

משרד החינוך

המזכירות הפדגוגית

האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

עברית כשפה שנייה

תכנית הלימודים

לילדים עולים בכיתות א'-י"ב

בבית הספר

הממלכתי והממלכתי דתי

ירושלים, תשס"ח

בשלהי שנת תשס"ד מינתה מנהלת האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, נאוה סגן בתיאום עם מנהל גף קל"ע, עמיהוד בהט, ועדה לכתיבת תכנית לימודים בעברית לילדים עולים.

חברות הוועדה

יושבת ראש: פרופ' **שושנה בלום-קולקה**, האוניברסיטה העברית

חגית אהרונות, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

מירה אואן, המרכז לטכנולוגיה חינוכית

סימה אוסטר-חרוב, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, היברו יוניון קולג'

ד"ר **שושן ברוש-וייץ**, אוניברסיטת תל-אביב

ברוריה גליק, האגף לקליטת עלייה

רחל גרבר, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

רחל גרבר, האגף לקליטת עלייה

עירית השכל-שחם, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, היברו יוניון קולג'

תרצה יהודה, האגף לקליטת עלייה

ורדה ישי, האוניברסיטה העברית

תרצה לוי, האגף לחינוך התיישבותי

מזל שיניאק, מפקחת מרכזת על הוראת העברית, משרד החינוך

אביגיל שמואלי, האגף לקליטת עלייה

מאיה שריר, האגף לקליטת עלייה

ריכוז הוועדה: **סימה אוסטר-חרוב ועירית השכל-שחם** (תשס"ה-תשס"ו)

ועדת הכתיבה: **פרופ' שושנה בלום-קולקה; סימה אוסטר-חרוב; עירית השכל-שחם**

קראו, העירו וסייעו בעצה: פרופ' **עלית אולשטיין**, האוניברסיטה העברית; ד"ר **מיכל שלייפר**, המרכז לטכנולוגיה חינוכית; **מזל כהן ויידנפלד**, האוניברסיטה העברית

תחקיר: **הלה אתקין**

קראו והעירו: **נאוה סגן**, מנהלת האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים; ד"ר **צופיה יועד**, סגנית מנהלת האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים; **רונית גדיש**, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, האקדמיה ללשון העברית

טיפול בזכויות יוצרים: **ז'קלין אגם**

תוכן העניינים

עמוד

1

מבוא

10

פרק א – עולמות השיח

11

מבוא

13

פריסה של עולמות השיח

14

פיתוח והרחבה של סוגי שיח

15

שיחה

18

הוראות והנחיות

22

סיפורים ומשלים

24

ברכות והזמנות

27

מודעות והודעות

29

מכתבים

33

מידע

36

היצגים גרפיים

38

טיועון

43

ברכות, תפילות ופתגמים

45

הדגמה מורחבת

46

הוראות והנחיות

57

טיועון

65

הסיפור החסידי

71

פרק ב – דירוג פריטי הלשון

72

מבוא

76

פריטי הלשון

90

פרק ג – סטנדרטים

91

מבוא

93

הסטנדרטים

109

הקריאה והוראתה

120

עיבוד טקסטים

מבוא

העלייה לארץ היא מעין "שם פרטי" לתופעת ההגירה מארץ אחת לארץ אחרת, המחייבת מערך שלם של שינויים בכל מעגלי החיים – משפחה, חברה, תעסוקה ותרבות. המהגרים נדרשים להתנתק מעולם מוכר שכלליו ואורחותיו היו לטבע שני להם, ולהסתגל למציאות חדשה, לאורחות התנהגות אחרים, לקודים תרבותיים זרים ועל פי רוב גם לשפה לא מוכרת. תהליך זה כרוך במתח ובתסכול, במשברים, בתחושות של אבדן דרך, חוסר ביטחון ואי-ודאות. רבים מן העולים נוחלים אכזבות, אך לצדן יש גם תקוות וציפיות.

מעבר לחברה חדשה מחייב את הבאים להתאים את עצמם למצב של דו-תרבותיות ודו-לשוניות. למעשה, המהגרים נדרשים לתרגם מחדש את הזהות שלהם, שגם כך מתהווה בתהליך התבגרותם. חשוב להבין, כי ידיעת שפת היעד תתרום רבות להקלת התהליך בקרב הצעירים ובוודאי בקרב המבוגרים, שכן היא אחד המרכיבים המרכזיים בהשתלבותם החברתית והתרבותית. ידיעת השפה העברית תורמת להצלחה מקצועית ולדימוי חיובי של העולים, ומאפשרת התמודדות באינטראקציות חברתיות. אי-שליטה בעברית ובעיקר בקריאה ובכתיבה בעברית היא הקושי הבולט ביותר לתפקוד בתחום המקצועי.

מדינת ישראל היא מדינת הגירה מן הגדולות בעולם – מבחינת היחס המספרי בין האוכלוסייה הקולטת לאוכלוסייה הנקלטת. העלייה נמשכת בכל שנות קיומה של המדינה, לעתים בגלים גדולים ולעתים טיפין טיפין. כך למשל בעשור הקודם הגיעו לישראל שני גלי עלייה גדולים מאוד: 65,000 עולים מאתיופיה ו-850,000 מחבר המדינות. גם כיום נמשכת העלייה מארצות שונות.

בעשורים הראשונים לקיומה של המדינה הייתה הגישה השלטת במדיניות הקליטה גישה "כור ההיתוך". לפי גישה זו, היה על העולים לסגל לעצמם במהירות האפשרית את התרבות המקומית ולהידמות ככל האפשר לתושבים הוותיקים.

בעשורים האחרונים רווחת גישה הרב-תרבותית. לפי גישה זו בצד הציפייה שהעולים יסתגלו לחברה הקולטת ניתנת לגיטימציה להמשכיות תרבותית ולשימור הערכים והמסורת של תרבות המוצא. יתרה מזו, החברה הקולטת נקראת ללמוד את המטען התרבותי שהעולים מביאים, להכיר בערכו ולשזור חלקים ממנו בתרבות המקומית. לגישות אלו יש גם השתמעויות במה שנוגע למעמדן של שפות המוצא של העולים.

העברית לא הייתה לשונה היום-יומית של אף לא קבוצה אחת מן הקבוצות שעלו לארץ ובנו את החברה החדשה, ועם זאת הייתה העברית הלשון המשותפת של כל הקבוצות האלה, בהיותה הלשון שבה נכתבה ספרותנו העתיקה, שבה התפללו בבתי הכנסת בכל תפוצות ישראל, ושבה יהודים המשיכו לכתוב וליצור לאורך הדורות. עם התחדשות היישוב היהודי בארץ לפני למעלה ממאה שנה עברה העברית תהליך של תחייה והתחדשות, והייתה לגורם ראשון במעלה להתגבשותו של העם השב לארצו. במדינת ישראל העברית ממלאת תפקיד מרכזי בלכידותה

של החברה, והיא אף יסוד מוסד בעיצוב הזהות והתרבות הלאומית ובשימור הזיכרון ההיסטורי המשותף.

רכישת שפה שנייה

שפה שנייה היא שפה נוספת על שפת האם הנלמדת בתוך סביבה טבעית שבה היא משמשת או במסגרת לימודית למטרות חברתיות ולמטרות לימודיות.

מקומה של השליטה בשפת האם חשוב ומרכזי. ממצאי מחקר מלמדים כי לידע בשפת האם, בעיקר ידע אורייני, יש השפעה על לימוד מוצלח של השפה החדשה ומכאן נובע שגם על ההישגים בלימודים בכלל. לכן חשוב לעודד את שימור שפת האם של העולים במסגרות המתאימות.

שלבים בתהליך הרכישה

ברכישת שפה חדשה אפשר להבחין בכמה שלבים. בתקופה הראשונה – שאפשר לכנותה "התקופה החרישית" – הלומד אינו מנסה לדבר. עם זאת הוא יכול ללמוד לא מעט על ידי קריאה וכתובה. יש לומדים הבוחרים לדבר עם עצמם. כשהלומד מתחיל לדבר הוא משתמש במבנים מוכרים ובתבניות קבועות כגון "מה שלומך", "טוב תודה". לעתים בדרך זו נוצר רושם שהלומד שולט יפה בשפה. בשלב השני הלומד יוצר מבנים עצמאיים – לרוב לא דקדוקיים ולא לפי כללי התחביר, ועם זאת בעלי משמעות דוגמת "אני לא לישון". בשלב השלישי, עם רכישת המנגנונים הדקדוקיים, חל שיפור בביצוע.

אחת התופעות שנוצרות במהלך רכישת השפה היא מעין "שפת ביניים" שיש בה שטני של דפוסים לשוניים מן השפה הנרכשת עם מבנים משפת האם. "שפה" זו היא תוצאה של פישוט מערכת הכללים של השפה הנרכשת תוך הישענות על נורמות לשוניות מוכרות משפת האם, אבל התוצר שונה הן משפת האם הן מן השפה הנרכשת.

גיל

אחת האמונות העממיות הרווחות בקשר לרכישת שפה שנייה היא כי ככל שילדים צעירים יותר, כך יקל עליהם ללמוד שפה חדשה. מחקרים של השנים האחרונות ערערו תפיסה זו במידה רבה (Bialystok, 2001; אולשטיין, תשנ"ב, (Snow & Hoefnagel-Hole, 1978). למעשה, האמונה ביכולותיהם המופלאות של ילדים צעירים לרכוש שפה חדשה מבוססת במידה רבה על אשליה: ילדים צעירים מסגלים לעצמם מבטא ילידי בקלות יחסית, וכאשר הם משוחחים ללא צל של מבטא זר (אפילו באוצר מילים מצומצם) נוצרת אשליה של כשירות גבוהה, ולא היא. בני שלוש וארבע מתקשים להבין כי שפת האם שלהם אינה אוניברסלית. כאשר הם מבינים כי ניסיונותיהם לתקשר עם הסביבה בשפה זו אינם עולים יפה, הם נכנסים לשלב של הלם ואלם שיכול להימשך חודשים ארוכים, לפעמים עד שנה ויותר. בתקופה זו מתקיימת תקשורת ברמה

מסוימת, בעיקרה לא-מילולית, בינם לבין סביבתם. על כן, חשוב לזכור, כי ילדי הגן קונים שליטה מלאה בשפה החדשה לאט יחסית ותוך קשיים לא מעטים (Tabors, 2003).¹

מחקרים על ילדים בוגרים בישראל שרכשו את העברית לאחר בואם לארץ מלמדים על קושי נמשך גם בשנות בית הספר. המחקר של ליון, שוהמי וספולסקי (2003) בדק ילדים יוצאי מדינות חבר העמים ואתיופיה בכיתות ה', ט' ו-י' בשני מקצועות לימוד – מתמטיקה ועברית – והשווה את הישגיהם לאלו של ילדי הארץ. התוצאות הראו כי ילדים יוצאי מדינות חבר העמים ואתיופיה אינם משתווים בהישגיהם הלימודיים לבני הארץ גם לאחר שנות שהות מרובות בישראל. בהישגים בעברית, למשל, סגירת הפערים בין ילדי שתי הקבוצות לישראלים נמשכה בין חמש לאחת עשרה שנים. הממצאים במתמטיקה דומים. הכישלון היחסי של ילדי מהגרים במתמטיקה מוסבר במחקר זה אף הוא במידה רבה באי-שליטה מספקת בעברית: גם במקרה של מתמטיקה מדובר בשליטה ב'שיח אורייני', כלומר שפה אוריינית-בית ספרית, שהיא שונה מאוד מהשיח ה'שיחתי' הנדרש לתקשורת בחיי היומיום.

המסקנה המתבקשת – והיא הנחת יסוד בתכנית זו – היא כי ילדים עולים בכל הגילים זקוקים לתמיכה רבתי בתהליך לימוד השפה החדשה.

קשיים ברכישה

רוכשי שפה שנייה מביאים אתם ידע רחב ממדים לתהליך רכישת השפה לא רק על השפה, אלא גם ידע על העולם, ידע על למידה ואסטרטגיות תקשורתיות. בשפת אמם הם שולטים בהיבטים פרגמטיים, בהקשר חברתי-תרבותי, כגון אירוניה, הומור, דמיון-מציאות, שאלות רטוריות, אולם לומדי שפה שנייה בשלבים הראשונים של הרכישה אינם שולטים בהיבטים אלו. על כן התיווך החברתי-תרבותי בשיח בעל-פה ובכתב חשוב ביותר. כך למשל, בשונה מן המתרחש בקרב משפחות ישראליות, שבהן מקבל הילד עידוד להשתתף באופן פעיל בשיח המשפחתי, חלק מן התלמידים העולים גדל בתרבויות אחרות, שאינן מעודדות את הילדים להשתתף בשיח. משום כך ייתכן, כי תלמידים אלו לא יעזו ליטול חלק פעיל בשיח הכיתה, וייווצר הרושם כי אינם שולטים כלל בשפה. עם זאת, עם ההתקדמות בתהליך הרכישה והחברות ייתכן מצב של אימוץ דפוסי שיח של שפת היעד, אשר יוביל לשינוי התנהגותי-תרבותי.² עם ההתקדמות ברכישת השפה השנייה הלומדים מאמצים יותר ויותר את דפוסי השיח של השפה הקולטת ומפנימים את ההיבטים הפרגמטיים-רטוריים של שפה זו.

גורמים רבים מעורבים בתהליך רכישת השפה החדשה ותורמים להצלחתה או מעכבים אותה. בגורמים אלו אפשר למנות את גילם של הלומדים, את מספר שנות שהייתם בארץ, גורמים קוגניטיביים ותרבותיים בארץ המוצא, רמת החינוך במדינת המוצא, הרמה החברתית-כלכלית,

¹ המסלול שתועד על ידי טאבורס (2003) עבור ילדי מהגרים בארצות הברית מקבל אישוש מלא בתצפיות על ילדי מהגרים ממדינות חבר העמים, אתיופיה וצרפת, שהגיעו למסגרת דוברת עברית בפעם הראשונה בשנים תשס"ו ותשס"ז (בלום-קולקה ושבת, 2006).
² Kasper ובלום-קולקה, 1993.

התייחסות החברה הקולטת לעולים, מידת התמיכה של ההורים וציפיותיהם, מדיניות הקליטה בבית הספר ודרכי ההוראה בו, רמת האוריינות בשפת האם ומאפייני למידה אישיים של הלומד.

על התלמידים העולים להתמודד עם מוקדי קושי בשלושה תחומים: התחום החברתי, התחום הלימודי והתחום הלשוני. בתחום החברתי הכוונה לאינטראקציות חברתיות בשיעורים ובין השיעורים, לרכישת חברים, לביסוס המעמד החברתי ולתחושת השייכות. בתחום הלימודי הכוונה היא לתפקוד הלימודי ולהישגים במקצועות הלימוד, חלקם מוכרים לתלמיד מלימודיו בארץ המוצא וחלקם אינם מוכרים, וברבים מהם שיטת הלימוד שונה. בתחום הלשוני הכוונה היא לצורך להשתמש בלשון הנרכשת הן במסגרות חברתיות הן במסגרת הלימודית בעיצומו של תהליך רכישתה.

כאמור רכישת העברית חיונית לתלמידים העולים לא רק לשם השתלבותם בחברת התלמידים ובחברה הכללית אלא גם ובעיקר כי היא האמצעי להעברת הידע הלימודי בכלל המקצועות בבית הספר. על התלמידים העולים לרכוש לא רק ידע לשוני תקשורתי אלא עליהם לקלוט את לשון הלימודים, את אוצר המילים המיוחד של כל אחד ממקצועות הלימוד ואת מאפייני השיח הכתוב של מקצועות אלו. בעוד שהשליטה בלשון לצורכי תקשורת יום-יומית מושגת בזמן קצר יחסית, כ-18 חודשים, השליטה בשפה הלימודית דורשת זמן רב ועבודה קשה. נהוג בספרות המקצועית להצביע על טווח של חמש שנים **לפחות** לשליטה בשפה ברמה של דובר ילידי³. מחקר של ליון, שוהמי וספולסקי⁴ שבדק את ההישגים הלימודיים של ילידי חבר העמים וילידי אתיופיה במתמטיקה ובעברית העלה כי דרושות 5-7 שנים או 8-11 שנים (תלוי ברמת השליטה האוריינית בשפת אם) כדי להדביק את הפער בהישגים בין העולים לבין מי שעברית אינה שפת אמו. הערה: אנו חוזרות על אותו מחקר וגם על אותם ממצאים. כאן רציתי להתייחס רק למשך הזמן מוכרחים ללכד או לקצר.

כדי למזער את הקשיים של התלמידים העולים בהשתלבותם בבית הספר ולאפשר להם להתקדם בלימודיהם ולהגיע להישגים לימודיים חשוב לתת להם סיוע ותמיכה אינדיווידואליים על פי צורכיהם⁵.

תהליך רכישת השפה כרוך בעשיית **שגיאות וטעויות**. יש המבחינים בין שני סוגים של טעויות, ואף נוקטים לכל אחד מהם מונח נפרד: שגיאות נובעות מחוסר ידיעה, ואילו טעויות נובעות ממעידה מזדמנת. כדי להבחין בין שני הסוגים האלה אפשר לבדוק את תדירות התופעה או לתת ללומד לסטנדרט בעצמו את השגיו ולראות אם שם לב לטעות. חלק מן השגיאות בשימוש השפה השנייה הן אוניברסליות ואינן תלויות דווקא בשפת האם של הלומד. על המורה לשאול את עצמו מה הן השגיאות והטעויות על ידי השוואה לתוצר שהיה מתקבל מדובר ילידי. עליו לבדוק האם הן חוזרות על עצמן, ולנסות להפיק מהן דרכים ללמידה ולשיפור. עוד יש לזכור שגם מי שמשיג שליטה גבוהה בשפה הנרכשת עדיין אינו מובטח מפני מעידות פרגמטיות בשונה מטעויות דקדוקיות – מעידות פרגמטיות אינן ניתנות לזיהוי מידי על ידי הנמענים, והדבר

³ Tabors, 2003; ליון, שוהמי וספולסקי, 2003

⁴ ליון, שוהמי וספולסקי, 2003

⁵ על דרכי הקליטה, המסגרות, הסיוע וכדומה – עיינו במסמך הסטנדרטים של אגף קל"ע, באתר: www.cms.education.gov.il

עלול להוביל לקצר תקשורתי ולמבוכה. יש אפוא לפתח רגישות הן של העולים הן של הסביבה לאפשרות כזאת.

הדגשים בתכניות לימודים

תכנית הלימודים הראשונה לעולים חדשים פורסמה בשנת 1978. תכנית שנייה פורסמה בשנת 1994. בראש הוועדה ישבו אז פרופ' עלית אולשטיין ופרופ' שושנה בלום-קולקה. התכנית השלישית היא תכנית הלימודים הזאת.

הצורך בתכנית לימודים חדשה נובע מן התמורות שחלו בחברה ובתרבות הישראלית, בחינוך, בחקר הלשון ובחקר הוראת הלשונות.

בתחום החברתי-תרבותי, החברה הישראלית שנתפסה בעיני עצמה כחברה מונוליטית, הפכה לחברה רב-תרבותית, המעניקה הכשר לשונות תרבותיות, לגיוון, ואינה דורשת עוד אחדות תרבותית וטשטוש הייחוד של הקבוצה.

בתחום החינוך התחזקה המגמה המעמידה את התלמיד במרכז, והתגברה ההכרה בשונות של תלמידים מבחינת כישוריהם ורקעם ואף סגנון הלמידה שלהם.

בחקר הלשון ניתן מקום מרכזי להיבטים טקסטואליים, תקשורתיים וחברתיים-תרבותיים. התפתחות זו עולה בקנה אחד עם התפתחויות מעניינות בלשון עצמה. תקשורת ההמונים (הכתובה והאלקטרונית) והאינטרנט היו לגורם רב עצמה מבחינת השימוש בשפה, והם משפיעים על הקשר שבין לשון הדיבור ללשון הכתובה.

תמורות חלו גם בחקר רכישת שפות בכלל ורכישת שפה שנייה בפרט, ואלה מובילות לתובנות חדשות על דרך ההוראה. התובנות החדשות מוסיפות עיקרון והוא העיסוק במגוון רחב מאוד של סוגי טקסטים בשפה הדבורה והכתובה. כמו כן מודגשת השליטה בדיבור ברמה תקשורתית סבירה, שכן ידוע כי, היא מקדימה את השליטה במיומנויות האחרות ומקדמת את תהליך הרכישה של השפה השנייה.

התכנית הקודמת התבססה על שני צירים: האחד – תקשורת בין-אישית (לשון ההפסקות, הלשון שמחוץ לבית הספר), והשני – הלשון האקדמית, הלשון הבית-ספרית. בתכנית החדשה יש הרחבה בהתייחסות לשני צירים אלה בפן הסינכרוני ובפן הדיאכרוני. בפן הסינכרוני, העכשווי יש הרחבה של עולמות השיח וחיפית הלומדים למגוון עשיר ביותר של סוגי טקסטים ועולמות תוכן המתייחסים לתחומי ידע, לתחומי דעת, לסגנונות שונים, לסוגות שונות ולמשלבים. בפן הדיאכרוני יש חשיפה של הלומדים למקורות היהודיים מתקופות שונות.

תכנית לימודים זו מתייחסת לממדיה השונים של הכשירות הלשונית: אוצר המילים, הטקסטים והלשון על רכיביה השונים. אין זה מובן מאליו כי ילדים יפתחו כשירויות לשוניות ותקשורתיות מהיבטים שונים באותה מידה.

בתכנית זו הועמד ההקשר התרבותי חברתי במרכז וניתנה תשומת לב להשקות בין תחומים בתוך התכנית ולמגעים בין קבוצות לומדים. דגש מושם על הוקרת שפת האם ותרבות המוצא.

כל השינויים, ההתפתחויות והתמורות בחברה ובתרבות, בחינוך, בלשון ובחקר הלשון והוראתה משפיעים על תכנית הלימודים החדשה.

נמעניה של התכנית

תכנית הלימודים הזאת מיועדת לתלמידים עולים מכיתה אלף ועד סוף כיתה י"ב מרגע הגעתם למערכת החינוך ועד להשתלבותם ההדרגתית בכיתה האם⁶.

שלא כתכניות הלימודים בתחומי דעת אחרים שבהן ברורה לחלוטין המסגרת הכיתתית, ההפרדה בין שכבות הגיל וכן תחום התמחותו של המורה, הרי כאשר מדובר בהוראת העברית לתלמידים עולים ההתייחסות היא על-מסגרתית.

בפועל בבתי ספר שונים התלמידים העולים לומדים במסגרות שונות ומגוונות. יש בתי ספר שלומדים בהם תלמידים עולים יחידים, ואילו במקומות אחרים יש קבוצות של תלמידים הלומדים עברית ומקצועות טקסטואליים בכיתה נפרדת.

המערכת מקבלת את התלמידים ב"תחנות" שונות – בגילים שונים ולא דווקא בראשית שנת הלימודים. יש תלמידים שכבר פיתחו מיומנויות אורייניות בשפת אם, ואילו אחרים עדיין בראשית הדרך. בקבוצה אחת עשויים להיות תלמידים שזה עתה הגיעו לארץ ותלמידים ותיקים יותר. לעתים קרובות יש פערים גדולים בידיעת העברית בין תלמידים עולים מאותה קבוצת גיל.

אין בתכנית התייחסות נבדלת לעולים מארצות מוצא שונות, אף כי בתכנון ההוראה יש מקום לתת את הדעת לצרכים הייחודיים של עולים מארצות שונות.

הנמען הישיר של התכנית הוא המורה. בבית הספר היסודי יש מורה כללית והתכנית פונה אליה. בבית הספר העל-יסודי ובעיקר בחטיבה העליונה התכנית פונה בעיקר אל המורה ללשון. ואולם לא רק המורה ללשון מלמד את התלמידים העולים. התכנית מכוונת גם למורים אלו שאינם בהכרח בעלי השכלה לשונית מקצועית. הנמענים האחרים הם, כמובן, כותבי חומרי למידה ומחברי בחינות בשלבים השונים.

הזיקה אל תכניות הלימודים בשפת האם בבית הספר היסודי והעל-יסודי

התכנית חותרת להשתלבות של התלמיד העולה בכיתה הרגילה ולכן חשוב שייווצר דיאלוג מדורג עם תכניות הלימודים בעברית כשפת האם ועם תכניות הלימודים במקצועות הטקסטואליים.

⁶ הערת שוליים: נערכות התאמות לילדים עולים בתכנית הלימודים של גן הילדים, ואלו יפורסמו בנפרד.

מטרת העל של הוראת עברית כשפה שנייה היא להבטיח כי בסופו של התהליך ילדים שעברית אינה שפת אמם יוכלו להשתמש בה שימוש מושכל בעל-פה ובכתב במגוון רחב של סוגי לשון בהקשרים חברתיים שונים ברמה של ילדים בני אותו גיל הדוברים עברית כשפת אם.

ברכישת שפה שנייה **הגישה** היא בראש ובראשונה פונקציונלית-הקשרית השמה דגש על הבנה והפקה של טקסטים בשפה בהקשרים משמעותיים שונים לצד לימוד פורמלי של מבנה השפה. הידע המטה-לשוני נתפס כמסייע ובהדגשה שונה בדרגות הגיל השונות. הדרך המיטבית לרכישת שפה היא בהקשרים משמעותיים עבור הלומד.

בתכנית החדשה יש השקה עם תכנית הלימודים בחינוך הלשוני לבית הספר היסודי ועם תכנית הלימודים בעברית לבית הספר העל-יסודי. התכנית לבית הספר היסודי מאורגנת על פי עולמות שיח וסוגות, והתפיסה הזו הותאמה בשינויים הנדרשים להוראת עברית כשפה שנייה. מן התכנית "עברית" לבית הספר העל-יסודי אומצה חלוקה שלא על פי ענפי הלשון כמסורת הוראתם באוניברסיטאות (תורת ההגה, תורת הצורות, תחביר) אלא "הלוך וחזור" בתוך המילה, הצירוף, המשפט והטקסט, וכל אלה בתוך הקשר חברתי, תרבותי וטקסטואלי. העמידה על הקשר בין צורה למשמעות, בין מבנה לתוכן תופסת מקום מרכזי.

פרקי התכנית

פרק א - עולמות השיח

עולם השיח הוא מושג אינטגרטיבי, הוא מצבור התכנים, הידע, הערכים, התפיסות ודרכי ההבעה המשותפים לתחום ידע, תחום דעת ותחום עיסוק. עולם השיח כולל דרכי שימוש בלשון הדבורה והכתובה, על סוגותיה ועל משלביה.

עולמות השיח שנבחרו לתכנית בעברית כשפה שנייה לילדים כוללים תקשורת בין אישית, תקשורת המונים, עולם השיח של המקורות היהודיים, וכן עולם השיח העיוני, זה המתייחס למקצועות הלימוד ועולם השיח של התרבות בת זמננו, ישראלית וכללית. בעולם השיח העיוני הכוונה היא להעשיר את לשונו של הלומד במקצועות הנלמדים על מנת להאיץ את שילובו בלימודים הרגילים בכיתה, ובעולם השיח של תרבות בת זמננו הישראלית והכללית הכוונה היא לגשר על פערי ידע לשוני-תרבותי בין מהגרים לישראלים דרך חשיפתם למקורות של תרבות ישראלית וגם דרך הפגשתם עם משאבים מהתרבות הכללית העשויים להיות קרובים יותר ללבם. ברי כי אין דירוג או מיון של עולמות השיח לפי רמות, ואין דירוג פנימי בתוכם. דרגת הקושי תיקבע בכל טקסט לגופו, וכל עולם שיח מכיל טקסטים מכל הרמות. הדירוג לרמות של מתחילים, ביניים ומתקדמים הוא על פי מידת השליטה בשפה ואינו דירוג על פי רמות חשיבה. חשוב לציין, כי את עולמות השיח אין לדרג.

פרק ב – דירוג פריטי הלשון

פריטי הלשון המוגדרים כ"לשון" או כ"דקדוק" מהווים עוגן חשוב ברכישת שפה נוספת. השליטה בהם הכרחית בכל המיומנויות ובכל עולמות השיח. פריטים אלה נמנו כולם ודורגו לפי שלוש רמות: מתחילים, ביניים ומתקדמים. המצאי זהה לכל שכבות הגיל ורק דרכי ההקניה ומידת השימוש במינוח משתנים לפי הגיל ובהתאמה לצרכים של הלומד המוכתבים על פי הטקסט ועל פי המיומנויות. היסודות הלשוניים מוקנים בתוך הקשר ולא בתבניות מנותקות, באמצעות טקסטים מסוגות ועולמות שיח שונים.

פרק ג - הסטנדרטים

מערכת הסטנדרטים קובעת מה הלומדים צריכים לדעת ומסוגלים לעשות בסופו של כל שלב בתהליך הלמידה. מערכת זו נגזרת מן המטרות והתכנים הכלולים בשני הפרקים הקודמים ומדגישה את האינטגרטיביות ההכרחית ביניהם. הסטנדרטים מנוסחים ללא הסברים והרחבות בחלוקות שונות מאלה המוצגות בפרקים הקודמים. ברי אם כן כי פרק זה הוא אחד מפרקי התכנית, ואינו עומד לעצמו. הסטנדרטים, ההישגים הנדרשים, מתארים את התפקוד המצופה מן התלמידים בשפה הדבורה והכתובה בכל אחת מאפנויותיה, במגוון של סוגות, נושאים ומצבים, וכל אלה - תוך הסתייעות בידע הלשוני והמטא-לשוני שנרכש בשלבי הלימוד השונים. כל אלה מתוארים בסטנדרטים הראשיים והמשניים וברמות הביצוע.

בתכנית יוחדו שני פרקים להיבטים דידקטיים של שני נושאים: הוראת הקריאה ועיבוד טקסטים.

הוראת הקריאה

הקריאה – היכולת לפענח ולהבין טקסט היא מיומנות הכרחית בלשון אם ובשפה נוספת. אנו לומדים לקרוא וכן קוראים כדי ללמוד. הפרק עוסק בהוראת הקריאה, מסביר את ההבדלים בין הוראת הקריאה בשפת אם לבין הוראתה בשפה שנייה וכולל המלצות.

עיבוד טקסטים

כאמור, המטרה בסוף תהליך רכישת השפה היא הבנה של כל טקסט בהתאם לרמת הדובר הילידי. במשך התהליך בשלבי מתחילים וביניים עשוי להיווצר צורך בעיבוד של טקסט למטרות הוראה, אם מפאת חשיבותו של טקסט מסוים ואם בגלל מחסור בטקסטים ההולמים לתלמיד. לשם כך נדרש לעיתים לשכתב טקסט כדי להתאימו לרמת הלומד. בשכתוב יש להידרש להיבט התרבותי-הטקסטואלי, הלשוני וגם לרמת ההיצג של הטקסט. הפרק כולל מידע תאורטי והדרכה וכן הדגמה מנומקת לעיבוד טקסט מקור אחד (לרמת מתקדמים) לרמת ביניים ולרמת מתחילים.

רשימת מקורות

אולשטיין, ע' (תשנ"ב). 'עברית שפה קשה גם לילדי הגן', **עולה על הדעת**, משרד החינוך והתרבות הרשות לקליטת עלייה, המחלקה לקליטת תלמידים עולים: 6-9.

אלפי-שבתאי, א' ורביד, ד' (2004). *משתני רקע וידע העברית בקרב עולים ותיקים דוברי רוסית בישראל*, בתוך: **הד האולפן החדש** 87.

בלום-קולקה, ש' (תשס"ו). *אוריינות ושפה דבורה – מה הקשר? הד הגן*, ג: 8-20.

בלום-קולקה, ש' ושבת, מ' (תשס"ו). *ילדים צעירים במצבי הגירה: הלם תרבותי ואלם לשוני*. הרצאה בכנס האגודה האנתרופולוגית, אשדוד, יולי תשס"ו.

לוי, ת'; שוהמי, א'; ספולסקי, ד' (2003). *מצבם בלימודים של תלמידים עולים*, דוח מדעי, מוגש למשרד המדען הראשי ולאגף לקליטת תלמידים עולים.

תכנית לימודים: חינוך לשוני, עברית – שפה ספרות ותרבות (תשס"ג). משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.

http://cms.education.gov.il/educationcms/units/tochniyot_limudim/chinuch_leshoni

תכנית לימודים בעברית לילדים עולים (תשנ"ד). משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים והמחלקה לקליטת תלמידים עולים.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blum-Kulka, S. (1991). Interlanguage pragmatics: The case of requests. In: R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith & M. Swain (Eds.). *Foreign / second language pedagogy research* (255-72). Clevedon and Philadelphia: Multilingual Matters.

Kasper, G. & Blum-Kulka, S. (1993). *Interlanguage pragmatics*. N.Y: Oxford U. Press

Selinker, L. (1972), *Interlanguage*, *IRAL*, 10(3), pp. 219-231

Snow, C. E. (1984). Parent-child interaction and the development of communicative ability. In R. Schiefelbusch, & J. Pickar (Eds.), *Communicative competence: Acquisition and intervention* (pp. 69-107). Baltimore: University Park Press.

Snow, C. E. & Hoefnagel-Hohle, M. (1978). The critical period for second language acquisition: evidence from second language learning. *Child Development*, 49, 1114-1128.

Tabors, P. O. (2003). *One child, two languages*. Baltimore, London & Sidney: Paul H. Brooks Publishers.

עולמות השיח

מבוא

המונח המכליל **עולמות שיח** מייצג שילוב של התכנים, הידע, הערכים ודרכי ההבעה הלשוניות, המשותפים לתחום דעת ותחום עיסוק. לשם רכישת השפה זקוקים הלומדים להתנסות בכל אפנויות התקשורת - שיחה, קריאה וכתיבה - ובעיסוק במגוון טקסטים דבורים וכתובים, מסוגות רבות, למטרות שונות - חברתיות, תקשורתיות, תרבותיות ולימודיות. הגיוון בטקסטים מסוגות שונות נחוץ כדי לאפשר הקניה של דפוסי השיח והלשון האופייניים לכל סוגה; במיון לסוגות ניתנת הדעת למטרת הטקסט - הפונקציה העיקרית שהטקסט משרת כגון, מסירת מידע, שכנוע, מתן הוראות; להיצג שלו; לנסיבות שבהן הוא מעוגן - פורמליות או לא פורמליות; לתבניתו - מכתב, כרזה, נאום, הרצאה, שיחה; למוען ולנמען ולערץ התקשורת. ההבחנות האלה מצריכות הבנה של מאפייני הסוגה והן מאפשרות פיתוח של כישורים לשוניים הייחודיים לכל ערוץ. לדוגמה, סיפור מאירועי היום בשפה הדבורה היומיומית אינו דומה להסבר כיצד להגיע במכונית ליעד מסוים; הסבר מדעי כתוב אינו דומה או להסבר בעל-פה ווודאי שהוא שונה מטקסט ספרותי בתת-סוגה מסוימת, כמו שיר. ארגון ההוראה והפריסה שלו על פי עולמות השיח מאפשרים אפוא עיסוק בכל ההיבטים הנדרשים ברכישת שפה נוספת. **בפריסה הזו על פי עולמות השיח אין מיון לפי רמות קושי או רמות התקדמות, שכן דרגת הקושי תיקבע בכל טקסט לגופו וכל עולם שיח מכיל טקסטים בכל הרמות.** הגיוון והפריסה הרחבה מאפשרים חשיפה והקניה של מבנים (לוגיים, תחביריים, טקסטואליים, מורפולוגיים) ואוצר מילים במגוון רחב של עולמות ידע.

חמישה עולמות שיח נבחרו לתכנית בעברית כשפה שנייה: תקשורת בין אישית, תקשורת המונים, מקצועות הלימוד, המקורות היהודיים והתרבות בת זמננו, ישראלית וכללית. בעולם השיח העיוני - זה של מקצועות הלימוד ראוי להרחיב ולהעמיק, שכן הוא מאפשר להאיץ את שילובו של הלומד בלימודים הרגילים בכיתה. העיסוק בעולם המקורות היהודיים ובתרבות הישראלית והכללית נותן כלי שמטרתו לגשר על פערי ידע לשוני-תרבותי בין הלומדים העולים לבין דוברי העברית הילדיים דרך חשיפתם למקורות של תרבות ישראלית. החשיפה למקורות מהתרבות הכללית היא מעשירה, עשויה להיות קרובה יותר ללב הלומדים ומאפשרת בחלק מן המקרים מתן יחס של כבוד והוקרה לתרבויות המוצא.

פירוט עולמות השיח:

עולם השיח של התקשורת הבין-אישית (החברית והמוסדית) - יצירת קשרים ושמירה עליהם בדפוסי שיח אופייניים. חיזוק הכישורים הלשוניים הבין אישיים.

עולם השיח של תקשורת ההמונים - טקסטים מתקשורת ההמונים. מטרת חשיפת התלמידים אליהם היא פיתוח הכשירות התקשורתית שלהם דרך היכרות קרובה עם המבנים, הצורות הלשוניות והאמצעים החזותיים האופייניים.

עולם השיח העיוני / מקצועות הלימוד - טקסטים ממוסדים, בית-ספריים. מטרת חשיפת התלמידים אליהם היא פיתוח ידע תוכני ויכולות של שיח אורייני הנחוצים בתחומי הידע האקדמי והמקצועי הלא ספרותי הנלמדים בבית הספר. חשיבות רבה לעיסוק בתחום זה ככלי להאצת השילוב של הלומד העולה בכיתת האם ולמתן סיוע ללומד במשך התהליך.

עולם השיח של התרבות בת זמננו - ישראלית וכללית - טקסטים חווייתיים ותרבותיים של היחיד ושל החברה. מטרת חשיפת התלמידים אליהם היא היכרות עם העיצוב האמנותי הייחודי שלהם ואיפשר התנסות אסתטית.

עולם השיח של המקורות היהודיים - טקסטים מהמורשת היהודית המהווים נדבך חשוב בבניית מאגר תרבותי-לשוני של אדם יהודי בישראל. מטרת חשיפת התלמידים אליהם היא לאפשר חיפוש אחר משמעויות נרחבות הקשורות לחיי היחיד והחברה מנקודת המבט של היהדות.

פרק זה מאורגן בשלושה חלקים:

1. מבט כללי על עולמות השיח ופירוט של סוגי שיח הנכללים בכל אחד מהם.
2. הסבר של מרבית סוגי השיח בסעיף 1, ואלה מסומנים בו בגופן כתב-יד. ההסברים כוללים הגדרה, אפיון, דוגמות לסיטואציות ולנושאים הולמים, פירוט של מיומנויות השפה שסוג השיח מזמן ודוגמות להצעות דידקטיות.
3. דוגמות מורחבות בשלושה סוגי שיח: הוראות והנחיות, הסיפור החסידי, הטיעון. כל דוגמה מורחבת כזו כוללת טקסטים, הצעות לפעילויות (כולל רמזי תשובות), הערות וקישורים לפרקי התכנית. בדוגמות אלה ניתן לראות שילוב של התייחסות למספר עולמות שיח, לדירוג לשוני, ולעיסוק בארבע המיומנויות של השפה. ניתן לראות בהצעות אלה השתקפות של חלק מהתהליך שעובר המורה בהכנת שיעור או יחידת הוראה.

עיון בשלושת החלקים האלה מבליט את העובדה כי המיון לעולמות שיח ולסוגי שיח כולל רכיבים רבים ולעתים נמצא שיוך של סוגה למספר עולמות שיח (למשל הוראות והנחיות), או מיון של טקסט למספר עולמות שיח וסוגי שיח (כגון הסיפור החסידי, שהוא תת-סוגה של הסיפור וניתן לשייכו למקצועות הלימוד- בספרות, בהיסטוריה ובתושב"ע – וכן לעולם המקורות היהודיים). ראוי אם כן להידרש למיון ככלי פתוח למדוי המבטיח פריסה הולמת.

עולמות השיח

תקשורת בין-אישית		תקשורת המונים	השיח העיוני	תרבות	מקורות יהודיים היסטוריים
חברית	מוסדית		מקצועות הלימוד	בת-זמננו	
חברית	מוסדית			ישראלית וכללית	
חברית	מוסדית	פרסומות	טקסט אידיע בסיסי (כולל כתוביות אתמונות, טקסטים מספרי לימוד)	סיפורי עם ועמים קצרים	סיפורי המקרא (מעובדים)
ברכות והלמות	מודעות והודעות, שלטים	מודעות והודעות, שלטים, תארוכים, שטי רחוק	טקסט טיעון בסיסי: מאמרים בתחומי הדעת וטקסטים מספרי לימוד	אגדות, מעשיות, משלים	אגדות וסיפורי-עם (מעובדים)
מכתבים אישיים	מכתבים רשמיים וחצי רשמיים, אולנים	משדרים לילדים ולבני נוער (ברדיו ובטלוויזיה)	הגדרות (למושגים בסיסיים)	שירה, שירים ופזמונים	ברכות, תפילות,
		ידיעות וכתבות בעיתונים	תרגומים, טבלאות, מפות	סרטים מצוירים (מדובב)	פתאים
הוראות והנחיות	הוראות והנחיות		הוראות והנחיות	עלילונים	

13

עולמות השיח

פיתוח והרחבה של סוגי שיח



עולם השיח – תקשורת בין-אישית – חברית

סוג הטקסט – שיחה

"שיחה" היא קטגוריית-על לתקשורת דבורה בין שניים או יותר במגוון רחב של נושאים. המאפיין העיקרי של השיחה הוא חילופי תור קצרים יחסית ומאוזנים בין הדוברים. בשיחה שמים דגש על הפן החברתי ומתמקדים בשיחה כפעולה בפני עצמה. שיחה עשויה לכלול תת-סוגות כגון "שיחת חימום" (חילופי מידע אישי בתחילת היכרות), החלפת מידע, שיתוף בחוויות, חילופי דעות בנושא מסוים (דיון, ויכוח).

מאפיינים: השיחה בנויה מתורות מתחלפים של המשתתפים; יחידת הדיבור היא על פי רוב מבע קצר; בני השיח מתחשבים זה בזה הן בדיבור והן בהקשבה. במצבים של קצר בתקשורת (אי-הבנה) קיימת אפשרות לתיקון; הנגנה ומחוות גוף ממלאים תפקיד חשוב.

דוגמות לסיטואציות, לנושאים ולסוגות: היכרות; משפחה; לוח-השנה; מזג האוויר; משחקים; חגים (טקסים וסמלים); שיחות היכרות; ברכות; בקשות והתנצלויות; מחלוקות; סיפורים בנושאים, כגון עלייה לארץ, חברות בארץ המוצא, סביבת ארץ המוצא; דיונים בנושאים אקטואליים ובנושאים הקשורים בבית הספר.

דיבור והאזנה

- * **מזהים** מילים רווחות.
- * **מכירים** מילים השגורות בסיטואציות יומיומיות.
- * **שואלים** שאלות ו**משיבים** תשובות.
- * **מדברים** באופן ספונטני.
- * **משוחחים** בנושאים אישיים.
- * **מספרים** סיפורים.
- * **מתארים** חפצים, מקומות ודמויות בשילוב עם טקסטים חזותיים וקוליים-מוסיקליים.
- * **מביעים** רגשות, רצונות, תחושות מחשבות.
- * **מקשיבים** היטב לדוברים אחרים.
- * **מבינים** את עיקרי המידע בשיחות פשוטות.
- * **מכירים** תבניות האופייניות להקשר חברתי, כגון נימוסים - ברכות והתנצלויות.
- * **מבחינים** בין שיח פורמלי לשיח בלתי פורמלי.
- * **מתכננים** שיחה / הרצאה.
- * **מנהלים** דיונים בנושאים שונים.
- * **משתמשים** בפעולות דיבור, כגון בקשה, התנצלות, אי הסכמה, הסכמה ועוד.
- * **מתאימים** את המשלב הלשוני להקשר השיחה.
- * **מתאימים** את ההגנה למבע ולהקשר השיחה
- * **מתאימים** את המבע להקשר החברתי.

קריאה וכתיבה

- * יכולים לשמש אמצעי להכנה או לסיכום וחזרה במידה הנדרשת.

הצעות דידקטיות

שכבת גיל: יסודי; רמה: מתחילים

נושא הפעילות: **תכנון אירוע כיתתי**

אוצר מילים: אני אוהב/ת את..., אני מעדיף/ה את..., המיוחד של אירוע זה... למה? למה לא? איך נעשה את זה? הזמנה, חברים/ות, קישוטים, מוסיקה, אוכל/כיבוד קל, עד איזו שעה?

מהלך: התלמידים דנים בבחירת נושא לאירוע (חג או אירוע כיתתי/בית-ספרי) ומחליטים על היבט אחד.

הערות: בפעילות זו התלמידים לומדים **להסביר** בחירות, **לתאר** אירועים, **לארגן** מהלך בסדר לוגי.

אפשר להתמקד במשפטי שאלה, במשפטי חיוב ושלילה, במילות ברכה והתנצלות, במספרים ובדרכי המנייה.

שכבת גיל: חטיבת ביניים; רמה: ביניים-מתקדמים

נושא הפעילות: **הכנות לקראת טיול שנתי** (ראו, עולם השיח העיוני - היצגים גרפיים)

אוצר מילים: שלב א - לחפש את, למצוא את, אזור, כיוונים, הר, בקעה, עמק, שביל, דרך, לעלות ל, לרדת מ, למה? לאן?, מתי?

שלב ב - תרמיל, שק שינה, כובע, מימיה, אוהל, פנס, מפה, אוכל, מדריך טיולים, בגד-ים, כלי-רחצה, לקחת את, להביא, לא לשכוח

מהלך: שלב א - הלומדים עורכים היכרות עם האזור שאליו הם מטיילים באמצעות מפות. הם משוחחים על המאפיינים של האזור: צמחייה, מזג אוויר, טופוגרפיה.

שלב ב- הלומדים מתארגנים ליציאה לטיול. הם משוחחים על הקשיים ועל הציוד שיש להביא. הם מכינים רשימות.

הערות: בפעילות זו התלמידים לומדים **לתת הנחיות**, **להסביר**, **לתאר** חפצים וכן מהו טיול שנתי ותפקידו בתרבות בישראל.

קישורים: עולם השיח העיוני: הוראות והנחיות, טבלאות ומפות.



עולמות השיח – תקשורת בין-אישית – חברית/מוסדית; השיח העיוני

סוג הטקסט – הוראות והנחיות

טקסט של הוראות והנחיות מטרתו להפעיל ולכוון התנהגות בתחומים שונים. טקסט מסוג זה רווח בכמה עולמות שיח: תקשורת בין-אישית חברית ומוסדית ובשיח העיוני.

מאפיינים: טקסטים אלה בנויים על-פי עיקרון לוגי של סדר פעולות או התנהגויות. הם אינם רציפים, קצרים וכתובים סעיפים סעיפים. ניתן למצוא בהם פעלים רבים בדרך כלל בציווי / בעתיד' במבנה סתמי (הווה רבים) או בצורת שם הפועל. לעתים מלוות ההוראות בהנמקות ובאזהרות.

דוגמאות לסיטואציות, לנושאים ולסוגות: משחקים; הנחיות הגעה לבית חברים; מתכונים; טיולים; התמצאות במרחב: רחובות, חנויות, כיתות; התמצאות במפה; מילוי טפסים לרשויות; היענות לסקרים; הפעלה של מכשירים; ביצוע ניסוי במעבדת מדעים, מתכונים, שלטי חוצות.

מיומנויות שפה

האזנה וקריאה

* **מזהים** פעלי הוראה.

* **מאזינים** להוראות והנחיות מדויקות או **קוראים**, ומבינים אותן.

* **פועלים** על-פי הוראות והנחיות מדויקות או **מפעילים** על פיהן.

* **נותנים** וכותבים הוראות והנחיות מדויקות.

דיבור וכתיבה

* **אומרים או כותבים** הוראות והנחיות מדויקות.

* **ממלאים** בכתב שאלונים וטפסים.

* **מתאימים** את המשלב הלשוני לנסיבות השיח: – משלב בינוני בין חברים, משלב גבוה בפנייה לקהל לא מוכר.

* **מתאימים** את האינטונציה.

הצעות דידקטיות

שכבת גיל: יסודי, על-יסודי; רמה: מתחילים-ביניים

נושא הפעילות: הכוונה לכתובת מסוימת

אוצר מילים: לאן? ימינה, שמאלה, פנה/י, לך/י לכיוון, אל תפנה/י לשם, לכאן, איך מגיעים ל? איפה נמצא...? צריך לפנות,

כדאי לעשות, רצוי לנסות.

מהלך: התלמידים מקבלים מפה של אזור מסוים, ומסבירים לחבריהם איך להגיע ממקום אחד למקום אחר. הם יוצאים לשטח, ובשובם הם מתארים את מה שראו ואת הבעיות שבהן נתקלו.

הערות

מומלץ לשוחח על מצבים שבהם משתמשים במפות ובתרשימים, להסביר נושאים, כגון כיוונים וצבעים ושפת סימנים בינלאומית.

פעילות זו מלמדת כיצד **אנחיסט ואנלוגיסט**.

חשוב להציג בפני הלומדים את הבחנה בין משלבי הלשון בהתאם לנסיבות השיח (וכן היחסים בין המוען לנמען), כגון הוראות הניתנות לחברים לעומת הוראות המתפרסמות על לוח המודעות בביה"ס. כך למשל, רצוי לשוחח על ההבדל בין כדאי ללכת לבין לך.

קישורים: טבלאות ומפות.

שכבת גיל: על-יסודי; רמה: ביניים-מתקדמים

נושא הפעילות: הנחיה דבורה למציאת מידע באינטרנט

אוצר מילים: פעלים בעתיד במשמעות ציווי: תדליק; תפתח; תסגור; תלחצי; תזיזי; תלכי; תוריד; תגרור.

ש"ע: רשת; אתר; עמוד בית; חלון; חלונית; תפריט; מידע; חץ; עכבר; שמירה

ש"ת: ראשי; מעודכן; מדויק; ישן; כפול

מהלך: דובר/ת א מבקש/ת מדובר/ת ב לקבל הנחיות כיצד למצוא ברשת מידע על...

הצעות דידקטיות

שכבת גיל: יסודי וחטיבת-ביניים; רמה: ביניים-מתקדמים

נושא הפעילות: **המללת סמלים**

אוצר מילים: אין לגהץ, אין לייבש במכונת ייבוש, לכבס ביד, גיהוץ בחום בינוני, תווית היצרן, מכבי אש, מגן דוד אדום, משטרה, מידע על נחיתת מטוסים. תחזית מזג האוויר, לחייג, להתקשר, תמרורים, סכנת החלקה, מעבר חצייה להולכי רגל, עבודות בדרך, אסורה הכניסה לאופניים, ילדים בקרבת מקום, תחנת אוטובוסים, שירותים לנשים, טלפון ציבורי, בית קפה, מדרגות

מהלך: מביאים לכיתה סמלים מעולמות שיח שונים. מציגים את הסמלים השונים, כגון מן העמודים הראשונים של מדריך הטלפון, תוויות של בגדים, תמרורי דרכים, סמלי תמונה בתחנות דלק, בתחנות רכבת ואוטובוס ועוד.

מפענחים את הסמלים וממלילים אותם כהוראות.

הערות:

מומלץ לשוחח על סמלים, על סימנים ועל משמעויותיהם בתרבויות שונות.

בפעילות זו לומדים *לזהות סמלים ולנסחם כהוראות*.



עולמות השיח – תרבות בת-זמננו – ישראלית וכללית; מקורות יהודיים היסטוריים

סוג הטקסט – סיפורי עמים; סיפורי המקרא; אגדות; מעשיות; משלים

סיפורים, אגדות ומשלים הם טקסטים שמטרתם לחנך, לגרום להנאה, לבדר לסקרן באמצעות תיאור של דמויות ואירועים על-פי סדר בזמן ובמרחב. טקסטים אלו רווחים בחומרי הלימוד של התלמידים, בספרי קריאה שונים, במסורות שבעל-פה של עדות שונות, בסרטים.

מאפיינים: מבנים רווחים: פתיח/רקע, אירוע מאתחל, סיבוך, שיא, התרה וכן מגוון אמצעים לשוניים ליצירת מתח, סקרנות והפתעה, כגון חזרה, דיבור ישיר, תיאור רגשות, שינויי זמן.

דוגמות לסיטואציות ולנושאים: קריאת סיפורים בבית ובכיתה; עריכת אסופת סיפורים כיתתית או אישית; מפגשים עם סופרים ומספרים; כתיבת סיפור משפחתי (עבודת שורשים).

מיומנויות שפה

קריאה והאזנה

* **מקשיבים** לסיפורים מסוגים שונים או **קוראים** אותם.

* **מזהים** את מרכיבי העלילה.

* **מזהים** מאפיינים של דמויות ואירועים.

* **מבינים** השתלשלות עניינים.

* **מזהים** את נקודת השיא.

* **מבחינים** בין לשון כתובה ללשון דיבור.

הצעות דידקטיות

שכבת גיל: יסודי; רמה: מתחילים-ביניים

נושא הפעילות: **המחזות סיפור**

אוצר מילים: היה היה פעם, פעם לפני הרבה שנים, מעשה שהיה כך היה, אולם, לפתע פתאום, הגיבור/ה, עלילה, דמות, בעיה, פתרון

מהלך: הלומדים קוראים בבית שלושה סיפורים קצרים, ומשוחחים עליהם בכיתה. כל זוג תלמידים בוחר סיפור אחד וממחז אותו בפני כל התלמידים. כל אחד מבני הזוג מסביר מדוע בחר להמחז דמות מסוימת.

הערות: אפשר לשוחח על תפקיד הסיפורים בקהילות השונות. בפעילות זו התלמידים **קוראים** סיפורים **ואספריים**. אפשר להתמקד בדיבור ישיר/עקיף. בסיפור בעל-פה - אינטונציה ותפקידה.

קישורים: עולם השיח הלימודי

שכבת גיל: חטיבת ביניים; רמה: ביניים-מתקדמים

נושא הפעילות: **היכרות עם משלים** (דגש על תרבות של התלמידים העולים)

אוצר מילים: משל, נמשל, גיבור, מוסר-השכל, לקח, דמות

מהלך: הלומדים מאזינים לסיפורים / משלים מפי בני המשפחה. הלומדים מספרים בכיתה את הסיפורים / המשלים ששמעו בבית. משוחחים בכיתה על המשמעות של המשלים ועל מוסר ההשכל.

או - המורים מלמדים כמה משלים מן התרבות היהודית. הלומדים נחלקים לקבוצות, בוחרים משל אחד ומשוחחים עליו ועל המשמעות שלו. הלומדים מנסים להשוות למשלים דומים מתרבות המקור.

הצעות: אפשר לשוחח על תפקיד המשלים בקהילות השונות. בפעילות זו התלמידים **קוראים** משלים, **אספריים** אותם, **ואספריים** משלים מחיי קהילותיהם.

קישורים: עולם השיח הלימודי



עולם השיח – תקשורת בין-אישית – חברית ומוסדית

סוג הטקסט – ברכות והזמנות

טקסט של ברכות והזמנות מטרתו לשתף או להשתתף בסיטואציות אישיות וחברתיות עם הזולת. טקסט מסוג זה רווח בעולם השיח של תקשורת בין-אישית חברית ומוסדית.

מאפיינים: טקסטים אלו הם בעלי מבנה מוסכם (תבניות קבועות), הם קצרים, בעלי עיצוב מיוחד, פריטי מידע ומטבעות לשון קבועים.

דוגמות לסיטואציות, לנושאים ולסוגות: אירועים משפחתיים הנהוגים בקהילות שונות, כגון חתונה, בר-מצווה, בת-מצווה, ברית-מלה, ימי הולדת, אירועים בית-ספריים: ערב הורים, מסיבת סיום שנה, אירועים קהילתיים: חגים, הרצאות, אירועים הקשורים בלוח השנה אירועים כיתתיים: מסיבה, טקסים: ימי זיכרון, הענקת פרסים, חנוכת-מבנים.

מיומנויות שפה

דיבור והאזנה

- * **מבחינים** בין שיח פורמלי ללא פורמלי, בין שיח כתוב לשיח דבור.
- * משתמשים בדרכי פנייה הולמות לנמענים שונים ומתאימים את המשלב לנסיבות.

קריאה

- * **מזהים** היצג גרפי של ברכות והזמנות.
- * **מבחינים** בין סוגי ברכות והזמנות לאירועים ולנמענים שונים בהקשרים שונים.
- * **מבינים** את עיקרי המידע בשלבים של איתור, זיהוי.
- * **מבחינים** בין מילים המציינות עובדות לבין מילים המביעות רגשות.

כתיבה

- * **כוללים** פרטים רלוונטיים / מידע רלוונטי לנמען.
- * **מקפידים** על היצג גרפי מתאים.
- * **מבחינים** בין מילים המציינות עובדות לבין מילים המביעות רגשות.
- * **מבחינים** בין שיח פורמלי ללא פורמלי, בין שיח כתוב לשיח דבור, ומשתמשים במשלב הנכון בהתאם.
- * **משתמשים** בניסוחים רווחים.

הצעות דידקטיות

שכבת גיל: יסודי, חטיבת-ביניים; רמה: מתחילים-מתקדמים

נושא הפעילות: זיהוי מאפייני הזמנות / ברכות

אוצר מילים: ימי השבוע, חודשים, שעות, שנים, איחולים, לבביים, צר לי, הצטערתי לשמוע על, שמחתי בשמחתך, לאחל ל, לברך את, מזל טוב, כן ירבו, בשעה טובה ומוצלחת, לבריאות, בקרוב אצלך, משתתפים באבלך, בצערך, שלא תדעו עוד צער, שיבה טובה, בהצלחה, כל טוב, תודה לאל, חן חן.

מהלך: אפשרות 1: הזמנה וברכה בעל-פה - התלמידים מקבלים מן המורה כרטיסי סיטואציה. הם צריכים לברך זה את זה בהתאם למה שהוכתב להם. עמיתיהם צריכים לענות להם.

אפשרות 2: הכרת הזמנות כתובות - הצגת הזמנות וברכות שונות, התבוננות במאפיינים וזיהויים, זיהוי נמענים ומוענים, מטרות, מידע הכרחי, הפקת ברכות והזמנות. (בהתאם לרמה ניתן להתמקד בפריט אחד או בשניים או להתמקד במאפיינים מסוימים. אפשר לתת לתלמידים למלא פרטים על פי תבנית נתונה). בבדיקת הזמנות לבר-מצווה ניתן לבדוק היבטים דומים: **שם** (מה המשמעות של שם שני, ומה סוגו?) **ציטוטים**, **שמות תואר** לתיאור חתן בר המצווה, **תאריכים**, **סממני השתייכות** (ב"ה, בס"ד ומשמעויותיהם), החלק הטקסי-דתי לעומת החגיגות – מהן הפרופורציות? **משלבי הלשון**.

חומר עזר: ניתן להשתמש בפעילות על השבת בספר "בואו נלמד עברית", חלק א, האגף לת"ל, תשנ"א, 1991.

הערות: פעילויות אלה נותנות את הבסיס לדרכי התקשרות בעולם התרבות הישראלית בהקשר חברתי מסוים. הפעילויות מלמדות **להביא רעות, לברק, לבקש, להנחין, להתנצל** בשפה החדשה ולעמוד על ההבדלים לפעולת דיבור זו בין שפת האם לשפה העברית. הפעילויות מאפיין את הרכיבים ההכרחיים שבהזמנות בבברכות, ומבחינות בין קבוצות חברתיות שונות ודרכי התקשרות מגוונות (הזמנה לחתונה של משפחה דתית לעומת הזמנה לחתונה של משפחה חילונית). הפעילויות מאפשרות לתלמידים לתרגל מבעים העשויים לשרת אותם באירועים שונים וכן להקל עליהם את החיברות.

רצוי להדגיש כי זהו חלון ראווה להכרת החברה הישראלית. בבדיקת **הזמנות לחתונה** כדאי לבדוק מי הם ה**מוענים** (בני הזוג, הוריהם, סבים וסבתות) מי הם ה**הנמענים**, ומהי הזיקה שלהם לאירוע (משפחה, חברים, עמיתים). ציון ה**תאריך** – לועזי/עברי; שמותיהם של בני הזוג (שמות חיבה, שמות כפולים: חנה רבקה) **משלבי לשון**, בס"ד; **זיקה בין טקסטים** (תנ"ך; שירה; זמר; קלישאות) ; **דרכי התקשרות** (דואר, דואל, טלפון, טלפון סלולרי, פקס, למי מתקשרים?).

קישורים: מודעות והודעות



עולמות השיח – תקשורת בין-אישית – חברית ומוסדית; תקשורת המונים

סוג הטקסט – מודעות, הודעות, שלטים, תמרורים, פרסומות

מודעות והודעות הן טקסטים שמטרתם למסור מידע, להנחות ולעתים לשכנע. הם רווחים בשלטי רחוב, בעיתונים (מודפסים ודיגיטליים), בלוחות מודעות מודפסים ואלקטרוניים.

מאפיינים: טקסטים זעירים, קצרים, כגון תמרורים, דבקיות. בחלק מן הטקסטים קיים שילוב בין תמונה למילה.

דוגמות לסיטואציות, לנושאים ולסוגות: מסע פרסום; תחרויות; שיווק מוצרים; בילויים ואירועים; חיפוש עבודה (דרושים); קניות ומכירות; לוחות מודעות; מודעות אבל, פרסומות.

מיומנויות שפה

האזנה וקריאה

* **מזהים** מילים רווחות.

* **מזהים** אוצר מילים ותבניות האופייניים לסוגה.

* **מזהים** סימנים מוכרים.

* **מבחינים** בין עובדה לבין דעה.

* **מבינים** את הקשר בין תמונה, איור או סימן גרפי לבין

תוכן או מסר.

* **מזהים** משחקי לשון.

* **מבינים** מידע מילולי, חזותי וקולי.

הצעות דידקטיות

דוגמה 1

שכבת גיל: על-יסודי; רמה: ביניים-מתקדמים

נושא הפעילות: צפייה והאזנה לפרסומת בטלוויזיה (הכוללת סרטון קצר)

אוצר מילים: תלוי בעולם התוכן של הפרסומות.

מהלך: צפייה והאזנה ומילוי טופס / שאלון לשם בדיקת ההבנה. שאלות לדוגמה למילוי בשאלון: מידע על ההקשר שבו הוצגה הפרסומת; שם המוצר; מהו הסיפור הוויזואלי? מי הן הדמויות? ציטוט קצר מתוך הדיאלוג; מהם המסרים העיקריים? ציון לפרסומת (מ 1 עד 10); ביקורת אישית; עניינים לא מובנים לבירור.

הערות: חשוב להפנות את תשומת לב התלמידים להבחין בין עובדות לבין נסיונות שכנוע של המפרסם. בפעילות זו התלמידים לומדים *להבחין בציקר, להיות נאמנים ביקורתיים*. חשוב לשים לב לסוג הפרסומות, למסרים השליליים.

קישורים: עולם השיח העיוני, טיעון.

דוגמה 2

שכבת גיל: חטיבת ביניים; רמה: מתקדמים

נושא הפעילות: בניית אתר לחיפוש עבודה או הקמת לשכת עבודה כיתתית

אוצר מילים: שמות תואר: אחראי, חרוץ, מנומס, ש"ע: בעל ניסיון, תנאי תשלום, תנאי עבודה, גיל, סוגי עבודות: שליח, מלצר, שמרטף, עובד ניקיון.

מהלך: א. זיהוי, איסוף ומיון של מודעות, ב. פרסום באתר ב"לשכה" לפי תיקיות/נושאים (גברים/נשים, גילאים, סוג העבודה, היקף העבודה), ג. פנייה בכתב או בעל פה לנמען באחת המודעות

הצעות נוספות לפעילות: קורות חיים, משחק תפקידים, ראיון לקבלת עבודה.

הערות: כדאי לברר מי מבין התלמידים מכיר את עולם האינטרנט ומשתמש בו. אפשר להציג ראשי תיבות וקיצורים, שילוב בין אנגלית לעברית, סימנים גרפיים מוכרים.

בפעילות זו התלמידים לומדים *לתאר, לאתר פרטים* רלוונטיים להם, *להציע ולפרסם*.



עולם השיח – בין אישית מוסדית

סוג הטקסט – מכתבים רשמיים וחצי-רשמיים

מכתבים רשמיים וחצי רשמיים הם טקסטים שמטרתם לשכנע גופים רשמיים להיענות לפנייה: בקשה, תביעה, התראה, תלונה וכן להביע תודה והוקרה. בטקסטים אלה מופיע תכופות הסבר של תופעות ועניינים במבנים לוגיים, כגון סיבה ותוצאה, השוואה, השתלשלות עניינים.

הם רווחים בפניות לגורמים שונים שהמוען בוחר, כגון, עירייה, הנהלת בית הספר, וכוללים לעתים גם טפסים ושאלונים.

מאפיינים: תבניות קבועות, ניסוח ענייני, לשון בקשה, דרישה, אזהרה, לשון פורמלית, לשון נימוסית.

דוגמות לסיטואציות, לנושאים ולסוגות: פנייה בבקשה/בתלונה להנהלת בית-הספר; בירור בנושאי פעילויות במתנ"סים ובמרכזי נוער שונים; פניות בנושאים שוטפים של המשפחה ומשק הבית, כגון תלונות לחברת חשמל, לעירייה, לדואר.

מיומנויות שפה

קריאה

- * **מבחינים** בין פנייה אישית לפנייה רשמית.
- * **מזהים** תבניות רווחות ומבינים את תפקידיהן (הנמען ודרך הפנייה אליו; ציון הנושא, הנדון; סיום: בברכה, בתודה).
- * **מזהים** את המטרה העיקרית של המכתב.
- * **מבחינים** בין מידע לבין הוראה, הכוונה, בקשה, התראה.

כתיבה

- * **פונים** בכתב לגופים רשמיים.
- * **מתאימים** את משלב הלשון להקשר ולנסיבות.
- * **מנסחים** עיקרי מידע בקצרה.
- * **מנסחים** בקשה, תלונה.
- * **כותבים** בתבניות מוסכמות.
- * **מתרגלים** תשובה, מענה לפניות של גוף רשמי אליהם.

הצעות דידקטיות

שכבת גיל: יסודי, חטיבת-ביניים, חטיבה עליונה; רמה: ביניים-מתקדמים.

נושא הפעילות: **פנייה לעירייה להרחבת חצר המשחקים ולהשבחתה**

אוצר מילים: אדון/גברת נכבד/ה, ברצוני/ברצוננו, לכן, חשוב, צריך, סיבות, אנו מבקשים בכל לשון של בקשה, לצערנו, לרוע המזל, תקציב, אלימות, רווחת התלמידים, שקט ושלווה

מהלך: הלומדים מעוניינים להרחיב את חצר בית-הספר ולהוסיף משחקים ופינות שעשוע. הכיתה נחלקת לכמה קבוצות. כל קבוצה מייצגת גוף אחר: תלמידים, הנהלת ביה"ס, עירייה, האגודה לזכויות הילד. כל קבוצה מנסחת מכתב הפונה בבקשה הנדונה ומנמקת אותו או משיבה לפונים בחיוב/בשלילה כולל הנמקה.

הערות: ניתן לשוחח על נושאים, כגון זכויות האזרח, האפשרות להתלונן, מעורבות חברתית, מחויבות הרשויות לאזרח.

בפעילות זו התלמידים לומדים *להתאונן, להביע כעס, מורת-רוח, לבקש, לנמק*.

הצעות דידקטיות

שכבת גיל: חטיבה עליונה

נושא הפעילות: פנייה למשרד החינוך בבקשה לאפשר שימוש בתנ"ך מתורגם בבחינת הבגרות בתנ"ך

אוצר מילים: ברצוני, ברצוננו, אנו מבקשים, קושי-קשיים, תרגום, להביע בכתב, הצלחה, להצליח ב, תכנית לימודים.

מהלך: הלומדים מעוניינים להשתמש בתנ"ך מתורגם בשיעורים וגם בבחינת הבגרות, כדי שיוכלו להעמיק את הלמידה שלהם בנושאים ולהשתתף בדיונים. הכיתה נחלקת לקבוצות. חלק מן הקבוצות מתמקד בסיבות לבקשה, ומנסח מכתב מנומק. קבוצות אחרות מייצגות את משרד החינוך, ודנות בבקשה, ומנסחות מכתבי תשובה מנומקים לחיוב או לשלילה.

הערות: ניתן לשוחח על נושאים, כגון זכויות האזרח, האפשרות להתלונן, מעורבות חברתית, מחויבות הרשויות לאזרח.

בפעילות זו התלמידים לומדים *להתלונן, להביע כעס, מורת-רוח, לבקש, לנמק*.

אפשר להתמקד בתבניות כתיבה רשמיות: צורות פתיחה וסיום של מכתב.

במשפטי סיבה ותוצאה, במשפטי תנאי, בביטויי בקשה. אפשר לנצל הזדמנות זו ולשוחח על מבנה הטקסט התנ"כי.

קישורים: עולם השיח העיוני: שיעורי תנ"ך.



עולמות השיח – השיח העיוני; תקשורת המונים

סוג הטקסט – טקסט מידע

טקסט מידע מטרתו להגדיר, להסביר, להבהיר ולתאר מושגים, תופעות, תהליכים ועצמים בתחומים שונים. מבנים רווחים הם סיבה ותוצאה, השוואה, פירוט והכללה, רצף כרונולוגי. טקסט מידע רווח בספרי לימוד, בעיתונות, בספרי יען (מודפסים או דיגיטליים).

מאפיינים: נתונים, אוצר מילים מדויק לתחום, מילים דנוטטיביות, קביעות עובדתיות, שימוש רב בקשרים מפורשים.

דוגמות לסיטואציות, לנושאים ולסוגות: מטלות בית ספריות; ידיעות; מהדורות החדשות בכל אמצעי התקשורת; תצפיות בתופעות; ספרי יען, כגון אנציקלופדיות, לקסיקונים.

מיומנויות שפה

האזנה וקריאה

* **מזהים** את מטרת הטקסט.

* **מבחינים** בהבדלים שבין תת סוגות: דיווח, הסבר,

הגדרה.

* מבינים את המבנה הלוגי של הטקסט, כגון דיבה ותוצאה;

סדר התרחשויות.

* **מאתרים** מידע עיקרי מתוך טקסטים באורך שונה,

דבורים, כתובים וחזותיים.

* מזהים מידע תומך.

* **מאתרים** מידע ממקורות שונים.

דיבור וכתיבה

* **מבחינים** בהבדלים שבין תת סוגות: דיווח, הסבר,

הגדרה.

* מנסחים רעיון מרכזי לטקסט.

* **מפיקים** טקסטים מידעיים קצרים, כגון תשובות לשאלות

וסיכום טקסט קצר.

* **מארגנים** מידע בסדר לוגי המתאים לנסיבות.

* **מסבירים** תופעות, תהליכים.

* **מתארים** חפצים, דמויות, אירועים.

* **משווים** בין מידע ממקורות שונים.

* **מבחינים** בין הכללה לפירוט, בין הכללה להדגמה.

הצעות דידקטיות

דוגמה 1

שכבת גיל: יסודי; רמה: מתחילים-ביניים

נושא הפעילות: איסוף מידע לכתיבת 'ספרון' על בעל חיים כיתתי

אוצר מילים: מזון, אורך חיים, זכר נקבה, אברי גוף: כנפיים, מקור, נוצות, גפיים, פרווה, זנב, קולות של בעלי-חיים: לציץ, לנבוח, לצהול, לקרקר, לנעור, לפעות... שמות הצאצאים: גור, גוזל, עגל, טלה, גדי, כלבלב, סייח, עייר, בכר, אפרוח. מקומות מגורים: דיר, רפת, לול, אורווה, שובך, מלונה, קן.

מהלך: התלמידים מתבוננים לאורך זמן בבעל החיים, מצלמים אותו, אוספים מידע עליו – כתיבת כתוביות לתמונות שצולמו בהתאם לתצפיות ולמידע שנאסף.

הערות: אפשר לשוחח על תכונות אוניורסליות - אהבה של ילדים לבעלי-חיים. אפשר להתמקד באורח חיים, במגורים, בקולות של חיות.

בפעילות זו התלמידים לומדים **למאכ** חפצים, בעלי-חיים וכן **לציין** מאפיינים בולטים.

דוגמה 2

שכבת גיל: חטיבת-ביניים, חטיבה עליונה; רמה: ביניים-מתקדמים

נושא הפעילות: איך מגדירים?

אוצר מילים: מילים מכלילות, מאפיינים, ביטוי מבחין, נועד ל, משמש ל, רווח/נפוץ, מכנה משותף.

מהלך: המורה מציג/ה ללומדים מושגים שונים, כגון ציפור, מטוס, עפיפון, מכונית ועוד. הלומדים מתבקשים למצוא את היוצא דופן. לאחר מכן הם מנסחים יחד את המכנה המשותף, מנסחים מאפיינים של כל אחד מן המושגים, כותבים הגדרה מלאה לפי התבנית - כותרת - קבוצת השתייכות כללית - מאפיינים - מאפיינים ייחודיים - דוגמאות. בהמשך מתנסים במושגים מופשטים, כגון אהבה, שנאה...

הערות: ישנן דרכים נוספות להגדיר, למשל על דרך הניגוד או באמצעות מילים נרדפות או על-ידי תרגום.

בפעילות זו התלמידים לומדים **למאכ: להכיל ולפרט**. אפשר להתמקד בשם עצם כללי, כגון רהיטים, כלי תחבורה, כלי עבודה, רגשות, מקומות עבודה, בעלי מלאכה, מאכלים, בעלי חיים ועוד. שמות תואר - גדול, קטן, מהיר, יעיל.

קישורים: חיבור להגדרות בתחומי הדעת השונים.



עולמות השיח – תקשורת בין אישית מוסדית; השיח העיוני

סוג הטקסט – היצגים גרפיים

טקסט של תרשימים, טבלאות ומפות הוא היצג גרפי, שמטרתו למסור מידע בצורה חסכונית ובהירה באמצעות ציור ורישום של נתונים ורעיונות וארגונים ומיונם לקבוצות. היצג גרפי הוא טקסט עצמאי או טקסט המלווה טקסט רציף. טקסט מסוג זה רווח בכמה מעולמות השיח: תקשורת בין-אישית מוסדית. תקשורת המונים והשיח העיוני. דוגמאות לטקסטים מסוג זה הן מפות, טבלות במאמרים מדעיים, גרפים בדיווחים, תרשימים בספרי לימוד ובספרי הדרכה, בתחקירים ואף בפרסומות.

מאפיינים: סימנים גרפיים, ניסוח קצר, שימוש בכותרות.

דוגמות לסיטואציות, לנושאים ולסוגות: הרצאות באמצעות מצגת; דיונים; דיווחים וסקירות בעל-פה ובכתב; לימוד מספרים וממחשב.

מיומנויות שפה

קריאה

* **מזהים** היצגים גרפיים.

* **מבחינים** בין קווים, עמודות, סימנים מוסכמים (מפה),

טבלאות.

* **מבינים** את הקשר שבין צורה לתוכן / למסר.

* **מסיקים** מסקנות מהיצגים גרפיים / הנדסיים (גודל, צבע,

צורה), סמל.

הצעות דידקטיות

שכבת גיל: חטיבת-ביניים, חטיבה עליונה; רמה: ביניים-מתקדמים

נושא הפעילות: **בחירת דרך היצג מתאימה**

אוצר מילים: גבוה, נמוך, עמוק, צבעים, גבוה, נמוך

מהלך: המורים מציגים בפני התלמידים כמה היצגים גרפיים, כגון, תרשים עמודות (היסטוגרמה), טבלה, גרף קווי / עקומה, תרשים עוגה (פאי). התלמידים מתבוננים בהיצגים השונים, מתארים אתם ומציינים את מעלותיו של כל היצג.

התלמידים ממלילים היצגים שונים ומסיקים מסקנות של תוכן.

המורים מציגים בפני התלמידים כמה נושאים / נתונים בתחומים שונים, ועורכים דיון בשאלה: איזה היצג גרפי מתאים לנושא מסוים ומנמקים.

הערות: כדאי לוודא שכולם יודעים לקרוא היצגים גרפיים (כיוון קריאה), קשר סמל-תמונה, שפת סימנים מקובלת, משמעות גודל / גובה / צבע, הבנת יחסי מאוזן-מאונך. פעילות זו מקדמת את התלמידים בנושא *המאלפה של היצגים גרפיים*. התלמידים לומדים אף *לנמק*.

חשיבותה של פעילות זו היא בהיותה גשר למקצועות הלימוד. התלמידים נתקלים בהיצגים גרפיים בכל תחומי הדעת.

אפשר להיעזר בחוברות טיפוח הבנת הנקרא של האגף לת"ל.

קישורים: הוראות והנחיות, עולם השיח העיוני.



עולמות השיח – השיח העיוני; תקשורת המונים

סוג הטקסט – טקסט טיעון

טיעון הוא טקסט שבמרכזו הבעת עמדה כלפי תופעה או כלפי נושא וכן הצגת דעה ופרשנות במהלך דיון, בשיחה או בכתובים. מטרתו להשפיע על עמדת הנמענים, לשכנע אותם לאמץ את דעתו של הטוען. בטקסטים אלה יש בולטות לאמצעי שכנוע, כגון טענות, הוכחות ונימוקים.

הטיעון רווח בדיון ובוויכוח בעל פה; בכתב - במאמרים, בכתבי עת, בעיתונות ולעתים בספרי לימוד.

מאפיינים: ביטויים להבעת עמדה ודעה, פועלי אמירה.

דוגמות לסיטואציות, לנושאים ולסוגות: נושאים מגוונים בתחומי הדעת הלימודיים השונים; אקטואליה; אמנות; מעורבות חברתית, כגון בחירות למועצת התלמידים, השתתפות בקבוצת דיון; פרסומות.

מיומנויות שפה

האזנה וקריאה

* **מזהים** את מטרת הטקסט.

* **מבינים** את המבנה הלוגי של הטקסט, כגון תופעה והיבטים.

* **מזהים** ומבינים טענות מפורשות וסמויות.

* **מבחינים** בין עובדה לדעה.

* **מזהים** מידע התומך בנכונות הטענה, בצדקתה

או ביעילותה.

* **מזהים** מידע מגמתי ולא רלוונטי.

* **מזהים** סתירות והסתייגויות.

* **מזהים** מסקנות.

* **מזהים** המלצות.

הצעות דידקטיות

שכבת גיל: חטיבת-ביניים, חטיבה עליונה; רמה: ביניים-מתקדמים

נושא הפעילות: **קריאה בעיתון יומי / שבועון**

אוצר מילים: פועלי אמירה: לטעון, לומר, להכחיש, להביע, להסתייג, להתנגד, לתמוך, לבסס, להסכים. כותרת ראשית, כותרת משנית, ידיעה, כתבה, מאמר, טור אישי, מידע - עמדה.

מהלך: קוראים קריאה סוקרת בעיתון יומי או בשבועון. בוחרים כתבה, ומזהים את טענות הכותבים. כותבים טענה אישית תומכת/מתנגדת או משולבת. אפשר להיעזר בטבלה שלהלן.

הדגשים לשוניים: סמנים של רכיבי מבנה שונים: להבעת עמדה, להסקת מסקנה.

חשוב מאוד להבחין בין סיטואציה דבורה לסיטואציה כתובה, ובהתאם לבחור את המילים.

אפשר להתמקד ב**שמות תואר** רווחים ברטוריקה של שכנוע: חשוב, מקורי, מדהים, אישי, מודרני, איכותי, יוקרתי, רווחי, מדעי, חברי.

שמות עצם ומונחים להבעת עמדה חיובית: קדמה, פיתוח, דמוקרטיה, חירות, תקשורת, התחשבות, התחברות, חיזוק, העצמה, הצלחה.

שמות עצם ומונחים להבעת עמדה שלילית: כישלון, פיגור, נחשלות, עריצות, דיכוי, תוקפנות, אלימות.

דגמי משפט: משפטי מושא: א' חושב, מרגיש, מסכים ש...

תבניות לפעולות דיבור שונות: להבעת טענה: לדעתי, נראה ש, מקובל, לחשוב... אך, א' קרה עקב...; להנמקה: ניתן להוכיח טענה זו בעזרת הנימוקים האלה; להדגמה: הדוגמה הבולטת ביותר היא; תבניות להבעת מסקנה: מכאן נובע, כלומר, מכל האמור ניתן להסיק; להמלצה: יש צורך ל..., כדי ל... רצוי ל....

הצעות דידקטיות

שכבת גיל: חטיבת-ביניים, חטיבה עליונה; רמה: ביניים-מתקדמים

נושא הפעילות: **קריאה בעיתון יומי / שבועון**

אוצר מילים: פועלי אמירה: לטעון, לומר, להכחיש, להביע, להסתייג, להתנגד, לתמוך, לבסס, להסכים. כותרת ראשית, כותרת משנית, ידיעה, כתבה, מאמר, טור אישי, מידע - עמדה.

מהלך: קוראים קריאה סוקרת בעיתון יומי או בשבועון. בוחרים כתבה, ומזהים את טענות הכותבים. כותבים טענה אישית תומכת/מתנגדת או משולבת. אפשר להיעזר בטבלה שלהלן.

הדגשים לשוניים: סמנים של רכיבי מבנה שונים: להבעת עמדה, להסקת מסקנה.

חשוב מאוד להבחין בין סיטואציה דבורה לסיטואציה כתובה, ובהתאם לבחור את המילים.

אפשר להתמקד ב**שמות תואר** רווחים ברטוריקה של שכנוע: חשוב, מקורי, מדהים, אישי, מודרני, איכותי, יוקרתי, רווחי, מדעי, חברי.

שמות עצם ומונחים להבעת עמדה חיובית: קדמה, פיתוח, דמוקרטיה, חירות, תקשורת, התחשבות, התחברות, חיזוק, העצמה, הצלחה.

שמות עצם ומונחים להבעת עמדה שלילית: כישלון, פיגור, נחשלות, עריצות, דיכוי, תוקפנות, אלימות.

דגמי משפט: משפטי מושא: א' חושב, מרגיש, מסכים ש...

תבניות לפעולות דיבור שונות: להבעת טענה: לדעתי, נראה ש, מקובל, לחשוב... אך, א' קרה עקב...; להנמקה: ניתן להוכיח טענה זו בעזרת הנימוקים האלה; להדגמה: הדוגמה הבולטת ביותר היא; תבניות להבעת מסקנה: מכאן נובע, כלומר, מכל האמור ניתן להסיק; להמלצה: יש צורך ל..., כדי ל... רצוי ל....

השימוש ב**סביל** בעיתונות.

הערות: פעילות זו מאפשרת לתלמידים להיחשף לדעות שונות אף מנוגדות. בפעילות זו התלמידים **אבח'ני'ט ב'ין דעה לצמדה**. הם לומדים

לצאון ולבסס את דבריהם. אפשר להשתמש ב"שער למתחיל" או בכל עיתון בעברית קלה.

הצעות דידקטיות

שכבת גיל: יסודי, חטיבת-ביניים; רמה: מתחילים-מתקדמים

נושא הפעילות: **המלצה** על סרט / ספר / מסעדה / חנות מעניינת / אתר טיולים

אוצר מילים: מצוין, כדאי ל, אני רוצה להמליץ, מצחיק, משעשע, מעניין, משמעותי, ארוך מדי, משעמם

מהלך: שלב א - קריאה של המלצה. הבחנה בין המידע על אודות האובייקט לבין הדעה האישית.

שלב ב - הלומדים בוחרים פריט אחד שהם רוצים להמליץ עליו. הם מנמקים למה בחרו בו. הם כותבים את המלצתם (תיאור + שכנוע).

הערות: בפעילות זו התלמידים לומדים *לתאר, להאליץ ולשכנע*.

הצעות דידקטיות

שכבת גיל: חטיבת-ביניים, חטיבה עליונה; רמה: ביניים-מתקדמים

נושא הפעילות: **זיהוי מאפייני לשון הדבקות**

אוצר מילים: רעיונות, דעות, ערכים והגדרות השתייכות וזהות עצמית, מודעות פוליטית, תחומי חברה, רכב, תחבורה, זהירות בדרכים, מסרים, תקשורת ההמונים.

מהלך: הצגת דבקות שונות מתחומים מוסכמים, (ראה/י דוגמות) התבוננות במאפייניהן וזיהויים. זיהוי נמענים, מטרות חברתיות, שחזור המעגל הטיעוני ועיגונו בסיטואציה חברתית. בעקבות הפענוח הפקה של דבקות.

מאפייני הדבקות

- דבקות הרכב מציעות לכל אחד להחדיר את תפישותיו, את ערכיו ואת עמדותיו לתוך המסרים של תקשורת ההמונים.
- הדבקות הן טקסטים זעירים, דחוסים מבחינה מילונית ועצמאיים מבחינה סמנטית ותחבירית.
- הניסוח הקצר והאליפטי שלהם גורם לכך שבמקרים רבים המסר הוא רב-משמעי או עמום, וניתן לפירושים שונים.
- פענוחו מחייב הכרת הקשר חוץ-טקסטואלי ספציפי, שלא תמיד עומד לרשותו של הנמען, ולכן כל פעילות העשרה לפני ההוראה – תיטב.

התלמידים לומדים *לזהות את האטרה החברתית* של טקסט.

דוגמות לדבקות: הולכים על ארץ נקייה, החיים יפים יותר ללא עישון, מ אלימות להידברות, חגורה להקליק זה מדליק, העולם שייך לזהירים, תינוק באוטו.



עולם השיח – מקורות יהודיים היסטוריים

סוג הטקסט – ברכות, תפילות, פתגמים

טקסטים מן המקורות היהודיים הם מסוגות שונות. מטרתם להפגיש את התלמידים עם המורשת היהודית, הלאומית והתרבותית ולאפשר עיון בהם מנקודות מבט שונות, כגון דתית-אמונית, היסטורית, פילוסופית, ספרותית, לשונית ועוד.

מאפיינים: קווים ייחודיים לרובד לשון המקרא ולרובד לשון חז"ל

דוגמות לסיטואציות, לנושאים ולסוגות: פעילויות סביב חגים, מועדים ואירועים מיוחדים; עיסוק בנושאים חברתיים וביחסים שבין אדם לחברו; עיסוק בלוח השנה העברי ובתאריכים משמעותיים בו.

מיומנויות שפה

האזנה וקריאה

* **מבינים** מטבעות לשון המיוחדים לנוסחי הברכה.

* **מבינים** את הקשר בין התפילות והברכות לבין הנסיבות והאירועים.

* **קוראים** בקול בשטף.

* **מזהים** מטבעות לשון רווחים.

* **מבינים** את הנושאים, הרעיונות והמסרים העולים

מן התפילות, הברכות והפתגמים.

* **מזהים** אמצעים לשוניים המיוחדים לפתגמים,

כגון תקבולות, משחקי מילים.

הצעות דידקטיות

שכבת גיל: יסודי; רמה: מתחילים-מתקדמים

נושא הפעילות: **תפילות וברכות לראש השנה - סדר ליל ראש השנה**

אוצר מילים: ראש השנה, ברכה, רימון, תפוח בדבש, תמר, ראש של דג, יהי רצון, מברכים, מאחלים, יהי רצון ש..., פנייה לקב"ה בלשון נוכח, צורות ציווי, כגון ברך עלינו, שלח לנו...

מהלך: עורכים שולחן ובו הסימנים: רימון, דבש, תפוח וכו' – כמנהג העדות השונות. לומדים לקרוא את הברכות או לומדים קטע מתוך ה"סליחות" – פיוט מולחן.

הערות: רצוי להקדים ולשוחח על לוח השנה העברי וחגיו, ימי סליחות וחשבון נפש, חילופי עונות.

בפעילות זו התלמידים לומדים *לברך ולבקש ולהביא אלהות*.

קישורים: עולם השיח התקשורתי: שיחה.

עולמות השיח

הדגמה מורחבת

הדגמה לטקסט הוראות והנחיות

טקסט של הוראות והנחיות מטרתו להפעיל ולכוון התנהגות בתחומים שונים. טקסט מסוג זה רווח בכמה עולמות שיח: תקשורת בין-אישית חברית ומוסדית ובשיח העיוני.

מאפיינים: טקסטים אלה בנויים על-פי עיקרון לוגי של סדר פעולות או התנהגויות. הם אינם רציפים, קצרים וכתובים סעיפים סעיפים. ניתן למצוא בהם פעלים רבים בדרך כלל בציווי, בעתיד, במבנה סתמי (הווה רבים) או בצורת שם הפועל. לעתים מלוות ההוראות בהנמקות ובאזהרות.

טקסט 1 - כללים להתנהגות בטיחותית בחופשת הקיץ

שכבת גיל: יסודי-חט"ב רמה: ביניים-מתקדמים עולמות שיח: תקשורת בין-אישית ומוסדית

זהו טקסט לא רציף ובו ארבעה תת-נושאים הנוגעים להתנהגות זהירה ובטוחה בדרכים. מטרתו להנחות את הנמענים כיצד לנהוג. בטקסט המלא באתר האינטרנט יש פתיחה בת שתי פסקות ובה פנייה אל המורים והגננות לקיים דיון בנושא ההתנהגות הבטיחותית. בגני הילדים ובכיתות א נקראות המורות והגננות לקיים דיונים משותפים גם עם ההורים. כלומר, מלכתחילה זהו טקסט מתווך לקהל נמענים רחב. הטקסט הנתון כאן מביא בפירוט שני תת-נושאים רלוונטיים מבחינת תוכנם לכל הגילים, ואת הכותרות בלבד לתת הנושאים האחרים ואת אלה המיועדים לתלמידים הבוגרים.

כללים להתנהגות בטיחותית בחופשת הקיץ

אתר משרד החינוך, אגף זהירות ובטיחות בדרכים, 2007 <http://cms.education.gov.il>

א. הליכה כהלכה:

1. בחופשת הקיץ נמצאים גם תלמידי משמרות הזה"ב בחופשה, ולכן צריך להיזהר כפליים ולחצות את הכביש לפי כל הכללים של חצייה בטוחה.
2. יש להקפיד על הליכה נכונה ובטוחה על המדרכה הרחק משפת הכביש.
3. במקומות שאין בהם מדרכה יש ללכת בשול השמאלי של הכביש, רחוק ככל האפשר מהכביש, מול כיוון תנועת כלי הרכב.
4. יש לחצות את הכביש במקומות הבטוחים ביותר: על גשר ובמנהרה (אם יש), במעברי חצייה מרומזרים או ללא רמזורים. במקומות שבהם אין מעברי חצייה, רצוי לחצות בקרבת צומת כדי להרחיב את שדה הראייה.
5. יש לבחור ללכת בדרכים בטוחות ולא בדרכים שבהן התנועה רבה וסואנת.
6. בהליכה בקבוצה רצוי ללכת בטור עורפי.
7. בהליכה בקבוצה בשעת חשכה יצטיידו ההולכים בראש הטור ובסופו בפנס מאיר.
8. בהליכה בחשכה יש לענוד מחזירי אור על קרטול הרגל, על הזרועות ועל הגוף.

9. בשעות החשכה רצוי ללכת במדרכות מוארות.

10. אסור להולך רגל לחצות כביש כאשר לאוזניו צמודות אזניות המחוברות למכשיר השמעת צלילים או קולות (ווקמן, דיסקמן וכ"ו) כמו כן מומלץ להימנע משימוש במכשירי שמע בכל הליכה בדרך.

11. יש להימנע משימוש המכשיר טלפון נייד בעת חציית כביש בפרט ובהליכה בדרך בכלל.

ב. מקומות משחק:

1. יש לבחור את המקומות הבטוחים למשחק ולשחק רק בהם.

2. המקומות הבטוחים למשחק: מגרשי המשחקים, מגרש הספורט, גנים ציבוריים ופרטיים המוגנים על ידי גדר בטיחות גבוהה.

3. המקומות האסורים למשחק: כבישים ומדרכות, מגרש חנייה ציבורי ומגרש חנייה ביתי, בעיקר בבתים משותפים.

4. בעת ההליכה אל מגרש המשחקים או הספורט יש לשאת את הכדור בתוך שקית על מנת שלא יישמט לרחוב.

5. הגלישה בגלגשות, בגלגליות ובקורקינט תיעשה רק במגרשי הספורט ובמקומות שקיים בהם משטח מיוחד לכך! הגולשים יחבשו קסדה ויצטיידו בכפפות ובמגני ברכיים ומרפקים. הגולשים בקורקינט ינעלו נעלים סגורות, או נעלי ספורט, הגלישה מותרת רק במגרשים שנועדו לכך.

6. בעת ההליכה אל מגרש ההחלקה יש לשאת את הגלגשות בשקית ואת הקורקינט יש להוביל ביד.

7. בעת המשחק ובעת הגלישה יש להתחשב באחרים ולהימנע מפגיעה בזולת ובעצמך.

ג. רכיבה על אופניים

ד. נסיעה ברכב

פעילויות

לפני ההוראה יש להשלים (רק במקרה הצורך) ידע עולם וידע תרבות בנושא.

שאלות, מטלות ורמזי תשובות	הערות וקישורים
1 - 3	שאלות 1-2 מכינות את הקוראים למפגש עם הטקסט הלא רציף.
1. כמה תחומים/נושאים יש בדף? תשובה: ארבעה: א-ד	שאלה זו מזמינה את הקוראים לסרוק את הטקסט ובודקת היכרות עם מבנה שיש בו סיעוף. מבנה זה יוצר ציפיות לתוכן בנושאים משניים.
2. כמה כללים יש בדף? תשובה: 18 (7+11)	
3. חברו (בכתב ובעל-פה) שאלות, שהתשובה עליהן היא כל אחת מן הכותרות. תשובה: א. איך צריך ללכת? מה הם הכללים להליכה נכונה? ב. איפה אפשר / כדאי לשחק?	אף מטלה זו מכינה את הקוראים למפגש עם הטקסט. היא בודקת את ההכללה של הסעיפים. הבנה של הכותרת יוצרת ציפיות ביחס לפירוט. ההבנה של מרבית הפרטים, לא בהכרח כולם, מבטיחה הבנה גלובלית. מטלה זו מזמנת דיון במבנה תחבירי של כותרות, שהוא לעתים קרובות מבע ולא משפט. הצלחה במטלה משקפת הבנה של הרעיון, ואף בודקת הבנה של אוצר המילים במבע בלי להזיק לדרך של פירושי מילים.
4 - 10	שאלות 4-10 עוסקות בעיון מדוקדק בנושא משני אחד, בתחום אחד שבו עוסק הטקסט השלם.
4. עיינו בחלק א. השלימו: כללים 2-3 הם _____ (דוגמות/הוספות/חידושים/חזרות) ביחס לכלל מספר 1. תשובה: דוגמות	מטלה זו מצריכה הבנה מלאה של שלושה סעיפים בנושא המשני. רק הבנה מדויקת מאפשרת לקבוע את הקשר הלוגי (הלא צפוי) בין שלושת הסעיפים. מטלה זו מזמנת הוראה/בחינה של יחסים לוגיים. סעיף 1 הוא הכללה והסעיפים שאחריו הם פירוט. הציפייה היא שכל הסעיפים תחת הכותרת יהיו פירוט או דוגמות. לשם בדיקת ההבנה של ההכללה שבסעיף 1 לעומת הסעיפים האחרים, ניתן לשאול כמה כללים יש אכן תחת הכותרת.

מטלה זו בודקת הבנה לשונית – תחבירית ולקסיקלית – של צורות מודליות הנהוגות בניסוח כללים. השאלה מציגה ארבעה מבנים המצויים בטקסט. גם אם אין מבינים את כל מילות התוכן, מבחינים הקוראים בין כללים של "עשה" ובין כללים של "אל תעשה", כללים שהם המלצות, וכללים שיש לנהוג לפיהם בנסיבות מסוימות. השאלה והתרגול של המבנים (שאלה 6) הודגמו כאן ללא שימוש במונחים מטא-לשוניים.	5. התאימו בין קבוצה א-ד לבין קבוצה 1-4. <table border="1" data-bbox="884 297 1353 1048"> <tr> <td data-bbox="884 297 1123 1048"> 1. כללים מה לעשות 2. כללים מה לא לעשות 3. כדאי / לא כדאי להתנהג כך 4. כללים איך להתנהג בזמנים מסוימים / בתנאים מסוימים </td><td data-bbox="1123 297 1353 1048"> א. יש להקפיד.... (2); יש לבחור... (5); יש להימנע.... (11); ב. במקומות שאין בהם מדרכה... (3); בהליכה בקבוצה... (5-6); בהליכה בחשכה.. בשעות החשכה.. (8-9); ג. אסור להולך רגל לחצות... (10); ד. רצוי ללכת... (6); מומלץ להימנע מ... (10) </td></tr> </table> תשובה: א-1; ב-4; ג-2; ד-3.	1. כללים מה לעשות 2. כללים מה לא לעשות 3. כדאי / לא כדאי להתנהג כך 4. כללים איך להתנהג בזמנים מסוימים / בתנאים מסוימים	א. יש להקפיד.... (2); יש לבחור... (5); יש להימנע.... (11); ב. במקומות שאין בהם מדרכה... (3); בהליכה בקבוצה... (5-6); בהליכה בחשכה.. בשעות החשכה.. (8-9); ג. אסור להולך רגל לחצות... (10); ד. רצוי ללכת... (6); מומלץ להימנע מ... (10)
1. כללים מה לעשות 2. כללים מה לא לעשות 3. כדאי / לא כדאי להתנהג כך 4. כללים איך להתנהג בזמנים מסוימים / בתנאים מסוימים	א. יש להקפיד.... (2); יש לבחור... (5); יש להימנע.... (11); ב. במקומות שאין בהם מדרכה... (3); בהליכה בקבוצה... (5-6); בהליכה בחשכה.. בשעות החשכה.. (8-9); ג. אסור להולך רגל לחצות... (10); ד. רצוי ללכת... (6); מומלץ להימנע מ... (10)		

שאלות, מטלות ורמזי תשובות	הערות וקישורים
6. א. אמרו/כתבו את המשפטים בסעיף 5א כד: צריך להקפיד על../צריכים להקפיד על... ב. אמרו/כתבו את המשפטים בסעיף 5ב כד: כאשר הולכים במקומות.. כאשר הולכים בקבוצה..	זוהי מטלה סגורה למדיי. המטלה בודקת את ההבנה של המבנים המוצגים בשאלה 5 ואת היכולת להפגין הבנה זו באמצעות המרה של המשפט הנתון למשפט אחר במבנה מוכר יותר. מטלה זו מאפשרת חזרה על משפטים שלמים בהמרות חשובות אך מינימליות. אפשר להסתפק בהמרה של מבנה אחד או שניים לפי הידע שרכשו הלומדים. לא ראוי ללמד את ארבעת המבנים כחידוש. חלק צריך להיות חזרה וחלק – חידוש. <u>לאחר</u> העיסוק בטקסט ובנושא הספציפי הנתון ראוי לנצל את הידע שנרכש ולהשתמש בו בסיטואציה אחרת שבה טבעי להשתמש בעל-פה או בכתב בכללים באחד או יותר מן המבנים. למשל: ניסוח של כללים להתנהגות בספריה, בטיול וכדומה.
9 - 7	מטלות 7-9 מדגימות את העיסוק באוצר המילים וביחסים ביניהן מהיבטים שונים. המורה ישקול לפי ההיכרות עם תלמידיו אלו מן המילים הן חידושים עבור הלומדים ואלו הן חזרה. בהתאמה יכוון את הרכישה לשלב המכין או לאלה הבאים אחריו.
7. א. בחרו את התשובה הנכונה. לפניכם זוגות מילים שמציינים יחס של נרדפות/ניגודיות: בפרט-בכלל (11), (אסור-מותר). ב. כתבו/אמרו שני משפטים. בכל משפט השתמשו במילה אחת מכל זוג. הולכים על/נוסעים ב – כביש/מדרכה (2). תשובה: א. ניגודיות; ב. אנחנו הולכים על המדרכה; הם נוסעים בכביש.	סעיף א מטפל ביחסי משמעות בין המילים. סעיף ב בודק גם את היכולת להשתמש במילים לפי ההצטרפות הנהוגה בשפה.

מטלה זו על שני סעיפיה מצריכה עיון ברשימה, וחלוקה של המילים לשתי קבוצות. היא מאפשרת ניחוש מושכל של חלק מן המילים ברשימה, מפני שההכללה והמיון לשתי קבוצות נתונים כבר.	8. א. הקיפו בעיגול את המילים שהן כלים/מכשירים/חפצים: כביש, מדרכה, גשר, מנהרה, מעבר חצייה, אזניות, צומת, טלפון, דרך, מחזיר-אור, ב. מה המשותף לכל המילים האחרות מבחינת המשמעות? תשובה: א. חפצים: אזניות, טלפון, מחזיר-אור ב. כל המילים האחרות מציינות מקומות.
מטלה זו עוסקת במילה מבחינת המין הדקדוקי של צורת היחיד שאינו מסומן בצורן סופי. בצורת הרבים יש צורן סופי שאינו גזור אוטומטית לפי המין, ולכן יש להסב את תשומת הלב אליו. אין בשאלה שימוש במינוח מטה-לשוני, וניתן בהחלט להחליף את שמות התואר במילים חלופיות. המילה הזו היא מרכזית לנושא ולטקסט, וניתן לבסס את הבחירה בתשובה הנכונה על עיון בטקסט (בדרכים שבהן, בדרכים בטוחות).	9. השלימו: דרך ____ (ארוך/ארוכה) דרכים ____ (ארוכים/ארוכות) תשובה: דרך ארוכה; דרכים ארוכות
מטלה זו מזמנת שימוש בדרך חזותית, לא מילולית לבדיקת הבנה של כלל אחד.	10. בחרו כלל אחד, והוסיפו לידו/לצדו ציור (או הדבקה) שיעזור להבין את הכלל.

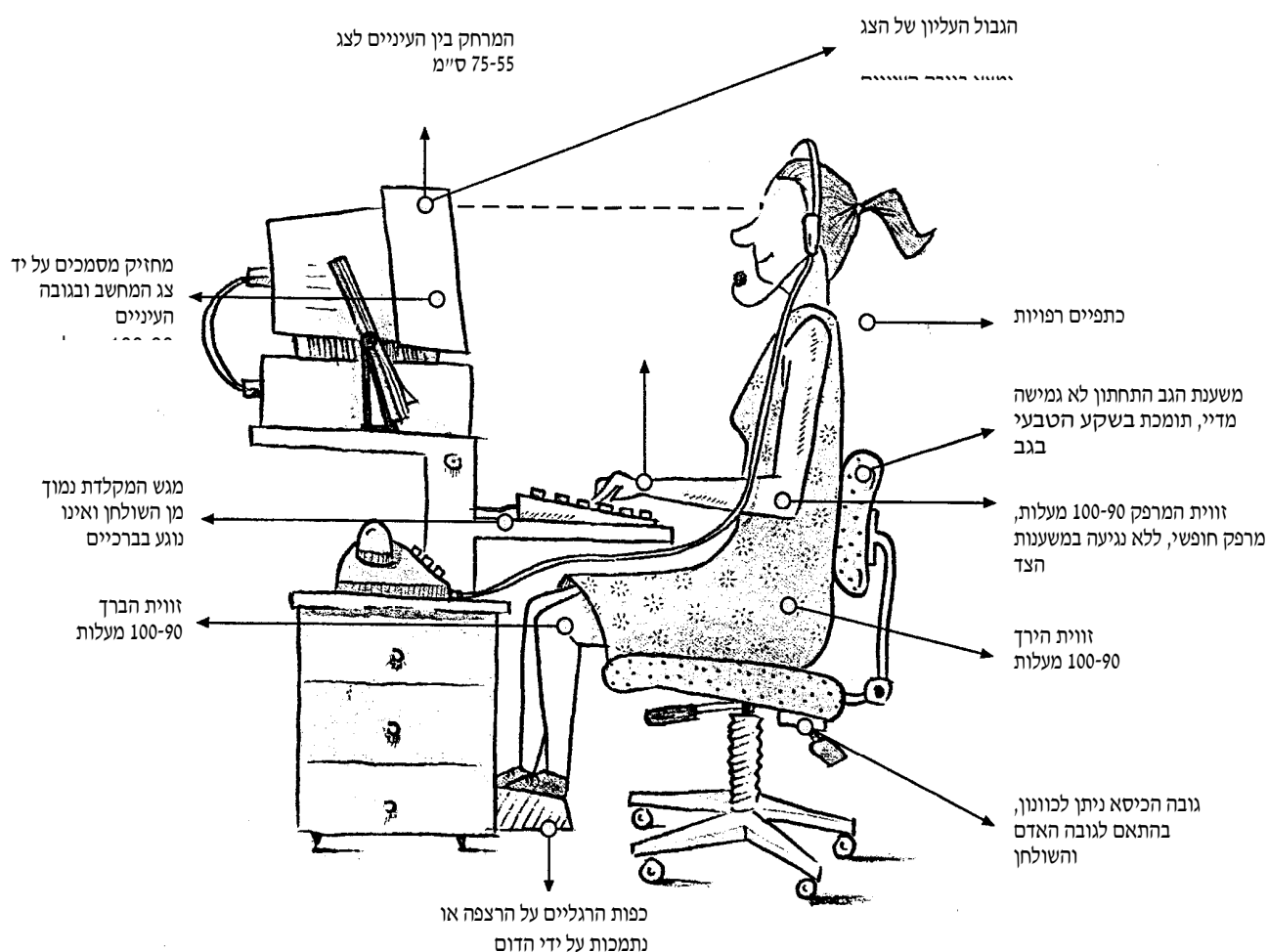
טקסט 2 – סביבת העבודה - תרשים

שכבת גיל: חט"ב-חט"ע רמה: ביניים-מתקדמים עולמות שיח: תקשורת בין-אישית ומוסדית

טקסט 2 הוא היצג מיוחד של איור ולצדיו מבעים ומשפטים מבהירים. בכותרת המשנית של הטקסט "כללי עבודה בריאה" יש הכרזה על מטרת הטקסט, על הסוגה שלו. גם טקסט זה מיועד לקהל נמענים רחב. קישור לעולמות השיח: תקשורת בין-אישית ומוסדית; השיח העיוני.

סביבת העבודה

כללי עבודה בריאה



פעילויות

שאלות, מטלות ורמזי תשובות	הערות וקישורים
בתרשים 11 פריטים של כללי עבודה בריאה בסביבת העבודה. חלק מן הפריטים מתמקדים בצורת הישיבה וחלק מן הפריטים מתמקדים בארגון ובמיקום של האביזרים/החפצים בסביבת העבודה. א. מיינו את הפריטים לפי שתי הקבוצות. ב. נסחו את הפריטים כדף הוראות: כתבו שתי כותרות שהן שאלות. כתבו תחת כל כותרת את הכללים המתאימים לפי הדוגמה: (כדי לשמור על הבריאות) צריך/צריכים להתאים את גובה הכיסא לגובה האדם.	מטלה זו מרחיבה את אוצר המילים בשני תחומים: איברי הגוף, המחשב וחלקיו. ניתן לעסוק בכל תחום בנפרד, ובשלב נוסף לשלב בין השניים. סעיף א בודק מיון – הכללה ופירוט. סעיף ב – תרגול מבנים מודאליים שונים בהתאם לרמת התלמידים ניתן להסתפק בניסוח חלק מן הכללים. אפשר לנסח את הכללים במבנה שונה של משפטים (לא סתמיים) ולהשתמש בגוף שני (תרגיל בזוגות או בקבוצות): אתה צריך / אתם צריכים... אפשר להשתמש באיורים אחרים ולקבוע נכון/ לא נכון ביחס לצורת הישיבה ולהוסיף משפט כגון: האיש בתמונה צריך... המשימה שכתבה מתוך 'עברית דגמים לשאלון א', בהוצאת משרד החינוך והתרבות, התשס"ד. המשימה הותאמה להוראת עברית כשפה שנייה.

טקסט 3 – העובש - ניסוי

שכבת גיל: חט"ב רמה: ביניים עולם השיח העיוני: מקצועות הלימוד

טקסט זה מקורו בספר הלימוד למדעים 'המים חומר לחיים', והוא אופייני לעולם השיח העיוני בתחום המדעים. הטקסט פותח בפסקת רקע ובהמשך שלושה חלקים: הציד הדרוש לניסוי, הוראות למהלך הניסוי ושאלות ממדי הבנה שונים בעקבות הניסוי.

טקסט לימודי זה מיועד לכלל התלמידים. הכול צריכים להכיר את המבנה ואת המינוח הנהוג בסוגה זו, כגון **חומרים וכלי, מהלך הניסוי, רישום תצפיות, דיווח על ניסוי, סיכום ומסקנות**. הדובר הילדי נזקק בעיקר למה שספציפי לתחום הדעת, והוא שונה מתחום דעת אחד למשנהו. הלומד העולה נדרש בד בבד להבין את כל מילות התוכן והמבנים התחביריים האופייניים. אוצר המילים המרכזי לטקסט הנתון: **מלון, צופה, קלקול מלון, חידוקים, פטריות, שני, טעם, צבא, ריח**.

הערה: לשם תרגול ניתן לעסוק בניסויים מורכבים יותר מן הספר למשל: מים בתהליך כימי (עמ' 43), עליית מומסים בצומח (עמ' 54).

הצעה: ראוי לוודא שהלומד מכיר את המבנה ואת שימושי הלשון האופייניים לתחום. בשלב הבא תתמקד ההוראה בטקסט הנתון. מוצע להפעיל את התלמידים בזוגות ולעקוב אחר כל שלב בביצוע. חלק מן השאלות (למשל 4) יתורגלו ויבדקו גם כמטלת כתיבה מבחינת הצגת הדברים ותקינות הלשון.

בטקסט לימודי זה ארבעה חלקים, מתת סוגות שונות.

פסקת הרקע יכולה להיות מתווכת ללומד, ואין הכרח להבין בה כל מילה כדי לבצע את הניסוי. ניתן אף לעסוק בה לאחר הסיוע בלמידה של סעיפי הציד הדרוש ומהלך הניסוי.

החלק המרכזי הרלוונטי לסוגה זו של הנחיות והוראות מצוי בסעיפים אלה. נדרשת הבנה מלאה של כל פריט ושל כל הנחיה וביצוען על פי הסדר הנתון. הכותרות המשניות שבהן יעסוק המורה בשלב הסריקה הן מרכזיות לתחום הדעת ולא רק לטקסט הספציפי הזה.

התמקדויות בתחום הלשון: להנחיות בטקסט הנתון יש מבנה תחבירי אחיד שעל הלומד להכיר: משפט בעל נושא סתמי ובו פועל בהווה בצורת הרבים. הטקסט מזמן גם עיסוק בשמות פעולה: **ניסוי, קלקול, שני, בדיקה, התפתחות**.

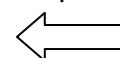
השאלות בעקבות הניסוי בודקות את ההבנה.

⁷ בהוצאת משרד החינוך והתרבות, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים; האוניברסיטה העברית בירושלים, המרכז להוראת המדעים; המרכז הישראלי לחינוך מדעי טכנולוגי ע"ש עמוס דה שליט, תשס"ב, 2002, עמ' 29-30.

מים במזון

המזון שאו אוכלים מקורו ביצורים חיים והוא מכיל גם מים: פירות וירקות, בשר ודגים, חלב וביצים, לחם ועוגות. מזונות אלה יכולים לקיים גם יצורים זעירים, כמו חיידקים ופטריות, המתפתחים על המזון ובתוכו. החיידקים והפטריות יכולים לגרום לקלקול המזון על ידי שינוי הטעם, הצבע והריח.

תוכלו לערוך ניסוי לבדיקת הקשר בין המים במזון ובין התפתחות העובש. העובש הוא יצור חי מקבוצת הפטריות. יחידות הרבייה שלו נישאות באוויר ונפוצות ממקום למקום, ועשויות להתפתח על מזון.



ניסוי: העובש והמים

הציוד הדרוש:

- שתי פרוסות לחם
- שתי שקיות פלסטיק
- תנור
- מים

מהלך הניסוי:

- א. פרוסת לחם אחת מייבשים בתנור.
- ב. מניחים את שתי הפרוסות על השולחן למשך כחצי שעה, כשהן גלויות לאוויר.
- ג. מכניסים כל אחת מהפרוסות לשקית, סוגרים את הפתח ומניחים על השולחן בחדר.
- ד. בודקים כעבור שבוע אם גדל עובש על הפרוסות.

kef? *מזון*

1. מהי מטרת הניסוי?
2. מדוע מניחים את הפרוסות גלויות לאוויר בתחילת הניסוי?
3. מדוע סוגרים את שתי הפרוסות בשקית במהלך הניסוי?
4. מה הן התוצאות שקיבלתם בניסוי?
5. מה מסקנתכם מהניסוי?
6. מהו הנזק שהעובש גורם למזון?
7. איך אפשר למנוע קלקול מזון על ידי פטריות וחיידקים?

פעילויות

שאלות, מטלות ורמזי תשובות	הערות וקישורים
1 - 3	שאלות 1-3 מחייבות הבנה של פסקת הרקע והיסק ממנה ביחס להנחיות שבמהלך הניסוי.
1. מהי מטרת הניסוי?	זוהי שאלה מסכמת לאחר הניסוי. את התשובה לה ניתן למצוא בפסקת הרקע (שורה 5). בהכנה ראוי לעמוד על המטרה, כך שבשלב זה אין זו שאלה של איתור מידע אלא של דיווח. התלמיד (הילדי והעולה) יכול להסתייע בניסוח הנתון בפסקת הרקע.
2. מדוע מניחים את הפרוסות גלויות לאוויר בתחילת הניסוי?	שאלות 2-3 מחייבות היסק על סמך פסקת הרקע.
3. מדוע סוגרים את שתי הפרוסות בשקית במהלך הניסוי?	
4. מה הן התוצאות שקיבלתם בניסוי?	שאלה 4 מצריכה דיווח על הניסוי שבוצע. מטלת כתיבה מעין זו אופיינית לתחום הדעת וראוי לעסוק בהוראתה באמצעות מתן המבנה הראוי לדיווח על ניסוי.
5. מה מסקנתכם מהניסוי?	שאלה 5 היא שאלת היסק.
6. מהו הנזק שהעובש גורם למזון?	שאלה 6 היא חלק מן הדיווח על תוצאות הניסוי.
7. איך אפשר למנוע קלקול מזון על ידי פטריות וחיידקים?	במטלה זו מתבקש הלומד לנסח השערה.

הדגמה לטקסט טיעון

טיעון הוא טקסט שבמרכזו הבעת עמדה כלפי תופעה או כלפי נושא וכן הצגת דעה ופרשנות במהלך דיון, בשיחה או בכתובים. מטרתו להשפיע על עמדת הנמענים, לשכנע אותם לאמץ את דעתו של הטוען. בטקסטים אלה יש בולטות לאמצעי שכנוע, כגון טענות, הוכחות ונימוקים.

הטיעון רווח בדיון ובויכוח בעל פה; בכתב - במאמרים, בכתבי עת, בעיתונות ולעתים בספרי לימוד.

מאפיינים: ביטויים להבעת עמדה ודעה, פועלי אמירה.

טקסט 1 – הינו טקסט טיעון ברמה גבוהה שמטרתו לטעון כנגד הטיפול הכושל בנחלים, וקורא לפעול בנושא.

שכבת גיל: חטיבה עליונה רמה: ביניים-מתקדמים עולם השיח העיוני: איכות הסביבה

השיקום בן עשר – הנחלים עדיין מזוהמים

מעובד על-פי צפירי רינת, "הארץ" אפריל 2004

כמו מטרה שכלל שמתקרבים אליה, היא מתרחקת והולכת, כך נראה היום שיקום הנחלים בישראל. עשר שנים לאחר שהחלו מאמצי השיקום, אין עדיין נחל אחד שאפשר לומר עליו שהוא משוקם. גם בפרויקט הדגל של המשרד לאיכות הסביבה, נחל הקישון, עדיין לא נקבע מועד סופי שבו תופסק הזרמת השפכים¹ התעשייתיים אל הנחל.

תהליך שיקום הנחלים כולל כמה שלבים, ובסופו של התהליך יוכלו בעלי חיים וצמחים להתקיים בסביבתם, ואז פעילות הנופש והפנאי תושב אליהם. לשם כך נדרש טיפול בבעיות הזיהום הכולל טיהור שפכים. הזרמת שפכים מטוהרים בנחלים נועדה להחליף את זרימת המים השפירים¹, שברוב הנחלים מנוצלים לטובת משק המים של ישראל. תוספת מים שפירים לנחלים היא תנאי הכרחי לשיקום, משום שהצומח והחי הטבעיים באזור הנחל זקוקים למים.

הפעולות הנעשות כדי לשמר את הנחל כוללות מגוון פעילויות לשיפור איכות המים, כגון הוצאת מזהמים והסדרת הזרימה של הנחל, שיפור המגוון הביולוגי על-ידי שיקום הצמחייה של גדות הנחל ובניית סכרים¹ וסולמות דגים.

בנחל הירקון ניתן לראות שיפור בעיקר לאחר הקמת מכונים גדולים לטיהור שפכים בערים שמסביבו. כך מגיעה פחות פסולת מן הערים הגדולות, שהיו גורם מזהם מרכזי. ואולם לנחל לא מובטחת אספקת מים מטוהרים גם בעתיד, ומזהמים ממקורות שונים עדיין מוזרמים אליו. תוספת מים לנחלים היא הכרחית, בעיקר בנחלים שבהם זרמו בשנים האחרונות שפכים רבים ומים מלוחים.

מצבו של נחל הקישון, פרויקט הדגל, אינו טוב כלל ועיקר. לטענת דייגים הפועלים בנמל, הוא עדיין רעיל ומסוכן, משום שכל המפעלים מזרימים אליו את הפסולת שלהם. "רשות נחל הקישון" טוענת אחרת. על-פי בדיקות שנעשו על-ידה, חל שיפור במצבו של הנחל, ורמת החומציות והמתכות הרעילות שבו ירדה באופן משמעותי.

השלב החשוב ביותר בשיקום הקישון יהיה כאשר תופסק לחלוטין הזרמת השפכים התעשייתיים לנחל. המשרד לאיכות הסביבה חוזר וטוען שהפסקה של הזרמת השפכים תתאפשר, כשהשפכים שיעברו טיהור מתקדם, יוזרמו אל הים, אך ארגונים "ירוקים" טוענים שאסור להזרים שפכים תעשייתיים לים.

לאחרונה נוספו קשיים בדרך לשיקום הנחלים: הסכום שהמשרד הקציב לעניין קוצץ מתקציב שנתי של כ-20 מיליון שקלים לפחות מ-10 מיליון שקלים השנה. הרשויות המקומיות מתקשות לשלם עבור טיהור שפכים. אם לא ימצא פתרון, שפכים מזוהמים, שהזרמתם לחלק מן הנחלים כבר הופסקה, יזרמו שוב לנחלים. עם זאת, אם המשרד לאיכות הסביבה יזרים משאבים כספיים, יהיה אפשר להקים תוך שנתיים צינור שיוביל שפכים מטהרים לים.

פעילויות

לפני ההוראה יש להשלים (רק במקרה הצורך) ידע עולם וידע תרבות בנושא. בנושא זה ניתן להוסיף למשל, מפה.

שאלות, מטלות ורמזי תשובות	הערות וקישורים
הטרמה לפני קריאת הטקסט –	עולם שיח: איכות הסביבה ומושגים הקשורים בכך. אוצר מילים: שיקום, מאמצים, שפכים, זיהום טיהור, שפיר, מגוון, רעיל, פסולת, חומציות, לקצץ תקציב, משאבים כספיים ועוד.
1. מה ניתן ללמוד מן הכותרת על תוכן הקטע?	עיסוק בכותרת כהכנה לעיסוק בנושא. בחינת התוכן ובחינת המבנה: ניגודיות
2. קראו פסקה ראשונה ופסקה אחרונה. ספרו במה יעסוק הטקסט כולו.	הקניית אסטרטגיה אחת של היערכות לקראת קריאה מעמיקה. בחינת ההבנה של מילים ומושגים ויכולת המללת עיקרי המידע.
3. מהי המטרה ההולכת ומתרחקת? תשובה: שיקום הנחלים	למרות הקושי בפתיחה שכזו, כדאי לבחון את המבנה ככל ש... כך... וכן לבחון את הטענה העומדת מאחורי ביטוי זה.
4. מהן כל הפעולות המוזכרות בקטע הקשורות בשיקום הנחלים?	דליית עיקרי המידע והבנת התהליך. ארגון לוגי.

שאלות, מטלות ורמזי תשובות	הערות וקישורים
5. א. מהי עמדתו של כותב הקטע בנושא שיקום הנחלים? ב. הביאו הוכחות לכך מן הקטע.	א - ניסוח עמדת הכותב משקפת יכולת פרשנית והיקש, הבנה גלובלית של הקטע. ב - איתור מידע כהכנה ליצירת טיעון מלא = טענה + הוכחות
6. סכמו את הקטע "השיקום בן עשר". בסיכומכם ציינו את הבעיה המוצגת בקטע, את הגורמים לבעיה, את הפתרונות ואת הקשיים ביישומם.	מטלת כתיבה מודרכת - חילוץ עיקרי הדברים וארגונם. טיפוח יכולת הבעה בכתב.
7. כתבו חיבור קצר ובו תביעו את עמדתכם בנושא זיהום סביבה. תוכלו לבחור בתחומים שונים: זיהום אוויר, זיהום מים ועוד. בחיבורכם הסבירו את הטענות שלכם ובססו כל אחת מהן על ידי דוגמאות או נתונים. (השתמשו ב- 5 מילים חדשות שלמדתם מן העיסוק בקטע זה).	מטלת כתיבה - טיפוח כושר הבעה בכתב - כתיבת טיעון - העמדת טענות + ביסוסן.

טקסט 2 – דף פרסומת הקורא להצטרף למאבק למען אוויר נקי ולחתום על עצומה

עולם השיח העיוני: איכות הסביבה

רמה: ביניים

שכבת גיל: חט"ב

עצומת חוק אוויר נקי לישראל

חוק אוויר נקי לישראל

צרכי אברהם יצחק

אנו, תושבי מדינת ישראל, נושמים יום-יום אוויר מזוהם.

זיהום האוויר פוגע בבריאות ילדינו!

זיהום האוויר פוגע באיכות חיינו!

זיהום האוויר הוא בנפשו!

אחד מכל חמישה ילדים בגוש דן סובל ממחלה או מפגיעה במערכת הנשימה שנגרמת מזיהום אוויר.

למעלה מ-1,100 איש מתים כל שנה מזיהום אוויר בגוש דן בלבד.

חוק אוויר נקי בא להסדיר באופן כולל ומערכתי את הטיפול בזיהום אוויר בארץ כדי להפחית את הזיהום. החוק כולל הכנת תוכנית לאומית להפחתת זיהום האוויר, קביעת תקנים ברורים לזיהום האוויר, פרסום תחזית זיהום אוויר ומידע שוטף לציבור, שיפור האכיפה והחמרת הענישה לעבריינים ועוד.

מדינות רבות בעולם, ובכללן: ארה"ב, גרמניה, אנגליה, יפן, קנדה ועוד אימצו חוק אוויר נקי כאמצעי ראשון במעלה לטיפול מערכתי בבעיית זיהום האוויר.

אנחנו מבקשים מנבחר הציבור שלא להפקיר את בריאות תושבי המדינה!

אנחנו דורשים מנבחר הציבור להתמודד באופן רציני עם בעיית זיהום האוויר!

אנחנו תובעים מנבחר הציבור להביא בהקדם לחקיקת חוק אוויר נקי בכנסת!!!

[לחתימה על העצומה - לחץ](#)

פעילויות

שאלות, מטלות ורמזי תשובות	הערות וקישורים
הטרמה לפני קריאת הטקסט חשוב לטפל במילה עצומה ובשורש. כמו כן לסרטט את המאפיינים של עצומה, כגון אורד, פנייה, היררכיה במערכת יחסים (פנייה לאנשים בני-סמכא), יכולת מימוש של הדברים (ולא חזון נשגב), בקשה עניינית ומעשית, ניסוח נחרץ (סימני קריאה); גוף ראשון, כוח ותוקף – באמצעות חתימות, ססמה, פעולת דיבור האופיינית – איום.	עולם שיח: איכות הסביבה ומושגים הקשורים בכך. אוצר מילים: זיהום אוויר, נשימה, ריאות, מפעלים, פיח, עמותה, דין, קריאה ראשונה, חקיקה, עצומה
1. התבוננו בכותרת ובשלוש השורות המודגשות. מהו נושא הקטע? זיהום אוויר / אוויר נקי	חילוץ מידע מן הקטע טרם קריאתו
2. מדוע השורה השלישית סגולה? מה מיוחד בה? כי מדובר בילדים. הכוונה למשוך את תשומת לב הקוראים בכל דרך.	התייחסות לגורמים חוץ-טקסטואליים
3. איזה אמצעי רטורי בולט בקטע? מה מטרתו? חזרה משולשת פעמיים. זאת כדי להדגיש ולמשוך את תשומת הלב.	אמצעים רטוריים
4. בחזרה המשולשת השנייה בסוף הדף יש שלושה פעלים. מה המשותף להם ומה ההבדל ביניהם? מדוע נעשה שימוש בהם? בקשות, עלייה בדרגת ההכבדה, התובענות. השימוש מבהיר את התביעה הבלתי מתפשרת של הפונים.	נרדפות, משלבי לשון
5. מהו תוכן החוק?	שאלת אחזור מידע
6. האם החוק נחקק כבר בישראל?	שאלת אחזור מידע
7. מדוע מוזכרות מדינות שונות?	שאלת פרשנות והיסק

שאלות, מטלות ורמזי תשובות	הערות וקישורים
8. למי מופנית העצומה? א. לציבור בישראל ב. חברי הכנסת ג. תושבי גוש דן ד. ראש הממשלה בסס/י את תשובתך על הטקסט.	שאלת אחזור מידע ופרשנות
9. לעצומה יש מטרה המתבצעת בשני שלבים. מה הם שני השלבים? ולפי מה קבעתם זאת. שלב ראשון - לשכנע אנשים לתמוך ולחתום באמצעות פעלים של בקשה, פנייה והפנייה לכתובת דוא"ל לחתימה. שלב שני - הגשת העצומה לביצוע על-ידי הנמענים העיקריים. שלושת הפעלים הדורשים.	שאלת פרשנות והיסק הכוללת הישענות על ידע הסוגה/הבמה.

טקסט 3 – הוא טקסט עיוני שמטרתו לטעון לחשיבותם של השטחים הירוקים ולשכנע את הקוראים לפעול לשמירה עליהם. הקטע וחלק מן הפעילויות לקוחים מחוברת "טיפול כישורי שפה בבית הספר היסודי, דגמים לתכנון ההוראה" מדריך למורה, משרד החינוך, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, תשס"ו

שכבת גיל: יסודי רמה: מתחילים-ביניים עולם השיח העיוני: איכות הסביבה

שטחים ירוקים

1

בימינו מתגוררים אנשים רבים בערים גדולות שיש בהן שטח בנוי רב: ביינים, כבישים, כיכרות, מרכזי קניות ועוד. עוברים ושבים ברחובות מוצאים עצמם לעתים קרובות מוקפים המון אדם, מכוניות ואוטובוסים, בתים צפופים ואף אוויר מזוהם. בערים מעטות בעולם יש שטחים ירוקים נרחבים, ואלו נקראות "ערים ירוקות". בשנים האחרונות מבינים את חשיבותם של השטחים הירוקים בתוך הערים הגדולות, ולכן כשמתכננים ערים משתדלים לשלב בהן פארקים, שדרות וגינות ציבוריות.

5

בארגונים הנקראים "ירוקים", פועלים אנשים בכל העולם למען שמירה על שטחים ירוקים. בארץ עושים זאת ארגונים כמו החברה להגנת הטבע והקרן הקיימת לישראל. הם מקיימים חוגים, מארגנים טיולים, מפתחים פארקים וחניונים, עורכים מבצעי ניקיון והסברה ועוד. בפעילויות אלו, המחנכות לאהבת הארץ ולהגנה על השטחים הירוקים, משתתפים ילדים, בני נוער ומבוגרים.

10

מדוע חשוב שיהיו בערים שטחים ירוקים ?

- לעתים קרובות האוויר בערים הגדולות מזוהם בפיח, בעשן וברעלים שנפלטים מכלי רכב וממפעלי תעשייה. השטחים הירוקים בתוך אזורים בנויים מסייעים לטהר את האוויר שאנו נושמים, ולכן הם נקראים גם "ריאות ירוקות".
- השטחים הירוקים מאפשרים לתושבים לבלות את שעות הפנאי קרוב לבית: לקיים פעילויות ספורט ומופעים פתוחים, לערוך טיולים, פיקניקים ומסיבות ועוד.
- "הריאות הירוקות" מקשטות את הסביבה. תושבי העיר יכולים ליהנות מתחושה של מרחב ומנוף ירוק של דשא, עצים ופרחים.
- השטחים הירוקים מאפשרים למי הגשמים לחלחל לאדמה ולזרום אל מי התהום, שבהם אפשר להשתמש מאוחר יותר כמי שתייה או השקיה.
- בשטח הפתוח שעליו נבנתה העיר היו קודם צמחים ובעלי חיים שונים. לאחר שקמה העיר, לעתים לא נותר לבעלי החיים או לצמחים שטח מחיה, והם עלולים להיפגע, לאבד את מקורות המזון שלהם ולהיעלם מהאזור. השטחים הירוקים מאפשרים לבעלי החיים והצמחים להמשיך ולהתקיים בסביבת העיר.

15

20

25

פעילויות

שאלות, מטלות ורמזי תשובות	הערות וקישורים
הטרמה לפני קריאת הטקסט	עולם שיח: איכות הסביבה ומושגים הקשורים בכך, כגון שטחים ירוקים/ריאות ירוקות, זיהום אוויר, החברה להגנת הטבע, קרן קיימת. עיסוק בשם (צורה ומין): עיר-ערים, כיכר-כיכרות, בית-בתים. עיסוק בפועל: מתגוררים, מוקפים, צפוף, מתכננים.
עיסוק במבנה הטקסט (רציף/לא רציף, כותרות וכותרות משנה) ותרומתו להבנה	
עיינו בחוברת שלעיל בעמודים 12–15	

הדגמה לטקסט סיפורי (חסידי)

הסיפור החסידי הוא סוג של סיפור עממי. הוא מעצב ומשקף רעיונות מרכזיים בחסידות, ועם זאת הוא בעל איכויות ספרותיות: בעיצוב הדמות, בעיצוב הזמן והמרחב. המבנה השכיח הוא סיפור בתוך סיפור. בסיפור החסידי מתבטאים יסודות ביהדות כגון אמונה, ביטחון, תפילה ועוד. החסידות ייחסה לסיפור כוח רוחני עצום העומד בפני עצמו, ולא ראתה אותו רק כאמצעי דידקטי-מוסרי להעברת מסרים מורכבים לקהל הטרוגני. בממד האידיאלי של הסיפור החסידי מצויים: השמחה, ההכרחית בכל מצב ואינה תלויה בקשר, המאפשרת לאדם לחשוף את האלוקות בעולם החומר; כוונת הלב בעבודת ה' וחשיבותה – הכוונה מחפה על מעשה לא שלם ולא תקין. יחסו של האדם למציאות (פועל ולא נפעל), הבא לידי ביטוי בכוח המחשבה ובכוח הדיבור.

ניתן לעסוק בסיפור ברבדים שונים ובדרגות העמקה שונות בהתאם לגיל ולידע הקודם. הסיפור מזמן שילוב בין-תחומי, למשל בין ספרות, הסטוריה ותורה שבעל-פה; הוא מזמן שילוב בין נושאי תוכן וערכים שונים וגם שילוב עם מעגל השנה.

הטקסטים: בדגם זה נבחרו שלושה סיפורים חסידיים: טקסט 1 סופר בעל-פה והופיע בכתב ב'חלונות חג במחשבת ישראל לרגל ראש השנה'.⁸ טקסט 2 'מי יתקע בשופר' סיפור מאת דוד כהן,⁹ וטקסט 3 'החליל'.¹⁰ שלושת הטקסטים קשורים לעולמות השיח אלה: מקורות יהודיים + תרבות בת זמננו+השיח העיוני, ספרות. ראוי לקשור אותם עם חגי תשרי.

רמה: מתחילים ובינוניים

שכבות גיל: כיתות ד-י"ב

אוצר מילים אופייני: סיפור, רב, חסיד, גיבור, משתתף, שאלה, תשובה.

הערה: התיאור שלהלן מציע פעילות מפורטת בטקסט אחד. בשני הסיפורים הבאים מוצעות פעילויות אחרות, ולא חזרה. המורה יבחר באחד או יותר מן הסיפורים לפי צרכיו. ניתן להשתמש בסיפור אחד כטקסט מכין ובסיפור אחר כטקסט יעד.

⁸ בהוצאת משרד החינוך, התרבות והספורט, המזכירות הפדגוגית, תשס"ד

⁹ בתוך 'דרכים אל השער הנפתח', מדריך למורה, משרד החינוך והתרבות, ת"ל, ירושלים, תשנ"ט

¹⁰ מתוך אור הגנוז, מרטין בובר, סיפורי חסידים, הוצאת שוקן, ירושלים ותל-אביב, 2005 (נדפס לראשונה ב-1946).

טקסט 1 –

שכבת גיל: יסודי-חט"ב רמה: מתחילים-ביניים עולמות שיח: מקצועות הלימוד, מקורות יהודיים

פעם אחת שאל הרבי את החסידים שלו: "לו הייתם יודעים כי יום זה הוא יומכם האחרון, מה הייתם משנים בו?"

ישבו החסידים וחשבו.

אמר האחד: "ביום זה ארבה בצדקה ובגמילות חסדים יותר מבכל יום בחיי!"

השיב (=ענה) האחר: "ביום זה אשב ואלמד תורה כל היום."

ענה השלישי: "ואני אתפייס עם כל מי שרבתי אתו, וארבה באהבה לכל הקרובים אלי."

וכך המשיכו החסידים, כל אחד והתשובה שלו. לבסוף כשסיימו פנו אל הרב שלהם בסקרנות רבה ובקוצר רוח (= בחוסר סבלנות).

פעילויות

לפני ההוראה יש להשלים (רק במקרה הצורך) ידע עולם וידע תרבות בנושא. בפעילות שלפנינו ניתן להוסיף שלושה טקסטים מידעיים על אודות החסידות, השופר והרבי.

שאלות, מטלות ורמזי תשובות	הערות וקישורים
שלב א	אוצר מילים נדרש לסיפור זה (פעילות מטרימה): לשנות (שינוי), להרבות = לעשות הרבה, לריב = להתפייס, סקרן, סקרנות, בנחת
	מבנים תחביריים : משפט תנאי בטל: לו + עבר; היה + הווה, יותר מ
1. א. קראו את שורות 1-6 וציינו מי הם הגיבורים/המשתתפים/האנשים בסיפור?	שאלה זו על שני סעיפיה מצריכה סריקה של ראשיתה של כל שורה כדי לאתר מידע ביחס לדמויות.
ב. כמה אנשים בסיפור?	
תשובה: ארבעה	

שאלות, מטלות ורמזי תשובות	הערות וקישורים
2. א. במשפט הנתון במירכאות בשתי השורות הראשונות כתובה: שאלה/תשובה/פקודה הקיפו בעיגול את התשובה הנכונה. ב. איך אתם יודעים את זה? תשובות צפויות: הפועל <i>לה</i> וסימן השאלה בסוף.	סעיף זה בוחן היכרות עם מילות שאלה/הוראה בסיסיות וכן סימני פיסוק, כגון סימן שאלה המסייעים בהבנת התוכן. בשאלה זו אפשר לקרוא לעומק, אך עדיין ניתן להסתפק בסריקה.
3. מהי התשובה של כל אחד משלושת החסידים? ענו בגוף ראשון.	שאלות 3-4 הן שאלות לאיתור מידע. בניסוח זה הן מזמנות קריאה בקול המעידה על הבנה. בשלב שלאחר הקריאה הראשונית לצורך הבנה ראוי להציע שילוב עם מבנה תחבירי ידוע או נלמד. בשאלה 4 למשל ניתן לחזור על השאלה בתוספת זו: השתמשו במילים: לו, יותר מ הצעה נוספת: ניתן להפסיק את הקריאה בשלב זה: "וכך המשיכו החסידים, כל אחד ותשובתו". הצעת שאלה: נסחו תשובות אפשריות של חסידים אחרים. שאלה זו יכולה לבוא גם בתום הסיפור כהצעה למתן תשובות אפשריות מפי חסידים ולא מפי התלמידים. לא ראוי להציע את השאלה של הסיפור לתלמידים אלא בדרך עקיפה זו.
4. מהי תשובת הרב לשאלה?	
שלב ב	המחזה
5. מספר משתתפים יקראו בקול: המספר, הרב, שלושה חסידים	הסיפור מאפשר המחזה בקריאה, ואסטרטגיית חזרה. מוצע שמספר משתתפים יקראו בקול: המספר, הרב, שלושה חסידים.
שלב ג	בעקבות הקריאה
6. איזו תשובה מוצאת חן בעיניכם ולמה?	שאלת הערכה וביקורת המאפשרת מגוון תשובות במבנה המצריך גם הנמקה.

שאלות, מטלות ורמזי תשובות	הערות וקישורים
8. מדוע לדעתכם הרב לא היה משנה דבר? תשובות צפויות: הרב נוהג תמיד כפי שצריך; הרב נוהג כל יום כאילו זה יומו האחרון; הרב שלם עם מה שהוא עושה ועוד.	פרשנות והיסק
9. הציעו שם לסיפור.	הצעת שם לסיפור בעקבות הבנת הרובד הבסיסי והדיון הרעיוני בו יש בה משום בקשה לניסוח רעיון מרכזי או שם המושך לקריאה וכדומה. יש בשאלה רכיב של ניסוח משפט או מבע קצרים ויסוד של סיכום או מסקנה.
10. הרב בשאלה שלו "מראיין" למעשה את המועמד למשימת התוקע בשופר בבית הכנסת. הציעו שתי שאלות אחרות שיכול היה הרב לשאול את המועמדים.	שאלה זו היא פתוחה ומאפשרת חשיבה אחרת ומאפשרת התנסות/תרגול בניסוח של משפטי שאלה נוספים.

טקסט 2 – מי יתקע בשופר?

שכבת גיל: יסודי-חט"ע רמה: מתחילים-ביניים עולמות שיח: מקצועות הלימוד, מקורות יסודיים

רבי לוי יצחק מברדיצ'ב חיפש תוקע לראש השנה. נכנסו אליו יהודים רבים. נכנס יהודי עשיר. שאל אותו רבי לוי יצחק: "על מה אתה חושב כאשר אתה תוקע בשופר?"

ענה העשיר: "על הגאולה של עם ישראל."

אמר לו רבי לוי יצחק: "לא אתה תתקע בשופר."

נכנס השני.

שאל אותו רבי לוי יצחק: "ועל מה אתה חושב כאשר אתה תוקע בשופר?"

ענה היהודי: "אני חושב: מתי יבוא המשיח?"

אמר לו רבי לוי יצחק: "לא אתה תתקע בשופר."

בסוף נכנס סנדלר עני.

פעילויות

שאלות, מטלות ורמזי תשובות	הערות וקישורים
חשבו על סיטואציה שבה אתם צריכים לחור בין אפשרויות: אנשים (למשל, מי יהיה בוועד הכיתה), מקומות, צבעים ועוד.	בעקבות הקריאה ומעבר לה - הבעה בכתב
כתבו סיפור שהגיבורים שלו שייכים למציאות של היום / למציאות שאתם מכירים, לפי המבנה של הסיפור החסידי.	מטלת כתיבה הנראית פתוחה, אך היא סגורה יחסית: המבנה נתון, משפטי המעבר מחלק לחלק נתונים.

טקסט 3 – החליל

שכבת גיל: חט"ב-חט"ע רמה: ביניים-מתקדמים עולמות שיח: מקצועות הלימוד, מקורות יהודיים

לסיפור זה מספר גרסות שפורסמו בדפוס. הגרסה המובאת כאן היא מתוך סיפורי הבעש"ט, כרטא, 1987. גרסות נוספות: מ"י בן גוריון (ברדיצ'בסקי), מקור ישראל, תל אביב תשכ"ו, עמ' שי, סיפור תקכט; ש"י עגנון, ימים נוראים, ירושלים ותל-אביב, תשי"ג, עמ' שסט; ועוד

בהיעדר זכויות יוצרים לסיפור זה בגרסה האינטרנטית, נא עיינו בטקסט באחד המקורות שלעיל. הסיפור יופיע בגרסה המודפסת.

פעילויות

שאלות, מטלות ורמזי תשובות	הערות וקישורים
קראו את הסיפור / האזינו לסיפור	אוצר מילים לסיפור: אטום לב = טיפוש; כל שכן שלא = בטח, בוודאי; עמו = אתו; כשנעשה בר מצווה = כשמלאו לו 13 שנים, כשהגיע לגיל מצוות; מחמת חסרון ידיעתו והבנתו = בגלל אי ידיעה, בגלל טיפשות; בעת שבתו = בזמן שישב; ליתן קול = להשמיע קול; לבל = כדי שלא; התאפק = נמנע מלעשות; הרשני = הרשה לי, תן לי רשות; ירהיב בנפשו = יעז; נכספה נפשו = רצה מאוד; הקל עלי = עשה את הדבר קל יותר בשבילי. למורה: הסיפור הובא כאן כלשונו ללא כל עיבוד. רשימת המילים המפורשות עשויה לסייע למורה בעיבוד הסיפור. מאחר שהסיפורים סופרו בעל-פה והועלו על הכתב מאוחר יותר, ניתן אף לספר את הסיפור ולא לקוראו, וכך להציג אסטרטגיה נוספת ומיומנות נוספת של האזנה לסיפור.

דירוג פריטי הלשון

מבוא

תיאור של כל שפה כולל את פריטי הלשון המוגדרים כ"לשון" או כ"דקדוק", ואלה מהווים עוגן חשוב ברכישת שפה נוספת. בפרק זה נגדיר למה הכוונה במונחים "לשון" או "דקדוק", נעמוד על מקומם בהוראת שפה שנייה ועל הגישה המוצעת בהוראה, נציג את דרך הארגון של פריטי הלשון האלה, נציע פריסה של הפריטים לפי שלוש רמות ונכוון לשימוש הולם ברשימה.

מהו ה"דקדוק", מקומו בהוראת שפה שנייה והגישה הנקוטה בהוראה

בתחום הוראת שפות נפוצים המונחים **דקדוק מדעי** על-פיו מתוארים כל פריטי הלשון בשפה על-פי ענפי הלשון המסורתיים: תורת ההגה, תורת הצורות והתחביר, ו**דקדוק פדגוגי** – על פיו נבחרים מתוך כל הפריטים פריטים מסוימים מתוך כל ענף. המורה או ספר הלימוד מחליטים מה מתאים ורלוונטי לשלב מסוים בלמידה. אין סתירה בין השניים. הדקדוק המדעי מציג את התמונה המלאה לפי ענפי הלשון, ואילו הדקדוק הפדגוגי מציג חלקים של התמונה בעיתוי ההולם את רמת הלומד וצרכיו ולא דווקא לפי ענפי הלשון או הסדר הפנימי המקובל בכל אחד מהם. בהוראת שפה שנייה הכרחי לבחור בדקדוק הפדגוגי.

בחינוך הלשוני בשפת-אם קיימות שתי גישות מרכזיות להוראת הלשון: "הגישה הפורמלית" המעמידה במרכז את ההתבוננות בלשון כמערכת ומדגישה את הידע התאורטי, וה"גישה הפונקציונלית" המעמידה במרכז את הכשירות הלשונית. בתכניות הלימודים הקיימות בשפת-האם התגבשה מגמה משלבת, לפיה הגישות הפורמלית והפונקציונלית משלימות זו את זו, ופיתוח הכשירות הלשונית וטיפול המודעות הלשונית מתקיימות זו לצד זו – והכול בהתאמה לגיל הדובר הילדי בהוראת שפה שנייה **ראוי לנקוט את הגישה הפונקציונלית**, מכאן שפריטי הלשון המובאים בפרק זה ישולבו בהוראה ובלמידה בתוך הקשר, והציפייה היא שהלומד יעסוק בכל ענפי הלשון בו-זמנית. עליו לדעת להשתמש בהם תוך כדי העיסוק בדיבור ובכתיבה, והם יסייעו לו בהבנת הנקרא והנשמע.

בעשורים האחרונים ניתנת הדעת לא רק להיבט המבני הפורמלי של הלשון אלא גם להיבטים הפונקציונליים-תקשורתיים והחברתיים תרבותיים שלה, ליחידות הלשון שמעבר למשפט ולתפקודן בהקשר. כן שמים דגש על הפונקציונליות של המבנים הלשוניים¹¹. העיסוק בהיבטים אלה נדון בענפים כגון חקר השיח, הפרגמטיקה והסמנטיקה, ותיאורם לצורכי הוראה אינו שלם וסגור. פריטים מתחומים אלה אינם יכולים להיכלל בתוך הרשימה המוצעת, וראוי לעסוק בהם בהקשר במהלך הוראת הטקסט או הסיטואציה ההולמים במסגרת המוצעת בפרק עולמות השיח.

קיים הבדל רב בין הוראת הדקדוק בשפת-האם ובין הוראתו בעברית כשפה שנייה. אצל הדובר הילדי המידע קיים ומטרת ארגונו והוראתו היא להעמיק את הידע על הלשון ולפתח מודעות לשונית לשם שיפור התפקוד בנסיבות שונות. לומד השפה השנייה צריך לרכוש את הידע כחלק מלימוד השפה. נעיר כי נתוני הפתיחה של רוכש השפה השנייה שונים: הוא נושא עמו ידע

¹¹ על-פי תכנית הלימודים עברית לבית-הספר העל-יסודי, תש"ן, עמ' 8

מוקדם משפת-אמו, יש שינויים בארגון של המציאות בלשון האם לעומת שפת היעד. המוטיבציה ללמידה מקורה שונה, וראוי להביא בחשבון גם את הגיל שבו העולה מגיע ארצה.

תיאור רשימת פריטי הלשון

החומר בפרק זה כולל אפוא את הפריטים המתוארים בענפי הלשון ה"מסורתיים", ודרך ארגון תואמת את תכנית הלימודים בעברית לבית הספר העל-יסודי, כלומר ארגון לפי **המילה, הצירוף, המשפט**.

פריטי הלשון מוצגים בטבלה ומאורגנים על פי תחומים: **תצורת המילים, מבני הצירופים ודגמי המשפט** בעברית. בטבלה ניסינו להשתמש בשפה שקופה וברורה למורה בלי "לחטוא" למינוח הנהוג בתחום. נעיר כי רוב המונחים המכלילים מיועדים למורה ולא ללומד. לעתים המונח נדרש גם ללומד, אם הוא שגור בפי הדובר הילדי בן-גילו. יש לומדים, בדרך כלל בגיל של חטיבת הביניים או החטיבה העליונה, שהידע האורייני/הדקדוקי שהם מביאים עמם משפת-האם יצריך את השימוש במונח, כי במקרה כזה הוא מסייע ללומד.

בצד כל ההכללות יש בטבלה דוגמות להבהרה – בגופן שונה. מילת התוכן המבהירה את ההדגמה, כגון **דִּיכְרָן** היא אחת מני רבות אחרות והיה אפשר להביא במקומה **שִׁחְקָן, שִׁיחָן, שִׁיחָן** ועוד לרוב. בפירוט ההכללות למילות התפקוד¹², כגון כינויי גוף ומילות יחס הבאנו רשימה מלאה ולא רק דוגמות, שכן המצאי הוא סגור ומוגבל. הלומד זקוק לאוצר מילים מסוים שעל בסיסו נבנה הידע הלשוני והידע על הלשון, ומבחינתו ההבחנה בין מילות תוכן למילות תפקוד נבנית בהדרגה.

הפריטים מכל אחד משלושת התחומים – תצורת המילים, מבני הצירופים ודגמי המשפט – מיונו לשלוש רמות: **מתחילים, ביניים ומתקדמים**. הפריסה לרמות נעשתה על סמך רשימות¹³ וספרי לימוד ועל סמך הניסיון המצטבר בתחום. הפריסה נועדה לסייע למורים, לכותבי הבחינות ולכותבי חומרי הלמידה.

לעתים הפריסה היא שרירותית, ויש לראות בה המלצה. הגבולות בין רמה לרמה אינם מוחלטים, שכן ההוראה היא ספירלית, וחשיפה – גם אם אין בה לימוד מתוכנן של פריט זה או אחר – היא אפשרית ולעתים בלתי נמנעת. ברור שרמת המתקדמים כוללת את מה שנלמד בשתי הרמות הקודמות, ורמת הביניים כוללת את מה שנלמד ברמת המתחילים.

¹² מילים שיש להן תפקיד "דקדוקי", מבני בשפה

¹³ הפריטים המופיעים לוקטו על סמך עיון בספרי לימוד שונים ובחוברת רשימת פריטי מורפולוגיה ותחביר להוראת עברית

בשש רמות מאת רון כוזר, האוניברסיטה העברית, ירושלים, תשנ"א, 1991

הרשימה בכל אחת מן הרמות מגדירה את מה שהלומד צריך לדעת בסיום כל שלב. הסדר הלינארי של הרשימה בפירוש אינו מצביע על סדר כזה בהוראה. למשל העובדה שהפועל ממזין בקבוצה א ואילו הכינויים ממוינים בקבוצה ד מוכתבת ממבנה לינארי של רשימה, ובשום אופן אינה מצביעה על סדר ההוראה.

ההנחות בפריסה זו הן:

1. יש לעסוק בכל ענפי הלשון בו-זמנית.
2. יש לדרג את החומר הלשוני בענפיו השונים.
3. יש לשלב באופן מושכל בין שני העקרונות שלעיל.
4. יש לשלב בין שלושת העקרונות שלעיל ובין הנלמד בעולמות השיח.

לפי הנחת היסוד הראשונה השילוב בין ענפי הלשון הוא הכרחי. אין אפשרות לעסוק במילה הבודדת בלבד; המילה – ולא חשוב מהו חלק הדיבר המגדיר אותה – נתונה בתוך משפט או מבע.

ברי כי יש לעסוק במילה – בחלקי הדיבר השונים שלה ובמופעיה בתוך משפט או מבע. המשפט **אני אר מירושלים** הולם בוודאי את רמת המתחילים והוא מחייב ידע של הפועל, של כינוי הגוף ושל מבנה משפט מסוים. אין אפשרות ללמד כל אחד מרכיבים אלה בתוך מערכת שלמה (של הפועל למשל), שכן לצורך תפקוד בשפה הלומד זקוק לכולם בו-זמנית.

הנחת היסוד השנייה מאפשרת לנמען לדרג דירוג פנימי בתוך כל רמה את סדר ההוראה של הפריטים השונים, וגם את הסדר של דרך הארגון: המילה, הצירוף, המשפט.

לדוגמה: יש המתחילים את הוראת הפועל דווקא בגזרת עו"י, כגון **אר**, שבה אין שינוי בצליל של צורת הבסיס בין זמן עבר לזמן הווה. יש המתחילים דווקא בגזרת השלמים, כגון **אני** שני הפריטים מופיעים ברמת המתחילים, וההחלטה מה יקדם למה תלויה בגישה של הנמענים – המורים (תוך התחשבות בחומרי הלמידה שבהם בחרו להשתמש) ומחברי חומרי הלמידה. כאן הדגמנו סדר פנימי ברשימה. נדגים את דרך הארגון: ברור שהלומד ייחשף למשפטים מן השיעור הראשון, ולא למילים בודדות, גם אם הסעיף הראשון ברשימה הוא תצורת המילים.

דוגמה נוספת: ברי כי בהוראת הפועל, למשל, חייבים להיכלל רכיבי הזמן, הגוף, המספר והבניין. כאן גם כללנו את שם הפועל ואת שם הפעולה הנגזרים מן הבניין. אלה הוצגו בקטגוריית התצורה של המילים בסעיף הפועל, והגזרה היא הרכיב הראשון במיון המוצג ברשימה. ניתן ללמד על-פי הזמן או הבניין או קריטריון אחר על-פי גיל התלמידים, הידע המוקדם שלהם, הרגלי הלמידה של הלומד הבודד או הרגלי הלומדים משפת-אמם, חומר הלימוד שנבחר וכיו"ב, ובלבד שמה שהוגדר לפי הרמות יישמר כמסגרת מגדירה. גם מידת התפוצה של פעלים "חריגים" משפיעה על מיקומם במיון ברמות הראשונות, ועל הלומד לשלוט בהן. ה"סטייה" מן המערכת הסדירה תיעשה בשלב המתבקש, ואין לדחותה לרמות מתקדמות.

הרשימה מכילה את מה שנדרש לדעת, אך הסדר הפנימי שבה מעיד על ארגון לפי קבוצות ולא על סדר פנימי של הוראה.

בדוגמות אלה ניסינו להבהיר את שלוש ההנחות הראשונות. יש לחזור על הנלמד באופן קבוע באמצעות אוצר מילים שהתרחב וכן חשוב לבנות על המוכר. יש צורך בשילוב פנים-לשוני (מורפולוגיה ותחביר), כי השימוש בשפה מחייב שליטה במילה מבחינת צורתה ושימוש הולם בה בתוך מבע או משפט.

השפה אינה בנויה ממשפטים מבודדים. חייבים לשלב הוראת פריטי פרק זה במיומנויות השונות ובטקסטים וסיטואציות בעולמות השיח השונים בהוראה מדורגת וספירלית. נזכיר כי הרשימה עוסקת בתחום המילה והצירוף אך אינה כוללת פריטי סמנטיקה ואידיומטיקה. את אלה יש לשלב באופן מושכל, בין מזדמן ובין מתוכנן ומכוון בתוך עולמות השיח.

נבהיר את השילובים שבכל ההנחות: הסוגה של לשון ההוראות וההנחיות למשל, מזמנת את העיסוק בצורות שם הפועל, בצורת הבינוני ברבים ובצורות הציווי. טקסט של הוראות והנחיות הוא גורם מזמן להוראה של פריטי לשון אלה או למצער חזרה עליהם. ניתן לבחור טקסטים המזמנים את המוכר מבחינת הרמה בתצורה ובתחביר – שם הפועל ברמת המתחילים, הבינוני במשפט הסתמי ברמת המתחילים וברמת הביניים והציווי וצורות משולבות מן הרמות הקודמות ברמת המתקדמים. בכך בנוסף לבחירה על-פי אוצר המילים והרלוונטיות של הנושא יש הכוונה לבחירת טקסטים ולהוראה ספירלית ומשלבת.

דוגמה נוספת: כשמלמדים מבנה תחבירי יש לשאול מהו הידע הנדרש בתורת הצורות לשם כך. למשל בהוראת משפטי תנאי בטל (אין, אינך, אינך, אינך, אינך, אינך) יש צורך בנטיית העבר, בנטיית הפועל **היה** בעבר ובנטיית ההווה. הדירוג הפנימי אינו מחייב את כל מיליות התנאי הבטל באותה רמה או באותה יחידת לימוד. בנוסף ראוי לבדוק אלו תכנים, סיטואציות והקשרים מזמנים את לימוד התנאי הבטל: התנצלות, הבעת משאלה, חרטה, הבעת הרגל.

נסכם ונדגיש כי הרשימה אינה עומדת לעצמה. היא קשורה לפרקים האחרים של התכנית.

מה אינו כלול ברשימה, ועל הנמענים לתת עליו את הדעת?

אין התייחסות לדרך ההוראה. לדוגמה: בהוראת הפועל מבחינת צורתו ונטייתו אין התייחסות למילת היחס המוצרכת. ברי כי המורה האמון על השילובים עוסק בפעלים גם כבמילות תוכן – פעלים נושאי משמעות - והתרגול יכלול את הפועל בצירוף מילת היחס בתוך משפט ולשם שילוב מלא גם בתוך טקסט רחב יותר ממשפט. אין גם התייחסות לדרך התרגול – רב-בחירה, כן/לא, נכון/לא נכון, פתוח.

פריטי לשון

נושא / רמה	רמת מתחילים (1)	רמת ביניים (2)	רמת מתקדמים (3)
א. תצורת המילים			
א.1. הפועל			
א.1.1. כללי	תצורת מילים בעברית לפי שורש משקל, משקל ומשמעות, המשקל בפועל (= בניין)	יצירת שורשים חדשים: לַטְלַפֵּן, לַהֲסַתְלַפֵּט, לַסְסֵד	←
א.2.1. צורני נטייה	הזמנים בעברית: בינוני: יֵאמַר, עבר: יֵאָמַר הגופים וסימוני הסיומות בעבר: תי: יֵאָמַרְתִּי, ת, ת, דִּיבַרְתָּ, דִּיבַרְתָּ בְּנִיקוּד הַסִּיּוּמָת קָה: דִּיבַרְתָּ, נו, דִּיבַרְתָּ תָם: הַכְּתַבְתָּ, תן, הַכְּתַבְתָּן או דִּיבַרְתָּ הגופים וסימוני הסיומות בהווה: קָה: קָמָה, קָמָה, קָמָה אֵלֶּכֶת, מֵיָם: מֵאֵתֶּלֶכְתִּי, מֵיָם: מֵאֵתֶּלֶכְתִּי, מֵיָם: מֵאֵתֶּלֶכְתִּי שם-הפועל: לַלְמֹד, לַסְדֵּר, לַהֲכַתִּיב, לַהֲתַכְתֵּב	הזמנים בעברית: עתיד: יֵאָמַר, תֵּאָמַרְתִּי הגופים וסימונם: קָה, מֵיָם: מֵאֵתֶּלֶכְתִּי, תֵּאָמַרְתִּי אית"נ: אֵלֶּכֶת, תֵּסְדֵּר, יֵקַע, יֵקַע	הזמנים בעברית: ציווי: יֵאָמַרְתִּי, יֵאָמַרְתִּי הגופים וסימונם: קָה, מֵיָם: מֵאֵתֶּלֶכְתִּי, תֵּאָמַרְתִּי

נושא / רמה	רמת מתחילים (1)	רמת ביניים (2)	רמת מתקדמים (3)
א. תצורת המילים			
א.1. הפועל			
א.1.3. קבוצות נטייה	קל, עבר עו"י: קאנו , בינוני: שריט , שלמים: כותביט, שמרה.	קל, עתיד: שלמים אפעל: אלמד , אפעל: שמור , עו"י: תקומי , פ"א: תאכלו נפעל, עבר, הווה, עתיד: נכנסתם, נשבעים, תיכתבו תפקידי הבניין: פעיל – לחיכנס , סביל – לחיכתב , הדדי – לחיחם	קל, ציווי, בכל הגזרות: שמר, אכל, קצו, זאו, קני, קומו, ראו, סב בינוני פעול: שמור, כתוביט, בנויה
	פיעל, עבר, שלמים: דיבר, סיפרו בינוני: מספרת, מנאניט	פיעל, עתיד, שלמים: תספרו , מרובעים: ינדנדו	פיעל, ציווי, בכל הגזרות: קבלו, מלאי, קיימו, פנו, יבש, יצאי, נצלו
	הפעיל, עבר עו"י: הקמתי , בינוני: מקימה , שלמים: הכנסתי, מראיניט	הפעיל, עתיד, עו"י: תקימו, יניף , שלמים: נראיש, תלבישו משמעויות הבניין: גורם – להרדיט , תהליך/שינוי – להלביט, להלביט	הפעיל, ציווי, בכל הגזרות: הלבישו, הפילי, הצב, הקימו, השוו, המציאו, הכירו, הושיבו
	התפעל, עבר: התכתב, התראשטט , בינוני: מתראשט, מתלביט	התפעל, עתיד, שלמים: תתכתבי, נתלהב , מרובעים: יתנדנדו השינויים בהתפעל בשלמים: משתלב, מסתפר, משתכר, מנדקן, מצטלם משמעויות הבניין: חוזר – להתלביט, להתקרב , הדדי – להתחתן, להתכתב , שינוי – להתאיר, להתצור , סביל של פיעל – קויף-התקבל, אלה-התללה	התפעל, ציווי, בכל הגזרות: התלביט, התמלאו, התנפף, התרבו, התצורכי

נושא / רמה	רמת מתחילים (1)	רמת ביניים (2)	רמת מתקדמים (3)
א. תצורת המילים			
א.1. הפועל			
	נפעל, עבר: נכתב, נכנסתם, בינוני: נכתב, נכנסים, נשמרת, נדמאות	נפעל, עתיד, שלמים: תיכנס, תישאר, תיכתבו משמעויות הבניין: סביל-לחיכתה, לחיפתה, פעיל/חוזר-לחישאר, לחיכנס, הדדי-לחיפחם, לחיפרד	נפעל, ציווי, בכל הגזרות: היכנסו, היכוננו
		ל"י בכל הבניינים והזמנים שנלמדו: בנית, קנתה, נבנה, התפנה, תשנו, נראה, תתראו	פועל, בכל הזמנים ובכל הגזרות: דובר, מנוהל, יפנו, מיוצגים, מבוטא, מיושב, מנוקדת
		ל"א, בכל הבניינים והזמנים שנלמדו: מילא, ממלאים, טמאים, התפלאו, מפליאות, ירפאו, הפריאו	הופעל בכל הזמנים ובכל הגזרות: הוכתב, מושלם, יופנו, מוכנסים, מוקדיש, מוכן
		פ"נ + פ"צ בכל הבניינים והזמנים שנלמדו: אפול, הפיל, הופל, מיוצג, מוצג, תתנפלו, פכו, ניגשו	כפולים בשבעת הבניינים בפעלים מוכרים: סובבת, הסתובבת, אסובב, האסנו, הצנתי, יתאננו
		פ"י בכל הבניינים והזמנים שנלמדו: ישבת, נולדנו, מופיעים, תוציאו, התיישבו, מיניקה, מושעים, יוצאו, אשב, אישן	
		שינויי צליל שגורמים העיצורים הגרוניים – לה"פ: מתמתחת, מושלחת, שומע, משמיצ	

נושא / רמה	רמת מתחילים (1)	רמת ביניים (2)	רמת מתקדמים (3)
א. תצורת המילים			
א.2. שם פעולה ♣			
	שלמים סדיר – קל: כתיבה, שרפה, צמיחה, עוי: ריצה שלמים פיעל: סיפור, בקשה, הפעיל: הרגשה, התפעל: התרגשות, התכתבות בלתי סדיר: צבירה, אהבה	דגמים עיקריים בגזרות – קל: נשירה, יצירה, ישיבה, קנייה, בריאה, פיעל: שינוי, ריפוי, ייצוא, קיום, הפעיל: הודעה, הפניה, השוואה, הקנה, הכרה, הסקה, התפעל: התנצלות, התיישבות, השתנות, התפלאות, התבוללות, הסתובבות	סדיר – נפעל: היטאות, פיעל: בקרה, הפעיל: הסכט, הקדף בלתי סדיר: נכנס-כניסה, השתמש-שימוש
א.3. תפקידי הבינוני	כפועל – הנצר שומר על שצר הכניסה.	כש"ע – השומר נרדט בשמירה. כש"ת – הנצר השומר נרדט בשמירה.	

♣ על אף השתייכותו של שם הפעולה למערכת השם הוא נזכר כאן מטעמים דידקטיים.

★

נושא / רמה	רמת מתחילים (1)	רמת ביניים (2)	רמת מתקדמים (3)
א. תצורת המילים			
א.4. השם			
א.4.1. נטיית מין ומספר (ריבוי) כולל נטיית זוגי	זכר סדיר: <i>תרליל, תרלילי</i> נקבה סדיר: <i>כיתה, כיתות</i> זכר ב-ות: <i>שולחן, שולחנות</i> נקבה ב-ים: <i>שנה, שנים</i>	ריבוי -ית: <i>תכנית, תכניות, כפית, כפיות</i> ריבוי -ות: <i>תרגות, תרגויות, חנות, חנויות</i> ריבוי זוגי: <i>משפיים, מכנסיים, אופניים</i> ריבוי דמוי זוגי: <i>שמיט, מיט</i>	יחיד בלבד (מופשט): <i>ילדות, לקנה, אכילה, התלהבות</i> יחיד בלבד (קיבוצי): <i>נשק, רכב</i> ריבוי -ין רווח (לצד -ים): <i>נישואין (נישואים), גירושין, פיטורין</i> ריבוי על דרך זוגי: <i>(זולות) אופניים, (זולות) מכנסיים</i>
א.4.2. נטיית שם התואר	<i>טוב, טובה, טובים, טובות</i> <i>יפה, יפה, יפים, יפות</i> <i>נהדר, נהדרת, נפלא, נפלאים</i>		

נושא / רמה	רמת מתחילים (1)	רמת ביניים (2)	רמת מתקדמים (3)
א. תצורת המילים			
4. השם			
א.3. שם המספר	מספרים מונים בנקבה, 10-1: אחת, שתיים מספרים מונים בזכר, 10-1: אחד, שניים ימי השבוע: ראשון, שני, שלישי חלקי השלם: חצי, רבע (וחצי, ורבע) זוגי ביחידות זמן: כעצמים, שעות, שבועיים	מספרים מונים בנקבה, 20-11: עשרה-עשרה מספרים מונים בזכר, 20-11: עשרה-עשרה מספרים סודרים בזכר ובנקבה, 10-1: ראשון, שניים מספר מונה אלפים: עשרת אלפים, עשרת אלפים מספר מונה צירופי מספרים: מאתיים מאתיים ועשרה אלף עשר מאות ארבעים וחמש מספר מונה מספרים גבוהים: מיליון, עשרה מיליון, מיליארד מספרים מונים בזכר ובנקבה, 100-20: עשרים ואחת, מאתיים ועשרה חלקי השלם: עשירי, מאתיים, מאתיים	מספרים בזכר ובנקבה, 100-1000: מאה, מאתיים, ארבע מאות, שבע מאות, עשרה מאות מספר מונה + כינוי חבור: שנים, עשרות, מאות מספר סודר יתר המספרים: השישה עשר, העשרים מספר חלקי: עשר מאתיים, עשרה רבועים האותיות כמספרים: א=1, י=10, ק=100 תאריך עברי: ה' באייר תש"ח פעולות חשבון: וצד, פלוס, פחות, מינוס, כפול, לחלק, חס, שווה
א.4. שורש ומשקל	קטל לצבעים ולתכונות: אדום, צהוב, כחול, צהוב, צהוב, ארוך	קטל לבעלי מום: ציור, איש, חירש, טיפס, פיקח קטל לבעלי תפקיד/מקצוע: סגל, נהג, ספר, נאכ קטל למחלות: חזרת, אדמת, צהבת, נזלת, סחבת מקטל/מקטלה למקומות: מטבח, מפל, מצפה, מדרגה, מטרה, מוצצה	קטיל לתכונה בכוח: אכיל, צביר, קריא, שבי, לעונה: אביב, קיץ קטל ללחיבה ולהקטנה: כלאב, כחלחל, אדמדם קטל למחלות ולפגעים: שיגעון, דיכאון מקטל/מקטלה/מקטלת לכלים ולמכשירים: מחשב, מאב, מצלמה, מסכה, מדפסת, מברשת, מאב

נושא / רמה	רמת מתחילים (1)	רמת ביניים (2)	רמת מתקדמים (3)
א. תצורת המילים			
א.4. השם			
א.4.5. בסיס + צורך סופי	פי לתואר: <i>ישראל, יהודי, ילדות, קבוצתי</i> סית לשפות – <i>עברית, אנגלית, צרפתית</i>, להקטנה: <i>כפית, מפית</i>	פן לשם ולתואר: <i>ספרן, רפתן, מסעדן, גאונות</i> סות לשם מופשט: <i>ספרות, חשיבות, חוקיות, זהות, נכונות, מצורבות, פציפות</i> פאי לבעל תפקיד: <i>במאי, חשפאי</i> בסיס לועזי + סיומת עברית- פיה: <i>פסיכולוגיה, גיאוגרפיה, דמוקרטיה</i> פיקט: <i>אידאליסט, סוציאליסט</i> פיקטי: <i>אידאליסטי, סוציאליסטי</i> פיקם: <i>ליברליזם, קומוניזם</i> פיציה: <i>אידאליזציה, ליברליזציה</i>	פון לחיבה ולהקטנה: <i>פילון, ילדון</i>, לכלים: <i>פצון, סביבון</i>, לכתבי עת – <i>פיתון, ירחון</i>, <i>פבוצון, פנתון</i>, למקום: <i>מועדון</i> פית לכלי תחבורה: <i>מכונית, מפאית, חפזית</i> פיה למקום: <i>ספרייה, צירייה, מאפיה</i>
א.4.6. תחילית	-	<i>פלתי-, אי-, פין-</i>	<i>חד-, דו-, תלת-, רב-, תת-, על-</i>
א.4.7. הלחמים	-	-	<i>מדרחוב, כדורגל, כספומט, קולנוע, רמזור</i>

נושא / רמה	רמת מתחילים (1)	רמת ביניים (2)	רמת מתקדמים (3)
ב. צירופים			
ב.1. שם + תואר	צירוף רגיל: תלמיד חדש, תלמידה חדשה, צמודים גבוהים יידוע: הבית האדום, התלמידה החדשה, הבית האדום, התלמידה החדשה	צירוף + ש"ת: אבנים אדומות, קולות רבים ש"ע + ש"ת + כינוי רומז: הבית האדום הזה ש"ע + כינוי רמז להשוואה: ספר כזה, מחברת כזאת	ש"ע + כינוי חבור + ש"ת: ביתם האדום, ילדתה הקטנה ←
ב.2. סמיכות	מבנה ומשמעות שם+שם: שיר צמ, מלכת הכיתה שולחן עץ, שמלת תחרה, שמן זית, הרי יהודה, התצלומים בוקר, כוס יין בית-ספר, בית-כנסת, ראש-ממשלה	שרשרת סמיכויות: תלמידי בית הספר	דו-משמעות: בחירת הנשיא, הצרכת התלמידים ציוני התלמידים הטובים, סרת דודתי השמנה
ב.1.2. נטייה	בסיס הנסמך זהה לנפרד: קיר-, שט-, הר-, רחוק-, שיר-, תרילאי-, חלונות- בסיס הנסמך שונה מהנפרד: דקר דקר-, חדר חדר-, שנה שנת-	בסיס הנפרד שונה מהנסמך: סקרים סקרי-, אצטות אצטות-, ממשה, ממשה- בסיס נטיית הקניין: דוד-, דודת-, דודות-, אבי, אחיך	בסיס הנפרד שונה מהנסמך: דעה דעת-, סמיכות כפולה: ספרו של התלמיד, קירותיו של הבית סמיכות מורכבת + תואר לנסמך: ספרו השני של התלמיד, קירותיו האבנים של הבית סמיכות + צורך סי: צפון-מזרחי, תל-אביבי יידוע סמיכות + צורך: הארץ-ישראלי, התל-אביבי שמות מספר בסמיכות: שלוש-התלמידות
ב.2.2. יידוע	יידוע: ספר הלימוד, כיתת האולפן, אנשי הקיבוץ	סמיכות שם אל צירוף שם+תואר: כיתת האולפן הטוב, חברי הקיבוץ הצעיר	
ב.2.3. ריבוי		ריבוי הנסמך: ילדי הכיתה, מדינות העולם	

נושא / רמה	רמת מתחילים (1)	רמת ביניים (2)	רמת מתקדמים (3)
ג. דגמי משפט			
ג.1. משפט פועלי	קצר: התלמיד כותב, דורון למד עברית.	ארוך: משה יטויל באזור הגליל לאחר סיום לימודיו.	ארוך: אסף אוהב את הילדה הכי יפה בסן בעלת התלתלים. כבד את אביק ואת אמק.
ג.2. משפט שמני	חסר אוגד: אני דורון, דורון תלמיד, דורון מתל-אביב, התלמידים בכיתה, זאת יעל, מי אתם? מה זה? בעל אוגד: דורון הוא חבר טוב, הספר הוא של יעל, הצט הוא לא של ענת, רות היא המורה? מי הם החברים הטובים?	בעל אוגד בעבר ובעתיד: דוד היה תלמיד, דוד יהיה תלמיד, דוד לא היה מורה, דוד יהיה מורה?	תחליף אוגד: הפקל, נעשה, נהיה, נשאר - דן הפקל לאדם חביב. שלילה ע"י "אינו": התלמידים אינם מתאמצים. משפט בעל "על": על המורה ללמד.
	הבחנה בין משפט שמני לבין ש"ע + ש"ת: החברים טובים, החברים הטובים נפגשים כל יום.		
ג.3. אחרים			
ג.1.3. משפטי יש/אין משפטי יש לי/אין לי	רגיל: יש תלמידים בכיתה, אין לאסף ספר, אין תלמידים בכיתה.	רגיל: לאיתמר לא יהיה ספר, יהיו תלמידים רבים בכיתה.	נוטה: ישנם אנשים...
ג.2.3. משפטים סתמיים	פועל פעיל: אמרו/אמרים שאתה נחמד. צירופי שם הפועל: צריק/קל/כדאי לוותר לחברים.	פועל פעיל: יאמרו שאתה נחמד. צירופי שם הפועל בעבר ובעתיד: היה/יהיה צריק לוותר לחברים. אין/יש: יש לוותר לחברים	פועל סביל: נמסר/מדווח/יוזין שכולם מסכימים עם התכנית החדשה.

נושא / רמה	רמת מתחילים (1)	רמת ביניים (2)	רמת מתקדמים (3)
ג. דגמי משפט			
ג.3. אחרים			
ג.3.3. מבנים מודליים	+ שם פועל: צריק/אפשר* ללכת. + שם פועל: קל/אסור/מותר/קשה/אפשר/כדאי ללמוד. קל/אי/אסור/לול/מותר/לה/כדאי/לנו ללמוד. בשלילה: לא כדאי/לא צריק ללמוד.	+ שם פועל: מוקדם/מאוחר/חשוב/חבל/רצוי ללמוד. + פסוקית: חשוב/כדאי/חבל/מלף e אתם/לומדים/תלמדים. חשוב לי e	+ שם פועל: הכרחי/מקובל/סביר/טבעי/מוצדק/לנחות. + פסוקית: סביר/ייתכן/ע/ראוי e תצטקו בתורה.

* במילים אוהב, צריך, רוצה – ייתכן גם מבנה רגיל, כגון אני צריך ללמוד.

במילים אלה תיתכן גם השלמה של שם עצם, כגון אני צריך כסף.

נושא / רמה			רמת מתחילים (1)			רמת ביניים (2)			רמת מתקדמים (3)		
ג. דגמי משפט											
4. פסוקים מושא, לואי, נושא			פס' מושא בעלת ש: דורון ידע שדן נסע לתל-אביב, אני אוהבת שולחנים לי כרמים. פס' לואי - ראינו את הבניין שהיא צוהרת בו. המורה שהגיע מארצות הברית.			פס' מושא בעלת מלת שאלה: דורון ראה איפה יצא, ענת לא יודעת מתי דן יבוא. פס' מושא (מצומצמת) הפותחת בשם פועל: דורון נסע להביא זיתים מן הגליל התחתון. פס' נושא שבראשה כינוי מכליל: מה שקרה אתמול, הרגע אותי. מי עשה זאת, שיקום. פס' מושא שבראשה כינוי מכליל: אתה יכול לעשות מה שאתה רוצה.			פס' מושא שבראשה "כי": הוא מבין כי העניין חשוב. פס' מושא הפותחת במילית אם: ענת לא ידעה אם דן נסע לגליל.		
5. מבנים בעלי קשרים לוגיים שונים			שם +	פועל / משפט	בין משפטים	שם +	פועל / משפט	בין משפטים	שם +	פועל / משפט	בין משפטים
1.5. זמן			לפני, לאחר, אחרי	כש, אחרי ש, לפני ש	קודם, אחר-כך		כאשר, ברגע ש, בזמן ש, בכל פעם ש, מאז ש, עד ש	לפני כן, ואז, אחרי כן, לאחר מכן		מאז ש, עד ש, עד שלא	קודם לכן,
2.5. סיבה			בגלל ה	כי, מפני ש			משום ש, מכיוון ש			מאחר ש, שכן,	
3.5. תוצאה					לכן			על כן			אם כן, ובכן, לפיכך
4.5. ויתור והסתייגות					אבל		אלא ש, אפילו ש	אך, בכל זאת,	למרות על אף	אף על פי ש, למרות ש, על אף ש,	אולם, אמנם, מצד אחד מצד שני, אף על פי כן,
5.5. השוואה והנגדה			כמו				כמו ש,	לעומת זאת		כפי ש,	בניגוד לכך, כשם ש... כך,

נושא / רמה			רמת מתחילים (1)			רמת ביניים (2)			רמת מתקדמים (3)		
ג. דגמי משפט											
ג.5. מבנים בעלי קשרים לוגיים שונים			שם +	פועל + / משפט	בין משפטים	שם +	פועל + / משפט	בין משפטים	שם +	פועל + / משפט	בין משפטים
ג.6. תכלית			שם + כדי פועל, בשביל			כדי ש			למען	על מנת ש	
ג.7.5. פירוט והדגשה						כגון, לא רק... אלא גם					לא זו בלבד ש... אלא...
ג.8.5. תנאי			קיים: אם (+הווה)			בלי, ללא	אם (+ עתיד)		בתנאי ש,	בטל: לו, אילו,	
ג.9.5. תוספת והמשך			ו, גם		ו, גם			ובנוסף, נוסף על כך,			זאת ועוד, יתר על כן, יתרה מזו,

נושא / רמה	רמת מתחילים (1)	רמת ביניים (2)	רמת מתקדמים (3)
ד. שונות			
ד.1. כינויים	כינויי גוף – אני, אתה, הוא, היא, אנחנו, אתם, אתן, הם, הן כינויי רמז – זה, זאת, אלה, הלה, ה זאת, האלה (כזה, כזאת, כאלה) כינויים סתמיים – מישהו, משהו כינויי קניין פרודים – (הספר) שלי, שלך, שלנו, שלנו... ראו גם בנטיות מילות היחס.	כינויי גוף – אני, אתה, הוא, אתם, אותן (הוא אהה אותה.) כינויים רומזים – אותה, אותה, אותה, אותה רומז – ההוא, ההיא, ההם, ההן כינויים סתמיים שליליים – אף אחד, שום דבר, כלום כינויי זיקה סתמים – מי-ה, מה-ה כינויי קניין חבור – (ספר) -י, -קי, -ה....	כינויי רמז – אלו, הלו, הלו כינויים סותמים שליליים – דבר, מאומה, איש, כלשהו, כלשהי, איזשהו, איזשהו כינויי זיקה – זה, זאת, אלה, אלה, כל מי, כל מה, כל ש, כל ה- ביטויי הדדיות – זה לזה, זו את זו, אלה עם אלה, אחד לשני, אחת עם השנייה (משלה מדובר)
ד.2. מילות יחס	לפני שם עצם – רשימה: ב, ל, מ/מן, אף, על, עם, את, אחרי, על-יד, בשביל, לפני, אצל, בלי, כמו, מול, מעל, בלל, על-יד, מתחת כולל בנטייה – רשימה: לני, לני, אליק, אתנו	לפני שם עצם – רשימה: מסביב, מחוץ ל, לכבוד, במשק, למשק, לפני, לאחר, לפני, בעד, נגד, חוץ מ, בקשר ל, במקום כולל בנטייה – רשימה: בי, בלללנו, ממני, אחריכם, לפניכן, לכבודך	לפני שם – רשימה: בתוך, ליד, עבור, ביחס ל, על אף, לעומת, מצד, באמצעות, מתוך, לעבר, לקראת, מתוך, בעקבות, בדומה ל, כתוצאה מ, למצא, לטובת, מאת כולל בנטייה – רשימה: ביני, מצדך, לקראתנו, עבורכם
ד.3. מילות שאלה	רשימה: מי, מה, איזה, איזו, אלו, איפה, לאן, מתי, למה, כמה, אן, את מי, למי, על מה	רשימה: כיצד, היכן, מתי, עד מתי, לשם מה, מדוע, לאיזה	רשימה: איזו, מניין, מאין, על שם מה

נושא / רמה	רמת מתחילים (1)	רמת ביניים (2)	רמת מתקדמים (3)
ד. שונות			
ד.4. תואר הפועל	כגון מהר, לאט, שם, פה	כגון כל כך, יותר מדוי, פחות מדוי ב + שם עצם: ביותר, בקלות, בקושי, באופן, בדרכ, בצורה	בסיס + סות: קלות, נמרצות בסיס + מית: עקרונית, אישית
ד.5. יידוע	תווית היידוע - ה: הכלל שם פרטי: יוסי, ירושלמי	מילת יחס + תווית יידוע: קבית (=ב הבית לעומת מהבית), ככלה, לבית	
ד.6. הא המגמה	כגון הביתה, שמאלה, ימנה, לאצלה, לאטה	כגון קדימה, אחורה, פנימה, החוצה	
ד.7. יתרון והפלה	הכי, יותר, פחות	פחות/יותר מ, ביותר	יותר מאשר, פחות מאשר

סטנדרטים

מבוא

בפרק זה מוצגת מערכת סטנדרטים (סטנדרטים) הקובעת מה הלומדים צריכים לדעת ומסוגלים לעשות בסופו של כל שלב בתהליך הלמידה. מערכת זו נגזרת מן המטרות והתכנים הכלולים בכל פרקי מפרקי התכנית האינטגרטיבית הזו. ובמובנים מסוימים מאגדת מערכת הסטנדרטים את כל הפרקים יחד ומנסחת את הדברים ללא הסברים והרחבות בחלוקות שונות מאלה המוצגות בפרקי התכנית. ברי אם כן כי פרק זה הוא אחד מפרקי התכנית, ואינו עומד לעצמו. הסטנדרטים, ההישגים הנדרשים, מתארים את התפקוד המצופה מן התלמידים בשפה הדבורה והכתובה בכל אחת מאפניותיה, במגוון של סוגות, נושאים ומצבים, וכל אלה - תוך הסתייעות בידע הלשוני והמטה-לשוני שנרכש בשלבי הלימוד השונים. כל אלה מתארים בסטנדרטים הראשיים והמשניים, בכישורים ובתכנים ובמיון לפי רמות ביצוע.

יצוין כי הסטנדרטים נכתבו לקהל נמענים רחב: תלמידים עולים ממדינות שונות בכיתות א-יב בשלבים שונים של קליטה בארץ, ברמות שונות של ידיעת העברית. החלוקה היא על פי רמות התקדמות - מתחילים, ביניים ומתקדמים - ולא על פי שכבות הגיל. התכנים, הטקסטים והידע המטא-לשוני יותאמו לדרגות הגיל ולידע הקודם והנבנה של הלומדים. שלוש הרמות האלה או "חיתוכים" אחרים בתוך הרמות הן ה"תחנות", המסייעות בהערכת הידע והביצוע. גורמים בתוך בית הספר ומחוץ לו יוכלו, על פי התכנית במלואה ובהלימה לסטנדרטים הכלולים בה, לבנות כלי הערכה שיסייעו בידם בשיבוץ הולם במסגרת מן המסגרות וכן במתן עידוד וסיוע ללומד במהלך הלמידה. יש ציפייה שיהיה טיפוח של יכולות התלמיד עד להשתלבות מלאה בבית הספר ובחברה ויכולת של התפתחות בה ותרומה לה..

אלה הם הסטנדרטים הראשיים:

- I **תקשורת חברתית:** תקשורת בשפה בעל-פה ובכתב ובאמצעים דיגיטליים למטרות חברתיות שונות תוך התאמת השיח לנמענים ולמטרות התקשורת.
- II **תיהלוך המידע והבנת המשמעות:** תיהלוך טקסטים דבורים וכתובים ממגוון מקורות, מתחומי דעת שונים, מערוצי תקשורת שונים והבנת תוכן הטקסטים ומטרתם.
- III **הצגת מידע בעל-פה ובכתב:** הפקת טקסטים רציפים ולכידים במגוון סוגות, בעל-פה ובכתב, בהלימה למטרות התקשורת, לנמעניה ולנסיבותיה.
- IV **מודעות לשונית וידע על-לשוני:** הכרת העקרונות המבניים של הלשון העברית, גילוי החוקיות שבה ושימוש בידע לשוני זה למטרות שונות.

בכל אחד מהסטנדרטים על התלמיד להפעיל את ארבע מיומנויות השפה - האזנה, דיבור, קריאה וכתובה - בכל סטנדרט במידה ובמינון שונים. כשירות לשונית כוללת ידע של הלשון וידע על הלשון, ויכולת בארבע מיומנויות השפה מתבססת על הכשירות הזו. כל הארבע כרוכות זו בזו ומשפיעות זו על זו. ככל שנשביח אחת כך תתפתחנה האחרות. כאמור, העיסוק בארבע המיומנויות הוא מרכזי בהוראה, והסטנדרטים משקפים זאת. הסטנדרטים המשניים מאורגנים בחלקם על-פי המיומנויות ולכן נרחיב על כך להלן:

ההאזנה היא חלק פעיל ומונחה מטרה בתהליך תקשורתי. להאזנה היבטים שונים: קליטה, הקשבה, ייחוס משמעות, תגובה וזכירת מסרים דבורים. בתהליך הלימודי יש להאזנה תפקיד ייחודי, בעיקר בהבנת הודעות, הרצאות וכדומה.

הדיבור קשור למיומנות ההאזנה, שכן בתהליכי שיחה מחליפים המשוחחים תפקידים ותורות. הדיבור הוא כלי רב עוצמה למטרות אישיות, אקדמיות, מקצועיות וחברתיות. יכולת ההבעה בעל-פה מתפתחת על ידי השתתפות פעילה בנסיבות רשמיות (הרצאה, דיון) ובנסיבות לימודיות רשמיות למחצה (שאלת שאלות, מתן תשובות, דיווחים אישיים וכו'). דובר מיומן מבין, כי הדברים שהוא שומע, קורא וכותב תורמים לתוכן ולאיכות של ההבעה שלו בעל-פה.

הקריאה היא תהליך שיש בו פעילות גומלין בין הקורא לבין הטקסט. בתהליך זה התלמיד בונה משמעות תוך התחברות לידע (לשוני, טקסטואלי ופרגמטי) ולניסיון קודמים. מטרות הקריאה הן מגוונות וכוללות השגת מידע, מפגשים ספרותיים, ביצוע משימות והנאה. תהליך הקריאה כולל שני רכיבים: פענוח והבנת משמעות. הקורא המתקדם מפתח אסטרטגיות של בקרה ותיקון עצמיים כדי להבין ולהעריך את הטקסט ולהגיב עליו. בתהליך התפתחותו כקורא מיומן, התלמיד קורא באופן שוטף ועצמאי טקסטים מורכבים יותר. בדרך זו הנגישות החברתית-תרבותית שלו גדלה. האזנה, דיבור וכתובה תורמים לאיכות הקריאה שלו. (להרחבה עיינו גם בפרק על הוראת הקריאה.)

הכתיבה היא תהליך שיש בו פעילות גומלין בין הכותב לבין הטקסט. בתהליך זה הכותב מביע דעות, רגשות ורעיונות. מטרות הכתיבה כוללות למידה, תיאור, שכנוע, הבהרת מחשבה ושימור התרבות. תלמיד הופך כותב מיומן ע"י כתיבה באופן תכוף ועקבי לנמענים שונים, למטרות שונות ובנסיבות תקשורתיות שונות. כותב מיומן הוא בעל קשת רחבה של אסטרטגיות המאפשרות בחירות רבות בתחום הצורה, המוסכמות והסגנון. בתהליך הלמידה בולטות מטלות כגון סיכום של טקסט שנקרא או כתיבה על סמך מקורות שבה ישזור הכותב מידע רלוונטי ויצור טקסט אוטונומי משלו. קריאה, דיבור והאזנה תורמים לתהליך הכתיבה.

סטנדרט I - תקשורת חברתית: תקשורת בשפה בעל-פה ובכתב ובאמצעים דיגיטליים

למטרות חברתיות שונות תוך התאמת השיח לנמענים ולמטרות התקשורת

סטנדרט משנה			כישורים ותכנים			רמות ביצוע		
א. האזנה			1. כישורי צופן: זיהוי צלילים ומילים			מתחילים		
			2. הבנת מידע גלוי			ביניים		
			3. הבנת מידע סמוי חלקית			מתקדמים		
						מזהים מילים לא מוכרות בסיסיות.		
						מזהים מילים לא מוכרות בעזרת הקשר.		
						מבנים משמעות באמצעות תוכן, אינטונציה, נימות שונות של קול (מבודח, רציני) במצבים שונים של טקסט דבור, כגון <i>עיונות</i> , <i>הזכאות</i> , <i>ויכוח</i> , <i>סרטי</i> <i>הקלטה</i> גם ללא הישענות רבה על ההקשר		
						מבנים את עיקרי המידע בשיחות פשוטות אישיות, רשמיות וחצי-רשמיות בקצב דיבור טבעי. משתתפים בשיחה ומבנים מה שמופנה למשתתפים אחרים. מבנים <i>ד-עיונות</i> <i>הזכאות</i> .		
						מזהים רעיונות מרכזיים בהקשרים אישיים מוכרים		
						מזהים רעיונות מרכזיים בהקשרים אישיים מוכרים		
						מזהים רעיונות מרכזיים בהקשרים אישיים מוכרים		

רמות ביצוע			כישורים ותכנים	סטנדרט משנה
מתקדמים	ביניים	מתחילים		
מבטאים היטב את כל העיצורים והתנועות באופן ברור. הוגים מילים ארוכות באופן תקין.	מבטאים היטב את כל העיצורים והתנועות באופן ברור. הוגים מילים שלמות באופן תקין.	מבטאים את רוב העיצורים והתנועות באופן ברור.	כישורי צופן: 1. הגייה של צלילים ומילים	ב. דיבור
מבטאים כהלכה את כל המילים המוכרות.	מבטאים כהלכה את כל המילים המוכרות.	מבטאים כהלכה מילים בסיסיות.		
משתמשים נכון באינטונציה, לפי פעולות דיבור וכוונות שונות, כגון 3'נות .	מתאימים אינטונציה האזנות ומקלות .	מתאימים את האינטונציה האזנות חיווי, האזנות .		
שואלים שאלות במבנים מורכבים, ומשיבים תשובות הולמות.	שואלים שאלות במבנים מורכבים, ומשיבים תשובות הולמות.	שואלים שאלות המנוסחות בפשטות, ומשיבים תשובות הולמות.	1. השתתפות בשיחה	ג. שילוב מיומנויות
משוחחים בקצב דיבור קולח בנושאים חברתיים ותרבותיים גם עם דוברים ילידיים.	משוחחים שיחות קצרות בנושאי היום בקצב דיבור טבעי.	משוחחים במצבים מוכרים ובלתי רשמיים תוך שימוש באוצר מילים ובמבנים בסיסיים.		
			2. חילופי מידע	(א) כשירות שיחתית

רמות ביצוע			כישורים ותכנים	סטנדרט משנה
מתקדמים	ביניים	מתחילים		
מביעים רגשות בטקסטים ארוכים תוך התאמה לנמען, כגון <i>פנייה לרשויות</i> <i>מכתבים רשמיים</i> .	מביעים רגשות בטקסטים קצרים תוך התאמה לנמען, כגון <i>מכתבים רשמיים</i> .	מביעים רגשות במבעים בסיסיים קצרים תוך התאמה לנמען, כגון <i>ל-שית, מכתבים</i> .	1. פעולות דיבור אקספרסיביות: התנצלות, תודה, נחמה, מחמאה	(ב) כשירות לשונית-פרגמטית
נותנים הוראות והנחיות בעל-פה ובכתב בהקשרים מורכבים, כגון <i>הוראות משחק, הוראות העצה למקום, הנחיות ביצוע, פקודות וציוויים</i> . פונים בבקשות מורכבות מבחינת הלשון והתוכן ובהתאמה לנמען בנושאים מרוחקים בטקסטים בעלי מורכבות, כגון <i>פנייה לרשויות בנושא הדורש טיפול</i> .	נותנים הוראות והנחיות בעל-פה ובכתב בהקשרים מורכבים מעט, כגון בעקבות <i>מודעות, טיפול ותאוריות</i> . שואלים שאלות מורכבות מעט מבחינת הלשון והתוכן (כגון בתחום דעת), תוך התאמה לנמען, למשל <i>מציבים רשמיים</i> .	נותנים הוראות במבעים בסיסיים קצרים, כגון <i>איק להציג למקום מסוים</i> . שואלים שאלות פשוטות מבחינת הלשון והתוכן בהקשרים מידיים וקרובים תוך התאמה לנמען, כגון <i>פגישה אישית, משחק, פנייה למבוגרים / למורים</i> .	2. פעולות דיבור מנחות (הוראתיות): שאלה, הוראה, פקודה, בקשה, הכוונה, הנחיה	
			3. פעולות דיבור מחייבות: הבטחה, איום	

רמות ביצוע			כישורים ותכנים	סטנדרט משנה
מתקדמים	ביניים	מתחילים		
מגיבים על טקסטים על-ידי הערכה, ביקורת והמלצה, אי הסכמה.	מגיבים על טקסטים קצרים וכן על טיעונים בדיונים בנושאים הקרובים לעולמם.	עונים לחברים על שאלות, כותבים פתקים.	4. פעולות דיבור של התייחסות: תשובה, תגובה	
מדווחים על אירועים חברתיים גדולים, לאומיים, כגון על <i>משחק כדורגל, על תאונה אדולה, על תחרות שירים.</i>	מדווחים על אירועים כיתתיים או בית-ספריים במשפטים קצרים ובטקסטים ממוצעים באורכם, כגון על <i>מסיבה או טיול או על תחרות בין כיתות.</i>	מדווחים על מצבים, בעיות ואירועים מחיי היום-יום במבעים פשוטים, בטקסטים קצרים, כגון על <i>ריב עם חברים, בעיה שהתעוררה בבית.</i>	5. דיווח וסיקור	בשיח המורחב
מתארים ומדווחים על אירועים ותופעות בטקסטים מעובים מבחינה לשונית, לכידים ומקושרים במגוון נושאים, המותאמים לקהל היעד.	מתארים אירועים ותופעות בטקסטים קצרים, מפורשים, לכידים ומקושרים, כגון <i>מעשיות, כתבות בעיתון ילדים.</i>	מתארים אירועים ותופעות במבעים פשוטים בהקשרים מוכרים מן המציאות, כגון <i>חוויות אישיות, דיווחים, סיפורים ואגדות.</i>	6. תיאור וסיפור	
מביעים דעות ועמדות בטקסט טיעון בהקשרים רחבים, כגון <i>צנייני חברה ופוליטיקה</i> במטרה לשכנע.	מביעים דעות ועמדות בטקסטים בסיסיים, כגון <i>צנייני השכלה והיישג</i> במטרה לשכנע.		7. טיעון ודיון	

רמות ביצוע			כישורים ותכנים	סטנדרט משנה
מתקדמים	ביניים	מתחילים		
מביעים רגשות, רצונות דעות ועמדות בטקסטים ארוכים, כגון פנייה לרשויות במכתבים רשמיים. מביעים דעות ועמדות בטקסט טיעון בהקשרים רחבים, כגון ענייני חברה ופוליטיקה במטרה לשכנע. מגיבים על טקסטים על-ידי הערכה/ביקורת והמלצה.	מביעים רגשות ורצונות בטקסטים קצרים, כגון מכתבים רשמיים. מביעים דעות ועמדות בטקסטים בסיסיים כגון ענייני השכונה והיישוב במטרה לשכנע.	מביעים רגשות ורצונות במבעים בסיסיים קצרים, כגון דו-שיח, מכתבים.	4. הבעת רגשות, (בקשות, רצונות ומשאלות, איום והבטחה, התנצלות והסתייגות) דעות ועמדות במטרה לשכנע	(ב) כשירות לשונית-פרגמטית
נותנים הוראות והנחיות בעל-פה ובכתב בהקשרים מורכבים, כגון הוראות משחק, הוראות הגעה למקום, הנחיות ביצוע, פקודות וציוויים.	נותנים הוראות והנחיות בעל-פה ובכתב בהקשרים מורכבים מעט, כגון בעקבות מודעות, שלטים ותמרורים,	נותנים הוראות במבעים בסיסיים קצרים.	5. הכוונה, הנחיה והוראה	
שואלים שאלות מורכבות מבחינת הלשון והתוכן ובהתאמה לנמען בנושאים מרוחקים בטקסטים בעלי מורכבות, כגון פנייה לרשויות.	שואלים שאלות מורכבות מעט מבחינת הלשון והתוכן (כגון בתחום דעת), תוך התאמה לנמען, למשל במצבים רשמיים.	שואלים שאלות פשוטות מבחינת הלשון והתוכן בהקשרים מידיים וקרובים תוך התאמה לנמען, כגון בשיחה אישית, במשחק, בפנייה למבוגרים/ למורים.	6. שאילת שאלות	
מתארים ומדווחים על אירועים ותופעות בטקסטים מעובים מבחינה לשונית, לכידים ומקושרים במגוון נושאים, המותאמים לקהל היעד.	מתארים אירועים ותופעות בטקסטים קצרים, מפורשים, לכידים ומקושרים כגון מעשיות, כתבות בעיתון ילדים.	מתארים אירועים ותופעות במבעים פשוטים בהקשרים מוכרים מן המציאות, כגון חוויות אישיות, דיווחים, סיפורים ואגדות.	7. תיאור וסיפור, דיווח וסיקור	

סטנדרט II - תהליך מידע והבנת משמעות: תהליך טקסטים דבורים וכתובים ממגוון מקורות,

מתחומי דעת שונים, מערוצי תקשורת שונים והבנת תוכן הטקסטים ומטרתם

רמות ביצוע			כישורים ותכנים	סטנדרט משנה
מתקדמים	ביניים	מתחילים		
–	–	מזהים את כל המערכת העיצורים והתנועות (ניקוד פונטי). מזהים מילים מוכרות הוגים את כל מערכת העיצורים והתנועות של מילים ומשפטים ברצף.	1. קריאה והגייה	האזנה וקריאה כישורי קידוד (זיהוי ואבחון)
–	שומעים, קוראים ומבינים מילים ומשפטים.	שומעים, קוראים ומבינים מילים ומשפטים קצרים בטקסט.		
מבינים רעיון מרכזי של טקסט ארוך (דבור או כתוב), כולל רעיון המנוסח במבנים מורכבים.	מבינים רעיון מרכזי של טקסט (דבור או כתוב) ממוצע באורכו, כולל רעיון המנוסח במבנים מורכבים	מבינים רעיון מרכזי של טקסט (דבור או כתוב) קצר המנוסח בתבניות פשוטות.	1. הבנת רעיון, מסר עיקרי ופרטים רלוונטיים, הבחנה בין עיקרי למשני בטקסטים ההולמים את רמת הידע בשפה בסוגות שנלמדו	כישורי טקסט ושיח
מבחינים בין רעיון מרכזי לבין פרטים תומכים או משניים בטקסט ארוך ומורכב (דבור או כתוב), כגון מידע לימודי, טיעון.	מבחינים בין רעיון מרכזי לבין פרטים תומכים או משניים בטקסט ממוצע באורכו ומורכב מעט (דבור או כתוב), כגון הוראות, מידע פשוט.			

רמות ביצוע			כישורים ותכנים	סטנדרט משנה
מתקדמים	ביניים	מתחילים		
מבינים את מטרת הקטע בטקסט ארוך, מורכב ובעל רמת מפורשות נמוכה, כגון טקסט טיעון מורכב. מזהים את עמדת המוען ואת נימת הטקסט (כגון אירוני) בטקסט ארוך, מורכב ובעל רמת מפורשות נמוכה.	מבינים את מטרת הטקסט בטקסט ממוצע באורכו ורמת המפורשות שלו גבוהה, כגון מכתב רשמי. מזהים את עמדת המוען ואת נימת הטקסט (כגון הומוריסטי) בטקסט ממוצע באורכו ובעל רמת מפורשות גבוהה.	מבינים את מטרת הטקסט בטקסט קצר ופשוט, כגון שיחה.	2. הבנת מטרת העל של הטקסט (כגון תיאור, שכנוע, תיאור, בקשה...) 3. זיהוי עמדת המוען	האזנה וקריאה
מבינים מבנה של טקסט כגון: סדר התרחשויות במודעות בעיתון, הנחיות, טקסט מידע לימודי וגם טקסט טיעון.	מבינים מבנה של טקסט כגון: סדר התרחשויות במודעות בעיתון, הנחיות, טקסט מידע לימודי.	מבינים מבנה של טקסט: סדר התרחשויות בטקסט סיפורי, סדר וארגון בטקסט הנחיות; מבנה בטקסט מידע, מודעות.	4. הבנת מבנה-העל של טקסטים, תוך הסתייעות בקשרים	
←	←	מבינים סדר הוראות בטקסט הנחיות; טקסט ידע, מודעות.		
מזהים מבנה של בעיה ופתרונה בטקסט ארוך ומורכב, כולל רכיביו (סיבה; תוצאה; השלכה), ומבינים את תפקידו ושימושיו.	מזהים מבנה של בעיה ופתרונה בטקסט ממוצע באורכו ומורכב מעט, כולל רכיביו (סיבה; תוצאה; השלכה), ומבינים את תפקידו ושימושיו.	מזהים מבנה של בעיה ופתרונה בטקסט קצר ופשוט, כולל רכיביו (סיבה ותוצאה; בעיה ופתרון) ומבינים את תפקידו ושימושיו.		

רמות ביצוע			כישורים ותכנים	סטנדרט משנה
מתקדמים	ביניים	מתחילים		
מזהים מבנה של השוואה (בעד ונגד) בטקסט ארוך ומורכב, כולל רכיביו, ומבינים את תפקידו ושימושיו.	מזהים מבנה של השוואה (יתרונות וחסרונות) בטקסט ממוצע באורכו ומורכב מעט, כולל רכיביו, ומבינים את תפקידו ושימושיו.	מזהים מבנה של השוואה (דומה ושונה) בטקסט קצר ופשוט, כולל רכיביו, ומבינים את תפקידו ושימושיו.		האזנה וקריאה
מזהים מבנה של תופעה והיבטיה בטקסט ממוצע באורכו ומורכב מעט (בעל ארבעה היבטים), כולל רכיביו, ומבינים את תפקידו ושימושיו.	מזהים מבנה של תופעה והיבטיה בטקסט ממוצע באורכו ומורכב מעט (בעל שלושה היבטים), כולל רכיביו, ומבינים את תפקידו ושימושיו.	מזהים מבנה של תופעה והיבטיה בטקסט קצר ופשוט (בעל שני היבטים), כולל רכיביו, ומבינים את תפקידו ושימושיו.		
מזהים מבנה של טענה והנמקתה בטקסט ארוך ומורכב (ארבעה נימוקים / ביסוסים ויותר), כולל רכיביו, ומבינים את תפקידו ושימושיו.	מזהים מבנה של טענה והנמקתה בטקסט ממוצע באורכו ומורכב מעט (עד שלושה-ארבעה נימוקים / ביסוסים), כולל רכיביו, ומבינים את תפקידו ושימושיו.	מזהים מבנה של טענה והנמקתה בטקסט קצר ופשוט (עד שני נימוקים / ביסוסים), כולל רכיביו, ומבינים את תפקידו ושימושיו.		

רמות ביצוע			כישורים ותכנים	סטנדרט משנה
מתקדמים	ביניים	מתחילים		
משתמשים בידע הלשוני לשם הבנת הטקסט, הבנת הקשרים והיחסים בין חלקי הטקסט, כגון התאם, שורשים, תבניות לשם פיענוח והבנה בהלימה לדירוג הלשוני ולסטנדרט IV.	משתמשים בידע הלשוני, לשם הבנת הטקסט, הבנת הקשרים והיחסים בין חלקי הטקסט, כגון התאם, שורשים, תבניות בהלימה לדירוג הלשוני ולסטנדרט IV.	משתמשים בידע הלשוני, לשם הבנת הטקסט, הבנת הקשרים והיחסים בין חלקי הטקסט, כגון התאם, שורשים, תבניות בהלימה לדירוג הלשוני ולסטנדרט IV.	1. שימוש בידע לשוני להבנה	האזנה וקריאה מודעות לשוניות: הישענות על ידע לשוני לשם הבנה
מבינים את המשמעות של צירופים, מבעים וניבים בהקשר האופייניים לסוגה ולנושא בטקסט מורכב וארוך (דבור או כתוב).	מבינים את המשמעות של צירופים, מבעים וניבים בהקשר האופייניים לסוגה ולנושא בטקסט בסיסי-מורכב (דבור או כתוב).	מבינים את המשמעות של צירופים ומבעים בהקשר האופייניים לסוגה ולנושא בטקסט בסיסי (דבור או כתוב).	2. הבנה של משמעותם של צירופים, מבעים וניבים בטקסט	

סטנדרט III - הצגת מידע בעל-פה ובכתב: הפקת טקסטים רציפים ולכידים במגוון סוגות, בעל-פה ובכתב, בהלימה למטרות התקשורת, לנמעניה ולנסיבותיה

רמות ביצוע			כישורים ותכנים	סטנדרט משנה
מתקדמים	ביניים	מתחילים		
מבטאים היטב את כל העיצורים והתנועות באופן ברור ברצף. מבטאים כהלכה את כל המילים המוכרות (טעם). משתמשים נכון באינטונציה.	מבטאים היטב את כל העיצורים והתנועות באופן ברור ברצף. מבטאים כהלכה את כל המילים המוכרות (טעם). מתאימים אינטונציה בשאלות ובבקשות.	מבטאים את רוב העיצורים והתנועות באופן ברור ברצף. מבטאים כהלכה את רוב המילים המוכרות (טעם). מתאימים אינטונציה בשאלות.	1. הגייה של צלילים ומילים	א. דיבור
משתמשים בכל מערכת התנועות והעיצורים. כותבים ללא שגיאות כתיב.	משתמשים בכל מערכת התנועות והעיצורים. כותבים עם מעט שגיאות כתיב אופייניות לעברית, כגון א/ע; ח/כ; ק/כ.	מכירים את כל מערכת התנועות והעיצורים. כותבים כתיבה פונטית. משלבים בין מילה לתמונה/לאיור/להיצג גרפי, כגון טקסט - מודעות	1. שימוש במערכת הסמלים העברית	ב. כתיבה
מתאימים את הלשון והתוכן למטרה ולנמענים בטקסטים ברמה בינונית-גבוהה.	מתאימים את הלשון והתוכן למטרה ולנמענים בטקסטים ברמה בינונית.	מתאימים את הלשון והתוכן למטרה ולנמענים בטקסטים ברמה בסיסית.	1. התאמת הכתיבה/הדיבור לנמענים	ג. דיבור וכתיבה
מביעים רגשות ורצונות בטקסטים ארוכים, כגון מכתבים רשמיים, טקסט תיאור, טקסט טיעון.	מביעים רגשות ורצונות בטקסטים קצרים, כגון מכתבים רשמיים, טקסט תיאור.	מביעים רגשות ורצונות במבעים בסיסיים קצרים, כגון דו-שיח, מכתבים.	2. הבעת רגשות, בקשות ומשאלות, רצונות, איום והבטחה, התנצלות והסתייגות	

רמות ביצוע			כישורים ותכנים	סטנדרט משנה
מתקדמים	ביניים	מתחילים		
נותנים/כותבים הוראות והנחיות בהקשרים מורכבים, כגון הוראות הגעה למקום, הנחיות ביצוע, פקודות וציוויים.	נותנים/כותבים הוראות והנחיות בהקשרים מורכבים מעט, כגון הוראות משחק, מודעות ותמרוצים, מכתבים רשמיים.	נותנים/כותבים הוראות במבעים בסיסיים קצרים.	3. הכוונה, הנחיה והוראה	ג. דיבור וכתובה
שואלים שאלות בהקשרים רחבים מאוד בטקסטים ארוכים.	שואלים שאלות בהקשרים רחבים (מעבר לסביבה הקרובה) בטקסטים בסיסיים.	שואלים שאלות בהקשרים מיידיים וקרובים במבעים קצרים.	4. שאילת שאלות	
מתארים ומדווחים על אירועים ותופעות בטקסטים קצרים בהקשרים רחבים חברתיים ופוליטיים, כגון כתבות בעיתון ילדים, טקסט תיאור.	מתארים ומדווחים על אירועים ותופעות בטקסטים קצרים בהקשרים רחבים, כגון מעשיות, כתבות בעיתון ילדים.	מתארים ומדווחים על אירועים ותופעות במבעים קצרים בהקשרים יומיומיים מסביבתם הקרובה, כגון סיפורים ואגדות.	5. תיאור וסיפור, דיווח וסיקור	
מסבירים ומפרשים תופעות ואירועים בטקסטים באמצעות השוואה, הצגת בעיה ופתרונה והסקת מסקנות.	מסבירים ומפרשים תופעות ואירועים בטקסטים בסיסיים באמצעות הדגשה והגדרה.	מסבירים ומפרשים תופעות ואירועים במבעים קצרים באמצעות הדגמה ופירוט, סיבה ומסובב.	6. פירוש והסבר	

רמות ביצוע			כישורים ותכנים	סטנדרט משנה
מתקדמים	ביניים	מתחילים		
הבעת דעות ועמדות בטקסטים בהקשרים רחבים מאוד, כגון פנייה לרשויות (בתלונה), ענייני חברה ופוליטיקה. מגיבים על טקסטים על-ידי ביקורת והמלצה.	הבעת דעות ועמדות בטקסטים בסיסיים בהקשרים רחבים, כגון ענייני השכונה והיישוב. מגיבים על טקסטים על-ידי הערכה.	מביעים דעות ועמדות במבעים קצרים בהקשרים מידיים מסביבתם הקרובה, כגון ענייני הכיתה ובית הספר. מגיבים על טקסטים קצרים על-ידי הסכמה או אי-הסכמה.	7. הבעת דעות ועמדות ותגובה לטקסטים	ג. דיבור וכתיבה
מנסים לשכנע את בני שיחם בנושאים חברתיים, תרבותיים ופוליטיים.	מנסים לשכנע את בני שיחם בנושאים חברתיים ותרבותיים בסביבתם הקרובה.	מנסים לשכנע את בני שיחם בנושאים יומיומיים אישיים.	8. שכנוע	

סטנדרט IV - מודעות לשונית וידע על-לשוני: הכרת העקרונות המבניים של הלשון העברית, גילוי החוקיות שבה

ושימוש בידע לשוני זה למטרות שונות

רמות ביצוע			כישורים ותכנים	סטנדרט משנה
מתקדמים	ביניים	מתחילים		
מזהים משקלים רווחים מקטל, מקטלה, מקטל, קטל, קטלת	מזהים שורש בפעלים ובשמות מזהים בניינים מזהים שמות פעולה מזהים את השימוש בבינוני כש"ע	מזהים משפחות מילים – במילים מוכרות	1. הבנת המבנה האופייני של המילה בעברית: שורש, בניין / משקל ומשמעויותיהם	א. תצורת המילה
		מבחינים בין צורני נטייה, כגון פה, פים, פו תי, תי, תי	2. הבנת צורני נטייה בשם ובפעל: יחיד, רבים, זכר ונקבה	
מזהים כינויי קניין חבורים, כגון שירי, שירי מזהים צורת ציווי	מזהים אותיות אית"נ מזהים צורות זוגי כגון בזמן - יומיים	מפענחים צורות שם פועל ובינוני, כגון לכתוב, לספר, להתכתב, כותב, כותבת, כותבים, כותבות מזהים צורות זוגי באיברים, כגון ידים, רגלים	3. פענוח מבני של צורות נוטות והבנת משמעויות צורני הנטייה בפועל (זמן, גוף ומספר) ובשם (צורן הרבים והזוגי וכינויי הקניין (החבורים)	

רמות ביצוע			כישורים ותכנים	סטנדרט משנה
מתקדמים	ביניים	מתחילים		
<u>בפועל</u> – זמן / דרך: ציווי בניינים: נפעל, פועל, הופעל גזרות: פִּי"צ, ע"ע, שלמים בעלי גרוננים <u>בשם</u> – <u>במספר</u> – השלמות: חלקי, פי...	<u>בפועל</u> – זמן / דרך: עבר, עתיד בניינים: הפעיל גזרות: ל"א, ל"י, פ"א, פ"נ, מרובעים <u>בשם</u> – צורני נטייה: סית לנקבה, ריבוי לא סדיר כינויי קניין במילות היחס על דרך היחיד: אצל, את, ב, בגלל, בשביל, ל, על-יד, ליד, עם, של וכינויי קניין על דרך הרבים: אל, על, לפני, אחרי <u>במספר</u> – מספר סודר 1 - 10	<u>בפועל</u> – זמן/דרך: שם-פועל, הווה ועבר (יחיד, יחידה, רבים, רבות) בניינים: קל, פיעל, התפעל גזרות: שלמים, עו"י (קל) <u>בשם</u> – צורני נטייה: סָה, סָת, סִים, סוֹת <u>במספר</u> – מספר מונה – זכר ונקבה מספר סתמי	4. יצירת צורות נוטות בפועל (נטייה לפי זמן, גוף ומספר) ובשם (יחיד ורבים, זכר ונקבה)	א. תצורת המילה
מבינים משמעות לפי צורנים, כגון ילדון, טִיס, מלכות, כפית, כתיבה, מכתב, כותב, כְּתָב, אדמת מילים פוליסמיות בתוך הקשר, כגון סידור, מניין (ש"ע, שם פעולה, עולם שיח)	מזהים תיבות בתוך הקשר מבחינים בין תיבות דומות / זהות, כגון נכתב – עבר / הווה לפי מילת זמן	מזהים תיבות בתוך הקשר מבחינים בין תיבות דומות / זהות, כגון סֵפֶר / סֵפֶר / סֵפֶר או סוֹפֵר / סוֹפֵר..	5. שימוש בידע על הצורות להבנת משמעויותיהן של מילים לא מוכרות ולהבחנה בין מילים בתוך הקשר	

רמות ביצוע			כישורים ותכנים	סטנדרט משנה
מתקדמים	ביניים	מתחילים		
גישה למילון עברי-עברי	שימוש במילון דו-לשוני. שימוש במילון ללומד (הכולל הווה, דוגמאות, נספחים- שדות סמנטיים, פעולות דיבור)	הכנה למילון, סדר א"ב (שימוש בהבחנה בין חלקי הדיבר)	6. היכרות עם מילונים והשימוש בהם	א. תצורת המילה
בהתאם לאוצמ"ל נלמד פירוט בדירוג הלשוני	בהתאם לאוצמ"ל נלמד פירוט בדירוג הלשוני	בהתאם לאוצמ"ל נלמד פירוט בדירוג הלשוני	1. הבחנה בין חלקי הדיבר: פועל, תואר הפועל, שם עצם, שם תואר, כינויי גוף, שם המספר, מילות יחס ומילות קישור	ב. הצירוף והמשפט
סמיכות - מבחינים בין סמיכות כצירוף כבול לסמיכות הניתנת לפירוק יוצרים סמיכויות מקפידים על יידוע בכל הצורות	שם ותואר - מתאימים גם בריבוי לא סדיר סמיכות - יוצרים ומקפידים על יידוע בה"א הידיעה	שם ותואר - מתאימים סמיכות - מזהים	2. הבחנה בין סוגי צירופים (סמיכות, שם ותוארו), יצירת הצירופים ביחיד וברבים והקפדה על יידוע והתאם תקינים	
בהתאם לטקסט ובהתאם לאוצמ"ל הנלמד בכיתה	בהתאם לטקסט ובהתאם לאוצמ"ל הנלמד בכיתה	בהתאם לטקסט בהתאם לאוצמ"ל הנלמד בכיתה	3. הכרת מילות היחס המוצרכות של פעלים מוכרים ושימוש תקין בהן	
צורות מודליות סביל פעיל דיבור ישיר / עקיף	משפטי יש / אין משפטים סתמיים שינוי סדר מילים במשפט	שם (נושא) + פועל + משלים משפט שמני בסיסי (הילד יפה, הילד בבית) משפט שאלה [אינטונציה] (מה שלומך, איפה..) משפטי שלילה	4. הבנת העיקרון של סדר המילים במשפט העברי והבחנה בין סדר מחויב לסדר מילים חופשי, יצירת משפטים בעלי סדר מילים תקין והגייוני	

רמות ביצוע			כישורים ותכנים	סטנדרט משנה
מתקדמים	ביניים	מתחילים		
ממירים מפעיל לסביל ממירים מדיבור ישיר לדיבור עקיף מזהים נושא (עושה הפעולה), נשוא, מושא פירוט בדירוג הלשוני ג.5 קו מפריד, מירכאות	ממירים משפטי יש / אין יוצרים משפטים מודליים (צריך ללכת, כדאי לראות..) מזהים את עושה הפעולה ואת מקבל הפעולה פירוט בדירוג הלשוני ג.5 נקודתיים	ממירים משפט פועלי למשפט בעל נושא סתמי (אני נוסע.. נוסעים ל..) ממירים מחיוב לשלילה מזהים את עושה הפעולה ואת מקבל הפעולה פירוט בדירוג הלשוני ג.5 פסיק, נקודה, סימן שאלה	5. המרת משפטים מִדְגָם נתון לדגם אחר, כגון משפטי שאלה, משפטי שלילה, משפטים פועליים ושמניים, משפטי יש ואין, משפטים סתמיים ומודליים, סביל ופעיל, דיבור ישיר ודיבור עקיף 6. הבנת משפטים בעלי קשרים לוגיים שונים, הפקת משפטים בעלי קשרים לוגיים שונים 7. זיהוי סימני הפיסוק ושימוש תקין בהם	

הקריאה והוראתה

הקריאה והוראתה

קריאה היא היכולת **לפענח** את המילה ואת הטקסט הכתובים באופן מהיר ומדויק תוך הפקת **משמעות** מהטקסט הכתוב. הקריאה היא תהליך קוגניטיבי מורכב שבו משתתפים רכיבים שונים כגון הנעה, מרחב זיכרון ויכולת כללית בשפה. יכולת זו של ההתמודדות עם הייצוג של הטקסט בשילוב ידע קודם והפקת ידע חדש מהטקסט, כלומר **לקרוא ולהבין** היא מיומנות חשובה בתהליך רכישת השפה. תהליך הקריאה מצריך סוגי ידע שונים: **ידע צופן** – מודעות פונולוגית ומורפולוגית, **ידע מוקדם ומוכנות** המבוססים על **יכולת דיבור, ידע שפתי** – אוצר מילים, דקדוק, היכרות עם מבנים תחביריים, **ידע שיח** – כישורי שיחה, כישורי שיח מורחב ו**ידע פרגמטי**. על כל אלה נרחיב מעט להלן.

בתהליך הקריאה נהפכות צורות גרפיות על הדף (אותיות, מילים) לייצוג מילים ומבעים נושאי משמעות בתודעה. יחידות משמעות אלה משתלבות לייצוג מתפתח של הטקסט כולו. תהליך ההעברה של הצורות הגרפיות למשמעויות צליליות מוגדר כפענוח. התהליך של חיבור המשמעויות של הצלילים והמילים למשפטים שלמים מוגדר כתהליך בניית המשמעות. לימוד הקריאה כולל אפוא את שני התהליכים ההכרחיים האלה: **פענוח והפקת משמעות מטקסט**. אף אחד מהם אינו עומד לעצמו ואינו מספיק לעצמו.

הפענוח, ידע הצופן, כולל כישורים הנדרשים לקישור בין מערכת הצליל למערכת הכתב, כמו מודעות פונולוגית ופונמית. מודעות זו כוללת את המודעות להרכב הצלילי של המילה המדוברת ברמת הברות, יחידות צליליות ופונמות¹⁴. שתי מודעויות אלו באות לידי ביטוי ביכולת לזהות, לבדד ולהשוות צלילים ממילים שונות, לערוך בצלילים מניפולציות (כגון השמטת צליל, הוספת צליל) לשמוע ולאתר חרוזים ולפרק מילה להברותיה. מודעות¹⁵ זו מסייעת ללומד לגלות שכל אות או סימן ניקוד משקפים פונמה/צליל, ויש לערבב את הצלילים האלה כדי ליצור מילה. לימוד מפורש זה של הפונולוגיה ויכולת הפענוח של מילים ומשפטים הוא תנאי הכרחי בלימוד הקריאה, אך כשהוא לעצמו הוא רק מיומנות טכנית שהיא חלק מן התהליך והוא אינו מספיק, שכן הוא אינו מאפשר להבין את הכתוב.

הרכיב המרכזי בקריאה הוא **ההבנה**. לשם כך, כדי להפיק משמעות מטקסט יש צורך ברכישת יכולות המבוססות על תהליך שיאפשר הבנה מלאה של הנקרא. יכולות אלה מחייבות להידרש לרכיבים הכרחיים בעת תכנון הוראת הקריאה:

(א) **ידע לשוני** – של השפה ועל השפה – ואסטרטגיות לשימוש בידע זה: ידע של אוצר מילים הבא לידי ביטוי גם בסמנים לשוניים כגון אוצר מילים מדויק או ביטויים או ניסוחים מכלילים וכן מודעות סמנטית, מודעות מסוימת למבנה הלקסיקון בעברית, כגון ידיעת הפועל. ידע ומודעות תחביריים ומורפולוגיים – כלומר ידיעות על מבנה המשפט, על סדר המילים, על כללי ההתאם ועל צירופים בלשון כגון סמיכות או שם ותואר; ידע על קשרים לשוניים ולוגיים כגון מילות קישור, שימוש באזכורים, שימוש בכינויי גוף וכדומה. בנוסף לידע לשוני זה נדרש גם ידע של ארגון הטקסט והשיח, מודעות לסוגה, מודעות מטה-קוגניטיבית ומודעות מטה-לשונית.

¹⁴ פונמה היא יחידת הצליל הקטנה ביותר הנושאת משמעות. או: יחידת הצליל המבחינה הקטנה ביותר בשפה.

¹⁵ מודעות פונמית נחשבת גבוהה יותר ברמתה ממודעות פונולוגית.

(ב) **ידע שיח** - ידע השיח כולל כישורי שיחה וכישורי **שיח מורחב**. כישורי השיחה משקפים יכולת להחליף תור בין דובר לדובר, להגיב לדברי הזולת באופן הולם מבחינת הלשון, כולל המשלב, ומבחינת התוכן תוך התחשבות בניהול הזמן ובנסיבות החברתיות. המושג שיח מורחב מכוון להרחבה מבחינת הנושא והתוכן ומבחינת הנוסח והרצף הטקסטואלי. הרחבה של הרצף הטקסטואלי מתרחשת עם ההכרה של הבסיס המבני של טקסטים מסוגות שונות בעולמות שיח שונים.

(ג) **ידע רקע, ידע מוקדם** - לשם הבנה מלאה של טקסט בנסיבות התקשורתיות שלו נדרש גם ידע מוקדם, ידע רקע, ידע עולם - במהלך הקריאה הקוראים מנהלים "דיאלוג" עם הטקסט אגב שימוש בידע הרקע שהם מביאים עמם. שימוש הולם בו והכרת דרכים להשלמת פערי מידע תורמים להשבחת הקריאה. ככל שמידע הרקע רחב יותר הוא עשוי לפצות על ידע לשוני מצומצם יותר, במילים אחרות, הבנת הטקסט אפשרית גם ללא ידיעת כל המילים שבטקסט. כל הבנה כרוכה ביכולת להשלים פערים במידע על סמך ההקשר, הסתמכות על עודפות בטקסט ועוד.

(ד) **ידע פרגמטי** - פרגמטיקה היא ענף הלשון החוקר את השימוש בשפה בהקשר. הידע הפרגמטי כולל את הבנת תפקוד הלשון בהקשרים שונים. הוא נרכש ומצטבר בעיקר בסיטואציות טבעיות של שיחה. הגישור על הפער בין הביצוע הלשוני, שלא תמיד הוא מפורש לחלוטין, ובין כוונת הדובר, תלוי במידה רבה בהבנת המוסכמות התרבותיות שעליהן מבוסס המבע. הבנת הכוונות התקשורתיות של הטקסט תוך הישענות על הידע הקודם שעליו מבוסס הטקסט תאפשר הבנה מלאה של הטקסט **בהקשרו הנסיבתי והחברתי-תרבותי**. בהקשר הנסיבתי הכוונה בעיקר ליחסי המוען והנמען, לבמה שהטקסט התפרסם בה, לערוץ התקשורת שהטקסט מועבר בו, לזמן כתיבתו של הטקסט, למקום הכתיבה וכדומה. בהקשר החברתי-תרבותי הכוונה לסביבה החברתית והתרבותית שהטקסט נוצר בתוכה או שבתוכה הוא נקרא.

בתהליך הקריאה יש להיות מודעים גם ל**מטרת הקריאה**. טקסטים נקראים תמיד בסיטואציה מסוימת ולמטרה מוגדרת: לצרכים ציבוריים, לצרכים פרטיים, לשם לימוד וכדומה. בהתאם למטרה נבחרות גם הטכניקות או האסטרטגיות של הקריאה - מרפרפת, אקסטנסיונית, מעמיקה, אינטנסיבית, סלקטיבית; הבחירה בהן נעשית לפי מטרת הקורא - כגון הנאה, קבלת מידע, לימוד מתוך הטקסט, בחינה, מיזוג מידע ממספר מקורות, קריאה לשם הבנה כללית, קריאה כדי לבקר את הטקסט, או לפי סוג הטקסט - כגון טקסט ספרותי, טקסט עיוני, פרסומת, ידיעה בעיתון ועוד. זיהוי המאפיינים של סוג הטקסט ועמידה על מטרת הכותב. גם המוטיבציה לקריאה ומידת העניין בנושא מסייעים להבנת הטקסט ותורמים לשטף בקריאה ובהבנה.

בין כל ההיבטים שנמנו קיימים יחסי גומלין. כך למשל סוג הטקסט, הקשרו ומטרת הקריאה בו משפיעים על בחירת אסטרטגיית הקריאה. פערי המידע עשויים להיחשף כאשר ההקשר החברתי-תרבותי של הטקסט זר לקוראים או רחוק מהם, ומידע הרקע אינו מספק תשתית להטמעת המידע החדש.

יודגש כי בהוראת קריאה הן בשפת-האם והן בשפה שנייה יש חשיבות רבה ל**מוכנות המבוססת על השפה הדבורה**. בנוסף למכלול סוגי הידע ולכישורים שנמנו נדרש גם ידע

אורייני כללי, כמו היכרות עם ספרים וסיפורים ולשון הספר ודרך ההיצג שלו. כל אלה יחד הם שלבים חשובים בתהליך האינטראקטיבי של הקריאה, הם משפיעים על רכישת האוריינות ומנבאים את מידת ההצלחה בלמידה בבית הספר.

בשנים האחרונות התנהל ויכוח בעולם ובארץ בדבר השיטה הטובה ביותר להוראת ראשית הקריאה: הגישה הפונטית המתמקדת בתהליך הפענוח, וגישת השפה כמכלול המניחה כי רכישת השפה הכתובה מתרחשת בדומה לשפה הדבורה. על פי הגישה השנייה, באמצעות חשיפה והתבססות על רצון הילד להתנסות וללמוד מידע בעל משמעות נרכשת יכולת הקריאה. גישה זו מתייחסת לקריאה ולכתיבה כאמצעי קומוניקציה ומזוהה בעיקר עם תהליך הפקת המשמעות¹⁶. היום מקובל על הכול שראוי לנקוט הוראה ישירה של הקוד האלפביתי¹⁷.

להוראת ראשית הקריאה בשפה שנייה נבחרה בתכנית זו **הגישה המאוזנת**¹⁸ המשלבת בין הפענוח ובין הפקת המשמעות, מתוך הנחה ששתי השיטות האלה משלימות זו את זו ואף אחת מהן אינה עומדת לעצמה.

קריאה בשפה שנייה

רוב הלומדים מגיעים לקריאה בשפה שנייה אחרי שרכשו תשתית אוריינית בשפת-האם; פירוש של דבר הוא כי הם שולטים בעיקרון האלפביתי של קשר בין צליל לאות כתובה בשפת אםם. במהלך לימוד הקריאה בשפה שנייה הם רוכשים את הסימנים הגרפיים בשפה הנלמדת, וכן את התשתית הלשונית והפרגמטית שסייעו להם בפענוח הכתוב. גורמים רבים יכולים להשפיע על דרך הלמידה, על קצב הלמידה ועל מידת ההצלחה ברכישת הקריאה.

המידע על הדמיון בין רכישת הקריאה בשפה ראשונה ובשפה שנייה ובעיקר המודעות להבדלים ביניהם עשויים לסייע בידי המורה לצפות את הקשיים ולהיערך בהתאם כדי ולנסות להתגבר עליהם או על חלקם. ההבדלים ניכרים בשלושה תחומים¹⁹:

א. הבדלים בידע הלשון ובידע השיח

1. הלומדים שפה שנייה הם בעלי כמות ידע שונה מלומדי שפת אם מבחינת השליטה באוצר המילים, הידע הדקדוקי וידע השיח בשלבים הראשונים של הקריאה בשפה השנייה.

¹⁶ לסקירת רמת ההצלחה בכל אחת מן השיטות, ראו אולשטיין וכהן, 2001.
¹⁷ ועדת הקריאה (דוח ועדת הקריאה, 2001) המליצה על מספר רכיבים שצריכים להיכלל בכל שיטת קריאה וביניהם: **פענוח** – הכרת אותיות האלף-בית והצלילים שהן מייצגות כולל שיום שלהן. הוראה ישירה של העיקרון האלפביתי ושלטה בו, פענוח הברות, ופענוח עיצורים ותנועות. **קריאת ניקוד** – שימוש בניקוד לצורך קריאה. הבנה כיצד מייצג הניקוד את התנועות בשפה העברית. קריאה מדויקת של המילה אשר אינה מתבססת על ניחוש מתוך הטקסט. **שטף קריאה** – קריאה מדויקת של משפטים שלמים והבנתם. **עידוד כתיבה** – כתיב נכון, הבנת האפיונים המיוחדים של הכתיב העברי תוך הבנה כי טיפול בכתיב (תיקון שגיאות) אינו פוגם באיכות ההוראה. **טיפוח הלשון** – כבסיס תומך להוראת הקריאה – העשרת אוצר מילים, הבנת המבנה של השפה העברית הבנויה על שורשים ומשפחות מילים.

¹⁸ הנאור, 2003

¹⁹ Grabe, W. and Stoller, L. (2002). Teaching and Researching Reading, Longman

2. ללומדי שפה שנייה יש מודעות מטה-לשונית ומטה-קוגניטיבית רבה יותר ביחס לדרך הארגון של הטקסט בשפה השנייה.
 3. לומדי השפה השנייה חשופים לקריאה בה במידה שונה.
 4. שימוש שונה באסטרטגיות בין לומדי שפה שנייה ללומדי קריאה בשפת אם. הקורא בלשון ידועה לו משתמש באסטרטגיות מורכבות ביותר, המאפשרות לו לקלוט במהירות את עיקרי הדברים הנאמרים בקטע נתון. הלומד שפה שנייה זקוק להדרכה שיטתית בפיתוח אסטרטגיות שיאפשרו זיהוי מידע מפורש, זיהוי מידע פחות מפורש, פרשנות והיסק על סמך הנאמר בטקסט ועל סמך ידע מוקדם. עליו להתייחס לפריטים בודדים בטקסט אך גם לדרכי הקישור בטקסט.
 5. שפות מוצא שונות נבדלות זו מזו, ולכן ההבדלים בין שפת מוצא מסוימת ללשון היעד יהיו שונים מאשר בין שפת מוצא אחרת לשפת היעד. הקרבה בין שפות מאותה משפחה והשוני בין שפות ממשפחות שונות – משפיעים במידה שונה על הלומד ועל העברת הידע משפת האם לשפת היעד.
 6. רמת השליטה בדיבור בשפה שנייה כבסיס למוכנות לקריאה בה שונה מלומד ללומד.
- ב. הבדלים אישיים בין הלומדים והבדלים בהתנסויות קודמות שלהם
1. רמת השליטה של הלומד בשפת האם ויכולת הקריאה שלו בה שונה מלומד ללומד.
 2. ללומדים יש מוטיבציות שונות לקריאה בשפה השנייה: קריאה לשם התערות חברתית, קריאה לשם למידה, קריאה מתוך עניין ועוד.
 3. בשפת היעד ייתכנו סוגים שונים של טקסטים בהקשרים שונים משפת המוצא.
 4. לומדי שפה שנייה מגיעים עם מידה שונה של חשיפה לשימוש במקורות, כגון מילון חד-לשוני או דו-לשוני, שימוש באגרונים, קריאה של טקסטים המתורגמים לשפת האם ועוד.
 5. לגיל הלומד, לצרכיו ולסגנונות הלמידה יש השפעה על הלמידה.
- ג. הבדלים חברתיים, תרבותיים ומוסדיים
1. יש הבדלים ברקע החברתי-תרבותי שממנו באים הלומדים בשפה השנייה. יש תרבויות שבהן השפה הדבורה דומיננטית יותר, ובאחרות השפה הכתובה שלטת, והחשיפה לטקסטים כתובים – אפילו קצרים כשלטים – היא מובנת מאליה.
 2. בתרבויות שונות יש דרכים שונות לארגון השיח והטקסט. למשל דרכי השכנוע וההיצג משתנות מתרבות אחת לאחרת: באחת מסתמכים על טקסט קנוני, מקודש, סיפור בעל מוסר השכל, ובאחרת משתמשים בהיצגים גרפיים, באמצעים דיגיטליים, בנתונים מספריים ועוד.
 3. במוסדות חינוכיים שונים יש ציפיות שונות מן הלומדים. יש תרבויות ומדינות שבהן נהוגה תכנית לימודים מחייבת ובחינות חיצוניות, ובאחרות התכניות הן

בית ספריות. מבנה בית הספר, השהייה בו והיחסים בין המורים לתלמידים הם שונים. הציפיות של הלומדים הן לפי המסורות והמסגרות אליהן התרגלו.

4. רכיבים הקשריים: ידע רקע וידע מוקדם, יכולות הקריאה בשפת האם, מידת השליטה בשפה השנייה, מידת החשיפה לקריאה בשפה השנייה, רקע חברתי-כלכלי, השפעות של העברה משפת האם לשפה השנייה.

מן ההבדלים שהוצגו ניכר כי משתנים רבים משפיעים על תהליך הלימוד, כולל תהליך הקריאה. ברי כי לידיעת שפת-האם ותרבותה יש חשיבות מכרעת - ככל שלילד יש תשתית אוריינית עשירה יותר בשפת-האם, ניתן לצפות ללמידה מהירה יותר.

לכן בהוראת קריאה בשפה שנייה חשוב להבחין בין שתי קבוצות:

א. לומדים שאינם בעלי תשתית קריאה בשפת-האם

ב. לומדים בעלי תשתית אוריינית בשפת-האם

בשתי הקבוצות יש, כאמור, צורך במוכנות בדיבור בשפת היעד ורכישת כישורי לשון ושיח בשפה הדבורה. נעיר כי חלק מן השפה ה"דבורה" מבוסס על ידע "מהדהד ספר", ידע המבוסס על חשיפה של הפרט למקורות עשירים של תרבות באמצעי מדיה שונים²⁰. ידע זה ומוכנות זו הם נקודת המוצא של הלומד עוד לפני העיסוק הפורמלי בקריאה, והם מנבאים הבנה של הנקרא. יש לילדי גן המגיעים לכיתה א' יש כבר תשתית מפותחת יחסית בממדים אלה של השפה הדבורה, ואילו ילדים עולים נדרשים לרכוש שליטה זו על מנת שיצליחו בלימוד הקריאה והבנת הקריאה.

קיימת העברה אוניברסלית של מיומנויות פונולוגיות משפה ראשונה לשפה שנייה²¹. מחד גיסא זה יכול לסייע ללומד, ומאידך גיסא עלול במקרים של דמיון אך לא של זהות, להפריע לקריאה.

בשתי הקבוצות ראוי לבחור טקסטים מעניינים לתלמיד שהם ברמתו - או אפילו נמוכים מעט מרמתו כדי למנוע תסכול - ומתאימים לגילו, ולקורא בפני הלומד בקול טקסטים מורכבים יותר מספר פעמים. יש לאפשר קריאה כזו כתמיכה גם מחוץ למסגרת הלימודית. בהיעדר הורה או בן משפחה המסוגל לעשות כן, ראוי להפנות לתמיכה כזו בקהילה²². חשיפה רבה לקריאה היא משמעותית.

לומדים שאינם בעלי תשתית קריאה בשפת-האם הם לרוב צעירים, שטרם נחשפו או נחשפו מעט מאוד לטקסט כתוב, אם מפאת גילם (בני חמש ושש) ואם מפאת הרקע התרבותי, כמו לומדים בוגרים יותר, שלא נחשפו בתרבותם בארץ המוצא לטקסט כתוב או לטקסט מהדהד ספר. לומדים אלה, בדומה ללומדים בשפת-אם, נדרשים להפנים את הקשר בין הצליל לסימן הכתוב, ועל כן יש ללמד את העיקרון האלפביתי באופן ישיר. חשוב לשים לב, בקרב קבוצת הילדים הצעירים בקבוצה זו יכולה להיות שונות רבה בין ילדים באשר לעושר התשתית האוריינית הכללית. לדוגמה, יהיו ילדים שיכירו צורת ספר וידעו לשחזר סיפורים ששמעו²³,

²⁰ בלום-קולקה, הד הגן, תשס"ו

²¹ מחקרים עדכניים מצביעים על קשר בין הצלחה בפענוח בשפת-אם להצלחה ברכישת קריאה בשפה שנייה. Akamatsu,

Geva & Siegal, 2000; 1999

²² פרויקטים כאלה בשיתוף עם הורים מתקיימים בחו"ל והונהגו גם במערכת החינוך בארץ בבת-ים, למשל

²³ ראו, תכנית לימודים, תשתית לקראת קריאה וכתביה לגן הילדים הממלכתי והממלכתי-דתי, תשס"ו

לעומת אחרים ללא כל רקע אורייני. אצל כל הלומדים האלה, הצעירים והבוגרים, יש צורך להקדים שליטה ביכולת דיבור וחשיפה ללשון המהדהדת בספר להוראת הקריאה. חשוב לבחור הטקסטים ההולמים ל גיל הלומד.

גם כאשר הלומד הוא בעל תשתית אוריינית בשפת-האם, תלוי מהו עומקה. לומדים ששליטתם בשפת-האם ירודה מביאים עמם ידע מטה-לשוני ירוד. יש לכך השפעה על יכולתם להבין טקסט, ובעיקר טקסט בלתי מנוקד. גם אם הם עומדים ביכולת הפענוח, הרי שיש להם קושי להפיק משמעות בגלל חוסר היכולת להישען על ההקשר.

לומדים בעלי תשתית אוריינית בשפת-האם מסוגלים לקרוא ולהבין בשפת אמם, שכן העיקרון של קריאה ברור להם. יש להם המודעות הפונולוגית והתחבירית וכישורי השיח בשפת אמם. מחקרים עדכניים מצביעים על קשר בין הצלחה בפענוח בשפת-אם להצלחה ברכישת קריאה בשפה שנייה. ידע לשוני ואסטרטגיות קריאה בשפת-אם מועברות לתהליך רכישת קריאה בשפה שנייה.²⁴ כל אלה יש בכוחם לקצר את תהליך הפענוח ולהקל את יכולת ההבנה של לומדים אלה. היכולת לקרוא ולכתוב בשתי שפות מספקת יתרונות אינטלקטואליים, תרבותיים, חברתיים וכלכליים, ולכן במידת האפשר, ראוי לתמוך בשימור של היכולות האלה בשפת-האם ואף בפיתוחן.²⁵ אצל לומדים אלה, ניתן להתחיל בהוראת הקריאה בשלב מוקדם יחסית, שכן הקריאה והכתיבה משמשים להם כלי ברכישת השפה.

ייחודה של העברית

מערכת הכתב בשפות השמיות – ובתוכן עברית – משקפת בצורה שיטתית בעיקר את צילילי העיצורים ולא את התנועות, להוציא את אמות הקריאה (האותיות הנחות אהוי). במערכות כתב אחרות גם התנועות משתקפות בכתב. ייצוג זה מעלה את השאלה אם בראשית הקריאה בעברית יש להשתמש בסימני הניקוד, להימנע מן השימוש בהם, או להשתמש בהם רק באופן חלקי.²⁶ נהוג להשתמש במערכת סימני הניקוד (גם אם באופן חלקי) בגיל הצעיר, כאשר זו מערכת הכתב היחידה שהלומד נחשף אליה באופן מבוקר ומודרך, ולא להיעזר בה, או להיעזר בה באופן חלקי, רק בחלק מן הטקסטים הקנוניים או השיריים, שכך הם מוצגים בפני הדובר הילדי.²⁷

בעברית ללא ניקוד, ובעיקר כשאינה בכתב מלא, יש קושי לזהות את המשמעות הנכונה בהקשר (לדוגמה: ספר, ספר, רע, רע, רע), גם הכתיב המלא, כידוע, אינו "פותר" את כל

²⁴ Saiegh-Haddad, E. 2003 ; Geva, E. & Wade-Woolley, L. & Shany, M. 1997 ; Abu-Rabia, 2001, 2003

²⁵ Snow, 2005

²⁶ שמרון טוען (תשנ"ז) כי "... פענוח מילים מנוקדות נעזר יותר באינפורמציה פונולוגית, ויש בו מידה רבה יותר של תהליך מטה-מעלה. פענוח מילים לא מנוקדות נעזר יותר בידע לקסיקלי וסמנטי-הקשרי בתהליך מעלה-מטה" 222 באותו עמוד: לסיכום, מאחר שבשני סוגי הכתב מתפענחים כל זוגי הרמזים שבטקסט: פונולוגיים, לקסיקליים, וסמנטיים-הקשריים, נראה שפענוח הכתב המנוקד ופענוח הכתב הלא מנוקד נשענים בבסיסם על תהליך דומה".

²⁷ ראוי להבחין בין השימוש בסימני הניקוד בהוראת ראשית הקריאה ובין העיסוק המטא לשוני בטקסט מנוקד.

אפשרויות הקריאה אלא רק מצמצם אותן, ולכן ההקשר והידע המוקדם חשובים כל כך²⁸. אף נושא המילים הפוליסמיות מעלה קושי נוסף העומד בפני הלומד בכל שפה בנסותו להפיק משמעות.

קושי נוסף בעברית הוא המבנה הסינתטי שלה: יש בה יחידות לשוניות בעלות משמעות המצטרפות למילה: אותיות משה וכל"ב (מפה, הילד, ואמר), צורני נטייה במילות היחס (אצלי, אצלך), בשם העצם (שיר, שיריך), בפועל (כתבתי, תכתבו) ועוד. המודעות לשיטתיות הלשונית הזו וההיכרות עם צורנים אלה היא חלק מן היכולת להבין את הטקסט הנקרא.

תלמידים בעלי תשתית אוריינית בשפת אמם עשויים להיתקל בקושי ברכישת הקריאה בשל המעבר ממערכת כתב (אורתוגרפית) אחת למערכת שונה לחלוטין, כגון אנגלית ועברית או רוסית ועברית. שינוי הכיוון – מימין לשמאל, השימוש באותיות סופיות וסוגיית הניקוד שנדונה מצריכים הסתגלות.

המלצות

א. בהוראת הקריאה מומלץ לנקוט את **הגישה המאוזנת**, המשלבת פענוח והפקת משמעות.

ב. ראוי לוודא כי יש ללומד **תשתית בדיבור** לפני העיסוק הפורמלי בקריאה²⁹.

ג. כדאי למורה לשקול אם לקרוא בשם (לשים) לאותיות, לעיצורים בהתחשב בגיל, בשפת המוצא ובהיכרות עם הלומד או הלומדים³⁰. שיום התנועות הוא פחות חיוני בראשית הקריאה, וגם זאת ישקול המורה בהשוואה לידע של בני הגיל הילדיים.

ד. ראוי לבחור בקפידה את הטקסטים לקריאה ואת התאמתם ללומד:

- יש לשקול דירוג של הטקסטים לקריאה. הטקסטים יהיו אותנטיים במידת האפשר. טקסטים מסוימים ראוי לעבדם, אך אחרים, בעיקר טקסטים קנוניים ושירים יובאו ללא עיבוד.
- רמת קריאותם³¹ של הטקסטים צריכה להתאים למידת המוכנות של הלומדים מבחינת הידע המוקדם בשפת-האם ובשפת היעד.
- הטקסטים ייבחרו ממגוון סוגים וסוגות ומעולמות שיח שונים.
- הטקסטים יהיו רלוונטיים ללומדים ומתאימים לגילם. הנושאים צריכים להיות כאלה המעניינים את הלומדים הילדיים בני-גילם. כדאי להשתמש גם בטקסטים שהלומדים עצמם עשויים להביא בין מתוך עניין ובין מתוך צורך שלהם. כל אלה יגבירו את ההניעה (המוטיבציה).

²⁸ Shimron, 1993; Geva, E. & Wade-Woolley, L. & Shany, M. 1997; Berman, 1985

²⁹ ראו, חומרים של הגן, האגף לתכנון ולתכנוניות לימודים.

³⁰ איריס לוין (2001, 2002) מחייבת זאת. גוברמן ותובל (2005) גורסות, כי השיום חשוב לילדים בעלי תשתית אוריינית, אך מבלבל תלמידים חסרי תשתית אוריינית. בשפות מאותה משפחה – למשל עברית וערבית – כמה מורים מדווחים, כי השיום גורם לבלבול. שיום התנועות הוא חיוני פחות בראשית הקריאה, וגם זאת ישקול המורה בהשוואה לידע של בני הגיל הילדיים.

³¹ ראו, פרק עיבוד טקסטים.

- בבחירת הטקסטים יגלה המורה רגישות לשוני בין הלומדים, לדפוסי הלימוד שהביאו עמם מארץ המוצא ועוד.
- ה. חשוב מאוד להכין את הרקע הלשוני והתרבותי הנדרשים להבנה לקראת הקריאה³².
 - ו. חשוב לתת את הדעת על מכשולים בתהליך הקשורים בזמן; באוטומטיות; בשטף בקריאה; וביכולת לזהות מילים וכן לבחון את הבסיס של הידע הלשוני והידע האסטרטגי לשם קריאה, כגון ידע של אוצר מילים; ידע דקדוקי בשפה השנייה; ידע על ארגון הטקסט והשיח; מודעות לסוגה; מודעות מטה-קוגניטיבית; מודעות מטה-לשונית.
 - ז. בתהליך הוראת הקריאה ראוי להשתמש בחומרים המפעילים את התלמידים ומכינים אותם לקריאה. לתלמידים
 - קל לקרוא חומר שתורגל קודם לכן בעל-פה, חומר שהתלמידים כבר "אמרו" אותו.
 - ח. בעקבות הקריאה ראוי לעודד את התלמידים להביע דעות, לדווח, לבקר. קשירת הקריאה למטרה ספציפית, הצורך להפיק תוצר, עשויים להפוך אותה למשמעותית יותר.
 - ט. מוצע להקפיד על **קריאה בקול ועל קריאה דמומה** בהתאם למטרה. קריאה קולית מאפשרת למורה לעקוב אחר שלבים בתהליך רכישת הקריאה. כך ניתן לקדם את אסטרטגיות הקריאה של הלומד ולהעריך את תהליך ההתקדמות של הלומד. עבור הלומד אירוע כזה מאפשר נגישות לצורות לשון יציבות וקבועות יותר מאלה של שפת היום יום. העובדה שהטקסט "מול העיניים" וניתן לשוחח עליו בו-זמנית מאפשרת לו לפתח רגישות תחבירית, סמנטית ופרגמטית³³. מחקרים רבים הראו קשר בין קריאה בקול לבין ניבוי הצלחה בהבנת הנקרא³⁴. בקריאה דמומה של טקסטים הלומד בדרך כלל מנסה להפיק משמעות ללא צורך להקפיד על רהיטות. לעתים קרובות ראוי להקדים קריאה דמומה לקריאה בקול, כי ההבנה בוודאי תורמת לקריאה הקולית המדויקת והשוטפת.
 - י. ראוי לפתח חומרים בהתאם להתקדמות, כגון טקסטים בעלי אוצר-מילים מצומצם ועלילות מצומצמות. דוגמאות לכך יכולות להיות עיתונים, מנשרים, חוברות פרסום, מדריכי טיולים מארץ המוצא של הלומדים ועוד.
 - יא. ראוי להפנות את הלומדים גם לקריאה אקסטנסיבית של טקסטים למטרות הנאה ולביסוס יכולת הקריאה לשם הבנה. אלה בדרך כלל ארוכים יותר מן הטקסטים הנקראים באופן מלווה ומונחה.

מטרתו של מורה השפה השנייה היא להפחית את הקשיים ולהגדיל את ההבנה בתהליך הקריאה, ועל כן התפקיד המוטל על המורה הוא תיווך אטי ומותאם לתלמיד³⁵.

Grabe, W. and Stoller, L. 2002³²
Wallace, 1989³³

Geva & Siega, 2000; Akamatsu, 1999³⁴

אדמס, 1980³⁵

רשימת מקורות

- אולשטיין, ע'; כהן, א' (2001).
- בלום-קולקה, ש' (תשנ"א, 1991). רכישת כשירות סמנטית בלשון שנייה, *הד האולפן* 61, משרד החינוך והתרבות, ירושלים, עמ': 14-21.
- בלום-קולקה, ש' (תשס"ו). אוריינות ושפה דבורה – מה הקשר? *הד הגן*, ג': 8-20.
- גוברמן, ע'; תובל, ח' (2005). האם כדאי ללמד את שמות האותיות בגן, בתוך: *מגמות מ"ג* (4), עמ': 765-757.
- הנאור, ד' (2003). הגישה המאוזנת להוראת הקריאה. הוצ' הקיבוץ המאוחד.
- לוי, א' (2001). שמות האותיות כגשר בין המילה הדבורה לכתובה. *הד הגן* ב, כסלו תשס"א.
- לוי, א' (2002). אלף-אווה, בית זה בית, גימל זה גמל גדול...מה מפיקים ילדים בגיל הרך מידעת שמות האותיות. בתוך: קליין, פ' וגבעון, ד' (2002). *שפה, למידה ואוריינות בגיל הרך*, הוצ' רמות, תל-אביב, עמ': ...
- דוח ועדת הקריאה והכתיבה - טיפוח השפה הכתובה והדבורה בגני הילדים (2001). משרד החינוך, התרבות והספורט תשס"א.
- תכנית לימודים (תשס"ו), תשתית לקראת קריאה וכתיבה לגן הילדים הממלכתי והממלכתי-דתי, מהדורת ניסוי, תל, משרד החינוך
- Abu-Rabia, S.** (2001). The role of vowels in reading Semitic scripts: Data from Arabic and Hebrew, In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 14, Netherlands: Kluwer Academic Publishers. Pp. 39-59
- Abu-Rabia, S.** (2003). Reading skills in three orthographies: The case of trilingual Arabic-Hebrew-English-speaking Arab children, In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 16, Netherlands: Kluwer Academic Publishers. Pp. 611-634
- Akamatsu Nobuhiko** (1999). The effects of first language orthographic on word recognition processing in English as a second language. In: *Reading and writing: An interdisciplinary journal* 11. Netherlands: Kluwer Academic Publishers. pp. 381-403
- Berman. R.** (1985). The acquisition of Hebrew, In: Slobin, D. (ed.), *The cross linguistic study of language acquisition, Vol. 1: The data*. N.J: Hillsdale, Erlbaum. Pp. 255-371
- Geva, E. & Wade-Woolley, L. & Shany, M.** (1997). The development of reading efficiency in first and second language, In: *Scientific Studies of Reading* 1. pp. 114-119
- Geva, E. & Siegal, L.S.** (2000). Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages. In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 12. Netherlands: Kluwer Academics Publishers. Pp 1-30
- Grabe, W. and Stoller, L.** (2002). *Teaching and Researching Reading*, First published in Great Britain: Pearson Education Longman
- Saiegh-Haddad, E.** (2003). Bilingual oral reading fluency and reading comprehension: The case of Arabic/Hebrew (L1) – English (L2) readers. In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 16. Netherlands: Kluwer Academics Publishers. Pp 717-736
- Shimron, J.** (1993). The role of vowels in reading: A review of studies of English and Hebrew, In: *Psychological Bulletin* 114. Pp.52-67.

Snow, C., Burns, S.M., Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington D.C. National Academy Press. Pp. 324-325

Wallace, C. (1989). Learning to read in a second language: a Window on the language acquisition process. In: *Reading in a Foreign Language 5 (2)*. Pp 222- 298

עיבוד טקסטים

עיבוד טקסטים

אחת הבעיות המרכזיות שבה נתקלים מורים רבים המלמדים תלמידים עולים היא מחסור בטקסטים קלים בדרגות שונות. ספרים רבים בעברית קלה אינם מתאימים בתוכנם לקהל היעד, יתרה מזו, ספרי הלימוד – לשונם גבוהה (לעתים אף עבור ילידים), ועל כן נבצר מן המורים להשתמש בהם. עם זאת עליהם ללמד את חומר הלימודים על-פי תכנית הלימודים. מצב זה יוצר קושי גדול, והמורים נאלצים למצוא פתרונות ביניים זמניים ולפעמים בלתי הולמים.

למורים המנסים לשלוח ידם בעיבוד טקסטים מציע פרק זה מצע תיאורטי ומדריך עשייה. יותר מכול חשוב לציין, כי עיבוד הטקסטים אינו כרוך בקיצורם אלא בעיבוד מבחינת המבנה הכללי של הטקסט, המבנים התחביריים ואוצר המילים. יתרה מזו, במקומות מסוימים דרושה דווקא הרחבה, הוספה של מידע על מנת לתווך לקורא את המפגש עם טקסטים חדשים כמייצגים תרבות חדשה.

אפיון הקשיים העולים מן הטקסט

קשיים בממד הלשוני

בתחום זה נכללים אורך ממוצע של משפטים ומספר מילים נדירות. המילים – אבן היסוד לרכישת שפה – יכולות להיות אבן נגף או כלי מסייע בתהליך זה. מחקרים מעידים על קשר הדוק בין ידיעת מילים להבנת הנקרא (ניר, תשנ"ג).

אדם הרוכש שפה אינו יכול להכיל בנק אוצר מילים ללא הקשר, שכן אין מילים נייטרליות, לכל מילה יש טעמים שונים מן ההקשרים שבהם היא "חייתה את חייה החברתיים", ומכאן שמובנה של מילה על מטעניה הסמנטיים הוא מושג דינמי. על כן לימוד משמעות מילה אינו חד פעמי. יש לראות זאת כהפנמה הדרגתית, כתהליך. עובדה זו יוצרת קושי, שכן הקוראים עשויים להיתקל במילה שלכאורה מוכרת להם, אולם משמעותה בהקשר מסוים שונה מזו המוכרת להם. כך למשל, עולה חדש אמריקאי המבקש לאפות **בתנור** עלול להשתמש במילה **כבשן**, ובאותה מידה ישראלי הנמצא בארצות הברית עלול לבקש **bullet of ice cream** עבור **כדור** גלידה. בשני המקרים האירוע יעלה חיוך על שפתי הנוכחים הילידים. בשפת האם לומדים הילדים לזהות את היחס שבין המסמן (המילה) למסומן (החפץ או המושג). אדם הלומד שפה שנייה מגיע לתהליך כשקיימת אצלו מערכת מגובשת של יחסי זהויות אלה, אולם

בשפה השנייה אין הכרח שיחסים אלה יישמרו, שהרי שפות נבדלות זו מזו בדרך שבה הן מארגנות את העולם. ללומד הלשון קשה לתפוס כי לשפה החדשה יש "תמונת עולם" משלה, המחלקת את המציאות באופן שונה. כך למשל, הצרפתית עושה שימוש קבוע ושגור ב- **שבעה זמנים**, כל אחד מסמן אורך שונה, זמן ביצוע ויחסיות מול פעולות נוספות. עולה מצרפת יתקשה להפנים מערכת של **שלושה** זמנים עיקריים. בערבית שמות בני משפחה שונים מן העברית. **דוד מצד האם** ו**דוד מצד האב** – שני שמות שונים, בעברית חלוקה זו אינה קיימת. נטייתו הטבעית של הלומד תהיה להתאים את תמונת העולם של השפה הנלמדת לזו של שפת אמו. ברי, כי נטייה זו עלולה ליצור קשיים בהבנת מילים וצירופים בשפה הנלמדת.

קשיים נוספים עלולים להתעורר בנושא עולם האסוציאציות המתקשר למילה (קונוטציות). לעתים הן מעוגנות עמוקות בתרבות (דווקא, דוגרי, לפרגן, לומר הלל, לצום), ולעתים קשורות במין הדקדוקי (moon של האנגלית לעומת הלבנה/ירח שלנו)

קושי נוסף יימצא ברשת הסמנטית – המבנה הפרדיגמטי של השדה הסמנטי (היחסים של המילה עם מילים אחרות הקרובות במשמעות), למשל **אנשים** (כמילת-גג), **גברים** ו**נשים** כהיפונימים (מילים מוכללות בתוך שם אחר המכיל משמעות רחבה יותר) לעומת המקבילה בשפות אחרות, שלרוב שונה מאוד.

עניין נוסף הוא קולוקציות (צירופים וצירופים כבולים) – לכל שפה מערכת ההצטרפויות השמניות שלה, ועל פי רוב לא נמצא קשר בין צירופים בשפות שונות. למשל הבחנה במשמעות בין הצטרפויות כמו להכיר ב... לעומת להכיר את... ובכלל זה נושא ההצרכה (שהוא שרירותי לחלוטין בבחירת מילת היחס). כך למשל, הסטודנטים הישראלים יאמרו כי הם לומדים *in the university* (שהוא שגוי ומתורגם מעברית ב-) במקום *at the university*. נושא זה קשה ביותר ומצריך תרגול רב.

קשיים בממד הטקסטואלי

מחקרים בחקר השיח מראים כי הופעתם של אמצעי קישור בטקסט כתוב חשובה לשם שמירה על רציפות הטקסט, קביעת הסדר הכרונולוגי של האירועים ופענוח היחסים הלוגיים שבין חלקי הטקסט השונים (אולשטיין וכהן, 2005). הצלחה בתהלוח טקסט תלויה במידה רבה ביכולתם של הקוראים לעקוב אחר אמצעי הקישור. קשיים בזהויים או בהבנתם יגרמו לקשיים בהבנת הנקרא.

מרכיב אחר הוא מידת הלכידות המפורשת של הטקסט, המבנה הלוגי הכולל שלו. מחקרים הראו, כי קוראים ניגשים לטקסט עם ציפיות ללכידות. הם נתקלים בקשיים

בתיהלוך הקריאה, אם הטקסט אינו מספק די רמזים טקסטואליים לשם כך (אדר ואחרים, 1987).

זאת ועוד, יש להסתכל על הטקסט כשלם. תרבויות שונות מארגנות את הטקסטים שלהן בדרכים אחרות. כך למשל, הטקסט האפריקאי בנוי מאמירה מרומזת בעיקר של פתגם המתחיל את הטקסט, ומכוון אל הרעיון המרכזי. בפסקה הראשונה תהיה הצהרה על הרעיון המרכזי ועל כוונת המוען. עם זאת, המסר אינו מנוסח בצורה מפורשת. לעומת זאת טקסטים הנכתבים בתרבות הרוסית מציגים את המסר בצורה גלויה ומפורשת. בסוף הטקסט. ארגון הטקסט בצורה שונה עלול להוות קושי לקוראים מתרבויות שונות. (שלייפר, 2007).

קשיים בממד הפרגמטי

מקובל לראות את תהליך הקריאה כאינטראקציה בין הקורא לטקסט. בעת ההתרחשות מתקיים מפגש בין מבני ידע קיימים שהקורא מביא עמו אל התהליך לבין הידע החדש שהטקסט מציע. בתהליך זה יש תפקיד חשוב לתבניות ידע בזיכרון, שהן הסכמות הקוגניטיביות שהקוראים מביאים לטקסט. סכמות אלה מאפשרות לקוראים לשבץ ידע חדש הנקלט מן הטקסט לעולם ההקשר הרלוונטי, וכך לבנות בתודעה ייצוג כולל של הטקסט מעבר לפרטים שבו.

פערים בין סכמות הקיימות אצל הקוראים לבין אלה הקיימות בטקסט, כלומר אלה שהכותב הניח שקיימות אצל הקורא הפוטנציאלי שלו – עלולים לגרום לקשיים בהבנת הנקרא. במקרים אלו הקוראים לא יצליחו לייחס משמעות מעבר למשמעות המילים או ייחסו למילים שונות משמעויות שאינן נמצאות בטקסט. (אדר ואחרים, 1987: 7-8).

שכתוב טקסטים

שכתוב טקסט פירושו כתיבה מחדש של טקסט כדי להתאימו למטרה מסוימת. קיימות שלוש מטרות עיקריות:

- שכתוב דידקטי – מטרת השכתוב היא להקל על הלומד את ההתקדמות בהבנת הנקרא בשלבים שבהם אינו מסוגל להתמודד עם טקסטים אותנטיים.
- שכתוב לקוראים בלתי מיומנים – מטרת השכתוב היא להתאים את רמת הקריאות של הטקסט לרמת הקוראים ששליטתם בלשון מוגבלת או שמידע הרקע שלהם מוגבל.
- שכתוב למטרות מחקר – מטרת השכתוב היא לבדוק את השפעתם של היבטים שונים בטקסט על הבנת הנקרא.

עיקר עיסוקנו בהקשר זה הוא השכתוב הדידקטי. הרמתי (תשמ"ב) מציע מודל תיאורטי המבוסס על מחקר בתחום הקריאות. הוא מציין חמישה גורמים שיש לתת עליהם את הדעת בשעה שמעבדים טקסטים:

א. דחיסות רעיונית וסגנונית – טקסט המוכבר מבחינה רעיונית, ואשר סגנון השפה בו עשיר ומעוטר יוצר קשיים ללומדי שפה שנייה.

ב. אוצר תיבות - איכותו וכמותו – זהו הגורם החשוב בקביעת דרגת הקושי של טקסט. הקושי נובע מעושר לשוני ומעומס מילולי. ככל שיגדל היחס בין מספר התיבות השונות (כל תיבה נספרת פעם אחת) לעומת מספר התיבות השוטפות (מספר תיבות על כל חזרותיהן), כך יגדלו קשייהם של הקוראים בקריאת הטקסט. דבר זה יוביל לעיסוק בעיקר בפענוח.

ג. משפטים - אורכם ומידת מורכבותם – קיים יחס ישר בין אורך המשפט לבין מידת הקושי. הקורא המתחיל כשהוא מגיע לסופו של משפט ארוך, כבר שכח את תחילתו. גורם מבנה המשפט (פשוט, איחוי, מורכב) הוא שני במעלה מבחינת חשיבות בדירוג רמת הקריאות של טקסטים. ממוצע אורך כלל המשפטים של טקסט יכול להעיד על דרגת הקריאות שלו. עם זאת יש לציין כי לא כל משפט ארוך הוא בהכרח משפט קשה. אם קיימים בו איברים עצמאיים, הריהו קל יותר. לעתים, דווקא משפטים קצרים קשים מאוד להבנה, שכן יש בהם דחיסות רעיונית ושימוש בצירופים שמניים רבים. למשפטים הקצרים יש יתרון פסיכולוגי בבחינת – "הצלחתי לקרוא הרבה ומהר".

מחקרים מראים כי גורמי קושי עיקריים בהבנת משפטים הם: שלילה, מבנים סבילים, נטיעה (משפט בתוך משפט), השמטה (אליפסה) ושיום (נומינליזציה).

שינוי סדר המילים ה"טבעי" – נושא-נשוא-מושא/תיאור מקשה על הקוראים, שכן עליהם לבצע טרנספורמציה בנוסף על הפענוח.

ד. גון אישי – במקרים שבהם משתקפת אישיות הכותב בטקסט מעורר הדבר עניין אצל הקוראים ומעודד אותם לקריאה. רמזים ספציפיים ומשפטים "אישיים" מעלים את רמת הקריאות של הטקסט.

ה. מבנה הטקסט – פנימי וחיצוני – הוא מרכיב חשוב מאוד העשוי להעלות את רמת הקריאות של טקסט. מחקרים מראים כי שינויים בפורמט ובטיפוגרפיה של הטקסט מעודדים את הקריאה ומשפרים את ביצועי הבנת הנקרא.

כיצד נעשה עיבוד טקסטים?

עיבוד הטקסט נעשה בממד הלשוני, בממד הטקסטואלי ובממד הפרגמטי וכן ברמת ההיצג.

הממד הלשוני

רבים מן העוסקים במלאכת הוראת העברית כשפה שנייה סבורים כי זהו הקושי העיקרי, ועל כן פונים להקלה בתחום זה. צריך להעיר כי אין זה התחום היחיד המעורר בעיה, וכי משקלם של התחומים האחרים אינו פחות. עם זאת הממד הלשוני נגיש יותר, מובן וקל לעיבוד.

בתחום זה יש להתייחס לנושאים האלה: אוצר-מילים, מבנים תחביריים, סמנטיקה.

אוצר-מילים - כדאי להקפיד להשתמש במילים נפוצות ביותר, שבהן התלמידים עשויים להיתקל בחיי היום-יום. חשוב לבחור בפעלים פעילים, שכן הם קלים יותר להבנה. רצוי להשתמש בשמות עצם שגורים במשלב לשוני בינוני ולא לחבר אליהם כינויים (ודאי לא בשלב ראשון). רצוי להשתמש בשמות ובפעלים שכיחים ושקופים ולעשות בהם שימוש חוזר (על מנת לא להגדיל את היחס בין מספר התיבות השונות למספר התיבות השוטפות).

מבנים תחביריים - רצוי לקצר משפטים ארוכים מאוד בעלי כמה פסוקיות. יקשה מאוד על הקורא המתחיל לזהות את עושה הפעולה והפעולה שנעשתה אם המרחק ביניהם יהיה רב. זאת ועוד, ריבוי פסוקיות לוואי יסיח את דעת הקורא ויגרום לבלבול. בשלב התחלתי מבנים של דיבור ישיר קלים יותר לתיאור. בהמשך ניתן להותיר על כנם משפטים מאוחים או מורכבים, שאינם מסורבלים, ואשר הקשר ביניהם גלוי, ברור ומוכר.

חשוב מאוד לשמור על מבנה לוגי-פסיכולוגי = נושא-נשוא/מושא/תיאור. רצוי לציין באופן מפורש את עושי הפעולה. יש להמעיט בשימוש בפעלים סבילים בעיקר ברמת המתחילים.

סמנטיקה ופרגמטיקה הקושי הגדול של לומדי שפה שנייה הוא איך להשתמש נכון במילים מבחינה דקדוקית, בצורה הולמת מבחינה חברתית ובדרך יעילה מבחינה סגנונית ופסיכולוגית וכמובן להבין אותן. על כן בשלבים הראשונים חשוב לדאוג לשקיפות פרגמטית, כלומר שכוונת המוען ברורה מן הניסוח, אולם בהמשך להחסיר את אט שימוש במגוון דרכים לשוניות להבעת פעולות דיבור מרכזיות (ישירות ועקיפות) על מנת לחשוף אותן בפני הלומד "ולחברת" אותו אליהן.

הממד הטקסטואלי

ברמת הטקסט השלם יש להפחית את העומס הרעיוני והסגנוני על מנת לא להקשות על ההתמודדות. חשוב לזכור, שתהליך הפענוח אורך זמן רב גם לתלמידים מתקדמים. מומלץ להסתפק במספר דוגמאות לא רב מדי כדי לא להכביד, אך עם זאת יש לזכור כי הן גורם ממחיש ומנהיר. רצוי לא להרבות בהכללות ולהקפיד שיהיו פרטים תומכים ברעיון המרכזי/הכללי. בדרך כלל עיבוד טקסטים מסתכם בקיצור, אולם כפי שצינו לעיל, אין זו המטרה. המטרה העיקרית היא הפיכתו תקשורתי יותר לקוראים שלא גדלו לתוך ההווה העברית-הישראלית. לעתים אף הוספת העודפות לשם הקלה תאריך אותו.

יש לשים לב לקישוריות וללכידות. חשוב להמיר קשרים ממשלב לשון גבוה בקשרים מוכרים וממשלב לשון נמוך יותר. יש להשתמש בעיקר בקשרים של מבנים לוגיים המוכרים לתלמידים (למשל, סיבה ותוצאה, השוואה, ניגוד, הסתייגות). חשוב להרחיב את אט אט את השימוש במגוון קשרים באותו קשר לוגי.

על מנת להקל על הקוראים המתחילים רצוי לייתר באמצעים המלכדים את הטקסט: חזרות לקסיקליות, אזכורים לפנים ולאחור (אנאפורות, קטאפורות), יידוע, קשרים. כאמור, סמנים לקסיקליים אלה מבהירים את המבנה הלוגי של הטקסט ומכוונים את הקורא בנתיביו, ובכך מקילים את תהליך הבניית המשמעות מן הטקסט.

הממד הפרגמטי

רבים אינם נותנים את הדעת לתיווך חשוב מאוד החסר ללומדי שפה שנייה – ידע עולם וידע תרבותי-חברתי משותף. יש לבחון היטב את ההנחות המוקדמות של כותבי הטקסטים באשר לידע של קוראיהם. בדרך-כלל הכותבים מניחים כי הקוראים שותפים לאותו עולם חברתי ותרבותי, אולם התלמידים העולים אינם חולקים בהכרח אותו הידע עם הכותבים בישראל. לכן יש להטרים מידע לפני קריאת הטקסט או לשלב מידע זה בתוך הטקסט בין אם בהערות שוליים ובין אם כחלק אינטגרלי מן הטקסט.

רמת ההיצג

ממחקרים עולה, כי רמת ההיצג תורמת למוטיבציה בקריאה, לכן חשוב מאוד להקל עליהם בתחום זה ולערוך שינויים בטקסט, כגון רווחים גדולים בין השורות, גודל גופן סביר ונעים לעין, שוליים רחבים בצדי הדף, כותרות ראשיות וכותרות משנה המחזרות את המבנה הלוגי וההיררכיה. כל אלה יעלו את רמת הקריאות של הטקסט ויקלו על הקוראים המתחילים.

להלן הדגמה של עיבוד טקסט מקור לשלוש רמות והערות דידקטיות על השינויים שנעשו.

רשימת מקורות

- אדר, ל' (1956). לחקר הקשיים הלימודיים אצל ילדי עולים, **מגמות** 2, ירושלים, עמ': 139-180
- אדר, ל'; בלום-קולקה, ש'; ניר, ר'; מייזלר, ר'; וייל, ת' (1987). **איתור קשיים בהבנת הנקרא**, המכון לחקר הטיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים
- בלום ש' (1976)**. תיקון שגיאות כעיסוק משתלם – בתחום השימוש באוצר המילים, **הד האולפן** יג, משרד החינוך והתרבות, ירושלים, עמ': 6-7
- בלום-קולקה ש' (תשנ"א, 1991)**. רכישת כשירות סמנטית בלשון שנייה, **הד האולפן** 61, משרד החינוך והתרבות, ירושלים, עמ': 14-21
- הרמתי, ש' (תשמ"ב)**. **שכתוב דידיאקטי**, הוצ' מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים
- לבנסטון, א' ובלום, ש' (תשל"ז)**. תהליכים של פישוט לקסיקאלי בלימוד לשון שנייה, **בלשנות שימושית** 1, עמ': 21-33
- ניר ר' (תשנ"ג)**. **מלוא מובן המילה, חלקת לשון** 10, לוינסקי, תל-אביב, עמ': 7-17
- משרד החינוך והתרבות (תש"ס). המרכז לתכניות לימודים, **מדריך למורה**, מהדורת ניסוי, ירושלים

למה, לעזאזל, הבאתם אותי לפה?

חרומצ'נקו יולי, 'הארץ' גיליון ערב פסח, תשס"ג

לילדי מהגרים, במיוחד כאלה שהובאו לכאן בגיל צעיר, שמורה פריווילגיה אחת. כשרע באמת, כשהיבוש, הפיגועים, המיתון ומזג האוויר חוברים יחד לעיסה טובענית שסופה לא נראה, יש עוד משהו להאשים מלבד ראש הממשלה, שר האוצר התורן ודני רופ. השאלה-תלונה, "אבא, למה לעזאזל הבאתם אותי לפה?", הופכת בזמן האחרון לפתיחה שגורה בשיחות ביני לבין האיש שאחראי על מחצית מקיומי, שלפני 26 שנים וקצת החליט שאת ילדוּי אבּלה בארץ מוכת סכסוך במזרח התיכון.

התשובה האמיתית, הרצינית, על השאלה הזאת הוסברה לי מקטנות, והיא מחזירה את כדור האחריות, או האשמה, למגרש שלי. לפני שנולדתי רצתה להגר רק אמא, שגדלה בבית שהרדיו בו כוון במסתרים לקלוט את "קול ישראל". את אבא איש לא הצליח לשכנע בכל מיני טיעונים ציוניים. רק אחרי שנולדתי, הסביר לי, נזכר בילדות שהיתה לו, בכינויים שהעליבו את היהודי שבו ובפעם ההיא ששיסו בו כלב ברחוב. לבת שלו, הבטיח אז לעצמו, לאמא שלי ולכל מי שרצה לשמוע, זה לא יקרה. לכן גם לא בא בחשבון שום יעד אחר מלבד מדינת היהודים. כך הובטח עתידי מפני הכינוי "ז'ידיט". וכך נגזר עלי לחיות בידיעה שחיייהם הקודמים של הורי, חבריהם, הקרירות שלהם, הוריהם שנפטרו בלי שנכחו בלווייתם - כל מה שנעקרו ממנו והותירו מאחור לפני שעלו לכאן - רובצים על מצפוני. משחק כדרור האשמה המתנהל תמיד, במינון זה או אחר, בין ילדים להוריהם, נעשה טעון הרבה יותר אצל מהגרים. "בשביל הילדים" הוא הנימוק הרווח ביותר שאפשר לשמוע מעולים להצדקת עקירתם, דבר המעמיס מיד את כל צרות הקליטה שחוו על מצפון ילדיהם. אב שהיה מהנדס, רופא מוכר או מאמן הוקי קרח, ונאלץ להתקיים כאן מטאטוא רחובות או ריתוך פלדה, לא יהיה אדם שמח. אצל אם שהיתה מנהלת מחלקה בקונצרן תעשייתי גדול, ביוכימאית מבטיחה או מרצה בכירה, ואת פרק ב' של חייה היא נאלצת לבלות כעקרת בית (כי מי יעסיק אשה בת ארבעים פלוס בלי שפה שלא מכירה את הבוס מהצבא), עלול להתפרץ דיכאון.

הילדים מצדם, אלה מהם שזכו למנת הקללות, האלימות או סתם הניכור מצד סביבתם ה"קולטת", ינטרו טינה למי שניתק אותם מעבר טוב יותר. העובדה שמדובר במשפחה קטנה - רוסים לא ידועים כוולדנים גדולים - הופכת את כל העסק סבוך וטעון עוד יותר. אני מכירה צעיר אחד, בן יחיד, שהתחיל לגמגם זמן קצר אחרי שאמו, פעם מהנדסת חלל והיום מנקת מסדרונות מזדמנת, נכנסה לדיכאון שעדיין לא יצאה ממנו. בהוסטל לאלכוהוליסטים ראיינתי פעם רופא שיניים לשעבר, שהתחיל לשתות בכמויות כשחש שילדיו התנכרו לו, לא העריכו אותו יותר כשלא מצא עבודה ורק ישב בבית. רשויות הרווחה מפרסמות מדי פעם נתונים על צעירים עולים "בסיכון" - שעזבו את הבית אחרי שהפך בלתי נסבל והגיעו מי לכלא, מי לסמים או לאלכוהול. פחות ידוע מספר המשפחות המתפרקות בעקבות ההגירה. שניהם קצוות של אותה אשמה שאי אפשר לשאת. לי, עם שני הורים שבכל זאת הצליחו לבנות בית שני והיום לא מדמיינים את חייהם במקום אחר, אסור להתלונן.

מתוך ההגירה צומח היפוך יחסי הכוחות בין הורים לילדיהם. ארץ חדשה שייכת תמיד יותר לצעירים, שמשתלטים מהר יותר על השפה ואורחות החיים. הורים הופכים תלויים יותר ויותר בבניהם ובנותיהם, ומאבדים כך את ה"דיסטאנס" ההורי, את הסמכותיות. לך תעניש ילד כשבעוד רגע תצטרך את עזרתו לקרוא את חשבון הארנונה.

הילדים מצדם צוברים חובות ואחריות של מבוגרים ומאבדים תוך כדי כך משהו מהתום המובטח של הילדות. אי אפשר ללכת לשחק בחוץ כי בדיוק צריך לעזור לאמא ואבא לעבור על החשבונות, הם לא מבינים את האותיות הקטנות. וגם - כמה יושרה פנימית צריך כדי שבקריאת הציונים בתעודת סוף השנה שלך באוזני הוריקן לא תעגל כמה פינות. הם הרי לא ידעו.

את עצמי אני זוכרת בגיל תשע מנסחת מכתבים לח"כים ושוועי ארץ בבקשה לסייע לעלייתם לישראל של סבא וסבתא, מסורבי עלייה, מכתבים רצופי ביטויים כמו "לא יעלה על הדעת", "פגיעה בזכויות האדם" ו"אנא עשה כל שלאל ידך"; ואחרי זה נעלבת עד עמקי נשמתך כשאסרו עלי ללכת לסרט עם חברות. בשביל מכתבים לשמעון פרס אני גדולה מספיק ובשביל סרט לא?

מהגרים מאבדים עם העקירה את תחושת הנורמטיוויות - איזו התנהגות נחשבת "בסדר" בעולם החדש, מה "אסור", מה "כולם עושים", מה "מוזר אבל מתקבל על הדעת". ביחסי הורים-ילדים ניכר חוסר הביטחון הזה בשאלה הנצחית המומטרת על ראש הילד: "ומה ילדים אחרים בכיתה שלך עושים? להם ההורים מרשים? זה נורמלי פה?". זה הרגע לשקר במצח נחושה: בטח שכל הילדים יוצאים לבלות בעיר לבד וחוזרים רק אחרי חצות, ברור שנהוג להישאר ערים עד הבוקר ליד המדורה בל"ג בעומר, לכולם מרשים לצאת לטיול "בעקבות נחשים ארסיים" עם החברה להגנת הטבע. זה עובד רק עד הרגע שבו אחד ההורים אוזר את רסיסי העברית שלו ומתקשר למי מהורי הילדים האחרים בכיתה. משבר האמון אז עז מנשוא.

במשפחות שבהן הורים וילדים הצליחו, אחרי זמן, להשתרש בסביבה החדשה, יכולים להתפתח בסופו של דבר יחסים חמים מאוד. פחות קשרי הורים-ילדים קלאסיים, על הפער הדורי שביניהם, ויותר איזו גאוות יחידה משותפת, רעות כמו-חיילית של מי שצלחו ביחד, כתף-אל-כתף, את מלחמת ההישרדות. אפילו שבעצם במלחמה הזאת נתון כל דור לנפשו.

* יולי חרומצ'נקו היא עיתונאית *

כמה הערות מקדימות:

כפי שצוין במבוא, חשוב לתווך לקוראים החדשים את ההקשר החברתי של הטקסטים. על חשוב לעתים להוסיף מידע בתחילתו של טקסט על מנת לגשר על פערי מידע תלויי תרבות, חברה ונסיבות. במקרה של הטקסט הנוכחי הסיטואציה מוכרת לרוב הנמענים הפוטנציאליים.

חשוב לשים לב להערות, להערכות של הכותב/ת. לעתים הן מסייעות להבין את הכוונה / המסר, אך לעתים הן מבלבלות מעט, בוודאי אם הן נושאות גוון ציני. אמנם התייחסות של הכותב הופכת את הטקסט מעניין יותר, אך לפעמים הדבר עלול למשוך את תשומת לב הקורא המתחיל לעניינים משניים ולא לעיקר. בעיבודים שלהלן ניתן לראות כי במקומות מסוימים השארנו את טביעת אצבעותיה של הכותבת ובמקומות אחרים טשטשנו אותן.

דיבור קל יותר להבנה. כל פעילות קריאה מוטב לה שתקדים אותה פעילות דיבור (ראו, פרק הקריאה). לכן טקסטים שיש בהם מעט מלשון הדיבור עשויים להיות נגישים יותר לקוראים המתחילים.

בסופו של כל עיבוד, מומלץ למורים שיבחנו את הרווח מול ההפסד. מה הרוויחו התלמידים מן העיבוד שנעשה, אך גם מה הפסידו (אוצר מילים, לחלוחית תוכנית, היכרות עם היבטים מורכבים יותר של השפה ועוד).

עיבוד לרמת מתחילים

עיבוד	למה הבאתם אותי לפה?
היצג - הקטע קוצר ועומד בפסקות קצרות. כל פסקה מייצגת רעיון אחד. ביטול מבנה סביל במקור דיבור ישיר, שורות קצרות ממד לשוני - המרה של הפועל משילה בפועל רווח מעבירה. גון אישי - סיפור אישי מימד לשוני - פירוק ש"ע + כינוי חבור: ילדותי - ילדות שלי משפטים קצרים הוספת מידע לשם תיווך. הוספה של קשרים ליצירת לכידות הוספת מידע לשם הבהרה	מעובד על פי יולי חרומצ'נקו *, 'הארץ', גיליון ערב פסח תשס"ג ילדי עולים רבים שואלים את ההורים שלהם: "למה הבאתם אותי לפה?" ההורים עונים בדרך כלל שהם עלו לישראל "בשביל הילדים". התשובה הזאת מעבירה את כל בעיות הקליטה למצפון של הילדים. התשובה האמיתית לשאלה נמצאת דווקא בילדות שלי. לפני שנולדתי אמא שלי רצתה להגר לישראל, אבל אבא שלי אל רצה. רק אחרי שנולדתי הוא הסכים לעלות לישראל, כי הוא נזכר בילדות שהייתה לו. הוא לא רצה שגם לילדה שלו יקראו "ז'ידית". זוהי מילה לא יפה שאמרו ליהודים בגולה כשרצו להעליב אותם. לכן הוריי עלו לישראל, והשאירו מאחוריהם את כל חייהם. וכך עוברת האחריות של בעיות הקליטה לילדים, כי רק בגללם נעשתה ההגירה. הילדים מרגישים שההורים אשמים, כי הביאו אותם לחברה חדשה, שלא קולטת אותם יפה. במצב של הגירה מתהפכים יחסי הכוחות בין הורים לילדים. ארץ חדשה שייכת תמיד יותר לצעירים, כי הם משתלטים מהר יותר על השפה, ומבינים טוב יותר את דרך החיים במקום החדש. ההורים הופכים תלויים יותר ויותר בילדים, ומאבדים כך את ה"דיסטאנס" של ההורים, את הסמכותיות. איך אפשר להעניש ילד, אם עוד מעט תצטרך את העזרה שלו לקרוא את חשבון החשמל והמים? הילדים לוקחים על עצמם אחריות של מבוגרים, ומאבדים משהו מהתום של הילדות. אי אפשר ללכת לשחק בחוץ, כי בדיוק צריך לעזור לאימא ולאבא לקרוא את החשבונות, הם לא מבינים את האותיות הקטנות. והדבר הקשה עוד יותר הוא כשצריך לקרוא להורים את הציונים בתעודות סוף השנה, לא "תעגל כמה פינות"? הם הרי לא ידעו. מהגרים מאבדים את התחושה - איזו התנהגות נחשבת "בסדר" בעולם החדש, מה "אסור", מה "כולם עושים", מה "מוזר אך מתקבל על הדעת". ביחסים שבין הורים לילדים יש חוסר ביטחון לגבי השאלה "ומה ילדים אחרים בכיתה שלך עושים?" ההורים מרשים להם? זה נורמלי פה?" אולי זה הזמן לשקר: "כן, כל הילדים יוצאים לבלות בעיר לבד, וחוזרים רק אחרי חצות". אבל לפעמים אחד ההורים מתקשר לאחד מהורי הילדים האחרים מהכיתה, ואז נוצר משבר קשה. מערכת יחסים כמה מאוד יכולה להתפתח בסופו של דבר במשפחות שבהן הורים וילדים הצליחו להיקלט בסביבה החדשה. במשפחות כאלה תהיה "גאווה יחידה" משותפת של כל אלה שעברו ביחד את מלחמת ההישרדות והצליחו. אפילו שבמלחמה הזאת כל דור מתמודד לבד. * יולי חרומצ'נקו היא עיתונאית
המרה של משלב לשוני גבוה מאוד במקור למשלב לשוני בינוני המרה של שמות מרובים בפעלים. סמכותיות - נשאת, כי אין חלופה טובה דיה השמטה של נושא שלם - רשויות הרווחה ונשירה וכו' - כדי לא להכביר רעיונות באותו הקטע המרה של צירופים ומטבעות לשון במילים רווחות, כגון <i>נושלים אחריות</i>, <i>צוברים חובות</i> - תוספת לשם הבהרת הסיטואציה השמטה של סיפורים אישיים נוספים שחורגים מעט חסרה - הבהרה פרגמטית השמטה של מילים לועזיות, כגון <i>נורמליות</i> המרה של משפטים מורכבים, שבהם פסוקיות רבות במשפטים פשוטים או במשפטים מורכבים בעלי שני אברים בלבד השמטה של צירופים לא שכיחים, כגון <i>פער דורי</i>, <i>כתף-אל-כתף</i> המרה של פועל שכיח, כגון <i>להשתלב</i> - <i>להיקלט</i>	

עיבוד לרמת ביניים

עיבוד	למה הבאתם אותי לפה?
הקטע קוצר, השמטה של אירועים היסטוריים המצריכים הסבר רב דיבור ישיר ממד לשוני - המרה של הפועל משילה בפועל רווח מעבירה, סביל - הושאר בכמה מקומות להכנת הקרקע	מעובד על פי יולי חרומצ'נקו *, 'הארץ', גיליון ערב פסח תשס"ג אצל רבים מילדי העולים, בעיקר אלה שהובאו לכאן בגיל צעיר עולה לעיתים השאלה: "למה הבאתם אותי לפה?" התשובה בדרך כלל היא: "בשביל הילדים", "למענכם". התשובה הזאת מנסה להצדיק את העקירה מארץ המוצא. תשובה כזו מעבירה מיד את כל צרות הקליטה על המצפון של הילדים.
גון אישי - סיפור אישי מימד לשוני - פירוק ש"ע + כינוי חבור: ילדותי - ילדות שלי משפטים קצרים הוספה של קשרים ליצירת לכידות	התשובה האמיתית לשאלה נמצאת דווקא בילדות שלי. לפני שנולדתי אמא שלי רצתה להגר לישראל, אבל אבא שלי אל רצה. רק אחרי שנולדתי הוא הסכים לעלות לישראל, כי הוא נזכר בילדות שהייתה לו. הוא לא רצה שגם לילדה שלו יקראו "זידיה". לכן הוריי עלו לישראל, והשאירו מאחוריהם את כל חייהם. וכך עובר כדור האחריות או האשמה למגרש של הילדים, כלומר צרות הקליטה, כי רק בגללם נעשתה ההגירה. הילדים מרגישים שההורים אשמים, כי הביאו אותם לחברה חדשה, שלא קולטת אותם יפה.
הוספת מידע לשם הבהרה השארתי השימוש בכינוי החבור מעלה את הרמה	בתנאים של הגירה נהפכים יחסי הכוחות בין הורים לילדיהם. ארץ חדשה שייכת תמיד יותר לצעירים, שמשלטים מהר יותר על השפה ועל אורחות החיים. הורים הופכים תלויים יותר ויותר בבניהם ובבנותיהם, ומאבדים כך את ה"דיסטאנס", את הסמכותיות. לך תעניש ילד כשבעוד רגע תצטרך את עזרתו לקרוא את חשבון החשמל והמים.
השמטה של מידע עודף הסוטה מן העיקר המרה של פועל - צוברים - לוקחים	הילדים לוקחים על עצמם אחריות של מבוגרים, ומאבדים תוך כדי כך משהו מהתום של הילדות. אי אפשר ללכת לשחק בחוץ, כי בדיוק צריך לעזור לאימא ולאבא לעבור על החשבונות, הם לא מבינים את האותיות הקטנות. ועוד צריך להיות ישרים מאוד, כאשר תקרא את ציוניך בתעודת סוף השנה באוזני ההורים, לא "תעגל פינות"? הם הרי לא ידעו.
השארה של כמה צירופים גבוהים: תחושת נרמטיות השמטה של צירוף לא שגור - רסיסי העברית שינוי סדר מילים במשפט ל- נושא-נשוא-מושא	מהגרים מאבדים את תחושת הנורמטיביות - איזו התנהגות נחשבת "בסדר" בעולם החדש, מה "אסור", מה "כולם עושים", "מה מוזר אך מתקבל על הדעת". ביחסי הורים-ילדים יש חוסר ביטחון בשאלה הנצחית: "ומה ילדים אחרים בכיתה שלך עושים? להם ההורים מרשים? זה נורמלי פה?". אולי זה הרגע לשקר - "בטח שכל הילדים יוצאים לבלות בעיר לבד, וחוזרים רק אחרי חצות!...!". אבל לפעמים מתקשר אחד ההורים לאחד מהורי הילדים האחרים מהכיתה, ואז נוצר משבר קשה.
	במשפחות שבהן הורים וילדים הצליחו להשתרש בסביבה החדשה, יכולים להתפתח בסופו של דבר יחסים חמים מאוד. הם מתגברים על הפער הדורי שביניהם, יש להם יותר "גאוות יחידה" משותפת של מי שניצחו במלחמת ההישרדות. אפילו שבעצם במלחמה הזאת כל דור מתמודד לבד. * יולי חרומצ'נקו היא עיתונאית

עיבוד לרמת מתקדמים**

למה הבאתם אותי לפה?

מעובד על פי יולי חרומצ'נקו*, 'הארץ', גיליון ערב פסח תשס"ג

אצל רבים מילדי העולים, במיוחד כאלה שהובאו לכאן בגיל צעיר עולה לעיתים השאלה-תלונה, "למה הבאתם אותי לפה?". "בשביל הילדים" הוא הנימוק הרגיל ביותר שאפשר לשמוע מעולים לשם הצדקת עקירתם. דבר זה מעמיס מיד את כל צרות הקליטה על מצפון ילדיהם.

בתנאים של הגירה צומח היפוך יחסי הכוחות שבין הורים לילדים. ארץ חדשה שייכת תמיד יותר לצעירים, שמשתלטים מהר יותר על השפה ועל אורחות החיים. הורים הופכים תלויים יותר ויותר בבניהם ובבנותיהם, ומאבדים כך את ה"דיסטאנס" ההורי, את הסמכותיות. לך תעניש ילד כשבעוד רגע תצטרך את עזרתו לקרוא את חשבון החשמל והמים.

הילדים מצדם צוברים חובות ואחריות של מבוגרים, ומאבדים תוך כדי כך משהו מהתום המובטח של הילדות. אי אפשר ללכת לשחק בחוץ, כי בדיוק צריך לעזור לאימא ולאבא לעבור על החשבונות, הם לא מבינים את האותיות הקטנות. וגם – כמה יושרה פנימית צריך כדי שבקריאת הציונים בתעודת סוף השנה שלך באוזני הורך לא "תעגל כמה פינות". הם הרי לא ידעו.

עם העקירה מהגרים מאבדים את תחושת הנורמטיביות – איזו התנהגות נחשבת "בסדר" בעולם החדש, מה "אסור", מה "כולם עושים", מה "מוזר אך מתקבל על הדעת". ביחסי הורים-ילדים ניכר חוסר הביטחון הזה בשאלה הנצחית: "ומה ילדים אחרים בכיתה שלך עושים? להם ההורים מרשים? זה נורמלי פה?". אולי זה הרגע לשקר: "בטח שכל הילדים יוצאים לבלות בעיר לבד וחוזרים רק אחרי חצות...!". אולם לעיתים מתקשר אחד ההורים לאחד מהורי הילדים האחרים מהכיתה, ואז נוצר משבר קשה.

במשפחות שבהן הורים וילדים הצליחו להשתרש בסביבה החדשה, יכולים להתפתח בסופו של דבר יחסים חמים מאוד. יהיו שם פחות קשרי הורים-ילדים קלסיים, פחות פער דורי ביניהם ויותר "גאווה יחידה" משותפת של מי שניצחו בכוחות משותפים במלחמת ההישרדות. אפילו שבעצם במלחמה הזאת נתון כל דור לנפשו.

* יולי חרומצ'נקו היא עיתונאית

** בעיבוד זה חלו שינויים מעטים. יש בו מפגש עם השפה בצורה אותנטית כמעט לחלוטין, על פי הסדר המתאים לסוגה.

הגירה / מהגרים

פעילות לתלמידים בחינוך העל-יסודי

א. טרום קריאה	רמת מתחילים	רמת ביניים	רמת מתקדמים
א.1. אוצר מילים וביטויים	מדינה, מולדת, לעזוב את, להגר אל, לעלות ל, לפחוד מ, מוצא חן בעיניי, אני לא אוהב/ת, לרצות את, (לא) להסכים עם, לקוות ל, (לא) להצליח ב, עקירה	לחוות את, תלונה, קליטה, הסבר, מצפון, להשתלט על, אחריות, תמימות/תום, הישרדות	עקירה, הצדקה, נימוק, יחסי כוחות, להיות תלוי ב, סמכות, "לעגל פינות", להשתרש ב, סמכותיות
א.2. רקע	שיחה על ארץ המוצא: חוויות ודברים שאהבו, ההחלטה לעזוב, החששות	שיחה על הקשיים, על הסיבות לעזיבה, על ויכוחים עם ההורים, על הדברים שהשאירו מאחור, וקשה להם בשל כך.	על געגועים למה? על ההבדלים בין ארץ המוצא לישראל? על דרכים לקליטה מהירה / טובה.
א.3. תבניות	להבעת רגשות ורצונות: קיווינו ש + משפט פחדנו מ + שם פחדנו ש + משפט אנחנו מרגישים + תה"פ אנחנו מרגישים ש + משפט	להסבר סיבות: בגלל ה ... החלטנו לעזוב. משום ש ... עזבנו את... כי רצינו ש....	להמלצה, להצעות: צריך ל + שם פועל כדאי ש + משפט רצוי ש + משפט
ב. בתוך קריאה			
ב.1. הבנת הנקרא	קוראים את הכותרת של הקטע, ומשוחחים על הרגשות ועל המחשבות שהיא מעוררת. מעלים השערות לגבי תוכן הקטע.	קוראים את הכותרת של הקטע, ומשוחחים על הרגשות ועל המחשבות שהיא מעוררת. מעלים השערות לגבי תוכן הקטע.	קוראים את הכותרת של הקטע, ומשוחחים על הרגשות ועל המחשבות שהיא מעוררת. מעלים השערות לגבי תוכן הקטע.
קוראים כל פסקה, ומסבירים אותה במילים שלהם. תוך כדי קריאה מבררים האם אוצר המילים שהוקנה אכן מובן.			
התלמידים מביעים את דעתם על הכתוב.			
התלמידים מציעים זה לזה עצות מה ניתן לעשות באלו מקרים (עבודה בזוגות).			
ב.2. עיסוק בפועל ובשם	פעלים בהווה ושם פועל: <i>אֵלֵךְ, חוֹזְרִים, מֵקְבֵּלִים, מֵאֲבִידִים, מֵעֵקֶר, מֵתֵקֵר</i> שמות פעולה: הגירה, עֲקִירָה חילופי תיו בהתפעל: <i>מֵשֶׁלֶט, מֵשֶׁתֵּרֵעַ</i>	גזרות פ"נ, פ"צ, פ"י: <i>נִזְכָּר, יִזְכָּר, יִשְׁכָּח, יִשְׁכָּח, יִשְׁכָּח, יִשְׁכָּח</i>	צורות סביל: <i>אֵסַר, הִאֲבִיל, מִשְׁכַּח, מִשְׁתַּח</i>
	שם עצם + כינוי חבר: <i>בְּנוֹתֵיהֶם, יְלָדֵיהֶם, צִיּוֹנִיָּק</i>	מילים לועזיות: <i>נִזְכָּר, יִזְכָּר, יִשְׁכָּח, יִשְׁכָּח, יִשְׁכָּח, יִשְׁכָּח</i>	משקלי שמות: <i>יִשְׁכָּח, הִשְׁכָּח, בָּסִיס + צוּרן סוּפִי: יִלְדוֹת</i>

רמת מתחילים	רמת ביניים	רמת מתקדמים
ב.3. צירופים משמעות הסמיכות: <i>אנץ האוצא, יחסי כוחות, צרות הקליטה</i>	<i>שרשרת סמיכויות סמיכות פרודה: תנאים של הצירה, תצורת סוף השנה</i>	נשמך + כינוי חבור: <i>הצדקת עקירתם, מצפון ילדיהם</i>
ב.4. דגמי משפט משפטי יש/אין: <i>יש חוסר ביטחון.</i> מ' פועלי, עושה הפעולה והנשוא: <i>ילדים שואלים את ההורים. הם לא מבינים את האותיות הקטנות.</i> ויתור והסתייגות: <i>...אבל לפעמים אחד ההורים...</i>	משפטי יש/אין: <i>יש להם יותר זאווה יחידה.</i> משפטי שאלה: עם מילות שאלה: <i>למה הבאתם אותי לפה? מה ילדים אחרים עושים? ללא מילות שאלה: זה נורמלי פה?</i> ויתור והסתייגות: <i>...אבל לפעמים אחד ההורים...; אפילו שבצט במלחמה הזאת...</i>	פס' לוואי בסוף משפט: <i>אנץ חדשה שייכת...שמתלטים מהר יותר...</i> נטוזה במשפט: <i>אנץ ילדים רבים...שהובאו לכאן... עולה השאלה...; במשפחות שבהן הורים וילדים הצליחו...יכולים להתפתח...</i> ויתור והסתייגות: <i>...אולם לפעמים אחד ההורים...; אפילו שבצט במלחמה הזאת...</i>
ב.5. שונות סלנג: <i>לצלל פירות</i>	סלנג: <i>לצלל פירות</i>	סלנג: <i>לצלל פירות, זאווה יחידה</i> דרכי הדגשה: <i>במיוחד, בעיקר, בפרט</i>
ג. פעילות בתר		
כתיבת מכתב לחבר/ה על הקשיים שנתקלו בהם תוך שימוש ב- 10 מילים חדשות וב- 2 תבניות חדשות.	כתיבת מכתב לחבר/ה ובו הסבר הגורמים שהביאו לעלייה, הבעת דעה ביחס למידת קליטתם בארץ.	כתיבת מכתב למנהל/ת ביה"ס או לשר/ת החינוך ובו תיאור הקשיים וכן הצעות והמלצות מה ניתן לעשות כדי לסייע לעולים חדשים בקליטתם.
ד. פעולות דיבור הבעת רגשות	הסבר	שימוש ב- 10 מילים חדשות ויותר וב- 4 תבניות חדשות
	שכנוע	