זָהִיבָה שֶׁמֶשׁ הַשֶּׁמֶשׁ הַזֶּה הַזֶּה הַזֶּה הַזֶּה הַזֶּה הַזֶּה הַזֶּה הַזֶּה הַזֶּה
 אֲנִי יָא לִלְוִיִּל חֲקָא קָלְתִּי לִי אֲחִי אֲגֵל אֲגֵל, בַּעַד זֶה בְּדָא נִנְתַּקֵּל מִן כּוֹכֵב
 אֶלֶּי כּוֹכֵב, מִתֵּל מִן כּוֹכֵב הַזֶּה אֶלֶּי הַיָּרֵחַ וְכּוֹכֵב הַזֶּה. קָלְתִּי אֲחִי
 הִיא לִנְעוּד אֶלֶּי כּוֹכֵב הָאָרֶץ קָלְתִּי חֲסָא. עֲנָה אֶלֶּי כּוֹכֵב הָאָרֶץ תִּרְכָּנָה
 הַסָּאֲרוּחַ וְבִלְנָה תִּיבָנָה וְזָהִיבָה אֶלֶּי אִמִּי וְאָבִי וְקִסְיָנָה הַקִּסְיָה עֲלֵיהֶם. הַנְּהִיָּה

ההנהנה העה מה תהעל התלמיד/ה מה המהמה ותקיימ הנש

ההנהנה העה מה תהעל התלמיד/ה מה המהמה

אבדת התלמידה חמסה שדידה תהה מושוע המהמה, ושרקת בשכל פעל פי המחאה התמידיה, פטרחת אפקרה מכהפה ותפרקת אל מועם האסנה המכותבה פי הבطאקא. כהלק כתבת נסה בטקה שדידה ובשכל מבהשר בكون اسخدام مسودة.

האמור הלי יمكن التطرق 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 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

יבדין מה חلال הנש אן התלמידה תתנע בחיאל וاسע וקדرة على تحويل هذا الخيال إلى نص إبداعي مُشوّق، يدمج بين الخيال من ناحية والمعلومات العلمية من ناحية ثانية.

האמור הלי יمكن التطرق إليها:
 • أيّ انطباع יمكن أن يترك النص لدى القارئ/ة من حيث مضمونه وطريقة كتابته (مثلاً: مُثير للاهتمام، مُشوّق، مُفاجئ؟)
 • إلى أي مدى هناك ملائمة بين ما عبر/ت عنه التلميذ/ة شفهيًا في المحادثة التمهيدية وبين النص المكتوب (مثلاً: توجد مضامين عبر/ت عنها شفهيًا ولم يكتبها/ تكتبها، كتب/ت مضامين جديدة لم يذكرها/ تذكرها في التعبير الشفهي؟)
 • ما هي مميزات النص البارزة (مثلاً: 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
إلى أيّ مدى استطاع/ت 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 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. كتبت التلميذة قصّة خياليّة موسّعة عن رحلة قامت بها مع اختها لاكتشاف الفضاء. بدأت أوّلاً بعرض الفكرة على اختها ثمّ تطرّقت إلى المشكلة التي صادفتها عندما أرادت إيجاد صاروخ، بعد ذلك راحت تذكر ما هي الكواكب التي زارتها مستفيدة من معلوماتها الفلكيّة في هذا الموضوع، فعلى سبيل المثال ذكرت الحاجة إلى التزوّد بالأوكسجين، ووصفت الجاذبيّة على القمر، كما تطرّقت إلى كوكبيّ زحل والزهرة. بالإضافة إلى ذلك، توسّعت التلميذة في التعبير عن مشاعرهما ومشاعر اختها وذلك في أكثر من موضع في النصّ، مثل: "كنت أشعر بالملل، قالت بمرح، فرحت كثيرًا، حزنت، يا للويل".	إلى أيّ مدى استطاع/ت التلميذة/ أن يكتب نصًّا مترابطًا من خلال: - الربط المنطقيّ بين الأفكار والفقرات (سببيًا/ زمنيًا). - استخدام الروابط المناسبة (مثلاً: و، أو، لأنّ، حتّى، عندما، لكي، فـ، ثمّ، بسبب، هكذا، إذن، حينئذٍ، ما عدا،...). للنصّ بداية ونهاية، وهو مترابط زمنيًا ومنطقيًا في معظم المواضع بفضل العديد من الروابط المناسبة التي وظّفتها التلميذة في النصّ، مثل: "وحينها، ثمّ، عندما، قبل أن، بعد أن، بعد ذلك بدأنا، هيا لنعود". على الرغم من ذلك، نجد بعض الجمل والأفكار التي لم يتمّ ربطها ببعضها بشكل سليم، أو استُخدمت فيها روابط غير ملائمة، مثل: "حزنت عندما قال لا يوجد. فقبل أن نبذل ثيابنا اختي انظري يوجد هناك صاروخ..... ثم قالت هذه شمس الشمس التي تظهر في فصل الصيف".

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

اللغة	☒ درجة كبيرة جدًا	☐ درجة كبيرة	☐ درجة متوسطة	☐ درجة قليلة
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 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 للجمل الفعلية والإسمية. استخدام مبانٍ فصيحة مقابل مبانٍ محكية.			
استخدمت التلميذ/ة ثروة لغوية غنيّة متنوّعة من حيث المفردات الملائمة للموضوع، مثل: "خطرت ببالي فكرة، استكشف الفضاء، ملابس الفضاء، أكسجين احتياطي، انطلقنا، الجاذبية، يا ترى".	لغة النصّ معيارية وسليمة بمعظمها من حيث الصرف والنحو، باستثناء خطأ صرفي واحد هو "قصينا" (قصصنا)، واستخدام كلمة محكية واحدة هي: "انضري" (انظري).			

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	☐ مُعظمها أخطاء لا تُعيق التعرّف على الكلمة ☐ أخطاء تُعيق التعرّف على الكلمة
تفصيل/ملاحظات: لم تستخدم التلميذ/ة النقطتين في الجُمْل الحواريّة ولم تفصل بين الجُمْل الحواريّة ممّا جعل هذه الجُمْل تتداخل ببعضها البعض.	تفصيل/ملاحظات: احطياطي (احتياطي)، صارخ (صاروخ)، أنضري (أنظري)، بلملل (بالملل)، ساتي (ساتي)، بتأكيد (بالتأكيد)، بعد ذلك (بعد ذلك)، بدانا (بدأنا).
الخطّ	ترتيب النصّ على الصفحة
☒ مقروء بشكل جزئيّ	☒ مرّتب بشكل كبير ☐ مرّتب بشكل جزئيّ ☐ غير مرّتب
تفصيل/ملاحظات:	تفصيل/ملاحظات:

تلخيص

التحضير لخطة عمل: نقاط القوة ونقاط بحاجة لتقوية

نقاط القوة

- توسّعت التلميذة في الأفكار والمضامين.
- كتبت التلميذة نصّاً قصصياً خيالياً بأسلوب ممتع ومشوّق.
- تتمتع التلميذة بخيال واسع وثروة لغوية غنيّة ومتنوّعة.

نقاط بحاجة لتقوية

- استخدام الروابط بشكل سليم للانتقال من موضوع إلى آخر أو من فكرة إلى أخرى.
- استخدام النقطتين الرأسيّتين في الحوار، والفصل بين الجمل الحوارية بواسطة الفاصلة.
- التمرّن على كتابة ال التعريف بعد حروف الجرّ.

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

لقد كتبت قصة رائعة ومشوّقة، لديك خيال واسع ويمكنك التعبير عن عدّة أفكار وأحداث ووصفها بتوسّع وبلغة جميلة وأسلوب جذاب. ما هو شعورك الآن؟ في النصّ بعض الجمل غير المترابطة (أشير إلى هذه الجمل)، فكّري كيف يمكنك كتابة هذه الجمل من جديد لتكون مترابطة.

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

النموذج 8: رحلة إلى كوكب آخر

رحلة إلى كوكب آخر



في يوم من أيام السنة، قرأت لي أختي قصة
تجربة من الفضاء. وراحت تروي لي القصة، طمعت
أن تكون جزءاً من رحلة الصواريخ وركبت على متن
الصاروخ. بدأ الصاروخ بالارتفاع من الأرض إلى
السماء. بدأت بالأسئلة كثيراً. ماذا يحدث لي؟
الصاروخ قوياً. بعض الجوفات غابت. غابت غامراً كان
هدفاً من الحبيبات. انشغل الحارة. وقد رسها
وقدجاً. أيقظتني أختي من النوم. وفيما تقول لي:

يجب أن نمتن من النوم لكي نذهب إلى

الدراسة

פִּי יוֹם מִן אֵיָאם הַסֵּנֶה. קִרְאתִי לִי אִמִּי קִסְעָה
גְּמִילָה עֵן הַפֶּזֶא וְרֵאנִידֶה, פִּזְהִיבְתִּי עִלֵּי הַנּוֹם, חִלַּמְתִּי
אֲנִי זִהִיבְתִּי עִלֵּי מַחְטֵה הַסּוֹאֵרִיחַ וּרְכִיבְתִּי עִלֵּי מִתֵּן
הַסּוֹאֵרִיחַ. בִּדְא הַסּוֹאֵרִיחַ בַּלִּיָּקֶלַע כִּנֵּתִי זֹאֵהָבָא עִלֵּי
הַמֵּרִיחַ בַּלִּאִסְתִּכְשָׁפִי פִזְהִיבְתִּי עִלֵּי נֶאֱחִיָּה
הַשִּׁמָּל פִּזְוֹגִדְתִּי בְּעֵצִי הַמַּגְוֵהֵרֹת פִּאֲחִזְנָהָא וְכָאֵן
הִדְפִּנָּא מִן הַמַּגִּיֵּא אֵן נֶאֱחֵז הַחֲבָרָה וְנִדְרִסְהָ
וּפְגָאָה אִיִּקְצַטְנִי אִמִּי מִן הַנּוֹם וְהִי תִּקּוֹל לִי
יִגְבֵּי אֵן תִּסְתִּיִּקֵץ מִן הַנּוֹם לְכִי תִזְהֵב עִלֵּי
הַמִּדְרֶסָה

ההנהגה העמם מן תפועל התלמיד/ה מע המהמה ותקלימ הנס

ההנהגה העמם מן תפועל התלמיד/ה מע המהמה

	האמור הלי יומן התפועל אליה: ● קיף קאנת משרקה התלמיד/ה פי המחאנה התמידית קבל הבה בלקתבה? (מלל): ● אסעי/ת למחאנה, אבי/ת הנהמא במחאנה, תרח/ת אקאר?) ● מא הי המשער הלי אפער/ה/אפער/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?)

ההנהגה העמם מן הנס

הנס עברה ען חקיה משועה ען רלה חילית עי קוכב המריח. فكرة النص واضحة ومكتملة ولغته مفهومة.	האמור הלי יומן התפועל אליה: ● איי הנהגה יומן אן יתרכ הנס לדי הקאר/ה מן חיט מضمونه وطريقة كتابته (מלל): מثير للاهتمام, مشوق, مفاجئ?) ● עי איי מדי הנהק מلاءמה ביה מא עבר/ת ענה התלמיד/ה شفهيًا في المحادثة التمهيدية وبين النص المكتوب (מלל): توجد مضامين عبرت عنها شفهيًا ولم يكتبها/ تكتبها, كتب/ت مضامين جديدة لم يذكرها/ تذكرها في التعبير الشفهي?) ● מא הי מميزات النص 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 استطاعت التلميذة أن يطور/تطور أو يوسّع/توسّع مضمون النصّ من خلال:
				كتب التلميذ نصًّا موسّعًا عن حلم تخيل فيه أنّه قام برحلة إلى كوكب المريخ. يظهر التوسّع من خلال المقدّمة التي كتبها التلميذ (حيث قرأت له أمّه قصّة عن الفضاء) وربطها بموضوع النصّ. بعد ذلك وصف عمليّة الإقلاع، ثمّ بدأ بعملية الاستكشاف والعثور على بعض المجوهرات. على الرغم من ذلك، فالنصّ تنقصه بعض التفاصيل، فعلى سبيل المثال لم يصف التلميذ الكوكب نفسه أو المناظر التي شاهدها عليه، ولم يصف المجوهرات التي عثر عليها، ولم يتطرّق أبدًا إلى وصف مشاعره خلال الرحلة وبعدها.	التطرّق إلى مجموعة أفكار، أو إلى فكرة واحدة ومن ثمّ التوسّع فيها بشكل مفصّل. وصّف الشخصيات (الشكل الخارجي، مميّزات الشخصية، 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 الشخصية.
□ بدرجة قليلة	□ بدرجة متوسطة	□ بدرجة كبيرة	☒ بدرجة كبيرة جدًا	المبنى	إلى أيّ مدى استطاعت التلميذة أن يكتب نصًّا مترابطًا من خلال:
				بدأ التلميذ النصّ بمقدّمة هيّأ من خلالها القارئ لفكرة النصّ المركزيّة، فذكر أنّ أمّه سردت له قصّة عن الفضاء ممّا جعله يحلم بأنّه قام برحلة إلى المريخ. وبذلك فقد ربط بين المقدّمة والموضوع، وربط كذلك بين المقدّمة والنهاية، حيث أيقظته والدته من حلمه الجميل ليذهب إلى المدرسة. اعتمد التلميذ على بعض الروابط للانتقال من حدث إلى آخر ومن فكرة إلى أخرى، مثل: "حروف العطف (الواو والفاء)، وفجأة، يجب أن، لكي".	الربط المنطقيّ بين الأفكار والفقرات (سببيًا/زمنيًا). استخدام الروابط المناسبة (مثلاً: و، أو، لأنّ، حتّى، عندما، لكي، فـ، 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 للموضوع، مثل: "ركبت على متن الصاروخ، بدأ الصاروخ بالإقلاع، بدأت بالاستكشاف، كوكب المريخ".
لغة النصّ معيارية وسليمة بمعظمها من حيث الصرف والنحو، باستثناء بعض الأخطاء الصرفيّة، حيث بدأ النصّ بضمير المتكلّم (أنا) وخلال انتقل لضمير المتكلّمين (نحن) وفي نهاية النصّ عاد ليكتب بضمير المتكلّم (أنا): "ذهبت... فأخذناها، هدفنا...، أيقظتني...".

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 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 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 ☒ مُعظمها أخطاء لا ☐ أخطاء تُعيق ☐ أخطاء كثيرة

تُعيق التعرّف على الكلمة ☐ تُعيق التعرّف على الكلمة

تفصيل/ملاحظات: يومن (يوم)، قصتن (قصة)، ذهبة (ذهبت)، حلمة (حلمت)، ب الاستكشاف (بالاستكشاف)، ناحيت (ناحية)، انخذ (أن تأخذ)، وفجا (وفجأة)، أيقظتني (أيقظتني)، تصيقظ (تستيقظ).

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: استخدام الفاصلة بشكل غير صحيح.

ترتيب النصّ على الصفحة

☒ مُرتّب بشكل كبير ☐ مُرتّب بشكل جزئيّ ☐ غير مُرتّب

تفصيل/ملاحظات:

الخطّ

☒ مقروء ☐ مقروء بشكل جزئيّ ☐ غير مقروء

تفصيل/ملاحظات:

تلخيص

التحضير لخطة عمل: نقاط القوة ونقاط بحاجة لتقوية نقاط القوة

- كتب التلميذ نصًا قصصيًا مترابطًا بأسلوب جميل وممتع.
- استعمل التلميذ ثروة لغوية ملائمة.

نقاط بحاجة لتقوية

- تطوير الأفكار في النص من خلال توظيف الوصف والتعبير عن المشاعر.
- التدرب على الإملاء واستخدام علامات الترقيم.

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).

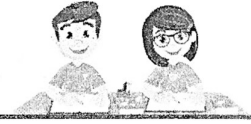
التحضير لمحادثة المردود

استمتعتُ بقراءة القصة كثيرًا. لديك خيال واسع وتكتب بلغة جميلة. أظن أن بإمكانك أن تضيف إلى النص بعض التفاصيل، مثل: وصف شعورك وأنت على الكوكب ووصف المناظر التي رأيتها هناك. بماذا يختلف المريخ عن كوكب الأرض؟ ما شكل المجوهرات التي وجدتتها هناك؟

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

النموذج 9: رحلة إلى كوكب آخر

رحلة إلى كوكب آخر



في أحد الأيام، قررنا أن نذهب إلى القمر. قال لنا: سوف نقوم بالتدبير في مركبة فضائية، ثم نذهب إلى القمر. ثم أخذنا بعض الطعام لنا. بعد ذلك، ذهبنا إلى رحلة اكتشاف القمر، وجدت علم سرفوس. كان يفتل كثيرًا عن كوكب الأرض. استمرت رحلتنا مدة طويلة، كنا فائقة جدًا. كنا نرى بعض الأشياء. أريد أن أخبركم فاني عن الرحلة، كان لو القمر لبيض. وكان عليه بقع كبيرة. واستمتعنا كثيرًا من الرحلة.

פִּי אֶחָד הָאֵיָמִם, קִרַּר אָבִי אֲנִי נִסְתַּכְשַׁף הַקֶּמֶר תָּמָּה קָל לָנוּ: סוֹף נַעֲשֶׂה בַּתְּחִלִּית בִּי מִרְכָּבָה
פְּזָאנִיָּה, תָּמָּה תַּחְזָּרָנוּ אֲנִי וְעֵאֵלְתִּי, אֲחֻזְרָנוּ אֶגְרָז לַלְּרִחָה תָּמָּה תַּחְזָּרָנוּ הַטֶּעָם לְנֶאֱחֹזֵה.
בְּעַד זֶלֶק זָהָבָנוּ אֶל רִחָה אִכְתָּשָׁף הַקֶּמֶר, וְגִדַּת עֵלְמָא מִרְפּוֹעַ. כָּאן יִחְתַּלַּף כְּתִירָא עַן
כּוֹכֵב הָאָרֶץ אִסְתַּמְרַת רַחֲלָתָנוּ מְדָה טוֹוִילָה, כִּנֵּת חֹאנְפָה גְּדָא לְאַנְּנָא כְּנָא מִרְתַּפְעִין עַן הָאָרֶץ
אֶרֶיד אֲנִי אֲחִיבֵר אֲשֻׁדְקָאִי עַן הַרְחָלָה. כָּאן לֹון הַקֶּמֶר אֲבִיז וְכָאן עֲלֵיֵה בִּקְעָה כְּבִירָה
וְאִסְתַּמְעָנוּ כְּתִירָא מִן הַרְחָלָה.

ההתבטח העאם מן תפאל התלמיד/ה מע המהמה ותקלים הנס

ההתבטח העאם מן תפאל התלמיד/ה מע המהמה

האמור הלי יומן התפרק אליה:
 • קיף קאנת משרקה התלמיד/ה פי המחאנה התמידית קבל הדיע בלקתבה? (מלל):
 אסעי/ת למחאנה, אדי/ת התימאם בלמחאנה, פר/ת אקאר?)
 • מא הי המשער הלי אפר/ה/אפר/תה התלמיד/ה פי בדיעה הקתבה וכללה (מלל):
 התקה בלנפס, החמס, החר, עדי הרקה?)
 • קיף אסער/ת התלמיד/ה ללקתבה? (מלל):
 תחזיר מסודה, אחריר מضمינ מן האסלה התמידית?)

ההתבטח העאם מן הנס

בדיעה הנס משוקה ומחירה ללהתימא חית יקترح האב הקימ ברחה אסתקשאית לעלי הקר, ותבדא התהיזות לזלק.

האמור הלי יומן התפרק אליה:
 • אי התבטח יומן אן יתרכ הנס לדי הקר/ה מן חית מضمونه ופרקה קתבת (מלל): מחיר ללהתימא, משוק, מפר?)
 • לעלי אי מדי הנהק מלעה ביינ מא עיר/ת ענה התלמיד/ה שפיה פי המחאנה התמידית ויינ הנס המכות (מלל): תועד מضمינ עיר/ת ענה שפיה ולמ יקתבה/תקתבה, קתב/ת מضمינ גדידה למ יזכר/ה/תזכר/ה פי התעביר השפיה?)
 • מא הי מפר/ת הנס הברזה (מלל):
 הפרה [ואשה/ עיר ואשה], הנס [טויל/ קסיר], הלעה [מפרמה/ עיר מפרמה]?)

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

□ بدرجة قليلة	☒ بدرجة متوسطة	□ بدرجة كبيرة	□ بدرجة كبيرة جدًا	المضمون	إلى أيّ مدى استطاعت التلميذة أن يطرّوّر / تطوّر أو يوسّع / توسّع مضمون النصّ من خلال:
				يبدأ النصّ بداية مشوّقة، استعرضت التلميذة من خلالها استعداد العائلة للقيام برحلة فضائيّة. بعد ذلك، تتسارع الأحداث والأفكار بدون توسّع، فعلى سبيل المثال ذكرت فجأة موضوع العلم بدون أن تذكر أيّ تفاصيل عنه، كذلك ذكرت أنّ القمر يختلف عن كوكب الأرض لكنّها لم تتطرّق إلى أوجه الاختلاف. عبّرت التلميذة عن مشاعرها في نهاية النصّ وخلال الرحلة لكنّها لم تعبّر عن مشاعرها أو مشاعر أفراد أسرتها قبيل السفر.	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.
□ بدرجة قليلة	☒ بدرجة متوسطة	□ بدرجة كبيرة	□ بدرجة كبيرة جدًا	المبنى	إلى أيّ مدى استطاعت التلميذة أن يكتب نصّاً مترابطاً من خلال:
				للنصّ بداية ونهاية مناسبتان، استخدمت التلميذة العديد من الروابط المناسبة للربط بين الأحداث زمنياً ومنطقياً، مثل: "في أحد الأيام، ثم قال، سوف نقوم، ثم جهزنا الطعام، لأننا، واستمتعنا". ومع ذلك وردت في النصّ بعض الجُمْل والأفكار غير المرتبطة ببعضها البعض من حيث المبنى وإن كانت مرتبطة من حيث المضمون، مثل: "وجدت علم مرفوع. كان يختلف كثيراً عن كوكب الأرض استمرت رحلتنا مدّة طويلة". بالإضافة إلى ذلك، وردت في النصّ جُمْل وأفكار في مواضعها غير المناسبة من حيث تسلسل الأفكار، فبعد أن أوشكت على إنهاء الموضوع وقولها إنّها تريد أن تحدّث أصدقاءها عن الرحلة، عادت لتصف لون القمر والبقع التي عليه.	الربط المنطقيّ بين الأفكار والفقرات (سببياً/ زمنياً). استخدام الروابط المناسبة (مثلاً: و، أو، لأنّ، حتّى، عندما، لكي، فـ، 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 ومتنوّعة من حيث المفردات الملائمة للموضوع، مثل: "نقوم بالتحليّق، مركبة فضائية، اكتشاف القمر، كوكب الأرض". لغة النصّ معيارية وسليمة بمعظمها صرفًا ونحوًا ولم تستخدم التلميذة المباني المحكيّة.

إلى أيّ مدى استطاعت التلميذة أن 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،

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 مباني فصيحة مقابل مباني محكيّة.

التمثيل الكتابي للكلمات، الخطّ والترتيب على الصفحة

التمثيل الكتابي للكلمات (الإملاء)

☒ إملاء صحيح أو ☐ أخطاء إملائية كثيرة
بمعظمه صحيح ☐ معظمها أخطاء لا ☐ أخطاء تُعيق
تُعيق التعرّف على الكلمة ☐ التعرّف على الكلمة

تفصيل/ملاحظات: مركبه (مركبة)، مدّ (مدّة)

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

☒ استعمال صحيح ☐ استعمال صحيح ☐ كتابة بدون
أو بمعظمه جزئيًا لعلامات الترقيم أو
صحيح لعلامات الترقيم استعمال غير
الترقيم صحيح لعلامات
الترقيم

تفصيل/ملاحظات: في النصّ استخدام لعلامات الترقيم بشكل صحيح في معظم النصّ باستثناء بعض المواضع التي لم تُستخدم فيها الفاصلة.

ترتيب النصّ على الصفحة

☒ مُرتّب ☐ مُرتّب ☐ غير مُرتّب
بشكل كبير بشكل جزئيّ

تفصيل/ملاحظات:

الخطّ

☒ مقروء ☐ مقروء ☐ غير مقروء
بشكل جزئيّ

تفصيل/ملاحظات:

تلخيص

التحضير لخطة عمل: نقاط القوة ونقاط بحاجة لتقوية نقاط القوة

- عيّرت التلميذة عن عدّة أفكار تتعلّق بالموضوع الذي اختارته.
- لدى التلميذة ثروة لغوية غنيّة ومتنوّعة.
- كتبت التلميذة بلغة معيارية سليمة صرفاً ونحوًا وإملاءً.

نقاط بحاجة لتقوية

- التوسّع في الأفكار والمضامين بواسطة زيادة التركيز على وصف الأحداث والتعبير عن المشاعر المختلفة في المواقف المختلفة.
- الربط بين الأفكار والأحداث من خلال استعمال الروابط المختلفة ومراعاة التسلسل المنطقي للأحداث والأفكار.

التحضير لمحادثة المردود

- بدأت النصّ بشكل ممتاز ومشوّق واستخدمت ثروة لغوية متنوّعة الكلمات والتعابير. أرغب في معرفة المزيد من التفاصيل حول هذه الرحلة. ماذا يمكنك أن تضيفي إلى النصّ؟
- اقرئي الفقرة الأخيرة، ثمّ حاولي كتابتها مرّة أخرى بترتيب مختلف.

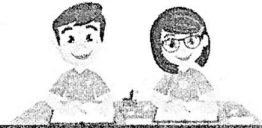
أمر ترغب/ين في تشجيع التلميذة/أن يحافظ/تحافظ عليها في الكتابة.

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/).

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

النموذج 10: رحلة إلى كوكب آخر

رحلة إلى كوكب آخر



كلما نأسي ذهباً إلى كوكب آخر، نرى ذلك السحابة
ميك إلى نأسي ذهباً إلى كوكب آخر، نرى ذلك السحابة
الجمادات بجيد جداً وعندما وصلنا إلى الكوكب
والعلم بلاد وفاتنا حرة النائم رانا فاه فليوم
مثال يكت فرم من راجعاً نأسي ذهباً إلى كوكب آخر

حلمت بأنّني ذهبتُ إلى كوكب عُطارد وفي ذلك استعددت
جيداً إلى ذهاب إلى الكوكب حينما انطلق الصاروخ ابتعد
إلى مكان بعيد جداً وعندما وصلت التقطت صورة لي
ولعلم بلادي وهكذا مرّت الأيام وأنا هناك في اليوم
التالي بكيت فرحان وسعيداً جداً وطبعاً لم أنسى أنّي صغير

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 התמיהינה קבל הבה בלקתבה? (מלה: אסעי/ת למחאנה, אבי/ת התימאם במחאנה, פר/ת אקאר)?
 • מא הי המשער הלי אפר/ה/אפר/תה התלמיד/ה פי בדיה הקתבה וכללה (מלה: התנה בלנפס, החמס, החר, עמ הרנה)?
 • קיף אסתר/ת התלמיד/ה ללקתבה? (מלה: תחזיר מסודה, אחריר מضمימ מן האסלה התמיהינה)?

ההתבטח העאם מן הנס

יכף הנס רלה קאמ בה התלמיד אלי קוכב עטارد, ויער/ה פיח ען פרחה ואנפעלה מן הנה הרלה.

האמור הלי יומן התפרק אליה:
 • אי התבטח יומן אן יתרכ הנס לדי הקאר/ה מן חיח מضمונה ופרקה קתבה (מלה: מثير للاهتمام, مشوق, مفاجئ)?
 • אלי אי מדי הנה מلاءמה ביי מא ער/ת ענה התלמיד/ה شفهيًا פי המחאנה התמיהינה וביי הנס המכותב (מלה: توجد مضامين عبرت عنها شفهيًا ولم يكتبها/ تكتبها, كتب/ت مضامين جديدة لم يذكرها/ تذكرها في التعبير الشفهي)?
 • מא הי מميزات הנס البارزة (מלה: 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/تطور 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/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: - الربط المنطقيّ بين الأفكار والفقرات (سببياً/ زمنياً). - استخدام الروابط المناسبة (مثلاً: و، أو، لأنّ، حتّى، عندما، لكي، فـ، ثمّ، بسبب، هكذا، إذن، حينئذٍ، ما عدا،...).	النصّ عبارة عن حلم يرى فيه التلميذ أنّه قام برحلة إلى كوكب عطارد. لكنّه لم يتوسّع في ذكر تفاصيل هذه الرحلة وأحداثها باستثناء ذكره لالتقاطه صورة ووضع علم بلاده، والتعبير عن شعوره في نهاية النصّ.
☐ درجة كبيرة جدًا ☐ درجة كبيرة ☒ درجة متوسطة ☐ درجة قليلة 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، فـ، ثمّ، بسبب، هكذا، إذن، حينئذٍ، ما عدا،...).	النصّ عبارة عن حكاية قصيرة جدّاً بدأها التلميذ بالفعل "حلمت" لكنّه جعل نهايتها غير مفهومة: "فلّ يوم مثاليّ بكيت فرحان وسعيد جدّ وطبعان لم انسا ان صغير". استخدم التلميذ بعض الروابط للربط بين الأحداث والأفكار، مثل: "وعندما، وهاكذا، فلّ يوم الّ تالي".

تَقْيِيمُ النِّصِّ بِحَسَبِ مَعَايِيرِ مُحَدَّدَةٍ

اللغة ☐ بدرجة ☐ بدرجة ☒ بدرجة ☐ بدرجة
كبيرة جدًا كبيرة متوسطة قليلة

استخدم التلميذ ثروة لغوية بسيطة من حيث المفردات الملائمة للموضوع.
لغة النصّ معياريةً وسليمةً بمعظمها، باستثناء بعض الأخطاء في الصرف، مثل:
"استعدّة" (استعددت)؛ وتراكيب الجُمْل، مثل: "إلى زهاب إلى الكوكب"؛ والمباني
المحكّة، مثل: "يكبت فرحان".

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

- استخدام أفعال، صفات وتعبير مناسبة لموضوع المهمة.
- استخدام ثروة لغوية غنية 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 للجمل الفعلية والإسمية.
- استخدام ميان فصيحة مقابل ميان محكية

التمثيل الكتابي للكلمات، الخطّ والترتيب على الصفحة

التمثيل الكتابي للكلمات (الإملاء)

☐ إلقاء صحيح أو
 بمُعظمه صحيح

☒ مُعظمها أخطاء لا ☐ أخطاء تُعيق

تُعيق التعرُّف التعرُّف على
 على الكلمة الكلمة

تفصيل/ملاحظات: حلمة (حلمت)، ذهبة (ذهبت)، ذالك (ذلك)،
استعدة جيّد (استعددت جيّدًا)، ابتعدت (ابتعدت)، جدّ (جدًّا)،
وصلة (وصلت)، الثقة (التقطت)، بلاد (بلادي)، وهاكذا
(وهكذا)، مرة (مرّت)، فل يوم (في اليوم)، وطبعان (وطبعًا)،
سعيّد (سعيدًا)، انسا (انس)، إن (اني).

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

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

تفصیل / ملاحظات:

ترتيب النصّ على الصفحة

☒ مُرتَّب ☐ مُرتَّب ☐ غير مُرتَّب
 بشكل کبیر بشكل جزئی

تفصيل / ملاحظات:

الخط

☐ مقروء ☒ مقروء ☐ مقروء
 بـشـكـل جزئـي

تفصيل/ملاحظات: صعوبة في قراءة السطر الأخير.

تلخيص

التحضير لخطة عمل: نقاط القوة ونقاط بحاجة لتقوية نقاط القوة

- كتب التلميذ نصًا ملائمًا لموضوع المهمة.
- نقاط بحاجة لتقوية
- التوسع في الأفكار والمضامين من خلال وصف الأحداث والتعبير عن المشاعر.
- الربط بين الأفكار والأحداث بشكل منطقي وزمني وبواسطة الروابط.
- تطوير الثروة اللغوية.
- مساعدة مكثفة في الإملاء.

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 تخيلت أنك قمت برحلة إلى كوكب عطارد وهذا شيء مثير جدًا. كيف كانت تجربتك في الكتابة عن هذا الموضوع؟ أرغب في معرفة المزيد من التفاصيل، مثل: ماذا رأيت هناك؟ كيف كان شعورك وأنت على كوكب عطارد؟

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

النموذج 11: عملية إنقاذ

عملية إنقاذ



في أحد الأيام الربيع كنت أنا وزميلاتي
نجلس في حديقةنا المجاورة للمزك وكنا نتكلم
ونلعب بالسرارجات فجأة رأينا قطعة قديمها مكسور
فذهبت راكضات أنا وزميلاتي لمساعدتها.
حملت سالي القطعة فلففت قدمها المكسور
وضعت لها الماء والطعام لكي تأكل وتشرب.
فكانت القطعة رائعة وجميلة أيضاً عيناها الخضراء
وفروها الناعم والابيض.

في أحد الأيام الربيع كنت أنا وزميلاتي
نجلس في حديقتنا المجاورة للمنزل وكنا نتكلم
ونلعب بالدراجات فجأة رأينا قطة قدمها مكسور
فذهبت راكضات أنا وزميلاتي لنساعدها.
حملت سالي القطة فلقت قدمها المكسور
وضعنا لها الماء والطعام لكي تأكل وتشرب.
فكانت القطة رائعة وجميلة، وايضا عيناها الخضراء
وفروها الناعم والأبيض.

האנתבאע האמֶ מן תפאל התלמיד/ה מע המהמֶ ותקלימ הנסֶ

האנתבאע האמֶ מן תפאל התלמיד/ה מע המהמֶ

- האמור הלי יומן התפרק אליה:
- קיף קאנט משרקה התלמיד/ה פי המחאנה התמידית קבל הבדע בלקתבה? (מלל: אסעי/ת למחאנה, אבדי/ת אהמאמא בלמחאנה, פר/ת אקאר?)
 - מא הי המשاعر הלי אפר/ה/אפר/תה התלמיד/ה פי בדיעה הקתבה וכללה (מלל: התקע בלנפס, החמס, החר, אדמ הרקיע)?
 - קיף אסער/ת התלמיד/ה ללקתבה? (מלל: תחזיר מסודה, אחריר מزامינ מן האסלה התמידית)?

האנתבאע האמֶ מן הנסֶ

קתבת התלמידה קסטֶ גמילה זאט מגזי אבר/ת מן כללה ען אקאזה הי וסדיקاتها קטֶ אדמה מקסורה.

- האמור הלי יומן התפרק אליה:
- איֶ אנתבאע יומן אן יתרכ הנסֶ לדי הקר/ה מן חיט מضمونه ופרקע קתבת (מלל: מثير للاهتمام, مشوق, مفاجئ)?
 - אלי איֶ מדי הנהק מلاءמה בינ מא אבר/ת عنه התלמיד/ה شفهيא פי המחאנה התמידית ובינ הנסֶ המקוב (מלל: תוגד מزامינ אבר/ת عنها شفهيא ولم يكتبها/ تكتبها, كتب/ت مزاميں جديدة لم يذكرها/ تذكرها פי التعبير الشفهي)?
 - מא הי מميزات הנסֶ البارزة (מלל: الفكرة [واضحة/ غير واضحة], النص [طويل/ قصير], اللغة [مفهومة/ غير مفهومة]?)

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

□ المضمون بدرجة كبيرة جدًا	□ بدرجة كبيرة	□ بدرجة متوسطة	□ بدرجة قليلة
التطرق إلى مجموعة أفكار، أو إلى فكرة واحدة ومن ثمّ التوسّع فيها بشكل مفصّل. وُصف الشخصيات (الشكل الخارجي، مميّزات الشخصية، أفكارها، مشاعرها وتصرفاتها، الحوار المتبادل بينها). وُصف المكان والزمان الذي تقع فيه الأحداث. التطرق إلى أمور بناءً على تجاربه/ الشخصية (مثلاً: الحديث عن أمور من عالمه/ا، تجارب مرّت بها) وعرض موافقه/ا من خلال هذه التجارب الشخصية.	كتبت التلميذة نصّاً قصصيّاً أدخلت فيه معظم عناصر القصة (بداية، شخصيات، أحداث، مشكلة، وحلّ)، ووصفت من خلاله كيف قامت هي وصديقاتها بإنقاذ قطّة صغيرة كانت رجلها مكسورة وتقديم الطعام والشراب لها. وبذلك فقد جعلت لقصتها مغزى إنسانياً. على الرغم من إدخال معظم عناصر القصة، إلّا أنّ التلميذة كتبت نصّها بدون أن تتوسّع كثيراً في التفاصيل (باستثناء وصف مظهر القطّة الخارجي) فلم تعبّر على سبيل المثال عن مشاعرها بعد أن أنقذت القطّة، ولم تصف حال القطّة بعد عملية الإنقاذ، وماذا كان مصيرها.		

□ المبنى بدرجة كبيرة جدًا	□ بدرجة كبيرة	□ بدرجة متوسطة	□ بدرجة 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، فـ، ثمّ، بسبب، هكذا، إذن، حينئذٍ، ما عدا،...).	للنصّ مبنى قصصيّ واضح ومفهوم. يبدأ بداية تقليديّة هي "في أحد أيّام الربيع"، ثمّ تتسلسل أحداثه مستعرضة المشكلة (العثور على قطّة رجلها مكسورة) والحلّ (إنقاذ القطّة وتقديم الطعام والشراب لها) بأسلوب سلس، مع استخدام العديد من الروابط المناسبة، مثل: "وكنا، لنساعد، لكي..". يفتقر النصّ من حيث المبنى إلى وجود خاتمة مناسبة، إذ ينتهي بوصف القطّة من الناحية الخارجيّة فقط ممّا يجعله ينتهي فجأة وبدون تتمة. حيث أنّه من ناحية المبنى موضع الوصف الخارجي للقطّة يجدر أن يكون خلال النصّ وليس بآخره (على سبيل المثال لحظة العثور على القطّة كان يمكن وصفها).		

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.			

استعملت التلميذة ثروة لغوية ملائمة للموضوع من حيث المفردات والتعابير: "فروها الناعم الأبيض، ذهبنا راكضات، الحديقة المجاورة للمنزل".
لغة النصّ معيارية سليمة بمعظمها صرفاً ونحوً باستثناء خطئين صرفيين في موضعين هما "قدمها مكسور"، و"ذهبت راكضات".

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 مُعظمها أخطاء لا تُعيق التعرف على الكلمة
☐ استعمال صحيح جزئياً لعلامات الترقيم	☐ أخطاء إملائية كثيرة مُعظمها أخطاء لا تُعيق التعرف على الكلمة
☐ كتابة بدون علامات ترقيم أو استعمال غير صحيح لعلامات الترقيم	☐ أخطاء إملائية كثيرة مُعظمها أخطاء لا تُعيق التعرف على الكلمة
تفصيل/ملاحظات:	تفصيل/ملاحظات:
☒ مقروء بشكل جزئي	☒ مُرتّب بشكل كبير
☐ مقروء بشكل جزئي	☐ مُرتّب بشكل جزئي
☐ غير مقروء	☐ غير مُرتّب
تفصيل/ملاحظات:	تفصيل/ملاحظات:

تلخيص

التحضير لخطة عمل: نقاط القوة ونقاط بحاجة لتقوية نقاط القوة

- كتبت التلميذة نصاً قصصياً مكتملاً ومتربطاً.
- استعملت التلميذة ثروة لغوية ملائمة للموضوع.

نقاط بحاجة لتقوية

- التوسع في المضامين والأفكار التي تُطرح من خلال التركيز على الوصف والتعبير عن المشاعر.
- التمرن على إنهاء النص بشكل مناسب.

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/).

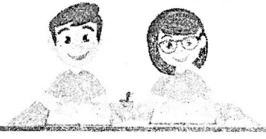
التحضير لمحادثة المردود

- كتبت قصة ممتعة وذات مغزى، واستعملت لغة معيارية وثرية لغوية جميلة. دعينا نفكر كيف يمكن تطوير القصة من خلال زيادة بعض المضامين والتفاصيل، مثل: وصف حالة القطة عندما وجدتموها، ووصف حال القطة بعد مداواتها، ووصف شعورك عندما ساعدت القطة.
- لنفكر معاً في اقتراحات لكتابة النهاية بشكل مختلف، مثل: ماذا حصل للقطة بعد ذلك؟

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

النموذج 12: يوم ترفيهي شاركت فيه

يَوْمَ تَرْفِيهِ شَارَكْتُ فِيهِ



في أحد أيام كانني اللعب في الساحة مع صديقي وكانني
نائب في الساحة بعد كانني نسيح في البركة كنتي
فرحان حين اللعب وسبحان : انا كانة سعيدة
كانني ضاليات حاوي وفرحان حين اللعب
مرا رحلنا رحلة على المرش مع أمي وأبي
وأختي وافي وكانة ومرا رحلنا رحلة الى ريس
علي كيفنا

في أحد أيام كنت ألعب في الساحة مع صديقة وكُنّا
نلعب في الدراجة بعد كُنّا نسبح في البركة كنت
فرحان جدًا ألعب وأسبح. أنا كنت سعيدة
عملنا فعاليات حلوة وفرحان جدًا لعبنا
مرّة رحنا رحلة على الحرش مع أمي وأبي
وأختي وأخي وكانت ومرّة رحنا رحلة الى رأس
علي كَيّفنا

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: אטעי/ת למחאנה, אבדי/ת התימאם בלמחאנה, תרח/ת אקאר?)
 • מא הי המשער הלי אטער/ה/אטער/ת התלמיד/ה פי בדיעה הקתבה וכללה (מלל: התקה בלנפש, החמס, החוף, עדמ הרעה)?
 • קיף אטעד/ת התלמיד/ה ללקתבה? (מלל: תחזיר מסודה, אחתיר מضمינ מן האטלה התמידית)?

ההתבטח העאם מן הנס

יטערש הנס מموعة מן הפעליית התרפיהית הלי קאמת בה התלמיד/ה פי אוקת מכלתה.

האמור הלי יומן התפרק אליה:
 • איי התבטח יומן אן יתרכ הנס לדי הקרי/ה מן חיט מضمونه וטריקה קתבת (מלל: מثير للاهتمام, مشوق, مفاجئ)?
 • אלי איי מדי הנהא מلاءמה בינ מא עיר/ת عنه התלמיד/ה شفهيא פי המחאנה התמידית ובינ הנס המכותב (מלל: תוגד מضمינ עיר/ת عنها شفهيא ولم يكتبها/ تكتبها, كتب/ت مضميّن جديدة لم يذكرها/ تذكرها פי التعبير الشفهي)?
 • מא הי מميزات הנס البارزة (מלל: الفكرة [واضحة/ غير واضحة], النص [طويل/ قصير], اللغة [مفهومة/ غير مفهومة])?

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

☒ درجة قليلة	☐ درجة متوسطة	☐ درجة كبيرة	☐ درجة كبيرة جدًا	المضمون	إلى أيّ مدى استطاع/ت التلميذة/أن يطرّو/ تطوّر أو يوسّع/ توسّع مضمون النصّ من خلال:
				استعرضت التلميذة مجموعة من النشاطات الترفيهية التي قامت بها في أوقات مختلفة، لا يجمعها إطار زمني واحد. بالإضافة إلى ذلك ذكرت التلميذة أنّها قامت بفعاليّات مع صديقتها لكنّها لم تعطِ أيّ تفاصيل عن هذه الفعاليّات سوى ما ذكرته بشكل مختصر: "لعب في الدرجة، نسبح في البركة". كذلك، لم تذكر تفاصيل عن الرحلتين اللتين ذكرتهما في نهاية النصّ "رحلة على الحرش، رحلة إلى رأس علي". كما أنّها وصفت مشاعرها أثناء قيامها بهذه الفعاليّات باختصار شديد: "فرحان، سعيدة، كيفنه..".	التطرّق إلى مجموعة أفكار، أو إلى فكرة واحدة ومن ثمّ التوسّع فيها بشكل مفصّل. وُصِف الشخصيّات (الشكل الخارجي، مميّزات الشخصيّة، أفكارها، مشاعرها وتصرفاتها، الحوار المتبادل بينها). وُصِف المكان والزمان الذي تقع فيه الأحداث. التطرّق إلى أمور بناءً على تجاربه/الشخصيّة (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 التلميذة/أن يكتب نصّاً مترابطاً من خلال:
				انتقلت التلميذة من موضوع إلى آخر ومن فعاليّة إلى أخرى بدون مراعاة التسلسل الزمني والمنطقيّ، مع استخدام غير سليم للروابط، مثل: "وكانني نلعب في الدرجة بعد كانني نسبح في البركة كني فرحان جدن العب وسبحان". كذلك معظم الجمل في النصّ غير تامّة وغير مفهومة وتشمل أحداث غير مترابطة مثل: "مرا رحنة رحلة على الحرش مع أمي وأبي وأختي واخي وكأنه ومرا رحنه رحلة الى رس علي كيفنة".	الربط المنطقيّ بين الأفكار والفقرات (سببيّاً/ زمنياً). استخدام الروابط المناسبة (مثلاً: و، أو، لأنّ، حتّى، عندما، لكي، فـ، ثمّ، بسبب، هكذا، إذن، حينئذٍ، ما عدا،...).

تقييم النصّ بحسب معايير مُحدّدة

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

استعملت التلميذة ثروة لغويّة بسيطة من حيث المفردات الملائمة للموضوع.
في النصّ العديد من الأخطاء الصرفيّة والنحويّة، مثل: "في أحد أيام، كانت ألعب في الساحة، أنا كانه فرحان جبن" وكذلك هناك استخدام لمبانٍ محكيّة مثل: "مرا رحنة رحلة، كيفنة..."

إلى أيّ مدى استطاعت التلميذة أن تستخدم/ 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،

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 محكيّة.

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: كانت (كنت)، كاني (كنا)، درجة
(دراجة)، كني (كنت)، جدن (جدا)، سبحان (أسبح)، كانه
(كنت)، عملني (عملنا)، حلوى (حلوة)، العبني (لعبنا)، مرا
(مرّة)، رحنة (رحنا)، رس (رأس)، كيفنة (كيفنا).

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

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

تفصيل/ملاحظات: استخدام للنقطة في موضع واحد فقط.

الخطّ

☒ مُرتّب ☐ مُرتّب ☐ غير مُرتّب
بشكل كبير بشكل جزئيّ

☒ مقروء ☐ مقروء ☐ غير مقروء
بشكل جزئيّ

تفصيل/ملاحظات:

تفصيل/ملاحظات:

تلخيص

التحضير لخطة عمل: نقاط القوة ونقاط بحاجة لتقوية

نقاط القوة

- لدى التلميذة مجموعة من الأفكار نجحت في إيصالها للقارئ.
- كتبت بخط واضح وبشكل مرتب من حيث مراعاة موضع الحروف على السطر.

نقاط بحاجة لتقوية

- توسّع في الأفكار من خلال ذكر التفاصيل والتعبير عن المشاعر.
- مراعاة التسلسل الزمني والمنطقي من خلال معرفة واستخدام روابط مختلفة.
- تطوير الثروة اللغوية والكتابة بلغة معيارية سليمة.
- العمل بشكل مكثف مع التلميذة على تحسين الإملاء.

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/ة).

التحضير لمحادثة المردود

استعرضت بعض الفعاليات وعبرت عن شعورك خلال القيام بها، حاولي التركيز على وُصف فعالية واحدة، مثل: رحلتك مع عائلتك إلى الحرش، توسّعي بها وتطرّقي في وصفك إلى جميع عناصر القصة واصفّة مشاعرك ومشاعر أفراد العائلة أيضاً.

كيف كانت تجربتك في الكتابة؟ حدّثيني عن هذه التجربة.

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

- 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 ד' - מדריך למורה וחוברת דוגמאות