

# תבחינים להבנת הטקסט ולפיענוחו בגיל הרך וביסודי

גילה שילה

## תקציר

מטרת מאמר זה היא להציג כלים מספר כדוגמה לתבחינים היכולים לעזור לתלמיד לפענח את הטקסט שהוא מקבל. נראה כי כדאי לתת תבחינים משלושה תחומי דעת: מהתחום המבני, מהתחום הדקדוקי-לשוני ומהתחום הסגנוני-רטורי. לאחר הפנמת תבחינים אלה תשתפר הבנתם וגם כתיבתם. התבחינים ייבחרו על סמך התאמת רמת ההבנה ללומד, לגילו, לנסיבה ולרמתו. כמו כן יש לוודא שהשאלה שנשאלה אינה מהווה מכשלה להבנתה.

**מילות מפתח:** פיענוח טקסט; רמות הבנה; שאילת שאלות; תבחינים לשוניים; מבנים רטוריים.

## פתיחה

בבדיקת חוברות עבודה לגיל הרך וליסודי נמצא כי בדרישה מהתלמיד להבין את הטקסט נשאלו שאלות שלא הסתמכו על לימוד הילד, אלא על האינטואיציה שלו להבין את הטקסט שלפניו. למשל לשאלה כמו 'מהי דעתו של הכותב?' לא נראה שניתנו לילד כלים לכך; ואם אומנם ניתנו – לא ברור מה הם. אם נמסר בטקסט: 'דעתו של הכותב היא...', יש להניח ששייב על השאלה כהלכה. יש לשים לב שזוהי שאלה ברמה המילולית, כלומר הדרגה הנמוכה ברמות הבנת הנקרא (עזר, 2002). כדי שהתלמיד יוכל לענות על שאלות בדרגות גבוהות יותר ברמות ההבנה, עלינו לתת לו תבחינים וכלים לפענח את הטקסטים שהוא מקבל במערכת החינוך.

מטרת מאמר זה היא להציג כמה כלים כדוגמה לתבחינים היכולים לעזור לתלמיד לפענח את הטקסט שהוא מקבל. נראה כי כדאי לתת תבחינים משלושה תחומי דעת: מהתחום המבני, מהתחום הדקדוקי-לשוני ומהתחום הסגנוני-רטורי.

לפני שנחבר את השאלות בתחומים אלה עלינו לתכנן את רמת ההבנה שאליה שייכת השאלה ולוודא שהשאלה כתובה כהלכה, כלומר אין בה מכשלה להבנת התלמיד.

לכן אתחיל להלן באזכור רמות ההבנה, וכן באופן שאילת השאלות. סוגיות אלה משמשות בסיס להצגת התבחינים לפיענוח הטקסט. אחר כך אציג את הסוגיות עצמן ואדגים אותן מתוך הטקסטים המוצגים לתלמידים בגיל הרך וביסודי.

## הבנה ורמות הבנה

הכתיבה היא תפקוד קוגניטיבי מתפתח הכרוך בתהליכי חשיבה מורכבים (עזר, 2002), היא מתפתחת בהדרגה בתקופת התפתחותו של האדם ותלויה בגנטיקה ובחינוך, כלומר הלימוד. הכתיבה מטפחת את החשיבה ולכן היא חשובה ביותר. חשוב לציין את הקשר בין הקריאה לכתיבה. הייז

ואלינסון (Hayes & Allinson, 1996) מדגישים שהקריאה היא רכיב מרכזי בתהליך הכתיבה ומציינים שלושה סוגי קריאה בתהליך זה: קריאה לשם הבנה, קריאה לשם ביצוע מטלה (סוגה) וקריאה לשם הערכה.

מאחר שבבחינת הבנת הנקרא אנו נעזרים בבדיקת רמות ההבנה ראוי לציין שחוקרים מסוימים הציעו חלוקות מגוונות לרמות הבנה (Bloom, 1956; Harris & Smith, 1972):

1. הרמה **המילולית** – מדובר בהבנה של הנאמר בטקסט בדרך גלויה ומפורשת הנראית לעין. היא כוללת הבנה של פרטים ספציפיים ומודעות לרצף. התשובות דורשות מן הלומד לזכור את המילים ואת הרעיונות של המחבר כפי שהם מופיעים בטקסטים, כלומר השאלות בוחנות יכולת זכירה וחזרה על הכתוב. המיומנויות המופעלות ברמה זו הן פיתוח אוצר מילים, איתור פרטים וזכירתם, זיהוי הרעיון המרכזי כאשר הוא מוצהר בכתוב, הבנת ארגון הטקסט ומילוי הוראות.

2. רמת **הפירוש** – זו ההבנה של מה שנרמז בטקסט ולא נאמר במפורש, אבל אפשר להבינו מן הנרמז בו. על הנמען לנסח את המסר שקיבל במילים שלו, וכמו כן עליו להבין את הרעיונות המרכזיים ולציין את חשיבותם היחסית. דבר נוסף הוא היכולת לחזות דברים מראש, לאמוד ולקבוע מה משתמע מן המסר. המיומנויות ברמה זו היא פירוש מילים, איתור רעיון מרכזי כאשר אינו מוצהר ויצירת היקשים שהם הסקת מסקנות, ניבוי אירועים, זיהוי השקפת המחבר והשלמת תכנים.

3. רמה **ביקורתית ומעריכה** – ברמה זו אפשר להשתמש במידע שנרכש כדי לפתור בעיות אפשריות העוללות להתרחש בעתיד. פתרון הבעיות כולל חשיבה בדרך אנליטית לשם הערכת הרעיון, ובכך תיתמך אמת מידה; הרעיון ייבחן ויהיה אפשר להגיע למסקנה. את המסקנה יהיה אפשר לבחון, להעריך ולשקול מחדש. המיומנויות הנכללות ברמה זו הן פתרון בעיות וקריאה ביקורתית שבה יש שלושה רכיבים: הערכת מידת הדיוק, הבחנה בין דעות לעובדות וזיהוי תעמולה.

הנמען אינו פועל ברמה אחת בלבד, הוא יכול להפעיל רמות מגוונות של ההבנה על פי סוג הטקסט ומאפייניו כפונה לנמען ולמטרת הקריאה שלו (וזהל וארדון, 1998).

מלבד שלוש רמות אלה, אפשר לציין עוד שתי רמות שאינן תלויות בהכרח ברמות האחרות. הכוונה לרמה **המיישמת** ולרמה **היצירתית**, שבהן הנמען יכול להיעזר במידע שברשותו לפתרון בעיות במצבים דומים ובפתרונות יצירתיים שהנמען מגבש בהם רעיון חדש על סמך מה שקרא.

## שאלת שאלות

בדיקת הבנת הנקרא ופיענוח הטקסט נעשים באמצעות שאלות שאלות, על כן ישנה חשיבות רבה ביותר לאופן שאלות השאלה – עליה להיות שאלה אמיתית הדורשת תשובה שתעניק מידע לשואל; כמו כן השואל אינו יודע את התשובה ומבקש מן הנמען באמת ובתמים תשובה לשאלתו.

השאלות צריכות להיות מנוסחות כהלכה, מותאמות לרמת ההבנה של הטקסט שרצה המורה לבדוק, וכן להתאים לקהל היעד שהן פונות אליו. השאלות הנשאלות בטקסט הבית ספרי הן מגוונות (בורשטיין, 2021; דיינור, 1988; לנדאו, 1988; פרוכטמן, 1990; Halliday, 1990, 1994; Searle, 1975) שאלות תוכן, שאלות כן-לא ושאלות של דיבור עקיף.

חוקרים מסוימים ציינו ששאלות שאלות מפתחת חשיבה, מעוררת מחשבה ומקנה מיומנויות חשיבה ללומד. וונג (Wong, 1985) מציין שחל שיפור רב בהבנת הנקרא אצל תלמידים שידעו לשאול שאלות הנוגעות לארגון הטקסט. שאלה עשויה להפרות את המחשבה של הלומד כך שיוכל להפיק תשובה שהיא תוצאה של תהליך. התלמיד לא היה מגיע לתשובה לולא היה עובר את התהליך הזה. גם מחקרים העוסקים בפיתוח חשיבה מסדר גבוה (Harpaz, 2007; Zohar, 2006) עמדו על שאלת השאלות כמפתחת חשיבה ברמה גבוהה.

החוקרים עסקו הן ברמת השאלה ובפיתוח החשיבה המתאפשר באמצעותה והן בניסוח השאלה ובתקינותה. ניסוח כושל של השאלה גורם לאי-הבנה או מביא לסטייה מן העיקר, ובכך הוא מכשיל את הנשאל ומונע למידה יעילה. מתברר שבחלק מן השאלות בטקסט הבית ספרי חסרה שאלה או הנחיה ברורה, פעמים רבות השואל מצפה מן הנשאל לעקוב אחר הוראות שלא ניתנו או לענות על שאלות שלא נשאלו. ייתכן שהשואל לא שם לב לניסוח כי חשב שהן משמעות מן השאלה, אבל ההשתמעות עלולה להיות עמומה ולא חד-משמעית. נוסף על כך יכול להיווצר מצב שהנשאל הבין שנדרשת תשובה מעמיקה או מקיפה יותר ממה שהשואל התכוון בשאלה, אבל מכיוון שאין לו הנחיות ברורות הוא ינסה להרחיב אותה בדרכים אחרות, בלי שיהיה בטוח אם תשובתו עשויה להניח את דעתו של המורה.

במחקריי (שילה, 2021; Shilo, 2015) בחנתי שאלות מכל תחומי דעת לגילאים מגוונים כדי לאפיין בעיות הנובעות משימוש שגוי בשאלות. נמצאו שבע קבוצות של סיבות הגורמות לבעיות בהבנת השאלה:

1. ניכר שהיה שימוש לא הולם במילות מפתח. כאן נמצאו בעיות מספר:
  - א. מילות מפתח שהן שאלות וגם הוראות המכוונות לתשובה קצרה, אף שהשואל מתכוון לתשובה מקיפה – התשובה המתבקשת יכולה להיות בת מילה אחת (למשל, 'היכן הייתם ממקמים את הבית?') התשובה יכולה להיות בת מילה אחת והתלמיד יקבל 15 נקודות). הבעיה היא שהמורה מצפה לתשובה ארוכה יותר, אבל אין בה הנחייה לכך, כמו נמק, הדגם וכדומה).
  - ב. שאלות שהתשובה עליהן היא כן או לא, אבל הוקצו להן בין 10 ל-30 נקודות (למשל, 'האם יש בשיר שימוש במילים טעונות?') (10 נקודות). גם כאן התלמיד צריך לקבל את מלוא הנקודות בתשובה של 'כן' או 'לא', אומנם יש מקום לשער שיבין שעליו לענות תשובה ארוכה יותר, אך זה תלוי במה שיבחר – ללא הנחייה בשאלה להמשיך התשובה.
  - ג. מילות מפתח שאפשר לפרשן בשני מובנים (למשל המילה 'כיצד' – נשאלת גם כאשר התשובה עונה על 'איך' וגם כאשר היא עונה על 'מה').
  - ד. מילות מפתח שאינן דורשות תשובה או ביצוע נראים לעין (למשל המילה 'מצאו' או המילה 'בָּחַן')
  - ה. מילות מפתח שמובנן אינו ברור או אינו מדויק (למשל, המילה 'עמוד על' או 'התייחס אל').

## 2. שגיאות ניסוח

3. שימוש בסוגריים בשאלה הנובע מכך שהשאלה נוסחה ניסוח לא ברור ולכן השואל מנסה לתקן

זאת בהוספת שאלה או הוראה בסוגריים. השימוש בסוגריים מבלבל את הנשאל משום שהוא מתלבט בעניין תפקידם, האם הנכתב בסוגריים מוסיף מטלה או הוא המטלה עצמה? למשל, "שני עמים יצאו מקרבך" (הסיבה לאמירה זו).

4. שימוש ב**כותרות** במקום בשאלות, במצב זה הנשאל אינו יודע על מה לענות (למשל, "השירה הערבית בתקופת הג'אהיליה ומקומו של המשורר בחברה הטרומית" נראה כי מדובר בשני נושאים: השירה ומקומו של המשורר, ומה נדרש מהנשאל? האם לציין, להסביר, להדגים כל אחד מהם?).

5. **רצף של הוראות** או של מילות מפתח שאי אפשר לענות על כל אחת מהן. הסיבה יכולה להיות שזו חזרה על אותה הוראה במילים אחרות (למשל "השירים 'אני ואתה' ו'יושב על הגדר' מבטאים תקופות שונות של בני אדם. הסבר ופרט" לא ברור את מה יפרט הנשאל. היכן השלם שיש לפרט אותו?).

6. מילים שתפקידן לכאורה לרכך את השאלה. לעיתים מופיעות מילים כמו 'לדעתך' או 'התוכלו לשער' **שאינן מתפרשות בפירוש המושגי** הדנוטטיבי שלהן (מילולי, כשפירושן משאיר אותן כמות שהן), למשל, "איזו מילה לדעתך חוזרת בשיר מספר רב של פעמים?" אין כאן משמעות למילה 'לדעתך', שהרי הספירה תיתן את התשובה.

7. השאלה לוקה ב**חוסר הכוונה, בחוסר הנחיות** ובחוסר הוראות.

## תבחינים לפיענוח הנקרא

כאמור עלינו לתת כלים ללומד שבעזרתם יוכל לפענח את הטקסט ובעקבות כך גם לכתוב כהלכה. להלן אציע כמה תבחינים לפי התחומים האלה: מבנה, לשון־דקדוק וסגנון־רטוריקה. כמו כן אדגים אותם מתוך חוברות שקיבלו התלמידים. בתחום המבני אדגים את הרעיון המרכזי שיוצג במבנה טיעון טענה והצדקה (דוגמה א); טענה מתנגדת לטענת המוען (דוגמה ב); מבנה מידעי שיוצג בשלם ובפרטיו (דוגמה ג); ורעיון אחר שיראה את הקושי באיתור המבנה (דוגמה ג). בהמשך יוצג טקסט הוראות שהוא ייחודי מבחינת ניסוחו (דוגמות ו, ז).

בתחום הלשוני אדגים את סוגיית הקישוריות הבאה הן בעזרת קשרים מתאימים, הן בעזרת משפטים מנחים (דוגמות ח, ט, י). תבחין נוסף הוא שימוש בצורות לשון ובבחירה לקסיקלית: פעלים ושמות מגוונים המשפיעים על העברת המסר בטקסט.

בתחום הסגנוני יודגמו הפיגורטיבות, החזרה והמגבירים.

## תבחינים מבניים

**רעיון מרכזי** – מציאת העיקר צריכה להישען על חוקי המבנה. כדאי להתחיל בניתוח טקסטים טיעוניים ולא מידעיים מכיוון שקל יותר ללמד למצוא את העיקר בטקסטים טיעוניים, הרעיון המרכזי הוא הטענה כי יש לה הצדקה. להלן אציג טקסט טיעוני (דוגמה א): המשפט הראשון הוא טענה וההמשך הוא הצדקה לטענה מסוג של נימוק. מבנה זה הוא המבנה הבסיסי היכול להתחיל בפתיחה, אחר כך טענה ובהמשך הצדקה (למשל דוגמה, פירוט, הסבר, נימוק, נתונים, הגדרה והשוואה) (שילה, 2021).

## דוגמה א – החשמל

החשמל הוא אולי הדבר שהכי קל לבובז ולכן גם קל מאוד לחסוך בו. (טענה)  
אתם יכולים להשתמש לתאורה באור השמש במקום בנורות חשמליות, לעבור לתאורה חסכונית,  
לא להשאיר מטענים בשקע, לכבות אורות, מכשירי חשמל, מזגן ואפילו מחשב או טלוויזיה  
כשיוצאים מהבית (הצדקה). (קרט, 2016)

בדוגמה ב באה טענת נגד ואחר כך טענת הכותב ולה הצדקה. מבנה זה משוכלל יותר מהמבנה  
הבסיסי, כי מופיעה בו גם טענת נגד הבאה לחזק את המוען ובכך הוא מראה שמכיר את הנגד, בדק  
אותו ובכל זאת מחזיק בדעתו שלו.

## דוגמה ב – גור הקנגורו

מתי לדעתכם מגיע גור הקנגורו לפיס של אמו? (שאלה המציגה את הנושא)  
יש אנשים שחושבים שהוא נולד ישר בתוך הפיס (טענה המתנגדת לדעתו של המוען), אבל זה לא  
נכון. למעשה, גור הקנגורו נולד כדרך כל היונקים (טענת המוען ובהמשך הצדקה על ידי הסבר),  
אבל כשהוא נולד הוא עדיין לא "מוכן", הוא קטן מאד, ערם, צור, ויותר דומה לתולעת מאשר לקנגורו  
שהוא עומד להיות. הגור הקטנטן זוחל לתוך הפיס ושם נצמד לאחת משתי הפטמות של אמו. הוא  
נשאר צמוד לפטמה במשך כמעט חצי שנה, ורק לאחר מכן מוציא את הראש מהפיס – ורואה את  
העולם. (ניצן, 2016, עמ' 9)

הדוגמה להלן היא טקסט מידעי המוסר מידע על הסביון. קשה יותר לתת כלים למציאת רעיון מרכזי  
בטקסט זה. זה טקסט המוסר עובדות בזו אחר זו. הלומד צריך למצוא את המשותף לכל העובדות  
ולהחליט מהו הנושא ומה עיקר הטקסט. הכלים כאן מופשטים יותר בעבורו מאשר בטקסט טיעוני,  
אין הם נראים לעין ובשלב זה קשה יותר להשיגם לעומת הטקסט הטיעוני שבו אפשר להבחין בטענה  
כי אחרי הצגתה מובאת הוכחה, ולאחריה הצדקה מכל מיני סוגים כדי לשכנע בצדקתה. ואכן, הטענה  
והמעבר ממנה להצדקה קל יותר לתפיסה של הלומד.

## דוגמה ג – הסביון

לסביון יש פרח צהב שפורח באביב. אחרי שהפרח מתיבש, נשארים ממנו רק הזרעים. לכל זרע יש  
זנב דמוי נוצה. וכל הזרעים ביחד יוצרים צורה של כדור. כשהירות נושבת בכדור הזרעים, הזרעים  
נשארים באוויר ומגיעים למקומות חדשים. הם נחתים על הקרקע, ולאחר זמן מה הופכים לפרחים  
חדשים. (ניצן, 2016, עמ' 8)

להלן דוגמה לטקסט שחסרה בו הטענה, אבל ההצדקה קיימת.

## דוגמה ד – ארנבת ושפן

רב בנייהאדם אינם יודעים להבחין  
בין ארנבת לבין שפן.  
(הצגת הנושא. בהמשך מופיעה הצדקה לכך שיש הבחנה בין ארנבת לשפן. ההצדקה צריכה לבוא  
לטענה שחסרה כאן)  
השפנים קטנים מן הארנבות.  
לשפנים אזניים קטנות, ואין להם זנבות.  
השפנים אוכלים ירקות ועלים,

אף הם אוכלים גם חרקים.  
השפן גר בין סלעים.  
לארנבת אונים גדולות וזנב קצר.  
ארנבות אוכלות רק ירקות ועלים.  
הארנבת רצה מהר מהשפן.  
הארנבת גרה במחלה שחפרה לעצמה  
בתוך האדמה. (שמעוני, 2011, עמ' 64)

בדוגמה הבאה (דוגמה ה) שהיא טקסט היצגי אומנם אין טענה והצדקה שיתווכו לתלמיד את הטקסט, אבל יש אמרה כוללת המנחה את המשך הטקסט ("כלי הנגינה מתחלקים לכמה קבוצות"). ואכן, המשך הטקסט הוא פירוט האמרה הכוללת, כלומר פירוט השלם לכל מרכיביו (כלי הקשה, כלי נשיפה, כלי קשת). נזכיר שהפירוט הוא תבחין מבני. הפירוט מונה או מציג את השלם שהוכרו עליו לפני הפירוט (שילה, 2021).

#### דוגמה ה – סוגי כלי נגינה

כלי הנגינה מתחלקים לכמה קבוצות. בין הקבוצות: כלי הקשה כלי נשיפה וכלי קשת.  
כלי הקשה הם כלי הנגינה... לדגמה...  
כלי נשיפה הם כלי הנגינה... לדגמה...  
כלי קשת הם כלי הנגינה... לדגמה... (הוכברג, 1989, עמ' 18)

בשתי הדוגמות להלן יוצג מבנה של טקסט הוראות או טקסט מפעיל. התלמידים פוגשים סוג זה של טקסט בהוראות משחק, בהוראות להרכבת צעצוע, בהוראות הכנה של תבשיל, של ניסוי ועוד.

בעזרת הטקסטים שיפגשו התלמידים, הם יוכלו לרכוש דרך לנסח הוראות משחק או הוראות לעבודה שעליהם להכין, הם ילמדו פעלים המביעים ציווי (להלן שימו, הניחו...), צורות מקור (לשחק, לברר), צורות סתמי (משחקים, מבררים) או צורות מודליות (כדאי לשחק, רצוי לשמוח).

שימו לב שבשני הטקסטים להלן סעיף מס' 5 אינו שייך להוראות.

#### דוגמה 1 – כיצד מכינים הר געש

1. שימו כפית סודה לשתיה...
2. הניחו את הבקבוק...
3. שימו כמה טפות...
4. שפכו את החמץ הצבוע...
5. בתוך דקות אחדות יתפרץ... (לוינזון, 2019, עמ' 38)

#### דוגמה 2 – משחק הזיכרון

##### הוראות למהלך המשחק:

1. הופכים את הכרטיסים ומפזרים אותם...
2. כל אחד בתורו מרים...
3. מי שמאחר... לוקח...
4. אם הכרטיסים לא זהים, משאירים...
5. מנצח מי שיש לו יותר כרטיסים. (קרח-שגב ואחרים, 2017, עמ' 141)

## תבחינים לשוניים

### מילים ומשפטים מנחים ומקשרים בין חלקי המבנה

כדאי לבחור טקסטים שבהם מילים או משפטים מנחים ומוליכים אל עיקר הטקסט. הם רומזים על העומד לבוא וכך מארגנים את הטקסט. גם שאלה יכולה לשמש נדבך מסוג זה, וההמשך יהיה תשובה לשאלה.

הדוגמה להלן היא טקסט במבנה טענה והצדקה, חסרה בה מילה מנחה ומקשרת שתוליך מהטענה אל ההצדקה. המילה המקשרת מנהירה את הטקסט ומתוך כך עוזרת לתלמיד להבין את הנאמר, את המסר שרצה המוען להעביר לנמען.

### דוגמה ח – ילד פלא

מוצרט הקטן התגלה כעלוי מוזיקלי שטרם נודע כמותו. (זו טענת המוען כי בהמשך הוא מביא לה הצדקה, הוכחה. חסר קשר סיבה – המוליך להצדקה שתפקידה להוכיח שמוצרט התגלה כעלוי מוזיקלי.) בגיל 7 התפרסמה היצירה הראשונה שלו, ובגיל 8 הלחין שתי סונטות בעצמו. כשהיה בן 12 בלבד, כתב אופרה שלמה לבדו! בנוסף, היה למוצרט זכרון מוזיקלי מדהים. מספיק שישמע יצירה מסוימת פעם אחת, ומיד זכר את כל בעליה! (ניצן, 2016, עמ' 14, פסקה שנייה)

בשתי הדוגמות המופיעות בהמשך חסרים קשרים של צירופים או של משפטים המחברים בין החלקים ובכך פוגעים בתהליך הטקסט ומקשים על התלמיד להבינו. בסוגריים אציע קשרים שישלימו את הפער הענייני. הם מביאים לידי הבנה של הנאמר, כלומר הם מראים את הקשר הלוגי בין החלקים.

### דוגמה ט – צב בבית

לְבָנִי יֵשׁ צָב בְּבֵית.

בְּנִי שָׁם אֶת הַצָּב בַּחֲדָר בַּקֶּפֶסָה.

שָׁם בַּקֶּפֶסָה גַם גֶּזֶר, חֶסֶה, עֲגִבְנִיה. (קשר סיבה ותוצאה: לכן)

הַצָּב שָׁמַח. הַצָּב הָיָה רָעִב, (קשר סיבה ותוצאה: לכן)

אֶת הַחֶסֶה אָכַל מֵהָר.

בְּנִי הַחֲזִיר אֶת הַצָּב לִשְׂדָה (קשר סיבה ותוצאה: לכן)

בְּנִי יָלַד נַחֲמָד. (כהן, 2014, עמ' 29)

### דוגמה י – הנמר

מִתִּי הֶלֶף לְגַן הַחַיּוֹת. בְּסוֹף הַגֶּן, לִיד הַגֶּדֶר,

רָאָה נֶמֶר עִם פֶּרוֹה בְּצִבְעָהּ וְעֲלִיהָ

כְּתָמִים שְׁחוּרִים.

הַנֶּמֶר רָבִץ מֵאַחֲרֵי סוּרֵג גְּבוּהָ.

מִתִּי הִתְרַחַק מֵהַסּוּרֵג. (קשר סיבה: כי)

הַנֶּמֶר חָיָה טוֹרְפָת, גְּדוֹלָה וְחֻזְקָה.

יֵשׁ לוֹ שִׁנָּיִם חֲדוֹת־חֲדוֹת. בְּשִׁנָּיו יִטְרוֹף בָּשָׂר. (קשר סיבה ותוצאה: לכן)

צְרִיף לְהִזְהָר! לַסּוּרֵג לֹא לְהִתְקַרֵּב! (כהן, 2014, עמ' 77)

## פעלים ושמות: צורות לשון ובחירה לקסיקלית

הכרת צורות לשון ומשמעותה של המילה עשויה לעזור לתלמיד להבין את המסר שמבקש המוען להעביר לנמען. למשל בדוגמות ו, ז ילמדו התלמידים את השימוש בפעלים סתמיים (הופכים, משאירים), יילמד הציווי בגופים למיניהם (שימו, הניחו).

בדוגמה יילמד מבנה המשפט המודלי שמשמעותו נקיטת עמדה, הבעת רצון וכוונה של המוען (צריך להיזהר...). כמו כן אפשר ללמד משמעות לקסיקלית של מילים: מילים בעלות קונוטציה חיובית או שלילית כדי להעביר מסר (דוגמה י – טורפת, גדולה וחזקה, שיניים חדות-חדות, יטרוף, צריך להיזהר).

בדוגמה ט אפשר ללמד שמות תואר ולעמוד על דרך השימוש בהם (שמח, נחמד).

בדוגמה ב יש שימוש בשינוי הצורה לשם הקטנה (קטנטן). הסיומת מעבירה הרגשה של חיבה, של שיתוף.

## תבחינים סגנוניים

הסגנון הוא יכולת בחירה בין מבעים חלופיים המוסרים אותו המידע (פרוכטמן, 1990). האמצעים הרטוריים-סגנוניים מעלים את העומס הריגושי אצל הנמען ובדרך כלל מה שמשיע הוא תכיפות השימוש בהם ומגוון האמצעים העומדים לרשות המוען.

בדוגמה ג נמצא שימוש ב**פיגורטיביות**, ב**דימוי** (זנב דמוי נוצה), שהיא מבע ציורי מושאל להעברת המסר, כלומר שימוש ביסודות לשוניים שלא במשמעות המילולית. היא מעבירה את המסר בדרך ציורית מוחשית שתקלט טוב יותר מבעד לרגשות המאזינים (לנדאו, 1988). לשון פיגורטיבית מאפשרת לנמען לבנות את רגשותיו, את דרך החשיבה שלו ואת התמודדותו עם הסיטואציה שהוא נמצא בה (קופרברג, 2016; Kupferberg, 2014).

בדוגמה י ישנה **חזרה** על אותה המילה, שהיא העצמה של המילה ומצויה רק בלשון ספרות הילדים (למשל, בשירה של מרים ילן-שטקליס (1958, עמ' 7): **הַקֶּלֶבּוֹן לָכֶן, לָכֶן / דָּנִי, דָּנִי עוֹד קָטָן / הַקֶּלֶמוֹן צָהָב, צָהָב / דָּנִי, דָּנִי יֵלֵךְ טוֹב**) כדי להדגיש את הטיעון של המוען (יש לו שיניים חדות-חדות). באותה דוגמה יש חזרה על אותו שורש (מטורפת, יטרוף), המחזקת את העברת המסר. החזרה הופכת את הטקסט לקליט, אומנם כביכול אינה לוגית (שילה, 2021), אבל קיימת בכתיבה הבית ספרית ובטקסט של ספרות הילדים.

בדוגמה ב מופיע **מגביר** (מאוד) ובטקסט י (חדות-חדות – חזרה, שכאמור, היא סוג מגביר אף היא) המשמשים תבחין המעלה את העומס הריגושי בטקסט וכך משכנע את הנמען במסר של המוען. המגבירים הם שמות או תארים המצטרפים לשמות אחרים כלואים או כנשואים במשפטים שמניינים (ניר, 1988).

## סיכום

בנאמר לעיל הודגמו כמה תבחינים משלושה תחומים: לשון, מבנה וסגנון כדי להציג כלים שאפשר ליישם בכל גיל לשם פיענוח הטקסט. לאחר הפנמת תבחינים אלה, לא רק הבנתם תשתפר, אלא גם כתיבתם, מאחר שכלים אלה שצוינו ינחו אותם לכתיבה רהוטה, ברורה, מאורגנת וחד-משמעית.

כפי שנאמר, תבחינים אלה ייבחרו על סמך התאמת רמת ההבנה ללומד, לגילו, לנסיבות, לרמתו, וכן הלאה (עזר, 2002). נוסף על כך עלינו לוודא שהשאלה הנשאלת אינה לוקה באחת הבעיות שנסקרו לעיל בהשפעת מחקרי (Shilo, 2015), בעיות שגרמו ללומד להיכשל בתשובה, לא משום שלא ידע את החומר הנלמד, אלא בגלל השאלה שלא נשאלה כהלכה ונוסחה ניסוח מטעה.

הדוגמות המוצעות לעיל מציגות את הרצוי, אבל הובאו גם דוגמות המראות טקסטים שחסר בהם תיהלוך נכון של הטקסט, ועל כן קשה לתלמיד לפענח אותם. עלינו לשים לב לכך ולהתגבר על מהמורות אלה ודומות להן הניתנות לתלמיד.

## רשימת מקורות

- בורשטיין, ר' (2021). *משפטי השאלה ומשפטי התשובה בעברית בתימינו: עיון תחבירי, סמנטי ופרגמטי*. מכון מופ"ת.
- דינור, מ' (1988). *עיון במבנה הדיאלוג של מחזות עבריים לאור תורות חקר השיחה: עפ"י כמה ממחזותיו של חנוך לוין* [עבודת דוקטור]. האוניברסיטה העברית.
- הוכברג, מ' (1989). *צלילים מספרים* (כרך ב). דוד רכגולד.
- והל, א' וארדון, ר' (1998). *קריאה – תיאוריה ומעשה: לומדים ומלמדים אוריינות: כרך א יחידה 1*. האוניברסיטה הפתוחה.
- ילן-שטקליס, מ' (1958). *אצו רצו גמדים: שירים לפעוטות*. הוצאת אילה ע"י דביר.
- כהן, ר' (2014). *הצלחתי לקרוא: הקניית הקריאה והכתיבה בשיטה ייחודית* (חוברת שנייה). רכס.
- לוינזון, ח' (2019). *קריאה ראשונה* (כרך א). בונס.
- לנדאו, ר' (1988). *הרטוריקה של מישלב הנאום הפוליטי בישראל*. עקד.
- ניצן, ר' (2016). *כשורי עברית למסימי כתה ב'*.
- ניר, ר' (1988). *רטוריקה אלקטוראלית בישראל – העימותים הטלוויזיוניים*. בקורת ופרשנות, 24, 81–111.
- עזר, ח' (2002). *קריאה – תיאוריה ומעשה: לומדים ומלמדים אוריינות: כרך ה יחידה 10*. כתיבה והוראתה – גישה תהליכית. האוניברסיטה הפתוחה.
- פרוכטמן, מ' (1990). *לשונה של ספרות*. רכס.
- קופרברג, ע' (2016). *לגעת בשמים: חקר טקסט ושיח המושלם שפה פיגורטיבית* (מ' סגל, עורכת). מכון מופ"ת.
- קרח-שגב, ד', טל, ל' ואלון, ע' (2017). *על קצה הלשון ומעולמה של ספרות לכתה ג' ממלכתי* (כרך א). מודן הוצאה לאור.
- קרט, א' (2016). *החשמל*. גלילאו צעיר, 147.
- שילה, ג' (2021). *עיונים בטקסט הבית ספרי: היבטים לשוניים, מבניים וסגנוניים*. מכון מופ"ת.
- שמעוני, ת' (2011). *סימן קריאה*. כ. בונס.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives the classification of educational goals: Handbook I: Cognitive domain* (2nd ed.). Green & Comp.
- Halliday, M. A. K. (1990). *Spoken and written language*. Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.) Edward Arnold.
- Harpaz, Y. (2007). Approaches to teaching thinking: Toward a conceptual mapping of the field. *Teachers College Record*, 109(8), 1845–1874. <https://doi.org/10.1177/016146810710900801>

- Harris, L. A., & Smith, C. B. (1972). *Reading instruction through diagnostic teaching*. Holt, Rinehart and Winston.
- Hayes, J., & Allinson, C. W. (1996). The implications of learning styles for training and development: A discussion of the matching hypothesis. *British journal of Management*, 7(1), 63–73. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.1996.tb00106.x>
- Kupferberg, I. (2014). "Why did you create this white elephant?": Amos's narrative voices cohere under the lens of a metaphor-oriented positioning analysis. *Narrative Works*, 4(1), 49–72. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/NW/article/view/21573/25591>
- Searle, J. R. (1975). Indirect speech acts. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics* (pp. 59–82). Academic Press. [https://doi.org/10.1163/9789004368811\\_004](https://doi.org/10.1163/9789004368811_004)
- Shilo, G. (2015). Formulating good open-ended questions in assessment. *Educational Research Quarterly*, 38(4), 3–30. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/formulating-good-open-ended-questions-assessment/docview/1692023116/se-2>
- Wong, B. Y. L. (1985). Self-questioning instructional research: A review. *Review Educational Research*, 55(2), 227–268. <https://doi.org/10.3102/00346543055002227>
- Zohar, A. (2006). The nature and development of teachers' metastrategic knowledge in the context of teaching higher order thinking. *Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 331–377. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls1503\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327809jls1503_2)