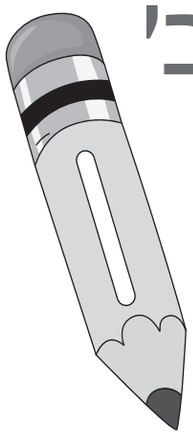
ראמ"ה
הרשות הארצית
למדידה והערכה בחינוך

מדינת ישראל
משרד החינוך

המינהל הפדגוגי
האגף לחינוך יסודי
המזכירות הפדגוגית
הפיקוח על הוראת העברית



מבדק בכתיבה לכיתה ב'

לממלכתי ולממלכתי דתי

מדריך למורה

6205

מבדק בכתיבה לכיתה ב'

לממלכתי ולממלכתי דתי

מדריך למורה

ועדת ההיגוי מטעם הרשות הארצית למדידה והערכה, ראמ"ה

ד"ר עמליה בר־און	יו"ר ועדת ההיגוי ויועצת אקדמית – החוג להפרעות בתקשורת, הפקולטה לרפואה ע"ש סאקלר, אוניברסיטת תל אביב
ד"ר הדס גלברט	מנהלת תחום הערכה מעצבת, ראמ"ה
ד"ר אורנה שר אבי	מנהלת גף מאגרי משימות, ראמ"ה
גב' דליה הלוי	מנהלת תחום דעת עברית בקדם־יסודי וביסודי, המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך
גב' גילה קרול	ממונה על מיומנויות יסוד, אגף א' לחינוך יסודי, המנהל הפדגוגי, משרד החינוך
גב' יעל נדלר	מפקחת על החינוך הלשוני בחמ"ד, משרד החינוך
גב' תרצה יהודה	מפקחת על הוראת העברית במחוז החרדי, משרד החינוך
ד"ר לימור קולן	המכללה האקדמית ע"ש דוד ילין; מדריכה ארצית, הפיקוח על הוראת העברית בקדם־יסודי וביסודי, המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך
מר גלעד ברנדס	מת"י ירושלים; בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב
ד"ר ניקי אהרוניאן	אורנים המכללה האקדמית לחינוך; בית ספר אופקים, מרחביה
גב' דפנה כהן עתיר	מחוז מרכז, משרד החינוך

צוות הפיתוח, המרכז לטכנולוגיה חינוכית, מטח

כתיבה	גב' אילנה מסט, ראש צוות הכתיבה, מדריכה ארצית לעברית, המחלקה למיומנויות יסוד, אגף א' לחינוך יסודי, המנהל הפדגוגי, משרד החינוך
	גב' שפי בן חיים, מדריכה לחינוך לשוני, משרד החינוך
	כתיבת המדריך למורה: גב' אילנה מסט, מר גלעד ברנדס, ד"ר לימור קולן, ד"ר ניקי אהרוניאן
פסיכומטריקה	גב' ענת דרוך שמש, גב' אסטלה מלמד
ריכוז הפרויקט	גב' לירון שירי הושמנד
עריכת לשון	גב' מיכל אילון
הפקה	גב' לילך חזאי, גב' שני גואטה, גב' רהאדה ערפאת, גב' גלדיס חיפאוי
ניהול הפרויקט	גב' תהילה גרינוולד, מנהלת הפיתוח של מבחני הערכה מעצבת
	מר עוזי סגיר, מנהל פיתוח מבחנים ארציים

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

תודות

ברצוננו להודות למנהלות בתי הספר, למדריכות ולמורות על שיתוף הפעולה הפורה ועל נכונותן לסייע בפיתוח המבדק, הן בהעברת המשימות בכיתה והן במתן הערות והצעות.

בתי הספר שסייעו בפיתוח והעבירו את המשימות בכיתות:

"אמירים" קרית ים: מנהלת אוסנת שואף והמורות ריטה שרון ועדי שושן;

"יפה נוף" ראשון לציון: מנהלת אורנה פייגרסון והמורות שולי שטרן, רותם גבע ורינה בן שושן;

"אופקים" מרחביה: מנהלת אפרת שגב והמורה שימרית צפדיה;

"נהלל" נהלל: מנהלת תמר גידרון והמורות סמדר שליין ואושרת טל;

"הרצל" חיפה: מנהלת תמר רבינר והמורות אורלי כנפי וליאת שטייגר אוחנה;

"קפלן" חדרה: מנהלת עינב שחר מלר והמורות זהבית נסים ואתי כהן.

תודה מיוחדת לגב' סיגי שם טוב, מדריכת עברית, מחוז מרכז על תרומתה הרבה בהדרכת המורות.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

תוכן העניינים

הקדמה 8

מבוא תאורטי – רכישת הכתיבה 9

פרק א: תיאור של מבדק הכתיבה 17

א.1 הערכה באמצעות מבדק הכתיבה 17

א.2 תכולת העֶרכָּה של מבדק הכתיבה 20

פרק ב: העברה של מבדק הכתיבה 21

ב.1 הנחיות כלליות 21

ב.2 מפגשי כתיבה 24

ב.3 העברה של משימות המבדק 25

ב.4 ליווי התלמידים במפגשי הכתיבה 34

פרק ג: הערכת הכתיבה 37

פרק ד: ניהול שיחת משוב 45

תרשימים

תרשים 1 מטרות הכתיבה ודוגמאות לסוגי טקסטים שאנשים כותבים בחיי היום־יום 9

תרשים 2 מודל של הפקת שפה כתובה 11

תרשים 3 פריסת המבדקים בעברית לכיתה ב' 21

תרשים 4 תהליך ההעברה של משימות המבדק והערכתן 23

נספחים – כלי עזר לכתיבה

דפי כתיבה מעוצבים לתלמיד ביחידה "על עצמי" (כתיבה לפי נושא) 53

דפי כתיבה מעוצבים לתלמיד ביחידה "סיפור" (כתיבה לפי כותרת) 63

דפי כתיבה מעוצבים לתלמיד ביחידה "סיפור" (כתיבה לפי תמונה) 71

דף כתיבה מעוצב ללא נושא 79

כרטיסיות של רכיבי תוכן ביחידה "על עצמי" 81

כרטיסיות ריקות לרכיבי תוכן חדשים 99

נספחים – כלים למורה

דף תצפית ותיעוד 103

מחוון 105

שאלון לתלמיד – חוויית הכתיבה 107

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

הקדמה

למורות[1] שלום,
המבדק שלפניכן נועד לתת לכן כלי שבעזרתו תוכלו להתבונן בהתפתחות היכולות של התלמידים להפיק שיח כתוב בצעדיהם הראשונים ככותבים, במשך שנת הלימודים בכיתה ב'. כלי זה משלים את סדרת המבדקים בשפה לכיתה א' ולכיתה ב', המתמקדים בהערכה של התפתחות הקריאה. בדומה למבדקים הקודמים, גם מבדק הכתיבה פותח בזיקה הדוקה לתוכנית הלימודים בחינוך הלשוני בעברית, ולפי תפיסת ההערכה המעצבת, המוכרת גם כהערכה לשם למידה (הל"ל). הערכה מעצבת מדגישה את הצורך לבסס את קבלת ההחלטות הנוגעות להוראה וללמידה, על סמך ראיות, כלומר על סמך מה שהתלמידים יודעים לעשות. המבדקים מספקים למורות כלים לאיסוף מידע על השלב שבו התלמידים נמצאים ברכישת מיומנויות הקריאה והכתיבה, והמורות יכולות להשתמש במידע שנאסף באופן מושכל ולתכנן פעולות הוראה לקידומם.

מבדק הכתיבה פותח מתוך התחשבות במאפיינים הייחודיים של הכתיבה ושל התפתחות יכולות הכתיבה. כתיבה – הפקת שיח כתוב – היא אמצעי לתקשורת, לביטוי עצמי וללמידה והיא משמשת את הכותב בהקשרים רלוונטיים ולמטרות שיש להן משמעות עבורו. הכתיבה כרוכה בתהליך תכנון ובקבלת החלטות. התנסויות בכתיבה וחשיפה נרחבת לטקסטים כתובים מקדמות את יכולות הכתיבה. עם זאת תלמידים בכיתה ב' נמצאים בשלב שבו הם מבססים את יכולות הכתיבה שלהם, ולחלקם הפקת הכתב היא עדיין אתגר. זו אחת הסיבות לכך ששלב זה מאופיין בטווח רחב של רמות כתיבה. יתרה מזאת, אין לצפות מתלמידים לרמת כתיבה אחידה במשימות מבדק הכתיבה השונות או להתקדמות רציפה וקבועה ברמת הטקסטים שהם כותבים. הסיבה לכך היא שאיכות הטקסטים שתלמידים כותבים תלויה בהקשר ומושפעת מגורמים שונים, לרבות הידע, העניין, המוטיבציה והחיבור האישי לנושא.

במבדק כלולים עשרה נושאים לכתיבה, הקרובים לעולמו של התלמיד[2] והמאורגנים בשתי יחידות כתיבה: "על עצמי" (כתיבה של רשמים, חוויות ותיאור) ו"סיפור". בכל יחידה יש הצעות למבנה של שיחה מטרימה לכתיבה, שנועדה לסייע לתלמידים לגבש רעיונות לכתיבה. הטקסטים שכותב כל תלמיד נאספים בתלקיט. איסוף החומרים בתלקיט מאפשר למורה להתבונן בהתפתחות הכתיבה במשך השנה, ולבחור טקסטים להערכה מתוך מגוון הטקסטים שכתב התלמיד. כדי להעריך את תוצרי הכתיבה פותח מחוון להערכה. המחוון מאפשר גמישות ופתיחות ומתאים להערכה של טקסטים בנושאים פתוחים ומגוונים, בלי לוותר על היכולת לאפיין ממדים של הטקסט ולהבחין ברמות הכתיבה השונות. למחוון מצורפת חוברת דוגמאות ובה טקסטים שכתבו תלמידים, מנותחים לפי מחוון. את המחוון מלווה כלי לניהול שיח רפלקטיבי, המעודד דיאלוג עם התלמיד על הטקסט שכתב ועל עצמו ככותב.

אנו מקווים כי המבדק יספק לכן הזדמנויות תדירות ללוות את התלמידים וללמוד על הכתיבה שלהם, הן כקוראות המתעניינות בעולמו של התלמיד, והן כמנחות המכוונות ומציבות מטרות אישיות. הערכת כתיבה זו, כשהיא נעשית מנקודת מבט התומכת בתחושת המסוגלות של התלמידים, עשויה לטפח מוטיבציה להמשיך ולכתוב ולהביא לידי ביטוי את יכולות הכתיבה.

---

[1] המדריך פונה למורות אך הוא מיועד גם למורים.

[2] ההתייחסות לתלמיד היא בלשון "זכר" אך מכוונת לשני המינים.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

מבוא תאורטי – רכישת הכתיבה

מהי כתיבה

ד"ר לימור קולן ומר גלעד ברנדס

כתיבה משמעה הפקה של שיח כתוב. בדרך כלל אנחנו חושבים על כתיבה בהקשר של בית הספר – שם למדנו לכתוב ושם חווינו התנסויות רבות בכתיבה. ואכן כתיבה בבית הספר היא חשובה מאין כמוה.

אבל הכתיבה אינה שייכת רק לבית הספר ומלכתחילה לא נועדה לבצע מטלות של בית ספר. הכתיבה היא כלי מופלא שבני האדם פיתחו לעצמם. הם משתמשים בה כדי לבצע מגוון רחב של פעולות בהקשרים שונים בחייהם, ולהגיע להישגים שאינם אפשריים בלעדיה.

אנחנו משתמשים בכתיבה למטרת **תקשורת**: החל בתקשורת עם האנשים הקרובים אלינו ביותר, דרך תקשורת עם אנשים במעגל רחוק יותר ועם גורמים רשמיים וכלה בתקשורת עם קהל רחב שברובו אינו מוכר לנו; אנחנו משתמשים בכתיבה לצורך **ביטוי עצמי**: ערוץ זה מאפשר לנו להציג את עצמנו – את התפיסות, הרצונות והרגשות שלנו, את היצירתיות והייחוד שבנו – בהרחבה ובדיוק שלא תמיד אפשריים בשיחה פנים אל פנים; אנחנו משתמשים בכתיבה ככלי רב־עוצמה **ללמידה וארגון ידע**: איך היינו יודעים מה לקנות בסופרמקט בלי רשימת קניות? איך היינו יכולים להוציא לפועל מערך שיעורים שתכננו בלי תוכנית כתובה? איך היינו יכולים להבין לעומק רעיונות ששמענו בהרצאה או שקראנו בספר בלי לסכם אותם בכתב ובלי לשלבם ברעיונות שלנו ובמידע ממקורות אחרים? בחברה אוריינית כמו שלנו הכתיבה היא חלק בלתי נפרד מלהיות אדם. תלמידי כיתה ב' עושים את צעדיהם הראשונים ככותבים, ומתחילים להתנסות בשימוש בכתיבה ככלי שישרת אותם בתור בני אדם בחברה אוריינית.

לפניכם תרשים 1.

תרשים 1 מטרות הכתיבה ודוגמאות לסוגי טקסטים שאנשים כותבים בחיי היום־יום

מטרות הכתיבה	דוגמאות לסוגי טקסטים	
	מכתב רשמי	רשימת קניות
	מכתב אישי	פתק על המקרר
	מודעה	מאמר דעה
	פרוטוקול ישיבה	ברכה לסיום השנה
	תוכנית עבודה	שיחוח (צ'ט)
	דוח על תלמיד	מסרון
	סיכום הרצאה	פוסט ברשתות החברתיות
	סיפור אישי	מתכון
	יומן אישי	

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

בין כתיבה לדיבור

כתיבה ודיבור קשורים זה בזה בקשר הדוק, שכן הם ממלאים תפקידים דומים ונשענים על משאבים לשוניים וקוגניטיביים משותפים. בכתיבה וגם בדיבור המוען משתמש בשפה כדי להעביר ידע, רעיונות, דעות ומחשבות אל הנמען. במשך כל החיים, ובייחוד בשנים הראשונות של בית הספר, הניסיון להפיק שיח דבור הוא הבסיס לבניית היכולת להביע רעיונות בכתב. בד בבד הניסיון בכתיבה הוא הבסיס להתפתחות סגנונות בהבעה בעל־פה, בהקשרים אורייניים שונים, כמו דיון מקצועי או הרצאה. בבית הספר צריכים לעודד הפקה של שיח הן בערוץ הדבור הן בערוץ הכתוב, שכן השניים מזינים זה את זה.

ואולם לצד כל האמור לעיל יש לתת את הדעת להבדלים המהותיים שבין כתיבה ובין דיבור. שלוש תכונות ייחודיות מבדילות את הכתיבה מהדיבור ונותנות לכתיבה עוצמה מיוחדת (Ravid &Tolchinsky, 2002):

- הדיבור מתבצע פנים אל פנים ומסתייע בהבעות פנים, במחוות גוף ובהנגנת קול, ואילו הכתיבה מתבצעת לרוב במנותק מהנמען ומסתמכת אך ורק על שימוש במילים ובסימני פיסוק.
- הדיבור מתבצע בזמן אמת – online – ובלחץ של ביצוע רציף ומיידי, ואילו הכתיבה מתבצעת ברווחה, בלי לחץ של זמן ובלי צורך במיידיות.
- הדיבור נעלם מייד עם הופעתו, ואילו הכתיבה משאירה אחריה תוצר יציב, טקסט, שאפשר לקרוא אותו שוב בכל זמן ובכל מקום.

מהי המשמעות של כל אלה? הכותב נדרש להתנסח בדיוק רב ובבהירות רבה, ולהשתמש בשפה מתאימה כדי שהטקסט שכתב יובן כהלכה כשיקראו אותו בזמן אחר ובמקום אחר. בכתיבה יש זמן ללטש את הכתוב, להעמיק ולפתח רעיונות במידה רבה יותר מאשר בדיבור. יתרה מזאת, מכיוון שבכתיבה על נושא מסוים נדרשת בחינה מעמיקה שלו, הכתיבה יכולה להוביל את הכותב לארגון מחדש של הידע שלו באותו נושא, ואפילו ליצירת ידע חדש ותובנות חדשות (Bereiter & Scardamalia, 1987). התפתחות הכתיבה אצל תלמידים כרוכה בהיכרות עם המאפיינים הייחודיים של יצירת שיח כתוב.

בין כתיבה לקריאה

יש קשר התפתחותי בין רכישת הקריאה ובין רכישת הכתיבה. הקריאה והכתיבה מבוססות על מבנֵי ידע משותפים המופעלים בתהליך של בניית משמעות. בבסיסֵי הידע המשותפים לקריאה ולכתיבה כלולים ידע לשוני, שליטה במערכת האורתוגרפית, היכרות עם סוגי טקסטים ועם תבניות שיח ועוד. עם זאת קיימים הבדלים מהותיים בין קריאה ובין כתיבה הנובעים מהמטרות השונות שלהן ומנקודות המוצא השונות שלהן. כתיבה מתחילה מרעיון שצריך לתרגם אותו למילים ולמשפטים במבנה מתאים. קריאה לעומת זאת מתחילה מטקסט קיים, שהקורא ניגש אליו כדי להבין את הרעיונות הטמונים בו, לחפש בו משמעויות ולעיתים להציע לו פרשנויות משלו. הכתיבה מתחילה ממרחב פתוח ורב־אפשרויות, שבו הכותב נדרש לבחירה ולקבלת החלטות. הבחירה לכשעצמה היא שלב מורכב בתהליך כולו, ובמהלך הכתיבה הכותב צריך להגיע לידי סדרה של החלטות ולבצע בחירות: בחירה במטרה (לשם מה הוא כותב?), בחירה ברעיון (על מה הוא כותב?), בחירות לקסיקליות (באילו מילים הוא יביע את עצמו?), בחירות לשוניות, תחביריות ואורתוגרפיות (איך הוא יכתוב את המילים שבחר?) ואפילו בחירות אסתטיות (איך הוא יארגן ויעצב את הכתוב?).

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

תהליך הכתיבה

הכתיבה היא תהליך קוגניטיבי מורכב ומופלא, המתנהל במרחב פתוח של יצירה יש מאין. אצל כותבים מנוסים תהליך הכתיבה מתחיל עוד לפני שהמילים נכתבות באופן מפורש על הדף. התהליך מתחיל במחשבות, ברעיונות ובהיזכרות; הוא ממשיך בחשיבה על הנמען, בתכנון, בארגון המחשבות והרעיונות, בתרגומם לשפה כתובה – כלומר באיות מילים, בבניית משפטים, בפיסוק, בתחביר ועוד; התהליך מסתיים בשלב הבקרה, שהוא בחינה מחודשת של חלקים בטקסט שכבר נכתבו, ושִׁכתובם במידת הצורך. תהליך זה מתרחש באופן ספירלי, לא לינארי; הכותב יכול להפעיל תהליכי בקרה ושכתוב תוך כדי כתיבתו ולשלב רעיונות חדשים הנובעים מהתבוננותו בטקסט שנכתב. לעומת זאת אצל כותבים מתחילים תהליך הכתיבה פשוט יותר, ולעיתים קרובות מצטמצם לכדי העלאת רעיונות וכתיבתם כמות שהם על הדף ללא תכנון או בקרה.

המודל המוצג בתרשים 2 מתאר את תהליך ההפקה של טקסט כתוב כתהליך רב־ממדי. המודל מבחין בין **התשתיות** הדרושות לכתיבה ובין **התהליכים** המנהלים את הכתיבה והמפקחים עליה.

תשתיות הכתיבה

בחלק התחתון של המודל מתוארות התשתיות לכתיבה. אלה הן היכולות הבסיסיות והידע הדרוש כדי להפיק טקסט כתוב.

להלן יוסברו התשתיות השונות לכתיבה.

התשתית הקוגניטיבית–לשונית היא היכולת להעלות רעיונות ולנסח אותם במילים ובמשפטים. לשם כך דרוש **ידע לשוני** (מורפולוגי, תחבירי וסמנטי) **וידע תוכן** (ידע עולם או ידע על נושא הכתיבה). ידע על התוכן משפיע על "מה" שנכתב, ואילו ידע לשוני משפיע על "איך" זה נכתב. תלמידים שיש להם ידע לשוני נרחב יכולים להסוות את הצמצום בידע התוכן ולהביע את המעט שהם יודעים במשפטים מתוחכמים ובטקסט לכיד. לעומת זאת ידע נרחב בעולם תוכן מסוים אינו יכול לפצות על ידע לשוני חסר אם מדובר בכתיבה. ידע נרחב אינו ערובה לכך שהכותב יוכל למסור את הידע הזה באמצעות משפטים ובאמצעות שיח מובנה וברור. חסכים בידע לשוני יבואו לידי ביטוי בכתיבה ברמת ההברה (בעיקר כשלים באיות) או ברמת המילה או ברמת המשפט.
אי־דיוקים אלה עשויים לפגוע ברמת הבהירות של הטקסט.

ידע חברתי–רטורי הוא הידע של הכותב על המשימה הרטורית ועל היבטיה החברתיים-תקשורתיים, כלומר ההיכרות שלו עם מבנים רטוריים מוסכמים (סוגות), ועם הסגנון הרטורי והתאמתו למטרותיו התקשורתיות ולאפקט שהוא רוצה להשאיר אצל הקורא.

תרשים 2 מודל של הפקת שפה כתובה; מעובד לפי מאמרם של זינגר ובשיר (Singer & Bashir, 2004).

20/05/19 ,09:25
© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

התפקודים הרגשיים באים לידי ביטוי בתחושת המסוגלות של הכותב ובטווח הרגשות המציפים אותו במפגש עם משימת הכתיבה, כלומר באיזו מידה משימת הכתיבה מעוררת בו רגשות שליליים או רגשות חיוביים. רגשות שליליים של חוסר מסוגלות, של חוסר אונים ותסכול יובילו אותו לרוב להימנעות מכתיבה, ואילו רגשות חיוביים של הנאה וחדוות יצירה יעוררו בו עניין, מוטיבציה והתמדה. כמו כן הם ישפיעו על הסטנדרטים שהכותב יציב לעצמו בנוגע לאיכות התוצרים שלו ועל המאמץ שהוא יהיה מוכן להשקיע בכתיבה (למשל לחזור ולתקן את מה שכתב, לדייק בכתיבתו).

היכולת של הפקת הכתב מושפעת מהשליטה במיומנויות הגרפו-מוטוריות (המוטוריקה העדינה, תפעול העיפרון וכתיבת האותיות על הדף), מקצב הכתיבה ומהצורה של פלט הכתיבה (כתיבה בכתב יד או הקלדה במחשב). **שטף הכתיבה** נוגע לשאלה אם התלמיד כותב באופן רציף ואוטומטי. כותבים צעירים כמו תלמידים בראשית כיתה ב', שמלאכת הפקת הכתב עדיין אינה שוטפת אצלם, נאלצים להשקיע מאמץ רב בהפקת הכתב. משאבי הקשב והזיכרון שלהם תפוסים לצורך הפקת הכתב, ולכן נשארים להם פחות משאבים קוגניטיביים להפעלת תהליכים גבוהים יותר הכרוכים בתהליך הכתיבה, כמו העלאת רעיונות נוספים וארגונם.

תהליכי הכתיבה

בחלק העליון של המודל מתוארים **תהליכי הכתיבה**. בתהליכי הכתיבה שלושה תהליכים קוגניטיביים: תכנון וארגון (שלב העלאת הרעיונות וקבלת החלטות בנוגע למה שייכתב ואיך ייכתב), בניית משפטים ובקרה ושכתוב. שלושת תהליכי הכתיבה אינם מתרחשים בהכרח באופן לינארי זה אחרי זה, אלא באופן ספירלי החוזר על עצמו תוך כדי הכתיבה, בכל שלבי התפתחות הטקסט הכתוב (Hayes & Flower, 1986). שלושת התהליכים הללו מנוהלים ומפוקחים באמצעות התפקודים הניהוליים של הכותב ובאמצעות תהליכי הוויסות העצמי שלו.

מהם התפקודים הניהוליים והוויסות העצמי בכתיבה?

התפקודים הניהוליים (Executive functions) הם תפקודים קוגניטיביים גבוהים ויש בהם שלושה תפקודי ליבה: 1. ניהול מערכות הקשב והיכולת לעכב תגובה (למשל כאשר הכותב עוצר לרגע לחשוב, להעלות רעיונות ולתכנן את כתיבתו); 2. ניהול המערכות הקוגניטיביות, כמו זיכרון עבודה, הכללה והיסק, והמערכות המטה-קוגניטיביות, כמו תכנון, ארגון ובקרה עצמית (זיכרון העבודה ממלא תפקיד חשוב בתהליך הכתיבה. הוא מאפשר לכותב להחזיק את המידע באופן נגיש כדי שיוכל לבצע עימו פעולות. תהליך זה מתרחש למשל כאשר הרעיונות מוחזקים בזיכרון העבודה ומאפשרים לכותב לארגן אותם ולתרגם אותה לכתיבה); 3. גמישות מחשבתית (למשל כאשר הכותב מתלבט ושוקל אפשרויות של בחירת מילים, של בחירת רעיונות ושל אופן ארגונם). הגמישות הקוגניטיבית הכרחית לצורך פתרון בעיות והיא באה לידי ביטוי גם במידת היצירתיות שבכתיבה. ניצני התפתחותם של התפקודים הניהוליים ניכרת בכיתה ב' והם מתבססים בבגרות המוקדמת (Anderson, 2002; Diamond, 2013).

ויסות עצמי הוא תהליך פעיל שבו התלמיד מכוון את למידתו לפי המטרות שהגדיר לעצמו. התלמיד מתנהל בתוך הסביבה הלימודית שבה הוא נמצא, מנסה לפקח על המחשבות שלו, על היכולות שלו ועל הידע שלו, וכמו כן הוא מנהל אותם (Pintrich, 2000). הוויסות העצמי פועל על תפקודי הקשב (זהו ויסות קשבי) וגם על התפקודים הרגשיים (זהו ויסות רגשי). הוויסות הקשבי מאפשר ללומד לווסת את משאבי הקשב שלו בתוך תהליך הכתיבה עצמו וגם ביחס לגורמי הסחה שונים ולהישאר ממוקד. הוויסות הרגשי מווסת ומנהל את הרגשות של הכותב. יכולת זו חיונית מאוד במצבים שבהם משימת

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

הכתיבה מעוררת בכותב תחושות שליליות של תסכול ושל חוסר אונים. ויגוצקי הגדיר את היכולת של האדם להשתמש ב"דיבור עצמי" כיכולת לנהל ולווסת התנהגות ומחשבות. השפה הופכת להיות כלי מרכזי לא רק לתקשורת עם הזולת, אלא גם לתקשורת עם עצמי, ולפיכך החשיבה היא בלתי נפרדת מהשפה (Vygotsky, 1962).

תהליכי הכתיבה מושפעים גם מהמוטיבציה של הכותב, מהעניין שהוא מוצא במשימה, מהיצירתיות שלו, מהאמונות שלו ומהעמדות שלו על כתיבה בכלל ועל עצמו ככותב בפרט (Bruning & Horn, 2000; Smagorinsky & Daigle, 2012; Zimmerman & Risemberg, 1997).

התשתיות הדרושות לכתיבה, כגון הפקת הכתב, עדיין בראשית התפתחותן בקרב תלמידי כיתה ב'. בשל גילם הצעיר של הכותבים, גם תהליכי התכנון והבקרה עדיין לא התפתחו אצלם. כמו כן העלאת רעיונות והמשגתם בנושאים הרחוקים מעולמם עשויה להיות מורכבת. למרות זאת אפשר לראות בקרב תלמידי כיתה ב' ניצנים של תהליכי תכנון, ארגון, בקרה ושכתוב, וכמו כן ניצנים של מודעות לנמען. אין זה מפתיע לראות שהכתיבה אצל תלמידים בכיתה ב' כרוכה במאבק ובתסכול, אבל יותר מפתיע שאצל רובם אין זה כך.

לצמיחתן של היכולות הלשוניות והניהוליות של התלמיד נדרשים זמן, התנסויות רבות בכתיבה וקבלת משוב מַעצים ומקדם מן המורה ומקוראים נוספים, כמו הורים ועמיתים. עיכוב או חסך בפיתוח התשתיות הדרושות לכתיבה יבואו לידי ביטוי בכל השלבים של התפתחות הטקסט הכתוב, והם עשויים להשפיע על הפקת הטקסט.

התפתחות הכתיבה

יכולת הכתיבה מתפתחת במשך כל החיים. עוד לפני שילדים לומדים לכתוב הם מפיקים טקסטים דבורים מסוגים שונים – מספרים סיפורים, מתארים תרחישים, נותנים הסברים, מביעים עמדות ועוד. היכולת להפיק שיח דבור היא תשתית חשובה שעליה מתבססת ההפקה של שיח כתוב בהמשך הדרך, כי כמו בהפקה של שיח דבור גם בכתיבה נדרשים העלאה של רעיונות מתאימים, ארגונם והבעתם באמצעים שפתיים כך שיהיו מובנים.

עוד לפני שהילדים נכנסים לבית הספר הם נחשפים לשפה הכתובה, לומדים על מאפייניה הייחודיים וצוברים ידע ראשוני על מערכת הכתב. ההוראה הפורמלית של מערכת הכתב מתחילה כבר בגן, וממשיכה במידה רבה יותר במהלך כיתה א', שבה התלמידים מתחילים לקרוא ולכתוב בעצמם אותיות ומילים. נוסף על כך כבר בכיתה א', וביתר שאת בכיתה ב', הם מתחילים להפיק שיח כתוב, כלומר להביע רעיונות בכתב (מאפייני הכתיבה בשלב התפתחות ייחודי זה מתוארים בהרחבה בסעיפים הבאים).

במשך שנות בית הספר יכולת הכתיבה ממשיכה להתפתח בהדרגה. עם הזמן התלמידים מצליחים להפיק טקסטים כתובים ארוכים ועשירים יותר, במגוון הולך וגדל של נושאים וסגנונות. הם מצליחים להתמודד בצורה יעילה יותר עם הדרישות המיוחדות של התקשורת הכתובה, ומתנסחים טוב יותר לפי מוסכמות השפה הכתובה (ברמן, לוסטיגמן וניר-שגיב, 2008; Christie & Derewianka, 2008). יכולת הכתיבה ממשיכה להתפתח גם בבגרות, וכידוע הפקה של שיח כתוב יכולה להיות משימה מאתגרת גם למבוגרים מנוסים.

20/05/19 ,09:25
© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

מהו הכוח המניע את התפתחות הכתיבה במהלך החיים? בדיוק כמו שפעוטות לומדים לדבר מתוך האזנה לאנשים שסביבם ומתוך ניסיון לתקשר עמם, כך גם בכתיבה: שני המנועים העיקריים הדוחפים קדימה את התפתחות הכתיבה הם **חשיפה נרחבת לטקסטים כתובים כקוראים, והתנסויות חוזרות ונשנות בכתיבה** בהקשרים בעלי משמעות למטרות תקשורת, ביטוי עצמי ולמידה.

כתיבה בכיתה ב'

כמו שנכתב למעלה, ילדים רבים מתחילים להתנסות בהפקה של שיח כתוב כבר בכיתה א' ואפילו בגן; אבל כיתה ב' היא שלב ייחודי בתהליך התפתחות הכתיבה, שכן בכיתה ב' הדגש על לימוד מערכת הכתב מצטמצם, ואל קדמת הבמה עובר העיסוק המובהק בכתיבה כערוץ להבעה, לתקשורת וללמידה.

בזכות ניסיונם כדוברים וכמאזינים תלמידים בכיתה ב' כבר מסוגלים לכתוב על חוויות שלהם, לשתף בידע ובמחשבות שלהם ולברוא עולמות דמיוניים, גם אם לא תמיד באותה מידה של הצלחה. במהלך שנת הלימודים יכולת הכתיבה שלהם משתכללת ורמת הטקסטים שלהם עולה. עם זאת יש לציין שהתהליך של התפתחות הכתיבה אינו תמיד לינארי, וייתכן שבהשוואה בין שני טקסטים של אותו תלמיד, דווקא טקסט שנכתב בתחילת שנת הלימודים יהיה מוצלח יותר מטקסט שנכתב מאוחר יותר בשנה. כמו כן ראוי להדגיש שבשלב מוקדם זה יש כמה מגבלות התפתחותיות המשפיעות על היכולת להתבטא בכתב:

- הניסיון בכתיבה עדיין מצומצם, וכמוהו גם הידע על מאפייני הלשון הכתובה ועל מבנה הטקסט הכתוב.
- שליפת האותיות וכתיבתן אינן נעשות באופן אוטומטי, ולכן הן גוזלות חלק גדול ממשאבי העיבוד וזיכרון העבודה, שגם הם עדיין מצומצמים יחסית.
- היכולות הניהוליות והיכולת לחשיבה מסדר גבוה נמצאות בשלבי התפתחות מוקדמים. לכן תהליכי כתיבה הנוגעים לתכנון, לבקרה ולשכתוב עדיין אינם בשלים.

ברוב המקרים טקסטים כתובים בכיתה ב' הם קצרים יחסית ומצומצמים בתוכנם. לעיתים התלמידים מצליחים לכתוב רעיונות עשירים ומפותחים למדי, אבל לא תמיד באותה מידה ולא בכל נושא. לרוב תוכן הטקסט מובן אך הארגון הלוגי שלו אינו תמיד לכיד או שהקישוריות שלו אינה מיטבית. הטקסטים ברובם כתובים בשפה תקינה, במשלב לשון בינוני המוכר מהשפה הדבורה, אך אפשר כבר לראות ניצנים של שימוש במילים ובמבנים לשוניים האופייניים לשפה כתובה, כמו כינויים חבורים (חברי, אחותי) ומילים ממשלב גבוה.

ראוי לציין שתלמידים רבים בכיתה ב' – אם כי במפורש לא כולם – נהנים מכתיבה ומרגישים בטוחים ביכולתם להתבטא בכתב. למרבה הצער אצל רבים מהתלמידים התחושות החיוביות הללו בנוגע לכתיבה משתנות לרעה בכיתות הגבוהות יותר של בית הספר היסודי ובייחוד בחטיבת הביניים (Pajares, Johnson & Usher, 2007). ייתכן שגישה שלילית זו תשתנה אם בהוראת הכתיבה יושם דגש על הערך של הכתיבה ועל חשיבותה בעבור התלמידים גם לצרכים שמחוץ למטלות בית הספר.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

הבדלים אישיים בכתיבה בכיתה ב'

כמו בכל תחום גם בכתיבה יש תלמידים שיכולות הכתיבה שלהם טובות יותר ויש כאלה שיכולות הכתיבה שלהם טובות פחות. הטווח של רמות כתיבה הנחשבות תקינות בכיתה ב' הוא רחב למדי, ויש לזכור שכל תלמיד צפוי להפיק בהזדמנויות שונות טקסטים בדרגות שונות של איכות. לחלק קטן מהתלמידים יש כישרון מיוחד בכתיבה. הם יוצרים טקסטים עשירים מבחינה תוכנית, הכתובים בשפה יפה ואפקטיבית והמצליחים לגעת בקורא ולהרשים אותו באופן מיוחד. לעומתם תלמידים אחרים עשויים להתקשות בכתיבה. הטקסטים של התלמידים המתקשים בכתיבה עשויים להיות קצרים מאוד ומצומצמים בתוכנם. לעיתים הרעיונות המובעים בהם אינם מובנים במלואם, הלשון בחלקה אינה תקינה ומאפייני כתב היד, הכתיב והארגון מקשים לפענח את הכתוב.

במקרים רבים הקושי בכתיבה בכיתה ב' קשור לרמה של שטף הכתיבה. יש תלמידים המתקשים בהמרת צלילי המילה לאותיות או בכתיבת האותיות עצמן, ולכן כתיבתם איטית ומאומצת. אצל תלמידים אחרים המילים עדיין אינן מיוצגות מבחינה אורתוגרפית (כלומר הם מתקשים לדמיין כיצד מילים מסוימות נראות). בשלב זה כתיבת התלמידים מאופיינת בשילוב בין כתיבה דרך הערוץ האורתוגרפי (כתיבה המבוססת על זיהוי מלא של המילה), שהיא מהירה ואוטומטית, ובין כתיבה דרך הערוץ הפונולוגי (כתיבה המבוססת על פירוק המילה לצלילים והתאמה של הסימנים הגרפיים לצלילים), שהיא איטית ומאומצת יותר. הכתיבה דרך הערוץ הפונולוגי מלווה לרוב בשגיאות כתיב התפתחותיות, כגון החלפת אותיות הומופוניות (מילים הנשמעות בצורה דומה אך משמעותן שונה ואופן איותן שונה, לדוגמה עיקר/איכר), ובקושי בכתיבת מילים שיש להן מבנה ייחודי (כגון ייצוג הפתח הגנובה או השמטת האות ה' בפעלים בגוף שני בזכר בעבר, לדוגמה אכלתָ, זכרתָ) המצריך ידע מורפו-אורתוגרפי. תלמידים שעדיין לא פיתחו שטף כתיבה עלולים לחוש תסכול ולהתעייף בזמן הכתיבה. כמו כן השקעת מאמץ מוגבר בהיבטים אלה של הפקת הכתב אינה מאפשרת לתלמידים להפנות את המשאבים הדרושים למרכיבים אחרים של הכתיבה, שעיקרם גיבוש רעיונות, פיתוחם וניסוחם במילים.

קושי בכתיבה מלווה בדרך כלל גם בתחושת מסוגלות עצמית נמוכה, בחרדה מפני הכתיבה ובהימנעות מכתיבה. התחושות האלה אצל תלמידים עלולות לגרום לצמצום במספר ההתנסויות שלהם בכתיבה, ובגיל מבוגר יותר יתרחב הפער בין אלה המתקשים בכתיבה ובין אלה המצליחים בה. אצל תלמידים המתקשים בכתיבה יש לעיתים קרובות גם קשיי שפה וקשיי למידה אחרים, למשל בקריאה, בהבנה ובהבעה בעל־פה, וחלקם באים מרקע חברתי-כלכלי מוחלש או ממשפחות עולים.

התנסויות רבות בכתיבה באווירה מעודדת ומעצימה נחוצות לכותבים בכל הרמות, ותלמידים המתקשים בכתיבה זקוקים לכך במיוחד. ניסיון מתמשך בכתיבה באווירה כזאת ובסיוע מתאים עשוי לקדם את התלמידים האלה ולהביא לידי כך שיצליחו להשתמש בכתיבה ככלי המשרת אותם לצורכי תקשורת, ביטוי עצמי ולמידה.

20/05/19 ,09:25
© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

רשימת מקורות

ברמן, ר', לוסטיגמן ל', וניר-שגיב, ב'. (2008). ניתוח טקסטים כראי להתפתחות שפה מאוחרת. עיונים בשפה וחברה, 1, 10–47.

Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71–82.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25–37.

Christie, F., & Derewianka, B. (2008). *School discourse: Learning to write across the years of schooling*. London: Continuum.

Diamond, A. (2013). Executive functions. Annual Review of Psychology, 64, 135-168.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist, 41*(10), 1106–1113.

Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42, 104–120.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). San Diego, CA, US: Academic Press.

Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29(2), 417–447.

Singer, B. D., & Bashir, A. S. (2004). Developmental variations in writing composition skills. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), Ha*ndbook of language and literacy* (pp. 559–582). New York: The Guilford Press.

Smagorinsky, P., & Daigle, E. A. (2012). The role of affect in students‘ writing for school. In E. L. Grigorenko, E. Mambrino & D. D. Preiss (Eds.). *Writing: A mosaic of new perspectives* (pp. 293–307). New York: Psychology Press.

Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology, 22*(1), 73–101.

20/05/19 ,09:25
© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

פרק א: תיאור של מבדק הכתיבה

א.1 הערכה באמצעות מבדק הכתיבה

המבדק נועד לתת למורה תמונה רחבה ומעמיקה של התפתחות יכולת הכתיבה של התלמידים במשך שנת הלימודים בכיתה ב', שבאמצעותה היא תוכל לכוון את תהליכי ההוראה. הערכת הכתיבה נעשית באמצעות מגוון טקסטים שכתב התלמיד בהקשרים שיש להם משמעות בעבורו ובנושאים שבחר. דרך זו היא חלופה להערכה של טקסט מסוים שכתב התלמיד בנקודת זמן אחת.

המבדק מאפשר התבוננות בתהליך הכתיבה משתי נקודות מבט:

- התבוננות בטקסטים שהתלמיד כותב הן בדרך של התרשמות כוללת מהטקסט השלם והן בדרך של התבוננות במאפייני השיח הכתוב (רכיבי תוכן, לכידות, לשון, מאפייני כתיב, מאפייני כתב וארגון על פני הדף);
- התבוננות בתלמיד ככותב (בהיבטים רגשיים, כגון התפיסה העצמית שלו ככותב ותחושת המסוגלות שלו, ובהיבטים מטה-קוגניטיביים-ניהוליים, כגון תכנון, בקרה וקבלת החלטות).

בתהליך ההערכה שלושה שלבים:

1. **כתיבה**: כתיבת טקסטים לפי משימות המבדק בשתי פעימות, ואיסופן ב**תלקיט אישי** בצד טקסטים אחרים שכתב התלמיד במשך השנה;
2. **הערכת הכתיבה**: הערכת טקסטים נבחרים מתוך מגוון הטקסטים שכתב התלמיד;
3. **משוב לתלמיד**: שיח רפלקטיבי של המורה עם התלמיד על הטקסט שכתב ועל עצמו ככותב.

ההערכה על שלביה השונים היא בסיס לבניית תוכנית הוראה לכל אחד מהתלמידים ולכיתה כולה. איסוף הטקסטים בתלקיט מאפשר למורה להתבונן בהתפתחות יכולות הכתיבה של התלמידים ואף לשתף בכך את התלמידים.

להלן תיאור של שלושת השלבים בתהליך ההערכה.

שלב 1 – כתיבה

במשך שנת הלימודים יתנסו התלמידים בכתיבת טקסטים מסוגים שונים ובהקשרים שונים ויאספו אותם ב**תלקיט** כתיבה אישי. לתלקיט יצורפו הטקסטים שיכתבו התלמידים על נושאים ממשימות הכתיבה שבמבדק, וכך משימות המבדק יהפכו להיות חלק בלתי נפרד מהוראת הכתיבה במשך השנה. המורה תעריך טקסטים אחדים מתוך התלקיט.

במבדק שתי יחידות ובכל יחידה כמה נושאים לבחירה:

- יחידת כתיבה אישית "על עצמי" בכמה נושאים הקשורים לעולם התלמידים;
- יחידה של כתיבת סיפור בכמה נושאים, לפי כותרת או לפי תמונה.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

בטבלה שלפניכם פירוט של היחידות, של משימות הכתיבה שבכל יחידה, והנושאים לכתיבה.

היחידה	משימת הכתיבה	הנושא
"על עצמי"	כתיבה לפי נושא	הפעילות האהובה עליי לטיול יצאתי חיית המחמד שלי או בעל החיים האהוב עליי משהו מיוחד שאני רוצה לספר על עצמי
"סיפור"	כתיבה לפי כותרת	הדרקון האיום במערה האביר שחיפש אוצר החיות שרצו מלך חדש המלכה שלא מצאה את הכתר שלה
	כתיבה לפי תמונה	ילדים בגשם ספינה בים סוער

למפגשי הכתיבה במבדק יש מבנה קבוע. התלמיד יבחר את הנושא שעליו ירצה לכתוב מבין משימות הכתיבה שהמורה תציג לפניו. (מידע על מבנה מפגשי הכתיבה ובחירת הנושא לכתיבה, ראו בסעיף ב2.) ל**עקרון הבחירה** יש חשיבות, שכן הוא מזמין את התלמיד לכתוב על נושא שבחר, נושא שהוא מתחבר אליו, שמעורר בו רצון לכתיבה ושהוא מרגיש שיש לו מה לומר עליו. כתיבה הנעשית מתוך בחירה עשויה לתמוך בתחושת המסוגלות, בביטחון העצמי ובמוטיבציה של התלמיד.

מפגש כתיבה יתקיים סביב משימת כתיבה אחת. כל מפגש כתיבה ייפתח ב**שיחה מטרימה** בהנחיית המורה (עוד לפני הכתיבה בפועל). השיחה נועדה להתניע את תהליך הכתיבה ולסייע לתלמידים בכמה היבטים: בהבנה של משימת הכתיבה, בהעלאת רעיונות ותכנון הכתיבה ובבנייה של תחושת מסוגלות. חלק זה חיוני בגלל גילם הצעיר של התלמידים ובגלל האופי הפתוח של משימת הכתיבה העומדת לפניהם. (על השיחה המטרימה, ראו בסעיף ב3.)

בכיתה ב' אפשר לצפות שתלמידים שונים יימצאו בשלבי התפתחות שונים של הכתיבה.
תהליכי תיווך דיפרנציאליים (מותאמים אישית) יינתנו לתלמידים המתקשים להשתתף באופן פעיל בשיחה המטרימה, וגם לכאלה המתקשים בהבנת המשימה או בהתנעת תהליך הכתיבה. אחת הדרכים היעילות לתמיכה בתלמידים בעלי צרכים שונים היא ביצוע השיחה המטרימה בקבוצות קטנות. (על תהליכי תיווך למתקשים, ראו בסעיף ב4.)

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

שלב 2 – הערכת הכתיבה

המורה תעריך טקסטים שנבחרו מתוך מגוון הטקסטים שכתב התלמיד וגם תוכל לעיין בכל הטקסטים שבתלקיט. ההערכה תתבצע לפי מחוון, שיסייע למורה להבחין ביכולות הכתיבה של כל תלמיד כפי שהן משתקפות בטקסט שנבחר להערכה. המחוון מתוכנן כך שיאפשר גמישות ופתיחות המתאימות להערכה של טקסטים בנושאים מגוונים. המחוון מאפשר למורה להתרשם מהיבטים שונים בכתיבה, כמו סגנון וכושר ביטוי עצמי, ובד בבד הוא מאפשר לה לאפיין את הכתיבה לפי הממדים המקובלים של השיח הכתוב. הממדים האלה מסייעים למורה להבחין בין רמות הכתיבה השונות. בתהליך ההערכה באמצעות המחוון יש ארבעה שלבים: 1) התבוננות על הכותב/ת; 2) התבוננות על הטקסט (ממדי ההערכה הם אלה: התרשמות כוללת, תוכן, לכידות ולשון הטקסט); 3) התבוננות במאפייני הכתיב, מאפייני הכתב וארגון על פני הדף; 4) סיכום נקודות החוזק והנקודות לחיזוק בכתיבה של התלמיד. סיכום הנקודות מכוון את המורה לקראת שיחת משוב, ובהמשך לקראת תוכנית הוראה. (על המחוון, ראו בפרק ג.) נוסף על כך יש בערכת המבדק חוברת דוגמאות ובה טקסטים מנותחים לפי המחוון המתארים היבטים שונים של כתיבה, ברמות שונות של כתיבה, בראייה התפתחותית במשך השנה.

שלב 3 – משוב לתלמיד

המשוב לתלמיד ייערך בשיחה אישית בדרך של דיאלוג, באווירה נעימה וברגישות. כך יוכל התלמיד לבסס עמדות חיוביות על הכתיבה בכלל ועל עצמו ככותב בפרט. הערכות הטקסטים והרשמים של המורה יימסרו לתלמיד במפגש פנים אל פנים בשיחת המשוב. הטקסטים שהתלמיד כתב לא יסומנו ולא יצויננו.

שיחת המשוב תהיה קונקרטית ותתבסס על הטקסט שכתב התלמיד ללא הבעת ביקורת. המורה תגלה עניין בתוכן ובחוויה שתיאר התלמיד, ותשאל שאלות כמו אלה: למה קרו הדברים שתיארת? איך הרגשת כשהם קרו? שיח זה שונה מהוראה המצביעה על כללים כמו "כך צריך לכתוב".
במבדק יש כלי לניהול שיח רפלקטיבי (המשוב) שבו הצעה לניהול שיח אפקטיבי עם התלמיד. (על הכלי לניהול שיח רפלקטיבי עם התלמיד, ראו בפרק ד.)

חשיבות המורה בתהליך הערכה באמצעות תלקיט

המורה ממלאת תפקיד חשוב בהתפתחות הכתיבה של התלמידים בשנים הראשונות של בית הספר היסודי. היא מלווה את תהליך התפתחות הכתיבה של התלמיד הן כמנחה והן כקוראת.

המורה כמנחה (מנטורית) מעודדת את התלמיד לכתוב, תומכת בתהליכי הכתיבה שלו, מכוונת אותו, מציבה מטרות אישיות, מספקת משוב בדיאלוג מעצים ומתעניינת בעולמו של התלמיד ובחוויה הסובייקטיבית שלו ככותב. נוכחות רבה של המורה תורמת לתחושת המסוגלות של התלמיד, לרצון שלו לכתוב ולהתפתחות יכולות הכתיבה שלו.

המורה כקוראת (נמענת) קוראת את הטקסטים שכתב התלמיד ומגיבה עליהם. די בכך שהתלמיד יודע שמישהו קורא את הטקסטים שכתב כדי לעורר בו את הצורך לכתוב ולהשקיע בכתיבתו.

קרוב לוודאי שתלמיד הלומד בסביבה שמעריכים בה את רעיונותיו ואת ניסיונותיו בכתיבה יתאמץ יותר. הוא גם ירגיש, קרוב לוודאי, שהטקסטים שהוא כותב שייכים לו, הוא יתלהב מתהליך הכתיבה וייהנה ממנו.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

2.א תכולת העֵרכָּה של מבדק הכתיבה

כלי עזר לכתיבה

- **דפי כתיבה מעוצבים לתלמיד** - בשתי היחידות בנושאים שונים;
- **דף כתיבה מעוצב ללא נושא** – תבנית ריקה לשימוש המורה להוספת נושא חדש;
- **כרטיסיות של רכיבי תוכן ביחידה "על עצמי"** – כרטיסיות שכתובים בהן רכיבי תוכן לשימוש המורה במהלך השיחה המטרימה ובמהלך הכתיבה;
- **כרטיסיות ריקות לרכיבי תוכן חדשים** – תבנית ריקה לשימוש המורה להוספת רכיבי תוכן חדשים לנושאים קיימים או להוספת רכיבי תוכן חדשים לנושאים חדשים.

כלים למורה

- **דף תצפית ותיעוד** – דף כיתתי לתיעוד התנהגות התלמידים ולציון התיווך שנדרש במהלך מפגש הכתיבה (אם אכן נדרש תיווך);
- **מחוון** – במחוון הנחיות להערכת איכות הכתיבה;
- **מדריך למורה** – במדריך מוצג הרציונל לפיתוח המבדק לכתיבה לכיתה ב', מבוא תאורטי, הנחיות להעברת המבדק, הנחיות להערכת המבדק וכלי למשוב;
- **חוברת דוגמאות למורה** – חוברת דוגמאות שמוצגים בה טקסטים של תלמידים ברמות שונות, טקסטים של תלמידים בהתבוננות השוואתית ומחוונים המנתחים את הטקסטים האלה;
- **שאלון לתלמיד – חוויית הכתיבה** – שאלון אישי לתלמיד לפני שיחת משוב.

אפשר למצוא את העֵרכָּה באתר ראמ"ה שכתובתו: http://rama.education.gov.il,
בלשונית "**הערכה פנימית בית ספרית**" > "**מבדקים במיומנויות יסוד**" > "**מבדק בשפת-אם לכיתה ב'** "> "**מבדק בעברית**"> "**מבדק בכתיבה לכיתה ב'** ".

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

פרק ב: העברה של מבדק הכתיבה

ב.1 הנחיות כלליות

משימות הכתיבה מועברות במועדים שונים במהלך שנת הלימודים כך שנוצר רצף משלים עם משימות אחרות במבדקי העברית (הבנת הנקרא, הבנת טקסט מושמע וידע אלפאביתי). בתרשים 3 שלהלן מוצגת הפריסה של המשימות במבדקים לכיתה ב'. משימות הבנת הנקרא, הבנת טקסט מושמע וידע אלפאביתי מועברות בחודשים דצמבר – ינואר. ההעברה של משימות הכתיבה מתבצעת בשתי פעימות: הראשונה בתחילת השנה בחודשים אוקטובר – נובמבר והשנייה בחודשים מרץ – אפריל.

תרשים 3 פריסת המבדקים בעברית לכיתה ב'

מבנה הפעימות של הערכת הכתיבה

מבנה הפעימות הראשונה והשנייה הוא זהה. בכל אחת מהפעימות כל תלמיד משתתף בשני מפגשי כתיבה. לקראת כל מפגש המורה מציעה לתלמידים שני נושאים לכתיבה וכל תלמיד בוחר אחד מהם. התלמידים מתחלקים לשתי קבוצות לפי הנושא שבחרו. מפגשי הכתיבה מלווים בהנחיה של המורה. הם נפתחים תמיד בשיחה מטרימה המותאמת לנושא הכתיבה, בקבוצה של התלמידים שבחרו לכתוב על אותו נושא. לאחר מכן כל תלמיד כותב טקסט בַּנושא ושומר אותו בתלקיט. המורה מתבוננת בתלמידים הכותבים ומתעדת בקצרה את התנהגותם הן לקראת הכתיבה הן במהלכה.

בפעימה הראשונה, לקראת המפגש הראשון, המורה מציעה לתלמידים שני נושאים מתוך היחידה "על עצמי", וכל תלמיד בוחר לכתוב על אחד מהם. הכתיבה בנושא "על עצמי" נבחרה לתחילת השנה, שכן היא קשורה להעמקת ההיכרות בין תלמידי הכיתה. הנושא מאפשר כתיבה על עולם תוכן שלכל תלמיד, קרוב לוודאי, יש מה לכתוב עליו. לאחר כשבועיים נערך המפגש השני. המורה מציעה לתלמידים שני נושאים מתוך היחידה "סיפור" וכל תלמיד בוחר לכתוב על אחד מהם. המורה נותנת משוב קצר, דבור או כתוב, במהלך המפגש או לאחריו.

בסיום הפעימה המורה מתבוננת בשני הטקסטים שנאספו בתלקיט של התלמיד (אחד מן היחידה "על עצמי" ואחד מן היחידה "סיפור") ובוחרת אחד מהם להערכה מעמיקה לפי המחוון. בדרך כלל הטקסט הנבחר הוא זה שהמורה רואה בו את הטקסט הטוב ביותר מבין שני הטקסטים שכתב התלמיד, אלא אם המורה מבחינה במאפיינים בולטים הראויים לתשומת לבה בטקסט אחר. המורה נפגשת עם התלמיד לשיחת משוב על הטקסט שהעריכה. אם המורה מעוניינת לעקוב באופן תכוף יותר אחר התפתחות הכתיבה של תלמיד כלשהו, היא יכולה לבחור טקסטים נוספים מהתלקיט ולהעריך גם אותם לפי המחוון.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

בפעימה השנייה התהליך חוזר על עצמו. שני מפגשי כתיבה מתקיימים באותו מבנה: המפגש הראשון עוסק בכתיבה על אחד הנושאים מתוך היחידה "על עצמי" והמפגש השני עוסק בכתיבה על אחד הנושאים מתוך היחידה "סיפור". המורה מציגה לתלמידים את הנושאים לכתיבה שלא כתבו עליהם בפעימה הראשונה. לאחר המפגש השני המורה בוחרת אחד מהם להערכה לפי המחוון.

בסוף השנה המורה יכולה להתרשם מהטקסטים שכתב התלמיד במשך השנה ושנאספו בתלקיט, לרבות הטקסטים שהוערכו לפי המחוון. המורה יכולה להציע לתלמיד להתבונן יחד בטקסטים שנאספו בתלקיט ובטקסט שהוערך לפי המחוון בפעימה הראשונה, ולראות עד כמה התקדם התלמיד ובמה התקדם.

בתרשים 4 שלהלן מוצג התהליך של העברת מבדק הכתיבה.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

תרשים 4

תהליך ההעברה של משימות המבדק והערכתן

פעימה ראשונה בחודשים אוקטובר-נובמבר

מפגש כתיבה ראשון:
משימות כתיבה מהיחידה "על עצמי"

כעבור שבועיים

מפגש כתיבה שני:
משימות כתיבה מהיחידה "סיפור"

בחירת הנושא לכתיבה

- המורה מציעה שני נושאים לכתיבה מתוך היחידה.
- התלמיד בוחר את נושא הכתיבה שלו.
- התלמידים מתחלקים לשתי קבוצות לפי הנושא שבחרו.

בחירת הנושא לכתיבה

- המורה מציעה שני נושאים לכתיבה מתוך היחידה.
- התלמיד בוחר את נושא הכתיבה שלו.
- התלמידים מתחלקים לשתי קבוצות לפי הנושא שבחרו.

מפגש הכתיבה

- בכל קבוצה המורה מנחה שיחת הטרמה לפי הנושא הנבחר.
- התלמיד כותב טקסט בנושא הזה ושומר אותו בתלקיט האישי.
- המורה מתעדת בקצרה את תפקודו של התלמיד בשיחה ובמהלך הכתיבה.
- המורה קוראת את הטקסט ונותנת משוב קצר ומיידי (במהלך המפגש או בסיומו).

מפגש הכתיבה

- בכל קבוצה המורה מנחה שיחת הטרמה לפי הנושא הנבחר.
- התלמיד כותב טקסט בנושא הזה ושומר אותו בתלקיט האישי.
- המורה מתעדת בקצרה את תפקודו של התלמיד בשיחה ובמהלך הכתיבה.
- המורה קוראת את הטקסט ונותנת משוב קצר ומיידי (במהלך המפגש או בסיומו).

הערכה באמצעות המחוון

- המורה בוחרת אחד משני הטקסטים שכתב התלמיד להתבוננות מעמיקה באמצעות המחוון.
- בדרך כלל הטקסט הנבחר הוא הטוב מבין שני הטקסטים, אלא אם המורה מבחינה במאפיינים נוספים הראויים לתשומת לב.

שיחת משוב אישית עם התלמיד על הטקסט שהמורה העריכה

התהליך חוזר על עצמו בפעימה השנייה בחודשים מרץ-אפריל

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

ב.2 מפגשי כתיבה

שיחה על כתיבה ועל התלמיד ככותב

רקע

כחלק משגרת ההוראה במשך השנה חשוב לשוחח עם התלמידים על הכתיבה ועל עצמם ככותבים כדי לעורר את מודעותם למטרותיה התקשורתיות של הכתיבה בחברה ולעמדותיהם ולתחושותיהם בנוגע לכתיבה ובנוגע לעצמם ככותבים. שיח כיתתי על כתיבה בעת העיסוק בה הופך את התלמידים לקהילה של כותבים העוסקים בכתיבה, מדברים על כתיבה, חושבים על כתיבה ומתפתחים ככותבים. איסוף התוצרים בתלקיט מאפשר לתלמידים ולמורה להתבונן יחד בטקסטים שכתבו במהלך השנה ולעקוב אחר התפתחות הכתיבה.

הנחיות

המורה יכולה לשאול את התלמידים לשם מה אנשים כותבים, לשם מה הם התלמידים כותבים, על מה הם כותבים או מתי הם כותבים. כך היא מאפשרת להם לבטא את תחושותיהם וללמוד על עמדותיהם. המטרות יכולות להיות אלה: ליצור קשר בין אנשים ובין חברים, לשתף אחרים ברעיונות ובתחושות, לספר סיפורים שאחרים יקראו וגם לכתוב לשם הנאה. המורה יכולה לשתף את התלמידים במטרות הכתיבה שלה. היא יכולה גם לשאול את התלמידים אם הם אוהבים לכתוב או שמא חוששים לכתוב וכיצד הם רואים את עצמם ככותבים. היא יכולה לשוחח איתם על התפתחות כתיבתם מכיתה א' ולבקש מהם לתאר את השינוי בכתיבתם מנקודת המבט שלהם: איך הם כתבו בראשית כיתה א' ואיך הם כותבים כיום? האם הם מרגישים שהתקדמו בכתיבה? מה עוזר להם להתקדם בכתיבה? במה הם היו רוצים להתקדם? תשובה אפשרית לשאלה האחרונה היא למשל לדעת לכתוב סיפורים מעניינים וארוכים יותר. עניין נוסף הוא פיתוח הרגישות של הכותבים הצעירים לנמען ולתפקידם כנמענים. אפשר לשאול אותם את השאלות האלה: איך הם מרגישים כשמישהו קורא את מה שהם כתבו? למי הם רוצים לכתוב ועל מה? מה הם מרגישים כשהם קוראים סיפורים או טקסטים שכתבו חבריהם? שיחה מעין זו רצוי שתתקיים עוד לפני הפעימה הראשונה.

בשיחה המורה תציג דרכים לשיתוף אחרים בטקסטים של התלמידים ודרכים לפרסום הטקסטים: להכין ספר סיפורים כיתתי, להציג על לוח בכיתה את הטקסטים שנכתבו, לקרוא את הסיפורים לפני הכיתה או לפני קבוצת תלמידים, להציע לתלמיד לקרוא טקסט שכתב חברו, לשתף את ההורים בקריאת הסיפורים ועוד.

המורה תסביר לתלמידים את המטרות של איסוף הטקסטים בתלקיט: לאפשר לה וגם להם לעקוב אחר התפתחות כתיבתם מעת לעת, להיזכר במה שכתבו ואיך כתבו, לראות אם השתפרו בכתיבתם ובמה השתפרו וכמובן לאסוף ולשמור את פרי עבודתם – הטקסטים שכתבו.

משימות הכתיבה של המבדק ייכתבו על גבי דפי כתיבה מעוצבים שתחלק המורה לתלמידים או על גבי דפי כתיבה רגילים.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

ב.3 העברה של משימות המבדק

בחירת התלמיד את נושא הכתיבה

רקע

לתלמיד תהיה אפשרות לבחור בנושא אחד לכתיבה מתוך שני הנושאים שהמורה תציג בכיתה. אפשרות הבחירה חשובה כי כך התלמיד יוכל להתחבר לנושא הכתיבה ולכתוב טקסט שיש לו משמעות עבורו. הכיתה תחולק לשתי קבוצות או יותר לפי הנושאים שנבחרו, ולכל קבוצה יתקיים מפגש כתיבה נפרד.

הכתיבה בקבוצה קטנה מאפשרת למורה להיות קשובה לכל אחד מהתלמידים, והיא מתאימה לתלמידים בעלי צרכים שונים בתחום הרגשי, הקשבי, הקוגניטיבי והשפתי. תלמידים מופנמים ושקטים יכולים לחוות את הקבוצה הקטנה כמקום בטוח ומוגן יותר. בקבוצה קטנה המורה יכולה להבחין בתלמידים הזקוקים לתיווך ולסייע להם לפי צורכיהם. (על התיווך למתקשים, ראו פירוט בסעיף ב4.)

הנחיות

כמה ימים לפני מועד הכתיבה תציג המורה לתלמידים שני נושאים מתוך יחידה מסוימת, וכל תלמיד יבחר אחד מהם. אפשר לחלק לתלמידים פתקיות ולבקש מכל תלמיד לכתוב את שם הנושא שבחר. המורה תאסוף את הפתקיות ותארגן את תלמידי הכיתה בקבוצות לכתיבה לפי הנושא שבחרו. כבר בשלב זה המורה יכולה להציע לתלמידים לחשוב על מה שירצו לכתוב ועל התמונה או הציור שירצו להביא.

שיחה מטרימה – תהליך תכנון הכתיבה

רקע

המפגש של משימת הכתיבה ייפתח תמיד בשיחה מטרימה לקראת הכתיבה עצמה. תפקיד השיחה הוא להעלות רעיונות לכתיבה בנושא הנבחר וכמו כן לסייע לתלמיד לתכנן את הכתיבה.

גיבוש רעיון או רעיונות לכתיבה של טקסט בדמיונו של הכותב הוא שלב בתכנון הכתיבה – שלב מקדים להעלאת המילים על הדף. שלב מקדים זה נדרש לכל כותב ובייחוד לכותב הצעיר. השיחה המטרימה מעוררת את הידע הקודם ואת החוויות של הכותב הקשורים לנושא הכתיבה. השיח הדבור של הכותב על הרעיונות שהוא מתכוון לכתוב מסייע לו לבנות בדמיונו את הטקסט בטרם יכתוב אותו. כך הכותב שומר בזיכרונו יחידות תוכן שעל בסיסן יוכל לכתוב בקלות-יתר את הטקסט. שיח כיתתי בנוגע לרעיונות שתלמידים מעלים עשוי לעזור לתלמידים אחרים שאינם מצליחים מסיבה כלשהי להעלות בדמיונם רעיונות לכתיבה. השיח עשוי לעורר אצלם זיכרונות של חוויות, של התנסויות או של סיפורים שקראו או ששמעו. מכיוון שכל התלמידים נחשפים לרעיונות או לחלקי רעיונות העולים בשיח הכיתתי, אך טבעי הוא שרעיונות אלה או חלקם ישולבו בטקסטים של התלמידים עם זאת צפוי שהטקסטים שיכתבו התלמידים יהיו אישיים ושונים זה מזה, ויאפשרו להעריך את רמת הכתיבה של כל אחד מהם. השיחה המטרימה היא גם הזדמנות להיזכר בכללי הכתיבה, כגון סימני פיסוק נכונים וכתב יד ברור.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

מה בין שיחה מטרימה בתהליך ההוראה ובין שיחה מטרימה בתהליך ההערכה?

שיחה מטרימה לקראת כתיבה בתהליך **ההוראה** היא חלק שיגרתי בהוראת הכתיבה בכיתה. המורה יכולה לקיים תיווך נרחב ומפורש הנחוץ לכתיבה ולדון עם התלמידים בשאלות כמו אלה: מדוע חשוב להרחיב חלקים מסוימים בטקסט ולתאר אותם בפירוט? מה יכולה להיות התרומה של תיאור התגובות הרגשיות של הגיבורים על האירועים בסיפור? איך אפשר ליצור לכידות טובה יותר אם מספרים לדוגמה על חיית מחמד? המורה יכולה להדגים לתלמידים איך לכתוב חלקים מהטקסט, לכתוב טקסטים איתם יחד וגם ליצור טקסט משותף להדגמה.

שיחה מטרימה בתהליך **ההערכה** מכוונת להתנעת תהליך הכתיבה כדי שהתלמידים יוכלו להפיק את הטקסט המיטבי שלהם וכדי שירגישו שהם מסוגלים לעשות זאת. לכן השיחה המטרימה בתהליך ההערכה תהיה מצומצמת לעומת השיחה בתהליך ההוראה. תפקידה לתמוך בתלמידים ולעורר לכתיבה עצמית שלהם. עליה לאפשר מרחב גדול דיו לדמיון וליצירה של הכותב. השיחה המטרימה מזמנת למורה התבוננות בתגובות התלמידים לקראת כתיבה: אופן ההקשבה לשיחה, מידת המעורבות בשיחה, מידת ההבנה של המסרים הנאמרים בה (לפי הרלוונטיות של התשובות) והאינטראקציה של התלמידים עם חבריהם לכיתה. מתוך ההתבוננות תשקול המורה עד כמה להרחיב את השיחה, וכיצד להתאים אותה לסוג המשימה ולמידת הצורך של התלמידים בהטרמה. (פירוט בנוגע להתבוננות על הכותב, ראו בפרק ג.) על המורה לגלות עֵרנות לתלמידים המתקשים להשתתף באופן פעיל בתהליך ההטרמה, לאלה המתקשים בהבנת המשימה ולאלה המתקשים בהתנעת תהליך הכתיבה. (פירוט בנוגע לתיווך נוסף למתקשים, ראו בסעיף ב4.) השיחה המטרימה קשורה לנושא הכתיבה והיא ייחודית ומתאימה לו. בסעיף הבא מוצגות הנחיות לשיחה אופיינית לכל יחידה ("על עצמי" ו"סיפור") ודגשים לשיחה בכל נושא.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

"על עצמי" – שיחה מטרימה

רקע

כתיבה בנושאים הקשורים לעולמו של התלמיד יכולה לַזמן חוויה נעימה של התחברות לעולם הקרוב אליו. כתיבה מעין זו עשויה לשמש לו אמצעי לביטוי התרשמותו מאירועים שונים, לביטוי רגשותיו ועמדותיו כלפי מושאי הכתיבה וגם לשיתוף עם הנמענים. כמו כן כתיבה בנושא "על עצמי" יכולה לשרת מטרה של תקשורת בין תלמידי הכיתה. זוהי הזדמנות להעמיק את ההיכרות בין התלמידים, שכן הם יכולים לשתף את חבריהם בחוויות שלהם ובנושאים המעניינים אותם. ככותבים יכולים התלמידים לספר מה הם אוהבים לעשות ומה מעניין אותם. כקוראים או כמאזינים לטקסטים שחבריהם כתבו הם יכולים לגלות מה מעניין את חבריהם לכיתה, מה אהוב עליהם וכך למצוא תחומי עניין או תחביבים משותפים. נוסף על כך הכתיבה "על עצמי" מזמנת היכרות בין המורה ובין התלמידים.

הנושאים לכתיבה ביחידה "על עצמי"[3]:

- "הפעילות האהובה עליי" (תחביב או חוג)
- "לטיול יצאתי"
- "חיית המחמד שלי" או "בעל החיים האהוב עליי" (לתלמידים שאין להם חיית מחמד בביתם)
- "משהו מיוחד שאני רוצה לספר על עצמי".

לאחר בחירת נושא הכתיבה ולקראת מפגש הכתיבה על נושא מתוך היחידה "על עצמי", מומלץ לעודד את התלמידים לחשוב על רעיונות לכתיבה ולהכין מראש תמונות רלוונטיות לנושא שבחרו, כגון תמונות מטיול שהשתתפו בו או תמונות של חיית המחמד שלהם. בשלב מאוחר יותר אפשר לשלב את התמונות (או מסמכים אחרים) בטקסט.

במפגש הכתיבה עצמו יש לקיים שיחה מטרימה על נושא הכתיבה שבחרו התלמידים כדי לעורר את הידע הקודם שלהם בנושא, כדי לדבר על החוויות ועל ההתנסויות שלהם הנוגעות לנושא, ובדרך זו להעלות רעיונות לכתיבה. יש להשרות בכיתה אווירה המעודדת סקרנות, רצון לשתף זה את זה והקשבה זה לזה.

הנחיות

על המורה להסביר לתלמידים מהן מטרות הכתיבה של הנושאים מתוך היחידה "על עצמי". מומלץ לשאול את התלמידים **מה חשוב להם לספר** בנושא זה כדי לעורר אצלם רעיונות לכתיבה, **ומה לדעתם יעניין** אחרים, זאת כדי לעורר את מודעותם למטרה התקשורתית של הכתיבה. המורה יכולה לשאול אותם שאלות מעין אלה: "מה אתם רוצים לספר על עצמכם לחברי הכיתה? מה אתם רוצים לדעת על חבריכם לכיתה? מדוע חשוב להכיר זה את זה? כיצד שיתוף בחוויות או בנושאים שונים יכול להוביל לחברות חדשה?"

[3] דפי כתיבה מעוצבים לתלמיד ביחידה "על עצמי", ראו להלן עמ' 53–62.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

ההשתלשלות הטבעית והרצויה של השיחה המטרימה לקראת כתיבה על אחד הנושאים היא מתוך **פרטֵי תוכן קונקרטיים**, שהתלמידים מספרים על הנושא הנבחר, אל **הכללתם לרכיבֵי תוכן** על ידי המורה. המורה תעודד את התלמידים לספר פרטי תוכן קונקרטיים הקשורים לנושא שבחרו. פרטים אלה יסייעו לה להוביל את התלמידים לרכיבי תוכן מכלילים (רעיונות), שלפיהם יוכלו לכתוב את הטקסט. (אין צורך להשתמש במושג "רכיבי תוכן" בשיחה עם התלמידים ואפשר לומר להם בפשטות "**רעיונות לכתיבה**".)

הנה דוגמה: בנושא "לטיול יצאתי" כדאי לבקש מהתלמידים לספר לאן טיילו ומה היו רוצים לספר על הטיול הזה. יש לתת לתלמידים זמן לחשוב על הטיול, להיזכר בו ולדמיין תמונות מהטיול או להיעזר בתמונות שהביאו לפני שהם מתחילים לספר. אם התלמיד מתאר את מקום הטיול (למשל ראש הנקרה, מדרחוב נחלת בנימין, הכותל המערבי), המורה יכולה לומר לו שמעניין לדעת איך נראה המקום, מה מיוחד בו ואיך נראית הסביבה שהוא טייל בה – כל אלה הן **הכללות לרכיבי תוכן**. אם התלמיד מתאר את מה שהוא עשה בטיול או את מה שראה בטיול, המורה יכולה לומר לו שמעניין לדעת אילו דברים חדשים הוא גילה בטיול וגם זאת **הכללה**.

את **רכיבי התוכן** (הרעיונות) שהמורה מציעה היא יכולה לכתוב על הלוח בכיתה או על גבי דף גדול, ואחר כך לפזר על השולחן כרטיסיות שבכל אחת מהן כתוב רכיב תוכן אחד הרלוונטי לנושא מסוים, ועוד כרטיסיות ריקות שאפשר לכתוב עליהן רכיבי תוכן שיעלו בשיחה עם התלמידים. אפשר גם להניח על השולחן כרטיסייה שייכתב בה רכיב תוכן אחד בכל פעם שהמורה תכליל כמה פרטים לכדי רכיב תוכן אחד[4].

אפשר להציע לתלמידים להניח את הכרטיסיות שהם בוחרים לידם. כך הן יוכלו לסייע להם להיזכר בחוויות או בהתנסויות ויקלו עליהם להחליט על מה לכתוב. (במקרה זה כדאי שלמורה יהיו כמה עותקים של כל כרטיסייה.)

יש לציין כי לא כל רכיבי התוכן שהוצעו לתלמידים חייבים לבוא לידי ביטוי בכתיבתם. כמו כן אם תלמיד מפתח את כתיבתו לכיוונים אחרים הקשורים לנושא, יש לקבל זאת בברכה.

בשלב הבא אפשר לשוחח עם התלמידים (ברמה המתאימה לגילם) על אפשרויות של ארגון הטקסט, למשל לשאול אותם איך הם חושבים להתחיל את הטקסט שלהם (מתוך כלל רכיבי התוכן), ומה הם חושבים לכתוב בהמשכו. אין להכתיב לתלמידים את הרצף הכרונולוגי של רכיבי התוכן, שכן יש לאפשר להם לבנות את הרצף של הטקסט כראות עיניהם, או על סמך שיחה בנושא (ראו בדוגמאות שלהלן). יש להקפיד על כך ששיחה מעין זאת תהיה קצרה, לא מייגעת ויתרה מזאת, לפי מידת הקשב של התלמידים כדאי לשקול אם לקיימה.

חשוב לשוחח עם התלמידים בקצרה על כללי הכתיבה. השיחה צריכה להיות בדרך של דיאלוג שבו המורה מעודדת את התלמידים להציע כללים שיש להקפיד עליהם כדי שקורא אחר יוכל לקרוא את הטקסט. כדאי לקבוע יחד כללים מוסכמים, למשל לכתוב בכתב ברור ולהשתמש בסימני פיסוק.

אפשר להציע לתלמידים לצרף לטקסט שכתבו תמונה המתאימה לתוכנו של הטקסט או ציור מתאים שציירו. כדאי להסביר לתלמידים שתמונה או ציור המשתלבים בטקסט יכולים לעזור לקוראים לתאר בדמיונם את המסופר בטקסט.

[4] כרטיסיות של רכיבי התוכן ביחידה "על עצמי", ראו להלן עמ' 81–98.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

היחידה "על עצמי" – דגשים להנחיית שיחה מטרימה בנושאים השונים

א. הנושא: "הפעילות האהובה עליי" (תחביב או חוג)

בשיחה המטרימה לנושא כתיבה זה תעודד המורה את התלמידים לספר על פעילות קבועה שהם אוהבים לעשות בשעות הפנאי (יצירה מסוגים שונים, נגינה, בישול, ספורט ועוד), באופן עצמאי או במסגרת מאורגנת (חוג).

להלן רכיבי תוכן שאפשר להעלות בשיחה המטרימה (אין חשיבות לסדר הצגתם לפני התלמידים):

מדוע בחרתי להשתתף בפעילות? (תחביב או חוג)

באיזה גיל התחלתי להשתתף בפעילות? (תחביב או חוג)

מאה אני נהנה או מאה אני נהנית בפעילות? (תחביב או חוג)

מה אני לומד בפעילות? (תחביב או חוג)

מה לומדים לעשות בפעילות? (תחביב או חוג)

אירוע מעניין שקרה בפעילות (תחביב או חוג)

מדוע כדאי שכל אחרים ישתתפו בפעילות? (תחביב או חוג)

חשוב שהמורה תציע את רכיבי התוכן לתלמידים בדרך של דיאלוג, למשל כך: "מה דעתכם, האם כדאי לספר על מקרה מעניין שקרה במסגרת החוג? אולי על תחרות שהתקיימה? מה תרצו לצרף לטקסט שלכם כדי להמחיש את הפעילות שלכם?"

אם המורה תבחר לשוחח עם התלמידים על דרך ארגון הכתיבה, היא יכולה לשאול שאלות מעין אלה: "איך כדאי להתחיל את הטקסט? איך כדאי להתחיל לכתוב כך שיעורר את העניין של הקוראים בפעילות / בתחביב / בחוג? מה כדאי לכתוב אחרי הפתיחה? מה חשוב לתאור הפעילות שלכם כדי שהקוראים יבינו מה אתם עושים?" ועוד.

ב. הנושא: "לטיול יצאתי"

בשיחה המטרימה לנושא כתיבה זה תעודד המורה את התלמידים לספר על טיול שהשתתפו בו ושהיו רוצים לספר עליו – טיול משפחתי או טיול של בית הספר.

להלן רכיבי התוכן שאפשר להעלות בשיחה המטרימה (אין חשיבות לסדר הצגתם לפני התלמידים):

לאן טיילתי?

איך נראית הסביבה שבה טיילתי?

מתי טיילתי?

דברים חדשים שלמדתי בטיול.

דברים מעניינים שהיו בטיול.

מצב האוויר בטיול.

הרפתקה בטיול.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

ג. הנושא: "חיית המחמד שלי"

בשיחה המטרימה לנושא כתיבה זה תעודד המורה את התלמידים לספר על חיית המחמד שלהם ואף להציג תמונה או ציור שלה, אם יש בידם. תלמידים שאין להם חיית מחמד בבית יוכלו לכתוב על חיית מחמד שהייתה להם בעבר או על חיית מחמד של בני משפחה או של חברים או על חיית מחמד שהיו רוצים שתהיה להם.

להלן רכיבי התוכן שאפשר להעלות בשיחה המטרימה (אין חשיבות לסדר הצגתם לפני התלמידים):

איך חיית המחמד הגיעה אליי?

איך חיית המחמד נראית?

איך אני מטפלת או איך אני מטפל בחיית המחמד?

מה אני אוהבה לעשות או מה אני אוהבת לעשות עם חיית המחמד?

מקרה מעניין או מצחיק שקרה לחיית המחמד שלי או שקרה לנו יחד.

הנושא: "בעל החיים האהוב עליי"

בשיחה המטרימה לנושא כתיבה זה תעודד המורה את התלמידים לספר על בעל חיים שהם מתעניינים בו ויודעים עליו וגם להציג תמונה שלו, אם יש בידם.

להלן רכיבי התוכן שאפשר להעלות בשיחה המטרימה (אין חשיבות לסדר הצגתם לפני התלמידים):

איך בעל החיים נראה?

מזון בעל החיים מעניין אותי?

מה אני יודעת או מה אני יודע על בעל החיים?

מה לוד אני רוצה לדעת על בעל החיים?

מידע מעניין במיוחד על בעל החיים.

ד. הנושא: "משהו מיוחד שאני רוצה לספר על עצמי"

משימת הכתיבה בנושא משהו מיוחד שאני רוצה לספר על עצמי היא פתוחה, מבוססת על רעיון לכתיבה שהתלמיד מעלה ואינה נשענת על רכיבי תוכן ספציפיים של נושא מסוים. המורה יכולה לעודד את התלמידים לספר על מקרה מיוחד שזכור להם מילדותם. היא יכולה גם לתאר לפני התלמידים חוויה שלה מהעבר שתעורר את זיכרונם בנוגע לדברים שקרו להם. ייתכן שהחוויה של המורה תעודד את התלמידים לספר בעל־פה, לפני הכתיבה, על חוויה שחוו ושנשארה חרוטה בזכרונם.

להלן רכיבי התוכן שאפשר להעלות בשיחה המטרימה (אין חשיבות לסדר הצגתם לפני התלמידים):

משהו שקרה לי כשהייתי קטן או כשהייתי קטנה.

משהו מעניין שהוריי סיפרו לי עליו.

מקרה מצחיק או לוז שקרה לי.

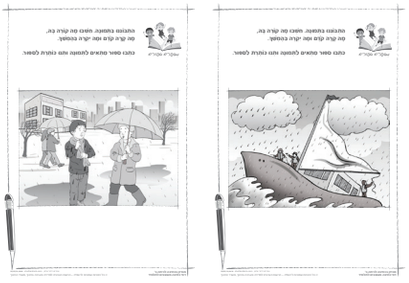
משהו שקרה לי בבית הספר, בחופשה, ביום שבת או אחר הצוהריים.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

"סיפור" – שיחה מטרימה על "סיפור לפי תמונה" ועל "סיפור לפי כותרת"

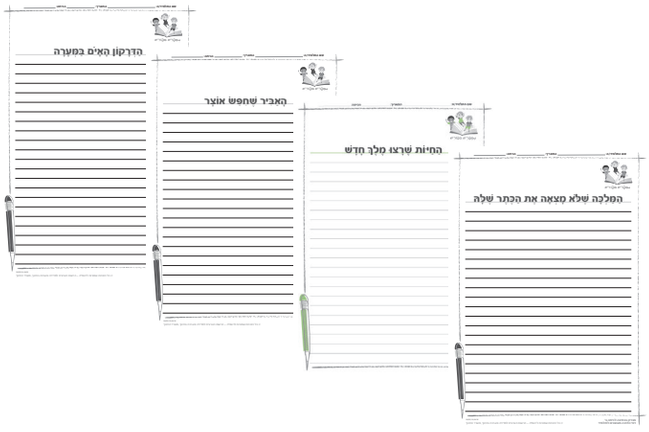
רקע

באמצעות כתיבת סיפור הכותב מבטא את דמיונו, את עולמו הפנימי ויוצר טקסט המשלב בין בדיה ובין חוויות בחייו. מטרותיו התקשורתיות של סיפור הן לגרום לקורא עניין, לעורר אותו למחשבה, לשתף בחוויה, לגרום הנאה מהקריאה, לרגש, לרתק, לשעשע ועוד. כתיבת סיפורים בכיתה היא הזדמנות לטפח את מודעות התלמידים למטרות האלה הן ככותבים, הן כקוראים של סיפורי עמיתים בכיתה והן כמאזינים להם. כתיבה של סיפור היא פעילות נפוצה בכיתות א' ו-ב', ורוב התנסויות הכתיבה של התלמידים בכיתות האלה הן בסוגה הזאת.



במבדק הכתיבה יש שני סוגים של משימות לכתיבת סיפור[5]:

- סיפור לפי תמונה:
  - ילדים בגשם – תמונה של שני ילדים בגשם
  - ספינה בים סוער – תמונה של ספינה הנישאת על גלים בים סוער.
- סיפור לפי כותרת:
  - "הדרקון האיום במערה"
  - "האביר שחיפש אוצר"
  - "החיות שרצו מלך חדש"
  - "המלכה שלא מצאה את הכתר שלה".



כתיבה לפי תמונה אחת דורשת מהתלמיד לבנות סיפור שלם על סמך פרשנותו למצב המוצג בתמונה, שלעיתים מתאר אירוע אחד מתוך עלילה שלמה. בשונה מכתיבת סיפור לפי רצף תמונות הפורסות בפני התלמיד את כל אירועי העלילה, בכתיבת סיפור לפי תמונה אחת על התלמיד להעלות בדמיונו אירועים שהובילו למצב המוצג בתמונה ולבדות השתלשלות של עלילה עד סיומה. התבוננות בתמונה מעוררת את הדמיון ומזכירה חוויות והתנסויות קודמות מחיי היום יום או מקריאת ספרים או מצפייה בסרטים ובהצגות, וכל אלה עשויים לסייע לתלמיד לבנות סיפור. יש לציין שבכתיבת סיפור לפי תמונה אחת תלמידים צעירים כותבים לעיתים תיאור של התמונה או סיפור קצר יחסית בעקבותיה. לכן בתהליכים של הוראת הכתיבה במשך השנה חשוב לזַמן לתלמידים התנסויות של כתיבת סיפור לפי תמונה (בשונה מכתיבת סיפור לפי רצף תמונות) עוד לפני שמעבירים את משימת ההערכה. כמו כן כדאי להנחות את התלמידים לכתוב סיפור שיש בו התרחשות ופעולות ולא תיאור תמונה.

---

[5] דפי כתיבה מעוצבים לתלמיד ביחידה "סיפור", ראו להלן עמ' 63–78.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

כתיבה לפי כותרת מאפשרת לכותב לבנות סיפור פרי דמיונו המתאים לכותרת. הכותרת מציגה את נושא הסיפור שסביבו הכותב צריך לטוות את העלילה. הכותרות המוצעות כאן ("הדרקון האיום במערה", "האביר שחיפש אוצר", "החיות שרצו מלך חדש", "המלכה שלא מצאה את הכתר שלה") מכוונות את התלמידים לכתיבת הסיפור. יש להניח שבכתיבת סיפור לפי כותרת יסתמכו התלמידים על ידע וחוויות שצברו מקריאה או משמיעה של סיפורים אחרים או מצפייה בסרטים.

הנחיות

כהכנה לתהליך של כתיבת סיפורים המורה יכולה לשוחח עם התלמידים על נושא זה. היא יכולה להזכיר להם כי כבר בכיתה א' הם קראו, סיפרו וכתבו סיפורים, וכך לעורר בכיתה שיחה בנוגע לאהבתם ולתחושת המסוגלות שלהם לכתוב סיפורים. אפשר לשאול את התלמידים שאלות כגון אלה: "מי אוהב לכתוב סיפורים? מי אוהב לקרוא בקול סיפורים שכתב? לפני מי אתם אוהבים לקרוא את סיפוריכם? מדוע? על מה אתם אוהבים לכתוב סיפורים? איזה סוג של סיפורים אתם אוהבים לכתוב – מצחיקים, עצובים, דמיוניים או אמיתיים? סיפורים על עצמכם או סיפורים על אחרים (משפחה, חברים)? האם קשה לכם לכתוב סיפורים? מדוע?"

בחירת נושא לכתיבת סיפור – כדי שתלמידים יוכלו להתחבר לתמונה או לכותרת ולספר סיפור מעניין, כדאי להציע להם לבחור בעצמם את התמונה או את הכותרת. יום או יומיים לפני מועד הכתיבה תציג המורה לתלמידים את שתי התמונות או שתי כותרות מבין ארבע הכותרות, ותבקש מהם להתבונן בהן ולחשוב איזו תמונה או איזו כותרת מעלה בדמיונם סיפור, או שמזכירה להם סיפור שקראו או סרט שצפו בו ומעוררת אותם לכתוב סיפור משלהם. אפשר לחלק לתלמידים פתקיות ולבקש מכל תלמיד לכתוב על הפתקית את בחירתו. המורה תאסוף את הפתקיות ותארגן את התלמידים לקבוצות לפי בחירתם.

במפגש הכתיבה חשוב לאפשר לתלמיד ליצור את הסיפור בדמיונו לפני שהוא נכתב, שכן זה השלב של תכנון הכתיבה המקדים את הכתיבה.

<u>בכתיבה לפי תמונה</u> כדאי לומר לתלמידים שאחרי שהם מתבוננים בתמונה עליהם לספר סיפור ולעודד אותם לחשוב על השתלשלות אירועים האופיינית לסיפור. כדאי לתת לתלמידים זמן כדי לבנות את הסיפור בדמיונם. בפרק זמן זה יוכלו התלמידים לחשוב, לדמיין ולהיזכר בסיפורים שהם מכירים. יש לאפשר לתלמידים לספר בעל־פה את מה שמתרחש בתמונה לפי פרשנותם. כמו כן, במידת הצורך, יש להפנות את תשומת ליבם לפרטים בתמונה הנוגעים לדמויות ולסביבה כדי לעזור להם לבנות את הסיפור.

אפשר לומר לתלמידים: "תמונה זאת היא חלק מסיפור. התבוננו בתמונה וחשבו מה קורה בה ומהו הסיפור שאפשר לספר לפיה. חשבו **מי הן הדמויות בסיפור**, **היכן הסיפור מתרחש**, שערו **מה קורה בתחילת הסיפור** – לפני מה שמתואר בתמונה, **מה קורה בהמשך הסיפור** – לפי התמונה **ואיך מסתיים הסיפור**; חשבו **מה הדמויות עושות**, **מהן חושבות ומהן מרגישות**; חשבו על מי שיקרא את הסיפור: האם הוא ייהנה מהסיפור שאתם כותבים? האם הסיפור יעניין אותו? יפתיע אותו? כתבו את הסיפור שלכם ותנו לו כותרת".

<u>בכתיבה לפי כותרת</u> כדאי לבקש מהתלמידים לקרוא את הכותרת ולשאול אותם מה הכותרת מעוררת בדמיונם ואיזה סיפור אפשר לספר לפי הכותרת. כדאי לתת לתלמידים זמן כדי לבנות את הסיפור בדמיונם. בפרק זמן זה יוכלו התלמידים להיות עם עצמם, לדמיין ולהיזכר בסיפורים שהם מכירים. אפשר לומר לתלמידים: "לפניכם כותרת לסיפור דמיוני. איזה סיפור הכותרת מעוררת בדמיונכם?

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

חשבו **מי הן הדמויות בסיפור**, **היכן הסיפור מתרחש**, **מה קורה בתחילת הסיפור**, **מה קורה בהמשך הסיפור ואיך מסתיים הסיפור**; **חשבו מה הדמויות עושות**, **מהן חושבות ומהן מרגישות**. חשבו על מי שיקרא את הסיפור: האם הוא ייהנה מהסיפור שאתם כותבים? האם הסיפור יעניין אותו? יפתיע אותו?"

יש לאפשר לתלמידים לספר בעל־פה את מה שעולה בדמיונם בעקבות הכותרת.

בד בבד עם שמיעת הרעיונות הקונקרטיים מפי התלמידים על אירועים אפשריים, בסיפור לפי תמונה או בסיפור לפי כותרת, המורה יכולה להציג פרטים מתוך הרעיונות על הלוח או על דף גדול. לאחר מכן היא יכולה לבטא אותם כרכיבים מכלילים המסייעים לבניית הסיפור ולומר: "סיפרת איך הסיפור מתחיל – מה יהיה בהמשך הסיפור? סיפרת על הילד שהולך בגשם ללא מטרייה – מה הילד מרגיש?" באופן זה המורה יכולה להזכיר לתלמידים כי חשוב לספר **היכן מתרחש הסיפור**, **מה קורה בתחילת הסיפור**, **מה קורה באמצע הסיפור**, **מה הדמויות עושות**, **מה הדמויות חושבות**, **מה הדמויות מרגישות ואיך מסתיים הסיפור**.

המורה תסביר לתלמידים שבשיחה עלו רעיונות שונים לסיפור, וכל תלמיד יכול לבחור את הרעיון שהוא מתחבר אליו או רעיון אחר פרי דמיונו. כך יתקבלו בכיתה סיפורים שונים.
יש לשוחח עם התלמידים בקצרה על כללי הכתיבה. השיח צריך להיות בדרך של דיאלוג שבו תעודד המורה את התלמידים להציע כללים שיש להקפיד עליהם כדי שקורא אחר יוכל לקרוא את הטקסט. כדאי לקבוע יחד כללים מוסכמים, למשל לכתוב בכתב יד ברור ולהשתמש בסימני פיסוק, לחזור ולקרוא שוב את הסיפור שכתבו לאחד שסיימו לכתוב.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

ב.4 ליווי התלמידים במפגשי הכתיבה

חלוקת דפי הכתיבה – בסיום השיחה המטרימה תחלק המורה לתלמידים את דפי הכתיבה המעוצבים או דפים רגילים ותבקש מהם להתחיל לכתוב. יש לתת לתלמידים דפים נוספים לפי הצורך.

האווירה בכיתה – ביצוע המשימה עלול להיות מושפע מגורמים פסיכולוגיים שאינם קשורים לרמת השליטה במיומנויות הכתיבה, למשל חרדה. כדי למזער את השפעתם של גורמים פסיכולוגיים יש להשרות בכיתה אווירה נינוחה ותומכת בזמן העברת המשימה.

תצפית ותיעוד

במהלך השיחה המטרימה חשוב שהמורה תהיה קשובה לתגובותיהם של התלמידים: לאופן ההקשבה לשיחה, למידת המעורבות בה, למידת ההבנה של המסרים הנאמרים בה (לפי הרלוונטיות של התשובות) ולאינטראקציה של התלמידים עם חבריהם לכיתה. חשוב לתעד בקצרה את התנהלות השיחה, כגון "התלמידה הייתה פעילה בשיחה והציעה רעיונות"; "התלמיד לא היה מעורב בשיחה".

במהלך הכתיבה מומלץ לערוך תצפית על אופן התמודדותם של התלמידים עם המטלה.

להלן תבחינים לצפייה במהלך הכתיבה:

- האם במהלך הכתיבה התלמיד מתרכז במשימה?
- האם עבודתו של התלמיד מתאפיינת באיטיות חריגה או בהססנות?
- האם התלמיד מתקשה בהבנה של הוראות המשימה?
- האם התלמיד מבקש עזרה מעמיתים או מהמורה?
- מהי שפת הגוף של התלמיד (למשל נינוחות או תזזיתיות)?

התיעוד יתבצע בדף התצפית והתיעוד הכיתתי[6].

על המורה להקפיד בעיקר על תיעוד התיווך שניתן לתלמידים מתקשים. המורה תתעד את סוג ההתערבות, כלומר מה עזר לתלמיד להתחיל לכתוב או מה עזר לתלמיד להמשיך לכתוב. מידע זה יסייע למורה בהערכה לפי המחוון, ויאפשר לה למלא את החלק הראשון במחוון "התבוננות על הכותב/ת". מידע זה יהיה גם תשתית לתוכנית העבודה. לתיעוד יש חשיבות רבה שכן מדובר בהערכה איכותנית ולא כמותית. כדי להקל על משימת התיעוד, המורה יכולה לתכנן את המהלך כך שבכל אחת מהפעמים יעסקו בכתיבה קבוצה אחת או שתיים בלבד. בדרך זו יתרחבו אפשרויות המעקב והסיוע שלה. אין הכרח שכל התלמידים יסיימו את כתיבת הטקסט שלהם באותו יום.

תיווך למתקשים – רוב התלמידים יוכלו לכתוב את הטקסט מתוך הישענות על רכיבי התוכן שעלו בשיחה המטרימה בכיתה, אך חלקם יזדקקו לתיווך נוסף הנוגע להבנת המשימה או להתנעת תהליך הכתיבה או לכתיבה עצמה. המורה תתבונן בתלמידים ותאתר את אלה המתמהמהים זמן רב מידי בלי לכתוב, או את אלה הפונים אליה ואומרים שאינם יודעים מה לכתוב או שאינם יודעים איך להתחיל לכתוב. במקרים אלה התיווך יכול להיעשות בדרך פרטנית, או בקבוצה אם יש כמה תלמידים הזקוקים לסיוע. במחוון להערכת הטקסט של התלמיד וכן בדף התצפית והתיעוד הכיתתי המורה תציין כי נעשה תיווך פרטני תומך ותתאר אותו בקצרה.

---

[6] דף תצפית ותיעוד, ראו להלן עמ' 103–104.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

להלן דוגמאות המציגות דרכי תיווך שהמורה יכולה להיעזר בהן:

- להציע לתלמידים איך להתחיל לכתוב, למשל –
  - בכתיבת טקסט על "הפעילות האהובה עליי" מתוך היחידה "על עצמי" אפשר לומר כך: "אתם רוצים להתחיל לספר מה אתם עושים בפעילות או למה בחרתם בה?"
  - בכתיבת סיפור לפי תמונה אפשר להציע תיווך הנוגע לאירוע המתואר בתמונה, למשל לומר לתלמיד שינסה לדמיין את האירועים האלה: "מה מספרת התמונה? מה קרה לפני כן? מה קרה בתחילת הסיפור לפני שהדמויות נפגשו? מה קרה כשהן נפגשו? מה קרה בהמשך? איך יסתיים הסיפור?"
  - בכתיבת סיפור לפי כותרת אפשר להציע תיווך הנוגע לאירועי הסיפור בהקשר לכותרת: "מדוע החיות רצו מלך חדש? מי היה המלך הקודם שלהן? איך קרה שהכתר של המלכה אבד? איך הרגישה המלכה כשלא מצאה את הכתר שלה"?
- להציע לתלמידים לספר תחילה על הנושא הנדרש, ובעקבות זאת לחזק את התוכן שהפיקו ולעודד אותם לכתוב את מה שסיפרו.
- לנסח יחד את המשפט הראשון בטקסט.
- לתלמידים שעדיין לא השלימו את רכישת הקריאה והכתיבה, אבל הם יכולים לספר סיפור מורחב באופן דבור, אפשר להציע לספר את סיפורם בעל־פה והמורה תכתוב אותו.
- להציע לתלמידים לצייר ציור מתאים לנושא הכתיבה, ורק לאחר מכן לכתוב את הטקסט לפי הציור.

בתיווך פרטני מומלץ לנהוג לפי ההנחיות האלה:

- לשבת לצד התלמיד.
- ליצור קשר עין עם התלמיד ולדבר עימו בנימה מרגיעה.
- לתת משוב מעודד בזמן הכתיבה.
- להרגיע את התלמיד ולעודד אותו ברגעי תסכול.

בתום הכתיבה

- לתלמידים המסיימים לכתוב מהר ומכריזים על כך, תציע המורה לחזור לרכיבי התוכן ולבדוק אם הם רוצים להוסיף משהו לטקסט שכתבו.
- המורה תבקש מכל התלמידים לקרוא שוב את מה שכתבו ולבדוק אם ברצונם להוסיף או לשנות משהו, אם כתבו ברור ואם סימנו סימני פיסוק מתאימים.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך
20/05/19 ,09:25

פרק ג: הערכת הכתיבה

לפניכם מחוון להערכת הכתיבה[7]:

מחוון

התבוננות על הכותב/ת ועל הטקסט

שם התלמיד/ה: _____ **נושא הכתיבה:** _____ **התאריך:** _____

התבוננות על הכותב/ת

אפשר להתייחס גם לשאלות הבאות:	
• באיזו מידה התלמיד/ה השתמש בשיחה הקבוצתית כדי לעזור לו/ה בכתיבה, והתקיים/התקיימה בה?	
• איך ניכר/ה התלמיד/ה בתהליך הכתיבה ואיך התפתח/ה במהלכה לעומת הביטחון, ההנאה והחשק בתחום?	

התבוננות על הטקסט

אפשר להתייחס גם לשאלות הבאות:	**התרשמות כללית**
• באיזו מידה "דיבר" הכותב/ת בטקסט לעומת שלב הטיוטה, סקרן, ריכז, הפעיל הרגשים אותך בתהליכו והשופן כתיבתו/ה?	
• האם יש דבר הבולט בטקסט והשופן כתיבתו לעומת הרעיון, אורך הטקסט, מובנות הטקסט, הפיכת הנושא?	
אפשר להתייחס גם לשאלות הבאות:	**תוכן** ☐ מפותח היטב ☐ מפותח ☐ מפותח מעט ☐ מצומצם
• ניסוחים, מחשבות ורעיונות של דמויות, פעולות של דמויות וניסוחי סביבה.	
• לשפות הכותב/ת ומידת המתירנות שלו/ה בנושא.	

הערה: אם הטקסט אינו עוסק בנושא הנדרש, יש לתעד זאת במחוון ולהעריך אותו לפי הקריטריונים במחוון.

• באיזו מידה הלשונות בטקסט קשורים זה לזה ומאורגנים בהתאם לז'אנר הכתיבה לעומת כרונולוגיה, סיבתיות?	**לכידות** ☐ לכיד ☐ לכיד ברובו ☐ לכיד בחלקו ☐ לא לכיד ברובו
• באיזו אופן הלשונות מקושרים זה לזה לעומת מבנה משפט קיצור, מעבדים ופיוני שיחה?	

[7] מחוון להערכת הכתיבה, ראו להלן עמ' 105–106.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

- באיזו מידה אפשר לצפות שהטקסט ייפתח בשאלות שמעוררות עניין בקרב התלמידים/ות?
- באיזו מידה קיימת התאמה בין אורך הטקסט לבין הזמן המוקצב לקריאתו בכיתה?
- האם קיים בטקסט מגוון מספיק של מבנים תחביריים?
- האם קיים בטקסט מגוון מספיק של אוצר מילים?

לשון הטקסט

☐ רמה גבוהה ☐ רמה בינונית/גבוהה ☐ רמה בינונית/נמוכה ☐ רמה נמוכה

מאפייני כתיב, כתב וארגון על פני הדף

שימוש בסימני הפיסוק נקודה וסימן שאלה

☐ פיסוק נכון ברובו שתומך בקריאה ☐ פיסוק חלקי ☐ היעדר פיסוק או פיסוק שגוי

פירוט/הערות: _____

כתיב

☐ כתיב נכון או נכון ברובו ☐ שגיאות כתיב רבות (בעיקר הומופוניות שאינן פוגמות בקריאות) ☐ כתיב משובש (הפוגם בקריאות)

פירוט/הערות: _____

כתב יד

☐ דפוס ☐ מובן וקריא ☐ מובן ברובו ☐ קשה לפענוח

☐ מעורב

☐ כתב יד

פירוט/הערות: _____

ארגון הכתוב על פני הדף

☐ מאורגן היטב ☐ מאורגן ☐ עדיין אינו מאורגן

פירוט/הערות: _____

לסיכום

לקראת תוכנית עבודה: נקודות חוזק ונקודות לחיזוק

- היבטים שמייצר רושם חיובי בהמשך ללמידה בכיתה של התלמיד/ה.
- היבטים שמייצר בהווה/ת לקשר בכיתה של התלמיד/ה ורוצים להמשיך את ההיבטים האלה כדי להתמודד עם ההיבטים שאורים שכיבה/ה התלמיד/ה.

לקראת שיחת משוב

- דברים שמייצר רושם חיובי לתלמיד/ה או לשאול אותו/ה לגבי הקשר עם הטקסט ולגבי קריאת הטקסט אך הישגי התלמיד/ה.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך
20/05/19 ,09:25

הקדמה למחוון

המחוון הוא מרכיב מרכזי במבדק הכתיבה ובלתי נפרד ממנו. בעזרתו המורה יכולה לזהות את יכולות הכתיבה של כל תלמיד כפי שהן באות לידי ביטוי בטקסט שנבחר להערכה.

נהוג להשתמש בממדים המוכרים כדי להעריך כתיבה: מאפייני השיח – תוכן, לכידות ולשון הטקסט ומאפייני הרישום – כתיב, כתב, וארגון על הדף. ממדים אלה מקובלים בספרות המקצועית בארץ ובעולם, במבחנים בישראל ובהקשרים אחרים של הערכת כתיבה. הערכת הכתיבה בהיבטים אלה מסייעת למורה להגיע לתובנות בנוגע לרמת הכתיבה של תלמיד מסוים ובנוגע לרמות הכתיבה השונות של התלמידים. עם זאת הערכה המתבססת על הממדים האלה בלבד עלולה להציג תמונה מוגבלת של יכולת הכתיבה של התלמיד, והמידע שאפשר להפיק מהערכה מעין זאת עלול להיות חלקי. הסיבה לכך היא שהערכה כזאת עשויה להחמיץ היבטים אסתטיים של הכתיבה כיצירה, שיש להם משמעות של הבעה ותקשורת. להערכת ההיבטים האלה נדרש מחוון שבעזרתו אפשר להתבונן לא רק בממדים המקובלים להערכת הכתיבה, אלא גם באפשרויות השונות הקשורות בסגנון ההבעה ובכתיבה ככלי לביטוי עצמי. דרך זו מזמנת פתיחות וגמישות מצד המעריכה, שבכוחן לחשוף את היופי, הגיוון והמורכבות שבטקסטים של התלמידים.

הערכה מעין זו חשובה בייחוד אם מדובר בתלמידים צעירים, תלמידי כיתה ב', שעדיין מבססים את תהליך הכתיבה שלהם. הערכת הכתיבה של הטקסטים שלהם צריכה להיעשות מנקודת מבט התומכת בתחושת המסוגלות שלהם וביכולת ליהנות מכתיבה, ומעודדת אותם להמשיך לכתוב. בהתחשב בהיבטים שתוארו לעיל נבנה המחוון הזה.

ההערכה בעזרת המחוון מתחילה בהתבוננות בתלמיד – האופן שבו הוא ניגש לכתיבה והאופן שבו הוא מתנהל במהלך הכתיבה.

הערכת הטקסט נעשית בשני אופנים המשלימים זה את זה: התרשמות אישית מהטקסט השלם ככלי לביטוי עצמי של התלמיד (המורה כקוראת ולא כמעריכה), וכמו כן הערכת הטקסט לפי ממדי ההערכה המקובלים. ההערכה לפי ממדי הטקסט מביאה בחשבון את הטווח הרחב של רמות הכתיבה הנחשבות תקינות בכיתה ב', וכמו כן את ההבדלים הצפויים בין ממדי הטקסט השונים אצל אותו התלמיד. במחוון שאלות מנחות המכוונות את המעריכה לתאר את הטקסט ואין בו מדדים כמותיים. לַתיאור נלווה סולם של ארבע רמות המסייע למורה למקם את יכולת הכתיבה בין הרמה הנמוכה ובין הרמה המיטבית, אך **הרמות בסולם אינן עומדות בפני עצמן ללא התיאורים**. סיכום ההערכה במחוון נועד לאפשר למורה להעריך את רמת הכתיבה של התלמיד בהשוואה לדוגמאות מנותחות של טקסטים, המציגות רמות כתיבה שונות האופייניות לכיתה ב'[8]. סיכום ההערכה מאפשר למורה לזהות את נקודות החוזק ואת הנקודות לחיזוק בכתיבת התלמיד ולהתוות תוכנית עבודה עתידית. הסיכום ינחה אותה גם בתכנון שיחת המשוב עם התלמיד.

[8] "חוברת דוגמאות למורה", ראו באתר ראמ"ה:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/AarachaBeitSifrit/Mivdak_Safa_Bet.htm

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

מבנה המחוון

במחוון ארבעה חלקים: 1) התבוננות על הכותב/ת; 2) התבוננות על הטקסט (התרשמות כוללת, תוכן, לכידות ולשון הטקסט); 3) מאפייני כתיב, כתב וארגון על פני הדף; 4) סיכום נקודות החוזק והנקודות לחיזוק בכתיבת התלמיד כדי לתכנן תוכנית הוראה וכדי לערוך שיחת משוב.
להלן הסבר על כל אחד מהחלקים.

1. התבוננות על הכותב/ת

מלבד הערכת הטקסט שעל הדף, המורה מתבקשת להתבונן בתהליך הכתיבה של התלמיד. החלק הזה של המחוון מתבסס על מה שמתרחש בשלבי העבודה השונים: בשלב שבו המורה מציגה את משימת הכתיבה, בשיחה הכיתתית או הקבוצתית לקראת הכתיבה ובמהלך הכתיבה.

התיעוד בעקבות ההתבוננות עוסק ב**היבטים רגשיים** (רגשות חיוביים, כמו מוטיבציה, תחושת מסוגלות והתלהבות, ורגשות שליליים כמו חשש, אדישות ושעמום) וב**היבטים ניהוליים** (יכולת התכנון של הכתיבה, החשיבה המקדימה, הבקרה העצמית והיכולת לעכב תגובה המאפשרת חלון זמן לחשיבה, להעלאת רעיונות, להתלבטות ולתכנון). המורה תציין אם התלמיד נזקק לתמיכה, ואם כן, לאיזו תמיכה הוא נזקק בהכנה לקראת הכתיבה ובזמן הכתיבה (למשל עידוד פרטני, שאלות מכוונות או פיגומים נוספים כמו רכיבי תוכן).
שני ההיבטים האלה מרכזיים בהתפתחות הכתיבה, ויש לתת עליהם את הדעת בהוראת הכתיבה בכיתה.

2. התבוננות על הטקסט[9]

התרשמות כוללת

חלק זה של המחוון מוקדש להתרשמות אישית של המורה בעקבות קריאת הטקסט **בשלמותו**. לתגובה הטבעית שהטקסט מעורר במורה כקוראת יש ערך רב לצד התובנות המתקבלות מההערכה האנליטית. התבוננות בטקסט כקוראת ולא כמעריכה מזמנת עיסוק בטקסט לא רק כמשימת הערכה בהקשר של בית הספר, אלא עיסוק בטקסט השלם, שיש לו משמעות ותכלית חברתית, והוא משקף גם משהו מדמותו של התלמיד. האם הטקסט מובן? מה מיוחד בו? האם הוא מרגש? האם הוא מעורר ענין? אלה השאלות המתעוררות בעת קריאת הטקסט השלם. כדאי לקרוא את הטקסט של התלמיד פעמיים כדי להבין היטב את כוונותיו ואת רעיונותיו.

תוכן

חלק זה של המחוון עוסק בתוכן של הטקסט ובעושרו הרעיוני, והוא למעשה המֶמד החשוב ביותר בהערכת הטקסט. תוכן עשיר יכול לבוא לידי ביטוי בדרכים שונות: עיסוק במגוון רעיונות הקשורים זה לזה, התמקדות ברעיון אחד מורחב המוצג בהיבטים שונים, שילוב תיאורים המפיחים חיים וצבע בנושא, ביטוי רגשותיו ועמדותיו של התלמיד ועוד. עם זאת יש להביא בחשבון שבכיתה ב' עדיין אין

[9] לעיתים יש שגיאות כתיב רבות בטקסט או שכתב היד אינו ברור, וקשה להעריך את הטקסט. מומלץ למורה במקרים אלה לכתוב את הטקסט כלשונו בכתיב מוסכם. כך היא תוכל להתרשם מתוכנו ולהעריכו בלי להיות מוטה מגורמים המקשים על הקריאה.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

לצפות לעושר רעיוני רב, ובוודאי לא בכל טקסט. בשלב מוקדם זה של התפתחות הכתיבה אפשר לצפות לטקסטים קצרים שהתוכן שלהם מצומצם יחסית. בעקבות תהליך ההערכה ייבנה תהליך הוראה שמטרתו להתבונן ברעיונות שהתלמידים מעלים, לעסוק ברעיונות האלה, לעודד את התלמידים לפתח אותם ולהרחיב בהדרגה את תוכן הטקסטים שלהם.

התיאור המילולי של התוכן מאפשר להעריך את תוכן הטקסט בסולם של ארבע רמות, מטקסט המציג תוכן מצומצם עד טקסט שתוכנו עשיר ומפותח.

שימו לב, אם הטקסט אינו עוסק בנושא הנדרש, יש לציין זאת, ולהעריכו לפי הממדים שבמחוון.

לכידות

חלק זה במחוון עוסק בלכידות הטקסט, כלומר עד כמה הטקסט מאורגן ברצף כרונולוגי או ברצף הגיוני אחר, ואיך הרעיונות מקושרים זה לזה ויוצרים יחד מכלול שלם. בכיתה ב' אפשר לצפות לארגון הגיוני, המאפשר לקורא להבין את הקשר בין הדברים. עם זאת אפשר לראות לעיתים קרובות מקרים של חוסר ארגון, כמו סטיות מהנושא, דילוגים וחזרות. יש לזכור שבשלב זה רק מתחילה להתפתח השליטה באמצעים לשוניים היוצרים לכידות, כמו מגוון מילות קישור, מאזכרים וצייני שיח. בכיתה ב' עדיין אפשר למצוא טקסטים שאינם לכידים במלואם. התיאור המילולי של הלכידות מאפשר להעריך את לכידות הטקסט בסולם של ארבע רמות, מטקסט שאינו לכיד ברובו עד לטקסט לכיד.

לשון הטקסט

חלק זה במחוון עוסק בשפת הטקסט, כלומר בשאלה איך התלמיד הצעיר משתמש בשפה כדי להעביר לקורא את הרעיונות שבטקסט שלו. בכיתה ב' אפשר לצפות לכתיבה בלשון תקינה ובמשלב הבא לידי ביטוי במילים ובמבנים דקדוקיים נפוצים ומוכרים. במקביל אפשר לראות ניצנים של שימוש בניסוח האופייניים לשפה הכתובה, למשל שימוש במילים מדויקות ממשלב גבוה יותר ("מָעדתי", "עשבים שוטים", "מרוב שמחה"), שימוש במבנים מורפולוגיים חבורים ("אחיו", "ביתו") ושימוש במבני משפט מורכבים ("אבל אם לי תהיה גינה אז...", "ובגלל שמאוד מאוד התרגשתי אז..."). לעיתים התלמיד משַלב בטקסט שלו תבניות לשון שהביא מעולם הקריאה ("היה היה", "סוף דבר"). בכיתה ב' עדיין אפשר לראות טקסטים רבים שיש בהם עירוב משלבי – צורות שאופייניות לשפה הדבורה בצד ניצנים של משלב גבוה יותר כפי שהובא לעיל. במילים אחרות, ראוי לשים לב לתקינות הלשונית בטקסט ולבחון אם יש ניצנים של שימוש בלשון האופיינית לטקסט כתוב. נוסף על כך כדאי לנסות ולזהות את הדרכים שבהן הבחירות הלשוניות של התלמיד עוזרות לו להביע את רעיונותיו, להעשיר את תוכן הטקסט וליצור בו לכידות.

3. מאפייני כתיב, כתב וארגון על פני הדף

בחלק זה של המחוון המורה מסמנת את הרמה המתאימה בסולם ומתארת באופן מילולי את איכות הכתיבה בממד הנתון, בשורות המיועדות לכך. גם כאן יש חשיבות רבה לכתיבה התיאורית של המורה בליווי דוגמאות מהטקסט, שכן הערות איכותניות אלה יעזרו בבניית תוכנית עבודה בהמשך.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

שימוש בסימני הפיסוק נקודה וסימן שאלה

תלמידים בכיתה ב' עדיין אינם שולטים בסימני הפיסוק. לרוב הם ממעטים להשתמש בסימני הפיסוק ועשויים להשתמש בהם בצורה שגויה. לפי תוכנית הלימודים תלמידי כיתה ב' צריכים להכיר את תפקידיהם של הסימנים נקודה וסימן שאלה ולהשתמש בהם כראוי בטקסט כתוב. חשוב לשים לב לניצני ידע נוספים ולתעד שימוש בסימני פיסוק אחרים (למשל סוגריים או מירכאות).

כתיב

תלמידים בכיתה ב' נמצאים בתחילת תהליך הלמידה של אופני האיות המוסכמים בעברית, ולכן בשלב מוקדם זה טבעי למצוא בטקסט שגיאות כתיב. כדאי לתת את הדעת למספר השגיאות ביחס לאורך הטקסט. חלק מהשגיאות הן שגיאות שאינן פוגמות בקריאות הטקסט, כמו שגיאות הומופוניות, וחלק מהשגיאות עשויות לפגום בהבנת הטקסט, כמו השמטה או הוספה של אותיות המייצגות עיצורים ואותיות אהו"י. מומלץ להיעזר בחוברת "תכנית הוראה להטמעת יעדי עברית (חינוך לשוני) בכיתות א–ב"[10] וגם במחוון ההכתבה במבדק עברית לכיתה ב'[11] כדי להעמיק בתחום זה ולנסות לאפיין את סוגי השגיאות בטקסט. מידע חשוב זה יתרום לבניית תוכנית העבודה.

כתב יד

יש לתת את הדעת לכתב היד של התלמיד, לרבות גודל האותיות ועיצובן, ולמידת הקריאות שלהן. כמו כן יש לשים לב אם הכותב כבר עבר באופן מלא מדפוס לכתב או שרק באופן חלקי. יש חשיבות רבה למעבר לכתב בסוף כיתה א' או בתחילת כיתה ב' בשל הצורך לפתח שטף בכתיבה.

ארגון הכתוב על פני הדף

יש לעסוק בארגון הטקסט על פני הדף, ומומלץ לשים לב לכתיבה בשורות, להשארת שוליים, לרווחים בין המילים ולרווחים בין השורות. לעיתים אפשר לראות תלמידים בכיתה ב' היוצרים רווחים בתוך המילים והרווחים האלה מקשים על קריאת הטקסט.

4. לסיכום

בעקבות התבוננות מעמיקה בטקסט ובתפקוד התלמיד בעת הכתיבה, יש בידי המורה מידע רב. חלק ה"סיכום" מוביל את המורה חזרה לתלמיד הכותב. הסיכום מסייע למורה לחשוב על המשך ההוראה, לתכנן אותה ולהתכונן לקראת מפגש המשוב עם התלמיד בנוגע לטקסט שכתב ובנוגע לכתיבה בכלל.

---

[10] חוברת "תכנית הוראה להטמעת יעדי עברית (חינוך לשוני) בכיתות א–ב", ראו באתר משרד החינוך:
http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/8BEACADF-BE8A-4D36-B0CB23D0F9C74862/177387/HatmaaAB.pdf

[11] מחוון הכתבה במבדק בעברית לכיתה ב', ראו באתר ראמ"ה:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/AarachaBeitSifrit/Mivdak_Safa_Bet.htm

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

לקראת תוכנית עבודה: נקודות חוזק ונקודות לחיזוק

תפקיד המורה הוא לעודד את התלמיד לפתח את היכולת להתבטא באמצעות כתיבה, לפי היכולות שלו ולפי הצרכים שלו. בחלק זה של המחוון המורה מתבקשת לכתוב את נקודות החוזק ואת הנקודות לחיזוק של התלמיד כפי שעלו מתוך התבוננות בתלמיד ובטקסט שלו במשימת הכתיבה הזאת. יש לזכור שמאפייני טקסט אחד של התלמיד אינם משקפים בהכרח את יכולת הכתיבה הכוללת שלו, ולכן יש לבחון את ההיבטים הללו גם בטקסטים אחרים.

ההיכרות הקרובה עם נקודות החוזק ועם הנקודות לחיזוק של התלמיד ככותב היא הבסיס הטוב ביותר לבניית תוכנית עבודה להמשך ההתנסות בכתיבה. בתכנון ההוראה יש לזכור שהתפתחות הכתיבה היא איטית, אישית, מורכבת ולרוב אינה לינארית. צריך לחזור על דברים שנלמדו בעבר ולהתאים את ההוראה למקום שהתלמיד נמצא בו. חשוב שבתוכנית העבודה יהיו רכיבים הנראים לעין בטקסטים, וגם היבטים רגשיים כמו זהות התלמיד ככותב ותחושת המסוגלות שלו.

לקראת שיחת משוב

בחלק הזה המורה תכתוב דברים שהייתה רוצה לומר לתלמיד או לשאול אותו בעקבות התבוננות בטקסט שלו, ובעקבות התבוננות בתלמיד בזמן ההכנה לקראת הכתיבה ובמהלכה. (להדרכה מפורטת בנוגע לניהול שיחת משוב יש לעיין בכלי לניהול שיח רפלקטיבי, בפרק ד.)

המורה תפעל בשיקול דעת ותבחר את הנושאים לשיחה עם התלמיד. הדיון בשיחת המשוב יהיה קונקרטי סביב הטקסט שנכתב, בשונה מהוראה של כללים סביב השאלה "כיצד צריך לכתוב". דוגמה לדיון סביב הטקסט היא מורה המתעניינת בתלמיד שלה ושואלת אותו שאלה מעין זאת: "למה זה קרה"? ובהמשך היא עוסקת בנקודות שיש לחזק בדרך של מודלינג (דיגום) מוחשי ואותנטי שאינו בחזקת ביקורת על הטקסט (יש להתמקד בנקודה אחת או בשתיים בלבד).

יש לשים לב לכך שמלבד שיחת המשוב, יש למורה הזדמנויות רבות לשוחח עם התלמיד על הכתיבה שלו ולתת לו משוב בלתי אמצעי לפני הכתיבה, במהלכה ואחריה.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך
20/05/19 ,09:25

פרק ד: ניהול שיחת משוב

כלי לניהול שיח רפלקטיבי עם תלמיד

רקע

מטרת הכלי לניהול השיח הרפלקטיבי היא להציע למורה דרך לניהול מפגש המשוב עם תלמיד בעקבות התנסותו בכתיבה. מפגש המשוב נערך לאחר שהמורה מעריכה את הטקסט שכתב התלמיד באמצעות המחוון. בעקבות ההערכה מתקיים שיח רפלקטיבי בין המורה ובין התלמיד שבו שלושה רכיבים:

משוב העוסק בטקסטים של התלמיד;

התבוננות עצמית בחוויה הסובייקטיבית של התלמיד ככותב;

הכוונה הבאה לידי ביטוי בהצבת מטרות אישיות.

השיח הרפלקטיבי מקדם תהליכי הערכה המבוססים על התבוננות מעמיקה רב־ממדית ועל דיאלוג, ומטרותיו הן אלה:

- מתן משוב על הטקסטים של התלמיד – המשוב יכול להינתן לטקסט מסוים (בנקודות זמן שונות לפי שיקול הדעת של המורה) או לתלקיט בשלמותו (לקראת סוף השנה).
- הגברת המודעות של התלמיד ליכולותיו ולתחומים שבהם הוא יכול להתפתח.
- חיזוק הקשר בין המורה לתלמיד – המורה נוכחת בשיח הן כקוראת הן כדמות אמפתית, קשובה ומנחה.
- הרחבת הידע הפסיכו־פדגוגי של המורה על התלמיד ועל הטקסטים שלו – על בסיס מידע זה המורה יכולה להציב מטרות אישיות ולתכנן את אופי ההתערבות, למשל המורה יכולה לבקש הסבר או הבהרה בנוגע לטקסטים. היא יכולה להתעניין בחוויה הסובייקטיבית של התלמיד ככותב: מהי המוטיבציה שלו לכתיבה? מהם האתגרים שהוא מתמודד עימם? באיזו מידה חוויית הכתיבה שלו מלווה ברגשות חיוביים, כמו חדוות יצירה, הנאה ותחושת ביטחון ביכולותיו? באיזו מידה חוויית הכתיבה שלו מלווה ברגשות שליליים, כמו תסכול, חוסר הנאה ומאמץ?
- הצבת מטרות אישיות להמשך הדרך – בשיח הרפלקטיבי התלמיד הופך להיות שותף למטרות הלמידה ומודע להן.

השיח הרפלקטיבי הוא כלי רב־עוצמה, שכן הוא מגביר את מודעות הכותב לרכיבי הכתיבה שלו, לתשומות האישיות שלו ומפתח אצלו תהליכי ויסות בלמידה, בקרה עצמית ו"חשיבה בקול". תפקיד המורה כמנחה הוא להגביר את המודעות של התלמיד גם לאיכות הטקסטים שלו וגם לתהליכים שהוא עובר ככותב, ולכוון אותו להמשך הלמידה ולהמשך התפתחות הכתיבה שלו.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

היבטים פסיכו־פדגוגיים של השיח הרפלקטיבי

אחד המאפיינים הייחודיים של מבדק הכתיבה הוא שהמשוב לתלמיד נמסר בשיח רפלקטיבי המתנהל במסגרת אישית. יש לו אופי של דיאלוג ולכן הוא מבוסס על הקשבה ועל הדדיות. הגישה הפסיכו־פדגוגית של המורה באה לידי ביטוי בעֵרנות ובמודעות לכך שמשימות הכתיבה עשויות לעורר את התלמידים מבחינה רגשית, ושהחוויות הרגשיות הללו מעצבות את עמדתם של התלמידים כלפי עצמם ככותבים וכלפי הכתיבה בכלל. המורה מכירה בכך שיש השפעה הדדית בין תהליכי הכתיבה של התלמיד ובין ההיבטים הרגשיים שלו, כגון מוטיביציה, ביטחון עצמי ככותב, תחושת מסוגלות וחדוות כתיבה.

תלמידי כיתה ב' נמצאים בראשית דרכם ככותבים, שכן אלה הן התנסויות ראשונות שלהם בכתיבה לפי דרישה. לכן חשוב ששיחת המשוב תתנהל ברגישות רבה מתוך כוונה לעודד את תחושת הביטחון של התלמידים ואת תחושת המסוגלות שלהם. יש להימנע מאמירות מחלישות ומציפות במהלך השיחה. תחושות של ביטחון עצמי ומסוגלות עצמית נבנות באמצעות התנסויות חיוביות, הכוונה אישית, משוב מתגמל, הצבת מטרות אישיות ריאליות וחוויה אותנטית של התפתחות והתקדמות בלמידה.

המורה ממלאת תפקיד חיוני בתהליך, ויש חשיבות רבה לכך שהתלמיד ירגיש את נוכחות המורה הן כקוראת הן כמנחה (מנטורית). די בכך שהתלמיד ידע שיש קוראים לטקסטים שהוא כותב כדי להגביר את המוטיבציה שלו ואת מידת ההשקעה שלו בכתיבה.

הנחיות למורה

עיתוי המפגשים: כדי שהתהליך יהיה בעל משמעות, רצוי לקיים את המפגשים כמה פעמים בשנה, ואפשר בתחנות זמן שונות: בעקבות כמה התנסויות בכתיבה, לקראת מחצית השנה, לקראת סוף השנה ובעוד מועדים נוספים לפי שיקול דעתה של המורה.

הכנת התלמידים: התלמידים צריכים לדעת מראש על מפגשי השיח שיתקיימו במשך השנה. על המורה להסביר לתלמידיה שבמפגשים אלה הם יוכלו להתבונן יחד על הטקסטים שנאספו בתלקיט ולשוחח על החוויה האישית שלהם בזמן הכתיבה.

הערכת הטקסטים: המורה תעריך את הטקסטים באמצעות המחוון (היא לא תסמן דבר על הטקסט הכתוב של התלמיד וגם לא תכתוב ציון).

ניהול השיח הרפלקטיבי – המפגש עם התלמיד: המורה יכולה לבחור אם לתת משוב בעל־פה או לתת משוב בכתב, לפי יכולות התלמיד ולפי מידת התיווך הנדרשת לו. חשוב שהמורה תשקף את נקודות החוזק שהבחינה בהן אצל התלמיד ותשקול אם צריך להציע לו הצעות לשיפור הטקסט. בשיחת המשוב תחזק המורה את המודעות של התלמיד לנמען ותפנה את תשומת לבו לבהירות התוכן, לעניין שהוא מעורר אצל הקורא וגם למידת הצורך בהרחבתו ובהעשרתו.

לשון המשוב צריכה להיות מובנת וידידותית לתלמיד, ויש להימנע משימוש במונחים המובאים מעולם השיח המקצועי של המורה.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

כדאי לתת לתלמידים למלא **שאלון אישי** לפני שיחת המשוב כדי שיתכוננו לשיחה. השאלון צריך להיות קצר, ידידותי ומותאם לגיל. יש להביא בחשבון שלעיתים תלמידים מעדיפים לסמן היגד מסוים המתאים להם (כגון "אני מתעייף כשאני כותב") על פני ניסוח היגד בעצמם. בעזרת השאלון תוכל המורה להתרשם מהחוויה הסובייקטיבית של התלמיד. אפשר לדון בתגובות התלמיד כפי שעלו מהשאלון במהלך השיח הרפלקטיבי. השאלון יצורף לתלקיט הכתיבה ויסייע למורה בהערכת התלמיד ככותב.

להלן דוגמה לשאלון[12]:

שְׁאֵלוֹן לַתַּלְמִיד – חֲוָיַת הַכְּתִיבָה

אֲנִי מְסַפֵּר עַל עַצְמִי – עַל הַחֲוָיָה שֶׁלִּי בִּזְמַן הַכְּתִיבָה	לֹא	לִפְעָמִים	כֵּן
אֲנִי נֶהֱנֶה לִכְתֹּב.			
יֵשׁ לִי רַעְיוֹנוֹת לִכְתִיבָה.			
אֲנִי מַרְגִּישׁ שֶׁאֲנִי מִתְאַמֵּץ בִּכְתִיבָה.			
אֲנִי מִתְעַיֵּף כְּשֶׁאֲנִי כּוֹתֵב.			
אֲנִי מַצְלִיחַ לִכְתֹּב אֶת הָרַעְיוֹנוֹת שֶׁלִּי.			
אֲנִי אוֹהֵב שֶׁאֲחֵרִים קוֹרְאִים אֶת מָה שֶׁאֲנִי כּוֹתֵב.			
אֲנִי מַרְגִּישׁ שֶׁאֲנִי מִשְׁתַּפֵּר בִּכְתִיבָה.			
רָצִיתִי לְהוֹסִיף שֶׁ...			

בסיום המפגש כדאי לתעד בקצרה את תשובות התלמיד בדגש על המטרות האישיות שלו. מידע זה יוכל לסייע בשלב מאוחר יותר בתכנון ההתערבות המותאמת.

הצעה לניהול השיח הרפלקטיבי

בתחילת המפגש תגיד המורה לתלמיד:

- "שים את התלקיט לפניך".
- "בוא נתבונן יחד בתלקיט".

לאחר מכן ייערך השיח הרפלקטיבי. אפשר להעריך את השיח לפי ההנחיות שבטבלה שלהלן.

[12] שאלון לתלמיד – חוויית הכתיבה, ראו להלן עמוד 107.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

שאלות/אמירות של המורה המובילות את השיח	הערות
תראה איזה אוסף של טקסטים יפים כתבת...	דפדפו יחד עם התלמיד בתלקיט.
מהו הטקסט האהוב עליך? מדוע בחרת דווקא בטקסט זה?	התבוננו יחד בטקסט שבחר התלמיד וקראו אותו. התבוננו בטקסט והתענייני בחוויה שלו ככותב. אפשר לשאול: "על מה אתה אוהב לכתוב? האם אתה מרגיש שקל לך לכתוב? האם אתה מרגיש שקשה לך לכתוב?"
שלב מתן המשוב	
אני בחרתי את הטקסט הזה... **אתה רוצה לקרוא אותו?**	הציגי בפני התלמיד את הטקסט שבחרת – הטקסט שנותח באמצעות המחוון. אפשר לבקש מהתלמיד לקרוא בקול את הטקסט או שאת תקראי אותו והתלמיד יקשיב.
בחרתי דווקא בטקסט הזה כי..... **רציתי לשאול אותך בנוגע אליו...** **רציתי שנשים לב ל...**	**המשוב מבוסס על המחוון להערכת הטקסט המוצג בערכה.** כדאי להתחיל במשוב חיובי ולהציג את הדברים היפים בכתיבת התלמיד כפי שמילאת במחוון. אפשר לבקש מהתלמיד הבהרה לגבי דברים בטקסט (שלא היו ברורים לך כשקראת את הטקסט). הציגי היבטים בכתיבתו של התלמיד שנדרש בהם שיפור, לא יותר מהיבט אחד או שניים. חשוב לעשות זאת במידה, באופן שאינו מציף ובהתאמה ליכולת של התלמיד להכיל את המשוב (ייתכן שיהיה פער בין הדברים שנכתבו במחוון ובין הדברים שתבחרי לומר לתלמיד). אפשר לחזור עם התלמיד לטקסט שכתב ולהציג לפניו דוגמאות. רצוי להימנע מאמירות המדגישות חסרונות ומאמירות המנוסחות על דרך השלילה. <u>דוגמאות לאמירות המבטאות הערכה מרוככת ורגישה:</u> "הטקסט נגמר מהר מדי" – בתגובה לטקסט קצר. "הייתי רוצה להכיר טוב יותר את הדמות, לדעת עליה יותר" – בתגובה לתוכן שאינו מפותח או בתגובה לתיאור מצומצם.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

שאלות/אמירות של המורה המובילות את השיח	הערות
שלב ההתבוננות העצמית	
מהו לדעתך הדבר הכי מאתגר (קשה) בכתיבה? מה עוזר לך להצליח בכתיבה? **<u>בשיחה שבה מתבוננים בתלקיט בכללותו</u> – במה אתה מרגיש שהשתפרת? מה היה לך קשה פעם ועכשיו כבר לא?**	**חלק זה עוסק בחוויית התלמיד ככותב.** רצוי לתת מספיק זמן לתלמיד כדי להשיב על השאלות. אפשר להיעזר ב"שאלון לתלמיד" שבו סימן התלמיד היגדים המביעים קשיים שלו בכתיבה, ולשוחח איתו על ההגדים. לתלמידים המתקשים להשיב על שאלות מסוג זה (בין בשל מודעות נמוכה ובין בשל קושי בהמשגה ובהבעה) כדאי להציג **modeling** (דיגום) המשקף את החוויה האישית <u>שלך</u> ככותבת. **דוגמאות** "לפעמים כשאני יושבת לכתוב, הכי קשה לי לחשוב על רעיון". "לפעמים יש לי הרבה רעיונות, אך איני מצליחה לכתוב אותם. חלק מהרעיונות 'בורחים לי' וחלק נראים לי לא מעניינים". אפשר גם להציע לתלמיד מגוון של תשובות לשאלה המנוסחת ברמת התלמיד, ולשאול אותו איזו תשובה הכי מתאימה לחוויה שלו. **דוגמאות** "יש תלמידים האומרים שקשה להם למצוא על מה לכתוב". "יש תלמידים שאומרים ששיחה עם חברים עוזרת להם בכתיבה."
שלב ההכוונה, הצבת המטרות והייעדים	
מה היית רוצה לשפר בכתיבתך? למה בחרת דווקא בזה?	כדאי לאפשר לתלמיד לבטא את מה שמפריע לו בכתיבתו. לעיתים תלמידים מתמקדים בהיבטים הנוגעים לעיצוב הכתב, לשגיאות הכתיב או לחוויות של תסכול בגלל המאמץ (המנטלי או הגרפו־מוטורי). חלקם עשויים לציין את הקושי בהעלאת רעיונות ("אין לי על מה לכתוב"; "אני לא יודע מה לכתוב").

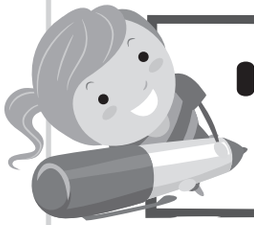
© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

שאלות/אמירות של המורה המובילות את השיח	הערות
אני מסכימה שזו מטרה מצוינת. נעבוד על זה יחד במטלות הכתיבה הבאות. **או –** **אני חושבת שכדאי לעבוד יחד גם על...**	**הצבת מטרות ויעדים:** חשוב לדון במטרות שהתלמיד בחר וגם במטרות שאת הצבת, ולנסות להגיע להסכמה. **חלק זה הוא הכנה לקראת בניית תהליכי התערבות.** להלן כמה דגשים: • המטרות צריכות להיות קונקרטיות ומחוברות לדוגמה ולטקסט שנותח. • המטרות צריכות להיות מנוסחות בשפה המתאימה לגיל. רצוי להימנע מאמירות בשפה גבוהה ומכלילה. (דוגמה לאמירה בשפה גבוהה ומכלילה: "צריך לעבוד על הלכידות של הטקסט".) • לעיתים עשוי להיות פער בין המטרות שהתלמיד בחר ובין המטרות שאת הצבת לו. הסיבה לכך היא שמטרות המורה עשויות לשקף תוכנית ארוכת־טווח, שמיותר להציגה כעת לפני התלמיד. • הצבת המטרות והיעדים יסייעו במיקוד לקראת ההתערבות. תוכנית ההתערבות לטווח הקצר לא בהכרח תיגע בכל המטרות.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

נספחים

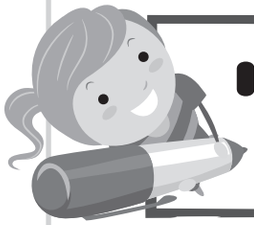
כלי עזר לכתיבה



הַפְּעִילוּת הָאֲהוּבָה עָלַי

(תַּחְבִּיב אוֹ חוֹג)

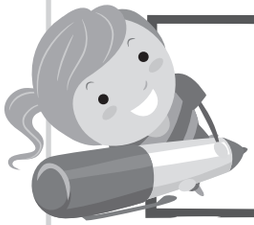
© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך



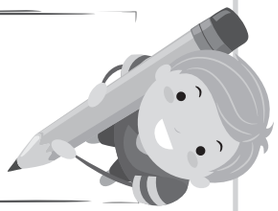
הַפְּעִילוּת הָאֲהוּבָה עָלַי

(תַּחְבִּיב אוֹ חוֹבֵב)

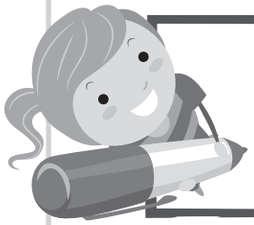
איורים: shutterstock.com 20/05/19, 09:26
© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך



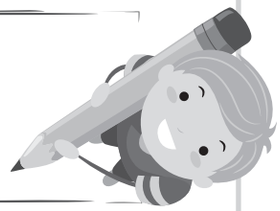
לַטְּיוּל יָצָאתִי



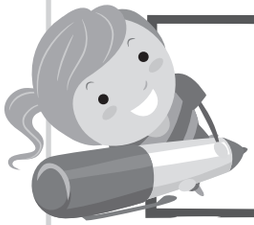
© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך



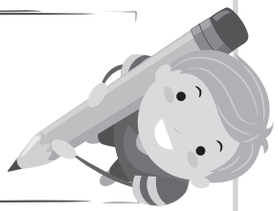
לַטְּיוּל יָצָאתִי



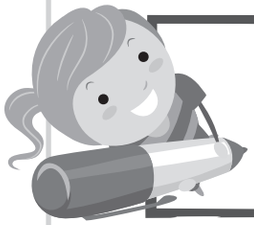
איורים: shutterstock.com 20/05/19, 09:26
© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך



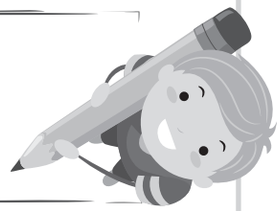
חַיַּת הַמַּחְמָד שֶׁלִּי



© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

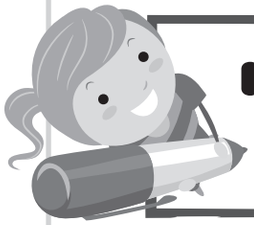


חַיַּת הַמַּחְמָד שֶׁלִּי



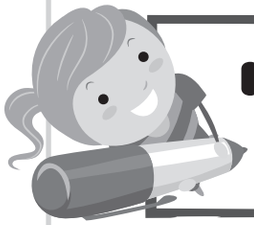
איורים: shutterstock.com 20/05/19, 09:26

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך



בַּעַל הַחַיִּים הָאָהוּב עָלַי

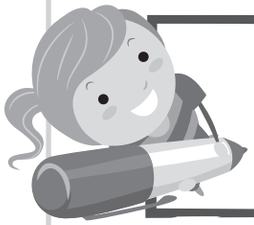
© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך



בַּעַל הַחַיִּים הָאָהוּב עָלַי

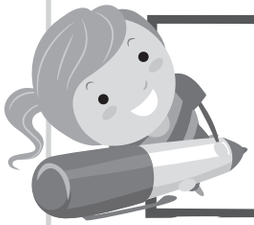
איורים: shutterstock.com 20/05/19, 09:26

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך



מַשֶּׁהוּ מְיֻחָד שֶׁאֲנִי רוֹצָה לְסַפֵּר עַל עַצְמִי

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך



מַשֶּׁהוּ מְיֻחָד שֶׁאֲנִי רוֹצָה לְסַפֵּר עַל עַצְמִי

איורים: shutterstock.com 20/05/19, 09:26
© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

הַדְּרָקוֹן הָאָיֹם בַּמְּעָרָה

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

הַדְּרָקוֹן הָאָיֹם בַּמְּעָרָה

איורים: shutterstock.com 20/05/19, 09:26
© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

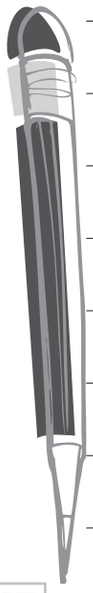
הָאַבִּיר שֶׁחִפֵּשׂ אוֹצָר

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

הָאַבִּיר שֶׁחִפֵּשׂ אוֹצָר

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך
איורים: shutterstock.com 20/05/19, 09:26

הַחַיּוֹת שָׂרְצוּ מֶלֶךְ חָדָשׁ



© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

הַחַיּוֹת שָׂרְצוּ מֶלֶךְ חָדָשׁ

איורים: shutterstock.com 20/05/19, 09:26
© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

עִמָּדִים סִפּוּרִים

הַמַּלְכָּה שֶׁלֹּא מָצְאָה אֶת הַכֶּתֶר שֶׁלָּהּ

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

הַמַּלְכָּה שֶׁלֹּא מָצְאָה אֶת הַכֶּתֶר שֶׁלָּהּ

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך
איורים: shutterstock.com 20/05/19, 09:26

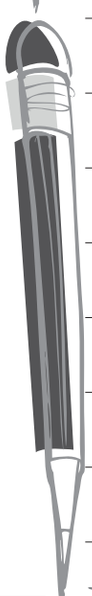
עֲסָקִים סְפוּרִים

הִתְבּוֹנְנוּ בַּתְּמוּנָה. חִשְׁבוּ מָה קוֹרֶה בָּהּ,
מָה קָרָה קֹדֶם וּמָה יִקָּרֶה בַּהֶמְשֵׁךְ.

כִּתְבוּ סִפּוּר מַתְאִים לַתְּמוּנָה וּתְנוּ כּוֹתֶרֶת לַסִּפּוּר.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך
איורים: דרור אדם, shutterstock.com 20/05/19, 09:26

כּוֹתֶרֶת הַסִּפּוּר: _____



© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

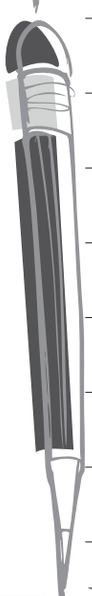
עִסְקִים סְפוֹרִים

הִתְבּוֹנְנוּ בַּתְּמוּנָה. חִשְׁבוּ מָה קוֹרֶה בָּהּ,
מָה קָרָה קֹדֶם וּמָה יִקְרֶה בַּהֶמְשֵׁךְ.

כִּתְבוּ סִפּוּר מַתְאִים לַתְּמוּנָה וּתְנוּ כּוֹתֶרֶת לַסִּפּוּר.

איורים: דרור אדם, shutterstock.com 20/05/19, 09:26
© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

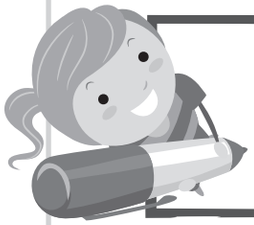
כּוֹתֶרֶת הַסִּפּוּר: _____

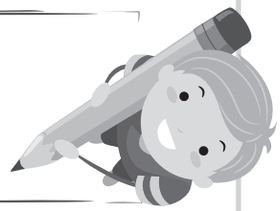


© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

דף כתיבה מעוצב ללא נושא

שם התלמיד/ה: _____ **התאריך:** _____ **הכיתה:** _____

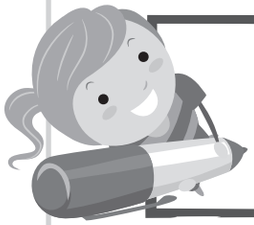




© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

איורים: shutterstock.com 20/05/19, 09:26

שם התלמיד/ה: _____ התאריך: _____ הכיתה: _____



איורים: shutterstock.com 20/05/19, 09:26
© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

מַדּוּעַ בָּחַרְתִּי לְהִשְׁתַּתֵּף בַּפְּעִילוּת? (תַּחְבִּיב, חוּג)

בְּאֵיזֶה גִּיל הִתְחַלְתִּי לְהִשְׁתַּתֵּף בַּפְּעִילוּת? (תַּחְבִּיב, חוּג)

מָה אֲנִי נֶהֱנֶה אוֹ מָה אֲנִי נֶהֱנֵית בַּפְּעִילוּת? (תַּחְבִּיב, חוּג)

מָה אֲנִי עוֹשֶׂה בַּפְּעִילוּת? (תַּחְבִּיב, חוּג)

20/05/19, 09:26
© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

מָה לוֹמְדִים לַעֲשׂוֹת בַּפְּעִילוּת? (תַּחְבִּיב, חוּג)

אֵירוּעַ מְעַנְיֵן שֶׁקָּרָה בַּפְּעִילוּת (תַּחְבִּיב, חוּג)

מַדּוּעַ כְּדַאי שֶׁגַּם אֲחֵרִים יִשְׁתַּתְּפוּ בַּפְּעִילוּת? (תַּחְבִּיב, חוּג)

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

לְאָן טִיַּלְתִּי?

אֵיךְ נִרְאֵית הַסְּבִיבָה שֶׁבָּהּ טִיַּלְתִּי?

מָתַי טִיַּלְתִּי?

דְּבָרִים חֲדָשִׁים שֶׁגִּלִּיתִי בַּטִּיּוּל

20/05/19 ,09:26
© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

דְּבָרִים מְעַנְיְנִים שֶׁהָיוּ בַּטִּיּוּל

מֶזֶג הָאֲוִיר בַּטִּיּוּל

הַרְפַּתְקָה בַּטִּיּוּל

20/05/19 ,09:26
© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

אֵיךְ חַיַּת הַמַּחְמָד
הִגִּיעָה אֵלַי?

אֵיךְ חַיַּת הַמַּחְמָד נִרְאֵית?

אֵיךְ אֲנִי מְטַפֶּלֶת אוֹ אֵיךְ
אֲנִי מְטַפֵּל בְּחַיַּת הַמַּחְמָד?

מָה אֲנִי אוֹהֵב לַעֲשׂוֹת אוֹ מָה אֲנִי
אוֹהֶבֶת לַעֲשׂוֹת עִם חַיַּת הַמַּחְמָד?

20/05/19 ,09:26
© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

מִקְרֶה מְעַנְיֵן אוֹ מַצְחִיק שֶׁקָּרָה לְחַיַּת הַמַּחְמָד שֶׁלִּי אוֹ שֶׁקָּרָה לָנוּ יַחַד

20/05/19 ,09:26
© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

אֵיךְ בַּעַל הַחַיִּים נִרְאֶה?

מַדּוּעַ בַּעַל הַחַיִּים מְעַנְיֵן אוֹתִי?

מָה אֲנִי יוֹדֵעַת אוֹ מָה אֲנִי יוֹדֵעַ עַל בַּעַל הַחַיִּים?

מָה עוֹד אֲנִי רוֹצָה לָדַעַת עַל בַּעַל הַחַיִּים?

20/05/19 ,09:26
© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

מֵידָע מְעַנְיֵן בִּמְיֻחָד
עַל בַּעַל הַחַיִּים

20/05/19 ,09:26
© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

מַשֶּׁהוּ שֶׁקָּרָה לִי כְּשֶׁהָיִיתִי קָטָן

אוֹ כְּשֶׁהָיִיתִי קְטַנָּה

מַשֶּׁהוּ מְעַנְיֵן שֶׁהוֹרַי

סִפְּרוּ לִי עַל עַצְמִי

מִקְרֶה מַצְחִיק אוֹ עָצוּב

שֶׁקָּרָה לִי

מַשֶּׁהוּ שֶׁקָּרָה לִי בַּבַּיִת, בְּבֵית הַסֵּפֶר,

בַּחֻפְשָׁה, בְּיוֹם שַׁבָּת אוֹ אַחַר הַצָּהֳרַיִם

20/05/19 ,09:26
© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

כרטיסיות ריקות לרכיבי תוכן חדשים

20/05/19 ,09:26
© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

נספחים

כלים למורה

טופס תיעוד ליום

תאריך: _____ מספר: _____

מס' הקצאת ח/ת	ח/ת שהוקצה	הערות לגבי ח/ת שהוקצה, כגון: מספר הקצאות שהוקצו לח/ת, סיבת ביטול הקצאה, וכו' (יש למלא גם אם לא הוקצה ח/ת)

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – יחידת הארצית לקידום מעורבות חברתית בהוראת מדעי החיים

דף תצפית ותיעוד

תאריך: _____ **פעימה 1 / 2** **היחידה: על עצמי / סיפור** **הנושא:** _____

שם התלמיד/ה	**התבוננות על הכותב/ת** הקשבה והשתתפות בשיחה המקדימה, הגישה לכתיבה וההתנהלות במהלך הכתיבה	**התיווך במהלך הכתיבה** (יש למלא רק אם התקיים תיווך) הבהרת ההוראות, הצעה של משפטי פתיחה, כתיבת הסיפור מפי התלמיד וכו'

20/05/19, 09:26
© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

התבוננות על הכותב/ת ועל הטקסט

שם התלמיד/ה: _____ **נושא הכתיבה:** _____ **התאריך:** _____

התבוננות על הכותב/ת

אפשר להתייחס ליבטים אלה:

- באיזו מידה התלמיד/ה השתמש/ה בשיחה לקראת הכתיבה כדי לשפר את הטקסט שכתב/ה בעקבותיה?
- איך ניצל/ה התלמיד/ה את הזמן שהוקצה לו/ה לכתיבה ואיך התנהל/ה במהלכה (למשל בהיסוסים, בהתלבטות, בחוסר רצון)?

התבוננות על הטקסט

התרשמות כללית

אפשר להתייחס ליבטים אלה:

- באיזו מידה "דיבר" עולם/עולייך הטקסט כקורא/ת (למשל לגבי עניין, סקרן, ריגש, הפתיע והרשים אותך בתוכנו ובאופן כתיבתו)?
- באם יש דבר הבולט בטקסט ובאופן כתיבתו (למשל בתיאור, אורך הטקסט, מבנה הטקסט, ההיבט הלשוני)?

תוכן

☐ מפותח היטב ☐ מפותח ☐ מפותח מעט ☐ מצומצם

אפשר להתייחס ליבטים אלה:

- איזו/ה, מחשבות ורגשות של דמות, פעולות של דמות ואירועי סביבה.
- למידת הכתיב/ת ומידת המורכבות שלו/ה בנושא.

כמה ברורים הטקסט מפורטים?

הערה: אם הטקסט אינו עוסק בנושא הנדרש, יש לתעד זאת במחוון ולהעריך אותו לפי הקריטריונים במחוון.

לכידות

☐ לכיד ☐ לכיד ברובו ☐ לכיד בחלקו ☐ לא לכיד ברובו

- באיזו מידה הרעיונות בטקסט קשורים זה לזה ומאורגנים ברמת פיסקה ולמשל כרונולוגית, סיבתית?
- באיזה אופן הרעיונות מקושרים זה לזה למשל בעזרת מילות קישור, מצביעים ופיינו שיחה?

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

- באיזו מידה אפשר לצפות בטקסט ניקוד של שימוש בדגש בין האותיות לטקסט כלפי? לפי כמה קיים בטקסט:
  - ניתן באופן מלא, ניתן בשימוש בו ובהתאמה לנושא הכתיבה.
  - ניתן במקרים מורפולוגיים ובמקרים תחביריים.
- באיזו מידה קיימת בטקסט עקיבות לשונית בהיבטים הבאים:
  - צורות מורפולוגיות - תחביר.

לשון הטקסט

☐ רמה גבוהה ☐ רמה בינונית/גבוהה ☐ רמה בינונית/נמוכה ☐ רמה נמוכה

מאפייני כתיב, כתב וארגון על פני הדף

שימוש בסימני הפיסוק נקודה וסימן שאלה

☐ פיסוק נכון ברובו שתומך בקריאה ☐ פיסוק חלקי ☐ היעדר פיסוק או פיסוק שגוי

פירוט/הערות: _____

כתיב

☐ כתיב נכון או נכון ברובו ☐ שגיאות כתיב רבות (בעיקר הומופוניות שאינן פוגמות בקריאות) ☐ כתיב משובש (הפוגם בקריאות)

פירוט/הערות: _____

כתב יד

☐ דפוס ☐ מובן וקריא ☐ מובן ברובו ☐ קשה לפענוח

☐ מעורב

☐ כתב יד

פירוט/הערות: _____

ארגון הכתוב על פני הדף

☐ מאורגן היטב ☐ מאורגן ☐ עדיין אינו מאורגן

פירוט/הערות: _____

לסיכום

לקראת תוכנית עבודה: נקודות חוזק ונקודות לחיזוק

- היבטים שהיית רוצה להמשיך ולחזק בכתיבה של התלמיד/ה.
- היבטים שהיית בוחר/ת לקדם בכתיבה של התלמיד/ה ויש להמלץ את ההיבטים האלה גם בהפעלות בטקסטים אחרים שכתב/ה התלמיד/ה.

לקראת שיחת משוב

- דברים שהיית רוצה להציג בפני התלמיד/ה או לשאול אותו/ה בקבלת קהילות הטקסט לגי כתיבה. סמך הגישה שלו/ה לכתיבה.

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

שְׁאֵלוֹן לַתַּלְמִיד – חֲוָיַת הַכְּתִיבָה

אֲנִי מְסַפֵּר עַל עַצְמִי – עַל הַחֲוָיָה שֶׁלִּי בִּזְמַן הַכְּתִיבָה	לֹא	לִפְעָמִים	כֵּן
אֲנִי נֶהֱנֶה לִכְתֹּב.			
יֵשׁ לִי רַעְיוֹנוֹת לִכְתִיבָה.			
אֲנִי מַרְגִּישׁ שֶׁאֲנִי מִתְאַמֵּץ בִּכְתִיבָה.			
אֲנִי מִתְעַיֵּף כְּשֶׁאֲנִי כּוֹתֵב.			
אֲנִי מַצְלִיחַ לִכְתֹּב אֶת הָרַעְיוֹנוֹת שֶׁלִּי.			
אֲנִי אוֹהֵב שֶׁאֲחֵרִים קוֹרְאִים אֶת מָה שֶׁאֲנִי כּוֹתֵב.			
אֲנִי מַרְגִּישׁ שֶׁאֲנִי מִשְׁתַּפֵּר בִּכְתִיבָה.			

רָצִיתִי לְהוֹסִיף שֶׁ...

© כל הזכויות שמורות לראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך

כל הזכויות שמורות למדינת ישראל, משרד החינוך, ראמ"ה. השימוש במסמך זה, לרבות הפריטים שבו, מוגבל למטרות לימוד אישיות בלבד או להוראה ולבחינה על ידי מוסד חינוך בלבד, לפי הרשאה מפורשת למוסד חינוך באתר ראמ"ה. זכויות השימוש אינן ניתנות להעברה. חל איסור מפורש לכל שימוש מסחרי וכן לכל מטרה אחרת שאינה מסחרית. אין להעתיק, להפיץ, לעבד, להציג, לשכפל, לפרסם, להנפיק רישיון, ליצור עבודות נגזרות בין על ידי המשתמש ובין באמצעות אחר לכל מטרה או למכור פריט מפרטי המידע, התוכן, המוצרים או השירותים שמקורם במסמך זה. תוכן המבחנים, לרבות טקסט, תוכנה, תמונות, גרפיקה וכל חומר אחר המוכל במסמך זה, מוגן על ידי זכויות יוצרים, סימני מסחר, פטנטים או זכויות יוצרים וקניין רוחני אחרות, ועל פי כל דין; כל זכות שאינה ניתנת במסמך זה במפורש, דינה כזכות שמורה.

מבדק בכתיבה לכיתה ב' | מדריך למורה