

המינהל הפדגוגי
האנף לחינוך יסודי
המזכירות הפדגוגית
הפיקוח על הוראת העברית



מדינת ישראל
משרד החינוך



ראמ"ה
הרשות הארצית
למידה והערכה בחינוך

מבדק בכתיבה לכיתות ג'-ד'

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 אורנה שר אבי	מנהלת גף מאגרי משימות, ראמ"ה
גב' דליה הלוי	מנהלת תחום דעת עברית בקדם-יסודי וביסודי, המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך
גב' גילה קרול	ממונה על מיומנויות יסוד, אגף א' לחינוך יסודי, המנהל הפדגוגי, משרד החינוך
גב' יעל נדלר	מפקחת על החינוך הלשוני בחמ"ד, משרד החינוך
גב' תרצה יהודה	מפקחת על הוראת העברית במחוז החרדי, משרד החינוך
ד"ר לימור קולן	המכללה האקדמית ע"ש דוד ילין; מדריכה ארצית, הפיקוח על הוראת העברית בקדם-יסודי וביסודי, המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך
מר גלעד ברנדס	בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב
ד"ר ניקי אהרוניאן	אורנים המכללה האקדמית לחינוך

צוות הפיתוח, המרכז לטכנולוגיה חינוכית (מטח)

גב' אילנה מסט	ראש צוות הכתיבה, מדריכה ארצית לעברית, המחלקה למיומנויות יסוד, אגף א' לחינוך יסודי, המנהל הפדגוגי, משרד החינוך
גב' עליזה יגן	אחראית על גרסת החרדים
גב' דורית כהן	חברת צוות כתיבה
גב' תהילה גרינוולד	חברת צוות כתיבה
גב' יעל גורודנסקי	פסיכומטריקאית
ד"ר מירי מהבד קוטין	רכזת הפרויקט
גב' לירון שירי	רכזת הפרויקט
גב' אראלה ברילנט	עורכת לשון
גב' ענת ריינר	עורכת לשון
גב' לילך חזאי	מנהלת ההפקה
גב' רהאדה ערפאת	מעצבת המבדק
גב' שני גואטה	מפיקה
גב' טלי אלבז	מנהלת פיתוח מבחני הערכה מעצבת

תוכן העניינים

4	הקדמה
6	מבוא תיאורטי : כתיבה בכיתות ג' ו-ד'
9	תיאור המבדק
11	תכולת הערכה של מבדק הכתיבה
12	הערכה באמצעות מבדק הכתיבה
15	העברה של מבדק הכתיבה
15	שלב 1 – כתיבה
18	משימות כתיבה שיש להן זיקה ליחידות הוראה – הנחיות להעברה
23	משימות של כתיבה סיפורית (שאינן להן זיקה ליחידות הוראה) – הנחיות להעברה
28	ליווי התלמידים במפגשי הכתיבה
31	שלב 2 – הערכת הכתיבה באמצעות המחווה
41	שלב 3 – שיחת משוב – כלי לניהול שיח רפלקטיבי עם התלמיד

הקדמה

למורות¹ שלום,

מבדק הכתיבה נועד לתת לכן כלי שבעזרתו תוכלו להתבונן בהתפתחות היכולת של התלמידים להפיק שיח כתוב במשך שנות הלימודים בכיתה ג' ובכיתה ד'. כלי זה ממשיך ומרחיב את מבדק הכתיבה לכיתה ב', ובדומה לו 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. המשימות נועדו לספק לכן, המורות, כלים לאיסוף מידע על השלב שבו התלמידים נמצאים ברכישת מיומנויות הכתיבה, ואתן יכולות להשתמש במידע שנאסף באופן מושכל ולתכנן פעולות הוראה לקידום התלמידים.

המשימות פותחו בהתחשב במאפיינים הייחודיים של הכתיבה ושל התפתחות יכולות הכתיבה. כתיבה – הפקת שיח כתוב – היא אמצעי לתקשורת, לביטוי עצמי וללמידה, והיא משמשת את הכותב בהקשרים רלוונטיים ולמטרות שיש להן משמעות בעבורו. הכתיבה כרוכה בתהליך תכנון ובקבלת החלטות. התנסויות בכתיבה וחשיפה נרחבת לטקסטים כתובים מקדמות את יכולות הכתיבה. בכיתות ג'–ד' חלים שינויים משמעותיים מבחינת התפתחות יכולות השפה והאוריינות יחסית לכיתה ב'. עם זאת, יכולות הכתיבה עדיין מתפתחות, ולפיכך אין לצפות לרמת כתיבה אחידה בקרב תלמידים מאותה קבוצת גיל, ואף טקסטים של אותו כותב עשויים להיות שונים זה מזה במאפייניהם ובאיכותם. איכות הטקסטים שתלמיד² כותב תלויה בהקשר ומושפעת מגורמים שונים, לרבות הידע, העניין, המוטיבציה והחיבור האישי לנושא.

המבדק לכיתות ג'–ד' מביא עמו חידוש בשני היבטים: האחד, כתיבה בזיקה ליחידות הוראה הנלמדות בכיתות אלה; והשני, כתיבה של טקסטים מידעיים. זאת, לצד כתיבה של טקסטים בעלי מאפיינים סיפוריים וכתיבה של טקסטים בנושאים שאין להם זיקה ליחידות הוראה.

כמה מנושאי המשימות נבחרו במכוון כך שיתאימו לשתי שכבות הגיל, והם מוצעים לכתיבה הן בכיתה ג' והן בכיתה ד'. דבר זה עשוי לאפשר לכן לעקוב אחר התפתחות יכולות הכתיבה של התלמידים בנושא מסוים לאורך זמן.

לכל נושא יש הצעות לתהליך של שיחה מטרימה לכתיבה, שנועדה לסייע לתלמידים לגבש רעיונות לכתיבה. הטקסטים שכותב כל תלמיד נאספים בתלקיט אישי. איסוף החומרים בתלקיט מאפשר למורה להתבונן בהתפתחות הכתיבה במשך השנה, ולבחור טקסטים להערכה מתוך מגוון הטקסטים שכתב התלמיד.

¹ המדריך פונה למורות אך הוא מיועד גם למורים.

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

כדי להעריך את תוצרי הכתיבה פותח מחוון בעל שני נוסחים: נוסח המתאים להערכה של כתיבה בעלת מאפיינים סיפוריים, ונוסח המתאים להערכה של כתיבה בעלת מאפיינים מידעיים. נוסחי המחוון מאפשרים גמישות ופתיחות ומתאימים להערכה של טקסטים בנושאים מגוונים, בלי לוותר על היכולת לאפיין ממדים שונים של הטקסט ולהבחין ברמות כתיבה שונות. למחוונים מצורפת חוברת דוגמאות ובה טקסטים שכתבו תלמידים, מנותחים לפי נוסח המחוון המתאים לכל סוגה. את המחוונים מלווה כלי לניהול שיח רפלקטיבי, המעודד דיאלוג עם התלמיד על הטקסט שכתב ועל עצמו ככותב.

אנו מקווים כי המבדק יספק לכן הזדמנויות מגוונות ללוות את התלמידים וללמוד על הכתיבה שלהם, הן כקוראות המתעניינות בעולמו של התלמיד, והן כמנחות המכוונות ומציבות מטרות אישיות. 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.

מבוא תיאורטי: כתיבה בכיתות ג' ו-ד'

ד"ר עמליה בר-און, גלעד ברנדס

המבוא התיאורטי של המדריך למורה למבדק בכתיבה לכיתה ב' מציג את היחסים שבין הכתיבה לדיבור ובין הכתיבה לקריאה, את התשתית הקוגניטיבית לכתיבה ואת תהליכי הכתיבה, והוא מהווה בסיס גם לחלק זה, העוסק בכתיבה בכיתות ג' ו-ד'.

מנקודת מבט התפתחותית, בעלייה מכיתה לכיתה בארבע השנים הראשונות של בית הספר היסודי מתרחשים שינויים משמעותיים מאוד ביכולת הפקת הטקסט הכתוב. שינויים אלה משקפים את תהליך רכישת הקריאה והכתיבה: בכיתה א' עיקר העיסוק הוא ברכישה של הידע האלפביתי – לשם קריאה ולשם כתיבה, והפקת הטקסט כרוכה במשאבי קשב רבים שמופנים בעיקר לתהליכי הפקת הכתיבה והכתב. בכיתה ב' הידע התשתיתי כבר נרכש, ובהדרגה מתרחש מעבר לקריאה שוטפת. בד בבד גם הכתיבה שוטפת יותר, והיא מקבלת את מקומה כערוץ להבעה, לתקשורת וללמידה.

כיתות ג' ו-ד' מסמנות קפיצת מדרגה נוספת וחלים בהן שינויים משמעותיים הן מבחינת התפתחות יכולות השפה והאוריינות והן מבחינת סוגי המשימות והתכנים שילדים פוגשים בבית הספר. נהוג לומר שבמהלך תקופה זו מתרחש המעבר מ"לומדים לקרוא ולכתוב" ל"קוראים וכותבים כדי ללמוד". כלומר, מרבית הילדים בגילים אלה משיגים שליטה טובה ביכולות הקריאה והכתיבה, והלמידה בבית הספר מתקדמת מן הדגש על ביסוס יכולות אלה אל השימוש בקריאה ובכתיבה לצורך למידה. ההתקדמות חלה בכמה מישורים והיא נובעת מכמה מקורות המוצגים להלן:

1. השתכללות מיומנות הכתיבה: ילדים משיגים שליטה טובה יותר במיומנויות הכתיבה היסודיות – ההמרה של צלילים, חלקי מילים ומילים שלמות לכתב נעשית בצורה אוטומטית ויעילה יותר, גם אם לא תמיד באופן הנכון. משמעות הדבר היא שמשאבים רבים יכולים להיות מופנים מהיבטים בסיסיים אלה של הכתיבה להיבטים מסדר גבוה יותר: גיבוש תוכן הטקסט וניסוחו, ובמידה מסוימת גם ביצוע של בקרה ושכתוב (Berninger & Richards, 2002).

2. התנסות הולכת וגדלה בטקסטים כתובים בהקשרים שונים: תלמידי כיתה ב' מבססים את שטף הקריאה בטקסט המנוקד, ובכיתה ג' מתבססת בהדרגה הקריאה בטקסט הלא מנוקד (בר-און, 2011). בזכות זה מתרחב משמעותית רפרטואר הטקסטים שהילדים נחשפים אליהם בלמידה הבית ספרית ומחוצה לה – בספרי קריאה ובמידה. ההתנסות ההולכת וגדלה בטקסטים כתובים מפגישה את הקוראים עם הלשון הכתובה, שמתאפיינת באוצר מילים מגוון וממשלב גבוה, במבנים מורפולוגיים ותחביריים מורכבים ובדחיסות גדולה יותר של מידע (Ravid, 2004; Ravid & Berman, 2009). נוסף על כך, קריאה של טקסטים מעולמות תוכן ומסגנונות שונים מרחיבה את ידע העולם ואת יכולות החשיבה, ומעוררת את הסקרנות, העניין והרצון לדעת.

3. **התרחבות והתגוונות של סוגי הכתיבה בבית הספר:** כחלק מהלמידה הבית ספרית, עם העלייה בגיל נדרשים התלמידים לקרוא ולהבין טקסטים ארוכים ומורכבים יותר, ממגוון רחב יותר של סוגות ותחומי דעת. בה בעת, התלמידים נדרשים להפיק בעצמם טקסטים כתובים רבים יותר ומסוגים שונים: בכיתות א'–ב' הדגש הוא בדרך כלל על כתיבה של חוויות אישיות או סיפורים דמיוניים בעיקר, ובכיתות הגבוהות יותר התלמידים נדרשים לכתוב טקסטים מסוגות נוספות, כגון טקסטים מידעיים וטיעוניים. בשנים אלו גם הולך ומתהדק הקשר בין קריאה לכתיבה, בעת שהתלמידים מתבקשים לכתוב על טקסטים שקראו ובזיקה אליהם (לדוגמה לשחזר, לסכם או להגיב בכתב על מידע שהם קראו קודם לכן).

4. **כתיבה לצורך תקשורת בין אישית וצריכה של מידע:** כיום, תקשורת בין-אישית וצריכה של מידע נעשות במידה רבה באמצעות הערוץ הכתוב (למשל בעיתונים, בספרים ובעלוני). לפיכך, הכתיבה נעשית כלי חיוני ורלוונטי במיוחד עבור כולנו, וגם עבור ילדים צעירים, כבר בגילים מוקדמים אלה.

5. **התפתחות נוספת בתפקודים הקוגניטיביים:** התשתית הקוגניטיבית בתהליכי הכתיבה מתוארת במבוא התיאורטי במדריך למורה למבדק בכתיבה לכיתה ב'. בעשור השני לחיים מתרחשת התפתחות משמעותית ביכולות קוגניטיביות חשובות הכוללות קשב, זיכרון עבודה ותפקודים ניהוליים. יחד עם רכישת השליטה בקריאה, תלמידים בכיתות ג' ו-ד' מראים יכולות גבוהות יותר של שמירה על קשב ואחסון מידע בזיכרון, ואלה מאפשרים למידה מהירה ורחבה יותר ולמידה של ידע מורכב יותר. כך, בסיס הידע נעשה עשיר יותר, ובתורו תורם לכתיבה עשירה ומלאה יותר. נוסף על כך, התפתחות התפקודים הניהוליים, האחראים לארגון יעיל של המידע, תומכת בתהליכי כתיבה מתוכננים ומבוקרים יותר.

כל אלה יחד מאפשרים לילדים להפיק טקסטים איכותיים יותר ויותר. בהכללה רחבה ייאמר, מתוך השוואה בין תלמידי כיתות ב', ג' ו-ד', כי טקסטים של כותבים בוגרים יותר ייטו להיות ארוכים, עשירים ומורכבים יותר בתוכנם. כמו כן, במידה רבה נצפה למצוא מורכבות לשונית גדולה יותר עם העלייה בגיל, שעשויה לבוא לידי ביטוי באוצר מילים מדויק, מגוון וממשלב גבוה, ובצורות מורפולוגיות ומבנים תחביריים מגוונים ומורכבים יותר. בדרך כלל, הכותבים בכיתות היסודי עדיין ממעטים לעשות תכנון מקדים לפני הכתיבה. ואולם עם התקדמות הגיל הם עשויים לבצע מעט יותר בקרה ושכתוב של הטקסט, בעיקר בסיום הכתיבה ובעיקר במה שנוגע להיבטים גלויים יחסית, שקל יותר לזהותם בקריאה חוזרת של הטקסט, כגון שגיאות כתיב ושגיאות דקדוק או החלפה של מילה במילה מתאימה יותר (De La Paz & McCutchen, 2011).

עם זאת, וכמו שכתוב במבוא התיאורטי של המדריך למורה למבדק כיתה ב', יש לזכור שבתוך כל קבוצת גיל קיימת באופן טבעי שונות גדולה בין יכולות הכתיבה של הכותבים. מלבד זה, הכתיבה מושפעת מאוד ממגוון רחב של גורמים – סוגת הטקסט, נושא הכתיבה, רמת המוטיבציה של הכותב ועוד – כך שגם טקסטים של אותו הכותב עשויים להיות שונים מאוד זה מזה במאפייניהם ובאיכותם. לאור כל אלה, קשה מאוד לקבוע במדויק מאפיינים מסוימים שנצפה למצוא בטקסט נתון של כותב על-פי גילו (למשל, מספר מילים מסוים שהטקסט צריך לכלול או מבנים לשוניים

מסוימים שצריכים להימצא בטקסט). לפיכך, בבואו להעריך טקסט של כותב, מכל קבוצת גיל, יש לזכור: לפני בחינה אנליטית של היבטים מסוימים של הטקסט, רצוי להידרש בראש ובראשונה לתוכנו ולהתייחס אל הטקסט כבעל תפקיד תקשורתי אמיתי. יש להמשיך ולתמוך בהתפתחות הכתיבה של התלמידים מכל הגילים בעת שמביאים בחשבון את היכולות והמאפיינים הייחודיים של כל כותב ואת המאפיינים של משימת הכתיבה הנתונה (Wilson, 2007).

רשימת המקורות

בר-און, ע' (2011). מודל התפתחותי של רכישת הקריאה בעברית. ד"ש, כתב העת הישראלי של קלינאי התקשורת, 30, עמ' 1-24.

Berninger, V. W. & Richards, T. L. (2002). *Brain literacy for educators and psychologists*. New York: Academic Press.

De La Paz, S. & McCutchen, D. (2011). Learning to write. In: R. E. Mayer & P. A. Alexander (eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 32–54). Abingdon, UK: Routledge.

Ravid, D. (2004). Later lexical development in Hebrew: Derivational morphology revisited. In: R. A. Berman (ed.), *Language development across childhood and adolescence: psycholinguistic and crosslinguistic perspectives* (pp. 53-82). TILAR (trends in language acquisition research) series. Amsterdam: Benjamins.

Ravid, D. & Berman, R. A. (2009). Developing linguistic register across text types: The case of modern Hebrew. *Pragmatics & Cognition* 17:1, pp. 108–145.

Wilson, M. (2007). Why I won't be using rubrics to respond to my students' writing. *English Journal*, 96(4), pp. 62-66.

תיאור המבדק

מבדק הכתיבה הוא כלי שנועד להעריך כתיבה של תלמידים ולתת למורה תמונה רחבה ומעמיקה של התפתחות יכולות הכתיבה שלהם במשך שנות הלימודים בכיתות ג'-ד'. באמצעות כלי זה המורה תוכל להמשיך ולעקוב אחר התפתחות הכתיבה של התלמידים, לכוון את תהליכי ההוראה ולבנות תוכנית לכל אחד מהתלמידים ולכיתה כולה, כדי לשפר ולקדם את מיומנות הכתיבה שלהם.

במבדק הכתיבה כלולים 15 נושאים לכתיבה, הקרובים לעולמו של התלמיד: נושאים לכתיבה שיש להם זיקה ליחידות הוראה מתוך תוכנית הלימודים בכיתות ג'-ד', ונושאים לכתיבה סיפורית שאין להם זיקה ליחידות ההוראה הנלמדות. חלק מהמשימות ייחודיות לכל שכבת כיתה (ג' או ד') וחלק מהן משותפות לשתי השכבות, דבר המאפשר ללמוד על התפתחות יכולות הכתיבה במהלך שתי שנות לימוד.

המשימות שפותחו מייצגות את שני סוגי הכתיבה הנפוצים בכיתות ג'-ד': כתיבה בעלת מאפיינים סיפוריים וכתיבה בעלת מאפיינים מידעיים. כתיבה של סיפורים או של חוויות אישיות היא הכתיבה הרווחת בכיתות א'-ב'. בכיתות ג'-ד' התלמידים ממשיכים להתפתח בכתיבת הסוגה הזאת, והטקסטים הסיפוריים שהם מפיקים עשויים להיות עשירים ומורכבים יותר הן מבחינה רעיונית והן מבחינה לשונית. הכתיבה המידעית מתחילה להתפתח בכיתות ג'-ד', כאשר התלמידים מתנסים בה יותר ויותר בזיקה ליחידות הוראה מגוונות הנלמדות במשך השנה. בהקשרים לימודיים אלה התלמידים מתבקשים לעיתים לכתוב טקסטים בעלי מאפיינים מידעיים, כגון תיאור והסבר של תופעות, עמדה מנומקת כלפי סוגיה. לכן הכלי להערכת הכתיבה בכיתות ג'-ד' כולל גם משימות לכתיבה בעלת מאפיינים מידעיים שהן לרוב בהקשר של תכנים לימודיים.

להלן הנושאים לכתיבה בעלת מאפיינים סיפוריים:

- סיפור לפי תמונה או לפי כותרת
- "על עצמי"
- רשמים בעקבות יצירות ספרות
- חוויות מקריאת ספר

להלן הנושאים לכתיבה בעלת מאפיינים מידעיים:

- מידע על מים
- מידע על חג
- איכות הסביבה

חשוב לציין כי המשימות שפותחו נועדו לשמש למורות דגם לחיבור ולניסוח של משימות כתיבה אחרות בזיקה לנושאים שונים ובייחוד בנושאים הקשורים ליחידות הוראה. מומלץ לעודד תלמידים לכתוב במגוון נושאים, לפי התכנים הנלמדים בכיתה במשך השנה, ולאור ההיכרות של המורה עם תחומי העניין של תלמידיה.

להלן פירוט המשימות הנכללות במבדק לפי כיתות:

כיתה ג'	כיתה ד'
משימות שיש להן זיקה ליחידות הוראה	
נושאים לכתיבה בעלת מאפיינים מידעיים	
כותבים מידע על מים	דבר שהייתי רוצה לשנות בסביבה שלי
חגים וזמנים לששון : כותבים מידע על חג	חגים וזמנים לששון : כותבים מידע על חג
נושאים לכתיבה בעלת מאפיינים סיפוריים	
יצירה שמצאה חן בעיניי : משל, סיפור או מעשייה	יצירה שמצאה חן בעיניי : משל, סיפור או מעשייה
משימות של כתיבה סיפורית (שאין להן זיקה ליחידות הוראה)	
"על עצמי" – משהו מיוחד שאני רוצה לספר על עצמי	"על עצמי" – משהו מיוחד שאני רוצה לספר על עצמי
משתפים בחוויות מקריאת ספר	משתפים בחוויות מקריאת ספר
סיפור לפי כותרת : – לו היה לי שטיח מעופף – חברים טובים – ההפתעה	סיפור לפי כותרת : – מעשה בשני חברים – חברות טובה – מכונת הפלאים שלי
סיפור לפי תמונה : – תמונה של עצי יער מוארים באורות שונים – תמונה של ילד עם סל כעכים	סיפור לפי תמונה : – תמונה של עצי יער מוארים באורות שונים – תמונה של אנשים ברחוב יהודי

תכולת העֵרְכָה של מבדק הכתיבה

לתלמידים:

- דפי כתיבה מעוצבים עבור כל משימה – דפי כתיבה בכל הנושאים לכיתה ג' ולכיתה ד';
- דף כתיבה מעוצב ללא נושא – תבנית ריקה לשימוש המורה להוספת נושא חדש.

למורים:

- דף תצפית ותיעוד – דף כיתתי לתיעוד התנהגות התלמידים ולציון התיווך שנדרש במהלך מפגש הכתיבה, אם אכן נדרש תיווך;
- מחוון להערכת כתיבה בעלת מאפיינים סיפוריים – במחוון הנחיות להערכת איכות הכתיבה של הטקסט;
- מחוון להערכת כתיבה בעלת מאפיינים מידעיים – במחוון הנחיות להערכת איכות הכתיבה של הטקסט;
- מדריך למורה – במדריך מוצג הרציונל לפיתוח משימות הכתיבה, מבוא תיאורטי, הנחיות להעברת המבדק, הנחיות להערכת המבדק וכלי לשוב;
- 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 שימלא התלמיד לפני שיחת משוב.

הערכה באמצעות מבדק הכתיבה

הערכת הכתיבה נעשית על סמך מגוון טקסטים שכותב התלמיד בהקשרים לימודיים ובהקשרים שיש להם משמעות בעבורו. הטקסטים ייאספו בתלקיט המאפשר 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 ד', כלומר לצרף לתלקיט כיתה ב' שלהם את תוצרי הכתיבה הנכתבים במהלך שנות הלימודים בכיתות ג'–ד', וזאת 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 שכתב 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 מטה־קוגניטיביים־ניהוליים כגון תכנון, בקרה וקבלת החלטות).

בתהליך ההערכה שלושה שלבים:

- 1. כתיבה:** הכתיבה מתחילה בבחירת נושא הכתיבה על ידי התלמיד, ממשיכה בשיחה מטרימה על הנושא הנבחר, ומסתיימת בכתיבת טקסט. הכתיבה תתבצע פעמיים בכל מחצית של שנת הלימודים, ותוצריה ייאספו ב"תלקיט כתיבה אישי" לצד טקסטים אחרים שכתב התלמיד במשך השנה;
- 2. הערכת הכתיבה:** הערכה של שני טקסטים נבחרים בכל מחצית מתוך מגוון הטקסטים שכתב התלמיד;
- 3. משוב לתלמיד:** שיח רפלקטיבי של המורה עם התלמיד על הטקסט שכתב ועל עצמו ככותב.

להלן תיאור של שלושת השלבים בתהליך ההערכה :

שלב 1 – כתיבה

במשך 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 התלמידים בנושאים נוספים במהלך השנה. באופן זה משימות המבדק ייהפכו לחלק בלתי נפרד מהוראת הכתיבה במשך השנה.

למפגשי הכתיבה במבדק יש מבנה קבוע. התלמיד בוחר, במידת האפשר, את הנושא שעליו ירצה לכתוב. **לעקרון הבחירה** יש חשיבות, שכן הוא מזמין את התלמיד לכתוב על נושא שבחר, נושא שהוא מתחבר אליו, שיש לו ידע עליו, שמעורר בו רצון לכתובה ושהוא מרגיש שיש לו מה לומר עליו. כתיבה הנעשית מתוך בחירה עשויה לתמוך בתחושת המסוגלות, בביטחון העצמי ובמוטיבציה של התלמיד.

מפגש כתיבה יתקיים סביב משימת כתיבה אחת. כל מפגש כתיבה ייפתח בשיחה **מטרימה** (בהנחיית המורה, או בקבוצות שיח של תלמידים). השיחה המטרימה נעשית לפני הכתיבה בפועל, והיא נועדה להתניע את תהליך הכתיבה ולסייע לתלמידים בכמה היבטים: בהבנה של משימת הכתיבה, בהעלאת רעיונות, בתכנון הכתיבה ובבנייה של תחושת מסוגלות. חלק זה חיוני משום שתלמידים בכיתות ג'–ד' עדיין אינם בשלים כדי לתכנן את כתיבתם בעצמם.

תהליכי תיווך מותאמים אישית יינתנו לתלמידים המתקשים להשתתף באופן פעיל בשיחה המטרימה, וגם לכאלה המתקשים בהבנת המשימה או בהתנעת תהליך הכתיבה. אחת הדרכים היעילות לתמיכה בתלמידים בעלי צרכים שונים היא ביצוע השיחה המטרימה בקבוצות קטנות.

שלב 2 – הערכת הכתיבה

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־פרק "מועדי העברת המשימות").

אין זה הכרחי להעריך דווקא טקסטים שנכתבו למשימות המוצעות במבדק. אפשר לבחור בטקסטים שנכתבו למשימות אחרות שחיברה המורה ולהעריך אותם. **יש לציין כי 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.

קיימים **שני נוסחים של מחוון**: אחד המותאם לכתובה של טקסט בעל מאפיינים סיפוריים, ואחד המותאם לכתובה של טקסט בעל מאפיינים מידעיים. ההערכה תתבצע לפי מחוון המתאים לסוג הכתיבה.

המחווון מאופיין בגמישות ובפתיחות המתאימות להערכה של טקסטים בנושאים מגוונים. המחווון 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.

שלב 3 – חשוב לתלמיד

המשוב לתלמיד ייערך בשיחה אישית בדרך של דיאלוג, באווירה נעימה וברגישות. כך יוכל התלמיד לבסס עמדות חיוביות כלפי כתיבה בכלל וכלפי עצמו ככותב בפרט. הערכות הטקסטים והרשמים של המורה יימסרו לתלמיד במפגש פנים אל פנים בשיחת המשוב. הטקסטים שכתב התלמיד לא יסומנו ולא יצוייננו.

שיחת המשוב תהיה קונקרטיית ותתבסס על הטקסט שכתב התלמיד ללא הבעת ביקורת. המורה תגלה עניין בתוכן הטקסט שכתב התלמיד, ותשאל שאלות המבטאות עניין וסקרנות ברעיונות שכתב.

בערכת המבדק יש כלי לניהול שיח רפלקטיבי, שבו הצעה לניהול שיח אפקטיבי עם התלמיד.

מקומה של המורה בתהליך ההערכה באמצעות תלמידי

המורה ממלאת תפקיד חשוב בהתפתחות הכתיבה של התלמידים בשנים הראשונות של בית הספר היסודי. היא מלווה את תהליך התפתחות הכתיבה של התלמיד הן כמנחה והן כקוראת. המורה כמנחה (מנטורית) מעודדת את התלמיד לכתוב, תומכת בתהליכי הכתיבה שלו, מכוונת אותו, מציבה מטרות אישיות, מספקת משוב בדיאלוג מעצים ומתעניינת בעולמו של התלמיד ובחוויה הסובייקטיבית שלו ככותב. נוכחות רבה של המורה תורמת לתחושת המסוגלות של התלמיד, לרצון שלו לכתוב ולהתפתחות יכולות הכתיבה שלו.

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

תלמיד שלומד בסביבה שמעריכים בה את רעיונותיו ואת ניסיונותיו בכתיבה, קרוב לוודאי שיתאמץ יותר. גם קרוב לוודאי שירגיש כי הטקסטים שהוא כותב שייכים לו, שיתלהב מתהליך הכתיבה וייהנה ממנו.

העברה של מבדק הכתיבה

מועדי העברת המשימות והנחיות כלליות

משימות המבדק יועברו בשתי פעימות במהלך שנת הלימודים. הפעימה הראשונה תתקיים במהלך המחצית הראשונה של שנת הלימודים, בחודשים ספטמבר – ינואר, והפעימה השנייה תתקיים במהלך המחצית השנייה של שנת הלימודים, בחודשים פברואר – מאי. בכל פעימה יש להעביר **שתי משימות כתיבה**. אין חובה להעביר את שתי המשימות בזו אחר זו, ואפשר לפרוס אותן על פני המחצית.

בכל פעימה מומלץ **שאחת המשימות תהיה מתוך המשימות שיש להן זיקה ליחידות הוראה**, כגון "חגים וזמנים לששון: כותבים מידע על חג", או כתיבה בעקבות לימוד יצירות ספרות. לכן חשוב שבכל מחצית שנה המורה תתכנן משימת כתיבה הקשורה ליחידת הוראה שנלמדה ושמטאימה לה. **את המשימה השנייה מומלץ לבחור מתוך המשימות לכתיבה סיפורית (שאינן להן זיקה ליחידות הוראה)**, כגון כתיבת סיפור, או חוויות מקריאת ספר. מומלץ לגוון בסוגי הכתיבה – כתיבה בעלת מאפיינים סיפוריים וכתיבה בעלת מאפיינים מידעיים. מומלץ לתת לתלמידים את משימת הכתיבה בסמוך לסיום תקופת ההוראה של הנושא בכיתה, עד שבועיים לכל היותר.

אם כן, בכל פעימה (מחצית) המורה תעריך שני טקסטים. מומלץ להעריך כל טקסט בסמוך לכתיבתו. המורה יכולה להעריך את הטקסטים שנכתבו למשימות הכתיבה המוצעות במבדק או להעריך טקסטים אחרים מתוך תלקיט הכתיבה, לפי בחירתה.

שלב 1 – כתיבה

בחירת התלמיד את נושא הכתיבה

המורה תציג לתלמידים את נושא הכתיבה ואת המשימה על הלוח ותפתח בשיחה מטרימה כדי להתניע את תהליך הכתיבה ולהעלות רעיונות הקשורים לנושא. רוב משימות הכתיבה מנוסחות באופן המאפשר לתלמיד בחירה של נושא במסגרת המשימה. כדי שהתלמידים יתחברו לנושא הכתיבה חשוב לאפשר להם לבחור את נושא הכתיבה ולכתוב טקסט שיש לו משמעות בעבורם. במשימות הכתיבה שיש להן זיקה ליחידות הלימוד התלמיד יכול לבחור את נושא הכתיבה או את נושא הכתיבה, למשל: בכתיבה על יצירה ספרותית, התלמיד בוחר את היצירה שמצאה חן בעיניו; במשימת כתיבה על מטרד בסביבה, התלמיד בוחר בנושא שמטריד אותו ושהיה רוצה לשנותו. במשימות כתיבה הקשורות לעולמות תוכן אחרים של הילדים, גם בהן יש אפשרות בחירה, למשל: בכתיבה על חוויות מקריאת ספר, כל תלמיד בוחר לכתוב על ספר שהוא קרא ושמצא חן בעיניו, ובכתיבת סיפור הוא יכול לבחור בין כותרת לתמונה, או בין שתי תמונות או בין שתי כותרות.

לאחר שהתלמידים יבחרו בנושא הכתיבה, הכיתה תחולק לשתי קבוצות או יותר לפי הנושאים שנבחרו, ולכל קבוצה יתקיים מפגש כתיבה בנפרד.

במחצית (בפעימה) הראשונה של השנה מומלץ להציע את משימת הכתיבה "על עצמי" שבה תלמידים מספרים משהו מיוחד על עצמם. כתיבה על חוויות ואירועים הקשורים לעולמם האישי של התלמידים תזמן היכרות בין התלמידים ובינם לבין המורה, בעיקר בכיתות שבהן התחלפו מחנכות הכיתות.

במשך השנה חשוב שכל תלמיד יתנסה ביותר מסוג כתיבה אחד, כדי שיהיה למורה מידע על רמת הכתיבה של התלמידים ביותר מסוגה אחת.

שיחה מטרימה – ההכנה לקראת הכתיבה

פעילות טרום הכתיבה היא עיקרון מנחה במבדק והיא חלק מתהליך הכתיבה של התלמידים. המורה פותחת את הפעילות בהצגת הנושא ובקריאה משותפת של המשימה עם התלמידים. שיחת ההטרמה נערכת באמצעות שיח דבור עם המורה ועם עמיתים (חברים לכיתה), ומסייעת לתלמידים לגבש רעיון לטקסט ולתכנן את כתיבתם כשלב מקדים להעלאת המילים על הדף.

תפקידה של השיחה המטרימה הוא לעורר את הידע הקודם ואת החוויות של הכותב הקשורים לנושא הכתיבה, לאפשר היחשפות לרעיונות של תלמידים אחרים בכיתה ובכך להגביר את המוטיבציה של התלמידים לכתוב, וכן לאפשר להם לארגן את הרעיונות בזיכרוןם בטרם פעולת הכתיבה עצמה. השיחה המטרימה היא גם הזדמנות עבור התלמידים להיזכר בכללי הכתיבה כגון בסימני פיסוק נכונים, בשימוש באוצר מילים המתאים לטקסט כתוב ולנושא הכתיבה וכן להיזכר בחשיבות של כתב יד ברור. ואילו למורה, השיחה המטרימה מזמנת התבוננות בתגובות התלמידים לקראת הכתיבה. מתוך ההתבוננות תשקול המורה עד כמה להרחיב את שלב ההטרמה ובאיזה אופן. מכיוון שהשיחה המטרימה קשורה תמיד לנושא הכתיבה והיא מותאמת לו במיוחד, יינתנו בהמשך דגשים והנחיות גם לכל משימה בנפרד.

השיחה המטרימה יכולה להתקיים במסגרות לומדים שונות: במליאה של הכיתה, בקבוצות או בזוגות. בכיתות א'–ב', לרוב המורה היא שתומכת בשלב טרום הכתיבה ובתכנון תהליכי הכתיבה של התלמידים. בכיתות ג'–ד' אפשר גם להסתייע בשיח עמיתים כתמיכה בתהליך הכתיבה.

שיח עמיתים, המתרחש בשלב טרום הכתיבה, מאפשר לתלמידים מצד אחד להעלות באופן דבור סיפורים, מחשבות ורעיונות בפני עמיתים כדי להתרשם מתגובותיהם, להשיב על שאלותיהם, ובכך להרחיב את סיפורם שלהם, את הרעיונות שלהם או את המידע שברשותם. מצד אחר, השיח מאפשר לתלמידים להקשיב לסיפורים ולרעיונות של עמיתיהם, דברים שיכולים לעורר אצלם רעיונות נוספים ונקודות מבט נוספות. הנחת העבודה היא שקבוצה קטנה מהווה מרחב מיטיב המאפשר לכל תלמיד לקחת חלק פעיל בשיח.

הצעות לשני דגמים המשלבים שיח עמיתים

- **דגם א** – התחלה בשיחת מליאה ובהמשך שיחה בקבוצות קטנות. בשלב הראשון, המורה תעודד במליאה את התלמידים להעלות כמה רעיונות בנושא הנבחר (למשל: דברים שהם היו רוצים לשנות בסביבה שלהם) ותכתוב את הרעיונות על הלוח. בשלב השני, המורה תחלק את התלמידים לזוגות או לקבוצות קטנות בנות ארבעה תלמידים כל אחת, לפי הנושא שבחרו לכתוב עליו, והתלמידים ישוחחו על הנושא המשותף ויפתחו את רעיונותיהם לקראת הכתיבה.
 - **דגם ב** – חלוקת הכיתה מראש לזוגות או לקבוצות קטנות לפי הנושא שבחרו התלמידים (למשל: יצירה שמצאה חן בעיניהם, חג שלמדו עליו, סיפור לפי תמונה או לפי כותרת). התלמידים בכל קבוצה ישתפו ברעיונות, בסיפורים או במידע הרלוונטי למשימה. אפשר לבנות את הקבוצות לפי עיקרון של חברויות, כלומר תלמידים שנהנים ללמוד יחד, ללא תלות ביכולות לימודיות, או לפי עקרונות אחרים כמו הטרוגניות או הומוגניות.
- להלן כמה דגשים לפעילות עם עמיתים:
- רצוי לשוחח בכיתה על חשיבות שיח העמיתים כהכנה לקראת הכתיבה, כדי שהתלמידים יהיו מודעים לתהליך הכתיבה ותתעורר בהם מכוונות עצמית.
 - רצוי לשוחח בכיתה על אופן ניהול השיח בקבוצות, כדי שתלמידים יהיו מודעים לחשיבות של חלוקת זמן הדיבור בין כל חברי הקבוצה ולצורך בהתייחסות מכבדת לדברי חברי הקבוצה.
 - החלוקה לקבוצות מצריכה היערכות מראש, ורצוי שלא לנהל אותה באופן ספונטני ואקראי. יש לגלות רגישות לכך שלא כל התלמידים מרגישים בנוח בכיתה מבחינה חברתית, ולכן אפשר להציע להם לשנות את הרכב הקבוצות מעת לעת.
 - בזמן הפעילות בקבוצות חשוב שהמורה תגדיר לעצמה את תפקידה, לדוגמה:
 - לעבור בין הקבוצות, לצפות בתלמידים ולתעד כיצד הם ניגשים למשימה;
 - להצטרף לקבוצה שמראה סימני קושי ולתווך בין חברי הקבוצה;
 - לבחור בתלמידים המפגינים קשיים מסוימים (על רקע רגשי, חברתי, שפתי, קוגניטיבי ואחר) ולתווך להם את המשימה.

משימות כתיבה שיש להן זיקה ליחידות הוראה – הנחיות להעברה

הקדמה

מרבית הלמידה בשיעורי העברית מאורגנת סביב יחידות הוראה העוסקות בנושאים שונים ומגוונים. משימות הכתיבה במבדק מבוססות על יחידות הוראה שנלמדות בכיתות ג'–ד' מתוך ספרי הלימוד בעברית או מתוך חומרים אחרים, מודפסים או מקוונים המאושרים על ידי משרד החינוך. המשימות עשויות לשמש דגם שעל-פיו יכולה המורה לפתח משימות נוספות בזיקה ליחידות הוראה או מחוצה להן.

להלן נושאי היחידות:

– יצירות ספרות, כגון משלים, סיפורים ומעשיות.

– חגי ישראל

– איכות הסביבה

– מידע על מים

לקראת הלימוד של יחידת הוראה בכיתה מומלץ שהמורה תסביר לתלמידים כי בעקבות הלמידה תינתן להם משימת כתיבה על אחד הנושאים או על אחד הטקסטים שיילמדו ביחידה. כך יוכלו התלמידים לבחור כבר במהלך הלמידה נושא או טקסט שמעניין אותם ושעליו ירצו לכתוב.

בעמודים הבאים יפורטו ויוסברו כל אחת ממשימות הכתיבה וההנחיות להעברתן.

הנושא: יצירה שמצאה חן בעיניי: משל, סיפור או מעשייה

בספרי הלימוד בכיתות ג'-ד' יש יחידות הוראה העוסקות ביצירות ספרות, כגון משלים, מעשיות, יצירות מאת יוצר מסוים, "ייחודו של יוצר". משימת הכתיבה שמודגמת במדריך זה ניתנת בהקשר ללימוד יחידת הוראה העוסקת במשל. יחידות הוראה בנושא משלים נלמדות עלפי בחירת המורים במהלך שנת הלימודים.

לקראת הלמידה של יחידת הוראה על משלים, מומלץ שהמורה תסביר לתלמידים כי לאחר הלמידה הם יתבקשו לבחור באחד המשלים שמצא חן בעיניהם במיוחד ולכתוב עליו לפי הנחיות שיינתנו. במהלך לימוד המשלים מומלץ לעודד את התלמידים להביע את התרשמויותיהם מהיצירות הנלמדות, לנמק מה מצא חן בעיניהם במשלים, ולהתייחס לדמות או לדמויות, למסרים או ללקח שאפשר ללמוד מהם. כך יוכלו התלמידים להעמיק את החוויה האסתטית שלהם ואת ההנאה מלימוד המשל. בסיום יחידת הלימוד ולקראת הכתיבה, המורה תציע לתלמידים לבחור באחד מהמשלים שאהבו במיוחד, לעיין בו ואף לקרוא אותו שוב.

ניסוח המשימה וההנחיות לכתיבתה שלהלן יתייחסו כאמור לכתיבה על משל. מורות יוכלו לחבר משימה דומה לאור לימוד של יחידת הוראה העוסקת במעשיות, בסיפורים עממיים או ביצירותיו של יוצר.

המשימה לתלמידים (לכיתות ג'-ד')

יצירה שמצאה חן בעיניי: משל, סיפור או מעשייה

בחרו באחת היצירות שלמדתם, שמצאה חן בעיניכם במיוחד. כתבו את מה שקרה ביצירה, וכתבו גם מה מצא חן בעיניכם. תוכלו גם לכתוב על חלק ביצירה שאהבתם במיוחד ועל דמות שאהבתם.

הנחיות להעברת המשימה (לדוגמה, משל)

- חשוב שהמורה תסביר לתלמידים את מטרת המשימה ואת חלקי המשימה. היא יכולה לומר לתלמידים שהיא רוצה להתרשם איך הם מספרים לאחרים את המשל שלמדו, וכי מעניין אותה לדעת מה מצא חן בעיניהם במשל.
- המורה תסביר לתלמידים שחשוב לספר את סיפור המשל בשלמותו, כך שהסיפור יובן למישהו שאינו מכיר את המשל. יש לאפשר להם לספר את הסיפור בעל־פה לפני כתיבתו באופן שתוצג יחידה שלמה. אפשר להתחיל במליאה שבה תלמידים מספרים והאחרים מאזינים ומבינים את הנדרש מהם, ובהמשך ניתן להציע להם לעבוד בזוגות, שבהם יספרו זה לזה את המשל שבחרו.
- מומלץ לעודד את התלמידים להשתמש באוצר המילים שלמדו מן המשל. יש להסביר כיצד לתאר מה מצא חן בעיני התלמידים במשל: הם יכולים לכתוב מה אהבו במשל, להתייחס לאירועים שקרו (מה שקרה לדמויות או לאחת הדמויות), לספר על ההתנהגות של הדמות וגם להזכיר את מוסר ההשכל.

הנושא: חגים וזמנים לששון: כותבים מידע על חג

חגי ישראל נלמדים במשך השנה. המורה יכולה להחליט מהו החג שבהקשר ללימוד שלו היא תציע לתלמידים את משימת הכתיבה. הטקסט המצופה מהתלמידים הוא טקסט מידע שבו הם יוכלו לבטא את הידע הרחב שיש להם על החג, לפי מה שנלמד בכיתה אך גם בהסתמך על מה שידוע להם ממקורות אחרים שמחוץ לבית הספר או מתקופת לימוד קודמת.

חשוב להדגיש שכתובה על חג מזמנת גם ביטוי של חוויות הקשורות לחג, אולם משימה זו מכוונת להפקה של טקסט מידעי. לפיכך, אם תלמידים שילבו בכתיבתם חוויות מהחג עם המידע על החג, כתיבת החוויות לא תוערך במסגרת משימה זאת. אפשר כמובן להציע לתלמידים לכתוב על חוויות החג כמשימה נפרדת שהיא לא בהכרח משימת הערכה.

המשימה לתלמידים (כיתות ג'-ד')

חגים וזמנים לששון: כותבים מידע על חג

לאחרונה למדנו על חג _____.

כתבו מידע שידוע לכם על החג הזה מתוך מה שלמדנו בכיתה, למשל: מדוע חוגגים את החג, מועד החג, תיאור מצוות החג ומנהגי החג. תוכלו להוסיף גם עובדות שידועות לכם על החג משנים קודמות או ממקורות אחרים.

כשאתם כותבים, חשבו איך תספרו על החג למי שאינו מכיר אותו.

הנחיות להעברת המשימה

- יש להסביר לתלמידים את חלקי המשימה, לבקש שיכתבו את כל מה שידוע להם על החג, להפנות את תשומת ליבם לדוגמאות הכתובות במשימה, המהוות את רכיבי התוכן של הטקסט (הסיבה לחג, מועד החג, מצוות ומנהגים). חשוב לעודד תלמידים לא רק לציין פרטים על החג אלא גם להסבירם ככל שיוכלו, למשל, הסבר על חלק מהמצוות או המנהגים.
- חשוב להסביר לתלמידים כי הם יכולים להסתמך בכתיבתם הן על מה שלמדו בכיתה לאחרונה והן על מה שידוע להם משנים קודמות או ממקורות אחרים.
- כדי שכתובת התלמידים תהיה ברורה לקוראים, חשוב לעורר את מודעותם לנמען ולהציע להם לחשוב על נמען שאינו מכיר את החג.
- את תוצרי הכתיבה אפשר לפרסם על לוח הכיתה בנושא החג.

הנושא: דבר שהייתי רוצה לשנות בסביבה שלי

נושא איכות הסביבה נלמד לאורך שנות בית הספר היסודי, והוא מופיע גם בחומרי הלימוד הנפוצים לכיתות ג'-ד'. לימוד נושא זה משפיע על מודעות הילדים לסביבה שהם חיים בה, על הערנות שלהם למפגעים שונים, ומעודד אותם להיות מעורבים בפעולות של שמירה על הסביבה. לאחר הלימוד של יחידת הוראה בנושא, המורה יכולה להציע לתלמידים משימת כתיבה שתאפשר להם לבחון את הסביבה שלהם ולהצביע על מצב שאותו היו רוצים לשנות.

המשימה לתלמידים (כיתה ד')

דבר שהייתי רוצה לשנות בסביבה שלי

חשבו על דבר שמפריע לכם בסביבה שאתם חיים בה (בית הספר, היישוב שאתם מתגוררים בו, המדינה). חשבו מה הייתם רוצים לשנות בסביבה כי הוא מפריע לכם או לקרובים אליכם, משום שהוא לא הוגן, מסוכן, לא בטיחותי, לא בריאותי, או מפלה מישהו לרעה. כתבו מהו הדבר שהייתם רוצים לשנות, תארו אותו, וכתבו במי הדבר פוגע ואיך. הסבירו מדוע אתם חושבים שצריך לשנות אותו, ותארו מה אתם ממליצים לעשות כדי לשנות את הדבר.

הנחיות להעברת המשימה

- יש להסביר לתלמידים את חלקי המשימה ואת מטרת המשימה.
- חשוב לערוך סיעור מוחין (במליאה או בקבוצה) שבו התלמידים יוכלו להעלות מצבים שמפריעים להם בסביבה ופוגעים בה מבחינה פיזית, בטיחותית או חברתית.
- בהמשך אפשר להציע לתלמידים לדבר בקבוצות קטנות על המצב שמפריע להם, ולבקש את תגובת העמיתים להצגה של כל תלמיד – האם התלמיד תיאר את המצב לפי הנדרש במשימה, האם המאזינים הבינו מהו המפגע ומהן ההצעות לשינוי המצב, או שיש צורך להרחיב את ההסבר ואת ההצעות.
- חשוב לאפשר לתלמידים לשתף בדעותיהם ובהצעותיהם את עמיתיהם, את קהילת בית הספר ואף את הקהילה שמחוץ לבית הספר, ולפרסם את תוצריהם על לוח בכיתה שייוחד לנושא, או בעיתון בית הספר.

הנושא: כותבים מידע על מים

בספרי הלימוד לכיתה ג' קיימות יחידות הוראה העוסקות בחשיבות המים ובהשפעתם על העולם, ובהן טקסטים מידעיים המציגים מידע על חשיבות המים. בעזרת הטקסטים האלה התלמידים נחשפים ללשון האופיינית לכתיבה המידעית. במשימת הכתיבה מתבקשים התלמידים לכתוב מידע בנושא המים כפי שלמדו עליו בכיתה.

המשימה לתלמידים (כיתה ג')

כותבים מידע על מים

"אֵי אֶפְשֶׁר לוֹ לְעוֹלָם לֵאמֹר מַיִם", אמרו חכמינו זיכרונם לברכה. כתבו לחבר, שלא למד על הנושא, מדוע חשובים המים לעולם, לאדם וליצורים חיים אחרים. תוכלו גם להסביר מהן תכונות המים.

הנחיות להעברת המשימה

- יש להסביר לתלמידים את המשימה ואת מטרתה, ולבקש שיכתבו מה שידוע להם על המים וחשיבותם לעולם, לאדם וליצורים חיים אחרים.
- אפשר להציע לתלמידים להתכונן לקראת כתיבת המשימה כמה ימים לפני הכתיבה. מומלץ להציע להם לרענן את זיכרונם בנושא באמצעות עיון בטקסטים שהם למדו, או באמצעות שיחה עם עמיתים.
- אפשר להציע להם לחפש בבית תמונה שיש להם, או תצלום של מים שצילמו בעצמם כדי שיוכלו לצרף אותם לטקסט שיכתבו.
- כדי שכתבתם של התלמידים תהיה ברורה לקוראים ותעניין אותם, חשוב לעורר את מודעותם לנמען ולהציע להם לחשוב על נמען שאינו יודע את מה שהם יודעים בנושא המים. אפשר להציע לתלמידים ללמד את ילדי השכבות הצעירות בביה"ס.
- חשוב להציע פרסום של הטקסטים שיכתבו התלמידים – באמצעות הצגת התוצרים בלוח הכיתתי, או באמצעות איסוף התוצרים לקלסר כיתתי בנושא המים. אפשר לערוך תערוכה בית ספרית בנושא זה.

משימות של כתיבה סיפורית (שאין להן זיקה ליחידות הוראה) – הנחיות להעברה

הקדמה

לצד הכתיבה בזיקה ליחידות הוראה, שהיא ברובה בעלת מאפיינים מידעיים, יש להקצות בשיעורי העברית גם זמן לכתיבה בזיקה לעולמות תוכן אחרים של התלמידים, כתיבה המאפשרת ביטוי לתחושותיהם ולמחשבותיהם וכן לדמיון ולפנטזיה. כתיבה זאת היא לרוב בעלת מאפיינים סיפוריים.

להלן נושאי הכתיבה:

- משתפים בחוויות מקריאת ספר
- "על עצמי" – משהו מיוחד שאני רוצה לספר על עצמי
- סיפורים לפי כותרת או לפי תמונה

בעמודים הבאים יפורטו ויוסברו כל אחת ממשמיות הכתיבה וההנחיות להעברתן.

הנושא: משתפים בחוויות מקריאת ספר

קריאת ספרים לשם הנאה היא חלק משגרת היום בבתי ספר רבים בשל חשיבותה הרבה להתפתחות הקוגניטיבית, הלשונית והרגשית של התלמידים. לשיתוף אחרים בחוויות הקריאה בספר יש ערך רב להעמקת החוויה האסתטית של הקורא מהקריאה, ויש בו כדי לתרום להרחבת התובנות שלו בעקבות הקריאה. משימת הכתיבה מציעה לתלמידים לכתוב על התרשמויותיהם מקריאת ספר כדי לשתף אחרים ואף לעודד אותם לקרוא את הספר.

המשימה לתלמידים (כיתות ג'-ד')

משתפים בחוויות מקריאת ספר

כתבו על ספר שקראתם, שמצא חן בעיניכם ושתרצו לשתף ילדים אחרים בחוויית הקריאה שלכם. כתבו על מה מסופר בספר ומה מצא חן בעיניכם. תוכלו לכתוב על מה שאהבתם במיוחד בספר, על דמות שאהבתם, וגם מה היה מרתק, מצחיק, מפתיע או עצוב בספר. תוכלו גם לכתוב על מה שפחות אהבתם בספר.

הנחיות המורה לתלמידים

- יש להסביר לתלמידים את חלקי המשימה ואת מטרתה. חשוב שישומו לב שעליהם לספר בקצרה על מה הסיפור, כדי שהטקסט שלהם יהיה מובן וברור לקוראים.
- יש להדגיש בפני התלמידים כי מטרת המשימה היא לספר על חוויות ורשמים מקריאת הספר. לשם כך, הם יכולים לכתוב על אירועים שמצאו חן בעיניהם בסיפור, שהיו בעיניהם מרתקים, מצחיקים וכדומה, ולהתייחס לאחת הדמויות בסיפור ולכתוב מה הם אהבו בה או מה חשבו עליה.
- מומלץ לאפשר לתלמידים לשוחח בקבוצות, לפני הכתיבה, על הספר שקראו. כך הם יוכלו לארגן את מחשבותיהם ולהיעזר בתגובות העמיתים או בשאלותיהם כדי שהטקסט שיכתבו ישיג את מטרתו.
- יש לאפשר לפרסם את תוצרי הכתיבה בקלסר כיתתי או על גבי קיר בכיתה המיועד לפרסום סיפורים, כדי שילדים אחרים יתעניינו בספרים שקראו חבריהם ויקראו אותם בעצמם. מומלץ להקצות זמן שבו יוכלו הכותבים לקרוא את הטקסטים שכתבו בפני חבריהם, במסגרת כיתתית או בקבוצות קטנות.

הנושא: "על עצמי" – משהו מיוחד שאני רוצה לספר על עצמי

ילדים מספרים סיפורים אישיים באופן דבור בהקשרים חברתיים ותקשורתיים שונים כל הזמן. הסיפורים שהם מספרים שזורים בשיח הבין-אישי והתוך-אישי שלהם וממלאים תפקיד משמעותי בעיבוד אירועים וחויות. משימת הכתיבה בנושא "על עצמי" מבוססת על אירועים שהתרחשו בחיי הילדים. התוכן האישי מאפשר זיקה אישית של התלמידים למשימת הכתיבה ובכך הופך אותה למשימה אותנטית. המשימה ניתנת גם לתלמידי כיתות ב' במבדק הכתיבה, והיא מאפשרת למורים לעקוב אחר התפתחות הכתיבה של התלמידים במשך שנות לימודיהם מכיתה ב' ועד כיתה ד'.

המשימה לתלמידים (כיתות ג'-ד')

"על עצמי" – משהו מיוחד שאני רוצה לספר על עצמי

כתבו על משהו מיוחד שאתם רוצים לספר על עצמכם, או על מקרה מיוחד שקרה לכם בזמן האחרון, או על מקרה שזכור לכם מילדותכם. הנה כמה רעיונות:

- משהו שקרה לי כשהייתי קטן או כשהייתי קטנה.
- משהו מעניין שהוריי סיפרו לי על עצמי.
- מקרה כלשהו שקרה לי, מקרה מצחיק, משמח, מפחיד או עצוב.
- משהו שקרה לי בבית, בבית הספר, בחופשה, בשבת או אחר הצהריים.

הנחיות להעברת המשימה

- המורה יכולה לעודד את התלמידים לספר על מקרה מיוחד שקרה להם בזמן האחרון או על מקרה שזכור להם מילדותם.
- המורה יכולה גם לתאר בפני התלמידים חוויה שלה. ייתכן שהחוויה של המורה תעודד את התלמידים לספר בעל-פה, לפני הכתיבה, על חוויה שחוו ואשר נחרתה בזיכרונם.

הנושא: כתיבת סיפורים – לפי כותרת או לפי תמונה

בכתיבת סיפור הכותב מבטא את דמיונו, את עולמו הפנימי, ויוצר טקסט המשלב בין בדיה ובין חוויות בחייו. הכותב מתכוון לרתק את הקורא, לרגש, לשעשע, להפתיע אותו ולגרום לו הנאה.

כתיבת סיפור היא משימה הניתנת במבדק הכתיבה של כיתה ב'. תלמידים ממשיכים לכתוב סיפורים לאורך שנות הלימוד שלהם בבית הספר, ולכן אך טבעי הוא להמשיך ולעודד אותם לכתוב סיפורים לשם הנאה ועניין.

במבדק הכתיבה יש שני סוגים של משימות לכתיבת סיפור: סיפור לפי תמונה וסיפור לפי כותרת.

המשימה לתלמידים (כיתות ג'-ד')

סיפור לפי תמונה

דמיינו שתמונה זו היא חלק מסיפור. התבוננו בתמונה וחשבו מה קורה בה ומהו הסיפור שאפשר לספר לפיה. דמיינו מה קרה לפני מה שמתואר בתמונה ומה יקרה אחרי מה שמתואר בה. כתבו את הסיפור שלכם ותנו לו כותרת.

התמונות מוצעות לכיתות ג'-ד' לפי החלוקה הבאה:

כיתה ג' [תמונה של עצי יער מוארים באורות שונים](#)

[תמונה של ילד עם סל כעכים](#)

כיתה ד' [תמונה של עצי יער מוארים באורות שונים](#)

[תמונה של אנשים ברחוב יהודי](#)

סיפור לפי כותרת

לפניכם כותרת לסיפור דמיוני. איזה סיפור מעוררת הכותרת בדמיונכם? כתבו את הסיפור שלכם.

הכותרות מוצעות לכיתות ג'-ד' לפי החלוקה הבאה:

כיתה ג' לו היה לי שטיח מעופף

חברים טובים

ההפתעה

כיתה ד' מעשה בשני חברים

חברות טובה

מכונת הפלאים שלי

הנחיות להעברת המשימה

- כדי שתלמידים יוכלו להתחבר לתמונה או לכותרת ולספר סיפור מעניין, יש לאפשר להם לבחור.
- כדאי להציג להם תמונה וכותרת אחת (של סיפור אישי או דמיוני), לבקש מהם להתבונן בהן ולחשוב איזו תמונה או איזו כותרת מעלה בדמיונם סיפור, או מזכירה להם סיפור שקראו או סרט שצפו בו ומעוררת אותם לכתוב סיפור משלהם.
- את התמונות הצבעוניות מומלץ להציג בכיתה. חשוב שהתלמידים יתרשמו מצבעוניות התמונה ומפרטיה.
- יש לאפשר לתלמידים זמן כדי לבנות את הסיפור בדמיונם. בפרק זמן זה יוכלו התלמידים להיות עם עצמם, לדמיין ולהיזכר בסיפורים שהם מכירים.
- יש לשוחח עם התלמידים על מטרת הכתיבה של סיפורים, לדבר על ההנאה שלהם מקריאת סיפור, על העניין, על הסקרנות, על הריגוש וכדומה. חשוב לומר לילדים שיכתבו סיפורים שיסקרנו, שיעניינו ושיפתיעו את מי שיקרא אותם, כפי שהם מרותקים לסיפורים שהם קוראים.
- יש לאפשר לתלמידים לספר בעל-פה את הרעיון שלהם לסיפור. אפשר להתחיל במליאה כדי לעודד תלמידים שטרם הצליחו להעלות בזיכרונם רעיון, ולהמשיך להעלות רעיונות בזוגות.
- לתלמידים הזקוקים לתיווך ולעזרה אפשר להציע את הפיגומים האלה: "חשבו מי הן הדמויות בסיפור, היכן הסיפור מתרחש, שערך מה קורה בתחילת הסיפור, מה קורה בהמשך הסיפור, ואיך מסתיים הסיפור; חשבו מה הדמויות עושות, מה הן חושבות ומה הן מרגישות". אפשר גם להציע משפטי פתיחה כדי לאפשר לתלמידים הזקוקים לכך להתחיל בכתיבה.
- יש לאפשר מקום לפרסום הסיפורים באלבום כיתתי או על גבי לוח בכיתה המיועד לפרסום סיפורים. מומלץ להקצות זמן שבו יוכלו הכותבים לקרוא את הסיפורים שכתבו בפני חבריהם, במסגרת כיתתית או בקבוצות קטנות.

ליווי התלמידים במפגשי הכתיבה

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

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

תצפית ותיעוד

במהלך השיחה המטרימה חשוב שהמורה תהיה קשובה לתגובותיהם של התלמידים: לאופן ההקשבה שלהם לשיחה, למידת המעורבות שלהם בה, למידת ההבנה של המסרים הנאמרים בה (לפי הרלוונטיות של התשובות) ולאינטראקציה של התלמידים עם חבריהם לכיתה. חשוב לתעד בקצרה את התנהלות השיחה (ראו דוגמה לדף תצפית בעמוד הבא), כגון "התלמידה הייתה פעילה בשיחה והציעה רעיונות"; "התלמיד לא היה מעורב בשיחה". במהלך הכתיבה מומלץ לערוך תצפית על אופן התמודדותם של התלמידים עם המטלה.

להלן תבחינים לצפייה במהלך הכתיבה:

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

התיעוד יתבצע ב"דף תצפית ותיעוד כיתתי".

דוגמה לדף תצפית ותיעוד :

דף תצפית ותיעוד		
תאריך: _____		הנושא: _____
שם התלמיד/ה	התבוננות על הכותב/ת הקשבה והשתתפות בשיחה המקי ימה, הגישה לכתובה והתנהלות במהלך הכתיבה	התיוון במהלך הכתיבה (יש למלא רק אם התקיים תיוון) הבהרת ההוראות, הצעה של משפטי פתיחה, כתיבת הסיפור מפי התלמיד וכנ'

איור: Shutterstock.com

על המורה להקפיד בעיקר על תיעוד התיוון שניתן לתלמידים שהתקשו במשימה. המורה תתעד את סוג ההתערבות, כלומר מה עזר לתלמיד להתחיל לכתוב או מה עזר לתלמיד להמשיך לכתוב. מידע זה יסייע למורה בהערכה לפי המחוון, ויאפשר לה למלא את החלק הראשון במחוון "התבוננות על הכותב/ת". מידע זה יהיה גם 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 קבוצה אחת או שתיים בלבד. בדרך זו יתרחבו אפשרויות המעקב והסיוע שלה. לא הכרחי שכל התלמידים יסיימו את כתיבת הטקסט שלהם באותו יום.

תיוון לתלמידים המתקשים במשימה

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

בתיווך פרטני מומלץ לנהוג לפי ההנחיות האלה :

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

בתום הכתיבה

לתלמידים המסיימים במהירות את הכתיבה ומכריזים על כך, תציע המורה לחזור לנוסח משימת הכתיבה כדי לבדוק אם התייחסו לכל רכיבי המשימה ואם הם רוצים להוסיף משהו לטקסט שכתבו. 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 המחווון

לפניכם מחווון להערכת כתיבה בעלת מאפיינים מידעיים:

בס"ד

מחווון להערכת כתיבה בעלת מאפיינים מידעיים

(למשל בנושאים: חגים, איכות הסביבה, מים)

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

התבוננות על הכותב/ת

אפשר להעריך היבטים אלה באחדים:
 האם התלמיד/ה השתמש/ה בשפה בשיחה
 אקדמית/כתיבה ראשית/קטנה?
 התלמיד/ה השתמש/ה בה?
 איך נילט/ה התלמיד/ה את הכתיבה או
 התנהגותו/ה במהלך ראשית הכתיבה?
 בהתבוננות בחשט. בחשט רב?
 האם יש כתיבה נוספת? האם
 כתיבה נוספת במהלך? האם היה
 צורך בשמירה נוספת?
 האם היה צורך בגיוון נוסף אקדמית
 כתיבה או במהלך?

התבוננות על הטקסט

התרשמות כללית

אפשר להעריך היבטים אלה בהתאם
 למשימה:
 באיזה מידה הטקסט עוזר לניי. סקין.
 חידוש או פרטים אחר, התבוננות אבאלפן
 כתיבה?
 האם יש דבר שבו הטקסט אבאלפן
 כתיבה ראשית/התלמיד, אורך הטקסט.
 מובנה הטקסט. היבט אחר, מיוחד.
 המידע שבו. בהיבט הפלג המידע?

מפותח היטב
 מפותח מעט
 מצומצם

תוכן

באיזה מידה גובן הטקסט מפתח?
 אפשר להעריך היבטים אלה בהתאם למשימה:
 הפלג מידע מובן ומגלים אנוש כתיבה
 פתוח המידע באמצעות הכלל אפילו.
 הפסדים, גישות אדלמאלר התלמידים
 אנוש
 שיאוב של פרטנר אישי או הפלג
 מידע כתיבה/התלמיד/ה אנוש

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

לכיד
 לכיד ברובו
 לכיד בחלקו
 לא לכיד

לכידות

באיזה מידה הטקסט לכיד?
 אפשר להעריך היבטים אלה:
 התלמיד/ה המידע הטקסט קטנים זה
 אזה ומאובלנים בדף הליוני ראשית
 כולו/אז. הכלל אפילו. סיבה אנוש
 השימוש באמצעי קישור יחיד אנוש
 לכידה הטקסט ראשית מילוי קישור.
 מאובלנים אפיוני שיה

בנד

לשון הטקסט

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

מפי למג, הלשון בטקסט? אפשר להפריך היבטים אלה:

- שימוש הלשון האופייני, קולטא הכגיבה וסוג הטקסט
- גיוון האופר המילים ודיוק השימוש בהן.
- מילים מוכהג, מוכפולאליה, מוכהג, מחבירה
- מקנול, מוכפולאליה, מחבירה

מאפייני כתיב, כתב וארגון על פני הדף

כתיב	שימוש בסימני פיסוק
<input type="checkbox"/> כתיב נכון או <input type="checkbox"/> שגיאות כתיב רבות (בעיקר הומופוניות) <input type="checkbox"/> שגיאות כתיב רבות הפוגמות בקריאות <input type="checkbox"/> נכון ברובו <input type="checkbox"/> שאינן פוגמות 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 לפענוח
פירוט/הערות: _____	פירוט/הערות: _____

לסיכום

לקראת תוכנית עבודה: נקודות חוזק ונקודות לחיזוק

היבטים שפייג, חופה להמשיך ולחזק הכגיבה של הגלמיד/ה

היבטים שפייג, בחור/ה לקדם הכגיבה של הגלמיד/ה ריש להמקד בשניים או שלושה היבטים ואבחון אלמנטים להגיב/ה אצל הטקסטים אחרים שכגיבה/ה הגלמיד/ה

לקראת שיחת משב

דברים שפייג, חופה להגיד/ה אצל הגלמיד/ה או אלטאן אגולה בקבול, קריאל, הטקסט וכן סמך הלישה שלו/ה אגיבה

לפניכם מחוון להערכת כתיבה בעלת מאפיינים סיפוריים:

בנד

מחוון להערכת כתיבה בעלת מאפיינים סיפוריים

(למשל: סיפור, "על עצמי", רשמים מקריאת ספר, כתיבה בעקבות יצירה ספרותית שנלמדה בכיתה)

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

התבוננות על הכותב/ת

אפשר להעריך היבטים אלה באחדים:
 האם התלמיד/ה השתמש/ה בשפה רחבה?
 השיחה ארוכה/הכתיבה נמשך/ה קטנה/ה?
 התעניין/התעניינה בה?
 איך ניגש/ה להתמודד/ה איתה? איך התנהג/ה במהלך כתיבתו/ה?
 בהתנהגותו/ה, בחשבו, בחוסר רצון?
 האם זמנו/ה הכתיבה נוצר/ה היטב? האם הכתיבה הושלמה במהירות? האם היה צורך בזמן נוסף?
 האם היה צורך בהיוון נוסף ארוך/ה הכתיבה או במהלכה?

התבוננות על הטקסט

התרשמות כללית

אפשר להעריך היבטים אלה בהתאם למשימה:
 באיזו מידה הטקסט חזר/ה לניי, סקין, רילט, הפגיש או הישגים אחרים בגובה ובאופן כתיבה?
 האם יש דבר שבו הטקסט ובאופן כתיבה נמשך/ה היטב, אורך הטקסט, מובנות הטקסט, היבט אחר/ה מיוחד/ה?

מפותח היטב
 מפותח מעט
 מצומצם

באיזו מידה גובן הטקסט משהו?
 אפשר להעריך היבטים אלה בהתאם למשימה:
 גיאורג השתמש/ה באיורים באופן המובן ארוך/ה שאלו מכיר/ה הסיפור?
 השורה הסיפור באמצעות גיאורים, פרוזודור של דמויות, מחשבות, מניחים ודגשור שרן
 שיאוב של פרשנות אישית או פיצור תדור/ה כתיבה/ה מתיאור/ה בנושא

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

לכידות
 לכיד ברובו
 לכיד בחלקו
 לא לכיד

באיזו מידה הטקסט לכיד?
 אפשר להעריך היבטים אלה:
 הדיאלוג והמידע הטקסט קטורים זה לזה ומאורגנים בצורה הגיונית נמשך/ה כולנו/ה, סיבה/ה
 השימוש באמצעי קישור יוצר/ה ארום לכידות הטקסט נמשך/ה מילך קישור, מאזכרים ופייני שים

בגד

לשון הטקסט

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

מפי דמך הלשון בטקסט?
 אפשר להפריך בימים אלה:
 שימוש בלשון האופיינית לקולאז' הכריכה
 ולסוג הטקסט
 גיוון באופן השימוש בדיוק בשימוש בו.
 מילים מורכבות מורפולוגיות, מורכבות
 גמכירות
 מקינות מורפולוגיות, גמכירות

מאפייני כתיב, כתב וארגון על פני הדף

<p>כתיב</p> <p> <input type="checkbox"/> כתיב נכון או <input type="checkbox"/> שגיאות כתיב רבות (בעיקר הומופוניות) <input type="checkbox"/> שגיאות כתיב רבות הפוגמות בקריאות </p> <p>פירוט/הערות: _____</p>	<p>שימוש בסימני פיסוק</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>ארגון הכתוב על פני הדף</p> <p> <input type="checkbox"/> מאורגן היטב <input type="checkbox"/> מאורגן <input type="checkbox"/> עדיין אינו מאורגן </p> <p>פירוט/הערות: _____</p>	<p>כתב יד</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 משב

פיבטים שהיית רוצה להמשיך ולחזק
 הכריכה של הגליון/ה
 פיבטים שהיית רוצה לחזק/לקדם הכריכה של
 הגליון/ה ריש הגליון/ה בשניים או שלושה
 פיבטים ובהחן אולם עם ההתאונות
 הטקסטים אחרים שכמה מה הגליון/ה

דברים שהיית רוצה להגיד/להגיד או
 לשאול אולם/ה בקובץ קריאת הטקסט
 וכן סמך הלישה של/ה הכריכה

המחווה הוא מרכיב מרכזי במבדק הכתיבה ובלתי נפרד ממנו. בעזרתו יכולה המורה לזהות את יכולות הכתיבה של כל תלמיד 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 להגיע לתובנות בנוגע לרמת הכתיבה של תלמיד מסוים ובנוגע לרמות הכתיבה השונות של התלמידים. 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. הסיבה לכך היא שהערכה כזאת עשויה להחמיץ היבטים אסתטיים של הכתיבה כיצירה, שיש להם משמעות של הבעה ותקשורת. להערכת ההיבטים האלה נדרש מחווה 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 הכתיבה של הטקסטים שכתבו התלמידים צריכה להיעשות מתוך גישה התומכת בתחושת המסוגלות שלהם וביכולת שלהם ליהנות מכתביה, והמעודדת אותם להמשיך לכתוב. המחווה הזו נבנה בהתחשב בהיבטים שתוארו לעיל.

ההערכה בעזרת המחווה מתחילה בהתבוננות בתלמיד – האופן שבו הוא ניגש לכתביה והאופן שבו הוא מתנהל במהלך הכתיבה.

הערכת הטקסט נעשית בשני אופנים המשלימים זה את זה: התרשמות אישית מהטקסט השלם ככלי לביטוי עצמי של התלמיד (המורה כקוראת ולא כמעריכה), 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.

במחווה שאלות מנחות המכוונות את המעריכה 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. הסולם מסייע למורה בדירוג יכולות הכתיבה של התלמיד – מהרמה הנמוכה עד הרמה המיטבית, אך הרמות בסולם אינן עומדות בפני עצמן ללא התיאורים. סיכום ההערכה במחווה נועד לאפשר למורה להעריך את רמת הכתיבה של התלמיד מתוך השוואה עם דוגמאות מנותחות של טקסטים, המציגות רמות כתיבה שונות האופייניות לכיתות ג'–ד'. סיכום ההערכה מאפשר למורה לזהות את נקודות החוזק ואת הנקודות לחיזוק בכתבת התלמיד, ולהתוות תוכנית עבודה עתידית. הסיכום ינחה אותה גם בתכנון שיחת המשוב עם התלמיד.

מבנה המחווין

במחווין ארבעה חלקים : (1) התבוננות על הכותב/ת ; (2) התבוננות על הטקסט (התרשמות כוללת, תוכן, לכידות, ולשון הטקסט); (3) מאפייני כתיב, כתב, וארגון על פני הדף ; (4) סיכום נקודות החוזק והנקודות לחיזוק בכתיבת התלמיד כדי 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.

שני הנוסחים של המחווין מאפשרים הערכה של כתיבה מסוגים שונים : כתיבה בעלת מאפיינים סיפוריים וכתיבה בעלת מאפיינים מידעיים. בכל נוסח של המחווין הותאמו השאלות המנחות לסוג הכתיבה ברכיבים של התוכן, הלכידות והלשון.

להלן הסבר על כל אחד מחלקי המחווין.

1. התבוננות על הכותב/ת

מלבד הערכת הטקסט הכתוב, המורה מתבקשת גם להתבונן בתהליך הכתיבה של התלמיד. החלק הזה של המחווין 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 ב**היבטים רגשיים** (רגשות חיוביים כמו מוטיבציה, תחושת מסוגלות והתלהבות, ורגשות שליליים כמו חשש, אדישות ושעמום), ו**היבטים ניהוליים** (יכולת התכנון של הכתיבה, החשיבה המקדימה, הבקרה העצמית, והיכולת לעכב תגובה המאפשרת חלון זמן לחשיבה, להעלאת רעיונות, להתלבטות ולתכנון). המורה תציין אם התלמיד נזקק לתמיכה, ואם כן, לאיזו תמיכה הוא נזקק בהכנה לקראת הכתיבה ובזמן הכתיבה (למשל עידוד פרטני, שאלות מכוונות או פיגומים נוספים).

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 מדמותו של התלמיד. 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 אחד מורחב המוצג בהיבטים שונים, שילוב תיאורים המפיחים חיים וצבע בטקסט, דוגמאות, הסברים, ביטוי רגשותיו ועמדותיו 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 בכיתה ב'. לאור תהליך ההערכה ייבנה תהליך הוראה שמטרתו להתבונן ברעיונות שהעלו התלמידים, לעסוק ברעיונות האלה, לעודד את התלמידים לפתח אותם ולהרחיב בהדרגה את תוכן הטקסטים שלהם.

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 העלייה בגיל אפשר לצפות לארגון הגיוני המאפשר לקרוא 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 וציני השוואה היוצרים לכידות גבוהה. גם בגילים בוגרים יותר אפשר למצוא טקסטים שאינם לכידים במלואם, בייחוד טקסטים ארוכים שתוכנם מורחב ומורכב. התיאור המילולי של הלכידות מאפשר להעריך את לכידות הטקסט על פני סולם של ארבע רמות – מטקסט שאינו לכיד עד לטקסט לכיד.

לשון הטקסט

חלק זה של המחווון עוסק בשפת הטקסט, כלומר בשאלה איך התלמיד משתמש בשפה כדי להעביר לקורא את הרעיונות שבטקסט שלו. 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, וככל שעולים בגיל יופיעו בטקסט יותר ניסוחים שאופייניים לשפה הכתובה, למשל שימוש במילים מדויקות ממשלב גבוה יותר ("למנוע זאת", "ערמומי", "לחשוש", "נתקלת בבעיה", "הסתקרנתי"), שימוש במבנים מורפולוגיים חבורים ("מנקודת מבטה", "מכל חיידך", "מנהגו") ושימוש במבני משפט מורכבים ("כל פעם מישהי מהחברות יוצאת להרפתקה חדשה שבה לפעמים יש קטעים מצחיקים מפתיעים ומרתקים"). לעיתים התלמיד משלב בטקסט שלו תבניות לשון שהביא מעולם הקריאה ("היה היה", "סוף דבר"). כתיבה של סיפורים, ביחוד 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, "לפעמים שקראתי את הסיפור" במקום "לפעמים כשקראתי את הסיפור") ובין שיבושי לשון מהותיים יותר, כמו: שיבושי דקדוק ("היו היה רב גדול ואשתו הרבנית" במקום "היה היו רב גדול ואשתו הרבנית"), שימוש במילים שאינן מתאימות או שהן כלליות מאוד ("יבחג שבועות נוהגים לשים חולצות", "אחרי חודש שהייתי בקורקינט"), ומשפטים קטועים או כאלה שבנויים באופן שגוי ("לי מצא חן שאני שמעתי את הקול של גלי...").

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

בשלבים 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, השימוש בו לעיתים עדיין איננו מדויק; למשל, לעיתים יכולה להיות חסרה נקודה בסוף משפט או שסימן פסיק יופיע במקומה. סימן נוסף שנרכש מוקדם הוא סימן השאלה,

שקל להבין את תפקידו והוא גם נפוץ ובולט בהקשרים לימודיים. בהמשך יתווסף השימוש בסימן קריאה לצורך הדגשה, נקודתיים שבאות לפני דיבור ישיר או פירוט של דברים, מירכאות בהקשרים של דיבור ישיר ואף אירוניה, סוגריים ומקף. שימוש נכון ואפקטיבי בסימני הפיסוק הוא מאתגר; הוא מתגבש בתהליך ממושך, בצד ההתנסות בקריאה ובכתיבה וההתגבשות של הידע התחבירי.

כתיב

במחווה 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' ו-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 י' 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 האותיות 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. עדיין נראה שגיאות באותיות התבנית, למשל החלפת ה' באות י' במילים התעמלות, הרגיש והתלהב. את רוב שגיאות הכתיב נראה באותיות השורש, וכאן – ככל שהמילה או השורש שכיחים יותר (למשל אכ"ל, כת"ב, וחש"ב) כך נצפה לכתיב נכון של אותיות השורש ההומופוניות. חשוב לזכור, בתקופת זמן זו הכתיב עדיין בשלבי התגבשות והידע לא יציב. הפקה של כתיב תקין מושפעת מגורמים שקשורים למילה ולאות, כמו השכיחות שלהן, אבל גם לנסיבות הכתיבה; למשל, במשימת הכתיבה יש להניח שהתלמידים יקדישו את מרב משאבי הקשב לכתיב של המילה. בכתיבה של טקסט, לעומת זאת, 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, לרבות גודל האותיות ועיצובן, ולמידת הקריאות שלו. כמו כן, יש לשים לב אם הכותב עבר מדפוס לכתב באופן מלא, או רק באופן חלקי. יש חשיבות רבה למעבר לכתב בסוף כיתה א' או בתחילת כיתה ב', בשל הצורך לפתח שטף בכתיבה.

ארגון הכתוב על פני הדף

יש לבחון את ארגון הטקסט על פני הדף, ומומלץ לשים לב לכתיבה בשורות, להשארת שוליים, לרווחים בין המילים ולרווחים בין השורות. לעיתים יש תלמידים בכיתה ב' שיוצרים רווחים בתוך המילים, והרווחים האלה מקשים על הקורא את קריאת הטקסט.

4. לסיכום

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

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 בהכרח משקפים 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.

שלב 3 – שיחת משוב – כלי לניהול שיח רפלקטיבי עם התלמיד

רקע

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

משוב העוסק בטקסטים של התלמיד;

התבוננות עצמית בחוויה הסובייקטיבית של התלמיד ככותב;

הכוונה הבאה לידי ביטוי בהצבת מטרות אישיות.

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

- מתן משוב על הטקסטים של התלמיד – המשוב יכול להינתן לטקסט מסוים (בנקודות זמן שונות לפי שיקול הדעת של המורה) או לתלקיט בשלמותו (לקראת סוף השנה).
 - הגברת המודעות של התלמיד ליכולותיו ולתחומים שבהם הוא יכול להתפתח.
 - חיזוק הקשר בין המורה לתלמיד – המורה נוכחת בשיח הן כקוראת הן כדמות אמפתית, קשובה ומנחה.
 - הרחבת הידע הפסיכופדגוגי של המורה על התלמיד ועל הטקסטים שלו – על בסיס מידע זה המורה יכולה להציב מטרות אישיות ולתכנן את אופי ההתערבות, למשל המורה יכולה לבקש הסבר או הבהרה בנוגע לטקסטים. היא יכולה להתעניין בחוויה הסובייקטיבית של התלמיד ככותב: מהי המוטיבציה שלו לכתיבה? מהם האתגרים שהוא מתמודד עימם? באיזו מידה חוויית הכתיבה שלו מלווה ברגשות חיוביים, כמו חדות יצירה, הנאה ותחושת ביטחון ביכולותיו? באיזו מידה חוויית הכתיבה שלו מלווה ברגשות שליליים, כמו תסכול, חוסר הנאה ומאמץ?
 - הצבת מטרות אישיות להמשך הדרך – בשיח הרפלקטיבי התלמיד הופך להיות שותף למטרות הלמידה ומודע להן.
- השיח הרפלקטיבי הוא כלי רב־עוצמה, שכן הוא מגביר את מודעות הכותב לרכיבי הכתיבה שלו, לתשומות האישיות שלו ומפתח אצלו תהליכי ויסות בלמידה, בקרה עצמית ו"חשיבה בקול". תפקיד המורה כמנחה הוא להגביר את המודעות של התלמיד גם לאיכות הטקסטים שלו וגם לתהליכים שהוא עובר ככותב, ולכוון אותו להמשך הלמידה ולהמשך התפתחות הכתיבה שלו.

היבטים פסיכופדגוגיים של השיח הרפלקטיבי

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

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

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

הנחיות למורה

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

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

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

ניהול השיח הרפלקטיבי – המפגש עם התלמיד: המורה יכולה לבחור אם לתת משוב בעל־פה או לתת משוב בכתב, לפי יכולות התלמיד ולפי מידת התיווך הנדרשת לו. חשוב שהמורה תשקף את נקודות החוזק שהבחינה בהן אצל התלמיד ותשקול אם צריך להציע לו הצעות לשיפור הטקסט.


בשיחת המשוב תחזק המורה את המודעות של התלמיד לנמען ותפנה את תשומת ליבו לבהירות התוכן, לעניין שהוא מעורר אצל הקורא וגם למידת הצורך בהרחבתו ובהעשרתו.

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

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

להלן דוגמה לשאלון:

בטח



שאלון לתלמיד – חווית הכתיבה

כן	לפעמים	לא	אני מספר על עצמי - החוויה שלי בזמן הכתיבה
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	אני נהנה לכתוב.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	יש לי רעיונות לכתיבה.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	אני מרגיש שאני מתאמץ בכתיבה.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	אני מצליח לכתוב את הרעיונות שלי.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	אני אוהב שאחרים קוראים את מה שאני כותב.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	אני מרגיש שאני משתפר בכתיבה.

רציתי להוסיף ש...

איור: Shutterstock.com

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

הצעה לניהול השיח הרפלקטיבי

בתחילת המפגש תגיד המורה לתלמיד :

• "שים את התלקיט לפניך".

• "בוא נתבונן יחד בתלקיט".

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

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

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

הערות	שאלות/אמירות של המורה המובילות את השיח
<p>הצבת מטרות ויעדים:</p> <p>חשוב לדון במטרות שהתלמיד בחר וגם במטרות שאת הצבת, ולנסות להגיע להסכמה.</p> <p>חלק זה הוא הכנה לקראת בניית תהליכי התערבות.</p> <p>להלן כמה דגשים:</p> <ul style="list-style-type: none"> • המטרות צריכות להיות קונקרטיות ומחוברות לדוגמה ולטקסט שנותח. • המטרות צריכות להיות מנוסחות בשפה המתאימה לגיל. רצוי להימנע מאמירות בשפה גבוהה ומכלילה. (דוגמה לאמירה בשפה גבוהה ומכלילה: "צריך לעבוד על הלכידות של הטקסט"). • לעיתים עשוי להיות פער בין המטרות שהתלמיד בחר ובין המטרות שאת הצבת לו. הסיבה לכך היא שמטרות המורה עשויות לשקף תוכנית ארוכת-טווח, שמיותר להציגה כעת לפני התלמיד. • הצבת המטרות והיעדים יסייעו במיקוד לקראת ההתערבות. תוכנית ההתערבות לטווח הקצר לא בהכרח תיגע בכל המטרות. 	<p>אני מסכימה שזו מטרה מצוינת. נעבוד על זה יחד במטלות הכתיבה הבאות.</p> <p>או –</p> <p>אני חושבת שכדאי לעבוד יחד גם על...</p>

איור: Shutterstock.com

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 המוכלל 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 ג'-ד' | מדריך למורה למגזר החרדי