

בימתדיון כתיבה אקדמית

ביטאון מכון מופ"ת - תמוז תשע"ב - יולי 2012 ■ גיליון 48



מכון מופ"ת הקים פורטל תוכן חינוכי, המתמחה בתחומי הוראה, פדגוגיה, שיטות הוראה והכשרת מורים בישראל. בפורטל אלפי מקורות מידע איכותיים בחינוך.

מדוע כדאי ללמוד בפורטל מס"ע?

✓ פורטל מס"ע הוא מאגר המידע החינוכי המקיף ביותר בישראל. מאגר זה מבוסס על איסוף, על סינון ועל עיבוד והפצה מתואמים של מקורות מידע חינוכיים ל"אגן ניקוז אחד" אינטגרטיבי.

✓ תוכני הפורטל כוללים חדשות ועדכונים בכל הנוגע לנושאי חינוך והכשרת מורים בארץ ובעולם; מאמרים בנושאי חינוך מתקדמים, כגון רפורמות בחינוך, שיטות הערכה בחינוך, תפיסות פדגוגיות בחינוך, פיתוח תכניות למידה מקוונות ומתוקשבות ועוד.

✓ תוכני הפורטל כוללים גם מאמרים העוסקים ביישומי אינטרנט ותקשוב חינוכי בהוראה ובלמידה.

✓ בפורטל מס"ע מידע רב ערך וחינוכי עבור קהילת אנשי חינוך, מורים, מורי מורים, מרצים באקדמיה, סטודנטים ועוד.

<http://portal.macam.ac.il>



מס"ע
מופ"ת סובב גליל

מכון מופ"ת

בית ספר למחקר ולפיתוח חב"ית
במסגרת גנדי ורענן יזמה במללית



פורטל מס"ע (מופ"ת סובב עולם): מאגר המידע החינוכי האיכותי ביותר בישראל לשירותכם!

לעדכון חודשי, **ללא תשלום**, הקלידו כתובת דוא"ל באתר פורטל מס"ע באינטרנט:
<http://portal.macam.ac.il>

מערכת הביטאון מאחלת לקוראיה חופשת קיץ נעימה

מכון מופ"ת

בית ספר למחקר ולפיתוח חב"ית
במסגרת גנדי ורענן יזמה במללית

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה
האגף להכשרת עובדי הוראה

המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין
The David Yellin Academic College of Education

קול קורא להגשת הצעות



הכנס הבין-לאומי השישי להכשרת מורים
חינוך משנה מציאות

The 6th International Conference on Teacher Education

Changing Reality through Education

المؤتمر العالمي السادس لتأهيل المعلمين التربية لتغيير الواقع

בקיץ תשע"ג, בימים שני עד חמישי, כ"ג-כ"ו בתמוז (1-4 ביולי 2013), יתקיים הכנס הבין-לאומי השישי להכשרת מורים "חינוך משנה מציאות". הכנס ייערך בשיתוף עם משרד החינוך (מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה), המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין ומכון מופ"ת.

אירוע טרום הכנס (ב-1 ביולי 2013) יתקיים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים, שחוגגת 100 שנים להיווסדה. בערב ייערך טקס הפתיחה של הכנס. בימים שלישי ורביעי (2-3 ביולי 2013) יתקיימו הרצאות העוגן ומושבי הדיון השונים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין. ביום חמישי (4 ביולי 2013), בסיום הדיונים, יתקיים מושב נעילה חגיגי במכון מופ"ת בתל-אביב.

רשימה חלקית של מרצים אורחים שיופיעו בכנס:

Prof. Barry Van-Driel	Holland
Prof. Drew Gitomer	USA
Prof. Henry Levin	USA
Prof. Michael Connelly	Canada
Prof. Taisir Subhi-Yamin	Germany

פרופ' מיכל בלר
פרופ' מרים בן-פרץ

מוקדי הכנס וחלוקתם לנושאים:

מוקד 2: חינוך בראי החברה

- מעגלי ההשפעה: חינוך, חברה, כלכלה ומשפט
- חינוך גלוקלי (כלל-עולמי ומקומי)
- "אני נמדד - משמע אני קיים"
- הישגים וערכים בחינוך ובהוראה

מוקד 1: מורים לשם שינוי

- מי הם המורים ומורי המורים?
- חיים מקצועיים מהכשרה ועד פרישה
- חינוך פורץ דרך
- התאמת ההוראה ללומדים
- מחקר ומעשה

בכנס יתקיימו הרצאות מליאה מוזמנות וכן מושבים מקבילים מהסוגים האלה: הרצאות קצרות, שולחנות עגולים, סימפוזיונים, מפגש פוסטרים ופגישה עם מרצים.

אנו מזמינים אתכם להגיש הצעות להשתתפות במושבים השונים. הבהרות והנחיות לכל אחד מסוגי המושבים וכן הנחיות להגשת הצעות ראו באתר האינטרנט של הכנס שכתובתו: kenes13.macam.ac.il

תאריכים חשובים:

1 בספטמבר 2012
30 בנובמבר 2012
1 במרץ 2013

מועד ראשון להגשת הצעות
מועד אחרון להגשת הצעות
קבלת תוצאות שיפוט הצעות

למידע נוסף ניתן ליצור קשר עם מזכירות הכנס:

טל: 03-9727496 | 079: 072-2447270
מייל: macam13@kenes-events.com

מצב הרוח

- 3 אתגרי הכתיבה האקדמית בהכשרה ובפיתוח מורים
פרופ' ברכה אלפרט

היחידות במכון מופ"ת

- 76 בית הספר ללימודי התמחות מקצועית
78 קורסים וסדנאות
86 ימי עיון וכנסים
88 הוצאת הספרים
93 רשות המחקר
94 סביבות הוראה ולמידה מקוונות
100 מרכז המידע
104 הערוץ הבין-לאומי
114 רשמים מכנסים
125 פורום מופ"ת לתקשוב בחינוך ובהוראה
126 פרסומורים

בימת דיון כתיבה אקדמית

- 6 מורי מורים כותבים: הרחבת גבולות הכתיבה האקדמית
ד"ר יהודית שטיימן, ד"ר בתיה אילון, ד"ר אריאלה גדרון
- 11 מסע כומתה לטירון המתחיל בכתיבה
ד"ר מירי שחק
- 14 רטוריקה נרטיבית בכתיבה אקדמית
ד"ר אסיה שרון
- 21 אמור לי מהו טיעון טוב ואגיד לך מהי כתיבה אקדמית טובה
ד"ר אמנון גלסנר
- 25 סוגיות ואתגרים בשיפור כתיבה אקדמית בקרב סטודנטים
ד"ר מרגלית יוסיפון, ד"ר שלומי דורון
- 31 'ללמוד שחייה בהתכתבות': הוראה עוקפת מכשולים של כתיבה אקדמית
ד"ר אליעזר יריב, ד"ר ניצה שוובסקי
- 35 הערת שוליים: דברים שקוראים משם
ד"ר שרון גבע
- 37 לימודי הכתיבה האקדמית במכללת לוינסקי: תמונת מצב
ד"ר ברוריה מרגולין
- 42 כתיבה אקדמית: כיצד?
ד"ר גילה שילה
- 45 לומדים כדי לכתוב - כותבים כדי ללמוד
ד"ר רבקה בלאו, שרית נחשון
- 48 הוראה מפורשת של אוריינות אקדמית לסטודנטים מתחילים - פלטפורמה להפתחות מנטלית, לשונית, חברתית ותרבותית
ציונה שניר
- 55 הדחינות בכתיבה האקדמית - התופעה, מאפייניה והצעת פתרון
חיה גרשוני
- 61 אבחון כבסיס לבניית תכנית לקורס לסטודנטים בנושא כתיבה אקדמית
ד"ר אורית דהן, יעל מלצר, ד"ר נעמי הדס-לידור
- 66 Adopting a multiliteracies pedagogy in an EFL writing course for Arab students
Dr. Ruwaida Abu Rass
- 72 Academic writing in a changing world
Dr. Glenda Sacks
- 75 לקראת בימת דיון | רוח האדם בחינוך

יו"ר המערכת ועורכת ראשית: ד"ר מיכל גולן
ריכוז ועריכה: עדי רופא
אחראית עריכה גרפית: בלה טאובר
עריכת לשון: עדי רופא
עיצוב גרפי: בלה טאובר, אורית לידרמן
עיצוב השער: אורית לידרמן
תצלום השער: אימג'בנק/Thinkstock
אחראי אתר: יואב ריבלין
דפוס: אופסט טל בע"מ
חברות המערכת: ד"ר מיכל גולן,
ד"ר פנינה כץ, סיגל קרני, עדי רופא,
בלה טאובר, חני שושנר
פרסום ומודעות:
סיגל קרני, 03-6901489
sigal_ka@macam.ac.il
חני שושנר, 03-6901441
hannis@macam.ac.il
כתובת המערכת:
מכון מופ"ת, שושנה פרסיץ 15, קריית החינוך,
תל אביב טל': 03-6901492
דואר אלקטרוני: bitaon@macam.ac.il
אתר מכון מופ"ת:
http://www.mofet.macam.ac.il
© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת

אלא קוראיון שלום רב,

שנת הלימודים תמה בכל הנוגע להיבטיה הפורמליים, וכולנו עסוקים בסגירת קצותיה כשחום ולחות הקיץ כבר נותנים בנו את אותותיהם...

סביבנו מתחיל שוב הסער את המייתו, ולצד ההזדהות עם מחאת הצעירים, אין להסכים עם הגלישה לאלימות ולוונדליזם מכל צד וסוג שהוא. אנו תקווה שהמחאה תבוא לידי ביטוי מכובד ומכבד ותשיג את מטרותיה החשובות.

נעקוב בעניין רב אחר צאתה לדרך של הרפורמה בגיל הרך. חלקנו החשוב בהכשרת המחנכים יהא בכך שנעשה ככל יכולתנו שהיא לא תתמצה בתוספת מבנים ומסגרות אלא תהווה הזדמנות שתנוצל בעיקר לבחינת תכנים ומהויות, כמו גם לביסוס ההכרה בצורך לרכישת מומחיות ספציפית לשלב התפתחות זה.

בימת הדיון עוסקת הפעם בפניה השונים של הכתיבה האקדמית; מוצגות בה זוויות שונות של הנושא ושל הנגזר ממנו ונקשר אליו. לסוגיית השפה והשימוש המושכל בה יש מקום מרכזי ביותר בהכשרה להוראה ובהוראת המקצוע בפרט, שהרי יש בה עניין מיוחד בשני היבטים - הן היכולת לבטא רעיונות (כתיבה עיונית) והן הצורך לבטא רגשות והלכי נפש (כתיבה נרטיבית ואישית). התכנית החדשה ללימודי כתיבה, שבית הספר להתמחות מקצועית מציע לשנת תשע"ג, תשלב בתכניה את שני ההיבטים הללו. על הגישה שבבסיס התכנית תוכלו ללמוד מדבריה של העומדת בראשה, הסופרת מירי רוזובסקי.

היחידה לקורסים ולסדנאות מציעה שלל השתלמויות לקיץ ולסמסטר א' של שנת הלימודים הבאה עלינו לטובה. תוכלו להתוודע ליבול המבורך ביותר של ספרים, פרי עטם של חוקרים וכותבים מהמכללות, שיצאו לאור לאחרונה, ולקרוא דיווחים על פעילויות המתקיימות במכון ובמכללות. כל הספרים כולם הם בנינו היקרים והטובים, אולם אי-אפשר לנו שלא לשגר מכאן ברכה מיוחדת לרגל צאתו לאור של הספר "הבניית זהות מקצועית - תהליכי הכשרה ופיתוח של מורים בישראל". ספר זה כולל מגוון מאמרים שכתבו אנשי רשת המחקר הראשונה שקמה במכון מופ"ת וחקרה במסגרת רשות המחקר, והוא למעשה סיכום עבודתה

הענפה. תודות והערכה לחלוצים שסללו דרך לעבודתן של קהילות חוקרים נוספות, למובילות הרשת ולעורכות הספר, פרופ' לאה קוזמינסקי וד"ר רמה קלזר, וכמובן לצוות הוצאת הספרים שליווה בנאמנות ובמקצועיות את כל תהליכי הכתיבה - אשרי כולנו שהתברכנו.

בימת הדיון הבאה תוקדש לשאלות שעניינן המהות והליבה של מעשה החינוך. ספר חשוב בנושא זה יצא לאחרונה בהוצאת הספרים של מכון מופ"ת, ואין ספק שהנושאים המועלים ונידונים בו ראויים לשיח רחב - אתם מוזמנים לקחת בו חלק.

אני מאחלת לכולנו שהקיץ יביא בכנפיו מסעות טובים אל מחוזות ניוחים וטובים בתוכנו ומחוצה לנו.

ד"ר מיכל גולן

ראש מכון מופ"ת

תמונת השער: אמילינג/Thinkstock



אתגרי הכתיבה האקדמית

בהכשרה ובפיתוח מורים



פרופ' ברכה אלפרט, המכללה האקדמית בית ברל

כתיבה אקדמית היא אמצעי מרכזי ללימוד, לעיבוד, להפקה ולהפצה של ידע ושל רעיונות במסגרות אקדמיות. היא כתיבה המתקיימת ומעוצבת לאור מסורות, כללים ומוסכמות שהתפתחו והתקבלו על ידי אנשי אקדמיה לאורך שנים רבות. עם זאת, אין חולק על תפקידה החשוב של הכתיבה האקדמית בקידום תפיסות ביקורתיות, המבקשות לשנות מציאות, בעידוד ליצירתיות ולגילוי ובטיפוח חשיבה מקורית. הכתיבה האקדמית בימינו פועלת בתוך הקשר מורכב ומאתגר. הטכנולוגיה ואמצעי התקשורת המקוונים תורמים לשוויון ולדמוקרטיזציה באפשרויות לבטא בטקסטים כתובים מחשבות, רגשות וידע, ולשתף בהם את כולי עלמא. כולנו כותבים, והרבה ברשת: מעירים ומסמנים, מצייצים, מסמסים, מטפחים בלוגים, פותחים קבוצות ושולחים הודעות ומסרים, מתכתבים

האתגר של הכתיבה האקדמית הוא כפול: להתמודד עם עולם כתיבה פרוץ, שיצרו הטכנולוגיה ואמצעי התקשורת, ושנוצרים בו ללא הרף מושגים, נורמות ואמצעי שיח ייחודיים; וכן, ללמד סטודנטים לכתוב לפי כללים ועם זאת לקדם אצלם, באמצעות הכתיבה, חשיבה ויצירה פורצות דרך.

בפורומים מתוקשבים וכדומה. הרשת היא עולם תוסס של כתיבה, אך גם עולם פרוץ: אין כמעט מגבלות על שימוש בשפה ובסגנון, על תבניות של כתיבה ועל התכנים עצמם. כמעט הכול מותר, ואף נוצרים חדשות לבקרים מושגים, נורמות ואמצעי שיח ייחודיים.

האתגר של הכתיבה האקדמית הוא אפוא כפול. ככזאת שבאה ממסורת ומוסכמות, היא מתמודדת עם השלכות ההקשר הזה על הבאים בשערי האקדמיה: כתיבה שיכולה להיות תזזיתית ולא מאורגנת, הישענות על מקורות ידע שלא ברור מקורם, ומתן משקל דומה לטקסטים שפורסמו ללא סינון כמו לטקסטים שעברו בקרה ושיפוט. אולם, האתגר הנוסף והקשה יותר, כך

נראה, הוא ללמד סטודנטים לכתוב לפי כללים, לטעון טיעונים באופן בהיר, שיטתי ומבוסס, להציג ממצאי מחקרים בצורה מהימנה ואמינה ועם זאת לקדם אצלם, באמצעות הכתיבה, חשיבה ויצירה פורצות דרך ובעלות תרומה להלכה ולמעשה.

ריצ'רדסון וסנט פייר (Richardson & St. Pierre, 2005) רואות בכתיבה דרך של חקירה, תהליך דינמי ויצירתי שיש לתת לו לצמוח ולהתפתח כדי לאפשר לחקירה להימשך. בדלי (Badley, 2009) רואה בכתיבה ידע בהתהוות, הנבנה ונודון בין בני אדם באמצעות הטקסטים. כתיבה עיונית-הגותית יכולה להיות פואטית, כמו יצירתו המופלאה של הפילוסוף מרטין בובר "אני ואתה" העוסקת בזיקה ובדיאלוג [מי שאומר 'אתה', אין משהו שמשמש עצם לנגדו. שכן כל מקום שנתת משהו, נתת משהו כנגדו.... מי שאומר 'אתה'

אין בידו משהו, אין בידו כלום. אבל שריו הוא ועומד בזיקה." (בובר, 1973, 4). כתיבה המדווחת על מחקרים יכולה להציג ממצאים חדשניים ומקוריים בדרך שהיא לא רק שיטתית וברורה, אלא גם מעוררת להמשך חקירה ובחינה. הכתיבה היא תהליך רפלקסיבי ומדיטטיבי, המעורר חשיבה וגם מארגן אותה. הטקסטים לאחר שנכתבו מהווים חומר פעיל המעורר לתגובה, ובמנותק ממנו הם נבראים וחוזרים ונבראים במחשבותיהם ובדמיונם של קוראים הממציאים מחדש בכל קריאה רבדים שונים של משמעויות (שלסקי ואלפרט, 2007). בתחום המחקר האיכותני התפתחו בעשורים האחרונים צורות כתיבה מגוונות

(אלפרט, 2011), וניתן למצוא אותן על פני רצף שבקצהו האחד עבודות הנוטות לרשמי, לרציונלי ולריאליסטי, ובקצהו האחר כאלה הדומות יותר לטקסטים אמנותיים, רגשיים ואסתטיים. התוצר הכתוב של מחקר איכותני, כמו טקסטים אחרים של כותבים אקדמיים, הוא יצירה רפלקסיבית, מורכבת ודחוסה, המייצגת את דימויי החוקר, הבנותיו ופרשנותו את העולם והתופעות שהוא חקר (Denzin & Lincoln, 2005).

כיצד נתמודד, אם כן, עם האתגר הכפול של כתיבה אקדמית לפי מסורת ומוסכמות כשמצד אחד סביבה והקשר פרוצים, ומצד אחר מצוי התפקיד החשוב של הכתיבה כמקדמת יצירתיות וחדשנות בידע ובחשיבה?

ראשית, ברצוני לדמות כתיבה משובחת ואיכותית להוראה טובה, דימוי שלדעתי הולם מוסדות אקדמיים שהכשרת מורים היא עיסוקם המרכזי, ויכול לכוון את הכתיבה האקדמית. סטודנטים רבים מתקשים בכתיבה: הם מתקשים לעבד ידע ממקורות אקדמיים ולמזג ביניהם לשם הפקת תובנות ומסקנות. הם כותבים עם שיבושים בניסוח, בתחביר ובעריכה, ויש להם ספקות לגבי הלגיטימציה להביע רעיונות (שמעתי לא אחת סטודנטים שואלים: "מה, מותר לי להביע את דעתי בעבודה?"). גם המבנה והרצף של הצגת ידע ורעיונות דורשים הבהרה וחזוק. מורה טוב, בין שאר יכולותיו, מעבד ידע להוראה ("ידע תוכן פדגוגי"), מסביר היטב בעיות וסוגיות ומתנסח בכתב ובעל-פה תוך כדי שימוש תקין ועשיר בשפה. מורה טוב מבנה את ההוראה באופן

מסודר ומאורגן ומשתמש באמצעי הוראה מגוונים כדי לאפשר הבניה משותפת של ידע עם התלמידים, לאתגרם ולעודדם לחשיבה ולרעיונות ובעיקר כדי ליצור התאמה בין ההוראה לבין הלמידה. כל אלה מתבקשים גם בכתיבה: עיבוד ומיזוג ידע, שפה תקינה ועשירה, הפקת תובנות והבעת דעות, הצגה בהירה ומאורגת ושימוש באמצעים מעוררי עניין.

שנית, ברצוני לטעון כי האתגר הכפול של הכתיבה האקדמית אינו יכול להיות אך ורק באחריותם הבלעדית של מורים המלמדים "אוריינות אקדמית" או של מורי הלשון. כתיבה היא מענייניו של כל מרצה באקדמיה ולא רק בחלק ההערכה המסכמת

האתגר הכפול של הכתיבה האקדמית אינו יכול להיות אך ורק באחריותם הבלעדית של מורים המלמדים "אוריינות אקדמית" או של מורי הלשון. כתיבה היא מענייניו של כל מרצה באקדמיה ולא רק בחלק ההערכה המסכמת של עבודות סיום קורס, עבודות סמינריות או תזות, אלא גם בתהליך הלמידה של הקורס.

של עבודות סיום קורס, עבודות סמינריוניות או תזות, אלא גם בתהליך הלמידה של הקורס. רצוי להפנות את תשומת לב הסטודנטים, בצד העיסוק בתכנים, גם לאופן שבו המאמרים והטקסטים שהם קוראים, מנתחים ודנים בהם - כתובים. יש לאפשר טיט ותיקון של כתיבת טקסטים בכל תחומי הדעת, ובייחוד במדעי החברה והרוח, כך שהסטודנטים ילמדו כתיבה לרוחב הקוריקולום ובכל מקצועות הלימוד (Bazerman et al., 2005). כל מורה מכיר סטודנטים בעלי כישורים גבוהים בכתיבה, אולם לא מעטים הם אלה - נבונים, חושבים ומקוריים ככל שיהיו, הזקוקים לתמיכה ולסיוע בתחום זה. אם אלה ינתנו להם הנדיבות, הם יוכלו לבטא עצמם ולתרום לקידום ידע ורעיונות בצורה ראויה. קידום כתיבה אקדמית - הן בהיבט המסורתי שלה והן בהיבט היצירתי ומטפח החשיבה - בקרב מורים שבבוא היום יטפחו גם את תלמידיהם הצעירים - הוא עניין חינוכי ותרבותי שחשוב לחפש דרכים להתמודד עמו.

מקורות

אלפרט, ב' (2011). ממחקר איכותני לכתיבה איכותית: עניין, חקירה ויצירה. שבילי מחקר, 17, 144-150.
בובר, מ"מ (1973). בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה. ירושלים: מוסד ביאליק.
שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט. תל-אביב: מכון מופ"ת.
Badley, G. (2009). Academic writing: Contested knowledge in the making? *Quality Assurance in Education*, 17(2), 104-117.
Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Indiana: Parlor Press.
Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). (Eds.). *Handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
Richardson, L. & St. Pierre, E. A. (2005). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3rd ed.). (pp. 959-978). Thousand Oaks, CA: Sage.



בימתדיון כתיבה אקדמית

מורי מורים כותבים: הרחבת גבולות הכתיבה האקדמית

ד"ר יהודית שטיימן, ד"ר בתיה אילון, ד"ר אריאלה גדרון | הוצאת הספרים, מכון מופ"ת

אני צריך לכתוב כדי לגלות מה אני עושה. כמו כן אינני יודע מה אני חושב עד שאני אומר זאת ואז אני צריך לומר זאת שוב. (Flannery O'Connor in Giroux, 1985, p. ix, Preface)

כתיבת ספר אקדמי היא מסע ארוך המצריך התגייסות, התמודדות עם לא מעט קשיים והתמדה, וראשיתו בחלום, במוטיבציה רבה. משיחות עם מורי מורים כותבים עולה שהמוטיבציה העיקרית שלהם לכתיבה היא הרצון להיות לחלק מיוצרי הידע בתחומי המומחיות שלהם בכך שהידע האישי שלהם (תאורטי ופרקטי) הופך לידע ציבורי, נגיש לכול. תרומתם, להרגשתם, יכולה להיות גביש ובניסוח מחדש של ידע תאורטי, בהעשרת מדף הספרים בעברית בתחומי תוכן שבהם רוב הספרות התאורטית או כולה היא באנגלית, וביצירת קשר בין התאוריה לבין הפרקטיקה. מוטיבציה נוספת, בולטת בשנים האחרונות, מהווה העובדה שפרסום ספר הוא תנאי לקידום בסולם הדרגות האקדמי - בעיקר בדרגות הגבוהות. בתהליך המורכב והלא פשוט הזה של כתיבת ספר יכולים מורי המורים לקבל סיוע מהוצאת הספרים של מכון מופ"ת, שבא לידי ביטוי בייעוץ ובליוי של העורכות האקדמיות של ההוצאה, במענק בשעות לכותבים ובאחריות לכל תהליך ההוצאה לאור. מדי שנה יוצאים לאור בהוצאה בין 15-20 ספרים, פרי עטם של מורי מורים. במקביל לעבודת המערכת, שיעדה המרכזי הוא הוצאת ספריהם של מורי המורים לאור, עורכות בשנים האחרונות, העורכות האקדמיות של ההוצאה, סדרת מחקרים שמטרתם ללמוד על

ממצאי מחקר, שערכו כותבות מאמר זה, מלמדים כי בעיני מחברים, הכתיבה היא תהליך של עיצוב מחדש של הידע המקצועי שלהם. ביטויי התהליך הם הרחבת הגבולות, העמקה וגיבוש תובנות חדשות בכל אחד ממרכיבי הידע המקצועי: החווייתי-התנסותי, התאורטי והמעשי.

היבטים שונים של תהליך הכתיבה במסגרת הוצאת הספרים ועל תרומתו של תהליך זה להתפתחותם המקצועית של המחברים. במחקר האחרון, שתוצאותיו יפורסמו בקובץ מאמרים באנגלית שייצא לאור בשנה הבאה (Shteiman, Gidron & Eilon, in press), התמקדנו בתרומת הכתיבה לידע של מורי המורים הכותבים. לשם כך ראינו עשרה מחברים שספריהם יצאו לאור וניתחנו את פרקי המבוא בספרים הללו. הבחירה דווקא במבוא של הספר לניתוח נבעה מהעובדה שבדרך כלל בחלק הזה מציגים הכותבים את הרקע המקצועי-אישי שלהם, את מטרותיהם וכן פרטים אחרים הרלוונטיים לנושא הספר. ממצאי המחקר מלמדים כי בעיני המחברים, הכתיבה היא תהליך של עיצוב מחדש (reframing) של הידע המקצועי שלהם. ביטויי התהליך הם הרחבת הגבולות, העמקה וגיבוש תובנות חדשות בכל אחד ממרכיבי הידע המקצועי: החווייתי-התנסותי, התאורטי והמעשי (על מרכיבי הידע, ראו בהרחבה Heron & Reason, 1997).

במאמר זה נתמקד בחלק אחד של הממצאים במחקרנו: התפתחות הידע הקשור לכתיבה עצמה. בתיאור הממצאים ובפרשנותם הסתייענו במאמרו של בדלי (Badley, 2009)¹ על כתיבה אקדמית, שאפשר לנו לבחון את כתיבת מורי המורים בפרספקטיבה רחבה יותר. הכרת תפיסתו של בדלי את מקומה ואת תפקידה של הכתיבה האקדמית יכולה, לדעתנו, לתרום תרומה משמעותית לכל העוסקים בהדרכה או בהוראה של כתיבה אקדמית וכן עבור העוסקים בה בעצמם. מסיבה זו בחרנו להביא כאן את דבריו בהרחבה.

בדלי מבקש להעמיד מודל חלופי לכתיבה אקדמית הכוללת צורות שונות של תוצרי חקר של אקדמאים הפועלים בהקשר אוניברסיטאי, שהוא בדרך כלל שמרני. המודל החלופי שהוא מציע מציב במרכז לא העברת ידע כמקובל, אלא עירור ספקות והעמדת שאלות מעניינות חדשות כמרכיבי מפתח בתפקידו של האקדמאי וכמאפיינים חשובים בכתיבה אקדמית. לפי תפיסה זו, כתיבה אקדמית טובה היא ידע קורא תיגר בהתהוות (contested knowledge in the making). לכתיבה כזו דרושים: שיתוף עמיתים וקוראים במטרות המחקר והכתיבה; קריאת עבודות של אחרים וניתוחן כדי ללמוד מנקודות המבט של כותביהן; וסיכום טנטטיבי של הכתיבה תוך כדי הצגת רעיונות למחקר נוסף. בניגוד לכתיבה אקדמית מסובכת,

דחוסה ומעורפלת, מציע בדלי יצירת טקסטים בסגנון נגיש לקהל משכילים רחב, כלומר, מעבר מהבלטת "סגנון הכותב" לדגש על "סגנון הקורא". כתיבה אקדמית לתפיסתו היא הבניה חברתית, כאשר הכותבים חוקרים את הפרקטיקות של הקהילה המקצועית שלהם ומבססים את זהויותיהם באמצעות חברות בקהילת שיח. כך הכתיבה הופכת לדיאלוגית, פתוחה, שואלת, מטילה ספק, "סוקרטית".

מאפיין נוסף של הכתיבה האקדמית, לתפיסתו של בדלי, הוא היותה רפלקטיבית. בעקבות הגדרת דיואי את החשיבה הרפלקטיבית (Dewey, 1991, 1-12), כתיבה רפלקטיבית יכולה להיות מוגדרת כניסוח וכניסוח מחדש של טענות לידע חדש, המבוסס על רעיונות מקושרים ועל נימוקים מוצקים. כתיבה רפלקטיבית יוצאת ממצב של ספק, היסוס, מבוכה, בעיה או שאלה. אחר כך היא הופכת לפעולה של חקר, של ניסיון ליישב את חוסר הבהירות ההתחלתי באמצעות תשובות טנטטיביות, שיש להן תרומה אפשרית להמשך הדיון. כתיבה אקדמית אינה צריכה להימנע מנקיטת עמדה ומלקיחת צד, אדרבה. בדלי מדגיש כי כל כתיבה היא כתיבה מוטה, גם אם היא מצהירה על עצמה שהיא "אובייקטיבית". לכן, דווקא כתיבה סובייקטיבית במודע עדיפה משום שהיא מזמינה יותר ביקורת של הקוראים.

כתיבה הופכת למשמעותית אם אפשר להראות שהיא סייעה בעיצובו של ויכוח ציבורי, בהרחבת ההבנה ובפתיחת תחומי מחקר חדשים. היא לא תהיה משמעותית אם הכותבים מציגים עצמם כיודעי כול, סמכותיים או בעלי הבנה טובה יותר מקוראיהם. יש חשיבות רבה לכך שהעמיתים בקהילת השיח יראו בכתיבה כתורמת ולו מעט לדיון על סוגיות חינוכיות חשובות. אם הכותב מצליח להעמיק את ההבנה ולהציע שאלות חדשות לבחינה, הוא תורם ליצירת ידע חדש. כתיבה אינה רק סיכום של רעיונות אלא יצירת רעיונות וידע. לכן, על הכותבים להיות ביקורתיים כלפי עצמם (רפלקטיביים), לבקש דעות של "חבר ביקורתי" ולזהות מגבלות בעבודתם.

בממצאי מחקרנו עלו שתי סוגיות המתקשרות לתפיסת הכתיבה כ"ידע קורא תיגר בהתהוות", כפי שהיא מתוארת על ידי בדלי: (א) המתח שבין כתיבה אקדמית "אובייקטיבית" מסורתית לבין כתיבה סובייקטיבית, המעידה לבטא ניסיון ועמדה אישיים; (ב) ההתייחסות לקהל הקוראים. שתי הסוגיות קשורות זו לזו, שכן כתיבה "סובייקטיבית" ממילא מתחשבת יותר בקהל הקוראים.

הדילמה בין כתיבה בסגנון אקדמי, שאמור לעמוד בקריטריונים נורמטיביים (כמו מקוריות, משמעותיות, תוקף), לכתיבה בסגנון אישי, באה לידי ביטוי מפורש בדבריהם של שמונה מבין עשרת

1 פרופ' גרהם בדלי הוא פרופסור אמריטוס להתפתחות אקדמית ביחידת התמיכה במחקר באוניברסיטת אנגליה רסקין באנגליה. הוא חוקר ומנהל סדנאות בכתיבה לסטודנטים לתארים גבוהים ולעמיתים אקדמאים.



המחברים שהשתתפו במחקר. בהיותם חברי סגל במכללות להכשרת מורים, ספריהם של המחברים אמורים לענות על אמות המידה המקובלות לצורך הכרה פורמלית וקידום אקדמי. עם זאת, מכיוון שמרבית הספרים מבוססים על ניסיון מקצועי אישי, יש למחברים רצון וצורך להביא גם את עצמם ואת הזהות האישית והמקצועית שלהם אל תוך הכתיבה באמצעות סגנון כתיבה אישי יותר. לא פעם מתקשים המחברים לעשות זאת, מכיוון שנורמות הכתיבה "האובייקטיבית" מושרשות עמוק בתפיסתם את הכתיבה האקדמית. דבריו של אחד הכותבים (שכתב בשיתוף עם עמיתים) מעידים על דילמה זו כעל סיפור שאינו נגמר:

"מה שהוביל אותנו זה הרצון לבטא את הקול האישי שלנו, כי חשבנו שזה סיפור אמיתי אותנטי... עלו כל מיני שאלות, מה פתאום אנחנו מעיזים לכתוב סיפורים... ואז הסכמנו שאנו לא נבהלים מזה שזה לא נראה אקדמי או לא לפי החוקים של כתיבה נרטיבית... התחושה הייתה שנוצר משהו חדש. הכותבים הם אנשי אקדמיה שכותבים במימון ובעידוד של מכון מופ"ת, וזה הביא לתחושת מחויבות מסוימת שאולי החלישה קצת את היכולת לפרוץ לספר עוד יותר אחר". [מ', ריאיון]

היו כאלו שמצאו פתרון לדילמה בכך שבחרו להשתמש בסגנון אישי רק במבוא של הספר, בעוד שבספר כולו הכתיבה הייתה בסגנון אקדמי מסורתי.

"כשהחלטתי... שאני אכתוב את המבוא כמו איזה סיפור ביוגרפי אישי קצת, מאוד נרגעתי". [ל', ריאיון]

מחברת נוספת, שאף היא מיקמה את הסגנון האישי יותר במבוא, מתארת את ההתלבטות שלה לגבי הלגיטימיות של עצם השמעת קול אישי:

"זה היה לי נורא חשוב, כי זה שלי. אבל באישיות שלי נורא קשה לי להכניס משהו שהוא שלי... אני כותבת מה שקראתי... את מי זה אמור לעניין מה שאני חושבת?" [ו', ריאיון]

לעומתה מתארת מחברת אחרת את תחושת השחרור שהיא חשה לאחר שקיבלה מהקוראת החיצונית המומחית "לגיטימציה" ועידוד להביע דעה אישית:

"זה היה משהו שבאמת שחרר במובן הזה שיכולתי לבוא ולהגיד שיש לי דעה מסוימת... אני לא צריכה לפחד ולא צריכה להשביע את רצונו של אף אחד. אני באמת יכולה להגיד מה שאני חושבת וללא הזהירות האקדמית עד הסוף". [י', ריאיון]

אצל רוב המחברים במחקרנו, ההתמודדות הייתה סביב קבלת לגיטימציה "לכתיבה אישית" במסגרת כתיבה תאורטית. אולם היה גם מהלך הפוך - שתחילתו בכתיבה אישית והמשכו בהוספת כתיבה תאורטית. היו אלה שתי מחברות שכתבו במשותף ספר שנקודת המוצא שלו הייתה הביוגרפיה האישית שלהן. הבלטת ההיבט התאורטי בספר אפשרה להן במקרה זה להדגיש את מקצועיותן:

"הספר הזה נכתב כשיחה בין שתי כותבות... אבל הוא היה משהו מאוד אישי... וברגע שביקשתי שהספר הזה יהיה במכון מופ"ת, אז התלוו משמעויות שהוא צריך להפוך לספר אקדמי... היינו צריכות ליצור את החלק התאורטי... לחפש חומר תאורטי שיוכיח את מה שאנחנו חוות - בתוך הספרות". [ר', ריאיון]

הבחירה לכתוב ספר שמנתח טקסט רק מנקודת ראות אישית (ולא על בסיס מקורות ביבליוגרפיים), הייתה קלה יותר אצל מחבר שמזהה את עצמו קודם כול כאמן המלמד במוסד אקדמי, ולא דווקא כאיש אקדמיה מובהק:

"גיליתי שבעצם אני מעדיף לכתוב ספר אישי מאשר ספר מדעי אובייקטיבי... הרגשתי שאני לא מחויב לכללי הכתיבה האקדמית אלא אני מחויב להעמקת התובנה האישית שלי והרגשתי שלי זה נכון". [ט', ריאיון]

למרות נקודת המוצא האישית, הספר עבר, כמו כל ספר שיוצא בהוצאת מכון מופ"ת, קריאה של שני קוראים מומחים אקדמאים ועמד בקריטריונים המקובלים בהוצאה.

סגנון כתיבה אישי תופס תאוצה בקרב מורי המורים במקביל להתרחבות בעיסוק במחקר נרטיבי ובמחקר עצמי. הבחירה לשלב קול אישי מהווה צעד של קריאת תיגר על מוסכמות הכתיבה האקדמית המסורתית. בחירה זו משקפת את ביטחונם של המחברים בערכן של טענותיהם לידע ופותחת אותן לביקורת. חשיבה על הקוראים ואפילו פנייה אליהם באמצעות הטקסט הופכת אותם לסוג של דיאלוג או שיח פתוח עמם. פנייה כזו מחייבת את הכותבים להביא בחשבון את הציפיות, את תחומי העניין, את הצרכים ואת הידע של קהל הקוראים שהם כותבים לו, כדברי אחת המחברות:

"חשוב לי גם לחשוב כל הזמן על הקורא... אני הרגשתי כשומר, לשים לב למי אנחנו כותבות... לצרכים שלהם, להסברים שחשוב לתת". [ל', ריאיון]

הכתיבה, על פי גישה זו, היא תהליך חברתי של אינטראקציה, שבמהלכו נבנית המשמעות על ידי הכותבים והקוראים גם יחד (Sarig, 1996). היא אינה באה ממקום סמכות. כתיבה

כזו דוחה את השיח של 'הידוע' והופכת לשיחה מתמשכת של לומדים שואלים. הוא פותחת בפני הקורא דלתות להתדיין עם טענות הידע, או בלשונו של בדלי - היא תהליך ההופך את הידע בספר לידע בהתהוות, כפי שאומר במפורש אחד מהמחברים:

"אני מפציר בקוראי לא לקבל את הפרשנות המוצעת כאן כאחת שאין בלתה, אלא לראות בה נקודת מוצא לדיון". (ט', מבוא)

סגנון כתיבה כזה מתייחס לכתיבה אקדמית טובה כאל "תהליך המאפשר חשיבה רפלקטיבית על העשייה המקצועית שלנו ושל אחרים, במאמץ להעלות הצעות בעלות תועלת לשינוי ולצמיחה כחלק משיחה בתהליך" (Badley, 2009, p. 107), כדברי אחד המחברים:

"[זהו] מסע שבו אני מרגיש שאני רוצה לשתף ברעיונות, לשתף במחשבות". (מ', ריאיון)

חלק מהמחברים פונים לקוראים ישירות במבוא לספרם ומשתפים אותם בחששותיהם ובציפיותיהם באשר לאופן שבו הם יקבלו את כתיבתם הרפלקטיבית: "עם הזמן החלה ההבנה שכל מה שנכתב יצא החוצה. הבנה זו פתחה מעגל חדש של חששות וקשיים: איך הספר ישפיע עליכם? איך הוא יהדהד בתוכם, אם בכלל? מה החשיפה שלנו תעשה לכם? ... אנו תקווה שגם אתם תחשבו אחרת לאחר קריאת הספר: מודעים יותר, מחוזקים יותר... ובעיקר מקבלים יותר ואפילו שמחים עם הדפוסים הייחודיים שלכם ושל הסובבים אתכם". (ו', מבוא)

מחברת אחרת משתפת את קוראיה בדילמות שליוו את תהליך הכתיבה:

"כניסה לתהליך חייבה התמודדות עם שאלות פשוטות לכאורה ועם שאלות מורכבות ביותר, כמו: מה יש לנו להגיד? במה אנחנו מחדשים? או איך מתארים חוויה חדשה בשפה שנשמעת מוכרת וידועה?" (ד', מבוא)

הממצאים שלנו מראים שקבוצה זו של כותבים הרחיבה את משמעות הכתיבה האקדמית בכך שאימצה כתיבה רפלקטיבית וביקורתית. היא הכירה בסגנון הכתיבה האישי חלק לגיטימי ממאפייני הכתיבה האקדמית והמקצועית של מורי מורים. אבל מה בכל זאת הופך כתיבה "סובייקטיבית" לאפשרית ומתקבלת בקהילה המדעית? בדלי מדגיש, שגם אם הכתיבה אינה אובייקטיבית ודקדקנית - אפיונים שהפוזיטיביסטים סבורים כי הם הכרחיים - עליה להיות סובייקטיבית, קפדנית

ולענות לקריטריונים כמו: דייקנות, איזון, הגינות, מלאות, יושר ורגישות.

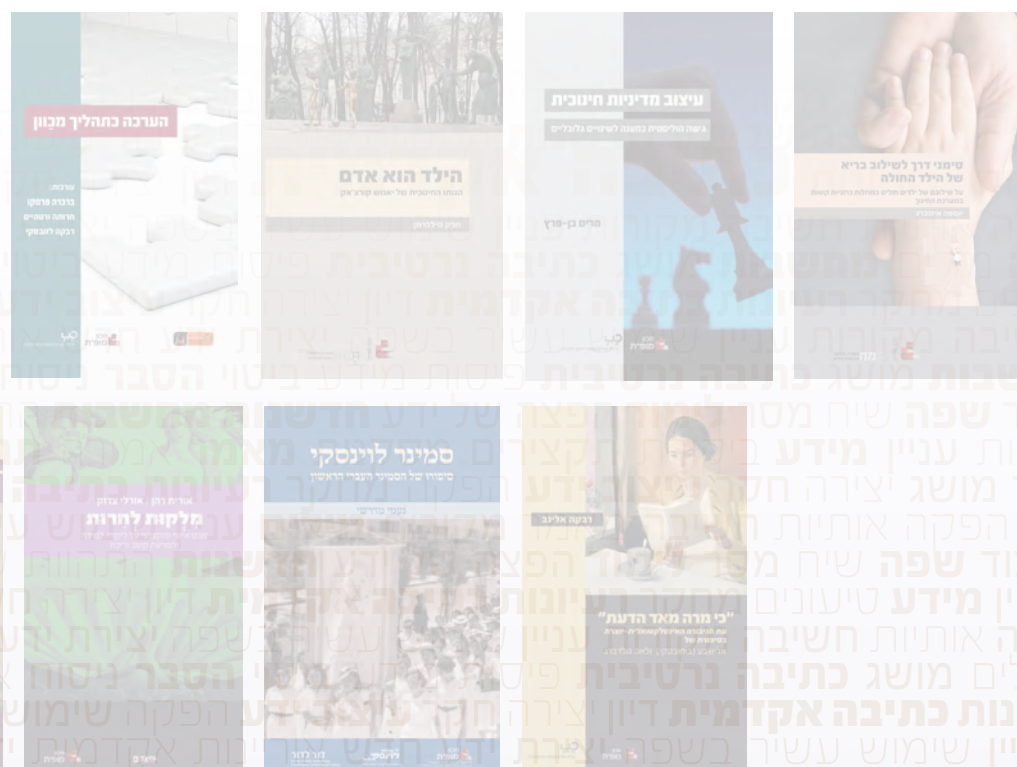
ואכן בשאיפה לעמוד בקריטריונים כאלה ודומיהם, תהליך הכתיבה זימן למחברים שלנו לא מעט התמודדויות. החל בצורך לוותר ("בספר צריכים להצטמצם יותר, צריכים להיות נגישים יותר... כל הזמן לומדים לוותר....." (ו', ריאיון)); דרך הצורך להעמיק ("הטייטה הראשונה הייתה רזה, בערך מאמר מורחב... ולמדתי להרחיב [לספר]" (ל', ריאיון)); וכלה בצורך לארגן את כל החומרים לשלם קוהרנטי (...) [הצורך] "לארגן את כל החומר הזה העצום, שהוא יהיה, לא רק רלוונטי, אלא מדויק..." (ע', ריאיון)). התוצאה הסופית היא - "אני עכשיו ככותבת אחרת,

אני כותבת יותר טובה, יותר משוחררת". (ל', ריאיון) המתח שבין הרצון לכתוב כתיבה אקדמית מקובלת לבין הצורך לחבר את הידע גם לעולמות ההתנסות האישיים ומקצועיים, עולה אפוא בבירור מדבריהם של מורי המורים הכותבים. מתח זה מוכר בספרות גם בפרקטיקות אחרות. מייקל וייט (White, 1997, 11-18), בספרו על נרטיבים של חיי מטפלים, טוען שתהליך החניכה של אנשי מקצוע לתרבות של דיסציפלינה מקצועית (פסיכותרפיה, במקרה שלו) ראוי שיכלול פנייה לתהליכים שבהם חל מהפך במה שנחשב ידע לגיטימי ובמה שנחשבת חברות ראויה ב'מועדון החברים' של החיים המקצועיים. בתהליך הפורמליזציה של ידע, האנשים הופכים ל'יודעים באופן שונה'. את מקום הידע האישי, שהוא במהותו צנוע בהצהרותיו (מקומי, ספציפי וקרוב לחוויה עצמה), תופס סוג של ידע שאין צניעות בהצהרותיו (גלובלי, אוניברסלי ומרוחק מן הניסיון האישי). תיאור עשיר של חיים, על ריבוי הסיפורים שבהם, מפנה מקום לתיאורים שטוחים, מונוגרפיים, תיאוריים, המייצרים מסקנות 'דלות'. אבל ברשתות היוצרות את ההקשרים החברתיים של חיי האדם ובזרימה השוטפת של חיי היום-יום יש זירות רבות, מלבד הזירה המקצועית, שבהן האדם יכול לבטא את הידע שלו או להציגו בפני קהל. אם ניתן לדמות את חיי האדם כ'מועדון חברים', אנשים אלה, המשתתפים פחות או יותר בקביעות בזירות המאמתות ידע אישי, יהיו החברים המועדפים במועדון זה. יתרה מכך, השתתפות בזירות אלה משיגה יותר משמשיג אימות הידע האישי של האדם. באמצעות אנשים יכולים להציג תיאורים מלאים או עשירים יותר של הידע שלהם ושל זהותם האישית. אנחנו בהוצאת הספרים של מכון מופ"ת רואות בצורך האינטואיטיבי של מורי מורים לתאר תיאורים עשירים ומלאים של הידע שלהם, כפי שעלה במחקר שתואר, כצורך ראוי להקשבה, להוקרה ולהכרה מקצועית אקדמית. ■



מקורות

- F. J. R. C. Dochy (Eds.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (pp. 161-199). Boston, MA: Kluwer.
- Shteiman, Y., Gidron, A. & Eilon, B. (in press). In M. Ben-Peretz, S. Klieman, R. Riechenberg & S. Shimoni (Eds.), *Teacher educators: An evolving profession*. Rowman & Littlefield Education. Lanham, New York, Toronto, Plymouth, UK
- White, M. (1997). *Narrative of therapists' lives*. Dulwich Center Publication, Adelaide, Australia.
- Badley, G. (2009). Academic writing: Contested knowledge in the making? *Quality Assurance in Education*, 17(2), 104-117.
- Dewey, J. (1991). *How we think*. Buffalo, N.Y.: Prometheus Books.
- Heron, J. & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294.
- Sarig, G. (1996). Academic literacy as ways of getting to know: What can be assessed? In M. Birenbaum &



מסע כומתה לטירון המתחיל בכתיבה

ד"ר מירי שחף | מדריכה פדגוגית להוראת החינוך הגופני, המכללה האקדמית
לחינוך גבעת ושינגטון

אחרי שנות כתיבה רבות
בליווי הנחיה בתהליך, הן
בתזה והן בדיסרטציה,
כותב המאמר מוצא
את עצמו לבדו. גם
אם יכולותיו בכתיבה
מרשימות, קשה לו
לצלוח את הדרך הזו
לבד.

אשר יגיעו לשלב של פרסום, אורכת
במקרים רבים זמן רב יותר מהזמן הדרוש
לכתיבה של עבודת דיסרטציה. כאשר
כותבים דיסרטציה, הכותב עובר תהליך
הנמשך מספר שנים. פרקי העבודה נבנים
לאור ההתקדמות במחקר. תחילה הוא
מקדיש זמן לאיסוף ולגיבוש החלק
התאורטי תוך כדי בניית הקונספט של
שאלת המחקר והשערותיו. בהמשך
הוא מבצע את תהליך איסוף הנתונים,
עיבודם וניתוחם. גולת הכותרת היא פרק
הדיון, שבו מסכם הכותב את העבודה
ומציג מסקנות והמלצות למחקרים
נוספים בתחום.

כאמור, כתיבת דיסרטציה נעשית לרוב
לפי הסדר הכרונולוגי של התקדמות
המחקר. לעומת זאת, בכתיבת מאמר,
סדר הכתיבה אינו כרונולוגי, ולעתים
פרקים מאוחרים יותר במאמר נכתבים
לפני פרקים המוצגים מוקדם יותר

במקרים רבים, כתיבה אקדמית
מתחילה במהלך כתיבת
עבודת הדיסרטציה או
לאחריה. במוסדות להשכלה
גבוהה בישראל קיימות שתי אפשרויות
לקבל את התואר דוקטור: האחת היא
כתיבת דיסרטציה מקיפה, העומדת
בשלבי שיפוט שונים, הן של שופטים
פנימיים מהאוניברסיטה עצמה - בשלב
הצעת המחקר, והן של שופטים חיצוניים
מאוניברסיטאות אחרות, השופטים את
המוצר המוגמר. האפשרות האחרת היא
הגשה של שלושה מאמרים, המציגים
מחקר, שהתקבלו לכתבי עת שפיטים
כתחליף לעבודת הדיסרטציה. לכאורה,
נראה כי אפשרות זו פשוטה וקצרה יותר,
אך אליה וקוץ בה - כתיבת מאמרים
ברמה שפיטה דורשת מיומנות שונה
ואחרת מזו הנדרשת לכתיבה של עבודת
דיסרטציה. הפקת שלושה מאמרים



במאמר הסופי. כתיבת מאמר צריכה להיות ממוקדת בהרבה ולהוביל את הקורא לבהירות סביב שאלת המחקר. ניתוחים סטטיסטיים רבים, המובאים בעבודת הדיסרטציה הכמותית, כגון ניתוח גורמים של שאלונים, אינם נכללים באותו היקף במאמרים, אלא מובאים בשורה אחת, המספקת את מהימנות השאלון ואת גורמיו. תוצאות רבות שלא יצאו מובהקות ומובאות בעבודת הדיסרטציה - אינן בהכרח מוצגות במאמר, שכן הכותב בוחר להביא את התוצאות המעניינות והמובהקות שהתקבלו במחקרו ולדווח עליהן. לעתים הכותב מבצע מניפולציות סטטיסטיות נוספות כדי לבחון היבטים נוספים שלא הובאו בעבודת הדיסרטציה. אם כן, בתהליך כתיבת מאמר הכותב נמצא בשלב שבו כל הנתונים כבר לפניו, והוא בורר מהם את הראויים להיכלל במאמר. היות שהיקף המאמר מצומצם יותר מהיקפה של עבודת דיסרטציה, עליו להתמקד בכל מאמר בהיבט אחד ולדווח עליו. לעתים עקב עומס הפרטים, ההתמקדות והצורך להצטמצם מקשים על הכותב.

בתום תהליך הכתיבה שהיה כרוך בעמל רב נשלח המאמר אל כתב העת ועובר תהליך שיפוט שבסופו הכותב מקבל תשובה מצוות הקוראים. במקרים נדירים יקבל הכותב תשובה כי מאמרו התקבל ללא תיקונים. במקרה הטוב, יידרש הכותב לבצע תיקונים קלים או תיקונים משמעותיים, המחייבים השקעה בזמן, כדי להביאו לידי אישור סופי. במקרה הטוב פחות, יקבל הכותב תשובה שלילית כי מאמרו נדחה. יריב (2009) מספר כי חוויית הדחייה הייתה כה הרסנית ופוגעת עבורו, עד כי שקל לסגת ממחקר ומכתיבה. תחושת התסכול שחש הייתה

כה רבה, שכן נראה היה שלמרות השקעת הזמן העצומה הכרוכה בכתיבה, הוא לא הצליח לפצח את הנוסחה. אם כך, מי שמתכנן קבלת תואר דוקטור בדרך של כתיבת מאמרים מסתכן בכך שהתהליך עלול להיות ארוך וקשה יותר מהדרך המסורתית של כתיבה דיסרטציה, ולא בכדי, מעטים הם הבוחרים דרך זו.

בהנחה שהכותב בחר לכתוב את עבודת הדיסרטציה בדרך המסורתית, הוא יגלה כי למרות שמאחוריו כתיבת עבודת התזה (מאסטר), הוא למעשה טירון בכתיבה אקדמית. ההבדל בין עבודת תזה ודיסרטציה אינו רק בהיקף העבודה, אלא ברמת הכתיבה, בסגנון, בכמות המקורות וברמת העיבודים הסטטיסטיים. אך למרות כל זאת, זוהי הדרך השכיחה יותר לקבלת תואר דוקטור, ורוב הסטודנטים בוחרים בה. לאחר שהעבודה נשפטה והתואר הנחשק אושר, ניתן לגשת לכתיבת מאמר. עבודת הדיסרטציה היא קרקע פורייה למחקרים רבים, שכן העבודה עמוסה הן ברקע תאורטי נרחב והן בתוצאות רבות. אם המחקר נערך בשיטה הכמותית, ישנם גם עיבודים סטטיסטיים רבים שיכולים לבוא לידי ביטוי במאמר ואף להשתלב בצורה של גרפים ותרשימים. אך כיצד מתחילים? איך מגשרים על הפער בין כתיבת עבודה לכתיבת מאמר? אחרי שנות כתיבה רבות בליווי הנחיה בתהליך, הן בתזה והן בדיסרטציה, כותב המאמר מוצא את עצמו לבדו. גם אם יכולותיו בכתיבה מרשימות, קשה לו לצלוח את הדרך הזו לבד.

ניסיוני האישי לימדני, כי כדאי לצרף לתהליך אנשים מנוסים ומשמעותיים עבור הכותב, שיפתחו עבורו את הצוהר וילמדוהו את רזי הכתיבה. כותבים טירונים, גם אם הם מוכשרים

ומשיכת הקולמוס קלה עבורם, חווים אכזבות מרות וקשיים מרובים עד שהם מצליחים ללמוד את טכניקת הכתיבה הנכונה. כתיבת מאמר אורכת עשרות של שעות, וככל שהמיומנות רבה יותר, תוצרים משובחים מופקים בזמן קצר יותר. אך אין ספק שהמאמרים הראשונים לכותב הטירון הם בבחינת קריעת ים סוף ומשולים למסע הכומתה של הטירון בצבא. הדרך קשה ומפרכת, אך בסיומו של התהליך קיים סיפוק רב.

היות שהמאמרים הראשונים, בתחילת דרכה של הכתיבה האקדמית, מבוססים לרוב על עבודת הדיסרטציה, ראוי שהמנחה לשעבר יסייע בתהליך הכתיבה, יהיה שותף לה ואף ייכלל בשמות הכותבים. אופי הסיוע ותרומת המנחה לשעבר אינם ערובה לכך שהתהליך יסתיים בהצלחה. לעתים נחוץ לצרף שותף נוסף, מיומן וותיק בתחום כדי לעבור את המשוכה. התהליך הוא ארוך, מייגע ודורש שותפות מלאה וצמודה, כאשר עשרות תיקונים של כתב היד מתבצעים עד שהוא קורם עור וגידים ומבשיל לידי פרסום. ולכן אני ממליצה למכללות לאמץ מודל של "מרצה חונך" לתהליך הכתיבה. מרצה אשר בקיא ברזי הכתיבה האקדמית שיעבוד יחדיו ובשיתוף פעולה עם הכותב הטירון, וזאת כדי להכשיר כותבים חדשים וטובים, שיעלו בפרסומיהם את קרנה של המכללה. על המכללה להבין ולהפנים שהצלחתו של מרצה הצומח בקרבה מסייעת לה עצמה לבנות מערך של מרצים חוקרים, שיפיצו את תורתם ברבים וירוממו את שמה.

האם המכללות מסייעות בתהליך? דוניצה-שמידט ושמר-אלקיים (2009) דיווחו כי במכללתם, מכללת סמינר הקיבוצים, נעשו בשנים האחרונות מאמצים רבים

לעודד את סגל ההוראה לחקור. ביטוי לכך היה בהשתתפות בכנסים, במענקי מחקר, בסיוע מתודולוגי, בתרגום, בעריכה ועוד. במכללה שבה אני עובדת, המכללה האקדמית גבעת ושינגטון, ניתנה השנה לראשונה האפשרות לקבל מענקי מחקר למרצים המלמדים בתכנית התואר השני. המענק המסתכם באלפי שקלים אכן מסייע רבות לחוקרים ומדרבן עשייה. נוסף על התמיכה המכללתית, מכון מופ"ת מאפשר לחוקרים לקבל עד עשר שעות שנתיות לייעוץ. יתרה מזאת, קיימת האפשרות להגיש הצעת מחקר למכון מופ"ת, שאישורה מזכה את החוקרים בתקציב או בשעות. לאחר שהמאמר נכתב, ונראה כי התוצר

הושלם, רצוי כי יעבור עריכת לשון. אם המאמר תורגם לשפה זרה לצורך פרסום בכתב עת בחו"ל, יש להקפיד כי המאמר מותאם לאופן הכתיבה של כתב העת אליו הוא מיועד להישלח. בנוסף, ראוי כי בכל מכללה יהיה מומחה לכתיבה אקדמית שיוכל לקרוא את המאמר המוגמר ולבצע בו תיקונים אחרונים ומשמעותיים עד מאוד כדי לוודא שהוא עומד בדרישות כללי הכתיבה של ה-APA (American Psychological Association) (צפרי, 2010). כולי תקווה כי הכותב הטירון לא יירתע מאכזבות ויתמיד בדרך המאתגרת עד להשלמת המסע. כי בסופו של המסע, כאשר המאמר יוצא לאור ומפורסם,

תחושת הגאווה וההתרגשות הרבה ממלאות את הכותב בסיפוק אדיר שכדאי למנף למאמר הבא. ■

מקורות

דוניצה-שמידט, ס' ושמר-אלקיים, ט' (2009). מורי מורים חוקרים: תמונת מצב במכללת סמינר הקיבוצים. *ביטאון מכון מופ"ת*, 40, 31-34. יריב, א' (2009). להיות חוקר בכמה צעדים קלים. *ביטאון מכון מופ"ת*, 40, 48-50. צפרי, ח' (2010). כללי כתיבה אקדמית. אוחר בתאריך 15.3.2012 מתוך <http://kabayim.com/academic.htm>

אותיות חשיבה מאמר מקורות עניין שימוש עשיר בשפה ממצאים אמירה לימוד שפה
שיח מסר לימוד הפצה של ידע חדשנות מחשבות מידע ביטוי הסבר ניסוח אמצעי עניין מין
טיעונים מחקר רעיונות **כתיבה אקדמית** דיון יצירה חקר **עיצוב ידע** הפקה שימ
עשיר בשפה אותיות חשיבה מקורות עניין שימוש עשיר בשפה יצירת ידע חדש אוריינות אקדמ
ידע קריאה מילים **מחשבות** מושג **כתיבה נרטיבית** פיסות מידע ביטוי **הסבר** ניסוח אמצעי לימ
עיבוד טיעונים מחקר **רעיונות כתיבה אקדמית** דיון יצירה חקר **עיצוב ידע** הפקה שימוש עשיר בשפ
אותיות חשיבה מקורות עניין שימוש עשיר בשפה יצירת ידע חדש אוריינות אקדמית **ידע קריא**
מילים **מחשבות** מושג **כתיבה נרטיבית** פיסות מידע ביטוי **הסבר** ניסוח אמצעי לימוד **טקסט** ביו
ליצירה חקר **שפה** שיח מסר לימוד הפצה של ידע **חדשנות מחשבות** התהוות של ידע עיבוד טיעונ
חינוך רעיונות עניין מידע ביקורת תקצירים מסקנות מאמר אמירה **תמליל** דיאלוג הפקה מקור
עניין מחקר מושג יצירה חקר **עיצוב ידע** הפקה מחקר **רעיונות כתיבה אקדמית** דיון יצירה טיעונ
עיצוב ידע הפקה אותיות חשיבה מאמר מקורות **מילים** עניין שימוש עשיר בשפה ממצאים אמיר
אמצעי לימוד **שפה** שיח מסר לימוד הפצה של ידע **חדשנות** התהוות של ידע עיבוד טיעונים חיו
רעיונות עניין מידע טיעונים מחקר **רעיונות כתיבה אקדמית** דיון יצירה חקר **עיצוב ידע** הפקה שימו
עשיר בשפה אותיות חשיבה מקורות עניין שימוש עשיר בשפה יצירת ידע חדש אוריינות אקדמית יז
קריאה מילים מושג **כתיבה נרטיבית** פיסות מידע ביטוי **הסבר** ניסוח אמצעי לימוד עיבוד טיעונ
מחקר **רעיונות כתיבה אקדמית** דיון יצירה חקר **עיצוב ידע** הפקה שימוש עשיר בשפה אותיות חשי
מקורות עניין שימוש עשיר בשפה יצירת ידע חדש אוריינות אקדמית **ידע קריאה** מילים **מחשבו**
מושג **כתיבה נרטיבית** פיסות מידע ביטוי **הסבר** ניסוח אמצעי לימוד **טקסט** ביטוי ליצירה חקר שפ
שיח מסר לימוד הפצה של ידע **חדשנות** התהוות של ידע **מחשבות** עיבוד טיעונים חינוך רעיונות עו
מידע ביקורת תקצירים מסקנות מאמר אמירה **תמליל** דיאלוג הפקה מקורות עניין מחקר מושג יציר
חקר **עיצוב ידע** הפקה מחקר **רעיונות כתיבה אקדמית** דיון יצירה חקר **עיצוב ידע** הפקה אותיות
חשיבה מאמר מקורות **מילים** עניין שימוש עשיר בשפה ממצאים אמירה אמצעי לימוד **שפה** ש
מסר לימוד הפצה של ידע **חדשנות** התהוות של ידע עיבוד טיעונים חינוך רעיונות עניין מידע טיעונ
מחקר **רעיונות כתיבה אקדמית** דיון יצירה חקר **עיצוב ידע** הפקה שימוש עשיר בשפה אותיות חשי



רטוריקה נרטיבית בכתיבה אקדמית

ד"ר אסיה שרון | מכללת לוינסקי לחינוך, אוניברסיטת חיפה, המכללה האקדמית בוינגייט, מכון מופ"ת

אותו דבר שנדחקים להשיגו
היה כבר פעם סמוך יותר
ונאמן יותר ומקורב
קרבה רכה בלי די. כאן הכול
ריחוק, ושם הוא נשימה.

ריינר מריה רילקה¹

השני, סטודנט לתואר שני הכותב את עבודת הגמר שלו, עבר במהלך המחקר מהתייחסות למרכיבים הלשוניים של הכתיבה האקדמית להתייחסות למרכיבים הרטוריים שלה, והחל גם הוא לראות אותה ככתיבת סיפור. מדבריו מצטטת החוקרת את המשפט הזה: "זה כמו תהליך של שכנוע אנשים, וכל הדבר הזה צריך להיות דומה מאוד לסיפור. זה לגמרי סיפור" (עמ' 332). מעניין לציין, שמבין כל דבריהם של אותם שני חוקרים שבתחילת דרכם, בחרה טארדי עבור כותרת מאמרה את הציטוט: "זה כמו סיפור" (It's like a story). היא מסיימת את המאמר בהדגישה את הטבע הרטורי של הכתיבה האקדמית, וטוענת כי כאשר מלמדים כתיבה אקדמית יש לנטוע את

נוכל לתאר כמורה. אולם מה שמאפיין את העולם האקדמי הוא הוראת העמיתים: היפוך התפקידים המתמיד המתקיים בין "המורים" לבין "התלמידים". מחר ישב הכותב על ספסל הלימודים וישקוד על לימוד משנתם של אלה שאך אתמול היו תלמידיו.

המאמר המדעי כסיפור מוצג אצל קריסטין טארדי (Tardy, 2005), שעקבה אחר התפתחות הידע הרטורי של שני סטודנטים לתארים מתקדמים שהיו שקועים בעת המחקר בכתיבת התזה שלהם. שניהם תיארו את כתיבת הטקסט האקדמי ככתיבת סיפור. האחד מהם, דוקטורנט בעל ניסיון של שנים אחדות במעבדת מחקר, תיאר את הכתיבה האקדמית ככתיבת סיפורו של המחקר.

בואו ושמעו סיפור. נספר לכם איך ילד בא לעולם, מהו בדיל, מה קרה לפני אלפי שנה, איך בני אדם חושבים, ומה הן הסיבות שעשויות לקדם למידה או לעכב בעדה. נרצה שכאשר תקראו אותו, תתעורר בכם התשוקה להמשיך ולהשכיל. הסיפור שלנו ייתן לכם את הדרוש לשם כך. לא רחוק היום שבו תוכלו לעלות על רבותיכם, כלומר עלינו.

לספר את הסיפור של העולם

זהר לבנת מציגה את הטקסט של המאמר המדעי "כשיח שיש לו ערך אפיסטמי ותפקיד הקשור בידע ובתיאור העולם" (לבנת, תשע"א: 23). את מי שמפיץ ידע ומתאר את העולם, את "הכותב האקדמי",

1 קטע מתוך "האלגיה השמינית מתוך 'אלגיות דואינו'". תרגום: שמעון זנדבנק. חדרים, 7, בעריכת הלית ישורון, עמ' 147.

הרעיון שכתובה כזו, ואפילו במדעים ה"אובייקטיביים", היא כמו סיפור שבו ממקמים אמצעי שכנוע ומשתמשים בהם.

הכותב: מורה או עורך דין?

בסקירה היסטורית של התפתחות הכתיבה המדעית מתארת זהר לבנת (תשע"א) כיצד השתנתה הכתיבה המדעית עם השנים, והפכה מופשטת יותר ומותאמת לקהל קוראים שהלך והצטמצם: קהיליית המדענים בלבד. מגמה זו הפכה את המאמר המדעי לקשה יותר לקריאה, משום שככל שטקסט מופשט יותר כך הוא מעניין פחות וקשה יותר להבנה ולזכירה (Sadoski, 2001). עם הזמן הפך קהל היעד למצומצם אף יותר: לא קהיליית המדענים בכללה, אלא קבוצה מצומצמת של עורכים ראשיים ושל שופטי מאמרים בתחום הדעת של הטקסט. לפי קמינגס וריווארה (Cummings & Rivara, 2002), נדירים המקרים שבהם מאמר מתקבל כבר בפנייה הראשונה. הקושי לעבור את המשוכה הראשונה בדרך לפרסום ובה בעת התניית הקידום האקדמי בפרסום כמות גדולה של מאמרים שפיטים, מביאים לכך שאנרגיות הכתיבה ומאמצי השכנוע מופנים בראש ובראשונה לעורכים ולשופטים של כתבי עת ואסופות מאמרים. התוצאה היא שגם אם לא כל הכותבים נוטים לכתיבה מופשטת ומרוחקת וגם אם לא כולם מסכימים עם אסטרטגיות השכנוע המקובלות בתחום הכתיבה האקדמית, או אפילו מתנגדים להן (Tardy, 2005), הם נדרשים ליישר אתן קו. כך מתקשה הכותב לראות את תפקידו העיקרי כמורה לקוראים הרבים, דהיינו כמי שתפקידו להפיץ ידע, והוא הופך למעין עורך דין המגן על מאמרו בניסיון לשכנע את קבוצת העורכים והשופטים לפתוח את השערים בפניו.

דימוי הכותב האקדמי כמורה המפיץ את הידע שלו בקרב תלמידיו הוא דימוי מרוכך וחם לאין ערוך בהשוואה לדימוי הכותב כעורך הדין הנלחם על חייו המקצועיים. מחקרים על תפיסת החום מצאו שמרצים הנתפסים כחמים מעוררים מעורבות אצל הסטודנטים שלהם, ואף נתפסים כבעלי ידע רב יותר וכאינטליגנטיים יותר בהשוואה למרצים שנתפסים כקרים (שרון, 2011). מכאן שכותב שמעצב את הדימוי שלו כמורה אכפתי המבקש להציג את הידע באופן בהיר ומעניין, עשוי להיתפס דווקא כסמכותי יותר ומשכנע מאשר כותב שנתפס כקר וכמרוחק. בהירות ועניין, מהחשובים שבמאפייני ההוראה הטובה, יכולים להיות מושגים על ידי אימוץ מאפיינים נרטיביים, סיפוריים, לא רק בהוראה אלא גם בכתיבה. במקום "לתאר" או "להציג" את הידוע לנו על העולם ועל הדרכים שהובילו לידע זה, "נספר" את סיפורו של העולם ואת סיפורו של המחקר: בכתיבה חיה, קונקרטית, עם דמויות ועם עלילה. האם ניתן לכתוב כך ועדיין לשמור על כתיבה מדעית קפדנית ומדויקת ואף לעבור את משוכת העורכים והשופטים? כדי לבחון שאלה זו אביא דוגמאות אחדות עם הסבר בצדן.

לספר סיפור אקדמי

בכתיבת סיפור אקדמי כוונתי לכתיבה מדעית שיש בה מאפיינים של כתיבה נרטיבית, והיא שואפת ליצירת טקסט ברור, זורם, חי, מעניין ונגיש, שמערב את הקוראים. כפי שנראה, כתיבה "סיפורית" כזו אפשרית לא רק כאשר הכותב מגולל את מהלכיו של מחקר שערך.

א. יחסי גומלין עם הקוראים

הנגשת הטקסט ויצירת עניין ומעורבות יכולות להיווצר על ידי בניית תהליך אינטראקטיבי עם הקוראים. אחת

**בהירות ועניין,
מהחשובים שבמאפייני
ההוראה הטובה, יכולים
להיות מושגים על
ידי אימוץ מאפיינים
נרטיביים, סיפוריים,
לא רק בהוראה אלא
גם בכתיבה. במקום
"לתאר" או "להציג" את
הידוע לנו על העולם ועל
הדרכים שהובילו לידע
זה, "נספר" את סיפורו
של העולם ואת סיפורו
של המחקר: בכתיבה
חיה, קונקרטית, עם
דמויות ועם עלילה.**



הדרכים הנפוצות לכך היא שימוש בשאלה רטורית:

"מה אנחנו מוצאים? אחת הנקודות המתבהרות היא שכתובה היא פעולה של גילוי הן לגבי כותבים מיומנים והן לגבי כותבים בלתי-מיומנים" (Hairston, 1994, p. 85)

הכותבת שואלת ומשיבה בעצמה. אין זו שאלה אמיתית שבה אדם מעוניין לברר דבר-מה, אלא זו טקטיקה רטורית שנועדה להעביר את המסר של הכותב תוך כדי יצירת סקרנות ועניין. שאלות הן האסטרטגיה המובהקת של בניית מעורבות דיאלוגית שמטרתה ליצור מערכת יחסים מבינה, אינטימית ואוהדת (Hyland, 2002). שאלות רטוריות בטקסט יוצרות אצל הקוראים התרשמות שהכותב מעוניין באמת ובתמים לשמוע את תשובתם, אף על פי שברור להם שמדובר באשליה בלבד (שרון, 1997). השימוש בשם הגוף "אנחנו" במשמעות כוללתית ("inclusive we"), דהיינו הכותב והקורא כשותפים לדרך, מסייע לכותב - בדומה לשימוש בשאלות הרטוריות - לבנות טון ידידותי ואינטימי וליצור תחושת מעורבות אצל הקוראים. חוקרים שרואיינו על אסטרטגיית השימוש בשמות גוף בכתובה אקדמית, טענו שבדרך זו הם מנסים לגרום לקורא שלהם לראות את הדברים בעיניהם, וכך להגביר את הסיכויים שיקבל את טיעוניהם. השימוש ב"אנחנו" אף מקל את תחושת האיום שעלול לחוש הקורא ומסייע ליצירת הרגשת נינוחות, הקלה ורגיעה. כתיבה כזו מתאימה במיוחד כאשר הכותב מרגיש שהוא מציג טענה שמעמידה אותו במצב פגיע מול התקפות אפשריות של הקוראים או כשהרעיונות אינם קלים להבנה - אם משום שהם חדשים, אם משום שהם מורכבים, ואם משום שקהל היעד אינו מכיר היטב

את הנושא או אף אינו מתעניין בו (Harwood, 2007).

אביבה חלמיש (2010) מביאה שכלול של השאלה הרטורית ושל הסיטואציה מורה-תלמידים. הכותבת-המורה מציגה שאלה, אך כמורה המעוניינת באמת להקשיב לתלמידה, היא אינה משיבה מיד:

"במה ונגד מה מרדו ראשוני 'השומר הצעיר'? קרוב לוודאי שהתשובה העולה בדעתם של רבים היא - נגד הדת. אולם תשובה זו מקדימה את המאוחר" (עמ' 167)

השאלה היא "במה ונגד מה מרדו ראשוני 'השומר הצעיר'?" התשובה היא: "נגד הדת". נשים לב כיצד מציגה הכותבת תשובה זו בתחכום ובקורטוב של ערמומיות. ראשית היא מחניפה לקוראים: זו תשובה סבירה, עובדה - רבים יחשבו כך. שנית, אם חשבתם כך ואם לאו - אל דאגה, איש לא שם מילים בפיכם, שכן זו תשובה "העולה בדעתם של רבים", לא בדעתכם, קוראיי, וגם זאת "קרוב לוודאי" (מביטויי הזהירות, בלשון חרל"פ ושראל, תשס"ז-תשס"ח). לאחר מכן מביאה הכותבת מילת ניגוד "אולם", שלאחריה ניתן היה לצפות שתבוא התשובה הנכונה, זו שתסתור אותה תשובה של הקוראים-תלמידים-ה"רבים", ותאמר מן הסתם שתשובה זו הגיונית אך בלתי-נכונה. מבנה של טקסט שבו מוצגת טענה מקובלת ולאחר מכן מובאת הפרכה שלה, מסייע להבנה טובה יותר של הטענה (Diakidoy, Kendeou, & Ioannide, 2003). על כן נראה שדי היה בשאלה, בהצגת הטענה המקובלת ובהפרכתה כדי לסיים את האפיזודה. אולם כאן נוקטת הכותבת מהלך נוסף, מפתיע. למרות מילת הניגוד, היא דווקא מאשרת את התשובה (כזכור, "נגד הדת"), אם כי לא במפורש, אלא על ידי הסתת מילת הניגוד כלפי דבר אחר לחלוטין:

כלפי סדר ההתרחשויות. בדרך זו היא ממשיכה עקב בצד אגודל, בניסיון למשוך לצדה גם את הידענים, הביקורתיים, ואולי העוינים שבקוראיה, ומראה שיש לה מה לחדש, אפילו להם. השהיית התשובה היא חלק מהאסטרטגיה: היא איננה ממחרת לחשוף את האוצרות הטמונים באמתחתה, אלא רק רומזת עליהם כאילו אומרת: "בואו אתי, כדאי לכם". יש כאן, אם תרצו, שילוב מרתק של הכותב כמורה ושל הכותב כעורך דין.

ב. שימוש במטפורות
השאיפה של כותבים להציע לקוראיהם טקסט מעניין ונגיש ניכרת בטקסטים אקדמיים לא מעטים. כך למשל מביאה מקסין היירסטון (Hairston, 1994) מטפורה צבעונית ומלאת חיים, המתארת את חקר תהליך הכתיבה. כפי שנוכל לראות בקטע שלהלן, המטפורה איננה מקורית, ולמעשה גם לא הרעיון שהיא נועדה להמחיש - הקושי של הסקת תהליכים פסיכולוגיים מן ההתנהגות הנצפית. אבל היירסטון בוחרת בכל זאת להציג בפני קוראיה מטפורה זו, שהיא מצטטת ממאמר של קודמתה, כנראה משום כוחה להמחיש, להבהיר ולשכנע. "כפי שלנדה פלאוור ניסחה זאת, משום שאנחנו מנסים לסרטט ולנתח פעילות המתרחשת בעיקר מחוץ לראייה, התהליך דומה יותר לניסיון להתחקות אחר מסלולו של דולפין על ידי מבטים חטופים הלוכדים אותו כאשר הוא מזנק מחוץ למים. אנחנו רואים רק חלק זעיר מן התהליך, אבל ממנו אנחנו יכולים להסיק רבות לגבי מה שמתרחש מתחת לפני השטח" (עמ' 85)

במדריכים לכתובה אקדמית נוכל למצוא לעתים את ההנחיה שלא להשתמש



הערך או הגיע למסקנה (שויקה, 2012), כמו בדוגמה הזו: השופט מצא שאין מקום להתערב בסכסוך ביניהם = נמצא שאין מקום להתערב בסכסוך ביניהם; המילה "קשר" יכולה להיות מובנת במשמעות של זיקה כלשהי; ו"קשר חיובי" - יובן בטעות כדבר טוב ורצוי. מן הקטע הקודם נוכל להוסיף לאלה את הביטוי "הבדל מובהק" שיכול להיות מובן בטעות כהבדל גדול וברור.

כדי להפוך את המשפט לבהיר, אפשר להוסיף הסבר בלשון טבעית לאותו ניסוח שבלשון המתודולוגיה והסטטיסטיקה. כך למשל:

נמצא שתפיסת האקלים כמטפח מעורבות גבוהה במשימה קשורה קשר חיובי לתחושת סיפוק של צרכים בסיסיים. כלומר, ככל שהמוזיקאים תפסו את האקלים כמטפח מעורבות גבוהה יותר במשימה, כך יותר חשו תחושות של סיפוק צרכים בסיסיים.

בקטע שלמעלה נוסף משפט הפותח ב"כלומר", והוא מפרש את מה שנאמר במשפט שקדם לו. נוכל לראות שגם דרגת ההפשטה נמוכה יותר, שכן הניסוח קונקרטי: יש דמויות קונקרטיות (המוזיקאים, משתתפי המחקר) ועלילה (פעלים פעילים המתייחסים לאותן דמויות - תפסו, חשו). הוספת "דמויות" ו"עלילה" יוצרת מעין סיפור והופכת את התיאור המופשט והמרוחק למוחשי, לחי ולנגיש. אפשר היה להפוך את סופו של המשפט הזה לפעיל ולנגיש אף יותר על ידי המרת הצירוף השמני הדחוס (שלושה שמות עצם צפופים: תחושות, סיפוק, צרכים) למשפט של ממש, עם נושא ונשוא: הצרכים מסופקים. הנושא יהיה אפוא כעת "צרכים", ואילו הנשוא יהיה "מסופקים", פועל בתפקיד נושא שיבוא במקום שם העצם "סיפוק", כך:

הרמוניים. ציון עובדת המובהקות אינו מוסיף לכך דבר, ולפיכך לא נועד אלא ליצור רושם של יתר תקפות לממצא זה. המילה "מובהק" (significant) היא מונח סטטיסטי, וגם מילה בלשון הטבעית. עניין זה מביא אותנו אל הסעיף הבא.

ד. השיבה מן המחקר אל החיים: לשון
טבעית במקום לשון מתודולוגית
וסטטיסטית

המשפט שלמטה עוסק באקלים של קבוצה. סביר להניח שלשופטי המאמר ולקוראים מיומנים מתחום הדעת ומתחומים קרובים הוא ייראה בהיר לחלוטין, אולם קוראים אחרים עלולים להיכשל בו.

נמצא שתפיסת האקלים כמטפח מעורבות גבוהה במשימה קשורה קשר חיובי לתחושת סיפוק של צרכים בסיסיים.

שלושה ביטויים עלולים לפגוע בהבנה: "נמצא ש", "קשר", ו"קשר חיוני". מכיוון שהמילים הללו קיימות בלשון הטבעית, המשפט עלול להיות מפורש לא נכון, מבלי שקוראים שאינם בקיאים בשיטות המחקר של תחום הדעת, אף יבחינו בכך. כך "נמצא ש" - עלול להתפס כסביל של "מצא" במשמעות של התרשם, סבר,

מחלות קשות או מוות משפיעים על אימוץ של התנהגות אלימה כדרך לפתרון קונפליקטים (בר-אלי ונקש, 2006).

כפי שניתן לראות, הקטע המספר את סיפורה של התופעה הנחקרת מעניין יותר ומאפשר קריאה שוטפת והבנה מהירה. מאחר שהטקסט מתרכז כעת בתופעה, ניתן לראות ביתר קלות קשרים בין הרעיונות השונים שקשורים אליה ולהבליט אותם (לדוגמה בקטע שלעיל נוסף אמצעי הקישור "לעומת זאת" במטרה להבליט ניגוד בין שני רעיונות). כאמור, לעתים הכותב מעוניין בכל זאת להעמיד במרכז את החוקר או את המחקר. כך למשל במקרה של הקטע שלעיל, כדאי לשקול אם להשאיר על כנו את המשפט הפותח במילים "במחקר אורך", מכיוון שבציון סוג מחקר זה יש כדי לסייע לשכנוע. גם ציון מובהקות הממצאים ("מצאה הבדל מובהק") יכול לתרום למטרה זו. עם זאת, כדאי לשים לב שציון המובהקות בהקשר זה עלול להטעות במידת-מה את הקוראים: הבדל מובהק הוא ממצא סטטיסטי שפירושו, במקרה שלנו, שקיים הבדל באלימות בין ילדים להורים שיחסייהם הרמוניים לבין ילדים להורים שיחסייהם אינם

ככל שהמוזיקאים תפסו את האקלים כמטפח מעורבות גבוהה יותר במשימה, כך חשו יותר שצורכיהם הבסיסיים מסופקים.

קונקרטיות, חיות (vividness) ורמת פעילות גבוהה הן בין הגורמים ההופכים טקסט למעניין. לעניין תפקיד חשוב מכיוון שהוא קשור להבנת התכנים (Schraw & Lehman, 2001). סקירה של מחקרים אמפיריים בנושא עניין סביבתי (situational interest), תכונת ה"מעניינות" של הדבר המעניין, בניגוד לעניין אישי, personal interest, ראו (שרון, 1997) העלתה שכל המחקרים שנסקרו מצאו שהעניין שבטקסט קשור לתהליך של התכנים. ככל שהטקסט מעניין יותר, כך התהליך רב וחזק יותר, והוא מסייע לזכירה טובה בהרבה של הרעיונות המרכזיים: קוראים שקראו טקסטים מעניינים זכרו יותר מכפליים מקוראים שקראו טקסטים מעניינים פחות (Schraw & Lehman, 2001). מכאן נוכל להניח שגם טקסט אקדמי מעניין יהיה קל, מובן ונוח יותר לקריאה בהשוואה לטקסט אקדמי שאינו כתוב כך.

סיכום

כתיבה בהירה ומעניינת חשובה להרחבת קהל הקוראים הפוטנציאלי של הטקסט המדעי. היא תאפשר להכניס למעגל הקוראים גם את אלה שאינם שייכים לתחום הדעת הספציפי, ביניהם חוקרי תחומי דעת אחרים וקוראים נוספים. תפיסת עולם אחדותית היא מטרתן של תכניות לימודים אינטגרטיביות בבתי הספר, שהצידוק להן הוא הטענה שהאחדות משקפת את אופיו של העולם. אף במוסדות האקדמיים ניתן לראות החל משנות ה-60 לא מעט תכניות לימודים ומחקרים בין-תחומיים, למשל גאוגרפיה היסטורית, ביו-פיזיקה,

פסיכו-לינגוויסטיקה ועוד (עמית, 2010; Kline, 2010). קליין (Kline, 2010) טוען שריבוי תחומי הדעת, קהילות המומחים והשפות המקצועיות מעלה על הדעת יותר מכול את מגדל בבל. הנמכת חסמי התקשורת חשובה במיוחד היום, בעידן של שיתוף פעולה הולך וגובר בין חוקרים ובין תחומים. היא תאפשר קיום קשרי גומלין עשירים בין התחומים, שיקדמו את השיח האינטר-דיסציפלינרי והמולטי-דיסציפלינרי (Kline, 2010)³, ועמם את הבנת המציאות המורכבת ופיתוח אפשרויות לפתרונות יעילים של בעיות (עמית, 2010).

רבים מן "הקוראים האקדמיים" נמצאים בשנותיהם הראשונות בעולם האקדמי. כתיבה בהירה, מעניינת ונגישה ובתוך כך שימוש במרכיבים סיפוריים תסייע גם להם. כתיבה כזו מתאימה אף לכותבים המיומנים מתחום הדעת. כאשר לקוראים מתאפשר "לרוץ בטקסט", כפי שהגדירה עורכת לשון של טקסטים אקדמיים את אחת המטרות המרכזיות שלה כאשר היא עורכת (שרון וצבר-בן יהושע, תשס"ח-תשס"ט), לא רק הבנת הרעיונות המרכזיים בטקסט תגבר, אלא אף המאמץ הקוגניטיבי יפחת וזמן הקריאה יתקצר (שרון, 1997). כתיבת טקסט מושך ומעניין, שתיעשה מבלי להפחית מעניינותו וממרכיבים חיוניים אחרים שלו, יכולה לשמש גם כאסטרגיית שכנוע, ולא תפגע ביכולתו הארגומנטטיבית. מן הדוגמאות שלעיל ניתן לראות ששימוש במרכיבים נרטיביים מפחית מן ההפשטה ומגביר את הקונקרטיות

³ הגישה האינטר-דיסציפלינרית מאחדת ידע מתחומי דעת שונים כדי ליצור סיתנה שמתאימה יותר לתחומי מחקר מסוימים; הגישה המולטי-דיסציפלינרית בוחנת את היחסים בין תחומי הדעת, וביניהם לבין הקשר תרבותי-אינטלקטואלי רחב (Kline, 2010).

**כתיבה בהירה ומעניינת
חשובה להרחבת קהל
הקוראים הפוטנציאלי
של הטקסט המדעי. היא
תאפשר להכניס למעגל
הקוראים גם את אלה
שאינם שייכים לתחום
הדעת הספציפי, ביניהם
חוקרי תחומי דעת
אחרים וקוראים נוספים.**



- Landmark essays on writing process* (Vol. 7, 113–126). Davis, CA: Hermagoras Press.
- Harwood, N. (2007). Political scientists on the functions of personal pronouns in their writing: An interview-based study of "I" and "we". *Text & Talk*, 27(1), 27–54.
- Hyland, K. (2002). What do they mean? Questions in academic writing. *Text*, 22(4), 529–557.
- Kline, S. (2010). התפתחות הידע. הדיסציפלינארי והצורך בחשיבה מולטידיסציפלינארית (ללא שם מתרגם). פדגוגיה ומתודולוגיה, 12 נדלה מתוך http://www.matnasim.org.il/_Uploads/dbsAttachedFiles/veredamit.pdf
- שווקה, י' (עורך). (2012). מצא. בתוך רב-מילים. נדלה מתוך <http://www.ravmilim.co.il>
- שרון, א' (1997). מרכיב העניין בטקסטים עיוניים: מה מושך את הקוראים - ולא? הלכה למעשה בתכנון לימודים, 13, 158–131.
- שרון, א' (2011). העולם הקר של המחשב, העולם החם של הספר: תפיסת חומם של השניים בעיני בני נוער. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 34, 50–31.
- שרון, א' וצבר-בן יהושע, נ' (תשס"ח-תשס"ט). "ליצור את החיבור הראוי בין יצירה, יוצר, לשון תקינה וקורא": מטרות של עורכים לשוניים - צרכים וסתירות. העברית ואחיותיה, ח-ט, 118–93.
- Cummings, P. & Rivara, F. P. (2002). Responding to reviewers' comments on submitted articles. *Archives of Pediatrics & Adolescent*, 156, 105–107.
- Diakidoy, I. A. N., Kendeou, P. & Ioannide, C. (2003). Reading about energy: The effects of text structure in science learning and conceptual change. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 335–356.
- Hairston, M. (1994). The winds of change: Thomas Kuhn and the revolution in the teaching of writing. In S. Perl (Ed.),
- ואת החיות ועמן את נגישות הטקסט ואת העניין שבו. ניתן לעשות זאת בעזרת שימוש בפעלים פעילים ובהצגה מפורשת של עושי הפעולה; על ידי יצירת מעורבות של הקוראים באמצעות שאלות רטוריות ושימוש בגוף ראשון רבים במשמעות כוללנית; בעזרת מטפורות חיות הממחישות רעיונות מופשטים ומורכבים; על ידי הצגת טענה מקובלת והפרכתה; ועל ידי יציאה מפתיעה משגרת הצגת הרעיונות המסודרת. בתיאור מחקרים מן הספרות עדיף להציב במרכז את הגילויים שנחשפו ופחות את החוקרים ואת המחקרים; לכתוב בלשון טבעית, עניינית ונגישה; להמעיט בלשון מתודולוגית וסטטיסטית בחלקים שבהם אין הדבר הכרחי; ולבדוק היכן ניתן להוסיף הסבר במקרים העלולים לשבש את הבנת הקוראים, גם אלה שאינם מתחום הדעת. כל אלה צריכים להיעשות במידה. לא נוכל לשכוח שהקורא שלנו הוא "הקורא האקדמי", הביקורתי, המשכיל, הענייני, שקוראנו העיקריים הם ככל הנראה עדיין עמיתינו מתחום הדעת, ושעלינו לעבור את משוכת שופטי המאמר. ■
- מקורות**
- חלמיש, א' (2010). מרד הנעורים של "השומר הצעיר" (1948–1911). בתוך י' דר, ט' קוגמן וי' שטיימן (עורכות), ילדים בראש המחנה: ילדות ונעורים בעתות משבר ותמורה חברתית (עמ' 189–163). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב ומכון מופ"ת.
- חרל"פ, ל' ושראל, צ' (תשס"ז-תשס"ח). שפה ושמה "אקדמית": מאפיינים לשוניים ורטוריים של השיח האקדמי הכתוב באורו של חקר השיח הביקורתי. חלקת לשון, 39, 98–83.
- לבנת, ז' (תשע"א). הרטוריקה של המאמר המדעי: הלשון וקהיליית השיח. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

אמור לי מהו טיעון טוב ואגיד לך מהי כתיבה אקדמית טובה

ד"ר אמנון גלסנר | ראש לימודי חינוך, ראש התמחות החינוך הבלתי-פורמלי ומדריך פדגוגי בתכנית שח"ף, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר שבע

כתיבה אקדמית כביטוי ליצירת ידע

עוד מתקופת אפלטון, האקדמיה נתפסה כמקום או כמוסד ליצירה ולהפצה של ידע. כתיבה היא כלי ביטוי והפצה. מהחיבור בין שני המושגים עשוי לנבוע שכתובה אקדמית, תפקידה האחד הוא לבטא יצירה של ידע או ידע בהתהוות (Badley, 2009), ותפקידה האחר הוא לשמש להפצה של יצירה או התהוות זו. מבחינה זו, כתיבה אקדמית טובה יכולה להימדד ולהיות מוערכת על פי שני קריטריונים כלליים: (א) עד כמה היא אכן מבטאת יצירה או התהוות של ידע; (ב) עד כמה היא משרתת את הפצתו של הידע שנוצר.

עד כאן זה נשמע פשוט וקל, אבל הניסיון לאפיין או להגדיר מהי יצירה של ידע כרוך במידה לא מעטה של מורכבות. אפשר להמשיך להתלבט ולשאול: מהי יצירה? מהו ידע? לכאורה, כל כתיבה של פיסת מידע (information) עשויה להיתפס בטעות כיצירה של ידע (knowledge). במקרה כזה ובאופן פרדוכסלי, גם כתיבה של ספר טלפונים, של כתובות דוא"ל או של חוברת פרסום עשויה להיחשב ככתיבה אקדמית, שכן היא אכן עוסקת בהפצה של מידע ואפילו מידע חדש. עם זאת, היא אינה נתפסת כביטוי ליצירה של ידע (למרות שגם ארגון מחדש של מידע עשוי להיתפס כיצירה של ידע). ביצירה של ידע מתכוונים בדרך כלל לתהליך אפיסטמולוגי (Kuhn, 2001) של למידה, שתוצרו הוא ידע אישי או קולקטיבי חדש (Paavola & Hakkarainen, 2005). אבל בכתיבה אקדמית אין מדובר בביטוי ליצירת ידע חדש רק עבור הלומד עצמו, אלא בביטוי ליצירת ידע שעשוי להוות חידוש עבור החברה

**כתיבה אקדמית מובחנת מסוגות
כתיבה אחרות בכך שהיא בראש
ובראשונה כתיבה טיעונית, שיטתית
ומפורשת ומייצרת ידע בתהליך
אפיסטמולוגי מושכל.**



בימתדיון

כתיבה אקדמית

לשם כך, אני רוצה להקדים ולהניח שכתביה אקדמית מובחנת מסוגות כתיבה אחרות בכך שהיא בראש ובראשונה כתיבה טיעונית, שיטתית ומפורשת בבסיסה (גלסנר, בן דוד ואיגר, 2009). כתיבה כזו מייצגת בנייה ויצירה של ידע בעזרת תהליך אפיסטמולוגי מושכל. התהליך הזה מבדל את הכתיבה האקדמית מכתביה אחרת, ייתכן שאף יותר משעושה זאת התוצר שלה. בשיא ההתפתחות האפיסטמולוגית (תורת הידיעה) שלהם, בני אדם בונים את הידע, או יודעים את מה שהם יודעים על סמך תהליך רציונלי של שיקול ובחירה בין טיעונים מתחרים (Kuhn, 2001). בבואם להסיק מסקנות, לקבל החלטות, להביע עמדות, להציג תאוריות או רעיונות, הם מבינים שעליהם להגן על כל אלו ולהצדיקם כטענות (claims).

הנתמכות בנימוקים. הטיעון (argument) מורכב מלפחות טענה מרכזית אחת הנתמכת בנימוקים (Glassner & Shwarz, 2007).

כתיבה יוצרת, כמו כתיבה של סיפורת או שירה, תפקידה העיקרי הוא לאפשר ולזמן לקוראים אותה לקבל, לחוות ולייצר זוויות מבט חדשות על המציאות ובכך להרחיב את המשמעות של מושגים, אירועים, רעיונות וסוגיות. זוהי כתיבה לשם אמנות, לשם חוויה. הכותב אינו מציג ביצירתו טיעון כלשהו בצורה מפורשת, גלויה, שיטתית וסדורה. כתיבה הנכתבת כטיעון מפורש ומנסה להצדיק נקודת מבט כלשהי, חדלה מלהיות כתיבה יוצרת המעוררת את הדמיון ואת התהליך האקטיבי והיצירתי של הרחבת המשמעות שמתרחש אצל הקורא. טיעונים עשויים להופיע בכתיבה יוצרת, אולם הם בדרך כלל הסב-טקסט (subtext) של היצירה, כלומר הטקסט הסמוי, המוצנע באמצעים אמנותיים שונים, כגון: השאלה, דימוי, האנשה ועוד. הקורא הוא זה שחושף ומגלה אותו על פי הבנתו ופרשנותו. בכתיבה יוצרת, הקורא מובל להיענות לגירוי שכותבי הסיפור או השיר זימנו לו כדי לייצר בזמן קריאתה ולאחריה את פרשנותו שלו על תפיסת מציאות או חיים. תהליך של כתיבה יוצרת בפרט, ושל חשיבה יצירתית בכלל, מזמן הצפה של רעיונות, של מחשבות ושל נקודות מבט חדשות ואחרות, ש"פורצות את הריבוע" או את המובן מאליו. זהו תהליך חשוב, חיוני ואפילו הכרחי בתהליך הכללי של יצירת ידע אקדמי (גלסנר, בן דוד ואיגר, 2009). כתיבה

בכללותה או לחלק הארי שלה. זהו מאפיין אחד של כתיבה אקדמית שניתן לסמן אותו כקריטריון לכתיבה אקדמית טובה. ידע חדש יכול לבוא לידי ביטוי גם דרך חיפוש משמעות חדשה לידע קיים או קודם. משמעות חדשה יכולה להיווצר בתהליכי למידה וחקר, הבוחנים חיבורים או קישורים חדשים בין פיסות מידע או ידע שונות, שלכאורה נראות זרות זו לזו, או דרך ניתוח של ידע קיים מזוויות מבט, שטרם נבחנו.

אפשר להמשיך ולשאל שאלות, כמו לדוגמה: האם כל יצירה של ידע כרוכה בהכרח בתהליך של למידה וחקר? ומה לגבי גילוי חדש? האם גם הוא נחשב ליצירת ידע? אילו גילויים נחשבים ליצירת ידע ואילו לא?

ומה באשר לגילויים של תופעות טבע חדשות כמו סערה מסוג שטרם נצפה, התנהגות חדשה מסוימת של גוף הנע בחלל, התנהגות של אדם או של חברה מסוימת, מקום גיאוגרפי שטרם נגלה כמו אי חדש באוקיינוס, גילוי של שבט ביערות האמזונס? האם גילוי של כל אלו יכול להיחשב ליצירת ידע? ומכאן, האם כל כתיבה המדווחת עליהם או מתארת אותם נחשבת לכתיבה אקדמית? האם די בכך שכתביה תתאר או תדווח על גילויים המחדשים לעולם המדעים (הרוח, החברה והמדעים המדויקים), כדי שתיחשב לכתיבה אקדמית?

בממד אחר נשאלת שאלה נוספת: האם כתיבה

יוצרת יכולה אף היא להיחשב לכתיבה אקדמית? שירה וסיפורת הן יצירות היוצרות נקודות מבט חדשות על העולם הפיזי והאנושי, ומבחינה זו כתיבתן מבטאת יצירת ידע. במובן הרחב, כלל יצירות האמנות, תפקידן על פי גישת ה"הזרה" של שיקלובסקי (Shklovsky, 1965) לייצר נקודות מבט מחודשות על המציאות כדי להפוך מחדש את המוכר לזר. זאת, על מנת שקוראי היצירה יוכלו להתבונן מחדש, להקשיב, לחוש ואז להבין אחרת או מחדש את המציאות ודרך כך לבנות ידע חדש על אודותיה.

כתיבה אקדמית ככתיבת טיעון

למרות התהיות האלו, אני סבור שניתן לסמן גבולות וקריטריונים לאפיון של כתיבה אקדמית טובה, מעבר לקריטריון של מרכיב החידוש או יצירת ידע חדש.

עמימות או דו-משמעות לגבי מושגים, מונחים, משפטים או פסקאות המרכיבים את הטיעון, מחלישות אותו, כי כוונת הכותב אינה לגמרי מובנת. יש לבחון גם את הניסוח במסמך האקדמי כולו כדי לוודא שהוא מנוסח בבהירות. ניתן למשל לחדד, לפרט, להוסיף הגדרות, ביאורים ופירושים בגוף הטקסט ובהערות שוליים.

אם הטקסט בהיר ומפורש דיו, ניתן לעבור לקריטריון הבא.

נימוקים רלוונטיים לטענות

הראיות וההסברים התומכים בטענות השונות צריכים להיות רלוונטיים, כלומר קשורים אליהם בקשר לוגי. כאן בודקים, לדוגמה, עד כמה הראיות שהוצגו במחקר הן בעלות תוקף לגבי השאלות או ההשערות שנבחנות. ניתן לשאול באיזו מידה לשאלות שנשאלו בשאלון או בריאיון, למדידות שנעשו או לתצפיות שנערכו, יש קשר לוגי חד-משמעי למטרת עריכתם והעברתם וגם לניסוח הממצאים. כאן יש להיזהר מכשלים לוגיים, כמו למשל, מהכללה גורפת, מהעמדה דיכוטומית של הדברים, מבלבול בין קשר נסיבתי לקשר סיבתי, מהיסחפות למסקנה מרחיקת לכת (המדרון החלקלק), מרציונליזציה של ממצאים לכיוון ההשערה, בעוד שהם יכולים לתמוך גם בהשערות חלופיות ועוד.

נימוקים מקובלים ביחס לתחום הדעת והתוכן

קריטריון זה מתייחס לאפיסטמולוגיה של כל תחום דעת ותוכן. כאן הכתיבה האקדמית צריכה להתאים לכל תחום דעת ותוכן. בקריטריון זה שואלים באיזו מידה ההנמקה התומכת בטענה אכן היא הנמקה מקובלת בתחום הדעת או התוכן שבו טוענים. הדרך שבה מקובל להסיק מסקנות דדוקטיביות במתמטיקה ובלוגיקה אינה דומה לדרך שבה מקובל להסיק מסקנות על היתכנות של אירוע היסטורי. דרך ההסקה בשני המקרים הללו אינה דומה לדרך שבה מקובל להסיק מסקנות בנוגע לפרשנות או לניתוח של שיר או של סיפור. גם בתוך תחומי הדעת יש תכנים שונים שחלים עליהם חוקי הסקה וניתוח שונים, למשל, במתמטיקה דרך ההסקה הדדוקטיבית שונה בתכליתה מדרך ההסקה האינדוקטיבית. סוגה מסוימת בספרות תנוחת באופן שונה מסוגה אחרת. שירים מתקופה אחת ינותחו אחרת מאשר שירים מתקופה אחרת, וכך הלאה. הדרך שבה ניתן להגיע מהנימוקים לטענות או להפך, הדרך שבה יש לנמק טענות, משתנה מתחום דעת אחד לתחום דעת אחר ומתחום תוכן אחד למשנהו. יש ללמוד ולהבין את דרך ההנמקה וההסקה בכל תחום תוכן ודעת, את החוקים ואת הכללים לקבלה או לדחייה של טענות. למשל, יש להבין שכדי

כזו צריכה להיות פותחת, מסתעפת (דיברגנטית), משוחררת מחוקים ומכללים ומנוגדת לתהליך של כתיבה מתכנסת (קונברגנטית). כתיבה מתכנסת היא כתיבה טיעונית המייצגת איסוף, ניקוז וארגון של בניית הידע. היא משמשת להפצה ולשכנוע מושכל של אחרים לקבל את הידע כידע מוסכם, ולכן חלים עליה חוקים או כללים. זו כתיבה שמציגה בחירה מבין האפשרויות, הפרשנויות והרעיונות שעולים וצפים בתהליך היצירתי הפותח ומנמקת את הבחירה. זו כתיבה של שכנוע לקבל פרשנות, מסקנה, עמדה, או פתרון מסוימים מבין אלו האפשריים, ולכן, היא זו שיש להחיל עליה כללים ומגבלות. אם כן, כתיבה אקדמית היא כתיבה שמציגה טיעון מפורש, כלומר, שיש בה טענה או טענות שהכותב מצדיק או מוכיח על ידי הצגת נימוקים.

הטענה של הטיעון יכולה להיות השערה כשהכתיבה היא של מחקר כמותי (לדוגמה, הטענה שיש קשר בין זמן הכנת שיעורי הבית למידת ההצלחה במבחני בגרות). ממצאי המחקר יהיו הראיות (evidence) התומכות בטענה (Glassner, Weinstock & Neuman, 2005). בדוגמה שלעיל, המתאמים הסטטיסטיים שנמצאו במחקר יכולים לשמש ראיות התומכות בטענה שיש קשר בין זמן הכנת שיעורי בית לבין מידת ההצלחה במבחני הבגרות. המסקנות של המחקר בדרך כלל יהיו ההסברים התאורטיים שתומכים בטענה, כלומר ההסברים המתארים גורמים וסיבות לטענה (שם).

במקרה של מחקר איכותני, הטענה של הטיעון נבנית בדרך כלל בסוף הכתיבה ומופיעה כהכללה של החוקר לממצאים שנאספו בשדה מתוך ראיונות, שאלונים, תצפיות, נרטיבים ועוד. התמות והקטגוריות שנבנו במהלך הניתוח משמשות כראיות התומכות בהכללה.

כדי להעריך מהי כתיבה אקדמית טובה, נראה שיש לדעת להעריך מהו טיעון טוב. אציג כאן בקצרה כמה קריטריונים מרכזיים להערכת טיעון טוב, שעשויים לשמש גם קריטריונים להערכת כתיבה אקדמית טובה (גלסנר, בהדפסה).

הערכת כתיבה אקדמית כהערכת טיעון

סדר הצגת הקריטריונים חשוב, שכן אם מתעוררת בעייתיות בטיעון על פי הקריטריון הראשון, תהיה לכך השלכה לגבי הקריטריונים הבאים אחריו, וכך הלאה. למשל, אם הטיעון אינו בהיר ומפורש (קריטריון 1), תיפגע גם הרלוונטיות של הנימוקים לטענה (קריטריון 2).

טיעון בהיר ומפורש

טיעון טוב הוא קודם כל ניסוח ברור ומנומק של הטענות ושל הנימוקים התומכים בהן לאורך כל המסמך האקדמי.



מספיק בהיבט מסוים אבל מתעלם מהיבטים אחרים שיש להביא בחשבון. בממד אחרון של קריטריון זה, נשאל אם אין ראיות, הסברים או טיעונים שלמים שהם מנוגדים או מתחרים לטיעון שעלה כדי להצדיק טענה מסוימת, ובאיזו מידה הכותב מתמודד איתם או מתייחס אליהם.

סוף דבר

הדוגמאות שהוצגו כאן נוגעות יותר לטיעון בכתיבה אקדמית מסוג מחקר אבל גם בסקירת ספרות, בהצגה של תאוריה, הגות, פרשנות ועמדה יש צורך להגן על טיעונים ולהצדיקם, ולכן הערכת הכתיבה האקדמית עוסקת בהערכת טיעונים. הנעשה בתחום זה בהכשרת מורים ישמש כדיגום (מודלינג) למה שהמתכשרים להוראה יוכלו לעשות עם תלמידיהם. כותבים מציגים את הידע שיצרו על ידי הצגת טיעונים, ועליהם ללמוד להעריך את הטענות שלהם ושל האחרים כדי לייצר ולבנות ידע מושכל. הקריטריונים להערכת טיעונים עשויים לשמש כלי רפלקטיבי מקיף ורב-עוצמה בתהליך הכתיבה או ההכנה להצגה הדבורה של הידע שיצרו. למעשה, בתהליך הלמידה האקדמית נתבע מעצמנו ומהאחרים לבנות טיעונים טובים עבור כל מסקנה, תאוריה, עמדה, פתרון ודרך התמודדות, שהרי כולם בחזקת טענות שיש להצדיק. ■

לקבל טענה היסטורית שאירוע מסוים התקיים במציאות, מספיקה לפעמים עדות או ראיה אותנטית אחת, כמו מסמך כתוב מהתקופה, שמעיד על קיומו של האירוע. לעומת זאת, כדי להסיק על תופעה התנהגותית מסוימת בקרב מתבגרים יש להוכיח את קיומה על מדגם מייצג.

נימוקים (הראיות וההסברים) מספיקים

גם אם הטענות מפורשים ובהירים, וגם אם הנימוקים רלוונטיים ומקובלים בהתייחס לתחום הדעת והתוכן של מושא הכתיבה האקדמית, עדיין נשאלת השאלה אם יש מספיק ראיות ומספיק הסברים כדי לקבל את הטענה (ההשערה, המסקנה, הפתרון, הדעה, העמדה). כמו כן, נשאל אם הראיות מספיק מבוססות, ועל מה הן מבוססות. כאן למשל עולות שאלות הנוגעות לתוקף הראיות שהוצגו כדי לתמוך בטענה.

בממד נוסף של סוגיה זו נשאל אם ישנם היבטים שונים שלא הובאו בחשבון לצורך קבלה או דחייה של טענה. למשל, אם הטענה ממליצה על שיטת התנהלות מסוימת מול בעיות משמעת, והנימוקים שהובאו תומכים בטענה לנוכח ממצאים שמצביעים על הפחתה בבעיות משמעת, זה עלול שלא להספיק כדי לקבל את הטענה. ייתכן שלא הובאו בחשבון השלכות רגשיות וחברתיות ארוכות טווח שמייצגות היבט אחר. הטיעון

מקורות

גלסנר, א' (בהדפסה). כיצד להעריך אמונות וידע: כללים להערכת טיעון טוב. אוריינות ושפה. גלסנר, א' בן דוד, ע' ואיגר, ע' (2009). פיתוח חשיבה מסדר גבוה: סקירת ספרות. משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית. האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים. האוניברסיטה הפתוחה המחלקה לחינוך ופסיכולוגיה היחידה להשתלמות עובדי הוראה. מופיע בפורטל האגף:

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Portal/HaarachaMechkarim/Skirot/Chashiva.htm

Badley, G. (2009). Academic writing: Contested knowledge in the making? *Quality Assurance in Education*, 17(2), 104-117.

Glassner, A. & Schwarz, B. B. (2007). What stands and develops between creative and critical thinking? argumentation? *Journal of Thinking Skills and Creativity*, 2, 10-18.

Glassner, A., Weinstock, M. & Neuman, Y. (2005). Pupils' evaluation and generation of evidence and explanation in argumentation. *British Journal of Educational Psychology*, 75(1), 105-118.

Kuhn, D. (2001). How do people know? *Psychological Science*, 12, 1-8.

Paavola, S. & Hakkarainen, K. (2005). The knowledge creation metaphor - an emergent epistemological approach to learning. *Science & Education*, 14(6), 535-557

Shklovsky, V. (1965). Art as technique. In L. T. Lemon & M. J. Reis (Eds. & Trans.), *Russian formalist criticism: Four essays* (pp. 3-24). Lincoln: University of Nebraska Press, Translation of "Iskusstvo kak priem."

סוגיות ואתגרים

בשיפור כתיבה אקדמית בקרב סטודנטים

ד"ר מרגלית יוסיפון, ד"ר שלומי דורון¹ | המכללה האקדמית אשקלון

האקדמית דורש הפקת תמצית, העדפת מידע והשמטת אחר, המרה מושגית של מידע בטקסט אחר תוך בניית טקסט חדש ומתן משמעות מוגדרת ומדויקת לטקסט זה. היא מאופיינת בכתיבה אובייקטיבית, אנליטית, נטולת רגשות, שסגנונה מאופק ולרוב - לא אישי-רגשי (לבנת, 2011).

בשל כך ניתן היה לצפות כי חשיבות רבה תיוחס לביסוס מיומנויות הקריאה והכתיבה האקדמיות במהלך לימודיהם של הסטודנטים², בייחוד לאור העובדה כי כבר בשנות ה-70 בארה"ב הוכח במחקר, שכישורי קריאה וכתיבה גבוהים קשורים להישגים לימודיים ולהצלחות אקדמיות. הממצאים המחקריים מצביעים על קשר הדוק וישיר בין מיומנויות כתיבה להישגים לימודיים בכל רמות החינוך, החל בבתי הספר היסודיים, דרך בתי הספר התיכוניים ועד למוסדות להשכלה גבוהה, כמו מכללות ואוניברסיטאות. ככל שכישורי הכתיבה היו מבוססים יותר, כך היו ההישגים גבוהים יותר.

² המאמר נכתב בעקבות השתתפות המחברים בכנס הבין-לאומי הראשון בישראל בנושא "כתיבה אקדמית" שנערך בחודש יולי 2010 במכון מופ"ת, תל-אביב.

הקריאה והכתיבה האקדמיות הן כיום אבן היסוד בהשכלה הגבוהה, בהיותן האופנים השגורים ביותר לתייעוד התפתחות הידע האנושי, פרסומו והפצתו. בשל כך, מצופה כבר מבוגר התואר הראשון שישלוט ברזי הקריאה והכתיבה האקדמיות, בכללים הנהוגים ובנורמות הכתיבה המקובלות, על מנת שיוכל לבטא בעת לימודיו את תוצרי פעילותו הקוגניטיבית בצורה מיטבית. האוריינות האקדמית מתרכזת בעיקר בקריאה ובכתיבה, אף כי שתי אופנויות שפה נוספות - דיבור והאזנה - גם הן באות בה לידי ביטוי. הקריאה האקדמית שונה מהותית מקריאה של טקסטים אחרים בשל אפיונים ייחודיים שהיא דורשת מהקורא. לקריאה אקדמית נדרשים כישורים קוגניטיביים גבוהים, ביניהם יכולות של הבנת טקסט, ניתוח, קישור, אינטגרציה בין נושאים, הפקת פרשנות, סיכום המשמעויות הגלומות בטקסט ועוד.

באופן דומה - גם הכתיבה האקדמית שונה מהכתיבה ה"רגילה" לצרכים ספרותיים או יום-יומיים. תהליך הכתיבה

¹ סדר הכותבים הוא שווה.

ממצאים מחקריים מצביעים על קשר הדוק וישיר בין מיומנויות כתיבה להישגים לימודיים בכל רמות החינוך. ככל שכישורי הכתיבה מבוססים יותר, כך ההישגים גבוהים יותר.



יתר על כן, מחקרים נוספים בקרב סטודנטים מצביעים על מיומנות הכתיבה כמשתנה המובהק ביותר לניבוי ההישגים הלימודיים ויכולת ההתמדה של הסטודנטים בתקופת לימודיהם (כהן-גרס, 2003).

זאת, ועוד, גישות ושיטות חדשניות בפדגוגיה ובחקר תהליכי למידה שואפות לראות תלמידים כפעילים, מעורבים בלמידתם ובעלי כישורי כתיבה וקריאה גבוהים. הן מתרחקות מן הדימוי של תלמידים שראשם כמשפך, שמזרימים אליו את הידע האצור אצל המרצה - מקור הסמכות - או בספרים. בבסיסן התפיסה שלפיה, על המרצים, גם בשלב התואר הראשון, לפתח בקרב הסטודנטים תהליכי חשיבה גבוהים (טישמן, פרקינס וג'יי, 1996) ולהכיר להם פרוצדורות חשיבה שונות (Farnham-Diggory, 1994). ההנחה היא כי מקומם בתהליך בניית הידע של הסטודנטים הוא מרכזי, ודרך למידה זו מכינה אותם טוב יותר להצלחה בשלבי התארים המתקדמים, הדורשים תהליכי למידה וחקר עצמאיים (אפרתי, אפרתי, לידור, צדקיהו וקאופמן, 2002; חיות, 2004). אנשי אקדמיה צריכים לבחון שוב ושוב שאלות חשובות ונושאים מרכזיים, וראוי שלא יראו את תפקידם כמעבירי ידע. התוצאות של תהליכים אלה מובילות ליצירת ידע חדש (Badley, 2009).

מאמר זה עוסק בכתיבה בלבד, אף כי לא ניתן להפריד בין תהליכי הקריאה והכתיבה האקדמיים, שהרי כישורי כתיבה גבוהים מבוססים על כישורי קריאה טובים. התייחסותנו היא לסוגיות כתיבה בעברית (לא באנגלית, שאינה שפת אם לרוב הסטודנטים, ומעלה שאלות נוספות בדבר קשיי כתיבה). כדאי לציין כי בתנאים החברתיים של מדינת ישראל, שבה העברית אינה שפת אמו של כל תלמיד חמישי במערכת

החינוך (ובקרב הסטודנטים המצב דומה), יש קושי נוסף בכתיבה. רכישת האוריינות האקדמית בקרב סטודנטים שאינם דוברים ילידיים היא מציאות נוכחת, ולמרות זאת, פיתוח כישורי כתיבה אינו מוצב בעדיפות במוסדות להשכלה גבוהה (בירנבוים, 1993; וולפה ועמית, 1998; כהן-עמית ופדן, 2003). גם בארה"ב מדווח על קשיים בכתיבה בקרב סטודנטים מארצות אחרות, בעיקר בשל הבדלים תרבותיים (Fox, 1994). נשתמש בהגדרה: "כתיבה אקדמית כרוכה בחשיבה מדויקת ומאורגנת, שאת פרטיה יש לנסח במתכונת של כתיבה נוסחתית... בניסוח בהיר ומאורגן" (יריב, 2010). ב"כתיבה אקדמית" הכוונה היא למאמרים, ספרים, דיסרטציות, אתנוגרפיות, מונוגרפיות, דוחות מחקר ועוד טקסטים שאקדמאים יוצרים. כל אלה נכתבים לרוב בהקשר אקדמי, עבור קהל אקדמי באותה דיסציפלינה ולפעמים הכתיבה היא מולטי-דיסציפלינרית (רובין ועציוני-הלוי, 1995). היכולת לכתוב לקהל רחב יותר מאפשרת לכותבים ליצור לפעמים טקסטים אקדמיים שאינם רק מקוריים ומוקפדים, אלא גם נגישים ומהנים (Glassick, Huber & Maeroff, 1997). ברוב המוסדות להשכלה גבוהה - מספר השעות המוקדשות לפיתוחן של מיומנויות אלו הוא זעום. הן הקריאה והן הכתיבה האקדמית מצטמצמות לכדי קורס סמסטריאלי אחד במהלך שלוש שנים לתואר הראשון, והדרכת הכתיבה מתמקדת בעיקר בלימוד כללי הרישום הביבליוגרפי (יזרעאלי, 1999; ערפלי, 1999).

הסיבות להעדר התייחסות מספקת למיומנויות הכתיבה והקריאה עשויות לנבוע, לדוגמה, מהתפיסה שאוריינות אקדמית אינה דיסציפלינה, ולכן הסילבוסים מדגישים רק את תחום הדעת הנלמד; או מההנחה שזו אחריותם

האישית של הסטודנטים לפתח כישורים אלו, ולא של המוסד האקדמי; או מההנחה כי הסטודנטים אמורים להגיע לתואר ראשון עם מיומנויות מספקות, הנרכשות כבר בשלב לימודיהם בחינוך העל-יסודי (בתיכון).

עד השנים האחרונות לימדו בבתי-הספר העל-יסודיים כתיבה רק בהקשרים כלליים, רובם לא אקדמיים, במספר שעות מועט, על אף הצורך להקדיש לכך שעות רבות יותר, בשל מורכבות הפעולה הקשורה בכתיבה. לכן, רוב הסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה מגיעים ללא ידע נדרש בכתיבה עיונית או אקדמית. יש לציין כי בשנים האחרונות השתנתה המגמה במערכת החינוך ויותר שעות מוקדשות לכתיבה אקדמית, בעיקר בשל עידוד כתיבת עבודות חקר, החל מכיתות היסוד ועד סיום החינוך העל-יסודי בבית הספר. תוצרי תהליך זה עדיין אינם באים לידי ביטוי בקרב הסטודנטים. כהן-גרס (2003) מדווחת על מהפכה חינוכית בארה"ב: תכניות הלימודים החדשות כוללות הקניית כישורי כתיבה לא רק בשיעורי חיבור או הבעה, אלא במערכת רצף, שבה התלמידים נדרשים לרכוש ולהפנים דרכי כתיבה מדעית בעבודות שהם מגישים בכל מקצוע הנלמד בבית-הספר; אם כך, הוראת הכתיבה המדעית נעשית תוך כדי הוראת המקצוע. המודעות בעולם לחשיבותו של החיבור המדעי במסגרות הלימוד הולכת וגדלה, ועמה גם ההכרה בצורך לפתח את מיומנות הכתיבה המדעית. בעקבות ניסיון שלנו כמרצים המתנסים שנים רבות בהנחיה ובקריאת עבודות וסמינריונים ונתקלים בקשיי הכתיבה של סטודנטים, וכן לאחר שיחות רבות עם עמיתים במוסדות להשכלה גבוהה - מצאנו שהנושא מטריד מרצים רבים המעוניינים למצוא דרכים לשפר את איכות הכתיבה האקדמית של



הסטודנטים, במיוחד של אלו הלומדים לתואר ראשון. הצענו לקיים בכנס שולחן עגול שיתמקד בסוגיות, בבעיות, באתגרים, בשיטות ובדרכים להעלאת איכות הכתיבה האקדמית בעברית בקרב סטודנטים לתואר ראשון, במיוחד אלה הלומדים במכללות. השולחן העגול יכול להוות במה מצוינת לשיתוף עמיתים, ומקום ללמידה מניסיונם של מוסדות שונים העוסקים או מתלבטים בסוגיות אלה. שמחנו כשראינו שרבים ממשתתפי הכנס נענו להצעתנו ואכן התפתח דיון ער במושב זה.

הקשיים הכרוכים בכתיבה אקדמית קשורים הן לתוכן והן לתהליך, הם סווגו כך:

קשיי כתיבה כלליים

סטודנטים לרוב אינם נתקלים, בשלבי הלימוד הקודמים, בצורך לכתוב כתיבה אקדמית, ועל כן אינם מכירים את כללי הכתיבה האקדמית. הם גם כמעט שאינם קוראים טקסטים אקדמיים לפני הגיעם למוסד להשכלה גבוהה, ומשאינם נחשפים אליהם - הם אינם מכירים את "נוסחאות" הכתיבה המקובלות בסוגה (ז'נר) זו. זאת, ועוד: יש שאינם אוהבים לכתוב; אחרים אוהבים לכתוב, אך מנוסים רק בכתיבה אישית או סיפורית ואינם מיומנים בכתיבה אקדמית.

עוד יש לציין כי גם אם למדו את כללי הכתיבה האקדמית בשנה א' (בקורסי הנחיה כ"כתיבה אקדמית" ו"הדרכה ביבליוגרפית") - ההנחה היא שלימוד נוסחתי/מודלי זה ישמש אותם בהמשך הדרך. בחלק גדול מן המקרים, הסטודנטים אינם זוכרים מה למדו בשנה א', היות שתרגול הכתיבה בא לידי ביטוי באופן מועט יחסית עד שנה ג' ללימודיהם. לכן נוסיף קושי שמקורו בשוני בדרישות המרצים: לעתים סטודנטים נתקלים בדרישות שונות זו מזו ולעתים סותרות הנוגעות

להנחיות הכתיבה.

דרישות הכתיבה

אמנם מוגדרות פורמלית

על ידי האגודה האמריקנית

לפסיכולוגיה, ה-APA (American

Psychological Association), אולם

במציאות מרצים לעתים מבקשים

"להתאים" את צורת העבודה לזו שהם

יודעים או מעדיפים.

לצורך כתיבה נדרשים סוגי חשיבה שונים:

חשיבה מגוונת, חשיבה השוואתית,

חשיבה לוגית, חשיבה ביקורתית, ונושא

זה אינו מטופל כלל - לא במערכת

החינוך ולא כהעלאה למודעות המטה-

קוגניטיבית של הסטודנטים. כישורי

חשיבה הם מורכבים ביותר לפיתוח

וללימוד.

לעתים מכונה הדור כ"דור האינטרנט",

"דור הוויקיפדיה", "דור הפייסבוק". בדור

זה המיומנות במחשב עולה (למשל,

חיפוש מהיר של נושאים קצרים),

אולם במקביל יורדת החשיבה לגווניה

(השוואתית, לוגית וביקורתית) והיכולת

לכתוב חיבור מסודר המוביל לרעיון -

מוגבלת. קושי זה בא לידי ביטוי בתוצרי

עבודות המוגשות במוסדות האקדמיים

השונים וכן בכתיבת מבחנים "פתוחים".

קשיים לאורך תהליך הכתיבה

הקשיים שסטודנטים נתקלים בהם בתהליך הכתיבה קשורים בהכנות לקראתה, בכתיבה עצמה ולאחר מכן - בשכתוב ובשיפוץ הטקסט עד השלמתו המיטבית. אנו מבקשים להעלות נקודות אחדות שיכולות להטיל אור על קשיים אלו ולסייע בהפחתתם:

א. לקראת כתיבה

כל כתיבה - ראשיתה בטקסטים שיש לקרוא, לכן כישורי הקריאה של הכותב משפיעים רבות על יכולת הכתיבה. בקריאה עצמה שלבים:

בחירת הטקסטים

המתאימים לנושא

הכתיבה, מיון הקריאה,

ארגון הקריאה, עיבוד המידע

והיבזור לידע קודם, וקבלת

החלטות לגבי יצירת ידע חדש כתוצר

של הידע העכשווי שנוצר בעקבות

הקריאה. שלבים אלו קשורים כיום קשר

הדוק בשימוש מושכל בטכנולוגיה, הן

לאיחזור המידע הן לארגונו מחדש.

הנגשת הידע בתהליך הכתיבה - בשלב

זה עולים דילמות ושיקולים הקשורים

להכנות לקראת כתיבה: מה יושמט ומה

יישאר כבסיס להתייחסות בשלב הכתיבה

עצמה. על כן בניית קטגוריזציה היא

שלב נוסף בהכנות לקראת כתיבה, וניתן

ללמד זאת.

ב. כתיבה

הכרת סגנון הכתיבה האישי היא בסיס להתנהלות נכונה: יש הכותבים בהרחבה ואחר-כך מצמצמים ומשמיטים, ויש הכותבים מלכתחילה בשיקול דעת ובוררים מילותיהם בחסכנות כבר מן ההתחלה. יש הכותבים בדרך אינדוקטיבית, שתחילתה בפרטים והיא מתגבשת למכלול, ויש אלה שהדרך האינדוקטיבית מתאימה להם, ולפני תחילת הכתיבה חשוב להם לתכנן את מבנה העבודה כולה ואת תוכן העניינים לטקסט. רק לאחר שתמונה זו מתבהרת לכותב, ניתן להתחיל בכתיבה. כאן אנו יכולים לומר לסטודנטים - המודעות האישית לסגנון האישי וההחלטה על מודל הכתיבה (למשל, ממיקרו למקרו) חשובות ותורמות.

הכרת מאפייני כתיבה או סוגי הכתיבה ראויים לתשומת לב הכותב בשל העובדה כי כתיבה כמותית במדעי הטבע והחיים שונה מכתיבה מחקרית-איכותנית במדעי הרוח והחברה:



א. הכתיבה במחקר הכמותי מתייחסת לתוצאות ולמשמעותן, השוואה לתוצאות אחרות ידועות מהספרות, הסבר לגבי הבדלים שנמצאו, עמידה על תוצאות החורגות מהיפותזת המחקר ומתן הסברים אפשריים להן. הכתיבה מבוססת נתונים מספריים, ועל כן אינה מבוססת על מלל רב, אלא על שימוש בטרמינולוגיה ייחודית לתחום הנחקר. מושם דגש על דיוק (תיאור מדויק של המחקר ותוצאותיו) והימנעות מריבוי משמעותיות.

ב. מאפייני הכתיבה האקדמית במדעי החברה והרוח בכלל, ובמחקר איכותני בפרט, הם רעיונות, טיעונים ותופעות, שמתבטאים במלל רב יותר. הכתיבה היא הכלי לצורך הבהרת הרעיונות, התאוריות והדיון בממצאים.

**טיפול הכתיבה
האקדמית אמור
להתבטא אצל הלומדים,
בין השאר, בשיח ובהבנת
הקריטריונים של טקסט
אקדמי. כך ניתן לקדם
ולטפח את יכולות
הכתיבה האקדמית של
כלל אוכלוסיות הלומדים,
רוכשי עברית כשפה
שנייה ודוברי עברית
כשפת אם.**

יצירתיות בכתיבה - אף כי הכתיבה האקדמית בנויה במעין נוסחה או מודל, בכל זאת יש אפשרויות רבות להביא לידי ביטוי את היצירתיות. ראשיתה ביצירתיות המחשבה ובפרשנות של הממצאים, ולאחריה - היצירתיות (בעיקר במדעי הרוח והחברה) וה"קול האישי" בכתיבה. עם זאת, על הכותב לזכור כי הצגת רעיונות אפקטיבית היא המטרה הראשית שאליה יש להתכוון.

הבדלה בין חלקי הטקסט הכתוב נדרשת בעת הכתיבה. כתיבתם של פרק סיכום ספרות מקצועית או של פרק ניתוח ממצאים שונה מכתובת דעה אישית או מחילוף פרשנות מטקסט. קריאה מרובה של ספרות אקדמית וציון ההבדלים בפרקים השונים של העבודה מביאים למודעות של הסטודנט לשוני.

הבדלה בין כתיבה תוכנית לבין שפה וסגנון באה לידי ביטוי כבר בתחילת העבודה. ישנו קושי אמיתי בהסברת סגנון כתיבה אקדמי וייחודי, מעבר לידע האמפירי (עובדות, תהליכים, אנשים) שסטודנטים רבים דולים מהמקורות הקיימים. שפה וסגנון, המשלבים כתיבה תוכנית לכתיבה אקדמית, יכולים להשתפר דרך תרגול כתיבה של מטלות קצרות (בנות עמוד אחד) במגוון של נושאים - בין שבקורסי כתיבה או הדרכה ביבליוגרפית ובין שבשיעורי המבוא בקורסים השונים.

מאפייני הקבוצה (גיל, מין ותרבות) באים לידי ביטוי בכתיבה. קשיים שמקורם בהבדלי תרבות בולטים בכיתה, למשל: כבוד למילה הכתובה, פער בין השפה המדוברת לזו הכתובה ותרבות הבולמת קריאה, ביקורת כתיבה (Bailey, 2011). נוסף על כך, בעת האחרונה נפתחות במכללות ובאוניברסיטאות בארץ תכניות שונות לסטודנטים בעלי רקע משותף כעולים ומהגרים, כוחות הביטחון, בני

30+, לימודי ערב, ותכניות של קבוצות מהשירות הציבורי. מאפייני קבוצות אלו שונים מסטודנטים אחרים. גילם מבוגר יותר, הם עובדים במשרה מלאה, והלימודים עבורם הם משניים ועל כן הרצון להשקיע בכתיבה, מעבר להשתתפות בהרצאות הפרונטליות, הוא מוגבל.

ג. טיוט, שכתוב

כל טקסט נכתב מספר פעמים, לפעמים רב למדי, עד שהכותב מגיע למסקנה כי הטקסט, בשלב זמן מסוים - במיטבו. החלטה זו מסיימת את שלב כתיבת הטיוטות ומביאה להכרזה על הטקסט כ"גמור". חשוב שהסטודנט יכיר עובדה זו, יתרגל שכתוב, וישווה טיוטות קודמות כדי לעקוב אחר התקדמותו.

השכתוב חשוב מטעם נוסף - עצם העיסוק בכתיבה מביא לעתים קרובות לראייה אינטגרטיבית של הרעיונות המובעים בטקסט.

רפלקציה - הרפלקציה והביקורת העצמית הן מהמנגנונים המטייבים את הכתיבה, על אף העובדה כי הכותב לעתים קרובות "מתאהב", בשל סיבות שונות, בכתיבתו. עריכת הטיוטות והשכתוב כרוכים בתהליך של רצון ומוטיבציה לשינוי הטקסט עד לזיקוק מרבי של הרעיונות המובעים בשפה הכתובה. בכך דומה התהליך של הכתיבה האקדמית לכתיבה ספרותית או שירית. קבלת הערות מאחרים היא דרך טובה לשפר את הקיים. הקורא ה"זר" יעמוד על סתירות, טעויות, משפטים סתומים ולא ברורים, מעבר לא רציף של פסקאות ורעיונות וכדומה, שהכותב עצמו אינו עומד עליהם. בשל כך חשובות הערות המרצים על טקסטים שמגישים להם הסטודנטים. אין להסתפק רק בהערות

תוכניות אלא להתייחס גם לאופן הכתיבה. דרך נוספת מקובלת - העברת הטקסט לעיבוד נוסף לבעלי מקצוע: עורך מדעי ועורך לשוני. אפשרות זו מחייבת הקצאת תקציב נכבד ואינה מקובלת בקרב סטודנטים לתואר ראשון. מניסיון אישי, ניתן לומר כי לתיקוני עריכה מדעית ו/או לשונית תרומה רבת ערך לכותב הטקסט וללימוד כתיבה, אף כי הם אינם שווים לכל כיוס.

לסיכום

מההיבטים שפורטו עד כה, אף שאינם כוללים את כל תהליך הכתיבה לפרטיהם, נראה כי פיתוח של מיומנויות כתיבה הוא תהליך ארוך וממושך הדורש הדרכה ותרגול רב. אין ספק כי בקורס סמסטריאלי אחד לא ניתן להקיף מורכבות זו.

ביחס ליכולת של כתיבת תכנים, אנו מוצאים שלחלק מהסטודנטים, בעיקר בתואר ראשון, יש קושי בפיתוח חשיבה אקדמית וביצירת ידע אקדמי, האמורים לבוא לידי ביטוי בכתיבה אקדמית. הם נדרשים להגיש תרגילים, עבודות או סמינריונים, אך קיים אצלם קושי לאתר ידע אקדמי ולסכמו בתהליך המשלב פעולות חשיבה מסדר גבוה וכתיבה.

במחקר (חקק, קסן וקרומר-נבו, 2011; קופפרברג, תש"ע; קסן וקרומר-נבו, 2010; Ezer & Sivan, 2005) נמצא כי ניתן לעזור לסטודנטים בשיפור הכתיבה האקדמית: סטודנטים הנחשפים להנחיה וללמידה של כתיבה אקדמית יכולים להעריך טוב יותר טקסטים אקדמיים. עוד נמצא כי התייחסות קבועה לכתיבה האקדמית של הלומד בכל מקצועות הלימוד (לא רק בשיעורי כתיבה אקדמית) היא הכרחית במוסד להשכלה גבוהה. טיפוח הכתיבה האקדמית אמור להתבטא

אצל הלומדים, בין השאר, בשיח ובהבנת הקריטריונים של טקסט אקדמי. כך ניתן לקדם ולטפח את יכולות הכתיבה האקדמית של כלל אוכלוסיות הלומדים, רוכשי עברית כשפה שנייה ודוברי עברית כשפת אם.

בין הדרכים שנוקטים כיום במוסדות להשכלה גבוהה לשיפור יכולות הכתיבה ניתן למנות: קביעת קריטריונים מדויקים להערכת כתיבה; מציאת תקציב לעזרה ולתמיכה בתחום הכתיבה ועריכת הלשון (כפי שניתן לנושא העזרה הסטטיסטית)

והשתלמות למרצים לצורך מתן משוב נכון על כתיבה. כמו כן עומדים לרשות הסטודנטים כלי עזר מגוונים כתובים ואמצעים טכנולוגיים (אף כי אין האחדה בחומרי הדרכה בכתיבה), או באתרי המוסדות להשכלה גבוהה או ברשת: מצגות, ספרי הנחיה וחוברות, דפי הנחיה מקוריים וכדומה - הכול כדי להקל את תהליך רכישת הכתיבה האקדמית. באתרי אוניברסיטאות בחו"ל ניתן למצוא קישורים לקורסים מקוונים (לדוגמה: <http://sydney.edu.au>). קורסים מסוג זה לתלמידי תואר ראשון כוללים בעיקר שלושה מרכיבים: (א) לשון, תחביר ודקדוק; (ב) אופן כתיבה נכון של מקורות ביבליוגרפיים; (ג) מבנה נכון של מאמר או מחקר. עוד ניתן למצוא באתרים הללו המלצות על ספרים העוסקים בנושא.

במאמר זה הצבענו על אתגרים ועל סוגיות שונות בשיפור הכתיבה האקדמית בקרב סטודנטים, בעיקר בשלב התואר הראשון. תהליך הכתיבה האקדמי הוא תהליך הדורש חשיבה אחרת מזה הדרוש בכתיבה ספרותית או בכתיבה במרחב הווירטואלי. "המודל" האקדמי מבקש המרה מושגית של מידע בטקסט אחר, תוך כדי בניית טקסט חדש עם משמעויות

מוגדרות ומדויקות. הסוגיות והאתגרים העולים בנושאי כתיבה אקדמית הם רבים. הבנה של קשיי הכתיבה ודרישה של כתיבה נוסחתית או מודלית חשובות לשיח האקדמי, אולם עדיין יש מעט מאוד השקעה בפיתוח החשיבה ובכתיבה עצמה. שיפור מיומנות הכתיבה חיוני ביותר, שכן טמון בו סיכוי גבוה להשפיע על ההישגים הלימודיים בכל רמות החינוך ובמיוחד של הסטודנטים.

מקורות

אפרתי, נ', לידור, ר', צדקיהו, ש' וקאופמן, ח' (2002). *העבודה הסמינריונית במוסד אקדמי, חלקיה ודרכי הגשתה*. תל-אביב: מכון מופ"ת.
בירנבוים, מ' (1993). *מי מפחד מעבודת מחקר? תכנון וכתיבה של הצעת מחקר*. תל-אביב: מפעלים אוניברסיטאיים.
וולפה, ע' ועמית, ע' (1998). *לכתוב עבודת מחקר: כלים וכללים*. תל-אביב: דיונון - אוניברסיטת תל-אביב.
חיות, ע' (2004). *מדריך למחקר ולכתיבה מדעית: מהלכה למעשה*. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
חקק, י', ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכים) (2011). *הכל מדיד? מבטים ביקורתיים על דירוג וכימות*. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
טישמן, ש', פרקינס, ד' וג'יי, א' (1996). *הכיתה החושבת - למידה והוראה בתרבות של חשיבה*. ירושלים: משרד החינוך ומכון ברנקו-ווייס.
יזרעאלי, א' (1999). *המדריך המלא לכתיבה אקדמית*. רמת-גן: י.ח.ל.
יריב, א' (2010). *הוראת כתיבה במתכונת כיתת אמן*. הרצאה בכנס "כתיבה אקדמית ומעבר לה: חברות רב-תרבותיות". יולי 2010. הכנס הבין-



- Hebrew: The perceptions of pre-service teachers and their instructors. *Assessing Writing* 10(2), 117-133.
- נדלה בתאריך 15.4.11 מהאתר: [www/macam.ac.il](http://www.macam.ac.il)
- Farnham-Diggory, S. (1994). Paradigms of knowledge and instruction. *Review of Educational Research*, 64(3), 463-477.
- Fox, H. (1994). *Listening to the world: Cultural issues in academic writing*. Illinois: National Council of Teachers of English.
- Glassick, C. E., Huber, M. T. & Maeroff, G. (1997). *Scholarship assessed: Evaluation of the professoriate*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- קסן, ל' וקרומר-נבו, מ' (עורכות) (2010). ניתוח נתונים במחקר איכותני. באר-שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- רובין, נ' ועציוני-הלוי, ח' (1995). הנחיות לכתובת עבודות סמינריות ותרגילים והכנת רשימות ביבליוגרפיות. בר-אילן: אוניברסיטת בר-אילן, חוברת פנימית של המחלקה לסוציולוגיה ולאנתרופולוגיה.
- APP (American Psychological Association) www.apastyle.org
- Badley, G. (2009). Academic writing: Contested knowledge in the making? *Quality Assurance in Education*, 17(2), 104-117.
- Bailey, S. (2011). *Academic writing: A handbook for international students*. NY: Nelson Thornes.
- Ezer, H. & Sivan, T. (2005). "Good" academic writing in לאומי הראשון בישראל בנושא "כתובה אקדמית", יולי 2010 במכון מופ"ת, תל-אביב.
- כהן-גרוס, ד' (2003). הוראת כתיבה במערכות חינוך בעולם - מגמות ויעדים. הרצאה בוועידה ה-30 של איל"ש, תל-אביב.
- כהן-עמית, ע', ופדן, ר' (2003). אינטגרציה אקדמית ואינטגרציה לשונית: אסטרטגיות אורייניות בכיתות משלבות (הטרוגניות). הרצאה בוועידה ה-30 של איל"ש, תל-אביב.
- לבנת, ז' (2011). הרטוריקה של המאמר המדעי. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- ערפלי, ב' (1999). מדריך להגשת חיבור אקדמי. תל-אביב: דיונון.
- קופפרברג, ע' (עורכת) (תש"ע). חקר הטקסט והשיח: ראשומון של שיטות מחקר. באר-שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

'ללמוד שחייה בהתכתבות': הוראה עוקפת מכשולים של כתיבה אקדמית

ד"ר אליעזר יריב, ד"ר ניצה שוובסקי | האקדמית גורדון חיפה



**קריאה של טקסט
אקדמי מחייבת שהקורא
ישלוט בעולם התוכן של
שיטות המחקר השונות,
ושהשכלתו האקדמית
תהיה רחבה. אם טקסט
כזה ניתן לסטודנטים
כדוגמה לכתיבה טובה,
הם מסיקים שלשלמות
הזו ברמת החשיבה,
הידענות והניסוח לעולם
לא יגיעו.**

שממשיכים לתארים מתקדמים נדרש גם לדווח על מחקרים, על עבודות גמר או תזה ודוקטורט, שהם עורכים. היכולת לקרוא (ולהבין) וגם לכתוב, היא תנאי יסוד בהשכלתו של כל בוגר, אבל בפועל, מיומנות זו קשה להוראה וללימוד. במאמר נתאר מתכונת קורס כתיבה אקדמית שמתחשב במכשולים ומצליח להתגבר או לעקוף אותם. נתחיל בתיאור טיבם של הקשיים ואחר כך נציג את מתכונת ההוראה שפיתחנו כדי להתגבר עליהם.

מכשלות בהקניית קריאה וכתיבה אקדמית

שפה לא טבעית. בשונה מכתובת פרוזה, כתיבה אקדמית נערכת ב'שפה נוסחתית',

א תגר שכל מורה פוגש בעבודתו הוא: כיצד להקנות ידע ומיומנויות באופן שיעקפו או יצמצמו את המכשולים הטבועים במהותו של החומר הנלמד ובטבעם של התלמידים. נבחן את האתגר הזה בהקשר של הקניית מיומנות של כתיבה אקדמית. שליטה בקריאת טקסטים אקדמיים היא דרישה פורמלית, שמטרתה לאפשר לבוגרי מוסדות להשכלה גבוהה להבין את מהות הפרדיגמה המדעית וגם לשאוב ממנה את הידע המקצועי שלהם. הכתיבה האקדמית נדרשת מהסטודנטים כאמצעי שיעזור להם להבין טקסטים וגם כדי לכתוב בעצמם את המטלות לקורסים שהם לומדים. מסטודנטים



מכיוון שמטרת הקורס היא להכין את הסטודנטים לכתיבת עבודת גמר, בנינו את הקורסים כך שיש בהם התנסות בעריכת מחקר, על כל שלביו. גם תרגול הדיווח נועד לכסות את כל חלקי העבודה המדעית.

בעלת מבנה קשיח (חלוקה לפרקים) וכללים ברורים (כגון, כתיבה בגוף שלישי). מתכונת כזו אמורה לכאורה להקל על הכותב. בפועל הטקסטים דחוסים, מורכבים, נכתבים במשלב שפתי גבוה, עם מושגים ייחודיים ובשפה רווית משמעויות, המחברת להקשרים שרק מלומדים בקיאים בהם. נביא דוגמה:

בקומה הרביעית, נבחנות השפעות הסיפור החלופי (alternative story) ומתרחש תהליך דומה לזה שבקומה השלישית, אלא שאז הסיפור החלופי, שנוצר בהשפעתן של התנוצאות הייחודיות מסופר מתוך פרספקטיבה חדשה. על ידי עריכה מחדש (כתיבה מחדש/סיפור מחדש) נוצר הסיפור המועדף (preferred story). סיפור זה מתאפיין בכך שהוא מבטא את הכיוון החדש ואת הבחירות החדשות של האדם ביחס לסיפורו הדומיננטי... (גילת והרץ-לזרוביץ, 2010: 129).

קריאה של טקסט מעין זה מחייבת שהקורא ישלוט בעולם התוכן של שיטות מחקר איכותניות ושהשכלתו האקדמית תהיה רחבה, לפחות ברמה של לימודי דוקטורט. למעשה, עליו גם לקרוא כמה פעמים אותה פסקה כדי להתאמץ ולהבין את משמעותה המלאה. קריאה לעומק של טקסט אקדמי קשה לחוקרים, קל וחומר לסטודנטים לתואר

ראשון או שני, שלמעשה, ברוח הטקסט, נמצאים עדיין 'בקומה הראשונה'. השפה המוזרה והניסוחים המפותלים מקשים עליהם להבין חלקים נרחבים בטקסט, והם מתייאשים כבר בקריאה הראשונה. אם טקסט כזה ניתן להם כדוגמה לכתיבה טובה, הם מסיקים שלשלמות הזו ברמת החשיבה, הידענות והניסוח לעולם לא יגיעו. הם אינם מודעים לקומות הרבות שנחוץ לפסס עד שמגיעים לרמה הזו. עבורם הטיפוס גבוה מדי, והוא מוליד תסכול וייאוש.

חוסר התנסות בעריכת מחקר ובדיווח עליו. רוב הקורסים בכתיבה אקדמית מתמקדים בחלק אחד של העבודה המדעית - סקירת הספרות. לשם כך הסטודנטים לומדים כיצד לתמצת מחקר מדעי, כיצד לארגן ולשלב מקורות, כיצד לצטט פריטי ביבליוגרפיה. לרוב אין לומדים ומתרגלים את כתיבת שאר פרקי העבודה המדעית, שלכל אחד מהם מבנה ומהות שונה. לרוב, הסטודנטים גם אינם מתנסים בעריכת מחקר שלם, בדיווח עליו, בכתיבה עצמאית, בהבעת דעה אישית. וכך, בעת שהם מתבקשים לכתוב סמינריון או עבודת גמר, הם חשים שחלקים מהותיים מהידע שנדרש אינם נמצאים ברשותם. גם זה טיפוס גבוה שמוליד ייאוש ותסכול.

חוסר היכרות עם המכשלות עצמן. עריכת מחקר והדיווח עליו כרוכים בהשקעה אין-סופית של מחשבה, זמן ומאמץ. הקורא שמעיין במאמר אינו מודע למסע המפותל, לבעיות הרבות שהחוקרת נדרשה לפתור, לדילמות הרבות שעמדו בפניה. הדוח עצמו, כפי שהוא מתפרסם בכתב העת, אינו מספר לקורא על המחיקות הרבות, על התיקונים, על אגלי הזעה שנשרו על המקלדת. הקוראת גם אינה מודעת

לשלבי העריכה שנדרשו להפקת המאמר (ולגרסאות הקודמות שנפסלו). את כל אלה הסטודנטים אינם יודעים, ולרוב גם אין מספרים להם (למשל שנדרשו חמישה סבבי שכתוב לכתיבת המאמר הזה). כמו תלמידים בכיתה א, שמקשיבים למורה הקוראת בשטף מהלוח את המילים שהם מתקשים להגות, כך הסטודנטים משוכנעים שהקשיים והספקות הם נחלתם האישית. הם משתכנעים, בייאוש ובתסכול, שהם מוגבלים, שלעולם לא יצליחו.

קורסים עוקפי מכשולים

בשנים האחרונות אנו מלמדים, במקביל וביחד, קורסים לכתיבה אקדמית לסטודנטים לתואר שני במכללה להכשרת מורים. כשהתחלנו לתכנן את מבנה הקורסים, היה ברור שנחוץ למצוא דרכים שיעקפו או יתמודדו עם המכשולים האלה. מכיוון שמטרת הקורס היא להכין את הסטודנטים לכתיבת עבודת גמר, בנינו את הקורסים כך שיש בהם התנסות בעריכת מחקר, על כל שלביו. גם תרגול הדיווח נועד לכסות את כל חלקי העבודה המדעית. נוסף על כך, התייחסנו לפער הבלתי-נתפס שבין התוצר הסופי (מאמר, ספר), לבין המדרגות הרבות המובילות אליו.

הכנתה של הצעת המחקר. הקורס שלנו נערך בסמסטר הראשון של השנה השנייה, לאחר שתשתיות הכתיבה כבר נלמדו בסמסטר ב בשנה הראשונה. במהלך הסמסטר שבו אנו מלמדים אמורים הסטודנטים להגיש יחד עם מנחיהם את הצעת המחקר לעבודת הגמר, לכן אנו נוהגים להקדיש את ארבעת השיעורים הראשונים למתן משוב להצעות המחקר שהם כותבים. בגלל חשיבותה של עבודת הגמר למילוי הדרישות לתואר, ובשל

ההיקף הנרחב של המחקר שנדרש, שיעורים אלה מציגים מבנה של הצעה, תוך כדי דיון בכיתה על שאלות המחקר ועל הנושאים המעניינים את הסטודנטים. זו ההזדמנות שלנו להצביע על 'נושאים חמים' במחקר, על שיטות מחקר רלוונטיות, על שיקולים מתודולוגיים שיש להתחשב בהם. למעשה, הדיון הופך לשיעור כתיבה, שיש בו תזכורת מהקורס לשיטות מחקר וכן התייחסות לעניינים פרקטיים, כגון בחירת מנחה, הנחיה לקבלת אישור מלשכת המדען הראשי ועוד. לא מעט שאלות נשאלות על משמעות התגובות של הצוות שבוחן כל הצעה: האם הן מחייבות שינוי ותיקון ומי אמור לאשר אותם. למרות ששיעורים אלה אינם עונים ישירות על הצרכים של כל סטודנט וסטודנטית, המידע שנמסר והדיונים בכיתה מצמצמים אי-ודאות, מפחיתים מתח ומסייעים לסטודנטים להפנים את הדרישות.

מיני מחקר. כדי לאפשר התנסות מעשית בנינו את הקורס כך שהוא משחזר מחקר שהתפרסם בכתב עת מוביל בחו"ל - למציאות הישראלית. שחזור מאמר הוא אמצעי לגיטימי במחקר, המאפשר להשוות היבטים שונים של סוגיה מסוימת כפי שהם באים לידי ביטוי בארצות אחרות ובישראל. לפני שנתיים שחזרנו למציאות הישראלית ממצאי מחקר שנערך בארצות הברית (Supovitz, Sirinides & May, 2010) ובדק את הקשר בין שיח עמיתים ואמון המנהל עם נכונות המורים לשנות את דרכי ההוראה. בחרנו במאמר זה, כי רצינו להכיר לסטודנטים שלנו תכנים עדכניים המתפרסמים בספרות המקצועית ובשפה האנגלית, השפה הבין-לאומית. התבססות על מחקר כזה מוליכה אותנו בתוואי שכבר נסלל - הקלה של ממש

עבור הסטודנטים. השנה איתרנו מאמר עדכני בתחום הניהול, כזה שהתפרסם באותה שנה בכתב עת בין-לאומי מוביל ובנספח שבסופו מופיע השאלון שבו נעזרו החוקרים. תרגמנו את השאלון לעברית וערכנו לו תיקוף ובדיקת מהימנות. הסטודנטים קיבלו לידיהם את הגרסה העברית של השאלונים עם הסבר על תהליך התרגום והתיקוף. הם התבקשו להעביר עשרה שאלונים כאלה לעובדי הוראה ובהמשך, לאחר שלימדנו אותם כיצד לקדד את הנתונים על גיליון אקסל, הם עשו זאת והגישו את הקובץ. כך הם חווים מהלך של דגימה, העברת שאלונים ועיבודם במחקר כמותי. במהלך כל הקורס אנו משלבים הסברים, טיפים, אזהרות וגם סיפורים אישיים על אירועים מהמחקרים שערכנו. כך הסטודנטים נחשפים ללמידה מעשית, מוחשית ורלוונטית שתסייע להם בעבודת הגמר. **שלבי הכתיבה.** לאחר שלב ההיכרות עם הצעת המחקר, אנו עוברים למקבץ של עשרה שיעורים המוקדשים לכתיבת פרקי המחקר על פי סדר הופעתם. בכל שיעור ניתן הסבר עקרוני לנושא הנלמד, למשל, פיתוח כלי המחקר וקידודו. בהמשך אנו מתרגלים את אופן בניית גיליון הנתונים וכותבים יחד את המהלך כולו. מצאנו שהפרק המסובך ביותר לכתיבה הוא הדיון שבו נדרש מהכותב לסכם את הממצאים, לדון בהם לאור תאוריות וממצאים שכבר הוצגו בפרק סקירת הספרות, וכן להביע דעה עצמאית. לשם כך אנו עורכים בכיתה דיון על

משמעות הממצאים, מבקשים להפיק תובנות והקשרים מעשיים ותאורטיים. מצאנו שיותר קל לסטודנטים לכתוב





פרק שמחבר את כל פיסות הפאזל בעקבות שיח אינטגרטיבי מעין זה. בסיום פרק הדיון אנו עוסקים בפרק התקציר, המחווה וכתובת המקורות הביבליוגרפיים. באשר לכתיבה - בתחילה נהגנו להדגים בעצמנו את תהליך הכתיבה. הקלדנו את הטקסט (שעליו דנו והסכמנו עם הסטודנטים, אשר הוצג על גבי מסך), והסברנו את השיקולים העולים במהלך הכתיבה. הדיגום (מודלינג) לכתיבה תרם לא מעט לסטודנטים והמחיש להם את המכשולים שכל מחבר עובר. השנה ערכנו שינוי: אנו מזמינים סטודנט המקליד בזריזות, שינסח על גבי המסך את דברי המשתתפים (כולל המרצה). בשיח המשותף כולנו מתלבטים אילו תכנים לכתוב, כיצד לנסח ומה להשמיט. נוכחנו לדעת שהעברת האחריות ממחשה לסטודנטים את תהליך היווצרות הטקסט, את המכשולים ואת פריצות הדרך. היא גם מגבירה את מעורבותם בשיעור ואת הלמידה שהפיקו. כיוון שלא ניתן 'לכסות' בשיעורים את כתיבת הפרקים במלואם, נשארים 'זנבות' שהסטודנטים מתבקשים להשלים בבית. כך מצטברים חלקי-פרקים שנכתבו יחד ואחרים שהם נדרשים להשלים, וזהו למעשה תרגיל הקורס. **הערכה.** כתיבה איכותית אינה תהליך חד-פעמי ונדרש תרגול מתמשך לצד משוב מקצועי כדי שהכתוב יפנים את האיכות

הנדרשת ושיג אותה. כדי לממש זאת, אנו מאפשרים לסטודנטים להגיש טיוטה חלקית של הדוח (השלמת 'הזנבות' של פרקי העבודה). המשוב שאנו נותנים (ללא ציון) ממחיש להם באילו תחומים הם שולטים ובאילו אחרים נדרש מהם שיפור. בתום הקורס, עם הגשת המסמך לאחר התיקון, אנו מעריכים אותו באמצעות מחווה שפותח במכללה. את ההיכרות עם המחווה הם כבר עשו באחד השיעורים, וכעת אנו נותנים ציון לכל פרק וגם לאיכות הציטוטים והלשון. כשם אנו מעריכים אותם, כך אנו מאפשרים להם להעריך את הקורס ואת איכות ההוראה שלנו. השנה ערכנו בשיעור האחרון 'תרגיל מסכם' שבו הם התבקשו לכתוב בקבוצות קטנות פרקים של 'מחקר הערכה' לקורס. כל קבוצה הקדישה כחצי שעה לניסוח פרק, ובהמשך הם הציגו את הפרקים על פי הסדר (מבוא, סקירת ספרות וכדומה). במיוחד סקרן אותנו פרק הממצאים, 'מפוברקים' אבל קולעים, שבו העריכו את איכות ההוראה והלמידה. ה'תוצאות', אגב, היו חיוביות. **שיתוף פעולה.** בתכנית לתואר שני ב'ניהול וארגון מערכות חינוך' במכללה האקדמית גורדון לומדים קרוב לארבעים סטודנטים שנהוג לחלק לשתי קבוצות סדנאיות. כך הלמידה והתרגול אפקטיביים יותר. במהלך השנים נוכחנו לדעת שהתכנון המשותף

של הקורס, בחירת הנושא למיני-מחקר, שיחות המעקב, ביקורים הדדיים בכיתות (ואפילו שיעורים משותפים) משביחים את ההוראה שלנו. במקביל, אנו מעבדים את הנתונים שהסטודנטים אספו באמצעות השאלונים. אלה יהפכו עם הזמן למאמרים שנפרסם. שיתוף פעולה זה מעשיר ללא ספק את עבודתנו כמורים וכחוקרים. לסיכום, המתכונת שתיארנו מגישה סולם מטפורי ומעשי לסטודנטים, כזה המצמצם את הפער שבין המדרגות והקומות, בין מיקומם הנוכחי, הנחות, לרמה הגבוהה (מדי) שנדרשת מהם באשר לקריאה, ועוד יותר מכך - באשר לכתיבה. ■

מקורות

גילת ע' והרץ-לזרוביץ, ר' (2010). שיטה לריאיון וניתוח סיפורי חיים המבוססת על הגישה הנרטיבית-טיפולית. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), *ניתוח נתונים במחקר איכותני* (עמ' 126-151). באר שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

Supovitz, J., Sirinides, P. & May, H. (2010). How principals and peer influence teaching and learning. *Education Administration Quarterly*, 46, 31-56.

הערת שוליים: דברים שקוראים משם

ד"ר שרון גבע | סמינר הקיבוצים, המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות¹

מהי הערת שוליים? בעקבות הסרט המצליח שביים יוסף סידר (2011), כבר יודעים כולם: עולם ומלואו. אמנם במדעי הרוח, הדייר העיקרי בהערת השוליים הוא מראה המקום: פרטיו היובשניים של המקור שעליו הסתמכו המחברים בבואם להציג ממצא, הנחה או טענה, רשומים על פי תבנית קבועה; אך הערת שוליים היא גם מגרש משחקים שגבולותיו מטושטשים, שבו אפשר לפרט ולצמצם, להבליט ולעמעם, להחמיא ולהתנצל, ולפעמים גם לגלות ציניות וסרקזם. מרחב זה פותח את עדשת המצלמה המטפורית שמבעדה אנו קוראים טקסט אקדמי, לא כל שכן כל טקסט באשר הוא: לא רק כדי להיחשף למידע חדש המוצג בפנינו, בין שזה תחום חדש ובין שזו סוגיה בתחום מוכר, אלא לעמוד על הקשריו הרחבים, שהם יסודה של ההתבוננות הביקורתית

במהלך לימודים
במוסדות להשכלה
גבוהה מגלים
הסטודנטים כי המרכז
אינו לעולם מרכז,
השוליים לפעמים
אינם שוליים. כך
צבירת המידע אינה
עיקר, אלא גילוי
חשיבה ביקורתית
וכושר ניתוח,
המתבטאים באופן
משביע רצון בכתב,
במסגרת של חיבור
אקדמי.



¹ ד"ר שרון גבע היא היסטוריונית. במכללת סמינר הקיבוצים היא מלמדת אוריינות אקדמית בהתמחות היסטוריה ואוריינות אקדמית במסלול לחינוך גופני ותנועה. בעשר השנים האחרונות היא מלמדת באוניברסיטת תל-אביב קורס בהיסטוריה המשלב הקניית מיומנויות אקדמיות בתכנית הרב-תחומית בפקולטה למדעי הרוח. ספרה, אל האחות הלא ידועה: גיבורות השואה בחברה הישראלית, ראה אור בהוצאת הקיבוץ המאוחד (2010).



בו. עם הזמן לומדים סטודנטים שהערת השוליים מעניינת לא פחות מן הטקסט המפנה אליה; לא פעם הם מגלים כיצד בהערות השוליים נמצא הסיפור כולו. על רגל אחת, זהו עיקרה של תורת הקריאה הביקורתית והכתיבה האקדמית בשדה ההיסטוריה, כאשר לא פעם, מה שלמראית עין מתויג כשולי, הוא בעצם המרכז: הקונטקסט רב-ערך ורב-חשיבות (לא פחות מן הטקסט), ולעולם לא יהיה ניתוחו שלם ללא גילוי מודעות להקשריו הרחבים, ובראשם המקום והזמן, המניעים ליצירתו, מידת כוחו ללמד על תופעות, על אירועים, על הלכי רוח והשקפות עולם וכן על מידת יעילותו לבנייתו של סיפור היסטורי או ערעור עליו. כך בנוגע לטקסטים באשר הם, המשמשים חומרים במעבודותיהם של היסטוריונים, כך בנוגע לטקסטים מספרות המחקר, שבמקרים מסוימים אף משמשים מקורות היסטוריים ראויים בעצמם. היכולת ליצור חיבור אקדמי משביע רצון היא קריטית להצלחתם של סטודנטים במהלך לימודיהם לתואר. זאת במיוחד לנוכח העובדה שמיומנויות אלה אינן מוקנות בצורה מסודרת במסגרת הלימודים בבית הספר התיכון, אקסטרני או לא, שבמהלכם הם עסוקים על פי רוב בטקסט לבדו, מתאמנים בשינונו לקראת הטענתו ופריקתו בזמן ובמקום הנכון. הקונטקסט של הטקסט - ספר הלימוד, המקורות המצוטטים בו ועוד - כולל בין היתר את זהות המחבר, מקום ושנת הפרסום, מבנה וסגנון, לא כל שכן את ההקשר הפוליטי (בטקסטים היסטוריים), וכל אלה נמצאים בדרך כלל בשולי-השוליים. הם נחשבים חשובים פחות, מעניינים פחות ובוודאי לא כמחדשים בעבור תלמידים, על אחת כמה וכמה לא ככלי חיוני להשגת המטרה, שהיא הצלחה בבחינת הבגרות.

במובן זה, בתחילת הלימודים במוסדות להשכלה גבוהה וודאי במהלכם, מסתבר לסטודנטים שהמרכז אינו לעולם מרכז, השוליים לפעמים אינם שוליים והשכלה אינה הטמעת הטקסט לבדו. לא עוד 'ראה וקדש', אלא חשיבה רעננה והטלת ספק בריא, שראשיתן בהקניית ידע ומודעות למקורות הידע הללו. כך צבירת המידע אינה עיקר, אלא גילוי חשיבה ביקורתית וכושר ניתוח, המתבטאים באופן משביע רצון בכתב, במסגרת של חיבור אקדמי. על כן במהלך הלימודים האקדמיים, המלאכה היא כפולה: קליטת המידע החדש תוך יכולת לזהות את ההקשרים שלו, ובשלב מאוחר יותר היכולת למקם את הטקסט בהקשר הרלוונטי לקראת כתיבת חיבור אקדמי, החל בעבודה קצרה במהלך קורס או בסיומו, דרך רפרט ועד עבודה סמינריונית. כתיבה אקדמית משביעת רצון מתאפיינת בקוהרנטיות, בשקיפות ובראיות: היא מציגה בפני הקוראים את מבנה הטיעון ואת השתלשלותו החל במבוא, שבראשו הצגה עניינית של הנושא, מטרת החיבור ומטרת הסוגיות העיקריות שיעלו לדיון במסגרתו, ועד הסיכום, שעיקרו מבט-על על הסוגיות שנדונו, המקורות שהחיבור מתבסס עליהם ומיקומם בהקשר ההיסטורי. במקרה של עבודת מחקר - הצגה ברורה של השאלה העיקרית העומדת לדיון ובתוך כך חתירה לעבר הטענה המרכזית. אם נחשוב על כך לרגע, אלה בדיוק הטקסטים שאנחנו נהנים לקרוא, בין שאנו מכירים את תחום הידע שבמסגרתו הם נכתבו ובין שהם חדשים לחלוטין: כזו שבסופה, ורצוי במהלכה, נוכל לעמוד על הקשר בין פרק לפרק ובין פסקה לפסקה, נעמוד בקלות על חוט ההיגיון של המחבר והמחברת ועל דרכם לתשובה - כל תשובה - לשאלת המחקר.

כתיבה אקדמית היא יכולת נרכשת: בקורסים המוקדשים לה מצטיידים הסטודנטים והסטודנטיות בארגז כלים מטפרי שהם נושאים וישיאו במהלך לימודיהם לתואר, ששיא השימוש בו יבוא לידי ביטוי בעבודת מחקר שהם יידרשו לה בקורס סמינריוני. בדומה לספורט, לא די בכישרון טבעי: נדרשת גם טכניקה שיש לתרגל ולשכלל. אמנם המצטיינים בכתיבה ייהנו מנקודת פתיחה טובה יותר, אך גם הם נדרשים להקניית הטכניקה, לתרגולה ולשכלולה, קל וחומר להיכרות עם כללי המשחק שלה, השונים מאלה של כתיבה עיתונאית, שיווקית, יצירתית, ספרותית ואחרת. אמנם כן, גם לרטוריקה יש תפקיד, ואין טקסט החף מאמצעים רטוריים, אך כאן הענייניות תנצח את התחכום. הקניית כלים לקריאה ביקורתית ולכתיבה אקדמית חיונית לכל סטודנט וסטודנטית במוסד להשכלה גבוהה כבר בשלבים המוקדמים של לימודיהם לתואר; בתכניות הלימודים במכללות להכשרת מורים חשיבות הכלים הללו כפולה, שכן בוגריהן יהיו למקורות ידע בעצמם. כפי שהתבוננות בטקסט לעולם אינה שלמה ללא הקונטקסט, כך בעצם תפקודם כמקור הידע אין די: במובן זה, הקניית מיומנויות לכתיבה אקדמית ותרגולן ממלאים תפקיד חשוב בהכשרת הסטודנטיות והסטודנטים כמורים, כמלמדים וכמחנכים המשכילים לגלות מודעות ולייצר ביקורת, מעזים להטיל ספק ולפעמים הופכים את מה שנתפס באופן רפלקסיבי בתור השוליים למרכז העניין, ומנחילים רוח זו לדור הבא עלינו לטובה. והנה גם זה עולם ומלואו. ■

לימודי הכתיבה האקדמית במכללת לוינסקי תמונת מצב

ד"ר ברוריה מרגולין | ראש החוג ללשון העברית ומרכזת האוריינות האקדמית

**התכנית החדשה ללימודי הכתיבה
האקדמית במכללת לוינסקי
מושטת על שיח משותף של
המרצים לאוריינות אקדמית, המרצים
לטכנולוגיות המידע והמדריכים
הפדגוגים. היא נבנתה מתוך מודעות
לגישות השונות לכתיבה האקדמית
בארץ ובעולם ובעקבות הפקת לקחים
מראיות מחקריות.**

מאמר זה מבקש להציג את תמונת המצב של לימודי הכתיבה האקדמית במכללת לוינסקי לחינוך, המושתתים על המתווים המנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל (המל"ג, 29.1.2008). החלת המתווה החדש והקמת בית הספר לחינוך זימנו התבוננות מחודשת בקוריקולום המכללתי, ובהקשר שלנו - בלימודי הכתיבה האקדמית במכללה. בית הספר לחינוך הושתת על התפיסה האקולוגית ועל ראייה מערכתית, והוא מדגיש את ההיבטים האלה: שיתופיות, שיח ודיאלוג בין כל השותפים לעשייה, אינטגרציה וקוהרנטיות בין מרכיבי ההכשרה ופיתוח עמדה חקרנית של הסטודנט - עמדה המבוססת על התבוננות, תיעוד, ניתוח וקבלת החלטות מעוגנות בתהליך רפלקטיבי מעגלי. היבטים אלה באים לידי ביטוי בתכנית החדשה של לימודי הכתיבה האקדמית במכללת לוינסקי, שעניינה שיח משותף של המרצים לאוריינות אקדמית, המרצים לטכנולוגיות המידע והמדריכים הפדגוגים. התכנית החדשה של לימודי הכתיבה האקדמית במכללת לוינסקי נבנתה מתוך מודעות לגישות השונות לכתיבה האקדמית בארץ ובעולם ותוך כדי הפקת לקחים מראיות מחקריות ועריכת שינויים בעקבותיהן. תכנית חדשה זו היא חלק מתהליך מתמשך של שינויים והתאמה של לימודי הכתיבה האקדמית. שינויים אלה



מיומנויות כתיבה אקדמית, והמרצים המלמדים קורסים אלה חייבים להיות מומחים בתחום האוריינות והשפה. באמצעות למידה מכוונת של כתיבה אקדמית יוכלו הסטודנטים לשלוט בתהליך הכתיבה שלהם ולרכוש יכולות וכוח לשנות את כתיבתם לאורך השנים, כשמרצים מלווים אותם ומעריכים את כתיבתם (Lester et. al, 2003). אשר לאסכולה השנייה, WID, לפי אסכולה זו (Bean, 1996), הוראת כללי הכתיבה האקדמית אינה צריכה להיות משימה המוגבלת למרצי האוריינות והשפה בלבד, אלא עליה להיות תהליך המשולב בתוך הקוריקולום של כל מקצוע בנפרד כדי לעודד התפתחות אינטלקטואלית, חשיבה ביקורתית ולמידה בתחום הדעת הספציפי (Lester et. al, 2003; Ochsner & Fowler, 2004).

על הקשיים בלימודי הכתיבה האקדמית

התהליך המורכב של הכתיבה האקדמית מעלה קשיים רבים. ברייטר וסקרדמליה (1996) מציינים כקשיים את ההבדלים בין שיקולי תכנון הקשורים ליצירת טקסט לבין שיקולים שאינם קשורים להפקת הטקסט אלא לעולם שמחוץ לו, וכן את חוסר עקביות בשל מהלך שלא תוכנן כהלכה. הכותבים מתקשים במעבר מן היכולת הבסיסית של הפקת טקסט ללא דרבון מבין-שיח, כמו בטקסט דבור, ליצירת טקסט עצמאי בעל אמירה (עזר ורם, 1999). כמו כן, נמצא קושי רב בעריכת הטקסט, שכן הטקסט הכתוב מהווה גירוי בעל נוכחות חזקה ושולטת, שחובה להתחשב בו, ולכן פעולת העריכה מחדש ויצירת השינויים הופכות לקשות יותר (ברייטר וסקרדמליה, 1996). לבסוף, כותב הטקסט נתקל בקשיים כאשר הוא נדרש למזג טקסטים אקדמיים ולבדוק אם רעיונותיו מתקשרים בצורה קוהרנטית למסכת רעיונית אחת, ואם הרטוריקה שהוא משתמש בה מותאמת לסוג השיח שהוא מנהל (ירחי, 2001). זאת ועוד, כותבים בתחילת דרכם האקדמית מרגישים מוגבלים מבחינת רמת הידע שלהם, המלווה על-פי רוב בהרגשה שאין ביכולתם לתרום משמעותית למאגר הידע הקיים עד כה בנושא הנחקר. הרגשה זו מלווה גם בקושי בהשמעת קולם האישי (Bjork, 2003). השמעת הקול האישי של הכותב, הכולל פיתוח עמדה שהיא חיצונית להנחות של הטקסט או הצגת היבטים אחרים מאלה המובעים בטקסט (עזר ורם, 1999), היא בעייתית גם בשל העובדה שבבית הספר התיכון, הכולל התרגל לחשוב במונחים של 'נכון' ו'לא נכון'. הרגל זה מוביל את הסטודנט בהמשך דרכו במוסדות להשכלה גבוהה לחפש אחר הידע 'הנכון' והדרך 'הנכונה' להביע אותו, במקום לחפש אחר מה שעשוי היה להיאמר, ואחר המסר האישי שהוא היה רוצה להעביר בכתיבתו (Bjork, 2003).

מתהווים על בסיס ראיות המתקבלות מן המחקרים הנערכים במכללה, העוקבים אחרי הפעלת התכנית ובודקים את העמדות של הסטודנטים ושל המרצים ואת איכות הכתיבה האקדמית של הסטודנטים.

אתאר בקצרה את סוגיית הכתיבה האקדמית בישראל ובעולם ואציג את הקשיים בלימודי הכתיבה האקדמית. כמו כן, אתייחס לשינוי בלימודי הכתיבה האקדמית במכללת לוינסקי, שנעשה כחלק מכלל השינויים הקוריקולריים בבית הספר לחינוך על בסיס הראיות המחקריות והבדיקות החוזרות והנשנות שלנו את הכתיבה האקדמית במכללה.

הכתיבה האקדמית במוסדות להשכלה הגבוהה בעולם ובישראל¹

כתיבה אקדמית כרוכה בתהליכי כתיבה המשלבת קריאת טקסטים ממקורות שונים וארגונים לטקסט אחד באופן המיטבי על בסיס הנורמות הנהוגות בקהיליית השיח האקדמית. קריאת המקורות האקדמיים מצריכה שימוש מושכל במגוון רב של מקורות מידע, הכולל מיומנות של השוואה, מיומנות של עריכת אינטגרציה, מיומנות של הערכה ומיומנות של עיבוד המידע מהמקורות השונים (Mateos, Villalon, De Dios & Martin, 2007). ארגון הטקסט מצריך מיומנות של כתיבה ממזגת של מספר מקורות לטקסט חדש, שהוא טקסט המטרה שלשמה הוא נכתב; מיומנות של המרת רעיון טקסט המקור לרעיון של טקסט המטרה; מיומנות של שימוש בעיקרון המארגן סביבו את הכתיבה; ומיומנות של רצף וקשרים בין חלקי הטקסט. הקשר בין חלקי הטקסט מבטא יחסים של סיבה ותוצאה ויחסי השוואה. כמו כן, קיים קשר היררכי בין יחידות המידע השונות בדרך של מתן דוגמאות, הסברים ופירוט של עקרונות המוזכרים בטקסט (ירחי, תש"ס).

בעולם קיימות כיום שתי אסכולות או תנועות, שמטרתן המשותפת והראשית היא העלאת רמת הכתיבה האקדמית בקרב הסטודנטים וקידום הלמידה על מנת לאפשר לסטודנטים להפוך לחושבים-ביקורתיים. האסכולה הראשונה ידועה בשמה הלועזי WAC - Writing Across the Curriculum (בעברית - כתיבה לשם למידה). האסכולה השנייה ידועה בשמה הלועזי WID - Writing In the Disciplines (בעברית - כתיבה בתחומי הדעת). הדוגלים באסכולת ה-WAC סבורים כי הכתיבה לשם למידה חשובה במיוחד כטכניקה ללמידה פעילה וכפילוסופיה יישומית-מעשית (Ochsner & Fowler, 2004). לפי גישה זו, יש ללמד כתיבה אקדמית כקורס יסודי ושיטתי, העוסק בפיתוח

1 ניתן לקרוא על כך בהרחבה במאמר שהתפרסם לאחרונה בדפים, 53 (עזר, מרגולין ושגיא, 2012).

על הרקע לשינוי בלימודי הכתיבה האקדמית במכללת לוינסקי

הכתיבה האקדמית במוסדות להשכלה גבוהה משמעותית מאוד ללמידה של הסטודנטים, והיא מהווה תשתית לפיתוח כישוריהם השפתיים והאקדמיים. במקרים רבים מרצים מתלוננים על חוסר יכולתם של הסטודנטים לכתוב לפי דרישות האקדמיה. המרצים מתייחסים לדלות השפתית של הסטודנטים, לחוסר הקשר בין חלקי הטקסט שלהם ולהתעלמות ממוסכמות הכתיבה האקדמית הכלל-עולמיות (Lillis & Turner, 2001). ואכן, מחקר שבדק את איכות הכתיבה של סטודנטים להוראה בכניסתם למכללה מצא שהיא נמוכה באופן יחסי (עזר ומרגולין, 2008; 2008; Margolin & Ezer, 2008). בעקבות המחקר ובעקבות תחושת אי-הנחת שהובעה מצד המרצים במכללת לוינסקי לחינוך בנוגע ליכולותיו השפתיות של הסטודנט הורחבה המסגרת הפורמלית של הקורסים בכתיבה אקדמית באמצעות ייעוץ נוסף במסגרת מרכז תמיכה בסטודנטים ("מרחבים"). נוסף לכך, ומתוך רצון לבחון את ההנחה ששפתו של הסטודנט היא משמעותית כחלק מהתפתחותו המקצועית כמורה, ניהלה רשות המחקר במכללת לוינסקי מחקרים נוספים כדי לבדוק את התפיסות של סטודנטים ושל מרצים את הכתיבה האקדמית (למשל: עזר, מרגולין ושגיא, 2009; עזר, מרגולין ושגיא, 2010). המחקר הראשון לעיל (עזר, מרגולין ושגיא, 2009) בחן את האופן שבו תופסים סטודנטים להוראה ומרצים בהכשרת מורים את הכתיבה האקדמית. בשאלון שהועבר לסטודנטים ולמרצים נבדקו סוג המטלות, תדירותן ותרומתן לסטודנטים, מידת השימוש באמצעי הוראה שונים לטיפוח הכתיבה האקדמית בקורסים, סוגי הכתיבה השכיחים ותפיסת הקשיים בזיקה לסוגי הכתיבה. המחקר השני (עזר, מרגולין ושגיא, 2010) השווה את תפיסותיהם של שתי קבוצות סטודנטים במכללה את הכתיבה האקדמית: סטודנטים מתשס"ט, שלמדו בעבר כתיבה אקדמית לפי תכנית הלימודים הקודמת וסטודנטים מתש"ע, שלמדו בשנה שלפני כן לפי מתווה תכנית הלימודים החדש (מתווים מנחים להכשרה להוראה, 2007). ביסוד ההשוואה היה תהליך השינוי בלימודי הכתיבה האקדמית שנעשה כחלק מהשינויים הקוריקולריים בבית הספר לחינוך. מהותו של תהליך השינוי הייתה למידה אינטגרטיבית של מיומנויות אקדמיות בתחומי הדעת השונים. זאת במסגרת העיקרון המוגדר במתווה הלימודים החדש (מתווים מנחים להכשרה להוראה, 2007) של שילוב "היבטים של שיח כתוב ודבור בתהליכי הוראה ולמידה".





על השינוי בלימודי הכתיבה האקדמית במכללת לוינסקי

אנו, במכללת לוינסקי, מאמינים על בסיס הראיות המחקריות והבדיקות החוזרות ונשנות את הכתיבה האקדמית במכללה, שיש לעסוק בכתיבה אקדמית בשני הערוצים שנזכרו לעיל בעת ובעונה אחת: ערוץ ה-WAC במסגרת קורס יסודי ושיטתי, העוסק בפיתוח מיומנויות כתיבה אקדמית, ובערוץ ה-WID כהליך המשולב בתוך הקוריקולום של כל מקצוע בנפרד, המעודד התפתחות אינטלקטואלית, חשיבה ביקורתית ולמידה בתחום הדעת הספציפי.

כדי לשלב את הכתיבה האקדמית באופן אותנטי במהלך הלימודים הדיסציפלינריים, בנינו תכנית אינטגרטיבית של ארבעה קורסים: הקורס לאוריינות אקדמית, הקורס לחקר ההתנסות, ההדרכה הפדגוגית והקורס לטכנולוגיות המידע. התכנית החדשה היא חלק מתהליך מתמשך של שינויים והתאמה של לימודי הכתיבה האקדמית,² והיא נבנתה תוך כדי הפקת לקחים מראיות מחקריות ועריכת שינויים בעקבותיהן. התכנית האינטגרטיבית נבעה מן ההתייחסות לכתיבה כאל תהליך קוגניטיבי של פתרון בעיות, ככלי למימוש למידה, כהתנסות חברתית, כהשתתפות בפעילות חברתית וכאמצעי למימוש תהליכים אישיים של הפקת משמעות בהקשרים שונים ובקהילת שיח מוגדרת (מירב, 2010). התכנית מבוססת על תפיסה אקולוגית ועל ראייה מערכתית, המדגישה את השיתופיות, השיח והדיאלוג בין כל השותפים לעשייה. מטרתו של השיח המשותף של הסטודנטים, המרצים לאוריינות אקדמית, המרצים למחשבים והמדריכים הפדגוגים היא פיתוח עמדה חקרנית של הסטודנט,³ המבוססת על התבוננות, תיעוד, ניתוח וקבלת החלטות המבוססות על תהליך רפלקטיבי מעגלי. בבסיס התכנית האינטגרטיבית עומדת עבודה מסכמת של ארבעת הקורסים: הקורס לאוריינות אקדמית, הקורס לחקר ההתנסות, ההדרכה הפדגוגית והקורס לטכנולוגיות המידע. העבודה היא עבודה תהליכית, העומדת במרכז שנתון א', והיא נכתבת תוך כדי טיוט רב בארבעת הקורסים. נושא העבודה התהליכית נבחר אישית מתוך הקשר ההתנסות של הסטודנט בשדה, ושאלת החקר, הנבחרת באותו אופן, נבחנת באופן תאורטי בקורס לאוריינות אקדמית. העיסוק בהצמחת שאלת החקר, כלומר בהפיכת המושגים הספונטניים למושגים

מכלילים, נעשה תוך תיאום בין הסטודנט, המרצה לאוריינות והמדריכה הפדגוגית. כתיבת החלק התאורטי של העבודה התהליכית נעשית בקורס לאוריינות אקדמית ומשמשת את הסטודנט בעבודתו היישומית בשדה. כתיבת החלק התאורטי נתמכת על ידי הקורס העוסק בפיתוח מיומנויות טכנולוגיות. העבודה התהליכית משמשת מסגרת להתרחשויות שהתנהלו בשיעור האוריינות האקדמית. אלה מלווים בתהליכים מקבילים בכמה מסגרות נוספות: בשיעורים העוסקים בחקר ההתנסות, בשיעורי שפה ולשון עברית, בתחומי תוכן שונים ובשיעורים העוסקים בפיתוח מיומנויות טכנולוגיות.

תכנית הלימודים החדשה לכתיבה האקדמית פועלת זו השנה השלישית ברוח עקרונות בית הספר לחינוך, והיא משלבת את שני הערוצים: ערוץ ה-WAC וערוץ ה-WID. ערוץ ה-WAC בא לידי ביטוי בקורס השיטתי של הכתיבה האקדמית, שבו נלמדים עקרונות הכתיבה האקדמית תוך הכרת הסביבה האקדמית ומאפייניה, ומטרתו היא פיתוח יכולות אקדמיות שיאפשרו המשך התפתחות אישית ומקצועית של הסטודנטים לאורך חייהם המקצועיים והאקדמיים. ערוץ ה-WID בא לידי ביטוי בלמידה אינטגרטיבית של מיומנויות אקדמיות בתחומי הדעת השונים, המעודדת חשיבה ביקורתית והתפתחות אינטלקטואלית, במשימה התהליכית העומדת במרכז של כל שנתון ובעבודות הנכתבות תוך כדי טיוט רב בחקר ההתנסות, בסמינריונים ובקורסים שונים.

לדעתנו, יש לפתח את יכולות הכתיבה האקדמית של הסטודנטים בתחומי הדעת השונים, וזאת במסגרת העיקרון המוגדר במתווה תכנית הלימודים החדש של שילוב "היבטים של שיח כתוב ודבור בתהליכי הוראה ולמידה". על לימוד הכתיבה להיות משולב בקוריקולום של כל מקצוע בנפרד כדי לעודד כתיבה בהקשר דיסציפלינרי כבסיס לפיתוח רעיונות, ליצירת תקשורת ולחשיבה ביקורתית. בטיפול בבעיות הכתיבה בתחום הדעת הספציפי מן הראוי שיקחו חלק לא רק המרצים ללשון ולאוריינות, אלא גם המדריכים הפדגוגים, המדריכים למתודיקה והמרצים הדיסציפלינרים. שילוב שני הערוצים שנזכרו לעיל, ערוץ ה-WAC וערוץ ה-WID, הוא פועל יוצא של התפיסה שהכתיבה היא מצע לפיתוח רעיונות, לחשיבה ביקורתית, לתקשורת, לקבלת משוב ולהבעת דעה, ועליה לשרת את כל הצרכים האקדמיים בתחומי הדעת השונים.

לסיכום, מאמר זה תיאר כיצד גובשה תפיסת לימודי הכתיבה האקדמית במכללת לוינסקי על בסיס ראיות מחקריות ועל בסיס הניסיונות לפיתוח מיומנויות הכתיבה האקדמית של הסטודנטים בתחומי הדעת השונים. העיסוק בכתיבה האקדמית הוא נושא מרכזי בהכשרת המורים במכללת לוינסקי, והוא מועצם על ידי

2 על התהליך המתמשך של השינויים בלימודי הכתיבה האקדמית במכללת לוינסקי ניתן לקרוא בהרחבה במאמר שהתפרסם בספר נה"ר (מירב, 2010) ובביטאון מכון מופ"ת, 44 (מרגולין ומירב, 2010).

3 כל הנאמר בלשון זכר מתייחס לזכר ולנקבה גם יחד.

לחינוך: תפיסות סטודנטים ומרצים כלפי מטלות כתיבה, המיומנויות הנדרשות, אמצעי ההוראה והקשיים בשימוש בסוגי כתיבה שונים. דפים, 53, 97-76.

Bean, J. C. (1996). *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*. San Francisco, CA: Jossey Bass Higher and Adult Education Series.

Bjork, L. (2003). Text types, textual consciousness and academic writing ability. In L. Bjork, G. Brauer, L. Rienecker & P. Stray Jorgensen (Eds.), *Teaching academic writing in European higher education* (pp. 29-40). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.

Lester, N., Bertram, C., Ericson, G., Lee, E., Tchako, A., Wiggins, K. D. & Wilson, J. (2003). Writing across the curriculum - a college snapshot. *Urban Education*, 38(1), 5-34.

Lillis, T., & Turner, J. (2001). Student writing in higher education: Contemporary confusion, traditional concerns. *Teaching in Higher Education*, 6(1), 57-68.

Mateos, M., Villalon, R., De Dios, M. J. & Martin, E. (2007). Reading and writing tasks on different university degree courses: What do they do? *Studies in Higher Education*, 32(4), 489-510.

Margolin, B., & Ezer, H. (2008). Intercultural discourse patterns in writing argumentative texts: A comparison of texts written by Jewish and Arab student-teachers. *ITL (Journal of Applied Linguistics) Special Issue on learning and teaching L2 writing*, 153-168.

Ochsner, R. & Fowler, J. (2004). Playing devil's advocate: The literature of the WAC/WID Movement. *Review of educational Research*, 74(1), 117-140.

עקרונות בית הספר לחינוך, שהם: תפיסה אקולוגית וראייה מערכתית, המדגישה שיתופיות, שיח ודיאלוג בין כל השותפים לעשייה, אינטגרציה וקוהרנטיות בין מרכיבי ההכשרה. ■

מקורות

ברייטר, ק' וסקרדמליה, מ' (1996). משיחה לחיבור. בתוך נ' פלד (עורכת), *מדיבור לכתיבה - דרכים לאוריינות*, כרך א' (עמ' 225-263). ירושלים: המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין. המועצה להשכלה גבוהה (2008). מתווים מנחים בהכשרה להוראה. נדלה מאתר המועצה להשכלה גבוהה: <http://www.che.org.il/template/default.aspx?PageId=202> ירחי, ר' (תש"ס). מאפייני כתיבה אקדמית בעבודות סטודנטים במכללות. מים מדליו, 445-444.

ירחי, ר' (2001). רמת כתיבה אקדמית בעבודות סטודנטים במכללות בסוף שנת לימודים ראשונה. דוח מחקר. דפים, 130-106, 32.

מירב, נ' (2010). הכתיבה האקדמית ככלי לבניית מרחב להתפתחות מקצועית. בתוך א' מרגולין (עורכת), *מעבר לנהר - נתיב הכשרה רב-מסלולי - הכשרת מורים כרב-שיח* (עמ' 265-299). תל-אביב: מכון מופ"ת ומכללת לוינסקי לחינוך.

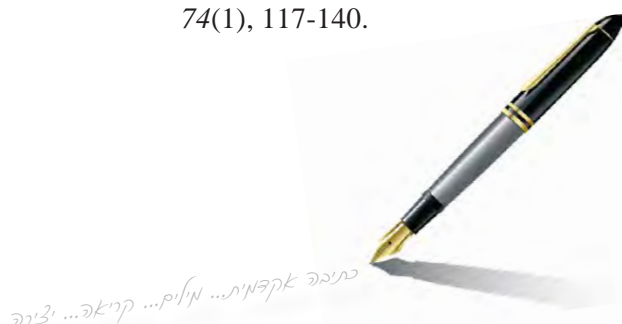
מרגולין, ב' ומירב, נ' (2010). לימודי השפה העברית במכללת לוינסקי - תמונת מצב. ביטאון מכון מופ"ת, 44, 35-32. מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל (2007). דו"ח ועדת אריאב. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.

עזר, ח' ורם, ד' (1999). הערכת אוריינות אקדמית. מהלכים, שנתון מכללת לוינסקי לחינוך, 129-120.

עזר, ח' ומרגולין, ב' (2008). איכות הכתיבה של הסטודנטים להוראה מקצועית שונות בתחילת לימודיהם ובסופם - הערכת כתיבת טיעון. דוח מחקר. תל-אביב: רשות המחקר, ההערכה והפיתוח, מכללת לוינסקי לחינוך.

עזר, ח', מרגולין, ב' ושגיא, ר' (2009). כתיבה אקדמית - תפיסות סטודנטים להוראה ומרצים את משמעותה ומקומה בלמידה במכללה לחינוך, דוח מחקר. תל-אביב: רשות המחקר, ההערכה והפיתוח, מכללת לוינסקי לחינוך.

עזר, ח', מרגולין, ב' ושגיא, ר' (2010). כתיבה אקדמית - משמעותה ומקומה בלמידה במכללה לחינוך - תפיסות סטודנטים תש"ע בתכנית המתווה החדש בהשוואה לתפיסות סטודנטים תשס"ט בתכנית הקודמת, דוח מחקר. תל-אביב: רשות המחקר, ההערכה והפיתוח, מכללת לוינסקי לחינוך. עזר, ח', מרגולין, ב' ושגיא, ר' (2010). כתיבה אקדמית במכללה





כתיבה אקדמית כיצד

ד"ר גילה שילה | ראש לימודי היסוד בלשון במכללה האקדמית בית ברל; מרכזת פורום לשון, מכון מופ"ת

הקורס "כתיבה אקדמית" נלמד באופנים שונים במוסדות להשכלה גבוהה. יש המכנים אותו "קריאת טקסטים", "אוריינות", "כתיבת עבודה אקדמית" ועוד. מגוון זה של קורסים מראה כי קיים צורך בשיעור מסוג זה הן בקרב הסטודנטים והן במוסדות המלמדים אותו.¹

**שיעור העוסק באופן כתיבת
עבודה אקדמית צריך
להיבנות באופן שיותאם
לקהל היעד. לפניכם הצעה
לשיעור מודולרי, שיוביל את
הסטודנט למסוגלות של
כתיבת עבודה סמינריונית.**

1 גרוס (2004) מתארת את הצורך של כל מערכות החינוך בלימוד מיומנויות כתיבה וכן את הפרויקטים הלאומיים שנעשו בעולם בנושא זה. חשיבות הנושא באה לידי ביטוי גם בשינוי המבחן הפסיכומטרי בשנת הלימודים הקרובה, קרי הכנסת כתיבת שני טקסטים בבחינה.

- אופן הכתיבה (משלבים וסוציולקטים).
- פעולות דיבור ישירות ופעולות דיבור עקיפות (פרגמטיקה לשונית).

ב. ניתוח פסקות וקטעים וכתיבת טקסט

- פענוח מבנים יסודיים של טקסטים (טיעוניים: טענה, טענה +
- טענת נגד, בעד-נגד, היצגיים: מסירת מידע, עובדות), דרכי תהלוכה בכתיבה ובכתיבת טקסטים תקינים ובהירים על פי דגמי הכתיבה השונים.
- מקומו של הרעיון המרכזי בפסקה.
- דרכי הפיתוח של הרעיון המרכזי: השוואה, נימוק, דוגמה, הסבר, נתונים, פירוט ועוד.
- קישוריות ולכידות בפסקה.
- תחביר פונקציונלי: דיון בבעיות סגנוניות, הנובעות מתחביר המשפט הפשוט, המשפט הפשוט בעל חלקים כוללים והמשפט המאוחד (הצגת המשפט המורכב):
- התאם דקדוקי, סדר מילים במשפט, חזרות וסרבול לשוני, צירופי מילים, סוגי סמיכויות, הימנעות מדו-משמעות, שימוש נכון במילות יחס ובתוארי פועל,
- מילות קישור.
- הבחנה בין לשון הכתב ללשון הדיבור.

סמסטר שני יעסוק בנושאים מתקדמים בהבעה בכתב:

- ניתוח מאמרים - פענוח מאמר פופולרי ומאמר מדעי; כתיבת תגובה וביקורת על המאמרים:
- הבחנה בין עיקר לטפל וכתיבת תמצית.
- סוגי פתיחות וסוגי סיומים.
- כתיבת ראשי פרקים לטקסט (לשם פענוח הטקסט).
- דיון בבעיות סגנוניות הנובעות מתחביר המשפט המורכב: מילות קישור ושעבוד, שימוש בסלנג, שימוש נכון בניבים והבחנות לשון שימושיות לחיי היום-יום, הלימות משלבים, כגון הבחנה בין משלב בינוני-גבוה לסלנג, סדר מילים במשפט וכדומה.
- כתיבת תגובה/ביקורת על מאמרים שנלמדו.

סמסטר שלישי יעסוק באופן כתיבת העבודה האקדמית:

- הצגת עבודה אקדמית:
- 1. מבנה, חלקי העבודה (הקדמה, מבוא לסוגיו; השערה, טענה, תזה והצדקתה מאספקטים שונים; סיום לסוגיו;

מטרת השיעור היא להכשיר את הסטודנטים לכתיבת עבודה סמינריונית² בתחומי דעת שונים. ברצוננו להראות כיצד השיעור משתלב בתהליך הלמידה בקרב אוכלוסיות שונות של סטודנטים. המסקנות וההמלצות מבוססות על בדיקת השיעור מבחינת תכנונו, אופן הביצוע, רפלקציה ובנייה חדשה שלו. השיעור נבחן בזיקה לשיעורים אחרים, שהם חלק מלימודי היסוד בלשון במכללה האקדמית בית ברל.³

שתי אוכלוסיות שונות לומדות את השיעור הזה במכללה, לפיכך יכולנו לבדוק מה הם הצרכים של סטודנטים ברמות השונות ולהתאים להם את הנושאים הנדרשים להשגת המטרה. אוכלוסייה אחת כוללת סטודנטים המתכשרים להוראה בבית ספר לחינוך ומתמחים בתחומי דעת שונים, והאחרת, כוללת סטודנטים הלומדים בבית ספר לחברה ולממשל, הלומדים במסגרת האוניברסיטה הפתוחה בשני תחומי דעת: מינהל ציבורי וקרימינולוגיה. קיים הבדל בין שתי אוכלוסיות אלה: משרד החינוך דורש מן המתכשרים להוראה ללמוד שיעורי לשון עד לרמת פטור, נוסף על לימודי כתיבה אקדמית. הם מסווגים לרמה המתאימה בלשון על פי הפסיכומטרי. לעומתם, הסטודנטים באוניברסיטה הפתוחה אינם נדרשים לרמה התחלתית מסוימת, ולחלקם אף אין תעודת בגרות. מטבע הדברים, אוכלוסיות שונות מכתיבות נושאי שיעור שונים, כלומר שיעור העוסק באופן כתיבת עבודה אקדמית אינו יכול להינתן לקבוצה שחסרה לה מיומנות כתיבה בסיסית. על כן השיעור "כתיבה אקדמית" צריך להיבנות באופן שיותאם לקהל היעד. אנו ממליצים לבנות שיעור מודולרי, ובו שלושה סמסטרים שיוכלו את הסטודנט למסוגלות של כתיבת עבודה סמינריונית. על סמך בדיקת התהליך נפרט את הנושאים שכדאי ללמד בקבוצות השונות ונציג את המסקנות ואת ההמלצות מבדיקה זאת.

פירוט הנושאים המומלצים להנחלת אופן כתיבת עבודה אקדמית:

סמסטר אחד יעסוק בנושאים יסודיים בהבעה בכתב:

א. הלשון בהקשר החברתי-תרבותי

במהלך הסמסטר ישולבו הנושאים האלה, שהם חלק ממושגים בחקר השיח (במטרה לעזור ללומד להתאים את כתיבתו לסוגה ולדרישות):

- יידוע-חידוש, ידע עולם, תקינות, קבילות, הלימות משלבים (הבחנה בין משלב בינוני גבוה לסלנג).

2 בנושא זה עסקו ברוש (1999); צלרמאיר (1991); שריג (1997); עזר (1999); אפרתי (2001).

3 תיאור התהליך לשלבו השונים פורסם בשילה (2011-2012).



- הקורס צריך להתרכז במבנה עבודה מחקרית, בהתייחסות למראי מקום, במיזוג המאמרים ובהובלת הסטודנט לחשיבה עצמאית.
- נראה שבחינת התהליך שעובר הסטודנט בקורס חשובה ביותר, כלומר הסטודנט ממלא מטלות במהלך הסמסטר ומראה התפתחות בעבודתו. יש לבדוק את הפנמת העקרונות ואת יישומם במהלך התקופה ולראות אם אכן חלה התפתחות מראשית התהליך.
- יש לבקש שהמערכת תאפשר ליישם את הנלמד בשיעורים מתקדמים ולבדוק זאת, וכן לתת כלים ליישום הנלמד בשיעורים המתאימים (פרוסמיניון, סמינריון).
- חשוב לשמור על אתר קורס מעודכן ופעיל מהבחינה של השלמת תכנים ועדכון. מרצה המעוניין לתרגל נושאים מסוימים או לאזכר נושאים שנלמדו בעבר, יכול לעשות זאת בעזרת הכנסת חומרים נדרשים לאתר.
- כדאי ללמד על פי הסילבוס כלשונו ולשמור על אחידות בין הקבוצות השונות, משום שהמבחן והעבודה אחידים. המרצים יצטרכו ללמד את כל הנושאים שקבעה המערכת כולה כרלוונטיים וכחיוניים להשגת מטרות השיעור.

מקורות

- אפרתי, נ' (2001). המאמר המדעי - מבנהו והגשתו לפרסום. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- ברוש, ש' (1999). אוריינות חדשה במבט פדגוגי. תל-אביב: מטח.
- גרוס כהן, ד' (2004). הוראת כתיבה במערכות חינוך בעולם - מגמות ויעדים. חלקת לשון, 35, 65-68.
- עזר, ח' (1996). אוריינות כמכלול. איגרת מידע, מ"ג. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- עזר, ח' (1999). כתיבת עבודה אקדמית: תהליך ותוצר. תל-אביב: מכללת לוינסקי לחינוך.
- שילה, ג' (2011-2012). כתיבה אקדמית: תכנון, ביצוע, רפלקציה ובנייה חדשה של הקורס. חלקת לשון, 43-44, 430-445.
- שריג, ג' (1997). לכתוב דבר: כתיבה לשם חשיבה. אור יהודה: הד ארצי.

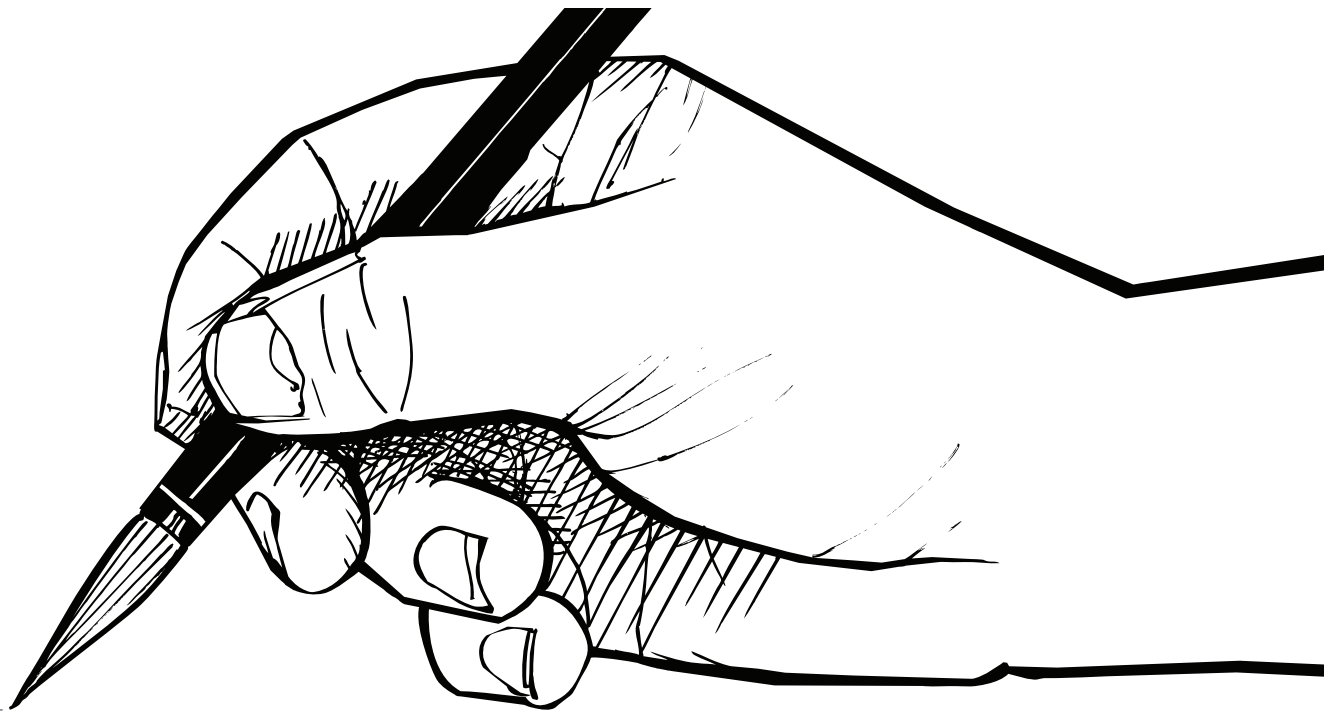
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experience tell us about the learning process? *Educational Research Review* 1(1), 3-14.
- Schön, D. (1993). *Reflective inquiry in social work practice*. Hong Kong: Centre for the Study of Social Work Practice.

- סיכום, מסקנה, המלצה (ועוד).
דף שער.
תוכן עניינים, כולל סעיפי משנה ואופן המספור.
רישום מקורות.
הכנסת הערות שוליים לטקסט הכתוב.
• הוצאת העיקר (התבססות על הנלמד בסמסטר ב: רעיון מרכזי ותמצית).
• מיזוג מקורות לכתובת עבודה.
• יצירת ראשי פרקים ראשוניים לחיבור המדעי.
• כתיבה של פרק עיוני (הערות מדעיות, מראי מקום, יצירת רשימה ביבליוגרפית) ועריכתו.
• קריאה ביקורתית, רפלקטיבית,⁴ קריאת עמיתים ותגובה.⁵

המלצות ומסקנות

- כדאי ללמד קורס זה לכל המאוחר בסמסטר א בשנה ב, כדי שהסטודנט יוכל ליישם את המיומנויות שרכוש בו במהלך לימודיו לקראת קבלת התואר.
- רצוי שהסטודנט יתרגל את דרך כתיבת העבודה ואת אופן הגשתה בתכנים מתחום הדעת המעניינים אותו, ובעת העיסוק בהם ירחיב את דעתו בתחום שבחר. כלומר עלינו לבחור מאמרים מתחום התמחותו של הסטודנט.
- מסתבר שקורס זה כמו קורסים אחרים דורש מיומנות מן המרצים המלמדים אותו. לא כל מרצה שכתב עבודה מסוגל להורות את התחום, גם אם אדם מסוגל לכתוב את עבודתו ללא רבב כמעט, אין זו ערובה שיוכל להנחיל את המיומנויות הנחוצות לסטודנטים שלו. מרצים שתחום הדעת שלהם אינו לשון או ספרות, טענו (שילה, 2011-2012: 441) שחסרו להם "ענייני לשון" כדי להורות את המיומנויות הנחוצות על הצד הטוב ביותר. היו מרצים שטענו "לא למדנו זאת באוניברסיטה", "לא למדנו כיצד ללמד מיומנויות אלה" וביקשו להפסיק את עבודתם בנושא זה.
- חשוב שקורס זה יינתן אחרי הנושאים הנלמדים בשיעורי הבעה, קרי, יסתמך עליהם ועל התרגול בהם.

- 4 חשיבה רפלקטיבית מפתחת חשיבה על התהליך, חשיבה ביקורתית, אפקלידיס (Efklides, 2006), שון (Schön, 1993).
- 5 תגובה: כוונתנו לחשיבה הביקורתית שמזכירה עזר (1996), בהסתמכה על ברייסי-הית' ומניולה (1991) וכן על וולס וצ'אנג-וולס (1992). בחשיבה ביקורתית, הכוונה ליכולת להתווכח עם הטענות, לקשרם לטקסטים אחרים או לחברם לרעיונות נוספים. חשיבה זו מתבטאת בשלושה רכיבים מרכזיים: ביקורתיות (האפשרות להתייחס עניינית לטקסטים שאחרים כתבו); הטלת ספק ואפשרות ליצירת חלופות; ומודעות לתהליכים ולהשפעתם על האירועים האורייניים.



לומדים כדי לכתוב - כותבים כדי ללמוד

ד"ר רבקה בלאו | מרצה, מכללת יעקב הרצוג

שרית נחשון | מרכזת המסלול לחינוך מיוחד, מכללת יעקב הרצוג

בקורס 'כתיבה אקדמית', המיועד לסטודנטים בשנה השלישית והרביעית ללימודיהם, הונחו הלומדים לכתוב עבודת מחקר כמותי. הציון הסופי בקורס היווה מדד לאיכות עבודת המחקר שהוגשה, אולם חשוב היה לנו גם להתחקות אחר התהליך שעברו הסטודנטים במהלך העבודה. לשם כך נתבקשו הסטודנטים לכתוב את אשר הם חוו במהלך הקורס. הבקשה נכתבה כבקשה פתוחה, וההנחיות היו כלליות. הוצע להתייחס לשלבים השונים בעבודה, לשלב שנתפס כמשמעותי, לקושי שעמו התמודד הלומד, למיומנויות שרכש ועוד.

אחת הסטודנטיות כתבה עבודה על הקשר בין דימוי גוף לבין תפיסת הקשר עם האם. היא בחרה לחלוק עמנו את התחושות ואת המחשבות שעלו בה בשלבי איסוף ועיבוד הנתונים:

אנונימית, עם עט פיילוט כחול:
לפני שהפכת שורה בטבלה על קובץ Excel (אימי הייתה חמה אלי 1-, הבינה אותי 1-, אחד אחד אחד, לא מתאים בכלל), חשבתי עלייך, מבטיחה.

בתהליך הכתיבה מתעוררים
בלומדים קונפליקטים
הנובעים מהמפגש בין עולמם
הפנימי לשדה המחקר.
בתהליך זה נוצר 'מרחב
ביניים', המאפשר התרחקות,
התחבטות, התלבטות, כתיבה
ופרימה. הכתיבה משמשת
בה-בעת להעברת מסר
לקורא וגם כתהליך פנימי
המאפשר גיבוש רעיונות תוך
כדי הרחבת מבנה הידע.



רואה בעיני רוחי את הצמרמורת בצווארך עם כל עיגול שהקפת.

אנונימיות, עם גוף מכביד ועט דקיק:

עוד מעט (אם הדחינות שלי לא תעכב מדי) תהפכי לעוד מספר, לעוד סטטיסטיקה.

בספרייה הגדולה ההיא, המון אנונימיים ואנונימיות והכאב האנונימי שלהם כרוכים, סדורים, ממוספרים היטב.

קוראים לזה מדעי הרוח,

קוראים לזה אקדמיה.

יש קורלציה בין דימוי גוף שלילי לבין

תפיסת האם בילדות, לפחות בשאלון שלך.

עוד מעט הסטטיסטיקאית תנתח אותך היטב ומשורת מספרים תהפכי גרף. וכשהממצאים יהיו ברורים וסדורים

על דף מודפס - את לא תדעי אם ומה ואיך ועד מתי.

אני, נברתי בספריות, תמצתי, הדגשתי, כתבתי, מחקתי,

הגשתי. את תרמת למדע עיגולים עצובים בעט כחול.

אני אכתוב אותך, כתיבה אקדמית, דויד 12, רוח שורה וחצי.

בקצה הביבליוגרפיה את נמצאת, בעילום שם, חפשי

את עצמך שם". (סטודנטית שנה ג')

הכותבת היטיבה להביע את התסכול שבאנונימיות, את הקושי

בלהיות פריט מתוך קבוצה, את אובדן הייחודיות. אולם, מבין

השורות מאיר הרצון העז שלה לחשוף את היחיד שמעבר

לנתונים, לא לאבד אותו בתוך הסבך. באנלוגיה לעולם ההוראה,

זוהי הכמיהה לראות את התלמיד בכיתה כיחיד, לאתר את

כישוריו ואת צרכיו הייחודיים כמו גם את הדרך לסייע לו.

רצון זה הוא המניע את תהליך הלמידה וההוראה בחינוך

המיוחד. טיפוחו ושימורו של רצון זה הם נדבך חיוני בבניית

זהותה המקצועית של כל מורה, ועל אחת כמה וכמה של

המורה לחינוך מיוחד.

תגובה זו ודומות לה עוררו אותנו להתבוננות מחודשת על

שהתהווה בקורס, והעלו בנו את הצורך להעלות את הדברים

על הכתב.

בתהליך הכתיבה האקדמית מתעוררים בלומדים קונפליקטים

הנובעים מהמפגש בין עולמם הפנימי לשדה המחקר. בתהליך

הכתיבה נוצר 'מרחב ביניים', המאפשר התרחקות, התחבטות,

התלבטות, כתיבה ופרימה. לכתיבה שני פנים. היא משמשת

אמצעי תקשורת והעברת ידע מהכותב לקורא באמצעות שפת

סמלים מוסכמת, ובה-בעת היא תהליך פנימי המאפשר לכותב

עצמו לגבש רעיונות, לנתח ולעבד את ידיעותיו תוך כדי הרחבת

מבנה הידע (קניאל, 1997).

כתיבה אקדמית שונה מכתיבה רגילה. היא מאופיינת בחשיבה

ביקורתית, בשימוש במקורות אקדמיים ובסגנון ייחודי. תהליך

הכתיבה הוא תהליך רקורסיבי, שבו רעיון מבוסס על רעיונות

קודמים ונובע מרעיונות שהעלו חוקרים אחרים, אשר שילובם

הוא בגדר חידוש. הכתיבה האקדמית מאפשרת פיתוחם של

רעיונות והנגשתם לקורא. קיימים הבדלים ספציפיים בכתיבה

האקדמית בין תחומים דיסציפלינריים שונים, הבדלים שמקורם

בפרקטיקה הייחודית לכל קהילה (Diezmann, 2006).

הקורס 'כתיבה אקדמית' במסלול לחינוך מיוחד נועד לענות על

הצורך בפיתוח כישורי הקריאה, הכתיבה והחקירה האקדמית.

המחקר האקדמי (עיוני, כמותי או איכותני) הוא מקרה פרטי

של תהליך פתרון בעיות (קניאל, 1997). מורה הוא פותר בעיות,

לשם כך עליו ללמוד לראות, לבחון ולשאול את השאלות

הנכונות, לחפש את התשובות השונות ולבורר מביניהן את זו

המתאימה לבעיה העומדת לפניו. נמצא כי תהליך ההוראה

כולל רכיבים מחקרניים. מחקר הוא תהליך העשוי להתרחש

מדי יום בין כותלי בית הספר (Keeley, 2011).

המטלה הראשונה שנדרשו לה הסטודנטים בקורס הייתה

לחשוב על דילמות, על שאלות או על מצבים המטרידים אותם

בשדה עבודתם או במפגשיהם האישיים עם ילדים עם צרכים

מיוחדים. את השאלות הם התבקשו להעלות על הכתב בגוף

ראשון: מה ראיתי, מה מעניין אותי. הצגה זו הופכת את הלמידה

ואת החקירה לתהליך אישי ופנימי. בעקבות זאת, מתרחבת

המודעות העצמית כחלק ממערכת יחסים בין-אישית. יתר

על כן, השאלה האישית היא בסיס להתפתחותה של חשיבה

רפלקטיבית, החיונית ללמידה מתמדת לאורך השנים, שכן

השואל בוחן את השדה מתוך עניין ומעורבות אישית; הוא

חלק מהשדה, שותף לו, ומתוך כך עולה השאלה (Lindsay,

Kell, Ouellette & Westall, 2009).

בחירת שאלת מחקר הנובעת מהמפגש הבין-האישי לתאורטי

תוארה על ידי אחת הסטודנטיות:

"אחי, תלמיד כיתה י', חניך בשבט 'יובל' בבני עקיבא.

בשבט זה משולבים חניכים בעלי צרכים מיוחדים.

אחי וחבריו מתייחסים לחברי השבט בעלי הצרכים

המיוחדים באהבה רבה. בעצמם חיפשו ולמדו על

הלקויות השונות שבהן לוקים החניכים. הם מקפידים

לשתף אותם בכל פעילות. למרות קשיי התקשורת

האובייקטיביים שקיימים הם מתקשרים נפלא. הרעות

חורגת מתחומי הפעילות הפורמאליים. לעומת זאת,

בכיתה שבה אני עושה עבודה מעשית גם כן משולבים

ילדים בעלי צרכים מיוחדים. אבל כאן משהו לא הולך.

לא נוצרים קשרים אמיתיים. חברויות קיימות רק בתוך

הכיתה, בהפסקה, מתנהלים משחקים משותפים רק אם

המורה היא היוזמת. ואחר הצהריים, מתפזרת החבורה.

ההבדל הזה סיקרן אותי". [מההבדל הזה התפתח תחום העניין ובהמשך שאלת המחקר].
"הבנתי כי מושך אותי יותר לבחון את ההצלחות. ולכן בחרתי לחקור את השילוב בשבט 'ובל'. רציתי להבין מה בדיוק קורה שם? מה עובר על החניכים המשלבים? (סטודנטית שנה ד')

הכתיבה בשלב זה נעשית במתודה של חקירה נרטיבית. הכותב מעלה שאלה ומספר את סיפורו מתוך התבוננות פנימית. הנרטיב האישי, במקרה זה 'תהליך שילוב מוצלח בתנועת הנוער', נפגש עם השדה, 'קשיים בשילוב בכיתה'. הכותבת בחרה לנסות וללמוד את ההצלחה כדי להעתיקה למצבים שבהם השילוב נכשל.

לאחר גיבוש שאלת המחקר נתבקשו הסטודנטים לאתר מידע בספרות הקיימת באמצעות חיפוש במאגרי המידע הרלוונטיים לנושא שהם מבקשים לחקור. בתהליך הקריאה הונחו הסטודנטים להיות קשובים לתפיסת עולמם האישית ולקרוא את הטקסט מנקודת מבט ביקורתית. עליהם להחליט מה נכון וטוב עבורם. מה מתאים לסוגיה שבחרו לחקור. קריאת המקורות לא נעשית במטרה להביאם באופן שבו הם נכתבו, אלא תוך בחינת הרלוונטיות שלהם לסוגיות שבהן הקורא עוסק. באופן זה, הטקסט הנקרא עובר תהליך של פירוק (דה-קונסטרוקציה) והבניה מחדש (רה-קונסטרוקציה) (Badley, 2009).

שלב זה בתהליך תואר בידי אחת הסטודנטיות:

"חקרתי את הקשר בין תופעת הדתל"שיות (הכוונה לתופעת עזיבת הדת) לבין קיומן של לקויות למידה. מהיכרות אישית עם הנושא, שיערתי כי שיעור בעלי לקויות למידה בקרב הדתל"שים גבוה משיעורם באוכלוסייה. בניסיון להבין את הקשר הופנית למקורות מידע שבהם נמצא קשר בין לקויות למידה לסטייה חברתית [עינת, 2006]. בהתחלה היה לי קשה להחיל מושגים מעולם הסטייה החברתית לעולם הדתל"שיות. זה בכלל לא נראה לי מתאים, לא באותו מישור. לקח לי די הרבה זמן לחשוב על זה. קראתי פעם אחר פעם את החומר ולבסוף החלטתי מה נכון עבורי". (סטודנטית שנה ג')

גם כאן נוצר מפגש בין הנרטיב האישי לבין השדה, במקרה הזה, עולם הדעת. מפגש המוליד קונפליקט וצורך בגישור. הכותבת מתקשה להגמיש את הסכמות הקוגניטיביות שלה בגלל שיפוט ערכי הנובע מהנרטיב האישי. האם ניתן לראות בדתל"ש סוטה? האם זהו עולם התוכן שבו עליי לחפש הסברים? זהו התהליך הרקורסיבי: האתגר, המוכנות והמסוגלות לקרוא

מידע חדש, להפגיש אותו עם סכמות קוגניטיביות ומידע קיים, לפרק אותו לגורמיו, לבור את הרלוונטי וליצור קשרים חדשים. הבנות חדשות נוצרות באמצעות הקישורים הללו. החיבור בין התאוריה האישית והמידע הקיים גם הוא קישור חדש. במונחי פיאז'ה, אלו סכמות קוגניטיביות חדשות, שיאפשרו פתרונות יצירתיים בשטח. כאשר הקריאה היא אישית וביקורתית, גם הכתיבה שתתלווה אליה תתאפיין בתהליך מקביל. גם כאן יתרחשו תהליכי בנייה, פירוק ובנייה מחדש. גם בכתיבה ייווצרו קשרים חדשים. התהליך הוא תהליך ספירלי של גדילה ושל התרחבות.

את הקורס התחלנו עם מטרות פורמליות ברורות, אולם במהלכו ובאחריתו נוכחנו כי הושגו מטרות נוספות. לקורס חיים משלו. בשיתוף עם הסטודנטיות נחשפו בפנינו יעדים סמויים מן העין. למדנו כי השילוב בין שאלה אישית, קריאה ביקורתית ותהליכי כתיבה, היוצרים מרחב ביניים, הוא הזדמנות להשגתן של מטרות סמויות מן העין, של מטרות אישיות הכוללות תהליכי ברור פנימי וגיבוש זהות אישית ומקצועית גם יחד. הבנו כי בתהליך נכון הלומדות מחזקות את התפיסה האישית ובונות גשר לעולם המחקרי והמעשי שמחוץ להן. ואם את כל אלו השגנו. דיינו. ■

מקורות

- עינת, ע' (2006). כתב אישום: ליקויי למידה, נשירה ועבריינות. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- קניאל, ש' (1997). כתיבת עבודות מחקר בחינוך הגבוה: מדריך מפורט לתכנון, ביצוע וכתיבה של מחקרים במתודה כמותית ואיכותית באמצעות מודל קבלת החלטות. תל-אביב: דקל.
- Badley, G. (2009). Academic writing as shaping and re-shaping. *Teaching in Higher Education*, 14(2), 209-219.
- Diezmann, C. M. (2005). Supervision and scholarly writing: Writing to learn-learning to write. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 6(4), 443-457.
- Keeley, P. (2011). Formative assessment probes: Teachers as classroom researchers. *Science and Children*, 49(3), 18-20.
- Lindsay, G., Kell, L., Ouellette, J. & Westall, H. (2010). Using 'I' in scholarly writing: How does reflecting on experience matter? *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 11(3), 271-283.



הוראה מפורשת של אוריינות - אקדמית לסטודנטים מתחילים - פלטפורמה להתפתחות מנטלית, לשונית, חברתית ותרבותית

ציונה שניר | אוניברסיטת תל אביב; סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות

מאמר זה נכתב בעקבות תהליך שעברתי במהלך שנות עבודתי כמורה לכתיבה אקדמית. תהליך שתחילתו בתחושה שהוראת הכתיבה האקדמית עשויה להיות מתסכלת ודלת תוצאות אפקטיביות, וסופו בבניית מודל הוראה, הדורש אמנם השקעה עצומה מן המרצה, עם זאת מזכה אותו באפשרות להיות עד להתפתחות של לומדים שבתחילת השנה לא היו מסוגלים להוציא תחת ידיהם רצף של שני משפטים קוהרנטיים, ובסוף השנה מסוגלים לכתיבה בהירה, תקשורתית, בנויה במבנה לוגי, נענית לדרישות המוסכמות האקדמיות ואפילו מעניינת. במקביל, הדימוי העצמי הנמוך שלהם פינה את מקומו לתחושות ביטחון והעצמה. תהליך העבודה של כל אחד מן הסטודנטים תועד בתלקיט והוחזר לו לאחר ההערכה, ורק טקסטים יחידים צילמתי ושמרתי. לעומת זאת, הרפלקציות שביקשתי מן הסטודנטים לכתוב בסוף הקורס, הפתיעו אותי לא פעם, ולכן צילמתי ואגרתי אותן. גיליתי שיש בהן חומר מאיר עיניים המטיל על הקורס לאוריינות אקדמית אור חדש. לתובנות שהגעתי אליהן ארצה להתייחס במאמר זה.

**ניתוח רפלקציות של
קורסים באוריינות
אקדמית גילה, כי הם
משמשים מנוף וזרז
להתפתחות משמעותית
ביכולות הכתיבה ובתפיסת
הדימוי העצמי.**

היבטים שונים של רכישת השפה הכתובה בכלל והשיח האקדמי בפרט

ההיבט הקוגניטיבי

שני רעיונות מרכזיים בתורתו של ויגוצקי, שאומצו במערב, היו נר לרגלי בבניית הקורס. האחד מתייחס **לשפה הכתובה** והאחר, **ללמידה**.

ויגוצקי (2003) רואה **בשפה הכתובה** פונקציה לשונית נפרדת, הנבדלת מבחינת המבנה ואופן התפקוד מן השפה הדבורה, היא דיבור במחשבה, בייצוג. היא נעדרת צליל חומרי. על הילד להשתמש בייצוגים של המילים ולא במילים עצמן. שפה זו היא תוצאה של תהליך הדורש הפשטה ומודעות גבוהה, יכולות קוגניטיביות המאפיינות את כל הפעולות המנטליות ברמה גבוהה. לכן, לטענת ויגוצקי, להתפתחות בתחום השפה הכתובה יש השפעה על ההתפתחות המנטלית של הלומד. **בשפה דבורה**, התקשורת בין אנשים עשויה להיות דיבור אדיומטי, מקוצר וטלגרפי, נשואי כמעט כולו. לעומת זאת, **השפה הכתובה**, שהיא דיבור בהעדר בן-שיח, מכוונת להבנה מקסימלית של האחר ולכן דורשת פורמליות ומפורשות מוחלטת.

הרעיון האחר של ויגוצקי, המתייחס **ללמידה**, עוסק בטווח ההתפתחות הקרובה - ZPD (Zone of Proximal Development). בעזרת הזיהוי של שלב ההתפתחות של הלומד והסף העליון של הלמידה, המורה יכול להסתמך לא רק על פונקציות שכבר הבשילו אלא גם להציב בפני הלומד פיגום (scaffolding) שבעזרתו יוכל למשוך את התפתחותו קדימה. כדברי ויגוצקי, "הוראה יעילה רק כשהיא מקדימה את ההתפתחות. או אז ההוראה מעוררת לחיים סדרה שלמה של פונקציות הנמצאות בשלבי הבשלה, פונקציות באזור ההתפתחות הקרובה" (ויגוצקי 2003, עמ' 143), כלומר הוא מדגיש את חשיבותה של ההוראה כמקור להתפתחות.

התהליך שאדם מבוגר אמור לעבור לצורך רכישת הלשון האקדמית דומה לזה שתואר אצל ויגוצקי במעבר מדיבור קונקרטי לכתיבה. על הקורא (והכותב) לבצע פעולות רמות דרג של תהליך טקסטים (Giora, 1985; Van Dick & Kintsch, 1983). בכתיבה אקדמית, הכותב נדרש למזג מידע ממקורות אחדים וליצור טקסט חדש אשר יביע מסר תקשורתי משלו (שריג, 1991; Scardamalia, & Bereiter, 1987). שגב-מילר (1997) מצאה, כי מרבית הנחקרות שהיו כבר סטודנטיות שנה ג' וגם תלמידות תואר שני במכללה למורים התקשו בביצוע מטלת מיזוג מידע.

ההיבט הסוציו-אורייני

ג'י (Gee, 2008) מתייחס להיבט הסוציו-אורייני של השיח האקדמי. הוא מבחין בין שני סוגי שיח המבטאים את זהותו

של אדם: שיח ראשוני ושיח משני. השיח הראשוני הוא זה שקיים בקהילה שבה צמח, והוא משפיע על זהותו של אדם במהלך חייו. לעומת זאת, השיח המשני קיים במוסדות כמו באוניברסיטה או בית המשפט. כאשר יש מרחק גדול בין שני סוגי השיח, ועליו לאמץ את השיח המשני, עלולים להיווצר תסכול ואפילו התנגדות ואיום על הזהות. זהו קושי העומד בפני רבים מן הסטודנטים המתחילים.

קושי נוסף נובע מן הצורך להפעיל חשיבה ביקורתית ורפלקטיבית ולנהל דיאלוג בקהילת השיח. פוסטמן (1996, 2003) מתייחס לאפשרויות המצומצמות שיש לצעירים דווקא בעידן התקשורת האלקטרונית. הוא מזכיר לנו, כי רכישת מידע (שהוא זמין כל-כך בזכות האינטרנט) עדיין אינה הופכת את המידע לידע ובוודאי שלא לדעת. זאת בעיקר בעידן תקשורת ההמונים, שבה יש לצעירים מעט מאוד הזדמנויות להיחשף לדיון ביקורתי, שבו ניתנת לדוברים אפשרות להסביר את עצמם, לנמק, לחשוב, להגיב לדברי הזולת ולקיים אתו דיאלוג אמיתי. לדבריו, החשיבה אינה "מצטלמת" יפה, אין מה לראות, בניגוד לאמנויות הבמה. הטלוויזיה אינה מפנה את תשומת לבנו לרעיונות מופשטים, רצופים ומורכבים, אלא מכוונת אותנו להביט על תמונות עולם מוחשיות ופשטניות. לכאורה, הפלטפורמות השונות הקיימות כיום באינטרנט מזמנות אפשרויות כאלה, אך אין צורך להכביר מילים על כך שהתגוביות על מאמרי הדעה בפועל ממלאות תפקיד מנוגד לדיאלוג ולדיון ביקורתי. חלק מן הבלוגים אכן מהווים פלטפורמה מצוינת לדיונים רציניים, אך השתתפות פורה בהם טעונה הכשרה והתנסות. בשל אופיו, עשוי הקורס לאוריינות אקדמית לזמן התנסויות בדיון ביקורתי כזה.

ההיבט הסוציו-תרבותי

מן ההיבט של תאוריות למידה סוציו-תרבותיות, תהליך למידה מתרחש באמצעות שיתוף פעולה בין אנשים המשתתפים ביצירת ידע. אין זה מקרה שטובי החושבים עסקו בדיאלוג, ממשיכים להתעסק בו עד היום ורואים בו כלי המייצר ידע או תובנות חדשות. כך בובר (1980), בחטין (Bakhtin, 1986), לוינס (2004) והפיזיקאי דייויד בוהם ועמיתיו (Bohm, Factor & Garret, 1991). פריירה (שור ופריירה, 1990) מתייחס ישירות ליתרון הפדגוגי של הדיאלוג, לצורך להקשיב לתגליותיו של הלומד, לדון בהן, לכבד את הלשון שבה הוא משתמש, ומתוך דיאלוג איתו לצאת לבירור האמיתות והטעויות בתגליותיו וכן להכללות נוספות.

ויגוצקי (2004) מתייחס לדיאלוג בין הילד למבוגר כאמצעי להתפתחות מנטלית ותרבותית. הוא רואה בכתיבה פעילות



תרבותית מורכבת, וטוען שכבר מכיתה א' היא חייבת להיות משמעותית ולהיכלל כמשימה רלוונטית לחיים ולא כפעילות מוטורית גרידא.

רפלקציות כתובות

התפיסה הוויגוצקיאנית העומדת בבסיס הלמידה הדיאלוגית (Doolittle, 1997) גם עומדת בבסיס השימוש ברפלקציות כתובות בתהליך הלמידה. באמצעות הכוונה לכתיבה רפלקטיבית, שיקוף רגשות המלווים את התהליך, חשיבה על התהליך, בחינת אסטרטגיות שנקט בעבר והצבת מטרות לעתיד לאורן, מתפתחת חשיבה ביקורתית (זילברשטיין, 1998; Efklides & Dina, 2004; Schon, 1993). מחקרים העוסקים בקשר שבין מטא-קוגניציה ובין ביצועים אקדמיים מעידים על כך, שרמה גבוהה של מטא-קוגניציה מובילה לתוצאות גבוהות בלמידה (Anderson, 1995; Efklides & Dima, 2004). גרנוויל ודיסון (Granville & Dison, 2005) מצאו שרפלקציות מטא-קוגניטיביות מאפשרות יצירת שיח אקדמי, מעודדות חשיבה מסדר גבוה ולימוד אפקטיבי. יש הסכמה על כך, שחרף הבדלים אישיים מולדים במידת החשיבה הרפלקטיבית, פיתוח חשיבה רפלקטיבית דורש זמן והתנסויות מרובות.

השימוש בכתיבה רפלקטיבית כחלק מתהליך הכתיבה האקדמית עשוי גם לסייע בטיפוח ה"קול האישי" במובן של ביטוי האמת הפנימית של הסטודנט. לו (Lu, 1990) ודיפרדו (Dipardo, 1993) אצל (Green, 1995) עוסקים במתח בין הצורך לעודד סטודנטים להשתמש בקול האישי ובין הצורך ללמד כותבים מתחילים להשתמש בטקסטים של כותבים אחרים ובעזרתם למצוא דרכים חדשות של חשיבה ולגבש תובנות חדשות. גרנוויל ודיסון (Granville & Dison, 2005) טוענות, כי אצל סטודנטים מתחילים משמשות הרפלקציות גשר בין השיח הראשוני ובין השיח האקדמי ומאפשרות שימוש בקולם האישי מבלי לחוש אובדן זהות. בו-בזמן מתפתחת יכולת רפלקטיבית, שהיא חלק מן ההתפתחות המנטלית.

במחקר שעררכתי נבחנו רפלקציות כתובות של שלושה מחזורי קורסים באוריינות אקדמית, שהתקיימו במכינה באוניברסיטת תל אביב - סך הכול 63 טקסטים. באמצעות ניתוח הרפלקציות הללו אטען כי הקורס לאוריינות אקדמית משמש מנוף וזרז להתפתחות לשונית ומנטלית, וגם תרבותית וחברתית.

כל כיתה מנתה 20 עד 25 תלמידים, רובם ממיצב סוציאקונומי נמוך ומיעוטם ממעמד בינוני. המשותף לרובם הוא שהכתיבה האקדמית הייתה סוגה חדשה עבורם, וגם מידת החשיפה שלהם לכתיבה עיונית מצומצמת. מאפיין נוסף הוא הערכה עצמית נמוכה ככותבי כתיבה עיונית.

את השינוי שהם עוברים מצליחים הסטודנטים לתאר בסוף שנת הלימודים בדרך מאוד מפורשת, אולם לצורך הבנת ההקשר של דבריהם אציג קודם את המודל של הקורס ואת שיקולי הדעת בעת בניית המודל.

המודל של קורס לאוריינות אקדמית לסטודנטים מתחילים נבנה על פי העקרונות שהוצגו בסקירת הספרות ועל בסיס הידע של הסטודנטים בתחילת השנה. המודל בנוי על שילוב של ידע תאורטי על כתיבה בכלל ועל כתיבה אקדמית בפרט, עם התנסות מתמדת בכתיבת טקסטים עיוניים ואקדמיים. כל טקסט עבר תהליך של טיוט, משוב עמית, משוב מרצה ושכתוב בעקבות המשובים. נוסף על כך, לוותה הכתיבה האקדמית ברפלקציות כתובות במהלך כל השנה. שני היבטים משמעותיים בתהליך ההוראה היו אופי ההוראה ומתן המשובים.

היבט ראשון: אימון למתן משובים בעלי אופי דיאלוגי לא שיפוטי. נוכחתי לדעת שללא הכנה מספקת, המשוב של הסטודנטים דומה למשוב המקובל במקומות עבודה - הערות שיפוטיות והתמקדות בחולשות. רציתי שהמשובים שלי כמורה והמשובים של העמיתים ישמשו לדיאלוג בין קורא וכותב המתקשרים ביניהם בניסיון להבין מהו המסר שהעמית רוצה להעביר ובסיוע להבהירו לעצמו ולקורא.

היבט שני: כתיבה אקדמית תוך כדי שמירה על הקול האישי. סטודנטים רבים פוחדים לעבד את המידע מן המקורות ולתת לו משמעות פרשנית שלהם. התוצאה היא סקירת הספרות הופכת לקולז' של חתוך והדבק, במקום עיבוד לטקסט חדש.

ניתוח הרפלקציות של הסטודנטים

זיהיתי שבע קטגוריות של התייחסות, שבהן הסטודנטים מעידים על השינויים שהתחוללו בהם. מקוצר המצע אדגים מבחר מצומצם ביותר מבין 63 הרפלקציות.

א. מודעות (בעיקר מתבטאת בביקורת עצמית)

"הצד החזק שלי הוא הדמיון וסדר הרעיונות, אך אני חלש בהרחבת הנושא ולפעמים גם בשפה". (חן)
"בתהליך כתיבת המאמר על... גיליתי כי קשה לי להתעלם מדעותי הקדומות. בעקבות המשוב של תמיר הצגתי מספר נקודות ראיות... בנוסף במאמר זה הבאתי דוגמאות טובות, אולם לא הצגתי טענה ברורה וסיכומה. בעקבות המשוב של המרצה גם למדתי ליצור מבנה טוב למאמר טענתי". (גיב)

"בעיקר הקושי שלי בשילוב מטא-טקסט ובקישוריות". (תמר)

ב. רפרטואר של מבנים רטוריים, שהם בוחרים להשתמש בהם, תוך כדי התחשבות בנקודת ראות הקורא.

"...כאשר החומרים מאורגנים במודל מסוים או בשילוב של כמה מודלים, הרי הם מקילים על הקורא ומאפשרים כתיבה בהירה ומדויקת, וכמובן גם על הכותב". (דפנה)

ג. ידע פרוצדורלי בתהליך הכתיבה

"כאשר קראתי את הטקסט (הראשוני), גיליתי שהוא לא מובן כלל. הסיבה היא בכך שניסיתי לכתוב ולהתחשב בקורא בו זמנית. אך מאוחר יותר הבנתי שרצוי קודם לכתוב מה שיש לי לומר, ורק במהלך השכתובים לחשוב על הקורא". (איגור)

"בשכתוב אני מארגנת מחדש את החומר הכתוב כדי שיהיה בסדר ברור יותר. בנוסף אני מוסיפה רעיונות חדשים או מדגישה רעיונות, שעל פי המשוב שקיבלתי לא הובנו. אני עושה זאת בדרך כלל על ידי הרחבה ולא על ידי שינוי". (עינת)

ד. אינטראקציה עם עמיתים או עם המרצה

"המשובים שעזרו לי במיוחד, היו אלה של עומרי, שישב לידי כל סמסטר ב' ועל ידי כך הפך לשותף פעיל במאמרים שלי. לאחר זמן הפכנו למעריצי החומר זה של זה. עומרי העיר לי הרבה בקשר לפעלי התייחסות ולחלוקה לפסקאות... לעתים נדמה לי כאילו סיימתי לכתוב את המאמר, אבל לא הייתי מרוצה. בזמנים כאלה עומרי תמיד ראה מה אפשר לשפר ושמח גם לעזור בעצמו". (נועה)

"בתחילה נורא חששתי מביקורת, בעיקר בנושאים שמבחינתי קשורים ישירות לרגש, אך עם הזמן לימד אותי הניסיון שיש להיפתח ולקבל ביקורת בונה. ואכן הצלחתי לשאוב הרבה ידע מן המשובים שניתנו לי, בין אם ממך או מעמיתים אחרים לקבוצה". (אמירה)

"כתיבת המאמר המשותף הייתה חוויה. תרגיל שתרם לי המון. ראשית - כל אחד מגיע עם רעיונות משלו. שנית - התרגיל לימד אותי להוכיח את עמדתי ולא לזלזל בעמדה של העמית". (אמירה)

"במשובייך גיליתי הנאה רבה וסיפוק כי נהגת להחמיא לכתובתי ואף לחזק את רוחי, אך הוספת וכתבת שקולי האישי נמוג ונעלם כמעט לחלוטין בין המשפטים מן המקורות השונים.. על כך אצטרך לעמול רבות כדי לשנות זאת. זו הייתה הפתעה מפחידה מפני שקולי האישי נשמע היטב מעל הדפים שבמחברת". (חנית למרצה)

"המשוב של המרצה שתרם לי ביותר היה המשוב שקיבלתי בעל פה, כאשר טענתי כי הטקסט שלי מתיימר להיות עשיר במלים גבוהות, ואילו המרצה הבהירה לי כי אל לו לטקסט להיות עשיר במלים גבוהות, אלא במלים מדויקות ובביסוס בעזרת דוגמאות". (אביב למרצה)

ה. עמדות לגבי הכתיבה - מגישוש בערפל לתחושת ביטחון, הנאה וגילוי

"במבט לאחור הנני מרגיש, שניסיון הכתיבה הראשונה היה כמו הליכה בחושך, שנבעה בשל חסך בכלים הנוכחים ומחוסר ניסיון בכתיבת מאמרים אקדמיים". (ניר)

"גיליתי, שברגע שמתעמקים בנושא, מגלים עמדות ודעות שלא בהכרח חשבתי שיש לי". (צביקה)

ו. התפתחות תרבותית - נושאים משמעותיים מעודדים סקרנות, הרחבת הקריאה העצמית לצורך כתיבה ופרסום תוצרי כתיבה

"כשהתמודדתי עם הכתיבה האקדמית גיליתי מקורות שהשפיעו על חיי... במהלך כתיבתי את המאמר בנושא האהבה נחשפתי לספרו של א. פרום, ומקורות אחרים, הנוגעים באהבה הרומנטית, אך הכתיבה האקדמית שונה עד מאוד מהכתיבה החופשית... גיליתי סוג שונה לחלוטין של חווית כתיבה - השימוש בספרים, הגישה הפורמאלית, הדיווח, ניתוח המקרה, החשיבה המדעית והשוואת טיעוני למקורות אחרים. בסיפורי האחרון ציטטתי את סימון דה בובואר כמקור מתוך ספרה שבו היא כועסת.... עד היום לא השתמשתי במקורות אחרים בכתיבתי האישית. תודה רבה לך על כל מאמציך וסודותיך המקצועיים". (חנית)

"תהליך כתיבת הטקסט האחרון שלי, למרות מורכבותו, היה דווקא קצר ומהנה... השתמשתי במקורות רבים נוספים על אילו אשר קיבלנו בכיתה, ולמרות זאת הרגשתי שליטה בחומר". (אבי)

ז. העצמה

"אם להשוות בין הטקסט שכתבתי בתחילת השנה לטקסט שכתבתי עם יוליה הנני רואה שאוצר המלים שלי גדל, הפסקתי לפחד מלהכניס רעיונות אישיים לטקסטים שלי ולמדתי לא לשכוח להסתמך גם על דעות של אחרים". (יונינה)

"תמיד ראיתי בעצמי אחת שאינה יודעת לכתוב היטב ועל כן נמנעתי רבות מכתבה. ההתמודדות עם המטלות במהלך השנה והכלים שניתנו לי, לא זו בלבד שלימדו אותי לכתוב טכנית, אלא עזרו לי להיפתח לעולם הכתיבה, ואפילו ליהנות מכך". (תמר)



"נורא הופתעתי מתחושת ההעצמה שהתגלתה בי, שבאה לידי ביטוי בדפים הרבים שכתבתי ובהתעקשות לשפר (לשכתב) ולהראות יכולת גלומה או צומחת בי". (ריטה) "דברים נפלאים ומפתיעים כאחד התרחשו במהלך קורס זה. חיבור קצר שכתבתי "אהבה - מי מפחד ממנה" התפרסם מעל דפיו הטריים של עיתון סטודנטים חדש הנקרא "אוריינות". זוהי כמובן דחיפה ופרגון חשובים ומשמעותיים עבורי, וכל זה ייאמר לזכות קורס זה". (חנית)

הערה: בנספח המופיע אחרי רשימת המקורות מובאות שתי רפלקציות ייחודיות בשלמותן. רפלקציות אלה משקפות הן את ההתפתחות של הכותבים והן את תחושותיהם, חרף השונות ב"קול האישי" ובבחירת הסוגה.

דיון

הקטגוריות שזוהו בניתוח הרפלקציות משקפות בעיקר התפתחות בתחומים שנסקרו ברקע התאורטי. נוסף על כך הן ברפלקציות והן במאמרים שכתבו הסטודנטים באה לידי ביטוי גם התפתחות לשונית. אלה הן הקטגוריות:

1. **התפתחות מנטלית** - פיתוח מטא-קוגניציה ויכולת רפלקטיבית, סקרנות (המובילה לחפש תשובות לשאלות בספרות), פתיחות לנקודות ראות של הזולת, נימוק, ביסוס, פיתוח "קול אישי".
2. **התפתחות לשונית** - העשרת אוצר המילים, שימוש רב יותר במילים מופשטות, שימוש במילים מדויקות במקום בקלישאות ("מילים גבוהות" בלשונם), שימוש במטא-לשון כגון מקדמי מבנה ומילות קישור, מבנה רטורי, שימוש בפרפראזה לצורך הבהרה.
3. **התפתחות חברתית ותרבותית** - קיום דיאלוגים, הקשבה, משובים בונים, סובלנות, עבודת צוות, הרחבת הקריאה העצמית לצורך הכתיבה. בדרך כלל ניתנה להם אפשרות לבחור נושאים משמעותיים. במהלך השנה מוקד הכתיבה עבר מן הסיפור האישי אל נושאים חברתיים ותרבותיים-ביקורתיים (לדוגמה: מה "פסיכומטרי" אל "דמוקרטיה" או "התפקיד האידאולוגי ההגמוני של התקשורת בישראל");
4. **העצמה** - באה לידי ביטוי בביטויים החוזרים: "תחושת ההעצמה שבי", "לגלות יכולת גלומה או צומחת בי", "דחיפה להתפתחות קדימה", "דחיפה ופרגון" וכן ביטויי אמון ביכולת להתמודד עם לימודים אקדמיים.

ההשתמעויות הפדגוגיות

התהליך - בקורס בא לידי ביטוי מושג ה"פיגום" של ויגוצקי (1978). עקרון ה-ZPD התממש בכך שהדיאלוגים בינם לבין עצמם ובינם לבין המרצה אפשרו לסטודנטים להתפתח ככותבים

מכל שלב התפתחות שבו היו. הוא קידם תלמידים חלשים אבל דחף קדימה גם את הטובים, והם מבטאים זאת מפורשות, כדוגמת חנית, שההתנסות בכיתה סיפקה לה אומץ לפרסום מוצלח גם מחוץ לכותלי הכיתה. ראינו איך סטודנט בעקבות הדיאלוג עם עמיתו למד להביא בחשבון גם את הנימוקים שאינם תומכים בטענתו; איך במהלך הדיאלוג עם עמיתיהם הם לומדים לבנות טיעון או להתחשב בנקודות ראות נוספות; איך הם מרחיבים את הקריאה ומשלים אותה בטקסטים שלהם ועוד. אלו הם כישורים שפוסטמן (1996, 2003) מתריע על נדירותם בעידן האלקטרוני, וג'י (Gee, 2008) מצביע על חשיבותם בהתפתחות הסוציו-אוריינית.

שילוב כתיבה רפלקטיבית עם כתיבה אקדמית - בדומה למה שדווח אצל גרנויל דיסון (Granville & Dison, 2005), שילוב כתיבה רפלקטיבית איפשר התפתחות קוגניטיבית, שבה-בעת שימשה גשר סוציו-תרבותי במעבר מן השיח הראשוני אל השיח האקדמי (Gee, 2008), שכן יש בה לגיטימציה לשימוש בשיח הראשוני. הסטודנטים יכלו לשקף הן את זהותם, שהביאו מן הבית והן את השיח החדש, ולצמצם את התסכול הנובע מן הפער הגדול בין שני סוגי השיח. הרפלקציות שכתבו אף היו עשירות יותר מאשר בדוגמאות של גרנויל ודיסון, אולי משום שהסטודנטים הורגלו לרפלקציה כתובה החל בתחילת השנה ולא רק בסוף הסמסטר.

הכישורים - סטודנטים מתחילים עדיין אינם מבצעים מחקרים, אבל הם יכולים לרכוש כישורים שיכינו אותם לקראת הכתיבה המדעית: שימוש במטא-לשון; שימוש בביטויי ספקנות; מודעות לבחירה רטורית הולמת את המטרה; פיתוח חשיבה ביקורתית ורפלקטיבית; כתיבת שכנוע תוך הפרדה בין עובדות ובין שאר המבעים המסייעים להתייחס לאותו טקסט; הבחנה בין דמגוגיה לארגומנטים רלוונטיים; התייחסות גם למקורות שאינם מסכים איתם; הסתכלות בתופעות מנקודות ראות שונות; ארגון הרעיונות במבנה לוגי; פיתוח סקרנות אינטלקטואלית; חיפוש במקורות רלוונטיים למציאת תשובות לשאלות וכתיבת טקסט ממזג, המבוסס על מספר מקורות. חלק מכישורים אלה אמורים לשרתם לא רק בהמשך לימודיהם האקדמיים, אלא גם כאזרחים מעורבים בעידן. מן הרפלקציות עולה כי אלה הושגו אצל למעלה מ-90% מהם. רק המרכיב של מיזוג מידע ממקורות אחדים מן הסוג של סקירת ספרות היה עדיין קשה לכ-20% מן הסטודנטים. מטלה זו של פירוק טקסטים והרכבתם לטקסט חדש כבר הוכחה כקשה במיוחד (שגב-מילר, 1997). הסבר אפשרי נוסף לקושי טמון אולי בעובדה שהתהליך במטלה זו, בניגוד לאחרות, לא התחיל בהתנסותם האישית אלא בטקסטים חיצוניים.

- http://www.infed.org/archives/e-texts/bohm_dialogue.htm
- Dipardo, A. (1993). *A kind of passport: A basic writing adjunct and the challenge of student diversity* (Research Report: no. 24). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Doolittle, P. E. (1997). Vygotsky's zone of proximal development as a theoretical foundation for cooperative learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 8(1), 83-103.
- Efklides, A. & Dina, F. (2004). Feedback from one's self and the others: Their effect on affect. *Hellenic Journal of Psychology*, 1, 179-202.
- Elbow, P. (2007). Voice in writing again: Embracing contraries. *College English*, 70(2), 88-108.
- Gee, J. P. (2008). *Social Linguistics and literacies: Ideology in discourses* (3rd ed.). London: Routledge, NY.
- Giora, R. (1985). A text based analysis of non narrative texts. *Theoretical Linguistics*, 12(2/3), 116-135.
- Granville, L. & Dison, L. (2005). Thinking about thinking: Integrating self-reflection into an academic literacy course. *Journal of English for Academic Purposes*, 4, 99-108.
- Green, S. (1995). Making sense of my own ideas: The problem of authorship in a beginning writing classroom. *Written Communication*, 12(2), 186-218.
- Lu, M. (1990). Writing as repositioning. *Journal of Education*, 172(1), 18-21.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics, 2: Reading, writing, and language learning* (pp. 142-175). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schön, D. (1993). *Reflective inquiry in social work practice*. Hong Kong, Centre for the Study of Social Work Practice.
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies for discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- תפקיד המרצה - סטודנטים מעריכים את היכולת לקיים איתו דיאלוג ולקבל משוב מקצועי; לשיחה בארבע עיניים הם מייחסים משמעות מיוחדת; העידוד וההערכה לעבודה קשה ולגילוי יכולות, והלגיטימציה להשמעת הקול האישי - נוסכים ביטחון והעזה, והתוצאה - תחושת ההעצמה ממירה את תחושת הנחיתות של תחילת השנה.**
- מקורות**
- בובר, מ' (1980). אני אתה. בתוך בסוד שיח (עמ' 3-103). ירושלים: מוסד ביאליק.
- זילברשטיין, מ' (1998). הוראה רפלקטיבית - הבהרה קונצפטואלית לתכניות הכשרה והשתלמות מורים. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ ושי' זיו (עורכים), *רפלקציה בהוראה - ציר מרכזי בהתפתחות מורה* (עמ' 15-42). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- לוינס, ע' (2004). *הומניזם של האדם האחר*. תרגמה ס' בוסתן, מוסד ביאליק.
- פוסטמן, נ' (1996). חשיבה ביקורתית בעידן האלקטרוניקה. *חינוך לחשיבה*, 6. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפול החשיבה.
- פוסטמן, נ' (2003). *טכנופולין, כניעתה של התרבות לטכנולוגיה*. ספריית פועלים.
- צלרמאיר, מ' וקוזולין, א' (עורכים) (2004). *לב ויגוצקי - למידה בהקשר חברתי*. תל-אביב: קו אדום, הקיבוץ המאוחד.
- קוזולין, א' ועילם, ג' (עורכים) (2003). *לב ויגוצקי - מחשבה ותרבות*. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפול החשיבה.
- שגב-מילר, ר' (1997). *תהליכים קוגניטיביים במיזוג מידע*. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. האוניברסיטה העברית.
- שור, א' ופריירה, פ' (1990). *פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך*. ירושלים: מפרש, תרגום: נתן גובר.
- שריג, ג' (1991). *מיזוג מידע מקורות אחדים. החינוך וסביבו: שנתון מכללת סמינר הקיבוצים*, י"ז, 69-86.
- Anderson, J. R., Corbett, A. T., Koedinger, K. R. & Pelletier, R. (1995). Cognitive tutors: Lessons learned. *Journal of the Learning Sciences*, 4, 167-207.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and other late Essays* (V. M. McGee, Trans). Austin: University of Texas Press.
- Bohm, D., Factor, D. & Garret, P. (1991). *Dialogue - a proposal*.

”נהניתי מאוד מלימוד מקצוע זה השנה. התייחסתי במעט זלזול ותמיהה למקצוע האוריינות האקדמית בתחילת השנה, אך ככל שהזמן נקף, גיליתי גם אני שעוד רבה הדרך וארוכה היא לכתיבת מאמר מושלם. ככל שהרביתי לכתוב מאמרים, גיליתי כמה תובעני הוא המקצוע, וכמה מייסר הוא. לא קל להפיק מאמר טוב, כשלפניך פרוסים עשרות מקורות וים של מידע. לך תדע מאיפה להתחיל וכיצד לסיים, מה בעצם רלוונטי ומה לא. מה הן השאלות שאתה צריך לשאול את עצמך כדי לברר את הסוגיה או הנושא,

מהי עמדתך כלפי הנושא, והאם עמדה זו תרמה או פגמה בתהליך כתיבת המאמר או באובייקטיביות שלו. על כן, כתיבה עיונית היא כתיבה מייגעת. לבד מהתמודדות עם ריבוי מקורות, עלינו להתמודד עם חוקי הכתיבה האקדמית ולשכתב ולשכתב. אני מגיע לקו הסיום כשאני מותש אך מרוצה, ומלא ביטחון ביכולתי להצליח בשנים הבאות באוניברסיטה, שכן ידיעת רזי האוריינות האקדמית ללא ספק תרמה ותתרום להמשך התפתחותי כסטודנט. כיום אני מכיר בנחיצות האוריינות כמקצוע במכינה, ואני ממליץ להמשיך ללמד אותו במכינה האוניברסיטאית. תודה רבה לך על הכול".

על הכתיבה

זה מתגלגל מתוכי החוצה אל הדף.
מילים עומדות בשורה, כמו במסדר.
רעיון שבא מיושב הראש, מנחה לי את הרף
ועומד מול המילים ומכתיב להן צורת משטר.

והנה, כמו מקהלת קולות משובחת
שמנגנת צלילים בהרמוניה מוצלחת,
נכתבים הרעיון לצד המילים
במבנה מסוים וכללים די ברורים.

הכול מתפרץ מתוכי אל הנייר
ואז הקול האישי כובש את מקומו
ומאחורי הקלעים מסמיקה הרפלקציה
שמביימת ומאירה את הכתוב כולו.

ועוד משוב מגיע ומקדם רעיון חדש
שיוצר שכתוב על הכתב באופן די נרגש.
ומתאסף גם הוא לכדי כתיבה אחת שלמה
של תחושות הלב והידע עם תוספת קצת חוכמה.

והנה, כמו מקהלת קולות משובחת
שמנגנת צלילים בהרמוניה מוצלחת
נכתבים הרעיון לצד המילים
במבנה מסוים וכללים די ברורים.

הדחיינות בכתיבה האקדמית - התופעה, מאפייניה והצעת פתרון

חיה גרשוני | מרצה בקורס כתיבה מחקרית ומנחה עבודות סמינריות, מרכז
ההשתלמויות 'הליכות בית יעקב' במודיעין עילית

**דוח מרגלית (2000)
שהציג משרד החינוך
לצורך בחינת תפקודי
הלמידה מעבר לשנות
התיכון, הצביע על
כך שקשיי ארגון
והתמודדות עם עומס
משפיעים במידה
מרובה על ההתמודדות
עם דרישות הכתיבה
האקדמית. לומדים
הדוחים את הכתיבה
לרגע האחרון מתקשים
להתבטא באופן המכוון
להשגת המטרות.**

דוחים את כתיבתה עד לאחר סיום חובת השמיעה, וזכאותם לתואר נדחית לחודשים ולשנים. טוליר (2005) מציין כי מתוך ממצאים של סקרים שונים שנערכו בסוגיה זו, נמצא כי רבע מהסטודנטים דוחים ביצוע מטלות אקדמיות באופן הפוגע מהותית בהישגיהם הלימודיים או באיכות חייהם.

מורי מורים המנחים את כתיבת הסמינריון מלווים לעתים עבודה יחידה במשך חודשים רבים. מעקב לא רציף זה מקשה עליהם לקיים הנחיה יעילה ומצמיחה. משך הזמן משכיח מהסטודנט את כללי הכתיבה שנרכשו בקורס כתיבת עבודות המחקר, וקיימת הישנות של שגיאות בטווח הזמן שחלף בין מפגשי ההנחיה. המרכז להשתלמויות 'הליכות בית יעקב' במודיעין עילית שם לו למטרה לאתר דרכים חלופיות שיש בידי המנחה ללוות את כתיבת העבודה האקדמית ולקצר את משך הכתיבה. במאמר זה

לאורך שנות ההיסטוריה הושם דגש על פרסום הידע האקדמי והפצתו, כשהכתיבה האקדמית מהווה כלי חיוני ובין-לאומי לצורך דיון אקדמי והרחבת הידע העולמי (חיות, 2004). הכתיבה האקדמית מאפשרת למורים לשתף את עמיתיהם בידע פרקטי ותאורטי. מסיבה זו קיימת חשיבות רבה לעודד את כתיבתם של המורים אשר באופן זה יכולים להפוך ידע אישי מקצועי לידע צבור וציבורי (גדרון, שטיימן, כץ ואקשטיין, 2007). להשגת מטרה זו, סטודנטים להוראה מתבקשים בתהליך הכשרתם להגיש חיבורים אקדמיים. החיבור האקדמי הנדרש בלימודי התואר הראשון הוא על פי רוב מחקר עיוני, הנוגע לתחום העניין שלהם ומעניק לסטודנטים מיומנות של עיבוד יצירתי של מידע קיים. כתיבת העבודה הסמינריונית נחשבת משימה מורכבת ביותר; לא מעט סטודנטים



**הדחיינות האקדמית
נובעת מגורמים
פסיכולוגיים ופיזיולוגיים.
אבחנה מبدלת בין
הגורמים הללו מאפשרת
בניית תכנית ליווי לצורך
מענה ממוקד לתופעות
שהם מעוררים.**

עם דרישות כתיבת חיבור אקדמי על כל שלביו, עם עומס נתונים בספרייה, עם כתיבה, הבעה בכתב וסיכום; יתעוררו אצלם קשיים בארגון ובתכנון, במיון האינפורמציה ובדליית העיקר מהטפל. בהשוואת שני מוקדי קושי עולה כי אסטרטגיות התכנון והארגון מקשות על הכותבים יותר מאשר מקשות עליהם דרישות הכתיבה והעריכה. קשיי הארגון משפיעים על הכתיבה בשלבי בחירת הנושא, תכנון הכתיבה, איסוף החומר וכתיבתו. דרישת הארגון המרכזית היא התנהלות בלוחות זמנים יעילים וכתיבה במסגרת זמן נדרשת (עזר, מרגולין ושיגא, 2010). הסטודנטים משתדלים להתחמק ממשימות הכתיבה או שהם דוחים אותן ככל האפשר. אולם הדחייה אינה משפרת את מצבם, היא גורמת להם לחץ נוסף בשל החשש שלא יצליחו לעמוד בתאריך היעד להגשה. ברגע האחרון, כאשר לא יוכלו לדחות עוד את הכתיבה, הם יתקשו מאוד להתבטא באופן המכוון להשגת המטרות. קשיים אלו פוגעים במוטיבציה לכתיבה בכלל, אולם כיוון שכאמור, החיים המקצועיים מבוססים במידה מרובה על כתיבה ולא ניתן להימנע ממנה - קיימת נטייה לדחות את המשימה ולפעול רק ברגע האחרון, ולכן יש השפעה על איכות התוצר הכתוב.

**הגורמים לדחיינות בכתיבה
האקדמית**

הדחיינות האקדמית נובעת אפוא מגורמים פסיכולוגיים ופיזיולוגיים שונים. אבחנה מبدלת בין הגורמים הללו מאפשרת בניית תכנית ליווי לצורך מענה ממוקד לתופעות שהם מעוררים.

אבקש לסקור את תופעת הדחיינות האקדמית וגורמיה ואת הפתרונות המוצעים הנגזרים ממנה. מאמר זה מתייחס לכתיבת העבודה הסמינריונית לקראת תואר ראשון בפרט, אם כי המאפיינים המתוארים מוצאים ביטוי בכתיבה האקדמית בכלל. הפתרונות יושמו באופן ניסיוני בקורס 'מרתון בכתיבת עבודה סמינריונית' במסגרת בית המורה 'הליכות בית יעקב' במודיעין עילית בשנת הלימודים תשע"א-תשע"ב. התהליך עדיין בהתהוותו, אולם משיחה עם בוגרות המרתון על דיווחים על רמת שביעות רצון גבוהה, על תחושת סיפוק והזדהות עם המשימה ואף על מוטיבציה לכתיבה המשכית.

**ארגון וניהול ידע - כישורי יסוד
הנדרשים בכתיבה אקדמית**

המיומנויות הנדרשות לכותב בבואו להעלות על הכתב טקסט אקדמי הן בעיקרן מיומנויות מידע. מרבך (תשס"א) מציג הנחת יסוד, שלפיה המידע אמור להתבסס על הידע הקודם של הלומד, על נקודת מבטו האישית ועל נושאים שהוא רואה בהם משמעות מיוחדת עבורו. מסיבה זו יש להתייחס לכל לומד בנפרד ולנקודת המוצא האישית שלו. למרות שהכתיבה האקדמית נשענת על מיומנויות התפתחותיות הטבועות באדם, האמורות להיות בשלות די הצורך בשלב הבגרות, לומדים רבים מתקשים בביצוע מטלות אקדמיות. דוח מרגלית (2000), שהציג משרד החינוך לצורך בחינת תפקודי הלמידה מעבר לשנות התיכון, הצביע על כך שקשיי ארגון והתמודדות עם עומס משפיעים במידה מרובה על התמודדות עם דרישות הכתיבה האקדמית. קשיי הארגון תוארו כגורם מרכזי בקושי בביצוע משימות כתיבה. סטודנטים בעלי קשיים בארגון יתקשו להתמודד

גורמים אישיותיים-פסיכולוגיים. קיימים גורמים פסיכולוגיים מגוונים המובילים לדחיינות, לדוגמה, חרדות, הערכה עצמית נמוכה, נטייה לתבוסתנות ושאיפה מופרזת לשלמות. גורם אחר לדחיינות עשוי להיות מרדנות - במקרים אלו קיימת התנגדות ספציפית למשימות לא רצויות כחלק ממאבקי כוח (טוליר, 2005). דייוויד אלן (2010) מחלק את גורמי הדחיינות לשתי קבוצות עיקריות - באחת מופיעות הפעולות הקטנות מדי המפריעות במידה מעטה אך מרגיזה לשטף החיים כמו סידור שולחן העבודה; בקבוצה האחרת מופיעים הגורמים הקשים מדי לשליטה, אשר יש להם השלכה ממשית על איכות החיים. בספרו, "לגרום לדברים לקרות", תיאר אלן את הדחיינות, את מאפייניה ואת התגובה הפסיכולוגית למשימות מורכבות, כשהוא מציע לערוך הבחנה ברורה בין המשימות הנדרשות: "עשה את זה, האצל את זה, דחה את זה, זרוק את זה". הכתיבה האקדמית ובפרט עבודות סמינריוניות

ועבודות תזה נתפסות כפעילות רחבת היקף ומעוררת חרדה. טולייר (2005) מציין שכבר לפני שנים רבות הוטבע עבור קבוצת הענק של דחייני הכתיבה האקדמית התואר המפוקפק A.B.D. (All But Dissertation) ובעברית - הכול מלבד דיסרטציה. מאמר זה אינו עוסק בחיבור לקראת תואר מוסמך, אלא בעבודת הסמינריון, שלעומת התזה, היקפה מצומצם בהרבה, אולם מאפייני הדחיינות דומים למדי. כיום מוצעים מסלולי לימוד לתואר שני שאינם דורשים עבודת תזה מקיפה, אולם אין מנוס מהגשה של עבודת סמינריון לצורך קבלת התואר הראשון. סטודנטים רבים אינם מוכנים די הצורך לעבודה הדורשת היקף רחב, למועדי הגשה לא מוגדרים, וחסרים להם הכישורים הארגוניים הדרושים לתכנון ולביצוע מיזם בסדר גודל שכזה.

גורמים אישיותיים. אחד מגורמי הדחיינות הוא הפרפקציוניזם. החשש מכישלון מאפיין את כלל האנושות - הדמיית המציאות בעקבות הכישלון האפשרי טומנת בחובה רגשות אכזבה, עצב ודחיינה. האדם מנסה להימנע מתחושות אלה מראש כדי להתמודד עם המשימה היטב. עם זאת, ישנם כאלה שהחשש שלהם מהמשימה הופך לחרדה של ממש, המונעת מהם כל התמודדות עמה, ולפיכך לדחיינות מתמשכת. למעלה מ-50% מהסטודנטים מצהירים כי הם זקוקים לרמה מתונה עד גבוהה של עזרה בשל דחיינות (Gallagher, Golin & Kelleher, 1992). המצב גרוע במיוחד בעת כתיבת העבודה הסמינריונית, שיוצרת תנאים מושלמים לדחיינות - עבודה מנטלית מופשטת, שלוח הזמנים להשלמתה גמיש והדרך לביצוע היא עמומה. בכתיבת חיבור אקדמי קיים חשש מתמיד מפני כישלון. הצורך בשלמות

מגיע בד בבד עם חשש מהערותיו של המנחה שהן חלק בלתי-נפרד ממשימת הכתיבה. קיימת נטייה לייחס לאחר את הגורם לדחיינה - סטודנטים רבים תולים את דחיינתם בביקורתיות יתר של המנחה, המחייבת אותם להיערך מראש להיקף קריאה נרחב ולביצוע באיכות גבוהה במיוחד. מחשבות אלו מעצימות את הפחד מכישלון ויוצרות דחיינות מוגברת והימנעות, גם אם המרצה מעולם לא הציב דרישות אלו במפורש או בעקיפין. **גורמים פיזיולוגיים.** מחקרים העוסקים בשורשים הפיזיולוגיים של דחיינות מתייחסים לאזורי המוח האחראים לתפקודים הנדרשים לביצוע משימות אקדמיות. לויט (2010) מצאה כי הדחיינות האקדמית נוגעת לרוב בתפקודו של החלק הקדמי (Frontal) של קליפת המוח (Cerebrum). אזור זה במוח אחראי לתפקודים האקזקוטיביים (Executive Function), כגון תכנון, שליטה בדחפים וקשב, והוא מתפקד כמסנן על ידי הקטנת גירויים מפריעים באזורי מוח אחרים. נזק באזור זה עלול לפגוע ביכולת האדם לסנן גירויים מפריעים, ולפיכך לפגיעה ביכולת ההתארגנות ובקשב ולכן, להתגברות הדחיינות. לויט מציגה ליקויים בתפקודים הניהוליים כגורם מרכזי לדחיינות בכלל ולדחיינות האקדמית בפרט. ליקויים אלו נגרמים מקשיי קשב וריכוז, מאירועים מוחיים ומפגיעות אחרות, שלא תמיד אובחנו בשלבי הלימודים המוקדמים יותר. פגיעה ספציפית זו עלולה לפגום ביכולת להשלים משימות לימודיות וכך גם ביכולת להשתלב בחברה ובתעסוקה ברמה ההולמת את יכולת התפקוד בתחומים האחרים.

בנסיבות אלו נדרשים המנחים לזהות את התופעה, להבין את גורמיה ולאתר את הדרך הראויה לליווי הסטודנט

בעבודתו. מחקרם של אריאלי ורטנברוך (Ariely & Wertenbroch, 2002) מצא, כי הקצאת זמן מוגדר מראש ופירוק המטלות לרכיבין אינם מסייעים במניעת דחיינות בלבד אלא אף מביאים לידי שיפור בציוני הסטודנטים. במחקרו הציג אריאלי לסטודנטים לבחור בין להגיש משימה מורכבת בתאריך יחיד סופי לבין להגישה כשהיא מפורקת למרכיבין בתאריכי ביניים, אולם אי-עמידה ביעדים הללו תוביל להורדה בציין. קבוצת הביקורת התבקשה להגיש את המשימה בתאריך סופי אחד. על אף האפשרות של פגיעה בציין - רבים העדיפו להגיש את המטלה המחולקת לרכיבין בתאריכי ביניים. הממצאים הראו, כי הישגיהם של הסטודנטים מקבוצה זו היו גבוהים יותר.

מטרות קורס מרתון לכתיבת עבודה סמינריונית

במרכז ההשתלמויות 'הליכות בית יעקב' ביקשנו ליישם את ממצאי מחקרו של אריאלי (לעיל), בציפייה לעודד כתיבה מהירה של העבודה הסמינריונית. לשם כך הוצע לקבוצת מורות הנדרשות להגיש עבודה סמינריונית להצטרף לקבוצת 'מרתון', המיועדת לכתיבת סמינריון והגשתו תוך עשרה שבועות. יצוין כי ההצטרפות הייתה וולונטרית, אולם נקבע כי אי-עמידה בתאריכי היעד בביצוע מטלות הביניים תפקיע מידית את הזכות להמשיך לקחת חלק בקורס. ההיענות הייתה גבוהה והתגבשה קבוצת עניין שנפגשה בתדירות דו-שבועית. המשתתפות נדרשו להשלים יעדים מוגדרים לקראת כל מפגש. יעדי הביניים נקבעו על בסיס התפיסה המוצגת בספרו של מרבך (תשס"א) - "תהלון החשיבה האקדמית". מרבך מחלק את הכתיבה האקדמית לשלבים, כשלכל אחד מהם מוקצה פרק זמן מוגדר.



שלב בחירת הנושא

בשלב זה הסטודנט מגדיר את נושא העבודה שנשאב מידע קודם ומתחומי העניין האישיים. למטלה זו מקצה מרבך שלוש דקות בלבד - סד הזמנים צר ומאתגר את הסטודנט לקבל החלטה מהירה. עם זאת, בשל טווח הזמן המצומצם, לעיתים קרובות הסטודנטים מבקשים לשנות נושא בשלב מאוחר יותר, אם הם מתקשים לגבש את שלד החיבור או לאתר מקורות מספקים. קבלת החלטה לגבי נושא העבודה היא השורש לביצועה, ודחיינים רבים נעצרים בשלב זה (טוליר, 2005).

במישור היישומי - בקבוצת המרתון צפינו כי מגבלת שלוש הדקות יש בה כדי לגרום להתלהבות ולסערת עשייה, אולם בפועל לא היה בכך די. המשתתפות התקשו להתמקד ולעיתים בחרו נושאים שקשה מאוד לאתר בהם חומר עדכני. המסקנות היו כי הדרך המועדפת היא להקצות לכך טווח של שבוע ימים. במהלך השבוע תהיה אפשרות לגשש, לבקר בספריות ובאתרי מידע ולבחון את ההיתכנות של יישום המחקר העיוני בתחום.

שלב סיעור המוחות

באותו מפגש שבו נבחר הנושא מוקצות כאמור שלוש דקות לניסוח ולהגדרה. מיד לאחר הגדרת הנושא נדרשת פעילות סיעור מוחות (brain storming), שבמהלכה נדרש הכותב לדלות את הידוע לו על הנושא שהוא עוסק בו. למרות שכתובה מדעית מסתמכת על מקורות שונים, הרי תנאי לכתיבה הוא שחלק ניכר מחומר הגלם נמצא במאגר הזיכרון הארוך של הלומד. בשלב ראשוני זה יהיו כותבים אשר יוצפו ללא קושי באינפורמציה רבה ולא ממוקדת, לעומת אחרים אשר עשויים להתקשות לדלות ידע קודם. תכנון יעיל מאפיין את הכותבים הטובים, כשתפקיד המנחה

הוא לדובב את הכותבים המתקשים באיתור אינפורמציה ולמקד את אלה המעלים מידע, אסוציאטיבי שאינו קשור לנושא (מליץ ומליץ, 1993). היחס הישיר בין כמות התשומה לאיכות התפוקה הכתיבתית מחייב את הכותב ואת המנחה לשים לב אם הקושי נובע מהעדר מידע (אין מים בבריכה), או שהקושי נובע מליקויים בהבעה (יש מים, אבל משאבת המים או הצינורות סתומים). מאגר הזיכרון של הכותב (בריכת המים) צריך להכיל שני תחומי ידע: בקיאות בנושא שהוא עומד לכתוב על אודותיו ובקיאות מטא-כתיבה, כלומר, באסטרטגיות כלליות וספציפיות לכתיבה (קניאל, 1997). תיחום זמן מקל על הכותב את קבלת ההחלטות ואת ההתקדמות לקראת ביצוען.

במישור היישומי - שלב סיעור המוחות בקבוצת המרתון היה פעיל ואינטנסיבי; העובדה שהכותבות היו בקבוצה יצרה עבודה משותפת ותמיכה הדדית וסייעה באיזון בין כותבות עמוסות בידע, שאינו תמיד רלוונטי, לבין חברותיהן שהתקשו מאוד לדלות אינפורמציה מתוך הידע האישי. תפקיד המנחה דרש בשלב זה בעיקר מיקוד בנושאים רלוונטיים. לאחר מספר הדגמות נצפתה התייעלות בשיח הקבוצתי בנייתוח התכנים שהועלו ובתהליך התאמתם לנושא המוצע.

שלב ניהול מידע ואיסוף חומר

אחד הגורמים לדחיינות הוא קושי בהתמודדות עם עומס אינפורמציה ובתחום הארגון. על פי דיווחיהם של סטודנטים, בעיותיהם העיקריות בהפקת טקסט נוגעות למציאת תוכן ולא למציאת המילים לבטא. דיבוב ודרבון שאין בהם הפניה ממוקדת לתכנים הצליחו לסייע לסטודנטים להפיק מעצמם יותר. נראה היה אם כך, כי הקושי בביטוי בכתב אינו מושפע רק מהעדר ידע כללי, אלא בעיקר

מקשיים בגישה אל הידע הקיים וביכולת לארגנו. הכותבים מתקשים לאתר את הידע הרלוונטי מתוך מכלול החומר (ברייטר וסקרדמילה, 1996). המציאות הנוכחית, שבה המידע הקיים עצום וגדל בלי הרף, היא אתגר לכותב המעוניין להתמקד בתוכן מובנה. לצורך הכתיבה, על הכותב לאסוף חומרים רלוונטיים. הגישה לספריות דורשת הקצאת זמן יקר, והכותבים לעיתים קרובות דוחים זאת. קושי בניצול יעיל של זמן הספרייה עלול להחזיר את הכותב אליה שוב ושוב ובכך לבלום את התקדמות המשימה. מאגרי המידע המקוונים מנגישים אינפורמציה רבה בהקשת מקלדת, אולם על פי רוב סטודנטים, אפילו כאלו המרבים מאוד להשתמש במחשב, אינם מכירים את מאגרי המידע, ולעיתים מגיעים למאמרים שמקורותיהם מעורפלים ולא מקצועיים די הצורך.

במישור היישומי - בקורס המרתון נערך מפגש בחדר הספרייה. במפגש הוקנו כלים לאיתור ספרים בשיטת דיואי על בסיס מאגר ממוחשב בספרייה וכן כלים לסריקה מהירה של טקסט וארגון יעיל של העתקי חומר. בשלב זה, על המנחה לפעול בשיתוף פעולה עם צוות הספרייה. ואכן המפגש הועבר במשותף תוך כדי הקניית עקרונות המתייחסים לניתוח המקורות ולדירוגם מבחינת איכות המקור, עדכניות ומאפיינים נוספים של מקור משובח. באותה הזדמנות אפשר גם להקנות מיומנות ניהול ידע ונגישות למאגרי מידע מקוונים (בקורס המרתון לא הייתה עבודה בנושא מאגרי מידע מקוונים, כי מרבית המשתלמות במסגרת 'הליכות בית יעקב' אינן מחוברות לרשת האינטרנט מסיבות עקרוניות).

שלב הכתיבה

בכתיבה טירונית, הכותב מציג על הדף את תהליכי החשיבה שלו, כלומר,

במהלך הכתיבה הכותב אינו מתייחס לידע הקיים אצל הקורא, אלא לידע שלו בלבד. הקורא, שאינו שולט בעולם התוכן של הכותב, עשוי להתקשות בהבנת המידע אשר לפניו. שלב הכרחי בכתיבה המגובשת הוא ההתבססות על הבנת תהליכי החשיבה שהקורא עתיד לחוות. בכתיבה בעברית קיימת בעיה נוספת בשל הרבדים הלשוניים הרבים שבה והעירוב ביניהם (דיס ודיס, 2002). תהליך ביטוי הידע המוקדם חייב להתבצע בישיבה (session) אחת. אם הסטודנט קוטע את הישיבה ומחדש אותה בהזדמנות אחרת, הוא כבר אינו אותו סטודנט מהישיבה הראשונה. הוא 'מבוגר' יותר והתייחסותו למה שכתב עד כה שונה. הוא מתחיל להתלבט ולהטיל ספק בכתיבתו, מחפש ומוצא אפיקי מחשבה אחרים, הנשאבים ממידע שקלט במהלך ההפסקה בכתיבה. בנקודה זו יש סכנה של תופעת הסחרור הגורמת לעכבה ניכרת בכתיבה. חשוב לעודד את הסטודנט לכתוב יחידת תוכן בפעם אחת, ללא שיפוצים ותיקונים. אם נדמה לו שטעה - מוטב שידחה את התיקון לסוף תהליך הכתיבה. ככל שתהליך הכתיבה יהיה רצוף יותר, כך הוא יבטא רצף רעיוני מלוכד יותר. יתרה מזאת, באופן זה יש התאמה בין מהירות הכתיבה לבין דייקנות בכתיבה (מרבך, תשס"א).

במישור היישומי - בקורס המרתון נדרשו המשתלמות להשלים פרק מדי שבוע, מהמנחה נדרש לבדוק את הפרק, להעיר הערות ולהחזיר למשתלמת בטווח של שבוע ימים. ניכר שינוי משמעותי באיכות הכתיבה של הפרקים המתקדמים בהשוואה לפרק הראשון שעל פי רוב התאפיין בכתיבת בוסר ובארגון לקוי. סד הזמנים המוגבל יצר מחויבות גבוהה לכתיבה רצופה ומשוב מהיר, אשר הביא מטבע הדברים להשבחת איכות הכתיבה בהמשך.

שלב העריכה

העריכה דורשת מערכת ייצור לשונית המסוגלת לפעול בצורה מעגלית, כלומר להשתמש בתפוקותיה שלה כבתשומות. הכותב נדרש להעריך מחדש את כתיבתו, כשמחד גיסא, הוא נדרש לבחון את הטקסט באובייקטיביות מרבית ומאידך גיסא, עליו להתעלם לעתים מהצורך לערוך תיקונים כדי לשמר את רציפות הכתיבה. לצורך עריכה נדרשת גמישות מחשבתית, שכן לעתים הכותב מודע לכך שדרוש שינוי, אולם לטקסט הקיים נוכחות חזקה, וקשה לו לבטלו. ברייטר וסקרדמילה (1996) תיארו מגוון מחקרים אשר בדקו כישורי כתיבה בקרב תלמידים וטענו כי בהענקת כלים לרכישת תהליכים תקינים של כתיבה המלווה בעריכה ובבקרה רוכשים התלמידים, כבר בגיל בית הספר היסודי, מיומנויות כתיבה ברמות מורכבות. לעריכה ולשכתוב חשוב להקצות זמן מספק, כשתכופות דווקא בשלב זה תהיה נשירה של כותבים. בקורס המרתון נמצאה יעילות גבוהה בפעילות של ביקורת הדדית. המשתלמות הציגו בקבוצה את החיבורים האקדמיים שכתבו והעבירו ביקורת זו על עבודתה של זו. כך התייעלה יכולת הבקרה של הכותבות, כשבשלבם המתקדמים - הן הציגו ביקורת עניינית גם על מאמרים שמהם הן שאבו מידע והצליחו לדרג את איכותם.

תוצאות קורס מרתון בכתיבת עבודה סמינריונית

במהלך קורס המרתון הייתה נשירה של כחמישית מהמשתתפות שלא עמדו ביעדי הזמן. יצוין כי עיקר הנשירה הייתה בחלקו הראשון של הקורס, למרות שדרישות הכתיבה בשלב זה נמוכות יותר, ההערכה היא שעם ההתקדמות גוברת ההניעה ומושקע מאמץ רב יותר לצלוח את המשימה. רובן המכריע של

המשתתפות סיימו את כתיבת העבודה בטווח זמן של 10-12 שבועות בלבד. עדיין אין ממצאים לגבי ציוני העבודות הסמינריוניות, אולם נראה כי איכות העבודות עולה על זו של העבודות המוגשות מחוץ למסגרת קורס המרתון.

מדברי המסיימות:

בת שבע: "הכתיבה נתנה לי סיפוק ומוטיבציה לכתיבה בהמשך. היום גם כתיבת הדוחות הקבועים הפכה להיות עבורי מקצועית וקולחת יותר [בת שבע עובדת בתחום החינוך המיוחד ונדרשת לכתיבה מרובה]. היום מסקרן אותי לרפרף בספר מקצועי גם כזה שלא עניין אותי בעבר. היום כשאעמוד בפני תחום חדש בבית או בעבודה - דבר ראשון אקרא על זה ספרים".

יהודית: "נהניתי לראות שבכל שלב הלך ונעשה קל יותר, ההערות שקיבלתי מהמנחה היו חיוביות יותר. הכתיבה במבנה מרתון סייעה לי ללמוד להתמודד עם מספר חזיתות בו-זמנית: בבית, בעבודה ובכתיבה. דבר ראשון - אפשרי".

יעל: "אני שואלת את עצמי - זו העבודה הסמינריונית? לא יכול להיות שאני עשיתי את זה! פחדתי כל כך בעבר ויש לי פחד שזה יחזור פתאום. אני מרגישה שהקבוצה הייתה בין השאר גם קבוצת תמיכה להסרת הפחד שיש מכתבת העבודה הסמינריונית".

סיכום

הכתיבה האקדמית חיונית לצורך הנחלת ידע. מורים נדרשים לכתוב עבודה סמינריונית במהלך התואר, והם דוחים את המשימה הזו לעתים תכופות. היקפה של המשימה, הצורך בארגון ובניהול ידע ולוח זמנים עמום



מקורות

- אלן, ד' (2010). *לגרום לדברים לקרות*. אור יהודה: הוצאת כנרת.
- ברייטר, מ' וסקרדמילה, מ' (1996). משיחה לחיבור. בתוך נ' פלד (עורכת), *דרכים לאוריינות* (עמ' 232-234). ירושלים: המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין והוצאת כרמל.
- גדרון, א', שטיימן, י', כץ, פ' ואקשטיין, ל' (2007). כתיבה במכון מופ"ת: דילמות בחקר תהליך הכתיבה של צוותים כותבים. בתוך *שבילי מחקר, שנתון מס' 14*, 104-105, תל-אביב: מכון מופ"ת.
- דיס, א"ד ודיס, ג' (2002). *איך ללמוד נכון*. רחובות: הוצאת כיוון אחר.
- חיות, ע' (2004). *מדריך למחקר ולכתיבה אקדמית הלכה למעשה*. רעננה: הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.
- טוליר, מ' (2005). *היום ולא מחר מדחייה לעשייה*. תל-אביב: הוצאת אופוס.
- לויט, ע' (2010). הקשר בין תפקוד אנשים לאחר Traumatic Brain Injury באבחוני נייר ועפרון הדורשים תפקודים אקזקוטיביים וכן תפקודים במטלות היום יום. *כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק*, 19(2), 6-8.
- מליץ, צ' ומליץ, ע' (1993). *אסטרטגיות למידה תיאוריה ומעשה*. באר שבע: הוצאת המכון לשיפור הישגים.
- מרבך, ע' (תשס"א). *תהליך החשיבה האקדמית*. תל-אביב: הוצאת כליל מכון מופ"ת.
- מרגלית מ' (2000). *דוח הוועדה לבחינת מיצוי יכולתם של תלמידים עם ליקויי למידה - המלצה 6.1*. ירושלים: הוצאת משרד החינוך.
- עזר, ח', מרגולין, ב' ושגיא, ר' (2010). *כתיבה אקדמית - משמעותה ומקומה בלמידה במכללה לחינוך - דוח מחקר*. תפיסות סטודנטים תש"ע בתכנית המתווה החדשה בהשוואה לתפיסות סטודנטים תשס"ט בתכנית הקודמת. רשות המחקר, ההערכה והפיתוח, מכללת לוינסקי לחינוך.
- קניאל, ש' (1997). *כתיבת עבודות מחקר בחינוך הגבוה*. תל-אביב: הוצאת דקל פרסומים אקדמיים.
- Ariely, D. & Wertenbroch, K. (2002). Procrastination, deadlines, and performance: Self-control by precommitment. *Psychological Science*, 13(3), 219-224.
- Gallagher, R. P., Golin, A. & Kelleher, K. (1992). The personal, career, and learning skills needs of college students. *Journal of College Student Development*, 33(4), 301-309.

גורמים לדחיינות בקרב אוכלוסייה רחבה של סטודנטים. הדחיינות פוגעת באיכות הכתיבה, בכותבים ואף במנחים הנדרשים ללוות עבודה אחת לאורך זמן. הדחיינות מושפעת מגורמים פסיכולוגיים, פיזיולוגיים ואישיותיים, כשהכלי המוצע למניעתה הוא פירוק המטלה למרכיבים ותיחום זמן להשלמתם. הכתיבה האקדמית דורשת בחירת נושא, ניהול מידע, כתיבה ועריכה, כשבכל השלבים נמצא יתרון לעבודה בקבוצה שבה מוצבים יעדים מוגדרים. יש מקום לערוך מחקר אמפירי שיבחן הבדלים בין סטודנטים הכותבים באופן עצמאי לסטודנטים המשתתפים בקורס במבנה המוצע בכל הנוגע לקצב הכתיבה, הציונים והדיווח העצמי על שביעות הרצון מהתהליך. עם זאת, יצוין כי מכיוון שההשתתפות בקורס המרתון היא רצונית - ייתכן שמתקבצים בה מלכתחילה בעלי יכולת אישית גבוהה יותר. בניית קורסים במבנה דומה במוסדות אקדמיים שונים תסייע לסטודנטים לסיים את חובת הכתיבה ולהפיק ממנה תועלת מרבית. ■



אבחון כבסיס לבניית תכנית לקורס לסטודנטים בנושא כתיבה אקדמית

ד"ר אורית דהן, יעל מלצר, ד"ר נעמי הדס-לידור¹

מקומה של הכתיבה האקדמית ומאפייניה

סטודנטים, כמו תלמידים בבתי הספר, נדרשים לכתוב במשך שנים, מדי יום ביומו. הכתיבה היא מרכיב מרכזי בתהליכי הלמידה שלהם. הם נדרשים לסכם שיעורים, לסכם טקסטים, לענות על שאלות בכתב, לכתוב עבודות, לכתוב במהלך מבחנים. בעבודת הכתיבה עליהם להביע את עמדותיהם ואת מחשבותיהם, להפגין בקיאות בחומר הנלמד ולקשרו לידע נוסף (Miller, 2003). הם גם נדרשים להתייחס לדברים שנכתבו במקום אחר, לשלב ציטוטים ממקורות בעלי סמכות מקצועית, לכתוב הפניות מדויקת למקורות בעזרת ציון מראי מקום, המתבססות על עובדות בדוקות (נתוני מחקר). כמו כן, הם נדרשים להשתמש בשיטות מחקר קבילות, להציג את מטרת הכתיבה ואת עמדותיהם, הנחותיהם, שאלות המחקר, בעיות, ניתוח תופעה ועוד. כל זאת תוך כדי חתירה לאובייקטיביות ולדפוס פורמט קבועים, כגון: רישום ביבליוגרפיה כמוסכם, כתיבה על פי מבנים רטוריים, שמירה על לכידות, יצירת קישוריות וכתיבה בלשון תקנית (ברוש, 1989, 1992).

**מערכת אבחון שפיתחו מחברות
המאמר משמשת לבחינת איכות
הכתיבה בקרב סטודנטים עם ליקויי
למידה. ממצאי האבחון מאפשרים
התאמת טיפול ומעקב וכן בניית
תכניות עבודה וקורסים להוראת
כתיבה אקדמית. ניתן להשתמש
במערכת זו גם עבור כלל הלומדים
מגיל עשר.**

¹ ד"ר אורית דהן, מרכז התמיכה לסטודנטים עם ליקויי למידה, וחברה בצוות הנהלת המסלול העל יסודי, המכללה האקדמית בית ברל, יועצת בנושא ליקויי למידה במשרד התעשייה, המסחר והתעסוקה, ראש פורום וצוות חשיבה בנושא הסטודנט עם ליקויי למידה, מופ"ת. יעל מלצר, M.A., הקימה וניהלה שנים רבות את "חממה" - מרכז התמיכה לסטודנטים עם ליקויי למידה, המכללה האקדמית תל-חי, כיום יועצת אקדמית ומקדמת פרויקטים. ד"ר נעמי הדס-לידור, מרצה ואחראית תחום שיקום, החוג לריפוי בעיסוק, אוניברסיטת תל-אביב, מנהלת בית הספר הארצי לשיקום, שילוב והחלמה בבריאות הנפש, הקריה האקדמית קרית אונו.



קשיים בכתיבה

מחקרים מעידים על קשיים רבים בכתיבה אקדמית בקרב סטודנטים בכלל ובקרב סטודנטים עם ליקוי למידה בפרט. הקשיים בכתיבה, שהתחילו בילדות, הולכים ומתעצמים עם הדרישה ההולכת וגוברת של כמות ושל איכות המטלות הכתובות באקדמיה. דהן מתארת את הקשיים בכתיבה של סטודנטים עם ליקוי למידה בתחומים: קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים (דהן, 2005; 2003; Dahan).

בתחום הקוגניטיבי, לסטודנטים בעיות של קשב וריכוז, קושי ביצירת הכללות ברמה גבוהה, בעיות של זיכרון לטווח קצר ורחוק. הקשיים הללו עלולים לפגוע ביכולתם להעלות מבנים לוגיים; הם עלולים להביא לידי חוסר התאמה בין מטרות הכתיבה לבין הדגמים הרטוריים ולהיצמדות למבנה אחד, פשוט ומוכר בכל נושא ללא הפעלת שיקול דעת. לחלקם קשה להתייחס לשני אלמנטים בו-בזמן, ולכן הם מתקשים לקרוא ולהתייחס למספר מקורות מידע בעת ובעונה אחת ולעשות אינטגרציה בין הטקסט שלהם לבין הטקסטים של כותבים אחרים (דהן ומלצר, 2008; דהן, מלצר והדס-לידור, 2010; דהן, מלצר והדס-לידור, 2011). כמו כן, קיים קושי בהעלאת רעיונות, קושי ביצירתם, קושי ביכולת לראות תמונה כוללת ולזכור את כללי התקינות הלשונית והתחבירית (Pollak, 2006; Wodrich & Schmitt, 2005). הקשיים האלה גורמים פעמים רבות תסכול, תחושה של מבוי סתום ושל חוסר יכולת ותוצרים לא מספקים.

התחום הרגשי גם הוא משפיע על איכות הכתיבה (הדס-לידור, 2008). אצל סטודנטים ללא ליקוי למידה, מצבים רגשיים זמניים, שאינם קשורים לכתיבה עצמה, יכולים להשפיע על איכות התוצרים. למשל, לחץ שהם חווים במהלך מבחן, מכיוון שלא הספיקו ללמוד כראוי, משפיע על תפקודם במהלך המבחן ועל איכות התוצר. סטודנטים עם ליקוי למידה חווים קשיים רגשיים מתמשכים הקשורים ללקות הלמידה שלהם בכלל ולכתיבה בפרט. קשיים אלו משפיעים על תהליכי כתיבתם ועל תוצריהם בקביעות. אצל רבים מהם הדימוי העצמי הנמוך נגרם עקב תחושת כישלון הנמשכת מילדותם (עינת, 2000), כמו גם מתוך בוש הנובעת מהבנת הפער בין התוצר הרצוי למצוי, ומחוסר אמון ביכולתם ובעצמם. רבים מהם מתבססים בשל כך על כותבים אחרים ומעתיקים חלקים שלמים, בתחושה כי אלה כותבים טוב יותר מהם. פעמים רבות הם יוצרים כתיבה קולזית - כתיבה של הדבקת חלקים שאינה משביעה את רצונם. מצבים אלה מביאים אותם פעמים רבות למסירה

מאחרת של עבודות או לאי-מסירתן בכלל (Klassen, 2007; Feder & Majnemer, 2007). לעתים כתיבתם מצומצמת ונראית כמו רשימה של ראשי פרקים בלבד.

סטודנטים ללא ליקוי למידה מצליחים במהלך השנה הראשונה ללמוד מיומנויות כתיבה אקדמיות והופכים לכותבים מיומנים. לעומת זאת, כותבים עם ליקוי למידה מתקשים לשפר את כתיבתם ולהיהפך לכותבים מיומנים. הם זקוקים להדרכה ולליווי משמעותיים במהלך כל תקופת לימודיהם, מצב המביא אותם לתחושת תסכול מתמשכת (Dahan, 2003).

לכתיבה יש צד תקשורתי חברתי משמעותי מאוד. עבור אנשים ללא ליקוי למידה, הכתיבה בדרך כלל היא אמצעי תקשורת מרכזי. לעומת זאת, לאנשים עם ליקוי למידה, פעמים רבות קיים קושי במיומנויות תקשורתיות וחברתיות. קשיים במיומנויות אלה פוגעים משמעותית בכל תהליך הכתיבה (הדס-לידור, 2008). במהלך הלימודים, התלמידים מתבקשים בדרך כלל לעבוד בצוותים משתנים. עבודות רבות נכתבות בידי עמיתים במשותף, ולצורך כך דרושות מיומנויות חברתיות. החל משנות התשעים בחנו חוקרים העוסקים בהוראת הכתיבה את משמעותה של כתיבה חברתית. ניסטרד (Nystrand, 1989), אבי תפיסה זו, טוען כי מתקיים "מפגש מוחות". לדעתו, ככל שירבו הזדמנויות לכתיבה חברתית, כך ישפרו הכותבים משמעותית את כתיבתם. הוא הוכיח כי עצם האינטראקציה החברתית המתקיימת במהלך הכתיבה והדיון המשותף משפרת, אף ללא הדרכה מאסיבית של מורה, את כתיבת הלומדים.

אצל סטודנטים עם ליקוי למידה, עצם הישיבה בקבוצות לא תשפר את איכות תוצריהם ולעתים אף תבליט ותחמיר את קשייהם. חלק מהסטודנטים הללו חסרים במיומנויות חברתיות בסיסיות ובוודאי קבוצתיות. הם יתקשו לשוחח עם כמה עמיתים בו-בזמן, כשכל אחד מחזיק בהשקפה אחרת או מתייחס לתחום שונה. חלקם יתביישו לפנות לעמיתים כדי לשאול או לחשוב יחד, משום שהם יהיו חרדים מפני חשיפת חולשתם. חלקם יעבדו את האינפורמציה לאט ויזדקקו להבהרה ולהרחבה, וייתכן שבכך יעכבו את התקדמות הקבוצה. מהקבוצה נדרשת סבלנות רבה, וסטודנטים עם ליקוי למידה חוששים שחברי הקבוצה יתקשו להבינם, ולכן הם מעדיפים לכתוב לבד או להתנתק מדי פעם מהקבוצה. לנוכח ניסיונם משנות לימודיהם הקודמות, הם חוששים ליידע את הסביבה ולבקש סיוע, תמיכה וליווי. חוסר תקשורת זה פוגע ביותר בתהליך הכתיבה הקבוצתי ובלמידה. לחלקם יש קושי בהבנת קודים חברתיים ושפת גוף, המקשים עליהם לעתים ליצור אינטראקציה חברתית ולשמור על קשרים חברתיים לאורך זמן (פוגל, 2007).

שיפור איכות הכתיבה

על אף הקשיים הרבים בכתיבה בקרב תלמידים ובקרב סטודנטים ללא ליקויי למידה ועם ליקויי למידה, הוכח שניתן לשפר משמעותית את תהליך (דהן והדס-לידור, 1996) ואת תוצרי הכתיבה (דהן ומלצר, 2008; דהן, מלצר והדס-לידור, 2010; דהן, מלצר והדס-לידור, 2011; Dahan, 2003).

הצורך בכלי אבחון

בעקבות הכרת הקושי בכתיבה ונתוני מחקרים המעידים על השיפור המשמעותי שחל בעקבות אבחון וטיפול מותאמים, נראה היה צורך דחוף לפתח כלי אבחון שיבחנו את איכות תהליכי הכתיבה ותוצריה וכן את תפיסתם העצמית של הכותבים. כלים אלו יכולים לשמש בסיס לבניית תכנית לקורס. על אף המצופה, קיימת בעיה של מיעוט בכלים הבוחנים את איכות ההבעה בכתב (ליכטינגר, קפלן, גורדוצקי, 2007). מיעוט של כלי אבחון לילדים ובמיוחד למבוגרים מקבע את חוסר המקצועיות של מרצים דיסציפלינרים בכלל ושל מרצים להבעה בכתב בפרט. מרצים רבים אינם מאמינים עדיין שכתביה ניתנת להילמד. העבודה על שיפור מיומנויות כתיבה היא בדרך כלל אינטואיטיבית וניתנת באופן אחיד לכיתה שלמה. בספרות המחקרית נבחנה הדרך שבה מורים נותנים משוב לטקסטים. ספרלינג (Sperling, 1993) בדק ומצא שהקריטריונים של מורים לבדיקת טקסטים אינם ברורים. המלצותיו היו שמורים צריכים להבהיר לעצמם וללומדים את הקריטריונים שלהם. על אף המלצות אלה, שחוזרות ומופיעות במספר רב של מחקרים, לא פותחו עדיין מספיק כלי אבחון ובקרה מתאימים (גנאור-שטרן, 1996, הדס-לידור, 2008, ליכטינגר, קפלן, גורדוצקי, 2007).

מלכ"ע - המערכת לאבחון כתיבה עיונית

בחודש מרס 2012 יצא בהוצאת מופ"ת, הספר מלכ"ע - מערכת לאבחון כתיבה עיונית (דהן, מלצר והדס-לידור, 2011). מלכ"ע היא מבדק דיאגנוסטי לבדיקת טקסטים עיוניים-אקדמיים. זוהי מערכת שחיברו כותבות מאמר זה.

בשונה מהכלים שהוזכרו לעיל, מלכ"ע היא מערכת המורכבת ממספר כלי הערכה, שאינם מופיעים במערכות אבחון אחרות, שיחד נותנים תמונה רחבה על איכות תהליך הכתיבה, על איכות התוצר ועל תפיסות הכותבים את עצמם ככותבים. בין הכלים, שאלונים הניתנים לפני הכתיבה ולאחריה, שבעזרתם אפשר להתחקות אחר תפיסת הכותבים את עצמם (מודעות) וכן לעקוב אחר תהליכי הכתיבה והלמידה האישיים (תפקודים ניהוליים). בבסיס המערכת - מספר מודלים כדוגמת כללי השיח

שניסח גרייס (Grice, 1975), מודל הכתיבה הקוגניטיבי של פלאור והייס (Flower & Hayes, 1981), והמודל האבחוני דינמי על פי פוירשטיין (Feuerstein & Feuerstein, 1991). כלי האבחון במערכת כוללים: מחוון לבחינת איכות תוצר כתוב, שיש לו תוקף ומהימנות, והוא מעבד את הנתונים אוטומטית בתקליטור המצורף לספר. כלי נוסף הוא תיעוד שיחה ראשונית שעל הבוחן לערוך עם הנבדקים, תצפית על מהלך הכתיבה של הנבדקים, שאלון לבחינה של תפיסת הכותבים את תהליך כתיבתם, את איכות התוצר שכתבו ושיחת סיכום רפלקטיבית לאחר הכתיבה.

הכלים נותנים תמונה מקיפה על איכות הטקסט הכתוב, על האסטרטגיות שהכותבים נוקטים, על תפיסתם העצמית בהקשר לכתיבה וגם על הערכתם את עצמם. ניתן גם לזהות יכולות וקשיים ולהציג פרופיל אישי וקבוצתי, ובאופן זה ניתן לבנות תכנית עבודה וקורסים ליחידים ולקבוצות. תמונה זו נותנת למלמד הכתיבה האקדמית כיוון מדויק לבניית קורס ולהתחלת עבודה. תרומה חשובה נוספת של מערכת זו היא יצירת שפה מקצועית משותפת בנושאי כתיבה עיונית-אקדמית בין אנשי המקצוע.

המערכת המוצגת בספר חוברה במסגרת עבודה במרכז התמיכה





דהן, א' ומלצר, י' (2008) "קולות אל העבר" - תפיסתם של סטודנטים עם ליקויי למידה את עצמם ככותבים עם כניסתם לאקדמיה. סחי"ש, סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 23(2), 40-23.

דהן, א', מלצר, י' והדס לידור, נ' (2010). "קולות מהעבר ומההווה": תפיסתם של סטודנטים עם ליקויי למידה את עצמם ככותבים - בתחילת המכינה ואחרי סמסטר ראשון בלימודיהם האקדמיים (מאמר המשך). סחי"ש, סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 24(1), 41-23.

דהן, א', מלצר, י' והדס לידור, נ' (2011). "מלכ"ע - מערכת לאבחון כתיבה עיונית, מדריך עיוני ויישומי למורים, למרצים, ליועצים למאבחים ולמטפלים. תל-אביב: מכון מופ"ת. הדס-לידור, נ' (2008). תפיסתם של סטודנטים עם ליקויי למידה את עצמם ככותבים. אספו: דהן, א' ומלצר, א'. *IJOT* - כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, 17(3), 187-181.

ליכטינגר, ע', קפלן, א', וגורודצקי, מ' (2007). ויסות עצמי בכתיבה: איתור תהליכי ויסות שמפעילים תלמידי חטיבת ביניים בזמן כתיבת חיבור. כנס חוקרים במכללת אורנים. תשס"ה.

מלצר, י' (2003). לבקש עזרה, להפעיל את כוחות הנפש. פנים - כתב עת לתרבות, חברה וחינוך, 26, 129-123.

מלצר, י' (2007). מודל נגישות לאקדמיה לסטודנטים עם ליקויי למידה. בתוך ד' פלדמן, י' דניאלי-להב, וש' חיימוביץ' (עורכים), נגישות החברה הישראלית לאנשים עם מוגבלות בפתח המאה ה-21 (עמ' 927-960). ירושלים: משרד המשפטים, נציבות השוויון לאנשים עם מוגבלות.

עינת, ע' (2000). מפתח לדלת נעולה, לפרוץ את מחסום הדיסלקציה. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, קו אדום.

פוגל, ס"א (2007). סטודנטים בעלי ליקויי למידה הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה. המכללה האקדמית תל-חי. ד"נ גליל עליון.

Dahan, O. (2003). *Follow up, intervention and analysis of writing processes amongst learning disabled students*. Ph.D Thesis, Budapest: Eotvos Lorand University.

Feder, K. P. & Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(4), 312-317.

לסטודנטים עם ליקויי למידה במכללה האקדמית תל-חי. היא מועברת במשך שתיים-עשרה שנים, עד היום, לסטודנטים עם ליקויי למידה הלומדים במכינה קדם-אקדמית. בעזרת מממצאי המערכת נבנה, מדי שנה, פרופיל אישי בנושא כתיבה לכל אחד מהסטודנטים וכן נבנית תכנית טיפולית אישית וקבוצתית. מהתכנית הקבוצתית נבנה קורס "אוריינות - כתיבה אקדמית", שמטרתו להכין את הסטודנטים לדרישות האקדמיה ולהפוך אותם לכותבים מיומנים. לנושאי הבסיס מתווספים נושאים נוספים בהתאם לפרופיל הקבוצתי שנבנה מתוך מלכ"ע. בקורס נלמדים נושאים, כגון: שלבים בתהליך הכתיבה, תכנון לפני כתיבה, מבנים כולל דגמים רטוריים, לכידות וקישוריות, שילוב טקסטים, כתיבת עמיתים, בקרה ועוד. הקורס כולל מפגשים קבוצתיים פנים אל פנים וכן מפגשים וירטואליים. כל החומרים של הקורס מצויים ברשת, והסטודנטים מתרגלים כתיבה אישית וכתובת עמיתים כל יום בשיעור ובבית בעזרת המחשב. השימוש בטכנולוגיה זו מקל עליהם את העבודה התהליכית ומאפשר להם לעקוף חלק מקשייהם, כמו: כתב יד לא קריא, שגיאות כתיב ועוד. הקורס מסייע רבות בשיפור כתיבתם של הסטודנטים ופותח להם דלת להצלחה בלימודים האקדמיים (מלצר, 2003, 2007).

בתחילה, כאמור, פותחה המערכת לאוכלוסייה של סטודנטים עם ליקויי למידה לצורך בחינת איכות הכתיבה ולהתאמת טיפול ומעקב. כיום ניתן להשתמש בה עבור כלל הלומדים מגיל עשר, כולל סטודנטים באקדמיה. היא מיועדת לשימוש של אנשי מקצוע טיפולי או חינוכי בעלי תואר ראשון לפחות, העוסקים בהוראה ובהדרכה של תלמידים וסטודנטים בנושא כתיבה עיונית-אקדמית אשר עברו הכשרה מיוחדת לשימוש במערכת ובצירת תכניות עבודה.

מקורות

- ברוש-ויץ, ש' (1989). עט נובע. תל-אביב: מטח, דיונון.
- ברוש-ויץ, ש' (1992). מכותב לקורא ב'. תל-אביב: מטח.
- גנאור-שטרן, ד' (1996). סקירת ספרות בנושא: מבחנים להערכת יכולת כתיבה. דוח המרכז, 214. ירושלים: מרכז ארצי לבחינות ולהערכה.
- דהן, א' (2005). מעקב, התערבות וניתוח תהליכי כתיבה של סטודנטים עם ליקויי למידה. סחי"ש - סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 20(2), 38-25.
- דהן, א', והדס-לידור, נ' (1996). אבחון כתיבה בעזרת שני מודלים: אורייני וקוגניטיבי ודוגמאות לטיפול בשתי הגישות. *IJOT* - כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק, 15(1, 2), 5.

- Feuerstein, R. & Feuerstein, S. (1991). Mediated learning experience: A theoretical review. In R. Feuerstein, P. S. Klein & A. J. Tannenbaum (Eds.), *Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial, and learning implications* (pp. 3–51). London: Freund.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L. H. & Rand, Y. (2002). *The dynamic assessment of cognitive modifiability: The learning propensity assessment device: Theory, instruments and techniques*. Jerusalem: International Center for the Enhancement of Learning Potential Press.
- Flower, L. S. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics*, 3, 41-56. New York: Academic Press.
- Klassen, R. M. (2007). Using predictions to learn about the self-efficacy of early adolescents with and without learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, 32(2), 173-187.
- Miller, S. D. (2003). How high and low challenge tasks affect motivation and learning: Implications for struggling learners. *Reading and Writing Quarterly*, 19(1), 39-57.
- Nystrand, M. (1989). A social-interactive model of writing. *Written communication*, 6(1), 66-85.
- Pollak, D. (2005). *Dyslexia, the self and higher education: Learning life histories of students identified as dyslexic*. Staffordshire: Trentham Books.
- Sperling, M. (1993). *The social nature of written text: A research-based review and summary of conceptual issues in the teaching of writing*. (Concept Paper No. 8) Urbana, IL: national Council of teachers of English.
- Wodrich D. L. & Schmitt, A. J. (2006). *Patterns of learning disorders: Working systematically from assessment to intervention*. NY: Guilford Press.



Adopting a multiliteracies pedagogy in an EFL writing course for Arab students

Dr. Ruwaida Abu Rass | Beit Berl Academic College

The multiliteracies pedagogy has been developed as a result of the development of multimodality or multiliteracies of modes that include visual images, linguistic ones as spoken and written, gestures and actions (Newfield, et al., 2003).

The term multiliteracies refers to new ways of reading and writing "that involve a mixture of modalities, symbol systems, and languages" (Matsuda, et al., 2003, p. 156). "The concept of multiliteracies allowed for a much broader view of literacy, and was designed to engage with new ways in which meaning is made: increasingly multimodal" (Huijser, 2006). Kalantzis and Cope argue that meaning is made in ways that are increasingly multimodal-in which written linguistic modes of meaning are part and parcel of visual, audio, and special patterns of meaning....To find our way around this emerging world of meaning requires a new, multimodal literacy (2001, p. 11).

Being literate means having the ability to decode information from all types of the above mentioned media. For example, while language learners surf a web page, they may encounter photographs, video clips and audio recording in addition to written language. So they are expected not only to process these different modalities of communication, but also to interpret these images and audio recordings.

As a result of these changes, "a multiliteracies pedagogy would view language as a wider meaning-making system, whose representational modes, verbal and non-verbal, print and digital, are dynamic, flexible, heterogeneous and much more complex than ever" (Duboc, 2007, p. 8). Employing multimodal pedagogies provides learners "with learning opportunities across different semiotic modes" (Newfield et al., 2003, p. 63).

According to Kress (2010), "The digital media of representation/ production/ communication facilitate the use of many such technologies of transcription: modes such as speech, moving image or still image, writing, color, layout all appear and are available to be used" (p. 97) at little cost.

Matsuda et al. (2003) mention that the teaching practice should encourage "students to creatively rework the conventions and norms of each writing context" (p. 162). According to Huijser (2006), multiliteracies pedagogy requires a shift from a teacher-directed focus to a student-

centered approach which recognizes the changing skills and knowledge the student brings to class. As a result, language learners are expected to be engaged in the learning process, reflective and creative (Newfield et al., 2003). Teachers are no longer seen as information providers and controllers, but as mentors and facilitators in the learning process (Sankey & Nooriafshar, 2005).

The multiliteracies concept is introduced as a new approach to literacy pedagogy, which was first introduced by the New London Group (Huijser, 2006). The current practices of ESL writing classes follow the principles of multimodality. Advances in computer-based technologies have stimulated an expansion of thinking about conceptions of learning and of being multiliterate (Cope & Kalantzis, 2009). Today, interpretation and making meaning relies heavily on multi-modal practice by using a wide range of literacies (Cope & Kalantzis, 2000). Recognizing and understanding the current changes in modality and multiliteracies led to "redesigning pedagogies that aim to put control in the hands of students, armed with a critical ability to justify the future changes that they make" (Huijser, 2006).

The Internet is not less important for the development of writing than the earlier printing press (Huijser, 2006; Matsuda, 2003). It is one of the fastest spreading technologies of communication in human history. Writing could be developed through e-mail messages and correspondence through the Facebook.

Computer-assisted classroom discussion (CACD) "represents an alternate form of student interaction and discussion" (Matsuda, 2003, p. 163). They reviewed some research studies in this context and concluded that CACD fosters the use of complex language more than face-to-face discussion. Multimodal electronic resources such as the website includes film clips, animations, timelines, visual and written information help students to predict, investigate, analyze and synthesize new information (Godinho & Molyneux, 2010).

Formative assessment which includes "assessing on-going work to monitor and improve progress" (Black and William, 1998, p. 6) is highly recommended by different authors such as Harlen & Gardner (2010), Gielen et al. (2010) & Lee (2011). It "focuses more on inquiry- i.e. discovering, diagnosing and understanding, as well as the opportunities assessment provides for improving teaching and learning" (Lee, 2011, p. 99). Engagement and active participation of learners is ensured (Harlen & Gardner, 2010).

Lee (2011) reports the results of a case study where a writing instructor employed formative assessment by strengthening writing input, asking the students to submit multiple drafts, involving students in self/peer evaluation, responded to error patterns selectively, using feedback forms and marking student writing without awarding grades or scores.

Feedback, which includes notes and comments that aim to improve the learners' writing, plays the role of a mediator to correct the present sample of writing and to be used in future ones. Effective feedback includes four essential factors: assessment, correction, accuracy and fluency (Ur, 1996). In addition, there are two types of feedback, direct and indirect (Ferris, 2002). Direct feedback is provided by the teacher and includes the correct word, expression or linguistic form. The second type includes marks and symbols the teachers use to draw the attention of the learners to their mistakes mentioning their types such as "subject-verb agreement". The aim is to help the learners analyze their errors and correct them.



Multiliteracies in the writing course

Adapting the multimodality or multiliteracies involves not only texts for reading but also visual images and audio recordings through the Internet. Therefore, the following modes are part of the writing course:

1. Reading & responding to articles from the Time Magazine or brief news from the Jerusalem post.
2. Watching the CNN news and movies are part of the course's activities.
3. Doing varied in-class activities for supplying examples, supplying reasons and supporting parallel points.
4. Error analysis, which means charting and analyzing patterns in language errors, enables teachers to diagnose the sources of errors (Myles, 2002).
5. Corresponding with the students constantly through sending text messages

Problems facing Arab students in writing

A major problem in teaching literacy of L2 students is that their expectations are influenced by their prior life experiences (Kalantzis & Cope, 2000). As a result, L1 linguistic and cultural backgrounds are likely to be transferred in learning L2. Arab writers tend to use long sentences, repetition, presentation and elaboration and semantic and phonological parallelism Derrick & Gmuca and Koch (1983).

Arab students' writing samples lacked cohesion and coherence (Khuwailen and Shoumali, 2000). Doushaq (1986) also reported problems of cohesion and coherence in addition to difficulties at the sentence and paragraph levels, as well as with content, organization and vocabulary appropriateness. According to Khuwaileh & Shoumali, (2000) Arab students "usually think and prepare their ideas in their native language and then translate them into English" (p. 174).

In contrast, academic writing in English requires writers to present information in an organized clear way employing different genres such persuasion to persuade readers and expository to explain or describe things (Jones, n.d). In addition, writers should support their ideas and opinions with facts, statistics, quotations and similar kinds of information that could be found in different sources such as books, magazines and Web sites (Oshima and Hauge, 2006). Writers in academic English are also expected to be aware of the definition of a paragraph, which is "a group of related sentences that discuss one main idea" (Oshima and Hauge, 2006, p. 2). They are also required to start their paragraphs with a topic sentence and to complete it with a concluding one. The topic sentence is a general statement which should be followed with some background information (Paragraphs and Topic Sentences, 2011). Examples and reasons are required to support their topic sentences and clarify their ideas (How to Develop a Paragraph, 2011). Structural parallelism is frequently used within sentences to underscore the similarity of ideas. Parallel grammatical structures are used to bind together a series of sentences expressing similar information. Transition expressions are used to show addition, give examples, compare and contrast, summarize, show time, place or direction and indicate a logical relationship (Transitional Words and Phrases (n.d).

Since the multiliteracies pedagogy is the trend of literacy instruction nowadays, there is a need to examine the usefulness of such an approach on improving the students' writing in English. In addition, most previous research on Arab student writing in English focuses on the sentence level structure. However, there is a need to conduct a research study that will focus on the usefulness of adopting the multiliteracies pedagogy for improving the students' writing in terms of paragraph development and structure, cohesion, coherence, content, organization and vocabulary choice. ■

Bibliography

- Black, P. & William, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Derived on June 15, 2011 from <http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=5001380980>.
- Cooper, A. (2002). *Teaching media literacy in the ESL classroom*. Language Magazine. Derived on Jan. 2, 2011 from <http://www.medialit.org/reading-room/teaching-media-literacy-esl-classroom>
- Dick, B. (2002). Action research: Action and research. Retrieved on Sept. 10, from <http://www.scu.edu/au/schools/gcm/ar/aandr.html>
- Doushaq, M. H. (1986). An investigation into stylistic errors of Arab students learning English for academic purposes. *English for Specific Purposes*, 5(1), 27-39.
- Duboc, A. P. (2007). English language teaching and assessment from the perspective of the new literacy studies. Derived on Nov. 9, 2011 from <http://www.teslon.org/handouts/SBL-%20English>
- Ferris, D. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Gielen, S., Tops, L., Dochy, F., Onghena, P. & Smeets, S. (2010). A comparative study of peer and teacher feedback and of various feedback forms in a secondary school writing curriculum. *British Educational Research Journal*, 36(1), 143-162.
- Godinho, S. & Molyneux, P. (2010). *Learning online: Multiliteracies and inquiry-based digital pedagogies for the middle years*. A paper presented in the AARE International Education Research Conference, Nov. 28-Dec. 2nd, 2010, Melbourne, Australia.
- Harlen, W. & Gardner, J. (2010). What is quality teacher assessment. In J. Gardner, W. Harlen, L. Hayward, G. Stobart & M. Montgomery (Eds.), *Developing teacher assessment* (pp. 15-28). Berkshire: Open University Press.
- Hinkel, E. (2002). *Second language writers' text*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- How to Develop a Paragraph (2011). Derived on Nov. 9, 2011 from http://www.ehow.com/hour_4550544_develop-paragraphs.
- Huijser, H. (2006). Refocusing multiliteracies for the net generation. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 2(1), 21-33.
- Inman, Ch., Wright, V. & Hartman, J. (2010). Use of second life in K-12 and higher education: a review of research. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 44-63.



- Jones, R. (n.d.). *A summary of academic writing*. Derived on Nov. 9, 2011 from <http://amarris.homestead.com/files/Academic-Writing.html>.
- Kalantzis, M., Cope, B. & Harvey, A. (2003). Assessing multiliteracies and the new basics. *Assessment in Education*, 10(1), 15-26.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). Introduction. In M. Kalantzis & B. Cope (Eds.), *Transformations in language and learning: Perspectives on multiliteracies* (pp. 9-18). Melbourne, Vic: Common Ground.
- Karra, M. (2006). Second language acquisition: learners' errors and error correction in language teaching. Derived on June 26, 2011 from <http://www.proz.com/doc/633>
- Khuwaileh, A. A. & Shoumali, A. A. (2000). Writing errors: A study in writing ability of Arabic learn of academic English and Arabic at university. *Language, culture and curriculum*, 13(2), 174-183.
- Kitchen, J. & Stevens, D. (2004). Self-study in action research: two teacher educators review their project and practice. Derived on June 27, 2011 from www.nipissing.ca/oar/archive_Vol8No1.htm
- Koch, B. J. (1983). Presentation as proof: The language of Arabic rhetoric. *Anthropological Linguistics*, 25(1), 47-59.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge: New York.
- Kroll, B. & Schafer, J. (1997). Error analysis and the teaching of composition. *College Composition and Communication*, 29(3), 242-248. Retrieved on Dec. 10, 2009 from <http://www.jstor.org/stable/356937>
- Lee, I. (2011). Formative assessment in EFL writing: an exploratory case study. *Changing English*, 18(1), 99-109.
- Matsuda, P. K., Canagarajah, S., Harklau, L., Hyland, K. & Warschauer, M. (2003). Changing currents in second language writing research: A colloquium. *Journal of Second Language Writing*, 12, 151-179.
- Matsuda, P. K. (2001). Voice in Japanese written discourse: Implications for second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 10(1-2), 35-53.
- McNiff, J. (2002). Action research for professional development. Third edition. Retrieved on Sept. 10, 2009 from www.jeanmcniff.com/copy%20booklet%20for%20web%20site.doc
- Myles, J. (2002). Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts. *TESL-EJ*, 6(2). Derived from <http://tesl-ej.org/ej22/al.html>
- Newfield, D., Andrew, D., Stein, P. & Maungedzo, R. (2003). No number can describe how good it was': assessment issues in the multimodal classroom. *Assessment in Education*, 10(1), 61-81.
- Oshima, A., & Hogue, A. (2006). *Writing academic English*. Pearson: New York.
- Paragraph and Topic Sentences (2011). Derived on Nov. 9, 2011 from <http://indiana.edu/~wittpamphlets/paragraphs/shitml>

- Sankey, M. & Nooriafshar, M. (2005). Multiple representations in multimedia and e-learning materials: An issue of literacy. In J. B. Son & S. O'Neil (Eds.), *Enhancing learning and teaching: Pedagogy, technology and language* (pp. 149-172). Flaxton, Old: Post Pressed.
- Schusterman, M. (2009). *Free activities for ESL classroom*. Derived on Jan. 5, 2011 from <http://www.suite101.com/content/free-classroom-activities-for-the-esl-teacher-a127780>
- Transitional words and phrases (n.d.) Derived on June 16, 2011 from <http://www.studygs.net/wrtstr6.htm>.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zemit, K. & Downers, T. (2002). New learning environments and multiliterate individual: A framework for educators. *Australian Journal of Language and Literacy*, 25(2), 24-36.





Academic writing in a changing world

Dr. Glenda Sacks | The Interdisciplinary Center (IDC) Herzliya

Teaching academic writing today goes beyond the mere understanding of how to present a written argument in a coherent and cohesive manner. As writing itself is overtaken by shorthand spelling and image icons, and challenged by multicultural environments, and economic and political constraints, teaching academic writing reinforces and upholds traditional ways of knowing. Without academic writing, argument, knowledge, debate, and academic discourse is subject to the vagaries of speech. No certainty can be pinned on hearsay, and no utterances can be mulled over in the same way that a well-written sentence can. In fact, according to Booth, Colomb and Williams (2003), research that is reported by others in writing, is the source of most of what we all believe:

None of us have been to Venus, but we believe that it is hot, dry and mountainous. Why? Because that is what we've read in reports we trust. Whenever we "look something up," our research depends on the research of others. But we can trust their research only if we can trust that they did it carefully and reported it accurately. (pp. 10)

Right now, the whole genre of academic writing has come under scrutiny which makes the argument for the teaching of academic writing skills today more compelling than before. As pointed out above, our technologically advanced media culture is adversely affecting the writing skills of our youth with the advent of e-mails, Twitter, SMS messaging and the proliferation of many social networking sites such as Facebook and Linked. Aside from the usual key board letters, emotion icons (little faces showing different expressions) have been developed using conventional bracket signs, as well as a whole new shortened and curtailed way of writing and spelling in response to the time-constrained nature of these networking technologies. By partaking in academic writing, students are forced to analyze, organize, compartmentalize, and sequence their thoughts in a clear and precise manner; a series of learned skills not necessary to these networking technologies. Combined with these challenges to writing in general and academic writing in particular, there are many economic, social and political changes impacting on the learning and teaching of academic writing which

necessitates further research and study. Rubin and Zuckerman (2007) express this succinctly when commenting on the state of academic writing in Israel:

Current challenges to the teaching of academic writing in Israel, as in many other places in the world, include gaining administrative understanding and support, the attack of plagiarism (which seems to have developed even more rapidly than academic writing), and the challenge of collaborative research and joint authorship: who owns the research? A particular problem that we face in Israel, although certainly not unique to Israel, is the issue of teaching academic (or of any kind of writing for that matter) to students who come from an oral only culture, such as our Ethiopian immigrants, and the Bedouins of the South. (para. 21)

It is clear that the technological and cultural challenges to academic writing lecturers and instructors are formidable. Students feel more comfortable tapping away on their computer keyboards than writing on paper. They feel secure and comforted by the little red lines that pop up under misspelled words, the accompanying correctly spelled alternatives, and a multitude of other computer-linked remedies available at the press of a button. Modern technology's affordance of the easy accessibility of spelling and grammar corrections, and the endless availability of perfectly formed sentences on the internet that can be "cut" and "pasted" into essays, is forcing lecturers to reassess the issues of intellectual property and plagiarism. Blum (2008), in her article "The Internet, the Self, Authorship and Plagiarism" takes an anthropological approach to the phenomenon of technology and its impact on students. She observes that, in fact, technology challenges today's student's concept of self, as well as their concept of intellectual property, plagiarism and creative collaboration. Blum's radical rethinking of intellectual property and plagiarism is a direct challenge to what has been fundamental to good academic writing: originality, uniqueness and honesty.

It is for these reasons that the Israel Forum for Academic Writing (IFAW) is holding their Second International Conference at the Mofet Institute from July 31st to August 1st 2012, titled "Academic Writing in a Changing World." The keynote speakers, Paul Kei Matsuda of Arizona State University, Bojana Petric of the University of Essex and Dorit Ravid of Tel-Aviv University will be addressing many of the issues mentioned above. Prof. Matsuda works closely with students in the Ph.D. Program in Rhetoric, Composition and Linguistics, the Ph.D. Program in Applied Linguistics, and the Master's TESOL program. He has published widely on second language writing in various journals and edited collections in applied linguistics, rhetoric and composition. Prof. Petric is a lecturer in the Department of Language and Linguistics at the University of Essex, UK, where she has been teaching since 2007, and has published many papers and a book on the subject of second language writing. Prof. Ravid works in the Department of Education and the Department of Communication Disorders at Tel-Aviv University. She has published three books and numerous articles on linguistic literacy and is currently President of the Israeli Linguistic Circle. Aside from our illustrious plenary speakers, presenters from Israel and abroad will be addressing the impact of technology and an increasingly multicultural world on academic writing. Many of the papers presented will deal with the following subjects: English as the lingua franca in academia, the role of local



languages in academic writing, setting standards for academic writing globally, the growing numbers of standard varieties in the same language, attitudes toward written and digital texts, the adaptation of traditional concepts such as "audience" and "register to the newer forms of writing and dealing with plagiarism in the age of technology.

The need for this type of discussion and information for tertiary lecturers and instructors cannot be stressed enough. We are at a point of transition one could liken to a Kuhnian paradigm shift. Kuhn (1962) theorized that science undergoes significant changes when new scientific paradigms arise that conflict with existing knowledge. Similarly, we are undergoing a change in our assumptions of what we have traditionally regarded as academic writing. That is, there is a sloughing off of long-established rules and conventions, while at the same time we are unsure of what will take its place. This conference will enable participants to arm themselves with new insights and ideas about academic writing that could help with their teaching and instructing during this uncertain period of shifting paradigms.

In conclusion, academic writing is a fundamental skill crucial for the construction of knowledge in learning communities. It is required for the writing of publication-worthy papers, and for the participation in critical academic discourse with colleagues internationally. Understanding and partaking in the skills of academic writing can lead to "lifelong writing," – a commitment to document, research, argue, philosophize, create and reflect in writing on important issues that would otherwise be lost to posterity. It is no exaggeration to claim that the skill of academic writing can lead to greater participation in political, cultural and social discourse. Letter writing campaigns, polemical arguments and rhetorical articles, are all part of the apparatus of activism and good citizenship, and students who know how to write well will be more inclined to confront and question undemocratic practices through the medium of writing.

Note: Many of the ideas presented above were developed in 2009 at Seminar Hakibuzim by IFAW members Ziona Snir, Hadara Perpignan, Michael Dickel and Glenda Sacks who later summarized the ideas for the forum in a paper titled "Why We Need Academic Writing." ■

Bibliography

- Blum, S. D. (2008, March). *The internet, the self, authorship and plagiarism*. In Focus, (pp.8-9).
- Booth, W. C., Colomb G. G. & Joseph M.W. (2003). *The craft of research*. Chicago: Chicago UP.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: Chicago UP.
- Rubin, B. & Zuckermann, T. (2008). *Academic writing in Israel: Birth and development*. Proceedings of 4th Biennial Conference of the European Association for the Teaching of Academic Writing (EATAW), Bochum, Germany www.Zeitschrift-Schreiben.eu online publiziert: 22 June 2008.

לקראת בימת דיון!

בימת הדיון של גיליון 49 תעסוק בנושא:

רוח האדם בחינוך

מהו החינוך? מהי תכליתו העליונה של החינוך? מהי ליבתו? מה הם יסודותיו המהותיים? מהו פשרם של אותנטיות, משמעות, דיאלוגיות וערכיות בחינוך? מהי חוויה בחינוך? מהי התעלות האדם בחינוך?

במכון מופ"ת פועל צוות חשיבה בראשותו של פרופ' ישעיהו תדמור בנושא "רוח האדם בחינוך". חברי הצוות - רובם ככולם מסגלי המכללות האקדמיות לחינוך - עוסקים בנושא זה הן ברמת התאוריה והן ברמת היישום בשדה החינוך תוך כדי התבוננות עצמית, הבוחנת את הזיקה הפנימית ואת המחויבות האישית לחינוך.

מטרת הצוות היא לפעול להטיית השיח החינוכי מהמושגים הרווחים כיום, בעלי האופי הכלכלי - הישגיות, תחרותיות, תכליתיות - אל ממדי העומק וההגבהה של החינוך.

בימת הדיון של הגיליון שייצא לאור בתחילת שנת הלימודים תשע"ג תוקדש לרוח האדם בחינוך. את ואתה מוזמנים להשתתף בשיח הזה ולתרום לו מפרי עטכם.

נקבל מאמרים הגותיים, מאמרים מהזוויות הפדגוגיות והדידקטיות, העוסקים ביישום המושגים הלכה למעשה וכן גם מאמרים בעלי אופי נרטיבי, המתארים ומנתחים התנסות חווייתית אישית בחינוך, וכמובן נקבל בשמחה מאמרים שיש בהם שילוב של הסוגות האלה.

שלחו אלינו את מאמריכם לדוא"ל:

bitaon@macam.ac.il

מועד אחרון לשליחת מאמרים: 24 בספטמבר 2012

נא לשלוח קובץ word של 5-7 עמודים, גופן 12, רווח שורה וחצי בציון שם המאמר, שם הכותב (תואר), תפקיד ושם מכללה, מובאות בטקסט יגובו ברישום מקורות מלא בשיטת ה-APA.

bitaon@macam.ac.il

חדש בבית הספר ללימודי התמחות מקצועית!!

לימודי כתיבה

בהובלת הסופרת מירי רוזובסקי

התכנית תתקיים בשני ערוצים: כתיבה אקדמית וכתיבה פואטית, תתאפשר התנסות בסוגות כתיבה נוספות. לימודי התכנית יחולקו לשדרת חובה, להרצאות אורח ולסדנאות בקבוצות קטנות.

נושאי לימוד נבחרים

פענוח טקסט באמצעים מבניים ורטוריים; ניתוח סגנונות וסוגות; פירוק והבניה של דרכי לכידות הטקסט; מאפייני טקסט ריגושי לעומת מאפייני טקסט היצגי; ניתוח שגיאות לוגיות - מבניות בכתיבה, פרגמטיקה ופעולות דיבור; התנסות בכתיבה כבניית העצמי; שימוש בחומרים אוטוביוגרפיים כחומרי יצירה; יצירת סגנון, בניית דמות, בניית עלילה, ניתוח מבני של טקסט, חוקיות, יצירתיות, קתרזיס ומסר.

סגל ההתמחות

פרופ' מרים מבורך, מירי רוזובסקי, ד"ר גילה שילה, ד"ר דורון נחום, ד"ר מאיה קציר, ד"ר שי צור

תכנית חד-שנתית - 180 שעות התכנית תתחיל לפעול החל משנת הלימודים תשע"ג.

תכנית לימודי הכתיבה מיועדת למרצים, לחברי סגל אקדמי ולמדריכים פדגוגים מן המכללות לחינוך, המעוניינים בהרחבת יכולות הכתיבה האישית והיצירתית ובהתמקצעות בכתיבה. התכנית ללימודי כתיבה נועדה לשכלל ולפתח יכולות אינטלקטואליות ואישיות, ידע וכישורי כתיבה במגוון סוגות. הלומדים יפתחו את יכולות הכתיבה, ירכשו מיומנויות והתנסות בקריאה ובכתיבה ביקורתיות ויטפחו מיומנויות להנחיה בכתיבה ולהערכת טקסטים כתובים. הלימודים בתכנית מכוונים להרחבת בסיס הידע התאורטי בתחומי הכתיבה, הלשון והתרבות וכן מקנים מיומנויות לכתיבה אקדמית. המשתתפים בתכנית יתוודעו למקומה של הכתיבה בעולם המקוון וירכשו כלים להובלת פורומים מתוקשבים באינטרנט.

לפרטים נוספים על התכנית:

<http://www.mofet.macam.ac.il/prof/write>

<http://www.mofet.macam.ac.il/prof>

רינה רוטו rinars@macam.ac.il 03-6901453

לפרטים
נוספים

מבט אישי על לימודי כתיבה

מירי רוזובסקי | סופרת ומובילת התכנית החדשה

הידע המעשי, המוחשי, של משתתפיה, בכתיבה האקדמית על כל נגזרותיה. עם זאת, ובה-בעת, היא מבקשת לחדד את היכולת האישית, המופשטת, של משתתפיה, להכיר ולגדל את עצמם דרך כתיבה ויצירה ופיוטיות. התכנית מבקשת לגדל חוקרים יוצרים ויוצרים חוקרים, ולהיות "האחות המיילדת" של יצירות ומחקרים ומאמרים.

ד. קשה לאמוד את חשיבות הכתיבה בעולם החינוך. בכל רגע נתון מומצאת אפליקציה חדשה שמעצימה את נושא הכתיבה בתקשורת הבין-אישית של הדור הבא או ממציאה לו שפות חדשות. פעם היו לשון כתיבה ולשון דיבור, היה סלנג והייתה שירה. היום הכתיבה היא הדיבור החדש. מיילים. מיסרונים. צ'טים, אם אתה לא שם, אתה לא קיים. אבל מהי המשמעות של העובדה הזו בתוך העבודה החינוכית: איך אפשר להבין אותה, להתעלות מעליה ולהיטמע בתוכה.

עם זאת, ההרחבה של מושג הכתיבה אינה נוגעת רק בדיבור, אלא גם בכתיבה עצמה. בכתיבה "הגבוהה". בשאלות אינטלקטואליות. בטיב הידע הממשי. פעם שאלה מחקרית התחילה בבנייה איטית במדפי הספרייה. היום היא מתחילה בגוגל. הכתיבה והקריאה בעולם המידע הווירטואלי הופכות את הכול לנגיש יותר, אבל מהי המשמעות של זה בהקשר של הידע. ומה המשמעות של זה בהקשר של הכתיבה שלנו, כחוקרים עצמאיים.

אלו הן רק שתי שאלות שיעלו בתכנית. דגימה קטנה לנושאים, למחשבות, לעולמות שיתערבבו ויתנגשו וייכתבו במהלך השנה.

ה. הסטודנטית הכתומה משנות ה-90 היא אני, כמובן. מאז גדלתי. כתבתי 10 ספרים והרבה מאוד תרגילים אקדמיים. בימים אלו, כשאני עובדת על הרומן הבא ועל הצעת המחקר העוסקת בתהליכי כתיבה, אני מרגישה באמת בת מזל על הזכות להיות חלק מהתכנית הזו. עבורי היא התגשמות של חזון אינטלקטואלי, לא פחות. זה נשמע פומפוזי, אני מודעת לכך, אבל זו האמת. בניית התכנית מתנהלת מתוך עניין עצום של כל הסגל בתחום ובשאלות שאנחנו מבקשים להעלות ולברר. מה עוד אפשר להגיד? יהיה מרתק. פשוט בואו!

א. זיכרון אחד פרטי: הזמן הוא איפשהו בשנות ה-90, בחורה אחת עם המון מילים בראש מתחילה ללמוד בחוג לספרות כללית והשוואתית באוניברסיטה העברית בירושלים. התרגיל הראשון במבוא לתאוריות ספרותיות הוא על פונקציות לשוניות. הבחורה מסתחררת מהאפשרויות, הכול מרגיש לה כל כך מפרה, היא כותבת את התרגיל על אלתרמן ועל גוונים של כתום (אל תשאלו איך זה קשור - כי איכשהו זה כנראה נקשר בראשה רב המילים), היא מקבלת 55 בתרגיל ומכה קשה לדימוי העצמי, היא שוקלת לפרוש מהלימודים, לחזור לתכנית המקורית של עבודה סוציאלית, היה גם איזה רעיון להיות אחות מיילדת בדרך, בסוף היא נשארת בחוג לספרות, במלחמה אינסופית עם הצבעים והשירים והדרישה האקדמית (הלא צבעונית ולא שירית כלל) - לדיוק. לבהירות. לחוקיות.

ב. הפילוסוף ואיש החינוך ג'ון דיואי אמר, כי "כל התקדמות גדולה בשטח המדע, נבעה מהעזה חדשה של הדמיון". על פי משנתו של דיואי, הפתיחות והמודעות להתנסות האישית, הסובייקטיבית, החד-פעמית, הן אלה המגדלות את האדם כאינדיבידואל חושב, יצירתי, חוקר ועצמאי, אדם המודע לעצמו ולאישיותו ויודע לאתר את כישוריו ולממש אותם. הניסיון הפרטי, על פי דיואי, הוא המקור לכול, אבל אל לו לניסיון זה להישאר בדלת אמותיו של הפרט או בתודעתו הבלתי-מתוקשרת. לא ניסיון זה יש לו ערך רק במפגש עם ניסיונות אחרים. היכולת לתקשר את נפשך ואת מחשבותיך היא זו שמביאה אותן לכלל מימוש. האדם הפרטי, החברה, האמנות והמדע כולם מתפתחים רק דרך מפגש אינטרסובייקטיבי בין תודעות, מחשבות, חקירות ומילים. היצירה האמנותית והמתודה המדעית, אם כן, הן "אחיות תאומות", הן נולדו מאותו מקור, והן בעלות אותו ערך.

ג. תכנית לימודי הכתיבה הנפתחת בשנה הבאה מנסה לרקוד עם שתי האחיות הללו, טנגו ביד אחת ופסדובלה ביד אחרת, הורה וואלס. התכנית שואבת את משנתה הרוחנית מהרחבת הדעת והמפגש הבין-אישי והבין-תחומי כפי שנוולד ממשנתו של דיואי בפרט ומזרם הפרגמטיזם בכלל. התכנית מבקשת לחדד את

בואו להשתתף בסדנאות ובקורסים שייערכו בספטמבר במכון מופ"ת!

מבוא למחקר נרטיבי

הפרדיגמה הנרטיבית הולכת ותופסת תאוצה במחקר החברתי במגוון דיסציפלינות. בסדנה יוצגו עיקריה של פרדיגמה מחקרית זו ויידונו הנושאים: ההתפתחות ההיסטורית של מחקר נרטיבי; היסודות הפילוסופיים של הפרדיגמה הנרטיבית; גישות שונות למחקר נרטיבי; עקרונות מתודולוגיים ואתיקה.

מועד: יום שני, 3 בספטמבר 2012, בין השעות 9:30-16:30 ■ עלות: 80 ₪

מרצה ומנחה: ד"ר גבריאלה ספקטור-מרזל

מבוא לחקר הטקסט והשיח

הסדנה מיועדת למשתתפים המעוניינים להתנסות בניתוח שיח דבור, כתוב ומקוון כדי ללמוד תחום חדש או כדי לקדם את מחקרם. הסדנה תציע תשובות לשאלות: מהו התחום המחקרי הקרוי חקר השיח? כיצד יכול תחום זה לקדם את עבודת החוקר/ת האיכותני/ת? כיצד ניתן לשלב מחקר איכותני עם מחקר כמותי? מהו מקומו של הסיפור האישי בתחום? ועוד. לאחר הסדנה יקבלו המשתתפים רשימת מקורות ביבליוגרפיים, שהם רלוונטיים לנלמד.

מועד: יום חמישי, 6 בספטמבר 2012, בין השעות 9:30-16:30 ■ עלות: 80 ₪

מרצה ומנחה: פרופ' עירית קופרברג

ניתוח נרטיבי - המשך לסדנת מבוא למחקר נרטיבי

סדנה זו מיועדת למשתתפים שלקחו חלק בסדנת המבוא. בסדנה זו יוצגו העקרונות הבסיסיים של ניתוח נרטיבי, המייחדים אותו מניתוחים איכותניים אחרים, ויידונו שיטות שונות לפרשנות של נרטיבים (ניתוחי תוכן, ניתוחי צורה וניתוחים משולבים, עם דגש על המודל של מנגנוני הברירה הנרטיביים). שיטות הניתוח יודגמו על טקסטים נרטיביים מתוך מחקרים שונים.

מועד: יום שלישי, 11 בספטמבר 2012, בין השעות 9:30-16:30 ■ עלות: 80 ₪

מרצה ומנחה: ד"ר גבריאלה ספקטור-מרזל

המטפורה ככלי לניתוח שיח - המשך לסדנת מבוא לחקר הטקסט והשיח

הסדנה מיועדת למשתתפים שלקחו חלק בסדנת המבוא השנה ובשנים קודמות. הסדנה תציע תשובות לשאלות האלה: מהי מטפורה מנקודת מבט של חקר השיח? מה הם מאפייני נקודת מבט זאת ובמה היא שונה מנקודת מבט של תאוריית המטפורה הקונספטואלית? כיצד יכול תחום זה לקדם את עבודת החוקר/ת האיכותני/ת? כיצד מבצעים ניתוח מטפורות? מה הן הפונקציות של מטפורות בשיח? מה הקשר של משאבים מטפוריים עם משאבי לשון אחרים? אילו שיטות לאיסוף מטפורות קיימות? מהו מקומה של הפרשנות בתהליך המחקרי? להלן מבנה הסדנה: (1) בחלק הראשון נציג מסגרת תאורטית שתגדיר את התחום ואת הגישות השונות הקיימות בלויית דוגמאות. (2) בחלק השני נתמקד בתהליך איסוף הנתונים, ניתוחם ופרשנותם. המשתתפים יתנסו בניתוח מטפורות מתוך טקסטים הלוקוחים משיח דבור, כתוב ומקוון. (3) בשלב השלישי נתייחס לכתיבה מחקרית.

מועד: יום חמישי, 13 בספטמבר 2012, בין השעות 9:30-16:30 ■ עלות: 80 ₪

מרצה ומנחה: פרופ' עירית קופרברג

סדנאות סמסטר א' תשע"ג

קורס למנחי סדנאות התמחות בהוראה: מבחר כלים להעצמת המנחה

כידוע, ליווי המתמחים בשנת ההתמחות מתקיים בו-בזמן בשתי מסגרות עיקריות: במוסדות החינוך עצמם על ידי מורים חונכים, ובמוסדות ההכשרה על ידי מנחי סדנאות ההתמחות.

הכשרת החונכים למילוי תפקידם מתבצעת במסגרת קורסים המתקיימים במכללות ובאוניברסיטאות, והיא הולכת וצוברת תאוצה. מטרת הקורס למנחי סדנאות היא ליצור קהילה מקצועית-חברתית לומדת, שתביא לידי ביטוי גם את הידע ואת הניסיון שמנחים ותיקים צברו ושתיצור מכנה משותף ביניהם. הקורס נועד להבנות תפיסת תפקיד פרופסיונלית למנחים, להשביח את איכות הסדנאות ולהקנות לחונכים כלים מגוונים לטובת המתמחה בהוראה.

מועד: בימי חמישי, אחת לחודש, בשבוע האחרון של כל חודש. מפגש ראשון יתקיים ביום חמישי, ט' בחשוון תשע"ג, 25 באוקטובר 2012, בין השעות 15:00-18:00.

היקף: 60 שעות

סגל הקורס: ד"ר תיקי זוהר, סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות; איתן שוורץ, אורנים, המכללה האקדמית לחינוך; מרצים ומנחים אורחים.

כלים באימון קוגניטיבי-התנהגותי לבעלי ADHD ולקויית למידה - שלב א'

אימון ADHD מוגדר על ידי האגודה האמריקנית להפרעת קשב וריכוז כ"שונות מתמשכת שמסייעת ללוקים בה לחיות חיים אפקטיביים ומספקים יותר באמצעות העמקת הלמידה, שיפור הביצועים וקידום איכות חייהם." מאמני ADHD עוזרים ללקוחותיהם לפתח הבנה מקיפה של טבע ה-ADHD ושל השפעת התופעה על איכות חייהם. כמו כן, הם עוזרים למתאמנים, על ידי מגוון אסטרטגיות, להישאר ממוקדים במטרותיהם, להתייצב מול מכשולים ולהתמודד עם נושאים הנוגעים ל-ADHD, כדוגמת: ניהול זמן, ארגון ודימוי עצמי. הם מסייעים ב"פיזור הערפל" ובהשגת תפקוד יעיל יותר.

בין הנושאים:

- היכרות עם אבני היסוד באימון בכלל ובאימון קוגניטיבי-התנהגותי לבעלי ADHD בפרט.
- לימוד חווייתי של כישורי הבסיס, כולל שאלת שאלות עוצמתיות ומיומנויות הקשבה וניהול עצמי; לימוד חווייתי של כלי האימון העיקריים, כולל גלגל החיים, מציאת ערכים, מציאת עצמי עתידי, הגדרת מטרות ויעדים, שימוש באסטרטגיות ועוד.
- הרחבת הידע על הפרעת קשב וריכוז בגילאים השונים, תחלואה נלווית ואבחנה מבדלת.
- יצירת החוזה האימוני, תיאום ציפיות, יצירת ברית עם המתאמן, יצירת סביבה בטוחה ותומכת.
- היכרות עם הקוד האתי, הבנת הקוד האתי והטמעתו בכל תהליכי האימון.
- שאלוני אינטייק.

מועד: ימי שני, בין השעות 9:30-15:30, בסמסטר א'

היקף: 12 מפגשים של 5 שעות אקדמיות, סך הכול 60 שעות

עלות: 800 ש"ח (הכוללים 100 ש"ח דמי הרשמה)

מנחה: ד"ר איריס ברכוז, פסיכולוגית חינוכית מומחית, מטפלת, מאמנת ומדריכה מוסמכת מטעם לשכת המאמנים בישראל לבעלי הפרעת קשב, לקויית למידה וחרדות ומאמנת ADHD בכירה מטעם ה-IAAC.

מסיימי שלב א', שיעמדו בכל הדרישות, או בוגרי קורסים קודמים מוזמנים להצטרף לקורס שלב ב' שיערך בסמסטר ב'.

ניתוח פרוטוקולים של "חשיבה בקול": כלי לחקר תהליכי הקריאה והכתיבה

קריאה וכתיבה הן דרכי למידה מקובלות בבית הספר ובמוסדות להשכלה גבוהה. אולם לומדים רבים מתקשים ברכישת מיומנויות אלה, במיוחד אלה הנדרשות ללמידה משמעותית הן בשפת האם והן באנגלית כשפה שנייה. "חשיבה בקול" (או "דיווח בו-זמני") מקובלת היום על חוקרים רבים ככלי מחקר חשוב, העומד לרשותם כדי לגלות את התהליכים הקוגניטיביים שבבסיס ביצוע מטלות קריאה וכתיבה.

מטרות הסדנה: הבנה של התהליכים שבבסיס ביצועי מטלות קריאה וכתיבה אקדמיות בתחומי הדעת השונים; דיון בהשתמעויות בכל הנוגע להנחיה של לומדים בביצוע מטלות תובעניות אלה במסגרת קבוצתית (בקורס) או אישית.

בין הנושאים: מודלים של תהליכי הקריאה והכתיבה; אסטרטגיות קריאה וכתיבה: הגדרות, טקסונומיות ועוד; המתודולוגיה של הפקדה ושל ניתוח פרוטוקולים של חשיבה בקול; חלק מעשי.

מועד: 5, 12, 19 בנובמבר 2012, בין השעות 10:00-15:00

היקף: 3 מפגשים של 5 שעות אקדמיות, סך הכול 15 שעות

עלות: 300 ₪ (הכוללים 100 ₪ דמי הרשמה)

מנחה: ד"ר רחל (אקי) שגב-מילר, מרצה במכללת סמינר הקיבוצים, המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות במחלקה להכשרת מורים לאנגלית ובלמודי התואר השני. מעורבת בפרויקטים ובמחקר במכללה לקידום תהליכי הלמידה.

מגשרים במערכת החינוך

התכנית מקנה שפה גישורית ליישוב סכסוכים ומציאת פתרון של WIN WIN. הקורס מעניק כלים לדרך חיים מאוזנת, יעילה וטובה יותר, דרך להתמודדות עם קונפליקטים בכל תחומי החיים, בדגש על קונפליקטים בעבודה החינוכית, כלים לשיפור היכולת לניהול משא ומתן עם מנהל, עם סטודנטים ועם עמיתים.

מטרות הקורס: לימוד שפת הגישור ככלי לחיים וככלי למורה; רכישת אסטרטגיות ליישוב סכסוכים, המאפשרות למשתתף להגיע ממצב של ניגוד אינטרסים למצב של העצמה ושיתוף פעולה; הכשרת המשתתפים והסמכתם להיות מגשרים בדגש על מערכת החינוך.

קהל היעד: התכנית מיועדת למורי מורים, המעוניינים לרכוש כלי מעשי בחייהם המקצועיים, האישיים והמשפחתיים ובמקום עבודתם במערכת החינוך.

דרכי הוראה: במהלך הקורס יעברו המשתתפים שיעורים עיוניים ומעשיים, הכוללים הרצאות, ניתוחי אירועים, תרגול מעשי וסימולציות גישור המונחות בידי מגשרים מקצועיים, שבאמצעותם יוכלו להתנסות בחוויות הגישור הלכה למעשה.

בין הנושאים: פתיחה ומשא ומתן, מבוא ליישוב סכסוכים; עקרונות הגישור, מאפייניו, הגדרה, שלבי הליך הגישור; תקשורת ומיומנויות של יצירת קשר בגישור; חשיפת הנושאים והאינטרסים בגישור; חיפוש פתרונות יצירתיים בגישור; אתיקה של מגשרים; הסכם גישור; דרכים לסיום גישור.

מועד: ימי רביעי, בין השעות 13:00-17:30, בתאריכים 17, 31 באוקטובר 2012; 14, 28 בנובמבר 2012; 19 בדצמבר 2012; 2, 16, 30 בינואר 2013; 13, 27 בפברואר 2013; 13 במרץ 2013; 3 באפריל 2013

היקף: מפגש דו-שבועי, 12 מפגשים של 5 שעות אקדמיות, סך הכול 60 שעות

עלות: 800 ₪ (הכוללים 100 ₪ דמי הרשמה)

מנחה: אורית אהרונ, מנהלת מרכז "קשת גישור" הפועל בתחום הכשרת מגשרים, גישורים בתחום הבין-אישי, הכלכלי, עסקי, חינוך וקהילה.

חינוך ומוח - הילכו יחדיו?

חקר המוח עוסק בתחומים רבים המשיקים לשאלות פדגוגיות בסיסיות. ובכל זאת, מפתיע לגלות שעד כה לא נעשה שימוש שיטתי בממצאיו הרלוונטיים בחשיבה ובמעשה החינוכיים, והפער בין התחומים - חקר המוח והחינוך - נותר עמוק ולא מגושר. ואכן, בין חקר המוח לחינוך ראוי שתתקיים שותפות טבעית, שכן שני התחומים עוסקים ברכישת ידע, בהבנה וביישום, באנליזה ובסינתזה ובהערכת הידע הנרכש. שניהם חותרים להרחיב את תחומיה של רוח האדם ושניהם משתמשים זה בזה ונדרשים זה לזה כדי להרחיב את גבולותיה של תודעת האדם.

מטרתו העיקרית של הקורס היא לחשוף את המשתתפים לתחום בין-דיסציפלינרי פורץ דרך, המשלב את חקר המוח וההוראה. במהלך הקורס נעסוק בשאלות: כיצד אנו לומדים וזוכרים מידע חדש והתנהגויות חדשות? איך מתבצעת הלמידה במוח? נכיר את סוגי הזיכרון והלמידה השונים ואת התהליכים הרלוונטיים במוח.

בין הנושאים: מושגים בסיסיים, תפיסות והתפתחות; טכנולוגיות לחקר המוח; הגדרות למידה: רמה ביולוגית, קוגניטיבית והתנהגותית; הקשר בין חקר המוח לחקר אוריינות; מערכות הזיכרון, השלכות על למידה בכיתה.

מועד: ימי רביעי, בין השעות 10:00-14:30

היקף: 12 מפגשים אחת לשבועיים של 5 שעות בסמסטר א' ובסמסטר ב', סך הכול 60 שעות

עלות הקורס: 800 ₪ (הכוללים 100 ₪ דמי הרשמה). פתיחת הקורס מותנית ברישום של מינימום משתתפים.

מנחה: ד"ר קרול גולדפוס, ראש מרכז אדם לחקר כישורי שפה ורב-לשוניות, במכללת לוינסקי לחינוך.

קשיבות (mindfulness)

בעידן חקר המוח התפקוד הקוגניטיבי של אדם אינו עוד נתון סטטי שיש לחיות עמו, אלא נקודת מוצא שממנה ניתן להתפתח ולהשתפר. אחת הטכניקות לשיפור קוגניטיבי, שזכו לתמיכה המדעית הרחבה ביותר, היא טכניקה המפתחת קשיבות (מיינדפולנס) - מיומנות המורכבת משלושה מרכיבים קוגניטיביים: ריכוז, בהירות תפיסתית וויסות רגשי. מיומנות זו נרכשת תוך כדי אימון ונמצאה רלוונטית וחשובה לארגז הכלים החינוכי, במיוחד בעידן של בעיות קשב ומשמעת בכיתות, עלייה באלימות ובלקויות התפתחותיות ונפשיות.

בקורס זה, המורכב מחלק תאורטי ומחלק מעשי, נלמד על השיטה, על מקורותיה, האדפטציה במערכת החינוך והמחקר המדעי. בחלק המעשי של הקורס נלמד את התרגילים עצמם ונתאמן בקשיבות בקבוצה.

בין הנושאים: קבלת תמונת מצב עדכנית על תפקודי המוח; הקשר בין קוגניציה ורגש; רשתות מוחיות ורשתות קשביות; מנגנונים של ויסות רגשי; מהי פלסטיות מוחית והבדלים אינדיבידואליים; היכרות עם עקרונות הקשיבות המודעת ויישומה בעבודה החינוכית; העמקת תשומת הלב והיכרות עם דפוסי מאבק וקושי; עבודה עם רגשות חיוביים; היכולת לנוע משיפוטיות לאמפתיה; ניהול קונפליקטים עם תלמידים; איסוף קשב אצל ילדים ופיתוח מיטביות כיתתית.

מועד: ימי שני, בין השעות 9:30-14:15

היקף: 12 מפגשים של 5 שעות בסמסטר א' , סך הכול 60 שעות

עלות הקורס: 800 ₪ (הכוללים 100 ₪ דמי הרשמה)

צוות המנחים:

ד"ר אסף פדרמן, למד הוראת קשיבות באוניברסיטת בנגור בוויילס ובאוקספורד. עד לאחרונה שימש כיועץ תעסוקתי בכיר באוניברסיטת ווריק בבית הספר למנהל עסקים ובחוג לפיזיקה.

שימי לוי-ישובי, מפתחת תכנית "שפת הקשב", עוסקת בהנחיית יעוצות, מורות ומנהלות ליישום מיומנויות קשב, mindfulness, בתהליכי ההוראה ולמידה. התמחתה בשילוב מדיטציה וגישות נורו-התפתחותיות בעבודה עם ילדים ובוגרים.

ד"ר נאוה בן-נון-לויט, מנהלת מרכז מודע - המרכז הישראלי למודעות, מדע וחברה ומנהלת שותפה של היחידה למחקר יישומי במדעי המוח, בית הספר לפסיכולוגיה, המרכז הבינתחומי, הרצליה.

אנגלית לכנסים בין-לאומיים

השתתפות בכנסים ובמפגשים בארץ ובחו"ל וכן אירוח משלחות בין-לאומיות הפכו לחלק בלתי-נפרד מחייהם המקצועיים של אנשי חינוך. היציאה אל העולם הרחב מעוררת את הצורך ללמוד את הדרכים השונות להשתלב בו: להציג באופן מקצועי ומובן, להימנע ממבוכות תרבותיות ולנהוג על פי הקודים התרבותיים המקובלים. הסדנה תלווה אתכם החל מהרגע הראשון שבו אתם קוראים את ה"קול הקורא" לכנס, בתכתובת עם מארגני הכנס או המשלחת, במפגש עם עמיתכם מחו"ל, באירוח ובמפגשים בין תרבויות שונות ועד לכתובת מכתבי תודה שלאחריהם.

מועד: ימי רביעי, בין השעות 14:30-17:00

היקף: 10 מפגשים של 3 שעות אקדמיות בסמסטר א', סך הכול 30 שעות

עלות: 450 ₪ (הכוללים 100 ₪ דמי הרשמה)

מנחה: דברה מרכוס, מרצה ב-Cross Cultural Training

מספר המשתתפים מוגבל ל-15 נרשמים. בסמסטר ב' יתקיים קורס נוסף.

קורס הנחיה בכלים ובקלפים מטפוריים לעבודה בשדה החינוך והייעוץ - שלב א'

שימוש בקלפים מטפוריים במסגרת הלימודים מאפשר אפיק נוסף ומגוון ללמידה ולהתפתחות. שימוש בקלפים מסייע ללמוד מיומנויות הדרושות להבנה החיים החברתיים; מאפשר דיאלוג עם מחשבות ועם העולם הפנימי תוך כדי שיקוף והפניית תשומת לב; מעשיר את אוצר המילים, הביטוי הרגשי והקוגניטיבי ומגמיש את מחשבתו.

להכשרת סטודנטים לחינוך נדרשות יכולות וכישורים מגוונים, כמו: כישורי העצמה וייעוץ, סיוע והכוונה, יכולות של הקשבה והכלה, אמפתיה ועידוד, יצירתיות, התמודדות ופתרון בעיות בשטח. עבודה עם קלפים מטפוריים מסייעת בפיתוח כישורים אלו, מרחיבה את ביטויי ההיבטים של הגוף הנפש, הדמיון והיצירתיות להעמקת המודעות האישית ומזמנת הבעה של מחשבות ורגשות בדרך שונה ואישית.

מטרת הקורס: העשרת 'ארגז הכלים' של המשתתפים בעבודה עם קלפים מטפוריים לעבודה עם סטודנטים, מורים, תלמידים והורים - בפעילות יחידנית ובקבוצה.

בין הנושאים: למידת טכניקות ופעילויות לשילוב עבודת הקלפים המטפוריים בפעילות חינוכית עם תלמידים, מורים והורים; פיתוח תקשורת מורים, תלמידים והורים; שיפור תקשורת אישית ובין-אישית בצוות ובחדר המורים; כלים להתמודדות עם מצבי שינוי לחץ וקונפליקטים; ליווי רגשי תומך בעבודת השטח החינוכי; יצירה ומימוש חזון אישי וחינוכי; בדיקת ערכים וצרכים ועוד.

דרכי עבודה: עבודה אישית; התנסות בפעילויות ובטכניקות ליישום הכלים בעבודה מול הסטודנטים ומשם לתלמידים; מעגל קבוצתי של שיתוף ותמיכה והנחיית עמיתים - התנסות בהנחיה של קלפים וכלים מטפוריים.

דרישות הקורס: השתתפות, הנחיית עמיתים, עבודה מסכמת.

מועד: ימי ראשון, בין השעות 10:00-15:00, קורס אחד בסמסטר א'

היקף: 10 מפגשים של 6 שעות אקדמיות, סך הכול 60 שעות

עלות: 800 ₪ (הכוללים 100 ₪ דמי הרשמה)

מנחה: רעיה צור, M.A., דרמה תרפיסטית (אוניברסיטת חיפה), מנחת קבוצות מוסמכת דגש על הורים ומבוגרים והכשרת אנשי חינוך, טיפול וייעוץ בעבודה עם כלים וקלפים מטפוריים לצוותים ולסטודנטים במכללות ובאוניברסיטת חיפה. קורס המשך ייערך בסמסטר ב'.

הופכים תשוקה להצלחה

כולנו משתוקקים להצליח. אנו מעוניינים לקבל תשואה גבוהה על המשאבים ועל האוצרות שברשותנו ועורכים מגוון פעולות לשם כך. לרוב מתגלה, כי למרות ניסיונותינו הכנים - הצלחתנו אינה גדלה משמעותית, אך התסכול ממאמצי השווא שלנו הולך ומתגבר.

"הופכים תשוקה להצלחה" היא סדנה מעשית המיועדת להזניק את כישורי הצלחתנו ואת הצלחת הסובבים אותם לפסגות חדשות. **מטרות הסדנה:** לפתח אצל המשתתפים כישורי הצלחה במגוון מרחבי חיים; למנף את כישורי ההשפעה של המשתתפים כאנשי חינוך; ליצור אצל המשתתפים חוויה של צמיחה משמעותית; לפתח מסוגלות, העצמה והערכה עצמית; ליצור תשתית להמשך פיתוח כישורי הצלחה במגוון מרחבי חיים.

בין הנושאים: הופכים תשוקה להצלחה - עקרונות ועשייה; מפת ההצלחה שלי - זיהוי מאפייני הצלחתי וגיבוש תכנית הצלחתי; נרטיבים של הצלחה - "מקסימום זה יצליח"; אני כמחולל הצלחה בקרב תלמידיי - "אמנות הנשיפה בגחלים לוחשות"; הצלחה - מאפיזודה חולפת לדרך חיים.

דרכי עבודה: הסדנה נערכת במתכונת בין-לאומית בדומה לקורסים המובילים בעולם. היא משלבת למידה מקצועית, חווייתית והתנסותית תוך כדי תרגול המיומנויות הנרכשות בה. החוויה בה מעצימה מאוד ויוצרת השראה ומעניקה כלי הצלחה מהמעלה הראשונה. זו אינה עוד סדנה, אלא הזדמנות - לחיות ולאפשר לאחרים חיים.

מועד: ימי שלישי בשבוע, בין השעות 11:00-16:30, החל ב-6 בנובמבר, סמסטר א'

היקף: 6 מפגשים של 5 שעות אקדמיות, סך הכול 30 שעות

עלות: 450 ₪ (הכוללים 100 ₪ דמי הרשמה)

הסדנה מהווה בסיס לסדנת ההמשך בהיקף דומה.

דרישות קבלה: רצון עז להתפתח ולהרחיב יכולות, יכולת פרגון לעצמנו ולזולת, מוכנות לתרגול הנלמד בין המפגשים. **מנחה:** בני מרגליות, M.A., מחבר הספר "לאמן את הפרפר"; יועץ ארגוני בכיר, סופרווייזר של יועצים ארגוניים ושל מאמנים. מומחה בפיתוח כישורים מוסיפי ערך לאנשי חינוך. חבר בכיר באיפ"א (איגוד היועצים הארגוניים), חבר לשכת המאמנים ומומחה בפיתוח כישורי הצלחה.

הנחיית קבוצות באמצעות תיאטרון פלייבק

תיאטרון פלייבק נע על הציר שבין תיאטרון לטיפול, בין דרמה תרפיה לפסיכודרמה, בין תיאטרון כביטוי אמנותי לתיאטרון ככלי. זהו תיאטרון קהילתי, המשלב אלמנטים של משחק, תנועה, שירה, ריטואלים ועוד ומשמש ככלי לעיבוד רגשי וחווייתי. תפקיד המנחה הוא לעזור למשתתפים להביא את תחושותיהם ואת חוויותיהם לקבוצה, ליצור בה אווירה של הכלה, קבלה ואמפתיה. המנחה מאפשר לקבוצה להביא את מגוון הקולות והצבעים, את הייחוד של כל אחד ואחד ובמקביל למצוא את הגוון והאופי הקבוצתיים.

מטרות הסדנה: חיזוק הנוכחות ויכולת ההבעה והפרזנטציה של המורה באמצעות רכישת מיומנויות במה; פיתוח היצירתיות וחוש האלתור; עיבוד דינמיקה קבוצתית באמצעות תיאטרון פלייבק; שיפור מיומנויות הנחיית קבוצה; שימוש ככלי לגיבוש הסטודנטים; עיבוד משותף של חוויות ההוראה.

בין הנושאים: פסיכודרמה; קלפים טיפוליים ותיאטרון פלייבק; אלתור בתנועה, קול ומשחק; שימוש במטפורות ככלי טיפולי.

מועד: ימי רביעי, בין השעות 14:00-17:30. מפגש ראשון יתקיים ביום רביעי, 24 באוקטובר 2012.

היקף: 15 מפגשי של 4 שעות אקדמיות, סך הכול 60 שעות

עלות: 800 ₪ (הכוללים 100 ₪ דמי הרשמה)

מנחים: יעקב דניאל, דרמה תרפיסט, מייסד ומנהל אמנותי של תיאטרון אקו פלייבק, מייסד מרכז "מרחבים - ביטוי בתנועה ומשחק". מרכז תכנית "תיאטרון פלייבק בשירות החינוך ההנחייה והטיפול" במכללת סמינר הקיבוצים, המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות; **איילת סולל**, מייסדת מרכז "מרחבים - ביטוי בתנועה ומשחק". מרכזת תכנית "תיאטרון פלייבק בשירות החינוך ההנחייה והטיפול" במסלול ללימודים מתקדמים ומלמדת תיאטרון פלייבק בבית הספר לחינוך מיוחד במכללת סמינר הקיבוצים המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות.

אסטרטגיות תומכות תהליכי הוראה-למידה בשילוב עם עקרונות NLP

מטרת הקורס היא להקנות אסטרטגיות בסיסיות תומכות תהליכי הוראה-למידה, המבוססות על גישת NLP. אסטרטגיות הלמידה כוללות כלים יישומיים לתקשורת משפיעה ללמידה מואצת, להעצמה עצמית ולהעצמת האחר.

בין הנושאים: טכניקות בסיסיות לתקשורת ולהעצמה; קריאת שפת גוף, שימוש בתנועות העיניים; זיהוי דפוסים בשפה; יצירת אמון מהיר; שימוש בפרספקטיבות מרובות.

מועד: ימי רביעי בסמסטר א', בין השעות 9:30-15:15

היקף: 10 מפגשים של 6 שעות אקדמיות. סך הכול 60 שעות

עלות: 800 ₪ (הכוללים 100 ₪ דמי הרשמה)

מנחה: טלי בן יעקב, מאמנת ומרצה מנוסה, מרצה בכירה במרכז NLP-PLUS ומנהלת תחום העסקים. בקורס תתארח **אפרת שמר**, ממייסדות המרכז.

■ פתיחת הקורסים מותנית במס' הנרשמים.

■ ייתכנו שינויים בתכניות הקורסים.

■ ייתכנו שינויים במועדי המפגשים עקב אילוצים בלתי צפויים. הזכות לשינויים שמורה.

גמול השתלמות

כל הסדנאות מוכרות לצבירת גמול השתלמות. הקורסים המזכים בגמול עם ציון והקורסים המוכרים ל"אופק חדש" מחייבים הגשת עבודה בסיום הקורס.

<http://www.mofet.macam.ac.il/prof/sadnaot>

ד"ר חיה גולן golanch@macam.ac.il 03-6901403 ■ אורית פנחסי orit@macam.ac.il 03-6901467

לפרטים
נוספים



מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה
אגף להכשרת עובדי הוראה



בית ספר למחקר ולפיתוח תכניות
בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות
היחידה לקורסים וסדנאות

מפגש ארצי

למנחי סדנאות התמחות/סדנאות סטאז' ולמנחי הקורסים למורים חדשים לרגל השקת הקובץ:

"צוהר לסדנת ההתמחות"

המפגש יתקיים ביום חמישי, י"ט באלול תשע"ב, 6 בספטמבר 2012
במכון מופ"ת, רח' שושנה פרסיץ 15, קריית החינוך, תל-אביב

"בכל דור ודור צריך ללמד את דרכי השימוש בכלים המשפיעים על הדור" (הרב קוק)

התכנסות והרשמה 10:00-9:30

מושב פתיחה 10:30-10:00

ברכות:

ד"ר מיכל גולן, ראש מכון מופ"ת

ד"ר שרה זילברשטרום, מנהלת אגף התמחות וכניסה להוראה

הרצאה: רגשות והיגיון: הילכו יחדיו? 11:45-10:30

פרופ' אהרון בן-זאב, נשיא אוניברסיטת חיפה

השקת הקובץ "צוהר לסדנת ההתמחות" 12:15-11:45

ד"ר תיקי זוהר, עורכת וראש הקורס למנחי סדנאות, המתקיים במכון מופ"ת

הפסקה, כיבוד וחלוקה לחמש סדנאות מקבילות בהובלת בוגרי הקורס שכתבו פרק בקובץ 14:00-12:15

יחסי הורים-מתמחים - דרכים למיגור האימה | ד"ר אילנה ישראל, מכללת בית-רבקה

קליטה בקצב שונה - מורים טירונים כמהגרים | גילה שקולניק, סמינר הקיבוצים, המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות

"מורה מהסרטים" - שימוש ביצירה קולנועית כאמצעי להדרכת מתמחים | ד"ר עדנה גרין, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין

דגם השיחה האישית - כלי להעצמת המתמחה | רות דנינו, מכללת אוהלו בקצרין

מודל לפתרון בעיות ולניתוח אירועים | דגנית הופנברטל, יעל רוט-ברקאי, עינת ברכה, מכללת לוינסקי לחינוך

להרשמה:

מינהל לומדים mlomdim@macam.ac.il או בטל' 03-6901426/401

רשמו ביומנכם והיו למנו!



בית ספר למחקר ולפיתוח תכניות
בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות

הכנס הבין-לאומי השני בנושא: כתיבה אקדמית בעולם משתנה

31 ביולי-1 באוגוסט 2012
במכון מופ"ת, רח' שושנה פרסיץ 15, קריית החינוך, תל-אביב

הכנס יעסוק בנושאים העומדים על הפרק בכתיבה אקדמית בשפה ראשונה, בשפה שנייה ובשפה זרה - אנגלית, עברית, ערבית ולשונות נוספות. במונח כתיבה אקדמית, אנו מכוונים למשמעות הרחבה של המושג, דהיינו, כל סוג של כתיבה המתקיים במוסדות להשכלה גבוהה, בקהילות המקצועיות ובקהילות העסקים הבין-לאומיות.

מרצי העוגן:

פרופ' פול קיי מטסודה, אוניברסיטת אריזונה סטייט ארה"ב

פרופ' אמריטוס גרהם בדלי, אוניברסיטת אנגליה רסקין, בריטניה

פרופ' דורית רביד, אוניברסיטת תל-אביב, ישראל

הכנס יתמקד בתחומי העניין המפורטים להלן וגם בנושאים רלוונטיים אחרים:

- השפעת העולם הרב-תרבותי על הכתיבה האקדמית
- השפעת הטכנולוגיה על הכתיבה האקדמית
- פיתוח כלים לכתיבה במאה ה-21
- השפעת השינויים בכוחות החברתיים, הפוליטיים והכלכליים על הכתיבה האקדמית

הרשמה באתר הכנס:

www.ifaw.macam.ac.il

בשאלות אפשר לפנות לד"ר טרודי צוקרמן, יו"ר בשיתוף:

trudy.zuckermann@gmail.com

השתתפות בשני ימי הכנס מקנה למורים במוסדות להכשרת עובדי הוראה צבירה של מלוא 14 השעות השנתיות הנדרשות כמינימום שנתי לצבירת גמול בשנת לימודים אחת. מכון מופ"ת ידווח על הזכאות כ"נושאים בהכשרת מורים".

Academic Writing in a Changing World

Second International Conference on Academic Writing

July 31–August 1, 2012

**Conference Venue: MOFET, The Institute of Research, Curriculum and Program
Development for Teacher Education, Tel Aviv, Israel**

The conference will address current issues in first, second, and foreign language academic writing in English, Hebrew, Arabic, and other languages. In this context, academic writing refers to any kind of writing that is done at the tertiary level and beyond in the educational system and international professional and business community.

Key Note Speakers:

Professor Paul Kei Matsuda, Arizona State University, USA

Professor Emeritus Graham Badley, Anglia Ruskin University, UK

Professor Dorit Ravid, Tel Aviv University, Israel

The following general areas of interest will be addressed, as will any others related to the conference theme:

- **The impact of an increasingly multicultural world on academic writing**
- **The impact of technology on academic writing**
- **Developing tools for writing in the 21st century**
- **The impact of changing social, political, and economic forces on academic writing**

Please register on our website:

www.ifaw.macam.ac.il

Questions can be addressed to:

Dr. Trudy Zuckermann, Co-Chairperson: trudy.zuckermann@gmail.com

כותרים חדשים



סדרת ספרים בנושאי חינוך ותרבות

חינוך - מהות ורוח

עורכים: ישעיהו תדמור, עמיר פריימן

עורכת טקסט ולשוני: עפרה פרי ■ עורכת גרפית: בלה טאובר ■ ציור העטיפה: מיכל רובנר

כוונת היוזמה שלנו היא להחזיר עטרה ליושנה ולשוב לעיסוק במהות החינוך, בציר המרכזי שלו; בשכבת עומק שמתחת ליסודות החינוך או - על פי דימוי אחר - בשכבה העילית ובספרה הרוחנית שלו. קובץ המאמרים נועד אפוא להשפיע על השיח הציבורי והחינוכי ולהטותו לשאלות היסוד של החינוך - לתכליתו העליונה, לייעודו רחוק-הטווח, לחזונו.

הספר הזה הוא חיוני, חשוב ופורץ דרך משום שהוא זועק את הצורך להתחדשות בחינוך ומכוון להעלות את החינוך אל ראש מעיינינו, במקום שהוא ראוי שיהיה.

התחדשות הרוחניות, לא כפתרון דתי אלא כעוגן ערכי ורוחני, היא צו השעה, והספר מעלה זאת על נס ומדרבן לרנסנס רוחני בחינוך.

פרופ' (אמריטוס) שלמה גיורא שהם

החלטת העורכים לכלול בספר מאמרים של מחברים בעלי כיוונים וסגנונות שונים מעשירה את העיון בו, מקנה לו עוצמה ייחודית ומצליחה לעורר בקורא שיח פנימי ביחס לחלקיו השונים. מגוון המאמרים בנושא החינוך הראוי והרוחני יסייע לקורא להכיר את הנושא מזוויות שונות ובממדים שונים. אינני מכיר ספרים אחרים (בעברית) הפורשים מגוון כזה. יש חשיבות מיוחדת לעיסוק במטרות החינוך מעבר ומעל להישגים הלימודיים. שתי מטרות מוסכמות בתחום זה הם חינוך למוסר ולערכים ופיתוח זהות אישית. ייחודו של הספר הוא בעיסוק שלו בנושא העומד לכאורה מעליהם - הרוחניות בחינוך.

פרופ' (אמריטוס) מרדכי ניסן



לא לפחד מהפחד / תחושת מסוגלות אישית ומקצועית בהוראה

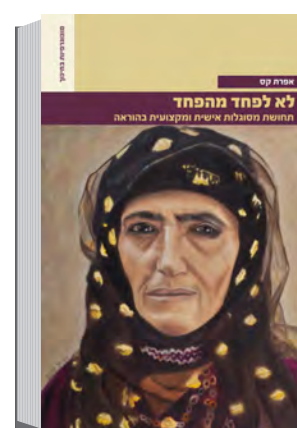
אפרת קס

עורכי טקסט ולשון: יהודית ידלין ושמוליק אביר ■ עורכת גרפית ומעצבת השער: בלה טאובר

כמה פעמים רציתם להתמודד עם משימה חדשה, ו"עכברוש שחור", כדבריו של דויד גרוסמן, צייץ באוזנכם את ציוץ הפחד וגרם לכם לוותר? כמה פעמים כעסתם על עצמכם, כי ידעתם שאתם מצוידים בכל היכולות והכישורים הנדרשים ולמרות זאת לא העזתם? איך אפשר להסביר את העובדה שישנן מורות מוכשרות, חכמות, בעלות ידע וניסיון המפחדות להתמודד עם משימות חדשות, ולעומת זאת יש מורות אחרות, בעלות יכולות נמוכות יותר, שלא מפחדות להעז? באילו בתים גדלו הבטוחות והאמיצות, ומה שידרו להן הוריהן? ומה קורה כשהמעזות פחות מגיעות למערכת החינוך ופוגשות שם את הסמכות הניהולית?

הספר מבוסס על מחקר רחב ובוחן את שאלת המסוגלות המקצועית של מורות: כיצד היא נבנית במשפחת המוצא של המורה, מה קורה לה במשפחה הגרעינית של המורה ומה הם הגורמים המשפיעים עליה בעולם המקצועי. באלפי מחקרים שנערכו בארבעת העשורים האחרונים, בעיקר בארצות-הברית, נמצא כי תחושת המסוגלות היא גורם קריטי ורב-משמעות בסוגיית ההישגים וההצלחה בלמידה, בקביעת איכות ההוראה ובהתמדתם של המורים במקצוע. בספר אפשר למצוא מענה לשאלה כיצד דמויות הסמכות בעולם המשפחתי ובעולם המקצועי של המורה מעצבות תחושת מסוגלות גבוהה או נמוכה שלה, ומהי הדינמיקה המתקיימת בין העולמות הללו בשאלת המסוגלות. ימצאו בו עניין לא רק מורים ומנהלים, אלא גם הורים שחשוב להם לגדל ילדים בעלי תחושת מסוגלות גבוהה.

הספר משלב בין ידע מדעי מבוסס מחקר, חוויות ותובנות אישיות של הכותבת וקטעי ספרות יפה. הוא עושה זאת מתוך תפיסת עולם הסבורה כי בסופו של דבר, הידע שלנו הוא ידע שמשלב את כל העולמות שלנו למארג צבעוני עשיר ויפה יותר.



הבניית זהות מקצועית תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל

עורכות: רמה קלוזר ולאה קוזמינסקי

(בשיתוף עם רשות המחקר הבין-מכללתית)

עורכות תוכן ולשון: אדוה חן, רחל רוקח, ד"ר אסיה שרון, מירב כהן-דר ■ עורך גרפי: רוני צפירי ■ מעצבת העטיפה: בלה טאובר ■ תמונת העטיפה: עבודת פיסול של האמן ישראל רבינוביץ ■ צילום העבודה: אורי גרון

הספר עוסק בתהליכים הקשורים בהבניית הזהות המקצועית בהוראה ומשקף את העשייה הרבגונית של הרשת הראשונה של עמיתי מחקר במכון מופ"ת. הספר מוכיח כי חוקרים החוברים יחדיו מעשירים את עולם הידע ומוסיפים לו תובנות וממצאים הנובעים מכל מחקר בנפרד, מהעשייה הקבוצתית ומהמרקם השלם. שערי הספר עוסקים במדיניות המעצבת את ההכשרה להוראה בישראל, במתרחש במכללות לחינוך בתקופה של מציאות משתנה ובסוגיות המאפיינות את הזהות המקצועית ואת ההתפתחות המקצועית של המורה בישראל במאה ה-21.



מלקות לחרות / מבט אישי ומקצועי על ליקויי למידה והפרעת קשב וריכוז

אורית דהן, אורלי צדוק

(בשיתוף עם סדרת קו אדום, הקיבוץ המאוחד)

עורכת טקסט ולשון: קרן גליקליך ■ עורכת גרפית: בלה טאובר

עיצוב סדרת קו אדום ועיצוב העטיפה: רוני בלוסטוקי

הספר עוסק בסיפור חייהן של שתי בעלות מקצוע בתחומי הפסיכולוגיה והחינוך שתחום התמחותן הוא אנשים עם ליקויי למידה ועם הפרעת קשב וריכוז, והן עצמן מתמודדות עם קשיים דומים. הספר מביא את זיכרונותיהן ואת חוויותיהן לאורך מעגלי החיים: ילדות, צבא, לימודים באקדמיה, תעסוקה, זוגיות והורות. לכל אחד מפרקי הספר שני חלקים משלימים: החלק הראשון הוא דיאלוג כן ואמיץ בין הכותבות, המעז להתבונן בעיניים פקוחות בקשיים שמזמנים החיים עם ליקויי הלמידה והפרעת קשב וריכוז, בדרכי ההתמודדות וביכולות הנוצרות בעקבות התמודדות זו; החלק השני עוסק בניתוח תאורטי של הנושאים העיקריים שעלו בדיאלוג, ובהמלצות להתמודדות מעשית. הספר נכתב במשך שנים. זו התקופה שנדרשה כדי לקלף אט-אט את הקליפות ואת החסמים, להתמודד עם הכאב ולהעלות למודעות את הכוחות ואת היכולות שאפשרו לכותבות לממש את עצמן. ההחלטה לחלוק עם הקוראים את החוויות האישיות ואת התובנות המקצועיות מקורה באמונה העמוקה, שהחשיפה והשיתוף יכולים לתת כלים וידע גם לאחרים כיצד לצאת למסע למימוש עצמי מתוך התמודדות עם הלקות.



www.mofet.macam.ac.il/ktiva

רכישה מקוונת (online) של ספרים בהוצאת מכון מופ"ת באמצעות מרכז ההרשמה המקוון: <http://register.macam.ac.il>

לפרטים
נוספים



"מעל המישור של ימי החול" עיון בחגי ישראל ובמועדיו

מאת: שרה שוב

בארי צימרמן*

**ביקורת על ספרה של שרה שוב, מעל מישור החולין - עיון בחגי ישראל ובמועדיו/
הוצאת מכון מופ"ת**

"החגים", מצטטת המחברת את חיים נחמן ביאליק, במוטו שקבעה לספרה, "מתרוממים מעל המישור של ימי החול כמו ההרים המתרוממים מעל המישור של האדמה". השתנות נוסחו של ביאליק ("מעל המישור של ימי החול") לנוסח כותרתו של הספר ("מעל מישור החולין") מקפלת בתוכה משהו מרוחו, שהרי בדרך מן ה"חול" אל ה"חולין" כבר שומעת האוזן את ה"חילוני", והחילוניות היא המנוע הפועם של הספר שלפנינו, גם אם למחברת עצמה יש "רומן עם אלוהים" (עמ' 219-225).

רבים מן הפרקים מבוססים על מאמרים שכבר נדפסו בבמות שונות, לאורך השנים, אך הגוון האקלקטי הנסוך, בשל כך, על הספר, מתאזן באופן ניכר על ידי דיון עקבי הממוקד במה שהמחברת מכנה ב"פתח הדבר": ה"היבט הערכי של חגי ישראל" "במובנים רבים" רומזת המחברת אל מושג ה"ארמון בזמן", שטבעו רוזנצוויג והשל ביחס לשבת (ראו עמ' 111), "החג הוא מעין 'מוסד חינוכי' בזמן". ההתנהגויות הסמליות המתרחשות בכל חג וחג מבטאות ערכים ומנתבות את המעורבים בהן לפעולות ערכיות. ביציאתו של האדם מן החג הוא אמור להיות שונה במקצת ממי שהיה עם כניסתו, וכיוון ש"מחזור של שנה הוא מעגלי, ובמעגל כל נקודה היא גם נקודת התחלה וגם נקודת סיום" (עמ' 18), התהליך החינוכי אינו מתחיל אלא נוכח כל העת בתודעתו של החוגג...

"... ככל שהחגים מאבדים ממלאותם הטקסית, הרוחנית והחזונית בחיי הגיבורים", מתארת שרה שוב את התרשמותה מן הרומן גירוש מאוחרים של יהושע (עמ' 99), "כך הם הולכים ומצטמקים ברומן למעמד של ייצוג ערכים מופשטים. מהווה מלאה, המעוגנת בזמן ובחלל, הם מקבלים ממד שטוח, אלגורי". דומני, שזה בדיוק מה שהספר שלפנינו מנסה לעשות: לעודד אותנו להחזיר את חגיגנו למצב של הווה מלאה, מעודנת בזמן ובחלל...

הביקורת פורסמה ב"כיוונים חדשים", 26 - כתב עת לענייני ציונות, יהדות, מדיניות, חברה ותרבות - של ההסתדרות הציונית העולמית, עמ' 302-304 (סיוון-תמוז תשע"ב).

*מרצה ומשורר, מרצה במכללת "עלמא" ובמכינה הקדם צבאית "בני ציון" בתל-אביב.



בקרב על המדף!

- **מראות נשברות: ייצוג הישראליות ועיצובה במחזותיהם של יהושע סובול והלל מיטלפונקט / נורית נתנאל**
- **היה היה פעם: על היסטוריה, סיפור ועניין בין כותלי בית הספר / ירון ונסובר**

חדש על המדף



כתב העת דפים גיליון 54

בתי הספר מאורגנים בעיקר על פי עקרון ההוראה, ולא על פי עקרון הלמידה. הארגון הכיתתי, הארגון המבני, ארגון הזמן והתוכן מוכתבים בעיקר על פי שיקולי דעת של הוראה ולא כנגזרת מהתבונה של תהליכי הלמידה.

טכנולוגיות המידע ההולכות ומתפתחות בקצב מסחרר עשויות לפתוח פתח לשינוי פרדיגמתי בהעברת הדגש מהוראה ללמידה. אך באותה נשימה ניתן לחשוש שטכנולוגיות המידע עלולות להיטמע בחינוך כך שיעצימו דווקא את הדגש ההוראתי. זהו אחד האתגרים החשובים העומדים בפנינו: אימוץ טכנולוגיות המידע להגברת הלמידה ולחיזוק החשיבה והקריאה הביקורתית. תפקידם ומקומם של המורים בתהליך זה הוא אמנם מורכב, אך חיוני ביותר.

כתב העת דפים מקדיש את הגיליון החדש לנושא זה, בהערכה ובתודה לד"ר יפעת קוליקנט, שנטלה על עצמה כעורכת-אורחת משימה כבדה זאת.

להלן רשימת המאמרים המופיעים בגיליון:

- יפעת קוליקנט | מורים והוראה בעידן הידע
- אול'ן גולדשטיין, ניצה ולדמן, ברטה טסלר, מירי שינפלד, אלונה פורקוש-ברוך, ציפי זלקוביץ, נילי מור, אידה היילוייל, לאה קוזמינסקי, ופא זידאן | הכשרת פרחי הוראה להוראה מתקשבת ושילוב טכנולוגיות מידע במכללות לחינוך: תמונת המצב בשנת הלימודים תשס"ט
- ניצה ולדמן, ברטה טסלר | "עושים גלים" - מעקב אחר אנשי חינוך שהשתתפו בפרויקט "כיתה מתקשבת חושבת"
- אינה בלאו, מירה המאירי | מורים, תלמידים והוריהם בהטמעת שינוי טכנולוגי: שימוש במערכת משו"ב לניהול למידה
- אסתר אפללו | סתירות בתפיסות של מורים: החסם הסמוי בהטמעת טכנולוגיות המחשב
- רבקה ודמני | דפוסי שינוי והתפתחות בתפיסות מורים את משמעות ההוראה והלמידה בסביבות מבוססות טכנולוגיה
- יעל נסים, מירי ברק, דני בן-צבי | תפיסת התפקיד ואסטרטגיות הוראה של מורים המשלבים טכנולוגיות מתקדמות בשיעוריהם
- יעל פויס | הלוך ושוב, מן הקריאה אל הכתיבה ובחזרה: מורים מנוסים לומדים בסביבת ויקי
- צביה לוטן | דפוסי למידה של סטודנטים-מורים באתר רשת חברתית-מקצועית
- עופר רימון | התכנית הלאומית "התאמת מערכת החינוך למאה ה-21" - נייר עמדה

<http://www.mofet.macam.ac.il/ktiva/dapim>

אורית הלפגוט, מזכירה orith@macam.ac.il 03-6901409

לפרטים
נוספים

רשות המחקר הבין-מכללתית

יצא לאור שנתון מס' 18 של "שבילי מחקר", המוקדש הפעם לנושאים שעניינים מדיניות והשפעתה על המעשה החינוכי. סוגיה זו הייתה מוקד הפעילות של הרשת בשנה החולפת.

גיליון זה ושאר הגיליונות מופיעים באתר רשות המחקר בכתובת:

www.mofet.macam.ac.il/rashut/shviley



להלן רשימת המאמרים:

מחקר מדיניות ומעשה בחינוך

- ממחקר למדיניות ומעשה: ניירות עמדה ואמצעי תקשורת אחרים - אדם גמראן
- מורה, עמיתה, מנהלת וחוקרת: סוגיות אתיות במחקר בסביבת העבודה - אילנה אלקד-להמן

הוראה כבחירה מקצועית

- להיות או לא להיות (מורה)? הדימוי של מקצוע ההוראה כעיסוק מושך - רחל ארנון, פנינה פרנקל, עדנה רובין
- ביקוש והיצע של מורים במערכת החינוך - סמדר דוניצה-שמידט, רות זוזובסקי
- נשירה מהוראה בישראל: מניעים, גורמי סיכון והתמודדות מנקודת מבטו של המורה ומנקודת מבטה של המערכת החינוכית - רינת ארביב-אלישיב, ורדה צימרמן

הכשרה והתפתחות מקצועית לאורך הקריירה

- רכיב החונכות בהתמחות בהוראה (קורסי חונכות) מנקודת מבטם של מנהלי בתי ספר - ניצה שוובסקי, אורנה שץ-אופנהיימר
- מחקר הערכה בנושא: היבטים ניהוליים וארגוניים בפעילותו של מערך מרכזי פיסג"ה במערכת החינוך בישראל - היבטים מתודולוגיים בפיתוח המחקר וממצאים עקרוניים - שלומית אבדור
- התפתחות מקצועית של מורים, "אופק חדש" ועמדת המכללות והאוניברסיטאות - נעמי דיקמן, אריה קיזל
- ממדיניות ליישום; המדיניות להתפתחות מקצועית של עובדי הוראה: נקודת המבט של מחוזות משרד החינוך ומנהלי בתי הספר - אורית אבידב-אונגר, רוני ריינגולד

רב-תרבותיות בחינוך

- מחקר ספרי לימוד ככלי בידי מקבלי החלטות בתחום מדיניות החינוך - אריה קיזל
- יצירת אקלים המעודד מגוון אתני-גזעי בקמפוס באמצעות מדיניות חינוכית ומעשה חינוכי - וולטר אלן



מה חדש בשלובים?

<http://shluvim.macam.ac.il>

יוקר ספרי הלימוד: יוקר ספרי הלימוד הוא מרכיב חשוב במעמסה הכלכלית המוטלת על גב ההורים שילדיהם לומדים בבית הספר. הם נאלצים לרכוש מדי שנה ספרי לימוד שמחירים רב אחד מן הגורמים ליוקר זה הוא עדכון ספרי הלימוד שבחלק מן המקרים הוא מיותר, אך מוסיף לעלות הכלכלית של הרכישה. המאמרון יוקר ספרי הלימוד וההתמודדות הדיגיטלית עמו דן בסוגיה זו ובאמצעי הדיגיטלי לטיפול בה - הספרים הדיגיטליים.

דיונים

נושאים רבים עלו בבלוגים ובדיונים בשלובים. בין הבולטים שבכותבים ניתן למנות את איציק הופמן, אודי מלכה ועמי סלנט.

איציק הופמן:

- מאמרון הבלוג ההצבעה באו"ם בכ"ט בנובמבר על google maps מתאר שילוב ציטוטים בגוגל מפות בנוגע למאמץ הדיפלומטי של התנועה הציונית לשכנוע המדינות להצביע באו"ם עבור המדינה היהודית.
- מאמרון הבלוג "עוגן", פורטל לתלמידים לקוי למידה מבית מטה, מדווח על פורטל חדש מבית מטה המיועד לתלמידים עם לקויי למידה. בפורטל יש שפע של הסברים, טיפים, כלים וכן תמיכה.
- מאמרון הבלוג שיעור סינכרוני - הכנה לבגרות בהיסטוריה ב', מועד חורף: 31.1.2012 - תגובות התלמידים מדווח על שיעור סינכרוני שהשתתפו בו עשרות תלמידים ובו ביקש איציק הופמן מהתלמידים לשלוח בצ'אט את התרשמותם. מוצגות כל התגובות לשיעור הסינכרוני.

אודי מלכה:

- במאמרון האח הגדול ככלי חינוכי טוען אודי שלמרות דחייתו האישית מהתכנית האח הגדול, לא כדאי לפסול את האפשרות להשתמש בה כאמצעי לדון בנושאים שהם בלב החברה הישראלית, המועלים בתכנית.
- התמשחקות (Gamification) היא תחום המשלב אלמנטים שונים של משחק ביישומים מהעולם האמיתי. אודי מלכה כותב במאמריו התמשחקות (Gamification) בהוראה

הלן מבחר מן הפעילות הענפה ששיתפו חברי שלובים בשלושת הגיליונות האחרונים (גיליונות 5, 6 ו-7) של **חדש בשלובים**, עלון הרשת החברתית שלובים. צוות שלובים: יורם אורעד, ד"ר סמדר בר-טל, סוזן צעירי

מאמרני בלוג מרכזי

סוגיות שונות נידונו במסגרת מאמרני הבלוג המרכזי. ארבע מהן היו: ההשלכות החינוכיות של שחרור שליט, הגבלות משרד החינוך על רשתות חברתיות, היבטים חינוכיים של העוני ויוקר ספרי הלימוד.

ההשלכות החינוכיות של שחרור שליט: שחרור שליט עורר את אהדת הציבור באופן ובמידה יוצאי דופן. האירוע גם עורר מחלוקת (מוגבלת, ראוי לומר). במאמרון הבלוג ההישג החינוכי שבשחרור שליט נידון הרווח החינוכי שנושא בחובו האירוע. המאמרון זכה לתגובות רבות ורובן ראו בחיוב את שחרור שליט. **הגבלות משרד החינוך על רשתות חברתיות:** לפני חודשים אחדים פרסם משרד החינוך רשימת נהלים לשימוש ברשתות חברתיות למורים, לתלמידים ולהורים, שאחת מהן היא האיסור על מורים או על אנשי צוות חינוכי אחרים ליזום תקשורת עם תלמידים ברשת חברתית, להציע להם חברות ולאשר הצעות חברות שיתקבלו מהם. עד כמה יש להגביל את השימוש ברשתות חברתיות בתוך המסגרת החינוכית? מאמרון הבלוג המרכזי **כמה ראוי להגביל? על הגבלות משרד החינוך ברשתות חברתיות** דן בסוגיה זו.

היבטים חינוכיים של העוני: העוני הוא אחת הבעיות הגדולות ביותר של ישראל, אך הטיפול בו תלוי לא רק בסף הכנסה מינימלי מסוים אלא גם באופן התנהגותם של אנשים מבחינה כלכלית. לכן, אחת הפעולות הנדרשות כדי להצליח במיגור העוני טמונה בתחום החינוך, שבמסגרתו יש להפעיל חינוך פיננסי נכון להטמעתן של התנהגויות נכונות, בהן של התנהגות פיננסית. מעבר לכך, ייתכן שבהגדרת העוני אין להסתפק רק בהיבט הפיננסי אלא לכלול בה גם את ההיבט התרבותי. מאמרון הבלוג חינוך למניעת עוני דן בסוגיות אלה.

- יורם אורעד העלה בקפה שלובים נושא דיון בשם מדענים בדרך שישמשו כמורים - האם באמת גלגל הצלה למערכת החינוך? נושא הדיון עוסק בניסיון להתמודד עם המחסור במורים למדעים באמצעות מתן בונוסים לסטודנטים לתואר שני ושלישי במדעים ובמתמטיקה, שיתחייבו ללמד במשך ארבע שנים במערכת החינוך.
 - ג'יי הורוויץ העלה בקפה שלובים נושא דיון בשם הנטשנו את ליבת החינוך? ובו הוא מעלה את דבריו של אחד הבלוגרים החינוכיים שאחריהם הוא עוקב. הבלוגר, וויל ריצ'ארדסון, העלה הרהורים קשים לגבי מצב החינוך היום. ריצ'ארדסון כתב שבכוחה של הטכנולוגיה ללמד עובדות ולעזור לתלמידים לעבור מבחנים, אך לטענתו אלה אינם הדברים החשובים.
 - רותי בן ישי מתארת במאמרו מה חושבים התלמידים על למידה עם המחשבים? על התנסותה בהוראה ממוחשבת עם תלמידה. היא מעלה גם התלבטויות ושאלות שונות, בין השאר לגבי יעילות הלמידה באמצעות מחשבים והגישה שיש לנקוט בלמידה כזאת.
 - במאמרו חזון העברית הרה/בלפור חקק ושושנה ויג, מציגה שושנה ויג מציאות שבה מצד אחד, השפה העברית זוכה לפריחה גדולה מאחר שרוב אזרחי ישראל משתמשים בה ומצד אחר, השפה מידלדלת. שושנה ויג קובלת על הצטמצמות אוצר המילים שאנו משתמשים בהן ועל השימוש הנרחב הנעשה במילים שאינן עבריות.
 - ד"ר אברהם זהבי כותב במאמרו ספרי לימוד על אייפד על הפלטפורמה החדשה לספרי לימוד שעליה הכריזה חברת אפל, שהיא בשורה על העידן החדש של ספרי הלימוד.
 - נדב בדריאן דן במאמרו אתיקה דרך מנסרת המרחב הווירטואלי בשני קווים שהנחו את עבודתו מול ילדים בנוגע להתנהלות אתית-חברתית במרחב האינטרנטי.
 - הקו הראשון הוא תפיסתו שקיימת הקבלה בין המרחב האינטרנטי למרחב הפיזי במצבים בעלי מהות אתית, חברתית וחינוכית. הקו השני הוא שהדור המבוגר אינו מבין את ההקבלה הזו ותופס את המרחב הדיגיטלי לא כמרחב קיום אלא כסוג של משחק מחשב.
 - חנן גזית מתאר במאמרו שילוב גיימפיקיישן - משחק בתהליך הוראה אקדמית: קורס עיצוב גיימפיקיישן כיצד הוא משלב גיימפיקיישן כחלק מתהליך ההוראה שלו.
 - לילך אורפלי כותבת במאמרו בין העתים - הרשת החברתית של יד ושם ללימוד השואה ולהוראתה על הרשת החברתית החדשה לענייני השואה, שקמה לאחרונה. בין העתים מאפשרת למורים להתבטא בנושא השואה ולשתף על שימוש של התמשחות בתחום ההוראה. התלמידים מבצעים מטלות לימודיות בדרך של משחק וצוברים נקודות. במאמרו בעיות אפשריות במימוש התמשחות (Gamification) מוסברות בעיות אפשריות בשימוש בשיטת ההתמשחות הנוגעות למוטיבציה חיצונית ולתחרותיות.
 - במאמרו מאפיינים של יוזמות/פרויקטים מוצלחים מוצגות תובנות מעניינות על מאפיינים החוזרים על עצמם ביוזמות ובפרויקטים מוצלחים. בין השאר מצוין הצורך בהשתתפות חובה בביצוע הפרויקט והדרך שבה הפרויקט מוצג לתלמידים.
- עמי סלנט:**
- דיווח קצר על מגזין הקישורים הסמויים מן העין. מגזין הקישורים הסמויים מן העין הוא מגזין מרתק וקסום, פרי יצירתו של עמי סלנט, המזמין אותנו למסע וירטואלי אל נופים, אל אנשים, אל תערוכות ועוד. הפעם הוא מדווח על הגיליון החדש של המגזין במאמרו מגזין הקישורים הסמויים מן העין, הפלגה מס' 126, 20 באוקטובר 2011. בגיליון תוכלו, בין השאר, לנסוע אל הכפרים המסורתיים בסין ואל מקסיקו העתיקה.
 - דיווח על לקט חדש (51) של מחקרים ומאמרים שנקלטו בחודש האחרון בפורטל הגורם האנושי, בחודש דצמבר בפורטל הגורם האנושי.
 - דיווח קצר על מגזין הקישורים הסמויים מן העין מס' 131. בין השאר מדווח בגיליון על ארגנטינה, על בית טיפוס של בני שבט המסאי בטנזניה ועל בית יפני מודרני.
 - המאמרו לקט חדש של מאמרים ומחקרים שנקלטו לאחרונה בפורטל מס"ע מפנה אותנו אל לקט חדש של פריטי מידע, הנותן תמונה רחבה על הנעשה במערכות חינוך בעולם ובישראל.
 - המאמרו מגזין הקישורים הסמויים מן העין, הפלגה מס' 135, 3 במרס 2012 מפנה אותנו למאמרו במגזין, המתחיל בקרניבל של ריו דה-ז'נרו, ממשיך בבגדד ועובר לביקור בטוקיו.
 - המאמרו לקט חדש של מחקרים ומאמרים שנקלטו לאחרונה בפורטל מס"ע של מכון מופ"ת משתף אותנו בעוד לקט של מחקרים ומאמרים.
- כותבים נוספים:**
- שח'ד (Shahd), מורה בשנתה הראשונה מתארת במאמרו הבלוג שלה מורים תגידו את האמת!!! התנשאות והתנכרות של מורים ותיקים ממנה באשר לבעיות המשמעת שהיא נתקלת בהן בכיתה.

- שולמן - בזכות קהילה לומדת של מורים מציג מאמר שכתב לי שולמן יחד עם אשתו ג'ודי שולמן לפני שנים רבות בזכות קהילה לומדת של מורים.
- הפייסבוק 2102 בחינוך - "לחשב מסלול מחדש" הוא מאמר של ד"ר אברום רותם ועידית אבני (שניהם חברי שלובים), הדן בשימוש בפייסבוק לצורכי חינוך עקב השינויים שהוא עבר בשנה האחרונה.
- מחולל QR עוסק בשימושים בקוד QR לצורכי חינוך.
- אזרחות דיגיטלית - סרטון, נאוה גלעד, איגוד האינטרנט הישראלי עוסק באזרחות דיגיטלית וכיצד היא משפיעה על חיינו.
- אסטרטגיות למידה עוסק באסטרטגיות למידה עבור תלמידים בכלל ועבור תלמידים בעלי לקויות למידה בפרט.
- החינוך בפינלנד, העתקה ממה שאנחנו היינו לא מזמן עוסק בביקורת על שיטת החינוך בפינלנד.
- ביקורת על משרד החינוך: משקיע בטכנולוגיה ולא בלימודים עוסק בביקורת על תכנית הדגל של משרד החינוך התאמת מערכת החינוך למיומנויות המאה ה-21.
- האם אפשרי "דיגיטלי" בלי שיהיה גם "מיטבי"? הוא מאמרו שבו מתווכח ג'יי הורוויץ עם הגדרה של הלמידה הדיגיטלית הגורסת ש"זוהי כל למידה הוראתית המשתמשת בטכנולוגיה כדי לחזק את חוויית הלימוד של התלמיד".
- טכנולוגיות נידות בתקשוב חינוכי - תמונת מצב - ינואר 2012 מציג סקירה של פורטל מס"ע על טכנולוגיות נידות בתקשוב חינוכי.
- מיפוי מיומנויות חשיבה מציג הסבר בהיר על אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה בליווי דוגמאות לפעילויות רלוונטיות.
- starfall עוסק בתרגול ובמשחקים ללימוד קריאה באנגלית.
- קישורים שהומלצו מ-Classroom 2.0, רשת חברתית בין-לאומית לאנשי חינוך:
- מיגאן גרוס (Maegan Groos) העלתה נושא דיון העוסק באיפאדים, שבו היא שואלת אם טבלטים מסיחים את דעתם של תלמידים.
- המורה אשלי פרול (Ashley Proehl) מעלה בבלוג שלה את השאלה "לקראת איזו עבודה אני מכינה את תלמידי?" שבו היא מציגה את העדפתה להשקיע את זמנה עם התלמידים בהדרכתם כיצד לחפש אינפורמציה.
- מד חרב'ץ' (Med Kharbach) מציג שורה של מקורות בתחום הטכנולוגיה החינוכית. בין המקורות מצויים כלים לשיתוף ורשימת כלים לטיפול בסרטוני יוטיוב.
- את חברי הרשת בסיפוריהם האישיים מן הבית, על השואה ובהתמודדותם עם נושא השואה בכיתה.
- ניצן אליקים כותב במאמרו GPS ככלי לימודי - טכנוגרפיה של פדגוגיה על טכנולוגיות נידות בהקשר של ההזדמנויות והאפשרויות החדשות שבשילובן.
- מבחר מן הקישורים שהומלצו בשלובים
- להלן מבחר מן הקישורים הרבים שהומלצו בשלובים במהלך התקופה הנסקרת:
- שישה סיפורים נדרשים בתחום החינוך הוא סקירת מאמרון על ידי פורטל מס"ע. במאמרון מוצעים שישה סיפורים שיש לבצע במערכת החינוך בארץ.
- הניסוי שלך, 400 ק"מ מעל לכדור הארץ, לעיני העולם כולו. מה תעשה? הגולשים מתבקשים להציע ניסוי מדעי שניתן לבצע בתחנת החלל הבין-לאומית ולהסביר אותו באמצעות סרטון שיועלה ליוטיוב.
- בלוג על סמיוטיקה - בלוג של מרצה לחינוך מתמטי באוניברסיטת סטבנגר בנורבגיה Renald Mosvold. בבלוג מוצג, בין היתר, המאמר "בקרה סמיוטית ותאורטית בטיעון ובהוכחות מתמטיות" המסתמך על שני מושגים שהתווה צ'רלס סנדרס פירס, מייסד הסמיוטיקה האמריקנית.
- התדרדרות במדעים - גם האוניברסיטאות אשמות! הוא מאמרון בלוג המטיל את האחריות להתדרדרות במדעים לא רק על מערכת החינוך אלא גם על האוניברסיטאות.
- ויקיפדיה באקדמיה מתאר שיתוף פעולה ראשון מסוגו בישראל בין האקדמיה לוויקיפדיה.
- הזכות לחשיפה ברשתות החברתיות - יעקב הכט עוסק בתהליך החברתי שמאפשר לנו לפרסם את עצמנו בלי להיות אנשים בעלי מעמד חברתי רם.
- When an adult took standardized tests forced on kids עוסק באיש חינוך ותיק ומצליח בארה"ב, שהחליט להיבחן במבחנים הסטנדרטיים במתמטיקה ובקריאה לכיתות י' של מדינתו. זאת, כדי למתוח ביקורת על תוכנם.
- רק מחצית מהסטודנטים מרוצים מאיכות ההוראה דן בחוסר שביעות רצונם של סטודנטים רבים מאיכות ההוראה במוסדותיהם.
- חקירת בנושא שיבוט בני אדם (מיועד לחטיבה העליונה) עוסק בחקר רשת על שיבוט בני אדם.
- ילדים בפייסבוק - מה הם עושים שם? דן בבעיית חוסר ההבנה של ילדים את פלטפורמת הפייסבוק ובניצולו על ידי גורמים זרים.

קאלן קריין (Kalen Krane) דנה במאמרון בלוג שלה במציאות מדומה בחינוך ומוצאת שהשימוש בה עבור תלמידי בית ספר יסודי עשוי להיות לתועלת כאשר הוא משולב ביעילות. **טום פרסקט (Tom Preskett)** כתב מאמרון בלוג על שימוש בשלושה כלים מתוקשבים חשובים. הוא דן בפורום, בלוג ווויקי ועבור כל אחד מן הכלים הללו הוא מתאר כמה אפשרויות פדגוגיות שהוא מזמן.

ציטוטים משלובים

"אני רוצה לשים את אצבעי על נקודה שרבים שוכחים בכל הדיונים החוזרים ונשנים, על תפקידנו כמתווכים. המידע הוא עצום ורב, וקל מאוד להגיע אליו. באותה מידה הוא אלים, שגוי ובלתי מתאים. יש תחומים רבים, בעיקר בתחום החברתי, בהתפתחות הגופנית והנפשית של התלמידים, ששום מדיה לא יכולה ללמד כמו מורה טוב. במקומות הללו שיחה אמיתית ודוגמה אישית יהיו המסננת/המשקפיים הנכונים, בעוד שהאינטרנט והמדיה יהיו את הדוגמה השלילית לילדינו. ועדיין, בשביל השיר הראשון של עמיחי, הפרק המיוחד בתנ"ך, איך קוראים דף תלמוד ועד מה זה בעצם קוטר, צריך מורה טוב בכיתה שיראה בפעם הראשונה".

מתוך תגובתו של גלעד למאמרון הבלוג המרכזי
תפקידי המחנכים בעידן החדש

"שני קווים מנחים הובילו את עבודתי מול ילדים בכל האמור בהתנהלות אתית-חברתית במרחב האינטרנטי. הראשון היה התפיסה שקיימת הקבלה בין המרחב האינטרנטי לזה הפיזי בכל האמור למצבים בעלי מהות אתית, חברתית וחינוכית. הקבלה זו תוביל לטענה לדוגמה, כי שהייה של ילד במשחק פוקר רב-משתתפים בפייסבוק מבלי להכיר את השותפים למשחק, דומה לילד שיוצא לשחק פוקר בבית זר, עם מבוגרים זרים וכל זאת מבלי ליידע את הוריו. מצב זה מתאפשר, וזה הקו השני אשר הנחה את מחשבותי, כי הדור המבוגר אינו מבין את ההקבלה הזו. לדידו, המרחב הדיגיטלי אינו מציאות או מרחב קיום אלא סוג של משחק מחשב. חוסר הבנה זה מביא להעדר משוב הורי נכון ובסופו של תהליך לדחיקת תפקיד ההורה אל מחוץ למרחב..."

מתוך מאמרון הבלוג של נדב בדריאן אתיקה דרך
מנסרת המרחב הווירטואלי

"אתמול ביקרתי בבית ספר וראיתי בחדר מורים מודעה המודיעה לתלמידים שלא נבחרו להשתתף

במבחן פיז"ה שלא להגיע לבית ספר ולמטה הופיעה רשימה של התלמידים שנבחרו להשתתף במבחן. ביציאה מבית הספר שמתי לב לשלט ענק תלוי על אחד הקירות החיצוניים של בית הספר (ממש ענק) ובו מצהיר בית הספר על שאיפתו וחתירתו למצוינות. אני מסכים בהחלט עם אמנון, שהמניע העיקרי ואולי היחידי למבחנים הללו הוא פוליטי. הפוליטיקה נכנסה כל כך חזק לחינוך ונמצאת בכל הרבדים ובכל הדרגות כך שאם בעבר לא הבנת החלטה מסוימת וחשבת שיש בה היגיון נסתר או שאולי מתפקידך להראות למקבלי ההחלטות את תמונת המציאות על מנת שאולי ישנו דעתם, היום אתה כבר פחות מתאמץ להבין כל מיני החלטות למרות שלעתים הפוליטיזציה שלהן כל כך שקופה שאפילו פלחי לימון ומנוחה קצרה לא יעבירו את הבחילה.

אני לא אומר את הדברים מתוך תחושה של מרירות (למרות שאולי זה עולה מן הכתוב) אלא מתוך מבט מפוכח על המציאות העגומה".

תגובתו של אודי מלכה למאמרון הבלוג המרכזי
לבחון את המבחנים הבין-לאומיים בעיניים מפוכחות

"בהגדרה רחבה יותר, ייתכן שראוי לכלול בעוני גם את מה שאפשר אולי לכנות בשם העוני התרבותי. הגדרת העוני התרבותי כוללת בתוכה, לגרסתו, היבטים רבים. אחד מהם הוא כמובן דלות בידע התרבותי עצמו. היבט נוסף הוא יכולת דלה להתחבר לתרבות בהיבטיה השונים - מדע, מוזיקה, ספרות ועוד. פן נוסף הוא העדר היכולת או מיעוט היכולת ליהנות מפעילויות תרבותיות, ממסגרות תרבותיות וממוצרים תרבותיים (כגון ספרים, סרטים, חפצי אמנות). ואולי אחד החשובים ביותר בהיבטים הוא עצם הרצון לעסוק בתרבות. לא קשה להצביע על דוגמאות של פרטים, בסביבתנו הקרובה והרחוקה, של אנשים הנהנים משובע רב מבחינה כלכלית אך עולמם התרבותי צר ודל. העושר הכלכלי, גדול ככל שיהיה, לא יפתור במקרים אלו את העוני התרבותי. כשנחליט להתמודד עם בעיית העוני באמצעות פעילויות שיתבצעו במסגרות חינוכיות, כדאי מאוד יהיה להביא בחשבון לא רק את ההיבט הכלכלי הטהור אלא גם את ההיבט התרבותי ולקשור אותם יחדיו. הפעילויות החינוכיות הללו צריכות להיעשות לא כדבר-מה תאורטי שנלמד בבתי הספר בלבד אלא על ידי הטמעתן בחיי התלמידים ומשפחותיהם ובסביבת החיים הכוללת שלהם".

מתוך מאמרון הבלוג המרכזי חינוך למניעת עוני



לוח פעילות תשע"ב, סמסטר ב' שריינו את מועד המפגש

מועד	נושא ותיאור הפעילות	מרצים/ מנחים	שפה	מקוון/ פנים אל פנים
יום רביעי, 11.7.12 כ"א בתמוז תשע"ב 14:00-10:30	סביבות שיתופיות חינוכיות באינטרנט בסדנה יציגו חברי היחידה מספר סביבות לעבודה שיתופית ויכללו רעיונות דידקטיים להשבת ההוראה והלמידה. 11:00 מסמכי Google עריכה, הוספת הערות ועיון בגרסאות, טופס לבניית שאלון, מסמך טקסט, מצגת וגיליון 12:45 Sky Drive - מחסן מעונן בן 25 ג'יגה 13:15 VoiceThread - מידע ותגובות באמצעי מולטימדיה בסביבה אינטרנטית	חברי היחידה לסביבות הוראה ולמידה מקוונות	עברית	פנים אל פנים
ההשתתפות ביום העיון ללא תשלום ■ ההשתתפות מחייבת סיסמת Gmail ■ מומלץ להגיע עם מחשב נייד ■ מספר המקומות מוגבל ומותנה בהרשמה מראש				

מפגשים מקוונים מתקיימים מרחוק בסביבת Elluminate, המאפשרת הצגת מצגות, אתרים, תוכנות, תקשורת קולית וכתובה וסוגי אינטראקציה נוספים. אנו ממליצים לעיין בארכיון המפגשים שבו נשמר מידע על נושאים, תכנים, מרצים, מצגות והקלטות המפגשים.

כתובת הארכיון: <http://tinyurl.com/archion>

צוות היחידה לסביבות הוראה ולמידה מקוונות:

ד"ר סמדר בר-טל, ג"י הורוויץ, ד"ר ניצה ולדמן, וופא זידאן, רחל קרופל, ד"ר מיקי קריץ, עינת רוזנר

גמול השתלמות: השתתפות בפעילויות המדור מקנה למורים במוסדות להכשרת עובדי הוראה בדרך כלל צבירה של 2 שעות מבין 14 השעות הנדרשות כמינימום שנתי לצבירת גמול השתלמות בשנת לימודים אחת. ייתכנו מפגשים של יותר מ-2 שעות. מכון מופ"ת ידווח על הזכאות כ"נושאים בהכשרת מורים" בצבירת שעות לגמול השתלמות.

מחכים לכם בפעילויות היחידה! חברי היחידה: ole@macam.ac.il

היחידה לסביבות הוראה ולמידה מקוונות מציגה:

כלים לעריכה ועיצוב של עבודה אקדמית

במסגרת פעילויות קודמות הציגו חברי היחידה לסביבות הוראה ולמידה מקוונות כלים לעיצוב ובנייה של עבודה אקדמית שביניהם: יצירת תוכן עניינים אוטומטי, יצירת הערות שוליים, יצירת רשימת מקורות ואזכורים ביבליוגרפיים בגוף העבודה ועוד.

ניתן למצוא הקלטות של המפגשים המקוונים בארכיון היחידה באתר
<http://www.mofet.macam.ac.il/amtim/ole/Pages/archive.aspx>
 כמוכן ניתן למצוא דפי הדרכה שהוכנו על-ידי חברי היחידה באתר "שלובים":
http://shluvim.macam.ac.il/pg/file/ole_mofet

<http://www.mofet.macam.ac.il/amtim/ole>

ד"ר סמדר בר-טל smadar_b@macam.ac.il 03-6901495 ■ ד"ר מיקי קריץ, רכז miki_kri@macam.ac.il 03-6901610

לפרטים
נוספים

בואו לשלב ידיים בשלובים

מה בשלובים?

קבוצות:

קבוצות עניין בתחומים מגוונים. ניתן להצטרף לקבוצות וגם ליצור קבוצות.

בלוג אישי:

בלוג אישי עם אפשרויות להוספת קבצים - קובצי טקסט, תמונות ועוד.

קישורים מתעדכנים:

קישורים בתחום ההוראה המתעדכנים כל העת על ידי חברי הרשת.

עדכונים על אירועים:

אירועים קרבים, הנוספים כל העת על ידי חברי הרשת.

דפים:

אפשרות לפתיחת דפים בקלי קלות, לכתוב בהם ולערוך אותם במשותף בצורה פשוטה ונוחה. ועוד ועוד...

שלובים, הרשת החברתית-מקצועית של מכון מופ"ת, מציעה לכם להצטרף לקהילה מקצועית רבת גוונים של אנשי חינוך.

שלובים הוקמה על מנת לאפשר לכם, אנשי החינוך, להסתייע בעמיתים בתחום החינוך ובהכשרת מורים כדי להקל עליכם את עבודתכם, לייעלה ולהעשירה.

שלובים מאפשרת לכם להתעדכן בנעשה בתחום החינוך ובהכשרת המורים בארץ ובעולם, להחליף מידע ודעות עם עמיתים, להשמיע את קולכם האישי, להתעדכן באירועים קרבים בתחומי חינוך שונים ועוד.

בשלובים תוכלו ליצור לעצמכם חוג חברים לענייני המקצוע, להצטרף לקבוצות עניין בתחומי החינוך השונים, לפתוח בלוג אישי ולכתוב בו על התנסויותיכם בתחומכם המקצועי ולשתף בו מידע ודעות עם עמיתים.

שלובים מציגה מגוון רחב של כלים אינטרנטיים שנתפרו במיוחד עבור אנשי מקצוע מתחום החינוך - מורים, מכשירי מורים, מרצים בתחום החינוך, מדריכים, מורי מורים ועוד.

מצפים לכם בשלובים! shluvim.macam.ac.il



במרכז המידע הבין-מכללתי קיים אוסף של עבודות גמר לתואר שני, עבודות דוקטורט ודוחות מחקר בתחומי חינוך והכשרת מורים. המידע על המחקרים מופיע במאגר חומרי למידה, הוראה ומחקר של מכון מופ"ת באינטרנט.

כתובת מאגר המידע באינטרנט: <http://infocenter.macam.ac.il>

למורי-מורים ולחוקרים המעבירים עבודות גמר לתואר שני ועבודות דוקטורט מפרי עטם למרכז המידע, יישלח גיליון אחרון של כתב העת "דפים", שעניינו תאוריה, מחקר ומעשה בחינוך, בהוראה ובהכשרת עובדי הוראה. נושאי העבודות המועברות למרכז המידע עשויים לשמש בסיס לימי עיון המתקיימים במכון מופ"ת.

עבודות מחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 35 מורות כוללות, ביניהן 18 שהן גם מורות מקצועיות, ו-9 שהן מחנכות בלבד. כלי המחקר היו ראיונות עומק חצי-מובנים, שבעזרתם ביקשו המרואיינות לבנות מודל רצוי "חופשי מלחצים" של שילוב לומדים עם צרכים מיוחדים בכיתה.

מן הממצאים: (א) נמצאו קשיים בתשובות המורות: קושי ביצירת מודל שלם של שילוב; קושי בהצגה של תמונת שילוב "חופשית מלחצים"; (ב) מודל שילוב מורכב אחד בן שבעה ממדים, הכולל את מכלול הרעיונות שהציעו המורות ושנוצר על ידי החוקרות. שבעה הממדים הם: ממד קונספטואלי, ממד רוחני, ממד ידע, ממד ארגוני, ממד אקולוגי-לוגיסטי, ממד חברתי וממד פדגוגי-דידקטי.

מחקר זה נערך בסיוע מכון מופ"ת.

קפל-גרין עדנה (2011). בני נוער מספרים על נשירה, התדרדרות ו"סחרור עברייני", המכללה האקדמית ע"ש דוד ילין, ירושלים.

תופעת הנשירה מבית ספר בישראל הולכת ומתרחבת ויכולות להיות לה השלכות שליליות מרחיקות לכת על חייהם של בני הנוער שעלולים להימצא בסיכון להתדרדרות לעבריינות, לשימוש בסמים, לאובדנות ולהתנהגויות שוליים אחרות. המחקר נערך בגישה פנומנולוגית, המבקשת למצוא את מהות החוויה כפי שבאה לידי ביטוי בתפיסות, בזיכרונות, בדימויים ובמחשבות של המתבונן בה. במחקר זה מתוארת המציאות העכשווית מפי בני הנוער החווים אותה ומתנסים בה.

אוכלוסיית המחקר כללה 8 בני נוער בגילאי 15-19 במצבי סיכון ומצוקה מתמשכת, העובדים במפעל זכוכית שיקומי בצפון הארץ. כלי המחקר היה ראיון סיפור חיים.

ממצאי המחקר חושפים תמות משותפות בסיפורי החיים ובהן: ילדות בצל מצוקה, חווית נשירה והתדרדרות ל"סחרור עברייני

גד דורית, גילת יצחק, שגיא רחל (2011). תפיסת הסטודנטים המצוינים המתכשרים להוראה את ההיבטים המרכזיים בתכנית "מיטב": מצוינות אקדמית, מעורבות חברתית ומנהיגות חינוכית, מכללת לוינסקי לחינוך.

במחקר נבחן הקשר בין ההיבטים המרכזיים המהווים את הציר המרכזי בתכנית המצוינות "מיטב", המופעלת במכללת לוינסקי, לבין תפיסת הסטודנטים את אותם היבטים. שלושת ההיבטים הם: מצוינות אקדמית, אקטיביזם חברתי ומנהיגות חינוכית.

אוכלוסיית המחקר כללה 48 מתכשרים להוראה מבין 70 שלמדו ב"מיטב". כלי המחקר היו: חיבור "סגור עצמי" שכתבו הסטודנטים בתהליך קבלתם לתכנית, חיבור שפותח במהלך הסמסטר הראשון, ושאלון תפיסות שעסק בשלושת ההיבטים לעיל. המחקר נערך בשתי נקודות זמן - לפני תחילת הלימודים ובמהלכם. בין הממצאים: (1) התפיסה של הסטודנטים את ההיבט "מצוינות אקדמית" עולה בקנה אחד עם ההגדרות הרווחות במחקר, הרואות בכך מצוינות הישגית בעיקר; (2) הסטודנטים אינם מזהים היבט זה עם מרבית הקורסים בתכנית הייחודית; (3) ההיבטים "אקטיביזם חברתי" ו"מנהיגות חינוכית" נתפסים בעיני הסטודנטים באופן זהה כתחומים הדורשים יוזמה, אחריות ופעילות למען הזולת והחברה מתוך פתיחות וסובלנות; (4) הקורס שנתפס בעיני הסטודנטים כבעל זיקה לשלושה ההיבטים הוא הסמינריון "שוני, שוויון ועוצמה חברתית", שנלמד בתכנית בשנה ב'.

גביש בלה, שמעוני שרה (2011). מודל השילוב הרצוי בעיני המורות הכוללות, מכללת לוינסקי לחינוך.

במחקר נעשה ניסיון להציע חלופות למודלים קיימים בספרות ולפתח מערך שלם של שילוב מתוך ניסיונם ותפיסת עולמם של המורים. המחקר מבקש ליצור מרחב של רעיונות לניהול ולארגון השילוב הבאים מן השטח על ידי אלו המצויים במעשה השילוב והמחזיקים בתפיסת המציאות האוטנטית ביותר.

ודמויות ואירועים מיטביים שאפשרו לחלקם לגבור על המצוקה שהם חיו בה, לחוות עצמי פוטנטי ו"לצאת מן המיצר".

מחקר זה נערך בסיוע מכון מופ"ת.

משכית דיצה, ליבמן ציפי, אקרמן-אשר הילה (2012).
מתמחה למורה: מה ניתן ללמוד מתהליכי ההערכה של מתמחים בתום שנת עבודתם הראשונה במקצוע ההוראה?
אקדמית גורדון חיפה, סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות.

המחקר המוצג בדוח זה מבקש לחשוף את תהליכי ההערכה המסכמת של מתמחים שבוצעו במסגרות החינוך השונות. המחקר עוסק בבדיקת מאפייני ההערכה המסכמת כפי שביצעו כלל השותפים המעורבים בתהליך ובהשתמעויותיהם. אוכלוסיית המחקר כללה 613 גיליונות הערכה של מתמחים, בהם 442 מבתי ספר ו-191 מגני ילדים. בין הממצאים: (1) המעריכים נוטים להעריך את המתמחים בציון גבוה בהקשר לנושאים שעניינם היכולת להשתלב בחיי בית הספר, היחס לילד ולקבוצה, האחראיות כלפי הלומדים, יצירת קשר הדוק עם החונכים והיענות למשוב. ציון נמוך ניתן בנושאים כמו ניהול כיתה, ארגון ומשמעת, תכנון לימודים מותאם לשונות, בהירות וטיב הסברים; (2) ככל שהקרה, המתבטאת במימוש קשרי עבודה מקצועיים הדוקים, של המעריך למתמחה גדולה יותר, כך יעלה ממוצע הציונים שהוא נותן; (3) הציון הסופי שמקבל המתמחה קרוב יותר לציון שמעניק בעל התפקיד הבכיר מבין המעריכים (מפקח, מנהל). החוקרות סבורות כי חובה שהליכי ההערכה המתקיימים במהלך שנת ההתמחות יהיו הולמים, תקפים ומקצועיים, שכן הליכים אלה ותוצאותיהם משפיעים על הזכאות לקבלת רישיון לעיסוק בהוראה.

זיו מרגלית (2011). **קריאת ספר ילדים בן על ידי גננות והתייחסותן להיבטים של הבנה חברתית (תיאוריית ה-mind),**
אלקסמי - המכללה האקדמית לחינוך.

המחקר בחן שיח גננות עם ילדים בגני טרום-חובה בחברה היהודית ואת המידה ואת האופי של התייחסותן להיבטים התפתחותיים שונים: לשון, אוריינות וקוגניציה חברתית, תוך כדי שימת דגש על התייחסות להיבטים של Theory of Mind). שאלות המחקר התייחסו לתחומים שגננות מתייחסות אליהם בעת קריאת ספר; למאפייני ההתייחסות שלהן להיבטי ToM בסיפור ואם וכיצד הן מסתייעות באירועים על מנת לתווך היבטים מנטליים.

אוכלוסיית המחקר כללה 50 גננות המלמדות בגני טרום-חובה בגנים במרכז הארץ, שהילדים בהם משתייכים למיצב חברתי-כלכלי בינוני. כל גננת צולמה בווידאו בעת קריאת ספר לקבוצה של חמישה ילדים. נעשה שימוש בספר שלא היה מוכר למשתתפות המחקר, שהנושא המרכזי בו הוא אמונה מוטעית של הדמות הראשית.

הממצאים מעידים על כך שגננות מודעות לפוטנציאל הטמון בקריאת ספרים לילדים לקיום שיח על מגוון של נושאים ובהם קוגניציה חברתית, הגם שלא כל הגננות משלבות נושאים אלה בהוראה. בחירה של ספרים איכותיים, המתארים אינטראקציות חברתיות מורכבות, מעודדת שיח על מניעים מנטליים העומדים בבסיס התנהגות וכן שיח על נקודות ראות שונות המטפחות את הבנת הזולת. החוקרת ממליצה לכלול בתכנית ההכשרה ובהשתלמויות לגננות את הנושא של ToM, וכן עקרונות ודרכים לשיח עשיר ורב-תחומי עם ילדים.

מחקר זה נערך בסיוע מכון מופ"ת.

פנחס יגאל, רז-ליברמן צילי, קייץ לארי (2011). **השפעת שילוב מולטימדיה בתכנית הוראה בקרב סטודנטים לחינוך גופני על הישגי התלמידים,** סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות.

המאמר מציג מחקר פעולה שנועד לבדוק את השפעת התקליטור "מדריך המולטימדיה השלם לפעילות בחדר הכושר" על הישגי הסטודנטים וכן לעמוד על עמדות הסטודנטים כלפי מולטימדיה כמשתנה המשקף מוטיבציה ומעורבות בלמידה ולקיחת אחריות על הלמידה.

תכנית ההוראה נוסתה בכיתת לימוד במכללה ובסיומה התבקשו הסטודנטים למלא חוות דעת על התקליטור ועל תכנית ההוראה. במחקר השתתפו 32 סטודנטים לתואר ראשון בחינוך גופני בשתי קבוצות לימוד: קבוצת ניסוי (17 סטודנטים) וקבוצת ביקורת (15 סטודנטים). כלי המחקר היו: שאלון עמדות כלפי שימוש במחשבים בחינוך גופני, מבחנים, עבודה עיונית הכוללת תכנית אימון אישית, שאלון הערכה של תקליטור המולטימדיה והשימוש העתידי בו בהוראה.

מן הממצאים: חוות הדעת של הסטודנטים על התקליטור היו חיוביות ביותר; הייתה השפעה חיובית מובהקת של השימוש בתקליטור על הישגי קבוצת הניסוי לעומת קבוצת הביקורת בכתיבת תכנית אימון אישית ובמבחן המעשי. הודות לשילוב התקליטור, הסטודנטים היו מעורבים יותר בתהליך הלמידה, מוטיבציה, מעורבות ולקיחת אחריות על הלמידה באו לידי ביטוי בהישגים המעשיים של הסטודנטים; תכנית ההוראה ענתה על הציפיות ועל הצרכים של הסטודנטים.

מחקר זה נערך בסיוע מכון מופ"ת.

עבודת דוקטורט

בר-לב בתיה (תשע"א). הגירה ושינוי תרבותי בחיינו וביצירתו של יצחק בשביס-זינגר, חיבור לשם קבלת התואר דוקטורט לפילוסופיה, אוניברסיטת בר-אילן.

בעבודה נבחנה חוויית ההגירה והשינוי התרבותי שעברו יהודים שהיגרו ממזרח אירופה לארה"ב, באמצעות יצירותיו הספרותיות של יצחק בשביס-זינגר, שבהן הוא תיאר את חוויותיו האישיות ואת חוויותיהם של אנשים שפגש בדרכו, אשר סיפוריהם היו בסיס לסיפוריו המדומיינים. מן הממצאים עלה שבשביס לא עבר שינוי תרבותי בממד האישיותי. הוא לא התבולל, לא שינה את זהותו היהודית ולא שינה את הביטוי היהודי ביצירתו. הוא המשיך להיות בן-בית במקורות היהודיים ובהווי החיים היהודי הן במולדת הישנה פולין והן במרחב החדש שבו חי - ארה"ב. הוא התמודד עם תמטיקה יהודית של זהות, התבוללות, ניכור וזרות. הוא מיזג בין הסיפור של הפרט המהגר, שנשאר זר ומנוכר בארץ החדשה, לבין הסיפור של כלל יהודי מזרח אירופה שהיגרו לארצות הברית לפני השואה ואחריה. ניתן להגדיר את בשביס כ"סופר-יידיש יהודי-אמריקני", אשר הציב ביצירתו יד זיכרון לעולם היהודי שחבר במזרח אירופה כמו גם לעולמם המיוסר של יהודים מהגרים בארה"ב.

וייס חוה (תשע"א). משמעות הטיפול הקבוצתי במוזיקה עם נערות שחוו אירועים טראומטיים לפני, בזמן ולאחר עקירתן מגוש קטיף, חיבור לשם קבלת התואר דוקטורט לפילוסופיה, אוניברסיטת בר-אילן.

העבודה עוסקת במשמעות הטיפול הקבוצתי בתרפיה במוזיקה עם נערות שנעקרו מגוש קטיף עקב תכנית ההתנתקות שיצאה לפועל בשנת 2005. מטרת הטיפול בבני הנוער שגילו סימפטומים של פוסט-טראומה בעקבות האירועים הייתה לעזור להם להתמודד עם תחושות קשות שנבעו מאי-ודאות, חרדה מעזיבה, התמודדות המשפחה בהווה והבלבול שנוצר לנוכח התנהגות החיילים. הטיפול כלל שימוש בכלי נגינה, בשירים ובפעילויות מוזיקליות שונות. מטרת המחקר היו לחקור את משמעות הטיפול ולהיווכח אם במסגרת קבוצה זו אפשר לתת מענה רגשי למשתתפות, ולבדוק אם במוזיקה שבטיפול יבוא לידי ביטוי מאפיינים הקשורים לטראומה וכיצד תוכל המוזיקה להיות גורם מרכזי בהתמודדות עמה. אוכלוסיית המחקר כללה מתבגרות דתיות בגילאי 12-14 והטיפול התקיים בקרווילה ששימשה את הקהילה לחוגים. כלי המחקר היו צילום ותיעוד, ריאיון, שאלון רגשות ותחושות ויומני מחקר והתרשמויות. ממצאי המחקר העלו 6 פרופילים של מתבגרים בעלי מאפיינים שונים, ושלוש תופעות סימפטומטיות לפוסט-טראומה: חודרנות, המהווה טריגר להצפת הטראומה, הימנעות מפעילויות המזכירות את הטראומה ועירור יתר בעקבות הטראומה.

מורי מורים חוקרים

שלחו אלינו את עבודות הדוקטורט שלכם בכריכה או בפורמט דיגיטלי, והן יתווספו לאוסף העבודות הקיים במרכז המידע. נוסף על כך, תקציר עבודתכם יתפרסם גם בביטאון.

<http://infocenter.macam.ac.il>

אירנה דיצ'מן meysda@macam.ac.il 03-6901450

לפרטים
נוספים

מרכז המידע הבין-מכללתי במכון מופ"ת

אנחנו כאן בשבילכם!

מרכז המידע הבין-מכללתי במכון מופ"ת מספק שירותי מידע בתחומי הכשרת מורים, הוראה וחינוך.

מאגרים ייחודיים:

מאגר חומרי למידה

גישא לאוסף ייחודי של דוחות מחקר, של עבודות דוקטורט בתחום הכשרת מורים והוראה ושל כתבי עת אקדמיים בתחום החינוך.

מאגר כלי מחקר

מאגר ייחודי הכולל שאלונים, תצפיות וכלי מחקר נוספים בתחום החינוך והכשרת המורים.

מאגר שאליות

מאגר ובו ריכוז השאליות האחרונות אשר צוות מרכז המידע ביצע.

מאגרי מידע חיצוניים:

גישא למאגרי מידע ייחודיים בחינוך, בעברית ובאנגלית.

מאגר כנסים ואירועים:

מידע ופרטים על כנסים וימי עיון בנושא חינוך בארץ ובעולם.

שירותי מרכז המידע:

- ◀ שימוש בעמדות מחשב
- ◀ הדרכה על שימוש באתר מרכז המידע
- ◀ איתור מידע במאגרי מידע ייחודיים בחינוך (שאליות)
- ◀ עיון בפרטי מידע, בספרי עיון ובכתבי עת
- ◀ טיפול בבקשות למאמרים בטקסט מלא
- ◀ הזמנת מאמרים מ-British Library
- ◀ שליחת רשימה עדכנית של מאמרים חדשים בחינוך לדוא"ל

פואו איהנוג מהשירותים המצוינים
שמציע מרכז המידע של מכון מופ"ת

השירותים ניתנים בעלות סמלית.

לקבלת פרטים נוספים -

אנא פנו בטל': 03-6901450

בדוא"ל: meyda@macam.ac.il

אתר מרכז המידע המחודש:

<http://infocenter.macam.ac.il>

הוראה ולמידה בעידן המידע

קורס המתקיים במסגרת האקדמיה המקוונת, הערוץ הבין-לאומי

ג"י הורוויץ | מנחה הקורס

מבט ראשון, הקורס "הוראה ולמידה בעידן המידע" דומה מאוד לכל קורס אחר המתנהל באופן א-סינכרוני באמצעות אתר אינטרנט על תשתית של Moodle. אתר הקורס מורכב ממספר יחידות לימוד, כאשר בכל יחידה יש פרקי קריאה, פורום אינטרנטי לדיונים וגם פעילות אינטרנטית יחסית פשוטה, שבאמצעותה הסטודנטים בקורס תורמים ממאגר הידע הנבנה של הקורס. בפרפרזה לגרטורד שטיין, קורס הוא קורס הוא קורס. למה עוד אפשר לצפות?

במבט מעמיק יותר, אפשר להבחין בהבדל משמעותי או לפחות קצת מוזר: הקורס מתנהל במסגרת ה-Online Academy של הערוץ הבין-לאומי במכון מופ"ת, כאשר מישראל יוצא קורס שמתנהל באנגלית, עם 17 סטודנטים מ-12 מדינות. חלק מן הסטודנטים של הקורס הגיעו באמצעות הפרסומים של הערוץ וקבוצה של סטודנטים הגיעה דרך ה-Organization of American States, ארגון המאגד את כל מדינות אמריקה, שהערוץ הבין-לאומי מקיים אתו קשרי עבודה. לפני הכניסה לקורס, הנרשמים התבקשו להראות בקיאות בשפה האנגלית, ועל פי רוב רמת האנגלית גבוהה, אם כי לפעמים נוצר מצב לא נוח: דברי המשתתפים, כפי שהם באים לביטוי במטלות השונות, אינם מייצגים את היכולות ואת התובנות האמיתיות שלהם. הקורס מבקש לבחון כיצד המציאות של מה שמכונה "עידן המידע" משפיעה על החינוך. המילה "לבחון" נבחרה כאן בקפידה. מאמרים וספרים רבים התפרסמו ב-15 השנים האחרונות על הנושא. אלה מציגים מגוון סוגיות ומביעים מגוון דעות. הקורס מנסה להציג כמה סוגיות מרכזיות ומעודד את המשתתפים לגבש "תשובות" לשאלות, כגון: מה כדאי ורצוי ללמוד וכיצד אפשר ללמד. סיום מוצלח של השתתפות בקורס לא יבוא לביטוי במתן תשובות נכונות במבחן (לא יהיה

מבחן), אלא בגיבוש תובנות על דרכי העבודה של המשתתפים בהמשך עבודתם החינוכית. לרוב, הקורס עיוני. הוא איננו מבקש ללמד כלים אינטרנטיים חדשים. ליתר דיוק, הוראת כלים חדשים איננה מטרה בקורס. גם בעשור השני של המאה ה-21 הטקסט הכתוב (בין שמודפס ובין שעל צג המחשב) מהווה מקור מרכזי לבחינת הסוגיות הנידונות בקורס, ולכן המטלה של קריאת מאמרים נמצאת במרכז המתרחש בקורס. עם זאת, יש קריצות לאמצעי למידה אחרים. פורומים אינטרנטיים אולי כבר נדושים, אבל הם ממשיכים להיות סביבה חשובה לליבון נושאים שונים, ובייחוד כאשר מדובר בקורס שאיננו נפגש (ואיננו יכול להיפגש) פנים אל פנים. כמו-כן, קריאת חלק מהמאמרים מתרחשת על גבי גרסה יחידה שנמצאת ברשת, כאשר כולם מוזמנים למרקר ולהעיר, וגם להגיב להערות של אחרים (פעולה שהוכיחה את עצמה ככדאית ומהנה למשתתפים שביקשו להמשיך בה). צילומים וסרטונים המתארים תהליכי למידה משולבים גם הם בקורס, כאשר הוספת כאלה מופיעה כמטלה עבור הסטודנטים. בדרך הזאת, "חומרי הלימוד" של הקורס נתרמים גם על ידי הלומדים עצמם ולא רק על ידי המנחה.

ובנימה אישית לסיום, הסקירה הזאת נכתבת כאשר הקורס עדיין מתנהל, ולכן מוקדם מדי לדעת אם שביעות הרצון שהמשתתפים מביעים עוד תחזיק מעמד. היות שרוב הסטודנטים גם מלמדים בארצותיהם, לא קל למצוא את הזמן שיש להקדיש לקריאה ולדיונים. ייתכן אפוא שתהיה נשירה. נכון לעכשיו הדברים מתנהלים בצורה חיובית ונקווה שכך יימשך.

ו... הודות לנרשמים בקורס, המנחה בדק היכן במפה נמצאת בליז, מדינה גדולה במעט מישראל עם הרבה פחות תושבים, שלפני-כן הוא בקושי ידע על קיומה. ■

אקדמיה מקוונת || קשר עם ארגון ה-OAS

בלהה כהן | חברת סגל הערוץ הבין-לאומי

האיים הקריביים. סך הכול חברות בארגון 34 מדינות. מרכז הארגון נמצא בווינגטון במעמד דיפלומטי, ותפקידו להוות לובי למדינות אמריקה. הארגון פעיל בתחומים רבים: כלכליים,

OAS - Organization of American States הוא ארגון המכנס את כל מדינות אמריקה: אמריקה הצפונית, אמריקה הלטינית, כולל מדינות דרום ומרכז אמריקה וכן את מדינות

בחינוך והכשרה ומאז מתקיים קשר רציף בין מכון מופ"ת לבין הארגון. לאחר שמכון מופ"ת עבר את כל תהליכי האישור הנדרשים, החלו להתפרסם קורסים של האקדמיה המקוונת של הערוץ בפורטל של הארגון. בעקבות הפרסום, בסמסטר האחרון, השתתפו לומדים רבים מ-12 מדינות בקורסים של האקדמיה המקוונת. התכנית היא להרחיב את הפעילות המשותפת לקראת הסמסטר הבא, שיפתח באוקטובר 2012.

חברתיים, זכויות אדם, קידום החינוך, קידום הסכמים בין-יבשתיים ועוד. לארגון OAS יש פורטל בנושא חינוך והכשרת מורים שבאמצעותו מוצעות השתלמויות בתחום החינוך. ה-OAS מקיים שיתופי פעולה עם האוניברסיטאות הטובות בעולם ומציע קורסים מקוונים למדינות החברות וליחידים המנויים על הפורטל. לפני כשלוש שנים, בעת ביקורי בווינגטון, נוצרו קשרים עם המחלקה העוסקת



הצטרפו אלינו ללמידה מרחוק מכל מחשב ומכל מקום בעולם!

האקדמיה המקוונת של הערוץ הבין-לאומי במכון מופ"ת מציעה מגוון של קורסים בלמידה מרחוק, המתמחים בדיקטקה של ההוראה בתחומי יהדות והשפה העברית ובתחומי טכנולוגיית מידע ותקשורת בחינוך. הלימודים מתקיימים במהלך השנה בשני סמסטרים ובשני מסלולי לימוד.

מסלול לימוד אחד כולל תכניות מלאות, המבוססות על 6 קורסי חובה ועל 2 קורסי בחירה, שבסיומן ניתנת תעודת התמחות בדיקטקה של ההוראה בתחום הנלמד (רשימת תכניות למטה). התכניות שוות ערך ל-224 שעות אקדמיות. מסלול לימוד שני מבוסס על קורסים יחידים, ממגוון הקורסים הקיימים. בסיום כל קורס ניתנת תעודת סיום לימודים. משך כל קורס הוא 14 שבועות ושווה ערך ל-28 שעות אקדמיות.

בסמסטר השני של שנת הלימודים תשע"ב התווספו מספר קורסים חדשים. לתכנית להוראת עברית התווסף קורס העוסק בכתיבה יוצרת. לתכנית להוראת טכנולוגיות מידע ותקשורת בחינוך התווספו שני קורסים: (1) שימוש בכלי Web 2.0 לשיפור ולקידום ההוראה; (2) למידה מבוססת-מקום, הנתמכת בפלטפורמה של מכשירים סלולריים.

בשנת הלימודים תשע"ג יתווספו קורסים חדשים שיועברו בשפה הספרדית. כל הקורסים יילמדו על מערכות הלמידה מרחוק: Elluminate-i Moodle.

התכניות והקורסים באישור ובפיקוח של משרד החינוך ומוכרים לצורכי אקדמיציה ברבות מהמכללות לחינוך בישראל. משרד החינוך מכיר בקורסים הללו לצורכי גמול השתלמות במסלול האישי ולשנת שבתון.

להלן רשימת התכניות:

- הוראת טכנולוגיות מידע ותקשורת בחינוך
- הוראת האנגלית כשפה זרה
- הוראת העברית כשפה זרה
- הוראת השואה
- הוראת התלמוד
- הוראת חינוך משלים יהודי
- הוראת התנ"ך
- הוראת עמיות יהודית

התכניות מתאימות למורי מורים, למרצים, לסטודנטים להוראה ולכל העוסקים בהוראת התחומים המפורטים לעיל.

למידע נוסף בטל': 03-6901488, בדוא"ל: aryebh@macam.ac.il
באינטרנט: <http://mofetinternational.macam.ac.il/academy>

וובינרים | הרצאות מקוונות של הערוץ הבין-לאומי

הערוץ הבין-לאומי מקיים זה שנים מספר הרצאות מקוונות - וובינרים - במגוון נושאים הקשורים לעולם החינוך וההוראה. ההרצאות פונות לקהל של אנשי חינוך ומתעניינים בעולם ובארץ ומתקיימות ברובן באנגלית. (השנה, לראשונה, ניתנה הרצאה אחת בספרדית). ההרצאות מתקיימות בארץ בשעות הערב כדי להתאים את המועד ללוח הזמנים של משתתפים במדינות וביבשות שונות בעולם. השנה התקיימו עשר הרצאות. חלק מן ההרצאות קשורות לקורסים של האקדמיה המקוונת של הערוץ בנושאים של הוראת מקצועות היהדות ודרכי הוראה חדשניות. הרצאות אלו מלוות על ידי צוות הערוץ, לדוגמה:

- הרצאה של ד"ר רות וולפיש: 'יונה הנביא - איזה מן נביא? לימוד לקראת יום הכיפורים'
- הרצאה של פרופ' יהודה בר שלום: אתגרים בהוראת עמיות יהודית בעידן הפוסט מודרני
- הרצאות נוספות התקיימו בשיתוף ובליווי מקצועי של צוות הערוץ לסביבות למידה מקוונות, לדוגמה:
- הרצאה של פרופ' שיזף רפאלי: מות המרחק או שיתוף ומשחק: שימושי המחשב והרשת בחינוך והוראה
- הרצאה של פרופ' מרים בן-פרץ: חינוך למצוינות כבסיס להתפתחות אישית ומקצועית

הפרסום להרצאות נעשה באמצעות יחידת השיווק של מכון מופ"ת בארץ ובאמצעות רשתות התפוצה של הערוץ בחו"ל. הפרסום מביא להתעניינות רבה, לתגובות ולשאלות. מרבית המשתתפים הם מרצים, מורים ואנשי חינוך מחו"ל. המשובים של המשתתפים לרוב חיוביים, רמת שביעות הרצון מן המרצים ומן התכנים גבוהה, ומובע רצון להשתתף בהרצאות נוספות. המרצים בוובינרים מציעים פעילות המשך בפורומים ובקבוצות עבודה, ויש התחלות גם בכיוונים אלו. בשלב זה אנו עוסקים בהכנת רשימת המרצים והתכנים לשנת הלימודים הבאה.

אנו מזמינים אתכם להירשם, להשתתף וליהנות מהרצאות מעניינות ומחדשות באמצעים טכנולוגיים מגוונים בעודכם יושבים בכורסה באווירה הביתית שלכם.

הערוץ הבין-לאומי מקיים סדרת הרצאות מקוונות המציגות נושאים בתחומי חינוך והוראה. ההרצאות מיועדות לאנשי חינוך ולמתעניינים בארץ ובעולם.

ההרצאות הראשונות שיתקיימו בשנת תשע"ג:

- ד"ר גדי ראונר | מודל של תכניות לימודים אלטרנטיביות - נקודות פתיחה מגוונות
יום ד', י"ח באלול תשע"ג, 5.9.12, בין השעות 19:00-20:30
ההרצאה תינתן בספרדית.

- ד"ר צבי קנריק | התלמוד כמורה מורים
יום ד', ג' בתשרי תשע"ג, 19.9.12, בין השעות 19:00-20:30
ההרצאה תינתן באנגלית.

- צבי פיטינסקי | שילוב טכנולוגיות WEB 2 לשיפור ההוראה
יום ד', כ"ד בתשרי תשע"ג, 10.10.12, בין השעות 19:00-20:30
ההרצאה תינתן באנגלית.

ההשתתפות בהרצאות אינה כרוכה בתשלום אך מחייבת הרשמה מוקדמת. הנחיות כניסה יישלחו לנרשמים.

לפרטים ולהרשמה: סימוני בראון simone@macam.ac.il; מרים שניידר miriam_s@macam.ac.il

הערוץ הבין-לאומי והרפובליקה הדומיניקנית

מיכלה שחר | חברת סגל הערוץ הבין-לאומי

כן, היא העבירה סדנה שעסקה ב"תפיסת התפקיד של מכשירי מורים". בסיומו של הכנס התקיים דיון עם ראשי הארגון להכשרת מורים לגבי המשך שיתוף פעולה עם מכון מופ"ת. בברכת הדרך של נשיא הרפובליקה ושל שרת החינוך הגבוהה, יחל עוד השנה פרויקט משותף עם מכון מופ"ת להפעלתה של תכנית בת שנתיים להתפתחות מקצועית של מורי מורים. תכנית זו היא שלב ראשון במסע משותף להקמת מרכז לפיתוח מקצועי של מורי מורים ברפובליקה הדומיניקנית על פי המודל של המכון.

הנציגה היחידה מישראל והופנו אליה שאלות ביחס למערכת ההכשרה בישראל. בכנס עלו נושאים הקשורים לחינוך טכנולוגי, לחינוך סביבתי, לניהול אקדמי ולמחקר. הרצאת המפתח עסקה בפדגוגיה מערכתית בגישתו של פרופ' ברט הלינגר, וניתנה על ידי ד"ר מריה אלנה נווראט ממכסיקו. דגש מיוחד ניתן לנושא של שילוב טכנולוגיה בחינוך ובהכשרת מורים ולהשפעת הטכנולוגיה על חידושים ועל שינויים במערכות חינוך. ההרצאה של מיכלה עסקה ב"חידושים בניהול מוסדות להשכלה גבוהה", וכמו

הקשרים בין הערוץ הבין-לאומי של מכון מופ"ת לבין גורמים בכירים בממשל ובמערכת החינוך ברפובליקה הדומיניקנית מתקיימים החל משנת 2009 לאחר היכרות בכנס שגרירים ונספחי תרבות שנערך במכון מופ"ת. בגיליון 47 (מרס 2012) פורסם דוח הנסיעה המשותפת של מיכלה שחר ושל ד"ר שרה זיו לרפובליקה הדומיניקנית, זאת בעקבות ביקורו של נשיא הרפובליקה הדומיניקנית בישראל. נשיא הרפובליקה עודד את גיבושו של מסמך הבנות לשיתוף פעולה בין מכון מופ"ת לבין ארגון Funglode, והשלב הראשון בשיתוף הפעולה היה נסיעה לרפובליקה הדומיניקנית לצורך הצגת מערכת הכשרת המורים בישראל ובדיקת ההיתכנות להקמת מרכז לפיתוח מקצועי של מורי מורים על פי המודל של מכון מופ"ת.

בעקבות נסיעה זו, ובהמשך למערכת הקשרים שנטוטה, הוזמנה מיכלה שחר בינואר 2012 לרפובליקה הדומיניקנית כדי להשתתף ולהרצות בכנס Educa Caribe, כנס בנושאי חינוך וטכנולוגיה, המיועד למשתתפים מארצות הקריביים ומתקיים כל שנה במקום אחר. הכנס המאורגן היטב התקיים באוניברסיטה של סנטיאגו, העיר השנייה בגודלה ברפובליקה ונכחו בו כ-700 איש. המשתתפים והמרצים הגיעו מ-13 מדינות כמו: ארה"ב, מכסיקו, ארגנטינה, ספרד, אירלנד, מרטיניק ועוד. מיכלה הייתה



מיכלה שחר וצוות המרצים האורחים שהוזמנו לכנס ברפובליקה הדומיניקנית

מנהיגות לערכים בני קיימא במערכת החינוך היהודית בארץ ובקהילות היהודיות באיברו-אמריקה

מפגש מנהלי בתי ספר מישראל וממדינות איברו-אמריקה

ד"ר אסתר קלניצקי | חברת סגל הערוץ הבין-לאומי

של תכנים חדשניים בהרצאות מוזמנות ובספורים לימודיים. מפגש המנהלים הוא פרי של תכנון משותף של שלושה גורמים: גב' בתיה נמירובסקי - מנהלת ועדת החינוך של ארגון א.מ.י.א. (ארגון הגג של הקהילה היהודית בארגנטינה), ד"ר דניאל פיינשטיין - רקטור אוניברסיטת הברייקה מקסיקו וד"ר אסתר קלניצקי, חברה בצוות הערוץ הבין-לאומי של מכון מופ"ת, אשר גם ריכזה את הפרויקט. הרעיון החל כשאפה וחלום של אדם אחד, של בתיה נמירובסקי, הלך והתפתח כחזון משותף, ולאחר תשעה ירחי לידה תכנית הכנס יצאה לאור.

מטרות המפגש

- העלאת דילמות סביב נושא הערכים בחינוך היהודי בארץ ובתפוצות.
- יצירת מפגש בין עמיתים לדיון בסוגיות מקצועיות רלוונטיות, בין מנהלי בתי ספר יהודיים ממדינות איברו-אמריקה לבין עצמם ובינם לבין מנהלי בתי ספר יהודיים ישראליים.
- מתן במה מקצועית להצגת פרויקטים חינוכיים.
- בדיקת האפשרות לבנות תכניות המשך תלת-שנתיות בשיתוף עם מכון מופ"ת.

תוכני המפגש

המפגש עסק בדילמות הרלוונטיות לחינוך בהקשר של ערכים יהודיים וערכים כלליים, בהיבטים שונים של ההכלה בבתי ספר (תלמידים יהודים וחילונים, יהודים מזרמים שונים, יהודים וערבים, עם צרכים מיוחדים), פלורליזם בערכי היהדות, מנהיגות להובלת פרויקטים ערכיים והערכתם.

המשך לשיתוף פעולה פורה ומתמשך בין הערוץ הבין-לאומי של המכון לבין מדינות איברו-אמריקה התגבשה יוזמה מיוחדת לזמן יחד מנהלי בתי ספר יהודיים מדרום אמריקה ומישראל. ואכן, בין התאריכים 2 ל-11 בינואר 2012 התקיים במכון מופ"ת מפגש מנהלי בתי ספר באחריות הערוץ הבין-לאומי של המכון.

במפגש השתתפו 29 מנהלים כלליים ובעלי תפקידים מרכזיים מבתי ספר יהודיים בתפוצות: 19 מארגנטינה, 9 ממקסיקו ומנהלת אחת מאקוודור. בין המשתתפים גם ראש הקהילה היהודית בארגנטינה - מר ג'ורמו בורחר; ראש מחלקת החינוך של הקהילה היהודית בארגנטינה - גב' בתיה נמירובסקי; והרקטור של אוניברסיטת הברייקה מקסיקו - ד"ר דניאל פיינשטיין. להשתתפותם במפגש יש ערך מוסף, בין היתר, להמשך שיתוף הפעולה בין המנהלים בקהילות בתפוצות וביניהם לבין מכון מופ"ת.

נוסף לאורחים מהתפוצות, השתתפו במפגש גם עשרה מנהלים ואנשי חינוך מבתי ספר מישראל. המפגש התנהל ברובו בשפה הספרדית וזכה לברכת הדרך של ח"כ זבולון אורלב ושל מר יוסי צדוק - הממונה על החינוך היהודי בתפוצות במשרד החינוך. המפגש הוקדש לאחד המוקדים החשובים ביותר בפעילותם של צוותי ההנהלה של בתי הספר היהודיים הן בארץ והן בתפוצות: "מנהיגות לערכים בני קיימא במערכת החינוך היהודית בארץ ובקהילות היהודיות באיברו-אמריקה".

הגישה המנחה הייתה קיום מפגש ב"גובה העיניים" בין מנהלים עמיתים מישראל ומן התפוצות לדיון בסוגיות ובדילמות משותפות מן העשייה החינוכית בכנס מקצועי, ולימוד משותף



כנס מנהלים 2012 במכון מופ"ת

מבנה המפגש

המפגש כלל שני חלקים:

סמינר - חמישה ימי למידה דינמית הכוללים הרצאות, סדנאות וביקורים במוסדות חינוך ייחודיים בערים מרכזיות בישראל (ירושלים, חיפה ובאר שבע).

כנס - שלושה ימים שבמהלכם המשתתפים הציגו פרויקטים בנושא "מנהיגות וערכים בחינוך היהודי".

* ניתן לצפות ברציונל, במטרות, בתקצירי ההרצאות, בתכנית המפורטת ובתוצרים של הכנס באתר:

<http://mofetinternational.macam.ac.il/seminars/conf-1-12-heb/Pages/default.aspx>

להלן ציטוטים מתוך משובי המשתתפים:

"אני מרגישה שחל שיפור בהכשרתי כמנהלת בית ספר במערכת החינוך היהודית"; "לא הספקתי עדיין לעבד את התרומה, אבל התכנים שקיבלתי בהרצאות, בביקורים ובדיונים היו מעשירים ומעניינים במיוחד"; "הקבוצה ההטרונגית העשירה את עבודתי"; "קיבלתי מענה לשאלות ונוצרו שאלות חדשות למחשבה".

מלבד הציפיות שהתממשו, המשתתפים הביעו שביעות רצון גבוהה מבחירת התכנים ומהרלוונטיות שלהם לעבודתם, מהמתודולוגיה, מהמוסדות שבהם הם ביקרו, מהרמה המקצועית-אקדמית של המרצים והעמיתים שפגשו. מילים חמות במיוחד הקדישו המשתתפים (דרום אמריקאים או לא?)

באמריקה הלטינית. לעומת זאת, אנחנו העדפנו להתחיל ב"מחוות קטנות. אך לא במעשי גבורה" (במילים של **רוברטו דבוסקין**, מנהל בית ספר תרבות, בואנוס איירס). בטווח הקצר (ולמעשה, המידי) הביא המפגש להצטרפות מורים מדרום אמריקה לקורסי האקדמיה המקוונת של המכון, כמו גם לגדילה משמעותית במספר המשתמשים בפורטל התוכן של המכון בשפה הספרדית. לקראת שנת הלימודים הבאה מרחיב הערוץ הבין-לאומי את היצע הקורסים המקוונים בשפה הספרדית. כבר נוצרו קשרים בין-מוסדיים לחילופי תלמידים בין בית הספר ליאו בק בחיפה ובית ספר שלום עליכם בבואנוס איירס. בימים אלה נרקמת הקמתו של פורום מקוון שאליו יוזמנו משתתפי המפגש, כמו גם מנהלים נוספים. בעקבות המפגש נחתמו הסכמי הבנות להמשך עבודה משותפת בתחום של הכשרת מורי מורים ומורים עם שני הארגונים המרכזיים שנכחו במפגש - א.מ.י.א. ואוניברסיטת הברייקה, ובמסגרת הסכמים אלה כבר יצאו לדרך פעולות מזמנות ראשונות.

לצוות הערוץ הבין-לאומי, לרמה הלוגיסטית וליחס האישי והמסור שניתן להם:

"כל ביקור, כל דיון, כל הרצאה, כל מקום במרחב הפורמלי והבלתי-פורמלי היו להפתעה בשבילי, מקור להעצמה וצמיחה מדהימה"; "למרות שהיו ימים מעייפים, אני יודעת שמרחוק אני אעריך מאוד את העובדה שמילאתם אותנו בהצעות. הכנס שיקף אחריות בתכנון לוגיסטי ובתכנון התוכני, מתוך שילוב של הראש, הלב והנפש, תודה רבה!"

בסיומו של הכנס התקיימה סדנה שכותרתה "בונים ביחד עולם יהודי" ומטרתה לנסח קווים מנחים להמשך עבודה משותפת עם מכון מופ"ת בטווח הארוך. במפגש הועלו ציפיות גבוהות מאוד ממכון מופ"ת, לדוגמה, שייקח על עצמו את תהליכי המחקר, ההדרכה והאימון בחינוך יהודי, שיפתח חומרי למידה לאמריקה הלטינית, שיחשוף את הפעילות החינוכית של מדינת ישראל, שיתאם את כל הפעילות בתחום של הכשרת המורים



ד"ר אסתר קליניצקי וד"ר שרה זיו עם ראשי א.מ.י.א.

ובמדינת ישראל. למדנו במשך תהליך הכנת הכנס, המשכנו ללמוד במשך הכנס, תקווה אנו שזו רק פריצת דרך. תודתנו לכל אלה שהאמינו, לכל מי שתמך, למנהלים שהשתתפו בחלום, בחזון ובמפגש".

ולסיכום, מתוך דבריה של בתיה נמירובסקי:
"בעקבות התהליך התחזקה הזיקה בין הקהילות, עלתה בצורה מדהימה המודעות לחשיבותו של חינוך יהודי משמעותי לילדים ונוער במסגרות הקהילות בתפוצות



בתיה נמירובסקי, ד"ר שרה זיו, ח"כ זבולון אורלב

<http://www.mofet.macam.ac.il/international>

סימוני בראון simone@macam.ac.il 03-690148803

לפרטים
נוספים

פורום מכללתי לבוגרי בית הספר ללימודי התמחות מקצועית ביוזמת פרופ' מחמוד חליל, מכללת סכנין להכשרת עובדי הוראה

- א**נו שמחים להציג יוזמה מבורכת של פרופ' מחמוד חליל, נשיא מכללת סכנין להכשרת עובדי הוראה. פרופ' חליל יזם את הקמתו של פורום מכללתי לבוגרי בית הספר ללימודי התמחות מקצועית של מכון מופ"ת המשמשים כמרצים במכללת סכנין. נוסף על תפקידיו הרבים, פרופ' חליל הוא גם חבר בוועדת ההיגוי של בית הספר.
- במסגרת הפורום התקיימה פגישה עם 27 הבוגרים שמטרתה הייתה לשמוע מהם על הערך המוסף שהפיקו מלימודיהם ולקיים סיעור מוחות באשר לדרכים ולאפשרויות התרומה לסגל ולמכללה באמצעות הידע שצברו במהלך הלימודים בבית הספר במכון מופ"ת.
- המשתתפים במפגש העלו הצעות שונות כדוגמת אלה:
 - מיפוי יכולות ומיומנויות שנרכשו במהלך הלימודים כדי להמשיג את הידע הנרכש לפרקטיקה רלוונטית למגוון המסגרות, החוגים והתהליכים במכללה.
 - בניית טופס סיכום תובנות שימלאו המרצים שהתמחו בבית הספר במכון מופ"ת.
 - שילוב בוגרי בית הספר בוועדות ובצוותים הפועלים במכללה.
 - עריכת מחקר משותף על ידי הבוגרים.
 - הקמת פורום דיון קבוע של המרצים בוגרי בית הספר; ד"ר רפיק חאג', מנהל יחידת ניהול איכות במכללה, מונה לתפקיד מרכז פעילות פורום זה.

נשמח לסייע ליוזמות דומות במכללות נוספות!

ברכות

על קבלת תואר שלישי נוסף

לד"ר שרה זיו, על עבודתה: "עקב שכביץ 1844-1933, איש העלייה הראשונה כ'חרש תרבות', חקר השיח באיגרותיו בעברית וביידיש", אוניברסיטת בר-אילן 2012.

על קבלת דרגת פרופסור

לפרופ' טרי שרואר, ראש המחלקה לעיצוב גרפי - תקשורת חזותית, המרכז האקדמי לעיצוב ולחינוך ויצו חיפה

לפרופ' סלמאן עליאן, ראש המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל חיפה

בית הספר ללימודי התמחות מקצועית

ע"ש פרופ' משה זילברשטיין

www.mofet.macam.ac.il/prof

מכון
מופ"ת

בית ספר למחקר ולפיתוח תכניות
בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות



ממאמיה, מצאמה, מוביל!

חדש!
לימודי כתיבה

תכניות הלימודים הייחודיות בבית הספר פותחות עבור העוסקים
בהכשרה להוראה צוהר הזדמנויות להתפתחות מקצועית במגוון תחומים:

- הדרכה והוראה
- מחקר והערכה
- ניהול באקדמיה
- יישומי טכנולוגיה בחינוך
- דיאלוג בחינוך
- חינוך חזותי
- לימודי כתיבה

קבוצות הלומדים כוללות עמיתים מכל מוסדות ההשכלה הגבוהה העוסקים בהכשרת עובדי הוראה.
המפגשים מזמנים למידה הדדית, שיתוף ידע בין-מוסדי וקיום שיח רפלקטיבי, מעשיר ומפרה.

הלימודים מתקיימים בימי חמישי בשבוע, והם מסובסדים על ידי משרד החינוך. התעודה מוכרת והיא שוות
ערך לתעודת הוראה. העומדים בקריטריונים יכולים להגיש בקשה לקבלת שעות מענק השתלמות.

בשנת הלימודים תשע"ג יפעלו התכניות האלה:

דו-שנתיות: הדרכה, הנחיה והוראה; ניהול אקדמי; מחקר והערכה; טכנולוגיות מידע ותקשורת
חד-שנתיות: דיאלוג מצמיח; חינוך חזותי; לימודי כתיבה.

לפרטים נוספים: רינה רוסן, רכזת לימודי ההתמחות, טל' 03-6901453 או בדוא"ל rinars@macam.ac.il
להרשמה: מינהל לומדים, טל' 03-6901426/401 mlomdim@macam.ac.il

הכנס השנתי השני להכשרת מורים יוצאי אתיופיה במכללות לחינוך

הכנס אורגן על ידי פורום מרכזי תכניות להכשרת מורים בני הקהילה האתיופית, הפועל במכון מופ"ת

ירון דסטה, ענת ישראלי | מנחי הכנס, אורנים - המכללה האקדמית לחינוך, חברים בפורום, מכון מופ"ת

בהובלת רכזי התכניות במכללות השותפות. בחלקו האחרון של הכנס התקיים פנל מרתק בהנחיית ד"ר אסתר קלינצקי, רכזת התכנית הארצית וראש הפורום במכון מופ"ת, ובהשתתפות ארבעה אנשי חינוך יוצאי הקהילה (בליינס מקונן, אייצ'ש איתמר, אילנה אברהם ואילן סהלו, המלמד גם אצלנו), שסיפרו על ההתמודדויות ועל המורכבויות המלוות אותן, ודיברו על החזונות ועל המטרות שלהם.

אל הצוותים והסטודנטים מהמכללות השותפות הצטרפו אנשי משרד החינוך, שותפים ותומכים מאורנים, מתעניינים מבחוץ, סגל המורות-חיילות של הקורס המיוחד ליוצאי אתיופיה בבסיס מחו"ה אלון, צוותי הקמה של תכניות דומות ממכללות וינגייט ושאנן, ועוד. קהל רב גדש את אולם הדומי לאורך הכנס והפך אותו לאירוע תוסס ורב-גוני. האירוח בנוסח אורנים הנודע, על כל צדדיו ואנשיו, היה מושלם וזכה להרבה מחמאות. כמי שעוסקים בתכניות מקרוב ויודעים לא מעט קשיים ביום-יום, שאבנו מלוא חופניים עידוד והשראה מהכנס. תודה לכל מי שסייע ותרם להצלחתו!

טעימה מהסדנאות: קטע על המשא בין מסורת למודרנה:

אדרא

"ופתאום, בלי שהייתה לי הזדמנות לשאול, לברר כמה דברים אתו, לאחר שעורר אותי ואת סקרנותי, הוא הפסיק ללסוף את ראשי, קם על רגליו והתחיל ללכת. קמתי ללחוץ את ידו לפרידה, לומר שלום, אך לשווא. הוא רק הפציר: 'אֲדָרָא', 'לִיגָה' ('אדרא, בני'), תוך שהוא נאבק

יום רביעי, 21.3.12, התארח באורנים הכנס השנתי השני של כל התכניות להכשרת מורים יוצאי אתיופיה במכללות לחינוך, המתקיימות תחת תכנית ארצית כוללת. קיימות היום ארבע תכניות כאלה, בסמינר הקיבוצים, באפרתה, באחוה ואצלנו באורנים (תכנית מיכאל). רכזי התכניות משתתפים בפורום מיוחד לנושא זה שהוקם במכון מופ"ת, והפורום הוא שארגן את הכנס זו הפעם השנייה (לאחר כנס ראשון ומוצלח שהתקיים בשנה שעברה בסמינר הקיבוצים).

הכנס עסק השנה בנושא 'חינוך בין מסורת למודרנה'. הנושא והתכנים שהועלו בו נוגעים לסוגיות הליבה של הזהות המיוחדת של קהילת 'בינת ישראל' (יהודי אתיופיה), והדיון עורר מחשבות, ויכוחים ורגשות רבים. היום נפתח בברכותיהם של פרופ' יאיר קארו (הנותן גיבוי ותמיכה שוטפים ומלאים לתכנית באורנים מיומה הראשון) וד"ר אורנה שץ-אופנהיימר, נציגת האגף להכשרת עובדי הוראה.

במרכז הכנס עמדה הרצאתו של הרב שרון שלום, רב יוצא הקהילה, שבמקביל להיותו רב קהילתי, הוא עורך מחקר נרחב (במסגרת עבודת דוקטורט) על ההלכה של בינת ישראל. בימים אלה יצא לאור ספרו, 'מסיני לאתיופיה - עולמה ההלכתי והרעיוני של יהדות אתיופיה', הכולל את 'שולחן האורית - מדרך הלכתי לבינת ישראל' ('אורית' היא הכינוי לתורה באמהרית). הרב שלום סחף את הקהל בהרצאה שתובלו בה הרבה הומור, ידע עצום ועמדה אישית ברורה, ופתח פתח רחב לשיחה על האיזון הנכון בין הרצון לשמור על המסורת העתיקה והמיוחדת שהביאה עמה הקהילה, ובין אתגרי ההשתלבות בחברה הישראלית, שמלווים לא פעם באי-הכרה במסורת זו ובלחצים לנטוש אותה. חלק (קטן מדי...) מהשיחה הזו התנהל בסדנאות שהתקיימו לאחר ההרצאה,

1 אדרא: הבטחה, נדר, שבועה חמורה שחייבים לקיים, ואומרים אותה רק לאדם שסומכים עליו שיקיימה.

עליי, שאני בסך הכול טירון, שאני לא יכול למלא את מקומו של הגנרל. הרי הוא הגנרל, לא אני. 'אֶדְרָא, לִיג'ה', הוא אמר. איזו אחריות גדולה! למה אני? אין גנרלים אמיתיים אחרים? מה אעשה עכשיו?

הרמתי את הראש שוב. הסתכלתי אנה ואנה והבנתי את שהבנתי. אין איש. ופתאום, כמו שמעתי אותו אומר: 'גוֹבֶז, ² אין איש מלבדך. קום! אֶדְרָא!' ואז כמו חשתי את לחיצת היד החזקה, המעודדת, האבהית שלו, והבנתי: אדרא זה אדרא. דור הולך ודור בא. אין ברירה. קח אחריות על עצמך!

קמתי. מחיתי שוב את העיניים בדש החולצה הצבאית. אנסה. אני לא יכול אחרת. הוא בָּטַח בי. אנסה. אם לא בשבילו, אז למען עצמי. אנסה."

מתוך: מִסְגָּנָאוּ אֶלּוֹן דָּמְלָה, זרים למחצה, אוריון 2011, עמ' 14

2 גובז: גיבור. למעשה, למילה הזו משמעויות רבות. היא עשויה להתייחס לאיש צעיר, לעלם חמודות, לאדם שעתידי עוד לפניו, לאדם שנמצא בשיא כוחו; היא גם יכולה להתייחס למצליחן, בעל יכולות שכליות מרובות.

על כל צעד. נשארתי עומד במקומי המום. הסתכלתי עליו מהלך באטיות, נתמך ב'קֶזְרָה' (מקל תמיכה של זקנים), מודד כל צעד. ראיתי אותו הולך ונעלם באופק, נעלם והולך.

הכנסתי יד לכיס וחיפשתי. אין. מחיתי את העיניים בדש החולצה הצבאית וישבתי להירגע קצת לפני שאני עולה הביתה. לא רציתי להדאיג את אמא.

הוא הלך. השאיר אותי לבד. פינה לי מקום. את מקומו. וזאת לאחר שקרא לי לבוא. 'אֶדְרָא, לִיג'ה', הוא אמר, בלי שנתן לי הזדמנות להסביר לו שאני לא גיבור, שאני רק טירון בתחילת מסלול, שעוד לא הוכחתי את עצמי, שאני לא יכול להיכנס לנעליו הגדולות. הוא הרי יודע את משמעות המילה. הוא הרי יודע שכאן לא מבינים אותה. הוא הרי יודע שאני לא יכול לתרגם את המילה לשום שפה אחרת בלי להשחיתה, בלי להוריד מערכה, בלי לפגוע בחשיבותה. אני לבד. הוא הלך.

הרמתי את הראש. הסתכלתי ימינה ושמאלה. אין. הסתכלתי למעלה ולמטה. אין. הוא הלך. ואני לא רואה אף אחד סביבי. רק אני, הטירון העייף, עם התיק, הרובה ומחסנית אחת. לא הספקתי לומר לו שאני עדיין לא חמוש כראוי, שאני עוד לא ראוי לתפקיד שהוא מטיל



למורי מורים שישתתפו הקיץ בכנסים בארץ ובחו"ל

הנכם מוזמנים לשלוח את רשמיכם
למערכת הביטאון

bitaon@macam.ac.il

רב-שיח: "לשון הצעירים - מה לעשות בה, לה או עמה"

ד"ר רות בורשטיין | ראש לימודי עריכת לשון במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין

בעקבות הכינוס השנתי של פורום רכזי הלשון במכון מופ"ת ב-29 בפברואר 2012

פנו לזרים אחרים בתואר 'אדוני' או 'גברתי', היום 'אחי' ו'גברי' שולטים בכיפה.

דברי ד"ר נדיר צור: מאמי, מה המצב? מהמם. אחותי!
המזכירה המדעית של האקדמיה ללשון העברית, שושנה בהט, הבחינה בין מתקני הלשון השוללים חידושים המנתקים את העברית ממקורותיה העתיקים לבין מתקני הלשון הסבורים שיש לאפשר ללשון להשתנות בלא הטלת מגבלות. בהט הסבירה כי העברית עדיין זקוקה לסכר כדי שלא תהיה "עיר פרוצה אין חומה". וכך אמרה (1987):

"כל לשון התפתחותה אטית היא, ודרך העולם, שתהיה הלשון הכתובה משמרת את הישן, על אחת כמה וכמה, שלשונו מהיותה קשורה בתרבותה הלאומית לנכסיה העתיקים, לא תסתום את המעיין, שאנו ממשיכים לינוק ממנו עד עצם היום הזה. אמת, אי אפשר להתכחש לכל החידושים של ימינו, אבל קבלתם מן הדין שתהיה מבוקרת. נוכל לבזר את הבר מן התבן רק מעמדת ידיעה, לא מעמדה של בורות". (עמ' 550)²

שבע שנים אחר-כך השוותה בהט את עבודת האקדמיה ללשון העברית לעבודתו של מכון תקנים הקובע תקני לשון, והציבור לגווניו בוחר אם להשיח בעברית תקנית, אם לאו.

1 ד"ר נדיר צור הוא עמית חוקר נלווה במכון ע"ש הרי"ס טרומן למען קידום השלום באוניברסיטה העברית בירושלים וחוקר אורח במרכז חיים הרצוג לחקר המזרח התיכון והדיפלומטיה באוניברסיטת בן-גוריון.

2 בהט שושנה (1987). "על ענייני ניסוח או ניסוח ענייני". לשוננו לעם, מחזור לח, קונטרס ט-י.

בכינוס השנתי של פורום רכזי הלשון במכון מופ"ת בראשותה של הד"ר גילה שילה הנחיתי חבר דיון על לשון הצעירים. פתחתי את הדיון בתיאור לשונו של דוקטורנט צעיר שאני משתתפת בשיעוריו: לשונו משופעת בביטויים מן העגה, כגון 'אחלה' 'סבבה' 'וואללה'. אני חשה מבוכה לשמוע מילים כאלו הנאמרות מפי העומד על דוכן המרצים במוסד להשכלה גבוהה. מפעם לפעם הוא גם 'מציץ' בטלפון הנייד שלו ושולח מסרונים... נוסף על השימוש הרב בעגה בנסיבות שאינן הולמות אותה, שגיאות הדקדוק בשפתם של הצעירים רבות ואוצר המילים הפעיל שלהם דל מאוד.

אכן, זמנים חדשים. היש להשלים עמם בהבנה או בחוסר בררה? היש לנסות לתקנם? אם כן, כיצד? בכפייה? בהסבר? בעשיית נפשות למען העברית היפה, העשירה והתקנית ובקירוב הלבבות אליה? כיצד? מה תפקידנו בתור מרצים במוסדות להשכלה גבוהה, מכשירי מורים ואוהבי השפה? האין שמירה על לשוננו העשירה והתקינה וטיפוח היצירה העברית ועידודה הם ממחויבויותינו?

ביקשתי לשמוע את דעת המתדיינים על לשון הצעירים ועל זליגתה של עגת הצעירים לנסיבות שאינן ראויות לה. בעת המודרנית חונכנו כי לכל משלב לשון יש הנסיבות החברתיות ההולמות אותו, והנה עתה בעת הפוסט-מודרנית אנו עדים לקריסת המחיצות: העגה משמשת בשפת ההוראה במוסד להשכלה גבוהה. גם בעיתון 'הארץ' המכובד בכותרות ובמאמרי דעה יש שימוש נפוץ בעגה ושגיאות דקדוק. הגבולות קרסו; אין הבחנה בין השפה הפורמלית לשפה הלא-פורמלית. קריסת הגבולות מתבטאת גם בהתנהגות: ילדים קטנטנים פונים לקשישים בשם הפרטי. פעם הם פנו אליהם בתואר 'אדון' או 'גברתי', 'אבא של...' או 'אימא של...'. בעבר גם זרים

"שפתי היא עניין שבבחינה", אמרה בהט, והוסיפה:

"הלשון איננה אפנה חולפת. יש לה המשכיות, יש לה חוקים. יש לה ערך תרבותי קיים. רק אם נשמרם יוכל אדם ליהנות מכל אוצר הספרות, שהיא מורשת הדורות. אם כל אדם יתיר את הרסן וידבר ככל העולה על רוחו, אנה אנו באים?" (עמ' 2)³

הציטוט הראשון מדבריה של בהט מלמד על גישתה לאוצר המילים של העברית ולחובה להתקין כְּבָרָה שתברור ותנפה חדש מפני ישן בעת התפתחות הלשון והרחבתה. ואילו הציטוט האחר מלמד על גישתה לאוצר המילים בעת שהלשון מתחסרת והישן שוקע ביוון המצולות, או הופך לקצף על פני מים. בדבריה בולטת השקפתה על עקבות הזמן בלשון ועל הפער שבין לשון צעירים ללשון ותיקים.

הלשון אינה קופאת על שמריה. הצטרפותן של מילים חדשות או היעלמן של מילים והצטמקותה הן שתי תופעות טבעיות. הן מלמדות על מגמות ההתפתחות של לשון חיה שדובריה הצעירים והוותיקים אינם רק אדישים וכנועים לאוצרותיה, אלא יוזמים לעתים תחדישי לשון, שואלים מילים מן הלועזית, או מעניקים למילים קיימות משמעויות נוספות.

החידושים הטכנולוגיים בני-זמננו שאפשר למנותם בין 'צרכינו המשתנים', חייבו לא רק תחדישי לשון, דוגמת נוֹטָן ל-GPS (navigator); מרשתת ל-internet, רשתונאי ל-blogger, אלא גם הסתגלות לניסוחי לשון ולעריכת לשון בעידן מעבדי-התמלילים או הרשתות החברתיות והמסרונים. שיטת הגזירה, ההעתקה וההדבקה, cut, copy and paste, המקובלת בכתבי מקוונת מאפשרת לדוגמה לחבר טקסטים בלא להתעמק בכתבי יד ובמקורות מגוונים ולהסתפק בסיכומים קצרים שאפשר לגזור, להעתיק ולהדביק. משתמשי הטלפון הנייד משגרים וקולטים מסרונים המוגבלים ל-115 תווים. כך גם הרשת החברתית Twitter המצטיינת בטקסטים המוגבלת ל-140 תווים, או רשת ה-Facebook המצטיינת בטקסטים קצרים. ראשונים נחשפים לחידושים ומנצלים אותם הם בני-הנוער הנהנים אמנם מן הקדמה, אך בלא מאמץ שיטתי להתמודד עם תהפוכות אלה, מתכווצת לשונם ואוצרות תרבות שנערמו ברבדיה המגוונים של הלשון נעלמים.

דיבור, הבעה עשירה והבנת הנאמר וביתר-שאת כתיבה, ניתוח טקסטים והבנת הנקרא הם מיומנויות הנרכשות בהתנסויות, בלימוד ובתרגול שיטתיים ומדורגים. קריאת רבה, מקצתה מודרכת, והיחשפות לכתבי יד מורכבים עשויים לבלום את

התהליך המתמשך של לשון מתחסרת ושל מחיקת ניבים ומטבעות לשון המוסיפים להתבטאויות ערכי תרבות וצביון אסתטי החסרים בלשון המסרים התמציתיים, הקצרים והשטחיים. גריעתן של מילים שמקורן במקרא או מילים שרווחו בעבר או הפיכתן ל'מילים של שבת', מכרסמת בכלי הלאומי הראשון במעלה להידברות ולחברות ומרוששת את תרבות ישראל.

הלשון התכליתית והמקוצצת, למשל בשאלה 'ערה?' הנפוצה במסרונים, מעקרת את כישוריהם של צעירים לפרק ולהרכיב משפטים מורכבים או ליצור יחידות שיח המתאימות לאירועים, לנסיבות, או לקהלים מגוונים ופוגמת בכל אחד ואחד מרכיבי הלשון: לא בהכרח רק באוצר המילים, אלא גם בבניית רצפי משפטים, בהצגת טיעונים בעל-פה ובכתב או בכתיבה בלא שגיאות כתיב.

מהפכת המידע שקירבה מזרח למערב ודרום לצפון העשירה את חייהם של רבים מאוכלוסי העולם בפרטי מידע הזורמים באמצעי התקשורת המגוונים ומרחיבים את ידיעותיהם. ה'כפר הגלובלי' נשטף בבלייל לשונות שבולטת בהן האנגלית. לא אחת נדחקת העברית מפני אחיותיה הנפוצות יותר באתרי המרשתת או בערוצי הטלוויזיה ושלחן דוברים רבים יותר. מילים ומונחים לועזיים מסתננים לעברית ועד שנמצאות להם חלופות מגוירות, הם מתנחלים בעברית ועקירתם הופכת להגליה. כך למשל, ניכרת תחרות קשה בין ה-exit למימוש רווח או מימוש שווי, בין ה-style לסגנון, בין ה-date למפגש, בין ה-spin לסחריר, ובין ה-crise הצרפתי להתקף, התפרצות או למצב רוח.

בשלושת העשורים האחרונים הלך ונברא עולם תודעתי ווירטואלי המתקיים בד בבד עם עולם המעשה המוחש. קיומה של סביבה זמינה, שהפרט היחיד מכיר בהיותה משוחררת, ספונטנית, כאוטית ואנונימית, עלול לגרום לו להעתיק את התנהגותו מן הסביבה המקוונת אל עולמו הגשמי מלפני משפחתו, חבריו או שותפיו. הצעירים המצויים בשלבי התפתחות חברתית חשים בעולם השיח המקוון חסרי עכבות, מבוגרים מכפי גילם, פתוחים להביע רגשות. אפשר שהמרחב הקיברנטי תרם, במידת-מה להעצמת השימוש המופרז בצמד המילים 'כזה' ו'כאלו', בעת שה'כאלו' הוא - מַעִין, כְּבִיכּוֹל, או כְּמוֹ וְהַ'כזה' הוא הממשי.⁴

תוצאות המבחנים שעורכת הרשות למדידה ולהערכה בחינוך ובהם בחינות המיצ"ב אינן נושאות בשורה טובה לעברית

4 עזי ברק (נובמבר 2006). "הפסיכולוגיה של הכאילו". פנים - רבעון לתרבות חברה וחינוך, הקרן לקידום מקצועי, הסתדרות המורים בישראל.

3 בהט שושנה (1995). "על הלשון ועל התקן". אקדם, ידיעות האקדמיה ללשון העברית, גיליון 5.

ולדובריה בעתיד. לפני יותר מעשרים שנה התריע הסופר חיים באר על ריחוקה של הלשון מעוגניה ומנמל הבית שלה, וכך כתב:

"תהליך עיכשווה של העברית והפיכתה לשפה נעדרת זיקה ללשון הקודש, לשפת הספרים הישנה, שפה ללא מראי מקום הנסמכים על נכסי תרבות ודאיים שדובריה המשכילים הם בני בית בה, הוא תהליך שממלא אותי צער עמוק".⁵

יש להניח שמחיר היעלמותן של מילים ושל מטבעות לשון ניכר גם בכתיבתם של סופרים צעירים שצעירים מהם קוראים. בעבר היו הורינו חובשים כובעים או מגבעות, מרכיבים משקפי שמש או מביטים על המציאות במשקפיים ורודים, עונדים צמידים או מתקשטים בעדיים, ואילו היום בנותינו ובנינו 'שמים כומתה', 'שמים גרביים', 'שמים ... משקף' ו'שמים' כמובן piercing.

אגב, ניקובם של העור או של חלקי גוף שונים לשם ענידת תכשיטים מוזכר עוד במקרא במקומות אחדים, למשל בספר שמות (ל"ב, 2) מורה אהרן לציבור שהמתין לרדתו של משה מהר-סיני "פָּקְדוּ נֶזְמֵי הַזָּהָב, אֲשֶׁר בְּאָזְנֵי וְשִׁיכָם בְּנִיכָם וּבְנֵי־כֶם; וְהָבִיאוּ, אֵלַי". הנוהג המקובל בתרבויות רבות זכה לעדנה בשנים האחרונות והגיע לישראל בתהליך הגלובליזציה המייבא לא רק מילים ומונחים.

הצעירים, שהם ראשונים המבחינים בחידושי האופנה, מייבאים לא רק את פרטי האופנה, אלא גם את שמותיהם ואת הפעלים הקשורים בהם. תהליך זה משקף 'חיקוי' של התבטלות. באתר להורי מתבגרים במרשתת, שדן בתופעה, כתוב:

"הפירסינג, שהתחיל כפולחן דתי ותרבותי בתרבויות שבטיות קדומות, הפך זה מכבר לטרנד פופולרי ונחשק בקרב בני הנוער בארץ ובעולם כולו. [...] אין ספק שלא מדובר רק בפריט יופי או בטרנד אופנתי, אלא בדרך של המתבגר למשוך תשומת לב ובה בעת להרגיש 'שייך', להתמרד או לנסות להגדיר את הזהות האישית והחברתית שלו".⁶

צורכיהם של בני הנוער מפגישים אותם עם סגנונות לבוש והתקשטות שמשקף המונח הלועזי הנפוץ trend, שפירושו מגמה. טוב היה להמירו במאמר המקור ב'אופנה' עד כי -

5. חיים באר (1990/9/2) "מן השפה ולחוץ". דבר השבוע.

6. 'עשר פלוס' - מזין להורי מתבגרים:

<http://www.eserplus.net/7915/%D7%AA%D7%A8%D7%91%D7%95%D7%AA-%D7%94%D7%A4%D7%99%D7%A8%D7%A1%D7%99%D7%A0%D7%92>

הצעירים מבקשים להיראות 'מגניבים' ו-cool עד כי לעתים הם 'מביאים אותה בהפוכה' לעברית...

'חבל על הזמן' היה בעבר ביטוי תקני שמשמעו - אין הצדקה להשחית על כך זמן, העניין אינו די חשוב, או שהוא אבוד מעיקרו. בתקופתנו עטה הביטוי משמעות הפוכה: 'משובח', ובלשון הצעירים 'מדהים', 'מהמם'. יש להניח שהופעת הביטוי 'חבל על הזמן' בתשובה על שאלה כמו 'האם נהנית מן הסרט?' עלולה להתפרש בכל אחד משני מובניה ההפוכים ויידרשו הסברים נוספים לביטוי.

בעידן הפוסט פוסט-מודרני הזמן אינו רק ממד במציאות שבאמצעותו אפשר לציין למשל, מאוחר ומוקדם. כמעט לכל תחום בחברה יש 'זמן' משלו ואף לכל פרט יש 'זמן פנימי' משלו. המצב מתקשר לזמן שבו הוא נבחן, לאדם, לקבוצה, למקום, לפריט, או לעניין מוגדרים, ולאופן קיומם ברגע נתון. צעירים משיבים במטבע הלשון 'יש מצב' או 'אין מצב' על השאלה - האם אפשר יהיה להיפגש היום? או האם כדאי לרכוש את הטלפון הנייד החדש? ובמקום לשאול בפשטות 'מה שלומך?' פותחים שיחה בשאלה: 'מה המצב?'

משדרי הספורט בערוצי הטלוויזיה הממלכתיים והמסחריים מספקים לצופיהם מבט רחב על הנעשה במגרשי הכדורגל ובאצטדיונים בישראל ומבט משווה על דומיהם ברחבי העולם. חדי עין ושמע ודאי יאמרו שבישראל כל משחק הוא 'מלחמה', בעיטה לשער היא במרבית המקרים - 'פצצה' או 'טיל', הכדורים 'נורים' לרשת הקבוצה היריבה, וחלוץ הקבוצה העומדת בראש טבלת ליגת העל הוא 'תותח'. השדה הסמנטי שממנו נלקחו הדימויים רווח לא רק בכדורגל, וצעירים רבים שעוד לא טעמו את טעם המלחמה ולא הריחו מימיהם ריחו של אבק השריפה שוזרים מצבור זה של מילים המלמדות על צבאנות.

דברי המשוררת צביה ליטבסקי: על טרור הדלות

מתחת לכיסוי הזכוכית בשולחן בחדרה של חנה לויטה, מנהלת בית הספר התיכון ליד האוניברסיטה בירושלים, הייתה מודפסת באותיות גדולות אמירה זו, בקירוב: "בני הנוער של היום בורים וחסרי דרך ארץ." על החתום: סוקרטס. ללמדנו שבכל דור אנו מנידים את ראשנו בצער ומצקצקים בלשוננו לגבי הצעירים. השכלתם דלה בעינינו ולשונם! אף שיש באמירה זו כדי להעלות חיוך, איני מוציאה את עצמי מכלל זה, ורצוני, ממרחק שנותיי, לקונן על שפת הצעירים. אין

7. המשוררת צביה ליטבסקי מלמדת ספרות עברית במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין ובתיכון ליד האוניברסיטה בירושלים.

בכוונתי להתייחס ללשון הדיבור, אלא למגמה המתפשטת בלשון השירה הצעירה.

נתן זך, כתגובת-נגד ללשון השירה של שנות ה-40-50, ובמיוחד ללשונו של אלתרמן, נזקק לעברית יום-יומית ורזה כביכול. הוא יצא כנגד המלאכותיות של העברית הגבוהה בשם האוטנטיות של החוויה החד-פעמית. למותר לציין את השפעתו הרבה על השירה הנכתבת כיום, אך רזונה המכוון של העברית בשירתו שלו הפך להיות לסימן היכר של השירה הצעירה ולביטוי של דלות החוויה שלה. אביא לכך כמה דוגמות מתוך דפדוף אקראי בחוברת "שירון המהפכה - שירת האוהלים" (הוצ' מעין, דקה, גרילה, ערב-רב, גרילה תרבות):

הבחורה הכי עשירה שאני מכיר
פוגשת אותי אצל הירקן. היא נחמדה מאד.
קילו נקטרינות עולה 31 ₪ וחמסין מתקרב.
אני יוצא רק עם קולרבי וכמה עגבניות... "יובל בן עמי, עמ' 39)

אין לך כסף לשלם למושחתים אז ארזי את החפצים.
במילא לא אהבנו שגרים פה מוזרים, אשה לבד עם ילד,
בדירה של המדינה. נתנו לך לחיות פה למרות שאת שונה,
ששילמת בלי לדבר ולא שאלת למה? (זהבה גרינפלד, עמ' 53)

כמה צרחות יש לי בראש
בן אדם זה בית משגעים...
אין לנו כסף לקנות להם
ויש אנשים ששכר הדיירה של ששת אֶלְפִים בַּחֹדֶשׁ
קָטַן עֲלֵיהֶם, נֶחָשֵׁב עֲבוּרֵם לַצְּנִיעוּת,
כְּאֵלָּה שֵׁשׁ לָהֶם תֹּאֲרֵ דוֹקטוֹר
וְהֵם יְכוּלִים לְרַפֵּא אֲנָשִׁים מִסְרָטָן
אָבֵל לֹא מְשַׁלְמִים עַל זֶה
אֲזֵהֶם עוֹשִׂים מְשֻׁהוּ אַחֵר... (חגית גרוסמן, עמ' 76)

סליחה גבירתי התזווי קצת
ברצוני לכבות את ה-LM
סליחות אדוני פה נזרקתי
אין לי לאן ללכת //
זבובים לראשי
זבובים מעל ראשי
הם שזרקו אותי
במאפרטה מטה. (יעל בירנבאום, עמ' 104)

שירה זו חסרה את הממד המהותי של שירה: ההדהוד. מעט המחזיק מרובה. המשפטים מתקדמים בקו ליניארי כמו ידיעה בעיתון. ואין זה שימוש אירוני בסגנון של ידיעה בעיתון כדי לייצור משמעות נוספת. אין כל ריבוד של משמעויות. זו שירה

משעממת, המתארת בצורה משמימה חוויה דלה (גם אם בעלת עוצמה או חשיבות חברתית). רזון הלשון הפך מעמדה מורכבת, שיש בה התייחסות מובלעת לממדים נוספים, לעובדה כמו שולחן. ואם טענו מנגד שיש כאן פשטות, הרי אין זו פשטות מהדהדת קונוטציות וחוויות כמו פשטותו של שיר היימן, למשל, אלא פֶּשֶׁט עירום ועקר.

אני מתגעגעת לעברית עשירה. ככותבת שירה, אני חשה את חרב הרזון מעל ראשי. מילים כמו "ערגה", "נפש", "מלואות", "סהר" מוקצות כיום, מעוררות גיחוך ומיאוס, עד כדי כך, שאחדות מחברותי המשוררות מתחלחלות למקרא מילים כאלה בשירי. אני חווה טרור של דלות. וכדי להבהיר את עמדותי במדויק, אני מצהירה כאן על אהבתי הגדולה לשירתו של אהרון שבתאי, שכוננה כמקובלת את השפה הנמוכה ביותר, כביכול, ואת החוויות ה"נמוכות" ביותר כמו ישיבה על האסלה, כראויות לשירה. על כורחו (ושמא לא) לשונו הרזה מעוררת תגובה רגשית עשירה, ופשטותו ("אוכל להכין לה / עופיונים ממולאים / ונאכל עם סרט", מתוך השיר "מודעה" בספרו "טניה", הוצאת עם עובד-חרגול, עמ' 16) טעונה ומרגשת. הפניית העורף המכוונת של שירתו לכל ממד מטפיזי היא מטפיזית כשלעצמה.

"גבולות השפה הם גבולות עולמי" טען ויטגנשטיין. הלשון הדלה כשלעצמה אינה מעוררת בי כל התנגדות, אך כאשר היא משקפת עולם רגשי דל והיעדר כל ממד רוחני, היא אכן מקוממת אותי מאוד. אבל מה לנו כי נלין, כשתלמידי בית ספר תיכון מסיימים את לימודיהם בלי ללמוד ולו מזמור אחד של תהילים, ולעומת זאת, עליהם לשנן אלוזיות מספר תהילים כשהם לומדים את "על השחיטה" של ביאליק לבחינת הבגרות. כמה אבסורדי ועגום מצב זה.

אוכל להתנחם בכך שמגמה זו, גם אם מרכזית, אין היא יחידה, ויש משוררים עכשוויים שלשונם עשירה, מקיפה רבדים רבים, מהדהדת מעגלי משמעות ומשקפת עולם עשיר, כמו ליאור שטרנברג או יונדב קפלון. הם ושכמותם מסמנים בשבילי את ראשית תנועת העתידית של המוטטלת אל העבר השני - אל הנשגב, העשיר והגבוה.

דברי הפרופ' מאיה פרוכטמן⁸

קודם כול, ברור ששפות של צעירים היו תמיד ויהיו תמיד - שכן, אין אפשר שמבוגרים וצעירים ידברו באותה הלשון? שפה טבעית, שאינה מומצאת לפי חוקים קבועים, מכילה תמיד את כל הגוונים ורמות הלשון, ואין כל דופי בכך.

8 הפרופ' מאיה פרוכטמן לימדה באוניברסיטת בר-אילן. עתה היא מלמדת במכללת לוינסקי ובסמינר הקיבוצים.

שוטף ולא רק לתלמידים. גם לאנשים שעמם אנו קשורים בחיי היו-יום".

עד כאן דברי הסטודנטית. נראה שחשוב לשמור על האיזון בתוך כל הגוונים הללו, ובמיוחד חשוב מה דוברי השפה יודעים על השפה ומן השפה ומשכבותיה, ואם הם בוחרים לדבר "בשפת צעירים" כי הם רוצים להשתלב בחברה ולהרגיש שהם קבוצה אינטימית יותר, או זה כל מה שהם מכירים מן השפה ואין להם חלופות של משלבים להתאימם לשיחה עם מבוגרים או לכתובת חיבור או מכתב.

נראה לי שאין לפעול נגד הזרם הטבעי של השפה, אך לנסות לבנות מבנה איתן של ידע וריבוד ולא להירתע להביא את התלמידים למגע עם לשון העבר, גישות נורמטיביות והעיקר - מן הצד האחד להביא את תלמידינו במגע עם טקסטים ספרותיים קנוניים ומסות חשובות עבריות, בלי להירתע מקשיי ההבנה הפוטנציאליים. ומן הצד האחר, מוטל עלינו כמחנכים וכמובילים את מחקר הלשון ואת הוראתו להכיר את כל גוני שפתם של הצעירים ואמצעי הקשר השפתיים שביניהם בכל סוגי המדיום התקשורתי.

באשר לנושא רמת הספרות העברית, שהועלה ברב-השיח, אפשר לומר שהגישה שהייתה עוד מימים עתיקים, ושכונתה: "היתר השירה" (licentia poetica), המאפשרת ליוצר הספרות לסטות מחוקי הלשון ולערב משלבים, יחד עם גישתן של האסכולות הספרותיות, במיוחד זו המכונה "פוסט-מודרניזם", המאפשרת להחדיר לספרות כל סוג של לשון בנפרד או במעורב. אפשר לומר, שזו למעשה האספקלריה של מצב הלשון בימינו. מובן שצריך להנחות את הקורא, אך גם את המבקר הקשוח המבטל את הספרות הזאת, לראות בעירוב המשלבים ובשימוש בלשון העממית בתוך הטקסטים הספרותיים איתותי מצוקה של היוצר ועולמו, ואלה איתותי המצוקה של כולנו. הספרות באמת אינה דלה ורזה, היא אחרת. וממילא כבר נוצר גל חדש, המנסה להפוך את כל זה, ורואה בעמוס עוז ובא"ב יהושע ובני דורם את המופת הספרותי - ומעשיר את השפה בספרים החדשים היוצאים לאור (בערך משנת 2007). הקריאה עם הלימוד וההכוונה יסיפו תמיד ערך מוסף לקורא הצעיר, ואני מקווה שגם לקורא המבוגר, וכל אלה יעשירו את השפה ולא יפגעו בה.

דברי הפרופ' אורה שורצולד⁹

לא חשבתי שאוכל לתרום לרב-שיח בנושא לשון הצעירים בימינו. אמנם במרשתת נפוצו שני קטעים מקסימים של ירון

כמו כולם, או כמעט כולם, השייכים לעולם הבלשנים (והדבר מתאים גם למי ששייך לעולם היוצרים), אני אמביוולנטית ביחסי ללשון הצעירים. מצד אחד מרתק אותי המילון שלהם, המושפע, בין השאר, מן המרשתת והתקשורת האלקטרונית כולה. השמרנות שבי מבקשת לשמור על שפה תקינה ואפילו עשירה, לשמור על היופי של השפה. הבלשנית והסקרנית שבי מבקשות לתעד את כל גוני הלשון מחד גיסא ולהכיר את כל המילונים של הדוברים והיוצרים מאידך גיסא, להבין מה גרם את היצירה החדשה העממית, ואיזה נופך היא הוסיפה לשפה. בעיקר חשוב לשמור על איזון בידע - לשון צעירים נחוצה וחשובה כמו כל הלשונות המקבילות למילון התקני, וחשוב שהלשון תייצג את כל התרבויות ולא תשכח "מילים אובדות", כמפעל שהגה והוציא לאור אורנן במילוננו: "מילון המילים האובדות", שבו שמר על המילים מן התקופה של ראשית התחייה. אך עמן יש להכיר ולשמור עוד רבות, מילים מקבילות ודרכי דיבור מקבילות, שרק יחד הן יכולות לחיות ולהציג תמונה של השפה העברית בכל תקופה.

בקורס במסגרת "חינוך לשוני", ביקשתי מן הסטודנטים לחוות את דעתם על שינויי השפה ועל העגה והמילון המצוי בפי הדוברים בימינו, ומה דעתם על מצב השפה. הנה תשובה אחת מעניינת: "המדד שהשפה העברית הוא שבמשך מעט שנים, באופן יחסי, חודשה והתחדשה כאן שפה שהיא עתיקה ונושאת אלמנטים מודרניים, משמשת ב'שוק', ברחוב וגם בספרות, במדע ובמוזיקה ואיננה מפסיקה להתחדש. אפילו סלנג ושפת צעירים נפוצה פה, עד כי אנשים מכל גיל מכירים ומשתמשים בה. כל סבתא אומרת 'סבבה' וכל סבא גולש במרשתת ושואל בפייסבוק 'איך היה בבצפר?' זו מדינה קטנה שמאופיינת בגלי עלייה עוד לפני הקמתה ועד היום, שרוב אוכלוסייתה משפחתית, מוקירה את ההשכלה ושואפת להישגים ומסייעת להטמעה מהירה של שפה.

חשוב לזכור ששפה מתחדשת ועוברת תהליכי תחייה לא רק על ידי משוררים וסופרים. יש אחריות לכך גם בקרב הרוכלים, נהגי המוניות והצעירים.

צה"ל והאקדמיה ללשון עברית בעצמם משתפים פעולה ביצירת הלשון העממית.

דווקא המרשתת המואשמת ברידוד השפה והנמכתה, מספקת מידע זמין לכל דורש. הפרסומים שם מופיעים עדין ברובד לשוני גבוה ומתאים.

כמחנכים, לדעתי, תפקידנו שמירה והטמעה של השפה. ולכן עלינו, המורים, להכיר את השפה על כל גווניה, להשתמש בה גם ברבדיה הגבוהים ולהנחילה באופן

9 הפרופ' שורצולד מלמדת באוניברסיטת בר-אילן והיא ראש ועדת המקצוע של משרד החינוך ללשון העברית.

לונדון ושל יורם טהר לב על ההבדל בין לשון הסב ללשון הנכד, ועיקרם ההבדלים המילוניים בין לשונותיהם: הנכד מרבה להשתמש במילות סלנג או במילים מוכרות בשימושים חדשים, ואילו הסב מכיר מילים שהנכד אינו מכיר כלל. אולם בהיבט אישי לא חשתי בריחוק כזה בין לשון נכדי לבין לשוני. כדי להכיר טוב יותר את המצב הזמנתי את נכדי שבתיון עם בן כיתתו לשיחה, ישבתי והאזנתי להם ושאלתי אותם שאלות אחדות, ובהמלצת נכדיי הקשבתי גם לתכניות בערוץ הילדים. התעלמתי מן התכניות שיש בהן סרטים מצוירים ומדובבים, כי בהן הדיבורים ערוכים ובדרך כלל מותאמים ללשון דבורה נורמטיבית למדי. צפיתי בתכנית הפרידה מקובי מחט שעזב את ערוץ הילדים ובעוד תכנית או שתיים.

ומה הם ממצאיי? לשוני הדבורה אינה רחוקה מרחק רב מלשון הצעירים. אנחנו מדברים ומבינים זה את זה ללא קושי. הם מרבים להשתמש במילות ההפלה: 'ואו, יא, וואו, מדהים, חבל על הזמן, גדול, איזה יופי, חזק, ענק, וגם נייס. הם משתמשים במילות סלנג שחשבת שראבד עליהן כלח, כגון דוגרי, רסמי, אשכרה ויעני. סבבה שכיחה בדיבורם וגם כזאת, מה מצב (=מה המצב). הם משתמשים בסדר נושא נשוא במשפטים בעלי פועל בעבר או בעתיד גם אם המשפטים נפתחים במשלימים. חופר אצלם הוא 'מי שמנפח את השכל' - זו הגדרתם, ומי שמרבה ללמוד נקרא חרשן. לשאלתי אם הכוונה לדוגר (כך אמרו בזמני), והם אמרו לי שדוגר הוא מי שאינו זז במשחק המחבואים. לגבי השימוש במילים זרות הם אמרו ששלושה ביטויים שכיחים אצלם: anyway, whatever, waste of time - ולגבי האחרון אמרו שאחד ממוריהם משתמש בו דרך קבע במקום 'מכל מקום'. שאלתי על מילות קללה מקובלות אצלם וזו הרשימה שקיבלתי: סתום, דפוק, מטומטם, מפגר, דפר, טיפש, דביל, אהבל וגם שָׁכָל. רוב המילים הן עבריות ואינן שאולות, וגם השימוש בשכל לציון הטיפש מקביל למה שהיה נהוג לומר חכם (חוכם בהגייה היידית) או חכם בלילה. הפריעו לצעירים שראיינתי שגיאות הכתיב של רבים כגון חילופי עם-אם, לו-לא, איפשר (=אי אפשר), והם טענו שכתוב ביצפר או בצפר כמעט מקובל. הגיית הפעיל אינה מפריעה להם יותר מדי, ולטענתם הם גם מתקנים שגיאות במספרים. כאן נראה לי שהעובדה שהמראיינים הם מן המעמד הבינוני-הגבוה, והם לומדים בתיכון יוקרתי למדי בחינוך הממלכתי-דתי נותן את אותותיו. ייתכן שהממצאים היו אחרים לו ראיינתי צעירים משכונות מצוקה או מן החינוך הממלכתי.

בתכניות שצפיתי בהן הלשון הייתה נורמטיבית למדי. שמעתי: נראָה, אָחֲזֹר, הָחֶזֶק, אבל היו סטיות אחדות המאפיינות את לשון הדיבור הכללית: לֶאֱסֹף, בְּבִעִיָּה, לְבִיטוּל, וְכֶסֶף, בְּבִית

ספרנו, בְּזֶמֶן אַחֵר, וְמִשְׁעֵמָם. היו גם שימושי יידוע של נסמך, כגון המבנה אישיות, החדל אישים, הבן-אדם, והתחיל שימש בצד הפסדתי. כל אלו תופעות שכיחות בלשון צעירים ומבוגרים כאחת, לכן אין הן מאפיינות את לשון הצעירים דווקא.

מושמעת הטענה על דלדול הלשון של הצעירים, והכוונה היא לאוצר המילים שלהם, שאינו עשיר כאוצר המילים של בני הדורות הקודמים. דבר זה לא נבדק. ייתכן שיש להם אוצר מילים עשיר מסוג אחר, ואפשר שיש להם אוצר משמעותי נלוות למילים קיימות שלא היו בדורות קודמים. היחשפות למקורות העבריים היא התרופה להכרת אוצר המילים העשיר של העברית, ובכך מערכת החינוך יכולה לתרום. בית הספר צריך להקנות לתלמידיו לשון לימודים של בן תרבות, כולל טקסטים שיעשירו את לשונו. מן הבחינה הזאת יש הבדל בין בתי הספר הדתיים ללא דתיים. בבתי הספר הדתיים התלמידים נחשפים לאוצר מילים גדול יותר בגלל הקריאה היום-יומית בסידור, בגלל הביקורים בבית הכנסת והקריאה בתורה, בהפטרות, במשניות מסוימות ועוד.

לסיים רב-השיח

הבעתי את דעתי כי יש להבחין בין שגיאות בדקדוק (כגון 'שתי שקל', 'אני יגיד') לעגה. נראה לי כי תפקידנו להילחם למען הכרת הדקדוק והשימוש בכלליו. לעומת זאת, בעניין העגה, הצעירים יכולים להשתמש בה כאוות נפשם בשיחותיהם, אולם עליהם לדעת מתי אין העגה הולמת את הנסיבות (כגון הרצאה באוניברסיטה).

בעניין העושר הלשוני, המצב אינו חסר תקווה ותקנה: הפגשת התלמידים עם טקסטים יפים מן המקורות ומן הספרות היפה של סופרים עבריים יכולה לקרב אותם לשפה העשירה ולמכמניה. מומלץ מאוד כי בבית הספר שעת הלימודים הראשונה תוקדש לקריאה, לדיון בה ולפעילות יצירתית בעקבותיה. הפגשת הספרות הטובה של עמנו לתלמידים, יש בה כדי לקרבה אליהם, להאחיבה עליהם ולרצותם לגלותה ולהפוך בה.

הקוראים ספרות יפה המתאימה לגילם ולתחומים הקרובים אליהם, נשבים בה וחשים עד כמה היא תורמת להם וממלאה צרכים נפשיים רבים של צעירים ומבוגרים. ספר טוב הוא כחבר טוב.

כמו כן חשוב שהמורים ידברו בשיעוריהם בעברית עשירה, מדויקת ותקינה. שפתם אמורה לשמש חיקוי ודוגמה לשפת תלמידיהם.

נראה לי כי ההבדלים בין דבריה של הפרופ' אורה שורצולד לדברי שאר הדוברים נובעים מהיות הדוברים שהיא האזינה להם דתיים. ■

כנס פורטוגל

הארגון האירופאי להכשרת מורים - ה-ATEE (קבוצת המחקר העוסקת בהתפתחות מקצועית של מורי מורים),
אוניברסיטת Coimbra בפורטוגל ומכון מופ"ת

Corinne van Velzen

Teacher Educator & Researcher; Onderwijscentrum Vrije Universiteit; Center for Educational Training, Assessment and Research VU University

Dear colleagues,

We are almost at the end of the first international conference on the professional development of teacher educators, with which we wanted to bring together practice, policy and research. That is to say, it was the first international conference on our own development ever held. So together we wrote history!

We were pleasantly surprised when so many of you from so many different countries submitted a proposal, giving everyone an insight in the challenges we have to face in order to educate teachers who are ready for the future. And give special attention to those who educate these teachers: the teacher educators.

During the last three days we shared a lot of themes, insights and ideas founded in research and practitioners work. Together we thought about the implications not only for our day to day work but also for policy and further development. We did it in a friendly and collegial atmosphere known in ATEE and nurtured by the good care of Coimbra University, all her workers, professors and also all the other ones and the students involved.

While overlooking the program the diversity of themes catches the eye. Indeed a lot of the presentations were about 'ourselves', teacher educators: who we are or want to be and who do we want to become. We talked about it in terms of professional identities and sub identities, not only being teacher educators but also seeing ourselves as teachers in higher education or as researchers. But we also wondered: what exactly is our profession about, which roles do we want to play and which roles are we asked to play?

All kinds of ways were presented on how and by which means we develop ourselves. In communities, by doing research, by attending courses, by reflection using tools as portfolios or writing.

And also defining and assessing the quality of teacher educators was addressed, quality of teacher educators related to different kinds of education, vocational and higher education as well of primary and secondary education.

Next to this there was the attention for what Zeichner called 'hybrid educators', Teachers who next to teaching pupils are developing themselves as mentors in school-university partnerships or in more traditional practicum settings. Teachers, who don't only provide student teachers with opportunities to teach but who are also responsible for creating powerful learning environments within schools as part of the teacher education curricula. How can they develop their skills and knowledge as teacher educators and which competences are needed?

The keynotes by Jean Murray, Anja Swennen and Jaime Carvalho e Silva were very helpful by addressing issues related to who we are and where we came from. Jean provided us with a solid fundament for policy, practice and research for and about teacher education and educators. Both Jaime and Anja explicitly related their own development to that of us as a professional group which indeed maybe had a humble background but gradually is becoming a proud group of professionals which more and more is acknowledged as a vital part in teacher education and hence in education. But this also means we have an obligation to education in developing ourselves on all the different ways and with the aims mentioned. Not only by analysing and improving our work with student teachers but also by more and more becoming producers of different types of knowledge and professional learning.

During the last three days we also discussed teacher education, the necessary renewal of the curricula, the impact of policy on our work and how to coop with that. We do not think until now, most teacher educators paid enough attention to this political discourses and decisions made inside and outside our institutions although it is interfering our work all the time. We think, as some of the contributors of this conference do, that we should develop a clearer and louder voice in order to become a part in these discourses and as a professional community taking this part of our role more serious than ever.

And of course we talked about all the ways we work with student teachers and teachers. On issues like the new technologies, its advantages but also the problems which come with it. Is what and how we are doing really helping us to renew our teaching aimed at educating teachers for the future? We think the last word has not been spoken about that yet.

For us it was a pleasant surprise that next to talking about education related to school subjects also attention was paid to education related to growing citizenship and multi culturalism, subjects which in times of crises and the need for enhanced so called efficiency are easily being neglected as is the attention for educating teachers with an eye for the special needs of their pupils.

Overlooking the presentations also the differences in language used, are striking. For instance some of us are talking about teacher training. Others about teacher education, a term once introduced to emphasise preparing student teachers is more than training skills but indeed an effort which has to meet professional standards related to scholarship and academic challenges. We also noticed terms used as learning community and community of practice indicating we are gradually dispose ourselves from the isolation which for so many years was almost a synonym for being a teacher and hence being a teacher educator. Professional development is more and more about sharing.

Also related with this sharing was our decision to invite researchers, practitioners and policy makers to contribute to this conference. Developing practical and professional knowledge and insights, is an important vehicle for the development of our work. Confronting this work with more research based insights is the second pillar under further professionalization. Confronting research with our professional knowledge is a prerequisite for a growing body of knowledge helping us to improve and understand teacher education and educators. And last but not least the context in which we work and want to work depends on policy so they also have to relate with us as we have to do with them.

We have to acknowledge that, next to the contributions aimed at teacher educators' development, we identified a lot of themes related to student teacher and teacher learning. One could say it is still easier to talk about what we are actually doing to meet the needs and questions of our students than to talk about our own developmental needs. On the other hand, developmental needs will and must rise out of the challenges, dilemma's and questions our daily work confront us with. But maybe we should become more aware of this connection between student teacher's learning and our own learning, constantly asking ourselves why we are doing what we are doing and for whom we are doing it.

So during this conference again it became very clear we have an interesting and multi layered profession full of challenges and opportunities. We hope to keep on working on these for the coming years on an international basis and ATEE will stay an excellent platform to keep on bringing together practice, research and policy aimed at the improvement of teacher educators and teacher education. And we hope you will all be there!!!

Now we would like to invite you to reflect on your experiences during the last three days. So please pick up a microphone and share it with us.

Added later:

Thank you for your reactions which prove that, when some years ago we altered the meaning of the C in RDC from 'committee' tot community we were so very right. Indeed we are a community of teacher educators sharing not only our knowledge and insights but most and for all the commitment to a profession we are so passionate about. Becoming a member of this community is quite simple: just send an e-mail to Anja Swennen (J.M.H.Swennen@vu.nl)

הכנס השנתי לתקשוב בחינוך ובהוראה

מופ"ת 2012 "במרחק נגיעה - המידע בכיתה בקצות האצבעות"

התקיים ביום רביעי, ה' בניסן תשע"ב, 28 במרס 2012, במכון מופ"ת

רציונל הכנס:

בראשיתה של המאה ה-21, הטלפונים החכמים (הסמארטפונים) ומחשבי הלוח (הטאבלטים) הנגישו את המידע עד לקצות אצבעותיו של כל אחד, בכל מקום ובכל זמן. תהליך ההוראה, שעיקרו מוקדש כיום להעברת מידע, ייצא נשכר, אם זמינות המידע תנוצל בו בתבונה. במגע אצבע יכול תלמיד ללקט רעיונות שניסחו מומחים בכל תחום שימצא בו עניין; עם זאת, מסך המגע לא יציג לו רעיון מקורי שאיש עדיין לא חשב עליו. האם נכון להתייחס אל כלי המידע הזמינים לאלפי תלמידים כאל מטרד בכיתה? או, האם צריכים אנו להמשיך ולהתעלם מהם? אולי נכון יותר לחפש דרכים לייעל ולגוון את תהליך ההוראה ולהרחיב את מטרותיו של המעשה החינוכי?

בין המרצים:

- ד"ר יובל דרור, ראש המסלול לתקשורת דיגיטלית בבית הספר לתקשורת של המכללה למנהל
- פרופ' יוסי מטיאס, מנכ"ל מרכז המחקר והפיתוח של Google בישראל ומנהל Google אזורי לשיתופי פעולה מדעיים באירופה, המזה"ת ואפריקה
- Mr. David Baugh, Apple, Development Professional Consultant
- מר דדי צוקר, שותף ומנהל בחברת "בליגיר", המפתחת לימודים באמצעות טאבלט
- הרב אליעזר קורצווייל, מנהל הנתיב לחברה ולמשפט, קרית החינוך אמ"ת כפר בתיה
- תא"ל מאיר מסטאי, רח"ט תקשוב בזרוע היבשה, צה"ל
- מר אורי בן ארי, מייסד ונשיא קרן אתנה להעצמת המורים (מחשב נייד לכל מורה)
- ד"ר נאוה לויט בן-נון, היחידה למחקר יישומי במדעי המוח, המרכז הבינתחומי, הרצליה

ניתן לצפות בהרצאות המלאות באתר: <http://www.mofet.macam.ac.il/tikshuv/2012>



ד"ר נאוה לויט בן-נון, היחידה למחקר יישומי במדעי המוח, המרכז הבינתחומי, הרצליה



ד"ר עוזי מלמד, יו"ר פורום מופ"ת לתקשוב בחינוך ובהוראה



פרסומים שיצאו לאור לאחרונה - מפרי עטם של מורי מורים

כ"ץ שרה (2011) (2012, מהדורה שנייה). **חוללות עצמית - אבחון והתערבות: שימוש במתודולוגיה איכותית לחשיפת אמונות חוללות בתחום החינוך**. קרית שמואל, חיפה: שאנן - המכללה האקדמית הדתית לחינוך. 186 עמ'.

ההגדרה המקובלת של מושג ההכוונה העצמית בלמידה כוללת מאפיינים מטה-קוגניטיביים המתייחסים ליכולת הלומד לחשוב, לנווט את התהליכים הקוגניטיביים שלו ולשלוט בהם. ידע מטה-קוגניטיבי זה יישאר "סטטי" אם האדם לא ישתמש בכישוריו המוטיבציוניים ויפעיל אותם. חוללות עצמית היא אחד ממרכיבי המוטיבציה המנבא ביצוע, זוהי אמונה ביכולת לבצע פעולה. הערכת חוללות עצמית היא תהליך חשיבתי היסקי שבו נשקלים, נמזגים ונשפטים גורמי יכולת או אי-יכולת ביצוע. בסוף התהליך נוצר אמדן הקובע איך אנשים חושבים, מרגישים ומפעילים את עצמם. כך הוא תורם באופן משמעותי למוטיבציה האנושית להשיג הישגים. אומדן חוללות משפיע על פעולות שאנשים ינקטו, על מידת המאמץ שישקיעו, על כושר עמידה בפני מכשולים ועל מידת השתלבותם בסביבה. לומד בעל אומדן חוללות עצמית חיובית יטה להשקיע מאמץ רב יותר, לקחת סיכונים רבים יותר ולשרוד יותר מול כישלונות לעומת מלומד בעל אומדן חוללות עצמית נמוכה. חוללות עצמית היא מניע מפתח של ההכוונה העצמית האקדמית. כדי להתמודד עם אתגרי העתיד, יש להקצות מקום חשוב ביותר בחינוך ללימוד נושא זה.

בספר מוצע מודל תאורטי מבוסס פרדיגמה איכותית, המשמש בסיס לאבחון מבנה החוללות. עד כה נבדקה עוצמת החוללות העצמית באמצעים כמותיים. המודל פותח אפשרויות לאבחון אמין ומדויק יותר של מבנה החוללות העצמית בזמן אמת ובמציאות אנתטית. כאשר האבחון מתואר באמצעות פרופיל בניגוד לציון יחיד, ההתערבות יכולה להיות ממוקדת יותר. בספר תיאור כלים שנבנו לטיפול ולשינוי תפיסות חוללות, המבוססים על המודל המוצע שנעשה בהם שימוש מוצלח בסיטואציות מגוונות. חוללות עצמית היא המפתח להצלחה בית-ספרית. היכולת להעצים או לשנות תפיסות חוללות עצמית של לומדים פותחת אפשרויות רבות בתחומי החינוך, בייעוץ, בטיפול ובהנחיה.

ד"ר שרה כ"ץ, בוגרת אוניברסיטת תל-אביב והפקולטה לרפואה בטכניון (Post. Doc.), היא ראש היחידה למחקר, ראש היחידה לאנגלית לצרכים אקדמיים וחברה בכירה בוועדה לבדיקת האיכות האקדמית בשאנן - המכללה האקדמית לחינוך. חוקרת ובעלת פרסומים רבים בתחומי המוטיבציה ההכוונה העצמית והאיכות האקדמית.



זיו אבנר, סובר אריה (עורכים) (2012). **חשיבותה של אי רצינות - קובץ מאמרים רב תחומי בחקר ההומור**. ירושלים: כרמל. 422 עמ'. הספר הוא הקובץ המדעי הראשון בחקר ההומור בשפה העברית, פרי עטם של חוקרים ישראלים. הספר הוא רב-תחומי וכולל מאמרים נבחרים מתחומי ידע שונים המשקפים את מגוון התאוריות והפונקציות בחקר ההומור והצחק. הספר מתמקד במספר נושאים מרכזיים: הומור כמנגנון הגנה; הומור טיפולי; הומור כאמצעי חינוכי, הומור במקורות היהודיים; הומור בספרות, בתיאטרון ובקולנוע; הפילוסופיה של ההומור והקשר שבין הומור לאינטליגנציה רגשית. ממגוון המחקרים המופיעים בספר ניתן ללמוד על אודות ההשלכות החיוביות שיש להומור ולצחק על הפרט והחברה. ספר זה יהיה לעזר למי שמסוגלים לתבל את חייהם ועיסוקיהם בקורטוב של הומור - ובאמצעותו להיטיב עם עצמם ועם חייהם.

פרופ' אבנר זיו (ז"ל) מהחוג לחינוך באוניברסיטת תל-אביב, חוקר בתחומי החינוך, הפסיכולוגיה וההומור, חבר הנהלת האגודה הישראלית לחקר ההומור.

ד"ר אריה סובר הוא מרצה בכיר במכללה האקדמית אשקלון, באלקאסמי - מכללה אקדמית לחינוך ובמכללה האקדמית הערבית לחינוך חיפה. חוקר הומור ותקשורת, מייסד ויו"ר האגודה הישראלית לחקר ההומור.



Padva Gilad (2011). Gay martyrs, Jewish saints and infatuated Yeshiva boys: The emergence of the new Israeli religious queer cinema. *Journal of Modern Jewish Studies*, 10(3), 421-438.

הקולנוע המיינסטרימי הפופולרי מציג לעתים קרובות דתות, אמונות, קהילות דתיות ואנשים מסורתיים באופן סנסציוני, סטיגמטי ואף מגוחך. (תת)הייצוג של קהילות דתיות לעתים אף שלילי יותר בסרטים עלילתיים המתרכזים בהומואים, לסביות, בייסקואלים וטרנסג'נדרס דתיים, ובקהילות ההומופוביות לכאורה שבהן הם חיים. מחקר זה מציע חשיפה ראשונה של סוג חדש של קולנוע ישראלי בתחילת שנות ה-2000, המוגדר כאן כקולנוע הקוירי הישראלי הדתי החדש. הסרטים הנכללים בקטגוריה זו, שרובם נוצרו על-ידי קולנוענים דתיים המשתייכים למיעוטים מיניים, כוונתם לעודד סובלנות וקבלה רבה יותר של הומוסקסואליות על-ידי קהילות יהודיות אורתודוקסיות בישראל. מחקר זה, המתמקד במיוחד בסרטו הקצר וזוכה הפרסים של חיים אלבום ואהבת

(2008), בוחן את הניסיונות הקולנועיים להפחית עוינות נגד מיעוטים מיניים בקרב מאמינים דתיים ובוחר את הבעייתיות שבתיאור האמוציונלי של הגיבורים/ות הצעירים/ות כמי שנמקים ביוגונם, כמו גם את הפוליטיקה של מרטריות וקורבניות בקולנוע זה. מחקר זה אף מנתח את יצירתה של מעין גרסה יהודית של סבסטיאן הקדוש, המרטיר הנוצרי העתיק שנתפס לעתים כאייקון הומואי, ואת ניסיונותיו של קולנוע חדש זה לחשוף רמיזות והשתמעויות הומו-ארוטיות במסורת היהודית.

ד"ר גלעד פדבה הוא חוקר תרבות, תקשורת מגדר ומיניות. מלמד בחוג לתקשורת וקולנוע בסמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות ובחוג לספרות במכללה האקדמית בית ברל וכן עובד עבור האוניברסיטה הפתוחה ואוניברסיטת תל-אביב.



Bilha Bashan, Rachel Holsblat (2012). *Co-Teaching through modeling processes: Professional development of students and instructors in a teacher training program. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(2), 207-226.

המאמר מתאר דגם הדרכה שפיתחו החוקרות במסגרת עבודתן במכללת תלפיות. הדגם מושתת על הוראת עמיתים משותפת (co-teaching). במסגרת תכנית הכשרה לסטודנטיות הפועלות בכיתות משלבות. בתכנית השתתפו שתי מדריכות פדגוגיות, שפעלו במשותף כעמיתות הוראה. הוראה זו התקיימה במסגרת ההתנסות המעשית המיועדת לסטודנטיות בשנתון ג', ממסלול חינוך מיוחד וחינוך רגיל. כל זוג סטודנטיות התנסה בהוראה משותפת בכיתות משלבות. בדגם ההדרכה שולבו עקרונות הדיגום (modeling) שהתבססו על תהליכי חניכה והדרכה החושפים בפני הסטודנטים את החשיבה הפדגוגית של מעשה ההוראה, ואף משתפים אותם באופן ביקורתי בדרכים לשיפורה. הממצאים המובאים במאמר מבוססים על מחקר אתנוגרפי אשר נשען על פרספקטיבה פנומנולוגית. מן הממצאים עולה המורכבות של תהליך ההוראה המשותפת שכללה קשיים, התמודדות ואתגרים אצל הסטודנטיות המתכשרות; קשיים, התמודדות ואתגרים אצל המדריכות הפדגוגיות. המודלינג שהציגו המדריכים קידם והביא להצלחת תהליך ההוראה המשותפת בפרט ולהתנסות המעשית בכלל.

ד"ר בלהה בשן, תלפיות - המכללה האקדמית לחינוך, והתמחות הדרכה הנחיה והוראה, בית הספר ללימודי התמחות מקצועית, מכון מופ"ת. תחומי עניין: הדרכה והתנסות מעשית, קשרי מכללה שדה במודלים של PDS.

ד"ר רחל הולצבלט, תלפיות - המכללה האקדמית לחינוך; אורית ישראל - מכללה אקדמית לחינוך. תחומי עניין: הכשרת פרחי הוראה, קשרי מכללה שדה במודלים של PDS.



שלמון מאק-תמר (2012). טן-דו: על נישואין ומשבריהם ביהדות פולין ליטא, 1600-1850. ספריית הילל בן חיים.

במרכז של ספר זה עומדת החברה היהודית בממלכה רחבת הידיים של פולין-ליטא מאז אירועי ת"ח-ת"ט ועד אובדן עצמאותה של פולין בעשורים האחרונים של המאה ה-18. הדיון בספר עוסק בהיבטים המרכזיים של חיי הנישואין היהודיים, ובמגוון מצבי משבר שפקדו אנשים נשואים במסגרת הנישואין או מחוץ לה. החברה היהודית המזרח-אירופית, כנראה יותר מהחברה האשכנזית הישנה, אחותה הבכירה, כיוונה את אנשיה אל תוך המערכת הזוגית. מנהגים שהתפתחו בימי הביניים עד כדי גיבושם במאה ה-17 לכלל הסכמי ממון קבועים, נועדו לפתור מראש מצבי משבר עתידיים. דילמות שהתעוררו כאשר ניצבו אינטרסים שונים אל מול הנישואין, נפתרו בדרך כלל תוך העדפת הנישואין. אפילו משברי אמון אישיים בין בני זוג נותבו, תוך מאמץ ניכר, אל השארת הנישואין על כנם. כל אלה יוצרים תמונה מצטברת של חברה הרואה בנישואין מצב ראוי ואף הכרחי.

ד"ר תמר שלמון-מאק מלמדת במרכז האוניברסיטאי אריאל, במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין ובמכון שכתר למדעי היהדות. תחומי העניין: קורסים בנושאים שונים בתולדות הציונות ובתולדות היהודים בימי הביניים ובעת החדשה.





Diamant Irit (2012). *Online internship workshops for teachers at the induction phase-does it work?* *ICSEI Express*, 3(1), pp. 6-8.

http://www.icsei.net/fileadmin/ICSEI/icsei_express/ICSEIEXPRESS2012_Vol3_1.pdf

The article describes an evaluation of online internship workshops for teachers at the induction phase. The online workshops are a new format for internship. They are intended to facilitate the first year of teaching for the new teachers and to make it more feasible for them to benefit, in a more practical way.

The aims of the evaluation were:

- To provide the information concerning perceptions and patterns of the workshops in order to enable the development of its policy framework.
- To provide the information that will create an optimal context to operate the online internship workshop in future.

The main findings and preliminary conclusions were performed within the following themes:

Communication between different participants, redefining the aims, mentors' role boundaries and professional learning communities' features.

Online workshops are a new, experimental way of mentoring internship. Generally, all involved were satisfied with it, and felt that it contributed to their work. Most of the new teachers wrote that it helped them to familiarise themselves with school routines and school culture, and promoted their feeling of being capable to cope with challenge, and become better teachers. Taking the evaluation's findings and conclusions on board, will give the opportunity to those in charge and to practitioners to improve this alternative means of communication which might present a more accessible mode for young teachers, and by doing that increase the number of teachers that stay in the profession for long-term.

ד"ר עירית דיאמנט מרצה במכללה האקדמית בית ברל ומעריכה פרויקטים במכללה. בשנים האחרונות עוסקת בעיקר בהכשרת רכזי הערכה בית-ספריים, פיתוח מקצועי של מורים, ומעריכה פרויקטים ביחידה 'פורשים כנף להוראה', יחידה האחראית על ההתמחות ושנים א' וב', מתנדבת ב"ידיד לחינוך".



Avissar Gilada (2012). *A mosaic of models: Teacher education for inclusion in Israel*. In C. Forlin (Ed.), *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective* (pp. 42-50). London: Routledge.

המציאות החינוכית שבה תלמידים עם מוגבלויות לומדים בחינוך הכללי מחייבת היערכות כבר במהלך ההכשרה. הספר עוסק בנושא של הכשרת מורים וגננות למציאות זו במבט בין-לאומי. בפרקים השונים מובאות דוגמאות ממדינות שונות - אנגליה, ארה"ב, הונג קונג, תאילנד, פינלנד וגם מישראל. הדוגמאות מתייחסות לתכניות הכשרה ולסוגיות הכרוכות בכך.

בפרק על אודות הכשרת מורים לשילוב במדינת ישראל מוצגים שלושה מודלים המתקיימים במכללות לחינוך: (א) קורס חובה סמסטריאלי לכל פרחי ההוראה בנושא 'שונות בחינוך'; (ב) קורסי החובה בחינוך על פי תכנית המתווים (10 ש') הם קורסים מתחום החינוך המיוחד והחינוך המשלב; (ג) התנסות משותפת לפרחי ההוראה ממסלולי חינוך רגיל (יסודי) וחינוך מיוחד; הדיון עוסק בשאלת היתרונות והאתגרים הכרוכים במגוון הקיים.

ד"ר גלעד אבישר היא ראש בית הספר ללימודי התמחות מקצועית במכון מופ"ת; מרצה בכירה וחוקרת במכללה האקדמית בית ברל בנושאים: תכניות לימודים ותכנון לימודים לתלמידים עם צרכים מיוחדים, שילובם של תלמידים אלה במערכות החינוך הרגיל, הכשרת מורים וגננות במציאות של שילוב והתפתחות מקצועית של מורי-מורים.