

המינהל הפדגוגי  
האגף לחינוך יסודי  
המזכירות הפדגוגית  
הפיקוח על הוראת העברית



מדינת ישראל  
משרד החינוך



ראמ"ה  
הרשות הארצית  
למידה והערכה בחינוך

# מבדק בכתיבה לכיתות ה'-ו'

למגזר החרדי

## 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 תמי סבג שושן	מרכזת בכירה (מבחנים ארציים), ראמ"ה
גב' דליה הלוי	מנהלת תחום דעת עברית בקדם-יסודי וביסודי (עד 2022), המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך (בעת פיתוח המבדק)
ד"ר לימור קולן	מנהלת תחום דעת עברית בקדם-יסודי וביסודי, המזכירות הפדגוגית – אגף שפות, משרד החינוך; המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין
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' אורית רוזנמן	מפקחת על הוראת העברית במחוז החרדי, משרד החינוך
ד"ר ניקי אהרוניאן	אורנים המכללה האקדמית לחינוך

## צוות הפיתוח, המרכז לטכנולוגיה חינוכית (מטח)

גב' אילנה מסט	ראש צוות הכתיבה
גב' עליזה יגן	אחראית על גרסת החרדים
גב' דורית כהן	חברת צוות כתיבה
גב' תהילה גרינוולד	חברת צוות כתיבה
גב' יעל גורודנסקי	פסיכומטריקאית
גב' לירון שירי הושמנד	רכזת הפרויקט
גב' ענת ריינר	עורכת לשון
גב' גיליה בר לוי	עורכת לשון
גב' אולה נסטרובה	מעצבת המבדק
גב' טלי אלבז גדסי	מנהלת הפיתוח של מבדקי הערכה מעצבת

# תוכן העניינים

4	<b>הקדמה</b>
5	מבוא תאורטי : כתיבה בכיתות ה' – ו'
11	תיאור משימות הכתיבה במבדק
12	תכולת מבדק הכתיבה
13	הערכה באמצעות מבדק הכתיבה
14	העברה של מבדק הכתיבה
15	<b>שלב 1 – כתיבה</b>
16	א. משימות בעלות מאפיינים מידעיים המבוססות על קריאת מקורות מידע
17	- הנושא : פסולת פלסטיק (לכיתה ה')
25	- הנושא : אנרגייה מתחדשת – טורבינות רוח (לכיתה ו')
30	ב. משימות של כתיבה מנקודת מבט רפלקטיבית ופרשנית
30	- הנושא : דמות ביצירה ספרותית
34	- הנושא : "על עצמי"
35	ג. משימות של כתיבה בעלת מאפיינים סיפוריים
36	- הנושא : כתיבה בנושאים חברתיים
41	ליווי התלמידים במפגשי הכתיבה
43	תיווך לתלמידים המתקשים במשימה
44	<b>שלב 2 – הערכת הכתיבה באמצעות מחוון</b>
43	הסבר על המחוון, מבנהו ורכיביו השונים
50	א. מחוון להערכת כתיבה בעלת מאפיינים מידעיים
52	ב. מחוון להערכת כתיבה מנקודת מבט רפלקטיבית ופרשנית
54	ג. מחוון להערכת כתיבה בעלת מאפיינים סיפוריים
56	<b>שלב 3 – שיחת משוב אישית</b>

# הקדמה

למורות! שלום,

מבדק הכתיבה נועד לתת לכן כלי שבעזרתו תוכלו להתבונן בהתפתחות היכולת של התלמידים להפיק שיח כתוב במהלך שנות הלימודים בכיתה ה' ובכיתה ו'. כלי זה ממשיך ומרחיב את מבדקי הכתיבה לכיתה ב' ולכיתות ג'-ד', ובדומה להם הוא פותח בזיקה הדוקה לתוכנית הלימודים בחינוך הלשוני בעברית, ולפי תפיסת ההערכה המעצבת. הערכה מעצבת מדגישה את הצורך לבסס את קבלת ההחלטות הנוגעות להוראה וללמידה על ראיות, כלומר על סמך מה שהתלמידים יודעים לעשות. משימות הכתיבה נועדו לספק לכן, המורות, כלים לאיסוף מידע על השלב שבו התלמידים נמצאים בתהליך התפתחות מיומנויות הכתיבה שלהם, ואתן יכולות להשתמש במידע שנאסף באופן מושכל ולתכנן פעולות הוראה לקידום התלמידים. הטקסטים שכותב כל תלמיד<sup>2</sup> במסגרת משימות המבדק נאספים בתלקיט אישי כמו גם טקסטים הנכתבים בהקשרים לימודיים אחרים. איסוף החומרים בתלקיט מאפשר למורה להתבונן בהתפתחות הכתיבה במשך השנה, ולבחור טקסטים להערכה מתוך מגוון הטקסטים שכתב התלמיד.

המבדק לכיתות ה'-ו' מציע משימות כתיבה משלושה סוגים שהן ברמת מורכבות גבוהה יותר מאשר בכיתות ב'-ד': כתיבה מידעית הממזגת מידע משני מקורות בנושאים מתחום הדעת מדע וטכנולוגיה, כתיבה מנקודת מבט רפלקטיבית ופרשנית, וכתיבה בעלת מאפיינים סיפוריים בנושאים חברתיים המתאימים לשכבות הגיל ה'-ו'.

ההערכה במבדק זה מתבצעת באמצעות מחוון המותאם לכל אחד מסוגי הכתיבה שלעיל. את המחוון מלווה כלי לניהול שיח רפלקטיבי, המעודד דיאלוג עם התלמידים על הטקסטים שכתבו ועל עצמם ככותבים.

אנו מקווים כי המבדק יספק לכן הזדמנויות מגוונות ללוות את התלמידים וללמוד על הכתיבה שלהם, הן כקוראות המתעניינות בעולמם של התלמידים, והן כמנחות המכוונות ומציבות מטרות אישיות עבור כל תלמיד ותלמידה. הערכת כתיבה זו, כשהיא נעשית מתוך גישה התומכת בתחושת המסוגלות של התלמידים, עשויה לטפח בהם מוטיבציה להמשיך ולכתוב ולהביא לידי ביטוי את יכולות הכתיבה שלהם.

1 המדריך פונה למורות אך הוא מיועד למורות ומורים כאחד.

2 בכל מקום שבו מופיעה המילה 'תלמיד' הכוונה היא לתלמיד ותלמידה כאחד.

# מבוא תאורטי: כתיבה בכיתות ה'-ו'

## ד"ר עמליה בר-און

המבדק להערכת הכתיבה של תלמידים מראשית שנות בית הספר היסודי ועד סופו נבנה באופן צומח: המבדק הראשון נבנה עבור תלמידי כיתות ב'. לאחריו נבנה המבדק עבור תלמידי כיתות ג'-ד', והמבדק עבור תלמידי כיתות ה'-ו' – שמוצג כאן – הוא האחרון בסדרה. התפיסה שליוותה את הפיתוח היא שהערכת הכתיבה צריכה להביא בחשבון את המהלך ההתפתחותי של התגבשות יכולות הכתיבה ולשקף אותו בשכבות הגיל השונות, מתוך מודעות למורכבות של משימת הכתיבה ולשלל הגורמים המשפיעים עליה. כך למשל, הנושאים שמוצעים לתלמידים צריכים להתאים לשלב ההתפתחותי בהיבט של מופשטות הנושא והמורכבות שלו, ולתחומי העניין בשכבות הגיל השונות; תהליך ההטרמה לקראת הכתיבה צריך להביא בחשבון שהתלמידים נעשים עצמאיים יותר בתכנון הכתיבה, ובהתאמה, גם המחווה להערכת הכתיבה מתרחב ומתפתח כדי להתאים להערכת טקסטים מסוגים שונים. כל אחד משלושת המבדקים בסדרה מלווה במדריך מפורט למורה. המדריך הנוכחי, האחרון בסדרה, מאפשר להתבונן במבדק הצומח במבט-על. במדריך זה אנו מציגים לראשונה את מבדק הכתיבה במסגרת **המודל ההתפתחותי להערכת הכתיבה בשנות בית הספר היסודי**.

## המודל ההתפתחותי להערכת הכתיבה בשנות בית הספר היסודי

בניית מבדק הערכה היא משימה מאתגרת שדורשת ידע, חשיבה קפדנית ומעמיקה, ויצירתיות רבה, במטרה לבנות כלי שיעריך מהימנה את יכולות התלמיד/ה. מבין תחומי ההערכה השונים, הערכת כתיבה היא ללא ספק מאתגרת ביותר; כתיבה היא יכולת מורכבת ורבת פנים, שאינה נלמדת מפורשות (שלא כמו קריאה או חשבון), אלא מתהווה בהדרגה מרגע הלידה של הילד, ותלויה במידה ניכרת בסביבה שבה גדל. בשנים שבהן הילדים עדיין אינם קוראים וכותבים מתבססות יכולות ההבעה בשיח הדבור, ובהמשך מצטרפת אליהן ההבעה בכתב. לכן, איכות הכתיבה של התלמידים אינה בהכרח נגזרת ישירה של ההוראה, ועם זאת, לסביבה הבית-ספרית, שמזמנת התנסויות כתיבה רבות בהקשרים שונים ומעודדת אותן, השפעה מכרעת על התפתחות הכתיבה. האופן שבו נזמן וניצור את התנסויות הכתיבה, הדרך שבה נתייחס ונגיב לדברים שהתלמידים כתבו, ובתוך זאת, האופן שבו נשקף לכל אחד ואחת מהם את החלקים היפים ואת אלה שאולי דורשים שיפור, יישאו השלכות מרחיקות לכת על התפיסה שלהם את חוויית הכתיבה ועל הרצון שלהם לכתוב. מדובר באחריות כבדה ביותר!

האחריות של המורות בשכבות הצעירות היא לבסס את חוויית ההתנסות הטובה. המורות בשכבות הבוגרות של בית הספר היסודי מקבלות לידיהן תלמידים שכבר צברו ניסיון ועיצבו את תחושותיהם ותפיסותיהם לגבי מטלת הכתיבה. האחריות שלהן היא לשמר את החוויה החיובית בקרב אלו שמציגים זאת. עבור אלה שכתבה היא בשבילם "סוג של עונש", ואנו מכירים רבים כאלה, השנים האחרונות בבית הספר היסודי הן נקודת זמן קריטית שניתן לחולל בה שינוי, טרם המעבר לחטיבה ולתיכון.

המודעות לאחריות הכבדה הזו עמדה בליבו של תהליך בניית מבדק הכתיבה הצומח. בארץ ובעולם מוצגות גישות רבות ומגוונות להערכת כתיבה. בהקשר המחקרי או במסגרת של מבחן הערכת הישגים מקובלת גישת ההערכה האחידה: כלל התלמידים כותבים טקסט אחד או שניים באותו הנושא (לעיתים ניתנת בחירה מסוימת של נושאים), והאחידות מאפשרת השוואה יעילה בין התלמידים. הערכה מסוג זה פחות מתאימה להערכה מעצבת – הערכה שנעשית על ידי המורה בכיתה במטרה לייצר בסיס לתוכנית עבודה עם התלמיד או התלמידה.

בתוך ההקשר של הערכה מעצבת והצרכים שלה, פותחו שלושת המבדקים לכיתות ב'–ו' ונבנה המודל ההתפתחותי להערכת הכתיבה בשנות בית הספר היסודי. המודל מתבסס על מספר תובנות ועקרונות מנחים.

### התובנות שבבסיס המודל ההתפתחותי להערכת הכתיבה

מצידם של הכותבים (התלמידות והתלמידים), הכתיבה היא תהליך יצירתי וסובייקטיבי; כל כותב וכותבת מפיקים את הטקסט מתוך עולמם האישי, מתוך החוויות והידע שלהם, התפיסות והרגלי השיח שלהם. למשל, האחד רגיל להאריך ולהרחיב והאחרת מעדיפה להיות עניינית ותמציתית. ככל שהכותב כותב על נושא שהוא מכיר, שקרוב לליבו, שמעניין אותו, שיש לו ידע בו, או שיש לו מה לומר עליו, כך הכתיבה תהיה עשירה ואיכותית יותר.

מצידם של מעריכי הכתיבה (המורות והמורים) – נדרש מהם לחוות דעה על הרעיונות שהתלמיד או התלמידה בחרו לכתוב עליהם, על האופן שבו הם מביעים אותם ועל האופן שבו הם קושרים ביניהם ומתכתבים עם הקוראים. זו דרישה לא פשוטה! נדרשת מודעות לשונות הרחבה בין הכותבים בתוך אותה שכבת גיל, כמו גם לתקרת הזכוכית של כל שלב ושלב. הדרישות מאתגרות כיוון שאנו כבוגרים היינו כנראה כותבים אחרת. המודעות לאחריות הכבדה מחד גיסא והרצון לקדם את התלמידים מאידך גיסא דורשים מאיתנו, המורות והמורים, לדעת כיצד לתווך את הדברים לתלמידים כך שיהיו מקדמים ולא להפך. על בסיס התובנות האלה נבנו העקרונות המנחים של המבדק, והם נכונים לכל שכבות הגיל הנבדקות.

### עקרונות מנחים בבסיס המודל ההתפתחותי להערכת הכתיבה

העקרונות המוצגים להלן התוו את בניית המבדק. חשוב לומר שהם נכונים לכל הקשר של משימת כתיבה משמעותית, ולא רק למשימות ההערכה.

1. נקודת המוצא היא שתלמידים כותבים כל יום על נושאים שונים במגוון רחב של הקשרים. באופן דומה, הערכת הכתיבה צריכה להיות תהליך מתמשך שבו לאורך השנה נבדקים מספר תוצרי כתיבה מגוונים בנושאים שונים ובסוגות שונות, כך שתתקבל תמונה מהימנה על יכולות התלמיד/ה.
2. רצוי להימנע מניסיון להאחיד את ההערכה, ויתרה מזאת, מומלץ להציע לתלמידים מגוון רחב של נושאים שמתוכם יבחרו.

3. נושאי הכתיבה המוצעים לתלמידים צריכים להתאים לשלב ההתפתחותי בהיבט של מופשטות הנושא והמורכבות שלו, והתכנים צריכים להתאים לתחומי העניין והלימוד של התלמידים בשכבות הגיל השונות. כל זאת תוך מתן היצע רחב שמכיר בשונות הרבה בתחומי העניין והידע של התלמידים.
4. ככל שהערכה של הכתיבה תכלול מהלך מקדים של הטרמה שבו מעוררים ומעבדים את התכנים של הנושא הנבחר לכתיבה, כך הכתיבה של התלמיד תהיה מבוססת-ידע ועשירה יותר, וניתן יהיה להפיק מידע אמין יותר על יכולות הכתיבה שלו.
5. ההטרמה לכתיבה משמעותית צריכה להתקיים תמיד ובכל גיל, אבל ההיקף שלה והאופן שבו היא נעשית תלויים בשכבת הגיל ובנושא. בגילים הצעירים המורה דומיננטית יותר והיא המובילה את תהליך טרום הכתיבה, ועם ההתקדמות בשנות הלימוד ניתן להנחות את התלמידים לקיים הטרמה בעצמם, אם באמצעות שיח עמיתים ואם באמצעות ארגון מידע או טיוטה.
6. הכתיבה צריכה להיעשות בתוך הקשר תקשורתי. ההקשר אינו חייב להיות "כתיבה למישהו קונקרטי", אבל צריכה להיות לו סיבה אותנטית.
7. בהמשך לכך, נקודת המוצא של ההערכה היא שלטקסט יש תפקיד תקשורתי אמיתי. לכן, כשאנו קוראים טקסט שהתלמיד או התלמידה כתבו, אנו נדרשים בראש ובראשונה להתרשם ממנו עוד לפני שפירקנו אותו לרכיביו וניתחנו אותם. מצופה מאיתנו להתייחס לתוכן ולהגיב לו באופן אמיתי.
8. כמעט תמיד אפשר לזהות חוזקות בטקסט שהתלמיד כתב. זיהוי החוזקות קריטי בתהליך ההערכה; הוא הבסיס הרחב שעליו תיבנה תוכנית ההוראה, ואלה הדברים שנפתח איתם כאשר נקיים את השיח עם התלמיד לאחר הכתיבה.
9. לצד זאת, נרצה להכיר ולזהות את התחומים שנבקש לקדם במסגרת ההוראה. לכן ההערכה צריכה לכלול מחוון מובנה שמתייחס לטקסט השלם ולרכיביו.
10. המחוון צריך לראות בכל תוצר כתיבה טקסט ייחודי, שלא ניתן להעריך אותו על פי קריטריונים קשיחים נתונים מראש. על הערכת תוצר הכתיבה לשאוף להצגת תיאור מדויק ככל האפשר המשלב את חוזקות התלמיד עם התחומים שאותם תרצה המורה לקדם.
11. השוואה של תוצר הכתיבה אל מול דוגמאות כתיבה שונות של תלמידים בני אותו גיל היא דרך יעילה לזהות את החוזקות והתחומים שאותם כדאי לקדם בגיל הנתון, והיא מביאה בחשבון את תקרת הזכוכית של יכולות הכתיבה בכל שלב.
12. ולבסוף, ככל שהמורים מתנסים יותר בהערכה מסוג זה, כך הם יכולים לאמץ את גישת ההערכה וליישם אותה, בלי להיות תלויים בהוראות ההעברה ובקריטריונים שמציג המחוון. מעבר להערכה, הגישה שהמודל מציג יכולה להפוך ולהיות חלק מתפיסת ההוראה ולהתאים לכל משימה שכוללת כתיבה.

## התפתחות הכתיבה בין כיתה ב' לכיתה ו'

בהתאם לאופי הצומח של מבדק ההערכה, ההנחה היא שמורות הכיתות הצעירות יפיקו תועלת ויצאו נשכרות מההיכרות עם רצף התפתחות הכתיבה ומהידיעה לאן תלמידיהן אמורים להתקדם. באותה מידה חשוב שמורות הכיתות הבוגרות יכירו את המהלך ההתפתחותי שעברו התלמידים עד לשלב שבו הן פוגשות אותם. התיאור שלהלן יציג בקצרה את המידע ההתפתחותי על כיתות ב', ג' ו-ד'. להרחבה על הגילים האלה מומלץ לקרוא את המבוא התאורטי במדריך למורה של כיתה ב' ושל כיתות ג'-ד'. כאן נרחיב על השינויים ההתפתחותיים שמאפיינים את תלמידי כיתות ה' ו-ו'.

### כתיבה בכיתות ב' עד ד'

הערכת הכתיבה בכיתה ב' מביאה בחשבון שהתלמידים אומנם כבר שולטים היטב בשיח הדבור, אך נמצאים בעיצומו של תהליך רכישת הקריאה והכתיבה, ועדיין מפנים משאבי קשב רבים לתהליכים בסיסיים של הפקת הכתב. אלה עשויים להגביל במידה מסוימת את יכולת ההבעה בכתב. תלמידי כיתות ג'-ד' מראים התפתחות דרמטית במישורים רבים: הם כבר כותבים כתיבה שוטפת ואוטומטית, קוראים שוטף ונחשפים למגוון רחב של טקסטים בספרים ובמדיה, מציגים ידע עולם רחב יותר וידע לשוני אורייני שמשמש אותם יותר ויותר בקריאה ובכתיבה, וכן חלה אצלם התפתחות משמעותית בתפקודים הניהוליים, שחשובים כל כך ללמידה מוצלחת בכלל ולהפקה של טקסטים כתובים לכידים ואיכותיים בפרט.

### כתיבה בכיתות ה' עד ו'

תלמידי כיתות ה'-ו' נמצאים בשלב התפתחותי מרתק שמסמן את המעבר מתקופת הילדות לתקופת ההתבגרות. הם קבוצת הבוגרים בבית הספר היסודי ועומדים לפני המעבר לחטיבה, שתחשוף אותם לדפוסי למידה חדשים. בני ובנות העשרה הצעירים מראים התפתחות ושינויים משמעותיים בכמה מישורים:

1. **השתכללות יכולות הקריאה והכתיבה.** תלמידי כיתות ה'-ו' הם כבר קוראים מיומנים ומנוסים. הקריאה משמשת אותם ללמידה ולהרחבת הידע, והכתיבה היא אמצעי תקשורת זמין ונוח. מאחר שבעידן הנוכחי הכתיבה מקבלת מקום רחב יותר ויותר בתקשורת החברתית, הם מתנסים בה לא מעט גם מחוץ לכתיבה במסגרת הלימודית.
2. **השתכללות היכולות הלשוניות.** ההתנסות רבת השנים, באופן יחסי, עם הטקסט הכתוב מעשירה משמעותית את השפה, וההבחנה בין הלשון הדבורה ללשון הכתובה נעשית ברורה יותר. אפשר למשל לראות את השימוש היפה במשפט כולל ואת השימוש העשיר בתארים במשפט שלהלן שכתבה תלמידת כיתה ו', המתאר דמות ביצירה: "גייני מצחיקה, חכמה מאוד ובעלת תשוקה, קשוחה לא בדרך בלתי נעימה אך... נועזת". בדוגמה הבאה, שלקוחה מתוך טקסט מידעי שנכתב בעקבות קריאה, אפשר לראות שוב מבנה תחבירי מורכב, אוצר מילים עשיר ומרשים ("מתכלים", "באמצעות") ומבנים לשוניים שמאפיינים את הרכישה הלשונית המאוחרת: צורת הסביל ("שמופק"), שמות פעולה בתוך מבנה סמיכות ("שריפת הדלקים"), וצורת השייכות ("בריאותנו"): "החשמל שמופק בישראל הוא



ממקורות אנרגיה מתכלים, באמצעות שריפת דלקים. שריפת הדלקים מזהמת את הסביבה ופוגעים בבריאותנו.

3. **התרחבות מגוון הסוגות, ובפרט הסוגה העיונית והמידעית.** סוגת הסיפור היא הסוגה העיקרית שהילדים נחשפים לה בילדות, ועם ההתקדמות בשנות הלימוד מתרחבת החשיפה לסוגה המידעית, שהיא סוגת הלמידה העיקרית. תלמידי כיתות ג' ו-ד' כבר רכשו שליטה טובה בכתיבה של סיפורים וחוויית ומתחילים להתנסות יותר ויותר בכתיבה של הטקסט המידעי – למשל, הם כותבים על תופעה שלמדו עליה בכיתה. תלמידי כיתות ה'-ו' כבר מנוסים מעט יותר בכתיבה של טקסטים מידעיים והם מתחילים להתנסות בכתיבה של טקסטים למטרות טיעון ושכנוע, או טקסטים שדנים בנושא מסוים (למשל, מדוע ילדים אוהבים להשתתף בתנועת נוער). שתי הסוגות האחרונות מציבות אתגרי כתיבה משמעותיים. לעיתים הכתיבה מתבססת על קריאה מקדימה, ובמקרים האלה נדרש לארגן את החומר ולעבד את הרעיונות, ולעיתים הכותבים נדרשים לדלות את הרעיונות מתוך הידע שלהם. הרעיונות הם מופשטים ודורשים יכולות הכללה. בחטיבה ובתיכון אלה יהיו סוגות הכתיבה המרכזיות, ותלמידי כיתות ה'-ו' מתחילים להתנסות בהן.

4. **התפתחות משמעותית של יכולות החשיבה המופשטת ויכולות ההכללה.** בהמשך לסעיף הקודם, תלמידי כיתות ה'-ו' מציגים התפתחות מרשימה ביכולות ההכללה שלהם וביכולת להתבונן על נושא מסוים מנקודות מבט שונות. הם מגלים עניין בנושאים מופשטים ומרוחקים יותר (למשל, משבר האקלים בעולם), ומביעים עמדות בנושאים שונים. היכולות האלה חשובות מאוד לכתיבה בנושאים עיוניים ומידעיים.

5. **העולם החברתי.** אחד המאפיינים המרכזיים של המעבר אל תקופת ההתבגרות הוא השינויים שמתרחשים בהקשר החברתי. בני ובנות העשרה הצעירים מרחיבים את מעגלי התקשורת החברתית שלהם ומשכללים את היכולות החברתיות, וביניהן היכולת החשובה להבין או לחשוב על מה שהזולת חושב (Theory of Mind). הקשרים החברתיים תופסים מקום מרכזי יותר ויותר בחייהם והעיסוק בנושאים חברתיים הולך ומתרחב. ההתנסות הרבה והאינטנסיבית בתקשורת ושיח עם חברים תורמת הן להתפתחות הקוגניטיבית והן ליכולות ההבעה, שישליכו גם על ההבעה בכתב.

6. **תפקודים ניהוליים.** זו התקופה שבה מתרחשת התפתחות דרמטית של הרשתות המוחיות שאחראיות על התפקודים הניהוליים – יכולות הקשב, הזיכרון, ההתמדה, הבקרה ועוד. לכל אלה תרומה חשובה ביותר ללמידה בכלל ולכתיבה בפרט.

בהתבסס על התובנות והעקרונות לעיל, ועל ההיכרות עם התפתחות הכתיבה לאורך שנות בית הספר היסודי, נבנה המודל ההתפתחותי להערכת הכתיבה בשנות בית הספר היסודי. מודל ההערכה מורכב משלושה שלבים: (I) **שלב טרום-כתיבה** שכולל את **בחירת נושא הכתיבה** מבין מגוון נושאים מוצעים ואת **תהליך ההטרמה**; (II) **שלב הכתיבה**, ו- (III) **שלב ההערכה בעזרת המחווה, מתן המשוב ובניית תוכנית ההוראה**. שלושת השלבים האלה מופיעים בשלושת מבדקי הכתיבה – המבדק לכיתות ב', המבדק לכיתות ג'-ד' והמבדק לכיתות ה'-ו', והם שומרים על אותם העקרונות שהוצגו לעיל. בתוך זאת, הנושאים של משימות הכתיבה מכיתה ב' ועד למבדק הנוכחי מתפתחים ומתגוונים בהתאמה להתפתחות הקוגניטיבית והאוריינית-לשונית של התלמידים הצומחים ולמקומה ההולך ומתרחב של הכתיבה בלמידה הבית-

ספרית. שתי מטלות הכתיבה שמופיעות במבדק לכיתות ב' (כתיבה "על עצמי" וכתיבה של סיפור) חוזרות ומופיעות עד סוף בית הספר היסודי בגרסאות שמותאמות להתפתחות. בכיתות ג' ו-ד' נוספות מטלות כתיבה שהן בזיקה ליחידות הוראה ומצטרפת כתיבה של טקסט מידעי, ובכיתות ה' ו-ו' מטלות הכתיבה בזיקה ליחידות ההוראה מציגות רמת מורכבות גבוהה יותר ודורשות איסוף וארגון מידע ממקורות שונים.

## תיאור משימות הכתיבה במבדק

במבדק הכתיבה כלולות משימות כתיבה בנושאים הקרובים לעולמם של התלמידים: נושאים שיש להם זיקה לתחומי דעת ולנושאי לימוד מתוך תוכנית הלימודים לכיתות ה'ו', וזאת משום שעיקר הכתיבה של התלמידים בהקשר הבית-ספרי קשורה לתכנים הנלמדים; ונושאים לכתיבה שאין להם בהכרח זיקה לנושאי הלימוד אך הם מעסיקים את התלמידים בכיתות אלה. מרבית המשימות משותפות לשתי שכבות הגיל. המשימות במבדק כתיבה זה מייצגות שלושה סוגים של כתיבה הנדרשים בכיתות ה'ו':

1. כתיבה בעלת מאפיינים מידעיים
2. כתיבה מנקודת מבט רפלקטיבית ופרשנית
3. כתיבה בעלת מאפיינים סיפוריים.

### להלן פירוט נושאי המשימות:

נושאים	סוג הכתיבה
<p><b>כיתה ה':</b> פסולת פלסטיק</p> <p><b>כיתה ו':</b> אנרגייה מתחדשת – טורבינות רוח</p>	<p><b>כתיבה בעלת מאפיינים מידעיים</b> <b>מתחום הדעת מדע וטכנולוגיה</b> (בזיקה ליחידות הוראה ומבוססת על קריאת מקורות מידע)</p>
<p>אפיון דמות מתוך יצירה ספרותית (בזיקה ליחידות הוראה)</p> <p>על עצמי:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- החוג שלי</li> <li>- השיעור האהוב עליי בבית הספר</li> <li>- מעשה חסד</li> <li>- תנועת נוער שלי.</li> </ul>	<p><b>כתיבה מנקודת מבט רפלקטיבית ופרשנית</b></p>
<p>כתיבה בנושא סוגיות חברתיות:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- לא עומדים מן הצד</li> <li>- יומני היקר - חרם בין ילדים (גרסה לבנים וגרסה לבנות)</li> </ul>	<p><b>כתיבה בעלת מאפיינים סיפוריים</b></p>

המשימות המוצעות במבדק זה יכולות לשמש למורה בסיס ודגם לבניית משימות אחרות לתלמידיה בנושאים שונים המעניינים אותם ומתאימים להם, או בנושאים הקשורים לתחומי הדעת הנלמדים בבית הספר.

# תכולת מבדק הכתיבה

## כלי עזר לכתיבה לתלמידים:

- דפי כתיבה מעוצבים שבהם הנחיות לביצוע המשימות;
- מקורות מידע לביצוע המשימות בעלות המאפיינים המידעיים ("פסולת פלסטיק" ו"אנרגייה מתחדשת – טורבינות רוח");
- דף כתיבה מעוצב ללא נושא – תבנית ריקה לשימוש המורה להוספת נושא חדש.

## כלים למורים:

- דף תצפית ותיעוד – דף כיתתי לתיעוד התנהגות התלמידים והתיווך שניתן במהלך מפגש הכתיבה, אם אכן נדרש תיווך.
  - מחוון להערכת הכתיבה – במחוון תמצאו הנחיות להערכת איכות הכתיבה של הטקסט.
- יש מחוון מותאם לכל אחד מסוגי הכתיבה:

1. מחוון להערכת כתיבה בעלת מאפיינים מידעיים
  2. מחוון להערכת כתיבה מנקודת מבט רפלקטיבית ופרשנית
  3. מחוון להערכת כתיבה בעלת מאפיינים סיפוריים.
- מדריך למורה – במדריך מוצג הרציונל לפיתוח משימות הכתיבה, מבוא תאורטי, הנחיות להעברת המבדק, הנחיות להערכת המבדק וכלי למשוב.
  - חוברת דוגמאות – בחוברת זו מוצגים טקסטים ברמות שונות שכתבו תלמידים על כמה מנושאי הכתיבה. כל טקסט מנותח לפי נוסח המחוון המתאים לו.
  - שאלון לתלמיד – חוויית הכתיבה – שאלון אישי שימלאו כל תלמיד ותלמידה לפני שיחת המשוב.

## הערכה באמצעות מבדק הכתיבה

הערכת הכתיבה נעשית על סמך מגוון טקסטים שהתלמיד כותב בהקשרים לימודיים ובהקשרים שיש להם משמעות עבורו. הטקסטים ייאספו **בתלקיט** שיאפשר למורה להתבונן בהתפתחות יכולות הכתיבה של התלמידים ואף לשתף אותם בכך. כמו כן, המורה תוכל לבחור את הטקסטים הטובים ביותר להערכת הכתיבה. הערכה בדרך זו היא חלופה להערכה של טקסט מסוים שכתב התלמיד בנקודת זמן אחת. התלמידים יכולים ליצור תלקיט מתפתח מכיתה ב' עד ו', כלומר לצרף לתלקיט כיתות ב'-ד' שלהם את תוצרי הכתיבה הנכתבים במהלך הלימודים בכיתות ה'-ו', כדי לעקוב אחר התפתחות הכתיבה במשך השנים.

המבדק מאפשר התבוננות בתהליך הכתיבה משתי נקודות מבט:

האחת – 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).

השנייה – התבוננות בתלמיד ככותב (בהיבטים רגשיים כגון התפיסה העצמית שלו ככותב ותחושת המסוגלות שלו, ובהיבטים מטאקוגניטיביים-ניהוליים כגון תכנון, בקרה וקבלת החלטות).

בתהליך ההערכה שלושה שלבים:

- 1. כתיבה:** הכתיבה מתחילה בבחירת נושא הכתיבה על ידי התלמיד או המורה, ממשיכה בתהליך הטרמה בנושא הנבחר, ומסתיימת בכתיבת טקסט.
- 2. הערכת הכתיבה:** הערכה של הטקסט באמצעות מחוון המתאים לסוג הכתיבה.
- 3. משוב לתלמיד:** שיח רפלקטיבי של המורה עם התלמיד על הטקסט שכתב ועל עצמו ככותב.

### מקומה של המורה בתהליך ההערכה באמצעות תלקיט

המורה ממלאת תפקיד חשוב בהתפתחות הכתיבה של התלמידים בשנות בית הספר היסודי. היא מלווה את תהליך התפתחות הכתיבה הן כמנחה והן כקוראת. כמנחה (מנטורית), המורה 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.

כקוראת (נמענת), המורה קוראת את הטקסטים שכתב התלמיד ומגיבה עליהם. העובדה שהתלמיד יודע שמישהו קורא את הטקסטים שכתב מספיקה כדי לעורר בו את הרצון לכתוב ולהשקיע בכתיבתו. תלמידים שלומדים בסביבה שבה מעריכים את רעיונותיהם ואת ניסיונותיהם בכתיבה, קרוב לוודאי שיתאמצו יותר. גם קרוב לוודאי שירגישו כי הטקסטים שהם כותבים שייכים להם, שיתלהבו מתהליך הכתיבה וייהנו ממנו.

# העברה של מבדק הכתיבה

## מועדי העברת המשימות והנחיות כלליות

במהלך שנת הלימודים יתנסו התלמידים בכתיבת טקסטים מסוגים שונים ובהקשרים שונים. ל"תלקיט כתיבה אישי" יצורפו הן הטקסטים שיכתבו התלמידים על נושאים ממשימות הכתיבה שבמבדק, והן טקסטים שיכתבו בנושאים נוספים במהלך השנה. באופן זה משימות המבדק יהפכו לחלק בלתי נפרד מהוראת הכתיבה במשך השנה.

משימות המבדק יועברו בשתי פעימות במהלך שנת הלימודים. הפעימה הראשונה תתקיים בין החודשים ספטמבר-דצמבר, והפעימה השנייה תתקיים בין החודשים ינואר-מאי. בכל פעימה מומלץ להעביר לפחות שתי משימות כתיבה ולפרוס אותן על פני תקופת הפעימה. בכל פעימה מומלץ לגוון ולבחור בשניים מתוך שלושת סוגי הכתיבה: כתיבה בעלת מאפיינים מידעיים, כתיבה מנקודת מבט רפלקטיבית ופרשנית וכתיבה בעלת מאפיינים סיפוריים. הגיוון חשוב כדי לאפשר לתלמידים להתנסות בכל סוגי הכתיבה המוצעים במבדק.

את מועד העברת המשימות בזיקה לנושאי לימוד יש לתכנן בסמוך להוראה שלהם. נוסף על כך, מכיוון שמשימות הכתיבה בעלות המאפיינים המידעיים דורשות הערכת כתיבה על בסיס קריאה של מקורות מידע ומיזוג מידע מהם, יש לוודא שהן ניתנות רק לאחר שהתלמידים צברו התנסויות קודמות בכתיבה על בסיס מיזוג מידע. גם את מועד העברתה של משימת הכתיבה על דמות נבחרת מתוך יצירת ספרות, המאופיינת בכתיבה רפלקטיבית ופרשנית, יש לקבוע לאחר לימוד של יצירות ספרות ועיסוק במאפייני דמות. את שאר המשימות אפשר להעביר ללא תלות בלימוד נושאים מסוימים ולכן מועד העברתן גמיש.

מומלץ להעריך כל טקסט בסמוך לכתיבתו. רצוי להעריך באמצעות המחווון לפחות טקסט אחד שכל תלמיד כתב בכל פעימה, ולהפעיל שיקול דעת לגבי הערכה של טקסט נוסף או טקסטים נוספים של אותו התלמיד או התלמידה הזקוקים למעקב נוסף ולהכוונה. בכל אופן חשוב לקרוא ולתת משוב על כל הטקסטים שהתלמידים כתבו והגישו גם אם הוחלט שלא להעריכם באמצעות המחווון.

## שלב 1 – כתיבה

למפגשי הכתיבה במבדק יש מבנה קבוע. התלמיד בוחר, במידת האפשר, את הנושא שעליו ירצה לכתוב. לאחר מכן מתקיימת פעילות של **הטרמה** כהכנה לכתיבה, כדי להתניע את תהליך הכתיבה ולסייע לתלמידים בכמה היבטים: בהבנה של משימת הכתיבה, בהעלאת רעיונות, בתכנון הכתיבה ובבניית תחושת מסוגלות.

**תהליכי תיווך** מותאמים אישית יינתנו לתלמידים המתקשים בהבנת המשימה או בהתנעת תהליך הכתיבה.

### בחירת נושא הכתיבה

במבדק זה, חלק ממשימות הכתיבה מאפשרות לתלמידים לבחור את נושא הכתיבה, ובאחרות בחירת הנושא ניתנת למורה לפי שיקול דעתה ובהתאמה לכיתתה. כתיבה הנעשית מתוך בחירה עשויה לתמוך בתחושת המסוגלות, בביטחון העצמי ובמוטיבציה של התלמיד.

המשימות לכתיבה בעלת מאפיינים מידעיים עוסקות בנושאים שנבחרו מתוך תוכנית הלימודים במדע וטכנולוגיה לכיתות ה'ו'. המורה תבחר את משימת הכתיבה הרלוונטית לנושא הנלמד בכיתה ובסמוך למועד זה.

במשימה של כתיבה מנקודת מבט רפלקטיבית ופרשנית התלמידים יכולים לבחור לאפיין דמות שמצאה חן בעיניהם מתוך יצירה לפי בחירתם. כך גם במשימת הכתיבה "על עצמי", שבה מוצעים ארבעה נושאים לכתיבה.

במשימת הכתיבה בעלת מאפיינים סיפוריים – מוצעים שני נושאים לבחירה בנושא סוגיות חברתיות, אך בשל העיסוק בנושאים טעונים הדורשים דיון מומלץ שהמורה תבחר את הנושא שבו התלמידים ידונו ויכתבו.

### פעילות ההטרמה: הכנה לקראת כתיבה

ההכנה לקראת הכתיבה היא חלק חשוב מתהליך הכתיבה של טקסט ועיקרון מנחה בכל מבדקי הכתיבה לבית הספר היסודי. בכיתות ב' ההכנה לקראת הכתיבה נשענת על שיחת הטרמה, כלומר על שיח דבור בין המורה לתלמידים. למורה מקום מרכזי בניהול שיחת הטרמה במבדק לכיתות ב'; היא תומכת בשלב טרום הכתיבה ובתכנון תהליכי הכתיבה של התלמידים במליאה או בקבוצות קטנות. ככל שעולים בשכבות הגיל דרכי הטרמה מתרחבות. בכיתות ג'-ד', התלמידים יכולים גם לנהל ביניהם שיח עמיתים כתמיכה בתהליך הכתיבה. שיח העמיתים מזמן מקום לשיתוף ברעיונות, במחשבות, בדעות ובתגובות, והוא עשוי לתרום להרחבת הרעיונות ונקודות המבט של התלמידים לקראת כתיבת הטקסט. במדריך למורה של המבדק לכיתות ג'-ד<sup>3</sup> מתוארים שני דגמים לניהול שיח עמיתים.

במבדק הנוכחי המיועד לכיתות ה'ו' אפשר לצפות מהתלמידים שיקיימו את שיח העמיתים באופן עצמאי, כלומר ללא מעורבות המורה כלל או עם מעורבות תומכת בלבד. כדי לאפשר שיח עצמאי, בחלק מהמשימות מוצעות כרטיסיות עם היגדים לעידוד השיחה, כדי להבטיח שכל תלמיד ותלמידה ישתתפו וישמעו את

<sup>3</sup> מדריך למורה לכיתה ג' - ד'

קולם. זאת ועוד, לאור התפתחות יכולותיהם הקוגניטיביות של התלמידים בגיל זה, הם מונחים, טרם הכתיבה בחלק מהמשימות, לארגן מידע ורעיונות על גבי **דף תכנון כתיבה**. התלמידים יעזרו בדף התכנון בזמן שהם מפיקים את הטקסט הכתוב. ההטרמה באופנים האלה נחוצה מאוד במשימות המבדק הנוכחי בשל מורכבות המשימות ובשל סוגי הגריינים המוצעים בהן. הנה מספר דוגמאות:

במשימות כתיבה העוסקות בנושאים חברתיים המתארים דילמות חברתיות, יש מקום חשוב מאוד לשיח הדבור בין עמיתים משום שהוא יכול לסייע לתלמידים לעבד את התכנים לקראת כתיבת הטקסט הנדרש.

במשימות כתיבה בעלות מאפיינים מידעיים נדרשת טרם הכתיבה קריאה של שני מקורות מידע ומיזוג המידע ממקורות אלה. התלמידים מונחים לשוחח עם עמיתים על התכנים שקראו, ובטרם יכתבו – לארגן את המידע מהמקורות בדף טיוטה או באמצעות סימון פרטי מידע בטקסטים.

במשימת כתיבה שבה התלמידים נדרשים לכתוב כתיבה פרשנית על דמות מיצירת ספרות שבחרו, מוצע להשתמש **בדף תכנון כתיבה** (מארגן גרפי) המתאים לנושא, שבעזרתו יוכלו לאסוף פרטים על הדמות ורעיונות טרם הכתיבה.

בכל אחת ממשימות הכתיבה תוצגנה הנחיות מפורטות לתכנון הכתיבה.

## משימות הכתיבה

להלן שלושת הסוגים של משימות הכתיבה:

- א. משימות בעלות מאפיינים מידעיים המבוססות על קריאת מקורות מידע
- ב. משימות של כתיבה מנקודת מבט רפלקטיבית ופרשנית
- ג. משימות בעלות מאפיינים סיפוריים.

## א. משימות בעלות מאפיינים מידעיים המבוססות על קריאת מקורות מידע

למשימות הכתיבה בעלות המאפיינים המידעיים יש זיקה ליחידות הוראה בתחום הדעת מדע וטכנולוגיה והן עוסקות בנושאים סביבתיים. כדי לכתוב על הנושאים האלה התלמידים נדרשים לקרוא טקסטים שרוכזו עבורם, להבין את המידע, לארגן אותו, למזג אותו ולבנות אותו מחדש בהתאם לדרישות המשימה. משימות אלה סוללות את הדרך לכתובה אינטגרטיבית ומתקדמת, שתהיה היעד הבא במעבר לחטיבה ולתיכון. לכל אחת משכבות הגיל מיועדת משימה אחת.

להלן נושאי משימות הכתיבה:

– פסולת פלסטיק (לכיתה ה')

– אנרגייה מתחדשת – טורבינות רוח (לכיתה ו')



## הנושא: פסולת פלסטיק (לכיתה ה')

### רקע

משימה זו ממוקדת ביישום מיומנויות אורייניות בתחום הדעת מדע וטכנולוגיה. היא עוסקת בהערכת מיומנויות כתיבה למטרות הסבר ומידוע בנושא השפעת השימוש במוצרי פלסטיק חד-פעמיים על זיהום מי הים. הנושא אקטואלי ונמצא בשיח הציבורי על רקע הצו למיסוי כלים חד-פעמיים מפלסטיק שהכנסת אישרה בנובמבר 2021.

נושא הפלסטיק, תכונותיו, יתרונותיו והמחיר הסביבתי שיש לשימוש בו נלמד בכיתות ה' לפי תוכנית הלימודים במדע וטכנולוגיה. נוסף על כך, נושא הפסולת וזיהום מי הים והחופים נלמד במהלך שנות בית הספר היסודי הן בשיעורי מדע וטכנולוגיה, הן בשיעורי גאוגרפיה בנושא "ארצות הים התיכון" והן בשיעורי עברית. העיסוק בנושא זה נועד לעודד את התלמידים לסגל חשיבה ביקורתית בנושאים רלוונטיים לחייהם הקשורים לשמירה על הסביבה, ובכך גם לרכוש הרגלים חדשים שיסייעו להפחית את זיהום מי הים.

מומלץ לתאם את מועד מתן המשימה עם המורה למדעים וטכנולוגיה ולוודא שהנושא כבר נלמד. במשימת כתיבה זאת התלמידים מתבקשים לקרוא שני מקורות מידע על פסולת הפלסטיק הימית, נזקיה והדרכים להפחתת השימוש במוצרי פלסטיק, ולכתוב טקסט מידע לכיד המבוסס על מיזוג המידע ממקורות אלה. מקורות המידע במשימה זאת הם שני טקסטים מידעיים מסוגים שונים. האחד טקסט רציף, ראיון, המסביר את נזקי הפסולת הימית לסביבה, והשני – מידע חזותי המציג חלופות להפחתת הצריכה של כלים חד-פעמיים.

חשוב להדק את קשרי הזיקה בין מטלת ההערכה לבין תהליכי ההוראה והלמידה בכיתה. לכן חשוב לתת משימה זאת לתלמידים לאחר שהתנסו במשימות דומות בהקשרים לימודיים שונים שבהם התבקשו לבסס את כתיבתם על מידע משני מקורות. מקורות המידע יכולים להיות מסוגים שונים כמו במשימה זאת.

### הנחיות למורה – הכנה לקראת כתיבה

1. כהטרמה לכתיבה יש להציג לתלמידים את הפתיח לנושא (להלן במסגרת), ולהשמיע או להדפיס ראיון המציג את תמצית הרעיונות שעליהם יקראו לאחר מכן בקטעי המידע. מטרת הפעילות המטרימה:
    - להציג את התמונות ולעורר שיח בנושא
    - לעורר את העניין והסקרנות של התלמידים בנושא
    - למקד את תשומת הלב של התלמידים בנושא ולהציף את הידע הקודם שלהם
    - לחשוף את התלמידים לתכנים ולמושגים שיסייעו ויתמכו בהבנת הטקסט.
- להלן הפתיח לנושא:**

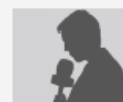
#### **ידיעה שהתפרסמה בחודש טבת, תשפ"א**

**רשויות עירוניות כמו אילת, הרצליה וראשון לציון מצטרפות למלחמה בכלים החד-פעמיים בחופי הים. הרשויות אוסרות על הכנסתם של כלים חד-פעמיים לחופים מתוך מטרה להילחם בתופעת הפסולת, ובייחוד בפסולת כלי הפלסטיק החד-פעמיים בחופים.**

להלן הראיון:



**מראיין:**



האהבה הגדולה של אנשים לחוף הים אינה מונעת מהם להשליך כמויות אדירות של פסולת בחופים ולגרום לזיהום כבד במי הים. איתנו כאן ד"ר מיכאלי, יועץ לאיכות הסביבה בעמותת "חופים ירוקים", עמותה שמקדמת את שימור הסביבה הימית בישראל. שלום ד"ר מיכאלי.

**ד"ר מיכאלי:**



שלום, שלום.

**מראיין:**



תופעת הפסולת בים ובחופים היא בעיה עולמית מטרידה. הערכות מצביעות על כ־20 מיליון טונות של פסולת שמושלכת בכל שנה למים, ופלסטיק הוא האחוז הגבוה ביותר ממנה. השאלה היא, אילו סוגים של פסולת פלסטיק אפשר למצוא בחופים?

**ד"ר מיכאלי:**



תראה, במבצע לדוגמה בחוף מכמורת נאספו בשעה אחת כ־60 קילוגרמים של פסולת ימית, שעיקרה הוא שקיות ניילון, אריזות של חטיפים, פקקים ובקבוקי פלסטיק. כל אלה מכערים את החופים ומזהמים את מי הים.



**מראיין:**



וואו... זו כמות אדירה של פסולת, לא ייאמן! פחי אשפה רבים פזורים לאורך החוף, ולמרות זאת אנשים אינם מקפידים להשליך בהם את הפסולת. בוא תספר לנו איזו עוד השפעה יש לפסולת הפלסטיק על הסביבה?

**ד"ר מיכאלי:**



העובדה היא שהפלסטיק הוא האויב של בעלי החיים הימיים. בעלי חיים ימיים מסתבכים בחוטי דיג שאנשים משאירים על החוף. אנו מוצאים עופות ים מתים ונקיבתם כמויות גדולות של פלסטיק. גם צבי ים שהם בסכנת הכחדה מתים מבליעת שקיות ניילון שנראות כמו מדחות.

**מראיין:**



אתה בעצם אומר ששקית קטנה שנותרה בחוף עלולה לגרום לחנק של בעלי חיים. זה ממש נורא! האם הפסולת הימית משפיעה גם עלינו, בני האדם?

**ד"ר מיכאלי:**



כמובן. הבקבוק או כוס הפלסטיק לא נשארים לעד בצורתם המקורית. הם מתפרקים במשך מאות שנים לַחתיכות קטנות ששמן "מיקרו-פלסטיק" והן דומות למזון של דגים. הדגים לצערי אינם מבדילים בין חתיכות הפלסטיק הזעירות למזונם הטבעי ואוכלים את חתיכות הפלסטיק האלה. בסופו של דבר זה משפיע גם אלינו, חלקיקי הפלסטיק הקטנים חוזרים אלינו לצלחת כשאנחנו אוכלים דגים מהים. מדובר בבעיה בריאותית חמורה.

**מראיין:**



נשמע מדאיג. אז מה אפשר לעשות כדי לשפר את המצב בחופים?

**ד"ר מיכאלי:**



תראה קודם כל לשנות את ההתנהגות שלנו בחוף, ולמצמצם צריכה של מוצרים מפלסטיק כמו שקיות ניילון, אריזות מזון וכלים חד פעמיים – כל אלה יכולים לשפר את מצב החופים. יש אנשים שעדיין לא הבינו את גודל הפגיעה של הפלסטיק בסביבה, ולכן האחריות שלנו היא לאסוף גם את הפסולת בסביבה שלנו. כך, אני בטוח שהמצב ישתפר.

**מראיין:**



כך אני בטוח בעזרת השם שהמצב ישתפר. תודה רבה לך ד"ר מיכאלי.

2. לאחר קריאת הפתיח והאזנה או קריאה של הראיון חשוב לעודד את התלמידים להגיב בעל-פה באופן חופשי על המקורות שהוצגו להם, לבטא את מחשבותיהם, את עמדתם ואת התחושות המתעוררות בהם, ובכך לעודד בהם חשיבה ביקורתית. שיחה מטרימה זאת תכין את התלמידים לקריאת הטקסטים. מומלץ להציע לתלמידים לקיים את השיחה בזוגות (שיח עמיתים) ובכך לאפשר ולזמן לכולם חשיבה והתייחסות לנושא.

3. בשיח העמיתים אפשר להציע לתלמידים להיעזר ב"פיגומים" כגון אלה:

- הבנתי ש...
- אני יודעת ש...
- לדעתי...
- מעניין אותי לדעת...
- מניסיוני...

### הצגת המשימה לתלמידים

4. יש להציג לתלמידים את משימת הכתיבה, לקרוא אותה ולהסביר את רכיביה. חשוב להדגיש בפניהם כי עליהם לבסס את כתיבתם על שני מקורות המידע שיקראו.

5. שימו לב שהמשימה במבדק זה נועדה להעריך את יכולות הכתיבה של התלמידים ולא את יכולות הבנת הנקרא שלהם. לפיכך, מומלץ לשקול מה יהיה אופן הקריאה בטקסטים: אפשר לעשות זאת באופן דיפרנציאלי, כלומר להציע קריאה דמומה למרבית התלמידים וקריאה קולית של המורה בקבוצה לתלמידים המתקשים בקריאה. ניתן להציע גם טקסט בגרסה מנוקדת חלקית לתלמידים הזקוקים לכך.

6. מומלץ ללמד את התלמידים אסטרטגיות לארגון המידע שהם מפיקים לקראת כתיבת הטקסט. אפשר להציע אחת משתי הדרכים האלה:

7. סימון קטעים שונים במקורות המידע בצבעים שונים: לסמן בצבע אחד את הקטעים המתארים את הנזקים של פסולת הפלסטיק המגיעה לים, ובצבע אחר את הקטעים המתארים הצעות חלופיות לשימוש בפלסטיק.

8. לכתוב בדף טיוטה (בשתי רשימות נפרדות או בטבלה בת שתי עמודות) את נזקי הפסולת כנגד הצעות חלופיות לשימוש בפלסטיק.

9. מומלץ להציע לתלמידים לארגן את המידע בזוגות או בקבוצות קטנות, כדי שיוכלו לשוחח עם עמיתים ולעבד את המידע לקראת הכתיבה האישית של כל אחד ואחת.

10. בזמן שהתלמידים שוקדים על ארגון המידע, חשוב שהמורה תעבור בין הקבוצות ותשאל איך הם מארגנים את המידע, תוודא שהמשימה מובנת ושכולם פעילים, ובמידת הצורך תסייע, בעיקר ברמת ארגון המידע.

11. לאחר הפקת המידע מהטקסטים חשוב שהתלמידים יקראו שוב את הנחיות משימת הכתיבה ויוודאו שהם מבינים את מטרת הכתיבה ואת רכיבי התוכן הנדרשים. במהלך הכתיבה חשוב שהטקסטים ודפי ארגון המידע יהיו נגישים לתלמידים.

12. אך טבעי כי בשעה שהתלמידים יעסקו בשילוב המידע מהטקסטים, הם ישלבו גם מידע שהפיקו מן הסרטון וגם ידע קודם שרכשו בשיעורי מדעים וטכנולוגיה, בלימוד של יחידות הוראה שונות בנושא שמירה על הסביבה בשיעורי העברית וגם באמצעי התקשורת – ולפיכך יש לעודד אותם לעשות זאת.

### **לאחר הכתיבה – בקרה על הכתיבה**

13. חשוב להזמין את התלמידים לחזור ולקרוא את מה שכתבו, לבחון אם התייחסו בכתיבתם לשני הטקסטים, אם הרעיונות שכתבו מוצגים בצורה ברורה והגיונית, ואם הכתב קריא והכתיב תקין.

14. המליצו לתלמידים לשנות את מה שכתבו, אם ימצאו לנכון, לפני הגשת הטקסט למורה.

15. מומלץ לאסוף את דפי ארגון המידע של התלמידים כדי לקבל מידע על תהליכי העיבוד והתכנון שלהם לקראת כתיבת הטקסטים. העיון בתוצרי טרום הכתיבה לא נועד למטרות הערכה. נשתמש בו כדי להבין טוב יותר את תוצרי הכתיבה, לבחון עד כמה השפיע ארגון המידע על התוכן הנכתב בטקסט המתבקש וכדי לבנות תוכנית עבודה מתאימה עבור כל תלמיד ותלמידה.

המשימה לתלמידים (כיתה ה')

# פסולת פלסטיק – לא בים שלנו! שומרים על סביבה ירוקה

בכניסה לאחד מחופי הים נתלה לאחרונה שלט שבו נכתב:

## "אין להכניס כלים חד־פעמיים מפלסטיק לחוף"

כדי להגביר את המודעות של המבקרים בחוף ולגייס את שיתוף הפעולה שלהם בעניין איסור הכנסת כלים חד־פעמיים, החליטו הפקחים של החוף לכתוב דף מידע ולתלות אותו על השלט כך שהמבקרים יוכלו לקרוא.

עזרו לפקחי החוף **לכתוב** את דף המידע למבקרים, שבו אתם **מסבירים** למבקרים את החשיבות של צמצום השימוש בכלי פלסטיק חד־פעמיים בחוף. **תארו את** הנזקים שגורמת פסולת הפלסטיק המגיעה לים, **וגם הציעו** למבקרים הצעות כדי להימנע משימוש בכלים חד־פעמיים בחוף.

- לפני הכתיבה קראו את שני מקורות המידע שלפניכם, וארגנו את המידע לפי הנחיות המורה.
- לאחר מכן כתבו את דף המידע. הקפידו על כתיבת המידע משני המקורות, והשתדלו לכתוב במילים שלכם באופן ברור, הגיוני ומשכנע.

## מקורות מידע:

### קטע מידע 1

#### פסולת ימית – בעיה עולמית

הפסולת הימית, שהיא פלסטיק בעיקרה, נהפכה בשנים האחרונות לבעיה עולמית המשפיעה על הסביבה הימית ואף על בריאות האדם. ציבור בלתי אחראי המבלה בחופים משאיר אחריו לכלוך: בקבוקי שתייה מפלסטיק, כלים חד-פעמיים, קשיות שתייה, שקיות פלסטיק ועוד. הפסולת מצטברת בחופים וחלקה אף נשטף למי הים. גם אירועים קיצוניים, כמו שיטפונות וסערות, סוחפים כמות גדולה של פסולת מאזורי החוף לים ולאוקיינוסים.

בישראל נמצא שכ-90% מהפסולת הימית היא פלסטיק שמְתְּפֶלֶה באיטיות רבה לאורך מאות שנים. חוקרים משערים שעד שנת 2050 מי הים יהיו מלאים בשאריות פלסטיק יותר מאשר בבעלי חיים.



שקיות פלסטיק וחלקי פלסטיק שצפים במים או מצטברים בקרקעית גורמים למותם של יצורים ימיים שונים, כמו לווייתנים, כלבי ים, צבי ים ודגים, כמו גם חסרי חוליות כגון צדפות, תולעים ואלמוגים. לעיתים, בעלי חיים נלכדים בתוך שקיות או אריזות הפלסטיק ונחנקים. במקרים אחרים, בעלי החיים עלולים לחשוב שמדובר במזון ולבלוע חלקי פלסטיק, שעלולים לגרום להם לחסימות מעיים. נוסף על כך, במהלך הזמן הפלסטיק מתפרק במים לחלקיקים קטנטנים שנקראים מיקרו-פלסטיק. חלקיקים אלה חודרים לגופם של בעלי החיים ופוגעים בהם, וגם עלולים לעבור הלאה ליצורים שניזונים מהם.

פסולת הפלסטיק הימית עלולה גם להרתיע אנשים מלבקר בחופים וליהנות מהיתרונות של פעילות גופנית ומפגשים חברתיים בחוף הים, שתורמים לבריאות הגוף והנפש. מלבד הפגיעה ביצורים

הימיים ובבריאות האדם, פסולת הפלסטיק הימית עלולה לגרום נזקים גם לכלי שיט ולמתקני תשתית, כגון מתקני התפלה ותחנות כוח. למשל, שקיות פלסטיק נתפסות וסותמות את פתחי כניסת המים של משאבות כלי שיט.

המאמצים בעולם להפחתת פסולת הפלסטיק אינם מספיקים, ורק כמות מועטה של פסולת הפלסטיק ממחזרת. הפתרון מחייב שילוב של כמה אמצעים: שיפור של איכות הפלסטיק ומחזורו כדי לקבל מוצרים ממחזרים איכותיים, הפסקה הדרגתית של ייצור מוצרים שאינם הכרחיים, הטלת מיסים על מוצרי פלסטיק חד-פעמיים, הגדלת המודעות של האזרחים, רכישה של הרגלי צריכה חדשים ופיתוח מוצרים העשויים מחומרים מתכלים.

© עובד מתוך כתב העת [אקולוגיה וסביבה](#), ואתר Ynet

תמונות: Shutterstock.com



## קטע מידע 2

# פסולת פלסטיק - מה אנחנו יכולים לעשות?

- 

**3**  
מבקשים לארוז פרחים ומתנות בנייר עטיפה ובחוטים טבעיים, במקום בצלופן
- 

**2**  
אומרים "לא" לקשיות שתיה
- 

**1**  
משתמשים בכוס רב פעמית בעבודה ובבית
- 

**4**  
מזמינים TAKE A WAY? דורשים רק אריזה מתכלה
- 

**6**  
עוברים לבקבוק רב-פעמי, אישי
- 

**5**  
מביאים אוכל מהבית? בקופסה ולא בשקית
- 

**7**  
מצמצמים שימוש בבלונים, ולעולם לא מפריחים אותם לשמיים
- 

**8**  
הולכים לקניות עם סל רב-פעמי
- 

**9**  
מפסיקים להשתמש בכלי אוכל חד-פעמיים
- 

**10**  
מפיצים את המסר לקרובי משפחה, חברים ושותפים לעבודה
- 10 טיפים**  
לחיים בריאים ללא פלסטיק

## חד פעמי זה הכי נצחי!

הפלסטיק מזהם את הסביבה, פוגע בבריאות בעלי החיים בים ובבריאות האדם

לפרטים נוספים:



[www.zalul.org.il](http://www.zalul.org.il) | [http://herzliya.muni.il/no\\_plastic](http://herzliya.muni.il/no_plastic)



## הנושא: טורבינות רוח (לכיתה ו')

### רקע

משימה זו עוסקת בסוגיה מדעית-חברתית של שימוש בטורבינות רוח כמקור אנרגייה מתחדשת לייצור חשמל. המשימה ממוקדת ביישום מיומנויות אורייניות מתחום הדעת מדע וטכנולוגיה. הנושא "אנרגייה מתחדשת" נלמד מתוך התכנים המובאים בספרי הלימוד לכיתות ו' במסגרת תוכנית הלימודים במדע וטכנולוגיה. לפיכך, התלמידים אמורים לשלוט בידע המדעי המוצג בקטעי המידע המובאים במשימה. השימוש בטורבינות רוח לצורך הפקת חשמל והתוכניות להקמתן באזורים שונים בארץ מעוררים מחלוקת הן בקרב ארגונים לשמירה על איכות הסביבה והן בקרב תושבי האזורים שבהם הטורבינות פועלות. המחלוקת נסבה על התועלת שמביא השימוש בהן לעומת הנזק שהוא גורם. העיסוק בנושא אקטואלי זה עשוי לעודד את התלמידים לסגל חשיבה ביקורתית בנושאים הקשורים לאקולוגיה ולשמירה על הסביבה, הרלוונטיים לחייהם במדינה.

במשימה זו מוערכת כתיבה למטרות מידוע, תיאור והסבר. התלמידים מתבקשים לקרוא שני מקורות מידע בנושא השימוש בטורבינות רוח כמקור לאנרגייה מתחדשת, ואחר כך לכתוב טקסט מידע לכיד המבוסס על מיזוג המידע משני המקורות, ולהביע עמדה אישית בנושא. מקורות המידע הם מסוגים שונים: הסוג האחד הוא טקסט מידע רציף שעובד מתוך כתב-עת, ועניינו התועלת והנזק של השימוש בטורבינות רוח; הסוג השני הוא אוסף של תגובות שאנשים כתבו. חשוב לתת משימה זו לתלמידים רק לאחר שכבר התנסו במשימות דומות בהקשרים לימודיים שונים שבהם התבקשו למזג מידע מכמה מקורות ומסוגים שונים, למשל: קטע מילולי רציף, או תרשים.

מומלץ לתאם את מועד מתן המשימה לתלמידים עם המורה למדע וטכנולוגיה ולוודא שהנושא כבר נלמד.

### הנחיות למורה – הכנה לקראת כתיבה

1. כהטרמה לכתיבה יש להציג לתלמידים את הפתיח לנושא (להלן במסגרת), כדי לעורר את הידע הקודם שלהם בנושא וכדי לעורר עניין ומוטיבציה לקראת ביצוע המשימה. יש להסביר לתלמידים כי בהמשך תוצג להם משימת הכתיבה ובה יתבקשו לכתוב טקסט מידע ולהביע את עמדתם.

#### להלן הפתיח לנושא:

בשנים האחרונות מתרחשים שינויי אקלים קיצוניים בעולם. המדענים מסבירים כי אחת הסיבות לכך היא התגברות אפקט החממה, הנוצר עקב פליטות מרובות של גזי חממה לאוויר, תהליך המוביל להתחממות כדור הארץ. לפני כמה שנים חתמה ישראל, עם 195 מדינות נוספות, על "הסכם פריז", שעסק בהפחתת הפליטה של גזי החממה. במסגרת ההסכם החליטה ישראל לקדם שימוש בסוגים של אנרגיות מתחדשות לצורך הפקת חשמל, למשל באנרגיית התנועה של הרוח שהופכת לאנרגייה חשמלית באמצעות טורבינות רוח.

## הצגת המשימה לתלמידים

2. יש להציג לתלמידים את משימת הכתיבה, לקרוא אותה ולוודא שהם מבינים את רכיבי המשימה ושמים לב להוראות המודגשות.
3. יש להציג לתלמידים את שני מקורות המידע ולהסביר שקריאתם חשובה כדי שיוכלו להעמיק בנושא, לקשר אותו לידע קודם שרכשו, לגבש עמדה אישית ולבסס את כתיבתם על המידע שיפיקו מטקסטים אלה.
4. שימו לב כי המשימה במבדק זה נועדה להעריך את יכולות הכתיבה של התלמידים ולא את יכולות הבנת הנקרא שלהם. לפיכך, מומלץ לשקול את אופני הקריאה בטקסטים על פי צורכי התלמידים: למרבית התלמידים אפשר להציע קריאה דמומה, ולתלמידים המתמודדים עם קשיי קריאה – קריאה קולית של המורה; ניתן להציע גם טקסט בגרסה מנוקדת חלקית לתלמידים הזקוקים לכך.
5. לאחר הקריאה חשוב לאפשר לתלמידים שיחה ודיון – בזוגות או בקבוצות קטנות – כדי לאפשר להם לעבד את המידע לקראת הכתיבה האישית.
6. לקראת הכתיבה מומלץ לתת לתלמידים "פיגומים" לארגון המידע שהם מפיקים מהטקסטים. אפשר להציע להם שתי אפשרויות לארגון: אפשרות אחת היא לסמן בצבעים שונים, בשני הטקסטים, את התועלת שמביא השימוש בטורבינות הרוח, את הנזקים שהן גורמות ואת הפתרונות האפשריים לייצור חשמל באמצעות אנרגייה מתחדשת; אפשרות שנייה היא לכתוב בקצרה (ברשימה או בטבלה) את כל הפרטים הקשורים לכל אחד מההיבטים: התועלת, הנזקים והפתרונות.
7. עודדו את התלמידים להביא לידי ביטוי לא רק את הידע שהפיקו מהטקסטים שקראו אלא גם את הידע שצברו בשיעורי מדע וטכנולוגיה ובדיון הכיתתי המתבסס על מקורות המידע.
8. בזמן שהתלמידים שוקדים על ארגון המידע, חשוב שהמורה תעבור בין הקבוצות ותשאל איך הם מארגנים את המידע, תוודא שהמשימה מובנת ושכולם פעילים, ובמידת הצורך תסייע, בעיקר ברמת ארגון המידע.

## לאחר הכתיבה – בקרה על הכתיבה

9. חשוב להזמין את התלמידים לחזור ולקרוא את מה שכתבו, לבחון אם התייחסו בכתיבתם לשני הטקסטים, אם הרעיונות שכתבו מוצגים בצורה ברורה והגיונית, ואם הכתב קריא והכתיב תקין.
10. מומלץ לאפשר לתלמידים לשנות את מה שכתבו, אם ימצאו לנכון, לפני ההגשה למורה.
11. מומלץ לאסוף את דפי ארגון המידע של התלמידים כדי לקבל מידע על תהליכי העיבוד והתכנון שלהם לקראת כתיבת הטקסטים. העיון בתוצרי טרום הכתיבה לא נועד למטרות הערכה. נשתמש בו כדי להבין טוב יותר את תוצרי הכתיבה, לבחון עד כמה השפיע ארגון המידע על התוכן הנכתב בטקסט המתבקש וכדי לבנות תוכנית עבודה מתאימה עבור כל תלמיד ותלמידה.

## המשימה לתלמידים (כיתה ו')

### טורבינות רוח

עקב החלטת ממשלת ישראל להשתמש בטורבינות רוח כדי להפיק חשמל, מתקיים בארץ ויכוח בין אנשים התומכים בהקמת טורבינות רוח ובין אנשים המתנגדים להקמתן.

משרד האנרגיה שוקל להקים טורבינות רוח בקרבת היישוב שבו אתם גרים. התושבים ביישוב שלכם החליטו לקיים אסיפת תושבים כדי לדון בתוכנית להקמת טורבינות הרוח. לקראת האסיפה, התושבים אוספים מידע בנושא זה ממקורות מידע שונים, מכינים דף מידע ולבסוף גם מביעים את עמדתם.

**כתבו** את דף המידע בנושא טורבינות הרוח. את דף המידע יקראו התושבים שישתתפו באסיפה ביישוב. בכתיבת הדף היעזרו במידע משני המקורות שלפניכם. כתבו **מדוע** מקימים טורבינות רוח, הסבירו את **התועלת** של השימוש בהן, את **הבעיות** שהן יוצרות, וכתבו גם **פתרונות**. לאחר שתסיימו לכתוב את כל המידע על השימוש בטורבינות הרוח, הוסיפו גם את **דעתכם** האישית על השימוש בהן, **והסבירו** אותה.

כדי שתוכלו לכתוב דף מידע המסביר לתושבים את כל מה שעליהם לדעת על הטורבינות ולהביע את דעתכם, תתבקשו לעבוד לפי השלבים הבאים:

**שלב א** – קראו את שני מקורות המידע שלפניכם כדי להרחיב את הידע שלכם בנושא טורבינות הרוח.

**שלב ב** – ארגנו את המידע שקראתם בשני הטקסטים. בחרו באחת משתי הדרכים שלפניכם כדי לארגן את המידע. עבדו בזוגות או בקבוצות קטנות, כדי שתוכלו לשוחח עם חבריכם על המידע שאתם מארגנים:

1. באמצעות סימון קטעים שונים במקורות המידע בצבעים שונים: בצבע אחד – את הקטעים המתארים את **התועלת** של השימוש בטורבינות רוח; בצבע שני – את הקטעים המתארים את **הנזקים** של הטורבינות, ובצבע שלישי – את הקטעים המתארים **פתרונות** אפשריים להקטנת הנזק.

2. באמצעות כתיבה בדף טיוטה, בשלוש רשימות נפרדות או בטבלה בעלת שלוש עמודות: **תועלת** הטורבינות, **נזקי** הטורבינות ו**פתרונות** אפשריים.

**שלב ג** – כתבו את הטקסט שלכם באופן עצמאי. היעזרו ברעיונות שארגנתם ובידע שלכם מלימודי מדע וטכנולוגיה, והוסיפו את דעתכם בנושא זה.

**שלב ד** – לאחר הכתיבה, קראו את מה שכתבתם, ובדקו אם התייחסתם לשני הטקסטים, אם הרעיונות שכתבתם מוצגים בצורה ברורה והגיונית, ואם הכתב קריא והכתיב תקין.

## מקורות מידע: קטע מידע 1

### טורבינות רוח – אנרגייה מתחדשת



טורבינות רוח בגלבע

רוב החשמל בישראל מופק ממקורות אנרגייה לא מתחדשים, באמצעות שרפת דלקים כגון גז, פחם, נפט. שרפת הדלקים פולטת גזי חממה וחומרים אחרים שמוזהמים את האוויר ופוגעים בבריאותנו. לעומת זאת, להפקת חשמל מאנרגיות מתחדשות, כמו אנרגיית התנועה של הרוח יש תועלת רבה והיא נחשבת שיטה עדיפה מבחינה סביבתית ובריאותית. טורבינות רוח הן מתקנים הממירים את אנרגיית התנועה של הרוח לאנרגייה חשמלית. הן

לא פולטות גזים רעילים המזהמים את הסביבה, ובכך הן עוזרות להפחית פליטה של גזי חממה הגורמים לשינויי האקלים. השימוש באנרגייה המתחדשת של הרוח, שאינה מתפזרת, מאפשר לנו לצמצם את השימוש במשאבי טבע נחוצים שמתכלים, כמו פחם, נפט וגז טבעי, שפמותם בטבע מוגבלת. משום כך טורבינות הרוח המשמשות לייצור חשמל נחשבות למקור חשמל ידידותי לסביבה.

בשנים האחרונות משתמשים בטורבינות גדולות יותר מאשר בעבר – הן בעלות להבים גדולים יותר ומייצרות יותר חשמל. טורבינות גבוהות נחשבות יעילות ועשויות לנצל רוחות גבוהות יותר, גם במקומות שבהם לא נושבת רוח בסמוך לקרקע. מכיוון שהמרחק בין טורבינה לטורבינה הוא גדול (מאות רבות של מטרים), אפשר לנצל את השטח שבו מותקנות טורבינות הרוח גם לגידולי חקלאות.

### הנזקים של הפקת חשמל באמצעות אנרגייה מתחדשת



בעלי כנף ליד טורבינות רוח

לפעולה של טורבינות הרוח עלולות להיות השפעות שליליות על הסביבה. ברמת הגולן ובאזור הגלבע הוקמו חוות רוח – אזורים שבהם מקימים טורבינות רוח. רשות הטבע והגנים והחברה להגנת הטבע טוענות שטורבינות הרוח גורמות למותם של עשרות עטלפים ושל ציפורים שמסלול הנדידה שלהן עובר באזורי החוות, שכן ישראל משמשת נתיב נדידה למספר רב של בעלי כנף. בשל עוצמת הפעולה של טורבינות הרוח, רבים מבעלי הכנף נשאבים אליהן ונפגעים קשה מהלהבים העצומים של הטורבינות. "טורבינות הרוח מאוד מסוכנות לנשרים. הנשרים לא מסוגלים לראות את הלהבים ופשוט עוברים דרכם", אומר דן אלון מהחברה להגנת הטבע, שמתגעגע לימים שבהם שמי הגולן היו מלאים בנשרים. גם בגלבע נתגלתה פגיעה משמעותית בעופות דורסים, שחלקם נתונים בסכנת הכחדה. נוסף על הפגיעה בעופות, טורבינות הרוח נחשבות בעיני רבים למפגע בנוף, בעיקר באזורים טבעיים פתוחים.

© עובד מתוך כתב העת [אקולוגיה וסביבה](#), ואתר [ynet](#)

תמונות: Shutterstock.com



## קטע מידע 2

# מאבק תושבי הגולן והגלבוע – תושבים מביעים את דעתם

בישיבה שהתכנסה בעקבות הצעת החוק להקמת טורבינות הרוח, נשמעו דעות שונות של תושבים ברחבי הארץ:

**חברי קיבוץ "מירב" שבגלבוע**  
אנחנו טובלים מהרעש של טורבינות הרוח. רצינו לגור במקום שקט, קרוב לטבע, אבל הבית שלנו הפך למקום רועש וקשה לנו להירדם בלילה.

**אהרון, כרמאל**  
צמצום הפגיעה בציפורים חשוב, אך חשוב יותר לצמצם את הפגיעה באנשים כתוצאה מזיהום שנוצר משימוש במקורות אנרגיה אחרים.

**רונית, תל-אביב**  
צמצום הפגיעה בציפורים חשוב, אך חשוב יותר לצמצם את הפגיעה באנשים כתוצאה מזיהום שנוצר משימוש במקורות אנרגיה אחרים.

**אורן, באר-שבע**  
במדינה עם כל כך הרבה שמש, למה צריך טורבינות רוח? שישתמשו באנרגיית השמש.

**יהורם, רמת-הגולן**  
ברוב האזורים בארץ אין מספיק רוח כדי להצדיק הקמה של חוות רוח.

**יהודית, רמת-הגולן**  
אדמות עמק המעינות הן אזור המחיה הגדול והמשמעותי ביותר של הצבי הארץי-ישראלי. אם יוקמו טורבינות רוח על אדמות אלה כפי שמתכננים, הן יעמידו בסכנת הכחדה את בעל החיים הזה.

**רותי, גלבוע**  
טורבינות הרוח פתרו בעיה אחת ויצרו בעיה אחרת.

**דליה, גלבוע**  
אפשר להפחית את הפגיעה בציפורים על ידי כיבוי זמני של הטורבינות בתקופת השיא של נדידת ציפורים.

## ב. משימות של כתיבה מנקודת מבט רפלקטיבית ופרשנית

משימות הכתיבה מנקודת מבט רפלקטיבית ופרשנית מתאימות להעברה בשתי שכבות הגיל ה'ו'.

להלן נושאי משימות הכתיבה:

- אפיון דמות ביצירה ספרותית – למשימה זו יש זיקה ליחידות הוראה העוסקות ביצירות ספרות והיא מאופיינת בעיקר בכתיבה פרשנית.
- "על עצמי" – במשימה זאת מוצעים ארבעה נושאים לבחירה הקשורים בעולם החוויות של התלמידים במסגרת פעילותם בבית הספר ומחוצה לו: החוג שלי, השיעור האהוב עליי בבית הספר, מעשה חסד, תנועת הנוער שלי. נושאים אלה מאופיינים בעיקר בכתיבה רפלקטיבית.

## הנושא: דמות ביצירה ספרותית

### רקע

בכיתות ה'ו' נלמדות במשך השנה יצירות ספרות בהקשר של נושאים שונים ומגוונים המוצעים בספרי הלימוד או ביחידות הוראה שונות. יצירות הספרות נלמדות לעיתים במסגרת עיסוק בסוגה מסוימת כגון מעשיות או משלים, או במסגרת "ייחודו של יוצר". עלילתה של יצירה נסבה על קורותיהן של הדמויות ולפיכך העיסוק בדמויות ביצירה הוא חלק מהותי מלימוד היצירה. הבנת מעשי הדמויות, רגשותיהן, המניעים שלהן, כוונותיהן ומקומן בעלילה, חשובה להבנת היצירה.

במשימת הכתיבה הזאת התלמידים יכתבו על דמות מתוך יצירה שנלמדה בכיתה או מתוך ספר שהם בחרו לקרוא. התלמידים מתבקשים לבחור דמות שמוצאת חן בעיניהם או מסקרנת אותם, ולאפיין אותה על פי מעשיה, דבריה, מחשבותיה ויחסיה עם דמויות אחרות, ואף לכתוב מה אהבו או לא אהבו בדמות.

במשימה זו על התלמידים לבנות את תיאור הדמות באמצעות איסוף מידע עליה, המופיע לאורך היצירה כולה, באמצעות יצירת הכללות המאפיינות את הדמות, ובאמצעות התייחסות ערכית, ביקורתית ופרשנית כלפי הדמות. לצורך תכנון הכתיבה עומד לרשותם של התלמידים מארגן גרפי שבעזרתו יאספו פרטים על הדמות. על בסיס התכנון התלמידים מתבקשים ליצור טקסט לכיד ומקושר המצליח למסור לקוראים את המידע המתבקש. בשגרת ההוראה, לפני העברת משימת ההערכה הזאת, חשוב לזמן לתלמידים התנסויות עם מארגנים גרפיים במשימות שונות שישמשו אותם לתכנון כתיבתם.

### הנחיות למורה – הכנה לקראת כתיבה והצגת המשימה לתלמידים

1. הציעו לתלמידים לבחור דמות שהם התחברו אליה מתוך אחת היצירות שלמדו או קראו. חשוב לאפשר לתלמידים לעיין ביצירה, לקרוא אותה שוב במידת הצורך, ולכתוב את הטקסט שלהם כשהיצירה מונחת לפניהם. ככל שהדמות הנבחרת היא מרכזית, כך יקל על התלמידים לאסוף עליה מידע מגוון מתוך היצירה.

2. חשוב לקרוא עם התלמידים את המשימה כדי לוודא שהם מבינים את כל רכיביה ולהפנות את תשומת ליבם לחלקים המודגשים בה.
3. חשוב להבהיר לתלמידים שתיאור אופיין של הדמויות ביצירות לא בהכרח כתוב באופן מפורש וגלוי, וכי הקוראים נדרשים להסיק על אופיין מתוך מעשיהן ודבריהן ומתוך יחסיהן עם הדמויות האחרות.
4. יש להדגיש בפני התלמידים את החשיבות של הבאת דוגמאות מהיצירה לביסוס כתיבתם על הדמות.

### שימוש בדף תכנון הכתיבה (מארגן גרפי)

5. טרם הכתיבה על דמות נדרשים התלמידים לתכנן את כתיבתם, כלומר לארגן את כל מה שהם יודעים, חושבים ומסיקים על הדמות ביצירה. תכנון הכתיבה יסייע לתלמידים לכתוב טקסט עשיר ולכיד. בנספח למשימה זאת מוצע דף תכנון עם מארגן גרפי שבאמצעותו התלמידים יכולים למפות את המידע שהם אוספים על הדמות.
6. יש להסביר לתלמידים שמטרת הכתיבה בדף התכנון היא להסתמך עליו כבסיס לכתיבת הטקסט שלהם, וככל שימצאו יותר פרטים על הדמות ביצירה, כך יקל עליהם לכתוב את הטקסט. לכן חשוב שישקיעו מאמץ במילוי הדף.
7. יש להנחות את התלמידים לגבי השימוש בדף התכנון, כדלקמן:
  - א. עליהם לעיין ביצירה ולכתוב במקומות הריקים שבמארגן הגרפי את הפרטים שהם מוצאים כחשובים ובעלי משמעות כדי ללמוד על אופייה של הדמות.
  - ב. עליהם לכתוב את הפרטים בקצרה, בנקודות, ולא בהכרח במשפטים שלמים. הם גם יכולים לצטט פרטים רלוונטיים מתוך היצירה.
  - ג. לאחר שימלאו את הפרטים, יוכלו להסיק מתוכם על התכונות המאפיינות את הדמות ולכתוב אותן בתחתית הדף (אפשר גם מתחת לכל מסגרת). אם לא ניתן לדעת מתוך היצירה על המראה החיצוני של הדמות אפשר להשאיר את המסגרת הזאת ריקה.

### המעבר מדף תכנון הכתיבה לכתיבת טקסט רציף

8. יש להסביר לתלמידים כי המעבר מדף התכנון אל שלב ההפקה של טקסט רציף ולכיד דורש פיתוח של הפרטים והרעיונות שנכתבו כרשימה, וזאת באמצעות דוגמאות ותיאורים המרחיבים ומבססים אותם. כך יוכלו הקוראים להתוודע אל אופייה של הדמות גם אם לא קראו את הסיפור.
9. מכיוון שכתבת הטקסט על בסיס דף התכנון עשויה להיות מאתגרת עבור חלק מהתלמידים, יש לעבור ביניהם בזמן מילוי הדף ולברר איך הם נעזרים בו לצורך הכתיבה.
10. יש להנחות את התלמידים להחליט על רצף הדברים שיכתבו: מה לכתוב בתחילת הטקסט, איך להמשיך, איך לשלב בטקסט את כל הפרטים שנאספו על הדמות ואיך לסיים את הטקסט, וזאת כדי ליצור לכידות ברצף הרעיונות.

**לאחר הכתיבה – בקרה על הכתיבה**

11. חשוב להזמין את התלמידים לחזור ולקרוא את מה שכתבו, לבחון אם הרעיונות שכתבו מוצגים בצורה ברורה והגיונית ואם הכתב קריא והכתיב תקין.

12. המליצו לתלמידים לשנות את מה שכתבו, אם ימצאו לנכון, לפני הגשת הטקסט למורה.

דוגמה לדף תכנון לתיאור דמות ביצירה ספרותית:

## דף תכנון לתיאור דמות ביצירה

שם היצירה: \_\_\_\_\_ שם המחבר/ת: \_\_\_\_\_

הדמות: \_\_\_\_\_

**המעשים של הדמות:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**דברים שהדמות אומרת, חושבת או מרגישה:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**תיאור חיצוני של הדמות:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**יחסים עם דמויות אחרות:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**תכונות שמאפיינות את הדמות:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**תכונות שמאפיינות את הדמות:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2



## המשימה לתלמידים (לכיתות ה'-ו')

### דמות ביצירה ספרותית

קשבו על אחת היצירות שלמדתם לאחרונה ושמצאה חן בעיניכם במיוחד. **בחרו** באחת הדמויות שאליה התחברתם, שמעניינת או מסקרנת אתכם, **וכתבו** עליה.

**כתבו** בראש הדף את שם היצירה ושם המחבר/ת, **ותארו** את הדמות שבחרתם: תיאור האופי של הדמות – מעשיה, התנהגותה, יחסיה עם הדמויות האחרות, ותכונותיה כפי שאתם מסיקים מהמעשים שלה ומדבריה. הוסיפו גם **תיאור חיצוני** של הדמות, אם הוא קיים בסיפור. כדאי מאוד להביא **דוגמאות** מהסיפור כדי לבסס את מה שכתבתם. כתבו גם מה אתם מרגישים כלפי הדמות, האם היא מזכירה לכם דמויות מסיפורים אחרים, מה **אהבתם** בה וגם מה **לא אהבתם** בה.

## הנושא: "על עצמי"

### רקע

משימת הכתיבה בנושא "על עצמי" מבוססת על חוויות ואירועים מחיי הילדים. לתלמידים מוצעים נושאים לכתיבה על פעילויות וחוויות שחוו במסגרות שונות שהם משתתפים בהן: חוגים ושיעורים האהובים עליהם בבית הספר, תנועות נוער ומעשה חסד. הכתיבה המתבקשת היא כתיבה רפלקטיבית על החוויות שהם חווים, על תרומת הפעילויות עבורם, ומתוך כך – על התובנות שלהם על עצמם ועל אחרים. כתיבה מסוג זה מאפשרת לכותבים לפתח מודעות לעצמם ולתהליכים העוברים עליהם וכן מודעות לסובבים אותם, ובכך היא דורשת התייחסות בוגרת ובשלה לנושא הקרוב לליבם. במשימה זאת הכתיבה יכולה לזמן שילוב מעניין של סוגות. הכותב יכול לפתוח את הטקסט בהצגה של מה מתרחש בתנועת הנוער או בחוג, הצגה של מידע, ולצד הצגת המידע הכותב יכול לבחור להביע התייחסות רגשית ורפלקטיבית לנושא, למשל: האם אני נהנה או לא, ולמה, או להביע הערכה וביקורת, כמו מדוע בחרתי או מדוע כדאי (או לא כדאי) להשתתף בתנועת הנוער או בחוג, וכיצד הם תורמים לי או לקבוצה.

### הנחיות למורים – הכנה לקראת כתיבה והצגת המשימה לתלמידים

- יש להציג לתלמידים את נושאי הבחירה ולהסביר להם את מטרת הכתיבה הרפלקטיבית במשימה "על עצמי" – כתיבה שבה יספרו על החוויות שלהם במסגרת פעילות שבה הם משתתפים; כתיבה המתארת מה הם חושבים, איך הם מרגישים, ומה הם מבינים על עצמם ועל אחרים.
- יש לקרוא את המשימות עם התלמידים כדי לוודא שרכיבי התוכן לכתיבת הטקסט ברורים להם.
- כהכנה לכתיבה יש להציע לקיים שיח עמיתים בקבוצות קטנות לפי נושאי הבחירה. בשיח העמיתים חשוב לאפשר לתלמידים להיזכר בחוויות שלהם ולשתף את חברי הקבוצה בסיפור החוויות.
- יש לעודד את התלמידים להתייחס בשיחה לרכיבי התוכן של המשימה ואף לקיים שיח רפלקטיבי על תרומת הפעילות עבורם ועל התובנות שלהם ביחס לעצמם ולאחרים.
- רצוי לעודד את התלמידים לרשום לעצמם בדף טיוטה נקודות חשובות שנאמרו בשיחה כדי להיעזר בהן בעת כתיבת הטקסט.

### לאחר הכתיבה – בקרה על הכתיבה

- חשוב להזמין את התלמידים לחזור ולקרוא את מה שכתבו, לבחון אם הרעיונות שכתבו מוצגים בצורה ברורה והגיונית ואם הכתב קריא והכתיב תקין.
- המליצו לתלמידים לשנות את מה שכתבו, אם ימצאו לנכון, לפני הגשת הטקסט למורה.

## המשימה לתלמידים (לכיתות ה'-ו')

### משהו מיוחד שאני רוצה לספר על עצמי

#### נושאים לבחירה:

- **החוג שלי** : ספרו על ההשתתפות שלכם בחוג שאתם אוהבים. ספרו על החוויות שלכם בחוג, ממה אתם נהנים, במה הפעילות בחוג תורמת לכם, איך הפעילות משפיעה עליכם, ומה אתם לְמַדִּים על עצמכם ועל אחרים.
- **השיעור האהוב עליי בבית הספר** : ספרו על השיעור שאתם אוהבים. ספרו ממה אתם נהנים בשיעור, מה אתם עושים בו, במה השיעור תורם לכם ואיך הוא משפיע עליכם, ומה אתם לְמַדִּים בשיעור זה על עצמכם ועל אחרים.
- **מעשה חסד** : ספרו על מעשה חסד שעשיתם. תארו את המעשה, ספרו על החוויה שלכם בעקבות המעשה, איך המעשה השפיע עליכם ומה אתם לְמַדִּים על עצמכם ועל אחרים.
- **תנועת הנוער שלי** : ספרו על ההשתתפות שלכם בתנועת נוער. ספרו על החוויות שלכם בתנועה, ממה אתם נהנים, במה הפעילות בתנועה תורמת לכם, איך הפעילות משפיעה עליכם, ומה אתם לְמַדִּים על עצמכם ועל אחרים.

## ג. משימות של כתיבה בעלת מאפיינים סיפוריים

כתיבת סיפור היא הזדמנות נפלאה להמריא על כנפי הדמיון. משימות הכתיבה בעלות המאפיינים הסיפוריים עוסקות בנושאים הנוגעים בעולמם החברתי והאישי של התלמידים ותואמים את מוקדי העניין שלהם בגיל זה. כתיבת הסיפורים במשימות אלה מתבססת על צפייה בסרטונים ודיון בהם. הכתיבה מזמנת לתלמידים אפשרות להתייחס לאירועים חברתיים ולדילמות חברתיות, להביע עמדה לגביהם, לבטא את תחושותיהם ומחשבותיהם, להתחבר באופן אישי לחוויה שעליה הם מספרים, להזדהות עם הנפשות הפועלות, להתבונן בנושא מנקודות מבט שונות, ואף לתת ביטוי לדמיון ולפנטזיה.

## הנושא: כתיבה בנושאים חברתיים

### רקע

משימה זאת עוסקת בעולמם החברתי של התלמידים, בסוגיות חברתיות שכיחות שעשויות להעסיק אותם. נושאים חברתיים עולים לדיון בשיח הכיתתי כדבר שבשגרה, הן באופן מזדמן והן ביוזמת המורים. כך, שיעורי כישורי חיים במערכת השעות משמשים מסגרת מובנית לעיסוק בלמידה חברתית-רגשית, אך למידה זו מזדמנת גם בשיעורים אחרים; בשיעורי עברית, למשל, כשעוסקים בהתנהגות אנושית של דמויות מיצירות ספרותיות, יש הזדמנות לעסוק בסוגיות חברתיות-רגשיות.

למשימה זאת נבחרו שתי משימות העוסקות בנושאים חברתיים-רגשיים שעשויים להעסיק את התלמידים.

המשימה הראשונה עוסקת במצב של "עמידה מן הצד", שבו ילדים עדים למעשה פוגעני או למעשה שאינו חברי או מוסרי, והם עלולים לעמוד בפני דילמה האם לנקוט עמדה או פעולה כדי לעצור את המעשה, התערבות שעלולה לגבות מהילד המתערב מחיר חברתי, או "לעמוד מהצד" ולא לפעול. תופעת ה"עמידה מהצד" מתרחשת כאשר הילד שעד למעשה פוגעני רוצה להקל את תחושות האשמה והבושה מכך שאינו נוקט עמדה ומפעיל מנגנונים של התנתקות מוסרית. כדי שאדם יוכל לתפקד באורח מוסרי כבוגר, עליו לפתח הבנה ורגישות למצב הזולת. כלומר, פיתוח עמדתה מוסרית שתנבע ממוטיבציה פנימית (הכרה בחשיבות העניין, הזדהות ואמפתיה, הבנת חריפות המצוקה והדחיפות לפעול כדי להפחיתה, וכן תחושת חובה ערכית-מוסרית). אם היחיד נמנע מפגיעה בזולת אך ורק בשל מוטיבציה חיצונית, כגון פחד מהחוק או חשש מעונש, הוא ינהג בנורמטיביות אך לא בהכרח במוסריות. המשימה מתארת מצב של פגיעה ומזמנת את התלמידים הכותבים להגיב למקרה.

המשימה השנייה עוסקת בתופעת החרם ונקראת **יומני היקר** העובר על תלמידים. תלמידים מוחרמים נוטים להרגיש בדידות גדולה ופגיעה בדימוי העצמי שלהם. במקרים של חרם או דחייה של תלמיד או תלמידה, יש הרבה פעמים תלמידים שעומדים מן הצד. עמידה מהצד היא מצב שבו אדם נוכח במקום שבו מתרחש מעשה לא חברי, לא מוסרי ופוגעני, והוא אינו נוקט עמדה או פעולה כדי לעצור זאת. חשוב לדעת שזו אינה עמדה פסיבית אלא בחירה אקטיבית שלא לפעול ושלא לעצור את המתרחש, שכן בסיטואציה כזאת אין עמדה ניטרלית. במשימה זאת מתארות דמויות שחוות חרם ודילמה של דמויות הקרובות להן באיזו עמדה לנקוט עמדה.

שתי המשימות שתוארו לעיל מזמנות כתיבה סיפורית על האירועים שחוו הדמויות. הכתיבה בנושאים החברתיים הללו, הנוגעים לעולמם של התלמידים, מספקת להם אפשרות לשלב בסיפור את החוויות האישיות שלהם ולהביע את עמדתם ואת יחסם לנושאים הללו.

## הנחיות למורה – הכנה לקראת הכתיבה והצגת המשימה לתלמידים

- הבחירה באחת מהמשימות נתונה לשיקול דעת המורה. ניתן לבחור על פי תוכנית ההוראה בנושא למידה חברתית-רגשית, בהקשר של רגישויות חברתיות העולות בכיתה, או בהקשר של לימוד יצירות ספרות העוסקות בסוגיות חברתיות.
- יש לקרוא עם התלמידים את המשימה ולקיים שיחה כהטרמה לכתיבה על תופעת "העמידה מהצד", לעורר את מודעות התלמידים אליה, לאפשר להם לברר לעצמם מהי עמדתם בנוגע לתופעה, ולהכיר דרכי התמודדות מועילות במצבים שבהם הם עדים לגילויי אלימות כלפי האחר.
- בשיחה יש לאפשר לתלמידים להגיב ולשתף בתחושות ומחשבות העולות בהן, באירועים שנזכרים בהם וכדומה. אפשר להיעזר בשאלות כגון אלה:
  - כאשר אתם רואים ילדים חווים הצקות מה אתם מרגישים?
  - כאשר אתם רואים ילדים חווים הצקות האם אתם נשארים להסתכל מהצד? מתרחקים מהמקום? מתערבים ועוזרים לילד שמציקים? פונים לעזרת מבוגר?
- מה לדעתכם גורם לילדים להחליט אם להתערב או לעמוד מהצד – מידת ההיכרות שלהם עם הילד שמציקים לו? חשש שהילד המציק יציק גם להם? המידה שבה הם מרגישים בטוחים בעצמם בכיתה כדי להתערב? במהלך השיחה חשוב להזמין את התלמידים להתייחס לאירועים המתוארים במשימות מנקודת מבטן של הדמויות השונות המעורבות באירועים ולא רק מנקודת מבטה של דמות אחת, למשל לשער מהם המניעים להתנהגויות של הדמויות, מה הן מרגישות. היכולת לבחון את האירועים מכמה נקודות מבט ולהבין את המניעים עשויה להעשיר את הכתיבה.
- חשוב להנחות את התלמידים לגבי כמה מהכללים לניהול שיח מכבד בקבוצה: לאפשר לכולם להביע את עצמם, לתת זמן לחשיבה ולא לדחוק זה בזה, לגלות רגישות וסובלנות לדעות שונות ולהקשיב זה לזה.
- יש להסביר לתלמידים כי במשימות הכתיבה **יומני היקר** הם מתבקשים למעשה לכתוב מנקודת מבטן של הדמויות, כלומר עליהם להיכנס לנעליה של הדמות שחווה את החוויה המוצגת במשימה. לפיכך, עליהם לכתוב את הטקסט בגוף ראשון.

## לאחר הכתיבה – בקרה על הכתיבה

- חשוב להזמין את התלמידים לחזור ולקרוא את מה שכתבו, לבחון אם הרעיונות שכתבו מוצגים בצורה ברורה והגיונית ואם הכתב קריא והכתיב תקין.
- המליצו לתלמידים לשנות את מה שכתבו, אם ימצאו לנכון, לפני הגשת הטקסט למורה.
- אפשר להציע לתלמידים לשתף תלמידים אחרים בכיתה בטקסט שכתבו.

המשימות לתלמידים (כיתות ה'ו')

## לא עומדים מן הצד

האם קרה לכם פעם שראיתם חברים שפוגעים במישהו מהכיתה או מהשכונה? ספרו על המקרה איך לדעתכם הרגיש הילד הנפגע? מה הוא חשב בליבו? איך הוא הגיב? מה אתם חושבים על המעשה? כיצד אתם הגבתם או חשבתם שצריך להגיב כשראיתם את המקרה? אם תראו מקרה כזה שוב, מה תעשו? כיצד תגיבו? תוכלו לתאר מקרה שקרה לכם או לכתוב סיפור מהדימיון.



איירה: רחלי דוד, מתוך כריכת הספר "לכל ילד יש סיפור חלק א". כתבה: מנוחה פוקס, הוצאת מנוחה פוקס 2007.

## כתיבה בעקבות דף מיומנו של ילד

בקטעי היומן שלפניכם הילד שופך את ליבו ביומן האישי ומאפשר לנו הצצה לעולמו הפנימי מרגע כניסתו לכיתה חדשה. הוא מתאר את יחסיו עם שמואל חברו הטוב והתחברות עם בנים נוספים בכיתה, מספר על הדחייה החברתית של חברי הכיתה כלפי שמואל ומביע את החשש שלו שמא יהפוך לילד דחוי בעצמו.

בס"ד  
יום ראשון, כ"א בתמוז

יומני היקר, שלוש הגעתי לתלמוד תורה חדש, היה קצת מפחיד בהתחלה כי לא הכרתי אף אחד, אבל שמואל, אחד הילדים, קרא לי ועשה לי הכרות עם כל הבנים. גם היום שמואל בא לביתי אחרי הלימודים וחזרנו אל הגמרא שאני לומדים בכיתה. הוא הציג שבסנייט ללמוד את המסכת נארגן סיום מסכת אצלו בבית. הבנים בכיתה ממש אוהבים את המסיבות שלו כאלו רוצים להיות אלה שיבואו ראשונים לעזור בארגונים. אבל אני זכיתי

בס"ד  
יום שני א' בכסלו

יומני שלי, אני קצת עצוב היום. מיכאל ויוסף מארגנים מסיבת ראש חודש אבל לדי הכיתה וביקשו ממני לא להזמין את שמואל. את החבר הכי טוב שלי הם לא רוצים להזמין. הם אומרים שהוא מתקטט על הכו' והם רוצים להיות אלה להכין בעצמם. איזה מעצבנים!

בס"ד  
יום שלישי, ג' בכסלו

שמואל גילה לי מסיבת ראש חודש שעשיתי להצדיו הבנים מחשיכים לארגן דברים ולא להזמין אותי ואני רואה שהוא ממש עצוב. אבל אני מחזר לזכור איתו על כך כבי' שלא יפסיקו לזכור גם איתי.

בס"ד  
יום רביעי, ט' בכסלו

יומן יקר, בשבוע הבא בעצרת השם אני חוגג בר מצווה אני ממש מקווה ששמואל יבוא.

## כתיבה בעקבות דף מיומנה של ילדה

בקטעי היומן שלפניכם הילדה שופכת את לבה ביומנה האישי ומאפשרת לנו הצצה לעולמה הפנימי מרגע כניסתה לכיתה חדשה. היא מתארת את יחסיה עם תמר חברתה הטובה והתחברות עם בנות נוספות בכיתה, מספרת על הדחייה החברתית של חברות הכיתה כלפי תמר ומביעה את החשש שלה שמא תהפוך לילדה דחוייה בעצמה.

בס"ד  
יום ראשון, כ"ח בחשוון

יומני היקר, שלושם הנעלי אביג ספר מדש, היה קצת מפחיד בהגמלה כי לא הכנתי אף אחת אבל גמתי, אחת הידיות קראה אי ועלמה אי הכרנו עם כל הבעת גם היום גמתי באה אביגי אחרי האיומדים ועשיתי שיעורים. היא הציעה שנאכנן מסיבה ראש מודש אצלה הביג הבעת הביגה ממש אוהבוט אג המסיבות שלה, כואן רוצות להיות אלה שיבואו ראשונות לעזור באכונות. אבל אני זכיגי!

בס"ד  
יום שני, ג' בכסלו

יומני שלי, אני קצת עצובה היום. מיכא וליזי מאכונות אדומת ערה אבל הבעת וביקשו ממני לא להצמין אג גמתי. אג המהרה הכי טובה שלי הן לא רוצות להצמין. הן אדומת שהיא משגאטג על הכוא והן רוצות להחליט מה להכין בעצמן. איצה מלצבענה!

בס"ד  
יום שלישי, ז' בכסלו

גמתי גילגה על אדומת הערה שעשיתי בלעדיה, הבעת ממשיכות לאכנן דבדים ולא להצמין אדומת, ואני רואה שהיא ממש עצובה. אבל אני מפחדת אדבר איגה כדי שלא יפסיקו אדבר גם איגי!

בס"ד  
יום רביעי, ט' בכסלו

יומני יקר, בשבוע הבא בעצמך השם יש לי יום הולדת, אני ממש מקווה שגמתי גבוא.



## ליווי התלמידים במפגשי הכתיבה

**חלוקת דפי כתיבה** – בסיום תהליך ההטרמה וההכנה לקראת הכתיבה 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 מחרדה. כדי למזער את השפעתם של גורמים פסיכולוגיים יש להשרות בכיתה אווירה נינוחה ותומכת בזמן העברת המשימה.

### תצפית ותיעוד

במהלך ההכנה לכתיבה חשוב שהמורה תהיה קשובה למעורבותם של התלמידים בפעילות המטרימה: להשתתפותם בשיח הכיתתי או בשיח העמיתים בקבוצה הקטנה, לאינטראקציה עם החברים, לאופן ההקשבה שלהם לשיחה, למידת המעורבות שלהם בה ולתפקודם במהלך ארגון המידע ממקורות המידע. חשוב לתעד בקצרה את פעילות התלמידים (ראו דוגמה לדף תצפית ותיעוד בעמוד הבא) כגון: "התלמידה הייתה פעילה בשיחה והציעה רעיונות"; "התלמיד לא היה מעורב בשיחה" / "התקשה לארגן את המידע על גבי דף התכנון". במהלך הכתיבה מומלץ לערוך תצפית על אופן התמודדותם של התלמידים עם המטלה.

### להלן תבחינים לצפייה במהלך הכתיבה:

- האם במהלך הכתיבה התלמיד/ה מתרכז/ת במשימה?
- האם העבודה של התלמיד/ה מתאפיינת באיטיות חריגה או בהססנות?
- האם התלמיד/ה מתקשה בהבנה של הוראות המשימה?
- האם התלמיד/ה מבקש/ת עזרה מעמיתים או מהמורה?
- מהי שפת הגוף של התלמיד/ה? למשל, נינוחה או תזזיתית?

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

התיעוד יתבצע בדף תצפית ותיעוד כיתתי.



## תיווך לתלמידים המתקשים במשימה

רוב התלמידים יוכלו לכתוב את הטקסט בהישענם על הנחיות המשימה והפעילות המטרימה בכיתה, אך חלקם יזדקקו לתיווך נוסף הנוגע להבנת המשימה, לארגון המידע, להתנעת תהליך הכתיבה או לכתיבה עצמה. על המורה להתבונן בתלמידים ולאתר את אלה המתמהמהים זמן רב בלי לכתוב, או את אלה האומרים 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. במחווה להערכת הטקסט וכן בדף התצפית והתיעוד ייכתב כי נעשה תיווך פרטני תומך ויפיע תיאור שלו בקצרה.

בתיווך פרטני מומלץ לנהוג לפי ההנחיות האלה:

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

### בתום הכתיבה

לתלמידים המסיימים במהירות את הכתיבה ומכריזים על כך, יוצע לחזור לנוסח משימת הכתיבה כדי לבדוק אם התייחסו לכל רכיבי המשימה, ואם הם רוצים להוסיף משהו לטקסט. המורה תבקש מכל התלמידים לקרוא את מה שכתבו ולבדוק אם ברצונם להוסיף או לשנות משהו, אם כתבו ברור, ואם סימנו סימני פיסוק מתאימים.

## שלב 2 – הערכת הכתיבה באמצעות מחוון

המורה תעריך באמצעות מחוון את הטקסטים שנבחרו מתוך מגוון הטקסטים שכתב התלמיד. כדי ללמוד על יכולות הכתיבה של התלמיד וכיצד הוא מתמודד עם משימות כתיבה שונות, מומלץ להעריך במהלך שנת הלימודים ארבעה טקסטים – שני טקסטים בכל מחצית של שנת הלימודים (ראו הרחבה בתת-הפרק "העברה של מבדק הכתיבה").

אין זה הכרחי להעריך דווקא טקסטים שנכתבו למשימות המוצעות במבדק. אפשר לבחור בטקסטים שנכתבו למשימות אחרות שחיברה המורה ולהעריך אותם. **במשימות שיש להן זיקה ליחידות הוראה, הכוונה היא להעריך את יכולת הכתיבה, את היכולת לארגן מידע שנלמד, ולא את מידת השליטה בתכנים שנלמדו בכיתה.** כמובן, המורה תוכל להסיק מתוצרי הכתיבה מה למדו התלמידים מהתוכן שלימדה, אבל רמת הידע בנושא אינה המרכיב המרכזי בהערכת הכתיבה.

המחוון הוא גנרי, בעל רכיבים קבועים, אך יש לו רכיבים שהותאמו לכל אחד מסוגי הכתיבה במבדק: המחוון הראשון מותאם לכתיבה של טקסט בעל מאפיינים מידעיים, המחוון השני מותאם לכתיבה של טקסט פרשני-רפלקטיבי, והמחוון השלישי מותאם לכתיבה של טקסט בעל מאפיינים סיפוריים (נוסח זהה למחוון מתוך מבדק הכתיבה לכיתות ג'-ד').

המחוון מאופיין בגמישות ובפתיחות המתאימות להערכה של טקסטים בנושאים מגוונים. הוא מאפשר למורה להביע את התרשמותה מהיבטים שונים של הכתיבה, 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.

## הסבר על המחוון, מבנהו ורכיביו השונים

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

נהוג להעריך כתיבה על פי הממדים המוכרים האלה: **מאפייני השיח** – תוכן, לכידות, ולשון הטקסט; **ומאפייני הרישום** – כתיב, כתב, וארגון על פני הדף. ממדים אלה מקובלים בספרות המקצועית בארץ ובעולם, במבחנים בישראל ובהקשרים אחרים של הערכת כתיבה. הערכת הכתיבה על פי ממדים אלה מסייעת למורה לגבש תובנות בנוגע לרמת הכתיבה של תלמיד מסוים ובנוגע לרמות הכתיבה השונות בכיתה. עם זאת, הערכה המתבססת על הממדים האלה בלבד מוגבלת ביכולתה להציג תמונה מלאה של רמת הכתיבה של התלמיד, והמידע שאפשר להפיק ממנה יכול להיות חלקי, משום שהערכה כזאת עשויה להחמיץ היבטים אסתטיים של הכתיבה כיצירה, שיש להם משמעות של הבעה ותקשורת. להערכת ההיבטים האלה נדרש מחוון המכוון את המעריכה להתבונן לא רק בממדים המקובלים להערכת הכתיבה, אלא גם בסגנון הבעה ובכתיבה ככלי לביטוי עצמי. דרך זו מזמנת פתיחות וגמישות מצד המעריכה, שבכוחן לחשוף את היופי, את הגיוון ואת המורכבות שבטקסטים של התלמידים.

הערכת הטקסטים שכתבו התלמידים צריכה להיעשות מתוך גישה התומכת בתחושת המסוגלות שלהם וביכולת שלהם ליהנות מכתובה, והמעודדת אותם להמשיך לכתוב. המחווון של מבדק הכתיבה נבנה מתוך התחשבות בהיבטים שתוארו לעיל.

ההערכה בעזרת המחווון מתחילה בהתבוננות בתלמיד – באופן שבו הוא ניגש לכתובה ובאופן 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), והערכת הטקסט לפי ממדי ההערכה המקובלים. ההערכה לפי ממדי הטקסט מביאה בחשבון את הטווח הרחב של רמות הכתיבה הנחשבות תקינות בכיתות ג'-ד', וכמו כן את ההבדלים הצפויים בממדים השונים אצל אותו התלמיד.

במחווון שאלות מנחות המכוונות את המורה לתאר את הטקסט, ואין בו מדדים כמותיים. לתיאור נלווים סולם בן ארבע רמות בחלק של ההתבוננות על הטקסט, וסולם בן שלוש רמות בחלק של מאפייני כתיב, כתב וארגון על פני הדף. הסולם מסייע למורה בדירוג יכולות הכתיבה של התלמיד – מהרמה הנמוכה עד הרמה המיטבית, אך הרמות בסולם אינן עומדות בפני עצמן ללא התיאורים. סיכום ההערכה במחווון נועד לאפשר למורה להעריך את רמת הכתיבה של התלמיד מתוך השוואה עם דוגמאות מנותחות של טקסטים המציגות רמות כתיבה שונות האופייניות לכיתות ה'-ו'. הסיכום גם מאפשר לה לזהות את נקודות החוזק ואת הנקודות לחיזוק בכתיבה של התלמיד, ולהתוות תוכנית הוראה עתידית. הסיכום ינחה אותה גם בתכנון שיחת המשוב עם התלמיד.

## מבנה המחווון

במחווון 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 בכתיבה של התלמיד כדי להתוות תוכנית הוראה וכדי לערוך שיחת משוב. כל אחד מהחלקים האלה מוערך באופן תיאורי. התיאור פתוח, אבל כתיבתו נעשית על פי שאלות מכוונות שמסייעות למורה להעריך את הכתיבה.

שלושת המחווונים מאפשרים הערכה של כתיבה מסוגים שונים: כתיבה בעלת מאפיינים מידעיים, כתיבה בעלת מאפיינים סיפוריים וכתיבה מנקודת מבט פרשנית ורפלקטיבית. בכל נוסח של המחווון הותאמו השאלות המנחות לסוג הכתיבה ברכיבים של התוכן, הלכידות והלשון. להלן הסבר על כל אחד מחלקי המחווון.

### 1. התבוננות על הכותב

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

התיעוד על פי ההתבוננות עוסק **בהיבטים רגשיים** (רגשות חיוביים כמו מוטיבציה, תחושת מסוגלות והתלהבות, ורגשות שליליים כמו חשש, אדישות ושעמום), **ובהיבטים 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).

שני ההיבטים האלה מרכזיים בהתפתחות הכתיבה ויש לתת עליהם את הדעת בהוראת הכתיבה בכיתה.

## 2. התבוננות על הטקסט

### התרשמות כוללת

חלק זה של המחווה מוקדש להתרשמות אישית של המורה מקריאת הטקסט **בשלמותו**. לתגובה הטבעית שהטקסט מעורר במורה כקוראת יש ערך רב, לצד התבוננות המתקבלות מההערכה האנליטית.

התבוננות בטקסט כקוראת, ולא כמעריכה של משימה בית-ספרית, מזמנת למורה את העיסוק בטקסט השלם, שיש לו משמעות ותכלית חברתית, שגם משקף משהו מדמות התלמיד או התלמידה. האם הטקסט מובן? מה מיוחד בו? האם הוא מרגש? האם הוא מעורר עניין? – 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 המחווה עוסק בתוכן של הטקסט ובעושרו הרעיוני, והוא למעשה הממד החשוב ביותר בהערכת הטקסט. תוכן עשיר יכול לבוא לידי ביטוי בדרכים שונות: עיסוק במגוון רעיונות הקשורים זה לזה, התמקדות ברעיון מורחב אחד המוצג בהיבטים שונים, שילוב תיאורים המפיחים חיים וצבע בטקסט, דוגמאות, הסברים, ביטוי הרגשות והעמדות של התלמיד ועוד. מבחינה התפתחותית, עם העלייה בגיל, תוכן הטקסט נעשה עשיר ומורכב יותר, ולעיתים קרובות הדבר בא לידי ביטוי גם בטקסטים ארוכים יותר מאלה שהיו בכיתות הנמוכות. לאור תהליך ההערכה ייבנה תהליך הוראה שמטרתו להתבונן ברעיונות שהעלה התלמיד, לעסוק ברעיונות האלה, לעודד את התלמיד לפתח אותם ולהרחיב בהדרגה את תוכן הטקסטים שלו.

התיאור המילולי של התוכן מאפשר להעריך את תוכן הטקסט על פי סולם של ארבע רמות – מטקסט שתוכנו מצומצם עד טקסט שתוכנו עשיר ומפותח.

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

### לכידות

חלק זה של המחווה עוסק בלכידות הטקסט, כלומר עד כמה הטקסט מאורגן ברצף כרונולוגי או ברצף הגיוני אחר, ואיך הרעיונות מקושרים זה לזה ויוצרים יחד מכלול שלם. בגילים הצעירים אפשר למצוא טקסטים שאינם לכידים במלואם, ועם ההתקדמות בשנות הלימוד אפשר לצפות לארגון הגיוני המאפשר לקוראים להבין את הקשר בין הדברים, ולמבנים יוצרי לכידות כגון הכללה ופירוט, סיבה ותוצאה, האופייניים יותר לטקסטים מידעיים. עוד אפשר לראות, עם העלייה בגיל, התפתחות במגוון מילות הקישור, המאזכרים וציניי השיח, היוצרים לכידות גבוהה. גם בגילים בוגרים יותר אפשר למצוא טקסטים שאינם לכידים במלואם, בייחוד כשמדובר בטקסטים ארוכים שתוכנם מורחב ומורכב. התיאור המילולי

של הלכידות מאפשר להעריך את לכידות הטקסט על פני סולם של ארבע רמות – מטקסט שאינו לכיד ועד לטקסט לכיד.

### לשון הטקסט

חלק זה של המחווון עוסק בשפת הטקסט, כלומר בשאלה איך התלמיד משתמש בשפה כדי למסור לקוראים את הרעיונות שבטקסט. המחווון מתייחס להיבטים של המשלב הלשוני ושל תקינות השפה. בשלבים המוקדמים של התפתחות הכתיבה, הטקסט נכתב במשלב שהוא ברובו יום-יומי (משלב דבור), אבל ניתן לראות בו ניצנים של ניסוח האופייניים לשפה הכתובה, ועם העלייה בגיל יופיעו בטקסט יותר ניסוחים שאופייניים לשפה הכתובה, למשל שימוש במילים מדויקות ממשלב גבוה יותר ("כיוון שכך", "למרות הקשיים", "לאבד אמון", "השלכות בריאותיות", "פזיזה", "מפגינה ביישנות", "סערת רגשות"), שימוש במבנים מורפולוגיים חבורים ("בעזרתה", "במקומי", "לחברי", "יריבו", "דודיו"), ושימוש במבני משפט מורכבים ("ככל שתפקידה בספרים הופך למשמעותי יותר היא מפגינה יותר בטחון עצמי, בעיקר לאחר שהרמיוני מיעצת לה להפסיק לקוות שהיא והארי..."), "לא ידעתי מה לומר. אם אגיד להן שתמר חברה שלי הבנות יעזבו את המסיבה ואני לא אהיה בחבורה. ואם אגיד שאני לא הזמנתי את תמר היא תעזוב ולא תדבר איתי יותר"). לעיתים התלמיד משלב בטקסט שלו תבניות לשון שהביא מעולם הקריאה ("היה היה", "סוף דבר"). כתיבה של סיפורים, בייחוד סיפורים אישיים, נוקטת לעיתים קרובות שימוש לשוני שאופייני למשלב הדבור, כך שטקסטים רבים יתאפיינו בעירוב משלבי – צורות שאופייניות לשפה הדבורה בצד צורות ממשלב גבוה יותר. מבחינת התקינות הלשונית, ראוי שנבחין בין שיבושי לשון קלים, שהם נפוצים בדיבור (למשל, "היום הראשון של הטיול יצא על היום הולדת שלי" במקום "... יום ההולדת שלי"); לבין שיבושי לשון מהותיים יותר כגון: שיבושי דקדוק ("היה ילד וילדה" במקום "היה ילד וילדה"); "מאוד תומכים על זה" במקום "מאוד תומכים בזה"), שימוש במילים שאינן מתאימות או שהן כלליות מאוד ("בית הספר הביאו לנו קרטיבים", "דעתי על טורבינות רוח שזה דבר טוב וגם דבר רע כי זה עושה חשמל בכמות גבוהה אבל זה גם הורג ציפורים.", ומשפטים שבנויים באופן שגוי ("יש לי חבר שקוראים לו נועם אבל יש אבל גדול.", "זה למה אני חושב שזה היה ממש לא יפה.", "אני גם הבאתי לו ארטיק בשביל שהוא לא ירגיש לבד").

כדאי לנסות ולזהות באיזה אופן 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 המחווון המורה מסמנת את הרמה המתאימה בסולם ההערכה, 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 יסייעו בבניית תוכנית עבודה בהמשך.

## שימוש בסימני פיסוק

בשלבם המוקדמים של הכתיבה, למשל **בתחילת כיתה ב'**, רואים יותר טקסטים שאין בהם סימני פיסוק כלל, או שיש בהם סימני פיסוק אך ללא התאמה לתחביר המשפט, כמו נקודה באמצע משפט. בהדרגה, ככל שהכתיבה עצמה דורשת פחות משאבי קשב, הכותבים יכולים להפנות תשומת לב רבה יותר לסימני הפיסוק ומתחילים להיות מודעים לתפקידם בטקסט. התלמידים מבינים שהסימן נקודה מגדיר את סיומו של המשפט, ומתחילים להבין שגם הסימן פסיק מסמן גבולות בין יחידות תחביריות קטנות יותר. הסימן נקודה הוא הראשון להירכש, אך מכיוון שהידע על גבולות המשפט עדיין בתהליך התגבשות, לעיתים השימוש בו עדיין איננו מדויק; למשל, לעיתים תחסר נקודה בסוף משפט או תוחלף בפסיק. סימן נוסף שנרכש מוקדם הוא סימן השאלה, שקל להבין את תפקידו והוא גם נפוץ ובלט בהקשרים לימודיים. **בכיתות ג'-ד'** הכותבים לומדים בהדרגה לייצג היבטים תקשורתיים של השיח באמצעות סימן קריאה שמסמן הדגשה, נקודתיים שבאות לפני דיבור ישיר או פירוט של דברים, מירכאות בהקשרים של דיבור ישיר ואירוניה, סוגריים ומקף. **בכיתות ה'-ו'** מתרחב השימוש בסימנים האלה, ואולם שימוש נכון ואפקטיבי בסימני הפיסוק, ובפרט בסימנים נקודה ופסיק, שמגדירים את יחידות המשפט, הוא מאתגר ומתגבש בתהליך ממושך, בצד ההתנסות בקריאה ובכתיבה וההתגבשות של הידע התחבירי.

## כתיב

במחווך הפרדנו בין שני סוגים של שגיאות כתיב: שגיאות הפוגמות בקריאות הטקסט, ושגיאות שאינן פוגמות בקריאות. **בכיתה ב'** התלמידים נמצאים בתחילת תהליך הלמידה של אופני האיות המוסכמים בעברית, ולכן נמצא בטקסטים שלהם שגיאות כתיב משני הסוגים. **בכיתות ג'-ד'** הולכות ונעלמות השגיאות שפוגמות בקריאות הטקסט, למשל השמטה של אותיות. שגיאות הכתיב בכיתות אלה נמצאות בעיקר בצורות חריגות ובאותיות הומופוניות. **שגיאות בצורות חריגות** הן למשל השמטה של האות יי בצורות השייכות (ילדו במקום ילדיו), הוספה של האות ה' בכינוי השייכות ובנטיית הפועל של גוף שני בזכר (שלכה ואכלתה במקום שלך ואכלת), השמטה של א' באמצע מילה (יוצת במקום יוצאת), או החלפת א' ו- ע' באות ה' בסוף מילה (רופה במקום רופא, וצבה במקום צבע). **בכתיב האותיות ההומופוניות**, נצפה באופן כללי לכתיב תקין של ה' היידוע ו-ו' החיבור, כתיב תקין של אותיות הנטייה והריבוי (למשל, הסיומות תי ו-ות במילים אכלתי ולובשות), וכתיב תקין של חלק מאותיות התבנית כמו ת' במילים תלמיד ותזמורת. את רוב שגיאות הכתיב נראה באותיות השורש, וכאן – ככל שהמילה או השורש שכיחים יותר (למשל א- כ-ל, כ-ת-ב, ח-ש-ב), כך נצפה לכתיב נכון של אותיות השורש ההומופוניות. זו תקופה שבה הכתיב עדיין בשלבי התגבשות והידע לא יציב, ולעיתים בטקסט אחד נוכל לראות את אותה המילה בצורות כתיב שונות. **בכיתות ה'-ו'** שגיאות הכתיב מצטמצמות במידה ניכרת: מתמעטות שגיאות הכתיב בצורות החריגות, אך לא נעלמות; הכתיב של מרבית אותיות התבנית ההומופוניות מתבסס, אם כי עדיין נראה שגיאות, למשל החלפת האות ה' באות יי במילים התעמלות, הרגיש והתלהב, ויותר שורשים נכתבים בכתיב תקין במילים השונות שבהן הם מופיעים. נמשיך לראות שגיאות במילים ההומופוניות (עם-אם, מחכה-מחקה), וכן בשורשים ובמילים נדירות באופן יחסי. חשוב לזכור, הפקה של כתיב תקין מושפעת מגורמים שקשורים למילה ולאות, כמו השכיחות שלהן, אבל גם מנסיבות הכתיבה; למשל, במשימת הכתיבה יש להניח שהתלמידים יקדישו את מרב משאבי הקשב לכתיב של המילה, ואילו בכתיבה של טקסט, הם יפנו את



משאבי הקשב לתוכן הטקסט ולהפקתו, והסיכוי שנראה שגיאות כתיב יגדל. כל זאת יש להביא בחשבון בהערכה של הכתיב.

## כתב יד

יש לתת את הדעת לכתב היד של התלמיד/ה, לרבות גודל האותיות ועיצובן, ולמידת הקריאות שלו.

## ארגון הכתוב על פני הדף

יש לבחון את ארגון הטקסט על פני הדף, ומומלץ לשים לב לכתיבה בשורות, להשארת שוליים, לרווחים בין המילים ולרווחים בין השורות. בכיתות ה'ו', שבהן הטקסטים של התלמידים ארוכים ומורכבים יותר, יש ציפייה שהם יארגנו את רעיונותיהם בפסקאות, בעיקר בטקסטים שאינם סיפוריים.

## 4. לסיכום

התבוננות מעמיקה בטקסט ובתפקוד התלמיד בעת הכתיבה נותנת למורה מידע רב. חלק ה"סיכום" מוביל את המורה בחזרה לתלמיד הכותב. הסיכום מסייע למורה לחשוב על המשך ההוראה, לתכנן אותה ולהתכוון לקראת מפגש המשלב עם התלמיד בנוגע לטקסט שכתב ובנוגע לכתיבה בכלל.

## לקראת תוכנית עבודה: נקודות חוזק ונקודות לחיזוק

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

ההכרה מקרוב של נקודות החוזק ושל 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 לא ליניארית. צריך לחזור על דברים שנלמדו בעבר ולהתאים את ההוראה למצב התלמיד. חשוב שבתוכנית העבודה יהיו גם היבטים רגשיים כמו זהות התלמיד ככותב ותחושת המסוגלות שלו.

## לקראת שיחת משוב

המורה תכתוב את מה שהיא בוחרת לומר לתלמיד/ה מתוך נקודות החוזק והנקודות לחיזוק שכתבה בסעיף הקודם. היא תוכל לכתוב מה היא רוצה לשאול או לברר לגבי הכתוב, למשל דברים שסיקרנו אותה, פרטים שהיו חסרים או שלא היו מובנים. כמו כן היא תכתוב איך היא מתכננת לעבוד עם התלמיד/ה כדי לשכלל את הכתיבה.

לפניכם שלושת סוגי המחוונים שעל פיהם תיבדק כתיבת התלמידים :

## מחווון להערכת כתיבה בעלת מאפיינים מידעיים

(למשל בנושאים מתחום המדעים: פסולת פלסטיק, טורבינות רוח)

שם התלמיד/ה: \_\_\_\_\_ נושא הכתיבה: \_\_\_\_\_ התאריך: \_\_\_\_\_

### התבוננות על הכותב/ת

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

אפשר להעריך היבטים אלה ואחרים:

- האם הגאמידי/ה פלגית/השגיפה בליחה אקראית בכתיבה נאמל הקליב/ה, הגלניין/הגלנינה בה?
- איך נילט/ה הגאמידי/ה אכריבה ואיך הגנף/ה במהאכר נאמל בביטחון, בהגהבה, בחלש, בחוסר דבון?
- במשילם לבהן נדרש אכלן מידע מקדים אכריבה, האם הגאמידי/ה ענר/כה פעולת של גכנן אקראית בכריבה, כלן סימן מידע בטקסט, שימש בדף גכנן?
- האם היה צורך בגיון נוסף אקראית בכריבה א במהאכר?

### התבוננות על הטקסט

#### התרשמות כללית

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

אפשר להעריך היבטים אלה בהאם אמלימה:

- האם יש דבר שבאט בטקסט ובאופן כריבה נאמל אכלן מידע אכריבה, הפלג, אכר הטקסט, מוכנר הטקסט, היבט אשני מילמד?
- האם הטקסט הדלים אכר בגכנן נאמל: הפלג מעניין של המידע, מערכה בכריבה/כנלש?

מפותח היטב  מפותח  מפותח מעט  מצומצם

#### תוכן

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

באיזו מידה גכנן הטקסט מפתח? אפשר להעריך היבטים אלה בהאם אמלימה:

- פלג מידע מוכן ומגאים אכל אכריבה פלג מידע בהאם אכריבה מטא, אמל: מיזאג מכ מוכנר המידע שפלג, גריחסל אכל רכיבי גכנן של המשמה
- פלג מידע באמפלג הסכרים, גיאורים אכלמאל המלשקים אכר עכוד מידע מהטקסט/ים שנקרא/ל.

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

לכיד  לכיד ברובו  לכיד בחלקו  לא לכיד

#### לכידות

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

באיזו מידה הטקסט אכיד? אפשר להעריך היבטים אלה:

- פריחה מוכנר ומגאמה אכל, אסיום כוד של הטקסט נינן אפגה אסיים בדרכים שונר ומלללל.
- העיון והמידע בטקסט קטורים זה אזה ומאורנים כרפד גליוני נאמל כרונולוגי, כאלף אפירט, סיבה אפגה, כליה אפירט
- השימש באמפלי קישור ילי ארם אכידה הטקסט נאמל מילר קישור, מאכרים אפייני שיח

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

**לשון הטקסט**

---



---



---



---

מפי דוג, האם האשון בטקסט? אפשר להעריך היבטים אלה: שימוש בלשון האופיינית/נלש א הכתיבה אוסוג הטקסט גיוון באוצר המילים ודיוק השימוש בו. מילים מורכבות מורפולוגיות מורכבות מחבירי מקינה מורפולוגיות מחבירי

**מאפייני כתיב, כתב וארגון על פני הדף**

כתיב	שימוש בסימני פיסוק
<input type="checkbox"/> כתיב נכון או נכון ברובו <input type="checkbox"/> שגיאות כתיב רבות (בעיקר הומופוניות) שאינן פוגמות בקריאות <input type="checkbox"/> שגיאות כתיב רבות הפוגמות בקריאות	<input type="checkbox"/> פיסוק נכון ברובו <input type="checkbox"/> פיסוק חלקי <input type="checkbox"/> היעדר פיסוק או פיסוק שגוי
פירוט/הערות: _____	פירוט/הערות: _____
ארגון הכתוב על פני הדף	כתב יד
<input type="checkbox"/> מאורגן היטב <input type="checkbox"/> מאורגן <input type="checkbox"/> עדיין אינו מאורגן	<input type="checkbox"/> מובן וקריא <input type="checkbox"/> מובן ברובו <input type="checkbox"/> קשה עדיין לפענח
פירוט/הערות: _____	פירוט/הערות: _____

**לסיכום**

**לקראת תוכנית עבודה: נקודות חוזק ונקודות לחיזוק**

---



---



---



---



---

**לקראת שיחת משב**

---



---



---



---



---

היבטים שהיית רוצה להמשיך ולחזק בכתיבה של המלמד/ת  
 היבטים שהיית רוצה להמשיך ולחזק בכתיבה של המלמד/ת  
 היבטים ו/או חלקים אחרים שאתה רוצה להמשיך ולחזק בכתיבה של המלמד/ת

דברים שהיית רוצה להגיד למלמד/ת או לשאול אותו/ה על הקבוצה קריאת הטקסט ו/או סמך הלישה של/ה בכתיבה

## מחווון להערכת כתיבה מנקודת מבט רפלקטיבית ופרשנית

(למשל: כתיבה "על עצמי", כתיבה על דמות מתוך יצירה ספרותית שהתלמידים למדו/קראו)

שם התלמיד/ה: \_\_\_\_\_ נושא הכתיבה: \_\_\_\_\_ התאריך: \_\_\_\_\_

### התבוננות על הכותב/ת

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

אפשר להעריך היבטים אלה באחרים:  
 האם התמיד/ה השתמש/ה בשפה פורמלית?  
 האם התמיד/ה בהגיגה רחבה?  
 האם התמיד/ה בהגיגה רחבה?  
 האם התמיד/ה בהגיגה רחבה?  
 האם התמיד/ה בהגיגה רחבה?  
 האם התמיד/ה בהגיגה רחבה?  
 האם התמיד/ה בהגיגה רחבה?  
 האם התמיד/ה בהגיגה רחבה?

### התבוננות על הטקסט

#### התרשמות כללית

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

אפשר להעריך היבטים אלה בהגאם אמשימה:  
 האם יש דבר שבוטל בטקסט ובאופן כתיבה?  
 האם יש דבר שבוטל בטקסט ובאופן כתיבה?  
 האם יש דבר שבוטל בטקסט ובאופן כתיבה?  
 האם יש דבר שבוטל בטקסט ובאופן כתיבה?

מפותח היטב  מפותח מעט  מצומצם

#### תוכן

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

אפשר להעריך היבטים אלה בהגאם אמשימה:  
 האם יש דבר שבוטל בטקסט ובאופן כתיבה?  
 האם יש דבר שבוטל בטקסט ובאופן כתיבה?  
 האם יש דבר שבוטל בטקסט ובאופן כתיבה?  
 האם יש דבר שבוטל בטקסט ובאופן כתיבה?

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

לכיד  לכיד ברובו  לכיד בחלקו  לא לכיד

#### לכידות

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

אפשר להעריך היבטים אלה:  
 האם יש דבר שבוטל בטקסט ובאופן כתיבה?  
 האם יש דבר שבוטל בטקסט ובאופן כתיבה?  
 האם יש דבר שבוטל בטקסט ובאופן כתיבה?  
 האם יש דבר שבוטל בטקסט ובאופן כתיבה?

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

**לשון הטקסט**

---



---



---



---

מתי חוגג האשון בטקסט?  
 אפשר להעריך היבטים אלה:  
 • שימוש בלשון האופיינית לז'אנר הכתיבה ולסוג הטקסט  
 • גילוי באופני המילים ודיוק בשימוש בו.  
 מילים מורכבות, מורפולוגיות, מורכבות גרמטית.  
 מקינות מורפולוגיות, למכביד.

**מאפייני כתיב, כתב וארגון על פני הדף**

<p><b>כתיב</b></p> <p><input type="checkbox"/> כתיב נכון או נכון ברובו  <input type="checkbox"/> שגיאות כתיב רבות (בעיקר הומופוניות)  <input type="checkbox"/> שגיאות כתיב רבות הפוגמות בקריאות</p> <p>פירוט/הערות: _____</p>	<p><b>שימוש בסימני פיסוק</b></p> <p><input type="checkbox"/> פיסוק נכון ברובו  <input type="checkbox"/> פיסוק חלקי  <input type="checkbox"/> היעדר פיסוק או פיסוק שגוי</p> <p>פירוט/הערות: _____</p>
<p><b>ארגון הכתוב על פני הדף</b></p> <p><input type="checkbox"/> מאורגן היטב  <input type="checkbox"/> מאורגן  <input type="checkbox"/> עדיין אינו מאורגן</p> <p>פירוט/הערות: _____</p>	<p><b>כתב יד</b></p> <p><input type="checkbox"/> מובן וקריא  <input type="checkbox"/> מובן ברובו  <input type="checkbox"/> קשה עדיין לפענח</p> <p>פירוט/הערות: _____</p>

**לסיכום**

**לקראת תוכנית עבודה: נקודות חוזק ונקודות לחיזוק**

---



---



---



---



---

**לקראת שיחת משו**

---



---



---



---



---

• היבטים שהיית חופה להמשיך ולחזק בכתיבה של הגלמיד/ה  
 • היבטים שהיית בחזרה/אקדמ בכתיבה של הגלמיד/ה ריש להמקד בשניים או שלושה היבטים ולבחון איתם עם הגלמיד/ה בטקסטים אחרים שבכתבה/ה הגלמיד/ה  
 • דברים שהיית חופה להגיד לגלמיד/ה או לשאול אודותיה בעקבות קריאת הטקסט ולחזק את הלישה שלו/ה בכתיבה

## מחווון להערכת כתיבה בעלת מאפיינים סיפוריים

שם התלמיד/ה: \_\_\_\_\_ נושא הכתיבה: \_\_\_\_\_ התאריך: \_\_\_\_\_

### התבוננות על הכותב/ת

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

אפשר להעריך היבטים אלה ואחרים:  
 האם הגאמידי/ה השתמש/ה בשפה?  
 כתיבה אקראית, כתיבה ראשית, קטלוג, כתיבה?  
 הגאמידי/ה השתמש/ה בה?  
 איך נעשה/ה הגאמידי/ה אכתיבה ואין  
 הגאמידי/ה במהות ראשית כתיבה?  
 כתיבה, כתיבה, כתיבה, כתיבה, כתיבה?  
 האם יש כתיבה נוסף? האם יש?  
 האם יש כתיבה נוסף? האם יש?  
 האם יש כתיבה נוסף? האם יש?

### התבוננות על הטקסט

#### התרשמות כללית

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

אפשר להעריך היבטים אלה בהתאם  
 אמשימה:  
 באיזו מידה הטקסט חזק וניי. סקין.  
 יחיד, פתיח, אחר, אחר, אחר, אחר?  
 האם יש דבר שבו הטקסט ובאופן  
 כתיבה ראשית, אחר, הטקסט.  
 מובנה הטקסט. היבט אחר, מובנה?

מפותח היטב  מפותח  מפותח מעט  מצומצם

#### תוכן

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

באיזו מידה גרוב הטקסט מפתח?  
 אפשר להעריך היבטים אלה בהתאם  
 אמשימה:  
 גיאור השתמש/ה באיורים באופן  
 המובן אקראי, שכיח, אחר, אחר?  
 הפתיח, הפתיח, הפתיח, הפתיח,  
 אחר, אחר, אחר, אחר?  
 האם יש פתיח, אחר, אחר, אחר?  
 אחר, אחר, אחר, אחר?

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

לכיד  לכיד ברובו  לכיד בחלקו  לא לכיד

#### לכידות

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

באיזו מידה הטקסט לכיד?  
 אפשר להעריך היבטים אלה:  
 הפתיח, הפתיח, הפתיח, הפתיח,  
 אחר, אחר, אחר, אחר?  
 הפתיח, הפתיח, הפתיח, הפתיח,  
 אחר, אחר, אחר, אחר?



## שלב 3 – שיחת משוב אישית

המשוב הוא שלב משמעותי בתהליך של הערכה, ובפרט בהערכה של כתיבה. יש דרכים שונות לתת לתלמיד משוב על כתיבתו. משוב יכול להינתן בשיחה או בכתב, הוא יכול להינתן באמצעות מחוון הבנוי ככלי לחייווי דעה תוך התמקדות בתבחיני הערכה שונים וגם באמצעות חיוויים, הערות ועריכה על גבי הטקסט הכתוב. אחד המאפיינים הייחודיים של מבדק הכתיבה הנוכחי הוא בגישתו הדיאלוגית והפסיכודגוגית. במבדק הכתיבה המשוב נמסר לתלמיד במסגרת של שיחה אישית הפותחת מרחב לדיאלוג ומזמינה אותו להתבונן באופן רפלקטיבי על החוויה הסובייקטיבית שלו ככותב, על האופן שבו הוא מתנהל בכתיבה ועל תוצרי הכתיבה שלו. השיחה הרפלקטיבית מתמקדת בהתבוננות "לאחור" על ההתנסויות בכתיבה שהתרחשו בתוך תהליך ההערכה ובכלל, ועם המבט קדימה, לעבר הצבת יעדים אישיים והדרכים להשגתם.

לשיחת המשוב מקום חשוב בתהליך הערכת הכתיבה. שיחת המשוב מאפשרת להשיג שלוש מטרות פדגוגיות בתהליך הערכה:

1. **יצירת מרחב לחייווי דעה ושיקוף לתלמיד** – מהם הישגיו בתחום הכתיבה ומהם ההיבטים הדורשים חיזוק.
2. **יצירת מרחב להרחבת ההתבוננות** – למידת התלמיד על כישוריו וצרכיו מרחיבה ומשלימה את תהליך ההערכה.
3. **הזמנה למיקוד, הצבת יעדים אישיים ותכנון מהלכים להשגתם.**

שיחת המשוב, מעבר להיותה שלב בתהליך ההערכה, מתניעה תהליך של למידה; למידה מתוך הערכה. שיחת המשוב מזמינה את התלמיד ללמוד על תהליך הכתיבה ועל סטנדרטים של כתיבה, וזאת בזיקה ישירה לאופן שבו הוא התנהל במשימת הכתיבה (מבחינה רגשית, קוגניטיבית וניהולית) ובזיקה לתוצרי הכתיבה שלו.

### רקע

משימות הכתיבה המוצעות לתלמידים במבדק הכתיבה בכיתות ה'ו' משתכללות, וחלקן מצריכות מן התלמידים למידת תוכן והפקת טקסט כתוב המתייחס לתוכן שלמדו, למשל משימות הכתיבה בעלות המאפיינים המידעיים. לצד למידת התוכן על התלמידים להבין את המשימה הרטורית, לשלוט במבנה הרטורי של סוגת הטקסט שהם מתבקשים לכתוב, להתאים את המשלב הלשוני בהתאם למטרות התקשורתיות של הטקסט הנכתב ולרושם שהם מבקשים להשאיר אצל הקוראים. משימות הכתיבה מצריכות תהליכים גבוהים של ניהול תהליך הכתיבה הכוללים תכנון, ארגון ובקרה.

שיחת המשוב תעסוק לא רק בהתבוננות בתוצרי הכתיבה ובחינתם אל מול התבחינים השונים, אלא גם בכותב עצמו, ובאופן שבו התמודד עם משימות הכתיבה המורכבות מבחינה רגשית, קוגניטיבית וניהולית. לשיחת משוב מספר מאפיינים: הזמנה לשיתוף, הקשבה אקטיבית, כוונה להיטיב, מיקוד והכוונת התלמיד. מרכז הכובד של שיחת המשוב יהיה **בשיח הדיאלוגי הרפלקטיבי ופחות במשפטי חייווי שיפוטיים**. הגישה הדיאלוגית מיושמת בכך שהמורה והתלמיד מבררים יחד סוגיות מהותיות הנוגעות



לכישורי הכתיבה של התלמיד, ליעדים האישיים ולדרכים להשגתם. שיחת משוב, אם היא מנהלת בצורה נכונה, יכולה להיות משמעותית ובעלת ערך עבור התלמיד; מעצימה, מתגמלת, מטפחת (מבחינה רגשית ומבחינה קוגניטיבית), ממקדת ומכוונת.

שיחת המשוב יכולה להיות משמעותית גם עבור המורה, הן בלמידת התלמיד, בביסוס יחסי קרבה, בניית שותפות ואמון, והן בגיבוש תובנות לצורך תכנון ההוראה בזיקה להערכה. בשיחת המשוב המורה יכולה להעלות בפני התלמיד שאלות שונות באשר לתוצרי הכתיבה, באשר לתפקודים הרגשיים ולתהליך הקוגניטיבי-ניהולי שחווה בהקשר של ההתנסויות בכתיבה. שלב זה עשוי להאיר היבטים שלא ניתן לחלץ אותם דרך ניתוח תוצר הכתיבה במנותק מן הכותב.

מטרתן של השאלות הרפלקטיביות שנעלה בפני התלמיד בשיחת המשוב –

1. להזמין את התלמיד **לשתף בחוויה הסובייקטיבית שלו ככותב, בשאיפות שלו, ברצונות שלו**. אם הן אינן נהירות לו זהו זמן טוב לעורר אותן ולנסח אותן.
2. **לעורר את המודעות העצמית** של התלמיד לתהליכים שהוא חווה. מודעות עצמית היא חלק מהותי בפיתוח לומד בעל מכוונות עצמית גבוהה.
3. לעורר את התלמיד **לדבר על שיקולי הדעת שלו, על קבלת ההחלטות ועל אופן ניהול תהליך הכתיבה**. חשיבה מטה קוגניטיבית מקדמת למידה ומאפשרת פיתוח של אסטרטגיות כתיבה, כמו למשל, הפעלת תהליכי תכנון הכתיבה ובקרה במהלך ואחרי הכתיבה. בשיחת המשוב ניתן להציף היבטים אלה ולהזמין את התלמיד לשתף על האופן שבו הוא מנהל את תהליך הכתיבה. תוצר משמעותי לשיחת משוב המתמקדת בהיבטים אלה יכולה להביא לכך שהמורה והתלמיד יחד יגבשו תובנה ברורה בהקשר לחשיבות של תהליכים אלה, ואלה יהפכו ליעד אישי עבור התלמיד, ויעד בתוכנית ההוראה.
4. **להשלים למורה פערים** בהיבטים שונים בהערכת כישורי הכתיבה של התלמיד: פערים שהיא מזהה בטקסט עצמו; פערים שהיא מזהה בין הטקסטים השונים שהתלמיד כתב; פערים בין האופן שבו המורה והתלמיד תופסים את יכולות הכתיבה של התלמיד; פערים בין האופן שהתלמיד תופס את יכולות הכתיבה שלו לבין תוצרי הכתיבה שלו; פערים בין יכולת הכתיבה של התלמיד, כפי שהמורה תופסת אותם, לבין תוצרי הכתיבה שלו בהתנסויות הכתיבה לשם הערכה. העלאת השאלות בפני התלמיד תאפשר למורה (וגם לתלמיד) לקבל תגובה שתתקף עבורו תפיסות, השערות ותיאוריות שהתעצבו אצלו באשר לתלמיד וליכולות הכתיבה שלו.

## הנחיות למורה

חשוב שהמורה תתכונן ותיערך לשיחת המשוב. יש לתכנן ולנהל את הפדגוגיה בכיתה כך שיתפנה לה זמן לפגישות אישיות קצרות עם תלמידיה לצורך שיחת המשוב. על המורה להכין את שיחת המשוב בראייה פרטנית. המורה תגדיר לעצמה מה היא רוצה להעלות בפני התלמיד, מה היא מבקשת לברר עימו ואיך היא מתכוונת לעשות זאת. חשוב ששיחת המשוב תתנהל בשיחה אישית קצרה, באווירה נינוחה ונעימה המזמינה לדיאלוג.

## 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, ובמועדים נוספים לפי שיקול דעתה של המורה.

## בחירת הטקסט כמצע להערכה ולשיחת משוב

הטקסטים שהתלמיד כתב במשימות ההערכה השונות ישמשו מצע לשיחה רפלקטיבית. המורה יכולה לתת לתלמיד משוב על טקסט מסוים (בנקודת זמן מסוימת לפי שיקול הדעת של המורה) או על התלקיט בשלמותו (לקראת סוף השנה). המורה גם יכולה להזמין את התלמיד לבחור טקסט שעליו ירצה לקבל משוב. חשוב להביא בחשבון שהטקסט שהמורה מזהה אותו כטקסט הגבוה ביותר מבחינת תבחיני הכתיבה לאו דווקא יהיה זה שייכתב אחרון.

## דגשים

- המורה תבחר את הטקסט שעליו היא רוצה לתת משוב ותנתח אותו באמצעות המחווה.
- המורה לא תסמן, לא תציין הערכה ולא תכתוב חיוויים על גבי הטקסט שהתלמיד כתב.
- המורה תבחר אילו היבטים מתוך כל מה שעלה בניתוח הטקסט היא תעלה בפני התלמיד.

## הכנת השאלות הרפלקטיביות

תכנון השאלות צריך להיות מוקפד ולאפשר מגוון שאלות המזמינות את התלמיד להתבונן באופן רפלקטיבי על עצמו; לשקף את החוויה הרגשית שלו כשהוא נדרש לבצע את משימות הכתיבה; לנתח באופן מטא-קוגניטיבי היבטים הקשורים לאופן שבו הוא ניהל את תהליך הכתיבה והתמודד עם האתגרים. חלק זה מהותי והכרחי כדי לקבל תמונת פרופיל רב־ממדית ומעמיקה באשר לתלמיד וליכולת הכתיבה שלו כבסיס לכתיבת תוכנית הוראה.

אין צורך ואף רצוי שלא להציף את התלמיד בשאלות. רצוי לבחור במה להתמקד בשיחת המשוב, מתוך ההיכרות של המורה עם התלמיד, ומתוך האופן שבו התלמיד התמודד עם משימות הכתיבה בתהליך של הערכה בפרט ולאורך השנה בכלל.

השאלות הרפלקטיביות מזמינות את התלמיד להתבונן על עצמו בשני תפקודים מרכזיים:

- הזמנה להתבוננות רפלקטיבית בהיבטים רגשיים – המורה תתעניין בחוויה האישית במפגש עם משימות כתיבה, אילו רגשות הכתיבה מעוררת אצל התלמיד (באיזו מידה היא מעוררת חוויות שליליות כמו תסכול, חוסר אונים, מאמץ; באיזו מידה היא מעוררת רגשות חיוביים כמו הנאה, חדות יצירה); כיצד הוא מתמודד עם רגשות אלה, מה מעורר אותו לכתוב ומה פחות. שאלות אלה ירחיבו את הידע הפסיכו-פדגוגי של המורה ויסייעו לה במיקוד ובבחירת היעדים בתכנון תוכנית ההוראה לקידום כישורי הכתיבה של התלמיד.
- הזמנה להתבוננות רפלקטיבית בהיבט מטא-קוגניטיבי-ניהולי – המורה תתעניין באופן שבו התלמיד מנהל את תהליך הכתיבה תוך התעניינות בהיבטים שונים הנוגעים לתהליך הכתיבה,

כגון: התגבשות הרעיונות לכתיבה, תכנון הכתיבה, שיקול הדעת שהוא מפעיל במהלך הכתיבה, קבלת החלטות שונות (באשר לתוכן, לאופן ארגון הרעיונות, לבחירת המילים).

ניתן להעלות בפני התלמיד חלק מן השאלות באמצעות שאלון רפלקטיבי קצר שעליו הוא ישיב לפני שיחת המשוב. השאלון יאפשר להציף בפני התלמיד היבטים שונים הקשורים לחוויית התלמיד בתהליך הכתיבה. השאלון גם יסייע למורה לאתר מתוך תשובות התלמיד באילו היבטים הוא ירצה להתמקד בשיחת המשוב, להרחיב ולהעמיק בהם.

### הכנת התלמידים

התלמידים צריכים לדעת מראש על מפגשי השיח שיתקיימו במשך השנה. על המורה להסביר לתלמידיה שלשיחת המשוב שלוש מטרות: (1) מתן משוב לתלמיד על משימות הכתיבה שביצע. (2) התבוננות על עצמו ככותב ועל האופן שבו הוא מנהל את תהליך הכתיבה. (3) הצבת יעדים בתחום התפתחות התלמיד בכתיבה ותכנון הדרכים להשגתם.

המורה תזמין את התלמידים להתכונן לשיחת המשוב, לחשוב מה ירצו להעלות בשיחה ולמלא את השאלון האישי.

### שאלון אישי לתלמיד – אני וכתיבה

השאלון כולל מספר היגדים הנוגעים להיבטים השונים המעורבים בתהליך הכתיבה. התלמיד יסמן באיזו מידה כל היגד והיגד מתאים לו ומשקף את ההתמודדות שלו ככותב. רצוי לשמור את השאלון בתלקיט לצד שאלונים נוספים שהתלמיד מילא לאורך השנה. שאלונים אלה יכולים אף הם לשמש מצע לשיחה תוך התבוננות בשינויים בתגובת התלמיד.

להלן דוגמה לשאלון אישי לתלמיד (מצורפים שני נוסחים : בלשון זכר ובלשון נקבה):

## שאלון אישי – אני וכתובה

לפניך מספר היגדים המזמינים אותך להתבונן על עצמך ועל האופן שבו ניהלת את תהליך הכתיבה במשימות הכתיבה. סמן באיזה מידה ההיגד מתאים לך ומשקף אותך. אין תשובות נכונות או לא נכונות לשאלות אלה. לכל אחד יהיו תשובות שונות כי אנחנו שונים, חווים אחרת את תהליך הלמידה ומתמודדים בצורה שונה.

היגדים	כלל לא	מולטה במידה	במידה רבה	במידה רבה מאוד
אני נהנה לכתוב.				
לרוב אני מרוצה ממה שאני כותב.				
אני מרגיש שבדיבור אני מצליח להביע את עצמי טוב יותר מאשר בכתיבה.				
כשאני כותב אני נוהג לתכנן ולארגן את הרעיונות שלי לפני שאני מתחיל לכתוב.				
יש משימות כתיבה שהן יותר מאתגרות עבורי.				
אני נוהג לקרוא את מה שכתבתי ולשנות חלקים במה שכתבתי.				
אני יודע במה אני רוצה וצריך להשתפר בכתיבה.				
בדרך כלל יש לי רעיונות ואני יודע מה אני רוצה לכתוב.				
חשוב לי לקבל משוב על מה שכתבתי.				
הכתיבה שלי תמיד נורא מצומצמת.				
אני יודע שאני צריך להרחיב בכתיבה ולא יודע איך לעשות את זה.				
כשאני כותב אני משתדל להשתמש במילים ומשפטים שהם שונים מאלה שאני משתמש בהם בדיבור.				
כתיבה לרוב מעייפת אותי.				

רציתי להוסיף ש...

---




---



---



---



## הצעה לאופן ניהול שיח המשוב

המורה תבקש מהתלמיד להביא את התלקיט שיצר לפגישה.

המורה והתלמיד יעיינו בתלקיט יחד .

שאלות/אמירות של המורה המובילות את השיח	הנחיות ושיקול דעת דידקטיים ופסיכו-פדגוגיים
<p>תראה איזה אוסף של טקסטים יפים כתבת.</p>	<p>דפדפו יחד עם התלמיד בתלקיט.</p>
<p>מה הטקסט האהוב עליך? למה בחרת דווקא בטקסט הזה?</p>	<p>חלק זה מאפשר כניסה מרוככת לשיחת המשוב. ההזמנה לשיתוף מנכיחה לתלמיד שהמשוב יתנהל בדרך של דיאלוג ומתוך כך יהיה מבוסס על שיח הדדי. התבוננו יחד בטקסט שבחר התלמיד. הציעי לו להקריא אותו. הגיבי בצורה אותנטית. ניתן להתייחס בשיחה לתוכן הטקסט ואף לסוג הטקסט שהתלמיד כתב. אפשר לשאול אותו על העדפותיו ביחס לסוג הטקסט ומאפייני הכתיבה שלה. למשל: האם הוא מעדיף לכתוב טקסט שנובע מעצמו או לכתוב בתגובה לטקסט שלמד.</p>
שלב מתן המשוב	
<p>אני בחרתי את הטקסט הזה... בחרתי דווקא בטקסט הזה כי...</p>	<p>בשלב זה נתמקד בטקסט שמשמש מצע להערכה – הטקסט שהמורה בחרה ושאותו ניתחה באמצעות המחווין. הציגי בפני התלמיד את הטקסט שבחרת. אפשר לבקש מהתלמיד לקרוא בקול את הטקסט או להציע שאת תקריאי אותו.</p>
<p>המשוב שאותן לך עכשיו מתייחס לטקסט הזה. אני רוצה להתייחס ל... רציתי לשאול אותך על... רציתי שנשים לב ל...</p>	<p>המשוב שהתלמיד יקבל יהיה מבוסס על המחווין שמילאת. כדאי להתחיל במשוב חיובי ולהתייחס להיבטים יפים בכתיבת התלמיד. רצוי לחזור לטקסט ולהדגים מתוכו. אפשר לבקש מהתלמיד הבהרה לגבי חלקים בטקסט (שלא היו ברורים לך כשקראת אותו).</p>

<p><u>התייחסי להיבטים בכתיבתו של התלמיד שנדרש בהם שיפור</u>, אך לא יותר מהיבט אחד או שניים. אפשר לחזור עם התלמיד לטקסט שכתב ולהציג דוגמאות לכל היבט.</p> <p><u>דגשים</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- חשוב לעשות זאת במידה, באופן שאינו מציף ובהתאמה ליכולת של התלמיד להכיל משוב.</li> <li>- ייתכן שיהיה פער בין הדברים שכתבת במחווך ובין הדברים שתבחרי להביא בפני התלמיד.</li> <li>- רצוי להמעיט במשפטי חיווי ויותר להזמין לדיאלוג דרך שאלות הנוגעות לתוכן, לאופן שבו הרעיונות כתובים (מבחינה לשונית ומבחינת ארגון הרעיונות).</li> <li>- רצוי להימנע מאמירות המדגישות חסרונות ומאמירות המנוסחות על דרך השלילה.</li> </ul> <p>דוגמה לאמירה המבטאות הערכה מרוככת ורגישה: "בטקסט שכתבת אתה מציג רעיון יפה. אפשר להרחיב את הרעיון, למשל להסביר אותו ולתת דוגמאות".</p>	
<b>שלב ההתבוננות העצמית</b>	
<p>חלק זה מתבונן על התלמיד ככותב, על החוויה הסובייקטיבית שלו ועל האופן שבו הוא מנהל את תהליכי הכתיבה.</p> <p><u>אפשר להתייחס לשאלון</u> שהתלמיד מילא כמצע לשיחה.</p> <p><u>אפשר לשאול שאלות המזמינות את התלמיד להתבונן באופן רפלקטיבי ומטא-קוגניטיבי על ניהול תהליך הכתיבה</u> בהתנסויות שלו בתהליך ההערכה.</p> <p>אפשר לכוון את השיחה לאחד או יותר מן ההיבטים הבאים:</p> <p><u>היבטים רגשיים</u> – אפשר לברר באיזו מידה ההתנסויות בכתיבה עוררו רגשות חיוביים כמו</p>	<p>מהו לדעתך הדבר הכי מאתגר (קשה) בכתיבה? מה עוזר לך להצליח בכתיבה? אני רואה שבשאלון ציינת ש... בשיחה שבה מתבוננים בתלקיט בכללותו – במה אתה מרגיש שהשתפרת לאורך השנה? מה סייע לך לשפר את כישורי הכתיבה שלך?</p>

התייחס לדברים שנעשו בכיתה שתרמו להתפתחות כישורי הכתיבה שלך. התייחס לדברים שאתה עשית שקידמו אותך. התייחס לדברים שיכולת לעשות כדי לשפר את כישורי הכתיבה.

הנאה וחדוות כתיבה, או רגשות שליליים כמו תסכול. אפשר להתייחס לתוכן, לסוגת הכתיבה ומטרת הכתיבה, ואם הללו עוררו תחושת מסוגלות ומוטיבציה לכתיבה, זאת בהשוואה למשימות כתיבת אחרות. מהן העמדות והתפיסה שלו ביחס לכתיבה בכלל וביחס לעצמו ככותב.

גישה לתוכן ולרעיונות – אפשר להתייחס לגישה שהייתה לתלמיד לתוכן וכיצד נבנו אצלו הרעיונות לכתיבה.

ניהול הכתיבה – אפשר להתייחס לאופן שבו התלמיד ניהל את תהליך הכתיבה. באיזו מידה הוא מתכנן את הכתיבה ומפעיל תהליכי בקרה? האם הוא נוהג לקרוא את מה שהוא כתב ולערוך שינויים בטקסט הכתוב?

ישנם תלמידים שעשויים להתקשות לקחת חלק פעיל בשיחה (בשל מודעות עצמית נמוכה או קושי להפעיל חשיבה רפלקטיבית ומטא-קוגניטיבית, או בגלל קושי בהבעה).

#### הצעות להנגשת השיח

– ניתן לתמוך בתלמידים בכך שנעלה שאלות קונקרטיות המלוות בהדגמה מתוך הטקסט.

– ניתן להדגים לתלמידים תגובות לשאלות דרך שיתוף בחוויה אישית שלך ככותבת.

לדוגמה: "לפעמים כשאני יושבת לכתוב, הכי קשה לי לחשוב על רעיון".

"לפעמים יש לי הרבה רעיונות, אבל אני לא מצליחה לכתוב אותם. חלק מהרעיונות 'בורחים לי' וחלק נראים לי לא מעניינים".

– ניתן להשתמש בתיאורים על ילדים וכתובה שיאפשרו לו להזדהות עימם.

דוגמאות לתיאורים:

"יש תלמידים שאומרים שקשה להם להבין את הטקסט שקראו, ובגלל זה קשה להם לענות על השאלות. גם לך זה קורה?"

<p>י"ש תלמידים שאומרים ששיחה עם חברים על החומר הלימודי ועל דרכים לניסוח הרעיונות עוזרת להם בכתיבה. האם גם עליך מקילה שיחה לפני הכתיבה?</p>	
<p><b>שלב ההכוונה, הצבת מטרות ויעדים ותכנון הדרכים להשגתן</b></p>	
<p>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 הפיזי). חלקם עשויים לציין קושי הנעוץ ביכולת ללמוד תוכן, להפיק משמעות מטקסטים שהם קוראים, ומתוך כך גם קושי להגיב בכתיבה. חלקם עשויים לציין קושי הקשור לניהול ההיבטים הלשוניים בכתיבה. חלקם כלל לא מודעים לצורך בתהליכים ניהוליים כמו תכנון, ארגון הרעיונות בנקודות, בקריאה חוזרת ובהפעלת תהליכי בקרה ותיקון.</p>	<p>מה היית רוצה לשפר בכתיבה שלך? למה בחרת דווקא בהיבט הזה?</p>
<p><b>הצבת מטרות ויעדים</b>          חשוב לדון במטרות שהתלמיד בחר ולהעלות הצעות למטרות נוספות. לעיתים עשוי להיות פער בין המטרות שהתלמיד בחר ובין המטרות שאת הצבת לו. רצוי להגיע להסכמות בדרך של דיאלוג. חשוב להבחין בין מטרות ארוכות טווח ויעדים קצרי טווח. המטרות צריכות להיות מוסכמות על התלמיד. המטרות צריכות להיות קונקרטיות ומחוברות לדוגמאות מתוך הטקסטים שהוא כתב. המטרות צריכות להיות מנוסחות באופן המובן לתלמיד. רצוי להימנע מדיבור בשפה גבוהה ומכלילה. (דוגמה לאמירה בשפה גבוהה ומכלילה: "צריך לעבוד על הלכידות של הטקסט").</p>	<p>אני מסכימה שזו מטרה חשובה שתקדם ותשפר את כישורי הכתיבה שלך. נעבוד על זה יחד בשיעורים הבאים. אני חושבת שאפשר לעבוד גם על...</p>



<p>בשלב זה נתייחס לאופן שבו נשיג את המטרות שהצבנו.</p> <p>חשוב להנכיח לתלמיד את המסר שזו <u>אחריות משותפת</u>.</p> <p>נעורר את המודעות של התלמיד לאחריות שיש לו ונעודד אותו להציע הצעות שיסייעו לו להשיג את המטרות.</p> <p>חשוב להנכיח מסר שגם את מחויבת לקדם אותו.</p> <p><u>דוגמאות למיקוד בפעולות המכוונות להשגת המטרות:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- לדבר על חשיבות ההתנסויות המרובות בכתיבה.</li> <li>- להתייחס לחשיבות של תכנון הכתיבה ושימוש בדף טיוטה לתכנון הכתיבה.</li> <li>- להתייחס לחשיבות של קריאה ביקורתית (יסודית) של הטקסט עם סיום הכתיבה.</li> <li>- להתייחס לכך שכתיבה יכולה להיות תהליכית ולא חייבים להסתפק בכתיבה הראשונה. אפשר לתקן, להוסיף, לערוך.</li> <li>- אפשר לתת לעמיתים או למורה לקרוא את מה שכתבנו ולקבל משוב.</li> </ul>	<p>מה אתה יכול לעשות כדי להשיג את המטרה הזו?</p> <p>מה אני יכולה לעשות כדי לעזור לך להשיג את המטרות הללו?</p>
--	---



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 לכיתות ה'–ו' למגזר החרדי | מדריך