

סוגות עובדיות בבית הספר היסודי¹

עיבוד: דינה וולף

D. Wray & M. Lewis, *An Approach to Factual Writing*²

מבוא

השתيقותנו לחברת אוריינית מחייבת אותנו לקרוא ולכתוב מגוון רחב של טקסטים כמו עיתונים, אנציקלופדיות, ספרות וועוד. עובדה גלויה לעניינו היא שגם, הבוגרים בחברה זו, מטפלים בטקסטים עיוניים רבים בחיי היום-יום. עם זאת, המחקר על התפתחות הכתיבה של ילדים שנעשה בעשורים האחרונים נוטה להתמקד יותר בכתיבה האישית והסיפורית, ופחות בכתיבה העיונית. כיוון שהtekסטים העיוניים תופסים מקום רב בחינינו וכיוון שמערכת החינוך דורשת להפיגש את הילדים עם טקסטים עיוניים לסוגיהם בקריאה ובכתיבה, אנו - חוקרים ומורים - חיבבים לחזיע לומדים כלים ייעילים להעלאת מודעות לטקסטים אלו ולפתוחם קוראים וכותבים מן השורה הראשונה.

בדפים שלහן מוצעת אפשרות אחת מנתנו וברות לחלוקת הטקסטים העובדיים לקטגוריות. כמו כן מוצעת בהם אסטרטגיית הוראה המאפשרת לפתח בלומדים מודעות לבניה של הטקסטים ולתופעות הלשוניות המאפיינות אותם.

.1. כאמור זהה המחברים משתמשים במוניה "тексты עובדי" בהבחנה מכתיבה ספרותית ומכتبיה אקספרסייבית-הבעתית.

.2. מתוך: *The Australian Journal of Language and Literacy* (1989), Vol. 20, No. 2.

תיאוריות הסוגות - גישה פונקציונלית

הចורך לעודד את הלומדים לכטב למטרות מוגדרות, לנמענים ברורים ובמבנים מוסכמים הולך וגובר. עם זאת ההתייחסות לטקסטים היא לעתים מעורפלת מכדי לתروس להואה - ובהא לידי ביטוי במילון כוללי, כגון פתקים, מכתבים, הוראות, סיפורים, שירים, מידע, יצירות המיעודות לבידור וтекסטים אישיים (England Department of Education, 1990). המורים והתלמידים יודעים לעשות הבחנות אינטואיטיביות בין סוג טקסט אחד לשנהו. אולם, כאשר מדובר במאפיינים המבוחנים ביניהם - הדבר נכון במידה חליקת בלבד. לדוגמה, כולנו יודעים כיצד בניין סיפור ובסמה הוא נבדל ממתכוון. רובנו ערים לכך שישpor בניי מפתחה ולאחריה מופיעים אירוע אחד או יותר וסיום. סביר להניח שרוב המורים אכן דנים בנושא זהה עם הילדים בכיתה. עם זאת, מעתים המורים הדנים עם הילדים על מבנייהם של טקסטים עיוניים בדרך שתאפשר להם להעלות ידע קיים על טקסטים שמשמעותם הם כתובים, וכך לשפר את כתיבתם. בהקשר זה רואו להזיכר בין השאר את Martin (1985), הטוען שככלנו ידע סמיוטי (implicit knowledge) רחב על סוגים טקסטים ושאחד התפקידים של המורה הוא לעשות ידע פועל ומפורש (explicit knowledge).

תיאורטיקנים מובילים המבוססים את עבודתם על גישה תפוקודית (פונקציונליות) לשפה טוענים שאנו מפתחים את השפה כדי לספק את צרכינו המגוונים בחברה (Halliday, 1985). הם מציגים את הממדים התרבותיים והחברתיים המרכזים את הטקסטים, לצד הרכיבים הלשוניים המאפיינים אותם. הטקסט נתפס בעיניהם כתוצר חברתי ויצירתו נתפסת כתהליך חברתי. לכל חברה יש באמתחנה טקסטים - דברים וכתובים - הייחודיים לה, כי מתקיים בה מצבים מסוימים אופייניים, כמו נורמות ואיורים החוזרים ונשנים. כאשר איורים מסוג אחד חוזרים על עצמם, יוצרת החברה שוב ושוב סוג מסוים של טקסטים והם נעשים למוכרים ומקובלים על הכל. מכאן ואילך אפשר להגיד סוגים של המוסכומות באוטה החברה.

כוונה וסוגה

Krees & Knap (1992) טענו מכבר שמבנה הסוגות נקבע לפי המטרה שלשםה נכתבו. מה כוונתם?

נדגים את הדברים בעורת טקסט המוכר לנו מחיי היום-יום, טקסט המפעיל או המדריך אותנו ומורה לנו כיצד לבצע פעולות כמו אפייה, סידור פרחים ועוד. מטרות הטקסט הן

שמעצבות את צורתו הייחודית: על הטקסט להבהיר לקורא כיצד לנוכח, לאילו חומרים הוא זוק ויכיזד לבצע את מלאכתו עד צעד, עד לשימתה המוצלח של המטלה. המחברים שאלו עצם: "מהו הארגון הייעיל ביותר של הטקסט כדי שישיג את מטרתו? עד כמה ארגון הטקסט משפיע על הבנתו? האומנים לכתב קודם את ההוראות ואחריהן לפרט את החומרים או להפץ?"

המבנה המוסכם שנוצר מתוך הסכמה חברתית מאורגן על-פי הסדר של להלן.

- מטרה
- חומרים
- שלבי ביצוע (לרוב על-פי רצף של זמן).

מודעתנו לארגון הטקסט המפעיל - המדריך אותנו במילוי משימה - יכולה לשיער לנו לא רק בקורסיה ובכתייה של טקסטים מסווגו אלא גם בתחום הוראות בעל פה. לדוגמה, מורה הנוטן הוראות בכיתה בעניין מהלכו של שיעור יכול לנתח את דבריו כך:

- "היום אנו כותבים סיפוריים" (מטרה).
- "לכן, תצרכו עטים, צבעים, דפי נייר ו/או מחשב" (חומרים).
- "אחרי שתכינו את החומרים, הכינו את הטיווח הראשונה. לאחר מכן, שתפו חברים ווגם אותו بما שכתבתם כדי שתוכלו להחליט על שינויים בסיפור" (שלבי ביצוע).

על פי רוב אנחנו משתמשים ביודען במבנים סכימטיים מסוימים, אלא שבאופן טבעי בעת הצורך, אנו בוחרים במבנה הטקסט המתאים לצרכינו. כאשר אנו מוצאים שארוגן הטקסט מסייע בהשגת מטרתו, אנו עוסקים בהבנת הסוגה.

סוגות כתובות בבית הספר

תיאורטיקנים קטלו את צורות הכתיבה המקובלות בבית הספר, באופנים אחדים. Collerson (1988) הציע להבחין בין סוגות מוקדמות (early genres) כמו, דיווח וסיפורת, ובין סוגות עובדיות: טקסט מפעיל, מידעי, מסביר וטיעוני (arguments or exposition). Wing Jan (1991) הציע עוד הבחנה - בין **סוגות עובדיות**: מידע, הסבר, הוראות, שכנו, ריאיון, תחקיר, תיאור, ביוגרפיה, דיווח ומידע נרטיבי ובין **סוגות סיפוריות**: סיפורת מסורתית, כמו מעשיות ואגדות, וסיפורת בת זמננו.

למעשה יש מידה רבה של הסכמה בין החוקרים בעניין תכונותיהם של הטקסטים העיוניים. במהלך עבודתם של מחברי המאמר (Wray & Lewis) עם קבוצת מורים, הם עסכו בין השאר באיסוף ובניתו של טקסטים עיוניים, לרבות טקסטים שחיברו לומדים. לעובודתם השתמשו בקטגוריות למילון טקסטים שהגדירו ה בלשנים האוסטרליים Martin & Rothery (1980). מכאן המשיכו וזיהו - בטקסטים שימושו אותן במחקר - שיש סוגות עיוניות המקובלות בתרבותם ומצאו שאחת מהן - הדיווח - שלטota בית הספר.

ואלה שיש סוגות הכתיבה שזיהו; לכל אחת מהן מבנה רטורי ומאפיינים לשוניים ייחודיים.

- **דיווח**
- **תיאור**
- **שכנוע**
- **הזראות (tekst מפעיל)**

להלן תיאור מפורט יותר על כל סוגה וסוגה על-פי סדר הופעתן ברשימה שללעיל.

דיווח

כותבים דיווחים בכוונה לשחזר התרחשויות או לידע עליהם את קהל היעד. הדיווח כולל בדרך כלל את הרכיבים המפורטים להלן.

- **בפתחה - מקום האירוע וזמןו, כגון "ביום חמישי האחרון בקרנו במויזיאון ישראל...";**
- **חוזה על האירועים כפי שהתרחשו - "השתתפנו בסדנת מחזור באגף הנוער...";**
- **משפט מסכם - "למדנו על אפשרות היצירה מחומר פסולת".**

בדוח כלל, הדיווח...

- כתוב בזמן עבר;
- ברצף כרונולוגי;
- ממוקד במתတתפים ובאירועים המתוארים בטקסט;
- ועושה שימוש בפעלים רבים.

תיאור

כותבים תיאור כדי **לאפיין** דברים כפי שהם בהווה או כפי שהיו בעבר. לדוגמה, בכתבות עיתונאיות מתארים תופעות טבע ותופעותתרבות או בחברה. טקסט תיאור כולל בדרך כלל את הרכיבים שלහן.

- **פתחה ממיינט**, כגון "ברוקלין היא עיר במדינת ניו-יורק";
- **מיון מוקד יותר** (זה רכיב אפשרי): "בעיר, מרכזי מסחר רבים";
 - **תיאור הכלל...**
 - **תכונות**,
 - **פרטים ותפקידיהם**,
 - **מנהגים, התנהגויות או שימושים**;
- **בדרכ כל, הטקסט התיאורי...**
- **כתב בזמן הווה או בזמן עבר** (לדוגמה, הכתיבה יכולה להימסר בזמן האירועים או אחריהם);
- **אינו בעל סדר כרונולוגי מחייב**;
- **מוקד בכלל ולא במשתתפים מוגדרים** (קבוצות או דברים);
- **עושה שימוש במילוט תואר ובמשפטים שמנויים**.

הסביר

כותבים טקסט מהסוג הזה כדי **להסביר** תהליכיים, תופעות חברותיות ותופעות טבע וכידי להסביר כיצד דברים קוראים או פועלם. ההסביר כולל על פי רוב את הרכיבים שלහן.

- **מצהירה כללית להצגת הנושא**, כמו "הפרפרים מתגלגים כמה גלגולים במעטן חייהם";
- **סדרה של צעדים המאורגנים בהיגיון וסביררים** כיצד ו/או מדובר בדברים מתרחשים; **צעדים אלו** ממשיכים עד להשלמת ההסביר, לדוגמה: על "אי" עוברים תהליכי כדי להיעשות ל-"ב" ואו על "ב" עוברים תהליכי כדי להיעשות ל-"ג".

בדרך כלל, ההסביר ...

- כתוב בלשון הווה;
- עשה שימוש במילוט זמן (ואז, לפני, בהמשך...) ובקשרי סיבה ותוצאה (מן ש..., אכן...);
- עשה שימוש רב בפעלים.

טקסט מפעיל

הtekסט המפעיל כולל הוראות או שלבי ביצוע, כדי לתאר כיצד עושים דברים שלב אחר שלב. הדוגמאות המוכertas ביוטר לטקסטים מהסוג זהה הן מתכוונים, חוברות הדרכה, ספרי "עשה במו ידך" ועוד. הוראות בעל-פה ניתנות בדרך כלל במבנה של הטקסט המפעיל. הטקסט המפעיל כולל על-פי רוב את הרכיבים שלללו.

- הסבר מה התוצר שעומדים להשיג
 - רשימה של חומרים ו/או כלים הנדרשים כדי להשיג את התוצר
 - סדרת הוראות
 - דיאגרמות או איורים
- בדרך כלל, הטקסט המפעיל ...
- נכתב בלשון הווה או בלשון ציומי;
 - נכתב בסדר כרונולוגי, פעולה אחר פעולה;
 - ממוקד בגוף שני;
 - עושה שימוש בפעלים רבים.

שכנוע

לכתביה המיעודת לשכנוע פנים רבות: כתובים פרסומות, תעמולת ועוד, אך כוונתו של המחבר, תלמיד, **לקודם זווית ראייה אחת מסויימת**, עדמה או אמונה.

כתביה למטרות שכנוע כוללת בדרך כלל את הרכיבים המפורטים להלן.

- הצהרת כוונות, הצהרת עדמה, כגון "ציד השועלים הוא ספורט אכזרי וברברי";

- הצגת טיעונים מפורטים לתומכין - "השועלים אינם נהגים לתקוף חיות בית. הסטטיסטיקה מראה..."
- סיכום והדגשה של עמדת הפתיחה (זרה) - "ראינו ש... לכן, הבנו הוכחות שצד השועלים אכזרי ומיותר".
- בדרך כלל, טקסט השכnu...
כתב בלשון הווה;
- משתמשים בו בקשרים לוגיים יותר מאשר בקשרים של זמן;
- מוקד בפלל ולא במשתתפים מסוימים.

טייעון

- cotabim tekst tuiuni cdi lachig umdotot, nimokim vemiud mizioot reaya ahidot.
- tekst tuiuni kol bdrz-cll al hrcibim shlhln.
- הצהרת הנושא והציג מקדימה של הטיעונים העיקריים: "יש חילוקי דעתם בעניין האופן שבו מפרסמים את הסיגריות. יש הטוענים שהפרסומת מעודדת את העישון ואחרים טוענים כי היא אמצעי למסירת מידע";
 - גישת הוכחות לתמיכה בטיעונים: "מדיניות רבות הגבילו את הפרסומת לסיגריות ומיכירתן אכן פחתה...";
 - טיעוני נגד בתוספת הוכחות: "קבוצות המעוניינות לעודד את העישון טוענות שיש לסייע על יכולתו של הפרט להחליט" (הסדר שבו מציגים את הטיעונים بعد או נגד בטקסט אינו מחייב);
 - המלצות המובאות כסיכום או כמסקנות: "קבוצה אחת מעוניינת להגן על החברה מפני העישון ואילו קבוצה אחרת מגנה על חופש הפרט לבחור ולהחליט. עמדתי היא...";
בדרך כלל, טקסט טיעוני...
כתב בלשון הווה;
 - משתמשים בו בקשרים לוגיים, יותר מאשר בקשרים של זמן;
 - מוקד בכלל ולא במשתתפים מסוימים.

כוחה של השפה הכתובה

שערו בנסיכם מצב שבו עליהם לבחור מועמד למשרה חשובה על פי מכתבים שלחו למשרדיהם המעווניים במשרה. אולם מקבלים הצוות רבות מהציגו, בכל אחת מהם טיעונים המצדיקים את בחירתו של השולח כמועמד ראוי למשרה.

כמו מהמועמדים מעלים טיעונים ברורים ומעובדים ומסויימים בסיכום ממוקד. אחרים, טיעוניהם מבולבלים ונעים שחורה-שחור מנושא אחד לאחר, הטקסט אינו קוורנטי (אינו ממשיך קו רעיון אחד) וטיעוניהם מעורפלים. אילו הוצאות תבחרו? תיאור זה ממחיש את יתרונות של מבוגרים המיומנים בכתיבה טקסטים עיוניים בחברה שבה אנו חיים.

שפנוו, **הציג טיעונים והבהירתם, דיווח, מסירת מידע** - אלה צורות לשוניות בעלות עצמה רביה, כאשר אנו מבקשים להציג דברים ולבצע פעולות. על כן אפשר לטען כי לומדים שעוזבים את בית הספר ואין שולטים היטב בסוגות אלל, סיכוןיהם לתפקיד בהצלחה בחברה פחותים מסבירי עמידיהם המיומנים יותר.

עובדיה זו מרמזת בבירור שבית הספר אינו יכול להסתפק ביצירת הזדמנויות לכתיבה מסווג אחד אלא על המהנכים והחוקרים לפעול להרחבת מגוון הסוגות שהילדים מתנסים בהן ולומדים אותן.

קשים בכתיבה עיונית

הkowski הבולט של לומדים, במיוחד בבית הספר היסודי, בכתיבה טקסטים עיוניים נגרם במידה רבה מחוסר ניסיון. בנוסף על ההתנסות המועטה, במקרים רבים אין הם מבחינים בבירור בין השפה הדוברת לשפה הכתובה ומערבים ביניהן בטקסטים שהם מפיקים.

Bereiter & Scardmalia (1987) מציננים את האופי התומך של השיח הדובר המאפשר חילופי תורות. ההבדלים שמתפתחת בשיחה - חסירה באינטראקטיה המתקיימת בין הכותב לדף המונה לפניו.

החוקרים הראו כי לומדים שמוריים שוחחו עם במהלך כתיבתם כתבו טקסטים אורכcis יותר, בלי לפגוע באיכותם. בשיחות מעין אלו מוסיף המורה ובדים לאינטראקטיה המתקיימת בין הכותב לטקסט ובינו לבין עצמו.

בעיה נוספת העולה בהקשר לקריאה והכתיבה של טקסטים עיוניים נועזה במורכבותן של סוגות מסוימות. כדי להתמודד בהצלחה עם טקסטים מורכבים, צרכים הילדים להכיר ולחזות את האמצעים היוצרים את הקוורנטיות בטקסט ולדעת להשתמש בהם בקריאה ובכתיבה.

בניסיון להביא פתרון אפשרי לקשיים שהוועלן כאן, מוצע בהמשך השימוש ב"מסגרות לכתיבה".

כיצד לשיער לסטודנטים בכתיבה עובדתית - מסגרות לכתיבה

מהי "מסגרת לכתיבה"?

מסגרת לכתיבה היא שלד המסייע בכתיבה טקסט עיוני מוגדר. השלד בניו מילוט מפתח, משפטים פתוחים, תבניות של התחלות, קישורים ומשפטים משנה היוצרים מסגרת לכתיבה בכל סוג שבחורים. מסגרת זו מזינה לסטודנטים סכמה או פיגום התומכים במה שיש להם לומר.

השימוש במסגרות לכתיבה עושה את האוצר הלקסיקלי המוצע בהן לאוצר אישי של הלומד ולחلك מאגר הידע המלווה אותו - בהמשך של הכתיבה, הקריאה והדיבור. מסגרות מסוג זה פותחו בשיתוף פעולה בין חוקרים למורים ואפשר להשתמש בהן להוראה מראשית בית הספר הייסודי ועד לבית הספר התיכון.

המסגרות לכתיבה הן כלי המקדם לא רק ילדים בעלי התנסות מועטה בסוגה מסוימת, אלא באמצעותן אפשר לקדם גם ילדים הסובלים מקשיים מיוחדים בכתיבה טקסטים בכלל.

דוגמה למסגרת לכתיבת דיווח

אך על פי שכבר ידעתי ש _____

הופתעתني לגלות ש _____

למדיי כמה עובדות, למדתי ש _____

למדיי גם _____

הדבר המעניין ביותר שלמדיי _____

דוגמה לדיווח כתוב בעזרת המסגרות

טיול במודיאן לטבע

אך על פי שידעתי שהמצרים חנכו את המתים, הופתעתני לגלות שהצבע נשמר שנים רבות כל כך. גם למדתי כמה עובדות חדשות. למדתי שלנהר הירור היה אל ושמו הופי. הוא היה

ממונה על הנהר ועל הזרמים שלו. כמו כן למדתי שמות של מלכים. עוד עבדה שלמדתי היא שבני האדם קישטו את ראשיהם בחיפויות. אך הדבר המעניין ביותר שלמדתי הוא שהמצרים חנטו גם חתולים ועכברים.

רחל - כיתה ד'

דוגמה למסגרת לכתיבת טקסט טיעוני

יש ויכוח בנושא _____

מי שמסכימים עם דעה זו, כמו _____,

טוענים ש... _____

הם טוענים גם ש... _____

היבט אחר שם מעלים הוא _____

כמו כן _____

לאחר עיון בנקודות המבט אלה ובוחחות שהביאו,

אני חולש ש... _____

כ' _____

דוגמה לטקסט טיעוני שנכתב בעזרת המסגרת

אגראף

בני אדם מתווכחים אם לאסור את האגרוף. מי שמסכימים עם הרעיון, כמו שרה, טוענים שם הם יעסקו באגרוף, ילבשו כפפות כדי להגן על ידיהם כמו המתאגרפים. הם טוענים גם שרוב המתאגרפים שומרים על עצמם. היבט אחר שם מעלים הוא שבן אדם נ הנינים מהאגרוף.

כמו כן יש טועונים חזקים נגד נקודת מבט זו ולפיהם צרכים לאסור על האגרוף כי הוא ספורט אכזרי, טוענים גם שמתאגרפים עלולים לסבול מנזק מוחי ולהיפצע. לאחר עיון בנקודות המבט האלה, אני חולשת שחייבים לאסור את האגרוף, כי חמיש-מאות אלף בני אדם נפטרו בקרבות האגרוף מ-1884.

קרול - כיתה הי'

כיצד סיעה "המסגרת" לילדיים בכתיבתם?

הדו"ח של רחל

השימוש במסגרת אפשר לרחל, בת 9, להשתמש בידע קודם בעת שכתבה את הדו"ח על הביקור במוזיאון והביאה אותה לכל חסיבה על תהליכי כתיבתה. כמו כן מעיד הטקסט שכתבה כי נזירה במסגרת לארגן את רעיונותיה ולתאר את מה שראתה תיאור קוהרנטי ובעל משמעות. כתיבתה שונה מזו שרוב הילדיים מפיקים אחרי סיור לימודי - בדרך כלל הם מספריים על **מעשייה** בזמן הביקור. רחל לעומת זאת מודזה על **המידזה** שלה.

הטקסט הטיעוני של קרול

השימוש במסגרת סייע לקרול, בת 10, לכטוב טקסט טיעוני על אגרוף ועזר לה להתייחס לטיעון שהציגה משתי זוויות ראייה. ילדים רבים בגל זהה מתקשים בכתיבה טקסטים מעין אלו, ואחת הסיבות היא הקושי לבחון דברים מזוויות ראייתם של אחרים.

כיצד משתמשים במסגרות לכתיבה?

למידים את הילדיים להשתמש במסגרות לכתיבה במהלך כתיבה, בהקשר קלשו, בשלושה מהלכים עיקריים: דיוון והדגמת המורה, כתיבה משותפת עם המורה ולבסוף כתיבה עצמאית של הלומדים בעזרת המסגרת. הכללת דוגמאות רבות במסגרות אלו ושיטות הילדיים ביצירתן מגבירים את יעילות השימוש בהן.

חשיבותה של הילדיים והמורים יראו במסגרות לכתיבה לא יותר מכך עוזר התומך בכתיבה העצמאית של הילדיים, בידיעה שבמהלכה הם יכולים להתעלם ממיללים המופיעות בהן או להחליפן באחרות, להוציא משפטים או להשתמש בכמה מן המשפטים המובאים במסגרות.

ככל, נדרש **שהמסגרות משמשות פיגום ולא צגם קבוע ונוקשה**.

השימוש במסגרות ייעיל יותר כאשר הכתיבה מתרכחת בהקשרים ברורים: בעת שלומדים נושאים בכתיבה (Lewis & Wray, 1995). המסגרות לכתיבה, כאמור, משמשות אמצעי ולא מטרה, ואין הצדקה אפילו להוראתן כמיומנות.

חשוב להזכיר לומדים את השימוש במסגרות כשם זוקקים לשיעור בכתיבה ובכך לשפר, להרחיב ולהעшир את הידע שלהם על סוג הטקסט שהם עוסקים בו ועל הכתיבה בכלל.

מקורות

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

Collerson J. (1988), *Writing for Life*, Newtown, NSW: Primary English Teaching Association

Halliday M.A.K. (1985), *An Introduction to Functional Grammar*, London: Arnold

Kress G. & Knapp P. (1992), "Genre in a social theory of language". In: *English in Education*, 26 (2), 92-98

Lewis M. & Wray D. (1995), *Developing Children's Non-fiction Writing*, Leamington Spa: Scholastic

Martin J. (1985), *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*, Oxford: Oxford University Press

Martin J. & Rothery J. (1980), *Writing Project Report No. I*, Sydney: University of Sydney, Department of Linguistics

Wing Jan L. (1991), *Write Ways: Modeling Writing Forms*, Melbourne: Oxford University Press.