

עברית בבית הספר היסודי - מהערכה להוראה בהבנת הנקרא

כלי להפקת
תועלת ממבחן

כתיבה

ד"ר ריקי תמיר

פיתוח

ד"ר ריקי תמיר

דליה הלוי – מפמ"רית עברית בקדם יסודי וביסודי (עד 31.10.2022)

ד"ר לירון פרימור, אילנית אברהם, אילנית שוורץ, תמר משלי – מדריכות בצוות הפיקוח על הוראת העברית
במזכירות הפדגוגית

קראו והעירו

ד"ר לימור קולן, מפמ"רית עברית בקדם יסודי וביסודי (החל מנובמבר 2022)

ד"ר מעין טרוינסקי תדמור, המזכירות הפדגוגית

תוכן העניינים

4	1. המסמך ומטרותיו.....
5	חלק א: מסגרת תיאורטית לניתוח משימות בהבנת הנקרא.....
6	1. הבנת הנקרא.....
6	1.1 הקורא.....
9	1.2 הטקסט.....
11	1.3 המשימה.....
17	חלק ב: דגם כללי לניתוח משימות בהבנת הנקרא.....
18	1. מהערכה להוראה.....
18	1.1 דגם לניתוח משימות הבנת הנקרא במבחן.....
18	1.2 הדגשים בהוראת הבנת הנקרא בעקבות הערכה.....
	חלק ג: דגם לניתוח משימות בהבנת הנקרא על פי מבחן אסי"ף שפת אם עברית כיתה ד
21	תשפ"ב.....
22	1. מבחן אסי"ף שפת אם עברית כיתה ד תשפ"ב.....
22	1.1 המבחן.....
22	1.2 תיאור המבחן.....
23	1.3 ניתוח הטקסטים לקריאה.....
25	1.4 ניתוח משימות הבנת הנקרא.....
59	1.5 משימות הבנת הנקרא: טבלאות סיכום.....

1. המסמך ומטרותיו

מסמך זה נועד לשמש בידי המורים כלי להפקת תועלת ממבחן (או מכלי הערכה אחר). הכלי נועד לכוון את ההוראה בהתאם לידע ולמיומנויות שהתלמידים הפגינו בביצוע המשימות. העיקרון העומד בבסיס הכלי הוא שתהליך נכון של הוראה מתחיל בהערכת היכולות ובזיהוי התחומים הדורשים חיזוק בקרב הלומד.

במסמך הזה, שמתמקד בתחום הבנת הנקרא, מוצע דגם לניתוח ביצועי התלמידים ובו מועלות גם סיבות אפשריות לטעויות. כל זאת במטרה לעצב ולשכלל את פעולות ההוראה והלמידה בכיתה בהתאמה לצורכי התלמידים. מעקב אחרי ביצועי התלמידים ומידת השליטה במיומנויות הבנת הנקרא, כפי שמשקף מהתשובות שלהם, עשוי לסייע למורים לתכנן הוראה אפקטיבית ודיפרנציאלית, וכן לפקח על ההתקדמות בלמידה. תשובות התלמידים יכולות גם לשמש תשתית לדיון כיתתי על התוכן והרעיונות, וגם על אופן הקריאה והשימוש באסטרטגיות, במטרה לפתח את מיומנויות הבנת הנקרא ואת החשיבה המטה קוגניטיבית של הלומדים. באופן זה משימת הערכה הופכת למצע ללמידה; למידה על העצמי ולמידת בסיסי הידע הנחוצים לקריאה ולמידה מיומנויות הקריאה.

חשוב להדגיש כי אין להישען אך ורק על ניתוח הטעויות המוצע כאן. על המורים להיות ערניים לתגובות התלמידים במהלך ההוראה, לאמת את השערותיהם לגבי הסיבות לטעויות ולבחון כל העת אם דרך ההוראה המוצעת אכן מתאימה לתלמידים השונים בכיתה ומקדמת אותם.

חלק א:
מסגרת תיאורטית
לניתוח משימות
בהבנת הנקרא

1. הבנת הנקרא

בתהליך הבנת הנקרא מחלץ משמעות ומבנה משמעות במהלך אינטראקציה עם השפה הכתובה. הבנה מתרחשת כאשר הקורא מצליח לבנות ייצוג ("מודל מנטלי") של הטקסט בהסתמך על הכתוב, על ידע קודם ועל פרשנות אישית.

תהליך הבנת הנקרא הוא תהליך מרובה רכיבים שתלוי **בקורא** – במיומנויות הקריאה שלו וביכולת שלו להפיק משמעות, **בטקסט** הנקרא ובאתגרים שהוא מציב לקורא וכן **במשימה** עצמה ובמידת הקושי לבצעה.

1.1 הקורא

המאפיינים השונים של הקורא משפיעים על תהליכי הקריאה שלו. הפקת משמעות מטקסט תלויה בידע של הקורא, בתהליכי הקריאה והחשיבה, בתפקוד הניהולי ובהיבטים רגשיים הקשורים אליו. הרכיבים האלה כרוכים זה בזה ומשפיעים זה על זה. להלן פירוט מאפיינים אלו.

1.1.1 סוגי ידע שהקורא מביא איתו

א. ידע קודם בתחום התוכן

ההבנה אינה מנותקת מהידע הקודם של הקורא בתחום התוכן. ידע קודם מניע תהליכים של קריאה אקטיבית. במהלך הקריאה הקורא מנהל דיאלוג פנימי עם הטקסט שהוא קורא כחלק מתהליך של אישוש הידע הקודם המחוזק אצלו.

בנוסף, ידע קודם בתחום התוכן של הטקסט מעורר תחושת מסוגלות ומשפיע גם על מידת העניין והמוטיבציה לקריאה.

השימוש בידע הקודם הוא הבסיס שבאמצעותו יכול הקורא לזהות רמזים בטקסט, להשלים פערים ולהפיק עוד משמעויות. קוראים הנבדלים זה מזה בכמות הידע הקודם שלהם ובאיכותו, נבדלים בדרך כלל גם במידת הבנתם את הטקסט. ידע חדש אצל חלק מהקוראים יכול להיות ידע קודם אצל חלק אחר של הקוראים.

ב. ידע לשוני

הבנת הנקרא מושפעת לא רק מהידע הקודם בתחום התוכן, אלא גם מהידע הלשוני המצטבר במערכות השפה השונות – הלקסיקון והסמנטיקה, הפונולוגיה, המורפולוגיה, התחביר, והשיח. ידע לשוני זה, שמתגבש למערכת רב ממדית, הוא תנאי להבנה.

הידע הלקסיקלי מתייחס לאוצר המילים שהוא הגורם החשוב ביותר בהבנת המשמעות של הטקסט. אוצר המילים של הקורא מנבא את הצלחתו בהבנה של הטקסט. ככל שהקורא מזהה את המילים, מכיר היטב את משמעותן ומבין את דרך ארגון, כך הוא יכול לקלוט בצורה טובה יותר את המסר שאליו כיוון הכותב. הקשר בין אוצר המילים להבנת הטקסט הוא דו-כיווני: ככל שגדל אוצר המילים כך משתפרת הבנת הנקרא, וככל שמיומנויות הבנת הנקרא משתכללות, כך מתפתח אוצר המילים. משמעות המילים היא דינמית ויכולה להשתנות על פי יחסי הגומלין שמתקיימים בין המילה להקשר הטקסטואלי וגם להקשר החברתי-תרבותי. כל

עוד המילה משמשת בשפה הדבורה היא אינה מקבלת את גיבושה הסופי ומשמעותה יכולה להשתנות. לכן לימוד מילים אינו פעולה חד פעמית אלא תהליך הדרגתי ומתמשך.

הידע הלקסיקלי הוא תנאי הכרחי להבנת הנקרא אבל לא תנאי בלעדי. גם למערכות השפה האחרות יש תפקיד מרכזי בתהליך הקריאה ובהבנה.

הידע הפונולוגי מתייחס ליכולת להבחין ביסודות הצליליים שבמילה כמו הברות או פונמות ולבצע פעולות עם חלקים כאלה כמו חריזה, פירוק, הרכבה מחדש, הוספת צליל או הפחתת צליל. יש קשר בין היכולת הפונולוגית להצלחה בקריאה. מודעות פונולוגית הכרחית לרכישת הקריאה ולהבנת הנקרא.

הידע המורפולוגי מתייחס למודעות וליכולת להבחין ברכיבי המילה נושאי המשמעות כמו שורש, משקל, מוספיות, סיומת לציון הנקבה (ה) ועוד. היכולת המורפולוגית חשובה לרכישת שטף הקריאה ולהבנת הנקרא. היא תורמת רבות לזיהוי המילים, לניבוי משמעויות מילים ולהעשרת הלקסיקון. חשיבותה של המודעות המורפולוגית עולה עם הגיל ועם העלייה באוצר המילים בטקסטים.

הידע התחבירי מתייחס לרגישות לדרכי ההצטרפות של המילים ליחידות גדולות יותר. על ידי הצטרפויות כאלה נוצרים מבנים תחביריים ברמת הצירוף והמשפט. המודעות לסדר ולקשרים הנוצרים בין המילים ובין חלקי המשפט תורמת להבנת משמעות המבע הלשוני. היכרות עם מבנים תחביריים שונים משפרת את שטף הקריאה ותורמת להבנת הנקרא. ההישענות על ידע תחבירי גדלה ככל שהטקסטים הופכים לארוכים ומורכבים יותר.

תחום השיח עוסק ביחידות לשוניות גדולות מן המשפט. הבנת הקשר בין המשפטים עוזרת לשיח להיבנות. הידע אודות אמצעי הקישור הגלויים (קישוריות) והסמנטיים לוגיים העמוקים (לכידות) בין חלקיו עוזר לקורא לעבד ולארגן את המידע שבטקסט באופן יעיל, ולהפיק ממנו משמעות. הידע אודות מאפייני השיח (הטקסט) הכתוב ואודות סוגים שונים של שיח בעלי מאפיינים קבועים, כמו סיפור, טיעון וכדומה, עוזר לקורא לפתח ציפיות לגבי מטרות תקשורתיות ולשכלל את ההבנה.

ג. ידע על מבנה הטקסט

ידע על המבנה הטקסט מתייחס לאופן שבו הרעיונות והתכנים מאורגנים במבנים רטוריים. ידע זה מבוסס על תפיסה מטה טקסטואלית של הקורא בעזרתה הוא מפנים מבנים מקובלים של טקסטים מסוגות שונות ומשתמש בידע זה בניהול תהליכי הקריאה שלו. ידע על מבנים של טקסטים מסייע לקורא להתמצא בטקסט, לפתח ציפייה לגבי תוכנו ולהתאים את אופן הקריאה לסוג הטקסט. ידע על מבנים של טקסטים תומך גם בזכירה של התוכן. קוראים חלשים מפגינים מודעות נמוכה למבנה הטקסט ותהליכי קריאתם פחות יעילים.

1.1.2 תהליכי קריאה

א. תהליכי קריאה בסיסיים

תהליכי קריאה בסיסיים מתייחסים לפענוח ולזיהוי המילים. פענוח יכול להיעשות בדרך של קידוד פונולוגי -- התאמת צליל לסימן גרפי, או בדרך של זיהוי אורתוגרפי של מילים. פענוח פונולוגי מאפיין בעיקר קוראים מתחילים או קוראים לא מיומנים שטרם ביססו מיומנות של שטף קריאה. קריאה מיומנת ושוטפת מאופיינת

בשלושה רכיבים: דיוק בקריאה, קצב ומהירות והנגנה המבטאת הקשבה לתוכן והבנת התחביר. אם הפענוח משובש, איטי או אינו מותאם לתוכן ולתחביר ההבנה נפגעת. פענוח שוטף ואוטומטי, הכרוך בהשקעת מאמץ מזערי, מאפשר לקורא להפנות משאבים קוגניטיביים לטובת תהליכים גבוהים יותר של הבנת הנקרא. להרחבה באשר לתהליכי הקריאה הבסיסיים ראו ["תוכנית קורא לקידום שטף הקריאה בבית הספר היסודי"](#).

ב. תהליכי קריאה גבוהים

תהליכי קריאה גבוהים מתייחסים ליכולות הקוגניטיביות הנדרשות לשם הבניית משמעויות בקריאה. כשהקורא קורא קריאה לשם הבנה הוא נדרש לא רק לחלץ משמעות המצויה במילים עצמן, אלא גם להרחיב משמעות ואפילו ליצור משמעות חדשה. זהו תהליך מורכב הקשור ליכולת המתפתחת עם הגיל ועם החשיפה לשפה הכתובה. ניתן לפתח את הבנת הנקרא בהסתמך על תהליך מודע של הפעלת אסטרטגיות ומיומנויות חשיבה כגון יצירת היסקים בהתאמה לסיטואציית הקריאה: סוג הטקסט ונושאו, מטרת הקריאה, הכרת הקורא את עצמו, בעיות שהוא נתקל בהן במהלך קריאה ועוד. תהליך קריאה כזה כרוך גם בניהול הקריאה הכולל פעולות של ויסות הקריאה, גמישות קוגניטיבית ובקרה על ההבנה.

אסטרטגיות מקדמות הבנה מתמקדות בתהליך הקריאה. כשהקורא מפעיל אסטרטגיות כאלה הוא מצטייד ב"תוכניות קריאה" גמישות המיועדות לתכנן את הרכב המיומנויות שבהן ישתמש ואת התזמון המתאים לשימוש בהן. לרשות כל אסטרטגיה עומד מגוון מיומנויות הבנה ומתוכן בוחר הקורא את המתאימה לו בהתאם למצב. אסטרטגיות שכיחות לקידום הבנה הן: התמודדות עם מילה לא מובנת בטקסט, העלאת ידע קודם תוכני ולשוני, ניבוי ושאלת שאלות. מיומנויות הקריאה, הן "כלי הביצוע" שנבחרים על ידי הקורא בהתאמה לאסטרטגיה. כך למשל כשהקורא בוחר באסטרטגיה של התמודדות עם מילה לא מובנת בטקסט הוא יכול לבחור בכמה מיומנויות ולדרג אותן בסדר מסוים: שלב א – איתור המילה. שלב ב – שימוש בהקשר הטקסטואלי (למשל שורש) כדי לעמוד על משמעות המילה. שלב ג – בקרה באמצעות החלפת המילה הלא מובנת בביטוי חלופי. גם הבחירה לא להתעכב על מילה לא מובנה היא בחירה אסטרטגית של קורא מיומן. מיומנויות אחרות יכולות להיות גילוי רעיונות מרכזיים בטקסט, זיהוי קשרים גלויים וסמויים בין רעיונות, הסקת היסקים ומסקנות, העלאת מגוון נקודות מבט ועוד.

1.1.3 קשב ותפקודים ניהוליים

תפקודים ניהוליים הם אוסף של תהליכים מנטליים מסדר גבוה הנחוצים בכל תהליך למידה וביניהם: תכנון, בקרה וניהול מערכות קוגניטיביות אחרות כגון תפקודי קשב וזיכרון. התפקודים הניהוליים מעורבים בתהליכי הקריאה הבסיסיים, בתהליכי הקריאה הגבוהים ובמיוחד במשימות שההתמודדות עימן איננה אוטומטית, מידית וקלה. בתהליך הקריאה הקורא נדרש לנהל את הקשב שלו, למקד אותו, להקשיב לתוכן, להחזיק אותו בזיכרון העבודה שלו לנטר הבנה, להפעיל בקרה להחליט מתי להתעכב, להשתהות ומתי להתקדם בקריאה. התפקודים הניהוליים מאפשרים לקורא להתנהל באופן גמיש ומסתגל, ולעכב את התגובה שלו, לתכנן את תהליך הקריאה שלו ואף ליזום מהלכים. ניהול הגמישות המחשבתית מאפשרת לקורא לבחון תכנים מנקודות מבט שונות, לבחון פרשנויות ולהסיק מסקנות. התפקודים הניהוליים המופעלים במהלך הקריאה מאפשרים את תהליך הבניית

המשמעות. לתפקודים ניהוליים תקינים יש תרומה להבנת הנקרא, וההפך. לקוראים חלשים יש בדרך כלל קשיים גם בתפקודים הניהוליים.

1.1.4 תפקודים רגשיים

התפקוד הרגשי של הקורא משפיע על תהליך הקריאה. ככל שהגישה לקריאה חיובית יותר כך גדלים הסיכויים שהקורא ישיג את מטרת הקריאה. כאשר הרגשות כלפי הקריאה שליליים, הקורא יהיה פחות פנוי למשימת הקריאה. אחד הגורמים המשפיעים ביותר על יעילות הקריאה הוא המוטיבציה לקריאה. הבנת הנקרא דורשת מהקורא להיות פעיל, לכן מידת הרצון שלו להשקיע משאבים בפעילות הקריאה משפיעה על ההבנה עצמה. לדימוי העצמי ולתחושת המסוגלות כלפי משימות הקריאה יש השפעה על המוטיבציה של הקורא ועל הניסיונות שלו להתמודד עם המשימה. יש קשר בין תחושת מסוגלות בקריאה, תפיסת העצמי של הקורא לבין קריאה בכלל והבנת הנקרא בפרט.

בנוסף, עולמו הרגשי של הקורא פוגש את עולם הרגש המוצג בטקסט. תוכן הטקסט מעורר רגשות אצל הקורא שמחפש משמעות וערך בקריאתו. הדבר בולט כמובן בטקסטים ספרותיים, אולם גם טקסטים מסוגות אחרות מעוררים רגשות סביב הנושאים שהם עוסקים בהם. קריאה מאפשרת לקורא להעלות למודעות את רגשותיו וללבן אותם עם עצמו ועם אחרים, לפתח אמפתיה כלפי דמויות בסיפור, לחוש התנגדות אל מול טענה כלשהי או לחוש סקרנות אל מול נושא חדש ומרתק.

1.2 הטקסט

הטקסט נמצא במרכזה של הלמידה. למורכבות הטקסט ולרמת הקריאות שלו יש השפעה על הבנת הנקרא. תכונות שונות עשויות להפוך טקסט לפשוט או למורכב להבנה והן תלויות בנושא הטקסט ובאופן ארגונו; בלשון של הטקסט ובהיצג שלו.

א. התוכן ואופן ארגונו בטקסט

נושא יוצר עניין: מידת העניין של הקורא בנושא הנקרא משפיעה על יעילות הקריאה ועל המוטיבציה לקרוא. ככל שחומר הקריאה מעניין יותר את הקורא, הקריאה תהיה מהנה יותר, ההבנה תהיה קלה יותר, ויכולת הזכירה של התוכן תהיה טובה יותר. חומר קריאה שאינו מעניין את הקורא פוגע במוטיבציה לקרוא, מאט את קצב הקריאה וגורם לשכחה מהירה של הכתוב.

נושא מוכר: ככל שהקורא מיטיב להכיר את הנושא שעליו הוא קורא, כך קל לו יותר להבין את הטקסט, לזהות בטקסט רמזים למידע שמוכר לו ולהכיר את המילים והמושגים הקשורים לנושא. רוב הטקסטים אינם מספקים באופן גלוי את כל המידע, והקורא נדרש להשלים את החסר מתוך מאגרי הידע שלו ולהסיק היסקים ומסקנות. המשמעות של הטקסט נבנית באמצעות קישור בין הידע הקודם לידע החדש שמופיע בטקסט.

הדחיסות הרעיונית-מושגית: השכיחות והקצב שבו מוצגים הרעיונות והמושגים החדשים ביחידה טקסטואלית משפיעים על רמת הקריאות ועל מורכבות הטקסט. גודש של מונחים ופרטים שאינם מוכרים לקורא יוצר עומס

קוגניטיבי ועלול לתסכל את הקורא. מידת המופשטות של הטקסט משפיעה גם היא. הדגמות והסברים עשויים להקל על תהליך הקריאה.

הארגון של הטקסט: טקסט לכיד ומקושר הוא בדרך כלל טקסט שקל לעיבוד ולהבנה. הלכידות מתבטאת באחדות הרעיונית של הטקסט ובקשרים הסמנטיים והלוגיים שבין היחידות הבנות את הטקסט, כמו ניגוד, הכללה ופירוט, בעיה ופתרון, סיבה ותוצאה, טענה ונימוקים. הקישוריות מתייחסת לאמצעים הלשוניים המפורשים המשקפים את העובדה שמדובר בטקסט ולא באוסף מקרי של מבעים, כמו מאזכרים, שיכולים לרפרר אל יסודות לשוניים מפורשים בטקסט, או קשרים, המציגים את היחסים הלוגיים-סמנטיים בין חלקים בטקסט באופן גלוי.

ב. הלשון של הטקסט:

רמת המורכבות הלשונית משתנה מטקסט לטקסט והיא תלויה באוצר המילים, ובמבנים התחביריים.

אוצר מילים: ככל שמופיעים בטקסט מילים וביטויים זרים לקורא, ככל שיש בטקסט כמות גדולה של מילים מופשטות, מטבעות לשון ושימוש בשפה מטפורית הטקסט הופך למורכב יותר מבחינה לשונית, וההפך – ככל שאוצר המילים מוכר ומוחשי הטקסט פשוט יותר מבחינה לשונית ונוח יותר לקריאה.

מבנים תחביריים: רמת המורכבות תלויה גם במבנים התחביריים. עד כמה בולטים המבנים התחביריים שעלולים להקשות על ההבנה, כמו משפטים ארוכים, מְכָנִים שְׁמַנִּים (ללא פועל), כינויים חבורים (לדוגמה: כלבתו של הילד, בני משפחתו), סמיכות חבורה (לדוגמה: רשרוש התריס), מבנים סבילים (לדוגמה: התריס שלא חובר), מאזכרים שמרוחקים מהיסודות המפורשים שלהם ועוד.

רובדי הלשון המיוצגים בטקסט: אם הלשון בטקסט מבוססת על העברית העכשווית הטקסט יהיה נוח לקריאה יותר מאשר טקסט שהלשון שלו מבוססת על רבדים קודמים של העברית כמו מקרא או חז"ל.

ג. ההיצג של הטקסט

ההיצג של הטקסט מתייחס לאופן שבו הוא מוצג. אופן הצגתו של הטקסט עשוי להקשות על ההבנה או לקדם אותה:

- 1. מאפייני הכתיב** – כתיב שאינו מנוקד מחסיר מן הקורא מידע פונולוגי ובשל כך עשוי להקשות על הקורא לזהות את המילים. מילים מסוימות, חסרות הניקוד ניתנות להגיה באופנים שונים וכל צורת הגייה נושאת משמעות שונה (לדוגמה המילים: ספר, שבע שהן מילים הומוגרפיות). כתיב מלא וכן הלבשת הניקוד על המילים, גם אם הוא חלקי, יכול להקל על זיהוי המילים עבור קוראים שאינם מיומנים.
- 2. אורך הטקסט** – ככל שהטקסט ארוך יותר הוא עשוי לאתגר יותר את הקורא.
- 3. ריבוי ייצוגים** – ייצוגים כמו איורים ותמונות עשויים להקל על הקריאה ולתרום להבנת הטקסט.
- 4. רכיבים מודגשים** – מושכים את תשומת ליבו של הקורא וממקדים אותו על חלקים חשובים בקריאה.

5. גודל הגופן והמרווחים – משפיעים אף הם על הקריאות של הטקסט. ככל שגודל הגופן והמרווחים מתאימים, הקריאה תהיה נוחה יותר.

1.3 המשימה

הקורא ניגש לטקסט כשבפניו משימה בהתאם למטרת הקריאה שלו – למצוא עניין, להפיק מידע, לחפש תשובה, ללמוד. בבית הספר על-פי רוב מטרת הקריאה והמשימות נקבעות על ידי המורה והן חלק מהמטלות הלימודיות הכלליות. במבחני הבנת הנקרא משימת הקריאה באה לידי ביטוי בשאלות. משימות הבנת הנקרא במבחני שפת אם עברית יכולות להיות בכמה ממדים של הבנה ובדרגות שונות של קושי.

1.3.1 ממדי הבנה

תיאור המשימות במסמך זה נבנה על-פי [פירוט ממדי ההבנה באתר החינוך הלשוני ובאתר ראמ"ה](#).

א. הבנת המשמעות הגלויה בטקסט

ממד הבנה זה מתייחס לאיתור מידע, כלומר להבנה בסיסית של מה שנאמר במפורש: הבנת פרטים ספציפיים ומודעות לרצף הטקסט. הבנת המשמעות הגלויה בטקסט היא הבנה מידית או אוטומטית למדי. קוראים מיומנים מסוגלים לקרוא בקפידה טקסט שלם כדי להבין את הרעיונות העיקריים המובאים בו ולחשוב עליו בכללותו. ואולם, בהקשרים יום-יומיים וגם לימודיים נדרשים הקוראים פעמים רבות להתייחס לחלקים בטקסט כדי לאחזר פיסת מידע מסוימת תוך התחשבות מועטה בשאר חלקי הטקסט. כדי לבצע פעולות של איתור מידע ואחזור, מוטלת על הקוראים, בראש ובראשונה, החובה להגדיר את מטרת הקריאה בהתאם למשימה. בהמשך, נדרשים הקוראים לסרוק פסקות בטקסט, להתנתק במהירות מקטעים לא רלוונטיים ולאתר את פיסות המידע שאותן הם מחפשים. פעולות אלו דורשות מהקוראים לווסת את מהירות הקריאה ואת רמת עיבוד המידע ולהחליט גם מתי יש לדחות את המידע שאינו רלוונטי. התלמיד צריך לזהות בשאלה רכיב מהותי אחד לפחות (למשל ציון מקום או זמן) ולאתר בטקסט רכיב מידע תואם מבחינה מילולית או מבחינה תוכנית (גם אם הניסוח שונה). שאלות על הממד הגלוי בטקסט יכולות להיות מקומיות – ברמת משפט או פסקה, ויכולות לעסוק בטקסט כולו או בחלקים נרחבים ממנו.

בממד זה נבדקות מיומנויות כמו איתור פרטים, זיהוי רעיונות, הגדרות והסברים, זיהוי יחסים לוגיים מפורשים, הבנת דרכי ארגון מידע בטקסט ופיענוח תקין של הכתוב תוך הישענות על סימני הניקוד בהקשר נתון.

ב. הבנת המשמעות המשתמעת מן הטקסט

ממד הבנה זה מתייחס להפקת משמעות ממה שאינו מצוין בטקסט במפורש, אך משתמע ממנו בדרך של הסקה ישירה. קוראים מיומנים מבצעים תהליך של הסקה ישירה באופן אוטומטי במהלך הקריאה. הם מקשרים בין פרטי מידע שונים המופיעים בטקסט בהתבסס על הידע שיש להם. בממד זה נבדקות מיומנויות כמו הבנת אוצר מילים עפ"י ההקשר, הבנת משמעות המאזכרים, זיהוי קשרים לוגיים ורעיוניים לא מפורשים, הבנת רעיונות ברורים אף שאינם כתובים באופן מפורש ופיענוח תקין של הכתוב ללא סימני ניקוד לפי ההקשר.

ג. פרשנות, עיבוד ויישום

ממד הבנה זה מתייחס להסקה מורכבת. הקוראים מנסים על סמך הכתוב לעמוד על מסרים שאינם כתובים בטקסט באופן מפורש ונתונים לפרשנות של הקורא. הם עושים זאת באמצעות קישור בין מידע המובא בטקסט לבין מידע קודם הנמצא ברשותם. הפרשנות של הקוראים נבנית גם על בסיס נקודת מבטם ותפיסת עולמם, ולכן היא עשויה להשתנות מקורא לקורא, בהתאם לחוויות ולידע שכל קורא מביא עימו למשימת הקריאה. כך למשל עשויים קוראים להשתמש בניסיונם האישי כדי להסיק מהו המניע הסמוי לפעולה של דמות בסיפור, להעריך ולבקר את התנהגותה. הפרשנות מאפשרת לקוראים להעמיק בטקסט מעבר למובן הראשוני שלו. בממד זה, שבו נדרשות פעולות הנסמכות על תהליכי חשיבה גבוהים כמו הכללה ומיזוג – נבדקים נושאים כמו הבנה פרשנית של המסר העיקרי, השערת השערות על הכתוב, מיזוג מידע, יישום בהקשרים חדשים ועוד.

ד. בחינה והערכה של רכיבים לשוניים וטקסטואליים

ממד הבנה זה מתייחס לבחינה והערכה של הטקסט מבחינה מטא לשונית וטקסטואלית, כמו הערכת המטרה של הטקסט והרלוונטיות שלו לקורא, הערכת עמדת הכותב, הערכת איכות התוכן וגם הערכת סגנון הכתיבה והבחירות הלשוניות והטקסטואליות של הכותב.

בממד זה ההבנה עוברת מהפקת משמעות לבחינה ביקורתית של הטקסט עצמו. קוראים מיומנים מסוגלים לחשוב מעבר לפירוש המילולי או למשמעות המוסקת מהטקסט. הם מסוגלים לחשוב על המבנה של הטקסט ועל לשונו ולהעריך רכיבים אלה באופן ביקורתי. הם מסוגלים, למשל, להגיב לדרך הצגת המשמעות בטקסט בהסתמך על ידע סוגתי ומוסכמות לשוניות. הם מסוגלים לבחון את האמצעים הלשוניים המשמשים את הכותב להעברת משמעות ולשפוט אם הם מתאימים, וכן לנתח בצורה מנומקת את נקודת המבט של הכותב. יכולת זו הולכת ומתפתחת עם הגיל ועם הניסיון בקריאה, אך גם כתגובה לתהליכים דידיקטיים שעוסקים בהתבוננות על דרך הכתיבה של הטקסט.

1.3.2 זרקות קושי בביצוע המשימות

משימות הבנת הנקרא יכולות לנוע ממשימות קלות ופשוטות ועד משימות קשות ומורכבות. ההבדלים בין משימות קלות ומורכבות יכולים לבוא לידי ביטוי גם באותו ממד הבנה. ממה נובעים הבדלים אלה?

ניסוח המשימה: ניסוח המשימה מתייחס לקביעת הנוסח של המשימות הכולל מספר רכיבים: סוג התשואה, האורך של טקסט המשימה, המשלב הלשוני שבו הוא מנוסח ומידת היצמדותו למילות הטקסט לקריאה. המשימה יכולה להיות מנוסחת כשאלה מסוג רב בררה או כשאלה פתוחה. ככל שהקורא נדרש לקריאה ולכתיבה של יחידות טקסטואליות ארוכות יותר, המשימה עשויה להיות מורכבת יותר. ככל שהמשימה מנוסחת בלשון שמתרחקת מהלשון של הטקסט המיועד לקריאה היא עשויה להיות מורכבת יותר.

כמות פרטי המידע: כמות פרטי המידע המוגדרים בדרישת המשימה משפיעה על מידת המורכבות של השאלה. ככל שהקורא צריך להתייחס ליותר פרטים נוצר עומס רב יותר על הזיכרון.

מידת ההתבססות על ידע הקורא: ככל שדרישת המשימה מחייבת את הקורא להיות מעורב בתשובה ולהשלים פערי מידע בהתבסס על חוויותיו, התנסויותיו וניסיונו האישי, המשימה תהיה קלה יותר, אבל ככל שהשלמת פערי המידע הנדרשת בשאלה מבוססת על ידע חדש שנלמד או נרמז בטקסט, המשימה תהיה מורכבת יותר.

פיזור המידע בטקסט הנקרא: המידע הרלוונטי יכול להימצא ביחידת טקסט מצומצמת או מפוזר במספר מקומות בטקסט או מפוזר בכמה טקסטים. ככל שיחידת הטקסט מצומצמת יותר, המידע הרלוונטי ממוקד יותר והקורא נדרש לקרוא פחות כדי להתמודד עם המשימה.

בולטות התשובה בטקסט הנקרא: ככל שהמידע בולט יותר, המשימה קלה יותר. הבולטות יכולה להיות בכמות התוכן הרלוונטי, במיקומו בטקסט. כך למשל מידע המופיע בפסקה פותחת או במשפט הראשון בפסקה יהיה בדרך כלל מידע בולט לקורא. גם מידת הקרבה בין ניסוח המשימה לניסוח יחידת הטקסט הרלוונטית לתשובה משפיעה על בולטות התשובה.

בטבלאות שלהלן מוצגת מסגרת מושגית לקביעת דרגת הקושי של המשימות/השאלות, וזאת בהתייחס לממדי ההבנה ולמיומנויות הקריאה הנבדקות בכל ממד.

א. ממד הבנת המשמעות הגלויה בטקסט

המיומנויות הנבדקות	המסגרת המושגית לקביעת דרגות הקושי של השאלות
איתור פרטים/זיהוי רעיונות, הגדרות, הסברים והכללות	דרגת הקושי תלויה בכמה גורמים: א. כמות הפרטים הנדרשים לאיתור – האם נדרש פרט אחד או יותר? ב. מידת הבולטות של הפרטים – עד כמה הם מושכים תשומת לב. ג. מידת הפיזור של הפרטים בטקסט – האם הפרטים מופיעים ביחידה מצומצמת או רחבה? הערה: השימוש ב"פרט" מתייחס לפרטים/רעיונות, הגדרות, הסברים, הכללות.
זיהוי יחסים לוגיים מפורשים	דרגת הקושי תלויה בגורמים הבאים: א. היחידה הטקסטואלית שאליה השאלה מתייחסת – האם היא מצומצמת או רחבה? אם צריך לזהות יחסים לוגיים מפורשים בתוך משפט או בין שני משפטים סמוכים – השאלה קלה יותר. וההפך – אם צריך לזהות יחסים לוגיים מפורשים בין יחידות טקסט גדולות משני משפטים, למשל בין פסקות או בין חלקי טקסט גדולים מפסקה – השאלה מורכבת יותר.

ב. מידת השכיחות של הקשר בטקסטים ומידת ההכרות שיש לקורא עם הקשר. כך למשל יהיה קל יותר לזהות יחסי לוגיים מפורשים לציון סיבה כשמופיעה המילה "בגלל" מאשר המילה "מפאת".	
דרגת הקושי תלויה בכמה גורמים: א. כמות הפריטים שאותם צריך לארגן. ב. ניסוח הפריטים – האם הם מנוסחים כמו בטקסט ו/או מופיעים בהקשר של הטקסט או לחילופין מנוסחים מחדש או מופיעים בהקשר חדש? ככל שהרכיבים המיועדים לארגון מנוסחים בלשון הטקסט או מופיעים בהקשר הטקסטואלי שלו, השאלה קלה יותר. ג. היחידה הטקסטואלית שאותה נדרש לארגן – האם היא מצומצמת או רחבה? ד. המבנה המארגן שלתוכו צריך להכניס את הפריטים – האם הוא פשוט או מורכב?	ארגון מידע
דרגת הקושי בשאלות כאלה תלויה בקיומם של רמזים תוכניים, תחביריים ומורפולוגיים המסייעים לפענוח. ככל שיש יותר רמזים כאלה, השאלה קלה יותר וההפך.	פענוח תקין של הכתוב תוך הישענות על סימני הניקוד

ב. ממד ההבנה: הבנת המשמעות המשתמעת מן הטקסט

המיומנויות הנבדקות	המסגרת המושגית לקביעת דרגות הקושי של השאלות
הבנת אוצר מילים עפ"י ההקשר	דרגת הקושי תלויה בכמה גורמים: א. מהי המשמעות המבוקשת של המילה/הצירוף? האם היא המשמעות הבסיסית של המילה (כמו "ראש" בביטוי "ראש ילד") או המשמעות המושאלת, הפיגורטיבית (כמו "ראש" בביטוי "ראש ההר"). ב. כמות המופעים של המילה בטקסט. ככל שיש יותר מופעים השאלה קלה יותר. ג. האם קיימים יחסי המשמעות (יחסי נרדפות, ניגודיות, היכללות או יחסים אחרים) או רמזי משמעות בין המילה שאותה צריך להבין למילים בסביבה הטקסטואלית שבה המילה נטועה? ככל שהם מתקיימים, השאלה תהיה קלה יותר. ד. מידת ההיכרות של הקורא עם משמעות הרכיבים המורפולוגיים של המילה (כמו שורש, תבנית/משקל), כפי שהם במילה. ככל שהקורא מכיר את משמעויות הרכיבים, השאלה תהיה קלה יותר. ה. היכולת של הקורא להפעיל אסטרטגיות להבנת אוצר מילים עפ"י ההקשר הטקסטואלי.
מאזכרים	דרגת הקושי תלויה בכמה גורמים: א. מה מאזכרים? עץ (אובייקט) או רעיון.

ב. מה קודם למה בטקסט – היסוד המפורש או המאזכר? ברגיל, היסוד המפורש בא לפני המאזכר. מצב שבו המאזכר מופיע ראשון ורק אחריו היסוד המפורש אינו מצב שכיח. ג. מידת הבולטות של היסוד המפורש בסביבה הטקסטואלית של המאזכר. ד. הידע הלשוני והמודעות הלשונית של הקורא, וכן היכולת שלו להפעיל פעולות של ניטור ובקרה. הערה: היסוד המפורש שהמאזכר מתייחס אליו נקרא "קודמן".	
דרגת הקושי תלויה בכמה גורמים: א. היחידה הטקסטואלית שאליה השאלה מתייחסת – האם היא מצומצמת או רחבה? ב. הרעיונות והרמזים שהקורא למד אותם מהטקסט ויכול להסתמך עליהם כדי להבין קשרים לוגיים לא מפורשים בטקסט. ג. הידע הקודם שיש לקורא בתחום התוכן והלשון.	קשרים לוגיים ורעיוניים לא מפורשים
דרגת הקושי תלויה בגורמים הבאים: א. מידת התמיכה שיש לרעיון בטקסט. ב. הידע הקודם שאיתו בא הקורא לטקסט. ככל שלרעיון יש תמיכה רחבה בטקסט ולקורא יש ידע קודם בתחום – השאלה תהיה קלה יותר.	הבנת רעיונות ברורים אף שאינם כתובים בטקסט במפורש
דרגת הקושי בשאלות כאלה תלויה בקיומם של רמזים תוכניים, תחביריים ומורפולוגיים המסייעים לפענוח, בעיקר במצבים של עמימות אורתוגרפית – מצבים בהם מילים מסוימות ניתנות לקריאה באופנים שונים, ככל שיש יותר רמזים תוכניים, תחביריים ומורפולוגיים, השאלה קלה יותר וההפך. ראו תוכנית קול קורא עמ' 8-27.	פענוח תקין של הכתוב ללא סימני ניקוד – לפי ההקשר במשפט

ג. ממד ההבנה: פרשנות, עיבוד ויישום

המסגרת המושגית לקביעת דרגות הקושי של השאלות	המיומנויות הנבדקות
דרגת הקושי תלויה בגורמים הבאים: א. הביסוס להתייחסות המרחיבה: האם ההתייחסות המרחיבה מתבססת על ידע עולם השאוב מחוויותיו ומהתנסויותיו של הקורא? האם היא מתבססת על מה שהקורא למד בזמן קריאת הטקסט? או על היכולת שלו ליצור ידע חדש בעקבות פעולות של אינטגרציה בין מקורות מידע שונים? ככל שההתייחסות המרחיבה מבוססת על חוויותיו והתנסויותיו של הקורא או על ידע עולם מובן מאליו – השאלה תהיה קלה יותר.	ההתייחסות מרחיבה לטקסט הנקרא: • השערת השערות • גיבוש תובנות בנוגע לתהליכים, מסרים, יחסים, מניעים, רגשות • הבנת רעיונות ומסרים עיקריים • השוואה המבוססת על פרשנות

ב. הכתיבה הנדרשת: האם הכתיבה הנדרשת היא מצומצמת או רחבה? ככל שבתשובה נדרשת כתיבה מצומצמת – השאלה תהיה קלה יותר.	• מיזוג פרטי מידע • העלאת מגוון נקודות מבט • אפיון דמויות, אישים, מקומות ואווירה • גיבוש עמדה בנוגע לסוגיות, דילמות, התנהגויות ומעשים • יישום בהקשרים חדשים
---	---

ד. הבנה: בחינה והערכה של רכיבים לשוניים וטקסטואליים

רמות ביצוע: מרמות ביצוע פשוטות ועד רמות ביצוע מורכבות	המיומנויות הנבדקות
דרגת הקושי תלויה בגורמים הבאים: א. גודל היחידה הטקסטואלית שאליה השאלה מתייחסת – האם היא מצומצמת או רחבה? ב. כמות הרמזים הנמצאים ביחידה הטקסטואלית שאפשר להסתמך עליהם כדי לבצע פעולות של בחינה והערכה. ג. הידע של הקורא בתחום התוכן, הלשון והטקסט.	בחינה והערכה של רכיבי תוכן, מבנה ולשון • הערכת המטרה של הטקסט ושל טקסטים נלווים • הערכת הרלוונטיות של הטקסט למטרות הקורא • הערכת עמדתו של הכותב • הערכת תוכן הטקסט • הערכת תרומת מבנה הטקסט להבנת התוכן של הטקסט • הערכת קשרים שאינם מפורשים בין טקסטים או חלקי טקסט • הערכת סגנון הכתיבה ואופני השימוש בלשון • הערכת מטרותיו ודעותיו של המחבר

חלק ב:
דגם כללי לניתוח משימות
בהבנת הנקרא

1. מהערכה להוראה

1.1 דגם לניתוח משימות הבנת הנקרא במבחן

שאלה מספר...	
ניתוח המשימה	הניתוח מבוסס על הפרק 2.3 – המשימה. ממד ההבנה המיומנות הנדרשת מורכבות המשימה
התשובה הנכונה	התשובה הנכונה או תשובות נכונות אפשריות (במקרה של שאלה פתוחה).
תשובה שגויה/תשובות שגויות	תיאור טעויות וניסיון להסבירן.
דרישות המשימה מהקורא	הדרישות המצופות מהקורא כדי להגיע לתשובה הנכונה.
השלכות להוראה	1. התמקדות בהבנת השאלה 2. דרכים לביצוע המשימה – הצעות 3. הרחבת הידע בתחום התוכן, הלשון, ומבנה טקסטים; מהלכי הוראה שכדאי לחזור אליהם ולבסס אותם בהזדמנויות אחרות לאורך השנה, בשיעורי העברית ובמהלך הוראה של מקצועות אחרים. 4. ביסוס תהליכי קריאה: בסיסיים / גבוהים ואסטרטגיים. אין צורך לבצע את ההמלצות כולן. המורים יבחרו את המתאים בעיניהם לפי צורכי הכיתה או תלמידים מסוימים בתוכה.

1.2 הדגשים בחוראת הבנת הנקרא בעקבות הערכה

א. כפתיח להוראה בעקבות ההערכה

חשוב לאפשר לתלמידים לעיין בטקסטים וכן לקרוא קריאה קולית חלקים מן הטקסטים כדי להיזכר בהם. כדאי לשאול את דעתם של התלמידים על נושא הטקסטים ועל תהליך הקריאה, לדוגמה: האם אהבתם את הטקסטים? האם נהניתם מהקריאה? מה אתם זוכרים מתוך מה שקראתם בזמן המבחן? עד כמה אתם בטוחים שהבנתם? באילו קשיים נתקלתם? האם התעניינתם ולמדתם מידע חדש? אפשר גם לבקש מהתלמידים לכתוב שאלה או יותר שהנושא מעורר בהם בעקבות קריאת הטקסטים במבחן. אפשר להרחיב ידע עולם בנושאים רלוונטיים, לצפות בסרטון, ועוד. כל זאת כדי ליצור משמעות עבור הלומדים הן לגבי עולם התוכן של הטקסטים והן לגבי תהליכי הבנת הנקרא שנדרשו להם כקוראים.

ב. התמקדות בטקסט המשימה

בהמשך, בעקבות עיון של המורה בתשובות התלמידים, מומלץ להתמקד במשימות שיצרו קושי במבחן. במשימות אלו אפשר לעסוק בכמה נושאים.

הבנת מטרת המשימה: התלמידים יקראו את המשימה המוגדרת בשאלה ולאחר מכן ימלילו אותה ויוכלו לנסח את מטרת הקריאה לצורך ביצוע המשימה. להגדרת המטרה יש חשיבות רבה כגורם שמעצב את אופן הקריאה ואת המשמעות המופקת מהטקסט. היכולת להגדיר את המטרה משפיעה גם על האסטרטגיות שבהן משתמשים. ניסוח מילולי של מטרת הקריאה עשוי לשמור על ההתמקדות במטרה ולמנוע סטיות לעניינים אחרים במהלך הקריאה.

הבנת אוצר המילים שבשאלה: אם עולה חשש לקשיים של התלמידים בהבנת אוצר המילים שבשאלה, כדאי לדון בהרחבה במילים שיצרו קושי ובדרכים לגילוי משמעותן. חשוב להקנות לתלמידים את אוצר המילים והמושגים שבלעדיהם לא ניתן להבין את השאלה.

חלקים מודגשים בשאלה: אם מופיעים חלקים מודגשים בשאלה, יש להסב את תשומת הלב לחלקים אלה. חשוב שהתלמידים יבינו שלהדגשות בשאלה יש משמעות ואסור להתעלם מהן.

היערכות למהלך הביצוע: לעיתים קרובות המשימה כוללת בתוכה הנחיות לאופן הביצוע. לחלופין, על התלמיד להפעיל חשיבה אסטרטגית ולתכנן את אופן המענה, או לפעול בדרך של ניסוי ותעיה תחת בקרה רפלקטיבית – האם הבנתי את נוסח השאלה, האם התשובה שנתתי מתקבלת על הדעת? האם פעלתי בדרך יעילה?

ג. התמקדות בתהליך הקריאה

תכנון הקריאה: יש מקום לדון על דרך הקריאה היעילה המתאימה למטרת המשימה: מהן הפעולות הנדרשות מהתחלת הקריאה בטקסט ועד לסיומה? מה לקרוא ועל מה אפשר לדלג? מה חשוב ומה חשוב פחות? איפה נדרשת קריאה סורקת ואיפה מעמיקה? דיון כזה עשוי לשכלל את ההיבטים הניהוליים החיוניים לקורא. אפשר לדון על כך לא רק לפני המענה על השאלה אלא גם בהתבוננות רפלקטיבית, לאחר שהתלמידים התנסו כבר בקריאה.

אפשר לבקש מהתלמידים להעלות ידע קודם: אפשר לשאול כמה שאלות כלליות: מה אתם יודעים על הנושא? עד כמה אתם בטוחים שהידע מלא ומדויק? אפשר גם לבקש מהתלמידים לכתוב שאלה או יותר שהנושא מעורר בהם לפני הקריאה. חשוב שהתלמידים יבינו את הערך שיש בהעלאת ידע קודם כבסיס שבאמצעותו הם יוכלו להתמודד בצורה טובה יותר עם הידע החדש בטקסט.

קריאה קולית: אפשר לשלב בהוראה גם קריאה קולית של חלקים בטקסט, וזאת כדי לאפשר לתלמידים לשכלל את הקריאה הבסיסית, אם יש צורך (ראו פרקטיקות של קריאה חוזרת עמי 63-66 וקריאה תיאטרלית 74-76, [בתוכנית "קול קורא"](#)).

ביסוס התשובות על הכתוב בטקסט: הטקסט משמש מקור לתשובה ולדיון אודות הטקסטים. חשוב לדרוש מהתלמידים להסתמך על הטקסט ולהדגיש שאי אפשר להסתמך על הזיכרון במתן התשובות. גם בשאלות מסוג פרשנות והערכה יש לבסס את התשובה על הטקסט, וכשיש צורך, להציג את האופן שבו מתלכדים הפרטים ויוצרים היסק קוהרנטי. ההסתמכות על טקסט מסייעת לפקח על ההבנה.

פעולות של ניטור ובקרה: המורה תדגיש את החשיבות של ניטור ההבנה במהלך הקריאה, ויסות הקריאה והפעלת ניסיונות לתיקון הקריאה כאשר מתגלה כשל בהבנת הנקרא. ייערך דיון בעניין זה ובו אפשר להעלות שאלות, למשל האם התלמידים שואלים את עצמם אם יש מילים לא מובנות? האם יש מידע בטקסט שלא מתיישב עם מה שהם כבר יודעים? האם הקשר בין הרעיונות ברור? האם יש מידע שאינו מוסבר באופן בהיר? ועוד שאלות מסוג זה. (ראו פרקטיקה של ניטור ובקרה עמ' 77-79 [בתוכנית "קול קורא"](#)).

שילוב הכתיבה בקריאה: פעמים רבות רצוי להיעזר בכתיבה כדי להקל על הזכירה במהלך הקריאה. אפשר לדון במקרים ששילוב כזה נדרש. דרך נוספת לייצוג ההבנה ויצירה של מודל מנטלי היא ציור של הטקסט. (ראו [סרטון קצר](#) המתאר פרקטיקה זו).

שיחה רפלקטיבית: מטרת השיחה הרפלקטיבית היא לפתח את המודעות של התלמידים לתהליכי ההבנה שלהם ולהתנהגויות הקריאה שלהם. מודעות כזאת מאפשרת לתלמידים לשפר את הקריאה שלהם. קורא מיומן ויעיל הוא קורא שיוזע לגלות את הטעות שלו ופועל לתיקונה, שבוחן אם הקריאה שלו מסייעת לו להשיג את מטרת הקריאה. הבסיס לקריאה יעילה היא המודעות. בשיחה כזאת אפשר לשאול את התלמידים: האם גיליתם שטעיתם במהלך כתיבת המבחן? האם למדתם משהו חדש על הקריאה וההבנה שלכם בעקבות העיסוק בשאלה? ועוד.

ד. הרחבת הידע

הדיון במשימות המבחן מזמן עיסוק בהרחבת ידע גם בהקשרים שאינם קשורים ישירות לטיפול במשימות המבחן. הידע שאותו אפשר להרחיב הוא משני סוגים: 1. ידע תוכני: תכנים שהטקסטים עוסקים בהם או תכנים על כותבי הטקסטים; 2. ידע לשוני: ידע מילים, שורשים ותבניות של מילים, מילות קישור ומבנים תחביריים וכן גם מבנים טקסטואליים, ידע על סוגי טקסטים ועוד. לידע כזה יש תרומה רבה להבנת הנקרא.

חלק ג:
דגם לניתוח משימות
בהבנת הנקרא
על פי מבחן אסי"ף
שפת אם עברית כיתה ד תשפ"ב

1. מבחן אסי"ף שפת אם עברית כיתה ד תשפ"ב

1.1 המבחן

ראו קישור לחומרי המבחן:

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/AarachaBeitSifrit/Tests_Lang_21/Lang_Heb4_test_21.htm

1.2 תיאור המבחן

מבחן אסי"ף בשפת-אם עברית נועד להעריך את כישורי השפה של תלמידים דוברי עברית הלומדים בכיתה ד, עפ"י תוכנית הלימודים, חינוך לשוני: עברית – שפה, ספרות ותרבות, תשס"ג.

המבחן הוא בשלושה תחומים:

א. הבנת הנקרא – ההבנה נבדקת באמצעות שאלות בממדי הבנה שונים: איתור מידע, הבנה משתמעת, פרשנות והערכה.

ב. הבעה בכתב – הכתיבה נבדקת בתשובות לשתי שאלות פתוחות (11,18). הכתיבה מוערכת עפ"י תבחינים הקשורים לתוכן, למבנה וללשון של הטקסט הכתוב.

ג. ידע לשוני – הבנת משמעות הצורות והמבנים הלשוניים, שימוש תקין בהם והכרת מינוח לשוני עפ"י הפירוט בהישג 8, תוכנית הלימודים, תשס"ג.

המבחן כולל חוברת טקסטים וחוברת שאלות.

הטקסטים:

חוברת הטקסטים מכילה טקסטים מסוגות שונות:

א. טקסטים הלוקחים מתוך עולם השיח של התקשורת הבין-אישית:

1. עלילון (קומיקס) – סיפור אישי מילולי חזותי.

2. שני מכתבים – מכתב בקשה ומכתב תשובה לבקשה.

3. הנחיות (מה עושים כשמוצאים חיה פצועה) – טקסט למטרות הפעלה (הוראות התנהגות).

ב. טקסט מעולם השיח הספרותי – קטע מהספר "לסי חוזרת הביתה".

השאלות:

בחוברת השאלות 23 שאלות לפי הפירוט הבא (לפי נוסח א):

שאלות בהבנת הנקרא	שאלות בהבעה בכתב	שאלות הבוחנות ידע לשוני
1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 23	11, 18	5, 16, 19, 20, 21, 22

1.3 ניתוח הטקסטים לקריאה

הניתוח לטקסטים מבוסס על הכתוב בסעיף 2.2 – הטקסט והוא מתייחס לשלושה תבחינים: התוכן ואופן ארגונו, הלשון וההיצג.

1.3.1 טקסטים מעולם התקשורת הבין-אישית: עלילון ושני מכתבים

א. התוכן ואופן ארגונו בטקסטים

לטקסטים פוטנציאל לעורר עניין מהסיבות הבאות:

1. הטקסטים לקוחים מעולם התקשורת הבין-אישית שהם לרוב טקסטים דינמיים ועשירים בפעולות מוחשיות. טקסטים כאלה מאפשרים קריאה זורמת ונוחה.
 2. הטקסטים עוסקים בנושא אחד – ציפור פצועה – נושא קרוב לעולמם של תלמידים בכיתה ד' ויש לשער שחלק מהם חוו מצבים דומים. טקסטים אלה מערבים את רגשות הקוראים.
 3. הטקסטים, שקשורים זה בזה ואף ממשיכים זה את זה, מאפשרים לקורא להתבסס על המוכר במעבר מטקסט לטקסט וכך מתעוררת המוטיבציה להמשיך לקרוא.
 4. ההיבטים הרגשיים המשולבים בתוכן הטקסטים מוסיפים עניין רב.
 5. הדמויות הראשיות, שהן דמויות אנושיות של ילדים, יוצרות הזדהות בקרב הקוראים.
- כל זה מגביר את המוטיבציה לקריאה, עוזר לזכירת הנקרא ומאפשר לקוראים לבנות משמעות במהלך הקריאה.

ב. הלשון של הטקסטים

הטקסטים כתובים "בגובה העיניים". הסגנון ידידותי ומתאים לאוכלוסיות מגוונות, והוא בא לידי ביטוי בבחירת המילים, במשפטים קצרים ובשימוש בגוף ראשון: "אני", "אנחנו". סגנון כזה מאפשר קריאה שוטפת ומגביר את ההתעניינות בטקסט.

ג. ההיצג של הטקסטים

הטקסטים קצרים ומתאימים לתחילת כיתה ד'. הראשון ביניהם הוא עלילון, המשולב בטקסטים חזותיים – מה שעוזר לייצר עניין כבר בתחילת תהליך הקריאה. גודל הגופן והמרווחים בין השורות – נוחים לקוראים. גם ההיצג תורם לתהליך הקריאה ומסייע לקורא.

1.3.2 טקסט הנחיות: מה עושים כשמוצאים חיה פצועה?

א. התוכן ואופן ארגונו בטקסט

בטקסט מופיע הסבר המורה מה לעשות כשמוצאים חיה פצועה. הפעולות הנדרשות עד הבאת החיה הפצועה לבית חולים לחיות בר מופיעות בסדר כרונולוגי. לעיתים נלווה לפעולה הסבר להצדקתה, למשל "כדי שייכנס אוויר לקופסה".

ב. הלשון של הטקסט

נעשה שימוש במשפטים פועליים, בזמן בהווה ובגוף רבים (כמו מתקשרים, מחפשים, מחוררים). כך נוצרת פנייה כללית לנמענים משוערים. לרוב, הטקסט דחוס מבחינת המידע, ואין בו אמצעי לשון חלופיים העשויים להקל על ההבנה.

ג. ההיצג של הטקסט

המספור בטקסט מחלק את הטקסט ליחידות משמעות, ומסייע במעקב אחרי הסדר הכרונולוגי של ההנחיות.

1.3.3 טקסט מעולם השיח הספרותי: קטע מהספר "לסי חוזרת הביתה"

א. התוכן ואופן ארגונו בטקסט

לטקסט פוטנציאל לעורר עניין הן בגלל נושא הסיפור – הכלבה לסי והאירועים שקרו לה והן בגלל הסוגה – סיפור, והרגשות השזורים בסוגה זאת:

1. הסיפור, העוסק בבעל חיים, קרוב לעולם הילדים ולחוויות שלהם.
 2. לרכיבים האופייניים לסוגה הסיפורית, כמו אינטראקציות אנושיות ומסירת דיבור ישיר, ריבוי פעולות, הבעת רגשות ויצירת מתח
 3. הדברים שבמסגרת, המופיעים בתחילת הסיפור, מספקים ידע קודם מתאים לקריאת הסיפור ולהבנתו. – יש יכולת לרתק את הקוראים.
- כל זה מגביר את המוטיבציה לקריאה, עוזר לזכירת הנקרא ומאפשר לקוראים לבנות משמעות במהלך הקריאה.

ב. הלשון של הטקסט

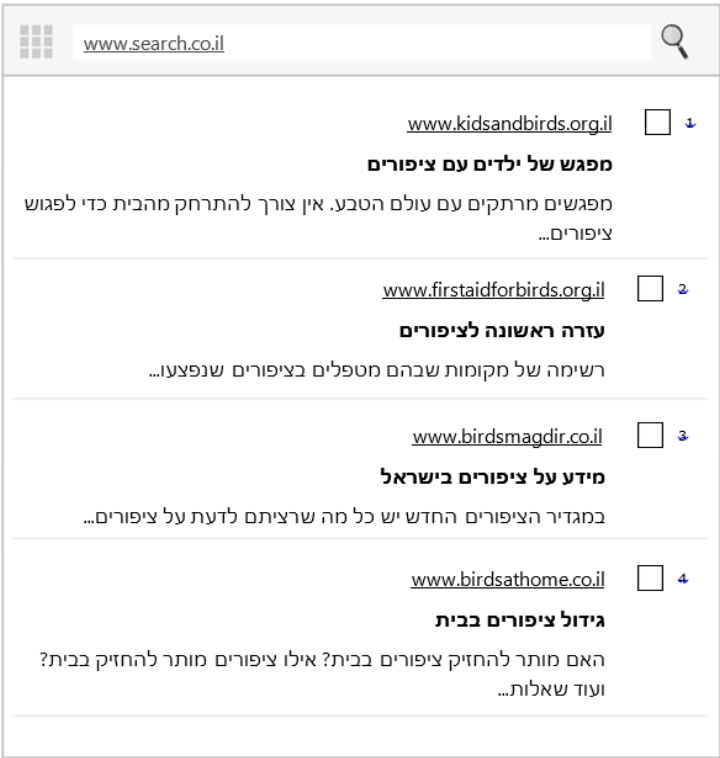
בסיפור, כמקובל בסוגה, ניכרת תשומת הלב למבע הלשוני, וזאת בהתאמה לגיל של הקוראים. הסגנון הספרותי ניכר בביטויים כמו "עצרה את נשימתה", "להיטיב לשמוע", "רחש הפחמים", "חשכת הלילה", "אחזה בצעיפה", "עוררה את חושיה מתרדמתם" ועוד. הסגנון הספרותי מתבטא גם בתחביר הטקסט: חלק מהמשפטים אינם מופיעים בסדר רגיל ואינם פותחים בנושא התחבירי, למשל "בחדר קטן ופשוט... ישב דן", "לפתע שמעה דולי" ועוד. הדיבור הישיר, המאפיין סיפור, נמסר פעמים רבות בתוספת מגוון פועלי אמירה וחשיבה, כמו "אמרה בדאגה", "קראה בפליאה", "שאלה בדאגה", "חשבה לעצמה" ועוד. לשון הטקסט איננה לשון יום-יומית והיא מציבה אתגר לפני התלמידים.

ג. ההיצג של הטקסט

הטקסט מחזיק כ-500 מילים. אורך כזה של טקסט יכול להציב אתגר לקוראים. בטקסט משולבת תמונה אחת בעמוד השני של הטקסט שיוצרת המחשה לסיטואציה המתוארת בפסקה האחרונה של הסיפור. הגופן גדול יחסית והמרווחים נוחים.

1 בחרו את הכותרת המתאימה ביותר לעלילון (קומיקס) שקראתם. 1 ☐ בועז וגלי מחפשים מידע במחשב 2 ☐ הציפור של בועז וגלי ברחה 3 ☐ בועז וגלי מנסים לעזור לציפור 4 ☐ בועז וגלי אוהבים בעלי חיים 1 ☐ בועז וגלי מחפשים מידע במחשב 2 ☐ הציפור של בועז וגלי ברחה 3 ☐ בועז וגלי מנסים לעזור לציפור 4 ☐ בועז וגלי אוהבים בעלי חיים	שאלה מספר 1
ממד ההבנה: פרשנות, עיבוד ויישום. המיומנות הנדרשת: הבנת רעיונות ומסרים עיקריים. מורכבות המשימה: הבנת הרעיונות והמסרים העיקריים היא פעולה פרשנית של הקורא המתאפשרת בשאלה זו בהסתמך על ידע עולם השאוב מעולמו של הקורא: מחוויותיו ומהתנסויותיו. המושגים "ציפור פצועה" ו"אינטרנט" הם מושגים הקרובים לעולמו של התלמיד הקורא. ניסוח השאלה נוח לקורא ואין דרישה לכתיבה.	ניתוח המשימה
תשובה 3: בועז וגלי מנסים לעזור לציפור.	התשובה הנכונה
כל תשובה אחרת שאינה 3. למה התשובה השלישית נכונה? כי היא מתייחסת לרוב חלקי הטקסט (לחלקים 2, 3, 4 שבעלילון). למה התשובות האחרות שגויות? התשובה הראשונה: מתייחסת רק לחלק 4; התשובה השנייה: אינה עולה בקנה אחד עם הכתוב בטקסט; התשובה הרביעית: מכלילה יתר על המידה, ההתייחסות בטקסט היא רק לציפור ולא לכלל בעלי החיים.	תשובה שגויה
○ הקורא נדרש לקרוא את השאלה בעיון ולהבין את מטרתה שהיא מציאת כותרת שתבטא את הרעיון המרכזי של הטקסט. הרעיון המרכזי הוא האמירה שמקיימת כמה שיותר קשרים עם יתר חלקי הטקסט. לעיתים היא מנוסחת בטקסט עצמו ולעיתים היא פעולה פרשנית. בעלילון היא פעולה פרשנית של הקורא. ○ מכיוון שמדובר במציאת הנושא המרכזי של הטקסט, יש צורך לקרוא את כל העלילון כדי לענות על השאלה. העובדה שהעלילון קצר ומלווה במידע חזותי מקלה להבין ולזכור את הנושא המרכזי. ○ מעיון באפשרויות השונות המוצגות בשאלה הקורא צריך לנסות לנמק את הבחירה, וזאת במסגרת תהליך הפיקוח על ההבנה.	דרישות המשימה מהקורא

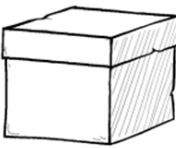
השלכות להוראה	1. התמקדות בטקסט השאלה המורה תבדוק מה יודעים התלמידים על המושג "כותרת" ועל תפקידה בתהליך הקריאה. אפשר לבצע פעולות של השערת השערות בעקבות כותרות. 2. התמקדות בדרכים לביצוע המשימה ייערך דיון על דרכי הקריאה והבקרה הרצויות לאור הבנת מטרת הקריאה. התלמידים יבינו שכאשר הם נדרשים לנושא המרכזי של הטקסט, הקריאה חייבת להיות של הטקסט כולו: במקרה העלילון – נדרשת הבנה שהנושא העיקרי ממוקד בבעז, גלי והציפור. הבולטות של מילים אלה בטקסט עשויה לסייע במציאת התשובה הנכונה מבין ארבע האפשרויות. 3. הרחבת הידע א. הרחבת הידע על המושג "כותרת" ותפקידה. ב. הרחבת הידע על הסוגה "עלילון". כדאי להפנות את תשומת הלב אל הקשרים שבין הרכיב המילולי לרכיב החזותי, אל האפיונים המשלביים ואל הרצף של היחידות. אפשר לדון בגרפיקה המייחדת את ההיצג של העלילון ולעורר שאלה לגבי משמעויות המלבנים (רכיבי הסיפור) והחלקים המעוגלים (בועות הדיבור). ג. אפשר להרחיב את הידע על תפקיד הסוגריים שמופיעים בכותרת "עלילון (קומיקס)", וגם בגוף העלילון "מרשתת (אינטרנט)" לציון הוספות מסבירות.
-----------------------------	--

שאלה מספר 2	2 בועז וגלי מצאו את הקישורים שלפניכם במקשת (אינטרנט). סמנו את הקישור המתאים ביותר למידע שהם חיפשו. 
ניתוח המשימה	ממד ההבנה: פרשנות, עיבוד ויישום. המיומנות הנדרשת: גיבוש תובנות בנוגע לתהליכים ומסרים. מורכבות המשימה: היכולת הפרשנית מתבססת על מה שנלמד בעלילון, על ידע עולם של הקורא ועל התנסויות קודמות בחיפוש ובשימוש במרשתת. אמנם אין צורך לכתוב אבל אורך הניסוח של המשימה יכול להקשות.
התשובה הנכונה	תשובה 2. עזרה ראשונה לציפורים.
תשובה שגויה	כל תשובה אחרת מתשובה 2. אם הקורא אינו מכיר את מטבע הלשון "עזרה ראשונה", המופיע בטקסט השאלה סעיף 2, לציון טיפול ראשוני בפצוע או בחולה – ייתכן שיייוצר קושי בסימון התשובה הנכונה. כדאי לבחון זאת בעיקר אצל תלמידים שהעברית אינה שפת אימם. שגיאות אחרות נובעות אולי מהכללת יתר – אתרים שעוסקים בציפורים ובגידול ציפורים, אולם אינם מתמקדים בעזרה לציפור פצועה.
דרישות המשימה מהקורא	נדרשת היכולת לשער השערות במה יעסוק אתר אינטרנט לפי שמו ולפי פירוט ראשוני אודותיו, וכל זאת בזיקה למה שכתוב בעלילון. כדי לענות את התשובה הנכונה הקורא נדרש לדחות מידע לא רלוונטי או מידע כללי מדי.

השלכות להוראה	1. התמקדות בטקסט השאלה טקסט השאלה ארוך ובנוי ממידע רב. לכן כדאי לעורר את תשומת הלב לרכיבים המודגשים שמציינים את הנושא שבו עוסק האתר. כדאי לוודא שהתלמידים מכירים את התצוגה שמחקה תוצאות חיפוש במרשתת. 2. התמקדות בדרכים לביצוע המשימה השאלה מזמנת דיון והתנסות באסטרטגיה של ניבוי בתהליך הקריאה, אסטרטגיה הנשענת, בהקשר לשאלה זו, על היכולת של הקורא לשער את תוכן האתר לפי הנרמז ולבחון את הרלוונטיות לכתוב בעלילון. כפעולה של פיקוח ובקרה מוצע לבחון מדוע המסיחים השונים אינם נכונים כתשובה לשאלה. 3. הרחבת הידע א. בהקשר למטבע הלשון "עזרה ראשונה", אפשר לדון במושג "מטבע לשון" ולהבין שהמושג מכוון לצירוף שיש לו משמעות שהיא שונה ממשמעות רכיביו. כך גם "בית חולים". חשוב לחזור להסבר על מטבעות לשון כאשר נפגשים בהם גם בהזדמנויות נוספות בשיח הכיתתי כמו "בית ספר", "גן ילדים", "תפוח אדמה". ב. הרחבת הידע בנושא מקורות מידע ודרכים לחיפוש מידע.
------------------	--

שאלה מספר 3	3 בתרשים שלפניכם מתואר מה צריך לעשות כשמוצאים חיה פצועה. כתבו את החסר בתרשים לפי סדר ההנחיות שמצאו בועד וגלי. היעזרו ברשימה שמתחת לתרשים. שימו לב: אחד המשפטים שברשימה מיותר, ולא צריך להשתמש בו. מה עושים כשמוצאים חיה פצועה מדווחים למוקד שמצאתם חיה פצועה. (1) מכניסים את החיה לקופסה. (2) שוטפים ידיים. האם אתם יכולים להביא את החיה לבית החולים בעצמכם? לא כן (3) מביאים את החיה לשער בית החולים. <table><tr><td colspan="2">רשימה</td></tr><tr><td>• ממתינים עד שיבואו מתנדבים וייקחו את החיה.</td><td>• מאכילים את החיה הפצועה.</td></tr><tr><td>• מניחים את הקופסה במקום שקט.</td><td>• מכינים קופסה מתאימה לחיה.</td></tr></table>	רשימה		• ממתינים עד שיבואו מתנדבים וייקחו את החיה.	• מאכילים את החיה הפצועה.	• מניחים את הקופסה במקום שקט.	• מכינים קופסה מתאימה לחיה.	ניתוח המשימה	ממד ההבנה: הבנת המשמעות הגלויה. המיומנות הנדרשת: המרת טקסט כתוב לתרשים זרימה. מורכבות המשימה: באמצעות תרשים זרימה צריך לארגן פרטי מידע המופיעים ביחידה לשונית רחבה. פרטי המידע, שאינם מנוסחים באופן זהה לחלוטין לניסוחם בטקסט, מתארגנים בתרשים זרימה מורכב.	התשובה הנכונה	א. מכינים קופסה מתאימה לחיה (מחפסים קופסת קרטון בגודל מתים בשביל הציפור – לשון תלמידים). ב. מניחים את הקופסה במקום שקט. ג. ממתינים עד שיבואו מתנדבים וייקחו את החיה (ישלחו אליכם מתנדבים מהמוקד; מתקשרים והם מגיעים – לשון תלמידים).	תשובה שגויה	א. כל תשובה אחרת שאינה התשובה הנכונה. ב. כל תשובה אחרת שאינה התשובה הנכונה (למשל: מחוררים כמה חורים בקופסה – לשון תלמידים – נראה שבתשובה כזאת יש ביטוי לקושי להבין יחסי הכללה-פירוט). ג. כל תשובה אחרת שאינה התשובה הנכונה (למשל: מאכילים את החיה הפצועה – נראה שבתשובה כזאת יש ביטוי לקושי בהבנת התרשים, או ביטוי לשילוב ידע או מחשבה אישית שלא על סמך הכתוב בטקסט).	דרישות המשימה המקורא	○ נדרשת קריאה מעמיקה של השאלה המורכבת מהנחיות, תרשים בצירוף מלל חלקי, וממחסן משפטים (רשימה בתחתית הדף). חשוב להבין את כוונת החיצים ואת ההתפלגות לשתי אפשרויות בסוף התרשים.
רשימה															
• ממתינים עד שיבואו מתנדבים וייקחו את החיה.	• מאכילים את החיה הפצועה.														
• מניחים את הקופסה במקום שקט.	• מכינים קופסה מתאימה לחיה.														
ניתוח המשימה	ממד ההבנה: הבנת המשמעות הגלויה. המיומנות הנדרשת: המרת טקסט כתוב לתרשים זרימה. מורכבות המשימה: באמצעות תרשים זרימה צריך לארגן פרטי מידע המופיעים ביחידה לשונית רחבה. פרטי המידע, שאינם מנוסחים באופן זהה לחלוטין לניסוחם בטקסט, מתארגנים בתרשים זרימה מורכב.														
התשובה הנכונה	א. מכינים קופסה מתאימה לחיה (מחפסים קופסת קרטון בגודל מתים בשביל הציפור – לשון תלמידים). ב. מניחים את הקופסה במקום שקט. ג. ממתינים עד שיבואו מתנדבים וייקחו את החיה (ישלחו אליכם מתנדבים מהמוקד; מתקשרים והם מגיעים – לשון תלמידים).														
תשובה שגויה	א. כל תשובה אחרת שאינה התשובה הנכונה. ב. כל תשובה אחרת שאינה התשובה הנכונה (למשל: מחוררים כמה חורים בקופסה – לשון תלמידים – נראה שבתשובה כזאת יש ביטוי לקושי להבין יחסי הכללה-פירוט). ג. כל תשובה אחרת שאינה התשובה הנכונה (למשל: מאכילים את החיה הפצועה – נראה שבתשובה כזאת יש ביטוי לקושי בהבנת התרשים, או ביטוי לשילוב ידע או מחשבה אישית שלא על סמך הכתוב בטקסט).														
דרישות המשימה המקורא	○ נדרשת קריאה מעמיקה של השאלה המורכבת מהנחיות, תרשים בצירוף מלל חלקי, וממחסן משפטים (רשימה בתחתית הדף). חשוב להבין את כוונת החיצים ואת ההתפלגות לשתי אפשרויות בסוף התרשים.														

○ נדרשת קריאה מעמיקה של טקסט ההנחיות השלם. בטקסט אין עודפות טקסטואלית, וסדר הפעולות המופיע בו קשה לזכירה. ○ במהלך מילוי התרשים הקורא נדרש להבין שהתרשים אינו העתק מדויק של הטקסט. כך למשל נוצרים בין הטקסט המילולי לתרשים יחסי פירוט והכללה. פירוט הפעולות: "מחפשים", "מחוררים", "מניחים פיסת בד" מומרים בתרשים לפועל אחד: "מכינים".	
1. התמקדות בטקסט השאלה טקסט השאלה ארוך ובנוי מרכיבים שונים. כדאי לעורר את תשומת הלב לרכיבים האלה: החלק המילולי, הייצוג הגראפי והרשימה בתחתית השאלה. כמו כן מומלץ למקד את תשומת הלב בהדגשות שבטקסט. רצוי לוודא שהתלמידים הקוראים מבינים את דרישות השאלה. 2. התמקדות בדרכים לביצוע המשימה השאלה מחייבת היצמדות לטקסט וקריאה מעמיקה לשם דיוק בפרטים על סמך הכתוב. כדאי להציע לשלב כתיבה במהלך הקריאה כפעולה שמטרתה להקל על הזכירה. אפשר להתנסות בקריאה המשלבת עצירות לצורך כתיבה ופיקוח על תהליך הקריאה. 3. הרחבת הידע א. אפשר להרחיב את הידע בעניין הסוגה – טקסט הוראות הלקוח מעולם השיח של תקשורת המונים – ולדון במאפייני הסוגה, כמו השימוש במשפטים פועליים קצרים באופן יחסי; הפנייה הכללית לנמענים באמצעות פעלים בהווה; ההקפדה על סדר הפעולות לפי הרצף הכרונולוגי והשימוש בתיאורי אופן לציון אופן הפעולה ("היטב", "בזהירות") ובתיאורי תכלית לציון מטרת הפעולה ("כדי ל..."; "כדי ש..."). ב. אפשר לחשוף את התלמידים להיצגים גרפיים ולטפח את הבנת הנקרא של היצגים כאלה. רצוי לעבור באופן הדרגתי מהיצגים פשוטים למורכבים. ג. השאלה מזמנת דיון ביחסי הכללה-פירוט, וזאת בהמשך לפירוט הפעולות בטקסט: "מחפשים", "מחוררים", "מניחים פיסת בד" המומרים בתרשים לפועל אחד: "מכינים". כך למשל גם הפעלים חובשים, מאכילים, נותנים תרופות שבטקסט המכתב המומרים לפועל אחד "מטפלים" בשאלה 6. אפשר להרחיב את הדיון בנושא ולהתייחס ליחסי הכללה ופירוט שאינם בהקשר לטקסטים שבחוברת.	השלכות להוראה

שאלה 4	לפניכם איורים של שבעה פריטים. סמנו את שלושת הפריטים הדרושים כדי להכין לציפור מקום נוח לפי ההנחיות שמצאו בועז וגלי.  צנצנת זכוכית ☐ 4  קערת מים ☐ 3  פיסת בד ☐ 2  כלוב ☐ 1  קופסת קרטון ☐ 7  קופסת פלסטיק ☐ 6  מספריים ☐ 5
ניתוח המשימה	ממד ההבנה: הבנת המשמעות הגלויה. המיומנות הנדרשת: איתור פריטים. מורכבות השאלה: נדרש איתור של שלושה פריטים בסביבה טקסטואלית מצומצמת. אין דרישה לכתיבה.
התשובה הנכונה	שתי פעולות מהפעולות שלהלן: ○ נתנו לה תרופות נגד כאבים (בית החולים לחיות בר נתן לה תרופות – בלשון התלמידים) ○ נתנו לה טיפות עיניים ○ חבשו את הכנף שלה ○ האכילו אותה הפריטים הם: פיסת בד, מספריים, קופסת קרטון.
תשובה שגויה	סעיף א: רק אחד הדברים שלעיל כתוב בתשובה מסומנים שני פריטים נכונים או פריט אחד בלבד. התשובה שגויה גם אם מסומנים בה יותר משלושה פריטים. כנראה הקורא לא ביצע את התלמיד מסתמך על ידע אישי או על השערה ואינו מסתמך על המידע שבטקסט. תהליך הקריאה המצופה כפי שהוא כתוב להלן.
דרישות המשימה מהקורא	○ הקורא צריך לאתר את הטקסט "הנחיות שמצאו בועז וגלי" כטקסט שבו נמצאת התשובה. תלמידים השמים לב לחלקים המודגשים בשאלה יאתרו ביתר קלות את הטקסט הרלוונטי לפתוח של השאלה "בבית החולים לחיות בדקו את הציפור הפצועה וטיפלו בה" מכון למכתב השני שהוא מבית החולים.

○ בסעיף השני הניסוח אינו גלוי באותה מידה של בהירות מכיוון שהפועל "טיפול" שבשאלה אינו מופיע בטקסט. המילה "טיפול" בסעיף השני של השאלה מרמזת בצורה עקיפה לפעולות "נתן לה תרופות/טיפות עיניים", "חבש את הכנף", "מאכילים אותה" שבמכתב. בשלב השני, נדרשת קריאה מעמיקה. חשוב להבחין בין תיאור מגוון הבעיות של הציפור הפצועה (שבר בכתף ופגיעה בעין) לתיאור מגוון הפתרונות (תרופות, חבישת הפצע, האכלה) ולהסתמך רק על הכתוב. ○ מומלץ לבצע את תהליכי הקריאה והכתיבה על כל סעיף בשאלה בנפרד תוך ביצוע פעולות של פיקוח על מה שנכתב באמצעות חזרה לטקסט ובדיקה סופית. הקורא נדרש להתאים את הקריאה לדרישות השאלה ולשלוט בקריאה סורקת כדי לאתר את הפריטים הרלוונטיים בטקסט, לדחות מידע מתוך ידע אישי ולסנן את הפריטים הלא רלוונטיים שמופיעים בשאלה. יש לציין שהמילה "מספריים", המופיעה בטקסט באמצע משפט, בולטת פחות ועלולה להיות קשה יותר לזיהוי בתהליך הסריקה. ○ במהלך ההשוואה בין הפרטים שבשאלה לפרטים שבטקסט מצופה שיהיו עצירות בקריאה. כך אפשר לפקח טוב יותר על תהליך הקריאה ולהימנע משגיאות.	
1. התמקדות בטקסט השאלה א. המורה תלמד את התלמידים להמליל את השאלה, המללה שבאמצעותה התלמידים יכולים להבהיר לעצמם עד כמה השאלה ברורה – המורה יכולה להדגים המללה כזאת. ב. רצוי לברר עם התלמידים מה פשר הריבועים הריקים מתחת לאיורים. האם ברור איפה צריך לסמן את הפריטים הנדרשים? ג. המורה תסב את תשומת לב התלמידים לחלקים המודגשים בשאלה: "שלושת" וגם "לפי ההנחיות שמצאו בועז וגלי" ותעמוד על המשמעות של הדגשות אלה. 2. התמקדות בדרכים לביצוע המשימה א. השאלה מזמנת דיון בקריאה סורקת. רצוי שהתלמידים יתנסו בפעולות קריאה כאלה וילמדו באילו נסיבות ומשימות כדאי להשתמש בקריאה סורקת. ב. השאלה מזמנת דיון בפונקציה ניהולית. המורה יכולה להציע לתלמידים לשלב פעולות כתיבה (סימון התשובה הנכונה) במהלך הקריאה כדי לא להישען על הזיכרון כשהשאלה מורכבת וצריך לחפש שלושה פריטים מתוך שבעה. 3. הרחבת הידע א. בית חולים לחיות דומה וגם שונה מבית חולים לבני אדם. ב. דיון בסוגת הטקסט המפעיל – מטרות ומבנה. (מה עושים כשמוצאים חיה פצועה).	השלכות להוראה

שאלה מספר 7

סעיף א

7

א. בועז וגלי כתבו מכתב לצוות בית החולים ושאלו שתי שאלות. צוות בית החולים שלח להם מכתב תשובה. כתבו את שתי השאלות של בועז וגלי בטבלה שלפניכם, וסמנו ליד כל שאלה אם יש לה תשובה או אין לה תשובה במכתב מבית החולים.

השאלות של בועז וגלי	יש תשובה	אין תשובה
1. _____	☐ 1	☐ 2
2. _____	☐ 1	☐ 2

ניתוח המשימה

סעיף א

ממד ההבנה: הבנת המשמעות הגלויה.

המיומנות הנדרשת: איתור פרטי מידע (בסך הכול ארבע השלמות).

מורכבות המשימה: נדרשים ארבעה פרטי מידע והם מפוזרים בשני טקסטים.

התשובה הנכונה

השאלות של בועז וגלי	יש תשובה	אין תשובה
1. מה קרה לציפור?	☒ 1	☐ 2
2. כמה ימים היא תהיה בבית החולים?	☐ 1	☒ 2

מתקבלות גם תשובות בלשון התלמיד, כמו "מה מצב הציפור?"

תשובה שגויה

בתשובה. הדבר השני חסר או אינו מהדברים שלעיל, או שני הדברים שלעיל אינם כתובים בתשובה.

תשובה שגויה: "הרופא גילה שהציפור קיבלה מכה ברגל". – התייחסות רק לעניין אחד אבל הוא איננו מופיע בטקסט. יש יסוד סביר להניח שכותב התשובה לא איתר את מקום התשובה בטקסט או לא קרא את הפסקה הרלוונטית קריאה מעמיקה. תשובה חלקית "רופא החיות גילה שזה ציפור בשם קוקייה והם טיפלו בה היטב ונתנו לה אוכל" – כותב התשובה התייחס רק לעניין אחד. החלק השני של התשובה לא רלוונטי לשאלה בסעיף א. נראה שכותב התשובה לא היה ממוקד מספיק בדרישת השאלה ולא קרא את הטקסט בתשומת לב מרבית לאור השאלה.

סעיף ב:

רק אחת מהפעולות שלעיל כתובה בתשובה. הפעולה השנייה חסרה או אינה מהפעולות המצוינות לעיל. אפשרות אחרת: שתי הפעולות שלעיל אינן כתובות בתשובה.

למשל: "טיפלו בה רופים מצוין" – בתשובה זו אין התייחסות להנחיות השאלה (כתבו שני דברים) שמחייבת ציון הפעולות שהרופאים ביצעו כדי לטפל בציפור. ייתכן שהתלמיד לא חזר

לקריאה בשלב המענה על השאלות, לא איתר את מקום התשובה בטקסט או לא קרא את הפסקה הרלוונטית קריאה מעמיקה. ייתכן גם שהתלמיד התקשה להבין את היחסים שבין הפועל "לטפל" (הכללה) לבין פירוט הפעולות הנדרש בשאלה: "ללתת תרופות / טיפות עיניים" או "לחבוש" או "להאכיל".	
בשלב הראשון נדרש מהקורא לאתר את מקום התשובה ולהבין שהתשובה נמצאת במכתב השני. ○ כדי לאתר את המקום הרלוונטי לתשובה, כדאי להיעזר בשאלה ולהבין שהתשובה נמצאת במכתב השני. ○ ניסוח הסעיף הראשון מכון בצורה גלויה וברורה לאיתור התשובה מכיוון שלשון השאלה ולשון הטקסט זהים – "רופא החיות" והפועל "גילה" חוזרים על עצמם.	דרישות המשימה מהקורא
1. התמקדות בטקסט השאלה הפתח שבשאלה עשוי לשמש עוגן מתאים להבנת הטקסט הרלוונטי לתשובה. בהמשך מומלץ להסביר לתלמידים שרצוי להתמקד בכל סעיף בנפרד ורק לאחר שמסיימים לכתוב את התשובה לסעיף אחד מומלץ לעבור לסעיף השני. כך בכל שאלה הבנויה מסעיפים. 2. התמקדות בדרכים לביצוע המשימה אפשר לדון בקשר שבין ניסוח הטקסט לניסוח כל אחד מסעיפי השאלה, לעמוד על הבדלי הניסוח בזיקה לטקסט ובהשלכות שיש לכך לאיתור התשובה (ראו דרישות המשימה מהקורא). 3. הרחבת הידע א. אפשר להרחיב את הידע בתחום הנושא התוכני: בתי חולים ותפקידם – מה קורה כשמגיעים לבית חולים? ב. אפשר להרחיב את הידע בנושא סימני פיסוק ומשמעותם, כדוגמת סימן שאלה, ועל החשיבות שיש שאלות שאין עליהן תשובה ישירה בטקסט (שאלות שאין ברמת איתור מידע). ג. אפשר להרחיב את הדיון ביחסי הכללה – פירוט, ראו שאלה 3.	השלכות להוראה

שאלה מספר 7	סעיף ב	ב. לפניכם עוד שאלות שהיה אפשר לשאול את צוות בית החולים. סמנו ליד כל שאלה אם יש מידע העונה על השאלה הזאת או אין מידע העונה על השאלה הזאת במכתב שנשלח מבית החולים.																			
		<table><tr><th>שאלות אחרות</th><th>יש מידע</th><th>אין מידע</th></tr><tr><td>1. מה נותנים לציפור לאכול?</td><td>☐ 1</td><td>☐ 2</td></tr><tr><td>2. מה סוג הציפור?</td><td>☐ 1</td><td>☐ 2</td></tr><tr><td>3. כמה ציפורים פצועות מטופלות בבית החולים?</td><td>☐ 1</td><td>☐ 2</td></tr></table>				שאלות אחרות	יש מידע	אין מידע	1. מה נותנים לציפור לאכול?	☐ 1	☐ 2	2. מה סוג הציפור?	☐ 1	☐ 2	3. כמה ציפורים פצועות מטופלות בבית החולים?	☐ 1	☐ 2				
שאלות אחרות	יש מידע	אין מידע																			
1. מה נותנים לציפור לאכול?	☐ 1	☐ 2																			
2. מה סוג הציפור?	☐ 1	☐ 2																			
3. כמה ציפורים פצועות מטופלות בבית החולים?	☐ 1	☐ 2																			
ניתוח המשימה		ממד ההבנה: הבנת המשמעות הגלויה. המיומנות הנדרשת: לאתר פרטי מידע הכתובים בטקסט. מורכבות המשימה: נדרשים שלושה פרטי מידע והם מפוזרים בטקסט השלם.																			
התשובה הנכונה		<table><tr><th>שאלות אחרות</th><th>יש מידע</th><th>אין מידע</th><th>סדר הסעיפים בנוסח ב</th></tr><tr><td>1. מה נותנים לציפור לאכול?</td><td>☐ 1</td><td>☒ 2</td><td>סעיף 3</td></tr><tr><td>2. מה סוג הציפור?</td><td>☒ 1</td><td>☐ 2</td><td>סעיף 1</td></tr><tr><td>3. כמה ציפורים פצועות מטופלות בבית החולים?</td><td>☐ 1</td><td>☒ 2</td><td>סעיף 2</td></tr></table>				שאלות אחרות	יש מידע	אין מידע	סדר הסעיפים בנוסח ב	1. מה נותנים לציפור לאכול?	☐ 1	☒ 2	סעיף 3	2. מה סוג הציפור?	☒ 1	☐ 2	סעיף 1	3. כמה ציפורים פצועות מטופלות בבית החולים?	☐ 1	☒ 2	סעיף 2
שאלות אחרות	יש מידע	אין מידע	סדר הסעיפים בנוסח ב																		
1. מה נותנים לציפור לאכול?	☐ 1	☒ 2	סעיף 3																		
2. מה סוג הציפור?	☒ 1	☐ 2	סעיף 1																		
3. כמה ציפורים פצועות מטופלות בבית החולים?	☐ 1	☒ 2	סעיף 2																		
תשובה שגויה		כל סימון שאינו על פי התשובה הנכונה.																			
דרישות המשימה מהקורא		- בדומה לחלק א של השאלה (ראה לעיל) גם בחלק זה נדרשת מהקורא קריאה מעמיקה של השאלה על חלקיה השונים - בהמשך נדרש לאתר את הטקסט הרלוונטי שעל פיו ניתן לענות על השאלה. קריאת כותרות המכתבים עשויה לעזור באיתור. - בדומה לחלק א של השאלה (ראה לעיל) גם בחלק זה נדרשת קריאה סורקת של הטקסט השלם לצורך איתור המידע המוגדר – האם יש תשובות לשאלות? ייתכן שיש לחזור על הקריאה הסורקת כמה פעמים, ובכל פעם להתמקד בשאלה אחרת.																			
השלכות להוראה		1. התמקדות בטקסט השאלה רצוי לפתח את המודעות של התלמידים לדרכי הקריאה בשאלות ארוכות ומורכבות המשלבות היצגים גרפיים. בשאלות כאלה ראוי להתייחס לשאלה כאל טקסט מורכב שנדרשת בו קריאה מעמיקה המלווה בוויסות עצמי ובפיקוח על ההבנה. 2. התמקדות בדרכים לביצוע המשימה גם בשאלה זו כדאי להתמקד בתפקודים הניהוליים הנדרשים מהקורא בתהליך הקריאה. חשוב לעורר את המודעות של התלמידים לשאול את עצמם שאלות מהסוג הבא: האם הבנתי																			

נכון את דרישות השאלה? האם תכננתי נכון את הפעולות המתבקשות לאור דרישות השאלה?
אפשר להציע לתלמידים מנגנון בקרה למתן התשובות באמצעות דיבור פנימי (הם יכולים
לומר לעצמם) או באמצעות שיחה בזוגות.

3. הרחבת הידע

א. אפשר להרחיב את הידע על היצג גרפי מסוג טבלה.
ב אפשר לדון בתקשורת תקינה שבין המוען לנמען. האם המוען הפנה לנמען שאלות/ אמירות
רלוונטיות? האם תשובתו של הנמען מקיימת את ציפיות המוען?

שאלה מספר 8	8 צוות בית החולים העריך מאוד את המעשה של בועז וגלי. לפי מה אפשר ללמוד זאת?
ניתוח המשימה	ממד ההבנה: בחינה והערכה של רכיבים לשוניים וטקסטואליים. המיומנות הנדרשת: הערכת סגנון הכתיבה ואופני השימוש בלשון והתרומה להבנת הטקסט. מורכבות המשימה: ההערכה מבוססת על יחידה טקסטואלית רחבה ואינה נתמכת על ידי רמזים רבים.
התשובה הנכונה	התשובה עוסקת בביטויי תודה והערכה המבוטאים במכתב התשובה ששלח צוות בית החולים או בעצם שליחת מכתב התשובה. דוגמאות לביטויי תודה והערכה ● <i>מאכתג התשוקה כתוב שצוות בית החולים מודה לבועז וגלי.</i> ● <i>כתוב מאכתג "אנחנו מודים לכת מקרב לב"</i> ● <i>הצוות הצריק את המעשה כי כתב כצמיט שמודים לבקט מאוד.</i> ● <i>"בנכותכת הציצה הצפור לבית החולים ואנחנו מטפלים בה היטב."</i> (המילה "בזכותכם" מבטאת הערכה.) ● <i>צוות בית החולים כתב לבועז וגלי מאכתג תשוקה ארוק ומסורט.</i>
תשובה שגויה	דוגמאות לתשובות שגויות ● <i>לבית החולים טיפלן בחיה הפצועה.</i> ● <i>אפשר לילמוד שאיט אתה רואה חיה פצועה חייב להיתקשר לבית החולים והמעשה הזה מאוד מצריק.</i> התשובה השגויה הראשונה כלל לא רלוונטית לשאלה. התשובה השנייה אינה מתייחסת לדרישת השאלה שהיא לזהות עדויות לשוניות שמצביעות על התוכן. נראה ששתי התשובות מדגימות קושי כבר בשלב של הבנת השאלה. שני הכותבים התקשו כנראה בהבנת המילה "העריך" שבשאלה.
דרישות המשימה מהקורא	הקורא נדרש להתבוננות מטא-טקסטואלית. עליו לזהות את העמדה המעריכה של חברי הצוות של בית החולים כלפי בועז וגלי על סמך עדויות לשוניות וטקסטואליות במכתבם. כשלב מקדים למענה על השאלה הקורא צריך לברר לעצמו מה הוא יודע על המילה "העריך". האם הוא יודע שמשמעות "העריך" בשאלה היא "לייחס חשיבות", "להכיר בתכונות טובות"? אם יש קושי, רצוי להיעזר באסטרטגיות להבנת מילים ואפילו לבדוק במילון.

השלכות להוראה	1. התמקדות בטקסט השאלה חשוב להזכיר לתלמידים עד כמה חשובה הבנת השאלה עד לרמת המילה לפני הטיפול בתשובה הנכונה. מומלץ לבקש מהתלמידים להמליל את השאלה ולבדוק אם המילה "העריך" מובנת. כדאי לערוך דיון על משמעות המילה "העריך" בהקשר לשאלה זו ועל הדרכים לגילוי הערכה במילים: מה אומרים כשמייחסים חשיבות למעשים של אחרים? רצוי לדון גם בהבדל שבין "האריך" ל"העריך". 2. התמקדות בדרכים לביצוע המשימה לאחר ההתמקדות בטקסט השאלה ובמילה "העריך" – יכול התלמיד לחפש במכתב השני ביטויי הערכה. היכולת לעבוד לפי שלבים מבוססת על אסטרטגיה ניהולית. 3. הרחבת הידע בתחום אוצר המילים: א. הרחבת הידע על ביטויי הערכה: כמו למשל "מכיר תודה", "אסיר תודה", "מוקיר תודה". ב. הרחבת הידע על אסטרטגיות להבנת מילים: אסטרטגיה הקשרית המבוססת על ההקשר התחבירי שבו במילה מופיעה, אסטרטגיה מורפולוגית המבוססת על צורני המילה ובעיקר על השורש, וגם אסטרטגיה מילונית – חיפוש המילה במילון. רצוי לשכלל את הדרכים לפיקוח הידע על משמעויות מילים באמצעות המרות מילים בלתי מובנות במילים מובנות תוך בדיקת ההיגיון שנוצר בהקשר התחבירי.
------------------	---

שאלה מספר 9	9 בכל משפט מהמשפטים בקטע שלפניכם זוג מילים מודגשות. הקיפו את המילה המודגשת המתאימה לתוכן של המשפט. דוגמה תמר מצאה צב שבשריון שלו יש שָׁבֵר / שָׁבֵר חיות פצועות רבות מגיעות לבית החולים לְחִיזָה / לְחִיזָה בר. יום אחד הביאו קיפוד פצוע לְשַׁעַר / לְשַׁעַר בית החולים, וצוות בית החולים טיפל בו. לאחר כמה ימים הקיפוד הִבְרִיא / הִבְרִיא.
ניתוח המשימה	ממד ההבנה: הבנת המשמעות הגלויה. המיומנות הנדרשת: פענוח תקין של הכתוב תוך הישענות על סימני הניקוד. מורכבות המשימה: הדרישה היא לתהליך קריאה בסיסי ברמת הפענוח. קיימים רמזים תוכניים ותחביריים המסייעים לפענוח.
התשובה הנכונה	סעיף 1 התשובה הנכונה: לְחִיזָה סעיף 2 התשובה הנכונה: לְשַׁעַר סעיף 3 התשובה הנכונה: הִבְרִיא
תשובה שגויה	תשובות אחרות.
דרישות המשימה מהקורא	- הקורא נדרש לקרוא קריאה מעמיקה את השאלה, ובכלל זה גם את הדוגמה. - הקורא נדרש לקריאה מדויקת של זוגות המילים ההומוגרפיות בצורתן המנוקדת, ולבחירה באחת מהן המתאימה להקשר התחבירי והסמנטי.
השלכות להוראה	1. התמקדות בטקסט השאלה ראוי לבדוק שהתלמיד הבין מה נדרש ממנו. כדאי להנחות את התלמיד להיעזר תמיד בדוגמה ולקרוא אותה בעיון, אם היא קיימת בשאלה.

2. התמקדות בדרכים לביצוע המשימה

אם באים לידי ביטוי קשיים בשאלה זו יש לעבוד עם התלמיד על קריאה ברמה הבסיסית עד שיגיע לרמה פענוח נאותה הכוללת דיוק, שטף והנגנה נכונה וזאת באמצעות תרגול של קריאה קולית בטקסטים קצרים ומנוקדים. מומלץ לאפשר לתלמיד לקרוא את הטקסט קריאה דמומה לפני הקריאה הקולית. אפשר גם לתרגל קריאה קולית של מילים המשובצות בתוך משפטים.

חשוב לדעת שאם הפענוח משובש או איטי הבנת הנקרא נפגעת.

3. הרחבת הידע

השאלה מזמנת דיון בנושא סימני הניקוד, שמותיהם וצליליהם. חשוב להעריך ואת שטף הקריאה באופן רציף, לפחות פעמיים בשנה ולבסס קריאה מדויקת ורהוטה. אפשר להיעזר בפרקטיקות ההוראה שמוצעות בתוכנית "[קול קורא לקידום שטף הקריאה](#)".

שאלה מספר 10	10 בועז כתב ביומן שלו על הציפור הפצועה. כתבו את המילים החסרות לפי הטקסטים שקראתם. לפני כמה ימים מצאתי ציפור _____ (1) בחצר ואמרתי לגלי שאנחנו חייבים לעזור לה. מייד חיפשנו ב _____ (2) מה צריך לעשות במקרה כזה. פעלנו לפי ההנחיות שמצאנו: התקשרנו למוקד הטלפון להצלת חיות בר, והנחנו את הציפור ב _____ (3). לאחר מכן הגיעה מתנדבת ולקחה את הציפור לבית החולים לחיות בר. היום כתבנו _____ (4) לבית החולים כי רצינו לדעת מה קרה לציפור. יואב ענה לנו שצוות בית החולים _____ (5) בציפור ומאכיל אותה. אני מקווה שהציפור תוכל לחזור לטבע בקרוב.
ניתוח המשימה	ממד ההבנה: הבנת המשמעות הגלויה. המיומנות הנדרשת: ארגון מידע. מורכבות המשימה: פרטי המידע שאותם צריך לארגן באמצעות קלוז, מפוזרים בארבעה טקסטים (העלילון, ההנחיות ושני המכתבים) ומופיעים בהקשרים טקסטואליים חדשים. עם זאת הפרטים האלה בולטים בטקסטים וכבר נדונו בשאלות הקודמות.
התשובה הנכונה	סעיף 1 התשובה הנכונה: פצועה. הערה: תתקבל גם התשובה קוקיה. תשובה שגויה: כל תשובה אחרת סעיף 2 התשובה הנכונה: אינטרנט או מרשתת או רשת או מחשב. הערה: תתקבל גם התשובה גוגל. תשובה שגויה: כל תשובה אחרת סעיף 3 התשובה הנכונה: קופסה או קופסת קרטון או קרטון או מקום שקט. הערה: יתקבלו גם התשובות ארגז, בית, בצד, בחצר. תשובה שגויה: כל תשובה אחרת, לדוגמה: מכיל. סעיף 4 התשובה הנכונה: מכתב או אימייל או דואר אלקטרוני תשובה שגויה: כל תשובה אחרת סעיף 5 התשובה הנכונה: מטפל. הערה: יתקבלו גם התשובות מטפלים, טיפל. תשובה שגויה: כל תשובה אחרת
תשובה שגויה	השלמה של סעיף 2 – בד וקרטון – הקורא לא הפעיל בקרה על ההתאמה של השלמה להמשך המשפט. הכותב תפס את הבי"ת כאות הפותחת ערך מילוני ולא כמילת יחס המצרפת למילה.

השלמה של סעיף 3 – בכלוב – התשובה אמנם מתאימה להקשר התחבירי אבל אינה בהלימה לכתוב בטקסט. כנראה הכותב לא חזר לטקסט בצורה עקבית כדי לפקח על ההשלמה הנכונה.	
ביצוע מיטבי של השלמת הפריטים החסרים בקלז מחייב פעולות איתור וניטור באמצעות קריאה קדימה ואחורה בארבעה טקסטים. רצוי להשלים את הקלז תוך חזרה לטקסטים, בעיקר כשמרגישים תחושת אי ביטחון לגבי ההשלמה. ההשלמות צריכות להתאים מבחינה סמנטית ומבחינה לשונית, ולהשתלב היטב בתחביר של המשפטים. לאחר השלמת הקלז יש לבצע קריאה חוזרת תוך מתן תשומת לב לסביבה הלשונית שבה נטועה ההשלמה הן מבחינת אוצר המילים והן מבחינת ההתאמות הדקדוקיות. יש לציין שנקודת התצפית הנדרשת בארגון המידע בשאלה היא נקודת המבט של בועז בלבד. כך שלפעמים נוצרים הבדלים בין נקודת התצפית בטקסטים לקריאה לנקודת התצפית במשימה זו, והם באים לידי ביטוי מבחינה לשונית במעברים בין גופים, למשל "מתקשרים", "מניחים" בטקסט ההנחיות לעומת "התקשרנו", "הנחנו" במשימה.	דרישות המשימה מהקורא
1. התמקדות בטקסט השאלה רצוי לדון בחשיבות הקריאה המקדימה של הקלז לפני ההשלמה כדי לקבל תמונה מלאה יותר על הקלז. 2. התמקדות בדרכים לביצוע המשימה שאלת השלמה (קלז) מזמנת דיון והתנסות בוויסות תהליכי קריאה ופיקוח עליהם. השאלה, שמחייבת פעולות של קריאה קדימה ואחורה, ממחישה תהליך נכון של קריאה. כדאי לקיים מהלכים של דיון בקבוצות קטנות כדי לבחון את ההשלמות השונות שהציעו חברי הקבוצה. האם הן מתאימות לשונית ותחבירית? האם הן יוצרות טקסט קוהרנטי וברור? האם הן עולות בקנה אחד עם תוכן הסיפור? האם יש חלופות סמנטיות מדויקות ויפות יותר? 3. הרחבת הידע כדי לטפח את המודעות לנקודת תצפית וגם את הגמישות הלשונית, אפשר להציע פעילויות נוספות הכרוכות בשינוי נקודת התצפית, למשל שאלת קלז המסכמת את האירועים מנקודת המבט של יואב מצוות בית החולים. בעקבות הפעילות ייערך דיון בשינויים שחלו בקלז בהשוואה לטקסטים המקוריים.	השלכות להוראה

שאלה מספר 11	11 כעבור שבוע קיבלו בועז וגלי עוד מכתב מיואב בשם צוות בית החולים לחיות בר. במכתב כתוב מה שלום הציפור. חשבו מה כתב יואב לבועז וגלי והשלימו את המכתב. כתבו 2-3 שורות. שימו לב: כתבו משפטים ברורים והקיפידו על כתב קריא, על כתיב נכון ועל סימני פיסוק מתאימים.  בועז וגלי, שלום, בברכה, יואב בשם צוות בית החולים לחיות בר
ניתוח המשימה	ממד ההבנה: פרשנות, עיבוד ויישום המיומנות הנדרשת: השערת השערות (אסטרטגיה של ניבוי) – להציע המשך לחלופת המכתבים על סמך הרעיונות המובעים בהם. מורכבות המשימה: השערת ההשערות מסתמכת על מה שהקורא למד בזמן קריאת הטקסטים וכן על סמך ידע קודם הקשור לתקשורת בין-אישית וכתובת מכתבים. המשימה דורשת כתיבה רחבה יחסית.
התשובה הנכונה	התשובה עוסקת בשלום הציפור לאחר שבוע, ויש בה מידע שמוסר צוות בית החולים שאינו כתוב במכתב הראשון. דוגמאות - הצוות צדיין מטפח הציפור שמצאתם אק היא מרשימה יותר טוב ויכולה לאכול פצצות ולא לזקחת טיפות צין אפל הכנף עוד לא הפריאה. - הציפור שמצאתם שחררה לטפח ומצפה ממעט היא נדדה עם כל שאר הציפורים וממשה השתלפה. - הקוקיה שמצאתם מחלימה לאיטה וצוות בית החולים חושש שצוף כמה ימים היא תוכל לשלם לטפח. - מצפה של הציפור משתפר מיום ליום. אנו עוד לא יודעים מתי היא תחזור לצוף, אק אנו מקווים שהיא תחליט פקדון ונוכל לשחרר אותה לטפח. - אנחנו בית החולים לחיות בר הציפור מרשימה טוב ואחרינו אותו לטפה - לפי דצתי יואב כתב שהציפור מצפה טוב היא אולי והקריאה היא תחזור היום הפייתה. (ההתאמה למטלה - כתיבת מכתב נבדקת בהבעה בכתב בשאלה 11) - הציפור שפרה את הכנף והיתה לה טעם סטיצה קלה פצין והיא תהיה 10 ימים בית החולים והיא תחליט פקדון (בחלק השני של התשובה יש מידע חדש שאינו מופיע במכתב הראשון).

הקורא נדרש להבנה גלובלית של הרעיונות המובעים במכתבים, ועל בסיס רעיונות אלו ובהסתמך על ידע העולם שלו לבנות תרחיש אפשרי להמשך האינטראקציה בין בועז וגלי לצוות בית החולים. הפועל "חֲשַׁבְנוּ" שבשאלה מסייע להבנה שמדובר במהלך עניינים ובתכנים שאינם כתובים בטקסטים. לתלמיד שענה נכון על שאלה 10 יהיה קל יותר להתמודד עם שאלה זו.	דרישות המשימה מהקורא
○ חזרה על המכתב הראשון ללא תוספת: • רצינו להגיד לכם שוב תודה. • אנחנו מודים לכם מקרב לב שדאגתם לציפור ושאלתם מה שלומה. הסוג של הציפור הוא קוקיה. הרופא ראה שלקוקיה יש שבר בכנף ופגיעה קלה בעין. חזרה כזאת שאין בה חידוש לא אופיינית לתהליך של תקשורת בן בני אדם. בני אדם מתקשרים זה עם זה בדרך כלל כשיש להם מידע חדש למסור ואם אין, אז יש אמירה מפורשת ש"אין חדש". ○ מידע תרחישי לא הגיוני שנמסר על ידי צוות בית החולים: • הציפור מרגישה יותר טוב ולכן נוכל לבקר אותה ולראות. • אנחנו יכולים לבוא לבקר את הציפור בשביל לראות אותה. ייתכן שחוסר ההיגיון שמובע בדוגמאות אלה הוא לכאורה בלבד ונובע מקושי לשוני לשנות את נקודת התצפית: מנקודת תצפית הממוקדת בילדים לזו הממוקדת בצוות בית החולים, ולמעשה הכוונה הייתה: הציפור מרגישה יותר טוב ולכן תוכלו לבקר אותה ולראות. או אתם יכולים לבוא לבקר את הציפור בשביל לראות אותה. יתכן גם שהתלמידים לא הבינו את דרישות השאלה.	תשובה שגויה
1. התמקדות בטקסט השאלה חשוב לוודא שהתלמידים מבינים את הכתוב בפתיח לשאלה. יש לעורר את תשומת לב התלמידים לשאלה זו אין תשובה בטקסט והיא מבוססת על היכולת לחזות את רצף ההתרחסות העתידי על סמך הכתוב. כדאי לדון ברמזים שקיימים בשאלה לכך כמו המילה "עוד" שמודגשת, או "חשבנו". 2. התמקדות בדרכים לביצוע המשימה כדאי לבקש מהתלמידים לסכם בעל פה את הכתוב בשני המכתבים כדי לוודא שהם מבינים את הרעיונות המרכזיים ורק אחר כך לבקש מהם לתת תחזית עתידית להמשך ההתכתבות.	השלכות להוראה

	3. הרחבת הידע א. הרחבת הידע על נקודת תצפית ושינויים לשוניים הכרוכים בשינוי נקודת התצפית, כמו כינויי גוף שמשתנים. אפשר לתרגל שינויים כאלה. ב. הרחבת הידע על סוגי שאלות – יש שאלות שהתשובה עליהן נמצאת בטקסט עצמו, שאלות הפותחות במילות השאלה כמו מי, מה, מתי, איפה. ויש גם שאלות, למרות שהן מבוססות על הטקסט, אין עליהן בטקסט תשובה ישירה. ג. הרחבת הידע על תהליכי תקשורת ובכלל זה דיון בשאלה: מדוע חזרה על המכתב הראשון ללא תוספת אינה משקפת לרוב תהליכי תקשורת תקינים.
--	--

שאלה מספר 12	12 לפניכם משפטים. כתבו מספר ליד כל משפט לפי סדר האירועים בקטע מהספר "לסי חוזרת הביתה". 1 דולי שמעה רעש מוזר מחוץ לבית. דן ודולי ניסו להאכיל את לסי. כעבור שבוע התחזקה לסי. דן ודולי מצאו את לסי שוכבת בשולית בוך. דן ודולי הכניסו את לסי לביתם. דולי ישבה ליד לסי ושמרה עליה כל הלילה.
ניתוח המשימה	ממד ההבנה: הבנת המשמעות הגלויה המיומנות הנדרשת: ארגון המידע: סידור חמישה משפטים לפי סדר התרחשות האירועים. מורכבות המשימה: מדובר על סידור של חמישה פרטי מידע שאינם מנוסחים בלשון הטקסט הלקוחים מיחידה לשונית רחבה (הטקסט השלם). כל חמשת הפרטים צריכים להיות מסודרים בסדר הנכון. המבנה המארגן, לעומת זאת, הוא פשוט.
התשובה הנכונה	1 4 6 2 3 5
תשובה שגויה	כל תשובה אחרת שאינה התשובה שלמעלה.
דרישות המשימה מהקורא	הקורא נדרש לשחזר את רצף העלילה תוך היעזרות באירועים שמפורטים בשאלה. שחזור העלילה מחייב הבנה גלובלית של הסיפור כולו.

השלכות להוראה	1. התמקדות בטקסט השאלה המורה תבקש מהתלמידים להמליל את השאלה. במהלך ההמללה המורה תבדוק אם המושג "סדר האירועים" מובן לתלמידים ואם הם מבינים שהכתוב "קטע מהספר לסי חוזרת הביתה" מתייחס לכל הסיפור המופיע בחוברת. המורה תעורר את תשומת הלב של התלמידים למספר 1 המופיע בשאלה ולמשמעותו כסימון לאירוע הראשון בסדר. 2. התמקדות בדרכים לביצוע המשימה מומלץ לבצע את המשימה בשלבים כדי להגביר את הסיכויים להגיע לתשובה הנכונה. אפשר לדון עם התלמידים בשלבים הנדרשים. - בשלב הראשון יש לקרוא את הטקסט קריאה מרפרפת כדי להיזכר בסיפור ובעיקר כדי לקבל תמונה מלאה על רצף הפעולות בטקסט. - בשלב השני רצוי להמליל את הסיפור לפי סדר האירועים. - לאחר המענה על השאלה נדרשת פעולת בקרה על התשובה. ולכן כדאי לחזור לטקסט ולבדוק את סדר הפעולות שסומנו ובעיקר להתמקד במקומות שהסימון עורר ספק כשנכתבה התשובה, ולתקן בהתאם. 3. הרחבת הידע - תהליך טקסטים: השאלה מזמנת דיון בפעולות הבנה הנדרשות לתהליך הטקסט השלם. אפשר לדון עם התלמידים בקשיים שמתעוררים בשאלות מסוג זה ובדרכים שיכולות להקל עליהם כדי להגיע לתשובה הנכונה. חשוב להדגיש את הצורך בפעולות של פיקוח ובקרה על התשובה. - מבנה הטקסט הסיפורי: אפשר להרחיב את הידע על המבנה של הטקסט הסיפורי וברצף הזמן המאפיין אותו. האירועים, כלומר הפעולות החד פעמיות בזמן עבר המופיעים בסיפור על רצף הזמן, יוצרים את העלילה של הסיפור.
------------------	--

שאלה מספר 13	13 סמנו את המשפט שממנו אפשר ללמוד שדן ודולי הם אנשים נדיבים. 1 ☐ הם בדקו מה הוא הרעש שבחוץ. 2 ☐ הם ראו כלבה שוכבת בשלולית בוך. 3 ☐ הם חשבו שלסי נראית עייפה מאוד. 4 ☐ הם נתנו ללסי את מעט החלב שנותר בביתם.
ניתוח המשימה	ממד ההבנה: פרשנות, עיבוד ויישום המיומנות הנדרשת: אפיון דמויות: זיהוי פעולה בסיפור המלמדת על אופי הדמויות. מורכבות המשימה: השלמת המידע שאיננו בטקסט מסתמכת על ידע עולם השאוב מחוויותיו ומהתנסויותיו של הקורא או על ידע עולם מובן מאליו. הכותב לא נדרש לכתוב אלא רק לסמן את התשובה הנכונה.
התשובה הנכונה	תשובה 4: הם נתנו ללסי את מעט החלב שנותר בביתם.
תשובה שגויה	כל תשובה אחרת שאינה 4. נדיבות קשורה לפעולה של נתינה. הפעלים המופיעים באפשרויות 1, 2, 3 – "בדקו", "ראו" ו"חשבו" – אינם מבטאים פעולה של העברה לידי אחר
דרישות המשימה מהקורא	הקורא נדרש לקשר בין מעשה של דמות לבין תכונה המאפיינת אותה. התלמיד נדרש לאתר מבין האפשרויות פעולה מהסיפור התומכת בתכונת הנדיבות.
השלכות להוראה	1. התמקדות בטקסט השאלה נדרש דיון במילה "נדיבים" המופיעה בשאלה, ובמשמעותה. היכולת להתמודד עם המשימה תלויה קודם כל בהבנה עמוקה של המושג "נדיבות" ובאופנים שנדיבות באה לידי ביטוי. בשלב הראשון כדאי לדון בשאלה כשאלה פתוחה: חפשו בטקסט (שורות 22-39) עדויות לכך שדן ודולי הם אנשים נדיבים. 2. התמקדות בדרכים לביצוע המשימה כדאי לחזור לטקסט של הסיפור רק אם יש התלבטות לגבי התשובה ואם ההקשר הטקסטואלי של השאלה נשכח. 3. הרחבת הידע א. אפשר לדון במטבעות לשון המבטאות את תכונת הנדיבות, כמו "רוחב לב", "כיד המלך", וגם "יד נדיבה".

ב. כחלק מהקנייה של אוצר מילים ומושגים לאורך השנה. אפשר לבנות מילון תכונות ולשבץ
בו מילים המבטאות תכונות, כמו סקרנות, פחדנות, קמצנות, רגישות, שאפתנות, עקשנות,
תוקפנות, גאוותנות, אכזריות, חנפנות ועוד.

שאלה מספר 14	14 במהלך הסיפור לסי עוברת שינוי. השלימו את המשפטים שלפניכם: כתבו מה מצבה של לסי בתחילת הסיפור ומה מצבה של לסי בסוף הסיפור. כתבו משפטים ברורים.  1. בתחילת הסיפור (שורות 1–23) לסי _____ _____ 2. בסוף הסיפור (שורות 40–45) לסי _____ _____
ניתוח המשימה	ממד ההבנה: פרשנות, עיבוד ויישום המיומנות הנדרשת: להבין רעיונות מחלקים שונים בטקסט ולקשר ביניהם. במקרה זה, השאלה מתייחסת להבדל בין המצב של הדמות (לסי) בתחילת הסיפור לבין מצבה בסופו. הבנת ההבדל במצב הדמות מאפשרת להבין את ההתפתחות בסיפור. מורכבות המשימה: התהליך הפרשני מתבצע בהסתמך על מה שהקורא למד בזמן קריאת הטקסט ולא על סמך ידע חוץ-טקסטואלי. הידע שעליו מסתמך הקורא הוא ידע בולט בטקסט. השאלה מחייבת כתיבה.
התשובה הנכונה	סעיף 1: התשובה עוסקת בתיאור מצבה הלא טוב של לסי. דוגמאות: ● <i>מסכנה ותלושה.</i> ● <i>מותשת, רצוצה ודי מולנחת</i> ● <i>הרצושה פחות טוב והיה לה קר</i> ● <i>שוכבת בתוך הבית של דן ודוללי.</i> סעיף 2: התשובה עוסקת בתיאור מצבה הטוב של לאסי. דוגמאות: ● <i>מאחה.</i> ● <i>יותר מטופחת קצת ויותר שפצה ואולי גם פחות קר לה</i> ● <i>הלכה והתחזקה וצללו לה</i> ● <i>שכבה על המרפד בתנחות אריה</i> ● <i>פרוותה בוקקת</i>

תשובה שגויה	סעיף 1: ענייה סעיף 2: עשירה התלמיד הבין שהשינוי היה לטובה אך כנראה התקשה להשתמש במילים הנכונות כדי לתאר את השינוי. סעיף 1 – בתחילת הסיפור דן נכנס פנימה כשהוא נושם בכבדות והכלבה בזרועותיו. התלמיד אכן אחזר מידע רלוונטי מתוך הסיפור לגבי מצבה של הכלבה, אך התקשה להישען על הכתוב כדי לפרש את משמעות הפעולה של דן, שלקח את הכלבה בזרועותיו. היה מצופה שהתלמיד ישאל את עצמו: "מה זה אומר על מצב הכלבה?"
דרישות המשימה מהקורא	הקורא נדרש לאתר בטקסט עדויות למצבה של הכלבה בתחילת הסיפור ובסופו, להכליל אותן ולתאר תמונה של המצב על-סמך העדויות הללו. בעקבות כך עליו ולהבחין בשינוי במצבה של לסי. למצבה הראשוני והקשה של לסי יש הרבה עדויות בטקסט: כלבה שוכבת בתוך שלולית בוך", "הכלבה המסכנה", "נראית עיפה", "אינה יכולה ללכת", "חייבים לעזור לה", "הביטו בה בדאגה", "והכלבה בזרועותיו". גם למצבה בסוף הסיפור יש עדויות: "ראשה היה מורם, אוזניה היו זקופות ופרוותה הייתה בוהקת. היא הייתה שמחה".
השלכות להוראה	1. התמקדות בטקסט השאלה א. מומלץ לדון במילה "שינוי" ולהדגים ביטויים של שינוי. ב. יש לעורר את תשומת הלב למילים המודגשות בשאלה ("בתחילת", "בסוף") וגם להפניות לשורות ולדון בהשפעה של האלה על תהליך הקריאה. 2. התמקדות בדרכים לביצוע המשימה כהכנה לכתיבת התשובה: כדאי לבקש מהתלמידים להמליל את הסיפור תוך התמקדות במצבה של לסי. מומלץ לחזור לטקסט ולשורות המצוינות בשאלה, ולקרוא בקול קטעים המתארים את מצבה. 3. הרחבת הידע א. בתחום הספרות: במהלך השנה התלמידים יכולים לדון בדמויות ספרותיות שבמהלך הסיפור הן השתנו. התלמידים יסבירו את השינוי. ב. בתחום הלשון: התחלה וסוף הן מילים מנוגדות. במהלך השנה התלמידים ידונו בזוגות מילים נוספות המנוגדות זו לזו ויכתבו אותן ב"מילון הניגודים". כל פעם ייוסף זוג חדש במילון.

שאלה מספר 15	15 במשפטים שלפניכם יש מילים מודגשות. למי מתכוונים או למה מתכוונים במילים המודגשות? 1. בשורה 5 כתוב: "אולי היא רק מדמינת." למי מתכוונים במילה היא? _____ 2. בשורה 10 דולי אומרת: "מי היה יכול לעשות זאת?" לאיזה מעשה התכוונה דולי? _____ 3. בשורה 26 כתוב: "תחושה של שלווה עטפה אותה." למי מתכוונים במילה אותה? _____ 4. בשורות 26–27 כתוב: "ריחו של המקום הזה..." לאיזה מקום מתכוונים? _____
ניתוח המשימה	ממד ההבנה: הבנת המשמעות המשתמעת. המיומנות הנדרשת: מאזכרים: להבין קשרים בין מאזכרים ליסודות מפורשים בטקסט, כלומר למי או למה המאזכר מתייחס. המאזכרים בשאלה הם משני סוגים: מאזכרים מסוג כינויי גוף הרומזים לעצם (אובייקט) ("היא" (סעיף 1), "אותה" (סעיף 3)); ומאזכרים מסוג כינויי רמז שיכולים לרמוז גם לרעיון ("לעשות זאת", סעיף 2). מורכבות המשימה: סעיף 1: שאלה פשוטה: המאזכר (היא) מתייחס ליסוד מפורש שהוא עצם (השם דולי). העצם (דולי), בא לפני המאזכר (היא), כפי שמקובל בדרך כלל, ונוכחותו בולטת בפסקה. סעיף 2: שאלה מורכבת: המאזכר (זאת) מתייחס ליסוד מפורש שהוא רעיון (להשאיר את הכלבה בחוץ). הרעיון בא אחרי המאזכר – סדר לא שכיח. סעיף 3: שאלה פשוטה: המאזכר (אותה) מתייחס ליסוד מפורש שהוא עצם (הכלבה לסי). העצם, (הכלבה לסי), בא לפני המאזכר (אותה), כפי שמקובל בדרך כלל, ונוכחותו בולטת בפסקה. סעיף 4: השאלה אינה פשוטה מכיוון שהיסוד המפורש (הבית של דן ודולי) איננו נוכח בסביבה הטקסטואלית של המאזכר. כדי להבין אותו צריך לחזור אחורה לשורות 19–21.
התשובה הנכונה	סעיף 1: היא = דולי. סעיף 2: המעשה = התשובה ממוקדת בהשארת הכלבה בחוץ. סעיף 3: אותה = לסי/הכלבה

	סעיף 4: המקום = הבית שלהם/ החדר
תשובה שגויה	סעיף 2: • המעשה שהם עזרו לה. • התכוונה לרעש. הטעויות האלה מלמדות על קושי להבין את משמעות המאזכר כשהוא מתייחס לרעיון וגם כשהיסוד המפורש בא אחרי המאזכר. סעיף 4: • המיטה • השלולית • הלחם האפוי הטעויות בסעיף זה מלמדות על קושי להבין למה מתייחס המאזכר כשהיסוד המפורש אינו נמצא בקרבת המאזכר.
דרישות המשימה מהקורא	כדי להבין למי או למה מתייחס המאזכר נדרש מהקורא לקרוא קדימה ואחורה כדי לזהות את היסוד המפורש שהמאזכר מתייחס אליו.
השלכות להוראה	1. התמקדות בטקסט השאלה רצוי לערוך דיון על אופן קריאת השאלה וההיערכות לתשובה: מכיוון שהשאלה מרובת סעיפים וכל סעיף מתייחס ליחידה טקסטואלית אחרת, מומלץ ללמד את התלמידים להתמקד בכל סעיף בנפרד ולעבור לסעיף הבא רק לאחר שהסעיף הקודם הושלם. 2. התמקדות בדרכים לביצוע המשימה הבנת הקשר בין המאזכר ליסוד המפורש היא משימה רגילה בכל תהליך של הקריאה. שליפת משמעות המאזכרים אינה אוטומטית אצל כל הקוראים, ולכן חשוב לעמוד על הקשר הזה. כדי להגיע לתשובה הנכונה מומלץ לווסת את תהליכי קריאה באמצעות קריאה קדימה ואחורה ולפקח על התשובה באמצעות המרת המאזכר ביסוד המפורש ובדיקת המשמעות שמתקבלת. 3. הרחבת הידע מכיוון שהבנת המאזכרים בטקסט נדרשת בכל תהליך של קריאת טקסט, חשוב ללמוד עליהם, על מופעיהם השונים ועל תפקידם בקישוריות הטקסט – בין שהם כינויי גוף פרודים: הוא היא הם; כינויי גוף חבורים, כדוגמת אותו, אותה, אותם, או כינויי רמז (זה, זאת, אלה); רצוי ללוות את הלמידה על המאזכרים בזיהויים בטקסט ובהמרתם בחלופות מפורשות בהתאם להקשר הטקסטואלי.

שאלה מספר 17	17 בשורות 42–43 כתוב: "... ראשה היה מוכם, אוזניה היו זקופות, ופרוותה הייתה בוהקת." הפירוש של המילה בוהקת הוא – ☐ 1 מלוכלכת. ☐ 2 חומה. ☐ 3 רטובה. ☐ 4 מבריקה.
ניתוח המשימה	ממד ההבנה: משמעות משתמעת. המיומנות הנדרשת: הבנת אוצר מילים עפ"י ההקשר. מורכבות המשימה: המילה מופיעה פעם אחת בטקסט, ובכל זאת בפעם היחידה שבה המילה מופיעה יש עודפות טקסטואלית מסוימת המרמזת על המשמעות. הבחירה בין ארבע אפשרויות, הניתנות בשאלה, מסייעת להגיע ביתר קלות לתשובה הנכונה.
התשובה הנכונה	תשובה 4 – מבריקה
תיאור הטעות	כל אפשרות שאינה 4.
דרישות המשימה מהקורא	הקורא נדרש לבחון את משמעות המילה "בוהקת" באמצעות מידע הקשרי העשוי לסייע לו הבנת המשמעות. ההקשר התחבירי שבו משובצת המילה "שכבה על המרבד בתנוחת אריה, ראשה היה מורם, אוזניה היו זקופות" מלמד על תיאור חיובי של לסי. רק הבחירה באפשרות 4 ממשיכה את התיאור החיובי. גם התמונה של לסי המופיעה לצד הפסקה הרלוונטית תומכת בתשובה 4.
השלכות להוראה	השאלה מזמנת דיון בתהליך הבנת אוצר מילים 1. התמקדות בטקסט השאלה חשוב ללמד את התלמידים לשער השערות בקשר למשמעויות מילים. הנכונות לשער השערות עשויה לפתח את החשיבה על מילים וגם את האהבה למילים. 2. התמקדות בדרכים לביצוע המשימה מומלץ לערוך דיון על דרכים המאפשרות הגעה לתשובה הנכונה. רצוי שהמורה תדגים איך ההתמקדות בהקשר התוכני ובהקשר התחבירי הקרוב של המילה מכוונת לבחירה בתשובה הנכונה.

ובכל מקרה אפשר לפקח על בחירת התשובה באמצעות המרה של המילה "בוהקת", בהקשר שבו היא מופיעה, בכל אחת מארבע המילים הניתנות בשאלה. בעקבות ההמרה הקורא ישאל את עצמו: מה מתאים יותר להקשר ולמה.

3. הרחבת הידע

בסיפור מופיעות מילים נוספות שמשמעותן אינה ידועה לחלק ניכר מהתלמידים, כמו "רחש" (בביטוי "רחש הפחמים"), **תשישות, מפקפק, היטיב** (בביטוי היטיב לשמוע) ועוד. השאלה יכולה לשמש נקודת מוצא לדיון במשמעויות מילים אלה ואחרות באמצעות אסטרטגיות השונות להבנת מילים: אסטרטגיה הקשרית (רמזים בהקשר התחבירי-סמנטי), אסטרטגיה מורפולוגית (שורש/תבנית) ושימוש במילון.

שאלה מספר 18	18 בהקדמה לסיפור כתוב שלסי יצאה למסע כדי לחזור לג'ו. האם, לדעתכם, לסי צריכה להמשיך במסע שלה או להישאר אצל דן ודולי? הסבירו את תשובתכם לפי הקטע שקראתם. כתבו 2–3 שורות. שימו לב: כתבו משפטים ברורים והקפידו על כתיב נכון ועל סימני פיסוק מתאימים. 
התשובה הנכונה	התשובה היא אחת האפשרויות האלה: 1. התשובה עוסקת בדעה שלסי צריכה להישאר אצל דן ודולי, וההסבר עוסק במצב הקשה שהייתה שרויה בו במסע, או בכך שהיא מצאה אצל דן ודולי בית חם ואוהב, או בכך שמשפחתו של ג'ו לא יכולה לטפל בה. 2. התשובה עוסקת בדעה שלסי צריכה להמשיך במסע, וההסבר עוסק בגעגועים של לסי לג'ו. לדוגמה: - לסי צריכה להישאר אצל דן ודולי כי הם מצאו אותה במצב קשה, ואם היא תמשיך ללכת היא יכלה שוב להיות במצב כזה ואז אולי אף אחד לא ימצא אותה. - לדעתי לסי צריכה להישאר אצלם כדי שלא יקרה לה אותו הדבר שקרה פאולו לילה. - אם דן ודולי ימשיכו לטפל טוב בלסי והם יצאו לסי תישאר אצלם כדאי מאוד לסי תישאר איתם פה חם ואוהב. - לסי צריכה להמשיך במסע כי היא לא הכילה שף דן ודולי והיא מתגעגעת לג'ו. היא הלכה דרך ארוכה והיא רוצה להמשיך בדרך.
ניתוח המשימה	ממד ההבנה: פרשנות, עיבוד ויישום. המיומנות הנדרשת: גיבוש עמדה בנוגע לסוגיות, דילמות, התנהגויות ומעשים. מורכבות המשימה: העמדה צריכה להיות מנומקת בהסתמך על מה שכתוב בטקסט בכללותו. ההסבר הוא חלק מהותי ביותר בתשובה. נדרשת כתיבה של 2–3 שורות.
דרישת המשימה מהקורא	צריך להיות ברור לקורא שהתשובה איננה בטקסט ושהוא נדרש לגבש אותה. הקורא צריך לחזור לטקסט ולחפש פעולות ואמירות שעשויות להכריע בגיבוש הדעה ובחירת הנימוקים.
תיאור הטעות	- לסי שכבה ללא תנוע תחושה של שלווה עטפה אותה ריחו של מקום זה היה טוב בעיניה – התשובה אינה רלוונטית לשאלה והיא העתקה גורפת מהכתוב בטקסט - אני חושבת שהיא צריכה להישאר בבית של דולי ודן קצת ואחרי חודש להמשיך במסע לג'ו. – בתשובה חסר הסבר - לסי הרגישה טוב ויכולה לחזור לג'ו – ההסבר מצומצם

השלכות להוראה	1. התמקדות בטקסט השאלה א. רצוי לדון בסוג השאלות שהתשובה עליהן אינה בטקסט וגם לעיתים אין עליהן תשובה אחת ברורה, כמו שאלות של הבעת דעה. כדאי שהמורה תפנה את תשומת לב התלמידים למילה "לדעתכם" שבטקסט כרמז לשאלות הבעת דעה. ב. יש להבהיר לתלמידים את החשיבות שיש לנימוק בשאלות מסוג זה שמטרתו לגרום לקורא להסכים לדעה של הכותב.
	2. התמקדות בדרכים לביצוע המשימה רצוי להבהיר לתלמידים שהדעה איננה בטקסט אלא קשורה לתפיסת עולמם. כל דעה מתקבלת ובתנאי שהיא מנומקת. הנימוק חייב להתבסס על מה שכתוב בטקסט. כדאי להנחות את התלמידים לחזור לטקסט ולחפש פעולות ואמירות שעשויות לתמוך בדעה המתגבשת ולסייע בבחירת הנימוקים. ובכל מקרה, ראוי לענות על השאלה בעל פה, לפני הכתיבה, במסגרת קבוצה או מליאה. כך יש סיכוי שיוצגו מגוון נקודות מבט ומגוון נימוקים שיסייעו לתהליך הכתיבה.
	3. הרחבת הידע השאלה מזמנת דיון בסוגת הטיעון ובמאפייניה.

שאלה מספר 23	23 בכל סעיף יש משפט המסומן בקו ומילה מודגשת, ומתחתיו עוד שני משפטים. סמנו את המשפט שבו המשמעות של המילה המודגשת היא כמו המשמעות של המילה המודגשת במשפט המסומן בקו. <u>בועז קרא ספר מעניין.</u> 1 ☐ הלכתי להסתפר אצל הספר. 2 ☒ הספר נמצא על המדף העליון. דוגמה 1. <u>דן ודולי ירדו בשביל הצר לגדת הנהר.</u> 1 ☐ לסי צריכה לנוח בשביל להחלים. 2 ☐ מצאתי חיה פצועה בשביל ליד הבית. 2. <u>דולי אמרה לדן: "לך לאט, היזהר שלא תיפול."</u> 1 ☐ בועז אמר לגלי: "הכנתי לך הפתעה." 2 ☐ גלי אמרה לבועז: "אימא מחפשת אותך, לך לסלון."
ניתוח המשימה	ממד ההבנה: הבנת המשמעות המשתמעת. המיומנות הנדרשת: פענוח תקין של הכתוב לפי ההקשר במשפט. מורכבות המשימה: הפענוח הוא ללא סיוע של סימני ניקוד.
התשובה הנכונה	סעיף 1: מצאתי חיה פצועה בשביל ליד הבית. סעיף 2: גלי אמרה לבועז: "אימא מחפשת אותך, לך לסלון."
תשובה שגויה	סעיף 1: לסי צריכה לנוח בשביל להחלים. האות ב"ת הפותחת את המילה צריכה להיות הגויה בתנועת a (ולא i). סעיף 2: בועז אמר לגלי: "הכנתי לך הפתעה". האות למ"ד הפותחת את המילה צריכה להיות הגויה בתנועת e ולא בתנועת a בשני הסעיפים התשובה הנכונה נבדלת מהשגויה בתנועה אחת בלבד.
דרישות המשימה מהקורא	הדרישה היא לתהליך קריאה בסיסי בטקסט לא מנוקד. ○ הקורא נדרש לקריאה מדויקת של המילים ההומוגרפיות, שנכתבות באופן זהה אך נבדלות זו מזו בהגייה ובמשמעות. הבחירה בתשובה הנכונה נשענת על ידע לשוני ועל הקשר תחבירי וסמנטי. ○ הקורא צריך להפעיל בקרה על קביעותיו. קריאה קולית יכולה לסייע בבחירת התשובה הנכונה.
השלכות להוראה	1. התמקדות בטקסט השאלה ראוי לבדוק שהתלמיד הבין מה נדרש ממנו. כדאי להנחות את התלמיד להיעזר תמיד בדוגמה ולקרוא אותה בעיון.

2. התמקדות בדרכים לביצוע המשימה

אם באים לידי ביטוי קשיים בשאלה זו יש לעבוד עם התלמיד על קריאה ברמה הבסיסית עד שיגיע לרמת פענוח נאותה הכוללת דיוק, שטף והנגנה נכונה. רצוי להתחיל בקריאה קולית של טקסטים מנוקדים ובהדרגה לעבור לטקסטים מנוקדים חלקית ולטקסטים לא מנוקדים. מומלץ לאפשר לתלמיד להתנסות בקריאה דמומה לפני הדרישה לקריאה קולית. חשוב לדעת שאם הפענוח משובש או איטי הבנת הנקרא נפגעת.

3. הרחבת הידע

חשוב להעריך ואת שטף הקריאה באופן רציף, לפחות פעמיים בשנה ולבסס קריאה מדויקת ורהוטה. אפשר להיעזר בפרקטיקות ההוראה שמוצעות בתוכנית "[קול קורא לקידום שטף הקריאה](#)".

1.5 משימות הבנת הנקרא: טבלאות סיכום

א. ממדים ומיומנויות

ממדי הבנה	המיומנויות הנבדקות	השאלות הרלוונטיות
משמעות גלויה	איתור פרטים/זיהוי רעיונות, הגדרות, הסברים והכללות	4
		6
		7
	ארגון מידע	3 10 12
	פענוח תקין של הכתוב תוך הישענות על סימני הניקוד	9
הבנה משתמעת	הבנת אוצר מילים עפ"י ההקשר	17
	הבנת משמעות מאזכרים	15
	פענוח תקין של הכתוב ללא סימני ניקוד – לפי ההקשר במשפט	23
פרשנות, עיבוד ויישום	הבנת רעיונות ומסרים עיקריים	1
	גיבוש תובנות בנוגע לתהליכים, מסרים ותהליכים	2
		11
		14
	אפיון דמויות, אישים, מקומות ואווירה	13
	גיבוש עמדה בנוגע לסוגיות, דילמות, התנהגויות ומעשים	18
בחינה והערכה של רכיבים לשוניים וטקסטואליים	הערכת סגנון הכתיבה ואופני השימוש בלשון	8

ב. נושאים שנדונו בניתוח המשימות

תחום		נושאים	השאלות הרלוונטיות		
לשון ושיח	סמנטיקה ולקסיקון	משמעויות מילים ויחסים בין מילים	14 ,13 ,10 ,8 ,6 ,2,3 17		
	מורפולוגיה ותחביר	כינויי גוף	15 ,11 ,10		
	סימני ניקוד	סימני ניקוד במילים הומוגרפיות	9		
	השיח והטקסט	תקשורת מוען-נמען		11 ,7	
		סוגות עלילון		1	
			טקסט מפעיל		3
			סיפור		12
			טיעון		18
		סימני פיסוק סוגריים		1	
			סימן שאלה		7א
			מאזכרים		15
			כותרות		2 ,1
			רעיון מרכזי		1
			תהליך טקסט		14 ,12
	היצגים לא מילוליים		היצגים גרפיים		7 ,3
		הדגשות		4 ,2	
קריאה	קריאה סורקת		4		
	פענוח		23 ,9		
	קריאה קולית		14		

18,14,11		כתיבה	
1	רעיון מרכזי		
17,11,2	ניבוי והשערת השערות	אסטרטגיות	
17,8	התמודדות עם מילה לא מובנת		
3,2,1	פיקוח ובקרה		
10,7			
17,15			
8,7,6	דרכים לפיקוח על הבנת השאלה		
15,14,12,7,6,4,3,1	דרכים לביצוע מטלות המבוססות על ריבוי פרטים או סעיפים	תפקודים ניהוליים	
15,10	ויסות תהליכי קריאה		
18,11	הבחנה בין סוגי שאלות		