

"קלץ"

פעליות לטיפוח הבנת הנarra
וכישורי לשון בבית הספר הייסודי הממלכתי

”קלוז“

**פעילותות לטיפוח הבנת הנקרא
וכישורי לשון בבית הספר היסודי הממלכתי**

תל

משרד החינוך והתרבות
האגף לתוכניות לימודים
מלבדות עיצוב ירושלים התשמ"ח

החווברת פותחה וגובשה על פי הצעתה של מרilm ניר, ובהדריכתה.

כתבו: מרilm ניר, יונה אילת, אפרת ישראלי
בשיתוף צוות לשון וספרות לכיתות ב'–ו' בבית הספר הממלכתי.

חברות הוצאות: אורלה בן-יוסף (מרכזת), מילנה הוכברג, עדנה
ענבר, ארבעונה פליקס, נירה פרדקיין

עריכת הלשון: משה קליבמן, חסיה מגל
עיצוב: ציפי פטחוביץ

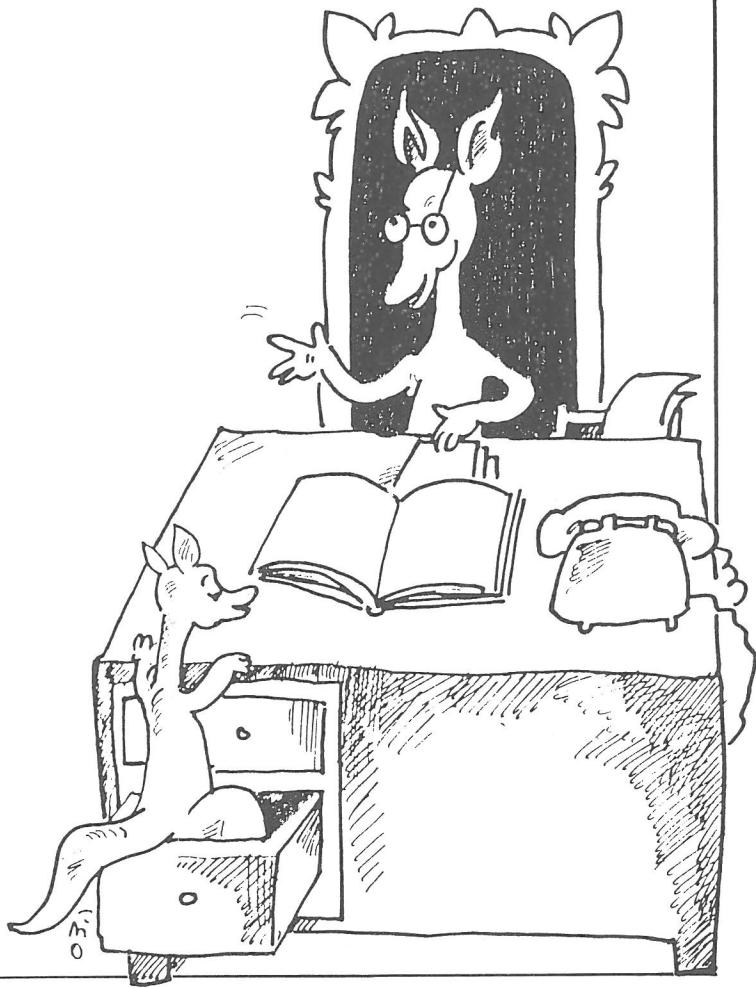
בניסוי החומר סייעו מזרות מבטי הספר הבאים: אגרון, תלפיות
מזרח, סאלד, לוריא, יובתן בתביהו, רמות ב', רמות ג'.
לכלן נתונה תודתנו עמוקה הלב.

لومדת מחשב של תבנית "קלוז" נמצאת בהכנה. כל המועוני יפנה למחלקה
لتכניות לימודים ממוחשבות באגף לתכניות לימודים.

(c) כל הזכויות שמורות

מבוא

מרילם ניר



בחוברת זו אנו מבקשים להציג למורה כליה, העשויה לתרום לפיתוח הכוشر הלשוני של תלמידים, ובעיקר בתחום הבנת הנקרא. כליה זה מכונה קלוזו (Cloze).

הקלוזו מתו?

טכניית הקלוז מבוססת על עיקרונו המרכזי בפסיכולוגיה התבניניתית (אשטאלט) והוא: "עיקרונו הסגירות" (Closure). לפי עיקרונו זה האדם נוטה "לטגוריזציה", לתפוס אותן כשלמות, גם כאשר חסר בהן פרט מסוים.

על יסוד עיקרונו זה הציג האמריקאי טילילור בשנות ה-50 את שיטת "תהליכי הקלוזו" (Cloze Procedure) לבדיקת רמת הקריאה של טקסטים. "תהליכי הקלוזו" הוא אשלמה של קטע שהושםתו מתוך מילים במלואו קבועות (למשל: כל מה שביעית). "תהליכי הקלוזו" מבוסט על ההנחה שבכל קטע ישנה רמה מסוימת של עופדות*, והתלמיד המשלים את הקלוזו מסוגל להפיק מן הקטע מידע, גם אם הושםתו ממנו חלק מן המילים. הוא יכול להיעזר ברמזים המצוינים בהקשר, * ולהשלים על פיהם את המילים החסרות.

הקלוזו מכשיר עשוי לשמש כמה מטרות. כפי שכבר צוין לעיל, המטרה הראשונה של שימוש הציג טילילור טכנית זו הייתה: בדיקת רמון הקריאה (readability) של טקסטים. באמצעות מבחן זה יש אפשרות לדרג טקסטים שונים על פי רמת הקריאה שלאט.

מטרה נוספת היא: קביעה של רמת הבנת הבקרה של תלמידים. מחקרים

* עופדות (redundancy) – בכל מבע לשוני ישנה רמה מסוימת של עופדות. האמונה היא לעודף של סימנים לשוניים יחסית למידע הכלול במבע. משום כך ניתן להפיק מידע ומehr מקטע שאנו קוראים, גם אם משמעיטים ממנו חלק מן הסימנים הלשוניים.

** הקשר (Context) – רצף לשוני הקובע את המשמעות של ייחidot הלשון הכלולות בו. מחaining בין הקשר מצומצם – בתחום המבע הקצר (הכוונה בדרך כלל למשפט) לבין הקשר רחב – ייחידה הגדולה ממשפט (פסקה, קטע).

שנערכו גילו מתאימים אבוחאים לוחלת בין תוצאות מבחנים סטנדרטיים, הבודקיםabenhet hnkeria, לבין תוצאות מבחני קלוז.

אפשרות נוספת היא לשימוש בקלוז לצורך איתור טעויות-לשון של תלמידים. בתפקוד זה הקלוז עשוי לשמש כלי, המבחן באופן אינטוטי טעויות של תלמידים בתחום לשון שונאים, וכן מתוך הבנת hnkeria.

בכל התפקידים הללו לא נטוק בחומרת זו. אנו מבקשים להשיע למורה את הקלוז כלי DIDAKTI, ולאור זאת יש להתייחס להערות ולהצעות הדידקטיות הכלולות בחוברת.

קלוז ככלי DIDAKTI

ההצעה לשימוש בקלוז ככלי DIDAKTI אינה מציגה את הקלוז כמבחן, אלא כאמצעי שמטרתו לפתח בתלמידים מALLECHIM בתבנת hnkeria.

השלב החשוב ביותר מהליך הפעלה הקלוז ככלי DIDAKTI הוא הדינמי, המלווה את מהליך שלמת ההשומות על ידי תלמידים.

динמיות אלה יכולות להיערך בקבוצות קטנות, ואף בזוגות, ולאחר מכן בהדריכת המורה במסגרת הכיתה. המגמה בדינמיות אלה היא לבחון את ההשלמות האפשרותית בתוך ההקשר, ולאו דווקא חיפוש ההשלה האחת, "hnkeria". כלומר, דינמיות יתאפשרו במידה על הבדיקות שבין אפשרויות ההשלה השובנות, מתוך זיקת להקשר המצומצם ולהקשר הרחב.*

הдинמיות בהשלמות הקלוז מציעים למורה אפשרויות לטפל במיזוגיות-לשון שונות ובתהליכי הבנת hnkeria של תלמידיו. הדינמיים בקבוצות קטנות, ובמסגרת אחיתת כולה, עשויים לנטרות לתלמידים בטיפול כושר הבחנה הלשונית ובפיתוח מודעות לתהליכי הבנת hnkeria בהקשר המצומצם ובקשר הרחב.

אם אין הקלוז כליל לטיפול שיטתי בתחום לשון השובנים, אולי יתרונו בכך, שהוא מאפשר התרבות בתהליכי הבנת hnkeria בעצם התרחשותם, וכך הוא עשוי לתרום לפיתוח מודעותם של התלמידים לתהליכי הבנת hnkeria.

עם זאת, המורה יוכל לשימוש בклוז באופן מכוון ובמידה מסוימת של שיטות בתחום לשון השובנים, בהתאם לצורכי התלמידים. המעניין בהערות הדידקטיות

* ראה לעיל הערות להקשר.

שבחוורת יכול לראות שהקלוז מאפשר לעסוק בעיקר בתחוםים אלה:

סמנטיקה (ניתוח המשמעות) בתחום המוצמצט של המשפט ובתחום הטקסט

כולו

דקדוק, בעיקר תחביב המשפט, וכן אמצעי קישור בין משפטיים. דגש מיוחד מושם בהיבט הסמנטי, משוט חישובתו המילודית ותרומתו האפשרית לטיפוח כושר האבחנה של התלמידים.

המורה יכול להשתמש בקלוז באופן מכוון לטיפוח מתחום מתחומי הלשון. אפשר לעשות זאת על ידי הכנת קלוז, שההSemanticות שבו מכזונות בתחום מסוים, או לפחות את הדיוון שיתפתח אל תחום זה, ובאופן מכוון. למשל קטע הקלווז ה', ("פיקוחו של רב"), הכלול בחוברת זו, מזמן אפשרות לדzon במלים, שמחיה נאה סמנטית עוסקות ב"משפט" (ועוד בעניין זה ראה הערות לקטע הקלווז הבנ"ל).

אפשרויות אחרות יכולות להיות הכנות קלוז, סוג ההSemanticות שבו לקוח מתחום "אמצעי הקישורי", ככלומר, מילים המשמשות כמלות קישור. דיוונים בהSemanticות מסווג זה עשויים לפתח בתלמידים מודעות לאבחנות בסוגים שונים של אמצעי קישור בין מבעים. נושא זה הוא חשוב מאוד בתחום הבנת הנកרא. דיוון בהשלמות כגורן: "אולט", "ילכון", "ילמרות" וכיוצא בזה עשוי לתרום לפיתוח מלים כבאים בהבנת הנקרא בתחום התקשר הרחב, מעבר למבחן המוצמצט. המורה יוכל למצוות בהערות הדידקטיות, הכלולות בחוברת, המתיחסות גם לנושא זה (ראה, למשל, הערות לקטע קלוז ד', "כללי זהירות מחסלי", השלמות 1, 3 ועוד).

בניהול הדיוונים בטיבן של ההSemanticות המורה יכול לנகוט אסטרטגיות שונות, בהתאם לנושא וบทאמת לאוכלוסיית התלמידים. אפשרות אחת היא דיוון מכיוון בנושא ובתחום שבו מתמקד הקלוז, לפני תחילת השAMENTה. דיוון זה עשוי להוות מסגרת התיאיחסות להSemanticה של ההSemanticות, ואילו הדיוונים בטיבן של ההSemanticות ייערכו לאור מסגרת התיאיחסות זו. אסטרטגיה כזו توأمמת אחד העקרונות של "התורת המשקמות" לפי גישתו של פרנקנסטינן: עקרו חילא אי-נדוקטיביות*. דרך הוראה זו מתאימה בעיקר לאוכלוסיית תלמידים טובי טיפוח.

* על עיקרונו הילא אי-נדוקטיביות אפשר לקרוא בספרו של ק' פרנקנסטינן: "הטוחבים חדשים", הוצאה עם עובד, ת"א, 1981, בעיקר בפרק השני.

אפשרות אחרת היא לדון בגושא שבו מתקיים הקלוז, הן במתוך הדיון בהשמדתו והן בסיכוןו של הדיון בקלוז. אסטרטגיית זו תואמת יותר את דרך התוරאה "האינדו-קטיבית".

המורה יכול לשלב שני תפקידים של הקלוז: המפקוד המבחן והמפקוד הדידקי. בהתאם לכך המורה יכול לאסוף את תרגילי הקלוז לאחר השלמתם על ידי תלמידים, ולאחר טעויות וקשיים הרווחים בכיתתו; ולאחר זאת לנחל את הדיון בהשלמות הקלוז.

אך קיימת גם אפשרות, שהמורה לא יאוסף כלל את עבודותיהם של התלמידים. אפשרות זו תורמת להפחמת חרדיות אפשרויות של תלמידים ולהסרת האיום של המבחן. בנסיבות כאלה הקלוז לא נטרס כמבחן, אלא כנקודות מוצאת דיון.

אפשרות טובה היא להוסיף פעילויות דידקטיות בעקבות תהליכי הקלוז, במטרה לבסס את הבדיקות שנערכו בכיתה במהלך הדיווגים. אחת הדריכים היא: שימוש מובהן במילים שימושיותיהן נבחנו בשיעור. למשל, התלמידים ישמשו במילים אלה בכתיבת משפטים או בחיבוריהם. אנו ממליצים מאוד, שהמורה ינתקות גישה סלקטיבית ויבחר לדון באותו השימוש ובעאות היבטים, הנראים לו כמתאים וכמשמעותיים בלימודי הלשון בכיתתו. לעניין זה המורה מוזמן לקרוא בעיון את ההוראות המלאות את הטקסטים.

על שער, שהשמדות מסוימות תזמןה תגבורות שונות. אין הכרח, כמובן, לעסוק בכל התגבורות הללו. המורה יכול לבחור רק באותו תגבורות, המזמנות דיון שיתרום לkiemdom של תלמידיו.

קיים כמובן כלים נוספים לפיתוח הקשרים הלשוניים ולטיפוח הבנת הנarra, וכלן יש לזרות בקלוז רק אותה הדריכים לכך, אם כי נראה לנו, שאנו זו דרך יעילה.

מה בחוברת?

בחוברת ארבעה חלקים. בראשון חמשה קטעי קלוז, המלאים בהערות דידקטיות לכל אחד מקטעים אלה. העיקרונו המרכזי שהנחה אותנו בבחירה הקטעים הוא ייצוגם של סוגי טקסטים שונים: טקסט סיפור, טקסטים המכילים אינפורמציה

(למשל במקרה האופייניים לאנכי קלופה לילדיהם) וטקסט הכולל הנחיות וחוראות (וועוד בעניין זה ראה בהערות המלוות את הקטעים עצם).

נראה לנו חשוב ביותר比亚ר להציג את התלמידים עם סוגים שונים של טקסטים ולהעמידם על מאפיינים המיחדים סוגים אלה. רמזים לכך תוכלו למצוא בהערות הדידקטיות, המלוות את קטעי הקלוז שבחוברת.

הטקסטים שבחלק הראשון בחוברת נוטו כולן בכיתות ג'-ז' בבתיה ספר אחדים בירושלים. ההצעות הדידקטיות נוטחו על פי המשוב, שהתקבל מדריך שלמת קטיעי. הקלוז על ידי התלמידים. הקטעים דורגו על פי רמת הקושי שלהם; עם זאת בעיר כי הביסיון שהצבר מלמד, שאין אפשרות לקבוע במדויק את מידת התאמת של קטע מסוים לרמת הכתיבה.

אנו ממליצים למורים להפעיל בעצמם קטעי קלוז שיתאים לתלמידיהם, כדוגמת קטעי הקלוז המובאים בחוברת. על המורים להפעיל, כאמור, שיקולי דעת דידקטיים בבחירה הקטעים ובבחירה אותן השמות, המזמנות אפשרות לפתח את מיומנויות הלשון, ולטוף את הבנת הנ Kra של התלמידים.

לצורך זה אנו מציעים "רמזים דידקטיים", העשויים להנחות את המורה בשלבי חכנת תרגילי הקלוז.

בחלק השני והשלישי של החוברת יש שישה קטעים טקסט לקלוז, ברמות עיבוד פוחטות והולכות: בטקסט אחד השימוש בתווונות, ולאחדות מן המלים המשמשותಚורופות הערות דידקטיות. לשני טקסטים יש רק השמות. שלושת הטקסטים לאחרוניים מיעודים לעיבוד "קלוז" בידי המורה. חלק הרביעי של החוברת מאמרם לעיון ולהעמקה.

חכנת הקלוז – כיצד?

a. בחירת קטע לקלוז

מן הרואי לבחור בקטע, מהוות ייחידת תוכן שלמה. חשוב שהקטע לא יהיה קל מדי להשלמה לתלמידים, שאם לא כן, לא תהיהאתגר להשלימו, ולא תהא נקודת מוצא טובה לדיוון. יחד עם זאת, כדי לחת את הדעת לכך שהקטע לא יהיה קשה מדי, כדי למגוע תשכול. אנו מודעים לכך, שבתחילת יהיה קשה למורה לקבוע מהו הרמה המתאימה; אך יש להניחו, שיכלתו של המורה לבחור בקטעים מתאימים תשתperf בשך הזמן, לאור המשוב שיתקבל מן התלמידים.

בדאי לבחור בקטע, שתוכנו עשוי לעניין את התלמידים; יחד עם זאת, מן ראוי להימנע מבחירת קטעים, העולמים לעורר מעורבות רגשית רבה מדי. וזאת כדי לכובן את הדיון לאפיקים אובייקטיביים עד כמה אפשר.

אשר לאור הקטע – בשלבים ראשונים ובכיוות נוכחות המורה יכול לבחור בקטעים קצרים, אך במשך הזמן חשוב לעבור לקטעים ארוכים יותר, כדי בזמן דיון בהיבטים הכרוכים בהבנת הנקרה בהקשר הרחב. קטע אופטימלי לצרכים DIDAKTICIS כאלה יכול להיות קטע שבו כ-150 מלה.

כפי שציינו לעיל, מן ראוי לבחור בקטעים, המיצגים סוגים שונים של טקסטים וזאת במטרה לעזור לתלמידים לעמוד על המאפיינים המייחדים סוגים אלה.

ב. ההשומות

המורה המעין בחוברת יכול לעמוד על כך, שבקטעים הכלולים בה לא השמותו מילים מן המשפט הראשון של כל קטע. השימוש מליט מן המשפט הראשון בקטע הקלווז עלולה ליצור תחושת חוסר ביחסו ולהפחת מן המוטיבציה להשילט את הקלווז. ואמנם מהלך עבודתנו נוכחנו שקטעים שהושמו בהם מליט כבר מן המשפט הראשון יצרו קשיים. כפי שציינו לעיל, ההשומות בקלווז יכולות להיות על פי קצב מסוים או על פי עיקרונו מסוים. בשונה האנגלית הוצע לשימוש בקלווז כל מלה חמישית. אולם, כידוע, הלשון העברית היא לשון סנתטיק* לעומת הלשון האנגלית, שהיא בעלת אופי אנגלי. משום כך הוצע לשימוש בעברית כל מלה שמינית או שביעית.

כאשר משתמשים בקלווז ככלי DIDAKTI, הכו המנחה יהיה בהשומות של עיקרונו מסוים (ולאו דווקא במרוחחים קבועים). למשל, מורה הרוצה לדון במלות- קישור ישמש בקלווז אותן מילים השייכות לקטגוריה זו. נחוץ ונΖיך שחומרים לעיון ולהעשרה מצויים בחלק הרביעי של חוברת זו.

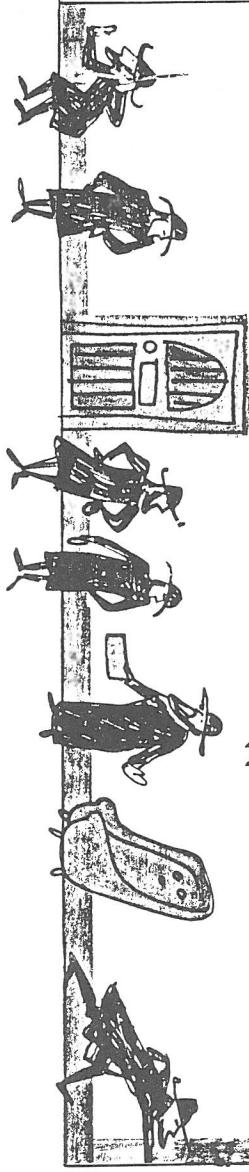
* בלשון סינטטי – המלה יכולה לכלול צורנים חבוריים; כמו למשל "וְלֹכֶשֶׁרָאַהוּ". בתרגום של מלה זו לאנגלית נקלט מספר מליט.



חלק ראשון

טקסטים מעופדים ל"קלוז" ומלוים בהסבירים

יבנה נחיות דידקטיות



חידה א': **הפרוטה**
חידה ב': **בכדור פורח** למרזמי האוויר
חידה ג': **בתוי שלג**
חידה ד': **השימוש בחשמל** – כללי זהירות
חידה ה': **פיקחותו של רב**



יחידה א': הפרוטה

ילדה קטנה חיפשה קבר-מה בחול ובכתה בכி מר. עבר איש טוב-לב ושאלה: "על מה את בוכה?" ענתה הילדה: "אם ננתנה לי פרוטה, והפרוטה נפלת מני, שקעה בחול ואיננה!" פתח האיש את פיסו, הוציא ממנה פרוטה, מסרה לילדה ו אמר: "הא לך פרוטה אחרת, ואל תבפי עוד!" האיש הרחמן פנה לדרפהו, לעסקיו, ובחרוז הביתה עברשוב באותו מקום. והנה הילדה עזנה מחתמת בעפר ודמעותיה על לחיה. שאלת האיש: "האם אבדה ממי גם הפרוטה השנייה?" השיבה הילדה: "לא אבדה ממי, לא, אבל אלמלה אבדה הפרוטה הראשונה, היי עכשו בידי שת פרוטות".

מתוך "גרגר החדרל", מאת עמנואל בן-גוריון, הוצאה
מחברות לספרות" בשיתוף "לוין אפטיין", 1972



הפרוטה

תרגיל "קלוז"

- .1 קראו בבקשתה את הקטע עד סוף.
- .2 השלימו את החסר; פתבו רק מלה אחת מעל כל קו.
- .3 לאחר שסימתם את העבודה - חזרו ובדקו אם ההשלמות מתאימות.

ילדה קטנה חיפשה דבר מה בחול ובכתה בכி מר.

עבר איש טוב לב ואותה: _____

"על מה את בוכחה?"

ענתה הילדה:

"אםא נתנה _____ פרוטה, והפרוטה נפלת מיידי,

שקעה בחול ו_____!"

פתח האיש את פיסו, והוציא _____ פרוטה, מסר

אותה לילדה ואמר:

"הא לך פרוטה אחרת, ו_____ תבפי עוד!"

האיש הרחמן פנה לדרכו, לעסקיו.

כאשר _____ הביתה, עבר שוב באותו מקום, והינה

הילדה עזנה _____ בעפר, ודמעותיה על לחייה.

שאל אותה האיש:

"_____ אבדה לך גם הפרוטה השנייה?"

הילדה: _____

"לא אבדה לי, לא. אבל, אילו לא אבדה הפרוטה
הראשונה, היי עכשו בידי שתי פרוטות".

בהתאם למשוב, שהתקבל מהשלמת קטעי הקלוז על ידי תלמידים במהלך הכנסה החוררת, נמצא קלוז זה קל יחסית, ולכון הוא מופיע לראשונה במחזור קטעי הקלוז שבוחברת. נראה, שהוא מתאים לכיטות ג'-די' (עם זאת נזכיר-נא כי קשה לקבוע במידוק מהי הרמה, שלא מתאים כל אחד מקטעי הקלוז).

גם אם נסכים, שהקלוז קל למשלמה, מן הרואוי, שהמורה יתירה דעתו לשונו של הסיפור. אין הוא כתוב בשלב דיבורי*. יש לשער, שהתלמיד איננו נתקל בלשון יומ-יום בחלק מן המילים והביטויים המופיעים בו; למשל: "יהא לך", "יעודנה", "יאבדה ממנה", "פרוטה" (במשמעות של מطبع קטן בעברכו), "כיס" (כנראה במשמעות ארנק לשמרות כסף).

מן הרואוי, שהמורה יברר עם התלמידים משמעותם של מילים וביטויים אלה, גם אם אינם כלולים בהשנות הקלוז.

(1) שאל

יהיו ודאי תלמידים, שיتعلמו מן התקשר הרחב ומטימני הפילוסוק, וישלים במילים המתאימות להקשר המצומצם; כגון: "איש טוב לב ונחמד" (שם תואר נושא) או "יראה" ו"לקח" (פעלים המתקשרים למלה היחס "את") וכדומה.

זהו הזרמנות טובה להפנות את תשומת לב התלמידים לטימני הפילוסוק:
לפסיק שאחרי "טוב לב", לנקודתיים, למרכאות ולסימן השאלה.
התיחסות להקשר הרחב יותר תפנה את תשומת הלב לייחס שבין ענתה
הילדות בהמשך לבין הפעול המתאים: שאל.

(2) לי

יש לשער, שיהיו תלמידים אשר ישלים: "לה". השלמת מלת יחס זו תיתן הזדמנויות לבחון מי היא המדוברת במשפט זה. אפשר לדון בהבחנה שבין "דיבור ישיר" ל"דיבור עקיף" (ambil להשתמש בהכרח במו נחים אלה עצם).
דיוון זה יתיחס אף הוא לטימני הפילוסוק הרלבנטיים – נקודתיים ומרכאות.

* משלב – register; וריאציה לשונית האופיינית לקובוצה מסוימת, או המשמשת לצורך חברתי מסוים. משלב דיבורי – סגנון הדיבור המשמש בחILI יומ-יום.

השלמות נוטפות אפשרויות הן: "געלה", "אבדה", "נאבדה" וafilō "טבעה"; ואמנם יש להניח, שתగבותן כאלה תופעה בתהילך שלמת הקלוז. ואף שהשלמות אלה קבילות* הן, מן הרואי להציג לתלמיד את האפשרות "ש��עת... ואיננה" - ביטוי שהוא צירוף לשוני מוכבל. בהזדמנות זו אפשר לדון בביטויים המקבילים: "אבד ואיננו", "געלם ואיבר", ועל דרך זו: "ש��ע ואיננו".

(יהיו אולי תלמידים, שיתעלמו מן התוכן ומן ההקשר הרחב, וישלמו באופן אוטומטי "עפר" בהשפעת "חול" שלפניה; כמובן, יתיחסו להקשר המצומצם ביותר, ויישארו כבולים לדפוס המוכר "חול ועפר").

בשלמה זו אנו מציעים לדון בתפקיד האנפוררי** של "ממנו" (במקרה שלפלינו - אזכור המלה "כיסוי" שנזכרה לפני כן). יש אפשרויות, שתלמידים ישלימו "מהليس" - שלמה קבילה כמובן; מן הרואי לדון בהקשר זה בהשווואה שבין "ממנו" לבין "מהכיסיס" - הקשר שביניהם והסיבות לסדר הופעתן במבנה.

אפשר לדון בנסיבות אנפוריות קבילות*** נוטפות כמו: "מטרכו", "משט"; נוטף ונציין, חשוב מאוד לדון עם התלמידים בנסיבות של אנפוריה אפשרות של קיצור ושיפור הסגנון. ואמנם נשוב ונציע בקטעי קלוז נוטפים השמות, המזמנות דיווגים בנושא זה.

* השלמות קבילות - בהתאם לאישה המוצגת באובייקט זו, "השלמות קבילות" איין בהכרח השלמות המקורי, כפי שהן הופיעו בטקסט השלט. השלמות נוטפות שעשוות להיות קבילות ומתאימות מבחינה זו או אחרת. לעיתים התלמידים יציעו שלמות, שתהיינה מתאימות מוחלטת יותר מן השלמתה המקורי. מן הרואי לדון עם התלמידים במידת הקבילות של השלמה. השלמה יכולה להיות קבילה מבחינה דקדוקית, טמנתית או תחביבית. היא יכולה להיות קבילה בהקשר הצר ובקשר הרחב.

** אנפוריה - אזכור של דבר מה, שכבר הוזכר קודם לכן בטקסט, באמצעות כינוי, המה במליה נרדפת או מושג-אג. בклוז זה "ממנו" הוא אזכור של "כיסוי".

*** ראה הערתה ל"השלמות קבילות".

יש לשער שיתהו תלמידים שישלימו "ילא", ויתהו תלמידים שישלימו "על"
מכאן מתחקשות כמה הבחנות:

א. הבחנה בין "אל" ל"לא" – הדומה והשוגה שביבנהן: שתיהן מלות
שלילה, אלא שלמה "אל" נתייחדו שימושים משלها. משתמשים בה
לשיללת העתיד, בעיקר בנסיבות של צווי שלילי, כמו "אל תבכ".
עוד משתמשים בה בנסיבות של "אין" בציירופים כמו "אלחות" או
"אלמות". *

ב. הבחנה בין "אל" ל"על", הוא מבחינת הכתיב והוא מבחינת המשמעות
והשימושים.

(6) חר

בשיטת זו אפשר לצפות להשלמות כמו: "הר", "שב", "בא", וapeutic
"נכנס" ו"הגייע". השלמות כאלה תאפשרה הגדננות טובה לדון בחינות
שבין פעלים אמצעיים בשדה הסמנטי** של המושג "תגובה".

אפשר לדון בחינות שבין "בא", "הר" ו"חר". "חר" מבחן יותר,
*** שהרי הוא מכיל את ההנחה, שקדמה לפעה זו הליכה קודמת, תכוונית,
שאיינה קיימת בהכרח ב"בא" וב"הר". עיון מדויק בהקשר הרחב יגלה
אמנם, שנדרש כאן פועל הכלל תכוונית זו.

אפשר לדון בנדפות שבין "חר" ל"שב". "שב" גם היא קבילה, כמו כן,
בהקשר זה (הבדל שבין "שב" ל"חר" לייהי) הוא כנראה עביין של מלב). איתור
התכווניות המבחן בין "חר" לייהי" יוביל למסקנה, שאנו השלמת
"הגייע" מתאימה להקשר הרחב, גם אם היא עשויה להתאים להקשר המוצמצם
ביוורר.

* ומם שמעוניין ימצא פירוט נוסף במילונו של בן-יהודה. קרוביים,

** שדה סמנטי – תחום של משמעות; כך למשל, פעלים כמו: לראות, להתבונן, להסחכל, להביט, להציג, מצוים ב"שדה הראית" (ווער
בנושוא זה אפשר לקרוא בספרו של ר' ניר "סמנטיקה של העברית החדשה",
הוצאת עמיחי, ת'יא, תשlich).

*** תכוונית (סמנטית) – רכיב של משמעות, המבחן בו מושגים קרוביים,
המצוים באותו שדה סמנטי. כך תהיה התכווניות המבחן בין "בא"
לייחורי (חר בנסיבות של שב, בא למוקום שהוא בו בתחילת): הליכה
קודמת מאותו מקום. תכוונית זו כוללת בנסיבות של "חר", ואיינה
כלולה בנסיבות של "בא" ובנסיבות של "הר".
דוגמה נוספת יכולה לשמש הבחנה בין "אמר" ל"ענה", הכוללה בהערות
להשלמה 9 שלහן. התכווניות המבחן בינו לביןם היא: תగובה לשאלת
(אכוונית הכוללה בנסיבות של "ענה", ואינה כוללת בנסיבות של " אמר").
בנושא הבחנות הסמנטיות ראה העroz נספנות בעמ' 15.

(7) מחפשת

תלמידים הנוטים להתייחס לאקשן המצוצם ביוטר בלבד ישילמו בפעולות כמו: "ישוכבת", "משחקת", "ובוכה". המורה יכול להציג על הגלגיטימיות האלקטית שבתגובה זו (פועל, בזמן הוויה, מין נקבה), אך ההתייחסות לתוכן הסיפור, לאקשר כולם, מציריך פועל מסוים - "מחפשת" (או "חוורת") ו"מפששת", שאף הן קבילות).

(8) האם

המורה יפנה את התלמידים להקשר, המצביעים על האשלמה המתבלשת: מלת שאלת. רמזים אלה הם: הפועל "ישאל", הנקודתיים, המרכאות וסימן השאלה. יהיו תלמידים שישילמו במלות שאלה אחרות, כגון: מה, متى, למה. אפשר לדון בהבחנות שבין מלות השאלה ותפקידיהם השונים.

(9) השיבה

מן הרואוי לדון בקשר שבין "השיבה או לדעת" לבין "שאל אותה האיש". אפשרות קבילה נוספת היא "יענמתה". אפשר לדון בנדפות שבין "השיבה" ל"יענמתה" (ההבדל שביניהן הוא בעיקר של משלב שונה). יש לשער, שייתנו תלמידים שישילמו "אמרה". הבחנה חשובה ומשמעותה היא בין " אמרה" לבין "השיבה" (ו"יענמתה"). "אמרה" כללית יותר; "השיבה" (ו"יענמתה") מכילה תוכנית נסpta, המייחדת אותה מ"אמרה" – תגובה לשאלה.

יחידה ב':

בכדור פורת אל מرمוי האויר

כבר מימים קדומים שאף האדם להתרום אל על, אל מرمוי האויר.

האדם ראה את עופות השמיים, המרחפים ממעל וחולפים במהירות מעל לראשו, וקינה בהם.

אגדות רבות מספרות על בני אדם, שהתרומותם באוויר, ועפו בבעליכם. אגדה יוננית מספרת על איקרוס, שבאו חין לו כנפיים מדווג. בכנפיים אלה התרום איקרוס למרומים, אך בהגיעו קרוב אל השם נמסו כנפיו, והוא נפל ומית.

על שלמה המלך מסופר, שהייתה לו אדרת פלאים, אשר עבר עליה בטישה ממקום למקום, כשהוא נישא על פנפי הרוח. אגדות אלה וכן רבות אחרות מעידות על תשוקתו של האדם לטוס ממקום למקום בעוף השמיים.

לפני כמאתיים שנה התילו בניסיונות להטיס כדורים פורחים אל האויר. האחים מונגולפיה בצרפת ניסו להפריך באוויר פדור עשוי נייר.

הם התבוננו וראו ש כדי מים מתרומים וועלם מעלה, ונחפכו לעננים, אשר מרחפים מעל פני הארץ. لكن הם מילאו את הפדור בأشي MiMs. אבל ניסיונות לא הצליחו: הפדור התרום, אך מעלה נחפכו האדים למים, והפדור נפל מיד לאחר עלייתו.

בניסיון הבא מילאו את הפדור באוויר חם. בפעם זו הפדור אכן התרום, ל蒂מהונם של כל הנקהלים. הניסיון עלה יפה.

מתוך תולדות התרבות מאת ב' אחיה ומ' הרפז הוצאה "ביב" תש"ז

בכדור פורה אל מרומי האויר

תרגיל "קלוז"

1. קראו בבקשתה את הקטע עד סוף.
2. השלימו את החסר; כתבו רק מלה אחת מעל כל קו.
3. לאחר שסיימתם את העכזה, חזו ובדקו אם ההשלמות מתאימות.

כבר מימים קדומים שאף האדם להתרום אל על, אל מרומי האויר.

ה _____ ראה את עופות השמים, המרחפים ממעל וחולפים במהירות _____ לראשו, וקינה בהם. אגדות רבות _____ על בני אדם, שהתרוממו באוויר, ו _____ כבעל-יכן.

אגדה יוונית מסורת _____ איקروس, שביו הcin לו פנפים מדונג. ב _____ אלה התרומות איקروس למרומים, _____ בְּהִגִּיעוֹ קרוב אל המשם נמסו פנפיו, ו _____ נפל ומת.

על שלמה המלך מסופר, שהייתה _____ אדרת פלאים, אשר עבר עליה בטישה ממקום ל _____, כשהוא נישא על _____ הרות. אגדות אלה וכן רבות אחרות מעידות על _____ של האדם לטוס ממקום למקום פועל המשמים.

כמאתים שנה תחילו בניסיונות להטיס פדורים פורחים אל האויר. האחים מונגולפיה בצרפת ניסו _____ באוויר פדור עשוי נייר.

הם התבוננו ו _____, שידי מים מתרומותים ועולים מעלה, ונחפכים לעננים, אשר _____ מעל פני הארץ. לכן הם מילאו את הפדור באדי מים. _____ ניסיונים לא הצלית. הפדור התרום, אך מעלה נփכו האדים למים, והפדור _____ מיד לאחר עלייתו. בניסיון הבא _____ את הפדור באוויר חם. בפעם זו הפדור אכן _____, לתימהונם של כל הנקללים. ה _____ עלה יפה.

קטע זה, הנקוט מtower "תולדות התרבות" מأت אוחיה והרף, מייצג מבחינות מסוימות כתיבה האופיינית לאנציקלופדיה לילדיים. כבר נאמר במאמר, שהשוו להציג את התלמידים עם קטעים, המייצגים סוג טקסטים שונים, וכן הרואו לעמוד אTEX על יסודות המאפיינים סוגים אלה.

בהערות הדидקטיות, המלוות קטע קלוז זה, וכן באלה המלוות את קטע הקלוז הבא ("יבתי שלג") , נציין כמה יסודות המאפיינים " כתיבת אנציקלופדית".

(1) אדם

הדיון בהשלמה זו יפנה את התלמידים להקשר המשפט הקודם ("שאף האדם...") ובמשפטים הבאים ("על בני אדם..."). מן הרואו לדון בנסיבות הchlלה בשימוש בצורה זו: "האדם". השימוש בנסיבות מוכילות כאלה אופייני לכתבת אנציקלופדית. *

יהיו אולי תלמידים שישלימו "הוא", ככלומר, ישמשו בצורת האזכור האנפורית המקבילה לי האדם. מן הרואו לדון בנסיבות של האות ה'י', שלא הושמטה, שאינה ראשיתה של "הוא", אלא היא הידוע. משום כך אי אפשר להשלים במקרה זה בכינוי האנפורי ("זה הוא"), אלא במלה "אדם" ("האדם").

(2) על

בירור המלה המתאימה להשלמה זו יהיה כרוך בדיון על הצירוף הלשוני "על ראשו" ובמשמעותו במשמעותו המצומצם, וכן בדיון על הביטוי המקביל "מעל", שבו קשר הרחוב יותר.

(3) מלפרות

אפשר לדון בצירוף "אגדות מלפרות", אך מבחינת הקשר שבין חלקיו

* שימוש דומה בצורה המוכילת "האדם" מצוי גם בקטע הקלוז הבא:
"יבתי שלג", שאף הוא שייך כאמור לסוג המאפיין "כתבת אנציקלופדית".

ברצף, הן מבחינות משמעותו של הצירוף והן מבחוות התאמה שבין שני חלקיו במין ובמפרט.

(4) עפו

השלמה זו מזמנת אפשרות לדון בהבחנות סמנטיות* שבין הפעלים: "עפו", "יטטו", "דאו".

אפשר לדון בקשר בין פעלים אלה לביר שמות העצם המקבילים, שנגזרו מאותו שורש: לטוט-מטוט; לדאות-DAO; לעוף-עפיפון.

דיון חשוב נוספים הוא בצירוף: "עפו כבעל כנף" – בתפקידו של כ' הדמיון בצרוף זה, וכן במשמעות הביטוי "בעל כנף".

(5) על

אפשר לדון בשימושים השווגים ובמשמעות השוננות של מלט היחס על. אפשרות קבילה נוספת נוספת בקשר זה היא: "אודות".

יהיו אולי תלמידים שישלימו באופן אוטומטי "כיי". השלמה זו תיראה לתלמידים אלה קבילה בהקשר המצויץ ביותר של המבע; אך עילו במשפט צולו יוכיח, שהתקבל חלקו הטע של משפט מורכב, שעיקרו חסר.

(6) כנגדים

השלמת השימושזה תכוון את התלמיד להתייחס להקשרו; "כנגדים אלה" הוא אזכור אנפורי – הכוונה היא ל'כנגדים מדורנגי', הנזכרים במשפט הקודם.

(7) אר

"אבל", "אולט" – אף הן קבילות בהקשר זה.
יהיו תלמידים שישלימו בקשריהם** אחרים, כגון "וואז", "והנה", "ווכך"...

* הבחנות סמנטיות – הבחנות במשמעות בין "מושגים קרוביים", מושגים המכוונים באותו שדה סמנטי; תהליך הכרוך באיתור רכיבי המשמעות, המשותפים למושגים אלה, ובאיתור התכוניות המבוחנות ביניהם. (וועוד בעניין זה ראה הערות בעמ' 14 ובעמ' 15).

** קשר – ראה הערת בעמ' 35.

הዲון בהשלמה זו יעסוק בצורך בקשר מסווג מסוים, לאור טיב הקשר שבין הפסיקות; מتابש קשר שיביע את רעיון הניגוד או ההסתיגות, משם "אר" (יאבל", "אולט").

(8) הוא

אפשר, כמובן, לאשלים בשם עצמו "aicrōs".
זו היא הזדמנות לדון בכינוי גוף, המופיע בתפקיד של אזכור אנפורי.
פעמים רבות אנו עדים לכך, שבקטעים שבהם מרובים האזכורים האנפוריים (כולל כינוי גוף המשמש בתפקיד זה), אין התלמידים מבינים למי הכוונה. לאור כל זאת, כדאי להראות לתלמידים את הקשר שבין "aicrōs", שהוא נושא המשפט, לבין האזכורים האנפוריים, המזוהים במלים: "bahgiyu" (bahgiyu aicrōs), "cnepiyo" (הכוניות של איקרוס) ו"ihoi" (הכוונה לאיקרוס).

(9) לו

גם השלמה זו היא אזכור אנפורי לשלהmA המליך. מן ראוי לכזוז את התלמידים להבחנה בקשר שבין "שלמה הממלך" לבין "לו". אפשר גם לדון בהבדלים שבין "לו" לילאי, מבחינת המשמעות ובבחינת הכתיב (למרות הדמיון הפונטי שביניהם).

(10) מקום (ל/מקומות)

דיון במשמעות הביטוי "מקומות למקום". כדאי להפנות את תשומת לב התלמידים להופעתו הנוטפת של ביטוי זה בקשר.

(11) בנפי

"cnepi הרוח" – ביטוי מטפורי; יש לשער, שחלק מן התלמידים אינם מכירים אותו. יהיו תלמידים שיבינו את הרעיון וישלימו יעל גבי הרוח או יעל ידי הרוח וכך. זהה הזדמנות טובה למד ביטוי זה – שימושו וחשיבותו.

(גם לתלמידים טעוני טיפוח, המתקשים בהתיחסות ל"מד הכאילו", * חשוב להדגיש את המשמעות המטפורית הקימית בביטוי זה).

* מד הכאילו – מושג הלקו מדורנו של ק' פרנקנשטיין. על נושא זה אפשר לקרוא בספר: "שחרור החשיבה מכבליה", בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים, תש"יב.

"רצובנו" ו"ישאייפטו" קבילות אף הן. "תאוותתו" פחותה קבילה בהקשר זה. אפשר לדון בהבדלים שבין "רצון" לבין "תשואה". שתיהן מצויות באוטו שדה סמנטי, אך "תשואה" היא אינטנסיבית יותר מ"רצון". "ישאייפת" אף היא אינטנסיבית יותר מ"רצון"; אך בעוד ש"תשואה" מכילה רכיב* רגשי חזק, "ישאייפה" מכילה רכיב שכלי, רצינובי. "תאווה" מכילה אינטנסיביות רבה, אך מותנית בדרך כלל בהקשרים חומריים (בעיקר גופניים).

אין הכרח, כמובן, לעמוד על כל הדרויות הללו, אך חשוב בהחלט לעמוד על האבדלים שבין מושגים אלה, ולא להתייחס אליהם כאל נרדפים גלידא.

יהיו תלמידים שישלמו: "ילאחור", "אחרי"; המשכו של המבע: "יכמותלים שנהי" מזמן השלה של מלט יחס בנסיבות של זמן. יש לשער, שיהיו תלמידים שישלמו באופן אוטומטי, מבלי לבדוק מהו ממד הזמן המתבקש מן הכתוב בקטע. העדפת "לפנוי" על "אחרי" כרוכה באמנה כיידע עולמי בתקשר זה, ואף על פי כן הדיוון בהשלמה זו עשוי לתרום לחינתן בנסיבות של מלות יחס אלו בהקשר זה. מן הרואי לדון בנסיבות של כל אחת מהן בתקשר הנთון: "אחרי" מתיחסת להתרחשות המתוארת בפסקה שלפניה, ואילו "לפנוי" מתיחסת לימינו (כלומר, כמאתיים שנה לפני תקופתנו). מלות יחס המצילנות זמן או פילוגיות לייציבה אנטזילופדיית, כשזו עוסקת בתיאור כרובולוגיית אירופאים.

יש לשער, ש מרבית התלמידים ישלמו "להטיס" או "להעיף".
תיאור המקום "באוויר" מזמן אחד מן הפעלים הבאים: "להטיס", "להעיף", "להפריח". המורה יכול לבן עט לתלמידים את ביטויו של שם הפועל "להפריח" ותקשר שלו לשני הפעלים האחרים.
אפשר לקשור את הדיוון בהשלמה זו לדיוון הקודם בהשלמה 4, וכך כאן להציג על הקשר שבין הפעלים לבין שמות העצם בהתאם (לאו דווקא קשר של גזרה אותו שורש). להטיס - מוטס; להעיף - עפיוף; להפריח - כדוזר-פורח. פעילים אלה מכילים את רכיב האגדה לעומת הפעלים לטוס, לעוף, לרוחף, שאים מכילים רכיב זה; על כן השלמות של פעילים כಗון אלה עושיות לעורר דיון ברכיב האגדה.

* רכיב סמנטי – מרכיב בנסיבות של מושג. המושג "ירLIB סמנטי" לקוח מtower גישה בסמנטיקה (תורת המשמעות), המנתה לראות אתircumstances המושג כנדרש של רכיבים, קבועים שלircumstances. (ועוד בעניין זה ראה הערות בעמ' 14).

"התבוננו ו_____"- התקשר מזמן פועל מקביל, נרדף חלקית.
אפשר לדון בהבחנות שבין "התבונן", "ראה", "הסתכל", "הביט", פעלים
המצוים באותו שדה סמנטי - "שדה הראייה". למרות רכיבי המשמעות
המשותפים לפעלים אלה קיימות תכונות המבדינות ביניהם, למשל:
"התבונן" ו"ראה" שונים זה מזה מבחינת האינטנסיביות ("התבונן"
משמעותו ומכוון יותר מ"ראה"). הפעול "ראה" מקבל גם משמעות של
הבין, נוכח לדעת - משמעות זו מתאימה אמונה להקשר הנדרן.
דיון נוסף בהבחנות שבין פעלים, המצוים בשדה הראייה, ראה לאלה
בקטע הקלוז "פקחותו של רב", השלמה 15).

מרחפים (16)

בקטע "קלוז" זה ישנה ההזדמנות טובת לדון בהבחנות שבין פעלים,
המצוים בשדה הסמנטי של "תנוועה אווריר". הצענו זאת בהבחנות
שבין "עפו", "יטר", "דאו" (השלמה 4), וכן בהבחנות שבין "להפריח",
"להעיף", "להטיט" (השלמה 14). דיון זה יכול להיעשות לפני השלמה
הקלוז, כשיחאה מקדימה (בדרכו הוראה בלתי אינדוקטיבית) או במהלך
בירור ההשלמות ובוטף הדיון הקלוז (בדרכו הוראה אינדוקטיבית).
השלמה זו מזנת אפשרות לדון בהבחנות שבין "מרחפים", "עפיט",
"שיטים". "עפיט" - אפשר, כמובן, מבחינת המשמעות; "שיטים" - אפשר
בဆלה; אך המתאים ביותר הוא "מרחפים" (לגביו עניבות). זהה ההזדמנות
טובה לעמוד על משמעותה של מלה זו.

אבל (17)

השלמה הנדרשת היא קשור, המבליטה את יחס הביגוד שבין המבעים.
אפשרויות, כמו כן, גם ההשלמות: "awlמ'", "אר", אלא שבחינה סגנונית בעדרי
לא להשלים "אר", המופיעה בהקשר הקרוב.

בפל (18)

השלמה זו כרוכה בהתיאיחסות להקשר מבחינהagiונית - קשר של סיבת
ותוצאה בין תוכנות של המבעים. יחד עם זאת, כדי להתיחס גם לرمזים
השלוגניים שבמהמשך: "ימיד לאחר עלייתו".

מילאו (19)

יהיו ודאי תלמידים, שישלימו "ביבחו" או אף "יחיממו". מן הרואוי לעמוד על הבדלי המשמעות שבין "לנפח" (הכול כבר את הרכיב "לملא באוירר", "להזרים אווירר"), "ילמלאי", "לחמסת". ובקשר שלנו: ההבדלים בין "לנפח את הcador", "לחמם את האווירר" וילמלא את הcador באוויר חסם".
מן הרואוי להדגиш את ההבדלים שבין המושאים השונים בשלושה מבעים אלה.

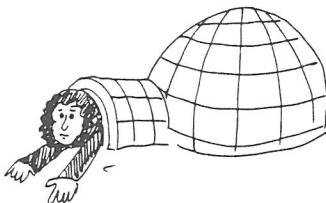
התרומות (20)

אפשר לקשור את הדיוון ב不留מה זו בדיוון, שנזכר לעיל, בשדה הסמנטי: "תבואה באוירר" (ראתה לעיל הערות להשלמות 4, 14, ובעיקר 16). אפשר לדוון בהבחנות שבין "התרומות", "עליה", "הMRIAI", "ריאתך" - השלמות הצפויות בהשיטה זו.
הביטוי "הcador התרומות" מופיע כבר לפני כן בקטע; כדי להפנות לכך את תשומת לב התלמידים.

ניסיון (21)

"ניסיון" ו"ניסויי" עשוויות להחליף זו את זו בהקשרים מסוימים, כמו גם בהקשר הנדוון. יחד עם זאת, כדי להפנות את תשומת לך התלמידים לכך, שיש נטייה ליחס את משמעותיהם: "ניסיון" ל-experience ו"ניסויי" ל-experiment (אפשר להשתמש בניסיון" במשמעות של experiment, אך אי אפשר להשתמש בניסויי" במשמעות של experience).

יחידה ג': בתים שלג



כדי להקים מעון לעצמו, האדם משתמש בחומרים המצוינים בסביבה שבה הוא חי. אם רפים האילנות במחוזו – יבנה את ביתו מעץ; אם אבני בסביבתו – יבנה הבית מאבן, ואם האדמה אדמה טית היא, ישמשו לבני החומר לבניית הבית.

אך יש ארצות, שאין בהן חומרים אלה, ארצות שהאדמה מכוסה בהן שלג רוב ימות השנה. קור גדול שורר שם, המכול Kapoor. בארצות הקור אלה חיים האסקימואים, שהתרגלגו לתנאים הקשים שבארצם והסתגלו אליהם. בארצות הקור ההן, שבחן מושתללות הסופות, והפפור חודר לעצמות, צרייך האדם למעון חם, אשר בו ימצא מחסה מהרוחות, מהפפור ומזהאהפה.

אך ממה יבנה לו האסקימואי את ביתו, ומסביבו רק שלג וקרח?

אכן, כמו בכל מקום אחר, למד האדם להשתמש בחומרי הסביבה לבניין ביתו.

האסקימואי בונה את ביתו משלג. לبيתו יקרא בשם "איגלו", צורתו כעין כיפה. בספין שלו, ארופת הלחוב, נגזר האסקימואי גושי שלג לצורת לבנים. את לבני השלג יניח זו על זו, سورות سورות, בשיפוע. בקורס חזק נדבקות הלבנים לגוש חזק אחד, שצורתו כיפה לו.

מתוך "תולדות התרבות" מאת ב' אחיה ומי הרפז הוצאה "ניב" תש"ך

הערך נקרא במקור "שוכני בת-שלג"

לחידה זו יש גם למדת במחשב. המעווניינים יפנו למחלקה לתוכניות ללימודים ממוחשבות באג' לתוכניות ללימודים.

בתיה שלג

תרגיל "קלוז"

- .1 קראו בבקשתה את הקטע עד סוף.
- .2 השלימו את החסר; כתבו רק מלא אחת מעל כל קו.
- .3 לאחר שסיימתם את העבודה, חזרו ובדקו אם ההשלמות מתאימות.

כדי להקים מעון לעצמו, האדם משתמש בחומראים המציגים בסביבה שבה הוא חי. אם רבים האילנות במחוזו – יבנה את ביתו מ_____ ; אם אבניים בסביבתו – ייבנה ה_____ מאבן, ואם האדמה אדמה טית היא, ישמשו לבני החומר ל_____ הבית.
אך יש ארץות, שאין בהן _____ אלה, ארצות שהאדמה הפל קפוא. בארצות ה_____ אלה חיים האסקימואים, שהתרגלו לתנאים הקשים שבארצם ? _____ אליהם. בארצות הנקור החרון, שבהן משתוללות הסופות, והפפור _____ לעצמות, צריך האדם למעון חם, אשר בו ימצא _____ מהרחות, מהפفور ומחאהפה.

אך מ_____ יבנה לו האסקימואי את ביתו, ומסביבו רק שלג וקרח? אכן _____ בכל מקום אחר, למד האדם לשימוש בחומרה ה_____ לבניין ביתו. האסקימואי בונה את ביתו מ_____. לביתו יקרא בשם "אייגלו", וצורתו _____ פיען פיפה. ב_____ שלו, ארופת הלubb, יגור האסקימואי גושי שלג בצורת _____ ; את לבני השlag יניח זו על זו, _____ שורות, בשיפוע. בקוץ החזק נדבקות הלבנים לגוש חזק אחד, שצורת פיפה לו.

קטע זה, כמו גם הקטע הקודם ("יבכדור פורח אל מרומי האווריר"), לquo מתיו "תולדות התרבות", וכמו קודמו מכיל אף הוא סמנים האופייניים ל" כתיבה אנטיציקלופידית".

אנו ממליצים למורה לעסוק בקטעים אלה ברצף; אולי להוציאם לפועל קלוז נוטפים מאותו סוג כתיבה, במתירה לעזרת תלמידים לעמוד על טיבו של סוג כתיבה זה, ולהசירם לקראת התמודדות עיליה עם לשונה של " כתיבה אנטיציקלופידית".

לפסקה הראשונה בקטע הקלוז שלפנינו יש מבנה תחביבי מענגינו, שמן הרاوي להפנות אליו את תשומת לב התלמידים. להבנת תוכנה של הפסקה יתרום דיון במבנה שלה, ובקשר שבין המבעים שבה.

לאחר המשפט הראשון (שאיינו כולל כל השטחה) מופיעים שלושה מבעים עוקבים, אשר לכל אחד מהם יש מבנה של משפט תבאי. לכל אחד מן המבעים הללו יש שני חלקים: רישא, הפותח במלה "אט'", וטילף, הכלול במובלע את "אט'" ("אט'... אט'... אט'..."). המלה "אט'" אינה מופיעה אמנם בגלו, אך שימושה מצויה במבנה, בסיפה (בקטע שלפנינו מופיע קו פריד לפני הסיפה בשני מבני-התבאי הראשוניים).

נראה לנו, חשוב מאד לעמוד על המבנה של שלושה מבעים אלה – על ההתבאי הכלול בהם – הן מבחינה תוכנית (החוmr שמננו ייבנה הבית תלוי בחומריות המצויים בסביבה), והן מבחינה המבנה התחביבי.

אפשר להרחיב את הדיון על נושא זה, ולהביא דוגמאות נוספות של מבנים כאלה, שהתכנים לקוות מוחי התלמידים.

(1) עץ/עצים

השלמה זו תזמן אפשרות טובה ללמד את משמעוויותיה של המלה "עץ": עצים המשמעות של "יאילן", שהריבוי שלו הוא "עצים", לעומת "עץ" במשמעות של החומר, שמננו עשוים הגזע והענפים של האילן, ומהמשמש לבנייה ולשימוש כלים. במשמעות זו המלה "עץ" משמשת כשם עצם בתי ספיר. קיימת גם המשמעות של גזיר, גזע של אילן הגזור לחטיות, ובמשמעות זו מתאים גם המלה "עצים" בהשלמה שלפנינו (ועוד בקשר לכך נראה: אבן שושן, "הAMILON החדש", הערכ "עץ").

מן הרואין לעוזר לתלמידים בהבחנות שבין "יעץ" ל"אלון". בין שתי מילים אלה קיימת נרדפות במשמעות הראשונה הביל', אך המשמעות של "חוורל לבניתה ולהכנת כלים" קיימת רק ב"יעץ". משום כך "אלון" או "אלונוט" לא יתאימו בהשמטה זו. תלמידים עלולים להשלים באופן אוטומטי "אלון" או "אלונוט" לפי החלטה של המשפט, ומשום כך תהא זו ההזדמנויות טובות לדון בהבחנות שבין "יעץ" ל"אלון".

2) בית

הדיוון בהשלמה זו יעוזר לתלמידים להבחן במרכיב, הקשר בין שלושת מבני התנאי – "הבית". במשפט התנאי הראשון הוא מופיע בסיפא "ביתו", בשני "הבית" ובשלישי "הבית".

הדיוון בהשלמה זו ימקד את תשומת הלב לקשר התוכני והלשוני של חלקי המבנה המורכב שבספקה הראשון.

3) בניית

"בנייה" בצורת הבטח ל"הבית"; השלמה זו מצטרפת לשתי הראשונות, וכך שלפנינו ייצוג של שלושה מרכיבים, המופיעים בכל אחד שלושת משפטי התנאי בצורות שונות. בהשיטה הראשון מיצג את היחד, ובהשיטה השלישי "בנייה" מיצגת את התהילה – הבניה.

כדי להראות לתלמידים את ההקלה שבין שלושת משפטי התנאי לא רק מבחינת המבנה, אלא גם מבחינת התוכן ומבחן המרכיבים המקוריים. בהשלמה זו המקוריים הם: "ייבנה" במשפטים הראשון והשני ו"בנייה" במשפט השלישי (אפשרות נוספת להשלמה זו היא "בנייה" – "בניין הבית"). אפשר כתוב על הלווח ולטמן בגיר בשלושה צבעים שונים את המרכיבים המקוריים).

העראה: הפעול לבנות מופיע בקטע הנו בצורת הפעיל (יבנה) והן בצורת הסביל (יבנה). ניתן שילדים רבים יטעו בהבחנה בין שניהם, גם אם המילים תרפענה בזיהוי. בבדיקה ההשלמות בכיתה ניתן יהיה לטפל בסוגיות הצורה הפעילה והסביל של הפעול, לאור השאלות שמתעוררנה.

4) חומרים

מן הרואין לדון במשמעות של מלה זו בקשר – הכללה של החומרים שנזכרו בספקה הקודמת. חשוב להראות לתלמידים את הקשר בין הביטוי המוככל "יחומרים האלה" לבין המרכיבים הנזכרים בספקה הקודמת, ומהווים חומרים שונים לבניית הבית.

מכוסה - צורתביבוני פועל, המקשרת בין "אדמה" ל"שלג"; יהיו אולי תלמידים, שישלימו פועל המתקשר ל"שלג", כמו למשל " יורדי ", מבלי להתייחס להקשר הרחוב יותר. המורה יפנה את תשומת לב התלמידים לכך, שהמלואה החסירה מטארת את "האדמה", שהיא הנושא של המשפט.

יהיו אולי תלמידים שישלימו " מלאה " ("שהאדמה מלאה בהן שלג") "כולה " ("שהאדמה כולה בהן שלג"). מן הרואוי לעמוד על הבחנות בין " מלאה ", " כולה " ו" מכוסה ", שהיא המתאימה ביותר בהקשר זה.

6) קורס/קלות

השלמה זו היא קלה יחסית. הצירוף "ארצות הקור", המשובץ בהקשר זה, הוא צירוף שיש בו מידת רביה של כבילות*. צירוף מקביל אחר הוא "הארצות הקרות"; משמע, ההשלה "קרות" קבילה אף היא. אך מן הרואוי לעמוד על הבדלים בהגיה, הנובעים מטיב הקשר שבין שני החלקים בכל אחד מן הצירופים הללו: ארצות קרות (שם עצם בריובי + שם תואר, המותאם לו במין ובמספר) לעומת ארצות הקור (צורה סמיוכית; בין הנוסף לסומך אין בהכרח התאמה במין ובמספר, ואילו היידוע יבוא לפניו הסומך בלבד).

7) הסתגלות

יש לשער, שתלמידים יתקשו בהשלמת מלה זו. יהיו שישלימו "התרגלויות" או "רגילות".

מן הרואוי לעמוד על ההקבלה שבין הפעלים "התרגלויות" ו"הסתגלות", הכרוכה בהකלה שבין המשפטים, שפעלים אלה כלולים בהם.

"התרגלות" אמנים קביל בהשיטה זו, אך מבחינה סגנונית אין לחזור פעמיים על אותו פועל בהקשר כל כך קרוב.

דיוון מעבינים עשוי להיות בהבחנות שבין "התרגלות" ו"הסתגלות", הדומה והשונה שביניהם. אפשר לראות ב"התרגלות" ו"הסתגלות" שלבים בתהליך (אפשר לומר על אדם אשר עבר שלבים בתהליכי מטדים שהתרgal למצב או לתנאים מסוימים במצב, עד שהסתgal אליהם).

* צירוף כובל הוא צירוף שקיים קשר הדוק יחסית בין החלקים המרכיבים אותו.

השלמות כמו "נכנס" או "מגיעי", שהן השלמות צפויות, מעידות אולי על הבנת התוכן, אך מן הרואין לדון בביטויי "הכפור וחודר עצמות" (ובבבינוי המקביל לו: "הקור חודר עצמות", המוכר יותר לתלמידים).

יש לשער, שתלמידים יתקשו במצבת המלה המתאימה, גם אם יבינו את הרעיון על פי התקשר המפורט: "יבו ימצאו מהרווחות, מהכפור ומהאפהיה". יהיה אולי תלמידים שישלימו "מגן" או "מסטור" או אולי אפילו "יבית". זהה הגדננות טובה למד את המלה "מוחסה", שהיא אחת ממלות המפתח של התוכן הנדרן בקטע זה, ואת התקשר האפשרי שבינה לבין בית (abit ut shovi לשמש כמחסתה).

ישנה אפשרות שהتلמידים יבלבלו בין "מחסתה" (השורש: ח.ס.ה) לבין "מכסה" (הshoreה כ.ס.ה) בגלל הקربה מבחינה גרפית (כתב דומה), פונטיית (צליל דומה) וכן הקربה מבחינת המשמעות. מן הרואין לעמוד על הדומה והשונה, ולהדגיש את ההבדל בשורשים, הן מבחינת הכתיב והן מבחינת המשמעות.

זהה מלה שאלת המctrפת למי השימוש. המורה יכול להפנות את תשומת לב התלמידים למרכיבים השונים, המצוויים בהקשר, והמרמזים על המלה האתנית: מבנה המשפט, שהוא משפט שאלה, וכן סימן השאלה שבסופו. יחד עם זאת, ישנו רמזים בהקשר הרחב יותר, בפסקות שלפני כן: "יבתים מעץ"; "בתים מאבן"; "בתים מלבני טיט"; וכשבועדרים כל החומריים הללו "מ-מה לבנה...?"

הדיון בהשלמה זו מדגיש את הרעיון המרכזי שבקטע: "האדם למד להשתמש בחומריו הסביבה לבניין ביתו."

חשיבות לדון במשמעות "כמו" בהקשר זה - מה בין האדם במקומות אחרים בעולם לבין האטיקמווי? למרות ההבדל החיצוני הגדול (שתרי האטיקמוויים שוכנים בבתי שלג), מהו הדמיון המהותי?

"חוורי הסביבה" - ביטוי מרכזי בתוכנו של קטע זה; הביטוי מצול בברешת הראשו של הקטע, אם כי לא בדיק בצורה זו ("חווריים המצוילים בסביבה").

מן הרואין להפנות את תשומת לב התלמידים למשמעותו המלאה והמורכלה של ביטוי זה ולהקלה שיבינו לבין "חווריים המצוילים בסביבה" שבמשפט הראשון.

השלמה "מקוט" קבילה אף היא, כמובן, וambilah אותו לעילו. יש לנו כי "חוורי הסביבה" ו"חוורי המקוט" הם ביטויים מקבילים ושביהם מופיעים בסמיכות.

שlag (13)

השלמה זו היא תוצאה של השיבה הגיונית של כל הנאמר לפניה. אף כי לבארה כרוכה שלמה זו ב"ידע עולמי", * הרי שהקשר שלפנינו מאפשר להגעה אליה מtower הכתוב. מן הרואין לעוזר לתלמידים להבחין במסקנהagiונית זו ובפרטיה המידע המוביילים אליה.

טכין (14)

השלמה זו אף היא כרוכה לכוארה ב"ידע עולמי", אך ניתן להשלימה על פי התיאור: "ארכות הלחב", וכן לפי פועלתו של האסיקימו המתואר בהמשך. המורה יכול לעוזר לתלמידים להבחין בקשר שבין ה"tower" (טכין), ה"tower" והתקוד שtower זה יכול למלא.

הביטוי המתואר "ארכות הלחב", שהוא במין נקבה (ארכות), מחייב מתואר במין נקבה, וכך אפשרות כמו "אורל" או "מטפרליים" לא תתאים (יתמכו שהפועל "יגזר" יזמן השלמה כמו "מטפרליים"). בהזדמנות זו אפשר לשוב ולדzon בחוק ההתאמה שבין המתואר למתואר - התאמה במילוי, במספר ובגידוע.

מן הרואין לנו, שהמליה "טכין" משמשת בזכר ובנקבה.

* "ידע עולמי" - אינפורמציה, ידע ריקע כללי.

השלמה זו כרוכה בהפעלת האיגיון, אך גם בהזדמנות לرمזים הלשוניים שהקשר. במשפט הבא מופיע הצירוף: "לבני השlag", שהוא אזכור אנפוררי לשמטה זו: "לבניט".

כדי לדון בקשר שבין "לבניט" לבין "לבני", ישו צורת הנטמך של זה זוהי ההזדמנות לעמוד על השימוש המקובל, Caino צורת הריבוי של לבנה היא לבנות; ככלומר מן הרואוי להציג את הנטילה: לבנה/לבניט/לבני-.

השלמה זו מזכינה דיוון בציירוף "שורות שורות" – במשמעותו בהקשר זה ובמשמעותו האפשרית הכללית.

את הדרכים המעניינות לייצירת תואר הפועל בעברית היא חזרה על שם העצם, כמו למשל: "זוגות זוגות" (במקום "הלו בזוגות" – "הלו זוגות זוגות"; וכך גם במקומות "הנich בשורות" – "הנich שורות שורות"). יחד עם זאת, חשוב להציג, שאין זו דרך אוטומטית לייצירת תואר פועל. ישנו מספר מסוים של צירופים כאלה שהפכו מטבעם שונה.



ייחידה ד': השימוש בחשמל – פללי זהירות

קשה לתאר היום את חיינו בלי חשמל. החשמל מקל על חיינו ומנעים אותנו. אולם ככל שמרבים להשתמש במכשירים חשמליים, פנו ג'קל מספר התאונות ואנשים רבים נפגעים מהם. לכן רצוי שנזפורט מה קלילים בבז'אנן לטפל במכשירי חשמל:

- א. אל תנסה להיות חשמלאי אם אין זה מקצוץ.
- ב. אסור להשתמש בցוד ומכשירים חשמליים שאינם מוחכרים לאדמה.
- ג. אל תשתמש בցוד פגום כגון תקע סדוק, מפסק שאינו פועל ובדומה.
- ד. אל תיגע במכשיר חשמלי, ולא תטפל בו בידים רטובות.
- ה. אל תיגע במכשיר חשמלי, פארש אתה יחף או עומד על רצפה רטובה.
- ו. אסור לגעת בחוט חשמלי, שחלק ממנו אינו מבודד ההלכה. זכור: בחוט המתכת עובר זרם, ואם החוט גלוי, יש בו סכנה לכך ולבנני משפחתך.
- ז. רצוי שלא לטלטל מכשיר חשמלי, פארש הוא מחובר לחשמל. לפני ההעברה הוצאה את התקע מן השקע.
- ח. אל תשאיר תנור חשמלי פועל פארש אתה יוצא מהבית.

מתוך "פללי הטבע" בעריכת צבי שמיר

הקטע נקרא במקור "פללי זהירות מתחם"

השימוש בחשמל – פלי זהירות

תרגיל "קלוז"

- .1. קראו בבקשתו את הקטע עד סוף.
- .2. השלימו את החסר; כתבו רק מלה אחת מעל כל קו.
- .3. לאחר שסימתם את העבודה, חזרו ובדקו אם ההוראות מתאימות.

קשה לתאר היום את חיינו בלי חשמל. החשמל מקל על חיינו ומונעים אותנו.
 בכל שטרכם להשתמש במכשירים חשמליים,
 גם מספר התאותות ואנשים רבים נפגעים מהם.
 רצוי שנאför כמה פעמים בבזאנן לטפל בחשמל:
 א. אל תנסה להיות חשמלאי אם זה ממڪוען.

- ב. להשתמש בציזד ובמכשירים חשמליים שאיןם מחוברים לאדמה.
- ג. אל תהשתמש בציזד פוגום תקע סודוק, מפסיק שaino פועל ובגדומה.
- ד. אל תיגע במכשיר חשמלי, ואל בז' בידים רטופות.
- אל תיגע במכשיר חשמלי, כאשר יחף או עומד על רصفה רטובה.
- ה. אסור בוחוט חשמלי, שחלק ממנו aino مبזדק ב.
- ז. כ'ור: בחות המתכת עובר זרם, ואם ה גלי, יש בז' ספינה לק ולבני.
- ו. רצוי שלא לטטל מכשיר חשמלי, כאשר machover לחשמל. לפני ההעברה הזאת ה מן הSKU.
- ז. אל תשאיר תנור חשמלי פועל מהבייה.

קטע הקלוז שלפנינו מיליג'ג במדידה מרובה טקסטיטס, שהתקוד שלחת הוא מתן הנחיות, הוראות וככלים. לטוג זה של כתיבה יש כמה מאפייניהם, המرتبطים אך במבנה והן בשימוש בצורות לשוניות מסוימות. אם נעיין בקטע שלפנינו, נבחין בו מבנה האופייני לניסוח הוראות, הנחיות וככלים. לאחר המבוא הכללי שבפסקה הראשונה בא פירוט של כללים ממוספרים, המנוסחים בקייזר נמץ. (המספור בקטע שלפנינו הוא לפי סדר אי'ב, אך כמובן אפשרי גם מספור אחר).

גם מבחינת העימוד סוג כתיבה זה מתאפיין בכך שכל אחד מן התכונות, הכללים או ההוראות מתחיל בשורה חדשה.

אשר לשונו של הקטע, גם כאן נבחין בכמה מאפיינים:

- כדי שכבר צוין לעיל, הכללים מנוסחים באופן תמציתי וחיד-משמעותי.
- שימוש מכובן במלילות המורות על דרכי התנהגות מסוימות ועל איסורים כגון: "אל", "אסור", "רצוי שלא...", "זכור!", בעניין זה חשוב להפנות את תשומת לב התלמידים לראשיהם של הכללים המופיעים בקטע.
- שימוש בצורת הסטמי, האופיינית מאוד לכתיבה מעין זו; בקטע שלפנינו הסטמי מובע בצורת גוף שני, בפניה לצורת הנוכח (למשל: "אל תנסה..."); צורה סטמית נוטפת, המקובלת בצורת כתיבה זו, היא צורת הריבוי; כמו: "ילוקחים...", "ישמים..." וכדומה. צורה זו מקובלת, למשל, במתכוונים לתבשילים ולדברי מאפה.
- שימוש במלילים מסוימות המשמשות להצבעה על היחס שבין הכללה לפירוט, כמו "כגון", "למשל" (בקטע שלפנינו: "כגון"); לעניין זה אפשר לציין את השימוש בסימני פיסוק האופייניים לניסוח כללים וhorאות, והכרוכים בהמותו של סוג טקסטיטס זה: בקורסים, סימן קריאה (כשridoבר באיסורים ובדברי זאתה). ועוד לעניין זה ראה להלן בהערות להשלמות הקלוז.
- המורה יכול לשוחח עם התלמידים על המאפייניהם לטוג זה של כתיבה לפני השלמת הקלוז (אטטלטגיה התואמת את ההוראה ה"לא אינדוקטיבית")

או במלבד הדיוון בקלוז וכטיכום לו, בדרך של הכללה (אסטרטגיית התואמת את ה"דרך האינדוקטיבית" בהוראה).

(1) אולם

אשר* המביע קשר של ניגוד, של הסתייגות; חשוב מאוד לכלול בתרגימי
קלוז קשרים מטוגנים שונאים, כדי לפתח בתלמידים תהליכי הבנת הנקלרא
לא רק ביחידות מקרו, ** אלא גם ביחידות מקרו*** ובтип הקשר שביניהם.

במקרה שלפנינו המלה "אולט" מקשרת בין המבע שלפניה למביע שלאחריה
בקשר של ניגוד או של הסתייגות: אمنם "החشم מכל על חיינו ומנעים
אותם", אולט... .

מן הרואוי לעמוד עם תלמידים על המבנה התחביבי של המשפט, שהוא המשכו
של קשר זה: "יכל ש..., כן...". לפניו שני חלקים משפטי, הקשורים
ביחס של תלות. ייתכן מאוד שהתלמידים יתisko בהבנת משמעו של הקשר
שבין שני חלקים המשפט.

(יש לשער, שהתלמידים כבר פגשו מבנה תחביבי דומה במקרה: "וכאשר
יענו אותו כן ירבה וכן יפרוץ", שמות אי, י"ב).

"אך", "אבל" קבילות אף הוא בהשלמה זו. הללו קשרים בעלי תפקיד דומה
למילה "אולט" (ייתכן בעצם שהבדל בינהן הוא עניין של משלב שונה).

(2) גדל

יש לשער שהתלמידים יתisko בהשלמה זו, בגלל המבנה התחביבי המורכב של
משפטים אלה (כפי שכבר צוין לעיל). זהה הזרמנות טובה לעמוד על
מבנה תחביבי זה (ויכל שרבבים..., כן גדל...), הן מן הבחינה
הగיונית והן מן הבחינה הלשונית.

* קשר – מלה או תחילה קישור המرمזת על מהות הקשרים הлогיים, שבין
מבטים וקובטים בטקסט. ראה הערות להשומות 1, 3 בקלוז שלפנינו.

** יחידות מקרו – בהקשר של הבנת הנקלרא: יחידות מבע מצומצמות.

*** יחידות מקרו – בהקשר זה הן יחידות מבע רחבות יותר ממייחידות
מקרו**, יחידות מבע שמעבר למשפט.

אפשר לעמוד על משמעותו של "גדלי" בהקשר זה, כפועל המתפרק לשם "מספר" (התלמידים פוגשים פועל זה בהקשרים אחרים, המוכרים להם יותר, כגון "הילד גדי").

יהיו אולי תלמידים שישלימו בצורת הריבוי כגון "גדלים" (או אולי אפילו"גודלים); וזאת כנראה בהשפעת "מכシリיט" או "תאונות". מן הרואין לצילין את ההתאמנה שבין השם לפועל: המספר גדול.

היבט נוטף, העשויה להתעורר בהשלמה זו, כפי שמשמעותו מן הberman לעיל, הוא: המשקל הבינוני של השורש ג.ד.ל במבנה קל – גדול (ולא "גודלי"), "גדלים" (ולא "גודלים"). ישנו מספר של פעולות במבנה קל הנוגאות בצורת הבינווני במשקל זה, כמו למשל: ישן, ירא, דבק, חרב (משקל פעולה).

(3) לכן

קשר המצביע על קשר סיבתי (הקשר שבין סיבה לתוצאה); הדיוון בהשלמה זו עשוי לתרום לתHEME חשוב בהבנת הנקרה – קישור בין ייחידות מקרו ובמכוון (בין ייחידות מעבר למשפט, וראה השלמה 1).

יש לשער שתלמידים ישלימו מלות קישור נספות, כגון: "ווגט", "אבל", "אר"; זהה הזרמנות טובאה לדען בהבחנות שבין קשרים, ככלומר בהבחנות שבין סוגים קשרים האיגונאים שבין מבעים.

(4) מכシリיט

לצורך שלמה זו כדאי להפנות את תשומת לב התלמידים לנושא שבו דן הקטע, וכן להשרותם לפני השלמה זו ושלאחריה (באותה פסקה נזכר לפני כן הביטוי "מכシリיטים חשמלייטים").

אפשר לדען בשאלת: מאי בין "מכシリיטים חשמלייטים" לבין "מכシリיטי חשמלי" (הדמות והשובה שביניהם)?

בביטוי "מכシリיטים חשמלייטים" יש לפניו שם עצם ושם תואר, שחלים עליהם חוקי ההתאמנה במין ובמספר. הביטוי "מכシリיטי חשמלי" הוא צורת סמיוכות, שאין בין חלקיה התאמנה במין ובמספר; יחד עם זאת, שני הביטויים מכובנים למשמעות אותה.

במקומות זה אפשר להפנות את תשומת לב התלמידים למבנהו של הקטע (כפי שכבר הוצע מבוא לקלוז זה): פסקה שהיא בבחינת מבוא לכללי זהירות המפורטים בהמשך. על רקע זה יובן מוקמן של הנקודתיים לאחר הביטוי: "ממשלי חשמלי".

5) אין

השלמה זו מזמנת אפשרות לדון בהבחנות שבין "לא" לבין "אין" – הדומה והשונה שביניהם. אפשר לצרף לדיוון גם את "אל" (בעניין זה ראה את הקלוז הראשון "הפרוטה", השלמה 5).

"לא", "אין", "אל" – שlostן מלות שלילה, אך "אין" מצטרפת לשם העצם (כמו: אין מושלים); לצורת הבינווני הפועל (כמו: איןנו יודע); לצורת הבינווני הפועל (כמו: איןנו שבור); ולשם התואר (כמו: איןנה); כלומר, המלה "אין" שוללת צורות שמנויות; ואילו המלה "לא" שוללת את העבר (כמו: לא הلتבי) ואת צורת העתיד (כמו: לא אלך). המלה "אל" היא לשון שלילה לצוווי (ועל כך כבר נכתב).

בקלוֹז שלפנינו "אין" מופיעה כמה פעמים: "אין זה מקצועני" (לפניהם עצם); "איןם מחוברים" (לפניהם צורת הבינווני פועל); "איןנו פועלים" (לפניהם הבינווני פועל) ועוד.

6) אסור

תואר הפועל המביע שלילה; אפשר להפנות את תשומת לב התלמידים לניטוחם של הכללים בקטע זה, שרובם מנוסחים כאיסורים ופותחים במילת "אסור"; או "אל" (ועל כך ראה עוד מבוא לקלוז זה).

אפשר לעמוד על הדומה והשונה שבין "אסור" ל"אל". "אסור" מקדים אותו פועל "אסור ל...". במקביל לצורה המנוגדת במשמעות "מותר ל..."; "אל" מקדימה צורת עתיד "אל תלך" ויוצרת את הצוווי השלילי. אפשר גם לשוחח על צורת פגיעה זו "אסור ל...", שיחד עם הצורות הסטמיות האחריות אופיינית לסוג זה של כתיבה (ועוד בעניין זה ראה מבוא לקלוז זה, וכן בהערות להשלמה 9 להלן).

7) בגון

זהות הגדנויות טובת לעמוד על משמעות של "יכגורו" ועל תפkilah בהקשר חשוב לעמוד על הקשר בין הנקודתיים של אחריות והפירוט שהמשפט.

(8) תטפל

בבירור המלה המתאימה להשיטה זו כדי לדון בשני היבטים: א) התקבלה שבין שני המשפטים המוחברים "אל תיגע במכשיר חשמלי" ו"ואל תטפל בו" (יבו") - אזכור אנפורי ל"מכשיר חשמלי"; כלומר: "תיגע" מקביל ל"טפל". ב) המלה המתאימה צריכה לבוא בצורת פועל בעtid, הנו מכיוון שהיא מקבילה ל"תיגע" והן מכיוון שלפניה באה מלט השימוש "אל" (ועל כר ראה השלים 5 ו-6 בkluz זה).

(9) אתה

אם יתלו תלמידים שישלימו "אתה" באופן אוטומטי, נראה לנו שהדיוון בהשלמה זו חשוב ומתורט להכרת מאפיין מהותי לסוג זה של כתיבה. מני הרاوي לברר עם תלמידים: מי משמעו של צורת פנייה זו? למי הכוונה ב"אתה"? לפנינו אחת מהצורות הסתמיות האופייניות לסוג כתיבה זה (ועוד בעניינו זה ראה בMOVED בkluz זה).

(10) LAGUT

הדיוון בצלוף "אסור לגעת" מתקשר לדיוון בהשלמה 6 - בשני המקרים אסור + שם פועל (בהשלמה 6 "אסור" המשלים את "להשתמש", ובמקרה זה "לגעת" המשלים את "אסור").
כדי להפנות את תשומת לב התלמידים להקללה שבין הפתיחה של הוראה ה' "אסור לגעת" לבין הפתיחה של הוראה ד' "אל תיגע".

(11) הכל

זהוי הזרמנות לדון בנסיבות המקבילות: "כהלה", "בראו", "כנדיש", "ברצוי", "כהוגן" - הדומה והשונה שביניהן. יהיו תלמידים שיתיחסו ל-כ' חלק מלאה; אלה עלולים להשלים למלה שהאות הראשונה בה היא כ', כוגן: כדי, כי. משוט כר יש להזגיש מראש, שתאותיות הניתנות בkluz הן אותיות השימוש, והן אין נוגאים להשמית. על נושא זה ראה בMOVED לחוברט זו.

(12) חוות

השלמה בכונה של השמטה זו אמנס כרוכה במידה מסוימת ב'ידע עולמי', אך ניתן להגיעה אליה גם מתוך רמזים שהקשר. "החותט" בהקשר זה הוא אזכור אנפורי של י'בחוט המטבח" הנזכר לפניו (וכן של י'בחוט شمالלי" הנזכר בהוראה ה').

שם התואר "גלווי", המתאר את "החותט", מرمץ שהמלת החסירה היא שם עצם בצורת זכר (ההתאמה בין המתאר למושא).

משפטך/ביתך (13)

שתי הצורות מתאימות.

אפשר לשוחח על הקבלה החקיקית שבין י'בני משפטך" ל'יבני ביתך". כדי לדון במשמעות השונות של המלה הפליטית י'בית'*. *

הוא (14)

זהו אחט מן ההזרמנויות החשובות לדון בשימוש האנפורי של י'הוא'. (בעניינו זה ראה העROTות קודמות, למשל: השלמה 8 של י'קלוז' ב'יבכדר' פורח אל מרומי האויר').

יש לשער, שתלמידים ישלימו מהו י'המזכיר' (או אולי י'תקע', י'חותט'). מן הרاوي לפנות את תשומת לבם לכך ש'הוא' משמש כאזכור אנפורי לי'מזכיר' شمالלי" הנזכר לפניו.

תלע (15)

יהיו תלמידים, שישלימו באופן אוטומטי י'תקע', ובכל זאת כדי לדון בהשלמה זו מן הבחינות הבאות: הקשר שבין תקע לשׁקע, הקשר שבין משמעותו של כל אחד מפריטים אלה לבין המשמעות של השורשים שלהם (יש תלמידים הכורכים באופן אוטומטי שׁקע/תקע ומבבלית בין שני פריטים אלה).

כאשר/אם (16)

השלמה זו מזנת אפשרות לדון במלת קישור, המקשרת בין שני חלקייה של הוראה זו.

אפשר לדון בקשר שבין י'כאשר' ל'אם'. אחט המשמעות של אם היה י'כאשר', י'במקרה ש...'. "

אף כי שתי מלים אלה קבילות בהשלמה זו, אין ביניהן נרדפות מלאה. "אם" היה בעיקר מילת-תבאי, ואילו י'כאשר' היה בעיקר מילת-זמן.

* פוליטית - ליבו של מושג. מלא פוליטית - מלא המציגת יותר מאשר מושגים אחד; כך י'בית' במשמעות של דירה, מעון; במשמעות של משפה ועוד.

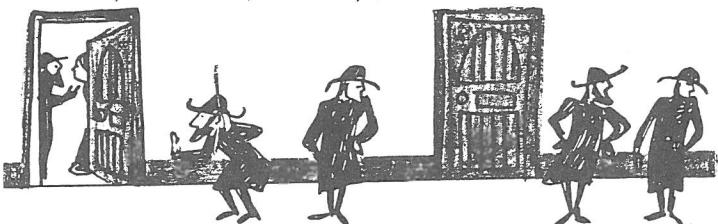
יחידה ה': פיקחותו של רב

שנִי יהודים באו אל הרב למשפט. שניהם אחזו בشرط אחד של חמיש מאות לירות*, וכל אחד טען שהוא שלו. בשמעו את הריב, שאל הרב: "האם מישו מושנים יכול להוכיח שהشرط הוא שלו?" איש מהם לא ידע מה לענות.

תחילה תהה הרב ולא ידע איך לשפט בין השניים, אך לאחר מכן ביקש את סליחתם ויצא לרגע מן החדר. הוא השאיר את הדלת פתוחה במקצת, כדי שcolo יישמע, והתחלил לדבר עם אשתו ולספר שיש לו עכשו מ鏘ט קשה מאוד: כל אחד טוען שהشرط הוא שלו, ואין מי שיודיעו לתת בו סימן, וזאת אף על פי שיש סימן ברור: השטר קרוע בקצחו האחד. לאחר שאמר זאת חזר אל שני היהודים. לפעת קפץ אחד מהם וקרא: "יש לי סימן שהشرط הוא שלי: השטר קרוע במקצת".

בשמעו הרב את דבריו האחד, הוציא את השטר, הניחו בין שני היהודים ו אמר להם: "הסתכלו בשטר וראו אם הוא קרוע". מובן, פי השטר היה שלם. מיד לkah rab את השטר וננתן אותו לבעליו האמתי ולא לשקרן.

קצת "סיפורי משפט", חוברת סיפורי עם מסדרת "מחരזות", הוכנה על ידי הוצאות ללשון וספרות לביה"ס הייסודי הממלכתי באגף לתכניות לימים, הוצאה "מעלות" על פי "סיפורים אמונה ומוסר", ערך א' שטאל, משרד החינוך והתרבות.



* לירה (פריזיאליות) שם מطبع. היה בשימוש גם בארץ, לפני השקל.

פיקוחיתו של רב

תרגיל "קלוז"

- .1. קראנו בבקשתה את הקטע עד סוף.
- .2. השלימו את החסר, כתבו רק מלה אחת מעל כל קו.
- .3. לאחר סיוםם את העבודה, חזרו ובדקו אם ההשלמות מתאימות.

שנֵי יהודים באו אל הרב למשפט. שניהם אחזו בשטר אחד של חמיש מאות לירות*, וכל אחד _____ שהוא שלו. בשמעו את הRib, _____ הרב: "האם מישו _____ מושניםיכם יכול _____ שהשטר הוא שלו?" איש מהם לא ידע מה

תחילה תהה הרב ולא ידע איך לשפט _____ השנאים, אך לאחר מפן ביקש את סליחתם ו _____ לרגע מן החדר. הוא השאיר את הדלת פתוחה במקצת, כדי ש _____ יישע, והתחיל לדבר עם אשתו: ו _____, שיש לו עכשו _____ קשה מאוד: כל אחד טוען שהשטר הוא שלו, ואין מי שידע _____ בו סימן, וזאת אף על פי שיש סימן ברור: ה _____ קרוע בקצחו האחד. לאחר שאמר זאת אל שני היהודים. לפעת קפץ אחד מהם וקרא: "יש לי _____ שהשטר הוא שלי: השטר קרוע במקצת." בשמעו הרב את _____ האחד, הוציא את השטר, הניחו בין שני היהודים ו אמר להם: " _____ בשטר וראו אם הוא קרוע". מובן, פי השטר היה _____ . מיד לkah rab את השטר ונתן אותו לבעליו ה _____ ולא לשקרן.

* לירה (בריבאי: לירות) – שם מטבע. היה בשימוש גם בארץ, לפני השקל.

קלוז זה מזמן אפשרות לדון במושגים, המצוויים בשדה הסמנטי: "משמעות". ואננו חולק מן ההשומות שבקלוז זה קשורות לשדה סמנטי זה, כגון: "טען", "להוכיח", "משמעות".

המוראה יכולה לשוחח עם התלמידים על מילוט הכלולות בשדה הסמנטי "משמעות", על שימושו ועל הבדיקות ביניהן. דיון זה אפשר שייערך לפני תחילת השמתה הקלוז, בהלכו או בסיכוןו.

1) טען

יש לשער, שתלמידים ישלימו: "אמר", "חשב" ואולי אף "צעק".
השלמות אלה מזמינות כמה הבדיקות אפשריות: הבדיקה מעכילה את הילא בין "אמר" לבין "טען"; "אמר" כללית ודיפוזית יותר מאשר "טען"; ואך כי "אמר" קבילה אף היא בהקשר זה, הרי שי"טען" מתאימה יותר, משום שהיא מכילה תוכו בית, המייחדת אותה, ומתאימה להקשר שלפניבו ("טען" לעומת "אמר" מכילה אכוניות, שאפשר לכנותה כ"ידרישה". עמידה בתוקף על הדברים הנאמרים).

הבדיקה אפשרית אחרת היא בין "חשב" לבין "טען". המלה "חשב" בעדרת רכיב ה"יקוליות", ומשום כך אינה מתאימה להקשר זה, המחייב על פי התוכן תקשורת מילולית.

הבדיקה מעכילה את הילא בין "טען" לבין "צעק". יהיו אולי תלמידים, שיתתקשו בהבדיקה ביניהן. תלמידים אלה יזהו אולי "אמירה בתוקף" עם "אמירה בקול רם, בצעקה". הדיון בין פעולות אלה עשוי להבהיר לתלמידים, שניתן לטוען בשקט, ואפשר לעומת זאת, שאדם יצעק, ולא תהיה בכך משום טענה.

העדפת הפועל "טען" בהקשר זה תהיה קרוכה גם בהפניית תשומת הלב להופעתו של פועל זה בהמשך, וכן לדיוון המركזי בקטע-השדה הסמנטי: "משמעות".

2) שאל

יהיו תלמידים שישלימו "אמר", ויתרו אולי תלמידים, שיתייחסו להקשר האציגם ביזור, וישלימו "בירך" (אסוגיאציה מיידית לירבי).

נראה לנו, כי מן הרואוי שיעיקר הדיוון בהשלמה זו יתמקד בהבחנה שבין "אמור" ל"שאל". הפוועל "אמור" כלל ייותר מ"שאל". "שאל" מכיל תכוניות נוטפת, שהרי זוהי אמירה מסווגת. במתליך בירור האבחנות שבין פעלים אלה ובבדיקת מידת התאמתם להקשר, מן הרואוי להתייחס לטימני הפסיכוכבאים: נקודתיים, מרכזיות וסימן שאלה. כל אלה יחד מחזקיט את החלטה להעדייף את "שאל" בהקשר זה. כמו כן כדי לעמוד על הקשר שבין השלמה זו "שאל" לבין "לענות" שבספקה הבאה.

להוכיח (3)

בהשלמה זו יש לצפות להשלמות כגון: "להגיד", "לומר", "להראות", "לטעון". גם כאן, כמו בשתי המשומות הקודומות, מתבקשות כמה אבחנות חשובות ומעובילות: הבחנה בין "לומר" (ו"להגיד") לבין "להוכיח"; הבחנה בין "להראות" לבין "להוכיח"; והבחנה בין "לטעון" לבין "להוכיח".

אפשר להבחין בהדרגות מסוימות בשלושה פעלים אלה, שהם שלבים אפשררים בתאיליך מסוימים: "אמור", "טען" (אמר שהצדוק עמו), "הוכיח" (הראה, תביא אישור שהצדוק עמו).

לענות (4)

השלמות אפשריות אחרות הן: "לעשות", "לומר", "להגיד". השלמות אלה קבילות אمنת מבחןיות מסוימות; אך יש לדון על האבחנות שבין השלמות אפשריות אלה לבין "לענות", וזאת לאור ההקשר. עם זאת, מן הרואוי להצביע על הקשר שבין "לענות" לבין "שאל" שבספקה הקודמת.

בין (5)

יש להניח ש מרבית התלמידים לשלימו "את", "לשפט את" (ולא "יבין"); מלת היחס "את"ilia אוטומטית בהשלמה ל"לשפט" יותר מאשר "יבין". דוקא משום כך השובה ההבחנה בין "לשפט את השנויות" לבין "לשפט בין השנויות". בהקשר שלפנינו על הרבה היה לשפט בין השנויות, ככלומר לקבוע מי מהם צודק.

הדיון הפעם הוא בקשר ובטיב המשמעות הנוצרת בהצטרפותו **לפועל**. ואמנת מן הרואי לפתח בתלמידים מודעות לחשיבות ההכרכה של הפעול (כלומר מלת היחס המctrפת **לפועל**). אותו פועל עם הרכות שונות שזכה לקבל משמעותות שונות (כמו בדוגמה שלנו, ההבדל בין "לשפט את" לבין "לשפט בינו"; דוגמה אחרת יכולה להיות שם הפעול "להילחם", המשנה משמעותו תלויה בהצטרפו למלות יחס שונות: להלחם עט, ב-, על, بعد, נגד).

(6) יצא

גם בהשלמה זו המורה יכול להפנות את תשומת לב התלמידים להכרכה של הפעול **"יצא"**. מלת היחס **"מן"** ("יצא לרגע מן החדר") מצמצמת את מספר הפעולות האפשריות בהשלמה זו.

יש לשער שהתלמידים ישלימו (**"יעזב"**, למשל, המזכיר מלת יחס אחרית). אפשרויות אחרות היא של תלמידים ישלימו (**"הליך** לרגע מן החדר); אפשרות זו אמנים **קיבלה**, אך **"יצא"** לעומת **"הליך"** מכילה תכובית, המיידרת אותה, והמתאימה יותר לקשר.

(7) קולו

זהאי האזרמנות לדון ב**צירוף**, שמידת הכబילות שלו גבוהה: "**יקולו יישמע**". אפשר לדון גם בהתייחסות האנפורית (הטיית המלה **"קול"** לגוף נטול: "**הקוול של הרביה**", **"יקולו"**). בפסקה זו ישנן מספר צורות אנפוריות המתיחסות למלה **"הרבי"**, שבראשית הפסקה; המלים **"הוא"** ו**"יקולו"** במשפט זה כלולות בכורות אנפוריות אלה.

(8) לספר

אפשר לדון בקשר שבין **"לדברי"** ול**ספר** – הקשר שבין המבעים מזמן תקובלות מסוימת; ובכל זאת, מה דומים ומה שונים פעילים אלה? ומדובר בא **"לספר"** אחרי **"לדברי"**? השלמה קבילה נוספת היא: "**להגיד**".

(9) משפט

השיטה זו מזמנת אפשרות לדון באמצעות המפתח שבסיפור ובמהותו של התוכן. הדיון בשדה הסמנטי **"משפט"** ובמלים המרכזיות שבסיפור יכול ככלל כמובן גם מלה זו. כדי שכך ברמז בلمת מקומות, דיון זה יכול לתיערך לפני השלים תלויז או במחלו ובסיכון (ועוד בנושא זה ראה מבוא לחוברת וכן בהערות **LAGBI** **קטעי קלוז** אחרים).

יש לשער, שתלמידים מסוימים ישלימו "דברי", "עביגיר" ("יש לו עכשו
עביך קשה") ואולי אפילו ישלימו למלה "משהו". המבטאויות מסווג זה
בפוזיות בלשון הדיבורית. הדיון בהשלמה זו עשוי לארום לשימוש מוחנן
ומדויק יותר בלשון ולהבחנה בין מלבני לשון שונים.

לעת 10)

אנו מנהלים, שהצירוף "لتת בו סימן" אינו שגור בפי התלמידים. יהיו
ודאי תלמידים, שישלימו מלים אחרות, כגון "ליהראות", "להוכיח",
"להבדיל", השמות העשויות להעיד על הבנת התוכן; יחד עם זאת, תהא זו
הזרמנות טيبة ללמד את הצירוף "لتת בו סימן". צירוף זה, על פי
משמעותו, שייך במידה מרובה לשדה הסטטוטי: "משפט".

שטר 11)

השלמה זו מחייבת תמיינות לאקשר התקודם, שהרי "השטר" בהקשר זה הוא
אזכור אנפורי. אפשר לצרין את הקשר שבין אזכור זה לבין האזכור
הנוסף "ליישטר" באותו משפט: "בזו" ("אין מי שיעוד לחת בו סימן").
יש לשער, שהיינו תלמידים שישלימו "כטף". אפשר לדון בקשר שבין
"שטר" "לייבטפ" ובמשמעות השונות של המלה "שטר".

זהר 12)

במשפט הכלול פועל זה עלולה להתעורר בעיה, מכיוון שתנושא "הרב"
אינו מופיע בו באופן גלו. יש לשער, שתלמידים מסוימים ישלימו
"הרב", בחפשם באופן אינטואיטיבי את נושא המשפט. עם תלמידים אלה
אפשר שזוויג על מכת היחס "אל", המיציקה פועל ולא שם עצם. דיוון מעניין
עשוי להיוות בהשלמה זו בהבחנות שבין "הלו", "בא" ו"וחזר" (ועל כר
ראה דיון בקורס "הפרותה", השלמה 6).

סימן 13)

אפשר להפנות את תשומת לב התלמידים לצירוף, שהופיע בפסקה הקודמת:
"لتת בו סימן"; וכן כМОבן להקשר הכללי, לתוכנית של הסיפור, שדנו
כבר במרביתו.

יהיו תלמידים שישלימו "הוכחה"; השלמה זו עשויה לעורר דיון מעניין
בקשר שבין "סימן" "ליוכחה", ובמקרה שלא: הסימן הוא ההוכחה (חטיון
שביתן על ידי הבעלים האמתי של השטר הוא ההוכחה לצדקת טיעונך).

סדר המלים במשפט זה עלול לגרום קושי בהבנת המשפט. מן הראוי שהמוראה יעמוד על הקשר שבין "ישמע" ל"ידבריה" (בין הפועל לבין המושא), וכן על הקשר שבין "ידבריה" ל"יאחד" (בין הנסמן לבין הסומר). דיון בקשר שבין חלקו המשפט השוניים עשוי לתרום לתהליכי הבנת המשפט.

הסתכלו (15)

השלמה זו מזמנת אפשרות לדון בהבחנות שבין מליט, המצויות בשדה הטמנתי "יראליה": ראה, חבית, הסכל, התבונן. אפשר לדון בהקבלה שבין "הסתכלו" ו"יראו", מליט המופיעות באותו משפט, וכן לדון בתכונות המיחודות את "הסתכל" לעומת "יראל". (זעודה בנוסחה זה ראה בקהל "קדור פורה אל מרומי האויר", שלמה 15). מן הראוי לדון גם במלית ב-, המוצרכת ל"הסתכל" (הסתכל ב-); אפשר גם לדון בצורה הפעול המופיעה כאן בצלומי במקביל ל"יראו".

שלם (16)

השלמה בכונה של מה זה כרוכה בתחום ה澁ת המשפט בהקשר הרחב של הסיפור. הדיון במשלמה זו יעורר בוודאי שיחה במחות מעשו של הרבה ובפואנטה של הסיפור. יש לשער שייהיו תלמידים, שיתקשו לבחור באחת משתי האפשרויות "ישלט"/"קרוע".

אמותי (17)

השלמה בכונה של השיטה זו מחייבת תשומת לב להקשר הרחב (תווכנו של הסיפור כולם) ולהקשר המצוימים יותר ("ילבעליו האמייתי ולא לשקרו") : "האמייתי" וה"שקרו" שביניהם קילים יחס של ניגוד, ואת שתיהן אפשר לצרף לקבוצת המלים המצוירות בשדה הטמנתי המהותי לסיפור זה, שדה "החוק והמשפט".

מן הראוי גם לדון במשמעות של המלה "בעליהם", כפי שהיא מופיעה בהקשר זה, ובצירוף "בעליו האמייתי", הנראה, כמובן, בלתי תקין מבחינת התאמה במספר (ראה במילון את הערך "בעליהם").

חלק שני

טקסטים מעובדים ל"קלוז" בעיפוד פוחת והולך



העטלפים

העטלפים, תרגיל "קלוז"

הערות

אל תתעה בדרכך

מחפשים את ביתה של רותי, תרגיל "קלוז"

שכבר חינם

שכבר חינם, תרגיל "קלוז"



העטלפים

מי הם העטלפים? מהו אונח חייהם? היכן הם חיים?
כיצד הם ניזונים?

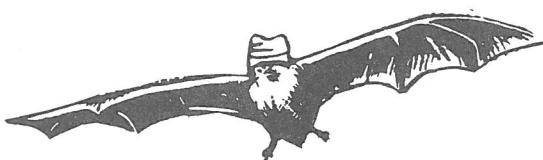
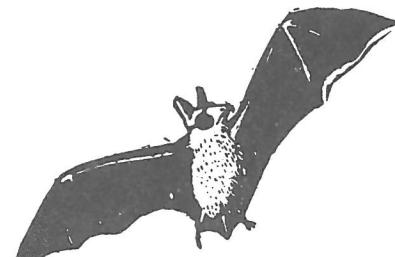
העטלפים הם יונקים מעופפים קטנים, שגודלם לרוב
בוגודל עכברים. הם מהווים קבוצה מיוחדת של יונקים,
שבה **הণפיים*** הקדמיים הפכו לכנפיים.

העטלפים שכנים בעליות בתים, במערות ובפינות חשוכות,
ואינם פעילים לאחר היום, אלא בשעות בין-הערביים
ובלילה. רופם ניזונים מחרקי לילה, שאוטם הם צדים
תוך פדי מעופם. יש מינים של עטלפים הניזונים מפירות.

.

אליה הם בדרך כלל מוגנים יותר גדולים.
העטלפים פעילים בחושך, ובכל זאת, הם מתחמצאים היטב
בסביבתם, מוצאים את מקומם ואת מזונם.

מתוך החוברת "סודות של העטלפים" מסדרת "בעל החיים וסבירתו",
כתב על ידי הוצאות לביאולוגיה, האגף לתוכניות לימודים,
הוצאת "מעלות", תל"ט.



* גפיהם – איברי התנועה.

העטלפים

תרגיל "קלוז"

- .1. קראו בבקשתה את הקטע עד סוף.
- .2. השלימו את החסר; כתבו רק מלא אחת מעל כל קו.
- .3. לאחר שסימתם את העבזה חזרו ובדקו אם ההשלמות מתאימות.

מי הם העטלפים? מהו אונח חייהם? היכן הם חיים?
הם ניזוניים?

העטלפים הם יונקים מעופפים קטנים של רחוב
כגודל עכברים. הם מהווים מיעדרת של יונקים,
שבה הגפיים הם הפכו לכנפיים.
העטלפים שכנים בעליות בתים, במרתות וב
חווכות, ואיינס פעילים לאור היום, אלא בשעות בין-
הערביים וב. רובם ניזוניים מחרקיليلת,
שאותם הם תזק כדי מעופם. יש מינים של
עטלפים הם מפרות. אלה הם בדרך כלל
יוטר גדולים.

העטלפים פעילים בחושך, ובכל זאת, הם היטב
בנסיבות, מוצאים את מקומם ואת מזונם.

קדמיים

(4)

השלמה נכוונה של מלא זו כרוכה במידה מסוימת של "ידע עולם" (כל, מידע מתאים, וראה גם הערת בעמ' 26). אולם אין כאן עניין של "ידע עולם" בלבד.

על התלמיד המשלים השמטה זו לחפש שם תואר המתאים לשם העצם "אגפייט" במינו (זכר) במספר (רביט) ובידיע. נותרות, אם כן, שתי אפשרויות בלבד "אחוורייט" או "קדמייט", וייתכן, כמובן, שהتلמיד יזדקק לעזרתו של המורה בעניין זה.

כבר נאמר בmeno, שיקר תרומותה של טכנית הקלוז לאבנתה הנקרה היא בתהליכי האשלמות ובדיווגים עלייהו ולא בתוצריט הנכוונים בלבד. בהשלמה זו חשיבות רבה ל耶穌 החיפוש אחרי שם התואר המתאים תוך התייחסות לאקשר המצומצט והרחוף; כן תהא חשיבות לאייתור המידע המוטיב, החסר כאן להשלמה נכוונה ומדויקת.

פינות

(5)

יש לשער שהתלמידים יציעו את המלה "מיקומות" בהשלמה להשמטה זו. המורה יוכל להפנות את תשומת לב התלמידים לשם התואר העוקב "חווכות", המחייב שם עצם, בנקבה ובלשון רבים. וכן מתאים המלה "פינות" ולא "מיקומות" (אף כי גם "מיקומות" מתאימה מבחינה סמנטיבית).

בקשר זה המורה יכול לעורר דיון מעניין בכמה נושאים:

א) הדומה והשונה שבין "פינות" ל"מיקומות" מבחינה סמנטיבית ו מבחינה דקדוקית.

ב) הסימת -ות, המציינת בדריך כלל ריבוי של נקבה, אם כי יש מילים רבות במינוذكر שרכיבוי -ות להן, כמו למשל: "יחלוון" - "יחלונות"; "מקומן" - "מיקומות".

ג) חוק ההתאמנה במינו, במספר ובידיע שבירן שם העצם לבירן שם התואר המתאים לו.

אם ההשלמה הקודמת 4) הייתה כרוכה בהתיחסות לחוק ההתאמנה, אלא שבהשלמה 4) ניתן שם העצם ויש להשלים את שם התואר החסר, ויאילו בהשלמה 5) ניתן שם התואר ויש להשלים את שם העצם החסר.

לייתכן שהשלמה זו תהיה קשה לחלק מן התלמידים, משום שהabitורי "ניזונים מ-" אינם נפוץ בלשון המדוברת. יהיו ודאי תלמידים שישלימו "אוכליים". המורה יפנה את תשומת לב התלמידים לאות השימוש מ, המחייבת פועל מסוים: ניזונים מ-. כמו כן התלמידים יכולים להיעזר בהקשר הרחב יותר, למשל "ירובם ניזונים מחרקיليلה...", ובקשר שבין מע זה לבין יש מינימ של עטלפים הניזונים מפרות".

אל תטעה בדרכָ *

האם קרה לך פעם שלא ידעת לאיזה כיוון לפנות וכמגעת
תעיה בדרכָ? דבר פזה קרה לחברים של רותי.
רותי עברה לגור בשכונה חדשה והזמיןה אליה חברים
לביקור. שאלו אותה הילדים:

"איך מגיעים אליהם?"

ענהתה רותי: "עוד אין שם לרחוב שלנו, ואין מספרים
לבתים. כדי להגיע לbijtii, סעו באוטובוס מספר 4 עד
התחנה האחורה. פנו ימינה, ולכו עד סוף הרחוב. אני גרה
בבית האחרון".

הגיעו הילדים לתחנה, ירדו מהאוטובוס ולא ידעו לאיזה
כיוון עליהם לפנות.

אחד אמר:

"ימינה זה לשם".

ואחר טען:

"לא נכון, ימינה הוא דוקא לשם".

התווכחו הילדים והתווכחו ולא ידעו להחליט. לזמן
עברית במקום שכנה של רותי והראתה לילדים היכן רותי
גרה.

מٿوك "מتحילים להכיר את השכונה" מסדרת "השכונה שלנו"
נכתב על ידי הוצאות לימודי המולדת והחברה
באגף לתכניות לימודים, הוצאה מעלות התשמי'ו.



* לקטע ה"קלוז'" שבעמוד הבא ניתן שם אחר ("מחפשים את ביתה של רותי").

מחפשים את ביתה של רותי

תרגיל "קלוז"

- .1 קראו בבקשתה את הקטע עד סוף.
- .2 השלימו את החסר; כתבו רק מלה אחת מעל כל קו.
- .3 לאחר שסימתם את העובדה חזרו ובדקו אם ההשלמות מתאימות.

האם קרה לך פעם, שלא ידעת לאיזה פיוון לפנות, וכמעט תעית בדרכן?

דבר זה לחברים של רותי.
רותי עברה לגור בשכונה חדשה, ו אליה חברים לביקור.

שאלו אותה הילדים:

"מגיעים אליו?"
עננה רותי:

"עוד אין שם לרוחב שלנו, ואין מספרים ל...". כדי להגיע לבייתי, סען באוטובוס מספר 4 עד ה...
האחרונה. פנו ימינה, ולכו עד סוף ה... אני גרה
בבית الآخرון."

הגיבו הילדים לתשנה, מהאוטובוס, ולא ידעו
לאיזה פיוון עליהם...
אחד אמר:

"ימינה זה לשם".
ו טען: "לא נכון, ימינה הוא דוקא לשם".
התווכח הילדים והתווכחו, ולא להחליט.
למזלם עברה במקומות שכנה של רותי ו...
היכן רותי גרה.

ספר חינוך

כבצן אחד חזר על הפתחים אסף לו במשך חצי-יום כמה פרוטות וכיFER לחם. לעת-הצהרים עמד לפני פניו בית-המריז'ת וננהנָה מיריח התבשילין שנדר ויצא החוצה, והיה לו כאילו סעד שעודת עשירים בעת שאכל את לחמו הייבש. יצא בעל המסעדה ונזף בךש: "אתה אומר להשביע את עצמך חינמי קום وسلم לי את דמי ריח תבשילי שחרד לחולטמך ושבר את בעובנְך". בלי לסרב הוציא העני פרוטה מפיסס, הראה אותה לאוהב הבצע ואמר לו: "הנְך רואת המטבח זהה?" הרשע ענה: "הו". החזיר האביוון את הפרוטה לכיסו ונגעןָו אותו, עד אשר צלצלו הפרוטות המעות. אמר: "גם ראיתי, גם שמעת את הפסח, ובזה שילמתי לך כפלים, כי אתה נתת לי רק להריית".

מתוך "גרגר החרדל", מאת עמנואל בן גריון, הוצאה מהחברות לספרות בשיתוף "לוין אפשטיין", 1972.



ספר חינוך

תרגיל "קלוז"

- .1 קראו בקשה את הקטע עד סוף.
- .2 השלימו את החסר; כתבו רק מלה אחת מעל כל קו.
- .3 לאחר שסימתם את העובדה, חורו ובדקו אם ההשומות מתאימות.

קבץ אחד, חזר על הפתחים, אסף לו במשך חצי יום כמה פרוטות וכיפר לחם. לעת הצהרים עמד לפני בית המרים ו מרייח התבשילין, שנדר ויצא החוצה, והיה לו פאיין سعודת עשירים, בעת שאכל את חומו hibush.

יצא בעל המсадה ונזף את עצמן? קום ו תבשילי, ש לחותמק, ושבר את רעבונן*. העני פרוטה מכיסו, הראה אורה בלי לסרב, לכיסו, ונגענו, עד אשר צלצלו הפרוטות הזהה? הרשע הבע: "חִרְבָּנָה רֹאֶה את המטבח הזה?" החיזיר האביון את הפרוטה שילמתי לך כפלים, כי אתה נתן לי רק להריח".

* אגלי במקומ השמטה 7 ("אוהב", או "רזהן") פדיי להשנית מלה אחרת (למשל "אמר"), אם פי השמטה זו מזמן אתגר קטן יותר.

חלק שלישי

טקסטים לעיבוד ל"קלוז" DIDKTI

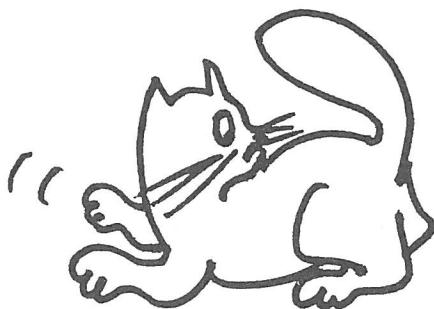
החתול הנעלם
פייצד הצליח הדג לצאת בשלום?
סלט טחינה



החתול הנעלם

איש אחד הזמין את כל ידידו לסעודה וציווה את הממונה על המטבח להכין צלי, עשרים אוקייה* בשר, לכבוד אורחיו. אבל המבשלה הייתה אישה בלתי נאמנה וונבה את כל הבשר ושם אותה בסתר, כדי ליתנות ממנה בעצמה, וכשהגיעו יום הסעודה, באה בוכחה לפני אדוניה ואמרה לו, כי חתול-הבית חטף את כל הבשר וְאָכַלּוּ ואיננו! האדון נכנס למטבח, תפס את החתול ושם אותו על המאזניים באמרנו: "כמה בשר אבד לנו? עשרים אוקייה! עכשו אני שוקל את החתול כדי לראות, אם משקלו גדול בעשרה אוקייה". אמר ועשה, והנה הפתעה: משקל החתול יצא עשרים אוקייה בדיקוק, לא פחות ולא יותר.
"יפה", אמר האדון, "הרי לך הבשר הנחטף בשלמות משקלו – אבל החתול لأن נעלם?"

מתוך "אגרג החדרל", מאת עמנואל בן גוריון, הוצאה מהחברות לספרות בשיתוף "לוני אפשטיין", 1972.



* אוקייה – שם יחידת משקל השווה ל-240 גרם בערך. מפני שמשקל הבשר

היה כ-5 ק"ג.

בַּיִצְדָּקָלֵחַ הַדָּג לְצֹאת בְּשָׁלוֹם?

הסתפלתי בשושנת-ים גדולה שהנעה את זרעותיה הנהנה. והנה ראייתי שני דגים קטנים, שצכבים חום ועל גופם

פסי רוחב בהירים, שוחים וمتקרבים אל השוננה.

מדוע הם מתקרבים? שאלתי את עצמי, הרי אם יתקרבו יותר מדי, ייגעו מן הארס המופרש מזרעות הצד של

שושנת-הים וויתרפו על ידה!

עקבתי במתיחות אחרי הדגים השוחים. האם יפנו

ויתרחקו ממקום הספונה? הם שוחים ומתקרבים ו... אחד

מהם נעלם בין זרעות הצד.

הדג נטרף, אמרתי בלבבי.

אולם להפתעתני יצא הדג מבין זרעותיה של השוננה בראש

ושלם.

לא הבנתי פיצד הצליח לצאת בשלום, וסקרנותי גברה.

המשכתי להתבונן בדג. פתחום ראייתי כמה זהרוןאים.*

נראו כרודפים אחרי הדג "שלוי". והדג הקטן שוחה

במהירות, בורח מפני אוייביו. לאן יברח?

מואר, שוב אל בין זרעותיה של שושנת-הים!

"ראיית, מאיר", שאלתי בהתרגשת, "ראיית מה קרה?"

"פָּנָן", ענה מאיר.

ואני הולסתני: "איןני מבין, פיצד הצליח הדג הקטן לצאת

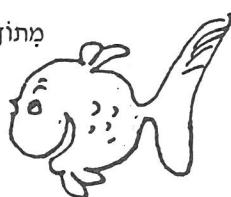
בשלום מבין זרעות הצד של השוננה, בעוד הזהרוןאים

ברחו מפנייה?"

מٿזק" השוננון ושושנת הים" מסדרת "בעל החיים וסביבתו";

הוכן על ידי המՐפֶּץ לתוכניות לימודים, משרד החינוך

והתרבות, חוץת "מעלות", התשל"ט



* זהרון (בריפגאי: זָהָרָנוּם) – דג ארכסי שיש לו צבעים עזים וזוחרים וסגולאים גדולים.

סלט טחינה



חומרים ל-6 מנות

- 1 כוס טחינה גולמית
(קונים בchnerות)
- 2 שלושה רביעי כוס מים ממהברז
- 3 כפות מיץ לימון
- 4 שני שום
(או חצי פפיה אבקת שום)
- 5 פפיה מלח
- 6 רביע פפיה פלפל שחור
(אם רוצים)

אופן ההכנה

- 1 יוצקים כוס טחינה לקערה.
מוסיפים את המים.
סוחרים את מיץ הלימון במשחתה.
מוסיפים את מיץ הלימון לקערה.
בוחשים את כל החומרים בכך עד שהתערובת נעשית חלקה.
- 2 מקלפים את שני השום ומוסיפים במוועך שום, או חותכים לחתיכות קטנות בספין על קרש.
מוסיפים את השום לקערה.
- 3 מוסיפים מלח ופלפל ובוחשים שוב. טועמים.
אם צריך מוסיפים עוד מלח ופלפל טחון.
מגישים את הטחינה בצלחות שטוחות.
מפרירים פלפלת אדומה.
- 4 מקשטים באיזיתים או בעלים של פטרוזילינון.

לפי "איזה תפראיטי", חוברת לתלמיד, הוכנה בידי הצעות לחינוך תזונתי,
האגף לתוכניות לימודים, משרד החינוך והתרבות, התשמ"ו.

המאמרים המופיעים בחלק זה של המדריך, נתרפסמו בחוברות "יעונסים בחינוך", כתוב עת לעיון ולמחקר בחינוך, שהורוצאת בית הספר לחינוך אוניברסיטת חיפה.

"הנition לאכוניות סמנטיות ומשמעותו בהוראה המשקמתית" נתפרסט בחוברת 23, אב תשל"ט - אוגוסט 1979.

"טכנייקת ה'קלוז', מישיר מאבחן ואמצעי לטיפוח הלשונות הלשונית" נתפרסט בחוברת 30, אילר תשמ"א - Mai 1981.

חלק רביעי



מאמרים
רשימה ביבליוגרפיה

רפאל ניר, יהודית בונ Amiti, נירה שריר

טכנית ה"קלוז"

מצחיר מאבחן ואמצעי לטיפוח הכשרות הלשונית

טכנית ה"קלוז" הוצעה לראשונה בראשית שנות החמישים לשם בדיקת מידת הקושי היחסי של טקסטים, המיועדים לומדי שפה זרה (טיילור, 1953). מאז זכתה לתשומת-לבם של מורים וטיטולוגים, שניסו להשתמש בה למטרות שונות. את תשומת-הלב הרבה, שוכנה מהבחן ה"קלוז" במשמעותו שונה מזו של פשטווז ולאפשרויות הרבות הטמונה בו. מבחן זה אינו אלא טקסט, שהושםנו ממנו מילים בקצב קבוע או באקראי, והנבחן נדרש להשלים את החסר לאחר שקרה את הטקסט המשובש. הנחתו של טילור היהת, כי בכל טקסט, הכתוב בלשון טבעית כלשהו, מצואה מידה מסוימת של עדפות לשונית. במקרים אחרים: אפשר להפיק מן הטקסט את המידע ואת המסרם הטמוניים בו גם אם יושמו חלק מן הסימנים הלשוניים. ככל שישור העדיפות גדול יותר, כן יורגש הטקסט כ"קריא" יותר, ויש להגיה כי הקורא יצליח להשלים כהלה מספר גדול יותר של מילים מושmatות.

כיום משתמשים בטכנית ה"קלוז" בעיקר לבדיקת הקשר של הבנת הנקרה אצל תלמידים, בין אם מדובר בלומדי לשון-האם ובין אם מדובר בלומדי לשון-נוסף. חוקרים, שבדקו תוצאות מבחני "קלוז", גילו מיתאמים גבויים בין הצלחת התלמידים במבחנים אלה לבין הישגיםיהם במבחן לשון סטאנדרטיים שונים, כולל מבחנים, הבודקים כשרים לשוניים מלבד הבנת הנקרה.¹ מכאן הנטיה להשתמש במבחן "קלוז" גם כתחליף לסוללה מבחנים, הבודקים כשרילשון שונים. בישראל משמשים ב"קלוז" בעיקר לבדיקת ההישגים לימודי האנגלית כלשון נוספת (בחינות הבגרות, למשל) וכן לבדיקת ההישגים בהנחלת הלשון העברית.² כן נעשה נסיוון למיין את הטוויות במבחן "קלוז", שניתנו לומדי עברית, כדי לאבחן סוגים שונים של קשיים בהבנת הנקרה (ניר ובלום-קולקה, 1980).

למרות פשטותו של המבחן מעורר השימוש ב"קלוז" שאלות רבות, חלקו קשורות לבחירת הטקסטים ולשיטת ההשתמלה, וחלקן — לדברי ההערכה של ההישגים במבחנים. נסתפק כאן בהזכרה שברמו של כמה מן השאלות: האם קיים אורך אופטימי של טקסט, המשמש כմבחן "קלוז"? האם רצוי לבחור בטקסט בעל אופי מסוים, כגון בקטע שלהנתו אין צורך בידיעות רבות שמקורן בקטע, העוסק בעניינים שונים? הנטיון הראה, כי טקסט בן 200–300 מלה עשוי להשתמש בקטע, העוסק בעניינים שונים? הארכת הקטע אל מעבר ל-300 מילים אינה

משנה בצורה משמעותית את התוצאות.³ בוגר לטיבו של הטקסט הנבחן — הרבה תלוי בתכלית הבדיקה. לדוגמה — אם מבקשים לבדוק את כושרו של הנבחן להבין קטע סיפורו טבוי שבוחרים בקטע מסווג זה לצורך הבדיקה.

לגביו קצב ההשיטה ודרך השימוש המלים יש כמה ואրיאציות. לדוגמה — אפשר להשיט מילים מטיפוס מסוימים בלבד (כדי לבדוק את אחד המרכיבים של תהליכי הבנת הנקרה), כגון מלות-חוכן או מלוט-יבנה; אפשר להשיט תיבות שלמות ואפשר להשיט בסיסים בלבד ולספוק את התחילות מש"ה וכיל"ב (סימני חיבור, יחס וידוע). במרבית מבחני ה"קלו" מקובל להשיט את המלים בקצב קבוע, תוך התחשבות בגורמים מיוחדים, כגון חזרה על אותה המלה שכבר הושיטה, השימוש שם-עצמם פרטיו שאינו נזכר במקום אחר בטקסט וכי"ב (במקרה כזה שימושים מלה סטומה).

קצב ההשיטות המקובל בטקסטים בלשון האנגלית הוא 5—8; הניסיון מלמד, כי מבחן "קלו" בעברית קשה יותר מבוחן מקביל באנגלית, משום שהעברית היא "לשון סינחתית" (כלומר לשון, שבה מובאים יחסים דקדוקיים באמצעות צורנים חכורים — תחilibiot או סופיות), ולכן "העומס הסמנטי" הממצוע, המוטל על מה עברית, גדול יותר מהمطلوب על מה אנגלית. אפשר לעמוד על כך בכך שתמבעוניים בתרגום של טקסט אנגלי לעברית: הטקסט כאלו "מצטמק" ומכל פחות מלים מן המקור, משום שהוא מabbrev מובאות בעברית באמצעות צורנים, המציגים אל הבסיסים. מכאן המסקנה לגבי קצב ההשיטות הרצוי ב מבחן "קלו" עברי: יש להימנע מהשיטות חכופות מדי, כדי שהחלים הסמנטיים לא יהיו סטומיים זה לזה יתר-על-המידה. הניסיון מלמד, כי מבחן "קלו" עברי לא רצוי להשיט מלים בתכאי פות, העולה על אחת לשש (כלומר — כל מלה שביעית).

մבחן "פתוח" וմבחן "סגור"

שאלה אחרת, הנוגעת להעמדת מבחן "קלו" היא אם להגיישו כבחן "פתוח" או "סגור" (רב-ברירה). בבחן פותח על הנבחן להשלים את המלים החסרים על-פי הבנתו תוך הפעלה כושר ההיזכרות (recall). בבחן סגור אין הוא חייב להעלות בזיכרונו את המלה החסירה, אלא לzechות את המלה המתאימה להקשר מבין כמה מלים נתונות. ב厶קה זה הוא מפעיל כושר של היכר (recognition). יש להניח איפוא, כי שתי הගירושות הללו של מבחן "קלו" בודקות בעצם כשרים לשוניים-קוגניטיביים, השווים במקצת זה לזה. ה"קלו" הסגור בודק כושר קולטני (רצפטיבי) בלבד, ואילו השלם ה"קלו" הפתוח כורוכה גם בהפעלה מסוימת של כשרות יוצרנית (פרודוקטיבית), שהרי על הנבחן להעלות את המלה החסירה בזיכרונו ולרשום אותה במקומה המתאים.

בשנים האחרונות יש חוקרים, הממליצים על השימוש ב"קלו" הסגור כדי "לנטרל" את בדיקת הקשריות היוצרנית וגם כדי להקל על הערכת הנבחן.⁴ כפי שעוז נראה להלן, יש ל"קלו" הסגור גם יתרונות פסיכולוגיים מסוימים, בעיקר לגבי תלמידים טעוני-טיפוח (הוא פחות "מאים" עליהם), אולם הרכבת המסייעים דורשת מיומנות מסוימת. יתרונו של ה"קלו" הפתוח הוא בכך, שהוא בודק, ככל הנראה, גם כשרות לשונית כללית שמעבר להבנת הנקרה.

אם משתמשים אנו ב"קלו" הפתוחה עולה השאלה: כיצד להעריך את התשובות. קיימות שתי שיטות עיקריות להערכת ההשלמהות: התיחסות באוthon מלבים, התואמות בדיקת את המלים שהושמו מן המקור, ומצד שני — התיחסות בכל השלמה "קבילה", כלומר, בכל השלמה, התואמת את ההקשר המוצמצם והרחב מבחןנה דקדוקית וסמנטית. מרבית הבדיקות מציעות, כי קיימים מילאים גבוהים במיוחד בין שתי שיטות הבדיקה, ולכנן אין חשיבות מיוחדת לבחירה, אם הכוונה למדובר על היחסן היחסי של התלמיד. עם זאת מובל להעדרך את השיטה השנייה (כולומר, להתחשב בכל השלמה קבילה), בעיקר בשלבים הנומכמים והבינוניים, הן משום שהיא נוחנת "פייזור" טוב יותר של הצינונים והן משום שהיא גותנת לתלמיד את ההרגשה שאין "מענישים" אותו על אידיעת המלה המקורית, ובלבך שההשלמה שנותן תואמת את ההקשר.⁵

על אף העובדה שלאחרונה הועלן כמה פקופקים לגבי הטעות הכלול של מבחון "קלו" (נמצא, למשל, שהמבחן בודק בעיקר את הבנת הקשר המוצמצם⁶), עדין רבים חסידין, המליצים עליו בעל כל עיליל ותקף הן לבודיקת הקשר של הבנת הנקרא והן להערכת הקשריות הלשונית הכוללת.⁷ בנוסף על כך אפשר להשתמש בחזאותיהם של מבחני "קלו" לאבחן קשיים ספציפיים, הכרוכים בתהליכי הפענוח של טקסטים כתובים.⁸

בנוסח על השימוש ב"קלו" לצרכים דיאגנוטיים, נעשו ניסיונות שונים להשתמש בו גם למטרות DIDAKTOOT.⁹ בכך מה מקרים (אם כי לא בכללם) נמצא, כי השימוש בטכנית ה"קלו" לשם פיתוח הקשר של הבנת הנקרא הביא לחתיכות טובות יותר מאשר השימוש בדרכים מקובלות. ניסוי כזה טרם נערך — עד כמה שידייעתנו מוגעת — לגבי טקסטים הכתובים בעברית (להוציא חריגלי "קלו" לא-שיתתיים, ושאינם מבוקרים באמצעות קבוצות-ביקורת, המקובלים בכיחות הנהלת הלשון שבזהה"¹⁰).

מטרת המחקר ומ�רך הניסוי

העובדת, שנדוחה עליה להלן, היא בגדיר מחקר-חלוץ, הנוגע במקרה מן ההיבטים של השימוש בטכנית "קלו" בבית-הספר היידי בישראל. המחקר התבוסס על טקסט אחד בלבד, וכן יש להתייחס בוחרות לממצאים שנביא. כן מתיחסים הממצאים לקבוצות גיל אחת (גילות ו'), וייתכן שהיינו מוגעים לממצאים שונים במקצת אילו בחרנו בקבוצות גיל אחרות. השאלה שביבקשו לבדוק היו:

- (1) האם משקף מבחון "קלו" הבדלים ברורים בהבנת הנקרא בין הישגיהן של קבוצות שונות של תלמידים (مبוססים וטועני-טיפוח)?
- (2) מה הוא ההבדל בהשתקפות ההבדלים הנ"ל בין מבחון סטandardטי להבנת הנקרא לבין מבחון "קלו"?
- (3) האם יש-הבדליםבולטים בין התוצאות היחסיות, המתקבלות מבחן "קלו" פתוח, לבין התוצאות, המתקבלות מבחן "קלו" סגור, כמשמעותו הטקסט ואוthon תלמידים?
- (4) מה הם ההבדלים האיכוטיים בין דרכי הבדיקה מבחון "קלו" של מבועסים לעומת תלמידים טועני-טיפוח (אם אכן יתגלו הבדלים כאלה)?

(5) מה נוכל ללמד מניתוח הטעויות ב מבחנים לגבי השימוש בטכנית "קלו" ככלי DIDAKTI לשיפור התקשורת הלשונית בכלל והבנת הנקרה בפרט?

כדי לענות על שאלות אלו בחרנו בקטע אחד ובמדגם של תלמידים בני אותו גיל. אין לראות את הטקסט שבחרנו כמייצג קטעה קריאה בכלל, וכך יש להתייחס אל הממצאים שנוגעים לקטעה הנתונה, ואין הם חלים בהכרה על כל קטעה אחרת. הקטעה שנבחר לניסוי הוא לימודי (כלומר, מסור מידע), אך נתון בתחום מסגרת סיירופית. הוא נלקח מתוך מוסך לילדים של העתון "ידיוט אחיםונז"¹¹. אורך הקטעה הוא כמאהים מילים,שמו "השקנאי הבודד", וענינו — הדרך הייחודית של השקנאים לדוג דגמים.

משאל מקרי, שערכנו בין מורים, העלה, כי הקטעה מתאימים בرمתו לכיתה ו' בביית-הספר היסודי. קנה-מידה נוספת למת הקושי של הטקסט בדקנו את שכיחותן היחסית של המילים שבקטעה על-פי רשיימת השכיחות של ר. בלגור (1968). לפי בלגור "סף הקושי" לגביו שכיחות של מילים בטקסט, המוצע לחלמדי הכיתה ו', והוא 14—19¹². ביקשנו להבטיח, שהtekסט שנבחר לא יכול יותר מ-10% מילים קשות, מתוך הנחה שישור כזה (ולא למעלה ממנו) יבטיח שהtekסט אכן מובן לקורא¹³. בדיקת המילים העלה, כי 21 מתוך 198 המילים (חמןיות) שבtekסט מקדם השכיחות של זהן נופל מי-19 (במדגם של בלגור), ולכן אפשר לראותן כקשותיחסית לתלמידי כיתה ו'¹⁴. מספר המילים הקשות הוא אפילו בשיעור 10% בערך, ולכן יש להנחת, כי הקטעה אכן מתאימים לתלמידי כיתה ו' מבחינת הקושי של המילים, המשובצות בו.

קייםים, כמובן, גורמים נוספים, הקובעים את שיעור הקרים של טקסט, מלבד שכיחותן היחסית של המילים, והחשוב שבהם הוא אורך המשפטים ומידת סבוכותם. ש. נחשון הציע "נוסחות קריאות", שבהן הובאו בחשבון מספר גורמים; הוא האיז לחשב לפני הנוסחות את "מקדם הקריאות" של טקסטים עבריים¹⁵. החלנו שלא להזיק לנוסחות אלו, משום שתפקידן לגבי רמות שונות של תלמידים לא אושירה באוצרה חיד-משמעות. הסתפקנו איפוא בחווות-עדותם של מורים, מתוך הנחה שהאינטואיציה של מורים מנוסים עשויה לשמש כאינדיקטור מהימן. לקביעת שיעור הקרים היחסית של הטקסט.

מן הטקסט "השקנאי הבודד" הושמו 26 מילים. המשפט הראשון נמסר בשלמותו, ומכאן ואילך הושמטה כל מלה שכיעית בממוצע. מן הרואי להציג, כי קצב ההשומות הוא אכן ממוצע; השתמשנו בשיקול-דעתנו אם להשמיט את המלה השכיעית או מלה שלצדה. נמנענו, למשל, מההשMISSית תמניות חזורות של אותה מלה-תבנית, וכן נמנענו מההשMISSית מילים, שאין אפשרות להשלימן על-פי הידע, הנתון בטקסט. חלק מן המקרים השарנו בטקסט תחilibiotת כגון ה'הידוע וסימני יחס, כדי שלא להעשים "עומס סמנטי" גדול מדי על המלה המושמטת. הטקסט ניתן בכתב מלא ולא ניקוד, והנבחנים נתבקשו לקרוא את הקטעה כולם בטרם יחלו במלאת ההשלמה. ההוראה הייתה לרשום מלה אחת בכל חלל, ואם אין הנבחן בטוח בזוהה המלה, הוא יכול לנחש. לא הייתה הגבלת זמן; הנסזון הראה, כי איפלו האיטיים שבין התלמי-דים לא היו זוקקים לזמן, העולה על 40 דקות להשלמת המבחן. הזריזים סיימו את המבחן לאחר כ-10 דקות (זמן הממוצע היה 25 דקות).

הבחן הסגור הורכב על-פי התשובות, שניתנו למבחן ה"קלו" הפתוח. האפשרויות, שניתנו كالטרנסטיבות לכל השלמה, נבחרו באופן שרק אחת מהן תהיה מבילה

התאמת הדקדוקית והסמנטית להקשר. אותן המלים הושמו ב"קלוז" הפתוח והסגור. בכל הقيות נבחנו התלמידים וחללה ב"קלוז" הפתוח, ולאחר תקופה של חודשים נבחנו ב"קלוז" הסגור.

בנוסף על הבדיקה בשני מבחני ה"קלוז", נבחנו אוטם התלמידים גם בבחן הסטנדרטי "הבנייה הנקרה" (שגב ואורתר, תשכ"ט). בחורנו בחזרה ב' של המבחן, המיעודת לתלמידים מכיתות ד'-ח'. הקטעים מדרוגים החל מטקסט קל של משפט אחד ועד לקטעים מורכבים יותר בני 80–90 מלה. מספר השאלות לכל קטע נע בין אחת לחמש. השאלות הן מגוונות מאוד, וכוללות פה ושם גם ידע שמקורו לקטע הנוכחי (בנוסף על פירושי מילים והבנת המוכן), כלומר — אופין של השאלה מעיד על תפיסה רחבה של "הבנייה הנקרה"¹⁶. כל השאלה סגורות: ליד כל שאלה ארבע תשובות אפשריות, שאחת מהן היא הנכונה.

אוכלוסיית הנבדקים כללה שתי קבוצות תלמידי כיתות ו'; בקבוצה אחת היו 64 תלמידים מבוססים מבית-ספר שברכו הארץ, ובקבוצה השנייה — 56 תלמידים הטעוניים טיפול מודרום הארץ ומרכווה. בכלל קבוצה נכללו תלמידים משתי כיתות ו' משני בת-ספר שונים. בהגדרת התלמידים כ"טועני-טיפול" נהנו על-פי הكريיטריונים הסוציא-אקוונומיים, המקובלים במשרד החינוך והתרבות. מכיוון שביקשנו להשווות את הישגי התלמידים בשלושת המבחנים, ניתחנו רק את תשובות התלמידים, שכחו בכלל שלושת המבחנים. מסיבה זו הוצמצמו המדגמים במקצת. אכן, אוכלוסיית הנבדקים היא מצומצמת יחסית ואין לראות בה מדגם מייצג של תלמידי כיתות ו' בישראל. הממצאים מעוררים, לדעתנו, שאלות, יותר מאשר מסקנים תשובות. אנו מקווים ששאלות אלו תמצאהן את פתרונו (ולו בצורה חלקית) במחקריהם נוספים, שייערכו באוכלוסיות תלמידים גדולות יותר.

הישגים בבחן ה"קלוז"

כאמור, נבדקו הנבחנים שלוש פעמיים: פעם אחת בבחן הסטנדרטי של הבניה הנקרה, פעם נוספת ב"קלוז" הפתוח, ולבסוף — ב"קלוז" הסגור. השוואת התוצאות של שתי אוכלוסיות הנבדקים מלמדת, כי הפעורים שבין שתי הקבוצות בהישגי ה"קלוז" גדולים יותר מהפעורים של ההישגים בבחן הסטנדרטי. הפעורים גדולים יותר ב"קלוז" הפתוח מאשר ב"קלוז" הסגור.

הישגים התלמידים בשלושת המבחנים (ציון ממוצע וסטיית תקן)

	פטיית התקן			הציון הממוצע			המבחן
	כללו	מבודדים	ט"ט	כללו	מבודדים	ט"ט	
7.31	6.88	5.34		42.85	40.84	44.50	"הבחנה הנקרה" *
6.26	6.61	4.78		16.42	12.22	18.38	קלוז פתוח **
4.23	4.39	3.87		18.26	16.67	19.25	קלוז סגור **

*) מתוך 26 נקודות אפשריות.

**) מתוך 59 נקודות אפשריות.

ב"קלוז'" הפתוח השיגו התלמידים המבוססים ציון גולמי ממוצע — כ- 70% שלמדו קבילות. אם נקבל את קביעתו של אנדרסון (1976) ונחיל אותה על "קלוז'" עברי, נוכל להסיק, כי הקטע היה מובן ואף קל למדי לתלמידים אלה (לפי אנדרסון, למעלה מ- 50% שלמדו נכונות מעידות, כי הקטע מובן לנבחנים). לעומת זאת היה ההישג הממוצע של מקבוצת התלמידים הטוענים טיפוח בהשלמת ה"קלוז'" הפתוח — 47%. היישג כזה, לפי אנדרסון, הוא "על הגבול" מבחינת הבנת הקטע, והוא מעיד, כי לפחות חלק מקבוצת התלמידים התקשו בהבנתו.

הperf בהישג הממוצע ב"קלוז'" הסגור בין שתי הקבוצות היה, כאמור, קטן יותר — כאשר נקודות וחצי מתוך 26, לעומת ציון אחד בסולם של עשרה (לעומת פער של ששה נקודות בערך ב"קלוז'" הפתוח). אפשר להסבירperf זה בכך שתלמידים טעוני-טיפוח מתפקידים יותר בהפעלת השירות, שהוא בחלק יוצרנית ("היזכרות"), מאשר בהפעלת שירות לשינוי קולטני נית גרידא ("היפר"). אצל הט"ט היה הבדל ניכר בין ההישגים בשני מבחני ה"קלוז'", ואילו אצל המבוססים היו הציונים הממוצעים קרובים מאוד (באחוזים: 70.7% ב"קלוז'" הפתוח, לעומת זאת ב"קלוז'" הסגור). ממצא זה יש בו כדי להעיד עדות נוספת, כי הטעסט היה קל ומובן לתלמידים המבוססים.

ההבדל בזכיונים הממוצעים בבדיקה הסטאנדרטית "הבנת הנקרא" בין שתי הקבוצות הוא קטן מן הצפוי, וייתכן שיש להסביר חופה זו בכך שהתלמידים הט"ט הוכיחו את המבחן מתוך תרגולים ספוראדיים, שעשו בחלקים רבים. גם אם הנחה זו אינה מבוססת, הרי מדובר בבדיקה סגור, שבו על הנבחן לבחור באפשרות אחת מתוך ארבע נתונות; מבחן כזה בודק כשירות קולטנית, ולכון הוא קל יותר (באופן ייחי) לטעוני-טיפוח מבנהן פתוח.

בכל המבחנים מצאנו סטייה תקן גבוהה יותר אצל טעוני-טיפוח מאשר אצל המבוססים, דבר המעיד על פיזור ציוניים גדול יותר אצל קבוצת התלמידים הט"ט. ההבדל בולט במיוחד בהישגי ה"קלוז'" הפתוח, ויש בכך כדי להצביע על הבדלים ניכרים בכשרונות היוצרים בתוך קבוצת התלמידים הטוענים טיפוח.

חישוב המיתאמים בין החזויות ב מבחנים השונים מציע על קורלציה גבוהה למדי בין ההישגים ב"קלוז'" הפתוח לבין ההישגים ב"קלוז'" הסגור. עניין זה לא מצאו הבדלים ניכרים בין מבוססים לטעוני טיפוח: מבוססים — 0.66, טעוני-טיפוח — 0.73, מיתאים כלליים — 0.70 (לכל המיתאמים: <0.001).

המיתאמים, שנמצאו בין שתי הגירסאות של ה"קלוז'" בטקסטים הכתובים אנגלית, היו גבוהים יותר (גינז, 1976). המיתאמים שלנו מעדים כי לגבי הטעסט הנתון בדקו שני המבחנים כשרים דומים, אך לא זהים. במקרים אחרים: קיים גורם משותף בין ההצלחה בשני המבחנים (למשל: אינטלקגנציה וכושר לשוני כללי), אולם נראה כי בהצלחה ב מבחנים יש גם השפעה לגורמים השונים וה מזו (למשל: היפר לעומת הזיכרות).

לא נביא כאן את המיתאמים, שנמצאו בין מבחני ה"קלוז'" לבין המבחן הסטאנדרטית "הבנת הנקרא", מן הטעם שהזכירנו לעיל — ייתכן שהמבחן היה מופר לחalk מן הנבחנים, ולכון ספק אם אפשר להתייחס לתוכזאותיו של המבחן הסטאנדרטיבי במלוא הרצינות.

ניתוח הטעויות

כדי לגלות הבדלים באסטרטגיית ההשלה של ה"קלו" בין שתי קבוצות התלמידים, בדקנו את התשובות המוטעות, שננתנו התלמידים במהלך ה"קלו" הפתוח¹⁷. התופעה הבולטת ביותר לעין, שימושם את הטעויות של שתי הקבוצות, היא הפיזור הגדול יחסית של ההשלשות הסוטות אצל טעוני-הטיפוח. לא רק שמספר הטעויות בקבוצה זו גדול יותר, אלא גם מספר התבניות של ההשלשות המוטעות רב יותר. על דרך ההכללה ניתן לקובע, כי תשובותיהם של המבוססים, גם אם איןן קבילות באורח מוחלט, הרו הן תואמות בדרך כלל את המבנה הדקדוקי של המשפט, ובמקרים רבים אף מתאימות מבחינה סמנטית להקשר המצומצם (אך לאו דווקא להקשר הרחב). התלמידים הטוענים טפוח נטו יותר להמיר מlotot- מבנה במילות-יתוכן, ולהפוך.

יש להגיה כי הבדלים אלה מרמזים על דרכיהם שונים לפניו טקסטים אצל שתי הקבוצות. ניתוח הטעויות מלמד על נקודות חולשה מסוימות במישור הלקסיקלי-יסמנטי, התחבירי, האקסטואלי והפרוגטמי, והוא עשוי לספק מידע מועילים על הדריכים, שהן אפשר להשתמש ב"קלו" כמכשור DIDACTIQUE. במקום אחר הצינו טסונומיה מפורטת למיוון טעויות "קלו" של תלמידים, הלומדים עברית כלשון נוספת¹⁸. כאן נציג ערך הקשיים, שנתקלו בהם תלמידי היכרות ו/או בהשלמת החללים בטקסט שבחורנו, תוך מיקוד תשומת-הלב בהבדלים, המשתקפים בניתוח ההשלשות המוטעות של שתי הקבוצות. אנו ממליצים לפני הקורא לעיין בטקסט, המובא בנספח, כדי לעקוב אחר ההשלמות.

1 – כל חבריו (עפו) לעבר אפריקה בסתיו

פריט זה היה מן הקלים ביותר להשלמה בשתי הקבוצות. מבין ההשלשות המוטעות מן הראי לציין את הפעלים האנתרופומורפיים: הילכו, נטעו, רצזו. השלמות אלו, שהיו אופייניות במיוחד לתלמידים טעוני-טיפוח, מיעדות לנו, כי המשיבים לא עמדו על כך שמדובר בעופות ולא בבני אדם. הם בחרו בהשלמה על-ידי ההקשר המצומצם; אילו המשיבו לקרוא והיו מתיחסים להקשר הרחב, היו בודאי עומדים על כך שה"שכנאי" אינו אדם.

2 – יומדו נשר (השכנאי) כאן ?

המילה החסירה כאן היא בchnerית חורה אנאפורית על הרפרנט הנזכר בשם הקטוע ובמשפט הראשון: "השכנאי הבודד". גם פריט זה היה קל (הוא דורג במקומו השני בסדר קושי עולה של הפריטים). מבנה המשפט עולה לכוארה, כי הפרייח החסר הוא נושא המשפט, אולם למעשה אפשרית גם השלמה קבילה באמצעות תואר-הפעול, מתוך הנחה שהנושא טמון בchnerה נשאר". לכן התקבלו גם השלמות כגון לבר או לברו כקבילותות.

3 – אולי ז肯 הוא ; אולי חולה ; אולי (פצוע)

במקרה זה נמצאו סטיות רבות מן המילה המקורית, אולם רובן היו קבילות: עיף, חלש, עצוב, פודר. מן הchnerה התחבירית והסמנטית מתבקשת כאן השלמה של שם-תואר או של פעול, ואכן, אצל התלמידים המבוססים מצאנו רק השלמות מסווג זה. לעומת זאת רשמו התלמידים הטוענים טיפוח גם מילים, השיכות לקבוצות אחרות של חלקי דבר: קצת, מאר, אפיון, בgal; כל ההשלמות הללו איןן קבילות מהchnינה התחבירית.

את ההשלמה צויר, שמצוינו בין התשובות של ט"ט, אפשר להסביר על סמך "האוסףיא"
ציה האנטונומית" עם המלה הסמוכה שבקשר: זכו.

4 – "אֵיך הוּא כִּאן וְכָדַי (לְבָקָרוֹ)

מן הבחינה התחבירית מתבקשת כאן השלמה של שם-הפעול (כדי ל-). מרבית המבוסס
סימן בחרו בהשלמה של שם-פעול בגיןו הגוף המושך של הגוף השליishi, המוסב על הרפרנט
של הוא, הנזכר במשפט. בין התלמידים הט"ט בחרו כשליש מכל הנדרקים בהשלמה לדעת.
יש להזכיר, כי בחרו במללה זו בהשפט הנאמר במשפט הקודם ("קשה לדעת"), כאילו התכוון
המספר לומר: "קשה לדעת, אך כדי לדעת...". אולם ספק רב אם אפשר לקבל השלמה זו
כבריו עפ"ו לעבר אפרקיה? למעשה זה נושא צדיי בקטע, והכתוב תומם את הדיון כאן, בעוד שכלל
קשה לדעת". לשון אחר: אילו היה כתוב במקור "וכדי לדעת", אפשר היה לצפות שהקטע
יטפל בשאלת זו בהמשך, אולם אין הדבר כך.

כמו מן התלמידים הט"ט בחרו בשמות-פעול ללא בגיןו מוסב: להתוידד, לפוא, לשאול.
בין השלמות של תלמידים אלה מצאו גם את הצורה שיעבוד. נראה כי הצירוף "כדי
שייעבוד" הוא מופר ואף משמש מעין נוסחה בסביבות הקורובה של ילדים ט"ט. ייתכן שגם
השלמה זו קשורה בהנחה שמדובר באדם: גם אם ז肯 הוא או חולה – כדי שייעבוד...
השלמה זו נמצאת בדרגת קושי בינוינה לגבי שתי קבוצות התלמידים.

6 – "כִּי (השׁקָנָאִים) הַם דִּיגְגִּים מְעוּלִים, וְלֹרֹבֶד גְּגִים בְּמִשּׁוֹתָף"

במקרה זה בולט הפיזור הרב בתשובותיהם הסתוטות של התלמידים הט"ט (11 תבניות
מתוך 23 השלמות-חמניות) לעומת הפיזור הקטן יחסית בתשובותיהם הסתוטות של התלמידים
המבוססים (5 תבניות מתוך 18 חמניות). כמעט כל התשובות הסתוטות של המבוססים הן
קבילות מהבינה החבירית וסמנתיות כאחד: חבריו, דרוב, בולט, ביהה, הרוי. בغالל בגיןו הגוף
הה, המופיע במשפט, אין הכרה שההשלמה תהיה דזוקא נושא הפסוקות; היא יכולה להיות
גם תואר-הפעול, מלת-יחסbor או מנת (quantifier). במקרה זה תיתכן איפוא השלמה קבילה
באטעןות חלקית דיבר שוניות. מן הרואי להעיר, כי הקשר הסיבתי בין ההיגד הקודם להיגד
הנתון איינו חד-משמעותי. אם המלה שבמקור – דשְׁקָנָאִים – נתפסת כמושג גנרי (כלל
בעליהחין, הקריםים "שכניםאים"), כי אז ההיגד עלול לעמוד ב涅יגוד לוגי לקודמו: אם
השכניםים הם בדרך כלל דינגים מעולים, מדוע קשה לו לדוג? רק בהמשך הקטע מתרבר, כי
ההדגשה היא על הביטוי "בלוי חבריו". ייתכן שזו הסיבה לכך, שרבים מן המשיבים בחרו
במללה חבריו (קשה לו לדוג בלי עורת חבריו, שהם דינגים מעולים). תרמה לכך בודאי גם
הופעת המלה חבריו בפסקת הסמוכה.

בתשובותיהם של התלמידים הט"ט בלטה הנטייה לבחור במילים, שאין תואמות את
הקשר מהבחינה התחבירית והסמנתיות: היו, גם, אנשים, בדיג, הדינגים, גדר, משענתם,
בורוחם. חלק מן ההצעות תואמות את התחביר, המקובל במשפט דיבורו "נוןוך"; למשל –
"כי היו הם דינגים מעולים".

השלמות אחרות אפשר להסביר בסגמנטציה שונה מזו שבמקור (אי-הבנת הפיסוק); למשל — "קצת קשה לו לדוג בלי חבריו, כי משעמם / כי נדרו".

7 — "כאשר (להקה) נוחתת על בריכות דגים, מסתדרים השכנים..."

המבנה התחבירי מחייב במקורה זה השלמה של שם-עצם או של כינוי גוף ממין נקבה. מהבחינה הסמנטית מחייב ההקשר שהפרנט, שההשלמה מתיחסת אליו, יהיה בעל כושר לעוף או לטוס (שתי התנויות נובעות מן המבנה הדקדוקי ומן התבוניות הסמנטיות של הפעול נוחתת). כל התלמידים המבוססים — כולל אלה שהשלמותיהם לא התאימו מבחינה סמנטית — בחרו בצורות, החולמות את ההקשר מבחינה תחבירית (שם או כינוי בנקבה יחיד). לעומת זאת היו רבות מן ההצלחות הסוטות של ט"ט בלתי-קבילות גם מהבחינה התחבירית: השכנים, השכניםי (10 תמניות), ציפורם, הם, דג, מקור.

פריט זה היה קשה ביותר לתלמידים ט"ט (רק פריט אחד היה קשה ממנו — מס' 23). יש להנ已经成为証明了他們能夠在某種情況下正確地應用所學知識。為了進一步說明這一點，我們將繼續分析學生們的回應。

רבים מן התלמידים מתקשרות מלאה זו לקבוצת שחננים, זרים או אחרים: להקת קבוצה, להקה צבאית, להקת ריקודיהם וכו'. לגבי תלמידים אלה המלה "חפופה" על-ידי המשמעות "קבוצת אמנים", והם מתקשים לקשור אותה עם משמעות שונה במקצת ("קבוצה של בעלי חיים"). אצל ט"ט פועלת כאן הנטיה של הקבילות-למורר, המקשה עליהם תפיסת משמעות נוספת של מלה פוליסמית.¹⁹

8 — "מסתדרים השכנים (בשורה) חזיתית"

המילה המושמתה היא במקורה זה חלק מצירוף-יחס, המתפרק כתיאור-אופן, לכארה יכולהamelah chiziyotit לשמש הן כשם-יתואר ממין נקבה והן כתואר-הפעול.²⁰ אם היא משמשת כתואר-הפעול, אפשר לוותר על ההצעה: "מסתדרים השכנים חזיתית". בהקשר הנתון, שבו מסומנת המלא חסירה לפני חזיתית, מתבקשת השלמה של שם-עצם ממין נקבה, המתפרק כגרעין צירוף היחס.

חלק מן ההצלחות הסוטות אפשר להסביר בתפיסה אדו-רביאלית של חזיתית, תוך קישור ישיר של המלא אל הפעול מפתדים. כך אפשר להסביר את השלמה במעגל, הנראית מורה לכארה בغال היעדר התאם תחבירי למלה העוקבת. התלמיד הבין את המשפט כאילו מדובר על כך שהשכנים מסתדרו גם במעגל וגם חזיתית: "מסתדרים השכנים במעגל, חזיתית".

אולם גם אם השלמה זו קבילה (בדוחק!) מבחינה תחבירית, הרוי אין היא קבילה מבחינה סמנטית, שהוא לא יתכן סידור במעגל וסידור חזית בו-זמנית. יש להנחי, כי התלמיד שבחר במלה זו, נגרר אחר הצירוף "בחצי מעגל", המופיע בהמשך כאלטרנטיבתה.

10 — "וכך הם מגישים את הדגמים לפינית (הבריכה)"

התנניה התחבירית מחייבת כאן שלמה של שם-עצם, המשמש כסומר למלה פינית. בכלל-זאת בחרו חלק מן התלמידים הט"ט בשם-יתואר: אמצעית, חזיתית, קרובה, ארה. נראה כי התעלמו מזרותה של המלה פינית. מן הבחינה הסמנטית מתחביר, שהמללה החסירה מצינית

משתח או חלל. בכלל-זאת מצאנו השלמות כגון: היה, האפילה; התלמידים, שבחרו באפשרויות אלן, פירשו, כנראה, את המלה פינה כמצינית "מדור", שהוקזה למטרה מסוימת". השלמות אלו נעשו על דרך האוטוציאציה עם קולוקאציות קבועות (פינת היה, פינת האפילה), ללא החשבות בהקשרו. תלמידים אחרים ייחסו את המלה פינה כמכונת לחלק מגופו של השקנאי ובחרו בהשלמות: הפה, המקורי, השק. ההבדלים בין ההשלמות הסוטות של שתי קבוצות התלמידים נוגעים בעיקר לציד התחרيري (כפי שראינו, ט"ט הרבו לבחור בשמות-תואר), ופחות לצד הסמנטי של ההשלמה.

12 – "...וממלא את השק בעשרות כוסות (מייס) ודגים"

פריט זה הרגלה כהשלמה קלה מאוד לגבי שתי אוכלוסיות התלמידים, שנכללו בניסוי. יש להזכיר, כי הדבר גועץ בקשר הקולוקאטיבי כופות מים; הצירוףocos מים הוא שגור ביותר, וכן כאילו "מומינה" מלת האגורי כופות, באורה אוטומטי כמעט, את התגובה מים. בהקשר הנutan מלאת המלה כופותה תפקיד של כמה, אולי חלק מן התלמידים הט"ט תפסו את המלה החסורה לא כמרכיב של צירוף סמיוכות אלא כחלק מצירוף אדיבטי; הם הבינו, כי מדובר בשלושה סוגים פריטים שונים, שמכניס השקנאי לשק, כשאחד מן הסוגים הוושט. מכאן השלמות כגון: אבנים, בקבוקים, זכוכית. ההשלמה ותריפר היא מסוג אחר: התלמיד תפס את המלה החסורה ככמת, המציין את מספר הדגים, תוך שהוא מתעלם מן ו' החיבור, המצורפת למלת דגיט.

13 – "והדגים מחלקיים (لتוך) הבطن"

השלמה זו הייתה הקללה ביותר לתלמידים המבוססים, ובulant דרגות קושי ביןונית לגבי ט"ט. במקרה זה מדובר במלת-יחם, המקשרת את הפעול מהליך עם העיד: הבطن. בין המבוססים היו רבים למדי, שהחליפו את המלה המקורית במלת יחס קבילה אחרת – אל. אצל התלמידים הט"ט אנו מוצאים השלמות באמצעות מלת-יחם (מן, דרכ, את), אך גם באמצעות מילים אחרות: בשק, מראש, בראשת, הם. שלוש המלים הראשונות ברשימה הונן למשה צירוף של סימני-יחס עם שם-עצם; במקרים אחדים, כנראה, התלמידים מן המלה הבطن שבחמץ המשפט. הם כאילו חיצבו נקודה לפני המלה הבطن.

14 – "באוגם הנגדל מסתדרים השקנאים בשורות (ומגרשים) את הדגים"

השלמה זו הייתה קללה יחסית מן הבדיקה המתחררת, שהרי המושא היישר "את הדגים" מרמו על כך, שהמללהמושטת הייתה להיות פעול יוצא. מתווך ההקשר בדור גם זמנו של הפעול וכן מינו ומספרו: על הפעול בהתאם לפועל הקודם שבמשפט מסתדרים, משום לשוניים הם אותו אגנט – השקנאים. אולי מהבדיקה הסמנטית אין הantinie הדימשמעית, ולמעשה אפשר לשבץ בהקשר הנutan פעלים שונים: דגים, צדפים,,topfim, אוכליים וועוד. כל הפעלים הללו קבילים בהקשר, משום שאין להסיק מינו שמדובר כאן דווקא בפעולה, המציינת של באחד בצד. בין התשובות של ט"ט מצאנו את ההשלמה מחלקיים, שנבחרה, כנראה, מתווך היגרות אחר הפעול הזה, הנזכר במשפט הקודם. ההשלמה גם, שמצוינו בשתי הקבוצות, מעידה, כנראה, על תפיסת הפעול מסתדרים כמצין גרימה (אולי קרואו בטעות "מסדרים").

18 – "...אבל גם (צבע) ורוד מפוזר בינההן"

במקרה זה מתבקשת כאילו השלמה של שם-עצמם, שהמללה ורוד מתארת אותן. אולם היו תלמידים, שתפסו את המלה ורוד עצמה כשם-עצמם (מעין קיצור של "צבע ורוד") והשלימו באמצעות אחת מן המילים: חום, צהוב, יין, מעט, וכו' – כולן, להוציא יין, קיבלות פהות או יותר בהקשר. אצל תלמידים ט"ט מצאנו גם השלמות, שאינן קבילות לחלוטין מהבחינה התانية בירית: נוצאות, נוצת. תלמידים אלה גרוו, ככל הנראה, לאחר המלה נוצאות, הנזכרת בפסקית הקודמת, ותפסו את הצירוף "ורוד מפוזר בינההן" כפסקית-זיקה (כאילו נאמר: "אבל גם נוצאות שורוד מפוזר בינההן")²¹. תלמיד אחד אחר בחר במללה מקור, הנזכרת בחילק קודם מהקטע; ייתכן שראה נגד עיניו מצב, שבו השקנאי תוקע את מקורו הורוד בין נוצאותיו ...

21 – "השKENAI הוא עוף גודל ; (אורך) גופו מתקרב לשני מטרים"

פריט זה מדגים יפה תופעה, שכבר הצבענו עליה – התלמידים הט"ט נוטים לחלק את הרץ המילולי לאו דוקא בהתאם לסימני הפיסוק. מספר ניכר מהתלמידים התעלמו מסימני הפיסוק (נקודה ופסיק) והציבו כאילו נקודה לפני המלה נוגה. כך נבין את ההשלמות וכפער, ויפה, ענגן, מאוד (שתי תמניות מכל השלמה). השלמות אלו יכלו להיות קבילות מבחינה תחבירית לולא סימן הפיסוק, שאינו מאפשר סגמנטציה כזו. אגב, השלמה וכפער אינה קבילה מבחינה סמנטית, משום שהיא סותרת את הדברים הנאמרים בהמשך.

23 – "למרות גודלו (אין) משקלו רב ; כעשרה קילוגרים בלבד"

השלמה זו בודקת את כושרו של הקורא לתפוס את קשר הניגוד שבין גודלו של השKENAI לבין משקלו (דבר החופך אותו לדיג מעולה). פריט זה היה אחד הקשים ביותר לתלמידים הט"ט (רק כ-18% מהם רשמו רשותה של השלמה יחסית של השKENAI: המלה למרות בראשית המשפט והמללה בלבד בסופו; יתר-על-כן, בשני המשפטים העוקבים מופיעים הביטויים "איןנו כביד", "תודות למשקלנו המועט"). נראה, כי גם כאן, כמו במקרים אחרים, הסתמכו התלמידים הט"ט על ההקשר המידי ועל אסוציאציות בלתי-UMBOKROTOT. רובם בחרו בשם-תואר, המתאר אל גודלו במקומם במלה שלילה, המתיחסת אל משקלו: הרבה, הענה, הקטן, הדעת, הארוּ, הגדור. שלושה תלמידים בחרו במקרה גם. האם יש להסיק מכך, כי לרובם מהתלמידים לא היה ברור הפקידה הלוגי-תחבירי של המלה למרות?

24 – "...כי עצמותיו חולות ומלאות (אוויר)"

גם בהשלמה זו התקשו רבים מן התלמידים הט"ט. השלמה קבילה מותנית במקרה זה לאו דוקא בהבנה לשונית או טקסטואלית, אלא בידע-עולם. רק כ-20% מביניהם רשמו השלמה קבילה (לעומת כ-60% מבין התלמידים המבוססים). כל התשובות תאמו את ההענינה התחביבית רית, שלפיה על ההשלמה להיות שם-עצמם, אולם חלק ניכר מהן אכן מניחות את הדעתה מבחינה סמנטית-פרואגדומטית: נוצאות, מים, דגימות, בשר, אופל. יש להניח, כי רוב המשיבים מבין ט"ט לא הבינו את משמעותה של המלה חולות (שהרי בעצמות חולות אין למצוא נזולים או מוצקים).

לסיכום ניתוח הטעויות בעיר, כי הן משקפות אסטרטגיות שלמה, השונות במידה מסוימת אצל שתי הקבוצות. התלמידים המבוססים גם כשהם בוחרים באפשרות לא קבללה, הריה תואמת במרבית המקרים את האילוצים התחביריים של ההקשר. לעומת מרבית התלמידים הטעונים טיפוח לבוחר בהשלמות על דרכם האוטוציאתית, מוביל להתחשב בהתניות התחביריות-דקדוקית. וופעה נוספת, הקשורה בקדומה, היא נטייתם של תלמידים ט"ט להקל את הרץ המילולי שלהם בהתאם לסימני הפיסוק; הם עושים כאילו "סמנטציה חומרת" של המלים, ואינם ממסים להוור קריעי-משמעותים שאינם דקדוקיים לפני ההשלמה או לאחריה. באופן כללי ניתן לומר, כי אצל ט"ט קיימת כבilities של הפה יותר להקשר המידי ולຄולוקאציה הרגלית, ופחות התיחסות להקשרים הרחבים של המשפט, של הפה ושל הטקסט כולו. נטייה זו משתקפת הן בהיבטים התחביריים והן בהיבטים הסמנטיים של ההשלמות.

נטיה אחרת, הבולטת קצת פחות, היא חוסר הרגישות המשלבית של תלמידים ט"ט. במקרים אחדים ראיינו, כי תלמידים אלה נזקקים להשלמות, המעידות על הבנת הכתוב, אלא שאין הן תואמות את הסגנון הפורמלי של הדברים. אין הנבחן חש בתזרים כלשהו, הנובע משיבוץ ביטוי "דיבורי" בתוך ההקשר

ניתוח הטעויות זורק אור לא רק על היבטים שונים, הכרוכים בהבנת הנקרה, אלא גם על קשיי הבעה שככabbת, כבר עמדנו על כך, כי ב"קלוז" פתוח מפעיל התלמיד הן מיזוגניות קולוניות של הבנת הנקרה והן מיזוגניות יוצרניות של הבעה (шибוץ המלה המתאימה בהקשר). מכאן עולה האפשרות לנצל את ניתוח הטעויות של ה"קלוז" באמצעות DIDAKTI לשיפור הבנת הנקרה וגם לטיפוח מיזוגניות לשון אחרות.

ה"קלוז" באמצעות DIDAKTI

כפי שראינו ניתוח טויות ה"קלוז", כרוכה היעלמות מילים, המושמטות מן הטקסט, בשילוב מרכיבים שונים, הנוטלים חלק בתהליכי הבנת הנקרה. קבilities של כל השלמה מותנית בהפעלת מרכיב אחד או בשילוב כמה מן המרכיבים: הדקדוקי-תחבירי, הלקסיקלי-סמנטי, הטקסטואלי (כלומר תפיסת היחסים העלי-משמעותים) והפראגמטי ("ידע-העולם"). קריאה משותפת של קטע "מושבש" תוך נסיוון להשלמים את המלים המחווקות — חזקה עליה שפתחה את תשותת-לבם של התלמידים לשיקולים השונים, הכרוכים בהבנת טקסט ובכתיבתו ועשוייה לפתח בהם אסטרטגיות פנינה ייעילות. שימוש ב"קלוז" לצורך זה תואם את הכוון, המסתמן כוון בהוראת לשונות — הדגשת הטה ליד יותר מאשר המוצר המוגמר.²² ב"גישת המצרי" נתונים לתלמידים מראש את פירושהן של המלים הקשות ולעתים מספקים להם אף פראפרואה של הקטע ("פישוט"). לעומת זאת עשווי השימוש ב"קלוז" להציג על הדריכים, שהן אפשרות לעמוד על משמעותם של מלה, או לפחות על כוונתה, על-פי רמות שונות שבקשר. ניתוח אסטרטגיות ההשלמה של ה"קלוז" חושף ומודגש לתלמיד את המרכיבים השונים, המשתתפים בתחום הפענות.

לצורך התרגום ב"קלוז" כדי לבוחר בטקסטים מגוונים; קטיעים סיופורים, קרוניקה עתונאית, קטיעים ספרי-לימוד ומאנציקלופדיות לנוער. מן הרואי לזכור, כי כל "זיאניר" של כתיבה כרוך בסכימות שונות ויוצר אצל הקורא ציפיות מסווג אחר לגבי המבנה הרוטורי של

הטקסט. לדוגמה: אנו מניחים, כי קטע סיורי בניו על-פי עקרון של סדר כרונולוגי (אלא אם אין מזוים בטקסט רמזים מפורשים שהסדר שונה). קטע, הבא לספק מידע, בניו על-פי עקרונות לוגיים מסוימים, כגון: כלל ופרטים, מן הפרטים אל הכלל, עקרון והדגמה, קביעה והסביר, גורם ותוצאה. יש קטעים, המשופעים בהנחות מוקדמות לגבי "ידע-העולם" של הקורא, ויש קטעים, שהבנהם אין צורך בידע רב מוחץ לידע, הכלל בטקסט. מן הרואי שהتلמיד יתנסה בסוגים שונים של טקסטים כדי לגונן את אסטרטגיות הפונוח במידה מרובה.

חיפוש אחר ההשלמות הקבילות יציג את הצורך בקריאה הקטע כולו לפני התחלה מלאכת השלמה. המורה יכול להציג את הדבר באמצעות בדיקת הטיעויות, שעשו תלמידיו בהשלמת המבחן. תחילה יחלק המורה את הקטע לתלמידים, לאחר מכן יאוסף את המבנהים ויסמן את ההשלמות הסוטות (או יבקש מהתלמידים עצם לסמן אותן). בשלב הבא יחלק לתלמידים את המבנהים המתוקנים ויונחה עמו את השלמות. תוך כדי הניתוח יתברר, כי חלק מהטעויות ממקורו בהסתמכות על ההקשר המוצמצם בלבד, ואפשר היה להימנע מן אילו קראו את הקטע עד תומו. תוך כדי שיחה יוכל המורה לעמוד על השיקולים של תלמיד זה או אחר בבחירה השלמה חורגת, דבר שלעתים קשה להגיע אליו ללא השאלה של התלמיד השוגה.

אם נזהור אל הקטע, שבו השתמשנו בינויו שלנו, יוכל לבירר, למשל, מדוע הלימוד כמו מהתלמידים חلل מס' 1 באמצעות הפעלים הללו או נפער. יש להניח, כי בשיחה يتברר, כי חלק מהם הינו כי "שכנאי" הוא אדם, וכן השתמשו בפועל אנטרופומטרי. אכן, מי שאינו מכיר את משמעות המלה *שכנאי* עלול להתקשות בזיהוי המלה עם עוף מסוים, אלא-אם-אין ימישיך ויקרא את הקטע ויחסים לו, כי מדובר על כנפיים, על מקור ועל נוצות, ואף מצינו בפירוש: "השכנאי הוא עוף גדול". מכאן, גם אם אין הקורא מכיר את המלה *שכנאי*, הוא יכול להסתמך על ההקשר ולמצוא את המלה הנכונה להשלמה — עפו או נדרו.

בעיה אחרת אפשר להציג באמצעות פריט מס' 4. מבחינה תחבירית מחיבת המלה כדי השלמה, הפותחת בסימן היחס ל' (בתוספת שם-הפעול) או השלמה של פסוקית משועבדת, הפותחת בסימן השעבוד ש'. במקורה שלפנינו השלמה הסביבה היא באמצעות שם-הפעול בתוספת כינוי הגוף שלishi, המוסב אל הכנוי הוא, המופיע באותו משפט. עשוה הפעולה במקורה זה הוא סתום, אך בעל התכוונית [+אדם], והמושא הוא אובייקט הגוף שלishi — השכנאי — לכן תהיינה השלמות לבקרו, לראותו קובלות לחוטין, ואילו השלמות חסרות הכנוי — לבcker, לדעת, לעוזר — קובלות באופן חלקי. השלמה לשאלו מתייחסת אל השכנאי כל אובייקט בעל התכוונית [+אדם], שהרי אפשר להפנות שאלת רק אל רפרנט, המסוגל לדבר, ככלומר אל אדם. התלמיד, שהשתמש במלה זו כדי להשלים את החיל, הגיח איפוא, מדויר באדם, הקורי "שכנאי", או שניית, כי בסיפור יש יסוד אלגורי כלשהו, ומדויר בעוף, המסוגל לענות, לדבר. בשני המקרים כדי להביא את הדברים לפני התלמידים ולהבהיר להם מדויר אין שלמה כזו אפשררת.

קושי אחר עולה אם נתה את השלמות לעוזר, לטפלו, שניתנו לפרט מס' 4. שתיהן קובלות מהבחינה הסמנטית: השכנאי נשאר לבדו ואין הוא מסוגל לדוג בכוחות עצמו, ולכן

כדי לעוזר לו... אולם בעברית המודרנית אין אנו גותרים להציג את כינוי המשא לפעלים לטפל ולעוזר אלא באמצעות מלת יחס ("מושא עקיף") : לטפל ב-, לעוזר ל-. במרקם זה לפניו איפוא השלה מה שיא ספק קבילה מהבחינה התחרירית. בירור הנושא עשווי לתרום לשיפור הניסוח בהבעה שככזה (שהרי מבחינת הבנת הנקריא אין ההשלמות הללו מעידות על פענזה לקו). ההשלמה לו מUIDה על אי-הבנה, ואינה קבילה מהבחינה הסמנית: מזוען כדי לשכנאי להישאר בלבד, אם חבריו נדדו למקום אחר ואין הוא מסוגל להשיג את מזונו ביעילות ללא עורותם? השלמה כזו גם אינה הולמת את המשלב הפורמלי של הקטע; הביטוי "כדי לו" אופיני לשון המדוברת העממית. ניתוח ההשלמה הזאת יעמיד איפוא את התלמיים דים הן על בעיה תוכנית, הכרוכה בהבנת הקטע והן על בעיה סגונית, הכרוכה בהבעה.

כדי להמחיש את השימוש ב"קלוז'" לשיפור ההבנה וההבעה נתבונן בקטע קצר, שנלקח מספר ללימוד ההיסטוריה. מן הקטע הוושטנו 6 מילים, ואפשר לראות בו "קלוז' ווטא". ניתוח השיקולים השונים, הכרוכים בהשלמת החללים, משקף כמה מן ההיבטים של הבנת הנקריא ושל ההבעה שככזה:

במאה הראשונה לפני הספירה הייתה רOME האדריכלה במלכות. שלטונה השתרע על כל הופיע (היב) (1) התיכון, והליגונות הרומיים הניפו את דגליהם באיטליה וב (יוון) (2), בספרד ובאזור אפריקה, במצרים, בא"י ובסוריה.

(אך) (3) בה בעת הייתה רOME קרובה מבנים עליידי (כוחות) (4) מדיניים יריבים — לא מעט בשל העושר הנדרש (נפל) (5) בחלוקת המשבות שלה, שכן העושרطبعו שהוא (מעורר) (6) חמדנות ומריבות.

השלמה מפ' 1 — דימ

המילה החסורה היא שם-עצמ, המשמש כסומך למלה הופיע. כל המבין את המלה הופיע יודע, כי הנזכר שלה הוא קרוב לוודאי מכהדים. יתר-על-כן, המלה העוקבת — התיכון — יוצרת התניה קולוקאטיבית, באופן שמי שמכיר את הצירוף השגור הימ התיכון לא יתקשה להשלים את החלל. גם הידע הפראגמטי של הקורא עשוי לסייע במצבה הנדרשת: אם הוא מכיר את מיקומן הגיאוגרافي של המדינות הנזכרות בהמשך הדברים, בין כי מדובר בים התיכון.

השלמה מפ' 2 — יוון

השלמה זו מחייבת "ידע-עולם". המדינות הים-תיכוניות, שהיו בשלטונה של רOME, מסו" דורות כאן בקבוצות של קרבנה גיאוגרפית. להלכה אפשר היה לצרף לאיטליה גם את צרפת (במקומות יוון), אולם כל המזוי מעת בהיסטוריה של המורה הקרוב יודע אל-גנון, כי רOME ירשה את יוון כמעצמה באזרע, ולכן אין להנחת, כי שמה של יוון ייפקד מהרשימה. לקרוא ברור, כי מדובר במדינה, אולם ידיעת שם המדינה מחייבת ידיעה שמצוות לטקסט.

השלמה מפ' 3 — אך

השלמה זו היא דוגמה לצורך בקשרו של מושר הטקסטואלי. המלה המושמת משמשת כקשר לוגי, ככלומר כمعין "תמרור", המציג את יחס הניגוד שבין היגד שבמשפט הקודם להיגד שבמשפט שלפנינו. השלמה נעה מידה במרקחה וה על תפיסת יסוד מרכזי בקורנותיות של הקטע: הקשר הניגודי שבין גודל הממלכה לבין מצבח הפנימי הרועע.

השלמה מפ' 4 — בוחות

שמותיה התואר העוקבים — מדיניות, וריבים — מהיבטים כאן השלמה של שם עצם ממיין זכר במספר רבים. לצד התנהיה התחבירית אנו מוצאים גם התנהיה סמנטית: מדוברangannt, הגורם את המצב של "קרועה מבפנים". אגנט זה — כפי שמתברר ממשמעותם של שמות — התואר העוקבים — גושא אופי מדיני, עשוי להיות בקונפליקט עם "משחו אחר" מסגו. הקושי להשלים את המלה החסרה אינו חייב לנבוע במרקחה וה מאיה הבנת הטקסט, אלא מקשוי בהיזכרות במילים כגון כוחות, גורמים, ההולמות את ההקשר. ניתוח השלמה עשוי איפוא לתروم במרקחה זה להבעה, ככלומר, לשימוש נאות בציরוף "כוחות מדיניים".

השלמה מפ' 5 — נפל

פריט זה הוא דוגמה לתחנה אידiomתית מובהקת, כאמור — ההשלמה באמצעות המלה נפל אינה כרוכה בשיקולים סמנטיים "רגילים", אלא בהכרת הניב "נפל בחלוקת" ובמשמעותה האידiomתית. הפעיל החסר — נפל — יבוא בצורת זכר יחיד, בغالל הצורך בהתאם לתפקידו. עם גרעין הציירוף השמנני — העשר.

השלמה מפ' 6 — מעורר

הקשר התחבירי מהיבט כאן השלמה של פועל יוצא, והקשר הסמנטי מהיבט שהפועל יבטא את הקשר (ההרגל) שבין העושר ליריבותו. הפעול יהיה בצורת זכר יחיד ויצין קשר סיבתי, ככלומר, גרים, משות שומצבר ברומו במאה הראשונה לפני הספרה נתפס כ"מרקחה פרטיה" של הכלל, שלפיו קיים קשר סיבתי בחברה בין שתי התופעות. لكن על הפעול להיות בזמן הזה, שהרי הוא בא לצין קשר קבוע; קשר זה נרמז במללה קודמת שבמשפט — טבע.

ראינו איפוא, כי דיון בשיקולים השונים, הכרוכים בהשלמה קבילה של קטע "קלוז", מעלה מגונו של היבטים דקדוקיים-תחביריים, סמנטיים, טקסטואליים ופראגמטיים, ומפתח בדרך זו את רגישותו הלשונית של התלמיד ואת כושר הבדיקה שלו. כאמור, עשוי השימוש ב"קלוז" הפתוח באמצעות דיאקטיקי לפתח הן את כושר הבנת הנקרה והן את כושר הבהעה.

בכיתות, שרבים בהן התלמידים הטunosים טיפוח, כדי להשתמש לצרכים דיאקטטיים ב"קלוז" הסגור תחילתה. ה"קלוז" הסגור, שבו ניתנתו לתלמיד מספר אפשרויות כדי לבחור מהן את ההשלמה הקבילה, "מאים" פחות על תלמידים אלה. נסיגנו הראה, כי בעוד שהתלמידים המבוססים (בכיתות ו') נהנו ממילוי ה"קלוז" הפתוח, הרי תלמידים ט"ט לא גילו

התלהבות יתרה. הם העדיפו מבחן, שאינו דורש כשירות יוצנית של ידיעה והיזכרות במליה המתאימה, אלא כשירות קולקטיבית בלבד. כפי שראינו, השיגו תלמידים אלה הישגים גבוהים במידה ניכרת ב"קלוז'" הסגור, לעומת אלה שהושגו ב"קלוז'" פתוחה (ההפרש אצלם היה גדול מאוד אצל התלמידים המבוססים); לתחושים הצלחה היחסית נודעת חשיבות ישירה במשמעותם בבחון, והרי זו סיבה נוספת להשתחש תחילה ב"קלוז'" הסגור. בניתוח "קלוז'" כזה כדי להתעכ卜 במיוחד על השלמות קשות, שבוחן טעו רבים מן התלמידים, ולשקל ביחס מה היא ההשלמה הקבילה ובמה עדיפה היא על השלמות אחרות.

המעבר מן ה"קלוז'" הסגור אל הפתוח מעניק ממד חדש לאימון, משומש שהוא מוסף היבט של יצירה. ב"קלוז'" הפתוח משתחף התלמיד ביצירה של מבוע, גם אם אין הוא נדרש לחבר משפטים שלמים. בהשלמת ה"קלוז'" הפתוח מצוים יסודות של קליטה ושל הבעה כאחד; בכך השיקולים החברתיים והסמניטיים, על התלמיד להעלות בזכרונו את המלה הקבילה, ככלומר עליו לעסוק באקטיבציה" של אוצר המילים. אין צורך לעמוד על חשיבותה של פעילות קוגניטיבית-לשונית כזאת לתלמידים טעוני-טיפוח.



לשימוש בטכניקת ה"קלוז'" בשתי הואריאציות שלה — המבחן הפתוח והמבחן הסגור — פוטנציאלי לימודי נכבד הן כאמצעי להערכת הישגים והן כמכשיר-עזר להוראת הבנת הנקרה ולטיפוח הריגשות הלשונית. הנסיוון הרב, שהצטבר בעולם מן השימוש במבחן ה"קלוז'", והנסיוון המצומן, שהצטבר בישראל, מצביעים על ה"קלוז'" כמבחן תקין להעברת הקשר של הבנת הנקרה ולהערכת הקשריות הלשונית בכלל. המיתאמים הגבוהים ייחסית, שמצוינו בניסוי המצומצם שלנו בין הישגים במבחן ה"קלוז'" לבינו אלה שהושגו במבחנים הסטנדרטיים של הבנת הנקרה (קרוב ל-0.7), מאשרים גם הם הנחה זו.

חשיבות מיוחדת נודעת לשימוש ב"קלוז'" כמכשיר לאבחן אינטלי. ניתוח תשובה של תלמידים, זה ל"קלוז'" הפתוח והן לסגור, עשוי להעיד את המורה על ליקויים בכשירות הלשונית, הטיפוסים לתלמידים מסוימים או לקבוצות של תלמידים. אבחונם של קשיים ספציפיים בתחום אוצר המלים, הדקדוק, הטעסט או "ידע-העולם" יכוון את המורה לגבי תושמת-הלב היחסית, שיקדיש לכל אחד מהabitutim השונים הלשון בכתיתו. האבחון האינטלי מאפשר לאטר קשיים לשוניים מיוחדים לתלמידים טעוני-טיפוח ולהפוך אחר דרכיהם מתאימות לתיקונים.

ניתוח הטעויות במבחן ה"קלוז'" מתקשר לשימוש ב"קלוז'" לצורכי הוראה. אין אנו ממלים-צימן על שימוש שיטתי ובלתיי בתרגילי ה"קלוז'" לשם טיפול הבנת הנקרה, אלא על ההיזקאות ל"קלוז'" כמכשיר נוסף לשיפור הקשריות הלשונית (בצדם של אמצעים אחרים). נראה לנו, כי טרם נוצלו האפשרויות הרבות והמגוונות, הטעונות ב"קלוז'" כאמצעי DIDAKTIKI זה בהוראה הרגילה והן בהוראה המתתקנת. יש ערך רב בניתוח ההשלמות, שניתנו במבחן ה"קלוז'" בקורסי השתלמות למורים ובכיתימדרש למורים. תרגילים מסווג והוועלם כפולה — הםאפשרים

ליישם מושגים ועקרונות, שנלמדו בשיעורי הלשון והבלשנות (בעיקר מושגים בתחום תורה הצורות, התחריר והסמנטיקה), ומצד שני הם מעלים שאלות מרכזיות, הכרוכות בפיתוח התקשורת הלשונית של התלמידים.

נסינונו מלמד, כי תרגילים כאלה מעוררים עניין רב במשתפים ומהדרים נושאים לשוניים ופסיכולשוניים, הכרוכים בפענוח טקסטים. יש לעודד את המורים להכין בעצמם מבחני "קלוז" ולנסותם בכיתותיהם הן באמצעות מאבחן והן כמבחן דיאקטרי.

הعروת

- (1) ראה, למשל, סטאבס וטאקר (1974).
- (2) ראה ניר, בלום וכahan (1978).
- (3) ראה אלדרסון (1979).
- (4) ראה, למשל, ג'ונז (1976).
- (5) הטעם השני תקף כאשר המבחן ניתן לא רק לצורכי אבחון, אלא הוא מוחזר לתלמידים לשם ניתוח הטעויות והפקת לקחים.
- (6) ראה אלדרסון (1979, 1980 ב').
- (7) ראה, למשל, אוולר (1979) עמ' 348—363.
- (8) ראה ניר ובלום-קוקלה (1980).
- (9) ראה למשל, הייצמן ובלומר (1967).
- (10) ראה ניר וכahan (בדפוס).
- (11) "ידיעות אחראנות לילדים", מס' 18, מיום 23.1.80.
- (12) ראה ב글ור (1978), עמ' 188. המדגם, שעליו מבוסס ב글ור את רשיימת השכיחות, מבוסס על מקראות שונות לילדים, ספרי-לימוד, עיתונות לילדים וספרות, שנכתבה לילדים יהודים בארץ"ב.
- (13) על-פי בטס (1957).
- (14) וזו רשיימת המלים "הקשות" לפי סדר הופעתן בטקסט: לפנות, שקנאי, פצע, מעולה, משותה, להקה, מסתדרים, חייתית, מקור, מסתננים, מפוזר, התברר, תפריט, ניוונים, מורדים, למות, משקל, קילוגרם, חלולות, מועט, מצוין.
- (15) ראה נח숀 (תש"ד).
- (16) לדוגמה: שאלה מס' 48 שבגירסה ב' של הנבחן:
מהי הצורה, שבה כתוב הקטע? א. תיאור, ב. מאמר, ג. שיחה, ד. בדיחה.
- (17) כפי שצוין, הוכנו המטichen ב"קלוז" הסגור על-פי התשובות המוטעות השכיחות ביותר, שהתקבלו ב"קלוז" הפתוחה.

- (18) ראה ניר ובלום-קולקה (1980).
- (19) ראה בעניין זה ניר וניר (1979), עמ' 94—96.
- (20) אכן, בעברית החדש מקובל ליצור תאריך-פועל מצורת הנקבה של שמות-תואר: דיבר טלטונית, הצהיר רשמי וכיו'ב.
- (21) יתכן שהשלמות אלו נבחרו כדי ליצור מצב של "סימטריה" בין שני חלקי המשפט, תוך התעלמות מן הקושי התחבירי הכרוך בכך.
- (22) על "גישת התהלהך" בהוראת הלשון ראה למשל, אלדרסון (1980 א').

מ ר א י מ ק 1 מ 1 ת

- בלגור, רפאל (1967) : רשיימת מЛОת-היסודות לביות-הספר, תל-אביב, אוצר המורה.
- בלגור, רפאל (1974) : "רשיימת מЛОת-היסודות מתוך העתונים לטעוני טיפוח", מגמות כ"ד, 225—253.
- נחוון, ש. (תש"ט) : "אייזו ספר קריא", החינוך לא / א-ב, 71—90.
- נחוון, ש. (תש"ך) : "נוסחאות הקריאה העברית; הוראות לחישוב", החינוך ל"ב, 192—213.
- ניר, רפאל (1974) : "השימוש בטכניקת הקלוזו לבדיקת שיעור הקריאה", עיונים בחינוך 4, 71—84.
- ניר, רפאל (1978) : "מבנה הקלוזו והשימוש בו בהנחלת הלשון", הד האולפן כ"ז, 2—4.
- ניר, רפאל ושותה, בלום-קולקה (1980) : "חקר תהליכי הבנת הנקרה באמצעות ניתוח טועיות ב מבחני קלוזו", עיונים בחינוך 26, 115—132.
- ניר, רפאל וא. ד. כהן (בדפוס) : "פיתוח מבחני מיון ללימוד עברית", בלשנות שימושית 3.
- פרנקנשטיין, קרל (1972) : שחרור ההשيبة מכבליה, ירושלים, האוניברסיטה העברית.
- שגב—בונישחר, נילי וGINA אוֹרְתָר (תשכ"ט) : מבחן הבנת הנקרא (חוברת ב', לכיתות ד'—ח'), ירושלים, המזכירות הפלוגנית לחינוך יסודי ולהכשרה מורים, משרד החינוך והתרבות.
- Alderson, J. C. (1979) : "The Cloze Procedure and Proficiency in English as a Foreign Language", *TESOL Quarterly* 13/2., 219—227.
- Alderson, J. C. (1980 a) : "A Process Approach to Reading at the University of Mexico", in: E. Smyth (ed.), *Projects in Material Design*, London, The British Council, 134—163.
- Alderson, J. C. (1980 b) : "Native and Nonnative Speaker Performance on Cloze Tests", *Language Learning* 30 / 1, 59—76.
- Anderson, J. (1976) : *Psycholinguistic Experiments in Foreign Language Testing*, Santa Lucia, Australia, University of Queensland Press.

- Betts, E. A. (1957) : *Foundations of Reading Instruction*, New York, American Books.
- Heitzman, A. J. & Bloomer, R. M. (1967) : "The Effect of Non-Overt Reinforced Cloze Procedure upon Reading Comprehension", *Journal of Reading* 11, 213—223.
- Jonz, J. (1976) : "Improving the Basic Egg : The M—C Cloze", *Language Learning* 26 / 2, 255—266.
- Oller, J. W. (1979) : *Language Tests at School*, London, Longman.
- Porter, D. (1979) : "Cloze Procedure and Equivalence", *Language Learning* 28 / 2 333—341.
- Stubbs, J. B. & Tucker, G. R. (1974) : "The Cloze Test as a Measure for English Proficiency", *Modern Language Journal* 58, 239—241.
- Taylor, W. L. (1953) : "Cloze Procedure: A New Tool for Measuring Readability", *Journalism Quarterly* 30, 415—433.

ה שקנאי הבודד

- יום יומם לטנות ערבות היו אבטיל ועידו רוי כבים על אופניהם אל ברכות הדגים לבקר את השקנאי הבודד. כל חבריו 1 עבר אפייקה בסתיו ; ומודיע נשאר 2 כאן? אולי זון הוא ; אولي חוליה ; אולי 3 ; קשה לדעת. אך הוא כאן וככדי 4
- יום יומם יצא השקנאי הבודד 5
 קטת קשה לו לדוג בלי חבריו, כי 6
 הם דיגים מעולים ולרוב דגים במשותף. כאשר 7
 נוחחת על בריכת דגים, מסתדרים 8
 השקנאים 9 חזיתית, או בחצי מעגל,
 מכים במים 10 ובכונפיהם, וכך הם
 מגרים את הדגים לפינתה 11 עתה
 מכנים כל שקנאי את העצום למים 12
 וממלא את השק בעשרות כוסות 13
 א. גלויים ב. זנבותיהם ג. ידיהם ד. במרץ 14
 א. חי ב. מעגל ג. מים ד. בריכה 15
 א. מקורי ב. הדג ג. המזון ד. השלל 16
 א. בקבוקים ב. אצotta ג. מים ד. אבני 17
 א. מן ב. את ג. בראשת ד. לחור 18
 א. משאירים ב. מגרשים ג. מחליקים 19
 ד. שומעים 20
 א. מוכנה ב. מכיה ג. תוקעת ד. עוברת 21
 א. מסתדרת ב. ניצח ג. דגה ד. לוקחת 22
 א. זה ב. אוכלמים ג. גדלים ד. הלא 23

- | | |
|--|---|
| (18) א. צבע ב. יש ג. לכלוך ד. מקור
(19) א. דומה ב. גורם ג. טוב ד. מתאים
(20) א. כשר ב. מבושל ג. יקר ד. שוננה
(21) א. אורך ב. גבוהה ג. מאד ד. אך
(22) א. רגליים ב. כנפיים ג. ידיים ד. שפטוי
(23) א. העצם ב. האורך. ג. וגם ד. אין
(24) א. אחד ב. אבל ג. גופו ד. וגם
(25) א. מים ב. נוצחות ג. אוויר ד. דגימות
(26) א. דיגון ב. במצב ג. יידיד ד. הבורד | לשכנאי נוצות שחורות ולבנות, אבל גם
ריט הרגיט הוא
שכנים בגן החיות, הגינזונים בברשות
אינם מוגרידים. השכנים הוו עופף גדול ;
גופו מחרב לשני מטרים, והMRI-
חק בין קנות
שה מטרים. למרות גודלו
רב ; כעשרה קילוגרם בלבד
כבד, כי עצמותיו חוליות ומלאות ב-
תודדות למשקלו המועט וכנפיו העצומות השכנים
..... מצוין. |
|--|---|

רפאל ניר ומרים ניר

הניתוח לתוכניות סמנטיות וממשמעותו בהוראה המשקמת

מאז שנות השישים ניכרת התעניינות רבה בלשונם של ילדים מוקופחים-תרבותות. אפשר להבחין בגישות סוציאולינגויסטיות שונות אל התופעות, המאפיינות את דיבורם וכתיבתם של תלמידים הטעונים טיפוח ואל שאלת הזיקה שבין תופעות אלו לבין דפוסי החשיבה של תלמידים אלה¹. אין אנו באים לנוקוט עדמה בשאלת - אם הילד הטען טיפוח "גחות" בלשונו לעומת הbilid המבוסס או רק "שונה" ממנו. במאמר זה אנו מבקשים לעמוד על היבטים אחדים של הנסיבות הלשונית² סמנטית של ילדים ט"ט, משום שכ��ירות זו מתבטאים תהליכיים של המשגה והשיבה מופשטת יותר מתחומים אחרים של התקשורת הלשונית. בניתו ההתנהגות הלשונית של הילד תהיה נקודת-המוצא שלנו פסיכולוגית, ולאו דווקא לשונית טהורה. מצד אחד אין אנו מתעלמים מן הצד הפסיכולוגי של ההתנהגות הלשונית (cumкובל אצל חסידי "אסקולת השונות הלשונית"), שדבריה הם לאbove, בארץ וזרים), ומן הצד השני אין אנו טוענים, כי דלות לשונית גוררת בהכרח דלות בחשיבה (cumкובל במשמעותם של ברנשטיין, לאוטון והנדרטון, הנחשים לנציגי "אסקולת הדפייצ'יט הלשוני").

קשה המשגה של התלמיד הטען טיפוח אינם מתבטאים דווקא בלשון "גחות" או "דלה" מבחינת היגיון החיצוניים, אלא ב"כיסוי" הסמנטי, הנitin למיל הלשוני. עדויות רבות של מורים ושל מחנכים מצביעות על קשיי ההבחנה של תלמידים ט"ט. פרנקנסטיין (1972), אייגר (1975), שטאל (1977) ואחרים מביאים אירועים שונים, שנאפסו מן "השדה" והמיעדים על ליקויים מסווג זה. יש מקרים, שההתלמיד מכיר את המלה בצורתה הfonologית והגרפית, ואף משתמש בה, ובעם זאת אינו עומד על משמעות המדויק ועל מקומה בשדה הסמנטי. כפי שעוד נראה להלן, מתגלים אצל תלמידים ט"ט תופעות קוגניטיביות ואפקטיביות, העולות להפריע להם בהפנמה נאותה של מושגים ובהבחנות סמנטיות דלות.

תופעות אלו, שכן מנטליסטיות בטבען, אין משתקפות תמיד בצורה גלויה בהתנהגות הלשונית. המשוב הלשוני, שמקבל המורה מן התלמיד, טעון בדיקת מדוקדקת, שהרי הליקויים במערכת הסמנטית של התלמיד הטען טיפוח כרוכים בנסיבות הרצפטיבית-קולטנית (הבנת

(1) ראה סיכון ממצאי של הגישות הסוציאולינגויסטיות השונות ללשונם של מוקופחים-תרבותות אצל דיטמאר (1976).

הנשמע והנקרא) ולא בנסיבות הפרודוקטיבית-יווצרנית (דיבור וכחיבת) בלבד. لكن אין הם תמיד קלים לגילוי ואינם משתקפים בהכרה בטיביהם סטאטיסטיים. בדionario נשמש באירועים אופייניים מלשונם של תלמידים טעוני טיפוח, שרשמו מורים ומדריכי מורים.

קשה ההשגה של התלמיד הטעון טיפוח משתקפים, כאמור, בעיקר בתחום הנסיבות הלשונית-סמנטנית. מסיבה זו מן הרואין לבדוק, כיצד ניתן לטפח את ההתנגדות הלשונית בתחום זה. להלן נבחן את תיאורית הרכיבים הסמנטיטים ואת האפשרות להסתיע בה ולהפכה לכלי DIDAKTI לשם אבחון קשיי הבדיקה של התלמיד הטעון טיפוח; נבדוק כיצד אפשר להסתיע בה בתהליכי "ההוראה המשקמת"². נסקר תחילתה בקורס את עיקרי התיאוריה בדבר הנition להתוכניות סמנטיטיות (ティאור מפורט למצוא אצל נירדה, 1975).

הניתוח הסמנטוי לרכיבים ולתכונות

הסמנטיקה, היא תורה המשמעים, נחשבה ממש עשרה שנים כ"בת חורגת" לבשנות המודרנית. הדיון במשמעותם של מילים ושל צירופיהם וניתוח הייחסים שבין מערכת הhabitu הלשונית לבין המיצאות החוץ-לשוניות היה נתון בידי פילוסופים ופסיולוגים. עקרונות של ניתוח מבני (שטרוקטורלי), שהוחלו בהצלחה בתחום הפסיכולוגיה ותורת הצורות, לא הצליחו הבלתיים להחיל על מישור התוכן של הלשון. אולם, נעשו נסיונות שונים "לפרק לגורמים" משמעיים של מילים באמצעות ייחדות, תוכן מזעריות, מעין "אטומים של משמעות", אולם ככל ניתוח מדויק של כל ייחדות-תוכן לא הגיעו.³

הՐעינו לנוסות ולמצוא ייחדות מזעריות, הבוגנות את המשמעים. עורר עניין גם בפסיכולוגיה ההתפתחותית. ידועה העובדה, כי כבר בגיל צעיר יחסית מגלה הילד שליטה במפהיה במבנה הסמנטיט של לשון האם. שליטה זו מתחפתה בהדרגה; לדוגמה: תחילת קורא הילד לכל בעל-חיהם בן ארבע רגילים בשם "כלב" (או בכל שם אחר, בהתאם לבעל-החיהם, שלמד את שמו בראשונה). במשך הזמן הוא לומד לקשר לסלול הלשוני "כלב" מושג ספציפי יותר, והוא מבחין בין המשמע של "כלב" לבין המשמע של "חתול" ושל "סוס". כמה פסיכולוגים העלו את ההשערה, שמא מתרחש במקרים אלה תהליכי הוספה רכיבים סמנטיטים למשמעות המלה. קלארק (1973) הצביע תיאורית, המכונה "השערת הרכיבים הסמנטיטים"; על-פי השערה זו מתחפתה המערכת הקוגניטיבית-סמנטית של הילד בדרך של תוספה הדרגתית של רכיבים למשמעות המלים שהוא לומד. בתחום לימוד המשמעות של "כלב" כוללת תחילת המשמעות את הרכיבים שם עצם, מוצץ, חי, לא אדם, בעלי-חיים, בעל ארבע רגליים, בשלב זה מפרש הילד את המלה בדרך של הכלתיתית, לנובעת מסתמך פיזי לאי-מספקת. זמן מאוחר יותר במהלך תהליכי התפתחותו הלשונית-סמנטית נוספים רכיבים ספציפיים יותר, המציגים את ה"כלבות" שבבעל-החיהם, המכונה "כלב".

(2) מושג זה לקוח משנתו של קרל פרנקנשטיין. ראה, למשל, פרנקנשטיין, 1970.

(3) הראשונים, שניטו כוחם בהעמדת תיאוריה מבנית של רכיבים סמנטיטים, היו היילמסליב ויאקובסון, כל אחד בדרכו-שלו. ראה, למשל, היילמסליב, 1953.

יש שהציגו לראות את כלל הרכיבים הסמנטניים כמעין פוטנציאל סמנטי, שהוא חלק מן הפרידיספוציאיה של הילד עם לידתו (מקניל, 1970). השערה זו רואה ברכיבים הסמנטניים מערכת אוניברסלית, המשותפת לכל הלשונות. בכל לשון מטרפים הרכיבים לערכיים מיליוןיים בדרכים המיויחדות לאוთה לשון (עובדת ידועה היא, כי אין הקבלה לקסיקלית-סמנטית בין לשונות שונות). לשון אחר: "השפעות אינן איזומורפיות"). למעשה מדובר בשתי השערות נועזות טרם הוכחו: (א) הילד בונה לו את המערכת הסמנטית-לשונית בדרך של צירוף רכיבים סמנטיים למשמעות; (ב) הרכיבים הסמנטניים הם מעין "אטומים של משמעות", קיימים קיום מופשט בכל הלשונות בעבורם. השערות אלו מציבות אתגר מעניין לפני הבלשן: לננות ולהעמיד תיאוריה של מבנים סמנטיים במקביל לתיאוריה על בניית ההגאים.

הטכניתה של ניתוח משמעהן של מילים לרכיבים שימושה תחילתה את האנתרופולוגים בחקר המונחים, המציינים קרובת משפה בתרבויות שונות. הם נתחו מושגים שונים, כגון: אב, בן, דודת, נכה, חוץ כדי שימוש במספר מוגבל של רכיבים. לצורך ההשוויה יכולו להעתלם מרכיבים כלליים, הנמצאים במקומות "גבוהים" במדרג (היירארכיה), כגון شب-עצב, פיזי, חי, אדם. האנתרופולוגים התעניינו באותם רכיבים שיש להם ערך מבחן בתוך המערכת של קרובת משפה; לכן יכולו לזרור על רכיבים, המשותפים לכל המונחים (חי, אדם). המשוגג "דודה" נזהה למשל, כך: — זכר, דור 1+, התיחסות עקייפה, ± קרובת דם. המשוגג "אם" נבדל מ"דודה" ברכיב התיחסות ("אם" = התייחסות ישירה). מן הרכיב הזה משתמע, כי קרובת דם קיימת תמיד במושג "אם" (+ קרובת דם). המושגים "אב" ובן נבדלים זה מזה ברכיב אחד הדור: "אב" מכיל את הרכיב דור 1+ מהוינו של המתיחס, ואילו "בן" מכיל את הרכיבים דור 1—

בלשנים כגון צץ ופודור (1963) וינרייך (1966) הציעו להחיל את שיטת ניתוח לרכיבים על אוצר המילים כולם, בתקופה להעמיד בדרך זו מסגרת עיונית ייעילה לתיאור מבני של מישור התוכן של אוצר המילים. הם הניחו כי פירוק הלקסמות (הינו "המלחינים המילוגניות") לרכיבים מזעריים יאפשר לתאר את משמעהן בצורה מדוייקת יותר מן המקבול במילונים המוכרים לנו. במרקמים רבים — כך הינו — יאפשר ניתוח כזה להשתמש ברכיבים לשם הגדרת ניגודים ביןאריים, כגון: זכר — נקבה, מבוגר — לא מבוגר, חי — לא חי (בדומה לתוכניות הפונטיות של ההגאים: קולי — אטום, סתום — חזק וכו'). למרות היציפויות הרבות משיטת ניתוח לרכיבים סמנטניים, התברר כי יש לה מגבלות רציניות. מספרם של הרכיבים אינו קטן (ספק אם אפשר לקבוע את כמותם), וספק אם אפשר לראות בהם יחידות אוניברסליות. זאת ועוד — הרכיב הוא בגדיר יסוד תיאורתי-מושגיהם-מופשט, והוא תמיד יש בידנו המונח המילוני כדי לכנותו בשם המתאים. לשון אחר: חסרה לנו "מטאל-לשון" נאותה לתיאור כל הרכיבים הסמנטניים.

אף-על-פי שיטת ניתוח לרכיבים לא הוכחה עד עתה כיUILה לשם מתן תיאור סמנטי מקיים של אוצר המילים, עשויה היא לתרום תרומה החשובה לתיאור היחסים שבין משמעהן של מילים, השיקות לאותו השדה הסמנטי או לאוותה "קבוצת מגע"⁴, ובמיוחד יחסים של חפיפה ("נדפות חלקית") ושל היכילות (היפונימיה). לצורך הבחנה שבין משמעים קרובים אין אנו זוקים לכל הרכיבים, הכלולים במשמעות. אלא לרכיבים המבחנים בלבד. קוסריו (1967) מבחין בין רכיבים בסיסיים, המשותפים לקבוצה גדולה מאוד של מילים (שם עצם, חי, אדם...). לבין רכיבים "נומוביים" יותר, המהווים בין מושגים קרובים. לקבוצה הראשונה קרא בשם

(4) מונח זה מציע גידה (1975, עמ' 68).

ולשנית קרא *semes*. להלן נבחין בין רכיבים כמנחים-אג' לכל היחידות הסמנטיות, המרכיבות את המשמעים לבין תכוניות, שהן הרכיבים המזעריים, המבוחנים בין משמעים, השיכים לאותו השדה הסמנטי והמשמעותיים לארגן את השדה על-פי ניגודים מסווגים שונים.

התוכנית היא איפוא מושג יחס, והוא מותנית בטיבה של קבוצת המושגים שבמקשים לנחת. לדוגמה: קבוצת המגע הקטנה ביותר מונה שני מושגים; אם נבקש להשווות את שני המושגים "תעלת" ו"נהל", יהיה علينا להתעלם מן הרכיבים המשותפים (כגון: מקווה מים, אורך וזר חישוף, מים וזרמים); לגבי זוג המושגים "תעלת" ו"נהל" אין הרכיבים המשותפים בגדר תוכניות. התוכנית הסמנטית, המבחןה בין שני המושגים, היא ± מעשה אך. ככל שגדלה קבוצת המגע של המושגים, העומדים להשוואה, כן יגדל מספר התוכניות, הדרשות כדי להבחן בין המושגים.

סכום כל הרכיבים הסמנטיים של מושג מסוים הוא האינטנציה שלו⁵, באמצעות מנית הרכיבים הסמנטיים קבועים את האקסטנציה של המושג. האקסטנציה מקופה את כל הרפונטים שבמציאות, הנכללים בתוך שדה המשמעות של המושג. האקסטנציה והאינטנציה אין אלא שני צדדים של אותו המطبع: ככל שתגדל האינטנציה (הינו — מספר הרכיבים, המגדירים את המשמעות), כך יהיה המושג ספציפי יותר ויחול על קבוצה קטנה יותר של רפונטים. מושג בעל אינטנציה גדולה יותר הוא "מוסמי" יותר והאקסטנציה שלו מצומצמת יותר. קיים איפוא יחס הפוך בין האינטנציה לאקסטנציה. התוכניות, הינו הרכיבים המבוחנים, שייכים לאינטנציה של המושג, ובאמצעותם מגדירים לנו את האקסטנציה שלו.

אם נשווה את שני הפעלים "ראה" ו"הסתכל" נראה כי הפעל "ראה" מסמן פחות מ"הסתכל" (כלומר — כלל יותר, פחות ספציפי); "הסתכל" מסמן ביחס ל"ראה" מבחינת הכוונה. אפשר לתאר איפוא את האינטנציה של "הסתכל" כך:

'הסתכל' = 'ראה' + התכוונות.

נקה לדוגמה את המילים "צום" ו"תענית"; הראשונה כללית יותר, ולכן פחות מסומנת. התוכנית הנוספת, המסמנת את "תענית" ביחס ל"צום" וממצממת את האינטנציה שלה, היא מטעני דת. מן הרואוי להדגиш, כי ההשוואה במרקזה היא סינכרונית ונוגעת למעמד הסמנטי של המילים בעברית הישראלית. מבחינה דיאקרונית שתי המילים נרדפות: המלה "תענית" מצינית בלשון חכמים את המשמע, שמצוינת "צום" בעברית המקראית.

השווות המילים "הപיצר" ו"שכנע" מלבדה, כי אין אותן מוסמנת יותר מהברתה. דומה, כי שתי תוכניות מבוחנות בין משמעיהן: הפעול "שכנע" כולל את התוכנית תזואת מובלחת. כאשר אומר אדם: "שכנעתו לנוסע לחיפה", משתמש מכך שהאדם אכן נסע לחיפה.⁶ "הபיצר" פירשו "ביקש בהתמדה", מבלי שתוצאת הפעולה משתמעת מן הפעול. כן כולל הפעול "הபיצר" רמז להתנדבות המושא, ואילו הפעול "שכנע" אינו מסמן מבחינה זו. יתרון שיש תוכנית נוספת, המבחןה בין שני הפעלים, והוא געוצה בדרכ' ההשפעה של א' על ב': "שכנע" כרוך בעיקר

(5) המושגים "אינטנציה" ו"אקסטנציה" שאלים מן הלוגיקה.

(6) על-פי המונחים של תורת פעולה הדיבור אפשר לומר, כי "שכנע" כולל את המידע על הצלחת הפעולות הפרלוקציוניות. לבירור המושג "פרלוקציה" ראה, למשל, קמפסון, 1977, עמ' 50—52.

בහנכה ראצינלית (אם כי יש פעולות שכנו, שמניעין רגשיים) ואילו "הപצרה" עשויה לכלול גם פניה אל הרגש. נסכם איפוא את ההבדלים בין שני הפעלים:

"הপצרה"	"שכנע"	
∅ ⁷	+	החותמה — שינוי עמדה או דעת
+	∅	עצמת ההתנגדות מצד המושא
∅	(+)	שימוש בנימוקים ראצינליים

בין שתי המלים "טיל" ו"סיר" — הראשונה מסמנת פחות החכוניות, המבחן בין שני הפעלים, היא תכילת הפעולה או החותמה: "טיל" — לשם הנאה, "סיר" — לשם בדיחה או התרשמה. לנכ"ל לומר: "לקראת הטילן ערכנו סיור לאורך המסלול", או — "בטיל עלה בדינו לסייע ולבדוק את השתה".

נתבונן בקבוצת המגע, הכוללת מילים אלו: "דירה", "ארמון", "צריף", "בית"⁸, "מלונה". לקבוצה זו מספר רכיבים מסוימים, הנמצאים במקומות "גבוה" יחסית במדרג הסמנטי, כגון: שם עצם, מוחשי, מיצק, — חי, מעיטה אדם. הרכיב המשותף "הגמוך" ביותר הוא נענד למוגרים. לנכ"ל איפוא את קבוצת המגע בשדה הסמנטי "מבנים למוגרים". באמצעות השוואת הזוגות שוניים מרשימה המושגים הנ"ל אפשר להרכיב רשימת החכוניות, המבחןנות בין המשמעים: נענד למוגרי אדם, מבנה נפרד, חומר הבניה — אבן או בזון, גדול וחיפוי, פרחי, בטיאטוס חברתי גבוה. ייתכן שתכוניות זו או אחרת לא תהיה רלבנטית לגבי מושג כלשהו; במקרה כזה נאמר, כי המושג "אינו מסומן" מבחינתה של התכוניות (הסימן המקביל במקורה כזה הוא ∅). אם נתוח את קבוצת המגע "מבנים למוגרים" על-פי התכוניות שנמננו לעיל, תתקבל התמונה הזאת⁹:

"מלונה"	"דירה"	"צריף"	"ארמון"	"בית"	"גמוך"
—	+	+	+	+	+
+	+	+	+	—	
—	+	—	+	+	
∅	+	—	+	∅	קשר בסטאטוס חברתי גבוה

כאשר משווים את המושגים זה לזה, מתברר כי כל מושג שונה מן האחרים שבקבוצה לפחות בתכונית אחת. מכאן, שכל אחת מן התכוניות שבittelha היא אכן בחוקת רכיב מבחין.

התכוניות שהוכרנו עד כאן הן דגוט טיביות במחותן — הן נועדו להגדיר בדרך אינטנסיבנית את משמע המלה. בכךן של אלו קיימות גם תכוניות נלוות, שהן בעיקר קונגוטטיביות. אין להטעם מתכוניות אלה, מושם שגם להן חלק בקביעת דרך השימוש במלה. התכוניות הקונוטטיביות מגדרות את השימוש בשני תחומיים עיקריים: העומס הריגושי

(7) הסימן ∅ משמעו "בלתי-מסומו מבחיננה התכוניות".

(8) למלה "בית" משמעים שונים. כאן מתחוננים אנו למשמעות "מבנה למוגרים".

(9) קבוצת המושגים הזאת אינה מתחימרת לכלול את כל המבנים, המשמשים למוגרים. לא כללנו בה, למשל, מושגים כגון "וילה" ו"בונגאלו".

המתקשר אל השימוש במליה וכן המסלב (או הרובד הסגנוני), שהיא משמשת בו. לעיתים אפשר למצוא שתי מילים נרדפות מבחינת הדנווטציה, הנבדלות זו מזו בתכוניות קונווטטיביות זו או אחרת. לדוגמה — אם נכלול בשדה המגורים את המלה "בקתה", יהיה علينا לצין, כי היא משמשת בעיקר ברובד הספרותי. הבחנה שבין "פורן" ל"בזבוזן" אינה געוצה בעיקרה בהבדלי דנווטציות שבין שני המושגים; לשתי המלים הדנווטציה דומה, אלא שהן שונות בעומס הריגושי, הקשור אל השימוש בהן: המלה "בזבוזן" מעוררת רגשות שליליים יותר מאשר "פורן". מדובר כאן איפוא בתכוניות נלוויות, שהכרתה חשובה להבנת כוונותיו של המוען ולדרך השימוש במליה בהקשר הפראגמטי והטקסטואלי.¹⁰

הנחתנו היא, כי למודעות לתכוניות הסמנטיות, המרכיבות את המשמע של המלה, נודעת חשבות רבה בהוארה בכלל ובתוראה המשקמת בפרט. היא עשויה להביא את המורה לחיפוש אחר דרכי מתאימות להבарат היחסים הסמנטיים שבין מילים, השיקות לאותו שדה או לאו קבוצת מגע. בטרם נסביר ונדגים הנהה זו, מן הרואוי לסקור תחילת את הבעה הפסיכולוגית-לימודית.

הליקויים בקשר הבדיקה הסמנטית של התלמיד הטעון טיפוח

cores הבדיקה והבידול הוא מרכיב חשוב ביותר בחשיבה המופשטת. רבים מילוקי החשיבה של ילדים בכל ושל תלמידים ט"ט בפרט נובעים מQUESTים שבഫעלת כושר זה: "למעשה ניתן להעמיד את כל הצורות של החשיבה המוטעית על היעדר כושר הבדיקה" (פרנקנשטיין, 1970, עמ' 158). לדעת אייגר (1975, עמ' 75) נובעים קשיי התבאות של הילד הטען טיפה לאו דזוקא מגרעון לשוני, אלא מחולשת כושר הבדיקה. חולשה זו בולטת לעין, כאשר מושגים דומים נראים כזהים, משומשiani בכוומו לעמוד על התכוניות, המבדילות ביניהם. הוא נוטה להכללות פרימיטיביות, היינו להכללות-יתר, הנובעות מחוסר ספציפיציה מספקת של האינטנסיות.

מן הצד השני נוטה הילד הטעון טיפה ל"בדיקות פרימיטיביות", כשהוא תופס מושגים שונים חלוקו כשותים ללחוטו; במלים אחרות: הוא מתקשה לפעמים לראות גם את הדומה שבשונה, כאשר השוני המקרי, האקסידנטלי, נראה לו כשנייסי, אנסציאלי וכו'. הוא אינו מצליח איפוא להבחין בין הבדלים מהותיים לשאים מוחותיים. בסיכום — כושר הבדיקה וכושר ההכללה אינם אלא שני צדדיו של אותו המטבע הקוגניטיבי: היכולת לראות ראייה סימולטנית את הדומה והשונה שבין מושגים קרובים.

היעדר כושר הבדיקה מפיער להתחפותות של ההלכי המשגה והഫיטה של הילד. תהליך המשגה מבוסס על ראיית המחותי שבתופעתו, ועל הכושר להתעלם מהבדלים שאינם מהותיים. פרנקנשטיין מדגיש את נטיתו של הילד הטעון טיפה לתפוס כל דבר חדש כזרה על

10) כדי לשים לב, שאצל ילדים טעוני-טיפוח השימוש בפ"ע ל"לבזוז" אינו קשור במשמעות שלילית דזוקא, אלא במובן "להוציא כסף" (גם לזרך חיווי).

11) בדרך כלל נוטה אמנים התלמיד הטעון טיפה להבחן בדוחה יותר מאשר בדוחה. במקרים מסוימים, כששאל ילד ט"ט על ההבדל שבין מושגים, הוא מצין את הצד הומה בינויהם.

משהו ידוע ומופר, או אף זהה עמו ("הכబילות למופר")¹². נטייתו ליחס כל תוכן חדש למשהו מופר (או הנדמה כמופר) מקשה לעליות לתפוס ולהבין מלים חדשות, ומשמעותם בלתי-邏輯יים של סמל לשוני מופר. הוא נוטה לקשור כל לקסמה עם משמע-סמנטומה אחד, וכל משמע עם ערך מילוני אחד. מכאן הקושי לתפוס כמה משמעים אפשריים של לקסמה פוליסמית.

בהוראת מדעי הטבע נתקל המורה לעיתים קרובות בkowski ללמידה מוגרת מן השימוש העממי כמוני מדעי בעל משמעות שונה, מיוודת. מורה לטבע מספרת, כי התקשתה מאוד בהברת משמעותה של המלה "עציבם" כמוני בביולוגיה בכיתה של תלמידים הטוענים טיפוח. התלמידים ייחסו למלה "עציבם" משמע של "רוגג העדר שליטה עצימית"; הם היכרו את השימוש במלה בתוך צירופים כגון: "קיבול עציבם", "תפס עציבם". הם התקשו להינתך ממשמעות מופרתו זו וلتפос את המלה כמצינית "חותמים", המعبירים גירויים אל המוח וממנו. אין ספק, כי במקורה והושפעה הכובלות לשימוש המופר מן העומס האפקטיבי שיש למלה בחוגים מסוימים; לעומת זאת מעוגן בדפוסי תרבות וחברה.

דוגמה נוספת לשבחנה בין משמעים שונים של אותה המלה נמצא באירוע, שסיפרה מורה, המלמדת כיתה א'. תלמידי הכיתה פתרו תרגולי דיפרנציאציה באמצעות תמונות. המורה הציצה לפני הילדים זוגות של תמונות; בחלק מהזוגות היו תമונות והות, ובחלק היו התמונות שונות. המורה ביקשה: "סמן את התמונות השותות". אחד התלמידים סימן תמונה המכונית, אשר "בנוזgene" היה כדור, ולא סימן תמונות של שני פרחים זהים. לשאלת המורה, מדוע הנג' כד השיב: "מכוניות זה שווה, שווה הרבה כסף. פרח זה לא שווה". הילד נגרר איפוא אחר המשמעות המופרת לו של המלה "שווה" ("בעל מחיר גבוה"), למרות העובדה, שהכיתה עסקה פעמים רבות בתרגילים מסוג זה, ולפי עדות המורה מכיר הילד את המלה "שווה" במשמעותה המצינית יחס בין שני עציבים או בין שתי תפיפות. גם במקורה וה"העדיר" הילד את המשמעות האפקטיבית.

המעוגנת בדפוסי חברה ותרבות, אָפַעֲלִפֵּי שאין משמעות זו תואמת את ההקשר הנשיתי.
בשתי הדוגמאות האחרונות הtaggle הקושי להבחין בין שתי משמעויות של אותה המלה נתיחה להעדר את המשמע הטוען אפקטיביות רבה יותר. קושי דומה מתגלה אצל הילד הטוען טיפוח, כאשר אין הוא מצילה להבחין בהבדלים שבין מושגים קרובים. בכיתה ה' שוחחו ילדים על משמעות המושג "חוצפה". המורה ביקשה מהילדים להביא דוגמאות של "חוצפה", וכמה מן הילדים הביאו דוגמאות, המבאות במאホן "חלוקת-ידעות". אמנם, ניתן שחלוקת-ידעות יתבטאו בגילוי של חוצפה, אך אין הכרח בכך. לפניו אין מושגים בעלי נגעה אפסרית. במקרה אחר נעדר דיוון על מושג הידעות; כשנתבקשו התלמידים להביא דוגמאות למצווי ידידות, סיפרו על מקדים של שירות, שביצעו א' למען ב' (תלמידה אחת סיירה, למשל, כי שטפה את הרצפה בביתה). התלמידים התעלמו איפוא משני הרכיבים, המצינניים את המושג "ידידות": רגש, הידעות; בדוגמאות של התלמידים בלטה ההתנגדות החיזונית, ונעדר ההיבט הרגשי. בכל המקדים צוין שירות או נתינה חד-כיוונית, ונעדר ההיבט של ההידמות. מתברר איפוא, כי הילדים לא הצליחו להבחין בין המושגים "ידידות" ו"עזרה".

קשה להבחנה בין מושגים קרובים, או בין משמעים שונים של אותה המלה, מתגלים בדרך כלל במקרים שմבקש המורה להביא דוגמאות למושג מסוים, והתלמידים מוכרים מקרים, המדגימים מושג אחר, המתאים לדפוסי ההשيبة וההתיחסות שלהם.

(12) ראה פרנקנשטיין, 1970, עמ' 120—121; 1972, עמ' 120.

התלמיד הטעו טיפה נוטה להיגדר אחר אסוציאציות לא-מובקות. נטיה זו משתקפת באסטרטגיות שהוא נוקט, כשהוא נתקל בסמל לשוני, שמשמעותו אינו נהיר לו, או כשליו ללמידה משמע חדש של סמל מופר. במקרים אלה הוא עלול להיגדר אחר אסוציאציות חיצונית, ככלומר לקשור את משמעות המלה החדש למילה מוכרת, הדומה לה מבחינה פונטית. לדוגמה: בשיר שקראו בכתבה הופעה המלה "כיסופים", וכששאלה המורה מה הם "כיסופים", ענו התלמידים: "קספ". הילד הטען טיפה, חסר הבטחון הבסיסי, מתקשה לעמך בעימות עם הבלתיידוע לה, ולהבהיר ב"לא מוכר" שבאחד. תחת זאת מגלה הילד התנהנות, שהיא בבחינת "אשלית המופר", ונגזר אחר אסוציאציה לא-ישראלנית בגלל הדמיות בצליל המלים "כיסופים" — "קספ". יש להניח, שכabilותו לאסוציאציה זו גוברת בעיטו של העומס הריגושי, הנלווה אצלם למללה. **"קספ".**

תלמידים ט"ט מתקשים במיחוד לתפוס משמעות חדשה של מללה, אם המשמע המופר הוא מוחשי, ואילו השימוש החדש — מופשט. במקורה זה נספה על הכבילותות למופר גם הנטיה לדבוק במוחשי ובריאלי. לדוגמה — בשיעורי גיאוגרפיה התקשו תלמידים לתפוס את המלה "קו" במשמעות המופשט. הם גנוו לפרש את הביטוי "קו פרשת המים" כצינור מים ממשי, ואת הביטוי "קווי גובה" כקיים מוחשיים, המסומנים בשיטה. במקורה אחר הבינו תלמידים ט"ט את הביטוי "הבית נותן חום" במשמעות של "בבית אפשר להידבק במללה"; המלה "חום" התקשרה בתודעתם בחוש של מללה, והם התקשו בהתייחסות אל מללה זו במשמעות של חמימות.

בגלל הכבילותות למוחשי מתקשה התלמיד הטעון טיפה לעמוד על תהליכי מטאפוריים. הופעה זו בולטת במיחוד בעת הדיוון בשימושים פיגורטיביים בלשון בשיעורי הספרות והתנ"ך. בקריאת השיר של רחל "רק על עצמי בספר ידעתיך" התקשו התלמידים להבין את השימוש במלה "צרא" בתוך ההקשר "צרא עולם נמללה". הם תפסו את המשמעות של "צרא" כבעיה פיסית-תיכנית של היעדר מקומות... גם המלה "משא", המופיע בשורה אחרת בשירה, לא נתפסה במובנה המטאפורי, אלא במשמעות המוחשית-פיסית. ילדים בכתבה א' הסבירו את המשפט "קביל את אורחיך בסבר פנים יפות" Cainilo הכוונה לרוחץ היטב את הפנים לכבוד באו האורחים, כדי שיהיו יפים... מדרך צופים העיר באזניינו. כי בבחינה על משמעות דיברות הצופה הסביר חיניך טען טיפה את הדיבור "הצופה אינו נופל ברוחו" כך: הצופה חזק, ולכנן אין הרוח מצילהה להafil אותו...

בדוגמאות אלו מהתבטא הקושי של הילד הטעון טיפה להבחן במוחשי שבאנאולוגיות. لأنalogיה יש אופי של " Cainilo ", המתבטאת בהשוויה ובביקורת בדמיון חלקי שבין תופעות. אולי הילד הילד היט", שאצלו לKEY מד ה" Cainilo ", אינו רואה את הדמיון שבין התופעות כחלקי אלא כזהות גמורה ³³, בדמיוני ובאנאולוגיה טמונה סמליות. והבנה של סמליות זו כרכבה בבדיקה בתוכנה משותפת, תהליך המצריך כשור הפשטה. בעל כשור הפשטה החלקי נוטה "להעדיר" את המוחשי, להיאחז בו ולהבין את המלה כפשתה, ברובד הקונקרטי. מושם כך אפשר להיווכח לעיתים קרובות, כי ילדים ט"ט נוטים לפרש ביטויים מטאפוריים על-פי המשמעות המוחשיות של מרליךיהם.

ההגדרה הדידקטית וטיפוח כושר הבדיקה

מורה המבקש להביא את תלמידיו להפנה של מושג חדש — בין אם הסמל הלשוני המציין אותו מוכר להם ובין אם לאו — אינו יכול להסתפק בהגדרה מדעית-לוגית בעלת אופי סטטי. אם כך יינה, עלול התלמיד לשנן את ההגדירה מבלי להבין את המושג ולהפנימו (בדומה לשינון נסחות אלגבראות). לעיתים הוא עשוי אף להשתמש במליה לצורה קבילה לכארה, אולם יתכן שתהיה זו "רכישה חיצונית" גרידא, מבלי שהמשמעות אכן הופנה ומבליל שנחפה לחלק ממטענו הקוגניטיבי. הדרך האלטרנטטיבית לטיפול במושגים, ובמיוחד באותם מושגים, שנודיע להם מקום מרכזי בהוראה היא "ההגדרה הדידקטית"¹⁴. הגדרה כזו אינה בחזקת פעולה הדיעומית, אלא תהייך חינוכיפיסיולוגי, שבאמצעותו מבahir המורה את המושג לתלמידים. תוך החשבות בمشקע הקוגניטיבי והאפקטיבי שלהם. הגדרה מסוג זה מתיחסת בויזמאנית אל המוגדר ועל הלומד, ומושם בה דגש על הבדיקה שבין מושגים קרובים.

ההגדרה הדידקטית מстиיעת בהבאת דוגמאות כדי להבליט היבטים שונים של הדונטציה או גוונים שונים של המושג. כל אדם לומד בדרך זו של הדגמה מושגים רבים, גם אם אין בידו להגדירם הגדרה פורמלית. אולם במקרים רבים חשובה התפיסה המדוייקת של משמעות הסמל הלשוני, כדי להבדיל בין לבין משמעיים אחרים שבאותו השדה הסמנטי. הדברים אמרורים בעיקר בהוראת תלמידים טעוני-типוח, המבקשים בהבנות.

לצורך הבדיקה שבין מושגים קרובים אין להסתפק בהדגמה בלבד, אלא ראוי להציג על היחסים הסמנטיים שבין המושגים, כדי לסייע לתלמיד בארגון עולמו הקוגניטיבי ובחינוך להשיבתה מדוייקת. הדרך של הדגמת הפרטימים, הנכללים במושג, מטפלת במאם האקסטניזיונלי של המשמעות, ואילו הדרך, המדגישה את ההבדלים שבין מושגים קרובים תוך הצבעה על התכונות האופייניות לכל אחד מהם, מטפלת בצד האינטניזיונלי. אקסטניזיה של מושג מצביעה על הרפרטומים, שהוא חל עלייהם במציאות החוץ-לשונית. הדגמה היא פועלה, שתכליתה להבהיר את האקסטניזיה (לפחות בצורה החלית) באמצעות מוגם של פרטמים מייצגים. על דרך האבללה אפשר לומר, כי ככל שתרבינה הדוגמאות, כן יהיה התיאור האקסטניזיונלי נאמן יותר וקרוב יותר למשמעות המושג. עם זאת חסר תיאור כזה ממד סטרוקטורלי, משום שאין בו כדי לקבוע את מקומו היחסי של המושג בשדה הסמנטי. תפקיד זה נוטל על עצמו התיאור האינטניזיונלי באמצעות הניתוח לתוכניות סמנטיות.

ההגדרה הדידקטית חייבה לכלול הן את האקסטניזיה של המושג והן את האינטניזיה שלו. באמצעות ההדגמה מבahir, כאמור, המורה רק חלק מן האקסטניזיה, משומ שבסביבות המקרים אין כל אפשרות להביא את כל הפרטימים, שימושות הסמל הלשוני חלה עליהם. בטהlixir ההגדירה הדידקטיות יש לתיאור האינטניזיונלי תפקיד של השלמת התיאור האקסטניזיונלי ומיקודו. תחילה ילמד הילדקשר את המלה עם עולם המציאות-שונית תוך שהוא מחייב אותה על מוגם של רפרטומים; לאחר מכן — או בצורה סימולטנית — הוא יכיר את מקומו היחסי של המושג בתחום השדה הקונצפטואלי או בתוך קבוצת המגע, תוך שהוא מבair לעצמו את היחסים הסטרוקטורליים בין לבין המושגים הקרובים. יש שהתחילה זהה מתרחש מעצמו, ויש שהוא מתרחש ביוםות המבוגר — המורים או ההוראים. במקרים רבים משלימה ההוראה הפורמלית את היבט האינטניזיונלי של ההגדירה.

הבחנה וערבוב מושגים

ההגדרה הדידקטית של מושגים היא, כאמור, תהליכי פרוגרסיבי, ובו כמה שלבים. תחילתו בכך שהتلמיד נתקל במושג שאינו נהир לו — בין אם זו מללה, שימושה אינו מופר, ובין אם מדובר במושג חדש של מללה מופרת. בדרך הטבע נתקל התלמיד במושג כשהוא משובץ בתחום הקשר מיולי מדבר או כתוב. יש להניה, שהتلמיד מעלה השערות שונות לגביו שימושות המלה, תוך שהוא נוצר ברמזים שונים, שמספק לו ההקשר הטקסטואלי או הפראגמטי¹⁵. לעיתים משתמשות ההשערות על אסוציאציות שונות עם מילים ועם משמעיים מופרים. המורה, הנוצר לפעמים בתלמידים, מציע הגדרה ראשונית-テンנטאטיבית למושג; הגדרה זו מצומצמת היא, ומתבטאת לפחות בבחאת מללה אחרת, הנדרשת למוגדר באופן חלקי. בשלב זה עשויה ההגדרה המילנית לשיער, אולם על המורה לזכור, כי ההגדרה המילונית איננה שלמה, והבחאתה אינה יכולה להיות בגדר סוף פ██וק להבהיר המושג. במקרים רבים מביא המילון מללה קרויבה, נדרשת חלקית, מבלי לצין תוכניות כלשהן. לדוגמה: מורה, שירצה להבהיר את המושג "דידות", לא יוכל להסתפק ב"הגדרה": חיבה, רעות, חברות¹⁶; הגדרה זו עשויה לסייע לו בשלב הראשוני, אולם אין בה כדי למצוא את משמעות המושג.

בהמשך לתהליכי מבאים התלמידים — בעוררת המורה — דוגמאות שונות, שהן בגדר "מקרים פרטיים" של המושג, הנכללים באקסטזוניה שלו. כל דוגמה נבחנת לאורה של ההגדרה הראשונית תוך השוואתה לדוגמאות האחרות. במהלך שלב ההדגמה מקבל המורה משוב מתלמידיו — יכול שיגלה, כי תפיסת המושג לקויה, משומם שתכוניות מרכזיות כלשהן לא הובאה בחשבון. המורה מכoon את התלמידים באופן שהדוגמאות נעשות לרבלאנטיות יותר ויתור, המושג מתבהיר ותפיסתו נעשית מדויקת יותר. בהדרגה מפניהם התלמידים את המשמעות, וגבולות האקסטזוניה הולכים ומתחדדים. כך מתרחש מעין תהליכי-גומלין: תוך הבארת האקסטזוניה מתבררות התוכניות, המבדילות בין המושג לבין מושגים קרובים בשදה, היינו נקבעת האינטונציה שלו, ותוך בירור האינטונציה, באמצעות התוכניות המבחןנות, נקבעים גם גבולות האקסטזוניה.

הבירור האינטונזוני משלב איפוא בתהליכי ההגדרה הדידקטית, ובאמצעותו לומד הילד בתחום את המושג החדש ולראות את מקומו הистורי בשדה. במהלך ההגדרה הדידקטית מתביררים יחסים סמנטיטיים מסווגים בין מושגים שונים: נדרפות הליקית, היכלות של מושג אחד ב"מושג-ג'ג" וניגודים מטיפוסיים שונים¹⁷. כדי שתהליכי ההגדרה יושלם בהצלחה, מן הראי שמדובר יבחר תקופה לעצמו את המושגים, הנראים לו כחשובים. ככלומר אלה העומדים במקום מרכזוי בבחירה הלימודית. כאמור, אין המורה חייב לחייב לתלמידיו רישימה ממזה של תוכניות סמנטיות לכל מושג; עליו לחcin לעצמו מעין "מייפוי" של השדה או של קבוצת-המגע, כדי שיצילה להגדירו כהלכה ("להגדיר") תרתי משמע — לספק לתלמידים הגדרה "גירה", ותוך כדי כך לקבע גדרות למושג בתחום השדה הסמנטי).

(15) במונה "הקשר פראגמטי" כוונתו להتنיות החווילשוניות של הנסיבה, כגון מעמד המשתתפים, הנסיבות והזמן.

(16) כך מוגדר המושג במילון אוניברסלן החדש.

(17) אפשר למגוון כמה סוגים של אנטונומיה. החשובים שבהם: היפוך מוחלט, ניגודי רצף והפכים (ראה ניר, *תשלה*, עמ' 74—75).

להדגמת הדברים נביא בעיה DIDAKTIT-סמנטית, שלתה במלך ההוראה של יצירה ספרותית, במרכזה היצירה עמד המושג "דמיון" במשמעות של "פנטזיה", ככלור דמיון מכובד שיש להכרה שליטה עליו (להבדיל מדמיון פרוע ובלתי-邏邏). התלמידים נתבקשו להביא מקרים, שבהם הפעילו את דמיונם. בין התשובות היו דוגמאות של חלום שלום, והוא גם דוגמאות של אמרת שקר. במהלך הדין עלה אף האזכור להבדין בין האינטנסיה של שלושה מושגים: חלום, דמיון, שקר. שלושת המושגים קרובים זה לזה והتلמידים, שהיו טעונים טיפוחו, התקשו לבחין ביניהם. נקל לראות, כי הצד השווה שביניהם הוא הפרת "כללי האמת" של העולם הממשי.

עיוון בשלושת המושגים מלמה, כי בין המשמעים של "חלום" ו"דמיון" קיימת זיקה חזקה יותר מאשר בין "שקר" לבין כל אחד משני המושגים האחרים. אפשר להראות זאת באמצעות מציאות המושג המנוגד לכל אחד מהם: למושגים "חלום" ו"דמיון" יש מילדי-יגוד משותפת — "מציאות" (הכוונה למציאות החיצונית), להבדיל מן המושג הפסיכולוגי "מציאות פנימית" ואילו "מציאות" (הכוונה למציאות החיצונית), להבדיל מן המושג הפסיכולוגי "מציאות פנימית". האינטנסיות של "שקר" הוא "אמת". "חלום" ו"דמיון" שייכים לעולם השונה מן המציאות המשנית, ולכן חיים עליהם "כללי אמת" אחרים. אי-אפשר לומר על החלום ועל דמיון, כי הם בחזקת שקר, משום שהקריטריון להערכתה ערך האמת שלהם מעוגן בעולם שMahon למציאות. עם כללים שלו, לעומת זאת המושג "שקר" נמדד. על-פי מידת הסטייה מכללי האמת של העולם המשני, ולכן הניגוד של "שקר" אינו "מציאות" אלא "אמת". אפשר לסכם איפוא את ההבדל שבין "חלום" ו"דמיון" מצד אחד לבין "שקר" מן הצד השני בקיומה או אי-קיומה של התכוניות המבחןינה ± החלטת כלבי העולם הממשי.

הבחנה שבין "חלום" לדמיון" נעוצה במידת השליטה של "אני" על תפקודיו. החלום קשור למצב של שינוי (אם אין מדובר על "חלום בהקץ"), שבו אין לאדם שליטה על ההליכי הנפש. לעומת זאת מסוגל האדם להפעיל את הדמיון בדרך רצונית. התכוניות המבחןינה בין שני המושגים תהיה איפוא ± שליטתה ה"אני" או ± מגב' של שינוי. הבדיקה זו מאפשרת גם התייחסות למושגים אחרים, הנתונים על-ידי הרצף של שיטות ה"אני", כגון "זהות". התכוניות + שליטתה ה"אני" משותפת לשקר" ול"דמיון" ובבחינה בין מושגים אלה לבין "חלום". אפשר לסכם איפוא את הבדיקה שבין שלושת המושגים בטבלה:

ה תכונות			
"חולם"	"דמיון"	"שקר"	
—	—	+	החלת כללי העולם ממשי
—	+	+	שליטתה ה"אני"
+	+	—	החלת כללי "העולם הפנימי"

מן הרואו לחזר ולהבהיר, כי אין הכוונה שהמוראה יציג את יחסיו המשמעותיים שבין המושגים הקרובים בדרך סכימטיבית. התכוניות, שציינו לעיל, תיכלנה בתהליכי ההגדרה הדידקטית, ואופיו ייקבע על-פי רמת התלמידים ותגובהיהם. המורה יסייע לתלמידיו לאתר את התכוניות המבחןינות, הקשורות לאינטנסיה של המושגים, בדרך של הבאת דוגמאות שונות והשווותן זו לזו. תהליכי בחינת הדוגמאות יבחרו לתלמידים, איליה רפרגנטים נכללים באקסטנסיה ואילו אינם

(18) לבירור הבדיקה שבין שני סוגים הדמיון ראה פרנקנשטיין, 1970, עמ' 150—151.

נכליים בו, ושיכים אולי למושג קרוב אחר. במהלך ההגדירה הדידקטית עשוים איפוא לעלות מושגים אחרים, השיכים לקבוצת המגע; בירורו משמעותו של מושג אחד או שניים, השיכים לקבוצה, עשויים תתרום ל"מייפוי" השדה הסמנטי שלו (או קטע ממנו).

הדוגמה דלהלן לköחה גם היא משער לספרות עברית. בכתבה ט' שבבית-ספר, ש מרבית תלמידיו טענים טיפות, התקשו התלמידים להבחין בין הפעלים "להזיר" ו"לאיים". אמנם, שני הפעלים נרדפים חלקיים — בשניהם טמון יסוד של תנא אי', אשר ה"סיפה" שלו (כלומר — התגובה על אירוע אי') מבחינה הרצף הומני) כרוך בסנקציה אפשרית (סכנה למזהר או למאיים). אולם הם נבדלים זה מזה בכך, ש"איום" הקשור תמיד בסנקציה, שמשמעותו "אגנט", המבצע את "פעולות הדיבור" של האיום, ואילו בפועל "להזיר" אין הכרה שהተגובה על המעשה המותנה תופעל בידי המזהר (אם כי הדבר אפשרי) — ייתכן שהተגובה תהיה פועל-יזזא מן המעשה עצמה, או שהסתנכייה תופעל בידי גורם שלישי. בנוסף על כן, יתרון שבפועל "להזיר" טמון היבט חיובי לגבי טובתו של המזהר.

התלמידים הטענים טיפה התקשו, כאמור, בהבחנה, והפסו "ازורה" כ"אים". יש להניח, שהקונוטציה השלילית החזקה, הקשורה ב"אים", השתלטה על "ازורה"; הם לא היו כלל מסוגלים להבחין בהיבט החובי האפשרי של "ازורה", שהרי אזהרה יכול שתהיה לטובתו של המזהר. הילדים התקשו יותר לתפוץ את מושג ההזהרה בגלל ריבוי הגוננים, הנבע ממוטיבציות שונות של המזהר. אין ספק, כי העומס האפקטיבי על המשמעות גדול יותר במושג "אים", והוא שלילי בזרה חד-משמעות מסוימת שפועלת האיים כרוכת תמיד בהחפה; לעומת זאת, טמונה בפועל "להזיר" אפשרויות לחוב וולשיליה. התלמידים המבוססים הצלicho להבחין בהבדלים הללו, בעוד שהתלמידים הטענים טיפה רואו כנזה, רק את האפשרות השלילית. יש להניח, כי במקרה זה השפעה נטילת ט"ט לתפיסה דיקוטומית של מושגים, ולכנן "העדיף" את הגון השלילי המובהק של "אים".

הבדל בקונוטציה שבין המילים משתקף בΖורה ברורה גם בטיב פעולות הדיבור. סירל (1975) מביחס בין שני סוגים פעולות דיבור: ישרות ("אקספליציטיות") ועקבות ("אימפליציטיות"). בפעולות הדיבור הישירה מזוכר בפירוש הפעול הפרפורטיבי, המציג את טובת של הפעולה, בעוד שפעולות דיבור עקיפה אין הפעול הזה נזכר במבנה השטח. פעולה דיבור של אזהרה עשויה להיות ישירה או עקיפה:

- (א) אני מזahir אותה, שאם תרבה באכילה ממתקים, עלולה לגרום לך חבטן.
- (ב) אם תרבה באכילה ממתקים, עלולה לגרום לך חבטן.

אולם פעולות דיבור של أيام היא בדרך כלל עקיפה. בין שני המשפטים דלהלן, השני אינו מקבל בדרך כלל:

- (ג) אם לא תשלם לי את החוב, אפנה למשטרה.
- (ד) אני מאיים עלייך, שאם לא תשלם לי את החוב, אפנה למשטרה.

ההימנעות מהזכיר ישרות את הפעול "מאימים" נובעת מן הקונוטציה השלילית החזקה שלו. מודעותו של המורה להבדלים אלה והכוונות התלמידים במצבה דוגמות רלבנטיות, עשויה להביא אותן לתפיסת הבדיקה שבין שני המושגים.

בדוגמה האחרונה הוכרנו בתכונית, המציינת את פועלות האיום — קונוטציה שלילית. כבר הוכרנו את מקומן של התכוניות הנלוות-הקונוטטיביות בהגדרת האינטנסיה של המושג. כאן מז הרואוי להציג, כי דווקא לתוכניות אלו עשויה להיות השפעה מכרעת על תפיסת משמעיהן של מלים אצל ילדים הטענים טיפות. במקרים רבים מתקשים הילדים להבחין בין תוכניות, המציינות את הדנטציה, לבין תוכניות נלוות, המציינות עומס ריגושי; וכן עלולה המשמעות האובייקטיבית להסתלף אצלם. לעיתים משלטת התכוניות הקונוטטיבית על המשמעות כולה, משום שהיא מעוגנת בדפוסים מסוימים של תרבות וחברה. הדבר מתבטא, כפי שכבר נזכרנו, בהשלטת משמעות אפקטיבית שיש למלה על שמע אחר שיש לה בהקשר הנוכחי. בדרך דומה עלול תלמיד ט"ט "להעביר" משמעות עמוסות קונוטציות של מלה אחת אל מלה אחרת, הקרובה לה במשמעות.

ניתול לדוגמה אירוע, שנרשם בכיתה ו' בבית-ספר, המוכלט בתלמידים טעוני-טיפוף. תלמידים רבים בכיתה התקשו להבדיל בין המשמעות של המילים "מס" ו"קנס". השוואת המשמעותים מלמדת, כי לשניהם משותף הרכיב שלשות לשיטת ציבוריות. התכוניות, המשמן את המלה "קנס" לעומת "מס", היא תשלום בעינוי. הבדל זה הוא הגורם לכך, שלמלת "קנס" תהיה קונוטציה שלילית חזקה. אולי קונוטציה זאת (אם כי לא באותה דרגת עצמה) יש גם למלה "מס". קונוטציה זו חזקה במיוחד בקרב קבוצות מסוימות באוכלוסייה בגלגול רגשות של חדנותם של הילדים טעוני הטיפוח לקונוטציות אפקטיביות, הם נוטים להעביר את התכוניות השליליות של המושג גם אל משמעו הניטרלי שבתוכו המתימטיקה. הם מתייחסים אל האפס כאלו דבר רע... וכך מתבטלת אצלם התכוניות, המבניה בין "מס" ל"קנס", והם נתפסים כערכים מילוניים והים.

מורים למתמטיקה מיידים, כי תלמידים טעוני-טיפוח מתקשים בתפיסה ה"אפס" כמושג ניטרלי במערכת המסתפרים. הסיבה לכך גוזחה ככל הנראה בקונוטציות השליליות, הנלוות למשמע הנוסף שיש למלה "אפס" — "אין, לא-כלום", ולשימוש בה כמלת-enga. בגלגול כביכולות של הילדים טעוני הטיפוח לקונוטציות אפקטיביות, הם נוטים להעביר את התכוניות השליליות של המושג גם אל משמעו הניטרלי שבתוכו המתימטיקה. הם מתייחסים אל האפס כאלו דבר רע...

תלמידים טעוני-טיפוח מתקשים לתפוס את משמעות המלה "גבר" כניגוד פשוט ל"אשה", משום שלילדים אין התכונית זכר-בגדר קו יחיד, המבדיל בין שני המשמעים. למלה "גבר" קונוטציה נלוות ויריליות, כוח ואומץ. תוכנית נלוות זו משלטת על המשמעות כולה, ואין התלמידים מטוגלים להבחין בין "גבר" במשמעות של "אדם מבוגר ממין זכר" לבין "גבר" במשמעות של "אדם אמיתי ממין זכר". אפשר לומר, כי המלה "גבר" היא כיוון פוליטית בעברית המדוברת העממית, והילד הט"ט עלול לתפוס רק את המשמעות המשנית.¹⁹

מן הרואוי לחזור ולהציג עד כמה החובה מודעותו של המורה לתכוניות הקונוטטיביות הריגושיות, המתקשרות לשימוש במילים מסוימות באוכלוסיות של טעוני-טיפוף. מצויות התכוניות נלוות, שאינן משותפות בהכרח לכל דוברי הלשון, והן הקשורות במידה רבה לרקע החברתי-תרבותי של קבוצה מסוימת באוכלוסייה. כפי שראינו, עשוויות הקונוטציות להשתלט במקרים מסוימים על תפיסתם של מושגים שונים אצל אוכלוסייה כזו; הדבר כרוך בתהליכים של קונטראמיציה, שבמהלכם מתעורר הרגש בחשיבה.²⁰ על המורה מוטל לסייע לתלמידים להבחין בין התפיסה הרצינלית של המשמעות לבין גורמים אפקטיביים, העולים לסלף אותה. בעורתו

(19) יש להזכיר, כי לתפיסה זו תורמת גם האסוציאציה עם המלה "גיבור", הקרובה בצורתה ל"גבר".

(20) ראה פרנקנשטיין, 1972, עמ' 116.

ינסו התלמידים לנטרל התערבות של תוכניות אפקטיביות במקום שהן עלולות לעוזת את משמעות המושג בהקשר.

בצד התוכניות, המכיניות קונוטציות ריגושיות, קיים סוג של תוכניות נלוות. המכונה לאוֹתן הכוּנוֹת, הממלאות תפקיד של "מסמנים משלביים"²¹, אפשר לטעון, כי אין מסמנים אלה בחזקת חלק אינטגרלי מהאינטנציה, אולם הם נוגעים לשימושם במלחה (אך, אם נקבל את דעתו של הפילוסוף ויטגנשטיין, כי משמעות המלה היא דרך השימוש בה, יהיה علينا לכלול ב"צורך התוכניות" של המלה גם מסמנים, הנוגעים לדרך השימוש בה). לסוג זה שייכות התוכניות, המכיניות את הרובד הסגנוני, שהמלה משמשת בו. יש הצדקה לכלול תוכנית זאת במשמעות המלה, רק אם המלה "מסומנת" מבחינה משלבית, היינו אם השימוש בה אופני למשלב מסוים (כגון: ספרותי — גבוה, בינוי; דיבורו — עמי, סלנג).

תלמידים טעוני-טיפוח נוטים להעתלם לעפמים מן התוכניות, המסמנת את המשלב. הם מתקשים בתפיסת המגבولات הסגנונית-משלבית, החלות על השימוש במילים, ולכנן נוטים הם להعبر מילים ומשמעותם ממשלב "גבוה" למשלב "גבוה". כשהם נתקלים במלחה או בביטוי בעל שני משמעים בשני משלבים שונים, נוטים הם בדרך כלל להعبر את המשמע המופר להם במשלב "הנור" אל המשלב הפורמלי או הספרותי. נטייה זו נובעת בעיקר מכך שקיי להבחין בין משמעים או גוני-משמעות שונים שיש לאוֹתנה מלָה במשלבים שונים.

מורה לתנ"ך בכיתה ה' מעידה, כי תלמידים הטוענים טיפוח פירשו את הביטוי "מקטרים לבעל" ("מל'ב כ"ג, 5) כך: "כל היום יש להן טענות לבעל שלחן". על אף העובדה, שאין משמעות זו משתלב בהקשר באורה מתקבלת על הדעת, הם העבירו את המשמע הדיבורי-עממי של "לקטר" אל הטקסט המקראי. הם התعلמוニアן מן התכנית המשלבית, המימידת את המשמעויות להתלונן למשלב הדיבורי-עממי. יש להניח. כי גם במקרה זה השפיעו קונוטציות אפקטיביות,

המעוגנות בדפוסי חברה ותרבות והקשורות לשימוש בפועל "לקטר" במשלב הדיבורי-עממי. בוגדור למקרים הקודמים שתיארנו שבם השתלטה התוכנית הקונוטטיבית על הדנטציה כולה, מתרחש במקירה וזה תהליך הפוך כמעט: אידיאות המשמן המשלבי כקובע את הרובד הלשוני, שבו משתמשת המלה, או אחד המשמעים שלו. עניין זה קשור ככל הנראה ברפרטואר המשלב המוצמצם, העומד לרשותו של התלמיד הטוען טיפה. הדבר מגביל את יכולת הניעות המשלבית שלו בהשוואה לילד המבוסס²².

שטאל (1977) מביא את האירוע הזה: "מורה למדה בכיתה טעונית-טיפוח סייפור, שבו הופיע הניב 'מת עליו אבוי'. התלמידים הבינו ואת במשמעות הנפוצה בסלנג: 'אביו אהב אותו מאוד'" (סיפורה ר. שבג, חל"ד). גם במקירה זה חסרה הבדיקה המשלבית: התלמידים העבירו את המשמע הדיבורי-סלנגי של הביטוי אל ההקשר הספרותי.

המגבولات על הניעות המשלבית של הילד הטוען טיפוח בולטות גם בכישירות הפרודוקטיבית, היינו בהבעה שבעל-פה ושבכתב. הוא מסוגל להשתמש בביטוי ספרותי-מליצי בכתיבת היבור ולצדיו בביטוי דיבורו או סלנג: "חיליק לך, אני מאחל לך חיים ילאים וטובים. אתה מכובד

(21) ראה ניר, 1976.

(22) ראה ניר, תשל"ח/ב.

לי כל כך שאני משתגע עליך²³. במקרה זה לא הרגיש כלל התלמיד בתצורת של ערבוב המשלבים; הוא התעלם מן התוכנית, המסתמנת את הביטוי " משתגע עליך" כדיבורי וכחתיתקני.

★

ערכו של הנitionה לתוכניות אינו רק בחשיבות הנודעת לו בארגונים של שדות סמנטיים ושל קבוצות-Meg. הוא עשוי לסייע למורה להבהיר לעצמו את ההבדלים המושגיים-סמנטיים שבין סמלי לשון קרובי-משמעות. מורה, המודע לאינטנציה של המושג והמסוג להגדיר אותה לעצמו בצורה מדוייקת, יוכל להבהיר הבחנות חשובות לתלמידיו. יש להנition, כי מורה כזה יגיע ל"דייגנוזה" טובה יותר לקשי הבדיקה אצל תלמידיו.

לתפקיד דיאגנוטטי זה נודעת חשיבות רבה במיחוד בהוראה המשקמת לתלמידים הטענים טיפוח. ניסוח הבדיקה במונחים של תוכניות יאפשר למורה להבהיר לתלמידיו את ההבדלים שבין מושגים קרוביים (או בין משמעותם השונים של אותה המלה) באמצעות הסברים מדוייקים, הכוללים דוגמאות של הקשרים, המבליטים את התוכניות המבחןיות. נחוור ונdagיש: אין אנו ממליצים על כך שהמורה יעסק בכיתה בניתוחים מבניים-סימטיים גורידא, אלא שינצל את הנitionה לתוכניות לשם ייעול ההגדדר הדידקטית. הגדירה זו חייבה לכלול, לצד התוכניות הדנווטטיביות, גם תוכניות גלוות, המסמנות את המלה מן הבחינה האפקטיבית וכן מן הבדיקה המשלבית.

נראה לנו, כי ככל תכנית להכשרת מוריםמן הראיי להקצת מוקם בולט ללימוד הסמנטיקה. בתחום זה רצוי להתמקד בצדדים הסטרוקטורליים, היינו בנitionה של שדות סמנטיים ושל קבוצות-Meg. למקצע הסמנטיקה זיקות ברורות ללוגיקה, לפיסיולוגיה ולסוציאולוגיה, ומכאן חשיבותו לדידקטיקה בכלל ולהוראת הלשון בפרט. מן הבחינה החינוכית-קוגניטיבית נודעת הבדיקה הרבה יותר להבחנה בין מושגים ולייחסים בין משמעותם. מאשר להבחנות פונולוגיות או אף תחביריות. יש להנition, כי המודעות להבחנות סמנטיות תורמת להשيبة בהירה ומדוייקת וליעול תהליך המשגגה.

כדי שהמורה יוכל לתרום לפיתוח כושר הבדיקה וההפשטה של תלמידיו, עליו לאמן תחילתה את כושר הבדיקה שלו עצמו. הגסיוון מלמה, כי קשי הבדיקה בין מושגים קרוביים מצויים גם בקרב תלמידי הסמינרים למורים. אם יתאמנו התלמידים בתutor-המדרשה למורים בנitionה התוכניות, תהיה בכך הכשרה חשובה להוראה. תועלתו של אימון כזה אינה רק בגדר תרומה מטוריאלית ספרואידית בכל מקרה ספציפי של השוואת משמעויות, אלא הינו לחשיבה בהירה ומדוייקת וטיפוח המודעות לתהליכי הבדיקה, ככלומר תרומה בעלת ערך פורטטיבי לשינוי הרגלי החשיבה.

אנו מציעים איפוא לראות בסמנטיקה לא רק ענף מענפי תורת הלשון, אלא לימוד-יסוד בעל ערך חינוכי-אינטלקטואלי לכל אדם, המכשיר עצמו להוראה בכל הרמות של בית-הספר. אפשר לכלול בו — לצד הסמנטיקה של המלה — גם ניתוחים לוגיים-סמנטיים של יחסיו המשמעותיים שבמשפט.

(23) אירוע זה מביא שטאל (1977, עמ' 121) בשם של מ. מוז.

אנו מודים לפروف' קרל פרנקנשטיין על העורתיו המועילות למאמר זה.

בִּבְּלִוָּגָרָפִיָּה

- אייגר, הינדה (1975) : הוראת משקמת לתלמידים טעוני-טיפוח, תל-אביב, ספרית פועלם.
- מינקוביץ', אברהם (1966) : "המחשה והפשטה בהוראה", מגמות י"ה, עמ' 172—199.
- ניר, רפאל (1976) : "המושג 'משלב' ומקומו בהוראת לשוני-האם", עיונים בחינוך 11, עמ' 97—110.
- ניר, רפאל (תשל"ח) : סמאנטיקה של העבריות החדשת, תל-אביב, עמיח.
- ניר, רפאל (תשל"ח/ב) : "'מחום הלשון' ביחסו של התלמיד הטוען טיפה", פרקים — דיוונים בשאלות חינוך והוראה, ירושלים—פתח-תקווה, משרד החינוך והתרבות, עמ' 18—89.
- פרנקנשטיין, קרל (1970) : שיקום האינגליגנציה הbabłowa, ירושלים, בית-הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית.
- פרנקנשטיין, קרל (1972) : שהror החשيبة מכבלייה, ירושלים, בית-הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית.
- פרנקנשטיין, קרל (1975) : הגדרה והסברת בהוראה המשקמת, תדים פנימי, בית-הספר לחינוך של האוניון-
- רטאיל, אברהם (1977) : לשון זהשנה של תלמידים-טעוני-טיפוח בישראל, תל-אביב, אוצר המורה.
- Clark, E. (1973) : "What's in a Word: On the Child's Acquisition of Semantics in his First Language" in : T.E. Moore (ed.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, New York, Academic Press.
- Coseriu, E. (1967) : "Lexikalische Solidaritäten", *Poetika* 1, pp. 293—303.
- Coseriu, E. and H. Gekeler (1974) : "Linguistics and Semantics" in : Sebeok, T.A. (ed.), *Current Trends in Linguistics*, vol. 12, The Hague, Mouton, pp. 103—171.
- Dittmar, Robeort (1976) : *Sociolinguistics*, London, E. Arnold (translated from German).
- Frankenstein, C. (1979) : *They Think Again*, New York, Van Nostrand.
- Hjelmslev, L. (1953) : *Prolegomena to a Theory of Language*, Bloomington, Indiana University.
- Katz, J.J. and J.A. Fodor (1963) : "The Structure of a Semantic Theory", *Language* 39, pp. 170—210.
- Kempson, Ruth M. (1977) : *Semantic Theory*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Leech, G. (1975) : *Semantics*, Harddondsworth, Penguin.
- Lyons, J. (1970) : *Introduction to Theoretical Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- McNeil, D. (1970) : *The Acquisition of Language: The Study of Developmental Psycholinguistics*, New York, Harper & Row.
- Nida, E. (1975) : *Compositional Analysis of Meaning*, The Hague, Mouton.
- Searle, J. (1975) : "Indirect Speech Acts", in : P. Cole and J.L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, N.Y., Academic Press, pp. 59—82.
- Weinreich, U. (1966) : "Explorations in Semantic Theory", in : T. Sebeok (ed.), *Current Trends in Linguistics 3*, The Hague, Mouton, pp. 395—477.
- Wittgenstein, L. (1953) : *Philosophical Investigations*, Oxford, Blackwell.

רשימהביבליוגרפיה

חוורמר נוסף ביתן למצוא גם במאמרים אלה:

- 1 בלגור רפאל, הפסיכולוגיה של הקריאה, ירושלים-ת"א, שוקן, 1977, עמ' 170-172.
- 2 הרמתי שלמה, עיקרי הבנת הנקרא, ירושלים, האוניברסיטה העברית - המרכז לחינוך היהודי בתפוצות, תשמ"ב, עמ' 91-112.
- 3 ניר רפאל, "imbahn ה'קלוז'" וחשיבותבו בהנחלת הלשון", הד האולפן כ"ו, 1978, עמ' 2-4.
- 4 ניר רפאל, שושנה בלוט-קורקה, "מחקר תהליכי הבנת הנקרא באמצעות ניתוח טעויות ב מבחני קלוז'", עיגנים בחינוך, 26, 1980, עמ' 115-32.
- 5 Rye J., Cloze Procedure and the Teaching of Reading, London, Heinemann, 1982.