

משרד החינוך

לשכת המדען הראשי

המזכירות הפדגוגית
הפיקוח על הוראת העברית
האגף לת"ל

המינהל הפדגוגי
האגף לחינוך על-יסודי

מאגר משימות להערכה בית-ספרית

עברית שפת-אם

לשון, הבנה והבעה

חטיבת הביניים

ד"ר דורית רביד
שושן ברוש-ויץ
פרופ' אריה לוי

חוקרת ראשית בתחום הלשון, האוריינות וההערכה:
חוקרת ראשית בתחום האוריינות:
חוקר ראשי בתחום ההערכה:

תהילה גרינוולד
עליזה לזרסון, תהילה גרינוולד
שרה לפקין
ד"ר צילה שלום

ריכוז הפיתוח של המאגר:
כתיבת משימות ופיתוח מחוונים:
כתיבת משימות:
ייעוץ דיזקטי בתחום הלשון:

מרים פוזנר
רחל לוי
חסיה כהן, תמי טל

מנהלת המחלקה לאוריינות, חברה ותרבות:
ניהול אדמיניסטרטיבי וריכוז הניסוי:
מורות מלוות:

תהילה גרינוולד
גלי פרנק
חנה בוקק, אראלה ברילנט
אסתר עזריה, מיכל ליכטר
נועה נתנאל
אורה חברוני, עמליה זונדר
גדי נחמיאס

ניהול הפקה:
הפקה:
עריכה לשונית:
גרפיקה:
טיפול בזכויות יוצרים:
קלדנות:
הבאה לדפוס:

חברי ועדת ההיגוי:

פרופ' רפאל ניר, האוניברסיטה העברית - יו"ר; מזל שניאק, מפמ"ר לשון והבעה; חיה מאור, האגף לחינוך על-יסודי; ד"ר שלמה בן אליהו, האגף לחינוך על-יסודי; רות קשטן, האגף לחינוך על-יסודי; אריאלה ישראלי, האגף לחינוך על-יסודי; יפה פס, האגף לחינוך על-יסודי; משה אילן, האגף לתכניות לימודים; ד"ר רות רוז, האגף לתכניות לימודים; סימה חרוב, האגף לתכניות לימודים; אסתר קולומבוס, האגף לתכניות לימודים; מנוחה וייס, לשכת המדען הראשי; שוש סגל, מורה.

תודה מיוחדת לחני שלטון ולליסה אמדור - צוות ההערכה של מטח, ולעיריית השכל שחם - ממלאת מקום מפמ"ר לשון והבעה, תשס"ב.

אנו מודים לכל בתי-הספר שהשתתפו בניסוי המשימות. תודה למנהלים ולמורים על הערותיהם ולתלמידים על תשובותיהם.

מאגר משימות המבחן פותח במחלקה לאוריינות, חברה ותרבות, במרכז לטכנולוגיה חינוכית (מטח)

עשינו ככל יכולתנו לאתר את בעלי הזכויות של כל הפריטים ממקורות חיצוניים. אנו מתנצלים מראש על כל השמטה או טעות. אם יובאו לידיעתנו - נפעל לתקן במהדורה הבאה.

אין לשכפל, להעתיק, לצלם, להקליט, לתרגם, לאחסן במאגר מידע, לשדר או לקלוט בכל דרך או בכל אמצעי אלקטרוני, אופטי, מכני או אחר - כל חלק שהוא מהחומר שבמאגר זה. שימוש מסחרי מכל סוג שהוא בחומר שבמאגר זה אסור בהחלט, אלא ברשות מפורשת בכתב מבעלי הזכויות.

תוכן העניינים

מבוא למאגר המשימות בלשון, בהבנה ובהבעה

4	ידע לשוני-אורייני במשימות המאגר ■ ד"ר דורית רביד
6	אוריינות בשנות אלפיים ■ שושן ברוש-ויץ
9	עקרונות, מטרות והנחיות למורה ■ עליזה לזרסון, תהילה גרינוולד
9	א. יעדים, עקרונות והנחות יסוד
11	ב. הנחיות והמלצות לשימוש במאגר
13	ג. הנחיות לציינון ולהערכה

רשימת משימות המאגר (על-פי סדר הא"ב)

01	אוכלוסיית חיות הבר בישראל הולכת ונכחדת (מדריך למורה)
27	אוכלוסיית חיות הבר בישראל הולכת ונכחדת (משימה לתלמידים)
02	אינטרנט, תקליטור וכל השאר (מדריך למורה)
45	אינטרנט, תקליטור וכל השאר - מסלול סגור (משימה לתלמידים)
51	אינטרנט, תקליטור וכל השאר - מסלול פתוח (משימה לתלמידים)
57	03 אין שאלות טיפשיות (מדריך למורה)
65	אין שאלות טיפשיות (משימה לתלמידים)
73	04 בית-הספר התיכון בגינאה (מדריך למורה)
83	בית-הספר התיכון בגינאה (משימה לתלמידים)
89	05 בעד החלון (מדריך למורה)
99	בעד החלון (משימה לתלמידים)
103	06 בעד החלון - דוח תצפית (מדריך למורה)
109	בעד החלון - דוח תצפית (משימה לתלמידים)
113	07 גלויות מן הנוף הצלילי שלנו (מדריך למורה)
123	גלויות מן הנוף הצלילי שלנו (משימה לתלמידים)
131	08 הגיים בטעם (מדריך למורה)
143	הגיים בטעם (משימה לתלמידים)
149	09 המשלב הלשוני בטקסט (מדריך למורה)
161	המשלב הלשוני בטקסט (משימה לתלמידים)
169	10 חג ומועד ונופל (מדריך למורה)
183	חג ומועד ונופל (משימה לתלמידים)
189	11 חלקי דיבור בטקסט - זיהוי (מדריך למורה)
205	חלקי דיבור בטקסט - זיהוי (משימה לתלמידים)
211	12 חלקי הדיבור - מאפיינים (מדריך למורה)
225	חלקי הדיבור - מאפיינים (משימה לתלמידים)

231	חקר הטקסטים הכתובים שבסביבת מגוריי (מדריך למורה).....	13
239	חקר הטקסטים הכתובים שבסביבת מגוריי (משימה לתלמידים).....	
245	טקסט זעיר (מדריך למורה).....	14
263	טקסט זעיר (משימה לתלמידים).....	
271	טקסט עיוני - כתיבה (מדריך למורה).....	15
283	טקסט עיוני - כתיבה (משימה לתלמידים).....	
289	טקסט עיוני - מידע ושכנוע (מדריך למורה).....	16
301	טקסט עיוני - מידע ושכנוע (משימה לתלמידים).....	
305	יומן מסע קריאה (מדריך למורה).....	17
313	יומן מסע קריאה (משימה לתלמידים).....	
315	יש דילמה (מדריך למורה).....	18
323	יש דילמה (משימה לתלמידים).....	
329	ישראל 2000 - מכתב לילד (מדריך למורה).....	19
337	ישראל 2000 - מכתב לילד (משימה לתלמידים).....	
343	למות או לכבוש את ההר (מדריך למורה).....	20
353	למות או לכבוש את ההר (משימה לתלמידים).....	
361	מבנה המילה (מדריך למורה).....	21
375	מבנה המילה (משימה לתלמידים).....	
381	מילון ומילים (מדריך למורה).....	22
395	מילון ומילים (משימה לתלמידים).....	
403	מכתב רשמי (מדריך למורה).....	23
417	מכתב רשמי (משימה לתלמידים).....	
423	עולם רדוף שדים (מדריך למורה).....	24
439	עולם רדוף שדים (משימה לתלמידים).....	
445	פסיפס עירוני (מדריך למורה).....	25
451	פסיפס עירוני (משימה לתלמידים).....	
459	פעלים על הכוונת (מדריך למורה).....	26
473	פעלים על הכוונת (משימה לתלמידים).....	
481	קולות בטקסט (מדריך למורה).....	27
501	קולות בטקסט (משימה לתלמידים).....	
513	קומיקס (מדריך למורה).....	28
521	קומיקס (משימה לתלמידים).....	
535	קישור בהקשר (מדריך למורה).....	29
553	קישור בהקשר (משימה לתלמידים).....	
559	תקשורת בעולם הצומח (מדריך למורה).....	30
569	תקשורת בעולם הצומח (משימה לתלמידים).....	

מבוא למאגר המשימות בלשון, בהבנה ובהבעה

ידע לשוני-אורייני במשימות המאגר ■ ד"ר דורית רביד

משימות המאגר שלפניכם הן תוצאה של עבודה רבת-היקף, שנועדה לתת בידי המורים כלי מעשי ומבוסס תיאורטית לבדיקת הידע הלשוני והאורייני של תלמידיהם בחטיבת הביניים. השקענו מחשבה רבה בארגון תשתית המשימות, בבחירת הנושאים ובכתיבת המשימות, ובנוסף ערכנו ניסוי מקדים בקרב מורים ובקרב תלמידים בכל משימה ובכל פריט במשימה. בעקבות הניסוי הזה, ערכנו שינויים במשימות ובפריטים שהן כוללות, ובנינו את סולמות ההערכה (המחווניים) בדרך המשקפת את הידע האופייני לגיל הזה ונוחה למשתמש. לכל משימה מצורף מדריך למורה, הפורס בפני המורה את מטרת המשימה, את התחום הלשוני והאורייני שבו היא עוסקת, את פריטי המשימה לסוגיהם, את המחווניים ואת הבעיות המיוחדות העלולות להתעורר בביצוע המשימה.

בעת בניית מאגר המשימות נתקלנו בבעיות אחדות. ראשית, בדיקת הידע הלשוני בקרב תלמידי בית-הספר היא תמיד בעייתית, מאחר שקשה להבחין בין ידע לשוני "טבעי", הקיים אצל כל דובר ילידי בזמן נתון, לבין ידע לשוני, אשר נרכש בשנות בית-הספר באינטראקציה עם רכישת האוריינות, שהוא בעצם מודעות מטא-לשונית. נוסף על כך, אנו מודעים לשונות הגדולה בין בתי-הספר בלימודי הלשון, ההבעה וההבנה ומודעים לעובדה שלא כל הנושאים הלשוניים נלמדים באותו הקצב ובאותו הזמן בכל בית-ספר. שלישית, ברור לנו שחלק מן המורים יבחרו להשתמש במשימות לאו דווקא בכיתה ח' אלא בכיתה ז', מכאן, או בכיתה ט', מכאן, משיקוליהם הלגיטימיים. בעיה נוספת היא השונות הגדולה באוכלוסיית התלמידים ברקע הלשוני שלהם כדוברים חד-לשוניים או דו-לשוניים של העברית, ילדים שהם עולים חדשים והעברית אינה שפתם הראשונה, מצבים סוציו-אקונומיים שונים ורקעים חברתיים שונים. כתשובה לכל אלה, אנו בודקים, בדרך כלל, את הידע הלשוני-אורייני, בדרכים שאינן דורשות בהכרח ידע מפורש הנלמד בבית-הספר. בנוסף, מבנה כל משימה מדורג כך שהיא מתחילה בידע פשוט המשותף לכל התלמידים. אנו מספקים לעתים הסברים במקרה שנדרש ידע מפורש. בכל מקרה המורה אוטונומי/ת לבחור במשימות הנראות לו/לה כמתאימות לרמת הכיתה, לחומר הלימוד, לסדר הלימוד, לאוכלוסייה הספציפית שאותה הוא/היא מלמד/ת ולדרישות הייחודיות לה. המשימות מגוונות ומורכבות דיין כדי שתוכלנה לספק בדיקות תקפות ומהימנות של הידע הלשוני-אורייני, הן בקרב תלמידים חלשים והן בקרב תלמידים חזקים. המשימות דיאגנוסטיות באופיין, ובעזרת המחווניים המפורטים, המצורפים לכל פריט ופריט, הן תספקנה לכל מורה ידע נרחב ומקיף על היכולות ועל המיומנויות הלשוניות של התלמידים, כך שהמורה יוכל/תוכל להתמקד בנושאים שלא זכו להצלחה בכיתה או בקרב חלק מן התלמידים, ולקדם את הידע בהם.

בתשתית המשימות שלושה עקרונות מתודולוגיים. העיקרון הראשון מושתת על התובנה, שלא ראוי לבחון ידע לשוני-אורייני בתחום מסוים בדרך אחת בלבד בגלל השונות הרבה ביכולותיהם ובנטייותיהם של תלמידים שונים. לכן אנו מציעים לכם מגוון של דרכי תשאול ובדיקה בכל נושא ונושא, וכך הידע בכל משימה נבדק בדרכים שונות ומגוונות המאפשרות לכל התלמידים להפגין את הידע שלהם בתחום. העיקרון השני מתקשר לראשון, ומהותו - פניו השונים של הידע הלשוני-אורייני. אנו יודעים כיום כי קיים רצף מן ההבנה של נושא לשוני ועד ההפקה (הבעה פעילה), וכי יש גם חשיבות לשיפוט וליכולת ההסבר של מבנים לשוניים ותהליכי כתיבה וקריאה. אי לכך,

המשימות שלפניכם מכילות מגוון של פעילויות, הבודקות את הידע מבחינת ההבנה, השיפוט, ההסבר וההפקה של הידע הלשוני-אורייני. **העיקרון השלישי** מושתת על כך שבמהלך העבודה על כל פריטי המשימה מתרחש אצל התלמיד תהליך של למידה, שהוא כמובן רצוי. בניית פריטי המשימה נעשתה - לאור הניסוי המקדים שביצענו - תוך ליווי של תהליך למידה זה, כאשר הפריטים הראשונים פשוטים ופרטניים, ואילו האחרונים קשים יותר, מקיפים ומכלילים.

התכנים של המשימות ודרכי הבדיקה של כל תחום תוכני משקפים את התפיסה המדעית של החינוך הלשוני שהנחתה אותנו. להלן פירוט קצר של מטרותינו ושל רציונאל הבנייה והכתיבה של המשימות:

- הידע הלשוני הוא התפתחותי במהותו. המשימות מבוססות על התחומים הלשוניים האמורים להיות מוכרים לתלמידים דוברי עברית בני 13-15 בגיל חטיבת-הביניים.
- הידע הלשוני בא לידי ביטוי בשיח השלם המכתיב את סוגי המבנים הלשוניים ואת פריטי המילון האופייניים לו. המשימות רואות בשימוש הלשוני בהקשר השיח חשיבות מרכזית בחינוך הלשוני.
- תחומים אחדים בידע (כמו השורש) תשתיתיים לעברית ומוכרים היטב לתלמידים מגיל צעיר, אף שחלק מהם אינם יכולים לדון בהם מפורשות. בתחומים לשוניים אחרים, הנשענים על ניסיון אורייני (למשל, "מכתב רשמי"), תהיה שונות רבה בין התלמידים.
- עיקר הלמידה הלשונית בגיל חטיבת-הביניים ובכיתות העליונות של בית-הספר היסודי, שהוא גיל-היעד של מאגר המשימות, מתבצע מן הכתב. לכן הלשון הכתובה היא בראש מעיינינו כאן.
- המשימות בודקות ידע לשוני משתי נקודות ראות:
 - א. "מעלה-מטה", כלומר ראייה גלובאלית המתבוננת ביחידה הלשונית השלמה.
 - ב. "מטה-מעלה" - הקטגוריות הלשוניות המרכיבות את היחידה הלשונית השלמה.
 לכן תמצאו בין המשימות הן כאלה הבוחנות את המערך הכללי של השיח הלשוני והן כאלה העוסקות בתחומים ספציפיים יותר. בנוסף על כך, בכל משימה תמצאו פריטים הבוחנים את השיח בכללותו ופריטים הבודקים את הקטגוריות המרכיבות את השיח.
- מטרת המשימות היא לקדם את יכולת הניתוח הלשוני והחשיבה על הלשון. לעתים קרובות הן בודקות תחומים המוכרים היטב לתלמידים מתקופת בית-הספר היסודי מנקודות ראות אנליטיות ובדרכים שלא היו מוכרות להם.
- מטרת המשימות היא לבדוק ולקדם את תפיסת הלשון הכתובה כסגנון שיח - ההבנה שלשון הכתב שונה מלשון הדיבור, גם במבנים הלשוניים המאפיינים אותה, והידיעה כיצד ליצור טקסט שלם ואוטונומי בעל מבנה תקין.
- המשימות נועדו לבדוק ולקדם את התפיסה של סוגות השיח - הידיעה שטקסטים ממוינים לסוגים שונים התלויים במטרת השיח, בתפקידו התקשורתי ובהקשרים החברתיים-תרבותיים שלו וכן ההבנה שלכל סוגה מבנים לשוניים ומבני שיח אופייניים שיש להכיר אותם.

מפרש המשימות של המאגר מאגד בתוכו את הנושאים שנבחרו לבדיקה בכיתות ח'. המשימות מעוגנות רובן בטקסט, והן מסודרות בסדר עולה, מן היחידות הקטנות של הלשון ועד ליחידות רחבות יותר. נושאי המשימות נבחרו מתוך כוונה לבדוק נושאים מרכזיים בתכנית הלימודים, הנלמדים על-ידי הילדים בצורה מצומצמת בבית-הספר היסודי, ובצורה רחבה יותר - בחטיבת הביניים. נושאים אלה מייצגים יחידות מרכזיות בלשון העברית, שהתמודדות אתן והבנתן יסייעו לתלמידים בהבנת הטקסט ובהפקתו.

אוריינות בשנות האלפיים ■ שושן ברוש-ויץ

באומרנו אוריינות בשנות האלפיים מתכוונים אנו לתרבות הכתיבה, הקריאה, ההאזנה, הדיבור וההתבוננות בעולמנו הרחב ובעולמו הפרטי של כל אדם. בית-הספר רואה את עצמו מקום מרכזי לטיפוח ההזדמנויות להתנסות בעולם האורייני, לרכוש עליו ידע, לפתח מודעות להתנהגות אוריינית מושכלת, לשכלל את מיומנותו של הלומד ולספק לו אמצעים ותנאים לביטוי יצירתי-תרבותי. לאור תפיסת עולם זו נגזרים עקרונות, הנחות יסוד ומטרות, שיפורטו להלן:

א. אוריינות כמחוללת שינוי חברתי ואישי - במרכזה של התפיסה האוריינית ניצבת האמונה ברכישת הדעת כתהליך המחולל שינויים חברתיים-כלכליים ואישיים-פרטיים משמעותיים ומכריעים. בתחום החברתי מדגישה תפיסה זו אידיאולוגיה, הקושרת בין השכלה לבין מודרניזציה ובינה לבין דמוקרטיה ושוויון. המטרה היא להנחיל כתיבה, קריאה, חשיבה ביקורתית ודרכי תקשורת לציבור רחב ולבטל את אופייה הסגור, המתנשא, השמרני וההגמוני של ההשכלה, ולהפכה שוויונית וגם רלוונטית יותר לבעליה.

במישור האישי נראית היום האוריינות כמשאב המחולל שינויים מרחיקי לכת מן ההיבט הקוגניטיבי ומן ההיבט המטא-קוגניטיבי, היבט המעניק ללומדים מערכת של בקרה ויכולת העברה. במישור האישי מתרחשת גם צמיחה אינטלקטואלית, מתגבשת השקפת עולם מוסרית-ערכית ורגשית, וכן מתעצמת המודעות העצמית (רפלקטיביות). הלומד מפתח יכולות של שליטה עצמית, מכוונות עצמית, מוטיבציה, סקרנות אינטלקטואלית, אכפתיות, התמדה, פתיחות, קשב, שיתוף, הבנת הזולת, יושר אינטלקטואלי, ספקנות, ערעור, ביקורתיות ועוד. תכונות אלו הן מה שגורדון (1995) מכנה "טיפוח רוח האדם".

ב. אוריינות כחוויה אישית - במרכז החשיבה החינוכית והלימודית ניצב הילד, הלומד. הדגש הוא על עולמו, על צמיחתו, על התפתחותו, על זכותו להתבטא ועל הכרה ביכולתו ובכושרו הטבעי של כל אחד. ההכרה בערכו ובזכויותיו של כל לומד נותנת לגיטימציה להבנה שלו, כמו גם למגבלותיו, ומפנה את תשומת הלב **לתהליכים** העוברים עליו. כלומר על המורה ללמד את התהליך, להתערב בו ולהתייחס לכך בהערכתו. (בכתיבה, למשל, מדובר בטיפוח השכתוב).

ג. למידה / רכישה / עידוד / טיפוח של אוריינות - חוקרים וחינוכאים נמנעים משימוש רווח במילה 'ללמד' בשעה שהם דנים בחינוך לאוריינות, והם מעדיפים שימוש במילים כגון עידוד או טיפוח. ההנחה היא כי ניתן להתערב בתהליכים המלווים את ההבנה, הכתיבה, ההאזנה, הדיבור וההתבוננות ולהפוך כותבים וקוראים, מאזינים, דוברים ומתבוננים בלתי מיומנים למיומנים.

ד. אוריינות כחוויה חברתית - הדגשת הקשר החברתי שבמסגרתו צומחת האוריינות לאור אינטראקציות עם הורים, עמיתים, מורים, אנשים בקהילה, העולם, הטקסטים והטכנולוגיה. המורה מייצג את אחד ההקשרים החברתיים המרכזיים. הוא פועל כמומחה, מנוסה, בעל מקצוע מיומן, היוצר עם תלמידיו קשר של מאמץ, שותף, נמען, משנה (ומשתנה), תומך ומעודד, מעביר אחריות ללמידה, אך הוא גם מציב בפניהם אתגרים ודרישות.

ה. היענות לנורמות מחייבות - האוריינות, והאוריינות העיונית הבית-ספרית כקהילת שיח מובחנת, תובעת מבעליה להיענות למערכת של ערכים תרבותיים בעלת נורמות מחייבות. הנורמות משתנות אמנם, אך הן תמיד קובעות את דרכי הביטוי הרצויות, את התכנים, את דרכי ההערכה ועוד. יש להכיר נורמות אלו והן ניתנות ללמידה. העשרת ידע העולם של הלומד בתחומי עולם השיח היא אמצעי חשוב לרכישת הכשירות הלשונית והכשירות התקשורתית הנחוצות לכך.

- ו. **תקשורת דמוקרטית ורלוונטיות** - בצד רכישת נורמות, המחייבות את מי שמבקש להימנות על קהילת שיח מסוימת, יש מקום גם לתפיסה פלורליסטית, המחייבת ריבוי ושוני ('רב אורייניות', The New London Group, 1996). בעקבותיה מתחייבת פדגוגיה של הידברות בין בני אדם נבדלים, המעריכים את האינטרסים של כל החברים בקהילה, חברים שיש להם זהויות רבות, לשונות אחרות, רטוריקות אחרות, ז'אנרים אחרים ושיח אחר. מדובר, למשל, בקבלת דפוסי שיח חדשים שיש בהם צירופים חדשים של שיח, כגון שילוב יסודות שיחתיים, אישיים, ז'ורנליסטיים, נארטיביים ואוטוביוגרפיים בטקסטים אקדמיים, או שילוב יסודות רפלקטיביים של הכותבים בטקסטים עיוניים-אקדמיים (ברוש-ויץ, 1999: 14). "השוני פירושו גיוון וייחודיות, ואת אלה יש לעודד ולטפח, כי טיפוח המיוחד לכל אדם ואדם הוא תנאי הכרחי (לא מספיק) למיצוי הפוטנציאל הגלום בו" (גורדון, 1995: 14). עם זאת יש לציין כי הפלורליזם הרב-אורייני יכול להתרחש הודות ליסודות המשותפים - האוניברסליים - של האוריינות.
- ז. **ממידע לידע בסביבה ממוחשבת** - תפיסה עדכנית של אוריינות מתייחסת גם ליכולת של הלומד להגיע למידע רלוונטי ולהפכו לידע בעת הצורך. זאת, באמצעות מערכת של מיומנויות כגון: יכולת לסרוק מידע במהירות, יכולת לברור עיקר מטפל בתוך "ים המידע" ("מפלי המידע"), פתיחות לעדכן ידע ישן, יכולת להתעדכן בשימוש במאגרי מידע ובכלים ממוחשבים של שליפת מידע, יכולת להפוך מידע לידע, כלומר: לארגן מידע באופן משמעותי ו"חכם" ועוד (סלומון ואלמוג, 1994: 4; פוסטמן, 1997). אוריינות בשנות האלפיים פירושה אפשרות להשתמש בטכנולוגיות מידע מלאכותיות ווירטואליות, השרירות בחברתנו, לצרכיו הקוגניטיביים הפרטיים והאינטלקטואליים של היחיד (גבעון, 1997). המחשב, אם כן, יהפוך לכלי עבודה אישי ויומיומי בבית-הספר ובבית (סלומון ואלמוג, 1994: 10).
- ח. **האקולוגיה של הכיתה** - כפי שמקובל כיום לייחס חשיבות לאקולוגיה של היקום, כך מדגישים בחינוך האורייני את חשיבותה של האקולוגיה של הכיתה. הכוונה היא ליחס סובלני כלפי הזמן שנחוץ לכל כותב או קורא, כלפי הצורך של הלומד בשקט, בפרטיות, בטריטוריה, בסביבה תומכת המעודדת חשיפה של קשיים (גם של מומחים) ודיבור עליהם, כלפי הצורך בסיוע, בשיתוף ובאָמון ובחשיבותה של למידה מתוך הנעה פנימית.
- ט. **שילוב בין כתיבה לבין קריאה, האזנה ודיבור כמקצוע לימוד בתכנית הלימודים ובמקצועות הלימוד השונים** - בית-הספר צריך לעסוק באוריינות לסוגיה השונים: אוריינות עיונית, אוריינות מקצועית (ייחודית למקצוע מסוים), אוריינות מעשית-שימושית, טכנולוגית, דתית, חילונית, מערבית, מזרחית, ישראלית, מקומית, אוריינות נשים, מהגרים ועוד. בבית-הספר עוסקים באופן מודגש בהבניית הזהות האוריינית של הלומד המקדמת את כניסתו של הלומד ל"מועדון" של קהילת השיח העיוני. שיעור מיוחד המוקדש לכך מזמן למידה של שלושה עולמות סמוכים: עולם המציאות המבוסס על עולם הניסיון של הלומדים, עולם התוכן והעולם הרטורי (עולם הטקסטים שהוא עולם אוטונומי, מלאכותי ובלתי מהוקשר) (Geisler, 1994-95: 81). מבחני הבנה והבעה בסוף כיתה י' ובכיתה י"ב מעידים על מרכזיותה של גישה זו. עם זאת, מדגישים חינוכאים רבים את הצורך בפיתוח "שיטתי של כישורים ומיומנויות במסגרת שיעורי כל המקצועות, אשר יקנו להם הרגלים נכונים של למידה עצמית מטקסטים והבנה של הרגלים נכונים להבעה בכתב ובעל פה" (נייר עמדה של האגף לחינוך יסודי, המחלקה לתכניות ולשיטות). המורים המקצועיים השונים, אמורים אפוא לעסוק הן בתכנים והן בהיבטים האורייניים האופייניים לתחומם, קרי לשפה השונה של כל מקצוע, לאופיים של המבנים הרטוריים המשמשים בו ולאסטרטגיות הנדרשות מהלומדים. שילוב של האוריינות במקצועות הלימוד השונים יסייע לתלמיד לעסוק בחקר ובלומד של נושאים בתחומי הדעת הספציפיים, והוא יקל עליו לעסוק גם בנושאים בין-תחומיים.

י. מיומנות ויצירתיות באוריינות - בקריאה, בכתיבה, בהאזנה, בדיבור ובהתבוננות יש מהות המורכבת הן ממעשה יצירתי והן ממעשה המוגדר במונח מיומנות. מצד אחד: זוהי פעולה משוחררת, מנותקת, חווייתית, ומצד אחר: מעשה שיש בו מודעות לעשייה ויכולת להיענות לכללים ולהקשר. שתי מהויות אלו שונות זו מזו ואף סותרות זו את זו במידה מסוימת. עם זאת יש להשאירן בכפיפה אחת ולא להפרידן. כמו כן ראוי לשים לב למאפיינים המשותפים לשתי המהויות - יצירתיות ומיומנות: בשתיהן יש תהליכים המכילים אוסף של שלבים (העלאת רעיונות, תכנון, דיבור, כתיבה, קריאה, ארגון, הצבת מטרות, שכתוב, עריכה, בקרה ועוד), בשתיהן יש פעילות חוזרת ונשנית בין המרכיבים, ובשתיהן יש פעילות רצופת מעברים בין מרכיבים סותרים: בין סדר לכאוס, בין כותב לקורא, בין כותב לעורך, בין טיפול במקומי לבין טיפול בכללי, בין אמון לספקנות, בין אישי לחברתי, בין חשיפה להסתרה, בין חופש לבין משמעת, בין מקורי לבין קונבנציונלי, בין צפוי למפתיע, בין חדש לישן, בין נעים למייסר ועוד (ברוש-ויץ, 1999: 126).

יא. משך החינוך - חינוך לאוריינות הוא תהליך הנמשך לאורך כל החיים. בית-הספר צריך להיות מודע לכך ולהקדיש במשך כל שנות הלימוד זמן לחינוך האורייני. הכתיבה, טוענים החוקרים ברייטר וסקרדמליה (Bereiter & Scardamalia, 1987), היא אחת המטלות המנטליות האנושיות הקשות ביותר. מדובר "באתגר תובעני ביותר" (סקרדמליה, 1993 אצל ברוש, 1993 ב': 35) הדורש טיפול מתמיד של שנים רבות. שנות הלימוד בחטיבת-הביניים יכולות להוות "מאסה קריטית" בהתמודדות עם החינוך האורייני. שנים אלו אולי לא יכשירו אדם לחיים, כפי שכותבים סלומון ואלמוג (1994: 10), אולם הן יכשירו אותו להמשך הכשרה לאורך כל מהלך חייו.

יב. אורחות הערכה - השינויים הרבים שחלו בעשורים האחרונים בתחום החינוך האורייני משפיעים על כל מוסכמה והרגל בתחום ההערכה של האוריינות. אפילו אוצר המילים להגדרת הפעולה הזאת משתנה, ומה שכונה הערכה - מכונה היום הערכה חלופית.

שושן ברוש-ויץ, אוניברסיטת תל-אביב, היחידה ללימודי עברית

מקורות

- ברוש, שוש (עורכת) (1993). **אוריינות חדשה - לקט מאמרים**. תל-אביב: מטח.
- ברוש-ויץ, שוש (1999). **אוריינות חדשה במבט פדגוגי**. תל-אביב: מטח.
- גבעון, יהושפט (1997). "האוריינות, מאז ומתמיד, היא מפגש של אדם עם טכנולוגיות מידע". הרצאה **בכנס סקריפט**, מעלה-החמישה, 3.7.97.
- גורדון, דוד (1995). **כולם ביחד וכל אחד לחוד - קווים לדמותה של מערכת חינוך "אחרת"** (הצעה לדיון). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט המזכירות הפדגוגית.
- סלומון, גבריאל ואלמוג, תמר (1994). **הדמות הרצויה של בוגר מערכת החינוך**. חיפה: אוניברסיטת חיפה - בית-הספר לחינוך.
- סקרדמליה, מרלין (1993). כיצד מתמודדים ילדים עם הדרישות הקוגניטיביות של הכתיבה, בתוך: ש' ברוש (עורכת), **אוריינות חדשה - לקט מאמרים** (עמ' 35-50). תל-אביב: מטח.
- פוסטמן, ניל (1997). תחת מפלי המידע. **הארץ**, 13.6.97.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). **THE PSYCHOLOGY OF WRITTEN COMPOSITION**. London: Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Geisler, C. (1994). Literacy and the nature of expertise. In **ACADEMIC LITERACY AND THE NATURE OF EXPERTISE: READING, WRITING AND KNOWING IN ACADEMIC PHILOSOPHY**. (pp. 81-95). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **HARVARD EDUCATIONAL REVIEW**, Vol. 66, No. 1, 60-91.

עקרונות, מטרות והנחיות למורה ■ עליזה לזרסון / תהילה גרינוולד

א. יעדים עקרונות והנחות יסוד

מאגר המשימות וגישת ההערכה החלופית

מאגר המשימות מבוסס על תיאוריות ועל עקרונות בתחום הערכת הישגים שפותחו החל מסוף שנות השמונים ואשר עומדים בבסיסה של גישת ההערכה החלופית.

במאגר באים לביטוי כמה עקרונות של גישה זו והם¹:

אותנטיות - חיבור משימות משמעותיות לחיי היומיום.

רב-שיטתיות - גיוון בפורמטים של פריטי ההערכה, מפריטים סגורים ועד פריטים פתוחים ומורכבים.

שימוש במפתח רב-כיווני לקביעת ההערכה - פיתוח מדדי הערכה, המביאים בחשבון היבטים שונים של הביצוע וכן מתכונות שונות של תשובות נכונות אפשריות.

אימוץ הגישה הקונסטרוקטיביסטית ללמידה ולהערכה - חיבור מטלות, בהנחה שהתלמיד מסוגל להבין ידע חדש באמצעות ידע קיים ולפרשו.

משימת ביצוע

חלק גדול מסעיפי המשימות של המאגר הם "משימות ביצוע" - משימות המבקשת בניית תגובה, לעתים מורכבת. בין המאפיינים של משימת הביצוע: היא מעניינת ומאתגרת, היא מאפשרת לתת פתרונות שונים לבעיה הנתונה, היא דורשת לערוך קישורים בין גופי ידע נפרדים, היא נמשכת זמן רב ומאפשרת בקרה של התהליך, היא מאפשרת עבודת צוות ומספקת הזדמנות לרפלקציה, ועוד (להרחבה, ראו בירנבוים (1997: 97-80)).

שילוב לשון ואוריינות

המאגר מייצג את האינטראקציה שבין מיומנויות הלשון, הקריאה וההבנה. חלק גדול מהמשימות משלבות בין התחומים הללו.

המשימות משקפות את יכולתם של התלמידים להתמודד עם טקסטים אותנטיים, ברמות קושי ומורכבות שונות, בנושאים ובסוגות הלקוחים מהמצאי הקיים בסביבתם התרבותית.

במשימות רבות, טקסט הוא נקודת המוצא לפעילות. הפעילות כוללת מטלות אחדות, המחולקות בין סעיפי המשימה. מטלות הכתיבה הנדרשות בהם אמורות לשקף את הבנת הטקסט מהיבטים שונים - אורייניים (הבנה, הבעה) ולשוניים. לעתים, מטלת הכתיבה מתייחסת ישירות לטקסט, ולפעמים נושא הכתיבה והמטלה הם רק בהשראת הטקסט ובזיקה עקיפה אליו.

בין מטלות הקריאה / כתיבה

כתיבת התרשמות אינטואיטיבית מהטקסט, כתיבת הסבר הקשור למושגים מרכזיים, העלאת השערות ואימותן, הסקת מסקנות וניסוחן, הבעת ביקורת על טקסט, הבעת עמדה אישית, כתיבה רפלקטיבית, ועוד.

¹ ראה: לוי, א' (תשנ"ח). פוסטמודרניזם בתחום מבחני הישגים. בתוך: לוי א' (עורך): **הערכה חלופית: הלכה למעשה**, הוצאת מכון מופ"ת (עמ' 11-37).

² בירנבוים, מ' (1997). חלופות בהערכת הישגים. הוצאת רמות.

הטקסטים במאגר

משימות רבות במאגר בנויות על טקסטים אותנטיים (לא משוכתבים). טקסטים אלה, שלא נלמדו מראש, מגוונים מאוד מבחינת הסוגה וההיקף: כתבה מעיתון, טקסט לימודי, מכתב, פרסומת, טקסט ספרותי, שלטי רחוב, טקסט הלקוח מן האינטרנט, ועוד. המטלות של המשימה קשורות קשר הדוק לטקסטים הללו.

משימות אותנטיות

על-פי לוי (תשנ"ח)³, משימה אותנטית היא משהו הלקוח מהחיים, קרוב להתעניינותו של הנבדק, מביא תועלת, תורם להתפתחות אינטלקטואלית של הפרט ותואם את מטרות ההוראה. משימות המאגר בודקות את היכולת לבצע פעולות שאנו מייחסים להן משמעות אינטלקטואלית ותרבותית. יש ביניהן כאלו הבודקות את יכולתם של התלמידים לפתור בעיות בשיתוף עם אחרים, ותוך שימוש בעזרים מסוגים שונים; יש ביניהן כאלו המצריכות איסוף נתונים גם מחוץ לכיתה או לבית-הספר, ומשך ביצוען עשוי לארוך מעבר לשיעור, ולהימשך שעות אחדות או ימים אחדים.

אתגר

המשימות הכלולות במאגר נועדו להציב אתגר אינטלקטואלי לתלמידים. עיקר פעולתם אינה לזכור דברים שלמדו בעבר, אלא להפגין יכולת ליישם טכניקות של לימוד ושל חקר שהתנסו בהן במהלך לימודיהם בעבר. בתנאים כאלה, התמודדות עם משימה עשויה לזמן לתלמיד חוויית לימוד לכשעצמה.

הדגשים בהערכה

המאגר מכיל מגוון גדול מאוד של משימות. יש המתמקדות בתחום הלשון, יש המתמקדות בהבעה ובהבנה ויש המשלבות את התחומים הללו. המשימות מטרותן לאתגר את התלמיד ברמות שונות של חשיבה, לעסוק בדיווחים רפלקטיביים על חשיבתו, בהערכה עצמית מנומקת ובהערכת עמיתים. משקל רב ניתן לביטוי של תהליכי חשיבה ולביטוי של שיקולים לבחירת אסטרטגיות. הדרישה לתקינות המבצע משותפת לכלל המשימות, גם כשאינה מצוינת במפורש, והיא מובאת בחשבון בהערכת כל מטלה הדורשת הפקת טקסט (ארוך או קצר).

הניסוי המקדים - בסיס להערכה

תהליך חיבור משימות המאגר כלל ניסוי שבו כל משימות המאגר נבדקו בעשרות כיתות ח' ברחבי הארץ. תשובות התלמידים נותחו והוערכו, ועל-פי התוצאות חוברו המחוונים להערכה. הקריטריונים להערכה, שתוכננו מראש על-ידי מפתחי המשימה, ורמות הביצוע המשוערות עודכנו בעקבות הניסוי, שכן היה פער ביניהם לבין התוצאות במציאות. יש להביא בחשבון, שהתשובות המדורגות כמיטביות (רמה 4), והדוגמות המצורפות להן, נאמנות לממצאי הניסוי ומשקפות הישגים ויכולות של תלמידי כיתות ח'.

³ שם, עמ' 23.

ב. הנחיות והמלצות לשימוש במאגר

היערכות כללית

המשימות מוצגות על-פי סדר א"ב של כותרותיהן. כל משימה מלווה במדריך למורה, שעמל רב הושקע בהכנתו. לפיכך, מומלץ לפני הפעלת המשימה בכיתה לקרוא את המדריך למורה, להבין את טיב השיקולים לחיבור כל אחד מסעיפי המשימה, לעיין במחווין ובדוגמות הנלוות אליו. כדאי לשתף את התלמידים ביעדי ההערכה של המשימה שהם עומדים לבצע, ולהסב את תשומת לבם לדגשים שעליהם לתת במהלך ביצועה. במשימות שיש בהן טקסט מרכזי, המשמש לכמה סעיפים, כדאי להפריד את דף הטקסט מן השאלון, כדי שיהיה מול עיניהם של התלמידים בעת הכתיבה, ולא יצטרכו לדפדף בין הדפים כדי למצאו.

בחירת המשימה לביצוע

במאגר סדרה של 30 משימות ממוקדות קריאה, כתיבה וידיעת הלשון, והן נבדלות זו מזו בנושאים ובסוגות שבהן הן עוסקות. הנכם אמורים לבחור מתוכו מספר משימות במהלך השנה. כשאתם בוחרים משימה, שימו לב גם למאפיינים האלה:

הזמן לביצוע המשימה - יכול להיות קצר (עד שיעור), בינוני (שניים עד שלושה שיעורים) או ארוך (שבוע או יותר).

מקום הביצוע - יכול להיות בכיתה, באזור בית-הספר, במעבדת המחשבים שבבית-הספר, בבית, באזור הבית.

אופן הביצוע - יכול להיות יחידני, בזוגות, בקבוצות, בסיוע מורה; עם חומר עזר או בלעדיו; מותנה בפעילות מוקדמת (בבית או בכיתה).

כאשר אתם בוחרים משימה, כדאי שתשאלו את עצמכם את השאלות האלו:

- עד כמה המשימה מתאימה ליעדי ההוראה/ההערכה שלי?
- האם יש לתלמידים ידע וניסיון מספיקים על-מנת להתמודד עם דרישות המשימה?
- עד כמה התלמידים מורגלים בנושא / בסוג הטקסט / בהפעלה מסוג זה?
- כמה זמן אוכל להקציב לביצוע המשימה?

... ולאחר שבחרתם משימה, שאלו את עצמכם את השאלות האלה:

- האם עליי לערוך שינויים כלשהם בדרישות המשימה, כך שיתאימו לתלמידיי (גם לתלמידים "שוני צרכים")?
- האם עליי להוריד סעיפים מסוימים כדי שהמשימה תתאים לתלמידיי?
- עד כמה התלמידים זקוקים ל"תיווך" במהלך המשימה, כלומר: לקריאה משותפת של הטקסט העומד במוקד המשימה, לקריאה משותפת של סעיפי המשימה - לברור של ההנחיות ושל ההוראות, להסבת תשומת הלב לנקודות ההתייחסות בהערכה, וכדומה.

שימוש גמיש במאגר

אפשר להשתמש במשימות כפי שהן, או להשתמש בהן לאחר שינויים שלכם. מבנה המשימות מאפשר גמישות בנושאים האלה:

בחירת המשימות - כדי לבחור משימה המתאימה לכם ולתלמידיכם, תוכלו לעיין ב"מדריך למורה" בדף הפותח של כל משימה, המציג את התיאור הכללי של המשימה, את יעדי ההערכה ואת מילות המפתח המתאימות.

בחירה של סעיפים מתוך המשימה - שיטת ההערכה והציון (ראו בהמשך) מאפשרת לכם, להשמיט סעיפים מסוימים על סמך היכרותכם עם התלמידים.
הקצאת הזמן למשימה - הקצאת הזמן שקבעו המחברים היא בגדר המלצה בלבד, ונתונה לשיקול דעתכם. משך המשימה יכול להתחשב גם בצרכים אישיים של התלמידים.
שימוש במדדי ההערכה ובמחוונים (ראו "הערכה וציון" בהמשך).

המאגר - כלי רב-תכליתי למורה
כלי לאבחון - הפעילות במסגרת כל משימה עשויה לעזור לכם לקבל תמונת מצב על התפקוד האורייני והלשוני של התלמיד/ה, כפרט, ושל הכיתה, ככלל.
כלי למשוב - הפעילות במסגרת המשימות מכוונת למשוב משמעותי ולתגובה מגוונת.
הפעלת המשימה בכיתה וניתוח תוצאותיה עשויים לספק לכם חומר להסקת מסקנות דידקטיות לגבי קידום התלמיד/ה היחיד/ה, לקידום הכיתה, לתכנון לימודי ולדרכי ההוראה שיינקטו.
כלי להעשרה מקצועית - משימות המאגר עשויות לשמש דגם לחיבור מטלות לימודיות משל עצמכם.

המדריך למורה
כל משימה מלווה במדריך למורה. במדריך: תיאור כללי של המשימה, הרציונאל לבחירת הטקסט/ המטלה, הקצבת הזמן ומחווון, הכולל מדדי הערכה, תיאור רמות ביצוע, דוגמות, הערות והארות. בחלק מהמשימות יש גם ריכוז מחווונים שתוכלו להיעזר בו.

הכשרת מורים
הכשרת מורים לשימוש נאות ויעיל במאגר המשימות צריכה להיעשות לא רק באמצעות המבוא והמדריכים למורה, אלא בעיקר על-ידי השתלמויות בנושאים תיאורטיים (כגון: רציונאל המאגר, חלופות בהערכה) ויישומיים (כגון: התנסות בביצוע משימות, התנסות בהערכה, התנסות בחיבור משימות מלוות במחוונים).

צורך המלצות שונות

- יש להבהיר לתלמידים שהזמן המוקצב למשימה כולל גם הקפדה על ניסוח התכנים. יש לפרט מה הן דרישות התקינות המצופות מהם, ולהזכיר להם שהם מוערכים על תקינות הניסוח גם אם היא לא נדרשה במפורש בסעיפי המשימה. הכוונה היא לשמירה על מוסכמות הכתיבה ההולמות לגיל, לכיתה ולסוגה.
- בחלק מן המשימות מומלץ לקרוא ולהסביר במליאת הכיתה את ההנחיות, לפני תחילת העבודה.
- יש לאפשר לתלמידים (עד כמה שניתן) להקליד את הטקסטים שלהם.
- יש לאפשר להפריד דפים של המשימה, כדי שיהיה נוח להיעזר בטקסט, בטיוטה וכדומה. לפיכך, מומלץ להצטייד במכלב ('שדכן' בלשון הדיבור) לקראת המבחנים.
- מומלץ תמיד להצטייד בדפים לכתיבה.

ג. הנחיות לציינון ולהערכה

הערכה

המחווון, כלי עיקרי להערכה במאגר המשימות

מחווון הוא כלי להערכה, המשמש מעין לוח בקרה ומדידה. המחווון משקף את היעדים המוצהרים בהקשר הנתון, ואת שיעור המימוש שלהם על-ידי המוערך. במאגר המשימות לכל סעיף מסעיפי המשימה יש מחווון משלו. המחווון מציג קריטריונים להערכה, ומתאר רמות ביצוע שונות המצופות מן התלמידים בקריטריונים אלה. קיימות במאגר דוגמות שיש בהן התייחסות רק לקריטריון התוכן.

להלן פירוט מרכיבי המחווון:

1. הקריטריונים להערכת הביצוע

הקריטריונים העיקריים הם: **תוכן, מבנה, מבע ותקינות**. קריטריונים אפשריים נוספים הם: **כישורי מיון והכללה, ניהול עצמי ועוד**.

הקריטריון **תוכן** מתייחס לאיכות המידע שסיפק התלמיד בפרמטרים האלה: נכונות, רלוונטיות, שלמות ופיתוח רעיוני.

הקריטריון **מבנה** מתייחס לארגון הלוגי של המידע, בהתאם לסוגה.

הקריטריון **מבע** מתייחס לעיצוב הניסוח, לסגנון, להלימות המשלבית ולבהירות.

הקריטריון **תקינות** מתייחס לשליטה במוסכמות הכתיבה: בתחביר, בפיסוק, בכתיב, בעיצוב הפורמט וכד'.

הקריטריון **מיון והכללה** מתייחס ליכולת לסווג פריטים, ליצור להם יסוד מארגן ולנסח קטגוריות-על המתאימות למיון.

הקריטריון **ניהול עצמי** בא לביטוי בעיקר במשימות שבהן מוערך תהליך הביצוע, והוא כולל מרכיבים, כגון: איכות הרפלקציה, יוזמה, עמידה בלוח-זמנים ועוד. לפיכך, התלמיד עשוי להיות מוערך בסעיף מסוים (בעיקר בסעיפים "עתי-מלל") על-פי 2-5 קריטריונים, ובכל קריטריון להשיג שיעור ההצלחה אחר.

לעתים ישנם סעיפים המוערכים על-פי קריטריון מרכזי אחד. במקרה כזה, יופיע בפתחת הסעיף הסבר על מטרת המטלה, ובהמשך, פירוט רמות הביצוע ודוגמות של תלמידים.

2. דירוג הקריטריונים לארבע רמות ביצוע

לכל קריטריון יש ארבע רמות ביצוע. ארבע הרמות נעות בסולם שבין ביצוע מיטבי (4) עד ביצוע כושל (1). תלמיד יכול להיות מוערך ברמת ביצוע מיטבית (4) בקריטריון אחד, וברמת ביצוע אחרת: בינונית-גבוהה (3) או בינונית-נמוכה (2) או נמוכה (1) - בקריטריון אחר. מרכיבי הקריטריונים נקבעו מלכתחילה על-ידי מחברי המשימה, אך פירוט רמות הביצוע נקבע על בסיס תשובות אמיתיות של תלמידים. רמת הביצוע הגבוהה משקפת אפוא את הישגיהם של תלמידי כיתה ח' שהשתתפו בניסוי.

3. דוגמות לתשובות של תלמידים, ממוינות על-פי רמות ביצוע

הדוגמות שהבאנו במשימות מייצגות את ה"שדה": הן לוקטו ממשימות תלמידים שהשתתפו בניסוי. לפיכך:

- חשוב להבחין בין "תשובה אפשרית" (שהיא תשובת המורה), שמוגשת לפעמים במלואה או בראשי פרקים, לבין תשובה מיטבית של תלמיד, כפי שניתנה בניסוי. לפני כל תשובת תלמיד יש סימון גרפי של ריבוע שחור ■.

- חשוב לציין שהתשובות במחווון הן תשובות תלמידים אותנטיות, ולכן הן מופיעות כלשונן (כולל שגיאות כתיב, ניסוח, פיסוק וכו').
- לעתים יש דוגמות לכל רמות הביצוע, ולעתים רק לחלקן.

4. הערות

- הערות המתייחסות לסעיף מסוים (מופיעות אחרי מטרת הסעיף).
- ההערות מתייחסות לדוגמות, והן בדרך-כלל מנמקות את ההערכה שניתנה.

ציון: איך מחשבים את הציון?

הציון מתייחס לכל קריטריון בנפרד

הביצוע של התלמיד בכל סעיף מסעיפי המשימה מוערך על-פי קריטריון אחד לפחות, ואילו סעיפים "עתידי-מלל", יכולים להיות מוערכים על-פי שלושה או על-פי ארבעה קריטריונים. לכל קריטריון יש משקל שווה בציון. מספר הנקודות המקסימלי לכל קריטריון הוא 4, והוא יוענק למי שהפיק תוצר ברמת הביצוע 4, שהיא המיטבית לקריטריון זה. נקודה אחת יקבל מי שהביצוע שלו כושל (רמת ביצוע 1).
אם סעיף מסוים מוערך על-פי שני קריטריונים, מספר הנקודות המרבי שניתן לצבור בו הוא 8 (2 כפול 4), ואם הסעיף מוערך על פי ארבעה קריטריונים - מספר הנקודות המרבי שניתן לצבור בו הוא 16 (4 כפול 4).

חישוב הציון במשימה כולה

מספר הנקודות המקסימלי שניתן לצבור במשימה מסוימת תלוי במספר הקריטריונים הכלולים בכל סעיפיה. לדוגמה: במשימה מסוימת יש 3 סעיפי ביצוע. הסעיף הראשון מוערך על-פי שלושה קריטריונים, הסעיף השני על-פי שני קריטריונים והסעיף השלישי על-פי ארבעה קריטריונים. מספר הקריטריונים הנבדקים בשלושת סעיפי המשימה יחד הוא תשע. מכאן, הציון המרבי שתלמיד יכול לקבל במשימה זו הוא: 36 נקודות (9 כפול 4). השגת 36 הנקודות האפשריות תיחשב להישג של 100%.

על-מנת לחשב את הציון, יש לפעול על-פי הנוסחה: $\text{הציון} = \frac{\text{סה"כ נקודות התלמיד} \times 100}{\text{כל הנקודות האפשריות במשימה}}$

(מספר הנקודות שצבר התלמיד כפול 100, חלקי מספר הנקודות המקסימלי האפשרי במשימה.)
דוגמה: במשימה "חלקי דיבור בטקסט - זיהוי" ישנם 12 פריטים לצינון (התבוננו בסימול המחשב שבשולי המשימה לתלמיד). אם תלמיד יענה על כל הפריטים ברמה הטובה ביותר (רמה 4), סכום הנקודות המקסימלי שהוא יוכל לצבור יהיה 48 (12 פריטים x 4 נקודות לכל פריט, סה"כ 48 נקודות). כדי לחשב את הציון הכללי של התלמיד צריך קודם כול לחבר את מספר הנקודות שנצברו בכל המשימה.

נניח, שפריט 1 דורג על-ידי המורה ברמה 4, הפריט השני דורג ברמה 3, והפריט השלישי דורג ברמה 1 וכן הלאה. מחברים את כל הפריטים של המשימה. נניח שהתלמיד צבר בכל הפריטים של המשימה בסך-הכול 42 נקודות (מתוך 48 האפשריות), מה יהיה הציון של התלמיד?

$$\begin{array}{rcccl} \text{מספר הנקודות שצבר התלמיד} & \rightarrow & \frac{42 \times 100}{48} & = & \frac{4200}{48} = 87.5 \\ & & \downarrow & & \downarrow \\ & & \text{מספר הנקודות} & & \text{ציון} \\ & & \text{המקסימלי האפשרי} & & \text{התלמיד} \end{array}$$

סימול מספרי ורישום

המשימה מחולקת לחלקים, לסעיפים ולתת-סעיפים. החלקים מצוינים באותיות (חלק א, חלק ב, וכו'), הסעיפים - במספרים (סעיף 1, סעיף 2, וכו') ותת-הסעיפים מסודרים בסדר הא"ב על-ידי אותיות (א, ב, ג, וכו').

הקריטריונים להערכה של כל סעיף מצוינים על-ידי סימול מספרי המופיע מימין למספר הסעיף (בעמודה "סימול מחשב") שלפניהם (01, 02 וכו').

למשל, אם הסעיף הראשון במשימה מוערך על-פי שלושה קריטריונים, הם יסומלו בסדר רץ מ01- עד 03. אם הסעיף השני מוערך לפי שני קריטריונים, הם יסומלו בסדר רץ מ04- ו05-, וכך הלאה. מכאן, המערך צריך לקבוע לכל קריטריון ציון מ1-4, לפי רמת הביצוע של התלמיד, ולרשום את הציון במקום המיועד לכך לצד סימול המחשב המתאים המופיע בשוליים הימניים של העמוד, בכל המשימות לתלמיד.

הנחיות והמלצות להערכה

1. **התמצאות במשימה:** קראו בעיון את המדריך למורה המצורף לכל משימה. במדריך יש פירוט של רציונאל המשימה, יעדי ההערכה שלה ומדדי ההערכה הרלוונטיים לה.
2. **אופן הבדיקה:** כדאי לבדוק את המשימות בדיקה רוחבית, כלומר - להתרכז בסעיף אחד בלבד כל פעם, ולבדוק את התשובות שניתנו לו על-ידי כל התלמידים (ולא לבדוק כל שאלון במלואו בנפרד). לאחר קריאת תשובה מסוימת, יש לעיין בקריטריונים לבדיקתה, בתיאור רמות הביצוע ובדוגמות. כעת, יש להחליט לאיזו רמת ביצוע התשובה מתאימה, ולתת את מספר הנקודות בהתאם.
3. **עדכון רמת הביצוע:** דירוג רמת הביצוע הוא יחסי לכיתה, ונתון לשיקולו המקצועי של המורה. המורה רשאי לקבוע את רמת הביצוע הגבוהה בסעיף מסוים לפי היכולות של תלמידי כיתתו.
4. **התלבטויות בקביעת ההערכה:** לעתים ההכרעה קלה, התשובה של התלמיד מתאימה לתיאור של רמת ביצוע מסוימת או שהיא זהה לדוגמה מסוימת נתונה. אך לעתים, תשובת התלמיד אינה מתאימה במדויק לרמות הביצוע שמפורטות. במקרים כאלה, על המורה להפעיל את שיקול דעתו בקביעת הרמה.
5. **זכות השקלול:** למורים יש הזכות לקבוע שלקריטריון מסוים בסעיף מסוים יהיה משקל רב מלאחרים. לדוגמה, אם בכיתה עסקו רבות בכתיבה מאורגנת, והמורה רוצה לתת לכך ביטוי בהערכה, הוא רשאי להחליט שלקריטריון הזה יינתנו (בסעיף מסוים) 8 נקודות כציון מרבי ולא 4. באופן הזה, מגדילים את משקלו של הסעיף / הקריטריון במשימה כולה.