

דגמים שונים לכתיבה עיונית**

במאמר זה נסקור דגמים שונים לכתיבה העיונית הרווחת בבית-הספר התיכוני והעל-תיכוני, ונעמוד על יתרונותיו ועל חסרונותיו של כל אחד מהדגמים. מטרת המאמר היא לשתף את כלל המורים, ולא דווקא מורים להבעה או למיומנויות הכתיבה, בבעיות הקשורות בהוראת הכתיבה ובהערכתה.

לקראת סיום בית-הספר התיכון נדרש התלמיד להיבחן בבחינת-בגרות בחיבור עברי. המונח "חיבור" חל על כל כתיבה עיונית, ואפילו עבודה לקבלת תואר דוקטור יכולה להיקרא "חיבור". חיבור הוא גם שם הפעולה ליצירה, לכתיבת ספר או להכנת עבודה ספרותית או מדעית. אך חיבור הוא גם, על-פי אבן-שושן, מאמר כתוב בידי תלמיד בית-הספר.

בשנים האחרונות מאפשרים בתי-הספר התיכוניים והמוסדות העל-תיכוניים לכתוב חיבור על-פי אחד מבין ארבעת הדגמים המנויים להלן (נוסף על כך מתקיימת בכיתות י' או י"א בחינה של מיומנויות יסוד בהבנה ובהבעה).

דגם אחד הוא ה"חיבור" הישן, הקלאסי, הפתוח, שרובנו מכירים אותו מנסיונו, והוא היה בלבדי במוסדות החינוך בישראל עד שנת תשמ"ט. בשנת תש"ן סקרתי (רוזנר, תש"ן) ארבעים שנות חיבור מאז קום המדינה, ומבדיקה זו עלה, שהמהות של בחינת-הבגרות בחיבור לא השתנתה הרבה משנת תש"ט עד שנת תשמ"ט.

דגם זה של ה"חיבור" מוגדר כטקסט מלוכד שיש בו פיתוח הגיוני ומובנה של רעיונות. התלמיד נדרש בו לכתוב על נושא כלשהו – חברתי, פילוסופי, חינוכי, אמנותי – ואינו נדרש להוכחות מחקריות (וגה, תש"ן).

* הגב' רחל רוזנר היא מדריכה פדגוגית במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.
** על-פי הרצאתי ביום עיון למורים להבעה, דצמבר 1993, בית הסופר.

ד"ר א' גרין, המפקח-המרכז להוראת העברית, רואה דגם זה באור חיובי (גרין, תשמ"ד). לדעתו, "אין לוותר על הציפייה מבוגר תיכון, שיהיה לו ידע מסוים בנושאים אקטואליים, גישה לשאלות ערכיות, זיקה לסמלי תרבות מקובלים, דפוסי-מחשבה בהירים ומידה כלשהי של מעורבות בסביבה ובזמן שבהם הוא חי". לדעתו, החיבור "הוא מכשיר אינטגרטיבי ממדרגה ראשונה, שחשיבותו מעל ומעבר לבחינות-הבגרות. זהו מיצוי פוטנציאל ערכי-חינוכי הטמון במקצועות הלימוד ובפעילויות בית-הספר". לדעת גרין, על החיבור לשמש מכשיר להבעת עמדותיו של הצעיר בשאלות העומדות ברזומו של עולם, לבעיותיו וללבטיו, והחיבור הוא אף ביטוי מרכזי לתרבות הקריאה.

לעומת גרין רואים אחרים (נבו, 1985; וגנר, 1990) בעיות רבות בדגם זה, ובעיקר בהערכתו.

הבעיה הראשונה היא, שבדגם זה נדרש התלמיד לכתובה לא אותנטית, מפני שהיא מיוחדת לסיטואציה של בחינת-בגרות, ועל כן נעשית בנסיבות לא טבעיות, שבהן על התלמיד-המוען לכתוב למען מלאכותי, שהוא המעריך בבחינת-הבגרות (נבו, 1985).

הבעיה השנייה, ואולי המרכזית בדגם זה, היא בעיית ידע העולם. חיבור מסוג זה מושתת במידה ניכרת על האינטליגנציה הטבעית של הנבחן, וכן דורש ממנו ידע רב, שלא דווקא נלמד בבית-הספר, ידע שעליו יש לבסס את הכתיבה. הידע הדרוש נרכש, אם נרכש, דרך החינוך בבית, באמצעות קריאת ספרים מגיל צעיר, קריאת עיתונים, האזנה לתכניות מילוליות באמצעי-התקשורת וכיוצא באלה. הן האינטליגנציה והן הידע אינם הדברים שבית-הספר אמור לבחון את הימצאותם ואת מידתם.

הבעיה השלישית נוגעת להשקפות ודעות. כתיבת חיבור דורשת, לעתים קרובות, נקיטת עמדות, הקשורות לבעיות מוסר, חברה ותרבות, וגם הן נרכשות בעיקר דרך החינוך בבית. כאשר בחיבור באות לידי ביטוי השקפות, אמונות ודעות – האם המעריכים מסוגלים לשפוט את טיב הטיעון באובייקטיביות, ולהתעלם מעמדותיהם האישיות, אף אם ישתדלו?

שאלה זו היא חלק בלתי-נפרד מהבעיה הרביעית, הקריטית ביותר – בעיית ההערכה. בבחינה בחיבור נדרש התלמיד לתגובה חופשית. ככל ששאלה ממוקדת יותר וסגורה יותר, אין ספק שהערכת התשובה עליה היא אובייקטיבית ומדויקת יותר. בחיבור ניתן לתלמיד מרחב תמרון גדול בתשובותיו (וגנר, 1991). זה בדיוק היתרון בסוג שאלת מסה, שהיא

מתאימה ביותר להערכת רמות חשיבה גבוהות, והיא בודקת יכולת למיין נתונים ולהפריד בין נתונים חשובים לנתונים בלתי-חשובים בהתייחסות לבעיה. היא מאפשרת לבדוק את יכולתו של התלמיד להציג חומר, הצגה בהירה ונכונה מבחינה לשונית, והיא מאפשרת לבדוק גם דמיון ויצירתיות.

אך חסרונו הבולט של "נושא" בחיבור הוא הקושי להעריכו הערכה מהימנה (וגנר, 1991). בסקר שעסק בהוראה של כתיבת חיבור עברי ובבחינת-הבגרות במקצוע זה, ואשר הוכן עבור המרכז הארצי לבחינות והערכה (סיוון, 1986), חיוו דעתם בנושא עשרים ושניים מומחים מסוגים שונים. מעריכים בכירים אמרו בסקר, כי 95% מהנבחנים עוברים את המבחן, ויותר מ-80% מן הנבחנים מקבלים ציון בין 60 ל-70. לדעתם, הקריטריונים לקביעת הציונים אינם ברורים: אף-על-פי שיש למבחן מפתח הערכה והוראות שימוש, קשה למעריכים להגיע לקונסנזוס. לעתים יש אי-הסכמה בין מעריכים שונים לגבי ההגדרות של הקריטריונים להערכה. אנשי ועדות קבלה ומקבלי החלטות באוניברסיטאות שלקחו חלק בסקר מצאו שהתפלגות הציונים אינה נופלת לתוך העקומה הנורמלית, אלא היא יוצרת הטיה – הציונים מפוזרים בטווח צר מאוד. כל הנשאלים בסקר, חוץ מן המפמ"ר, טענו שנחוצה רעיון בדגם הנזכר, בגלל בעיות אלה של המדידה וההערכה.

הדגם השני, שנכנהו בשם הדגם ההקשרי-חברתי, הינו מהודק קצת יותר מן ה"חיבור" הקלאסי. דגם זה מיושם בחלקו בבחינות-הבגרות של השנים האחרונות, ובו מטלות הכתיבה מובנות. תכנית הלימודים הרשמית ב"הבנה והבעה" (משרד החינוך והתרבות, תשמ"ב), וכן ספר הדרכה למורים (משרד החינוך והתרבות, תשמ"ד), מבוססים על מודל בכיוון חברתי – התנסות בכתיבה בהקשרים חברתיים. הדגם מבוסס על הפונקציה הקומוניקטיבית של הלשון ומדגיש את העובדה שמודעות לנמען ולנסיבות משפיעה על צורת הכתיבה.

עד שנת תשי"ן לא היתה התאמה מלאה בין תכנית הלימודים הרשמית לבין הבחינה בחיבור. משנת תשנ"א ואילך החלו מסתמנים טיפין-טיפין שינויים בבחינה: היא הותאמה לתכנית הלימודים הנשענת על יחסי מוען-נמען-נסיבות, או כותב-קורא-הקשר; וכן נוסחו בה מטלות מובנות.

כבר בשנת 1984 בדקה פיקהולץ (פיקהולץ, 1984), בהדרכתו של פרופ' ד' נבו, את השפעת ההבניה של מטלות כתיבה על ההשגים בהבעה של התלמידים בכיתה י"ב, ומצאה שהישגי תלמידים בכתיבה במטלות מובנות גבוהים יותר

מהשגיהם בכתיבה במטלות בלתי מוקנות. ממדי ההבניה שהוצעו במחקרה היו מטרת הכתיבה, הקורא המשוער ומפתח הערכה. ניתן לומר שמדובר, הן במחקר והן בדגם ההקשרי-חברתי, במעבר מ"כתיבה על בסיס הכותב" ל"כתיבה המכוונת לקורא" (פלואור, 1979).

דוגמה למטלה המתמייחסת ל"קורא המשוער": "עיתון ספורט ביקש מקוראיו להביע את דעתם על כדורגל בימינו בארץ ובעולם – האם הוא משחק ותחרות או מסחר ועסקים. ניח שהינך נמנה עם קוראי העיתון, ולפיכך נענית לבקשה לכתוב מאמר בנושא, שישקף את דעתך ויופנה אל קוראי העיתון". פיקהולץ ממליצה לתת לתלמיד בעת המבחן גם מפתח הערכה לצורך בדיקה עצמית.

דגם מעין זה רווח בשנים האחרונות, ובגלל החידוש היחסי שבו ברצונו להרחיב מעט על אודותיו. הביקורת המרכזית, שהופנתה נגד החיבור ה"קלאסי" – דהיינו נסיבות לא טבעיות – נראה, כביכול, שאינה רלוונטית כאן. הרי התלמיד כותב כאן לא למעריך, אלא הוא מפנה את דבריו לציבור מוגדר מאוד: "ציבור קוראי עיתון, המורכב משוחרי ספורט"; ואפילו גילם ידוע – הם "בעיקרם בני נוער מתבגרים כמוד". הנמען ידוע אפוא. אך אליה וקוץ בה. בעוד שבחיבור ה"קלאסי" היה המוען תלמיד בכיתה י"ב והנמען היה הבודק – הרי עתה המערכת הפכה להיות מורכבת יותר: על התלמיד לעשות סימולציה, להיכנס לעורו של זר (קורא של עיתון ספורט לנוער; אפשר להניח שזוהי סיטואציה די טבעית לנוער ב"ב; ולנערה!). כדי להיכנס לעורו של זר מעין זה, או לעורם של זרים אחרים בחיבורים אחרים, יהיה על התלמיד לבצע המרות שונות.

בעיית ידע העולם, שהוזכרה בקשר לדגם הראשון, קיימת גם כאן, ולעתים נעשית מורכבת אף יותר, מפני שעל התלמיד לקשור את ידע העולם לנקודת התצפית. הבעיה של ידע העולם קיימת גם בכתיבת חיבור מדגם זה. אדם שאין לו קשר לספורט לא יוכל לכתוב על הנושא, גם אם יתבקש לכתוב לנמען ידוע.

בעיית האמונות והדעות מתמתנת, כביכול, כיוון שאתה אינך עוד אתה – אתה הופך למישהו אחר: אתה יכול להיות חבר במשלחת ציונית-ישראלית, שעומדת לצאת לרוסיה; אתה יכול להיות מסביר מטעם האגודה למלחמה בעישון; ואתה יכול להיות מדריך בתנועת-נוער. והוא, הנמען, איננו המורה הבודק, אלא הוא מישהו אחר: הוא יכול להיות צעיר או מבוגר, הוא יכול להיות מנהל חברה, מתנדב, בוגר כיתה י"ב (פריילוק,

תשנ"ג). כיוון שהסיטואציה לבושה ב"תחפושת" וכולה סימולציה, אולי יחשוש התלמיד פחות להביע בכנות את השקפותיו? האומנם!:

בסוג כזה של חיבורים, הבנויים על המודל החברתי-הקשרי, נוצרת סיטואציה מורכבת ביותר של יחסי מוען-נמען, הכוללת מוען סמוי וגלוי מול נמען סמוי וגלוי בהקשר סמוי וגלוי. הגלוי הוא מה שכתוב – אתה כתב ספורט; אך הסמוי הוא, שאתה תלמיד בכיתה י"ב הנבחן או המכין שיעורי-בית. הגלוי הוא, שנמנעך הם קהל קוראי עיתון הספורט, אך הסמוי הוא, שקוראך הוא המורה הבודק. הסיטואציה הסמויה ואולי השלטת היא, שברגע הכתיבה אתה תלמיד שמכין שיעורי-בית או נבחן, ו"מתחפש" לכתב ספורט. אין ספק שברקע, במוחו של התלמיד, יש במקרה הטוב עקבות לסיטואציה זו, ובמקרה הרע סיטואציה זו, ה"אמיתית", היא השלטת.

הפער בין מוען גלוי וסמוי, נמען גלוי וסמוי וסיטואציה גלויה וסמויה מביא מצד אחד להרגשה של "מספר בלתי מהימן", אך מצד שני יש בו משחק-תפקידים, ומשחק כזה הוא, כידוע, כלי דידקטי להבנת הזולת ולסובלנות.

במשחק כזה לא תמיד נפתרת בעיית האמונות והדעות, כי לעתים הנמען הסמוי גובר, ואז התלמיד לא מרגיש חופשי להביע דעות אמיתיות, שמא יעורר את התנגדותו של הנמען ה"אמיתי". אולי נמען סמוי זה אינו אוהב שמציגים תופעה מוכרת באור חדש? אולי כדאי להיות עד כמה שיותר שיגרתי, מה שפחות מיוחד ומקורי? על המורה מוטל כאן תפקיד מורכב של הוראה איך להשתחרר מעולו של הנמען הסמוי. בסיכום, הטענה הנטענת כאן היא, שהתנסות בכתיבה אותנטית לא תיתכן כלל בסיטואציה של בחינה.

כשם שיתרונו של החיבור הקלאסי, שהוא מתאים ביותר להערכה ברמות חשיבה גבוהות, כך גם החיבור המובנה. ניתן לומר על נושא שמביא בחשבון יחסי מוען-נמען, שהוא ממוקד יותר, ולפיכך גם ניתן להערכה מהימנה יותר. "רבות דובר על הנזק שבעישון, ובכל-זאת יש הממשיכים לעשן. במפגש הדרכה של צעירים על סף גיוס נתבקשת לשאת דברים בנושא ולשכנעם להפסיק לעשן (או לא להתחיל כלל). חשוב: מיהו הציבור שאליו אתה פונה; אילו נימוקים עשויים לשכנע במיוחד צעירים. הבהר מה בעצם חשיבותו של העניין בעיניך. אל תסתיר קשיים העלולים לצוץ. כתוב דף שכנוע על סמך נקודות אלו" (פרילוק, 1992). ההנחיות לתשובה, הניתנות בגוף השאלה, מאפשרות בדיקה מדויקת יותר מאשר בדיקה

של שאלת מסה, כי יש כאן קריטריונים הנובעים מעצם פירוט הנושא. הבודק יעניק נקודות לכותב אם אכן פנה אל הציבור בלשון הולמת; הוא יתחשב גם בקריטריון של רלוונטיות הנימוקים דווקא לצעירים; יראה האם התייחס הכותב לקשיים, וכדומה.

גם כאן אי־אפשר לברוח מבעיית ההערכה הסובייקטיבית, שהיא סבוכה ולא תמיד מהימנה גם בדגם זה, אם כי להערכה מצטרף קריטריון אובייקטיבי יותר של עמידה בכללים השייכים ל"מסגרת" (מוען-נמען-נסיבות).

הדבר החשוב ביותר שיש, לדעתי, להעיר על דגם זה, שהוא הרווח ביותר כיום במערכת החינוך, הוא שכדי ללמוד על המורה להכיר היטב את עולם השיח ועקרונותיו. בלי שליטה במושגי היסוד ובמרכיבים של עולם השיח, לא יוכל המורה ללמוד בהצלחה איך להתמודד עם נושאים מהסוג הנזכר. לדעתי, על המורה ללמוד מושגים יסודיים בתקשורת ובחקר השיח. רק לאחר ביסוס הידע התיאורטי יש לעבור לאימונים ולהתנסויות רבות ככל האפשר, המדגישות את תהליך הכתיבה ואת השכתובים. המכנה המשותף לשני הדגמים שהוזכרו עד עתה הוא, שכתובתם אינה מצריכה הישענות על טקסטים, כלומר כתיבה בלא קריאה בעת הכתיבה.

ברצוננו להציג שני דגמים אחרים, שהמכנה המשותף ביניהם הוא כתיבה בעזרת, או בלוויית, טקסטים: כתיבת תגובה על טקסט ושילוב בין מאמרים.

במושג מאמר תגובה (**הדגם השלישי**) אנו מתכוונים לכתיבה המגיבה על טקסט המצוי לנגד עיניו של התלמיד. הכותב מתבקש להוכיח כאן את יכולתו להתייחס לתכנים נתונים. למשל, מובא לפני התלמיד מאמר קצר בנושא המעבר לחמישה ימי עבודה בשבוע, והוא מתבקש להתייחס אל עניין הנגזר מן הכתוב. גם כאן נהוג להטיל מטלות מובנות, כמו כתיבת מאמר לעיתון בית־הספר (על־פי הדגם השני).

סוג כזה של כתיבה רווח הן ברמות הנמוכות והן ברמות הגבוהות של בית־הספר התיכון. ברמות הנמוכות, במסלולים לתלמידים שאינם ניגשים לבחינות בגרות, המטרה היא, שהתלמיד יוכל "לדלות" ידע מן הכתוב. התלמיד המגיב יסתמך על הכתוב, יוכל לעבדו, להסביר בעזרתו עניין שאין בו פיתוח במאמר; לתאר חוויה הקשורה בנזכר בו; לשכנע על פיו; להתווכח עמו; לכתוב על סמך הטקסט המלצות, סיסמאות; לכתוב מכתב תגובה בעקבות מאמר קצר. לתלמיד החלש, הטקסט משמש כאן מעין

"קביים". לתלמידים ברמה גבוהה יותר יהיה הטקסט בעיקר בבחינת מעורר ולא בבחינת "קביים".

חלקים מן הדגם הזה מצויים בתכנית הלימודים ובבחינת־הבגרות ברמה הגבוהה של שתי יחידות לימוד. לדוגמה: "בשנים האחרונות התקיימו מפגשים בין בני־נוער מקבוצות שונות (כגון דתיים–חילוניים; יהודים–ערבים; ותיקים–עולים; בני שכונות שונות). אחת הטענות היתה, שכתוצאה מהמפגשים תתמתן החשיבה הסטריאוטיפית, וההתייחסות לקבוצה השונה תהפוך מורכבת יותר. חווה דעתך על טענה זו (כולל מסקנות והמלצות). תוכל לבסס את דברך על המאמר והקטעים שבתחילת הבחינה..." (מתוך בחינת־הבגרות בהבעה, הבנה וחיבור, קיץ תשנ"ב). בפני התלמיד הובאו בתחילת הבחינה מאמר ושני קטעים העוסקים בנושא הסטריאוטיפים.

כאמור, בדגם זה התלמיד נדרש להגיב על נושא שגזר מטקסט שניתן לו (או לגזור בעצמו את הנושא מהחומר הנתון), לאחר שקרא אותו קריאה מעמיקה בתחילה וסלקטיבית בהמשך, וברר לעצמו רק מה שנוגע לנושא. בכתיבתו יסכם את החומר הרלוונטי, ויגיב בחיבור מקושר ומנוסח כהלכה.

המצדדים בשיטה של כתיבה מתוך קריאה אינם רואים בהבנה ובהבעה שתי מהויות נפרדות, אלא קשורות זו בזו. על־פי תפיסה זו, כל כותב הינו קורא ולהפך, והתנסות בקריאה פעילה של טקסטים, ובעיקר בניתוח מרכיבי הטקסט כגון מבנה, לשון וכוונה, עוזרת בסופו של דבר לתלמיד להיות כותב מיומן יותר.

הדגם הרביעי הינו בניית מאמר חדש על־ידי שילוב רעיונות וקטעים, השאובים מתוך מקורות נתונים שונים. דגם זה רווח במכניות הקדם־אקדמיות ובמוסדות על־תיכוניים אחרים. בכתיבה על־פי דגם זה אין התלמיד נדרש לידע העולם, שצבר במשך השנים (ידע שנדרש ממנו, כאמור, בשני הדגמים הראשונים), אלא הוא נדרש לעבד ולצרף מאמר על סמך המקורות שקיבל, מעין הכנה לקראת כתיבה של עבודה סמינריונית. בספר לימוד העוסק בכתיבה העיונית מסבירות הכותבות (עדן, נ' ורפאלי ר', תשמ"ט), שלפני שניגשים לכתיבה המתבססת על חומר מצומצם מקורות, יש להבטיח תחילה שליטה במיומנויות הכתיבה העיונית: פתיחה, ארגון הרעיונות, פיתוח הרעיונות, קישור, סיום וכו'. הכותבות מבחינות בין שילוב מלא של שני מאמרים, כשמאמר אחד מוסיף על האחר, לבין שילוב חלקי, שבו אין נזקקים לכל הפרטים הכלולים בכל אחד מן

המאמרים. בשתי האפשרויות על הכותב להחליט אילו פרטים ידלה מכל מקור; עליו לסכם את החומר מן המקורות שלפניו בלשונו (אלא אם כן החליט לצטט מתוכם), ועליו לערוך את הדברים מחדש בסדר הנראה לו ובהתאם למטרתו. על מאמרו החדש לעמוד בקריטריונים של מבנה לכיד ומקושר. אין ספק שכתובה מסוג זה חשובה בכל מקצועות הלימוד, והיא פונקציונלית גם להמשך הלימודים.

בשני הדגמים האחרונים, בעיית ידע העולם אינה כה קשה: התלמיד אינו נדרש להתבסס על ידע מקרי, מאחר שהחומר שקיבל מספק ידע גם למי שחסר לו; הוא אינו נדרש להביע אמונות ודעות משלו. לעומת זאת בדגם השלישי פתורה רק למחצה הבעיה של הערכה אובייקטיבית ומהימנה. היא פתורה בחלק ה"בלתי ישיר" של הבחינה, שבו נבדקות בעיקר מיומנויות הקשורות בהבנת הנקרא של המאמר או המאמרים הנתונים (נטר, תש"ו). היא אינה פתורה בחלק ה"ישיר" של הבחינה, שבו נבדקת יכולת ההבעה של התלמיד.

חסרונה של שיטת הדגם הרביעי, דהיינו השילוב בין מאמרים, הוא, שהיא בודקת פחות את יכולת ההבעה בכתב (אין בה כתיבה ממש), ויותר את יכולת העריכה. יתרונה, שבה משום כך ההערכה קרובה להיות אובייקטיבית ומהימנה.

אחת ההצעות של הוועדה המקצועית ללשון משנת 1984 היתה להרחיב דגם מעין זה ל"פרויקט גמר" בכתובה. בדרך זו יכולה ההערכה להתייחס בד בבד הן לתהליך בנייתה של העבודה לאורך זמן והן לתוצר השלם הכתוב. מובן שדגם זה צופן בחובו בעיות רבות אחרות, שלא כאן המקום לפרטן.

דומני ששני הדגמים האחרונים שנסקרו הם החשובים ביותר למורים במכללות. מעטים מאוד מתלמידינו נדרשים לכתוב חיבורים מן הדגם הראשון או השני; אך כל הלומדים במוסדות על-תיכוניים נדרשים לכתיבה לפי הדגם השלישי – תגובה על טקסט נתון, ולפי הדגם הרביעי – שילוב בין מאמרים. אלו הם הדגמים השכיחים בעבודות שונות המוגשות בכתב, כולל עבודות סמינריות.

ואמנם, בסקר הנזכר (סיוון, 1986) טוענים אנשי סגל ההוראה במוסדות להשכלה גבוהה, שהוראת המקצוע "חיבור" בבית-הספר התיכון אינה מכינה לקראת ביצוע מטלות כתיבה פונקציונליות ואקדמיות, הנחוצות בלימודים אקדמיים. לדעתם, למעשה כמעט שלא קורה שסטודנטים נדרשים לבצע מטלת כתיבה בלא הסתייעות בחומרי-עזר. לדעת אנשי הסגל

במוסדות להשכלה גבוהה, נחוצה רגישות במקצוע "חיבור" ובבחינת הבגרות במקצוע זה, ויש ללמד אוריינות פונקציונלית ואקדמית. אין ספק שלהמלצה זו מתאימים, כאמור, שני הדגמים האחרונים שנסקרו.

לסיכום, סקירת ארבעת הדגמים מגלה דבר שכל מורה בשטח מרגיש בו, והוא שלכל אחד מהם יתרונות וחסרונות בהוראה ובלמידה. אולם מבחינת מהימנות ההערכה, וכן כאמצעי מועיל להמשך לימודים, אין ספק שהדגמים הפחות חופשיים והיותר מובנים, או הדגמים הנשענים על טקסטים – עדיפים. בשנתיים הקרובות ייעשה ניסוי להמיר את הדגם הרווח היום בבחינת הבגרות המחייבת – בבחינה על-פי הדגם השלישי שמנינו לעיל. ניתוח הדברים לעיל מביא להערכה, שבעקבות הניסוי תשתנה בחינת הבגרות בחיבור בכל בתי-הספר התיכוניים, ועימו יחול שינוי גם בהוראת המקצוע.

ביבליוגרפיה

- גרין, א' (תשמ"ד). "חיבור לשם מה?", **עלון למורה לספרות**, 5, ירושלים, משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים, עמ' 3–8.
- וגה, ש' (תש"ן), "ה'חיבור' בתכנית הלימודים 'הבעה והבנה'", **פרקי הדרכה למורה, הבעה ב'**, ירושלים, משרד החינוך והתרבות, המינהל הפדגוגי, האגף לתכניות לימודים, מעלות, עמ' 10–21.
- וגנר, מ' (1991). **יש מבחן!**, מכון סאלד ומשרד החינוך והתרבות, עמ' 46–51.
- משרד החינוך והתרבות (תשמ"ב). **עברית בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה ב', הבעה והבנה**, הצעה לתכנית לימודים, ירושלים, האגף לתכניות לימודים.
- משרד החינוך והתרבות (תשמ"ד). **פרקי הדרכה למורה, הבעה א'**, האגף לתכניות לימודים, ירושלים, מעלות.
- נבו, ד', סיסק, ז', שניר, צ' (1985). **הערכת השגים בכתיבה (בחיבור), מדריך למורה**, אוניברסיטת תל-אביב, בית-הספר לחינוך, היחידה למחקרי מדידה והערכה.
- נטר, א' (תש"ן). "שיטות ודרכים בהערכת הבעה", **פרקי הדרכה למורה, הבעה ב'** (עורכת: רוזנר, רחל), משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים, ירושלים, מעלות, עמ' 135–143.
- סיוון, ת' (1986). **סקר על הוראת ובחינת מיומנויות כתיבת חיבור עברי (בגרות)**, המרכז הארצי לבחינות והערכה, ירושלים.
- פרילוק, נ' (תשנ"ג). **שעת מבחן**, משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים, ירושלים, עמ' 195–197.
- עדן, נ', ורפאלי, ר' (תשמ"ט). **במלים אחרות**, ירושלים, אקדמון, עמ' 271–275.

רוזנר, ר' (תש"ן). "ארבעים שנות חיבור – סקירת בחינות-בגרות", **סוגיות בחינוך** 4, ירושלים, האוניברסיטה העברית, בית-הספר לחינוך, המחלקה להכשרת מורים, עמ' 172-162.

Flower, L.A. (1979). "Writer Based Prose; Cognitive Base for Problems in Writing", *College English*, 41, pp. 19-36.