



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 10 כסלו תשפ"ב, דצמבר 2021

ניתן לקריאה באתר המכללה
<http://www.dyellin.ac.il>

**הכתיבה כאמצעי דידקטי להוראת תחומי דעת שונים
בבתי הספר: מאפיינים ושימושים**

הדס שלי-הובר ואליעזר יריב

תקציר

כתיבה היא מיומנות שתלמידים רוכשים בשפת האם ובשפה זרה בשנות הלימוד הראשונות. בהמשך היא משמשת אותם לצורך תיעוד ועיבוד מידע במקצועות השונים שהם לומדים. המחקר הנוכחי בוחן את מידת השימוש בשני ההיבטים האלה בבתי הספר בישראל. במחקר כמו-אתנוגרפי זה בחנו היבטים איכותניים וכמותיים של הקניית הכתיבה ומידת היותה כלי עזר להוראה וללמידה בבתי הספר בישראל. לשם כך, דגמנו בדגימה לא הסתברותית 251 מורים שדיווחו בריאיון מובנה על שיעור שהם לימדו ביום הקודם. את תכני מערך השיעור והתנהלותו קידדנו על פי שני משתנים בלתי תלויים (מקצוע הלימוד, דרגת כיתה) ושני משתנים תלויים (סוג פעילות הכתיבה ומשך זמן הכתיבה), וכן ניתחנו את תוכני המידע האיכותני. הממצאים מראים שמורים ממעטים להסתייע בכתיבה כאמצעי דירקטי במהלך השיעור. נמצאו ארבעה סוגי פעילויות כתיבה שבהם הסתייעו מורים. שתיים מהפעילויות: הכתיבה לצורך תרגול וכתיבה חופשית, היו השכיחות ביותר. כן נמצא כי מורים ממעטים לבקש מהתלמידים להעתיק מהלוח, ובמידה מועטה עוד יותר, פועלים לחזק מיומנויות של כתיבה כאמצעי לביטוי והבעת דעות. עוד נמצא שלמעט העתקה, שהיא פעולה אישית בלבד, שאר פעילויות הכתיבה נערכו גם במתכונת כיתתית. התלמידים נעזרים לעיתים נדירות במחשב לצורך כתיבה ותרגול במהלך השיעור. לנוכח השימוש המועט בכתיבה, מסקנת המחקר היא שהמורים אינם מתייחסים למיומנות זו כ"תחום דעת" או "מקצוע לימוד" כשלעצמו, ובדיון אנו מנתחים את המשמעויות הפדגוגיות של מסקנה זו.

כתיבה כמקצוע לימוד?

הכתיבה היא מיומנות טכנית שעוסקת בסימנים גרפיים. אך היא קשורה גם בתפקוד השפתי בכל הנוגע לעיבוד רעיונות, למידה, חשיבה, ביטוי עצמי ותהליכים אינטלקטואליים (עזר, 2002; Flower & Hayes, 1981). בשלושה העשורים האחרונים נעשו מחקרים רבים בנושא הכתיבה, בעיקר בהיבט הפדגוגי של הוראת הכתיבה בבתי הספר (Graham & Rijlaarsdam, 2016; McCarthey & Mkhize, 2013). מן המחקרים עולה שלמערכות חינוך בארצות שונות אין מדיניות אחידה וכוללת בנושא הכתיבה (Beard, Myhill, Riley, & Nystrand, 2009; McCarthey & Mkhize, 2013; Newkirk & Kent, 2007). כן נמצא כי לא מוקדש לה די זמן בתכנון השיעורים ואין פיתוח מקצועי מספק של מורים בהוראת הכתיבה ובהערכת הישגים דרך הערכת הכתיבה. מלאכת הוראת הכתיבה מורכבת. היא מתבטאת במודלים שונים של הוראה שמקצתם מיושמים בשיעורים יעודיים להוראת הכתיבה, ואילו האחרים נכללים בהוראת מקצועות הלימוד השונים. כבר בשנת 2009 צוין בדו"ח הוועדה הלאומית לבחינת מצב הוראת הכתיבה בארצות הברית שקיימת הזנחה של נושא הכתיבה במערכת החינוך. לכן, במרוצת השנים, הומלץ על שינוי עמדות בנוגע לכתיבה, אחרי שהמורים יבינו כי זהו נושא נרכש ונלמד (Beard et al., 2009). חוקרים שערכו סקרים לאומיים מקיפים בארצות הברית המליצו שהתלמידים והמורים יקצו יותר זמן לכתיבה (Gilbert & Graham, 2010; McCarthey & Mkhize, 2013). התפיסה הרווחת בשנים האחרונות היא שכתבה היא אמצעי-עזר ללמידה בכל תחומי הדעת. אך לדעת עזר (2002) "אין מדיניות כוללת בנושא הכתיבה, לא מוקדש לה די זמן, ההערכה אינה מספקת ואין פיתוח מקצועי מספק" (עמ' 93).

הכתיבה ביסודה תלויה הקשר, יש בה סוגות שונות והיא מכוונת לקהלים מגוונים ולמטרות שונות. יש כתיבה שעוסקת בביטוי אישי - כתיבה חופשית המתבססת על ידע אישי ועל תחושות אישיות; יש כתיבה שנועדה לדווח ולשכנע, הממוקדת בעובדות ומחייבת ניסוח מדויק ואמין; יש כתיבה ספרותית שעניינה תיאור וביקורת; יש כתיבה טיפולית ומעצימה שנבנית מחוויות ותובנות, ממציאת ערך עצמי, כיוון ומשמעות (עזר, 2002; שריג, 2006; Byrne, 2010). כתיבה טיפולית מסייעת לפתח זהות (Bamberg, 2010) ומאיצה התבוננות וכתיבה רפלקטיבית (עזר, מרגולין ושגיא, 2012). הכתיבה בכללותה מאפשרת לתעד עניינים יום-יומיים, לתקשר, לתפקד בחברה, לרכוש ידע ולהציגו. למרות תפקידה החשוב, ילדים רבים מתקשים להפנים את מיומנות הכתיבה ואת עקרונותיה. השוואה בין-לאומית של הערכת הישגים בלימודים מתמקדת לרוב בתחום הקריאה, המדע והמתמטיקה, אך לא בכתיבה (Kirsch et al., 2002), אף שסקרים בין-לאומיים מצביעים על בעיות כתיבה בולטות במדינות רבות (Graham & Rijlaarsdam, 2002).

2016). במחקר הנוכחי אנו בוחנים במבט אתנוגרפי את הוראת הכתיבה כמקצוע לימוד בפני עצמו, ולא רק כפרקטיקה שעוסקים בה במסגרת תחומי הדעת הנלמדים. כלומר, הנושא נלמד בשיעורים יעודיים נפרדים, מקנה יידע ייחודי (כגון סוגות כתיבה וביטוי) ומבוסס על שיטות הוראה ייחודיות הכוללות תהליכים של שיפור ושכלול הביטוי. מתכונת למידה כזאת נערכת לא רק לשם הקניית ניצני אוריינות בכיתות א'-ב', אלא גם כתהליך רציף ושיטתי שמתרחש בכל משך שנות הלימוד.

הכתיבה כתחום למחקר מדעי

מה מאפיין את הפרקטיקות של למידת הכתיבה והוראתה? האם הן נחקרות כמו מקצועות לימוד אחרים דוגמת מדעי הטבע (STEM)? כדי להשיב על שאלות אלו יש להפריד בין המאפיינים של שיטות ההוראה והלמידה מזה, לבין המתודולוגיות שהחוקרים נעזרים בהן כדי לבחון אותן מזה. בהיזדה ואנגלהרט (Behizadeh & Engelhard, 2011) סקרו את שני הנושאים האלה כפי שהשתקפו בהיסטוריה הארוכה של הוראת הכתיבה בארצות הברית. את סקירתם המקיפה הם ממשיגים באמצעות ארבע גישות שכל אחת מהן נבחנת במתודולוגיה שונה. אף כי גישות אלה אינן ממצות, וגם יש חפיפה מסוימת ביניהן, השילוב של כולן מצליח לארגן היטב את התחום. נציג בקצרה כל גישה בנפרד, וגם נמחיש אותה באמצעות אזכור מחקרים אמפיריים רלוונטיים.

א. הקנייה בסיסית של ניצני הכתיבה, שתתאים לכל תוכן ולכל משימה חדשה. בהקשר זה כתיבה טובה נאמנה לדפוסים המבניים והלשוניים של השפה, והתלמידים מדייקים במילוי הדרישות. מתכונת ההוראה מתייחסת בנפרד לכל מקטע של הקניית המיומנות, במקום אינטגרציה שלהם, כמקובל בהוראת הקריאה. לדוגמה, במחקרים שנערכו בישראל נבדקו ניצני הכתיבה והאסטרטגיות האלפביתיות המיושמות בגני הילדים (Levin & Aram, 2013). באשר לילדי הגן, נמצא גם כי יש תועלת רבה בגיוס ההורים להקניית מיומנויות כתיבת אותיות ומילים (אלימלך וארם, 2016). במחקר שנערך בגרמניה נבחנו הפרקטיקות של הקניית מיומנות ניצני כתיבה בכיתות הנמוכות ומידת התועלת שבהן. (Semeraro, Coppola, Cassibba, & Lucangeli, 2019).

ב. בדיקת האפקטיביות של שיטות הוראה להקניית כתיבה. מחקרים אחדים מצביעים על רמת כתיבה נמוכה בקרב תלמידי הכיתות היסודיות בבתי ספר במדינות שונות. בארצות הברית, למשל, לפי נתוני ארגון ההערכה הלאומית של קידום החינוך (NAEP), יכולת הכתיבה של חמישית מהתלמידים בכיתות ה' עד י"ב היא מתחת לרמה הבסיסית ביותר, ורק 27% מהתלמידים הפגינו יכולת סבירה או יותר מסבירה (Graham, 2013; National Center for Education Statistics, 2012). גם בכריטינה ציוני הכתיבה של תלמידי הכיתות היסודיות בבתי ספר רבים היו מתחת לרמה הרצויה (Office for Standards in Education [Ofsted], 2005) ובפורטוגל יותר ממחצית התלמידים בכיתה ד' הפגינו מיומנויות כתיבה ירודות (Cardoso, Pereira, Silva, & Sousa, 2009). המצב אינו שונה בגרמניה ובהולנד (Neumann, 2012). נמצא שטקסטים שכתבו תלמידים שסיימו את החינוך היסודי (גילאי 11-12), היו מלאים בשגיאות גם מצד התכנים, הארגון, הסגנון ומידת התקשורתיות שלהם (Krom et al., 2013; al., 2004; Kuhlemeier, Van Til, Hemker, De Klijn, & Feenstra, 2013). נראה שרכיבים מרכזיים בפיתוח מיומנויות כתיבה הם היכולת לערוך, לשכתב ולעבד את הטקסט הראשוני. במחקרו של אוליבר (Oliver, 2019), נמצא שתלמידים בני 13 עד 15 מכיתות ט'-י"ב בחטיבת-ביניים בדרום אנגליה נטו לערוך מעט תיקונים בטקסטים שכתבו, ואלה היו לרוב תיקונים שטחיים. עוד נמצא שהתלמידים העדיפו לערוך תיקונים טכניים שקשורים בסגנון הכתיבה ולא במבנה הטקסט. היה להם קושי בניסוח מחדש של התכנים, ואף לא אחד מהתלמידים ראה בתהליך התיקון הזדמנות ללמידה. אחד ההסברים שניתנו הוא חוסר הבשלות הקוגניטיבית אצל תלמידים צעירים (בגיל בית ספר יסודי). זאת ועוד, אופי משימת הכתיבה עשוי להשפיע על איכות התיקונים שתלמידים עורכים. כן נמצא שההקשר הבית ספרי משפיע על קבלת ההחלטות של תלמידים בתהליך תיקון הכתיבה, ויש צורך בהגדרות בהירות יותר של היבטים בכתיבה שבית הספר מייחס להם חשיבות. לדעת אוליבר חיוני שמורים יתנו משימות כתיבה פחות מגבילות יותר אותנטיות ובעלות משמעות עבור התלמיד.

המחקר על יעילותה של הוראת הכתיבה מצביע על הצורך לשפר את אמונת המורים ביכולתם ללמד כתיבה, להקצות לכך יותר זמן בשיעורים, לשכלל את הדרך שבה מורים עוקבים אחר התפתחות התלמידים ומלמדים באופן מותאם

שמתחשב בצורכייהם, בבחירותיהם ובהעדפותיהם (Rietdijk, van Weijen, Janssen, van den Bergh, & Rijlaarsdam, 2018). באשר להוראת כתיבה דיפרנציאלית, נמצא שכתובה חופשית ויצירתית מרחיבה את נקודת המבט של הלומד והמורה כאחד ומדגישה היבטים של משמעות יותר מאשר דיוק. כיוון שכתובה היא תהליך יצירתי, מושם דגש גם על היבטים אומנותיים ועל מידת ההנאה (או הסבל והחרדה) שכרוכים בה. כדי להשכיח את טעמם של התלמידים ואת איכות הטקסטים שהם כותבים, הם מתבקשים לקרוא קטעי ספרות נבחרים. בהקשר זה נמצאה מועילה הקראת סיפורים לתלמידי בית ספר יסודי כאמצעי לשיפור הביטוי בכתב (Sarica, & Usluel, 2016).

ג. חקר הכתיבה כתהליך קוגניטיבי ומטא-קוגניטיבי. מחקר זה מתמקד בשלבים השונים של תהליך הכתיבה, החל באיתור של רעיון, ה"דגירה" וגיבוש הרעיונות, כתיבת הטיוטה הראשונה, שכתוב הטקסט ועריכתו (Cowley, 2013; Hung & Van, 2018). כתיבה היא תהליך חשיבה (Flower & Hayes, 1980) ונמצא שיש תועלת בהקניית עקרונות מטא-קוגניטיביים וקונסטרוקטיביסטיים לשיפור כושר הביטוי בכתב של תלמידים (Al-Jarrah, Mansor, & Talafhah, 2018).

ה. חקר ההיבטים החברתיים-תרבותיים של הכתיבה. גישה זו צמחה בארצות הברית בשנות ה-80 של המאה הקודמת. לדעת החוקרים הכתיבה היא צורת תקשורת מוכוונת מטרה שאי אפשר לנתקה מן ההקשרים החברתיים שבתוכה היא מתרחשת (Ivanič, 2004). גישה זו בוחנת את יחסי הכוח בין המורה לתלמידים, את הטכנולוגיות של הקניית מיומנויות הכתיבה ואת השפעת זהות הכותבים על הפרקטיקות שלהם. דוגמה עכשווית וכולטת הם הקורסים המקוונים ההמוניים (MOOCs) והדרך שבה הם מעצבים תהליכים של למידה אקדמית, לרבות הקניית יסודות של כתיבה (Kwak, 2017). המתודולוגיה של הגישה התרבותית-חברתית מניחה שאין דיי באיסוף מידע כמותי, וכדי להבין את העולם החברתי יש לברר את נקודת המבט של התלמידים והמורים עצמם. לשם כך יש לצפות בהוראה ובלמידה המתרחשות בכיתות, "בנסיבות רגילות שניתן ללמוד עליהן כתופעות בזכות עצמן" (Garfinkel, 1967, p. iiv), היינו, בנסיבות המספקות נתונים הנוגעים לאיכות ההוראה והלמידה. לדוגמה, סוזן פלוריו (Florio, 2000) צפתה במשך שנה בתלמידי כיתה ב' ובמורתם, בתוך שהיא עוקבת אחר ההיבטים הקוגניטיביים והחברתיים של הוראת הכתיבה (Good & Brophy, 2000). לשם כך היא תיעדה כיצד הילדים כותבים תשובות לשאלות במחברתם; כיצד המורה מלמדת כללי כתיבה, מדגימה על הלוח, עורכת מבחני איות, ועוד. מלבד התצפיות, החוקרת ראינה את התלמידים ואת המורה. בגישה מעט שונה צפה מק'קן (McCann, 2015) בכיתות לימוד רבות ותיעד אינטראקציות שהובילו לכתיבה טובה. בין היתר, צפה בשיעור שעסק בלמידה מבוססת בעיה (PBL): סגירת בית ספר תיכון שבו למדו התלמידים שבהם הוא צפה, והצורך שלהם להשתלב בתיכון מתחרה בקרבנות. המורה ניהל עם תלמידים משני בתי הספר שיח אותנטי שבסיומו הוא הכין אותם להצגת הנושא ולכתיבת טיעון והסקת מסקנות. קוואק (Kwak, 2017) מציג את החיבור בין גישות שונות להוראת הכתיבה, השפעתן על מיקוד הוראת הכתיבה ושיטות החקירה שלהן.

לוח 1: גישות בהוראת כתיבה והחקר שלה (על פי Kwak, 2017, p. 1)

גישות בהוראה	המוקד של הלמידה וההוראה	מתודולוגיות ומוקדי המחקר
כתיבה כמיומנות	היבטים טקסטואליים, מבניים, מידת הדיוק באיות ובניסוח.	ניתוח טקסטים
כתיבה יצירתית	סגנון ותוכן מעניינים, שילוב של אמצעים ספרותיים וביטוי עצמי.	ניתוח טקסטים מבט קוגניטיבי
כתיבה כתהליך	היבטים קוגניטיביים ומעשיים של הכתיבה.	שיטות מחקר מתחום הפסיכולוגיה הקוגניטיבית מבט קוגניטיבי
כתיבה בהקשר חברתי-תרבותי	יחסי גומלין בין המורה לתלמידים, ההתרחשויות סביב הכתיבה, כתיבה שמשקפת הקשרים חברתיים.	חקר אתנוגרפיה התבוננות חברתית על הכתיבה
	ההקשרים הרחבים של הכתיבה, השפעת כוחות חברתיים.	מחקר משולב ומחקר אתנוגרפי התבוננות חברתית על הכתיבה



מבט גלובלי ומקומי על חקר הוראת כתיבה

סריקת מאמרים וספרים במנועי חיפוש מעלה שפע של תוצאות. מדי שנה מתפרסמים עשרות מאמרים שמכסים עולם תוכן רחב: אוריינות, התפתחות של יכולות קוגניטיביות ותנועתיות, כושר הבעה, דו-לשוניות, שיטות הוראה להקניית כתיבה ויכולת לכתוב חיבורים ועוד. כן מתפרסמים ספרי עיון והדרכה שעוסקים בהקניית מיומנויות כתיבה (Cottrell, 2013; Langan, 2013; Graham et al., 2016; 2019). גרוסמן (Grossman, 2020) טוענת שבעשורים האחרונים נוצרו לא מעט קהילות שעוסקות בהוראה, וכמה מהן פועלות לקדם את תחום הכתיבה. למשל ה-National Writing Project (National Writing Project) שמכשיר מורים אמריקנים לטפח את הכתיבה בבתי הספר שלהם. באירופה פועל מרכז לכתיבה (European Writing Center Association) שגם עורך כנסים מדעיים. לרשות החוקרים בתחום זה עומדים כמה כתבי-עת יוקרתיים (Journal of writing research, Journal of Writing Analytics), שבהם הם יכולים לפרסם את עבודותיהם. מרבית המחקרים על השימוש הדידקטי בכתיבה מתמקדים, ככל הנראה, באוכלוסיות דוברות אנגלית, הן במדינות שזו השפה הראשית בהן הן במדינות שאנגלית נלמדת בהן בתור שפה זרה. האם לימוד הקריאה והכתיבה של שפות אחרות והוראתן שונים מאלה של האנגלית? השוואה מעניינת ערך המכון האמריקאי לשירותי חוץ (US Service of Foreign Affairs, 2020) שדירג את רמת הקושי שיש לדוברי אנגלית בלימוד שפות זרות. בסולם בן ארבע דגות נמצא שסינית וערבית הן שתיים מהשפות הקשות ביותר ללימוד. לעומתן, דנית, הולנדית וצרפתית מדורגות בתור השפות הקלות ביותר ללימוד. השפה העברית, דרך אגב, דורגה במקום השלישי, והלימוד שלה כרוך בהשקעה של 1,100 שעות לימוד. בתור שפה שמית שנכתבת מימין לשמאל, ורק תושבי מדינה קטנה אחת דוברים אותה כשפת אם, המחקר על הוראת הכתיבה בעברית עשוי להיחשב קוריוז מסקרן ותו לא. מטרתנו היא להרחיב את המחקר על הוראת הכתיבה בעברית, ועל דרכי השימוש בה כאמצעי דידקטי בכיתות בישראל. מחקר זה נערך מנקודת מבט משולבת, כמותית-איכותנית. שאלות המחקר הן:

מהי שכילות פעילויות הכתיבה בשכבות הגיל השונות (גן, יסודי, חטיבת ביניים)?
עד כמה נעשה שימוש בכתיבה (ידנית וממוחשבת) במקצועות הלימוד השונים?
אילו גישות להוראה כתיבה מורים משלבים בשיעוריהם?

שיטת המחקר

מטרת המחקר היא לברר במבט כמו-אתנוגרפי איזה שימוש נעשה בכתיבה למטרות הוראה ולמידה בבתי הספר בישראל. החקר האתנוגרפי הוא מושג רחב שאין לו הגדרה ממצה, ממש כשם שאין תמונה יחידה של העולם (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). עם זאת, הוא מתבסס על כמה הנחות-יסוד שרובן מתקיימות גם במחקר זה: הפעילות בשיעור מבנה את משמעות ההתרחשות בו; משמעות זו נובעת מהמצבים השונים ומן הפרשנות שניתנת להם; ההתנהגות בשיעורים ודרך התנהלותם תלויות הקשר, וכך גם המידע שנאסף; קיימות זיקות גומלין בין המשתתפים בהתרחשות, שלא ניתן להפריד ביניהן (Cohen et al., 2011). עקב מגבלות של משאבים בתיעוד השיעורים לא נעזרנו בתצפיות מתמשכות, כמקובל במחקר אתנוגרפי. במקום זאת ערכנו תיעוד "רוחב" של שיעורים רבים בגילאים שונים. לשם כך נערכו ראיונות מובנים עם מורים, שהתבקשו לתאר בפירוט שיעור אחד שהם לימדו ביום הקודם. המורים התבקשו לתאר את מטרות השיעור, הפעולות שנעשו בו, התכנים שנלמדו, שיטות ההוראה שננקטו, וגם את ההתפתחויות שהתרחשו במהלכו. הבקשה לשחזר את מהלך השיעור כל עוד הוא טרי בזיכרוננו של המורה הגדילה את מידת הפירוט והמהימנות של המידע שנאסף.

דגימה

את הנתונים אספו 70 סטודנטים להוראה הלומדים לתואר ראשון ולתואר שני אצל המחברים במכללה בצפון הארץ. באמצעות דגימת נוחות הסטודנטים ראינו את המורים המלמדים בבתי הספר היסודיים, בחטיבות הביניים ובחטיבות

העליונות, שהם מתנסים בכיתותיהם. כדי שהדגימה של השיעורים תהיה הטרוגנית הסטודנטים התבקשו לדגום 4 מורים שונים ולהעדיף מורים שכל אחד מהם מלמד מקצוע לימוד אחר. כמו כן המראיינים התבקשו לדגום מידע על שיעורים שנלמדו בשעות שונות במשך היום. בסך הכול נאספו 251 שיעורים: 183 - בבתי ספר ממלכתיים, 35 - בבתי ספר ממלכתיים דתיים, 24 - במגזר הערבי ו-9 שיעורים במגזר הדרוזי. הדגימה כללה את כל שכבות הגיל החל מגני טרום חובה וכלה בכיתה י"ב. בכל שכבת גיל נדגמו בממוצע 19.30 שיעורים (ס.ת. 8.5) בטווח שבין 1-33. בבתי הספר היסודיים נדגמו סה"כ 116 שיעורים, בחטיבות הביניים - 60 שיעורים ובתיכונים - 32 שיעורים. בכל כיתה היו בממוצע 23.08 ילדים. בכל כיתה שולבו בממוצע 1.36 תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. מרבית השיעורים שנדגמו התמקדו במקצועות אלה: מתמטיקה (26.7%), שפה (23.9%), אנגלית (6.8%), ספרות (4.8%), תנ"ך (3.8%) ומוסיקה (2.4%), 10% מן השיעורים נדגמו בגני ילדים.

כלי המחקר

המחקר נערך באמצעות ריאיון מובנה שכלל שלושה חלקים: (א) פרטים דמוגרפיים על המורה, על בית הספר, על הכיתה ועל השיעור (כגון המקצוע שנלמד, מועד השיעור, מספר התלמידים). כן נאסף מידע על מספר התלמידים עם צרכים מיוחדים שמשולבים בכיתה ועל סידור הכיתה. (ב) טבלה ובה שלושה טורים שהמראיין (הסטודנט) ממלא: השעה שבה התקיים השיעור, סוג הפעולה שהמורה עשה ומשך הזמן שלה וכן הערות נוספות על ההתרחשות. (ג) שתי שאלות פתוחות על שכיחות בעיות המשמעת בשיעור והמידה שבה המורה אכן הספיק ללמד את מה שתכנן. המידע שנאסף משאלות אלה לא נכלל במחקר הנוכחי. בהנחות למראיינים הם התבקשו לדווח על השיעור על-פי סדר הפעולות שהמורה עשה בפועל והעיתוי (שעה) שבו נערכה כל פעולה. הם הונחו להקדיש לכל פעולה (או פעילות) שורה נפרדת בטבלה, שבה יתארו מה נעשה. כמו כן המראיינים התבקשו לתאר בפירוט את מהלך השיעור. לפני תחילת המחקר עברו כל הסטודנטים הכשרה אחידה באמצעות סימולציה והדגמה.

מהלך המחקר

לצורך גיבוש השיטה נערך פיילוט ובו ראינו החוקרים חמישה מורים על שיעורים שהם לימדו. הראיונות הוצגו בפני שני מומחי תחום אחרים כדי לשמוע עוד הערות הקשורות בתוכן ובקטגוריות לקידוד. בהמשך, קיבלו הסטודנטים בקורסים שלנו תדריך כיצד לראיין מורים במסגרת עבודה שהם אמורים לכתוב. הם ערכו את הראיונות והגישו את הדיווחים.

עיבוד נתונים

קידוד פעולות הכתיבה שתועדו בשיעורים נערך בשלושה שלבים: בשלב הראשון, כל אחת מהפעולות שהמורה עשה בכיתה קודדו על פי המיון של פעולות שמציעים שיריב וגורב (2018) לתכנון שיעור, כגון 'פתיחה', 'חלוקת חומרים', 'הקנייה והסבר', 'משחקים' וכיוצא באלה. אם הייתה פעולה שלא נמצאה לה קטגוריה מתאימה, החוקרים המציאו קטגוריה חדשה (ראו דוגמה בטבלה 2). בשלב השני, כל פעילויות הכתיבה בשיעור סומנו וקובצו בנפרד, והחוקרים ערכו ניתוח תוכן כדי לאפיין את סוגי הפעולות שאפשר לאתר בהן. נעשה תיקוף של ההיגדים בין שלושה מומחי תחום בכתיבה ובסטיטיסטיקה. במקרים של חוסר הסכמה נערך דיון עד להשגת קונצנזוס. בתהליך זה אותרו 4 סוגי פעולות כתיבה: העתקה, תרגול הנאמר בכיתה, כתיבה חופשית ואימון לשכלול הכתיבה. בשלב השלישי מוינו הפעולות לאלה שנעשו באופן פרטני ואלה שנעשו בקבוצה. לבסוף, נערך עיבוד נתונים סטיטיסטי שבחן את משך הזמן הממוצע שמוקדש בכיתות לכתיבה ולמטרותיה ושכיחות השימוש בסוגי הכתיבה.

תמצאים

המחקר הנוכחי מתעד 251 מערכי שיעורים שנלמדו במגוון מסגרות, החל בגיל הגן וכלה בכתי ספר תיכוניים. כדי להמחיש את שיטת המחקר ומשמעותה הפרדגוגית, נפתח בתיאור שיעור שנלמד בכיתה ב'. לאחר מכן נציג את הממצאים הכמותיים שמיינו על פי שני משתנים בלתי תלויים: (א) סוג המקצוע; (ב) דרגת הכיתה (כגון כיתות ד', ז') ועל פי שני משתנים תלויים: (א) משך הזמן שהוקדש לפעולת כתיבה בשיעור; (ב) סוג הפעילות שהמורה נקט אותה. הממצאים יוצגו על פי סדר שאלות המחקר: שכיחות פעילויות כתיבה במסגרות השונות; מידת השימוש בכתיבה במקצועות הלימוד השונים; גישות הוראת הכתיבה שמורים משלבים בשיעוריהם.

דוגמה של שיעור

להלן הטבלה שמתארת שיעור שפה שנערך בשעתיים הראשונות של יום הלימודים. נושא השיעור היה חג הפסח המתקרב. אחרי סידור וארגון התלמידים בפתח השיעור, התבקשו התלמידים להוציא מחברת חגים כדי לכתוב בה במהלך השיעור שמש אסוציאציות שמטרתה לחשוף ידע קודם שיש להם על החג. המורה התייחסה לדבריהם ועזרה להם במיון פעולות וחפצים הקשורים לחג ולמנהגיו. לאחר מכן, ביקשה המורה מהתלמידים להעתיק את שמש האסוציאציות שכתבה על הלוח, לתרגל בחוברת חגים ומועדים, ולבסוף, לכתוב באופן חופשי על חוויה אותנטית שהייתה להם בחג הפסח בשנה שעברה. כדאי לציין שהמורה חילקה לתלמידים מחוון עם הקריטריונים לכתיבת החוויה. למשל: זמן, מקום, דמויות, רגשות ועוד. המחווה היה זמין לכל תלמיד. בזמן הכתיבה, עזרה המורה לילדים שמתקשים בכתיבה.

לוח 2: סכמות הקידוד של תיעוד פעולות השיעור כולל פעולות הכתיבה

שעה	פעילות	סוגי פעולות
08.00	המורה נכנסת לכיתה, התלמידים עומדים, היא מברכת אותם בברכת בוקר טוב, הילדים מתיישבים; המורה בודקת נוכחות ולאחר מכן מבקשת להוציא מחברת חגים.	פעולות לפתיחת השיעור סדר וארגון
08.05	המורה מציירת עיגול על הלוח כמו שמש (שמש אסוציאציות), כותבת בפנים את המילה פסח, מוציאה קרניים מהעיגול ופונה לילדים ושואלת אותם מה אומרת להם המילה פסח. הילדים מצביעים, המורה פונה אליהם ואת התשובות שלהם רושמת על הלוח. גם אם התלמיד עונה תשובה שאינה קשורה לפסח היא רושמת את התשובה, אבל בצד, לא ליד הקרניים.	הצגת הנושא משחק
08.10	המורה מציירת ליד מה שהם אמרו ציור מתאים ומתחילה להסביר את מה שהם אמרו, כיצד זה קשור לפסח. היא מתייחסת גם לדברים שכתבה בצד, ומסבירה להם איך זה לא מתקשר לפסח ולמה זה כן מתקשר.	דיון- העמקה בתכנים
08.15	המורה מבקשת מהילדים להעתיק שמש אסוציאציות למחברת ולצייר ציור מתאים. מסתובבת ביניהם, עוזרת להם לצייר עיגול ומכוונת אותם.	העתקה מהלוח
08.30	המורה מבקשת מהם להשלים עמוד אחד בחוברת חגים ומועדים.	תרגול
08.40	המורה נותנת מטלת כתיבה: חוויה אותנטית מחג פסח בשנה שעברה.	כתיבה חופשית ושכלול הכתיבה לפי מחוון
08.40	המורה מבקשת מתלמידים לשתף במה שהם כתבו. הם מאוד אוהבים לשתף את האחרים בחוויות שלהם, והאחרים מקשיבים בקשב רב.	שיח והצגת תוצרי עבודה
09.50	צלצול.	

פעילויות כתיבה על פי שכבות גיל

מתוך סך כולל של 53.3 שעות שהוקדשו לפעולות כתיבה בכלל שכבות הגיל, טווח הזמן בכל שיעור נע בין 6 דקות ל- 13 דקות. לפעולות העתקה הוקדשו בממוצע 6.12 דקות לשיעור, לתרגול הוקדשו בממוצע 12.35 דקות, לכתיבה חופשית הוקדשו בממוצע 13.11 דקות ולשכלול הכתיבה - 11.33 דקות.
נתאר את אופן השימוש באמצעי זה בגילאים השונים ותהליכי הלמידה שהובילו אליהם.

הכתיבה בגן הילדים

בגילאי הגן תועדו 33 שיעורים ('מפגשים') שבכולם הגננת עסקה בהקניית ניצני אוריינות. הכתיבה התמה נעשתה בעקבות שיח שהתעורר אחרי סיור או סיפור. למשל, העתקת האות שי"ן תועדה לאחר שיעור שעסק בתכונות השכלול, ולאחר תצפית בשכלול והקשבה לשיר בחרוזים. כתיבה הייתה גם בעקבות ביטויי חשבון ביום-יום. למשל, עיסוק בשאלות התנהלות לקראת יום הולדת: למי חוגגים, גיל החוגג, כמה אורחים יגיעו? בכל המקרים תועדה כתיבה שעסקה בהעתקת אותיות, שיום וזיהוי אוצר מילים, כמו ימות השבוע, ספרות, ימות השנה, חגים ומועדים. מסיבה זו כללנו את העיסוק בניצני אוריינות בגילאי הגן בסקירה הכללית, אך הם לא נלקחו בחשבון בניתוח הנתונים.

כתיבה בבתי הספר היסודיים

תועדו 116 שיעורים ובהם אותרו 158 פעילויות שהוקדשו לכתיבה. בכיתות א' תועדו 13 שיעורים ובהם 16 פעילויות שבמהלכן התלמידים למדו כתיבה תמה והסתייעו בחוברות תרגול או בהעתקה מהלוח. לדוגמא, המורה הציגה אות חרשה, ואחר כך חילקה דפי עבודה לתרגול. בשיעור אחר תועד תרגול של מיון מילים לזכר נקבה, אחריו חזרה על מילים חדשות וכתיבתן. בשיעור אחר התלמידים חזרו בעל פה על הסברי המורה והעתיקו למחברותיהם את המילה או המשפט שהיא כתבה על הלוח. בכיתות ד' תועדו אחוזי הכתיבה הגבוהים ביותר, ממוצע של 12.95 אחוזים מתוך הזמן הכולל של השיעורים.

כתיבה בבתי ספר על-יסודיים.

בכתיבות הביניים תועדו 75 שיעורים ובהם 96 פעילויות שהוקדשו לכתיבה. בכתיבות העליונות תועדו 29 שיעורים, ובהם רק 24 פעילויות הוקדשו לכתיבה. בכיתות ז' תועדו אחוזי פעילויות הכתיבה הגבוהים ביותר, ממוצע של 14.39 אחוזים מתוך כלל הזמן של השיעורים.

כתיבה כאמצעי דידקטי בהוראת מקצועות לימוד

לפעולות הכתיבה בשיעור יש מטרות שונות אשר מותנות במקצוע הלימוד וגם בנושא הנלמד. מובן שמדובר באין-ספור צירופים של שימושים והקשרים. מבין שלל מקצועות הלימוד שנדגמו במחקר הנוכחי נתמקד בשלושה מקצועות - מתמטיקה, שפה ואנגלית, שבהם נדגמו יותר שיעורים מאשר במקצועות אחרים.

לוח 3: סוגי פעולות כתיבה במקצועות מתמטיקה, שפה ואנגלית (באחוזים)

פעולות הכתיבה	החלק היחסי של סוגי שימוש בכתיבה מכלל השיעורים במקצועות הלימוד			החלק היחסי של זמן הכתיבה מכלל משך זמן השיעור
	מתמטיקה	שפה	אנגלית	
העתקה	11%	7%	3%	8%
תרגול	81%	57%	44%	67%
כתיבה חופשית	6%	33%	46%	22%
שכלול הכתיבה	2%	3%	6%	3%

עיון בלוח ממחיש שכתובה היא אמצעי דידקטי שהשימוש בו מותאם למאפייני הנושא הנלמד. מורים למתמטיקה משקיעים זמן רב יותר בהעתקה ותרגול לעומת יתר המקצועות. בשפה ואנגלית משקיעים זמן רב יותר בתרגול ובכתיבה חופשית. פעולות שעוסקות בשכלול הכתיבה כמעט זהות בכל המקצועות. בכל המקצועות משקיעים בעיקר בתרגול ובכתיבה חופשית. כאשר בולט התרגול, שתופס מעל 50% מזמן השיעור, ומנגד, שכלול כתיבה, שתופס פחות מ-5% מזמן השיעור.

שימוש במחשב למטרות כתיבה.

בסך הכול תועדו רק 10 שיעורים שכללו שימוש במחשב, בעיקר בבתי ספר תיכוניים. רוב הפעולות כללו הקרנת מצגת, סרטון או טקסט כפתיח לדיון כיתתי. למשל, בשיעור שעסק באסטרטגיות למידה בכיתה ט' המורה הקרינה בתחילה סרטון שנושאו לחץ חברתי והשפעותיו על בני נוער. היא ביקשה מהתלמידים לגבש דעה אם גם הם עלולים לחוות התנסות כזו. בהמשך השיעור התלמידים נעזרו בטקסט מספר הלימוד וקישרו בשיחה את הטקסט לסרטון. בסוף השיעור התלמידים נעזרו שוב במחשב לפעילות קבוצתית של כתיבה ומשחק. בשיעור שפה התלמידים נחלקו לשלוש קבוצות, חמישה משתתפים בכל קבוצה. כל קבוצה קיבלה טקסט וחבריה התבקשו לערוך רשימה של אוצר מילים בזיקה לטקסט שקראו. לאחר מכן, אחד התלמידים התבקש להיכנס לתיקיית דרייב שיש בה מצגת שיתופית לכלל תלמידי הכיתה. התלמידים התבקשו לעבוד יחדיו על המצגת, כאשר כל שקופית אמורה לכלול מילה חדשה, שהיה צריך לתרגמה לאנגלית ולצרף תמונה שמשקפת את תוכנה. לסיום נערך חידון כיתתי על כל המילים שנלמדו. רק בשלושה מהשיעורים למדו הילדים בכיתות מחשב והשתמשו במחשב להקלדת טקסטים.

סוגי פעולות כתיבה כאמצעים דידקטיים

כתיבה כאמצעי דידקטי משמשת למטרות שונות. ניתוח תוכן הצביע על ארבעה סוגי פעולות כתיבה להוראת מקצועות הלימוד: העתקה, תרגול, כתיבה חופשית ושכלול הכתיבה.

לוח 4: אחוז סוגי פעולות כתיבה על פי שכבות גיל

חטיבה עליונה		חטיבת ביניים		יסודי		
מספר הפעולות	משך זמן ממוצע	מספר הפעולות	משך זמן ממוצע	מספר הפעולות	משך זמן ממוצע	
3%	5%	60%	65%	37%	30%	העתקה מהלוח (43 פעולות / 263 דקות)
9%	8%	31%	32%	60%	60%	תרגול חומר שנלמד (162 פ' / 2001 ד')
9%	8%	15%	18%	76%	74%	כתיבה חופשית (61 פ' / 800 ד')
24%	33%	54%	42%	22%	25%	שכלול כתיבה (12 פ' / 136 ד')

מהטבלה ניתן להסיק שבתי ספר יסודיים מקדישים את הזמן הרב ביותר לפעולות תרגול וכתיבה חופשית; בחטיבות הביניים מודגשות יותר פעילויות של העתקה ושכלול הכתיבה ובתיכון ממעטים לעסוק בכתיבה. נפרט את מהותו של כל אחד מסוגי הפעילויות ושימושיהן, בשכבות הגיל השונות.

העתקה כפעולה טכנית

פעילות של העתקה נערכת לרוב לאחר שהמורה מסכמת על גבי הלוח את החומר הנלמד ואת עיקרי המסקנות שעלו בדיון. לדוגמה, התלמידים העתיקו את המסקנות שהמורה כתבה על הלוח, הקשורות למאפייני הסיפור העממי. בשיעור מדעים בכיתה ז', בנושא החימום, המורה סיכם את תוצאות הניסוי שבחן מה קורה לגזים בתהליך חימום וקירור, וביקש מהתלמידים להעתיק את התוצאות. לעיתים מורים המשיכו לדון בתכנים גם לאחר שהתלמידים כבר סיימו להעתיק את הנדרש. למשל, המורה למדעים ביקש מהתלמידים לחשוב על דוגמאות נוספות לתופעה של התחממות הגזים, כגון כדור פורח או תרסיסים. התלמידים ביקשו הבהרות והשיעור נחתם במתן משימת תרגול בבית שקשורה לניסוי המדעי. ככלל, העתקה מהלוח אינה פעילות כה שכיחה והיא מתרחשת לרוב לקראת סיום השיעור. תועדו 43 פעולות העתקה בכל הגילאים. בחטיבות הביניים תועדו כ- 65% פעולות העתקה (מתוך 43 פעולות) לעומת התיכון שם תועדו כ- 5% בלבד.

תרגול חומר שנלמד

תרגול נערך לאחר שלב ההקניה. לרוב מדובר בדף עבודה שהמורה או המורה מחלקים לתלמידים לעבודה משותפת או עצמאית. נמצא שתרגול הוא הפעילות השכיחה ביותר במשימות הכתיבה שניתנות בכיתות. תועדו 162 פעילויות אישיות וקבוצתיות מסוג זה. בבתי ספר יסודיים תועדו כ- 60% פעולות תרגול (מתוך 162 פעילויות), לעומת התיכון שבו תועדו כ- 8% בלבד, כאשר מאפייני התרגול דומים בכל הגילאים. לדוגמה, בשיעורי חשבון תועדו מקרים שבהם המורה פותרת תרגילים עם התלמידים, ולאחר מכן מבקשת מהם לפתור בעצמם תרגילים או בעיות מילוליות. בשיעור מדעים תועדו תרגול בכתב של ניסוח תשובה או כחזרה לקראת מבחן. בשיעור שעסק במאפייני החיים המורה הציגה דגם תאורטי וגם הנחתה את התלמידים כיצד להסתייע בו לצורך עריכת חישובים. אחר כך, התלמידים ניסחו בעצמם, בלא עזרה, את החישובים בספרי הלימוד שלהם.

במקצועות השפה והמתמטיקה ניכר דגם קבוע של הוראה שמוביל בסיומו לתרגול. לדוגמה, המורה נכנסת לכיתה, בודקת נוכחות, ולאחר מכן, את הכנת שיעורי בית, בתוך כך היא עוזרת לתלמידים שהתקשו בהכנת התשובה ומסבירה לכל הכיתה את התשובה הנכונה. במהלך השיעור, המורה מלמדת נושא חדש, ואגב כך כותבת על הלוח ביטויים חדשים, הגדרות, מושגים, תרגילים חדשים ופתרונם. התלמידים מעתיקים מהלוח למחברות, נערך דיון בנושאים שנכתבו, ולקראת סיום השיעור, מקדישים עשר עד חמש עשרה דקות לתרגול. במהלך התרגול המורה עוברת בין התלמידים ועוזרת לפי הצורך. התרגול הרב ביותר נמצא בכיתות ג' ו-ט, מעט יותר בכיתות ד', ה', ז', וכמעט שלא נמצא בכל שאר הכיתות.

כתיבה חופשית

כתיבה עצמאית נערכת בלי תיווך המורה או הסבר מקדים. פעילות זו נערכה באופן אישי או קבוצתי ומטרתה העיקרית הייתה עידוד לכתיבה יצירתית ופתוחה, כזו שמעודדת חשיבה סביב דילמה או נושא מורכב. בפעילות זו התלמידים התבקשו להוסיף טיעון מנומק או להביע את דעתם. בסך הכול תועדו בכל הגילאים 61 פעילויות של כתיבה חופשית. בבתי ספר יסודיים תועדו כ- 74% פעילויות של כתיבה חופשית (מתוך 61 פעילויות), לעומת התיכון שבו תועדו כ- 8% בלבד. למשל, בשיעור שפה, התלמידים עסקו בחשיבה על טקסט ובפרשנותו והתבקשו להשיב בכתב במחברת על שאלות מנחות של המורה. לאחר שניתנה להם שהות להרהר בדברים, התלמידים התבקשו להביע את דעתם בעל פה. בשיעור תנ"ך התלמידים דנו בפרשנות לפסוק מסוים והתבקשו להתייחס אליו במתכונת יצירתית: ציור, כרזה, חמשיה, קטע משחק, כתבה בעיתון וכו'. שיעור מקרא בכיתה ח' שעסק בקשר בין הבחירות לכנסת לבין חג הפסח, נפתח בדיון על הזכות לבחור ולהיבחר. כל ילד התבקש לחוות את דעתו בכתב האם יש קשר בין הבחירות לכנסת לבחירת האל את עם ישראל. הדעות השונות הוקרנו על הלוח במסמך שיתופי, כך שהיה אפשר לקרוא ולהגיב. לאחר מכן, המורה חילקה דף מקורות שהיו בו פסוקים מהמקרא, מהמשנה וציטוטים אקטואליים של פוליטיקאים ואנשי רוח בני זמננו, והתפתח דיון. שיעור נוסף שיוחד לבחירות עסק בהיבטים המתמטיים והסטטיסטיים של הבחירות לכנסת. תלמידי אחת מכיתות ט' נתבקשו לכתוב טיעון מעמיק בנוגע לכל שיטת בחירות. לאחר מכן דנו התלמידים ביתרונות ובחסרונות של כל שיטה.



שכלול הכתיבה במקצועות הלימוד

הפעילויות מסוג זה עוסקות באימון לכתיבה איכותית, לרוב בעזרת מחוון, בכל מקצועות הלימוד. לתלמידים מתאפשר לפחות פעם אחת במהלך השיעור לשפר את הטקסט שכתבו לאחר הקראתו לעמיתים וקבלת משוב מהם. בסך הכול תועדו 12 פעילויות בלבד בכל הגילאים. בתיכון תועדו כ- 42% פעולות שכלול הכתיבה (מתוך 12 הפעילויות) לעומת בתי הספר היסודיים שבהם תועדו כ- 25% בלבד. שכלול הכתיבה תועד בעיקר בכיתות ז' וגם בכיתות ד', י', יא', אך לא בשאר שכבות הגיל. דוגמה למתכונת זו תועדה בשיעור אנגלית בכיתה ט' שעסק באסטרטגיות למידת טקסט ואוצר מילים. השיעור התחיל עם הקרנת סרטון בנושא לחץ חברתי והשפעותיו על בני נוער. התלמידים התבקשו לגבש דעה במהלך הסרטון לשאלה "האם לי זה יכול לקרות?" במהלך הדיון התלמידים המשיכו את הרעיון דרך קריאה ועיון בטקסט בספר הלימוד, על פי אסטרטגיות קריאה שנלמדו בשיעורים קודמים (למשל, שליפת רעיון מרכזי בכל פסקה בטקסט, חיפוש אותיות גדולות, מספרים, ציטוטים). לאחר מכן התבקשו התלמידים לעבוד על מצגת שיתופית ולחשוב מה היו מוספים למצגת. נראה שתהליך עידוד ושכלול הכתיבה המתועד כאן כולל חשיבה, אבל בתוך מתן שלושה קביים לתלמידים: דיון, קריאה ושיתופיות. אפשר לראות שסוג פעילות זה ניתן לתלמידים במטרה להשתמש בידע קודם למינוף כתיבה חופשית. בהבדל אחד, היא מלווה בהכוונה צמודה של המורה ומחוון מקצועי שעוזר לתלמידים לחדד ולדייק את הכתיבה.

לסיכום

מורים ממעטים להשתמש בכתיבה כאמצעי דידקטי במהלך השיעור. נדיר שתלמידים נעזרים במחשב לצורך כתיבה ותרגול. מבין ארבעת סוגי פעילויות הכתיבה, התרגול והכתיבה החופשית היו השכיחים ביותר. העתקה מהלוח, אמצעי דידקטי שהיה נפוץ מאוד בעבר, כמעט שאינה בשימוש. היא תועדה בעיקר בשיעורים שנערכו בחטיבת הביניים. למעט העתקה שהיא פעולה אישית בלבד, שאר פעילויות הכתיבה נערכו גם במתכונת קבוצתית.

דיון

מתוך שלל השאלות הערכיות והפדגוגיות שנקשרות לחקר הוראת הכתיבה, נתמקד בממצאים העיקריים שעלו במחקר זה: הזמן המועט יחסית שמורים מנצלים כדי להיעזר בכתיבה ללמידה ותרגול; הדגש על שיטות הוראה ולמידה שמעודדות למידה שטוחה (כגון העתקה) במקום למידה עמוקה (כגון כתיבה חופשית); וגם השימוש המועט מאוד באמצעים טכנולוגיים ובהקלדה במהלך השיעורים.

משך הזמן שמוקצה לכתיבה. המורים במחקר זה מקצים בממוצע כעשירית מזמן השיעור לשימוש באמצעים שונים של כתיבה. האם זהו זמן רב או מועט לסוג כזה של הוראה ולמידה? האם הזמן הזה מנוצל היטב? קשה להעריך. התשובה תלויה במהות התכנים הנלמדים, במטרות ההוראה ובנסיבות השיעור. עם זאת, השאלה מהו ניצול יעיל של זמן, וכיצד מודדים את התועלת שבהוראת מקצועות לימוד בהחלט ראויה להיחקר. אלינגטון (Allington, 2002) השווה בין דרכי עבודתם של מורים מצטיינים (אלה שהישגי תלמידיהם גבוהים מהממוצע) לעומת אלה של מורים 'רגילים'. הוא מצא במחקרו שלדרך ניצול הזמן השפעה על הישגי התלמידים. המורים המצטיינים דאגו שתלמידיהם יעסקו בקריאה וכתבה עד כדי 50 אחוז מיום הלימודים כולו. לעומתם, תלמידים בכיתות ה'רגילות', כמו אלה שמצאנו גם במחקר הנוכחי, עסקו בקריאה או בכתיבה לא יותר מאשר 10 אחוז מיום הלימודים. התברר שהמורים בכיתות האלה נהגו להקדיש דקות ארוכות לענייני דיומא: סידורים, בדיקת נוכחות, בדיקת שיעורי בית, החזרת מבחנים, מסירת הודעות, טיפול בצרכים אישיים ועניינים טפלים אחרים. כמו כן אותרו פעולות שהיו כמעט חסרות תועלת: התכוננות למבחנים, העתקת הגדרות לשוניות מהמילון או מילוי דפי עבודה לבדיקת הבנת הנקרא. אלינגטון סבור שכאשר משימות שאינן קריאה וכתבה תופסות נתח הולך וגדל מיום הלימודים, הדבר חייב להדליק נורת אזהרה.

כתיבה שמעודדת למידה שטוחה או עמוקה. העתקה ותרגול הן פעולות 'טכניות' שאינן דורשות חשיבה מורכבת ומיישמות למידה שטוחה (surface learning) של החומר שנלמד בשיעור. כך קורה כשהמורה מסכם על הלוח את הדיון שנערך בשיעור והתלמידים מעתיקים את הכתוב למחברת או מיישמים אותו בדף עבודה. במחקר הנוכחי היו מעט שיעורים שהיו כרוכים בהשקעה ממשית בכתיבה ובמאמץ מנטלי של ניסוח יצירתי. מלבד זאת, הממצאים מראים שמורים ממעטים מאוד לאמן את התלמידים בשכלול הכתיבה. בלא מעט שיעורים התנהל בכיתה דיון בעל פה שמסקנותיו לא נרשמו על הלוח או במחברות. נראה שמורים גם ממעטים לאמן את התלמידים ברכישת מיומנות של סיכום חומר. הממצאים האלה מחזקים ממצאים המעידים שמורים רבים מתייחסים לכתיבה על פי המודל המסורתי שכרוך בלמידה שטוחה, כשהם מקפידים על איות נכון וניסוח סביר, במקום להתייחס להיבטים תרבותיים וחברתיים עמוקים יותר (Kwak, 2017). לדוגמה, אלינגטון (Allington, 2002) מצא שגם פעולות שהמנהלים הגדירו כהוראה, תרמו מעט מאוד ללמידה האמיתית של הילדים. לדוגמה, מורים רבים הקצו חלק ניכר מזמן השיעור לתרגול - הם חילקו דפי עבודה ועקבו אחר מילויים. דפי העבודה נפוצים ואהודים מאוד על מורים משום שהם גורמים לתלמידים 'לעבוד', משרים תחושה של 'עשייה', מאפשרים למורים לנהל את הכיתה ביתר קלות בעת שמבטיחים של התלמידים מופנים אל ספרי התרגול. הפופולריות של השימוש בדפי עבודה נחקרה מעט. נמצא שהוראה כזו אינה מקדמת את מרבית התלמידים, ותורמת לתלמידים המעטים שכבר רכשו את הכישורים ואת הידע המתורגלים בדפי עבודה. לדעת מרילין אדאמס (Adams, 1993) שחקרה שיטות הוראה של הקניית קריאה, יותר משדפי עבודה עוזרים לתלמיד לתרגל את החומר, הם רומזים למורה מי התלמידים שהבינו את הנלמד.

הייתכן שבוגרים, שלמדו לפי שיטות הוראה המבוססות על שינון חומר, הם בעלי כישורי חשיבה וביטוי מילולי פגומים? אלמוג ואלמוג (2020) בוחנים את חוסר התועלת של עבודת הסמינריון באוניברסיטה - כלי דידקטי מרכזי באקדמיה - שמאפשר לסטודנט התנסות ראשונית ועצמאית במחקר, בעיבוד וארגון מידע, בניחות ופרשנות: בשנים האחרונות הכלי הזה הולך ונשחק עד דק, משום שריבוי תלמידים מקשה על הנחיה צמודה והאינטרנט הוא פרצה שקוראת ל"העתק-הדבק". חלק ניכר מהסטודנטים מחברים את עבודת הסמינר כקולאז' של ציטוטים, במקרים רבים אפילו בלי להביא דברים בשם אומרים. כך גם לימדו אותם מוריהם בתיכון (עמוד 337).

לא מעט חוקרים טענו ששיטות הוראת הכתיבה ככיתה מתעלמות מממצאי מחקרים קודמים (Crossley, Roscoe, 2016; McNamara, 2014; Doolan, 2014; Imbrenda, 2016). למשל, נמצא שהוראה המעודדת למידה עמוקה מגבירה את הישגיהם של תלמידים, יותר מאשר סגנונות של למידה שטוחה (Everaert, Opdecam, & Maussen, 2017). בדרך זו, דיונים בכיתה מסייעים לקדם כתיבה איכותית (Good & Brophy, 2000; McCann, 2015), ומעודדים שימוש בעקרונות מטא-קוגניטיביים וקונסטרוקטיביים שמאפשרים לשכלל סגנונות כתיבה, כך שיהיו יותר מאורגנים מזה, וחופשיים מזה (Al-Jarrah et al., 2018).

להוציא חדר מפני ישן. בתחילה סברנו, בעקבות המגמה הרווחת בחינוך של המאה ה-21 המשלבת טכנולוגיה בחינוך (משרד החינוך, 2013: מגן נגה, 2020), שמורים רבים יסתייעו במחשב לפעולות כתיבה. בפועל רק בשלושה מתוך 251 שיעורים התלמידים הקלידו טקסטים. באף אחד מהשיעורים האלה המורים לא הסבירו את מהות ההקלדה ואת המיומנויות הלשוניות והטקסטואליות שנחוצות לה. זהו ממצא מפתיע משום שבעבר, וגם כיום, ילדים ומתבגרים מתקשרים באמצעות יומנים וצ'אטים עם חבריהם (Chittooran, 2015). ההתפתחויות הטכנולוגיות והופעת המרשתת הצמיחו שפה ייחודית שאופיינית לרשתות החברתיות (כגון קיצורי מלים וראשי תיבות, אימוג'ים) (Cai, Li, Zeng, & Ma, 2019). העושר הלשוני הזה מאפשר למורים להחליט איזו "שפה" הם בוחרים ללמד (גלילי, 2016). האם לעודד שימוש במקלדת או בעיפרון; האם ללמד כתיבת חיבור או בלוג אישי; האם ללמד כיצד להשיב על שאלות או לתקשר באמצעות סמארטפון? ייתכן ששתי השפות האלה, שהן בבחינת שתי סוגות, חשובות במידה שווה, ונחוץ מחקר נרחב שיתעד ויעריך את השפעת ההתפתחויות התרבותיות והטכנולוגיות האלה. מובן שהמחשבים והמרשתת תורמים להוראת הכתיבה בימינו בדרך חדשה. נמצא למשל ששימוש באתר לכתיבת אנגלית כשפה זרה עווד תלמידים לכתוב, וגם שיפר את כושר הביטוי שלהם (Al-Naibi, Al-Jabri, & Al-Kalbani, 2018). כן נמצא ששימוש ביישומון ייעודי מאפשר לתלמידים לדייק יותר בכתיבתם (Nabati, 2018).

את הפער בין השימוש הרב שילדים ומתבגרים עושים בחיי היום-יום בטכנולוגיות מבוססות מרשתת, לעומת השכיחות הנמוכה של שימוש המורים בטכנולוגיות אלה, ניתן להסביר בשמרנות של מערכת החינוך. דווקא פריצת הדרך שהתרחשה בעקבות מגפת הקורונה, והשימוש הנרחב בהוראה מקוונת (Sangeeta, 2020), ממחישים עוד יותר עד כמה

היישום של שיטות הוראה ולימוד חדשניות היה איטי לפני פרוץ המגפה, כאשר לא היה איום אמיתי על מעמדו ותפקודו של בית הספר (Alenezi, 2017).

המלצות

המלצות מחקריות

המחקר הנוכחי בוחן במבט אתנוגרפי את הנעשה בכיתות בתחום הוראה ספציפי. הממצאים הראשוניים האלה מזמינים הרחבה של המדגמים ובחינת אופני הכתיבה בקרב ילדים משולבים; תיעוד שימוש במחשב או בטכנולוגיות לכתיבה אישית או קבוצתית (אייפר, בלוג, סמארטפון וכדומה); בירור שיטות כתיבה במקצועות לימוד ספציפיים; בירור מעמיק ומתמשך באמצעות תצפיות שמתערות לאורך זמן את הנעשה בכיתות (Good & Brophy, 2000; McCann, 2015). כן נחוץ לבחון במבט אתנוגרפי כיצד השפיעה מגפת הקורונה על שיטות ההוראה והלמידה, ומה יישאר מהן כשהתלמידים יחזרו לבתי הספר לאחר הרברת המגפה.

המלצות מעשיות

הכתיבה חיונית לתקשורת בין בני אדם, ללמידה ולאזרחות טובה. ברוח החזון שכל אדם יהיה כותב מיומן ולומד מעורב (Yunus, Salehi, & Chenzi, 2012), אנו סבורים שיש להקנות את מיומנות הכתיבה בדומה למקצועות לימוד חשובים אחרים ולהקצות לה שעות לימוד רבות. הקנייה זו נועדה להעשיר את ההתפתחות האינטלקטואלית של התלמידים ולשכלל את יכולותיהם (הרפז, 2006). יש דרכים רבות לנצל את הכתיבה לשיפור חשיבה וביטוי עצמי, ויש לא מעט מדריכים שמציעים דרכים יעילות להשגת מטרות אלה (Graham et al., 2016). לדעתנו, חיוני לצמצם פעולות של תרגול ולפתח את המודעות לכתיבה חופשית ולשכלול הכתיבה. חיוני גם להכשיר את המורים לתכנן זמן שיעור מיטבי הכולל כתיבה מושכלת. את הקניית מיומנויות התקשורת בכתב אפשר לעשות בדרכים רבות, בהן:

כתיבה חופשית: כדי להגביר את שכיחות הכתיבה החופשית, המורה יכול לעודד את התלמידים להתייחס לנושא אותנטי ורלוונטי עבורם, או לבקש מהם לכתוב על דמות משמעותית שמעצבת את מחשבותיהם ומעשיהם (למשל פעילת הסביבה גרטה תונברג). כתיבה כזו משפרת את יכולת הניסוח, אבל גם את איכות החשיבה וההנמקה. בהקשר זה מורים יכולים לעודד את התלמידים לבחור נושא ולבטא אותו בהרחבה, למשל, באמצעות חיפוש ואיסוף חומרים, עריכת ראיונות וכתיבה שיטתית ומנומקת. כתיבה של מסה עשויה להתאים לתלמידי בית ספר תיכון כאמצעי לעידוד חשיבה ופעילות של חקר. הנחייה לתהליך הכתיבה תקנה לתלמידים גם יכולת לנסח טיעונים ולעצב כתיבה משכנעת. כל אלה מיומנויות חשובות לעולם העבודה.

כתיבת סיפורת: כתיבה היא אמצעי אפקטיבי לעודד ביטוי אישי ואומנותי, וגם לעודד תלמידים לקרוא סיפורת. במסגרת לימודי סיפורת מורים יכולים ללמד את תלמידיהם כיצד לכתוב ביקורת על ספר שהם אוהבים. בדרך זו הם מחזקים את הטעם האישי הן את חוש הביקורת והיכולת להבחין בין ספרי מופת לבין אלה שכריכתם הקדמית והאחורית, כהגדרתו השנונה של צ'רלס דיקנס, הם החלקים הטובים ביותר שלהם. באותו הקשר, הדיון על ספרים עשוי להקנות לתלמידים את יסודות הכתיבה היצירתית בתחומי השירה, המחזאות והסיפורת שמבוססים על דמיון ופנטזיה. כתיבה מדעית: במסגרת לימודי מדעי הטבע מורים יכולים להקנות לתלמידיהם את יסודות הכתיבה של דוח מדעי שמסכם תצפית או ניסוי שערכו. לשם כך הם יכולים ללמד אותם כיצד לתעד תופעות ולנהל יומן מחקר. כתיבה מחקרית מערבת גם היכרות עם הספרייה ועם מנועי חיפוש במרשתת שמאפשרים איסוף מידע, ארגונו השיטתי, הצגתו המדויקת ותיאור אופן השגתו. נושא בפני עצמו הוא כללי ציטוט המקורות שעליהם נשען הדוח, כולל ציון שם המחבר, כתב העת, מספרי עמודים וכיוצא באלה.

לסיכום, המחקר עוסק בתחום דעת ספציפי - הוראת הכתיבה כמיומנות וכאמצעי דידקטי. אבל הנושא המצומצם הזה מתכתב עם השינויים הבלתי פוסקים בשיטות ההוראה, שינויים היסטוריים, טכנולוגיים ותלויי תרבות שמשפיעים על התרומה האפשרית של כל מקצוע לימוד על הצעירים שידגלו להיות אזרחי המחר (Behizadeh, & Engelhard, 2011). הממצא המרכזי הוא שמורים ממעטים להסתייע בכתיבה, וגם כשמסתייעים בה, ההשקעה והחשיבה הקשורות



בשכלול הכתיבה אינן ברמה גבוהה. ממצא זה הולם מחקרים שמצביעים על דעיכה ביחסם של המורים גם להוראת הקריאה והשימוש בטקסטים (Yunus et al., 2012). המחקר הנוכחי אינו חף ממגבלות. הדגימה אינה מייצגת, והקבוצות אינן שוות בגודלן. כך למשל חסר ייצוג רחב יותר של בתי ספר תיכוניים שאולי היה מצביע על מגוון גדול יותר של פעולות כתיבה. גם התיאור כדיון של שיעורים אינו דומה לתצפית בשעת מעשה שעורך צופה ניטרלי. עם זאת, הממצאים האלה עשויים לדרבן חוקרים ומורים לתת מקום יותר משמעותי לכתיבה כאמצעי שאין שני לו בעידוד תקשורת, ביטוי עצמי וחשיבה.

ביבליוגרפיה

- אלמוג, ת' ואלמוג, ע' (2020). כל שקרי האקדמיה: מה התקלקל במודל האוניברסיטאי ומה יחליף אותו. תל אביב: ידיעות אחרונות.
- אלימלך, ע', ארם, ד' (2016). הורים כותבים עם ילדיהם: תוכנית לקידום ניצני אוריינות והסתגלות לכיתה א'. חוקרים@ הגיל הרך, 4. נדלה מהכתובת:
https://kindergarten.levinsky.ac.il/wp-content/uploads/sites/13/2018/01/elimelech_Aram_July16.pdf
גלילי, ת' (2016). דף חדש - מדוע העיפרון חשוב גם לתלמידי המאה ה-21. שיעור חופשי, 120, 15-12.
- הרפז, י' (2006). חינוך החשיבה: מיומנויות, נטיות, הבנה. בתוך ד' גורדון (עורך), מקצועות לימוד במבחן: חלופות להוראה הקונבנציונלית בבית הספר (עמ' 150-187). ירושלים: הקיבוץ המאוחד.
- יריב, א' וגורב, ד' (עורכים). (2018). ניהול כיתה. תל אביב: מכון מופ"ת.
- מגן נגה, נ' (2020). הערכת מאפייני סביבת הלמידה החדשנית בכיתה במצב המצוי בהשוואה למצב הרצוי לפי תפיסת התלמידים. דפים, 72, 118-79.
- משרד החינוך (2013) התאמת מערכת החינוך למאה ה-21. נדלה מהכתובת: <http://cms.education.gov.il/educationcms/units/madatech/ictineducation>
- עזר, ח' (2002). כתיבה והוראתה - גישה תהליכית. בתוך י' רונן (עורך), קריאה - תיאוריה ומעשה: לומדים ומלמדים אוריינות (כרך ה, יחידה 10). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- עזר, ח', מרגולין, ב' ושגיא, ר' (2012). כתיבה אקדמית במכללה לחינוך: תפיסות של סטודנטים ומרצים את מטלות הכתיבה, המיומנויות הנדרשות, אמצעי ההוראה והקשיים שמעוררים סוגי כתיבה שונים. דפים, 53, 97-76.
- שריג, ג' (2006). השורה הפנימית: כתיבה לשם העצמה - כלים לייעוץ ולאמון (coaching). קריית ביאליק: אה.
- Adams, M. J. (1993). Word recognition: The interface of educational policies and scientific research. *Reading and Writing*, 5(2), 113-139.
- Al-Jarrah, T. M., Mansor, N., Talafhah, R. H., & Al-Jarrah, J. M. (2018). The application of metacognition, cognitivism, and constructivism in teaching writing skills. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 3(4), 199-213.
- Al-Naibi, I. H., Al-Jabri, M., & Al-Kalbani, I. (2018). Promoting students' paragraph writing using EDMODO: An action research. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 17(1), 130-143.
- Allington, R. L. (2002) What I've learned about effective reading instruction from a decade of studying exemplary elementary classroom teachers. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 740-747.
- Alenezi, A. (2017). Obstacles for teachers to integrate technology with instruction. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1797-1816.



- Bamberg, M. (2010). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory & Psychology, 21*(1), 3-24.
- Beard, R., Myhill, D., Riley, J., & Nystrand, M. (2009). Introduction. In R. Beard, D. Myhill, M., Nystrand & J. Riley (Eds.), *The Sage handbook of writing development* (pp. 17-21). London, UK: Sage.
- Behizadeh, N., & Engelhard, G. (2011). Historical view of the influences of measurement and writing theories on the practice of writing assessment in the United States. *Assessing Writing, 16*(3), 189-211.
- Byrne, J. (2010). *A counsellor reflects upon models of mind: Integrating the psychological models of Plato, Freud, Berne and Ellis*. Habden Bridge: The Institute for E-CENT
- Cai, C., Li, L., Zeng, D., & Ma, H. (2019, July). Exploring writing pattern with pop culture ingredients for social user modeling. *2019 International Joint Conference on Neural Networks (IJCNN)*, 1-8.
- Chittooran, M. M. (2015). Reading and writing for critical reflective thinking. *New Directions for Teaching and Learning, 143*, 79-95.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York, NY: Routledge.
- Cottrell, S. (2019). *The study skills handbook*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Cowley, J. (2013). *Communications and networking: An introduction* (2nd ed.). London, UK: Springer.
- Crossley, S. A., Roscoe, R., & McNamara, D. S. (2014). What is successful writing? An investigation into the multiple ways writers can write successful essays. *Written Communication, 31*(2), 184-214.
- Doolan, S. M. (2014). Comparing language use in the writing of developmental generation 1.5, L1, and L2 tertiary students. *Written Communication, 31*(2), 215-247.
- Everaert, P., Opdecam, E., & Maussen, S. (2017). The relationship between motivation, learning approaches, academic performance and time spent. *Accounting Education, 26*(1), 78-107.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication, 31*(1), 21-32.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*, 365-387.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gilbert, J., & Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4-6: A national survey. *Elementary School Journal, 110*(4), 494-518.
- Good, T., & Brophy, J. (2000). *Looking in classrooms* (8th ed.). New York, NY: Longman.
- Graham, S. (2013). *It all starts here: Fixing our national writing crisis from the foundation* [White paper]. Retrieved from https://www.zaner-bloser.com/products/pdfs/C3316_It_All_Starts_Here.pdf
- Graham et al. (2016). *Teaching secondary students to write effectively* (NCEE 2017-4002). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from the NCEE website: https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/wwc_secwrit_summary_053117.pdf
- Grossman, P. (2020). Making the complex work of teaching visible. *Phi Delta Kappan, 101*(6), 8-13.
- Hung, B. P., Van, L.T. (2018). Depicting and outlining as pre-writing strategies: experimental results and learners' opinions. *International Journal of Instruction, 11*(2), 451-464.
- Imbrenda, J. P. (2016). The blackbird whistling or just after? Vygotsky's tool and sign as an analytic for writing. *Written Communication, 33*(1), 68-91.

- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220-245.
- Kirsch, I., De Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries - Results of PISA 2000*. Paris: OECD.
- Krom, R., Van de Gein, J., Van der Hoeven, J., Van der Schoot, F., Verhelst, N., Veldhuijzen, N., & Hemker, B. (2004). *Balans van het schrijfonderwijs op de basisschool. Uitkomsten van de peilingen in 1999: Halverwege en eind basisonderwijs en speciaal basisonderwijs* [Evaluation of writing skills in primary education and special education: Results of the assessments in 1999]. Arnhem, the Netherlands: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling
- Kuhlemeier, H., Van Til, A., Hemker, B., de Klijn, W., & Feenstra, H. (2013). *Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en special basisonderwijs 2* [Second evaluation of writing skills in primary education and special education]. Arnhem, the Netherlands: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.
- Kwak, S. (2017). Approaches reflected in academic writing MOOCs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i3.2845>
- Levin, I., & Aram, D. (2013). Promoting early literacy via practicing invented spelling: A comparison of different mediation routines. *Reading Research Quarterly*, 48(3), 221-236.
- Langan, J. (2013). *College writing skills with readings*. New York, NY: McGraw-Hill Education.
- McCann, T. (2015). *Transforming talk into text: Argument writing, inquiry, and discussion, grades 6-12*. New York, NY: Teachers College Press.
- McCarthy, S. J., & Mkhize, D. (2013). Teachers' orientations towards writing. *Journal of Writing Research*, 5(1), 1-33.
- Nabati, A. (2018). Teaching grammar through social networks and its effect on students' writing accuracy. *Biannual Journal of Applications of Language Studies (JALS)*, 11(1), 125-146.
- National Center for Education Statistics. (2012). *The nation's report card: Writing 2011*. Washington, DC: Institute of Education Sciences, US Department of Education.
- Neumann, A. (2012). DESI - Text production. In M. Torrance, D. Alamargot, M. Castelló, F. Ganier, O. Kruse, A. Mangen, & L. Van Waes (Eds.), *Learning to write effectively: Current trends in European research* (pp. 193–197). Bingley, UK: Emerald.
- Newkirk, T., & Kent, R. (2007). *Teaching the neglected "R": Rethinking writing instruction in secondary classrooms*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Office for Standards in Education [Ofsted]. (2005). *The national literacy and numeracy strategies and the primary curriculum*. London, UK: Office for Standards in Education, Children's Services and Skills.
- Oliver, L. (2019). 'Nothing too major': How poor revision of writing may be an adaptive response to school tasks. *Language and Education*, 33(4), 363-378.
- Rietdijk, S., van Weijen, D., Janssen, T., van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G. (2018). Teaching writing in primary education: Classroom practice, time, teachers' beliefs and skills. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 640-663.
- Sarica, H. Ç., & Usluel, Y. K. (2016). The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills. *Computers & Education*, 94, 298-309.
- Semeraro, C., Coppola, G., Cassibba, R., & Lucangeli, D. (2019). Teaching of cursive writing in the first year of primary school: Effect on reading and writing skills. *PloS One*, 14(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209978>

- Sangeeta, U. T. (2020). Factors influencing adoption of online teaching by school teachers: A study during COVID 19 pandemic. *Journal of Public Affairs*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1002/pa.2503>
- US service of Foreign Affairs. (2020). *FSI's experience with language learning*. Retrieved from <https://www.state.gov/foreign-language-training/>
- Yunus, M., Salehi, H., & Chenzi, C. (2012). Integrating social networking tools into ESL writing classroom: Strengths and weaknesses. *English Language Teaching*, 5(8), 42-48.