

## כתיבה בעידן הדיגיטלי

חנה עזר, רחל שגיא ודבורה הרפז

### כתיבה בעידן הדיגיטלי תפיסות מתבגרים ומורים בבתי-ספר תיכוניים<sup>1</sup>

#### מבוא

תלמידי התיכון, ילדי דור ה-Y, המכונה גם iGen, גדלים עם הרשתות החברתיות (טוונגי, 2017) ונחשפים לאוריינויות דיגיטליות חדשות המתבטאות בצורות קריאה שונות, כתיבה ותקשורת במדיה הדיגיטלית (לנהרט ושות', 2008; בייטס, 2015; הפנר ושות', 2015; מק'גאר ומקדונה, 2019). מחקרים מראים שטכנולוגיות דיגיטליות (כמו אתרים של רשתות חברתיות, טלפונים ניידים ומסרונים) מעצבות את כתיבת התלמידים, ומסייעות בהוראת כתיבה במסגרות החינוך השונות. כלים אלה מעודדים מתבגרים לכתוב לעיתים מזומנות יותר ובפורמטים שונים מאלה שבעבר (פרסל ושות', 2013). נראה שהכתיבה הפכה לכזו הנמצאת "בכל מקום" (יאנסי, 2009; כתיבה בעולם משתנה, 2018).

מחקרים המציגים תפיסות משתמשים בטכנולוגיה הדיגיטלית במערכת החינוך (מורים, תלמידי תיכון וסטודנטים להוראה), משקפים חדירת כלים דיגיטליים לחיי היומיום והתפתחות טכנולוגית מואצת, שקשה להתעלם ממנה. מציאות זו דורשת חשיבה מחודשת על הכתיבה כרכיב משמעותי באוריינות, על אופי האוריינות במערכת החינוך ועל הפדגוגיה בהוראתה. זאת בשל התרחבות הבנת האוריינות מתפיסה של אוריינות מסורתית, המתבטאת בקריאה ובכתיבה של תוצרים מודפסים, לתפיסת אוריינות דיגיטלית, המתבטאת בכישורי קריאה וכתיבה במרחבים הדיגיטליים (ברטון, 2013; קוסניק ושות', 2016; מק'גאר ומקדונה, 2019).

מנקודת מבטו של המורה, מלאכת הוראת הכתיבה מורכבת ומתבטאת

<sup>1</sup> תודתנו לרשת החינוך שאפשרה לנו לאסוף את הנתונים בבתי הספר ולמכללת לוינסקי לחינוך על התמיכה במחקר.

במודלים שונים להוראה (ניוקירק וקנט, 2007). בעשורים האחרונים הנחת היסוד היא שכתובה היא ה-R המוזנח (מתוך שלוש מיומנויות היסוד: קריאה, כתיבה ומתמטיקה, Reading, wRiting, aRithmetics) (ה-R, המוזנח, 2003). לכן על מערכת החינוך לעבור תהליך שינוי בהיקף גדול שבמהלכו מורים יאמצו עמדות חדשות בתחום הוראת הכתיבה.

אף על פי שחוקרים מדווחים על שינוי משמעותי בהוראת הכתיבה ובפיתוח הטקסט הכתוב בשלושים השנים האחרונות (מקיארתי ומקינז, 2013), נראה שאין מדיניות כוללת בנושא כתיבה, אין מוקדש זמן מספיק לזה, ההערכה אינה מספקת, ואין פיתוח מקצועי מספיק. בו-זמנית נשמעות תלונות על שהתלמידים אינם שולטים בשפה ומתקשים בהבניה קוהרנטית של טקסט דבור או כתוב (מיצ"ב, תשע"ז; שחר, 2017).

כתוצאה מהמצב הנוכחי בעידן הדיגיטלי, שבו מתרחשת כתיבה אותנטית מחוץ למסגרות הבית ספריות, ומההכרה האקדמית שכתובה נדרשת להצלחה בבית הספר ובהמשך בעולם המקצועי, מטרת מחקר זה היא לבחון כיצד מתבגרים ומורים תופסים את הכתיבה ואת שימושיה בבית הספר התיכון ומחוצה לו ואת השלכות המצב הנוכחי על הוראת הכתיבה בבית הספר. זאת במגמה לשפר את מודל הוראת הכתיבה ולקדם כתיבה כאמצעי להצלחה בבית הספר ומחוצה לו. הנתונים המוצגים במאמר זה הם חלקיים מתוך מחקר רחב יותר שבחן את הכתיבה ואת שימושיה הדיגיטליים.

## 1. רקע תאורטי

לצורך הבנת הרקע למטרת המחקר ולמגמותיו נבחן את הכתיבה במאה ה-21, במיוחד את המהפך בכתיבה בעידן הדיגיטלי, ואת תפקיד מערכת החינוך בכתיבה בעידן הנוכחי.

### 1.1 כתיבה במאה ה-21 – מהפך בעידן הדיגיטלי

הכתיבה, לפי הגדרת הוועדה הלאומית האמריקנית לכתיבה, היא "מחשבה על נייר" (ה-R המוזנח, 2003). זוהי פעולה אינטלקטואלית (פלאוור והייז, 1981) וחברתית (יאנסי, 2009; וורשאוור-פרידמן ושות', 2016), המבטאת את יכולת

הכותב להעלות על הדף את מחשבותיו, את "מוחו" כדי לאפשר תקשורת מוחשית עם מחשבותיו ולהמשיך לפתחן (גייג', 1986). בתהליך הכתיבה הכותבים בונים באופן לכיד (קוהרנטי) את הידע שלהם באמצעות טקסט מאורגן, מקושר ורציף. נוסף על היות התהליך אמצעי תקשורתי, הוא גם אמצעי ללמידה ולחשיבה, לביטוי עצמי ולשחרור (פריירה, 1996). הכותב יכול בעת הכתיבה לבחון את עצמו ואת עולמו האישי-חברתי-תרבותי ולהגיע להבנת מקומו בהקשר זה (עזר, 2002).

כניסת המחשב האישי לחיינו שינתה פעמיים את אופן הכתיבה. בתחילה התחוללה מהפכה בתהליך הכתיבה באמצעות תוכנות הוורד והפאוור פוינט, ובהמשך – האינטרנט והמדיה החברתית חוללו מהפכה לא רק בתהליך הכתיבה, אלא ביעד הכתיבה, במוטיבציה לכתיבה ובהתייחסות לנמענים (יאנסי, 2009).

בזכות המחשב האישי (לא האינטרנט) הפכה ההבעה לפשוטה יותר (שם). היכולת להפיק טקסט ולהכניס בו שינויים מידיים והיכולת ליצור תוצר מודפס, "נקיי" לכאורה, השפיעו על המוטיבציה לכתיבה ועל הבניית משמעות בהקשר חברתי (קהל היעד והעמיתים). עם זאת, התהליך הפך כלי הוראה פורמלי, ולוה במבדקים שלא בדקו את התהליך ואת הפרט, אלא היבטים בכתיבה כגון היבטים דקדוקיים (שם).

עם הטכנולוגיות הדיגיטליות נדמה היום כאילו הכול כותבים בכל מקום ובכל אמצעי (לנהרט ושות', 2008; יאנסי, 2009): בציטים, בבלוגים, בפייסבוק, בווטסאפ, במסרונים, ועוד (וורשאור-פרידמן ושות', 2016), והן מעצבות את הכתיבה של התלמידים (פרסל ושות', 2013) ואת חייהם האישיים (טוונג', 2017). הכלים הדיגיטליים מאפשרים למשתמשים לכתוב, לייצר, לערוך ולחלוק רעיונות ולבחון מחדש תכנים עם קהלי יעד שונים ברחבי העולם. הצעירים מקבלים הזדמנות לכתוב את עצמם כדי "להיות נוכחים" (וורשאור-פרידמן ושות' 2016: 1415) ולתקשר עם קהילות עניין שונות באמצעות אינטראקציות שאינן מוגבלות בזמן ובמרחב.

היכולת הדיגיטלית כוללת מיומנויות מגוונות, שבחלקן הגדול הן מיומנויות אורייניות, כגון חיפוש מידע, ניווט ברשתות ובאתרים, ארגון המידע וסיווגו, השוואה, מיזוג והערכת טקסטים מסוגים שונים (מילוליים וחזותיים), הבעה עצמית, שיתופיות, ויצירתיות בהפקת מידע (מקיגאר ומקדונה, 2019). הכתיבה כוללת סוגות שונות, כגון סיפור דיגיטלי, הודעות קצרצרות במסרונים, כתיבה

אישית בבלוגים וביומנים, כתיבה חברתית ברשת חברתית, שיחות ודיאלוגים בחדרי ציטים, כתיבה אקדמית בכתבי עת אלקטרוניים ועוד, הנקראים "אוריינויות יומיום" (ברטון, 2013; וורשאור-פרידמן ושות', 2016: 1415). יש המשתמשים אף במושגים כגון "אוריינות דיגיטלית", או "אוריינויות חדשות", "אוריינות המדיה" או "רב-אוריינויות" (מק'גאר ומקדונה, 2019).

מחקרים הראו, כיצד הכותבים בעידן הדיגיטלי יוצרים זהויות כותב בזכות המגע ברשתות החברתיות, במרחבים תרבותיים פופולריים. הפורום און-ליין הוא אינטראקטיבי ומספק מרחב בטוח ונוח. הערות עמיתים ושיתוף פעולה עימם וביקורת קונסטרוקטיבית מסייעים לפתח פרקטיקות ליטרטיות מתוחכמות יותר. קל גם להפיק מידע ממקורות אינטרנטיים, מהרשתות החברתיות ומהמדיה הדיגיטלית (ברטון, 2013; וורשאור-פרידמן ושות', 2016; מק'גאר ומקדונה, 2019). התפתח עידן "הכתיבה כהשתתפות" (איבניץ' ושות', 2009), שבו חברי הקבוצה הופכים "משתתפים פעילים" בתהליך הכתיבה בהקשר חברתי-תרבותי-פוליטי של הכתיבה. זוהי תקופה חדשה בתחום האוריינות, שבה כותבים לא באמצעות הוראה פורמלית של כתיבה בלבד, אלא דרך פעילות אותנטית, אקסטרה קוריקולרית חברתית ובדרך של חניכה הדדית (יאנסי, 2009). המושג "אוריינויות חדשות" מציג עמדה חברתית-תרבותית הרואה את האוריינויות כ"מרובות", היברידיות ומובנות עם זהות הלומד (רלס וטירני, 2013: 481; דרווין, 2016).

במחקר מלפני כעשור נמצא, שתלמידים סבורים שכתובה פורמלית היא מפתח להצלחה בעתיד, ויש להעמיק את הוראתה בבית הספר. הם מאמינים שאפשר לשפר כתיבה באמצעות שימוש במחשב בשל יכולת השכתוב והעריכה שהוא מאפשר. כן הם מאמינים שנדרש לשפר בהירות, יצירתיות ותקשורתיות בהצגת הרעיונות (לנהרט ושות', 2008). אולם המתבגרים היום אינם בהכרח בעלי מסוגלות דיגיטלית גבוהה ומיומנויות שעוברות אוטומטית לסביבה האקדמית (גלרדו-אצ'ניק ושות', 2015). חסרות להם מיומנויות חשובות אחרות כמו חשיבה והערכה ביקורתית ומיומנות שעתוק, כלומר, היכולת לייצר מידע חדש המבוסס על צירוף כמה מקורות מידע. הם גם מתקשים לעבור מהתנהגות דיגיטלית לא פורמלית לאוריינות הדיגיטלית המצופה מהם מבחינה אקדמית (קלייג'ס וקלארק, 2009).

עולה אפוא שמידע ותקשורת חדשים בעידן הטכנולוגי בכל תחומי התרבות

משנים את תפיסת הכתיבה, את חשיבותה ואת הדרך שבה כותבים. לכן משתנה אופן הוראת הכתיבה (יאנסי, 2009; רלס וטירני, 2013; וורשאור-פרידמן ושות', 2016).

### 1.2 תפקיד מערכת החינוך בכתיבה בעידן הדיגיטלי

מערכת החינוך צריכה לטפח בבתי הספר כתיבה-לשם-למידה, הבנה וחשיבה כבסיס לחיים המקצועיים והאישיים. קוריקולום פורמלי חדש להוראת הכתיבה צריך להישען על הרגלים בסביבת כתיבה בלתי פורמלית (יאנסי, 2009; הפנר ושות', 2015; דרווין, 2016).

לפיכך מומלץ לבנות פדגוגיות הכוללות "פעילויות גישור" (הפנר ושות', 2015) בסיוע אמצעים טכנולוגיים ללמידה, במיוחד בתחום פיתוח השפה ושימוש בטכניקות שיח המקובלות במדיה הדיגיטלית. האתגר של מערכת החינוך הוא אפוא להתבסס על כתיבה בלתי פורמלית ולהפכה לפורמלית באמצעות מטלות מכוונות, ובדרכים חדשות לחנך טוב יותר את התלמידים לסוגי כתיבה שונים בהקשרים שונים ולסוגיות אתיות חדשות בעידן הדיגיטלי, כגון גניבה ספרותית ושימוש הוגן במידע (פרסל ושות', 2013). בהקשר זה סקר לאומי אמריקאי (גילברט וגרהם, 2010) ממליץ שתלמידים יקדישו יותר זמן לכתיבה, מורים יידרשו לספק טווח רחב יותר של פעילויות כתיבה כגון כתיבת שכנוע וכתיבה דיווחית, יקדישו יותר זמן להוראת הכתיבה, ויישמו יותר ראיות מחקריות בפרקטיקה שלהם.

המורים הם השחקנים הראשיים לפיתוח טכנולוגיות וסביבות למידה עשירות (למידה בעידן דיגיטלי, 2014; קאי ווה צ'ו ושות', 2017), כי הזרקור עובר מ"בית ספר" ל"למידה אותנטית". לפיכך מאפייני סביבות למידה חדשניות כרוכים בהתמקדות בדרכים חדשניות לארגון הלמידה של הצעירים. למורים, "המבוגרים האחראים", המנחים, הנמצאים מאחורי הקלעים (רלס וטירני, 2013) תפקיד חשוב בהבניית הכתיבה. ממחקרם של פרסל ושות' (2013) עולה, שהמורים מאמינים שטכנולוגיות דיגיטליות מאפשרות ללומדים לחלוק את עבודתם עם קהל יעד רחב במיוחד, כי כלים אלה מעודדים שיתוף פעולה גדול יותר בין הלומדים וכן יצירתיות והבעה אישית גדולות יותר. אך באותה עת המורים חוששים שהשימוש בכלים טכנולוגיים משפיע על הכתיבה המוזרה בעלת שפה בלתי פורמלית וסגנון שנדרש

להופכו לפורמלי ולייצוגי.

כללית, המורים מעריכים את כתיבת התלמידים בציון בינוני. במחקר של פרסל ושות', (2013) הדירוג הגבוה ביותר ניתן על ידי המורים ליכולת התלמידים לארגן ולבנות את מטלות הכתיבה, ולאחריה - מיומנות היכולת להבין נקודות מבט שונות על נושא או על סוגיה מסוימים. בהמשך הדירוג נמצאה היכולת ליצור סינתזה בין חומרים לצורך עבודה קוהרנטית ומהוקשרת, שימוש בנימה ובסגנון הולמים למשלב הכתיבה ובניית טיעון חזק. הציון הנמוך ביותר ניתן ליכולת הניווט בין סוגיות של שימוש והגון וזכויות יוצרים בכתיבה, וכן לקריאת טקסטים ארוכים ומורכבים והבנתם. עם זאת, מרבית המורים בתחומי דעת שונים טוענים שהכלים הדיגיטליים הופכים את הוראת הכתיבה לקלה יותר, ושיש חשיבות גבוהה לכלים הדיגיטליים השיתופיים, משום שהם מאפשרים "לראות את החשיבה של תלמידיהם", להעמיק בתהליך הכתיבה, לשכתב ולערוך ביתר קלות.

חרף ההכרה הגוברת בקרב מורים בעשור האחרון בחשיבות הטכנולוגיה בהוראה וברמה הטכנולוגית-הדיגיטלית הגבוהה לה הם נדרשים, ממצאים אחרונים מצביעים על כך שהמורים עצמם אינם משלבים טכנולוגיה בדרכים משמעותיות או יעילות. זאת, משום שעיסוק בטכנולוגיה גוזל זמן רב מדי, הגישה לאמצעים הטכנולוגיים במרחב הבית ספרי מוגבלת, והשימוש בטכנולוגיה עלול לגרום לתחרות לא רצויה (מק'גאר ומקדונה, 2019; ריגן ושות', 2019).

## 2. מתודולוגיה

### 2.1 מטרת המחקר ושאלתו

הנתונים המחקריים המתוארים ברקע התאורטי, מובילים לצורך בזיהוי מצב הכתיבה בעידן הדיגיטלי ותפיסתה בקרב מתבגרים ומורים כדי לתת מענה לתוכנית הלימודים בכתיבה בבת-י-90 הספר העל-יסודיים בעידן הדיגיטלי העכשווי. שאלת המחקר היא כיצד תופסים מתבגרים ומורים בבית הספר התיכון את הכתיבה, את שימושיה הדיגיטליים בבית הספר ומחוצה לו ואת הוראתה בבית הספר.

### 2.2 סוג המחקר

זהו מחקר משולב (קרוסוול ופלנו-קלארק, 2011), המשתמש בגישה הפרטיקולריסטית במחקר המשולב השכיח בעשור האחרון, במטרה להשיב על

שאלות המחקר (בריימן, 2006; פליק, 2017). הפרדיגמה המובילה היא כמותית, וזו נתמכת בשני כלים איכותניים: ראיונות מיקוד כאמצעי לטריאנגולציה ושאלה פתוחה בשאלון להוספת מידע כמענה לשאלות המחקר. השימוש בשתי הפרדיגמות המחקריות מאפשר טריאנגולציה לתיקוף הממצאים (פליק, 2017).

### 2.3 משתתפים

**תלמידים** - תלמידי תיכון בכיתות י"ג-י"א, הלומדים ברשת הכוללת למעלה ממאה בתי ספר במסלולים עיוניים, מקצועיים וטכנולוגיים בכל אזורי הארץ (צפון, דרום, מרכז) במגזר היהודי החילוני. הסיבה לבחירת תלמידים בכיתות י', י"א, ולא תלמידי י"ב, היא פרקטית בשל עיסוקם של תלמידי י"ב בבחינות הבגרות בתקופת עריכת המחקר. לצורך מחקר זה נבחר מדגם אקראי מתוך 1067 שאלונים של תלמידים שהשיבו לשאלון אינטרנטי. המדגם: 206 תלמידים מתוכם 47.6% בנים; שפת האם עברית 93.7%; 81.1% לומדים בכיתה יו"ד ו- 18.9% בכיתה י"א; 53.7% לומדים במסלול עיוני, 37.6% במסלול טכנולוגי ו- 8.8% במסלול מקצועי. מיקום בית הספר של 54.2% מהתלמידים הוא באזור המרכז, 6.4% - באזור הדרום ו- 39.4% - באזור הצפון.

**מורים** - 179 מורים להבעה ומורים מקצועיים בכיתות י"ג-י"א. 23.5% הם מורים גברים; שפת האם של 84.3% היא עברית; 71.5% מלמדים במסלול עיוני; מקצוע ההוראה של 24.0% הוא שפה (לשון עברית, אנגלית, ערבית), 26.9% מלמדים מקצועות הומניסטיים (ספרות, היסטוריה ואזרחות, תנ"ך) 32.0% מלמדים מקצועות ריאליסטיים (מדעים, מתמטיקה, מחשב, מקצועות טכנולוגיים), 17.1% מלמדים מדעי החברה וחינוך גופני; מיקום בית הספר של 34.9% מהמורים הוא במרכז, 6.4% - בדרום ו- 58.7% - בצפון.

### 2.4 כלים והליך המחקר

כלי המחקר כללו שאלונים זהים לתלמידים ולמורים וראיונות מיקוד קבוצתיים (תלמידים ומורים), כמפורט.

#### 2.4.1 שאלונים

חובר שאלון אינטרנטי לצורכי המחקר המבוסס על נושאים שעלו בשאלון שפותח

בארה"ב על ידי הוועדה הלאומית לבדיקת הכתיבה שבמרכז המחקר Pew/Internet אודות כתיבה, טכנולוגיה ומתבגרים (לנהרט ושות', 2008; פרסל ושות', 2013). השאלון עודכן בידי צוות המחקר לצורכי המחקר הנוכחי, בהתאם לשאלות המחקר ועל בסיס ראיונות מקדימים עם מורים ועם סטרטפיסטים בחינוך. נוסח ההיגדים וכמותם עודכנו בעקבות העברת שאלוני פיילוט למספר תלמידים, למורים ולמרצים במכללה לחינוך (5-6 מכל קבוצה) וקבלת חוות דעתם על בהירות ההיגדים, כמותם והתאמתם למציאות החינוך בישראל.

להלן ההיגדים שבשאלון המתמקדים בתחומים המוצגים במאמר זה:

#### **א. תפיסת כתיבה וכותב והרגלי הכתיבה**

התלמידים התבקשו להשלים בשאלה פתוחה את המשפט: "בשבילי כתיבה זה.....", והמורים התבקשו להשלים את המשפט: "בשביל התלמידים כתיבה זה.....".

"אהבת" הכתיבה - התלמידים התבקשו לדרג בסולם של 6 דרגות את המידה שהם אוהבים כתיבה אישית, חברתית ולימודית, והמורים התבקשו להעריך את אהבת התלמידים לסוגי הכתיבה האלה.

תחושת מסוגלות בכתיבה – תפיסה ככותבים מיומנים ("טובים") - התלמידים התבקשו לדרג בסולם של 6 דרגות עד כמה הם מחשיבים את עצמם ככותבים מיומנים, והמורים התבקשו להעריך את מסוגלות הכתיבה של התלמידים.

הרגלי הכתיבה - התלמידים התבקשו לדרג עד כמה הם מקדישים זמן לכתיבה מחוץ לשעות הלימודים, והמורים התבקשו לחוות דעה על הקדשת הזמן של התלמידים.

#### **ב. שימוש בטכנולוגיות דיגיטליות בחיי היומיום**

בהתייחסנו לטכנולוגיות דיגיטליות, אנו משתמשים במונחים: "מכשירים דיגיטליים", כגון מחשב נייד ונייד, טלפון נייד (סמרטפון) ואייפד; "כלים דיגיטליים" המופעלים במכשירים אלה כגון וורד, פאוור פוינט, ווטסאפ, אינסטגרם, פייסבוק, ויקיפדיה וכיו"ב; "פעולות דיגיטליות", כגון שליחת מסרונים



ומיילים, חיפוש מידע באתרים וכיו"ב.

התלמידים והמורים התבקשו לדרג את מידת השימוש שלהם (כל קבוצה בנפרד) ב- 11 טכנולוגיות דיגיטליות שונות בחיי היומיום. לצורך חלוקה לקטגוריות נערך ניתוח גורמים מסוג Varimax עם רוטציה אורתוגונלית והתקבלו שלושה גורמים המסבירים 64.36% מהשונות (הראשון - 35.83%, השני - 17.68% והשלישי - 10.84%). מכיוון שמהימנות הגורמים הייתה נמוכה, נערך ניתוח תוכן בין שופטים מלווה במהימנות אלפא של קרונבך והתקבלו שתי קטגוריות:

שימוש בכלים חברתיים – ווטסאפ, סנפציט, אינסטגרם - מהימנות אלפא של קרונבך 687;

שימוש בכלים לימודיים – ויקיפדיה, גוגלדוקס, וורד, פאוור פוינט, מנועי חיפוש וגלישה - מהימנות אלפא של קרונבך 854; טוויטר, Tumblr ופייסבוק לא נכללו במדדים. נבנו מדדים המבוססים על ממוצע הדירוגים בכל אחת מהקטגוריות. ערך גבוה במדד מצביע על שימוש תכוף בטכנולוגיות השונות בחיי היומיום.

### ג. הוראת הכתיבה בבתי הספר העל-יסודיים

חשיבות הוראת הכתיבה בבתי הספר העל-יסודיים - התלמידים והמורים התבקשו לדרג על סולם של 6 דרגות את תפיסתם את חשיבות הוראת הכתיבה בבית הספר. האחראי להוראת הכתיבה - התלמידים והמורים התבקשו לבחור אחת משלוש אפשרויות: המורה לשפה (לשון והבעה); המורה המקצועי (המלמד את מקצוע ההוראה); גם המורה לשפה וגם המורה המקצועי. שימוש בכלים דיגיטליים לצורכי כתיבה עיונית בבית הספר ובבית - התלמידים והמורים התבקשו לדרג את מידת השימוש של התלמידים בכלים דיגיטליים שונים בבית הספר ובבית לצורכי כתיבה עיונית.

#### 2.4.2 ראיונות מיקוד

התקיימו ראיונות מיקוד נפרדים עם תלמידים בכיתה י' ותלמידים בכיתה י"א (10-8 משתתפים בריאיון), ראיונות נפרדים עם 8-10 מורים ללשון ולהבעה ומספר דומה של מורים מתחומי דעת שונים. בחירת משתתפי הראיונות הייתה מקרית על

פי זמינות המשתתפים והסכמתם להשתתפות בריאיון. הראיונות התקיימו לאחר הפצת השאלונים. בראיונות נשאלו על טכנולוגיות דיגיטליות בחיי היומיום ובבית הספר ועל כתיבה בבית הספר בעידן הדיגיטלי.

### 2.5 עיבוד הנתונים

שאלות המחקר נבחנו בחלק הכמותי על ידי ניתוחי אנובה, ניתוחי שונות עם מדידות חוזרות וניתוחי t לבדיקת הבדלים בין הקבוצות. בחלק האיכותני – נותחה השאלה הפתוחה ונתחו ראיונות המיקוד ניתוח תוכן על פי הפקת קטגוריות, על בסיס נתונים חוזרים ונשנים, כמקובל במחקר איכותני. הצלבת הממצאים בין החלק הכמותי והאיכותני היא דרך לבדיקת אמינותם של הממצאים נוסף על בחינתם לנוכח הרקע התאורטי-מחקרי בתחום.

### 2.6 אתיקה, הבטחת זכויות ומגבלות המחקר

לאחר קבלת אישורים מלשכת המדען הראשי במשרד החינוך ומוועדת האתיקה המוסדית, הועברו שאלונים אנונימיים לבתי הספר בפורמט גוגל דוקס. בתחילת כל שאלון הובטחה סודיות באשר לזהות המשיב וכן ניתנה אפשרות לבחור להשתתף בריאיון מיקוד על בסיס חתימה.

מגבלות המחקר: מוצגת פרספקטיבה חד-צדדית של "תפיסות משתתפים" בלבד, על פי העולה מהשאלונים ומראיונות המיקוד. כמו כן, מאחר שהמחקר נערך ברשת בתי ספר במגזר היהודי החילוני, ייתכן שתוצאותיו אינן משקפות הלך רוח בבתי ספר במגזר היהודי-דתי או במגזר הערבי.

### 3. ממצאים

נתוני ניתוח השאלונים מתייחסים למורים ולתלמידים, והם מוצגים על פי נושאי שאלות המחקר: תפיסת כתיבה וכותב והרגלי כתיבה, שימושים טכנולוגיים בכתיבה, והוראת הכתיבה בבתי הספר העל-יסודיים. בכל הניתוחים לא נמצאו הבדלים בזיקה למשתתפים הבלתי תלויים: מסלול לימודים/הוראה (עיוני, טכנולוגי) ואזור בית הספר (מרכז, צפון, דרום). כמו כן לא נמצאו הבדלים בקרב המורים בזיקה למין (גבר, אישה) ולמקצוע ההוראה (שפה, מקצועות הומניסטיים, מקצועות ריאליסטיים, מקצועות טכנולוגיים ומדעי החברה). בקרב התלמידים לא נמצאו

הבדלים בזיקה לכיתה (יו"ד, י"א). לפיכך הוחלט לערוך השוואות בזיקה לקבוצה, כלומר תלמידים מול מורים.

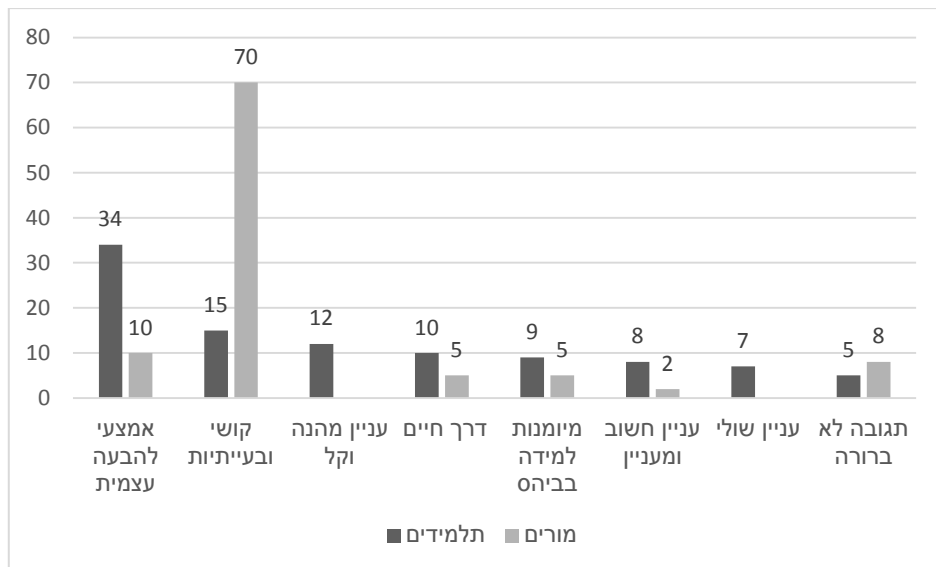
### 3.1 תפיסת כתיבה וכותב והרגלי כתיבה

תפיסת כתיבה וכותב יוצגו באמצעות משמעות הכתיבה לכותבים, עד כמה הם אוהבים כתיבה וחשים מסוגלות לכתיבה, ומהם הרגלי כתיבתם מחוץ לבית הספר.

#### 3.1.1 תפיסת תלמידים ומורים את משמעות הכתיבה

מתוך 206 תלמידים שבמדגם, 145 השיבו לשאלה הפתוחה: "בשבילי כתיבה זה...". מתוך 179 מורים שהשיבו לשאלון, 130 השיבו לשאלה הפתוחה: "בשביל התלמידים כתיבה זה...". ניתוח קטגוריאל של ההיגדים של כל קבוצה העלה, שקיים פער בין האופן שבו המורים סבורים שהתלמידים תופסים את הכתיבה, לבין תפיסת הכתיבה הלכה למעשה על ידי התלמידים, כמתואר בתרשים 1 להלן:

תרשים 1: תפיסת הכתיבה אצל התלמידים – בעיני התלמידים ובעיני המורים



מהתרשים עולה, ש-70% מהמורים סבורים שכתבה בעיני התלמידים נחשבת קשה ובעייתית ("עונש/ טרחה/ קושי/ אילוצי", לתפיסתם, וגם "מיותר, מעיק ועבודה קשה"). בקרב התלמידים רק 15% מהמשיבים רואים בה קושי

ובעייתיות, ועוד 7% אדישים לכתיבה או רואים בה עניין שולי. כשליש מהתלמידים (34%) רואים בכתיבה אמצעי להבעה עצמית ("דרך לביטוי עצמי ואופן בו אני מביע מחשבות ורגשות"), 12% תופסים אותה כעניין מהנה וקל ("כיף ומעניין", "מגניב", "מרגוע"), ו- 10% רואים בה דרך חיים ("בשבילי כתיבה זה החיים. אי אפשר לחיות בלי לדעת לכתוב, אי אפשר להשיג כל סוג של השכלה ללא כתיבה וקריאה").

בריאיון מיקוד עם התלמידים עולים היבטים דומים, בעיקר ההיבט שכתביה היא אמצעי לביטוי עצמי ושתפקידה לתעד ולשמר את הזיכרון: "כתיבה היא דרך ביטוי עצמי"; "להביע את עצמי כשאני לא יכול לדבר." וכן – "כתיבה היא כלי שאפשר להיעזר בו בשביל לזכור דברים"; "מה שאתה רושם לעצמך זה מה שעוזר לדברים להיקלט יותר טוב, להיכנס טוב יותר לראש".

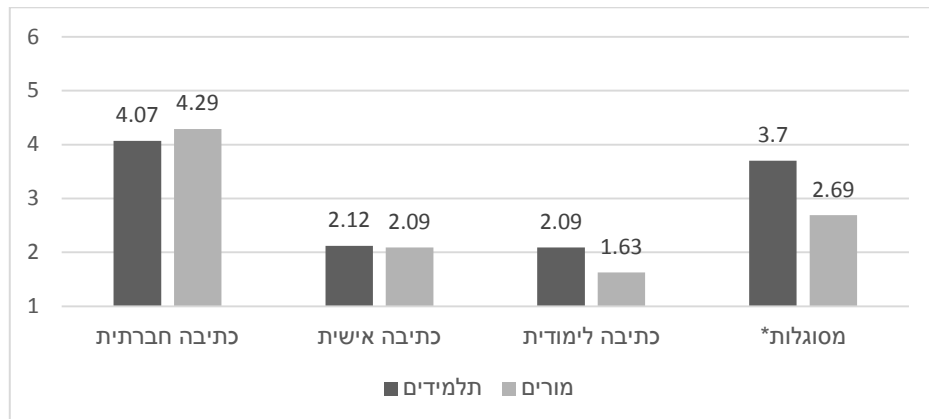
בעיני המורים בולטת גם בריאיון המיקוד התפיסה שכתביה עבור התלמידים היא מעמסה: " [כתיבה] זו המהות של החיים. מילים הם אנחנו [...]. לא מבינה איך כתיבה הפכה לכזו מעמסה [עבור התלמידים]".

### 3.1.2 "אהבת" הכתיבה ומסוגלות לכתיבה

כדי לבדוק האם קיימים הבדלים בתפיסת הסוגים השונים של "אהבת" הכתיבה אצל התלמידים והמורים, נערכו ניתוחי שונות עם מדידות חוזרות לכל קבוצה בנפרד ונמצאו הבדלים מובהקים: **תלמידים** ( $F(2,201)=164.20$ ;  $p<.001$ ); **מורים** ( $F(2,169)=231.88$ ;  $p<.001$ ;  $\eta^2=0.733$ ). ההבדלים בשתי הקבוצות נובעים מכך ש"אהבת" הכתיבה החברתית גבוהה מ"אהבת" הכתיבה האישית והכתיבה הלימודית. בניתוחים נוספים לבדיקת ההבדלים בין הקבוצות לא נמצאו הבדלים.

כמו כן, נמצאו הבדלים בתפיסת המסוגלות בכתיבה בזיקה לקבוצה **תחושת מסוגלות ברמה גבוהה יותר מאשר הערכת המורים**. הממוצעים מוצגים בתרשים 2 להלן:

## תרשים 2. "אהבת" הכתיבה אצל התלמידים והמסוגלות שלהם בעיני התלמידים ובעיני המורים



סוג הכתיבה החברתי הוא הסוג המועדף על התלמידים וגם להערכת המורים, ואין הבדלים בין שתי הקבוצות. לגבי שני סוגי הכתיבה האחרים, כתיבה לימודית ואישית, רמת ה"אהבה" נמוכה בשתי הקבוצות (ממוצעים בסביבות 2 ואף נמוכים בסולם של 6 דרגות). "כל התקשורת הבין-אישית היום, או רובה, בין בני הנוער מתנקזת לתחום הדיגיטלי [...]", מעיד מורה, ואחר מסביר: "אם הם צריכים לכתוב, הם כותבים בקיצור כמו שהם כותבים בווטסאפ".

### 3.1.3 הזמן המוקדש לכתיבה מחוץ לבית הספר

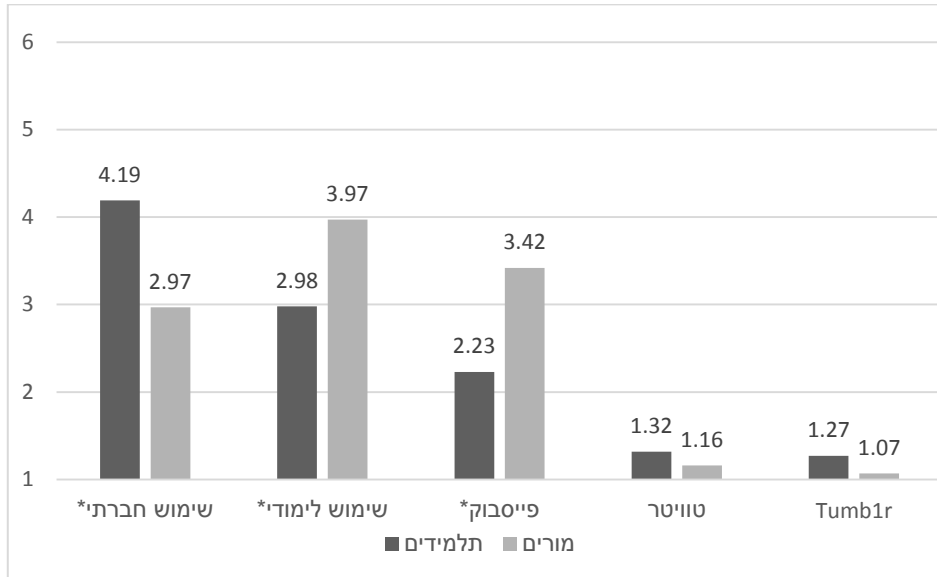
כדי לבדוק האם קיים פער בין התלמידים למורים בתפיסת הזמן המוקדש לכתיבה מחוץ לבית הספר, נערך ניתוח מסוג  $X^2$  ונמצא שההבדלים ביניהם מתקרבים למובהקות ( $X^2(3)=7.74$ ;  $p=.052$ ). בעוד התלמידים מדווחים שכשליש מהם (28%) אינם מקדישים זמן לכתיבה מחוץ לבית הספר, המורים חושבים שרק חמישית מהם (20%) אינם מקדישים זמן לכתיבה מחוץ לבית הספר. כמו כן, המורים חושבים שקרוב ל-50% מהתלמידים מקדישים עד שעה ביום לכתיבה, בעוד 38% מהתלמידים מדווחים על כך. כאמור, ההבדלים מתקרבים למובהקות.

### 3.2 שימושים טכנולוגיים בחיי היומיום

תפיסת השימוש בכלים דיגיטליים תוצג באמצעות השימוש במכשירים דיגיטליים בחיי היומיום. כדי לבדוק האם קיימים הבדלים במידת השימוש בטכנולוגיות הדיגיטליות השונות אצל התלמידים ואצל המורים, נערכו ניתוחי שונות עם מדידות חוזרות לכל קבוצה בנפרד ונמצאו הבדלים אצל שתי הקבוצות:

**תלמידים** ( $F(4,197)=196.47; p<.001; \eta^2=0.800$ ) - ההבדלים נובעים מכך שהשימוש החברתי גבוה מהשימוש הלימודי, הגבוה מהשימוש בפייסבוק, וגבוה מהשימוש בטוויטר וב-Tumblr. **מורים** ( $F(4,165)=244.18; p<.001; \eta^2=0.855$ ) - ההבדלים נובעים מכך שהשימוש הלימודי גבוה מהשימוש בפייסבוק, וזה גבוה מהשימוש החברתי, שגבוה מהשימוש בטוויטר וב-Tumblr. בניתוחים נוספים נמצא, כי קיימים הבדלים בין התלמידים למורים במידת השימוש באמצעים השונים: שימוש לימודי, שימוש חברתי ופייסבוק ( $p<.001$ ); בשימוש בטוויטר ו-Tumblr אין הבדלים. הממוצעים מוצגים בתרשים 4 להלן:

### תרשים 4. טכנולוגיות דיגיטליות בחיי היומיום בקרב התלמידים ובקרב המורים



הנתונים האיכותניים מוסיפים: "...זה ברור. אנחנו לא יכולים בלי זה. הדור הזה של ה...טלפונים...", מציין תלמיד, "אנחנו גם עם הטלפון לדבר עם החברים...". גם ריאיון המיקוד עם המורים חשף כי הם מתייחסים לשימוש בטכנולוגיה בהוראה לצרכים לימודיים: "הכלים הדיגיטליים הם הספרים הדיגיטליים, ספרי הלימוד... ", אומרת מורה. "אנחנו עושים גם שימוש ניכר בטכנולוגיה ללימוד אוצר מילים." המורים משתמשים גם בפייסבוק במידה רבה יותר מהתלמידים: "פייסבוק [זה] יותר להורים [ולמורים]", אומר תלמיד.

נוסף על כך נמצאו הבדלים בין התלמידים למורים באשר לתפיסת השליטה של התלמידים בטכנולוגיות דיגיטליות בהשוואה לתפיסת המורים את שליטת התלמידים ( $F(1,383)=30.51; p<.001; \eta^2=0.074$ ). נמצא שהמוצע של התלמידים ( $M=5.16$   $SD=1.06$ ) גבוה משל המורים ( $M=4.50$   $SD=1.29$ ), כלומר התלמידים חושבים שהם שולטים בטכנולוגיות יותר ממה שהמורים חושבים לגביהם.

### 3.3 הוראת הכתיבה בבתי הספר העל-יסודיים

המשתתפים התייחסו להוראה-למידה של כתיבה בבתי הספר העל-יסודיים מההיבטים האלה: חשיבות הוראת הכתיבה, המורה האחראי להוראתה, הכלים הדיגיטליים המשמשים לכתיבת משימות בית ספריות בבית הספר ובבית, והטכנולוגיות הדיגיטליות המשמשות בבית הספר לצורכי כתיבה.

#### 3.3.1 חשיבות הוראת הכתיבה בבתי הספר העל-יסודיים

באשר לתפיסת החשיבות של הוראת הכתיבה בבית הספר נמצאו הבדלים בזיקה לקבוצה ( $F(1,379)=99.26; p<.001; \eta^2=0.208$ ), הנובעים מכך שהמורים תופסים את החשיבות ברמה גבוהה מאוד ( $M=5.66$   $SD=0.75$ ), והממוצע מתקרב לאפקט התקרה. לעומתם התלמידים ( $M=4.41$   $SD=1.51$ ) תופסים את חשיבות ההוראה ברמה גבוהה. נראה אפוא שלתלמידים ולמורים חשוב ברמה גבוהה עד גבוהה מאוד ללמד כתיבה בבית הספר. על חשיבות הכתיבה מרחיב מורה: "ברגע שצריך לכתוב הוא [התלמיד] מבין ממש טוב את החומר. הכתיבה משחררת את המחשבה ועושה אותה ברורה יותר."

### 3.3.2 האחראי להוראת הכתיבה

ניתוח נוסף נעשה בשתי אפשרויות לקביעת האחראי להוראת הכתיבה: המורה לשפה או גם המורה לשפה וגם המורה המקצועי. נקבעו שתי אפשרויות בלבד, משום שלא היה ניתן לבצע ניתוחי חי בריבוע, שכן באחד מהתאים בשאלון (המורה המקצועי המלמד את מקצוע ההוראה) השכיחות הייתה נמוכה מ-5. בנייתו זה נמצאו הבדלים ( $X^2(1)=35.48; p<.001$ ).

**רוב המורים** (86%) חושבים, שהן המורה לשפה והן המורה המקצועי צריכים ללמד כתיבה. חיזוק לכך נמצא בריאיון המיקוד עימם: "כולם, מורי כל תחומי הדעת, היופי בזה הוא השילוב: שהתלמיד יראה שגם בתנ"ך מבקשים מה שלמדנו בספרות". גם **רוב התלמידים** חושבים כך אלא שברוב נמוך יותר (55%). פער נוסף נמצא בשאלת המורה לשפה - מעל שליש מהתלמידים חושבים שרק המורה לשפה צריך ללמד כתיבה לעומת 13% מהמורים שחושבים כך. באשר למורה המקצועי, שתי הקבוצות חושבות שלא רק הוא צריך ללמד כתיבה.

### 3.3.3 שימוש במכשירים דיגיטליים לצורכי כתיבה עיונית בבית הספר ובבית

**בבית הספר** – כדי לבדוק אם קיימים הבדלים במידת השימוש במכשירים דיגיטליים בכל אחת מהקבוצות, נערכו ניתוחי שונות עם מדידות חוזרות לכל קבוצה בנפרד ונמצאו הבדלים מובהקים: **תלמידים** ( $F(5,195)=107.74; p<.001$ ) - מקור ההבדלים: השימוש במחברות ובדפים ( $M=4.42 SD=1.73$ ) גבוה מהשימוש בסמרטפונים ( $M=3.02 SD=1.75$ ), וזה גבוה מהשימוש במחשבים ניידים ( $M=2.01 SD=1.35$ ) ובמחשבים ניידים ( $M=2.06 SD=1.55$ ), ואלה גבוהים מהשימוש בלוח חכם ( $M=1.79 SD=1.32$ ) ובאייפדים ( $M=1.41 SD=1.05$ ) **מורים** ( $F(5,139)=94.16; p<.001$ ) - מקור ההבדלים: השימוש במחברות ובדפים ( $M=4.54 SD=1.43$ ) גבוה מבסמרטפונים ( $M=3.55 SD=1.59$ ), הגבוה מהשימוש במחשבים ניידים ( $M=3.07 SD=1.43$ ) ובמחשבים ניידים ( $M=2.71 SD=1.34$ ), הגבוה מהשימוש באייפדים ( $M=2.00 SD=1.18$ ) ובלוח חכם ( $M=1.87 SD=1.19$ ). במבחנים נוספים בכל אחד מהכלים נמצאו הבדלים ברמת מובהקות של  $p<.001$ , פרט ללוח חכם ומחברות ודפים אשר בהם לא נמצאו הבדלים. בכל המקרים המורים סברו, שהשימוש של



התלמידים במכשירים השונים הוא גבוה מזה שדיווחו התלמידים.

היו מורים בריאיון שצידדו בכתיבה במחברת: "העדפה היא שבכיתה הם [התלמידים] יבצעו כתיבה מסורתית. אני רוצה לוודא שהם מפעילים את הכישורים האלה גם הפיזיולוגיים וגם הקוגניטיביים ולא אחרי חמש דקות שהם כתבו בכיתה כבר כואבת להם היד." תלמיד, לעומת זאת, מבקר במהלך הריאיון את הכתיבה במחברת: "אין לי כוח לכתוב במחברת. אני פשוט מקליד הכול מהר בפתקים." תלמיד אחר מביע דעה הפוכה: " הכתיבה הדיגיטלית תהיה לי יותר קשה בגלל הסחות הדעת, ואני אעדיף מחברת."

**שימוש בבית (לצורכי בית הספר) - כדי לבדוק האם קיימים הבדלים במידת השימוש בכלים השונים בבית בכל אחת מהקבוצות, נערכו ניתוחי שונות עם מדידות חוזרות לכל קבוצה בנפרד ונמצאו הבדלים מובהקים: תלמידים ( $F(4,189)=114.76; p<.001$ ) - מקור ההבדלים: השימוש במחברות ובדפים ( $M=4.00$   $SD=1.65$ ) גבוה מבסמרטפונים ( $M=3.33$   $SD=1.71$ ), במחשבים ניידים ( $M=3.31$   $SD=1.94$ ) ובמחשבים ניחים ( $M=3.04$   $SD=1.90$ ), ואלה גבוהים מהשימוש באייפדים ( $M=1.40$   $SD=0.98$ ). מורים ( $F(4,122)=46.03; p<.001$ ) - מקור ההבדלים: השימוש במחברות ובדפים ( $M=4.18$   $SD=1.45$ ) גבוה מבמחשבים ניידים ( $M=3.66$   $SD=1.36$ ), במחשבים ניחים ( $M=3.48$   $SD=1.40$ ), בסמרטפונים ( $M=3.49$   $SD=1.64$ ), גבוה מבאייפדים ( $M=2.40$   $SD=1.31$ ). במבחנים נוספים לבדיקת ההבדלים בין הקבוצות בכל אחד מהכלים נמצאו הבדלים ברמת מובהקות של  $p<.05$  פרט לאייפד  $p<.001$ . לא נמצאו הבדלים במחברות ובדפים ובסמרטפונים.**

נמצא אפוא שהמחברת והדפים הם כלי הכתיבה העיקרי לצורכי משימות כתיבה בבית הספר ובבית, על פי דיווח התלמידים ועל פי הערכת המורים, ואין הבדלים ביניהם. מידת השימוש היא ברמה בינונית גבוהה (ממוצעים מעל 4 בסולם 6 דרגות), לעומת האייפד והלוח החכם, כלים שכמעט ואין משתמשים בהם (ממוצעים קרובים ל-1 בסולם 6 דרגות). מעניין שהסמרטפון משמש ברמה בינונית (ממוצעים מעל 3 בסולם 6 דרגות) בבית הספר ובבית, על פי שתי הקבוצות.

#### 4. דיון ומסקנות

הדיון והמסקנות מתייחסים לנושאים שנבדקו במחקר כמענה לשאלת המחקר: (א) תפיסת כתיבה וכותב והרגלי כתיבה. (ב) שימושים טכנולוגיים בכתיבה בבית הספר ובבית. (ג) הוראת הכתיבה בבתי הספר העל יסודיים בעיני תלמידים ובעיני מורים. לבסוף מוצגות המלצות למערכת החינוך ולהמשך מחקר בתחום הכתיבה בעידן הדיגיטלי.

##### 4.1 תפיסת כתיבה וכותב והרגלי כתיבה

במחקר נמצא שקיים פער בין האופן שבו המורים סבורים שהתלמידים תופסים את הכתיבה לבין תפיסת הכתיבה על ידי התלמידים. התלמידים רואים בכתיבה בעיקר אמצעי להבעה עצמית, עניין מהנה וקל ודרך חיים, ואילו המורים סבורים שהתלמידים רואים בה בעיקר קושי ובעייתיות.

פער דומה נמצא בתפיסת המסוגלות העצמית בכתיבה בקרב התלמידים ובזמן המוקדש לכתיבה מחוץ לכותלי בית הספר. התלמידים מדווחים על תחושת מסוגלות ברמה גבוהה יותר מזו שהעריכו המורים, ועל הקדשת זמן רב יותר לכתיבה מזו שחושבים המורים. גם מחקרים בעולם הראו שתלמידים תופסים את המסוגלות העצמית שלהם בכתיבה כגבוהה יותר מזו שתופסים המורים. יתרה מזאת, במחקרים נמצא שמורים תופסים את רמת הכתיבה של התלמידים כנמוכה יחסית (לנהרט ושות', 2008). אצל פרסל ושות' (2013) נמצא שהמורים ספקנים באשר ליכולות הכתיבה של התלמידים, גם אם לדעתם רוב הכלים הדיגיטליים הופכים את הוראת הכתיבה לקלה יותר.

##### 4.2 שימושים טכנולוגיים בחיי היומיום

מהמחקר עולה שתלמידים ומורים סבורים שהתלמידים משתמשים בטכנולוגיה לצרכים חברתיים יותר מאשר לצרכים לימודיים. לעומת זאת המורים משתמשים בטכנולוגיה לצרכים לימודיים יותר מאשר לצרכים חברתיים, ומשתמשים בפייסבוק יותר מהתלמידים. נתון זה מאומת במחקרים שונים בעשור האחרון, המציגים את הצעירים, בני דור ה-Y או ה-iGen, ככאלה שנולדו עם הטכנולוגיה ומשתמשים בה כאמצעי תקשורת חברתי ראשון במעלה וכאמצעי "להיות נוכח" בחברה (וורשאוור-פרידמן ושות', 2016; טוונגי, 2017).

בד בבד התלמידים סבורים שמידת שליטתם בטכנולוגיות גדולה מזו שהמורים מייחסים להם, נתון המצטרף לתפיסה הסקפטית של מורים המטילה ספק גם ביכולות הטכנולוגיות של התלמידים לצרכים לימודיים. גם במחקרם של פרסל ושות' (2013) דירגו המורים כבינונית ומטה את יכולת התלמידים להעביר מיומנויות דיגיטליות למיומנויות לימודיות, ובעיקר למיומנויות אורייניות אקדמיות.

### 4.3 הוראת הכתיבה בבתי הספר העל-יסודיים

במחקר הנוכחי נמצא ששתי הקבוצות, התלמידים והמורים, רואים חשיבות גבוהה בהוראת הכתיבה בבית הספר, אך המורים תופסים חשיבות זו ברמה גבוהה יותר מהתלמידים. שתי הקבוצות מייחסות חשיבות גם לכך שהאחראים להוראת הכתיבה הם המורים להבעה והמורים הדיסציפלינריים גם יחד, עובדה המעידה על עקביות בתפיסת חשיבות הכתיבה בבית הספר בכל תחומי הדעת.

עם זאת בזמן לימוד הכתיבה וביצוע משימות בבית הספר התלמידים נוטים להשתמש במחברות ובדפים, ופחות בטכנולוגיות הדיגיטליות. בבית, לעומת זאת, הם משתמשים יותר במחשב הנייד מאשר במחברות ובדפים לצורכי משימות לימודיות. השימוש בוורד ובגוגל דוקס לכתיבה נמצא במחקר זה נמוך יחסית לטכנולוגיות הדיגיטליות האחרות. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצא נוסף במחקר הנוכחי - שימוש נמוך במחשב נייד ובמחשב נייד למשימות כתיבה בית ספריות בבית הספר. יתרה מזאת, תלמידים מצדדים בכתיבה בכתב יד במחברת או על גבי דפים בשל הנוחיות והיכולת לשמר את הזיכרון, לדבריהם. ייתכן שהכתיבה התמציתית והתקשורתית כיום במדיה החברתית ונוחיות השימוש בטכנולוגיות החדשות דחקו את מקום מעבד התמלילים, וכיום הוא אטרקטיבי פחות לצעירים. ייתכן שהסיבה לתופעה נובעת מן העובדה שבתי הספר אינם מצוידים די הצורך באמצעים טכנולוגיים; התלמידים מתקשים לשאת עימם מחשבים ניידים לבית הספר, ולכן מעדיפים להשתמש בבית הספר במחברות ובדפים. כתיבה בבית הספר ובבית לצורכי משימות לימודיות היא באופן טבעי הכתיבה האקדמית, ולעיתים רחוקות יותר – כתיבה משלבת מדיה, כפי שמדווחים התלמידים והמורים במחקר הנוכחי.

## 5. מסקנות והמלצות

מהמחקר הנוכחי עולה, שהכתיבה היא עניין בסיסי שאינו תלוי משתנים כמו מסלול לימודים, מין, אוכלוסייה (תלמידים, מורים), שכבת גיל ואזור מגורים. פירוש הדבר, שמדובר בפעילות/במיומנות בסיסית שאין עליה חילוקי דעות, והיא חוצת תרבויות וקבוצות. לאור החשיבות שמייחסים המורים והתלמידים לכתיבה, ולאור תחושת המסוגלות הגבוהה של התלמידים בכתיבה, יש מקום ליצור פעילויות לימודיות בכתיבה שתבינה על המוטיבציה ועל אמונת התלמידים במסוגלותם לכתוב ובחשיבות שהם מייחסים לכתיבה.

בד בבד מעניין הפער בתפיסות בין תלמידים למורים. המורים שוגים בהערכותיהם את תפיסות התלמידים כלפי הכתיבה (כגון חשיבותה בעיניהם, תפיסת המסוגלות לכתיבה ואהבת הכתיבה והזמן המוקדש לכתיבה בבית). נתון זה הופך את המורים לאוכלוסיית היעד הזקוקה להעמקה בכל הקשור בהוראת הכתיבה כדי להוביל שינוי בתחום. מסקנה זו עולה בקנה אחד עם הדעה הרווחת כיום בתחום המחקר החינוכי בעידן הדיגיטלי, שלמורים תפקיד חשוב בהבניית הכתיבה בהיותם "המבוגר האחראי" והמנחה מאחורי הקלעים (רלס וטירני, 2013; למידה בעידן דיגיטלי, 2014; קאי ווה צ'ו ושות', 2017).

השימוש השכיח במחברות ובדפים הוא ממצא המחזיר לקדמת הבמה את נחיצות השימוש במחשב ובתוכנת הוורד לצורכי כתיבה. בכך, למעשה, עולה הצורך לחזור אל האפקט הראשוני שחוללו כניסת המחשב האישי ומעבד התמלילים לחיינו – מיקוד בתהליך הכתיבה על היבטיו השונים בסביבה ממוחשבת, המאפשרת נגישות לעדכון טיוטות הכתיבה בסביבה חברתית שיתופית ותומכת. בכך תהפוך ההבעה בכתב לפשוטה יותר (יאנסי, 2009).

הפער בין הצהרת התלמידים על יכולתם ללמוד את הטכנולוגיות הדיגיטליות החדשות לבין השימוש שלהם בהן למטרות לימודיות (בבית הספר ובבית) מעיד, שאין העברת מיומנויות טכנולוגיות יומיומיות למצבי למידה-הוראה, כשם שסבורים מורים על פי מחקרם של פרסל ושות' (2013). לפיכך מערכת החינוך צריכה להשקיע בבניית קוריקולום רלוונטי המשלב את אורח החיים הדיגיטלי של התלמידים בהוראה-למידה בבית הספר. תפיסה דומה מבטאים חוקרים (כגון, יאנסי, 2009; הפנר ושות', 2015; דרווין, 2016), הטוענים שנדרש להתבסס על ההרגלים בסביבת כתיבה בלתי פורמלית כדי ליצור קוריקולום פורמלי חדש

באמצעות פדגוגיות הכוללות "פעילויות גישור".

"פעילויות הגישור" הנדרשות בהוראת כתיבה, לתפיסתנו, כוללות: כתיבה כהשתתפות בסביבה דיגיטלית, שיתופיות וחניכה הדדית של כותבים, הבניה מכתובה אישית לכתובה אקדמית ומהעובדתי אל הביקורתי, מעבר מהוראה מבוססת-כיתה ללמידה אותנטית מעבר ל"כאן ועכשיו" ומעבר מכתובה בכתב יד לכתובה במחשב (נייד או ניח). רכיבים אלה בהוראה יכולים לתמוך באוריינות הדיגיטלית החדשה ולתת מענה למיומנויות האורייניות המתפתחות מאליהן בעידן הנוכחי (ברטון, 2013; וורשאור-פרידמן ושות', 2016; מק'גאר ומקדונה, 2019).

ממצאי המחקר יכולים להשליך על בניית קוריקולום חלופי בהוראת הכתיבה גם במכללות לחינוך לצורך הכשרת פרחי הוראה בשילוב כתיבה בתחומי הדעת השונים ובקידום למידה משמעותית בעידן הדיגיטלי. זאת ועוד, יש מקום למחקר המשלב סוגות במחקר, כגון חקר שיח חברתי כתוב, שיח העולה בסביבות דיגיטליות חברתיות מגוונות (ווטסאפ, פייסבוק, בלוגים ודומיהם), וכן חקר שיח אקדמי העולה במשימות בית ספריות מגוונות. שילוב סוגה פנומנולוגית באמצעות ראיונות לחקר התופעה של תהליך הכתיבה בקרב מתבגרים המשתמשים במכשירים ובכלים דיגיטליים, יכול להניב מידע עשיר אודות כתיבתם ולתרום לשיפור הקוריקולום בהוראת הכתיבה בבתי הספר.

#### רשימת המקורות

#### דברי עיון ומחקר

R. Ivanic, R. Edwards, D. Barton, M. Martin-Jones, Z. Fowler, B. Hughes, G. Mannion, K. Miller, C. Satchwell and J. Smith, **Improving Learning in College-Rethinking Literacies across the Curriculum**, Routledge Education, London, UK: Routledge Education, Taylor and Francis Group.

איבניץ' ושות'  
(2009)

D. Barton, How the Online World is Changing the Relationship between Everyday Literacy Practices and Educational Possibilities. In: P. J. Dunston, S. King-Fullerton, C. C. Bates, P. M. Stecker, M. W. Cole, A.

ברטון  
(2013)

H. Hall, D. Herro and K. N. Headley (eds.) **62<sup>nd</sup> Yearbook of the Literacy Research Association**, Altamonte Springs, Florida: Literacy Research Association, Inc.: 20- 28.

A. Bryman, Integrating Quantitative and Qualitative Research: How is it Done? **Qualitative Research** 6 (1): 97-113.

בריימן  
(2006)

J. T. Gage. Why Write? In: A. R. Petrosky and D. Bartholomae (eds.) **The Teaching of Writing. The National Society for the Study of Education**. Distributed by Chicago, Illinois: The University of Chicago Press: 8-29.

גייג'  
(1986)

J. Gilbert and S. Graham, Teaching Writing to Elementary Students in Grades 4-6: A National Survey. **Elementary School Journal** 110 (4): 494-518.

גילברט וגרהם  
(2010)

E. E. Gallardo-Echenique, L. Marques-Molias, M. Bullen and J. W. Strijbos, Let's Talk about Digital Learners in the Digital Era. **International Review of Research in Open and Distributed Learning** 16 (3):156-187.

גלרדו-אצ'ניק  
ושות'  
(2015)

S. Warshauer-Freedman, G. A. Hull, J. M. Higgs and K. P. Booten. Teaching Writing in a Digital and Global Age: toward Access, Learning, and Development for All. In: D. H. Gitomerand C. A. Bell (eds.) **Handbook of Research on Teaching** (Fifth edition) USA: AERA: 1389-1450.

וורשאור - פרידמן  
ושות'  
(2016)

Writing in a Changing World. **Trends Shaping Education Spotlight** 16, OECD: 1-12.

כתיבה בעולם  
משתנה  
(2018)

Learning in the Digital Age. **Report of the seminar of the European Network of Education Councils**, EUNEC, Athens, 5-6 May 2014.

למידה בעידן  
הדיגיטלי  
(2014)

- A. Lenhart, S. Arafeh, A. Smith and A. Rankin Macgill, Writing, Technology and Teens. The National Commission on Writing, **Pew/Internet**. Washington, DC: Pew Internet and American Life Project. לנהרט ושות' (2008)
- S. J. McCarthey and D. Mkhize. Teachers' Orientations Towards Writing. **Journal of Writing Research** 5 (1): 1-33. מ'ק'קארתי ומקינז (2013)
- T. Newkirk and R. Kent, **Teaching the Neglected "R". Rethinking writing Instruction in Secondary Classrooms**. N.H.: Heinemann, Portsmouth. ניוקירק וקנט (2007)
- ח' עזר, כתיבה והוראתה – גישה תהליכית. בתוך: א' ווהל (עורך) **קריאה תיאוריה ומעשה ה (10)**, תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה. עזר (2002)
- L. Flower and J. R. Hayes, A Cognitive Process Theory of Writing. **College Composition and Communication** 32:365-387. פלאוור והייז (1981)
- U. Flick, Mantras and Myths: The Disenchantment of Mixed-Methods Research and Revisiting Triangulation as a Perspective. **Qualitative Inquiry** 23 (1): 46-57. פליק (2017)
- P. Freire, **Letters to Christina, Reflections on My Life and Work**. N.Y.: Routledge. פריירה (1996)
- K. Purcell, J. Buchanan and L. Friedrich, The Impact of Digital Tools on Writing and How Writing is Taught in Schools. **National Writing Project Student Report**, Washington, DC: Pew Research Center, Internet, Science and Tech. פרסל ושות' (2013)
- S. Kai Wah Chu, R. B. Reynolds, N. J. Tavares, M. Notari and C. Wing Yi Lee, **21<sup>st</sup> Century Skills Development through Inquiry-Based Learning. From** קאי ווה צ'ו ושות' (2017)

**Theory to Practice.** Singapore: Springer.

C. Kosnik, S. White and C. Beck, Introduction. In: C. Kosnik, S. White, B. Marshall, A. L. Goodwin and J. Murray (eds.) **Building Bridges. Rethinking Literacy Teacher Education in the Digital Era**, Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers: xv-xii. קוסניק ושות' (2016)

M. A. Klages and J. E. Clark, New Worlds of Errors and Expectations: Basic Writers and Digital Assumptions. **Journal of Basic Writing** 28 (1): 32-49. קלייג'ס וקלארק (2009)

J. W. Creswell and V. L. Plano-Clark. **Designing and Conducting mixed Methods Research.** Thousand Oaks, California: Sage. קרסוול ופלנו-קלארק (2011)

K. Regan, A. S. Evmenova, D. Sacco, J. Schwartz, D. S. Chirinos and M. D. Hughes, Teacher Perceptions of Integrating Technology in Writing. **Journal Technology, Pedagogy and Education** 28 (1): 1-19. ריגן ושות' (2019)

#### מקורות מקוונים

A. W. Bates, Teaching in a Digital Age. **Open Educational Resources Collection 6.** Retrived January 2019 from <https://irl.umsl.edu/oer/6>. בייטס (2015)

R. Darwin. Language and Identity in the Digital Age. In: J. P. Gee (ed.) **Routledge Handbook of Language and Identity** 33:523-540. Retrieved June 2018 from [https://www.researchgate.net/publication/303838217\\_Language\\_and\\_identity\\_in\\_the\\_digital\\_age](https://www.researchgate.net/publication/303838217_Language_and_identity_in_the_digital_age) דרווין (2016)

C. A. Hafner, A. Chik and R. H Jones. Digital Literacies and Language Learning. **Language Learning and Technology** 19(3):1-7. Retrieved 2018 from הפנר ושות' (2015)



<http://lt.msu.edu/issues/June>.

The Neglected "R". The Need for a Writing Revolution. **Report of the National Commission on Writing in America's Schools and Colleges**. Retrieved Feb. 16<sup>th</sup> 2010 from [http://www.writingcommission.org/prod\\_downloads/writingcom/neglectedr.pdf](http://www.writingcommission.org/prod_downloads/writingcom/neglectedr.pdf), ה-R המוזנח (2003)

J. M. Twenge. How Smartphones Destroyed a Generation? **The Atlantic** 58: 58-65. Retrieved August 9<sup>th</sup> 2017 from <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2017/09/h-as-the-smartphone-destroyed-a-generation/534198> טוונגי (2017)

K. B. Yancey, Writing in the 21<sup>st</sup> Century: **A Report from the National Council of Teachers of English**. Retrieved April 9<sup>th</sup> 2017 from the National Council of Teachers of English website) [http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Press/Yancey\\_final.pdf](http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Press/Yancey_final.pdf) יאנסי (2009)

מדדי יעילות וצמיחה בית ספרית, **מבחני הישגים (2017 נובמבר)**. הרשות הארצית למדידה והערכה (ראמ"ה). נדלה ב- 9.4.2018 מ [http://meyda.education.gov.il/files/Rama/Meitzav\\_Hese\\_gim\\_Report\\_2017.pdf](http://meyda.education.gov.il/files/Rama/Meitzav_Hese_gim_Report_2017.pdf) מיצ'יב (תשע"ז) (2009)

O. McGarr, and A. Mcdonagh, **Digital Competence in Teacher Education, Output 1 of the Erasmus+Funded Developing Student Teachers' Digital Competence (DICTE) Project**. <https://dicte.oslomet.no/>. מקיגאר ומקדונה (2019)

ח' שחר, סבבה בחיבור: בעיית השפה של תלמידי ישראל. **Ynet** 4.11.17. נדלה ב- 9.4.18 מ- <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-5036748,00.html> שחר (2017)