

מסגרת המחקר באוריינות קריאה

המסמך מבוסס על המסגרת המושגית של הערכת
הקריאה במחקר פיזה, מתוך דוח פיזה 2009

אוריינות קריאה ואופן הערכה במחקר פיזה 2009

מה יודעים ויכולים בני 15 ברחבי העולם לעשות כקוראים? האם הם מסוגלים למצוא את המידע הדרוש להם בטקסטים כתובים, לפרש אותו, להשתמש בו ולאחר מכן להעריך ולבקר אותו ביחס לניסיון ולהבנה שלהם? האם הם מסוגלים לקרוא טקסטים מסוגים שונים למטרות שונות ובמגוון של הקשרים – אם מתוך עניין וסיפוק אישיים ואם למטרות מעשיות יותר? הערכת הקריאה במחקר פיזה 2009 שואפת לתת מענה על שאלות אלה. אוריינות קריאה כרוכה בטווח רחב של התנסויות-חיים, בכלל זה בריאות, רווחה ומעורבות תרבותית ופוליטית. לאור זאת, ובהתחשב בכך שמטרתו של מחקר פיזה היא למדוד באיזו מידה מצליחות מערכות חינוך להכין צעירים לקראת חייהם כבוגרים, ההערכה במחקר פיזה פותחה כך שתתאים לתפיסה רחבה ועמוקה של קריאה. תפיסת אוריינות הקריאה במחקר פיזה שואפת לכלול את מגוון המצבים שבהם בני אדם קוראים, את הצורות השונות שבהן מוצגים טקסטים כתובים, ואת מגוון הגישות שבהן נוקטים קוראים בבואם לקרוא טקסט, החל מגישה פונקציונלית, כמו איתור חלק מסוים של מידע מעשי, וכלה בגישות רחבות יותר: קריאה שמטרתה ללמוד ולהבין דרכים חדשות של עשייה, חשיבה והוויה.

• אוריינות קריאה כפי שהיא מוגדרת במחקר פיזה¹

אוריינות קריאה כוללת מערך רחב של מיומנויות קוגניטיביות, החל בפענוח בסיסי, דרך ידע אודות מילים, דקדוק ומבנים ומאפיינים לשוניים וטקסטואליים, ועד לידע על העולם. היא כוללת גם מיומנויות מטא-קוגניטיביות: המודעות למגוון של אסטרטגיות מתאימות לעיבוד טקסטים והיכולת להשתמש בהן.

במחקר פיזה 2009, אוריינות קריאה מוגדרת כ:

יכולתו של הפרט להבין טקסטים כתובים, להשתמש בהם, להעריך ולבקר אותם, ולעסוק בהם במטרה להשיג את מטרותיו, לפתח את הידע והפוטנציאל שלו ולהיות חלק מהחברה.

המילים 'להבין', להשתמש, להעריך ולבקר' מתקשרות בנקל למרכיבים חשובים של קריאה וקוגניציה. המילה 'להבין' נוגעת למשימתו של הקורא להפיק מן הטקסט משמעות – רחבה או צרה, מפורשת או מרומזת. הבנה זו יכולה להיות בסיסית ביותר, כמו הבנת המילים עצמן, או מורכבת עד כדי הבנת הנושא הבסיסי המונח ביסודם של טיעון או נרטיב ארוכים. המילה להשתמש נוגעת לקריאה שמטרתה היא יישום של מידע ורעיונות מן הטקסט בביצוע משימה או במימוש מטרה, או בניסיון לחזק או לשנות עמדות. חלק גדול מן הקריאה בפועל שייך לסוג זה. בחלק מן המקרים, שימוש כזה בטקסטים מצריך הבנה מינימלית בלבד, כמו הבנת המשמעות של המילים באמצעות זיהוי בסיסי של מבנה (כך לדוגמה בתפריטים רבים). במקרים אחרים, על הקורא לעשות שימוש הן בהבנה תחבירית והן בהבנה מבנית מורכבת יותר כדי להפיק מידע מתוך הטקסט.

בהערכה ובביקורת של טקסט הקורא מקשר את שקרא למחשבותיו ולהתנסויותיו. כך, הקורא עשוי להשתמש בטקסט כדי להאיר באור חדש דבר זה או אחר בחייו; הוא עשוי גם לשפוט את הטקסט עצמו, בהתבסס על

¹ פרק זה מבוסס על הכתוב במסמך המסגרת התיאורטית של מחקר PISA 2009 -

מסגרות התייחסות חיצוניות. בבואם לקרוא טקסט, קוראים נדרשים לבצע שיפוט רבים כאלו. עליהם להעריך אם הטקסט מתאים למשימה שניצבת מולם, ולקבוע אם ביכולתו לספק להם את המידע הדרוש להם. עליהם לשפוט את מידת האמיתות והמהימנות של התוכן. עליהם להביא בחשבון הטיות שהם עשויים לגלות בטקסט. ובטקסטים מסוימים, עליהם לשפוט את איכות הטקסט, הן כאובייקט אמנותי, והן ככלי להשגת מידע.

המונח לעסוק, המופיע בהגדרה, נוגע למוטיבציה לקרוא. אנשים רבים קוראים טקסטים רק כאשר משימה מסוימת מחייבת אותם לעשות כן. אחרים קוראים גם לשם ההנאה שבקריאה ומתוך עניין. יש הקוראים רק מה שאחרים – מורים, מעסיקים, ממשלות – מחייבים אותם לקרוא, בעוד שיש כאלה הקוראים גם טקסטים שהם עצמם בוחרים. במילים אחרות, אנשים שונים זה מזה במידת העניין והעיסוק שלהם בטקסטים ובמידת החשיבות שיש לקריאה בחייהם. כך, II, הבוחן לעומק את נושא העיסוק בקריאה, מראה שהעיסוק בקריאה מצוי במתאם משמעותי עם מדדים קוגניטיביים ישירים. לפיכך, כדי לקבל תמונה מלאה של אוריינות הקריאה חשוב להבין את ההבדלים המוטיבציוניים בקרב קוראים. המונח עיסוק בקריאה (*reading engagement*) מתייחס לאשכול שלם של מאפיינים רגשיים והתנהגותיים, הכוללים עניין בקריאה והנאה ממנה, תחושת שליטה כלפי החומר הנקרא, מעורבות בממד החברתי של הקריאה וקריאה של טקסטים מגוונים ובתדירות גבוהה.

המונח טקסט כתוב כולל טקסטים במגוון של תצורות, ביניהן טקסט רציף וטקסט בלתי רציף, כמו גם למגוון של סוגי טקסט, כמו טקסט נרטיבי, היצגי (אקספוזיציה) או מפעיל (אינטראקטיבי).

המונח טקסט כתוב כולל גם טקסטים בסוגי מדיה שונים: כתובים ביד, מודפסים ודיגיטליים. עד לאחרונה, מרבית הקריאה הייתה של חומר מודפס על נייר. כיום, קוראים נדרשים לקרוא ולהשתמש בטקסטים המוצגים על מסכים מסוגים שונים – מחשבים, ארגוניות ממוחשבות, מסכי כספומט או טלפונים ניידים. הטקסט הדיגיטלי מרחיב את מושג הקריאה ומכליל בתוכו סוגים נוספים של טקסט ותוכן. דוגמאות של צירופים חדשים כאלה של צורה/תוכן הם טקסטים אינטראקטיביים, כגון חילופי מסרים במקום המוקדש לתגובות בבלוגים או שרשרות של תגובות להודעות דואר אלקטרוני; טקסטים מרובים, המוצגים בזמנית על מסך אחד או מקושרים באמצעות היפר-קישורים; וטקסטים הניתנים להרחבה, שבהם ניתן לקשר תקציר נתון למידע מפורט יותר על פי בחירת המשתמש. על אף שניתן למצוא דוגמאות של טקסטים דומים בדפוס, הם פחות נפוצים במתכונת זו.

הגדרת מחקר פיזה למונח קריאה כוללת טקסטים מודפסים וטקסטים דיגיטליים כאחד, מתוך ההכרה בכך שהמיומנות הבסיסית בקריאה היא להפיק משמעות משפה מילולית בצורתה הגרפית, באופן שאינו תלוי מדיום.

החלק השני של ההגדרה – במטרה להשיג את מטרותיו, לפתח את הידע והפוטנציאל שלו ולהיות חלק מהחברה – נוסח כך שיכלול את הקשת המלאה של המצבים שבהם אוריינות קריאה ממלאת תפקיד. 'במטרה להשיג את מטרותיו': לפרט יש מגוון צרכים שעליו למלא, החל מהישרדות בסיסית, דרך שביעות רצון אישית והתפתחות תעסוקתית ומקצועית, וכלה במעורבות חברתית. קריאה היא מיומנות שנחיצותה גוברת והולכת בניסיון לתת מענה לצרכים הללו, בין אם מדובר ביכולת הפשוטה לערוך קניות או בניסיון להתמודד עם בירוקרטיות מורכבות, שכלליהן בדרך כלל זמינים אך ורק כטקסט כתוב. קריאה משחקת תפקיד חשוב גם בניסיון למלא את צרכיו של הפרט בתחום החברתי, בתחום הבידור והפנאי, בעבודה ובפיתוח קשרים

קהילתיים. עוד נדרשת הקריאה לפרט כדי לפתח את הפוטנציאל שלו. הדבר מובן מאליו בהקשר של למידה המתבצעת במסגרת בתי הספר ובלימודי המשך, אולם מנתוני סקרים עולה כי גם בוגרים רבים עוסקים בלמידה מסוג זה או אחר לאורך חייהם, ובמקרים רבים מדובר בלמידה עצמית ובלתי פורמלית. למידה כזאת מחייבת באופן טיפוסי שימוש כלשהו בטקסט, ומאחר שהפרט מעוניין לשפר את חייו, בעבודה ומחוצה לה, עליו להבין טקסטים מודפסים וטקסטים דיגיטליים, להשתמש בהם ולעסוק בהם. הניסוח 'להיות חלק מהחברה' מדגיש את ההתמקדות בתפקיד פעיל: הפרט משתמש בטקסט כדרך להיות מעורב בסביבתו החברתית, ללמוד על החיים בקהילה שלו ולתרום להם באופן פעיל, הן בסמוך לביתו והן במעגלים רחבים יותר. הקריאה, עבור אנשים רבים, חיונית ליכולתם לקחת חלק בכוח העבודה. בכך, מכיר מחקר פיזה גם בהיבט החברתי של אוריינות הקריאה ורואה בו חלק מקשרי הגומלין בין פרטים בחברה.

• המסגרת המושגית של מחקר פיזה 2009 להערכת אוריינות קריאה

המסגרת המושגית של מחקר פיזה להערכת אוריינות קריאה הנחתה את פיתוח ההערכה וקבעה את המשתנים שייכללו בדיווח התוצאות. הערכת אוריינות הקריאה של מחקר פיזה מבוססת על שלושה מאפיינים מרכזיים:

טקסטים, תהליכים והקשרים. **תרשים 1** מציג את היחסים בין המאפיינים המרכזיים של המחקר.

תרשים 1 מאפייניה המרכזיים של המסגרת המושגית של הקריאה במחקר פיזה 2009

<ul style="list-style-type: none"> • מודפס (על נייר) • דיגיטלי • מחובר (authored) (הקורא לא יכול לשנות, קולט בלבד) • מבוסס-הודעות (הקורא יכול לשנות) • טקסטים רציפים • טקסטים לא רציפים (רשימות כמו זו) • טקסט מעורב (שילוב של שני אלה) • טקסטים מרובים (שילוב של קטעים ממספר מקורות) • תיאורי (באופן טיפוסי משיב על שאלות 'מה') • נרטיבי (שאלות 'מתי') • היצגי (אקספוזיציה) (שאלות 'כיצד') • טיעוני (שאלות 'מדוע') • הכוונה (מציג הוראות) • טרנזקציה (חילופי מידע) 	<ul style="list-style-type: none"> • מדיום: באיזו צורה מופיע הטקסט? • סביבה: האם הקורא יכול לשנות טקסטים דיגיטליים? • תצורה: באיזה אופן מוצג הטקסט? • סוג הטקסט: מהו המבנה הרטורי של הטקסט? 	<ul style="list-style-type: none"> • טקסטים: אילו סוגי טקסטים נדרש התלמיד לקרוא?
	<ul style="list-style-type: none"> • איתור מידע ואחזורו מתוך הטקסט • מיזוג ופרשנות של החומר הנקרא • הערכה וביקורת – התרחקות מהטקסט וקישורו לחוויות ולהתנסויות הקורא 	<ul style="list-style-type: none"> • תהליכים: מהי מטרת הקורא ומהי גישתו אל הטקסט?
	<ul style="list-style-type: none"> • אישי: סיפוק עניין אישי • ציבורי: התייחסות לחברה הרחבה יותר • לימודי: צרכי הוראה והדרכה • תעסוקתי: קשור לעולם העבודה 	<ul style="list-style-type: none"> • הקשרים: מהו השימוש המיועד של הטקסט, מנקודת מבטו של המחבר

כל המרכיבים הללו טופלו באופן שיטתי על ידי מפתחי הבחינה כדי לבנות את המשימות המרכיבות אותה. חלק מהמרכיבים משמשים גם בסיס לבניית סולמות ותת-סולמות, כלומר משמשים גם לדיווח, בעוד שמרכיבים אחרים מבטיחים כיסוי נאות של נושא אוריינות הקריאה ואינם משמשים לדיווח.

טקסטים

הטקסטים הנכללים בהערכה מקיפים את טווח החומרים הנקראים באופן טיפוסי על ידי תלמידים ומסווגים באמצעות מספר קטגוריות משנה: *מדיום*, *סביבה*, *תצורת (פורמט) הטקסט* וכן *סוג הטקסט*.

מדיום

המדיום שבו מופיע הטקסט – דפוס או דיגיטלי – הוא קטגוריית משנה חשובה במחקר פיזה. למרות שמושג הקריאה במחקר פיזה 2009 כולל קריאה בשני המדיומים, ועל אף שהמסגרת המושגית נבנתה כך שתשקף את ההמשגה המאוחדת הזאת, המיומנויות והידע המשמשים בקריאה בשני המדיומים אינם זהים. לפיכך קריאת טקסטים מודפסים וקריאת טקסטים דיגיטליים מדווחות באמצעות סולמות נפרדים, כדי לאפשר למדינות השונות הלוקחות חלק במחקר לבדוק את ההבדלים בין קריאה בשני המדיומים בקרב בני ה-15 בארצם. כיוון שבישראל לא נעשתה בדיקה באמצעות מדיום דיגיטלי, הרי שבפרסום זה, דיווח התוצאות יתמקד בקריאת חומר מודפס בלבד. קוראים המעוניינים לקבל מידע על קריאת טקסטים דיגיטליים מוזמנים לעניין בדוח פיזה 2009 הבינלאומי.

טקסט מודפס מופיע בדרך כלל על נייר, בעמודים בודדים, חוברות, מגזינים וספרים. בעיקרו של דבר, לטקסטים מודפסים יש קיום קבוע, סטטי. המבנה הפיזי של הטקסט המודפס מעודד (אף שאינו מחייב) את הקורא לגשת אל תוכן הטקסט בסדר ספציפי. יתרה מזאת, הן בחיים האמיתיים והן במסגרת ההערכה, היקף או כמות הטקסט ברורים ויזואלית לקורא באופן מיידי.

במחקר פיזה, *טקסט דיגיטלי* הוא ביסודו היפר-טקסט: טקסט או טקסטים עם כלים ותכונות לניווט. קיומם של טקסטים דיגיטליים מסוג זה הוא דינמי ולא קבוע. במדיום הדיגיטלי, ניתן בדרך כלל לראות בכל רגע נתון רק חלק קטן מהטקסט הזמין. במקרים רבים, היקף הטקסט הזמין אינו ידוע ומשימה ספציפית עשויה לחייב התייחסות למספר רב של טקסטים. הקוראים נעזרים בכלים ותכונות לניווט כגון פסי גלילה, לחצנים, תפריטים ולשוניות. הם משתמשים גם בפונקציות חיפוש ובהתקני ייצוג תוכן גלובליים, כגון מפות אתרים. כלי ניווט מרכזי המסייע לקוראים להתמצא במספר טקסטים במקביל, והוא גם אחד המאפיינים המובהקים ביותר של טקסטים דיגיטליים, הוא ההיפר-קישור (www.pisa.oecd.org) הוא דוגמה להיפר-קישור).

ההבדלים בין טקסטים מודפסים לבין טקסטים דיגיטליים מרמזים על הצורך במערך מורחב של ידע ומיומנויות קריאה. טקסטים דיגיטליים מאפשרים ואפילו מחייבים קריאה לא רציפה, כך שכל קורא יוצר לעצמו טקסט 'מותאם אישית' מתוך המידע שבו הוא נתקל כאשר הוא לוחץ על הקישורים. כאמור, במדיום הדיגיטלי ניתן בדרך כלל לראות בכל רגע נתון רק חלק קטן מהטקסט הזמין ובמקרים רבים היקפו אינו ידוע. על כן, קוראים מיומנים של טקסטים דיגיטליים חייבים להכיר כלים ותכונות לניווט, שאינם קיימים במדיום המודפס. בנוסף, פעילויות קריאה דיגיטליות כרוכות בדרך כלל בשימוש במספר רב של טקסטים, לעתים תוך בחירה מתוך מאגר

כמעט אינסופי. איסוף המידע באינטרנט מחייב רפרוף וסריקה של כמות גדולה של חומר והערכה מיידית של מידת מהימנותו. משום כך חשיבה ביקורתית הופכת לחשובה מאי-פעם בכל הנוגע לאוריינות קריאה.

טקסטים דיגיטליים מרחיבים או מדגישים מאפיינים מסוימים של הקריאה המסורתית ומוסיפים לה גם מאפיינים חדשים. ההכללה של טקסטים כאלו במחקר פיזה מאפשרת איסוף נתונים לגבי יכולות התלמידים בהבנת מידע ובשימוש בו במדיום הדיגיטלי. עוד מאפשר הדבר ללמוד על הדמיון והשוני בין דרכי הקריאה בשני סוגי המדיה הללו ועל האופן שבו מאפיינים שונים של הטקסטים בשני סוגי המדיה משפיעים על ההיבטים הקוגניטיביים של הקריאה.

סביבת הטקסט

מאפיין הסביבה מתייחס לטקסטים דיגיטליים בלבד ומכיר בתכונה המובחנת של קבוצה מסוימת של טקסטים דיגיטליים, הכוללת הודעות דואר אלקטרוני, בלוגים ופורומים, שהקורא לוקח חלק בבנייתם. במחקר פיזה, טקסטים מהסוג הזה נקראים *מבוססי-הודעות*, להבדיל מטקסטים *מחוברים* (*authored texts*), כלומר טקסטים שחוברו בידי כותב יחיד ונקראים כפריט שלם ומוגמר.

סביבת טקסט *מחובר* היא סביבה שבה הקורא הוא בעיקר הקולט: התוכן אינו ניתן לשינוי. מדובר בסביבה העומדת בזכות עצמה, הנשלטת או מתפרסמת על ידי חברה מסחרית, משרד ממשלתי, ארגון, מוסד או פרט. הקוראים משתמשים באתרים אינטרנט אלה בעיקר כדי להשיג מידע. טקסטים המצויים בסביבת טקסט מחובר כוללים דפי בית, אתרים המפרסמים אירועים או מוצרים, אתרי מידע ממשלתיים, אתרים חינוכיים המכילים מידע ללומדים, אתרים חדשים ורשימות של תוצאות חיפוש. סביבה *מבוססת-הודעות* היא סביבה שבה הקורא יכול להוסיף לתוכן או לערוך בו שינויים, ושבה התוכן עצמו נזיל ושיתופי במידת מה. הקוראים משתמשים באתרים כאלה לא רק כדי להשיג מידע, אלא גם כאמצעי ליצירת תקשורת. טקסטים בסביבות מבוססות-הודעות כוללים הודעות דואר אלקטרוני, בלוגים, חדרי צ'אט, פורומים וביקורות באינטרנט וכן טפסים מקוונים. בטקסטים כאלה במקרים רבים קשה להבין את הרשומות האחרונות שפורסמו מבלי לעיין ברשומות קודמות.

תצורת הטקסט

תצורת הטקסט משמשת אף היא כגורם מארגן בדיווח והיא יוצרת תת-סולמות של קטגוריות כמו רציף או בלתי רציף, המתארות מבנים נפוצים של טקסט, במשפטים ובפסקאות (רציף) או בתצורות אחרות כמו רשימות, תרשימים, גרפים וטבלאות (בלתי רציף).

טקסטים רציפים מורכבים בדרך כלל ממשפטים המאורגנים בפסקאות. לעתים הפסקאות משתלבות לכדי מבנים גדולים אף יותר, כמו יחידות, פרקים וספרים. טקסטים לא רציפים מאורגנים בדרך כלל במבנה של מטריצה, המבוסס על צירופים של רשימות. טקסטים בתצורה רציפה ובלתי רציפה מופיעים הן במדיום המודפס והן במדיום הדיגיטלי. טקסטים בתצורה מעורבת ובתצורה של טקסטים מרובים נפוצים גם הם בשני סוגי המדיה, אך בייחוד בזה הדיגיטלי. בטקסטים רציפים, הארגון הוא גרפי או חזותי ומתבצע באמצעות הפרדה של חלקי הטקסט לפסקאות באמצעות כניסת פסקה, פירוק הטקסט במבנה היררכי המסומן על ידי כותרות, ושימוש במאפייני עיצוב כמו גופנים בגודל שונה וסוגי אותיות כגון אות נטויה או אות מודגשת. מידע

הנוגע לארגון הטקסט מועבר גם על ידי סמני שיח. ביניהם ניתן למנות סמני רצף (לדוגמה, 'ראשון', 'שני' ו'שלישי') וקשרי סיבה (כגון 'לפיכך', 'מסיבה זו' או 'מאחר ש') המלמדים על היחס בין חלקי הטקסט. דוגמאות של טקסטים בתצורה רציפה במדיום המודפס הן, בין השאר, כתבות בעיתון, מאמרים, רומנים, סיפורים קצרים, ביקורות ומכתבים. במדיום הדיגיטלי, קבוצת הטקסטים בתצורה הרציפה כוללת ביקורות, בלוגים ודוחות הכתובים בפרוזה. *טקסטים רציפים* במדיום הדיגיטלי נוטים להיות קצרים בשל מגבלות גודל המסך והצורך בקריאה במנות קטנות, שהופכים טקסטים ארוכים לבלתי אטרקטיביים בעיני קוראים מקוונים רבים.

טקסטים לא רציפים, המכונים גם 'מסמכים', מאורגנים באורח שונה *מטקסטים רציפים* ומשום כך מצריכים גישת קריאה שונה. כפי שהמשפט הוא היחידה הקטנה ביותר של טקסט רציף, כך ניתן לראות שכל *הטקסטים* הלא רציפים מורכבים ממספר רשימות. חלקם מכילים רשימה אחת, פשוטה, אך מרביתם כוללים שילוב של מספר רשימות פשוטות. דוגמאות של *טקסט לא רציף* הן רשימות, טבלאות, גרפים, תרשימים, לוחות זמנים, קטלוגים, אינדקסים וטפסים. טקסטים כאלה מופיעים הן במדיה המודפסת והן במדיה הדיגיטלית.

בקריאת טקסטים רציפים ולא רציפים נדרשים הקוראים ליישם מערכי ידע שונים לגבי התכונות והמבנים המובחנים של הטקסט ולנקוט אסטרטגיות קריאה שונות במקצת. עם זאת, במשימות יומיומיות, הקוראים נדרשים במקרים רבים להיעזר בשני מערכי הידע והאסטרטגיות תוך שילוב מידע בתצורות שונות מעבר לכמה וכמה טקסטים. המסגרת המושגית של הקריאה בפיזה 2009 מכירה בחלק חשוב זה ברפרטואר הכלים של הקורא בכך שהיא מגדירה טקסט מעורב או *טקסטים מרובים* כתצורות נפרדות של טקסט.

טקסטים מעורבים במחקר פיזה מוגדרים כטקסטים יחידים, לכידים הבנויים מאוסף של מרכיבים, חלקם בתצורה רציפה וחלקם בתצורה בלתי רציפה. בטקסט מעורב בנוי היטב, המרכיבים הללו (לדוגמה, הסבר בפרוזה הכולל גרף או טבלה) תומכים זה בזה באמצעות קישורי לכידות ברמה המקומית וברמה הגלובלית. טקסט מעורב במדיום המודפס הוא תצורה נפוצה במגזינים, ספרי עיון ודוחות, בהם מחברי הטקסט עושים שימוש במגוון סוגי ייצוג כדי למסור מידע. במדיום הדיגיטלי, דפי אינטרנט מחוברים הם בדרך כלל טקסטים מעורבים ובהם צירופים של רשימות, פסקאות פרוזה ובמקרים רבים גם גרפיקה. טקסטים מבוססי-הודעות, כמו טפסים מקוונים, הודעות דואר אלקטרוני ופורומים, משלבים אף הם טקסטים בתצורה רציפה ובלתי רציפה.

טקסטים מרובים מוגדרים כאוספים של טקסטים אשר כל אחד מהם נוצר באופן בלתי תלוי באחרים, ואשר כל אחד מהם עומד בפני עצמו בהקשר המקורי שבו חובר; הם מוצבים זה לצד זה מסיבה מסוימת, או שהם מקושרים ביניהם באופן רופף בלבד למטרות ההערכה. לעתים ייתכן שהקשר בין הטקסטים אינו ברור מאליו; הם עשויים להשלים זה את זה או לסתור זה את זה. לדוגמה, אוסף של אתרי אינטרנט, שכל אחד מהם שייך לחברה אחרת והם מכילים עצות תיירותיות לנוסעים, עשויים לספק או שלא לספק הנחיות דומות לתיירים. טקסטים מרובים יכולים להכיל טקסטים באותה תצורה (לדוגמה, רציפה) אך עשויים גם לכלול טקסטים רציפים ובלתי רציפים כאחד.

כל הטקסטים במחקר פיזה מסווגים לפי סוג הטקסט המיוחס להם בהתאם למטרה הרטורית המרכזית של הטקסט, בעיקר כדי להבטיח שהגדרת אוריינות הקריאה תכוסה באופן הולם.

טקסט תיאורי מתייחס למאפייני האובייקטים במרחב, אם כהתרשמות סובייקטיבית ואם כתיאורים טכניים-אובייקטיביים, ובדרך כלל עונה על שאלות מסוג 'מה'. בין הדוגמאות ניתן למנות קטלוג, מפה גיאוגרפית או תיאור של תכונה, פונקציה או תהליך במדריך טכני.

טקסט נרטיבי מתייחס למאפייני האובייקטים בזמן, ובדרך כלל עונה על שאלות מסוג 'מתי'. נרטיבים מציגים שינוי מנקודת מבט של ברירה והדגשה סובייקטיביות. דוחות מציגים פעולות ואירועים שאחרים יוכלו לאמת אותם באופן אובייקטיבי. סיפורים חדשותיים מאפשרים לקורא לגבש דעה עצמאית משל עצמם על עובדות ואירועים. דוגמאות לטקסטים נרטיביים כוללות רומנים, סיפורים קצרים, מחזות, ביוגרפיות, קומיקס ודוחות על אירועים בעיתונים.

טקסט היצגי (אקספוזיציה) מתייחס לטקסט המציג מידע הנוגע למושגים מורכבים או למבנים תודעתיים, ובדרך כלל עונה על שאלות 'כיצד'. מאמרים היצגיים מציעים הסברים פשוטים של מושגים, מבנים תודעתיים או תפיסות, מנקודת מבט סובייקטיבית. הגדרות מסבירות את קשרי הגומלין בין מונחים או שמות לבין מושגים מנטליים. בראורים הם סוג של היצגים אנליטיים, שמסבירים כיצד ניתן לקשר בין מושג מנטלי לבין מילים או מונחים. סיכומים הם סוג של היצגים סינתטיים, שמסבירים ומוסרים טקסטים במתכונת קצרה יותר מאשר הטקסט המקורי. פרוטוקולים הם תיעוד של תוצאות פגישות או מצגות. פרשנויות טקסטואליות הן סוג של היצגים אנליטיים וסינתטיים כאחד, והן משמשות להסברת המונחים המופשטים הבאים לידי ביטוי בטקסט או בקבוצת טקסטים, בין אם מדובר בטקסט עיוני או בסיפורת. מאמר עיוני, תרשים המראה מודל של זיכרון, גרף של מגמות באוכלוסייה, מפת מושגים וערך באנציקלופדיה מקוונת – כל אלה הם דוגמאות לטקסט המסווג כהיצגי.

טקסט טיעוני מציג את הקשר בין מושגים או טענות ובדרך כלל עונה על שאלות 'מדוע'. טקסטים שכנועיים וטקסטים המציגים עמדות מתייחסים לדעות ולהשקפות. טקסטים ביקורתיים (קומנטציות) מקשרים בין תפיסות של אירועים, אובייקטים ורעיונות לבין מערכות של חשיבה, אמונות וערכים אישיים. טקסטים של טיעון מדעי קושרים בין תפיסות של אירועים, אובייקטים ורעיונות לבין מערכות של חשיבה וידע במטרה לבחון את תקפותן של הטענות הנגזרות מהטיעון. מכתב למערכת, כרזת פרסומת, רשומות (פוסטים) בפורום מקוון וביקורות אינטרנטיות על ספרים או סרטים הם דוגמאות לטקסט טיעוני.

טקסט הכוונה מסביר לקורא מה לעשות. הוראות מציגות הכוונה באשר להתנהגויות מסוימות שיש לנקוט על מנת להשלים משימה כלשהי. כללים, תקנות וחוקים מפרטים דרישות להתנהגויות מסוימות, המבוססות על סמכות שאינה אישית, כמו תוקף מעשי או סמכות ציבורית. דוגמאות לטקסטים המסווגים כהכוונה הן, בין היתר, מתכונים, סדרה של תרשימים המתארים נוהל הגשת עזרה ראשונה והנחיות להפעלת תוכנה דיגיטלית.

לבסוף, טקסטים מסוג *טרנזקציה* מאופיינים בכך שיש בהם חילופי מידע המתבצעים תוך אינטראקציה עם הקורא. מכתבים והזמנות בוחנים מערכות יחסים ומשמרים אותן. סקרים, שאלונים וריאיונות עוסקים באיסוף מידע. דוגמאות של טקסטים *טרנזקציוניים* הן, בין היתר, מכתב אישי המשתף בחדשות משפחתיות, חילופי הודעות דואר אלקטרוני במסגרת תכנון חופשה והודעת טקסט שתכליתה ארגון מפגש.

תהליכים

התהליכים הם הרכיב הארגוני המרכזי השני במסגרת המושגית. ניתן לראות בהם אסטרטגיות, גישות או מטרות מנטליות שהקוראים נעזרים בהן כדי להתמודד עם טקסטים, בתוך טקסטים וביניהם. כאמור, מחקר פיזה 2009 מבחין בין שלוש קטגוריות – *איתור מידע ואחזור*, *מיזוג ופרשנות*, והערכה וביקורת. קטגוריה רביעית, *מורכב*, מתארת משימות שיש בהן שילוב בלתי ניתן להפרדה של שלושת התהליכים האחרים ותלות ביניהם. שלושת התהליכים הללו משמשים כבסיס לתת-סולמות המודדים ביצועים במחקר פיזה.

משימות שסווגו כמשימות *איתור מידע ואחזור* כרוכות במיומנויות הקשורות באיתור, בחירה ואיסוף של מידע, כך בשני המדיומים – המודפס והדיגיטלי. בחלק מן המקרים הקוראים מחפשים פיסות מידע ספציפיות בתוך טקסט נתון (באיזו שעה יוצאת הרכבת? מי כתב את המאמר הזה?). לעתים איתור המידע הדרוש אינו קשה במיוחד, הואיל והוא מובע באופן ישיר ומפורש בטקסט. עם זאת, משימות של *איתור מידע ואחזור* אינן בהכרח משימות קלות. לעתים, למשל, נדרש איתור של יותר מפיסת מידע אחת. כמו כן, לעתים יידרש הקורא לעשות שימוש בידע אודות מבנים ומאפיינים טקסטואליים. משימות במדיום המודפס עשויות לחייב את הקורא להיעזר בעזרי ניווט כמו כותרות או הערות כדי למצוא את דרכו לחלק המתאים בטקסט ולאתר את המידע הרלוונטי. במדיום הדיגיטלי, משימה של *איתור מידע ואחזור* עשויה לדרוש ניווט בין מספר דפים באתר אינטרנט או שימוש בתפריטים, רשימות או לשוניות כדי לאתר את המידע הרלוונטי.

התהליך של *מיזוג ופרשנות* כרוך בעיבוד החומר הנקרא במטרה להבין את ההיגיון הפנימי שלו. משימות של מיזוג ופרשנות מחייבות את הקורא להבין את היחס או היחסים בין חלקים שונים בטקסט. דוגמאות ליחסים כאלה הן בעיה-פתרון, סיבה-תוצאה, קטגוריה-דוגמה, שקילות (אקווילנטיביות), השוואה-הנגדה, הבנת יחסי שלם-חלק. לעתים היחס מסומן במפורש בטקסט, כמו במקרה בו מצוין בטקסט 'הסיבה ל-X היא Y', ולעתים הקורא נדרש להסיק את היחס בעצמו. החלקים שיש לקשר ביניהם עשויים להופיע בטקסט בסמיכות זה לזה או להופיע בפסקאות שונות או אף בטקסטים שונים. המונח פרשנות מתייחס לתהליך של הפקת משמעות מדבר שלא צויין. הדבר יכול להיות כרוך בזיהוי קשר שאינו מפורש או, ברמה מקומית יותר, בהסקה לגבי המשמעות של ביטוי או משפט.

משימות של *הערכה וביקורת* כרוכות בשימוש בידע, ברעיונות או בערכים חיצוניים לטקסט. בתהליך ההערכה של הטקסט, הקורא מקשר בין ההתנסויות או הידע שלו לבין הטקסט. בתהליך הביקורת של טקסט, הקורא מבצע לגביו שיפטים בהסתמכו על התנסות אישית ועל ידע-עולם, העשוי להיות פורמלי או מבוסס-תוכן. הערכה וביקורת של טקסט מחייבים את הקורא לקשר בין מידע המצוי בטקסט לבין מידע ממקורות חיצוניים. לשם כך, על הקורא להיות מסוגל לפתח הבנה של מה שנאמר בטקסט ושל מטרתו. לאחר מכן עליו לבדוק את הייצוג המנטלי הזה אל מול מה שהוא יודע ומה שהוא מאמין בו על בסיס ידע קודם או מידע מטקסטים אחרים.

הערכה וביקורת של צורת הטקסט מחייבים את הקורא להתרחק מן הטקסט, לבחון אותו באובייקטיביות ולהעריך את איכותו והתאמתו. במשימות של הערכה וביקורת, ידע אודות מבני טקסט, סגנונות טיפוסיים לטקסטים מסוגים שונים ומשלב ממלא תפקיד חשוב. אף שסוגי ההערכה והביקורת שמזמנת הערכת המדיום המודפס נדרשים גם במדיום הדיגיטלי, הרי שמרכיבי הביקורת במדיום הדיגיטלי מקבל דגש מעט שונה. מכיוון שמקורם של טקסטים דיגיטליים רבים אינו ברור ומכיוון שקל בהרבה להפיצם בתפוצה רחבה ובאנונימיות גמורה, השיפוט הביקורתי ביחס אליהם חשוב במיוחד. מקורות המידע המצויים באינטרנט מגוונים יותר, החל ממקורות ברי-סמך ועד פרסומים שמהימנותם מפוקפקת או לא ידועה. כל מידע, מודפס או דיגיטלי, מחייב את הקורא להתבוננות ביקורתית – במונחים של דיוק, מהימנות ועדכניות – אולם הדבר חשוב במיוחד כאשר מדובר בחומר מקוון.

שלושת התהליכים הרחבים שהגדרנו עד כה לא נחשבים לבלתי-תלויים לחלוטין זה בזה, אלא ככאלו המקיימים ביניהם קשרי גומלין. למעשה, מפרספקטיבה של עיבוד קוגניטיבי, ניתן לראות בהם גורמים היררכיים-למחצה: הרי לא ניתן לפרש מידע או להסיק לגביו מבלי לאחזר אותו תחילה, באותה מידה שלא ניתן להעריך מידע או לבקרו מבלי לאתרו תחילה וגם לפרשו במידה כזו או אחרת. עם זאת, המשימות במחקר פיזה תוכננו כך שידגישו תהליך זה או אחר, למרות ההכרה בכך שכל התהליכים (כתהליכים קוגניטיביים) עשויים למלא תפקיד כלשהו בכל משימה.

כמה ממשימות הקריאה הדיגיטלית במחקר פיזה מסווגות בקטגוריית התהליכים *מורכבות*. משימות אלה תוכננו כדי לנצל את החופש היחסי שבקריאה במדיום הדיגיטלי, שנעדרים ממנו הארגון והסדר של הטקסט המודפס, כך שסדר הפעולות שעל הקורא לבצע לצורך השלמת המשימה נזיל בהרבה. המשימות הללו, שתכליתן לדמות את חוסר הוודאות שבהתמודדות עם המרחב הקיברנטי, אינן ניתנות לשיוך לאחד משלושת התהליכים. המאפיין הבולט ביותר של משימות מסוג זה הוא האינטראקציה בין איתור, אחזור, מיזוג, פרשנות, הערכה וביקורת, ומשום כך כונו *מורכבות* – כדי לייצג היטב את העיבוד הקוגניטיבי הדינמי הנדרש מהקורא.

הקשרים

המונח **הקשרים** משמש במחקר פיזה להגדרת הטקסטים והמשימות הנלוות אליהם והוא נוגע להקשרים ולשימושים שלשמן כתב המחבר את הטקסט. אף שמרכיב זה אינו משמש לדיווח התוצאות במחקר, דגימת טקסטים ממגוון הקשרים ממקסמת את הגיוון בתוכן הנכלל בו. הטקסטים הנכללים במחקר מיוחסים לארבעה הקשרים – אישי, ציבורי, לימודי ותעסוקתי – שנקבעים בהתאם לקהל היעד ולמטרה שלהם, ולא לפי המקום שבו קריאתם עשויה להתבצע. לדוגמה, טקסט ספרותי המשמש בדרך כלל בכיתות לימוד, לרוב אינו נכתב למטרות לימודיות, אלא להנאתם והערכתם האישית של הקוראים. משום כך טקסטים כאלה יסווגו כאישיים. לעומת זאת, ספרי לימוד נקראים הן בבתי ספר והן בבית, והתהליך והמטרה מן הסתם אינם שונים באופן משמעותי בשתי הסביבות. לפיכך טקסטים כאלה יסווגו במחקר פיזה כלימודיים.

הקטגוריה **אישי** מתייחסת לטקסטים האמורים לספק את תחומי העניין האישיים של הפרט, הן מבחינה מעשית והן מבחינה אינטלקטואלית. קטגוריה זו כוללת גם טקסטים המיועדים לפיתוח או לשימור קשרים אישיים עם אנשים אחרים. כך, היא כוללת מכתבים אישיים, סיפורת, ביוגרפיות וטקסטים לא פורמליים שאמורים להיקרא כדי לספק סקרנות, כחלק מפעילות פנאי או בילוי. במדיום הדיגיטלי, טקסטים מסוג זה כוללים הודעות דואר אלקטרוני אישיות, מסרים מידיים ובלוגים בסגנון יומן אישי.

הקטגוריה **ציבורי** מתארת טקסטים המתייחסים לפעילויות ועניינים הקשורים לחברה בכללותה. קטגוריה זו כוללת מסמכים רשמיים, כמו גם מידע על אירועים ציבוריים. טקסטים דיגיטליים הכלולים בקטגוריה זו כוללים בלוגים בסגנון פורום, אתרי חדשות והודעות ציבוריות הזמינות באינטרנט והן בדפוס.

התוכן של טקסטים לימודיים בדרך כלל מעוצב ומתוכנן באופן ספציפי למטרות הוראה. ספרי לימוד ותוכנות ללימוד אינטראקטיבי הם דוגמאות טיפוסיות לחומרים שנוצרים לצורך קריאה מהסוג הזה. קריאה לימודית בדרך כלל כרוכה ברכישת מידע כחלק ממשימת למידה גדולה יותר. על פי רוב, החומרים אינם נבחרים על ידי הקורא, אלא על ידי מורה. המשימות במודל מזוהות בדרך כלל כמשימות של 'קריאה לצורך למידה'.

טקסטים **תעסוקתיים** הם אלה המשויכים למקום העבודה, במקרים רבים מדובר בטקסטים התומכים בביצוע משימה מיידית כלשהי. מטרתם של טקסטים כאלה עשויה להיות לסייע לקורא בחיפוש עבודה, למשל במדור מודעות הדרושים בעיתון או באינטרנט או לסייע לו לבצע הנחיות במקום העבודה. המשימות הקשורות בטקסטים מסוג זה נקראות במקרים רבים 'קריאה לצורך ביצוע' (לעומת 'קריאה לצורך למידה').

אופן ההערכה של אוריינות קריאה והדיווח על התוצאות במחקר פיזה 2009

• אופן הפיתוח של משימות הקריאה במחקר פיזה 2009

פיתוח משימות הקריאה במחקר פיזה 2009 תואם על ידי קונסורציום בינלאומי של מוסדות למחקר חינוכי בחסות ה-OECD ולפי הנחיותיה של קבוצת מומחים לקריאה מהמדינות המשתתפות. המדינות המשתתפות תרמו טקסטים ושאלות. אלה נבדקו, נוסו ולוטשו בתהליך חוזר ונשנה במשך שלוש שנות הפיתוח שקדמו לביצוע ההערכה בשנת 2009. תהליך הפיתוח כלל מספר סבבי הערות מהמדינות המשתתפות, כמו גם מחקר

גישוש בקנה מידה מצומצם, וניסוי רשמי בשטח, שכלל מדגמים של בני 15 מכל המדינות המשתתפות. קבוצת המומחים לקריאה המליצה על מבחר המשימות הסופי, שכלל חומרים שהוגשו על ידי 21 מהמדינות המשתתפות. הבחירה בוצעה תוך התחשבות הן באיכות הטכנית של הקטעים, שהוערכו על בסיס ביצועיהם בניסוי השטח והן במידת ההתאמה התרבותית ורמת העניין עבור בני 15, כפי שנשפטו על ידי המדינות המשתתפות. קריטריון חיוני נוסף לבחירת האוסף השלם של החומרים למחקר היה התאמתו למסגרת המושגית שתוארה בסעיף הקודם במטרה לשמר את האיזון בין הקטגוריות – טקסטים, הקשרים ותהליכים. לבסוף, מערך השאלות נבנה כך שיבטיח מגוון של רמות קושי, מה שיאפשר מדידה ותיאור טובים של האוריינות בקריאה בקרב כל התלמידים גילאי 15, מבעלי המיומנות הנמוכה ביותר ועד למצטיינים.

• סוגי הפריטים במחקר פיזה 2009

סוגי הטקסטים השונים לוו במגוון פריטי הערכה לשם בדיקת אוריינות קריאה. את הפריטים השונים ניתן לחלק לחמישה סוגים על-פי תבניות התשובה שלהם:

- ◆ **פריטים רבי-ברירה בסיסיים** – בפריטים אלה התלמידים נדרשו לבחור תשובה אחת מתוך מערך נתון של ארבע או חמש תשובות. אלה עשויות להיות מספר, מילה, ביטוי או משפט.
- ◆ **פריטים רבי-ברירה מורכבים** – בפריטים אלה התלמידים נדרשו לערוך מספר בחירות, בדרך כלל בינאריות. התלמידים סימנו את תשובתם באמצעות הקפת מילה או ביטוי קצר, כגון "נכון / לא נכון" או "כן / לא".
- ◆ **פריטים הדורשים תשובה קצרה** – פריטים אלה דרשו מהתלמיד לרשום תשובה קצרה, כאשר טווח התשובות האפשריות היה רחב למדי.
- ◆ **פריטים מובנים-סגורים** – פריטים אלה דרשו מהתלמיד להבנות את תשובותיו בעצמו, כאשר טווח התשובות האפשריות היה מצומצם למדי.
- ◆ **פריטים מובנים-פתוחים** – פריטים אלה דרשו מהתלמידים להבנות תשובות ארוכות ומפורטות, שטווח התשובות האפשריות עבורן היה רחב ומגוון ביותר.

עבור פריטים דיכוטומיים, שבהם היו שתי אפשרויות תגובה - תשובה נכונה או תשובה שגויה, ניתן היה לקבל "ניקוד מלא" או "ללא ניקוד". עבור הפריטים הפתוחים, אשר מדדו תגובות באורח מפורט יותר, ניתן היה לקבל ניקוד "מלא", "חלקי", או "ללא ניקוד". "ניקוד מלא" משקף את רמת ההבנה הגבוהה ביותר המתאימה לתלמיד בן 15. תשובה נכונה, אך מדויקת פחות או מפורטת חלקית, קיבלה "ניקוד חלקי", ואילו תשובה שגויה, לא רלוונטית או חסרה (היעדר תשובה) לא קיבלה ניקוד ("ללא ניקוד") דהיינו, קיבלה אפס.

במחקר פיזה 2000, כאשר אוריינות קריאה הייתה תחום הערכה עיקרי, היו 141 פריטים ו-210 דקות כזמן הערכה כללי, שהוקדש לבדיקת אוריינות קריאה. בשנים 2003 ו-2006, כאשר במוקד המחקר עמדו נושאים אחרים (אוריינות מתמטיקה ואוריינות מדעים, בהתאמה) הוקדשו לבדיקת אוריינות קריאה 60 דקות בלבד לבדיקת 28 פריטים. מכיוון שנעשה שימוש במספר מועט יותר של פריטים, התוצאות של אוריינות קריאה מדווחות על סולם אחד כללי בלבד.

במחקר פיזה 2009 נעשה שימוש ביותר מ-130 שאלות מודפסות, אך כל תלמיד במדגם ראה רק חלק מהן, משום שלכל קבוצת תלמידים ניתנו מקבצי שאלות שונה. שאלות הקריאה שנבחרו ונכללו במחקר אורגנו בארבעה פרקים, כל אחד בן מחצית השעה. אלה, לצד פרקי השאלות במתמטיקה ובמדעים, קובצו בחוברות, שכל אחת מהן הכילה ארבעה פרקים. כך, כל תלמיד עבר הערכה בת שעתיים. הואיל והקריאה עמדה במוקד מחקר ההערכה פיזה 2009, כל חוברת הכילה לפחות פרק קריאה אחד. הפרקים הוחלפו בסבב, כך שכל פרק הופיע בכל אחד מארבעת המיקומים האפשריים בחוברות וכל צמד פרקים הופיע לפחות באחד מ-13 סוגי החוברות שנעשה בהם שימוש במחקר ההערכה.

לוח 1 מפרט את התפלגות הפריטים להערכת אוריינות קריאה במחקר פיזה 2009, לפי הממדים שהוגדרו להערכת אוריינות קריאה. נספח א' מציג מספר יחידות לדוגמה, אשר מהן ניתן להתרשם לגבי סוג השאלות באוריינות קריאה שנכלל במחקר פיזה 2009.

לוח 1: התפלגות הפריטים לפי הממדים שהוגדרו על-ידי פיזה להערכת אוריינות קריאה

ממד ההערכה		סך כל הפריטים	רבי-ברירה בסיסיים	רבי-ברירה מורכבים	תשובה קצרה	מובנים-סגורים	מובנים-פתוחים
מבנה	טקסטים רציפים	81	36	6	4	31	4
	טקסטים לא רציפים	38	10	3	7	12	6
	טקסטים מעורבים	7	4	1	0	1	1
	טקסטים מרובים	5	0	2	2	1	0
	סך הכול	131	50	12	13	45	11
תהליך	איתור מידע ואחזורו	31	6	3	9	3	10
	מיזוג ופרשנות	67	38	6	4	18	1
	הערכה וביקורת	33	8	1	0	24	0
	סך הכול	131	50	12	13	45	11
הקשר	פרטי	37	10	2	5	17	3
	ציבורי	35	19	2	2	10	2
	תעסוקתי	21	4	3	3	10	1
	חינוכי	38	19	3	3	8	5
	סך הכול	131	50	12	13	45	11

סולמות הציונים והגדרת רמות הבקיאיות באוריינות קריאה במחקר פיזה 2009

במחקר פיזה 2009 הוגדר סולם כולל של אוריינות קריאה לכל הטקסטים, המתבסס על כל השאלות הנכללות במבחן, וכן סולמות ציונים עבור שלושת התהליכים ושתי תצורות הטקסט. המדד של סולם הקריאה הכולל מבוסס על הממוצע של מדינות OECD, שבמחקר פיזה 2000 נקבע על 500, עם סטיית תקן של 100. כדי לסייע בהבנת המשמעות של ציוני התלמידים במונחים כמותיים, כל סולם חולק לשבע רמות בקיאיות, אשר מאפשרות להשוות את ההישגים בין תת-קבוצות של תלמידים, ולבדוק את ממוצע ההישגים של קבוצות תלמידים נתונות.

כיצד נקבעות רמות הבקיאיות?

סולם הציונים עבור אוריינות קריאה כללית (ועבור כל אחד מתת-הסולמות) הוא סולם רציף. לצורך מתן משמעות לציונים, נקבעות על סולם זה "רמות בקיאיות". לאחר החלטה על מספר הרמות נקבע המיקום של נקודות החתך שמסמנות את הגבול בין רמה לרמה. מדובר בהליך שיטתי, הלוקח בחשבון את רמת הקושי של שאלות המבחן ואת המיומנות והידע שנדרשים מן התלמיד בכל אחת מרמות הבקיאיות, כדי להיות מסוגל להתמודד בהצלחה עם השאלות. עבור אוריינות קריאה במחקר פיזה 2009 נקבעו **שבע** רמות בקיאיות – רמה b1 עד רמה 6 – ולהן נוספה רמה נוספת "מתחת לרמה b1" (הן בסולם הציון הכולל והן בתת-הסולמות). כל רמת בקיאיות מוגדרת בטווח של ציונים. למשל, רמה 3 מוגדרת בין הציון 480 ל-553. לכל אחת מרמות הבקיאיות הוגדרו המיומנויות והיכולות המאפיינות תלמידים המצויים ברמה זו.

כיצד נקבעת רמת הבקיאיות le תלמיד?

אומדן הקושי היחסי של המשימות במבחן נגזר משיעור הנבחנים המשיבים נכון על כל שאלה. את הבקיאיות היחסיות של תלמידים המשתתפים במבחן נתון ניתן לאמוד באמצעות מספר שאלות המבחן שעליהן השיבו נכון. בניית סולם רציף המציג את רמת הקושי של כל שאלה מאפשרת לאתר את רמת אוריינות הקריאה שאותה שאלה מייצגת. הצגת רמת הבקיאיות של כל תלמיד על אותו סולם מאפשרת לתאר את רמת אוריינות הקריאה של אותו תלמיד. מיקום רמת הבקיאיות של תלמיד על סולם זה נקבע ביחס לקבוצת השאלות הספציפית ששמשה בהערכה. כל תלמיד מסווג לרמת הבקיאיות הגבוהה ביותר שעבורה הוא מצופה לענות נכונה על מרבית השאלות המתאימות לאותה הרמה. תלמיד הנמצא ברמת בקיאיות נתונה, צפוי כי יענה נכונה על לפחות מחצית שאלות המבחן ברמה זו. מובן מאליו, כי לא כל התלמידים ברמת בקיאיות נתונה מצופים לשיעור זהה של תשובות נכונות. תלמיד שממוקם בגבול התחתון של אותה רמת בקיאיות, צפוי לענות נכונה על 50% מן השאלות ברמה זו, ולעומת זאת, תלמיד שממוקם קרוב לגבול העליון של רמת הבקיאיות, צפוי לענות נכונה על שיעור גבוה יותר של שאלות ברמה זו. תלמיד המוצב ברמת הבקיאיות הגבוהה ביותר (רמה 6) צפוי לענות נכונה על רוב פריטי המבחן. סביר שהתלמידים יהיו מסוגלים להשיב בהצלחה על שאלות ברמת הקושי המשויכת למיקומם-שלהם על הסולם, או מתחתיה (אם כי לא תמיד הם יצליחו בכך). מנגד, אין זה סביר שאותם תלמידים יצליחו להשיב נכון על שאלות ברמת קושי גבוהה מזו המשויכת למיקומם על הסולם (אם כי לעתים הם דווקא יצליחו בכך). הרחבה על שיטת הפיתוח של רמות הבקיאיות ניתן לקרוא בדוח הטכני של פיזה 2009 (OECD).

לוח 2 מציג פירוט של אופי מיומנויות הקריאה, ושל הידע וההבנה הנדרשים בכל אחת מרמות הבקיאיות בסולם הקריאה. הלוח מלווה בשיעור התלמידים בכל רמת בקיאיות במדינות ה-OECD.

לוח 2 תיאור תמציתי של שבע רמות הבקאות בקריאה

רמת בקאות	ציון של גבול תחתון	שיעור התלמידים המסוגלים לבצע משימות ברמה זו ומעלה (ממוצע OECD)	מאפייני המשימות / מה התלמידים יכולים לעשות בכל רמה
6	708	0.8% מהתלמידים ברחבי ה-OECD מסוגלים לבצע משימות ברמה של 6 לפחות בסולם הקריאה	משימות ברמה זו בדרך כלל דורשות מן הקורא לבצע היקשים, השוואות והנגדות מרובים, כל אלו בעלי אופי מפורט ומדויק כאחד. המשימות דורשות מן הקורא להפגין הבנה מלאה ומפורטת של טקסט אחד או יותר, ולעתים כרוכות במיזוג של מידע משני טקסטים או יותר. המשימות עשויות לדרוש מן הקורא להתמודד עם רעיונות לא מוכרים בנוכחותו של מידע מתחרה בולט ולייצר קטגוריות מופשטות לפרשנויות. משימות הערכה וביקורת עשויות לדרוש מן הקורא להעלות השערות או לבצע הערכה ביקורתית לגבי טקסט מורכב בנושא לא מוכר, תוך התחשבות במספר רב של קריטריונים או נקודות מבט, ויישום של הבנה מתוחכמת שמקורה מעבר לטקסט. תנאי חשובים במשימות איתור מידע ואחזור ברמה זו הוא דיוק בניתוח ותשומת לב קפדנית לפרטים שאינם בולטים בטקסטים.
5	626	7.6% מהתלמידים ברחבי ה-OECD מסוגלים לבצע משימות ברמה של 5 לפחות בסולם הקריאה	ברמה זו, משימות הקשורות באחזור מידע דורשות מן הקורא לאתר ולארגן מספר פיסות מידע שיש לחלץ ממעמקי הטקסט ולהסיק מהו המידע הרלוונטי. משימות הערכה וביקורת דורשות הערכה או העלאת השערות ביקורתיות באיכותן, תוך הסתמכות על ידע מיוחד (specialized). גם משימות הפרשנות וגם משימות ההערכה דורשות הבנה מלאה ומפורטת של טקסט שתוכנו או צורתו אינם מוכרים. בכל תהליכי הקריאה, משימות ברמה זו כרוכות בדרך כלל בהתמודדות עם מושגים המנוגדים ליציפות.
4	553	28.3% מהתלמידים ברחבי ה-OECD מסוגלים לבצע משימות ברמה של 4 לפחות בסולם הקריאה	ברמה זו, משימות הכרוכות באחזור מידע דורשות מן הקורא לאתר ולארגן מספר פיסות מידע שיש לחלץ מן הטקסט. חלק מהמשימות ברמה זו דורש פרשנות לגבי ניאנסים לשוניים בקטע טקסט מסוים מתוך התייחסות לטקסט בכללותו. משימות פרשנות אחרות דורשות הבנה ויישום של קטגוריות בהקשר לא מוכר. משימות הערכה ברמה זו דורשות מן הקורא להיעזר בידע רשמי או ציבורי כדי להעלות השערות לגבי הטקסט או להעריך אותו באופן ביקורתי. על הקורא להפגין הבנה מדויקת של טקסטים ארוכים או מורכבים, שתוכנם או צורתם עשויים להיות בלתי מוכרים.
3	480	57.2% מהתלמידים ברחבי ה-OECD מסוגלים לבצע משימות ברמה של 3 לפחות בסולם הקריאה	משימות ברמה זו דורשות מן הקורא לאתר, ולעתים אף לזהות, את הקשר בין מספר פיסות מידע החייבות לעמוד במספר תנאים. משימות פרשנות ברמה זו דורשות מן הקורא למזג כמה חלקים מתוך הטקסט כדי לזהות רעיון מרכזי, להבין יחס, או לפרש מילה או משפט. על הקורא להביא בחשבון מאפיינים רבים בבואו לערוך השוואה, הנגדה או סיווג. במקרים רבים, המידע הדרוש אינו בולט או שיש שפע של מידע מתחרה; לעתים יש מכשולים טקסטואליים אחרים, כמו רעיונות המנוגדים ליציפות או מנוסחים בלשון שלילית. משימות הערכה ברמה זו עשויות לדרוש מן הקורא לבצע קישורים, השוואות והסברים או להעריך אחד ממאפייני הטקסט. משימות הערכה מסוימות דורשות מן הקורא להפגין הבנה דקה של הטקסט ביחס לידע מוכר ויומיומי. משימות אחרות אינן דורשות הבנה מפורטת של הטקסט אך דורשות מן הקורא להסתמך על ידע נפוץ פחות.
2	407	81.2% מהתלמידים ברחבי ה-OECD מסוגלים לבצע משימות ברמה של 2 לפחות בסולם הקריאה	ברמה זו, חלק מהמשימות דורש מן הקורא לאתר פיסת מידע אחת או יותר, שיש צורך להסיק מתוך הטקסט ולוודא שמקיימות מספר תנאים. במשימות אחרות עשוי הקורא להידרש לזהות רעיון מרכזי בטקסט, להבין יחסים וקשרים או להבין משמעות בתוך חלק מסוים בטקסט, כאשר המידע אינו בולט והקורא נדרש להיסיקים ברמה נמוכה. משימות ברמה זו עשויות לכלול השוואות או הנגדות על סמך מאפיין יחיד בטקסט. משימות הערכה טיפוסיות ברמה זו מחייבות את הקורא לערוך השוואה או לקשר בין הטקסט לבין ידע חיצוני, על סמך התנסות אישית ועמדות אישיות.
1a	335	94.3% מהתלמידים ברחבי ה-OECD מסוגלים לבצע משימות ברמה של 1a לפחות בסולם הקריאה	משימות ברמה זו דורשות מן הקורא לאתר פיסת מידע מפורש אחת או יותר, שאינן תלויות זו בזו, לזהות את הנושא המרכזי או את כוונת המחבר בטקסט העוסק בנושא מוכר, או לבצע קישור פשוט בין מידע מן הטקסט לבין ידע נפוץ, יומיומי. בדרך כלל, המידע הנדרש בולט בטקסט ואין – או שכמעט אין – מידע מתחרה. הקורא מונחה במפורש להביא בחשבון את הגורמים הרלוונטיים במשימה ובטקסט.
1b	262	98.9% מהתלמידים ברחבי ה-OECD מסוגלים לבצע משימות ברמה של 1b לפחות בסולם הקריאה	ברמה זו, המשימות דורשות מן הקורא לאתר פיסת מידע מפורש אחת, שמצויה במקום בולט, בטקסט קצר ופשוט מבחינה תחבירית, מהקשר ומסוג מוכרים, לדוגמה, נרטיב או רשימה פשוטה. בדרך כלל, הטקסט מציע לקורא תמיכה, כגון חזרה על מידע, הצגת תמונות או סמלים מוכרים. יש בטקסט כמות מזערית של מידע מתחרה. במשימות הדורשות פרשנות, הקורא עשוי להידרש לבצע קישורים פשוטים בין פיסות מידע סמוכות.

דוגמאות של יחידות מבחן בקריאה

בנספח א' ישנן מספר יחידות מבחן לדוגמה, ומהן ניתן להתרשם ממגוון המטלות ומרחב התחומים באוריינות קריאה שנכללים במחקר פיזה 2009. יש לציין, כי רק חלק קטן מפריטי האוריינות בקריאה הותר לפרסום פומבי. נספח א' כולל את היחידות האלו: "צחצוח שיניים", "בטיחות הטלפונים הניידים", "כדור פורח", "תרומת דם- הודעה", "מחזה בתוך מחזה", "קמצן" ו"עבודה מרחוק". נוסף ליחידות עצמן, מתוארים מאפייניהם של הפריטים, וכן ההקשרים והידע שנדרש מהתלמידים על מנת לענות על השאלות נכון.

הדברים שהתלמידים יכולים לעשות בקריאה

מחקר פיזה מסכם את ביצועי התלמידים באמצעות סולם המספק תמונה כוללת של אוסף מיומנויות הקריאה, הידע וההבנה של בני 15. התוצאות של מדד ביצועי הקריאה הכולל מוצגות להלן, ומתארות הן את הרמה הממוצעת של ביצועי הקריאה בכל מדינה והן את התפלגות מיומנויות הקריאה. התוצאות מפורטות לפי התהליכים ולפי התצורות השונות של הטקסט, ומוצגות בסעיפים הבאים.

תלמידים שהגיעו לרמות הבקאות השונות

בחלק זה יתוארו ביצועי הקריאה על בסיס שבע רמות הבקאות שגובשו לצורך הדיווח על הישגי הקריאה במחקר פיזה 2009. מעבר לרמה 5, שהייתה רמת הבקאות הגבוהה ביותר בהערכות פיזה קודמות, נוספה רמה חדשה, רמה 6, כדי לתאר רמות גבוהות ביותר של בקיאות קריאה, שנמדדו לראשונה ב-2009 בעזרת אוסף של פריטי קריאה קשים יותר. רמת הבקאות הנמוכה ביותר שנמדדת (לשעבר רמה 1) מסומנת כעת כרמה 1a. בהערכה של שנת 2009 נוספה רמה חדשה - 1b, המתארת תלמידים שבעבר דורגו 'מתחת לרמה 1' אך כעת מפגינים בקיאות בסדרה חדשה של משימות קלות יותר מאלה שנכללו בהערכות הקודמות של מחקר פיזה. שינויים אלה מאפשרים למדינות המשתתפות להגדיל את הידע שלהן לגבי סוגי המשימות שמסוגלים לבצע תלמידים בעלי רמת בקיאות קריאה גבוהה מאוד ונמוכה מאוד. מלבד הרמות הנוספות, נותרה במחקר פיזה 2009 המשמעות של בקיאות קריאה ברמות 2, 3, 4 ו-5 ללא שינוי בהשוואה לסקרים הקודמים.

• בקיאות קריאה ברמה 6 (708 נקודות ומעלה)

תלמידים בעלי בקיאות ברמה 6 הם קוראים מיומנים ביותר. הם מסוגלים לבצע ניתוח מדוקדק של טקסטים, הדורש הבנה מעמיקה ומפורטת הן של מידע מפורש והן של משמעויות מרומזות, כמו גם יכולת להערכה ולביקורת של החומר הנקרא ברמה כללית יותר. הואיל ותלמידים עם ציונים ברמה זו השלימו בהצלחה כמעט את כל המשימות שהוטלו עליהם במבדק הערכת הקריאה, הם הוכיחו כי הם מסוגלים להתמודד עם חומרי קריאה מסוגים רבים ושונים: מכך משתמע כי מדובר בקוראים מגוונים המסוגלים להטמיע מידע מתחומי תוכן לא מוכרים המוצג בתצורות לא טיפוסיות, וכמובן יכולים להתמודד גם עם טקסטים שתכניהם מוכרים יותר, בעלי מבנים ומאפיינים טיפוסיים. מאפיין חשוב נוסף של קוראים ברמה זו הוא יכולתם לגבור על תפיסות מוקדמות לנוכח מידע חדש, גם כאשר המידע המוצג לפניהם סותר את ציפיותיהם. קוראים אלה מסוגלים לזהות את המידע שמוסר הטקסט, אם במפורש או במרומז, ובה בעת לבחון אותו מנקודת מבט ביקורתית, הנסמכת על הבנה מתוככמת היוצאת מגבולות הטקסט. שילוב זה בין יכולת לקלוט מידע חדש לבין יכולת

להעריכו נחשב לבעל ערך רב בכלכלות מבוססות-ידע, התלויות בחידושים וביכולת קבלת החלטות חדה ומדויקת הנסמכת על מכלול המידע הזמין. לאור זאת, פלח האוכלוסייה המסוגל לביצועי קריאה ברמה גבוהה זו מעורר עניין מיוחד.

• **בקראות קריאה ברמה 5 (626 עד 708 נקודות)**

תלמידים בעלי בקראות ברמה 5 מסוגלים להתמודד עם טקסטי שצורתם או תוכנם אינם מוכרים. הם מסוגלים לאתר מידע בטקסטים כאלה, להפגין הבנה מפורטת ולהסיק מהו המידע רלוונטי למשימה. בקוראם טקסטים כאלה הם מסוגלים לבצע הערכה ביקורתית ולגבש השערות, להתבסס על ידע מיוחד ולהתאים עצמם למושגים שיתכן שנוגדים את ציפיותיהם. מבחינת המשימות מהסוג שתלמידים ברמה 5 מסוגלים לבצע עולה כי למגיעים לרמה זו יש הפוטנציאל להפוך בעתיד לעובדי ידע איכותיים במיוחד, ולפיכך שיעור התלמידים המגיעים לרמה זו רלוונטי מאוד ליכולתה העתידית של המדינה לתחרות כלכלית.

הואיל ותלמידים בעלי בקראות ברמה 6 מסוגלים גם לבצע משימות ברמה 5, התיאורים הבאים משתמשים במינוח 'בקראות של רמה 5' כדי לציין את התלמידים שרמת הביצוע הגבוהה ביותר שלהם היא רמה 5 או רמה 6. אותו מינוח משמש להתייחסות אל השיעורים המצטברים ברמות הנמוכות יותר. תלמידים שהפגינו ביצועים ברמה 5 ו-6 בדרך כלל מכונים בדוח זה 'מצטיינים'.

• **בקראות קריאה ברמה 4 (553 עד 625 נקודות)**

תלמידים בעלי בקראות ברמה 4 בסולם אוריינות הקריאה מסוגלים לבצע משימות קריאה קשות, כגון איתור מידע סמוי, הפקת משמעות מתוך ניואנסים לשוניים, והערכה ביקורתית של טקסט. משימות אחזור מידע ברמה זו דורשות מן התלמיד לאתר ולארגן מספר פיסות של מידע סמוי, וחלק מהמשימות דורשות ממנו לפרש את המשמעות של ניואנסים לשוניים בקטע טקסט תוך התייחסות לטקסט השלם. משימות פרשנות אחרות דורשות הבנה ויישום של קטגוריות בהקשר לא מוכר. משימות הערכה ברמה זו מחייבות את הקורא להיעזר בידע רשמי או ציבורי כדי להעלות השערות לגבי הטקסט או להעריך אותו באופן ביקורתי. על הקורא להפגין הבנה מדויקת של טקסטים ארוכים או מורכבים, שתוכנם או צורתם עשויים להיות בלתי מוכרים.

• **בקראות ברמה 3 (481 עד 552 נקודות)**

תלמידים בעלי בקראות ברמה 3 בסולם אוריינות הקריאה מסוגלים לבצע משימות קריאה ברמת מורכבות בינונית, כמו איתור מספר פיסות מידע, קישור בין חלקים שונים של טקסט וקישורם לידע יומיומי ומוכר. משימות ברמה זו דורשות מן התלמיד לאתר, ובמקרים מסוימים גם לזהות את הקשר בין מספר פיסות מידע החייבות לעמוד במספר תנאים. משימות פרשנות ברמה זו דורשות מן התלמיד למזג כמה חלקים של הטקסט כדי לזהות רעיון מרכזי, להבין קשר או לפרש מילה או משפט. על התלמיד להביא בחשבון מאפיינים רבים תוך השוואה, הנגדה או סיווג. במקרים רבים, המידע הדרוש אינו בולט או שיש שפע של מידע מתחרה; לעתים יש מכשולים טקסטואליים אחרים, כמו רעיונות המנוגדים לציפיות או מנוסחים בלשון שלילית. משימות הערכה ברמה זו עשויות לדרוש מן התלמיד לבצע קישורים, השוואות והסברים או להעריך את אחד ממאפייני הטקסט.

משימות הערכה מסוימות דורשות מן הקורא להפגין הבנה מדויקת של הטקסט ביחס לידע מוכר ויומיומי. משימות אחרות אינן דורשות הבנה מפורטת של הטקסט אך דורשות מן הקורא להסתמך על ידע נפוץ פחות.

• **בקיאות ברמה 2 (408 עד 480 נקודות)**

תלמידים בעלי בקיאות ברמה 2 בסולם אוריינות הקריאה מסוגלים לבצע משימות כגון איתור מידע העומד במספר תנאים, עריכת השוואה או הנגדה סביב מאפיין יחיד, הבנת המשמעות של חלק מוגדר היטב בטקסט גם כאשר המידע אינו בולט, וקישור בין הטקסט לבין התנסויות אישיות. חלק מהמשימות ברמה זו דורשות מן התלמיד לאתר פיסת מידע (אחת או יותר) שיש לגזור אותה מן הטקסט ולוודא כי היא מקיימת מספר תנאים. במשימות אחרות עשוי הקורא להידרש לזהות רעיון מרכזי בטקסט, להבין יחסים וקשרים או להבין משמעות בתוך חלק מסוים בטקסט, כאשר המידע אינו בולט והקורא נדרש להיסקים ברמה נמוכה. המשימות ברמה זו עשויות לכלול השוואות או הנגדות המבוססות על מאפיין יחיד בטקסט. משימות הערכה טיפוסיות ברמה זו דורשות מן התלמיד לערוך השוואה או מספר קישורים בין הטקסט לבין ידע חיצוני, על סמך התנסות ועמדות אישיים.

• **בקיאות ברמה 1a (335 עד 407 נקודות)**

תלמידים בעלי מיומנויות ברמה 1a בסולם אוריינות הקריאה מסוגלים לאתר פיסות של מידע מפורש שמיקומו בולט למדי בטקסט, לזהות רעיון מרכזי בטקסט העוסק בנושא מוכר ולזהות את הקשר בין המידע בטקסט לבין התנסויותיהם היומיומיות. משימות ברמה זו דורשות מן התלמידים לאתר פיסות מידע מפורשות ובלתי תלויות זו בזו, לזהות את הנושא המרכזי או את כוונת המחבר בטקסט העוסק בנושא מוכר, או לבצע קישור פשוט בין מידע מתוך הטקסט לבין ידע נפוץ, יומיומי. בדרך כלל, המידע הנדרש בולט בטקסט ואין – או כמעט ואין – טקסט מתחרה. התלמיד מונחה במפורש להביא בחשבון גורמים רלוונטיים במשימה ובטקסט.

• **בקיאות ברמה 1b (262 עד 334 נקודות) ומתחת לרמה 1b (פחות מ-262 נקודות)**

תלמידים בעלי בקיאות ברמה 1b בסולם אוריינות הקריאה מסוגלים לאתר מידע מפורש בטקסטים קצרים ופשוטים בעלי סגנון ותוכן מוכרים. הם מסוגלים להסקת מסקנות ברמה נמוכה, כמו זיהוי קשר סיבתי בין שני משפטים גם כשאין מצוין. המשימות ברמה זו דורשות מן הקורא לאתר פיסה יחידה של מידע מפורש שמצויה במקום בולט בטקסט קצר ופשוט מבחינה תחבירית, מהקשר ומסוג מוכרים, כמו נרטיב או רשימה פשוטה. בדרך כלל, הטקסט מציע לקורא תמיכה, כמו חזרה על מידע, תמונות או סמלים מוכרים. יש בטקסט מעט מאוד מידע מתחרה. במשימות הדורשות פרשנות התלמיד עשוי להידרש לבצע קישורים פשוטים בין פיסות מידע סמוכות.

תת-סולמות התהליכים

ביצועי תלמידים בתת-הסולם איתור מידע ואחזור

כרבע מהשאלות במאגר משימות הקריאה במחקר פיזה 2009 שויכו לסולם המשנה איתור מידע ואחזור. כפי שצוין לעיל, משימות המסוגלות כאיתור מידע ואחזור ואחזור כרוכות במיומנויות של איתור, בחירה ואיסוף של מידע. לעתים איתור המידע הדרוש אינו קשה במיוחד, משום שהוא מוצג באופן ישיר ופשוט בטקסט. עם זאת, משימות איתור מידע ואחזור אינן בהכרח משימות קלות. לדוגמה, לעתים יש צורך ביותר מפיסת מידע אחת ולעתים ביצוע המשימה תלוי בהיכרות עם מבני הטקסט ומאפייניו.

במשימות הערכה הכרוכות באחזור של מידע, התלמיד נדרש בדרך כלל להתאים את המידע המופיע בשאלה למידע המצוי בטקסט, בנוסח זהה או נרדף, ולהשתמש בו כדי לאתר את המידע החדש הדרוש. משימות אחזור פשוטות בדרך כלל מחייבות התאמה מילולית – בין מילות המשימה לבין המילים שבטקסט. משימות אחזור קשות יותר כרוכות במקרים רבים באיתור מידע נרדף, יצירת קטגוריות מנטליות כדי להגדיר את המידע שיש לאתרו, או יכולת הבחנה בין שתי פיסות מידע דומות. ניתן למדוד את רמות הבקיאיות השונות על ידי שינוי שיטתי של המרכיבים התורמים למידת הקושי של המשימה.

לוח 3 מציג תיאורים של מאפייני הכישורים, הידע וההבנה בקריאה הנדרשים בכל אחת מרמות תת-הסולם של איתור ואחזור מידע, יחד עם אחוז התלמידים במדינות ה-OECD שביצעוהם הגיעו לאותה רמה במחקר פיזה 2009. העמודה השמאלית מכילה דוגמאות של שאלות 'איתור מידע ואחזור'.

לוח 3 תיאורים קצרים של שבע רמות הבקיאיות בתת-הסולם איתור מידע ואחזור

רמה	אחוז התלמידים המסוגלים לבצע משימות ברמה זו ומעלה	מאפייני המשימות	דוגמאות של שאלות איתור מידע ואחזור שפורסמו
6	1.4% מהתלמידים במדינות ה-OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 6 לפחות	שילוב בין מספר רב של פיסות מידע בלתי-תלויות מחלקים שונים של טקסט מעורב, ברצף נכון ומדויק, ובתוך הקשר לא מוכר.	
5	9.5% מהתלמידים במדינות ה-OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 5 לפחות	איתור ולעתים אף שילוב בין מספר רב של פיסות מידע שיש לחלצן ממעמקי הטקסט, חלקן עשויות להמצא מחוץ לגוף הטקסט עצמו. התמודדות עם מידע מתחרה ומסיח במידה ניכרת.	
4	30.4% מהתלמידים במדינות ה-OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 4 לפחות	איתור של מספר פיסות מידע שיש לחלץ מן הטקסט, שכל אחת מהן נדרשת לעמוד בקריטריונים מרובים, בטקסט שהקשרו או צורתו אינם מוכרים. לעתים נדרש שילוב בין מידע מילולי לגרפי. התמודדות עם מידע מתחרה רב ו/או בולט.	R417Q03.2 כדור פורח שאלה 3.2 (623)

3	57.9% מהתלמידים במדינות ה-OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 3 לפחות	איתור של מספר פיסות מידע, שכל אחת מהן נדרשת לעמוד בקריטריונים מרובים. שילוב בין מספר פיסות מידע בתוך הטקסט. התמודדות עם מידע מתחרה.	R417Q03.1 כדור פורח שאלה 3.1 (458)
2	80.4% מהתלמידים במדינות ה-OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 2 לפחות	איתור של פיסת מידע אחת או יותר, שכל אחת מהן עשויה להידרש לעמוד בקריטריונים מרובים. התמודדות עם מידת מה של מידע מתחרה.	R403Q02 צחצוח שיניים שאלה 2 (355)
1a	93.0% מהתלמידים במדינות ה-OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 1a לפחות	איתור של פיסה אחת או יותר של מידע מפורש, שאינן תלויות זו בזו, שנדרשות לעמוד בקריטריון אחד, על ידי התאמה מילולית או נרדפות. המידע המבוקש עשוי שלא לבלוט בטקסט, אך יש מעט מאוד מידע מתחרה, אם בכלל.	
1b	98.0% מהתלמידים במדינות ה-OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 1b לפחות	איתור של פיסת מידע מפורש אחת שמצויה במקום בולט בטקסט פשוט ב על ידי התאמה מילולית או נרדפות, בהיעדר מידע מתחרה. לעתים נדרש קישור פשוט בין פיסות מידע סמוכות.	R433Q07 קמצן שאלה 7 (301) R403Q03 צחצוח שיניים שאלה 3 (272)

ביצועי תלמידים בתת-הסולם מיזוג ופרשנות

כפי שצוין לעיל, התהליך של מיזוג ופרשנות כרוך בעיבוד החומר שנקרא באופן שמייצר היגיון פנימי. משימות מיזוג דורשות מן הקורא להבין את היחס או היחסים בין חלקים שונים של הטקסט. דוגמאות ליחסים כאלה הן בעיה-פתרון, סיבה-תוצאה, קטגוריה-דוגמה, שקילות (אקוויולנטיות), השוואה-הנגדה והבנת יחסי שלם-חלק. כדי לבצע משימות כאלה, על הקורא לקבוע איזה מן היחסים הוא המתאים. לעתים היחס מסומן בטקסט מפורשות, אם למשל נאמר 'הסיבה ל-X היא Y', ולעתים הקורא נדרש להסיק את היחס בעצמו. החלקים שיש לקשר ביניהם עשויים להופיע בטקסט בסמיכות מקום זה לזה, או בפסקאות ואפילו בטקסטים שונים. פרשנות היא תהליך של הפקת משמעות מדבר שלא צויין. משימה כזו עשויה לכלול זיהוי קשר שאינו מפורש או לגזור (כלומר, להסיק מתוך המידע הקיים ובאמצעות ההיגיון באשר למשמעות של ביטוי או משפט. בתהליך הפרשנות, הקורא מזהה את הנחות היסוד או את ההשלכות של הטקסט, חלק ממנו או כולו.

הואיל ובערך מחצית השאלות במאגר משימות הקריאה במחקר פיזה משויכות לתת-הסולם מיזוג ופרשנות, הן מכסות קשת רחבה של מאפיינים קוגניטיביים ושל רמות קושי כאחד. רמת הקושי של משימות אלה נקבעת על פי מספר פיסות המידע שיש למזג ומספר המיקומים שבהן נמצאות אותן פיסות מידע, כמו גם על פי רמת המורכבות המילולית וההיכרות עם הנושא.

לוח 4 מציג תיאורים של מאפייני הכישורים, הידע וההבנה בקריאה הנדרשים בכל אחת מרמות תת-הסולם של תהליך המיזוג והפרשנות, יחד עם אחוז התלמידים במדינות ה-OECD שביצעוהם הגיעו לאותה רמה במחקר פיזה 2009. העמודה הימנית מציגה דוגמאות של שאלות מיזוג ופרשנות שפורסמו.

לוח 4 תיאורים קצרים של שבע רמות הבקאות בתת-הסולם מיזוג ופרשנות

רמה	אחוז התלמידים המסוגלים לבצע משימות ברמה זו ומעלה	מאפייני המשימות	דוגמאות של שאלות מיזוג ופרשנות שפורסמו
6	1.1% מהתלמידים במדינות OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 6 לפחות	ביצוע מספר רב של פעולות היקש, השוואה וניגוד, מפורטות ומדויקות באיכותן. הפגנה של הבנה מלאה ומפורטת של הטקסט בכללותו או של חלקים ספציפיים ממנו. לעתים נדרש מיזוג מידע משני טקסטים או יותר. התמודדות עם רעיונות מופשטים בלתי מוכרים, בנוכחות של מידע מתחרה בולט. יצירת קטגוריות מופשטות לצורך פרשנות.	R452Q03 מחזה בתוך מחזה שאלה 3 (767)
5	8.3% מהתלמידים במדינות OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 5 לפחות	הפגנה של הבנה מלאה ומפורטת של הטקסט. הבנת המשמעות של לשון ובה ניואנסים והבחנות דקות. החלת קריטריונים על דוגמאות הפוזרות בתוך הטקסט על ידי ביצוע היסקים ברמה גבוהה. יצירת קטגוריות לצורך תיאור הקשרים בין חלקי הטקסט. התמודדות עם רעיונות מנוגדים לציפיות.	
4	28.4% מהתלמידים במדינות OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 4 לפחות	שימוש בפעולות היסק מבוססות-טקסט כדי להבין וליישם קטגוריות בהקשר בלתי מוכר ולהגיע להבנת המשמעות של קטע טקסט תוך הבאה בחשבון של הטקסט השלם. התמודדות עם עמימיות ורעיונות המנוסחים בלשון שלילית.	R414Q02 בטיחות הטלפונים הניידים שאלה 2 (576) R452Q07 מחזה בתוך מחזה שאלה 7 (571) R433Q05 קמצן שאלה 5 (569)
3	56.6% מהתלמידים במדינות OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 3 לפחות	מיזוג של מספר חלקים מתוך הטקסט במטרה לזהות את הרעיון המרכזי, להבין יחסים או לזהות את המשמעות של מילה או ביטוי. עריכת השוואה, הנגדה או קטגוריזציה תוך הבאת מספר רב של קריטריונים בחשבון. התמודדות עם מידע מתחרה.	R414Q09 בטיחות הטלפונים הניידים שאלה 9 (494) R458Q01 עבודה מרחוק שאלה 1 (459)

<p>R452Q04 מחזה בתוך מחזה שאלה 4 (478) R429Q08 תרומת דם- הודעה שאלה 8 (446)</p>	<p>זיהוי הרעיון המרכזי בטקסט, הבנת יחסים, יצירה או יישום של קטגוריות פשוטות, או זיהוי משמעות בתוך חלק מוגבל בטקסט, כאשר המידע אינו בולט וכשהיסקים הנדרשים הם ברמה נמוכה.</p>	<p>80.7% מהתלמידים במדינות OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 2 לפחות</p>	<p>2</p>
<p>R433Q01 קמצן שאלה 1 (372) R417Q08 כדור פורח שאלה 8 (369) R403Q02 צחצוח שיניים שאלה 1 (350)</p>	<p>זיהוי הנושא המרכזי או כוונת המחבר בטקסט העוסק בנושא מוכר, כאשר המידע המבוקש בולט בטקסט.</p>	<p>94.3% מהתלמידים במדינות OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 1a לפחות</p>	<p>1a</p>
	<p>בהנתן טקסט קצר העוסק בנושא מוכר – זיהוי רעיון פשוט המודגש מספר פעמים בטקסט (לעיתים באמצעות תמונות) או פרשנות של משפט מתוכו.</p>	<p>98.9% מהתלמידים במדינות OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 1b לפחות</p>	<p>1b</p>

הואיל ושיעור ניכר (כמעט 50%) מן השאלות בהערכת הקריאה במחקר פיזה 2009 תרמו לתת-סולם זה, רוב המאפיינים של תת-סולם זה דומים לאלה של סולם הקריאה הכולל. שני הסולמות זהים כמעט לגמרי במונחים של ממוצע והתפלגות הביצועים במדינות ה-OECD: הממוצע בתת-הסולם מיזוג ופרשנות עומד על 493 עם סטיית תקן של 94, בעוד שהנתונים לגבי סולם הקריאה הכולל הם ממוצע של 493 וסטיית תקן של 93.

ביצועי תלמידים בתת-הסולם הערכה וביקורת

משימות של הערכה וביקורת כרוכות בהסתמכות על ידע, רעיונות או ערכים חיצוניים לטקסט. בהערכה של טקסט, הקורא מקשר בין ההתנסויות או הידע שלו לבין הטקסט. בביקורת של טקסט, הקורא שופט אותו – אם על סמך התנסות אישית ואם על סמך ידע-עולם העשוי להיות פורמלי או מבוסס-תוכן. הערכה וביקורת של תוכן הטקסט דורשות מן הקורא לקשר בין מידע המצוי בטקסט לבין מידע ממקורות חיצוניים. לשם כך, עליו להיות מסוגל לפתח הבנה של מה שנאמר בטקסט ושל כוונת הטקסט. לאחר מכן עליו לבחון ייצוגים מנטליים אלו אל מול מה שהוא יודע ומה שהוא מאמין בו על בסיס מידע קודם או מידע שנמצא בטקסטים אחרים. הערכה וביקורת של צורת הטקסט דורשות מן הקורא להתרחק מהטקסט, לבחון אותו באובייקטיביות ולהעריך את איכותו והתאמתו. היכרות עם מבני טקסט, סגנונות טיפוסיים לטקסטים מסוגים שונים ומשלב משחקים תפקיד חשוב במשימות אלה.

כרבע מהשאלות במאגר משימות הקריאה במחקר פיזה 2009 משויכות לתהליך ההערכה והביקורת. מידת הקושי של השאלות המסוגלות כך נקבעת על ידי מספר גורמים, ביניהם כמות המידע המסייע להערכה ולביקורת ומידת המפורשות שלו, וכן המידה שבה המידע האמור הוא נחלת הכלל. משימות קלות יותר דורשות מן הקורא לקשר בין טקסט המטפל בנושא מוכר לבין ידע מוכר ואישי. במשימות כאלה, השאלה מספקת לקורא הכוונה ברורה באשר לקריטריון האמור לשמש בסיס לקישור המבוקש. בקצה השני של הסולם מצויות משימות הערכה וביקורת קשות, שבדרך כלל מתייחסות לטקסטים ולנושאים מורכבים יותר שאינם שייכים למעגל הניסיון המידי של הקורא, דורשות ממנו להעריך את מבנה הטקסט או את תוכנו תוך התבססות על סטנדרטים פורמליים או להעלות השערות לגבי מרכיב כלשהו בטקסט, כמו למשל מדוע הוא מוצג בצורה מסוימת, וזאת תוך התבססות על קריטריונים שלא סופקו לקורא. במשימות אלו, על הקורא לייצר את מסגרת ההתייחסות שלו בעצמו בעזרת סטנדרטים פנימיים של רלוונטיות וסבירות.

לוח 5 מציג תיאורים של מאפייני הכישורים, הידע וההבנה בקריאה הנדרשים בכל אחת מרמות תת-הסולם של תהליך ההערכה והביקורת, יחד עם אחוז התלמידים במדינות ה-OECD שביצעוהם הגיעו לאותה רמה במחקר פיזה 2009. העמודה השמאלית מציגה דוגמאות של שאלות הערכה וביקורת שפורסמו.

לוח 5 תיאורים קצרים של שבע רמות הבקאות בתת-הסולם הערכה וביקורת

רמה	אחוז התלמידים המסוגלים לבצע משימות ברמה זו ומעלה	מאפייני המשימות	דוגמאות של שאלות הערכה וביקורת שפורסמו
6	1.2% מהתלמידים במדינות OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 6 לפחות	הערכה ביקורתית של טקסט מורכב בנושא לא מוכר, או גיבוש השערות לגבי, תוך הבאה בחשבון של ריבוי קריטריונים או נקודות מבט, ויישום הבנות מתוככמות שמקורן מעבר לטקסט עצמו. יצירת קטגוריות להערכת מאפייני טקסט במונחים של התאמה לקהל יעד.	
5	8.8% מהתלמידים במדינות OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 5 לפחות	גיבוש השערות לגבי טקסט, תוך התבססות על ידע מיוחד ועל הבנה מעמיקה של טקסטים ארוכים או מורכבים המכילים רעיונות מנוגדים לציפיות. ניתוח והערכה ביקורתיים של חוסר עקביות פוטנציאלי או ממש, בתוך הטקסט או בין הטקסט לבין רעיונות שמחוצה לו.	

4	29.5% מהתלמידים במדינות OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 4 לפחות	שימוש בידע רשמי או ציבורי לגיבוש השערות לגבי טקסט או הערכה ביקורתית שלו. הפגנת הבנה מדויקת של טקסטים ארוכים או מורכבים.	R414Q11 בטיחות הטלפונים הניידים שאלה 11 (625)
3	57.7% מהתלמידים במדינות OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 3 לפחות	עריכת קישורים או השוואות, מתן הסברים או הערכה של מאפיין בטקסט. הפגנת הבנה מפורטת של הטקסט ביחס לידע מוכר ויומיומי או התבססות על ידע נפוץ פחות.	R414Q06 בטיחות הטלפונים הניידים שאלה 6 (536) R417Q04 כדור פורח שאלה 4 (526) R458Q07 עבודה מרחוק שאלה 7 (524)
2	80.7% מהתלמידים במדינות OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 2 לפחות	עריכת קישורים או השוואות בין הטקסט לבין ידע חיצוני לו, או הסבר הנוגע למאפיין של הטקסט תוך התבססות על התנסות אישית או עמדה אישית.	R417Q06 כדור פורח שאלה 6 (414)
1a	93.5% מהתלמידים במדינות OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 1a לפחות	קישור פשוט בין מידע הכלול בטקסט לבין ידע נפוץ ויומיומי.	R403Q04 צחצוח שיניים שאלה 4 (402) R429Q09 תרומת דם- הודעה שאלה 9 (365)
1b	98.4% מהתלמידים במדינות OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 1b לפחות	במאגר שאלות הקריאה הקיים אין אף שאלה ברמה זו.	

ממוצע הביצועים במדינות OECD היה גבוה מעט יותר בתת-הסולם הערכה וביקורת מאשר בסולם הקריאה הכולל (495 לעומת 494 נקודות) ופיזורו היה גדול מעט יותר (סטיית תקן של 97 לעומת 93).

תת-הסולמות של תצורת הטקסט

במסגרת המושגית הוגדרו ארבע תצורות של טקסט – רציפה, לא רציפה, מעורבת וטקסטים מרובים – אך רק שתיים מביניהן משמשות בסיס לבניית תת-הסולמות של תצורת טקסט: טקסט רציף וטקסט בלתי רציף.

כמעט שני שלישים מהשאלות סווגו תחת קטגוריית תצורת הטקסט הרציפה. שאלות אלה התבססו על גריין בפרוזה (משפטים ופסקאות שלמים) או על קטעי הפרוזה מטקסטים שבהם חלקים רציפים וחלקים בלתי רציפים. כמעט שליש מן השאלות במחקר פיזה 2009 סווגו כקשורות לתצורה לא רציפה. שאלות אלה

התבססו על גריין בתצורה לא רציפה, לדוגמה, טבלאות, גרפים, מפות, טפסים ותרשימים, או על חלק לא רציף של טקסט בתצורה מעורבת. חמישה אחוזים מהשאלות סווגו כשאלות הקשורות לתצורה מעורבת. שאלות אלה דורשות מן הקורא להתבסס במידה שווה על חלקים רציפים ובלתי רציפים בטקסט שתוצרתו מעורבת. אותן שאלות לא נכללו בתת-הסולמות של תצורה רציפה או בלתי רציפה. במחקר פיזה 2009 נעשה שימוש בגריינים שסווגו כטקסטים מרובים, אך במקרים אלה, הטקסטים שהרכיבו כל מערך הגריינים הוצגו בתצורה רציפה, כך שחמשת האחוזים של השאלות שסווגו כטקסטים מרובים, שבהם הקורא נדרש להתבסס על יותר מטקסט אחד, נכללו בבניית תת-הסולם של התצורה הרציפה.

ביצועי תלמידים בתת-הסולם של קריאת טקסטים רציפים

הואיל ו-65% מהשאלות במאגר משימות הקריאה במחקר פיזה 2009 תורמות לתת-הסולם של טקסטים רציפים, יש להביא בחשבון מגוון רחב של משימות ומאפייני טקסט בתיאור המדורג של רמות הבקיות. ברמות הנמוכות ביותר, המשימות מבוססות על טקסטים קצרים ופשוטים במתכונת מוכרת, עם חזרתיות מילולית ו/או עזרים בלתי מילוליים, כגון תמונה. ככל שעולה דרגת הקושי של המשימות, כך גדלה המורכבות של המבנה התחבירי בטקסטים הרלוונטיים, התוכן הופך פחות מוכר ויותר מופשט, והקורא נדרש להתמקד בחלקי טקסט גדלים והולכים, או במידע שמידת פיזורו גדלה והולכת. ברמות הגבוהות ביותר, המשימות דורשות מן הקורא לחלץ ולעבד מידע מטקסטים ארוכים או צפופים במתכונת בלתי מוכרת, כאשר לרשותו מעט (אם בכלל) סמנים מפורשים באשר למיקום המידע הדרוש, כך שעליו להבין את המשמעות ממה שמרומז בטקסט, ולא ממה שנאמר בו במפורש.

לוח 6 מציג תיאורים של מאפייני הכישורים, הידע וההבנה בקריאה הנדרשים בכל אחת מרמות תת-הסולם של תצורת הטקסט הרציפה, יחד עם אחוז התלמידים במדינות ה-OECD שביצעיהם הגיעו לאותה רמה במחקר פיזה 2009. העמודה הימנית מכילה דוגמאות של שאלות שפורסמו ומתייחסות לטקסטים רציפים.

לוח 6 תיאורים קצרים של שבע רמות הבקאות בתת-הסולם טקסטים רציפים

רמה	אחוז התלמידים המסוגלים לבצע משימות ברמה זו ומעלה	מאפייני המשימות	דוגמאות של שאלות על טקסטים רציפים שפורסמו
6	1.0% מהתלמידים במדינות OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 6 לפחות	התמודדות עם טקסט יחיד או מספר טקסטים העשויים להיות ארוכים, צפופים או לעסוק במשמעויות מופשטות או מרומזות ביותר. קישור מידע מן טקסטים למספר רב של רעיונות מורכבים או נוגדים את האינטואיציה.	R452Q03 מחזה בתוך מחזה שאלה 3 (767)
5	8.2% מהתלמידים במדינות OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 5 לפחות	התמודדות עם טקסטים שמבנה השיח בהם אינו ברור מאליו או מסומן בבירור כדי להבחין בקשרים בין חלקים ספציפיים בטקסט לבין הנושא או הכוונה המרומזים.	
4	28.8% מהתלמידים במדינות OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 4 לפחות	מעקב אחר קשרים לשוניים או נושאיים על פני מספר פסקאות, במקרים רבים בהיעדר סמני שיח ברורים, כדי לאתר, לפרש או להעריך מידע שיש לחלצו מן הטקסט.	R452Q07 מחזה בתוך מחזה שאלה 7 (571) R433Q05 קמצן שאלה 5 (569)
3	57.2% מהתלמידים במדינות OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 3 לפחות	שימוש במוסכמות של ארגון טקסט, אם קיימות, ומעקב אחר קשרים לוגיים מרומזים או מפורשים, (כמו יחסי סיבה ותוצאה) לאורך משפטים או פסקאות כדי לאתר, לפרש או להעריך מידע.	R458Q01 עבודה מרחוק שאלה 1 (549) R458Q07 עבודה מרחוק שאלה 7 (524)
2	80.9% מהתלמידים במדינות OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 2 לפחות	מעקב אחר קשרים לוגיים ולשוניים בתוך פסקה כדי לאתר או לפרש מידע, או לצרף מידע מטקסטים או חלקי טקסט כדי להסיק באשר לכוונת המחבר.	R452Q04 מחזה בתוך מחזה שאלה 4 (478) R429Q08 תרומת דם- הודעה שאלה 8 (446)

<p>R403Q04 צחצוח שיניים שאלה 4 (402) R433Q01 קמצן שאלה 1 (372) R429Q09 תרומת דם- הודעה שאלה 9 (365) R403Q02 צחצוח שיניים שאלה 2 (355) R403Q01 צחצוח שיניים שאלה 1 (350)</p>	<p>שימוש בעודפות (redundancy), בכותרות פסקאות, או במוסכמות נפוצות לעריכה חזותית במטרה לזהות את הרעיון המרכזי של הטקסט או כדי לאתר מידע מפורש בתוך קטע טקסט קצר.</p>	<p>94.1% מהתלמידים במדינות OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 1a לפחות</p>	<p>1a</p>
<p>R433Q07 קמצן שאלה 7 (301) R403Q03 צחצוח שיניים שאלה 3 (272)</p>	<p>זיהוי מידע בתוך טקסטים קצרים ופשוטים מבחינה תחבירית, בעלי הקשר וסוג טקסט מוכרים, הכוללים רעיונות המודגשים באמצעות תמונות או באמצעות חזרה על רמזים מילוליים.</p>	<p>98.7% מהתלמידים במדינות OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 1b לפחות</p>	<p>1b</p>

ביצועי תלמידים בתת-הסולם של קריאת טקסטים לא-רציפים

באופן מסורתי, מקובל לייחס קריאה בעיקר לטקסטים רציפים. במערכות חינוך רבות, בייחוד בכיתות שבהן לומדים בשפת ההוראה, קריאה בדרך כלל נחשבת למושג נרדף לספרות ופרוזה היציגית (אקספוזיטורית). עם זאת, בחלקים אחרים של תוכנית הלימודים, בקיאות בהבנה של טקסטים לא-רציפים ושימוש בהם חשובה לפחות באותה מידה אם לא למעלה מכך: על התלמיד להיות מסוגל לקרוא ולפרש מפות וטבלאות במדעי החברה ותרשימים וגרפים בלימודי המדעים. בחייו הבוגרים של הקורא, חלק גדול מהקריאה היומיומית קשור בטקסטים לא-רציפים, כמו טפסי מס, לוחות-זמנים, דוחות גרפיים של צריכת אנרגיה ביתית ורשימות של הוראות בטיחות במקום העבודה. משום כך הוקדש חלק משמעותי – כמעט 30% – ממאגר משימות הקריאה במחקר פיזה 2009 להערכת רמת הבקיאיות של התלמידים בקריאת טקסטים מהסוג הזה.

בעוד שניתן לאפיין את כל הטקסטים הלא-רציפים כקטעים המכילים רשימה אחת או יותר, המשימות הקלות ביותר בתת-סולם זה מתבססות על רשימה אחת פשוטה ודורשות מן הקורא להתמקד בפיסת מידע מפורשת אחת, הממוקמת באופן בולט. רמות קושי גבוהות יותר בסולם זה קשורות למשימות המבוססות על טקסטים עם מבני רשימות מורכבים יותר, כגון רשימות משולבות או רשימות שמוצגות במתכונת מוכרת פחות. בנוסף,

המשימות הקשות יותר דורשות מן הקורא למזג מידע מחלקים רבים של מסמך או אפילו לתרגם מידע המוצג בכמה תצורות בלתי-רציפות שונות, דבר הכרוך בהבנה עמוקה של המבנים של כמה וכמה טקסטים.

לוח 7 מציג תיאורים של מאפייני הכישורים, הידע וההבנה בקריאה הנדרשים בכל אחת מרמות תת-הסולם של תצורת הטקסט הלא-רציפה, יחד עם אחוז התלמידים במדינות ה-OECD שביצעוהם הגיעו לאותה רמה במחקר פיזה 2009.

לוח 7 תיאור תמציתי של שבע רמות הבקאות בתת-הסולם טקסטים לא-רציפים

רמה	אחוז התלמידים המסוגלים לבצע משימות ברמה זו ומעלה	מאפייני המשימות	דוגמאות של שאלות על טקסטים לא-רציפים שפורסמו
6	1.0% מהתלמידים במדינות OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 6 לפחות	זיהוי ושילוב של מידע ממספר חלקים של מסמך מורכב המכיל תוכן לא מוכר, לעתים תוך התבססות על מאפיינים חיצוניים לתצוגה, כגון הערות שוליים, תוויות ואמצעים מארגנים אחרים. הפגנת הבנה מלאה של מבנה הטקסט והשלכותיו.	
5	8.0% מהתלמידים במדינות OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 5 לפחות	זיהוי תבניות בין פיסות רבות של מידע המופיעות בתצוגה שעשויה להיות ארוכה ומפורטת, לעתים תוך התבססות על מידע שנמצא במקום לא צפוי בתוך הטקסט או מחוץ לו.	
4	28.5% מהתלמידים במדינות OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 4 לפחות	סריקה של טקסט ארוך ומפורט כדי לאתר מידע רלוונטי, במקרים רבים עם עזרה מועטה או ללא שום עזרה מאמצעים מארגנים כמו תוויות או עיצוב מיוחד, במטרה לאתר מספר פיסות של מידע שיש להשוות ביניהן או לשלבן.	R414Q11 בטיחות הטלפונים הניידים שאלה 11 (625) R417Q03.2 כדור פורח שאלה 3.2 (623) R414Q02 בטיחות הטלפונים הניידים שאלה 2 (576)

<p>R414Q06 בטיחות הטלפונים הניידים שאלה 6 (536) R417Q04 כדור פורח שאלה 4 (526) R417Q03.1 כדור פורח שאלה 3.2 (458) R414Q09 בטיחות הטלפונים הניידים שאלה 9 (494)</p>	<p>לשקול תצוגה מסוימת לנוכח תצוגה אחרת, מסמך נפרד או תצוגה נפרדת, לעתים בתצורה שונה, או להסיק מסקנות תוך שילוב בין מספר פיסות של מידע גרפי, מילולי ומספרי.</p>	<p>3</p> <p>57.3% מהתלמידים במדינות OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 3 לפחות</p>
<p>R417Q06 כדור פורח שאלה 6 (414)</p>	<p>הפגנת הבנה של המבנה הבסיסי של תצוגה חזותית, כמו תרשים עץ או טבלה פשוטה, או שילוב בין שתי פיסות מידע מתוך גרף או טבלה.</p>	<p>2</p> <p>80.9% מהתלמידים במדינות OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 2 לפחות</p>
<p>R417Q08 כדור פורח שאלה 8 (369)</p>	<p>התמקדות בפיסות בדידות של מידע, בדרך כלל בתוך תצוגה בודדת (כגון מפה, גרף קווים או גרף עמודות) המציגה כמות קטנה בלבד של מידע בדרך עניינית ופשוטה ואשר רוב הטקסט המילולי בה מוגבל למספר קטן של מילים או משפטים.</p>	<p>1a</p> <p>93.7% מהתלמידים במדינות OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 1a לפחות</p>
	<p>זיהוי מידע בתוך טקסט קצר עם רשימה פשוטה בתצורה מוכרת.</p>	<p>1b</p> <p>98.5% מהתלמידים במדינות OECD מסוגלים לבצע משימות של רמה 1b לפחות</p>

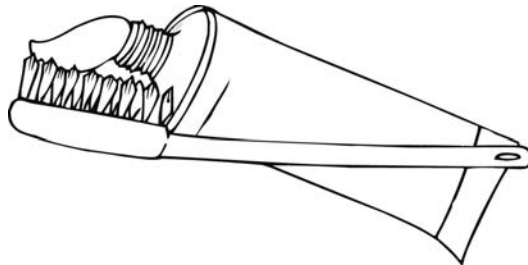
נספח א': דוגמאות של יחידות קריאה ממחקר פיזה 2009

צחצוח שיניים

האם השיניים שלנו נעשות נקיות יותר ויותר ככל שאנחנו מצחצחים אותן חזק יותר ובמשך זמן רב יותר?

חוקרים בריטים טוענים שלא. הם אפילו ניסו אפשרויות רבות ושונות ולבסוף מצאו את הדרך המושלמת לצחצוח השיניים. צחצוח של שתי דקות, בלי לצחצח חזק מדי, מביא לתוצאה הטובה ביותר. אם מצחצחים חזק, הורסים את ציפוי השן ואת החניכיים בלי להסיר שאריות אוכל או רובד פלאק.

בנטה הנסן, מומחית לצחצוח שיניים, אומרת שזה רעיון טוב להחזיק את מברשת השיניים בצורה שבה אווזים בעט. "התחילו בפינה אחת וצחצחו לאורך כל השורה", היא אומרת. "אל תשכחו את הלשון! היא יכולה להכיל המון חיידקים שעלולים לגרום לריח רע מהפה."



"צחצוח שיניים" הוא מאמר מכתב עת נורווגי.
כדי לענות על השאלות הבאות, התייחסו ל"צחצוח שיניים" שלמעלה.

R403Q01

שאלה 1: צחצוח שיניים

במה עוסק המאמר?

- א. הדרך הטובה ביותר לצחצח שיניים.
- ב. מברשת השיניים הטובה ביותר לשימוש.
- ג. החשיבות של שיניים בריאות.
- ד. הדרך שבה אנשים שונים מצחצחים שיניים.

תשובה נכונה: א'

הקשר: לימודית

תצורת הטקסט: רציפה

סוג הטקסט: אקספוזיציה

היבט: שילוב ופירוש: גיבוש הבנה רחבה

תצורה השאלות: שאלות רב-ברירה ('אמריקאיות')

רמת קושי: 350 (1a)

הערה

משימה זו מחייבת את הקורא לזהות את הרעיון המרכזי בטקסט תיאורי קצר. הטקסט קצר ועוסק בנושא מוכר ויומיומי של צחצוח שיניים. השפה אידיומטית למדי ('טונות של חיידקים', 'ריח רע מהפה') והטקסט מורכב מפסקאות קצרות ומבנים תחביריים מוכרים, עם כותרת ישירה ולוח תומך. כל המאפיינים הללו יוצרים טקסט נגיש מאוד.

דרגת הקושי של שאלה זו ממוקמת בחלק התחתון של רמה 1a, בין שאלות הקריאה הקלות יותר במחקר פיזה. השדרה המרכזית של השאלה פתוחה ורחבה למדי ומכוונת את הקורא לחפש הכללה רחבה כתשובה. מילות המפתח ('הדרך הטובה ביותר לצחצוח שיניים') כוללות מונח שמופיע בכותרת הקטע (לצחצוח שיניים/צחצוח שיניים) ואם על סמך הכרת המבנים והמאפיינים הקונבנציונליים של טקסטים הציפיה היא כי הכותרת מסכמת את קטע הטקסט, הקורא אינו צריך להרחיק לכת מעבר לכותרת כדי לאתר את המפתח. אם דרוש אישור, שלושת המשפטים הראשונים בגוף הטקסט מבטאים אף הם את הרעיון המרכזי ורעיון זה חוזר שוב באמצעות לוח ופירוט בשארית הקטע הקצר הזה. וכך, המידע הדרוש לא רק בולט אלא גם חוזר על עצמו בקטע טקסט קצר ופשוט: כל אלה סמנים של משימות קריאה קלות יחסית.

R403Q02

שאלה 2: צחצוח שיניים

מה ממליצים החוקרים הבריטים?

- א. לצחצוח שיניים לעתים קרובות ככל האפשר.
- ב. לא לנסות לצחצוח את הלשון.
- ג. לא לצחצוח שיניים חזק מדי.
- ד. לצחצוח את הלשון לעתים קרובות יותר מאשר את השיניים.

תשובה נכונה: ג'

הקשר: לימודית

תצורה הטקסט: רציף

סוג הטקסט: אקספוזיציה

היבט: גישה ואחזור: אחזור מידע

תצורה השאלות: שאלות רב-ברירה ('אמריקאיות')

רמת קושי: 355 (1a)

הערה

שאלה זו אף היא ברמה 1a ומשימת הקריאה מחייבת את הקורא לאחזר פיסה ספציפית של מידע מתוך הטקסט במקום לזהות הכללה רחבה (כמו במשימה הקודמת); לפיכך השאלה מסווגת תחת

היבט הגישה והאחזור. במשימה מונחה הקורא ישירות אל הפסקה השנייה עם ההתאמה המילולית לביטוי 'חוקרים בריטיים'. עם זאת, הקורא נדרש לסינתזה מסוימת ומעט יכולת היקש כדי להבין כי החוקרים הבריטיים הנזכרים בתחילת פסקה 2 הם המקור לעצות בכל הפסקה וכי הביטוי 'נותנות את התוצאות הטובות ביותר' נרדף למילה 'ממליצים'. הגורם המסיח שיצר את התחרות הגדולה ביותר עם המפתח היה הראשון, 'שאתה מצחצח את השיניים כמה שיותר', אולי משום שהוא מבוסס על תפיסה מוטעית סבירה המבוססת על ידע קודם.

על פי בנטה הנסן, מדוע יש לצחצח את הלשון?

.....

.....

צחצוח שיניים שאלה 3- מחוון

מטרת השאלה:

גישה ואחזור: אחזור מידע

לאתר מידע בטקסט תיאורי קצר.

ניקוד מלא

קוד 1: מתייחס לחיידקים או לרצון להיפטר מריח רע מהפה, או לשתי האפשרויות. התלמידים יכולים להשתמש בציטוט או בניסוח מחדש של הטקסט (פרפרזה).

- כדי להיפטר מחיידקים.
- הלשון עלולה להכיל חיידקים.
- חיידקים.
- כי כך אפשר למנוע ריח רע מהפה.
- ריח רע.
- כדי להיפטר מחיידקים, מה שמונע ריח רע מהפה. [שתייה]
- כי היא עלולה להכיל הרבה חיידקים שעלולים לגרום לריח רע מהפה. [שתייה]
- חיידקים יכולים לגרום לריח רע מהפה.

ללא ניקוד

קוד 0: התשובה לא מספקת או מעורפלת.

התשובה משקפת הבנה לקויה של החומר או שהיא לא מתקבלת על הדעת או לא רלוונטית.

- צריך לצחצח כמו שמחזיקים עט.
- אסור לצחצח חזק מדי.
- כדי שלא תשכח.
- כדי להסיר שאריות אוכל.
- להסיר רובד פלאק.

קוד 9: חסרה תשובה.

הקשר: לימודית

תצורה הטקסט: רציף

סוג הטקסט: אקספוזיציה

היבט: גישה ואחזור: אחזור מידע

תצורה השאלות: תשובה קצרה

רמת קושי: 271 (1b)

נוסח השאלה מציג שני מונחים שניתן להשתמש בהם באופן מילולי כדי לאתר את הקטע הרלוונטי בטקסט: 'בנטה האנסן' וכן 'לשון'. יתרה מזו, המונח 'בנטה האנסן' מופיע במיקום בולט ממש בתחילת הפסקה האחרונה. באותה פסקה, מופיעה המילה 'לשון', המציגה רמז מדויק עוד יותר לאיתור המקום שבו נמצא המידע הדרוש. כל אחד מהמונחים הללו מופיע בטקסט רק פעם אחת, לכן הקורא אינו נדרש להתמודד עם מידע מתחרה בבואו להתאים את השאלה לחלק הרלוונטי בטקסט.

שאלה זו, המדורגת בדרגת הקושי הנמוכה ביותר, כלומר 1b, היא בין השאלות הקלות ביותר של הערכת הקריאה במחקר פיזה 2009. אף על פי כן, זוהי משימה המחייבת היסק ברמה נמוכה, הואיל והקורא נדרש להבין כי המילה 'היא' במשפט האחרון מתייחסת למונח 'הלשון שלך'. מרכיב נוסף העשוי לתרום לדרגת הקושי היא המוקד המופשט יחסית של השאלה: הקורא נדרש לזהות סיבה ('מדוע?'). עם זאת, הקושי הפוטנציאלי הזה מתמתן בזכות העובדה שהמילה 'לגרום' מופיעה במפורש בטקסט ('שעלולים לגרום לריח רע מהפה') כמצביע ברור המכוון את הקורא אל התשובה הנכונה, כל עוד הקורא מצליח להסיק את הקשר הסמנטי בין 'מדוע' לבין 'לגרום'. ראוי לציין כי משימות ברמה הנמוכה ביותר של הערכת הקריאה במחקר פיזה בכל זאת מחייבות מידה מסוימת של מיומנות קריאה מעבר לפענוח גרידא. נגזר מכך שתלמידים שרמת הביצוע שלהם היא 1b מסוגלים לקרוא מתוך מידה מסוימת של הבנה, בדרך העולה בקנה אחד עם הגדרת הקריאה במחקר פיזה.

שאלה 4: צחצוח שיניים

מדוע מוזכר עט בטקסט?

- א. כדי לעזור לנו להבין כיצד להחזיק מברשת שיניים.
- ב. כי מתחילים בפינה אחת עם עט וגם עם מברשת שיניים.
- ג. כדי להראות שאפשר לצחצח שיניים בדרכים רבות ושונות.
- ד. כי צריך להתייחס לצחצוח שיניים ברצינות כמו לכתובה.

תשובה נכונה: א'

הקשר: לימודית

תצורה הטקסט: רציף

סוג הטקסט: אקספוזיציה

היבט: רפלקסיה והערכה: רפלקסיה על צורת הטקסט והערכתו

תצורה השאלות: שאלות רב-ברירה ('אמריקאיות')

רמת קושי: 402 (1a)

הערה

דרגת הקושי של המשימה האחרונה ביחידה מציבה אותה בחלק העליון של רמה 1a. השאלה בודקת את היבט הרפלקסיה וההערכה משום שהיא מחייבת את הקורא להתרחק מהטקסט ולשקול את הכוונה בחלק אחד ממנו. אף שזוהי משימה מופשטת יחסית, בהשוואה לשאר המשימות ביחידה זו, הנוסח הן של שדרת השאלה והן של המפתח מעניקים לקורא תמיכה משמעותית. ההתייחסות למילה 'עט' בשדרה הראשית מכוונת את הקורא אל הפסקה השלישית. נוסח המפתח תואם במדויק את הנוסח בחלק הרלוונטי של הטקסט: 'כיצד מחזיקים את מברשת השיניים' לעומת 'החזק את מברשת השיניים כמו...' – בהתאמה. המשימה מחייבת את הקורא לזהות אנלוגיה ואולם החשיבה האנלוגית מופיעה במפורש בטקסט: 'החזק את מברשת השיניים כמו שאתה מחזיק עט'.

התוכן המוכר ותמציתיות הטקסט מסייעים להסביר מדוע שאלה זו קלה יחסית, בעוד שהיותה מופשטת במידה מסוימת מסביר מדוע היא נחשבת לשאלה הקשה ביותר ביחידה זו.

בטיחות הטלפונים הניידים

האם הטלפונים הניידים מסוכנים?

לא	כן
גלי רדיו אינם בעלי עוצמה מספקת היכולה לגרום נזקי חום בגוף.	1. גלי רדיו הנפלטים מטלפונים ניידים עלולים לחמם את רקמות הגוף ולגרום נזקים.
השדות המגנטיים חלשים מאוד, ולכן לא סביר שישפיעו על תאים בגוף שלנו.	2. השדות המגנטיים שיוצרים הטלפונים הניידים עלולים להשפיע על האופן שבו תאי הגוף פועלים.
השפעות אלה לא נצפו מעולם בתנאי מעבדה, וייתכן שהן תוצאה של גורמים אחרים הקשורים לאורח החיים המודרני.	3. אנשים המנהלים שיחות ארוכות בטלפון הנייד מתלוננים לעתים על תשישות, כאבי ראש ואובדן ריכוז.
החוקרים מודים שלא ברור אם עלייה זו קשורה לשימוש בטלפונים ניידים.	4. למשתמשים בטלפונים ניידים יש סיכוי גדול פי 2.5 לפתח סרטן באזורים במוח הסמוכים לאוזן שנוגעת בטלפון הנייד.
הקרינה המיוצרת על ידי קווי מתח גבוהה היא קרינה מסוג שונה, עם אנרגיה חזקה הרבה יותר מזו הנפלטת מטלפונים ניידים.	5. הסוכנות הבינלאומית לחקר סרטן מצאה קשר בין סרטן בקרב ילדים לבין קווי מתח גבוה. בדומה לטלפונים ניידים, גם קווי מתח גבוה פולטים קרינה.
תולעים אינן בני אדם, ולכן אין ערובה לכך שתאי המוח שלנו יגיבו באותו אופן.	6. גלי רדיו הדומים לאלו שבטלפונים ניידים שינו את התבטאות הגנים בתולעים עגולות.

נקודה חשובה

דיווחים סותרים על סיכונים בריאותיים הנובעים מטלפונים ניידים החלו להופיע בסוף שנות התשעים.

נקודה חשובה

מיליוני שקלים הושקעו עד כה במחקר מדעי שבחן את השפעותיהם של הטלפונים הניידים.

אם משתמשים בטלפון נייד...

עשו	אל תעשו
קצרו בשיחות.	אל תשתמשו בטלפון הנייד שלכם כאשר הקליטה חלשה, כיוון שאז הטלפון זקוק ליותר אנרגיה כדי לתקשר עם תחנת הבסיס, ולכן פליטת גלי הרדיו חזקה יותר.
החזיקו את הטלפון הנייד הרחק מגופכם כאשר אינכם משתמשים בו.	אל תרכשו טלפון נייד שיש לו ערך SAR ¹ גבוה. פירושו של דבר שהוא פולט יותר קרינה.
רכשו טלפון נייד שיש לו "זמן דיבור ארוך". הוא יעיל יותר ופולט קרינה חלשה יותר.	אל תרכשו פטנטים מגינים, אלא אם כן נבדקו על ידי גורם עצמאי שאינו תלוי בחברות הטלפונים הניידים.

נקודה חשובה

לאור מספרם העצום של המשתמשים בטלפונים ניידים, גם להשפעות שליליות קלות על הבריאות עלולות להיות השלכות משמעותיות על בריאות הציבור.

נקודה חשובה

בשנת 2000 התפרסם 'דוח סטיוארט' (דוח בריטי) שלא מצא בעיות בריאות ידועות שנגרמו מטלפונים ניידים, אך המליץ על זהירות, בעיקר בקרב צעירים, עד שייערכו מחקרים נוספים. דוח נוסף משנת 2004 תמך בכך.

¹ הערך SAR (Specific Absorption Rate – קצב ספיגה סגולי) הוא מדד לכמות הקרינה האלקטרומגנטית הנספגת ברקמת הגוף במהלך השימוש בטלפון הנייד.

הטקסט "בטיחות הטלפונים הניידים" בשני העמודים הקודמים נלקח מאתר אינטרנט.
ענו על השאלות הבאות לפי "בטיחות הטלפונים הניידים".

R414Q02

שאלה 2: בטיחות הטלפונים הניידים

מהי מטרתן של הנקודות החשובות?

- א. לתאר את הסכנות הטמונות בשימוש בטלפונים ניידים.
- ב. לרמוז על כך שהוויכוח על בטיחותם של הטלפונים הניידים עדיין נמשך.
- ג. לתאר את אמצעי הזהירות שיש לנקוט כאשר משתמשים בטלפונים ניידים.
- ד. לרמוז על כך שאין בעיות בריאות ידועות הנגרמות מטלפונים ניידים.

תשובה נכונה: ב'

הקשר: ציבורית

תצורה הטקסט: לא רציף

סוג הטקסט: אקספוזיציה

היבט: שילוב ופירוש: גיבוש הבנה רחבה

תצורה השאלות: שאלות רב-ברירה ('אמריקאיות')

רמת קושי: 576 (רמה 4)

הערה

משימה זו, המסווגת כמשימת גיבוש הבנה רחבה במסגרת ההיבט שילוב ופירוש, מתמקדת בזיהוי נושא על סמך החזרה על מידע מקטגוריה מסוימת, במקרה זה 'נקודות מרכזיות', סדרה של ארבעה קטעים בתיבות צדיות בצד הימני של טקסט בן שני עמודים. ככלל, משימות שעניינן הקטגוריה של 'גיבוש הבנה רחבה' הן משימות קלות למדי, הואיל והן נוטות להתמקד ברעיונות החוזרים בטקסט ואף מופיעים בו במקרים רבים במקום בולט. עם זאת, כמה מהמאפיינים של הטקסט והמשימה מצטרפים זה לזה והופכים אותה לשאלה קשה, יחסית, המסווגת ברמה 4. ארבע הנקודות המרכזיות הקצרות מספרות סיפור משלהן: הן קשורות למידע המופיע בגוף הטקסט (שתי טבלאות) אך אינן מסכמות אותו, לכן הקורא נדרש להתמקד במה שנראה לכאורה כחלק שולי במבנה הטקסט. יתרה מזו, אף שכל התיבות הצדיות נושאות את הכיתוב 'נקודות מרכזיות', התוכן מגוון במונחים של סוג טקסט, דבר שמקשה על הקורא את מלאכת הסיכום. שתי הנקודות המרכזיות הראשונות מתארות בקצרה את המחלוקת לגבי מידת הנזק שגורמים טלפונים ניידים; השלישית מציגה טענה מותנית ואילו הרביעית מדווחת על ממצא שאינו חד-משמעי. עצם העובדה שאותן 'נקודות מרכזיות' מכילות ערפול, חוסר ודאות ורעיונות נוגדים עשוי להגדיל את קושי המשימה. כאן, זיהוי 'המטרה' (שבהקשר זה שקולה לנושא המרכזי) פירושו יצירת היררכיה מהרעיונות המוצגים בנקודות המרכזיות ובחירת זה שלדעת הקורא הוא הכללי והכוללני ביותר. אפשרות א' ואפשרות ג' מייצגות פרטים שונים של 'הנקודות המרכזיות' אך אין בהן אף רעיון יחיד שניתן לתארו ככוללני. המסיח ד'

נוטל משפט (מחוץ להקשר) מתוך 'הנקודה המרכזית' הרביעית. אפשרות ב' בלבד (שנבחרה על ידי 45% מהתלמידים במדינות OECD) מציגה היגד המשלב וממזג את המרכיבים ההטרוגניים מתוך 'הנקודות המרכזיות'.

R414Q11

שאלה 11: בטיחות הטלפונים הניידים

"קשה להוכיח שדבר אחד גרם בוודאות לדבר אחר."

מהו הקשר שבין פריט מידע זה לאמירות **כן ולא** בסעיף 4 בטבלה "**האם הטלפונים הניידים מסוכנים?**"

- א. הוא תומך בטיעון "כן", אך אינו מוכיח אותו.
- ב. הוא מוכיח את הטיעון "כן".
- ג. הוא תומך בטיעון "לא", אך אינו מוכיח אותו.
- ד. הוא מוכיח שהטיעון "לא" שגוי.

תשובה נכונה: ג'

הקשר: ציבורית

תצורה הטקסט: לא רציף

סוג הטקסט: אקספוזיציה

היבט: רפלקסיה והערכה: רפלקסיה על תוכן הטקסט והערכתו

תצורה השאלות: שאלות רב-ברירה ('אמריקאיות')

רמת קושי: 625 (רמה 4)

הערה

משימה זו מחייבת את הקורא לזהות את הזיקה בין היגד כללי חיצוני לטקסט וצמד של היגדים בתוך טבלה. מבחינת ההיבט, המשימה מוגדרת כמשימת רפלקסיה והערכה בשל נקודת ההתייחסות החיצונית האמורה. זוהי המשימה הקשה ביותר ביחידה בטיחות בטלפונים ניידים, ממש על הגבול שבין רמה 4 לבין רמה 5. דרגת הקושי מושפעת ממספר גורמים. ראשית, ההיגד המרכזי נעזר במינוח מופשט ('קשה להוכיח שדבר מסוים גרם באופן ודאי לאחר'). שנית – כחלק פשוט מהמשימה – הקורא נדרש להבין איזו משתי הטבלאות רלוונטית למשימה (הראשונה) ואיזו נקודה עליו לבדוק (נקודה 4). שלישית, הקורא נדרש להטמיע את מבנה הטבלה הרלוונטית: כלומר, שהיא מציגה היגדים נוגדים בשתי עמודות; כפי שכבר צוין, העיבוד של רעיונות נוגדים מציב קושי מהותי גדול יותר מאשר העיבוד של רעיונות משלימים. בשלב הבא על הקורא להבחין בדיוק כיצד היגד ה'לא' מנוגד להיגד ה'כן' במקרה ספציפי. לבסוף, עליו להתאים את הזיקה הלוגית בין היגדי ה'כן' וה'לא' בנקודה

4, גם כאן ברמה מופשטת, לאחת מהתשובות האפשריות המוצגות לבחירתו. אין זה מפתיע, אפוא, שרק מעט יותר משליש מהתלמידים במדינות OECD הצליחו לבצע משימה זו.

R414Q06 – 0 1 9

שאלה 6: בטיחות הטלפונים הניידים

הסתכלו בסעיף 3 בעמודת הלא שבטבלה. בהקשר זה, מה עשוי להיות אחד מאותם "גורמים אחרים"? נמקו את תשובתכם.

.....

בטיחות הטלפונים הניידים שאלה 6- מחוון

מטרת השאלה:

חשיבה והערכה: חשיבה על תוכנו של טקסט והערכתו
להשתמש בידע קודם כדי לחשוב על מידע המוצג בטקסט

ניקוד מלא

קוד 1: התשובה מזהה גורם באורח החיים המודרני שיכול להיות קשור לתשישות, כאבי ראש או אובדן ריכוז. ההסבר יכול להיות מובן מתוך הכתוב, או כתוב במפורש.

- מחסור בשעות שינה. אם אתה לא ישן, אתה תהיה תשוש.
- להיות עסוק מדי זה מעייף.
- יותר מדי שיעורי בית, זה מעייף וגורם לך לכאבי ראש.
- רעש – גורם לכאב ראש.
- לחץ.
- לעבוד עד מאוחר.
- מבחנים.
- העולם פשוט רועש מדי.
- אנשים כבר לא מפנים זמן כדי להירגע.
- לאנשים כבר אין סדרי עדיפויות של מה חשוב, אז הם נהיים עצבניים וחולים.
- מחשבים.
- זיהום הסביבה.
- לראות יותר מדי טלוויזיה.
- סמים.
- מיקרוגלים.
- יותר מדי דואר אלקטרוני.

ללא ניקוד

קוד 0: תשובה לא מספקת או מעורפלת.

- תשישות. [חוזר על המידע שבטקסט]
- עייפות. [חוזר על המידע שבטקסט]
- אובדן ריכוז. [חוזר על המידע שבטקסט]
- כאבי ראש. [חוזר על המידע שבטקסט]
- סגנון חיים. [מעורפל]

התשובה משקפת הבנה לקויה של החומר או שהיא לא מתקבלת על הדעת או לא רלוונטית.

- אוזניים כואבות.
- גביעים.

הקשר: ציבורית

תצורה הטקסט: לא רציף

סוג הטקסט: אקספוזיציה

היבט: רפלקסיה והערכה: רפלקסיה על תוכן הטקסט והערכתו

תצורה השאלות: תשובה מובנית פתוחה

רמת קושי: 536 (רמה 3)

הערה

משימה זו, שגם בה נדרש הקורא לבחון את תוכן הטקסט ולהעריכו, מבוססת על יכולתו של הקורא לייחס את הטקסט לידע חיצוני שאינו נמצא בטקסט עצמו. על הקורא לתת דוגמה מניסיונו האישי לגבי גורם מסוים בחיים המודרניים, מלבד טלפונים ניידים, העשוי להסביר תופעות כמו 'תשישות, כאבי ראש ואובדן כושר הריכוז'. כמו במשימה הקודמת, אחד השלבים בביצוע מוצלח של משימה זו כרוך באיתור המידע הרלוונטי באמצעות הפניה מספרית (כאן, 'נקודה 3'). הפעולות הבאות של הקורא מורכבות פחות מאשר במשימה הקודמת, הואיל והוא נדרש להביא בחשבון רק את חלק ה'כן' של נקודה 3. בנוסף, המידע החיצוני שעליו להתבסס עליו קשור במישרין לניסיונו האישי ולא להיגד לוגי מופשט.

במשימה זו, מגוון רחב של תשובות זיכה את הקורא במלוא הניקוד. ניקוד מלא ניתן על הצגת גורם והוספת הסבר מדוע אותו גורם עשוי להיות אחראי לתופעות כמו תשישות, כאבי ראש ואובדן כושר הריכוז. דוגמה לתשובה מסוג זה היא 'כמות לא מספיקה של שינה. אם לא תישן מספיק תהיה תשוש'. ניקוד מלא ניתן גם אם הבודקים סברו כי ההסבר גלום בהצגת הגורם, כאשר במקרה כזה אין צורך בהסבר מפורש. דוגמה של תשובה מסוג זה היא 'מתח'. מנגד, התשובה 'סגנון חיים' נחשבה למעורפלת מדי ללא הסבר תומך ומשום כך לא זיכתה את הקורא בניקוד.

משימה זו, הממוקמת סמוך לחלק העליון של רמה 3, בוצעה בהצלחה על ידי מעט יותר ממחצית התלמידים במדינות OECD.

שאלה 9: בטיחות הטלפונים הניידים

הסתכלו בטבלה שכתרתה **אם משתמשים בטלפון נייד...**

על איזה רעיון מבין הרעיונות הבאים מבוססת הטבלה?

- א. אין סכנה כלשהי בשימוש בטלפונים ניידים.
- ב. יש סכנה מוכחת הקשורה לשימוש בטלפונים ניידים.
- ג. ייתכן שיש סכנה בשימוש בטלפונים ניידים וייתכן שלא, אך כדאי לנקוט אמצעי זהירות.
- ד. ייתכן שיש סכנה בשימוש בטלפונים ניידים וייתכן שלא, אך אין להשתמש בהם עד שנדע בוודאות.
- ה. הוראות **עשו** מיועדות לאלה שמתייחסים לסיכון ברצינות, והוראות **אל תעשו** מיועדות לכל האחרים.

תשובה נכונה: ג'

הקשר: ציבורית

תצורת הטקסט: לא רציף

סוג הטקסט: אקספוזיציה

היבט: שילוב ופירוש: גיבוש פרשנות

תצורת השאלות: שאלות רב-ברירה ('אמריקאיות')

רמת קושי: 494 (רמה 3)

הערה

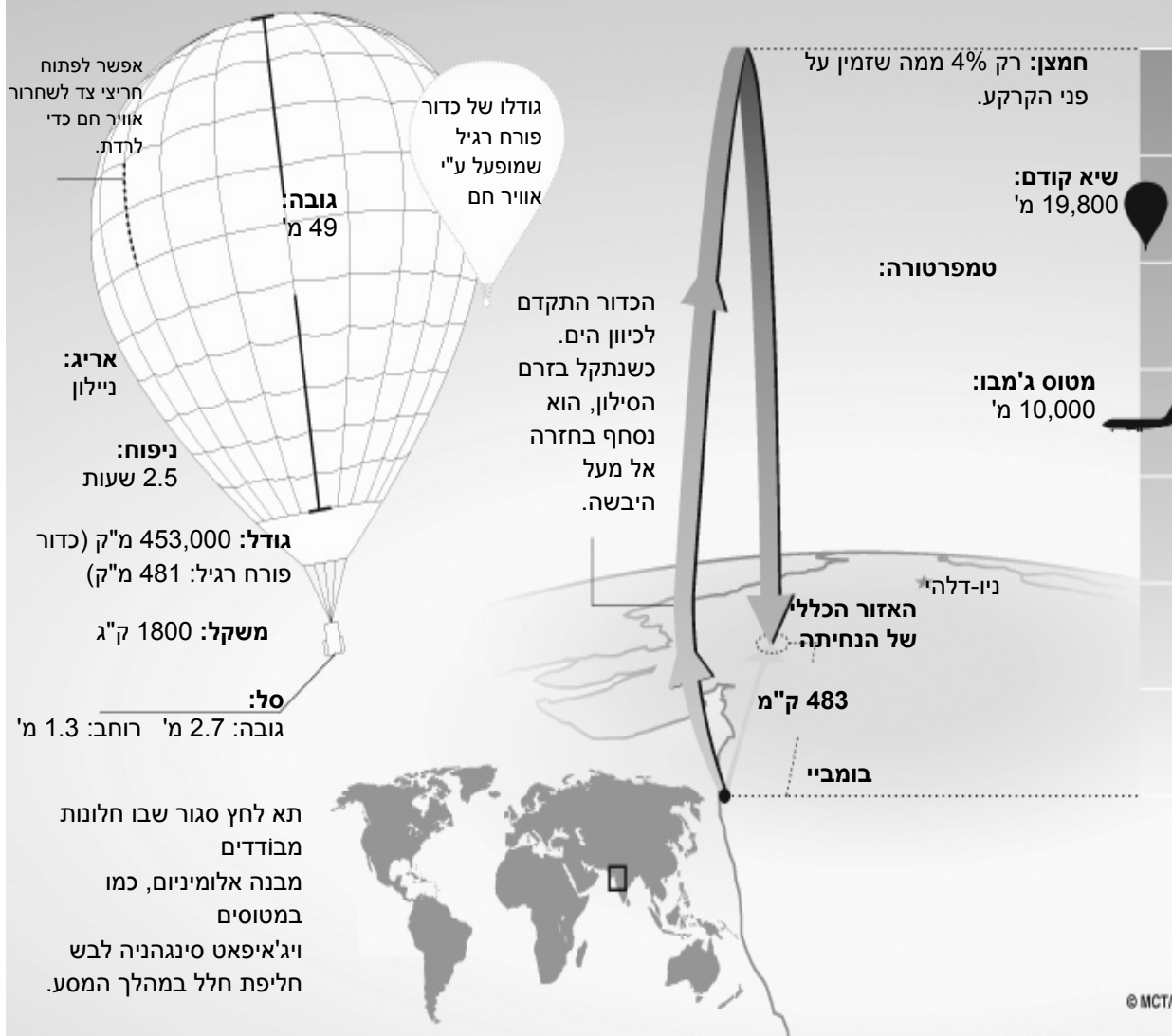
במשימה זו, הקורא מונחה במפורש לבחון את הטבלה השנייה ולזהות את ההנחה שבבסיסה. ההנחה הבסיסית, למעשה מופיעה בתיבת 'הנקודה המרכזית' האחרונה: לאמור, בהיעדר ראיות חותכות לגבי מידת הסכנה שיש בטלפונים ניידים, רצוי לנקוט זהירות. במשימה מתבקש הקורא לגזור את ההשלכות של דעה זו, דבר שניתן לבצעו על ידי וידוא שתוכן הטבלה עולה בקנה אחד עם אותה 'נקודה מרכזית'. לחלופין, הקורא יכול להסתמך על הטבלה בלבד ולגזור מתוכה מסקנה בלתי תלויה. אפשרות א' סותרת באופן ברור את מהות הנאמר 'בנקודה המרכזית' ואינה עולה בקנה אחד עם חשיבותה סדרת ההיגדים שלא מטיל איסור מוחלט על טלפונים אך גם לא ממליץ על יד חופשית לגמרי בשימוש בהם. אפשרות ב' היא הסבירה יותר ואולם המילה 'מוכח' הופכת אותה לשגויה נוכח המידע הכלול 'בנקודה המרכזית' ואשר לפיו, לא נמצאו בעיות בריאות הנגרמות על ידי טלפונים ניידים בשני המחקרים המצוטטים. אפשרות ג' עולה כתשובה הטובה ביותר, שכן היא עולה בקנה אחד הן עם האמור 'בנקודה המרכזית' והן עם הפרטים המופיעים בעמודות 'עשה' ו'אל תעשה'. כדי לפסול את אפשרות ד', די לקרוא את כותרת הטבלה: 'אם אתה משתמש בטלפון נייד...' ואילו אפשרות ה' יוצרת ניגוד מטעה שאין לו סימוכין בטקסט. מעט פחות משני שלישים מהתלמידים בחרו בתשובה הנכונה ומשום כך שאלה זו היא הקלה מבין ארבע המשימות המשויות לקטע טקסט מאתגר זה.

כדור פורח

שיא גובה בהטסת כדור פורח

ב-26 בנובמבר 2005 שבר הטייס ההודי ויג'איפאט סינגהניה את שיא הגובה בהטסת כדור פורח. הוא היה האדם הראשון שהטיס כדור פורח לגובה של 21,000 מטרים מעל פני הים.

שיא הגובה:
21,000 מ'



שאלה 8: כדור פורח

מהו הרעיון המרכזי בטקסט?

- א. סינגהניה היה בסכנה במהלך מסעו בכדור הפורח.
- ב. סינגהניה קבע שיא עולמי חדש.
- ג. סינגהניה טס גם מעל הים וגם מעל היבשה.
- ד. הכדור הפורח של סינגהניה היה ענקי.

תשובה נכונה: ב'

הקשר: לימודית

תצורת הטקסט: לא רציף

סוג הטקסט: תיאור

היבט: שילוב ופירוש: גיבוש הבנה רחבה

תצורת השאלות: שאלות רב-ברירה ('אמריקאיות')

רמת קושי: 369 (רמה 1a)

הערה

הרעיון המרכזי בטקסט הלא-רציף הזה מוצהרת במפורש ובאופן בולט מספר פעמים, לרבות בכותרת 'שיא של גובה לכדור פורח'. הבולטות והחזרה על המידע הדרוש מסייעות להסביר את מידת הקלות של המשימה: המשימה ממוקמת במחצית התחתונה של רמה 1a.

אף שהרעיון המרכזי מובע במפורש, השאלה מסווגת כשאלת שילוב ופירוש עם סיווג משנה של גיבוש הבנה רחבה, משום שהמשימה כרוכה ביכולת להבחין בין המידע המשמעותי והכללי ביותר בטקסט לבין המידע השולי/משני. האפשרות השלישית, 'סינגהניה ריחף הן מעל לים והן מעל ליבשה', מוסרת פרפראזה מדויקת למידע מתוך הטקסט ואולם מדובר פרט ולא ברעיון המרכזי. האפשרות הרביעית, 'הכדור הפורח של סינגהניה היה עצום', מתייחסת למאפיין גרפי בולט בטקסט אך גם כאן, מדובר בפרט שולי ביחס לרעיון המרכזי. האפשרות הראשונה, 'סינגהניה היה נתון בסכנה במסעו בכדור הפורח', היא השערה סבירה אך אין לה סימוכין בשום מקום בטקסט ולכן היא אינה יכולה להיות הרעיון המרכזי.

שאלה 3: כדור פורח

ויג'איפאט סינגהניה השתמש בטכנולוגיות הקיימות בשני סוגים אחרים של תחבורה. באילו סוגי תחבורה?

1.

2.

כדור פורח שאלה 3- מחוון**מטרת השאלה:**

גישה ואחזור: אחזור מידע

איתור שתי פיסות מידע המצינות במפורש בטקסט תיאורי תרשימי.

ניקוד מלא

קוד 2: התשובה מתייחסת הן למטוסים והן לחלליות (בכל סדר שהוא). [יכולה לכלול את

שתי התשובות בשורה אחת]

• 1. כלי טיס

• 2. חלליות

• 1. מטוסים

• 2. ספינות חלל

• 1. תעופה אווירית

• 2. טיסה בחלל

• 1. מטוסים

• 2. רקטות חלל

• 1. מטוסי סילון

• 2. רקטות

ניקוד חלקי

קוד 1: התשובה מתייחסת רק למטוסים או רק לחלליות.

• חלליות

• נסיעה בחלל

• רקטות חלל

• רקטות

• כלי טיס

• מטוסים

• תעופה אווירית

• מטוסי סילון

ללא ניקוד

קוד 0: התשובה לא מספקת או מעורפלת.

• ספינות אוויר

התשובה משקפת הבנה לקויה של החומר או שהיא לא מתקבלת על הדעת או לא רלוונטית.

• חליפות חלל. [לא סוג של תחבורה]

• מטוסי ג'מבו/לשם הספציפי אין הצדקה בטקסט. ההתייחסות למטוסי ג'מבו אינה רלוונטית

לשאלה זו].

קוד 9: חסרה תשובה.

הקשר: לימודית

תצורת הטקסט: לא רציף

סוג הטקסט: תיאור

היבט: גישה ואחזור: אחזור מידע

תצורת השאלות: תשובה קצרה

רמת קושי: ניקוד מלא 623 (רמה 4); ניקוד חלקי 458 (רמה 2)

הערה

במשימה זו ניתן ניקוד מלא על תשובה שבה פורטו שני סוגי התחבורה הנדרשים ואילו ניקוד חלקי ניתן לתשובה שכללה סוג אחד בלבד. כללי הניקוד המתוארים לעיל אפשרו מתן ניקוד למספר ניסוחים שונים של המונחים 'מטוסים' ו'חלליות'.

הניקוד החלקי ממוקם בחלק העליון של רמה 2 ואילו הניקוד המלא ממוקם בקו התפר שבין רמה 4 לרמה 5, דבר המוכיח כי גם שאלות גישה ואחזור יכולות להציב אתגר משמעותי. דרגת הקושי של המשימה מושפעת במיוחד ממספר מאפיינים בטקסט. העיצוב, הכולל מספר סוגים שונים של גרפים וכיתובים אחדים, הוא סוג נפוץ למדי של פרזנטציה לא רציפה, שבדרך כלל ניתן לראות במגזינים ובספרי לימוד מודרניים, אך בשל העובדה שהטקסט חסר מבנה מסודר מהסוג המקובל (שלא כמו טבלה או גרף), האיתור של פיסות מידע נפרדות וספציפיות הוא בלתי יעיל, יחסית. כותרות וכיתובים, כמו 'אריג' או 'שיא גובה' וכיוצא באלה מעניקים לקורא תמיכה מסוימת כאשר הוא מנווט בתוך הטקסט ואולם המידע הספציפי הנדרש למילוי המשימה אינו מופיע מתחת לכותרת, לכן הקורא נדרש לגבש בעצמו את סיווג המידע הרלוונטי תוך כדי החיפוש. לאחר שמצא את המידע הדרוש, שנמצא במקום לא בולט בפינה הימנית התחתונה של התרשים, על הקורא לזהות כי 'מבני אלומיניום, כמו מטוסים' וכן 'חליפת החלל', משויכים לקטגוריות של אמצעי תחבורה. כדי לקבל ניקוד על שאלה זו, על התשובה להתייחס לסוג או לסוגי תחבורה ולא רק לתעתק קטע מקורב בטקסט. וכך, תשובה כמו 'טיסות בחלל' קיבלה ניקוד בעוד ש'חליפת חלל' לא זיכתה את המשיב בניקוד. קושי נוסף נגרם מנוכחותה של פיסת מידע מתחרה משמעותית בטקסט: תלמידים רבים התייחסו ל'מטוס ג'מבו' בתשובותיהם. אף שניתן ניקוד על תשובות כמו 'טיסות', 'מטוס' או 'סילון', הרי שהצירוף 'מטוס ג'מבו' נחשב כאילו הוא מתייחס באופן ספציפי לתמונה ולכיתוב בצד הימני של התרשים. תשובה כזאת לא קיבלה ניקוד, הואיל ומטוס הג'מבו שבלוח לא נכלל בחומר בהקשר לטכנולוגיות ששימשו בבניית הכדור הפורח של סינגאפורה.

שאלה 4: כדור פורח

לשם מה צורף ציור של מטוס ג'מבו לטקסט?

.....

.....

כדור פורח שאלה 4- מחוון

מטרת השאלה:

חשיבה והערכה: חשיבה על תוכנו של טקסט והערכתו
זיהוי מטרתו של איור בטקסט תיאורי תרשימי.

ניקוד מלא

- קוד 1: התשובה מתייחסת באופן מפורש או משתמע לגובה. עשויה להתייחס להשוואה בין מטוס הג'מבו לבין הכדור הפורח.
- כדי להראות כמה גבוה הגיע הכדור הפורח.
 - כדי להדגיש את העובדה שהכדור הפורח הגיע ממש ממש גבוה.
 - כדי להראות עד כמה השיא שלו היה באמת מרשים – הוא הגיע גבוה יותר ממטוסי ג'מבו!
 - כנקודת התייחסות לגובה.
 - כדי להראות עד כמה השיא שלו באמת היה מרשים. [מינימלי]

ללא ניקוד

- קוד 0: התשובה לא מספקת או מעורפלת.
• כהשוואה.
- התשובה משקפת הבנה לקויה של החומר או שהיא לא מתקבלת על הדעת או לא רלוונטית.
- גם כדורים פורחים וגם מטוסי ג'מבו טסים.
 - כדי שייראה יפה.
- קוד 9: חסרה תשובה.

הקשר: לימודית

תצורת הטקסט: לא רציף

סוג הטקסט: תיאור

היבט: רפלקסיה והערכה: רפלקסיה על תוכן הטקסט והערכתו

תצורת השאלות: תשובה מובנית פתוחה

רמת קושי: 526 (רמה 3)

הרעיון הכללי של הטקסט הוא לתאר את שיא הגובה שנקבע על ידי ויג'ייפאט סינגאניה בכדור הפורח המיוחד שלו. התרשים שבצד שמאל של פריט הגרפיקה, הכולל את מטוס הג'מבו, תורם במרומז לגורם ההתפעמות מהטקסט אך מראה רק עד כמה מרשים הגובה שסינגאניה הגיע אליו בהשוואה למה שאנו בדרך כלל מחשיבים לגובה עצום: גובה הטיסה של מטוס ג'מבו. כדי לקבל נקודות על משימה זו, על התלמיד לזהות את כוונת השכנוע של הכללת התמונה של מטוס הג'מבו. משום כך משימה זו מסווגת תחת רפלקסיה והערכה, אך גם בקטגוריית המשנה רפלקסיה על תוכן הטקסט והערכתו. שאלה זו, הנחשבת לקשה למדי, ממוקמת בקצה העליון של רמה 3.

שאלה 6: כדור פורח



- מדוע ישנם שני ציורים של כדורים פורחים?
- כדי להשוות בין גודלו של הכדור הפורח של סינגהניה לפני שניפחו אותו ואחרי שניפחו אותו.
 - כדי להשוות בין גודלו של הכדור הפורח של סינגהניה לבין גודלם של כדורים פורחים אחרים.
 - כדי להראות שהכדור הפורח של סינגהניה נראה קטן במבט מהקרקע.
 - כדי להראות שהכדור הפורח של סינגהניה כמעט התנגש בכדור פורח אחר.

תשובה נכונה: ב'

הקשר: לימודית

תצורת הטקסט: לא רציף

סוג הטקסט: תיאור

היבט: רפלקסיה והערכה: רפלקסיה על תוכן הטקסט והערכתו

תצורת השאלות: שאלות רב-ברירה ('אמריקאיות')

רמת קושי: 414 (רמה 2)

הערה

גם בטקסט המסווג כטקסט תיאורי במונחים של סוג טקסט, חשוב שהקורא יהיה ער לכך שטקסטים אינם ישויות שקיומן אקראי, אלא הם קטעים שחוברו באופן מכוון ולמטרה ספציפית וכי חלק ממשמעות הטקסט מצויה במרכיבים שמחבר הטקסט בחר לכלול בו. כמו המשימה הקודמת, גם משימה זו סווגה תחת ההיבט של רפלקסיה והערכה משום שהיא עוסקת בכוונת המחבר. המשימה מתמקדת במרכיב גרפי – בדוגמה זו תמונה של שני כדורים פורחים – ומחייבת את התלמיד לבחון את מטרת המחבר בכך שכלל את התמונה בטקסט. בהקשר של הרעיון הכולל של הטקסט, כלומר לתאר (ולחגוג) את טיסת השיא של סינגאניה, תמונת הכדור הפורח נועדה להעביר את המסר כי 'זה באמת כדור פורח עצום!', בדיוק כפי שתמונת מטוס הג'מבו שולחת את המסר כי 'זוהי טיסה בגובה עצום!' הכיתוב של הכדור הפורח הקטן יותר ('גודלו של כדור פורח רגיל, מונע באוויר חם') מבהיר כי זהו כדור פורח שונה מזה של סינגאניה ומשום כך, הופך בעיני הקורא הקשוב את האפשרויות א' ו-ג'

לבלתי סבירות. לאפשרות ד' אין שום סימוכין בטקסט. משימה זו, שמוקמה סמוך לחלק התחתון של רמה 2, נחשבת למשימה קלה.

תרומת דם - הודעה



תרומות דם הן חיוניות.

אין שום מוצר שיכול למלא לגמרי את מקומו של הדם האנושי. לפיכך לתרומות דם אין תחליף והן חיוניות להצלת חיים.

בצרפת, בכל שנה מקבלים 500,000 חולים עירוי דם.

המכשירים ללקיחת הדם הם סטריליים וחד-פעמיים (מזרקים, מבחנות, שקיות).

נתינת הדם שלכם אינה כרוכה בשום סיכון.

תרומת דם:

זוהי התרומה המוכרת ביותר, והיא אורכת בין 45 דקות לשעה.

הדם נלקח בשקית של 450 מ"ל וכן בכמה דגימות קטנות שעליהן עורכים בדיקות וביקורות.

- גבר יכול לתרום דם חמש פעמים בשנה, אישה שלוש פעמים.

- התורמים יכולים להיות בני 18 עד 65.

מרווח של 8 שבועות בין תרומה לתרומה הוא בגדר חובה.

"תרומת דם - הודעה" שבעמוד הקודם לקוח מאתר אינטרנט צרפתי. ענו על השאלות הבאות לפי "תרומת דם - הודעה".

R429Q08 – 0 1 9

שאלה 8: תרומת דם - הודעה

בחורה בת שמונה-עשרה שתרמה דם פעמיים במהלך שנים-עשר החודשים האחרונים רוצה שוב לתרום דם. לפי "תרומת דם - הודעה", באיזה תנאי יתירו לה לעשות זאת?

.....

.....

.....

תרומת דם – הודעה שאלה 8- מחוון

מטרת השאלה:

אינטגרציה ופירוש: פיתוח פירוש
יצירת קישורים בתוך טקסט קצר כדי להגיע למסקנה.

ניקוד מלא

קוד 1: התשובה מזהה שחלף מספיק זמן מאז תרומתה האחרונה.
• תלוי אם כבר עברו 8 שבועות מאז התרומה האחרונה שלה או לא.
• היא יכולה אם כבר עבר מספיק זמן, אחרת היא לא יכולה.

ללא ניקוד

קוד 0: התשובה לא מספקת או מעורפלת.
• זמן

התשובה משקפת הבנה לקויה של החומר או שהיא לא מתקבלת על הדעת או לא רלוונטית.

- אם היא מספיק מבוגרת, היא יכולה.
- כל עוד היא לא תרמה דם יותר מדי פעמים השנה, היא יכולה.

קוד 9: חסרה תשובה.
הקשר: ציבורית

תצורת הטקסט: רציף

סוג הטקסט: טיעון

היבט: שילוב ופירוש: גיבוש פרשנות

תצורת השאלות: תשובה מובנית פתוחה

רמת קושי: 446 (רמה 2)

הערה

משימה זו, הממוקמת קרוב למרכז של רמה 2, היא ברמה מאתגרת מעט יותר ומחייבת את הקורא להחיל את המידע הכלול בטקסט על מקרה מעשי. זוהי פעילות קריאה מהסוג המשוויה בדרך כלל לטקסטים בחיי היומיום ומשום כך היא עונה על אחת מהמטרות של מחקר פיזה: לברר באיזו מידה מצוידים בני נוער לקראת סוף לימודי החובה שלהם במערכת החינוך לקראת האתגרים הצפויים להם בהמשך חייהם.

הקורא נדרש להתאים את המקרה המתואר בשדרה המרכזית של השאלה לארבע פיסות של מידע המצויות בחצי השני של הטקסט: הגיל והמגדר של התורם הפוטנציאלי, מספר הפעמים שמותר לאדם לתרום דם והמרווח המתחייב בין תרומה לתרומה. הקורא נדרש להתייחס לפיסת המידע האחרונה כדי לבצע את המשימה, כלומר לנסח את 'התנאי' שאם יתקיים תוכל האישה הצעירה לתרום דם. כפי שניתן לראות בשתי הדוגמאות שזיכו את המשיבים בניקוד מלא, ניתן לתלמיד ניקוד על תשובה ספציפית הכוללת התייחסות למרווח החובה של 8 שבועות בין תרומה לתרומה, או על תשובה כללית יותר, לדוגמה, 'היא תוכל לתרום אם כבר עבר זמן מספיק, ואם לא – היא לא תוכל לתרום'.

שאלה 9: תרומת דם - הודעה

בטקסט כתוב: "המכשירים ללקיחת הדם הם סטריליים וחד-פעמיים..."

מדוע המידע הזה כלול בטקסט?

- א. כדי להרגיע אותך שתרומת דם היא בטוחה.
- ב. כדי להדגיש שתרומת דם היא חיונית.
- ג. כדי להסביר מהם השימושים שיש לדם שלך.
- ד. כדי לתת פרטים על הבדיקות ועל הביקורות.

תשובה נכונה: א'

הקשר: ציבורית

תצורת הטקסט: רציף

סוג הטקסט: טיעון

היבט: רפלקסיה והערכה: רפלקסיה על תוכן הטקסט והערכתו

תצורת השאלות: שאלות רב-ברירה ('אמריקאיות')

רמת קושי: 365 (רמה 1a)

הערה

כדי לקבל ניקוד על משימה זו, על התלמיד לזהות את כוונת השכנוע של חלק מתוך פרסומת. משימה זו מסווגת תחת ההיבט של רפלקסיה והערכה משום שהתלמיד נדרש להביא בחשבון את ההקשר הרחב יותר של מה שעל פניו נראה כהיגד פשוט ועובדתי, וזאת כדי לזהות את המטרה הבסיסית של הכללתו של אותו היגד בטקסט.

ניתן לשייך את הקלות היחסית של משימה זו, הממוקמת במחצית התחתונה של רמה 1a, לקוצר הטקסט וגם לעובדה כי הוא דן בנושא יומיומי. מאפיין נוסף של שאלות קלות יחסית הבא לידי ביטוי כאן הוא כי שאלות כאלה בדרך כלל מתבססות על מידע העולה בקנה אחד עם תפיסות מוקדמות מקובלות: אין ברעיון לתרום דם דבר הנוגד את הציפיות והפרסום אמור להרגיע את האנשים ולהבטיח שאין שום סיכון בתרומת דם. אף כי מטרת השכנוע של טקסט זה אינה מופיעה במפורש בנוסח של ההודעה על תרומת הדם, ניתן להסיק מכמה וכמה היגדים בטקסט כי הוא מעודד אנשים לתרום דם ומבטיח להם שתרומת הדם בטוחה. הטקסט מתחיל במילים 'תרומת דם היא עניין חיוני', רעיון החוזר בטקסט אף ביתר פירוט בפסקה השנייה ('חיוני וחסר תחליף'). מיד לאחר קטע הטקסט שהוא מוקד המשימה, מוסיף הטקסט ומתייחס להיעדר כל סיכון, אף על פי שהקורא נדרש להגיע בכוח ההיסק לקשר הלוגי שבין שתי הפסקאות – ראיות: מסקנה.

הקמצן והזהב שלו

משל מאת איזופוס

קמצן אחד מכר את כל מה שהיה לו וקנה גוש של זהב, שאותו קבר בבור באדמה לצדו של קיר ישן. מדי יום הלך הקמצן להסתכל עליו. אחד מפועליו הבחין בביקורים התכופים של הקמצן במקום, והחליט לעקוב אחר תנועותיו. עד מהרה גילה הפועל את סוד האוצר החבוי, חפר מטה, הגיע לגוש הזהב וגנב אותו. בביקורו הבא גילה הקמצן כי הבור ריק והחל לתלוש את שערותיו ולקונן בקול. משראה אותו שכנו הלום צער ושמע מה הסיבה, אמר: "אל נא תתאבל כל כך; אלא לך והבא אבן, הנח אותה בתוך הבור, ושווה בנפשך שהזהב עדיין מונח שם. זה יביא לך את אותה התועלת; שהרי כשהיה הזהב מונח שם, לא היה הוא שלך, מכיוון שלא השתמשת בו כהוא זה."

ענו על השאלות הבאות לפי המשל "הקמצן והזהב שלו" שבעמוד הקודם.

R433Q01 – 0 1 9

שאלה 1: קמצן

קראו את המשפטים הבאים ומספרו אותם לפי סדר האירועים שבטקסט.

☐

הקמצן החליט להמיר את כל כספו בגוש של זהב.

☐

איש אחד גנב את הזהב של הקמצן.

☐

הקמצן חפר בור והטמין בו את האוצר שלו.

☐

שכנו של הקמצן אמר לו לשים במקום הזהב אבן.

קמצן שאלה 1- מחוון

מטרת השאלה:

אינטגרציה ופירוש: פיתוח פירוש

סידור רצף האירועים בטקסט

ניקוד מלא

קוד 1: כל הארבעה נכונים: 1, 3, 2, 4 בסדר זה

ללא ניקוד

קוד 0: תשובות אחרות

קוד 9: חסרה תשובה.

הקשר: אישית

תצורת הטקסט: רציף

סוג הטקסט: סיפור עלילה

היבט: שילוב ופירוש: גיבוש פרשנות

תצורת השאלות: תשובה מובנית סגורה

רמת קושי: 372 (רמה 1a)

הערה

בתרבויות רבות, משלים הם סוג טקסט פופולרי ואהוד והם נחשבים לסוג טקסט מועדף בהערכות קריאה מסיבות דומות: מדובר בטקסטים קצרים, העומדים בזכות עצמם, שעמדו במבחן הזמן והמכילים לקחים מוסריים-חינוכיים. אף שייטכן שאין מדובר בחומר הקריאה הנפוץ ביותר בקרב בני נוער במדינות ה-OECD, בכל זאת סביר להניח כי הנבחנים מכירים משלים כאלה מילדות ומלבד זה,

ההארות הקולעות ולעתים גם החריפות של משלים יכולים להפגיע לטובה אפילו בני 15 הטורחים להפגין אדישות ושעמום. הקטע 'קמצן' טיפוסי לסוגתו: הוא מצייר ושם למשל ולשנינה חולשה אנושית ספציפית בתוך סיפור מעשה מסודר וקצרצר, המתממש כולו בתוך פסקה אחת.

הואיל וסיפור עלילה מוגדר כטקסט המתייחס לתכונותיהם של אובייקטים בזמן, ובדרך כלל נותן מענה לשאלות 'מתי', מתאים לכלול במחקר ההערכה משימה המבוססת על טקסט עלילתי ומחייבת את התלמיד להציב בסדר הנכון אוסף של היגדים על הסיפור. הואיל ומדובר בטקסט כה קצר ובמשימה הכוללת היגדים בעלי התאמה רבה מאוד למונחים המופיעים בסיפור, משימה זו נחשבת לקלה וממוקמת בערך באמצע רמה 1a. מנגד, נוסח הטקסט רשמי למדי ויש בו מספר ניבים בעלי אופי מיושן. (המתרגמים התבקשו לשמור על הסגנון דמוי המשל של גרסת המקור.) סביר שמאפיין זה של הטקסט הוסיף קושי מסוים לשאלה זו.

שאלה 7: קמצן

איך השיג הקמצן גוש של זהב?

קמצן שאלה 7- מחוון

מטרת השאלה:

גישה ואחזור: אחזור מידע

איתור מידע המצוין במפורש בתחילת טקסט קצר.

ניקוד מלא

- קוד 1: התשובה מציינת שהוא מכר את כל מה שהיה לו. יכולה לכלול ניסוח מחדש של הטקסט או ציטוט ישיר ממנו.
- הוא מכר את כל מה שהיה לו.
 - הוא מכר את כל הדברים שלו.

ללא ניקוד

- קוד 0: התשובה לא מספקת או מעורפלת.
- זה היה שלו.
 - הוא הרוויח אותו.
- התשובה משקפת הבנה לקויה של החומר או שהיא לא מתקבלת על הדעת או לא רלוונטית.
- הוא גנב אותו.

קוד 9: חסרה תשובה.
הקשר: אישית

תצורת הטקסט: רציף

סוג הטקסט: סיפור עלילה

היבט: גישה ואחזור: אחזור מידע

תצורת השאלות: תשובה קצרה

רמת קושי: 301 (רמה 1b)

הערה

זו אחת מהמשימות הקלות ביותר בהערכת הקריאה במחקר פיזה והיא ממוקמת סמוך לאמצע רמה 1b. הקורא נדרש לבצע משימת גישה ואחזור של פיסת מידע אחת המנוסחת במפורש במשפט הפתיחה של טקסט קצר במיוחד. כדי לקבל ניקוד מלא, התשובה יכולה לכלול ציטוט ישיר מהטקסט – 'הוא מכר את כל מה שהיה לו' – או לספק נוסח שונה כמו 'הוא מכר את כל הדברים שלו'. לנוסח הרשמי של הטקסט, שסביר שהוא מוסיף מידע מסוימת של קושי במשימות האחרות ביחידה זו, תהיה השפעה מזערית במשימה זו משום שהמידע הדרוש נמצא כבר בתחילת הטקסט. אף כי זו

שאלה קלה במיוחד במחקר הסימוכין של פיזה (PISA's frame of reference), בכל זאת היא מחייבת מידה מסוימת של יכולת היסק מעבר למילולי לחלוטין: הקורא חייב להסיק כי קיים קשר סיבתי בין הטענה הראשונה (שהקמץ מכר את כל שהיה לו) לבין השנייה (שהוא קנה זהב).

R433Q05 – 0 1 9

שאלה 5: קמץ

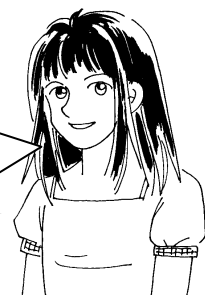
להלן קטע מתוך שיחה בין שני אנשים שקראו את "הקמץ והזהב שלו".



דובר 2

לא, הוא לא
היה יכול.
האבן הייתה
חשובה
בסיפור.

השכן היה מגעיל.
הוא היה יכול
להחליף את
הזהב במשהו
טוב יותר מאבן.



דוברת 1

מה יכול דובר 2 לומר כדי לתמוך בנקודת המבט שלו?

.....

.....

קמץ שאלה 5- מחוון

מטרת השאלה:

ליצור אינטגרציה ולפרש: לפתח פירוש

לקשר בין פרט מתוך משל לבין הרעיון המרכזי בו.

ניקוד מלא

קוד 1: התשובה מזהה שהמסר של הסיפור מבוסס על כך שהזהב מוחלף במשהו חסר שימוש או חסר ערך.

- היו חייבים להחליף אותו במשהו חסר ערך כדי להעביר את המסר.
- האבן חשובה בסיפור, כי כל הרעיון הוא שהקמץ כבר היה יכול לקבור אבן בהתחשב בתועלת שהביא לו הזהב.
- אם היו מחליפים אותו במשהו טוב יותר מאבן, כל הרעיון היה מתפספס, כי הדבר שנקבר צריך להיות משהו באמת חסר ערך.
- אבן היא חסרת ערך, אבל עבור הקמץ, כך היה גם הזהב!
- משהו טוב יותר היה משהו שהקמץ היה יכול להשתמש בו – הוא לא השתמש בזהב, על זה בדיוק הבן אדם דיבר.

ללא ניקוד

קוד 0:

- התשובה לא מספקת או מעורפלת.
- האבן הייתה חשובה בסיפור. [חזרה על הגזע].
- זו הייתה חייבת להיות אבן. [חסר הסבר].
- זה לא היה אותו הדבר. [מעורפל]

התשובה משקפת הבנה לקויה של החומר או שהיא לא מתקבלת על הדעת או לא רלוונטית.

- זו הייתה צריכה להיות אבן, כי אבן היא כבדה.

קוד 9: חסרה תשובה.

הקשר: אישית

תצורת הטקסט: רציף

סוג הטקסט: סיפור עלילה

היבט: שילוב ופירוש: גיבוש פרשנות

תצורת השאלות: תשובה מובנית פתוחה

רמת קושי: 569 (רמה 4)

הערה

מטרתה של משימה זו ליצור דו-שיח בין שני קוראים דמיוניים, האמורים לייצג שתי פרשנויות סותרות של הסיפור. למעשה, רק עמדתו של הדובר השני עולה בקנה אחד עם ההשלכות הכוללות של הטקסט, לכן כאשר הקורא מספק הסבר תומך, הוא מוכיח בכך שהבין את 'הפואנטה', כלומר את החשיבות המוסרית של המשל. דרגת הקושי היחסי של המשימה, הממוקמת ברמה 4, עשוי בהחלט להיות מושפע מהעובדה שהקורא נדרש לכמות ניכרת של עבודה כדי לחבר תשובה שתזכה אותו בניקוד מלא. תחילה עליו להבין את ההיגיון שבנאום השכן בסיפור, שהנוסח שלו מובא במשלב רשמי. (כפי שכבר צוין, המתרגמים התבקשו להיצמד לסגנון המשל). שנית, הזיקה בין השדרה המרכזית של השאלה לבין המידע הנדרש אינה בולטת: כמעט אין בשדרה המרכזית ('מה היה דובר מס' 2 אומר כדי לתמוך בנקודת המבט שלו?') תמיכה העשויה להנחות את הקורא בפרשנות המשימה, אף שההתייחסות של הדוברים אל האבן ואל השכן אמורה לכונן את הקורא אל סוף המשל.

כפי שניתן לראות בתשובות לדוגמה, כדי לקבל ניקוד מלא נדרש התלמיד להביע במגוון דרכים את הרעיון המרכזי, כלומר שאין שום ערך לעושר אם לא משתמשים בו. אמירות מעורפלות לגבי המשמעות, לדוגמה, 'לאבן היה ערך סמלי' לא זיכו את המשיב בניקוד.

מחזה בתוך מחזה

מתרחש בטירה הסמוכה לחוף ים באיטליה.

מערכה ראשונה

חדר אורחים מקושט בטירה יפה ליד החוף.
דלתות מימין ומשמאל. מערכת ישיבה
5 ניצבת במרכז הבמה: ספה, שולחן ושתי
כורסאות. חלונות גדולים מאחור. ליל
כוכבים. חשך על הבמה. כשהמסך עולה,
אנחנו שומעים גברים משוחחים בקול רם
מאחורי הדלת שמשמאל. הדלת נפתחת
10 ונכנסים שלושה אדונים לבושים
בחליפות ערב מהודרות. אחד מהם
מדליק מיד את האור. הם הולכים
בדומייה למרכז הבמה ועומדים מסביב
לשולחן. שלושתם מתיישבים יחד, גאל
15 על הכורסה שמשמאל, טוריי על זו
שמימין, אדם על הספה שבמרכז. שתיקה
ארוכה מאוד, כמעט מביכה. התמתחויות
נינוחות. דומייה.
ואז:

גאל 20

למה אתה שקוע כל כך במחשבות?

טוריי

אני חושב על עד כמה זה קשה להתחיל
מחזה. להציג את כל הדמויות המרכזיות
25 בפתיחה, כשהכול מתחיל.

אדם

אני מניח שזה באמת קשה.

טוריי

אכן – זה קשה להחריד. המחזה מתחיל.
30 הקהל משתתק. השחקנים נכנסים לבמה,
והייסורים מתחילים. עובר נצח, לפעמים
אפילו רבע שעה עד שהקהל מבין מי זה
מי ומה כולם רוצים.

גאל

איזה מוח משונה יש לך. אתה לא מסוגל
35 לשכוח, ולו לרגע, את המקצוע שלך?

טוריי

זה בלתי אפשרי

גאל

40 לא חולפת חצי שעה בלי שתדון
בתאטרון, בשחקנים, במחזות. יש עוד
דברים בעולם.

טוריי

אין עוד. אני מחזאי. זו הקללה שלי.

גאל

45 אתה לא צריך להפוך לכזה עבד של
המקצוע שלך.

טוריי

אם אינך שולט בו, אתה העבד שלו. אין
50 פשרות. האמינו לי, זה לא צחוק להתחיל
מחזה כמו שצריך. זאת אחת הבעיות
הקשות ביותר במלאכת הבימוי. להציג
את הדמויות שלך מהר ובמדויק. קחו
למשל את הסצנה הזאת, של שלושתנו.
55 שלושה אדונים בחליפות ערב מהודרות.
בואו נניח שהם נכנסים לא לחדר הזה
שבטירה האצילית הזו, אלא לבמה,
בדיוק כשהמחזה מתחיל. הם יצטרכו
לשוחח על הרבה מאוד נושאים לא
60 מעניינים עד שיתברר מי אנחנו. לא היה
קל יותר להתחיל את כל זה בכך שנקום
ונציג את עצמנו? קם. ערב טוב. שלושתנו
אורחים בטירה הזאת. זה עתה הגענו
מחדר האוכל, שם סעדנו את לבנו
65 בארוחת ערב מעולה ושתינו שני בקבוקי
שמפניה. שמי הוא סאנדור טוריי, אני
מחזאי, אני כותב מחזות זה שלושים
שנה, זה המקצוע שלי. נקודה. תורכם.

גאל

70 קם. שמי גאל, גם אני מחזאי. גם אני
כותב מחזות, את כולם בשיתוף עם
האדון הזה כאן. אנחנו צמד מפורסם של
מחזאים. בכל הפרזות לקומדיות
ולאופרטות הטובות כתוב: נכתב על ידי
75 גאל וטוריי. מובן שזהו גם המקצוע שלי.

גאל וטוריי

יחד. והאיש הצעיר הזה...

100 טור"י
את זה לא היית צריך להוסיף. כולם
בקהל היו מגלים את זה ממילא.
כולם מתיישרים.

105 טור"י
ובכן, האין זו הדרך הטובה ביותר
להתחיל מחזה?

גאל
לו הותר לנו לעשות זאת, אז היה קל
לכתוב מחזות.

110 טור"י
האמן לי, זה לא קשה כל כך. רק חשוב
על כל הדבר הזה ...

115 גאל
בסדר, בסדר, בסדר, רק אל תתחיל לדבר
שוב על תאטרון. נמאס לי מזה. נדבר
מחר, אם תרצה.

אדם
80 קם. האיש הצעיר הזה, אם יורשה לי,
הוא אלברט אדם, בן עשרים וחמש,
מלחין. כתבתי את המוזיקה עבור
האדונים הטובים הללו לאופרטה
האחרונה שלהם. זאת היצירה הראשונה
שלי שתוצג על במה. שני המלאכים
85 הקשישים האלה גילו אותי ועכשיו,
בעזרתם, הייתי רוצה להתפרסם. הם
הביאו לכך שהוזמנתי לטירה הזאת. הם
דאגו שיתפרו לי את המקטורן האלגנטי
ואת חליפת הערב שלי. במילים אחרות,
90 אני עני ולא מופקר, בינתיים. חוץ מזה, אני
יתום וסבתי גידלה אותי. סבתי נפטרה.
אני לבדי בעולם הזה. אין לי שם, אין לי
כסף.

טור"י
95 אבל אתה צעיר.

גאל
ומוכשר.

אדם
ואני מאוהב בסולנית.

"מחזה בתוך מחזה" הוא תחילתו של מחזה שנכתב על ידי המחזאי ההונגרי פֶּרְנֶץ מוֹלְנָר. ענו על השאלות הבאות לפי "מחזה בתוך מחזה" המופיע בשני העמודים הקודמים. (שימו לב: מספרי השורות כתובים בשוליים של המחזה, כדי לעזור לכם למצוא את הקטעים שאליהם מתייחסות השאלות.)

R452Q03 – 0 1 9

שאלה 3: מחזה בתוך מחזה

מה עשו הדמויות במחזה **ממש לפני** שהמסך עלה?

.....

מחזה בתוך מחזה שאלה 3- מחוון

מטרת השאלה:

גישה ואחזור: אחזור מידע

איתור התייחסות לפעולה שהתרחשה לפני האירועים במחזה

ניקוד מלא

קוד 1: התשובה מתייחסת לארוחת ערב או לשתיית שמפניה. יכולה לכלול ניסוח מחדש של הטקסט או ציטוט ישיר ממנו.

- הם זה עתה אכלו ארוחת ערב ושתי שמפניה.
- "זה עתה הגענו מחדר האוכל, שם סעדנו את לבנו בארוחת ערב מעולה." [ציטוט ישיר]
- "ארוחת ערב מעולה ושתינו שני בקבוקי שמפניה" [ציטוט ישיר]
- ארוחת ערב ומשקאות.
- ארוחת ערב.
- שתו שמפניה.
- אכלו ארוחת ערב ושתי.
- הם היו בחדר האוכל.

ללא ניקוד

קוד 0: התשובה לא מספקת או מעורפלת.

התשובה משקפת הבנה לקויה של החומר או שהיא לא מתקבלת על הדעת או לא רלוונטית.

- שלושתנו אורחים בטירה הזו.
- הם משוחחים בקול רם מאחורי הדלת. [זהו חלק מהמערכה הראשונה, לא ממה שקדם לה.]
- הם השיגו לאדם מקטורן וחליפת ערב. [לא **ממש** לפני האירועים שבטקסט]
- התכוננו לעלות על הבמה. [התייחסות לשחקנים ולא לדמויות.]
- מתרחש בטירה ליד החוף באיטליה.
- דיברו על תאטרון.

קוד 9: חסרה תשובה.

הקשר: אישית

תצורת הטקסט: רציף

סוג הטקסט: סיפור עלילה

היבט: שילוב ופירוש: גיבוש פרשנות

תצורת השאלות: תשובה קצרה

רמת קושי: 767 (רמה 6)

הערה

משימה זו מדגימה כמה מהמאפיינים של המשימות הקשות ביותר בהערכת הקריאה במחקר פיזה. הטקסט ארוך לפי תקני פיזה ואפשר להניח כי העולם הבדיוני המתואר בו רחוק מחוויותיהם וניסיונם של רוב בני ה-15. המבוא ליחידה מסביר לתלמיד כי הטקסט הנקרא 'ההצגה היא העניין' הוא תחילתו של מחזה מאת המחזאי ההונגרי פרנץ מולנאר, אך אין שום הֶכוֹנה חיצונית אחרת. הרקע ('טירה סמוך לחוף באיטליה') עשוי להיות אקזוטי בעיני רבים וההקשר נגלית רק בהדרגה, באמצעות הדיאלוג עצמו. אף שאוצר המילים עצמו אינו קשה במיוחד והנימה במקרים רבים פטפטנית, המשלב הלשוני בכל זאת מעט מסוגנן. ייתכן שהגורם החשוב ביותר הוא הוספת רמה מסוימת של חידוש בשל הנושא המופשט של הדיון: מדובר בשיח מתוחכם בין הדמויות על הזיקה שבין החיים לבין האמנות והאתגרים שמציבה כתיבה לתיאטרון. הטקסט מסווג כסיפור עלילה משום שהנושא נדון כחלק מסיפור העלילה של המחזה.

אף שכל המשימות ביחידה זו כרוכות במידה של קושי המשויך לאתגרי הטקסט עצמו, ניתן לייחס את הקושי הקוגניטיבי במשימה זו במיוחד לרמת הפרשנות הגבוהה הנדרשת להגדרת משמעות המונחים בשאלה ביחס לטקסט. הקורא נדרש להיות ער להבחנה שבין הדמויות לבין השחקנים. השאלה מתייחסת למה שהדמויות (ולא השחקנים) עשו 'ממש לפני שעלה המסך'. דבר זה עלול לבלבל הואיל והתלמיד נדרש להבחין במעבר בין 'העולם הממשי' של הבמה בתיאטרון, עולם שיש בו מסך, לבין העולם הדמיוני של גאל, טוראי ואדם, שישבו בחדר האוכל וסעדו ממש לפני שעברו לחדר האורחים (התפאורה שעל הבמה). שאלה המאפשרת להעריך את יכולתו של התלמיד להבחין בין העולם הממשי לעולם הבדיוני נראית הולמת במיוחד ביחס לטקסט שזה בדיוק נושאו, לפיכך מורכבות השאלה תואמת את תוכן הטקסט.

רובד נוסף של קושי במשימה נובע מהעובדה שהמידע הנדרש נמצא במיקום בלתי צפוי. השאלה מתייחסת לפעולה המתבצעת 'לפני עליית המסך', דבר שבדרך כלל ישלח את הקורא לחפש בתחילת הסצינה, כלומר בתחילת המובאה. אלא שהמידע נמצא בפועל בערך באמצע המובאה, כאשר טוראי חושף שהוא וחבריו 'בדיוק הגיעו מחדר האוכל'. אף שניקוד התשובות לשאלה מלמד כי כמה וכמה סוגי תשובות נחשבים לקבילים, כדי לקבל ניקוד מלא נדרש הקורא להוכיח כי מצא את פיסת המידע הטמונה במקום לא בולט בטקסט. ההכרח להטמיע מידע הנוגד את הציפיות, במובן זה שהקורא נדרש להקדיש תשומת לב מלאה לטקסט למרות כל תפיסה מוקדמת שהביא עמו, מאפיין במידה רבה את משימות הקריאה הקשות ביותר במחקר פיזה.

שאלה 4: מחזה בתוך מחזה

"עובר נצח, לפעמים אפילו רבע שעה..." (שורות 31-32)

לפי טורי, מדוע רבע שעה היא "נצח"?

- א. זה הרבה זמן לצפות מקהל שישב בשקט באולם תאטרון צפוף.
- ב. נראה שהזמן העובר עד שהמצב מתבהר בתחילתו של מחזה נמשך לעד.
- ג. תמיד נראה שלוקח למחזאי זמן רב לכתוב את ההתחלה של המחזה.
- ד. נראה שהזמן עובר לאט כאשר אירוע משמעותי מתרחש במחזה.

תשובה נכונה: ב'

הקשר: אישית

תצורת הטקסט: רציף

סוג הטקסט: סיפור עלילה

היבט: שילוב ופירוש: גיבוש פרשנות

תצורת השאלות: שאלות רב-ברירה ('אמריקאיות')

רמת קושי: 478 (רמה 2)

הערה

השאלה הקודמת ושאלה זו, הממוקמת סמוך לקו התפר שבין רמה 2 לרמה 3, מראות כי ניתן לבסס על אותו טקסט שאלות במגוון רחב של דרגות קושי.

שלא כמו המשימה הקודמת, משימה זו מפנה את הקורא במפורש אל הקטע הנכון במחזה ואפילו מצטטת את השורות בשדרה המרכזית של השאלה באופן שמנטרל, מבחינת הקורא, כל אתגר במציאת המידע הנחוץ. יחד עם זאת, הקורא נדרש להבין את ההקשר שבו נאמרים הדברים כדי להשיב בהצלחה על השאלה. למעשה, ההשלכה של המשפט 'נראה שעובר נצח עד שמתבהרת ההקשר בתחילתו של מחזה.' מחזקת חלק גדול משארית המובאה, שבה מתואר פתרון: הדמויות מציגות את עצמן במפורש בתחילת המחזה במקום להמתין עד שהפעולה תחשוף את זהותם. כפי שהאמירה הזו, המצוטטת בשדרה המרכזית של השאלה מניעה את חלק הארי של שארית המובאה, כך החזרה וההדגשה תומכות בקורא, הנדרש לשלב ולפרש את הציטוט. גם במובן זה, משימה זו נבדלת במובהק משאלה 3, שבה המידע הדרוש מופיע פעם אחת בלבד והוא טמון בחלק בלתי צפוי של הטקסט.

שאלה 7: מחזה בתוך מחזה

מה עושה המחזאי מולנאר בקטע הזה?

- א. הוא מראה מה הדרך שבה תפתור כל אחת מהדמויות את בעיותיה.
- ב. הוא גורם לדמויות שלו להמחיש מהו נצח במחזה.
- ג. הוא נותן דוגמה לסצנת פתיחה אופיינית ומסורתית במחזה.
- ד. הוא משתמש בדמויות כדי להציג את אחת מבעיות היצירה שלו.

תשובה נכונה: ד'

הקשר: אישית

תצורת הטקסט: רציף

סוג הטקסט: סיפור עלילה

היבט: שילוב ופירוש: גיבוש הבנה רחבה

תצורת השאלות: שאלות רב-ברירה ('אמריקאיות')

רמת קושי: 571 (רמה 4)

הערה

במשימה זו מתבקש הקורא לבחון את הטקסט מנקודת מבט כוללנית ולגבש הבנה רחבה תוך שילוב ופירוש של השלכות הדיאלוג בתוך הטקסט. המשימה כרוכה בזיהוי הנושא הרעיוני של קטע מתוך מחזה, שנושאו הוא ספרותי ומופשט. סביר כי השטח הלא מוכר, יחסית, מבחינתם של מרבית בני ה-15, תורם לדרגת הקושי של המשימה, הממוקמת ברמה 4. מעט פחות ממחצית התלמידים במדינות ה-OECD הצליחו לקבל ניקוד מלא על משימה זו, כאשר השאר נחלקים במידה שווה למדי בין שלושת המסכים.

עבודה מרחוק

הדרך של העתיד

תארו לעצמכם כמה זה היה נפלא "לעבוד מרחוק"¹ באמצעות האוטוסטרדה האלקטרונית, כשכל העבודה שלכם מתבצעת במחשב או דרך הטלפון! לא הייתם נאלצים עוד לדחוס את הגוף שלכם לרכבות או לאוטובוסים צפופים או לבזבז שעות על גבי שעות בנסיעה אל העבודה וממנה. הייתם יכולים לעבוד איפה שאתם רוצים – רק תחשבו על כל הזדמנויות העבודה שזה היה פותח!

מלי

אסון בהתהוות

קיצוץ בשעות הנסיעה אל העבודה וממנה והפחתת צריכת האנרגיה הכרוכה בכך הם ללא ספק רעיון טוב. אלא שמטרה כזו יש להשיג באמצעות שיפור התחבורה הציבורית או באמצעות הדאגה לכך שמקומות העבודה יהיו קרובים למקום מגוריהם של האנשים. הרעיון השאפתני שלפיו עבודה מרחוק צריכה להיות לחלק מדרך החיים של כולנו רק יוביל לכך שאנשים יהפכו להיות יותר ויותר שקועים בעצמם. האם אנחנו באמת רוצים שתחושת השייכות שלנו לקהילה תידרדר עוד יותר?

רון

¹ "עבודה מרחוק" היא מונח שטבע ג'ק נילס בתחילת שנות ה-70 כדי לתאר מצב שבו אנשים עובדים במחשבים הרחק מן המשרד הראשי (למשל בבית), ומעבירים מידע ומסמכים למשרד הראשי באמצעות קווי טלפון.

ענו על השאלות הבאות לפי "עבודה מרחוק" שלמעלה.

R458Q01

שאלה 1: עבודה מרחוק

מה הקשר בין "הדרך של העתיד" לבין "אסון בהתהוות"?

- א. הם משתמשים בטיעונים שונים כדי להגיע לאותה מסקנה כללית.
- ב. הם כתובים באותו הסגנון, אבל הם על נושאים שונים לחלוטין.
- ג. הם מבטאים את אותה השקפה כללית, אבל מגיעים למסקנות שונות.
- ד. הם מבטאים השקפות מנוגדות על אותו הנושא.

תשובה נכונה: ד'

הקשר: תעסוקתית

תצורת הטקסט: טקסטים מרובים

סוג הטקסט: טיעון

היבט: שילוב ופירוש: גיבוש הבנה רחבה

תצורת השאלות: שאלות רב-ברירה ('אמריקאיות')

רמת קושי: 549 (רמה 3)

הערה

חומר הקריאה של היחידה הנקראת *תקשוב מרחוק* הוא שני טקסטים קצרים המציעים דעות מנוגדות בנושא התקשוב מרחוק, שהגדרתה מופיעה בהערת שוליים בטקסט והיא 'עבודה על מחשב שלא במשרד (הראשי)'. הערה זו היא התוספת היחידה לטקסט המקורי שהוכנסה על ידי מפתחי מחקר פיזה. ההנחה הייתה כי המונח 'תקשוב מרחוק' אינו מוכר לרוב בני ה-15. הערת השוליים נכללה כדי למנוע מתן יתרון לתלמידים שרמת השפה שלהם תאפשר להם לחלץ את המשמעות מתוך צירוף המילים הזה. לדוגמה, ייתכן שתלמידים הנבחרים באנגלית יוכלו לגזור את משמעות המילה 'תקשוב' תוך שילוב בין 'תקשורת' לבין 'מחשוב'. לעומת זאת, בניגוד לכך, יש מדינות שבהן האנגלית אינה שפת המבחן ובכל זאת נעשה שימוש במונח באנגלית או בתעתיק של המילה, דבר שלא יכול לספק אותם רמזים באשר למשמעות המילה.

המטרה של כל אחד מהטקסטים הקצרים ביחידה היא לשכנע את הקוראים בנקודת מבט מסוימת, לכן חומר הקריאה מוגדר כ'טיעון'. בהינתן שמטרת חומר הקריאה היא לדון בנושא הקשור בחיי העבודה, סווג הטקסט הזה כטקסט מהקשר 'תעסוקתי'. שני קטעי הטקסט המהווים את חומר הקריאה הם רציפים, אך בשל העובדה שהופקו בנפרד והוצבו בסמיכות זה לזה לצורך ההערכה, סווג חומר הקריאה כטקסט בעל תצורת של 'טקסטים מרובים'.

השאלה מחייבת את התלמיד לזהות את הזיקה בין שני קטעי הטקסט הקצרים. כדי להשיב על השאלה נכון, על התלמיד לגבש תחילה הבנה כוללת של כל אחד מקטעי הטקסט ולאחר מכן לזהות את הזיקה הקיימת ביניהם: כלומר, הם מביעים נקודות מבט או דעות נוגדות על אותו נושא. אחד הגורמים התורמים לדרגת הקושי של שאלה זו היא רמת הפרשנות הנדרשת לזיהוי העמדה המובעת בכל קטע טקסט. בקטע הראשון בולטת עמדתו של המחבר בבירור כבר מתחילת הטקסט ("תארו לעצמכם כמה נפלא היה אילו יכלנו 'לתקשב מרחוק' עם מקום העבודה שלנו...") והיא מקבלת גיבוי ותימוכין לאורך כל הקטע. לעומת זאת קטע הטקסט השני אינו מכיל שום היגד ישיר המביע את עמדתו האישית של המחבר: הקטע כתוב כסדרה של תשובות לטיעונים שהמחבר מתנגד להם, לכן הבנת עמדתו של המחבר השני מחייבת מידה גדולה יותר של פרשנות והבנה מאשר הבנת עמדתו של המחבר הראשון. לאחר שמסתיימת מלאכת הפרשנות לגבי עמדתו של כל מחבר, משימת הזיהוי, כלומר שמדובר בעמדות נוגדות, פשוטה למדי. התלמידים החלשים ביותר בחרו באפשרות ב'. תלמידים אלה לא זיהו ששני קטעי הטקסט עוסקים באותו נושא. תלמידים שבחרו באפשרות א' או אפשרות ג' הבינו כי שני קטעי הטקסט עוסקים באותו נושא אך לא הצליחו לזהות כי הם מביעים עמדות מנוגדות. בשאלה זו, שמוקמה ברמה 3, הצליחו מעט יותר ממחצית התלמידים במדינות ה-OECD לקבל ניקוד מלא.

שאלה 7: עבודה מרחוק

תנו דוגמה לסוג של עבודה שבה יהיה קשה לעבוד מרחוק. נמקו את תשובתכם.

.....

.....

עבודה מרחוק שאלה 7- מחוון

מטרת השאלה:

חשיבה והערכה: חשיבה על תוכנו של טקסט הערכתי
שימוש בידע קודם כדי להביא דוגמה שתתאים לקטגוריה המתוארת בטקסט

ניקוד מלא

- קוד 1: התשובה מזדה סוג אחד של עבודה וכוללת הסבר מתקבל על הדעת מדוע מי שעובד בעבודה כזאת לא יכול לעבוד מרחוק. התשובות חייבות לפרט מדוע צריך להיות נוכח פיזית בעבודה המסוימת הזאת.
- בנייה. קשה לעבוד עם עץ ולבנים מסתם כל מקום.
 - ספורטאי. אתה צריך ממש להיות שם כדי לשחק.
 - שרברב. אי אפשר לתקן מהבית שלך את הכיור של מישו אחר!
 - חפירת תעלות כי צריך להיות שם.
 - סיעוד – קשה לבדוק דרך האינטרנט אם החולים מרגישים טוב.

ללא ניקוד

- קוד 0: התשובה מזדה סוג מסוים של עבודה שההסבר מדוע נבחרה הוא מובן מאליו, אבל אינה כוללת הסבר **אי** כוללת הסבר שאינו קשור לעבודה מרחוק.
- חפירת תעלות.
 - כבאי.
 - סטודנט.
 - חפירת תעלות, כי זו עבודה קשה. [ההסבר אינו מראה מדוע הדבר יקשה על עבודה מרחוק].
- התשובה לא מספקת או מעורפלת.
- אתה צריך להיות שם.
- התשובה משקפת הבנה לקויה של החומר או שהיא לא מתקבלת על הדעת או לא רלוונטית.
- מנהל. אף אחד לא שם לב אליך בכל מקרה. [הסבר לא רלוונטי]

קוד 9: חסרה תשובה.

הקשר: תעסוקתית

תצורת הטקסט: רציף

סוג הטקסט: טיעון

היבט: רפלקסיה והערכה: רפלקסיה על תוכן הטקסט והערכתי

תצורת השאלות: תשובה מובנית פתוחה

הערה

שאלה זו מחייבת את התלמיד להציג דוגמה (עיסוק) שתתאים לקטגוריה נתונה. המידע הטקסטואלי הדרוש כדי להשיב על שאלה זו נמצא בהערת השוליים, המכילה הגדרה של המונח 'תקשוב מרחוק'. לכן, על אף שקטע הקריאה בכללותו מורכב מטקסטים מרובים, השאלה מסווגת כשאלה המתייחסת לטקסט רציף במונחים של תצורת הטקסט משום שהיא מתייחסת למרכיב אחד בלבד בטקסט.

כדי לספק דוגמה של עבודה שיהיה קשה לבצעה באמצעות תקשוב מרחוב, על התלמידים לקשר בין הבנת הטקסט שגיבשו (הגדרת המונח 'תקשוב מרחוק') לבין ידע חיצוני, מכיוון שאף מקצוע או עיסוק ספציפי אינם מזכירים בטקסט עצמו. משום כך משימה זו מסווגת תחת רפלקסיה והערכה, אך גם בקטגוריית המשנה רפלקסיה על תוכן הטקסט והערכתו.

כדי לקבל ניקוד על שאלה זו, על התלמידים לתת דוגמה וגם לנמק מדוע הדוגמה שנתנו מתאימה לקטגוריה הנתונה. ההסבר נדרש להתייחס במפורש או במרומז לעובדה שהעובד יצטרך להיות נוכח פיזית במקום מסוים כדי לבצע עבודה מסוג זה. אף כי טווח התשובות המזכות בניקוד מלא היה רחב מאוד, חלק מהתלמידים לא הצליחו לקבל ניקוד משום שלא סיפקו שום הסבר או שההסבר שסיפקו לא הוכיח שהבינו שעבודה מהסוג שנתנו כדוגמה תחייב את נוכחותו הפיזית של העובד. דוגמה לתשובה שכזאת היא "חפירת תעלות משום שזו עבודה קשה". בהשוואה, תשובה שזיכתה את המשיב ניקוד היא "חפירת תעלות משום שצריך להיות שם".

כמעט 60% מהתלמידים קיבלו ניקוד מלא על שאלה זו.