

## דו"ח מחקר

### כתיבת משובים בהכשרת מורים: הכשרת מורים לתפקידם כמקדמי כתיבה

אתי כהן, נורית נתן ובלהה טרייביש  
יחידת המחקר, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

## מבוא

המחקר בחן שינויים בכתיבת משוב בתפיסות התפקיד ובאיכות הכתיבה בקרב מתכשרים להוראה ומורים בפועל לאחר למידה בקורס ובו עסקו בכתיבת משוב לחיבורים של עמיתים ותלמידים. על פי תפיסתנו, לכל מורה יש חלק בקידום כתיבה, היות שהוא נדרש להגיב על חומרים כתובים של תלמידיו כחלק מתהליך ההוראה- למידה. באמצעות המשוב משקף המורה לכותב את ההבנות ואת אי ההבנות שניתן להפיק מהטקסט שכתב התלמיד, מתקן טעויות ומציע הצעות על מנת שהלומד ישפר את כתיבתו בעתיד. מחקרים מתארים את המשוב ככלי רב עוצמה שיכול לעודד את הכתיבה, לפתח דיאלוג עם הנמענים, לפתח מיומנות והרגל של התבוננות עצמית בטקסט, להעשיר את מגוון הניסוחים האפשריים של משפטים ופסקאות בהתאמה לסוגה ולעצב תפיסות על תהליך הכתיבה (Bitchener, 2008; MacDonald, 1991; Straub, 1996a; Sugita, 2006).

עבודות מחקר מעטות בלבד עוסקות בהכשרת סטודנטים לכתיבת משוב, ובהן התייחסו בעיקר למורים המתמחים בהוראת שפה ובהבעה. לא מצאנו בספרות התייחסות לכלל הסטודנטים בכל מסלולי ההכשרה ולתפקידם כמקדמי כתיבה. דמפסי ושותפיו (Dempsey, PytlikZillig & Burning, 2009) סקרו את תכניות הכשרת מורים בתחום הכתיבה ודיווחו על ממצאיהם בשני דוחות מחקר שפורסמו בארה"ב<sup>1</sup>. לטענתם, תחום הכתיבה בהכשרת מורים ובתכניות להתפתחות המקצועית של מורים מוזנח.

לאור הדיווחים בספרות המחקר וההיכרות עם התכניות להכשרת מורים, החלטנו לבדוק את הנושא. בתחילה, גיבשנו מחקר שבאמצעותו רצינו לבדוק את תפיסות הסטודנטים בשנה ד לגבי חשיבות המשוב ותפקיד המורה בקידום הכתיבה של תלמידיו. במקביל בחנו את אופי ההערות שהם כותבים לתלמידים (Cohen-Sayag, Asaf & Nathan, 2010 in press). מצאנו חוסר עקביות בין התפיסות

<sup>1</sup> (National Commission on Writing, 2003; National Writing Project, 2003)

של משתתפי המחקר ביחס לתפקיד ההערות ולתפקידים כמורים לבין ההערות שהם כתבו לתלמידים. רבים מהם העידו בראיונות שבדרך כלל הם לא קיבלו הערות או הנחיות ברורות על כתיבתם במהלך לימודיהם בביה"ס התיכון, ואף לא בלימודיהם באקדמיה.

תוצאות אלה הובילו אותנו לתכנון מחקר התערבות שבמסגרתו תגובש תכנית קורס שתתמקד בכתיבת משוב לתוצרי כתיבה. ההנחה שהנחתה אותנו בבניית התכנית הייתה שעיסוק אינטנסיבי בכתיבת משוב ישמש ככלי לעירור חשיבה רפלקטיבית של הסטודנטים על תהליכי הכתיבה בכלל, ועל כתיבת משוב לתלמידים בפרט. כמורים במכללה ידענו שחשוב לעסוק בכתיבת משוב עם סטודנטים להוראה, אך כחוקרות לא ידענו עד כמה יתרמו ההתנסויות בכתיבת משוב לשינוי התפיסות של משתתפי הקורס, לשינוי אופי המשוב ולקידום איכות הכתיבה שלהם.

### מטרות המחקר:

1. להעריך את השינויים בתפיסות הסטודנטים לגבי תפקידם כמקדמי כתיבה וחשיבות המשוב בעיניהם.
2. לבחון שינויים במגוון ההערות ובמאפייני ההערות שיכתבו הסטודנטים בסיום הקורס בהשוואה לתחילתו.
3. לבחון את ההשפעה של העיסוק הממוקד בכתיבת משוב בקורס כתיבה על איכות הכתיבה של הלומדים.

### סקירת הספרות

סקירת הספרות תוצג בשלושה חלקים: (א) המשוב לכתיבה בצורותיו השונות והגישות לכתיבת משוב (ב) עמדות מורים וסטודנטים לכתיבת משוב. (ג) הכשרת מורים לתפקידם כמקדמי כתיבה.

#### א. המשוב

כתיבת משובים לחיבורי תלמידים מתייחסת לכלל ההערות שכותבים מורים לתלמידיהם על חומרים כתובים. המשובים מתייחסים לאספקטים שונים של הכתיבה: סוגה, משלב לשוני, מבנה הטקסט, אוצר מילים, תחביר ורעיונות הטקסט. הערות אלה יכולות להיות לוקאליות או גלובליות. הערות לוקאליות כתובות בדרך כלל בגוף הטקסט ומתייחסות לעניין ספציפי. הערות גלובליות, המכונות גם הערות מסכמות (Concluding comments), נכתבות בדרך כלל בתחתית הטקסט והן מכלילות עניינים חיוביים וכן עניינים הטעונים שיפור בכתיבה.

להערות הנכתבות במשוב מגוון צורות רטוריות: שאלות על הטקסט (האם הרעיון המרכזי כאן הוא...?), דרישות להבהרה (נסח/י מחדש את המשפט), הצעות לתיקון (כדאי להעביר פסקה זו

להתחלה...), תיקונים בגוף הטקסט (ניסוח המשפט מחדש, או תיקון שגיאת כתיב) והערות משבחות (נהנית לקרוא את הסיפור שלך).

צורה אחרת של המשוב מבוססת על סימנים גראפיים באמצעותם מפנים את הסטודנט למקומות הדרושים תיקון, כמו: סימן שאלה, מתיחת קו וחיצים המפנים למקומות מסוימים בטקסט, הקפת חלקי טקסט בעיגול, ועוד. סימנים אלה מוסכמים על ידי המורים והתלמידים על מנת שיוכלו לשמש את התלמידים בתיקון הטקסט (Error code). מערכת סימנים זו היא צורה של משוב מסוג "מעצב", המציין לתלמיד את המקומות הטעונים תיקון, אך אינו מבצע את התיקונים ואינו מתערב בכתיבת הטקסט, אלא מרמז להם בעזרת הסימן כיצד לבצע את התיקון, בעיקר בעזרת חיצים היכולים לסמן לכותב את השינויים הדרושים (מהחלפת סדר האותיות במילה ועד העברת משפט או פסקה למקום אחר בטקסט).

### **הגישות לכתיבת משוב**

בספרות המחקר מוצגות שתי תפיסות עיקריות לכתיבת משוב: האחת, תיקון ישיר של כל חיבור מלווה בהצעות קונקרטיות לתיקון הכתיבה כדרך עיקרית לשיפור הכתיבה (Direct corrective). ואילו התפיסה השנייה מבוססת על תיקון עקיף ומטרתו לפתח את הערנות והמודעות של הכותב להיבטים שונים בכתיבה, כך שיוכל לתקן את תוצרי הכתיבה שלו באופן עצמאי (Indirect corrective). בקרב מורים מקובלת התפיסה הראשונה, ויש הנוקטים בשתי הגישות לסירוגין (Bitchener, 2008; Straub, 1996b; Sugita, 2006).

שתי תפיסות אלה נחקרו מנקודת המבט של כותב המשוב, של מקבל המשוב ושל התפיסות העומדות בבסיס כתיבת המשוב. סקירת הספרות שערכנו סייעה לנו למפות שתי גישות לכתיבת משוב: גישה עורכת וגישה מעצבת דיאלוגית.

**1. הגישה העורכת (Direct corrective; Editing type):** גישה זו ממוקדת בתוצר הכתיבה ומתעניינת פחות בתהליכי ההתפתחות שעובר הכותב. היא משקפת את תפיסת המשוב ככלי לטווח קצר הממוקד בטקסט הנוכחי בלבד, ולא ככלי לפיתוח אסטרטגיות כתיבה שיסייעו לסטודנט בכתיבתו בעתיד (Lee, 2003). ההערות הנכתבות מתוך גישה זו, מקורן במורה הנתפס כאן כבעל הידע הרשאי להשתלט על הטקסט של התלמיד לשכתב אותו. המורה מדגים לכותב צורות שונות של כתיבה תקינה, בהירה ותקשורתית יותר מזו שהוצגה בחיבור (Sugita, 2006; Straube, 1997). שאלה שהעסיקה את החוקרים לגבי המשוב היא עד כמה להתמקד בחלק הטכני של הכתיבה, שגיאות כתיב וכללי כתיבה, ועד כמה לעסוק בתכנים וברעיונות? גיינטי (Gue'nette, 2007) מפנה

אותנו למחקרים שבחנו את השפעת המשוב המכוון לתוכן לעומת משוב המכוון לטכניקה של הכתיבה, ומצאו ששניהם יעילים באותה מידה.

**2. הגישה המעצבת-דיאלוגית** (Indirect corrective; formative type; dialogue type): גישה זו מטרתה לפתח את הערנות והמודעות של הכותב להיבטים שונים בכתיבה, כך שיוכל לתקן את תוצרי הכתיבה שלו באופן עצמאי. מטרת המשוב על פי גישה זו היא לגרום לכותבים להתבונן בחיבוריהם, להכליל את ההערות שקיבלו ולהבין כיצד ליישמן למצבי כתיבה חדשים. משוב זה, לדעת חוקרים מסייע להפחתת תחושת העמימות בה נמצא הלומד במהלך ביצוע המטלה, ולהגברת המוטיבציה שלו לכתיבה (Shute, 2008; Sweller, van Merriënboer & Paas, 1998).

ביץ' ופרידריך (Beach & Friedrich, 2005) מסבירים שהתיקון העצמי מבוסס על כך שהתלמידים הצעירים והבוגרים מכירים מספר כללים בשיח הדבור והכתוב מניסיונם בשפה הכתובה והדבורה כללים כמו, להיות רלבנטי ועקבי בשיח, להציג נתונים משכנעים, לבחור בצורות רטוריות מתאימות כדי לשכנע, ועוד. ידע על כללים אלה מסייע לכותבים צעירים בהערכת הכתיבה. כדי שיתקיים דיאלוג פורה בין המורה לתלמיד במצבי כתיבה, מומלץ למורה להימנע מלתקן את החיבור של התלמיד, ולבקש הבהרות, לשאול שאלות, להציע רעיונות, ועוד (Straub, 2000). בתהליך זה המורה יפתח עם הכותב שיח על הטקסט, ינסה לעמוד על כוונותיו ורעיונותיו של הכותב ויכוון אותו לדיאלוג טוב יותר עם הנמענים (Straub, 2000). כדי ליצור שיח פורה מעין זה, מומלץ למורה-הקורא לשוחח עם הכותבים במפגשי פנים אל פנים (writing conference) על כוונות הכתיבה, מטרות הכתיבה, התוצרים הכתובים ועל תהליכי הכתיבה שהם עברו בכתיבת הטקסטים עליהם נסב השיח (Beach & Friedrich, 2005). כתיבת המשוב בגישה זו נתפסת כתהליך מתמשך המעמיק ומשפר את הכתיבה (Lavelle & Guarino, 2003), ועשויה לסייע בהפחתת תחושת העמימות בה נמצא הלומד במהלך ביצוע המטלה ובהגברת המוטיבציה לכתיבה (Shute, 2008; Sweller, van Merriënboer & Paas, 1998).

### **ב. עמדות של מורים וסטודנטים למשוב**

מחקרים שבחנו את עמדות המורים והסטודנטים הצביעו על ספקנות מצד המורים לגבי יעילות המשוב ועל ממצאים לא חד משמעיים לגבי היעילות של המשוב מנקודת המבט של הסטודנטים. שטראוב (Straub, 2000) העלה מספר שאלות הקשורות ליחס של מורים וסטודנטים לכתיבת המשוב: כיצד סטודנטים מגיבים למשוב ולתגובות המציגות ביקורת ישירה על כתיבתם? האם

סטודנטים מעדיפים לקבל הערות שהן בבחינת הצעות לתיקון? ואם כן, מדוע? האם סטודנטים מעדיפים לקבל הערות ביקורתיות, רק דברי שבח, או שילוב של שניהם? מהן השאלות (כסוג של הערות) המשמעותיות ביותר עבור סטודנטים? האם סטודנטים מעדיפים לקבל הערות המסכמות את הטקסט שכתבו, או הערות המשקפות את הבנות הקוראים (המורים) לטקסט שלהם?

**עמדות הסטודנטים:** מדיווחי סטודנטים להערות מוריהם על כתיבתם עולה שהם מעדיפים הערות ברורות ומובנות המתאימות לנקודות המבט שלהם כלפי נושאי הכתיבה ומטרותיה (Straub, 1997).

(Sugita, 2006) הסטודנטים מעדיפים לקבל הערות ספציפיות, ממוקדות ומפורשות המדגימות כיצד לתקן את הטקסט. סטודנטים מצדם, נרתעים מהערות המתייחסות לתוכן הרעיוני של החיבורים, ומעדיפים לנהל דו-שיח (כתוב או דבור) עם המורים ביחס לתיקונים שיש לבצע בהם. יחד עם זאת הסטודנטים מעדיפים לקבל הערות בלשון ציווי, ממוקדות ומדויקות, על פני הערות בלשון שאלה או הצעה. הם אינם מתנגדים לקבל הערות המצביעות על בעיות בכתיבתם, בתנאי שהמורה ידריך ויכוון אותם במדויק כיצד לתקן.

המשתתפים במחקר של לי (שם) אינם רואים את ההערות ככלי יעיל לשיפור כתיבתם. רק תשעה אחוזים טענו שהם מתקדמים מאוד בעקבות ההערות שקיבלו, ו- 67% מהסטודנטים טענו שהם יחזרו בעתיד על אותן טעויות שלגביהן המורים כתבו את הערותיהם. בנוסף נמצא פער בין ההצהרות של סטודנטים על חשיבותן של ההערות לשיפור הכתיבה, לבין מיעוט התיקונים שהם מבצעים בחיבורים שלהם בעקבות הערות המורים (Wiltse, 2002). פריס (Ferris, 1995) מצאה כי 50% מהסטודנטים מבינים את ההערות של המורים, ואלה שלא הבינו את ההערות הם לרוב סטודנטים חלשים גם סוגיטה ושטראוב מצביעים על ממצא דומה (Straub, 2000; Sugita, 2006). צ'נוק (Chanock, 2000) מסבירה מדוע סטודנטים אינם מבינים הערות של מורים. ההערה נכתבה באופן סיפורי ותיאורי ופחות מדיי אנאליטי. לדעת החוקרת זוהי הערה נפוצה שמורים נוהגים לכתוב אותה, ורבים מהסטודנטים אינם מבינים אותה. החוקרת מצאה שהסטודנטים מבינים את משמעות המושגים המצויים בהערה באופן שונה, מפני שהם מגיעים מתחומי דעת שונים, ועבורם המושג אנאליטי או תיאורי מקבל משמעויות שונות. ממצא זה רלבנטי מאוד להכשרת מורים, שבמסגרתה לומדים סטודנטים בעלי רקע דיסציפלינארי שונה. כדי להתגבר על קושי זה מציעה החוקרת ללוות את ההערות בהסברים ובהדגמות.

טרוסקוט ויי-פינג הסו (Truscott & Yi-Ping Hsu, 2008) בדקו אם ישנה השפעה של הצורה הרטורית והגראפית של ההערות על ההתייחסות של הכותבים לתיקונים. החוקרים סימנו קו מתחת למקומות הטעונים תיקון ללא ציון מפורש של מה צריך לתקן, ללא הסבר או הצעות לתיקון

(marking location of errors). החוקרים הראו שמשוּב מסוג זה אינו מקדם את הכתיבה של הסטודנטים, מעבר לשיפור אותו טקסט שבו סומנו התיקונים באופן מפורש. כלומר לנבדקים היה קושי להכליל מהסימון את ההבנה הדרושה מתיקון זה.

התפיסות שיש לכותבים על תהליך הכתיבה יכולות להשפיע על איכות כתיבתם, על יחסם לכתיבה ועל אופן ההערכה שלה. איכות הכתיבה: מחקרים מצביעים על קשר בין התפיסות שיש לכותב על תהליך הכתיבה לבין איכות הטקסט (Biggs, 1988; Hounsell, 1997). לאבל וגוארינו (Lavelle & Guarino, 2003) הצביעו על שתי תפיסות מנוגדות שיש לסטודנטים ביחס לתהליך הכתיבה. האחת, רואה את הכתיבה כתהליך רפלקטיבי, תקשורתי ויצירתי הממוקד בנמענים. הגישה השנייה מתייחסת לכתיבה כאל תהליך הממוקד בתוצר, כבול לכללי כתיבה ואינו מכוון לנמענים. החוקרים מצביעים על קשר בין התפיסות כלפי הכתיבה לבין העומק שלה. סטודנטים, הרואים בכתיבה כלי תקשורתי ואקספרסיבי, כתיבתם תהיה עמוקה יותר ומשולבת ברעיונות מעניינים, ובדרך כלל הם גם יצליחו להבהיר את עצמם היטב. לעומתם, סטודנטים הרואים בכתיבה תהליך טכני שאינו מכוון לנמענים אלא למשימות כתיבה המוטלות עליהם, כתיבתם תהיה פחות מגובשת מבחינה רעיונית ופחות מעניינת. יחד עם זאת, לא ניתן להסיק מכך שמיקוד בכתיבה כתהליך אקספרסיבי בכתיבת משוּב הוא הכיוון הרצוי שיכול להשיג תוצאות טובות בשיפור הכתיבה.

**עמדות המורים :** לי (Lee, 2004) במחקרה מצאה שהמורים ספקנים לגבי יעילות ההערות. רק תשעה אחוזים מהמורים חשבו שהערותיהם יכולות לקדם את כתיבת התלמידים. החוקרת בחנה באיזו מידה ההערות שכתבו מורים הן נכונות/ נחוצות, ומצאה ש- 57% אחוזים מההערות היו נכונות; 40% מהן היו לא נחוצות, וחלק מהן אף הטעו את התלמידים. החוקרת טוענת שהממצא מצביע על צורך באימון המורים בתחום כתיבת הערות. ביצ'נר ונוץ' (Bitchener & Knoch, 2009) מדווחים על מחקרים שהראו כי מורים חוששים לתקן את הכתיבה של תלמידיהם באופן פסקני, מפני שאינם בטוחים בידע הלשוני שלהם. הם גם מודעים לאפשרויות השונות בארגון המשפט והטקסט אשר מונעות מהם לתקן את הנראה להם כשגיאה (ראה גם Ferris, 2007).

היחס של המורים כלפי הכתיבה יכול להשפיע מאוד על האופן שבו הם יכתבו משוּב ויעצבו את יחס תלמידיהם לכתיבה. פראגר (Frager, 1994) תיאר סדנאות שהוא מעביר למורים ומצא שמורים מתייחסים לכתיבה באופנים שונים: יש מורים הרואים בכתיבה כורח שהם מבצעים בליט ברירה; יש מורים שהם כותבים פרקטיים הכותבים רק כדי לענות על צורכי היומיום (התכתבויות, סיכומים

וכולי); יש מורים שהם כותבים אינטגרליים, הרואים בכתיבה חלק מאישיותם ונהנים לכתוב, ויש מורים שהם כותבים אינטרוספקטיים, הרואים בכתיבה תהליך החושף את זהותם (חלקם מציינים זאת לרעה). מורים שאינם אוהבים לכתוב יכולים לפגוע בהנאתם של התלמידים, ומנגד, כותבים פרקטיים מעבירים מסר שהתוצר הוא הדבר היחידי החשוב בתהליך. לתפיסות אלה יש חשיבות אף יותר מרמת הכתיבה של המורה (Moore, 2000). בספרות המחקרית (Connors & Lunsford, 1993; Gebhart, 1991) ישנה תמימות דעים כי תפיסות המורים לגבי הכתיבה ויחסם לכתיבה מעצבים את כתיבת המשוב לטיוטות של תלמידים. אופן הכתיבה של המשוב (מבנה רטורי) ותוכנו, מעצב את התפיסות של הכותבים כלפי הכתיבה ומשפיע על המוטיבציה שלהם לכתוב, ולכן הסטודנטים תופסים לרוב את תהליך הכתיבה על פי סוג ההערות שהמורים כותבים לחיבוריהם. הכתיבה הוא תהליך אקספרסיבי הנבנה בתוך הקשר ונוצר באינטראקציה בין הכותב והקורא. תפיסה זו של הכתיבה מובילה את ההוראה ואת הפרקטיקות המעצבות אותן (Fitzgerald, 1993). המשוב צריך להיות מבוסס על משא ומתן בין המעריך (הנמען, המורה) לבין הכותב (המוען, התלמיד) על משמעות הטקסט. פיפה ואוניל (Fife & O'Neill, 2001) מתייחסים להערות כמייצגות גישה דיאלוגית וממליצים להרבות במפגשי שיח על הטקסט הכתוב, שבהם ישוחחו הסטודנטים על הכתיבה מנקודת מבט אישית וכללית, ולא יסתפקו בקבלת הערות ותיקון.

תפיסות מוטעות של מורים יכולות להשפיע על קידום הכתיבה של תלמידיהם. פרינסיפה (Principe, 2004) מדווחת על שתי תפיסות מוטעות מרכזיות שהן בעלות השלכה רחבה על ההוראה: (1) הכתיבה כתהליך ליניארי: מורים נוטים לראות את הכתיבה כתהליך ליניארי וסבורים שיש ללמוד תחילה כתיבה נרטיבית ולאחריה - כתיבה עיונית; יש לדעת תחילה לנסח משפט ורק אחר כך לכתוב כתיבה אקספוזיטורית; יש להתנסות בכתיבה של סיפורים קצרים ולבסוף טקסטים ארוכים. תפיסה זו עלולה לגרום לעיכוב בהוראה. החוקרת מדווחת שמורים במכללות סבורים שאין ללמד כתיבה עיונית כל עוד התלמידים לא עומדים במבחנים הסטנדרטיים של הכתיבה התיאורית, אך זו אינה רלבנטית לחייהם האקדמיים ולהישגיהם במכללה. (2) תלמיד חלש הוא גם כותב חלש: יש הטוענים שלכותבים החלשים יש יכולות חשיבה נמוכות. פרינסיפה (שם) מסבירה שתפיסות אלה הן שגויות, מפני שאין כל הוכחה מדעית לקשר זה. תפיסות אלה יכולות לגרום לכך שהמורה יציע לתלמידו מטלות כתיבה ברמה נמוכה מאוד, ולימוד הכתיבה יהיה ממוקד בעיקר בהיבט הטכני של הכתיבה וההיבט האקספרסיבי שבכתיבה יוזנח. פרינסיפה מציגה את הציפיות שמורים חייבים לעמוד בהן:

לדעת לכתוב ולהתנסות בכתיבה, ללמוד מטעויותיהם בכתיבה, להבין קשיים של אחרים וליצור ציפיות ריאליסטיות.

לאור האמור לעיל ניתן להבין את הצורך במחקר ובפעולות להכשרת המורים לתפקידם כמקדמי כתיבה בכל מסלולי ההכשרה, ובעיקר ללמדם כיצד להגיב לחומרים כתובים של תלמידים (Auten, 1991; Lee, 2003; 2004).

### **ג. הכשרת מורים לתפקידם כמקדמי כתיבה**

בשנים האחרונות עלה הצורך להכשיר את פרחי ההוראה בכל מסלולי ההכשרה לתפקידם כמקדמי כתיבה (בעיקר מסלולים שהכשרתם אינה בתחומי השפה) (Straub, Connors & Lunsford, 2001; Ferris, 2007; 2000). קולבי וסטפלסון (Colby & Stapelton, 2006) טוענים שהמתכשרים להוראה צריכים ללמוד על קידום כתיבה של ילדים באמצעות התנסויות עם ילדים (התנסויות רבות בכתיבה ודיון בתוצרים עם תלמידים) מפני שלא ניתן לדעת על כתיבה של ילדים מהתנסות של מבוגרים. יש להתמקד במהלך ההכשרה גם בכתיבת משוב, ולהשתמש בכלים שיסייעו להם לנווט את האופי הרטורי של ההערות, את תוכןן ואת כמותן.

הכשרה זו צריכה לפתח בקרב הסטודנטים הבנה מהי כתיבה טובה, לעודד אותם להתפתח ככותבים עצמאיים ולדעת לקדם כתיבה של תלמידים (Ferris, 2007). פריס מציעה להתחיל את העבודה עם המתכשרים להוראה ועם מורים בפועל בעזרת תהליך רפלקטיבי, בו יספרו המשתתפים על התנסויותיהם בקבלת משוב על כתיבתם, יעלו את פחדיהם וחששותיהם ויתארו את הלמידה שהם הפיקו מהמשוב שקיבלו. במקביל היא מציעה לספק לסטודנטים עקרונות של כתיבת משוב. פריס סבורה שכדי להטמיע את עקרונות המשוב יש להתנסות בכתיבת משוב לעמיתים ובכתיבת משוב עצמי, לא על מנת לחסוך למורה עבודה, אלא מפני שקבלת משוב מעמיתים ומעצמי, שונה לחלוטין מקבלת משוב מסמכות. כמו כן, מציעה פריס לבחון את המשוב באמצעות הפעלת "עקוב אחר שינויים" במחשב, כמקור טוב ללמידה של סטודנטים ומורים. היא מדגישה שלימוד כתיבת משוב צריך להיות פורמאלי ואינו יכול להתבסס על הניסיון בלבד. חוקרים נוספים (Connors & Lunsford, 1993; Fife & O'Neill, 2001; Straub, 2000) תומכים בדעה זו ומציעים שפרחי ההוראה יכירו מגוון של משובים ושיקולי דעת.

לסיכום, המחקרים מציירים בלבול רב הקיים בקרב מורים, תלמידים וחוקרים. התלמידים חשים שאינם מפיקים תועלת ממרבית ההערות, המורים חוששים מהאפקט של ההערות על התלמידים והחוקרים אינם יודעים להשיב באופן חד משמעי מהו המשוב היעיל.



רבים מהמורים נעזרים בהערות מסוג של ציווי, בתיקונים שהמורה מבצע בעצמו, ובביקורת על העמדות ו/או הרעיונות שהוצגו בחיבורים. כן נמצא מיעוט של הערות משבחות. עוד נמצא, שהערות המבוססות על מערכת סימנים שאינה מוסכמת בין המורים לתלמידים, אינן מובנות לכותבים. הסטודנטים רגישים מאוד להערות המתייחסות לרעיונות שלהם בכתיבה, מתנגדים לקבל הערות המתייחסות לעניינים שמעבר לרעיונות שהם כתבו, ומעריכים מאוד הערות המתייחסות לארגון, להתפתחות ולנכונות של המידע שהם הציגו. החוקרים, לעומת זאת, תומכים במשוב דיאלוגי שאינו מציע תיקונים בטקסט, אלא מעורר מודעות וחשיבה על הכתיבה והנמענים.

סקירת הספרות מצביעה על מחקר מצומצם שהתייחס לתפיסות של סטודנטים לגבי המשוב בכתיבה, ועוד יותר מזה – נוכחנו לדעת שנושא זה כמעט ולא נבדק בהקשר להכשרת המורים. כלומר, איננו יודעים מה חושבים סטודנטים על המשוב בכתיבה, כיצד הם רואים את עצמם מגיבים לתלמידים בעתיד ומהי ההכשרה המתאימה שיש לספק להם במהלך לימודיהם בהוראה. המחקרים שקראנו וממצאי המחקר שקיימנו בשנה שקדמה למחקר הנוכחי, היוו את הבסיס לגיבוש השאלות למחקר הנוכחי:

### **שאלות המחקר**

1. האם ובאיזו מידה הלמידה בקורס תשנה את התפיסות של הסטודנטים ביחס לתפקידם כמקדמי כתיבה של תלמידים וביחסם לכתיבת משוב / הערות?
2. האם ובאיזו מידה הלמידה בקורס תשנה את אופי ואת מגוון ההערות שהסטודנטים יכתבו לחיבורים ולסיכומים של תלמידים?
3. האם ובאיזו מידה אימון בכתיבת משוב במהלך ההתערבות ישנה את איכות הכתיבה של הסטודנטים (כתיבת טקסט טיעוני)?

### **רציונל המחקר**

לדעתנו, לכל מורה יש תפקיד בקידום ובעידוד הכתיבה של תלמידים כחלק מתפקידו בחינוך לאוריינות, ולפיכך מסגרות של הכשרת מורים חייבות להתייחס לכתיבת המשוב כחלק מההכשרה להוראה של כל המורים במסלולי ההכשרה השונים. הנחנו שמחקר מסוג כזה יפתח בפנינו הבנות חדשות לגבי תהליכי ההכשרה לכתיבה הרצויים במכללה, ויסייע לגבש תפיסת הוראה מתאימה. הוראת כתיבת הערות במהלך המחקר התבססה בעיקר על הגישה המעצבת אך גם על הגישה העורכת לפי הצורך, מהסיבות הבאות: הגישה המעצבת מעמידה במרכזה את פיתוח המודעות לתהליכי הכתיבה ולהערכה העצמית, ולא את השיפור של תוצר כתיבה מסוים ומטרות הקורס היו

לקדם את ההבנות ואת שיקולי הדעת בכתיבת משוב, ולא לעסוק בתיקון טקסט ספציפי. כמו כן, בגישה העורכת צריך לדעת היטב את כללי השפה בעוד שאוכלוסיית המחקר הייתה ברובה דוברי עברית כשפה שנייה אשר ילמדו בעתיד בדרך כלל בשפת האם ערבית, ועל כן נראה היה לנו נכון יותר לעסוק בתהליכי כתיבה ולא בתוצרים.

## המחקר

שלוש מרצות-חוקרות בעלות ניסיון בהוראת קורסי קריאה וכתיבה היו שותפות לבניית תכנית ההתערבות. שתיים מהמרצות ביצעו בפועל את ההוראה בכיתות. המחקר בחן את תוצאות הלמידה בקורס כתיבה הממוקד בכתיבת משוב. ההתערבות נערכה במהלך שני שנתונים (תשס"ח-תשס"ט) בארבעה קורסים שעסקו בכתיבה עיונית (כל קורס התקיים במשך סמסטר). זהו מחקר אורך התערבותי ניסויי למחצה עם קבוצת ניסוי וקבוצת ביקורת בכל שנה. המערך התקיים בתנאי הלמידה הטבעיים של המכללה, במסגרת הזמן המקובלת ובקבוצות שלא נבחרו לפי נתונים אלא לפי זמינותם. במהלך המחקר בוצעו בדיקות חוזרות של איכות הכתיבה, תפיסות הסטודנטים לגבי הכתיבה וכתיבת משוב לפני ואחרי הלמידה בקורס.

## כלי המחקר

תיאור מפורט של אופן עיבוד הנתונים של כל אחד מהכלים מוצג בפרק הממצאים

1. כתיבת חיבור טיעוני: הסטודנטים נתבקשו לכתוב חיבור טיעוני קצר במשך 20 דקות בנושא "הפרסומות בתקשורת". הוצגה להם פתיחה של חיבור בנושא (ראה נספח 1) כגורם מזרז ותומך בכתיבה. החיבורים שימשו לדירוג רמות הכתיבה של הסטודנטים ולבחינת התקדמותם בכתיבה.

2. כלי לכתיבת הערות: משתתפי המחקר נתבקשו לכתוב משוברים (הערות) שיסייעו לתלמידים לשפר את הכתיבה. הטקסטים שקיבלו הנבדקים היו שני חיבורים (סיפור אישי וכתיבת חיבור טיעוני) שכתבו תלמידים בכיתה ה' (ראה נספחים 2 א-ב) ושני סיכומים לטקסט מידע (ראה נספחים 7 ו-8 סיכומי תלמידים על טקסט "הנילוס") שכתבו תלמידי כיתות ו'. ההוראה לנבדק היתה: "לפניכם שתי טיוטות ראשוניות של חיבורים שכתבו תלמידים בכיתה ו'. קראו כל אחד מהחיבורים, וכתבו לו הערות שתוכלנה לסייע לכותבים בעיבוד הטיוטה לגרסה הסופית של החיבור/ הסיכום". כיוון שרוב הנבדקים היו דוברי ערבית, תורגמו שני טקסטים לערבית, והסטודנטים דוברי הערבית נתבקשו להעיר לחיבורים בשפת אמם, על מנת לבחון את יכולותיהם בכתיבת הערות לתלמידים (ראה נספחים 2 ג-ד).

3. שאלון תפיסות: השאלון כלל שני חלקים: החלק הראשון כלל שאלות רקע שהתייחסו לנתונים על מסלול הכשרה, שנת הלימוד, ניסיון בהוראה ולימודים קודמים בכתיבה ובקריאה. החלק השני של השאלון התייחס לתפיסות הסטודנטים: שתי שאלות התייחסו לתפיסת תפקידם של הסטודנטים כמורים ושלוש שאלות התייחסו לכתיבת משוב (ראה נספח 3).

השאלות על תפיסת תפקידם בכתיבה היו שאלות רב-ברירה: האם את/ה רואה את שיפור יכולת הכתיבה של תלמידיך כאחד מתפקידיך? האם את/ה מרגישה/ה שאת/ה יודעת/ת כיצד ניתן לשפר תהליכי כתיבה של תלמידים?

השאלות שהתייחסו לכתיבת משוב כללו: (א) שאלת רב-ברירה אחת (כיצד תלמידים מקבלים לדעתך הערות של מורים על טקסטים (חיבורים, תשובות, עבודות כתובות) שהם כותבים)? (ב) שתי שאלות שדרשו מהנבדקים בחירה: בשאלה אחת נדרשו הסטודנטים לבחור בשישה סוגים שונים של משוב החשובים ביותר לקידום תוצרי כתיבה של תלמידים; בשאלה השנייה בחרו הסטודנטים בשלושת התפקידים החשובים ביותר של מורה בקידום הכתיבה.

שלושת כלי המחקר לעיל חוברו ביחידת המחקר למחקר מקדים שעסק בתפיסות של הסטודנטים לגבי כתיבת משוב לחיבורים של תלמידים (Cohen-Sayag, Asaf & Nathan, 2011 in press).

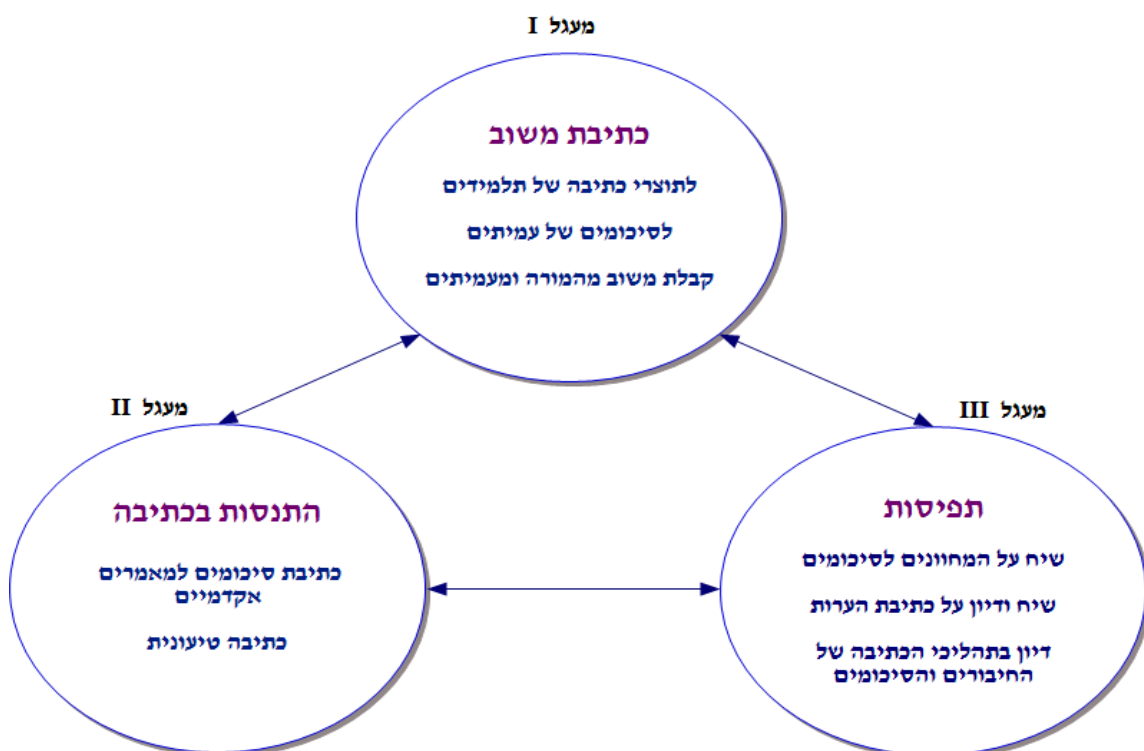
4. ריאיון קבוצתי: לקראת סוף הסמסטר הראשון בתשס"ח נערך ריאיון קבוצתי עם אחת מקבוצות הניסוי על מנת לעמוד על הלוך הרוח של הסטודנטים, על יחסם ללמידה בקורס בפן האישי ובפן המקצועי. השאלה שהוצגה לסטודנטים הייתה: אני מבקשת את התייחסותכם לנלמד בקורס, להתנסויות שלכם בכתיבה במסגרת הקורס.

### **תכנית הקורס**

כתיבת משוב שולבה בקורסי הכתיבה המתקיימים במכללה. החוקרות גיבשו את עקרונות המשוב הרצוי על פי תפיסותיהן והמידע שהוצג במחקרים השונים, תוך הקפדה על התייחסות להיבטים שונים כמו: מטרת הכתיבה, הרעיונות, מבנה הטקסט, סוגה, לשון וסגנון כדי להרגיל את הכותב לחשוב במספר כיוונים על הטקסט. שימוש בהערות מדגימות המבהירות ומסייעות ללומד להבין ולתקן את הטעון שיפור/תיקון בטקסט שכתב. הימנעות מהשתלטות על הטקסט באמצעות תיקונים רבים ושימוש תכוף בהערות המנוסחות בלשון ציווי. ניסוח הערות מסכמות/גלובאליות המסבירות, מכלילות וממקדות את הכותב בנקודות העיקריות בטקסט הטעונות שיפור. שילוב המלצות לפעולות שהכותב יכול לבצע כדי לשפר את הכתיבה. שילוב שאלות במשוב אשר תעוררנה את החשיבה של הכותב על הטקסט ועל מטרות הכתיבה שלו. חשיבות ריבוי כתיבת הערות משבחות העשויות לעודד

את הכותב להתמיד בתהליך הטיוט. יצירת דיאלוג בין המורה (הנמען) לבין הכותב (המוען) באמצעות מתן הזדמנות לכותב להגיב על המשוב. התאמת סוג ההערות לתלמיד (רמתו בכתיבה, שפת האם של הסטודנט וכד' אשר ישפיעו בעיקר על כמות ההערות), התאמת המשוב לשלב הכתיבה בו נמצא הלומד (טייטה, שלב סיום). בשלב הסיום יש מקום רב יותר להערכה לשונית של הניסוח והמבנה, בעוד שבשלבים הראשונים של הכתיבה מומלץ לכתוב משוב דיאלוגי ולנהל מו"מ על הרעיונות המפורשים והמשתמעים מהטקסט, דיאלוג המאפשר לשכלל את הטקסט שנכתב. עקרונות אלה שימשו קו מנחה לדיונים שהתקיימו עם הסטודנטים במהלך הקורס ביחס לכתיבת משוב יעיל לתלמידים. הם לא הוצגו לסטודנטים כידע מוסכם מתחילת הקורס, אלא נוצרו בדיונים כידע משותף שהתהווה על ידי הלומדים ומוריהם.

תכנית הקורס פעלה בשלושה מעגלים שהופעלו בו זמנית במהלך השיעורים: מעגל כתיבת משוב שבו הסטודנטים התנסו בכתיבת משוב ובקבלת משוב לחומרים שכתבו, מעגל התנסות בכתיבה שבו הסטודנטים קיבלו משימות כתיבה שונות על המאמרים שלמדו בקורס ומעגל התפיסות שבמסגרתו נערכו דיונים על כתיבת המשוב ועל תהליך הכתיבה.



להלן נפרט את הפעילויות שתוכננו והופעלו בכל מעגל על פי המודל שנבנה כתכנית הקורס.

**מעגל כתיבת המשוב :** כתיבת המשוב (ההערות) הייתה מוקד ייחודי בקורס ולווה בדיונים במליאה, אשר נועדו לסייע לסטודנטים לגבש את תפיסותיהם ביחס לתהליכי כתיבה ומשוב ולגבש במשותף את עקרונות המשוב הרצוי ואת המחווין לסיכומים.

ההתנסויות בכתיבת משוב התקיימו במסגרת של עבודה עצמית, עבודה בזוגות ובקבוצות, וכללו פעילויות מגוונות: סטודנטים כתבו הערות לסיכומים של תלמידים, לסיכומים של סטודנטים-עמיתים וכן לעצמם על סיכומים שהם כתבו. הסטודנטים נתבקשו לתקן את הסיכומים שכתבו בהתאם להערות שקיבלו מעמיתיהם.

העיסוק במשוב כמוקד במהלך השיעורים היה חדש עבור הסטודנטים ועורר עניין רב, למשל: כשהם כתבו סיכומים הם עשו זאת מתוך עמדה של מוען (כותב הטקסט); כאשר נדרשו לכתוב הערות עצמיות לסיכומים שהם כתבו, הם עשו זאת תוך התבוננות מעמדת נמען (קורא). סברנו שהניעות מעמדת מוען (כותב) לעמדת נמען (קורא, המעריך הטקסט) תשפיע על תפיסת המשוב ככלי לקידום הכתיבה ותשפר את כתיבתם.

**מעגל ההתנסות בכתיבה :** ההתנסות בכתיבה התבססה על קריאת חמישה מאמרים<sup>2</sup> בנושאים העוסקים בהבנת הנקרא ובכתיבת סיכומים. קריאת המאמרים לוותה במשימות שונות של כתיבת סיכום לטקסטים אחדים וכתיבת סיכום ממוזג ובמהלכן שולבה כתיבת המשוב.

על מנת לקדם את הבנת הסטודנטים בכתיבת סיכום, הוצג בפניהם המודל של קינטש וואן דייק (Kintsch & van Dijk, 1978) המבוסס על שלושה תהליכים קוגניטיביים לכתיבת סיכום: השמטה (של רעיונות ומידע שאינם חשובים), הכללה (של רעיונות עיקריים) והבנייה (באמצעות שימוש נכון בקשרים ובמשפטי מעבר). תהליך הכתיבה של הסיכומים לווה בהסברים, ברפלקציות של הסטודנטים על התהליך ובשימוש במחווונים לכתיבת סיכום.

---

<sup>2</sup>אבן, י' (2004). כדי להבין את הנקרא. *הד החינוך*, 12-19.  
בריסטאו, ס' (1981) (תרגום). האם קוראים חלשים הם קוראים פסיביים? בתוך: *לקרא, להבין, להגיב*, א', 73-81.  
הרמתי, ש' (1993). מבנה הטקסט כגורם בהבנת הנקרא. *הד החינוך*, 10, 20-23.  
נתן, נ' (1994). השפעת השימוש במיפוי מושגי אצל תלמידים מתקשים על הבנת הנקרא. *חלקת לשון*, 21, 75-97.  
פרילוק, נ', וחרוב, ס' (תשס"א). לעבד טקסט מבלי לאבדו. *איגרת מידע, מ"ח*. האגף לתוכניות לימודים של משרד החינוך והתרבות.

קורצווייל, הקריאה בעידן הטכנולוגי. בתוך: ח' דיהי, ובי טרייביש (עורכים) (2006). *הבעה והבנה*. באר שבע: המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי.

רוזנר, ר' (תש"ס). השימוש בפועלי הבעה בסיכום לסוגיו. *איגרת מידע מ"ז* (עמ' 42-58). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

שפאן, (2006). סנגוריה על הנוער, תמוז, גסיסת הספר או תחייתו. בתוך: ח' דיהי, וטרייביש, ב' (עורכים) (2006). *הבעה והבנה*. באר שבע: המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי.

**מעגל התפיסות:** עיצוב תפיסות הסטודנטים הוא תוצר עקיף/ישיר של הדיונים שהתקיימו בשיעורים. דיונים אלה נסבו על שאלות לגבי הכתיבה כהליך תקשורתי בין מוען לנמען, על הכתיבה כהליך שבו כתיבת טיוטות היא הכרחית על מנת להגיע לתוצר כתיבה טוב, על תפקידו של המורה ככותב המשוב ועל מאפייניה של כל הערה, ניסוחה והתאמתה לטקסט.

בנוסף עלו בדיונים גם דילמות, כמו: סתירה בין ההנחה שהערות יכולות לעודד את הכתיבה ולשפרה מחד גיסא, אך יכולות לפגוע בדימוי העצמי של הכותב ולעכב את המשך כתיבתו, מאידך גיסא; סתירה בין הגישה הדוגלת בהתמקדות בהיבט מסוים בטקסט, ולכן יש לכתוב מעט הערות - מול הגישה המכסימליסטית המציגה לכותב את כל ההערות לגבי כל העניינים הנדרשים לתיקון; התנגשות בין הגישה התומכת בכתיבת משוב בגישה מעצבת (מיקוד בתהליך) מול כתיבת ההערות בגישה עורכת (מיקוד בתוצר).

**פירוט מהלך ההוראה:** שלושת המעגלים השיקו והתמזגו האחד בשני כפי שנראה בתיאור

השיעורים ובדוגמות הבאות:

I. כתיבת סיכום ראשוני (שיעור אחד): הסטודנטים קיבלו מאמר שלא נלמד בכיתה ונתבקשו לסכם אותו בשיעור. הסיכומים נמסרו למרצות והן בחרו מביניהם שלושה, שדורגו על ידיהן לשלוש רמות: סיכום טוב מאוד, סיכום בינוני וסיכום חלש. ההבחנה בין הסיכומים התבצעה בהתאם למחווים שנבנו על ידי המרצות לפני תחילת הקורס.

II. כתיבת סיכום בשילוב עם גיבוש מחוון לסיכום (שלושה שיעורים): שיעורים אלה הוקדשו לבניית המחווון לסיכום ולגיבוש עקרונות הסיכום. הסטודנטים קיבלו שלושה סיכומים (בעילום שם) בשלוש רמות (שלב I). הם נתבקשו לקרוא, לדרג את הסיכומים לשלוש רמות ולכתוב משוב לכל אחד מהם. עם סיום כתיבת המשוב נתבקשו הסטודנטים להציג בפני חבריהם את המשובים שכתבו, ונערך דיון במליאה. במהלך הדיון העלו המרצות סוגיות שונות הקשורות לכתיבת סיכומים ולכתיבת הערות. תוך כדי הדיון גיבשו הסטודנטים והמורות מחווון לכתיבת סיכומים ולכתיבת הערות. הסיכום ולהיבטים לשוניים (נספח 5). הדיון בהערות נסב בעיקרו על הערות מקדמות כתיבה ועל הערות "בולמות" כתיבה.

III. התנסויות בכתיבת הערות (חמישה שיעורים): פעילות זו התקיימה במסגרת אינדיבידואלית ובמסגרת קבוצתית. בתחילה, כל סטודנט כתב סיכום למאמר (חדש), ועם סיום הכתיבה הוא נתבקש להעריך את הסיכום שלו בעזרת המחווון לסיכום ולכתוב הערות. בנוסף, קיבלו הסטודנטים סיכומים נוספים של תלמידים ונתבקשו לכתוב להם הערות, לאחר דיון ברעיונות העיקריים של הטקסט

והחלטה משותפת על הרעיונות המרכזיים (נספח מספר 6) . לאחר מכן התקיימה פעילות של כתיבת משוּב בקבוצות תוך כדי דיון בכל סיכום. המרצות הקפידו לקיים דיון מסכם בכל שיעור שעסק בתהליכי הכתיבה ובכתיבת ההערות.

IV. כתיבת סיכום ממוזג (ארבעה שיעורים). בהקניית המיומנות של כתיבת המיזוג הבחנו בין מיזוג "בורר" לבין מיזוג "פתוח". בכתיבת מיזוג בורר ניסח המורה את הנושא שעל פיו הסטודנטים היו צריכים לברור את המידע הרלבנטי מהטקסטים (בין שניים לשלושה טקסטים בכל נושא) ולכתוב את הסיכום הממוזג. במיזוג הפתוח, הסטודנטים הונחו לערוך השוואה בין המאמרים, לאתר את הדומה ואת השונה ביניהם ולהחליט על ציר המיזוג. כתיבת ההערות לסיכומים הממוזגים התייחסה לסוג המטלה. במהלך הקורס נדרשו הסטודנטים לכתוב את הסיכומים שכתבו בהתאם להערות שקיבלו. בתחילה עלה חשש כי הסטודנטים לא יכתבו משובים לעמיתים שיצביעו על בעיות, אלא יכתבו משובים "פושרים" כדי להימנע מכעסים ועימותים. בדיעבד הסתבר כי הפעילות נעשתה באופן טבעי, וסטודנטים היו מוכנים להעיר לחבריהם ולהגיב על ההערות שקבלו, כפי שניתן לראות מהדוגמאות הבאות.

**דוגמאות למשובים שכתבו הסטודנטים בקורס:** הדוגמאות שלהלן מייצגות פעולות שונות בכתיבה ובכתיבת משוב ובעיקר את התהליך הרפלקטיבי של הסטודנטים בעבודתם כיחידים, כזוגות וכקבוצה.

**א. סטודנט כותב הערות לעצמו:** המשימה שהוטלה על הסטודנטים הייתה לסכם את הטקסט: שימוש במיפוי מושגי כאמצעי לשיפור איכות הבנת הנקרא אצל תלמידים מתקשים (נתן, 1996). לאחר הסיכום התקיים דיון בכיתה על המאמר. לאור הדיון בכיתה נדרשו הסטודנטים לעיין שוב בסיכום שכתבו ולכתוב לעצמם הערות לשיפור הכתיבה. מהלך זה הוא מהלך רפלקטיבי על הכתיבה, בו נדרש הסטודנט לארגן מחדש את ההבנות מהטקסט בעקבות הדיון ולשפר את הסיכום. להלן סיכום המאמר והערות של סטודנט לעצמו:

### **[1. חסר מטל פתיחה טוב יותר]**

בבתי ספר מקובצים תלמידים מתקשים המאופיינים ברמה נמוכה של הישגים לימודיים, הרקע לכך הוא המצב הסוציו אקונומי הנמוך של אותם תלמידים וזה מתקשר להגירה, לדפוס אכלוס ולתרבות מוצא. פרנקשטיין ואייגר מדגישים את הגרעון בידע העולם של התלמידים המתקשים כאחד הגורמים המעכבים את יכולת תפקודם הקוגניטיבי, כאשר תלמידים אלו נחשפו למידע ומבינים אותו הם מתקשים לארגן [2]. **ה3מ3ות** **פ6ק6פ** [3. חסר פסיק] ולכן יש להם את הקושי ביכולת היישום [4. **מJ.4** – **היית**

מחליף "קושי פהט" של אותו חומר הנקלט אצלם בראש. [5. מ'ותר: ה'ית' כ'ותה  
"ה'ומר"...]

פרנקשטיין ואייגר מיינו את מאפייני החשיבה של ארבעת התלמידים המתקשים לארבע קטגוריות עיקריות והם:

1. חשיבה רציונאלית
2. חולשות ההבחנות
3. חולשות האחריות
4. חולשת ה"כאילו"

6. מ'נה לא לכ'ד

על מנת [7. פ'ת'ה לא מ'ת'ימה פ'ט] לכוון את התלמידים בצורה היעילה והנכונה למטרות  
הלמידה פרנק שטיין ממליץ על שיטת ההוראה המשקמת, המורה מתאים את פעילויות ההוראה שלו לתהליכי  
החשיבה של הילדים זאת [8. חסר פ'סיק.]. על מנת להגביר את כושר החשיבה ולימוד באופן רציונאלי  
תוך הפעלה של מיומנויות הבחנה ונטילת אחריות [9. ה'מ'ות פ'טקס].

ככל שהתלמידים רוכשים מיומנויות למידה רבות יותר, ומסוגלים [10. או'י חסרה מ'ית ק'י'ור  
מ'שפ'ט, "כך ה'..." ] להתמודד באופן עצמאי עם המטלות הלימודיות השונות.

11. 162 מ'י'ט סה"כ

---

---

בהערות אלה שכתב הסטודנט לעצמו הוא מציין את הטעון תיקון ומצביע על יכולתו להיות ביקורתי  
כלפי עצמו ולחשוב מחדש על הכתיבה שלו במונחים של תקינות לשון הטקסט (הערות 3 ו-8), מבנה  
הטקסט (הערות 6 ו-7), סגנון (הערה 5 ו-4) ורלבנטיות המידע. הערה 9 שייכת ליחס בין מספר  
המילים בסיכום לבין מספר המילים בטקסט המקור (הסטודנטים למדו שהיחס צריך להיות 1 ל-4  
או 1 ל-3). כמו כן מופיעות הערות המתייחסות באופן ספציפי לכתיבת סיכום כמו הערה 9 הקשורה  
לכך שהסיכום צריך להיות כתוב בלשון כותב הסיכום, מציאת מילים חלופות וניסוח משפטים מחדש  
מה שמשקף את הבנת הכותב. הערה 11 מתייחסת ליחס בין אורך הסיכום לאורך הטקסט שצריך  
להיות בין 1 ל-3 או 1 ל-4 .

ב. תגובות להערות: סטודנטיות העירו להערות שכתב הסטודנט לעיל לעצמו:

ר'ו מ' כ'ותבות: לגבי ההערה: חסר מ'שפ'ט פ'ת'ה טוב י'ותר כתבו הסטודנטיות: ה'צ'רה ל'  
א'ר'את ל'י כ'ותה פ'ט'ה פ'ט'ה פ'ט'ה טוב י'ותר, א'ק ל'ד'צ'ת'נו ה'יה  
א'פ'ר ל'ר'מו'ן ע"י ה'וספה - "ר'צ'ו מ'שפ'ט הפ'ת'ה י'כ'ול' את מ'ט'רת ה'צ'ל'ה  
ה'ט'ק'סט ו'כ'ך ת'צ'לה ר'מת'ו".



הסטודנטיות מתייחסות לתוכן ההערה ומציעות שההערה תכלול הסבר. כמו כן הן מתייחסות לרטוריקה המתאימה לכתיבת הערה זו על מנת לעודד ולא לפגוע בתלמיד. להערה: "חסר פיסוק" כתבו הסטודנטיות: **מיותר – חסר חשיבות ביחס לאדם ההצעה**. [כוונת הסטודנטיות ביחס להיקף התופעה בחיבור זה]. ההערה: "מבנה לא לכיד" כתבו הסטודנטיות: **מדויק. אפשר לכתוב בנוסף להצעה הקיימת מבנה לא לכיד – לא מתאים לסיכום (ומכך מלאמים את מאפייני הסיכום)**.

[בהערה זו מביעים הסטודנטים את הבנתם לצורך בטקסט רציף].

להערה: **162 מילים** כתבו הסטודנטיות: **מה זה אומר?? מה צריך להיות? אפשר להוסיף סיכום אמור להיות באורך 1/3-1/4 מהטקסט המקורי**.

---

ניתן לראות כי הסטודנטים מפתחים הבנה לחשיבות ההערות, הם מבחינים בין הערה מיותרת להערה חשובה, הם מזהים הערות לא ברורות ויודעים להציע חלופה להערה זו.

---

### ג. סטודנט כותב הערות לסיכום של עמית

לאור הנלמד בשיעורים על כתיבת סיכום נדרשו הסטודנטים לכתוב סיכום למאמר (השימוש בפועלי הבעה בסיכום לסוגיו/ רוזנר). הסטודנטים החליפו את הסיכומים עם עמיתיהם, והסיכומים הוערכו על ידי עמיתים בקורס.

### הסיכום שכתב הסטודנט בקורס:

פועלי הבעה הם פעלים (או שמות פועל, או שמות פעולה) שמשמשים בהם במסירה של דברים המאפיין פעלים אלו זה שיכולים להמירם בפועל "אמר" שימוש בפועלי הבעה רווח בראש ובראשונה במסירת דברים בשם אומרם ההתערבות של המדווח כאשר הופכים ראיון לידיעה עיתונאית חייבים להשתמש בפועלי הבעה פועלי הבעה יכולים לשרת את המורה להבעה ואת תלמידיו הן בכתיבה, הן בניתוח של טקסטים, הן בהרחבת אוצר המילים והן בתחביר ובשחבור. נסיבות אותנטיות שנדרשים למסור בהן בקצרה דברים שנאמרו במאמר טיעון יכולות להיות כתיבת מאמר תגובה או מכתב תגובה למערכת עיתון. אז על המגיב לסכם מן המאמר את הדברים הרלוונטיים בטקסט מידע קולו שם הכותב לא רלוונטי; אולי משום כך אין זה מקובל, ואולי גם לא דרוש, להשתמש בפועלי הבעה (אלא אם מדובר במסירת דיבור ישיר או דיבור עקיף, כאשר הלומד מתבקש לסכם פרק מספר לימוד, יהיה זה אפוא מלאכותי להשתמש בפועלי הבעה. אולם אפשר להשתמש בפעלים המדווחים על דרך הכתיבה וארגונה לטקסטים מסוגים שונים, לכוונות שונות של כותב ולטקסטים המאורגנים באופנים שונים – מתאמים פועלי הבעה שונים. לטקסטים מסוגים שונים, לכוונות שונות של כותב ולטקסטים המאורגנים באופנים שונים – מתאמים פועלי הבעה שונים.

### הערות העמית לסיכום

ההערות המוצגות בדוגמה שלהלן מוקלדות בגופן שונה מטקסט המקור

פועלי הבעה הם פעלים (או שמות פועל, או שמות פעולה) שמשמשים [פתיחת סיכום רלוונטית המציגה את נושא הסיכום] בהם במסירה של דברים [יש להקפיד על פיסוק תקיין] המאפיין פעלים אלו זה שיכולים להמירם בפועל "אמר" שימוש בפועלי הבעה רווח בראש ובראשונה במסירת דברים בשם אומרם (ואז [יש להקפיד על סגנון כתיבה אחיד, ללא פגמים] ההתערבות של המדווח היא מינימלית), כאשר הופכים ראיון לידיעה עיתונאית חייבים להשתמש בפועלי הבעה [אין צורך בדאגה, מידע אינו רלוונטי לכתיבת סיכום] פועלי הבעה יכולים לשרת את המורה להבעה ואת תלמידיו הן בכתיבה, הן בנייתו של טקסטים, הן בהרחבת אוצר המילים והן בתחביר ובשחבור. [משפט מצוין המכיל מידע רלוונטי. זהו משפט מפתח ולאחר מכן יש לפתח את השימוש בפועלי הבעה בכתיבת סיכום מסווגים שונים].

נסיבות אותנטיות שנדרשים למסור בהן בקצרה דברים שנאמרו במאמר טיעון יכולות להיות כתיבת מאמר תגובה או מכתב תגובה למערכת עיתון. אז על המגיב לסכם מן המאמר את הדברים הרלוונטיים [פסקה זו דוגמאות לסיכום מאמר טיעון שאינן רלוונטיות. יש לנסח מחדש ולהוסיף מידע לגבי שימוש בפועלי הבעה במאמר טיעון. כמו כן, יש להקפיד על פיסוק תקיין].

בטקסט מידע קולר שם הכותב לא רלוונטי; אולי משום כך אין זה מקובל, ואולי גם לא דרוש, להשתמש בפועלי הבעה (אלא אם מדובר במסירת דיבור ישיר או דיבור עקיף,

כאשר הלומד מתבקש לסכם פרק מספר לימוד, יהיה זה אפוא מלאכותי להשתמש בפועלי הבעה. [יש להקפיד על פיסוק תקיין]. אולם אפשר להשתמש בפעלים המדווחים על דרך הכתיבה וארגונה

לטקסטים מסוגים שונים, לכוונות שונות של כותב ולטקסטים המאורגנים באופנים שונים – מתאמים פועלי הבעה שונים. [במשפט זה קיימת רציון המנוסח היטב. יש להצבירו לאחר המשפט שבו כתוב לגבי השימוש בפועלי הבעה לצרכים לימודיים].

לטקסטים מסוגים שונים, לכוונות שונות של כותב ולטקסטים המאורגנים באופנים שונים – מתאמים פועלי הבעה שונים. [יש לחחוק משפט זה. חזרה על המשפט הקודם].

הצרה כגלית:

יש להוסיף את המידע החסר כפי שכתוב בהערות לאחר מכן לצרוק ולשכתב את העבודה תוך כדי הוספת הפסקות המתאימות. יש להסיר את סדר האינדיקציות והצמדות לנשא.

---

---

הדוגמה שלפנינו מצביעה על מגוון הערות למבנה הטקסט, לרלבנטיות של המידע, לבחירת מילים, לפיסוק ועוד. בדוגמה זו בולט חסרונן של הערות משבחות ומעודדות.

ההערות הן הערות לוקאליות ברובן ו-3 הערות גלובליות הכתובות בסוף החיבור כהערה אחת, אך הן למעשה שלוש הערות שונות.

---

---

#### ד. הערות לכתיבת מיזוג (הערות עמית)

אם נסתכל על שני המאמרים רואים שיש הרבה דברים משותפים בין השניים בכך ששניהם מדלקים *[מגדליקיס?]* את האור על הילדים החלשים והמתקשים ושני הטקסטים מחפשים את השיטה שבה המורה מתאים את פעילויות ההוראה לתהליכי החשיבה של התלמידים תוך הפעלת מיומנות בהחנה *[בהבחנה]* *[אא ברור אנה]* **הכולנה**]

הטקסט השני (האם קוראים חלשים הם פסיביים) מציע לנו פתרונות להתגבר על פסיביות דרך תוק *[תוק]* התאמת רמתו של חומר הקריאה לרמתם הלימודית של התלמידים הקוראים גרוע שני הטקסטים פועלים על פיתוח ניסיון רקע של ילדים המעוררת אצל התלמידים ידע קודם רלבנטי ומפחיתה עמימות במפגש עם הטקסט החדש בצורה הזו המורה מחזק את יכולתם של התמידים *[התמידים]* להבין את הרעיונות המרכזיות *[המרכזיות]* בטקסט ויכולתם להקדיש את עיקר תשומת לבם לפרטי אפרטי *[אפרטי]* חשובים בקטע הקריאה ולרכוש שיטות להשלמה זו.

תמיכת המורה הולכת ופוחתת שכל *[ככל]* שהתלמידים מקבלים או רוכשים מיומנות למידה וקריאה רבות *[מרוכה]* מסוגלים להתמודד באופן עצמי עם המטלות הלימודיות השונות. שני הטקסטים מדברים על חוסר אוניס נלמד – או חולשות האחריות, חולשת היכולת להיות סובייקט של קביעה ויוזמה אמונה בכוח המניפולציות הנובעת מהמחשבה שאין בכוח המעשים להשפיע על תוצאת האירועים והם מוותרים מהר, ליקויים ביכולת לקיחת אחריות לפעולות החשיבה והלמידה, חולשת הכאילו הקושי בהבנת אנאלוגיות וסמלים מושגים מוחשיים על סמלים ודילוג על להמילה שאינם מבינים אותה במקום לחקור אותה בצורה פעילה אם נבחין בשני הטקסטים (תלמידים מתקשים והאם תלמידים חלשים הם פסיביים) נראה ששניהם פועלים יותר ע ליכולת תפקודם הקוגניטיבי של התמידים *[התמידים]* המתקשים בהבנת הנקרא ובראיה *[אקפרא]* והניסיון לשפר אותם כמה שיותר מבחינה קוגניטיבית בשביל להגיע לתוצאות יעילות.

סי' כותבת הערות לוקאליות בגוף הטקסט לעיל, רובן הערות לשוניות ומוסיפה הערות גלובליות:

**הסיכום ככלל טוב אף: אין סימני פיסוק מספיק בסיכום. לא רשמת את שם המחבר והמשפחה אחרי כל רציון של המחבר.**  
**כתיבת הסיכום שלך אכן צינת את הרציונות המרכזיים של אור הטקסט להתבסס: צלייק לצרוק הנהה סיוט הצמודה.**  
**אם את מתמשת בציטוטים מתוך המאמרים צלייק ציין את שם המחבר, שם המחבר ושנת הפרסום, ולכתוב ארשיים לפני ואחרי הציטוט.**

---

לאחר הדיון במליאה בטקסט המקורי (רעיונות, מבנה), נתבקשו הסטודנטים לבדוק את הסיכום האישי שכל אחד מהם כתב ולכתוב הערות לעצמם. אחד הסיכומים בלוויית ההערות הובא לדיון בפני הכיתה, והדיון נסב על רלבנטיות ההערות ועל הבנתן: כלומר, האם ניתן לשפר באמצעותן את הסיכום הממוזג למאמרים אלה. הדיון אף נסב על כמות ההערות ועל הצורך להתמקד בבחירת היבט אחד בכל פעם בהתייחסות לעבודת

הסטודנט. בהמשך ניתן לסטודנטים סיכום ממוזג של החוקרים (בעילום שם) לצורך השוואה ויצירת מודל מנטאלי נכון מבחינת הארגון, מיזוג הרעיונות, השפה וההיבטים התכניים.

---

---

#### ה. כתיבת הערות לחיבורי תלמידים

הסטודנטים קיבלו סיכומים שכתבו תלמידים בכיתות ה לטקסט "הנילוס" ונתבקשו לכתוב משוב.

#### הסיכום של התלמיד וההערות של הסטודנט:

הנילוס: [סיכום 8]

מקור החיים בארץ מדבר *[באילה ארץ?]* זהו הנילוס.

מי הנילוס מתכסים בכסות ירוקה של צמחים *[לא נכון]*. הנילוס היא הנהר הארוך ביותר בתבל. אורכו 6.670

קילומטרים. ראשיתו בשני הנהרות: הנילוס הלבן והנילוס הכחול.

הנילוס הלבן מתחיל באגם ויקטוריה שבמרכז אפריקה. הנילוס הכחול במים טאנה שבאתיופיה. אף שם יורדים גשמים כל חודשי השנה ומספקים לנילוס כמות גדולה של מים.

*חסרי פרטי רביט האופיציט הטקסט המקור וחשובי להבנת הטקסט.*

*ניתן היה להאריך הכתיבה.*

*יש ליט לא לפרטי ולדייק בנכונותם.*

*הכתיבה הרציפה היא הדרך הנכונה לכתיבת סיכום יפה.*

*כמו כן כתבת האלפא ואלפא ציטוטים – כל הכבוד.*

*לדעתי רצוי שתקראי שוב את הטקסט ותוסיפי פרטי חסרי שיצניקו לך סיכום*

*טוב יותר וידע כללי נרחב יותר. אשמח לעזור!*

---

---

בדוגמה שלפנינו הסטודנט מעיר שתי הערות לוקאליות המתייחסות למידע, שאר ההערות הן גלובליות ומתייחסות בעיקר למידע שצריך להופיע בסיכום, הסטודנט משבח את התלמיד על שכתב בלשונו כפי שנדרש בסיכום. ומסיים בהערה מסבירה המפרטת מדוע חשוב להוסיף פרטים חשובים "שיצניקו לך סיכום

*טוב וידע כללי רחב."*

#### סיכום של תלמיד והערות של סטודנטית לחיבור

הנילוס: [סיכום 19]

יש מדבר שקוראים לו נילוס בימים הקודמים אמר החכם

היווני הרידוטוס "שמצריים היא מתת נילוס" – וכל מקום שמגיעים

אליו מי הנילוס מתכסה בכסות ירוקה של צמחים. בלי מי הנילוס

במצריים לא יצמחו צמחים בארץ ומצריים תהיה מדבר. אבל

האדמה הצרה שמושקית במי הנילוס היא היאור. משתרע המדבר הצהוב. *[המשפט לא מובן]*

בין השטח הירוק והמדבר הצהוב יש קו מפריד ישר. עד הקו מגיעים מי הנילוס ועד שם מושקית האדמה. והנילוס מביא מתנה יקרה אחת [נוספת] למצריים שהיא האדמה הפוריה – אדמת הטין – מי הנילוס נושאים גרגירי טין שהנהר סחף מאזור מקורותיו ממרכז אפריקה הגרגרים שוקעים על קרקע הנהר הזורם ובחודשי הקיץ גואה הנהר ומציף את האדמות ואת תעלות ההשקיה. בדרך זו גרגירי טין מגיעים אל אדמת העמק הטין הזה פורה מאוד. טין הנילוס נותנת יכולים מצויינים. שטחה של מצריים הוא כמיליון קמ"ר אך רק 35,000 קמ"ר מיושבים. הרצועה הצרה שליד הנילוס מיושבת בצפיפות רבה מאוד והשאר הוא מדבר שממה ותושביו מעטים. הנילוס הוא הנהר הכי ארוך בתבל אורכו 6,670 קילומטרים יש שני נהרות: נילוס לבן ונילוס כחול. הנילוס הלבן מתחיל באגם ויקטוריה שם יורדים הכי הרבה גשמים ויש לו שפע של מים. והנילוס הכחול מתחיל בימת טאנה שבאתיופיה ושם יורדים גשמים בכל חודשי השנה ומספקים כמות גדולה שך מים – באביב גדולה כמות הגשם. בשני חודשי האביב יורדים יותר גשמים מאשר בתל-אביב [במהנה]. הנילוס הלבן הכחול מתלכדים לנהר אחד ברמת אפריקה. מרמת אפריקה אל הים התיכון צריך הנילוס להתגבר על מכשולים אחדים. שש שורות של אשדים מצויות

**הסיכוח מצוייט הרציונות המרכזיית שטקסט המקורי – יפה,**  
**הסיכוח ארוך מידי ביחס למקור – היה ניתן לקצר.**  
**הכתיבה רציפה – כף הכבוד, אך הפעם הבאה אפשר לחרוט אמנה הטקסט**  
**המקורי ולשנות את מיקום הכתוב.**  
**כתיבתך יפה וכוללת מצטט מצויות, אך חשוב לשים לב לניסוח ולדייק בדבריי.**

המשוב של הסטודנטית בדוגמה שלפנינו מכיל דברי שבח רבים לתלמיד, בצד הערות לטיפוגרפיה של הסיכוח (בפעם הבאה ניתן לחרוג...; לשנות את מיקום הכתוב), הסטודנטית מתייחסת גם לאורך הסיכוח ביחס לטקסט המקור ומשבחת את התלמיד על הרעיונות המרכזיים שבסכום כמו גם על כתיבה ללא טעויות.

## איסוף הנתונים

הליך איסוף הנתונים הונחה על ידי שלושה שיקולים אתיים: א. יידוע הנבדקים על המחקר שייערך בקורס וקבלת הסכמתם להשתתף בו. אנו מודעות לכך שהנבדקים במחקר היו "שבויים" (captive audience) מפני שתכנית הקורס הייתה מבוססת על המחקר. יחד עם זאת בקשנו את הסכמתם להשתתף במחקר ולא הצגנו זאת כתנאי בקבלת ציון. לסטודנטים ניתנה אפשרות להחליט אם ברצונם להשתתף במחקר, הם יכלו לא למלא את השאלונים אך להשתתף בכל הפעילות בקורס. הסברנו להם את רציונל המחקר ואת הצורך שלנו בנתונים כדי לספק תשובות לשאלות המחקר.

מתגובות הסטודנטים התרשמנו שההשתתפות במחקר אינה מאיימת עליהם ואינה מעוררת התנגדות. הם גילו התלהבות רבה מעצם ההשתתפות במחקר ומכך שמוריהם מחפשים דרכים חדשות בהוראה. הם בעיקר התלהבו מהנושא "המשוב לחומרי כתיבה" והביעו דעתם עד כמה הוא חסר להם ככותבים וכמורים לעתיד. ב. קיום שגרת למידה מלאה מבלי לגייס שיעורים רק לצורכי מחקר. לפיכך קיימנו שגרת הוראה כבכל קורס ונשארנו כפופים לנוהלי המכללה שלא לקיים שיעורי מבחן במהלך הסמסטר, למרות שהתעורר צורך כזה. הנתונים בשתי קבוצות המחקר, קבוצות הניסוי וקבוצות הביקורת נאספו בשיעור הראשון והשני והפיצול בין שני השיעורים נועד להכניס את הסטודנטים לשגרת הלמידה מהשיעור הראשון ולשמור על מוטיבציה במילוי השאלונים. הנתונים הסופיים נאספו במבחן שנערך בתקופת הבחינות על מנת לא לפגוע במהלך השיעורים. ג. העשרת השיעור ע"י חומרים שפותחו במהלך המחקר- שתפנו את הסטודנטים בבניית כלים ששימשו אותנו במחקר. במהלך המחקר יצרנו חומרים, לדוגמה, מחוונים לכתיבת סיכום, מאגר של סוגי הערות לשאלון, עקרונות לתהליכי הסיכום, כללים והמלצות לכתיבת הערות המקדמות כתיבה (המשוב הרצוי). חומרים אלה הוצגו לסטודנטים בליווי הסבר ומידוע על השימוש שאנו עושות בחומרים אלה במחקר.

## עיבוד הנתונים

עיבוד הנתונים נעשה בשיטות כמותיות ואיכותניות בהתאמה לשאלות המחקר. ניתוח השאלונים (רקע אישי ותפיסות) היה כמותי ובחן את השינויים בין שני הזמנים לפני ואחרי הלמידה בקורס באמצעות מתאמים מזווגים, ניתוח שכיחויות ומבחן חי בריבוע. ניתוח החיבורים וההערות שכתבו הסטודנטים עובדו בשיטות איכותניות ורק אחר-כך חושבו בניתוח כמותי.

1. שאלון תפיסות: השאלון התייחס לתפיסת תפקידם כמקדמי כתיבה ולתפיסת המשוב ככלי בהוראה. הנתונים קובצו באופן שכל פריט קיבל ניקוד 0 או 1 (סומן או לא סומן על ידי הנבדק). הנתונים עובדו לשכיחויות באחוזים וההבדלים בין שני הזמנים עובדו במבחן חי בריבוע.

2. הערכת החיבורים: כל חיבור הוערך על פי ארבעה קריטריונים: רעיונות, מבנה, שפה (אוצר מילים) ולשון (כתיב, סימני פיסוק, תחביר). שלוש החוקרות בנו מחוונים להערכת החיבורים (ראהנספח 4). כל אחד מהקריטריונים הוערך בסולם בן שלוש דרגות: 1 (דרגה נמוכה), 2 (דרגה בינונית), 3 (דרגה גבוהה). על בסיס זה חולקו הסטודנטים לשלוש קבוצות: חלשים, בינוניים וטובים בכל מדד, והנתונים עובדו באמצעות מבחן חי בריבוע. ציון המקסימום להערכה כללית של החיבורים היה 12

והציונים חושבו לאחוזים. כל אחת מהחוקרות בדקה שליש מהחיבורים (המהימנות בין שופטים על פי מבחן קאפא הייתה  $\rho=0.86$ ).

3. ניתוח ההערות: ההערות שכתבו הסטודנטים לחיבורי התלמידים נעשה בכמה צורות:

הערות הסטודנטים סווגו על פי 20 סוגי ההערות שהופיעו בשאלה 4 בשאלון התפיסות. הערות ארוכות פורקו לעניינים שונים, כאשר כל עניין מוין בנפרד. מיון ההערות נעשה בהתייעצות משותפת של שלוש החוקרות. לדוגמה: לדוגמה: סימון קו מתחת למילה קודד כהערה 6 { הפניית הכותב למקומות הדורשים שיפור, למשל, על ידי כתיבת סימנים בצד טקסט שגוי}. הערה לוקאלית שכתב סטודנט לחיבור טיעוני כגון: "לא ניתן להבין מהטקסט שתושבי מצרים משתמשים במי הנילוס לצרכי חקלאות. עיין בפיסקה 4 שוב", קודדה כהערה 12 המתייחסת לתוכן של החבורים.

א. ההערות מוינו להערות גלובליות ולוקאליות. הערות גלובליות זוהו לפי ניסוחם כמשפט מכליל, ונכתבו מתחת לטקסט של התלמיד. הערות לוקאליות התייחסו לעניין נקודתי בטקסט, ובדרך כלל הופיעו בגוף הטקסט. דוגמה להערה לוקאלית: הסטודנטית כותבת בצמוד למשפט הפתיחה של התלמיד (מה שמסופר בסיפור הוא): את ההערה: "לא להתחיל סיכום כך" שסווגה כהערה 19 – הערה המכוונת לסוגת הטקסט. המהימנות של מיון זה הייתה 89% הסכמה בין החוקרות.

ב. מיון ההערות לפי מימדי הכתיבה: כל הערה סווגה לאחד מארבעת מימדי הכתיבה: הערות לתוכן/לרעיונות, הערות למבנה הטקסט ולסוגה, הערות לדקדוק, כתיב ותחביר, והערות למשלב לשוני ולאוצר מילים למשל, הערה לתוכן בכתיבת סיכום: "התוספת [הוספת מידע בסיכום שלא היה בטקסט המקור] באה מהידע שלך ואינה כתובה בטקסט, בסיכום עלינו להיצמד לטקסט" – הערה זו קודדה כהערה גלובלית המתייחסת לרעיונות שיש לכלול בסיכום.

ג. מיון ההערות לפי סוגי המשוב: הבחנה בין הערות על פי הגישה העורכת לבין הערות על פי הגישה המעצבת. 17 הערות סווגו לשתי גישות אלה. שלוש הערות המסומנות בכוכבית לא סווגו מפני שלא הבחינו בין שתי הגישות כמפורט בתחתית הטבלה. 17 ההערות התפלגו לשמונה הערות בגישת עורך ותשע הערות בגישה מעצבת (להלן לוח 1):

לוח 1: מיון סוגי ההערות לפי גישת עורך וגישה מעצבת-דיאלוגית

סוגי ההערות	גישת העורך	גישה מעצבת-דיאלוגית
1. שאלות על מטרות הכתיבה*	לא מצאנו הערות מסוג זה והוחלט לא לשלבה בניתוח הנתונים.	
2. הצעה/הוספה של רעיונות חדשים	V	
3. תיקון שגיאות כתיב	V	
4. הצעות לארגון הטקסט	V	

V		5. בקשת הבהרות לגבי דעת הכותב
V		6. הפניית הכותב למקומות הדורשים שיפור (למשל על ידי מתיחת קו או סימני שאלה)
	V	7. תיקון ניסוח של משפטים שגויים עבור התלמיד
V		8. סימון קו או סימן שאלה ליד שגיאות של דקדוק או תחביר וסגנון
	V	9. הערות על הסגנון וניסוח (לדוגמה, אתה מפרט יותר מדי)
	V	10. הצגת ביקורת כלפי העמדות של הכותב
		11. ציון או הערכה כללית על הטקסט* לא נכללה באף אחת מהגישות מפני שאינה שייכת במובהק לאחת מהן.
V		12. שאלות לגבי התוכן של החיבורים
V		13. הערות המסכמות את הטקסט באופן כללי (לשון-סימני פיסוק, שפה, מבנה-רצף כרונולוגי, רעיונות)
	V	14. תיקון שגיאות דקדוק ותחביר
V		15. שאלות לגבי הקשר בין הרעיונות
	V	16. ניסוח משפטי מעבר בין פסקאות ובין משפטים כולל משפטי פתיחה
		17. הערות המשבחות את הכתיבה* הערות משבחות יכולות להשתייך לכל אחת מהגישות.
V		18. שאלות לגבי מבנה הטקסט
V		19. הנחיות המשך לכתיבה/ שיפור הכתיבה/ עידוד
V		20. התייחסויות לסוגות
	9	8 סה"כ

ה. מיון להערות נכונות ולא נכונות או לא נחוצות: הבחנו בין הערות נכונות לבין הערות לא נכונות. למשל הערות שבהן נכתב שהסיפור ארוך מדי או שהוא לא ברור, קודדו כהערות לא נכונות, מפני שעל דעת שלוש החוקרות הסיפור שכתב התלמיד הכיל את הרעיונות הרלבנטיים בצורה בהירה, אף על פי שהיו בו מספר גדול של שגיאות כתיב ומעט שגיאות ניסוח משפטים, ולכן ההערות לפיהן הסיפור ארוך ולא ברור קודדו כלא נכונות. דוגמה נוספת להערה לא נכונה: סטודנטים שהעירו לתלמיד בחיבור הטיעון שאין מקום להבעת דעה אישית בחיבור.

ו. ניתוח איכותני של ההערות: בנייתו זה קראנו מספר מקרים וזיהינו תופעות שנמצאו בעיבוד הכמותי, אלה שימשו אותנו כדוגמות שממחישות את השינויים הכמותיים שמצאנו. בהמשך החלטנו להתבונן במקרים על מנת לקבל תמונה מלאה של כתיבת המשוב בהקשר הטקסטואלי ואת תהליך השינוי בכתיבת המשוב בכל מקרה.



## אוכלוסיית המחקר ונתוני הרקע

המשתתפים במחקר (בשנה"ל תשס"ח ותשס"ט) היו 114 סטודנטים במכללה בשנים ג ו-ד ללימודיהם. 75 מהסטודנטים היו דוברי ערבית שפת אם (שפ"א) ו-39 מהם היו דוברי עברית (שפ"א). בכל סמסטר נקבעו שתי קבוצות ניסוי וקבוצת ביקורת אחת.

הסטודנטים למדו במסלולים שונים ובהתמחויות מגוונות במכללה, ומוינו לצורכי המחקר על פי לימודי ההתמחות לשתי קבוצות: האחת כללה מסלולים המכשירים להוראה במקצועות עתירי טקסט (התמחות ספרות, מקרא, מדעים) ובקבוצה השנייה נכללו מסלולים המכשירים להוראה במקצועות שאינם עתירי טקסט (חינוך גופני, גננות, מוסיקה). בקבוצה הראשונה המורים נדרשים להתייחס למשימות כתיבה של תלמידים כחלק בלתי נפרד מתפקידם, בעוד שבקבוצה השנייה ההתייחסות לחומרים כתובים של תלמידים אינה נדרשת. הנחנו שסטודנטים שהכשרתם היא למסלולי הוראה במקצועות עתירי טקסט יגלו יותר עניין בנושאי הקורס, ויגיעו להישגים טובים יותר בסופו.

לוח 1 שלהלן מציג את התפלגות הסטודנטים לפי מדד שפת האם ולפי אופי ההכשרה להוראה בקבוצת הביקורת ובקבוצת הניסוי בשני השנתונים.

לוח 1: התפלגות הסטודנטים לפי שפת אם והכשרה להוראה (קבוצות ניסוי וביקורת)

תבחינים	קבוצת ניסוי (N=75)		קבוצת ביקורת (N=39)	
	תשס"ח (N=39)	תשס"ט (N=36)	תשס"ח (N=18)	תשס"ט (N=21)
שפה	1. שפת אם עברית	10 (26%)	2 (11%)	5 (24%)
	2. שפת אם ערבית	29 (74%)	16 (89%)	16 (76%)
הכשרה להוראת מקצועות	1. עתירי טקסט	24 (62%)	16 (84%)	12 (57%)
	2. לא עתירי טקסט	15 (38%)	3 (16%)	9 (43%)

**הרכב האוכלוסייה על פי שפת אם:** כשני שלישים מהסטודנטים בקבוצות הניסוי היו דוברי ערבית שפ"א. בקבוצת הביקורת היחס בין דוברי ערבית לדוברי עברית שפ"א היה דומה בשנת תשס"ט אך שונה בשנת תשס"ח. לאור מידע רקע זה החלטנו לבחון את הישגיהם של קבוצות הניסוי בכל שנתון בנפרד.

**הרכב האוכלוסייה על פי מסלול ההכשרה להוראה:** קבוצות הניסוי והביקורת בשני השנתונים לא היו דומות בהרכבן במקצועות ההכשרה להוראה. בתשס"ט השתתפו בקורס יותר סטודנטים ממקצועות עתירי טקסט, בהשוואה למספרם בתשס"ח (פער של כ- 30%). יחד עם זאת בדיקה שערכנו על קבוצת הניסוי לפי מסלולי הכשרה (לוח 3) הראתה שאין הבדל מובהק ברמת כתיבת חיבור טיעוני בין סטודנטים שלמדו במסלול הכשרה עתיר טקסט לבין אלה שלמדו במסלול הכשרה שאינו עתיר טקסט.

לסיכום, קבוצות המחקר היו שונות בהתפלגותן לפי שפת אם ולפי השנתונים, לפיכך ניתוח התפיסות וההערות ייעשו תוך הבחנה בין השנתונים ובין הקבוצות לפי שפת-אם. ניתוח השינויים ברמת הכתיבה ייעשה אף הוא לכל שנתון בנפרד תוך השוואה לקבוצת הביקורת.

### **ממצאי המחקר**

הצגת התוצאות תהיה לפי השנים שבהן התקיים המחקר על מנת להציג את ההישגים של כל שנתון. בשני השנתונים היה המיקוד בכתיבת משוב, אך בשנת תשס"ט המורות הרגישו בטוחות יותר, והיכולת שלהן לנתח את ההערות שכתבו הסטודנטים ולהרחיב את מגוון המשובים שכתבו הסטודנטים, עלתה. לפיכך מרבית הניתוחים יהיו לפי כל שנתון בנפרד.

התוצאות תוצגנה על פי סדר שאלות המחקר:

1. תפיסות הסטודנטים ביחס לתפקידם כמקדמי כתיבה של תלמידים וביחס לכתיבת הערות (ניתוח תוך-נבדקי).
2. מאפייני ההערות שכתבו הסטודנטים לחיבורים ולסיכומים של תלמידים בתחילת הקורס ובסיומו (ניתוח תוך-נבדקי).
3. איכות כתיבת טיעון של הסטודנטים לפני ואחרי הקורס בקבוצות הביקורת ובקבוצות הניסוי (ניתוח בין-נבדקי).

**שאלת מחקר I: באיזו מידה יימצאו שינויים בתפיסות של משתתפי הקורס לגבי תפקידם כמקדמי כתיבה של תלמידיהם בסיום הלמידה בקורס?**

### **א. תפיסת תפקיד המורה ומוכנותו**

ניתוח ההבדלים בין שני הזמנים בקבוצת הניסוי לגבי תפיסת התפקיד המרכזי של המורה בקידום כתיבה ובתחושת המוכנות שלו לקדם את הכתיבה של תלמידיו (שאלה 2 ושאלה 5 בשאלון התפיסות) מצביע על שינוי מובהק מבחינה סטטיסטית (לוח 2).

1. נמצאה עלייה מובהקת בתפיסת תפקיד המורה כמפתח קריטריונים להערכה עצמית בקרב תלמידיו. ממצא זה התבטא בתשס"ט בעלייה מ-10 סטודנטים שבחרו בתפקיד זה בתחילת השנה

ל- 17 סטודנטים שבחרו בתיאור זה בסוף השנה כתפקיד חשוב של המורה. בשנת תשס"ח לא מצאנו עלייה ברורה כזו .

2. נמצאה ירידה בתחושת המוכנות של הסטודנטים לקדם את הכתיבה של תלמידיהם. מעל 66% מהם חשו עצמם מוכנים לתפקידם זה לפני הקורס, ואילו לאחר הקורס חלה ירידה של כ-14%. הבדל זה נמצא מובהק סטטיסטית.

לוח 2: הממצאים העיקריים המעידים על שינוי בתפיסת תפקיד המורה בכתיבת משוב (מבחי חי ברבוע)

P	df	$\chi^2$	מועד		המשתנים
			תחילה	סיום	
< .05	1	5.01	27%	45.3%	1. תפקיד המורה כמפתח קריטריונים להערכה עצמית בקרב תלמידינו
< .00	1	20.39	66.2%	52.4%	2. תחושת המוכנות של הסטודנטים כמקדמי כתיבה של תלמידיהם

### ב. תפיסת המשוב ככלי בידי המורה

ניתוח ההבדלים בין שני הזמנים בקבוצת הניסוי ביחס לשאלה: מהן שש ההערות החשובות ביותר בכתיבת משוב? מצביע על שינוי.

לוח 3 מראה שלאחר הלמידה בקורס שינוי הסטודנטים את דעתם באופן מובהק סטטיסטית לגבי חשיבותן של שלוש הערות: הערות משבחות, הערות המתייחסות לקשר בין רעיונות בטקסט, והערות לשגיאות הכתיב.

לוח 3: ממצאים על שינוי בתפיסה של חשיבות סוגי הערות בכתיבת המשוב (מבחי חי ברבוע)

P	df	$\chi^2$	מועד		קריטריונים
			תחילה	סיום	
< .00	1	14.52	37.8%	70.3%	1. הערות משבחות
< .05	1	5.88	20.3%	39.1%	2. הערות על הקשר בין הרעיונות בטקסט
< .05	1	4	64.9%	46.9%	3. הערות לשגיאות כתיב

בסיום הקורס נמצאה עלייה משמעותית בעיקר בתשס"ח באחוז הסטודנטים שצינו את חשיבות ההערות המשבחות (10 סטודנטים בתחילת השנה לעומת 22 בסוף השנה). נמצאה אף עלייה באחוז הסטודנטים שבחרו בהערה המתייחסת לקשר בין רעיונות בטקסט, כהערה חשובה. עלייה זו התבטאה ב-25 סטודנטים שבחרו בה בסוף הקורס בשני השנתונים לעומת 15 בתחילת הקורס.

חלה ירידה מובהקת בעיקר בתשס"ח באחוז הסטודנטים שצינו את חשיבות ההערות המתייחסות לשגיאות הכתיב (ירידה מ- 29 ל-17 סטודנטים). מגמה זו התבטאה גם בתשס"ט.

**שאלת מחקר II: האם ההתנסות בכתיבת משוב שינתה את אופי ההערות שהסטודנטים כתבו לחיבורי תלמידים?**

**1. הערות גלובליות ולוקאליות:**

א. שכיחות ההערות הגלובליות והלוקאליות של משתתפי קבוצת הניסוי לפני ואחרי הלמידה בקורס:

1. מספר ההערות הגלובליות עלה בשני השנתונים מ-307 הערות ל-520. בשנה"ל תשס"ח עלה מספרן מ-160 הערות ל-270 הערות, ובתשס"ט עלה מספרן מ-147 ל-250 הערות.  
 2. בכתיבת הערות לוקאליות חלה ירידה בשני השנתונים אך השינוי היה קטן ולא מובהק סטטיסטית. מספר ההערות ירד מ-861 בתחילת הקורס ל-838 הערות בסיומו.  
 3. מספר ההערות שקודדו על ידי החוקרות כהערות לא נכונות היה כאחוז ולכן לא התבוננו בהערות אלה.

**ב. ממצאי מתאמים מזווגים להערות גלובליות ולוקאליות לפני ואחרי הלמידה בקורס:**

ב. 1. הערות לוקאליות וגלובליות לפי שנה: בשני השנתונים חלה עלייה מובהקת סטטיסטית בממוצע ההערות הגלובליות. (להלן לוח 4).

לוח 4: הערות גלובליות ולוקאליות בתחילת הקורס ובסופו בשני השנתונים

שנתון	מועד	ממוצעים (סטיות תקן)	N	df	t
<b>1. הבדלים בכתיבת הערות גלובליות לפני ואחרי הלמידה בקורס</b>					
תשס"ח	תחילה	5.51 (4.65)	29	28	**-3.466
	סיום	9.31 (4.65)			
תשס"ט	תחילה	4.45 (3.76)	33	32	**-3.569
	סיום	7.58 (5.11)			
<b>2. הבדלים בכתיבת הערות לוקאליות לפני ואחרי הלמידה בקורס</b>					
תשס"ח	תחילה	9.52 (12.86)	29	28	0.761 ל.מ.
	סיום	8.28 (10.38)			

תשס"ט	תחילה	17.73 (17.13)	33	32	-0.185 ל.מ.
	סיום	18.12 (19.57)			

ממוצע ההערות הלוקאליות ירד מעט בתשס"ח ועלה בתשס"ט אך הממצא אינו מובהק בשני השנתונים.

**2. הערות לוקאליות וגלובליות לפי שפה:** פילוח הנתונים לפי שפה מראה שהעלייה בממוצע ההערות הגלובליות היא מובהקת רק בקרב דוברי ערבית כשפת אם (להלן לוח 5), ואילו בקרב דוברי העברית נמצאה עלייה קלה שאינה מובהקת סטטיסטית.  
לוח 5: הבדלים בהערות גלובליות ולוקאליות לפי שפת אם בשני הזמנים:

שפת אם	מועד	ממוצעים (סטיות תקן)	N	df	t
<b>1. הבדלים בכתיבת הערות גלובליות לפי שפת אם לפני ואחרי הלמידה בקורס</b>					
עברית	תחילה	5.67 (5.16)	18	17	-1.087 ל.מ.
	סיום	6.78 (5.47)			
ערבית	תחילה	4.66 (3.77)	44	43	*-5.231
	סיום	9.05 (4.60)			
<b>2. הבדלים בכתיבת הערות לוקאליות לפני ואחרי הלמידה בקורס</b>					
עברית	תחילה	30.22 (18.63)	18	17	1.216 ל.מ.
	סיום	26.5 (20.72)			
ערבית	תחילה	7.20 (7.45)	44	43	-0.703 ל.מ.
	סיום	8.20 (10.99)			

בהערות הלוקאליות נמצא היפוך מגמה: בקרב דוברי העברית נמצאה ירידה קלה ואילו בקרב דוברי ערבית נמצאה עלייה קלה. שני הממצאים אינם מובהקים.

**3. ניתוח הממצאים לפי ארבעת מימדי הכתיבה:**

כדי לקבל מידע מדויק יותר לגבי אופי השינוי שחל בכתיבת הערות גלובליות ולוקאליות לחיבורי תלמידים, ניתחנו את ההערות על פי ארבעת רכיבי החיבור (רעיון, מבנה הטקסט, אוצר מילים, דקדוק וכתיב). ההערות הגלובליות כפי שצינו נכתבו בתחתית הטקסט, והן משמשות כהערות

מסכמות המתייחסות לארבעת רכיבי הכתיבה. הערות אלה הן מפורטות יותר ומלוות בדרך כלל בהסברים על הכתיבה. הממצאים המובהקים שלהלן (לוח 6) מצביעים על שינוי משמעותי בכתיבת הערות.

לוח 6: הבדלים בכתיבת הערות גלובליות לפי מדדי הכתיבה בשני הזמנים:

הערות למדדי הכתיבה	מועד	ממוצעים (סטטיית תקן)	N	df	t
הערות למבנה	תחילה	1.40 (1.70)	62	61	**-4.296
	סיום	2.87 (2.42)			
הערות לאוצר מילים	תחילה	1.48 (2.26)	62	61	-1.795 ל.מ.
	סיום	1.89 (2.01)			
הערות לרעיונות ולתכנים	תחילה	0.95 (1.78)	62	61	-1.305 ל.מ.
	סיום	1.34 (1.54)			
הערות לדקדוק וכתיב	תחילה	1.11 (1.37)	62	61	**-3.887
	סיום	2.29 (2.29)			

1. ממוצע ההערות הגלובליות המכוונות למבנה הטקסט, ולדקדוק וכתיב עלה באופן מובהק סטטיסטית בסיום ההתערבות.

2. ממוצע ההערות הגלובליות שכתבו הסטודנטים לרעיונות ולאוצר המילים לא עלה בסיום הקורס באופן מובהק.

השינויים בכתיבת ההערות הלוקליות לכל ארבעת רכיבי החיבור היו לא מובהקים.

### ג. השינויים בהערות מעצבות או עורכות

כאמור, הערות עורכות התייחסו לתיקון הטקסט בארבעת מימדי הכתיבה והערות מעצבות הפנו את הכותב לידע על הכתיבה, המליצו בפניו על מהלכים בכתיבה, סיכמו והכלילו את הראוי לתיקון והראוי לשבח. בבדיקה זו בחנו את השינוי במשתנה זה גם לפי סוגות מפני שסברנו שסוגת הטקסט יכולה להשפיע על כתיבת המשוב. הממצא העיקרי הוא שהממוצע של כלל ההערות המעצבות עלה באופן מובהק.

### ג.1. הערות מעצבות

בניתוח לפי סוגות נמצאה עלייה מובהקת בממוצע ההערות המעצבות לטקסט סיכום ולטקסט טיעון. בכתבת הערות לטקסט סיפורי ישנה עלייה לא מובהקת בממוצע ההערות המעצבות בסיום ההתערבות.

לוח 7: ממוצעים (וסטיות תקן) של ההערות המעצבות לפי סוגות בקבוצת הניסוי בשני הזמנים:

סוגה	מועד	ממוצעים (וסטיות תקן)	N	df	t
כלל ההערות המעצבות	תחילה	11.56 (8.22)	62	61	**-3.215
	סיום	16.02 (10.68)			
טקסט סיכום	תחילה	6.55 (4.81)	62	61	**- 3.056
	סיום	9.44 (6.97)			
טקסט טיעוני	תחילה	2.15 (1.89)	62	61	**-3.476
	סיום	3.27 (2.28)			
טקסט סיפורי	תחילה	2.94 (3.74)	62	61	-1.849 ל.מ.
	סיום	3.90 (3.23)			

### ג.2 הערות עורכות

לא נמצא שינוי מובהק סטטיסטית בממוצע ההערות העורכות שכתבו הסטודנטים לסוגות השונות בין שני הזמנים. ממוצע ההערות העורכות שכתבו הסטודנטים בסוף הקורס לטקסט הסיכום ולטקסט הטיעון נמצא בירידה, וממוצע ההערות העורכות שכתבו לטקסט הסיפורי עלה במעט. על פי ממצאים אלה ניתן לומר שבסיום הקורס הסטודנטים לא זנחו את ההערות העורכות, אך הגבירו את השימוש בהערות הגלובליות.

### ג.3. התוצאות להערות מעצבות לפי סוגה ושפת אם

רוב הסטודנטים בשני השנתונים היו דוברי ערבית והשאר דוברי עברית. סברנו שדוברי העברית יפיקו למידה משמעותית יותר מהקורס מאשר דוברי הערבית בשל הידע בשפה. הנחה זו לא התאמתה ודוברי הערבית השתפרו באופן מובהק בהשוואה לדוברי העברית. ניתן לראות כי בקרב דוברי העברית השיפור בכתבת ההערות המעצבות לא היה מובהק. הם כתבו מלכתחילה יותר

הערות מעצבות. יחד עם זאת בניתוח האיכותני שנציג בהמשך נוכל לראות שינוי באיכות ההערות שכתבו דוברי העברית.

לוח 8: ממוצעים (וסטיות תקן) של ההערות המעצבות לפי שפה וסוגות בשני הזמנים:

<i>t</i>	<i>df</i>	N	ממוצעים (סטיות תקן)	מועד	הערות מעצבות
<b>1. סך ההערות המעצבות</b>					
-0.460 ל.מ	17	18	19.94 (8.80)	תחילה	דוברי עברית
			21.50 (13.05)	סיום	
**-4.118	43	44	8.14 (4.89)	תחילה	דוברי ערבית
			13.77 (8.76)	סיום	
<b>2. סיכום</b>					
-1.129 ל.מ	17	18	10.39 (5.83)	תחילה	דוברי עברית
			13.17 (8.82)	סיום	
**-3.268	43	44	4.98 (3.27)	תחילה	דוברי ערבית
			7.91 (5.47)	סיום	
<b>3. טקסט טיעוני</b>					
-0.458 ל.מ	17	18	3.50 (2.04)	תחילה	דוברי עברית
			3.89 (2.93)	סיום	
**-4.851	43	44	3.02 (1.93)	תחילה	דוברי ערבית
			1.66 (1.48)	סיום	
<b>4. טקסט סיפורי</b>					
0.873 ל.מ	17	18	6.06 (5.49)	תחילה	דוברי עברית
			5.00 (4.03)	סיום	
**-3.546	43	44	1.66 (1.48)	תחילה	דוברי ערבית
			3.45 (2.77)	סיום	



בקרב דוברי עברית כשפת אם נמצאה עלייה לא מובהקת במספר ההערות המעצבות לסוגות השונות. לעומת זאת, בקרב דוברי עברית כשפה שנייה נמצאה עלייה מובהקת סטטיסטית במספר ההערות המעצבות שכתבו הסטודנטים בכל אחת מהסוגות.

להלן נדגים את השינויים:

1. **שימוש בהנחיות, בהסברים ובהמלצות:** בהערות שלאחר הלמידה בקורס שולבו הנחיות, הסברים והמלצות לכותב לגבי אופן שיפור הטקסט. נבדקים כתבו הערות, כגון: *הנני ממליצה כי תרבה בקריאת ספרים שיתרמו להעשרת שפתך ויאפשרו לך להתבטא במשלב גבוה יותר, כמקובל בשפה כתובה; התוספת [הוספת מידע בסיכום שלא היה בטקסט המקור] באה מהידע שלך ואינה כתובה בטקסט. בסיכום עלינו להיצמד לטקסט; אני מבינה שאתה מנסה לחבר את המשפטים אבל השתמשת הרבה ב-'ו' החיבור. כדאי להימנע משימוש רב ב-'ו' החיבור זה פוגע באיכות הדקדוק.*

2. **שימוש במחוונים לכתיבת המשוב:** בהשוואה לתחילת ההתערבות, עם סיומה זוהו הערות שכללו שימוש במושגים מקצועיים שהוזכרו בשיעורים ובמחוונים, כגון: *לכידות רעיונית, מילות קישור ומבנה הטקסט. ארגון כתיבת ההערות:* בתחילת הקורס מרבית ההערות נכתבו ללא ארגון, בהתאם למיקום של העניין שהצריך הערה. לאחר הלמידה בקורס מופיעה חלוקה של ההערות לפי הקטגוריות: *תוכן: חסר מידע חשוב; כתיב: שים לב למקומות בהם ישנו קו מתחת לאות שגויה.*

3. **בקשות להמשך הקשר עם התלמיד:** ההערות בסיום הקורס כללו בקשות להמשך הקשר עם התלמיד על בסיס הכתיבה שלו, לדוגמה: *אני מבקשת שתפנה אלי כדי שאסייע לך; תתייחס בהמשך לנקודות שאמרתי לך; למה אתה מתכוון? הערות אלה מצביעות על הכוונה לדיאלוגיות עם התלמיד, המצביעה על תפיסת תהליך הכתיבה כקשר מתמשך. לא מצאנו הערות דומות בתחילת הקורס.*

#### **סיכום השינויים בכתיבת הערות**

ממוצע ההערות הגלובליות וההערות המעצבות עלה באופן מובהק. מאידך, לא נמצא שינוי בממוצעי ההערות העורכות והלוקאליות בין שני הזמנים. לאחר הלמידה בקורס הסטודנטים הדגישו את מבנה הטקסט והרעיונות של הטקסט במשוב שכתבו לתלמידים, והעדיפו לעשות זאת באמצעות הערות גלובליות. השינויים המובהקים חלו בעיקר בקרב דוברי ערבית שפ"א. שינוי המגמה בכתיבת מספר רב יותר של הערות מעצבות מאשר הערות עורכות התבטא בכתיבת משוב לסיכום ולטקסט טיעון. העלייה בממוצע ההערות המשבחות לא הייתה מובהקת.

יש לציין שבשני הזמנים היה בלבול בפנייה לכותב מפני שהסיטואציה היא וירטואלית, הסטודנטים אינם מכירים את התלמידים וידעו שהכותבים לא יקראו את ההערות שלהם, ולכן הסטודנטים התייחסו למורה הקורס כאל נמען ההערות שכתבו. לא פעם מצאנו שימוש במילה "הוא (התלמיד)", לדוגמה: הוא לא כתב; נראה שהוא מבין על מה מדובר. בסיום ההתערבות תופעה זו פחתה ובמקומה הופיעה פנייה ישירה לכותב: השתמשת; כתבת; יש לך רעיונות, כמו גם - תלמיד יקר. פנייה מעין זו יוצרת תחושה של דיאלוג עם הנמען. דוגמה נוספת – בתחילת ההתערבות כתבה סטודנטית: יופי של סיכום נראה שהוא מבין על מה מדובר. לאחר הלמידה בקורס הסטודנטית פונה לסטודנט בדיבור ישיר: השתמשת במילים שלך וזה טוב מאוד. בתחילת הקורס מצאנו לא מעט הערות שהייתה בהן פניה סתמית: אין בטקסט; צריך ל; יש ל...; נא לשים לב.

### **ניתוח מקרים**

לאחר שהתבוננו בשינויים שהוצגו לעיל, החלטנו להדגים אותם באמצעות מספר מקרים בהקשרם המלא ועל פי שפת אם.

#### **שינויים בכתיבת הערות בקרב דוברי ערבית**

##### מקרה א: כתיבת משוב לסיכום

**בתחילת הקורס** הסטודנט אינו מצליח לכתוב משוב. המשוב שלו נראה כך: חיבור טוב; אני לא חושב שיש לי הערות.

**לאחר הלמידה בקורס**, הערותיו של הסטודנט מאורגנות לפי מימדי הכתיבה, וכך הוא כותב לתלמיד: הסיכום הוא מוצלח מבחינת הלשון והמבנה; המשפט בסוף אינו נחוץ אנחנו לא כותבים ציטוטים בסיכום. אבל הוא לא כתב את כל הרעיונות המרכזיים. יש קישור טוב בין המשפטים.

הסטודנט מפגין ידע בכללי הכתיבה של הסיכום (המשפט בסוף אינו נחוץ אנחנו לא כותבים ציטוטים בסיכום), מתייחס לרכיבי הכתיבה, ונראה שהוא יודע לאילו היבטים עליו להתייחס בכתיבת המשוב.

##### מקרה ב: כתיבת משוב לסיפור

**בתחילת הקורס**: אין קשר חזק בין המשפטים. אין דיוק למה נאמר בתחביר. אי סדר בהבעת ידיעת התלמיד לגבי הנושא... הוא מדלג על כל דבר שהוא רוצה להגיד ונותן לנו טיפה מזה.

**לאחר הלמידה בקורס** הסטודנט כותב משוב לאותו החיבור כך: נא לשמור על סימני פיסוק ולהשתמש בהם. אין קשר חזק בין משפטים. אוצר המילים שלך טוב ומתאים המשיך הלאה. נא להקפיד על מבנה הטקסט כפי שלמדתי. הרעיונות מתאימים ולעניין.

המשוב בתחילת הקורס בנוי מהערות לא ברורות, [י"אין דיוק למה נאמר בתחביר ; אי סדר בהבעת ידיעת התלמיד לגבי הנושא...]. כל ההערות שליליות. במשוב שבסוף הקורס ההערות ברורות וחלקן חיוביות ומעודדות.

המשוב לאחר הלמידה בקורס משתנה בניסוח ההערות, ובנקודת המבט: בניסוח ההערות הסטודנט עובר מניסוח שלילי [י"אין, אי, מדלגי] לעמדה חיובית באמצעות בקשות: מ - אין ל - נא. נקודת המבט של הסטודנט מתרחבת: בתחילת הקורס הוא מתייחס לקשר בין המשפטים, לתחביר, לסדר האינפורמטיביות, לאחר הקורס הוא מתייחס למבנה הטקסט, לאוצר מילים ולרעיונות.

#### מקרה ג: כתיבת משוב לסיכום

**לפני הלמידה בקורס** המשוב נראה כך: שגיאת כתיב. לשפר את סגנוןך. מפרט יותר מדי ואני מאחל לך הצלחה. קריאה וכתיבה יותר משפרת את מצבך.

**לאחר הלמידה בקורס** הסטודנט כותב: סיכום טוב, אבל לא שמרת על לכידות. מהמילים שהגדרת בסיכום הקורא יודע ורוכש הרבה ידע על הנילוס. כתבת את הסיכום והוא עונה על המחווון שלמדת במידה טובה. ותודה רבה תמשיך בדרך הזו [הזאת]. בהצלחה. תודה.

לאחר הלמידה בקורס הסטודנט מציע לתלמיד משוב המלווה בהסברים, בדברי שבח ומאזכר את המחווון כחלק מלמידה משותפת הסטודנט כותב משוב ברור יותר, מתחיל בשבח כללי, מעין ציון, וממשיך במושג הלכידות אשר עסקנו בו בקורס במידה רבה. הוא ממשיך ומתייחס לרמת האינפורמטיביות של הסיכום: מהמילים שהגדרת בסיכום הקורא יודע ורוכש הרבה ידע על הנילוס. בהערה זו הסטודנט חושף הבנה שלו על תפקיד כתיבת הסיכום: קריאת הסיכום מספקת לקורא את הידע על המושגים / הרעיונות החשובים של טקסט המקור.

למרות שכל הסיטואציה של כתיבת המשוב לטקסטים הכתובים של תלמידים היא סיטואציה וירטואלית, שהרי הסטודנטים לא הכירו את התלמידים שאליהם כתבו את המשוב ובוודאי שלא לימדו אותם, הסטודנט מעצים את הסיטואציה הוירטואלית בהערה זו: כתבת את הסיכום והוא עונה על המחווון שלמדת במידה טובה. זהו מעין משחק תפקידים שהסטודנט מרחיב אותו. מציאות זו ניכרת גם במבעים כמו בהצלחה. תודה, אשר לא ברור למי הם מופנים.

#### **1. שינויים בכתיבת הערות בקרב דוברי עברית**

##### מקרה א: משוב סטודנטית לכתיבת סיכום

**בתחילת הקורס** הסטודנטית כותבת: הסיכום ארוך יותר מידי. מה עם התושבים שגרים ליד הנילוס? **לאחר הלמידה** בקורס היא כותבת לאותו סיכום את ההערות הבאות: כל מילה שמסומנת בקו תחתון שגיאת כתיב. סימנתי לך את מילות הקישור בטקסט. ניתן לראות שלאחר הלמידה הסטודנטית עורכת

תפנית בכתיבת ההערות. היא בוחרת לסמן לתלמיד מקומות הדרושים תיקון כמו שמוצע בגישה המעצבת. הסטודנטית כותבת לתלמיד: 'סימנתי לך' בהתייחסות לשגיאות הכתיב ולמילות הקישור.

### מקרה ב: משוב לכתיבת סיכום

הסטודנטית מספקת לתלמיד הסברים רבים במשוב. **לפני הלמידה** בקורס היא כותבת: יפה. הפרטים נכונים. חשוב להוסיף סימני פיסוק.

**לאחר הלמידה** בקורס היא כותבת את ההערות בסוף הטקסט של התלמיד: הטקסט מקוצר לאורך נכון, בהתאם לכללי הסיכום. כללת בטקסט רעיונות מרכזיים מתוך המקור, אך חסרים פרטים נוספים: כגון: מתנה נוספת שמעניק הנילוס אדמת הטין, גודלה של מצרים וגודל הנילוס. הטקסט כתוב כטקסט לכיד – באופן רציף ולא בצורת רשימות. כל הכבוד ציינת את הרעיון המרכזי בפתיחת הסיכום – דבר שמעלה את רמת הטקסט – יפה מאוד. כמו כן כתבת בלשונך וללא ציטוטים – כתיבה יפה. שים לב לניסוח ולדיוק בכתיבה ובפרטים – אשמח לעזור!

ניתן לראות שהסטודנטית משתמשת במונחים מקצועיים כמו טקסט לכיד – באופן רציף ומוסיפה הסבר לתלמיד ולא בצורת רשימות. מעבר לכך ניכר שיש לסטודנטית ידע על הנדרש בכתיבת סיכום: הטקסט מקוצר לאורך נכון, בהתאם לכללי הסיכום [הסטודנטים למדו שאורך הטקסט לא צריך לעלות על שליש או רבע מטקסט המקור]. היא אינה מסתפקת בהכללות ומדגימה לתלמיד מהו הפרט החשוב שעליו להוסיף: חסרים פרטים נוספים, כגון: מתנה נוספת שמעניק הנילוס אדמת הטין, גודלה של מצרים וגודל הנילוס. היא משבחת אותו על שכתב בלשונו ולא העתיק משפטים מהסיכום ומציעה לו את עזרתה.

ההבדל בהערה המשבחת – בתחילת הקורס היא קצרה ולקונית: יפה. הפרטים נכונים. לעומת ההערה המשבחת לאחר הלמידה בקורס שהיא מורחבת ומלווה בהסבר: כל הכבוד ציינת את הרעיון המרכזי בפתיחת הסיכום – דבר שמעלה את רמת הטקסט – יפה מאוד.

### מקרה ג: משוב לסיפור

הסטודנטית כותבת משוב לסיפור של תלמיד **בתחילת הקורס**: מבחינת תוכן – עונה על הדרישות. מבחינת פיסוק – יש להתייחס לסימני פיסוק, להשתמש בכתיב נכון ולשים לב לשגיאות. מבחינת המבנה – המבנה הוא נכון.

**בסוף השנה** הסטודנטית כותבת לאותו החיבור: בחיבורך נורא קסם לי הפתיחות שלך. שמחתי לקרוא כי יש משהו שלו אתה יכול לספר את כל סודותיך. \*בהתייחסות לשגיאות כתיב, גש אלי ואסביר לך את ההבדל בשימוש בין א' ל – ע'. השתמשת בשפה יפה והבהרת את עצמך כראוי.

בתגובתה לחיבור האישי של התלמיד, הסטודנטית משנה עמדה ומתבוננת בטקסט מבחינה אקספרסיבית. היא משבחת אותו על הפתיחות בכתיבתו ומתייחסת למצבו הרגשי, למניע הכתיבה.

היא אינה זונחת היבטים טכניים מפני שאכן היו בחיבור שגיאות כתיב רבות, אך היא אינה מייחסת להם חשיבות רבה ומזמינה את התלמיד לשוחח איתה על שגיאות הכתיב. תפנית זו היא מעבר להבדלים בין גישה מעצבת לגישה עורכת. הסטודנטית מבינה שעליה לעודד את התלמידים להביע את עצמם.

ניתן לראות הבדל בין הערה משבחת שבלונית בתחילת הקורס כמו: *מבחינת המבנה - המבנה הוא נכון*. לעומת ההערה המשבחת לאחר הלמידה בקורס המצביעה על התייחסות אישית ודברי שבח לא שבלוניים: *בחיבורך נורא קסם {קסמה} לי הפתיחות שלך*.

מהניתוח האיכותני עולה כי בתחילת הקורס הסטודנטים כתבו הערות כוללניות וקצרות, ללא שימוש במושגים מדויקים ו"מקצועיים", הערות לקוניות בניסוחן, לא ברורות, לא חד - משמעיות, ולרוב לא היה ביטוי להתייחסות אישית של הבודק/מורה לכותב/תלמיד. בסוף הקורס הסטודנטים כתבו הערות ארוכות יותר מפני שהיה להם ידע על כתיבה בסוגות שונות, הם זכרו את ארבעת מימדי הכתיבה והתייחסו בהערותיהם למימדים אלה, הם השתמשו במונחים מקצועיים שסייעו להם בכתיבה ובארגון המשוב. כמו כן, לאחר הלמידה בקורס פנו הסטודנטים בפנייה אישית וישירה לתלמיד הכוללת הצעות לעזרה ולהנחיה.

### **ממצאי הריאיון הקבוצתי**

ממצאי הריאיון הקבוצתי מעידים שהלמידה בקורס סייעה לסטודנטים בהיבט אישי ובהיבט מקצועי. להלן מקבץ ההיגדים שאמרו הסטודנטים בריאיון הקבוצתי שהתקיים עם אחת החוקרות שלא לימדה בקורס:

**א':** למדתי איך לתת הערות ואיך לסכם טקסט בעזרת המחווון. אני מלמדת בחטיבה הבעה והמחווון עוזר לי.

ההערות שלי היו קודם כלליות, לא היו לי הערות ספציפיות ועכשיו אני יודעת מה לכתוב. (מקצועי)

**פ':** בהערות למדתי להעיר לעצמי. לפני כן לא נתתי לעצמי הערות. (אישי)

**ט':** הדיונים מאוד עזרו לי להבין את הנושאים שלמדנו. המחווון לכתבת סיכום עזר לי לקרוא מאמרים

בקורסים אחרים. זה גם עוזר לי בסמינריון. ההערות שכתבתי לעמיתים עזרו לי גם. (אישי)

**ז':** למדתי שחשוב לכתוב את ההערות בצבע מרגיע, ולכתוב בצד הדף הערות מדויקות וצריך לחזק את

הילדים. אני ארבע שנים במכללה ולמדתי בשלושה - ארבעה קורסים בלשון. תמיד מבקשים מאתנו לסכם,

ולא תמיד ידעתי איך. אם הייתי מקבלת מחווון בקורס בשנה א' בכתיבה ובסיכום זה היה עוזר לי מאוד.

(מקצועי וגם אישי)

**פ:** הקורס רלוונטי להוראה. אני מתחבר למה שאני מלמד. בהתחלה לא הרגשתי נוח אבל בהמשך זה נראה לי

חשוב. בכיתה ד' עבדתי עם הערות בכיתה ותלמידים אמרו שזה מפתח את השכל.

**א':** למדתי איך לסכם, לא סיכמתי טוב לפני הקורס. המחווה זה לכל החיים, לכל מה שאלמד בעתיד. (מקצועי וגם אישי)

**ב':** כל מה שלמדנו בקורס נגע לי בבעיות שיש לי בביה"ס, עם תלמידים, בעיות אצלי. לא ידעתי איך לעודד, איך לשפר את הכתיבה אצלי ואצל התלמידים שלי. היום למדתי כל מה שהיה חשוב לי ולא בשביל הציון. אני משתמשת בכל מה שלמדנו כאן בשיעורי הבעה שאני מלמדת. (מקצועי)

**ג':** עניין ההערות עוזר לי בבית עם הבת שלי שלומדת בכיתה ה'. (אישי)

**ד':** למדתי איך לסכם. ממש לא ידעתי, זה קשה. יש כללים שנלך על-פיהם. ההערות שיש טובות. שצריך לעודד ולפנות באופן אישי בהערות. בעבר כתבתי הערות ודברתי באופן כללי ולא אישית לכיתה. (מקצועי וגם אישי)

**ה':** אני גננת. צריך להעיר גם לילדים קטנים בע"פ, לתת הערה טובה שתעודד אותם לעשות משהו טוב יותר. (מקצועי בהיבט של המשוב ככלל)

**ו':** למדתי הרבה מהדיון בכיתה, שכותבים לי הערות ומעירים לי על ההערה שלי. למדתי להרגיש מה תלמידים שלי מרגישים עם ההערות שאני נותנת להם. (מקצועי וגם אישי, היבט רגשי)

**ז':** עכשיו אני יודעת שבלי לכתוב הערה אני כאילו משאירה את התלמיד באוויר. לפני הקורס הייתי רק נותנת ציון עם הערה כללית, למשל, "תשתדל יותר". היום אני מתייחסת לכל פרט בחיבור. (מקצועי)

הקורס תרם לסטודנטים בפן המקצועי והאישי. בפן המקצועי הם חשים שהם יודעים כיצד לכתוב משוב והם מודעים לחשיבותו מנקודת המבט של התלמיד... "שבלי לכתוב הערה אני כאילו משאירה את התלמיד באוויר". חלק מהסטודנטים מציינים שחשו מהי הסיטואציה הרגשית של התלמיד המקבל משוב "למדתי להרגיש מה תלמידים שלי מרגישים עם ההערות שאני נותנת להם". ובפן האישי הם הבינו טוב יותר מהי כתיבה: "למדתי איך לסכם, לא סיכמתי טוב לפני הקורס."

### **שאלת מחקר III: באיזו מידה יחול שינוי באיכות כתיבת טקסט טיעון של משתתפי המחקר?**

הציונים לכתיבת החיבור היו מורכבים ממדרג של שלוש רמות (גבוה, בינוני ונמוך) לכל אחד מרכיבי הכתיבה (רעיונות, מבנה, אוצר מילים ודקדוק וכתוב). לפיכך נערך ניתוח של מבחן חי בריבוע.

#### **א. תוצאות לחיבור הטיעוני בקבוצת הניסוי**

לוח 9: התוצאות לחיבור הטיעוני בקבוצת הניסוי על-פי מדדי הכתיבה וחלוקת המשתתפים לשלוש רמות

סיום ההתערבות			תחילת ההתערבות			
טובים	בינוניים	חלשים	טובים	בינוניים	חלשים	
15.5%	65.5%	19%	15%	31%	54%	רעיונות

31%	44.8%	24.1%	16.9%	30.8%	52.3%	מבנה הטקסט
25.9%	44.8%	29.3%	12.5%	42.2%	45.3%	שפה (אוצר מילים)
24.1%	39.7%	36.2%	17.2%	39.1%	43.8%	תקינות לשונית (דקדוק וכתוב)

ניתוח לפי מבחן  $\chi^2$  בריבוע מצביע על שיפור משמעותי אצל הסטודנטים בכתיבת חיבור טיעוני:

1. **ברמת הרעיונות:** בתחילת הקורס כמחצית מכלל הסטודנטים דורגו ברמה הנמוכה, ולאחר הלמידה רק כחמישית מהם נמצאו ברמה זו

2. , ורובם דורגו ברמה הבינונית. ההבדלים בין שלוש הרמות בשני הזמנים נמצאו מובהקים ( $\chi^2 = 17.82; df = 2; P < 0.00$ )

3. **במבנה הטקסט:** בתחילת הקורס כמחצית מכלל הסטודנטים דורגו ברמה הנמוכה, ובסיום הקורס רק כרבע דורגו ברמה זו. בתחילת הקורס חמישית מכלל הסטודנטים דורגו ברמה גבוהה ואילו בסוף הקורס כשליש מהם נמצאו ברמה זו. ברמה הבינונית חלה עלייה של כ- 15% בסוף הקורס. ההבדלים בין הרמות נמצאו מובהקים ( $\chi^2 = 10.44; df = 2; P < 0.05$ ).

3. **באוצר המילים:** בתחילת הקורס כעשירית מהסטודנטים דורגו ברמה הגבוהה ואילו בסוף הקורס כרבע מהם דורגו ברמה זו; כמחצית מהסטודנטים דורגו בתחילת הקורס ברמה הנמוכה ואילו בסוף הקורס כשליש מהם דורגו ברמה זו. הבדלים אלה לא נמצאו מובהקים אך ניכרת בהם מגמה לשינוי ( $\chi^2 = 4.99; df = 2; p = 0.08$ ).

4. **בכתיב ובדקדוק:** בניתוח החיבורים על-פי מדד זה לא נמצאו הבדלים.

## ב. השוואה בין הקבוצות (ניסוי וביקורת) בכתיבת חיבור טיעוני

כזכור קבוצת הביקורת למדה עם אחת החוקרות בקורס כתיבה שלא התמקד בכתיבת משוב, אלא בהתנסויות בכתיבה.

הטבלה להלן מראה ששתי הקבוצות שיפרו את הישגיהן בכתיבת חיבור בסיום הלמידה, אך לא נמצא הבדל מובהק בין שתי הקבוצות בסיום הלמידה. אפשר אף לומר שקבוצת הביקורת השתפרה יותר. יחד עם זאת בקבוצת הניסוי חלה התכנסות של התוצאות סביב הממוצע ואילו בקבוצת הביקורת הפיזור של התוצאות עלה.

לוח 10 : ממוצעים (וסטיות תקן) לחיבור הטיעוני בקבוצת הניסוי ובקבוצת הביקורת בשני הזמנים :

השוואה בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת					
	<i>t</i>	<i>df</i>	N	ממוצע (סטיית תקן)	
תחילת הלמידה	*1.88	63	55.55 (20.35)	ניסוי	
		34	47.79 (17.20)	ביקורת	
סיום הלמידה	1.82 ל.מ	58	65.66 (17.59)	ניסוי	
		32	58.33 (19.39)	ביקורת	

**ג. התוצאות לחיבור הטיעוני לפי שפה**

**1. דוברי עברית שפה ראשונה**

במדדים של הרעיונות, המבנה ודקדוק וכתוב נמצאה רק מגמה לשיפור, למשל, בתחילת הלמידה 62.5% מהחיבורים דורגו ברמה נמוכה במדד של הרעיונות בחיבור, ואילו לאחר הלמידה רק 37.5% דורגו ברמה נמוכה. במדד של מבנה הטקסט 70% דורגו ברמה נמוכה לפני הלמידה, ולאחר הלמידה נמצאו ברמה זו 30% מהסטודנטים.

**2. בקרב דוברי עברית כשפה שנייה**

בקרוב דוברי עברית שפה שנייה נמצא שיפור מובהק: א. מדד הרעיונות: לפני הלמידה 75.9% מהחיבורים דורגו ברמה נמוכה, ואילו לאחר הלמידה רק 24.1% דורגו ברמה זו. ההבדל בין שני

$$\text{הזמנים נמצא מובהק } (\chi^2 = 18.16; df = 2; P < 0.00)$$

ב. מבנה הטקסט: מספר המדורגים ברמה הנמוכה היה 67.6% לפני הלמידה, לעומת 32.4%

אחרי הלמידה. הבדל זה נמצא מובהק סטטיסטית ( $\chi^2 = 12.38; df = 2; P < 0.01$ ).

ג. במדדי הדקדוק ואוצר המילים לא נמצאו הבדלים מובהקים.

**סיכום התוצאות**

**א. חלו שינויים בתפיסות משתתפי הקורס לגבי תפקידם כמקדמי כתיבה של תלמידיהם ובתפיסת המשוב ככלי לקידום הכתיבה:**

1. נמצא שינוי בתפיסת תפקיד המורה כמקדם כתיבה: בסיום ההתערבות יותר סטודנטים תפסו את תפקיד המורה כמפתח קריטריונים להערכה עצמית בקרב תלמידיו. תפיסה זו התבטאה בכתיבת ההערות לפי ארבעת מימדי הכתיבה כפי שהראינו בניתוח האיכותני.



2. נמצאה ירידה מובהקת בתחושת המוכנות של הסטודנטים לקדם את הכתיבה של תלמידיהם, אך בריאיון הקבוצתי העידו הסטודנטים על מוכנות מקצועית.

3. הכרה בחשיבות סוגי הערות - יותר סטודנטים הכירו בחשיבות של ההערות המשבחות בסיום הקורס בהשוואה להתייחסותם להערות המשבחות בתחילת הקורס. עלתה מידת החשיבות של ההערות המפנות את הכותב לקשר בין רעיונות בטקסט, ולעומת זאת, מספר הסטודנטים שצינו את חשיבות ההערות לשגיאות הכתיב ירד.

**ב. השינוי באופי ההערות לחיבורי תלמידים הצביע על יותר הערות גלובליות בהשוואה להערות לוקאליות, יותר הערות מעצבות בהשוואה להערות עורכות.**

1. השינויים במספר ההערות הגלובליות נבע בעיקר מהעלייה בממוצע הערות אלה אצל הסטודנטים דוברי הערבית.

2. הכמות הממוצעת של ההערות הגלובליות בארבעת רכיבי החיבור עלתה באופן מובהק בהתייחסות למבנה הטקסט, לדקדוק ולכתיב.

3. בהתייחסות לסוגה: נמצאה עלייה מובהקת בכמות הממוצעת של ההערות המעצבות רק לטקסט הסיכום ולטקסט הטיעון. לטקסט הסיפורי לא נמצא שינוי מובהק סטטיסטית.

4. לא נמצא שינוי מובהק במספרם הכולל של ההערות העורכות לסוגות השונות.

5. הערות משבחות: נמצאה עלייה קלה בלבד במספר ההערות המשבחות שכתבו הסטודנטים לתלמידים, אך הניתוח האיכותני הצביע על שינויים באיכות ההערות המשבחות.

6. הניתוח האיכותני מצביע על שינויים איכותיים בכתיבת הערות בעלייה במונחים מקצועיים, באופן הפנייה הישיר, בהסברים והמלצות שליוו על פי רוב את ההערות הגלובליות.

**ג. השינוי ברמת הכתיבה של הסטודנטים מצביע על שיפור משמעותי על פי רכיבי החיבור הבאים:**

1. שיפור מובהק ברמה הרעיונית ובמבנה הטקסט שכתבו הסטודנטים.

2. ניתוח הממצאים על פי שפת אם מצביע על עלייה לא מובהקת בקרב דוברי עברית, ושיפור מובהק בכתיבת חיבור טיעוני בקרב דוברי ערבית.

3. השוואת השינויים בכתיבת חיבור טיעוני בין קבוצת הביקורת לקבוצת הניסוי מראה שלא נוצר הבדל מובהק בין הקבוצות לאחר הקורס. שתי הקבוצות השתפרו ברמת הכתיבה במידה דומה.

## דיון מסקנות והמלצות

שאלות רבות מטרידות את המורים באקדמיה ובבתי הספר ביחס לכתיבת משוב: מהו המינון היעיל בכתיבת הערות לחיבורים? מהן ההערות היעילות- גלובליות או לוקאליות? האם לתקן את החיבור או למקד את תשומת לבו של הכותב בעניינים הדרושים תיקון? באיזה היבט בחיבור להתמקד במשוב? כיצד להעיר הערות ובו זמנית לשמור על המוטיבציה של התלמיד להמשיך ולכתוב? ועוד. שאלות אלה ונוספות עלו במהלך הדיונים וההתנסויות שקיימנו על כתיבת משוב. מהממצאים ניתן לראות שהסטודנטים מצאו את האיזון בין הערות גלובליות להערות לוקאליות, בין הערות מעצבות להערות עורכות ואף מצאו את המינון המתאים להערות משבחות.

שתי הגישות לכתיבת המשוב שהוצגו בסקירה, אינן מנועות אהדדי וניתן לשלבן בכתיבת משוב באופן שונה עם תלמידים שונים ובהקשרים שונים. יעילותן של שתי הגישות בקידום הכתיבה של תלמידים נבחנה במחקרים רבים אך התוצאות אינן חד משמעיות (Bitchener & Knoch, 2009). הגישה הדיאלוגית היא המומלצת ע"י החוקרים לחינוך הגבוה, יחד עם זאת, מיעוט המחקרים על השפעת כתיבת משוב מסוג זה בחינוך הגבוה איננו מאפשר להציג עדויות חד משמעיות על יעילותו של משוב דיאלוגי (Ferris, 2007; Lee, 2004; Moore, 2000). נראה שהחוקרים מעדיפים גישה דיאלוגית - מעצבת, אך הסטודנטים ככותבים דווקא מעדיפים גישה עורכת שבה המורה עורך את התיקונים בעצמו, מפני שכך, לטענתם, הם מבינים טוב יותר את ההערות. לפיכך לא נקטנו בגישה אחת וגם לא הצגנו בפני הסטודנטים את הגישות השונות לכתיבת משוב. הדיונים בקורס העלו שאלות שבבסיס שתי הגישות העיקריות הגישה העורכת והגישה המעצבת. לא שללנו את הגישה העורכת, והסטודנטים אכן נעו בין הערות עורכות להערות מעצבות ושילבו אותן במשובים שכתבו בסוף הקורס. העלייה המובהקת בהערות המעצבות היא עדות ברורה ללמידה שהתרחשה בקורס. הסטודנטים בתחילת הקורס לא ידעו כיצד לכתוב הערות מעצבות וההערות הגלובליות שלהם היו כלליות מדי, לקוניות, לא ברורות ולפעמים פוגעות. בניתוח האיכותני הראינו כיצד השתנו ההערות הן נעשו מפורטות וברורות, הן שיבחו את התלמידים ויצרו פתח לדיאלוג מתמשך ע"י פניות ישירות והצעות להמשך השיח על הטקסט הכתוב.

תהליך כתיבת ההערות שבו היו שותפים הסטודנטים אפשר להם להבין את עמדתם ככותבי הערות ולהבין את הניעות הדרושה בין הרצון ללמד ולשפר את כתיבתו של הכותב לבין עידוד התלמיד להמשיך ולכתוב למרות התיקונים הדרושים. ריבוי הערות גלובליות בסיום הקורס מעיד על חיזוק יכולתם או נטייתם של הסטודנטים להביט על הטקסט במבט על. ההערות הגלובליות שבהן נעזרו

הסטודנטים בסוף הקורס היו בעיקר אלה שהתייחסו למבנה הטקסט וללשון הטקסט. עובדה זו מעידה על שיפור ביכולתם להכליל שני היבטים אלה ואולי מעידה גם על הדגש שהושם בקורס (מבנה הטקסט והרעיונות המרכזיים בכתיבת סיכום).

הירידה הקלה שנמצאה בהערות הלוקאליות מעידה שהסטודנטים לא זנחו הערות אלה לחלוטין ונעזרו בהן מפני שהבינו את חשיבותן. הסטודנטים מצאו את האיזון בין שתי גישות אלה ולכן מספר ההערות המעצבות עלה באופן מובהק, אך ההערות העורכות לא פחתו במידה משמעותית. הסטודנטים הבינו את חשיבות ההערות העורכות וחשו ביעילותן תוך כדי ההתנסות בקבלת המשוב מהעמיתים.

הגישה המעצבת מתוארת בספרות המקצועית כתורמת להפגת העמימות המלווה בד"כ את הכותב בתהליך הכתיבה ובקבלת המשוב (Straub, 2000; Shute, 2008). גישה זו אומצה ע"י הסטודנטים באופן שקול כך שהמשוב שכתבו מיזג הערות עורכות ומעצבות. גם השינוי שחל בתפיסות הסטודנטים לגבי תפקידם בכתיבה מצביע על התחזקות הגישה המעצבת. העלייה במספר הסטודנטים שצינו את תפקיד המורה כמפתח קריטריונים להערכה עצמית, מעידה על תפיסת תפקיד הממוקדת בהפגת העמימות המתוארת לעיל. העיסוק האינטנסיבי במחוונים ובהתייחסות לארבעת רכיבי הכתיבה סיפקו לסטודנטים "עוגנים" בכתיבת משוב ובכתיבת חיבורים בקורס ועיצבו את תפיסת תפקידם כמקדמי כתיבה.

ריבוי בהערות משבחות הוא נושא שלא נחקר דיו (Wong & Waring, 2009) ואף אנו לא חקרנו אותו באופן ממוקד, אך ברור לנו מהשאלונים ומהדיונים עם הסטודנטים שהם ראו בהערות אלה הערות חשובות. העלייה המובהקת בתפיסות הסטודנטים לגבי חשיבות ההערות המשבחות ולעומת זאת עלייה לא משמעותית במספר ההערות המשבחות שכתבו במשובים הפתיעה אותנו. אך הניתוח האיכותני הראה שהשינוי חל באיכותן של הערות משבחות. ברור היה לנו שהסטודנטים הבינו שהערה משבחת היא חשובה אך גם צריכה להיות מוצדקת ובעלת תוכן ועל כן לא מצאנו עלייה דרמטית במספר ההערות המשבחות. הניתוח האיכותני הראה שהשינוי חל באיכותן. ההערות המשבחות היו רחבות, ענייניות ומלוות בהסברים.

מרבית השינויים בכתיבת הערות חלו בקרב הסטודנטים דוברי ערבית שפת-אם. שינוי זה מעיד על שיפור בתחושת הביטחון העצמי של הסטודנטים. בתחילת הקורס לא היה להם ביטחון ביכולתם להעיר באופן ענייני וממוקד והם אף נמנעו מלהעיר בגוף הטקסט, ואילו בסוף הקורס הם הרגישו

עצמם בטוחים יותר. ההתייחסות לארבעת מימדי הכתיבה שימשה להם מעין מחוון בכתיבת הערות והם כתבו משובים מעודדים וברורים.

הסטודנטים דוברי הערבית דיווחו למורות כי בבתי הספר שבהם למדו לא היה מקובל להעיר הערות מפורטות, שנועדו לשפר את איכות החיבור. לרוב הם קיבלו ציון למטלה ללא הסבר. בקורס הנוכחי הם נחשפו לראשונה לנושא המשוב, לכתיבת הערות לטקסטים ולמחווניים בכתיבה.

תהליך קבלת ההערות התקבל על ידי הסטודנטים כתרומה לפן המקצועי. כיוון שרוב ההתנסויות היו מבוססות על משוב לעמיתים או לתלמידים וירטואליים, התאפשר להם לבחון את המשוב שכתבו מעמדת ריחוק וללמוד על המשוב באופן מקצועי. אכן ראינו בריאיון הקבוצתי שרוב הסטודנטים התייחסו לכתיבת המשוב פעולה חיובית שתורמת למקצועיות בעבודה. הממצא שהראה כי הסטודנטים לא חשו מוכנים יותר לתפקידם כמקדמי כתיבה בסוף הקורס, הוא לכאורה סותר את השיפור שחל בכתיבת משובים. אך ניתן להניח שהעיסוק האינטנסיבי במשוב ובכתיבה במהלך הקורס חשף בפני הסטודנטים את המורכבות של תהליך הכתיבה ותהליך כתיבת המשוב. מנקודת מבט זו, משהבינו את מורכבות הנושא, לא חשו עצמם מוכנים לתפקיד לאחר הלמידה בקורס. ואולי ההרגל לתיקון הטקסט באמצעות הערות עורכות עדיין מושרש והמעבר לכתיבת הערות מעצבות-דיאלוגיות כרוך בחשיבה רבה על הנמען, על ניסוח ראוי המותאם לנמען, על שאלות שיש להפנות כדי לעורר חשיבה ולהמשיך את השיח לקידום הכתיבה.

הממצא המראה שדוברי עברית שפה שנייה הם הקבוצה ששיפרה את הישגיה בכתיבה ולא דוברי עברית שפה ראשונה, מעלה אפשרות שבקרב הסטודנטים הערבים חל תהליך רפלקטיבי אינטנסיבי יותר מהתהליך שהתרחש בקרב דוברי עברית שפת-אם. ומעלים את השאלה: האם קיים קשר בין רמת הכתיבה העצמית של כותב המשוב לבין רמת המשוב שלו. ממצאים אלה מרמזים על חוסר קשר, אך כדאי לבדוק שאלה זו במחקרים נוספים.

לסיכום, ממצאי המחקר המצביעים על שינוי בכתיבת הערות ושינוי התפיסה של הסטודנטים ביחס אליהן, מחזקים את ההשערה שלנו כי ניתן לחולל שינוי בכתיבת משוב, להרחיב ולשנות את מגוון הערותיהם ואף לשנות את גישתם לכתיבת משוב, הגם שרמת כתיבתם אינה גבוהה.

#### **התבוננות עצמית של החוקרות במהלך המחקר ולאחריו:**

החשיבה המשותפת של קבוצת החוקרות אפשרה לכל אחת לבדוק את גישת העבודה שלה, את החומרים שהיא מלמדת ואת האינטראקציה שלה עם הסטודנטים בכתיבת משובים. להלן נפרט את הלמידה שלנו במהלך המחקר.

(1) התאמת ההערות להקשר ולכותב: המחקר חידד את ההבנה שההערות צריכות להיות מותאמות לכותב בהתאם לרמת הכתיבה, לידע האישי בנושא, לשפה ולאישיותו של כל אחד. למשל, יש סטודנט שעבורו מתאים יותר להתחיל בהערות על ארגון הטקסט, בעוד לאחר מתאים יותר להתייחס תחילה לרעיונות וכד'. שאלות אלה ליוו אותנו בעיקר לגבי כתיבתם של סטודנטים דוברי ערבית שפת-אם, לעומת דוברי עברית שפת-אם. לדוגמה תיקון שגיאות דקדוק ושגיאות כתיב נראה לנו שמצטייר כפוגע בדוברי עברית שפת-אם ואינו מצטייר כפוגע בעיני דוברי עברית כשפה שנייה.

(2) לשבח את הכתיבה: במהלך הקורס התלבטנו בין הצורך להעמיד את הסטודנטים בפני הבעיות שעלו בחיבוריהם וללמדם אסטרטגיות שונות של כתיבה, לבין המטרה להגביר את המוטיבציה שלהם לכתיבה. גם הדגשת נקודות חוזק בכתיבת הסטודנטים אינה החלטה קלה. לעיתים שאלנו את עצמנו, על מה ניתן לשבח כאן? יחד עם זאת, ראינו את האפקט החיובי של הערות משבחות בתגובות הסטודנטים. באחד הקורסים ציינה סטודנטיות שההערה המשבחת של המורה בקורס גרמה לה לקבל את כל ההערות הבאות שדרשו תיקונים. גם שטראוב (Straub, 1996a; 2000) מעלה את השאלה ולדעתו חשוב לציין בפני כל כותב את נקודות החוזק שלו, ואת הנקודות הטובות בחיבור (מגוון רעיונות, סגנון כתיבה, מבנה לכיד, וכד'). הוא גם מסביר שהערות משבחות יכולות להיות קצרות, כמו "זוהי נקודה טובה", ולדעתו הן עדיפות מאשר לא לשבח בכלל.

(3) הפיכת ההערות לשיחה: הדיונים בקורס נסבו על ההערות כתהליך מתמשך ואפשרו לקיים שיח פנים אל פנים על המשוב. מתוך כך למדנו שכדי להפוך את המשוב בסיס לשיחה חשוב לשלב אותו במערך ההוראה והלמידה של הקורס מתחילתו.

בעקבות המחקר שוחחה אחת החוקרות עם הסטודנטים בקורס אחר על ההערות שהיא כתבה לעבודותיהם. החוקרת חשה חוסר הבנה של הסטודנטים מהסיטואציה החדשה שנוצרה, שבה הם התבקשו להגיב על משוב המורה והמהלך לא צלח. אירוע זה הבהיר לנו שהדיון בהערות חייב להיות חלק מתכנית הקורס ולא יכול להיות מזדמן.

(4) הגבלה בכמות ההערות: במהלך המחקר גברה המודעות שלנו לשאלה מהי הכמות הרצויה של ההערות במשוב. שוחחנו על כך עם הסטודנטים והגענו להסכמה שאין להציף את החיבור בהערות המתייחסות לכל ההיבטים (לשון, שפה, מבנה, רעיונות) כדי לא ליצור מצב של בלבול ועמימות או תחושות תסכול. כמורות בקורסי הוראה שונים בחינוך יישמנו את התובנות מהמחקר ומצאנו שהמשובים שלנו השתנו. הם נעשו ממוקדים בעניין אחד או שניים, הם לוו בהערות משבחות ומספר ההערות פחת.

(5) התאמת סוג ההערות לשלב הכתיבה (טיוטה): כדי שסטודנטים יוכלו לשפר את כתיבתם ולתקן על פי ההערות שהם מקבלים, עליהם לכתוב מספר טיוטות. אחת השאלות/הדילמות שעלו בינינו

כחוקרות-מורות התייחסה למספר הטיטות שאנחנו מסוגלות לאפשר לכל סטודנט להגיש לבדיקה ולתיקון עד להגשה הסופית. שטראוב (שם) ממליץ לאפשר לסטודנט להגיש את החיבור להגשה סופית רק כשיחוש שהחיבור ראוי להגשה. החוקר מציין שהמלצה זו נתקלת בקושי של מורים במכללה לנהל תהליך מתמשך של כתיבת משובים במקביל לדרישות התוכן של הקורס ובמסגרת מגבלות הזמן. משוב עמיתים המלווה בדיונים על המשוב הוא פתרון שיש לו הצדקה וחשיבות רבה בהכשרת מורים. אנו חושבות שניתן ליצור צמידים של כתיבת משוב אשר יגיבו אחד לשני על חומרים כתובים ויפגשו עם מורה הקורס לבירור עניינים שנויים במחלוקת ובאופן כזה להגביר את ההתבוננות העצמית בכתיבה ואת הערנות לכתיבת משוב.

### **המלצות למכללה:**

- 1. בהכשרה להוראה:** היכרות עם המשוב צריכה להוות חלק מההכשרה להוראה בכל המסלולים. סטודנטים המתעתדים ללמד חייבים להכיר את סוגי המשוב ולהתנסות בו, כדי שכבר בתחילת דרכם בבתי הספר המשוב יהיה עבורם כלי מרכזי בקידום הכתיבה וביצירת קשר משמעותי עם תלמידיהם.
- 2. בהדרכה פדגוגית:** מומלץ לפתח את המשוב ככלי בהדרכה הפדגוגית. להכיר למדריכים את הידע המחקרי והמעשי הנמצא בספרות ולסייע להם בכתיבת המשוב ככלי עבודה יעיל להערכת שיעורים/תצפיות וכבסיס לשיחת המשוב לאחר התצפית בשיעור.
- 3. בהוראה של סגל המרצים:** חשוב שסגל ההוראה יכיר את סוגי המשוב ויגבש מחוונים לכתיבה כדי ליצור שפה משותפת עם הסטודנטים ולסייע להם לשפר את כתיבתם בעקבות הקריאה של מאמרים אקדמיים. מומלץ שתפיסת המשוב הדיאלוגי-מעצב תתפוס את מקומה כגישה מרכזית ביחסי מורים-סטודנטים. לא עוד הערות עורכות בלבד, אלא שילובן במינון הנכון עם הערות מעצבות המאפשרות שיפור הכתיבה והבנה של תהליך הכתיבה.
- 4. במחקר:** מומלץ לבצע מחקר חוזר ולבחון שוב את חוסר הקשר שמצאנו בין רמת כתיבה לבין רמת כתיבת המשוב. כמו כן, אנו מציעות לערוך מחקרים של צוותי הוראה בנושא מפני שכתובת משוב הוא כלי מחקרי שמאפשר התבוננות עצמית של המורה בתהליכי ההוראה שלו ובדרכים ליצירת קשר אישי עם סטודנטים.

- Auten, J. G. (1991). A rhetoric of teacher commentary: The complexity of response to student writing. *Focuses*, 4, 3-18.
- Beach, R. & Friedrich, T. (2005) Response to writing, In: C.A. MacArthur & S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.) *Handbook of writing research*, 222-234, Boston, Allyn and Bacon.
- Biggs, J. (1988). Approaches to learning and essay writing. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies: Learning styles* (pp. 185-228). New York: Plenum.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17(1), 102-118.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2009). The relative effectiveness of different types of direct written corrective feedback. *System*, 37, 322–329.
- Brindley, R., & Schneider, J. J. (2002). Writing instruction or destruction: Lessons to be learned from fourth-grade teachers' perspectives on teaching writing. *Journal of Teacher Education*, 53(4), 328-341
- Connors, R. J., & Lunsford, A. A. (1993). Teachers' rhetorical comments on student papers. *College Composition and Communication*, 44(2), 200-223.
- Cohen-Sayag, Asaf, Nathan (in press) Student teachers' comments on children's writing and their perceptions of their role as writing facilitators.
- Lavelle, E., Gaurino, A.J. (2003). A Multidimensional Approach to Understanding College Writing Processes. *Educational Psychology*, 23(3), 295-305.
- Chanock, K. (2000). Comments on Essays: do students understand what tutors write? *Teaching In Higher Education*, 5(1), 95-105.
- Colby, S.A., & Stapleton, J.N. (2006). Preservice teachers teach writing: Implications for teacher education. *Reading Research and Instruction*, 45(4), 353.
- Sweller, J., Van Merriënboer J., & Paas, F. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10, 251-296.
- Del Principe, A. (2004). Paradigm clashes among basic writing teachers: Sources of conflict and a call for change. *Journal of Basic Writing*, 23(1), 64-81.
- Dempsey, M. S., PytlikZillig, L. M., & Bruning, R. (2009). Helping pre-service teachers

learn to assess writing: Practice and feedback in a web-based environment. *Assessing Writing*, 14, 38-61.

Ferris, D. (1995). Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. *TESOL Quarterly*, 29, 33-53.

Ferris, D. (2007). Preparing teachers to respond to student writing. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 165-193.

Fife, J. M., & O'Neill, P. (2001). Moving beyond the written comment: Narrowing the gap between response practice and research. *College Composition and Communication*, 53(2), 300- 321.

Gue'nette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing*, 16, 40-53.

Hounsell, D. (1997). Contrasting conceptions of essay writing. In F. Marton, D Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning: implications for teaching and studying in higher education* (pp. 106-125). Edinburgh, UK: Scottish Academic Press.

Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychology Review*, 85(5), 363-394.

Fitzgerald, Jill (1993) Teachers' Knowing about Knowledge: Its significance for classroom writing instruction. *Language Arts*, 70 (4) 282-89

Frager, A. M. (1994) Teaching, writing and identity. *Language Arts*, 71 (4) 274-78

Lavelle, E. (2003). A multidimensional approach to understanding college writing processes. *Educational Psychology*, 23(3), 295-305.

Lee, I. (2003). L2 writing teachers' perspectives, practices and problems regarding error feedback. *Assessing Writing*, 8(3), 216-237

Lee, I. (2004). Error Correction in L2 secondary writing classrooms: The case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 13, 285-312.

Lee, I. (2009). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT Journal*, 63(1), 13-22.

Lillis, T. (2003). Student writing as 'academic literacies': Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, 17(3), 192-207.

MacDonald, R. B. (1991). Developmental student processing of teacher feedback in



- composition instruction. *Review of research in developmental education*, 8 (5)1-5.
- Moore, R. A. (2000). Pre-service teachers explore their conceptions of the writing process with young pen pals. *Reading Research and Instruction*, 40(1), 17-33.
- Principe, A. D. (2004) Paradigm clashes among basic writing teachers: Sources of conflicts and a call for change. *Journal of basic writing* 23, (1) pp.64-81.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Straub, R. (1996a). Teacher response as conversation: more than casual talk, an exploration. *Rhetoric Review*, 14, 374-398.
- Straub, R. (1996b). The concept of control in teacher response: defining the varieties of "directive" and "facilitative" commentary. *College Composition and Communication*, 47, 223- 251.
- Straub, R. (2000). The student, the text, and the classroom. Context: A case study of teacher response. *Assessing Writing* 7, 23-55.
- Sugita, Y. (2006). The impact of teachers' comment types on students' revision. *ELT Journal*, 60, 34-41.
- Sommers, N. (1982) Responding to student writing. *College composition communication*, 33, (2) 148- 156.
- Truscott, J. Yi-ping Hsu, A. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing* 17 , 292–305.
- Wiltse, E. M. (2002). Correlates of college students' use of instructors' comments. *Journalism & Mass Communication Educator*, 57(2), 126-138.

**נספח 1: כלי מחקר- כתיבת חיבור טיעוני**

סטודנט/ית יקר/ה,

בטקסט המוצג בפניך מוצגות דעות מנוגדות כלפי הפרסומת ברדיו ובטלביזיה.

כתב/י חיבור קצר (כעמוד אחד) בנושא: הפרסומת ברדיו ובטלביזיה.

**פרסומת ברדיו ובטלביזיה**

הפרסומת ברדיו ובטלביזיה יוצרת "שטיפת מוח" לצופה או למאזין. הפרסומת המשודרת משרתת מוצרים ידועים ומוגדרים, מאחר שרק חברות ותיקות ומבוססות יכולות להרשות לעצמן לשלם בעד פרסומת יקרה. אפשר לומר שהפרסומת ברדיו ובטלוויזיה, יותר משהיא דואגת לאספקת מידע, היא הפגנת נוכחות בשוק. יחד עם זאת המתנגדים לפרסומת המסחרית ברדיו ובטלוויזיה, מתעלמים שלא בצדק, מתרומתה העצומה של הפרסומת לדינאמיות הכלכלית של המשק. הפרסומת המסחרית נותנת לאנשים לא רק מידע, אלא גם חשק לקנות ורצון להשיג. על ידי כך מגדילה הפרסומת את הצריכה הפרטית ואת התחרות החופשית, ובכך תרומתה לדינאמיות הכלכלית של המשק.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**נספח 2א: כתיבת הערות לחיבור טיעוני (אלימות)**

לפניכם שתי טיוטות ראשוניות של חיבורים שכתבו תלמידים בכתה ו'. קראו כל אחד מהחיבורים, וכתבו לו הערות שתוכלנה לסייע לכותבים בעיבוד הטיוטה לגרסה הסופית של החיבור.

**חיבור מס' 1:**

הנושא: האלימות הולכת וגוברת בחברה בכלל ובנוער בפרט העלתה את השאלה האם להגביל את הצפייה בתכניות שחושפות את הנוער בפני התנהגות אלימה. כתוב חיבור והצג בו טיעונים בעד ונגד.

*האלימות הולכת וגוברת בקרב הנוער והחברה בכלל.*

---

*הצקבות צומדות אלה נצלתה השאלה: האם צריך להאמין את הצפייה בתוכניות אלימות?*

---

*לדעתי לא צריך להאמין את הצפייה בתוכניות אלימות בכלל e:*

---

*לא כל האנשים "מצטיקים" את התנהגות מהטלוויזיה*

---

*\*אם לא ישדרו שדורים אלה אנשים שאינם מושפעים מהתוכניות אינם יוכלו לראות את התוכניות אלא אנשים מושפעים יוכלו לבחור לא לראות אותם*

---

*\*כיום כל מי שמנוי לכתבים יכול לחסום בבית תוכניות מסוג זה ולכן אין צורך בכך.*

---

*אבל*

---

*\*לפעמים אנשים לא יודעים לשים גבולות ולהפריד בין דמיון למציאות*

---

*\*לא בכל טלוויזיה אפשר לחסום תוכניות מסוגים לא רצויים*

---

*ולכן אני חושבת שבכל זאת צריך לשדר תוכניות אלו.*

---

.....

לפניכם סיפור שכתב תלמיד בכיתה ה'.  
קראו את החיבור וכתבו לו הערות שתוכלנה לסייע לכותב בעיבוד הטייטה לגרסה הסופית של החיבור.

נושא החיבור: לפעמים אני מרגיש שאנשים לא יכולים לדבר, אבל בעלי חיים כן יכולים לדבר.  
מעשה שהיה כך היה....

לאחר שדן הרביץ לי בהפסקה היתי ממש נסער ולא ידתי לאי לספר זאת. דן  
איט אלי שאט אני אספר לאחת המורות הלך אלי ולא יצלזר בית דין, אז לא  
התכוונתי לספר לאורה. אני מצורב ביותר מדי מקרי אלימות כק שלהורי אין  
כוח לשמוצ עוד סיפור, במיוחד שאני זה שהתחלתי, אז לא הרצתי לו אפל  
קראתי לו שמן (כי הוא באמת כזה) אפל כ"שמן" קופץ אליך באלל שקראת  
לו שמן אז זה יותר כואב משרזה קופץ אליך כי קראת לו דביא או משהו כזה...

יש לו יותר מדי זמן פנוי עד שהוא מתחיל להרוס את הבית. אז רצתי הביתה  
וישר סיפרתי לבלונדי והוא מיד לאחר שסימתי נשכב אלי ולקק לי את היד  
במט מבין וצלזר לשמוצ. זה לא הפצט הראשונה שאני רץ לספר לבלונדי סיפור  
בלי לידע את ההורית שלי כבר חצי שנה אני מספר רק לבלונדי מה צובר אלי  
ומה אני מרטיש אני חושב שהוא מבין אותי אולי לא כל מינה אפל לפי התבי  
פניט שלי הוא יודע איך אני מרטיש ובלה אני בטוח, אני בטוח שהוא יותר מבין  
אותי מהורי ומאחותי וטט טוב יותר מרוב חברי. ואני מבין מבין מה הוא אומר  
לי או מה הוא מסדר לי בתנוצות יותר טוב משאני מבין את הורי וחברי ובלה  
אני בטוח

נספח 2 ג: הנוסח בערבית (האלימות)

האלימות הולכת וגוברת בחברה בכלל ובנוער בפרט העלתה את השאלה האם להגביל את הצפייה בתכניות  
שחושפות את הנוער בפני התנהגות אלימה.  
כתוב חיבור והצג בו טיעונים בעד ונגד.

أمامكم نسختين أوليتين لموضوعين من الإنشاء كتبه طلاب الصف السادس .  
إقرأوا كل موضوع ثم اكتبوا ملاحظاتكم لمساعدة الطلاب لإنهاء النسخة النهائية من هذا الموضوع:  
موضوع الإنشاء الأول:

ظاهرة العنف آخذة بالازدياد في المجتمع وخاصة بين الشباب . والسؤال هو هل يجب منع الشباب من مشاهدة البرامج التي  
تظهر جوانب العنف؟  
اكتب موضوع إنشاء تظهر فيه آراءك الايجابية والسلبية ؟

تزداد حدة العنف في المجتمع وبين أوساط الشباب.  
نتيجة هذه الظاهرة ورد هذا السؤال: هل يجب منع الشباب من مشاهدة البرامج التي تظهر جوانب العنف؟  
حسب رأيي, يجب ألا نمنع الشباب من مشاهدة هذه البرامج للأسباب التالية:  
ليس كل الشباب يطبقون ما يشاهدونه من خلال التلفاز

إذا منع بث هذه البرامج فانا الأشخاص الذين لا يتأثرون من مثل هذه البرامج لا يستطيعون مشاهدتها, ولكن أشخاص آخرون الذين يتأثرون يستطيعون ان يختاروا الا يشاهدونها؟ اليوم كل شخص مشترك مع إحدى شركات البث يستطيع أن يمنع مشاهدة مثل هذه البرامج, لذا لا حاجة في ذلك.  
ولكن أحيانا هنالك أشخاص لا يستطيعون وضع حد لما هو خيالي أو واقعي.  
ليس بكل تلفزيون نستطيع منع بث مثل هذه البرامج لذا أنا أفكر بأنه يجب بث مثل هذه البرامج

## נספח 2: הנוסח בערבית (בעלי חיים)

כתוב חיבור:

לפעמים אני מרגיש שאנשים לא יכולים לדבר, אבל בעלי חיים כן יכולים לדבר. מעשה שהיה כך היה....

بعد ان ضربني دان في الاستراحة كنت غصبانا ولم اعرف لمن أقص عليه. دان هددني بأنه إذا قصصت القصة لأي معلمة فان فرصتي ضاعت ولن يساعدني احد. لذا لم أقصد أن أتكلم مع المعلمة. انا اشتركت في أكثر من حالة عنف ولأهلي لا يريدون سماع المزيد وخاصة عندما ابدأ انا. انا لم اضربه ولكنني نعته بالسمين لانه بالفعل هكذا. ولكن عندما يقفز عليك سمين وذلك بسبب إنني ناديت به بالسمين فهذا يؤذيني اكثر من التحيف  
لأختي دانا يوجد كلب صغير. أهلي لا يعرفون بذلك. هم مشغولون أكثر من ان ينتبهوا لذلك  
دانا تحاول كل يوم ان تخفي الكلب حتى لا يكتشفه أهلي وهذا يدل بأنها لن تسمع لي وكن كلبها بلوندي لا يهמה الأمر. عنده ألفت الكافي حتى يبدأ بتخريب البيت.  
وعندها ركضت الى البيت وحدثت بلوندي وهو مباشرة نام عليّ ولحس لي يدي بنظرة فهم.  
هذه ليست المرة الأولى التي اركض فيها وأقص لبلوندي قصة دون علم أهلي وهكذا اكثر من نصف سنة وانا أقص على بلوندي ما يحدث معي وما أحس به  
انا اعتقد بأنه يفهمني ولكن حسب تقاسيم وجهي يعرف ما أحس ب هوأنا متأكد من ذلك. انا متأكد بأنه يفهم أكثر من أهلي ومن اختي وأكثر من أصدقائي. وانا افهم ما يحاول ان يقول لي بحركاته أكثر من أهلي وأصدقائي.

## נספח מספר 3: שאלון תפיסות על תפקיד המורה בכתיבת הערות

--	--	--	--

ארבע הספרות האחרונות של ת"ז

### תפיסות על תפקיד המורה בכתיבת הערות לטקסטים הנכתבים על ידי תלמידים

לפניכם מספר שאלות. אנא הקיפו את התשובה המתאימה ביותר עבורכם.

1. האם את/ה רואה את שיפור יכולת הכתיבה של תלמידך כאחד מתפקידיך?

- לא, זה לא תפקידי
- במסגרת שיעורי הבעה בלבד (בשיעורי עברית, ערבית או אנגלית)
- כן, בכל השיעורים שבהם התלמידים כותבים טקסטים

2. האם את/ה מרגיש/ה שאת/ה יודע/ת כיצד ניתן לשפר תהליכי כתיבה של תלמידים?

- לא, אינני יודע כיצד לשפר תהליכי כתיבה
- אני יודע מעט על הנושא מהתנסות אישית
- אני יודע שאני מוכן לקראת תפקיד זה

3. כיצד תלמידים מקבלים לדעתך הערות של מורים על טקסטים (חיבורים, תשובות, עבודות כתובות) שהם כותבים?

- א. רובם נפגעים ומפתחים יחס שלילי לכתיבה
- ב. רובם מתעלמים מהערות
- ג. רובם משתמשים בהערות בכדי לתקן את החיבור
- ד. רובם משתמשים בהערות כדי לשפר את יכולת הכתיבה שלהם

4. סמך/י X ליד שישה סוגים שונים של משוב, שלדעתך הם החשובים ביותר לקידום תוצרי כתיבה של תלמידים (ראה המשך בעמוד הבא):

1. שאלות על מטרות הכתיבה
2. הצעת רעיונות חדשים
3. תיקון שגיאות כתיב
4. הצעות לארגון הטקסט
5. בקשת הבהרות לגבי דעת הכותב (מידע בטקסט- הפנייה למידע רלוונטי/אי רלוונטי, דיוק במינוח)
6. הפניית הכותב למקומות הדורשים שיפור (למשל על ידי כתיבת סימנים בצד טקסט שגוי)
7. תיקון ניסוח של משפטים שגויים עבור התלמיד
8. סימון קו או סימן שאלה ליד שגיאות של דקדוק או תחביר וסגנון
9. הערות על הסגנון וניסוח סגנון של הטקסט (הערה לדוגמה, אתה מפרט יותר מדי)
10. הצגת ביקורת כלפי העמדות של הכותב
11. ציון או הערכה כללית על הטקסט
12. שאלות לגבי התוכן של החיבורים
13. הערות המסכמות את הטקסט באופן כללי (לשון-סימני פיסוק, שפה, מבנה-רצף כרונולוגי, רעיונות)
14. תיקון שגיאות דקדוק ותחביר
15. שאלות לגבי הקשר בין הרעיונות
16. ניסוח משפטי מעבר בין פסקאות ובין משפטים כולל משפטי פתיחה
17. הערות המשבחות את הכתיבה
18. שאלות לגבי מבנה הטקסט
19. הנחיות המשך לכתיבה/ שיפור הכתיבה/ עידוד
20. התייחסויות לסוגות

5. סמך/י X ליד שלושת התפקידים החשובים ביותר של מורה בעת שהוא מעיר על טקסטים של תלמידים :

1. לעורר מוטיבציה לקריאה חוזרת של הטקסט ולכתיבת טיוטות נוספות
2. לפתח את הביטחון העצמי של התלמיד ביכולותיו ככותב
3. לערוך ולשפר את הטקסט של התלמיד כך שיתקבל טקסט טוב
4. לעורר מודעות אצל התלמיד לסוגים שונים של כתיבה (סיפור, מכתב, טקסט טיעוני)
5. לעורר מודעות אצל התלמיד הכותב לנמען (הקורא המשוער) של הטקסט
6. לעודד את התלמיד לבחון את הטקסט שלו מנקודות מבט שונות
7. לפתח את אהבת הכתיבה אצל התלמיד
8. לעודד אצל התלמיד הערכה עצמית של טקסטים על ידי הצגת קריטריונים לכתיבה נכונה
9. לתת ציון או הערכה כך שהתלמיד יהיה מודע לרמת הכתיבה שלו ביחס לנדרש ממנו בכיתה
10. לפתח מודעות לשונית (להעמיק את הידע בנושאים כמו דקדוק, תחביר וכדומה)
11. לשמש עבור התלמיד מודל לכתיבה נכונה

נמק/י את הבחירה שלך לגבי כל אחד מהתפקידים שציינת לעיל :

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

.....

מחוון להערכה כללית של החיבור

רמה רכיבים	גבוה (3)	בינוני (2)	חלש (1)
<b>רעיונות</b>	לפחות 2 רעיונות חדשים היכולת לטעון ולהוכיח	לפחות רעיון אחד חדש	*אין רעיונות חדשים; *צמידות לטקסט; *רעיונות חדשים אך לא רלבנטיים לנושא המרכזי
<b>מבנה טענה הוכחה</b>	*חלוקה ברורה לפסקות *לכל פסקה – רעיון מרכזי קוהרנטי *קישור בין הפסקות *קוהרנטיות של הרעיונות *לחיבור מבנה של טיעון: טענה + הוכחות/ הסברים ו/או דוגמאות	*ישנה חלוקה לפסקות אבל אין מעבר טוב בין הפסקות *אין חלוקה מלאה לפסקות אבל יש מעבר טוב בין הרעיונות *אין מבנה טיעוני	*אין חלוקה לפסקות *אין מעברים בכלל *אין קוהרנטיות לפסקה *אין מעברים נכונים בין רעיונות (אם ישנם) *אין מבנה טיעוני
<b>שפה (אוצר מילים)</b>	*אוצר מילים עשיר *משלב לשון מתאים *שימוש מובחן במילים ביחס לנושא (תאימות) *מגוון של מילות תוכן ומילות קישור *שימוש בכינויים חבורים	*אוצר המילים תקין (לא עשיר) *משלב לשון מתאים בחלקו *שימוש מובחן במילים רק באופן חלקי ביחס לנושא (תאימות חלקית) *מגוון חלקי של מילות תוכן ומילות קישור *אין שימוש בכינויים חבורים	*אוצר מילים דל *משלב לשון לא מתאים *אין שימוש מובחן במילים ביחס לנושא (תאימות) *אין מגוון של מילות תוכן ומילות קישור *אין שימוש בכינויים חבורים
<b>לשון (כתיב, סימני פיסוק, תחביר)</b>	*מבנה תקין של המשפטים *סימני פיסוק מתאימים *ללא שגיאות כתיב *כתיבה של משפטים מחוברים ומורכבים	*מבנה תקין לרוב המשפטים *סימני פיסוק מתאימים בחלקם, או לא בכל המקומות הנדרשים *מעט שגיאות כתיב *מרבית המשפטים פשוטים	*אין תקינות למשפטים *אין כמעט סימני פיסוק *הרבה שגיאות כתיב *משפטים פשוטים

קביעת הניקוד לכל רכיב:

רמה 3 = אם ישנם 3 מדדים לרכיב

רמה 2 = אם ישנם 2 מדדים לרכיב

רמה 1 = אם ישנם 2 מדדים לרכיב

**מחוון לכתיבת סיכום**

בכתיבת סיכומים יש להביא בחשבון את מוסכמות הסוגה – לדוגמה, ערך אנציקלופדי, טקסט טיעון, וטקסט מידע

**א. ארגון**

1. עריכה לוגית חדשה לטקסט – אין צורך להישאר נאמן למבנה המקורי (הרטורי) של הטקסט - יש לכתוב את הרעיון העיקרי ואחריו את משפטי המפתח של הטקסט, אשר מפתחים אותו, מבהירים, מוסיפים ומסיקים ממנו מסקנה. הבחנה בין עיקר וטפל במידע – ניסוח משפט רעיון מרכזי, רעיון על, המכליל את עיקר הטקסט הנתון
2. יש לשמור על סדר הגיוני – זרימת מידע ושמירה על לכידות – היצמדות לנושא
3. יש לשמור על קשר ברור בין הפסקות – הוספת מילות קישור מתאימות
4. יש להקפיד על מבנה הסיכום (פתיחה, גוף וסיום).

**ב. מידע**

1. האם כל המידע הרלוונטי נכתב?
2. האם כל המידע שנכתב רלוונטי?
3. האם המידע נכון ומדויק? (אם יש תאריכים, יש להתייחס אליהם).
4. האם בטקסט חזרות מיותרות?
5. יש להימנע משימוש בניבים, במבעים מליציים, בדימויים, בתארים או במילים "טעונות" רגשית.

**ג. ניסוח**

1. יש להקפיד על כתיבה אובייקטיבית ללא מעורבות כותב הסיכום. (יש להימנע מנוכחות מוען, פניות וכו' באמצעות שימוש רב יותר בשמות פעולה, בשמות פועל, בצורות סבילות, בנושא סתמי)
  2. יש להקפיד על שימוש במשפטים שלמים ובנויים כהלכה.
  3. יש להקפיד על כתיב ופיסוק תקינים.
  4. יש להקפיד על סגנון אחיד לאורך הטקסט, ללא סטיות משלביות (לשון דבורה, סלנג)
  5. יש להימנע מציטוטים, העתקות מטקסט המקור. השימוש בציטוט ייעשה רק כאשר לא ניתן להעביר את הרעיון בדרך אחרת, ויש להקפיד להוסיף מירכאות ולשלב את הציטוט בטקסט באמצעי קישור הולמים.
- אורך הסיכום כ- רבע עד שלישי מאורכו המקורי של הטקסט

**נספח 6: מחוון לסיכום הטקסט "הנילוס" שיצרו הסטודנטים.**

**על פי מחוון זה בדקו הסטודנטים את סיכומי התלמידים**

**המשפטים העיקריים:**

1. הנילוס הוא מקור החיים במצרים.
2. ארץ מצרים היא מדברית [וללא הנילוס לא היו בה חיים]
3. גדות הנילוס מכוסים באדמת טין פורייה, הנותנת יבולים מצוינים.
4. הרצועה ליד הנילוס מיושבת בצפיפות רבה.
5. מי הנילוס מגיעים משני נהרות, שראשיתם באגם ויקטוריה במרכז אפריקה ובימת טאנה באתיופיה.
6. באזורים אלה [באפריקה] יורדים גשמים כל השנה.



## נספח 7: סיכום של תלמיד בכיתות ה

### הנילוס: סיכום מס' 19

יש מדבר שקוראים לו נילוס בימים הקודמים אמר החכם היווני הרידוטוס "שמצריים היא מתת נילוס" – וכל מקום שמגיעים אליו מי הנילוס מתכסה בכסות ירוקה של צמחים. בלי מי הנילוס במצריים לא יצמחו צמחים בארץ ומצריים תהיה מדבר. אבל האדמה הצרה שמושקית במי הנילוס היא היאור. משתרע המדבר הצהוב. בין השטח הירוק והמדבר הצהוב יש קו מפריד ישר. עד הקו מגיעים מי הנילוס ועד שם מושקית האדמה. והנילוס מביא מתנה יקרה אחת למצריים שהיא האדמה הפוריה – אדמת הטין – מי הנילוס נושאים גרגירי טין שהנהר סחף מאזור מקורותיו ממרכז אפריקה הגרגרים שוקעים על קרקע הנהר הזורם ובחודשי הקיץ גואה הנהר ומציף את האדמות ואת תעלות ההשקיה. בדרך זו גרגירי טין מגיעים אל אדמת העמק הטין הזה פורה מאוד. טין הנילוס נותנת יבולים מצויינים. שטחה של מצריים הוא כמיליון קמ"ר אך רק 35,000 קמ"ר מיושבים. הרצועה הצרה שליד הנילוס מיושבת בצפיפות רבה מאוד והשאר הוא מדבר שממה ותושביו מעטים. הנילוס הוא הנהר הכי ארוך בתבל אורכו 6,670 קילומטרים יש שני נהרות: נילוס לבן ונילוס כחול. הנילוס הלבן מתחיל באגם ויקטוריה שם יורדים הכי הרבה גשמים ויש לו שפע של מים. והנילוס הכחול מתחיל בימת טאנה שבאתיופיה ושם יורדים גשמים בכל חודשי השנה ומספקים כמות גדולה שך מים – באביב גדולה כמות הגשם. בשני חודשי האביב יורדים יותר גשמים מאשר בתל-אביב. הנילוס הלבן הכחול מתלכדים לנהר אחד ברמת אפריקה. מרמת אפריקה אל הים התיכון צריך הנילוס להתגבר על מכשולים אחדים. שש שורות של אשדים מצויות

---

### נספח 8: הנילוס סיכום מס' 9

במצרים יש נהר שמספק להם מים וצמחים שהם זקוקים להם כדי לחיות וחוף מיזה יש גם מדבר שממה צהוב ובין לשטח-הירוק לשטח הצהוב אפשר לראות קו ישר. ויש גם בנהר הנילוס חומר מיוחד שעוזר למצרים לחיות וקוראים לו: טין שהוא עשוי מגרגרי חול שבקרקעית הנילוס. והטין אפשר להשיג אותו בחודשי הקיץ כי בחודשים אלה הנילוס מציף את הטעלות של הצימחיה וקך מגיע הטין אל המיצרים ובגדודות הנהר יש גם טין ומסביב לו יש צימחיה מרובה ועוד שבמדבר השומם אין וחיים בו מעט תושבים. ויש שתי סוגי נילוס:

- \* נילוס כחול מתחיל בימת טאנה ששם יורדים גשמים ובחודשי האביב יורדים כמות גדולה
- \* נילוס לבן מתחיל באגם ויקטוריה שם יורדים גשמים ובדרכו צפונה הוא מקבל יבולים אחדים שמספקים לו שפה של מים.

**הנושא: הפרסומת באמצעי התקשורת**

**טקסט א': העיתון והטלוויזיה**

הפרסומת ברדיו ובטלוויזיה היא כפייתית, לא כן הפרסומת בעיתונות. העיון במודעות שבעיתון נתון לבחירתו של הקורא ואינו נכפה עליו. הפרסומת בעיתונות מספקת מידע חיוני ופרטים חשובים, והקורא יכול לשמור לעצמו את המודעה כל עוד היא דרושה לו. לעומת זאת, הפרסומת המשודרת חוזרת על משפטים וסיסמאות חרוזות, כדי ליצור "שטיפת מוח" לצופה או למאזין. הפרסומת המשודרת משרתת מוצרים ידועים ומוגדרים, מאחר שרק חברות ותיקות ומבוססות יכולות להרשות לעצמן לשלם בעד פרסומת יקרה. הפרסומת ברדיו ובטלוויזיה, יותר משהיא דואגת לאספקת מידע, היא הפגנת נוכחות בשוק. עפ"י רבי, צ' (1976). בעד ונגד (68). ירושלים: מכון הנרייטה סולד.

**טקסט ב': המסחור יביא לשיפור**

זה שנים רבות מתמודדת הטלוויזיה הישראלית עם בעיות תקציב. פתרון פשוט לבעיה זו היא הפרסומת המסחרית. מסחור הטלוויזיה עשוי להזרים למסך הזכוכית תכניות ברמה בינלאומית, שתירכשנה בחסות המפרסמים שיממנו אותן בכסף טוב. בכך אפשר יהיה לחסוך, לפחות, את הוצאות מסעותיהם של אנשי הטלוויזיה ברחבי העולם לשם השגת סרטים לא יקרים, לרוב סרטי נפל מראשית המאה, או תוכניות בידור שהופקו בהפקה זולה, שרמתן עולה בקנה אחד עם מחירו הנמוך. שיפור תקציב ההכנסות של הטלוויזיה יגאל את הצופה המשוועם מאכיפתן של תכניות-חוץ שמחירן נמוך ואיכותן ירודה. המסחור יביא להקרנת תכניות מיובאות משובחות "על חשבון" המפרסמים, תכניות שתיבחרנה לא על-פי מחירן בשוק, אלא על-פי איכותן הגבוהה. עפ"י ליואי, י' (1976). בעד ונגד (68). ירושלים: מכון הנרייטה סולד.

**טקסט ג': פרסומת מסחרית ודינאמיקה כלכלית**

אלו המתנגדים לפרסומת המסחרית בטלוויזיה, מתעלמים, שלא בצדק, מתרומתה העצומה של הפרסומת לדינאמיות הכלכלית של המשק. הפרסומת המסחרית נותנת לאנשים לא רק מידע, אלא גם חשק לקנות ורצון להשיג. על ידי כך מגדילה הפרסומת את הצריכה הפרטית. ופירושו של דבר הוא פתיחת מפעלים חדשים, דרישה לכוח-אדם נוסף, למדענים ולפועלים, וכן רכישת מכונות וציוד. התחרות החופשית בין המוצרים פועלת, בסופו של התהליך, לטובת הצרכן: מפעלים המייצרים סחורה שטיבה ירוד, נאלצים להיסגר או לשפר את תוצרתם. בנוסף לכך, לכל מוצר המתפרסם במשדרי הטלוויזיה חייב להיות יתרון, מבחינת האיכות או מבחינת המחיר, על פני מוצר אחר המתפרסם במקביל, כדי לשכנע את הצופה לבחור בו. כלומר, הפרסומת המסחרית מגבירה את הצריכה הפרטית ואת התחרות החופשית ובכך תרומתה לדינאמיות הכלכלית של המשק. עפ"י זרטל, ע' (1976). בעד ונגד (68). ירושלים: מכון הנרייטה סולד.