

הצעה להוראה אינטגרטיבית של "הבנת הנקרא" ו"הבעה בכתב": "קריאה" ו"כתיבה" - שני צדדים של מטבע אחת.

שרה האופטמן

ההצעה להוראה אינטגרטיבית של "הבנת הנקרא" ו"הבעה בכתב" מבוססת על התיאוריה הגורסת, כי **"תהליך הקריאה ותהליך הכתיבה הם שני תהליכים מקבילים, הנתונים במסגרת קוגניטיבית אחת"**. (טירניי, פירסון, 1983). על-פי תיאוריה זו "קריאה" ו"כתיבה" הם שני תהליכים בהם נדרשים הן הכותב והן הקורא:

1. לגייס סכימות-ידע רלוונטיות; 2. להסתמך על מבני-על ריטוריים; 3. להשתמש במבנים תחביריים-מורפולוגיים. שני התהליכים מצויים במסגרת קוגניטיבית אחת בהיותם מבוססים על שימוש מושכל ונבון באיסטרטגיות רלוונטיות לשם ניהול מתוכנן ומבוקר של התהליך, עד להשגת היעד הסופי: היעד של **תהליך הכתיבה הוא הצגת רעיון או תזה בטקסט תקין ונהיר**. היעד של **תהליך הקריאה הוא הפקת רעיון או תזה מהטקסט**, לצרכים שונים של הנמען.

הזיקה בין תהליך הקריאה לתהליך הכתיבה הוצגה גם בתיאוריות שונות של תורת-השיח: תורת-השיח מגדירה את הטקסט כנקודת מפגש בין תהליך ההפקה (מצד המוען) לבין תהליך העיבוד (מצד הנמען). שני התהליכים מכוונים זה לקראת זה: המוען נדרש להפעיל מערכת כללים פרגמטיים, ריטוריים ותחביריים, כדי להפיק טקסט המותאם לקהל הנמענים של הטקסט. הנמען, המשתתף לקבוצת נמענים, מפעיל אותם כללים פרגמטיים, ריטוריים ותחביריים שעליהם הסתמך המוען, כבסיס וכתנאי להפקת המסר. גרייס (1975) הגדיר את תהליך הכתיבה כתהליך המבוסס על "עקרון השיתופיות (Grace)" (cooperative principle): המידע חייב להיות: 1. רלוונטי ומספק; 2. אופטימלי מבחינה כמותית; 3. אופטימלי מבחינת איכותית; 4. ברור לנמען. על-פי "עקרון השיתופיות" מכוון תהליך הכתיבה לקראת תהליך הקריאה: על המוען לצפות מראש, על-פי קהל-היעד אליו מכוון הטקסט, אילו סכימות-ידע יש לכלול בטקסט וכיצד להציגן באופן האופטימלי והרלוונטי, אשר יבטיח את הצלחתו של תהליך הקריאה.

עקרון השיתופיות קיים גם לגבי השיקולים הלשוניים, הצורניים, הלוגיים והריטוריים. על המוען לבחור מבנה ריטורי המתאים למטרת ההתקשרות הספציפית שאליה הוא מתכוון. עליו להשתמש בכללי הקישוריות והלכידות כדי להפיק טקסט תקין וברור לקורא. כלומר, **תהליך הכתיבה הוא תהליך קוגניטיבי, שמכוון אל הקורא ואל תהליך הקריאה**.

"הקורא הכשיר" מסתמך בשעת הקריאה, "על אותם אלמנטים תחביריים, סימנטיים וריטוריים, אשר היו כלים חשובים בידי המחבר בשעת הכתיבה" (אולשטיין, 1982). הקורא, בשעת הפקת הרעיון או התזה מהטקסט, נדרש להשתמש באותם כללים שבהם השתמש הכותב בשעת הכתיבה. אף הוא חייב להכיר את כללי הקישוריות והלכידות ולהפעילם בשעת הקריאה, כדי להבין את הנאמר בטקסט. כלומר, **תהליך הקריאה הוא תהליך קוגניטיבי, המכוון אל תהליך הכתיבה**. הקורא הכשיר" משתמש באלמנטים שבהם השתמש "הכותב הכשיר", ושניהם שותפים לתהליך זהה באופיו אך הפוך בכיוונו.

ספרות המחקר החינוכי, המבוססת על מסגרת תיאורטית זו, ש"קריאה" ו"כתיבה" הם שני צדדים של מטבע אחת, מתמקדת בשלושה תת-נושאים:

א. בדיקת הקורלציה בין כישורי הקריאה לכישורי הכתיבה:

מחקרים שנעשו בתחום זה הצליחו להוכיח שקיימת קורלציה בין כישורי הכתיבה לכישורי הקריאה, בעיקר מבחינת **החסך**: תלמידים שכישורי הכתיבה שלהם נמוכים, אף כישורי הקריאה שלהם נמוכים, ולהיפך. במחקר שבדק את הקורלציה כתיבה-קריאה באוכלוסיית סטודנטים שנה א' אשר נכשלו במבחני הגמר של השנה הראשונה, במחלקה להכשרת מורים בשתי אוניברסיטאות בווינגטון, בדקו החוקרים (הדוגס; ראשי, 1982) את כישורי ההבעה ואת כישורי הקריאה של הסטודנטים שנכשלו. בשני התחומים היתה רמת הסטודנטים נמוכה בהתאמה, על-פי סולם-ההערכה שנקבע. מסקנת המחקר היתה, שקיימת קורלציה ברורה בין כישורי הכתיבה לכישורי הקריאה, והרמה הנמוכה בשני תחומים אלה הביאה לכשל במבחני הגמר.

ב. קביעת סטנדרטים מהימנים ותקפים לאבחון משולב של רמת "הבנת הנקרא" ושל רמת "ההבעה בכתב".

מחקרים שונים בארצות-הברית מציעים מבחנים תקפים ומהימנים לבדיקה משולבת של דרישות המינימום ב"הבנת הנקרא" וב"הבעה בכתב", על-פי דרישות הלימוד בבית-הספר. לדוגמה, "מבחני אונטריו", ששימשו לבדיקת יכולתם של הסטודנטים לעמוד בדרישות המינימום ב"הבנת הנקרא" וב"הבעה בכתב" בכניסה לאוניברסיטה (אוונס, 1983), כללו שני חלקים:

חלק א': בדיקת יכולתו של הלומד להבין טקסט עיוני ולהפיק ממנו מידע רלוונטי, במבחן של רב-ברירה. כאן נבדקה יכולתו של הלומד להבחין במשפטי-המפתח, להבחין באינפורמציה המכלילה הנתונה במשפט הראשון ובמשפט האחרון בטקסט ולהבין את משפטי התמיכה - בטענה.

חלק ב': בדיקת כישורי הכתיבה של הלומד. כאן נדרש הנבחן לכתוב טקסט עיוני, שבו יחוה דעה או עמדה בנושא כלשהו. בחלק זה נבחנה יכולתו של הלומד לתכנן ולפתח נושא תוך שימוש בכללי התחביר והלשון ושימוש תקין במבנה רטורי הולם.

"מבחני אונטריו" (ומבחנים הדומים להם במהותם) נועדו לקבוע אם הלומד עומד בדרישות מינימום בשני התחומים כאחת, כאשר הציון הממוצע בשני חלקי המבחן קובע את התאמתו לדרישות.

ג. תיאור של שיטות הוראה שנוסו ונחקרו, שתכליתן להשפיע על תהליך הקריאה באמצעות תהליך הכתיבה או להשפיע על תהליך הכתיבה באמצעות תהליך הקריאה .

נסקור להלן שלוש מהן:

1. מחקר שנערך בפלורידה (ברוויק, ז'אן, 1986) בדק את השפעת התהליך של "כתיבה-על-פי-תבנית" על הישגי התלמידים "בהבנת הנקרא". הניסוי כלל 81 תלמידי תיכון שחולקו לשלוש קבוצות:

קבוצה אחת שעסקה בקריאת טקסטים ללא תרגילי כתיבה נלווים.

קבוצה שנייה שעסקה במתן תשובות לשאלות הבנה ובהבעת דעה אישית על טקסטים שנקראו, ללא הדרכה לגבי מיומנויות הכתיבה.

קבוצה שלישית שעסקה ב"כתיבה-על-פי-תבנית" של תשובות ושל פסקאות, בהקשר לטקסטים שנקראו, תוך הדגשת מיומנויות הכתיבה.

בתום חמישה-עשר שבועות נבדקה יכולתם של התלמידים ב"הבנת הנקרא", על-פי המבחן הדיאגנוסטי של סטנפורד (יש לציין כי המבחן לא בדק כישורי הבעה בכתב, אלא רק בדיקה של הבנת הטקסט). תוצאות המחקר היו **מובהקות לטובת הקבוצה השלישית**. מסקנת המחקר היתה, שהקניית הכללים של "כתיבה-על-פי-תבנית" השפיעה באופן מובהק על הבנת הנקרא. מכאן משתמע, ששיפור תהליך הכתיבה באמצעות תבניות רטוריות, שבהן נדרש התלמיד להשתמש באופן אקטיבי בכתיבת תשובות ופסקאות, משפיע על הבנת הטקסט יותר מאשר קריאה בלבד או קריאה המלווה במתן תשובות "סטנדרטיות" של הבנת הנקרא.

2. בניסוי שנערך בשיקאגו (דן, רוס 1988) הופעלה בהצלחה שיטת הוראה, שבה פותחו הכישורים והיכולת של "הבנת הנקרא" באמצעות תהליך כתיבה דו-שלבי. השיטה נוסתה על תלמידי תיכון, שנכשלו במבחני-הסטנדרט של הבנת הנקרא. הנחת-היסוד של שיטה זו היתה, שניתן לשפר את "הבנת הנקרא" באמצעות טקסטים ספרותיים הדורשים השלמה של פערים או של הצהרות לא מפורשות. בשיטת הוראה זו ביקשו גם להעניק לתלמיד הנכשל **ביטחון עצמי** לגבי קריאה והבנה של טקסטים.

השיטה התבססה על שני שלבים:

שלב א':

ניסוח קבוצת שאלות כלליות, שבאמצעותן ניתן לסכם בהצלחה כל טקסט ספרותי, כגון: מה קרה בסיפור? מהו המסר של הסיפור? וכדומה. התלמידים התנסו בכתיבת סיכום לסיפורים שונים, על-פי שאלות-דגם אלה, תוך העדפת חלק מן השאלות שהן רלוונטיות יותר לסיפור הספציפי. בדרך זו רכשו התלמידים גישה בסיסית להבנת הטקסט מצד אחד, ודרך מובנית ושיטתית לסיכום הטקסט, מצד שני.

שלב ב':

התלמידים התנסו בחיבור שאלות שעליהן אין תשובה בטקסט, ונדרשו להציע "השלמת פערים" ו"השלמת הצהרות לא מפורשות" על-פי דמיונם, מבלי לחרוג מנתוני הטקסט. בשלב זה הציעו התלמידים פסקאות שלמות שנכתבו על-ידם, כדרך ל"השלמת" הטקסט. יש לציין ששלב זה התבצע תוך כדי דיון בקבוצות, שבו האזינו התלמידים להצעת חברים וחיוו דעתם.

בסיום תהליך ההוראה נדרשו התלמידים לכתוב חיבור המבוסס על סיפור נתון, כדרך לבדיקת הבנת הטקסט.

בתוצאות המחקר נקבע שחל שיפור משמעותי של הבנת הנקרא לאור השימוש בשיטה זו. שיטת הוראה זו מלמדת שניתן לשפר את תהליך הקריאה באמצעות תהליך כתיבה המבוסס על שני מרכיבים:

מרכיב ראשון:

הקניית דגם בסיסי לסיכום טקסט.

מרכיב שני:

הקניית דרכים להשלמת פערי מידע בטקסט.

המרכיב הראשון משפר את יכולתו של התלמיד לעמוד על נתוני הטקסט, והמרכיב השני משפר את יכולתו של התלמיד להשלים, בדרך נבונה ולגיטימית, את המידע החסר.

3. שיטה שנוסתה באוניברסיטת אילינוי (מילר; 1986) התבססה על הנחת-יסוד, שכדי להקנות לסטודנטים בשנה א' כישורי הבעה בכתב (כגון: ניסוח תמציתי ובהיר, הצגה ברורה של הרעיונות וכדומה) יש לעגן את התהליך במטרה לימודית רלוונטית לסטודנט, דהיינו, כתיבת תמצית או תקציר לטקסטים ארוכים. ייחודה של השיטה הוא בכך, שהסטודנטים נדרשו לכתוב את התמצית או התקציר תוך כדי קריאת הטקסט ובכך לבצע בו-זמנית את תהליך הקריאה ואת תהליך הכתיבה. בדרך זו ביקשו לשפר את יכולתו של הלומד לכתוב בצורה עניינית וברורה את עיקרי הטקסט. במקביל ביקשו לשפר את יכולתו של הלומד לקריאה משמעותית ואפקטיבית, בהיותה קריאה מונחית-מטרה: כתיבת התמצית או התקציר, במהלך הקריאה.

בשיטת הוראה זו, אשר הוכיחה את הצלחתה במבחני הסיום של שנה א', הוצמדו תהליך הקריאה ותהליך הכתיבה זה לזה, כדי לשפר ולייעל את שני התהליכים באחת.

סקירת המחקר מוליכה למספר מסקנות:

א. יצירת אינטגרציה מכוונת בין תהליך הקריאה לתהליך הכתיבה, ולהיפך, מביאה לשיפורם. אינטגרציה זו פירושה, שתהליך הקריאה ותהליך הכתיבה חייבים להיות מכוונים זה לקראת זה, כדי לקדם את התלמיד בשני התהליכים באחת.

ב. הוראת "הבנת הנקרא" ו"הבעה בכתב" בשני מסלולים נפרדים ומנותקים נוגדת את אופיים ואת מהותם של תהליכים אלה, בהיותם שני תהליכים מקבילים, הנתונים במסגרת קוגניטיבית אחת.

ג. הדגם של "כתיבה על-פי-תבנית" הוא דרך אפקטיבית לשיפור תהליכים אלה.

הוראה אינטגרטיבית של "הבנת הנקרא" ו"הבעה בכתב":

הצעה לשיטת הוראה

שיטת ההוראה של "כתיבה-על-פי-תבנית", שהוכחה באופן מובהק את הצלחתה (על-פי המחקר בפלורידה, 1986, שהוצג לעיל), יכולה לשמש כשם כולל להצעה לתוכנית לימודים ולשיטת הוראה רב-שנתית ורב-שלבית, שתוצג בזאת. הצעה זו נועדה לשלב בדרך אפקטיבית את תהליך הקריאה ואת תהליך הכתיבה, במטרה לקדם את התלמיד בשני המסלולים באחת.

ההצעה מבוססת על איחודם של "הבנת הנקרא" ו"הבעה בכתב", החל משלבי-ההוראה הראשונים ועד למבחן בגרות משולב, שנקבע על-ידי משרד החינוך, כמבחן בהיקף של 1-2 יח"ל. שני המקצועות יילמדו כמקצוע משולב של "טיפול כישורי כתיבה וקריאה". דרך ההוראה תתמקד באינטגרציה בין תהליך הקריאה ותהליך הכתיבה, כפי שיפורט להלן.

תיאור ההצעה:

א. הוראה אינטגרטיבית של "הבנת הנקרא" ו"הבעה בכתב" תתבסס על קריאה מכוונת ומודרכת של טקסטים עיוניים, תוך התייחסות לדרך כתיבת הטקסט כ"כתיבה-על-פי-תבנית". הנחת-היסוד של דרך הוראה זו מבוססת על התפישה של תורת-השיח (שהוצגה לעיל) שכותב הטקסט, בהיותו "כותב מומחה" או "כותב כשיר", מפעיל עקרונות וכלליים פרגמטיים, רטוריים ותחביריים-לשוניים, במטרה ליצור "שיתופיות" ו"תקשורת תקינה" עם קהל קוראיו. מכאן משתמע שכל טקסט עיוני הוא למעשה "כתיבה-על-פי-תבנית".

ב. התלמידים יתודרכו לזהות בכל טקסט, או בקבוצת טקסטים, תבניות מסוגים שונים: תבניות-על-רטוריות, תבניות פרגמטיות, תבניות של לכידות וקישוריות ועוד. קריאת הטקסט תהיה מכוונת ומודרכת לקראת זיהוי התבנית וניתוח תפקידה ומשמעותה בטקסט הספציפי. יש להתייחס בכל שלב לתבנית אחת ולהדגימה על-פי שלושה-ארבעה טקסטים, שייבחרו בקפידה על-ידי המורה. הפעילות הלימודית תתרכז במטלות שונות שתפקידן:

1. להדריך את התלמיד בזיהוי התבנית.

2. לנתח את משמעות הטקסט על-פי התבנית הספציפית.

בדרך זו תשמש התבנית (ובכל שלב תבנית שונה) ככלי לרכישת מיומנויות ואיסטרטגיות של "הבנת הנקרא".

ג. התבנית, שלובנה והודגמה באמצעות מספר טקסטים, תשמש לאחר הפנמתה דגם לכתיבה: "כתיבה על-פי-תבנית". בשלב זה יהיה התלמיד **הכותב** של טקסט עיוני, המשתמש בתבנית שרכש. לדוגמה, לאחר שהתלמידים הכירו את "תבנית השרשור" כדרך לקישוריות בין משפטים או בין פסקאות (על-פי

הטקסטים שהובאו בפניהם לשם הדגמה וביסוס של תבנית זו), יתבקשו התלמידים ליצור "תבנית שרשור" לקישור בין משפטים ופסקאות שהם עצמם כותבים .

בדרך זו יתבסס תהליך הכתיבה על תהליך הקריאה באופן משמעותי, ויחזק את שני התהליכים באחת . דוגמה נוספת: בתהליך הקריאה יכירו התלמידים תבניות שונות להצגת מידע, כגון: הגדרה, הסבר, הצגת נתונים מספריים ועוד. התלמידים יכירו ויפנימו תבניות אלה, כחלק מתהליך הקריאה, ובשלב השני יתבקשו להשתמש בתבניות המידע (בכולן או בחלקן) כדי לכתוב טקסט עיוני-אינפורמטיבי.

הצעה זו חייבת להיות כפופה למספר עקרונות:

1. אין להדגים בטקסט אחד יותר מאשר תבנית אחת.
 2. יש להדגים כל תבנית בעזרת שלושה-ארבעה טקסטים (לפחות), כדי להביא להפנמה מלאה של התבנית.
 3. הקניית התבנית חייבת להיות מבוססת על שלב הזיהוי ושלב הליבון:
 - זיהוי התבנית באמצעות מלות-קישור ודרכי הניסוח הקשורות אליה.
 - ליבון מטרתה של התבנית: השערה לגבי נימוקי הכותב לשימוש בה, התבנית בזיקתה לנושא המאמר ולסוג הטקסט, יתרונותיה (ואולי חסרונותיה) ועוד .
- כלומר, הכרת התבנית חייבת לבסס את תהליך הקריאה כתהליך קוגניטיבי. בדרך זו תסייע הכרת התבנית להבנת הטקסט, והתלמיד יוכל להשתמש בדרך אפקטיבית בתבנית שרכש בתהליך הכתיבה, שיבוא בהמשך לתהליך הקריאה.
4. התלמיד יכיר סוגים שונים של תבניות, בשלבים מובנים והגיוניים.
 5. כל תבנית, לאחר ליבונה, תשמש באופן מיידי כבסיס לכתיבה עצמית בהיקף של פסקה או מאמר.
 6. לאחר הכרת קבוצה של תבניות בעלות מכנה משותף, יתבקש התלמיד (בתרגיל מסכם או במבחן) לזהות את כולן בטקסט אחד, שיותאם למטרה זו. במקביל יתבקש התלמיד להשתמש בקבוצת תבניות לצורך כתיבה, לאור מטלת כתיבה שתוטל עליו בשלב זה.

שיטת הוראה זו דורשת להגדיר מראש סוגים שונים של תבניות ולהחליט באילו תבניות יטפל המורה בכל שלב ובכל כיתה, כדי לקדם את התלמיד במסלול זה בדרך מובנית.

הדגמת ההצעה: המיפוי כדרך ליצירת אינטגרציה מכוונת בין "הבנת הנקרא" ו"הבעה בכתב"

המיפוי נחשב לאחת המיומנויות הבסיסיות והמרכזיות במסגרת תהליך הקריאה ותהליך הכתיבה . באמצעות המיפוי יכול הקורא לייצג את התבניות הריטוריות של הטקסט ואת ההירארכיה בין הרעיונות. מיומנות המיפוי משמשת גם את הכותב בבואו לערוך את המבנה הרעיוני של הטקסט לקראת הכתיבה. נדגים להלן כיצד ניתן להשתמש במיומנויות המיפוי בשני התהליכים וכיצד ניתן ליצור אינטגרציה ביניהם באמצעות המיפוי:

שלב א': המיפוי כאמצעי לקריאה מתודרכת ומכוונת לקראת זיהוי ה"כתיבה-על-פי-תבנית", בה נקט המוען.

המורה יתדרך את תלמידיו להשתמש במיומנות המיפוי כאמצעי להצגה גראפית של ה"כתיבה-על-פי-תבנית", בה נקט המוען.

בשלב זה מספר חלקים:

*זיהוי מלות-קישור ואיתור משפטי-המפתח כדי להגדיר את התבנית בה נקט המוען, כגון: תבנית של עימות, תבנית של סיבה ותוצאה וכד'.

*שרטוט המיפוי והשלמתו על-פי הטקסט.

*שימוש במיפוי לצורך כתיבת תמצית לטקסט.

*דיון בתבנית שבה בחר המוען, בזיקה לנושא הטקסט, לאופיו ולמסר הכלול בו .

שלב ב': המיפוי כאמצעי ל"כתיבה-על-פי-תבנית"

לאחר רכישת מיומנות המיפוי, כחלק מתהליך הקריאה, יתודרך התלמיד להשתמש במיומנויות המיפוי בתהליך הכתיבה: התלמיד יתבקש להעלות רעיונות לקראת כתיבת חיבור או מאמר ולהציגם במיפוי. מלות-קישור ותבניות-המקרו שאותן רכש יסייעו לו עתה בתהליך הכתיבה, כאשר הוא "עובר" מהמיפוי אל הכתיבה העצמית.

נדגים להלן את חוליית-המעבר מתהליך קריאה לתהליך כתיבה על-פי ההצעה הנ"ל:

מערך שיעור להדגמת המעבר מ"הבנת הנקרא" ל"הבעה בכתב" בדרך ההוראה האינטגרטיבית

חלק ראשון של השיעור: עריכת מיפוי לטקסט נתון

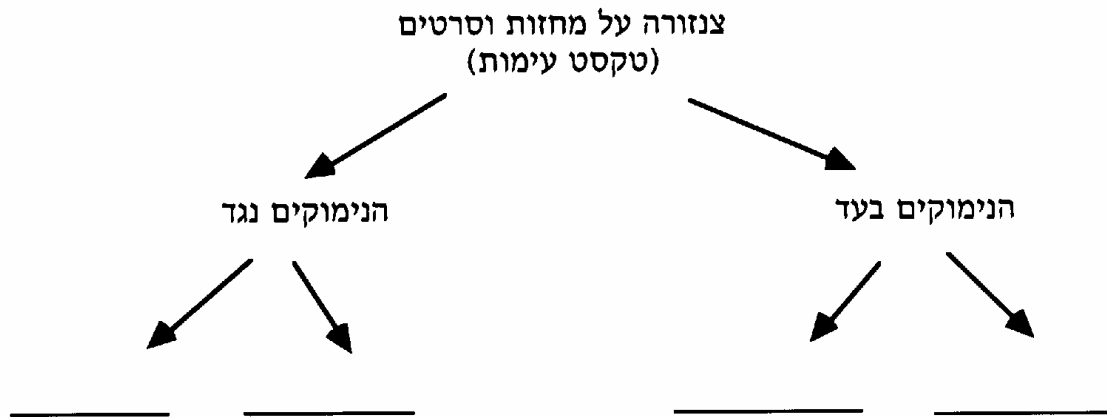
התלמידים מתבקשים להציג מיפוי לטקסט: "בעד ונגד צנזורה על מחזות וסרטים", תוך הסתמכות על הכותרת, על מלות-הקישור ועל משפטי-המפתח.

בעד ונגד צנזורה של מחזות וסרטים

שאלת הצנזורה על מחזות וסרטים שנויה בישראל במחלוקת. השוללים את הצנזורה טוענים, כי הטלת איסור על הקרנתם של סרטי קולנוע מסוימים, או על הצגתם של מחזות תיאטרון מסוימים מנוגדת לאופיו של המשטר הדמוקרטי, הדוגל בחופש הביטוי. לדעתם, לא ייתכן שבמדינה, אשר בה חופש הדיבור הוא כמעט מוחלט, ואין כל הגבלה על הדפסת דברים שבכתב ועל הפצתם, תהיה הגבלה רק בתחום הקולנוע והתיאטרון. עוד הם טוענים, כי אזרחי המדינה הם אנשים מבוגרים היכולים לשפוט בעצמם מה ברצונם לראות. הצנזורים אינם מבוגרים יותר, או בעלי רמה תרבותית גבוהה יותר מכל אזרח, ולכן אין כל צורך בפיקוחם .

ואילו המחייבים את הצנזורה טוענים, שהצנזורה מגינה על החברה מפני העלאת מחזות זולים ומזיקים. לדעתם, מחזות, שכל עיקרם גירוי יצרים ופגיעה ברגשות, עלולים רק להזיק. הם סבורים, כי הצנזורה תמנע העלאת מחזות תועבה ומחזות העלולים לפגוע ברגשות של קבוצות אוכלוסייה שונות. עוד הם טוענים, כי יש מחזות, שיש לאסור את העלאתם, משום שהם מערערים את מוראל העם ואת חוסנו הנפשי, ועל-כן הם פוגעים - בעקיפין - בביטחון המדינה .

השלמת המיפוי שיתבצע על-ידי התלמידים:



*כהכנה למיפוי, התלמידים מתבקשים לזהות את תבנית-המקרו באמצעות הכותרת, המשפט הפותח ומלות-הקישור.

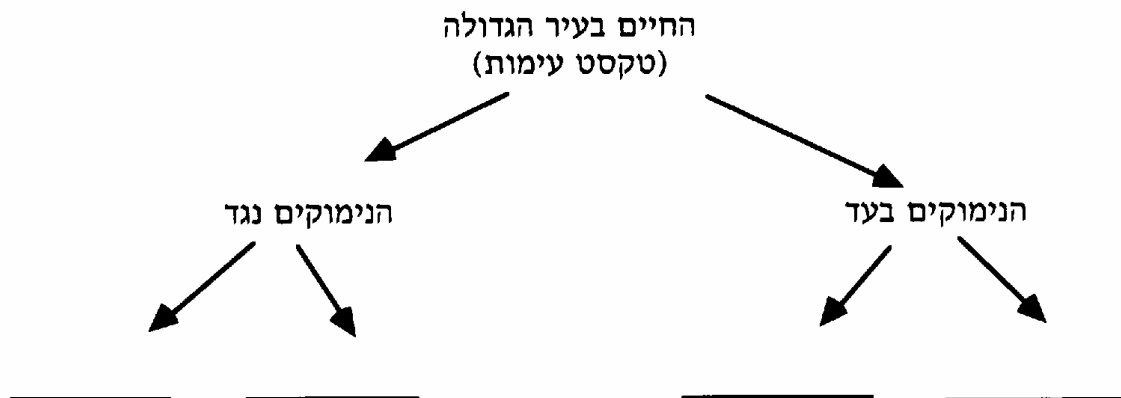
*התלמידים ידונו ביתרונותיו של מיפוי זה ובדרך בה משקף המיפוי את תבנית-העל בטקסט.

*התלמידים יתבקשו לכתוב תמצית לטקסט, תוך התבססות על המיפוי בלבד (ללא עיון נוסף בטקסט).
כאן יידרשו התלמידים להפעיל באופן עצמאי ונבון את מערכת מלות-הקישור הרלוונטיות. ללא שלב זה לא ניתן "לעבור" מהמיפוי אל התמצית.

הערה:

*השיעור מתקיים לאחר שהתלמידים תירגלו את מיומנויות המיפוי והכירו את התבנית של "עימות" בטקסטים קודמים.

חלק שני של השיעור: עריכת מיפוי של הרעיונות לקראת כתיבת חיבור



התלמידים יתבקשו להעלות רעיונות לקראת כתיבת חיבור (קצר) על הנושא: יתרונות וחסרונות של החיים בעיר הגדולה, "ולהציגם במיפוי:

* המורה ישתמש בתרשים המיפוי המוצג לעיל (שהוא מקביל למיפוי שנערך לטקסט "בעד ונגד צנזורה על מחזות וסרטים").

* המורה ירשום את הרעיונות שיעלו התלמידים במהלך דיון בנושא, במיקום הנכון במיפוי.

שלב שלישי - מטלה לשיעורי-בית:

כתוב חיבור או מאמר על הנושא: "בעד ונגד החיים בעיר הגדולה". (התבסס על המיפוי שנערך בשיעור).
הקפד על מלות-קישור הולמות.

כיצד נוצרה האינטגרציה בין תהליך הקריאה לתהליך הכתיבה בשיעור זה?

* התלמידים תירגלו את השימוש במיומנויות המיפוי הן לעיבוד הטקסט (בחלק הראשון של השיעור) והן כהכנה לכתיבת טקסט (בחלק השני של השיעור)

* מלות-קישור אשר סייעו בזיהוי תבנית-המקור וחלקיה (בחלק הראשון של השיעור) תשמשנה לכתיבת החיבור או המאמר (כהמשך לחלק השני של השיעור).

* המיפוי משמש כחוליית-קישור בין תהליך הקריאה לתהליך הכתיבה, והוא נועד לשפר את שני התהליכים באחת.

סיכום:

ההצעה להוראה אינטגרטיבית של "הבנת הנקרא" ו"הבעה בכתב" מושתתת על התפישה, שתהליך הקריאה ותהליך הכתיבה הם שני תהליכים מקבילים השייכים למסגרת קוגניטיבית אחת. הראציונל לשיטת ההוראה האינטגרטיבית הוא, שהמורה נדרש להקנות שני תהליכים אלה בדרך משולבת:

1. עיבוד הטקסט לאור תבנית מסוימת, לשיפור יכולתו של התלמיד לקרוא ולעבד טקסטים. הכרת תבניות שונות ומגוונות, כדי לאפשר לתלמיד התנסות רבה ומקיפה בהבנת טקסטים.
2. הטקסט, בהיותו "כתיבה-על-פי-תבנית" מצד הכותב, יאפשר לתלמיד להשתמש בתבניות אלו כמודל לכתיבתו. "הכתיבה-על-פי-תבנית" תתבסס על תבניות אותן הפנים התלמיד בתהליך הקריאה, ובכך תביא לקידום ה"הבעה בכתב".
3. "הכתיבה-על-פי-תבנית" תשפר באופן משמעותי את רמת ה"הבעה בכתב", ואף תשפר את כשירותו של התלמיד כקורא, אשר לאחר הכישרון מיומנויות אלו, יידע להפעילן בתהליך הקריאה.

ההוראה האינטגרטיבית תשפר את תהליך הקריאה ואת תהליך הכתיבה, אם תופעל בצורה ממסודת ומתוכננת, החל משלבי ההוראה הראשונים ועד לכיתות הגבוהות של בית-הספר התיכון (עד למבחן הבגרות המשלב שני תחומים אלה)

ביבליוגרפיה

ע' אולשטיין, "קשרי גומלין בין כתיבה וקריאה וכשירותו של הקורא", **"עיונים בחקר השיח"**, ירושלים 1982, אקדמון, עמ' 51-71.

I. Baker, A.L. Brown, "Metacognitive skills and Reading", **Handbook of Research in Reading**, In D. Person (ed.), New-York 1984, Longman, pp. 353-395.

J. Bravick, "The Development, Implementation and Evaluation of an Instructional Model to Increase Comprehension through Written Structural-Response to Text", **Major Applied Research Project for the Ed.D**, U.S. Florida 1986, Nova University.

H. P. Grice, "Logic and Conversation", **Syntax and Semantics**, 3 Speech Acts eds. Cok P., and Morgan J.L., New-York 1975, Academic Press.

W. Kitch, T. Van Dijk, Towards a Model of Text Comprehension and Production, **Psychological Review**, 85, 1978, pp. 363-394.

M. Mueller Roseana, **Teaching Writing through Literature; Towards the Acquisition of a Knowledge base**, Illinois, 1986.

R. Y. Tierny, & D. Pearson, Towards a Composing Model of Reading, **Language Arts**, 60, 1983, pp. 568-578.