

## אבחון קשיים סמנטיים והטיפול בהם באמצעות טכניקת הקלוז

### 1. קשיים סמנטיים באוצר המלים של תלמידים טעוני-טיפול

בחקר הבנת הנקרא מקובל להתייחס ליחסי-גומלין שבין שני מוקדים: הקורא והטקסט (למשל: גורם, 1983: 72; ון-דייק, 1980). בתהליכים אלה מהווה אוצר-המלים מרכיב חשוב, הן מבחינת השפעתו על רמת הקריאות של הטקסט והן מבחינת הפעילות הקוגניטיבית הכרוכה בתהלוכו. אך – מחקרי קריאות שונים מצביעים על משקלו המכריע של גורם זה בקביעת רמת-הקושי של טקסטים (הרמתי, תשמ"ב: 25 – 26). מן הבחינה הקוגניטיבית יש להניח, כי להבנת הנקרא חשוב לא רק היקפו הכמותי של אוצר-המלים, אלא גם – ואולי בעיקר – הכושר להבחין בין משמעות של מלים מוכרות. הכוונה לכשירות סמנטית, המאפשרת תפיסה של המשמעות המדוייקת של מלים עד כדי הבחנה בין משמעותיהן של מלים קרובות, המצויות באותו שדה סמנטי, וכך עמידה על היחסים הסמנטיים השונים והמגוונים שביניהן (קרוז, 1987: 265 – 290). כשירות זו מותנית בכושר הפשטה והמשגה, כלומר: בתהליכים בו-זמניים של הכללה והבחנה (מינקוביץ, תשכ"ז).

הספרות העוסקת בחקר החשיבה והלמידה של תלמידים טעוני-טיפול מציינת את הקשיים שבהם נתקלים תלמידים אלה ביכולת ההבחנה וההמשגה (אייגר, 1975; פרנקשטיין, תשל"א; פרנקשטיין, 1981). קשיים אלה אף נותנים את אותותיהם בכשירות הסמנטית, כעולה מדיווחיהם של מורים על אירועים בכיתות של תלמידים טעוני-טיפול (ניר וניר, 1979; ניר מ', 1983).

הקשיים בהבחנה המילונית-סמנטית מתחלקים לשתי קטגוריות עיקריות: מלים בעלות משמעות קרובה ומלים פוליסמיות.

\* מרים ניר היא מדריכה פדגוגית ומורה במכללה.

## א. מלים בעלות משמעות קרובה

בקטגוריה זו נכללות קבוצות מלים השונות זו מזו בצורתן הגראפית ובייצוגן הפונולוגי, ועם זאת קרובות מבחינה סמנטית. בדרך-כלל מתבטאת הקרבה בכך, שניתן לשייכן לאותו שדה סמנטי. היחסים הסמנטיים שבין המלים בקבוצה כזו הם נרדפות חלקית, ניגוד, וכן היכללות של משמעים (ניר, תשל"ח). תלמידים טעוני-טיפוח, אף שאינם מתקשים בדרך-כלל בשימוש במלים אלה – בדיבור או בכתיבה – מתקשים להבחין ביניהן. נדגים את הדבר באמצעות אירועים שעליהם דיווחו מורים ופרחי-הוראה. הדוגמות לקוחות כולן מכיתות, שבהן מרבית התלמידים הוגדרו כ"טעוני-טיפוח".

### עצמאות – כבוד – אי-ציות – תוקפנות

תלמידים השתמשו בביטויים **עצמאות** ו-**כבוד** **עצמי** בהקשרים דומים, אולם כאשר נבחנה משמעות הדברים, התברר, שלמעשה התכוונו בשני המקרים ל'אי-ציות' או ל'תוקפנות'.

המורה: "מה זאת עצמאות?"

התלמיד: "עצמאות זה כשאני לא עושה מה שאומרים לי; אני שומר על הכבוד שלי."

חברו, שהסכים עמו: "אם אני נוסע באוטובוס ושם רגליים על הכסא, תופס שני מקומות, ועומדת אשה זקנה, ואומרים לי: 'תוציא את הרגליים שלך, תן לזקנה לשבת'. אני אומר: לא תגיד לי מה לעשות, זה הכבוד שלי!"  
לפנינו דוגמה של קשיי הבחנה בין מושגים, שקיימת ביניהם זיקה מסויימת. האירוע מעיד על חוסר הבחנה וטשטוש מושגים במישור הפסיכו-סמנטי. במקרה הנדון התלמיד משתמש במלים **עצמאות** ו-**כבוד**, כשלמעשה הן משמעות "כיסוי" ל'אי-ציות' או 'תוקפנות'. המשמעות הסובייקטיבית האפקטיבית משתלטת על המשמעויות הדנוטטיביות. התוצאה היא חוסר דיפרנציאציה וקונטמינאציה של גורמי רגש בחשיבה, תופעות האופייניות לתלמידים טעוני-טיפוח.<sup>1</sup>

השימוש במלה **כבוד** בתגובותיהם של שני התלמידים מעיד אף הוא על קושי בכיסוי הסמנטי של המלה. תגובותיהם מגלות תפיסה מחוצנת ו"תוקפנית" של המושג.

### מתגעגע – רוצה (שיהיה לי)

תלמידים מכיתה ד, שהתבקשו לחבר משפטים ולהשתמש במלה **מתגעגע**, השתמשו במלה זו במשמעות של 'רוצה שיהיה לי': "אני מתגעגע שיהיו לי

אופניים. בדוגמה זו ניכר הקושי להבחין בתכונות הסמנטיות המייחדות את משמעה של **מתגעגע**, הכוללות התייחסות רגשית לאדם או לתופעה, שנתקלו בהם בעבר. המשמעות המוחשית והמחוצנת של 'רוצה שיהיה לי' השתלטה במקרה זה על המשמעות המקובלת של **מתגעגע**, ודחקה את מקומה (וזאת – למרות שהמלה בצורתה הפונולוגית/גראפית הייתה מוכרת לתלמידים). ייתכן, שבמקרה זה בא לידי ביטוי אחד האפיונים של "החיצוניות של סגנון החיים", על-פי גישתו של פרנקשטיין. על-פי אפיון זה אדם נוטה "לראות את מושאי התפיסה בחינת החסר ברגע מסוים, ואת החסר כדבר קונקרטי, הקיים כדי שיהיה לו, או הקיים אך אינו ניתן להשגה" ("the haveable"<sup>2</sup>).

### **עתיק – ישן – מלוכלך – עני**

במלים אלה השתמשו התלמידים כבמלים נרדפות, שאינן שונות במשמעיהן. הנושא, שעלה בכיתה ד', היה "ישן מול חדש". המורה: "מה זה עתיק?" התלמידים (בנשימה אחת); "ישן, מלוכלך, עני". בדיון שנערך בכיתה התברר, כי התלמידים התקשו להבחין בתכונות המייחדות כל אחת מן המשמעויות של המלים הללו.

### **בודד – לבד**

גם אל מלים אלה התייחסו התלמידים טעוני-הטיפוח כאל נרדפים. הם התקשו לעמוד על האפשרות, שאדם יהיה לבדו ועם זאת לא יחוש בדידות, וכן באפשרות שאדם יחוש בדידות אף אם אינו לבדו. הם התייחסו אפוא לרכיב הסמנטי [ניתוק], המשותף לשתי מלים אלה כאל המשמע הבלעדי. הם לא הבחינו בכך, שבמושג **לבד** מדובר בניתוק פיסי, ואילו במושג **בודד** מדובר בניתוק נפשי או רגשי. לפנינו אפוא תופעה של "הכללה פרימיטיבית"<sup>3</sup>, הנזכרת בניתוח דפוסי החשיבה וההתייחסות, האופייניים לתלמידים טעוני טיפוח, על-פי גישת "ההוראה המשקמת"<sup>4</sup>.

בדוגמות שהבאנו, וכן בדוגמות נוספות שניתחנו במקום אחר<sup>5</sup>, אנו עדים לקשיים שבהם נתקלים תלמידים טעוני-טיפוח בכל הנוגע להבחנות סמנטיות שבין מלים בעלות משמעויות קרובות. הנטייה היא לייחס למלים שונות משמעות זהה, על-סמך דמיון סמנטי חלקי, לעתים מקרי ביותר. כאמור, יש שהמלים מצויות באותו שדה סמנטי וביניהן יחסי נרדפות חלקית, כבמקרה של **איום – אזהרה**<sup>6</sup>, ויש שהזיקה אינה כה הדוקה, כבמקרה של **ישן – מלוכלך** – **עני** (הכללה פרימיטיבית).

כאשר מדובר במלים בעלות משמעות קרובה, הנטייה היא להעדיף את המשמע המוחשי, הסובייקטיבי, המחוצן והאפקטיבי יותר על המשמעים האחרים.

בדרך-כלל משמע זה "משתלט" על המשמעים של מלים הקרובות לה. במקרים אלה – אף שהתלמיד עשוי להשתמש באופן תקין במלים מבחינה פונולוגית/גראפית, הרי שמבחינה פסיכו-סמנטית ייתכן שבתודעתו תתקשר למלים אלה משמעות אחרת, זו הקונקרטי והאפקטיבית של מלים קרובות.

נקל להבין, כי תופעות כאלה עלולות לחבל בתהליכי הבנת הנקרא והבנת הנשמע של תלמידים טעוני-טיפוח. על המורה להיות מודע לסכנות אלה, ולהתייחס אליהן בזמן ההתערבות בתהליך ההוראה-למידה.

## **2. מלים פוליסמיות**

מלה פוליסמית היא לקסמה המציינת יותר ממשמעות אחת, כלומר – מלה בעלת ייצוג פונולוגי/גראפי מסוים מייצגת מספר יחידות סמנטיות (ניר, תשל"ח: 79 – 84). בין המשמעויות השונות של מלה פוליסמית קיימים קשרים סמנטיים מגוונים (במקרים מסוימים קשרים אלה נסתרים הם). מן הראוי להבחין בין פוליסמיה להומונימיה, מלים הומונימיות – בניגוד לפוליסמיות – זהות בצורתן אך שונות באטימולוגיה שלהן. במקרה כזה התאחדו מלים שונות לצורה אחת בגלל שינויים פונולוגיים שחלו בהן; בין מלים כאלה אין קשר סמנטי. בהקשר זה נעסוק בתופעת הפוליסמיה בלבד.

מימושן של המשמעויות השונות במקרה של פוליסמיה מתבטא בשימושיה של המלה בהקשרים שונים. לדוגמה – למלה **שלילי** משמעים שונים בהקשרים **מספר שלילי** (במתמטיקה) ו**רטיפוס שלילי**.

תלמידים טעוני-טיפוח מתקשים לעתים קרובות בהבחנה שבין המשמעים השונים של מלה פוליסמית. הם נוטים לייחס למלה, שיש לה אותו ייצוג פונולוגי/גראפי גם משמעות בלבדית אחת בכל ההקשרים. במקרים רבים משתלט המשמע האפקטיבי, השלילי או המוחשי, על המשמעים האחרים של המלה. מבחינה זו דומה הדבר להשתלטות של משמע מסוים של מלים קרובות-משמעות, המייצגות ערכים סמנטיים שונים (כפי שתואר לעיל).

להלן מספר דוגמות שתועדו בדיווחים של אירועי הוראה-למידה בכיתות של תלמידים טעוני-טיפוח.

## אפס

לפי מילון אבן-שושן (תשכ"ו) למלה זו כמה משמעים:

- (א) במתמטיקה – 'שם הספרה 0 במערכת המספרים שבכתב' במשמעות זו משמשת המלה בשני תפקודים עיקריים: כנקודת מוצא ברצף המספרים (חיוביים/שליליים), וכציון מקומה של ספרה במספר.
- (ב) 'אבל, אך, אולם' (בפונקציה של קשר, כמלת-חיבור)
- (ג) 'אין, לא כלום, פחות ערך'.

בשיעורי מתמטיקה נטו תלמידים טעוני-טיפוח לייחס למלה **אפס**, שהיא בעלת משמעות (א) נייטרלית-אובייקטיבית, את משמע (ג), המצטיין באפקטיביות ובקונוטאציה שלילית בולטת.

המורה (בשיעור מתמטיקה בחטיבת הביניים): "מהו תפקיד האפס ברצף המספרים?"

תלמידים: "שאין כלום, שהוא לא שווה כלום."<sup>8</sup>

מקרה דומה קרה, כאשר הופיעה המלה **אפס** במשמעות (ב) בטקסט מקראי. התלמידים הסבירו את דברי המרגלים למשה "באנו אל הארץ אשר שלחתנו, וגם זבת חלב ודבש היא, וזה פריה; אפס כי עז העם היושב בארץ..." (במדבר י"ג, 27–28) כך: "כל מה שאמרנו עד עכשיו לא שווה כלום; עכשיו נגיד לך את האמת..." גם במקרה זה השתלטה אפוא משמעות (ג), המצטיינת באפקטיביות ובקונוטאציה השלילית.

## שלילי

למלה זו שימושים שונים. להלן שניים מהם (על-פי מילון אבן-שושן):

- (א) 'בלתי רצוי, שאינו טוב או מקובל', כגון "טיפוסים שליליים", התנהגות שלילית";
- (ב) במתמטיקה – "מספר שלילי" – 'מספר שהוא פחות מאפס'. משמע (ב) שונה ממשמע (א) בכך שהוא נייטרלי ומשחרר מקונוטציות אפקטיביות. בכיתת תלמידים טעוני-טיפוח בלטה הנטייה לייחס למלה **שלילי** קונוטאציות שליליות גם בשיעור במתמטיקה:

המורה: "מספר שלילי כפול מספר חיובי נותן מספר שלילי, ומספר שלילי כפול מספר שלילי נותן מספר חיובי."

תלמיד: "זה לא פייר (fair)".

ייתכן, אמנם, שהתלמידים התקשו בהבנת ההיגד מן הבחינה

הקוגניטיבית, אך עם זאת תגובתם משקפת חוסר הבחנה בין המשמעים שיש למלה בהקשרים שונים. כמו בדוגמה הקודמת, כן גם כאן לפנינו דוגמה להשפעת המשמע בעל הקונוטציות הריגושיות על המשמע הנייטרלי.

### חום

למלה זו מספר מימושים סמונטיים בהתאם להקשר:

- (א) 'היפוכו של קור': "חום רב שרר בחוץ";  
(ב) 'חום הגוף, כתסמין (סימפטום) של מחלה': "חומו של הילד עלה";  
(ג) 'ביטוי ליחסים רגושים חיוביים בין בני אדם': "משפחה זו מעניקה חום לילדיה".

בכיתה המאוכלסת בתלמידים טעוני-טיפוח, דובר על תפקיד הבית, המעון. כאשר דובר על הענקת חום לבני המשפחה, עלתה השאלה: המורה: "מה פירוש 'להעניק חום לבני המשפחה'?" תלמידים: "שהיו חולים במשפחה".

תגובת התלמידים מעידה על השתלטות המשמעות האפקטיבית-השלילית (המוחשית) על זו המופשטת יותר. יתר על כן: תגובת התלמידים מתייחסות למקרה מסוים (כביכול) ולמשפחה ספציפית (כביכול), במקום ההתייחסות הכללית-אוניברסלית, שעליה מדובר בהקשר של תפקידי המעון.

### חשף

משמעותו העיקרית של הפועל, לפי מילון אבן-שושן היא – 'גילה, הסיר את הכיסוי, עירטל, גרם שייראה'.

משמעות בסיסית זו עשויה לקבל קונוטציות שונות בהתאם להקשר, למשל: "חשיפת עתיקות" לעומת "חשיפת חלקים מוצנעים של גוף האדם".

בשיעור, שבו עיינו התלמידים בקטע המתאר חשיפת עתיקות, נטו תלמידים טעוני-טיפוח לייחס לתיאור משמעות שלילית של חילול הקודש. במהלך הדיון התברר, שהתלמידים נסחפו אחר אסוציאציה של שימוש הפועל בהקשרים אחרים (חשפנות). הם התקשו להבחין בין השימוש הנייטרלי בפועל לבין השימוש הכרוך בקונוטציה ריגושית. ההתערבות של הקונוטציה האפקטיבית גרמה עיוות במשמעות הפועל בהקשר הנדון.

בדוגמה זו קשה לדבר על פוליסמיה בסיסית, אלא על משמע בסיסי, שמרכיבו הקונוטטיבי משתנה בהתאם להקשרים.

בכל הדוגמות שהבאנו נתגלעו קשיים של הבחנה סמונטית בין משמעים שונים המתקשרים לאותה מלה-לקסמה. אף על פי שאין לראות בדוגמות אלה מדגם

מייצג, בולטת בהן הנטייה להעניק למלה את המשמע האפקטיבי במקום המשמע הנייטרלי המתבקש מן ההקשר. נטייה זו מחייבת תשומת-לב מיוחדת מצד המורה. על המורה לבחון את תגובות התלמידים לנושאים הנדונים בכיתה, תוך ערנות מיוחדת לשימוש במלים פוליטיות, או לפירוש הניתן להן. מודעות כזו תסייע למורה לפתח יכולת דיאגנוסטית, העשויה לשמש מנוף לפיתוח הכשירות הסמנטית של התלמידים.

## 2. קשיים בהבחנות סמנטיות בהשלמת "קלוז"

טכניקת הקלוז מתבטאת בהשלמת קטע, שהושמטו ממנו מלים לפי קצב מסוים (היינו – לפי עיקרון סטטיסטי) או לפי עיקרון איכותי. טכניקה זו מבוססת, מן הבחינה הקוגניטיבית, על "עקרון הסגירות" (closure) של הפסיכולוגיה התבניתית, שלפיה יש הנטייה "לסגור צורות", כלומר – לתפוס אותן כשלמות, גם אם חסר בהן פרט מסוים. היכולת להשלים קטע, שהושמטו ממנו מלים, מתבססת על ההנחה שבכל טקסט יש מידה זו או אחרת של עודפות (redundancy), וכי הקורא המשלים את הטקסט מסוגל להפיק ממנו מידע למרות ההשמטות, באמצעות רמזים המצויים בו.

טכניקת הקלוז עשויה לשרת מטרות מספר:

- א. דירוג רמת הקריאות של טקסטים נתונים. זו הייתה המטרה הראשונית של הקלוז, כפי שהוצע בשנות החמישים (טיילור, 1953).
- ב. קביעת הרמה של הבנת הנקרא אצל קבוצת קוראים.
- ג. איתור קשיים של תלמידים במיומנויות הלשון בכלל, והבנת הנקרא בפרט.
- ד. שימוש בקלוז לשם טיפוח הבנת הנקרא והמודעות הלשונית (במטרה זו נעסוק להלן במפורט).

בהתאם למטרה ג, ניתן לעמוד על קשייהם של תלמידים טעוני-טיפוח בתחום ההבחנות הסמנטיות על-פי דרכי ההשלמה של קטעי קלוז. בניסוי שנערך לשם הכנת חוברת הדרכה למורים<sup>9</sup>, נבדקו תגובות של תלמידים משבעה בתי-ספר בירושלים לטקסטים שעובדו בשיטת הקלוז. חלק ניכר מן הנבדקים הוגדרו כ"טעוני-טיפוח".

להלן כמה דוגמות של תגובות, שהיו אופייניות לתלמידים טעוני-טיפוח, ולא נמצאו כמעט בכיתות, שאוכלוסיית התלמידים בהן הוגדרה כ"תקינה".

## **א. השלמה באמצעות מלה כללית, בעלת משמעות דיפוזית, בלתי מובחנת**

במקרים, שבהם היו מספר אפשרויות להשלמת ההשמטה, וכולן קבילות במידה מסוימת, נטו התלמידים טעוניהטיפוח "להעדיף" את המלה הכללית, בעלת המשמעות המובחנת פחות, על המלה בעלת המשמעות הספציפית יותר, המתבקשת בהקשר הנדון. נביא לחלן מספר דוגמות:

### **– הלך במקום חזר:**

שני פעלים אלה מצויים בשדה הסמנטי של פועלי התנועה, אלא שהפועל חזר משמעותו מובחנת יותר; היא כוללת את ההנחה, שלפעולת החזרה קדמה תנועה בכיוון הפוך (לאו דווקא "הליכה"). ההשמטה משובצת בהקשר הבא:  
"האיש הרחמן פנה לדרכו, לעסקיו. כאשר \_\_\_\_\_ הבייתה, עבר שוב באותו מקום..."<sup>10</sup>

ההקשר הרחב מחייב כאן, ללא ספק, את ההשלמה חזר, שהרי בחלקו הראשון של הקטע מדובר באיש שהלך לעסקיו ופגש בילדה, ואילו בחלק השני מדובר באותו אדם, שפגש שוב בילדה כאשר חזר לביתו.

ההשלמה הלך עשויה להיות קבילה (במידת־מה) בהקשר המצומצם, אך לא בהקשר הרחב יותר. התלמידים טעוניהטיפוח "העדיפו", כאמור, את הלך על חזר. בכך הם מגלים – כמו גם במקרים אחרים – את הנטייה להתייחס להקשר המצומצם, תוך התעלמות מן הרמזים שבהקשר הרחב.

### **– הלך במקום יצא:**

דוגמה זו, גם היא קשורה לשדה התנועה, לקוחה מן הקטע "פקחותו של רב"<sup>11</sup>. בקטע זה מדובר על רב ששפט בין שני יהודים. במהלך הסיפור משובץ המבט:  
"הרב ... ביקש את סליחתם, ו לרגע מן החדר".

טעוניהטיפוח השלימו כאן הלך, אף על פי שהשימוש בפועל יצא מתאים יותר בהקשר זה. גם כאן, כמו בדוגמה הקודמת, נטו התלמידים "להעדיף" מלה בעלת משמעות פחות מובחנת, במקום מלה בעלת דנוטאציה מצומצמת ומובחנת יותר.

### **– אמרה במקום ענתה או השיבה:**

שלושת הפעלים מצויים באותו שדה סמנטי (שלושתם פועלי־הבעה). הפעלים ענתה/השיבה הם בעלי משמעות ספציפית יותר מ־ אמרה. הדנוטציה של הפעלים ענתה/השיבה כוללת תכונית נוספת, המייחדת אותה מ־ אמרה, והיא תגובה לשאלה. ההבחנה שבין ענתה ל־ השיבה טמונה בתכונית משלבת: השיבה משמשת במשלב גבוה יותר.



בקטע הקלוי "הפרוטה"<sup>12</sup> משובץ המבע:  
"שאל אותה האישי: 'האם אבדה לך גם הפרוטה השנייה?' הילדה: 'לא אבדה לי, לא...'"  
ההקשר מחייב להשלים **השיבה** או **ענתה**. התלמידים טעונייהטיפוח נטו להתעלם מן ההקשר הרחב, כלומר מן העובדה שהאישי שאל את הילדה, ו"העדיפו" את הפועל הסתמי, בעל המשמעות הדיפוזיית, **אמרה**.

– **אמר** במקום **שאל**:

כאן מדובר בהשלמה שבקטע "פקחותו של רב"<sup>13</sup>:  
"בשומעו את הריב, הרב: האם מישהו יכול **(להוכיח)** שהשטר הוא שלו?"<sup>14</sup>  
הפועל **שאל** מצטיין במשמעות מובחנת יותר מ־ **אמר** (**שאל** מבטא אמירה מסוג מסוים). המשיבים התעלמו מסימן השאלה המסיים את דברי הרב, והשלימו את החלל באמצעות הפועל הפחות מובחן – **אמר**.

– דוגמות נוספות שהופיעו באותו קטע, והשייכות גם הן לקטגוריה זו, הן: **אמר** במקום **טען**, **לומר** במקום **להוכיח**. שתי השלמות אלה הופיעו בתלקו הראשון של הקטע:

"שני יהודים באו אל הרב למשפט. שניהם אחזו בשטר אחד של חמש מאות לירות, וכל אחד (1) שהוא שלו. בשומעו את הריב (2) הרב: 'האם מישהו משניכם יכול (3) שהשטר הוא שלו?'"

בהשמטה (1) קבילה אמנם המלה **אמר** בהקשר המצומצם, אולם התייחסות מובחנת להקשר הרחב מחייבת את ההשלמה **טען**. הפועל **טען** (לעומת **אמר**) מכיל תכונת המייחדת אותו – [עמידה בתוקף על הנאמר]. היכולת לעמוד על מציאותה של התכונת הזאת, מאפשרת לקורא לבחור בהשלמה המדויקת יותר מבחינת ההקשר הרחב. מעניין לראות, כי התלמידים השלימו כאן **אמר**, על אף העובדה שבהמשך הקטע נאמר במפורש (בדברי הרב לאשתו):  
"כל אחד טוען שהשטר הוא שלי".

בהשמטה מס' 3 למעלה, שוב קבילה ההשלמה **לומר** בהקשר המצומצם, אולם ההתייחסות להקשר הרחב ולעניין הנדון בקטע (המשפט) מחייבת להעדיף את הפועל **להוכיח**. גם כאן, בדומה לדוגמות שהובאו לעיל, "העדיפו" התלמידים טעונייהטיפוח את הפועל בעל המשמעות הפחות מובחנת – **לומר** או **להגיד**<sup>15</sup>.

### **ב. השלמה באמצעות מלה בעלת אפיונים סמנטיים מוחשיים-חיצוניים**

קטגוריה זו כוללת מקרים המצביעים על תפיסה "מחוצנת" של משמעות המלה.

### – צעק במקום טען

בהשמטה הראשונה שבקטע "פקחותו של רב" היו תלמידים שהשלימו, כאמור, **אמר** במקום **טען**. אולם היו גם אחרים שהשלימו במקרה זה **צעק**. מן הראוי לציין, כי השלמה זו הופיעה בקרב תלמידים טעוני-טיפוח בלבד. בדיון שנערך לאחר תרגיל הקלז, היו שהתקשו להצביע על ההבדל שבין **צעק** ל- **טען**, ואף הצביעו על כך שלשני הפעלים משמעות זהה, כביכול. תגובה זו מבטאת את הנטייה של תלמידים אלה לזהות את משמעות המלה על-פי האפיונים החיצוניים של הפעולה. נטייה זו תואמת תופעות אחרות של חיצון, על-פי גישת ההוראה המשקמת (פרנקנשטיין, 1981; 1983)<sup>6</sup>

### – להראות במקום להוכיח

בהשמטה מס' (3) היו תלמידים שהשלימו את החסר באמצעות שם-הפעול **להראות**, אף על פי שההקשר הרחב מחייב את ההשלמה **להוכיח**. בדיון שנערך לאחר התרגיל, לא יכלו תלמידים אלה להצביע על ההבדל שבין **להראות** ו- **להוכיח**; הם התקשו להתייחס לאפשרות, שאדם עשוי להוכיח משהו בדרכים שונות, ולא דווקא על-ידי כך ש"ראה". כאן מתבטאת נטייתם של תלמידים טעוני-טיפוח לספק השלמה בעלת משמעות מוחשית יותר ללא התייחסות להקשר הרחב.

– במחקרים של ניר, בן-אמיתי ושריר (1981) כלול דיווח על תגובות של תלמידים טעוני-טיפוח במבחן קלז לעומת תגובותיהם של "תקינים". בקטע "השקנאי הבודד" משובץ משפט שהמלה **מים** הושמטה ממנו: "עתה מכניס כל שקנאי את **(מקורו)** העצום למים, וממלא את השק בעשרות כוסות ודגים."

השלמות טיפוסיות לטעוני-טיפוח היו **אבנים**, **בקבוקים**, **זהב**. בהקשר שלפנינו, כלומר בצירוף **כוסות מים**, משמשת המלה **כוסות** ככמת (quantifier), כלומר – כמציינת את כמות המים; היא משמשת אפוא לא כגרעין הצירוף השמני, אלא כמגדיר, ולמלה **כוסות** יש, במובן מסוים, משמעות מופשטת (שהרי אין מדובר בכוסות ממש). השלמה של **זהב** במקום **מים**, ללא התחשבות בהקשר, מעידה על התייחסות ל- **כוסות** כאל עצמים מוחשיים ולא כאל כמת. לפנינו אפוא ביטוי לגישה קונקרטיסטית-מחוצנת.

### ג. תגובות אוטומאטיות ודפוסיות

#### – לשפוט את במקום לשפוט בין:

בקטע "פקחותו של רב", שהזכרנו למעלה, נאמר, כי היה על הרב לשפוט בין

שני יהודים, כלומר – לקבוע מי מהם צודק. במבע שלפנינו הושמטה מלת־היחס:

"תחילה תהא הרב, ולא ידע איך לשפוט השניים".  
טעונית־הטיפוח שבין התלמידים שהשתתפו בניסוי השלימו את, בלי להתייחס אל ההקשר הרחב, הדין בשני יהודים, שלכל אחד מהם טענה משלו, ועל הרב היה להכריע ביניהם, ולקבוע מי מהם צודק. תגובה זו משקפת, להערכתנו, התנהגות אוטומטית ודפוסית של שימוש במלת־היחס את כהשלמה ל־ לשפוט, מבלי להביא בחשבון שיקולים מאקרו־סמנטיים.

– בקטע "הפרוטה"<sup>17</sup> מסופר על ילדה, שחיפשה בעפר פרוטה שאבדה לה. בקטע משובץ המשפט:  
"כאשר (חזר) הביתה, עבר שוב באותו מקום, והנה הילדה עודנה בעפר, ודמעותיה על לחיה".

היו בין התלמידים שהשלימו שוכבת או משחקת במקום המלה שבמקור – מחפשת. תלמידים אלו הבחינו אמנם בצורך להשתמש בפועל להשלמת ההשמטה, אולם בדרך אוטומטית, אסוציאטיבית־דפוסית השלימו שוכבת בעפר או משחקת בעפר, תוך התעלמות מן הרמזים שבהקשר הרחב, כלומר מן הפרטים המופיעים לפני המבע הנתון ובהמשכו.

### 3. הקלז ככלי דידקטי לטיפוח ההבחנה הסמנטית

כפי שצוין לעיל, יש לטכניקת הקלז ארבעה שימושים שונים. ההצעה שנביא להלן מכוונת לשימוש בקלז ככלי דידקטי, שמטרתו לפתח את תהליך הבנת הנקרא, ובמיוחד את כושר ההבחנה הסמנטית, כחלק חשוב בתהליך זה.

השלב החשוב ביותר בהפעלת הקלז ככלי דידקטי מתבטא בדיונים המלווים את הפעילות של התלמידים בהשלמת ההשמטות<sup>18</sup>. דיונים אלה ניתן לערוך בקבוצות קטנות, ואף בזוגות, ולאחר מכן להמשיך בהם במסגרת הכיתה כולה בהנחיית המורה. בדיונים אלה המגמה היא לבחון את קבילותן של ההשלמות המוצעות בתוך ההקשר, ולא דווקא לחפש אחר ההשלמה האחת "הנכונה". לכן יתמקדו הדיונים בעמידה על ההבדלים הסמנטיים שבין המלים המוצעות להשלמה מסוימת, תוך בדיקת זיקתן להקשר המצומצם ולהקשר הרחב של הטקסט. בדרך זו הדיונים על ההשלמות עשויים לתרום לטיפוח כושר ההבחנה הלשונית־סמנטית ולפיתוח מודעות מטא־קוגניטיבית לתהליכי הבנת הנקרא וליכולת ההתייחסות להקשר המצומצם והרחב.

יתרונו של השימוש בקלוז ככלי דידקטי נעוץ בכך, שהוא מאפשר התערבות בתהליכי הבנת הנקרא בזמן התרחשותם, ובכך הוא עשוי לתרום, כאמור, לפיתוח מודעותם של התלמידים. אף כי אין אנו ממליצים להשתמש בקלוז לצורך טיפול שיטתי בכשירות הלשונית על היבטיה השונים, יכול/ה המורה להשתמש בו בדרך מכוונת על-פי צורכי התלמידים. אנו נתמקד כאן בתרומתה האפשרית של טכניקת הקלוז לפיתוח ההבחנה הסמנטית אצל תלמידים טעוני-טיפוח.

בשלב הראשון יכין/תכין המורה טקסט, שממנו יושמטו מלים, שהשלמתן תזמן דיונים על הבדלים סמנטיים בין מלים הנתונות באותו שדה סמנטי<sup>19</sup>.

תהליך ההשלמה של הקטע מורכב ממספר שלבים:

- א. העלאת הצעות בדבר האפשרות להשלים את המלה החסרה (זאת – רק לאחר שהתלמידים קראו את הקטע כולו).
- ב. דיון בהבדלים שבין האפשרויות השונות; בשלב זה עדיין אין התייחסות ישירה להקשר הרחב.
- ג. בדיקת האפשרויות השונות לאור האילוצים הכרוכים בהקשר המצומצם והרחב.
- ד. בחירה באפשרויות הנראות כמתאימות ביותר.

אף שמטרת התלמידים היא להגיע לשלב הסופי, כלומר למצוא את האפשרות "הנכונה", הרי שמבחינת טיפוח הכשירות הסמנטית נודעת חשיבות מרובה לשלב השני דווקא. בשלב זה נדונות ההבחנות הדקות שבין האפשרויות השונות, כלומר בין המלים הקרובות זו לזו קרבה סמנטית, והמצויות בדרך-כלל באותו השדה הסמנטי.

כדוגמה לתרגיל מעין זה ישמש לנו הסיפור "פקחותו של רב"<sup>20</sup>. הסיפור פותח, כפי שנזכר לעיל, בפסקה:

"שני יהודים באו אל הרב למשפט. שניהם אחזו בשטר אחד של חמש מאות לירות, וכל אחד שהוא שלו."

השמטת המלה **טען** מאפשרת דיון מבחין בין מלים בעלות משמעות קרובה. יש לשער, שהתלמידים יציעו אפשרויות כמו: **אמר/צעק/חשב/טען**, כפי שאמנם התרחש במהלך הניסוי. לאחר שיציעו התלמידים את האפשרויות הנראות להם כמתאימות להקשר, ייזום המורה דיון בהבדלים הסמנטיים שבין הפעלים הנ"ל. הדיון ייסוב על המשותף ועל השונה שביניהם, ובדרך זו יאותרו התכונות המבחינות.

ממקרה שלפנינו "המכנה המשותף הסמנטי" לפעלים הנזכרים הוא פעילות אנושית שבתחום ההבעה (כך – אם נראה גם בפועל **חשב** מעין הבעה עצמית, רפקלסיבית). מבחינה דקדוקית כל הפעלים מנוסחים בצורת העבר של גוף שלישי יחיד.

בשלב זה יתקיים תהליך מעניין של הבחנה סמנטית בין הפעלים, המתבטא באיתור רכיבי המשמעות הטיפוסיים לכל אחד מהם. הבחנה מעניינת היא בין **חשב** לבין שאר הפעלים שבקבוצה. התכונות המייחדות את **חשב** לעומת האחרים היא היעדר ההבעה הקולית. בהמשך הדיון, בבחינת ההתאמה של האפשרויות השונות להקשר הנתון, תהיה להיבט זה חשיבות רבה.

מעניינת גם ההבחנה בין **אמר** ל- **טען**. הפועל **אמר** כללי ודיפוזי יותר מ- **טען**. הפועל **טען** כולל תכונות שאפשר לראותה כדרישה או כעמידה בתוקף על הדברים הנאמרים. כן יש לציין את ההבחנה שבין **טען** ל- **צעק**. יהיו בוודאי תלמידים טעוני-טיפוח שיתקשו בהבחנה ביניהן, כפי שאכן קרה בניסוי שערכנו. התלמידים הללו זיהו "אמירה בתוקף" עם "אמירה בקול רם" או "צעקה". הדיון המבחין בין הפעלים הללו נראה לנו כחשוב מאוד לתלמידים טעוני-טיפוח המתקשים בדרך-כלל בהבחנות סמנטיות, ו"המעדיפים" את המשמעות המחוצצת יותר<sup>2</sup>. דיון כזה עשוי להבהיר לתלמידים, שאין ה**טען** חייב בהכרח להביע את טענתו בצעקה, שהרי אפשר לטעון בשקט, ומצד אחר ייתכן גם שאדם יצעק, ועם זאת לא תהיה בכך משום טענה.

עד לשלב זה ייערך הדיון המבחין ללא זיקה ישירה להקשר הנתון; הוא יתבטא בבחינת הערך הסמנטי של הפעלים הקרובים. תהליכים מסוג זה, כשהם משובצים באירועי הוראה-למידה אחרים, עשויים לתרום להבחנות סמנטיות ספציפיות, ולטיפוח כושר ההבחנה בכלל. עתה יבוא תורו של השלב הבא, הכולל בדיקת האפשרויות השונות בזיקה ישירה אל ההקשר הנתון – המצומצם והרחב. תוך כדי התהליך ייפסלו האפשרויות שאינן קבילות, ותיבחר האפשרות המתאימה ביותר.

בדוגמה שלפנינו יתברר – תוך בדיקת ההתאמה להקשר – ש- **חשב** אינה בגדר אפשרות קבילה. הסיבה לכך נעוצה בעובדה, שפועל זה כולל את התכונות [היעדר הבעה בקול], ואילו ההקשר המצומצם והרחב מחייב תקשורת מילולית-קולית (בהמשך הסיפור נאמר: "בשומעו את הריב, שאל הרב ..."). הפועל **אמר**, שהוא הנייטרלי והפחות "מסומן" שבקבוצת הפעלים המוצעת, אמנם קביל בהקשר הנתון, אולם **טען** מתאים יותר, הן בהקשר המצומצם והן בהקשר הרחב. כאן אפשר להפנות את תשומת לבם של

התלמידים להופעתו של הפועל **טען** בהמשכו של הסיפור, וכן לנושא המרכזי שלו – משפטו של הרב.

בתגובה להצעות התלמידים יקבל המורה את החלק הלגיטימי שבתשובותיהם. בדוגמה שלפנינו – **חשב, צעק, אמר** – גם אם אינן ההשלמות המתאימות, הרי שכולן פעלים בזמן עבר ובגוף שלישי יחיד; אולם מן הבחינה הסמנטית – האפשרות המתאימה ביותר היא זו המובחנת – **טען**. תגובה מסוג זה תואמת את גישתה של אייגר (1975), המכונה "הרגעה וערעור כעקרונות בהוראה המשקמת". בדרך זו יסייע המורה לתלמידים להגביר את מודעותם לגבולות הלגיטימיות של ההשלמות ולקדמם בתהליכי ההבחנה הסמנטית.

קלוי, המובסס על הסיפור "פקחותו של רב", מזמן אפשרות לדון עם התלמידים במלים ובמושגים המצויים בשדה הסמנטי "המשפט", כגון: **טען, להוכיח, משפט, לתת סימן**. דיון בהבחנה שבין המושגים יכול שייערך לפני השלמת הקלוי, במהלכו, או בסיומו.

מבחינת האיסטרטגיה של ההוראה עולה כאן שאלת ההבחנה שבין גישת ההוראה האינדוקטיבית לבין הגישה הקרויה "לא-אינדוקטיבית"<sup>22</sup>. בהתאם לדרך ההוראה האינדוקטיבית, על המורה לבקש מהתלמידים לדון ביניהם באפשרויות להשלמות ההשמטות, ורק בסוף התהליך ידונו בעניין המכנה המשותף לכל ההשמטות; במקרה שלפנינו – "שדה המשפט". אפשרות אחרת היא לדון דיון מכין בנושא שבו מתמקד הקלוי לפני תהליך השלמת ההשמטות. דרך זו עולה בקנה אחד עם גישת ההוראה המשקמת, המוצעת על-ידי פרנקשטיין, ואשר אחד מעקרונותיה המרכזיים הוא "עקרון הלא-אינדוקטיביות".

בהתאם להצעה זו ייצור הדיון המכין מעין מסגרת-התייחסות להשלמת ההשמטות, ואילו הדיון בטיבן של ההשמטות ייערך לאור מסגרת זו. כפי שהזכרנו – איסטרטגיה זו מתאימה לתלמידים טעוני-טיפוח.

כדוגמה נוספת עשוי לשמש הקטע "בכדור פורח אל מרומי האוויר"<sup>23</sup>. בקטע זה מרובות המלים הלוקחות משדה התנועה (הכוונה לשדה הסמנטי הכולל מלים המציינות מעבר ממקום למקום), ובעיקר תנועה באוויר: **מתרוממים, מרחפים, חולפים, עפו, נפל, לטוס, להטיס, נישא, להפריח**. תוך כדי הכנת הקטע הזה לצרכים של קלוי דידיאקטי, אפשר להשמיט מלים משדה התנועה. במקרה זה מדובר בעיקר בפעלים.

בהתאם לאיסטרטגיה של ההוראה ה"לא-אינדוקטיבית" יכול המורה לשוחח עם התלמידים על מלים המציינות תנועה באוויר ועל ההבחנות ביניהן לפני התחלת תהליך ההשלמה של ההשמטות. דיון כזה עשוי לכלול, למשל, הבחנות סמנטיות שבין פעלים דוגמת **עפו**, **טסו**, **דאו**, **פרחו**, **התרוממו**, **נפלו**, **רחפו**. דיון בהבחנות כאלה ייצור מסגרת התייחסות, וימקד את תהליך השלמת ההשמטות סביב נושא מרכזי. דרך דידקטית זו עשויה לסייע לתפקודם של התלמידים טעוני-הטיפוח, הנוטים בדרך-כלל להיגררו. אסוציאטיבית מקרית.

לאחר הדיון המקדים יתבקשו התלמידים להשלים את ההשמטות לאור ההבחנות שנעשו לפני-כן, ותוך התחשבות בהקשר המצומצם והרחב. רצוי לארגן את הכיתה בקבוצות, ולעודד את התלמידים לדון בהשלמות, ולנמק את החלטותיהם על-פי הדיון המכין. בעקבות הדיונים בקבוצות הקטנות ייערך דיון במליאה (כלומר – במסגרת הכיתה) בהנחיית המורה. התלמידים יתבקשו לנמק את החלטותיהם תוך גילוי אחריות לגבי ההבחנות שנדונו בתחילת התהליך, ובזיקה לרמזי ההקשר המצומצם והרחב<sup>2</sup>.

בהוראה לתלמידים "תקינים" המורה יכול, כמובן, לנקוט דרך התואמת את האיסטרטגיה האינדוקטיבית. הדבר יתבטא בדיון עם התלמידים בשאלה "מה משותף לכל ההשמטות?", אך זאת רק לאחר ההצעות בדבר השלמת ההשמטות.

כפי שצוין לעיל, הכשירות הסמנטית היא מרכיב חשוב ביותר בכושר הבנת הנקרא, ולכן מן הראוי להקדיש לכך תשומת-לב מיוחדת. הדבר נכון בעיקר לגבי תלמידים טעוני-טיפוח המתקשים בהפעלת כושר ההבחנה בכלל, ובהקשר הנדון – בתחום ההבחנות הסמנטיות. נראה לנו, כי טכניקת הקלוג עשויה לשמש כלי חשוב (אם כי לא בלעדי) לפיתוח הכשירות הסמנטית של תלמידים בכלל, ושל טעוני-הטיפוח שביניהם בפרט.

## ה ע ר ו ת

1. קונסטימינאציה, כלומר "התערבות של הרגש בחשיבה", היא מושג מרכזי בהוראה המשקמת על-פי פרנקנשטיין. ראה, למשל, פרנקנשטיין (תשל"ב: 118).
2. על "חיצוניות של סגנון חיים" ראה, למשל, פרנקנשטיין (12:1967).
3. ראה מינקוביץ (תשכ"ו).
4. ראה פרנקנשטיין (תשל"א; 1981; תשל"ב).
5. דוגמאות נוספות של קשיי-הבחנה בין מלים קרובות-משמעות, המצויות באותו השדה הסמנטי, אפשר למצוא במאמרם של ר' ומ' ניר (1979). נזכיר כמה מן הדוגמאות: **ידידות – עזרה – עשיית שירות; איום – אזהרה; דמיון – חלום – שקר**.
6. ראה הערה 5.
7. להלן נשוב ונדון בדוגמה זו ביתר הרחבה.
8. דוגמה דומה ראה פרנקנשטיין (תשל"א: 153).
9. ראה ניר ואחרות (תשמ"ח).
10. שם, עמ' 10 – 15.
11. שם, עמ' 40 – 46.
12. שם, עמ' 10 – 15.
13. שם, עמ' 40 – 46.
14. בקטע מושמטת גם המלה **להוכיח**.
15. ועוד בעניין זה ראה להלן.
16. דיון נוסף בעניין זה ראה להלן בפרק 3.
17. ראה ניר ואחרות (תשמ"ח: 10 – 15).
18. ראה Rye (1982).
19. ראה הצעה ממורטת להכנת טקסט בשיטת הקלוז – ניר ואחרות (תשמ"ח).
20. שם, עמ' 41.
21. ראה לעיל הערה 2.
22. ראה פרנקנשטיין (1981).
23. ראה ניר ואחרות (תשמ"ח: 17).
24. ראה שם, עמ' 17 – 23.

## ביבליוגרפיה

- אייגר, ה' (1975). **הוראה משקמת לטעונוי-טיפוח**, תל-אביב, ספריית פועלים. הרמתי, שי (תשמ"ב). **שכתוב דידקטי**, ירושלים, מרכז מלטון לחינוך יהודי בתפוצות. מינקוביץ, א' (תשכ"ו). "המחשה והפשטה בהוראה", **מגמות** י"ד: 172 – 199.
- ניר, מ' (1983). "טיפוח ההבחנה הסמנטית אצל תלמידי תהיל"ה", **עלי תהיל"ה** 4.
- ניר, מ', אילת י' וישראל א' (תשמ"ח). **קלוז**, ירושלים, האגף לתכניות לימודים, משרד החינוך והתרבות (מהדורת עיצוב).



- ניר, ר' (תשל"ח), **סמנטיקה של העברית החדשה**, תל-אביב, עמיחי.
- ניר, ר' (תשמ"ט). "הבנת הנקרא – התהליך והתוצר", **דפים** 8: 5 – 11.
- ניר, ר' וניר מ' (1979). "הניתוח לתכונות סמנטיות ומשמעותו בהוראה המשקמת", **עיונים בחינוך** 23: 89 – 104.
- ניר, ר' ובלום-קולקה ש' (1980). "חקר תהליכי הבנת-הנקרא באמצעות טעויות במבחני קלוז", **עיונים בחינוך** 26: 115 – 132.
- ניר, ר', בן-אמייתי י', ושריר נ' (1981). "טכניקת הקלוז – מכשיר מאבחן ואמצעי לטיפול הכשירות הלשונית", **עיונים בחינוך** 30: 97 – 116.
- פרנקשטיין, ק' (1967). **האדם במצוקתו**, תל-אביב, עם עובד.
- (1981). **הם חושבים מחדש**, תל-אביב, עם עובד.
- (תשל"א). **שיקום האינטליגנציה החבולה**, ירושלים, בית-הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית.
- (1983). **החיצון – תופעה חברתית**, תל-אביב, עם עובד.
- (תשל"ב). **שחרור החשיבה מכבליה**, ירושלים, בית-הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית.
- רגב, ז' ואחרים (תשמ"ה). **סמנטיקה בחיי יום-יום**, ירושלים משרד החינוך והתרבות, מעלות.
- Cruse D.A. (1986). *Lexical Semantics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Jorm A.F. (1983). *The Psychology of Reading and Spelling Disabilities*, London, Routledge & Kegan Paul.
- Rye J. (1982). *Cloze Procedure and the Teaching of Reading*, London, Heinemann.
- Van Kijk T.A. (1980). *Macrostructures*, Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum.