בס"ד

משרד החינוך

ראמ"ה
הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך

המזכירות הפדגוגית
למידה בונה אדם



יסודות אב

מבדק יסודות בקריאה
לכיתה ב'

תוכן העניינים

מבדק בעברית לכיתה ב	**5**
מה חדש השנה?	5
מה כולל המבדק?	6
תיאור המשימות	9
אז איך מתחילים?	7
הנחיות כלליות להעברת משימות המבדק	**10**
לקראת ההעברה	10
במהלך ההעברה	10
לאחר ההעברה	11
העברה פרטנית	**12**
הנחיות כלליות להעברה פרטנית	13
משימה 1 – הבנת טקסט מושמע	**13**
מטרת המשימה	13
רקע תיאורטי	13
הנחיות לביצוע	14
הערכת הביצוע	16
נורמות למשימה	16
משימה 2 – קריאה קולית של סיפור	**17**
מטרת המשימה	17
רקע תיאורטי	17
הנחיות לביצוע	18
הערכת הביצוע	20

נורמות למשימה	24
ניתוח שגיאות	22
העברה כיתתית	**25**
תהליך ההעברה הכיתתית של המבדק	26
הנחיות כלליות להעברה כיתתית	27
רקע כללי להבנת הנקרא	34
משימה 3 – הכתבה	**28**
מטרת המשימה	28
רקע תיאורטי	28
הנחיות לביצוע	30
הערכת הביצוע	31
נורמות למשימה	32
ניתוח שגיאות	33
משימה 4 – הבנת הנקרא של טקסט מידע	**36**
מטרת המשימה	36
רקע תיאורטי	36
הנחיות לביצוע	37
הערכת הביצוע	37
נורמות למשימה	38
משימה 5א – הבנת הנקרא של הסיפור "כמה גדלתי"	**39**
מטרת המשימה	39
רקע תיאורטי	39

הנחיות לביצוע	40
הערכת הביצוע	40
נורמות למשימה	41
משימה 5ב – הבנת הנקרא של הסיפור "למה אתחפש?"	**42**
מטרת המשימה	42
רקע תיאורטי	42
הנחיות לביצוע	42
הערכת הביצוע	43
נורמות למשימה	43
משימה 6 – כתיבה	**46**
מטרת המשימה	46
רקע תיאורטי	46
הנחיות לביצוע	48
צוות הכתיבה	**51**

מבדק יסודות בקריאה לכתה ב

מבדק "יסודות" הוא כלי הערכה פנימי ומעצב שפותח בראמ"ה, בשיתוף האגף לחינוך יסודי והפיקוח על הוראת העברית במזכירות הפדגוגית. המבדק לכיתות ב' הוא המשך רציף למבדק יסודות של כיתה א', ומטרתו לספק למורים מידע מדויק על רמת השליטה של תלמידיהם בקריאה, בהבנת הנשמע, בהבנת הנקרא ובהבעה בכתב, ביחס לתפקוד המצופה בכיתה ב'.

בדומה לכיתה א', גם השנה עבר המבדק שדרוג משמעותי: משימות המבדק המוכרות נותרו ללא שינוי, אך נוספו אליהן משימות הבעה בכתב, שבשילובן יחד מאפשרות הערכה הוליסטית ורחבה של היכולות האורייניות תחת קורת גג אחת. בתי הספר יקבלו השנה ערכות דפוס מחודשות לצד ממשק דיגיטלי מתקדם, המעניקים מעטפת עבודה שלמה ועשירה לניהול התהליך הפדגוגי.

מה חדש השנה?

השנה עבר המבדק שדרוג משמעותי עם המעבר לממשק דיגיטלי חדשני ונוח לשימוש.

ניהול פדגוגי מלא: המערכת מרכזת עבורך את כל ההנחיות להעברת המבדק, דגשים פדגוגיים, הרציונל המקצועי וחומרים לקריאה נוספת.

מיפוי כיתתי ואישי כולל המלצות: עם הזנת הנתונים, המערכת מבצעת בדיקה אוטומטית ומפיקה עבורך מיפויים מפורטים – הן ברמה הכיתתית והן ברמת התלמיד הבודד. לצד המיפוי, המערכת מייצרת המלצות פדגוגיות ממוקדות להמשך עבודה מותאמת אישית.

עבודה עם נתונים (אקסל): הממשק מאפשר לך להוריד בקלות קובצי אקסל של נתוני הניטור לטובת מעקב שוטף ואינטגרציה עם מערכות בית-ספריות.

אינטגרציה עם "תלקיט כתיבה ב'": שילבנו במערכת את תלקיט הכתיבה, כך שלראשונה משימות הקריאה והכתיבה מוצגות תחת קורת גג אחת. חיבור זה מאפשר לך לקיים ניטור במקביל ומעניק לך ראייה רחבה והוליסטית יותר של היכולות האורייניות של תלמידי כיתתך לאורך השנה.

חשוב לנו להדגיש כי משימות הקריאה המוכרות לך נותרו ללא שינוי, אך כעת המערכת הדיגיטלית מעניקה לך מעטפת עבודה שלמה ועשירה.

מה כולל המבדק?

ממשק דיגיטלי

המערכת שבה מנוהל המבדק כוללת את הצגת השאלות למורה, אפשרות להזנת הנתונים בזמן אמת וצפייה במיפויים ובהמלצות.

ספרון לתלמידים, העברה פרטנית

מיועד למשימת הבנת טקסט מושמע (משימה 1) וקריאה קולית (משימה 2).

חוברת משימות אישית לתלמיד חלק 1

מיועדת לתיעוד משימת קריאה קולית (משימה 2), הכתבה - מילים ומשפטים (משימה 3), הבנת הנקרא - טקסט ממיין (משימה 4).

חוברת משימות אישית לתלמיד חלק 2

מיועדת למשימת הבנת הנקרא: טקסט מותאם גיל וטקסט מוקל (משימה 5), וכן למשימת הבעה בכתב (משימה 6).

העברה פרטנית	מועד לביצוע	חומרי עזר
1 הבנת טקסט מושמע	דצמבר-ינואר	**לתלמיד:** "ספרון לתלמידים"
2 קריאה קולית של סיפור		**לתלמיד:** "ספרון לתלמידים" **למורה:** לתיעוד בחוברת משימות חלק

העברה כיתתית	מועד לביצוע	חומרי עזר
3 הכתבה: מילים ומשפטים	דצמבר-ינואר פעימה 1	חוברת משימות חלק 1
4 הבנת הנקרא: טקסט מידע (ממיין)		
5 הבנת הנקרא: סיפור (טקסט תואם גיל/ טקסט מוקל)	דצמבר-ינואר פעימה 2	חוברת משימות חלק 2
6 הבעה בכתב		

שילוב מנצח- הכלי הדיגיטלי והערכה המודפסת

המערכת הדיגיטלית משמשת לניהול התהליך כולו: דרכה מוצגות לך כל השאלות, הדגשים הפדגוגיים ואפשרויות הציינון והתיעוד בזמן אמת. חומרי הדפוס (הקלפים, הספרונים והחוברת) משמשים כגירויים חזותיים עבור התלמיד במהלך המפגש. כל ההנחיות המפורטות על אופן העברת המבדק ושלביו השונים מופיעים בכלי הדיגיטלי.

אז איך מתחילים?

1. הקלידו את כתובת האתר: 2https://rama.gov.il/tools/mivdak-reading-heb-grade
2. היכנסו לכלי והתחברו למערכת.
3. קראו את ההנחיות להעברת המבדק לתלמידים.
4. צאו לדרך! התחילו בהעברת המשימה הראשונה.

אנו מקווים כי מבדק "יסודות" יהיה לכם כלי יעיל ושימושי.

בהצלחה!

הקדמה

התפתחות שפה ואוריינות חיוניות לתפקוד התלמיד[1] הספר ובחברה. להתפתחות הכשירות האוריינית של ילדים יש השפעה על התפתחותם החברתית והקוגניטיבית ויש גם השלכות על הישגיהם האקדמיים לטווח ארוך.

לפיכך יש חשיבות להערכת כישוריו האוריינים של התלמיד בכיתה ב, והערכה זו תהיה נקודת מוצא להמשך פיתוח הכישורים האלה. תפקידו של המורה הוא להתבונן בביצועי התלמידים. עליו להשתמש באופן מושכל במידע המתקבל מהמבדק כדי לקדם את התלמידים בעזרת התערבות כיתתית ופרטנית.

מבדק הקריאה והכתיבה לכיתות ב פותח כהמשך למבדק הקריאה לכיתות א. מטרתו הייתה לעקוב אחר התפתחות תהליכים של רכישת השפה של התלמידים בשנתם השנייה בבית הספר. המבדק פותח בשנים 2015–2016 וכלל מחקר נורמות במדגם מייצג של תלמידי כיתות ב. באמצעות מחקר הנורמות נקבעו תקנים ורמות ביצוע. הנורמות הארציות שנקבעו לכל משימה מאפשרות למורה להעריך את תפקודו של התלמיד בהשוואה לתפקוד המצופה מתלמידים בכיתה ב. בעזרת הניתוח של תוצאות המבדק יוכל המורה להיעזר בתכנית הלימודים בחינוך לשוני לבית הספר היסודי, בהמלצותיה ובהצעותיה של תכנית לימודים להוראת השפה והאוריינות בעברית ברצף שבין הגן לכיתות א'–ב' וכן בספרי הלימוד המאושרים, כדי לתכנן וליישם פעולות הוראה לקידום התלמידים. למבדק יש זיקה הדוקה לתכנית הלימודים בחינוך הלשוני ולהישגים הנדרשים המתוארים בה.

במבדק יש שש משימות הנגזרות מן החומרים שלעיל, ותפקידן להעריך את הנושאים האלה: ידע אלפביתי, הבנת הנקרא והבנת טקסט מושמע. חלק ממשימות המבדק מבוססות על מודל תאורטי להערכה של הבנת הנקרא שפותח במרכז אדמונד י' ספרא לחקר המוח שבאוניברסיטת חיפה. המודל מציע הערכה של כל הרכיבים המשפיעים על הבנת הנקרא, כגון שטף בקריאה, אוצר מילים, רמות הבנה, אסטרטגיות, יכולות ניטור ודימוי עצמי כקורא.

מדריך זה כולל סקירה על תהליכים של רכישת הקריאה ועל מודלים של הבנת הנקרא. כמו כן יש בו הנחיות כלליות להעברת המבדק, תיאור מפורט של כל אחת ממשימות המבדק, לרבות הרציונל לפיתוחה, תיאור מבנה השאלות, השתמעויות להוראה, מחוון מפורט להערכת הביצוע של התלמידים בכל משימה ולניתוח התוצאות וגם תיאור של רמות ביצוע של תלמידים בהבנת הנקרא.

[1] המדריך כתוב בלשון "זכר" אך הוא מיועד גם לבנים וגם לבנות.

תהליך העברת המבדק

העברה פרטנית

העברה זו תתבצע לכל תלמיד בנפרד.
הנושאים שייבדקו בהעברה הפרטנית הם הבנה של טקסט מושמע וקריאה קולית.

העברה כיתתית

העברה כיתתית תתבצע בשתי פעימות:
בפעימה הראשונה יועברו לכל התלמידים הכתבה וטקסט המידע "מי מצחצח שיניים לדגים?"
בפעימה השנייה יועבר לכל תלמיד סיפור אחד מבין שניים, לפי הביצועים בטקסט המידע בפעימה הראשונה.

הבנת הטקסט המושמע **"אספת התרנגולים"**

קריאה קולית של הסיפור **"הנקודה שאבדה"**

פעימה ראשונה

הכתבה של מילים ושל משפטים

הבנת הנקרא של טקסט המידע **"מי מצחצח שיניים לדגים?"**

האם רמת הביצוע של התלמיד בהבנת הנקרא תקינה?

כן / **לא**

פעימה שניה

לתלמידים ברמת ביצוע לא תקינה או ברמת ביצוע הדורשת מעקב יינתן הסיפור **"למה אתחפש?"**	לתלמידים ברמת ביצוע תקינה או ברמת ביצוע נאותה - גבוהה יינתן הסיפור **"כמה גדלתי"**

התוצאות ישמשו בסיס לבניית תכנית הוראה והתערבות אישית

הנחיות כלליות להעברת משימות המבדק

משימות הקריאה יועברו לכל תלמידי הכיתה **במהלך החודשים דצמבר-ינואר**, לפי ההמלצות שלהלן ולפי קצב ההתקדמות של התלמידים. כל בית ספר ישקול אם לשתף את ההורים בנוגע למבדק או בנוגע לתוצאותיו.

לקראת ההעברה

המבדק הוא כלי הערכה **ואין להשתמש בו כאמצעי הוראה.** אם ישתמשו בו לצורכי הוראה, תפחת אמינותו ככלי אבחון. כדי לתרגל ולאמן את התלמידים יש להשתמש בחומרי הוראה.

תיעוד נתונים: יש להזין את התיעוד במערכת הדיגיטלית. במקרה של העדפה לתיעוד ידני, ניתן להוריד מראש דפי תיעוד ייעודיים המצורפים לכל משימה.

במהלך ההעברה

תיעוד דיגיטלי וקשר אישי: התיעוד בזמן המבדק מתבצע באמצעות מערכת דיגיטלית (מחשב, טאבלט או טלפון נייד). בעת השימוש במסך, יש להקפיד למקם את המכשיר באופן שלא ייצור חציצה בינך לבין התלמיד, כדי לשמור על קשר עין רציף, על קשב לביצועיו ועל אווירה נינוחה.

יצירת אווירה מיטבית: ביצוע המשימות השונות עלול להיות מושפע גם מגורמים פסיכולוגיים שאינם קשורים לרמת השליטה במיומנויות קריאה, כגון חרדה. כדי למזער את השפעתם של גורמים אלה חשוב להשרות אווירה נינוחה ותומכת ככל האפשר בזמן העברת המבדק.

הנחיות להעברה פרטנית כפי שמפורט להלן:

- לשבת לצד התלמיד.
- ליצור קשר עין עם התלמיד ולדבר עמו בנימה מרגיעה.
- להסביר לו את מטרת המבדק, למשל: "ברצוני לדעת איך התקדמת בקריאה ובכתיבה", "ברצוני לדעת איך לעזור לך כדי שתתקדם בקריאה ובכתיבה".
- לתת משוב מעודד בזמן המבדק.
- להרגיע את התלמיד ולעודד אותו ברגעי תסכול.
- מומלץ לתעד פרטי מידע נוספים שעלו בזמן המפגש, כגון הפעלת בקרה עצמית, מנח גוף (נינוחות או תזזיתיות), יכולת ריכוז, אטיות חריגה, הססנות, קושי בהבנת הוראות המשימה או קושי להשלים את המשימה. בעזרת מידע זה אפשר ללמוד כיצד התמודד התלמיד עם המשימות, והמידע הזה יסייע למורה לגבש תכנית התערבות.

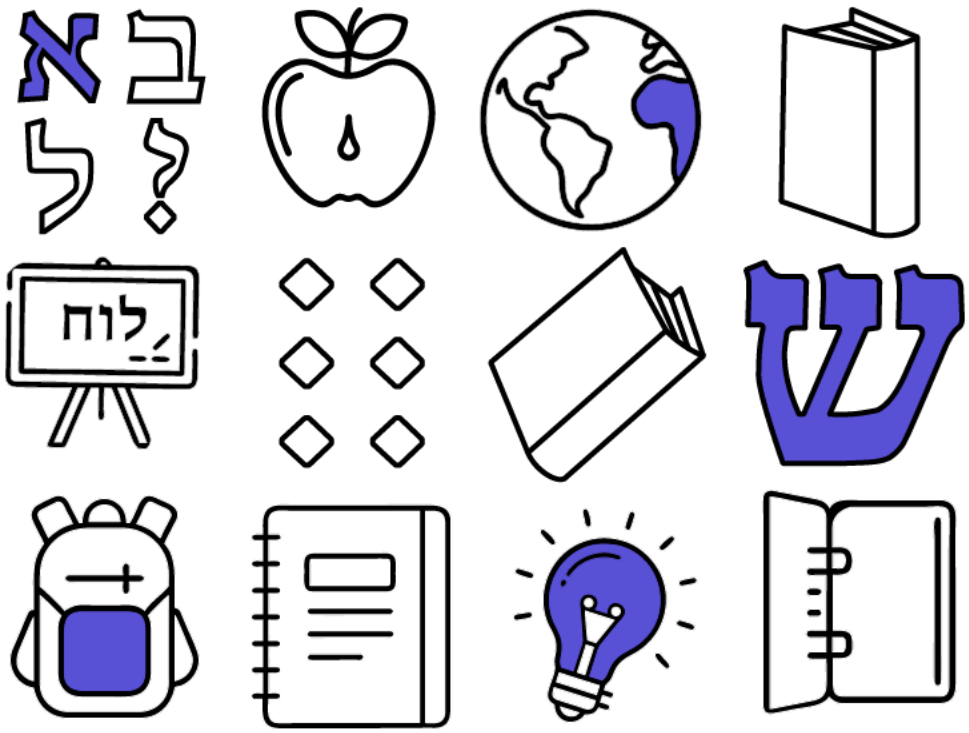
הפסקת המבדק: אם בחלק כלשהו של המבחן התלמיד עייף או מתקשה במידה יוצאת דופן, ואם זמן הביצוע או מספר השגיאות שנמדדו גבוה במידה ניכרת מהערך שנקבע כנורמה לביצוע תקין, אפשר להפסיק את ביצוע החלק הזה לפני השלמתו.

לאחר ההעברה

לכל משימה נקבעו רמות ביצוע. לפי רמות הביצוע יש לגבש תכנית הוראה מתאימה לקידום התלמידים. יש להתבסס על העקרונות של תכנית הלימודים בחינוך לשוני ועל ההמלצות המפורטות בתכנית ההוראה להטמעת יעדי העברית בכיתות א'–ב'.

יְסוֹדוֹת אב

העברה פרטנית



פירוט המשימות בהעברה פרטנית

עבור כל משימה יובא בקצרה הרקע התיאורטי, הנחיות לביצוע, פירוט אופן הציון והנורמות הנדרשות. כלל המידע מוטמע וזמין עבורכם באופן מלא בממשק הדיגיטלי, אך לנוחיותכם, ריכזנו את התכנים בצורה מסודרת, המאפשרת קריאה נוחה, עיון והורדה של החומרים לפי הצורך. יש להעביר את שתי המשימות הפרטניות (הבנה של טקסט מושמע וקריאה קולית של סיפור) בזו אחר זו.

משימה 1 | הבנת טקסט מושמע

מטרת המשימה

במשימה זאת מוערכת הבנת הנשמע: האזנה לסיפור "אספת התרנגולים" ומענה בעל פה על שאלות בעקבותיו.

רקע

האזנה לטקסט מושמע מאפשרת לתלמידים להפנות את מירב משאבי הקשב שלהם להבנת הטקסט, בלי שיהיה עליהם להקצות משאבים לתהליכי פענוח הכרוכים בקריאה עצמית. אף על פי שהבנת טקסט מושמע אינה מערבת תהליכי פענוח, היא עדיין כרוכה באותם תהליכים לשוניים וקוגניטיביים הנדרשים בתהליך הבנת הנקרא, כגון הבנת משמעויות של מילים, יצירת קשרים כדי להבין רעיונות משתמעים מן הטקסט ויצירת קשרים בין הטקסט המושמע ובין ידע קודם.

הסיפור **אספת התרנגולים**, שבאמצעותו מוערכת הבנת הנשמע במבדק זה, הוא נוסח מעובד ומקוצר (120 מילים) למשלו של איזופוס. הסיפור מתאים לרמתם הקוגניטיבית והלשונית של תלמידי כיתה ב', הנחשפים כבר מגיל הגן לסיפורים מורכבים המושמעים להם, כמו משלים. קרוב לוודאי כי חלק מתלמידי הכיתה אף יוכלו לפענחו בקלות בקריאה עצמית. עם זאת ההאזנה לטקסט מאפשרת הן לקוראים מתקדמים והן לקוראים מתקדמים פחות להתמקד בתוכן הטקסט ולהפנות אליו את כל משאבי הקשב, כך שיוכלו להתמודד עם המורכבות הרעיונית שהטקסט מציג.

הסיפור עוצב כספרון והוא מחולק לשלוש אפיזודות המלוות באיורים.

הסיפור **אספת התרנגולים** מציג מורכבות פסיכולוגית וכדי להבין אותו התלמידים נדרשים לעקוב אחר השתלשלות האירועים, לפתח ציפיות ולגבש עמדות בנוגע להתרחשויות בסיפור (למשל ההבנה שהרעיון של התרנגול הצעיר אינו הגיוני, תקדם בהמשך הסיפור את הבנת תגובתו של התרנגול הזקן והחכם). כמו כן נדרשת תשומת לב לשינויים שהדמויות עוברות (למשל התרנגולים התלהבו מהרעיון של התרנגול הצעיר, אך לאחר מכן התלהבותם פגה, ובסופו של הסיפור התרנגולים חוזרים לנקודת ההתחלה).

כל אלה דורשים היסקים ברמות שונות, ברמה מקומית וברמה אינטגרטיבית, בין חלקיו השונים של הטקסט, ובין הטקסט לידע עולם. לכן במשימה זו מוערכת יכולתם של התלמידים להבין סיפור הן ברמת השטח (הרמה הלשונית – הבנת המילים, המשפטים והיחסים שבין המשפטים) והן ברמה גבוהה יותר שבה נדרשת יצירת מודל מנטלי.

לסיפור נלוות חמש שאלות. השאלות עוסקות באירועי העלילה - למצב ההתחלתי של הדמויות, לפעולות שהן נקטו, לסיבוך שנוצר ולתגובותיהן לפעולות.

הנחיות לביצוע

- התלמיד מתבקש להאזין לסיפור בזמן שהוא מתבונן באיורים.
  אם התלמיד מעוניין לחזור ולהסתכל בתמונות, לעיין שוב בסיפור או לשמוע שוב את הסיפור, יש לאפשר זאת.
- בתום השמעת הסיפור יש לשאול את השאלות ולתעד בכתב את תשובות בדף התיעוד או בממשק הדיגיטלי.
- לבחירתך, ניתן לתעד את תשובות התלמידים בממשק הדיגיטלי או בדף התיעוד.
- בשל העובדה כי התשאול מתקיים בערוץ הדבור, קורה שתלמידים חושבים כי כוונתם מובנת ולפיכך הם עונים תשובה חלקית או חשובה שאינה ברורה. במקרים אלה מומלץ לעודד אותם להשיב תשובה מלאה וברורה.
- אם תשובת התלמיד חלקית או שאינה ברורה, יש לשאול שאלות הבהרה או הרחבה. יש לתעד את שאלות ההבהרה והתשובות בחוברת.



תנו לתלמיד את ה"ספרון לתלמידים". פתחו אותו בעמוד הפתיחה של הסיפור "אסיפת התרנגולים" (לפני עמ' 1).

אמרו לתלמיד:

עכשיו אני אשמיע אקרא לך סיפור.
הקשב לסיפור והסתכל בתמונות שבספרון.
לאחר שתשמע את הסיפור, אני אשאל אותך כמה שאלות עליו, ואכתוב את התשובות שלך.

לאחר הקראה/האזנה

עכשיו אשאל אותך שאלות על הסיפור ואכתוב את התשובות שלך.

1. **בְּתחילת הסיפור, התרנגולים התאספו כדי לפתור את הבעיה שלהם עם השועל. מה הייתה הבעיה?**
2. **התרנגול הצעיר הציע רעיון. מה היה הרעיון שלו?**
3. יש להצביע על האיור ב"ספרון לתלמידים" בעמ' 4 ולשאול: **מה חשבו התרנגולים על הרעיון של התרנגול הצעיר?**
4. **בסוף הסיפור, התרנגולים הֵבינו שהרעיון של התרנגול הצעיר לא טוב. למה הרעיון לא טוב?**

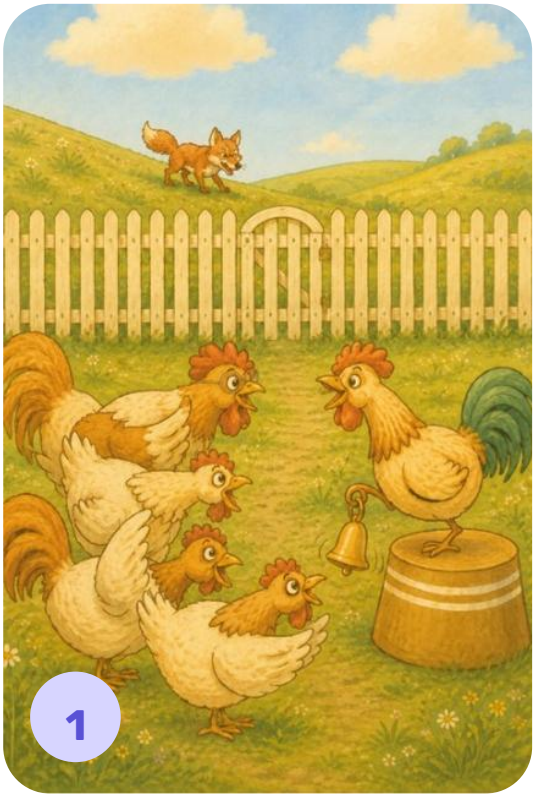
הציגו לתלמיד את התמונות בעמ' 9–10 ב"ספרון לתלמידים", ואחר־כך אמרו:

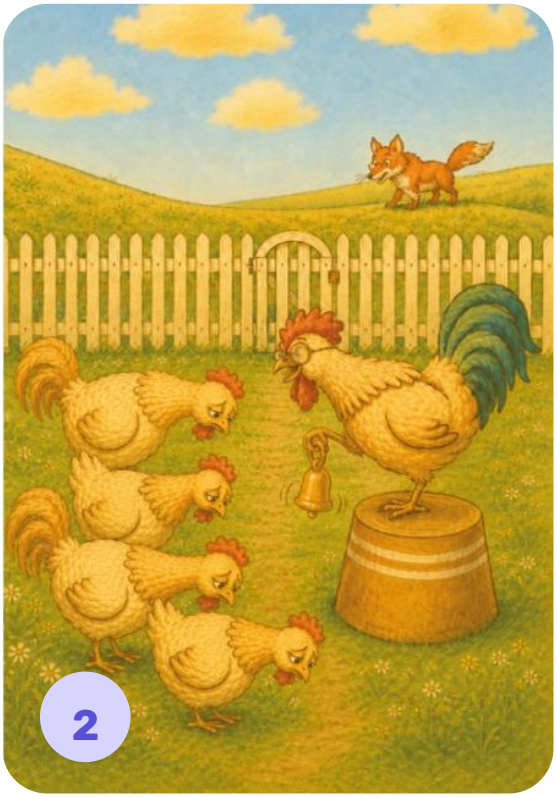
5. לפניך שתי תמונות.

בתמונה 1 התרנגולים עצובים ומוטרדים.

בתמונה 2 התרנגולים שמחים ומרוצים.

איזו תמונה מתאימה יותר לסוף הסיפור? 1 / 2, למה?





מבדק יסודות בקריאה לכיתה ב' | כל הזכויות שמורות לראמ"ה - הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך.

הערכת ביצוע

בממשק הדיגיטלי קיימת אפשרות לבדיקה אוטומטית: ניתן לסמן את תשובות התלמידים בממשק והמערכת תנקד אותן. ניתן לעיין במחוון המלא. במקרה של התלבטות, ניתן להקליד את תשובת התלמיד והמערכת תציינן.

נורמות למשימה

לכל שאלה אפשר לתת ציון 0 או 3 נקודות. הציון הכולל של כל תלמיד בסיפור המושמע יכול לנוע בין 0 ל־15 נקודות.

לא תקינה	תקינה
0-9	12-15

0 15

מענה נכון על השאלות מעיד בסבירות גבוהה על יכולות לשוניות וקוגניטיביות טובות של התלמידים, אשר יוכלו לסייע להם, ככל הנראה, גם בקריאה עצמית של טקסטים ובייחוד של סיפורים. יכולות אלה יסייעו להם גם בהמשך הלמידה כאשר יידרשו לקרוא קריאה עצמית של סיפורים מורכבים מאלה שהם יכולים לקרוא בשלב זה.

תלמידים שהביצועים שלהם אינם תקינים זקוקים לפעילויות מקדמות של האזנה לקריאה קולית בתיווך המורה. המורה צריך לתמוך בהבניית המשמעות של הטקסט (ראו תכנית לימודים להוראת השפה והאוריינות בעברית ברצף שבין הגן לכיתות א'–ב').

משימה 2 | קריאה קולית של סיפור

מטרת המשימה

במשימה זאת מעריכים את רמת הדיוק ואת מהירות הקריאה הקולית של הסיפור **הנקודה שאבדה** - עיבוד מקוצר לסיפורו של עודד בורלא (108 מילים). הסיפור המעובד מתאים לרמה הנדרשת באמצע כיתה ב מבחינת תוכנו, מבחינת מורכבותו המורפולוגית והתחבירית ומבחינת אורכו.

רקע תיאורטי

בקריאה קולית של טקסט הקוראים מפנים משאבים הן לפענוח המילה והן להקשר. בכיתה ב הפענוח הפונולוגי של הקוראים מתבסס. הם יכולים לזהות מילים רבות על בסיס התבנית המורפולוגית שלהן וכך להפנות את משאבי הקשב שלהם למילה השלמה. ככל שהקורא מיומן יותר, הוא יכול להפנות משאבים רבים יותר להקשר המסייע לפענח מילים ותומך בזיהוי המדויק שלהן.

פענוח מילים בהקשר יוצר הטרמה וציפייה למילים מסוימות ולמבנים תחביריים מסוימים. כך למשל קריאת המילים **"היו לו"** בתחילת הסיפור מטרימה את צורת הריבוי של שם העצם ושל שם התואר המופיעים בהמשך המשפט – **"כנפיים צהובות"**. פענוח שאינו מדויק, כגון קריאה של צורת הריבוי **נקודות** במקום צורת היחיד **נקודה** במשפט **"וראה שהנקודה השחורה נעלמה"** יכול לגרום לכך שכל צורות היחיד במשפט יהפכו לצורות ריבוי באופן הזה: **"...שהנקודות השחורות נעלמו"**. שגיאה זאת יכולה לעורר קושי בהבנה כי בהמשך הקריאה הקורא ייתקל במילה המאזכרת את צורת היחיד – **הנקודה** במשפט **"נלך לחפש אותה..."** קורא המפעיל בקרה ישאל את עצמו את מי מאזכרת המילה **אותה** וקרוב לוודאי שיוכל לעמוד על השגיאה שלו. קריאה שאינה מדויקת וללא בקרה עלולה כמובן להשפיע על הבנת הטקסט.

קריאה מדויקת, המתבססת על זיהוי תבניתי-מורפולוגי של מילים, יוצרת קצב קריאה המאפשר לתלמיד לקרוא טקסט באופן שוטף וכך להקצות משאבי קשב גם להבנה. לכן בחלק זה מעריכים את קצב הקריאה נוסף על רמת הדיוק.

שטף בקריאת טקסט מתפתח על בסיס התפתחות הדיוק בפענוח, על בסיס זיהוי המילה השלמה בהסתמך על המורפולוגיה שלה ועל בסיס משמעותה של המילה ומקומה והתחבירי במשפט. שטף הקריאה הוא אחד הגורמים החשובים המשפיעים על הבנת הנקרא. קוראים ששטף הקריאה שלהם תקין יכולים להפנות מעט משאבים באופן יחסי לתהליך הפענוח, ויכולת זו מאפשרת להם להפנות משאבים להבנת הנקרא. לעומתם קוראים ששטף הקריאה שלהם אינו ברמה נאותה משקיעים מאמץ רב בפענוח, וכתוצאה מכך הצורך בזיכרון עבודה גדֵל ופחות משאבים נשארים להם לתהליך ההבנה.

משימה זאת מתמקדת בהערכת שטף הקריאה באמצעות מדידה של רמת הדיוק בפענוח ומדידה של מהירות הקריאה. יכולות ההבנה מוערכות במשימות אחרות באמצעות מענה על שאלות, הן בעקבות האזנה לטקסט מושמע והן בעקבות קריאה דמומה. הערכת תהליכים אלה באופן נפרד תאפשר למורה להבחין טוב יותר בין גורמי הקושי בקרב תלמידים שיש להם קשיים – גורמים הקשורים לפענוח או גורמים קוגניטיביים ולשוניים הקשורים להבנת הנקרא.

הנחיות לביצוע

- התלמיד מתבקש לקרוא את הסיפור בקול רם ובמדויק. חשוב לציין בפניו כי הוא אינו נדרש לענות על שאלות בעקבות הקריאה.
- בזמן שהתלמיד קורא קריאה קולית יש לתעד את שגיאות הקריאה שלו (בחוברת משימות חלק 1). המדידה מתבצעת באמצעות ספירת השגיאות.
  - אם הייתה טעות בקריאת מילה, יש לכתוב ולנקד את המילה שנאמרה.
  - אם דילג התלמיד על מילה במהלך הקריאה, יש למחוק את המילה בקו.
  - אם הוסיף התלמיד מילה במהלך הקריאה, יש לרשום את המילה שנאמרה.

דוגמה לתיעוד הקריאה:

הוּא רְפֶרֶף בֵּין הפְּרָחִים ~~וּמִתַּחַת~~ לָעֵצִים

- כדאי לערוך ניתוח איכותני של השגיאות שסייע לתכנן תכנית הוראה מתאימה לתלמיד.
- במשימת הקריאה הקולית נמדד לא רק הדיוק בקריאה אלא גם זמן הקריא משֵם הסיפור ועד סופו. לזמן הקריאה יש חשיבות רבה באבחון קשיים בקריאה. לפיכך יש להקפיד הקפדה יתרה על מדידת זמן הקריאה של התלמידים בחלק זה. יש למדוד באמצעות שעון עצר את הזמן הנדרש לתלמיד לקרוא את הסיפור. מומלץ להצניע את שעון העצר כדי לא לגרום לתלמיד תחושת אי־נוחות.

לפני שתציגו לתלמיד את המשימה, אמרו:

עכשיו אתה תקרא סיפור.

קרא את הסיפור בקול רם ובמדויק, ואני אמדוד את הזמן שאתה קורא את הסיפור.

יש להציג לתלמיד את הסיפור "הנקודה שאבדה" בעמ' 13-14 ב"ספרון לתלמידים".



הַנְּקוּדָה שֶׁאָבְדָה

פַּעַם הָיְתָה פַּרְפַּר קָטָן. הָיוּ לוֹ כְּנָפַיִם צְהוּבוֹת,
וְעַל כָּל כָּנָף - נְקוּדָה שְׁחוֹרָה.
בּוֹקֶר אֶחָד יָצָא הַפַּרְפַּר לְטִיּוּל.
הוּא רִפְרֵף בֵּין הַפְּרָחִים, מִתַּחַת לָעֵצִים,
וְעָף מֵעַל נָדָב שֶׁרָכַב עַל אוֹפַנַּיִים.
כְּשֶׁחָזַר הַבַּיְתָה אִמּוֹ הִסְתַּכְּלָה בּוֹ וְקָרְאָה:
"אוֹי! הַנְּקוּדָה!"
הַפַּרְפַּר הִבִּיט עַל הַכָּנָף הַיְמָנִית
וְרָאָה שֶׁהַנְּקוּדָה הַשְּׁחוֹרָה נֶעֱלְמָה!
"מָה נַעֲשָׂה?" בָּכָה הַפַּרְפַּר.
"נֵלֵךְ לְחַפֵּשׂ אוֹתָהּ", אָמְרָה אִמּוֹ.

13

עָפוּ שְׁנֵיהֶם בֵּין הַפְּרָחִים וְהָעֵצִים, אַךְ לֹא מָצְאוּ.
"לֹא נוֹרָא" אָמְרָה הָאֵם,
"מָחָר תִּצְמַח לְךָ נְקוּדָה חֲדָשָׁה וְיָפָה".
נִרְגַּע הַפַּרְפַּר, וְהֵם חָזְרוּ לְבֵיתָם.

בְּאוֹתוֹ הַזְּמַן גַּם נָדָב חָזַר הַבַּיְתָה.
אֶחוֹתוֹ הִבִּיטָה בּוֹ וְצָחֲקָה.
"לָמָּה אַתְּ צוֹחֶקֶת?" שָׁאַל נָדָב.
"אַתָּה מַצְחִיק", עָנְתָה.
"לֵךְ לִרְחוֹץ אֶת פָּנֶיךָ. יֵשׁ לְךָ נְקוּדָה
עַל הָאַף!"

14

מְעוּבָּד לְפִי **הַנְּקוּדָה שֶׁאָבְדָה**, עוּדַד בּוֹרְלָא, 1990 , הוֹצָאַת עַם עוֹבֵד.
© כָּל הַזְּכוּיוֹת שְׁמוּרוֹת לַמְּחַבֵּר וְלָאֲקָו"ם.

אמרו:

בבקשה התחל לקרוא משם הסיפור.

יש להתחיל את מדידת הזמן כשהתלמיד מתחיל לקרוא את שם הסיפור, ולעצור אותה במילה האחרונה של הסיפור.

הערכת ביצוע

הערכת דיוק בקריאה

המדד "דיוק בקריאה" נקבע לפי מספר השגיאות של התלמיד בקריאה.

- השמטת מילים והוספת מילים שאינן בטקסט נחשבות גם הן שגיאות.
- אם חוסר הדיוק נובע מהשפעה של הגייה מקובלת בשפה הדבורה על הקריאה, חוסר הדיוק **לא ייחשב שגיאה** כמפורט במחוון שלהלן.

מספר התיקונים העצמיים הם מידע נוסף חשוב, הרלוונטי למידת הדיוק בקריאה וליכולת הבקרה של התלמיד. נוסף על המדד הכמותי אפשר לבדוק גם את סוג השגיאות ואת חומרת השגיאות בקריאה.

אי־דיוק בקריאת הסיפור הנובע מהשפעת השפה הדבורה **לא ייחשב שגיאה**, כפי שמפורט להלן:

- הגיית האות פ' (f) במקום (fa) במילה "אופניים" ("אופְניים" במקום "אופַניים");
- הוספת ה' הידיעה למילה "אופניים" ("... ועף מעל נדב שרכב על האופניים.");
- הגיית ה' (he) במקום (hi) במילים "הביט" ו"הביטה";
- הגיית המילה "לביתם" במקום "לביתם" (ב' דגושה [b] במקום ב' רפויה [v]);
- השמטת ה' הידיעה בצירוף "באותו הזמן" ("באותו זמן...");
- הגיית המילה "צחְקה" במקום "צחֲקה" (ח' בשווא במקום ח' בחטף־פתח);
- הגיית המילה "אוֹ" במקום "אוֹי";
- הגיית האות כָּ (ke) במקום כְּ (k) בצירוף כְּשֶׁחזר.

הערות:

1. טעות בפועל או בשם הגוררת טעות במילת היחס תיחשב שגיאה אחת.
2. השמטת הכותרת לא תיחשב שגיאה. יש להפנות את תשומת לב התלמיד לכך שעליו להתחיל את קריאת הטקסט מן הכותרת.
3. אם השמיט התלמיד יותר מ־7 מילים, יש לחשב את זמן הקריאה המתוקן לפי ההנחיות בפסקה "הערכת מהירות הקריאה" שלעיל.

יש לספור את השגיאות ולקבוע את רמת הביצוע לפי הטבלה שלהלן.

כדי להבין את מהות השגיאות יש לסווג אותן לפי ניתוח סוגי השגיאות המפורט בהמשך.

הערכת ביצוע

הערכת מהירות קריאה

"מהירות הקריאה" נמדדת בזמן הקריאה בשניות, החל בשנייה שבה התלמיד מתחיל לקרוא את שם הסיפור וכלה בשנייה שבה הוא מסיים לקרוא אותו.

- אם תלמיד משמיט יותר משבע מילים, אפשר לתקן את זמן הקריאה בהתאם למספר ההשמטות.

מהירות הקריאה משקפת את מידת התבססותם של ייצוגי מילים או של חלקי מילים בזיכרונו של התלמיד. ככל שמהירות הקריאה גבוהה יותר (זמן קריאה קצר יותר) כך היא משקפת זיהוי אוטומטי ונטול מאמץ של הפריט הנקרא. ביצוע אִטי יכול להעיד על קשיים במיומנויות הקריאה ויש לו השפעה על הדימוי העצמי של הקורא.

ניתוח שגיאות

סיווג שגיאות קריאה

1. שגיאות פענוח גרפו־פונמי (המרה ומיזוג)

הגדרת הקטגוריה: שגיאות הנובעות מקושי בתרגום השיטתי של הסימנים הכתובים (עיצורים, סימני ניקוד ואמות קריאה) לצלילים שהם מייצגים, או מקושי לחבר את הצלילים לרצף פונולוגי לכיד לכדי מילה שלמה.

1.1 שגיאות במיפוי עיצורים

החלפה, השמטה או הוספה של עיצור ביחס למילה הכתובה.

כולל: בלבול בין עיצורים דגושים לרפים (בגדכפ"ת), הבחנה בין שי"ן ימנית לשמאלית, בלבול בין אותיות דומות חזותית או פונולוגית, ושיבוש בקריאת אות אהו"י המתפקדת כעיצור (למשל י' או ו' עיצוריות).

1.2 שגיאות במיפוי תנועות (ניקוד ואמות קריאה – אהו"י)

קריאת תנועה שגויה ביחס לסימן הניקוד או לאם הקריאה המופיעים במילה.

כולל: החלפת תנועה בתנועה אחרת, התעלמות מסימן ניקוד או מאם קריאה, וכן אי־זיהוי תפקידה של אות אהו"י כאם קריאה (כגון קריאת ו"ו החולם כעיצור /v/ או יו"ד החיריק כעיצור /y/).

1.3 כשל במיזוג (סינתזה) וברצף הפונמי

זיהוי חלקי או מלא של הצלילים הבודדים, אך קושי לחברם ליחידת מילה שלמה ורציפה.

כולל: קריאה מקוטעת (הברה־הברה או צליל־צליל) ללא איחוי למילה שלמה, וכן שיבוש סדר הצלילים בעת החיבור (שיכול אותיות או הברות).

2. שגיאות על רקע מורפולוגי (מבנה המילה ונטיותיה)

הגדרת הקטגוריה: שגיאות הנובעות מקושי בזיהוי המבנה הפנימי של המילה ורכיביה המשמעותיים – צורני הנטייה (תחיליות וסופיות), אותיות השימוש, השורש והתבנית (בניין ומשקל) – תוך שימור חלקי או מלא של בסיס המילה.

2.1 שגיאות בצורני נטייה ואותיות שימוש (תחיליות וסופיות)

החלפה, השמטה או הוספה של מוספיות המצטרפות לבסיס המילה ונושאות מידע דקדוקי או תחבירי.

כולל: שיבוש בצורני נטייה של זמן, גוף, מין, מספר ושייכות (למשל יחיד/רבים, זכר/נקבה), וכן השמטה או החלפה של אותיות שימוש צמודות (מש"ה וכל"ב – ה' הידיעה, ו"ו החיבור, מילות יחס ב/כ/ל/מ).

2.2 שגיאות בשורש או בתבנית (בניין ומשקל)

זיהוי לקוי של מערכת השורש והתבנית, המתבטא במעבר למילה אחרת מאותה משפחת מילים או בשיבוש זיהוי אותיות השורש.

כולל: קריאת המילה בבניין או במשקל שונה מהכתוב (למשל מעבר מפועל לשם עצם מאותו שורש, או שינוי בניין), וכן בלבול בין שורשים דומים חזותית או פונולוגית.

3. שגיאות על רקע אורתוגרפי (עיבוד חזותי ותבנית המילה)

הגדרת הקטגוריה: שגיאות הנובעות מקושי בזיהוי מדויק של המאפיינים החזותיים של האותיות, בשמירה על מיקום האותיות ורצפן בתוך המילה, או בשליפת הייצוג האורתוגרפי השלם של המילה מהלקסיקון הכתוב.

3.1 שגיאות בייצוג חזותי של אותיות ובשמירה על רצפן

שיבוש בזיהוי הצורה הגרפית של האותיות או במיקומן היחסי בתוך המילה.

כולל: החלפה בין אותיות דומות חזותית (ר-ד, ה-ח-ת, ב-כ, ו-ז-ן, ע-צ, ס-ם), בלבול בין אות רגילה לאות סופית (מנצפ"ך), שיכול אותיות (היפוך סדר של אותיות סמוכות), וכן דילוג או הכפלה ברצפים צפופים חזותית (כגון רצפי ו/י/ן).

3.2 ניחוש אורתוגרפי גלובלי (החלפה במילה דומה חזותית)

הסתמכות חלקית על רמזים חזותיים בולטים (אותיות פותחות וסוגרות, אורך המילה או "מעטפת" המילה) במקום עיבוד אורתוגרפי מלא, המובילה להפקת מילה קיימת אחרת.

כולל: החלפת מילת המטרה במילה אמיתית שאינה קשורה אליה משמעותית או מורפולוגית, אך חולקת איתה דמיון חזותי מובהק.

4. שגיאות על רקע סמנטי־הקשרי (הסתמכות על משמעות והקשר)

הגדרת הקטגוריה: שגיאות הנובעות מהסתמכות יתר על ידע עולם, ציפיות תחביריות והקשר הסיפור (עיבוד "מלמעלה־למטה") במקום על פענוח מדויק של המילה הכתובה – כך שהביצוע שומר על היגיון סמנטי או תחבירי, אך סוטה מהמילה המופיעה בטקסט.

4.1 החלפה סמנטית (קרבת משמעות למילת המטרה)

החלפת המילה הכתובה במילה אחרת (משורש שונה) השייכת לאותו שדה סמנטי, מילה נרדפת או מילה בעלת יחס משמעות ישיר למילת המטרה – ללא דמיון חזותי או צלילי מובהק.

כולל: מילים נרדפות, ניגודים, או פריטים מאותה קטגוריה מושגית שונה.

4.2 ניחוש מונחה־הקשר (התאמה לרצף המשפט)

הפקת מילה (או הוספה/השמטה של מילה) שאינה קרובה בהכרח במשמעותה למילת המטרה הבודדת, אך מתאימה מבחינה תחבירית ורעיונית להקשר המשפט או העלילה.

כולל: השלמת מילה מתבקשת מתוך הרצף הסיפורי או ידע העולם של התלמיד תוך התעלמות מהמילה הכתובה.

משמעויות הערכה לפי קטגוריות המודל

פענוח גרפו־פונמי (קטגוריה 1)

בכיתה ב מצופה שהעיקרון האלפביתי והשליטה בניקוד יהיו מבוססים. ריבוי שגיאות ב־1.1 מעיד על ביסוס חלקי של הקשר אות־צליל או על קושי בהבחנה פונולוגית. שגיאות ב־1.2 (ניקוד ואהו"י) שכיחות יותר ומצביעות לרוב על קושי באינטגרציה של סימני הניקוד עם העיצורים, או על ניסיון מוקדם מדי לקרוא "לפי העיצורים בלבד" בדומה לקריאה לא מנוקדת. קושי ב־1.3 (מיזוג) משקף עומס בזיכרון העבודה הפונולוגי והיעדר אוטומטיות בשליפת הצלילים הבודדים.

מורפולוגיה (קטגוריה 2)

שגיאות ב־2.1 (צורני נטייה ואותיות שימוש) מעידות לעיתים קרובות על צמצום בטווח הקשב החזותי (מיקוד בליבת המילה והשמטת שוליים) או על קריאה חפוזה ללא בקרה תחבירית. לעומת זאת, שגיאות ב־2.2 (שורש ותבנית) חושפות לרוב חוזקה התפתחותית: התלמיד מחלץ את שלד השורש (תהליך טבעי בקריאת עברית), אך מנחש את הבניין או המשקל במקום לפענח את הניקוד המדויק.

אורתוגרפיה (קטגוריה 3)

ריבוי שגיאות ב־3.1 מצביע על ייצוג חזותי לא יציב של צורת האותיות או על סריקה חזותית לא שיטתית. שגיאות ב־3.2 (ניחוש אורתוגרפי גלובלי) מעידות על הסתמכות על רמזים חזותיים חלקיים (אותיות פותחות/סוגרות ואורך מילה) ועל ניסיון לחקות קריאה גלובלית שוטפת לפני שהמילה עברה מיפוי אורתוגרפי מלא.

סמנטי־הקשרי (קטגוריה 4)

ריבוי שגיאות מסוג 4.1 ו־4.2 בכיתה ב מצביע מחד גיסא על כך שהתלמיד מבין את הנקרא ועוקב אחר משמעות הטקסט (חוזקה בהבנה), ומאידך גיסא על כך שהוא משתמש בניחוש הקשרי כמנגנון פיצוי על פענוח גרפו־פונמי איטי או מאומץ (קטגוריה 1).

להרחבה על סוגי השגיאות

נורמות למשימה

רמות הביצוע: דיוק

רמות הביצוע נקבעות לפי מספר שגיאות הקריאה של התלמיד.

גבוהה	תקינה	דורשת מעקב	לא תקינה
3 ומטה	7-4	12-8	13 ומעלה

רמות הביצוע: זמן

רמות הביצוע נקבעות לפי משך הזמן (בשניות) של קריאת הסיפור.

גבוהה	תקינה	דורשת מעקב	לא תקינה
94 ומטה	131-95	172-132	173 ומעלה

יְסוֹדוֹת אב

העברה כיתתית



פירוט המשימות בהעברה כיתתית

ההעברה הכיתתית תתבצע בשתי פעימות. בפעימה הראשונה יועברו לכל התלמידים הכתבה וטקסט המידע "מי מצחצח שיניים לדגים?" ובפעימה השנייה יועבר סיפור אחד מבין שניים. כל אחד מהסיפורים הוא ברמת קריאות שונה. הסיפור ייקבע לפי ביצועי התלמיד בטקסט המידע בפעימה הראשונה.

פעימה ראשונה

הכתבה של מילים ושל משפטים.

הבנת הנקרא של טקסט המידע **"מי מצחצח שיניים לדגים?".**

האם רמת הביצוע של התלמיד בהבנת הנקרא תקינה?

כן | **לא**

פעימה שניה

לתלמידים ברמת ביצוע לא תקינה או ברמת ביצוע הדורשת מעקב יינתן הסיפור **"למה אתחפש?".**	לתלמידים ברמת ביצוע תקינה או ברמת ביצוע נאותה - גבוהה יינתן הסיפור **"כמה גדלתי".**

התוצאות ישמשו בסיס לבניית תכנית הוראה והתערבות אישית

פעימה ראשונה

- בפעימה זו יש להעביר תחילה את שני חלקי ההכתבה, ולאחר מכן יש להנחות את התלמידים להמשיך לעבוד על משימת הבנת הנקרא של טקסט המידע "מי מצחצח שיניים לדגים?" (עמ' 11–17 בחלק 1 של חוברת התלמידים). כל תלמיד יעבוד באופן עצמאי על משימת הבנת הנקרא, ובסיומה יגיש את החוברת למורה.
- יש לסמן את תשובות התלמידים בממשק הדיגיטלי.
- בתום ההזנה יופיע לכל תלמיד בממשק הדיגיטלי את שֵם הסיפור שעליו יעבוד בפעימה השנייה (מבין שני הסיפורים שבהמשך החוברת לתלמידים).

פעימה שניה

- יש לחלק את חוברת המשימות חלק 2 לכלל התלמידים.
- יש לוודא שכל תלמיד עובד על הסיפור המיועד לו (לפי סיווג הרמה המתאימה).
- בתום העברת פעימה זו, יש לסמן את תשובות התלמידים בממשק הדיגיטלי.

משימה 3 הכתבה

מטרת המשימה

במשימה זאת מעריכים את רמת השליטה בכתיב של מילים שכיחות שנבחרו בהתאם להתפתחות הצפויה בכיתה ב'.

רקע תיאורטי

במהלך כיתה א מתפתחת יכולתם של התלמידים לייצג באופן מלא את העיצורים וגם את התנועות במילה, אך עדיין לא תמיד לפי כללי הכתיב המוסכמים. השגיאות האופייניות לשלב זה אשר יופיעו גם במהלך כיתה ב הן שגיאות באותיות ההומופוניות – אותיות שוות-צליל כמו א-ע-ה, ט-ת, ק-כ.

היכולת לאיית נכון נצפתה כבר בסוף כיתה א, והיא באה לידי ביטוי באיות של מילים השכיחות בחומרי הקריאה של התלמידים – מילות תוכן (שמות ופעלים) וחלק ממילות התפקוד (מילות יחס ומילות קישור למיניהן), כגון את, בתוך. יכולת זו ממשיכה להתפתח בכיתה ב. במילות התוכן יש ציפייה לכתיבה נכונה של חלק מאותיות התפקוד – האותיות המייצגות את צורני הנטייה (למשל תִי בפועל "לקחתי"); של צורני תבניות הפועל והשם (למשל תְתָ בפועל "תתכתבו", האות התחילית והסופית ת' בשם העצם "תחפושת", הסיומת תִי בשם התואר "חברותי"); ובמידת מה גם של האותיות המייצגות את צורני היחס והקישור המצטרפים למילה (למשל ה' הידיעה במילים "האפרוח", "הקטן", "הכדור"). הופעתן התכופה של האותיות האלה במילים שהתלמידים קוראים מאפשרת להם לבסס את הכתיבה המדויקת שלהן כבר בשלבים מוקדמים של רכישת הכתיב.

רכישת הכתיב המוסכם של אותיות השורש נמשכת בשנות בית הספר היסודי ולפיכך גם בכיתה ב. כמו בכיתה א עדיין צפויות החלפות הומופוניות באותיות השורש של המילים. עם זאת בכיתה ב צפוי שתלמידים יכתבו בכתיב נכון את אותיות השורש במילים שכיחות, כגון ייצוג הצליל ch בראש מילה על ידי האות ח' כמו במילה "חברותי", וייצוג הצליל k בסוף מילה על-ידי האות ק' כמו במילה "משחק", ידע שיכול להשפיע על כתיב נכון של אות זאת גם במילה "משחקייה". כמו כן צפוי כתיב נכון של מילים המסתיימות באות ח', המנוקדות בפתח הגנובה, כגון "מתנפח".

בהכתבה שני חלקים: בחלק הראשון מקריאים משפטים והתלמידים נדרשים לכתוב מילים בודדות מתוכם. בחלק השני מקריאים שני משפטים, ובכל פעם התלמידים נדרשים לכתוב משפט שלם אחד. המידע הנאסף משני החלקים מאפשר לבחון הן את המצב שבו מלוא תשומת הלב מוקדשת לכתיב המילה (כתיב של מילים בודדות), והן את המצב הטבעי יותר של כתיבת משפט, המזמן כתיבה רציפה, שיש בה גם מילות יחס ומילות קישור.

בהכתבה יש שני חלקים:

החלק הראשון: הכתבה של מילים

בחלק זה יש שמונה מילים ובכל המילים יש אותיות הומופוניות או בשורש המילה או בבסיס המילה: **חב**רותי, מתנפ**ח**, מ**שחק**ייה, ת**ח**פו**ש**ת, **סב**לנות, תת**כתב**ו, הפ**סק**ת **או**כל, **א**ופניים, או באותיות התפקוד: חברו**תי**, מ**ת**נפח, **ת**חפוש**ת**, סבלנו**ת**, **תת**כתבו, **ה**פסק**ת** אוכל, אופניים (האות י' בצורת הריבוי היא הומופונית לאותיות אִ' או עִ'). המשימה בודקת קודם כל את התבססות הקשר הפונמי–גרפמי, שמשמעותו ייצוג מלא בסדר הנכון של כל העיצורים והתנועות במילה וכתיבת צירוף מילים שיש בו הפרדה בין המילים, כגון הפסקת אוכל. ייצוג התנועות הוא באמצעות אותיות אהו"י, למשל האות ו' במילים חברותי, תחפושת, תתכתבו, וכן האות י' במילה חברותי. נוסף על כך נבדקת צורת הריבוי של הזוגיים במילה אופניים (או אופנים). המילים המוכתבות לתלמידים משובצות במשפטים. המורה צריך לקרוא את כל המשפט והתלמיד נדרש לכתוב רק את מילת המטרה שהמורה מציין בכל אחד מהם.

החלק השני: הכתבה של משפטים

בחלק השני של ההכתבה יש שני משפטים. כל משפט מאויר באיור מתאים התומך בזכירת המילים המוכתבות. בכל אחד מן המשפטים יש חמש מילים, מילות תוכן, כגון "לקחתי", "כדור", "קטן", ומילות תפקוד כגון "את", "לתוך". המשפט מאפשר להעריך באופן טבעי איות של צורנים המצטרפים למילה, למשל את ה' הידיעה במילים "הכדור", "האפרוח", "הקטן", ואת אות השימוש ל' במילה "לתוך".

הנחיות לביצוע

הכתבה של מילים (חוברת משימות - חלק 1)

חלקו את החוברות לתלמידים. אמרו לתלמידים:

היום תעברו מבדק הכולל הכתבה וקטע קריאה שיש עליו שאלות. כתבו את שמכם בדף השער במקום המיועד לכך. אנא, פתחו את החוברת בעמ' 6.

ודאו שהתלמידים רשמו את שמם ופתחו את החוברת בעמוד המתאים.

אמרו לתלמידים:

נתחיל בהכתבה. תחילה אקרא מכל משפט את המילה, ואתם תכתבו את המילה במקום המתאים. אומר את המילה פעמיים, ואם לא תספיקו לכתוב אותה, אומר אותה שוב.

התחילו בהכתבה. קראו את המספר הסידורי של כל משפט. תוכלו לחזור ולקרוא כל משפט פעם נוספת או יותר, לפי הצורך.

אמרו לתלמידים:

1	גל הוא ילד **חַברותי** מאוד, יש לו הרבה חברים.	**כתבו "חַברותי".**
2	כשאני מנפח בלון, הבלון תמיד **מִתנפח** ומתנפח ולבסוף מתפוצץ.	**כתבו "מִתנפח".**
3	במועדונית שבבית הספר שלנו הקימו **מִשחקייה**. יש בה המון משחקים, ואני אוהב לשחק בה.	**כתבו "מִשחקייה".**
4	חג פורים אימא תפרה לי **תַחפושת** של מלכה.	**כתבו "תַחפושת".**
5	למורָה שלנו יש הרבה **סבלנות**. היא תמיד מחכה עד שכולנו נוציא את המחברות מן התיקים ורק אז מתחילה לַמד.	**כתבו "סבלנות".**
6	המורה ביקשה מֵאִתנו לכתוב הודעות זה לזה, היא אמרה לנו: **תִתְכַּתְבוּ**.	**כתבו "תִתְכַּתְבוּ".**
7	בכל יום ראשון לאחר שיעור חשבון יש לנו **הפסקת אוכל**.	**כתבו "הפסקת אוכל".**
8	אחי הקטן רוכב על **אופניים**.	**כתבו "אופניים".**

אמרו לתלמידים:

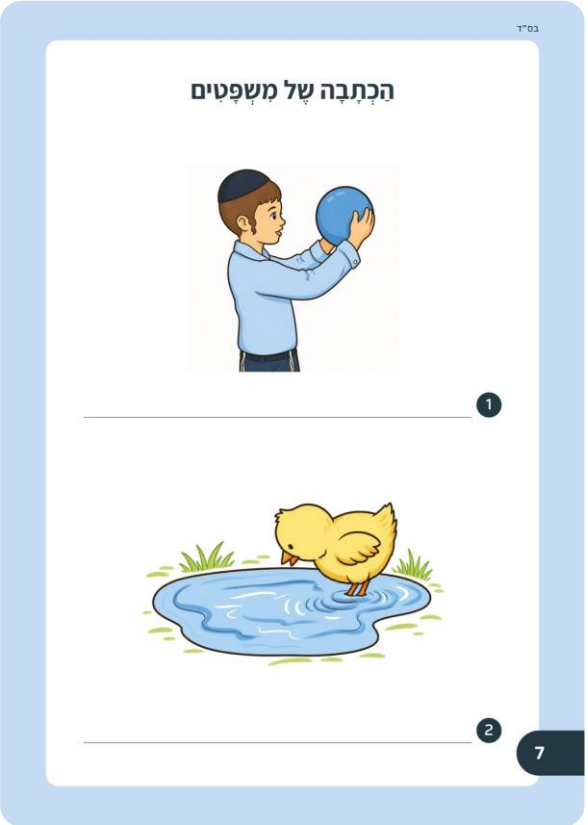
סיימנו את החלק הזה של ההכתבה. הפכו בבקשה את הדף.

הכתבה של משפטים (חוברת משימות - חלק 1)

אמרו לתלמידים:

עכשיו אקרא לכם משפט שמתאים לאיור, ואתם תכתבו את כל המשפט במקום המתאים (מתחת לאיור).

התחילו בהכתבת המשפטים. קראו תחילה את המספר הסידורי של כל משפט. תוכלו לחזור ולקרוא את המשפט שעל התלמידים לכתוב פעם נוספת או יותר, לפי הצורך.



אמרו לתלמידים:

כתבו את המשפטים הבאים:

לקחתי את הכדור בשתי ידיים.

האפרוח הקטן נכנס לתוך שלולית.

בתום ההכתבה המשיכו במשימת הבנת הנקרא של טקסט מידע.

הערכת ביצוע

בממשק הדיגיטלי קיימת אפשרות לבדיקה אוטומטית: ניתן לסמן את תשובות התלמידים בממשק והמערכת תנקד אותן. ניתן לעיין במחוון המלא. במקרה של התלבטות, ניתן להקליד את האופן שבו התלמיד כתב והמערכת תציינן באופן אוטומטי.

הנחיות לקביעת הציון

- יש לספור את מספר השגיאות בכל מילה בנפרד.
- טווח השגיאות בכל אחת מהמילים נע בין 1 ל־9.
- אם המילה כתובה נכון, ללא שגיאות, מספר השגיאות יהיה 0 (אפס).

הנחיות לבדיקת המילים

- השמטת אות י' אחת במילים משחקי ה (משחקייה), אופני ם (אופניים) **לא** תיחשב שגיאה.
- הוספת האות י' אחרי תנועת חיריק **לא** תיחשב שגיאה, לדוגמה: מיתנפח (מתנפח), מישחקייה (משחקייה).

הנחיות לבדיקת המשפטים

- השמטת י' אחת במילה ידי ם (ידיים) **לא** תיחשב שגיאה.
- הוספת ה' הידיעה (גם אם היא כתובה בשגיאה) למילה ידיים **לא** תיחשב שגיאה, לדוגמה: אידיים (הידיים).
- הוספת האות י' אחרי תנועת חיריק **לא** תיחשב שגיאה, לדוגמה: בישתי (בשתי), ניכנס (נכנס).
- הצמדת מילת היחס את למילה שאחריה וכן השמטת האות א' ממילת היחס את ייחשבו שתי שגיאות – תכדור (את הכדור).

כדי להבין את מהות השגיאות וכדי לזהות את מוקדי הקושי בפענוח הידע האלפביתי, מומלץ לסווג את השגיאות לפי ההנחיות שבהמשך.

נורמות למשימה

רמות הביצוע נקבעות לפי המספר הכולל של השגיאות בהכתבה:

גבוהה	תקינה	דורשת מעקב	לא תקינה
4 ומטה	9-5	14-10	15 ומעלה

סוגי שגיאות נפוצות

המשפטים להכתבה:

1. לקחתי את הכדור בשתי ידיים.
2. האפרוח הקטן נכנס לתוך שלולית.

	סוג השגיאה	דוגמאות
שגיאות מסוג החלפות הומופוניות (החלפה בין אותיות המייצגות צלילים הנשמעים דומה, למשל: ב–ו, ח–כ, ט–ת, פ–ק, ס–ש, א–ה–ע)	**1.1 החלפות הומופוניות באותיות השורש או באותיות הבסיס של המילה**	חורותי (חברותי) מתנפך (מתנפח) משכקיה/משחכיה/מסחקיה (משחקייה) סולנות (סבלנות) הפסקת אוחל (הפסקת אוכל) עופניים (אופניים)
	1.2 החלפות הומופוניות בחלקים המצטרפים לשורש או לבסיס המילה (כגון תחיליות, סיומות ואותיות שימוש – ה', ו', ב', ל', כ').	חברוטי (חברותי) מטנפח (מתנפח) משחקיא (משחקייה) סבלנוט (סבלנות) תטכתבו (תתכתבו) טתכתבו (תתכתבו) טחפושת (תחפושת) תחפושט (תחפושת) אופנאים (אופניים)
שגיאות שאינן מסוג החלפות הומופוניות	**2.1 השמטת עיצורים ותנועות**	הכד ר (הכדור) כדור (הכדור) לקחת (לקחתי) שלול ת (שלולית)
	2.2 הוספת עיצורים ותנועות או החלפת עיצורים ותנועות או כתיבה בכתב ראי	לקחתיה (לקחתי) הקאטן (הקטן) האפרואח, האפרוהח (האפרוח)
	2.3 שגיאות פונטיות (החלפת אותיות דומות בצורת הפקתן) (למשל: ב–פ, ד–ת, ג–ק, ז–ס, ו–פ).	הגטן (הקטן)
	2.4 החלפת אות סופית באות רגילה	ידיימ (ידיים) הקטנ (הקטן) לתוכ (לתוך)
	2.5 הפרדת אותיות השימוש מהמילה, הפרדת אותיות בתוך המילה או הצמדת צירוף מילים	ה_כדור (הכדור) ה_ידיים (הידיים) ב_שתי (בשתי) ה_אפרוח (האפרוח) ל_תוך (לתוך)

הבנת הנקרא

תהליך הבנת הנקרא הוא תהליך מורכב המשלב עיבוד ברמות שונות: פענוח מילים, הבנת משמעות המילים, עיבוד תחבירי, הבנת רעיונות ויצירת קשרים בין חלקי הטקסט באמצעות היקשים, המתבססים על מידע מן הטקסט או באמצעות ידע קודם מחוץ לטקסט. כמו כן יצירת פרשנות באמצעות שילוב בין המידע בטקסט ובין ידע אישי וחוויות אישיות, הפעלת אסטרטגיות של בקרה על ההבנה וויסות עצמי. על הקורא לחבר את פרטי התוכן ואת הרעיונות החשובים בטקסט, ליצור מהם את משמעות הטקסט ולבנות ייצוג מנטלי של העולם המתואר בטקסט.

הבנה של סיפור ממוקדת במעקב אחר הרצף הכרונולוגי–סיבתי של הסיפור, מן הרקע והאירוע המאתחל, לאורך השתלשלות העלילה ועד סיומה. כל אלה תוך כדי מעקב אחר קורותיהן של הדמויות – מטרותיהן, מניעיהן, פעולותיהן, תגובותיהן ויחסיהן עם הדמויות האחרות. הבנת סיפור מעוררת את עולם החוויות והרגשות של הקורא ומסייעת לו ליצור פרשנות המעוגנת בסיפור.

הבנה של טקסט מידע כרוכה בהבנת תופעות ותהליכים המתוארים באמצעות יחסים לוגיים השונים מאלה הקיימים בסיפור, כגון הכללה ופירוט, סיבה ותוצאה.

באמצע כיתה ב, לאור התנסויות קריאה שצברו התלמידים עד כה, הם מסוגלים להפנות את הקשב שלהם לפענוח יעיל ברמת המילה השלמה. כך הם יכולים להפנות משאבים לתהליכים של הבנת הנקרא בטקסטים מורכבים יותר מאשר אלה שקראו בסוף כיתה א.

את הטקסטים בהבנת הנקרא יקראו התלמידים קריאה דמומה, שכן כדי להפיק משמעות, קריאה דמומה יעילה יותר מקריאה קולית. בקריאה דמומה הקורא יכול לווסת את קצב קריאתו לפי צרכיו ואינו מוטרד מרמת הדיוק הנדרשת ממנו בקריאה קולית. יש לתת את הדעת לכך שחלק מן התלמידים בכיתה ב עדיין קוראים קריאה קולית שקטה ולא דמומה לחלוטין, וכמובן שיש לאפשר זאת. במשימות הבנת הנקרא אין מודדים את קצב הקריאה.

משימות הבנת הנקרא מעריכות את יכולת התלמיד להפיק משמעות מטקסט נתון, ואת הצלחתו לבנות ייצוג של הטקסט (מודל הסיטואציה). המשימות בהבנת הנקרא הן ברמות קושי שונות.

- משימות קריאה ברמה המתאימה לתלמידים באמצע כיתה ב - שני טקסטים ארוכים יחסית - טקסט מידע וסיפור המלווים בשאלות:
  - משימת הקריאה של טקסט המידע **מי מצחצח שיניים לדגים?** מיועדת לכל תלמידי הכיתה (מלבד תלמידים המתקשים מאוד בקריאה).
  - משימת הקריאה של הסיפור **כמה גדלתי** מיועדת רק לתלמידים שהצליחו במשימה של טקסט המידע.

- משימת קריאה של סיפור ברמה קלה יותר, המתאימה לתלמידים בתחילת כיתה ב - למה אתחפש? - סיפור קצר המלווה בשאלות. משימה זאת מיועדת לתלמידים שביצעו את משימת טקסט המידע והתקשו בה, או לתלמידים שהוחלט שלא לתסכל אותם בהתמודדות עם משימה שיכולה להיות קשה בעבורם.

השאלות הנלוות לכל סוגי הטקסטים שלעיל הן בממדי הבנה שונים: הבנה של המשמעות הגלויה, הבנת המשמעות המשתמעת, פרשנות, עיבוד ויישום ובחינה והערכה של רכיבים. השאלות נוגעות ליחידות טקסט שונות: יש שאלות הנוגעות לטקסט השלם או לפסקה מסוימת, ויש שאלות הנוגעות למשפט או למילה בטקסט.

במשימות הבנת הנקרא כלולים גם פרטי הלשון, ומומלץ לעסוק בהם גם בנפרד (שאלה 9 בטקסט "מי מצחצח שיניים לדגים?" ושאלות 6 ו–7 בטקסט "כמה גדלתי").

כדי לענות על השאלות נדרשות אסטרטגיות של הבנת יחסי שאלה–תשובה בזיקה לטקסט: קריאת השאלה, חיפוש התשובה בטקסט, ארגון התשובה בראש וכתיבתה. תהליכים אלה מתווספים לתהליכי ההבנה המתרחשים במהלך קריאת הטקסט ולפיכך יוצרים עומס קוגניטיבי נוסף.

משימה 4 הבנת הנקרא של טקסט מידע

מטרת המשימה

משימה זאת נועדה להעריך את יכולתם של התלמידים להתמודד באמצע כיתה ב עם קריאה עצמית והבנה של טקסט מידע.

רקע תיאורטי

רמת הטקסט מתאימה לאמצע כיתה ב', הן מבחינת אורכו של הטקסט (147 מילים) והן מבחינת המשלב הלשוני שלו. מילים וצירופי מילים כגון "פוער את פיו" אפשר להבין מתוך ההקשר. הטקסט מתאר את ההתנהגות של בעל החיים דג "הנקאי". כאופייני לטקסטים של מידע הטקסט על דג הנקאי מאורגן בפסקות (ארבע פסקות) שכל אחת מהן היא יחידת מידע. בפסקת הפתיחה יש מידע כללי על דג הנקאי – תיאור סביבת החיים שלו והסבר על שמו הנקשר להתנהגות השגת המזון האופיינית לו. בכל אחת משתי הפסקות הבאות בטקסט מתואר מצב הקשור להתנהגות הניקוי של דג הנקאי. הפסקה השנייה מתארת את הדרך שבה הנקאי מושך אליו את הדגים האחרים כדי שיתאספו סביבו, והפסקה השלישית מתארת מה קורה אם דג גדול מגיע להתנקות – יחסי הכוחות בין דגים גדולים ובין דגים קטנים והיחסים בין הדג הגדול ובין דג הנקאי בעת הניקוי. הטקסט מסתיים בפסקה קצרה המציגה בהכללה את הרעיון המובע לאורך הטקסט – קיומם של יחסי גומלין בין בעלי חיים הצורכים ניקוי ובין בעלי חיים הצורכים מזון. כותרת הטקסט מנוסחת במשפט שאלה, ומרמזת לקוראים על התנהגות הניקוי של בעל החיים שתואר בטקסט. מילות הקישור בטקסט, האופייניות לטקסטים של מידע, מקילות על הבנת היחסים הלוגיים בין הרעיונות. לטקסט נלווים שני איורים הממחישים את מראהו של דג הנקאי ואת אחד המצבים המתוארים בטקסט.

שמונה השאלות הנלוות לטקסט נוגעות לפרטי מידע, לתהליכים ולרעיונות המפורשים והמשתמעים בטקסט. בחלק מן השאלות יש איורים הממחישים לתלמידים מצבים המתוארים בטקסט. האיורים מסייעים להם לדמיין את המצבים שעליהם הם קוראים, כלומר לבנות מודל מנטלי של מה שמתואר, ובדרך זו לתמוך בתהליכי הבנת הנקרא. שתיים מבין השאלות הן שאלות שכדי לענות עליהן התלמיד נדרש לתהליך קוגניטיבי של השוואה. תלמידים בכיתה ב מסוגלים לעשות השוואה ואף להשתמש במילות קישור המביעות השוואה. במחוונים לשתי השאלות האלה יש טווח רחב של תשובות (ארבע רמות ציון), וכך המורה יכול לזהות רמות איכות שונות של חשיבה בקרב התלמידים.

הנחיות לביצוע

בתום ההכתבה המשיכו במשימת הבנת הנקרא של טקסט מידע (עמ' 11–17 בחלק 1 של "חוברת לתלמידים - העברה כיתתית"). בזמן קריאת ההנחיה הבאה הציגו לתלמידים את העמודים המתאימים ב"חוברת לתלמידים - העברה כיתתית".


בס"ד

קִרְאוּ אֶת הַקֶּטַע שֶׁלְּפְנֵיכֶם, וְעֲנוּ עַל הַשְּׁאֵלוֹת שֶׁאַחֲרָיו

מִי מְצַחְצֵחַ שִׁנַּיִים לְדָגִים?

בַּיָּם, בֵּין סְלָעִים וְאַלְמוּגִים, חַי דָּג קָטָן בְּשֵׁם נַקַאי. הַנַּקַאי נִקְרָא כָּךְ מִפְּנֵי שֶׁהוּא מְנַקֶּה אֶת הַגּוּף שֶׁל דָּגִים אֲחֵרִים, וְגַם מוֹצִיא שְׁאֵרִיּוֹת אוֹכֶל מִבֵּין הַשִּׁנַּיִים שֶׁלָּהֶם. שְׁאֵרִיּוֹת אֵלֶּה הֵן הַמָּזוֹן שֶׁל הַנַּקַאי.

דָּג הַנַּקַאי

דָּג הַנַּקַאי מְזַמִּין אֶת הַדָּגִים לָבוֹא אֵלָיו לְהִתְנַקּוֹת. אֵיךְ הוּא מְזַמִּין אוֹתָם? הוּא שׂוֹחֶה בַּמַּיִם בְּצוּרָה מְיוּחֶדֶת כְּמוֹ רִיקוּד, וְכָךְ הוּא מְסַמֵּן לַדָּגִים שֶׁהוּא פָּנוּי. הַדָּגִים מִתְאַסְּפִים לְיַד הַנַּקַאי וּמַחְכִּים לוֹ בְּתוֹר לְנִיקְיוֹן. הַתּוֹר הַזֶּה דּוֹמֶה לְתוֹר שֶׁל מְכוֹנִיּוֹת שֶׁמַּחְכּוֹת לְשִׁטִיפָה בְּתַחֲנַת דֶּלֶק.

הַדָּגִים הַגְּדוֹלִים וְהַטּוֹרְפִים לֹא מַחְכִּים בְּתוֹר. כַּאֲשֶׁר דָּג גָּדוֹל וְטוֹרֵף מַגִּיעַ לְנַקַאי כְּדֵי לְהִתְנַקּוֹת, הַתּוֹר מִתְפַּזֵּר. הַדָּג הַטּוֹרֵף פּוֹעֵר אֶת פִּיו הַגָּדוֹל, וְהַנַּקַאי הַקָּטָן נִכְנָס לְתוֹכוֹ לְלֹא פַּחַד וּמוֹצִיא מִמֶּנּוּ שְׁאֵרִיּוֹת מָזוֹן.

11

אמרו לתלמידים:

כעת הפכו את הדף. קראו את הקטע בעמודים 11–12 וענו על כל השאלות שאחריו לפי הסדר. כשתסיימו לענות על כל השאלות קראו לי. אל תמשיכו לעבוד לאחר שהגעתם לדף שבו הסימן "עִצְרוּ".

בהצלחה!

בתום משימה זו אספו את חוברות התלמידים. בדקו על פי המחוון את ההכתבה ואת התשובות לטקסט המידע, והזינו את התוצאות לממשק המבדק.

הערכת ביצוע

מחוון לטקסט המידע "מי מצחצח שיניים לדגים?"

בממשק הדיגיטלי קיימת אפשרות לבדיקה אוטומטית: ניתן לסמן את תשובות התלמידים בממשק והמערכת תנקד אותן. ניתן לעיין במחוון המלא. במקרה של התלבטות, את תשובת התלמיד והמערכת תציינן.

מבדק יסודות בקריאה לכיתה ב' | כל הזכויות שמורות לראמ"ה - הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך.

הערכת איכות הביצוע

לכל שאלה מוגדר טווח ציונים, למשל טווח של 0–3 או טווח של 0–2. הציון הכולל של כל תלמיד בטקסט "מי מצחצח שיניים לדגים?" יכול לנוע בין 0 ל־34 נקודות.

סיווג לטקסט: גרסה תואמת גיל או גרסה מוקלת

"מי מצחצח שיניים לדגים?" (נקאי)	
רמת ביצוע לא תקינה או דורשת מעקב	רמת ביצוע תקינה או נאותה-גבוהה
סיווג לטקסט מוקל ("למה אתחפש?")	סיווג לטקסט תואם גיל ("כמה גדלתי")

עם סיום **משימת הבנת הנקרא – טקסט ממיין (משימה 4)**, על המורה להפנות את התלמידים לקרוא אחד משני טקסטים על בסיס רמת הביצוע שלהם: טקסט תואם גיל **"כמה גדלתי"**, או טקסט מוקל **"למה אתחפש?"**. בתום ההזנה יופיע לכל תלמיד בממשק הדיגיטלי שם הסיפור המתאים לו.

משימה זו **אינה** מתבצעת יחד עם הטקסט הממיין, אלא מחייבת פעימה שנייה במועד אחר.

משימה 5א | הבנת הנקרא סיפור "כמה גדלתי?"

מטרת המשימה

משימה זאת נועדה להעריך את יכולתם של התלמידים להתמודד באמצע כיתה ב עם קריאה עצמית והבנה של סיפור (רמה תואמת גיל).

תיאור המשימה

הסיפור כמה גדלתי מאת נירה הראל עובד כדי להתאימו לרמת התלמידים באמצע כיתה ב מבחינת אורכו (155 מילים), מבחינת המשלב הלשוני שלו ומבחינת העימוד שלו.

הסיפור נוגע לתוכן מוכר מעולמם של ילדים צעירים. גיבורת הסיפור, אסנת, מוטרדת מכך שהמבוגרים אומרים לה שהיא גדלה, אך היא אינה מרגישה בכך. כדי לפתור את הפער בין מה שנאמר לה ובין מה שהיא מרגישה, אסנת מבקשת מאמה שתראה לה כי גדלה. עיקר העלילה נסב סביב הדרך שבה בחרה האם להראות לאסנת שגדלה - מדידת בגדי החורף הקודם בתחילתו של חורף חדש, דרך שיש בה כדי לעורר חיוך אצל הקורא. הפעולות של האם ושל אסנת מובילות בסופו של דבר את אסנת להבין שהיא גדלה, ובכך נפתרה הבעיה שהטרידה את אסנת בתחילת הסיפור.

כותרת הסיפור - **כמה גדלתי** - חושפת בפני הקוראים את נושא הסיפור (גדילה) וצורתה הלשונית מרמזת על תחושתה הצפויה של הדמות בסיפור כלפי מצב גדילתה - התרגשות או התפעלות - "כמה גדלתי!" קריאת הכותרת, המטרימה את קריאת ההתרחשות בסיפור, עשויה לעורר אצל התלמידים חוויה אישית כלשהי הקשורה לנושא הסיפור ובכך לתמוך בהבנתו. התמונה הנלווית לטקסט עשויה אף היא לתמוך בהבנת הסיפור שכן היא ממחישה את האירוע המרכזי בסיפור - מדידת הבגדים של אסנת מול המראה.

שבע השאלות הנלוות לסיפור נוגעות לאירועי הסיפור, לפעולות הדמויות, לתחושותיהן ולכוונותיהן. כדי להשיב עליהן התלמידים נדרשים לאתר מידע מפורש ומשתמע, להסיק מסקנות, לקשור בין פרטי מידע בסיפור ולתת פרשנות למה שקראו מתוך עולם החוויות האישי שלהם.

הנחיות לביצוע

הבנת הנקרא של סיפור (חוברת משימות - חלק 2)

חלקו לכל תלמיד את החוברת שלו (ודאו כי על כל חוברת מסומן הטקסט שעל התלמיד לקרוא).


בס"ד

קִרְאוּ אֶת הַסִּיפּוּר שֶׁלְּפָנֵיכֶם, וְעֲנוּ עַל הַשְּׁאֵלוֹת שֶׁאַחֲרָיו

כַּמָּה גָּדַלְתִּי

מֵאֵת נִירָה הֲרָאֵל

יוֹם אֶחָד שָׁאַל מִיכָאֵל אֶת אִמָּא: "מְדוּעַ אוֹמְרִים לִי הַמְּבֻגָּרִים שֶׁגָּדַלְתִּי? אֲנִי בְּכְלָל לֹא מַרְגִּישׁ שֶׁאֲנִי גָּדֵל! הֲרֵי הַיּוֹם אֲנִי נִרְאֶה בְּדִיּוּק כְּמוֹ אֶתְמוֹל וּכְמוֹ שִׁלְשׁוֹם. אֲנִי רוֹצֶה לִרְאוֹת שֶׁגָּדַלְתִּי. אֵפְשָׁר, אִמָּא?"

אִמָּא חָשְׁבָה הַרְבֵּה, עַד שֶׁצָּץ רַעְיוֹן בְּרֹאשָׁהּ.

"בּוֹא, מִיכָאֵל, עֲזֹר לִי לְהוֹרִיד מֵהָאָרוֹן אֶת בִּגְדֵי הַחֹרֶף", בִּקְּשָׁה.

מִיכָאֵל שָׂמַח, וְשָׁנִיהֶם נִגְּשׁוּ לַעֲבוֹדָה.

אִמָּא הוֹרִידָה בֶּגֶד אַחַר בֶּגֶד, וּמִיכָאֵל קִבֵּל אֶת כֻּלָּם בְּקְרִיאוֹת שִׂמְחָה: "הִנֵּה הַפִּיג'מָה שֶׁלִּי! הִנֵּה הַמִּכְנָסַיִם הַשְּׁחוֹרִים! הַכּוֹבַע שֶׁלִּי! בִּכְלָל שָׁכַחְתִּי אוֹתוֹ!"

כְּשֶׁכָּל בִּגְדֵי הַחֹרֶף הָיוּ מֻנָּחִים עַל הַמִּטָּה, מִיכָאֵל מָדַד אוֹתָם.

כָּל בֶּגֶד שָׁמַדּ הִפְתִּיעַ אוֹתוֹ כָּל כָּךְ: הַמִּכְנָסַיִם הָיוּ קְצָרִים, הַחֻלְצָה צָרָה, הַמַּגָּפַיִם לוֹחֲצִים, הַמְּעִיל לֹא מַתְאִים.

7

אמרו לתלמידים:

פתחו את החוברת בעמוד שסימנתי לכם בשער. קראו את הסיפור וענו על כל השאלות שאחריו לפי הסדר. כשתסיימו לענות על כל השאלות קראו לי. אל תמשיכו לעבוד אחרי שהגעתם לדף שבו הסימן "עִצְרוּ".

עברו בין התלמידים, ודאו שכל תלמיד עובד על הטקסט המסומן לו ובסיום העבודה אינו ממשיך לטקסט הבא. בסיום ההעברה אספו את החוברות.

הערה: אם התלמיד השיב על השאלות לסיפור שלא סומן לו, אין לבדוק את התשובות לסיפור הזה.

הערכת ביצוע

מחוון לסיפור "כמה גדלתי"

בממשק הדיגיטלי קיימת אפשרות לבדיקה אוטומטית: ניתן לסמן את תשובות התלמידים בממשק והמערכת תנקד אותן. ניתן לעיין במחוון המלא. במקרה של התלבטות, את תשובת התלמיד והמערכת תציינן.

הערכת איכות הביצוע

לכל שאלה מוגדר טווח ציונים, למשל טווח של 0–3 או טווח של 0–2. הציון הכולל של כל תלמיד בטקסט "כמה גדלתי" יכול לנוע בין 0 ל־35 נקודות.

נורמות למשימה

רמות הביצוע בהבנת הנקרא ובלשון נקבעות לפי צמד טקסטים: טקסט המידע והסיפור שהתלמיד קרא בפעימה השנייה.

"מי מצחצח שיניים לדגים?" (נקאי) + "כמה גדלתי"

טווח הציון הכולל של שני הטקסטים

נאותה - גבוהה	תקינה	דורשת מעקב	לא תקינה
69-54	53-39	38-20	19-0

משימה 5ב | הבנת הנקרא סיפור "למה אתחפש?"

מטרת המשימה

הסיפור למה אתחפש? מיועד להערכת תלמידים שהתקשו בהבנה של טקסט המידע ושביצועם לפי המחוון היה ברמות ביצוע לא תקינה או דורשת מעקב.

רקע

הסיפור עשוי להתאים לתלמידים אלה מבחינת אורכו (102 מילים), מבחינת המשלב הלשוני שלו – בינוני ולא גבוה, ואוצר המילים שלו מוכר לתלמידים.

ההתרחשות המתוארת בסיפור היא בהֶקשר מוכר לתלמידים – חג פורים. לסיפור יש תבנית סיפורית פשוטה: בתחילת הסיפור הדמות המרכזית מתלבטת בשאלה למה להתחפש, התלבטות שהקורא יכול לזהותה כבר מקריאת הכותרת. והנה בעודה משחקת להנאתה בארגז החול היא מוצאת בזכות חבריה פתרון ללבטיה. סיום הסיפור אינו מפורש אלא משתמע ועל הקורא להקיש למה תתחפש הדמות בפורים.

לסיפור נלוות שש שאלות העוסקת בקורותיה של הדמות. השאלות מסודרות לפי הרצף הכרונולוגי בסיפור, החל ממצבה ההתחלתי של הדמות (לא ידעה למה תתחפש בפורים) וכלה בשינוי שחל במצבה (קבלת החלטה על התחפושת).

הנחיות לביצוע

הבנת הנקרא של סיפור (חוברת משימות - חלק 2)


בס"ד

קִרְאוּ אֶת הַסִּיפּוּר שֶׁלְּפְנֵיכֶם, וְעָנוּ עַל הַשְּׁאֵלוֹת שֶׁאַחֲרָיו

לְמָה אֶתְחַפֵּשׂ?

חַג פּוּרִים הִתְקָרֵב, וְיַעֲקֹב לֹא יָדַע לְמָה יִתְחַפֵּשׂ.
"אוּלַי אֶתְחַפֵּשׂ לְלִיצָן? אוּלַי לְאֶחֱשְׁוֵרוֹשׁ?
וְאוּלַי לְמָרְדְּכַי הַיְּהוּדִי?" יַעֲקֹב הָיָה מְבֻלְבָּל.

אַחַר הַצָּהֳרַיִם יָרַד יַעֲקֹב לַחֲצֵר, וְהִתְיַשֵּׁב
בְּאַרְגַּז הַחוֹל. הוּא עָרְבֵּב חוֹל בְּמַיִם, בָּחֵשׁ,
וְהִנֵּה עוּגָה מוּכָנָה. וְאַחֲרֵיהָ עוֹד עוּגָה וְעוֹד וְעוֹד.

יַעֲקֹב הָיָה כָּל כָּךְ עָסוּק עַד שֶׁלֹּא הִרְגִּישׁ כַּמָּה הוּא מִתְלַכְלֵךְ.
כֻּלּוֹ הִתְכַּסָּה בָּבֶץ, הַיָּדַיִם חוּמוֹת, הָרַגְלַיִם חוּמוֹת.
אֲפִלּוּ הַפָּנִים צְבוּעִים בְּצֶבַע בֹּץ.

לְפֶתַע הִגִּיעוּ חֲבֵרִים שֶׁל יַעֲקֹב לַחֲצֵר.
הֵם הִסְתַּכְּלוּ עַל הַיֶּלֶד הַמְכֻסֶּה בָּבֶץ וְלֹא הִכִּירוּ אוֹתוֹ.
הֵם קָרְאוּ: "יֶלֶד בֹּץ! יֶלֶד בֹּץ!
מִי אַתָּה?"
אַתֶּם לֹא מַכִּירִים אוֹתִי?!" צָחַק
יַעֲקֹב, "זֶה אֲנִי, יַעֲקֹב!"
וּמִיַּד יָדַע יַעֲקֹב לְמָה יִתְחַפֵּשׂ
בְּפוּרִים.

1

חלקו לכל תלמיד את החוברת שלו (ודאו כי על כל חוברת מסומן הטקסט שעל התלמיד לקרוא).

אמרו לתלמידים:

פתחו את החוברת בעמוד שסימנתי לכם בשער. קראו את הסיפור וענו על כל השאלות שאחריו לפי הסדר. כשתסיימו לענות על כל השאלות קראו לי. אל תמשיכו לעבוד אחרי שהגעתם לדף שבו הסימן "עִצְרוּ".

עברו בין התלמידים, ודאו שכל תלמיד עובד על הטקסט המסומן לו ובסיום העבודה אינו ממשיך לטקסט הבא.

הערה: אם התלמיד השיב על השאלות לסיפור שלא סומן לו, אין לבדוק את התשובות לסיפור הזה.

הערכת ביצוע

מחוון לסיפור "למה אתחפש?"

בממשק הדיגיטלי קיימת אפשרות לבדיקה אוטומטית: ניתן לסמן את תשובות התלמידים בממשק והמערכת תנקד אותן. ניתן לעיין במחוון המלא. במקרה של התלבטות, את תשובת התלמיד והמערכת תציינן.

הערכת איכות הביצוע

לכל שאלה מוגדר טווח ציונים, למשל טווח של 0–3 או טווח של 0–2. הציון הכולל של כל תלמיד בטקסט "למה אתחפש?" יכול לנוע בין 0 ל־25 נקודות.

נורמות למשימה

רמות הביצוע בהבנת הנקרא ובלשון נקבעות לפי צמד טקסטים: טקסט המידע והסיפור שהתלמיד קרא בפעימה השנייה.

"מי מצחצח שיניים לדגים?" (נקאי) + "למה אתחפש?"

טווח הציון הכולל של שני הטקסטים

נאותה - גבוהה	תקינה	דורשת מעקב	לא תקינה
59-48	47-34	33-21	20-0

תיאור הכישורים הנדרשים בהבנת הנקרא לפי רמות ביצוע

לאחר הזנת הציונים לשני הטקסטים הממין והמותאם, הממשק הדיגיטלי יפיק ציון על סולם אחיד לכל תלמיד בהבנת הנקרא. במבדק זה הוגדרו ארבע רמות ביצוע המתארות את הכישורים בהבנת הנקרא של התלמידים: נאותה־גבוהה, תקינה, לא תקינה, דורשת מעקב.

רמת ביצוע	תיאור הכישורים הנדרשים
נאותה - גבוהה	• הסקת מסקנה המבוססת על מידע משתמע או מידע מופשט בנוגע לרעיון מרכזי בטקסט; • השוואה מלאה בין פרטי מידע משני טקסטים שונים המבוססים על רעיון משותף; • קישור בין ידע אישי וידע עולם לרעיון המרכזי של הטקסט והפקת פרשנות אישית; • השוואה מלאה לפי רעיון משותף בין פרט בייצוג חזותי (תמונה) ובין פרט בייצוג מילולי בטקסט.
תקינה	• הסקת מסקנה המבוססת על מידע משתמע או על מידע מופשט; • השלמת שני פרטי מידע מתמונה המייצגת רעיון בטקסט; • השוואה מלאה בין פרטי מידע משני טקסטים המבוססים על רעיון משותף, אך יש התייחסות חלקית לרעיון המרכזי; • השלמה של שני פרטי מידע מפורשים מסוף הטקסט; • תיאור מדויק של ייצוג חזותי על סמך רעיון או מידע מפורש ורלוונטי בטקסט.
דורשת מעקב	• הסקת מסקנה על סמך קשר לוגי שאינו מפורש בטקסט בין פרטי מידע שאינם סמוכים זה לזה; • הפקת משמעות של מילה או של ביטוי לפי הקשר; • השוואה חלקית בין פרטי מידע בעלי רעיון משותף, ממקומות שונים באותו טקסט או משני טקסטים שונים, בייצוג חזותי ו/או בייצוג מילולי; • השלמת פרט מידע אחד מפורש מתוך שני פרטים או יותר בתוך הקשר נתון. בהשלמת הפרט נדרשת המרה של מילים הכתובות בגוף השאלה שאינן זהות למה שכתוב בטקסט; • הסקת מסקנה נכונה אך שאינה מדויקת המבוססת על מידע משתמע.
לא תקינה	• הפקת קשר לוגי לא מפורש (סיבה ותוצאה) על סמך שני פרטי מידע מפורשים וסמוכים זה לזה בטקסט; • הפקת מידע מפורש ממקומות שונים בטקסט, אך ללא דיוק בהפקת הרעיון השלם; • השלמת פרט אחד מתוך שני פרטי מידע מתמונה המייצגת רעיון בטקסט; • איתור מידע מפורש (הנוגע לפעולה מרכזית של הדמות המרכזית או של מצבה התודעתי) בתחילת הטקסט; • השלמת פרט מידע מפורש בתוך הקשר נתון (למשל בקלוז), המותאם מבחינה סמנטית ותחבירית למשפט. הפריט שהושלם זהה למילה הכתובה בטקסט שעל בסיסו הוכן הקלוז.

הגדרות אלה יכולות לסייע למורים להבין מהם הכישורים הנדרשים לתלמיד ברמת ביצוע נתונה ועם אילו מטלות הוא יכול להתמודד. ככל שהרמה עולה, התלמיד יכול להתמודד בהצלחה רבה יותר עם דרישות גבוהות ומורכבות יותר. יש לצאת אפוא מנקודת הנחה כי תלמידים שרמת היכולת שלהם גבוהה שולטים בכל הכישורים המתוארים ברמות הביצוע הנמוכות (גם אם הדבר אינו מצוין במפורש בטבלה). לדוגמה, תלמידים שהבנת הנקרא שלהם היא ברמה תקינה, שולטים בכל הכישורים המפורטים ברמה הדורשת מעקב.

כדי להפיק את המרב מתיאורי רמת הביצוע, כדאי להשוות בין הכישורים של תלמיד כלשהו ברמה נתונה ובין תיאור הכישורים ברמה גבוהה יותר. השוואה זו תסייע להבין עם אילו אתגרים אותו תלמיד מתקשה להתמודד, ולפיה יהיה אפשר לאתר את הכישורים שכדאי לסייע לו לפתח.

לדוגמה, תלמיד המשתייך לרמת ביצוע בסיסית, מסוגל להפיק פרטי מידע גלויים בטקסט אך עדיין אינו יכול ליצור קשר לוגי ביניהם. לעומתו תלמיד ברמת ביצוע גבוהה יותר מצליח להפיק פרטי מידע מכמה מקומות בטקסט וליצור קשר לוגי ביניהם. לפיכך לתלמידים המתקשים ביצירת קשר לוגי בין פרטים, צריך לזַמן מטלות שבהן יידרשו להפיק מידע מכמה מקומות בטקסט ולסייע להם ליצור קשרים לוגיים.

בכל רמת ביצוע יש מספר גדול יחסית של מיומנויות. לכן לא די לזהות את רמת הביצוע שאליה משתייך תלמיד כלשהו כדי לקדמו בצורה מיטבית, אלא יש לחזור ולאפיין את יכולותיו ואת קשייו ביתר פירוט בבדיקה מדויקת של כל אחד מסעיפי המיומנויות (בייחוד בשתי הרמות הנמוכות). מומלץ לבחון בעל פה תלמידים הנמצאים בְּרמות הנמוכות כדי לזהות את יכולותיהם בהבנת הנקרא, אשר לא באו לידי ביטוי בביצועיהם בכתיבה.

מכאן לפני שבונים קבוצות עבודה לצורך תרגול בכיתה, רצוי לאסוף עוד ראיות על ביצועי התלמיד ממקורות אחרים, ולא לקבוע את השיוך לקבוצה כלשהי על סמך תוצאות מבדק זה בלבד. יש לראות ברמה שהתלמיד הגיע אליה במבדק זה מיפוי ראשוני בלבד. ייתכן שראיות נוספות יביאו לידי מיפוי מדויק יותר של כישורי התלמיד ויתמכו במיצוב התלמיד ברמת ביצוע גבוהה יותר.

משימה 6 | הבעה בכתב

מטרת המשימה

לזמן לתלמידים התנסות בכתיבה של טקסט קצר ופשוט לאחר התבוננות בתמונה המוצגת להם ולבדוק את יכולת ההפקה של הטקסט הקצר.

רקע תיאורטי

כתיבה משמעה הפקה של שיח כתוב. בדרך כלל אנחנו חושבים על כתיבה בהקשר של בית הספר - שם למדנו לכתוב ושם חווינו התנסויות רבות בכתיבה. ואכן כתיבה בבית הספר היא חשובה מאין כמוה.

אבל הכתיבה אינה שייכת רק לבית הספר ומלכתחילה לא נועדה לבצע מטלות של בית ספר. הכתיבה היא כלי מופלא שבני האדם פיתחו לעצמם. הם משתמשים בה כדי לבצע מגוון רחב של פעולות בהקשרים שונים בחייהם, ולהגיע להישגים שאינם אפשריים בלעדיה.

אנחנו משתמשים בכתיבה למטרת **תקשורת:** החל בתקשורת עם האנשים הקרובים אלינו ביותר, דרך תקשורת עם אנשים במעגל רחוק יותר ועם גורמים רשמיים וכלה בתקשורת עם קהל רחב שברובו אינו מוכר לנו; אנחנו משתמשים בכתיבה לצורך **ביטוי עצמי:** ערוץ זה מאפשר לנו להציג את עצמנו - את התפיסות, הרצונות והרגשות שלנו, את היצירתיות והייחוד שבנו - בהרחבה ובדיוק שלא תמיד אפשריים בשיחה פנים אל פנים; אנחנו משתמשים בכתיבה ככלי רב־עוצמה **ללמידה וארגון ידע:** איך היינו יודעים מה לקנות בסופרמרקט בלי רשימת קניות? איך היינו יכולים להוציא לפועל מערך שיעורים שתכננו בלי תוכנית כתובה? איך היינו יכולים להבין לעומק רעיונות ששמענו בהרצאה או שקראנו בספר בלי לסכם אותם בכתב ובלי לשלבם ברעיונות שלנו ובמידע ממקורות אחרים? בחברה אוריינית כמו שלנו הכתיבה היא חלק בלתי נפרד מלהיות אדם. תלמידי כיתה ב' עושים את צעדיהם הראשונים ככותבים, ומתחילים להתנסות בשימוש בכתיבה ככלי שישרת אותם בתור בני אדם בחברה אוריינית.

במשך שנת הלימודים יתנסו התלמידים בכתיבת טקסטים מסוגים שונים ובהקשרים שונים ויאספו אותם בתלקיט כתיבה אישי. לתלקיט יצורפו הטקסטים שיכתבו התלמידים על נושאים ממשימות הכתיבה שבמבדק, וכך משימות המבדק יהפכו להיות חלק בלתי נפרד מהוראת הכתיבה במשך השנה. המורה תעריך טקסטים אחדים מתוך התלקיט.

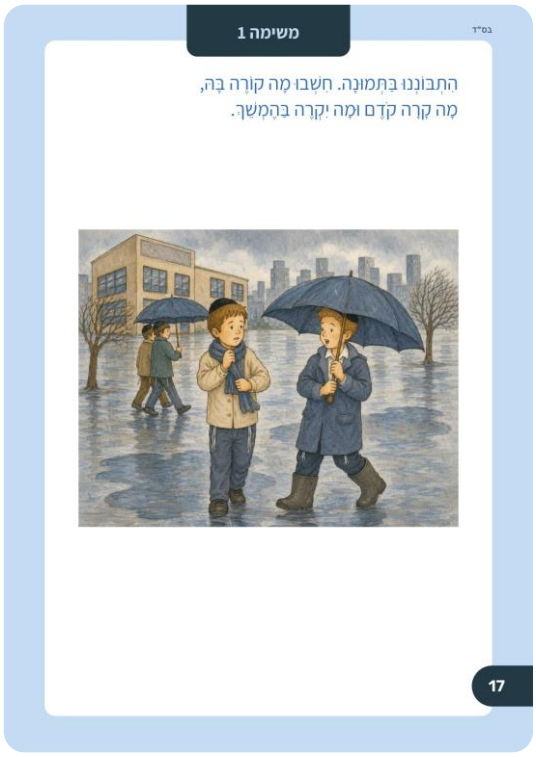
כתיבת סיפור לפי תמונה

באמצעות כתיבת סיפור הכותב מבטא את דמיונו, את עולמו הפנימי ויוצר טקסט המשלב בין בדיה ובין חוויות בחייו. מטרותיו התקשורתיות של סיפור הן לגרום לקורא עניין, לעורר אותו למחשבה, לשתף בחוויה, לגרום הנאה מהקריאה, לרגש, לרתק, לשעשע ועוד. כתיבת סיפורים בכיתה היא הזדמנות לטפח את מודעות התלמידים למטרות האלה הן ככותבים, הן כקוראים של סיפורי עמיתים בכיתה והן כמאזינים להם. כתיבה של סיפור היא פעילות נפוצה בכיתות א' ו־ב', ורוב התנסויות הכתיבה של התלמידים בכיתות האלה הן בסוגה הזאת.

כתיבה לפי תמונה אחת דורשת מהתלמיד לבנות סיפור שלם על סמך פרשנותו למצב המוצג בתמונה, שלעיתים מתאר אירוע אחד מתוך עלילה שלמה. בשונה מכתיבת סיפור לפי רצף תמונות הפורסות בפני התלמיד את כל אירועי העלילה, בכתיבת סיפור לפי תמונה אחת על התלמיד להעלות בדמיונו אירועים שהובילו למצב המוצג בתמונה ולבדות השתלשלות של עלילה עד סיומה. התבוננות בתמונה מעוררת את הדמיון ומזכירה חוויות והתנסויות קודמות מחיי היום־יום או מקריאת ספרים או מצפייה בסרטים ובהצגות, וכל אלה עשויים לסייע לתלמיד לבנות סיפור. יש לציין שבכתיבת סיפור לפי תמונה אחת תלמידים צעירים כותבים לעיתים תיאור של התמונה או סיפור קצר יחסית בעקבותיה. לכן בתהליכים של הוראת הכתיבה במשך השנה חשוב לזמן לתלמידים התנסויות של כתיבת סיפור לפי תמונה (בשונה מכתיבת סיפור לפי רצף תמונות) עוד לפני שמעבירים את משימת ההערכה. כמו כן כדאי להנחות את התלמידים לכתוב סיפור שיש בו התרחשות ופעולות ולא תיאור תמונה.

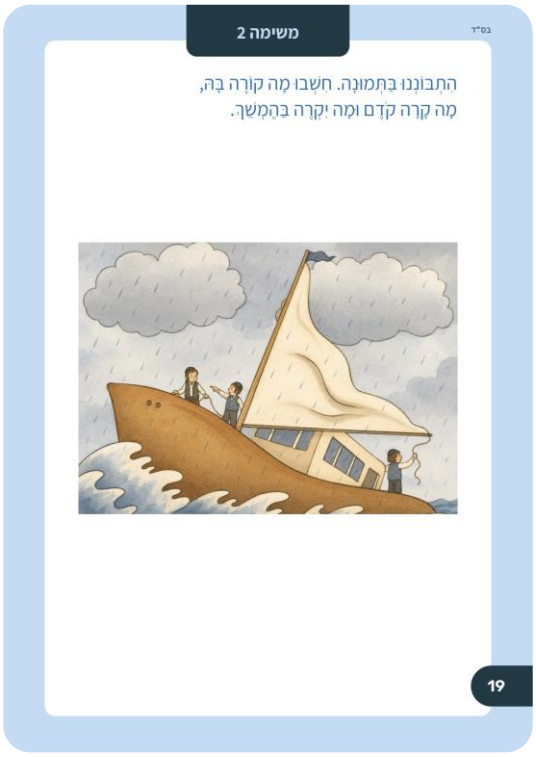
הנחיות לביצוע

במבדק זה שולבו שתי משימות כתיבה מתוך תמונה:



"ילדים בגשם"

תמונה של שני ילדים בגשם



"ספינה בים סוער"

תמונה של ספינה הנישאת על גלים בים סוער

עמדות ומסוגלות לכתיבה - שיח מקדים

כהכנה לתהליך של כתיבת סיפורים המורה יכולה לשוחח עם התלמידים על נושא זה. היא יכולה להזכיר להם כי כבר בכיתה א' הם קראו, סיפרו וכתבו סיפורים, וכך לעורר בכיתה שיחה בנוגע לאהבתם ולתחושת המסוגלות שלהם לכתוב סיפורים. אפשר לשאול את התלמידים שאלות כגון אלה: "מי אוהב לכתוב סיפורים? מי אוהב לקרוא בקול סיפורים שכתב? לפני מי אתם אוהבים לקרוא את סיפוריכם? מדוע? על מה אתם אוהבים לכתוב סיפורים? איזה סוג של סיפורים אתם אוהבים לכתוב - מצחיקים, עצובים, דמיוניים או אמיתיים? סיפורים על עצמכם או סיפורים על אחרים (משפחה, חברים)? האם קשה לכם לכתוב סיפורים? מדוע?"

הכנה לקראת הכתיבה – בחירת תמונה

כדי שתלמידים יוכלו להתחבר לתמונה ולספר סיפור מעניין, כדאי להציע להם לבחור בעצמם את התמונה (מבין שתי תמונות). המורה תציג המורה לתלמידים את שתי התמונות ותבקש מהם להתבונן בהן ולחשוב איזו תמונה מעלה בדמיונם סיפור, או שמזכירה להם סיפור שקראו או סרט שצפו בו ומעוררת אותם לכתוב סיפור משלהם. אפשר לחלק לתלמידים פתקיות ולבקש מכל תלמיד לכתוב על הפתקית את בחירתו. המורה תאסוף את הפתקיות ותארגן את התלמידים לקבוצות לפי בחירתם.

הכנה לקראת הכתיבה – שיח מקדים

בכתיבה לפי תמונה כדאי לומר לתלמידים שאחרי שהם מתבוננים בתמונה עליהם לספר סיפור ולעודד אותם לחשוב על השתלשלות אירועים האופיינית לסיפור. כדאי לתת לתלמידים זמן כדי לבנות את הסיפור בדמיונם. בפרק זמן זה יוכלו התלמידים לחשוב, לדמיין ולהיזכר בסיפורים שהם מכירים. יש לאפשר לתלמידים לספר בעל־פה את מה שמתרחש בתמונה לפי פרשנותם. כמו כן, במידת הצורך, יש להפנות את תשומת ליבם לפרטים בתמונה הנוגעים לדמויות ולסביבה כדי לעזור להם לבנות את הסיפור.

אפשר לומר לתלמידים: "תמונה זאת היא חלק מסיפור. התבוננו בתמונה וחשבו מה קורה בה ומהו הסיפור שאפשר לספר לפיה. חשבו מי הן הדמויות בסיפור, היכן הסיפור מתרחש, שערו מה קורה בתחילת הסיפור - לפני מה שמתואר בתמונה, מה קורה בהמשך הסיפור - לפי התמונה ואיך מסתיים הסיפור; חשבו מה הדמויות עושות, מה הן חושבות ומה הן מרגישות; חשבו על מי שיקרא את הסיפור: האם הוא ייהנה מהסיפור שאתם כותבים? האם הסיפור יעניין אותו? יפתיע אותו? כתבו את הסיפור שלכם ותנו לו כותרת".

בד בבד עם שמיעת הרעיונות הקונקרטיים מפי התלמידים על אירועים אפשריים, המורה יכולה להציג פרטים מתוך הרעיונות על הלוח או על דף גדול. לאחר מכן היא יכולה לבטא אותם כרכיבים מכלילים המסייעים לבניית הסיפור ולומר: "סיפרת איך הסיפור מתחיל - מה יהיה בהמשך הסיפור? סיפרת על הילד שהולך בגשם ללא מטרייה - מה הילד מרגיש?" באופן זה המורה יכולה להזכיר לתלמידים כי חשוב לספר היכן מתרחש הסיפור, מה קורה בתחילת הסיפור, מה קורה באמצע הסיפור, מה הדמויות עושות, מה הדמויות חושבות, מה הדמויות מרגישות ואיך מסתיים הסיפור.

הכנה לקראת הכתיבה – שיח על כללי הכתיבה

יש לשוחח עם התלמידים בקצרה על כללי הכתיבה. השיח צריך להיות בדרך של דיאלוג שבו תעודד המורה את התלמידים להציע כללים שיש להקפיד עליהם כדי שקורא אחר יוכל לקרוא את הטקסט. כדאי לקבוע יחד כללים מוסכמים, למשל לכתוב בכתב יד ברור ולהשתמש בסימני פיסוק, לחזור ולקרוא שוב את הסיפור שכתבו לאחר שסיימו לכתוב.

כתיבה

המורה תסביר לתלמידים שבשיחה עלו רעיונות שונים לסיפור, וכל תלמיד יכול לבחור את הרעיון שהוא מתחבר אליו או רעיון אחר פרי דמיונו. כך יתקבלו בכיתה סיפורים שונים.

מחוון "שיח דיבור"

מחוון "התבוננות בשיח כתוב"

מחוון "כתבו בעקבות תמונה"

מחוון "התבוננות על הכותב והטקסט"

צוות הכתיבה

מבדק בעברית לכיתה ב': קריאה

ועדת ההיגוי מטעם הרשות הארצית למדידה והערכה, ראמ"ה	
ד"ר עמליה בר־און	יו"ר ועדת ההיגוי ויועצת אקדמית, החוג להפרעות בתקשורת, הפקולטה לרפואה ע"ש סאקלר, אוניברסיטת תל אביב
ד"ר חני שלטון	מנהלת תחום (הערכה מעצבת), ראמ"ה
גב' אורנה שר אבי	מנהלת גף (מאגרי משימות), ראמ"ה
ד"ר טליה חיימוביץ	ייעוץ פסיכומטרי, ראמ"ה
גב' דליה הלוי	מנהלת תחום דעת עברית בקדם יסודי וביסודי, ממונה על חוזרי המנכ"ל, המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך
גב' גילה קרול	מנהלת המחלקה למיומנויות יסוד, אגף א' לחינוך יסודי, המנהל הפדגוגי, משרד החינוך
גב' יעל נדלר	מפקחת על החינוך הלשוני בחמ"ד, משרד החינוך
גב' תרצה יהודה	מפקחת על הוראת העברית במחוז החרדי, משרד החינוך
גב' אתי בוקשפן	מנהלת פדגוגית, המרכז הישראלי לחדשנות בחינוך (לשעבר מנהלת המחלקה למיומנויות יסוד, אגף א' לחינוך יסודי במשרד החינוך)
גב' דפנה כהן עתיר	מדריכה לחינוך לשוני, יסודי ממלכתי, מחוז מרכז

צוות הפיתוח, המרכז לטכנולוגיה חינוכית, מט"ח	
גב' אילנה מסט	ראש צוות הכתיבה ומדריכה ארצית לעברית במחלקה למיומנויות יסוד, אגף א' לחינוך יסודי, המנהל הפדגוגי*
גב' שפי בן חיים	חברת צוות הכתיבה ומדריכה לחינוך לשוני
גב' שרה ליפקין	ראש מדור עברית
גב' אסטלה מלמד	פסיכומטריקאית ראשית
ד"ר בעז צור	חוקר ופסיכומטריקאי
גב' יעל גורודנסקי	פסיכומטריקאית

צוות הפיתוח, המרכז לטכנולוגיה חינוכית, מט"ח	
גב' ענת דרוך שמש	פסיכומטריקאית
גב' אילנה שרקין אטיאס	מרכזת הפרויקט
גב' מיכל אילון	עורכת לשון
גב' אפרת אביעד	קריינית
גב' שני גואטה	מפיקה
גב' גלדיס חיפאוי	מפיקה
גב' רהאדה ערפאת	גרפיקאית
גב' תהילה גרינוולד	מנהלת פרויקט (הערכה מעצבת)
מר עוזי סגיר	מנהל פיתוח מבחנים ארציים

צוות חידוש ופיתוח טכנולוגי	
ד"ר תמי סבג שושן	מנהלת תחום (מדידה מעצבת), ראמ"ה
מר' איתי האן	סטודנט באגף פיתוח כלים, ראמ"ה
גב' דנה קנטרוביץ	מפתחת מוצרי תוכן דיגיטליים, מילגו (קיימא)
מר' עמר בירקה להט	מנהל פיתוח מוצרי תוכן דיגיטליים, מילגו (קיימא)
גב' עירית אדר	מעצבת, סטודיו עיריתא למיתוג ועיצוב
גב' נעמה אוליאל	מעצבת גרפית ראשית, NAMA STUDIO
גב' לירון מליח	מעצבת גרפית, NAMA STUDIO

* ניתוח המשימות וכתיבת ההמלצות הפדגוגיות במדריך למורה: גב' אילנה מסט.

מבדק בעברית לכיתה ב': כתיבה

ועדת ההיגוי מטעם הרשות הארצית למדידה והערכה, ראמ"ה	
ד"ר עמליה בר־און	יו"ר ועדת ההיגוי ויועצת אקדמית, החוג להפרעות בתקשורת, הפקולטה לרפואה ע"ש סאקלר, אוניברסיטת תל אביב
ד"ר הדס גלברט	מנהלת תחום הערכה מעצבת, ראמ"ה
גב' אורנה שר אבי	מנהלת גף (מאגרי משימות), ראמ"ה
גב' דליה הלוי	מנהלת תחום דעת עברית בקדם יסודי וביסודי, ממונה על חוזרי המנכ"ל, המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך
גב' גילה קרול	מנהלת המחלקה למיומנויות יסוד, אגף א' לחינוך יסודי, המנהל הפדגוגי, משרד החינוך
גב' יעל נדלר	מפקחת על החינוך הלשוני בחמ"ד, משרד החינוך
גב' תרצה יהודה	מפקחת על הוראת העברית במחוז החרדי, משרד החינוך
ד"ר לימור קולן	המכללה האקדמית ע"ש דוד ילין; מדריכה ארצית, הפיקוח על הוראת העברית בקדם יסודי וביסודי, המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך
מר גלעד ברנדס	מת"י ירושלים; בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב
ד"ר ניקי אהרוניאן	אורנים המכללה האקדמית לחינוך; בית ספר אופקים, מרחביה
גב' דפנה כהן עתיר	מדריכה לחינוך לשוני, יסודי ממלכתי, מחוז מרכז

צוות הפיתוח, המרכז לטכנולוגיה חינוכית, מט"ח	
כתיבה	גב' אילנה מסט, ראש צוות הכתיבה, מדריכה ארצית לעברית, המחלקה למיומנויות יסוד, אגף א' לחינוך יסודי, המנהל הפדגוגי, משרד החינוך; גב' שפי בן חיים, מדריכה לחינוך לשוני, משרד החינוך.
כתיבת המדריך למורה	גב' אילנה מסט, מר גלעד ברנדס, ד"ר לימור קולן, ד"ר ניקי אהרוניאן.
פסיכומטריקה	גב' ענת דרוך שמש, גב' אסטלה מלמד.
ריכוז הפרויקט	גב' לירון שירי הושמנד.
עריכת לשון	גב' מיכל אילון
הפקה	גב' לילך חזאי, גב' שני גואטה, גב' רהאדה ערפאת, גב' גלדיס חיפאוי
ניהול הפרויקט	גב' תהילה גרינוולד, מנהלת הפיתוח של מבחני הערכה מעצבת; מר עוזי סגיר, מנהל פיתוח מבחנים ארציים.

המבדק מתבסס על מודל תאורטי ועל מבדק קודם שפותחו במרכז אדמונד י' ספרא על־ידי פרופ' מיכל שני, במימון קרן אדמונד י' ספרא. איורים בכריכה החיצונית ואייקונים: © shutterstock.com.