

# טקסטים עיוניים בכיתה: לקרוא, לכתוב, לשוחח

אורה מור, נירה גבע, תמונה שחיר

"התלמידים שלנו אומרים לנו: דברו אלינו בשפה שאנו יכולים להבין ותנו לנו הצענות להשתמש במשאבים ובמיומנויות שכבר יש לנו, כדי להוכיח המשמעות לדברים שאתם מראים וועליהם אתם מספרים לנו".

Medway, 1980

## הקדמה

התלמידים כותבים וקוראים טקסטים עיוניים כל שנותיהם בבית הספר, ולמענה מצוי הטקסט העיוני בסיס מעשה הלמידה. כמעט כל תשובה לשאלת מנוסחת - או נכון יותר אמרה להיות מנוסחת - כתשובה עיונית. ואכן רוב הטקסטים הנקרים ונכתבם בידי תלמידים הם טקסטים שכותבים לפי כללי הכתיבה העיונית. יתרה מזו, המגמות החדשות התופסות את החקירה כאחד המוקדים המרכזיים במידה מהに向ב, מעצם טיבן, התמודדות עם טקסטים עיוניים. העיסוק בטקסט העיוני הוא, אם כן, חלק מן ההצלחות האוריינית הכוללת ולבית הספר תפkid מרכזי בטיפולה.

הערך "טקסט עיוני" בעברית נוגע לכמה מונחים ליעזים. במקרים רבים נהגים להגידו "טקסט שאינו סיפורי-נרטיבי" (non fiction) ובקץ להבדילו מן הטקסט הסיפוריו המקביל (non narrative text). בעת האחרון נוהגים להשתמש במונח "טקסט אקספוזיטורי" (textual iconic - expository text) במשמעות של טקסט עיוני. בהכללה אפשר לומר כי טקסט עיוני הוא טקסט למדני-אקדמי (או דזוקא במשמעות של אקדמיה אוניברסיטאית). זה טקסט המציג רעיונות, מביא עובדות, מעלה הסברים, מנתח טיעונים ומבססם

באמצעות נימוקים ודוגמאות.<sup>1</sup> מאמר זה דן בשאלת אם אפשר לטפח קריאה וכתיבה של טקסטים עיווניים עוד בבית הספר היסודי ובוחן כיצד לעשות זאת בשלבים מוקדמים מלאה המקובלים כוון. המאמר מתיחס לתפיסת הטקסט העיוני, מציג אסטרטגיות להוראה וללמידה שבב טקסטים עיווניים ומציג דוגמאות לקריאה, לכתיבתה ולדיבור סביב הטקסט העיוני בכל הקשור.

## המפגש עם הטקסט העיוני - מבט התפתחותי

באופן מסורתי, מתחילה העיסוק הדידקטי-פורמלי בטקסטים עיווניים בבית הספר לאחר התנסות בטקסטים אמנותיים: בסיפורים ובסירירים. הת\_hiיחסות פדגוגית זו נובעת מן התפיסה כי הטקסט הסיפורי הוא מוקד ההתפתחות האוריינית של הילדים בשנות חייהם הראשונות. בבסיסה של תפיסה זו עומדת, בין השאר, הנחה כי התווודעות של ילדים רכימים לסוגי הטקסטים האמנותיים (הסיפורי והשירי) קודמת, והוא היא המקורינה על התפתחותם האוריינית הראשונית (Smith, 1992; Meek, 1988; Bereiter & Scardemalia, 1987).

אולם גם אם תופס הטקסט הסיפורי מקום ראשוני בהתפתחות הלמדנית של הילדים - יש חולשה מסוימת בהנחה שמשמעותו מאחרויי קביעה זו. חולשתה בכך שהיא מזינה מהלך ליניארי של התפתחות - תחילת טקסט סיפורי ורק לאחר מכן טקסט עיוני - ואינה מביאה בחשבון את קיומה של התפתחות רקורסיבית ומקביליה או את הנטייה ואת הרקע (התרבות, הסביבה) הייחודיים לכל ילד וילדה (מור, בדף סוף).

המהלך הליניארי המתבטה בשילוב הדורגתי של הטקסט העיוני ובהצגתו רק לאחר התמודדות עם טקסטים סיפוריים מייצג תופעה מלאותית הגורמת לפרוזוסק מסויים: גם בשפה הדיבורית (ובהתפתחות הטבעית קודם השימוש בשפה הדיבורית לשימוש בשפה הכתובה) אנו מוצאים מאפיינים ברורים ביותר של טקסט עיוני, המתבטאים בהצעת מבטים ומבנים לוגיים רבים, בהם מבנים של טיעון ("אני חושבת ש..."), של דוגמה ("למשל"), של סיבה ("כי"), של תוצאה ("בגל זה...<sup>2</sup>"), של השוואה ("כמו"), של הנגדה ("אבל") או של פירוט. בנוסף על ההיצג הלוגי, יש באלה מאפיינים של אמצעי קישור מפורשים, שאף הם מעמודי התוווך של הטקסט העיוני. ההבנה, אם כן, בעניין תפקדים ותפקידים של טקסטים לסוגיהם אינה מתחשרת אך ורק אל השפה הכתובה אלא גם אל השיח הלשוני הכלול.

1. לא נתיחס כאן לטקסטים שנitin לכנותם טקסטים שימושיים-תקשורתיים (כיתובים סביבתיים), כגון מודעה, הודעה, הוראה וכו'. אמם אלה טקסטים העוסקים בעבודות ומידע, אולם אינם למדניים-אקדמיים.

2. במכoon נבחר שימוש במושב ראשלב ראשוני: "כי" ולא "מפנוי ש", "בגל זה" ולא "משום כך", "אבל" ולא "אולם".

עם זאת, אין בהבנה זו כדי להציג את הכתיבה העיונית כמיומנות המובנת מלאיה (Bereiter, 1982). המפגש הדומיננטי עם הטקסט הספרותי גורם שבתחילת, בשלבי ההתחפות הראשוניים, הכתיבה הנרטיבית מכשה ועוטפת את זו העיונית (מורר ואשל, 1998). תכונה זו מתבטאת, לדוגמה, בתופעה המוכרת שבה כתובים ילדים טקסט עיוני, אף שהמסגרת שנייתה היא של כתיבה אמנوتית, נרטיבית בעיקרה (למשל: "לפני שנים רבות, בשנת 1981, התפרץ באיטליה הר געש. להתפרצות זו היו תוצאות:..."). ואכן, העיוון בכתיבתם של ילדים כי רבים מהם מתחשים אל הכתיבה העיונית דזוקא מتوزע כתיבתם הסיפורית (Bereiter & Scardemalia, 1987).

נעוצה בחשיפה (המכוונת והאקראית כאחד) של התלמידים לטקסטים סיפוריים.

כך קורה שעל-פי (ובשל) התפיסה הזאת ("ראשית הספר וرك לאחר מכן העיוון") חל המפגש עם הטקסט העיוני בבית הספר רק לאחר המפגש עם הטקסט האמנוטי. ואולם משעה שמתרכש המפגש, הוא "משתלט" למעשה על רוב תכנית הלימודים ונעשה בעיקר הטקסטים שהתלמידים פוגשים בלימודיהם הפורמליים. ממצב שבו עוסקים הילדים בקריאה ובכתבה של טקסטים אמנוטיים בעיקר, בראשית דרכם, עבריים (ומועבריהם) הם למצב של כתיבת טקסטים עיוניים בלבד ולמצב של קריאה מוגבלת בטקסטים אמנוטיים - בשלבים המתקדמים יותר של לימודיהם. כאן נחשפת נקודת תורפה גדולה בחינוך היהודי: הילדים קוראים טקסטים עיוניים (כחול מהמלות הנינות בית הספר וגם מחוץ לו), אך אינם מקדישים די זמן לכתבתם; הכתיבה העיונית (שבה, כאמור, רבים תלמידים ומורים לעסוק) אינה זוכה למידת הטיפוח וההדרכה שזכה לה הכתיבה הנרטיבית בכתיות הייסוד. משמעות הדבר היא שבתווחה האורוך נחלשת מערכת התרבות הכוללת של המורה בתהליכי הכתיבה של התלמידים; במידה מסוימת יתיכון שלפייך נגם גם הקשב לא רך כלפי הכתיבה אלא גם כלפי הקריאה של טקסטים עיוניים.

הדיון בחשיבות המפגש עם הטקסט העיוני, בטיפוח העיסוק בו ובהתפתחות האישית-אקדמית של התלמידים מאפשר לבחון מהלכים לעיסוק מודרך בטקסטים עיוניים עוד בבית הספר היהודי. בחינתם תסייע לנו בהמשך בחיזוק התובנות הנוגעות למקוםו של הטקסט העיוני ובמציאות כלים לטיפוחו. בכל אלה יעסקו השיעיפים הבאים.

## טיכוח הטקסט העיוני בכתבות היסוד

"באמצעות מחקר בנושא מפלה, יכולים התלמידים לקדם את מיומנויות הקריאה והכתיבה שלהם, להבחן בקשרים שבין חייהם שלהם ובין החברה בכלל ולפתח דרכי שימוש במילויים כתיבה שלהם, שזה עתה גלו, במטרה להתעדות בסביבתם".

פיור ואלואסר, 1982

הטעיפים הבאים יציגו עקרונות ומערכות לטיפוח העיסוק בטקסטים העיוניים בכתיבה, נבחן בהם אסטרטגיות להוראה וללמידה סביב טקסטים עיוניים ונביא דוגמאות לקריאה, לכיתה ולדיבור סביב הטקסט העוני בכל הקשריו.

### כיצד נטפח את העיסוק בטקסטים עיוניים בכתיבה

- קודם כל נאפר לתלמידים נגישות לטקסטים עיוניים כקוראים וככותבים; חשוב שבספרייה הכתיתית יימצאו טקסטים המוגדרים עיוניים, כגון אנציקלופדיות וספרי עיון לילדים.
- חשוב שנעוזד את התלמידים לחבר טקסטים עיוניים מראשית דרכם בבית הספר וחשוב שנלמדם כיצד עושים זאת, שם שאנו מלמדים אותם לחבר טקסטים אمنותיים.
- חשוב שזאהה סביבנו מצבים המזומנים לילדים שימוש בטקסטים עיוניים וחשוב שניים מצבים מעין אלו, כגון מצבים שבהם התלמידים נדרשים לקרוא ולכתוב טיעון, נימוק, תיאור, השוואה, דוגמה, הצגת תופעה, השערה, דיון בתוצאה, דיווח ועוד.

### אסטרטגיות להוראה וללמידה של טקסטים עיוניים

המלחכים שלහן מציגים אסטרטגיות להוראה וללמידה של טקסטים עיוניים. אין מדובר כאן, כמובן, במלחכים ליניארים או באסטרטגיות ליניאריות (כלומר אימוץ הסעיף הראשון ולאחר מכן אימוץ השני) אלא במבנה מורכב של פעילויות הבניה לשיער בטיפוח ובשילוב של כתיבת הטקסט העוני ושל הדיון בו.

## 1. הדגמה (modeling) והמללה בקריאה טקסטים עיוניים

מודלץ לקרוא בקורס, לפני המילאה או לפני קבוצה, טקסטים עיוניים הקשורים לנושאים הנלמדים או בתחוםי עניין של התלמידים. הקריאה בקורס של טקסט עיוני מפי המורה יכולה ליאצג, בנוסף על הקריאה "עצמה" - גם מלחכים של קריאה "פנימית".<sup>3</sup> הקריאה יכולה לומר למה היא מצפה או ממה היא מתרשת.<sup>3</sup> היא יכולה לעזר מדי פעם ובפעם ולספר מה היא חושבת על... מה היא יודעת על... מה היא לומדת מ... (או על...). המורה יכולה לנשوت ולתאר את מהלכי הקריאה שלה ("עכשו אני קוראת שוב"; "לא ברור לי"; "כאן אני חייבת לרשום או לסמן לעצמי משהו..."). כחלק מהבנת הטקסט, חשוב להציג ניסוח שאלות המרחבות את העמדות שלנו בעניין טקסטים עיוניים.

- "מה אני חושבת על מה שנאמר כאן?"
- "מה אני יודעת על מה שנאמר כאן?"
- "איזה מאמר או ספר אחר קראתי בנושא?"
- "היכן אפשר למצוא עוד חומר בנושא זה?"

הדגמות אלו מציגות התנהגות היוכלה להתקיים כחלק מן השיח הכלול שמתנהל בין מורה לבין תלמידים, בין תלמידים לבין עצם ו אף בחדר המורים עצמו. התנהגות זו מסייעת להתייחסות ביקורתית, החשובה כל-כך להתפתחות האוריינית של ילדים ושל הקהילה.

## 2. הרחבת הידע האישי וארגונו

אחד ההיבטים התומכים בקריאה טקסטים עיוניים ובכתיבתם הוא ההיכרות עם הידע התוכני בתחום הדעת שהtekסטים עוסקים בו. את הידע אפשר להרחיב באמצעות קריאה, שיחה, צפייה, התנסות. חשיבות מיוונית יש לפיתוח מודעות הלומדים בעניין החוץ בידע נוסף ובעניין הדרכים שבהן אפשר לפתח את הידע הזה. משום כך חשוב לעוזדים לשאול את השאלות המתאימות ולכוון לקראת פניה מודעת למוקורות מידע מגוונים. כאמור, העיסוק בטקסטים עיוניים מחייב ידע בנושא מסוים והתיחסות לאותו הידע. אולם אין ذי בקריאה, בכתיבה ובשיחה ברמה האקדמית (במובן הלמדני-פילוסופי) בלבד.

.3. פעולות אלו המוכרות מן העיסוק בטקסטים האמנותיים מתאימות גם לטקסטים העיוניים, משום שהציגיות וההתרשות מן הכתוב הן חלק מהתפקיד הקריאה בכלל.

נדרש גם העיסוק בצורת הארגון של אותו הידע, ארגון שהוא לב-לבו של הכתיבה העיונית.  
להלן מוצעת תבנית לארגון הידע לפני הכתיבה ובמהלכה.

- הנושא שלי הוא ...
- מה אני יודעת/ת על...?
- מה אני רוצה לדעת על...?
- היכן אפשר למצוא חומר ו/או את מי אפשר לשאול?
- באילו נימוקים להשתמש?
- מה יהיה הסדר הלוגי של הצגת הדברים?
- מה יהיה רכיב הפתיחה?
- מה היו משפטי הנושא (הפותחים את הטקסט, המציגים את נושא הכתיבה ואת סדר הדברים)?

חשוב שהילדים ייעזרו בדוגמים של טקסטים קיימים מהסוג שהם מפיקים. אחת האפשרויות היא בעזרת יצירה של דוגמים כמו ה"مسגרות לכתיבה"<sup>4</sup>.  
אפשרויות אחרות מובאות בדוגמאות העוסקות ב"משפטי הנושא" (עינו בהמשך -  
דוגמאות לעיסוק בטקסטים עיוניים בכיתה) וב淮南ות שיוובאו בסעיף הבא וידונו בשאלת  
كيف להשתמש במידע על מבנה הטקסט לקידום ארגון הכתיבה שלו.

**3. היעזרות במבנה הטקסט לקידום ארגון הכתיבה**

לכוטבים מסוימים קל יותר להתחל למחשיבה על מבנה הטקסט. לדומה, אם נושא הכתיבה הוא "השפעת הצפיה בטלויזיה על ילדים עיריים", אפשר להחליט כי תחילת תנתואר התופעה, בהמשך יוצגו השפעות מסוימות או יובאו עמדות אחדות (גם לתופעות וגם לעמדות בהצגת טענה (לדוגמה, "השפעה בטלויזיה משפיעה/ אינה משפיעה על ילדים עיריים"; או "צפיה בטלויזיה השפעות חיוביות והשפעות שליליות על ילדים עיריים") ובהמשך להציג נימוקים התומכים בטענה (או ככל שתוכמיכים בה וכolumbia שמתנגדים לה), לחזקם בדוגמה ולסייע במסקנה (אפשר לצרף אליה המלצה).

4. להרחבה בנושא "מסגרות לכתיבה" עינו במאמר: "סוגות עובדות בכתיבה בית הספר הייסודי", עמ' 51  
ואילך בקובץ זה.

הדגמה שתוארה לעיל נוגעת לטקסט טיעוני (המציג טענה/טענות) אך מהלכים דומים אפשר לנוקט גם בהקשר של טקסטים עיוניים אחרים, מתוך התחשבות במבנה הרטורי הייחודי לכל אחד ואחד מהם<sup>5</sup>. החשיבה המקדמת על הארגון הלוגי של מבנה הטקסט והשימוש בידע הקיים על אודות הטקסטים - מסייעים לכותבים ולקראים כאחד.

#### 4. מעורבות המורה בכתיבה העיונית

מחנכים ומחנכות רבים רואים בטקסט העיוני מקום "נוח" להתרבות. הכתיבה העיונית משמשת, בשל אופיה המוגדר (יש אומרים: אופיה הממסדי), כרנוח לדושיח פשוט ולמדני בין מורה לתלמידים. המעורבות מתקיימת כל העת כדיalog בלתי פוסק בין התלמידים למורה וגם בין הכותב (התלמיד או התלמידה) לטקסט ואין היא נפרדת מתהליכי ההוראה. נקודת המוצא הנוגעת למעורבות המורה בתהליכי הכתיבה קשורה באופן הגדרתנו את הכתיבה עצמה. לפי הגדרה זו, "הכתיבה היא תהליך ארוך ומתרחש של יחס-גומלין בין הכותבת ובין מחשבות שלוה, בין הכותבת ובין העובדות, בין הכותבת ובין הרגשות והתובנות שלוה; הכתיבה היא דיalog אינסובי בין הכותבת לבין עצמה, בין/ה ובין הנושא שלוה, בין/ה ובין הקוראת/ת שלוה" (מור ואשל, 1998).

מנקודת מוצא זו של דיalog פנימי, ואף של דיalog חיצוני, מתנהלת המערכת של מעורבות המורה בעבודת התלמידים. הדיון בעורבות זאת יתמקד בשני מישורים: א. במישור הנוגע למחצית הכתיבה - בחירת הנושא, ניסוח המטרות, חשיבה על הנמענים, העלאת רעיונות, חשיבה על הארגון; ב. במישור הנוגע לכתיבת הטוויות ולעריכה - עד לתוצר הכתיבה הסופי.

المعורבות בטקסט יכולה להיות הוליסטית או אנליטית. שני סוגי מעורבות אלו - הholistic ו-analytic - מוכרים בדרך כלל יותר בהקשר של הרכה (בירנבוים, 1995, 1997; לוי, תשנ"ז), אולם אפשר לדון בהם גם ברמות המעורבות השוטפת. הבחירה בסוג המעורבות תהיה תלויה במטרת המשוב של המורה<sup>6</sup>.

5. להרחבה על מבנים רטוריים של טקסטים עיוניים, עיין במאמר: "מן המחקר על אודות טקסטים עיוניים - משמעויות להוראה", עמ' 21-16 בקובץ זה.

6. שתי ההצעות לבחינת התייחסות המורה, הן בעורבות הholistic והן באnalitic,LKochot מזור מאמר מאת אורה מ/or, בדף.

## מעורבות הוליסטית

המושג "מעורבות הוליסטית" מציין רצופה של הטקסט השלם שכותבה התלמידה או כתוב התלמיד ותגובה או התייחסות כללית של הקוראים (מורה או עמיתים), בעל-פה או בכתב. המשוב ההוליסטי מתאפיין בהבעת עמדה וביצוע התרשםות הכללית או ציון התחברות האישית של הקוראים אל הכתוב. במהלך הקריאה ובתום כתיבת התגובה או אמריתה, חשוב שהמורים והמורים ישאלו את עצם שאלות (הנוגעות למשוב שם עצם נתנו), כגון השאלות שלහן.

- האם קראתי את כל הטקסט שביקשתי להתייחס אליו או להגיב עליו, מתחילה ועד סוף?
- האם הבנתי במה הטקסט עוסק?
- האם בחרתי בסוג של התגובה או התייחסות שאני רוצה לנסה?
- משוב כללי - משוב הוליסטי? משוב שמתיחס לרביב אחד - משוב אנלייטי? משוב אחר?
- האם התגובה או התייחסות שכותבת תואמת את הבחירה שלי?
- האם התייחסות שלי מחדשת דבר מה?
- האם קראתי שנית את מה שכתבתי?
- האם התגובה שלי מנוסחת היטב?
- האם צריכים לתכנן או להוסיף דבר מה?
- האם פניתי אל הכותבת/ת בשם/בשם?
- האם חתמתי בשמי?

חשוב לציין כי כשהמורים מציגים לתלמידים את תשובתם שלהם, המנוסחת היטב, הם גם מציגים להם עוד דגם כתיבה - ולמהליך זהה חשיבות גדולה במיוחד.

## מעורבות אנלייטית

"מעורבות אנלייטית" מאפשרת התייחסות לרכיבים המוכרים, כמו בחירות המילים, התחביר והמבנה ומאפשרת עסקוק ברכיבי המבנה, בתוכן, בקישורות, בלבידות, באיות, בסימני הפעוק ובעימוד.

גם מהלך של מעורבות אנליטית מחייב קריאה רצופה של הטקסט השלם. ההחלטה על היבט ההתערבות יכולת להיות מבוססת עם התלמידים; ההתערבות עשויה להיות מוגנת על-ידי התלמידה או התלמיד או להישאר לשיקול הדעת של המורה. במצב זהה תביא החלטה ביחסו את תחום ההתפתקחות המשוער של הכותב או הכותבת, אך גם את מטרת הכתיבה (כגון אם הטקסט מיועד למחברת או לפרסום בכתבה או מחוץ לכתב), את נושא הכתיבה (תלמיד בית הספר, הורים או בני אדם שמחוץ למערכת בית הספר), את סביבת הכתיבה ואת מטרות ההוראה - לטווח האורך גם לטווח הקצר.

משמעות הדברים בפועל היא כי המורה יכול לסייע בבחירה הנושא, בבחירה דרך ההתייחסות אל הנושא (רעיונות, מבנה הולם) בתגובה על הטויטה הראשונה (תגובה מורה; תגובה עמיתים), בהנחיות לקרה המשך הכתיבה ובבנייה הטויטה השנייה, השלישית וכן הלאה. במערכות זו זאת-node משקל מכריע לטיב התגובה (לרובות ניסוח) ולאופן שהיא ניתנת בו (לרובות סגנון וטון). כך מתאפשרת הכתיבה כתהליך ארוך ומתמשך, מורכב ומשתנה של תהליכיים קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים במערכת אישית וחברתית אחת.

#### **דוגמאות לracibi התייחסות במערכות אנליטיות**

- נבקש לבחין בסוגה (זינר) שהtekst משתיך אליה: טקסט עיוני או טקסט אמנוטי? אבחן את הסוגה חשובה משום שהיא תקבע אם מבנה הכתיבה מתאים לדרישת הטקסט ולהליפין אם מבנה הטקסט נענה לדרישת הכתיבה.
- האם בבחירה תבנית הכתיבה תואמת את הנושא הנבחר? את המורה? את קהל היעד?
- האם המסר ברור?
- האם הטקסט לכיד? האם הטקסט אכן עוסק בנושא הנידון?
- האם הטקסט מנוסח היטב? האם המשפטים מקושרים זה לזה?
- האם בבחירה המילים תואמת את נושא הכתיבה, את גיל הכותבים, את הנמענים שלה?
- האם סימני הפיסוק מסייעים ל明晰 הקריאה?
- האם העימוד תואם את המבנה הנבחר?

## **טקסטים עיוניים בכתה: דוגמאות והצעות מעשיות**

בבית הספר עוסקים הילדים בלמידה על נושאים בתוכומי ידע רבים והtekסטים העיוניים משמשים אותם לעיון וללמידה. בהקשרים אלו, הקריאה המשותפת בטקסט עיוני והדיאלוג על אודוטיו יכולים להיות אירועים מתוכנים וקבועים, בהחלכם אפשר לדון בנושא הנלמד וכן במאפיינים של מבנה, תוכן ועוד. להלן דוגמאות מספר לעיסוק בטקסטים עיוניים בכתה.

### **1. קבוצה לדין ולמידה סכיב טקסט שהכיא תלמיד**

בדרכן כלל נוהגים הילדים לקרוא את הטקסט העיוני בעצם - לעצם; דבר זה נעשה בהוראת המורה ("יקראו בקשה את הפרק/הסעיף המתאר את...") או ביוזמתם של הלומדים, מתוך עניין בנושא מסוים. לחופין, אפשר לעודד את הילדים להביא לכיתה את הטקסט שלהם לומדים, טקסט המכיג מידע שמעניין אותם - כדי לקרוא בקריאה משותפת ולדון בו עם הכיתה או עם קבוצה. במהלך הקריאה אפשר להתייחס אל מבנה הטקסט, אל הטענה או הטיעונים המובאים בו או אל הרעיון המרכזי שבו ואל ההשקרים הלוגיים שהוא מציג (יחסי סיבתיות-תוצאה; השוואה; טענה-nimok-מסקנה; תיאור תופעה והסביר לתופעה). אפשר לראות כיצד אלו משרותים את מערך-התווכן של הטקסט כולם. כמו כן, אפשר לבחון את תוכן הדברים לאור המילים שחזרות ונשנות בו ולראות כיצד מילים מסוימות או ביטויים מסוימים משמשים כדי לקדם את הטקסט ואת האמייה של המחבר או המחברת ולהזקם. קבוצת הדין המתגבשת סביבה הילד או הילדה שהביאו את הטקסט יכולה אףו לעסוק בשאלות תוכן וברכיבים האחרים שבтекסט. בהמשך, הילדים יכולים להשתתף בחיפוש טקסטים אחרים הקשורים בנושא הנידון. יהיה מעניין לגלוות אם גם הטקסטים האחרים, העוסקים באותו הנושא, מציגים מבנה טקסט דומה.

2. בחינת טקסט עיוני-ילדי באמצעות המידה המקובלות לטקסט עיוני בכלל מערך דומה של התיאחות לטקסט עיוני שחבר מומחה יכול להתנהל גם בכל הקשור לכנתיבת טקסט עיוני בידי תלמידים. כתבי הטקסט יכולים לקרוא את הטקסט שכתבו לפני קבוצת חברים ולבקש את התיאחות הקבוצה לריבוי הטקסט ולאופן שבו הם משרותים את הנושא הנידון ואת רוח הכתיבה בכלל.

### 3. מטקסט אמנוחי לטקסט עיוני

- א. בכיתות רבות נהגים ילדים לכטוב המלצה או ביקורת לאחר קריאת ספרי ילדים. ההמלצה והביקורת שיכוות לסוג הכתיבה העיונית, הכוללת רכיבי מבנה מוגדרים המוצגים באופן ברור ובהיר. חשוב לטפח את הכתיבה הזאת וחשוב להיות ערימ ליה. חשוב להתייחס אל הטקסט לא רק מבחינת תקינותה של מבנה החיצונית (של המלצת או של הביקורת) אלא גם מבחינת הקישוריות (אםצעי הקישור) שבtekסט וymbiqhat hahebitim haachrim shmaapinim at tekst hauiuni.
- ב. נוכל להשתמש בספריו הילדים המוכרים והקרובים אלינו כל-כך, לשם כתיבה עיונית. כיצד? - בגין הכריכה של רבים מספרי הילדים יש טקסט עיוני, העוסק בדרך כלל במחבר או במחברת או בנושא הספר. אפשר לדון עם הילדים גם בטקסט זהה, בדיקות כפי שדנים בטקסט הספרוי; ככלומר נתיחס אל גב הכריכה גם בהקשר הכלול בספר (כי הוא חלק מסביבת הטקסט) וגם כאל דבר העומד בפני עצמו; נציג להם לחבר ולצרף טקסטים דומים בספרים שהם עצם יוצרים - וכך ניתן להם עוד הזדמנות מודעת להתודע אל הכתיבה העיונית ולהתנסות בה.

### 4. טיעון ודיוון להבارة מחלקות בכתיבה

בחני היוט-יוזם של הכתיבה מתרחשות אפיוזודות שהן עלולים באופן טבעי טיעונים מנומקיים. בדרך כלל השיח המתמשך בכתיבה בעקבות אפיוזות אלו הוא שיח עיוני דבור. אפשר ליזום בהקשר הזה גם כתיבה עיונית. להלן דוגמה לשיח כתתיי מעין זה.

תלמידה: בימי החורף כדאי להתחיל ללמידה בשעה 09:00 בבוקר.

המורה: ובאיזה שעה נסיים?

תלמידה: נלמד את מספר השיעורים שהיינו לומדים אילו היו מתחילה בשעה 08:00.

תלמיד: אם כן, כדאי להתחיל ללמידה בשעה 08:00.

למעשה, יש כאן שתי טענות: "עדיף להתחיל ללמידה בשעה 08:00" ו"כדי להתחיל ללמידה בשעה 09:00"; לכל אחת מהן יש בודאי נימוקים כבז' משקל. בעת אפשר להציג לתלמידים לבחור אחת מן הטענות ולנקח את הנימוקים בעזרת דוגמאות, כדי לבדוק איזו משתי הטענות מקובלת יותר בכתיבה. אם המסקנה שתגובש בעקבות הנימוקים והדוגמאות תתאים לטענה - סימן הוא שהתקאים קשר לוגי בין

רכיביה. קריאה ביקורתית של הטקסט תסייע לנו בהבנת הקשר. מחשבה ביקורתית על הטקסט תחייב אותנו להחליט: נימוקיו של מי רציניים יותר? נימוקיו של מי תומכים יותר? נימוקיו של מי שכנוו אותנו כי עדיף להתחל ללמידה ב... ולא ב...?

מהלכים דומים של דיון אפשר לקיים כחלק מאורח החיים הכתתי. הזדמנויות לדיוונים מעין אלו מתקיימות בבית הספר כל העת. הדיוונים עולים בוגר לשיעורי בית, ליציאה לטווילים ולשיעוריהם מסויימים. דיונים אלו עולים בהכרח, לפי מהותם, כחלק מן התכניות הלימודיות עצמן בהיסטוריה, בגאוגרפיה, בספרות. כך לדוגמה נפגש בהם בסוגיות הקשורות בחאלומות של מניגים, באפיונים של סוגיה התקיישות, בניוחות דמיות ספרותיות או בדיון על מהלכים בכל תחום שהוא. חשוב להשתמש בהזדמנויות הללו ולהגד ביהן את הקשב לסוג השיח, כדי לשבלל את הטקסט הדבר והכתב כאחד.

## 5. הפקות אישיות ומשותפות

גרסאות אחזות לכטבת ספרים כחלק מעבודת הכתיבה מוכרות זה כבר. אפשר לדוגמה להפיק טקסט משותף בנושא שיחיב כתיבה עיונית? המהלים יכולים להיות קבוצתיים או אישיים. בהכנות הטקסט, יבואו לידי ביטוי הקריאה והכתיבה, הדיון וההתיעצות שתוארו בסעיפים הקודמים. מובן שהთוצר הסופי עשוי להיות חוברת, למשל, עלון-מידע וכדומה ולא בהכרח ספר.

## 6. רכיבי מבנה

רכיבי המבנה יוצרים את ארגונו הלוגי של הטקסט העיוני והם מאבני היסוד של כתיבתו והבנתו. הם מאפשרים לנו לדzon בדרכים מגוונות בנושאים שבהם התלמידים עוסקים. לדוגמה, בעקבות למידה על מפלס הכנרת, אפשר לכתוב טקסטים מכמה סוגים.

**הסבר תופעה** - הסבר התופעה של השינוי במפלס המים  
**טענה ודוין** - הצגת חוותיכך בדבר השינוי על מפלס המים  
**הציג של בעיה ופתרונות** - העלאת הבעיה של המפלס הגבוה והתחתון והצגת פתרונות אפשריים  
**היבטים** - דיון בהיבטים הקשורים למפלס הعالיו והתחתון של הכנרת (לדוגמה, היבט חקלאי, היבט כלכלי, היבט מדיני, היבט גאוגרפי).

7. עיינו בקובץ הזה: "דרך לקריאה ולכתיבה של טקסטים עיוניים", עמ' 55-64

נושאים אלו מזמינים כתיבה בסוגות אחדות, בעזרת שימוש ברכיבים הרטוריים המתאימים, על-פי הנسبות, המטרה והنعمנים. תוצר כיתתי מסוות עשויל לכלול מגוון טקסטים מעין אלו העוסקים אمنם בנושא אחד, אך בהתייחסויות מגוונות.

## 7. משפטן נושא

משפטן נושא כלליים המובאים בפתחה, לשם הצגת הנושא שבו הטקסט דן, מסיעים מאוד לקוראים ולcotבמים כאחד ומאפשרים למקד את מהלכי הקריאה או מהלכי הכתיבה. לדוגמה, "טקסט זה עוסק בהשפעת הצפיה בטליזציה על ילדים צעירים" או "טקסט זה מתאר את האולימפיאדות בעולם העתיק" או "טקסט זה במצב משך המים בישראל / ביצור הדבש / בסיבות לגידול תפוחי-עץ בגליל / בהשוואה בין החיים בעיר לחים בכפר / בסיבות שגרמו ל... / בתופעת ה...". קל להפנות את תשומת הלב של הכותב או הכותבת לצורך במשפטים אלה. לעיתים קרובות אפשר להתגבר בכך על הבעיה המותבטאת באמירות כגון "אני לא יודע איך להתחיל...". ההצגה של משפטן הנושא כבר בתחילת הטקסט - משפטים המורכבים מביטויים המציגים במפורש רכיבי מבנה (סיבות, השוואה) - מחדדת את הקשב גם כלפי מבנה הטקסט וגם כלפי התוכן. היא מסייעת גם בקיום הדיאלוג בין הכותב לבין הכותבת ובין קוראי הטקסט.

## סיכום

מאמר זה דן בשאלות הנוגעות לעיסוק בטקסט העיוני בבית הספר הייסודי. תחילתה נבחנה תפיסת הטקסט העיוני בראייה התפתחותית, בהמשך נידונו שימושי הטקסט העיוני בכיתה והוצגו אסטרטגיות כליליות להוראותו וללמידה ולבסוף הוצעו דרכי מעשיות להתייחסות אליו בשיחה, בקריאה ובכתביה. דומה כי התשובה לשאלות שהוצעו בראשית הדברים - האם אפשר לטפח קריאה וכ כתיבה של טקסטים עיוניים בבית הספר הייסודי וכי怎ן לעשות זאת עוד בשלבים הראשוניים של הלימוד הפורמלי - גולמה בהתיחסות הכללת.

מן הדברים הללו עולה כי התמודדות עם הטקסט העיוני, במיוחד עם כתיבתו - אינה סוגיה שפותרונה מובן מאליו. ההתפתחות שבтекסט העיוני וeschhol הגישה אליו מחיבבים מערכת של התיחסויות מצדן של מסגרות החינוך. העובדה כי הדין בטקסט העיוני טובע הגדרות ברורות, יחסית, יכולה להקל את מלאכת ההתמודדות עמו. דיון מעין זה הוא פותח לחשיבה ולהרחבות הגבולות האורייניטים כחלק מההתפתחות הקשריות האוריינית של הלומדים, של המורה ושל הקהילה.

## מקורות נוספים לקריאה נוספת

בירנבוים מ' (1995), "חלופות בהערכת הישגים - לקראת הערכה מותאמת לפרט", מתוך: חן ד' (עורך), *החינוך לקראת המאה ה-21*, תל-אביב: רמות, עמ' 187-205

בירנבוים מ' (1997), *חלופות בהערכת הישגים*, תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב

ברוש ש' (1996), *מכותב לקורא ג'*, תל-אביב: מט"ח

לויאי (עורך) (תשנ"ז), *הערכת חלופית: הלכה למעשה*, מכון מופת ומשרד החינוך התרבות והספורט, גף להכשרת עובדי הוראה

מוראי ואשל מ' (1998), "עת/ט כתיבה - עמדותם של מורים כלפי כתיבה", מתוך: אשל מ' (עורכת), *אוריגיניות הלכה למעשה*, חיפה: מרכז קרייה וחינוך לשוני, מכללת גורדון לחינוך

Bereiter C. (1982), "From conversation to composition: The role of instruction in development process". In: Glasser R. (Ed), *Advances in Psychology*. Vol. 2. NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Bereiter C. & Scardemalia M. (1987), *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Calkins L.M. (1986), *The Art of Teaching Writing*, Portsmouth, New Hampshire: Heinemann

Elbow P. (1981), *Writing with Power*. NY: Oxford University Press

Flower L. & Hayes J. R. (1984), "A Cognitive process theory of writing". In: *College Composition and Communication* 32, pp. 365-387

Goodman K. S. & Goodman Y. M. (1983), "Reading and Writing relationship: Pragmatic functions". In: *Language Arts*, 60, pp. 590-599

Grice H. P. (1975), "Logic and conversation". In: Cole P. & Morgan J. (Eds.), *Syntax and Semantics*, 3, NY: Academic Press, pp. 41-58

Medway, P. (1980), *Finding a Language: Autonomy and Learning in School*. London: Writers and Readers Publishing Cooperative

Meek M. (1997), *Information & Book Learning*. Woodchester: The Rhimble Press

Mor A. (in Press), *Discussing the Process of Writing: Children and Teachers Talk about Their Own Writing*

Scardemalia M. (1982), "How children cope with cognitive demands of writing". In: *Educational Psychologist*, 17, pp. 165-171

Smith F. (1992), *To Think in Language, Learning and Education*, London: Routledge

Wray D. & Lewis M. (1998), *Extending Literacy*, London: Routledge.