

אוריינות היא מן היכולות המרכזיות הנדרשות מאדם צעיר הגדל בעולם רווי מידע, מסכים, קולות וטקסטים. תלמידות ותלמידים פוגשים כיום ידע ורעיונות לא רק דרך ספרים ומאמרים, אלא גם דרך צפייה, האזנה, שיחה, רשתות חברתיות, כלים דיגיטליים ובינה מלאכותית. בתוך מרחב עשיר ומורכב זה, אוריינות איננה מסתכמת בפענוח מילים או בהפקת תשובות נכונות; היא כוללת את היכולת להבין, לפרש, להעריך מידע, לקשור בין רעיונות, לגבש עמדה, לבטא מחשבה ולהשתתף בדיאלוג עם אחרים. בגיל חטיבת הביניים, כאשר תלמידים מצויים בעיצומם של תהליכי התבגרות, גיבוש זהות וחיפוש אחר קול אישי, לאוריינות יש תפקיד התפתחותי וחינוכי עמוק במיוחד.

בתוך תפיסה רחבה זו, הקריאה והכתיבה נשארות תשתית חיונית להתפתחות אוריינית. הקריאה מאפשרת לתלמידים להעמיק במפגש עם טקסטים, רעיונות, דמויות ונקודות מבט; והכתיבה מאפשרת להם לעבד ידע, לארגן מחשבות, לברר עמדות, לבטא רגשות ולהשמיע קול אישי. לכן טיפוח קריאה וכתיבה בחטיבת הביניים איננו רק יעד לשיפור הישגים לימודיים, אלא הזדמנות ליצור מרחב שבו ידע, רגש, שיח וזהות נפגשים.

על אף חשיבותה הרחבה של האוריינות, הירידה ברמת האוריינות השפתית בקרב תלמידי חטיבות הביניים בישראל מוכרת לאנשי חינוך שנים רבות, ונראה שבשנים האחרונות המגמה רק מחריפה. מבחנים ארציים ובין-לאומיים חושפים תמונה עגומה: כמחצית מתלמידי כיתות ח' מתקשים בהבנת הנקרא ובהבעה בכתב, ורבים מהם מדווחים על תחושת מסוגלות נמוכה בקריאה וכתיבה. נתונים אלו ניצבים בתוך הקשר רחב יותר: תלמידים בגיל ההתבגרות מצויים בעיצומם של שינויים רגשיים, זהותיים וקוגניטיביים, ובו בזמן נדרשים להתמודד עם דרישות אקדמיות ואורייניות גוברות. לכן ההתערבות הנדרשת אינה יכולה להתמקד רק בשיפור טכני של מיומנויות אורייניות; עליה להציע גישה פדגוגית רחבה יותר, המחברת בין קריאה, כתיבה, שיח ומשמעות, בין תהליכי הלמידה ובין ההתפתחות האישית והרגשית של מתבגרים.

לאור כל זאת, ובד בבד עם המצב המורכב עקב מלחמת "חרבות ברזל" – תקופה של אי-ודאות עמוקה ומשבר לאומי – התאחדו שלושה גופים לתהליך מחקר ופיתוח משותף לטיפוח אוריינות שפתית בחטיבת הביניים: רשת החינוך עתיד, שיזמה את המהלך והביאה עימה ניסיון מעשי ומחויבות ליישום בשדה; מרכז אדמונד י. ספרא לחקר המוח בלקויות למידה באוניברסיטת חיפה, שתורם ידע מחקרי מצטבר על הקשרים בין רגש, קוגניציה ואוריינות, וניסיון מעשי רב בפיתוח מקצועי; והמרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה, שהוביל את עיצוב השותפות ואת תהליכי הפיתוח הפדגוגי.

המפגש בין שלושת השותפים יצר קרקע פורייה לבניית ידע משותף ולפיתוח מודל פדגוגי חדשני. בעוד סוגי הידע של השותפים היו שונים, המטרה המקצועית הבסיסית הייתה משותפת: חיפוש דרכים אפקטיביות לטפח תהליכי קריאה וכתיבה משמעותיים בחטיבת הביניים. בעידן שבו כלים דיגיטליים ובינה מלאכותית מסוגלים להפיק טקסטים במהירות, חשיבותה של הוראת הכתיבה אינה פוחתת אלא מתחדדת. תלמידים נדרשים כיום לא רק לדעת לנסח, אלא גם להבין את היחס בין רעיון, מחשבה וטקסט; להשתמש בכלי כתיבה דיגיטליים באופן מושכל ואתי; לערוך באופן ביקורתי; ולפתח קול אישי שאינו מסתכם בהפקת תוצר תקין. לכן תפקידו של בית הספר הוא לטפח את מה שאינו ניתן להחלפה

אוטומטית: בירור מחשבת, שיקול דעת, אחריות לשונית ואתית ויכולת לבחור כיצד להשמיע רעיון בעולם רווי טקסטים וטכנולוגיות כתיבה חדשות (Graham, Collins & Ciullo, 2024).

התוכנית מציעה מודל אינטגרטיבי המשלב ארבעה יסודות מרכזיים:

1. פדגוגיה דיאלוגית המדגישה שיח, קשר ובניית משמעות משותפת;
2. מסגרת "מסע הגיבור" של ג'וזף קמפבל כמטפורה מארגנת המחברת בין למידה לזהות אישית;
3. הוראת כתיבה מבוססת אסטרטגיה המקדמת ויסות עצמי ורפלקציה;
4. הבנה עדכנית של המוח המתבגר ושל הקשר בין רגש לקוגניציה. המודל מתורגם למעגל כתיבה בן שישה מרכיבים: שאלה מניעה, קריאה דיאלוגית, הכנה לכתיבה, שלב הכתיבה (שני סוגי מסלול – כתיבה לשם הבנה, כתיבה הבעתית), שיח על התוצר הכתוב, ושכתוב – תהליך המאפשר חיבור אורגני בין קריאה, שיח וכתיבה כרצף פדגוגי אחד.

במסגרת השותפות פותחה תוכנית ליישום במקצועות ההומניסטיקה, הכוללת יחידות הוראה, מערכי שיעור וכלי עבודה מעשיים. בשנת תשפ"ה יושמה התוכנית בארבעה בתי ספר, בליווי מקצועי מתמשך ובהשתתפות פעילה של מורים. במקביל, בוצע מחקר מלווה רחב היקף בקרב תלמידי כיתות ח', שממצאיו הראשוניים מעודדים: נמדד שיפור מובהק בהבנת הנקרא ובהבעה בכתב, והשיפור הבולט ביותר נמצא בקרב תלמידים שהחלו ברמות נמוכות – ממצא המלמד על פוטנציאל של ממש לצמצום פערים.

חוברת זו נועדה להנגיש את הידע והכלים שהתפתחו בשותפות לקהל רחב של מורים ואנשי חינוך. החוברת בנויה משלושה שערים משלימים:

השער הראשון – כולל מבוא רעיוני הפורש את הרציונל התאורטי והפדגוגי של התוכנית. כאן ניתן למצוא דיון מעמיק באתגרי האוריינות בחטיבת הביניים ובתפקיד המרכזי של הרגש כשער כניסה ללמידה משמעותית. הפרק מציג את ההבחנה בין כתיבה לשם הבנה לבין כתיבה לשם הבעה, מסביר את מעגל הכתיבה הדיאלוגית כמסגרת מארגנת ללמידה, ומפרט כיצד "מסע הגיבור" משמש כלי פדגוגי לעוררות רגשית ולהזדהות.

השער השני – כולל כלים פדגוגיים ומציע מדריך יישומי לאנשי חינוך. החלק הראשון מציג מודלים וכלים פדגוגיים קונקרטיים: כיצד לנהל קריאה דיאלוגית ולגבש שאלה מניעה; כיצד לטפח דיאלוג בנוגע לטקסט כמנוע לפרשנות וכתיבה; כיצד ליישם את מסגרת "מסע הגיבור" בהוראה; וכיצד לשלב אסטרטגיות כתיבה בתהליך הלמידה. החלק השני מציע דוגמאות והמחשבות מפורטות במקצועות ההומניסטיקה – מערכי שיעור שלמים הבנויים לפי המודל הפדגוגי המוצע.

השער השלישי – מציע הרחבה והעמקה על תהליך המחקר ומפרט את ממצאיו. כן מוצגת בו נקודת מבטם של מורים שהשתתפו בתוכנית ורשמים מכנס שעסק בכתיבה בעידן הבינה המלאכותית.

תקוותנו היא שחוברת זו תשמש מקור השראה, כלי עבודה ומפת דרכים למורים ומורות המבקשים לטפח אוריינות משמעותית בקרב תלמידיהם, תוך חיבור בין למידה, רגש וזהות.

כתיבה דיאלוגית.

טיפול אוריינות בחטיבת הביניים

שותפות ושותפים לדרך

כתיבה ופיתוח

מרכז אדמונד י. ספרא,
אוניברסיטת חיפה
פרופ' תמי קציר
ימית הרוש כהן

המרכז לחקר הפדגוגיה -
שותפויות אקדמיה-שדה
ד"ר מתן ברק

רשת החינוך עתיד
ד"ר אביגיל עדין-סורקיס

רשת החינוך עתיד:

ד"ר קרן רז נצר, מנהלת מו"פ
דגנית יפה-ארגז, ראש תחום הערכה ומדידה
איריס בילו, ראש מינהל הדרכה
מתן אלמה, ראש תחום שפה עברית, מינהל הדרכה
לירון צימרמן, מנהלת מו"פ לשעבר
נתנאל גורצקי, כותב תוכן לשעבר, מינהל מו"פ

המרכז לחקר הפדגוגיה - שותפויות אקדמיה-שדה:

ד"ר הדור בהרב, מנהלת המרכז
שירלי עופר, מנהלת שותפויות
זיו גלודברג, מוביל עיצוב ופיתוח

תודה לינוסי ממו, מנכ"ל רשת החינוך עתיד, על התמיכה והאמונה בחשיבות הפרויקט וקידומו.

תודה לצוותי המורים השותפים על הידע המעשי והחיבור למציאות בבתי הספר:
עתיד התיכון הנכו"ן: לירון בנימין, ליאור אהרונאי
עתיד רמות ים: מורן אטלס, יורם כהן, שלי בכר
עתיד נווה נחום: לירון כרמי, תמר חן
עתיד כרמים: ניקול חן, אלישע אורון
ותודה אחרונה לתלמידות ולתלמידים בבתי הספר שאפשרו לנו ללמוד איתם ומהם.

לציטוט אוגדן זה: ברק, מ., הרוש כהן, י., עדין סורקיס, א., קציר, ת. (2026). כתיבה דיאלוגית.
טיפול אוריינות בחטיבת הביניים.

עיבוד ועריכה: הדור אזולאי ליברמן
עיצוב גרפי: אורית אלזנר רזיאל
עריכה לשונית: רעות יששכר
אוגוסט 2026

תוכן עניינים

7

שער ראשון. מבוא רעיוני

8	אוריינות בגיל ההתבגרות - בין מיומנויות, רגש וזהות
16	ארבעת עמודי התווך למודל פדגוגי יישומי

1

19

שער שני. כלים פדגוגיים ומדריך יישומי

21	כלי 1. שאלה מניעה
23	כלי 2. קריאה דיאלוגית
26	כלי 3. הכנה לכתיבה
28	כלי 4. מטלות כתיבה
31	כלי 5. אסטרטגיות כתיבה מפורשות
34	כלי 6. דיאלוג סביב תוצר כתוב
36	כלי 7. שכתוב ורפלקציה
38	מסע הגיבור – מסגרת לארגון תכנים ולמידה
41	"מיני-שיעורי כתיבה" להקניית אסטרטגיות

2

47

שער שלישי. הרחבה והעמקה

48	כתיבה דיאלוגית. דו"ח מסכם לשותפות מחקר ופיתוח
60	קולות המורות והמורים: ניתוח עמדות צוותי ההוראה ביחס לתוכנית "כתיבה דיאלוגית"
67	כתיבה בעידן ה-AI: רשמים מכנס בין לאומי לחקר הכתיבה בשווייץ

3

71

רשימת מקורות

שער ראשון. מבוא רעיוני



מבוא: אוריינות בגיל ההתבגרות – בין מיומנויות, רגש וזהות

בתקופת הלימודים בחטיבת הביניים, לצד העלייה החדה בדרישות האקדמיות, התלמידים עוברים שלב התפתחותי מכריע, שבו מתלכדים תהליכים רגשיים, קוגניטיביים וחברתיים מואצים. גיל ההתבגרות מאופיין במתח מתמיד בין שאיפה לעצמאות לבין צורך בהכוונה, בין סקרנות ופתיחות לבין חשש מהלא נודע ומאובדן הביטחון של הילדות (Erikson, 1968). בתקופה זו שאלות של זהות, שייכות ומשמעות אינן ניצבות בשולי הלמידה אלא עומדות במרכזן. הבנת דינמיקות התפתחותיות אלו היא קריטית במיוחד למורים ומורות העוסקים בתחומי האוריינות (מקצועות השפה, מקצועות רבי מלל, ואף תהליכי אוריינות בתחומי המדעים כמו אוריינות מדעית ואוריינות מתמטית), שכן הכיתה בחטיבת הביניים איננה רק מרחב להוראה והקניית מיומנויות, אלא זירה שבה תלמידים בוחנים מי הם, כיצד הם חושבים וכיצד הם מבטאים את עצמם – בכתיבה, בדיבור ובדיאלוג עם אחרים. במובן זה, הלמידה האוריינית בגיל ההתבגרות היא חלק בלתי נפרד מתהליך עיצוב הזהות, ואינה רק אמצעי לרכישת ידע לשוני.

אלא שבמקום להציע לתלמידים סביבה מטפחת-מאתגרת ההולמת את אתגרי ההתפתחות, בתי ספר רבים בישראל מציבים אותם בתוך מסגרת פדגוגית טכנית – ממוקדת מדידה, הישגים והספקים (הרפז והורביץ, 2023). לא פלא אפוא שתלמידים רבים בגיל חטיבת הביניים מתנתקים בהדרגה מהלמידה בבית הספר וחשים ניכור, ירידה במוטיבציה ואובדן תחושת שייכות.

הבעיה איננה בתלמידים עצמם אלא בתפיסה שלפיה למידה היא בעיקר רכישה של ידע ומיומנויות, ולא תהליך של התפתחות. תפיסה זו מניחה שהוראה איכותית היא העברה יעילה של ידע – הרצאה, תרגול, בדיקה – ומתעלמת מן העובדה שלמידה היא בראש ובראשונה תהליך של שינוי פנימי. כפי שמדגישים הרפז והורביץ (2023), למידה איננה רכישה של כמות נתונה של ידע אלא "התפתחות באמצעות מפגש הולם בין לומדים, מורים ותכנים". פדגוגיה ראויה בגיל ההתבגרות – שאותה הם מכנים "פדגוגיה טיפולית" נדרשת לחבר בין ההתפתחות הפסיכולוגית של מתבגרים לבין ההתפתחות הקוגניטיבית שלהם, ולראות במפגש הזה את ליבת העשייה החינוכית.

תפיסה זו מקבלת חיזוק גם ממחקרי מוח והתפתחות, שמצאו קשר הדוק בין רגש, קוגניציה ולמידה (Immordino-Yang & Damasio, 2007; Steinberg, 2008). רגשות עשויים להשפיע על קשב, מעורבות, זיכרון ומוטיבציה, ולכן למידה משמעותית אינה מתרחשת במנותק מהם (Katzir, Lesaux & Kim, 2009). בהקשר האורייני, מחקרים של קציר ועמיתיה מלמדים על קשרים בין תפיסה עצמית כקוראים, חרדת קריאה, תחושת מסוגלות והשגים בהבנת הנקרא (Katzir, Kim & Dotan, 2018; Segal, Dotan & Katzir, 2023). ממצאים אלה מחזקים את הטענה כי טיפוח אוריינות אינו יכול להתמקד רק במיומנויות טכניות: עליו להביא בחשבון גם את האופן שבו תלמידים חווים את עצמם כקוראים, ככותבים וכמשתתפים פעילים בשיח.

אף שהידע המדעי על אינטגרציה רגשית-קוגניטיבית הולך ומתרחב, ובשנים האחרונות ניכרים במערכת החינוך ניסיונות ממשיים לקדם מענה רגשי-חברתי מותאם לגיל ההתבגרות – בין היתר באמצעות הסמעה של תוכניות SEL – יישום עקרונות אלו בהוראה האוריינית היום-יומית נותר מאתגר. הפער בין הידע המחקרי המצטבר על למידה לבין הפרקטיקות הנהוגות בכיתות אינו נובע מחוסר מחויבות

מצד מורים, אלא מתנאים מערכתיים המגבילים את יכולתם ליישם הוראה הולמת גיל: עומס תוכניות לימודים, לחצים להישגים מדידים, כיתות גדולות ומיעוט הכשרה ייעודית לעבודה רגשית-דיאלוגית בהקשר האורייני. בשל כך לעיתים מתקיימת הפרדה מבנית בין פיתוח מיומנויות לבין טיפוח משמעות, ובין למידה קוגניטיבית לבין למידה רגשית. הפרדה זו מקשה על יצירת קשר רציף ומשמעותי בין תלמידים, מורים ותהליכי הלמידה עצמם (Eccles & Roeser, 2011).

יתרה מכך, במציאות דיגיטלית שבה מידע זמין לתלמידים כמעט בכל רגע, הוראה המתמקדת בעיקר בהעברה חד כיוונית של תכנים מן המורה לתלמיד, אינה מספקת עוד. תפקידו של בית הספר אינו רק להנגיש ידע, אלא לסייע לתלמידים להבין אותו, לבחון אותו באופן ביקורתי, לקשור בינו לבין עולמם ולבנות באמצעות משמעות. נדרשת אפוא הוראה הרוותמת את תהליכי הלמידה גם להתפתחותם הרגשית, הקוגניטיבית והזהותית של התלמידים באמצעות קשר אנושי, דיאלוג והשתתפות פעילה בתהליך הלמידה.

לאור כל זאת מתחדד הצורך בפדגוגיה המותאמת למאפייני גיל ההתבגרות, אשר רותמת את תהליכי ההוראה והלמידה להתמודדות עם האתגרים הרגשיים, הקוגניטיביים והזהותיים של תלמידים בחטיבת הביניים. הגישה המכונה "מסע בדרך המילים" מבקשת להציע מענה פדגוגי מבוסס-מחקר לפיתוח אוריינות לשונית בגיל זה, באמצעות מודל משולב הנשען על ארבעה יסודות תאורטיים משלימים: (1) הבנה עדכנית של המוח המתבגר והקשר בין רגש לקוגניציה; (2) פדגוגיה דיאלוגית המדגישה שיח, קשר ובניית משמעות; (3) מסגרת "מסע הגיבור" של קמפבל, כמטפורה מארגנת ללמידה ולהתפתחות; (4) הוראת כתיבה מבוססת אסטרטגיה (SRSD – Self Regulated Strategy Development) המקדמת ויסות עצמי, רפלקציה וחשיבה מודעת. שילוב יסודות אלו יוצר תפיסה פדגוגית התפתחותית, הרואה בלמידה תהליך אנושי מתמשך, שבו התלמיד נמצא במסע של צמיחה אוריינית ואישית, המורה מלווה ומכוון, והכיתה משמשת מרחב בטוח לשיח, לכתיבה ולבניית משמעות.

תפיסה פדגוגית התפתחותית זו באה לידי ביטוי באופן יישומי בבחירה ב"מסע הגיבור" כמסגרת מארגנת ללמידה, לצד אימוץ גישה דיאלוגית המעודדת שיח אותנטי בעקבות טקסטים, דמויות וחוויות אישיות. שילוב זה מעורר מעורבות רגשית ואינטלקטואלית ומבסס קשר אמיץ בין התלמידים, התכנים ותהליכי הלמידה. מתוך השיח הדבור בכיתה מתפתח באופן טבעי שיח כתוב – אישי וקולקטיבי – שבו **כתיבה לשם הבנה וכתיבה לשם הבעה** משלימות זו את זו ותורמות לפיתוח אורייני, רגשי ואישי. תהליך זה מלווה בהקנייה מפורשת ושיטתית של **אסטרטגיות כתיבה**, לצד דיאלוג מתמשך בנושא תוצרי הכתיבה עצמם, בהתאם למודל של כתיבה דיאלוגית, המדגיש שיח רפלקטיבי, משוב מתפתח ובנייה משותפת של משמעות בין תלמידים למורה (Bouwer & Van Der Veen, 2024).

1. כאשר המוח פוגש את הלב: מה קורה במוח המתבגר

בגיל ההתבגרות, המוח עובר שינויים מבניים ותפקודיים דרמטיים, כפי שמראה עבודתו פורצת הדרך של שטיינברג (Steinberg, 2008). המערכת הלימבית – האחראית על רגש ומוטיבציה – מבשילה מוקדם, ואילו קליפת המוח הקדם-מצחית – האחראית על תכנון וארגון – ממשיכה להתפתח עד אמצע שנות העשרים, מה שמסביר את העוצמה הרגשית והחיפוש אחר משמעות המאפיינים תקופה זו. אך מעבר לדפוס ההתפתחותי הזה, התובנה המרכזית מגיעה מעבודתם של אימורדינו-יאנג ודמאסיו (Immordino-Yang & Damasio, 2007) שהדגמו באמצעות הדמיית מוח ומחקרים נוירופסיכולוגיים שרגש וקוגניציה חולקים מעגלים עצביים משותפים ואינם ניתנים להפרדה. האזורים במוח המעבדים רגשות הם בדיוק

אלו המעורבים בקבלת החלטות, בתכנון ובזיכרון לטווח ארוך, וכאשר תלמיד מרגיש משהו – סקרנות, אמפתיה, כעס – המוח מסמן את המידע כ"רלוונטי" ומקצה לו משאבים קוגניטיביים נוספים. ממצאים אלו עולה שההפרדה בין "למידה רגשית" ל"למידה קוגניטיבית" היא מלאכותית ומנוגדת לאופן שבו המוח המתבגר עובד, ושהמפתח לקידום למידה משמעותית הוא בשילוב אורגני בין הממדים הללו.

הקשר הייחודי בין תפיסה עצמית כקוראים ובין הבנת הנקרא

מחקרים בתחום האוריינות מחזקים תובנה זו ומעמיקים את הבנתנו לגבי הקשר בין רגש, זהות והישגים בקריאה. במחקר שערכו קציר ושותפיה (Katzir et al., 2009) נבחנו הקשרים בין הבנת הנקרא, תפיסה עצמית של התלמידים בקריאה וסביבת אוריינות ביתית בקרב תלמידי כיתה ד'. הממצאים הראו כי שלושת הממדים של תפיסה עצמית בקריאה – תחושת מיומנות, המידה שבה התלמידים חווים את הקריאה כקלה וזורמת (תפיסת קלות) וגישה כלפי קריאה – קשורים באופן חיובי ומובהק להבנת הנקרא, גם לאחר שליטה על יכולת מילולית וקריאת מילים. ממצאים אלה מראים כי תפיסה עצמית כקוראים היא מנבא ייחודי של הבנת הנקרא, מעבר למיומנויות הטכניות והלשוניות. במילים אחרות: הבנת הנקרא אינה קשורה רק למה שהתלמידים יודעים לעשות כקוראים, אלא גם לאופן שבו הם תופסים וחווים את עצמם כקוראים.

זהות שלילית וחרדת קריאה – נורות האזהרה המוקדמות

במחקר מאוחר יותר, בחנו קציר ושותפיה (Katzir et al., 2009) באופן ספציפי את הקשר בין תפיסה עצמית כקוראים ובין חרדת קריאה בקרב תלמידי כיתה ב', ונמצא כי חרדת קריאה קשורה לתפיסה עצמית נמוכה וששתיהן מושפעות מקריאת מילים, זיכרון עבודה ומגדר. זיהוי הקשרים הללו בגיל צעיר מדגיש עד כמה ההיבט הרגשי של הקריאה מתפתח בד בבד עם המיומנויות הטכניות ואין להפרידו מהן, ומעלה שאלה פדגוגית חשובה: אם תלמידים מפתחים חרדה וזהות שלילית כקוראים כבר בכיתה ב', האם אנחנו מתערכים מוקדם מספיק? והאם ההתערבויות שלנו מתייחסות לממד הרגשי או רק למיומנויות הטכניות?

ממצאים מצטברים מצביעים על כך שחוויות חוזרות של קושי וכישלון עלולות ליצור מעגל מתמשך שבו הישגים נמוכים מחזקים רגשות אקדמיים שליליים, ורגשות אלה פוגעים בתורם במוטיבציה, במעורבות ובהישגים עתידיים. (Pekrun et al., 2017; Wigfield & Eccles, 2020) בהקשר של הקריאה, מעגל כזה עלול להתבטא בהימנעות משימות קריאה ובהיחלשות הדרגתית של תחושת המסוגלות ושל הזהות העצמית כקוראים.

מעגלי שחיקה רגשית וזהות קורא – מדוע ההתערבות הפדגוגית חיונית?

במחקר אורך שנערך במרכז אדמונד י. ספרא לחקר המוח בלקויות למידה, אשר עקב אחר 1,333 תלמידי כיתות ד'–ה' לאורך שנת לימודים, זוהו שני אשכולות של לומדים – בעלי תפיסה עצמית גבוהה ונמוכה כקוראים (Segal, Dotan, & Katzir, 2023). נמצא כי מרבית התלמידים נותרו באותו אשכול לאורך השנה, ובד בבד חלה ירידה כללית ברגשות חיוביים כלפי קריאה בכל הרמות. ממצאים אלו מדגישים את הצורך בהתערבויות המטפלות לא רק בפיתוח מיומנויות קריאה, אלא גם בבניית זהות אוריינית חיובית ובמניעת שחיקה רגשית, בייחוד לקראת חסיבת הביניים – שלב התפתחותי המאופיין בשאלות של זהות, שייכות ותחושת מסוגלות (Erikson, 1968) המשפיעות ישירות על האופן שבו תלמידים חווים את הלמידה האוריינית.

זהות אקדמית כשדה פעולה פדגוגי – סיפוח תפיסה עצמית חיובית וצמיחה

מחקרים מראים שכאשר תלמידים מאמצים תפיסה עצמית אקדמית חיובית המוטיבציה וההישגים שלהם עולים באופן בולט. המפתח מצוי בהעברת המסר שהזהות האקדמית אינה קבועה אלא מתפתחת וכי אתגרים מהווים חלק מתהליך הצמיחה. ניתן להבחין בין דפוס חשיבה מתפתח, הרואה יכולות כמשהו שניתן לטפח באמצעות מאמץ, אסטרטגיות ותמיכה מתאימה. זהו מסר שמתחבר באופן ישיר לממצאי המחקר שלנו ולפיהם תלמידים נוטים להישאר באותם אשכולות של תפיסה עצמית – אלא אם ננקוט פעולה פדגוגית מכוונת לשנות את הנרטיב הזה. הקשר בין תפיסה עצמית ובין מיומנויות קריאה הוא דו-כיווני: הצלחה בקריאה משפרת תפיסה עצמית, ותפיסה עצמית חיובית מובילה להשקעת מאמץ רב יותר ולהישגים טובים יותר. המעגל הזה יכול להיות חיובי או שלילי ולכן חשוב לשלב בהוראה רכיבים המחזקים הן מיומנויות והן זהות.

2. הדיאלוג כמנוע של זהות ולמידה

ביסוד הלמידה המשמעותית עומד לא רק התוכן הנלמד, אלא האופן שבו קולות נשמעים, נפגשים ונענים זה לזה. הגישה הדיאלוגית רואה בשיח הכיתתי יותר מאמצעי תקשורת או טכניקת הוראה; היא רואה בו מרחב של קשר שבו הלומד מוכר, נשמע ומשתתף באופן פעיל בבניית המשמעות של התכנים הנלמדים. כאשר תלמידים מוזמנים לדיאלוג פתוח ומבוסס הקשבה, הם אינם רק מגיבים לשאלות המורה, אלא מנסחים את עצמם כלומדים: דרך השיחה נבנית זהות אקדמית, מתעצבת מוטיבציה ונוצרת תחושת שייכות לכיתה ולתהליך הלמידה.

הבסיס התפיסתי של הגישה הדיאלוגית נשען על ראיית הקשר האנושי כמרחב של צמיחה. ההוגה מרטין בובר (Buber, 1923, 1954) הבחין בין שני סוגים של יחסים: יחסי אני-זה (I-It) שבהם האחר נתפס כאובייקט, ויחסי אני-אתה (I-Thou) שבהם מתקיים מפגש אנושי מלא, פתוח ומשפיע הדדית. בהקשר החינוכי, הבחנה זו משמעה שכאשר מורה פוגש תלמיד לא כ"נמען להעברת ידע" אלא כאדם שלם – בעל מחשבות, רגשות ונקודת מבט ייחודית – נוצר מרחב שבו למידה עמוקה יכולה להתרחש. במרחב זה התלמיד אינו רק קולט מידע, אלא שותף פעיל בבניית משמעות משותפת.

ממצאים אמפיריים מחזקים תפיסה זו. ניסטרנד (Nystrand, 1997) במחקר רחב היקף על שיח כיתתי שכלל כ-1,100 שיעורים ב-112 בתי ספר תיכוניים, הבחין בין שיח מונולוגי – המאופיין ברצף של שאלה-תשובה-הערכה – לבין שיח דיאלוגי, שבו רעיונות נבחנים, מתפתחים ונבנים במשותף. ממצאיו הראו כי בכיתות שבהן התקיים שיח דיאלוגי שכיח, הפגינו התלמידים הבנת קריאה עמוקה יותר, חשיבה פרשנית מורכבת יותר ונכונות טיעונית איכותית יותר, ללא קשר לרקע חברתי-כלכלי. ממצאים אלו מלמדים שדיאלוג אינו רק אמצעי להגברת עניין או מעורבות, אלא גורם בעל השפעה ממשית על הישגים אקדמיים.

החשיבות של הוראה דיאלוגית מתחדדת במיוחד בגיל ההתבגרות. אקלס ורוזר (Eccles & Roeser, 2011) מתארים כיצד המעבר לחטיבת הביניים מלווה לעיתים בירידה במוטיבציה, בעניין ובהישגים, בין השאר משום שבית הספר הופך לפחות אישי ופחות רלוונטי לעולמם של התלמידים. כאשר ההוראה מתמקדת בהעברת חומר – הזמין כיום גם מחוץ לבית הספר – תלמידים מתקשים לראות את ערכה. לעומת זאת, הוראה המבוססת על דיאלוג אותנטי, שבה מורים ותלמידים בוחנים רעיונות יחד, שואלים שאלות משמעותיות ובונים הבנה משותפת, הופכת את בית הספר למרחב של מפגש אנושי ולמידה רלוונטית.

אלכסנדר (Alexander, 2008) תיאר עקרונות אלו במסגרת חמשת עקרונות ההוראה הדיאלוגית: הוראה קולקטיבית, הדדית, תומכת, מצטברת ומכוונת מטרה. עקרונות אלו מדגישים כי דיאלוג אפקטיבי אינו שיח חופשי בלבד, אלא תהליך פדגוגי מכוון, המשלב הקשבה, רציפות רעיונית וחתימה להבנה עמוקה. מחקר ניסויי עדכני שערכו באור וון דר וין (Bouwer & Van der Veen, 2024), הראה כי תלמידים שלמדו כתיבה בגישה דיאלוגית כתבו טקסטים עשירים ומאורגנים, בעלי קול אישי ברור ודיווחו על עלייה ניכרת במוטיבציה לכתיבה. ממצאים אלו משתלבים עם ממצאי המחקר המלווה לתוכנית, שהעלו כי קיים קשר בין דיאלוג, תפיסה עצמית כקוראים וכותבים ובניית זהות אקדמית חיובית.

קריאה וכתיבה דיאלוגית בתוכנית "מסע בדרך המילים"

על בסיס עקרונות אלו פותחה בתוכנית תפיסה של קריאה וכתיבה דיאלוגית, הוראה בקריאה, בשיח ובכתיבה רצף פדגוגי אחד. הקריאה משמשת נקודת מוצא לשיח פרשני ורגשי, השיח הכייתי מאפשר עיבוד משותף של רעיונות וחוויות, והכתיבה – האישית והקולקטיבית – מציעה מרחב להעמקת ההבנה, לביטוי קול אישי ולרפלקציה. בתוך רצף זה מתקיימת הקניה מפורשת של אסטרטגיות קריאה וכתיבה, לצד דיאלוג מתמשך על תהליכי הכתיבה ותוצריה, באופן המחזק הן מיומנויות אורייניות והן ויסות עצמי וזהות כותב. תפיסה זו של קריאה וכתיבה דיאלוגית מעמידה נדבך מרכזי במודל הפדגוגי של התוכנית, ותוצג בהרחבה בפרק העוסק במודל ובהטמעתו בשדה.

3. מסיפורים עתיקים ללמידה עכשווית: מסע הגיבור כמנוע לשיח ולמשמעות

מתוך מטרה לקדם קשר, מוטיבציה ולמידה משמעותית, אנו מציעים להשתמש ב"מסע הגיבור" כמסגרת מארגנת המעוררת עניין רגשי ואינטלקטואלי ומזמינה שיח דיאלוגי טבעי. קמפבל (Campbell, 1949) זיהה תבנית נרטיבית המשותפת לסיפורים מכל רחבי העולם: גיבור עוזב את העולם המוכר, נקרא להרפתקה, מתמודד עם ניסיונות, עובר טרנספורמציה וחוזר עם חוכמה, ויונג (Jung, 1969) הציע שהתבנית מושרשת בארכיטיפים של התת-המודע הקולקטיבי – מבנים נפשיים בסיסיים המשותפים לכל בני האדם. מתבגרים נמצאים בדיוק באמצע מסע הגיבור שלהם: הם עוזבים את העולם המוכר של הילדות, מתמודדים עם אתגרים פיזיים ורגשיים, נאבקים עם ספקות ומבקשים לגלות מי הם, וכאשר הם קוראים סיפורים על דמויות העוברות מסעות דומים, הם רואים את עצמם במראה הספרותית. במסגור תהליך הלמידה עצמו כמסע גיבור, נוצר נרטיב המסייע להבין קשיים כחלק טבעי מהדרך – לא כאינדיקציה לכישלון אלא כשלב הכרחי בצמיחה.

שילוב מסע הגיבור במקצועות שפה ורבי מלל מאפשר לתלמידים לשהות זמן ארוך יותר עם גיבור אחד, במקום ללמוד מטקסטים מקוטעים, ולעקוב אחר מסע שלם של דמות המתפתחת ומשתנה. לדוגמה, סיפור יוסף מאפשר עיסוק דיאלוגי בשאלות של דחייה, ירידה, אחריות וצמיחה מתוך משבר, בעוד סיפור יונה מזמן בחינה של הימנעות, פחד משליחות והתמודדות עם קריאה לשינוי. הוראת ספרות, קריאה ברומן המתמקד בגיבור מתבגר, מאפשרת לתלמידים לזהות נקודות מפנה, לבחון תהליכי בחירה והשתנות, ולחבר בין עולמו של הגיבור לבין חוויות אישיות של התבגרות. גם בהיסטוריה אפשר למסגר תהליכים היסטוריים במסע של דמות או קבוצה – כגון מנהיג, מהגר או תנועה חברתית – כיציאה מן המוכר, התמודדות עם אתגרים, קונפליקטים והכרעות ערכיות, ותהליכי שינוי אישיים וקולקטיביים. במקצוע העברית מסגרת זו מאפשרת חיבור בין ניתוח טקסטים, הבעה בכתב ורפלקציה אישית. בכל

הדוגמאות הללו הרצף הנרטיבי של מסע הגיבור יוצר תשתית לשיח רגשי וערכי מתמשך, המחבר בין הטקסטים הנלמדים לבין עולמם הפנימי של התלמידים, ומעמיק את הלמידה האוריינית המשמעותית.

מסע הגיבור, הכולל עזיבה של המוכר, התמודדות עם פחדים וניסיונות וקבלת החלטות מורכבות, מזמן שיח דיאלוגי עשיר המחבר בין עולמם של התלמידים לבין הטקסט הספרותי. פתיחה של הלמידה מתוך מבט רגשי – משפט, סיטואציה או דילמה אנושית – מאפשרת לעורר סקרנות ומעורבות, ומיישמת את התובנה שלפיה רגש משמש שער לחשיבה ולהבנה. בתוך שיח זה, המורה אינה מתמקדת רק בהעברת ידע, אלא בהובלת תהליך של בניית משמעות משותפת, שבו קולות שונים נשמעים ונוצר חיבור אישי לדמות ולטקסט.

העיסוק הדיאלוגי בגיבורים ובמסעותיהם מעורר עניין טבעי, שכן התלמידים מזהים בדמויות הספרותיות בני אדם מורכבים המתמודדים עם ספקות, פחדים וטעויות – ולא דמויות מושלמות. הזדהות זו מאפשרת לתלמידים לבחון שאלות של בחירה, התמודדות וצמיחה גם ביחס לעצמם, ומחזקת תחושת מסוגלות: אם הגיבור יכול להתקדם למרות הקושי – גם אני יכול. השיח, המתחיל כדיבור כיתתי, מתרחב באופן טבעי לשיח כתוב, שבו תלמידים כותבים על הדמות, על עצמם ועל הקשרים ביניהם, ובכך מעמיקים הן את ההבנה האוריינית והן את העיבוד הרגשי והזהותי.

4. מהשיח הדבור לשיח הכתוב: שני סוגי כתיבה משלימים

הקריאה הדיאלוגית והשיח הכיתתי פותחים מרחב של פרשנות, הקשבה ובניית משמעות משותפת; הכתיבה מאפשרת להעמיק את המרחב הזה ולהפוך אותו לתהליך אישי ומודע יותר. כאשר תלמידים כותבים בעקבות קריאה ושיחה, הם אינם רק "מסכמים" את מה שלמדו, אלא מארגנים מחדש ידע, בוחרים מה חשוב, מחברים בין רעיונות, מנמקים, שוקלים ראיות ומנסחים עמדה. במובן זה, הכתיבה היא כלי לחשיבה וללמידה: היא מאטה את תהליך ההבנה, הופכת אותו לגלוי, ומאפשרת לתלמידים לבחון את מחשבותיהם, לדייק אותן ולשוב אל הטקסט בעמדה פרשנית עשירה יותר. ממצאי מחקר ומטה-אנליזות מראים כי כתיבה על אודות טקסטים תורמת להבנת הנקרא, וכי הוראת כתיבה מבוססת אסטרטגיות, תכנון, משוּב ושכתוב משפרת הן את איכות הכתיבה והן מדדי קריאה בקרב תלמידים בגיל בית הספר (Graham & Hebert, 2011; Graham & Harris, 2017; Graham et al., 2023). לכן, בתוכנית "מסע בדרך המילים", הכתיבה נתפסת כהמשך טבעי של הקריאה והשיח: מרחב שבו תלמידים מעבדים משמעות, מפתחים הבנה אוריינית ומגבשים קול אישי. עם זאת, חשוב להדגיש כי עצם הגדלת כמות הכתיבה בכיתה אינה מספיקה כדי לשפר את איכות הכתיבה. תלמידים אכן זקוקים להזדמנויות רבות לכתוב, אך כתיבה מקדמת למידה כאשר היא מלווה בתמיכה פדגוגית מפורשת: הצבת מטרות, פעילויות הכנה לכתיבה, הוראת אסטרטגיות לתכנון, ניסוח, שכתוב ועריכה, משוּב ממורה ומעמיתים וחיבור מתמשך בין קריאה, שיח וכתיבה. במובן זה, תפקיד המורה אינו רק לתת משימת כתיבה, אלא לבנות סביבת כתיבה שבה תלמידים מקבלים כלים, מתנסים, משוחחים על רעיונותיהם, משכללים את הטקסטים שלהם ומפתחים בהדרגה אחריות ועצמאות ככותבים (Graham, Collins, & Ciullo, 2024).

מתוך תפיסה זו, הכתיבה מובנת כתהליך מורכב של בניית משמעות הכולל תרגום רעיונות לשפה כתובה ופתרון בעיות קוגניטיביות שמחייב תכנון, ביצוע ובקרה (Bereiter & Scardamalia, 1987; Zimmerman, 1997). תהליך זה אינו מתרחש בחלל ריק, אלא מתעצב ביחסים שבין מטרות הכותב, הטקסט הנבנה והקהל שאליו הוא מופנה. פיתוח כתיבה אפקטיבית דורש אפוא שילוב בין מיומנויות

לשוניות, כגון מבנה טקסט, אוצר מילים ותחביר, לבין יכולות קוגניטיביות וחברתיות, כגון גיבוש רעיונות, בחינת נקודות מבט והתאמת המסר לקורא. תהליך הכתיבה מתבצע בשלושה שלבים מרכזיים: תכנון הכתיבה, תרגום הרעיונות לכתב ושכתוב הטקסט (Graham & Harris, 2023). את המרכיבים האלה התאמנו למודל הכתיבה הפדגוגי ושיימנו אותם כך שיתאימו לסיפור המסע.

הגישה הדיאלוגית להוראה של מסע הגיבור מובילה באופן טבעי מהשיח הדבור בכיתה לשיח הכתוב האישי והקולקטיבי, שבו שני סוגי כתיבה משלימים – כתיבה לשם הבנה וכתיבה לשם הבעה – המאפשרים לפתח בו זמנית פיתוח אורייני ופיתוח אישי. ההבחנה בין שני סוגי הכתיבה היא מהותית ומשקפת שתי פונקציות שונות וחשובות של הכתיבה בחינוך.

כתיבה לשם הבנה מטרתה לנתח, להבין ולהסביר רעיונות, טקסטים ותהליכים באופן שיטתי ומובנה. זוהי כתיבה אקדמית במהותה – כתיבה הדורשת ארגון הגיוני של מחשבות, הצגת טענות מגובות בראיות וניתוח ביקורתי של מידע. כאשר תלמיד כותב מסה אנליטית על התפתחות הדמות ברומן, למשל "כיצד הדמות המרכזית השתנתה לאורך הספר?", הוא נדרש לזהות שינויים ספציפיים, לצטט דוגמאות מהטקסט, לנתח את הגורמים שהובילו לשינויים ולהסביר את המשמעות של השינויים האלה. זוהי כתיבה שמאגרת חשיבה ברמה גבוהה: ניתוח (פירוק הטקסט לרכיבים והבנת הקשרים ביניהם), סינתזה (חיבור בין רעיונות שונים לתובנה חדשה), והערכה (שיפוט מבוסס על קריטריונים ברורים). כתיבה זו הופכת את החשיבה לנראית – התלמיד רואה את המחשבות שלו על הנייר ויכול לבחון אותן, לשפר אותן ולבנות הבנה עמוקה יותר. מחקרים מראים שכתיבה לשם הבנה משפרת הבנת הנקרא ומעמיקה את התפיסה של רעיונות מורכבים (Graham & Perin, 2007). תלמידים שכותבים על טקסטים מבינים אותם טוב יותר מתלמידים שרק קוראים אותם.

כתיבה לשם הבעה לעומת זאת, היא כתיבה שמטרתה לבטא רגשות, להעלות מחשבות אישיות, לעבד חוויות ולבנות נרטיב עצמי. זוהי כתיבה שפונה לעולמו הפנימי של הכותב ומבקשת לתת לו ביטוי אותנטי במילים. כתיבה לשם הבעה יכולה ללבוש צורות שונות: יומן אישי שבו אנו כותבים על חוויות יום-יומיות ומעבדים רגשות; כתיבה רפלקטיבית שבה אנו חושבים על התנהגות או החלטה שקיבלנו ומנסים להבין אותה; כתיבה יצירתית שבה אנו מבטאים רעיונות ורגשות דרך סיפור, שיר או דיאלוג; וכתיבה אקספרסיבית שבה אנו כותבים על חוויה רגשית משמעותית – שמחה, עצב, כעס, פחד – כדי לעבד אותה. אחרי שהתלמיד כותב את המסה האנליטית על התפתחות הדמות, המורה מבקשת ממנו לכתוב רפלקציה אישית: "תאר רגע בחייך שבו גם אתה חצית סף, יצאת מהעולם המוכר והבטוח לעבר משהו חדש ומאתגר. מה הרגשת? ממה חששת? מה גילית על עצמך?" כאן הכתיבה אינה אנליטית אלא אישית. התלמיד יכול לכתוב על המעבר לחטיבת הביניים, על היום הראשון בחוג חדש, על רגע שבו החליט להתמודד עם פחד, על פרידה מחבר. הוא מתאר לא רק מה קרה אלא מה הוא הרגיש, איך זה השפיע עליו ומה הוא למד על עצמו. כתיבה מסוג זה מאפשרת לו להבין את עצמו ואת מניעיו, ולבנות את הסיפור שלו.

מחקרים על כתיבה אקספרסיבית מראים שכתיבה על חוויות רגשיות עמוקות משפרת רווחה נפשית, מפחיתה חרדה, מחזקת את מערכת החיסון ותורמת לתחושת שליטה ומסוגלות (Pennebaker & Seagal, 1999). הסיבה לכך היא שכתיבה לשם הבעה משמשת כלי לוויסות רגשי: כאשר מתבגרים כותבים על רגע שבו הם כעסו, פחדו או חשו תסכול, הם מבטאים את הרגש במילים, מסוגלים להבין ולעבד אותו ובכך יכולים להבין אותו טוב יותר. הכתיבה הופכת כלי לוויסות – במקום להיות מוצפים ברגש ולהגיב באופן אימפולסיבי, הם מארגנים אותו בנרטיב קוהרנטי המאפשר הבנה, פרספקטיבה והתמודדות.

קציר ועמיתיה (Katzir et al., 2018) מתארים את החשיבות של ויסות עצמי בקריאה ובהבנת הנקרא כיכולת לפקח על התהליך, להעריך את עצמנו ולבחור אסטרטגיות יעילות. כתיבה רפלקטיבית מפתחת בדיוק את המיומנות הזאת: התלמידים לומדים להתבונן בתהליך הפנימי שלהם, ולשנות דפוסים בהתאם.

השילוב של כתיבה לשם הבנה וכתיבה לשם הבעה בהקשר של מסע הגיבור מאפשר לתלמידים לראות קשרים עמוקים בין הטקסט שהם קוראים לבין חייהם שלהם – הם לא קוראים "על" דמות ספרותית מרוחקת אלא קוראים עם הדמות, דרך הדמות, ואז כותבים על עצמם דרך העדשה של המסע. כאשר תלמיד כותב מסה אנליטית על הטרגדיה של הדמות ואחר כך כותב רפלקציה אישית על הטרגדיה האנליטית שהוא עצמו עובר, שתי הכתיבות משלימות זו את זו ויוצרות למידה משמעותית: הכתיבה האנליטית מלמדת אותו לחשוב באופן מובנה ושיטתי, והכתיבה האישית מחברת את הלמידה לחייו ולזהותו. זהו שילוב טבעי של פיתוח אוריינות (מיומנויות ניתוח, כתיבה אקדמית, חשיבה ביקורתית) ופיתוח אישי (עיבוד רגשי, בניית זהות, ויסות עצמי, תכנון עתיד).

האתגר בהוראה הכתיבה

מטה-אנליזה רחבת היקף בתחום הוראת הכתיבה מצביעה על קושי בולט של מורים ללמד כתיבה באופן שיטתי, בייחוד בגיל ההתבגרות ובתחומי דעת מגוונים (Graham & Perin, 2007). מחקרים ותיאורי יישום מדגישים כי קידום כתיבה בכלל מקצועות הלימוד מחייב הכשרה ומעורבות פעילה של מורים, גם מחוץ לדיסציפלינת השפה, לצד תמיכה מערכתית מתמשכת והשמעה בית ספרית רחבה (Herkner, Pydde, & Tschirpke, 2012).

האתגר המרכזי בשדה נוגע לאופן שבו מורים מלמדים כתיבה בפועל – כתוצר סופי בלבד, ולא כתהליך מתמשך של חשיבה, ויסות ובניית משמעות. מחקר עכשווי מדגיש את החשיבות שבהוראת כתיבה כתהליך מחזורי ומתמשך, הכולל תכנון, ניסוח, שכתוב, רפלקציה ושוב שכתוב (Graham & Harris, 2023).

אחד המודלים המבוססים ביותר להוראת כתיבה כתהליך הוא SRSD – Self Regulated Strategy Development – גישה מחקרית המשלבת הקניה מפורשת של אסטרטגיות כתיבה עם רפלקציה, ניסוח עצמי וויסות התהליך על ידי הלומד (Graham & Harris, 2005). גישה זו מסייעת למתבגרים לקחת בעלות על הכתיבה שלהם בכך שהם לומדים לא רק מה לכתוב, אלא כיצד לנהל את תהליך הכתיבה.

מודל ה-SRSD בנוי משישה שלבי הוראה מדורגים: פיתוח והפעלת ידע קודם, דיון באסטרטגיה, הדגמת האסטרטגיה על ידי המורה, שינון האסטרטגיה, תרגול מונחה ויישום עצמאי. רצף זה משקף את עקרונות ההוראה המדורגת ואת אזור ההתפתחות הקרובה (Vygotsky, 1978) – מושג המתייחס לפער שבין מה שתלמיד מסוגל לעשות בכוחות עצמו לבין מה שהוא מסוגל לעשות בעזרת תיווך, הדגמה ותמיכה של מורה או עמיתים מיומנים יותר. מודל זה מדגיש כי תלמידים אינם מתבקשים פשוט "לכתוב חיבור טוב", אלא לומדים אסטרטגיות ספציפיות לתכנון, ארגון, ניסוח ושכתוב. האסטרטגיות מודגמות בפועל, מתורגלות בליווי המורה, ובהדרגה מועברת האחריות ללומד, תוך הצבת מטרות, ניסוח התקדמות ורפלקציה על תהליך הכתיבה והצמיחה האישית.

ארבעת עמודי התווך למודל פדגוגי יישומי

מן האמור בפרק זה עולה כי אתגרי האוריינות בחטיבת הביניים אינם אתגרים טכניים בלבד, אלא משקפים מפגש מורכב בין תהליכי התבגרות רגשיים-זהותיים לבין דרישות אקדמיות מתעצמות. תלמידים בגיל זה אינם נדרשים רק לקרוא טקסטים ולכתוב תשובות: הם נדרשים להבין רעיונות מורכבים, לפרק נקודות מבט, להשתתף בשיח, לגבש עמדה, לארגן מחשבות ולהשמיע קול אישי. לכן טיפוח אוריינות בחטיבת הביניים מחייב פדגוגיה הרואה בקריאה, בדיבור ובכתיבה חלקים של אותו תהליך התפתחותי-לימודי.

הידע המחקרי המצטבר מצביע על ארבעה עקרונות מרכזיים העומדים בבסיס התוכנית: (1) למידה אוריינית משמעותית בגיל ההתבגרות נשענת על אינטגרציה בין רגש וקוגניציה, ועל ההבנה שתלמידים לומדים, קוראים וכותבים מתוך חוויות של עניין, מסוגלות, שייכות וקשר עם דמויות משמעותיות; (2) הוראה דיאלוגית מאפשרת להפוך את הכיתה למרחב של הקשבה, פרשנות ובניית משמעות משותפת; (3) מסגרת מסע הגיבור מעניקה ללמידה מבנה נרטיבי והתפתחותי המחבר בין טקסטים, דמויות, בחירות וקונפליקטים לבין עולמם של מתבגרים; (4) שילוב כתיבה בתהליך הלמידה מאפשר לתלמידים לעבד רעיונות, להעמיק הבנה, לפתח חשיבה פרשנית וטיעונית, לבטא חוויה אישית ולבנות זהות אוריינית.

מתוך עקרונות אלו פותחה התוכנית "כתיבה דיאלוגית – מסע בדרך המילים" כמענה פדגוגי מבוסס מחקר לטיפול אוריינית שפתית בחטיבת הביניים. התוכנית אינה מציעה הוראת כתיבה במנותק מקריאה, שיח ומשמעות, אלא מבקשת ליצור רצף אורייני שלם: תלמידים פוגשים טקסט או סוגיה דרך שאלה מניעה, מעמיקים בהם באמצעות קריאה דיאלוגית ושיח פרשני, מרחיבים את שפתם ואת הבנתם באמצעות עבודה עם מילים, מושגים ונקודות מבט, וממשיכים מן השיח הדבור אל כתיבה לשם הבנה וכתיבה לשם הבעה. התהליך מסתיים בשיח על התוצר הכתוב, בשכתוב וברפלקציה, כך שהכתיבה אינה נתפסת כתוצר סופי בלבד, אלא כחלק מתהליך מתמשך של חשיבה, בירור, דיאלוג וצמיחה.

המודל הפדגוגי של התוכנית "מסע בדרך המילים" מתרגם את ארבעת עמודי התווך לרצף הוראה יישומי וגמיש, שניתן להתאמה למקצועות רבי-מלל שונים וליחידות לימוד מגוונות, ובו כמה מרכיבים:

1. **שאלה מניעה** – פתיחת הלמידה בשאלה רחבה, משמעותית ורלוונטית לעולמם של התלמידים, המזמינה סקרנות, עמדה ושיח.
2. **קריאה דיאלוגית** – מפגש עם טקסטים, דמויות, מקורות או סוגיות, תוך עידוד פרשנות, שאילת שאלות, הקשבה לקולות שונים וביסוס הבנה על ראיות מן הטקסט.
3. **הכנה לכתיבה** – מעבר מן הקריאה והשיח אל ארגון רעיונות, בירור מושגים, הרחבת אוצר המילים, גיבוש עמדה ותכנון ראשוני של הכתיבה.
4. **תמיכה בתהליכי כתיבה** – אסטרטגיות כתיבה מבוססות על מודל DSRS.
5. **דיאלוג ומשוב על התוצר הכתוב** – הקשבה מעריכה/פרשנית עם עמיתים/מורה.
6. **כתיבה מחדש, הרהור ושיתוף** – דיוק הכתיבה (תוכן, מבנה ולשון), רפלקציה על תהליך הכתיבה ושיתוף עם קהילת כותבים.

שלב 6: כתיבה מחדש, הרהור ושיתוף

דיוק הכתיבה (תוכן, מבנה ולשון), רפלקציה על תהליך הכתיבה ושיתוף עם קהילת כותבים

שלב 5: דיאלוג ומשוב על התוצר הכתוב

הקשבה מעריכה/פרשנית עם עמיתים/מורה

שלב 4: תמיכה בתהליכי כתיבה

אסטרטגיות כתיבה מבוססות על מודל SRSD

שלב 1: שאלה מניעה הקריאה ללמידה

שלב 2: קריאה דיאלוגית הבנייה משותפת של משמעות ושל אוצ"מ

שלב 3: הכנה לכתיבה יצירת גשר בין דיבור לכתיבה; הקנייה ויישום של אסטרטגיות מעבר לקראת הכתיבה

מעגל הכתיבה הדיאלוגי

שילוב 2 סגנונות כתיבה

מדוע מסע הגיבור?

- מבנה נרטיבי בעל תהודה רגשית
- ממסגר קושי כחלק מצמיחה
- מגשר בין פרשנות ספרותית לבין חוויות אישיות של מתבגרים

כתיבה לשם הבעה

כתיבה המעודדת יצירת חיבור אישי ורגשי עם הנושא ומעודדת חיפוש ובניית זהות

כתיבה לשם הבנה

משימות המתמקדות בעיבוד וניתוח של תכנים המאפשרים העמקה קוגניטיבית

הרצף הזה מבטא את התפיסה המרכזית של התוכנית: אוריינות מתפתחת כאשר תלמידים קוראים, מדברים, כותבים, מקבלים משוב, משכתבים וחוזרים לחשוב. במובן זה, המודל אינו רק סדר פעולות להוראה, אלא מסגרת פדגוגית המחברת בין הבנה, שפה, רגש וזהות. הוא מאפשר למורים להחזיק בעת ובעונה אחת את היעדים האורייניים של המקצוע – הבנת טקסטים, פיתוח שפה, כתיבה וחשיבה – ואת הצרכים ההתפתחותיים של תלמידי חטיבת הביניים: צורך בקול, בשייכות, במשמעות ובתחושת מסוגלות.

שער זה הציג את התשתית הרעיונית שעליה נשענת התוכנית. השער הבא יתרגם תשתית זו לכלים פדגוגיים וליחידות הוראה, ויציע למורים דרכים מעשיות ליישום המודל בכיתה: כיצד לנסח שאלה מניעה, כיצד להוביל קריאה דיאלוגית, כיצד לפתח שיח פרשני ואוצר מילים, כיצד לשלב כתיבה לשם הבנה וכתיבה לשם הבעה, וכיצד להפוך משוב, שכתוב ורפלקציה לחלק בלתי נפרד מתהליך הלמידה.

שער שני. כלים פדגוגיים ומדריך יישומי



בשער הראשון הוצגה התשתית הרעיונית של התוכנית: תפיסה הרואה באוריינות בחטיבת הביניים תהליך התפתחותי-לימודי המחבר בין רגש וקוגניציה, דיאלוג, מסגרת מסע הגיבור וכתביה לשם הבנה והבעה. **שער זה עובר מן הרעיון אל המעשה, ומציע למורות ולמורים ארגז כלים פדגוגי ליישום המודל בכיתה.** הכלים נועדו לסייע בבניית רצף הוראה אורייני ודיאלוגי, שבו תלמידים פוגשים טקסטים ורעיונות, משוחחים עליהם, מרחיבים את שפתם, כותבים, מקבלים משוב, משכתבים ומתבוננים בתהליך הלמידה שלהם.

הכלים המוצגים בשער נוסו בכיתות חטיבת הביניים של בתי ספר של רשת עתיד, ותובנות שעלו מן היישום בשדה – מה הצליח ומה דרש תיקון ושיפור – שימשו לחידודם ולשיפורם. לכן הכלים אינם מוצגים כ"מתכונים סגורים", אלא כמבנים פדגוגיים גמישים, שמורות ומורים יכולים להתאים לטקסטים, לתחומי הדעת, למאפייני הכיתה ולמטרות ההוראה שלהם.

השער מתמקד בשבעה כלים מרכזיים:

 כלי 4. מטלות כתיבה (עמ' 28)	 כלי 3. הכנה לכתיבה (עמ' 26)	 כלי 2. קריאה דיאלוגית (עמ' 23)	 כלי 1. שאלה מניעה (עמ' 12)
 כלי 7. שכתוב ורפלקציה (עמ' 36)	 כלי 6. דיאלוג סביב תוצר כתוב (עמ' 34)	 כלי 5. אסטרטגיות כתיבה מפורשות (עמ' 31)	

כל כלי מייצג חוליה אחת ברצף הפדגוגי של התוכנית. **יחד הכלים יוצרים מהלך שלם: מן השאלה אל הטקסט, מן הטקסט אל השיח, מן השיח אל הכתיבה, ומן הכתיבה אל המשוב, השכתוב והצמיחה האוריינית.**

הכלים מוצגים במבנה אחיד: תחילה מוסבר מהו הכלי ומה הערך הפדגוגי שלו, לאחר מכן מוצעות דרכים מעשיות לשימוש בכיתה, דוגמאות ליישום ודגשים שעלו מן ההתנסות בשדה. המבנה האחיד נועד להקל על מורות ומורים לבחור כלי מתאים לצורך מסוים בהוראה: פתיחת יחידה, העמקת קריאה, פיתוח שיח, הכנה לכתיבה, בניית מטלת כתיבה, מתן משוב או הובלת תהליך שכתוב.

לצד שבעת הכלים, מוצגות בשער זה גם **הרחבה על מסע הגיבור כמסגרת מארגנת לתכנון למידה.** מסע הגיבור אינו כלי נוסף במובן הצר, אלא עדשה פדגוגית שיכולה ללוות את כל שלבי העבודה. השימוש במסגרת זו מאפשר לחבר בין מטרות אורייניות לבין שאלות של זהות, שייכות, מסוגלות וקול אישי – שאלות העומדות במרכז של חוויית הלמידה בגיל ההתבגרות.

חשוב להדגיש: **הכלים אינם מחייבים יישום מלא של התוכנית כולה.** מורה יכולה להתחיל באימוץ כלי אחד – למשל, שאלה מניעה טובה יותר, עצירות דיאלוגיות בזמן קריאה, הכנה קצרה לכתיבה או

שכתוב ממוקד של פסקה אחת. עם זאת כוחם המלא של הכלים מתגלה כאשר הם משתלבים לרצף פדגוגי אחד, שבו הקריאה, השיח והכתיבה מזינים זה את זה. במובן זה, שער הכלים נועד לשמש גם מקור השראה וגם מדריך עבודה: לאפשר למורות ולמורים לבחור, להתנסות, להתאים ולבנות בכיתתם מרחב אורייני שיש בו הבנה, שפה, דיאלוג ומשמעות.

כלי 1 | שאלה מניעה

מהו הכלי?

פעמים רבות יחידת לימוד נפתחת בהכרזה על הטקסט או על הנושא שלו. פתיחה מסוג זה מסמנת לתלמידים מהו החומר הנלמד, אך לא בהכרח **מדוע** כדאי להתעניין בו, מה יש לברר בו או איזו שאלה אנושית, ערכית או רעיונית הוא מעלה. המלצתנו היא לכלול ביחידת הלימוד **שאלה שמזמינה חקירה והתדיינות**. במקום לקרוא "על" סיפור, פרק או אירוע היסטורי בלבד, התלמידים מוזמנים לקרוא כדי לברר יחד שאלה רחבה ומהותית העולה מן הטקסט. שאלה מניעה היא שאלה פתוחה, טעונה, מערערת ורלוונטית לעולם התלמידים, המשמשת עוגן רעיוני ופדגוגי ליחידת הלימוד. היא אינה חותרת לתשובה אחת נכונה, אלא מסמנת מרחב של חקירה, פרשנות ודיאלוג. במובן זה היא דומה למה שמכונה בספרות הפדגוגית "שאלה פורייה" או "שאלה גדולה": שאלה שיש לה כמה תשובות אפשריות, בדרך כלל גם סותרות; שאלה המערערת על המובן מאליו; שאלה המחברת לחיי התלמידים ולסוגיות אנושיות או חברתיות רחבות; ושאלה שיש בכוחה להניע למידה, דיון וכתיבה (הרפז, 2000; ברק ואחרים, 2020). חשוב להדגיש: השאלה המניעה אינה רק שאלת פתיחה יפה. תפקידה המרכזי הוא לארגן את יחידת הלימוד כולה – את הקריאה, את השיח, את מטלות הכתיבה ואת החזרה הרפלקטיבית בסוף היחידה. עם זאת אין הכרח שהיא תופיע בכל שלב בנוסח זהה ומפורש; לעיתים היא פועלת ברקע ככלי תכנוני המסייע למורה לבחור במה להתמקד, אילו שאלות לשאול, אילו משימות כתיבה להציע, ולכן להוביל את תהליך הלמידה.

למה זה טוב?

שאלה מניעה חזקה מסייעת להפוך את הלמידה מרצף פעילויות נפרדות לתהליך אחד בעל כיוון ומשמעות. היא **מחברת את הטקסט לעולמם של התלמידים** – השאלה מעוררת רגשות ודילמות בנוגע לבחירות, יחסים, זהות ושייכות. היא **ממקדת את הקריאה** – התלמידים קוראים לא רק כדי להבין מה כתוב, אלא כדי לברר סוגיה עמוקה יותר. היא **פותחת מרחב לשיח דיאלוגי** – משום שאין לה תשובה אחת, תלמידים יכולים להציע פרשנויות שונות, להסכים, להתנגד, לנמק ולהקשיב. היא **מכינה לכתיבה משמעותית** – הכתיבה אינה מנותקת מן הדיון, אלא ממשיכה את הברור שהשאלה פתחה. היא **מעוררת מעורבות וחשיבה ביקורתית** – שאלה טובה אינה מאשרת את המובן מאליו, אלא מזמינה את התלמידים לבחון מחדש הנחות, עמדות ופרשנויות.

שאלות טובות אינן רק ביטוי לחוסר ידע, אלא דווקא ביטוי של מעורבות, הבנה ויחס פעיל וביקורת לידע. לדברי הרפז, השאלה עצמה יכולה לערער מבני ידע קיימים, ליצור "מצוקת שאלה" ולהניע חקירה משמעותית (הרפז, 2000).

איך להשתמש בכלי בכיתה?

השאלה המניעה יכולה ללוות את היחידה בשלוש נקודות זמן מרכזיות.

בפתיחת היחידה – הציגו את השאלה לפני הקריאה או לפני העיסוק המרכזי בטקסט. אפשרו לתלמידים להגיב אליה באופן אישי, אינטואיטיבי או רגשי. בשלב זה אין צורך למהר לתקן, לדייק או לסכם. המטרה היא לפתוח מרחב: לאסוף מחשבות ראשוניות, לשמוע עמדות, שאלות, התנגדויות וקולות שונים.

במהלך היחידה – העלו את השאלה בדרכים שונות תוך כדי הקריאה, השיח והכתיבה בכיתה. אין צורך לחזור בכל פעם על הנוסח המדויק, ואפשר אף לפרק את השאלה לשאלות משנה. כך השאלה אינה נשארת סיסמה כללית, אלא הופכת לעדשה המכוונת את הקריאה ואת הדיון.

בסיום היחידה – חזרו אל השאלה לאחר הקריאה, הדיון והכתיבה. בקשו מהתלמידים להשוות בין עמדתם הראשונית לבין מחשבתם בסוף התהליך: מה חשבתם בתחילת היחידה, ומה אתם חושבים עכשיו? מה בטקסט, בדיון או בכתיבה גרם לכם לשנות, לדייק או לחזק את עמדתכם?

דגשים פדגוגיים

שמרו על זיקה ברורה לטקסט – שאלה מניעה טובה אינה מתרחקת מדי מן הטקסט. היא יכולה להיות סוגיה רחבה, אבל עליה להחזיר את התלמידים אל הדמויות, האירועים, המילים והראיות.

אל תחפשו תשובה שכבר נמצאת בטקסט – אם אפשר לענות על השאלה באמצעות איתור פשוט של מידע, זו אינה שאלה מניעה אלא שאלת הבנה. שאלה מניעה מתבססת על הבנת טקסט, אבל דורשת גם פרשנות, שיקול דעת, ידע קודם, עמדה ולעיתים גם הזדהות או התנגדות.

בחרו שאלה שיש בה מתח – שאלה טובה מזמינה יותר מצד אחד סביר. היא מאפשרת לתלמיד אחד לומר "כן", המעשה היה צודק", ולתלמיד אחר לומר, "לא, הוא דווקא פגע בדמות אחרת" – ושניהם יידרשו לנמק את עמדתם על בסיס הטקסט.

היו מוכנים לכך שהתלמידים יפתיעו אתכם – שאלה מניעה טובה פותחת מרחב שאינו נשלט לגמרי מראש. תלמידים עשויים להעלות פרשנויות, רגשות או התנגדויות שלא צפיתם. זה אינו כישלון של התכנון, אלא סימן לכך שהשאלה פועלת. תפקיד המורה הוא להקשיב, לברר, לעגן בטקסט ולעזור לכיתה להפוך את ריבוי הקולות ללמידה.

בדקו את השאלה בכיתה – גם שאלה שנראית מצוינת בתכנון עלולה להתגלות כמורכבת מדי, רחוקה מדי או לא מספיק מחוברת לתלמידים. לכן כדאי להתייחס לשאלה המניעה כהשערה פדגוגית: בודקים אותה בשיעורים הראשונים, מקשיבים לתגובות התלמידים, ובמידת הצורך מדייקים אותה תוך כדי היחידה.

כלי 2 | קריאה דיאלוגית – קריאה בקול, שיח אורייני ואוצר מילים



מהו הכלי?

קריאה דיאלוגית ושיח דיאלוגי בעקבות טקסט היא גישה פדגוגית הרואה בקריאה פעולה משותפת ואינטראקטיבית, שבה הטקסט פותח מרחב לשיחה, פרשנות, הרחבת שפה ובניית משמעות. בשונה מדפוס קריאה שבו המורה מקריאה או מסבירה והתלמידים מאזינים, הקריאה הדיאלוגית מזמינה את התלמידים להשתתף באופן פעיל בתהליך הקריאה: לעצור, לשאול, לפרש, להגיב לדמויות, לקשור בין הטקסט לבין ידע קודם וחוויות אישיות, ולהשתמש במילים ובמושגים חדשים כדי לדייק את הבנתם (Alexander, 2008; Nystrand, 1997; Pillinger & Vardy, 2022; Whitehurst et al., 1988).

קריאה דיאלוגית מתאימה לעבודה עם תלמידי חטיבת הביניים ולקריאה של טקסטים ספרותיים, תנ"כיים, היסטוריים ועיוניים. היא כוללת שלושה רכיבים המשלימים זה את זה: (1) קריאה בקול או קריאה מונחית עם עצירות; (2) שיח אורייני-פרשני בנוגע לטקסט; (3) עבודה מפורשת עם אוצר מילים, מושגים ושפה רגשית ופרשנית. שלושת הרכיבים יחד מאפשרים לתלמידים להבין את הטקסט, לפרש אותו, לדבר עליו בשפה עשירה יותר ולהכשיר את הקרקע לכתיבה בעקבות הקריאה.

למה זה טוב?

קריאה דיאלוגית תורמת בכמה מישורים:

היא הופכת את הקריאה מפעולה פסיבית לפעולה חקרנית – התלמידים אינם רק מקשיבים לטקסט או עונים על שאלות הבנה, אלא חווים ומפרשים אותו באופן פעיל.

היא מעמיקה את הבנת הנקרא – עצירה בנקודות חשובות בטקסט מאפשרת לברר אי-הבנות, לזהות נקודות מפנה, לעקוב אחר דמויות, רעיונות וקונפליקטים, ולבסס הבנה הדרגתית של הטקסט.

היא מפתחת שפה – הקריאה מזמנת עבודה עם מילים, מושגים, ביטויי רגש, מילות עמדה ושפה פרשנית. כך התלמידים מקבלים לא רק רעיונות לדבר עליהם, אלא גם את המילים הדרושות כדי לחשוב, לדבר ולכתוב.

היא יוצרת מרחב לשיח ולריבוי קולות – תלמידים נחשפים לפרשנויות שונות, לומדים להקשיב, להסכים, להתנגד, לבסס עמדה ולשנות את מחשבתם בעקבות השיח.

היא מכינה לכתיבה – כאשר תלמידים כבר דיברו על הטקסט, ביררו מילים, ניסחו פרשנות ושמעו רעיונות של אחרים, המעבר לכתיבה הוא המשך ישיר לפעולות הקודמות והוא נעשה קל יותר ומבוסס יותר.

איך להשתמש בכלי בכיתה?

קריאה בקול / קריאה מונחית

קריאה דיאלוגית אינה דורשת שינוי מבני של השיעור, **אלא שינוי בגישה ובחשיבות המיוחסת לקריאה עצמה**. חלק מהשינוי הוא בעצם המוטיבציה לשוחח עם הקולות בטקסט ולשהות איתם. במקום לקרוא את הטקסט עד הסוף ואחר כך לשאול שאלות טכניות, עוצרים תוך כדי, שואלים ומאפשרים לתחזיות ולפרשנויות להישמע.

לא כל פסקה מצריכה עזירה. לעיתים די בשתיים או שלוש עזירות לאורך העיסוק בטקסט כדי להפוך את הקריאה לדיאלוגית. הבחירה היכן לעצור היא החלטה פדגוגית: כדאי לעצור במקום שבו מתרחש שינוי, קונפליקט, בחירה, אי-בהירות, משפט טעון, מילה מרכזית או רגע שבו אפשר לשאול שאלה שמזמינה יותר מתשובה אחת.

לפני הקריאה – מומלץ לחבר את הקריאה לשאלה המניעה של היחידה, וגם לשאול, למשל: "מה אתם מצפים למצוא בטקסט העוסק בשאלה הזו?", "אילו מילים או רגשות עולים לכם כשאתם שומעים את הכותרת?"

במהלך הקריאה – עוצרים בנקודות שנבחרו מראש ומזמינים תגובות קצרות, למשל: "מה השתנה עכשיו?", "מה לדעתכם הדמות מרגישה ברגע הזה?", "איזו מילה כאן חשובה במיוחד?" ועוד.

לאחר הקריאה – חוזרים אל השאלה המניעה ופותחים שיח פרשני: "מה אנחנו מבינים עכשיו שלא הבנו לפני הקריאה?", "אילו קולות נשמעים בטקסט (ואילו לא)?", "מה הטקסט גורם לנו לחשוב על השאלה שבה פתחנו?"

שיח אורייני-פרשני

שיח אורייני פרשני הוא דיון כיתתי מובנה שבו נשמעים מגוון קולות בתגובה לשאלה פתוחה. בשונה מרצף שגרתי של שאלה-תשובה-הערכה, הדיאלוג הפרשני בונה הבנה משותפת שבה מגוון פרשנויות מתקיימות זו לצד זו. השיח הפרשני מחזק חשיבה ביקורתית, מיומנויות שיח אקדמי ויכולת לנסח רעיונות ולהגן עליהם, והוא מתאים בשלושה מקומות עיקריים בתהליך הלמידה: (1) לאחר קריאה ראשונה של הטקסט כשיח ספונטני ראשוני; (2) לאחר קריאה שנייה ומעמיקה יותר או עזירה משמעותית; (3) ולקראת הכתיבה – כדי לעזור לתלמידים לגבש עמדה, לבחור ראיות, להיחשף לרעיונות שונים.

פורמטים לדיון פרשני

דיון בזוגות ואיסוף: מאפשר לכל התלמידים לדבר לפני השיח במליאה. קבוצות עמדה: כל קבוצה מייצגת דמות ומציגה את נקודת המבט שלה. לאחר מכן מתקיים דיון משותף. כרטיסי עמדה: כל תלמיד כותב עמדה ונימוק אחד בכרטיס. הכרטיסים נקראים ומסווגים על הלוח, והכיתה דנה במגוון הדעות.

אוצר מילים ומושגים

בניית אוצר מילים היא חלק בלתי נפרד מקריאה דיאלוגית. תלמידים אינם יכולים לפרש טקסט, לדון בו או לכתוב עליו אם חסרות להם המילים הדרושות לכך. לכן העבודה עם מילים ומושגים אינה שלב טכני של "פירושי מילים", אלא חלק מתהליך בניית המשמעות.

בכל טקסט כדאי לבחור מספר מצומצם של מילים ומושגים מרכזיים. לא כל מילה שאינה מוכרת צריכה להפוך למוקד הוראה. חשוב לבחור מילים שמקדמות את ההבנה, את השיח ואת הכתיבה. אפשר להבחין בין שלושה סוגי מילים:

מילים להבנת הטקסט – מילים שבלעדיהן קשה להבין את העלילה, את המקור, את האירוע או את הרעיון המרכזי.

מושגים רעיוניים או דיסציפלינריים – למשל, צדק, אחריות, שינוי, מהפכה, חירות, שליחות, נאמנות, זהות, קונפליקט, הכרעה.

שפה רגשית ופרשנית – מילים המאפשרות לתלמידים לדייק מחשבות ורגשות: היסוס, אשמה, נאמנות, בוש, תקווה, התנגדות, אמביוולנטיות, התפכחות, געגוע, חרדה, חמלה.

כדי שהמילים יהפכו לחלק מן השפה הפעילה של התלמידים, כדאי לחבר אותן לשיח ולכתיבה, למשל בעזרת שאלות כגון "איזו מילה מתארת בצורה המדויקת ביותר את מצבה של הדמות?", "האם זו אשמה, בוש או חרטה? מה ההבדל ביניהן?"; "בחרו שתי מילים מן הלוח ושלבו אותן בפסקה שתכתבו."

דגשים פדגוגיים

הגדירו מטרה מעבר להבנת הפשט – חשוב לוודא שהתלמידים מבינים מה קורה בטקסט, אך הקריאה הדיאלוגית אינה נעצרת שם. היא שואלת גם: מה הטקסט מעורר? מה ניתן לפרש בדרכים שונות? מה לא נאמר במפורש? אילו שאלות הטקסט פותח?

הבחינו בין שאלת הבנה לבין שאלה דיאלוגית – "מה עשה יוסף?" היא שאלת הבנה, שהרי יש לה תשובה ברורה יחסית הנמצאת בגוף הטקסט. "מה לדעתכם הרגיש יוסף ברגע שנמכר?" היא שאלה דיאלוגית, שהרי היא מזמינה פרשנות, חיבור רגשי, ביסוס בטקסט ואפשרות לכמה תשובות.

אל תדלגו על קריאת הבנה – לפני שמבקשים מתלמידים לפרש, להתווכח או לכתוב, חשוב לוודא שיש בסיס משותף: מה קרה? מי הדמויות? מהו רצף האירועים? אילו מילים חיוניות להבנה? בלי בסיס כזה, תלמידים מתקשים להשתתף בשיח פרשני עמוק ופורח.

תכננו מראש נקודות עצירה – עצירה טובה אינה מקרית. כדאי לבחור מראש מקומות שבהם הטקסט מזמן אי-ודאות, שינוי, קונפליקט, מילה טעונה או נקודת מפנה.

אפשרו למגוון קולות של תלמידים להישמע – אם השאלה פתוחה, יש לאפשר תשובות שונות. תפקיד המורה אינו לאשר מייד את התשובה ה"נכונה", אלא לברר: "מה גורם לך לחשוב כך?", "מי רואה את זה אחרת?", "איפה זה מופיע בטקסט?"

עודדו דיאלוג בין תלמידים ולא רק עם המורה – שאלות כמו "מי רוצה להגיב למה שנאמר?", "מי יכול להוסיף?", "מי חושב אחרת?" עוזרות להפוך את השיח משיחה עם המורה לשיחה כיתתית.

סיימו בעיבוד, לא רק בסיכום – בסיום הקריאה או הדיון כדאי לשאול: "מה הבנו עכשיו?", "איזו שאלה נשארה פתוחה?", "איזה רעיון נרצה להביע בכתיבה?". כך הקריאה הדיאלוגית אינה מסתיימת ברושם כללי, אלא ממשיכה אל חשיבה וקתיבה.

מהו הכלי?

הכנה לכתיבה היא שלב מובנה וקצר המתרחש לאחר הקריאה והדיאלוג הכיתתי, ולפני שהתלמידים מתחילים לכתוב. **זהו שלב מעבר חיוני בין הידע שהתפתח בכיתה לבין הכתיבה האישית של כל תלמיד ותלמידה.** מחקרי כתיבה מתארים את שלב ההכנה לכתיבה כשלב של טרום-כתיבה ותכנון, הכולל העלאת רעיונות, ארגון מידע, דיאלוג עם אחרים, שימוש במארגנים גרפיים והצבת מטרות – פעולות שנמצאו כתורמות לאיכות הכתיבה וכחלק מפרקטיקות הוראה מבוססות-מחקר (Graham & Harris, 2018; Graham et al., 2023).

בשלב זה המורה מסייעת לתלמידים לעצור לפני הכתיבה, לברר את מטרת הכתיבה, למי כותבים, מה רוצים לומר, אילו רעיונות עלו בשיח, אילו ראיות או דוגמאות כדאי לשלב ואיזה מבנה יתאים למשימה. לצד זאת, שלב ההכנה כולל גם התארגנות רגשית ופיזית: זיהוי תחושת עומס או הימנעות, מיקוד הקשב, בחירת צעד ראשון והתאמת סביבת העבודה כך שהיא תאפשר כניסה רגועה וממוקדת יותר לכתיבה. לכן, **ההכנה לכתיבה אינה עוסקת רק במה שייכתב, אלא גם באופן שבו התלמידים נכנסים אל פעולת הכתיבה עצמה.**

למה זה טוב?

תלמידים רבים מתקשים בכתיבה לא משום שאין להם מה לומר, אלא משום שהם אינם יודעים כיצד להפוך מחשבות, תגובות ורעיונות לטקסט מאורגן. בשיח הכיתתי הם עשויים להשתתף, להגיב, להציע פרשנות או להזדהות עם קונפליקט; אך ברגע שבו הם נדרשים לכתוב, הם עלולים לחוות עומס קוגניטיבי, חוסר ביטחון או תחושה שהדף הריק גדול מדי. קושי זה מתיישב עם מחקרים הרואים בכתיבה פעולה מורכבת, הדורשת מן הכותב לתאם בין מטרות, רעיונות, ידע קודם, מבנה, ניסוח, בקרה ותהליכי ויסות עצמי (Graham, 2018; Graham et al., 2023).

שלב ההכנה לכתיבה מתמקד בקשיים אלו ומטרתו להפחית עומס, לארגן את החשיבה, להבהיר את מטרת הכתיבה ולהעניק לתלמידים תחושת שליטה ראשונית. הכנה לכתיבה חשובה במיוחד בחטיבת הביניים, משום שאז תלמידים מתבקשים לעבור מכתיבה קצרה וספונטנית לכתיבה מורכבת יותר: כתיבה פרשנית, טיעונית, הסברית, רפלקטיבית או אישית. שלב ההכנה קצר, מפורש ותומך יכול להפוך את הכתיבה ממשימה מאיימת לתהליך שניתן לפרק, לתכנן ולהתחיל.

איך להשתמש בכלי בכיתה?

שלב ההכנה לכתיבה נדיר מאוד בבתי ספר, אך הוא איננו תובעני במיוחד – ותרומתו לתוצרים רבה במיוחד. הוא קורה ממש לפני שהתלמידים פותחים מחברת או מחשב נייד, ובהחלט יכול להיות קצר וממוקד (5–7 דקות).

ההכנה לכתיבה משתנה לפי סוג המטלה. בכתיבה לשם הבנה ההכנה תתמקד בארגון רעיונות, בבחירת הטענות, באיתור הראיות ובבחירת מבנה מתאים. בכתיבה לשם הבעה, ההכנה תתמקד בחיבור רגשי,

בהיזכרות בחוויה, בדימוי מנטלי, בבירור קול אישי ובהיערכות רגשית. בשני המקרים, מטרת ההכנה היא לגרום לתלמידים לראות בכתיבה פעולה אפשרית, לקצר את המרחק בין מה שנאמר בשיח לבין מה שייכתב על הנייר.

אסטרטגיות הכנה מרכזיות

חזרה לשאלה המניעה – לפני הכתיבה, חוזרים עם התלמידים על השאלה המרכזית של היחידה. אפשר לשאול: "מה אתם חושבים עכשיו על השאלה, אחרי הקריאה והשיח?", "איזה רגע בטקסט שינה או חיזק את העמדה שלכם?", "איזה רעיון מן הדיון תרצו להביע בכתיבה?"

כך הכתיבה אינה מתחילה מן המטלה בלבד, אלא מן הבירור האורייני שהתרחש לאורך היחידה.

שמש אסוציאציות: הנושא במרכז, רעיונות מהשיח מסביב – בשלב זה יש למפות את מה שנאמר בכיתה לפני שעוברים אל הכתיבה. השלב הזה מתאים במיוחד לתלמידים שמתקשים להתחיל. הוא מאפשר להם לראות שיש להם חומר לכתיבה. במחקרי כתיבה, מפות חשיבה, סיעור מוחות ומארגנים גרפיים נכללים בפעילויות טרום-כתיבה שנועדו לסייע לתלמידים לאסוף ולארגן חומר לפני הכתיבה.

הצעת שלד לפי סוגה – שלד כתיבה מסייע לתלמידים להבין מהו המבנה המצופה, בלי לכתוב עבורם את התוכן. הוא מפחית עומס ומאפשר להם להתמקד ברעיונות ובניסוח. למשל, בסוגת טיעון השלד יהיה: עמדה ← ראיה 1 ← ראיה 2 ← מסקנה. בסוגת נרטיב: הקשר ← עלילה ← שיא ← סיום. לסוגה רפלקטיבית: חוויה ← רגש ← תובנה.

העברת רעיונות מהלוח – לאחר הדיון הכיתתי, אפשר להשאיר על הלוח רעיונות מרכזיים שעלו ולבקש מהתלמידים לסמן 2-3 רעיונות מהלוח שהם רוצים לשלב בטקסט שלהם.

שאלות היערכות רגשית – אפשר לשאול, למשל: "מה אני מרגיש לקראת הכתיבה הזו?", "מה עלול לעצור אותי?", "מה יכול לעזור?"

דגשים פדגוגיים

הדגישו בקול רם איך חושבים לפני שכותבים – מודלינג הוא הדרך הטובה ביותר ללמד הכנה לכתיבה: תלמידים רבים רואים רק את התוצר הסופי של הכתיבה, אך אינם רואים את תהליך החשיבה שקדם לו. לכן הדגישו בקול רם כיצד אתם חושבים לפני שכותבים. למשל: "אני רוצה לכתוב על... ולכן אני צריך לדעת... הנה מה שאני מארגן קודם..."

הכנה לכתיבה אינה צריכה להישאר פעולה סמויה של "כותבים טובים", אלא להפוך לתהליך גלוי שאפשר ללמד, לתרגל ולשכלל (Harris et al., 2012; Graham & Harris, 2017).

אל תהפכו את ההכנה לעוד משימה ארוכה – הכנה לכתיבה אינה צריכה להפוך ל"דף עבודה כבד". לעיתים די בשאלה אחת, בשלד קצר או בבחירת שתי ראיות. אם שלב ההכנה ארוך מדי, הוא עלול להחליף את הכתיבה במקום לתמוך בה.

הבחינו בין הכנה לבין כתיבה – בשלב ההכנה המטרה אינה שהתלמידים יכתבו את כל הטקסט, אלא שייצרו נקודת מוצא: רעיון, כיוון, מבנה, מילים ותחושת מסוגלות. ההכנה היא "מקפצה" אל הכתיבה, ואינה תחליף לכתיבה.

כלי 4 | מטלות כתיבה – הבנה דיסציפלינרית והבעה אישית

מהו הכלי?

מטלות הכתיבה נשענות על הבחנה בין שתי פונקציות משלימות של כתיבה: **כתיבה לשם הבנה וכתיבה לשם הבעה**. כתיבה לשם הבנה היא הכתיבה הדיסציפלינרית הנדרשת בתחומי הדעת השונים – למשל פרשנות ספרותית, ניתוח מקור היסטורי, תשובה מנומקת בתנ"ך, טיעון אזרחי או הסבר של רעיון מרכזי. מטרתה לעבד טקסט, לארגן ידע, לנמק עמדה, לפרש דמות, לנתח מקור או לבסס טענה. לצד כתיבה זו, אנו ממליצים לשלב גם **מטלות של כתיבה לשם הבעה** – כתיבה אישית, רפלקטיבית או יצירתית, המאפשרת לתלמידים לחבר בין הטקסטים והרעיונות הנלמדים לבין עולמם הפנימי, חוויותיהם, רגשותיהם, שאלותיהם וקולם האישי.

במובן זה, התוכנית אינה מבקשת להחליף את מטלות הכתיבה המקובלות במקצועות רבי-המלל, אלא להרחיב אותן. היא משמרת את הדרישה הדיסציפלינרית – להבין, לפרש, לנמק, להסביר ולבסס – ומוסיפה לה שכבה הבעתית-רפלקטיבית, המאפשרת לתלמידים לשאול גם מה הטקסט או הסוגיה מעוררים בהם, כיצד הם ממקמים את עצמם ביחס לרעיון שנלמד, ומה הם מגלים על עצמם כקוראים, ככותבים וכלומדים.

למה זה טוב?

מטלות כתיבה טובות מאפשרות לתלמידים לא רק לענות על שאלה, אלא לעבד רעיונות, לבחור עמדה, לארגן מחשבה ולהשמיע קול. מחקרי כתיבה מראים כי כתיבה על טקסטים ועל חומר לימודי יכולה לתרום להבנת הנקרא, ללמידה של תוכן וליכולת לארגן ידע באופן עמוק ויסודי יותר (Graham & Hebert, 2011; Graham et al., 2023). לכן כתיבה לשם הבנה היא כלי מרכזי בלמידה אוריינית: היא מחייבת את התלמידים לחזור אל הטקסט, לבחור ראיות, להסביר קשרים, לנסח טענה ולבנות משמעות.

לצד זאת, כתיבה הבעתית ורפלקטיבית מחזקת את תחושת המשמעות של הלמידה. היא מאפשרת לתלמידים לחבר בין התוכן הנלמד לבין חוויות, רגשות, דילמות ושאלות של זהות. מחקרים על מוטיבציה וכתיבה מדגישים כי תלמידים נוטים לחוות כתיבה כמטלה אקדמית תובענית ולעיתים מאיימת, אך כאשר הכתיבה מחוברת לנושא בעל משמעות, לבחירה, לקול אישי ולקהל יעד ברור, היא יכולה להפוך לפעולה בעלת ערך אישי וחברתי יותר (Boscolo & Hidi, 2007; Nelson, 2007).

השילוב בין שני סוגי הכתיבה מתאים במיוחד לחטיבת הביניים. בגיל זה תלמידים זקוקים מצד אחד לפיתוח מיומנויות אורייניות מורכבות – פרשנות, טיעון, הסבר, ניתוח ושימוש בראיות – ומצד אחר להזדמנויות לבטא קול אישי, לברר זהות, להתמודד עם רגשות ולמקם את עצמם ביחס לדמויות, קונפליקטים ורעיונות. לכן בכל יחידה כדאי לשאול לא רק מה התלמידים צריכים להבין ולכתוב על הטקסט, אלא גם איזה מרחב אפשר לפתוח להם כדי לכתוב.

איך להשתמש בכלי בכיתה?

העיקרון הפשוט הוא שבכל יחידה כדאי לשלב לפחות מטלת כתיבה אחת שמטרתה הבנה דיסציפלינרית, ולצידה מטלת כתיבה אחת שמזמינה הבעה אישית, רפלקטיבית או יצירתית. אין הכרח ששתי המטלות יהיו ארוכות. לעיתים מטלת ההבנה תהיה פסקה מנומקת, ומטלת ההבעה תהיה כתיבה קצרה ביומן למידה. לעיתים המטלה הדיסציפלינרית תהיה חיבור מלא, ומטלת ההבעה תהיה מכתב, דף מיומן או כתיבה מנקודת מבט אישית.



כתיבה לשם הבנה – כתיבה מסוג זה בכל פעם שרוצים שהתלמיד יגבש עמדה, ינמק אותה או יערוך ניתוח. זה יכול להיות חיבור ארוך, אבל גם מכתב מנקודת מבט של דמות מסוימת, השוואה בין דמויות, פסקת טיעון או אפילו הסבר של רעיון מרכזי במילותיו של התלמיד. המפתח אינו האורך, אלא הצורך לבחור, לארגן ולנמק.

כתיבה לשם הבנה דורשת חשיבה, ניתוח, סינתזה והערכה. במיטבה, היא הופכת את החשיבה לגלויה – התלמיד רואה את מחשבותיו על הנייר ויכול לבחון, לשפר ולבנות הבנה עמוקה יותר מתוך תהליך הכתיבה עצמו. תלמידים שכותבים על טקסטים מבינים אותם טוב יותר מאלה שרק קוראים.

במטלות כתיבה לשם הבנה קל יותר להשיג את מטרתן אם הן כוללות מספר חלופות לבחירה. תלמידים שונים מתבטאים טוב יותר בדרכים שונות, ומגוון החלופות לא מוריד מהדרישה הלימודית, אלא מאפשר להגיע אליה בדרך המתאימה לכל תלמיד.



כתיבה לשם הבעה – כתיבה זו מזמינה את התלמידים לחבר בין הנושא הנלמד ובין עולמם הפנימי – לבטא רגשות, לעבד חוויות ולבנות נרטיב עצמי. בכתיבה מסוג זה אין "תשובה נכונה"; המוקד הוא ביטוי אותנטי והיא נבחנית לפי עומק החיבור, הכנות, המחשבה והקול האישי אשר באים לידי ביטוי בה. הכתיבה יכולה לכלול, למשל, דף מיומן, רפלקציה, מכתב לדמות או סיפור קצר.

כתיבה לשם הבעה מסייעת בוויסות רגשי, מחזקת את תחושת המסוגלות ומאפשרת לתלמיד להבין את עצמו ואת מניעיו. מחקרים הראו שכתיבה על חוויות רגשיות משמעותיות משפרת רווחה נפשית ומחזקת תחושת ביטחון. השאלה שמנחה כתיבה הבעתית אינה "מה הבנתי", אלא "מה הרגשתי ומה גיליתי על עצמי".

לדוגמה, בעקבות הקריאה של הסיפור "עץ הדובדבן השבור" התלמידים הוזמנו לכתוב על מקרה אישי שבו חשו שהוריהם לא הבינו אותם, או לחלופין על מקרה שבו גילו בדיעבד שהוריהם צדקו, אף שבתחילה לא הסכימו איתם. בכתיבתם התבקשו התלמידים לתאר את האירוע, להסביר מה הייתה עמדתם באותו רגע ומה הייתה עמדת ההורים, לתאר כיצד הסתיים המקרה, ולנסח מה הבינו בעקבותיו על עצמם, על הוריהם או על הקשר ביניהם.

חשוב ליצור תנאים שמאפשרים כתיבה הבעתית: שקט, מרחב והרגשה שהכתיבה שייכת לתלמיד, לא לציון. הצהרה מפורשת של המורה על כך בתחילת זמן הכתיבה יכולה לשנות את האווירה.

כיצד לתת משוב?

חשוב להבחין בין משוב על כתיבה לשם הבנה לבין משוב על כתיבה לשם הבעה. בכתיבה לשם הבנה, המשוב מתמקד באיכות החשיבה והארגון: האם יש טענה ברורה? האם יש ראיות? האם ההסבר מחבר בין הראיה לבין הטענה? האם הפסקה מאורגנת היטב? האם נעשה שימוש במושגים ובשפה של תחום הדעת?

בכתיבה לשם הבעה, המשוב צריך להיות זהיר יותר, פרשני ולא שיפוטי. המוקד הוא חיזוק הקול האישי, העמקת הביטוי, תוך התייחסות לתוכן הרגשי ולא בדיוק תוכני או לשוני בלבד. אפשר לשאול, למשל: "איזה משפט בכתיבה שלך 'מרגיש' הכי שלך?", "מה היה חשוב לך לומר?", "האם היית רוצה להרחיב נושא כלשהו?", "מה בכתיבה שלך הכי מרגש אותך?"

דגשים פדגוגיים

אל תפרידו בין אקדמי לאישי באופן חד מדי – כתיבה לשם הבנה וכתיבה לשם הבעה אינן עומדות זו כנגד זו. כתיבה דיסציפלינרית טובה יכולה לכלול קול אישי דרך בחירה פרשנית, וכתיבה הבעתית טובה יכולה להישען על הבנה עמוקה של טקסט. ההבחנה ביניהן נועדה לעזור למורה לתכנן מטרות ומשוב, אך לא כדי ליצור היררכיה ביניהן.

התאימו את המשוב למטרת הכתיבה – אם המטרה היא כתיבה פרשנית, יש לתת משוב על טענה, ראיות, הסבר ומבנה. אם המטרה היא כתיבה הבעתית, יש לתת משוב שמכבד את הקול האישי ומעודד הרחבה, דיוק ובחירה. ציון נוקשה על כתיבה הבעתית עלול לצמצם את הנכונות לחשיפה ולכתיבה אישית בהמשך.

הציעו חלופות – מטלות כתיבה פועלות טוב יותר כאשר יש לתלמידים אפשרות בחירה מסוימת: לבחור דמות, לבחור עמדה, לבחור שאלה, לבחור בין מכתב, פסקה, יומן או טיעון. הבחירה אינה מורידה מן הדרישה הלימודית; היא מאפשרת לתלמידים להגיע אליה בדרך המתאימה לכל אחד ואחד מן התלמידים.

אל תמדדו את ערך המטלה לפי האורך של התוצר – פסקה אחת טובה יכולה לדרוש חשיבה עמוקה יותר מחיבור ארוך ולא ממוקד. בחטיבת הביניים חשוב להרבות גם במטלות קצרות, ממוקדות ותכופות, שמלמדות תלמידים לנסח רעיון, לבסס אותו ולהרחיבו בהדרגה.

חברו את המטלה לשאלה המניעה – מטלת כתיבה טובה אינה מופיעה בסוף היחידה באופן מקרי. היא חוזרת אל השאלה שהניעה את הקריאה ואת השיח, ומאפשרת לתלמידים לנסח בכתב את מה שהתברר, השתנה או נפתח לאורך הלמידה.

כלי 5 | אסטרטגיות כתיבה מפורשות

מהו הכלי?

אסטרטגיות כתיבה מפורשות הן כלים קצרים, גלויים וניתנים לתרגול, המסייעים לתלמידים בזמן הכתיבה עצמה: להתחיל משפט, לפתח רעיון, לקשור בין טענה לראיה, להרחיב הסבר, לעבור ממשפט לפסקה ולשמור על רצף כתיבה. בשונה משלב ההכנה לכתיבה, שבו התלמידים מארגנים רעיונות, בוחרים כיוון ומתכננים את מבנה הטקסט, כלי זה מתמקד **ברגע שבו הם כבר כותבים בפועל**, כלומר במעבר מן התכנון אל ניסוח ממשי של טקסט.

מחקרי כתיבה מדגישים כי הוראת כתיבה אפקטיבית אינה מסתפקת במתן מטלה, אלא כוללת הוראה מפורשת של אסטרטגיות, הדגמה, תרגול ותמיכה בתהליכי הכתיבה. מחקרים על הוראת כתיבה בכיתות ו'–י"ב הכוללת אסטרטגיות כתיבה הראו כי הן מן הפרקטיקות החשובות התורמות לשיפור איכות הכתיבה של תלמידים (Graham et al., 2023).

למה זה טוב?

הוראה מפורשת של אסטרטגיות כתיבה היא דרך יעילה לשיפורה. פעמים רבות תלמידים המתקשים בכתיבה לא נכשלים מחוסר ידע, אלא בשל קושי לנהל את התהליך המורכב הזה. האסטרטגיות נותנות כלים לארגון ולניהול קוגניטיבי, רגשי ומטה-קוגניטיבי של הכתיבה.

תלמידים רבים יודעים לומר בעל פה רעיון מעניין, אבל מתקשים להפוך אותו לטקסט כתוב: הם נתקעים במשפט הראשון, חוזרים על אותו רעיון שוב ושוב, מתקשים להסביר את הקשר בין ראיה לטענה או כותבים רצף משפטים שאינם מתפתח לפסקה. לכן בשלב הכתיבה עצמו, התלמידים אינם זקוקים רק לעוד זמן כדי לכתוב, אלא גם **לכלים לשוניים וקוגניטיביים שיסייעו להם לנסח, לפתח ולארגן את מחשבותיהם** תוך כדי הכתיבה.

אחד המודלים המבוססים ביותר להוראת כתיבה מבוססת-אסטרטגיות הוא **SRSD – Self-Regulated Strategy Development**. המודל משלב הוראה מפורשת של אסטרטגיות כתיבה עם פיתוח ידע, הצבת מטרות, ניסוח עצמי, דיבור פנימי, חיזוק תחושת מסוגלות והעברה הדרגתית של האחריות מן המורה אל התלמידים (Harris et al., 2012; Graham & Harris, 2017).

בדרך כלל, הטמעת אסטרטגיה במודל SRSD כוללת שישה שלבים גמישים ומחזוריים: (1) **הפעלת ידע קודם** ופיתוחו. זהו שלב בו מבררים מה התלמידים כבר יודעים על הסוגה, הנושא או מטרת הכתיבה; (2) **דיון באסטרטגיה**, שבו מסבירים לשם מה היא נועדה וכיצד היא תעזור לכותבים; (3) **הדגמה**, שבה המורה חושבת בקול ומראה כיצד להשתמש באסטרטגיה בזמן כתיבה; (4) **שינון או הפנמה של רכיבי האסטרטגיה**, לעיתים באמצעות ראשי תיבות או כרטיס ניווט; (5) **תרגול מונחה**, שבו התלמידים משתמשים באסטרטגיה בליווי המורה או עמיתים; (6) **ולבסוף יישום עצמאי**, שבו התלמידים משתמשים באסטרטגיה בכתיבה שלהם, תוך הפחתה הדרגתית של התמיכות (Harris et al., 2012; Zimmerman & Kitsantas, 2007).

חשוב להדגיש: במסגרת האוגדן, אין הכוונה שכל מורה תיישם תוכנית SRSD מלאה בכל יחידה. ההיגיון הפדגוגי שנשאב מן המודל הוא שהוראת אסטרטגית כתיבה צריכה להיות **מפורשת, מודגמת, מתורגלת ומועברת בהדרגה לאחריות התלמידים**. לכן גם אסטרטגיה קטנה כמו "איך כותבים משפט הסבר אחרי ראייה" או "איך פותחים פסקה רפלקטיבית" כדאי ללמד באמצעות הדגמה, תרגול קצר ושימוש עצמאי, ולא רק באמצעות הנחיה כללית כמו "הסבירו" או "כתבו פסקה טובה".

איך להשתמש בכלי בכיתה?

בשלב הכתיבה עצמה, ההוראה צריכה להיות קצרה, מפורשת וממוקדת באסטרטגיה אחת בכל פעם. **המטרה אינה להסביר לתלמידים "איך כותבים טוב" באופן כללי, אלא לבחור באופן מושכל כלי פעולה קטן וברור, המתאים לרמת הכיתה, למטרת המטלה או לצורך שווהה אצל קבוצת תלמידים מסוימת.** לכן הקניית אסטרטגית כתיבה יכולה להיעשות כ"מיני-שיעור" – מהלך הוראה קצר של כמה דקות, שבו מציגים אסטרטגיה אחת, מסבירים מתי משתמשים בה ולשם מה, מדגימים אותה בקול רם על גבי טקסט או משפט לדוגמה, מתרגלים אותה עם הכיתה או בזוגות, ולאחר מכן מאפשרים לתלמידים להשתמש בה מייד בכתיבה עצמאית. מבנה זה מתאים במיוחד לכיתה רגילה מלאה, משום שהוא אינו דורש עצירה ארוכה של תהליך הכתיבה, אלא מספק תמיכה נקודתית בזמן שבו התלמידים זקוקים לה.

אסטרטגיות מרכזיות

להלן דוגמאות לאסטרטגיות כתיבה שניתן להקנות כ"מיני-שיעורים" במהלך שלב הכתיבה. פירוט מלא של כל אסטרטגיה, כולל מהלך הוראה, הדגמה ותרגול, מופיע בפרק ההרחבה בסוף האוגדן.

אסטרטגיה	מתאימה במיוחד כאשר...
משפטי פתיחה	תלמידים מתקשים להתחיל לכתוב או נתקעים מול הדף הריק.
טענה-ראייה-הסבר	תלמידים כותבים עמדה כללית אך מתקשים לבסס אותה על הטקסט.
משפטי הרחבה והסבר	תלמידים כותבים רעיון קצר מדי ואינם מפתחים אותו.
שילוב ראייה או ציטוט	תלמידים מביאים ציטוטים בלי להוביל אליהם או להסביר את משמעותם.
מילות מעבר וקישור	הכתיבה מקוטעת, והרעיונות אינם מחוברים ברצף ברור.
צירוף משפטים	תלמידים כותבים רצף של משפטים קצרים ופשוטים ויש צורך בתחביר עשיר יותר.
משפט מרכזי + משפטי פיתוח	תלמידים מתקשים להפוך רעיון יחיד לפסקה מפותחת.
"הראה, אל תספר"	תלמידים כותבים רגשות באופן כללי מדי, בעיקר בכתיבה נרטיבית או הבעתית.

דגשים פדגוגיים

הדגמה – לפני שתבקשו מן התלמידים להשתמש בעצמם באסטרטגיה, הדגימו אותה בקול רם. אמרו למשל: "אני עכשיו נותמת לעצמי חמש דקות לכתוב בלי לעצור – הנה מה שאני כותב...". תלמידים שרואים את המורה מתמודדת עם אותן קשיים שהם מתמודדים עימם מבינים שהקושי הוא חלק תקין מהתהליך.

אל תלמדו יותר מדי אסטרטגיות בבת אחת – בשלב הכתיבה עצמה, עומס של אסטרטגיות עלול להפריע לכתיבה. עדיף לבחור אסטרטגיה אחת או שתיים לכל מטלה. למשל, "היום נתמקד בטענה-ראיה-הסבר", או "היום נתרגל משפטי הרחבה".

הבחינו בין כתיבה לשם הבנה לכתיבה לשם הבעה – בכתיבה לשם הבנה כדאי להדגיש טענה, ראיה, הסבר, מושגים ומבנה. בכתיבה לשם הבעה כדאי להדגיש קול אישי, תיאור, רגש, דימוי, נקודת מבט ומשמעות. בשני המקרים אפשר ללמד אסטרטגיות, אך האסטרטגיות אינן זהות.

שמרו זמן כתיבה ממשי – הוראת אסטרטגיה אינה יכולה להחליף את זמן הכתיבה. אם כל השיעור מוקדש להסברים, תלמידים לא מתרגלים את המעבר הקשה ביותר: לכתוב מילים על הדף. לכן מומלץ ללמד אסטרטגיה קצרה, להדגים במהירות ולהשאיר זמן ארוך דיו לכתיבה עצמאית.



מהו הכלי?

דיאלוג בנוגע לתוצר כתוב הוא שלב שבו קוראים את הטקסטים שכתבו התלמידים, מקשיבים להם ומגיבים. הדיאלוג נשען על פרוטוקול מובנה המלמד תלמידים כיצד לתת משוב, כיצד לקבל משוב, וכיצד להשתמש בו כדי לחזור אל הכתיבה מתוך הבנה עמוקה יותר.

בכתיבה לשם הבנה הדיאלוג מתקיים בעיקר בין תלמידים, באמצעות שיח עמיתים מונחה, והמשוב מתמקד בשאלות של בהירות, טענה, ראיות, הסבר, קשר לטקסט ומבנה. **בכתיבה לשם הבעה** הדיאלוג מתקיים בעיקר בין המורה לתלמיד, והמשוב מתמקד במה שהתלמיד ניסה לומר, מסייע לו לדייק את קולו, ומכבד את גבולותיו ואת פרטיותו.

ההבחנה בין שני סוגי המשוב נשענת על ההבנה שכתובה היא פעולה חברתית ותקשורתית. הכותב כותב עבור קורא כלשהו, ולכן מפגש עם קורא – מורה או עמית – יכול לסייע לו לראות את הטקסט מבחוץ, להבין מה ממה שכתב עבר אל הקורא ומה עדיין דורש הבהרה. תפיסה זו מתכתבת עם מודלים הרואים בכתיבה פעולה המתרחשת בתוך קהילה, הכוללת כותבים, קוראים, עמיתים, מנטורים, מטרות וכלים משותפים (Graham, 2018).

למה זה טוב?

שיח עמיתים הופך כתיבה מפעולה שנעשית בבדידות לפעולה חברתית. תלמידים מגלים שקולם חשוב, ושאלות עמיתים מחדדות את המחשבה. מחקרים מראים שדיאלוג הנשען על הכתיבה משפר את איכות הכתיבה ומגביר את המוטיבציה. שיח עמיתים אף מפחית את הנטל מהמורה ומחזק יכולת רפלקציה. כאשר תלמיד קורא טקסט של חבר, הוא לומד גם על הכתיבה שלו עצמו: מה עובד, מה חסר, איך טענה נבנית, ואיך קורא מבין או לא מבין את מה שנכתב.

במחקר שעליו התבססנו נבחנה תוכנית שבה תלמידים כתבו טיוטה, שוחחו עליה בקבוצות קטנות ושכתבו את הטקסט בעקבות השיחה. ההתערבות כללה כרטיס שיחה מובנה לתלמידים, שנועד לסייע להם לשאול שאלות, להקשיב כקוראים, להעמיק את השיחה על הטקסט ולבחור נקודות לשכתוב. ממצאי המחקר הראו כי תמיכה מפורשת בדיאלוג עמיתים על טקסטים כתובים שיפרה עד מאוד את איכות הכתיבה הטיעונית של התלמידים (Bouwer & van der Veen, 2024).

איך להשתמש בכלי בכיתה?

שיח עמיתים יכול להביא לתוצאות טובות לאחר טיוטה ראשונה שכתבו התלמידים, אך הוא פחות מועיל לאחר טיוטה סופית. השיח נועד לעזור לתלמיד לפתח ולחדד את דבריו, ולא להציג תוצר מוגמר. כשתלמידים יודעים שיש שיח עמיתים לאחר הכתיבה, לא פעם הם כותבים בצורה משמעותית וממוקדת יותר, כי הם יודעים שמישהו יקרא ויגיב.

מומלץ לקיים שיח עמיתים בקבוצות של שלושה–ארבעה תלמידים. בכל סבב יוקדשו 5–7 דקות לכל אחד מהתלמידים. חשוב לקבוע נורמות ברורות: מדברים על הטקסט ולא על האדם; לא קוטעים את הכותב; לא מתקנים במקום הכותב; מציעים, שואלים ומסבירים; הכותב רשאי לבחור באילו הערות להשתמש בשכתוב.

פרוטוקול שיח עמיתים בכתיבה לשם הבנה – שלב אחר שלב

שלב 1: קריאת הטקסט – הכותב קורא בקול את הטיוטה שכתב. שאר חברי הקבוצה מקשיבים בלי להפריע, ומנסים להבין מה הכותב רצה לומר.

שלב 2: תגובת הקוראים – העמיתים אומרים מה הבינו מן הטקסט: מה הטענה המרכזית? מה הרעיון החשוב? איזה חלק היה ברור או משכנע במיוחד?

שלב 3: שאלות הבהרה והרחבה – העמיתים שואלים שאלות שמטרתן לעזור לכותב לפתח את הטקסט, למשל "למה התכוונת כשכתבת...?", "איפה בטקסט רואים את זה?", "האם יש דוגמה שיכולה לחזק את הטענה שלך?", "איזה חלק כדאי להסביר יותר?"

שלב 4: בחירת כיוון לשכתוב – הכותב מסכם לעצמו נקודה אחת או שתיים שירצה לשפר: להוסיף ראייה, להסביר קשר, לחדד טענה, לשנות סדר, להרחיב דוגמה או לדייק ניסוח.

דגשים פדגוגיים

מודליג – בפעם הראשונה שבה עורכים את הדיאלוג מומלץ להקדים במודלינג של השיח מול הכיתה כולה. הדגימו איך שואלים שמקדמת ואינה שיפוטית. ציינו במפורש: "אנחנו לא מורים לחברנו, אנחנו עמיתים. ההצלחה של הכותב תלויה בנו."

הכינו את הכיתה למשוב – שיח טוב על כתיבה אינו קורה מעצמו. צריך ללמד אותן, להדגים אותן, לתרגל אותן ולחזור על הנורמות שוב ושוב. שיחות טובות אינן קורות מאליהן, לשם כך יש צורך בכללי שיח בסיסיים, בשאלות פתוחות ובהדגמה של המורה.

שמרו על הבחנה בין סוגי הכתיבה – בכתיבה לשם הבנה שואלים בעיקר על בהירות, על טענה, ראייה או הסבר ועל המבנה. בכתיבה לשם הבעה שואלים בעיקר על קול, חוויה, משמעות ונקודת מבט. בשני המקרים המשוב צריך לקדם את הכתיבה, אבל הקריטריונים אינם זהים.

אל תגרמו למשוב להתייחס לתיקונים טכניים בלבד – אפשר להעיר על ניסוח, שגיאות או מבנה, אך רק לאחר שהתקיים דיאלוג על המשמעות. אם מתחילים מתיקוני לשון, תלמידים עלולים להבין שהטקסט שלהם נמדד רק מבחוק, ולא כמקום לחשיבה, פרשנות וקול אישי.

השאירו לכותב בחירה – הכותב אינו חייב לקבל כל הערה. תפקידו של הדיאלוג הוא לפתוח אפשרויות לשכתוב, לא "לקחת בעלות" על הטקסט. כדאי לבקש מן התלמיד לבחור נקודה אחת או שתיים לשיפור, כדי שהשכתוב יהיה ממוקד ולא מציף.

שמרו על גבולות מקצועיים בכתיבה אישית – כאשר תלמידים כותבים כתיבה לשם הבעה, עשויים לעלות בטקסט תכנים רגישים. המורה אינו מטפל, אך הוא מבוגר משמעותי שמקשיב באחריות. אם עולה תוכן שמצריך התערבות, יש לפעול לפי הנהלים הבית-ספריים ולערב את הגורם המקצועי המתאים.



מהו הכלי?

שלב השכתוב והרפלקציה הוא המשך ישיר לדיאלוג בנושא התוצר הכתוב. לאחר שבשלב הקודם קראו התלמידים את הטקסט שלהם בקול, קיבלו תגובות מן המורה או מן העמיתים ושאלו את עצמם מה ירצו לשפר – הם חוזרים אל הטיוטה עם מוקד ברור לעבודה. השכתוב אינו פעולה כללית שבה צריך "לתקן את הכול", אלא חזרה מכוונת בעקבות שאלה, הערה או תובנה שעלתה בשיח.

בשלב זה התלמידים בוחנים מחדש את הטקסט שלהם: האם הרעיון ברור יותר עכשיו? האם יש מקום להרחיב? האם צריך להוסיף ראיה, לדייק טענה, לארגן מחדש את הפסקה או לשפר ניסוח? השכתוב מבוסס על בחירה מודעת של הכותב: מתוך כלל המשובים שקיבל, הוא מחליט באילו נקודות להתמקד ומהי פעולת השיפור המתאימה.

במובן זה, שכתוב אינו "תיקון שגיאות" בלבד, אלא מעבר מכתובה אינטואיטיבית לכתובה מודעת. התלמידים אינם רק מגישים טקסט משופר, אלא לומדים להבין מה הם עושים ככותבים: מה השתנה בטקסט, מדוע בחרו לשנות זאת, ומה למדו על הכתיבה שלהם. לכן ההיררכיה המומלצת לתהליך השכתוב היא: **תוכן ← מבנה ← שפה**.

למה זה טוב?

שכתוב מבסס תפיסה של כתיבה כתהליך מתמשך. הוא מחזק תחושת בעלות ושליטה: התלמידים לומדים שהטקסט שלהם ניתן לשינוי, ושיפורו תלוי בהחלטות שהם יכולים לקבל. הוא מפתח גם ויסות עצמי ומודעות: התלמידים מציבים לעצמם מטרת שיפור, בודקים אם עמדו בה, ומבינים מה עזר להם להתקדם. הוא מאפשר למורה ללמד כתיבה באופן מפורש ולא סמוי: במקום לומר "שפרו את הטקסט", המורה מלמד מה בדיוק אפשר לשפר וכיצד. היכולת לבחון תוצר כתוב ולהתאים אותו היא מרכיב מרכזי בהתפתחות כותבים עצמאיים. מחקרים מדגישים שהשכתוב הוא שלב שמורים בדרך כלל מדלגים עליו, ובכך הם מחמיצים הזדמנויות לקידום הכתיבה.

איך להשתמש בכלי בכיתה?

לפני תחילת השכתוב, חזרו עם התלמידים אל דף המשוב או אל ההערה שכתבו לעצמם בעקבות המשוב. בקשו מהם לבחור מוקד אחד לשכתוב: רעיון שצריך להרחיב, טענה שצריך לחדד, ראיה שצריך להוסיף, סדר שצריך לשנות או ניסוח שצריך לדייק. רק לאחר שהמוקד ברור – מתחילים לשכתב. השכתוב צריך להיות קצר, ממוקד ובר-ביצוע.

היררכיית שכתוב – מהכלל לפרט:

1. **שכתוב תוכן: מה אני רוצה לומר?** בשלב הראשון בודקים את הרעיון המרכזי: האם הטענה, הפרשנות או החוויה ברורות? האם חסר מידע? האם יש דוגמה או ראיה שיכולה לחזק את הטקסט?
2. **שכתוב מבנה: איך הטקסט מוביל את הקורא?** בשלב השני בודקים את הארגון של הטקסט: האם הפסקאות מובחנות? האם סדר הרעיונות ברור? האם יש מעברים בין חלקי הטקסט? האם הפתיחה מכינה את הקורא והסיום סוגר את המהלך?
3. **שכתוב שפה: איך לדייק את הניסוח?** בשלב האחרון בלבד מתמקדים בשפה: דיוק מילים, תחביר, פיסוק, חזרות, משפטים מסורבלים או ניסוחים שאפשר לחזק. חשוב לא להתחיל משלב זה, כדי שהתלמידים לא יבינו ששכתוב פירושו בעיקר לתקן שגיאות.



אסטרטגיות שכתוב קצרות

RAD: Rethink – חשוב מחדש על מה שכתבת; Add – מה חסר? Delete – מה מיותר?

קריאה בקול: קראו את הטקסט בקול רם. איפה "נתקעתם"? שם יש לשפר.

השוואת טיוטות: הניחו את הטיוטה הראשונה ליד הסופית. בחנו מה השתנה? מה הדבר מלמד?

הערת מחבר: שאלו: "למה בחרתי בנושא זה?", "מה היה קשה?", "במה אני גאה?" – כך הכתיבה הופכת מודעת.

דגשים פדגוגיים

תהליך מתמשך – קיימו תהליכי שכתוב כבר מהיום הראשון. הסבירו שגם סופרים מקצועיים כותבים חמש-שש טיוטות, וששכתוב משמעותו אינה שהכתיבה הייתה גרועה. נסו להפוך את השוואת הטיוטות לאקט חגיגי שאין בו ביקורת.

בחרו מוקד אחד בכל פעם – ניסיון לתקן הכול בבת אחת מציף תלמידים, בייחוד כותבים מתקשים. שכתוב יעיל הוא שכתוב ממוקד: תוכן אחד, מבנה אחד או היבט לשוני אחד.

הפכו את השוואת הטיוטות לרגע של צמיחה – כדאי להזמין תלמידים לראות מה השתנה בין הטיוטה הראשונה לבין האחרונה. כך הם לומדים לזהות התקדמות, ולא רק טעויות.

חברו בין שכתוב לרפלקציה – בסוף התהליך חשוב לשאול, "מה שיניתי?", "למה בחרתי לשנות דווקא את זה?", "מה עזר לי?", "מה אקח לכתיבה הבאה?" שאלות אלו מחזקות את היכולת להשתמש באסטרטגיות שנרכשו במשימה אחת גם במשימה הבאה.

מסע הגיבור – מסגרת לארגון תכנים ולמידה

מסע הגיבור, שניסח ג'וזף קמפבל (1949), הוא תבנית החוזרת בסיפורים מתרבויות שונות. על פי התבנית הזאת הגיבור עוזב את העולם המוכר, מתמודד עם ניסיונות, עובר שינוי ושב עם חוכמה שאותה הוא מבקש לחלוק עם הקהילה. קמפבל הראה שתבנית זו חוזרת בסיפורים מיוון העתיקה, ממיתולוגיות אפריקאיות, מאגדות צפון אמריקה ומספרות מודרנית. אין זה מקרי, לדבריו, מדובר בביטוי של מבנה פסיכולוגי עמוק המשותף לכל בני האדם: בני אדם מספרים שוב ושוב סיפורים על יציאה מן המוכר, התמודדות עם קושי, שינוי וחזרה. במובן זה, מסע הגיבור מציע תפיסה עמוקה של צמיחה: קושי, בלבול ומאבק אינם תקלות בדרך, אלא שלבים הכרחיים בתהליך של שינוי מהותי.

יונג (1969) הראה כי מאפיינו של הדפוס הזה חוזרים משום שהם משקפים ארכיטיפים פסיכולוגיים עמוקים השוכנים בלא-מודע הקולקטיבי. הגיבור – ביטוי לשאיפה לצמיחה ולהתמודדות; המנטור – דמות המעניקה הכוונה, כלים ואמונה אך אינה מסירה אחריות מהגיבור; הצל – פחדים, חולשות ותחומים שקשה לקבל ולהכיל; הטריקסטר – דמות או כוח שמערערים דפוסים קיימים, שוברים שגרה ומניעים שינוי.

מדוע המסגרת רלוונטית לעבודה עם מתבגרים?

במובנים רבים תלמידי חטיבת הביניים נמצאים בעיצומו של מסע: הם עוזבים את העולם המוכר של הילדות, מתמודדים עם אתגרים חברתיים ולימודיים חדשים, מגבשים זהות, מחפשים שייכות ולומדים להשמיע קול אישי ברור יותר. כשהם קוראים על גיבורים שחווים פחד, היסוס ורצון להשתייך נוכח הצורך להישאר נאמנים לעצמם – הם יכולים לראות משהו מעצמם בסיפור.

מסע הגיבור אינו רק כלי לניתוח עלילה. הוא מסגרת פדגוגית המאפשרת לחבר בין טקסטים, שאלות זהות, שיח כיתתי וכתובה. הוא מסייע לתלמידים להבין דמויות ספרותיות והיסטוריות, אך גם להתבונן בתהליכי הלמידה שלהם: איפה אני נמצא במסע? מה מאתגר אותי? מי מסייע לי? איזה כוח או תובנה אני מפתח בדרך?

שלושה דגמים לשימוש במסע הגיבור במסגרת שיעורי ההומניסטיקה

דגם 1: מסגרת לכל שנת הלימודים – שלבי המסע מעוגנים בנקודות זמן קבועות לאורך השנה. ספטמבר – יציאה למסע; ינואר – אמצע הדרך, הזדמנות לשאול מה למדנו מהאתגרים? יוני – לקראת סוף המסע ו"החזרה הביתה", הזדמנות לשאול מהו הכוח החדש שפיתחנו?

בכל נקודת ציון התלמידים כותבים רפלקציה אישית תחת הכותרת: "איפה אני במסע שלי?"

דגם 2: שלב אחד לכל יחידה – כל יחידת לימוד (כחמישה שיעורים) מתמקדת בשלב אחד בלבד במסע. למשל אם נבחר בשלב "אתגרים ומבחנים", אזי הטקסטים, השאלה המניעה, סוג הדיונים ומשימות הכתיבה יתמקדו בשאלות העולות מן השלב הזה. אפשר לעבוד על אותו שלב באמצעות טקסטים ממקצועות שונים בו זמנית, ובכך ליצור שפה פדגוגית משותפת.

דגם 3: מסע שלם בתוך יחידה אחת – במודל זה יחידת לימוד אחת עוברת דרך כל שלבי המסע. הדגם מתאים במיוחד כאשר רוצים להדגים לתלמידים ולמורים את כוחה של המסגרת בזמן מוגבל, או כאשר מלמדים יצירה שבה מסע הדמות ברור ומובחן.

שלבי המסע בסיפור ובכיתה – צעד אחר צעד

שלב 1: קריאה להרפתקה

בסיפור: הגיבור מוזמן לעזוב את המוכר.

בכיתה: המורה מציג בפני הכיתה את השאלה המניעה שמעוררת ידע קיים, קוראים קטע פרובוקטיבי שמעורר אי-נוחות או סקרנות או שנותנים משימה המזמינה חשיפה, פרשנות ופגיעות. גם קריאת טקסט שהתלמיד אינו מבין עד תומו היא קריאה להרפתקה.

שלב 2: סירוב לקריאה

בסיפור: גיבורים רבים מהססים ושוענים, "אני לא מוכן", "אני לא מסוגל", "זה לא בשבילי".

בכיתה: תלמידים יכולים לומר "אני לא טוב בכתיבה", להימנע מדיבור בפני קהל או לדחות משימה מאתגרת. חשוב לא לפרש זאת רק כעצלנות או חוסר רצון, אלא לראות בזה תגובה טבעית לרגע שבו נדרש לצאת מאזור הנוחות. זו מציאות פסיכולוגית, שהרי צמיחה מחייבת יציאה מאזור הנוחות, ותמיד יש רגע של היסוס לפניה.

שלב 3: פגישה עם המנטור

בסיפור: המנטור אינו מחליף את הגיבור ואינו צועד במקומו, אלא מספק כלים, עידוד, אמונה ביכולת ושפה. דמבלדור למשל אינו נלחם את קרבותיו של הארי, אך הוא עוזר לו להבין את הדרך ולעבד את האירועים הפוקדים אותו בדרך.

בכיתה: המורה מציע תמיכה מדורגת וזמנית, כגון שאלות מכוונות, הדגמה, מודל כתיבה או מארגן חשיבה. מטרת התמיכה היא לאפשר לתלמידים להתמודד עם האתגר בכוחות עצמם, ולכן המורה אינו כותב במקומם ואינו מפשט את המשימה עד שהיא מאבדת את מורכבותה. ככל שהתלמידים רוכשים ביטחון ומיומנות, התמיכה מצטמצמת והאחריות עוברת אליהם בהדרגה.

שלב 4: חציית הסף

בסיפור: הגיבור מתחייב למסע. אין דרך חזרה. ברגע שיוסף נמכר לישמעאלים, או ברגע שהארי עולה על רכבת הוגוורטס – ההתחייבות נעשית.

בכיתה: זהו הרגע שבו תלמיד מתחיל לכתוב טיוטה, משתתף בדיון בפעם הראשונה, מסכים לערוך את הטקסט מחדש. מדובר ברגע פגיע, אך גם רגע שבו מתחילה תנועה אמיתית.

שלב 5: ניסיונות, בעלי ברית ואויבים

בסיפור: זוהי ליבת המסע. מדובר בסדרת אתגרים הבוחנים את הגיבור.

בכיתה: אלו הם פרויקטים הדורשים התמדה, כתיבה ביקורתית, הגנה על פרשנות, קריאה של טקסט מורכב, התמודדות עם מבחן. בעלי הברית יכולים להיות עמיתים, משוב, תמיכת המורה או אסטרטגיות שנרכשו. האויבים הם לרוב פנימיים: ספק עצמי, פחד משיפוט, דחיינות או מחשבה ש"אין לי מה לומר".

שלב 6: המבחן הגדול

בסיפור: רגע השיא, האתגר הקשה ביותר. בסיפור יוסף זהו הרגע שבו יוסף ניצב מול אחיו ובוחר בין נקמה לפיוס.

בכיתה: מדובר בחיבור מסכם, הצגה בפני קהל, הגנה על פרשנות מול כל הכיתה. זהו הרגע שבו תלמידים נדרשים להשתמש בכלים שפיתחו, ולעיתים גם מגלים חוסן שלא ידעו שקיים בהם.

שלב 7: גמול ותחייה

בסיפור: הגיבור שב לעולם, אך הוא אינו אותו האדם שהיה טרם יצא למסע.

בכיתה: נכתבת הסיטואה הסופית שמראה שיפור ברור, הצגה בביטחון שלא היה בתחילה, טקסט רפלקטיבי שמנסח שינוי בהבנה, בקול או בתחושת המסוגלות. הגמול אינו רק ציון, אלא הכרה בצמיחה ובהבנה שקושי הוא חלק ממחיר הלמידה.

שלב 8: חזרה עם השיקוי

בסיפור: הגיבור חולק את החכמה עם הקהילה. יוסף אינו שומר את הידע לעצמו, הוא מציל את מצרים ואת משפחתו.

בכיתה: פרסום כתיבה, הצגה בפני קהל אותנטי, שיתוף תובנות, חונכות לתלמידים צעירים. הלמידה הופכת מפרטית לתרומה.

הזדמנויות לשימוש לפי מקצוע

- **ספרות:** הכיתה עוקבת אחר גיבור מתבגר לאורך רומן שלם, תוך ניתוח נקודות מפנה וכתיבה מנקודת מבט שונה בכל אחד משלבי המסע.
- **תנ"ך:** בחירה בסיפורים שבהם הגיבור עובר מסע. בסיפורי יוסף, למשל, אפשר לדון בכמה שלבים – יציאה מן הבית (הכותונת והבור), חניכה (מצרים, בית פוטיפר), גמול (פרעה) ושיקוי (הצלת המשפחה). באופן דומה אפשר לעבד את סיפורי משה, יונה ועוד.
- **היסטוריה:** מהפכות ותהליכים חברתיים יכולים להילמד כמסעות קולקטיביים: קריאה לשינוי (פיתוחים טכנולוגיים), סירוב (התנגדות חברתית), חניכה (קונפליקטים ומבחנים), גמול (בדמות רפורמות והתפתחות, מוסדות חדשים או שינוי חברתי).

דגשים פדגוגיים

להלן שלוש שאלות שאפשר לחזור אליהן לאורך כל השנה, בכל טקסט ובכל שלב:

1. איפה הדמות (או התלמיד) נמצאת במסע?
2. מי המנטור, ומה הוא נותן לגיבור מבלי לפתור עבורו את האתגר?
3. מהו האויב הפנימי שצריך לפגוש, להבין ולהתגבר עליו?

השאלות הללו מאפשרות להפוך את מסע הגיבור משפה ספרותית בלבד לשפה כיתתית של למידה: שפה שמכירה בקושי, נותנת לו מקום ומסייעת לתלמידים לראות את עצמם לא כמי "שנתקעים", אלא כמי שנמצאים בתוך תהליך של התמודדות, התפתחות וצמיחה.

"מיני-שיעורי כתיבה" להקניית אסטרטגיות

בכלי 5 הוצג העיקרון הפדגוגי שלפיו **אסטרטגיות כתיבה נלמדות באופן מיטבי כאשר הן מוקנות במהלכים קצרים, מפורשים וממוקדים**, כך שבכל מהלך הוראה מועברת אסטרטגיה אחת. עתה נתרגם עיקרון זה לכלי עבודה מעשיים בדמות **מיני-שיעורי כתיבה**, שאותם אפשר לשלב בהתאם לרמת הכיתה, למטרת המטלה ולצרכים שעולים מתוך כתיבת התלמידים.

כל מיני-שיעור בנוי לפי אותו היגיון פדגוגי: הקנייה קצרה של האסטרטגיה, הדגמה בקול רם, תרגול מונחה עם הכיתה או בזוגות ולאחר מכן יישום עצמאי בכתיבה. אין צורך ללמד את כל האסטרטגיות ברצף או באותה יחידה. מומלץ לבחור בכל פעם אסטרטגיה אחת העונה על צורך ממשי: פתיחת פסקה, ביסוס טענה, הרחבת רעיון, שילוב ראיה, יצירת רצף, כתיבת רגש או פיתוח משפטים.

האסטרטגיות המוצגות כאן הן הצעות יישומיות, שמטרתן להפוך את פעולת הכתיבה לגלויה וליכולת שאפשר ללמוד ולתרגל. עם הזמן, ככל שהתלמידים מתנסים בהן שוב ושוב, ניתן לעודד אותם לבחור בעצמם באיזו אסטרטגיה להשתמש, מתי, וכיצד להתאים אותה למטרת הכתיבה שלהם.

1. משפטי פתיחה: איך מתחילים לכתוב?

למה להשתמש?

תלמידים רבים מתקשים להתחיל את הכתיבה ומתלבטים במיוחד במשפט הראשון. באסטרטגיה זו המורה מציעה כמה משפטי פתיחה אפשריים לבחירת התלמידים. אין זה אומר שהמורה כותבת במקום התלמידים, אלא היא נותנים להם מסגרת ראשונית שממנה אפשר להתחיל.

הקנייה: המורה מסבירה: "היום נלמד דרך להתחיל פסקה בלי להיתקע מול הדף".

הדגמה: המורה כותבת על הלוח שלושה משפטי פתיחה אפשריים וחושבת בקול: "אני בוחרת במשפט הזה כי הוא מכניס אותי ישר לטענה".

תרגול מונחה: הכיתה מציעה יחד משפט פתיחה נוסף.

תרגול בזוגות: כל זוג בוחר משפט פתיחה ומשנה אותו כך שיתאים לרעיון שלו.

כתיבה עצמאית: כל תלמיד מתחיל את הפסקה שלו בעזרת אחד המשפטים או בניסוח עצמאי.



דוגמאות למשפטים לכתיבה לשם הבנה

הטקסט מציג את הדמות כמי ש...
אפשר להבין את הבחירה של הדמות דרך...
לדעתי, הרגע המרכזי בטקסט הוא...
אחת הראיות לכך היא...
השאלה המרכזית שהטקסט מעלה היא...



דוגמאות למשפטים לכתיבה לשם הבעה:

כשקראתי את הקטע, חשבתי על...
 הרגע שהכי נשאר איתי הוא...
 הדמות הזכירה לי מצב שבו...
 אילו יכולתי לדבר עם הדמות, הייתי אומר/ת לה...
 השאלה הזו גורמת לי לחשוב על...

2. טענה-ראיה-הסבר: איך הופכים רעיון לפסקה?

למה להשתמש?

בכתיבה פרשנית או טיעונית, תלמידים נוטים לכתוב עמדה כללית בלי לבסס אותה או שהם כותבים ציטוט בלי להסביר אותו. האסטרטגיה "טענה-ראיה-הסבר" מלמדת אותם לבנות פסקה שיש בה מהלך חשיבה שלם: מה אני חושב/ת, על מה אני מסתמך/ת, ומה זה מוכיח.

הקנייה: המורה מציגה את שלושת השלבים: טענה ← ראיה ← הסבר.

הדגמה: המורה כותבת פסקה קצרה וחושבת בקול: "עכשיו יש לי טענה, אבל היא עדיין לא משכנעת. אני צריכה ראיה. עכשיו יש לי ראיה, אבל הקורא לא יבין לבד למה היא חשובה, לכן אני מוסיפה הסבר".

תרגול מונחה: הכיתה מקבלת טענה וראיה, ומנסחת יחד משפט הסבר.

תרגול בזוגות: כל זוג בוחר ראיה מן הטקסט ומנסח לה הסבר.

כתיבה עצמאית: כל תלמיד כותב פסקה קצרה לפי המבנה.

תבניות לתלמידים

אני טוען/ת ש...
 ראיה לכך מופיעה כאשר...
 ראיה זו מלמדת ש...
 לכן אפשר להבין ש...



דוגמה

אני טוענת שיוסף מרגיש נטוש ברגע המכירה. ראיה לכך היא שהאחים אינם מקשיבים לו ואינם מתייחסים אליו כאח, אלא כמכשול. ראיה זו מלמדת שהפגיעה ביוסף אינה רק פיזית, אלא גם רגשית ומשפחתית. לכן אפשר להבין את המכירה כרגע של ניתוק עמוק מן המשפחה.

3. משפטי הרחבה: איך ממשיכים אחרי המשפט הראשון?

למה להשתמש?

תלמידים רבים מצליחים לכתוב רעיון אחד, אבל אינם יודעים כיצד לפתח אותו. משפטי הרחבה נותנים להם פעולות חשיבה לשוניות: להסביר, לדייק, להדגים, להשוות, להסתייג או להסיק.

הקנייה: המורה מסבירה: "היום נלמד איך לא לעצור אחרי משפט אחד, אלא להרחיב אותו".

הדגמה: המורה כותבת משפט קצר, למשל: "הדמות השתנתה", ואז מוסיפה לו שלושה משפטי הרחבה.

תרגול מונחה: הכיתה מקבלת משפט בסיס ומרחיבה אותו יחד.

תרגול בזוגות: כל זוג בוחר משפט מתוך טיוטה ומוסיף לו משפט הרחבה.

כתיבה עצמאית: כל תלמיד מוסיף לפחות שני משפטי הרחבה לפסקה שלו.

תבניות שימושיות למשפטי הרחבה

במילים אחרות...
 המשמעות של הדבר היא...
 אפשר לראות בכך ש...
 זה חשוב משום ש...
 הדבר מלמד על...
 דוגמה לכך היא...
 מצד אחד... מצד שני...
 ייתכן ש... אולם...



דוגמה קצרה

הדמות בוחרת לשתוק. במילים אחרות, היא אינה מתנגדת בגלוי למה שקורה לה. הדבר מלמד על פחד, אך ייתכן שהוא מלמד גם על ניסיון לשמור על שליטה במצב.

4. שילוב ראייה או ציטוט: איך מכניסים טקסט לתוך הפסקה?

למה להשתמש?

תלמידים רבים נעזרים בציטוטים בכתיבתם, אבל לעיתים קרובות הם "זורקים" את הציטוט לתוך הפסקה בלי להוביל אליו ובלי להסביר אותו. אסטרטגיה לשילוב ראייה מלמדת אותם שהציטוט אינו עומד לבדו: צריך למצוא אותו, להוביל אליו, לשלב לטקסט ולבסוף להסביר מדוע הוא חשוב ובמה הוא תורם.

הקנייה: המורה מציגה את המבנה: מוביל לציטוט ← ציטוט קצר או ראייה ← הסבר.

הדגמה: המורה מראה דוגמה לא טובה ודוגמה טובה.

תרגול מונחה: הכיתה משפרת יחד ציטוט "זרוק".

תרגול בזוגות: כל זוג מקבל ציטוט ומנסח משפט המוביל אליו ומשפט הסבר.

כתיבה עצמאית: כל תלמיד משלב ראייה אחת בפסקה שלו.



דוגמה פחות טובה	דוגמה יותר טובה
יוסף מרגיש לבד. "בהתחננו אלינו ולא שמענו".	תחושת הבדידות של יוסף מתגברת ברגע שבו האחים מתעלמים מקולו. בפסוק כתוב: "בהתחננו אלינו ולא שמענו". מילים אלו מלמדות שהאחים אינם שומעים אליו, ואפשר להבין שהפגיעה אינה רק בעצם המכירה, אלא גם בכך שקולו של יוסף נמחק בתוך המשפחה.

תבניות להובלה לציטוט

אפשר לראות זאת כאשר...
הסקסט מדגיש זאת במילים...

תבניות להסבר ציטוט

רגע זה חשוב משום ש...
הראיה הזו מחזקת את הטענה מפני ש...

5. מילות מעבר: איך יוצרים רצף בין משפטים?

למה להשתמש?

גם כאשר לתלמידים יש רעיונות טובים, הכתיבה עלולה להיות מקוטעת. מילות מעבר עוזרות לקורא להבין את הקשר בין המשפטים: זמן, סיבה, ניגוד, תוספת או מסקנה.

הקנייה: המורה מסבירה שמילת מעבר אינה קישוט לשוני, אלא סימן דרך לקורא.
הדגמה: המורה מציגה פסקה בלי מילות מעבר, ואחר כך משפרת אותה באמצעות הוספה של מילות מעבר.
תרגול מונחה: הכיתה בוחרת יחד מילות מעבר מתאימות לפסקה קצרה.
תרגול בזוגות: זוגות מוסיפים מילות מעבר לפסקה קיימת.
כתיבה עצמאית: כל תלמיד משלב לפחות שלוש מילות מעבר מתאימות בפסקה שלו.

מאגר קצר למילות מעבר

זמן: בתחילה, לאחר מכן, בהמשך, לבסוף
סיבה ותוצאה: משום ש, לכן, כתוצאה מכך, בעקבות זאת
ניגוד: אולם, לעומת זאת, אף על פי כן, מצד שני
תוספת: בנוסף, יתרה מזו, גם, כמו כן
מסקנה: לכן, מכאן ניתן להבין, בסופו של דבר



דוגמה

בתחילה הדמות מנסה להימנע מהקונפליקט. אולם בהמשך היא מבינה שאינה יכולה להמשיך לשתוק. לכן הבחירה שלה הופכת לנקודת מפנה בסיפור.

6. "הראה, אל תספר": איך כותבים רגש בלי להכריז עליו?

למה להשתמש?

בכתיבה הבעתית ונרטיבית, יש נטייה לכתוב את הרגש בצורה מפורשת – "הייתי עצוב", "פחדתי", "כעסתי". אולם כדי להעשיר את הסקסט מומלץ לתאר את הרגש כך שהקורא יוכל להרגיש בעצמו את מה שהרגישה הדמות, אף על פי ששם הרגש לא נאמר מפורשות. אסטרטגיית "הראה, אל תספר" מלמדת לבטא רגש דרך תיאור של פעולה, גוף, דיבור, מחשבה או פרט חושי.

הקנייה: המורה מסבירה: "במקום להגיד לקורא מה הרגשתי, אראה לו את הרגש דרך מה שקרה".
הדגמה: המורה הופכת משפט "מספר" למשפט "מראה".
תרגול מונחה: הכיתה משפרת יחד משפטים כלליים.
תרגול בזוגות: כל זוג מקבל רגש וכותב אותו בלי להשתמש בשם הרגש.
כתיבה עצמאית: כל תלמיד בוחר רגע אחד בטקסט שלו ומשכתב אותו כך ש"יראו" את הרגש.



דוגמה

במקום: "כעסתי מאוד".
אפשר לכתוב: "הידיים שלי נסגרו לאגרופים, והרגשתי איך הפנים שלי מתחממות.
רציתי לענות, אבל המילים נתקעו לי בגרון".

שאלות עזר לתלמידים

מה הגוף שלי עשה? מה אמרתי או לא אמרתי?
מה ראיתי, שמעתי או הרגשתי סביבי?
איזה פרט קטן יכול להמחיש לקורא מה עבר עליי?

7. צירוף משפטים: איך הופכים משפטים קצרים לכתיבה בוגרת יותר?

למה להשתמש?

תלמידים רבים כותבים רצף של משפטים קצרים ופשוטים: "הדמות פחדה. היא ברחה. היא לא ידעה מה לעשות". צירוף משפטים עוזר ליצור משפטים עשירים, מדויקים ומורכבים יותר, בלי להידרש לכתוב טקסט חדש.

הקנייה: המורה מסבירה: "היום נלמד לחבר משפטים קצרים למשפט אחד מדויק יותר".
הדגמה: המורה מציגה שלושה משפטים קצרים ומחברת אותם בקול רם.
תרגול מונחה: הכיתה מחברת יחד משפטים נוספים.
תרגול בזוגות: כל זוג מקבל שלושה משפטים ומציע שתי אפשרויות לחיבור.
כתיבה עצמאית: כל תלמיד מוצא בטיוטה שלו שלושה משפטים קצרים ומנסה לחבר לפחות שניים מהם.



דוגמה

לפני: הדמות פחדה. היא ברחה מהבית. היא לא ידעה מה יקרה לה.
אחרי: מתוך פחד וחוסר ודאות, הדמות ברחה מהבית בלי לדעת מה יקרה לה.

8. כתיבה לפי "משפט מוביל + שני משפטי פיתוח"

למה להשתמש?

זהו כלי פשוט במיוחד, המתאים לתלמידים שמתקשים לפתח פסקה. הוא מלמד אותם שכל רעיון זקוק לפחות לשני משפטים שמפתחים אותו.

הקנייה: המורה מסבירה: "כל רעיון טוב צריך משפט מוביל ושני משפטים שעוזרים לקורא להבין אותו".

הדגמה: המורה כותבת משפט מוביל ומוסיפה לו שני משפטי פיתוח.

תרגול מונחה: הכיתה מפתחת יחד משפט מוביל נוסף.

תרגול בזוגות: כל זוג מקבל משפט מוביל ומוסיף לו שני משפטי פיתוח.

כתיבה עצמאית: כל תלמיד בוחר רעיון אחד בטיוטה שלו ומוסיף לו שני משפטי פיתוח.

תבנית למשפט מוביל + 2 משפטי פיתוח

המשפט המוביל שלי: ...

משפט פיתוח ראשון: זה חשוב משום ש...

משפט פיתוח שני: אפשר לראות זאת ב...



דוגמה

הדמות עוברת שינוי משמעותי. זה חשוב משום שבתחילת הסיפור היא פועלת מתוך פחד, אך בהמשך היא מתחילה לבחור בעצמה. אפשר לראות זאת ברגע שבו היא מחליטה לומר את האמת למרות המחיר.

שער שלישי. הרחבה והעמקה



כתיבה דיאלוגית.

דו"ח מסכם לשותפות מחקר ופיתוח

מרכז אדמונד י. ספרא,
אוניברסיטת חיפה

המרכז לחקר הפדגוגיה -
שותפויות אקדמיה-שדה

רשת החינוך עתיד

תקציר מנהלים

דוח זה מסכם שנה וחצי של פעילות במסגרת שותפות מחקר ופיתוח (מו"פ) בין רשת חינוך עתיד, מרכז אדמונד י. ספרא לחקר המוח בלקויות למידה באוניברסיטת חיפה, והמרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב, בתמיכת קרן יד הנדיב. השותפות נועדה להתמודד עם אתגר מרכזי במערכת החינוך בישראל: טיפוח אוריינות לשונית משמעותית בחטיבת הביניים, ובפרט פיתוח מימוניות כתיבה בגיל המאופיין בשינויים רגשיים, זהותיים וקוגניטיביים מואצים.

במסגרת השותפות פותח מודל פדגוגי חדשני לכתיבה דיאלוגית, המבוסס על שילוב בין פדגוגיה דיאלוגית, הוראת כתיבה מבוססת אסטרטגיה (SRSD) ומטפורת "מסע הגיבור" כמסגרת נרטיבית מארגנת ללמידה. המודל נועד לחבר בין קריאה, שיח וכתיבה כרצף פדגוגי אחד, ולרתום את תהליכי הלמידה להתפתחות הרגשית ולזהות המתגבשת של מתבגרים. המודל תורגם ליחידות הוראה, מערכי שיעור וכלי עבודה יישומיים, ואוגד לאוגדן משאבים למורים.

בשנת הלימודים תשפ"ה יושם המודל בארבעה בתי ספר של רשת חינוך עתיד, בליווי מקצועי מתמשך ובהשתתפות פעילה של מורים בתהליכי פיתוח, רפלקציה ודיוק. בד בבד נערך מחקר מלווה רחב היקף בקרב תלמידי כיתות ח', שכלל איסוף נתונים כמותיים בשתי נקודות זמן והערכת ביצועי הבנת הנקרא והבעה בכתב. ממצאי המחקר עולה שיפור מובהק בהישגים הן בהבנת הנקרא והן בהבעה בכתב בין תחילת השנה לסופה, והשיפור הבולט ביותר נצפה בקרב תלמידים שהישגיהם בתחילת השנה היו נמוכים – ממצא המלמד על פוטנציאל ממשי לצמצום פערים חינוכיים. נוסף על כך נמצאה שונות בין בתי ספר בקצב השיפור, המדגישה את חשיבות ההקשר הבית-ספרי ואיכות ההטמעה.

בצד מחקר התלמידים נערך מחקר מלווה בקרב מורים, אשר סיפק תובנות יישומיות בנוגע לתנאים הנדרשים להטמעה מוצלחת של המודל. מן העבודה עם המורים עלה כי הוראה דיאלוגית של כתיבה מחייבת ליווי פדגוגי מתמשך, זמן להתנסות ועיבוד, ובניית תשתית מקצועית תומכת. ממצאים אלו משלימים את ממצאי המחקר שנערך בקרב התלמידים ומלמדים כי השפעת המודל אינה נובעת רק מאיכותו הפדגוגית, אלא גם מן האופן שבו הוא מיושם ומלווה בשדה.

הדוח מציג את הרקע התאורטי, המודל הפדגוגי, מבנה השותפות, תהליכי הפיתוח והיישום וממצאי המחקר המלווה. ממצאים אלו מצביעים על פוטנציאל רב של התוכנית כבסיס לפיתוח אוריינות כתיבה

מותאמת גיל בחטיבת הביניים, ולבניית מודל בר-קיימא המשלב מחקר, פיתוח והטמעה. על בסיס תובנות אלו, השותפות ממליצה על המשך העמקה, דיוק והרחבה מדורגת של המודל בשנים הבאות, תוך חיזוק רכיבי הליווי למורים והרחבת ההשפעה ברמה המערכתית.

המחקר המלווה: מטרות, שיטה וממצאים

המחקר המלווה נועד לבחון באופן שיטתי את תהליכי ההטמעה וההשפעה של תוכנית ההתערבות על תלמידים ומורים, תוך הבחנה בין תהליכי הפיתוח הפדגוגי לבין בחינת האפקטיביות שלהם באמצעות כלים אמפיריים. הנתונים במחקר התלמידים נאספו באמצעות שאלונים, מבדקים סטנדרטים להערכת קריאה, הבנת הנקרא, אוצר מילים, חשיבה בלתי מילולית והערכת תוצרי כתיבה בשתי נקודות זמן. איסוף הנתונים בוצע בהתאם לאישורי אתיקה של אוניברסיטת חיפה ומשרד החינוך. הנתונים במחקר המורים נאספו באמצעות שאלונים הבודקים תפיסות, עמדות ופרקטיקות בהוראת כתיבה בתחילת השנה, וראיונות חצי מובנים לקראת סוף היישום בשנה הראשונה.

שיטת המחקר וכלי המחקר

מחקר התלמידים – המחקר המלווה נערך במתכונת של מחקר אורך כמותי שנועד לבחון את הקשרים בין תהליכים רגשיים, קשר מורה-תלמיד, ויסות רגשי והישגים אורייניים, וכן לאמוד שינויים בביצועי תלמידים לאורך שנת הלימודים. המחקר התקיים בארבעה בתי ספר של רשת החינוך עתיד. בית ספר חמישי, שהחל את השתתפותו במודל, הפסיק את מעורבותו במהלך השנה עקב גיוס למילואים של מנהל החטיבה ושל מורים נוספים מצוות ההוראה. המדגם כלל תלמידי שכבת ח'. הנתונים נאספו בהתאם לאישורי אתיקה של אוניברסיטת חיפה ומשרד החינוך, במסגרת שאלונים כיתתיים, מבדקי קריאה וכתיבה ומטלות ביצוע סטנדרטיות. מאחר שבאופן מסורתי מיומנויות הבנת הנקרא והבעה בכתב נלמדות בשיעורי עברית בתוכנית הלימודים בחטיבה, השאלונים הרגשיים, כולל על קשר מורה-תלמיד, התייחסו אל הלמידה בשיעורי עברית. הנתונים נאספו בשתי נקודות זמן – בתחילת שנת הלימודים, טרם תחילת יישום התוכנית, ובסוף שנת הלימודים, במהלך חודש יוני, לאחר שנת יישום מלאה.

הבנת הנקרא

הבנת הנקרא נמדדה בשתי נקודות הזמן באמצעות שני טקסטים – האחד נרטיבי והאחר עיוני-מידעי. הטקסטים המידעיים נלקחו מתוך מאגר משימות שפותח בראמ"ה (רשות ארצית למדידה והערכה בחינוך) במסגרת מבדקי אוריינות ארציים. הטקסטים הנרטיביים עובדו בידי צוות המחקר כך שיתאימו לגיל ולרמת הלימודים הנדרשת על פי תוכנית הלימודים בכיתה ח', הן מבחינה לשונית והן מבחינה תוכנית. לאחר הקריאה השיבו התלמידים על שאלות הבנה ברמות שונות בהתאם לתוכנית הלימודים בעברית בחטיבת הביניים (איתור מידע, פרשנות והיסק, הערכה וביקורת). הציונים חושבו כסכום תשובות נכונות. מהימנות פנימית אלפא קרונברך הייתה $\alpha = 0.62$ בתחילת השנה, ו- $\alpha = 0.73$ בסוף השנה.

הבעה בכתב

הבעה בכתב נמדדה באמצעות שתי מטלות כתיבה טיעוניות שניתנו לתלמידים בשתי נקודות זמן במהלך שנת הלימודים. בכל אחת מנקודות הזמן, מטלת הכתיבה ניתנה כהמשך ישיר למשימת הבנת הנקרא ולא כמשימה נפרדת: תחילה התבקשו התלמידים לקרוא טקסט נתון ולהשיב על שאלות הבנה, ולאחר מכן לבצע מטלת כתיבה המתבססת על אותו הטקסט. כך נבחנה הכתיבה בהקשר אורייני אותנטי של קריאה-כתיבה משולבת.

מטלת תחילת השנה התבססה על משימת כתיבה רשמית מתוך מבחן מיצ"ב של ראמ"ה לכיתה ח', העוסקת בדמותו של מרקו פולו. לאחר קריאת הטקסט והשבה על שאלות הבנת הנקרא, התבקשו התלמידים לכתוב מכתב תגובה לדמות, שבו עליהם לנמק את החלטתם אם להצטרף למסעו השני בדרך המשי או לא, בהיקף של כ-150 מילים. מטלת סוף השנה שמרה באופן מלא על סוגת הכתיבה, מבנה המשימה ודרישותיה, והותאמה לטקסט קריאה אחר שניתן באותה נקודת זמן – טקסט עיוני-נרטיבי העוסק במסע הישרדות לאנטרקטיקה, אף הוא מתוך מערך הערכה שפותח בראמ"ה. גם במטלה זו נדרשו התלמידים, לאחר קריאת הטקסט והשבה על שאלות הבנה, לכתוב מכתב תגובה מנומק, שבו עליהם להחליט אם להצטרף למשלחת המחקר, תוך הצגת עמדה, ביסוסה והצדקתה.

בשתי נקודות הזמן הוערכו תוצרי הכתיבה באמצעות מחוון אנליטי זהה, שפיתחה ראמ"ה, הכולל שלושה תחומי הערכה מרכזיים: (1) תוכן ומבנה הטקסט, לרבות הצגת עמדה, ביסוס והצדקה, פתיחה וסיום, לכידות רעיונית, קישוריות ומודעות לנמען; (2) לשון הטקסט, הכוללת משלב לשוני, אוצר מילים, תחביר ודקדוק; ו-(3) כתיב. כל תחום קיבל ניקוד ייעודי, והציון הכולל חושב בסולם של 0–100. שימוש במטלות כתיבה המשולבות באופן ישיר במשימות הבנת הנקרא, באותה הסוגה, המבנה והקריטריונים להערכה, אפשר בחינה מהימנה של שינוי בביצועי כתיבה לאורך זמן, תוך שליטה בהשפעת סוגת הכתיבה, הקשר המשימה ומאפייני הטקסט.

תפיסת המסוגלות העצמית בכתיבה נמדדה באמצעות אדפטציה עברית לשאלון – QEWS – Questionnaire of English Writing Eelf-Efficacy שפותח ואומת בידי Sun, Wang & Yun-Kim, 2022. הכלי המקורי מבוסס על תאוריית המסוגלות העצמית של בנדורה (Bandura, 1997) ומודד תפיסות מסוגלות בתחום הכתיבה כמשתנה רב-ממדי הכולל ארבעה רכיבים: הפקת רעיונות (Ideation), מיומנויות כתיבה לשוניות, שימוש פרגמטי בכתיבה וויסות עצמי בתהליך הכתיבה. במסגרת המחקר הנוכחי פותחה אדפטציה ייעודית לשפה העברית ולהקשר של כתיבה בשפת אם בקרב תלמידי חטיבת הביניים, מתוך מטרה להבטיח התאמה התפתחותית, לשונית ופדגוגית.

תהליך האדפטציה כלל מספר התאמות מהותיות: (1) התאמת פריטי השאלון להקשר של כתיבה בעברית בבית הספר העל-יסודי והסרת פריטים שאינם שכיחים או רלוונטיים לשגרת הכתיבה של תלמידים בגיל זה; (2) שינוי ניסוח הפריטים כך שיתייחסו למשימות כתיבה קונקרטיות המוכרות לתלמידים (כגון כתיבת פסקת טיעון, פסקת הסבר או טקסט תיאורי); (3) שימוש בסולם ליקרט בן חמש דרגות, במקום סולם בן שבע דרגות במקור, לצורך הפחתת עומס קוגניטיבי והתאמה לנורמות מדידה מקובלות במערכת החינוך בישראל.

לצורך בחינת המבנה הפנימי של הכלי בוצע ניתוח גורמים אקספלורטורי (Principal Axis Factoring) עם רוטציה אלכסונית מסוג Oblimin, שעל נתוני תחילת השנה, ללא קיבוע מוקדם של מספר הגורמים.

במהלך הניתוח נבחנו טעינות הפרטים על הגורמים השונים, ופריטים בעלי טעינות נמוכות מ-0.40 או פריטים שלא נטענו באופן עקבי על הגורם התאורטי המצופה, הוסרו מן הכלי בהליך איטרטיבי. בהתאם לכך הוסרו שלושה פריטים, ולאחר כל הסרה בוצע ניתוח גורמים חוזר על סט הפריטים המעודכן. המבנה הסופי הצביע על מבנה בן **שלושה גורמים מובחנים** אשר יחד הסבירו כ-50% מהשונות הכוללת. פריטים שעסקו בהפקת רעיונות, מיומנויות כתיבה לשוניות ושימוש במשימות כתיבה התקבצו לשני גורמים קוגניטיביים-ביצועיים, בעוד פריטי הוויסות העצמי (התמדה, שליטה בתסכול, התמודדות עם הסחות דעת ושכתוב) יצרו גורם נפרד ועקבי. בהתאם לממצאים קודמים בתחום (Bruning et al., 2013; Sun et al., 2022) הוחלט להישאר במבנה של שלושה גורמים – מסוגלות כתיבה אקדמית, מסוגלות כתיבה טכנית-לשונית ומסוגלות עצמית לוויסות בכתיבה.

מהימנויות פנימיות (Cronbach's α) הצביעו על עקביות גבוהה של הכלי: למדד מסוגלות כתיבה אקדמית $\alpha = .927$, למדד מסוגלות כתיבה טכנית-לשונית $\alpha = .810$ ולמדד מסוגלות עצמית לוויסות בכתיבה $\alpha = .842$. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ספרות המחקר המדגישה את הקשר בין תפיסת מסוגלות בכתיבה לבין איכות כתיבה, התמדה, ויסות עצמי ומעורבות רגשית בלמידה (Bandura, 1997; Pajares & Valiante, 2001; Graham et al., 2017; Sun et al., 2022).

תפיסת שליטה וערך אקדמיים

תפיסות השליטה והערך של תלמידים ביחס ללמידת השפה העברית נמדדו באמצעות שאלון השליטה-ערך בעברית (Hebrew Control-Value Questionnaire; CVQ), אשר פותח ואומת בידי Blicher (2022), בעבודת הדוקטור שלה באוניברסיטת חיפה. הכלי מבוסס על תאוריית השליטה-ערך של רגשות הישג (Control-Value Theory of Achievement Emotions; Pekrun, 2006), ומשלב פריטים מסולם השליטה האקדמית (Academic Control Scale; Perry, Hladkyj, Pekrun, & Pelletier, 2001), וכן מתתי-הסולמות של ערך המטלה ומסוגלות עצמית ללמידה ולביצוע מתוך שאלון אסטרטגיות מוטיבציוניות ללמידה (Motivated Strategies for Learning Questionnaire; MSLQ; Pintrich et al., 1991).

הגרסה העברית כוללת 20 פריטים המחולקים לשני רכיבים:

רכיב השליטה (11 פריטים) – בוחן את תפיסת השליטה האקדמית של התלמידים ואת אמונות המסוגלות העצמית שלהם (לדוגמה: "אני יכול/ה להשפיע על ההצלחה שלי בשיעורי עברית", "ככל שאני משקיע/ה יותר מאמץ בעברית, כך אני מצליח/ה יותר", "לא משנה מה אעשה, אני לא יכול/ה להצליח בעברית". רכיב הערך (9 פריטים) – משקף את תפיסות התלמידים לגבי החשיבות, העניין, התועלת והמחיר הכרוכים בלמידת עברית (לדוגמה: "אני מוצא/ת את שיעורי העברית מעניינים", "חשוב לי להצליח בעברית", "כדי להיות טוב/ה בעברית אצטרך לוותר על הרבה מהזמן הפנוי שלי").

כל הפריטים דורגו בסולם ליקרט בן חמש דרגות (1 = כלל לא מסכים/ה, 5 = מסכים/ה מאוד). במחקר הנוכחי נמצאו מקדמי מהימנות (Cronbach's α) של 82 עבור רכיב השליטה ושל 79 עבור רכיב הערך.

רגשות הישג (Achievement Emotions)

רגשותיהם של תלמידים כפי שהם נחווים במהלך שיעורי עברית נמדדו באמצעות שאלון רגשות הישג – גרסת כיתה (Achievement Emotions Questionnaire – Classroom Version; AEQ; Peixoto et al., 2015). הכלי תורגם לראשונה לעברית והותאם לתלמידי בית הספר היסודי בידי Blicher (2022), במסגרת עבודת הדוקטור שלה באוניברסיטת חיפה, תוך ביסוס תוקפו ומהימנותו לשימוש בהקשר של לימודי השפה העברית. לצורך המחקר הנוכחי הותאם השאלון מחדש לתלמידי חטיבת הביניים.

הגרסה המותאמת כללה 23 פריטים המכסים שישה רגשות: הנאה, גאווה, חרדה, חוסר אונים, שעמום וכעס, וכל רגש נמדד במהלך שיעורי עברית או בסמוך להם (לדוגמה: "אני נהנה/ית להיות בשיעור עברית", "אני מרגיש/ה חוסר אונים לגבי הבנת החומר"). פריט אחד שבחן הנאה לאחר השיעור הוסר בעקבות בדיקת פיילוט, מאחר שתלמידים רבים דיווחו על קושי בהבנתו; לפיכך, סולם ההנאה כלל שלושה פריטים בלבד. התשובות ניתנו בסולם ליקרט בן חמש דרגות (1 = כלל לא מסכים/ה, 5 = מסכים/ה מאוד). ניתוחי גורמים מאששים תמכו במבנה בן שישה גורמים. מקדמי המהימנות הפנימית (Cronbach's α) היו 0.84 לחוסר אונים, 0.87 להנאה, 0.75 לחרדה, 0.91 לשעמום, 0.84 לגאווה ו-0.85 לכעס.

איכות הקשר מורה–תלמיד (Teacher–Student Relationship Quality)

איכות הקשר הנתפסת עם מורה העברית נמדדה באמצעות האדפטציה העברית לשאלון הקשר מורה–תלמיד (Student–Teacher Relationship Scale; STRS; Pianta, 2001) אשר תורגם ואומת במקור לתלמידי בית הספר היסודי בישראל בידי Galili (2017), בעבודת הדוקטור שלה באוניברסיטת חיפה. לצורך המחקר הנוכחי הותאם השאלון מבחינה לשונית לתלמידי חטיבת הביניים, בשינויים קלים בניסוח הפריטים כדי לשקף באופן מדויק יותר את שפתם של מתבגרים (לדוגמה, החלפת המילה "ילדים" במילה "תלמידים" במשפט: "זה מפריע לי שהמורה עוזרת לילדים אחרים"). הגרסה המותאמת כללה 19 פריטים, המייצגים שני ממדים מרכזיים – קרבה (Closeness) וקונפליקט (Conflict), כאשר כל פריט דורג בסולם ליקרט בן חמש דרגות (1 = כלל לא מתאים, 5 = מתאים בהחלט). דוגמאות לפריטים כוללות "יש לי יחסים טובים עם המורה" (קרבה) ו"לעיתים קרובות אני חש כעס כלפי המורה שלי" (קונפליקט). מקדמי המהימנות במחקר הנוכחי היו $\alpha = 0.84$ Cronbach's עבור קרבה, ו- $\alpha = 0.83$ עבור קונפליקט.

משתני בקרה (Control Variables)

שטף קריאה קולי נמדד באמצעות אדפטציה עברית למבחן TOWRE (Test of Word Reading Efficiency; Wagner, Torgesen, & Rashotte, 1999), אשר תוקנן ואומת לקוראים בעברית (Schiff et al., 2006). במטלה זו התבקשו התלמידים לקרוא בקול, באופן אישי, רשימה של 104 מילים בודדות במהירות ובדיוק מרביים, בתוך 45 שניות. המילים סודרו לפי רמת קושי עולה, החל ממילים שכיחות ובעלות מבנה אורתוגרפי פשוט ועד מילים נדירות יותר או מורכבות מבחינה מורפולוגית. הביצוע חושב על פי מספר המילים שנקראו נכונה במסגרת הזמן הנתון, ומשקף הן את מהירות הקריאה והן את דיוקה בזיהוי מילים בודדות – מדדים מרכזיים לאוטומטיות הקריאה ולשטף הפענוח. מהימנות המדד, בהתבסס על מחקרים קודמים (Shaul, Katzir, & Lipka, 2018) הייתה $\alpha = 0.95$ ומעידה על עקביות ויציבות. ציונים גבוהים יותר במטלה זו מעידים על קריאה יעילה ואוטומטית יותר של מילים, התומכת בתהליכי הבנה ברמה גבוהה.

החשיבה הבלתי-מילולית (Non-verbal Skills) של התלמידים נמדדה באמצעות תת-המבחן Form Reasoning (מתוך Wechsler Intelligence Scale for Children, גרסה עברית, WISC-IV) מותאם לישראל. המטלה מחייבת את התלמידים לזהות את העיקרון המארגן המחבר בין צורות גיאומטריות חזותיות ולבחור את החלק החסר המשלים תבנית לוגית. המבחן מודד חשיבה פלואידית ויכולת אנליטית, תוך צמצום התלות בשפה. הציונים הגולמיים הומרו לציונים מתוקנים על פי נורמות ישראליות מותאמות גיל. מקדמי המהימנות שדווחו עבור תת-מבחן זה במדגם התקנון העברי היו $\alpha=.88$.

ידע אוצר מילים (Vocabulary Knowledge) נמדד באמצעות שני תתי-מבחנים מתוך מטלת אוצר המילים מ"ם (גלנץ י', 1969): מילים נרדפות ומילים מנוגדות. בתת-המבחן של מילים נרדפות התבקשו התלמידים לבחור מילה בעלת משמעות דומה למילה היעד (לדוגמה: "שמש-חמה"), ובתת-המבחן של מילים מנוגדות הם התבקשו לזהות מילה בעלת משמעות הפוכה (לדוגמה: "קל-קשה"). יחד שני תתי-המבחנים בוחנים עומק אוצר מילים ודיוק סמנטי. חושב ציון כולל עבור ידע אוצר מילים כסכום כולל של סך הפריטים הנכונים בשתי המטלות. מקדמי המהימנות הפנימית במחקר הנוכחי היו $\alpha=.86$ עבור מילים נרדפות, ו- $\alpha=.83$ עבור מילים מנוגדות.

ממצאים ראשוניים ממחקר התלמידים המלווה

שאלת המחקר הראשונה: מהו דפוס השינוי הכללי במיומנויות האורייניות של התלמידים לאורך שנת הלימודים, והאם השינוי בהבנה בכתב ובהבנת הנקרא מצביע על דפוס אחיד של התקדמות?

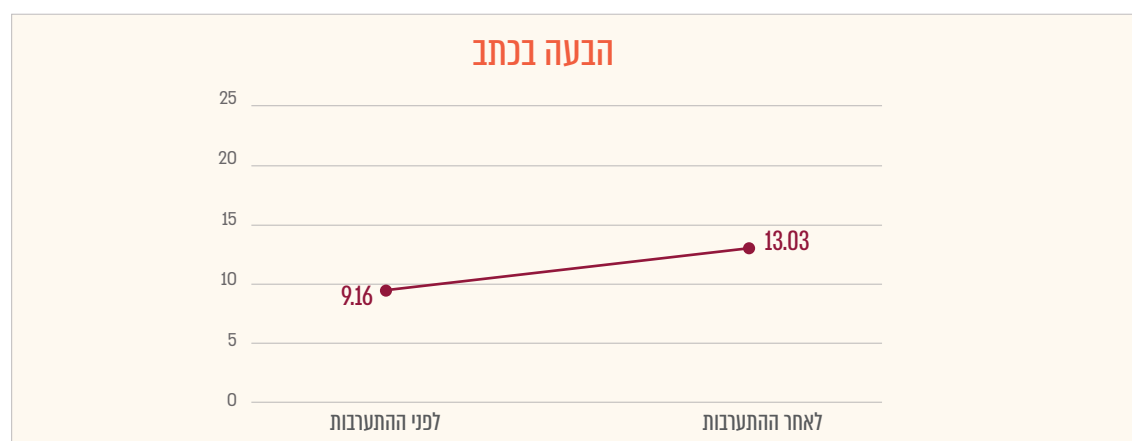
שאלת המחקר הראשונה בחנה אם חלה התקדמות במיומנויות האורייניות של התלמידים בין תחילת השנה לסופה, תוך הבחנה בין הבעה בכתב לבין הבנת הנקרא. הבחנה זו חשובה משום שההתערבות התמקדה באופן ישיר בתהליכי כתיבה דיאלוגית, ואילו הבנת הנקרא נבחנה כתוצר אורייני רחב יותר, העשוי להיות מושפע גם מהקשרי יישום בית-ספריים, מאפייני ההוראה ורמת ההטמעה בפועל.

לשם בחינת דפוס השינוי הכללי במיומנויות האורייניות של התלמידים לאורך שנת הלימודים, נערכו השוואות בין ציוני תחילת השנה לבין ציוני סוף השנה בשני תחומי הביצוע המרכזיים: הבנת הנקרא והבעה בכתב. ממצאי ההשוואה מצביעים על דפוס לא אחיד של התקדמות בשני התחומים: בעוד שבהבעה בכתב נמצא שיפור ברור ומובהק, בהבנת הנקרא התקבלה תמונה מתונה ומורכבת יותר.

בהבעה בכתב נצפה שיפור מובהק בין תחילת השנה לסופה. הציון הכולל עלה ממוצע של 9.16 בתחילת השנה, $SD=7.47$, לממוצע של 13.03 בסוף השנה, $SD=8.11$. הבדל זה נמצא מובהק סטטיסטית, $t(211)=-6.725$, $p<.001$, עם גודל אפקט בינוני, $d=-.462$. ממצא זה מצביע על שיפור ממשי באיכות ההבעה בכתב של התלמידים לאורך שנת ההתערבות.

בהבנת הנקרא נרשמה עלייה ממוצעת בציונים, אך בעוצמה מתונה יותר. בקרב תלמידים שלהם היו נתונים בשתי נקודות הזמן, הציון הממוצע עלה מ-51.83 בתחילת השנה, $SD=20.91$, ל-56.83 בסוף השנה, $SD=23.33$. במבחן t למדגמים תלויים נמצא הבדל מובהק סטטיסטית, $t(254)=-2.997$, $p=.003$, אך גודל האפקט היה קטן, $d=-.188$. כלומר ברמה הכללית נצפתה עלייה מסוימת בהבנת הנקרא, אך מדובר בשיפור קטן יותר בהשוואה לשיפור שנמצא בהבעה בכתב.

עם זאת יש לפרש בזהירות את הממצא הכללי ביחס להבנת הנקרא. בניתוח מדידות חוזרות שכלל את בית הספר כגורם בין-נבדקי לא נמצא אפקט זמן כללי מובהק בהבנת הנקרא, $F(1, 272)=1.65, p=.200$.



ממצא זה מלמד כי השיפור בהבנת הנקרא לא היה אחיד ועקבי בכלל המדגם, אלא רגיש יותר להקשרים נוספים שייבחנו בשאלת המחקר השנייה, ובראשם ההקשר הבית-ספרי.

לפיכך, באופן כללי נמצאה הבחנה בין שני תחומי האוריינות: בהבעה בכתב נמצא שיפור מובהק, ברור ויציב יותר לאורך השנה, ואילו בהבנת הנקרא נמצאה מגמת שיפור כללית קטנה, שאינה מתבטאת כאפקט זמן אחיד כאשר מובאים בחשבון הבדלים בין בתי הספר. ממצא זה מלמד שככל הנראה השיפור בהבעה בכתב היה התוצר הישיר והעקבי יותר של ההתערבות, בעוד הבנת הנקרא התגלתה כתוצר אורייני מורכב ורגיש יותר להקשר.

שאלת המחקר השנייה: האם קיימים הבדלים בין בתי ספר בקצב השיפור בהבעה בכתב ובהבנת הנקרא בקרב תלמידי חטיבת הביניים לאורך שנת הלימודים, והאם דפוס השינוי לאורך זמן שונה בין בתי הספר?

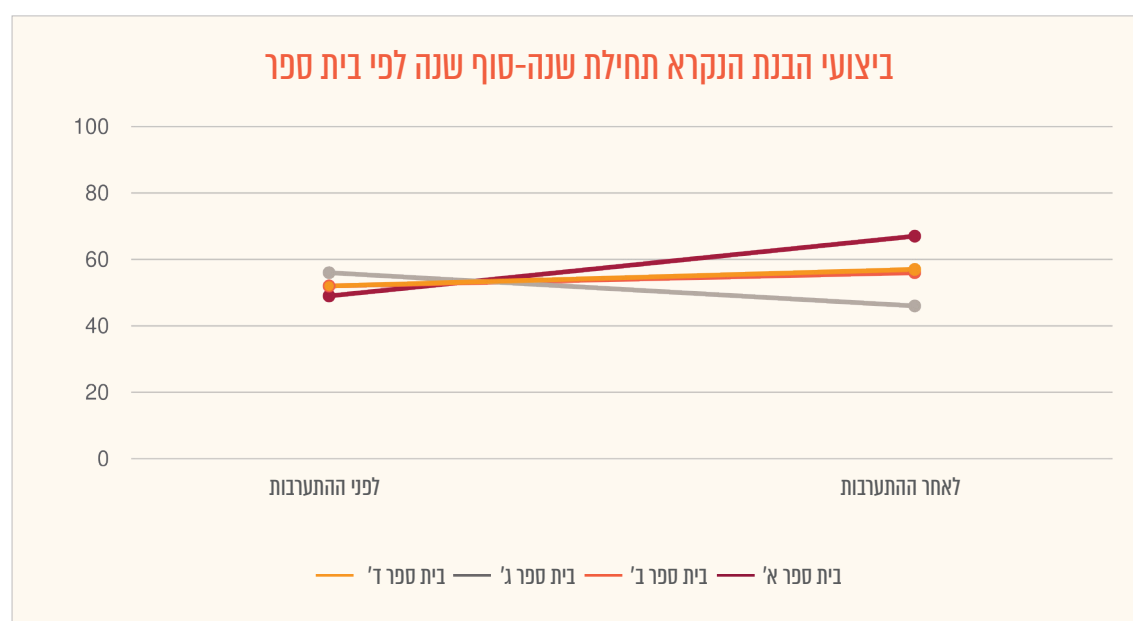
לשם בחינת ההבדלים בין בתי הספר בקצב השיפור, חושבו לכל תלמיד ציוני שינוי, כלומר הפער בין ציון סוף השנה לבין ציון תחילת השנה, הן בהבעה בכתב והן בהבנת הנקרא. כמו כן נערכו ניתוחי שונות למדידות חוזרות כדי לבחון אם דפוס השינוי לאורך זמן שונה בין בתי הספר. ניתוחים אלו מאפשרים להבחין בין שינוי כללי לאורך השנה לבין השאלה אם קצב השינוי תלוי בהקשר הבית-ספרי.

בהבעה בכתב נמצא אפקט מובהק של בית ספר על ציוני השינוי, $F(3, 223)=6.08, p<.001, \eta^2=.076$, $\omega^2=.063$. גודל האפקט מלמד כי כ-7.6% מהשונות בקצב השיפור בהבעה בכתב מוסברת בהשתייכות לבית הספר. מאחר שמבחן Levene הצביע על הפרת הנחת שוויון השונות, בוצעו השוואות המשך מסוג Games–Howell, אשר מהן עלו הבדלים מובהקים בין חלק מבתי הספר בקצב השיפור.

גם בניתוח מדידות חוזרות נמצא בהבעה בכתב אפקט זמן מובהק, $F(1, 223)=36.61, p<.001, \eta^2=.141$, לצד אינטראקציה מובהקת בין זמן לבין בית ספר, $F(3, 223)=6.08, p<.001, \eta^2=.076$. כלומר בהבעה בכתב חל שיפור כללי לאורך השנה, אך עוצמת השיפור השתנתה בין בתי הספר. מדפוס זה עולה שהשיפור בהבעה בכתב היה רחב יחסית, אך לא התרחש באותה עוצמה בכל הקשרי היישום.

בהבנת הנקרא נמצאה שונות בית-ספרית חזקה יותר. ניתוח שונות חד-כיווני על ציוני השינוי הראה אפקט מובהק של בית ספר, $F(3, 272)=19.43, p<.001, \eta^2=.176, \omega^2=.167$, המצביע על גודל אפקט גדול. מאחר שמבחן Levene הצביע על הפרה גבולית של הנחת שוויון השונות, $p=.049$, בוצעו השוואות המשך מסוג Games–Howell. השוואות אלו הראו כי בתי הספר נבדלו זה מזה באופן מובהק בקצב השינוי בהבנת הנקרא.

ניתוח המדידות החוזרות חיזק ממצא זה. כאמור, לא נמצא אפקט זמן כללי מובהק בהבנת הנקרא, $F(3, 272)=19.43, p=.200$, אך נמצאה אינטראקציה מובהקת וחזקה בין זמן לבין בית ספר, $F(1, 272)=1.65, p=.001, \eta^2=.176$. כלומר דפוס השינוי בהבנת הנקרא היה תלוי באופן מובהק בבית הספר: בחלק מבתי הספר נצפתה עלייה בציונים לאורך השנה, ואילו באחרים השינוי היה מתון יותר או שלילי.



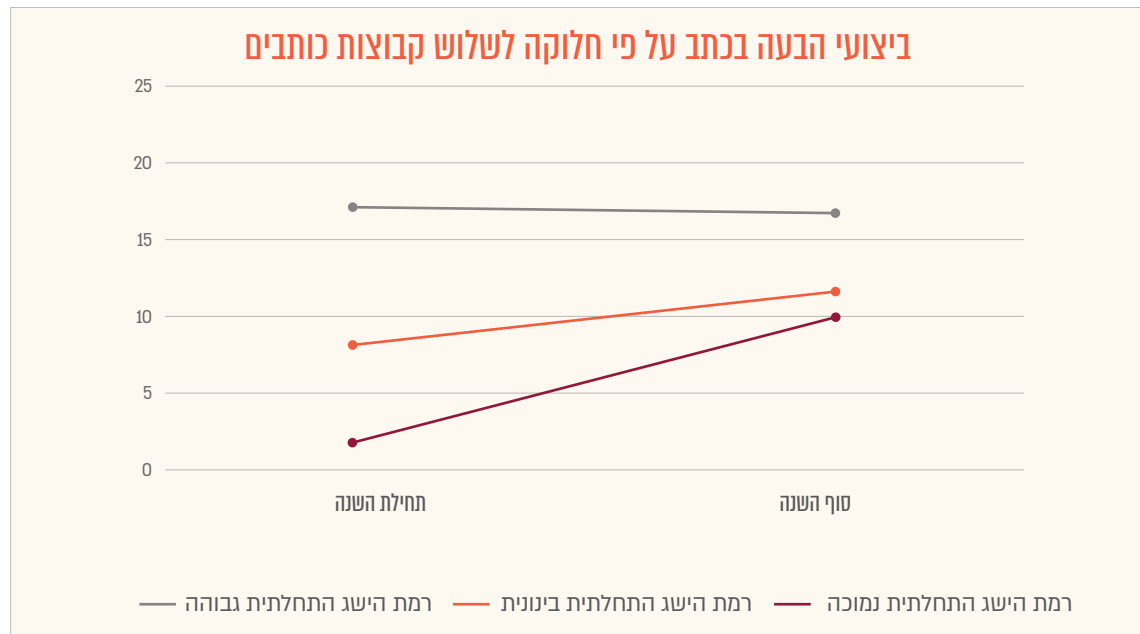
שאלת המחקר השלישית: האם קיימים הבדלים בקצב ובעוצמת השיפור בהבנה בכתב ובהבנת הנקרא בין תלמידים ברמות הישג התחלתיות שונות, והאם ניכרת סגירת פערים בין תלמידים מרמת הישג נמוכה לבין תלמידים מרמות הישג גבוהות יותר עד סוף שנת הלימודים?

לשם בחינת הבדלים בדפוס השינוי לאורך השנה בין תלמידים ברמות הישג התחלתיות שונות, חולקו התלמידים לשלוש קבוצות (נמוכה, בינונית וגבוהה) על בסיס שלישונים של הביצוע בתחילת השנה. השינויים בהבנה בכתב ובהבנת הנקרא נותחו באמצעות ניתוחי שונות למדידות חוזרות (Repeated Measures ANOVA), ניתוחי אפקטים פשוטים (Simple Effects), ניתוחי שונות על ציוני שינוי (Δ), וניתוחי ANCOVA לצורך בחינת סגירת פערים.

הבעה בכתב

ניתוח שונות למדידות חוזרות הצביע על אינטראקציה מובהקת וחזקה בין זמן לרמת הישג התחלתית $F(2, 224)=30.62, p<.001, \eta^2=.22$ המעידה כי דפוס השינוי בהבנה בכתב לאורך השנה שונה באופן מובהק בין קבוצות ההישג.

ניתוחי אפקטים פשוטים הראו כי תלמידים ברמת הישג נמוכה ובינונית הציגו שיפור מובהק בהבעה בכתב בין תחילת השנה לסופה, בעוד תלמידים ברמת הישג גבוהה לא הראו שינוי מובהק לאורך הזמן. ניתוח שונות חד-כיווני על ציוני השינוי (Δ) העלה אף הוא הבדלים מובהקים בין הקבוצות, כאשר קצב השיפור של תלמידים שהחלו את השנה ברמת הישג נמוכה היה הגבוה ביותר באופן מובהק בהשוואה לשתי הקבוצות האחרות (Games–Howell).



כדי לבחון את סגירת פערים, נערך ניתוח ANCOVA שבו שימש ציון סוף השנה בהבעה בכתב כמשתנה תלוי, וציון תחילת השנה כקוֹ-וריאט. ממצאי הניתוח הראו כי לאחר נטרול סטטיסטי של נקודת הפתיחה, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שלוש קבוצות ההישג בציון סוף השנה. ממצא זה מצביע על סגירת פערים בתחום ההבעה בכתב, כך שתלמידים שהחלו את השנה ברמת הישג נמוכה הצליחו להגיע לרמת הישג סופית דומה לזו של תלמידים שהחלו את השנה ברמות הישג גבוהות יותר.

הבנת הנקרא

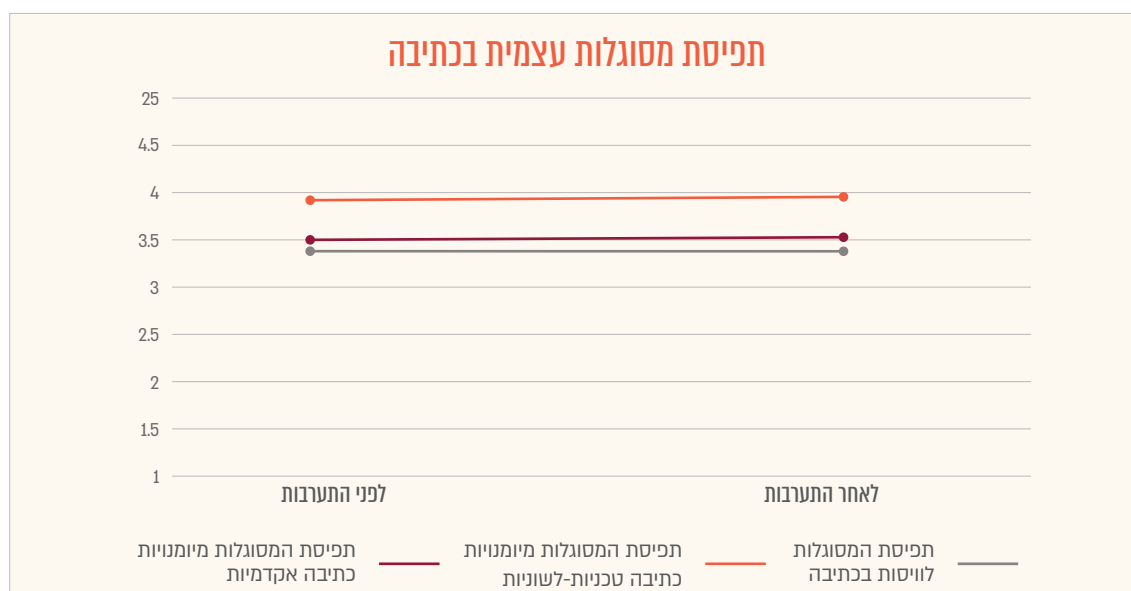
בהבנת הנקרא נמצא אפקט מובהק של אינטראקציה בין זמן לרמת הישג התחלתית, המעיד כי דפוסי השינוי לאורך השנה היו שונים בין קבוצות ההישג. ניתוחי אפקטים פשוטים הראו כי תלמידים ברמת הישג נמוכה הציגו שיפור מובהק וחד בהבנת הנקרא לאורך השנה ($p < .001$), תלמידים ברמת הישג בינונית הציגו שיפור מתון ($p > .50$), ואילו תלמידים ברמת הישג גבוהה הראו ירידה מסוימת בביצועיהם.

ניתוח שונות חד-כיווני על ציוני השינוי (Δ) הצביע על הבדלים מובהקים בין הקבוצות ($p < .001$) כאשר קצב השיפור של קבוצת ההישג הנמוכה היה הגבוה ביותר באופן מובהק בהשוואה לשתי הקבוצות האחרות (Games–Howell). עם זאת ניתוח ANCOVA שנערך לצורך בחינת סגירת פערים, ובו נטרלה סטטיסטית נקודת הפתיחה, הראה כי ההבדלים בין הקבוצות בסוף השנה הצטמצמו באופן ניכר: קבוצת ההישג הנמוכה השתוותה סטטיסטית לקבוצת הביניים, אך נותר פער מובהק בין קבוצת הביניים לבין קבוצת ההישג הגבוהה.

שאלת המחקר הרביעית: מהו דפוס השינוי בתפיסת המסוגלות העצמית בכתיבה לאורך השנה, והאם מתקיים פער בין שיפור בביצועי הכתיבה לבין שינוי בתפיסות הסובייקטיביות של יכולת? ובאיזו מידה תפיסת המסוגלות העצמית בכתיבה מנבאת שונות בביצועי הבעה בכתב?

נתון מעניין נוגע לתפיסת המסוגלות העצמית בכתיבה. בניגוד להתקדמות המובהקת בביצועי הכתיבה בין תחילת השנה לסופה, הנתונים משאלוני תלמידים אינם מצביעים על מגמות של שיפור בתפיסת המסוגלות העצמית בכתיבה.

ניתוחי t למדגמים תלויים הראו כי בכל תתי-המדדים של מסוגלות בכתיבה (תפיסת מסוגלות כתיבה אקדמית, מסוגלות תפיסה טכנית-לשונית, מסוגלות לויסות בכתיבה) לא חל שינוי מובהק בין תחילת השנה לסופה, עם גודלי אפקט זניחים ($Cohen's d \leq 0.05$) ורווחי סמך הכוללים את האפס. עם זאת נמצאו מתאמים חיוביים בינוניים-חזקים בין ציוני המסוגלות בתחילת השנה ובסופה ($r=.47-.61, p<.001$), המעידים על יציבות יחסית בתפיסת המסוגלות העצמית בקרב תלמידים. ממצאים אלו מצביעים על הבחנה בין שינוי בביצוע בפועל לבין שינוי בתפיסות סובייקטיביות של יכולת, ומרמזים כי תפיסת המסוגלות העצמית בכתיבה מתפתחת באיטיות רבה יותר ודורשת התערבויות ייעודיות וממושכות.



לשם בחינת תרומתה של תפיסת המסוגלות העצמית בכתיבה להסבר השונות בביצועי הכתיבה, מעבר למשתני רקע קוגניטיביים ודמוגרפיים, בוצעה רגרסיה היררכית. בשלב הראשון הוכנסו למודל משתנים של אוצר מילים, מגדר ויכולת בלתי-מילולית, אשר הסבירו יחד כ-18% מהשונות בהבעה בכתב בתחילת השנה ($R^2=.181$) והמודל נמצא מובהק סטטיסטית ($F(3, 154)=11.38, p<.001$). אוצר המילים נמצא כמנבא מובהק של ביצועי הכתיבה ($\beta=.312, p<.001$), ואילו מגדר ויכולת בלתי-מילולית לא תרמו תרומה מובהקת.

בשלב השני הוספה למודל תפיסת המסוגלות העצמית בכתיבה, והיא תרמה תרומה מובהקת להסבר השונות והעלתה את השונות המוסברת לכ-22% ($F(4, 153)=10.66, p<.001$), ($R^2=.218$; $\Delta R^2=.037$). תפיסת המסוגלות נמצאה כמנבא מובהק של ביצועי הכתיבה ($\beta=.211, p=.008$) גם לאחר שליטה במשתני הרקע. ממצאים אלו מלמדים על תרומה ייחודית של תפיסות סובייקטיביות של יכולת לניבוי איכות הכתיבה, מעבר למשאבים לשוניים וקוגניטיביים אובייקטיביים.

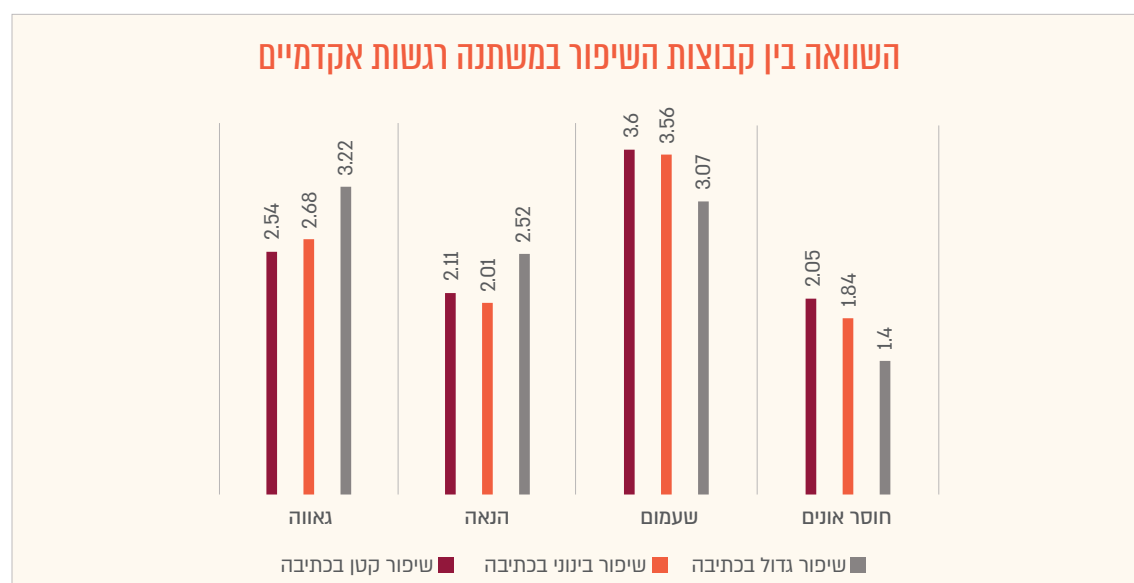
ממצאי המחקר עולה דפוס מורכב אך תואם תאוריה ביחס לתפיסת המסוגלות העצמית בכתיבה. מחד גיסא, תפיסת המסוגלות נמצאה כגורם מנבא מובהק של ביצועי הכתיבה, גם לאחר שליטה במשתני רקע קוגניטיביים ולשוניים, ממצא העולה בקנה אחד עם ההנחה המרכזית של תאוריית השליטה – ערך (Control–Value Theory; Pekrun, 2006; Pekrun & Perry, 2014), שלפיה תפיסות של שליטה הן משאב מוטיבציוני מרכזי המשפיע על מעורבות והישגים אקדמיים. בהקשר זה תפיסת המסוגלות העצמית בכתיבה משקפת הערכה סובייקטיבית של שליטה ביכולת להתמודד עם דרישות הכתיבה, הערכה שנמצאה במחקר זה כבעלת תרומה ייחודית לביצוע בפועל.

מאידך גיסא, ניתוחי השוואה לאורך זמן הצביעו על היעדר שינוי בתפיסת המסוגלות העצמית בכתיבה בין תחילת השנה לסופה, חרף שיפור מובהק בביצועי הכתיבה. דפוס זה תואם את הבחנתה של CVT בין שינוי בביצוע אובייקטיבי לבין שינוי בהערכות של שליטה: בעוד הישגים עשויים להשתנות בעקבות הוראה, תרגול ושיפור מיומנויות, תפיסות של שליטה נוטות להיות יציבות יותר ומתפתחות באיטיות יחסית, שכן הן נשענות על אינטגרציה מצטברת של חוויות הצלחה, ייחוס סיבת, ומשוב משמעותי לאורך זמן (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2017).

שאלת מחקר חמישית: האם תלמידים שנבדלו במידת השיפור שלהם בהבעה בכתב נבדלו גם בפרופיל הרגשי שלהם ובאיכות הקשר שלהם עם המורה?

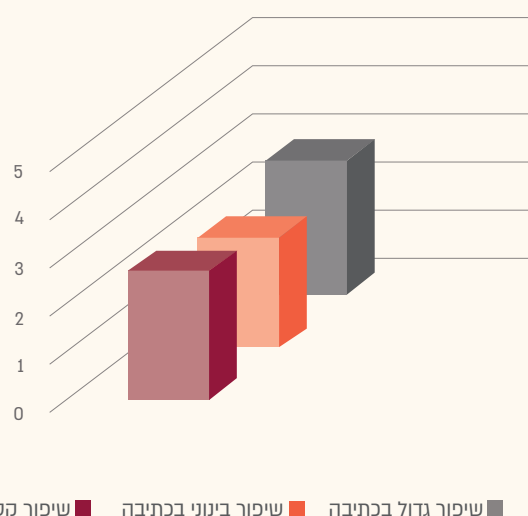
נוסף על בחינת השינוי בביצועי הכתיבה עצמם, נבדק אם תלמידים שהציגו דפוסי שיפור שונים בהבעה בכתב נבדלו גם במאפיינים רגשיים ובין-אישיים. לצורך כך חולקו התלמידים לקבוצות שיפור על בסיס מידת ההתקדמות שלהם בהבעה בכתב לאורך השנה, ונבחנו הבדלים בין הקבוצות ברגשות ההישג שדיווחו עליהם בשיעורי עברית ובאיכות הקשר הנתפסת עם מורת העברית.

הממצאים העלו הבדלים מובהקים בפרופיל הרגשי של תלמידים לפי קבוצת השיפור בהבעה בכתב. ניתוח MANOVA הראה הבדלים מובהקים בין קבוצות השיפור בפרופיל רגשות ההישג, $F(12, 490)=3.62$, $p<.001$, $\eta^2=.08$. באופן כללי, תלמידים שהציגו שיפור גדול יותר בכתיבה נטו לדווח על פרופיל רגשי חיובי יותר, שהתבטא בעיקר ברמות גבוהות יותר של גאווה והנאה וברמות נמוכות יותר של חוסר אונים ושעמום. לעומת זאת, חרדה וכעס לא הבחינו באופן מובהק בין קבוצות השיפור.



זאת ועוד, נמצאו הבדלים מובהקים באיכות הקשר מורה-תלמיד לפי קבוצת השיפור. ניתוח MANOVA שבחן את ממדי הקשר הצביע על הבדלים מובהקים בין הקבוצות ($F(4, 454)=5.67, p<.001, \eta^2=.05$). בבחינת הממדים בנפרד נמצא כי ממד הקרבה למורה הבחין באופן מובהק בין קבוצות השיפור ($F(2, 228)=11.46, p<.001, \eta^2=.09$), ואילו ממד הקונפליקט לא נמצא מובהק. כלומר דפוס היחסים שנקשר לשיפור בכתיבה לא היה בעיקרו היעדר קונפליקט, אלא נוכחות של קרבה, הכרה וקשר חיובי עם המורה.

תפיסת הקרבה ע"י התלמידים בקשר עם המורה על פי קבוצת שיפור



ממצאים אלו מרחיבים את ההבנה של התפתחות הכתיבה בחטיבת הביניים ומלמדים כי שיפור בכתיבה אינו רק תוצר של רכישת מיומנויות קוגניטיביות-לשוניות, אלא מתרחש בתוך הקשר רגשי ויחסי. תלמידים המתקדמים יותר בכתיבה נוטים להיות מאופיינים בפרופיל רגשי מסתגל יותר ובתחושת קרבה גבוהה יותר למורה. לפיכך יש לראות ברגשות ההישג ובקשר מורה-תלמיד חלק מן האקולוגיה הפדגוגית שבתוכה מתפתחת כתיבה, ולא משתני רקע בלבד.

קולות המורות והמורים: ניתוח עמדות צוותי ההוראה ביחס לתוכנית "כתיבה דיאלוגית"

מו"פ רשת החינוך עתיד

ד"ר אביגיל עדין-סורקיס, דגנית יפה-ארגז

שנות חטיבת הביניים מזמנות לתלמידים מעבר התפתחותי וזהותי מואץ, המלווה בדרישות לימודיות מורכבות המחייבות שליטה במיומנויות קריאה, חשיבה וכתבה מתקדמות. הצורך במענה פדגוגי אינטגרטיבי, המחבר בין הישגים לימודיים לחוסן רגשי ותחושת מסוגלות, קיבל משנה תוקף לנוכח תוצאות מבחנים ארציים ובין-לאומיים שחשפו פערים חינוכיים עמוקים וקושי נרחב של כ-50% מהלומדים בניסוח עמדה ובהבנת טקסטים מורכבים. מתוך פער זה צמחה תוכנית האוריינות השפתית "מסע בדרך המילים" – שותפות מו"פ רשתית המבוססת על פדגוגיה דיאלוגית וכתבה ככלי להרחבת זהות ויצירת משמעות. המחקר המלווה את שנת הפיילוט הראשונה של התוכנית נועד לבחון את השפעתה המערכתית בשלושה צירים משיקים: (1) ברמת התלמידים, באמצעות פיתוח קול אישי, חשיבה ביקורתית וערוצי תקשורת פתוחים עם הצוות החינוכי; (2) ברמת המורים, באמצעות הקניית פרקטיקות להוראת כתיבה בכיתות הסרגוניות והעמקת החיבור לעולמם הפנימי של הלומדים; (3) וברמת הרשת, באמצעות ביסוס תוכנית לימודים חדשנית המשלבת את עקרונות "שפת המשמעות", כלי בינה מלאכותית (AI) וקהילות מורים לומדות. דוח זה, "קולות המורים", מתמקד באופן ייעודי בחוויותיהם, בעמדותיהם ובפרקטיקות היישום של צוותי ההוראה המובילים את התוכנית וברוח זו מציג את התובנות וההשלכות להמשך הפיתוח. נתוני ההישגים והמסוגלות של התלמידים יובאו בדוח נפרד.

תיאור תהליכי פיתוח מקצועי, הכשרת מורים וקהילה

- **הכשרת מורי רבי-מלל ושפה:** הכשרה ייעודית המאפשרת למורי שפה וכן למורי מקצועות רבי-מלל (תנ"ך, היסטוריה, גיאוגרפיה) להעמיק בתפיסה האוריינית-דיאלוגית ולהטמיע את כליה.
- **שותפות מורים בתהליכי הפיתוח:** יחידות הלימוד מפותחות בשיתוף פעיל עם המורים המלמדים אותן בפועל. שותפות זו מעמיקה את הידע הפדגוגי, מגבירה את רלוונטיות התכנים, מאפשרת התאמה להקשר הבית-ספרי ומחזקת את תחושת הסוכנות והמעורבות של המורה (מעבר מ"מיישם טכני" לשותף יוצר).
- **הכשרה וקהילה מקצועית:** תהליך הכולל הכשרה, ליווי, התנסות אישית של המורים כ"לומדים" במרחבי כתיבה, והקמת קהילת מורים לומדת המושתתת על חקר מתמיד, שיתוף ועבודת צוות.

אוכלוסיית יעד ופריסת הפיילוט (תשפ"ה)

התוכנית יועדה לחטיבות ביניים (כיתות ז'–ט') בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי. הפיילוט הופעל החל מספטמבר תשפ"ה בארבעה בתי ספר של רשת עתיד, וכלל ליווי פדגוגי שוטף: שני מפגשים רשתיים משותפים (8 שעות אקדמיות) ומפגשי ליווי והדרכה דו-שבועיים בבתי הספר (90 דקות כל אחד).

שעות הוראה שבועיות	תחום תוכן	מספר מורים	מספר תלמידים	מספר כיתות	בית ספר
1	שפה עברית	3	165	5	עתידי רמות ים
2-1	תנ"ך	2	94	3	עתידי כרמים
2-1	ספרות / שפה עברית	2	68	2	עתידי נכון
3	חינוך - להיות ישראלי	2	79	2	עתידי נווה נחום
-	-	9	406	12	סך הכול

תחומי הבדיקה וכלים לאיסוף נתונים

בקרב המורים נבחרה תרומתה של התוכנית לפי ארבעה תחומים: איכות ההכשרה והליווי; הרחבת הידע והכלים לקריאה וכתביה דיאלוגית; תחושת מסוגלות בהוראת אוריינות בכיתות הטרוגניות; ושינוי עמדות לגבי פוטנציאל ההצלחה של התלמידים. **בקרב התלמידים** נבחנו הישגים לימודיים באוריינות (משימות כתיבה ומבדקי הבנת נקרא) ותחושת מסוגלות אישית בקריאה ובהבעה.

כלי המחקר

- **שאלונים למורים:** השאלונים הועברו בשלוש נקודות זמן (בתחילת השנה, במהלך ההטמעה ובסופה) וכללו היגדים סגורים ושאלות פתוחות.
- **ראיונות חצי-מובנים עם מורים:** הראיונות נערכו באמצע השנה להעמקת החוויה המקצועית וזיהוי חסמים ונקודות חוזק.

ממצאים עיקריים

מאפייני המורים שהשתתפו במחקר

מתוך תשעת המורים שלימדו בתוכנית לאורך השנה, שמונה השתתפו באופן מלא במחקר (כלומר השתתפו בראיונות וענו על השאלונים). מרביתם בעלי ותק מקצועי העולה על שבע שנים. חמישה מהם מלמדים עברית לצד מקצועות רבי-מלל נוספים, מורה אחד מלמד עברית בלבד, ושני מורים מלמדים מקצועות רבי-מלל בלבד. כלל המשתתפים זכו לליווי שוטף והשתתפו בעקביות במפגשי ההכשרה.

עמדות מורים: הבחנה בין תחילת השנה לסופה

- ניתוח השוואתי של עמדות המורים בין תחילת השנה לסופה חושף מגמות שינוי מובהקות:
- **חשיבות הוראת הכתיבה:** בסוף השנה נמצאה הסכמה גורפת של כל המורים (לעומת 75% מהם בתחילת השנה) כי חיוני להקדיש זמן מערכתי ייעודי לפיתוח מיומנויות כתיבה בכל מקצועות הלימוד (ולא רק בשיעורי שפה), וכי מדובר במיומנות קריטית להצלחה אקדמית.
 - **אמונה ביכולת התלמידים:** יציבות נרשמה באמונת המורים בפוטנציאל ההתקדמות של הלומדים – בשתי נקודות הזמן כ-85% מהמורים (7 מתוך 8) הצהירו כי הם מאמינים שכל תלמיד בחטיבת הביניים מסוגל לשפר את כישורי הכתיבה שלו אם יינתנו לו הכלים המתאימים.

עמדות לגבי הוראה דיאלוגית

בסוף השנה, לאחר התנסות מעשית והעמקה בתפיסה, הביעו המורים עמדות חיוביות ביותר כלפי רכיבי ההוראה הדיאלוגית. מרביתם המכרעת תופסים את הפרקטיקות הללו כחשובות ביותר ללמידה, ומדווחים כי הן מאפשרות לתלמידים לייצר חיבור אישי אותנטי, לבטא את קולם הייחודי ולפתח מעורבות גבוהה בחומר הנלמד.

תחושת המסוגלות של המורים

באופן מעניין, נרשמה מגמה הפוכה בתחושת המסוגלות הסובייקטיבית של המורים: בתחילת השנה 50% מהמורים העידו כי הם בטוחים ביכולתם לקדם עד מאוד את כל תלמידיהם בכתיבה, ואילו בסוף השנה רק 25% מהם דיווחו על ביטחון מלא בכך. בד בבד, נרשמה עלייה במספר המורים המגדירים את הוראת הכתיבה והבנת הנקרא כמשימה מאתגרת ומורכבת מאוד. צוות הפיתוח מייחס זאת להעמקת ההבנה המקצועית של המורים ולפיקחון לגבי מורכבותם של תהליכי האוריינות והשונות בכיתה.

תפיסות המורים את אתגרי התוכנית

חל שינוי באופי האתגרים שסימנו המורים לאורך השנה. בתחילת השנה הדגישו המורים קשיים ממוקדי-תלמיד: מוטיבציה נמוכה, חוסר שיתוף פעולה, פערים קיצוניים בין יכולות התלמיד לדרישות הטקסט ומחסור בזמן. בסוף השנה אתגרים אלו נותרו אך בעוצמה פחותה, ובמקומם עלו לקדמת הבמה אתגרים מערכתיים-מוסדיים: היעדר שילוב של התוכנית בקוריקולום הבית-ספרי הכללי, חוסר שותפות מצד הנהלות וצוותי בתי הספר, ותחושת בדידות מקצועית של המורים המלמדים ("שגר ושכח" מצד המערכת).

תחום / נושא האתגר	המצב בנובמבר 2024	המצב במאי 2025	מגמה ושינוי ניכר
רתימת תלמידים	קושי בגיוס מוטיבציה, חוסר ניסיון מוקדם, בעיות בניהול כיתה.	הקשיים נותרו דומים, אך נוסחו בעוצמה פחותה ומתונה.	ירידה בעוצמת תחושת הקושי, לצד עלייה בקבלת אחריות פדגוגית מצד המורה.
התמודדות עם פערים	בולטים ודומיננטיים מאוד, נתפסו כמחסום כמעט בלתי עביר.	עדיין נוכחים, אך ממוקדים באסטרטגיות מעשיות לתגובה.	מעבר מתפיסת הפערים כ"מחסום" להתמודדות מתוכננת באמצעות תכנון דיפרנציאלי.
מגבלות זמן ותכנון	תחושת חוסר שליטה בניהול הזמן ובתכנון הרצף.	התייצבות, זיהוי גיבוש פתרונות מערכתיים אפשריים.	גמישות פדגוגית ותושייה גוברת מצד המורים בניהול השיעור.
אתגרים מערכתיים	לא עלו כלל כתמה מרכזית בתחילת התהליך.	עלו במרבית בתי הספר: תסכול מחוסר גיבוי הנהלה, היעדר נראות ואי-שילוב בסיליבוס והערכה.	צמיחה חדה של תחושת בדידות מקצועית וצורך בעוגן מוסדי מובנה.

בכל הנוגע להערכת תלמידים, ניכר כי מרבית המורים דיווחו בסוף השנה כי תחום זה טרם הוטמע או שונה באופן מספק, והוא דורש מיקוד נוסף.

יישום המודל הפדגוגי והפרקטיקות

בסוף השנה דיווחו המורים על שימוש קבוע ובתדירות גבוהה ברכיבי המודל הפדגוגי שנלמדו בהכשרה:

מספר המורים שדיווחו על שימוש בפועל ברוב השיעורים (N=8)	רכיבי המודל והפרקטיקות
8	קריאה דיאלוגית
8	אסטרטגיות מפורשות להוראת כתיבה
8	שימוש בשאלה מניעה ומארגנת
7	הקצאת זמן ייעודי להכנה לכתיבה (קוגניטיבית ורגשית)
7	חיבור מובנה לתכנים קיימים בתוכנית הלימודים
6	שילוב כתיבה לשם הבנה לצד כתיבה הבעתית

המורים הדגישו במיוחד את תרומתה של **השאלה המניעה**, ששימשה כמסגרת מארגנת המאחדת את הקריאה, הדיון והכתיבה תחת אתגר מחשבתי ורגשי. המורים תיארו כי השאלה מעוררת סקרנות, מזמינה לבחון נקודות מבט שונות, מאפשרת ביטוי אישי ויוצרת רצף הגיוני בין שיעורים, ללא צורך בתשובה אחת "נכונה". האימוץ המלא (100%) של רכיב זה מיוחס לכך שהוא הוגדר בבהירות רבה על ידי צוות הפיתוח, נלמד לעומק ואפשר תכנון והתייעצות מוקדמת עם עמיתים וצוות ההדרכה לפני הכניסה לכיתה.

גורמים תומכים ומעכבים בהטמעה

גורמים תומכים ומסייעים:

- **תמיכה מקצועית וליווי אישי של ההדרכה:** שישה מתוך שמונה מורים ציינו את הליווי הדו-שבועי כגורם קריטי שעזר להם לדייק את השיעורים, להרגיש בטוחים להעלות דילמות ולחוות בעצמם התנסות משמעותית כ"לומדים" במפגשי המורים.
- **שותפות המורים בתהליכי פיתוח החומרים:** המורים שהשתתפו בפיתוח יחידות הלימוד העידו כי הדבר יצר חיבור עמוק לתוכנית. יצירת חומרים "יש מאין" המותאמים אישית לכיתה, חלף קבלת מצגות מוכתבות מלמעלה, חיזקה את תחושת השייכות והאוטונומיה שלהם.
- **הסברים פדגוגיים ועוגנים מובנים:** קיומם של מודלים מוגדרים (מסגרת "מסע הגיבור", שלבי היחידה) העניק מפת דרכים ברורה, מיקד את היצירה, הקל בתכנון המערכים ונסך ביטחון במורים ובתלמידים.
- **הציר הרגשי והזהותי:** המורים ציינו כי הדגש על הבאת עולמם הפנימי של התלמידים, חוויותיהם ורגשותיהם לתוך השיעור רתם את הלומדים, יצר שייכות והפך את הסקסטים לרלוונטיים עבורם.

גורמים מעכבים וחסמים:

- 1. היעדר תמיכה מוסדית ומנהיגות בית-ספרית:** אף לא אחד מן המורים סימן את צוות בית הספר או ההנהלה כגורם תומך. המורים דיווחו על תחושת אי-חיבור של ההנהלה ("זה לא באמת חשוב להם"), חוסר נראות של התוכנית בבית הספר וחשש להמשכיותה.
- 2. בעיות סדירויות ומחסור בתכלול:** הועלה קושי מתמשך בנושא שיבוץ השעות, חוסר שיתוף פעולה פנים-צוותי והיעדר מעורבות מספקת של רכזי המקצוע, שסומנו כגורמי מפתח שצריכים להיות חלק מתהליך פיתוח היחידות והתכלול.

שימוש חוצה תחומים

- אחת ממטרות הליבה של הרשת הייתה לחזק את מעמד המורה כיוצר פדגוגי אקטיבי המביא את ייחודיותו ועולמו לכיתה, ולא רק "מיישם טכני" של תוכניות חיצוניות. הממצאים מלמדים על הצלחה של ממש בציר זה:
- שבעה מתוך שמונה מורים העידו בראיונות כי השתתפות בפילוט סייעה להם להרגיש משמעותיים יותר בתהליך החינוכי, וחיזקה את תחושת ההובלה, הסוכנות וההשפעה שלהם על סביבת עבודתם.
 - שישה מתוך שמונה מורים דיווחו כי הם יישמו את העקרונות, המודלים והכלים של התוכנית (כגון קריאה דיאלוגית או שאלה מניעה) בהצלחה גם בתחומי דעת אחרים ובשיעורים נוספים שהם מלמדים (כגון שיעורי מנהיגות ומקצועות רבי-מלל אחרים), דבר המעיד על פוטנציאל העברה (Transfer) גבוה.
 - חמישה מתוך שמונה מורים ציינו כי הפרויקט העמיק עד מאוד את ההיכרות והשיח המקצועי שלהם עם חברי צוות נוספים בבית הספר, ובכך תרם לצמיחת תרבות של עבודת צוות.

מגמות בשיח המורים לאורך השנה

- המעקב המשולש לאורך השנה חשף שש מגמות עומק בשיח הפדגוגי וטרנספורמציה של המורים:
- 1. מהיעדר ביטחון לתחושת מסוגלות ובחירה:** מחששות ראשוניים ומחוסר ניסיון בהוראת כתיבה, עברו המורים למצב שבו בסוף השנה 75% מעידים שיש בידיהם היכולת והכלים לפתח חומרים להוראת כתיבה באופן עצמאי, ורובם מדווחים על שיפור ניכר בתכנון ההוראה שלהם מתוך מרחב מאפשר ויצירתי.
 - 2. מהדרכה למרחב למידה ושותפות:** ההכשרה לא נתפסה כהנחתה טכנית אלא כעוגן מקצועי ומרחב בטוח. המורים שיבחו את האיזון העדין שנוצר בין הנחיה ותמיכה רגישה לבין מתן אוטונומיה מוחלטת להשמעת קולם הייחודי כמורים.
 - 3. מהתנגדות להשתתפות פעילה:** חל אימוץ נרחב של הפרקטיקות בשדה (100% שימוש בשאלות מניעות, קריאה דיאלוגית והקצאת זמן ייעודי להכנה רגשית וקוגניטיבית לכתיבה).
 - 4. מהתלמיד ככותב לתלמיד כשותף:** חל שינוי תפיסתי עמוק במטרת הכתיבה – לא עוד רק כלי טכני להערכת ידע או מיומנות לשונית יבשה, אלא הזדמנות פדגוגית להקשבה, לקשר עמוק, להכרת עולמם האמיתי של התלמידים ולבניית אמון ("רק להאמין בהם, לתת כלים ומרחב – והכל אפשרי").

5. **שיתוף פעולה צוותי – נבנה אך לא מושם דיו:** לצד העמקת הקשרים האישיים בין המורים, החסמים המוסדיים וחוסר הגיבוי מהנהלות בתי הספר נותרו יציבים ונוקשים לאורך כל השנה, וסומנו כחוליה הדורשת טיפול דחוף.

5. **ראיית ערך רחבה ותחושת השפעה:** מעבר מגישות מסורתיות להוראה חווייתית, אינטגרטיבית וערכית. שימוש בטקסטים ומשימות רלוונטיות (כמו כתיבת מכתב רפלקטיבי מדמות באוניית יונה הנביא בתנ"ך) הגביר את העניין של התלמידים ואפשר למורים לגבש יחידות מבוססות זהות המעמיקות את השיח הכיתתי.

מסקנות

סיכום התובנות המרכזיות

1. **שינוי בתפיסת תפקיד המורה:** חלה תזוזה בולטת מתפיסה פסיבית של המורה כ"מיישם תוכנית" מוכתבת, לתפיסה אקטיבית של שותף, מוביל ויוצר פדגוגי בעל תחושת מסוגלות ובעלות (Ownership) על התכנים.

2. **התייצבות ואימוץ של המודל הפדגוגי:** עקרונות הליבה – השאלה המניעה, הקריאה הדיאלוגית והכתיבה כהרחבת זהות – אומצו בשיעור מלא (85%–100%) והוכיחו יציבות ועמידות לאורך השנה גם במצב בית-ספרי מורכב.

3. **תפיסה רב-ממדית של אוריינות:** המורים הטמיעו את התפיסה שלפיה קריאה וכתיבה אינן רק כלים לשוניים לקבלת ציון, אלא מרחב חינוכי, רגשי וערכי המאפשר עיבוד זהות וחיזוק הקשר בין המורה לתלמיד.

4. **הפער המוסדי:** קיים פער מובחן בין המוטיבציה המקצועית הגבוהה וההצלחה של המורים בכיתות, לבין היעדר גיבוי מוסדי, מחסור בסדירויות וחוסר מעורבות של הנהלות בתי הספר והרכזים.

עקרונות ותנאים שנמצאו כמקדמי הצלחה

1. **הכשרה מתמשכת וגמישה:** מודל הליווי הדו-שבועי האישי, המאזן בין מתן כלים מובנים להקשבה ושיח רפלקטיבי, הוכח כעוגן קריטי להצלחה.

2. **שפה מקצועית משותפת ועקבית:** שימוש קבוע במונחים ברורים (שאלה מניעה, כתיבה לשם הבנה) אפשר למורים לזהות תהליכי עומק ולפתח ביטחון מקצועי.

3. **אוטונומיה, בחירה והתאמה להקשר:** מתן החופש למורים לבחור את הטקסטים ולנסח את השאלות בהתאם לאופי תלמידיהם ולזהותם המקצועית היה מניע (דרייב) מרכזי להשקעה מצידם.

4. **פיתוח החומרים כמרחב יצירה:** הפיכת המורים לשותפי פיתוח פעילים מנעה תחושת ניכור וחיזקה את המעורבות האוטנטית שלהם.

5. **שיח רגשי וערוצי אמון:** החיבור בין אסטרטגיות כתיבה קוגניטיביות לבין עיבוד רגשי אפשר למורים להכיר לעומק את עולם התלמידים ולבסס סביבה לימודית מוגנת ובטוחה.



המלצות

להמשך פיתוח התוכנית והרחבתה

- 1. שימור וביסוס מבנה ההכשרה הקיים:** יש להותיר את מודל הליווי וההכשרה הנוכחי על כנו כיוון שנמצא אפקטיבי ביותר, תוך המשך העמקת הציר הדיאלוגי, הרגשי והקהילתי של הוראת הכתיבה.
- 2. בניית תשתית מוסדית מחייבת בבתי הספר:** יש להתנות את הפעלת התוכנית ביצירת סדירויות בית-ספריות מובנות – רתימת מנהלים, שילוב רכזי מקצוע כשותפים מובילים, הקצאת מפגשי צוות קבועים ומתן נראות לתוכנית, מתוך מטרה להפיג את תחושת הבדידות של המורים ולהבטיח המשכיות.
- 3. הרחבת המודל לתחומי דעת רבי-מלל נוספים:** לאור הצלחת המורים שלימדו תנ"ך וחינוך, מומלץ להרחיב את מעגל המשתתפים באופן מובנה, ולפתח דגמים פדגוגיים ייעודיים לדיסציפלינות נוספות (כגון היסטוריה וגיאוגרפיה).
- 4. הקמת קהילה מקצועית לומדת (קמ"ל) רשתית:** פיתוח פלטפורמות לשיתוף עמיתים, תצפיות הדדיות בין בתי ספר, ימי הראה רשתיים או פודקאסט מקצועי, לביסוס השפה הפדגוגית ברמת הרשת כולה.

לשינויים והתאמות נדרשות

- 1. התאמת מודל ההסמעה לשונות הבית-ספרית:** פיתוח דגמי יישום גמישים ודיפרנציאליים בהתאם למידת הבשלות, המשאבים והתרבות הארגונית של כל בית ספר ובית ספר.
- 2. חיזוק משמעותי של רכיבי ההערכה והמשוב:** לאור הממצאים לפיהם רכיב זה טרם הוטמע, יש לפתח כלים, מחוונים ופרקטיקות שיסייעו למורים להעריך את התקדמות התלמידים בכתיבה, תוך מתן דגש על הערכה מעצבת, רפלקטיבית ורגשית, ולא רק קוגניטיבית-טכנית.
- 3. חיבור לשותפים מוסדיים ורשויות:** יצירת קשר הדרגתי עם מפקחי משרד החינוך, נציגי ראמ"ה או גורמים ברשויות המקומיות, לצורך קבלת הכרה פורמלית בתוצרים והסמעה רחבה יותר במערכת.

להמשך מחקר וליווי הערכה

- 1. מחקר איכותני-רפלקטיבי מתמשך:** העמקת כלי הערכה האיכותניים באמצעות ראיונות עומק חוזרים לאורך השנה, ניתוח מובנה של יחידות הלימוד שמפתחים המורים, תיעוד השיח בפועל בכיתות וביצוע תצפיות ישירות בשיעורים.
- 2. איסוף והצלבת מדדים כמותיים:** לצד הנתונים האיכותניים, יש להמשיך באיסוף וניתוח של מדדי עמדות תלמידים (לפני ואחרי), הערכת רמת תוצרי הכתיבה של הלומדים באופן אובייקטיבי, ובחינת איכות הקשר והאמון שנבנה עם המורים.
- 3. תיעוד והפצה של פרקטיקות מצטיינות (Best Practices):** איתור, איסוף ושימור של תוצרי מורים ומערכי שיעור יוצאי דופן שעלו מן השדה, ותיעודם כדגמים פדגוגיים הניתנים להרחבה, הפצה והכשרת מורים עתידית.
- 4. הבטחת מנגנון משוב מתמשך מן השדה:** שילוב קבוע של שלב "למידה מן השטח" בסוף כל שנת לימודים הכולל קבוצות מיקוד, שאלונים פתוחים וקבלת משוב ישיר ואוטנטי מהתלמידים עצמם לגבי החוויה שלהם בתוכנית.

כתיבה בעידן ה-AI: רשמים מכנס בין-לאומי לחקר הכתיבה בשווייץ

מו"פ רשת החינוך עתיד

ד"ר אביגיל עדין-סורקיס

בשבוע הראשון של חודש יוני 2026 התכנסו לא רחוק מציריך, בעיר וינטרסור שבשווייץ, חוקרים, אנשי חינוך ומפתחי פדגוגיה מרחבי העולם לכנס הבין-לאומי לחקר הכתיבה. בין בנייני האוניברסיטה, הבנויה אבנים אדומות, המדשאות הירוקות והרכבות שמגיעות בדיוק כמעט בלתי נתפס, נשמעו שפות שונות. אך דומה היה שכולם עסקו באותה שאלה, גם אם ניסחו אותה בדרכים שונות: מה המשמעות של כתיבה בשנת 2026?

זו לא הייתה הכותרת הרשמית של הכנס. למעשה, התוכנית הייתה מגוונת מאוד והכנס היה מאורגן עד הפרט האחרון. מיטב החוקרים הגיעו כדי לשתף מחקרים ופיתוחים בסדרי גודל שונים, אשר התמקדו בכתיבה בגיל הרך, כתיבה אקדמית, תהליכי שכתוב, הערכה, מוטיבציה, כתיבה דיגיטלית, התפתחות שפה וגם קריאה וכתיבה דיאלוגית בקרב תלמידי חטיבת הביניים בבתי ספר של רשת החינוך עתיד. ככל שהימים עברו, התחיל להתבהר חוט מקשר בין המושבים השונים. הוויכוח הגדול כבר אינו רק אם תלמידים יודעים לכתוב או כיצד נכון ללמד כתיבה. בעידן שבו טקסטים יכולים להיווצר בתוך שניות, השאלה המורכבת יותר היא אולי: לשם מה בכלל לכתוב?

ואכן כמעט בכל מושב שאליו נכנסתי הבינה המלאכותית כבר ישבה בחדר. לעיתים היא הופיעה בכותרת ההרצאה ופעמים אחרות עסקנו בה רק בדיון שבא אחריה. חוקרים הציגו כלים למתן משוב אוטומטי, סביבות כתיבה מבוססות AI, בוטים לליווי כתיבה אקדמית, כלי מחקר מגוונים ומחקרים שבחנו כיצד תלמידים וסטודנטים נעזרים במערכות הללו. השאלה שריחפה בין כותלי האוניברסיטה הייתה בלתי נמנעת: האם תם עידן הכתיבה המוכרת לנו?

אלא שלצד ההתלהבות מהאפשרויות החדשות עלתה גם מורכבות. חוקרת מספרד הציגה מחקר שבחן תהליכי משוב עצמי באמצעות בינה מלאכותית. חוקרים אחרים עסקו בשאלות של סוכנות, בעלות על טקסט ומוטיבציה לכתיבה בעידן שבו ניתן לקבל ניסוח כמעט מיידי לכל רעיון. לאורך מושבים אלו חזרו שוב ושוב מושגים מוכרים כמו התפתחות קוגניטיבית, זהות כותב, משמעות, קול אישי, מוטיבציה ותחושת מסוגלות. היה מעניין לראות שבזמן שהטכנולוגיה התדפקה על כל דלת ולעיתים הייתה במרכז הדיון, רבים מהמחקרים ביקשו להעמיד תהליכים קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים במרכז הבמה ועסקו דווקא במרכיבים האנושיים ביותר של הכתיבה. שוב ושוב הזכירו החוקרים כי כתיבה אינה רק מיומנות טכנית. היא פעולה אנושית מורכבת שבה נפגשים חשיבה, ידע, שפה, יצירתיות, זהות, שייכות ומוטיבציה. נדמה היה שבין כל החידושים הטכנולוגיים, קהילת המחקר מבקשת להזכיר את מה שלעיתים קל לשכוח: כתיבה היא גם דרך להבין את עצמנו ואת העולם.

בכנס הוצגו שני מחקרים עם חותמת ישראלית. אחד מהם היה מחקר ופיתוח שנערך בשיתוף רשת חינוך עתיד, המרכז לחקר המוח באוניברסיטת חיפה והמרכז לחקר לקויות למידה באוניברסיטת בן גוריון. חזורי אמונה ומוטיבציה, יצאנו לדרך בדצמבר 2023 מתוך רצון לתת מענה לאתגרי מערכת החינוך בכל

הקשור לקידום אוריינות שפתית. המחקר בחן את תוכנית "מסע בדרך המילים", מודל פדגוגי שפותח במסגרת שותפות בין אנשי חינוך וחוקרים מתוך רצון לחזק את האוריינות השפתית בקרב תלמידי חטיבת הביניים.

התוכנית התבססה על פדגוגיה דיאלוגית ושילבה בין קריאה, כתיבה ושיח על בסיס רעיון "מסע הגיבור", מבנה סיפורי אוניברסלי מאת ג'וזף קמפבל (1949), העוסק בהתמודדות, צמיחה ושינוי. בבסיס המודל עומדת ההנחה כי קריאה, כתיבה ושיח אינם מיומנויות נפרדות, אלא תהליכים המזינים זה את זה. לכן, התלמידים הוזמנו לא רק לקרוא טקסטים ולכתוב עליהם, אלא גם לקשור בין עולמם הפנימי לבין הסוגיות, הדמויות והדילמות שעלו מן הטקסטים.

לאור האמור, השאלה שעמדה בבסיס הפיתוח הייתה דומה מאוד לשאלות שעלו לאורך הכנס כולו: כיצד מחברים בין קריאה, כתיבה ודיאלוג באופן המאפשר לתלמידים לא רק לרכוש מיומנויות, אלא גם לבנות משמעות, לגבש עמדה ולהשמיע קול אישי?

במסגרת שלב א', בשנת תשפ"ה השתתפו כ-400 תלמידי כיתות ח' מארבע חטיבות ביניים ברשת, 13 כיתות ותשעה מורים. הם קראו יחד טקסטים מתוכנית הלימודים במקצועות ההומניסטיקה והשפה העברית, דנו בהם ושיתפו פרשנות אישית הקשורה גם לניסיון חיים וזהות אישית. לצד כתיבה אנליטית על אותם טקסטים, הוזמנו התלמידים לכתוב גם כתיבה הבעתית ורפלקטיבית שנגעה לחוויות, לאתגרים ולשינויים בחייהם. במהלך יישום התוכנית הם אף חיזקו את הקשר האישי עם המורה בכיתה, אשר נחשף לעולמם הפנימי של התלמידים באופן שלא היה לו מקום עד כה בשיעורים אלו.

ממצאי המחקר המלווה חשפו שיפור בממדי הכתיבה השונים – תוכן, ארגון ולשון – וכן על שיפור בהבנת הנקרא, ולפי הממצא החשוב ביותר דווקא התלמידים שהחלו את השנה ברמות נמוכות יותר היו אלה שהפגינו את ההתקדמות הבולטת ביותר. ממצא מעניין נוסף עסק בקשר שבין רגשות לבין הישגים אורייניים. נמצא כי קשרים חיוביים בין מורים לתלמידים היו קשורים לעלייה בתחושת גאווה, וזו בתורה תרמה לביצועים טובים יותר בקריאה ובכתיבה. ממצאי הראיונות עם המורים הצביעו על הכרה בחשיבות הפדגוגיה הדיאלוגית והערכה רבה למודל שפותח ולתהליך ההוראה והלמידה הייחודי בצד האתגרים ביישום. במובנים רבים, הממצאים השתלבו היטב ברוח הדיונים שנשמעו בכנס. לצד העיסוק בהישגים ובמדדים, עלתה שוב ושוב החשיבות של מוטיבציה, תחושת מסוגלות, קשרים בין-אישיים והאפשרות של תלמידים לראות בכתיבה מרחב לחשיבה ולביטוי אישי.

אחד הדברים המסקרנים בכנס היה הפער שבין החדש לישן. מצד אחד, טכנולוגיות שלא היו קיימות לפני שנים אחדות כבר משנות את הדרך שבה אנשים קוראים וכותבים. מצד שני, נושאים שחזרו שוב ושוב בהרצאות היו מוכרים מאוד לכל מי שעוסק בחינוך באופן כזה או אחר: משמעות, קשר בין מורה לתלמיד, מוטיבציה, זהות, קהילה, רגשות ושיח. תובנה מרכזית היא שיתכן שזו אינה סתירה. אחד המחקרים המסקרנים שהוצגו בכנס בחן את מניעיהם של אלפי תלמידים לכתוב. ממצאיו הזכירו שאין "מוטיבציה אחת" לכתיבה, יש תלמידים הכותבים כדי לבטא את עצמם, אחרים כדי להצליח, להשתייך, להשפיע, לחקור או לעמוד בדרישות. ההבנה הזאת עלתה גם במחקרים נוספים והזכירה שהוראת כתיבה אינה יכולה להסתפק במסלול אחד או במטרה אחת עבור כל הלומדים. ייתכן שדווקא ככל שהטכנולוגיה משתנה במהירות, גובר העניין בשאלות הבסיסיות ביותר של ההוראה והלמידה, ובפרט בנוגע לתהליכי קריאה וכתיבה.

שלושה ימים של הרצאות ושיחות מסדרון לא סיפקו תשובה אחת מוסכמת לגבי עתיד הכתיבה. שאלות רבות עלו בקרב המשתתפים. עם זאת הם בהחלט המחישו עד כמה התחום חי, משתנה וממשיך לעורר שיח ושאלות. יתרה מכך, הם הדגישו את החשיבות של תהליכים קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים ואת תרומתם להתפתחות האדם החושב, היוצר, המפרש והלומד. גם בעידן של כלים חכמים, שאלות של משמעות, זהות, מוטיבציה וקשרים בין-אישיים ממשיכות לעמוד בלב העשייה החינוכית.

במובן זה התובנות שעלו בכנס אינן נשארות בגדר דיון אקדמי בלבד. הן מתחברות באופן ישיר לתהליכי המחקר, הפיתוח וההטמעה שמוביל מנהל מו"פ, חדשנות וליווי רשויות ברשת החינוך עתיד. תוכנית "מסע בדרך המילים", שהוצגה בכנס, הייתה שלב ראשון במהלך רחב יותר שבמרכזו ההבנה שקריאה, כתיבה ושיח הם תהליכים משלימים המזינים זה את זה. מתוך הידע שנצבר בתהליך זה נבנתה תוכנית "ששת העוגנים" בשיתוף עם הספרייה הלאומית, אשר תצא לדרך בשנת הלימודים הקרובה ותציע למורים מסגרת פדגוגית המשלבת קריאה וכתיבה דיאלוגיות. לצד המודל הפדגוגי פותחו, בין היתר, כלי הוראה, דוגמאות לפרקטיקות יישומיות ומשאבים דיגיטליים שנועדו לסייע למורים לשלב את העקרונות הללו באופן פשוט ומדורג בעבודתם השוטפת. בתי הספר המשתתפים יקבלו גם מעטפת מקצועית הכוללת הכשרה, ליווי, מפגשי למידה וקהילת עמיתים, מתוך ההבנה ששינוי פדגוגי משמעותי אינו נשען רק על רעיונות טובים, אלא גם על תמיכה מתמשכת בתהליך היישום.

לסיכום, על כולנו לזכור שאנו חיים בתקופה יוצאת דופן שבה, חדשים לבקרים, טכנולוגיות חדשות נכנסות בהדרגה גם למרחבים שנחשבו במשך שנים ללב העשייה האנושית כקריאה, כתיבה, פרשנות ודיאלוג בנוגע לטקסט. דווקא משום כך, השאלות שעלו בכנס לא עסקו רק במה שמכונות מסוגלות לעשות, אלא גם במה שמתרחש כאשר בני אדם קוראים, כותבים, חושבים ומשוחחים יחד. נדמה כי ככל שהטכנולוגיה מתקדמת, כך גובר הצורך להבין מחדש ואולי להתעקש לחקור לעומק לא רק כיצד מלמדים, משפרים ומעריכים כתיבה, אלא גם מדוע היא עדיין חשובה לנו כל כך.

רשימת מקורות

ברק, מ', הרשקוביץ, ע', לפסטיין, א', קנר פורמן, ת', קנולר, נ', ושם טוב, ס' (2020). **דיאלוג לימודי פורה: מבואות, כלים ויחידות לימוד**. המעבדה לחקר הפדגוגיה, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

גלנץ, י. (1969). המבחן מ"ם: מבחן מחשבה מילולית מופשטת. אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך.

הרפז, י' (2000). הפדגוגיה של השאילה. בתוך י' הרפז (עורך), **הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך לבית ספר חושב** (חוברת 18, עמ' 103–109). מכון ברנקו וייס.

הרפז, י' והורוביץ, א' (2023). **להציל את חטיבת הביניים: הצעות למסגרת חינוכית תואמת גיל ההתבגרות**. מכון ברנקו וייס וכנרת, זמורה, דביר – מוציאים לאור בע"מ.

Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4th ed.). Dialogos.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.

Blicher, S. (2021). The relationships between achievement emotions in language arts lessons and reading processes among fourth and fifth grade students. Unpublished doctoral dissertation, University of Haifa.

Boscolo, P., & Hidi, S. (2007). The multiple meanings of motivation to write. In S. Hidi & P. Boscolo (Eds.), *Writing and motivation* (pp. 1–14). Elsevier.

Bouwer, R., & van der Veen, C. (2024). Write, talk and rewrite: The effectiveness of a dialogic writing intervention in upper elementary education. *Reading and Writing*, 37, 1435–1456

<https://doi.org/10.1007/s11145-023-10474-8>

Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 25–38. <https://doi.org/10.1037/a0029692>

Buber, M. (1954). *I and Thou* (R. G. Smith, Trans.). Charles Scribner's Sons. (Original work published 1923).

Campbell, J. (1949). *The hero with a thousand faces*. Princeton University Press.

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.

Galili, M. (2017). Teacher–student relationships and academic adjustment among elementary school students in Israel. Unpublished doctoral dissertation, University of Haifa.

Graham, S. (2018). A revised writer (s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258–279.

- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the Center on Accelerating Student Learning. *The Journal of Special Education*, 39(1), 19–33.
<https://doi.org/10.1177/00224669050390010301>
- Graham, S., & Harris, K. R. (2018). Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analyses. *Design principles for teaching effective writing: Theoretical and empirical grounded principles*, 34, 13–37.
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710–744. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566>
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Alliance for Excellent Education.
- Graham, S., Capizzi, A., Harris, K. R., Hebert, M., & Morphy, P. (2014). Teaching writing to middle school students: A national survey. *Reading and Writing*, 27(6), 1015–1042.
<https://doi.org/10.1007/s11145-013-9495-7>
- Graham, S., Collins, A. A., & Ciullo, S. (2024). Evidence-based recommendations for teaching writing. *Education* 3–13. Advance online publication.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2357893>
- Graham, S., Kim, Y. S. G., Cao, Y., Lee, J. W., Tate, T., Collins, P., Cho, M., Moon, Y., Chung, H. Q., & Olson, C. B. (2023). A meta-analysis of writing treatments for students in grades 6–12. *Journal of Educational Psychology*, 115(7), 1004–1027.
<https://doi.org/10.1037/edu0000819>
- Herkner, L., Pydde, M., Tschirpke, S., Girgensohn, K., & Liebetanz, F. (2012). Paving the Way for Writing Across the Curriculum (WAC): Establishing Writing Centers and Peer Tutoring at High Schools in Germany. *Across the Disciplines*, 9(3), n3.
- Harris, K. R., Lane, K. L., Graham, S., Driscoll, S. A., Sandmel, K., Brindle, M., & Schatschneider, C. (2012). Practice-based professional development for self-regulated strategies development in writing: A randomized controlled study. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 103–119.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10.
- Jung, C. G. (1969). *The archetypes and the collective unconscious* (2nd ed., R. F. C. Hull, Trans.). Princeton University Press.
- Katzir, T., Kim, Y.-S., & Dotan, A. (2018). Reading self-concept and reading anxiety. *Journal of Learning Disabilities*, 51(5), 447–459.
- Katzir, T., Lesaux, N. K., & Kim, Y.S. (2009). The role of reading self-concept in reading comprehension. *Reading and Writing*, 22, 203–219.

- Katzir, T., Markovich, S., Tesler, B., & Shany, M. (2018). Self-regulation in reading. *Learning and Individual Differences*, 61, 155–164.
- Nelson, N. (2007). Why write? A consideration of rhetorical purpose. In S. Hidi & P. Boscolo (Eds.), *Writing and motivation* (pp. 17–30). Elsevier.
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 26(3), 366–381.
- Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V., Sanches, C., & Pekrun, R. (2015). The Achievement Emotions Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 31(3), 168–178.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
- Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 120–141). Routledge.
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88(5), 1653–1670. <https://doi.org/10.1111/cdev.12704>
- Pennebaker, J. W., & Seagal, J. D. (1999). Forming a story: The health benefits of narrative. *Journal of clinical psychology*, 55(10), 1243–1254.
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R., & Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 776–789.
- Pianta, R. C. (2001). STRS: Student-teacher Relationship Scale: professional manual. Psychological Assessment Resources.
- Pillinger, C., & Vardy, E. J. (2022). The story so far: A systematic review of the dialogic reading literature. *Literacy*, 56(4), 533–548.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan.
- Schiff, R., Kahta, S., & Katzir, T. (2006). *Single-word reading test: Vowelized and unvowelized word reading* [Unpublished manuscript]. Haddad Center, Bar-Ilan University.
- Segal, A., Dotan, S., & Katzir, T. (2023). Development over time of the reading self-concept in fourth- and fifth-grade students. *Current Psychology*, 42, 28611–28622.
- Shaul, S., Katzir, T., & Lipka, O. (2018). Unpublished validation data on Hebrew adaptation of the TOWRE. Unpublished manuscript.
- Sun, T., Wang, C., & Yun Kim, S. (2022). Psychometric properties of an English writing self-

- efficacy scale: Aspects of construct validity. *Reading and Writing*, 35, 743–766.
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28(1), 78–106.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–559.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1999). Test of Word Reading Efficiency. Pro-Ed.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2020). Development of achievement motivation. Academic Press.
- Yeager, D. S., et al. (2016). Teaching adolescents that people can change. *Child Development*, 87(3), 776–793.
- Yeager, D. S., Walton, G. M., Brady, S. T., Akcinar, E. N., Paunesku, D., Keane, L., ... & Dweck, C. S. (2016). Teaching a lay theory before college narrows achievement gaps at scale. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(24), E3341–E3348.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2007). A writer's discipline: The development of self-regulatory skill. *Studies in writing*, 19, 51.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary educational psychology*, 22(1), 73–101.

