

# הסיכום כמטלה לימודית – שיקולי דעת דידקטיים

דלה הלו-דרנה\*

כבר בכיתות הבינוניות של בית הספר היסודי, לעיתים אף קודם לכן, התלמידים נדרשים לסכם. זו אחת המשימות הנפוצות ביותר בבית הספר וככל שעולה גיל התלמידים, כן הולך ונגדל חלקה בלמידה. התלמידים מסכימים כמטלה בשיעורי הבית, בשלבי הכנת עבודה עיונית ובהקשרים מגוונים של לימוד ייחידי או קבוצתי, אולם רבים מרגנישים כי המטלה קשה להם מדי. ואכן קורה לא מעט שבמקרים לסכם – הילדים מעתיקים קטעים ואף חלקו משפטים או החלוףן כתובים "בambilים שלהם", מרוחקים שלא לצורך או מבאים את הפרטים ולא את עיקרו של הטקסט המקורי. לעיתים קרובות הטקסט שכתבו אינם לכיד ו מעיד על קשיים בהבנת המקור או על ביצוע המשימה בלבד מטריה ללמידה של ממש. אי אפשר להתעלם מקשישים אלו, שכן יוכל לתמוך בחשיבות רבה בלמידה והיא מבטאת את הבנת הלומד ואת פרשנותו. חשיבות הכלוי הזה עולה ככל שגדל מספר הטקסטים שהתלמידים פוגשים וככל שרבה העבודה העצמאית לעומת זו המודרכת. כיום מתגברת הנטייה בקרב המהנכים לעודד את תלמידיהם לאוטונומיה בבחירה התכנים הלימודיים, לאפשר להם גישה למקורות מידע מגוונים וללמודם להישען ככל האפשר על כישורי הלמידה שרכשו. דרך הוראה זו קשורה קשר הדוק בטיפוח אסטרטגיות של למידה מטקסט עיוני, בהן אלו הקשרות בסיכום.

\* המחברת מודה לפרופסור רפאל ניר על האורחות המועילות.

מטרת הדברים שכאן להעלות היבטים אחדים הקשורים לסיכון של טקסט עיוני הנitin כמטרה לימודית. אין הכוונה לעסוק בשיטה מסוימת להוראת הסיכום אלא בעיקר להציג כמה עקרונות לשיקולי דעת דידקטיים עשויים להנחות גם בבחירה שיטת ההוראה המתאימה.

## סוגי סיכומים בהתאם למטרותיהם

הסיכון משמש לצרכים רבים, הן בהקשר הבית-ספריו והן בהקשרים אחרים, ואולי משומך יש אי בהירות מסוימת בנוגע אליו. העסוק תחילת בהבارة המונח "סיכון" ובמיון סוגיו הסיכומיים בהתאם למטרותיהם.

בעברית "סיכון" היא מילה דו-משמעות: היא מתארת הן את הפעולה (*summarize* - "סיכון" כשם פעולה) והן את הטקסט המתואזר בעקבות פעולה זו (*summary* - "סיכון" כשם עצם). יתרה מכך, הסיכון אינו טקסט עצמאי ואף לא סוגה מוגבשת בעלי מטרה קבועה ומבנה מסוימים. אולם סוג סיכון מסוימים מוגדרים למדוי - לדוגמה התקציר המדעי, אולם קשה לקבוע קביעה מעין זו בנוגע ל"סיכון" בכלל. לחולופין נאמר כי המונח "סיכון" משמש אותנו לציין **טקסט שאינו מקורו אלא עיבוד לשונו לטקסט או לטקסטים קודזמים ומכיל את עיקרי תוכנם**. ואולם זו הגדרה רחבה וכוללת סוגים סיכום אחדים. להלן נציג להבוח בין שניים של סוגים של סיכומים על פי המטרות, מידת העיבוד יחסית למקור ותכונות טקסטואליות אחרות. לשם כך, נאפיין מוצבים אחדים שבהם נהוג לסכם, בדרך כלל למטרות לימודות.

א. **סיכום של הרצאה, שיעור או טקסט לימודי** - כאן מדובר בשיזור הטקסט ובהדגשת הרעיוןות החשובים שבו לשם לימוד, זכירה, אישור החומר או שימושו. הלומד עוסק במטרותיו שלו ואני מיעיד את הטקסט לקריאה של אחר, ולכן מתמקד בדרך כלל בעיקרי הדברים החשובים עיניו ואני מקפיד על ענייני לשון והיצג.

ב. **התמצית** - קיצור תוכנו של טקסט עיוני - היא מטלה בית-ספרית מקובלת (סיכום נושא מספר או מאנציקלופדיה). בהקשר חזץ בית-ספרי משמשים התמצית או התקציר תחליפים נאמנים לטקסט המקורי ומאפשרים לקרוא למוד בעזרתם על המקור ולבחר את בחרויותיו בהתאם.

1. על התקציר המדעי בסוגה ועל הבחנה שבין התקציר לתמצית עינו אצל ניר, 1994.  
על סוגים של סיכומים עינו אצל Lucisano P. & Kadar-Fulup J., 1988, P.112.

**ג. סיכום של כמה מקורות מידע** - במקרה זה סיכום מידע מטקסטים קודמים הוא חלק מתהליך יירה של טקסט חדש. לא הנמנויות הבלדיות לטקסט מקור מסוים אלא מטרת הכתיבה הפרטית של המוסכם, היא המנחה אותו בבנייה הטקסט החדש ובהתאם למטריה זו יארגן את הרעיון וישלב את פרטי התוכן מהtekסטים הקודמים. (МОבן שההבחנה בין סיכום - שהוא מיזוג המידע החשוב לכותרת מקורות אחדים לטקסט לכיד אחד - ובין כתיבה חדשה הנשענת על מקורות מידע אינה הבחנה חזקה וברורה).

**ד. סיכום כחלק מכתבה עיונית** - יש סוגות עיינות מסויימות שחילק מהמבנה המוסכם שלhn הוא סוף בצורת סיכום - כמו למשל כתבה, עבודה עיונית, וכדומה.<sup>2</sup> בחלק הזה תהיה חזרה על הרעיונות העיקריים שהוזכרו בחלקי הטקסט הקודמים. סוג זה של סיכום אינו ייחידה טקסטואלית עצמאית אלא הוא חלק בלתי-נפרד מtekסט המקור.

על פי הדוגמאות הללו אפשר לציין מאפיינים המשותפים ל"סיכוםים" לסוגיהם. הסיכום הוא טקסט הנסמך על טקסט או טקסטים אחרים, דבורים או כתובים. הוא נאמן ברמה זו או אחרת לטקסט המקורי, אולם עומד בפני עצמו כיחידת שיח שלמה (פרט לסקום שהוא חלק סופי של עבודה עיונית, כמוואר בסעיף ד' לעיל). לאחר שברוב המקרים הטקסט שמסכימים הוא טקסט עיוני, גם על הסיכום חולות מוסכמות הכתיבה העיונית.

---

.2. בהקשר זה חשוב להציג לילדים כי לא כל סוף של עבודה הוא בבחינת סיכום: לעיתים מדובר בדיון ומסקנות, לעיתים בהעלאת בעיה להמשך, לעיתים בתגובה אישית של הכותב על תהליך הלמידה שלו.

הטבלה שלහלן מציגה את אפיוני הסיכוןים שצוינו לעיל<sup>3</sup>.

## סוגי סיכוןים ואפיוניהם

תכונות מיוחדות, לשון והציג	מידת הנאמנות למקור	המטרה	סוג הסיכון
הЛОוד כתוב את הטקסט לעצמו; בדרך כלל אין הטקסט נערך ואין הקפדה על תקינות הלשון.	שמירה על נאמנות למקור, אלום בנטיה להשمات פתרים; לעיתים מטופשיים הדגשים, העורות או סיימי שאלת של המסתם, המבטיים את פרשנותו או את התייחסותו לתוכן.	לلمידה: זכירה, שימור או ארגון מחדש של שיח לימודי, כתוב או דבר	<b>סיכון של שיעור, הריצאה או טקסט לימודי</b>
טקסט בעל מבנה שלם, אם כי מקוצר	המידע מועט יחסית למקור, מটמקד ברעיונות המרכזיים ובפתרונות מסוימים יחסית; בדרך כלל סיכום מהסוג זהה נאמן למקור גם במבנה ובאפיוני הלשון.	מייצוי עיקרו של טקסט מסוים כדי להציגו למען בצורה נאמנה	<b>סיכון של טקסט-מקור אחד - תמצית</b>
текסט בעל קיום עצמאי ובמבנה שלם המותאם למטרת הכותב גם מבחינת המבנה, הלשון והציג	מסכם מפורט-כתיביה בשלל. הטקסט איטיו בהכרח נאמן במבנהו לטקסטים שעלהים הוא נשען. המידע המשולב בסיכום עשוי להיות רחב יותר מכל טקסט מהtekסטים המקוריים בנפרד.	בנית טקסט בכונה להציג את התפישות וההתובנות של הכותב, פרטי התוכן נשאים ממוקורות טקסטואליים קודמים.	<b>סיכון של כמה מקורות-מידע</b>
ופיעו בשוף העבודה, כפרק אחרון, ואינו טקסט עצמאי; לעיתים קרובות פרק זה אינו סיכון בלבד אלא משלב בתוכו מסקנות, הצעות וכדומה.	נאמנות רבה לרעיונות המרכזיים שבמקור; בדרך כלל אין מופיעים בפרק הסיכום רעיונות חדשים.	חרזה על עיקרי הדברים שנאמרו, לשם הדגשתם	<b>פרק סיכון בעמודה עיונית</b>

3. בספרו לשון, מדיום ומספר (1984), מציע ניר דגם ובו ארבע רמות לבחינת רמת העיבוד של טקסט לעומת המקוור שעליו הוא נשען: היצג, לשון, רמת הטקסט ורמת המידע. המין שלහן מתבסס במידה מסוימת על מדדים אלו, אם כי שם אין הכותב עוסק בסיכון.

# שיקולי דעת DIDKTIVIM

## פתרונות אפשריים

כתיבת הסיכום כביטוי למידה מתקסט עיוני היא פעולה מורכבת הדורשת אינטגרציה של כמה כשרים וכישורים. הסיכון קשור בעיבוד של ידע הנלמד מתקסט או מתקסים קיימים ואפשר לראותו כמשימה המערבת אסטרטגיות של קריאה, כתיבה וחסיבה ברמה גבוהה. לפיכך, התלמידים עשויים לחשיך בקשימים למיניהם וכדי להיערך لكمתם מבחינה DIDKTIVITAT וולדם באופן ישיר ומפורש את מיומנותו הסיכום. **כאשר מלמדים בכיתה כיצד מסכמים, סביר שהקשאים האלה יעלו בתהילץ הלמידה והמורים יכולים להזותם ולטפל בהם לפני צורכי התלמיד. לעומת זאת, כאשר התלמידים מקבלים מטלה לסכם ללא עזרת המורה, יש חשש כי הקשיים הללו לא יזכו לטיפול הנדרש.**

המורכבות של כתיבת הסיכום מתבטאת בכמהבחינות.

**הבחינה התרבותית** - כתיבת הסיכום, ככל עיסוק אחר בטקסטים עיוניים, קשורה בהיותו של הפרט שותף לגישה תרבותית כוללת כלפי טקסטים אלו ותלויה בהבנתו את מקומם בשיח התרבותי - בשימור הידע, בהנחלתו לאחר, בפיתוחו ובשלולו. הבנה מעין זו היא תנאי להיערכות למידה במפגש עם טקסטים מהסוג זהה. כמו כן חשוב הכרת **המוסכמות** הקשורות בטקסטים עיוניים, כמו המחויבות לאמונות, ציון הסימוכין, הבהירות הלשונית האופייניות לכתיבה העיונית והמבנה הרטוריים המקובלים בה. הכרה של מוסכמו אלו מאפשרת שמירה עליהם גם בעיבוד של הטקסט המקורי לטקסט הסיכום.

**הבחינה הקוגניטיבית** - כתיבת סיכום היא מסוג המטלות הדורשות כישורי חשיבה מגוונים וברמה גבוהה, כמו פרשנות והערכה, מילון והכללה, ניסוח הרעיונות המרכזיים, זיהוי היחסים הלוגיים בטקסט וארגוני מחדש, בחירה במידע המתאים, התאמת הכתיבה למאפייני הסוגה, הפעלה של מנוגני בקרה והתאמה למטרות הכתיבה.

**הבחינה הלשונית - כישורים של שפה, קריאה וכתיבה** - הסיכון של טקסט עיוני, כפניות מורכבת, מחייב התנסויות קודמות בקריאה של טקסטים עיוניים והכרה של מוסכמו הלשונית הקשורות בסוגות אלו.

בבית הספר היהודי, ביחود בכיתות הנמוכות, חשוב לשים לב לשלב ההפתחות שבו נמצאים הילדים במעבר מסווגות "פתחות" לסוגות "סגורות" (על-פי בריטור וסקרדמליה, 1987). בסוגות ה"פתחות", הרווחות בעיקר בדברור, הטקסט הסופי נבנה תוך כדי חילופי תורות בין המוען לנמען. לעומת זאת, סוגות ה"סגורות" רוחחות בעיקר בכתיבה, ובהן המוען

בונה את הטקסט באופן עצמאי ללא תשומות של נמען ממשי, אם כי במהלך הכתיבה וدائית הוא מדמה בנפשו נמענים אפשריים. לדוגמה, כתיבת תשובה לשאלת היא סוגה "פתוחה" יחסית, בדומה ל"טור" בשיחה (לכן קל יותר לילדים להתמודד עם כתיבתה), לעומת כתיבת סיכום שהוא טקסט העומד בפני עצמו כיחידה שיח שלמה וסגורה.

**הבחינה המטה-קובגניטיבית** - כתיבת סיכום, שהיא פעילות קוגניטיבית מורכבת, אינה יכולה להתמשח ללא כוונה ברורה של התלמיד הקשורה במטרה שלשמה הוא מסכם. לדוגמה, במקרים רבים אנו מוצאים כי ילדים מעתיקים משפטים או חלקו משפטים מהtekst שנתבקשו להם, באופן שפוגע בלבידות ו מעמיד על חוסר הבנה של המטלה או של התוכן. אולם כאשר מטרת הסיכום ברורה *לכוטב*, היא משתמשת מקור לשיקול הדעת שלו וכלי לפיקוח על הלמידה, על הפעלת האסטרטגיות שתוארו לעיל ועל הכתיבה עצמה. תלמידים בעלי מטרות או צרכים שונים יסכמו טקסט זהה בדרכים שונות.

## סוגיות מרכזיות בהוראת הסיכום

### 1. מודעות לקשיים

המודעות לקשיים האפשריים של התלמידים היא תנאי להוראה טובה. אפשר לכנותה בשם "ערנות DIDAKTIC" והיא מקור מרכזי לשיקולי דעת מקצועיים. אולם, המרכיבות הרבות הקשורה בכתיבה הסיכום מעוררת כאמור קשיים מכמה סוגים. לעיתים קורא שהמורים מבקשים מתלמידיהם לפעול באופן עצמאי במקום שבו הם זוקקים להדרכת מורה. כדי שיכוננו להוראה מתאימה, נציג למורים להקדים ולשאול את עצם שאלות כגון השאלות שללן.

- מה רמת הקריאה של הטקסט המקורי האומנם התלמיד מסוגל להתמודד עמו באופן עצמאי ושמא הוא זוקק לעזרה?
- מה הידע הקודם בתחום התוכן והמושגים הדרוש לתלמיד כדי להבין את הטקסט המקורי?
- האם היו לתלמיד די הזדמנויות להתרנסות בקריאה של טקסטים עיוניים מהסוג שהוא אמרו לסכם (ידע קודם של מבנים רטוריים)?
- האם התלמיד יודע מהו "סיכום" או הוא מבין את המטלה אחרת, לדוגמה - כתיבת בימילים שלו?"?

- האם יש הסכמה בין המורה לתלמיד בעניין סוג הסיכום ומטרתו? הסכמה מעין זו אשר לאופי המטלה מكلת על התלמיד ומאפשרת הערכה מוסכמת וברורה.
- האם התלמיד למד קודם לכן כיצד לסקם? האומנם התנסה בעבר בשימוש מהסוג זהה?
- מי מהתלמידים יתקשה יותרomi ומי פחות בדילית הרעיוןות המרוכזים ובגיבוש הקוגניטיבי בטקסט החדש?
- האם התלמיד כבר מסוגל לכתיבה עצמאית של סוגות עיוניות סגורות כדוגמת הסיכום? מה מידת התיווך הדרישה לו כדי לפתח מיומנות זו?

## 2. מיפוי הכתיבה

כדי למפות את הכתיבה מיפוי ראשוני שייתן למורה אינדיקציה בנוגע לכשירות הלמידה מטקסט עיוני, על-פי טקסט ברמת הקריאה המקובלת בספרי הלימוד. אפשר לעשות את המיפוי על-סמן טקסט שטרם נלמד, מתוך ספרי הלימוד של הכתיבה. יש להניח כי תלמידים שאינם מסוגלים להתמודד עם טקסט מעין זה בעורת שאלות מתוכות יתקשו להתמודד באופן עצמאי גם עם סיכון הדורש אינטגרציה של כשרים מרובים כמוואר לעיל.

## 3. הכרת מקורות המידע

משימות שעוברו ליכולים של הילדים הן משימות מတסכלות (שלא כמו משימות מתוגרות, שהן קשות אך ניתנות לביצוע). כדי להימנע ממתן משימות מעין אלו, חוני להכיר לא רק את רמת הקריאה של הילדים אלא גם את מקורות המידע שאלהם מפנים אותם וכן להדריך את התלמידים במציאת מקורות המידע המתאימים להם. המורים ודאי מתקלמים בעבה, שמקורות המידע העוסקים בנושאים הנלמדים בכיתה או הנוגעים לעבודתו האישית של התלמיד אינם בעלי "כוונה DIDAKTISCHE" (איןם "טקסט לימודי טוב"<sup>4</sup>) או שהם מצויים בספרי עיון למבוגרים וקשים לילדים. במקרים אלה אפשר להציג תיווך מכמה סוגים, לפי שיקול הדעת של המורה, כדי להיערך לקשיים הצפויים.

## 4. תפkid המורה המוצע

הוראת הסיכום (וההוראת הכתיבה העיונית בכלל) אינה בהכרח תפקידו הבלדי של המורה העוסק בההוראת שפה או של מחנץ הכתיבה. מורים מוצעים יכולים אף הם ללמד את סוג

---

4. עיין במאמר: "מן המחקר על אודוט טקסטים עיוניים: משמעות להוראה", עמ' 11 בחוברת.

הכתיבה המקובל והמוסכם בתחום הדעת שהם מלמדים, חלק מהוראות המקבע (אפלבי, 1991). אין דומה טקסט מתחום לימודי ההיסטוריה לטקסט מתחום מדעי הטבע, וטקסט המתאים מקום שונה מtekסט המסביר תופעה. לדוגמה, המורה להיסטוריה לימד בהקשרים המתאים את המבנים הרטוריים הקשורים לכתיבה על השתלשות אירופיים, על אישיות, על מצב מסוים והגורמים להתרחשותו, על מלחמות וצדומה, והמורה למדיע הطبيع לימד את המבנים המתאים לשאלת הסבר מדעי, של תיאור תופעת טבע וכן הלאה. סביר להניח כי היכרותם של הילדים עם המבנים של טקסטים אקספוזיטוריים האופייניים לתחום הדעת וכן ההדרכה הניתנת לילדים בכתיבתם יחזקו את יכולתם לסכם בעצמם, זהינו - לבנות טקסט קוגניטיבי אוטונומי משל עצמם הנשען על מקורות מידע אחרים.

## 5. התרבותות בכתיבה בשלב הטיווח

משימות כתיבה ארכוכות-טווח למיניהן הן מקומות להשתנות בכתיבה העיונית. במהלך כתיבת עבודות אלו, התלמידים מסכימים מקורות מידע. כאשר המורה פוגש את העבודה בשלב הטיווח **ואינו מקבל להערכתה בתוצר מוגמר**, הוא יכולקדם את כתיבת התלמיד - במרקחהזה כתיבת הסיכום - בהקשר שבו בדרך כלל התלמידים עדין נכוונים להתחאמז ולהשיקע כדי לשפר.

## 6. הצבת מטרה ממשית לכתיבה

לעתים יש בסדור היום הכתתיי פעילויות המצריכות סיכום, כמו פרסום עבודה עלلوحות קיר חלק מתערוכה כיתתית, הקמת אתר ברשות מחשבים, הוצאת עلون ועוד. בכמה מהמקרים האלה, אין הסיכום ניתן כמתלה נפרדת אלא נועד לשרת מטרה אחרת, רחבה יותר, כמו הבעת דעתה בנושא של הפרק. במתלה מהסוג זהה, בסיכום טמונה תשתיית-הידע הנחוצה לכותב - להנמקה ולביסוס של טענותיו. אפשר להשתמש בהזדמנויות מעין אלו ואף ליזום אותן, כדי ללמד כיצד לסכם בהתאם למטרה ממשית הנוגעת לעולם הילדים.

## 7. כתיבת עמייתים

כדי לאפשר לתלמידים לסכם ייחודי ואך לעודדים לעשות כן. כך ישוחחו על התלבוטיותיהם, בעזרת המורה או בלבדיו, ויחזו את שיקולי הדעת שלהם בעניין בחירת הרעיונות הרואויים להיכלל בסיכום ובעניין העדפותיהם הרטורייתם. את זאת אפשר לעשות כmodoן כאשר לתלמידים העמייתים מטרת כתיבה משותפת.

## 8. רגשות לאמינות של המקורות

כיום כמה מקורות המידע אינם מקורות ספריים אלא טקסטים מותקנשותה המונחים או מהאינטרנט. טקסטים אלו נוטים פחות "להענות" למוסכמות הכתיבה המסורתית ולעתים הם אמינים פחות. השימוש במקורות אלו מחייב אותנו למלוד את הילדים כי לעיתים עליהם להתייחס בחשדנות למקור שהם מתבססים עליו. חשוב שידעו כיצד להבחין בין מקור אמיתי לבתאי-אמין, בין "קול אישי" ובין ידע סדור וمبוסס, בין עובדות בדוקות ובין דעת של כתב או מגמה אישית של בעל האתר ברשות התקשורת. אפשר לעסוק בהיבט הזה בכיתה, לא רק לקרואים אלא גם ככותבים, לדוגמה - באמצעות הקמת מאגר מידע בית-ספרי ממוחשב. התלמידים יכולים להבחין אילו מהtekסטים ראויים להיכל במאגר ואילו אינם ראויים, כאשר אמת-המידה היא נכונות הכתוב. רק טקסטים עיוניים הנאים לאמת יהיו חלק ממאגר המידע הבית-ספרי ואילו טקסטים שלא הוכחה אמתם ינפלו מהם. פעילות מהסוג זהה מאפשרת לילדים לכתוב סיוכומים בנושאים מתאימים ונוחוצים, כדי שייכללו במאגר וישמשו מקור מידע אמיתי לקרואים. כך אפשר להציג להם מטרה ממשית לכתיבת סיוכום שאינו מתמצה אך ורק בהוכחת ידע לנמען-המורה (פלד, 1995).

## 9. הדגשת המטרה כמקור לשיקולי דעת

כשם שככל כתיבה קשורה במטרה מסוימת, כך גם כתיבת הסיוכום. המורים יכולים להציג את המטרה לכטיבת סיוכום מסוים ולסייע לתלמידים להיות עריהם להשפעתה על בחירותיהם. אחת הדרכים לעשות זאת היא באמצעות דיוון משותף עם התלמידים בשיקולי דעת כגון אלה שלහן.

- עד כמה חשובה הנאמנות למקור לעומת הדגשת זווית הראייה האישית?
  - עד כמה חשוב לקctr ובאיזה מידה?
  - עד כמה חשובה הבלטת היחסים הלוגיים בתוך הטקסט?
  - מי הנמען של הטקסט?
  - לאיזה שימוש ספציפי הסיוכום נעשה? (- איסוף חומר לקראת עבודה; זכריה ולמידה; מסירת תמצית או תקציר של טקסט אחר; הוכחת ידע למורה או לבוחן?)
  - ההקשר - האם הסיוכום הוא מטלה נפרדת או הוא חלק מהקשר לימודי רחב יותר?
- אפשר לשלב את ההתייחסות לסוגיות אלה בשגרת העבודה בכיתה ולהרגיל את הילדים לבחון אותן בכל שלבים של כתיבת הסיוכום. כמו כן אפשר להעלות לדיוון בקבוצות-עמייתים ולהיעזר בהן בAKERITYONIM בתהליכיים של בקרה והערכה.

## 10. הוראה מפורשת כיצד לסקם

לאור האמור לעיל, נציג שוב עד כמה חשוב ללמוד בምפורש כיצד לסקם.<sup>5</sup> נקודת המוצא של כמה מישיות ההוראה היא הטקסט המקורי - זיהוי של הרוינות המרכזים שבו, בצד הרוינות התומכים ובבנת העקרונות הלוגיים הקשורים ביניהם. דורך אחרה היא להתבסס על ידע קודם של התלמיד, למדזו לשאול שאלות מהזווית המיוחדת לו ולשלב ידע קודם עם ידע חדש ממקור אחד או יותר. לדעתיו, אין הכרח לבחור בדורך אחד בלבד. להפוך, רצוי לגוון ולנקוט שיטות אחדות, כדי להתאים את ההוראה לכיתה הטרוגנית וכדי להציג לתלמידים אסטרטגיות חלופיות בזיקה למטרות.

ולסיקום בעניין "הסיקום": פועלת הסיקום כרוכה בקריאה, בכתביה ובחשיבתה ברמה גבוהה וכן בהפעלת שיקול דעת - בנוגע להשמטה או להרחבה של הפרטים והרוינות המרכזים ובנוגע לסדר הצגתם, הצד מודעות לצורכי המסקם ולنمען החיצוני, אם ישנו. הטקסט המתקבל עומד בפני עצמו כיחידה טקסטואלית שלמה, אולם נושא על טקסט או על טקסטים קודמים, דבריים או כתובים, המשמשים לו מקור. מידת הנאמנות למקור משתנה לפי מטרות הכתיבה: האם הארגון המחוදש של הטקסט נעשה לצורך אישי - ללמידה, לשימור או לזכירה ושםា המטרה היא להציגו לנמענים מסוימים? האם יש סיבה מיוחדת להציג את התוכן מזוינת ראייה אחרת או בהדגשים השונים מלאו של הטקסט המקורי, ואולי

חשיבותו של דוקא הנאמנות המרבית למקור?

כאשר אין מдинשים שיקולים אלו, עשויה מטלת הסיקום להיתפס כסתמית ומנוטקת מהקשר. אם בנוסף על כך חסירה התערבות מתווכת של מורה, יכולה המטלה להיות גם מעיקה ומטסכלת. לעומת זאת, אפשר ורצוי להביא בחשבון קשיים צפויים של התלמידים בכתבית הסיקום, להעלות חלק משיקולי הדעת הדידקטיים ולהתמודד עם בכתביה, ולדעתם עם התלמידים על הדרכים לסקם בהתאם למטרותיהם.

5. על מетодות להוראת הסיקום עיינו בחוברת הזאת במאמר: "מן המחקר על אוזות טקסטים עיוניים: משמעויות להוראה" (עמ' 22-25). כמו כן מצויים כמה ספרי לימודabet הספר היסודיים ולחטיבות העליונות העוסקים בכתבית הסיקום או באסטרטגיות למידה הקשורותבו.

## מקורות

בריטניר ק' וסקרדרמלה מי (1987), "משicha לחייבור" (מאנגלית: נ' פלאד), בתוך: נ' פלאד (עורכת), **דרמים לאוריינות חלק א': מדייבור לכתייה**, ירושלים, עמ' 225-261

ניר ר' (1984), **לשון, מדיום ומסר: עיונים בלשון וברטורייקה של התקשרות ההמנויות בישראל**, ירושלים, פוזנר ובניו

ניר ר' (1994), "התקצר המדעי ומקומו בחינוך", בתוך: **חלוקת לשון 21**, תשנ"ו, עמ' 29-37

פלד נ' (1992), "כיצד נתפסת משימת ייצור הטקסט בעיני תלמידים ומורים", בתוך: ע' אורנן, ר' בנ-שחר, ג' טורי (עורכים), **העברית שפה חיה, הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה**, עמ' 35-62

Applebee A.N. (1991), "Informal reasoning and writing instruction". In: J.Voss, J. Segal, D. Perluis (eds): *Informal Reasoning and Education*, Lawrence Arlbaum Associates, pp. 401-414

Lucisano P. & Kadar-Fulup J. (1988), "The summary tasks". In: T.P. Gorman, A.C. Purves & R.E. Degenhart (eds.), *The IEA Study of Written Composition 1: The International Writing Tasks and Scoring Scales*, Pergamon Press, pp. 112-127.