

מבדק קריאה וכתיבה לכיתה א'

מדריך למורה

אילנה מסט

ד"ר עמליה בר-און

סולי ידידיה



ייעוץ אקדמי

ד"ר עמליה בר-און, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה)

ד"ר חני שלטון, מנהלת תחום מדידה מעצבת

ד"ר טליה חימוביץ, ייעוץ פסיכומטרי, תחום מדידה מעצבת

משרד החינוך

גב' אתי בוקשפון, מנהלת המחלקה למיומנויות יסוד, אגף א' לחינוך יסודי, המינהל הפדגוגי

גב' אילנה מסט, מדריכה ארצית לעברית במחלקה למיומנויות יסוד, אגף א' לחינוך יסודי, המינהל הפדגוגי

גב' שרה כהן, מפקחת כוללת, המחוז החרדי

גב' סולי ידידיה, מדריכה מחוזית לעברית

המרכז לטכנולוגיה חינוכית (מטח), מנהלת מדידה והערכה

גב' תהילה גרינוולד, מנהלת הפרויקט

גב' נוגה גוטספלד, ראש צוות מחקר

ד"ר רוני ברצלבסקי, חוקר וסטטיסטיקאי

גב' יעל גורודנסקי, פסיכומטריקאית

גב' אדוה סגיב, מרכזת הפרויקט

גב' שרון עזרון, יועצת לשון

גב' רותי ארנון בשרי, עורכת לשון

גב' מירה ליפבסקי, עורכת לשון

גב' מיכל אילון, עורכת לשון

גב' לילך חזאי, מנהלת מחלקת הפקה

מר איל אילת, מאייר

גב' יהודית רוט, מעצבת גרפית

גב' שני גואטה, מפיקה

גב' נורית אבישר, קריינות

מר עוזי סגיר, מנהל פיתוח מבחנים ארציים



תוכן עניינים

5	הקדמה
6	רכישת קריאה וכתביבה – מבוא תאורטי
9	ערכת המבדק
10	משימות המבדק ומועדי העברתן
12	מדדי הערכה של משימות המבדק
13	הנחיות כלליות להעברת משימות המבדק
14	משימות המבדק והמחווים להערכתן
14	משימה 1 – קריאה של שמות אותיות
16	משימה 2 – מודעות פונולוגית
16	משימה 2א – עיצור פותח
17	משימה 2ב – עיצור סוגר
17	משימה 2ג – צירוף פותח
18	משימה 3 – הבנה של טקסט מושמע
25	משימה 4 – מודעות לשונית
25	משימה 4א – תכונות של ילדים
28	משימה 4ב – מכשירים ופעולות
32	משימה 5 – קריאת צירופים של אותיות וסימני ניקוד
34	משימה 6 – קריאת מילים מוכרות
35	משימה 7 – קריאת מילים שאינן מוכרות
36	משימה 8 – קריאה קולית של סיפור
41	משימה 9 – הכתבה
44	משימה 10 – הבנת הנקרא
44	משימה 10א – הבנת הנקרא ברמת המשפט וברמת הקטע הקצר
46	משימה 10ב – הבנת הנקרא ברמת הסיפור
51	התבוננות מושכלת בתוצאות המבדק

מבדק קריאה וכתביבה לכיתה א'
מדרך למורה



מבדק קריאה וכתובה לכיתה א' נועד לספק למורי כיתות א' כלי לניטור שליטתם של תלמידיהם במיומנויות של קריאה וכתובה. המבדק פותח ברוח ההמלצות של ועדת שימרון (ועדת קריאה). לפי ההמלצות יש להעריך את רמת ההישגים של כל תלמיד¹ בכיתה א' בשלבים השונים של תהליך רכישת הקריאה, כדי לאתר מוקדם ככל האפשר תלמידים המתקשים ברכישת השליטה בשפה הכתובה, להתאים להם תכניות הוראה ולעקוב אחר התקדמותם לאורך זמן.

גרסתו החדשה והעדכנית של מבדק קריאה וכתובה לכיתה א' פותחה בשנת 2014 ולוותה במחקר לקביעת נורמות, שבוצע במדגם ארצי מייצג של תלמידי כיתות א'. ביצועי התלמידים שהשתתפו במחקר שימשו בסיס להחלטה על תקינות הביצוע בכל אחת ממשימות המבדק.

למבדק יש זיקה הדוקה לתכנית ההוראה להטמעת יעדי העברית (חינוך לשוני) בכיתות א'–ב' (תשע"ד–תשע"ה). יש בו עשר משימות (ובהן גם משימות חדשות) להערכת היבטים של קריאה, כתיבה וידע לשוני, הנגזרות מיעדי תכנית ההוראה. הנורמות הארציות שנקבעו לכל משימה יאפשרו למורה² להעריך את תפקודו של התלמיד בהשוואה לתפקוד המצופה מתלמידים בכיתה א'. לפי הניתוח של תוצאות המבדק יוכל המורה להיעזר בהמלצותיה ובהצעותיה של תכנית ההוראה לכיתות א'–ב' ולתכנן וליישם פעולות הוראה לקידום התלמידים.

במדריך זה מוצגים סקירה תאורטית בנושא רכישת הקריאה והכתובה, הנחיות כלליות להעברת המבדק ותיאור מפורט של כל אחת ממשימות המבדק, לרבות הסיבות לפיתוחה ומבנה הפריטים. המדריך כולל גם מחוון להערכת הביצוע של התלמיד בכל משימה והנחיות לניתוח התוצאות.

¹ המדריך כתוב בלשון זכר אך מכוון לשני המינים.

² המדריך פונה למורה אבל הוא מיועד למורות וגם למורים.

רכישת קריאה וכתובה – מבוא תאורטי

התהליכים של קריאה וכתובה הם תהליכים קוגניטיביים מורכבים שהתפתחותם בקרב הלומדים כרוכה ברכישת ידע על מערכת הכתב ועל מערכת השיח הכתוב.

רכישת הידע על מערכת הכתב משמעה רכישת מיומנויות של פענוח מילים ושל כתיבתן. הידע על מערכת הכתב מתפתח בגיל הגן, אך נלמד באופן פורמלי ושיטתי בכיתה א'.

רכישת הידע על מערכת השיח הכתוב משמעה רכישת מיומנויות ואסטרטגיות להבנת טקסטים כתובים מסוגים שונים ולכתיבה למטרות שונות ולנמענים שונים. גם הידע על מערכת השיח הכתוב מתפתח בגיל הגן וממשיך להתפתח בשנות הלימוד בבית הספר בזכות חשיפה לשפה כתובה, להוראה וללמידה.

תנאי הכרחי לרכישת קריאה וכתובה הוא הבנת העיקרון האלפביתי, כלומר ההבנה שסימני הכתב מייצגים פונמות ומתחברים זה לזה כאבני הבניין של המילים הכתובות. הבנת העיקרון האלפביתי מתבססת על שתי יכולות מרכזיות: האחת, ידע אותיות – היכרות של הסמל הגרפי ושל השם שלו (למשל ר' = רי"ש), והאחרת, מודעות פונולוגית.

בגיל הגן מתבססות היכולות האלה, ולילד המגיע לכיתה א' יש הידע הבסיסי הנדרש להבנת הקשר אות-צליל. יכולות אלה הן לא רק תשתית חשובה לרכישת קריאה, אלא הן נחשבות בעלות ערך ניבויי רב – רמה טובה של שתי היכולות האלה תנבא במידה רבה הצלחה ברכישת קריאה, ואילו רמה נמוכה של יכולת אחת מביניהן או של שתיהן תנבא אפשרות של רכישה אטית יותר של הקריאה.

בעזרת מבדק קריאה וכתובה לכיתה א' מעריכים בתחילת השנה את יכולת שיום האותיות (משימה 1) ואת המודעות הפונולוגית (משימה 2). מטרת ההערכה היא לסייע למורה לאתר תלמידים הזקוקים לעזרה רבה יותר בתהליך של רכישת הקריאה, כבר בתחילת השנה.

הוראת הקריאה בכיתות א' מסתמכת על הבנת הקשר אות-צליל, שבזכותה התלמידים רוכשים ידע אלפביתי בהדרגה, כלומר הם לומדים כיצד האותיות וסימני הניקוד מייצגים את העיצורים ואת התנועות. ראשית הקריאה מתרחשת בדרך המוגדרת פענוח פונולוגי. הקוראים ממירים יחידות גרפיות (סימנים גרפיים חזותיים המייצגים את האותיות ואת סימני הניקוד, למשל ג, ה) ביחידות פונולוגיות (עיצורים, למשל g, או צירופים³ של עיצור ותנועה, למשל go), ומצרפים את היחידות האלה לכדי מילים בעלות משמעות. הקריאה בדרך הפענוח הפונולוגי מסתמכת על ניקוד. תלמידי כיתות א' נשענים עליו באופן מלא, ולכן קריאתם מאופיינת בדיוק רב.

רכישת הידע האלפביתי מסתיימת לקראת סוף השנה, ועל רקע התנסויות בקריאה ובכתובה החוזרות ונשנות נעשה הפענוח הפונולוגי מיומן יותר ויותר. משמעות הדבר היא פענוח יעיל ומהיר של צירופים וצירופים למילים בעלות משמעות. לכן הציפייה היא כי לקראת סוף השנה ישלטו התלמידים בידע האלפביתי וישתמשו בכלי הפענוח ביעילות – הם יפענחו מילים מוכרות ומילים חדשות במדויק וכמו כן יחידות קריאה גדולות יותר, משפטים וטקסטים קצרים.

שליטה בידע האלפביתי נבדקת במבדק קריאה וכתובה לכיתה א' באמצעות הערכה של דיוק ושל מהירות בקריאה קולית של צירופים (משימה 5), של מילים מוכרות מנוקדות (משימה 6), של מילים שאינן מוכרות מנוקדות (משימה 7) ושל טקסט (משימה 8). בכל אחת מהמשימות נבדקות רמות שליטה שונות: השליטה בפענוח הצירופים משקפת את הידע האלפביתי ועד כמה הוא מבוסס ויציב ונשלף במהירות וביעילות. פענוח של מילים מוכרות מנוקדות משלב בין תהליכי פענוח פונולוגי ובין זיכרון של המילה השלמה, ומשקף את שתי היכולות האלה. פענוח של מילים מנוקדות שאינן מוכרות דומה במהותו לפענוח צירופים, אך הוא מורכב יותר,

³ המונח "צירוף" נוגע ליחידה פונולוגית של עיצור ותנועה (למשל ba), המיוצגת בכתב כאות מנוקדת ואות אהו"י (למשל בָּה) או בלעדית (בָּ).

שכן שליפת הצירוף אינה מספיקה, ונדרש גם לצרף את הצירופים לכדי יחידה גדולה יותר. פענוח של מילים מנוקדות שאינן מוכרות משקף את השליטה בפענוח הפונולוגי. קריאה קולית של טקסט משקפת גם היא תהליכי פענוח פונולוגי וזיכרון של המילה השלמה, אולם ככל שהקריאה טובה יותר כך הקורא יכול להפנות משאבי קשב להקשר ולהיעזר בו בתהליך הפענוח.

בקריאה של טקסט בכיתה א' מתקיים איזון עדין ומשתנה בין המשאבים המופנים לפענוח ובין המשאבים המופנים להבנה. בתחילת התהליך משאבים רבים מופנים לפענוח ומשאבים מועטים מופנים לתהליכי הבנה, אך ככל שהפענוח נעשה טוב יותר כך מתאפשרת הפניית משאבים רבים יותר להבנה. עם זאת, גם בסוף כיתה א' התלמידים קוראים בדרך הפענוח הפונולוגי. לכן, אף על פי שרמת בשלותם הלשונית והקוגניטיבית מאפשרת להם להבין סיפורים ארוכים ומורכבים (למשל סיפורים שסופרו להם בגן), הם עשויים להתקשות בהבנת הסיפורים האלה אם יתבקשו לקרוא אותם בעצמם. לכן יש פער בין הבנה של הטקסט הכתוב שאותו התלמיד קורא בעצמו, ובין הבנה של הטקסט הכתוב המושמע לו. הבנה של הטקסט הכתוב נבדקת במבדק קריאה וכתביה לכיתה א' – הן הבנה של סיפור כתוב המושמע לתלמיד (משימה 3) והן הבנה של סיפור שהוא קורא בעצמו (משימה 10b). הסיפור הכתוב המושמע לתלמיד תואם את רמתם הקוגניטיבית והלשונית של תלמידי כיתה א', ואילו הסיפור שהתלמיד קורא בעצמו תואם את רמת קריאתם של תלמידי כיתה א' – הוא קצר יותר ומורכב פחות מבחינה קוגניטיבית ולשונית.

כיתה א' היא פרק קריטי ומהותי ברכישת הקריאה: הוראת הקריאה נעשית באופן פורמלי, שיטתי ומוגדר ויעדיה ברורים – רכישת השליטה בידע האלפביתי ובמיומנות הפענוח הפונולוגי. אולם הפענוח הפונולוגי אינו מטרת הקריאה. הוא משמש גשר אל הזיהוי האורתוגרפי ואל הקריאה השוטפת שאינם נלמדים במפורש אלא בעקבות התנסות בפענוח הפונולוגי. ככל שהקורא מתנסה בפענוח מוצלח של מילה ומזהה אותה במדויק, כך הוא יכול להפנות משאבי קשב למילה השלמה ולפענחה בדרך הזיהוי האורתוגרפי. זיהוי אורתוגרפי משמעו זיהוי מהיר ואוטומטי של מילה, והוא עומד בבסיס הקריאה השוטפת. בעזרת מדידה של מהירות הקריאה בחלק ממשימות המבדק אפשר להעריך (יחסית לנורמה) את המעבר של התלמיד אל הזיהוי האורתוגרפי.

המעבר לקריאה שוטפת מתרחש לא רק בזכות פענוח פונולוגי מיומן, אלא גם בזכות התפתחותו של ידע מורפולוגי הנוגע להכרת מבנה של מילים האופייני לשפה. פעלים, שמות עצם ותארים רבים בעברית מורכבים ממיזוג של צורן שורש וצורן תבנית. השורש מורכב משלושה או מארבעה עיצורים הנושאים את משמעות המילה, והתבנית מורכבת מתנועות ולעטים גם מתחיליות או מסופיות שהן חלק בלתי נפרד מהתבנית. השתרבות שורש בתבנית יוצרת ערכים מילוניים שונים, לדוגמה "הליכה", "תהלוכה", "מהלך", "הילוך". בתהליך הפענוח התלמיד יכול להיתקל במילים שונות בעלות אותו משקל, כגון "התעמלות", "התרגשות", "התלהבות". חשיפה למילים כאלה תבסס את הידע של התלמיד הלומד לקרוא על המבנה המורפולוגי של מילים, וכאשר בפעם הראשונה הוא יראה מילה חדשה כתובה במשקל זה, למשל "התפעלות", הוא יוכל לפענחה על בסיס ידע זה. הידע על המבנה הלשוני של מילה עברית חשוב לא רק לשם פענוח המילה, אלא גם לשם הרחבת אוצר המילים וכתבתן הנכונה של מילים. במבדק קריאה וכתביה לכיתה א' יש שתי משימות להערכת המודעות הלשונית למבנה המילים בשפה (משימה 4א ומשימה 4ב).

עד כה תוארו תהליכי קריאה, כלומר תהליכי המרה של יחידות גרפמיות ביחידות פונולוגיות, אולם הידע על מערכת הכתב מתבטא גם ביכולת להמיר יחידות פונולוגיות ביחידות גרפמיות, כלומר תהליכי כתיב או איות. הידע בכתיב מוערך באמצעות משימת ההכתבה (משימה 9). בתחילתה של רכישת הקריאה והכתבה שתי היכולות האלה הן שני צדיו של המטבע: בבסיס שתיהן עומדת הבנת הקשר אות-צליל ונדרשת הבנה של תהליכי ההמרה – המרה של יחידות פונולוגיות ביחידות גרפמיות ולהפך. בין שתי היכולות מתקיימים יחסי גומלין, שכן התנסות בקריאה מקדמת את היכולת לכתוב ואת הידע על כתיב המילים ולהפך. הידע האלפביתי בכיתה א' משתקף בכתביה פונמית-גרפמית של מילים, שיש בה ייצוג של כל העיצורים במילה (גם אם לא באות המדויקת בהכרח) ושל כל התנועות במילה באמצעות אותיות אהו"י. הדרך אל הכתיב המדויק (למשל

כתיבה של המילה "תכשיט" באותיות תי"ו, כ"ף, טי"ת ולא באותיות ההומופוניות טי"ת, חי"ת, תי"ו, בהתאמה) ממשיכה בשנות בית הספר היסודי המאוחרות, והיא מתבססת על חשיפה רבה למילים ועל ידע מורפולוגי. בסוף כיתה א' אפשר לצפות לכתיבה מדויקת של מילים שכיחות מאוד שחזרו והופיעו בספרי הלימוד, למשל המילה "מחברת", ושל אותיות תפקוד נפוצות, כמו תי"ו במילה "רצתם".

ערכת המבדק

ערכת המבדק כוללת את החוברות האלה:

- **חוברת משימות 1-8:** חוברת המיועדת לשימוש חוזר, ולכן אין לרשום בה את תגובות התלמיד.
- **סיפור הנעליים:** הסיפור מיועד למשימה 3. לסיפור יש שתי גרסאות: ספרון או תקליטור (דיסק) לבחירת המורה. הן הספרון הן התקליטור מיועדים לשימוש חוזר.
- **חוברת משימות 9-10:** חוברת לכל תלמיד המיועדת לביצוע משימות 9-10. המשימות מיועדות להעברה קבוצתית או פרטנית.
- **חוברת הנחיות:** חוברת המיועדת למורה ובה תיאור של המשימות, הוראות להעברת המשימות, הנחיות לרישום תגובות התלמיד וכמו כן טבלאות לסיכום הממצאים בכל משימה.
- **חוברת תיעוד:** חוברת למורה המיועדת לתיעוד הביצועים של התלמיד במשימות 1-10.
- **מדריך למורה:** חוברת הכוללת רקע תיאורטי על רכישת הקריאה והכתיבה, מחווניים ונורמות למשימות השונות.



משימות המבדק ומועדי העברתן

הנושא הנבדק	שם המשימה	מועד ההעברה	אופן ההעברה
הבנת העיקרון האלפביתי	1. קריאה של שמות אותיות	תחילת כיתה א',	פרטני
	2. מודעות פונולוגית	ספטמבר-אוקטובר	פרטני
הבנת טקסט מושמע ומודעות לשונית	3. הבנה של טקסט מושמע	אמצע כיתה א',	פרטני
	4. מודעות לשונית	ינואר-פברואר	פרטני
ידע אלפביתי והבנת הנקרא	5. קריאת צירופים של אותיות וסימני ניקוד	סוף כיתה א', מאי-יוני	פרטני
	6. קריאת מילים מוכרות		פרטני
	7. קריאת מילים שאינן מוכרות		פרטני
	8. קריאה קולית של סיפור		פרטני
	9. הכתבה		פרטני או קבוצתי
	10. הבנת הנקרא		פרטני או קבוצתי

משימות המבדק יועברו בשלבים ובמועדים שונים בשנת הלימודים, לפי התקדמות התלמיד בתהליך רכישת הקריאה, כפי שמפורט להלן:

• שלב ראשון – הערכת ההבנה של העיקרון האלפביתי

בשתי המשימות הראשונות – קריאה של שמות אותיות ומודעות פונולוגית – אין מעריכים את הידע הנלמד בכיתה. מטרתן לספק מידע על מידת ההבנה של העיקרון האלפביתי בקרב התלמידים, שהוא תנאי לרכישת קריאה וכתובה. במשימות אלה אין בודקים ישירות את הבנת העיקרון האלפביתי, אלא את שתי היכולות העומדות בבסיס: קריאה של שמות אותיות ומודעות פונולוגית. קושי באחת מהיכולות האלה או בשתייהן יכול לנבא קשיים עתידיים ברכישת קריאה.

לכן מומלץ להעביר את המשימות האלה בשבועות הראשונים של שנת הלימודים. כך לפי התוצאות יהיה אפשר להתאים את פעילויות ההוראה ליכולתם של התלמידים. העברת שתי המשימות תהיה פרטנית.

• שלב שני – הערכת ההבנה של טקסט מושמע ומודעות לשונית

במשימות ההבנה של טקסט מושמע ומודעות לשונית (משימות 3 ו-4) אין מעריכים את יכולת הקריאה, שכן המורה קורא אותן לתלמידים. מטרתן לספק מידע על יכולת ההבנה של הטקסט ועל המודעות הלשונית של התלמידים, ללא תלות ביכולת קריאה.

מומלץ להעביר את המשימות האלה באמצע שנת הלימודים.

• שלב שלישי – הערכת השליטה בידע אלפביתי ובהבנת הנקרא

מומלץ להעביר את משימות 5-10 במאי-יוני מפני שברוב בתי הספר מסתיים אז תהליך הוראת הקריאה והכתיבה לפי הנדרש בכיתה א'. יש להימנע מהעברת כל המשימות בבת אחת כדי שלא לייגע את התלמידים. לתלמידים שקצב רכישת הקריאה שלהם משקף שליטה בעיקרון האלפביתי עוד לפני שהושלמה תכנית ההוראה של הכיתה, כלומר בתקופה שלפני המועד המומלץ, יש להעביר את המשימות או את חלקן לפי קצב התקדמותם.



המשימות בשלב השלישי מועברות למרבית התלמידים לקראת סוף שנת הלימודים. אם תלמידים אינם עומדים בנורמות לביצוע תקין, יש לכוון את משאבי ההוראה בבית הספר לקידום באמצעות פעולות הוראה מתאימות. לקראת היציאה לחופשת הקיץ יש ליידע את ההורים בנוגע לתפקוד ילדיהם, ואף להציע להם אפשרויות לחיזוק מיומנויות הקריאה של ילדיהם בחופשה. בסוף כיתה א' לא יספיק המורה להעביר את המשימות שוב כדי לעקוב אחר התקדמות התלמידים שלא עמדו בנורמות לביצוע תקין, ולכן על המורה לחזור ולהעביר את המשימות האלה בתחילת כיתה ב'. לפי ממצאי ההערכה יוכל בית הספר לחלק את המשאבים לכיתה ב' ולתכנן הוראה מתאימה.

מדדי הערכה של משימות המבדק

ביצועיו של התלמיד במשימות המבדק נבדקים באמצעות המדד "דיוק" ובאמצעות המדד "מהירות קריאה".

- **דיוק:** זיהוי של כל פריט במשימה – מדויק או שאינו מדויק. המדד "דיוק" נקבע לפי מספר התשובות הנכונות, לרבות התיקונים העצמיים שביצע התלמיד.

בחלק ממשימות המבדק מוערכת **איכות** הביצוע של התלמיד באמצעות מחוון שבו טווח של תשובות אפשריות ושל ניקוד בהתאם. במשימות אלה מדד האיכות נקבע לפי הניקוד הכולל שצבר התלמיד בכל שאלות המשימה.

יש לתעד גם תגובות שגויות, שהתלמיד תיקן אותן בעצמו מיד לאחר מתן התשובה ללא התערבות המורה. מספר התיקונים העצמיים מצביע גם הוא על מידת השליטה במיומנויות הנבדקות.

- **מהירות קריאה:** מהירות הקריאה נמדדת בזמן הקריאה בשניות, החל בשנייה שבה התחיל התלמיד לבצע את המשימה וכלה בשנייה שבה הוא סיים אותה. מהירות הקריאה משקפת את מידת התבססותם של ייצוגי מילים או של חלקי מילים בזיכרוננו של התלמיד. מהירות קריאה גבוהה יותר (זמן קריאה קצר יותר) משקפת זיהוי אוטומטי ונטול מאמץ של הפריט הנקרא. ביצוע אטי עלול להעיד על קשיים במיומנויות הקריאה.



הנחיות כלליות להעברת משימות המבדק

משימות המבדק יועברו לכל תלמידי הכיתה בשנת הלימודים. את המשימות יש להעביר בשלבים ובמועדים שונים, לפי ההנחיות שלהלן ולפי קצב ההתקדמות של כל תלמיד.

להלן ההנחיות:

- המבדק הוא כלי הערכה ואין להשתמש בו כבאמצעי הוראה לתלמידים. אם ישתמשו במבדק לצורך הוראה ותרגול, תפחת אמינותו ככלי אבחון. כדי לתרגל ולאמן את התלמידים יש להשתמש בחומרי הוראה.
- המבדק אינו משמש מבחן, ולכן אין להכין את התלמידים לקראתו או להודיע להם מראש על העברת המשימות.
- מרבית משימות המבדק מיועדות להעברה פרטנית, אך את משימה 9 (הכתבה), את משימה 10א ואת משימה 10ב (הבנת הנקרא) אפשר להעביר בקבוצה.
- בחלק ממשימות המבדק לא נמדד רק דיוק הביצוע, אלא גם הזמן הנדרש לביצוע המשימה. לזמן הזה יש חשיבות רבה באבחון קשיים בקריאה, ולכן יש להקפיד על מדידתו. כדי למדוד במדויק את הזמן הנדרש לביצוע המשימה יש להיעזר בשעון עצר (סטופר).
- לכל משימה נקבעו נורמות לביצוע. אם לא עמד התלמיד בנורמות האלה, יש לגבש תכנית הוראה מתאימה לקידומו שתבסס על העקרונות ועל ההמלצות המפורטים בתכנית ההוראה להטמעת יעדי העברית (חינוך לשוני) בכיתות א'–ב'. כמו כן יש להעביר את המשימה שוב בתוך 5–6 שבועות ממועד ההעברה הראשון. כאמור, אין להשתמש במשימות המבדק כדי לתרגל מיומנויות קריאה. תרגול זה יפגע במידת הדיוק של ההערכה החוזרת הנוגעת לאותן מיומנויות.
- לקראת ביצוע המשימות על המורה להכיר היטב את ההנחיות להעברת המשימות ואת המחווני שבמדריך למורה (חוברת זו). בזמן העברת המשימות יש להשתמש בחוברת המשימות המתאימה ובחוברת התיעוד. כמו כן יש להכין כלי כתיבה ושעון עצר (סטופר).
- 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, כפי שמפורט להלן:
 - לשבת לצד התלמיד.
 - ליצור קשר עין עם התלמיד ולדבר עמו בנימה מרגיעה.
 - להסביר לתלמיד את מטרת המבדק, למשל: "ברצוני לדעת איך התקדמת בקריאה ובכתיבה", "ברצוני לדעת איך לעזור לך כדי שתתקדם בקריאה ובכתיבה".
 - לתת לתלמיד משוב מעודד בזמן המבדק.
 - להרגיע את התלמיד ולעודד אותו ברגעי תסכול.
- אם התלמיד עייף או מתקשה מאוד במשימה, ואם הזמן הנדרש לביצוע המשימה ארוך או שמספר השגיאות שנמדדו גבוה במידה רבה מהערך שנקבע כנורמה לביצוע תקין, אפשר להפסיק את המשימה לפני השלמתה.
- בזמן המבדק ולאחר כל משימה חשוב לתעד בכתב כיצד ביצע התלמיד את המשימה (למשל, אטיות חריגה, הססנות, קושי בהבנת הוראות המשימה, קשיי ריכוז או קושי להשלים את המשימה). בעזרת המידע הזה אפשר ללמוד כיצד התמודד התלמיד עם המשימות.

משימות המבדק והמחון להערכתן

משימה 1 – קריאה של שמות אותיות

ידיעת שמות האותיות היא גשר להבנת העיקרון האלפביתי, כלומר הקשר אות-צליל. שמה של כל אות פותח בצליל שאותו האות מייצגת (למשל, האות גימ"ל פותחת בצליל g), ושם האות מסייע לקשר בין האותיות ובין צליליהן. לידיעת שמות האותיות יש חשיבות גם בתקשורת המתקיימת בכיתה ובבית בנוגע למערכת הכתב. למשל, אם תלמיד שואל כיצד לכתוב מילה מסוימת, המורה או ההורה עונים לו בעזרת שמות האותיות, ואם האותיות הן הומופוניות ומייצגות אותו צליל (כגון תי"ו-טי"ת, קו"ף-כ"ף, בי"ת-וי"ו), שמות האותיות חיוניים עוד יותר.

היכולת ללמוד אותיות, כלומר ללמוד את הסמלים הגרפיים ואת השמות שלהם, משקפת את יכולתו של התלמיד לפענח רכיבים אורתוגרפיים. לכן לידיעת שמות האותיות יש ערך ניבויי רב – בעזרתה אפשר לנבא את הישגי התלמיד בקריאת מילים ובכתיבתן. מי שמזהה אותיות בשמותיהן בלא מאמץ, יצליח ללמוד לקשר בינן ובין צירופים. החשיפה לאותיות ולשמותיהן מתרחשת בגיל הגן, ורוב התלמידים בכיתה א' יודעים לשיים חלק ניכר מהאותיות. ידיעה מועטה של שמות האותיות בתחילת כיתה א' עשויה להעיד על קושי בפענוח הרכיבים האורתוגרפיים ולנבא קושי או אטיות בלימוד צירופים.

בעזרת המשימה "קריאה של שמות אותיות" אפשר לבחון אם התלמיד יודע את אותיות האל"ף-בי"ת ואת שמותיהן, ולהעריך את יכולתן לפענח רכיבים אורתוגרפיים. במשימה יש 22 אותיות (ללא האותיות הסופיות). התלמידים מתבקשים לומר בקול את שמות האותיות הכתובות ללא ניקוד. הביצוע מוערך רק באמצעות המדד "דיוק".

רוב התלמידים נוהגים לקרוא את האותיות בשמותיהן, אולם יש להדגיש כי הגיית צליל האות ולא שמה (למשל g במקום גימ"ל) או הגיית צירוף (למשל ae ולא נו"ן) לא ייחשבו שגיאה, שכן אפשר להסיק מכך שהתלמיד מכיר את האות גם אם בחר להפיק את צלילה ולא לקרוא לה בשמה.

בקריאת שמותיהן של האותיות בי"ת, כ"ף, פ"א אין צורך להקפיד על הגיית הדגש בראש המילה, לדוגמה, "כף" ו"כף" – שתיהן ייחשבו תשובה נכונה.

הערכת דיוק הביצוע

דיוק הביצוע נמדד באמצעות מספר האותיות ששמותיהן (או צליליהן) נאמרו כראוי. מדד הדיוק יכול לנוע בין 0 ל-22 (22 אותיות, נקודה אחת לכל תשובה נכונה), והוא מחולק לשלוש רמות.

נורמות למשימה 1

ביצוע תקין	ביצוע הדורש מעקב	ביצוע לא תקין
22-18	17-11	10 ופחות



ביצוע התלמידים במשימה מוערך לפי שלוש הרמות. אם תלמידים שיימו נכון 11-17 אותיות (פחות מביצוע הנחשב תקין), יש לשער שהם עלולים להתקשות בלימוד צירופים בתהליך של רכישת הקריאה. לכן ראוי לעקוב אחר קצב רכישת הקריאה בקרב התלמידים האלה, יש לספק להם פעילויות ממוקדות ולסייע להם ללמוד צירופים. תלמידים שביצעו אינו תקין והם שיימו 10 אותיות ופחות, זקוקים לתמיכה רבה יותר.

נוסף על הערכת דיוק הביצוע של המשימה, מומלץ להעריך את אופן ביצועה. הססנות או התלבטות בשיום אות עלולות להעיד כי הידע על שמות האותיות אינו מבוסס דיו בזיכרון של התלמידים. כמו כן מומלץ לנתח את סוגי השגיאות. השגיאות עשויות לנבוע מהדמיון בצורתן של אותיות, למשל, כ"ף-חי"ת הדומות בצורתן אך שונות במנח על גבי הדף, ויו"ד-וי"ו השונות באורכן. סיבה אחרת לשגיאות יכולה להיות תוצאה של בלבול בין אותיות המייצגות אותו צליל (אותיות הומופוניות), כגון קו"ף-כ"ף, תי"ו-טי"ת. בחינת סוג השגיאה עשויה לכוון את המורה בבחירת פעילות הוראה מתאימה.

משימה 2 – מודעות פונולוגית⁴

מודעות פונולוגית היא מודעות הדוברים למבנה הצלילי הפנימי של מילים דבורות.

מודעות פונולוגית באה לידי ביטוי בדרכים שונות, כגון ביכולת לזהות מילה המתחילה בצליל מסוים מתוך מילים נתונות, ביכולת לבדוד צליל פותח ממילה נתונה, ביכולת להשוות בין צלילים פותחים של שתי מילים, ביכולת למזג צלילים למילה או לפרק מילה לצליליה.

בגיל צעיר ילדים מודעים למבנה ההברתי של מילה ומחלקים מילים לפי ההברות שלהן. אולם הבנת העיקרון האלפביתי מחייבת מודעות ליחידות פונולוגיות קטנות יותר – פונמות. למשל, כדי לדעת שהמילה "בן" והמילה "בת" מתחילות באות בי"ת, יש להבין ששתיהן פותחות באותה פונמה (b). ידע זה מחייב רגישות למבנה הצלילי של המילה. רגישות זאת מתחילה להתפתח בגיל הגן, בהדרגה, החל ביחידות גדולות יותר – כגון הברות, למשל, ההברה הפותחת bar במילה "ברבור" או הצירוף הפותח ba באותה מילה, וכלה ביחידה הקטנה ביותר – הפונמה b.

המודעות הפונולוגית שהתפתחה בגיל הגן היא הבסיס לרכישת הקריאה והכתיבה בכיתה א'. היא ממשיכה להתפתח בעקבות תהליכי לימוד של קריאה וכתיבה, בייחוד ברמת המודעות ליחידות הפונמיות הקטנות יותר המרכיבות את המילה. רגישות נמוכה למבנה הצלילי של מילה עלולה להערים קושי על הבנת העיקרון האלפביתי ועל רכישת קריאה וכתיבה.

במשימה 2 יש שלושה חלקים: 2א, 2ב, 2ג. בעזרת שתי המשימות הראשונות מעריכים את רמת המודעות של התלמיד ליחידות הפונולוגיות הקטנות ביותר – פונמות עיצוריות, ובעזרת המשימה השלישית מעריכים את רמת המודעות של התלמיד ליחידות פונולוגיות גדולות יותר – עיצור ותנועה (צירוף). יש להעביר את משימה 2 רק אם התקשה התלמיד לעמוד בהצלחה בנורמות שנקבעו במשימה 2א ובמשימה 2ב.

משימה 2א – עיצור פותח

במשימה זאת יש שישה עיצורים, וכל אחד מהם הוא עיצור פותח של מילה המיוצגת בתמונה. לכל עיצור נלוות ארבע תמונות המייצגות ארבע מילים. התלמיד מתבקש לזהות את התמונה המייצגת את המילה שמתחילה בעיצור הפותח שהושמע לו.

הערכת דיוק הביצוע

דיוק הביצוע נמדד באמצעות מספר התמונות (המילים) שזיהה התלמיד כראוי מתוך ששת הפריטים במשימה. לכן מדד הדיוק יכול לנוע בין 0 ל-6, והוא מחולק לשתי רמות.

נורמות למשימה 2א

ביצוע תקין	ביצוע לא תקין
6-5	4 ופחות

⁴ כיוון שבשלוש המשימות להערכת המודעות הפונולוגית התלמידים נדרשים לשים לב לצלילים המבודדים ממילים, הם עלולים לשגות בשל חוסר תשומת לב. לכן חשוב לוודא שהם קשובים ומרוכזים במשימה.

משימה 22 – עיצור סוגר

במשימה זאת יש שש מילים המיוצגות בתמונות. התלמיד מתבקש להפיק את הצליל הסוגר של כל מילה שהושמעה לו ומיוצגת בתמונה.

הערכת דיוק הביצוע

דיוק הביצוע נמדד באמצעות מספר העיצורים הסוגרים שהפיק התלמיד כראוי מתוך ששת הפריטים במשימה. לכן מדד הדיוק יכול לנוע בין 0 ל-6, והוא מחולק לשתי רמות.

נורמות למשימה 22

ביצוע תקין	ביצוע לא תקין
4-6	3 ופחות

משימה 23 – צירוף פותח

במשימה זאת יש ארבעה צירופים פותחים. לכל צירוף נלוות ארבע תמונות המייצגות ארבע מילים. התלמיד מתבקש לזהות את התמונה המייצגת את המילה שבה הצירוף הפותח שהושמע לו.

הערכת דיוק הביצוע

דיוק הביצוע נמדד באמצעות מספר התמונות (המילים) שזיהה התלמיד כראוי מתוך ארבעת הפריטים במשימה. לפיכך מדד הדיוק יכול לנוע בין 0 ל-4. ביצוע תקין הוא אך ורק תשובה נכונה **בכל ארבעת הפריטים** במשימה.

שלושת החלקים של משימה 2 מבטאים את הרצף ההתפתחותי של המודעות הפונולוגית. ביצוע תקין בשני החלקים הראשונים של המשימה מעיד על הבנה ברמה הפונמית הנדרשת כדי להבין את העיקרון האלפביתי ועל יכולת טובה ללמוד צירופים. אם נוסף על כך התלמיד מראה ביצוע תקין של שיום אותיות במשימה 1, אפשר לצפות להצלחה בתהליכים של רכישת הקריאה והכתיבה, שכן ידיעת שמות האותיות והמודעות הפונולוגית קשורות זו בזו, ושתייהן מבססות את הבנת העיקרון האלפביתי. אם תלמיד מסתמך על שמות האותיות כדי ללמוד את צליליהן, הוא מבטא מודעות פונולוגית ברמה המאפשרת לו לקשר בין השם ובין הצליל. כמו כן המודעות לצלילי האותיות מקדמת את המודעות הפונולוגית.

תלמיד שביצעו אינו תקין בשני החלקים הראשונים של משימה 2, אך תקין בחלק השלישי שלה, אינו מסוגל לפרק מילים ליחידות הקטנות ביותר – לפונמות. זיהוי רמת המודעות הפונולוגית של התלמיד ובחינת תוצאת הביצוע במשימה 1 (קריאה של שמות אותיות) יאפשרו למורה להתאים את תהליך הלמידה ואת התרגול כדי לפתח את מודעות התלמידים לרכיבים הפונמיים של מילים, כל זאת תוך כדי לימוד קריאה וכתיבה.

משימה 3 – הבנה של טקסט מושמע

בתחילת התהליך של רכישת הקריאה רוב משאבי הקשב של התלמידים מופנים לפענוח הפונולוגי, וכתוצאה מזה מעט מאוד משאבים מופנים להבנת הנקרא. האזנה לטקסט מושמע, לעומת זאת, מאפשרת לתלמידים להפנות את מרב משאבי הקשב להבנת הטקסט, בלי שיהיה עליהם להקצות משאבים לתהליכי הפענוח. הבנה של טקסט מושמע אינה מערבת יכולות פענוח כמו הבנת הנקרא, אך היא כרוכה באותם תהליכים לשוניים וקוגניטיביים הנדרשים לשם הבנת הנקרא, כגון הבנת משמעות של מילים, הבנת מידע המשתמע מן הטקסט וקישור לידע קודם. בקרב תלמידים בכיתה א' אפשר לצפות לפער בין רמת הבשלות הלשונית והקוגניטיבית שלהם להבין טקסט ובין רמת הבשלות שלהם לפענח טקסט. לכן הם יוכלו להבין סיפורים ארוכים ומורכבים המושמעים להם, כגון אלה שהם שמעו עוד קודם לכן בהיותם בגן, אבל הם עלולים להתקשות בהבנה של סיפורים כאלה כאשר יקראו אותם בעצמם מכיוון שהם עדיין בראשית התהליך של רכישת הקריאה.

במשימה זאת אפשר להעריך את יכולתם הלשונית והקוגניטיבית של תלמידים להבין סיפור – לעקוב אחר רצף האירועים, להפעיל תהליכים של היסק ולבנות מודל מנטלי של העלילה – באמצעות הקראה של סיפור. יכולות אלה יבואו לידי ביטוי בהמשך כאשר יידרשו התלמידים להבין טקסט שהם קוראים בעצמם תוך כדי הפעלת תהליכים של פענוח מילים.

במשימה זאת מוצג לתלמיד ספרון ובו סיפור קצר (118 מילים) מלווה באיורים – "סיפור הנעליים". הסיפור הוא נוסח מעובד ומקוצר של אחת המעשיות של חכמי חלם, המתארת בהומור האופייני למעשיות אלה את מעלליו של כפרי שרצה להגיע לעיר הגדולה. ההומור נוצר בשל סיבוך שהדמות המרכזית אינה מודעת לו. רמת המורכבות של הסיפור מתאימה לבשלות הקוגניטיבית והלשונית של תלמידים בכיתה א'. לסיפור נלוות חמש שאלות (בשאלה 4 יש שני סעיפים). השאלות נוגעות להבנת אירועי הסיפור, חלקן ברמה של איתור מידע מפורש (שאלות 1-3), וחלקן ברמה המשתמעת מהסיפור, הדורשת מן התלמידים המאזינים פעולה של היסק (שאלות 4 ו-ב).

התלמיד מתבקש להאזין לסיפור בזמן שהוא מתבונן באיורים, ובתום הסיפור לענות על שאלות המורה. המורה יכול להקריא את הסיפור או להשמיעו באמצעות תקליטור (דיסק). בזמן הקריאת הסיפור יש לשבת לצד התלמיד כך שהוא יוכל להתבונן בדפי הספרון, באיורים וגם בכתוב. יש לאפשר לתלמיד לחזור ולהסתכל באיורים או להשמיע לו שוב את הסיפור. בתום הקריאת הסיפור, יש לשאול את השאלות ולתעד בכתב את תשובות התלמיד בחוברת התיעוד.

בשל העובדה כי התשאול במשימה זאת מתקיים בערוץ הדבור, קורה שתלמידים חושבים כי כוונתם מובנת והם עונים תשובה חלקית, שלעיתים היא המשך של תשובה קודמת. במקרים של תשובה חלקית מומלץ לעודד אותם להשיב תשובה מלאה וברורה.

הערכת איכות הביצוע

תשובות התלמידים מוערכות באמצעות מחוון. המחוון מציע שלוש רמות תשובה לכל אחת מחמש השאלות: תשובה נכונה – ציון 2, תשובה חלקית או לא מדויקת – ציון 1, ותשובה שגויה או אי-מתן תשובה – ציון 0. מדד האיכות במשימה זאת יכול לנוע בין 0 ל-10.



מחווה למשימה 3

מספר השאלה	הציון לפי רמת הביצוע	אפשרויות הציון
1	ממה חשש האיש לפני שהלך לישון?	
	2 = תשובה הנוגעת לחשש של האיש שלא יגיע לעיר הגדולה או שיטעה בדרך או שיטעה בכיוון. לדוגמה: - שהוא לא ידע איפה הליך הלידה. - שהוא לא יזכור את הדרך. - שהוא יגבול בדרכים ויך אל הכפר הקטן. - שהוא ירך בדרך לא נכונה. - שהוא לא יטעם כיוון. - כשהוא יקום שהוא לא יאבד את הדרך ולא ידע איפה הליך הלידה (ואם לא ידע להלך הביטאכפר). - שהוא לא ילכח לאן הוא צריך ללכת. - שהוא לא ירך אדך הוא נכונה. - שהוא לא יגבול. * אף על פי שהשימוש במילת השלילה "לא" יוצר משמעות הפוכה, התשובה מתקבלת בשל ההנחה כי צורת שימוש זו נפוצה בשיח הדבור של ילדים.	2-0
	1 = תשובה הנוגעת לחשש של האיש בנוגע לסימן שעשה, או בנוגע לאירועים המתרחשים בסיפור לאחר שכבר הלך לישון (ולא לפני כן). לדוגמה: - שהוא לא יזכור את הסימן הליך הלידה. - שמישהו יבוא וישנה את הנחיות. - שאיזה מישהו יפוך אל את הנחיות. - שמישהו לא יבוא וישנה את הנחיות. 0 = כל תשובה אחרת לדוגמה: - מהכביש. - הוא פורד נחיות. - מהנחיות, כשהם ירדו אל. - לא יקח את הנחיות. - הוא חשב ש... הכאב שיחק... אזוי הליך שמה ולא שם.	

מספר השאלה	הציון לפי רמת הביצוע	אפשרויות הציון
2	מה היה הסימן שהאיש עשה לעצמו לפני שהלך לישון?	
	2 = תשובה הנוגעת לכך שהאיש השתמש בנעליים כדי לסמן את כיוון הדרך. לדוגמה:	2-0
	- הוא שם את הצד הקדמי של הנעליים אכיוון הליך הליכה ואם הנעליים אכיוון הפוך. - שם את הקצה של הנעליים אכיוון הליך והקצה הקטנה אכיוון הפוך. - שם את הנעליים אכיוון הליך הליכה ואם זה של האצבעות שם א... אפשר הקטן לא אכיוון הליכה. (התשובה מתקבלת למרות חוסר הדיוק). - שהנעליים אכיוון הליך הליכה והנעליים יפנו אכיוון הפוך. - שם את הנעליים אכיוון שהוא צריך ללכת. - הנעליים אכיוון של הליך הליכה. - שם את הנעליים אכיוון הנכון. - הוא שם את הנעליים אכיוון ישר וישן לו. - כיוון הנעליים. 1 = תשובה הנוגעת לנעליים או לכיוון הדרך, או תשובה הנוגעת לשניהם אך באופן שאינו נכון. לדוגמה: - שם את הנעליים אכיוון הליך הקטנה. - הנעליים. - סימן על הנעליים. (התשובה אינה נוגעת לכיוון הדרך). - שם את הנעליים הפוכה לשיפוף או סימן. - הוא שם נעלי אחת אכיוון הליכה ונעלי אחת אכיוון הפוך. - שהנעליים הקדמיות יפנו אפשר הקטן. 0 = כל תשובה אחרת. לדוגמה: - הוא פירר משהו? אני לא זוכר. - הוא סימן את הדבר על שול. - הוא לא על שם סימן. - על שם סימן.	

מספר השאלה	הציון לפי רמת הביצוע	אפשרויות הציון
3	מה קרה בזמן שהאיש ישן?	
	2 = תשובה הנוגעת לשינוי של כיוון הנעליים על ידי הכלבלב. לדוגמה: - כאלב הפך אל פצדדים, הוא שיחק בנצליים ופך אל פצדדים. - כאלב בא ופך אל כיוון של נצליים. - כאלב בא ופך אל. - בא כאלב ופך אל כיוון נצליים. - כאלב בא ופך אל. - כאלב החליף אל כיוון. * הערה: תשובה זו תזכה את התלמיד בציון 2 רק אם הזכיר את הנעליים בתשובה לשאלה הקודמת. נוסף על כך חשוב לשאול את התלמיד שאלת הבהרה – "כיוון של מה?" 1 = תשובה הנוגעת לכלבלב או לשינוי של כיוון הנעליים ללא אזכור הקשר ביניהם. לדוגמה: - בא כלב. - כאלב בא ופך אל. - כאלב פך אל אל נצליים. - כאלב בא ופך אל שיחק עם נצליים שלו. - פשט כיוון. - מישל שיחק אל נצליים. 0 = כל תשובה אחרת. לדוגמה: - שפ יגאלו ואל בטלג הוא פך אכפר פקטן. - נצליים שלו לשו לקבל. - מלפיים פכל אכביש. - הוא ישן ופך ירדו נצליים. - לא זכר.	2-0

מספר השאלה	הציון לפי רמת הביצוע	אפשרויות הציון
4א	לאן הגיע האיש בסוף הסיפור?	
	2	= תשובה שיש בה ציון מפורש של נקודת היציאה/ההתחלה (הכפר הקטן). לדוגמה: - פאא פליץ אכפר פקטן. - בחזרה אכפר שוא. - חזרה אביג שוא. - פאיש פליץ, פאא לא פליץ אלזיר פלדואל ופליץ אלזיר שפאא בא משם. - אלזיר פקטנפ. - בסוף הסיפור פאיש פליץ בחזרה אכפר שוא במקום אפליץ אלזיר פלדואל. - חזרה במקום שפאא פגחיל.
	1	= תשובה הנוגעת לחזרה לנקודת היציאה (הכפר הקטן) אך אינה מפורשת, או תשובה הנוגעת לכך שהאיש לא הגיע ליעד (העיר הגדולה). לדוגמה: - אני חושב שפאא יליץ במקום שפאא לא צריך אפליץ. - פאא לא פליץ אלזיר פלדואל. - אצד הפסוק.
	0	= כל תשובה אחרת לדוגמה: - אלזיר פלדואל. - אדך שפאא היה צריך אכב. - לאמצל שום מקום. - איזיר פקטן. - כי פנצליים עלו או סימן. - לא היה כגב.
		2-0

מספר השאלה	הציון לפי רמת הביצוע	אפשרויות הציון
4ב	למה הוא הגיע לשם?	
	2 = תשובה הנוגעת לשינוי הכיוון של הנעליים, ויש בה אזכור של הכלבלב או שאין בה אזכור של הכלבלב. לדוגמה: - כי הכאב הפך או אג הנעליים. - כי הכאב שינה או אג הכיוון של הנעליים. - כי הכאב סובב אג הכיוון של הנעליים. - כי הכאב שינה אג הסימון של הדרכ שלו אכסר. - כי הכאב כיוון או אג הנעליים אצד הוא נכון. - בגלל שהוא לא זכר ושהוא שם בכיוון הפוך, והוא לא ידע שהכאב הפך אג זכר. - כי הכאב עשה לו, הוא שיחק או הנעליים ושלם אג הנעליים בכיוון הפוך. - כי הכאב שיחק או הנעליים, הוא חשב שזה עדיין מסודר כמו שהוא חשב. - בגלל שהוא נרדם הכאב בא והפך אג הנעליים שלו, והוא לא זכר אג הסימון, והוא הולך בעקבות הנעליים אכסר שלו. - כי הנעליים היו הפוכות. - כי הוא עשה סימן והנעליים הפוכות, והוא שכח שהוא שם אגם בכיוון הפוך. - כי הנעליים היו סימן שלו, והכאב הפך אגם. הערה: אם תשובת התלמיד נסמכת על תשובתו הנכונה לשאלה 3, אך אינה ברורה מספיק, יש לשאול שאלת הבהרה. 1 = תשובה שיש בה פרטים חלקיים, והיא אינה מסבירה מדוע האיש הגיע בחזרה למקום שממנו יצא. לדוגמה: - כי הכאב החליף לו. - כי השגע הכיוון. - כי באמצע שהוא ישן הנעליים הפוכות לו. - כי הכאב הפיז אג הנעליים ושלם הוא הולך. - בגלל שהולך בדרכ הפוכה. - כי הנעליים עשו לו סימן. 0 = כל תשובה אחרת לדוגמה: - זה לא היה כאב. - כי הוא פשוט רצה אפליץ לשם, כי הוא אהב אג הליר פזאג. - כי הוא עשה או אג הסימן.	2-0

נורמות למשימה 3

ביצוע תקין	ביצוע הדורש מעקב	ביצוע לא תקין
10-7	6-5	4-0

ביצוע תקין מעיד בסבירות גבוהה על יכולות לשוניות וקוגניטיביות טובות של התלמידים, אשר ישרתו אותם בהמשך בעת קריאה עצמאית של טקסטים ובייחוד בעת קריאת סיפורים. תלמידים שביצעו דורש מעקב או שביצעו לא תקין זקוקים לפעילויות מקדמות (ראו בתכנית ההוראה להטמעת יעדי החינוך הלשוני בכיתות א'-ב'). יש להדגיש שהמשימה בודקת את יכולת ההבנה, ולכן המחווה אינו עוסק באופן ניסוח התשובה. עם זאת, ניתוח איכותני של התשובות יכול לעסוק ביכולות ההבנה של תלמידים, הן בהיבט הדקדוקי – מבנה המשפט ותקינותו והן בהיבט של אוצר המילים. שימוש באוצר מילים שאינו מדויק יכול במקרים רבים לזכות את התלמיד בציון מלא, כלומר להעיד על הבנת הסיפור, ובמקביל לשקף שימוש לשוני שאינו מספק, למשל: "הכלב בא ובלבל את הנעלים", במקום שימוש בלשון מדויקת יותר: **הפך את הכיוון**.

משימה 4 – מודעות לשונית

מודעות לשונית היא מודעות למבנה של מילים האופייני לשפה. תלמידים המפתחים מודעות לשונית מתחילים להבין את תפקידם של הצורנים האופייניים לשפה העברית (כגון צורן השורש הקושר בין מילים במשפחת מילים ונושא את גרעין משמעות המילה, וצורן התבנית הקובע את הקטגוריה התחבירית של המילה, למשל: בנייני הפועל ומשקלי השמות). למודעות הלשונית יש תפקיד חשוב בתהליכי הפענוח והכתיב, אך בעיקר בהרחבת אוצר המילים הנחוץ לתהליכי הבנה והפקה של טקסטים דבורים וכתובים. בזכות המודעות הלשונית התלמיד יכול לרכוש מילים חדשות ולהרחיב את המילון המנטלי שלו (למשל: ליצור תכונה – **שכחן** – הנקשרת לפועל נתון – **שוכח**, או להשתמש בפועל ספציפי מדויק שהוא מאותה משפחת מילים של המילה מקדחה, ולומר **קודחים במקדחה** במקום **עושים חור עם מקדחה**).

במשימה זאת מעריכים את המודעות הלשונית של התלמידים באמצעות שני חלקים, 4א ו-4ב.

משימה 4א – תכונות של ילדים

במשימה זאת מעריכים את היכולת הלשונית של התלמידים לקשור בין פועל ושם עצם המכילים צורן שורש משותף. הפעולה נעשית באמצעות גזירת שם מהקטגוריה של בעלי תכונה (למשל: שכחן, שתקן) מתוך פועל נתון (שוכח, שותק). במשימה יש חמישה משפטים, וכל משפט מתאר התנהגות של ילד. ההתנהגות מוצגת על ידי פועל שהוא מילת ההטרמה, והיא מרמזת על מילת המטרה שהתלמיד צריך להפיק. כל מילות המטרה במשפטים הן באותו משקל. על המורה לקרוא לתלמיד את המשפטים, והתלמיד מתבקש להשלים בעל־פה כל משפט לפי הדוגמה. ההצלחה במשימה היא תוצר של שילוב של שני מקורות ידע: הראשון הוא ידע מורפולוגי, המשתקף ביכולת להפיק מילה מאותו השורש של המילה הנתונה אבל במשקל שונה, והשני הוא ידע מילוני, המשתקף בהפקה של המילה המתאימה (למשל, **שתקן** ולא **שותקן**). השלמה שגויה של משפט במילה שאינה קיימת (למשל, **שותקן**) מלמדת על קיומו של ידע מורפולוגי, שכן התלמיד הפיק מילה מאותו השורש, אך הידע אינו מדויק.

הערכת איכות הביצוע

איכות הביצוע מוערכת באמצעות מחוון המציע שלוש רמות תשובה לכל שאלה והוא נע בין 0 ל-2 נקודות. ציון 2 ניתן לגזירה של מילה מצורן השורש של מילת ההטרמה במשקל המתאים, ציון 1 ניתן לגזירה של מילה מצורן השורש של מילת ההטרמה, אך במשקל אחר, וציון 0 – אי־מתן תשובה או כל השלמה אחרת, לרבות תשובה המתאימה מבחינה סמנטית למילה, אך אינה מאותו השורש. מדד הביצוע בחמשת הפריטים במשימה 4א יכול לנוע בין 0 ל-10.

מחווה למשימה 4א

מספר השאלה	הציון לפי רמת הביצוע	אפשרויות הציון
1	ילד שמתבייש הוא ילד....	
	2 = ביישן או ביישני 1 = תשובה שיש בה שימוש בשורש נכון אך לא במשקל מתאים. לדוגמה: – אַבְיִישָׁן 0 = כל תשובה אחרת, לרבות חזרה על הפועל שבשאלה לדוגמה: – אַבְיִישָׁל – יבִישָׁן – אַבְיִישָׁל	2-0
2	ילד שמוותר הוא ילד...	
	2 = ותרן או ותרני 1 = תשובה שיש בה שימוש בשורש נכון אך לא במשקל מתאים. לדוגמה: – וַאֲלִין – פִּגִּין 0 = כל תשובה אחרת, לרבות חזרה על הפועל שבשאלה לדוגמה: – וַאֲלִי – וַאֲלִי חֲנִי – וַאֲלִי	2-0
3	ילד ששותק תמיד הוא ילד...	
	2 = שתקן או שתקני 1 = תשובה שיש בה שימוש בשורש נכון אך לא במשקל מתאים. לדוגמה: – שְׁטִיק – שְׁטִיק – שְׁטִיק 0 = כל תשובה אחרת, לרבות חזרה על הפועל שבשאלה לדוגמה: – שְׁטִיק – שְׁטִיק	2-0

מבדק קריאה וכתב לכתה א'

מדרן למורה

מספר השאלה	הציון לפי רמת הביצוע	אפשרויות הציון
4	ילד שבוכה בלי סוף הוא ילד...	
	2 = בכיין או מתבכיין או בכיני 1 = תשובה שיש בה שימוש בשורש נכון אך לא במשקל מתאים. לדוגמה: - בכיין הערות: 1. התשובה בכך תזכה את התלמיד בניקוד חלקי מאחר שהכפיל אחת מאותיות השורש. 2. התשובה בייך תזכה את התלמיד בניקוד חלקי מאחר שעשה ניסיון ליצור מילה משורש מגזרת הנחים (נחי ל"). שורש בגזרה זו הוא ברמת קושי גבוהה יותר משורש בגזרת השלמים. 0 = כל תשובה אחרת, לרבות חזרה על הפועל שבשאלה לדוגמה: - באכ - גינאק	2-0
5	ילד שמתרגז על כל דבר הוא ילד...	
	2 = רגזן או רגזני 1 = תשובה שיש בה שימוש בשורש נכון אך לא במשקל מתאים. לדוגמה: - ארגלסן 0 = כל תשובה אחרת, לרבות חזרה על הפועל שבשאלה לדוגמה: - ארגלס - ארגני	2-0
הערה לכל השאלות במשימה זו: הוספת האות ש' לתשובה אינה גורעת ממנה. (דוגמאות: שביישן, שרגזן - יזכו את התלמיד בציון מלא. שמתביישן, שמתרגזן - יזכו את התלמיד בציון חלקי.)		

משימה 4ב – מכשירים ופעולות

במשימה זאת מעריכים את יכולתם הלשונית של התלמידים לקשור בין שם של מכשיר ובין הפעולה שמבצעים בעזרת המכשיר, באמצעות גזירה של פועל משם עצם נתון מאותה משפחת מילים. במשימה זו יש שש תמונות של מכשירים. המורה מציין את שם המכשיר ושואל את התלמיד מה עושים עם המכשיר/מה עושים במכשיר. התלמיד מתבקש להפיק את הפועל המתאים לכל מכשיר. בדומה למשימה 4א (גזירת שמות מפעלים), ההצלחה במשימה זו היא תוצר של שילוב בין ידע מורפולוגי ובין ידע מילוני, אולם במשימה 4א המורה מביא דוגמאות של התבנית הקבועה שהתלמיד צריך להפיק, ובמשימה זאת התבנית אינה אחידה והפעלים הם בבניינים שונים, חלקם כמו בדוגמאות וחלקם שלא כמו בדוגמאות. כך התלמיד נדרש לשמור על צורן השורש וגם לגזור את הפועל בבניין המתאים, למשל: **במקדחה קודחים** ולא **מקדיחים**, **ובמברג מבריגים** ולא **בורגים**. מבחינה זאת דרגת הקושי של משימה זאת גבוהה יותר מזו של משימה 4א.

הערכת איכות הביצוע

איכות הביצוע מוערכת באמצעות מחוון המציע שלוש רמות תשובה בכל שאלה והוא נע בין 0 ל-2 נקודות. ציון 2 ניתן לגזירה של הפועל הנכון מאותו צורן שורש של שם המכשיר, ציון 1 ניתן לגזירה של הפועל הנכון מאותו צורן שורש של שם המכשיר אך בבניין אחר, וציון 0 – מילה שאינה נכונה. מדד האיכות בששת הפריטים במשימה 4א יכול לנוע בין 0 ל-12.



מחווה למשימה 24

מספר השאלה	הציון לפי רמת הביצוע	אפשרויות הציון
1	מה עושים עם סביבון? את הסביבון...	
	2 = מסובבים 1 = תשובה שבה הפועל הוא מאותו שורש אך בבניין אחר, גם אם הפועל אינו קיים בעברית או שאין משתמשים בו בהקשר הנתון. לדוגמה: - מסלל - מספיק 0 = כל תשובה אחרת לדוגמה: - מסלסל (משורש סבסב)	2-0
2	מה עושים בתוף? בתוף...	
	2 = מתופפים 1 = תשובה שבה הפועל הוא מאותו שורש אך בבניין אחר, גם אם הפועל אינו קיים בעברית או שאין משתמשים בו בהקשר הנתון. לדוגמה: - מלפפים - מלפפים הערה: התשובות מלפפים ומלפפים יזכו את התלמיד בציון חלקי מאחר שהוא עשה ניסיון ליצור מילה משורש מגזרת הנחים (נחי ע"ו). שורש בגזרה זו הוא ברמת קושי גבוהה יותר משורש בגזרת השלמים. 0 = כל תשובה אחרת לדוגמה: - מלנים	2-0
3	מה עושים במשקית? במשקית...	
	2 = שורקים 1 = תשובה שבה הפועל הוא מאותו שורש אך בבניין אחר, גם אם הפועל אינו קיים בעברית או שאין משתמשים בו בהקשר הנתון. לדוגמה: - משקים 0 = כל תשובה אחרת	2-0

מספר השאלה	הציון לפי רמת הביצוע	אפשרויות הציון
4	מה עושים עם עפיפון? את העפיפון...	
	2 = מעיפים	2-0
5	מה עושים במסחטת מיץ? במסחטת מיץ...	
	2 = סוחטים	2-0
6	מה עושים במקדחה? במקדחה...	
	2 = קודחים	2-0
הערה לכל השאלות במשימה זו: תשובה שבה הפועל הוא מהשורש ומהבניין הנכונים אך בגוף אחר, תזכה את התלמיד בציון חלקי. לדוגמה: – מסלבלג – שולקל		

הערכת איכות הביצוע במשימות 4א ו-4ב

דיוק הביצוע מוערך יחד בשני חלקי המשימה הלשונית (4א ו-4ב) מכיוון ששני החלקים בודקים יכולת דומה: יצירת קשר בין שתי מילים על בסיס של שורש משותף.

מדד האיכות בשתי המשימות יכול לנוע בין 0 ל-22 (11 שאלות, 2 נקודות לכל שאלה).

נורמות למשימות 4א ו-4ב

ביצוע תקין	ביצוע הדורש מעקב	ביצוע לא תקין
22-16	15-12	11-0

רמת ביצוע תקינה בשתי המשימות של המודעות הלשונית משקפת את יכולתם של תלמידים להשתמש כראוי בידע הלשוני הנדרש לשם רכישת אוצר מילים והרחבתו. הידע הלשוני הזה מתקשר ליכולות של הבנה והפקה של טקסטים דבורים וכתובים. תלמידים שביצועם דורש מעקב או שביצועם לא תקין עלולים להתקשות ברכישת אוצר מילים. לכן חשוב להתאים עבורם פעילויות הוראה המרחיבות את אוצר המילים באמצעות פיתוח המודעות למבנה הצורני של המילים בהקשרים לימודיים וטקסטואליים (ראו הרחבה בנושא והמלצות לדרכי הוראה, בתכנית ההוראה להטמעת יעדי העברית (חינוך לשוני) בכיתות א'-ב').

משימה 5 – קריאת צירופים של אותיות וסימני ניקוד

ראשיתה של רכישת הקריאה בעברית היא תהליך שבו הקוראים מתרגמים יחידות גרפמיות (צירופי אותיות וסימני ניקוד) ליחידות פונולוגיות (צירופי עיצורים ותנועות), ומצרפים את היחידות האלה לכדי מילה. לכן רכישת הידע, הנוגע לדרך שבה האותיות וסימני הניקוד מייצגים עיצורים ותנועות, היא מהותית בתהליכי ההוראה והלמידה בכיתה א'. ככל שהתלמידים מבססים את הידע הזה, כך הם יכולים לפענח מילים מוכרות ומילים חדשות ולקרוא יחידות גדולות יותר של טקסטים. התבססותו של הידע הזה באה לידי ביטוי לא רק בפענוח מדויק של צירופים, אלא גם בזמן הנדרש לפענוח. פענוח יעיל של צירופים בא לידי ביטוי בקריאה מדויקת ומהירה.

בסוף כיתה א' יש להניח שהתלמידים כבר רכשו את הידע האלפביתי המלא, הן של האותיות והן של סימני הניקוד, והתנסו במידה מספקת בקריאה, ולכן אפשר לצפות מהם שיכירו את הצירופים השונים ויפענחו אותם ללא מאמץ.

במשימה זאת מעריכים את רמת הדיוק ואת מהירות הקריאה הקולית של צירופים. במשימה יש 45 צירופים של עיצורים ותנועות, הכוללים את אותיות האלף-בית בצירופים שונים של סימני הניקוד. צירופים אלה אינם כוללים את האותיות ב' כ' ופ' בצורתן הלא דגושה (האותיות הרפואיות). התלמיד מתבקש לקרוא בקול את הצירופים. יש לציין כי המשימה דורשת מן התלמיד לשמור על קשב רציף בזמן פענוח מספר רב של צירופים. הסיבה לכך היא שהצירופים אינם מילים, והתלמיד אינו יכול להפעיל תהליכי בקרה כדי לבדוק אם ההפקה שלו נכונה.

הערכת מהירות הקריאה

מהירות הקריאה נקבעת באמצעות מדידת פרק הזמן (בשניות) הנדרש לקריאת כל הצירופים, מהראשון (לאחר קריאת הדוגמה) עד האחרון.

נורמות למשימה 5 (מהירות)

ביצוע תקין	ביצוע הדורש מעקב	ביצוע לא תקין
עד 90 שניות	91–110 שניות	111 שניות ויותר

הערכת דיוק הביצוע

דיוק הביצוע נמדד באמצעות מספר הצירופים שהתלמיד קרא נכון.

מדד הדיוק יכול לנוע בין 0 ל-45 (45 צירופים, נקודה אחת לכל תשובה נכונה), והוא מחולק לשלוש רמות כמפורט בטבלה שלהלן.

נורמות למשימה 5 (דיוק)

ביצוע תקין	ביצוע הדורש מעקב	ביצוע לא תקין
45–38	37–31	30–0

מבדק קריאה וכת'בה לכיתה א'

מדרן למורה

ניתוח היחס בין מהירות הקריאה ובין רמת הדיוק שלה יכול לתרום להבנת פרופיל הקריאה של התלמיד. מתוצאה שבה רמת הדיוק תקינה ומהירות הקריאה אינה תקינה אפשר ללמוד שהקורא משקיע מאמצים רבים כדי לדייק בפענוח על חשבון המאמצים שהוא משקיע במהירות הקריאה, ולכן יש האטה בקריאה. זו אסטרטגיה נכונה במקרה שתהליך זיהוי הצירופים עדיין אינו אוטומטי. לעומת זאת מתוצאה שבה מהירות הקריאה תקינה ורמת הדיוק נמוכה אפשר ללמוד שהקורא אינו שולט בסימני הניקוד או מתעלם מהם, ומעדיף קריאה מהירה על חשבון הדיוק.

נוסף על הערכת מהירות הקריאה והדיוק של הקריאה מומלץ לאפיין את סוג השגיאות, כגון שגיאות בפענוח האותיות העיצוריות או שגיאות בפענוח סימני הניקוד. מופע חוזר של שגיאה באות מסוימת או בסימן ניקוד מסוים מאפשר לבדוק אם השגיאה נובעת מחוסר ידיעה של האות או מחוסר ידיעה של סימן הניקוד או מגורמים אחרים, כגון סימנים גראפיים שונים המייצגים אותו צליל של תנועה (למשל, שורוק וקובוץ).

משימה 6 – קריאת מילים מוכרות

בשנים הראשונות לרכישת הקריאה, ובפרט בכיתה א', תלמידים קוראים טקסטים מנוקדים ומסתמכים במידה רבה על הניקוד. הניקוד במילה מאפשר את זיהויה בדרך הפענוח הפונולוגי – הקורא מתרגם את היחידות הגרפמיות (האות וסימן הניקוד) ליחידות פונולוגיות ומצרף אותן לכדי מילה הנושאת משמעות (כפי שניתב לעיל במשימה 5). ככל שמשמעות המילה מוכרת יותר, כך קל יותר לזהות את המילה השלמה, כלומר לעורר את המשמעות שלה מתוך הפונולוגיה. במהלך ההתנסות בקריאה בכיתה א' התלמידים נפגשים במילים רבות החוזרות על עצמן, והם מתנסים שוב ושוב בפענוח הפונולוגי שלהן. ההתנסות החוזרת ונשנית מבססת בזיכרון את ייצוג המילה הכתובה, וכך לאחר כמה מפגשים עם המילה, הפענוח הפונולוגי שלה נעשה מהיר ויעיל. במקרה שהתלמיד נפגש עם מילים שכיחות מאוד, זיהוין עולה ישירות מתוך המילה השלמה.

במשימה זאת מעריכים את רמת הדיוק ואת מהירות הקריאה של מילים מנוקדות. במשימה יש עשרים מילים מנוקדות השכיחות באוצר המילים הדבור של תלמידים בכיתה א' ובחומרי הלמידה והקריאה שלהם. משמעות הדבר היא שהתלמידים אינם נדרשים להשקיע מאמץ בפענוח שלהן כמילים חדשות, אלא יכולים לפענח אותן בקלות. משימה זאת מאפשרת אפוא להעריך את מידת ההתקדמות של התלמידים במיומנות הפענוח הפונולוגי, ומאפשרת להעריך את ראשית ההתבססות של שלב קריאה מתקדם יותר, שהוא זיהוי מהיר ואוטומטי של המילה השלמה המיוצגת בזיכרון. במשימה זאת התלמידים מתבקשים לקרוא בקול את המילים.

הערכת מהירות הקריאה

מהירות הקריאה נקבעת באמצעות מדידת פרק הזמן (בשניות) הנדרש לקריאת כל המילים, מהראשונה (לאחר קריאת הדוגמה) עד האחרונה.

נורמות למשימה 6 (מהירות)

ביצוע תקין	ביצוע הדורש מעקב	ביצוע לא תקין
עד 70 שניות	71–105 שניות	106 שניות ויותר

הערכת דיוק הביצוע

דיוק הביצוע נמדד באמצעות מספר המילים שהתלמיד קרא נכון מתוך עשרים המילים שבמשימה. מדד הדיוק יכול לנוע בין 0 ל-20.

נורמות למשימה 6 (דיוק)

ביצוע תקין	ביצוע הדורש מעקב	ביצוע לא תקין
18–20	13–17	12 ופחות

ביצוע תקין מעיד על יכולתו של התלמיד לקרוא באופן יעיל מילים שנרכשו באמצעות פענוח פונולוגי, יכולת שהתפתחה, קרוב לוודאי, כתוצאה מהתנסויות חוזרות בקריאת מילים מתוך חומרי הלמידה וממקורות שונים, כגון ספרים ומודעות שאליהם הוא נחשף.

ביצוע הדורש מעקב וביצוע לא תקין מעידים על קושי כלשהו, ולכן צריך להתאים את פעילויות ההוראה לביסוס הידע האלפביתי ולהתנסויות חוזרות בקריאה (ראו המלצות לדרכי הוראה בתכנית ההוראה להטמעת יעדי העברית (חינוך לשוני) בכיתות א'–ב').



משימה 7 – קריאת מילים שאינן מוכרות

התנסויות בקריאה מזמנות לתלמידים מילים שהם רואים אותן לראשונה בכתב. הניקוד במילים מאפשר להם את הפענוח הפונולוגי של המילים החדשות, וככל שהידע האלפביתי מבוסס יותר, כך התלמידים יכולים לפענח את המילים באופן יעיל יותר. חלק מהמילים שהתלמידים פוגשים בטקסט מוכרות להם מלשונם הדבורה, אך לא בצורתן הכתובה, ומבחינה זאת המילים הכתובות חדשות עבורם. מילים אחרות בטקסט, במיוחד מילים שהן פחות שכיחות בשפה, יכולות להיות בלתי מוכרות לתלמידים משום שהן אינן שגורות בלשונם הדבורה. פענוח של מילים שאינן כה שכיחות בשפה ושאינן מוכרות לתלמידים דומה לתהליך של פענוח צירופים בכך שהוא מתבסס על תרגום יחידות גרפיות ליחידות פונולוגיות, אך במקרה של פענוח מילים התהליך מורכב יותר, שכן נדרש מהתלמידים גם לצרף את הצירופים לכדי מילה שמשמעותה אינה מוכרת. לכן הערכת יכולת הקריאה של מילים שאינן שכיחות בשפה ושאינן מוכרות משקפת את רמת השליטה בפענוח הפונולוגי של קריאת צירופים המצטרפים למילה.

במשימה זאת מעריכים את רמת הדיוק ואת מהירות הקריאה של מילים מנוקדות שאינן שכיחות בלשונם של תלמידי כיתה א'. המילים גם אינן מצויות בחומרי הקריאה הנגישים לתלמידי כיתה א', ולכן יש סיכוי גבוה שהם לא נפגשו עם המילים האלה בכתב. התלמידים מתבקשים לקרוא בקול עשרים מילים, הבנויות ממספר משתנה של הברות – בין הברה אחת לשלוש. כל המילים הן שמות עצם במבנים מורפולוגיים האופייניים לשפה, למשל: המילה **זָבֵן** דומה במבנה שלה למילים **נָגַר** ו**חָיִל**, והמילה **שָׁקוּי** דומה במבנה שלה למילים **סָבּוּי** ו**נָסוּי**.

הערכת מהירות הקריאה

זמן הקריאה נקבעת באמצעות מדידת פרק הזמן (בשניות) שנדרש לקריאת כל המילים, מהראשונה (לאחר קריאת הדוגמה) עד האחרונה.

נורמות למשימה 7 (מהירות)

ביצוע תקין	ביצוע הדורש מעקב	ביצוע לא תקין
עד 100 שניות	101–125 שניות	126 שניות ויותר

הערכת דיוק הביצוע

דיוק הביצוע נמדד באמצעות מספר המילים שהתלמיד קרא נכון.

מדד הדיוק יכול לנוע בין 0 ל-20.

נורמות למשימה 7 (דיוק)

ביצוע תקין	ביצוע הדורש מעקב	ביצוע לא תקין
14–20	9–13	8 ופחות

רמת ביצוע תקינה של תלמיד מעידה על שליטה בפענוח הפונולוגי ועל יכולת לצרף צירופים לרמת מילה. קרוב לוודאי כי תלמיד שהצליח במשימה זאת, הצליח גם במשימה של קריאת צירופים של אותיות וסימני ניקוד (משימה 5). עבור תלמיד שביצעו דורש מעקב או שביצעו לא תקין, יש להתאים פעילויות הוראה המסתמכות על פענוח מדויק (ראו המלצות לדרכי הוראה בתכנית ההוראה להטמעת יעדי העברית (חינוך לשוני) בכיתות א'–ב').

משימה 8 – קריאה קולית של סיפור

קריאה של טקסט יכולה להציב אתגר גדול יותר לקורא מאשר קריאה של מילים בודדות, שכן בטקסט יש יותר מילים והן נטועות במבנים תחביריים, שיש להפנות אליהם את הקשב בתהליך הפענוח. אמנם קריאת טקסט מעמיסה על מערכת הקשב מאחר שהיא מחייבת הפניית משאבים הן לפענוח המילה והן להקשר, אבל ההקשר כשלעצמו מסייע בפענוח המילים ותומך בזיהוי המדויק שלהן. מידת ההישענות של קוראים על ההקשר מושפעת מיעילות הפענוח הפונולוגי: ככל שהקורא מיומן יותר בפענוח, כך הוא יכול להפנות יותר משאבים להקשר. רמת המיומנות של פענוח מילים בסוף כיתה א' מאפשרת להפנות משאבים להקשר, לפחות ברמת המשפט. במהלך פענוח המילים במשפט, ההקשר המצטבר יוצר הטרמה וציפייה למילה מסוימת. כך הדבר בטקסט "השבלול"⁵ שבמשימה זאת. ההשלמה הצפויה לאחר המילה "הוא" במשפט: **"בוקר אחד יצא שבלול לטיול. הוא..."** היא פועל בצורת זכר יחיד: **"זחל לאט-לאט"**, או הפתיח במשפט: **"יום יום אני סוחב את הבית שלי על..."** יוצר ציפייה למילה "הגב". פענוח לא מדויק של מילה יכול להיות יצירת מילה שאינה קיימת, למשל: "שבלות" (*shablut*) במקום שבלול, או מילה שקיימת אך שאינה תואמת להקשר, למשל: "זכר" במקום זחל במשפט **"בוקר אחד יצא שבלול לטיול. הוא זחל לאט-לאט"**. במקרים כאלה יש תלמידים המבחינים בטעותם ומתקנים אותה, ואחרים אינם עושים זאת. בקרה על הקריאה דורשת משאבי קשב נוספים. הבקרה היא הן ברמת המילה – האם המילה שפענחתי היא מילה קיימת? והן ברמת ההקשר – האם המילה הזאת מתאימה להקשר?

במשימה זאת מעריכים את רמת הדיוק ואת מהירות הקריאה הקולית של סיפור "השבלול". הסיפור מתאים לרמת כיתה א' מבחינת תוכנו, מבחינת מורכבותו המורפולוגית והתחבירית ומבחינת אורכו – 77 מילים. התלמידים מתבקשים לקרוא את הסיפור בקול רם ובמדויק. חשוב לציין בפניהם כי הם אינם נדרשים לענות על שאלות בעקבות קריאת הסיפור. יש להדגיש כי מאחר שמשאבי הקשב של תלמידים בסוף כיתה א' עדיין מופנים בחלקם הגדול לתהליכי הפענוח, ומאחר שיש קושי להקצות משאבים גם להבנת הטקסט (הדורשת רמות עיבוד קוגניטיביות ולשוניות גבוהות), משימה זאת מתמקדת בהערכת הפענוח בלבד. יכולת ההבנה מוערכת בנפרד, הן באמצעות האזנה לטקסט מושמע (משימה 3) והן באמצעות קריאה דמומה (משימה 10ב). במהלך הקריאה הקולית של התלמיד יש לתעד את שגיאות הקריאה שלו גם למטרת ניתוח איכותני של השגיאות. ניתוח השגיאות יסייע בתכנון תכנית הוראה המתאימה לו.

הערכת מהירות הקריאה

מהירות הקריאה היא מדד לשטף הקריאה והיא נמדדת באמצעות הזמן (בשניות) שנדרש לתלמיד לקריאת הסיפור, מהמילה הראשונה עד האחרונה. אם פסח התלמיד על יותר משבע מילים, יש לחשב את זמן הקריאה המתוקן. את החישוב יש לבצע כך: לחלק את סך-כל זמן הקריאה (בשניות) במספר המילים שקרא התלמיד ולהכפיל את המנה ב-77 (מספר המילים בטקסט). לדוגמה, אם פסח התלמיד על 10 מילים (כלומר קרא 67 מילים) ב-180 שניות, זמן הקריאה המתוקן שלו יהיה 180 חלקי 67 כפול 77, כלומר 207 שניות.

נורמות למשימה 8 (מהירות)

ביצוע תקין	ביצוע הדורש מעקב	ביצוע לא תקין
עד 195	196–265	266 ויותר

⁵ © כתבה אילנה מסט.



הערכת דיוק הביצוע

דיוק הביצוע נמדד באמצעות מספר המילים הנכונות שהתלמיד קרא בסיפור, לרבות תיקונים עצמיים. במקרה שחוסר הדיוק נובע מהשפעה של הגייה מקובלת בשפה הדבורה על הקריאה, כמו במקרים שלהלן, חוסר הדיוק לא ייחשב שגיאה.

1. הגיית האות ה' כאות א', למשל: "אייתי" במקום "הייתי", "אחתול" במקום "החתול"
2. הגיית ה' הידיעה ha במקום he במילה "החתול"
3. הגיית ו' החיבור ve במקום va במילה "ואני"
4. הוספת ה' הידיעה למילה "שבלול" בשורה הראשונה ("בוקר אחד יצא השבלול לטיול").

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.

נורמות למשימה 8 (דיוק)

ביצוע תקין	ביצוע הדורש מעקב	ביצוע לא תקין
77-69	68-58	57 ופחות

לאחר קביעת רמת הביצוע מומלץ לערוך ניתוח איכותני של שגיאות הקריאה. בטבלה שלהלן מובאות דוגמאות לשני סוגים של שגיאות: קלות וחמורות. מניתוח סוגי השגיאות האלה אפשר ללמוד על אסטרטגיות הקריאה של התלמיד, על השלב ההתפתחותי שבו הוא נמצא ועל השפעת ההקשר של הטקסט על הקריאה. אפשר למשל להסיק כי תלמיד המוסיף מילה המתאימה להקשר המשפט ("אתה הולך לאט-לאט" במקום כפי שכתוב בטקסט: "אתה הולך לאט" – שורה 3 בסיפור) שם לב למשמעות המשפט, והוא מושפע מן ההקשר (הביטוי "לאט-לאט" כבר הופיע במשפט הראשון בסיפור). לעומת זאת, במקרה של תלמיד אשר יוצר בקריאתו מילה ללא משמעות ("פרניו" במקום צפרניו – שורה 6 בסיפור), אפשר לשער כי תהליכי הפענוח שלו אינם יעילים, ונראה שהוא אינו מפעיל בקרה על יצירת מילה ללא משמעות ואף לא נשען על ההקשר.

סוגי השגיאות	תיאור השגיאות	דוגמאות
שגיאות קלות החלפה, השמטה או הוספה הנובעות משימוש בהקשר מורפ־תחבירי. השגיאות אינן פוגמות בתחביר המשפט ובמשמעותו.	א. שגיאות מורפ־תחביריות במילות תפקוד, בצורני צירוף, במאזכרים, בצורני שייכות וכד'. שגיאות אלה אינן פוגמות או פוגמות במידה מועטה בהקשר המורפ־תחבירי של המשפט ובמשמעותו.	– השמטת המילה "הוא" במשפט: "הוא זחל לאט לאט." – "שלף ציפורניים" במקום "שלף את צפורניו." – השמטת ה' הידיעה במשפט: "'לא', ענה הארנב..." – השמטת ה' הידיעה במשפט: "... בטח הייתי מהיר כמו ארנב." במקום: "... בטח הייתי מהיר כמו הארנב." – השמטת ו' החיבור במשפט: "נבהל השבלול והסתתר מיד בתוך ביתו." – הוספת ו' החיבור המשנה את חלוקת היחידות במשפט: "לפתע הופיע חתול ונעמד מול השבלול. שלף את ציפורניו." במקום: "לפתע הופיע חתול. נעמד מול השבלול ושלף את ציפורניו." – שינוי צורת המאזכר במשפט: "... סוחר את הבית על גבי..." במקום: "... סוחר אותו על גבי..." – "בדרך פגש את ארנב." במקום "בדרך פגש ארנב."
	ב. שגיאות מורפולוגיות בצורת המילה	– "חושב השבלול לעצמו..." במקום: "חשב השבלול לעצמו..." – "בוקר אחד יצא שבלול לטייל." במקום: "בוקר אחד יצא שבלול לטיול." – "בטח הייתי מהיר..." במקום: "בטח הייתי מהיר..."

סוגי השגיאות	תיאור השגיאות	דוגמאות
	ג. החלפה של מילה במילה אחרת המתאימה לתחביר המשפט ולמשמעותו באופן מלא	– "... ואני מהיר מאוד ". במקום: "..." ואני מהיר יותר."
	ד. הוספה של מילה ה מתאימה להקשר באופן מלא	– "אתה הולך לאט לאט ..." במקום: "אתה הולך לאט..."
שגיאות חמורות שגיאות הפוגמות בתחביר המשפט ובמשמעותו, או שגיאות שבעקבותיהן נוצרות מילים ללא משמעות.	א. שגיאות מורפו־תחביריות הפוגמות בתחביר המשפט ובמשמעותו	– " רוצה לטייל אתי?" במקום: " רוצה לטייל אתי?" – "ואני מיהרתי יותר." במקום: "ואני מהיר יותר." – "... והשכלול שמחו וחשבו ..." במקום: "... והשכלול שמח וחשב..." – "חשב השכלול על עצמה ..." במקום: "חשב השכלול לעצמו..." – "אם לא היית סוחב אותו על גבי..." במקום: "אם לא הייתי סוחב אותו על גבי..."
	ב. החלפה של מילות תוכן או של מילות תפקוד במילים שאינן מתאימות לתחביר המשפט ולמשמעותו	– "... סוחב על גבעה ..." במקום: "... סוחב על גבי..." – "מזל שהבית שלי תמיד אותי ." במקום: "מזל שהבית שלי תמיד אתי." – " לאט הופיע חתול." במקום: "לפתע הופיע חתול." – "... הבית שלי מתמיד אתי." במקום: "... הבית שלי תמיד אתי." – " הסתכל החתול..." במקום: "הסתלק החתול..."

סוגי השגיאות	תיאור השגיאות	דוגמאות
	ג. שגיאות קריאה שבעקבותיהן נוצרות מילים ללא משמעות	– "<u>פרניו</u>" במקום "ציפורניו" – "<u>סַחֵב</u>" במקום: "סוחב" – "<u>הפיע</u>" במקום: "הופיע" – "<u>הבית</u>" במקום: "הבית"
	ד. השמטה של מילים הפוגמת בתחביר המשפט ובמשמעותו	– השמטת המילה "בטח" במשפט: "<u>בטח</u> הייתי מהיר כמו הארנב." – השמטת המילה "אותו" במשפט: "אם לא הייתי סוחב אותו על גבי..."
	ה. הוספה של מילים הפוגמת בתחביר המשפט ובמשמעותו	

משימה 9 – הכתבה

בראשית התהליך של רכישת הכתיבה איות מילים מתבסס על תהליכי המרה של צלילי עיצורים ותנועות לסיומים גרפמיים המייצגים עיצורים (למשל האותיות ב' ו-ח') ותנועות (האותיות אהו"י וסימני הניקוד). תהליך זה נקרא המרה פונמית-גרפמית. כבר בגיל גן חובה ילדים מראים שליטה חלקית בהמרה פונמית-גרפמית, והדבר מתבטא בכתיבה פונטית חלקית – כתיבה "כמו ששומעים", שבה תלמידים מייצגים את מרבית העיצורים במילה, אך לרוב משמיטים את אותיות אהו"י המייצגות את התנועות. זו הכתיבה המאפיינת גם את התלמידים בראשית כיתה א'. במהלך השנה, בעקבות למידה מכוונת לדרך שבה אותיות ותנועות מיוצגות במילה הכתובה ובעקבות החשיפה הרבה למילים, מתפתחת היכולת של התלמידים לייצג באופן מלא את העיצורים וגם את התנועות במילה, אך עדיין לא תמיד לפי כללי הכתיב המוסכמים. רוב השגיאות בשלב זה הן באותיות ההומופוניות – אותיות שוות צליל כמו א-ע-ה, ט-ת, ק-כ. תלמידים ימשיכו וירכשו את הידע הנוגע לכתיב האותיות האלה בשלבים מאוחרים יותר, בד בבד עם חשיפה חוזרת ונשנית לטקסטים. חשיפה זו מחזקת את הקשר שבין המבנה המורפולוגי של המילה הכתובה ובין האיות הנכון שלה.

בסוף כיתה א' יש ציפייה לאיות נכון של מילים שכיחות ושל חלק מאותיות התפקוד במילים, כלומר האותיות המייצגות את צורני הנטייה (למשל תי במילה חממת), את הצורנים של תבניות הפועל והשם (למשל קת בפועל מתלבש), וכמו כן את האותיות המייצגות את צורני היחס והקישור המצטרפים למילה (למשל ו' החיבור במילה ונדנדה). הופעתן התכופה של אותיות אלה חושפת אותן במידה רבה לתלמידים ומאפשרת להם לבסס את האיות המדויק שלהן כבר בשלבים מוקדמים של רכישת הכתיב. רכישת האיות המוסכם של אותיות השורש נמשכת בשנות הלימוד בבית הספר היסודי, ולכן בכתה א' עדיין צפויות החלפות הומופוניות באותיות השורש של המילים. עם זאת בהקשרים מסוימים אפשר לראות כתיב נכון של אותיות שורש כבר בכיתה א' – אותיות שורש במילים שכיחות, למשל: כתיב של האות ח' בתחילת מילה, ייצוג הצליל k בסוף מילה על ידי האות ק', או כתיב נכון של מילים המסתיימות באות ח', המנוקדת בפתח גנובה כמו **רוח, תפוח, לוח, לוקח וכו'.** בכל הדוגמאות האלה החשיפה החוזרת והשיטתית של האות בהקשר מסוים מבססת את הידע בנוגע לאיות הנכון, וכך אפשר לצפות לכתיב נכון כבר בסוף כיתה א' (ראו הרחבה נוספת המתארת את ההתפתחות הצפויה בכתה א' בתכנית ההוראה להטמעת יעדי העברית (חינוך לשוני) בכיתות א'-ב').

במשימה זאת מעריכים את רמת השליטה באיות. במשימה יש עשר מילים שנבחרו בהתאם להתפתחות הצפויה בכיתה א'. מטרתה הראשונה של המשימה היא לבדוק את התבססות הקשר הפונמי-גרפמי, שמשמעותו ייצוג מלא, בסדר נכון של כל העיצורים והתנועות במילה. ייצוג התנועות הוא באמצעות אותיות אהו"י, למשל: האות ה' במילה **ונדנדה** והאות ו' במילה **חלון**. נוסף על כך נבדקות גם אותיות הומופוניות אשר איותן הנכון מתבסס כבר בכיתה א': ו' החיבור והצמדתה למילה (ונדנדה), אות התפקוד ת' המופיעה כתחילית וכסופית (מתלבש, חיממתי, יושבות, מחברת, רצתם), האות ח' בתחילת מילה (חלון), האות ק' בסוף מילה (מדליק) וצורת הריבוי של הזוגיים (רגליים או רגלים). מילות המטרה של ההכתבה משובצות במשפטים. על המורה לקרוא את המשפטים, והתלמיד מתבקש לכתוב רק את מילת המטרה שהמורה מציין בכל משפט.

הביצוע בכל מילה מוערך באמצעות שלוש דרגות ציון. מילה הנכתבת בכתב נכון – ציון 3, מילה הנכתבת בשגיאת כתיב אחת – ציון 1, ומילה הנכתבת בשתי שגיאות ויותר או שלא נכתבת כלל – ציון 0. מדד הדיוק יכול לנוע בין 0 ל-30 (10 מילים, 3 נקודות לכל מילה).

נורמות למשימה 9

ביצוע תקין	ביצוע הדורש מעקב	ביצוע לא תקין
30–21	20–16	15 ופחות

מוצע לערוך ניתוח איכותני של השגיאות באמצעות סיווגן לשתי קבוצות: שגיאות הומופוניות ושגיאות שאינן הומופוניות. שגיאות הומופוניות הן שגיאות שבהן מחליפים אותיות המייצגות צלילים דומים. האותיות ההומופוניות הן אלה: ב' ו'ו', ס' ו'ש', כ' ו'ק', ח' ו'כ', ט' ו'ת', א' ו'ה' ע' – י'. שגיאות שאינן הומופוניות הן כל יתר סוגי השגיאות כמפורט להלן.

סוגי שגיאות במשימה 9

סוגי השגיאות	תיאור השגיאות	דוגמאות
1. שגיאות הומופוניות	א. החלפה של האות ח' באות כ'	– "כלון" (חלון) – "כיממתי" (חיממתי) – "תפוכ" (תפוח) – "מכברת" (מחברת)
	ב. החלפה של האות ת' באות ט'	– "רצטס" (רצתס) – "מטלבש" (מתלבש) – "חיממטי" (חיממתי) – "טפוח" (תפוח) – "יושבוט" (יושבות) – "מחברט" (מחברת)
	ג. החלפה של האות ק' באות פ'	– "מדליכ" (מדליק)
	ד. החלפה של האות ב' באות ו'	– "יושוות" (יושבות)
	ה. החלפה של האות י' בצירוף האותיות "אי" או "עי"	– "רגלאים" (רגליים)
	ו. החלפה של האות ה' באות א'	– "ונדנדא" (ונדנדה)

סוגי השגיאות	תיאור השגיאות	דוגמאות
2. שגיאות שאינן הומופוניות	א. השמטה או הוספה של אותיות המייצגות עיצורים	– "רתם" (רצתם) – "ונדנה" (ונדנדה) – "חמתי" (חיממתי) – "מדלליק" (מדליק) – "תפואח" (תפוח)
	ב. השמטה או הוספה של אותיות המייצגות תנועות (אהו"י)	– "ונדנד" (ונדנדה) – "חלן" (חלון) – "תפח" (תפוח) – "מדלק" (מדליק) – "מאדליק" (מדליק)
	ג. החלפה של אותיות סופיות באותיות רגילות	– "חלונ" (חלון) – "רצתמ" (רצתם) – "רגלימ" (רגליים)
	ד. החלפה פונטית בין צלילים	– "מדלבש" (מתלבש) – "מתליק" (מדליק) – "מדליג" (מדליק)
	ה. החלפה של אות באות אחרת	– "מקלבש" (מתלבש)

ההבחנה בין סוגי השגיאות חשובה כי היא נותנת למורה מידע על שלבי התפתחות הכתיב אצל התלמיד. בסוף כיתה א' התלמידים כבר צריכים להגיע לשליטה כמעט מלאה בהמרה פונמית-גרפמית. טעויות רבות לא הומופוניות מעידות כי התלמיד עדיין לא שולט בידע הבסיסי הזה, ולכן יש לתמוך בקידומו. שגיאות רבות באותיות הומופוניות בצד המרה פונמית-גרפמית תקינה מלמדות כי התלמיד אמנם שולט בתהליכי ההמרה, אבל הוא לא נחשף במידה מספקת לאותיות הומופוניות. מכאן, יש להמשיך ולחשוף אותו לאותיות אלה תוך כדי הדגשת המשותף להן (למשל ח' בתחילת מילה או ו' החיבור).

משימה 10 – הבנת הנקרא

הבנת הנקרא של טקסט היא המטרה שלשמה לומדים לקרוא. זוהי משימה מורכבת המערבת תהליכים ברמות שונות: פענוח מילים, הבנת המשמעויות שלהן ועיבוד תחבירי של משפטים. כמו כן המשימה מערבת תהליכי עיבוד גבוהים, כגון הבנת הקשרים בין חלקי הטקסט והרעיונות, יצירת היקשים על רעיונות ופרטי ידע שאינם מפורשים בטקסט, הישענות על ידע קודם ועל ההקשר הרחב ובקרה על תהליך ההבנה. תהליך הבנת סיפור, כגון הסיפור במשימה 10ב, דורש יכולת לעקוב אחר רצף אירועים, להפעיל תהליכים של היסק, להבין את עולמה הפנימי של הדמות בסיפור – התנהגותה, מניעה ורגשותיה, ולבנות מודל מנטלי של העלילה.

תלמידים בכיתה א', הנמצאים בתהליך של רכישת קריאה, נדרשים בעת קריאת טקסט להקצות משאבי קשב לכל ההיבטים הללו הכרוכים בתהליך של הבנת הנקרא. עיקר משאבי הקשב של התלמידים בשלב זה מופנים לפענוח מילים. לכן הטקסטים שהם קוראים בעצמם פשוטים מבחינת המבנים התחביריים ומבחינת מבנה הטקסט כולו, המילים מוכרות להם ואף חוזרות על עצמן, והתכנים קרובים לעולמם. עם התקדמות תהליך הלמידה, הם יוכלו להפנות את משאבי הקשב שלהם לרמות גבוהות יותר של הבנת הנקרא ולקרא טקסטים מורכבים יותר. במשימה של הבנת טקסט מושמע (משימה 3) מעריכים את היכולות הלשוניות והקוגניטיביות הנדרשות להבנת הטקסט, ואילו במשימות של הבנת הנקרא (10א ו-10ב) מעריכים במידה רבה את מיומנות הפענוח, כלומר עד כמה רמת הפענוח של התלמידים יעילה ומאפשרת להם להפיק משמעות מהטקסט הפשוט.

קריאה טבעית של טקסט למטרה של הפקת משמעות נעשית בדרך כלל בקריאה דמומה. יעילותה של הקריאה הדמומה רבה יותר מן הקריאה הקולית, שכן הקורא יכול לווסת את קצב קריאתו לפי צרכיו. הוא אינו מוטרד ממידת הדיוק הנדרשת ממנו (להבדיל מהמצב בקריאה קולית), ולכן הוא יכול לכוון את משאבי הקשב שלו להבנת הרעיונות בטקסט. מסיבה זאת אין טעם למדוד את קצב הקריאה במשימות של הבנת הנקרא.

את הקריאה הדמומה מעריכים באופן מדורג בשתי רמות: ברמת המשפט והקטע הקצר, וברמת הטקסט.

במשימה 10א מעריכים את הבנת הנקרא של התלמידים, כלומר, את יעילות הפענוח ברמת המשפט וברמת הקטע הקצר. במשימה זו יש שש שאלות: בשאלות 1–2 התלמידים נדרשים למלא הוראות פשוטות, בשאלות 3–4 הם נדרשים להשלים את המילה המתאימה למשפט מבחינה תחבירית ומבחינה סמנטית, בשאלה 5 התלמידים נדרשים להתאים משפט לתמונה, ובשאלה 6 הם נדרשים להבין קטע קצר של שלוש שורות. הבנת הקטע נבדקת באמצעות מענה על שאלה. התלמיד מתבקש לקרוא קריאה דמומה את שאלות המשימה ולעבוד לפי ההוראות, באופן עצמאי, ובקצב המתאים לו. במשימה זאת לא נמדד קצב הקריאה.

הערכת איכות הביצוע

הביצוע מוערך באמצעות מחוון. המחוון מציע שתי רמות תשובה לכל אחת מן השאלות 1–5: תשובה נכונה – ציון 2, ותשובה שגויה – ציון 0. בשאלה 6 המחוון מציע רמת תשובה נוספת: תשובה חלקית – ציון 1.

מדד הדיוק יכול לנוע בין 0 ל-12 (6 שאלות, 2 נקודות לכל שאלה).



מחווה למשימה 10א

מספר השאלה	הציון לפי רמת הביצוע	אפשרויות הציון
1	2 = כתיבת האות ב' מתחת לציור של הבית 0 = כל תשובה אחרת, לרבות כתיבת האות ב' מתחת לבית וגם מתחת לציורים נוספים	2, 0
2	2 = סימון של שתי החיות (עכבר וכלב) 0 = כל תשובה אחרת	2, 0
3	2 = כתיבת המילה "הולכת" או סימונה במחסן המילים הערה: כתיבת המילה בשגיאת כתיב או בהטיה לא נכונה תיחשב תשובה נכונה. לדוגמה: - אולח - הלכ 0 = כל תשובה אחרת	2, 0
4	2 = כתיבת המילה "גבוה" או סימונה במחסן המילים הערה: כתיבת המילה בשגיאת כתיב תיחשב תשובה נכונה. 0 = כל תשובה אחרת	2, 0
5	2 = סימון המשפט "הילד משחק בכדור." 0 = כל תשובה אחרת	2, 0
6	2 = בתיק או בתוך התיק או בתוך תיק הערה: כתיבת התשובה בשגיאת כתיב תיחשב תשובה נכונה. 1 = תיק או התיק 0 = כל תשובה אחרת	2-0

נורמות למשימה 10א

ביצוע תקין	ביצוע הדורש מעקב	ביצוע לא תקין
12-10	9-7	6 ופחות

במשימה 10 מעריכים את יכולתם של תלמידים להבין סיפור בקריאה דמומה תוך כדי הפעלה של תהליכי פענוח. הסיפור "היום יום הולדת" (73 מילים) כתוב בגוף ראשון ומסופר בו על אירוע שהתרחש בחגיגת יום הולדתו השישי של המספר. בהתחשב בעובדה שהקוראים הצעירים צריכים להקצות משאבי קשב הן לתהליכי פענוח והן לתהליכי הבנה, הסיפור מתאים ברמתו לרמת הקריאה של תלמידים בסוף כיתה א'. שלא כמו "סיפור הנעליים" במשימה 3, שבו מעריכים הבנה של טקסט מושמע העוסק באירוע שאינו מעולם הילדים, הסיפור במשימה 10 עוסק באירוע מוכר, יום הולדת, הקשור לעולמם של הילדים, ולכן הרעיונות המובעים בו אינם מורכבים. המשלב הלשוני של הטקסט אינו גבוה, המשפטים אינם מורכבים, הם מתחרזים בדומה לשיר, ואוצר המילים שבו מוכר לילדים. לסיפור נלוות ארבע שאלות הנוגעות לדמות הילד בסיפור, חוויותיו ותגובותיו. שאלות 1-3 עוסקות במידע מפורש הכתוב בסיפור. התלמיד נדרש לאתר את המידע הזה באמצעות קריאה חוזרת של חלקי הסיפור. שאלה 4 דורשת מן התלמיד הבנה המשתמעת מאירועי הסיפור, והיא מסתמכת על התשובות לשאלות 1 ו-3. כאמור לעיל, התלמיד מתבקש לקרוא קריאה דמומה את הסיפור ואת השאלות ולענות עליהן באופן עצמאי. יש להדגיש כי הדרישה מן התלמיד לענות על שאלות בתום קריאת הסיפור עלולה להערים עליו קושי שאינו קשור לרמת הסיפור וליכולת שלו להבין אותו. הסיבה לקושי היא שהתלמיד נדרש להמשיך ולקרוא את השאלות לאחר שסיים לקרוא את הסיפור, ולהפעיל אסטרטגיות כדי לענות עליהן, כגון חזרה אל הטקסט לשם חיפוש תשובה, וארגון התשובה בראשו וכתיבתה. דרישות אלה – יש בהן כדי להעלות את רמת המורכבות של משימה 10.

בזמן שהתלמידים עובדים על משימה 10 חשוב שמורים ישימו לב אם הם מראים סימני עייפות או שהם נמנעים מלענות על שאלות. במקרים כאלה כדאי לברר את הסיבות לכך ולעודד אותם להמשיך בעבודתם. יש לציין שאין לעזור לתלמידים לענות על השאלות ואין להציע להם הפסקה לריענון.

הערכת איכות הביצוע

הביצוע מוערך באמצעות מחוון. המחוון מציע שלוש רמות תשובה לכל אחת מהשאלות 1, 2 ו-4: תשובה נכונה – ציון 2, תשובה חלקית – ציון 1, ותשובה שגויה – ציון 0. בשאלה 3 יש שתי רמות תשובה: תשובה נכונה – ציון 2 ותשובה שגויה – ציון 0. מדד הדיוק יכול לנוע בין 0 ל-8.

⁶ © מתיה קס, "היום יום הולדת", מתוך "אלבום מספר"

יצא לאור על ידי המרכז לטכנולוגיה חינוכית בשיתוף:

Children's Television Workshop, 1986.

מחווה למשימה 10ב

מספר השאלה	הציון לפי רמת הביצוע	אפשרויות הציון
1	למה הילד מחכה ליום ההולדת שלו? כתבו שתי סיבות.	
	2 = תשובה שיש בה שתי סיבות מתוך הסיפור, הנוגעות לנושאים האלה: - מתנות - עוגה - נרות - יום מיוחד או יום כיף - הרמה על כיסא - הגעה לגיל שש 1 = תשובה שיש בה סיבה נכונה אחת מתוך הסיפור 0 = כל תשובה אחרת לדוגמה: - כי הילדים מה שאגה רוצה. - כי הוא רוצה בן 6 בחצי אויג'ה בן שנה ואיך בן 4. - כי שנה אני מחכה איך הוא רוצה שלי.	2-0
2	מה אימא ביקשה מהילד כשהתיישב על הכיסא?	
	2 = לחייך או שיחייך או תחייך לדוגמה: - לחייך כי הם מצלמים. - לחייך למצלמה. 1 = תשובה הנוגעת לצילום לדוגמה: - שירימו אלה ושיצאו אלה. - אחכה למצלמה בגלל שצילמו מצלמים. - שישב על הכיסא ויצאו אלה. - שישב למצלמה. 0 = כל תשובה אחרת לדוגמה: - כשהגישו על הכיסא כדי שירימו אלה של פלמים. - אפסגל האלה. - אפסגל חלופ. - שירימו אלה.	2-0

מספר השאלה	הציון לפי רמת הביצוע	אפשרויות הציון
3	מה הילד הרגיש כשהרימו אותו על הכיסא?	
	2 = תשובה שכתוב בה שהילד הרגיש פחד או בלבול או רגש דומה אחר. לדוגמה:	2, 0
	- הוא פחד אפילו אמר על הכסא. - הרגיש מבולבל. - זה היה לו מביך. - הרגיש לא כיף. - הרגיש לא טוב. - הרגיש מאז.	
	0 = כל תשובה אחרת לדוגמה:	
	- לא ידע מה הוא עושה. - לא חיך למצוא כמה שאמא רצה. - הילד הרגיש סתם.	
4	השלימו:	
	הילד חשב שהיה באמת יפה כי _____ הילד חשב שטוב שזה נגמר כי _____	
	2 = השלמה נכונה של שני המשפטים:	2-0
	המשפט הראשון: תשובה שיש בה ביטוי של תחושה חיובית בעקבות יום ההולדת. לדוגמה: - הילדים פה לא מרגיז. - אמא אפנה עלי. - הוא בן שש. - היה לו כיף.	
	המשפט השני: תשובה שיש בה ביטוי של עייפות או של תחושת בלבול או פחד. לדוגמה: - הוא היה עייף. - הוא פחד על הכיסא.	
	1 = השלמה נכונה של משפט אחד בלבד	
	0 = כל תשובה אחרת	
הערה לכל השאלות במשימה זו: יש להדגיש כי המשימה בודקת את יכולת ההבנה של התלמידים ולא את היכולת שלהם בהבעה בכתב, ולכן המחווה אינו עוסק באופן ניסוח התשובה. תשובות נכונות המזכרות את התלמיד בניקוד מלא יכולות להיות קצרות מאוד ואפילו להיכתב במילה אחת.		



נורמות* למשימה 10ב

ביצוע תקין	ביצוע הדורש מעקב	ביצוע לא תקין
8-5	4-3	2 ופחות
* במשימה זו הוגדרו רמות ביצוע על ידי שיפוט מומחים ולא על בסיס נתונים אמפיריים של מחקר נורמות.		



התבוננות מושכלת בתוצאות המבדק

כדי ללמוד על יכולות התלמיד מומלץ להתבונן הן על הביצוע בכל תחום, הן על התמונה הכללית, ולהשוות בין ביצועי התלמיד בתחומים השונים. התבוננות זו מאפשרת להגדיר את החזקות והחולשות של כל תלמיד ולהתאים עבורו תכנית ההוראה.

דוגמאות לפרופילים אפשריים של תלמידים

- **תלמידים הקוראים במדויק, אך קצב קריאתם איטי.** אפשר להסיק מכך כי הם רכשו את הידע האלפביתי, אך כדי להגיע לפענוח יעיל ומיומן הם נדרשים להתנסויות רבות, חוזרות ונשנות.
- **תלמידים הקוראים בקצב מהיר (רמת ביצוע תקינה), אך רמת הדיוק שלהם נמוכה ויש להם שגיאות קריאה רבות.** יש לכוון את התלמידים האלה לקריאה מדויקת יותר המסתמכת על הניקוד.
- **תלמידים שרמת הביצוע שלהם נמוכה בקריאת צירופים של אותיות וסימני ניקוד, אבל המודעות הפונולוגית שלהם (שנבדקת בראשית השנה) תקינה.** אפשר להסיק מכך כי לתלמידים אלה יש היכולות הבסיסיות הנחוצות ללימוד תהליכי הפענוח, אבל הם זקוקים לפעילויות ממוקדות נוספות של הוראה ותרגול.
- **תלמידים שרמת הדיוק שלהם במשימות הקריאה (משימות 5–8) משקפת פערים גדולים בין ארבע המשימות האלה.** הפערים יכולים לבוא לידי ביטוי באופנים שונים, לדוגמה: ביצוע תקין בקריאת מילים מוכרות, אך ביצוע נמוך בקריאת מילים נדירות. בקרב תלמידים אלה יש להמשיך ולבסס את יכולת הקריאה המדויקת, המסתמכת על פענוח פונולוגי. דוגמה אחרת: ביצוע תקין בקריאה של מילים, אך ביצוע נמוך בקריאה של קטע. מפער זה אפשר ללמוד כי התלמידים האלה נשענים פחות על ההקשר הטקסטואלי.
- **תלמידים שרמת הביצוע שלהם תקינה ומשקפת יכולת לשונית טובה במשימות שאינן מערבות קריאה (הבנת סיפור מושמע ומודעות לשונית), אך רמת הביצוע שלהם במשימות הקריאה (משימות 5–8) נמוכה יותר.** תלמידים אלה עלולים להציג רמת ביצוע נמוכה במשימת הבנת הנקרא של סיפור (משימה 10ב), והביצוע הנמוך הוא על רקע יכולת הקריאה ולא על רקע יכולת ההבנה.
- **תלמידים שרמת הביצוע שלהם במשימות הקריאה (משימות 5–8) תקינה, אך רמת הביצוע שלהם במשימות הבנת הסיפור המושמע והמודעות הלשונית נמוכה יותר.** ייתכן שאצל תלמידים אלה יתגלו בעתיד קשיים במשימות של הבנת הנקרא ככל שמורכבות הטקסט תגדל. לתלמידים אלה מומלץ להתאים הוראה המקדמת את יכולת ההבנה.

יש להדגיש כי הציון הניתן בכל משימה יכול ללמד על התפקוד היחסי של התלמיד בטווחי הנורמות. לכן מומלץ לעקוב גם אחר תלמידים שהציון שלהם הוא ברמת ביצוע תקינה, אך בגבול התחתון של טווח הנורמה.

מבדק קריאה וכת'בה לכיתה א'

מדרך למורה