

ו' בניסן תשע"ז
2 באפריל 2017

לציבור המורים לעברית
בחטיבות העליונות,

לקחים ותובנות להוראה משאלון הבגרות 11281 (70%), מועד חורף תשע"ז

מבוא

בחינת הבגרות בעברית מציבה את הרמה המצופה מבוגר מערכת החינוך בישראל בשליטה במיומנויות השפה: הבנת הנקרא, ההבעה בכתב והלשון, ובמיומנויות החשיבה מסדר גבוה, העולות מהמטרות הכלליות של משרד החינוך וממטרות תכנית הלימודים בעברית. שליטה במיומנויות אלה דורשת מידה רבה של העמקה בלמידה, הפנמה והטמעה, ומצריכה פרק זמן נרחב לעבודה. גם צמצום החומר לקראת השאלון החיצוני וההתמקדות בחטיבה לשונית אחת (תחביר או צורות) מחייבים העמקה בתכנים, ואין להסתפק עוד בהוראה הטכנית כבעבר.

עד שנת 2020 כל בחינות הבגרות בכל תחומי הדעת יכללו שאלות מסדר חשיבה גבוה, הדורשות שליטה במיומנויות אורייניות גנריות של התמודדות עם טקסט עלום (אנסיין), הבעת עמדה מנומקת בנושאים שונים בתחום הדעת, השוואה, הסקת מסקנות וכדומה. בתוך כך המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך מבקשת להמשיך במהלך פיתוח שאלות עמ"ר (ערך, מעורבות ורלוונטיות) במטרה לעודד למידה מעמיקה המביאה לידי ביטוי את מכלול אישיות התלמיד (איגרת המזכירות הפדגוגית, תשע"ו). שאלות עמ"ר מבקשות לקדם למידה שתרחיב את היכולות האינטלקטואליות לצד עולמו הפנימי, שיפוטו וערכיו ברוח מדיניות המשרד וברוח מטרות תכנית הלימודים. השאלות הללו (דוגמת שאלה 3 בשאלון חורף תשע"ז) יכללו היבטים משמעותיים של רגש, מעורבות אישית ועמדה ערכית.

המיומנויות האורייניות, הנלמדות במסגרת לימודי הלשון כמטרה בפני עצמן, באופן שיטתי ומכוון, משמשות מסד לכל תחומי הדעת, והן הכרחיות להצלחת התלמיד גם בתחומי הדעת האחרים. בה בעת, החשיפה לטקסטים מרובים בתחומי הדעת השונים והקריאה והכתיבה הנדרשת בהם כאמצעי לשירות התוכן, מעשירות את התלמיד, את אוצר המילים הגנרי והדיסציפלינרי גם יחד ומסייעות בהכנתו גם לבחינת הבגרות בעברית. מכאן עולה חיוניותו של פרק זמן ממושך לקראת ההיבחנות. בתוך כך המחקרים בתחומים השונים מצביעים כולם כאחד על כיתה י"א כ"קו פרשת המים" בהתפתחות השימוש בשפה מורכבת וברכישת השליטה במיומנויות האורייניות (קפלן, 2007). כלומר, בכיתה י"א מתחיל שינוי מהותי בגמישות החשיבתית והלשונית הכוללת תהליכי קריאה וכתיבה לצרכים לימודיים והכנה לחיים הבוגרים.

המעבר ל"לשון האוריינות" (Berman & Ravid, 2008) מתרחש במהלך שנות בית הספר ומתממש באמצעות מגוון מערכות הפועלות בממשק רכישה ביניהן (Chafe, 1994; Karmiloff-Smith, 1986; Lee, 2011; Torrance & Olson). לשם השגת "אוריינות לשונית" נדרשות שנים של הבשלה קוגניטיבית ולשונית והתנסות מרובה ומגוונת בפעילויות אורייניות, אקדמיות וחברתיות (Berman, 2007). השפה הכתובה, המשמשת מודל על כללי לחשיבה מפורשת ולייצוג השפה הדבורה והכתובה, משמשת מִסְדָּת (פלטפורמה) הכרחית להשגת לשון האוריינות (Olson, 1994). אדם אורייני הוא זה המציג שליטה ברפרטואר לשוני עשיר של השפה הנתונה ויכולת לנוע במיומנות וגמישות לאורך אפנויותיה השונות (דבורה וכתובה), סוגי שיח מגוונים (נרטיבי, מידעי, עיתונאי), שימוש משלבי מגוון (יומיומי, פורמלי, ספרותי) ותפקודים תקשורתיים שונים (אינטראקטיבי, רפרנציאלי) (Ravid & Tolchinsky, 2002).

אי לכך, חשוב כי בשיקול הדעת בבחירת מועד ההיבחנות יובאו בחשבון כשירותם השפתית של התלמידים ויכולתם להתמודד עם דרישות הבחינה. כמו כן, חשובה התשתית שניתנת במהלך ההוראה וההערכה ברכיב ה-30%. חשובה הלמידה התהליכית, הספירלית והממושכת, הכוללת עיסוק רב בקריאה, בכתיבה ובהבעה בעל פה תוך בחינת ההיבטים הלשוניים ואוצר המילים בהקשר - כל אלה תוך שמירה על סטנדרט ראוי ומהימן המתאים לשלב זה של הלמידה.

לרשותכם רשימת מקורות נבחרים ששימשו תשתית למבוא.

וינשטוק, מי' (תשע"ו). התאמת שאלות הברורות למטרות הלמידה – איגרת המזכירות הפדגוגית. ירושלים: משרד החינוך.

Berman, R.A. (2007). Developing language knowledge and language use across adolescence. In E. Hoff & M. Shatz, eds. *Handbook of Language Development* (346-367). London: Blackwell Publishing.

Berman, R.A. & Ravid, D. (2008). Becoming a literate language user: Oral and written text construction across adolescence. In D.R. Olson & N. Torrance (Eds.), *Cambridge handbook of literacy* (pp. 92-111). Cambridge: Cambridge University Press.

Chafe, W. (1994). Discourse, consciousness, and time: *The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. University of Chicago Press.

Lee, E., Torrance, N., & Olson, D. (2001). Young children and the say/mean distinction: Verbatim and paraphrasing recognition in narrative and nursery rhyme contexts. *Journal of Child Language*, 28, 531-543.

Olson, D. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ravid, D. & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 419-448.

מועד חורף תשע"ז - כללי

מועדי חורף בראייה ארצית רב־שנתית הם מועדים שהמוצע בהם נמוך יותר בהשוואה לממוצע מועדי הקיץ, בכלל זה גם מועד החורף האחרון. עם זאת, ממוצע חורף תשע"ז זהה למועד המקביל לו אשתקד (בהשוואה לשאלון ב הישן, 011108, חורף תשע"ז), לרבות אחוז הנבחנים הנכשלים. מכאן עולה כי הטענות שנשמעו בדבר בחינה קשה במיוחד, לרבות טענות בעלות אופי קונספירטיבי על הקשחה מכוונת של הבחינה, אינן עולות בקנה אחד עם הנתונים המעידים על יציבות בממוצע הציונים.

בבואנו למקד את טענות ציבור המורים והתלמידים על בחינה קשה ובלתי הוגנת, גילינו כי עיקר התלונות מתמקד באוצר המילים ובסעיפים בודדים שהתשאול בהם היה שונה מהתשאול שהורגל לו ציבור הנבחנים ומוריהם. כבעבר התמונה המתגלה היא שדווקא השאלות שנתפסו קשות, חדשות ומאתגרות היו השאלות המוצלחות יותר בהשוואה לשאלות האחרות בכל פרק, כפי שיוצג בהמשך. הערות נוספות שהגיעו לפתחי על משך הבחינה, אורך הטקסטים, אופי השאלות וכיוצא בזה נלמדו ויילמדו בפורומים הרלוונטיים השונים: צוות מדריכות הפיקוח, ועדת המקצוע וועדת שאלון הברורות.

במסמך זה אני מבקש להציג עניינים שונים שעלו במהלך הערכת הבחינות ואשר טוב וראוי לחדד אותם לשם השבחת ההוראה.

הערות כלליות

● בלבולי שאלונים

במועדים הקרובים אנו מספקים לציבור הנבחנים שתי מערכות שאלונים: שאלוני העולם הישן, המיועדים לבוגרים ולנבחני משנה ושאלוני העולם החדש. גם במועד זה, כמו במועד הקיץ, נתקלנו במקרים שבהם נבחנים קיבלו את השאלונים הלא נכונים, לדוגמה, נבחנת בכיתה י"ב שביקשה לגשת שוב לשאלון 11281 ענתה על שאלון 011108.

על רכזות הבחינות בבית הספר לוודא כי התלמיד מקבל את השאלון שהוא נבחן בו. על ציבור המורים להנחות את התלמיד לוודא אף הוא כי בעת הבחינה הוא קיבל לידי את השאלון ובו סמל השאלון המתאים.

תופעה נפוצה יותר היא של החלפה בין שאלונים כלליים לשאלונים מותאמים. כך נבחן הזכאי לשאלון מותאם קיבל לידי שאלון כללי ולהפך. כידוע, השאלון לנבחן המותאם שונה בדרך התשאל ובמקצת הנושאים הלשוניים. מכאן עולה שנבחן מותאם שקיבל לידי שאלון כללי עלול בהחלט להינזק בציון הבחינה גם אם בהערכת הבחינה נפעל במלוא מידת הרחמים.

שימו לב כי בכריכת השאלונים המותאמים וכן בכריכת נספחי המאמרים לשאלונים המותאמים מצוין באותיות מודגשות וברורות **שאלון מותאם**. כדאי להסב את תשומת לבם של הנבחנים בשאלון המותאם לכך.

● כתבי יד בלתי קריאים

רבות מדי המחברות בכתבי יד בלתי קריאים בעליל. מיותר לציין כי כתב יד בלתי קריא מקשה על ההערכה. מתן שעתוק לנבחנים שכתב היד שלהם בלתי קריא לקורא חיצוני (שאינו התלמיד) הוא בסמכות ועדה בית ספרית. על כן ראוי כי מורים הנתקלים בכתבי יד בלתי קריאים, העשויים להסב נזק לנבחן, יפנו בקשה לשעתוק.

בתוך כך, ראוי להעיר באופן כללי על "ניקיון מחברת הבחינה". לתלמיד ניתנו עמודי טיוטה שנועדו הן לטיוטה הן מקום נוסף לענות בו על שאלות. אם עמודי הטיוטה אינם מספיקים, התלמיד רשאי לבקש מחברת נוספת שתצורף למחברת הראשונה. לצערנו, אנו נתקלים עדיין בכתיבה מרושלת, בקשקושים רבים, בכתיבה בשולי העמוד, קווים על קווים, חצים ושאר מרעין בישין המקשים על קריאות הבחינה. יש להסב תשומת לב התלמידים גם לפן הזה של כתיבת בחינה. יצירת תרבות של שמירה על קריאות הטקסט - אסתטיקה, טיוט ושכתוב בהוראה ובלמידה - עשויה לשנות מצב זה.

● היכרות הנבחן את הבחינה: המבנה והתכנים

ניכר כי כמות לא קטנה של תלמידים לא הוכנה כראוי לבחינה בכלל ולשאלון המסוים שבו נבחנה. הדבר התבטא בנבחנים שכתבו מאמרי טיעון במטלת הסקירה, בנבחנים רבים שכתבו בשאלות מסוימות כי לא למדו את החומר (בעיקר בשאלות תיקוני ההגייה, התקינות התחבירית והפסוקית המצומצמת) או בנבחנים שלא ענו בהתאם להנחיות הפרק והשאלות.

כאן ראוי להזכיר כי בפרקים שבהם ניתנת הבחירה בין שאלות, תלמיד שענה על כל השאלות בפרק - ייבדקו השאלות הראשונות במחברת הבחינה שלו על פי סדר השאלות. אל לו לתלמיד לצפות כי המעריכים יעריכו את השאלות הטובות ביותר מבין אלה שענה. על התלמיד לסמן באופן ברור ובולט על אילו שאלות ענה, ואילו שאלות אינו מעוניין כי ייבדקו.

הערות לפרק הבנת הנקרא

לא אחת עולה כי התלמידים אינם מבינים לעומקה את השאלה שנשאלו. הדבר בולט גם כשהשאלה עצמה אינה מורכבת, כמו "נסח את הטענה המשותפת", קל וחומר כשהגריין לשאלה מורכב יותר או אם לשאלה עצמה יש שני מרכיבים:

- מהי המטרה של הערה זו בטקסט זה? הסבר
- נמק את דבריך והדגם אותם.

מורים רבים תולים זאת בהעדר פעילות מטרימה של סימון מילות ההוראה והשאלה או "פיצוח השאלה". יחד עם זאת, קשה לתלות את הקושי רק בהעדר פרוצדורות קבועות של סימון מרכיבי השאלה כיוון שטכניקות אלה נלמדות ומיושמות החל בכיתה ז' ואף לפני כן. ראוי כי יינתן בתהליך ההוראה דגש על כתיבת תשובות מעמיקות, על הערכה של התלמיד את תשובותיו הוא ותשובות חבריו, תהליכים המבוססים על הבניית הידע, ולא רק על משוב המורה.

בתוך כך רצוי כי במהלך ההוראה והעבודה על טקסטים יציג המורה כמה מתשובות התלמידים לשאלות, והתלמידים עצמם יצטרפו להעריך ולקבוע:

- ✓ **מהי התשובה הטובה ביותר מבין התשובות**
- ✓ **מה הופך את התשובה שבחרו לתשובה טובה יותר**
- ✓ **מה יהפוך את התשובה הפחות טובה לתשובה טובה יותר**

בתהליך זה המבוסס על תאוריית הלמידה מצפייה ישכיל התלמיד להבין טוב יותר מה היה חסר בתשובתו ואיך לשפר אותה.

הערות לפרק הכתיבה הממזגת

זהו המועד השלישי שבו התלמידים נדרשו לכתיבה ממזגת למטרת סקירה. ניכר שהתלמידים הפנימו את דרכי אזכור המידע ואת כתיבת הביבליוגרפיה. אשר לתוכן המידע ולארגונו - תלמידים רבים עדיין מבצעים תהליך של "גזירה והדבקה" מהטקסטים בלא יצירה של הכללות, בעיקר כאשר אותו רעיון הופיע ביותר ממקור מידע אחד, קרי - אין נעשית באמת פעולת מיזוג. כך לדוגמה - ההתייחסות למערכת החינוך כיום כמערכת שמרנית הופיעה בטקסט 1 (מאמרו של שכטר) ובטקסט 2 (מאמרו של צזנה). הנבחן נדרש להציג בסקירתו את המידע הזה תוך שיוכו בהכללה כפריט מאחד הן לשכטר, הן לצזנה (ולאזכר את המקורות בהתאם). היו נבחנים שהציגו את המידע הזה תוך שיוכו רק לכותב אחד, והיו שהציגו אותו פעם אחת תוך שיוכו לשכטר ופעם נוספת תוך שיוכו לצזנה.

חשוב להשקיע את מאמצי ההוראה במהות כתיבת המיזוג:

- הבחנה בין מידע משותף למידע מתחרה
- ניסוח בהכללה של המידע המשותף

מבדיקות מחברות רבות ניכר שתהליך ההוראה-למידה התמקד בעיקר בהיבטים טכניים של אזכור מקורות מידע ושל רישום ביבליוגרפי. פחות הושם דגש על מציאת מידע משותף ובניסוחו בהכללה לצד מציאת המידע המיוחד כל מאמר.

מיזוג מידע בכלל וכתיבת סיכום ממזג בפרט הם מיומנויות הנדרשות כבר בחטיבת הביניים. אי לכך חשוב כי העיסוק בזה יהיה ספירלי לאורך כל שנות הלימוד וכי התלמיד לא יעסוק במיומנויות המיזוג רק לקראת בחינת הבגרות. יתרה מזאת, חשוב לזכור כי פעולות של מיזוג מידע אינן נחלת הכתיבה הממזגת בלבד. גם שאלות בהבנת הנקרא עשויות לדרוש מיזוג מידע מחלקים שונים בתוך הטקסט או מטקסטים שונים. ראו שאלה 1א, שדרשה טענה המשותפת לשלושת הטקסטים, שאלה 2א שדרשה הסתמכות על פי שני טקסטים וכדומה.

יש לעסוק במיזוג (אינטגרציה וסינתזה) ברמות שונות, בכל חתכי הגיל ובסוגי שאלות שונות לרבות בכתיבה.

הערות לפרק שם המספר, שימוש תקין באותיות השימוש ומילות היחס

כצפוי, פרק זה זוכה לממוצע ציונים גבוה, וניכר כי לקראת הבחינה התלמידים שולטים בו. יחד עם זאת, אנו עדים לכך שבדיבור היומיומי ההגייה התקנית של שם המספר (ואף של מילות היחס) אינה רווחת. על כן, יש לזמן לתלמידים סיטואציות אותנטיות של תרגול שם המספר בעל פה ובכתב. כלומר, נוסף על תבניות התשאול הקבועות: כתיבת המספר במילים ובחירת הצורה הנכונה מבין כמה צורות נתונות, התלמיד יכול להידרש לכתיבה תקנית של שם המספר גם בתשובות מלאות, כתיבת משפט שלם או טקסט.

אף על פי שהבחינה אינה דורשת בדרך כלל ידע פעיל בניקוד, לא מן הנמנע שבצורות, אשר כתיבתן זהה, יהיה על התלמיד להטיל ניקוד מבחין: שמונה / שמונה. כך הוא הדין גם בנוגע לאותיות היחס ושתיים, ושמונה.

תלמיד לא יצטרך להכריע בין שתי חלופות אשר נקבע כי שתיהן תקניות, לדוגמה **ארבעה וחצי חדרים** לצד **ארבעה חדרים וחצי**; ותשע לצד ותשע וכדומה.

התלמיד יצטרך להבחין בניקוד התקני של אותיות השימוש (וכל"ב) **אשר מובחן בהגייה**: ואחת, ושניים, וְחמישה.

בשאלות העוסקות במילות היחס יידרש התלמיד הן להשלמת מילת היחס או אות היחס המתאימה לפועל הנתון: הגעתי ברכבת / עם רכבת הן להטיה הנכונה של מילות היחס, **אצלם** או **אצלם**. ההטיה צריכה להיות גם תקנית וגם נכונה תחבירית, לדוגמה: הן יקרות לי מאוד, ועשיתי זאת **בשבילן** / **בשבים**.

הן בשם המספר הן במילות היחס הנבחן יכול להידרש להסבר לשוני.

הערות לפרק התחביר

● שאלה 7

מטלה של ניתוח משפטים היא מטלה שכיחה ואופיינית לפרק התחביר, הדורשת מיומנויות בסיסיות בו. יחד עם זאת, אנו נתקלים בכל מועד מחדש בהישגים נמוכים דווקא במטלה זאת. גם במועד זה ההישגים בה היו נמוכים מאוד. הקשיים העיקריים הדורשים חידוד ותרגול:

- רוב הנבחנים לא ידעו לסווג את משפט II משפט פשוט. ייתכן כי החלקים הכוללים והשימוש בשמות פעולה הטעו את התלמידים.
- הנבחנים התקשו לזהות פסוקית בתוך פסוקית. אפשר להצביע על ה"א הזיקה הפותחת פסוקית (המושתתת...) שהקשתה על הנבחנים במשפט I ועל שתי מילות הקישור הדבוקות במשפט III (הבעיה היא שכאשר...)
- קושי בהמרות, ובפרט קושי ביצירת משפט פשוט.

● שאלה 9

משאלה זאת עולות התובנות הבאות:

- הנבחנים התקשו להסביר את השימושים הפונקציונליים של המבנים התחביריים השונים. זאת חרף העובדה ששאלות על תפקידם הפונקציונלי של מבנים תחביריים שונים נשאלו פעמים רבות.

על הוראת התחביר להדגיש את הקשר שבין מבנים תחביריים שונים למטרות תקשורתיות ופרגמטיות. חשוב לגוון את צורות התשאול בנושא זה:

- מה תפקידו של השימוש בסתמי / בצורות מודליות / במשפטי ייחוד?
- הסבר בעזרת שימוש במונחים תחביריים והדגם בעזרת המשפטים הנתונים כיצד ניסוח המשפטים מסייע להשגת המטרות: מתן עצה / אזהרה / קביעת אמת כללית.
- העלמת עושה הפעולה / הדגשת עושה הפעולה / דגש על ביצוע הפעולה יכולים להתבטא במבנים תחביריים שונים. בחר משפט המדגיש זאת והסבר איך המבנה התחבירי משרת את המטרה.

- ניכר באופן בולט כי מורים רבים לא לימדו את נושא הפסוקית המצומצמת. תלמידים מבתי ספר רבים כתבו על גבי טופס הבחינה כי לא למדו את הנושא. זאת על אף שהנושא הופיע במפרט התכנים לבחינה בחוזר המפמ"ר תשע"ז והודגש כי יופיע בבחינה. אנו רואים בחומרה את העובדה שמורים אינם מתעדכנים בהנחיות, בהוראות ובדגשים הנשלחים מהפיקוח ומתפרסמים באתר הפיקוח, בקהילת המורים במרשתת ובאמצעות מדריכות הפיקוח.
- הפנייה. החלק התחבירי פנייה לא הופיע רבות בבחינות הבגרות, יחד עם זאת, הוא נפוץ מאוד בפתגמים, בשירים ובטקסטים קנוניים נוספים. בבחינה הופיע במשפט "לך אל הנמלה, עצל, ראה דרכיה וחכם". נבחנים רבים טעו לחשוב כי מדובר בנושא, אף על פי שהפועל שקדם לפנייה נוטה בציווי. אמנם לפנייה האישית של דובר המשפט לנמען יש זהות תוכנית עם נושא המשפט, אך מבחינה תחבירית הפועל בציווי הוא המשמש את הנושא והנושא התחביריים. כדאי לחשוף בפני התלמידים משפטים נוספים המכילים פנייה ולעמוד על תפקידה התחבירי והפרגמטי:

בואי, אימא, שבי אתי עד שאגדל.

שמע, בני, מוסר אביך (משלי, א, ח).

שמעו שמים, והאזיני ארץ (דברים, ל"ב, ב).

האזינה, אלוהים, תפילתי ואל תתעלם מתחינתי (תהילים, נ"ה, ב).

(ופה יפה גם להראות את צורת הציווי המוארכת האופיינית ללשון המקרא.)

ראוי לעמוד על התפקיד הרטורי של הפנייה בהפניית הקשב של הנמען עלידי הפנייה האישית אליו וביצירת הקרבה בין המוען לבינו, ולעתים דווקא להפך – ליצירת רשמיות ומרחק: **כבוד הנשיא, הוד מעלתה** וכדומה. מבחינה תחבירית יש לשים לב כי הפועל במשפט שבו יש פנייה יופיע בציווי, והפנייה לרוב תופרד בפסיקים.

● שאלה 10

שאלה זאת הייתה החלשה מבין שאלות התחביר. ניכר כי גם נושא התקינות התחבירית לא נלמד כראוי לקראת מועד זה.

דרימשמעות. גם נושא זה היה קשה לנבחנים למרות מסורת הוראה ארוכת שנים. לדרימשמעות בהוראת התחביר חשיבות גדולה לפיתוח הרגישות התחבירית של התלמיד ולהשבחת ההבעה בכתב.

להעשרת המורה והתלמידים ולעזר בהוראה מומלץ לקרוא את מאמרה של רונית גדיש, [דרימשמעות בהוראת תחביר](#).

בשאלה זאת נדרש הנבחן לנסח שאלה שתבהיר את הדרימשמעות במשפט: **מה או מי הוצגו בכינוס?**

שאלות נוספות שייתכנו בנושא דרימשמעות:

- סמן את המילה או הצירוף היוצרים דרימשמעות במשפט.
- ציין את תפקידיו התחביריים של החלק היוצר דרימשמעות במשפט.

- נסח שאלה שתבהיר מהי הדרימשמעות שבמשפט.
- באילו שני אופנים אפשר להבין את המשפט?
- כתוב שני משפטים שכל אחד מהם יבטא משמעות אחת של המשפט הדרימשמעי.
- נסח משפט אחד שיבהיר את אחת המשמעויות של המשפט; נתח את החלק היוצר דרימשמעות על פי המשמעות שעולה מהמשפט שניסחת.
- על פי רוב, משפט דרימשמעי עשוי להתבהר על פי ההקשר. נסח קטע קצר שבו ישולב המשפט הדרימשמעי כך שתובן ממנו אחת המשמעויות.

לדוגמה, על פי שאלון החורף: **הוגי ההמצאות, שהוצגו בכינוס, הם דמויות מעוררות השראה.**

הכינוס אמש היה מרשים ביותר. במשך שעות ארוכות הוצגו בפנינו המצאות חדשות ומפתיעות. אין ספק כי הוגי ההמצאות, שהוצגו בכינוס, הם דמויות מעוררות השראה.

או לחלופין:

הכינוס אמש היה מרשים מאוד. המפגש עם מפתחי ההמצאות וההוגים שלהן הותיר בנו חותם. אין ספק כי הוגי ההמצאות, שהוצגו בכינוס, הם דמויות מעוררות השראה.

הערות לפרק מערכת הצורות

● שאלה 12

בהוראת הגזרות יש להבהיר כי שורשים מסוימים נוטים לעתים על דרך גזרות שונות. כך השורש יו-צ-ר יכול לנטות על פי גזרת חפ"י"צ כמו באָצֵר ועל פי גזרת נחי פ"י"ו כמו במוֹצֵר.

נושא הבחנה בין חלקי הדיבור השונים הוא הבסיס גם למערכת הצורות וגם למערכת התחביר, וכפי שנכתב בחוזר המפמ"ר ייתכנו שאלות על נושא זה. לא ייתכן עיסוק הן בתחביר הן במערכת הצורות ללא ההבחנה בין תבניות השפה הבסיסיות הללו. התלמיד נחשף לחלקי הדיבור כבר בשלבים המוקדמים בבית הספר היסודי, ויש לעסוק בהם באופן קבוע. שאלות על אופן יידוע שמות עצם כפי שהיה בסעיף ג של שאלה 12 נהגנו לשאול תדיר עוד בשאלון א.

● שאלות 13-14

אף כי שאלות 13 ו-14 ספגו את עיקר הביקורות לאחר הבחינה, הממוצע שלהן היה הטוב ביותר בהשוואה לשאר השאלות בפרק זה.

● שאלה 15

נושא שורשים תנייניים ושורשים גזורי שם ממשיך להוות קושי לנבחנים, זאת למרות הופעתו גם בשאלונים הקודמים. חשוב לעסוק בו באופן ספירלי ומתמשך תוך כדי לימוד הגזרות.

● שאלה 16

טענות רבות הופנו נגד שימוש בפעלים שאינם שגורים בפייהם של בני הנוער, פעלים דוגמת **אסור בהקדם** לסיניף הדואר; **אצה לי הדרך**.

מטענות אלה עולה כי רצון התלמידים והמורים לנתח אך ורק צורות שאותן למדו ותרגלו. אין ספק שמילה מוכרת מקלה על ניתוחה. יחד עם זאת, דווקא בצורות השכיחות פחות בשפה המדוברת, אפשר לבחון את שליטת הנבחן במיומנויות הלשוניות שרכש. ראוי כי במהלך התרגול הרב יתורגלו גם צורות פחות שגורות על לשונו של התלמיד.

ניכר היה שגם פרק התקינות הלשונית שנבדק בשאלה זאת זה לא נלמד, וכי מורים רבים לא עסקו בנושא זה לקראת הבחינה. כמובן, על נושא התקינות להיות שזור בהוראת הגזרות והפרקים השונים ולא להילמד

כנושא העומד בפני עצמו. חלק מענייני התקינות נוגעים בהבנת מונחי יסוד בתורת ההגה, הרלוונטיים גם להבנה מעמיקה של הגזרות עצמן.

בסיומו של מסמך אני מבקש להודות לקבוצת המעריכות והמעריכים על תרומתם לגיבוש הממצאים והתובנות.

צוות ההדרכה ואני מקווים כי המסמך יסייע להשבחת ההוראה בכלל ולהכנה לקראת שאלון הקיץ בפרט. המדריכות והמדריכים עומדים לרשות הצוותים הבית-ספריים בחידוד התובנות שעלו במסמך ובתרגומן להוראה השוטפת.

בברכה,



תומר בוזמן

המפמ"ר על הוראת עברית

העתקים

ד"ר משה ויינשטוק, יו"ר המזכירות הפדגוגית
מר משה זעפרני, מנהל אגף א שפות