

שם פרטי:

שם משפחה:

כיתה:

מבחן מסכם – רמה גבוהה • לשון כיתה י'

משך הבחינה: שלוש שעות • סך הכול 100 נקודות. המבחן בנוי במתכונת בחינת הבגרות «עברית: הבנה, הבעה ולשון» (שאלון 11281), ברמת הבגרות. יש לענות על כל השאלות. קראו את שני המאמרים בעיון; מספרי השורות מופיעים בשוליים. בשאלות הפתוחות ענו במשפטים שלמים ובמילים שלכם, ובססו את תשובותיכם על הטקסט. מותר להשתמש במילון עברי-עברי.

טבלת ניקוד		
חלק	ניקוד מרבי	ניקוד שהתקבל
חלק א: הבנה והבעה	50	
חלק ב: שם המספר ואותיות השימוש	10	
חלק ג: תחביר	20	
חלק ד: מערכת הצורות	20	
סה"כ	100	

חלק א: הבנה והבעה (50 נק')

הזכות לטעות: על הכישלון כחלק מן הלמידה *

1 | בתעודות, בתחרויות וברשתות החברתיות אנו נחשפים כמעט רק להצלחות: ציונים גבוהים, פרסים, רגעי שיא. הכישלונות, לעומת זאת, נדחקים לשוליים, כאילו היו כתם שיש להסתיר. כך מתגבשת בקרב בני נוער רבים תפיסה שלפיה טעות היא הוכחה לחוסר יכולת. במאמר זה אבקש לערער על תפיסה זו ולטעון כי הכישלון, כשהוא מלווה בהתבוננות ובתיקון, אינו ההפך של הלמידה אלא אחד ממנועיה החשובים.

6 | נפתח בעובדה פשוטה: אין למידה בלי טעויות. ילד הלומד ללכת נופל עשרות פעמים, ואיש אינו מסיק מכך שאין לו כישרון להליכה. מתמטיקאים, מדענים ובעלי מלאכה מתארים כולם תהליך דומה – ניסיון, שגיאה, בדיקה וניסיון נוסף. הטעות היא המשוב שמראה לנו היכן ההבנה שלנו חסרה. מי שאינו טועה לעולם, ככל הנראה, אינו מנסה דבר שקשה לו באמת. גם ההיסטוריה של המדע מלאה בניסויים שלא הצליחו: ממציאים רבים מספרים שניסו מאות דרכים לפני שמצאו את הדרך הנכונה, וכל ניסיון כושל צמצם עבורם את מספר האפשרויות. מנקודת מבט זו, הטעות אינה בזבוז זמן, אלא מידע.

13 | חוקרי חינוך מבחינים בין שתי גישות שאדם יכול לאמץ כלפי יכולותיו. בגישה הראשונה

היכולת נתפסת כתכונה קבועה: יש לך כישרון או שאין לך. בגישה השנייה היכולת נתפסת כדבר שמתפתח במאמץ ובאימון. במחקרים שנערכו בבתי ספר נמצא כי תלמידים שאימצו את הגישה השנייה התמידו זמן רב יותר במשימות קשות, ולאחר כישלון שבו לנסות במקום לוותר. לעומתם, תלמידים שהאמינו כי היכולת קבועה נטו להימנע מאתגרים, שכן כל כישלון איים לחשוף, לתפיסתם, את גבולות כישרונם. החוקרים הדגישו כי אין מדובר בתכונה מולדת: כאשר מורים שיבחו תלמידים על המאמץ ועל האסטרטגיה שבחרו, ולא על «כישרונם», חלק מן התלמידים שינו את גישתם בתוך כמה חודשים.

21 | דווקא התלמידים המצטיינים עלולים להיפגע מתרבות ההצלחה יותר מאחרים. מי שהורגל לקבל ציון מלא בלי מאמץ רב אינו מתנסה בהתמודדות עם קושי, וכאשר הוא נתקל לראשונה בחומר שאינו מובן לו מיד – בתיכון, באוניברסיטה או בעבודה – הוא עלול לפרש זאת כאסון. לא פעם דווקא תלמיד בינוני, שהתרגל לעבוד קשה ולתקן את טעויותיו, מגלה עמידות רבה יותר לאורך זמן. יתרה מזו, הפחד מטעות עלול להביא תלמידים מצטיינים לבחור מגמות לימוד «בטוחות», שבהן הם בטוחים בהצלחתם, ולוותר על תחומים שמעניינים אותם באמת.

27 | אין בכך כדי לומר שכל כישלון מועיל. כישלון שאיש אינו מסביר את סיבותיו, או כישלון חוזר ונשנה שאינו מלווה בעזרה, עלול לייאש ולפגוע בביטחון העצמי. הכישלון מלמד רק כאשר הוא נבחן: מה השתבש? מה הייתי עושה אחרת? מה למדתי על עצמי? בלי שאלות אלה, הטעות נשארת פצע ולא שיעור. גם הנסיבות חשובות: תלמיד שנכשל משום שלא הייתה לו פינה שקטה ללמוד בה, או משום שלא הבין את הוראות המשימה, אינו זקוק לנאום על חשיבות הטעויות, אלא לעזרה ממשית.

33 | מכאן שהאחריות אינה מוטלת על התלמידים בלבד. מערכת חינוך שמעניקה ציון אחד, סופי, על כל מבחן משדרת לתלמידים שהטעות היא סוף הדרך. לעומת זאת, מורים המאפשרים לתקן עבודה ולהגיש אותה מחדש, המשבחים את הדרך ולא רק את התוצאה, והמספרים לתלמידים על טעויות שעשו בעצמם, מלמדים כי הטעות היא שלב בתהליך. יש בתי ספר שבהם התלמידים כותבים בסוף כל יחידת לימוד «יומן טעויות»: הם מתעדים שגיאה אחת שעשו ומסבירים כיצד תיקנו אותה. מורים מדווחים שהתלמידים מתביישים פחות לשאול שאלות ומעזים יותר לנסות. חשוב להדגיש כי אין מדובר בויתור על דרישות. מורה יכול להציב רף גבוה ולדרוש עבודה רצינית, ובה בעת לאפשר לתלמיד לטעות בדרך לרף זה. הדרישה וההבנה אינן סותרות זו את זו; להפך, רק מי שמרגיש שמותר לו לטעות מעז להתמודד עם משימה תובענית.

42 | גם להורים יש תפקיד. הורה שמגיב על ציון נמוך בכעס או באכזבה גלויה מלמד את ילדו להסתיר את טעויותיו; הורה ששואל «מה למדת מזה?» מלמד אותו להתבונן בהן. ההבדל אינו בגובה הציפיות, אלא באופן שבו מתייחסים לדרך המובילה אליהן. ילד שהוריו מספרים לו על מבחן שנכשלו בו בצעירותם ועל מה שעשו אחר כך לומד שגם המבוגרים שהוא מעריך עברו דרך לא חלקה.

47 | מובן שאין לקדש את הכישלון. איש אינו רוצה שהרופא שלו ילמד מטעויות בזמן ניתוח, ויש

תחומים שבהם הטעות כרוכה במחיר כבד. אבל בבית הספר, שבו המחיר של טעות הוא לרוב ציון במבחן אחד, יש לנו הזדמנות נדירה: ללמוד לטעות בבטחה, כדי שבבוא היום נדע להתמודד עם כישלונות גדולים יותר.

51 | בסופו של דבר, השאלה אינה אם ניכשל, אלא מה נעשה אחרי שנכשלנו. חברה שמלמדת את צעירה להסתיר כל טעות מגדלת אנשים זהירים מדי, שאינם מעזים לחדש. חברה שמלמדת אותם לטעות, להתבונן ולתקן – מגדלת לומדים לכל החיים.

* נכתב על ידי גלעד טל-אור, 2019.

כשהכישלון הופך לסיסמה*

1 | בשנים האחרונות הפך הכישלון לגיבור תרבותי. בהרצאות, בספרים ובסרטונים מספרים לנו כי «מי שלא נכשל לא הצליח» וכי יש לחגוג כל טעות. יש בכך תיקון חשוב לתרבות שקידשה את ההצלחה בלבד, אך נדמה שהמטוטלת נעה עכשיו לקצה השני.

4 | ראשית, הסיפורים על כישלונות שהובילו להצלחה מסופרים כמעט תמיד מנקודת המבט של המצליחים. איננו שומעים על אלפי האנשים שנכשלו שוב ושוב ולא הגיעו להצלחה, לא משום שלא התאמצו, אלא משום שחסרו להם תנאים בסיסיים: זמן, כסף, הדרכה או תמיכה. כשמציגים את הכישלון כמדרגה בטוחה בדרך לפסגה, מתעלמים מכל אלה. הסיפורים האלה משכנעים משום שהם מרגשים, אך מבחינה הגיונית הם מבוססים על מדגם מוטעה: אנו שומעים רק את מי שהגיע לסוף הדרך.

10 | שנית, הסיסמה «הכישלון הוא חבר» עלולה להטיל את כל האחריות על הפרט. אם הכישלון הוא תמיד הזדמנות, הרי מי שלא הצליח לנצל אותה אשם בעצמו. כך נשכחת שאלת האחריות של המבוגרים ושל המוסדות: האם המשימה הוגדרה היטב? האם ניתנה עזרה? האם היה די זמן?

13 | שלישית, לא כל אדם מגיב לכישלון באותה דרך. יש תלמידים שטעות אחת מדרבנת אותם לעבוד קשה יותר, ויש שכישלון חוזר מערער את ביטחונם עד שהם מפסיקים לנסות. מורה רגיש יבחין בהבדל ויתאים את התגובה לתלמיד, במקום לחזור על סיסמה אחת לכולם. ההבדל הזה תלוי באופי, אך גם בניסיון הקודם: מי שהצליח בעבר מאמין שיצליח שוב, ומי שנכשל פעמים רבות מתחיל לחשוב שהכישלון הוא חלק ממנו.

18 | אין פירוש הדברים שיש לחזור ולהסתיר את הטעויות. אדרבה, יש ללמד את התלמידים להתבונן בטעויותיהם בלי בושה. אך כדאי שנדבר על הכישלון בכנות: לפעמים הוא מלמד, לפעמים הוא רק כואב, ותמיד הוא מחייב את הסביבה לתמוך במי שנכשל, ולא רק להריע לו מן הצד. רק כך יהפוך הכישלון מסיסמה יפה לכלי חינוכי של ממש.

* נכתב על ידי לימור בן-עמי, 2023. מתוך: «עלים» – ירחון לנוער.

1 בשורות 1–5 מציג הכותב תפיסה שהוא מבקש לערער עליה. מהי תפיסה זו, ומהי הטענה שהוא מציג

במקומה? נסחו במילים שלכם. (3 נק')

2 מבנה הטיעון במאמר 1: כתבו היכן בטקסט מופיע כל רכיב (מספרי השורות), ונסחו את תוכנו

במשפט אחד. (6 נק')

התוכן	היכן בטקסט	רכיב הטיעון
		טענה מרכזית
		נימוק מן הניסיון היומיומי
		נימוק מבוסס מחקר
		הסתייגות ראשונה
		הסתייגות שנייה
		מסקנה

3 קשרים לוגיים בין חלקי הטקסט: כתבו מהו הקשר הלוגי בכל סעיף, והביאו ראיה לשוניית מן הטקסט

(מילת קישור או צירוף). (5 נק')

א. הקשר בין הפסקה המופיעה בשורות 21–26 לבין הפסקה המופיעה בשורות 13–20

ב. הקשר בין הפסקה המופיעה בשורות 27–32 לבין הפסקאות המופיעות בשורות 1–26

ג. הקשר בין הפסקה המופיעה בשורות 33–41 לבין הפסקה המופיעה בשורות 27–32

4 «בלי שאלות אלה, הטעות נשארת פצע ולא שיעור» (בשורות 27–32). הסבירו את הדימוי ואת

הניגוד שבמשפט, וכתבו מה תורם המשפט לטיעון של הכותב. (4 נק')

- אין לברך על הכישלון בטקס
- אין להעריך את הכישלון יתר על המידה ולהציגו כערך עליון
- אין להסתיר את הכישלון
- אין להעניש על כישלון

- הדעות על הכישלון מתחלפות כל הזמן
- הכישלון הפך לנושא שאין עליו ויכוח
- יחס קיצוני אחד הוחלף ביחס קיצוני הפוך
- הדיון בכישלון נעשה מתון ומאוזן

- להפך
- לכן
- לפיכך
- בתנאי ש

6 כותב מאמר 2 אינו שולל את עמדת כותב מאמר 1 אלא מסייג אותה. (א) ציינו טענה של מאמר 1 שכותב מאמר 2 מסכים איתה. (ב) הציגו שתי ביקורות של כותב מאמר 2 על הדיבור הנפוץ על כישלון. (ג) האם כותב מאמר 1 מתייחס בעצמו לאחת הביקורות? הוכיחו (ראו שורות 27-32). (5 נק')

7 סיכום (120–150 מילים): סכמו את מאמר 1 לתלמידים שלא קראו אותו. הציגו את הטענה, את הנימוקים העיקריים, את ההסתייגויות ואת ההמלצות. כתבו במילים שלכם, בלי דוגמאות ופרטים משניים. (8 נק')

א. ב + הַסֵּפֶר

ב. ל + חֲלוּמוֹת

ג. ו + פְּרָטִים

ד. כ + יְלָדִים

חלק ג: תחביר (20 נק')

1 ציינו את התפקיד התחבירי של המילה או הצירוף שבמרכאות «» (נושא, נשוא, מושא, לוואי, תמורה, תיאור – כולל סוג התיאור; אם זו פסוקית – כתבו את סוגה). (10 נק')

א. לא פעם «דווקא תלמיד בינוני» מגלה עמידות רבה.

ב. מורים מדווחים «שהתלמידים מתביישים פחות לשאול».

ג. תלמידים «שאימצו את הגישה השנייה» התמידו זמן רב יותר.

ד. «מי שאינו טועה לעולם» אינו מנסה דבר קשה.

ה. הטעות היא «המשוב» שמראה לנו היכן ההבנה חסרה.

ו. «אף על פי שהמשימה קשה», התלמיד ממשיך לנסות.

ז. «אם יינתן זמן לתיקון», התלמידים יעזו לנסות.

ח. יש לנו הזדמנות נדירה «ללמוד לטעות בבטחה».

ט. בסוף היחידה התלמידים כותבים «יומן טעויות».

י. הכישלון, «שלב בתהליך הלמידה», אינו סוף הדרך.

2 קבעו את סוג המשפט (פשוט, מורכב, מאוחד או מאוחד-מורכב) ונמקו: ציינו את הפסוקיות ואת תפקידן, ובמשפט מאוחד – את הקשר הלוגי בין האיברים. (6 נק')

א. הורה שמגיב בכעס מלמד את ילדו להסתיר, ואילו הורה ששואל מה למד מלמד אותו להתבונן.

ב. אין לקדש את הכישלון, שכן יש תחומים שבהם הטעות כרוכה במחיר כבד.

ג. תלמידים שהאמינו כי היכולת קבועה נטו להימנע מאתגרים.

3 המרה: (א) המירו את המשפט המורכב «כשהוא נתקל בחומר קשה, הוא עלול לפרש זאת כאסון»

במשפט פשוט בלי לשנות את המשמעות, וכתבו מה תפקיד הצירוף שהחליף את הפסוקית. (ב) המירו את המשפט הפשוט «בשל הפחד מטעות הם בוחרים מגמות בטוחות» במשפט מורכב, וכתבו את סוג הפסוקית. (4 נק')

חלק ד: מערכת הצורות (20 נק')

1 כתבו את השורש, הבניין והגזרה של כל פועל מן המאמרים (אם הפועל בשלמים – כתבו «שלמים»). (10 נק')

הפועל	שורש	בניין	גזרה
מתגבשת			
נדחקים			
התמידו			
הוגדרה			
מדרבנת			
להתמודד			
שבו (לנסות)			
מעזים			
נשנה			
מוטלת			

2 דרכי תצורה: לכל מילה כתבו את דרך התצורה, את הבסיס או השורש, ואת המשקל או הצורן. 5)

(נק')

המילה	דרך התצורה	בסיס / שורש	משקל / צורן
עמידות			
התנדבות			
יומן			
כישלון			
חינוכי			

3 סביל: כתבו את צורת הסביל של כל פועל באותו זמן ובאותו גוף, וכתבו בסוגריים את שם הבניין. 5)

(נק')

- א. הגדיר ← _____
- ב. שיבח ← _____
- ג. הסתיר ← _____
- ד. תיקן ← _____
- ה. כתב ← _____

בהצלחה!