



תוכנית הלימודים בעברית (הבנה, הבעה ולשון) לכיתות ז-י"ב

לבית הספר העל יסודי הממלכתי והממלכתי-דתי | ירושלים, תשס"ג (2003)



תוכן העניינים

מבוא

- 6.....
- 1. תמורות ומגמות בחברה, בלשון ובחינוך6
- 2. המקצוע 'עברית' בבית הספר7
- 3. עקרונות התוכנית.....8
- 4. המטרות הכלליות של התוכנית10
- 5. פרקי התוכנית11
- 6. מסגרת ההוראה ופריסת הפרקים.....13

פרק א: מערכת הצורות

- 15.....
- 1. מבוא; מושגים ועניינים; הצעה לפריסה.....15
- 2. המבנים הבסיסיים (המילה, דרכי התצורה, הנטייה, התקינות).....16
- 3. הרחבה והעמקה (שורש ותבנית, התצורה הקווית, שונות).....17

פרק ב: אוצר המילים והמשמעים

- 19.....
- 1. מבוא; מושגים ועניינים; הצעה לפריסה.....19
- 2. תיעוד אוצר המילים במילונים.....20
- 3. היבטים סמנטיים.....20

פרק ג: תחביר

- 24.....
- 1. מבוא; מושגים ועניינים; הצעה לפריסה.....24
- 2. המבנים הבסיסיים (חלקי הדיבור, הצירופים השמניים, המשפט ועוד)26
- 3. הרחבה והעמקה (מבנה המשפט, סוגי המשפטים, המרות ועוד)26
- 4. מבנים תחביריים ותפקידים תקשורתיים.....27



פרק ד: הבנה והבעה

- [29](#)..... מבוא; מושגים ועניינים; הצעות לפריסה
- [34](#)..... 1. טיפולוגיה של טקסטים
- [35](#)..... 2. קריאה והבנה של טקסטים
- [37](#)..... 3. תהליכי כתיבה;
- [39](#)..... מוספים: סיכום, כתיבת טיעון, כתיבה על סמך מקורות
- [41](#)..... 4. טקסטים מן המקורות - המקרא וספרות חז"ל
- [42](#)..... 5. הבנה והבעה של טקסטים שבעל פה

שילובים - קשרים וזיקות בין הפרקים

לימודים מוגברים בלשון והבעה

הערכה ומשוב

ביבליוגרפיה

נספחים

- [52](#)..... נספח 1: רשימת מאמרים לדוגמה בחקר הלשון העברית
- [53](#)..... נספח 2: דוגמאות לשאלות ורמזי תשובות לסעיף 'משוב והערכה'
- [56](#)..... נספח 3: דוגמאות למשימות לפרק 'אוצר המילים והמשמעים'
- [57](#)..... נספח 4: דוגמה לקריטריונים להערכת כתיבה עיונית



רקע

התוכנית חברה בידי הוועדה לתוכנית הלימודים בעברית, שנתמנתה בשלהי שנת תשנ"ז על ידי מנהל האגף לתוכניות לימודים. מליאת הוועדה התכנסה בשנים תשנ"ח ותשנ"ט לשיבות מספר, ובהן נקבעו עקרונות התוכנית. בשנים תש"ס-תשס"ב עסקה ועדה מצומצמת בכתיבת התוכנית, והגישה את הטיוטות לעיונה של מליאת הוועדה ולהערותיה. באביב תשס"ב אישרה מליאת הוועדה את התוכנית. התוכנית הוגשה לאישורה של ועדת המקצוע ללשון העברית, וחבריה קראו אותה והעירו עליה הערות. כמו כן קראו את התוכנית והעירו עליה עובדים של האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים.

יבואו כולם אל הכרכה.



חברי הוועדה

יושב ראש: פרופ' **רפאל ניר**, האוניברסיטה העברית; המכללה האקדמית נתניה

ד"ר **גבריאל בירנבאום (תשנ"ח-תשנ"ט)**, האקדמיה ללשון העברית; המחלקה ללשון העברית וללשונות שמיות, אוניברסיטת בר-אילן

פרופ' **יעקב בן-טלילה**, המחלקה ללשון העברית, אוניברסיטת בן-גוריון

ד"ר **רינה בן-שחר**, החוג להוראה, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה; החוג ללשון עברית והחוג לתקשורת, מכללת אורנים

רונית גדיש, האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים, משרד החינוך; האקדמיה ללשון העברית

דינה גולדברג, המגמה ללשון ולהבעה בהכשרת מורים, אוניברסיטת בר-אילן

סימה חרוב, מפקחת תחום עברית לחינוך העל-יסודי, האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים, משרד החינוך

פרופ' **אהרן ממן**, החוג ללשון העברית, האוניברסיטה העברית

לאה סמואל (תשנ"ח), מורה ומפקחת באגף לתוכניות לימודים, משרד החינוך

ד"ר **חנה עזר**, ראש המרכז לאוריינות ומרכזת לימודי הכתיבה האקדמית, מכללת לוינסקי

ניצה פרילוק, האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים, משרד החינוך

אסתר קולומבוס, מפקחת מרכזת על הוראת העברית והספרות בחינוך הממלכתי-דתי, משרד החינוך

רחל קליין, מורה ומדריכה ללשון ולהבעה במגזר ההתיישבותי, משרד החינוך; המחלקה להכשרת מורים, האוניברסיטה העברית

ד"ר **דורית רביד (תשנ"ח)**, בית הספר לחינוך והחוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב

רחל רוזנר, המחלקה להכשרת מורים, האוניברסיטה העברית; המכללה לחינוך על שם דוד ילין; האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים, משרד החינוך

פרופ' **אורה שורצולד**, המחלקה ללשון העברית וללשונות שמיות, אוניברסיטת בר-אילן

מזל שיניאק, מפקחת מרכזת על הוראת העברית, משרד החינוך

ריכוז הוועדה

רחל רוזנר (תשנ"ח-תשנ"ט);

סימה חרוב (תש"ס-תשס"ב)

ועדת הכתיבה

רפאל ניר (יושב ראש); **רונית גדיש (מרכזת)**; **סימה חרוב**; **ניצה פרילוק**; **רחל רוזנר**



מבוא

תוכנית לימודים חדשה במקצוע 'עברית' (כשפת אם), כמו בכל מקצוע הנלמד בבית הספר, נדרשת בעיקר בשל השינויים וההתפתחויות המתרחשים במעגלים הקרובים והרחוקים של תחום הדעת והמשפיעים על תפיסת מקומו של המקצוע, על הדגשים בתכניו, על דרכי ההוראה וכדומה.¹

חלקו הראשון של המבוא יוחד אפוא לתיאור התמורות והמגמות בחברה ובחינוך הנוגעות למקצוע הלימוד 'עברית' ומשפיעות עליו, וכן צוינו בו התמורות והמגמות בחקר הלשון. בחלקו השני של המבוא מתואר מבנה הדעת של המקצוע. בהמשך נפרסים עקרונות התוכנית ומטרותיה הכלליות, המשותפות לכלל פרקיה. החלק החמישי מציג את פרקי התוכנית, ובחלק האחרון של המבוא ניתנת מסגרת ההוראה והצעה לפריסת הפרקים במהלך שנות הלימוד.

1. תמורות ומגמות בחברה, בחינוך ובחקר הלשון

העברית בת ימינו – יותר מבכל זמן אחר מאז תחייתה – היא **לשון חיה** לכל דבר ועניין, והעברית שבפי הדוברים הולכת ומתרחקת מלשון המקורות, הן במבנה (מבנה המשפטים, מבנה הצירופים ואף מבנה המילים) והן בתוכנה (משמעי המילים והצירופים). הפער בין העברית החדשה ובין העברית המורשת מעמיק והולך.

בד בבד, אנו עדים לשינויים **בחברה ובתרבות** הישראליות. החברה הישראלית, שנתפסה בעיני עצמה כחברה מונוליטית, הפכה לחברה רבת-תרבותית במוצהר. יותר ויותר מוענק הכשר לשונות תרבותית, לגיוון, ולא מוצגת עוד דרישה לאחידות תרבותית ולטשטוש הייחוד הקבוצתי. עם זאת, הגורם המשותף לרוב פרטיה של החברה בישראל הוא השפה העברית, ובתור שכזו עולה יותר מתמיד הצורך בחיזוק מעמדה.

נוסף על התמורות הייחודיות לחברה הישראלית וללשון העברית, אפשר להצביע על התפתחויות כלליות שיש להן השפעה על הלשון ועל החינוך הלשוני:

- מקומה המרכזי של **תקשורת ההמונים** (הכתובה והאלקטרונית) בחברה בת זמננו הופך אותה לגורם רב עוצמה, לא רק בענייני אמונות ודעות ובתחום הצריכה והאופנה, אלא גם מבחינת השימוש בשפה. בהשפעת כלי התקשורת, מילים וצירופים חדשים מתקבעים בשפה, וניבים מן המקורות נעלמים ממנה; חידושי לשון משתרשים, תרגומי שאילה קונים להם שביטה, ביטויים שהושמעו בנסיבות דרמטיות משתגרים בשימוש ("ככה לא בונים חומה", "שלום חבר", "no more war"), וכך גם סיסמאות פרסומת קליטות. התקשורת המשודרת משפיעה גם על ההגייה ("מכיוון", "בפועל", "עסקות" ועוד). כבר מגיל רך ילדים נחשפים ללשון התקשורת, וחזון נפרץ הוא ילד המפזם זמריר פרסומת. לא פלא אפוא שהן מחקר הלשון והן החינוך הלשוני מעמידים את לשון תקשורת ההמונים במידה רבה במרכז עניינם.
- בשנים האחרונות, עם התרחבות השימוש ב**אינטרנט** גם ככלי תקשורת בין-אישית (הדואר האלקטרוני, צ'ט וכדומה), אנו עדים לתופעות העשויות להשפיע על כל הלשונות. מאחר שהאנגלית שולטת בתכתובת האלקטרונית, היא נעשית לשון השיח היומיומי של דוברי לשונות אחרות. ללשון המשמשת בהתכתובת האלקטרונית אפיונים משלה: היא בסיסית, מיידית, קרובה ללשון הדיבור, ומשכך הולכים ונוצרים בה חוקים ייחודיים של כתיב ושל דרכי ביטוי (קיצורים וכדומה).
- בחברה המודרנית רווחת תפיסת עולם תרבותית-אינטלקטואלית המערערת על קיומן של אמיתות מוחלטות. תפיסה זו השפיעה גם על היחס לטקסט ועל העיסוק בו: הטקסט, כשהוא לעצמו, אינו בעל משמעות אחת קבועה, והקורא – כל קורא בנפרד – בונה את משמעות הטקסט לפי הבנתו ומתוך עולמו.

חזרה לתוכן

1 תוכנית הלימודים 'עברית לבית הספר העל-יסודי' מכוונת לכלל אוכלוסיית התלמידים, ובאה במקום תוכניות הלימודים: (א) ידיעת הלשון (תשל"ז); (ב) הבעה והבנה (תשמ"ב); לשון והבעה לנתיב הטכנולוגי: למסלולים מסמ"מ, מסמ"ר, מסמ"ת גמר (תשמ"ט).



- תופעה תקשורתית-חברתית חדשה יחסית - בעלת השפעה לא מבוטלת על הלשון - היא תופעת **התקינות הפוליטית**, הגורמת להמרת ביטויים שיש בהם לכאורה כדי לפגוע בקבוצות מסוימות, במילים ניטרליות הנבחרות לפי השקפת העולם החברתית-התרבותית המקובלת בחברות שונות. בתחום **החינוך**, מחלחלות בשנים האחרונות **גישות פדגוגיות** הרואות באור אחר את מקומו של התלמיד ואת תפקיד המורה. הולכת וגוברת ההכרה בשונות של תלמידים מבחינת כישוריהם, רקעם, נטיותיהם, סגנון הלמידה שלהם וכיוצא בזה. בד בבד, מתחזקת התפיסה המעמידה את התלמיד במרכז תהליך הלמידה, ורואה במורה לא רק מנחיל ידע ומרביץ תורה, אלא מדריך, מתווך ומזמן אפשרויות לימודיות. פועל יוצא מגישות אלו הוא הערכה בדרכים חלופיות². מערכת החינוך מעודדת תוכניות לימודים מודולאריות, המאפשרות בחירה מגוונת יותר והתאמה מרבית של התוכנית בפועל לתלמידים השונים.
- **ההתפתחות הטכנולוגית** והעמדתו של המחשב במרכז שולחן העבודה אינן פוסחות על תחום החינוך בכלל ועל החינוך הלשוני בפרט. מלאכת הכתיבה נעשית היום בעיקר במעבד התמלילים הממוחשב. הכתיבה, המחיקה, ההעתקה, ההוספה, ההחלפה - כולם נעשים בקלות יתרה במחשב. ואף זאת: הכמות הרבה של המידע, נגישותו במאגרי מידע ממוחשבים ובאינטרנט, הזמינות של העתקת פריטי מידע, הצגת המידע בהיפרטקסט - כל אלו מציבים אתגרים חדשים בהוראת הקריאה והכתיבה.
- גם **במחקר הלשון** בכלל, ובעקבות זאת במחקר הלשון העברית, אנו עדים למגמות חדשות. ניתנת הדעת להיבטים הפונקציונאליים - התקשורתיים והחברתיים-תרבותיים של הלשון, ולא רק להיבט המבני הפורמלי. כך התפתחו ענפים חדשים בחקר הלשון: סוציולינגוויסטיקה - החוקרת את היחסים בין הלשון לחברה; חקר השיח (discourse analysis) - שהרחיב את הדיון ליחידות הלשון שמעבר למשפט ולתפקודן בהקשר; פרגמאטיקה - המעמידה במרכז את הפונקציונאליות של המבעים הלשוניים.
- כל התמורות הללו - בשפה בכלל ובעברית בפרט, בחברה ובתרבות, בחינוך ובמחקר, במעמדה של התקשורת ובטכנולוגיה - מושפעות זו מזו ומשפיעות זו על זו. שינויים אלו משפיעים גם על תוכנית חדשה זו - בתכנים, בדגשים, בארגון הפרקים ובדרכי ההוראה.

2. המקצוע 'עברית' בבית הספר

- **הגורמים המעצבים**
המקצוע 'עברית' נגזר משלושה גורמים:
- (1) **המציאות הלשונית, העובדות הלשוניות** - כפי שאלו באות לידי ביטוי בטקסטים העבריים הכתובים או הדבורים בני ימינו, וכפי שהן באות לידי ביטוי בתולדותיה של הלשון העברית ובמורשתה של העברית.
- (2) **חקר הלשון וחקר הטקסט**, והכלים התאורטיים והעיוניים שהם מעמידים לרשות המתבונן בלשון העברית ובטקסטים הכתובים בה.
- (3) **החינוך הלשוני** - המציב את המטרות ואת השיטות העיקריות בטיפול הלשון בקרב ילדים ובני נוער: מחד גיסא, פיתוח מודעות ללשון ברמת ההגה, המילה, המשפט והטקסט; מאידך גיסא, טיפוח השימוש התקין וההולם בלשון, מתוך זיקה למורשת הלשונית ובהתאמה לנסיבות החברתיות-התרבותיות.
- דוגמה להמחשת יחסי הגומלין בין שלושת הגורמים היא מקומה של התקינות בחינוך הלשוני. מדובר בנוממות הנובעות מן הלשון המורשת של העברית (גורם 1), כפי שניסחו חוקרי העברית בני ימינו או בני דורות קודמים (גורם 2); השאלה אילו מן הנורמות האלה להציב בפני התלמידים ובאיזו דרך, תישקל לאור השאיפה לטפח את הזיקה למורשת העברית (גורם 3).

2 ר' בפירוש בסעיף 'הערכה ומשוב' (להלן עמ' 47).



• הקשר והזיקה לחינוך הלשוני בבית הספר היסודי

לימוד לשון האם בבית הספר נשען מטבעו על הידיעות הלשוניות ועל הניסיון הלשוני שהתלמידים מביאים עמם מן הפעילויות שלהם במסגרות ממסגרות שונות (המשפחה, חברת הילדים, המסגרת החינוכית ועוד). בלימוד העברית בבית הספר העל-יסודי נוספות עליהם הידיעות שהתלמידים רכשו על הלשון ועל הטקסט, וההתנסות המונחית במסגרת החינוך הלשוני בבית הספר היסודי. תוכנית הלימודים בעברית לבית הספר העל-יסודי היא אפוא המשכה של תוכנית הלימודים בבית הספר היסודי, ונשענת עליה, אף כי הדגשים בה שונים.

• הקשר והזיקה למקצועות הלימוד ולתחומים אחרים

(1) המקצוע 'עברית' קשור בכל **מקצועות הלימוד** בבית הספר, ובמיוחד במקצועות שטקסט במרכזם, היינו תנ"ך וספרות, ובמקצועות אחרים, כמו היסטוריה, הדורשים קריאה מרובה וכתביה (כגון של תשובות רחבות על שאלות).

הכשרים של ההבנה וההבעה המטופחים במסגרת לימוד העברית משמשים את הלומד בכל מקצועות הלימוד (לדוגמה: בכתיבת סיכום). הוא הדין במה שנוגע לכתיבת עבודות (עבודות חקר, עבודות שנתיות, עבודות אישיות) או לניסוח דברים בעל פה (עמדות, חוות דעת). לאור כל זאת, חשוב במיוחד שיתוף הפעולה בין מורי הלשון למורי שאר המקצועות³.

(2) המקצוע 'עברית' נוגע גם לעניינים ולתחומים אחרים: **תקשורת ההמונים** - צריכה נבונה של התקשורת מתוך הכרת מאפייניה ודרכי פעולתה במישור הפסיכולוגי, החברתי והלשוני; **מידענות** - דליית מידע ממאגרי מידע ממוחשבים - עיסוק הדורש מיומנויות של ברירת העיקר, סיכום, שילוב טקסטים וכדומה; **תקשורת ממוחשבת (תקשוב)** - הדואר האלקטרוני והשיחה האלקטרונית (צ'ט) ושימושיהם לצרכים לימודיים; **עיבוד תמלילים במחשב** - שימוש יעיל בטכנולוגיה לצורכי שכתוב ועיצוב של טקסטים; הפקת מידע ומסרים מ'טקסטים' המובעים **באמצעים חזותיים וגרפיים** (קריקטורות, תרשימים, מפות, טבלאות וכדומה). כל אלו - אף כי אינם חלק אורגני מהמקצוע 'לשון' - מקיימים עמו יחסי גומלין ומשתלבים בפעילות האוריינית. תחומים אלו, המשיקים למקצוע 'עברית' - יש לשלבם במידת האפשר בלימוד, אף שאין הם נכללים בחלקי התוכנית.

3. עקרונות התוכנית

העקרונות המובאים כאן עומדים ביסודה של התוכנית ומהם נגזרים תכניה. מקצתם נובעים ממה שפורט בסעיפים הקודמים.

• הידע הלשוני וידע העולם של התלמידים כנקודת מוצא

התלמידים מביאים עמם ללימודי העברית ידע לשוני שרכשו בהתנסויותיהם מחוץ לבית הספר ובמסגרת לימוד העברית בבית הספר היסודי, וכן ידע עולם - ניסיון חיים וידיעות נרכשות ומצטברות. הידע הלשוני וידע העולם של הלומדים הם נקודת המוצא לדיונים לשוניים ולקריאה וכתביה של טקסטים.

3 כדוגמת **פרויקט שלהב"ת** - "שילוב לשון, הבנה והבעה במקצועות הלימוד". בפרויקט זה מורי מקצועות שונים - הומניסטיים, ראליסטיים וטכנולוגיים כאחד - לומדים עקרונות בהוראת הלשון והטקסט, ומתנסים התנסות ראשונית ביישומם. פרויקט שלהב"ת תומך ביצירת קשרים הדוקים בין מורי העברית ובין המורים המקצועיים, במטרה לפתח שפה משותפת בכל הקשור בעיסוק בטקסט.



• הלשון העברית כנושאת המורשת התרבותית

הלשון העברית נושאת את משא המורשת הטקסטואלית העברית, ובתור שכזו היא סוכנת של התרבות העברית. מילים עבריות רבות, ויותר מהן: צירופים וניבים עבריים, עשויים לעורר אצל הבקיאיים במקורות העבריים רימוזים לסיפור מקראי, לפסוק מספרות החכמה, למדרש אגדה, לצו הלכתי וכיוצא באלה. בתוכנית מושם אפוא דגש על שמירת הרצף התרבותי הבא לידי ביטוי בלשון העברית - היא הלשון המשותפת לטקסטים שנכתבו מתקופת המקרא ועד ימינו. ניתן אפוא משקל לעיסוק באוצר המילים והניבים ובאסוציאציות הספרותיות, התרבותיות וההגותיות שלו.

• ההקשר במרכז

ההקשר שבו האירועים הלשוניים מתרחשים או שבתוכו נוצר הטקסט הוא חלק בלתי נפרד מן השימוש בשפה. במונח 'הקשר' הכוונה לא רק להקשר הטקסטואלי - היינו: הסביבה הלשונית הטקסטואלית שהמילה, המשפט או הפסקה נתונים בה - אלא להקשר במובנו הרחב: הסביבה החברתית והתרבותית. כך, למשל, בדיון בתופעת לשון האופיינית ללשון ימינו תינתן הדעת לרקע שעליו התופעה צומחת, כלומר: למגמת ההתפתחות של העברית כיום ולתופעות לשון קרובות הצומחות על אותו הרקע. בדומה לכך, בדיון בתופעת לשון האופיינית לעברית של המקרא או ללשון חכמים - יש מקום להצגת הרקע של התקופה, לבחינת מעמדה של העברית באותה התקופה, לעמידה על השפעות של לשונות אחרות וכיו"ב. בדיון בטקסט לא נפקד מקומם של ההקשר הנסיבתי ושל ההקשר החברתי והתרבותי המשפיעים על עמדת הכותב, על רמת הלשון ועל אוצר המילים שהוא בוחר בהם, על אורך הטקסט, על הדוגמאות שהוא מביא ועוד ועוד. יודגש שהמושג 'הקשר' אינו שייך רק לטקסטים כתובים אלא גם ללשון הדיבור.

• השילוב בין ענפי הלשון, זיקתם להבנה וליצירה של טקסטים

לצרכים דידקטיים נוהגים להציג את תופעות הלשון לענפיהן על פי מסורת מחקר הלשון - תורת ההגה לעצמה, תורת הצורות לעצמה וכדומה, ואף להפריד בין מערכת הפועל למערכת השם. ואולם, ענפי הלשון שלובים זה בזה, והקשרים ביניהם באים לידי ביטוי בתופעות לשון מגוונות. כך גם באשר ליחסים בין ענייני הלשון ובין הטקסט - תופעות לשון עשויות להיות מוארות כאשר הן נבחנות בתוך טקסט, ולהפך: הבנת הטקסט נשכרת מעמידה על תופעות לשון המזדמנות בו. התוכנית מעודדת את השילוב בין ענפי הלשון, וביניהם ובין הטקסט (לצד הוראת כל ענף או תחום לעצמו). דרך זו עולה בקנה אחד עם ראיית השפה כמכלול ששום פרט בו אינו עומד לעצמו, אלא קיומו ומשמעותו נובעים מזיקתו לפרטים אחרים.

• הגישות השונות בחינוך הלשוני

שתי גישות מרכזיות בחינוך הלשוני הן 'הגישה הפורמאלית' ו'הגישה הפונקציונאלית'. הגישה הפורמאלית מעמידה במרכז את ההתבוננות בלשון כמערכת, ומדגישה את הידע התאורטי, והגישה הפונקציונלית מעמידה במרכז את הכשירות הלשונית. שתי הגישות הללו אינן מוציאות זו את זו אלא משלימות זו את זו. פיתוח המודעות הלשונית וטיפוח הכשירות הלשונית יתקיימו זה לצד זה.

• שונות לשונית ונורמות אחידות

הלשון, מיסודה, היא מערכת של סימנים מוסכמים ושל נורמות משותפות, ועם זאת יש בה גוונים וגוני גוונים - אישיים, קבוצתיים ותלויי נסיבות (משלבים, רמות לשון). על החינוך הלשוני לפתח את המודעות לשונות הלשונית, ומצד שני לפתח את ההכרה בצורך בנורמות לשון משותפות בעיקר בהבעה פורמלית. האיזון העדין שבין שני הצדדים האלה הוא מאושיות התוכנית ומציב אתגר בפני מבצעה.



• מקומה של התקינות

הנורמות האחידות כרוכות בהיבט התקינות, שאינו נפרד מכל תוכנית לימודים שעניינה לשון. בשל היות הלשון דינמית ומשתנה מצד אחד, ומשמרת ושמרנית מן הצד האחר – השימוש בה מעמיד שאלות של נורמה ותקן: מה יש לראות בגדר שיבוש? מה הן אמות המידה לקביעת הנורמה? מי קובע מה שגוי ומה נכון? עד כמה יש להתערב ולמנוע שיבושים? האם יש מקום לנורמות שונות במשלבים השונים? אף כי אין תמימות דעים בנוגע לשאלות הללו, נראה כי יש הסכמה בדבר החשיבות של השימוש התקין בלשון בנסיבות פורמליות – הן בעל פה והן בכתב. בכל אחד מפרקי התוכנית יוחד אפוא מקום להיבט התקינות, ומן הראוי שהעיסוק בו לא יתמצה בדרך של 'אמור כך ואל תאמר כך', אלא בדיון מנומק.

4. המטרות הכלליות של התוכנית

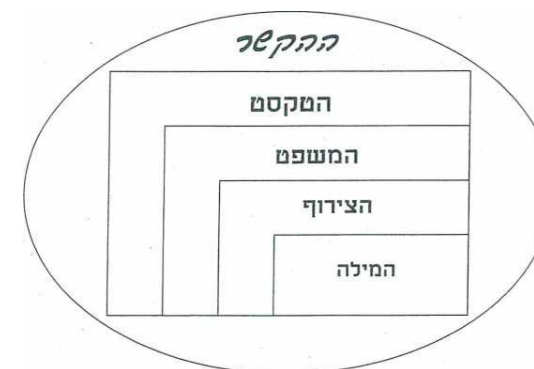
המטרות הכלליות של הוראת הלשון העברית בישראל הן:

- טיפוח עניין וסקרנות כלפי הלשון בכלל וכלפי הלשון העברית ודרכי השימוש בה בפרט.
- הוקרת הלשון העברית על רבדיה מתוך הבנת ערכה הרוחני לעם היהודי ומתוך הבנת תפקידה המרכזי בתהליך התחייה הלאומית.
- טיפוח הכשירות הלשונית של התלמידים – השליטה בלשון, הכושר להשתמש בכלים הלשוניים: הרחבת אוצר המילים; שכלול ההבעה בכתב ובעל פה וההבנה של טקסטים; **שימוש תקין** בלשון – בהגייה, בכתיב, במשמעות, בנטייה, בתצורה ובתחביר; גיוון וגמישות משלבית והתאמת הלשון לנסיבות.
- גילוי החוקיות בלשון מתוך התבוננות בתופעות לשון ובתהליכי לשון ואגב עמידה על הדינמיות שלה.
- הכרת הכוחות המשתתפים בעיצוב העברית: המורשת הלשונית, הצורך בהרחבת אוצר המילים, השוואת המערכת (ההיקש), האופנות הלשוניות ועוד, ומודעות למתח שביניהם.
- לצד המטרות הייחודיות למקצוע, התוכנית מציבה גם מטרות בתחום **החשיבה והמטא-קוגניציה**:
- חשיבה לוגית – הבחנה בין קטגוריות, מיון פרטים לפי קטגוריות, הבנת עובדות ופירושן, זיהוי ויצירה של מבנים מדרגיים, הבנת רצף סיבתי והיקשים, ניתוח טיעונים ודעות, בניית טיעונים לוגיים, הסקת מסקנות הגיוניות, הכללה והפשטה, הן בעיסוק בטקסט והן בעיסוק בתופעות הלשון.
- הבעת רגשות בדרך מאופקת ותרבותית; התמודדות עם שאלות ערכיות וגיבוש עמדות במישור האישי, הקבוצתי, הלאומי והאוניברסאלי. הדבר יבוא לידי ביטוי בתגובות לטקסטים או לדברים שבעל פה, ובטקסטים שהתלמידים יכתבו בעצמם או ינסחו בעל פה.
- חשיבה ביקורתית בעקבות קריאת טקסטים – בנושאים כלליים או מתחום חקר הלשון.
- רפלקציה על תהליך הלמידה, על תהליך הקריאה ועל תהליך הכתיבה.



5. פרקי התוכנית

אפשר לתאר את העיסוק בשפה סביב ארבע יחידות הלשון האלה: **המילה**, **הצירוף** (הכבול והחופשי), **המשפט**, **הטקסט**. היחידה הראשונה, המילה, נכללת בשלוש היחידות שאחריה; היחידה השנייה, הצירוף, נכללת בשתיים שאחריה וכן הלאה. מעבר ליחידות הלשון האלה – ביניהן ובתוכן – קיים **ההקשר**: הטקסטואלי, החברתי והתרבותי.



יחידות הלשון האלה הן נקודות המוצא לארגון פרקי התוכנית, והקשרים ביניהן יבואו לידי ביטוי בקשרים⁵ בין הפרקים. דרך הלימוד יכולה להיות דו-כיוונית – מן היחידה הקטנה אל היחידה הגדולה, או מן היחידה הגדולה אל היחידה הקטנה.

פירוט פרקי התוכנית

פרקי התוכנית	יחידות הלשון
פרק א: מערכת הצורות	המילה והצירוף הכבול
פרק ב: אוצר המילים והמשמעים	הצירוף החופשי והמשפט
פרק ג: תחביר	הטקסט
פרק ד: הבנה והבעה	

- 4 מילה שהיא פועל – כגון 'לך', 'ישנתי' – היא למעשה משפט (מבחינה תחבירית פורמלית).
- 5 דוגמאות לקשרים בין הפרקים – ר' בסעיף 'שילובים' (להלן עמ' 44).



פרק א: מערכת הצורות

מערכת הצורות של העברית - ובעיקר השורשים, הבניינים והמשקלים - היא המערכת היציבה מכל מערכות לשוננו בכל תקופותיה, ובמידה רבה היא אשר מאפשרת לעברית לשמור על אחדות ורצף ולהיתפס כלשון אחת לאורך כל הדורות. מערכת הצורות מספקת את כלי היצירה להתחדשות של העברית בת זמננו, והייתה רכיב מרכזי בתחייתה ובהתאמתה למציאות החדשה.

לימודה של מערכת הצורות הוא אפוא הכרת אושיותיה של העברית למן ראשיתה ועד היום. בשל מרכזיותה של מערכת הצורות, כרוכות בה הרבה מן השאלות הנורמטיביות שדובר העברית בת ימינו מתלבט בהן.

פרק ב: אוצר המילים והמשמעים

פרק העומד לעצמו יחד בתוכנית זו לאוצר המילים והצירופים של העברית מן ההיבט הלקסיקלי והסמנטי. על רקע ההתפתחות של העברית כלשון חיה, נודעת חשיבות רבה לעיסוק במילים המורשות והמתחדשות, הפותח פתח להרחבה ולהעשרה של אוצר המילים של התלמידים. דרך העיסוק בתחום זה אפשר לעמוד על תרומתם של שינויי המשמעות לתהליכי ההתחדשות של העברית בת זמננו ולהתאמתה למציאות החדשה.

שני הפרקים 'מערכת הצורות' ו'אוצר המילים והמשמעים' - מאפשרים להתבונן בתמורות החלות באוצר המילים של העברית החדשה, הן מבחינה מורפולוגית והן מבחינה לקסיקלית-סמנטית.

פרק ג: תחביר

עניינו של התחביר במישור הסינטגמטי: הוא עוסק בהצטרפותן של מילים לצירופים, למשפטים ולמבעים.

הניתוח התחבירי הוא כלי לתיאור סגנוני של טקסטים הן מנקודת המבט הסינכרונית (מבנים תחביריים אופייניים לסוגי טקסט מסוימים, מבנים אופייניים לכותבים) והן מנקודת המבט הדיאכרונית (מבנים אופייניים לרובדי לשון שונים והשינויים שחלו בהם).

לימוד התחביר מזמן אפשרות להכיר את מגוון דגמי המשפט ודרכי ההצטרפות. מתוך כך עשויה להתפתח הגמישות הלשונית הרצויה: הכרת מבנים חלופיים להבעת תוכן נתון והיכולת לבחור את המבנה המתאים להקשר המילולי, להקשר הנסיבתי-החברתי ולכוונת המוען.

פרק ד: הבנה והבעה

הקריאה והכתיבה ניצבות במרכז העשייה בבית הספר בלימודי ההמשך, והשליטה בהן היא תנאי הכרחי לתפקוד יעיל בחברה אוריינית ובעולם האקדמי. העיסוק המונחה בקריאה ובכתיבה, בהאזנה ובדיבור, מסייע לתלמיד להתבונן בעצמו ובעולם הסובב אותו ותורם לפיתוח המודעות העצמית. דרך הכתיבה התלמידים יכולים להביא לידי ביטוי מחשבות, חוויות, רגשות ולבטים אישיים. הקריאה, ההאזנה, הכתיבה והדיבור המתוכנן מסייעים לתלמידים לגבש את עמדותיהם בנושאים ערכיים ולעצב את השקפת עולמם. הם מזמנים התנסויות חברתיות חשובות ופיתוח של כישורים חברתיים, ותורמים לטיפול הרגישות לזולת והסובלנות לדעות אחרות ולדרכי ביטוי שונות.

במהלך לימוד פרק זה התלמידים ירכשו ידע על טקסטים, וילמדו מושגים הקשורים בו (נוסף על הידע והמושגים שנרכשו בביה"ס היסודי). מושגים אלו יעמדו לרשות התלמידים הן בלימודיהם בבית הספר העל-יסודי והן בלימודי המשך.



הנושא 'טקסטים מן המקורות' - מן המקרא ומספרות חז"ל, ובעיקר מן המשנה והמדרש - נכלל בפרק 'הבנה והבעה'. בלימוד נושא זה יושם הדגש על ההיבט הטקסטואלי, ועם זאת יידונו גם תופעות לשון אופייניות המזדמנות בטקסטים. כמו כן, בכל אחד מן הפרקים האחרים של התוכנית תינתן הדעת לתופעות לשון אופייניות לרובדי הלשון ההיסטוריים.

העיון בטקסטים העתיקים חשוב, ראשית לכול, בשל תרומתו לשמירת הרצף של העברית לתקופותיה, ולהאטת תהליך התרחקותה של לשון המקורות מלשונם של דוברי העברית. יותר ויותר מילים, ביטויים ומבני לשון מן העברית הקלסית אינם מוכרים ואינם מובנים עוד. כך גם כאשר הקוראים נתקלים בטקסטים בני ימינו ברימוזים (אלוזיות) מן המקורות: לעתים קרובות לא מתעורר אצלם ההדהוד שאליו כיוונו הכותבים.

הדיון בטקסטים אלו חשוב גם בעצם הצגת הממד הדיאכרוני של השפה, ויש בו תרומה להבנת התפתחות הלשון לאורך ההיסטוריה, זאת לצד פיתוח הרגישות למשלבים ולרמות לשון בעברית בת ימינו, היינו: הממד הסינכרוני. עם זאת, יש חשיבות להבלטת המשותף לכל רבדיה של העברית.

שילוב מאמרים בחקר הלשון העברית

בלימוד פרקי התוכנית מוצע לשלב קריאה של מאמרים וקטעי מאמרים העוסקים בסוגיות לשון. באמצעותם יוצג בפני הלומדים תחום הדעת ברמה של השיח הדיסציפלינרי-מחקרי, ויובא לידיעתם קיומן של מחלוקות, של אסכולות שונות, של תמורות במחקר וכדומה. המאמרים שייבחרו ינותחו בכלי הניתוח הנלמדים בפרק ההבנה וההבעה.

רשימת מאמרים לדוגמה מובאת ב**נספח 1**.

עיקרי השינויים בפרקי התוכנית

נמנה כאן את עיקרי השינויים בתוכנית זו לעומת התוכנית הקודמת:

- תורת ההגה - בשירות מערכת הצורות (ר' [פרק ב](#));
- עיסוק מקיף באוצר המילים והמשמעים; הסמנטיקה בשירות אוצר המילים והמשמעים (ר' פרק ב, להלן עמ' 26-33);
- תחביר - דגש על ההיבט הפונקציונאלי (ר' [פרק ג](#));
- הבנה והבעה (ולא הבעה כנקודת מוצא); (ר' [פרק ד](#));
- טקסטים מן המקורות (המקרא וספרות חז"ל) משולבים בפרק 'הבנה והבעה' (ר' [פרק ז](#), סעיף 4);
- [שילובים בין ענפי הלשון](#).

6. מסגרת ההוראה ופריסת הפרקים

מסגרת ההוראה

יש ללמד את המקצוע 'עברית' בכל שנה משנות הלימוד בבית הספר העל-יסודי. להלן מוצעת **חלוקת זמן** בין פרקי התוכנית, שנועדה לתת מושג על משקלם של הפרקים, אולם בפועל עניינים השייכים לפרק מסוים עשויים להשתלב בלימוד של פרק אחר. כך למשל ענייני 'אוצר המילים והמשמעים' ישולבו בחלקם בלימוד הטקסט.



פרק א: מערכת הצורות* - 15%-20%

פרק ב: אוצר המילים והמשמעים - 15%-20%

פרק ג: תחביר* - 15%-20%

פרק ד: הבנה והבעה - 40%-50%

* במסגרת הרפורמה ללמידה משמעותית בחטיבה העליונה נלמדת אחת המערכות הלשוניות (תחביר או צורות) בהיקף מצומצם (30% פרקים נבחרים) ואחת המערכות נלמדת ברמה מעמיקה (במסגרת 70%).

פריסת פרקי התוכנית

להלן מוצעת הפריסה של פרקי התוכנית. אופני הפריסה של תוכני כל פרק מוצעים בפרקים עצמם.

מוצע לפצל כל אחד מן **הפרקים א-ג** ולהורות אותו בשני שלבים, בשתי רמות של מורכבות והעמקה.

שלב א - בחטיבת הביניים: היכרות עם המבנים הבסיסיים של הלשון ועם גילוייהם בלשון, באמצעות כל אחד מן הפרקים א-ג.

שלב ב - בחטיבה העליונה: עמידה על מהותה של הלשון בכלל ושל הלשון העברית בפרט: הלשון כתופעה דינמית, מתפתחת; ההיבט הסינכרוני וההיבט הדיאכרוני; החוקיות בלשון; הפונקציות של רכיבי לשון בטקסטים וכיו"ב - כל זאת על ידי הרחבה והעמקה בכל אחד מן הפרקים א-ג. בשלב זה התלמיד ייחשף ליחסי הגומלין ולקשרים בין ענפי הלשון, ובמידת האפשר יעמוד על הקשרים של הלשון עם תחומי דעת ועניינים אחרים (כגון: מקרא, ספרות, תקשורת).

פרק ד - הבנה והבעה - יילמד **לאורך כל שנות הלימוד** בשל חשיבותו לכלל הלימוד בבית הספר ובשל היות תחום זה במהותו התפתחותי ומצטבר.

דוגמת פריסה לפי כיתות

להלן הצעה סכמתית לארגון הוראת הפרקים א-ד לפי כיתות:

שלב א

כיתה ז-ח: הבנה והבעה; מערכת הצורות - מבנים בסיסיים.

כיתה ח-ט: הבנה והבעה; אוצר המילים והמשמעים.

כיתה ט: הבנה והבעה; תחביר - מבנים בסיסיים.

שלב ב

כיתה י-יב: הבנה והבעה + אוצר המילים והמשמעים (בטקסט); מערכת הצורות - הרחבה והעמקה / תחביר - הרחבה והעמקה.



פרק א: מערכת הצורות

מבוא

במרכזו של פרק זה עומדת המילה מבחינת הצורה, המבנה שלה. המושגים המרכזיים במערכת הצורות הם הגזירה והנטייה, היינו: הצורנים המרכיבים את צורת היסוד של המילה והצורנים היוצרים את הצורות הנוטות. לימוד מערכת הצורות מחייב התמצאות בתופעות מתורת ההגה, שכן הפונולוגיה משפיעה על מבנה המילה. התופעות הפונולוגיות – כגון: ההידמות (הפיל) והתלכדות העיצורים (בְּתַנּוּ), תשלום הדגש (תְּאֵדָר) והנמכת התנועה (יִתְזַר), חילופי ההגייה של כ"פ וכיווץ הדו-תנועות – הן פרי של מערכת פונולוגית מורשת, שרבים מחוקיה אינם פועלים עוד בעברית בת ימינו. העיסוק בתופעות אלו יעמוד לרשות מערכת הצורות, אגב התייחסות להיבט הדיאכרוני. ההיבט הדיאכרוני יבוא לידי ביטוי גם בלימוד צורות אופייניות ללשון המקורות. בלימוד הצורות תינתן הדעת במידת האפשר לקשר בין הצורה ובין המשמעות כפי שהיא מתועדת במילון או כפי שהיא באה לידי ביטוי בהקשר מסוים⁶. בלימוד מערכת הצורות יש מקום לדון בחידושי מילים, בהיבט הצורני שלהם לצד ההיבט החברתי-תרבותי (ובצורך בהם על רקע תחיית הלשון העברית וההתפתחות הטכנולוגית).

מושגים ועניינים⁷

המילה והצורן

מילים קמאיות, מילים שאולות, **נטייה**

נטייה בפועל: גוף, מין, מספר;

זמן או דרך – עבר, הווה (בינוני פועל/פעול), עתיד, ציווי

נטייה בשם: הריבוי, הנקבה, כינויי השייכות, צורות הנסמך, הזוגי

נטייה של מילות יחס

חזרה לתוכן

6 בכך יש משום קישור בין פרק זה לפרק ב – אוצר המילים והמשמעים.

7 רשימת המושגים והעניינים – כאן ובפרקים האחרים – תפקידה להעמיד את המושגים המרכזיים של הפרק ובכך ליצור שפה משותפת לתלמידים, למורים ולכותבי ספרי לימוד. אין הרשימה כוללת את כל התכנים המפורטים בכל פרק.



גזירה

השורש; הגזרות;

בנייני הפועל;

משקלי השם

בין הפועל לשם - שם הפועל, הבינוני, שם הפעולה,

בסיס וצורן (סופי ותחילי),

הרכבים, הלחמים, ראשי תיבות

שם המספר

הצעה לפריסה

מוצע ללמד את מערכת הצורות בשני שלבים:

שלב א - מטרתו העיקרית שהתלמידים יתוודעו לעקרונות העומדים בבסיס מערכת הצורות, ואילו הפרטים יילמדו כהדגמה של העקרונות.
שלב ב - שלב ההרחבה וההעמקה - תילמד בו המערכת לפרטיה, במגמה להביא את התלמידים לשליטה במגוון הצורות וביחסים ביניהן.

המבנים הבסיסיים (שלב א)

- המילה מהי?
- רכיבי המילה: צורני הגזירה - שורש ותבנית (בניין, משקל), בסיס ומוספיות; צורני נטייה;
- מילים קמאיות (כגון פֶּה, אָב, כִּי); מילים שאולות (כגון סנהדרין, טכנולוגיה).
- דרכי התצורה

הגזירה המסורגת

(א) **השורשים** - מקומו המרכזי של השורש בתצורת המילים בעברית; השורשים השלמים (כולל מרובעים); היכרות עם השורשים העלולים: עמידה על מקצת התופעות האופייניות להם;⁸

(ב) **הבניינים** - קל (למשקליו), נפעל, פיעל, פועל, הפעיל, הופעל, התפעל; משמעויות הבניינים, יחסי משמעות בין פעלים בבניינים שונים,⁹ אי-הסדירות במשמעויות;

(ג) **משקלים** שכיחים (כגון קטל, קטלת, מקטל, קטיל) ומשמעויותיהם: משמעויות מובהקות ואי-הסדירות במשמעויות;

8 אין הכוונה ללימוד שיטתי של כל הגזרות, אלא לעמידה על התופעה שבשורשים מסוימים יש עיצורים / אותיות שאינם נהגים / נכתבים במקצת הצורות שהשורשים האלה נוטים בהן. מוצע להדגים את התופעה בשתיים-שלוש גזרות, כגון גזרת פ"ב, גזרת ל"א וגזרת ע"ו.

9 ר' על פעיל וסביל בסעיף 'שילובים' (להלן עמי 44)



הגזירה הקווית

(ד) הכרת צורנים סופיים אחדים ומשמעויותיהם; הכרת דרך התצורה בסיס + בסיס: הרכבים והלחמים.

- הנטייה
- בפועל: זמן או דרך - עבר, הווה (בינוני פועל/פעול),¹⁰ עתיד, ציווי; גוף, מין ומספר; שימושם ותפקידם בטקסטים שונים;
- בשם: צורני הריבוי (כולל הזוגי), צורני הנקבה (בשמות הנוטים לפי מין), כינויי השייכות וצורות הנסמך.¹¹
- התקינות
- שליטה בצורות התקינות בעיקר **בפועל**.
- נטייה תקנית של **מילות היחס** (אצלם, אלייך, אתכם וכדומה).
- שימוש תקין **בשם המספר** - הסוג (מספר יסודי, סידורי, סתמי, חלקי), הנטייה וההתאם (מין, צורת נסמך).¹²

תורת ההגה בשירות מערכת הצורות

יילמדו תופעות ומושגי יסוד מתורת ההגה שיש בהם כדי ללמד על החוקיות בהתנהגות המילים. אלה המושגים והתופעות העיקריים: הברות, הטעמה, דגש קל, דגש חזק לסוגיו, שוואים וחטפים.¹³

הרחבה והעמקה (שלב ב)

- הגזירה המסורגת - שורש ותבנית
- השורשים לגזרותיהם בבנייני הפועל ובמשקלי השם - זיהוי וניתוח;
- **תופעות מורפונמיות**: השפעת הגרוננים, היקשים (כגון מגזרת ל"א לגזרת ל"ו), הידמות חלקית (בבניין התפעל) והידמות מלאה;
- **קשרי משמעות** בין מילים מבעד לשורש (יִלְצָה, לְהוֹלִיד, מוֹלֵד, מוֹלָדָת; חָל, הִחִיל, תְּחַלֵּה), מבעד לבניין (הִתְעַלֵּם, הִתְחַלָּה, הִתְפַּחֵם), מבעד למשקל (דָּחַךְ, פָּרַשׁ, בָּנָא; מְשַׁטָּח, מוֹשֵׁב, מְחַנֵּה, מְלֹן, מְצַר);
- תקינות לשונית הקשורה לשורש (מביט לעומת: מבין), לבניין (לְהַפְּנֵס, תְּהַנֶּה, לְיַבֵּא, הַצְלִיחַ) [ולא הַצְלִיחַ], למשקל (מְחַלֵּף) [ולא מְחַלֵּף];¹⁴
- צורות שבין הפועל לשם - צורות הבינוני; שמות הפעולה וקשריהם לפועל; שם הפועל.

10 ר' עוד על ההווה / הבינוני בסעיף 'שילובים' (להלן עמ' 44).

11 ר' עוד על הסמיכות בסעיף 'שילובים' (להלן עמ' 44).

12 שם המספר מובא בפרק 'מערכת הצורות', אף כי יש לו גם היבטים תחביריים.

13 אפשר ללמד את המושגים והתופעות האלה במרוכז, ואפשר לשזור את לימודם במהלך הלימוד של המבנים הבסיסיים. ור' עוד מושגים ותופעות מתורת ההגה בשלב ב (תופעות מורפונמיות).

14 מבחינה דידקטית אפשר לעסוק בתקינות - נוסף על שילובה בסעיפים השונים - גם כנושא מסכם. מכל מקום, יש להקפיד שלימוד הצורות התקינות יהיה רק במקום שיש לכך הצדקה מערכתית.



הגזירה הקווית

- בסיס וצורן סופי; הצורנים הסופיים ומשמעויותיהם;
- בסיס ובסיס (הרכבים, הלחמים, ראשי תיבות);
- צורן תחילי ובסיס.

שונות

- הקשר בין משקלים לצורכי גזירה סופיים, כגון משקל קטלן וצורן בן (רָקֶזֶן / מְשַׁפֵּט), משקל קטל בשורשים מגזרת ל"י וצורן בָּאי (חֲזָאי / חֲזָאי);
- המקורות ליצירת שורשים חדשים או 'תת-בכיינים' חדשים: הכפלה של עיצורי השורש - פֶּעֶלֶל (אֶשְׁרֶר), פֶּלְפֶּל (דִּפְדִּף); גזירת שורש מבסיס (עֶרְפֶּל, תִּפְקֶד, טִלְפֹן, עֶדְכֹן, דִּחָח); התבנית שִׁפְעֵל (שִׁחָזֵר, שִׁנָּם), תִּפְעֵל (תִּזְמֹן, תִּשְׁאַל), אִפְעֵל (אִחָזֵר) ועוד;
- צורות אופייניות בלשון המקורות - **לשון המקרא ולשון חז"ל**, כגון צורות פועל (עתיד מקוצר ומוארך, שם פועל [ליקח; לאמור / לומר], נתפעל), גזרת ל"א על דרך ל"י, צורן הרבים ין, המילים המורכבות (היכן, אלא).¹⁵



פרק ב: אוצר המילים והמשמעים

מבוא

הפרק 'אוצר המילים והמשמעים' מבוסס על שני ענפים של חקר הלשון: לקסיקולוגיה וסמנטיקה. שני הענפים עוסקים באוצר המילים והצירופים מנקודת המבט של המשמעות והתפקוד.

הלקסיקולוגיה¹⁶ – עיקר עניינה הוא תיעוד אוצר המילים במילון, ומכאן שנקודת המוצא לרוב היא המילה היחידה: מקומה במילון, הוראותיה, גיזרונה ומתוך כך יחסיה עם מילים אחרות. ואילו הסמנטיקה (של המילה) שואפת להעמיד עקרונות המשותפים לקבוצות של מילים – בעיקר עקרונות של יחסי משמעות ושל גלגולי משמעות. בלימוד הפרק 'אוצר המילים והמשמעים' יינתן מקום לשני התחומים – הן למילה היחידה ולהשתלשלות משמעות ויחסיה עם מילים אחרות, והן לתופעות סמנטיות והדגמתן על ידי קבוצות מילים.

המטרה העיקרית בלימוד הפרק הזה היא עיסוק של ממש במילים ובצירופים עבריים, ולא דווקא רכישת מושגים והבנת תאוריות. השיקול בבחירת המילים והצירופים יהיה מתוך מגמה להרחיב את אוצר המילים, לחדד את ההבחנה בהבדלי המשמעות בין מילים ולהביא לדיוק בשימוש בהן. המילים והצירופים ייבחרו מתוך טקסטים נלמדים, או על פי חשיבותם ומרכזיותם בלשון העברית ובתרבות העברית. כמו כן, ייכללו מילים וביטויים הלקוחים מטקסטים מן המקורות, בעיקר מן המקרא ומספרות חז"ל, ותינתן הדעת לגלגולי המשמעות של מילים אלו עד ימינו.

עיקר הלימוד של הפרק הזה יהיה מתוך התנסות מעשית בבחינתם של מילים ושל צירופים מהיבטים שונים במילונים ובטקסטים, ובין היתר יינתן מקום לכתיבת עבודות חקר קטנות (אישיות או קבוצתיות, בכיתה או בספרייה). הלימוד בפרק זה יעשה מתוך מודעות הן להקשר הטקסטואלי שהמילים הנדונות מופיעות בו ולתפקידן הרטורי בטקסט, והן להקשר החברתי-תרבותי שבתוכו נערך ומשתנה אוצר המילים והמשמעים (לדוגמה: מעמדן של לשון הדיבור והעגה והשפעתו על השאלה מה לכלול במילון ומה לא; בידולי משמעות הנוצרים מתוך הצורך בהבחנות חדשות; השפעת הלעז על שינויי משמעות; הבידול המשלבי).

מושגים ועניינים

הערך המילוני; ההגדרה המילונית

מילונים לסוגיהם (המילון החד-לשוני, המילון הדו-לשוני ועוד), האגרון; שדות סמנטיים, עגה (סלנג), נרדפות

משמעות נלווית (קונוטציה), לשון נקייה

מעתיקי משמעות שכיחים: מטפורה ומטונימיה, צירוף כבול, ניב בידול משמעות בידול משלבי-סגנוני, היכללות (היפונימיה), ניגודי משמעות פוליסמיה (ריבוי משמעויות)

הומונימיה, זהות בהגייה (הומופניה), זהות בכתיב (הומוגרפיה)

חזרה לתוכן

16 מבחינים בין לקסיקולוגיה ולקסיקוגרפיה. הלקסיקולוגיה עוסקת במכלול ההיבטים הקשורים לאוצר המילים של השפה, ואילו הלקסיקוגרפיה עוסקת בשאלות של עריכת המילון ודרכי ארגונו



הצעה לפריסה

מוצע לעסוק בפרק זה ברצף אחד בחטיבת הביניים. בחטיבה העליונה יש לחזור אל הנלמד בפרק זה, ולשלב בלימוד הפרק 'הבנה והבעה' על פי מה שהטקסטים מזמנים.

תיעוד אוצר המילים במילונים (לקסיקולוגיה)

- **סוגי מילונים:** התמקדות במילון **החד-לשוני**, לצד הזכרת מילונים אחרים: מילון דו-לשוני או רב-לשוני (לעומת חד-לשוני); מילון היסטורי-דיאכרוני (ייצוג כל תקופות הלשון) לעומת מילון שימושי-סינכרוני; המילון הממוחשב; מילוני סלנג; מילונים ולקסיקונים מקצועיים.
- שיטות ב**סידור הערכים** במילון:¹⁷ הערכים מסודרים לפי הכתיב המנוקד או הכתיב חסר ניקוד; הפועל - לפי השורש / צורת העבר / צורת ההווה;¹⁸ מקומם של צירופי היחס (כגון: 'באמת', 'לפחות', 'מיד'), ושל הצירופים השמניים והניבים.¹⁹
- **דרכי ההגדרה המילונית:** תרגום (במילון דו-לשוני או כשמדובר במילים לועזיות), נרדפים, ניגודים, הגדרה 'קלסית' - סוג (היכללות) והבחנה, איורים.
- **פרטי המידע** (נוסף על המשמעות) שהמילון מספק או עשוי לספק: כתיב וניקוד; גיזרון (אטימולוגיה); פרטים דקדוקיים (חלק דיבור, נטייה, הצרכה וכיו"ב); תקופת הלשון; המשלב או רמת הלשון; דרכי שימוש ותחומי חיים; צירופים כבולים וניבים.
- שאלת ה**סמכות** של המילון: האם המידע שבמילון הוא מידע מוסמך? האם המילון (המסוים) הוא מילון תיאורי (מתאר את השימוש בפועל באוצר המילים), או מילון פוסקי (מתחייב לייצג את התקן של השפה)?
- **המילים הלועזיות** במילון
- **העגה (סלנג):** מעמדם של ביטויי עגה בשימוש הלשון - העגה כמשלב עממי; תיעוד העגה במילון הכללי ובמילוני סלנג (ישנים וחדשים); תכונות העגה - השתנות, ציוריות, שאילה מלשונות זרות; מגבלות השימוש בעגה בכתיבה ובדיבור הפורמלי.
- **האגרון (תזאורוס)**, המתעד את אוצר המילים לפי המשמעות. האגרון מאורגן לפי שדות סמנטיים וקבוצות של נרדפים חלקיים, ואין בו הגדרות.
 - ייעשה קישור לנלמד בפרק 'מערכת הצורות'. לדוגמה, הקשר בין קביעת הערך המילוני למושגים 'גזירה' ו'נטייה'; משמעות של משקל הבאה לידי ביטוי במשמעות של מילה מסוימת במשקל זה.

היבטים סמנטיים

- **הנרדפות** לסוגיה (נרדפות חלקית)
 - המשותף והשונה בין מילים נרדפות (למשל על ידי תבניות סמנטיות);
 - רובדי הלשון (לשון המקרא ולשון חכמים) כמקור לנרדפים (לדוגמה: גשם ומטר, שב וחזר, עתה ועכשיו);

17 עניין זה שייך בעיקר לתחום הלקסיקוגרפיה.

18 ר' עוד על ההווה / הבינוני בסעיף 'שילובים' (להלן עמ' 44).

19 ר' עוד להלן עמ' 21.



- הנרדפות בהגדרה המילונית; באיזו מידה המילון מציין הבדלים דקים בין מילים נרדפות? - הבדלים סינטגמטיים, הקשריים, ריגושיים, משלביים²⁰ (דוגמאות לבדיקה: חבר / ידיד / רע; מטרה / יעד; גשם / מטר / ממטר; תקנה / גזרה);
- הנרדפות כאמצעי רטורי (סוג של חזרה).
- **המשמעות הנלווית - הקונוטציה** (ריגושית ומשלבית)
 - הקונוטציה במילון: באיזו מידה המשמעות הנלווית (הקונוטציה) מתועדת במילון (דוגמאות לבדיקה: פרצוף, גלותי, מהפכני, אם חורגת);
 - הקונוטציה כאמצעי רטורי בטקסט.
- **שקיפות סמנטית**
 - רכיבי המילה - המשקל, השורש, הצורן הסופי וכדומה²¹ - כרכיבי משמעות;
 - השקיפות הסמנטית במילים חדשות (לדוגמה: [shocker] - שורש הל"ם במשקל מְקטול (כלי, כמו 'מַעְרוֹן').
- **לשון נקייה ו'תקינות פוליטית'**
 - התחלופה במילים המשמשות לשון נקייה (בית כיסא, בית שימוש, נוחיות);
 - השינויים החברתיים והשפעתם על התחומים שנוקטים בהם לשון נקייה: התחומים המסורתיים: הפרשות הגוף, מין, מוות (סרטן) / מחלה קשה; מת / נפטר [מן העולם]; בית עלמין);
 - התחום החברתי-פוליטי: 'תקינות פוליטית' (משפחות מרובות ילדים / משפחות ברוכות ילדים; מדינות נחשלות / מדינות מתפתחות; זקן, קשיש / אזרח ותיק; כושי / שחור / אפרו-אמריקני).
- **הפוליסמיה** (ריבוי משמעויות)²²
 - ביטוייה של הפוליסמיה במילון (ערכים לדוגמה: חבר, תוכנית, עצם);
 - גלגולי משמעות בתולדות העברית כמקור לפוליסמיה: מן המוחשי למופשט (אסר), חילון (היכל), שאילת משמעות ('גיבור' במשמעות דמות מרכזית ביצירה, לפי hero) ועוד.
- **המטפורה והמטונימיה**
 - המטפורה והמטונימיה כמעטקי משמעות, ותיעודן במילון (מטפורות לדוגמה: שפה [שפת כביש, שפת ים], אילן יוחסין; מטונימיות לדוגמה: שפה [עברית וכו'], זעת אפיים [=עבודה]);
 - המטפורה השחוקה והמאובנת לעומת המטפורה המקורית, הרעננה;
 - המטפורה בפרט והלשון הציורית בכלל כאמצעי רטורי.

²⁰ ר' עוד להלן בידול משלבי-סגנוני.

²¹ יש לקשור את העיסוק בסעיף זה לפרק 'מערכת הצורות'.

²² ר' גם על דו-משמעות בסעיף 'שילובים' (להלן עם' 44).



• קולוקציות, צירופים כבולים וניבים²³

- הצטרפויות קבועות והרגליות (אידיומטיות) של מילים בדרגות כבילות שונות, לדוגמה: נקלע לקשיים / למשבר / למבוי סתום; מפלה / טענה / הוכחה ניצחת (קולוקציות); חמד לצון, חשבון נפש, שכוח אל, שיעור קומה (צירופים כבולים); נתלה באילן גדול, נכסי צאן ברזל, פה מפיק מרגליות (ניבים);
- מקומם של הקולוקציות, הצירופים הכבולים והניבים במילון;
- הניבים ומקורותיהם, העולם התרבותי ותחומי החיים שהניבים שאובים מהם, הציוריות והמטפוריקה בניבים;
- שימוש בקולוקציות, בצירופים כבולים ובניבים בטקסט, כולל שבירתם למטרות רטוריות;
- שימוש תקין ומדויק בצירופים לדרגותיהם בכתיבה.

• בידול משמעות

- בידול משמעות בין מילים קרובות משמעות (חבר ועמית, עם וגוי, שיר ושירה);
- בידול המשמעות כאמצעי להעשרת אוצר המשמעים.

• בידול משלבי-סגנוני

- הבדלים משלביים בין מילים (לדוגמה: אישה / רעיה, שמש / חמה; רצה / חפץ / התחשק לו, בא לו);
- באיזו מידה המילון מתעד בידול משלבי-סגנוני;
- חריגה משלבית מכוונת ולא מכוונת בטקסט.

• ההיכללות (היפונימיה)²⁴

- יחסי הגומלין בין מילים המציינות פרטים ובין מילים מכלילות;
- השימוש בהיכללות בהגדרה המילונית (לדוגמה: כלב - חיית בית מסדרת הטורפים).

• ניגודי משמעות

- יחסים שונים של ניגודי משמעות, כגון הפכים מוחלטים (חי / מת), ניגודי רצף (אהב / שנא; בהיר / כהה), ניגודי הדדיות (סב / נכד; שאל / השאיל);
- ניגודי משמעות בהגדרה המילונית (שכחה - אבדן זיכרון; קל - שאינו כבד / שאינו קשה / ההפך מחמור);
- ניגודי משמעות בשורש אחד (הכיר והתנכר, שירש והשריש, נשכח ושכח, חלש וחולש, קילס);
- ניגודי משמעות כאמצעי רטורי בטקסטים.

23 ר' לעיל תיעוד הניב במילון. ר' גם על הסמיכות בצירופים כבולים בסעיף 'שילובים' (להלן עמ' 44).

24 יש מקום לקשור את הדיון ב'היכללות' הן למשפט בעל חלקים כוללים בפרק 'תחביר' והן לסיכום בפרק 'הבנה והבעה'.



• ההומונימיה²⁵

- ההומונימיה במילון (לדוגמה: בר - תבואה / חוץ / לא מתורבת / טהור; בר-בן; בר-bar)
- קרבה בהגייה (הומופניה) וסיבותיה - השתוות עיצורים, אי-ביצוע הדגש החזק וכיו"ב (כור / קור, אכסן / אחסן, נכשל / גנב / גנב);
- זהות בכתיב (הומוגרפיה) וביטוייה בטקסט: מתאם / מְתָאֵם; שונות [שונות או שונות]; פורש [פורש או פורש]; נעץ [נַעַץ או נַעַץ]; מספר (מְסַפֵּר, מְסַפֵּר, מְסַפֵּר, מְסַפֵּר); הפתרונות: הבנה לפי ההקשר, ניקוד חלקי;
- הומונימיות כאמצעי רטורי בכותרות, בסיסמאות (תעמולה ופרסומת), בשירה ובשעשועי לשון (לדוגמה: "ניסוי ומהייה"; "פזמון מכול וקול"; "מה בעצם" (שם לספר העוסק בעצמים); "יד אלים את הפתירות / מְיַשֶּׁכֶת בְּסִטִּירוֹת" [ח' רייכמן]).



פרק ג: תחביר

מבוא

במרכזו של הפרק העוסק בתחביר עומדים הצירוף החופשי (להבדיל מן הצירוף הכבול) והמשפט - דרכי הצטרפותם ומבניהם. הדגש בהוראת התחביר יהיה על ההיבט הפונקציונאלי - הקשר בין המבנה התחבירי ובין נסיבות השיח - הערוץ (בעל פה או בכתב), רמת הלשון והמשלב, סוג הטקסט, מטרת המוען והרטוריקה (לדוגמה: המבנה המשתקף במשפט "תבוטל הגזרה", המאפיין סיסמאות מחאה). במידת האפשר, יש לתת את הדעת לתפקיד שמבנה תחבירי מסוים ממלא בטקסט, לנסח לו חלופות ולבחון את הבדלי התפקוד בין המבנים. עם זאת, ההיבט המבני והפורמלי לא ייזנח, בהיותו תשתית להיבט הפונקציונלי ובשל זיקתו לדרכי חשיבה וללוגיקה.

יודגש כי ניסוח חלופות והמרת מבנים (שחבור) - אין ללמדם לימוד מכני, אלא חשוב שייעשו בתוך הקשר, אגב הפעלת שיקול דעת באשר למבנה המתאים בהקשר הנתון ותשומת לב להשפעת המבנה החלופי על הטקסט.

המשפטים והטקסטים שייבחרו להוראת התחביר יהיו מן העברית החדשה, אבל ייוחד מקום לעיון גם בתבניות תחביריות אופייניות לעברית של קדמונינו, כפי שהן משתקפות בעברית בת ימינו בעיקר במבנים מאובנים (כגון "עין הרע", "אחים אנחנו" [סדר המילים], "מרבה נכסים מרבה דאגה" [מבנה אסינדרטי]). המשפטים שייבחרו יכולים להיות חלק מטקסטים רחבים או טקסטים זעירים העומדים לעצמם (אוטונומיים), כגון: כותרות, פתגמים, אמרות כנף, פרסומות.

רצוי להשתמש במשפטים ובטקסטים אותנטיים.

מושגים ועניינים

חלקי הדיבור²⁶

הצירופים השמניים: סמיכות, שם ותוארו, צירוף, יחס, דרכי היידוע

המבע והמשפט

המשפט הפועלי והמשפט השמני

חזרה לתוכן

26 הנושא 'חלקי הדיבור' אינו שייך בהכרח לפרק התחביר, שכן מדובר במילים כיחידות לקסיקליות. הנושא נזכר כאן בשל חשיבותו בבניית התשתית ללימוד התחביר.



מושגים ועניינים

חלקי הדיבור²⁷

הצירופים השמניים: שם ותוארו, צירוף, יחס, דרכי היידוע

המבע והמשפט

המשפט הפועלי והמשפט השמני

חלקי המשפט

עיקרי המשפט: נושא ונשוא, אגד

המשלימים: לוואי ותמורה המושא והתיאור; ההצרכה;

חלקים אחרים: הסגר, פנייה

סוג המשפט

משפט פשוט

משפט איחוי קשרים לוגיים בין האיברים המאוחים

משפט מורכב הפסוקיות²⁸ לסוגיהן ולתפקידיהן; הפסוקית המצומצמת

משפט ייחוד

משפט בעל חלקים כוללים

משפט חסר

המרות (בין מבנים תחביריים) דו-משמעות תחבירית סדר המילים במשפט

סתמיות

ההתאם

הפיסוק

חזרה לתוכן

27 הנושא 'חלקי הדיבור' אינו שייך בהכרח לפרק התחביר, שכן מדובר במילים כיחידות לקסיקליות. הנושא נזכר כאן בשל חשיבותו בבניית התשתית ללימוד התחביר.

28 המונח 'פסוקית' משמש כאן במשמעות 'משפט טפל', 'משפט משועבד' במשפט מורכב (ולא במשמעות הכללית של clause).



• הצעה לפריסה

מוצע ללמד את התחביר בשני שלבים: בשלב א יילמדו חלקי הדיבור והצירופים השמניים וכן תוצג תמונה כוללת של סוגי המשפט. בשלב ב - שלב ההרחבה וההעמקה - יילמדו מבנה המשפט וסוגי המשפטים לפרטיהם, ויושם דגש על המרות ועל קשרים בין מבנים ובין תפקידים תקשורתיים.

המבנים הבסיסיים (שלב א)

- **חלקי הדיבור** העיקריים (שם עצם, שם תואר, פועל, תואר פועל, מיליות), כולל הכינויים (כינויי גוף וכינויי רמז).
- **הצירופים השמניים**: שם ותוארו, צירוף הסמיכות,²⁹ צירוף היחס.
- **דרכי היידוע** של השם (ה"א הידיעה, כינוי חבור, שם פרטי, כינוי רמז).
- **משפט** בעל מבנה תחבירי פורמלי לעומת **משפט** או **מבע** ללא מבנה תחבירי פורמלי (נושא ונשוא). לדוגמה: "אש!"; "חושך. לילה..." (משפטים חד-איבריים); "דואר רשמי" על מעטפה; כותרת של ספר.³⁰
- מבנה המשפט - עיקרי המשפט (נושא ונשוא); המשלימים (חלוקה מדרגית של המשפט ל"גרעינים" ומשלימיהם); התמקדות במשפט הפועלי וזיהוי המשפט השמני.
- הכרת **סוגי המשפטים** משפט פשוט;
 - משפט מורכב (הפסוקית כאחד מחלקי המשפט);
 - משפט איחוי, הקשרים הלוגיים העיקריים בין האיברים, מילות האיחוי.
- **סדר מילים**: שינוי מקום המילה במשפט משנה את המשמעות (כגון מקומן של המילים 'לא', 'גם', 'רק').
- **המרה**: דיבור ישיר ודיבור עקיף; עמידה על הבדלי תפקוד.³¹
 - **פיסוק** פונקציונאלי ותקין בהתייחס לתחביר.
 - **תקינות**: בצירופי סמיכות (יידוע וריבוי); התאם (בין הנושא לנשוא ובין שם לתוארו).

הרחבה והעמקה (שלב ב)

- **מבנה המשפט** לפרטיו: נושא, נשוא; אוגד (במשפט שמני); משפטי 'יש' ו'אין'; נושא מורחב; משלימי השם: לוואי ותמורה; משלימי הפועל: מושא ותיאור, מושג ההצרכה.³²
- **סוגי המשפטים** לפרטיהם: פשוט; איחוי - הקשרים הלוגיים בין האיברים; מורכב - הפסוקיות לסוגיהן ולתפקידיהן, מילות השעבוד, הפסוקית המצומצמת; משפט בעל חלקים כוללים.

29 ר' עוד על הסמיכות בסעיף 'שילובים' (להלן עמ' 44).

30 הדיון בעניין זה יכול להיות מזדמן או כנקודת מוצא לעיסוק במבנה התחבירי הפורמלי של משפטים.

31 בעניין זה יש לעסוק בעיקר במסגרת הפרק 'הבנה והבעה' כחלק מן העיסוק בדרכים למסירת דיבור.

32 מיון שיטתי ומפורט של התיאורים לסוגיהם הסמנטיים והשליטה בהבחנות ביניהם אינם כלולים ברשימת הנושאים, ועם זאת רצוי להציג את מגוון התיאורים ואת תפקידיהם.



- משפט חסר; משפט ייחוד.
- **המרות:** המרה מסוג משפט אחד לאחר, שינוי תפקיד תחבירי של פסוקית נתונה, המרה מפעיל לסביל וההפך,³³ פירוק והרכבה של משפטים, וכיוצא באלו; עמידה על הבדלי התפקוד בין המבנים במידת האפשר; הכנסת מידע מטבלאות, מתרשימים וכדומה למבנים תחביריים הולמים.
- **סדר מילים** - חלקי משפט שמקומם חופשי (כגון משלימי פועל) וחלקי משפט שמקומם קבוע (כגון לוואים).
- הבחנה בין **דו-משמעות תחבירית** מכוונת לדו-משמעות הנובעת מרישול; שכתוב של מבנים דו-משמעיים לניסוחים חד-משמעיים.
 - **תקינות** תחבירית: זיהוי מבנים תחביריים לא תקינים (כגון משפטים חסרי נשוא) ותיקונם, פירוק משפטים מסורבלים, משפטים עקורי שי"ן ותיקונם, שימוש תקין בהצרכה, שימוש תקין במילות איחוי ושעבוד.
 - הפיסוק ותפקידיו התחביריים והרטוריים.
 - מבנים תחביריים אופייניים ללשון המקרא וללשון חז"ל, המשוקעים בעברית בת ימינו, כגון "לא... אלא", מבנה התנאי הבטל, שם הפועל הנוטה לעומת פסוקית הזמן ('בבואו' לעומת 'בשעה שבא'), מילות הקישור במשפט המורכב ('אשר' ו'כי' לעומת 'ש').³⁴

מבנים תחביריים ותפקידים תקשורתיים

במהלך ההוראה יש לשים את הדגש על הקשר בין המבנים התחביריים של משפטים ובין התפקיד התקשורתי שלהם בתוך טקסטים או כטקסטים העומדים לעצמם. העיון מנקודת המבט הזאת נועד גם לחשוף עמדות שמבנים מסוימים עשויים לשרת. מובאים כאן כמה רמזי דוגמאות של מבנים תחביריים העשויים לשמש בתפקידים תקשורתיים מסוימים, ואף תפקידים תקשורתיים אחדים והמבנים התחביריים המשרתים אותם.

המשפט החסר

דיאלוג; שאלה ותשובה; תקבולת.

משפט בעל חלקים כוללים

עיבוי; הכללה ופירוט; חזרה לצורך הדגשה ("...קבוצה אתנית בעלת... לשון אחת, תרבות אחת, אורח חיים אחד והיסטוריה אחת"); מבנים נוסחאיים ("על שלושה דברים העולם עומד...").

הסתמיות (האימפרסונאליות) וגילויה התחביריים

(להבעת תוקף כללי, להעלמת עושה הפעולה, למקרה שאין חשיבות לעושה הפעולה)

- משפט ללא אזכור הנושא (פועל בגוף שלישי רבים; 'אומרים ש...');
- נושא סתמי ('מישהו אמר', 'פלוני עשה כך וכך', 'איש אינו טוען כך');
- סביל ('נטען ש...', 'מדובר ב...', 'ידוע ש...');

33 ר' על פעיל וסביל בסעיף 'שילובים' (להלן עמ' 4).

34 ר' הסעיף 'טקסטים מן המקורות - המקרא וספרות חז"ל' (להלן עמ' 44).



- שם הפעולה ('הניסיון לקדם את העניין נכשל' לעומת 'הוא ניסה... ונכשל');
- שם הפועל ('יש לפנות ל...').

שימושי שם הפועל

- סתמיות וכלליות ('יש להתקשר לטלפון...', 'אסור לדרוך על הדשא');
- פעולה מתמשכת (בשמות של יצירות);
- מודליות, קריאה לפעולה ('כדאי לדעת', 'אין להפריע', 'להציל את הים').

מבנים ושימושים מיוחדים לצרכים רטוריים

- סדר מילים לא מקובל;
- משפטי ייחוד;
- שאלות (לקבלת מידע וכדומה או להבעת טענה מודגשת [שאלות רטוריות]);
- תקבולת - חזרה והנגדה;
- הסגרים (ומאמרים מוסגרים) ופניות;
- תזוזה קטגוריאלית של חלקי דיבור (בעיקר בלשון הפרסומת, כגון 'הכי מרק שיש', 'לרקוד עצמאות');
- סימני פיסוק בתפקיד לא שגרתי.



פרק ד: הבנה והבעה

מבוא

תחום ההבנה וההבעה הוא תחום ייחודי בבית הספר, בהיותו מסד לכל פעילות לימודית ותשתית להתפתחות התרבותית ולהשתלבות החברתית. זהו תחום פורץ גבולות, וקשה לגדור אותו כדיסציפלינה. יותר משעניינו הנחלת ידע – עניינו בתהליכים, ברכישת אסטרטגיות, ב"מפגשים" של תלמידים עם טקסטים, בביטוי אישי ובמודעות עצמית.

על כן, בהוראת ההבנה וההבעה ההיבט הדידקטי הוא מהותי ובלתי נפרד מתוכני ההוראה, יותר מבכל מקצוע אחר. לימוד ההבנה וההבעה – מטרתו לטפח תלמידים שהם קוראים וכותבים עצמאיים וביקורתיים ובעלי תרבות דיבור.

הזיקות בין הקריאה לכתיבה

יש תפיסות שונות בדבר הקשרים בין קריאה לכתיבה. יש הרואים בקריאה ובכתיבה מיומנויות שונות שיש לטפחן בדרכים שונות, ויש הרואים בתהליך הקריאה ובתהליך הכתיבה תהליכים שרוב רכיביהם משותפים. גישה אחרת אומרת שבקריאה ובכתיבה נדרשים סוגי ידע דומים, כגון ידע עולם, ידע על מבנים ודרכי ארגון, מושגים הקשורים בטקסט וידע לשוני; כמו כן, בשתייהן נדרשות פעולות חשיבה דומות, כגון הבחנה בין עיקר לטפל וחשיבה ביקורתית. עם זאת, אין לצפות שהתלמידים יפיקו כל סוג טקסט שהם קוראים.

לעתים הקריאה והכתיבה הן בבחינת כלים שלובים: אדם קורא טקסטים המשמשים נקודת מוצא לכתיבתו; הכותב קורא במהלך הכתיבה את הטקסט ומשכתב אותו; אדם קורא טקסט, רושם הערות ומסכם אותו.

הן בתהליך הקריאה הן בתהליך הכתיבה יש חשיבות לפיתוח חשיבה עילית (מטא-קוגניציה), היינו: פיתוח מודעות לפעולות החשיבה המתרחשות בעת הקריאה והכתיבה. כמו כן, חשוב לייחד זמן לרפלקציה לתהליכי הקריאה והכתיבה: התבוננות עצמית של התלמיד במחשבותיו, ברגשותיו, בקשייו ובהחלטותיו שהיו כרוכים בתהליכים אלו – ואף העלאתם על הכתב.

הטקסטים ובחירתם

בבחירת הטקסטים להוראה יובאו בחשבון אמות המידה האלה: תוכן הטקסט, תחום הדעת ותחום החיים, העמדה והשקפת העולם המשתקפים בטקסט – כל אלה לצד היבטים סוגתיים, מבניים, רטוריים ולשוניים.

רצוי שהטקסטים יהיו קרובים לעולמם של התלמידים, רלוונטיים, משמעותיים ומושכים, ועם זאת בעלי חשיבות כשלעצמם. כמו כן, חשוב שיהיה בטקסטים כדי לעורר שאלות ערכיות ולהעשיר את עולמם התרבותי של התלמידים. יש להעדיף טקסטים אותנטיים במידת האפשר (ולא מעובדים ומקוצרים לצורכי הלימוד).

בין לימוד המושגים ובין העיסוק בטקסט עצמו

בעשורים האחרונים הצטבר ידע עיוני-תאורטי על הטקסט ועל ניתוח השיח, ורבים רואים בו תחום דעת לעצמו. יש להשתמש במסגרת בית הספר בידע הזה ובמושגים הכרוכים בו במידה הראויה, היינו: ככל שידע זה מסייע לקריאה בפועל ולכתיבה בפועל, ומכל מקום אין להעמיד את לימוד המושגים במרכז הוראת ההבנה וההבעה.



מקומו של המורה

כאמור, בהוראת ההבנה וההבעה עוסקים בתהליכים ובאסטרטגיות יותר משעוסקים בפריטי ידע, ועל כן - יותר מבכל מקצוע אחר - על המורה לראות את עצמו מדריך, מכון ומזמן אפשרויות.

המורה הוא מאמן בקריאה ובכתיבה. הוא מלווה את התלמידים בהתמודדות עם הטקסטים כקוראים וככותבים, משוחח עמם על הקשיים, ומציע להם אסטרטגיות. ההוראה כרוכה בקיום דיאלוג בין המורה לתלמידים: המורה הוא גם מוען וגם נמען; לצד המשימות וההנחיות שהוא נותן, הוא קשוב לתלמידים - לדבריהם ולכתיבתם, מגיב ונותן משוב (ולאו דווקא ציונים).

יותר מבכל מקצוע אחר חשוב להתייחס אל התלמיד כפרט, להביא בחשבון את ייחודו, ולהעניק לו סיוע ועידוד על פי דרכו.

שילוב הידע הלשוני בהבנה ובהבעה

חשוב שהלומד ישתמש בידע הלשוני הנלמד ויסתייע בו הן בקריאה, הן בכתיבה והן בהבעה בעל פה. טיפוח אוצר המילים והמשמעים (פרק ב) הוא חלק בלתי נפרד מהוראת הפרק הזה. במסגרת זו, יש חשיבות לעודד את השימוש במילון ככלי עזר בהבנה, ואת השימוש באגרון (תזאורוס) ככלי עזר בהבעה. הידע על מבנה המילה (פרק א) ועל מבנה הצירופים והמשפטים (פרק ג) ישולב בהוראה הן במה שנוגע להבנה של מילה או של משפט בטקסט נקרא, והן במה שנוגע לכתיבה תקינה ולדיבור תקין (הבעה בעל פה, כולל קריאה בקול).

רשימת טקסטים

מדי פעם בפעם תפורסם רשימת טקסטים מומלצים להוראה; חלקם ישמשו לבחינות.

התכנים בפרק 'הבנה והבעה' בנויים במבנה של רשת המשקף את הקשרים והזיקות ביניהם, ולא במבנה קווי-מדרגי. במילים אחרות, התכנים אינם עומדים במבודד אלא כרוכים ומשולבים זה בזה ובמידה מסוימת אף חופפים זה את זה. עם זאת, לצורך הצגתם הם חולקו להלן (מעמ' 48) לכמה סעיפים:

1. טיפולוגיה של טקסטים
2. קריאה והבנה של טקסטים
3. תהליכי כתיבה
- מוסף א: סיכום של טקסטים
- מוסף ב: כתיבת טיעון
- מוסף ג: כתיבה עיונית על סמך מקורות שונים
4. טקסטים מן המקורות - המקרא וספרות חז"ל
5. הבנת הנשמע והבעה בעל פה



מושגים ועניינים³⁵

הטקסט והקשריו: ההקשר המילולי (בתוך הטקסט), ההקשר הנסיבתי, ההקשר החברתי-תרבותי
 סוג טקסט, סוגה (ז'נר)
 ההקשר הנסיבתי / נסיבות השיח: המוען, הנמען, המטרה, הבמה, הזמן והמקום, הערוץ
 הנושא הנדון / היגד-על / טענת-על / טענה מרכזית / רעיונות מרכזיים
 כותרות
 מבנים לוגיים וקשרים לוגיים
 ראשי פרקים, תוכן עניינים
 חלקים בטקסט: מבוא / פתיחה, גוף, סיום; פסקות
 מילות מפתח (מילים ומושגים מרכזיים)
 « לכידות: קישוריות; אמצעי קישור: מילות קישור, אזכורים, מקדמי ארגון
 אמצעים רטוריים – מטפוריקה, חריגה משלכית, רימוזים (אלוזיות) ועוד; נימה
 המסר: גלוי, סמוי / משתמע
 נקודת תצפית / נקודת מבט / זווית ראייה
 רכיבים חזותיים וגרפיים בטקסט הכתוב (תרשים, טבלה, איור וכדומה)
 סיכום טקסט
 כתיבה ממצגת
 עריכה ושכתוב
 תקינות וקבילות
 בחירה סגנונית
 רובדי הלשון – לשון המקרא, לשון חז"ל
 דיבור ספונטני – דיבור מתוכנן
 הרצאת דברים (פרזנטציה)
 אמצעים לא-מילוליים בטקסט הדבור (הנגנה, קצב דיבור, שפת גוף וכדומה)
 תרבות הדיון והוויכוח

חזרה לתוכן

35 אין סדר המושגים והעניינים מרמז על סדר ההוראה או על דרגת חשיבותם. מכיוון שאין אחידות במינוח, יש שמובאים כמה מונחים זה לצד זה; לעתים יש חפיפה חלקית בין המונחים (בייחוד עשויים מונחים כאלה לשמש בטקסטים מסוגים שונים). הלכנס מסמן מונחים חלופיים.



הצעות לפריטה ולארגון של חומר הלימוד

א. פריסה לפי סוג הטקסט (הכתוב)³⁶

הפריסה של פרק זה לפי סוגי הטקסט היא במידה רבה מתבקשת. הצעת הפריסה להלן מפרטת את הסוגים שיש לעסוק בהם - בין בקריאה בין בכתיבה. רשימת סוגי הטקסט אין פירושה כי יש להימנע מעיסוק בטקסטים מסוגים שאינם כלולים ברשימה - אקטואליים או בעלי חשיבות מסיבה כלשהי - הקרובים לנפש התלמידים והמתאימים ברמתם לכיתה.

סוגי הטקסט המומלצים ללימוד מחולקים להלן לשתי קבוצות, לפי שני שלבים: שלב א לחטיבת הביניים ושלב ב לחטיבה העליונה. מרבית הסוגים שבשלב א שייכים לכתיבה המעשית-שימושית ומתחילים לעסוק בהם כבר בבית הספר היסודי.³⁷ העיסוק בהם בחטיבת הביניים ייעשה באמצעות טקסטים מורכבים יותר ובנושאים ההולמים לגיל. הסוגים שבשלב ב שייכים לכתיבה העיונית. מקצת הסוגים סומנו בכוכבית; בסוגים אלו מומלץ לעסוק גם בכתיבה, ואילו הסוגים שלא סומנו בכוכבית עיקר העיסוק בהם יהיה בקריאה. סוגים שסומנו בשתי כוכביות - עיקר העיסוק בהם הוא בכתיבה.³⁸

שלב א	- ערך אנציקלופדי - ידיעה עיתונאית - דפי מידע, הוראות והדרכה* - דוח* - מכתבי בקשה, תלונה והתנצלות* - מכתב למערכת העיתון* - מאמר טיעון (בהיקף מצומצם)* - תעמולה ופרסומת - תרשימים, טבלאות* - סיכום לסוגין**
שלב ב	- מאמר מידע - מאמר טיעון - מאמרי פרשנות וביקורת (על תופעה חברתית, על יצירת אמנות וכדומה) - מאמר מדעי - מסה - סיכום לסוגיו - כתיבה על סמך מקורות שונים

36 אשר לסוגי הטקסטים בעל פה ר' סעיף 5 (להלן עמ' 42).

37 ר' תוכנית הלימודים בעברית לבית הספר היסודי, תשס"ג.

38 'סוגות בית הספר' - תשובה רחבה על שאלה, עבודת חקר, דוח מעבדה - אמורים להילמד לאו דווקא במסגרת שיעורי העברית.



על בסיס **הפריסה לפי סוג הטקסט** יש מקום להציב עקרונות נוספים של פריסה ושל ארגון הלמידה:

ב.פריסה לפי נושאים לימודיים (מושגים ועניינים)

הפריסה תיעשה על פי נושאי הלימוד בהבנה ובהבעה (מושגים ועניינים): היכרות עיונית תאורטית עם הנושא הלימודי תוך כדי עיון בטקסטים מסוגים שונים (בין בקריאה בין בכתיבה).

דוגמאות

הנושא: **ההקשר הנסיבתי (מוען-נמען, מטרה, במה, זמן ומקום, ערוץ)**.³⁹ אפשר ללמד את הנושא על ידי השוואה בין טקסטים מסוגים שונים ועמידה על יחסי הגומלין בין הרכיבים האלה ובין סוג הטקסט והטקסט עצמו.

הנושא: מבנים לוגיים

אפשר לעסוק בנושא זה בכמה דרכים:

- לימוד של מאמרים בעלי מבנה לוגי דומה ונושא תוכן שונה.
- לימוד של כמה מאמרים בעלי מבנה לוגי שונה (בעיה ופתרון, טיעון, השוואה וכדומה) – עמידה על המבנה הלוגי ועל יחסי הגומלין בינו ובין תוכן המאמר.
- כתיבת מאמר לפי מבנה לוגי נתון או לפי מבנה לוגי של מאמר שנלמד.

ג.פריסה לפי נושאי תוכן

אפשר לארגן את לימוד הטקסטים – בעיקר בשלב ב אבל גם בשלב א – סביב נושאי תוכן.

ייבחרו נושאים מרכזיים מן האקטואליה, מן התחום החברתי והבין-אישי, מן התחום האזרחי, מן התחום הערכי-מוסרי, מעולם המדע וכיוצא באלו (דוגמאות לנושאים: כיבוד החוק, היחס לזר, דרכי התמודדות עם העוני, הלשון כמשקפת תרבות). לנושא הנבחר יובאו שני טקסטים או יותר. הטקסטים יכולים להיות מתחומי דעת שונים (כגון: היסטוריה, סוציולוגיה, מדעי החיים, לשון) ומסוגים שונים.

בד בבד עם הדיון בנושא הלימודי או בנושאים הלימודיים שהטקסטים מזמנים או שהמורה בחר להתמקד בהם (כגון: הטענה המרכזית והרעיונות המרכזיים, הקישוריות), יש מקום לעמוד על מושגים מרכזיים בנושא התוכן, על מורכבות הנושא, על ההיבטים השונים שלו, על ההשתמעויות שלו לחיי התלמידים ועוד. בכל נושא כזה ינתן מקום לפעילות של סיכום ולפעילות של כתיבה בעקבות הטקסטים.

עקרון ה'ספירליות' בהבנה והבעה

ספירליות בלמידה פירושה שבכל שלב אין זונחים את מה שנלמד בשלב הקודם אלא מתבססים עליו, מוסיפים עליו, מרחיבים אותו או מעמיקים בו. אפשר לבנות את לימוד ההבנה וההבעה במבנה ספירלי. הספירליות יכולה לבוא לידי ביטוי הן בעלייה ברמת הקושי של הטקסטים, והן בכמות ובאיכות של הנושאים הלימודיים

39 בספרי לימוד מקובל לקרוא לרכיבים האלה 'תעודת הזהות' או 'כרטיס הביקור' של הטקסט.



שיטופלו בכל טקסט. רמת הקושי של הטקסטים עשויה להתבטא באורכם, במורכבות הרעיונות שבהם, במורכבותם המבנית, במידת ההפשטה וההכללה, באוצר המילים והביטויים ובסגנון הכתיבה. במילים אחרות: אפשר לפרוס את הטקסטים הנקראים והנכתבים מן הקל לכבד - מן הקצר לארוך, מן האישי לכללי, מן המוחשי למופשט, מן הפשוט למורכב.

לדוגמה, את טקסט הטיעון אפשר ללמוד בכל שלב משלבי הלימוד: בשלב הראשון ייבחרו טקסטים שהטענה בהם מפורשת, שהנימוקים לה מעטים ופשוטים, ועוסקים בעניין קונקרטי (למשל, מתוך מכתבים למערכת); גם הטקסטים שהתלמידים יכתבו יעסקו בנושאים קונקרטיים ובהיבטים מעשיים, והם יידרשו לבסס את טענתם בנימוק אחד או שניים. בשלבים המתקדמים ייבחרו טקסטים העוסקים בנושאים מופשטים ומורכבים יותר, שהטענה בהם מפורשת או מובלעת ומשתמעת, ושהביסוס לה מגוון ומורכב מבחינה רטורית (למשל גם הנמקה רציונאלית וגם שימוש באירוניה).

1. טיפולוגיה של טקסטים

בספרות נעשו ונעשים ניסיונות מניסיונות שונים למיון טקסטים לסוגים ולסוגות. ההנחה העומדת ביסוד המיונים הללו היא שלטקסטים רבים מאפיינים משותפים. סוג הטקסט קובע במידה רבה את דרך הכתיבה או האמירה, ועל כן עשויה להיות להכרתו תרומה חשובה. סוג הטקסט קשור קשר הדוק למטרת הטקסט, וממנה נגזרים לרוב רכיבי המבנה והלשון האופייניים. לשון הטקסט מושפעת גם מנסיבות השיח האחרות: הנושא שהטקסט עוסק בו ותחום החיים שאליו הוא שייך, יחסי המוען והנמען וערוץ התקשורת.

למרות חשיבותו של ההיבט הטיפולוגי, מנקודת המבט של התלמידים אין דרך המיון עיקר, ואף לא טיב הסוגה או סוג הטקסט. עיקר הדיון בטקסט - בין שמדובר בקריאה ובין שמדובר בכתיבה - צריך להיות על המהותי שבו: תוכנו, האמירה המרכזית שבו, העמדה הבאה בו לידי ביטוי, השקפת העולם העולה ממנו, וכן לשונו וסגנונו. מכאן נובעת החשיבות שהטקסטים שייבחרו לקריאה - לצד תפקידם בהדגמת סוגים מסוימים - יהיו ראויים הן מבחינת תוכנם והן מבחינת דרך כתיבתם.

כדי לעמוד על טיבו של טקסט מבחינת סוגו אפשר להציב סדרת שאלות:

1. איזו פונקציה מרכזית הטקסט משרת (מסירת מידע, שכנוע, הוראות, בידור וכדומה)?
מה מטרתו העיקרית של הטקסט?
2. באיזו מידה הטקסט היצגי (אקספוזיטורי) או סיפורי (נרטיבי)?
3. באיזו מידה הטקסט עיוני או מעשי?
4. עד כמה הנסיבות שהטקסט מעוגן בהן פורמליות או לא פורמליות?
5. מי המוען ומי הנמען, ובאיזה ערוץ הטקסט מועבר (דיבור / כתב; תקשורת המונים / תקשורת בין-אישית וכדומה)?
6. מהי תבנית הטקסט (מכתב, מאמר, כרזה; הרצאה, נאום, שיחה)?⁴⁰



2. קריאה והבנה של טקסטים

בלימוד הקריאה יש לעמוד על ההיבטים של **הטקסט והקשרו**, ולפתח אצל הלומדים מודעות להיבטים אלו ולהשתמעויות שלהם להבנת הנקרא:

1. סוג הטקסט – זיהוי המאפיינים של סוג הטקסט ועמידה על מטרת הכותב מסייעים להבנת הטקסט.
 2. ההקשר הנסיבתי וההקשר החברתי-תרבותי – בהקשר הנסיבתי הכוונה בעיקר ליחסי המוען והנמען, לבמה שהטקסט התפרסם בה, לערוץ התקשורת שהטקסט מועבר בו, לזמן כתיבתו של הטקסט, למקום הכתיבה וכדומה. בהקשר החברתי-תרבותי הכוונה לסביבה החברתית והתרבותית שהטקסט נוצר בתוכה או שבתוכה הוא נקרא.
 3. מידע הרקע – במהלך הקריאה הקוראים מנהלים "דיאלוג" עם הטקסט אגב שימוש במידע הרקע שהם מביאים עמם. שימוש הולם במידע הרקע והכרת דרכים להשלמת פערי מידע יתרמו להשגחת הקריאה.⁴¹
 4. טכניקות או אסטרטגיות של קריאה – קריאה מרפרפת, אקסטנסיבית, מעמיקה, אינטנסיבית, סלקטיבית; הבחירה בהן תיעשה לפי מטרת הקורא ולפי סוג הטקסט:
 - לפי מטרת הקורא – כגון: הנאה, קבלת מידע, דליית פריט מידע, בחינה.
 - לפי סוג הטקסט – כגון: טקסט ספרותי, טקסט עיוני, פרסומת, ידיעה בעיתון.
- בין ארבעת ההיבטים הללו קיימים יחסי גומלין. כך למשל סוג הטקסט קשור להקשר הנסיבתי של הטקסט. הוא אף משפיע על בחירת אסטרטגיית הקריאה. פערי המידע עשויים להיחשף כאשר ההקשר החברתי-תרבותי של הטקסט זר לקוראים או רחוק מהם, ומידע הרקע אינו מספק תשתית להטמעת המידע החדש. המודעות לסוג הטקסט ולהקשרו והכלים להשלמת מידע הרקע ולבחירת דרך הקריאה – חיוניים במציאות שיש בה הצפה של טקסטים ושעל הקוראים לנווט ביניהם את דרכם ביעילות. כמו כן, הם נדבק חשוב בהבנת הטקסט וביכולת הפרשנות והביקורת.
- בדומה להבחנה בין סוגי טקסט, יש המביאים בחשבון טיפוסים של קוראים. הקוראים שונים זה מזה באישיותם, ברקע החברתי-תרבותי שלהם, בניסיונם ובידע שלהם, ואלה משפיעים על הדרך שבה הם קוראים את הטקסטים. לפי גישה זו, אין עוד מקום לדבר על 'קורא אידיאלי' או על הבנה אידיאלית; על המורה להציע לתלמידים לנהל 'דיאלוג' עם הטקסט, ולא לכפות פרשנות צרה וחד-משמעית.

בחירת האמצעים לניתוח הטקסט

הדרכת התלמידים בתהליך הטקסט תהיה על פי סוג הטקסט. למשל, במאמר טיעון תינתן הדעת לאיתור הטענה המרכזית ולזיהוי מבנה הטיעון וכן לאמצעים הרטוריים; עיסוק בקשרים הלוגיים ייעשה בטקסט העיוני לסוגיו; במכתבים האישיים והרשמיים יודגש ההקשר הנסיבתי; בטקסט תעמולה או פרסומת ייסקרו האמצעים הרטוריים, וכן דרך השילוב של הרכיבים החזותיים והגרפיים בטקסט. בכל טקסט יש לבחור את אמצעי הניתוח האפקטיביים ביותר, ואין צורך לעסוק בכל האמצעים הבאים בחשבון.

41 ככל שמידע הרקע רחב יותר הוא עשוי לפצות על ידע לשוני מצומצם יותר. הכלים הממוחשבים העומדים היום לרשותנו פותחים פתח להרחיב את מידע הרקע ממקורות מידע מגוונים, כך למשל טכניקת ההיפרטקסט מאפשרת נגישות מיידית למידע מילוני, אנציקלופדי ואחר (להלן עמ' 40).



היחסים בין התוכן ובין המבנה והרטוריקה של הטקסט

התכונה המרכזית של כל טקסט היא הלכידות. לכידות הטקסט מתבטאת בתוכן, במבנה ובקשרים שביניהם. בעיון בטקסט ראוי אפוא לעמוד על היבטים אלו: הנושא הנדון, התוכן, המבנה והארגון, העיצוב הגרפי - והזיקות ביניהם. עוד אפשר לתת את הדעת לזיקה בין סוגי תוכן מסוימים למבנים מסוימים (למשל: הוראות מעשיות במבנה של רשימה [סעיפים]; סיפור במבנה כרונולוגי), או לשאלה כיצד תוכן מסוים מובלט על ידי מבנה מסוים או באמצעים רטוריים.

בדיון בתוכן יש חשיבות לעמוד על הנושא הנדון ועל 'היגד העל' או הטענה המרכזית. יש מקום לזיהוי או לניסוח של הרעיונות המרכזיים בטקסט; אפשר להיעזר לשם כך ב'מילות מפתח' (מילים ומושגים מרכזיים בטקסט); עוד אפשר להיעזר להבנת הטקסט בכותרות לסוגיהן (כותרת הטקסט, כותרת המשנה, הכותרות של חלקי הטקסט). בדיון **במבנה** יש לעמוד על המבנה הלוגי של הטקסט השלם ולתת את הדעת לקשרים (הלוגיים) בין חלקי הטקסט (כגון בין רעיונות, בין פסקות, בין משפטים). דוגמאות למבנים לוגיים, לעקרונות מארגנים ולקשרים לוגיים: רצף כרונולוגי, בעיה ופתרון, סיבה ותוצאה, הכללה ופירוט, טענה והוכחה, השוואה. רצוי לדון בחלקי הטקסט - הפתיחה (לעתים: המבוא), גוף הטקסט והסיום - וביחסים שביניהם. בטקסטים מסוימים עשוי גם הניתוח לראשי פרקים לתרום להבנת הטקסט. בטקסטים רחבי היקף יש להיעזר בתוכן העניינים להבנת המבנה. עניין מרכזי בניתוח המבני של הטקסט הוא **הקישוריות**, הבאה לידי ביטוי באמצעי הקישור: מילות קישור, אזכורים, מקדמי ארגון (כגון 'תמרוקים', הערות מטא-טקסטואליות ["עד כאן דנו ב... ועכשיו נעבור ל..."], כותרות לחלקי טקסט, חלוקות [א-ב-ג וכדומה]).

בדיון **ברטוריקה** יש לעמוד על האמצעים הרטוריים ועל תרומתם להבלטת המסר של הטקסט: לשון ציורית ומטפוריקה, שדות סמנטיים, אירוניה, חריגה משלבת, רימוזים (אלוזיות), נימה, מבנים תחביריים מיוחדים. יש מקום לתת את הדעת לסימני הפיסוק ולערכם הרטורי, וכן לשיקולים סמנטיים ורטוריים בבחירת אוצר המילים.⁴² עניין אחר בעל זיקה לרטוריקה של הטקסט הוא **האינטרטקסטואליות**, היינו: הקשרים (הדיאלוג) שהטקסט מקיים עם טקסטים אחרים, בעיקר על ידי רימוזים (אלוזיות). לצד העיון ביסודות משותפים לטקסטים (כגון: מבנים לוגיים, אמצעים רטוריים) ראוי לפעמים לחשוף בטקסט את **הייחודי לכותב** - המטען התרבותי שהוא נושא, השכלתו, אמונותיו ו**נקודת התצפית** שלו - כפי שהם משתקפים בתוכן ובמבנה של הטקסט, וכפי שהם מתבטאים בסגנון הכתיבה שלו.

בלימוד טקסט יש לתת את הדעת הן להבנת הטקסט השלם הן להבנת הפרטים (מקרו - מיקרו): **ההבנה הגלובלית** של הטקסט עשויה לבוא לידי ביטוי ביכולת לומר משהו כללי על הטקסט: על המסר שלו ועל התוכן שלו; **ההבנה הלוקלית** תתמקד בחלקים בטקסט וביחסים ביניהם; **ההבנה הנקודתית** עניינה מילים, ביטויים וניבים, שימושי לשון (פרזיאולוגיה), היחסים בתוך המשפט וכדומה. מתן תשומת לב למילים ולניבים נבחרים בטקסט יתרום גם לטיפוח ולהעשרה של אוצר המילים. כמו כן, בעיון הנקודתי יש מקום לשלב את הידע הלשוני שנלמד בפרקים האחרים של התוכנית.

פרשנות; הערכה וביקורת

פרשנות - סוגי הטקסטים נבדלים זה מזה בטווח אפשרויות הפרשנות: יש טקסטים שהם 'סגורים' יותר, מפורשים יותר ומשמעותם קבועה, כגון: הוראות שימוש, חוקים או מאמרים מדעיים, ויש טקסטים 'פתוחים' יותר המזמינים אינטרפרטציות שונות ורחבות, והבולטים בהם הם הטקסטים הספרותיים-אומנותיים. מכל מקום, פרשנות סבירה אינה יכולה לקחת לעצמה חירות בלתי מוגבלת, ועליה להביא בחשבון את הזמן והמקום, את עולם המושגים ואת הלשון שבהם ומתוכם הטקסט נוצר. יש שהמסרים בטקסט באים בצורה מפורשת וגלויה יותר או פחות, ויש שהם מובעים בצורה מתוחכמת-סמויה. העמידה על האמצעים הרטוריים עשויה לסייע לחשיפת

42 את נושא הרטוריקה רצוי לקשור לנלמד בפרק 'אוצר המילים והמשמעים'; אפשר לבדוק כיצד התופעות הסמנטיות משרתות את הרטוריקה: נרדפות, משמעויות נלוות (קונוטציות), ניגודי משמעות, שימוש במילים ארכאיות ובני נ ים, הדו-משמעות לסוגיה, שבירת קולוקציות וכדומה. עוד רצוי לקשור את האמצעים הרטוריים לענייני תחביר: סדר מילים מיוחד, מודליות, סתמיות, דיבור ישיר או עקיף, הסגר ופנייה, קשרים לוגיים, שימוש בזמני הפועל (ר' 'צורות ההווה / הבינוני' בסעיף 'שילובים', להלן עמ' 44) וכדומה.



המסרים הסמויים.

התלמידים יפתחו מודעות לאפשרויות שונות של הבנת טקסט בנסיבות שונות, ומצד שני למגבלות אפשרויות של פרשנות. עליהם להתנסות בפרשנות של טקסטים "סגורים" ו"פתוחים" ולהתמודד עם חשיפה של מסרים סמויים ומתוחכמים.

הערכה וביקורת – הערכה של טקסט וביקורת עליו הן חלק בלתי נפרד מהבנתו. חשוב לעודד את התלמידים להגיב על הטקסט – במישור העובדתי (האם המידע מהימן, מעודכן ורלוונטי), במישור הרעיוני, במישור הלוגי או במישור הלשוני-רטורי; התגובה אמורה לנבוע ממטרת הקורא או מעמדתו, ויבוא בה לידי ביטוי ה'דיאלוג' שהוא מנהל עם הטקסט במהלך הקריאה ובעקבותיה.

3. תהליכי כתיבה

הכתיבה בעיקרה היא העברה ועיבוד של 'דיבור פנימי' שבין אדם ובין עצמו, של מחשבות, של רעיונות גולמיים, של תמונות פנימיות – לטקסט מפותח ומעוצב, לכיד ומקושר. שלא כבשיחה בין אדם לחברו, שבה הנמען יכול להגיב מיד, בטקסט הכתוב הנמען מנותק מן המוען במקום ובזמן ולפעמים אנונימי. לכן אי אפשר לקבל את המשוב המידי של הנמען ולהבהיר את הדרוש הבהרה לפי הצורך. הטקסט הכתוב הוא אפוא מידי פחות ואישי פחות מן הטקסט הדבור, ולכן דורש יותר פיתוח, יותר עיצוב, יותר קישוריות.

לימוד הכתיבה מחייב התנסות בכתיבה. הכתיבה במסגרת לימודי הלשון היא בעיקרה הדמיה ותרגול של כתיבה שהלומדים עשויים להידרש לה בחייהם – בלימודיהם, בעבודתם, בנסיבות פרטיות. עם זאת, רצוי לנצל במידת האפשר נסיבות אמיתיות מזדמנות לצורכי כתיבה.

נהוג להבחין בין כתיבה עיונית-מדעית לכתיבה שימושית-מעשית וביניהן לבין כתיבה אישית-אקספרסיבית. התלמידים יתנסו בסוגי הכתיבה השונים – אישית, מעשית ועיונית – ובסוגי טקסט שונים.⁴³ יש מקום לעודד את הכתיבה המכונה 'יצירתית' ברמת הפרט, אך לא בהכרח להקצות לה זמן בכיתה.

סביבת הכתיבה

יש לטפח מודעות להקשר הנסיבתי שבו הכתיבה נעשית: המטרה, המוען, הנמען (קהל היעד), הזמן והמקום. לכל כתיבה בכל נושא יש מטרה, ועל הכותב להיות מודע לה בכתיבתו. על פי ההקשר הנסיבתי, ובעיקר על פי המטרה, הכותב קובע את סוג הטקסט.

בבחירת **מטלות הכתיבה** חשוב לשים לב שהנושאים ייגעו בעולמם של התלמידים, ויהיה בהם כדי לעורר מחשבה ועניין ואף שאלות ערכיות. בדרך כלל המטלה כוללת לא רק את נושא הכתיבה אלא גם את ההקשר הנסיבתי (המודמה), סוג הטקסט והמטרה, וכן רמזים למבנה הטקסט. על כן נחוץ אימון בקריאה מדוקדקת של המטלה. בנסיבות טבעיות הכתיבה נעשית בדרך כלל מתוך מניע כלשהו. לכן רצוי להקדים לכתיבה בבית הספר פעילות שתיצור הניעה (מוטיווציה) אצל הכותבים, כגון התייחסות לאירוע אקטואלי (בבית הספר, בארץ, בעולם), קריאה של טקסט או טקסטים רלוונטיים או דיון בעל פה.

שלבים בתהליך הכתיבה

לצורכי הוראה אפשר להצביע על שלושה תהליכים בכתיבה:

43 ראה עמ' 30.



תכנון: העלאת רעיונות וארגונים

כתיבה על נושא מסוים מבוססת על רעיונות שהכותב יוצר ומעלה מתוך ידיעותיו, מחשבותיו, חוויותיו והתנסויותיו הנוגעות לנושא. יש סוגי כתיבה ונושאים לכתיבה המחייבים התבססות על חומר חיצוני שהכותב אוסף.⁴⁴

את הרעיונות הכותב יכול להעלות בינו ובין עצמו, למשל בדרך של הצגת שאלות או בכתיבה חופשית, וגם בדיון בקבוצה. התכנון כולל ארגון של הרעיונות במבנה מסוים או בסדר מסוים. לרשות הכותב דרכי ארגון שונות – רשימה, השוואה, סיבה ותוצאה, בעיה ופתרונה ועוד – והוא בוחר בהן לפי המטרה, לפי סוג הטקסט ולפי התוכן, וכן לפי הגיונו ותפיסתו.

יצירת הטקסט ופיתוחו

ביצירת הטקסט הכותב מנסח את הרעיונות במבנה מסוים, מפתח אותם ומגבש אותם לכדי טקסט לכיד ומקושר. פיתוח הרעיונות נעשה על ידי הרחבתם ועל ידי הבהרתם באמצעים כמו הדגמות והסברים. המבנה מתממש, בין היתר, על ידי אמצעי קישור: קשרים, אזכורים, מקדמי ארגון ('תמרורים') ועוד. בטקסט המתגבש הכותב ייתן ביטוי לעמדותיו כלפי הנושא, לערכיו ולתפיסת עולמו, לניסיונו ולחוויותיו האישיות, וכן לסגנונו. אלה מטביעים על הטקסט את חותמו, **את קולו האיש** של הכותב, והם עשויים להתממש באמירות ישירות, בנימה (כגון: ביקורתיות, הומור) ואף במבנה הטקסט. בעת הכתיבה, על הכותב להביא בחשבון את ההקשר הנסיבתי, ולהיות ער למוסכמות הכתיבה של סוג הטקסט ברמת ההיצג וברמת התוכן והמבנה.

עריכת הכתוב

בעריכת הטקסט הכותב נעשה הקורא הביקורתי של עצמו. עליו לשקול הוספה של רעיונות, היבטים, דוגמאות, עובדות וכד', ומצד אחר עליו להשמיט מה שאינו נחוץ (למשל היגדים הסוטים ממהלך הטקסט או שיש בהם כפילות וחזרה, דוגמאות לא מתאימות או נימוקים רופפים); עליו לבחון את סדר הדברים ואת המבנה הלוגי ולשנות במידת הצורך; עליו לבחור בין חלופות סגנוניות באוצר המילים ובתחביר, ולהחליף מילים שכתב במילים מדויקות יותר, במידת הצורך. על הכותב להקפיד על **תקינות** הלשון: לתקן שגיאות כתיב ודקדוק ולפשט ניסוחים מסורבלים. כמו כן יקפיד הכותב על הקבילות המשלבית ועל פיסוק ראוי, הן במישור הפונקציונאלי והן במישור הסגנוני-רטורי.

יש מקום לנצל את האמצעים הטכנולוגיים שמעבדי התמלילים מעמידים לצורך העריכה והשכתוב: גזירה והדבקה, בדיקת כתיב (איות), דרכי עיצוב, מעקב אחרי שינויים, כתיבת הערות מקוראים (גם על ידי דואר אלקטרוני).

לצד הביקורת של הכותב עצמו, יש תועלת **במשוב** של קורא חיצוני. נוסף על המשוב של המורה, גם תלמידים **עמיתים** יכולים לקרוא את הטקסט ולהגיב עליו.⁴⁵ בדרך זו יכולים להתפתח יחסי גומלין לימודיים-חברתיים התורמים הן לכותב והן לקורא. עם זאת, על הכותב לשמור על 'קולו האיש' בעת השכתוב.

התהליכים שנמנו אינם חייבים להיערך בסדר קווי בזה אחר זה. בעת הכתיבה הכותב חוזר פעמים רבות לבירור של פריטי מידע בחומר חיצוני, או שעולים בו רעיונות אחרים וחדשים; ארגון הרעיונות עשוי להשתנות תוך כדי הכתיבה; הקריאה הביקורתית של הכותב יכולה להיעשות בכל שלב, בין שמדובר במילה יחידה, במשפט או בפסקה, ובין שמדובר בטקסט כולו.

44 ר' עוד בעניין זה במוסף ג (להלן עמ' 39).

45 ר' עוד בסעיף 'הערכה ומשוב' – הערכת הכתיבה (להלן עמ' 47).



בהוראת הכתיבה מקובלת הגישה הרואה בכתיבה תהליך מתמשך - של יצירה, ניסוח ושכתוב - הכרוך ביחסי גומלין עם מורה ועם עמיתים. לפי גישה זו, כל טקסט שנכתב הוא בגדר ניסוח זמני, טיוטה, הראוי לקריאה נוספת ולשכתוב. לצד גישה זו, אין להתעלם מן הצורך להגיע לטקסט מוגמר, לתוצר הסופי. במוספים שלהלן מתוארים שלושה סוגי טקסט מרכזיים בהוראת הכתיבה: סיכום של טקסטים, כתיבת טיעון, כתיבה עיונית על סמך מקורות שונים.

מוסף א: סיכום של טקסטים

סיכום של טקסט הוא אחד מסוגי עיבוד הטקסט. כל עיבוד של טקסט כרוך בשינוי ובשכתוב של טקסט נתון לכדי טקסט אחר. בעיבוד מעורבים אפוא שני טקסטים ושני מוענים: מכאן טקסט המקור והמחבר שלו, ומכאן מעבד טקסט המקור, העושה אותו לטקסט שונה ובמידה מסוימת לטקסט 'שלו'. סוגים אחרים של עיבוד הטקסט הם התרגום (עיבוד בין-לשוני), הפרפרזה והתקציר המדעי (הנותן לקורא מידע על הטקסט המלא ומאפשר לו להחליט אם הוא מתאים לצרכיו).

הסיכום הוא סוג העיבוד העומד במרכז הלימוד בבית הספר בשל תפקידו כמתווך בין התלמיד ובין חומר הקריאה. כל סיכום כרוך בקיצור של הטקסט המקורי. סיכום התוכן של הטקסט יתבטא בלשון, במבנה וגם בהיצג החיצוני (הפורמט). כתיבת סיכום היא בדרך כלל מטרת ביניים, ולא יעד העומד לעצמו. מקובל לסכם טקסט לקריאה בחינה או לצורך עבודת חקר. עוד מקובל לסכם עמדה מובעת⁴⁶ בטקסט לצורך כתיבת תגובה. נבחין בין סיכום המביא את תוכנו של טקסט המקור במלואו - אך בקיצור, ובין סיכום של חלק מסוים מטקסט המקור שישולב בטקסט החדש שהמסכם יוצר.

תכלית הסיכום מכתיבה את מידת הקיצור - במעט או בהרבה - לפי המטרה ולפי צורכי הנמען, בין שהנמען הוא המוען עצמו ובין שהנמען הוא מישהו אחר (יחיד או קהל). פעולת סיכום מוצלחת דורשת הבנה של טקסט המקור והבחנה בין עיקר לטפל בו. תהליך הסיכום כולל השמטת מידע שאינו חיוני למסכם, דילול העודפות הטקסטואלית והמרת ניסוחים רטוריים (כגון: מטפוריקה, חזרות, דוגמאות) בניסוח ענייני. הסיכום כולל גם הכללות והפשטות, ובהן איתור או ניסוח של הנושא הנדון ושל היגד-על או של הטענה המרכזית והרעיונות המרכזיים בטקסט. לעתים אפשר לעשות זאת על ידי סימון 'מילות מפתח' או על ידי כתיבת ראשי פרקים. ניסוח הסיכום יכול להיעשות על פי המבנה של טקסט המקור או במבנה אחר, המבליט את עיקרי התוכן.

יש אפשרות להשתמש באמצעים גרפיים (תרשים, טבלה וכדומה) להצגה מרוכזת וקומפקטית של המידע שבטקסט. הסיכום הוא צומת שנפגשים בו הקריאה וההבנה מחד גיסא והכתיבה מאידך גיסא: על המסכם **להבין** את טקסט המקור **ולכתוב** בתמצות את עיקרי הדברים כפי שהבינם.

מוסף ב: כתיבת טיעון

במסגרת הכתיבה העיונית, **כתיבת הטיעון** היא הנפוצה ביותר. כתיבת הטיעון רווחת במאמרים במדורים הפובליציסטיים בעיתונות ואף במכתבים למערכות העיתונים. טקסטים מן הסוג הזה מוצאים את דרכם לשיעורי ההבעה, הן בשל זמינותם הן בשל הנושאים הרלוונטיים והאקטואליים הנדונים בהם.

כתיבת טיעון בבית הספר מזמנת ליבון רעיונות, ניסוח עמדות בנושאים שנויים במחלוקת ודיון בעניינים בעלי משמעות כללית או אקטואלית (סדרים חברתיים, ענייני מוסר, השקפות), והיא עשויה לעורר מעורבות של התלמידים.

כתיבת טיעון אותנטית יכולה לבוא בעקבות טקסט שנקרא בכיתה או אירוע שהתרחש, או לדון בעניינים המטרידים את התלמידים בבית הספר ומחוצה לו. כתיבת טיעון מתאימה לפרסום בעיתון בית הספר או במדור 'מכתבים למערכת', וכן למכתבים או למסמכים המוגשים למוסדות או לגופים רשמיים. בכתיבת טיעון הכותב עשוי

46 המונח 'סיכום' אינו חד-משמעי: משמעות אחת - הנדונה כאן - היא כתיבת טקסט קצר על סמך טקסט מקור; משמעות אחרת היא חלק של מאמר הבא בסופו, ובו חוזרים על עיקרי הדברים שהועלו במאמר.



להתריע על תופעה, למתוח ביקורת על פעולה או על דעה, או להפך: להצדיק, לבסס ולחזק צעד מסוים. הכותב מעוניין לשכנע את הנמענים בצדקת טיעונו, ודבריו מיועדים להניע את הקוראים לפעולה ולמעשים או לשכנעם לאמץ רעיונות וגישות הנראים לו נכונים ונחוצים.

במרכזה של כתיבת טיעון עומדת טענה, עמדה, והכותב מבקש לשכנע את הנמענים בנכונותה. רובו של הטקסט יהיה אפוא ביסוס לטענה: נימוקים או הוכחות הנתמכים בנתונים ובעובדות, בהסברים, בדוגמאות ובהשוואות. בכל טענה קיימת ההנחה בדבר דעה שונה (אחת לפחות), גם אם הכותב אינו מתייחס אליה במישרין בכתיבתו. הכותב עשוי להעלות את טענת הנגד, להצביע על פגמיה ולסתור אותה, או להתעלם ממנה ולבסס רק את עמדתו-דעתו. הטענה תבוא לרוב בפתיחה במפורש או בדרך מוסווית. בגוף המאמר יבוא ביסוס הטענה. בסיום תנוסח לרוב המסקנה הנובעת מגוף המאמר והחוזרת על הטענה הראשית. למבנה זה יכולות להיות וריאציות, למשל, כאשר הכותב בוחר שלא לחשוף את טענתו בפתיחה, אלא רק לקראת הסיום.

בכתיבת הטיעון יש תפקיד חשוב לרטוריקה ולדרך הצגת הדברים. אלה באים לידי ביטוי באוצר המילים, בשימושי הלשון ובבחירה במבנים תחביריים. בהוראת כתיבת הטיעון יש אפוא מקום לפתח מודעות להיבט הרטורי.

מוסף ג: כתיבה עיונית על סמך מקורות שונים

יש שהכתיבה העיונית נעשית ללא זיקה לטקסט חיצוני. בבית הספר הכתיבה שלא בזיקה לטקסט היא בעיקרה החיבור במתכונתו המסורתית: כתיבה על סוגיה חברתית, פילוסופית, תרבותית, ערכית - לעתים קרובות אקטואלית - הכוללת הצגת היבטים שונים או דעות שונות, ניתוח תופעות, נקיטת עמדה וכדומה. בכתיבה זו לא נדרשת בהכרח הצגת הוכחות מחקריות או סימוכין טקסטואליים, אלא מתן ביטוי לידע כללי ואישי, להשקפת עולם וללכטים ערכיים. ואולם, יש שהכתיבה העיונית מסתמכת על מקורות שונים ונעשית בזיקה לטקסט.

את הכתיבה על סמך מקורות אפשר למיין על פי סוג הזיקה שבין המקור לבין הטקסט הנכתב כגון: שימוש במידע שהובא במקור, פיתוח היבט שעלה במקור, תגובה על הנאמר במקור, הראיה לכתיבה על נושא קרוב. כמו כן, יש להבחין בין כתיבה על סמך מקור אחד לכתיבה על סמך כמה מקורות.

דוגמאות:

- **כתיבת תשובה רחבה על שאלה:** בשיעורי בית ובמבחנים נשאלות לא פעם שאלות שהתשובה עליהן מבוססת על קטע מספר לימוד או ממקור אחר. כתיבת התשובה דורשת סיכום המידע שבטקסט המקור או שליפת המידע הרלוונטי לשאלה מטקסט המקור, ועיבודו וניסוחו כתשובה ממוקדת על השאלה.
- **כתיבת עבודה (או הרצאה):** לצורך הכנת עבודה (או הרצאה) אוספים בדרך כלל מידע מכמה מקורות. המידע יכול להיות נתונים מספריים, עובדות היסטוריות, עמדות של חוקרים או של אישים שהביעו את דעתם במסגרות שונות ועוד. לעתים יש חפיפה בפריטי המידע ממקורות שונים, ולעתים המקורות מספקים מידע על היבטים שונים של הנושא. תהליך שילובו של המידע בטקסט הנכתב כולל בחירת המקורות, איתור הקטעים הרלוונטיים, דלייה או סיכום של פרטי המידע מן המקורות והשוואה ביניהם, ארגון המידע, ניסוחו וקישורו לטקסט הנכתב. בכתיבת עבודה מקובל לכתוב ציון ביבליוגרפי בכל מקום שיש בו שימוש במקור (הכותב, שם החיבור, שם הפרסום, שנת הפרסום והעמודים הרלוונטיים).
- **כתיבת תגובה:** כתיבת תגובה נסמכת על מקור (לרוב מקור יחיד) שהכותב מעוניין להגיב עליו. בדרך כלל מדובר בתגובה על טענה המובעת במאמר, בכתיבה וכיו"ב, והכותב מתנגד לה, מסתייג ממנה או מבקש לחזקה. לצורך כתיבת התגובה הכותב מביא, בדרך כלל, בלשון, או כמובאה, את הטענה שבטקסט המקור, ולעתים אף מסכם את הנימוקים לה.



דרכי ההעברה מטקסט המקור

מובאה: לעתים הכותב מרגיש צורך לשמר את הנוסח ואת הסגנון שבטקסט המקור; במקרה כזה הוא מביא מובאה ממנו. שילוב של מובאה בטקסט כרוך בכמה מוסכמות כתיבה: העתקה מדויקת, שימוש במירכאות, ציון ביבליוגרפי מדויק. כמו כן על הכותב לנסח דברים שיקשרו את המובאה לטקסט (לפני המובאה או אחריה). פרפרזה: הכותב מנסח בלשונו, כלומר באוצר המילים שלו ובמבנה תחבירי משלו, את האמור בטקסט המקור, לאו דווקא אגב קיצורו, ומשלב ברצף של הטקסט. את הפרפרזה יש ללוות בציון ביבליוגרפי (בהערת שוליים, בסוגריים או ברצף). לעתים כותבים פרפרזה בעקבות מובאה.

סיכום (בורר [סלקטיבי]):⁴⁷ הכותב מסכם את טקסט המקור או חלקים ממנו ומשלב את הסיכום בטקסט שלו. הכותב יכול בסיכום רק את מה שרלוונטי לצרכיו. חשוב שלשון הסיכום תתאים ללשון הטקסט כולו, ולא יוכר בה סגנונו של כותב טקסט המקור, וכך לא תורגש בה צרימה משלכית-סגנונית.

סיכום ממצג: סיכום הנשען על כמה מקורות מחייב לבדוק – בצד נסיבות הכתיבה (כגון מוען, במה ותאריך) של כל מקור – האם הם מתייחסים לאותו נושא והאם הם עוסקים באותם היבטים של הנושא. הסיכום הממצג דורש השוואה בין המקורות, ריכוז של פרטים חופפים כדי להימנע מחזרות, ארגון הסיכום (לנושאי משנה), ניסוח עיקרי הדברים מן המקורות לטקסט לכיד, רצוף במבנהו ואחיד בסגנונו.

אחד הקשיים בכתיבה על סמך מקורות הוא השמירה על איזון בין מתן 'רשות הדיבור' לטקסט המקור ובין 'נוכחות הכותב' בטקסט. בכתיבה הנשענת על מקורות אין די בהדפס (קולז') של מובאות, פרפרזות וקטעי סיכום; על הכותב לתת ביטוי לקולו האישי באופן התייחסותו למקורות וכן בעיצוב הלשוני-סגנוני.

4. טקסטים מן המקורות – המקרא וספרות חז"ל

במסגרת הפרק 'הבנה והבעה', התלמידים יקראו טקסטים עבריים עתיקים: טקסטים מן העברית של המקרא, טקסטים מספרות חז"ל – בעיקר משנה ומדרש, ואף טקסטים מאוחרים הנוקטים סגנון לשון של אחד משני הרבדים או מערבים אותם. הטקסטים שייבחרו ייגעו במידת האפשר לעולם של התלמידים והיו מעוררי עניין: טקסטים שיש בהם מסרים בעלי משמעות ערכית, טקסטים העוסקים במועדי השנה, טקסטים המספרים סיפור מרתק וכדומה.

בלימוד הטקסטים מן הספרות העתיקה תינתן הדעת גם לסוג הטקסט על מאפייניו המבניים והלשוניים. יילמדו בעיקר הסוגים האלה: טקסט סיפורי-נרטיבי; החוק; טקסטים זעירים מספרות החכמה – הפתגם והצו המוסרי.

קריאת טקסט מן המקורות מחייבת – מלבד עמידה על **תופעות לשון** האופייניות לרובד הלשון שהטקסט שייך אליו – הבנה ברמת הפרטים והתייחסות לתוכן ולמסר של הטקסט. כל זאת מתוך מודעות לפער בין העולם התרבותי-חברתי שבו התגבש הטקסט לבין עולמו, וכן להבדלי המשמעות בין מילים ושימושי לשון בלשון המקורות ובלשונו.

אחת הדרכים לבדיקת מידת ההבנה של הטקסט היא המרה של חלקים ממנו לעברית בת ימינו (שיש בה משום שילוב של הבנת הטקסט עם זיהוי מאפייני הלשון שלו) והשוואה בין ההמרה ובין טקסט המקור.

לתופעות הלשון האופייניות ללשון המקרא וללשון חז"ל תינתן הדעת הן בעת העיון בטקסטים עצמם והן במהלך הלימוד של הפרקים: 'מערכת הצורות', 'אוצר המילים והמשמעים' ו'תחביר'. את קריאת הטקסטים מן המקורות ילוו פעילויות הבעה.

הערה: תורכב רשימת טקסטים⁴⁸ שמתוכה ייבחרו הטקסטים להוראה או לבחינה חיצונית. הרשימה תיבחן ותעודכן מדי פעם בפעם לפי הניסיון שיצטבר.

47 כל מה שנאמר במוסף א נכון ביחס לסיכום הבורר ולסיכום הממצג.

48 מבחר הטקסטים ברשימה יהיה שונה מן הטקסטים הנלמדים במקרא ובתושב"ע, והוא ייקבע על פי קריטריונים לשוניים.



5. הבנה והבעה של טקסטים שבעל פה

לכל אדם כושר טבעי להידבר עם הסובבים אותו, אך אין אנו פטורים מטיפוחו ומשכלולו של כושר זה. יש אפוא לטפח בבית הספר את ההבעה שבעל-פה ואת תרבות הדיבור. חשוב שאלה יתפסו את המקום הראוי להן בתוכנית הלימודים, וכי יוקצה להן זמן בכל מקצועות הלימוד ובפעילויות בבית הספר, כגון טקסים וכינוסים.

טיפוח ההבעה בעל פה עשוי לתרום לרכישת מיומנויות של דיון הוגן, לסובלנות, לצמצום האלימות המילולית, לעקירת סטראוטיפים, להבנת התופעה של 'תקינות פוליטית' ועוד.

יש סוגים שונים של הבעה בעל פה: דו-שיח בין שניים, שיחה עם כמה חברים, שיחה בין הורה לילד, שיחת טלפון, דו-שיח עם אדם מזדמן ברחוב או עם מוכר בחנות, שיחה מתוכננת בין מורה לתלמיד, דיון בשיעור, דיון בישיבה של ועדה, הרצאת דברים בפני קהל, נשיאת נאום, קריאה בקול בטקס ועוד ועוד. אפשר למיין את סוגי ההבעה שבעל פה לשלושת אלה: דיבור ספונטני; דיבור מתוכנן בנסיבות רשמיות; קריאה בקול. מידת ההתערבות של המורה בכל אחד מאלה שונה. אשר לדיבור הספונטני, אפשר להסתפק בהערות מזדמנות (כגון מה מתאים ומה אינו מתאים בנסיבות שונות: בדיון בכיתה, בישיבות של ועדות, בהפסקה וכדומה), ואילו בדיבור המתוכנן יש מקום ללימוד מסודר ושיטתי של כמה סוגי הבעה, כפי שיפורט להלן.

העניינים שפורטו בסעיף 'תהליכי כתיבה', כגון ההיבטים התקשורתיים, התוכן, המבנה, הארגון, האמצעים הרטוריים, הבהירות, התקינות - יוחלו בדרכים המתאימות גם על ההבעה שבעל פה. כך גם בלימוד טקסטים שבעל פה יש מקום לדון בהיבטים הלשוניים: מבנים תחביריים (הולמים, תקינים, מגוונים), תקינות לשונית בתחום הצורות ובתחום ההגייה ואוצר מילים עשיר ומדויק.

א.הרצאת דברים, 'פרזנטציה'

כל תלמיד יתנסה מדי פעם בפעם בהצגת דברים בעל פה במשך דקות מספר. ההרצאה יכולה להיות סקירה על ספר, סרט או משדר טלוויזיה וביקורת עליהם, הערכה של אירוע אקטואלי, דיווח על עיקרי הדברים מתוך עבודה שכתב התלמיד וכיוצא בזה. כך גם אפשר שתלמידים יכינו שיעור קצר בענייני לשון, כגון על גלגולי משמעות של מילה, על ניב נבחר וכדומה.

הרצאת דברים צריכה להיות מתוכננת היטב. בתכנון יש להביא בחשבון את מטרת ההרצאה, את קהל היעד (ידע הרקע שלו, מידת הריכוז שלו), את הבמה, את הזמן המוקצב ועוד. יש המכנים נקודות או ראשי פרקים, ויש המכנים טקסט רצוף לקריאה בקול. גם במקרה השני ראוי שלא להסתפק בקריאת הדברים ולהוסיף הערות והבהרות לפי הצורך.

בהרצאה יש מקום לסיכומי ביניים, לחזרות, לשיבוץ דוגמאות ואנקדוטות, להומור. יש לשים לב שהדיבור לא יהיה מונוטוני ויותאם לתוכן. על המרצה לשמור על הקשב של הקהל - על ידי קשר עין, על ידי פנייה ישירה, על ידי מתן אפשרות לשאלות וכדומה. כמו כן, על המרצה להקפיד על צורת העמידה, על תנועות הידיים וכיוצא באלו ('שפת הגוף'). במידת הצורך יש מקום לשלב עזרים כגון תמסיר או שקפים.



ב.דיון

מטרתו של דיון היא ללבן נושא שנוי במחלוקת או בעל היבטים שונים. הדיון בעל פה הוא פעולת גומלין מורכבת בסיטואציה חיה של פנים אל פנים. לרוב יש בו שני ערוצי תקשורת: האחד בין המתדיינים ובין עצמם; השני בין המתדיינים לקהל המאזינים. לדיון יש בדרך כלל מבנה פורמלי: המנחה מציג את הנושא לדיון, ומעביר את רשות הדיבור ממתדיין למתדיין. לעתים הדיון נעשה בכמה סבבים מתוכננים מראש. בדרך כלל המתדיינים נוקטים עמדות, ועליהם להציג ולנמקן. הדיון דורש יכולת לנתח, להסביר (בדרכים שונות כגון השוואה והדגמה), לסכם ועוד.

במסגרת ההוראה יש אפוא מקום לטפח דינמיקה מחשבתית, דרכי ארגון ואמצעי לשון הנדרשים לליבון הנושא ולפיתוחו. חשוב לעמוד על יסודות של **תרבות הדיון והוויכוח**, ובהם הקפדה על הידברות והימנעות מהתנצחות. על המתדיינים להתייחס זה אל דבריו של זה, בין שהם מסכימים לדברים ובין שאינם מסכימים להם. ההתייחסות צריכה להיות עניינית ולא אישית-שלילית. בדיון תישמר הזכות להביע דעה חריגה, וכן תהיה פתיחות לביקורת. על המתדיינים להקפיד על רטוריקה מאופקת, מתונה והוגנת. עוד יש לטפח דיבור רהוט: אוצר מילים מדויק, תקינות לשונית, הגייה ברורה, הנגה (אינטונציה) מותאמת, קצב דיבור נאות. האמצעים המילוליים והלא-מילוליים ההולמים דיון והתנהגות בו יירכשו בדיונים אותנטיים ובהדמיות (סימולציות) מתוכננות של דיונים - במסגרת קבוצתית, כיתתית ובית-ספרית כללית.

ג.האזנה וסיכום

במסגרת בית הספר התלמידים מאזינים למורה, לעמית, למרצה אורח, למשתתפים בדיון ועוד. עיבוד של החומר שנקלט בהאזנה והעלאתו על הכתב מצריכים אימון. יש להביא בחשבון שלא כבסיכום של טקסט כתוב, בהאזנה הקצב מוכתב ואי אפשר 'לחזור אחורנית'. יש לתרגל סיכום של סוגים שונים של הבעה בעל פה:

- סיכום של **שיעור** - התלמיד יכול להיעזר במה שנכתב על הלוח, במשפטים חוזרים ובסיכומי ביניים של המורה.
- סיכום של **הרצאה** - לצורך התרגול אפשר להשתמש בהרצאה מוקלטת, ואז יש אפשרות 'לחזור אחורנית'. תרגיל מעניין יהיה להשוות בין סיכומים אחדים לאותה הרצאה.
- סיכום של **דיון** - גם במקרה הזה אפשר להסתייע בדיון מוקלט. עקרונות הסיכום של טקסט בעל פה הם אותם העקרונות שפורטו לעיל (מוסף א, עמ' 55-57).

ד.קריאה בקול

התלמיד יתרגל קריאה בקול של טקסטים מנוקדים ולא מנוקדים. לדוגמה, אפשר לקרוא קריאה מוטעמת (כולל פיסוק) של טקסט מנוקד - פרק בתנ"ך, שיר, טקסט 'חגיגי' אחר - בטקס, כהדמיה לקריאה בנסיבות פורמליות. הקריאה בקול, לאחר הכנה מוקדמת ותוך הקפדה על הגייה מדויקת, עשויה להעניק הנאה ולהעמיק את ההבנה.

בטקסט ספרותי אפשר להציע קריאות שונות בקול לאותו טקסט, ובכך תהיה מידה רבה של פרשנות לטקסט.⁴⁹

49 ר' למשל ת"ל בספרות (תש"ס), עמ' 11, ו**שירים בתערוכה** (דיאלוג בין שירים לתמונות), תקליטור בהוצאת ת"ל ומט"ח.



שילובים - קשרים וזיקות בין הפרקים

כאמור במבוא (לעיל עמ' 6) ענפי הלשון שלובים זה בזה, והקשרים ביניהם באים לידי ביטוי בתופעות לשון מגוונות. מובאים כאן אפוא נושאים אחדים השואבים על הנלמד בכמה פרקים מפרקי התוכנית, ומדגימים את התפיסה הרואה בלשון על ענפיה מקשה אחת.

• צורות ההווה / הבינוני

מערכת הצורות: מעמדן של צורות הבינוני, בין הפועל ובין השם (חסרות גוף ומנוקדות על דרך הצורות השמניות); צורות בינוני פעול ובינוני פועל (והופעל) - לציון פעולה שהסתיימה (כתוב לעומת: נכתב; מצנן לעומת: מצטנן) ושייכותן החלקית למערכת הפועל.

אוצר המילים והמשמעים: מקומן של צורות ההווה בסידור המילון (מילון ההווה לעומת מילונים אחרים); משמעויות עיקריות של צורות הבינוני - בעלי מקצוע (רופא, מנתח, מרדף, מורה, מתעמל), מכשירים (כותש [שום], מקרר, מדיח), שמות תואר (נוצץ, יפה, נפלא, מקסים, מעולה, מוכשר).

תחביר: הבינוני - נושא פועלי או שמני, שלילה ב'אין' או ב'לא' (ההיבט הדיאכרוני, התאמה למשלב), צורות ההווה בתפקיד תיאור מצב.

הבנה והבעה: השימוש בצורות הווה לתיאור דרמטי של התרחשות; שימוש בצורות בינוני כצורות שם תואר בטקסט תיאורי.

• הסמיכות

מערכת הצורות: צורות הנסמך (הכנסת אורחים, מרק עוף, בתי ספר).

אוצר המילים והמשמעים: המעמד המילוני של צירופי סמיכות כבולים; יחסי המשמעות המגוונים בין הנסמך לסומך.

תחביר: התאם, ריבוי, יידוע של צירופי סמיכות; מבני הסמיכות (סמיכות מפורקת וסמיכות כפולה); סמיכות היוצרת דו-משמעות (אהבת אם, בן המלך הנדיב).

• פעיל וסביל

מערכת הצורות: צורות הפעיל והסביל - הבניינים ומשמעויותיהם.

תחביר: מבנה משפט פעיל, מבנה משפט סביל, המרות ביניהם, דרכים שונות לציון עושה הפעולה.

הבנה והבעה: מקומו של עושה הפעולה בטקסט (הופעתו או היעדרו) בהתאמה להקשר; השימוש במבנים סבילים כמאפיין סוגי טקסט (למשל מאמר מדעי).

• הדו-משמעות לסוגיה

- דו-משמעות תחבירית - סדר ההצטרפות, מילת יחס מוצרכת / לא מוצרכת ועוד.

- דו-משמעות מילונית - פוליסמיה והומונימיה.

- דו-משמעות מורפולוגית - צורות שהזדהו, כגון נִשְׁמַע (עבר נפעל ועתיד קל); מְחַזֵּר (הופעל חז"ר, פועל מחז"ר); תְּכַנֵּן (שורש כו"ן / תכ"ן); ילדוּת (הילדות שלי, תכונת הילד).

- פתרון הדו-משמעות בהקשר.

- שימוש מכוון בדו-משמעות לצרכים רטוריים: בשירה, בכתורות, בסיסמאות ועוד.



• האמצעים הרטוריים

שילוב בין הפרק 'הבנה והבעה' ובין פרקי הלשון - תבניות הלשון בשירות הרטוריקה של הטקסט (ר' גם עמ' 35 הערה 41):

מערכת הצורות: זמני הפועל, שימוש הגופים (גוף ראשון יחיד ורבים, גוף שני, גוף שלישי רבים ללא כינוי גוף מפורש), הוראות הבניינים - פעיל וסביל.

אוצר המילים והמשמעים: נרדפות, משמעות נלווית (קונוטציה), ניגודי משמעות, הומונימיה, שימוש במילים ארכאיות ובניבים, שבירת קולוקציות, חריגות משלבויות, לשון ציורית, שדה סמנטי.

תחביר: סדר המילים, סתמיות, דיבור ישיר ועקיף, משפטי תנאי, מבנים מודליים, הסגר ופנייה, הקשרים הלוגיים, משפט ייחוד⁵⁰, שימוש מיוחד בסימני פיסוק וכדומה (ר' עוד בעמ' 24).

דיון בצירוף אחד מהיבטים שונים

כאשר מילה או צירוף עולים לדיון, אפשר לצאת נשכרים מעיון בהם דרך כמה מענפי הלשון: הגה, צורות, תולדות הלשון, לקסיקולוגיה, סמנטיקה ותחביר. הצירוף **עורך דין**: תולדות הצירוף מלמדות שהרכיב הראשון היה במקור המילה היוונית "ארכי" (אל תעש עצמך כעורכי הדין = כארכי דינים), ועם זאת יש לו בסיס עברי בפיוט (הנאמר בימים הנוראים): "לאל עורך דין" (נראה שמשמעו: שופט). מבחינה לקסיקלית, מדובר בערך מילוני לעצמו; מן ההיבט התחבירי עולה שאלת היידוע או שאלת המעמד התחבירי של הצירוף: 'עורך הדין' כבצירוף סמיכות, או 'העורך דין', כבצירוף של פועל בבינוני ומשלים (ודומיו: היוצא דופן, היושב ראש); שאלת ההגייה: עוֹרֶכֶת / עוֹרֶכֶת דין והסיבה לשגיאה.

50 דוגמאות למשפט הייחוד. במאמר מאת ש' שניצר, "לשונם של יהודים" (שם, עמ' 23), פסקה 5: המשפט השני הוא משפט ייחוד; אפשר להסביר את השימוש במשפט ייחוד בשרשור מן המשפט הקודם.



לימודים מוגברים

הלימודים המוגברים יהיו במסגרת בית הספר; התוכנית, היקפה ודרכי הערכה ייקבעו בתיאום ובשילוב עם הגורמים המוסמכים במשרד החינוך. שתי רמות אפשריות לתוכנית מוגברת:

רמה א - לימוד סוגיה רחבה או הרכב סוגיות;

רמה ב - לימוד סוגיה רחבה או הרכב סוגיות + כתיבת עבודה (מיזם);

עקרונות

הסוגיות שייקבעו יתבססו על הנלמד בתוכנית הרגילה, במידה רבה או מעטה.

- יש לשאוף במידת האפשר לשילוב בין ענפי הלשון, ויש מקום אף לשילוב של תחומים אחרים.
- התוכנית תכלול קריאת ביבליוגרפיה.
- העבודה תהיה עבודת חקר בעקבות לימוד סוגיה או בנושא שלא נלמד; היקף העבודה ובדיקתה יהיו בפיקוח של הגורמים המוסמכים במשרד החינוך.

סוגיות לדוגמה:

- הגה, הגייה וכתיב;
- צורות בראי ההגייה;
- הלשון המדוברת לעומת הלשון הכתובה;
- העגה (נסיבות חברתיות, מקורות, תצורה, היבטים סמנטיים, תיעוד במילון) < השפעת הלעז על העברית בת ימינו;
- חידושי מילים וקליטתם;
- המבנה הרב-משמעי בענפי הלשון;
- הניקוד והקריאה המוטעמת;
- תחביר, טעמי המקרא ופרשנות המקרא;
- העברית לתקופותיה (תולדות הלשון);
- לשון, סגנון ורטוריקה בכתיבתם של סופרים;
- השוואת תרגומים;
- לשון התקשורת הכתובה והמשודרת.



הערכה ומשוב

א. עקרונות בהערכה

ההערכה היא חלק בלתי נפרד מתהליכי ההוראה והלמידה ומתכני הלימודים. לא נידרש כאן לבחינות ממיינות (במסגרת בית-ספרית) ולבחינות חיצוניות (משוב ארצי או מחוזי, בחינות בגרות), אלא להערכת הישגי התלמידים במהלך לימוד העברית בבית הספר העל-יסודי.

לדרכי ההערכה השפעה מכרעת - לטוב ולרע - על צורת ההוראה ועל דרך הלמידה. לא הרי לימוד מונחה בחינה המכוון כולו להפגנת שליטה בחומר ולהשגת התוצר המצופה, כהרי לימוד המשלב **פעילויות הערכה חלופיות**, כגון עבודות אישיות וקבוצתיות, המביאות לידי ביטוי תהליכי התפתחות וצמיחה של התלמידים, והכרוכות ביישום העקרונות של תחום הדעת ובהפנמתם.

תפקיד ההערכה אינו רק לשקף את הישגי התלמידים בסוף תהליך הלמידה (הערכה מסכמת); תפקידה לתת למורה משוב על התקדמות התלמידים ולאפשר לו להתאים את דרכי ההוראה לכיתה (הערכה מעצבת), וכמו כן לתת בידי התלמידים אפשרות לעקוב אחר התקדמותם האישית ולתקן ולשפר את הישגיהם (הערכה מתמשכת ומצטברת).

רצוי לאפשר לתלמידים **בחירה** בין מטלות, כגון בחירה בין נושאים לכתיבה או בין שאלות שוות משקל בבחינה. הבחירה חשובה הן מן הבחינה הפסיכולוגית והן במתן הזדמנות לתלמיד להתמודד עם נושא שהוא מתמצא בו טוב יותר. אחד העקרונות בחיבור מטלות לבחינה הוא הקפדה על **דגימה** נכונה של תוכני הלימוד: אין לייחד מטלות לעניינים שלא נלמדו, ויש לכוון בעיקר לעניינים מרכזיים. כמו כן, המטלות צריכות לשקף את המשקל היחסי של העניינים הנלמדים.

חיבור מטלות בחינה או מטלות הערכה אחרות אינו שלם ללא בניית מפתחות הערכה, ובהם תשובות מפורטות על שאלות, וקריטריונים מפורטים להערכת המטלה. יש להביא לידיעת התלמידים מראש מהם מפתחות ההערכה, ומהם אופני קביעת הציון - בין שמדובר בציון של בחינה או של עבודה, ובין שמדובר בציון כללי. להלן יפורטו דרכי הערכה מסוגים שונים, בהתאם לפרקי התוכנית.

ב. הערכה בפרקים 'מערכת הצורות' / 'אוצר המילים והמשמעים' / 'תחביר' (א-ג)

לרשות המורה עומד מגוון של דרכי תשאול: לצד שאלות סגורות למיניהן (כגון שאלות בררה) ושאלות סגורות למחצה (כגון שאלות מילוי, "קלוד"), יש מקום לשאלות שאלות פתוחות. שאלות אלו מאפשרות התמודדות עם תופעות לשון מורכבות או עם תופעות שאין להן הסבר חד-משמעי, והן מזמינות את התלמידים להפעיל שיקול דעת לשוני ולהביא נימוקים.

בשאלות על **מילים** (בפרקים 'מערכת הצורות' ו'אוצר המילים והמשמעים') ועל **משפטים** (בפרק 'תחביר') חשוב לתת ביטוי לקשר בין הצורה למשמעות - משמעות מילולית או משמעות העולה מן ההקשר הטקסטואלי והפרגמטי-נסיבתי.

עבודות חקר - בפרק 'אוצר המילים והמשמעים' ראוי לכלול עבודות חקר קטנות המבוססות בעיקר על עיון במילונים. בעבודות אלו יעמדו התלמידים על משמעויות של מילים ושל ניבים, על יחסי משמעות בין מילים ועל גלגולי משמעות, על הבדלים בין מילונים ועל דרכי הגדרה שונות.



כרזות ומשחקים לימודיים – לגיוון ההערכה אפשר לנקוט דרכים חלופיות של הצגת תוצרי למידה: כרזות, כגון על תולדותיהם ומשמעיהם של ניבים; משחקים לימודיים בענייני לשון שתלמידים יתכננו ואחר כך יציגו בתערוכה. בדרכים אלו יש מקום להערכת עמיתים, כלומר: תלמידים יעריכו את עבודות חבריהם על פי קריטריונים שנקבעו מראש בשיתוף התלמידים.

ג. הערכת הבנה של טקסטים (פרק ד)

בהערכת ההבנה של טקסטים יש לבדוק הבנה גלובלית – המסר והתוכן הכללי של הטקסט; הבנה לוקלית – של חלקי הטקסט ושל היחסים בין החלקים; הבנה נקודתית – של מילים, של ביטויים וניבים, של שימושי לשון ושל יחסים בתוך המשפט (ר' לעיל עמ' 52). מטבע הדברים, הטקסטים המשמשים להערכה הם לרוב טקסטים עלומים (Unseen).

הסיכום כלי להערכת הבנה של טקסט: בסיכום של טקסט נחשפת מידת ההבנה של התוכן ושל המבנה, ולכן הוא כלי יעיל בהערכת ההבנה של טקסט. עם זאת, לא כל טקסט מתאים לסיכום ולתמצות. ערך אנציקלופדי תמציתי, ידיעה בעיתון או רשימת הוראות – לרוב אין מקום לסכום.

מטלות הסיכום צריכות להתאים לטקסט ויכולות להיות מגוונות: תמצות בהיקף נתון, סיכום בנקודות, כתיבת ראשי פרקים, ניסוח טענת העל, מטלה הכוללת את רכיבי התוכן או את רכיבי המבנה, סיכום בעזרת פועלי הבעה, סיכום ממזג. את הסיכום יש להעריך הן לפי התאמתו למטלה, הן לפי מידת הבנת הטקסט המשתקפת בו והן מהיבט ההבעה (כמפורט להלן בסעיף ד) – לפי קריטריונים שייקבעו מראש.

בדומה לסיכום, גם **המרה מסוג טקסט למשנהו** (או המרת טקסט שנכתב למטרה אחת לטקסט בעל מטרה אחרת) יכולה להעיד על הבנת הטקסט, ובתור שכזאת היא עשויה לשמש להערכה; לדוגמה: המרת מידע שניתן במאמר לדף מידע או לערך אנציקלופדי, המרת טקסט טיעון למודעת תעמולה או לעצומה, המרת נאום למאמר. בהערכת ההבנה יש לכלול גם את רמת **הפרשנות והביקורת**. על התלמידים להתמודד עם שאלות ומטלות המכוונות למסר הסמוי והמשתמע של הטקסט ולאמצעים הרטוריים המבנים אותו, ועם מטלות המזמנות תגובה על הטקסט שיבוא בה לידי ביטוי הדיאלוג בין התלמיד ובין הטקסט.

הערכת ההבנה של **טקסטים מן המקורות – מקרא וספרות חז"ל** – תכלול גם שאלות על אוצר המילים ועל מבני הלשון בהשוואה לעברית בת ימינו, וכן על המרות ללשון ימינו.

ד. העדפת הכתיבה (פרק ד)

הערכת הכתיבה נמצאת במוקד של מחקר ושל תוכניות הוראה חדשניות, ונכתב עליה רבות. יש המתנגדים להערכה של תוצרי כתיבה בלבד, ומדגישים את הצורך בהערכה חלופית, שכן לדעתם רק הערכה מתמשכת, המתערבת בתהליך הלמידה, עשויה להביא להתקדמות ולהתפתחות של הכותבים. במהלך הלימוד יש להרבות במשימות כתיבה מגוונות מבחינת סוגי הטקסט ומבחינת היקף הכתיבה, ובכך לבסס את ההערכה על קשת רחבה של משימות ועל מגוון כישורי הבעה. את תוצרי הכתיבה אפשר לפרסם בעיתון בית הספר.

בהערכת תוצרי כתיבה אפשר להצביע על שתי דרכים קיצוניות: **הערכה הוליסטית** – מתן ציון על פי התרשמות כללית ללא התייחסות לרכיבי החיבור; **הערכה אנליטית** – לפי רשימה ארוכה של קריטריונים. דרך ביניים היא הערכה לפי **'תכונות' ראשיות**, כגון: תוכן, מבנה ולשון. נוסף על כך יש המציעים **סולמות הערכה**: בכל 'תכונה' (כגון: תוכן או מבנה) מפורטים רכיבים לפי שלוש עד חמש רמות – מן הרמה הגבוהה ביותר אל הרמה הנמוכה ביותר. לדוגמה, בתוכן ראוי שיהיה רכיב של הדגמה: ברמה הגבוהה ביותר מצופה שיובאו דוגמאות רלוונטיות ומגוונות; ברמה הבינונית – דוגמאות רלוונטיות אך לא מגוונות; ברמה הנמוכה – דוגמאות לא רלוונטיות או היעדר דוגמאות.



קריטריונים להערכה עשויים **להשתנות** בהתאם לשלב בלימוד. למשל, כאשר הנושא הנלמד הוא קישוריות, אפשר למקד את ההערכה בקריטריון זה, וכאשר הנושא הנלמד הוא הדגמה, יינתן משקל רב יותר לקריטריון המתייחס לכתיבת דוגמאות. עם זאת, אין להתעלם בהערכה מן הנושאים שנלמדו עד אותו שלב. אפשר להביא בפני הכיתה טקסטים שנכתבו בידי תלמידים מן הכיתה או מחוצה לה, לנתח אותם על פי קריטריונים להערכה וללמוד מהם על כתיבה - הן מן התכונות הטובות של הטקסטים והן מן הליקויים שבהם.

הערכת הכתיבה במהלך הלמידה

הערכת הכתיבה במהלך הלמידה עולה בקנה אחד עם עקרונות ההערכה החלופית. עיקרון מרכזי הוא **שיתוף התלמידים** בהערכה. בדרך זו מועברת במידה רבה האחריות לכתיבה אל התלמידים. מכיוון שיותר מבכל פעילות לימודית אחרת, הכתיבה נשענת על כישוריו של התלמיד, על ניסיונו ועל ידע העולם שלו, יש חשיבות **להתערבות בונה** בכתיבתו של כל תלמיד ולקידומו על פי דרכו. בהערכה במהלך הלמידה יש להתמקד בהתפתחות ובהתקדמות של כל תלמיד לאורך זמן.

להלן כמה דרכים וכלים להערכת כתיבה במהלך הלמידה, המתאימים לעקרונות הללו:

- **משוב בכתב** - ובו, נוסף על מתן ציון לפי הקריטריונים להערכה שנקבעו, המורה מגיב על התכנים, על המידע, על העמדות שהתלמיד הציג בכתיבתו - שואל עליהם, מוסיף עליהם, מתווכח אתם. מומלץ שלמשוב בכתב יהיה המשך, או על ידי הגשה נוספת של הטקסט לאחר שכתוב בעקבות משוב המורה, או בשיחה.
- **מפגש הערכה** - ובו התלמיד והמורה משוחחים על הטקסט שכתב התלמיד. לתלמיד ניתנת הזדמנות להסביר את עצמו ואף לתאר את תהליך הכתיבה, את התלבטויותיו, את קשייו ואת מידת שביעות רצונו מן הכתיבה (ר' להלן פירוט נוסף על רפלקציה). למורה ניתנת הזדמנות לשאול שאלות הבהרה, להגיב על הכתיבה ולקבל משוב מן התלמיד על תגובתו.
- **תלכית (פורטפוליו)** - מדובר בתיק המתעד את כתיבתו של התלמיד בפרק זמן מסוים, אשר ישמש כלי הערכה. את התיק אפשר לבנות בכמה דרכים, למשל לאסוף בו טקסטים נבחרים שכתב התלמיד, או טקסטים בשלבי כתיבה ושכתוב שונים. מומלץ ללוות את החומרים הנאספים בתיק ביומן רפלקטיבי (ר' להלן רפלקציה). התלמיד והמורה נפגשים בשלבים שונים במהלך פרק הזמן שנקבע, לשם תכנון התיק ולשם הערכת מה שנאסף בו. בשלושת הדרכים והכלים הללו, ההערכה נעשית על ידי **דיאלוג** בין התלמיד למורה.
- **הערכה עצמית** - על פי **דף בקרה** שיוכן בשיתוף התלמידים; דף הבקרה יהיה מכוון למשימת כתיבה מסוימת או לכמה משימות כתיבה, ויכלול קריטריונים לבקרה, כגון: התאמה למטרה ולנמען, ארגון הכתיבה ותקינות הלשון. בדרך זו התלמידים ילמדו לקרוא ולהעריך את כתיבתם-הם באופן ביקורתי, להעיר לעצמם הערות ובהמשך לתקן את עצמם.
- **הערכת עמיתים** - התלמידים מעירים הערות בונות לטקסט של חברם, שואלים שאלות על הטקסט ומנסחים את התרשמותם ממנו או מחלקיו. פעילות זו עשויה לתרום לא רק לכתיבתו של התלמיד, נמען ההערכה, אלא גם לכתיבת התלמיד המעריך. העמיתים יכולים להשתמש בדפי בקרה (ר' לעיל).
- **רפלקציה** - התלמידים מעלים את לבטיהם, בחירותיהם, קשייהם, חוויותיהם ורגשותיהם בנוגע לתהליך הכתיבה, במהלכו או בסיומו, ביומן רפלקטיבי או באמצעות שאלון. על ידי כך הם נעשים מודעים יותר לתהליך הכתיבה ואף יכולים לעקוב אחר התקדמותם שלהם.



ה. הערכת ההבעה שבעל-פה

עקרונות ההערכה של הכתיבה יפים גם להערכת ההבעה בעל פה. עם זאת, יש כמה נקודות ייחודיות להערכה זו. את הקריטריונים להערכה יש לבנות על פי המאפיינים של כל אחד מסוגי ההבעה בעל פה הכלולים בתוכנית, ובעיקר הרצאת דברים (פרזנטציה) ודיון. הערכת ההבעה בעל פה שונה מן ההערכה של כתיבה בכך שאת עיקרה יש לעשות בזמן הביצוע או מיד לאחריו. יש מקום להביא בחשבון גם את ההכנה שעשה התלמיד. מפגש הערכה או רפלקציה (ר' לעיל) יכולים לתת לתלמיד הזדמנות להציג את החומר שהכין ולתאר את שלבי ההכנה. מכיוון שהרצאת דברים ודיון נעשים בפני הכיתה, יש מקום גם **להערכת עמיתים** (ר' לעיל).

ו. מטלות אינטגרטיביות

בשלבים שונים של הלימוד, ובעיקר בשלבים המתקדמים, אפשר לחבר מטלות המשלבות ידע הנלמד בכמה פרקים של התוכנית, כגון מטלה שבמרכזה מילה או צירוף הבאים בהקשר. כך תכלול המטלה את ההיבט הצורני (דרך התצורה, הנטייה), את ההיבט המילוני (משמעות, שימוש, גיזרון, משלב ורובד) ואת ההיבט התחבירי (חלק הדיבור והתפקיד התחבירי); משימה בהבנת הנקרא תוכל לשלב עיון באוצר המילים והמשמעים; משימת הבנה תשלב ניתוח טקסט, ניתוח תחבירי וניתוח צורות; משימת סיכום תהיה כרוכה בהמרה מסוג טקסט אחד למשנהו. מטלות מסוג זה יש בהן כדי לשקף את העיקרון האינטגרטיבי של התוכנית. כמו כן, יש מקום לשלב הערכה במקצוע עברית במטלות בין-תחומיות, למשל הערכת ההבעה בכתב בעבודה שנכתבה במקצוע אחר או בעבודה אישית כלשהי; הערכת ההבעה בעל פה בהרצאה או בדיון במקצוע אחר; הערכת ידע הלשון בעבודה המשלבת תנ"ך ולשון או ספרות ולשון.



ביבליוגרפיה

ביבליוגרפיה מלאה ומקיפה בחקר הלשון על ענפיה, בחקר הטקסט ובהוראת הלשון - גם אם מדובר רק בפריטים הרלוונטיים להוראת המקצוע עברית בבית הספר העל-יסודי - היא בעלת היקף עצום, ואין אפשרות לכללה בתוכנית. רשימה חלקית יכולה להתפרש כהעדפה של פריטים מסוימים ודחייה של אחרים. כמו כן, להעמדת רשימה כזו נחוצים קריטריונים הקובעים מה ייכנס אליה ומה לא, ולא נראה שאפשר להגיע להסכמה על קריטריונים כאלה. מכל מקום, הנזקקים לרשימה זו עלולים לצאת נפסדים מחלקיותה.

עם זאת, פטור בלא כלום אי אפשר, ונציין אפוא כמה פרסומים מרכזיים:

- ספרי יסוד בדקדוק, בתחביר, בסמנטיקה ובחקר השיח
- פרסומי האקדמיה ללשון העברית: אקדם, לשוננו לעם, לשוננו, מאגר המונחים (באינטרנט);
- כתבי עת בענייני לשון: בלשנות עברית, חלקת לשון;
- איגרות המידע למורי הלשון, ההבעה והבנת הנקרא;
- ספרים וחומרי לימוד בהוצאת האוניברסיטה הפתוחה;
- קובצי מחקרים וספרי יובל בענייני לשון;
- אסופות מאמרים וקובצי מחקרים בענייני חקר השיח ואוריינות;
- מדריכים למורה של האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים ושל המרכז לטכנולוגיה חינוכית.



נספח 1:

רשימת מאמרים לדוגמה בחקר הלשון העברית

- עוזי אורנן, "חרושת המלים של העברית", **קובץ לשנת הלשון - לשוננו לעם** מ-מא (תש"ן), 247-253.
- עוזי אורנן, "על מבנה המילון ועל מקומו של התואר בו", **חלקת לשון** 25 (חורף תשנ"ח), 13-33.
- משה אזר, **שטח ועומק בתחביר**, הפרק "בין כולל למחובר", אוניברסיטת חיפה תשל"ז, 72-45.
- רות אלמגור-רמון, **רגע של עברית**, צבעונים תשס"א (לדוגמה: שורש אחד ומשמעויות שונות [127-131], "הם ידברו והן ידברו" [145], "משוך ודחוף" [249], "בלי מתום" [280]).
- שושנה בהט, "דרכה של האקדמיה ללשון העברית בחידושי מילים", **לשוננו לעם** לח (תשמ"ז), 506-530.
- אסתר בורוכובסקי, "התמורה - צורה, משמעות ושימוש", **פרקים בעברית לתקופותיה - אסופת זיכרון לשושנה בהט**, האקדמיה ללשון העברית תשנ"ז, 353-362.
- אליעזר גלירנט, "לשיטות המילונאות במילון אבן-שושן - נורמטיביות ודסקריפטיביות", **מחקרים בלשון** ב-ג, ירושלים תשמ"ז, 399-409.
- חיים א כהן, "דקדוק העברית המתחדשת ומקורות יניקתו", **לשוננו לעם** מט (תשנ"ו-ו), 117-131.
- ראובן מירקין, "הרהורים על מקומם של הפעלים, הבינונים ושמות הפעולה במילון עברי מודרני", **פרקים בעברית לתקופותיה - אסופות ומבואות בלשון ב**, האקדמיה ללשון העברית תשנ"ז, 245-263.
- מרדכי מישור, "תולדות שימוש הצורות בעברית (ההתחדשות המתמדת של מערכת הזמנים)", **קובץ לשנת הלשון - לשוננו לעם** מ-מא (תש"ן), 68-72.
- רפאל ניר, "מה בין 'שימוש נורמטיבי' לבין 'שימוש קביל'", **עיונים בבלשנות ובסמיוטיקה - קובץ מאמרים לזכרו של מרדכי בן-אשר**, ירושלים תשמ"א, 36-46.
- רפאל ניר, "השקיפות הלשונית של חידושי האקדמיה ללשון העברית", **בלשנות עברית חופשית** 19 (תשמ"ב), 33-20.
- יצחק צדקה, "הוא כתב על החול על החול", **בלשנות עברית חופשית** 11, 111-61 1978 (בעיקר 64-61).
- יחזקאל קוטשר, מלים ותולדותיהן, ירושלים תשכ"ה (לדוגמה: ספר - ספרה [67-71]).
- אורה שורצולד, "על יצירת שמות תואר ועל תהליכי גזירה ונטייה", **חלקת לשון** 27 (סתיו תשנ"ט), 9-19.
- אורה שורצולד, "שורש הפועל וזיקת השם לפועל", ספר רפאל ניר, ירושלים תש"ס, 426-438.
- שמעון שרביט, "כוחה של גרירה בעברית לתקופותיה", **מחקרים בלשון העברית העתיקה והחדשה לכבוד מנחם צבי קדרי**, בר-אילן תשנ"ט, 113-132.



נספח 2:

דוגמאות לשאלות ורמזי תשובות לסעיף משוב והערכה

פרקים א-ג

ניתוח פעלים

1. "הרחק שם... **הזדהרה** עדת יונים בזיו השמש". (ד' בארון, פרשיות)

א. מצאו את השורש ואת הבניין של הפועל.

ב. פרשו את משמעות הפועל בעזרת הנתונים שמצאתם בשאלה א; היעזרו גם בהקשר.

רמזי תשובות

א. זה"ר, התפעל.

ב. היונים העפות זוהרות, נוצצות, בוהקות בשמש. בניין התפעל משמש כאן במשמעות של מצב או של שינוי מצב.

2. **הוגעתי** את מוחי בחיפוש פתרון לבעיה.

א. השורש _____; הבניין _____.

ב. פרשו את הפועל על ידי מילה נרדפת.

ג. בחרו מילה אחרת מן השורש של הפועל, המבהירה את משמעות השורש, ושכצו אותה במשפט משלכם.

רמזי תשובות

א. יג"ע, הפעיל.

ב. אימצתי, עייפתי; וגם 'הוגעתי את מוחי' - **התאמצתי**, טרחתי.

ג. הדיון בטלוויזיה היה משעמם ומייגע.

תחביר

3. לפניכם שתי פתיחות אפשריות למאמר:

(א) מה הם העב"מים? זוהי אחת השאלות הנשאלות ביותר ברחבי העולם.

(ב) השאלה מה הם עב"מים היא אחת השאלות הנשאלות ביותר ברחבי העולם.

א. נתחו כל אחת מן הפתיחות ניתוח תחבירי (סיווג, ניתוח המילים המסומנות).

ב. איזו משתי הפתיחות אפקטיבית יותר לדעתכם? נמקו.



רמזי תשובות

א. 'מה הם העב"מים?' - משפט פשוט; 'מה' - נושא, 'הם' - אוגד; 'זוהי אחת השאלות הנשאלות ביותר ברחבי העולם' - משפט פשוט (או מורכב, 'הנשאלות ביותר ברחבי העולם' - פסוקית לוואי); 'זוהי' - נושא + אוגד.
'השאלה מה הם עב"מים היא אחת השאלות הנשאלות ביותר ברחבי העולם' - משפט מורכב, פסוקית לוואי 'מה הם עב"מים'; 'היא' - אוגד, 'אחת השאלות' - נושא.
ב. נראה שפתיחה א אפקטיבית יותר משום שהיא מעמידה בראש המאמר שאלה הממקדת את תשומת לבו של הקורא ומעוררת ציפייה לקבלת תשובה. בפתיחה ב השאלה מובלעת.

4. לפניכם כותרת של ידיעה בעיתון (א) והמשפט הראשון של הידיעה (ב):
(א) אושר החוק לצמצום הצנזורה.

(ב) אתמול אישרה מליאת הכנסת ברוב גדול את הצעת החוק המצמצמת את סמכויותיה של הוועדה לצנזורה על סרטים ומחזות.

א. נתחו את המשפטים א ו-ב ניתוח תחבירי (סיווג, ניתוח המילים המסומנות).

ב. ציינו הבדלים תחביריים ואחרים בין שני המשפטים; הסבירו כיצד ההבדלים עולים בקנה אחד עם התפקיד של כל אחד מהם בידיעה.

רמזי תשובות

א. 'אושר החוק לצמצום הצנזורה' - משפט פשוט; 'החוק' - נושא, 'לצמצום צנזורה' - לוואי; 'אתמול אישרה מליאת הכנסת ברוב גדול את הצעת החוק המצמצמת את סמכויותיה של הוועדה לצנזורה על סרטים ומחזות' - משפט מורכב, 'המצמצמת... ומחזות' - פסוקית לוואי; 'ברוב גדול' - תיאור, 'על סרטים ומחזות' - לוואי כולל.
ב. ההבדלים:

משפט א	משפט ב
קצר	ארוך
פשוט	מורכב
מבנה סביל, ללא ציון הפועל	מבנה פעיל, הפועל מצוין ('מליאת הכנסת')
שימוש בשם פעולה ('צמצום')	שימוש בפועל ופסוקית ('המצמצמת...')
-	תיאורי פועל ('אתמול', 'ברוב גדול')
חוסר פירוט: 'החוק'; 'הצנזורה'	מפורט ומדויק: 'הצעת החוק'; 'סמכויותיה של הוועדה לצנזורה...'

הכותרת אמורה למסור את עיקר הידיעה, ולכן היא מנוסחת בלשון קצרה ודחוסה; הידיעה עצמה אמורה למסור בפירוט ובהרחבה את התוכן ולכן היא עשירה בפרטים ומנוסחת ברחבות.



אוצר המילים והמשמעים

5. למילה 'עצם' שתי משמעויות עיקריות ובהתאם להן שתי צורות רבים שונות זו מזו.
- א. חברו משפט ובו באה המילה 'עצם' ברבים - לכל אחת משתי המשמעויות (שני משפטים).
- ב. הגדירו את שתי המשמעויות של המילה 'עצם' בעקבות המשפטים שכתבתם.

רמזי תשובות

- א. 'בגוף עצמות מסוגים שונים'; 'בגן הילדים לומדים למיין עצמים לפי גודל, צורה וצבע'.
- ב. הגדרות: עצם (1) - חלק מן השלד בגוף היונקים; עצם (2) - גוף מוחשי. (הערה: כדאי להשוות את ההגדרות שניתנו להגדרות במילונים.)



נספח 3: דוגמאות למשימות לפרק 'אוצר המילים והמשמעים'

הפרק 'אוצר המילים והמשמעים' הוא פרק חדש, ועדיין אין לו מסורת הוראה. על כן מובאת כאן רשימה ראשונית של רעיונות למשימות שיש בהם כדי להצביע על דרכי הוראה של הפרק הזה.

- התנסות בהגדרה מילונית של מילים קרובות משמעות על ידי בדיקת השימוש בהן בטקסטים. לדוגמה: פגישה-מפגש; רלוונטי-אקטואלי; אווירון-מטוס; עזב-נטש-זנח; שב-חזר; מהפכה-הפיכה-מהפך.
- כתיבת ערכים מילוניים למילות עגה הנהוגות בקרב תלמידים.
- השוואה בין מילונים בנוגע למשמעויות של מילים על רקע תקופות הלשון (חלוקה לערכי משנה, מספר המשמעויות וסדר הבאתן). לדוגמה: אסר, ערן, שפה, נעילה.
- בחינת שינויי משמעות של מילים על רקע תקופותיה של העברית. לדוגמה: גאון, מרגמה, יובל, על קנת, נר (שינוי בצורה החיצונית של המסומן אך לא בתפקידו).
- שמות בעלי חיים ככינויים (וככינויי גנאי) לבני אדם: מה השימוש המטפורי? האם וכיצד המילונים מתעדים את השימושים המטפוריים האלה? לדוגמה: חמור (טיפש, עקשן), נחש (ערמומי), שפן (פחדן), פרפר (חופשי), חזיר (גס).
- ניתוח של ניגודי המשמעות בצמדים כבולים. לדוגמה: מיקח (מקח) וממכר, נשא ונתן, קל וחומר, עובר ושב, יומם ולילה.
- צמדים אידיומאטיים (בינומים) - איתורם בטקסט, בדיקת מקורם ורמת האידיומטיות שלהם. דוגמאות: שוד ושבר, אותות ומופתים, חירף וגידף.
- ניתוח הכבילות הדקדוקית בצירופים כבולים. לדוגמה: העלה חרס בידו (ולא "הועלה חרס..."), קצר הצלחה (ולא "קטף הצלחה"), דין ודברים (ולא "דינים ודבר"), תבוא עליו ברכה (ולא "יבואו עליו ברכות").
- בדיקת מגבלות הנרדפות בקולוקציות. לדוגמה: **לאום** / **אומה** - חבר הלאומים, חסיד אומות העולם; **שב** / **חזר** - וחוזר חלילה, חזר לסורו, עובר ושב.
- השוואת השימוש והמשמעות בין צירופים קולוקטיביים ובין מקביליהם בני מילה אחת. לדוגמה: התגלע ויכוח ביניהם - התווכחו; בא על עונשו - נענש; ערך בדיקה-בדק.



נספח 4: דוגמה לקריטריונים להערכת כתיבה עיונית⁵¹

ליקויים	כתיבה טובה	
- התעלמות מחלקים של המטלה - תכלית לא ברורה, חוסר מיקוד - דלות - עובדות שגויות או לא מדויקות - שטחיות, פשטנות, חד-ממדיות - הערות סובייקטיביות (שאינן במקומן, שאינן הולמות לנסיבות הכתיבה, מופרזות) - רעיונות לא מפותחים או ללא פיתוח מספיק - שימוש בדוגמאות, בהסבר או בהשוואה שאינם מתאימים - אי-הבחנה בין עיקר לטפל - כשלים לוגיים (כגון מסקנה שאינה עולה מן הטיעון) - גיבוב (כגון של דוגמאות בלי קישור לרעיון)	- כתיבה בהתאמה למשימה בכללותה ולחלקיה - ידע עולם עשיר ורחב - עומק, מורכבות, רב-ממדיות - מקוריות - כנות ואמינות	תוכן "קול אישי" פיתוח הרעיונות
- חזרות מיותרות	- מבנה הגיוני ושקוף לקורא - חלוקה סבירה לפסקות - פרופורציות (בין הפתיחה והסיום ובין גוף החיבור, בין הפסקות וכיו"ב) - התאמה למסגרת הכתיבה (שהוגדרה במטלה) - לכידות ברמת הטקסט השלם וברמת הפסקה; יצירת רצף רעיוני הגיוני לאורך הטקסט - קישוריות: קישור הגיוני בין הפסקות ובתוכן על ידי מילות קישור הולמות, אזכורים והמרות, מקדמי ארגון	מבנה לכידות קישוריות

חזרה לתוכן

51 דוגמאות: במאמר מאת י' לייריביץ מדע וערכים (ר' דברים ככתבם, ת"ל, הוצאת מעלות תשנ"ז, עמוד 99) פסקה 9 מסתיימת במשפט ייחוד. ניתוח 'תחביר הפסקה' מלמד מהי סיבת משפט זה.



ליקויים	כתיבה טובה	
- פתיחה שאינה מתקשרת לטקסט; היעדר פתיחה - היעדר סיום, סיום שאינו נובע מהכתוב, רעיון חדש לגמרי בסיום, חזרה סתמית על מה שכבר נאמר	- פתיחה רלוונטית, מקורית, מושכת, אפקטיבית, מסייעת לקורא - סיום רלוונטי, כולל סיכום, מסקנות, המלצות ועוד	פתיחה סיום
- חוסר עקיבות במשלב - ביטויים ללא כיסוי (סופרלטיבים, הגזמות)	- רמת לשון ומשלב הולמים - אוצר מילים וביטויים עשיר ומדויק - מבנים תחביריים מגוונים והולמים - אמצעים רטוריים מתאימים ואפקטיביים - מסירת דברים תקינה ממקורות חיצוניים (מובאות, פרפרזות וכדומה)⁵²	מבע
- צורות לא תקינות ("אצלהם", "אני ילך", "הקמה ש") - מילות יחס לא מתאימות ("שיקר עליו") - אי-התאם במין ובמספר - אזכורים ללא מאזכרים ברורים - שיבושים בצירופי סמיכות (יידוע, שני נסמכים לסומך אחד) - סירוס ניבים - תחביר: משפטים לא גמורים, משפט מסורבלים ולא בהירים, מבנים דו-משמעיים לא מכוונים - סדר מילים משובש	- כתיב תקין - פיסוק תקין - כתב יד קריא - צורה חיצונית: עימוד וסדר	תקינות