

הערכת תכנית Awpack לקידום כישורי אוריינות אקדמית

בקרב מרצים וסטודנטים במכללה

הרשות למחקר ולהערכה

מכללת סמינר הקיבוצים

ד"ר סיגל-עוזרי רוייטברג

ד"ר ענת שביט מילר

מרץ 2019, אדר, תשע"ט

1	תקציר מנהלים
11	פתח דבר
11	מטרות המחקר
12	שאלות המחקר
12	שיטת המחקר
12	משתתפי המחקר
13	כלי המחקר
15	משתנים
17	ניתוח נתונים
18	ממצאים
18	פרויקט Awpack תשע"ח: מטרות, תהליך ההנחיה וסוגי ההתערבויות שגובשו
18	מטרות הפרויקט
19	בניית צוות המנחות ומתווה תהליך ההנחיה
21	מיפוי סוגי הסיוע שניתנו במסגרת הפרויקט
26	פרויקט Awpack מנקודת מבטן של היועצות
26	אוריינות אקדמית וכשיריות הבעה: מעבר לכללים המחייבים והטכניים
29	הערך המוסף של פרויקט Awpack וייחודו מנקודת מבטן של היועצות
31	אתגרים, קשיים ונקודות למחשבה
36	סגנונות ייעוץ והנחיה
41	Awpack מנקודת מבטם של המרצים
41	הצרכים מנקודת מבטם של המרצים
45	תרומות הליווי המקצועי במסגרת Awpack מנקודת מבטם של המרצים
51	אתגרים, ביקורות וקשיים
55	Awpack מנקודת מבטם של הסטודנטים
56	עמדות הסטודנטים כלפי טיפוח כשירויות קריאה והבעה בהוראה ככלל
58	תפיסות הסטודנטים לגבי שילוב וטיפוח כשירויות הבעה וקריאה, כפי שנחו בפועל
61	תפיסות הסטודנטים לגבי תרומות הקורס להתפתחותם בהקשר של כשירויות הבעה וקריאה
66	התייחסויות פתוחות של הסטודנטים
68	דיון מסכם: שינויים קטנים וצורך גדול
77	המלצות
79	ביבליוגרפיה
80	נספח 1: ראיון עומק עם המרצים המלווים בפרויקט Awpack
81	נספח 2: ראיון עומק עם היועצות בפרויקט Awpack
82	נספח 3: שאלון לסטודנט/ית

תקציר מנהלים

מחקר זה ביקש להעריך את תכנית Awpack (Academic writing pedagogical content knowledge), במכללת סמינר הקיבוצים, שמטרתה לסייע למרצים להטמיע בתהליכי ההוראה-הלמידה וההערכה של קורסיהם כלים ופרקטיקות לשיפור כישורי הקריאה והכתיבה האקדמית של הסטודנטים. מודל תהליך הליווי של Awpack הוא מודל ייעוץ אישי (יועצת-מרצה)¹ והוא ממוקד בקורס ספציפי לאור הצרכים, האתגרים והמטרות החינוכיות והפדגוגיות שבו.

מטרות המחקר הכלליות היו, אפוא, לבחון כיצד היועצות בתכנית והמרצים שמונחים בה תופסים את תרומותיו של תהליך הנחיה זה, את חסרונותיו ואת האפקטיביות שלו וכיצד תופסים הסטודנטים את שילובן של כשירויות קריאה והבעה ככלל, ובקורס הספציפי בו הוכנסו השינויים בפרט. במחקר שולבו שיטות מחקר איכותניות ושיטות כמותיות גם יחד.

שאלות המחקר:

במסגרת המחקר שאלנו מה **מטרות הפרויקט** מנקודת מבטן של היועצות, במה טמון **ייחודו** ומה הם **האתגרים והקשיים** שהן חוות בהעברתו?

באשר **למרצים**, שאלנו מה הם **צרכיהם** בהקשר זה של אוריינות אקדמית? וכיצד הם חוו את **התרומות, האתגרים והקשיים** הכרוכים בהטמעתם של כישורי הקריאה וההבעה בקורס? כמו כן, ביחס ליועצות ולמרצים גם יחד שאלנו, אלו **דגמי הנחייה** ואלו סוגים של התערבות נחו ע"י היועצות והמרצים כאפקטיביים יותר? אלו לא? ומדוע?

בהתייחס **לסטודנטים** שאלנו מהן **עמדותיהם** לגבי חשיבות שילוב כשירויות של קריאה והבעה בהוראה? באיזו מידה חוו הסטודנטים את ערוצי השילוב השונים של כשירויות ההבעה והקריאה **כחשובים ורלוונטיים עבורם בפועל**, במסגרת הקורס בו השתתפו, ובאיזו מידה תפסו את הקורס בו שולבו כשירויות ההבעה והקריאה כבעלי **תרומה** עבורם במישור האישי, הלימודי והמקצועי?

שאלות המחקר המתייחסות למנחות ולמרצים נבחנו על ידי מתודה איכותנית, ושאלות המחקר המתייחסות לסטודנטים נבחנו על ידי מתודה כמותית.

¹ חשוב לציין כי המינוח "יועצות" הוא מינוח אמיק (Emic). קרי, האופן בו הנשים בצוות ה-Awpack כינו את עצמן. להרחבה אודות מושגי האמיק והאתיק במחקר איכותני, ראו: Pelto P. & Pelto G., "Units of Observation: Emic and Etic Approaches" In *Anthropological Research*, Cambridge: Cambridge University Press, 1978, p. 54-66.

שיטת המחקר של החלק האיכותני: לשם ברור נקודת מבטם של המשתתפים המרכזיים בתהליך ההנחיה, חוברו שני כלי מחקר מובחנים **לריאיון עומק** עם המנחות מחד גיסא ועם המונחים מאידך גיסא ובוצעו כעשרה ראיונות עומק עם משתתפים שונים. בנוסף לכך, נערך שימוש במתודה של **ניתוח טקסטים**, לאור מגוון החומרים הראשוניים שהיועצות שיתפו אותנו בהם ושעמדו לפנינו בניתוח הפרשני שערכנו. כמו כן, ערכנו **תצפית משתתפת** במושב של אחד הכנסים במכללה, בהם ארגן צוות Awpack ייעוצי בזק ובו אף הציגו שתיים מן המרצות שראיינו למחקר, את התהליך שעברו במסגרת Awpack.

שיטת המחקר של החלק הכמותי: במחקר לקחו חלק שלוש כיתות בהן המרצים השתתפו לאורך שנת הלימודים תשע"ח בתכנית Awpack. כיתות אלו נבחרו על סמך לוח מתמשך של המרצים במסגרת התכנית. 43 מהלומדים השיבו על הכלי המחקרי, בשיעור דומה מכל כיתה (בין 13 ל 15 משיבים), מתוכם 14 גברים ו 29 נשים. נתוני חלק זה של המחקר נאספו באמצעות שאלון סגור לדיווח עצמי, שחובר במיוחד לצרכי מחקר זה, לאחר מיפוי צרכי המחקר והבנת אופייה הייחודי של עבודת הלווי וההנחיה של מרצי הקורסים השונים. השאלון התייחס לתפיסות הסטודנטים לגבי היבטים שונים בנושא שילוב כשירויות ההבעה והקריאה במסגרת הלימודים לפי שאלות המחקר.

ממצאי המחקר הנוגעים ליועצות ולמרצים:

הראיונות השונים מלמדים כי הצורך של המרצים בסוג הייעוץ שנותן פרויקט Awpack הוא גדול ומשמעותי לתפיסתם לתהליך ההכשרה של המורים. בהתאם, סוגי הסיוע שנתנו היועצות למרצים במסגרת פרויקט Awpack היו רבים ומגוונים. הם כללו סיוע ברמת הידע, ברמת הכלים והמטלות, ברמת המיומנויות הפדגוגיות הכרוכות בהוראת התחום ובהערכתו, ייעוץ ברמת לוגיקת הקורס ותכנונו וסיוע בהעלאת המודעות של הסטודנטים לכישורי הקריאה והכתיבה שלהם ולחשיבות שיפורם.

בהתייחס לנקודת מבטן של היועצות ולשאלה שביקשה לברר את מטרות פרויקט Awpack ואת ייחודו מנקודת מבטן של היועצות, ניתן לומר כי לצד המטרה המרכזית של פרויקט Awpack ומטרות המשנה המוצהרות שלו, אחזו היועצות במטרות- על רחבות ועמוקות יותר ביחסן לתחום כשירויות הקריאה והכתיבה האקדמית. בעוד המטרה המרכזית נוסחה כרצון לסייע למרצים,

להנחות סטודנטים כיצד לשפר את רמת הכתיבה והאוריינות האקדמית שלהם ומטרות המשנה לימדו כי הרעיון היה לעבוד עם מרצים שיגיעו מרצון, שיעברו ייעוץ אישי ומותאם בקורס ספציפי ושהייעוץ לא אמור להכביד ו/או להעמיס על הקורס, אלא להתחבר אל תכניו ואף להקל על המרצה, דרך שילובן של כשירויות הקריאה והכתיבה. הראיונות חושפים כי היועצות ראו בידע, בכלים ובמיומנויות שיש לתחום האוריינות האקדמית להציע, ככר פורה להשבחת תהליכי ההוראה, הלמידה וההערכה שמקבלים הסטודנטים במסגרת המכללה. הן תיארו את תרומתם של כישורי הכתיבה וההבעה לאיכויות האמנציפטוריות, היצירתיות ו'מרוממות הנפש' של למידה משמעותית. הן תיארו את תרומתם של כישורים אלו לשיפורם של תהליכי חשיבה מעמיקה, מופשטת, לוגית ומושכלת, לניהול תקשורת טובה יותר, להפנמתן של נורמות האתיקה האקדמית ולכינונו של הביטוס אקדמי מסדר גבוה (לשון בורדייה). הן אף ראו בפיתוחם של כישורים אלו כמענה לצורך הולך וגובר, בעיקר במכללות להוראה, נוכח שינויים תרבותיים וחברתיים רחבים יותר.

באשר לשאלת הערך המוסף של פרויקט Awpack, נראה כי מנקודת מבטן של היועצות ישנם שני אפיונים מרכזיים שאוצרים בחובם ערך מוסף זה, אל מול פרויקטים אחרים של הטמעת כשירויות קריאה והבעה בהם התנסו היועצות (כנסים, השתלמויות, סדנאות וכיו"ב). האפיון הראשון מתמקד בליווי האישי והמותאם שנותנות היועצות למרצים במסגרת ה-Awpack. הליווי האישי והמתואם למרצים בקורסים ספציפיים, נתפס כיתרון בולט שלא רק אפשר למרצים לקבל סיוע רלוונטי ומדויק יותר לצרכיהם בקורס, אלא גם אפשר ליועצים להתעמק 'במקרה הפרטי', לצאת מתחום 'השאלות הנפוצות', להתחבר לתפיסת עולמם החינוכית של המרצים ואף ליהנות מההפריה ההדדית, שנוצרה משיח פדגוגי-רפלקטיבי בין קולגות. האפיון השני, ממוקד בייחודו של צוות היועצות עצמו ובתרומתו להצלחת הפרויקט וליועצות עצמן. בהתייחסן לייחוד של צוות Awpack, תיארו היועצות את יחסי החברות והעזרה ההדדית שנוצרו ביניהן ואת תפקודן ככוח אקטיבי, מגובש ואיכותי שמדבר את אותה השפה ומייצר תחושת שייכות בקרב החברות בו.

לצד ההתמקדות האמורה של היועצות בתרומותיו של פרויקט Awpack, הן פירטו גם על האתגרים והקשיים שחוו במסגרת הפרויקט. היועצות ציינו שלושה אתגרים מרכזיים ביישום של פרויקט Awpack, הלכה למעשה. אתגר המשאבים והזמן, שבמרכזו עמד המתח בין שאיפתן של היועצות מצד אחד להוסיף לקורס כישורי קריאה והבעה, ומצד שני שאיפתן שלא להעמיס ולא לגזול זמן שיעור יקר. אתגר החיבור ל- subject matter, שביטא את האופן בו תפסו את תפקידן מרבית

היועצות, שראו עצמן מחויבות לנסות ולרתום את העיסוק בכשירויות הקריאה וההבעה אל תכני הקורס וצרכיו הספציפיים. בפועל, תואר הקושי לחבר בין התוכן של קורסים מסוימים לכשירויות אלו, כאתגר לא פשוט ולעיתים מסתכל, עבור כמה מן היועצות. האתגר השלישי והאחרון עליו הצביעו היועצות, ביטא שאלות והתחבטויות הקשורות לפערים בציפיות בינן ולבין המרצים, בין היתר, בהתייחס לגבולות תפקיד הייעוץ (מה הוא אמור לכלול ומה לא). בהקשר זה למשל, היו יועצות שתיארו את הציפיות המוטעות והבלבול בין כשירויות של 'אוריינות אקדמית' ובין מיומנויות של שפה תקינה ו/או עריכה לשונית מלמדת של טקסטים.

זאת ועוד, לצד האתגרים שאפיינו את תהליך הליווי המקצועי, תיארו היועצות גם שני סוגים מרכזיים של קשיים בדרך ליישומם הלכה למעשה. קשיים שנוגעים להכרה ולתקצוב של פרויקט Awpack, כשלטענת מרבית היועצות התגמול שקיבלו עליו היה נמוך מידי. וקשיים נוספים שנגעו לאופני היישום של ההתערבויות/הפעילויות שעסקו באוריינות אקדמית בפועל. בכלל זה, ציינו היועצות: קשיים בתזמון התערבויות שמגיעות במהלך הקורס ולא מתוכננות מראש וקשיים בהתאמת הפעילויות הכיתתיות לסטודנטים ולתחושת מסוגלותם הרגשית והקוגניטיבית שלהם. כמו כן, ניתוח הראיונות עם היועצות חשף עוד שתי נקודות למחשבה שלא תמיד הוצגו כקושי או אתגר ע"י היועצות, אולם להערכתנו, הן כן בסופו/ל דבר הקשו עליהן. האחת היא, שלרובן לא היה תיעוד מסודר של תהליך הייעוץ שהן נתנו והשנייה היא, שבמקרים רבים לא הייתה פגישת סיכום/סיום לתהליכי הייעוץ שאפשרה להן לומר בביטחון, מה מתוך העצות שנתנו יושם בפועל, מה עבד טוב, מה פחות ומה לוקח עמ/ו/ה המרצה הלאה לקורסים אחרים. ניתן לשער כי העדר התיעוד ו/או פגישות הסיכום, הגבילו במידה מסוימת את האפשרות שהייתה ליועצות ללמוד מניסיון בעבר ולהסיק באופן רפלקטיבי ומודע מסקנות לגבי תהליכי הייעוץ האפקטיביים ו/או הפחות אפקטיביים שניתנו במסגרת.

בהתייחס למרצים וצרכיהם בהקשר לשילוב כשירויות קריאה והבעה בקורסיהם, עלו בראיונות מספר סוגים של צרכים: צרכים ברמת הסטודנט, צרכים ברמת המרצה וצורך מרכזי ומשותף הן ברמת הסטודנטים והן ברמת המרצים והוא "להפוך את הלא מדובר למדובר". הטענה המרכזית של המרצים בהקשר של הסטודנטים היא כי הסטודנטים לא יודעים, לא לקרוא באופן אפקטיבי מאמרים אקדמיים (בעברית ועל אחת כמה וכמה באנגלית) ולא לכתוב חיבורים קוהרנטיים, לוגיים ומשכנעים שעומדים בסטנדרטים של כתיבה אקדמית. מעבר לכך, נראה שבייחוד בסמינרים אמפיריים בהם נדרשו הסטודנטים לייצר באופן תהליכי ומתפתח טקסטים אקדמיים, הצורך של

הסטודנטים היה גדול במיוחד. אף ברמת ההוראה שלהם ביטאו המרצים צרכים בגיבושם ובבנייתם של קורסים שבמוקדם פרויקט כתיבה מבוססת מחקר. כמו כן, ביטאו המרצים צרכים בהנחיות להערכה מקדמת למידה הממוקדת בכתיבה אקדמית. בהקשר אחרון זה, הם ביטאו את ההתחבטות שלהם בשאלות כגון: אלו הערות הן הערות מקדמות? על מה כדאי להעיר ו/או לא להעיר ובאיזה שלב? ואיך להעיר באופן שלא ייפגע ויקדם למידה? מעניין לציין שהן המרצים והן יועצות, תיארו את הצורך בהטמעת כישורי הקריאה והכתיבה האקדמיים, כצורך שהוא בבחינת 'להפוך את הלא מדובר למדובר'. קרי, להפוך את הידע הפרקטי אודות כיצד לכתוב כתיבה אקדמית איכותית, ידע שלדין נרכש לרוב בתהליך ארוך ומייגע של התנסות עצמית, לידע שאינו שקוף, אלא ככזה שמדברים עליו, ממשיגים אותו והוא אינו בבחינת 'מובן מאליו'.

בהתייחסם של המרצים לתרומות השונות של תהליך הליווי ה-Awpack, תוארו סוגים שונים של תרומות ייחודיות שיוחסו לפרויקט זה. בכלל זה, תיארו המרצים את הערך המוסף שבהנחיה מותאמת אישית, שהצמיחה תהליכים משמעותיים של הפרייה הדדית ושימוש בפדגוגיות מגוונות ויצירתיות שיכלו להתמודד עם בעיות אוטנטיות וקונקרטיות שונות שצמחו ממעשה ההוראה בפועל. זאת ועוד, כקולגות שותפות התמיכה שנתנו היועצות למרצים, לא הייתה רק תמיכה מקצועית, אלא במקרים מסוימים, כפי שדיווחו המרצות גם תמיכה רגשית. סוג נוסף ומשמעותי במיוחד של תרומות שתוארו כייחודיות לתהליך הייעוץ ה-Awpack התמקדו בשיפור שחל ברמת המטלות שבקורס ובהשלכותיו של שיפור זה על הקורס. בהקשר זה, מרואיינים שונים ביטאו כי בעקבות תהליכי הייעוץ שקיבלו רמת המטלות בקורסים שהם העבירו עלתה: הן מבחינת החשיבה והעמקה שהיא דורשת; הן מבחינת היצירתיות שהיא מזמנת; הן מבחינת בהירות ניסוחה; והן בתרומתה לשיפור תהליך הלמידה והיחסים בין המרצים לסטודנטים בקורס.

ככלל, פעילויות בנושא אוריינות אקדמית וכשירויות הבעה שנערכו ע"י המרצות בכיתה, נחו לרוב כפחות אפקטיביות מההתערבויות ברמת המטלה. אולם פעילויות הכיתה שכן הותירו במרצים תחושת הצלחה מסוימת, התאפיינו במשוב חיובי שניתן להם ע"י הסטודנטים שהכירו בחשיבות העיסוק בנושא ובהכרה של המרצות כי הן עשו בפעילותן זו מודלינג חינוכי חשוב. אף התייחסותם של המרצים לשיפור בביצועי ההבנה של הסטודנטים, הייתה מועטה יחסית. זאת, הן מכיוון שרובם תיארו את תהליך השיפור במיומנויות אלו כתהליך מתמשך וארוך שלא מביא תוצאות מידיות והן מכיוון שבמרבית הקורסים, פגשו אותם תוך כדי התהליך והם עדיין לא קיבלו את מטלות הכתיבה המסכמות, שאמורות לבטא את הטמעת כשירויות הקריאה וההבעה השונות. עם זאת, כן היו לא

מעט מרצים שתיארו את התרומות של תהליך Awpack כמשהו שלא מתמצה בקורס אחד וצינו כי בכוונתם ליישם פעילויות/ מטלות, ידע ומיומנויות שונות שרכשו בתהליך זה, הלאה לקורסים אחרים.

בראיונות עלו גם האתגרים, הביקורות והקשיים שחוו המרצים בתהליך הטמעת כשירויות הקריאה וההבעה בקורסיהם. בכלל זה ציינו המרצים אתגרים מסוגים שונים: אתגר המאמץ הקוגניטיבי המתמשך והקשה ללמידה שנדרש מהסטודנטים בהקשר זה, האתגר הרגשי הכרוך בהתמודדות מסוג זה, ואתגר היישום וההטמעה של כשירויות הקריאה וההבעה בקורסיהם. בהקשר אחרון זה, ביטאו המרואיינים בדבריהם ביקורות על סוגים שונים סיוע והתערבויות שחוו במסגרת תהליך הייעוץ ה-Awpack: ביקורת על מוגבלות הסיוע של חומרים מן המוכן ששלחו להם היועצות וביקורת על מוגבלות הסיוע של הפעילויות בכיתה. זאת, לאור קשיי ריכוז ורעש, קשיים רגשי-פסיכולוגי וציפיותיהן הגבוהות בהקשר זה, הן ברמת הפנמת המיומנות הטכנית והן ברמת ההעמקה שציפו לה. קושי נוסף שנחשף בראיונות עם המרצים חשף את אתגר ההערכה. קרי, מצד אחד ניכר היה כי המרצים הכירו באפקטיביות הגבוהה של משוב אישי אחד על אחד אל מול הסטודנט/ית ומצד שני, זה ייצר עבורם עומס עבודה עצום שנראה היה ככבד מידי להכלה בקורס אחד. סוג נוסף של ביקורות שביטאו את העומס שיוצר שילוב העיסוק בכשירויות קריאה והבעה בקורס, דיברו באופן ספציפי על חשיבות הפיזור והתיאום של ההתערבויות בקורסים שונים, שבאותה תכנית לימודים. הסוג האחרון של הביקורות שביטאו המרצים, עסקו בבעייתיות הכרוכה בייעוץ שניתן לאחר שהקורס כבר החל, באופן שאינו מאפשר תזמון אופטימלי של ההתערבויות.

בהתייחס לשאלת דפוסי הייעוץ וההנחיה, ניתן לומר כי סגנונות הייעוץ שאפיינו את צמדי (היועצת-מרצה) היו מגוונים ומבחינה אנליטית, ניתן למצבם על פני קו רצף בין שני דגמי ייעוץ שהסתמנו כקוטביים האחד ביחס לשני: דגם הייעוץ החיצוני והמקדים ודגם הייעוץ המעורב והמלווה. דגם הייעוץ החיצוני והמקדים, התאפיין במעט מפגשים פנים אל פנים, שנערכו טרם תחילת הקורס והובילו לשינויים קטנים, לא מהפכניים, אך מתוכננים מראש ומותאמים מאוד לקורס. תהליך הליווי של הטמעת השינויים בקורס, היה לעומת זאת מוגבל יחסית בדגם זה ולא תמיד ידעו היועצות לומר מה מתוך מה שדיברו עליו עם המרצים יושם ומה לא.

בניגוד לכך, דגם הייעוץ המעורב והמלווה, התאפיין במידת מעורבות גבוהה יותר של היועצת בקורס, מפגשי הייעוץ היו אינטנסיביים יותר והליווי של המרצים ביישום כשירויות הקריאה

והכתיבה היה מתמשך ואפשר למידה גם מתהליך היישום, לאורך כל הסמסטר. עם זאת, השינויים שהוכנסו לקורסים לא היו מינוריים, הזמן שהוקדש לשינויים היה רב ואלו לא תמיד נחו ע"י המרצים כמותאמים דיים לקורס ו/או כעונים על ציפיותיהם ביחס להשקעתם בכך. הראיונות מלמדים כי הן בדגם הייעוץ החיצוני והמקדים והן בדגם הייעוץ המעורב והמלווה, ישנן איכויות שיכולות לייצר חוויה של הצלחה אך גם נקודות תורפה וחשוב לפתח מודעות כלפיהן, על מנת להתאים את הדגם המתאים לצרכי המרצים ו/או לחשוב על שילוב של איכויות, ועל טיפול בנקודות התורפה של כל אחד מהם. כך למשל, לעיתים אסטרטגיית השינוי הקטן לא תאמה את הצורך הגדול, שהתגלה בקרב הסטודנטים והמרצים ולעיתים אסטרטגיית השינוי הגדול, 'נגסה' לשון המרצות, יותר מידי בקורס ואף ייצרה ציפיות גדולות שהיה קשה מאוד לתת להן מענה במסגרת קורס אחד.

כמו כן, בהתייחס לשאלת סוגי הסיוע שנחו ע"י המרצים כאפקטיביים ביותר, כאמור, לא זו בלבד שמרבית ההתבטאויות של המרצים שעסקו בתרומות של פרויקט Awpack, ביטאו את הסיוע ברמת המטלות בקורס כמשמעותי ביותר, אלא שגם תיאורי התרומה ברמת המטלה היו התיאורים החזקים והמשמעותיים ביותר מבין תיאורי התרומות בראיונות. התבטאויות שהתמקדו בתיאור ההתערבויות שהוכנסו ברמת השיעור בכיתה, לעומת זאת, לא תמיד נחו כמאוד אפקטיביות מנקודת מבטם של המרצים.

ממצאים עיקריים שעלו משאלון הסטודנטים

באשר לעמדות הסטודנטים כלפי שילוב וטיפול כשירותים אקדמיות של הבעה וקריאה בהוראה בכלל, הוערכה החשיבות שהם מייחסים לקידום כשירותים אלו בהוראה כמתכשרים להוראה. ההיבטים שהוערכו במסגרת זו כללו התייחסות לעצם המודעות לחשיבות הנושא בקרב מרצים וסטודנטים וכן למיומנויות וכשרים רלוונטיים שונים כמו חשיבה והבעה לוגית וקוהרנטית, ניתוח ואינטגרציה של טקסטים אקדמיים וקריאה יעילה שלהם, וכן לחשיבות טיפוח כשרים אלו לצורך הוראתם שלהם כמורים לעתיד. הממצאים שהתקבלו הצביעו על הערכה ממוצעת גבוהה לגבי תפיסת חשיבות קידום הכשירותים האקדמיות הללו בהוראה, ולפיכך על עמדות חיוביות כלפי הנושא. דירוגים גבוהים התקבלו הן עבור מיומנויות קריאה והן עבור מיומנויות הבעה, והללו נתפסו כחשובות גם להתנהלותם של הסטודנטים כמורים לעתיד.

בנוסף, נשאלו המשתתפים על עמדתם לגבי טיפוח ושילוב כשירותים אלו גם במסגרת קורסים נוספים במכללה, וכן על המידה בה היו רוצים בשילוב כזה, בהשוואה לקורס הנוכחי. ראשית

נמצא כי הסטודנטים חוו את הדגש שהושם על טיפוח כשירותי הקריאה וההבעה בקורס הנוכחי במידה בינונית בלבד. בנוסף, נמצא כי כמחצית מהמשיבים הביעו רצון לשמר מידה זהה של שילוב הכשירות האקדמיות הללו גם בקורסים אחרים **אך** שיעור בכל זאת משמעותי (בקירוב ל 40 אחוזים מהמשיבים) ביקש מידה רבה יותר של שילוב שכזה בקורסים אחרים, בהשוואה לקורס הנוכחי. יתירה מכך, נמצא כי רובם הגדול של המשיבים מעוניין בשילוב כשירותי אלו גם בקורסים נוספים.

בחינת חוויית הסטודנטים את **יישום שילוב וטיפוח כשירותי הקריאה וההבעה בפועל**, במסגרת הקורס בו השתתפו התייחסה לחשיבות והרלוונטיות שהם ייחסו לביטויים שונים של שילוב זה עבורם, ובכללם למידת עמיתים, התייחסות למיומנויות של קריאת מאמרים וסינתזה ביניהם, פעילויות אקטיביות בכיתה המכוונות לחיזוק כשרים של כתיבה אקדמית, הדגמתה של כתיבה אקדמית דרך נושאי השיעור, כתיבה לוגית והתייחסות למטלות.

ראשית, העידו הממצאים על כך שההיבטים השונים של שילוב וטיפוח כשירותי ההבעה והקריאה בקורסים נחו כלל פעילים על ידי שיעורים נמוכים יחסית של משיבים, אשר עשויים לשקף תמונה מציאותית בה לא בכל קורס יושמו כל אמצעי שילוב וטיפוח הכשירות האקדמיות הללו. חוויה של היעדר יישום בפועל של אמצעי שילוב הכשירות הללו בקורס יוחסה בשיעורים הגבוהים ביותר (בטווח הנ"ל) ללמידת עמיתים ולפעילויות כיתתיות של חיזוק כשרים של קריאה והבעה. ממוצע דירוגי המשיבים **שכן** חוו את ההיבטים השונים כרלוונטיים לקורס (קרי- פעילים בקורס) מוקם בפתח התחום הגבוה של סקלת הדירוג, בהתייחס לכלל ההיגדים. לפיכך, באופן כללי הסטודנטים חווים את אמצעי שילוב כשירותי ההבעה והקריאה השונים, כפי שאכן התקיימו לתפיסתם בקורס בו השתתפו, כחשובים עבורם במידה גבוהה עם שונות קטנה יחסית בין דירוגיהם.

לפי זאת, נראה כי ישנה הלימה רבה בין עמדות הסטודנטים כלפי חשיבות טיפוח ושילוב כשירותי הקריאה וההבעה בהוראה בכלל, לבין החשיבות שהם מייחסים לאמצעי הטיפוח והשילוב הללו, כפי שנחו על ידם בפועל בקורס בו השתתפו, כך שאפשר והם מזינים זה את זה – ממצא שזכה לאישוש על ידי בחינת הקשרים בין המשתנים.

בחינה ספציפית יותר של תפיסות הסטודנטים לגבי חשיבות ערוצי הביטוי השונים של כשירותי הכתיבה וההבעה כפי שנחו בקורס, מגלה כי ההיבטים הנוגעים לאופן התייחסות הקורס **למטלות** קיבלו את הדירוגים הגבוהים יותר, המצויים בטווח העליון של סקלת הדירוג. ממצא זה אינו

מתיישב במלואו עם תפיסת התייחסות הקורס לכלים ומיומנויות הרלוונטיים למטלות שנתנו בקורס, כפי שנבחן בשאלה נפרדת וספציפית, עבודה התקבל דירוג ממוצע נמוך יותר, המצוי באמצע התחום בינוני עד גבוה. לפי זאת, לחוויית המשתתפים, הקורס כן התייחס בבהירות למטלות הקורס ונתן לכך ביטוי מקיף ומשמעותי, אך נראה כי, לפחות לחווייתם של המשתתפים, צייד אותם במידה פחותה יותר בכלים ובמיומנויות הרלוונטיים לביצוע של המטלות בפועל. במובן זה ניתן דגש מספק על ה"מה" ופחות על ה"איך", לתפיסת הסטודנטים.

החלק האחרון של חקר תפיסות הסטודנטים התייחס **לתרומות הקורס בו השתתפו, בהקשר של טיפוח כשירויות הקריאה וההבעה**. על פי הממצאים שהתקבלו חוו הסטודנטים בממוצע את תרומת הקורס להתפתחותם בהקשר הנבחן במידה מעטה עד בינונית בלבד. זאת, כלומדים ככלל (למשל: תרומת הקורס להעמקת הבנת תכני הקורס וכן להפחתת מחסומים רגשיים של חשש מפני קריאה וכתיבה אקדמית), וכמתכשרים להוראה ומורים לעתיד בפרט (למשל: תרומת הקורס לפיתוח מיומנויות רלוונטיות להוראה וכן לחיקוי דגם הוראה המשלב בתחומי התוכן הנלמדים את טיפוח הכשירויות הללו). לעומת זאת, עבור גורם אחר שהתקבל בניתוח הנתונים, והתייחס לתפיסת תרומת הקורס להתפתחות הלומד במישור האישי - כאדם בעל חשיבה עצמאית מפותחת ויכולת ביטוי אישי גבוהה - התקבל ממוצע גבוה יותר הממוקם באמצע התחום הבינוני עד גבוה של סקלת הדירוג.

חקר תפיסות הסטודנטים לגבי תרומות הקורס בהקשר של קידום כישורי קריאה והבעה הושלם על ידי בחינת תפיסת תרומת הקורס **לשיפור מיומנויות** אקדמיות ספציפיות רלוונטיות לנושא הנחקר. דירוגיהם הממוצעים של המשיבים בהתייחס לכלל המיומנויות מוקמו בפתח הטווח הבינוני של סקלת הדירוג, כך שהם גבוהים מעט מתפיסת התרומות הכלליות יותר, ומעידים כי כשמדובר בהערכה של פיתוח מיומנויות קונקרטיות ומוחשיות תרומת הקורס נחוות מעט גבוהה יותר, ועם זאת באופן אבסולוטי עדיין בינונית, כאמור. התבוננות בנתונים פרטניים העלתה כי מיומנויות של קידום כישורי קריאה והבנה באנגלית נחו ככאלו אשר הכי פחות שופרו במסגרת הקורס. לצדן, דירוגים גבוהים, יחסית לשאר, התקבלו עבור מיומנויות מסוימות הקשורות בכתיבה אקדמית ובהבנת המבנה של עבודה אקדמית. עוד נמצא, כי רובם המכריע של המשיבים מעוניין להמשיך ולחזק את כל אחת מהמיומנויות האקדמיות שהוערכו, ובעיקר את אלו הקשורות בהבנה ובכתיבה לוגית של טיעונים.

מתוך הממצאים גובשו כמה **המלצות אופרטיביות**. להלן יוצגו תמציתן:

בהתייחס לייעוץ ולמרצים

1. המלצתנו היא לטפח **דגמי ייעוץ שונים ומגוונים שייתנו מענה דיפרנציאלי לצרכים שונים של מרצים וסטודנטים**. באופן ספציפי המלצנו, לאור צרכי המרצים על דגם ייעוץ קבוצתי באוריינטציה מערכתית שמלווה מספר קורסים באותה מחלקה המטמיעים באופן הדרגתי ומצטבר את כשירויות הקריאה וההבעה בקורסיהם. כמו כן, לאור הצורך שהביעו המרצים בסמינרים אמפיריים ו/או בקורסים המבוססים על התנסויות מחקריות מסוגים שונים, המלצנו גם **לחשוב על פורמט של ייעוץ בכתיבה אקדמית ייעודית למחקר**.

2. לאור חוויית האפקטיביות של היועצות והמרצים גם יחד, אנחנו ממליצות על שימוש בפרקטיקות ייעוץ שכוללת תצפית משתתפת בקורס המועבר, ליווי מתמשך שרואה גם את ההחטאות שבתהליך היישום, לצד תכנון ההתערבות המתוכננת לפרטים, טרם תחילת הקורס, באופן שלא יכביד על המרצים במהלכו.

3. ככלל, אנחנו ממליצות **שהיועצות יתעדו את עבודתן**, הן על מנת שיוכלו ללמוד בדיעבד מההתנסויות השונות והן על מנת ליצור בנק עשיר של רעיונות שילוב, בעיות ופתרונות לשימושן.

4. המלצה נוספת, במטרה להתמודד עם בעיות בתיאום הציפיות בין יועצות למרצים ועם שאלה של גבולות תפקיד היועצת, היא **לערוך יחד עם המרצים מעין תיאום ציפיות ו/או אפילו לבנות יחד מחוץ להערכת תהליך הייעוץ, מטרותיו, יעדיו, הדרכים להשגתם והאמצעים להערכתם**.

5. עוד מומלץ לערוך עם המרצים שעברו את הייעוץ **שיחת סיכום** ומשוב, בדיעבד, לאחר הקורס, כדי ללמוד מה מכל מה שהומלץ עליו יושם, מה עבד טוב יותר, מה לא ולמה? ומה נשאר איתם ועובר הלאה?

6. עוד בהקשר של ההערכה, מאוד בלט בממצאי המחקר האיכותני הצורך של המרצים בכלים שיעזרו להם לתת **הערכה מקדמת למידה, הממוקדת בכתיבה אקדמית**. המלצתנו אם כן היא לגבש תכנית ממוקדת מטרה שתיתן מענה לצרכים חשובים אלו.

בהתייחס לסטודנטים

1. התייחסות בהירה וממוקדת למטלות אינה מספיקה, ויש צורך בפיתוח מיומנויות ומתן כלים ספציפיים הרלוונטיים **לביצוע המטלות** בקורס.

2. התייחסות קונקרטית **למשמעות הפרקטית של יישום כישורי הקריאה וההבעה ושילובם בדיסציפלינות** בהתייחס להתנהלותם של הסטודנטים **כמורים לעתיד**.

3. יצירת **קישור ברור וממוקד יותר בין כישורי הקריאה וההבעה לבין תחומי התוכן של הקורס**.

4. **חידוד מיומנויות** קונקרטיות של קריאה והבעה (כפי שמוצגות בלוח 5 בפרק הממצאים), ובעיקר כאלו המתייחסות **לקריאה יעילה של טקסטים בעברית ובאנגלית**.

פתח דבר

תכנית Awpack (Academic writing pedagogical content knowledge) שפותחה בסמינר הקיבוצים, היא תכנית שמטרתה לסייע למרצים, מורי מורים, להטמיע בתהליכי ההוראה-הלמידה וההערכה של קורסיהם כלים ופרקטיקות לשיפור האוריינות האקדמית של הסטודנטים וכישורי ההבעה שלהם. מודל תהליך הליווי של Awpack הוא מודל ייעוץ² אישי (יועצת-מרצה) והוא ממוקד בקורס ספציפי על הצרכים, האתגרים והמטרות החינוכיות והפדגוגיות שבו. טווח הזמן המוקדש לתהליך הליווי ועומק השינויים המוטמעים בקורס בהקשר זה, משתנה מאוד ממקרה אחד למשנהו, לפי סגנון תהליך הליווי ובעיקר לפי נכונות המרצה, צרכי/ה ופניות/ה. בהתאם, תהליך זה יכול להתפרס על פני שנה אקדמית שלמה, סמסטר ו/או להתמצות בכמה מפגשים ממוקדים לפני תחילת הקורס. ההצטרפות לתכנית היא וולונטרית ומגיעה מכיוון המרצים והליווי המקצועי שמקבלים אלו האחרונים, מותאם לרצונותיהם, צורכיהם ולצורכי הקורס הספציפי בו הם בחרו לשלב את כשירויות הקריאה, ההבנה וההבעה.

מטרות המחקר

המטרות המרכזיות של מחקר ההערכה הן לבחון כיצד מנחי התכנית והמרצים שמונחים בה תופסים את תרומותיו של תהליך הנחיה זה, את חסרונותיו ואת האפקטיביות שלו, עבורם כמנחים ו/או מרצים ועבור הסטודנטים בקורסים שנחשפו לכך. מטרה נוספת של המחקר הנה לבחון את תפישות הסטודנטים לגבי שילוב של כשירויות קריאה והבעה במסגרת מאפייני הוראה ולמידה ככלל, ובהתייחס לקורסים הנלמדים במכללה, בפרט. במחקר שולבו שיטות מחקר איכותניות ושיטות כמותיות גם יחד.

² חשוב לציין כי המינוח "יועצות" הוא מינוח אמיק (Emic). קרי, האופן בו הנשים בצוות ה-Awpack כינו את עצמן. להרחבה אודות מושגי האמיק והאתיק במחקר איכותני, ראו: Peltó P. & Peltó G., "Units of Observation: Emic and Etic Approaches" In *Anthropological Research*, Cambridge: Cambridge University Press, 1978, p. 54-66.

שאלות המחקר

במסגרת המחקר האיכותני שאלנו:

1. מה הן מטרותיו פרויקט Awpack, במה ייחודו ומה הם האתגרים והקשיים הנלווים לו, מנקודת מבטן של היועצות?
2. מה היו הצרכים של המרצים שהובילו אותם אל פרויקט Awpack? וכיצד הם חוו את התרומות, האתגרים והקשיים הכרוכים בו, מנקודת מבטם?
3. אלו דגמי הנחייה ואלו סוגים של התערבות נחו ע"י היועצות והמרצים כאפקטיביים יותר? אלו לא? ומדוע?

ובמסגרת המחקר הכמותי שאלנו:

1. מהן עמדות הסטודנטים לגבי חשיבות שילוב כשירויות של קריאה והבעה בהוראה?
2. באיזו מידה חוו הסטודנטים את ערוצי השילוב השונים של כשירויות ההבעה והקריאה כחשובים ורלוונטיים עבורם במסגרת הקורס בו השתתפו?
3. באיזו מידה תפסו הסטודנטים את הקורס בו שולבו כשירויות הקריאה וההבעה כבעלי תרומה עבורם במישור האישי, הלימודי והמקצועי?

שיטת המחקר

משתתפי המחקר

משתתפי המחקר האיכותני

ראיונות עומק נערכו עם 6 היועצות בפרויקט Awpack ב-2018 ועם 4 מרצים שקיבלו ליווי מקצועי במהלך 2018: שלוש מרצות ומרצה אחד. כמו כן, אחת היועצות שרואיינו עברה בעצמה תהליך ליווי Awpack כמרצה ובריאיון עמה סיפקה לפיכך, את שתי נקודות המבט זו של מרצה וזו של יועצת בפרויקט. יתר המרצים שנבחרו לראיון, נבחרו הן לאור זמינותם והן לאור המלצת היועצות, שתיארו את תהליך הליווי שעברו עמם כמתמשך ויחסית משמעותי ללימוד ממנו.

משתתפי המחקר הכמותי

חלק המחקר שיועד לסטודנטים נערך בקרב שלוש כיתות בהן המרצים השתתפו לאורך שנת הלימודים תשע"ח בתכנית Awpack. כיתות אלו נבחרו על סמך לוח מתמשך של המרצים במסגרת התכנית. 43 מהלומדים השיבו על הכלי המחקרי, בשיעור דומה מכל כיתה (בין 13 ל 15 משיבים), מתוכם 14 גברים ו 29 נשים. טווח הגילאים של המשיבים רחב (25- 54) וממוצע הגילאים עומד על 32.7 שנים. מרבית המשיבים (26 משיבים) הנם מהפקולטה לחינוך ויתרתם (17 משיבים) לומדים בפקולטה למדעים. בנוסף, מרבית המשיבים לומדים לתואר ראשון (28 משיבים) ויתרתם (15 משיבים) לומדים לתואר שני – M.Ed. המשתתפים מתחלקים באופן כמעט הומוגני לשנות הלימוד (14 משיבים בשנת לימודים ראשונה ומספר זהה גם עבור שנת הלימודים השנייה, ו 15 משיבים לומדים בשנה השלישית לתואר).

כלי המחקר

כלי המחקר האיכותני

לשם ברור נקודת מבטם של המשתתפים המרכזיים בתהליך ההנחיה, חוברו **שני כלי מחקר מובחנים לריאיון עומק** עם המנחות מחד גיסא ועם המונחים מאידך גיסא.

כלי המחקר הראשון כלל מגוון של שאלות פתוחות ונרטיביות על תהליך ההנחיה בתכנית ועל האופן בו תפסו אותו המנחים. שאלות כלליות על האופן בו הם תופסים את התכנית, חשיבותה ומטרותיה המרכזיות; שאלות על תהליך ההנחיה עצמו, שלב, מוקדיו, התפתחותו; ושאלות רפלקטיביות שביקשו מן המנחים להעריך את התנסותם בתכנית, הצלחות, קשיים וחסרונות, דגמי הנחייה שונים שחוו ותובנות כלליות לגבי מה ניתן לשפר.

כלי המחקר השני של ריאיון עומק, חובר כאמור, על מנת לברר את נקודת מבטם של המרצים-המונחים שהשתתפו בתכנית, וכלל אף הוא מגוון של שאלות פתוחות ונרטיביות על תהליך ההנחיה בתכנית ועל האופן בו תפסו אותו המרצים שעברו אותו. שאלות כלליות שביקשו לברר, מדוע הם פנו והצטרפו לתכנית ההנחיה של ה-Awpack? מהם היו ציפיותיהם ומטרותיהם בכך? שאלות שביקשו מהם לתאר את תהליך ההנחייה עצמו, שלביו, בחירותיהם בתוכו, החידושים והכלים הפרקטיים שהכניסו לקורסים שלהם ומטרותיהם; ושאלות רפלקטיביות שביקשו מהם להעריך תהליך זה, על הצלחותיו, יתרונותיו, חסרונותיו ואתגריו, ומחשבותיהם לעתיד, בהקשר זה (ראו בנספחים את שני כלי המחקר של הראיונות).

ניתוח טקסטים: במהלך הראיונות עם היועצות הן שיתפו אותנו במגוון של חומרים שעבדו לפנינו בניתוח הפרשני שערכנו. בכלל זה, מצגות שהעבירו למרצים, מטלות לדוגמא, כמו גם התכתבויות שנערכו בינן לבין המרצים.

תצפית משתתפת: ערכנו תצפית משתתפת אחת במושב של אחד הכנסים במכללה, בהם ארגן צוות Awpack ייעוצי בזק ואף הציגו בו שתי מרצות שראיינו למחקר, את התהליך שעברו במסגרתו. החומר התיעודי שכללה התצפית, עמד לפנינו אף הוא בניתוח הפרשני של הממצאים, בנוסף לראיונות ולמקורות הראשוניים.

כלי המחקר הכמותי

נתוני חלק זה של המחקר נאספו באמצעות שאלון לדיווח עצמי. השאלון הועבר למשתתפי הקורסים הנבחרים לקראת סיומה של השנה. בהקדמה לשאלון הובהרה מטרת המחקר והובטחה אנונימיות למשיבים. לשם בחינת תפיסותיהם של הסטודנטים נבנה שאלון סגור, אשר התייחס להיבטים שונים בנושא שילוב כשירויות ההבעה והקריאה במסגרת הלימודים, לפי חלוקת תחומי תוכן כדלהלן: (1) **עמדות כלליות** של הסטודנטים אודות חשיבות ומשמעות שילוב כשירויות ההבעה והקריאה בהוראה - בעיקר כלומדים אך גם כמי שמתעתדים ללמד בעצמם, וכן מידת העניין והרצון של הסטודנטים בשילוב כשירויות אלו במסגרת לימודיהם במכללה; (2) תפיסות הסטודנטים לגבי חשיבות ומשמעותיות היבטים שונים של שילוב כשירויות ההבעה והקריאה עבורם, כפי שהתקיים **בפועל**, בקורס בו השתתפו. חלק זה התייחס לתפיסת הרלוונטיות של היבטי שילוב שונים של כשירויות הבעה וקריאה לקורס בו השתתפו הסטודנטים, והעריך את מידת החשיבות של כל אחד מהם עבורם, כפי שנחוה בקורס. חלק נוסף בשאלון (3) העריך את תפיסת הסטודנטים לגבי **תרומות** שילוב כשירויות הקריאה וההבעה בקורס עבורם כלומדים וכמורים לעתיד. במסגרת חלק זה התבקשו המשתתפים להתייחס גם לתרומת הקורס לשיפור מיומנויות ספציפיות ומגוונות של אוריינות אקדמית וכשירויות הבעה ולרצונם להמשיך ולחזק כל אחת מהן.

השאלות הסגורות נמדדו ברובן על סולם ליקרט בין 5 דרגות הנע בין 1 (כלל לא) ל- 5 (במידה רבה מאוד). את השאלון חתמה שאלה פתוחה שאפשרה התייחסות חופשית לנושא שילוב כשירויות ההבעה והקריאה בקורס בו השתתפו.

משתנים

עמדות הלומדים אודות חשיבות שילוב כשירויות ההבעה והקריאה בהוראה

1. **עמדות כלפי חשיבות שילוב כשירויות קריאה והבעה בהוראה בכלל.** משתנה זה כלל

שמונה היגדים, המתאייחסים לעמדות הסטודנטים לגבי חשיבות ומשמעות שילוב כשירויות הקריאה וההבעה בהוראה כלומדים ככלל וכמתכשרים להוראה בפרט, וכמי שמלמדים כבר בעצמם/מתעתדים ללמד. מהימנותם המשותפת של היגדים אלו היא: 0.87 (אלפא של קרונבאך). היגדים לדוגמא: "חשוב להעצים את יכולת הסטודנט/ית להביע רעיונות באופן לוגי, בהיר וקוהרנטי"; "פיתוח יכולת טובה ויעילה לקריאת טקסטים והבנתם חיונית לסטודנט/ית להוראה"; "חשוב לפתח את הידע והכלים של סטודנטיות/ים בכל הקשור לקריאה והבעה, כדי שיופנמו היטב ויועברו הלאה בשדה החינוכי". משתנה זה נמדד על סולם ליקרט בן 5 דרגות.

2. **מידת העניין ורצון הסטודנט/ית בשילוב כשירויות של הבעה וקריאה במסגרת**

הלימודים: היבט זה נמדד באמצעות שני משתנים: (א) הרצון בשילוב הכשירויות הללו בקורסים נוספים במכללה (נמדד על סולם דיכוטומי בן 2 דרגות) ו (ב) מידת הרצון בשילוב כשירויות אלו בקורסים שונים במכללה, בהשוואה לחוויית מידת שילוב בקורס הנוכחי בו השתתפו (נמדד על סולם בן 3 דרגות). לצורך כך הסטודנטים נשאלו, ראשית על **המידה שבה הושם דגש על טיפוח כשירויות קריאה והבעה בקורס**, לתפיסת הלומדים (נמדד על סולם ליקרט בן 5 דרגות).

תפיסות הלומדים לגבי חשיבות שילוב כשירויות הבעה וקריאה עבורם, כפי שנחוה בפועל בקורס

3. **המידה שבה אמצעי שילוב שונים של כשירויות קריאה והבעה כפי שנחו בקורס נתפסו**

כחשובים ורלוונטיים עבור כלומדים. המשתנה כלל תשעה היגדים אשר שיקפו ערוצי ביטוי שונים של שילוב כשירויות אלו במסגרת ההוראה בקורס. העקביות הפנימית ביניהם (אלפא של קרונבאך) הנה 0.84. ההיגדים השונים נבחנו על סולם ליקרט בן 5 דרגות. דרכי השילוב של כשירויות הקריאה וההבעה בקורס, אליהם התבקשו המשתתפים להתייחס כללו, בין היתר, פעילויות ומשימות ייעודיות לנושא, בכיתה, שליחת קבצים ומסמכים רלוונטיים, למידת עמיתים ועבודה קבוצתית בנושא, התייחסות בהירה ומפורטת למטלות ולמשוב אודותן וכן פיתוח וטיפוח מיומנויות ספציפיות בהקשרה של אוריינות אקדמית.

4. **מידת הרלוונטיות הנתפסת של הכלים והמיומנויות שטופחו בקורס למטלות הקורס** (נמדד

על סולם ליקרט בן 5 דרגות).

תפיסות הלומדים לגבי תרומות הקורס בו שולבו כשירותי ההבעה והקריאה עבורם

5. תפיסת הלומד/ת לגבי תרומות שילוב כשירותי ההבעה והקריאה עבור/ה כאדם,

כלומד/ת, כמתכשר/ת להוראה וכמורה לעתיד נבחנה על ידי שני משתנים שנבנו באמצעות

ניתוח גורמים של תשעה היגדים. ניתוח הגורמים העלה שני משתנים: הגורם הרחב יותר

שהתקבל כלל שבעה היגדים הנוגעים להעצמת המשיבים כלומדים (לדוגמא: "דרך שילוב

כשירותי קריאה וכתיבה בהוראת הקורס הבנתי יותר לעומק את תכני הקורס", "הקורס

סייע להפחתת החשש שלי מכתובה אקדמית"), וכן כמתכשרים להוראה וכמורים לעתיד

(לדוגמא: "הקורס עורר בי רצון לשלב כשירותי קריאה וכתיבה בהוראתי"; דרך שילוב

כשירותי קריאה וכתיבה בהוראת הקורס למדתי מיומנויות אשר יהיו חשובות לי

כמורה"). מהימנותם המשותפת של שבעת היגדים אלו עומדת על 0.91. הגורם השני כלל

שני היגדים שהתייחסו לתרומת הקורס בו שולבו כשירותי ההבעה והקריאה

להתפתחות/ה של הלומד/ת כאדם בעל יכולת לביטוי יצירתי ומחשבה עצמאית ("הידע

והמיומנויות שרכשתי בקורס סייעו לי לטפח את עצמי כאינטלקטואל, בעל חשיבה

עצמאית מפותחת"; "הקורס נתן לי הזדמנות לטפח יצירתיות וביטוי אישי משלי").

המתאם בין שני היגדים נמצא חיובי ומובהק ($r=.40, p<.01$). ההיגדים נבנו לדירוג על סולם ליקרט

בן 5 דרגות.

6. משתנה נוסף בחן ספציפית את תפיסת המשתתפים לגבי המידה שבה כשירותי הקריאה

וההבעה ישרתו אותם כמורים, על סולם ליקרט בן 5 דרגות.

7. תפיסת המשתתפים לגבי תרומות הקורס לשיפור מיומנויות מגוונות של אוריינות

אקדמית וכשירותי הבעה. משתנה זה כלל 10 היגדים על סולם ליקרט בן 5 דרגות,

שמהימנותם המשותפת עומדת על 0.89. דוגמאות למיומנויות שהוצגו לדירוג: יכולת לחלץ

עיקר מתפל ולתמצת רעיונות מרכזיים, הצגה בהירה וקוהרנטית של טיעונים, קריאה

יעילה של מאמרים באנגלית, אינטגרציה בין מקורות ובין רעיונות בכתובת טקסט אקדמי,

הסקה לוגית של טיעונים והבנת הקשרים ביניהם ועוד.

8. רצון המשתתפים לחזק כל מיומנות (נמדד על סולם דיכוטומי בן 2 דרגות)

ניתוח נתונים

ניתוח הנתונים במחקר האיכותני

הנתונים האיכותניים נותחו מתוך הגישה הפרשנית, תוך שימוש משולב במגוון אסטרטגיות לניתוח נתונים. ראיונות העומק, נותחו בשני שלבים. בשלב הראשון, נערך ניתוח אורך של הראיונות, בסיוען של פרקטיקות שונות של ניתוח נרטיבי, ששמות את הדגש הן על התוכן והן על הצורה, אופן הדברים הנאמרים (ליבליך, תובל-משיח וזילבר 2010). בשלב השני, נערך ניתוח רוחב של הראיונות, תוך חילוץ התמות המרכזיות שעלו באופן אינדוקטיבי מן הראיונות עצמם. לאחר מכן, הן לאור התובנות שעלו מן הראיונות, הן לאור ניתוח פרשני של חומרים ראשוניים ראשוניים שתועדו ו/או נאספו והן לאור רשמים שעלו מן התצפית המשתתפת, אותרו הקשרים בין התובנות הפרשניות והממצאים האמפיריים השונים ואורגנו באמצעות שיטת התיאוריה המעוגנת בשדה (גבתון, 2001, 198).

ניתוח נתונים במחקר הכמותי

השאלות הסגורות נותחו באמצעות מדדים סטטיסטיים תיאוריים ומעט סטטיסטיקה היסקית בהתייחס למציאת קשרים בין המשתנים.

ממצאים

בשורות הבאות נציג את פרויקט Awpack בשנת הלימודים תשע"ח, כפי שתואר ונחוה ע"י משתתפים שונים, שבמישרין או בעקיפין לקחו בו חלק: המנחות, המרצים והסטודנטים.

בשלב הראשון, יוצג תיאור כללי של הפרויקט וסוגי הליווי שכלל בשנת תשע"ח. בשלב השני, תוצג הפרשנות לנקודת מבטן של המנחות. בשלב שלישי, יוצגו חוויותיהם של המרצים שעברו את ההנחיה במסגרת Awpack. ינותחו צרכיהם וצרכי הסטודנטים שלהם מנקודת מבטם, האופן בו הם חוו את תרומתו של תהליך הליווי ה-Awpack, את אתגריו ואת הקשיים בכרוכים בו. בשלב הרביעי, יוצגו עמדותיהם של הסטודנטים בקורסים בהם יושמו ההתערבויות, על סמך שאלון הערכה עצמית שהועבר להם בסוף הסמסטר. ובשלב החמישי יערך סיכום אינטגרטיבי של הממצאים.

פרויקט Awpack תשע"ח: מטרות, תהליך ההנחיה וסוגי ההתערבויות שגובשו

בשורות הבאות נתמקד בתיאור כללי של הפרויקט, כפי שהתקיים בפועל בשנת תשע"ח. נפתח בתיאור מטרותיו המרכזיות והמוצהרות של הפרויקט והרקע ליסודו, לאחר מכן יתואר מבנה תהליך ההנחיה שאפיין אותו ולבסוף ימופו אופני הסיוע השונים שבאו לי ביטוי במקרי הבוחן שבמוקד המחקר.

מטרות הפרויקט

מטרתו המרכזית והמוצהרת של פרויקט Awpack היא כאמור לסייע למרצים לסייע לסטודנטים לשפר את רמת האוריינות האקדמית שלהם, זאת כמענה לקשיים הולכים וגוברים בתחום.

בריאיון עם מנהלת הפרויקט, היא סיפרה כי למעט קורסים ייעודיים שעוסקים בכתיבה אקדמית של סטודנטים, פורמטים אחרים שניסו לעבוד עם המרצים ולתת להם כלים להעשרת הידע, הכלים והמיומנויות של הסטודנטים בתחומי האוריינות האקדמית, לא הניבו מספיק תוצאות. כן הייתה העלאה של המודעות לנושא בצוותי ההוראה, התקיימו כנסים וסדנאות בתחום, אולם ההיענות של המרצים הייתה נמוכה מאוד. מעבר לכך, התחושה שתיארה מנהלת התכנית, היא שהמהלכים שניסו לקדם "אוריינות אקדמית" במסגרת הפקולטה וצוותי ההוראה השונים נחו כמשהו,

"מעיק", "מנגיס", "מטריד" ואף "מעמיס".

על כן, מטרות המשנה של פרויקט ה-Awpack היו:

א. לרתום כמה שיותר מרצים שיגיעו מרצון להנחיה ממוקדת להטמעת אוריינות אקדמית

בקורסיהם, כדברי מנהלת הפרויקט :

"לא כפיתי את עצמי על מי שדי ניפנף אותי ... הרעיון היה לעבוד רק עם מי שממש רוצה באופן יחידני, ביעוץ אישי, משהו שמותאם ישירות לקורס שלהם, לא בלבולי מוח כלליים".

ב. ההנחיה האישית והמותאמת ביקשה לתת מענה לאינטרסים ו"לצרכים" הממשיים של

המרצים ולמטרותיהם החינוכיות והפדגוגיות בקורס ספציפי. התאמה זו אמורה

הייתה להבטיח שתהייה זו הנחיה אפקטיבית.

ג. השינוי המצופה בתחום האוריינות האקדמית לא כוון לשנות את הקורס באופן דרמטי.

הציפייה הייתה שהוא ישולב במטלות וביעדים הקיימים של הקורס. זאת ועוד, השינוי

לא היה אמור להיות תובעני, לא לגזול הרבה מזמן השיעור היקר, וכוון שלא להכביד

על המרצה ו/או על הסטודנטים, אלא בעיקרון להקל עליהם. בלשונה של המנהלת :

"אסור שאנחנו נגרום למועקה... שלא נבוא ונגיד "הוסיפו בבקשה מטלות כתיבה... להשתלב, לא להעמיס!

לשכלל, לחדד, להדגיש אבל לא להוסיף דברים שלא יהיו אינטגרליים לתוך הקורס. זה חייב להיות אורגני

איכשהו, לצמוח ולא להיות מודבק".

בניית צוות המנחות ומתווה תהליך ההנחיה

המטרות המגוונות והלא פשוטות שתוארו לעיל, דרשו יכולת הנחייה גבוהה וגמישות רעיונית, מעבר

לידע בתחום האוריינות האקדמית ולניסיון בהוראתו. על מנת לממש הלכה למעשה את הן את

מטרת ההנחיה האפקטיבית והרלוונטית שעונה על "צרכים ממשיים" והן את המטרה שנמנעת

מ"להכביד" ולגזול זמן שיעור יקר, היה על המנחות להיות וירטואוזיות בהנחייתן. המנחות נדרשו

למיומנויות של הקשבה והבנה לצרכים, למצוקות ולמגבלות של המרצים. הן נדרשו למיומנויות

אנליטיות גבוהות של פרשנות וזיהוי צרכים מקריאת סילבוס הקורס, מטלות הקורס ו/או מתצפית

משתתפת שערכו בשיעורים. הן נדרשו למיומנויות של דיאלוג קונסטרוקטיבי פורה ומפרה

וליצירתיות רבה בבואן לגבש יחד עם המרצים מטלות, שהיו צריכות להשתלב בזרימה הטבעית של

הקורס וכאמור לא להכביד, אך גם להכניס שינוי משמעותי ולא קוסמטי בתחום האוריינות

האקדמית. השקידה אם כן, על בנייתו של צוות מקצועי, מנוסה, יצירתי ובעל מיומנויות תקשורת

ויכולות הנחייה גבוהות, היה אחד השלבים הראשונים בייסודו של הפרויקט. כך מספרת מנהלת

הפרויקט :

"החלפנו את הצוות, נשים שידעתי שהן מעולות ויעשו עבודה פצצה... אני כל הזמן חושבת גם על הרמה האישית... היא חשובה לי מאוד... הצוות הטוב, זה גם חשוב שהמפגש הוא מהנה, זה יכול להיכשל על זה, על איך את גורמת לאנשים לשנות הרגלי עבודה... ולכן בחירת הצוות היא לא רק אישית היא גם אישיותית... זו עבודה בתנאים של אי וודאות וקצת מלחץ, כל פעם מחדש את מתחילה... האתגר גם לנגוע בתכנים עמוקים של הקורסים... (ו) כל אחת עצמאית, אפשר לסמוך עליה..."

כפי שיורחב בפרק הבא, על אף שעבודת ההנחיה הייתה אישית אל מול המרצה וכול זוג מנחה-מרצה עבד באופן עצמאי, כן הייתה משמעות רבה לצוות כצוות ולקשר שבין המנחות עצמן. בישיבות הצוות המנחות העשירו אחת את השנייה ברעיונות יצירתיים להתערבויות, התייעצו אחת עם השנייה, מיפו את סוגי ההתערבויות וגיבשו מתווה להנחיה אפקטיבית. בניסיון של מנחות הצוות למפות את אפשרויות ההתערבויות השונות בהן ניתן לשלב כשירות קריאה והבעה לסטודנטים בקורסים קיימים, הוצגו האפשרויות הבאות:

1. הכנסתם של שינויים ברמת דרישות הסילבוס ומטלות הקורס
 2. שילוב פעילויות כיתתיות בנושא
 3. שילובם של תכנים שעוסקים באוריינות אקדמית ברמת ההוראה
 4. העשרת הסטודנטים במסמכים, מצגות והנחיות שעוסקים באוריינות אקדמית
- מתווה תהליך ההנחיה כפי שהוצג ע"י צוות הפרויקט כלל מספר שלבים מרכזיים. אולם, שלבים אלו לא התפזרו על פני מספר קבוע של מפגשים. קרי, היו צמדי מנחה-מונחה שכבר בפגישה הראשונה פנים אל פנים, ריכזו את כל חמשת שלבי ההנחיה הראשוניים שיתוארו להלן והיו צמדי הנחייה שפרסו את חמשת השלבים הראשוניים על פני שתיים-שלוש פגישות פנים אל פנים. אלו הם, השלבים המרכזיים של תהליך ההנחיה האופאקי:

- א. להכיר את המרצה ואת המטרות והיעדים החינוכיים והפדגוגיים שלו/ה בקורס.
- ב. להכיר את סילבוס הקורס, רציונל הקורס, לוגיקת התפתחותו ומטלות הקורס
- ג. להבין את הבעיות ו/או האתגרים שבקורס ובייחוד אלו הקשורים לכשירות קריאה, כתיבה והבעה ולהבין את צרכי המרצה בהקשר זה.
- ד. לגבש יחד עם המרצה תכנית התערבות לשילובן של כשירות קריאה, כתיבה והבעה שמטרתה להעלות את רמת 'האוריינות האקדמית' של הסטודנטים ואת איכות ביצועיהם בקורס.
- ה. לגבש יחד עם המרצה מטלות/דרישות ספציפיות, שישולבו בשיעורים ספציפיים ו/או במטלות הקיימות, על מנת לחזק את מיומנויות הקריאה, הכתיבה וההבעה הנדרשות מן הסטודנטים

בקורס. בכלל זה, בשיתוף עם המונחה, לדייק את ניסוחם של דרישות/מטלות חדשות אלו, לגבש יחד קריטריונים ו/או מחוון להערכתן ולסייע למרצה לשלב בקורס את תשתית הידע שיש ללמד, טרם שילובן של דרישות חדשות אלו בקורס.

ו. ללוות את המרצה המונחה בתהליכי השינוי שהוא מטמיע בקורס, במהלך הסמסטר/השנה. לסייע לו במידע, בשאלות, ביישום כלי ההתערבות השונים הלכה למעשה ובקשיים חדשים שעולים מביצועי ההבנה של סטודנטים, בהקשר זה.

כפי שניתן ללמוד מהראיונות, בעוד חמשת השלבים הראשונים היו מאוד ברורים ומשותפים לכל המנחות, השלב השישי היה פחות מוגדר, ברור ו/או משותף באופן יישומו לכלל המנחות. הרציונל לתפירה הרפויה של המשך תהליך ההנחיה, היה לאפשר לכל מנחה ומונחה לתפור בעצמן/ם את המשך תהליך ההנחיה, בהתאם לצורכיהן/ם. כך למשל תיארה מנהלת הפרויקט את מתווה ההנחיה לאחר השלב החמישי: "משם השארנו את זה פתוח. אח"כ יהיה follow up באימיילים ואולי פגישה אישית נוספת". המשך הליווי וההתקשרות, כפי שיפורט בהמשך, הייתה במידה רבה תלויה בצרכי המונחה, בפניות ו/או באף בסגנון ההנחיה של כל זוג מנחה-מונחה.

מיפוי סוגי הסיוע שניתנו במסגרת הפרויקט

סוג הסיוע ועומק ההתערבות שנתנו המנחות בהנחיות השונות השתנו אף הם ממקרה בוחן אחד למשנהו. אולם, ניתן למפות את הסיוע שניתן במסגרת ההנחיות השונות לחמישה סוגים מרכזיים: סיוע ברמת הידע, ברמת הכלים, ברמת המיומנויות, ברמת תכנון הקורס והידוק מטרותיו וברמת העלאת המודעות של הסטודנטים לאיכות הכתיבה וההבעה שלהם וחשיבותן.

ברמת הידע, מן הראיונות השונים, ניתן היה להתרשם כי על אף שמרצים רבים ידעו את רזי הקריאה, הכתיבה וההבעה בעצמם, כמיומנות, הם לא הכירו זאת כתחום תוכן ועל אחת כמה וכמה כידע-תוכן פדגוגי (ראו Shulman 1986). צורך זה, לקבל ידע רלוונטי אודות אוריינות אקדמית ולהעבירו לסטודנטים, בהתאם לצרכי הקורס לסטודנטים, בא לידי ביטוי בהתבטאויות של מרואיינים שונים. להלן דוגמא שלקוחה מתוך ראיון עם אחת היועצות המבטאת צורך זה בידע רלוונטי, בקרב המרצות להן ייעצה:

- הנשים האלה, שהן נשים שהן **כותבות** והן לכאורה מכירות את הכל הן לא יודעות איך ללמד את זה תמיד... אז הרעיון הוא שאני יש לי פשוט, בגלל שאני מלמדת את זה הרבה זמן, יש לי המון טכניקות והמון חומרים, מצגות, עניינים שהם פשוט "קחי ותעבירי את זה! את לא צריכה לבזבז על זה זמן", זה דבר ראשון שאני נותנת להם פשוט את החומרים האלה. שהם נורא נורא שמחים, במקום לדלות את זה... ואנחנו עוברים ומנסים, באמת בכל קורס זה אחרת לגמרי, לראות איך

אנחנו משלבים לאט לאט דברים שאני עושה עליהם קורס שלם, איך הם מכניסים את זה, מטמיעים את זה, מטפטים את זה.

החומרים האינפורמטיביים שהועברו למרצים, כללו כאמור מצגות, דפי עזר ודפי הסבר, שניתן היה להעבירם ישירות לסטודנטים. היועצות, שהיו לרוב מרצות בעצמן לכתיבה אקדמית החזיקו בידיהן חומרים רבים ומותאמים לסטודנטים, שפרטו, כיצד כותבים פסקה, קישוריות, קוהרנטיות ולוגיקה של טקסט, מהו מבנה המאמר/החיבור האקדמי, כיצד בונים טיעון, כיצד ממזגים טקסטים וכיו"ב. המרצים אף הופנו לחומרים הזמינים עבור סטודנטים באתר המכללה (כמו למשל כללי ציטוט ביבליוגרפי לפי ה-APA). העובדה שמדובר כאן בחומרים מן המוכן, אמנם, הקלה על היועצות והמרצים לעמוד בציפייה של 'לא להעמיס', אך כפי שיפורט בהמשך, היא לא תמיד הבטיחה שימוש אפקטיבי בחומרים אלו. כך או כך, בנוסף לידע שכאמור הביאו עמן היועצות, היו יועצות, בעיקר אלו שיעצו למרצים המלמדים סמינריונים אמפיריים, שאף חיפשו חומרים ייעודיים עבור המרצות עמן הן עבדו. זאת, על מנת שהן יוכלו לסייע לסטודנטים באופן ספציפי, בכתיבת פרקים שונים של התהליך המחקרי (סקירת ספרות, כתיבת ממצאים וכתיבת דיון). כך למשל התבטאה אחת המרצות בפרויקט על הסיוע שקיבלה:

- היא עזרה לי לאסוף חומרים תיאורטיים מכל מיני מקומות וגם חומרים שהיא בנתה... ובעיקר מה שעשיתי היה ללמד אותם את הפרקים ולייצר את הקבוצה כקבוצת עבודה סביב הדבר הזה... הם לא הבינו מה אני רוצה מהם. מה זה שאלה, מה זה ממצאים, מה זה לאסוף ממצאים, מה זה שאלון, איך כותבים שאלון, איזה שאלות שואלים, איך יוצרים בכלל מתודולוגיה? כל הדברים הטריטוריאליים של פרה ופוסט, נגיד אם אתה עוסק בעמדות או ראיות... הם לא יודעים מה זה סקירת ספרות....

ברמת הכלים, כפי שניתן ללמוד מן הציטוטים שלעיל, החומרים שהועברו למרצים, לא היו רק אינפורמטיביים באופיים, אלא כללו דוגמאות למטלות וכלים ממשיים באמצעותם ניתן ללמד 'אוריינות אקדמית' בפעילויות הניתנות בכיתה ובבית. עם זאת, מרבית הסיוע בתחום המטלות ו/או הכלים ללימוד 'אוריינות אקדמית' היו תוצר של בנייה משותפת מרצה-יועצת. לרוב, ערכו מחדש היועצות יחד עם המרצים את המטלות האקדמיות הקיימות בקורס, תוך שילובם של סעיפים חדשים המיועדים לשפר את הכתיבה האקדמית של הסטודנטים. אולם לעיתים, אף נבנו מטלות חדשות שכוונו לפנות מקום ייעודי וממוקד להיבט זה של אוריינות אקדמית בקורס. להלן דוגמא להתבטאות של יועצת שתארה כיצד הכניסה שינויים משפרי אוריינות אקדמית במטלת הקורס

של המרצה ודוגמא נוספת של מרצה שתיארה ציפייה ברורה לקבל מהיועצת כלים ממשיים לעבודה עם הסטודנטים :

- יועצת : אמרתי לה...בואי ניצור להם עוגנים בכתיבה, החלטנו על מספר שלבים בכתיבת המטלה. קודם כל להתחיל בכתיבה חופשית עד שתי פסקאות... ואז אני **אמרתי בואי נוסיף את העוגנים**. עוגן ראשון הוא **קטלוג**... לפי תחום עיסוק מרכזי... מתוך שלל האספקטים שיש לך בקורס שלך, ואז זה כבר מיקוד מאוד גדול. ולאחר מכן, בואי נרד עוד מדרגה ונגיד להם אחרי שהם גילו לאיזה תחום קשור המאמר, בואי נגיד להם לזהות **מילות מפתח** שבאמת מוכיחות את זה, בתוך המאמר...
- מרצה : הציפיות היו שבאמת אני אקבל כלים, טיפים, דרכים פרקטיות מאוד מאוד ברורות איך לתרגל את הסטודנטים ... כדי לעזור להם במיומנות הזאת של כתיבה אקדמית... המטרה מבחינתי הייתה מאוד יישומית. **לא ללמוד על זה אלא באמת ללמוד את זה ולעשות את זה** ... ובהחלט היו לי ציפיות שהיא מהמומחיות שלה תביא באמת משימות, דוגמאות למשימות, דפים, חומרים כתובים וכו' שבאמת ישרתו את הסטודנטים... שזה לא יהיה עול מבחינתי... או ידרוש דברים נוספים מהקורס... (ש)הכלי הזה, הדף עבודה הזה, נקרא לזה או המשימה הזאת, כבר יהיה בתוכה מובנה האיך צריכה להיראות פסקה. אני מחזיקה מעצמי כיועצת את זה... (אבל) אינטואיטיבית.

ברמת המיומנויות, ציידו היועצות את המרצים בטיפים וברעיונות כיצד ללמד את היבטים שונים של תחום 'האוריינות האקדמית' בשיעוריהם. העצות שנתנו היועצות למרצים היו עצות פדגוגיות שנבעו מניסיוןן כמרצות לכתיבה אקדמית, שיועצות לא רק את כללי הכתיבה האקדמית המקובלים, אלא גם איך ללמד אותם. **עצות פדגוגיות אלו נגעו למגוון דרכי ההוראה** בהן יכולים מרצים לשלב בשיעוריהם מטלות/פעילויות המקנות לסטודנטים ידע, כלים וניסיון מעשי בשיפור כישורי הקריאה, ההבנה והכתיבה שלהם. כמו כן, עצות אלו נגעו **לדרכי ההערכה של מטלות הקריאה והכתיבה של הסטודנטים בקורס**. במסגרת זו, יועצות שונות סייעו למרצים בבניית מחוון להערכת מטלות הכתיבה של הסטודנטים. היו יועצות שנתנו למרצים משוב על בדיקת מטלות כתיבה שביצעו המרצים בעבודתם השוטפת אל מול הסטודנטים. כמו כן, היו יועצות שערכו תצפיות משתתפות בשיעורים עצמם ונתנו למרצים משוב על אופן העברת מטלות האוריינות האקדמית, הלכה למעשה. היועצות ביקשו אם כן, לחזק, הן את מיומנויות ההוראה והן את מיומנויות ההערכה שהיו למרצים בהקשר זה. להלן שלוש דוגמאות קצרות לסוג זה של סיוע :

- יועצת : "הם [הסטודנטים] לא קראו, הם לא התמודדו. אמרתי לה [למרצה], תעשי את זה **את** בכיתה פיזית, על רטוב, לא רק להסביר להם איך קוראים את האבסטרקט של המאמר או איך קוראים מבוא. פשוט תקריני את זה ותעשי את זה ותראי להם....
- מרצה : היא עזרה לי עם המאמר ששלחתי לה. היא עזרה לי לראות איך אני מציג אותו בכיתה...

- יועצת: הוא שלח לי לעבור על טקסטים של סטודנטים, לראות אם הוא מתקן נכון... נתתי לו עוד הערות, למה עוד כדאי להתייחס פה... הוא... עשה להם סוג של עריכה לשונית מהידע שלו. אבל הוא לא לימד אותם בעצם איך הם אמורים לדעת את זה, אז הערתי...

ברמת לוגיקת הקורס ותכנונו: בנוסף לסוגי סיוע אלו שניתנו למרצים ברמת הידע, הכלים והמיומנויות הנדרשות להטמעת אוריינות אקדמית בקורסיהם, היו מקרים בהם סייעו היועצות למרצים לבחון מחדש ו/או לבנות את קורסיהם באופן בהיר ומהודק יותר. זאת, בהתייחס לקשרים שבין למטרות הקורס, מבנהו, רציונל התפתחותו והתאמת מטלות הקורס ודרישותיו לרציונל זה. ההנחיה האישית והמותאמת שזימן המפגש פנים אל פנים בין קולגות מנוסות, כל אחת בתחומה, היא שאפשרה עיון מחודש זה. המרצים בחנו באופן רפלקטיבי ואל מול היועצות, את קורסיהם מחדש ואת קשריהם הפנימיים התיאורטיים והמעשיים. הדיאלוג הבין-אישי שייצר מפגש זה והתהליך הרפלקטיבי שהוא עורר אפשרו היועצות להעניק למרצים, אם כן, סוג נוסף של סיוע בקורס שהיה יותר הוליסטי ומטא-קוגניטיבי באופיו. סוג סיוע זה, גם אם לא תמיד נאמר מפורשות כי הוא-הוא מטרת הייעוץ התגלה כמשמעותי במיוחד, כאשר הוא ניתן למרצה המעביר קורס חדש ו/או למרצה חדש במכללה. להלן שלושה ציטוטים הממחישים את נוכחותו של סוג סיוע זה, האחד של יועצת והשני של מרצה:

- יועצת: ומה שקורה עם המרצים זה לא קשר שקוף לגמרי. זאת אומרת זה לא, את יודעת, אני יושבת עם מרצה ואומרת לה "טוב, את צריכה ללמד אותם לחשוב!". זה לא עובד **ככה**. אני רואה את המטרה. בעצם להסתכל על קורס מבחוץ, אני חושבת שזה יתרון גדול, אני לא חושבת שאני חכמה יותר מהמרצים שאני עובדת איתם, אבל העניין שאני מסתכלת מבחוץ ואני באה עם איזושהי אג'נדה... אני רוצה שבתוך מה שאתן עושות, אני רוצה שיצאו גם דברים עקרוניים על הוראה ולמידה אקדמית. לא דווקא כתיבה אקדמית, זה חשיבה אקדמית... זה איזושהו תהליך קוגניטיבי, מטה-קוגניטיבי... אני רוצה שידעו להפעיל את זה, אני רוצה שידעו ממש טכניקות של השוואה למשל... זה משהו שהם לא יודעים לעשות באופן טבעי. צריך לדבר איתם על הפרמטרים... שיהיו מודעים לזה ויהיו חלק מהטכניקות שדרושות לחשיבה כזאת.
- מרצה: היה לי בראש פחות או יותר מה אני רוצה שיקרה, אבל י' עזרה לי לחדד את זה ולהפוך את זה למשהו שהוא ישים, לבנות את זה. לא ידעתי איך... חשבנו על העבודה איך היא תהיה, איך היא תעשה, באיזה שלבים לבנות אותם... איך נראה מאמר, איך בונים את הלוגיקה לקראת שאלת המחקר... היא גם עזרה לי לבנות את השיעור... לעזור להם להבין איך **הם** צריכים, שהם ידעו איך הם צריכים בסוף לכתוב. מה צריך להיות בכל פרק. (מרצה חדש)

כפי שניתן ללמוד מן הציטוט האחרון שלעיל, במקרים חריגים של קורס ו/או מרצה חדש, הסיוע שקיבלו המרצים מן היועצות לא התמצה רק בהטמעת מיומנויות של אוריינות אקדמית בקורס, אלא כלל גם עצות פדגוגיות כלליות יותר, שנגעו לאופן בניית הקורס והשיעורים בו. עם זאת,

במרבית המקרים, המרצים שקיבלו את הייעוץ בתחום, היו מרצים מנוסים ומיומנים מבחינה פדגוגית ולכן סוג הסיוע לו ציפו המרצים השתנה ממקרה אחד למשנהו.

ברמת העלאת המודעות לתכני האוריינות האקדמית ולחשיבותה, סייעו היועצות למרצים לשלב את הדרישות לכשירותיות כתיבה והבעה בסילבוס הקורס, כאמור במטלות הקורס ובאופן כללי לפנות לכך זמן ותשומת לב בשלבים שונים של תהליך הלימוד בקורס. חשוב לציין כי מההתבטאויות של היועצות והמרצים השונים בהתייחס לסוגיית העלאת המודעות לנושא, ניכר היה שלא מדובר כאן בשינוי קוסמטי או חיצוני בלבד. תהליך ההנחיה הבין-אישי לווה בהפנמת הרעיון שלשילובן של כשירותיות קריאה, כתיבה והבעה אקדמית בקורס, יש ערך מוסף שעשוי לשפר את איכות ההוראה והלמידה בקורס. כך למשל התבטאו בהקשר זה אחת היועצות ושתי מרצות:

- יועצת: הרעיון הוא לעורר מודעות לעניין הזה כבר בתהליך ההכנה. זאת אומרת שבכל סוג של הגשה אקדמית, כתיבה אקדמית, גם אם זה לא עבודה, אתה כבר תתחיל להתאמן באספקטים שונים של כל הדבר הזה.. השינוי בסילבוס זה אחד הדברים.. להכניס את זה לדרישות.. הרעיון הוא שזה סוג של שקיפות. הרעיון הוא להראות, שמה שאתה שם בסילבוס, זה מה שחשוב...
- מרצה: זה התחיל ממשמעות בכלל של כתיבה אקדמית, כי ניסיתי ככה לעורר אותם עם לדבר רגע על העובדה שכתובה אקדמית, בכלל אקדמיה נוצרה כדי ליצור ידע חדש ולהדליק אותם עם המחשבה שהם ייצרו ידע חדש...
- מרצה: עצם ההצטרפות שלי לפרויקט הולידה אצלי מודעות לאפשרות להנחות לכתובה אקדמית גם במטלות שעוסקות בניתוח אירועים מהשטח. למדתי כיצד להנחות לכתובה בצורה יותר מדויקת. החלפתי את התרגילים שנהגתי לתת בעבר במטלות שדורשות יותר המשגה, העמקה וארגון ומאפשרות גם בחירה אישית בנושא ספציפי מתוך התכנים של הקורס...

מנקודת מבטן של מרואיינות אלו ניתן להסיק כי שילוב כשירותיות קריאה, כתיבה והבעה אקדמית בקורסים מאפשר למרצים להבהיר טוב יותר, 'בשקיפות' את המצופה מהסטודנטים בשלב הכתיבה, זה מעצים את הסטודנטים כיצרני ידע וככותבים וזה מאפשר למרצים להעמיק את איכות המטלות והדרישות שהם שמפנים כלפי הסטודנטים. יתרה מכך, הפנמת המודעות לחשיבות הנושא בקרב שתי המרצות המצוטטות לעיל, מרמזת כי זהו תנאי מקדים וחיוני לשם העברת מסרים הלאה, לרמת הסטודנטים. קרי, מהתבטאויות המרצות, כפי שיורחב בהמשך, ניכר כי הן עצמן עברו במסגרת הייעוץ, תהליך של התוודעות לערך המוסף הטמון בשילובן של כשירותיות קריאה, כתיבה והבעה במסגרת הקורס ולאור זאת, הן ביקשו להעביר זאת הלאה לסטודנטים.

פרויקט Awpack מנקודת מבטן של היועצות

בפרק זה, נתמקד בהצגת נקודת מבטן של היועצות בפרויקט. יוצג האופן בו הן תופסות את חשיבותו של תחום האוריינות האקדמית ותרומותיו, יוצג האופן בו הן חוו את פרויקט Awpack ייחודו ונקודות החוזק שלו, יוצג גם האופן בו הן חוו את קשיי הפרויקט ואתגריו ויוצגו גם סגנונות הסיוע והליווי שאפיינו את הצוותים השונים (יועצת-מרצה) שפעלו בתקופת המחקר ושאותם ראיינו.

אוריינות אקדמית וכשירות הבעה: מעבר לכללים המחייבים והטכניים

השאלות הראשונות ששאלנו את צוות פרויקט אופאק בראיונות שקיימו עמו ביקשו לגעת במהותו של תחום עיסוק זה מנקודת מבטן. בכלל זה, שאלנו מה זה מנקודת מבטן אוריינות אקדמית? מה החשיבות של זה? ומה מטרותיהן בתהליך הייעוץ שהן מעניקות למרצים. הממצא המרכזי, בהקשר זה, שעולה בברור מתוך הראיונות הוא שמנקודת מבטן של יועצות הפרויקט, אוריינות אקדמית על אף שיש בה היבטים טכניים, במהותה היא אינה עניין יבש ו/או טכני כלל ועיקר.

נהפוך הוא, כפי שיפורט להלן, היועצות השונות הציגו את הידע, הכלים והמיומנויות שיש לתחום 'האוריינות האקדמית' להציע, **ככר פורה להשבחת תהליכי ההוראה, הלמידה וההערכה** שמקבלים הסטודנטים במסגרת המכללה. הן תיארו את תרומתם הפוטנציאלית של כישורי הכתיבה וההבעה **לאיכויות האמנציפטוריות, היצירתיות ו'מרוממות הנפש'** של למידה משמעותית. הן תיארו את תרומתם הפוטנציאלית של כישורים אלו **לשיפורם של תהליכי חשיבה מעמיקה, מופשטת, לוגית ומושכלת**. הן תיארו את תרומתם הפוטנציאלית לניהול **תקשורת טובה יותר**, להפנמתן של נורמות **האתיקה האקדמית** ולכינונו של **הביטוס אקדמי מסדר גבוה** (Bourdieu, 1977). ובהקשר אחרון זה, הן תיארו את פיתוחם של כישורים אלו כמענה **לצורך הולך וגובר, בעיקר במכללות להוראה, נוכח שינויים תרבותיים וחברתיים רחבים יותר**.

כך למשל התבטאה אחת היועצות בתארה את איכויות הביטוי אישי, היצירתיות והחדווה האינטלקטואלית, שעשויות לצמוח בהכשרה שנותנת מקום ותשומת לב לכתיבה והבעה:

- אני רוצה לשבור את הגבול הזה שבין התוכן ובין הכתיבה, להראות איך הדברים האלה קשורים ומבחינת הסטודנטים חשוב שהם יבינו שהכתיבה היא חלק מהלימוד, שברגע שהם מעבדים בעצמם וזה גם במבחן...את יכולה להביא לידי ביטוי את החשיבה שלך בעניין, את החיבורים שאת עושה...אלה דברים, לא נעים להגיד, הם **מרוממי נפש**... אני באמת רואה בכתיבה אקדמית כלי משמעותי לביטוי, למחקר, **לחדווה אינטלקטואלית**... אני רוצה לעזור להם, לסטודנטים להגיע לשם. אנשים יכולים לעשות דברים נהדרים, יש איזה דימוי נורא משעמם ומייבש...זה לא צריך להיות כך.

יועצות אחרות הדגישו אף הן כי על אף הדימוי היבש והטכני שדבק בתחום ההכשרה לאוריינות אקדמית, הן שואפות לעבוד על **'דברים הרבה יותר עמוקים'** ולשפר את מה שאחת מהיועצות כינתה מיומנויות גבוהות של **'חשיבה אקדמית'** ולא רק כתיבה אקדמית. להלן שתי התבטאויות שממחישות דגשים חשובים אלו, מתוך הראיונות עם המרצות:

- אני חושבת שהמטרות שלו זה הטמעת כישורי הבעה, במיוחד הבעה אקדמית בעצם.... יש חוקים... צריך ללמד נניח איך עושים את זה, טכניקה של זה. אבל באופן עקרוני צריך לעבוד על **דברים הרבה יותר עמוקים**.

- אני חושבת שחלק מהמיומנויות הללו הן שרירותיות לגמרי וצריך לדעת אותן כי ככה זה באוניברסיטה.... זה **החלק הטכני והוא פחות חשוב באופן עקרוני**, חשוב ללמוד אותו בשביל "הלימודים" אבל פחות חשוב באופן מהותי. החלק השני, שהוא החלק החשוב בעיני זה אם יודעים... המיומנות של כתיבת עבודה היא **בעצם מיומנות של חשיבה נכונה** וארגון נכון של חומר, של מה שאתה רוצה לומר, יכולת התמקדות, יכולת בניית רצפים נכונים, בניית טיעון, טענה. זאת אומרת אני רואה בזה ביטוי **לחשיבה בדרגות גבוהות**. זה החלקים החשובים מבחינתי כי אני חושבת שחלק מהעניין של להוציא אדם משכיל.

מדברים אלו ניתן להבין כי מעבר למטרות המוצהרות של הפרויקט, ביקשו יועצות שונות לסייע למרצים לפתח בקרב הסטודנטים תהליכי חשיבה מעמיקים ומודעים לעצמם וראו באלו כבסיס לכתיבה טובה. כתיבה טובה מנקודת מבטן לא הייתה רק כתיבה תקינה. כתיבה מקורית, לוגית, מנומקת ומושכלת (עם טיעונים משכנעים וסימוכין אקדמיים) ובהירה- היא, היא תצורת הכתיבה שנתפסה בעיניהן ככתיבה אקדמית איכותית. ניתן לומר כי הן ראו במיומנויות שהן ביקשו להטמיע במערכת ולטפח בלומד, כמיומנויות מתבקשות **לבוגר/ת בעל/ת תואר אקדמי** וככאלו המכשירות את בוגרי המכללה לחיים ומכינות אותם **לניהול תקשורת** טובה יותר עם סביבתם. כמו שתיארה זאת אחת היועצות:

- העיסוק הוא כ"כ בסיסי הוא כ"כ לא מכוון דיסציפלינה. וגם כשאני מלמדת כתיבה אקדמית אני עושה את זה. גם מתוך הניסיון שלי, אני מרשה לעצמי בכלל להתפרע, ולתת להם לכתוב על מה שהם רוצים, גם על דברים שאני לא מבינה בהם. כי **מה שאני בודקת זה אם אני מבינה, אם התקשורת עובדת**

יתרה מזאת, היו יועצות שתיארו כתיבה מקורית ומתן קרדיט אקדמי, כסוג של **אתיקה אקדמית** והדגישו כי לא מדובר רק בכללים שרירותיים ו/או בסוגיה קוסמטית או טכנית. כך למשל התבטאה אחת היועצות בהקשר זה:

- אפילו יש משהו על אתיקה אקדמית (בחומרים שאני שולחת)... מה המשמעות היותר פילוסופית אבל מה המשמעות בעצם של הפניות מעבר לטכניקה שצריך את זה. למה זה חשוב להפנות. מה זה אקדמיה. כל השאלות האלה...

לאור כל האמור לעיל, ניתן לומר שבפיתוח כשירויות הקריאה, הכתיבה וההבעה בקורסים השונים מבקשות היועצות להטמיע בקרב הלומדים והמוסד ככלל את **ההביטוס האקדמי** (לשון בורדייה) שקיים באוניברסיטאות, אולם הוא אינו כה מושרש ומובן מאליו במכללות הציבוריות. להלן שתי התבטאויות הממחישות את תפיסת היועצות בהקשר זה :

- תראי, מה שקורה באוניברסיטה ההוראה של ה... בואי נגיד ככה, הסוציאליזציה האקדמית נעשית בצורה סמויה יחסית, היא נעשית תוך כדי. ופה יש צורך להעביר אותה לרובד הגלוי, זאת אומרת לדבר עליה בצורה יותר מפורשת מאחר שזה יותר חלש אצל הסטודנטים פה.
- מי שעושה את מדעי הרוח את המסלול הסיזיפי שעושים, כלומר בלי קיצורי דרך אז אני חושבת שזה חלק מהמיומנויות שרוכשים לפעמים בדרך הקשה אבל בסופו של דבר יודעים לעשות את זה.

כפי שעולה מהראיונות עם היועצות, הצורך לכונן את ההביטוס האקדמי באופן מודע ומכוון, בוער **במיוחד במכללות להוראה**. שכן, לדבריהן, אל מול החיבור האקדמי-מדעי עומדים לא אחת חומרים לימודיים וביצועי הבנה שונים ומגוונים שמבטאים בין היתר, את הגמישות הפדגוגית של מכללות להוראה, שעל פי רוב נתפסות כקשובות יותר מהמוסדות השמרניים של האוניברסיטה לשינויים המותאמים להוראה ולמידה במאה ה-21. על אף היתרון שאצור בגמישות זו, מרואיינות שונות ציינו את **התפשטות 'התרבות ה-Pblית' והכתיבה הרפלקטיבית**, כמגמות מנוגדות המחלישות את פיתוחה של אוריינות אקדמית וכתיבה אקדמית איכותית. כך למשל התבטאו בנושא שלוש יועצות שונות :

- "אנשים מגיעים מבתי הספר כשהן משוללים יכולת כתיבה אפקטיבית, זה בגלל שגם המורים שלהם משוללים מהיכולת הזאת. העניין הזה הופך להיות עוד קריטי כשאנחנו רואים שהתרבות ה-PBLית הולכת ומתפשטת, הופכת ליותר פופולארית.
- סטודנטים צריכים לדעת יותר טוב לקרוא, לכתוב, להבין (להבחין בין עיקר לטפל), לבנות טענה מקורית שלהם להבדיל מרפלקציה אישית... המחלה שיותר סובלים ממנה במכללות לחינוך כי הם כל היום כותבים רפלקציות".
- בטח נדהמת לגלות שיש אנשים שגומרים תואר והם כותבים רפלקציות. הם לא כותבים כתיבה אקדמית אבל במובן הכי פשוט והבסיסי שלה... הן הולכות להיות גננות, הן עושות דברים מדהימים בפרקטיקה אבל הן לא כותבות. ... צריך לקחת בחשבון שאנחנו עובדים בסמינר הקיבוצים, זו מכללה לא רעה. לי היה פעם סטודנט שהוא היה גם חבר, בן אדם מאוד אינטליגנטי, הוא אמר "מה את רוצה מאיתנו?" תואר שני בכלכלה הוא אמר לי "אני לא עושה קריירה אקדמית, אני לומד פה

להיות מורה. אני לא רוצה את הדברים האלה, זה לא מעניין אותי". צודק במובן מסוים. צריך ללמד את זה במידה שהם צריכים, לא יותר.

הדברים האחרונים שמצוטטים לעיל מחדדים כי על אף שמנקודת מבטן של היועצות האוריינות האקדמית אוצרת בחובה ידע ומיומנויות חשובות ואף חיוניות לאנשי חינוך, הטמעתה במכללות להכשרת מורים, צריכה להיות **מותאמת ורלוונטית**, אולם לא מעבר לכך. ההטמעה הרלוונטית, נתפסה על ידי רובן כחיונית וכצורך ממשי, בייחוד **לאור שינויים טכנולוגיים ותרבותיים** המשליכים, כפי שהסבירה אחת היועצות, לא רק שינויים בתפיסת תפקיד המורה אלא גם על שינויים בתפיסת ההשכלה הגבוהה והמיומנויות הנדרשות לאדם משכיל בעת הזאת. כך התבטאה היועצת בריאיון עמה:

- לדעת תוכן זה נהדר. אבל היום אנחנו נמצאים בעידן הידע, התכנים נגישים לכם בגוגל. התכנים נגישים לכם באינטרנט, **מה שאני יכולה לתרום לכם זה המיומנויות**, איך להבין טקסט, איך להסיק. ואני רואה בזה מיומנויות לא חשובות רק להקשר של הלימודים, להקשר של הסמינריון זה משהו שהופך אותך לאדם יותר משכיל באופן כללי. מה שלימודים אקדמיים עושים זה לא משנה אם אתה למדת סוציולוגיה או שלמדת פסיכולוגיה או שלמדת מתמטיקה, אתה פשוט הופך לבן אדם עם מיומנויות עיבוד מידע יותר גבוהות ויותר טובות. זה העניין האמיתי, פחות התחום תוכן שלמדת

הערך המוסף של פרויקט Awpack וייחודו מנקודת מבטן של היועצות

ככלל, מהראיונות עם היועצות עולה כי ישנם שני אפיונים מרכזיים לפרויקט Awpack, שאוצרים בחובם את הערך המוסף שרואות בו המנחות ואת ייחודו ביחס לפרויקטים אחרים של הטמעת כשיריות קריאה והבעה בהם התנסו היועצות (כנסים, השתלמויות, סדנאות וכיו"ב). בעוד, האפיון הראשון מתמקד בליווי האישי והמותאם שנותנות היועצות למרצים במסגרת ה-Awpack, האפיון השני, ממוקד בייחודו של צוות היועצות עצמו ותרומתו להצלחת הפרויקט וליועצות עצמן.

ליווי אישי ומותאם: כפי שתואר כבר לעיל, בהתייחס לתיאור מטרות הפרויקט, הליווי האישי והמותאם למרצים בקורסים ספציפיים, היווה את אחד מן היתרונות הבולטים והמרכזיים של פרויקט Awpack-Smkb. הוא אפשר למרצים לקבל סיוע רלוונטי ומדויק יותר לצרכיהם בקורס והוא אפשר ליועצים להתעמק 'במקרה הפרטי', לצאת מתחום 'השאלות הנפוצות' כפי שהגדירה זאת אחת היועצות, ואף ללמוד מכך, באופן אינדוקטיבי, על מגוון הצרכים והפתרונות האפשריים. כך למשל התבטאה אחת היועצות, בהקשר זה:

- אני נותנת לה את מלוא תשומת הלב. אני לא רק מתייחסת ל... נגיד אם זאת הייתה סדנה אז ברגע שמישהו מתחיל להיכנס למשהו יותר מידי פרטי, את עדיין משאירה את זה ברמה של שאלות

נפוצות כדי שזה גם יעזור לכולם וכו'. פה אני יכולה לנסות גם לתת לה, היא זאת ששואלת ואני זאת שעונה ולהיפך, אנחנו רק שתיים. וגם יש פה הזדמנות אולי לדבר על איזשהם קשיים ספציפיים... לקונספט הזה של הליווי האישי יש ערך יותר גדול בעיני. זאת אומרת זה ברור לי למה זה עובד וברור לי למה זה מצליח, וברור לי שצריך... ברור לי שהליווי האישי הוא טוב, הליווי האישי **אני בטוחה שהוא אפקטיבי**.

יתרה מכך, כפי שהדגישה יועצת אחרת, הליווי האישי מול מרצים ספציפיים בקורסים ספציפיים אפשר לה כיועצת להיות קשובה לא רק למטרות התכניות והפדגוגיות של המרצה אלא גם למטרות הערכיות/אידיאולוגיות שקשורות **לתפיסת עולם/ו/ה החינוכית**. כך למשל, תיארה זאת היועצת בלשונה:

- שאלתי אותה, מעבר לתכנים, מה את רוצה שהם ילמדו? זאת אומרת עם איזה מיומנות עקרונית, ממש עקרונית, את רוצה שהם יצאו... השיחה זרמה טוב במובן זה שאני לא יודעת, אולי צמחנו באותם המקומות, הבנו אחת את השנייה..., אז למשל היא אמרה שמאוד מאוד חשוב לה שידעו לנתק את עצמם מהדעה שלהם... שיש להן קושי להבין את העמדה שהן לא מסכימות אתה או... לנמק עמדה שהן לא מסכימות איתה... אז למשל הצעתי... לפתור את העניין... באמצעות דיבייט [debate]... במקום שאת תציגי את שתי הדעות, תחלקי אותן... שהן יצטרכו באופן שרירותי לגמרי להצדיק איזושהי עמדה שהיא לא דווקא עמדה שלהן... זה מה שהן גם בסופו של דבר נדרשות לעשות בעבודה הסופית. אז... להתאים את השיעור למטרה... לא הדיקטית המקומית... (אלא) הפדגוגית... בלי קשר לתכנים.

כפי שניתן ללמוד מן הדוגמא שלעיל, מפגשי הייעוץ היו מפגשים משמעותיים ומלמדים שאפשרו את פיתוחו של **שיח פדגוגי-רפלקטיבי בין קולגות**. שיח זה לא תמיד התמצה בהטמעת כשירויות קריאה והבעה בקורסים ולא אחת הוא גלש לייעוץ פדגוגי כללי יותר. כמו כן, בייחוד במקרים בהן המרצים היו ותיקים ומנוסים מאוד בעבודתם, הייתה זו **הפריה הדדית**, במסגרתה היועצות לא רק תרמו אלא גם נתרמו, אם זה ברמה הפדגוגית ואם זה ברמת הקשרים האישיים שיצרו בעקבות פרויקט ה-Awpack. דברים אלו, באים לידי ביטוי לדוגמא בשני הציטוטים הבאים:

- פה הרגשתי... שהתרומה שלי הייתה הרבה יותר זניחה, להיפך אני חושבת **שהיא גם תרמה לי**... אני עושה סמינריון שהוא רק כמותי והיא... גם איכותי וגם מחקר פעולה וכל מיני דברים כאלה... היא כל כך מנוסה... (אבל) נתתי לה איזה כמה רעיונות...
- מהליווי האישי **אני מקבלת קשרים**, זאת אומרת יש אנשים שאני לא הייתי אולי מגיעה איתם לרמה של קשר כזה אם לא היינו נפגשים בכזאת מסגרת. וגם הייתה כימיה טובה... ברמה המקצועית, תמיד כשמישהו מספר לך על איזושהי בעיה שיש לו בכיתה, לא משנה באיזו וריאציה היא ואת באה כמומחית בשביל לתת לו כלים, אז תמיד את נתרמת מזה. זה ברור... ברור שיש פה איזושהי הדדיות מסוימת.

הייחוד של הצוות עצמו: מהראיונות עם היועצות עולה בברור, כי על אף הדומיננטיות של הליווי האישי בפרויקט Awpack, לא מדובר כאן במקבץ של יועצות שכל אחת מהן עובדת באופן עצמאי

ואישי אל מול המרצה אותה/אותה היא מלווה ותו לא. הראיונות חושפים את ייחודו של הצוות שגובש לפרויקט, **את יחסי החברות והעזרה ההדדית** שנוצרו בין היועצות השונות ואת תפקודן ככוח **אקטיבי ואיכותי** שמדבר את אותה השפה ומייצר תחושת שייכות בקרב החברות בו.

כך למשל תיארה אחת המנחות את ההרכב של הצוות **כמניע העיקרי בהתגייסותה לפרויקט**, יועצת אחרת תיארה כיצד הצטרפותה לצוות Awpack העצימה את **תחושת השייכות** שלה למכללה ושתי יועצות אחרות תיארו את חשיבות הקבוצה כקבוצת ייעוץ ותמיכה מקצועית. להלן התבטאויותיהן בלשון :

- **מבחינתי אני שם, בגלל הצוות...** זו חברות מאוד טובה... ד' הצליחה לבנות פה צוות ... הישיבות נורא כיפיות... יש זיקוק כזה של מנחות טובות... וזה משהו שחשוב מאוד לשמור עליו.
- **עצם המפגש עם ד' עשה בשבילי המון דברים מדהימים...** איזושהי אמירה ברורה וכל הצוות של ה-Awpack שבעצם נותן לגיטימציה שזה דבר חשוב במוסד הזה, שמיומנויות אקדמיות זה דבר חשוב במוסד הזה. אז זה כבר היה מעולה בשבילי **כי הרגשתי שיש לי מקום פה...** זה חיזק את תחושת השייכות שלי לארגון. באמת זה עשה בשבילי... פלאים. מבחינת מחויבות, מבחינת הגברת מוטיבציה, מבחינת להפוך אותי, באמת אין לי מילים. זה ממש הרים אותי.
- **זה גם קבוצה של בנות, אלוהים ישמור, נשים מהממות, אין כזה דבר.** זה פשוט לא להאמין איך ד' הצליחה, באמת מקסימות נורא. אז **שם הייתי יכולה בקלות לקחת, להתייעץ...** אנחנו (גם) **מתנחמות** אחת אצל השנייה...
- **יש לנו קבוצת וואטסאפ, ונגיד אם מישהי צריכה משהו...** עכשיו למשל הייתי צריכה איזה עזרה בהמשך למשהו אחר... אמרתי טוב... אני אשאל כבר את כולן. כי חיפשתי איזה סרטון, אז הן שיתפו אותי כל אחת שלחה לי איזה סרטון שהיא מראה לכיתה... אז נתרמתי... **ובקבוצה כזאת, יש איזושהי אחווה... שפה משותפת ויש לה צרכים משותפים** ... בקבוצה הזאת, התחושה היא שאנחנו לא ממציאות, אנחנו לא טוחנות עכשיו... אנחנו מדברות על דברים קונקרטיים.

אתגרים, קשיים ונקודות למחשבה

לצד החיבור החזק של היועצות לתחום האוריינות האקדמית וההכרה בחשיבות ובאופן ספציפי בערך המוסף של פרויקט Awpack, הן תיארו גם אתגרים, קשיים וסוגיות לא פתורות, הכרוכים בתפקידם כיועצות Awpack. שלושת האתגרים המרכזיים שצינו היועצות בראיונות עמן היו: אתגר משאבי הזמן וההשקעה המוקדשים לנושא בקורס; אתגר ה- subject matter והחיבור אליו; ואתגר ההתמודדות עם פערים בציפיות ושאלת גבולות הייעוץ.

אתגר המשאבים והזמן אל מול השאיפה להקל: כאמור לעיל, אחת מן המטרות המוצהרות של הפרויקט הייתה להוביל את נושא האוריינות האקדמית דרך הטמעתם של שינויים אפקטיביים אך קטנים ומצטברים, שלא יעמיסו של המרצים ויגזלו מהם משאבים רבים של זמן ואנרגיה בהכנה ובשיעור. אולם,

היישום של מטרה זו, לא היה פשוט כלל ועיקר והיווה אתגר לא קל עבור היועצות. כך התבטאה בנושא אחת מהן :

- אחת המטרות של הפרויקט שלנו, הייתה בעצם לא לבוא ולהפוך את הקורס...ואת הסילבוס אלא לנסות, וזה היה מאוד קשה, זה עדיין מבחינתי אחד האתגרים, להשתלב בקיים. לא להעיק, לא להכביד, לא לשנות את התכנים... **זה היה לי אתגר**... כי אני לא רוצה להעמיס עליה, כי היא לא תרצה אותי. אני אפריע לה, אני באה לעזור לה... (אבל) **אני מרגישה שאני חייבת למצוא את הבאלאנס, וגם המרצות אומרות לי את זה, בין כמה אני נוגסת להם בקורס**... (ו) איפה מלמדים את הסטודנטים איך להשתמש במילות קישור (למשל), כדי שהם יוכלו ליישם את זה? **איפה אני עוצרת לשנייה וגונבת לך 20 דקות** מהשיעור? זה קשה... ויש גנבות. בלי זה, אין מצב...

מדברי היועצת לעיל, ניתן להבין כי המטרה של לא להכביד ולא לגזול זמן שיעור יקר, הייתה בבחינת **שאיפה שלא תמיד הייתה אפשרית לביצוע הלכה למעשה**. שהרי שינוי, כל שינוי, דורש זמן, השקעה ואנרגיה וכלשונה "יש גנבות [של זמן]... בלי זה אין, מצב". כפי שיורחב בהמשך, בייחוד במקרים בהם הצורך בהטמעתם של כישורי קריאה והבעה היה גדול, **ההבטחה 'שלא להעמיס' הייתה מעט מטעה** וייתכן שאם הייתה נאמרת בערבון מוגבל, התסכול שחשו היועצת והמרצה מאי מימושה היה קטן יותר. כפי שהתבטאה אחת המרצות בנושא :

להגיד שה-awpack לא ינגוס, זה לא נכון, זה לא מעשי....

זאת ועוד, מגבלות הזמן של המרצים, **הגבילו מאוד גם את נכונותם להתמסר לתהליך השינוי** ולמצות את הפוטנציאל שלו. מצב זה, ייצר לפחות אצל אחת מן היועצות **תסכול** לא קטן ביחס לאפקטיביות הייעוץ שנתנה. כפי שהתבטאה אחת מהן :

- בפועל, בכל המקרים היישום היה מאוד אה... הם לא מצאו לזה זמן, או שהם עשו משהו מטעם עצמם, שהוא גם ככה הם היו עושים אותו בלעדי. תיאורטית, זה נשמע נורא טוב, אבל בפרקטיקה לא תמיד זה מתישם.

אתגר החיבור ל- subject matter: במסגרת המטרה ש'לא להעמיס', ראו עצמן יועצות שונות מחויבות לנסות ולרתום את העיסוק בכשירויות הקריאה וההבעה לצרכים של הקורס ולמוקדיו הפדגוגיים והתוכניים. אף מחויבות זו נחוותה על ידי רובן כאתגר לא פשוט ולעיתים אף מתסכל. ראו לדוגמא את התבטאויותיהן של שתי יועצות אחרות בהקשר זה :

- אחת הבעיות, והרבה פעמים, הרי מה הטריק פה? **הקושי הגדול הוא לרתום את ה- subject matter גם לצרכים המתודולוגיים**... המיומנויות האקדמיות... ברגע שאת לומדת לעשות את

זה **יחד**, זה מאוד פשוט. אבל, יש פה איזושהי חצייה לפעמים של רוביקון מנטאלי מבחינת ה... הפדגוגיה של המרצה. אז זה חלק מהעבודה....

- הטעות שלי היא שאני לא מצליחה להפוך הנושא של כתיבה אקדמית לכזה שיאפשר להם, שיקל על המרצים להעביר את החומר שלהם... כולן הראו שיטות ממש מדהימות שבאמצעותן הן מכניסות את כישורי ההבעה... **שיעזרו למרצה להעביר את החומר שלו, את ה- subject matter שלו**. אצלי, הם תמיד צריכים ללמד את הנושא ואחרי זה להוסיף עוד משהו. נניח, קודם הוא היה צריך סתם לבדוק על קסטרו ועכשיו הוא צריך לבדוק את קסטרו ו-את הפסקאות. ואני מנסה כל פעם להסביר להם ולתת להם רעיונות, אבל אני כנראה לא מצליחה, איך אפשר ללמד את החומר ושכללי הכתיבה האקדמית יעזרו להם ולא יקשו עליהם.

חשוב לציין, כי על אף שהיועצת האחרונה קיבלה מחמאות רבות מהמרצות והמרצים המונחים אצלה שסיפרו כי נתרמו מאוד מהייעוץ ואף פירטו כיצד, **תחושת התסכול** שחשה היועצת בהקשר זה הייתה גדולה.

עם זאת, חשוב לציין כי לא כל המרצות ראו באופן דומה את תפקידן בהקשר זה. כך, לדוגמה תיארה אחת היועצות את ה- **subject matter כעניין שהיא בכלל לא עסוקה בו** ו/או מנסה להתחבר אליו, שכן לדידה כשירותיו הקריאה וההבעה הם עניין מתודי לחלוטין וכך גם הלימוד שלהן, לא חייב להתייחס לתוכן. כך התבטאה יועצת זו בנושא:

- פה [בייעוץ X] לא נכנסתי ל- subject matter בכלל, משום שאני לא קשורה אליו. אבל אני חייבת להגיד לך שגם אם זאת הייתה מרצה בספרות הייתי אומרת לה אותו הדבר. אולי הייתי מבינה יותר טוב... אבל אנחנו מדברות הרי על מתודה אז זה לא משנה.

אתגר ההתמודדות עם פערים בציפיות ושאלת הגבולות: אתגר חשוב לבחינה ולהבהרה בהתייחס לעבודת היועצות נגע לפער שלעיתים נוצר בין ציפיות המרצים בהקשר לתהליך הליווי המקצועי ובין ציפיות היועצות מעצמן שנבע מן האופן בו הן תפסו את תפקידן. כך למשל, נראה כי לפחות בשני מקרים הן היועצות והן המרצים, לא ממש ידעו לאיזה סוג של סיוע עליהם לצפות במסגרת תהליך הליווי המקצועי של Awpack. באופן זה ציינו היועצות כי מצאו עצמן עוסקות **בהיבטים שונים של עריכה לשונית** על אף שלא ראו בכך את תפקידן ו/או את הערך המוסף של תרומתן המקצועית. להמחשה, ראו את תיאורי המקרה הבאים:

- הוא שלח לי לעבור על טקסטים של סטודנטים, לראות אם הוא מתקן נכון... הוא ביקש ממני לעבור על זה ועברתי... הוא עשה להם סוג של עריכה לשונית מהידע שלו. אבל הוא לא לימד אותם בעצם **איך הם אמורים לדעת את זה, אז נדמה לי ששם הערתי...** אני חושבת **שהוא חשב שאני אלמד אותו סוג של עריכה לשונית, שזה משהו שאני לא עושה...** זאת אומרת ללמד עברית תקינה... עד עכשיו לא עשיתי שום רפלקציה על זה אבל... אני לא מלמדת עברית... אני מלמדת מבנה טיעון נגיד, שילוב מקורות... עכשיו אני פתאום מבינה מה הוא בעצם רצה... הוא אמר שהיה מאוד מרוצה... מה שגורם לי לפקפק בהצהרות של אנשים שהם מרוצים. הם כולם היו מאוד מרוצים... בעיני זה היה

לא מוצלח. אני מרגישה שלא תרמתי לו... אנחנו החלטנו מראש שבמטלות יהיה את הדבר הזה [מהי פסקה, כתיבה לוגית], אני לא חושבת שהוא ביצע את הכל, גם במטלה 2 הוא בדק עוד פעם ניסוחים... זה לא היה תואם...

- זה לא היה ברור, זה לא עניין מאוד מאוד ברור איפה הגבולות של מה שאני עושה. למשל, ערכתי להן את הסילבוס כי אני יודעת לעשות את זה, אבל אני לא בטוחה שהייתי צריכה לעשות את זה במסגרת הזאת, לתקן פסיקים. זה לא... אני חושבת שזה מעבר למה שהייתי צריכה. במובן הזה אני מדברת על שאני לא יודעת מה הגבולות, איפה הם עוברים. אז עברנו על הסילבוס, ניסינו לגבש את הסילבוס ביחד. גם נפגשנו ואחרי זה התכתבנו, המון אחת מהשנייה עד שהן גיבשו סילבוס... היה סילבוס אבל כשעברנו עליו אז ראינו שם חלק מהדברים לא מגובשים מספיק מבחינתן. אז עזרתי, סייעתי... הן לא היו מגובשות לגבי איזה מטלות הן רוצות, האם לתת הערכה לכל המטלות. למשל גיבשנו איזושהי הצעה שגם המשוב שהסטודנטיות מגישות הן יתנו עליו ציון על האופן הבעה שלו... הנמקה, הבעה, מאורגנת, ניסוח, רמת משלב...

כפי שניתן ללמוד משתי הדוגמאות שלעיל, לגמישות היעוץ ולפתיחותו ביחס לצרכי המרצה המונחה היו יתרונות וחסרונות. במקרה הראשון, ייתכן כי הבהרה מוקדמת בדבר הערך המוסף הטמון בתהליך הליווי של Awpack ו/או ייעוץ הממוקד בשיפור המשוב ואופני הבדיקה של עבודות הסטודנטים (כדי שלא יתמצה בתיקוני שגיאות כתיב) היה מסייע לצייד את המרצה בכלים פרקטיים וקונקרטיים להערכה בונה יותר ומשפר את תחושת הפספוס של היועצת. במקרה השני, נדמה כי דווקא ההעדר של גבולות סיוע ברורים הוא שאפשר ליועצת לגלות גמישות כלפי צרכי המרצות הן בהיבטים של כתיבה וניסוח, הן בהיבטים פדגוגיים והן בהיבטים של הערכה.

לצד האתגרים שאפיינו את תהליך הליווי המקצועי, ביטאו יועצות שונות גם שני סוגים מרכזיים של קשיים בדרך ליישומם הלכה למעשה: קשיים שנוגעים להכרה ולתקצוב של פרויקט Awpack וקשיים שנגעו לאופני היישום של ההתערבויות/הפעילויות שעסקו באוריינות אקדמית בפועל.

קשיי ההכרה והתקצוב: אחת מן הנקודות הכואבות שחזרה על עצמה לפחות בשלושה ראיונות עם יועצות שונות נגעה לתגמול שהן קיבלו על עבודתן. שכן, מחד גיסא הן חשו את עצמן כקבוצה איכותית, מנוסה ומקצועית מאוד של יועצות שמחויבות מאוד למטרות ה-Awpack הן ברמה האידיאולוגית והן ברמה האישית. מאידך גיסא, הן חשו שהפרויקט עצמו והן כמובילות אותו לא זו בלבד שאינו מתוגמל מספיק, אלא שתגמול מופחת זה העיד לתפיסתן על החשיבות המוגבלת שמייחסת המכללה לנושא ועל אי הכרה בפועלן החשוב. בהקשר זה סיפרו כמה מהן על כך שתגמול זה עוד הופחת במהלך השנה, אמנם בסכומים זניחים, אך ההשלכות של הפחתה זו על תחושתיהן היו משמעותיות וקשות. להלן שני ציטוטים בהקשר זה להמחשה:

- אני לא מתפרנסת מזה. זה נחמד אבל אני לא חיה על זה, זאת אומרת נורא קל לי לוותר על דבר כזה.... חשוב לשמור משום שאין הרבה כאלה שיכולות לעשות את זה כמוה. למרות שלהרבה אנשים נדמה שכן. ויש פה משהו נורא מבלבל. זה כמו שכל אחד חושב שאם הוא יודע לקרוא אז הוא יכול להסביר למורה של כיתה א' איך ללמד את זה...(אבל) לא. צריך לדעת איך ומה לעשות עם זה. וזה ניסיון בעיקר. זה חבורה עם ניסיון.... והיא יכולה גם לתמוך בהרבה מאוד אנשים בתוך הסמינר... ולכן גם חשוב לגרום גם לחוש וגם פרקטית בנחיצות שלה, לא רק להגיד כמה היא מקסימה... כן. ולדעת לתקצב את זה כמו שצריך.
- הם עשו לנו כל כך הרבה עניינים...הם החליטו להוריד במעט מאוד להוריד, 5% זה לא כזה מעט אבל בסכומים זה לא היה הרבה. אבל זה עשה הרגשה, אני מאז... זה... חירב את העניין. עכשיו דבר קטן ולא משמעותי מבחינה כלכלית, אבל הוא חירב. אני בעקרון אז אמרתי לעצמי "טוב פעם הבאה אני כבר לא אעשה את זה". למרות שאנחנו לא עושים את זה בשביל הכסף, אבל היה לזה אפקט ממש הרסני.

קשיים ברמת היישום: קשיים נוספים שצינו בראיונות עמן היועצות, נגעו לשלב היישום בו המרצים שילבו בהוראתם פעילויות ודרישות חדשות שנתנו ביטוי לכשירות קריאה והבעה. קשיי היישום בפועל שצינו, נגעו לשני היבטים: קשיי התזמון של הפעילויות בקורס וקשיי ביצוען הלכה למעשה בכיתה. בהתייחס **לקשיי התזמון**, נראה כי במקרה של תהליך ליווי שהתחיל במהלך הסמסטר ולא לפני הקורס (בשלב התכנון), חשיפת הסטודנטים לשיעורים הממוקדים בתרגול כישורי קריאה והבעה, הובילה לביקורת כלפי המרצים באשר לתזמון העזרה שניתנה במסגרת הקורס. במובנים אלו, הפעילות בכיתה הציפה את התסכול שחשו הסטודנטים בהקשר זה ולא הפחיתה אותו. כך למשל תיארה זאת היועצת:

- הסטודנטים הציעו להתחיל את הקורס עם הנושא... זה משהו שאיריס ודפנה אמרו שהן רוצות לחשוב עליהם, הסטודנטים העירו בפניהן שהנושאים האלה שעליהם הם קראו במאמרים, הגיעו הרבה יותר מידי מאוחר. ובקורס כזה עם תוכן כזה, הם היו רוצים להיחשף לכל הטרימינולוגיה הזאת עוד קודם. אז אולי הם יעשו עם זה משהו, אני באמת לא יודעת. נושא המאמר היה ברור אך לא ניתנו שום חלופות לדברי הסטודנטים. ז"א הם איתרו את הרעיון המרכזי אבל לא היה זמן להגיע לניתוח מעמיק יותר ורבים אחרים

קושי נוסף ברמת היישום, ביטא את מגבלות הקיום של פעילויות קוגניטיביות הדורשות ריכוז כמו קריאה וניתוח בכיתה אחת צפופה ואף את מגבלות השימוש בכלים פדגוגיים מתקדמים כמו משוואות, כאלו כלל לא ברור האם הסטודנטים יודעים מספיק טוב את החומר שעל בסיסו הם אמורים למשב את חבריהם.

- הסטודנטים נתנו אחד לשני משוב חופשי, ושם היה להם הרבה בעיות. אומרים שהיה רעש בכיתה, שזה היה פחות אפקטיבי כי לא כולם ידעו את המאמר שלהם באותה הרמה. מישהו שממש התמקד

וקרא ועשה שיעורי בית כמו שצריך זה נורא עזר לשני גם להבין את המאמר כי הוא שאל והוא התעניין והוא הבין לכוון. ויש כאלה שהחלק הזה היה waste of time.

סוגיה זו של פעילות כיתתית והקשיים הנלווים לרמת היישום תורחב עוד יותר בתת הפרק הבא, בהתייחס גם לנקודת מבטם של המרצים. זאת ועוד, בנוסף לאתגרים ולקשיים שצוינו לעיל, מתוך ניתוח הראיונות עם היועצות בהקשר זה, אנחנו מבקשות להעלות עוד **שתי נקודות למחשבה** שלא תמיד הוצגו כקושי או אתגר ע"י היועצות, אולם להערכתנו, הן מזמנות התייחסות.

האחת, היא שבבואנו לראיין את היועצות אודות הייעוץ שנתנו אל מול מרצים שונים, נדמה כי לרובן **לא היה תיעוד מסודר** של תהליך הייעוץ שניתן, רובן ציינו במהלך הראיונות עמן כי הן לא ממש זוכרות והן נאלצו לנבור בתכתובות המייל שלהן על מנת להיזכר בסוג הייעוץ שניתן בכל מקרה ומקרה.

השנייה, היא שבמקרים רבים **לא הייתה פגישת סיכום/סיום** לתהליכי הייעוץ שאפשרה להן לומר בביטחון מה מתוך העצות שנתנו יושם בפועל, מה עבד טוב, מה פחות ומה לוקח עמ/ו/ה המרצה הלאה לקורסים אחרים. כך למשל התבטאה אחת היועצות בנושא :

- אגב עד כמה היא יישמה את זה אני לא יודעת. לא בדקתי. ... לא הייתה סגירה, פשוט הפסקנו להיפגש...אני יכולה להגיד שאם מישו מהם היה חושב שזה היה מיותר כבר הייתי שומעת את זה, לא ברמה של התלונה, אלא ברמה שאם אני פוגשת אחד מהם הוא היה אומר לי "תשמעי, את זוכרת את מה שעשינו בזה וזה? אולי כדאי לעשות אחרת".... אז כנראה שזה כן הועיל באיזשהו אופן ...

ניתן לשער כי העדר התיעוד ו/או פגישות הסיכום, הגבילו במידה מסוימת את האפשרות שהייתה ליועצות **ללמוד מניסיון בעבר ולהסיק באופן רפלקטיבי ומוזע מסקנות לגבי תהליכי הייעוץ** האפקטיביים ו/או הפחות אפקטיביים שניתנו במסגרת.

סגנונות ייעוץ והנחיה

על אף המתווה המשותף שתואר לעיל, סגנונות הייעוץ שאפיינו את הצמדים השונים (יועצת-מרצה), היו מגוונים ומבחינה אנליטית ניתן להצביע על שני דגמי ייעוץ שהסתמנו כשונים ואף מקוטבים האחד ביחס לשני: דגם הייעוץ החיצוני והמקדים ודגם הייעוץ המעורב והמלווה. ניתן למקם את ההבחנה בין שני דגמים אלו על קו רצף, ולומר באופן כללי כי מקרי ייעוץ שונים שתיארו היועצות בראיונות עמן ממוצבים במיקום משתנה על פני קו רצף זה. חשוב לציין, כי ההבחנה בין דגמי ייעוץ אלו, לא תמיד ייצגה סגנון של יועצת זו או אחרת, אלא בעיקר את השונות שבין התנסויות הייעוץ

השונות. קרי, ניתן לומר כי מקרי ייעוץ שונים שתוארו ע"י אותה היועצת מוצבו במקומות שונים על פני קו הרצף וכי סגנון הייעוץ התגבש בעיקר על פי הדינמיקה בין היועצת למרצה. שני הדגמים שזיהינו, דרך הניתוח האינדוקטיבי שערכנו, היו שונים זה מזה הן ביחס לאינטנסיביות מפגשי/קשרי הייעוץ, הן ביחס לסוגי הסיוע שניתנו במסגרתם והן ביחס למעורבות היועצות בקורס ולתפיסתן ביחס לתכלית הסופית של תהליך הייעוץ. להלן פירוט הדגמים השונים, על היתרונות והחסרונות שבהם על פי הראיונות.

דגם הייעוץ המקדים ו-'הרזה': תהליך הייעוץ בדגם זה, היה ככפי שמרמזות הכותרת 'רזה' יחסית. הוא כלל לעיתים פגישה אחת או שתיים או שלוש פגישות פנים אל פנים בין המרצה ליועצת, בד"כ טרם תחילת הקורס, שעניינן היה הכרות עם הקורס, זיהוי צרכים וקבלת החלטות משותפת על התערבויות ספציפיות במטלות ו/או בשיעורים ספציפיים. במהלך זמן זה שלחו היועצות למרצים חומרים וקיבלו מהם חומרים רלוונטיים (סילבוסים/מטלות) שנידונו בפגישות ועברו שינויים בהתאם להחלטות המשותפות. לאחר פגישות אלו ההתקשרות בין היועצות למרצה הייתה מועטה יחסית. היו מידי פעם התכתבויות במייל, אולם לא היה בדגם ייעוץ זה, תהליך ליווי מתמשך שעוקב אחר מימוש התכנון בפועל ומייעץ למרצה במהלכו. שליחת חומרים 'מן המוכן' (מצגות/דפי עבודה לדוגמא) שחיברו היועצות, והתגלו כרלוונטיים עבור המרצה במפגשי הייעוץ, הייתה פרקטיקת סיוע מרכזית, אולם לא בלעדית, בדגם ייעוץ זה. השינויים שהובילו היועצות בדגם זה היו שינויים קטנים ולא מהפכניים והיו כאמור מתוכננים מראש טרם תחילת הקורס. היועצות לא הגיעו לכיתות לצפות בשיעורי הקורס ולרוב לא ראו עצמן כחוללות שינוי ברמת הסטודנטים ו/או כמחוייבות לכך, שכן השינוי שהן לדידן הובילו היה ברמת המרצים.

להלן שלוש דוגמאות להתבטאויות של יועצות הממחישות את הלך הרוח של סגנון ייעוץ זה:

- זה לא ששלחתי להם וואטסאפ פעם בשבוע "מה נשמע? מה עניינים? מה קורה?" לא. אם הם צריכים אותי, אם כואב משהו, אני פה....
- המטרה שלי היא לא לשנות אותו אלא להשתמש במה שהוא יודע לעשות, פה ושם להעז, אבל לא תמיד....
- הסטודנטים שלהם? אני לא יודעת. לא, זה רחוק מידי, איך אני יכולה לדעת? אני לא חושבת שיש פה הטבעה כזאת של חותם, לא צריך להגזים. לא נראה לי.... זה דברים שהם משתכללים לאורך זמן... אני כן יכולה להגיד בשורה התחתונה שאני מתרשמת שזה חשוב.

כפי שניתן להתרשם מן הציטוט שלעיל, ההובלה של שינויים קטנים ייצרה גם ציפיות קטנות מהתהליך. אמנם, כפי שרציונל הפרויקט שתואר לעיל, מגלה, שינוי קטן וחכם, שמתחבר לתוכן

הלימוד ומקל על המרצה נחוה לעיתים גם **כהצלחה גדולה**. כפי שניתן ללמוד למשל, מן הציטוט שלהלן:

- אני אמרתי לה...בואי ניצור להם עוגנים בכתיבה...הכי basic שזה נשמע, את לא מבינה איזה שינוי. בהתלהבות רבה שלחה לי אפרת את התוצרים. ואני יודעת that, that's a keeper, היא עכשיו עושה את זה כל פעם במשימה הזאת. אני לא צריכה יותר שום דבר, קורס סמסטרילי... אין כ"כ הרבה (שינויים) כמו השנה. אז מעולה, זה המינון הנכון, הרגשתי שזה משתלב לה טוב שהיא רוצה בזה והסטודנטים הבינו מה הם צריכים לעשות.

יחד עם זאת, לעיתים אסטרטגיית השינוי הקטן לא תאמה את **הצורך הגדול**, שהתגלה בקרב הסטודנטים והמרצים. במקרים אלו, היועצות עצמן **ביטאו תסכול מחוסר ההתאמה של סוג הסיוע שנתנו ומיישומו המוגבל**. להלן שתי דוגמאות שמבטאות את מוגבלות אסטרטגיית שליחת החומרים ושילובם בהוראת 'האיך':

- התחלתי בלשלוח כל מיני דוגמאות של כל מיני דברים [מצגות/דפי מידע] ש... הם לא עבדו עם הסטודנטים בכיתה, הם רק העלו להם ל-moodel.... (ו) אף סטודנט לא מצא את הזמן באמת ללכת ולהיכנס [ולפתוח את זה]...
- תשמעי, אולי כדאי שאני אגיד משהו. ברמה מסוימת, באיזשהו מקום עמוק, אני לא מאמינה בלימוד של הדבר הזה. לא כי אני לא חושבת שהוא לא ניתן ללימוד אבל אני חושבת **שהדרך** ללמוד אותו היא אחרת וככל שאנחנו מלמדים יותר אני חושבת שאנשים יודעים את זה פחות....אני חושבת שצריך לזרוק אנשים [ישר למים], בהרבה תחומים אני חושבת שכלל שאנחנו נותנים יותר שיעורי עזר ככה אנשים יותר מסתמכים על זה ופחות מפעילים את הכושר שלהם להסתדר וללמוד את הדברים מעצמם. כשאתה לומד משהו בעצמך אתה יודע אותו הרבה הרבה יותר טוב.... כשאתה לומד את זה **לבד** ואתה צריך להזדקף בשביל להגיע לידע, אתה לומד את זה. עכשיו, אנחנו מתכופפים אליהם והם לא צריכים לעשות שום מאמץ.. הם לא לומדים את זה, זה נראה להם משהו טכני... המרצים מתכופפים לסטודנטים, הם נותנים להם את הכלים כל כך בקלות אז...ברגע שגמרתי את הסמינר אני זורק אותו....הוא לא מוטמע... אני לא מתה על השיטה הזאת. אני חושבת שהיא תורמת לתהליך של התיילדות כללית של האקדמיה, של הסטודנטים... הייתי שמה רף. הייתי נותנת להם המון המון לכתוב, הייתי מתקנת להם ובפעם הבאה הם צריכים לכתוב טוב. הייתי מורידה ציון כמו שעשו לי. הורידו לי ציון... אמרו "לא כותבים ככה", גמרנו.. באיזשהו מקום אין לי באמת כנראה אמונה בהשפעה שלי ולכן אני לא מאוד נצמדת לתהליך הזה ורואה, מחכה לראות, השקתי האם הפרח באמת פרח... אני יודעת שהייתי יכולה לעשות יותר זה היה יכול לגרום **לקורס** שלה להיות יותר טוב. זה לא יהפוך את הסטודנטים ליודעים יותר לכתוב...

ההתבטאות האחרונה שלעיל, מסגירה כיצד במהלך הריאיון, עברה המרואיינת תהליך רפלקטיבי כן ואמץ, בו הגיעה למסקנה כי הדרך הכי נכונה לדעתה ללמד את אותן איכויות חשיבה, קריאה והבעה היא דרך קשה, איטית, ארוכה ומפרכת של טיוט מתמשך ומתסכל. דרך שצריך לעבור אותה בלי קיצורי דרך ובלי הנחות. עם זאת, בסוף הריאיון עמה, סיכמה היועצת:

- למדתי שהנוכחות שלי היא חשובה, זאת אומרת שזה לא לתת ו... שאני צריכה כל שבועיים... עד כמה שאפשר, לנדנד.

דגם הייעוץ המעורב והמלווה: דגם ייעוץ זה נפתח לרוב באותו האופן בו מתחיל דגם הייעוץ המקדים ו'הרזה', אם כי הוא התחיל גם במהלך קורס ולא טרם תחילתו. אולם, השוני המרכזי בין הדגמים נעוץ במידת המעורבות של היועצת בקורס ובתהליך הליווי המתמשך של המרצים ביישום ההתערבויות בקורס. קשרי הייעוץ בדגם זה, לא היו רק יותר אינטנסיביים, אלא גם הייתה בהם מעורבות גדולה יותר של היועצת. היא הגיעה לקורס, צפתה בשיעורים, לשם התרשמות ולעיתים גם על מנת לבחון כיצד מיושמות ההתערבויות בפועל. להלן מספר ציטוטים המבטאים את הגיונו של דגם זה:

- תקשיבי אנחנו מרביצים על זה שעות. אני גם מנחה אותן מה לדעתי יכול להיות כלי שישדרג את הכתיבה ואז אנחנו כותבים את המטלה, מעבירים את זה בכיתות. היום אחרייך בשעה 16:00 אני נכנסת לשיעור איתם לראות איך מתנהלת מטלה שבנינו יחד. הדברים האלה... מחייבים follow up. אני לא יכולה להגיד תעשי ככה ותני להם, זה כלום. זה לא מספיק רציני. אני אומרת שעל מנת להגשים את המטרות, to achieve, להשיג את המטרות שאנחנו דנים בהן יש חובה ל-follow up. זאת אומרת, אני ביחד עם המרצות של אותו הקורס, מעבר לישיבה משותפת ויצירת מטלות ורציונאל, חייבים לראות איך זה מיושם בשטח. יש פה מספר שלבים שאנחנו עוברים. ברמת הראיון, ברמת גיבוש המשימה וברמת העברתה בשטח... אני מרגישה שאחרת לי אין מספיק feed back לדעת אם זה מצליח או לא, בתור לוקחת אחריות על ההנחיה.
- ביקרתי בשיעור... כדי להתרשם מהוייב...רציתי לראות את הכיתה, את קהל היעד, את הרמה שלהם, את סוג השאלות. איך אני יכולה לעשות עבודה כזאת בלי? למה אני אכין אותה? לקהל שאני לא מכירה?... ויצאתי בשוק. זה אנשים אחרים!

כפי שניתן ללמוד מן הציטוט שלעיל, בנוסף למעורבות היחסית אינטנסיבית של היועצת בקורס, היא גם שידרה תפיסה אחרת לגבי תכליתו של תהליך הייעוץ. קרי, לדידה השינוי שהיא מצפה מעצמה להוביל בפרויקט Awpack, אינו מתמצה ברמת הכשרת המרצים, אלא צריך לבוא לידי ביטוי גם ברמת הסטודנטים ובשינוי שמתחולל בביצועי ההבנה והכתיבה שלהם. כפי שציננה אותה יועצת בהמשך הריאיון עמה:

- אני חייבת לקחת את זה לשלב הזה (של הסטודנטים) אחרת, בעיני, זה יכול להישאר תיאורטי או לא מספיק חד. עכשיו, למזלי השנה אני עם שתי מרצות, אם תרשי לי להתקדם לנושא הזה, יוצאות מן הכלל כי אנחנו משדרות באותו ראש של בואו נראה מה התוצר? What's the bottom line here? אז הן מאוד מאוד משתפות פעולה.

במקרה מסוים זה, היועצת לא הסתפקה רק בצפייה בסטודנטים לשם הכרות עם צרכיהם מקרוב, אלא אף דיברה עימם וסייעה ברמה הפרקטית למרצות בשיעור, בהכוונת הסטודנטים בביצוען של פעילויות התערבות בכיתה.

כפי שיורחב בפרק התמטי הבא שיתמקד בנקודת מבטם של המרצים, מצד אחד, מעורבות זו, זכתה להערכה מצד המרצות המונחות, ואחת המרצות אף התבטאה בהקשר זה באומרה:

- היא נכנסה [לכיתה] אני חושבת פעמיים... ראתה גם את הקושי של זה, כשיש רעש וקשה לחלקם לעבוד. והיא גם ראתה את האתגרים. היא ראתה בעצמה... היא לא באמת האמינה עד שלא ראתה את זה בפועל את מה שאמרנו לה... מה שאהבתי... שהיא גם דיברה איתם... היא נורא רצתה לשמוע גם היא את הרפלקציות, היא אמרה "אוקיי, מה לקחת מתוך הפעילות? מה זה עזר לכם? מה פחות עבד?"

אולם, מצד שני, המעורבות הגדולה של היועצת, נחוותה 'כנוגסת' יותר מידי מזמן הקורס. מעבר לכך, מעורבות גדולה יוצרת גם ציפיות גבוהות שקל להתאכזב מאי מימושן, בייחוד לאור אופיו של השינוי המבוקש, שהוא כאמור איטי, תהליכי ולא פשוט להטמעה. כך למשל ביטאה אחת המרצות את האכזבה שלה מאפקטיביות ההתערבויות בדגם המעורב:

- אני לא חושבת שהיא שיפרה [את איכות הכתיבה של הסטודנטים], ההתערבות עצמה, אני לא חושבת שהיא שיפרה... אני חושבת שיש לה פוטנציאל מאוד טוב לשיפור. אני חושבת, שכפי שהיא נעשתה, היא לא שיפרה.

נקודת המבט של המרצים, גם בהקשרים אלו של ההתערבויות עצמן, תורחב כאמור בפרק הבא, אולם כן ניתן לומר, לאור האמור לעיל, כי בשני הקצוות של קו הרצף האמור: בקצה של דגם הייעוץ המקדים והרזה ובקצה של דגם הייעוץ המעורב והמלווה, ישנם נקודות תורפה וגם איכויות חשובות, שהיועצות יכולות להיתרם מעצם המודעות אליהן.

Awpack מנקודת מבטם של המרצים

בפרק זה תוצג נקודת מבטם של המרצים ביחס לתהליך Awpack שעברו. נפתח בתיאור האופן בו הציגו המרצים את הצרכים של הסטודנטים ואת הצרכים שלהם בכל האמור להטמעת כשירויות קריאה והבעה בקורסיהם. לאחר מכן, יתוארו התרומות של הפרויקט מנקודת מבטם של המרצים ונסיים בהצגת האתגרים והקשיים שביישום הפרויקט, כפי שחוו זאת המרצים.

הצרכים מנקודת מבטם של המרצים

הראיונות עם המרצים השונים ביטאו כי בהקשר של שילוב כשירויות קריאה והבעה בקורסיהם היו למרצים צרכים ממספר סוגים: צרכים ברמת הסטודנט, צרכים ברמת המרצה וצורך מרכזי ומשותף הן ברמת הסטודנטים והן ברמת המרצים והוא "להפוך את הלא מדובר למדובר".

צרכים ברמת הסטודנטים: הטענה המרכזית של המרצים בהקשר של הסטודנטים היא כי הסטודנטים לא יודעים, לא לקרוא באופן אפקטיבי מאמרים אקדמיים (בעברית ועל אחת כמה וכמה באנגלית) ולא לכתוב חיבורים קוהרנטיים, לוגיים ומשכנעים שעומדים בסטנדרטים של כתיבה אקדמית. להלן שני ציטוטים של מרצות שביטאו את הצורך העמוק של סטודנטים בהקשר זה:

- הצטרפתי מיוזמה שלי... לשפר את הכתיבה האקדמית של הסטודנטים שמאוד מאוד מתקשים, גם בסמינריונים וגם בעבודות הגמר שלהם. מתקשים לכתוב באופן שהוא אקדמי. אם זה מיזוג טקסטים, אם זה אפילו שפה תקינה, אם זה בצורה "הגיונית". הכתיבה הזאת בשפה אקדמית היא פשוט זרה להם. מאוד מתקשים בזה. הגיון הטקסט, מיזוג בין טקסטים, שפה תקינה. יש להם גם עוד כמה מיומנויות כמו שימוש במקורות מידע מהימנים, טובים וכדומה... בעיקרון סטודנטים לא יודעים לכתוב. למרות שהם בתואר שני, זאת תופעה... (ו) יכול להיות שהסטודנטים לא ידעו בהתחלה, הם לא תמיד יודעים מה הצרכים שלהם.... (אבל) הסטודנטים היו רעבים, צמאים לתרגולים האלה... זאת אוכלוסיית הסטודנטים שזקוקה לזה, זקוקה לעזרה הזאת.
- בישראל, אני לא מספיק מעורה עכשיו, אבל בגדול, לא מלמדים לכתוב, לא יודעים לכתוב. זה משהו שהוא מאוד מאוד מציק... זה קשור לצורת חשיבה בכתיבה, שעד היום אני צריכה לעצור הרבה מאוד פעמים כדי לבחון האם זה הגיוני? האם הפסקה יש לה רעיון אחד? כלומר זה לא משהו טבעי, זה לא משהו שמלמדים אותנו לעשות אותו... הם לא יודעים לקרוא מאמרים... להוציא מזה את הרעיון המרכזי... לקרוא את זה בצורה אפקטיבית... הם צריכים לקרוא את כל המאמר וגם אז לא בטוח שהם יוציאו את מה שהם צריכים מתוכו... הם לא יודעים כמובן לעשות אינטגרציה בין מאמרים... פתיחה מסודרת עם טיעונים, עם סיכום מסודר עם קישור לוגי בין הדברים... אני מקבלת פסקאות באורך של שני עמודים, ופסקאות באורך של משפט... העניין הזה של חשיבה, שבה אני מביע רעיון ואני טוען טיעון ואני אחר כך מפתח אותו ואני עושה את זה גם ברמה הגלובאלית של כל המאמר או העבודה שאני כותב וגם ברמה הקטנה של הפסקה, זה לא קיים.

מן הדברים שלעיל, ניתן ללמוד כי הצרכים של הסטודנטים מנקודת מבטן של המרצות מתכתבים בדיוק עם הערך המוסף של תחום 'אוריינות אקדמית' וכשירות הכתיבה, שאינו מתמצה כאמור בפן הטכני ואמון על טיפוחם של תהליכי חשיבה והבעה מורכבים מסדר גבוה. מעבר לכך, נראה שבייחוד בסמינרים בהם נדרשו הסטודנטים לייצר באופן תהליכי ומתפתח טקסטים אקדמיים, הצורך של הסטודנטים היה גדול פי כמה. שכן, בקורסים אלו, הטקסטים שהתבקשו הסטודנטים לייצר היו אמורים להיות בנויים בהתאם ללוגיקת החיבור המדעי והצריכו סיוע ממוקד בכתיבה המבחינה בין חלקיו השונים של הטקסט המדעי, בהתאם לשלבי השונים של התהליך המחקרי. כך למשל התבטאו שלוש מרצות בהקשר זה:

- הם בדיסאוריינטציה מוחלטת, **אין להם שום ידע לא מתודולוגי ולא על כתיבה אקדמית**. הם שנה שלישית אבל הם לא נתקלו בזה. ומצאתי את עצמי מעבירה קורס שהוא קורס מתודולוגי לחלוטין... כי אי אפשר אחרת. הם לא מסוגלים לכתוב סמינריון ללא הדרכה מאוד צמודה... אף אחד מהם לא ידע להוציא מסוגלות אישית שקשורה ליכולת לעשות אינטגרציה של חומרים או לחילופין להבין או לנסח משפט או להבין מה זה כשאתה צריך להציג עמדה או תהליך למידה..
- ... ואני **אשמח לתרגילים של איך כותבים את הדיון**. כי זה לדעתי עקב אכילס, כל מה שאמרתי קודם זה כלום לעומת הדיון שהוא באמת מצריך יכולות שאין לסטודנטים שלנו...
- דרך אגב, ההתאמה של מי המנחה (היועצת) צריכה להיות עוד יותר מדויקת. זאת אומרת שצריך להיות מנחה... **שהמנחה צריך להיות כמונו - בעצמו חוקר**

החסכים של הסטודנטים בהקשר זה, היו, כפי שצינו מרצות שונות לא רק בהקשר הכללי של כתיבה, אלא גם ספציפית בהקשר של **כתיבה ייעודית למתודולוגיה המחקרית**, שצריכה להיות מודעת למשל להבחנות שבין כתיבת פרק הממצאים לכתיבת פרק הדיון ו/או פרק סקירת ספרות וכיו"ב.

צרכים ברמת המרצים: ברמת ההוראה שלהם ביטאו המרצים המרואיינים שני סוגים מרכזיים של צרכים: **צרכים בגיבושם ובבנייתם של קורסים שבמוקדם פרויקט כתיבה מבוססת מחקר וצרכים בהנחיות להערכה מקדמת למידה הממוקדת בכתיבה אקדמית**.

בהתייחס לסוג הראשון של הצרכים ניתן לומר כי אלו באו לידי ביטוי בשני מקרי בוחן, האחד של מרצה חדש שבנה קורס חדש שבמוקדו מטלת כתיבה במבנה של מאמר והמקרה השני הוא של מרצה ותיקה ומנוסה שלימדה לראשונה סמינריון שאילץ אותה בלי שתכננה זאת מראש, לעסוק רבות בהיבטים של כתיבה ומתודולוגיה, נוכח מצוקת הסטודנטים וצרכיהם בהקשר זה. מרצים אלו ביטאו את צרכיהם בהקשר של כשירות הקריאה וההבעה באופן הבא:

- הקורס שאני מעביר הוא קורס חדש, ... והייתי צריך את העזרה באיך לבנות ועל מה לשים דגש... העבודה בסוף, היא לכתוב מין מאמרון קטן כזה... זה משהו שיותר קשור לאוריינות ולמחקר ואני חיפשתי מישהו שיעזור לי לבנות את זה, ליצוק תוכן אקדמי לתוך הקורס...
- רציתי להעמיק איתם בתכנים שרלוונטיים באמת למעשה החינוכי. בפועל, מכיוון שהסמינריון היה בעיקר מתודולוגי... זה אחלה וזה נורא נורא משמעותי והפידבקים שלהם טובים, אבל אותי זה לא מעניין, וזה עניין אישי לגמרי... הצורך הראשון היה להבין איך יוצרים קורס שהוא בעצם בבסיסו מתודולוגיה... איך בכל זאת אני מצליחה לעשות איתם את התהליך הזה, שאני לא מרגישה שבסיס הידע שלי הוא מספיק עמוק [בהנחיה מתודולוגית של קבוצת מחקר]...

צורך נוסף שכאמור ביטאו המרצים נגע בקושי שלהם לתת לסטודנטים שלהם **הערכה מקדמת למידה על מטלות הכתיבה שהם מבצעים**. כך למשל, בדברים הבאים המובאים להלן, חושפת המרצה את התסכול ההדדי של הסטודנטים ושל המרצים הנובע מן הקושי הרגשי הנלווה להערכה של תהליך כתיבה מתמשך ולעיתים מערער מבחינת הסטודנט/ית, כאשר נקודת ההתחלה היא כה נמוכה וחלשה.

- התהליך הוא מאוד מתסכל גם אותם וגם אותנו, אותי לפחות. א' מתסכל אותם כמות ההערות, ב' גם אחרי שהם מתאמנים... ומתסכל אותם שגם אם הם עשו שיפור מדהים, בסוף עדיין הם מקבלים מלא הערות. זה הורס אותם. יש לי סטודנטית שאמרה "אני לא יכולה עם הסגנון הזה"... זה יכול להיות אותו טקסט גם שלוש וארבע פעמים. וכנ"ל גם בעבודת גמר שלהם... המחשבה שלי הייתה אוקיי, אז אולי נצליח לשפר את המהלך התסכולי הזה משני הצדדים... אני מרגישה שיש סטודנטים שעדיף לא להעיר להם, זה לא עוזר. הם רואים את זה והם חוטפים חוס... עדיף לכתוב הערה כללית. עכשיו, הם לא ידעו חתקן את זה. זה חסר משמעות ההערה הכללית. אבל הם לא יכולים להכיל את ההערות הספציפיות... זה מין משהו שמאוד הייתי שמחה לדעת איך לפצח את זה בעניין של ה... מה עוזר להם להתקדם בכתיבה ומה מעכב אותם. אמרתי לך, הסטודנטית שאמרה "אני לא יכולה להכיל את ההערות שלך, אולי תתני לי אותן במנות קטנות". אז זה תהליך רגשי מאוד קשה... לכל אחד עוזר משהו אחר. אבל בהתחלה הייתי מתקנת להם ומסמנת. אחר כך הייתי רק מסמנת כי ראיתי שזה לא עוזר לתקן להם... אחר כך ראיתי שיש כאלה שחבל על הזמן שלי ועדיף לכתוב הערה כללית כי במילא ממית אותם. הם במילא לא מתקנים... אז למה לסמן בכלל? מה הטעם? אפשר לכתוב שתי הערות כלליות, לתת שתי דוגמאות ולסגור עניין. כי במילא הם לא יתקנו את זה. מה באמת יעזור להם לכתוב יותר טוב?

מדברים אלו ניתן להבין כי המצוקה בתהליך ההערכה של הכתיבה היא לא רק של הסטודנט, אלא גם של המרצה. המרצה מתוודה שהיא לא ממש יודעת כבר איך להעיר ונדמה כי היא זקוקה לסיוע בדיוק בנקודה זו של טיוט והערכה, ביחס למגוון שאלות בהקשר זה: אלו הערות הן הערות מקדמות? על מה כדאי להעיר ו/או לא להעיר ובאיזה שלב? ואיך להעיר באופן שלא ייפגע ויקדם למידה?

להפוך את הלא מדובר למדובר: צורך נוסף, מרכזי ומשותף הן למרצים והן ליועצות שלמדנו עליו באופן פרשני מניתוח הראיונות והוא עלה כתמה שחוזרת על עצמה, הן בראיונות עם המרצים והן בראיונות עם היועצות, כינינו כצורך 'להפוך את הלא מדובר למדובר'. משמעו של צורך זה הוא להפוך את הידע של כתיבה איכותית רהוטה ומשכנעת, שיש לאקדמאים מנוסים **לידע שאינו שקוף**, אלא ככזה שמדברים עליו. כפי שציינה אחת המרצות:

- אני מחזיקה מעצמי כיודעת את זה...[אבל] אינטואיטיבית.
וכפי שתיארה אחת היועצות את המרצה עמו עבדה:
- הוא אמר שהוא יודע איך לכתוב אבל הוא לא יודע את הכללים שעליהם הוא מתבסס, כמו אדם שיודע לדבר, אבל לא מכיר את הדקדוק.

ידע זה, שכאמור לעיל, קשור להביטוס האקדמי שנרכש באוניברסיטאות ומטובע במרצים ובכלל זה ביועצות כבר בשלבים המוקדמים של הסוציאליזציה האקדמית שלהן, הוא **ידע שנרכש בתהליך של התנסות ארוך**. כפי שתיארה זאת אחת היועצות:

- "אני שואלת את עצמי, עד כמה זה המקצוע שלי. כי לא חקרתי את זה....אני לא למדתי הוראת עברית למשל או דברים כאלה. אני עושה את זה מתוך הניסיון שלי בכתיבה, שהוא רב לצורך העניין הזה..."

דברים חשובים לאלו שחזרו על עצמם בראיונות עם היועצות, שבאו מדיסציפלינות שונות, בעיקר מתחומי מדעי הרוח והחברה, ולא דווקא מתחום הבלשנות ו/או מתחומי הוראת השפה, מלמדים כי ארגון הכלים והידע בו החזיקן היועצות נבע קודם כל מניסיון הרב בכתיבה ועיסוקן בהוראת 'אוריינות אקדמית'. קרי, הן המרצים והן היועצות ביקשו למעשה לדבר עם הסטודנטים על ידע פרקטי שהוא כביכול מובן מאליו. קרי, הנחת היסוד ביחסי ההוראה שבין סטודנטים למרצים היא שאלו הראשונים יודעים לכתוב וכי אלו האחרונים לא אמורים לעסוק בזה. דברים ברוח זה השמיעה אחת היועצות כשציינה:

- אני חייבת להגיד שזה מסוג הדברים שאנחנו לא תופסים אותם כמשהו שאנחנו **אמורים** להשקיע בו זמן. והיא (המרצה) הבינה שהיא כן צריכה לעשות את זה.
- אחת המרצות שעברו את תהליך הליווי של Apack, תיארה אף היא כיצד בעקבות תהליך הייעוץ, החלה לדבר את מה שכל הזמן עשתה, רק בצורה סמויה:

- כל העניין הזה של לבנות טיעון בצורה לוגית ולתמוך בפרשנויות באמצעות עובדות, זה עשיתי לכל אורך הקורס. בדרך כלל אני עושה את זה תמיד רק בצורה סמויה, פה אני הסבתי את תשומת ליב לזה שזה מה שמתרחש. הנה תראו אותי, זה המודלינג. זה דבר אחד. ודבר שני גם בשאלות בכיתה, שהם ענו אז גם כן כל הזמן אמרתי להם, אוקיי פרשנות או עובדה? על סמך מה אתה טוען את זה? ... ביקשתי מהם לעשות את זה תוך כדי הסטנדרטים האקדמיים... אם הם מראים לי משפט, איך אתם מגדירים אותו? ... למה אתם מתכוונים? ... קודם כל להגדיר את המושג וגם להגיד על סמך מה אתם חושבים כמו שאתם חושבים, שנימוקים "לדעתי", "אני מרגיש", "אני חש" הם לא מספיקים.... (זו) מטה קוגניציה... בצורה יותר מפורשת ומאומצת...ממקומות אחרים שאני מלמדת את הקורס הזה.

בהתכתב עם האמור לעיל, אותה מרצה שהצטרפה מאוחר יותר לצוות היועצות הסבירה בהמשך דבריה את הצורך המיוחד בחיזוקה של שפת הוראה והלמידה האקדמית בייחוד במכללות הציבוריות, שההביטוס הלימודי שהן מטפחות הוא יותר דיאלוגי ולא תמיד מתיישב עם כללי השיח האקדמי המוקפד. כך התבטאה בנושא :

- "אני הרגשתי ניכור מקצועי משאר הצוות במחלקה... אני באתי אחרי 20 שנות ניסיון בהוראה באוניברסיטאות וסמינר הקיבוצים זה המכללה הראשונה שלי למעט אפיזודה קצרה במרכז הבינתחומי... במקומות אחרים שבהם עבדתי, הצוות הוא היה כולו, בתפיסה שברור מה צריך לעשות.... איך אמורה להיראות הוראה במוסד אקדמי... ובסמינר כן יש סימני שאלה. יש את החינוך הדמוקרטי, שלתת לסטודנטים להבנות את הידע בעצמם. וכל מיני רעיונות...לא כל כך הבנתי מה מצופה ממני... אם נניח בקורסים אחרים הרבה דנים איתם, אני בשנה א' לא רואה איזשהו הגיון בלנהל דיון, סטודנטים שהם באים בלי ידע מוקדם. זה דיון שהוא דיון מאוד לא מושכל כי אין מערכת מושגית משותפת... איזשהם עקרונות של לתמוך בפרשנויות באמצעות עובדות. הם העלו כל מיני רעיונות טנטטיביים או דעות לא מבוססות ואני ראיתי שהמרצים האחרים נותנים הרבה מקום נניח לדיון ואני לא, זה נראה לי מוזר... נראה לי שיש פה פחות אקדמיות, יותר פרויקטים, התנסויות. התלמידים נותנים ציונים אחד לשני על המטלות שלהם. כל מיני דברים שונים ממה ששיטת העבודה לה הורגלתי...[והחיבור לAwpack].. היה לחבר אותי בעצם עם מישהי שתיתן לי איזושהי תחושת שייכות ומישהו שמדבר איתי באותה שפה.

תרומות הליווי המקצועי במסגרת Awpack מנקודת מבטם של המרצים

התבטאויות המרצים בהתייחסם לתרומות השונות של תהליך הליווי ה-Awpack יסווגו על ידינו למספר קטגוריות מרכזיות: התבטאויות שתיארו את הערך המוסף שבהנחיה מותאמת אישית; התבטאויות שהתמקדו בתיאור השיפור ברמת המטלות והשלכותיו; התבטאויות שהתמקדו בתיאור פעילות התערבות מוצלחת ברמת השיעור בכיתה; התבטאויות שהתמקדו בתיאור השיפור בביצועי ההבנה של הסטודנטים; והתבטאויות שתיארו את התרומות שהמרצים לוקחים אתם הלאה לקורסים אחרים. להלן יוצג הפירוט אודות הסוגים השונים של התרומות.

יתרונות ההנחיה המותאמת והאישית : התבטאויות המרצים בהקשר זה מלמדות כי כמו מנקודת מבטן של היועצות, כך גם המרצים הכירו ביתרון הבסיסי של פרויקט Awpack טמון כאמור לעיל, בהנחיה האישית והמותאמת שהוא מאפשר לכל מרצה ומרצה ובהתייחס לקורס מסוים ולצרכים הנקודתיים בו, בשיעורים ספציפיים ו/או בהתייחס למטלות ספציפיות. יתרון זה בא למשל לידי ביטוי בשתי ההתבטאויות שלהלן :

- הנחייה אישית מבחינתי, היא הייתה באמת **מותאמת צרכים**... בתור מרצות מנוסות ולא מתחילות וכחוקרות בעצמנו וגם עושות פדגוגיות חלופיות אז דווקא היה **יפה לראות איך אף על פי כן היא מצליחה כן לחדש** לפחות בחלק של הסמסטר הראשון. זו נקודה לזכות למנחה...
- הנחיה אישית בעיני היא תמיד יותר טובה. אין לי שום ספק בדבר הזה. היא מותאמת לך, היא הולכת לפי הצרכים שלך. גם מ' הייתה מאוד פתוחה.... **ועובדה להשתלמויות לא הלכתי מעולם**.... גם אם נעבוד מערכתית ברמת הצורך שלנו... ארבעה אנשים, זה עדיין הנחייה אישית, זה לא השתלמות קולקטיבית.

מן הדברים האחרונים ניתן ללמוד כי מה שהופך את ההנחיה לאישית הייתה ההתייחסות הספציפית לצרכים הנקודתיים של המרצים. יתרה מכך, הליווי האישי ועצם המפגש בין קולגות מנוסות שחושבות יחד, כפי שצינו מנחות שונות, הצמיח תהליכים משמעותיים של **הפרייה הדדית** ו**פדגוגיות מגוונות ויצירתיות** שיכלו להתמודד עם בעיות אוטנטיות וקונקרטיות שונות שצמחו ממעשה ההוראה בפועל. זאת ועוד, כקולגות שותפות התמיכה שנתנו היועצות למרצים, לא הייתה רק תמיכה מקצועית, אלא במקרים מסוימים גם **תמיכה רגשית**.

- הייתה המון **הפרייה הדדית**. כתוצאה מהשיחות עם ד' עלו לי הרבה רעיונות של מה לעשות ואיך ליישם. זה היה מדהים, ממש. זה נתן לי הרגשה גם קולגה להתייעץ איתה, וגם התחושה שכן יש מקום למה שאני יכולה להביא לארגון, כן יש לו חשיבות וכן זה משהו שיש לו לגיטימציה בארגון הזה..
- "הייתה אכזבה ראשונית, שאני חושבת שבמובן הזה מ' נורא עזרה לי, כי היא אישה שמחה, אופטימית מאוד. היא אישה מקסימה. אז במובן הזה היה נורא כיף לעבור אתה את הדרך הזו דווקא. כי זה היה סוג של **גורם תמיכה מאוד משמעותי**. אז גם אספנו חומרים שעסקו בפרקים השונים...

השיפור ברמת המטלה והשלכותיו: חשוב לציין כי לא זו בלבד שמרבית ההתבטאויות של המרצים שעסקו בתרומות של פרויקט Awpack, עסקו בשיפור שחל ברמת המטלות בקורס, אלא גם תיאורי התרומה ברמת המטלה היו **התיאורים החזקים והמשמעותיים ביותר** מבין תיאורי התרומות בראיונות. בהקשר זה, מרואיינים שונים ביטאו כי בעקבות תהליכי הייעוץ שקיבלו רמת המטלות בקורסים שהם העבירו עלתה: הן מבחינת **החשיבה והעמקה** שהיא דורשת; הן מבחינת **היצירתיות**

שהיא מזמנת; הן מבחינת **בהירות** ניסוחה; והן בתרומתה **לשיפור תהליך הלמידה והיחסים בין המרצים לסטודנטים** בקורס. להלן מספר דוגמאות הממחישות את האמור לעיל.

כך למשל תיארה אחת המרצות המונחות כיצד השיפור בתרגילי הכתיבה שנתנה, זימן **תהליך לימודי יותר מעמיק**. תהליך לימודי שלא רק אפשר לה להרחיב את תהליך הלימוד של הסטודנטים, אלא מחוץ למתרחש בשיעור עצמו, אלא גם אפשר לה **לגעת בסטודנטים** ולמצוא בעצמה עניין מחודש בעבודותיהם:

- החלטנו ביחד: 1. לוותר על תרגיל אמצע 2. במקום התרגיל החלטנו על 3 מטלות קריאה: קריאה של מאמר או שניים בכל פעם וכתיבה של 200 מילים בעקבות הקריאה, שיכללו הצגה של תובנה (משהו חדש שהתברר לי), של תהייה (משהו שמעורר מחשבה) ושל שאלה (משהו שלא היה ברור). 3. על מטלות אלה לא יינתן ציון.... **מה קרה לי?** החלפתי את התרגילים שנהגתי לתת בעבר במטלות שדורשות יותר המשגה, העמקה וארגון ומאפשרות גם בחירה אישית בנושא ספציפי מתוך התכנים של הקורס. אני מאוד שמחה עם השינוי כי התרגילים שנתתי בעבר השאירו אותן במסגרת של מה שאני לימדתי בשיעורים בלבד (לא סתם קראתי להם: "תרגילים" זה היה סוג של תרגול), ואילו המטלה החדשה מאפשרת להן להמשיך משם להרחבת הלמידה בעצמן...גם מנקודת המבט האגואיסטית שלי יש כאן משהו משמח: בעבר היה לי קצת משעמם לקרוא את ניתוחי האירועים ולהעריך באיזה קריטריונים ניתחו נכון ובאיזה לא. מתוך התהליך עם הסטודנטיות שרק התחיל אני כבר מרגישה שמהו יותר מעניין ויותר משמעותי קורה, ושיהיה גם לי יותר מעניין לקרוא

מרצה אחר, תיאר אף הוא כי בסיוע הייעוץ בנה **מטלה מאתגרת ויצירתית** שיוצאת לדידו, מעבר לגבולות המצופה מן הסטודנטים בקורסים אחרים ומאפשרת להם לבנות אמירה מחקרית משל עצמם. כך תיאר זאת המרצה:

- אין לי ספק שאת הקורס הזה כשאני אעשה אותו עוד פעם או שאני אעתיק אותו למקום אחר, את כל הנושא הזה של המטלה אני אכניס פנימה. את המטלה של כתיבת מאמר. היא נכונה בקורס הזה, היא יפה, היא מעניינת, היא פותחת להם את הראש לכיוונים אחרים...המטלה מוציאה אותם מאיזושהי הטייה נגיד שאנחנו מדברים עליה, אז הם צריכים לצאת למקום אחר. שזה לדעתי משהו שהוא **הפוך** ממה שבדרך כלל עושים להם באקדמיה, שמקבעים אותם לתוך מסגרת. אני דווקא אומר להם בעבודה הזאת לצאת מהמסגרת.... אני לגמרי עוזר להם...ואני אשב איתם... אבל זה משהו ששלחם, שהם בוחנים, שהם רואים.

מרצה אחרת הדגישה את **היצירתיות** בשיפורי המטלות שהוצעו לה ע"י היועצת לטובה, ומרצה נוספת חידדה את תרומתן של ההנחיות הברורות בניסוח החדש של המטלה, שלא רק אפשרו לה **לדייק יותר את דרישותיה** ולמה היא מצפה מהסטודנטים, אלא גם **הקלו מאוד על הסטודנטים** והתקבלו באהדה רבה מצדם. להלן הציטוטים מתוך הראיונות עמן, להמחשה:

- מאיה הציעה לשלב טכניקות כתיבה [שונות]...היו לה הצעות מאוד יפות...[היא] בחורה מאוד מאוד יצירתית בעיני, חושבת נורא יפה כל מיני רעיונות שקשורים לכתיבה שמאפשרת קצת את הפרספקטיבה החיצונית.
- החלטנו שהמטלה של סוף הקורס תכלול איתור מקורות, קריאה וכתיבה. ההנחיות למטלה ייכתבו באופן מאוד מפורט כדי שייסעו בתהליך הכתיבה האקדמית. איכות הכתיבה תיכלול בקריטריונים להערכה. סטודנטית שהכתיבה שלה לא תהיה טובה דיה, תגיש תיקון בהתאם להערות שלי על עבודתה. נעזרתי שוב ב-י' כדי לכתוב את ההנחיות למטלה האחרונה בצורה יותר מדויקת ומכוונת...
- כאשר הגשתי לסטודנטיות את ההנחיות לעבודה הן היו מאושרות – אמרו שמעולם לא קיבלו הנחיות כל כך ברורות לעבודה. נדמה לי שאחד הדברים שסייעו להם הוא שעשיתי הפרדה בין שלב ההכנה (כיצד לקרוא, לאתר רעיונות מרכזיים בחומרים שעולים מהשטח ועוד) לבין שלב הכתיבה (מה נכנס בסופו של דבר לתוך הטקסט הכתוב)...
- מהרגע שקיבלו את ההנחיות החלו להתייעץ איתי לגבי בחירת הנושא ואיתור המאמרים (למרות שנתתי תאריך הגשה רחוק).

כפי שניתן ללמוד מן הציטוט האחרון שלעיל, הדיוק של דרישות המרצה במטלה ופירוט אופן הכתיבה המצופה, אפשרו לסטודנטים **לדמיין באופן ברור יותר את התוצר הסופי**, להתחיל בחשיבה עליו, ולפתוח בשיח ושיח עם המרצה אודותיו. השיפור ברמת המטלה, הקלה אם כן על התקשורת בין המרצה לסטודנטים וזה בא לידי ביטוי גם **בשיפור היחסים בין המרצה לסטודנטים והאווירה הכללית בקורס**. כך התבטאה בהמשך אותה מרצה:

- **בראשית הקורס משהו עבד לא טוב עם הכיתה**, וכדי לשפר את המצב ערכתי אתן שיחה על מבנה הקורס והמטלות ואת הרציונל שעומד מאחורי המטלות. וביחד שינינו את הדברים כך שיווצר תהליך למידה יותר נכון לכיתה המסוימת הזאת. .. תאריך ההגשה הוא בסוף יולי, כך שבינתיים אינני יכולה לדווח על התוצאות הסופיות אבל כן יכולה לספר **מה קרה במהלך הקורס ... 1. מאותו מפגש שבו שינינו ביחד את המטלות התחילה למידה יותר טובה, השתתפות, התעניינות, עלו בכיתה שאלות מתוך הקריאה ומתוך אירועים בגן גם יחד. 2. דו"חות הקריאה יצרו ערוץ נוסף של קשר עם הסטודנטיות ושקפו לי מה מובן ומה פחות. סייעו לי גם להכיר את הסטודנטיות כפרטים ואיך כל אחת מתחברת לתכנים ולרעיונות...**

תרומת הפעילויות בכיתה: להבדיל מן התרומה הברורה של הייעוץ ברמת בניית מטלות הקורס, פעילויות בנושא אוריינות אקדמית וכשירותיות הבעה שנערכו ע"י המרצות בכיתה, לא תמיד נחו כמאוד אפקטיביות, כפי שיורחב בתת הפרק הבא. עם זאת, היו פעילויות שהותירו במרצים תחושת הצלחה מסוימת. זאת, הן בגלל **המשוב החיובי** שקיבלו מן הסטודנטים עליהן, והן בגלל שחשו כי עשו **מודלינג חינוכי חשוב**, בהתייחסן בשקיפות לקושי של הסטודנטים ובקבלת סיוע מקצועי על מנת לענות עליו. להלן שתי התבטאויות הממחישות שתי תרומות אלו:

- בהתערבות השנייה כשמי' הייתה, מאוד מאוד בלט המשוב החיובי שלהם. זאת אומרת קודם כל מאיזושהי סיבה פתאום לא היו הערות על הרעש.... והעבודה בזוגות אז הייתה ממש טובה. גם דפנה ואני עברנו ביניהם, גם מירב אפילו עברה. זה למשל התרגיל שבמקום שייקח 20 דקות או 40 דקות הוא לקח כמעט את כל השיעור. אבל בשלב הזה לא היה אכפת לנו... הם שלחו לנו את המשימה הזאת כמשימה שהיינו צריכים לתת עליה הערכה אפילו... קישוריות בין רעיונות וקוהרנטיות זה רעיונות יותר אבסטרקטיים... הם מתקשים... (אבל) ברגע שהם עושים את זה בשלב השני על הטקסט שלהם (ו)גם אם הם מחליפים אחד עם השני הם יותר מתחברים לזה. זה יותר רלוונטי.

- השקיפות מול הסטודנטים בעצם זה שהם יודעים, והם ראו את זה, שהם יודעים שאנחנו כמרצות מקבלות סיוע, עזרה, הכוונה, בנקודת קושי שלהם ושאמרנו להם את זה במפורש אני חושבת שזה נותן להם איזושהי תחושה... הם לא אמרו "ואו, כל הכבוד!". אבל אני חושבת שזה מראה להם... משהו באמת רוצה לעזור לנו בנקודת קושי שלנו... זה מקסים, זה בעיני חשוב מאוד, התחושה של הסטודנטים... גם כמודלינג. גם כמודלינג חינוכי... אני חושבת שכן הצלחנו לעשות משהו. בטח לא מהפכה בפעם הראשונה שנעזרנו

הפעילות הכיתתית שתוארה לעיל כמוצלחת הייתה הערכת עמיתים בזוגות, על פי קריטריונים של כתיבה שנלמדו (קישוריות-קוהרנטיות ולוגיות) ועל בסיס מטלות כתיבה שהכינו הסטודנטים מראש. ניתן לשער כי מה שהפך את הפעילות בכיתה למוצלחת, היה גם העובדה שהסטודנטים **הגיעו מוכנים** ועבדו על טקסט מוכר שלהם ושל עמיתיהם; גם **הלימוד חוויתי, בשותפות ודרך התנסות בפעילות ההערכה** עצמה וגם המשימה עצמה הייתה **מאתגרת מבחינה אינטלקטואלית** וביקשה מהם להעמיק ולשכלל את הכתיבה וההבנה של הטקסט הנידון. חשוב לזכור היבטים חשובים אלו, בבואנו לבחון בהמשך הפרק, את פעילויות הכיתה שזכו לביקורת.

איכות ביצועי ההבנה: התייחסותם של המרצים לשיפור בביצועי ההבנה של הסטודנטים, הייתה מן הסתם מועטה יחסית. זאת, הן מכיוון שרובם ביטאו את ההבנה כי מדובר בתהליך מתמשך וארוך שלא מביא תוצאות מידיות והן מכיוון שבמרבית הקורסים, פגשנו אותם תוך כדי התהליך והן עדיין לא קיבלו את מטלות הכתיבה המסכמות, שאמורות לבטא את הטמעת כשירות הקריאה וההבעה השונות. עם זאת, היו שני מרצים, שהעבירו מטלות מתגלגלות, שכן התייחסו לכך, להלן התבטאויותיהם:

- הם יודעים כבר לכתוב את הסקירה הספרותית אז אני מקווה שגם את זה, שיהיה לי עכשיו משהו כבר לקרוא.
- מחלקם כן, כי כן רואים את השיפור בכתיבה. אבל חלקם מגיעים עם פער כל כך גדול שגם שני קורסים של סמינריון לא מספיקים....הדברים הטובים הם בהחלט אמרו שזה עזר, שזה טוב שאנחנו עושים את זה בכיתה... (שסטודנטית אומרת לעצמה) פתאום הסתכלתי אחרת על הפסקה וראיתי שאני יכולה אחרת.... אני כן רואה משהי באמת ואו. באמת שנה שעברה לא טוב, כן עושה את זה יותר טוב והיא אומרת. אני אומרת לה "תגידי את רואה שהשתפרת?" והיא אומרת "כן, אני רואה שהשתפרתי"

כפי שניתן ללמוד מן ההתבטאויות שלעיל ההתייחסות של המרצים לשיפור הממשי של הסטודנטים ברמת הכתיבה הייתה זהירה ומסויגת. נקודת ההתחלה של הסטודנטים נתפסה על ידם כחלשה מאוד ומראש הם הבינו כאמור את רכישת המיומנויות הללו כתהליך מתמשך, איטי שאינו יכול להתמצות בקורס אחד.

העברה מקורס לקורס: אחת התרומות החשובות שצינו מרצים שונים, ביחס לתהליך הייעוץ שעברו במסגרת Awpack, היא יכולת ההעברה של הרעיונות והחומרים שהם קיבלו הלאה לקורסים אחרים שלהם. זאת ועוד, מטלות ופעילויות שונות שטיפלו בכשירויות הכתיבה וההבעה של הסטודנטים, **נבנו יחד** על ידי היועצות והמרצים ולפיכך, היו תפורות לצרכיהם ולמידותיהם של אלו האחרונים ומן הסתם התכתבו גם עם צרכיהם בקורסים אחרים. ראו למשל שתי התבטאויות ברוח זו:

- והרעיונות עברו מקורס לקורס, גם בסמינריון... להבדיל בין עובדות לבין פרשנויות... להפריד עיקר מתפל... חשיפה הדרגתית למאמרים... קריאה מונחית... לתרגל איך לנתח את זה תוך כדי שימוש במונחים רלוונטיים, להבדיל ממושגים אינטואיטיביים.
- אני מלמד גם במקומות אחרים. אני חושב שפה הדברים התחדדו לי. זאת אומרת גם לי בכל התהליך הזה הדברים הו הרבה יותר ברורים. התהליך של איך לכתוב מאמר, איך זה נבנה. אני חושב שגם למדתי, זה עוד יותר טוב לקורס הבא, איך להעביר את כל הנושא, את המתודה. לעשות להם סדר באיך נראה מאמר. אבל זה למדתי מהתקשורת שלי איתם. איך נכון להעביר את זה.... אני חושב בסוף בסוף, זה אחד מהדברים שהם יותר יזכרו מהקורס הזה.
- זה כל הזמן עזר לי... אבל אין ספק שאם הייתי מלמדת את זה בשנה הבאה הייתי מצליחה לעשות משהו שהוא יותר אולי טוב. כי יש לי איזו פרספקטיבה על מה המשמעות של להוביל תהליך של חשיבה וכתיבה כזה עם קבוצה.

אתגרים, ביקורות וקשיים

בראיונות עם המרצים, עלו גם האתגרים, הביקורות והקשיים שחוו המרצים בתהליך הטמעת כשירויות הקריאה וההבעה בקורסיהם. בכלל זה ציינו המרצים אתגרים מסוגים שונים: אתגר המאמץ הקוגניטיבי המתמשך והקשה ללמידה שנדרש מהסטודנטים בהקשר זה, האתגר הרגשי הכרוך בהתמודדות מסוג זה, ואתגר היישום וההטמעה של כשירויות הקריאה וההבעה בקורסיהם. בהקשר אחרון זה, ביטאו המרואיינים בדבריהם ביקורות על סוגים שונים סיוע והתערבויות שחוו במסגרת תהליך הייעוץ ה-Awpack: ביקורת על מוגבלות הסיוע של חומרים מן המוכן ששלחו להם היועצות וביקורת על מוגבלות הסיוע של הפעילויות בכיתה. זאת, לאור קשיי ריכוז ורעש, קשיים רגשי- פסיכולוגי, ציפיות גבוהות ואכזבה מן התוצאות, הן ברמת הפנמת המיומנות הטכנית והן ברמת ההעמקה שאפשרו חלק מן הפעילויות שנערכו בכיתה. קושי נוסף שנחשף בראיונות עם המרצים חשף את אתגר ההערכה. מצד אחד את האפקטיביות הגבוהה של משוב אישי אחד על אחד אל מול הסטודנט/ית ומצד שני, את העומס העצום שזה מייצר על המרצים בקורס. סוג נוסף של ביקורות שביטאו את העומס שיוצר שילוב העיסוק בכשירויות קריאה והבעה בקורס דיברו על חשיבות הפיזור והתיאום של ההתערבויות בקורסים שונים, שבאותה תכנית לימודים. והסוג האחרון של הביקורות עסקו בבעייתיות הכרוכה בייעוץ שניתן לאחר שהקורס כבר החל, באופן שאינו מאפשר תזמון אופטימלי של ההתערבויות. להלן פירוט התבטאויות המרצים בהקשר זה.

אתגר המאמץ הקוגניטיבי : הקושי שחוו הסטודנטים בניסיונם לשפר את כתיבתם, היה קושי קוגניטיבי מאומץ שתבע מהם למידה תהליכית, איטית ומאומצת, שכפי שניתן היה ללמוד מדברי היועצות והמרצות שלעיל, היא חייבה אותם לפתח תהליכי חשיבה מסדר גבוה יותר. כך למשל, תיאר אחד המרצים הקושי הקוגניטיבי שנדרש מן הסטודנטים בהקשר זה :

- תראי זה יותר קשה להם ממה שחשבתי... לאט לאט. כל פעם הם שלחו לי לתיקון קל, כן. לאט לאט זה התכנס. והיו כאלה ממש שכתבתי להם אל תתיאשו, זה חלק מהתהליך הפינג פונג הזה. כן, אבל היה ביננו פינג פונג נגיד על השערת מחקר ועכשיו אני מניח שגם עם השלב של השאלון ייקח זמן... קשה לי לראות אותם... מתלהבים... הם לא מתבאסים... אני חושב... שמעתי הרצאה על אושר, משהו שגורם לך באמת אושר רצוף ברגעים דווקא שהם לא מהנים, אתה רוצה שיהיה לך סיפוק. אני חושב שהם עכשיו אולי קצת מתבאסים. אני לא יודע מה אחרים דורשים, אבל אני רוצה שהם ייקראו מאמר באנגלית, הם צריכים לכתוב את המבנה והם צריכים לשלוח שאלונים והם צריכים לנתח אותם.... אני מנסה לשדר להם שבעבודה הזאת באמת יהיה להם כף. ואז הם גם יזכרו אותה כי זה נחמד. אני מקווה להמשיך עם זה שנה הבאה.

האתגר הרגשי : לאתגר הקוגניטיבי, נלווה כאמור, אתגר רגשי, שהציף נקודות חולשה לא מטופלות וכאמור 'לא מדוברות', שהטמיעו לעיתים רגשי נחיתות בקרב סטודנטים (בייחוד מבוגרים) שהתקשו בתחום. על התסכול שנלווה לתחושות אלו, מלמדת ההתבטאות הבאה :

- הקורס הזה הוא קורס שמפגיש אותם כבר בסמסטר הראשון עם חוסר הכישרים שיש להם... למזג טקסטים, להבין איך מסכמים...איך כותבים פסקאות, מה לקחת מתוך המאמר, איך לקרוא אותו כמו שצריך. אז זה מפגיש אותם עם נקודות לא טובות שלהם, שהם חסרי ניסיון וחלקם לא יודעים לעשות את זה..אני מדברת על אנשים בגילנו שאנשי חינוך בישראל והם לא יודעים לכתוב פסקה, לא יודעים לקשר בין שתי פסקאות. זה מאוד **עצוב**, כי זה אומר שבכל ההתפתחות המקצועית שלהם בהשתלמויות, והם עושים את זה **מלא**, השתלמויות אף אחד לא מסתכל על זה.

אתגר היישום וההטמעה : אתגר זה היה האתגר המרכזי ביותר להתמודדות מבחינת המרצים והוא הזין סוגים שונים של ביקורות וקשיים ביחס לסוגי הסיוע שחוו המרצים במסגרת תהליך הייעוץ ה-Awpack. הסוג הראשון של הביקורות ביטא את מוגבלות הסיוע של **חומרים מן המוכן** ששלחו להם היועצות. כך למשל התבטאו מרצות שונות ביחס למצגות שנשלחו אליהן :

- במצגת זה מופיע בהכללה, יופי, אמרת, הראית את המצגת. יופי. אבל עד שלא עשיתי את הדוגמה הקונקרטית זה לא נופל.
- אני זוכרת את כל הקבצים שאף אחד לא פתח על הפסקאות וכל אלה. פתחנו את זה בכיתה אבל אני לא חושבת שזה היה מאוד אפקטיבי.
- רובם לא [השתמשו בחומרים שהעלנו למודל]. גם לפי איך שראינו שהם הגישו את הפסקה הראשונית או את הסיכום הראשוני. יכול להיות שזה מהצפה אבל יכול להיות שזה גם מעצלות. ויכול להיות שזה גם מקושי

הסוג השני של הביקורות הצביע על מוגבלות הסיוע של **הפעילויות בנושא שנערכות בכיתה**. בפעילויות שנחוו כמוצלחות פחות, הלינו הסטודנטים והמרצים על כך שהיה **רעש בכיתה** שלא אפשר לסטודנטים לבצע את המטלה כהלכה. כך למשל התבטאו שתי מרצות בנושא :

- כשנתנו להם לקרוא באנגלית את התקציר, אני חשבתי שזה יעבוד יותר טוב.... אני שמעתי קולות שאמרו "זה היה רועש מידי, אנחנו לא יכולים ברעש כזה לקרוא".... ואני חושבת שהם צודקים. מי שלא יכול להתרכז, לא משנה מה תעשה הוא לא יכול להתרכז בצורה כזאת עם 20 אנשים, באנגלית!... זה לא עבד כמו שחשבתי... אחד הדברים שאני כל הזמן אומרת להם "תעזבו את המילון, תניחו למילון". כי הם מתרגמים מילה במילה ואז באמת אי אפשר לקרוא כלום... וחשבתי שזה יוכיח להם.. אבל זו לא הייתה החוויה שלהם. למרות שכשאמרתי להם את זה הם אמרו "נכון!" זה לא הייתה החוויה שלהם. ואפילו אחת הערביות אמרה "אני דווקא כן פתחתי את המילון". אז מהבחינה הזאת הם לא יצאו עם תחושה "אה! עכשיו אני יכול לקרוא בלי מילון!!!".

- שנתנו להם, כבר לא זוכרת מה זה היה, אבל נתנו להם נניח לקרוא איזשהו חלק של מאמר ולנסות למצות ממנו פסקה או משהו כזה ונתנו להם זמן בכיתה, אז היו כאלה שזה היה להם טוב והיו כאלה שהלעבוד בכיתה עם הרעש וכדומה, מאוד הסיח את דעתם ושהם אמרו לנו, כי אמרנו "אם זה היה לכם טוב או לא" אז הם אמרו במפורש שזה קשה לעשות את זה בכיתה עם כל הרעש הזה. מצד שני אני חושב שכשיש הנחיות ברורות מה לעשות אז יכול להיות שהלשמוע את ההנחיות האלה ולעשות בכיתה, זה יותר טוב מאשר, כי יש בכל זאת איזשהו תיווך, גם אם אחר כך תלכי ותעשי את זה בבית בשקט שלך... שאני כן חושבת שזה חשוב לעשות את ההתערבויות האלה בכיתה.

כפי שניתן ללמוד מן האמור לעיל, הפעילות בכיתה במקרה זה, לא נחוותה כאפקטיבית משני טעמים מרכזיים: א. זו הייתה קבוצה גדולה לעבודה בזוגות בכיתה, באופן שלא אפשר מרחב נוח ולעבודה בשקט ובריכוז. ב. נראה כי עצם העובדה שהסטודנטים התבקשו לעבוד על טקסט שלא היה מוכר להם ועוד היה באנגלית, החריפה את הקושי הקוגניטיבי-רגשי שלהם בסיטואציה. בפעילות הכיתה הבאה, לעומת זאת, שנחוותה כהצלחה, התבקשו הסטודנטים לעשות עבודת הכנה בבית, לקרוא טקסט ולייצר טקסט מראש, ואז העבודה בכיתה על אופן הכתיבה הייתה אפקטיבית יותר ופחות מתסכלת. עם זאת, כפי שמתארת המרצה בציטוט הראשון שלעיל, **הציפייה שלה מן האפקטיביות של הפעילות הייתה גבוהה יותר** וכך גם בהתייחסה לפעילות השנייה בכיתה, למרות השינויים שתוארו לעיל. כך למשל התבטאה ביחס לפעילות הכיתה השנייה:

- מהשיעור של בדיקת פסקאות אחד של השני, הם היו מרוצים. הם היו מאוד מרוצים... אני חושבת שהם היו מאוד מרוצים. הם היו בשלב של כתיבת סמינריון לקורס השני בכלל וזה עזר להם לקורס השני... זה היה רלוונטי, לא לקורס שלנו, אבל זה לא משנה. אני חושבת שכיוון שאנחנו מתעסקים בדברים האלה, זה לא שינוי דרמטי... זה לא תהליך שינוי אלא זה ניסיון בטכניקות קצת אחרות. .. בנינו ביחד... על דברים שאנחנו ממילא עושים, חלקם... שאני מסתכלת על זה, אני לא חושבת שזה שינה הרבה. אני לא חושבת שזה תרם הרבה לסטודנטים. אני כן חושבת שיש לזה מקום... שיש מקום להשקיע בזה... אני לא חושבת שזה היה בזבוז זמן, אני חושבת שזה לא היה אפקטיבי כמו שזה היה יכול להיות.

מרצה אחרת, שביטאה גם היא אכזבה מסוימת מרמת היישום, רימזה בדבריה כי ציפתה שכשירות הקריאה והכתיבה יתרמו לסטודנטים בהתייחסות יותר מעמיקה לטקסט. כך ביטאה זאת בדבריה:

- וכמובן חסר עומק הטקסט... שהוא יעמוד בקנה מידה... לא בטוחה שהגענו לזה בהנחיה, לעומק הטקסט... איכות הטקסט... הם כבר היו צריכים להישען על המרצות "תגידי לי, זה טוב?". זה מעבר, זה קושי נוסף שלהם. יש תבחינים, יש הערכה עצמית אבל הם בכל זאת צריכים את ההישענות הזאת.

אתגר ההערכה : קושי נוסף שכאמור נחשף בראיונות עם המרצים ביטא מצד אחד את האפקטיביות הגבוהה של **משוּב אישי** אחת על אחת, אל מול הסטודנטיות ומצד שני, את **העומס העצום** שזה ייצר על המרצים בקורס. אתגר זה, שהינו חלק מאפיוניו של תהליך הלימוד האיטי והמתמשך של כשיריות הקריאה, הכתיבה והחשיבה האקדמית, בא לידי ביטוי גם בהתבטאויות היועצות, שתוארו לעיל. בראיונות עם המרצות, לעומת זאת, הוא בא לידי ביטוי בשני סיפורים שתיארו שתי מרצות בקורס, שיצאו די מותשות מן הקורס שהעבירו :

- אני חושבת שהמקומות שבהם היו ירידה משמעותית של אסימונים זה היה בליווי האישי, אוקיי? וזה צריך לקחת כנראה בחשבון בקורס כזה שכמות האינטראקציות הבינאישיות שאתה עושה עם הסטודנטים סביב הכתיבה שלהם היא פי 10 אולי 20 ממה שאתה עושה בדרך כלל בכל קורס... היה איזה שלב שאפילו הגיעו אלי הביתה לקליניקה...עבדתי איתם **המון** ברמה הבינאישית. אז זה היה המקום, אני חושבת שהרבה מאוד מהמשמעויות קרו בו...

- בשיעור הזה שהסתובבנו על הפסקאות שלהם, תפסה אותי הסטודנטית שלא שחררה. זה די הדחים אותי, היא אחר כך שבועות לא הפסיקה להודות לי על זה, על השעה הזאת. זו סטודנטית מאוד אינטליגנטית, בגלל שהיא לא יודעת לכתוב כתיבה אקדמית, לא הצליחה לצאת מהלופ הזה של עצמה. היא קראה את הפסקה וזה נראה לה מושלם. לא נראה לה שיש שום בעיה. והתחלתי לשאול, "רגע, תגידי לי איך המשפט הזה קשור למשפט הזה? תסבירי לי כי אני לא מבינה את הקשר." התחלתי לשאול אותה שאלות מהרמה הכי קטנה של חיבור בין משפטים ועד חיבור בין פסקאות. אמרתי לה "טוב, אז עכשיו תגידי לי מה רצית להגיד כאן? תגידי לי שלוש נקודות שרצית להגיד בכל העמוד וחצי הזה". והפתיע אותי ממש שזה לא שאלות שבכלל עלו לה אי פעם. והיא לא הפסיקה להזכיר לי את זה, היא אמרה "עכשיו תדעי לך כל טקסט שאני מסתכלת אני שואלת את עצמי את השאלות ששאלת אותי"..." אבל כדי לעשות את זה אתה צריך לשבת אחד אחד... היא הייתה כל כך עיוורת, זה היה כל כך מצוין בעיניה... הנקודה היא שאתה צריך למצוא את המקומות הבעייתיים ולהצביע עליהם...

אתגר המשאבים והזמן : אתגר נוסף שעל אף הניסיון שלא להעמיס, בא לידי ביטוי בראיונות עם המרצים, בייחוד באותם מקרים שהשתייכו לדגם הייעוץ המעורב והמלווה שתואר לעיל, ביטא את הקושי להקדיש לתהליך הAwpack משאבי זמן שיעור וזמן עבודה יקר. כך למשל התבטאו המרצות בהקשר זה :

- אני אומרת שה-awpack יכול לנגוס פחות אם מתחלקים בזה בשלושה קורסים ולא באחד... אנחנו קורס אחד, אנחנו סמינריון אחד... יש עוד סמינריון... יש את עבודת הגמר... זה לא צריך להיות בלעדי, המנטורינג הזה בקורס הזה. אלא צריך לראות איך מחלקים את התרגילים האלה ... איך מיומנויות הכתיבה האקדמית יכולות להשתלב בשלושת הקורסים האלה של שנה א' ושל שנה ב'.
- אנחנו עובדים עם אותם סטודנטים, צריך לעשות איזושהי חשיבה מערכתית ולהגיד, זה משהו שחשוב לנו וחשוב לחזק אותו, אז נעשה אותו גם כאן וגם כאן. ונעשה אותו בזמן הזה ובזמן הזה. צריך להיות איזושהו סנכרון בין הקורסים. אתה עובד על APA? אז כמובן שאני אדגיש את זה גם כן אצלי, ברור... אבל הוא לקח אותם לספרייה, אני לא אלך איתם לספרייה. הוא לקח אותם לאתר

של ה-ApA, אני לא אכנס איתם לאתר של ה-ApA. צריך להיות משהו מערכתי בתוך הדבר הזה... זה לא יכול הכל ליפול על קורס אחד

שתי המרצות שקיימו את אותו הקורס במקביל, ביטאו בדבריהן את הצורך במודל Awpack י מעט אחר מזה שהיה נהוג במרבית מקרי הייעוץ אותם בחנו. הרעיון של **תהליך Awpack מערכתי** במחלקה מסוימת, יכול אם כן להוות שינוי מרענן ואפקטיבי במיוחד, להערכתנו, עבור התכנית, שכדאי לשקול אותו.

אתגר התזמון: הקושי האחרון אותו ביטאו מרצות שהחלו בתהליך הליווי ה-Awpack במהלך הקורס ולא טרם קיומו, הסגיר את הבעייתיות הכרוכה בהתערבויות לא-מתוכננות שמציפות קשיים קוגניטיביים-רגשיים לא פשוטים שיש לסטודנטים בהקשר זה. כך למשל, התבטאו שתי מרצות בהקשר זה:

- המנטורינג כמו שאני קוראת לזה, צריך להיות בקיץ בשלב שבו אנחנו עוד בונות את הסמסטר
- כשבאנו אליהם עם האבסטרקט, ואיך קוראים מאמר זה היה אחרי שהם כבר קראו שני מאמרים, כך ש"יפוי, מה אתם נזכרים עכשיו? תעשו את זה קודם!". זה די הזוי. גם הבדיקה של הטקסט שלהם הייתה בעיני מאוחרת מידי. צריך לעשות את התכנון הזה מראש... שבגלל שזה לא תוכן בתוך הסילבוס זה יצר לחץ מאוד גדול מבחינתנו.... הם לא אמרו "אה, למה לא עשיתם את זה קודם? זה הרבה יותר קל המאמרים האלו"... אבל בתחושה שלי זה היה "איזה דפוקים המרצים האלה", זה הייתה התחושה שלי, מביאים לנו תרגיל אחרי שכבר מתנו.

Awpack מנקודת מבטם של הסטודנטים

בחלק זה יוצגו הממצאים הנוגעים לתפיסות הסטודנטים לגבי שילוב של כשירויות קריאה והבעה בהוראה בכלל, ובקורס הספציפי בו השתתפו ואשר לקח חלק בתכנית Awpack, בפרט.

הממצאים יתייחסו לשלושה תחומי תוכן, בהתאם לשאלות המחקר. ראשית יוצגו **עמדות** הסטודנטים לגבי שילוב וטיפול כשירויות הבעה וקריאה במסגרת ההוראה, בכדי להבין את המשמעות שהם מייחסים לכשירויות אלו כסטודנטים להוראה – הן כלומדים בעצמם והן כמי שמלמדים/מתעתדים ללמד בעצמם במסגרות החינוך. החלק השני יציג את תפיסות הסטודנטים לגבי חשיבות ורלוונטיות היבטים ספציפיים של טיפוח ושילוב הכשירויות האקדמיות הללו בהוראה עבורם, כפי שהתקיימו **בפועל בקורס** בו לקחו חלק, וייתכס, אפוא, לאופן חוויתם את הקורס בהקשר זה. החלק השלישי אשר יחתום את הממצאים הנוגעים לסטודנטים יתייחס לתפיסת

תרומות הקורסים המשתתפים במחקר בהם יושמה תכנית Awpack להתפתחותם של הסטודנטים,
בהקשר של כשירויות ההבעה והקריאה.

עמדות הסטודנטים כלפי טיפוח כשירויות קריאה והבעה בהוראה ככלל

במסגרת חלק זה נבחנה גישתם של הסטודנטים המשתתפים כלפי שילוב וטיפוח כשירויות הבעה וקריאה בהוראה ככלל. באופן ספציפי יותר, נשאלו ראשית המשתתפים על היבטים מגוונים הנוגעים לחשיבות ולתרומות שילוב כשירויות אלו בהוראה. היבטים אלו כללו התייחסות לחשיבות עצם מודעות הסטודנטים והמרצים לכשירויות אלו ולמשמעות קידומן במסגרת ההוראה, וכן לעמדתם לגבי חשיבות טיפוח יכולות ומיומנויות אקדמיות רלוונטיות כמו אנליזה ואינטגרציה של טקסטים אקדמיים, חשיבה והבעה לוגית וקוהרנטית, קריאה יעילה של טקסטים ועוד. היגד אחד התייחס באופן ישיר וספציפי לחשיבות טיפוח והפנמה של כשירויות אלו בהקשר של תפקידם ותפקודם כמורים לעתיד, ולא רק כלומדים. בלוח הבא (לוח 1) מוצגים ממוצעי דירוגי המשיבים את ההיבטים הללו בסדר יורד וכן סטיות התקן, לצד נתוני שכיחויות הדירוגים.

כפי שניתן לראות מהלוח, באופן כללי דירוגי המשתתפים מעידים על עמדה חיובית ואוהדת כלפי שילוב הכשירויות האקדמיות הללו בהוראה, וניכר כי הם מכירים בחשיבות טיפוחן בשדה החינוכי. הממוצע הכללי של דירוגי כל ההיבטים שנבחנו מצוי בפתחו של התחום הגבוה של סקלת הדירוג, ושונות הדירוגים קטנה באופן יחסי (ממוצע: 4.14; ס"ת: 0.66). הלוח המפורט מלמד כי הדירוגים הממוצעים אשר התקבלו עבור ההיבטים השונים אכן קרובים זה לזה ומצויים סביב התחום הגבוה. הממוצעים הגבוהים ביותר התקבלו עבור ההיגדים: "חשוב להעצים את יכולת הסטודנטים להביע את רעיונותיהם באופן לוגי, בהיר וקוהרנטי", ו"פיתוח יכולת טובה ויעילה לקריאת טקסטים והבנתם חיונית לסטודנט/ית להוראה". היגדים אלו משקפים את ההכרה בחשיבות כשרי ההבעה והקריאה, בהתאמה, כלומדים. מיד אחריהם בדירוג, מצוי ההיגד המתייחס לחשיבות טיפוח כשירויות אלו בכסות אחרת - כמורים לעתיד, אשר מבקשים להפנים מיומנויות אלו ולהעבירן הלאה בקרב תלמידיהם שלהם. תמונת התפלגות הדירוגים משלימה את הממצא, ומציגה התרכזות של מרבית ההיבטים בדירוגים הגבוהים (דירוג 4 ו 5 על סקלת הדירוג).

בכדי להעמיק מעט את הבנת עמדת המשתתפים לגבי חשיבות טיפוח ושילוב כשירויות הקריאה וההבעה בהוראה, נשאלו המשתתפים על עמדתם לגבי שילוב כשירויות אלו גם במסגרת קורסים נוספים, כן על המידה בה היו רוצים בשילוב כזה, בהשוואה לקורס הנוכחי.

באשר להיבט הראשון שנבחן, נמצא כי מרבית המשיבים (62.8 אחוזים מהמשיבים, הם 27 משיבים) מעוניינים בשילוב כשירויות אלו גם בקורסים נוספים, ורק מיעוטם, אפוא, אינו חפץ בכך (37.2 אחוזים הם 16 משיבים). בהתייחס למידת שילוב הכשירויות בקורסים אחרים בהשוואה לקורס הנוכחי, נמצא, ראשית, כי בממוצע, חוו הסטודנטים את הדגש שהושם על טיפוח כשירויות הקריאה וההבעה בקורס הנוכחי במידה **בינונית** בלבד (ממוצע: 3.35; ס"ת 0.95). התפלגות הדירוגים מדגימה התרכזות בדירוג גבוה (41.9 אחוזים מהמשיבים הם 18 משיבים בחרו בדירוג 4) ואחריו בדירוג בינוני (34.9 אחוזים הם 15 משיבים בחרו בדירוג 3). אחריהם בסדר יורד מצוי הדירוג הנמוך (11.6 אחוזים הם חמישה משיבים בחרו בדירוג 2), ושני דירוגי הקיצון על הסקלה: הדירוג הגבוה ביותר (7 אחוזים הם שלושה משיבים בחרו בדירוג 5), והדירוג הנמוך ביותר על הסקלה (4.7 אחוזים הם שני משיבים בחרו בדירוג 1).

כשנקודת ההשוואה היא תפיסת הדגש שניתן לשילוב כשירויות ההבעה והקריאה בקורס הנוכחי, הביעו כמחצית מהמשיבים (52.4 אחוזים הם 22 משיבים) רצון בשילוב כשירויות אלו בהוראת קורסים אחרים נוספים במידה **זוהה**. כאמור, בקורס הנוכחי דגש זה נתפס בממוצע במידה בינונית בלבד. כמאמר מוסגר שיפותח בפרק הדיון נטען כי ממצא זה משקף סטייה מסוימת מן העמדה הכללית החיובית כלפי שילוב הכשירויות האקדמיות הללו בהוראה, כפי שתוארה קודם לכן, וגם מהרצון שהביעו מרבית המשיבים בשילוב כשירויות הקריאה וההבעה גם בקורסים נוספים. ועדיין, התבוננות בתמונת התפלגות הדירוגים מגלה כי שיעור משמעותי מהמשיבים כן מבקש שילוב רב יותר של כשירויות אלו במסגרת קורסים נוספים, בהשוואה למה שקיבל בקורס הנוכחי (38.1 אחוזים הם 16 משיבים), ובפער משמעותי מאוד מצוי המיעוט שבחר באפשרות למידה מעטה יותר של שילוב הכשירויות האקדמיות הללו במסגרת הלימודים במכללה, ממה שחווה בקורס הנוכחי בו השתתף (9.5 אחוזים הם ארבעה משיבים).

לוח 1: עמדות כלפי טיפוח ושילוב כשירויות אקדמיות בהוראה ככלל: מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן

ההיגד:	N	1	2	3	4	5	ממוצע
		כלל לא מסכים					
		מסכים					
		מסכים במידה רבה מאוד					
		(סטיית תקן)					
חשוב להעצים את יכולת הסטודנטים להביע את	43	-	-	9.3%	39.5%	51.2%	4.42 (0.66)

רעיונותיהם באופן לוגי, בהיר וקוהרנטי.							
43	-	-	16.3%	27.9%	55.8%	4.40 (0.76)	פיתוח יכולת טובה ויעילה לקריאת טקסטים והבנתם חיונית לסטודנט/ית להוראה
43	2.3%	-	14.0%	30.2%	53.5%	4.33 (0.89)	חשוב לפתח את הידע והכלים של סטודנטים בכל הקשור לקריאה והבעה כדי שיופנמו היטב ויועברו הלאה בשדה החינוכי
43	-	4.7%	7.0%	55.8%	32.6%	4.16 (0.75)	חשוב לפתח את המודעות של הסטודנטים לגבי החשיבות של כשירויות הקריאה וההבעה
43	2.3%	4.7%	16.3%	34.9%	41.9%	4.09 (0.99)	התייחסות ממוקדת בשיעורים לניתוח ולאינטגרציה של טקסטים אקדמיים הכרחית לכל סטודנט/ית
43	2.3%	4.7%	23.3%	27.9%	41.9%	4.02 (1.03)	פיתוח כשירויות הבעה אקדמיות מקדם גם כשירויות לוגיות, החיוניות לסטודנט כאינטלקטואל
43	-	7.0%	16.3%	46.5%	30.2%	4.00 (0.87)	חשוב לחזק את מודעותם של המרצים לגבי טיפוח כשירויות הקריאה וההבעה של הסטודנטים
43	7.0%	9.3%	27.9%	16.3%	39.5%	3.72 (1.28)	טיפוח כשירויות של כתיבה אקדמית תורמות להבנה טובה ומעמיקה יותר של הנושא הנלמד
ממוצע כללי							4.14 (0.66)

תפיסות הסטודנטים לגבי שילוב וטיפוח כשירויות הבעה וקריאה, כפי שנחו בפועל

בחלק זה נשאלו הסטודנטים על חוויתם את שילוב הכשירויות האקדמיות של הבעה וקריאה בהוראה, כפי שהתקיים בפועל, דרך אמצעי ביטוי שונים. ספציפית יותר, נשאלו הסטודנטים על המידה שבה היבטים וביטויים שונים של שילוב וטיפוח כשירויות הבעה והקריאה האקדמיות שחו בקורס נתפסו כחשובים ורלוונטיים עבורם. בלוח 2 מוצגים ממוצעי דירוגי המשיבים את ההיבטים הללו בסדר יורד וכן סטיות התקן, לצד נתוני שכיחויות הדירוגים. בנוסף, מוצגים שיעורי המשיבים אשר לא חוו את ההיבטים שצוינו בטבלת הדירוג ככאלו שאכן יושמו במסגרת הקורס בו השתתפו.

התבוננות בנתוני הלוח מלמדת ראשית כי היבטים שונים של טיפוח כשירויות הבעה וקריאה נחו **כלא פעילים בקורס** על ידי שיעורים משתנים של משיבים, המצביעים באופן כללי על חוויה כללית של הנכחת והטמעת הכשירויות בהוראה. השיעורים הגבוהים ביותר של חווית חסר, על פי סדר יורד, התקבלו עבור ההיבטים הבאים: "משימות ופעילויות בכיתה המכוונות לחיזוק כשרים של כתיבה אקדמית" (25.6%); "למידת עמיתים ועבודה קבוצתית בהקשר של טיפוח כשירויות קריאה וכתיבה" (19.04%), "שימוש בנושאי השיעור כהדגמה של עקרונות כתיבה אקדמית" (16.3%) ו "שליחת חומרים רלוונטיים לכשירויות קריאה וכתיבה אקדמית" (13.95%). "קישור בין תוכן השיעור לבין המטלות" היה ההיבט היחיד שנחוה כפעיל ורלוונטי לקורס עבור כלל המשיבים.

בנוסף, ממוצע דירוגי המשיבים **שכן** חוו את ההיבטים השונים כרלוונטיים לקורס ודרגו את חשיבותם עבורם בהתייחס **לכלל** ההיגדים מצוי בפתחו של תחום הדירוג הגבוה של הסקלה. כך, באופן כללי הסטודנטים חווים את ערוצי שילוב כשירויות הבעה והקריאה השונים, כפי שאכן התקיימו לתפיסתם בקורס בו השתתפו, כחשובים ורלוונטיים עבורם במידה גבוהה, עם שונות קטנה יחסית בין דירוגיהם.

באופן מפורט יותר, התבוננות בדירוגים שהתקבלו מראה כי ישנם מספר היבטים שזכו לדירוג ממוצע, המצוי סביב אמצע התחום הבינוני עד גבוה (למידת עמיתים בהקשר של טיפוח הכשירויות הללו, מיומנויות של קריאת מאמרים וסינתזה ביניהם, פעילויות אקטיביות בכיתה המכוונות לחיזוק כשרים של כתיבה אקדמית, והדגמתה של כתיבה אקדמית דרך נושאי השיעור). לצדם, היבטים הנוגעים לאופן התייחסות הקורס **למטלות** קיבלו את הדירוגים הגבוהים יותר, המתקרבים לאמצע התחום הגבוה עד גבוה מאוד של סקלת הדירוג.

לוח 2: תפיסות כלפי שילוב כשירויות של קריאה והבעה בקורס כפי שנחוה בפועל: מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן

ההיגד:	N	משיבים	רלוונטיות לקורס	כלל לא חשוב	1	2	3	4	5	ממוצע
קישור בין תוכן השיעור לבין המטלות	43	לא 0 (0%) כן 43 (100%)	-	2.3%	11.6%	27.9%	58.1%	4.42 (0.79)	חשוב במידה רבה מאוד	(סטיות תקן)
משוב ממוקד ומקדם על מטלות שנתנו במהלך הקורס	42	לא 4 (9.5%) כן 38 (90.5%)	-	5.3%	13.2%	18.4%	63.2%	4.39 (0.92)	חשוב במידה רבה מאוד	(סטיות תקן)

התייחסות מפורטת ובהירה למטלות בסילבוס ובמסגרת השיעור	43	לא 4 (9.3%) כן 39 (90.7%)	5.1%	-	20.5%	17.9%	56.4%	4.21 (1.10)
שליחת חומרים הרלוונטיים לכשירות כתיבה וקריאה אקדמית (מצגות, מדריכים לכתובת עבודה, כללי כתיבה אקדמית ועוד)	43	לא 6 (13.95%) כן 37 (86.05%)	8.1%	2.7%	27.0%	18.9%	43.2%	3.86 (1.25)
התייחסות מפורטת לכשירות של הצגת טיעונים וכתובה לוגית	41	לא 5 (12.2%) כן 36 (87.8%)	-	19.4%	22.2%	30.6%	27.8%	3.67 (1.1)
שימוש בנושאי השיעור כהדגמה של עקרונות כתיבה אקדמית	43	לא 7 (16.3%) כן 36 (83.7%)	-	25%	22.2%	27.8%	25.0%	3.53 (1.13)
משימות ופעילויות בכיתה המכוונות לחיזוק כשרים של כתיבה אקדמית	43	לא 11 (25.6%) כן 32 (74.4%)	3.1%	12.5%	37.5%	25.0%	21.9%	3.50 (1.08)
התייחסות ישירה למיומנויות של קריאת מאמרים וסינתזה ביניהם.	43	לא 4 (9.3%) כן 39 (90.7%)	2.6%	15.4%	35.9%	23.1%	23.1%	3.49 (1.1)
למידת עמיתים ועבודה קבוצתית בהקשר של טיפוח כשירות קריאה וכתובה.	42	לא 8 (19.04%) כן 34 (80.96%)	2.9%	20.6%	32.4%	14.7%	29.4%	3.47 (1.42)
ממוצע כללי								3.88 (0.73)

בשונה מכך, בשאלה שבחנה באופן נפרד וספציפי את תפיסת מהמשתתפים לגבי התייחסות הקורס לכלים ומיומנויות הרלוונטיים למטלות שנתנו בקורס התקבל דירוג ממוצע נמוך יותר, המצוי באמצע התחום הבינוני עד גבוה של סקלת הדירוג (ממוצע: 3.51, ס"ת: 1.1). לפי זאת, לחוויית המשתתפים הקורס כן התייחס בבהירות למטלות הקורס ונתן לכך ביטוי בשיעורים, בסילבוס וכן במשוב שניתן עליהן, אך נראה כי צייד את המשתתפים, לתפיסתם, במידה פחותה יותר בכלים ובמיומנויות הרלוונטיים לביצוע המטלות. יחד עם זאת, גם בהיבט זה מרבית המשיבים (60.5%) בחרו בדירוגים הגבוהים (4 ו 5 על סקלת הדירוג), ויתרתם הקטנה יותר בדירוגים הנמוכים יותר (39.5%).

תפיסות הסטודנטים לגבי תרומות הקורס להתפתחותם בהקשר של כשירויות הבעה

וקריאה

בחלק זה נשאלו הסטודנטים על תפיסותיהם לגבי תרומות הקורס בו השתתפו, אשר, כאמור, לקח חלק בתכנית Awpack, בהקשר של שילוב כשירויות הבעה וקריאה. תרומות הקורס התייחסו להיבטים מגוונים אשר נגעו לחוויית התפתחות הסטודנטים בהקשר הנדון במגוון זהויות: כאדם, כלומד, כמתכשר להוראה וכמורה לעתיד. בנוסף, ובאופן ספציפי ומפורט יותר, נשאלו הסטודנטים על תרומות הקורס לשיפור מיומנויות אקדמיות מגוונות וכן על מידת רצונם להמשיך ולחזק כל אחד מהן.

בהתייחס לתרומות הקורס להתפתחותם של הסטודנטים בהקשר של טיפוח כשירויות אקדמיות של קריאה והבעה, תוך התבוננות על זהויותיהם השונות, התקבלו שני גורמים: האחד – רחב יותר, התייחס לסטודנט/ית כלומד/ת וכמורה לעתיד, והשני, המצומצם יותר, נגע לתפיסת תרומת הקורס בו שולבו הכשירויות האקדמיות הללו להתפתחותן/ה של הסטודנט/ית כאדם חושב ויצירתי.

הגורם הרחב יותר שהתקבל כלל היגדים הנוגעים למגוון היבטים, ובכללם תרומת שילוב וטיפוח כשירויות הקריאה וההבעה בקורס להעצמת המשיבים כלומדים, למשל: להעמקת הבנת תכני הקורס ולהפחתת מחסומים רגשיים של חשש מפני קריאה וכתובה אקדמית. בנוסף, כלל גורם זה היגדים המבטאים את תרומת הקורס להתפתחותם של הסטודנטים כמתכשרים להוראה באופן ספציפי וכמורים לעתיד, כמו פיתוח מיומנויות רלוונטיות להוראה וחינוך דגם הוראה המשלב בתחומי התוכן הנלמדים את טיפוח הכשירויות הללו. בלוח הבא (לוח 3) מוצגים ממוצעי דירוגי המשיבים את ההיבטים הללו בסדר יורד וכן סטיות התקן, לצד נתוני שכיחויות הדירוגים.

התבוננות בלוח מעלה כי בממוצע, חוו הסטודנטים את תרומת הקורס כגורם התורם להתפתחותם כלומדים וכמתכשרים להוראה, בהקשר של כשירויות הבעה וקריאה, במידה מעטה עד בינונית בלבד, החוצה את אמצע תחום זה (ממוצע: 2.79, ס"ת: .99). הלוח מלמד כי כלל ההיבטים הקשורים בגורם זה קיבלו דירוגים המצויים בתוך טווח זה, אך בהתאמה לממוצע הכללי, נושקים ברובם לפתחו של התחום הבינוני של סקלת הדירוג. סטיות התקן של ההיגדים השונים מלמדות על שונות לא שולית, כפי ניתן לראות מתמונת התפלגות הדירוגים של כל היגד והיגד המופיעה בלוח זה.

לוח 3 : תפיסות הסטודנטים כלפי תרומות הקורס בהקשר של כשירויות אקדמיות כלומדים וכמורים
לעתיד : מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן

ההיגד:	N	1	2	3	4	5	ממוצע
משיבים							(סטיית תקן)
הקורס סייע להפחתת החשש שלי מכתובה אקדמית	43	14.0%	32.6%	16.3%	23.3%	14.0%	2.91 (1.3)
דרך שילוב כשירויות קריאה וכתובה בהוראת הקורס הבנתי יותר לעומק את תכני הקורס	43	11.6%	18.6%	46.5%	16.3%	7.0%	2.88 (1.05)
כשירויות הקריאה והכתיבה שרכשתי בקורס זה יסייעו לי גם בקורסים אחרים	43	23.3%	16.3%	23.3%	23.3%	14.0%	2.88 (1.38)
דרך שילוב כשירויות קריאה וכתובה בהוראת הקורס למדתי מיומנויות אשר יהיו חשובות לי כמורה	43	18.6%	18.6%	32.6%	18.6%	11.6%	2.86 (1.26)
הקורס סייע להפחתת החשש שלי מקריאת מאמרים	43	18.6%	27.9%	18.6%	20.9%	14.0%	2.84 (1.34)
הקורס שימש לי כדגם לחיקוי בכל הנוגע לשילוב כישורי הבעה וקריאה בדרך המתאימה לתחומי התוכן הנלמדים	43	23.3%	18.6%	37.2%	11.6%	9.3%	2.65 (1.23)
הקורס עורר בי רצון לשלב כשירויות קריאה וכתובה בהוראתי	43	18.6%	32.6%	30.2%	16.3%	2.3%	2.51 (1.05)
ממוצע כללי							
2.79 (0.99)							

בהתאמה לדירוגים של גורם זה באופן כללי ובהתייחס להיותם מורים לעתיד באופן ספציפי, המשיבים דרגו גם את תרומת כשירויות ההבעה והקריאה שרכשו בקורס **להתנהלותם כמורים**, בשאלה נפרדת שבחנה ספציפית היבט זה, במידה נמוכה עד בינונית. הדירוג הממוצע שעלה חצה את אמצע תחום זה (ממוצע: 2.77, ס"ת: 1.13), ומרבית המשיבים התרכזו בדירוגים הרלוונטיים לו (דירוג 2 ו 3 על סקלת הדירוג).

על פי המוצג בלוח 4 שלהלן, בגורם השני אשר נגע לתרומת הקורס בו שולבו כשירויות הקריאה וההבעה להתפתחות הסטודנט/ית כאדם בעל חותם אישי, ביטוי יצירתי וחשיבה עצמאית, התקבל ממוצע גבוה

יותר הממוקם באמצע התחום הבינוני עד גבוה (ממוצע: 3.54 ; ס"ת 0.98). דירוגי המשיבים בהתייחס לכל אחד משני ההיגדים הדגימו שונות רחבה באופן יחסי וממוצעים היו קרובים זה לזה.

לוח 4 : תפיסות כלפי תרומות שילוב כשירויות של קריאה והבעה לסטודנטים כאנשים בעלי חותם אישי וחשיבה עצמאית : מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן

ההיגד:	N	1	2	3	4	5	ממוצע
(סטיית תקן)							
הידע והמיומנויות שרכשתי בקורס סייעו לי לטפח את עצמי כאינטלקטואל, בעל חשיבה עצמאית מפותחת	43	7%	11.6%	16.3%	44.2%	20.9%	3.60 (1.16)
הקורס נתן לי הזדמנות לטפח יצירתיות וביטוי אישי משלי	43	4.7%	16.3%	30.2%	23.3%	25.6%	3.49 (1.18)
ממוצע כללי							3.54 (0.98)

לצורך העמקת חקר תרומות שילוב כשירויות ההבעה והקריאה הללו בקורס, נשאלו, כאמור, הסטודנטים גם על מיומנויות ספציפיות רלוונטיות להקשר זה. ספציפית, נשאלו על תרומת הקורס לשיפור מיומנויות אקדמיות רלוונטיות ועל רצונם להמשיך ולחזקן אם לאו. בלוח 5 מוצגים ממוצעי דירוגי המשיבים לגבי שיפור המיומנויות הללו בזכות הקורס בסדר יורד, וכן סטיות התקן ונתוני שכיחויות הדירוגים. בנוסף, מוצגות שכיחויות המתאייסות לרצון הסטודנטים להמשיך/לא להמשיך ולחזק את כל אחת מהמיומנויות.

לוח 5 : תפיסות כלפי תרומות הקורס בו שולבו כשירויות אקדמיות לשיפור מיומנויות רלוונטיות : מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים, סטיות תקן וכן שיעורי הרצון לחיזוק המיומנויות

המיומנות:	N	רצון להמשיך לחזק את המיומנות	1	2	3	4	5	ממוצע
(סטיית תקן)								
הבנת מבנה של חיבור/עבודה אקדמית	42	70.6% כן 29.4% לא	9.5%	14.3%	26.2%	28.6%	21.4%	3.38 (1.25)
השתפרה במידה רבה מאוד								

הצגה בהירה וקוהרנטית של טיעונים	42	85.3% כן 14.7% לא	9.5%	11.9%	33.3%	23.8%	21.4%	3.36 (1.22)
כתיבה לוגית מנומקת	42	84.8% כן 15.2% לא	4.8%	19.0%	28.6%	35.7%	11.9%	3.31 (1.07)
אינטגרציה בין מקורות ובין רעיונות בכתיבת טקסט אקדמי	42	87.9% כן 12.1% לא	9.5%	14.3%	35.7%	31.0%	9.5%	3.17 (1.10)
הסקה לוגית של טיעונים והבנת הקשרים ביניהם	42	93.9% כן 6.1% לא	4.8%	19.0%	42.9%	26.2%	7.1%	3.12 (.97)
יכולת המשגה והעמקה של היבטים תיאורטיים בחיבור אקדמי	42	79.4% כן 20.6% לא	9.5%	16.7%	38.1%	23.8%	11.9%	3.12 (1.13)
יכולת לחלץ עיקר מתפל ולתמצת רעיונות מרכזיים	42	79.4% כן 20.6% לא	7.1%	23.8%	28.6%	33.3%	7.1%	3.10 (1.08)
קריאה יעילה של טקסט אקדמי בעברית	42	76.5% כן 23.5% לא	14.3%	21.4%	33.3%	21.4%	9.5%	2.90 (1.1)
קריאה יעילה של מאמרים באנגלית	42	72.7% כן 27.3% לא	26.2%	26.2%	21.4%	16.7%	9.5%	2.57 (1.31)
הבנת תקציר באנגלית ללא שימוש במילון	40	68.8% כן 31.3% לא	40.0%	32.5%	15.0%	10.0%	2.5%	2.03 (1.1)
ממוצע כללי 3.01 (.84)								

ממוצע דירוגי המשיבים את תרומת הקורס לשיפור כלל המיומנויות האקדמיות הרלוונטיות, כפי שנבחרו עבור מחקר זה, הנו בינוני, ופותח את התחום הבינוני עד גבוה (3.01). התבוננות בנתונים הפרטניים של הלוח מלמדת כי מרבית המיומנויות קיבלו דירוגים ממוצעים הקרובים לדירוג זה. חריגות משמעותיות יותר מממוצע זה התבטאו בדירוגים **נמוכים** יותר, המצויים בתחום הנמוך עד בינוני, עבור מיומנויות של אנגלית: "הבנת תקציר באנגלית ללא שימוש במילון" (ממוצע: 2.03), ו "קריאה יעילה של מאמרים באנגלית" (ממוצע: 2.57) לצד דירוגים **גבוהים** יותר עבור מיומנויות מסוימות הקשורות בכתיבה אקדמית ובהבנת המבנה שלה: כתיבה לוגית מנומקת, הצגת טיעונים בהירה וקוהרנטית, והבנת מבנה של חיבור אקדמי (ממוצעים: 3.31, 3.36 ו 3.38 בהתאמה).

בנוסף, נשאלו, כאמור, המשיבים אודות רצונם להמשיך ולחזק את כל אחת מהמיומנויות שנבדקו. מן הלוח ניתן לראות, כי באופן גורף רובם המכריע של המשיבים מעוניין להמשיך ולחזק את כל אחת מהמיומנויות שנבחנו. שיעורי מבקשי החיזוק הגבוהים ביותר נמצאו עבור היבטים העוסקים בקשרים לוגיים בין רעיונות וטיעונים והצגתם הקוהרנטית בכתב, על פי הסדר הבא: הסקה לוגית של טענות והבנת הקשרים ביניהם (93.9 אחוזים הם 31 משיבים), אינטגרציה בין מקורות ובין רעיונות בכתבית טקסט אקדמי (87.9 אחוזים הם 29 משיבים), הצגה בהירה וקוהרנטית של טענות (85.3 אחוזים הם 29 משיבים) וכתובה לוגית מנומקת (84.8 אחוזים הם 28 משיבים). זאת, למרות שדווקא היבטים אלו קיבלו דירוגים ממוצעים הגבוהים מממוצע של כלל ההיבטים, קרי נתפסו ככאלו שזכו לשיפור גבוה יותר באופן יחסי לשאר. ועדיין, ממוצעייהם מצויים בתחום הבינוני, כך שהשיעורים הגבוהים של המשיבים המעוניינים להמשיך ולחזקם מובן.

בנוסף על הממצאים התיאוריים שהוצגו נבחנו גם **קשרים בין המשתנים** השונים, כפי שמוצג בלוח 5 שלהלן. מתאמים מובהקים סטטיסטית נמצאו בין המשתנים לפי הפירוט הבא: קשר חיובי מובהק נמצא בין **עמדות** הסטודנטים כלפי שילוב וטיפול כשירותיות ההבעה והקריאה בהוראה בכלל לבין תפיסת חשיבות ורלוונטיות ביטויי שילוב הכשירותיות השונים עבורם, כפי שנחו **בפועל** בקורס בו השתתפו ($r=.36, p<.05$) ובין עמדות אלו לבין תפיסת **תרומות הקורס** להתפתחות הסטודנטים כלומדים, כמתכשרים להוראה וכמורים לעתיד, בהקשר של כשירותיות ההבעה והקריאה ($r=.33, p<.05$).

קשר חיובי מובהק נמצא גם בין תפיסת **תרומות** הקורס עבור הסטודנטים **כלומדים**, כמתכשרים **להוראה וכמורים לעתיד**, בהקשר של שילוב הכשירותיות האקדמיות הללו, לבין תפיסת תרומות הקורס **להתפתחותם האישית** כאנשים בעלי מחשבה עצמאית וביטוי יצירתי ($r=.33, p<.05$). בנוסף, נמצאו קשרים חיוביים מובהקים בין תפיסת **תרומות** הקורס כלומדים, כמתכשרים להוראה וכמורים לעתיד בהקשר של שילוב הכשירותיות, לבין תפיסת חשיבות ורלוונטיות שילוב הכשירותיות השונים בקורס, כפי שנחו **בפועל** ($r=.35, p<.05$), ובין תפיסת תרומות אלו לבין תפיסת תרומת הקורס **לשיפור מיומנויות** אקדמיות רלוונטיות ($r=.72, p<.01$). תרומת הקורס **לשיפור מיומנויות** אקדמיות אלו של קריאה והבעה נמצאה במתאם חיובי מובהק גם עם תרומת הקורס **להתפתחותם האישית** של הסטודנטים כאנשים בעלי מחשבה עצמאית ויצירתית ($r=.40, p<.01$).

ולבסוף, נמצאו קשרים חיוביים בין תפיסת הסטודנטים את תרומת כשירויות ההבעה והקריאה שרכשו בקורס להתנהלותם העתידית **כמורים** לבין (1) תרומת הקורס לשיפור מיומנויות אקדמיות של קריאה והבעה ($r=.49, p<.01$) (2) תרומות הקורס כלומדים, כמתכשרים להוראה וכמורים לעתיד, בהקשר של שילוב כשירויות ההבעה והקריאה ($r=.62, p<.01$), וכן לבין (3) תרומות הקורס להתפתחות הסטודנטים ברמה האישית כאנשים בעלי מחשבה עצמאית וביטוי יצירתי ($r=.34, p<.05$).

לוח 6 : בחינת הקשרים בין משתני המחקר באמצעות חישוב מתאמי פירסון (N=43)

	6	5	4	3	2	1
1. עמדות כלפי שילוב כשירויות הקריאה וההבעה	.22	.15	.33*	.17	.36*	-
2. חשיבות שילוב כשירויות הקריאה וההבעה בקורס, כפי שנחוה בפועל	.03	.26	.35*	.30	-	
3. תרומות הקורס לשיפור מיומנויות אקדמיות	.49**	.40**	.72**	-		
4. תרומות הקורס להתפתחות כלומדים וכמורים לעתיד	.62**	.33*	-			
5. תרומות הקורס להתפתחות אישית	.34*	-				
6. תרומת כשירויות הקריאה וההבעה לתפקודם העתידי בהוראה	-					

* $p<.05$, ** $p<.01$

תמונת המתאמים שנמצאו בין המשתנים השונים משקפת, אפוא, את חווית החיבור בין מרכיבי העמדות כלפי שילוב כשירויות ההבעה והקריאה בהוראה, משמעותן בקורס בפועל ותפיסת תרומות מגוונות של שילוב זה להתפתחותם כלומדים, כפרטים אינטלקטואלים וכמורים לעתיד. בנוסף, תופסים הסטודנטים קשר בין תרומות הקורס עבורם ברמה הלימודית, המקצועית והאישית לבין שיפור מיומנויות אקדמיות ספציפיות של קריאה והבעה.

התייחסויות פתוחות של הסטודנטים

בסיום הכלי המחקרי, נתבקשו המשתתפים להתייחס לנושא שילוב וטיפול כשירויות ההבעה והקריאה בקורס בו השתתפו באופן פתוח. 13 משיבים בלבד (30.9 אחוזים) בחרו להתייחס לנושא באופן מילולי ורלוונטי. שבעה משיבים הביעו ביקורת על התנהלות הקורס מהיבט זה, וטענו שטיפול כשירויות ההבעה והקריאה לא היווה מרכיב מהותי בתוכו :

- לא באמת נלמדו בשיעור כישורי אוריינות מצד שני אני יודעת שאני די חזקה בהם אז לא היה לי קריטי. יכול להיות שבשיחות האישיות שעשתה המרצה היא עזרה למי שהיה צריך.
- אני חושבת שאוריינות אקדמית אינה חלק ממטרות הקורס שכן לא דובר עליהם, לכן השאלון קצת מנותק. בעיקר דובר על הקשר לוגי והתאמה בין השאלה למחקר עצמו.
- לא עבדנו על זה מספיק.
- חלק מהמאמרים היו למידה עצמית של נושאים מסוימים, דבר שהקשה על תרגול ולמידה של מיומנויות קריאת טקסטים.
- יש לחזק תחום זה
- הקורס היה ממש טוב! מלמד ומעשיר אך הקריאה ממש לא היה בולט וטוב שכך!
- יש עבודה שניתנה לנו אבל לא התעסקנו בה ברמת המיומנויות האלה כלל. לכן, השאלות לא רלוונטיות ללמידה, כי לא למדנו את זה דרך שום אמצעי. וזה לצערי – כי אני חושבת שהתייחסות למקורות אקדמיים היא חשובה.
- לעומתם, שלושה משיבים כן חוו שילוב וטיפול של כשירויות אקדמיות אלו במסגרת הקורס, ברמה כזו או אחרת, וייחסו לו תרומה בעלת ערך:

- בחלקו הראשון של הקורס, למידת התוכן שלו נעשתה בדרך של למידה כיצד ללמוד, מניתוח מאמר, הבנת רעיונות מרכזיים וסינתזה של מקורות. הדבר תרם מאוד גם לתרגול מיומנויות הכתיבה וגם ללמידה מעמיקה של החומר הנלמד.
- חשוב מאוד, מקדם מבחינה אקדמית ומקצועית.
- עדיין לא עשינו את העבודה המסכמת לכן קשה לענות על הרבה מהשאלות אך זה נראה שזה כן הכיוון

משיב אחד טען שיש להתייחס להערכת כשירויות של הבעה וכשירויות של כתיבה בנפרד, שכן משמעותן שונה לחלוטין עבור הלומד, לפחות לדידו:

- יש הבדל מהותי בין קריאה להבעה, היום כשירות הקריאה לא צריכה להיות באותה הרמה של כשירות ההבעה! הבעה יותר חשובה, יש המון מידע זמין דיגיטלית, בזבז זמן לפעמים לקרוא המון – שלא לשם מחקר מעמיק – עם זאת במיומנויות ההבעה משתמשים באופן יומיומי.

שני משיבים נוספים העלו את קשייהם האישיים כמו גם את פנייתם לסיוע חיצוני בהקשר זה:

- אני לא בטוחה שאני מתאימה למדגם, קיימים קשיי למידה גבוהים שמגבילים אותי ללא קשר לקורס.
- בלי קשר לקורס, בשנה שעברה נאלצתי לקחת שיעורי אוריינות בתשלום, כי לא הייתי עומדת בלחץ של דרישות הקורס (ריבוי מאמרים)

דיון מסכם: שינויים קטנים וצורך גדול

לסיכום, ממצאי המחקר האיכותני, הראיונות השונים מלמדים כי הצורך של המרצים בסוג הייעוץ שנותן פרויקט Awpack הוא גדול ומשמעותי לתפיסתם לתהליך ההכשרה של המורים. בהתאם, סוגי הסיוע שנתנו היועצות למרצים במסגרת פרויקט Awpack היו רבים ומגוונים. הם כללו סיוע ברמת הידע, ברמת הכלים והמטלות, ברמת המיומנויות הפדגוגיות הכרוכות בהוראת התחום ובהערכתו, ייעוץ ברמת לוגיקת הקורס ותכנונו וסיוע בהעלאת המודעות של הסטודנטים לכישורי הקריאה והכתיבה שלהם ולחשיבות שיפורם.

בהתייחס לנקודת מבטן של היועצות ולשאלת המחקר הראשונה שביקשה לברר את מטרות פרויקט Awpack ואת ייחודו מנקודת מבטן של היועצות, ניתן לומר כי לצד המטרה המרכזית של פרויקט Awpack ומטרות המשנה המוצהרות שלו, אחזו היועצות במטרות-על רחבות ועמוקות יותר ביחסן לתחום כשירותי הקריאה והכתיבה האקדמית. בעוד המטרה המרכזית נוסחה כרצון לסייע למרצים, להנחות סטודנטים כיצד לשפר את רמת הכתיבה והאוריינות האקדמית שלהם ומטרות המשנה לימדו כי הרעיון היה לעבוד עם מרצים שיגיעו מרצון, שיעברו ייעוץ אישי ומותאם בקורס ספציפי ושהייעוץ לא אמור להכביד ו/או להעמיס על הקורס, אלא להתחבר אל תכניו ואף להקל על המרצה, דרך שילובן של כשירותי הקריאה והכתיבה. הראיונות חושפים כי היועצות ראו בידע, בכלים ובמיומנויות שיש לתחום האוריינות האקדמית להציע, ככר פורה להשבחת תהליכי ההוראה, הלמידה וההערכה שמקבלים הסטודנטים במסגרת המכללה. הן תיארו את תרומתם של כישורי הכתיבה וההבעה לאיכויות האמנציפטוריות, היצירתיות ו'מרוממות הנפש' של למידה משמעותית. הן תיארו את תרומתם של כישורים אלו לשיפורם של תהליכי חשיבה מעמיקה, מופשטת, לוגית ומושכלת, לניהול תקשורת טובה יותר, להפנמתן של נורמות האתיקה האקדמית ולכינונו של הביטוס אקדמי מסדר גבוה (לשון בורדייה). הן אף ראו בפיתוחם של כישורים אלו כמענה לצורך הולך וגובר, בעיקר במכללות להוראה, נוכח שינויים תרבותיים וחברתיים רחבים יותר. באשר לשאלת הערך המוסף של פרויקט Awpack, נראה כי מנקודת מבטן של היועצות ישנם שני אפיונים מרכזיים שאוצרים בחובם ערך מוסף זה, אל מול פרויקטים אחרים של הטמעת כשירותי קריאה והבעה בהם התנסו היועצות (כנסים, השתלמויות, סדנאות וכיו"ב). האפיון הראשון מתמקד בליווי האישי והמותאם שנותנות היועצות למרצים במסגרת ה-Awpack. הליווי האישי והמותאם למרצים בקורסים ספציפיים, נתפס כיתרון בולט שלא רק אפשר למרצים לקבל סיוע רלוונטי ומדויק יותר לצרכיהם בקורס, אלא גם אפשר ליועצים להתעמק 'במקרה הפרטי', לצאת מתחום 'השאלות הנפוצות', להתחבר לתפיסת עולמם החינוכית של המרצים ואף ליהנות מההפריה ההדדית, שנוצרה משיח פדגוגי-רפלקטיבי בין קולגות.

האפיון השני, ממוקד בייחודו של צוות היועצות עצמו ובתרומתו להצלחת הפרויקט וליועצות עצמן. בהתייחסן לייחוד של צוות Awpack, תיארו היועצות את יחסי החברות והעזרה ההדדית שנוצרו ביניהן ואת תפקודן ככוח אקטיבי, מגובש ואיכותי שמדבר את אותה השפה ומייצר תחושת שייכות בקרב החברות בו.

לצד ההתמקדות האמורה של היועצות בתרומותיו של פרויקט Awpack, הן פירטו גם על האתגרים והקשיים שחוו במסגרת הפרויקט. היועצות ציינו שלושה אתגרים מרכזיים ביישום של פרויקט Awpack, הלכה למעשה. אתגר המשאבים והזמן, שבמרכזו עמד המתח בין שאיפתן של היועצות מצד אחד להוסיף לקורס כישורי קריאה והבעה, ומצד שני שאיפתן שלא להעמיס ולא לגזול זמן שיעור יקר. אתגר החיבור ל- subject matter, שביטא את האופן בו תפסו את תפקידן מרבית היועצות, שראו עצמן מחויבות לנסות ולרתום את העיסוק בכשירויות הקריאה וההבעה אל תכני הקורס וצרכיו הספציפיים. בפועל, תואר הקושי לחבר בין התוכן של קורסים מסוימים לכשירויות אלו, כאתגר לא פשוט ולעיתים מסתכל, עבור כמה מן היועצות. האתגר השלישי והאחרון עליו הצביעו היועצות, ביטא שאלות והתחבטויות הקשורות לפערים בציפיות בין ולבין המרצים, בין היתר, בהתייחס לגבולות תפקיד הייעוץ (מה הוא אמור לכלול ומה לא). בהקשר זה למשל, היו יועצות שתיארו את הציפיות המוטעות והבלבול בין כשירויות של 'אוריינות אקדמית' ובין מיומנויות של שפה תקינה ו/או עריכה לשונית מלמדת של טקסטים. זאת ועוד, לצד האתגרים שאפיינו את תהליך הליווי המקצועי, תיארו היועצות גם שני סוגים מרכזיים של קשיים בדרך ליישומם הלכה למעשה. קשיים שנוגעים להכרה ולתקצוב של פרויקט Awpack, כשלטענת מרבית היועצות התגמול שקיבלו עליו היה נמוך מידי. וקשיים נוספים שנגעו לאופני היישום של ההתערבויות/הפעילויות שעסקו באוריינות אקדמית בפועל. בכלל זה, ציינו היועצות: קשיים בתזמון התערבויות שמגיעות במהלך הקורס ולא מתוכננות מראש וקשיים בהתאמת הפעילויות הכיתתיות לסטודנטים ולתחושת מסוגלותם הרגשית והקוגניטיבית שלהם. כמו כן, ניתוח הראיונות עם היועצות חשף עוד שתי נקודות למחשבה שלא תמיד הוצגו כקושי או אתגר ע"י היועצות, אולם להערכתנו, הן כן בסופו /ל דבר הקשו עליהן. האחת היא, שלרובן לא היה תיעוד מסודר של תהליך הייעוץ שהן נתנו והשנייה היא, שבמקרים רבים לא הייתה פגישת סיכום/סיום לתהליכי הייעוץ שאפשרה להן לומר בביטחון, מה מתוך העצות שנתנו יושם בפועל, מה עבד טוב, מה פחות ומה לוקח עמ/ו/ה המרצה הלאה לקורסים אחרים. ניתן לשער כי העדר התיעוד ו/או פגישות הסיכום, הגבילו במידה מסוימת את האפשרות שהייתה ליועצות ללמוד מניסיון בעבר ולהסיק באופן רפלקטיבי ומודע מסקנות לגבי תהליכי הייעוץ האפקטיביים ו/או הפחות אפקטיביים שניתנו במסגרת.

בהתייחס לשאלת המחקר השנייה ששאלנו, הראיונות עם המרצים השונים ביטאו כי בהקשר של שילוב כשירויות קריאה והבעה בקורסיהם היו למרצים צרכים ממספר סוגים: צרכים ברמת הסטודנט, צרכים

ברמת המרצה וצורך מרכזי ומשותף הן ברמת הסטודנטים והן ברמת המרצים והוא "להפוך את הלא מדובר למדובר". הטענה המרכזית של המרצים בהקשר של הסטודנטים היא כי הסטודנטים לא יודעים, לא לקרוא באופן אפקטיבי מאמרים אקדמיים (בעברית ועל אחת כמה וכמה באנגלית) ולא לכתוב חיבורים קוהרנטיים, לוגיים ומשכנעים שעומדים בסטנדרטים של כתיבה אקדמית. מעבר לכך, נראה שבייחוד בסמינרים אמפיריים בהם נדרשו הסטודנטים לייצר באופן תהליכי ומתפתח טקסטים אקדמיים, הצורך של הסטודנטים היה גדול במיוחד. אף ברמת ההוראה שלהם ביטאו המרצים צרכים בגיבושם ובבנייתם של קורסים שבמוקדם פרויקט כתיבה מבוססת מחקר. כמו כן, ביטאו המרצים צרכים בהנחיות להערכה מקדמת למידה הממוקדת בכתיבה אקדמית. בהקשר אחרון זה, הם ביטאו את ההתחבטות שלהן בשאלות כגון: אלו הערות הן הערות מקדמות? על מה כדאי להעיר ו/או לא להעיר ובאיזה שלב? ואיך להעיר באופן שלא ייפגע ויקדם למידה? מעניין לציין שהן המרצים והן יועצות, תיארו את הצורך בהטמעת כישורי הקריאה והכתיבה האקדמיים, כצורך שהוא בבחינת 'להפוך את הלא מדובר למדובר'. קרי, להפוך את הידע הפרקטי אודות כיצד לכתוב כתיבה אקדמית איכותית, ידע שלדידן נרכש לרוב בתהליך ארוך ומייגע של התנסות עצמית, לידע שאינו שקוף, אלא ככזה שמדברים עליו, ממשיגים אותו והוא אינו בבחינת 'מובן מאליי'.

בהתייחסם של המרצים לתרומות השונות של תהליך הליווי ה-Awpack, תוארו סוגים שונים של תרומות ייחודיות שיוחסו לפרויקט זה. בכלל זה, תיארו המרצים את הערך המוסף שבהנחיה מותאמת אישית, שהצמיחה תהליכים משמעותיים של הפרייה הדדית ושימוש בפדגוגיות מגוונות ויצירתיות שיכלו להתמודד עם בעיות אוטנטיות וקונקרטיות שונות שצמחו ממעשה ההוראה בפועל. זאת ועוד, כקוללות שותפות התמיכה שנתנו היועצות למרצים, לא הייתה רק תמיכה מקצועית, אלא במקרים מסוימים, כפי שדיווחו המרצות גם תמיכה רגשית. סוג נוסף ומשמעותי במיוחד של תרומות שתוארו כייחודיות לתהליך הייעוץ ה-Awpack התמקדו בשיפור שחל ברמת המטלות שבקורס ובהשלכותיו של שיפור זה על הקורס. בהקשר זה, מרואיינים שונים ביטאו כי בעקבות תהליכי הייעוץ שקיבלו רמת המטלות בקורסים שהם העבירו עלתה: הן מבחינת החשיבה והעמקה שהיא דורשת; הן מבחינת היצירתיות שהיא מזמנת; הן מבחינת בהירות ניסוחה; והן בתרומתה לשיפור תהליך הלמידה והיחסים בין המרצים לסטודנטים בקורס. ככלל, פעילויות בנושא אוריינות אקדמית וכשירותיות הבעה שנערכו ע"י המרצות בכיתה, נחו לרוב כפחות אפקטיביות מההתערבויות ברמת המטלה. אולם פעילויות הכיתה שכן הותירו במרצים תחושת הצלחה מסוימת, התאפיינו במשוב חיובי שניתן להם ע"י הסטודנטים שהכירו בחשיבות העיסוק בנושא ובהכרה של המרצות כי הן עשו בפעילותן זו מודלינג חינוכי חשוב. אף התייחסותם של המרצים לשיפור בביצועי ההבנה של הסטודנטים, הייתה מועטה יחסית. זאת, הן מכיוון שרובם תיארו את תהליך השיפור במיומנויות אלו כתהליך מתמשך וארוך שלא מביא תוצאות מידיות והן מכיוון שבמרבית הקורסים, פגשו

אותם תוך כדי התהליך והם עדיין לא קיבלו את מטלות הכתיבה המסכמות, שאמורות לבטא את הטמעת כשירויות הקריאה וההבעה השונות. עם זאת, כן היו לא מעט מרצים שתיארו את התרומות של תהליך ה-Awpack כמשהו שלא מתמצה בקורס אחד וצינו כי בכוונתם ליישם פעילויות/ מטלות, ידע ומיומנויות שונות שרכשו בתהליך זה, הלאה לקורסים אחרים.

בראיונות עלו גם האתגרים, הביקורות והקשיים שחוו המרצים בתהליך הטמעת כשירויות הקריאה וההבעה בקורסיהם. בכלל זה ציינו המרצים אתגרים מסוגים שונים: אתגר המאמץ הקוגניטיבי המתמשך והקשה ללמידה שנדרש מהסטודנטים בהקשר זה, האתגר הרגשי הכרוך בהתמודדות מסוג זה, ואתגר היישום והטמעה של כשירויות הקריאה וההבעה בקורסיהם. בהקשר אחרון זה, ביטאו המרואיינים בדבריהם ביקורות על סוגים שונים סיוע והתערבויות שחוו במסגרת תהליך הייעוץ ה-Awpack: ביקורת על מוגבלות הסיוע של חומרים מן המוכן ששלחו להם היועצות וביקורת על מוגבלות הסיוע של הפעילויות בכיתה. זאת, לאור קשיי ריכוז ורעש, קשיים רגשי- פסיכולוגי וציפיותיהן הגבוהות בהקשר זה, הן ברמת הפנמת המיומנות הטכנית והן ברמת ההעמקה שציפו לה. קושי נוסף שנחשף בראיונות עם המרצים חשף את אתגר ההערכה. קרי, מצד אחד ניכר היה כי המרצים הכירו באפקטיביות הגבוהה של משוב אישי אחד על אחד אל מול הסטודנט/ית ומצד שני, זה ייצר עבורם עומס עבודה עצום שנראה היה ככבד מידי להכלה בקורס אחד. סוג נוסף של ביקורות שביטאו את העומס שיוצר שילוב העיסוק בכשירויות קריאה והבעה בקורס, דיברו באופן ספציפי על חשיבות הפיזור והתיאום של ההתערבויות בקורסים שונים, שבאותה תכנית לימודים. הסוג האחרון של הביקורות שביטאו המרצים, עסקו בבעייתיות הכרוכה בייעוץ שניתן לאחר שהקורס כבר החל, באופן שאינו מאפשר תזמון אופטימלי של ההתערבויות.

בהתייחס לשאלת המחקר השלישית, ניתן לומר כי סגנונות הייעוץ שאפיינו את צמדי (היועצת-מרצה) היו מגוונים ומבחינה אנליטית, ניתן למצבם על פני קו רצף בין שני דגמי ייעוץ שהסתמנו כקוטביים האחד ביחס לשני: דגם הייעוץ החיצוני והמקדים ודגם הייעוץ המעורב והמלווה. דגם הייעוץ החיצוני והמקדים, התאפיין במעט מפגשים פנים אל פנים, שנערכו טרם תחילת הקורס והובילו לשינויים קטנים, לא מהפכניים, אך מתוכננים מראש ומותאמים מאוד לקורס. תהליך הליווי של הטמעת השינויים בקורס, היה לעומת זאת מוגבל יחסית בדגם זה ולא תמיד ידעו היועצות לומר מה מתוך מה שדיברו עליו עם המרצים יושם ומה לא.

בניגוד לכך, דגם הייעוץ המעורב והמלווה, התאפיין במידת מעורבות גבוהה יותר של היועצת בקורס, מפגשי הייעוץ היו אינטנסיביים יותר והליווי של המרצים ביישום כשירויות הקריאה והכתיבה היה מתמשך ואפשר למידה גם מתהליך היישום, לאורך כל הסמסטר. עם זאת, השינויים שהוכנסו לקורסים לא היו מינוריים, הזמן שהוקדש לשינויים היה רב ואלו לא תמיד נחו ע"י המרצים כמותאמים דיים לקורס ו/או

כעונים על ציפיותיהם ביחס להשקעתם בכך. הראיונות מלמדים כי הן בדגם הייעוץ החיצוני והמקדים והן בדגם הייעוץ המעורב והמלווה, ישנן איכויות שיכולות לייצר חוויה של הצלחה אך גם נקודות תורפה וחשוב לפתח מודעות כלפיהן, על מנת להתאים את הדגם המתאים לצרכי המרצים ו/או לחשוב על שילוב של איכויות, ועל טיפול בנקודות התורפה של כל אחד מהם. כך למשל, לעיתים אסטרטגיית השינוי הקטן לא תאמה את הצורך הגדול, שהתגלה בקרב הסטודנטים והמרצים ולעיתים אסטרטגיית השינוי הגדול, 'נגסה' לשון המרצות, יותר מידי בקורס ואף ייצרה ציפיות גדולות שהיה קשה מאוד לתת להן מענה במסגרת קורס אחד.

כמו כן, בהתייחס לשאלת סוגי הסיוע שנחו ע"י המרצים כאפקטיביים ביותר, כאמור, לא זו בלבד שמרבית ההתבטאויות של המרצים שעסקו בתרומות של פרויקט Awpack, ביטאו את הסיוע ברמת המטלות בקורס כמשמעותי ביותר, אלא שגם תיאורי התרומה ברמת המטלה היו התיאורים החזקים והמשמעותיים ביותר מבין תיאורי התרומות בראיונות. התבטאויות שהתמקדו בתיאור ההתערבויות שהוכנסו ברמת השיעור בכיתה, לעומת זאת, לא תמיד נחו כמאוד אפקטיביות מנקודת מבטם של המרצים.

בהתייחס לסטודנטים, ביקש המחקר ללמוד על תפיסותיהם לגבי קורסים נבחרים אשר השתתפו בתכנית Awpack. ספציפית יותר עסק המחקר בבחינת **עמדותיהם** כלפי שילוב וטיפול כשירותים אקדמיות של הבעה וקריאה בהוראה בכלל, תפיסתם את חשיבות ורלוונטיות ערוצי הביטוי השונים של שילוב וטיפול כשירותים אלו עבורם, כפי שנחו **בפועל** במסגרת הקורס בו השתתפו, ולבסוף העריך גם את **תרומות** הקורס עבורם בהקשר זה.

באשר **לעמדות הסטודנטים** כלפי שילוב וטיפול כשירותים אקדמיות של הבעה וקריאה בהוראה בכלל, הוערכה החשיבות שמייחסים הסטודנטים לקידום כשירותים אלו בהוראה כמתכשרים להוראה, ובתור שכאלו - הן כלומדים והן כמורים לעתיד. ההיבטים שהוערכו במסגרת זו כללו התייחסות לעצם המודעות לחשיבות הנושא בקרב מרצים וסטודנטים וכן למיומנויות וכשרים רלוונטיים שונים כמו חשיבה והבעה לוגית וקוהרנטית, ניתוח ואינטגרציה של טקסטים אקדמיים וקריאה יעילה שלהם, וכן לחשיבות טיפוח כשרים אלו לצורך הוראתם שלהם כמורים לעתיד. הממצאים שהתקבלו הצביעו על הערכה ממוצעת גבוהה לגבי תפיסת חשיבות קידום הכשירותים האקדמיות הללו בהוראה, ולפיכך על עמדות חיוביות כלפי הנושא. דירוגים גבוהים התקבלו הן עבור מיומנויות קריאה והן עבור מיומנויות הבעה, והללו נתפסו כחשובות גם להתנהלותם של הסטודנטים כמורים לעתיד.

בכדי להעמיק מעט את הבנת עמדת המשתתפים לגבי חשיבות טיפוח ושילוב כשירויות הקריאה וההבעה בהוראה, נשאלו המשתתפים על עמדתם לגבי טיפוח ושילוב כשירויות אלו גם במסגרת **קורסים נוספים במכללה**, וכן על **המידה בה היו רוצים בשילוב כזה, בהשוואה לקורס הנוכחי**. ראשית נמצא כי הסטודנטים חוו את הדגש שהושם על טיפוח כשירויות הקריאה וההבעה בקורס הנוכחי במידה בינונית בלבד. יתירה מכך, נמצא כי כמחצית מהמשיבים הביעו רצון לשמר מידה זהה של שילוב הכשירויות האקדמיות הללו גם בקורסים אחרים- ממצא שמעיד לכאורה על הענקת חשיבות לא גבוהה במיוחד לנושא שילוב הכשירויות בהוראה בפועל, במסגרת לימודיהם במכללה. ממצא זה אינו מתיישב עם העמדה החיובית מאוד שהביעו הסטודנטים כלפי שילוב הכשירויות האקדמיות הללו בהוראה. ייתכן שכאשר נקודת ההתייחסות אינה אידאה כללית אלא פרקטיקה ממשית שחוו, העמדה המתקבלת מעט שונה.

לצד זאת, שיעור בכל זאת משמעותי (בקירוב ל 40 אחוזים מהמשיבים) ביקש מידה רבה יותר של שילוב שכזה בקורסים אחרים, בהשוואה לקורס הנוכחי. לממצא זה מצטרף ממצא נוסף לפיו מרבית המשיבים מעוניינים בשילוב כשירויות אלו גם בקורסים נוספים, ורק מיעוטם, אפוא, אינו חפץ בכך.

משמעות עמדות הסטודנטים עשויה להתבהר מעט יותר על רקע חקר חווייתם את **יישום** שילוב וטיפוח כשירויות הקריאה וההבעה **בפועל**, במסגרת הקורס בו השתתפו. לשם כך, נבחנה, כאמור, החשיבות והרלוונטיות שהם ייחסו לביטויים שונים של שילוב זה עבורם. ראשית, העידו הממצאים על כך שההיבטים השונים של שילוב וטיפוח כשירויות ההבעה והקריאה בקורסים נחוו כלא פעילים על ידי שיעורים משתנים מקרב המשיבים, הנעים מתשעה אחוזים בקירוב ועד ליותר מ 20 אחוזים (בין ארבע ל 11 משיבים). שיעורים אלו ברובם אינם גבוהים ועשויים בהחלט לשקף תמונה מציאותית בה לא בכל קורס יושמו כל אמצעי שילוב וטיפוח הכשירויות האקדמיות הללו. חוויה של היעדר יישום בפועל של אמצעי שילוב הכשירויות הללו בקורס יוחסה בשיעורים הגבוהים ביותר (בטווח הנ"ל) ללמידת עמיתים ולפעילויות כיתתיות של חיזוק כשרים של כתיבה והבעה. ממוצע דירוגי המשיבים **שכן** חוו את ההיבטים השונים כרלוונטיים לקורס (קרי- פעילים בקורס) נושק לתחום הגבוה של סקלת הדירוג, בהתייחס לכלל ההיגדים. כך, באופן כללי הסטודנטים חווים את אמצעי שילוב כשירויות ההבעה והקריאה השונים, כפי שאכן התקיימו לתפיסתם בקורס בו השתתפו, כחשובים עבורם במידה גבוהה עם שונות קטנה יחסית בין דירוגיהם.

לפי זאת נראה כי ישנה הלימה רבה בין עמדות הסטודנטים כלפי חשיבות טיפוח ושילוב כשירויות הקריאה וההבעה בהוראה בכלל, לבין החשיבות שהם מייחסים לאמצעי הטיפוח והשילוב הללו, כפי שנחו על ידם

בפועל בקורס בו השתתפו, כך שאפשר והם מזינים זה את זה – ממצא שזכה לאישוש על ידי בחינת הקשרים בין המשתנים.

בחינה ספציפית יותר של תפיסות הסטודנטים לגבי חשיבות ערוצי הביטוי השונים של כשירויות הכתיבה וההבעה כפי שנחו בקורס, מגלה כי ההיבטים הנוגעים לתפיסת התייחסות הקורס **למטלות** קיבלו את הדירוגים הגבוהים יותר, המצויים בחלק העליון של סקלת הדירוג. ממצא זה אינו מתיישב במלואו עם תפיסת התייחסות הקורס לכלים ומיומנויות הרלוונטיים למטלות שנתנו בקורס, כפי שנבחן בשאלה נפרדת וספציפית, עבורה התקבל דירוג ממוצע נמוך יותר, המצוי באמצע התחום הבינוני עד גבוה. לפי זאת, לחוויית המשתתפים, הקורס כן התייחס בבהירות למטלות הניתנות הקורס ונתן לכך ביטוי מקיף ומשמעותי, אך נראה כי, לפחות לחווייתם של המשתתפים, צייד אותם במידה פחותה יותר בכלים ובמיומנויות הרלוונטיים לביצוע של המטלות בפועל. לפי זאת ניתנה התייחסות רבה ל "מה" ופחות ל "איך" בהקשר של המטלות.

החלק האחרון של חקר תפיסות הסטודנטים התייחס **לתרומות** הקורס בו השתתפו, בהקשר של טיפוח כשירויות הקריאה וההבעה. על פי הממצאים שהתקבלו חוו הסטודנטים בממוצע את תרומת הקורס להתפתחותם בהקשר הנבחן של הכשירויות האקדמיות במידה מעטה עד בינונית בלבד. זאת, כלומדים ככלל (למשל: תרומת הקורס להבנה מעמיקה יותר של תכני הקורס וכן להפחתת מחסומים רגשיים של חשש מפני קריאה וכתיבה אקדמית), וכמתכשרים להוראה ומורים לעתיד בפרט (למשל: תרומת הקורס לפיתוח מיומנויות רלוונטיות להוראה וכן לחיקוי דגם הוראה המשלב בתחומי התוכן הנלמדים את טיפוח הכשירויות הללו). לעומת זאת, עבור גורם אחר שהתקבל בניתוח הנתונים, והתייחס לתפיסת תרומת הקורס להתפתחות הלומד במישור האישי, כאדם בעל חשיבה עצמאית מפותחת ויכולת ביטוי אישי גבוהה התקבל ממוצע גבוה יותר הממוקם באמצע התחום הבינוני עד גבוה.

חקר תפיסות הסטודנטים לגבי תרומות הקורס בהקשר של קידום כישורי קריאה והבעה הושלם על ידי בחינת תפיסת תרומת הקורס **לשיפור מיומנויות** אקדמיות ספציפיות רלוונטיות לנושא הנחקר. דירוגיהם הממוצעים של המשיבים בהתייחס לכלל המיומנויות מצויים בפתח הטווח הבינוני של סקלת הדירוג, כך שהם גבוהים מעט מתפיסת התרומות הכלליות יותר, ומעידים כי כשמדובר בהערכה של פיתוח מיומנויות קונקרטיות ומוחשיות תרומת הקורס נחוות מעט גבוהה יותר, ועם זאת באופן אבסולוטי עדיין בינונית, כאמור. התבוננות בנתונים פרטניים העלתה כי מיומנויות של קידום כישורי קריאה והבנה באנגלית זכו לדירוגים הנמוכים ביותר, קרי נחו ככאלו אשר הכי פחות שופרו במסגרת הקורס. ייתכן, כי הללו לא

הודגשו במסגרת הוראת הקורסים שהוערכו במחקר זה. לצדן, דירוגים גבוהים, יחסית לשאר, התקבלו עבור מיומנויות מסוימות הקשורות בכתיבה אקדמית ובהבנת המבנה של עבודה אקדמית.

עוד נמצא, כי רובם המכריע של המשיבים מעוניין להמשיך ולחזק את כל אחת מהמיומנויות האקדמיות שהוערכו, ובעיקר את אלו הקשורות בהבנה ובכתיבה לוגית של טיעונים. זאת, למרות שמיומנויות אלו נחו כאלו ששופרו במידה גבוהה יותר תודות לקורס, בהשוואה למיומנויות אחרות שהוערכו.

התבוננות רוחבית והוליסטית בתמונת הממצאים השלמה מעידה על כך שהסטודנטים אשר השתתפו בקורסים בהם חלה התערבות של תכנית Awpack מייחסים חשיבות גבוהה לשילובן של כשירויות קריאה וכתיבה בהוראה ותופסים אותן כחשובות עבורם הן כלומדים והן כמורים לעתיד במסגרת הערכת עמדות. בהתאמה לכך, חוויתם בפועל את אמצעי שילוב וטיפול הכשירויות האקדמיות הללו במסגרת הקורס בו השתתפו העידה על הערכה גבוהה של חשיבות ורלוונטיות עבורם. ואולם, בחינת תרומות הקורס בהקשר של כישורי הקריאה וההבעה, כפי שנתפסו על ידי המשתתפים, הניבה הערכה נמוכה יותר, ובהתאמה לכך רובם הגדול של המשיבים עדיין מעוניין בחיזוק מיומנויות רלוונטיות מגוונות. מכאן מסתמן פער מסוים בין ההכרה בחשיבות נושא שילוב כשירויות האקדמיות בהוראה וייחוס הרלוונטיות שלהן, כפי שהתקיימו בפועל בקורס, להתנהלותם והתפתחותם כמתכשרים להוראה לבין תפיסת התרומות הממשיות של הקורס לטיפולן של כשירויות אלו עבורם. ברמה הפרקטית, רובם הגדול של המשיבים אכן חווה את ביטויי השילוב והטיפול של כשירויות הקריאה וההבעה כפעילים במסגרת הקורס ומצא אותם חשובים עבורו, אך אפשר כי הם עדיין זקוקים להתייחסות ממוקדת ובהירה, אשר תניב חוויה מבוססת יותר של מסוגלות והפנמה בהתייחס לכישורי הקריאה וההבעה והמיומנויות הקשורות בהם הן בזירה הלימודית והן בזו המקצועית כמורים לעתיד.

המפגש בין נקודות המבט השונות

כאמור, הפגשת נקודות המבט של היועצות, המרצים והסטודנטים מלמדת בברור כי פרויקט Awpack מבקש לתת מענה **לצורך גדול** של מרצים וסטודנטים בשיפור כשירויות הקריאה, הכתיבה והחשיבה שיש לסטודנטים במסגרת הכשרתם האקדמית. הראיונות השונים חושפים כי מדובר במיומנויות שלרוב העיסוק בן הוא "לא מדובר" מפורשות. הנחת היסוד היא שסטודנטים אמורים לדעת לקרוא ולכתוב וכי המרצה לא אמור לעסוק בכך. אולם קריאה, כתיבה וכפי שמחדדות היועצות גם חשיבה, מסדר גבוה, כמתבקש במוסדות אקדמיים, הינה מיומנות יסוד להכשרת אדם משכיל, שחשוב לפנות לה מקום. על אחת כמה וכמה כאשר מדובר בסטודנטים של מכללות להוראה, שמצד אחד מפנות מקום רב לפרקטיקה

ולחכשרה המעשית ומצד שני אמורות להוות מודלינג להשכלה ולחינוך של דור העתיד. כפי שעולה מן הממצאים הכמותיים הצורך של הסטודנטים בחיזוק כישורי הקריאה והכתיבה שלהם הוא רב והם היו מעוניינים למצוא לו מענה גם בקורסים אחרים. צורך זה השתקף גם בעמדותיהם לגבי חשיבות שילוב כשירויות הבעה וקריאה בהוראה ככלל.

צורך חשוב שביטאו המרצים בראיונות איתם, הוא ביעוץ כתיבה ייעודי המתייחס לסמינריונים עיוניים ואמפיריים שבהם תהליך הכתיבה והחשיבה האקדמית הוא מרכזי ביותר. לעיתים, לאור הצורך הגדול, ביקשו המרצים התערבויות גדולות יותר ואף מערכתיות שיש לחשוב על האופציה של היתכנותם. לאורך הצורך הגדול, היו יועצות שנתנו ייעוץ אינטנסיבי ומעורב יותר, שלעיתים נחוה כמשמעותי ולעיתים כלוקח יותר מידי מזמן השיעור.

בדומה לממצאי הראיונות שהבליטו את שביעות הרצון של המרואיינים מהתערבויות ברמת המטלה, שכללו סיוע בניסוחה ובפירוט הדרישות מן הסטודנטים בהקשר זה, אף הסטודנטים ציינו את ההתייחסות למטלות כערוצי ביטוי דומיננטיים ופעילים של כישורי ההבעה והקריאה האקדמיים. זאת להבדיל, מן הפעילויות בכיתה שנחו גם בראיונות וגם בשאלוני הסטודנטים כלא מספיק פרקטיים בכלים שהם ציידו אותם בהם.

באופן כללי מודל Awpack מבקש לשפר את כישורי הכתיבה וההבעה של הסטודנטים, דרך **שינויים קטנים** אבל אפקטיביים שמייצרים המרצים בקורסיהם. ממצאי הסטודנטים מראים כי הם אכן חשו בהטמעתם של אותם השינויים בקורס והכירו בחשיבותם עבורם, אולם הם ככל הנראה נתפסו כשינויים קטנים לאור דירוגי תרומות ההתערבויות לכישורי הסטודנטים כלומדים וכמורים לעתיד, אשר היו יחסית נמוכים. הסטודנטים כן היו רוצים, וכך גם המרצים שרואיינו לתכנית, בהרחבת העיסוק בכישורי הכתיבה והקריאה האקדמית, באופן שייצר אפקט כולל משמעותי יותר בהכשרתם האקדמית כמורים.

יתירה מכך, חשוב לציין כי ניתן למצוא הן בתפיסותיהן של היועצות ושל חלק מהמרצים והן בתפיסות הסטודנטים ביטוי לכך ששילוב כשירויות הבעה והקריאה חשוב להצמחת תהליכי חשיבה ולמידה גבוהים, המעריכים יצירתיות והעמקה אישית וחורגים הרבה מעבר לאופני כתיבה וקריאה ראויים על פי סטנדרטים אקדמיים. בקרב היועצות האוריינות האקדמית נתפסת כמצע פורה להצמחת תהליכים כאלו, ובקרב הסטודנטים תהליכים אלו נחו כמוקדי התרומה המשמעותיים ביותר של שילוב הכשירויות האקדמיות בקורס. כך, הקורס בו שולבו הכשירויות הללו הצליח לתרום לתפיסתם, להתפתחותם כבני אדם בעלי חותם אישי, יצירתיות וחשיבה עצמאית.

המלצות

בהתייחס לייעוץ ולמרצים

1. מיפוי דגמי הייעוץ השונים והאופן שבו הם נחוץ ע"י היועצות והמרצים גם יחד, מלמד על הפוטנציאל הטמון בטיפוח מודע של דגמי ייעוץ שונים ומגוונים שייתנו מענה דיפרנציאלי לצרכים שונים של מרצים וסטודנטים. כאמור לעיל, אסטרטגיית השינוי הקטן לא תמיד התאימה לקורסים בהם הצורך של הסטודנטים ושל המרצים בהקשר זה היה גדול מאוד. אחת ההצעות המעניינות שעלו מהראיונות עם המרצים, היא להציע דגם של ייעוץ אישי שינתן לשלושה-ארבעה מרצים יחד, מרצים המלמדים את אותם הסטודנטים, אולם בקורסים שונים ולחלק ביניהם, באופן הגיוני ומתפתח את החשיפה של הסטודנטים למיומנויות הקריאה והכתיבה האקדמיות השונות. ייעוץ מעין זה, באוריינטציה מערכתית יותר היה מעמיס פחות על קורס אחד והאפקט המצטבר שלו, אף היה יכול לשדר מסר חשוב לסטודנטים ולעלות באופן משמעותי את המודעות שלהם לחשיבות הנושא.

2. זיהוי האיכויות שבדגמי הייעוץ השונים, עשוי גם ללמד על הרווח שניתן להפיק משילובן בכל סוג של ייעוץ. כך למשל, הפרקטיקה של תצפית משתתפת והפרקטיקה של הליווי המתמשך שרואה גם את ההחטאות שבתהליך היישום, אופיינו כאמור בעיקר את דגם הייעוץ המעורב. אולם היות ופרקטיקות אלו נחוץ הן ע"י המרצות והן ע"י היועצות כחשובות ומלמדות מאוד, יש לשקול את אימוצן גם בדגמי ייעוץ אחרים. כמו כן, הפרקטיקה של הייעוץ הממוקד, המותאם והקטן, שנערך טרם הקורס, ואפיינה את דגם הייעוץ המקדים, נחוותה לא אחת כמדויקת, לא מכבידה ו/או מלחיצה ולעיתים אף כמספקת הן ברמת היועצות והן ברמת המרצים ולכן גם כאן מומלץ לשקול את אימוצה, במקרים שונים.

3. המלצה נוספת שמתכתבת עם הצורך שהביעו המרצים בסמינרים אמפיריים ו/או בקורסים המבוססים על התנסויות מחקריות מסוגים שונים, היא לחשוב על פורמט של ייעוץ בכתיבה אקדמית ייעודית למחקר. בהקשר זה, מרצות שונות הביעו צורך לקבל סיוע מקצועי שמתייחס לא רק לשיפור כישורי ההבעה והכתיבה של הסטודנטים ככלל. אלא, באופן ספציפי, הם ביקשו לסייע לסטודנטים להבין כיצד כותבים את פרק הדיון להבדיל מפרק הממצאים ו/או פרק סקירת הספרות ו/או הפרק המתודולוגי וכיו"ב. ההבחנה בין רכיבי המחקר השונים וסיוע באופן כתיבתם המובחן, זה משהו שאותם מרואיינים ביקשו לקבל חיזוק בו.

4. ככלל, אנחנו ממליצות **שהיועצות יתעדו את עבודתן**, על מנת שיוכלו ללמוד מההתנסויות השונות שהן חוות באופן יותר מושכל. תיעוד זה, לא רק יאפשר להן ללמוד מההתנסות, אלא גם יהווה מעין בנק עשיר של רעיונות שילוב, בעיות ופתרונות שעשוי לשמש יועצות ומרצים גם יחד.

5. המלצה נוספת, במטרה להתמודד עם בעיות בתיאום הציפיות בין יועצות למרצים ועם שאלה של גבולות תפקיד היועצת, היא **לערוך יחד עם המרצים מעין תיאום ציפיות ו/או אפילו לבנות יחד מחוון להערכת תהליך הייעוץ**, מטרותיו, יעדיו, הדרכים להשגתם והאמצעים להערכתם.

6. עוד מומלץ לערוך עם המרצים שעברו את הייעוץ **שיחת סיכום** ומשוב, בדיעבד, לאחר הקורס, כדי ללמוד מה מכל מה שהומלץ עליו יושם, מה עבד טוב יותר, מה לא ולמה? ומה נשאר איתם ועובר הלאה?

7. עוד בהקשר של ההערכה, מאוד בלט בממצאי המחקר האיכותני הצורך של המרצים בכלים שיעזרו להם לתת **הערכה מקדמת למידה, הממוקדת בכתיבה אקדמית** ושיתנו מענה לשאלות כמו, אלו הערות הן הערות מקדמות? על מה כדאי להעיר ו/או לא להעיר ובאיזה שלב? ואיך להעיר באופן שלא ייפגע ויקדם למידה? מומלץ אם כן, לחשוב על פורמט הממוקד ספציפית באספקט זה של הערכה, שמעדויות המרצים עולה כי הוא נחוץ כמסתכל, מתיש ומעמיס רגשית, על סטודנטים ומרצים גם יחד.

בהתייחס לסטודנטים

1. התייחסות בהירה וממוקדת למטלות אינה מספיקה, ויש צורך בפיתוח מיומנויות ומתן כלים ספציפיים הרלוונטיים **לביצוע המטלות** בקורס.

2. התייחסות קונקרטית **למשמעות הפרקטית של יישום כישורי הקריאה וההבעה ושילובם בדיסציפלינות** בהתייחס להתנהלותם של הסטודנטים **כמורים לעתיד**.

3. יצירת **קישור ברור וממוקד יותר בין כישורי הקריאה וההבעה לבין תחומי התוכן** של הקורס.

4. חידוד **מיומנויות** קונקרטיות של קריאה והבעה (כפי שמוצגות בלוח 5 בפרק הממצאים), ובעיקר כאלו המתייחסות **לקריאה יעילה של טקסטים בעברית ובאנגלית**.

ביבליוגרפיה

גבתון, דן. 2001. תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי. בתוך נעמה צבר-בן יהושע (עורכת). מסורות וזרמים במחקר האיכותי. אור יהודה: דביר 195-227.

ליבליך, ע', תובל-משיח ר' וזילבר ת' (2010). בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה. בתוך לאה קסן ומיכל קרומר-נבו (עורכות). ניתוח נתונים במחקר איכותני. עמ' 21-42.

Bourdieu P., 1977, **Outline of the theory of Practice**, Cambridge University Press.

Pelto P. & Pelto G., "Units of Observation: Emic and Etic Approaches" In **Anthropological Research**, Cambridge: Cambridge University Press, 1978, p. 54-66.

Shulman L. S., Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, **Educational Researcher**, Vol. 15, No. 2 (Feb., 1986), pp. 4-14.

נספח 1: ראיון עומק עם המרצים המלווים בפרויקט Awpack³

צרכים וציפיות

- ספרי לי איך הצטרפת לתכנית ולמה?
- מה היו הצרכים שלך כמרצה בהקשר לתחום האוריינות האקדמית?
- מה היו הציפיות שלך מתהליך הייעוץ?
- ומה היו החששות שלך בהקשר זה?

תהליך ההנחיה

- תארי לי את שלביו של תהליך הייעוץ שעברת? איך זה החל וכיצד זה הסתיים?
- כיצד נבחרו כלי ההתערבות לשיפור האוריינות האקדמית בקורס?
- אלו כלים נבחרו? על אלו צרכים הם היו אמורים לענות? ואלו שינויים הוכנסו בהקשר זה בקורס?
- האם ואם כן כיצד הוצג השינוי בקורס בפני הסטודנטים? ולמה?

חווית היישום של כלי ההתערבות בכיתה

תארי בכלליות את חווית היישום של ההתערבויות השונות בפועל, מול הסטודנטים.

אלו קשיים עלו? האם תוכלי לתת דוגמא?

אלו הצלחות חווית ברמת היישום? האם תוכלי לתת דוגמא?

שאלות רפלקטיביות

ככלל, איך את מעריכה את האופן בו חוו הסטודנטים את ההתערבויות בקורס?

מה ייחד את תהליך ההנחיה שעברת אל מול השתלמויות אחרות בנושא?

מה עוד חסר לך, אם בכלל, בכל הנוגע להטמעת כישורי קריאה והבעה בקורס?

האם יש לך הצעות לשיפור?

³ כלי המחקר מנוסח באופן הפונה למרצות, אך בפועל הוא הופנה גם למרצים שעברו את תהליך הייעוץ

נספח 2: ראיון עומק עם היועצות בפרויקט Awpack

רקע מקצועי, תחום האוריינות האקדמית ותפיסת פרויקט Awpack

- ספרי לי קצת על ניסיוןך המקצועי ואיך הגעת ללמד בצוות Awpack
- מה הן למעשה המטרות של Awpack, כפי שאת תופסת אותן?
- מה ייחודו של מודל זה, להקניית כישורי קריאה והבעה לסטודנטים?

תיאור התהליך ומקרי הבוחן השונים

- תארי את תהליך הייעוץ במסגרת Awpack, מאלו שלבים הוא מורכב? ומה הם היעדים של כל שלב ושלב?
- תארי את מקרי הייעוץ שבהם היית מעורבת עד כה:
 - מה אפיין כל אחד מהם?
 - אילו צרכים היו למרצים?
 - אילו סוגי סיוע נתת?
 - על אלו סוגים של התערבויות הסכמתם?
 - כיצד יושמו ההתערבויות בפועל?
 - כיצד תהליך הייעוץ השתנה במקרים שונים?

שאלות רפלקטיביות

- ספרי על הצלחות בתהליך הייעוץ? תני דוגמאות קונקרטיות
- ספרי לי על סוגים שונים של קשיים שהיו לך בתהליך הייעוץ? תני דוגמאות קונקרטיות
- מה למדת כמנחה?
- עם מה להערכתך יצאו המרצים?
- עם מה להערכתך יצאו הסטודנטים?
- האם יש איזושהן תובנות שהיית רוצה לשתף בהן?

נספח 3: שאלון לסטודנט/ית

סטודנטים/יות יקרים/ות

הקורס הנוכחי השתתף בתכנית המבקשת להטמיע בקורסים במכללה תכנים ופרקטיקות המקדמים אוריינות אקדמית. השאלון המצורף מבקש ללמוד על תפיסתך אודות שילובן של כשירויות קריאה והבעה במסגרת הוראה ולמידה ככלל, ובקורס בו למדת בפרט. נודה לך על מילוי השאלון. השאלון הינו אנונימי ונועד לצורכי המחקר בלבד.

תודה על שיתוף הפעולה, הרשות למחקר והערכה

מאפייני רקע

1. מגדר: 1. גבר 2. אישה

2. גיל: _____

3. הפקולטה:

1. הפקולטה לחינוך

2. הפקולטה למדעים

3. הפקולטה למדעי הרוח והחברה

4. הפקולטה לאמנויות

4. תואר:

1. תואר ראשון

2. תואר שני M.Ed

3. תואר שני M.Teach

4. לימודי הסבה

5. שנת לימוד: א ב ג ד אחר: _____

6. ההיגדים הבאים מתייחסים לעמדותיך אודות השילוב של כשירויות קריאה והבעה בהוראה ככלל. נא לדרג את מידת הסכמתך לגבי כל היגד והיגד.

כלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד	
1	2	3	4	5	חשוב לחזק את המודעות של המרצות/ים לגבי טיפוח כשירויות הקריאה וההבעה של הסטודנטיות/ים
1	2	3	4	5	חשוב לפתח את המודעות של הסטודנטיות/ים לגבי החשיבות של כשירויות הקריאה וההבעה
1	2	3	4	5	חשוב להעצים את יכולת הסטודנטיות/ים להביע רעיונות באופן לוגי, בהיר וקוהרנטי.
1	2	3	4	5	התייחסות ממוקדת בשיעורים לניתוח ולאינטגרציה של טקסטים אקדמיים הכרחית לכל סטודנט/ית
1	2	3	4	5	טיפול כשירויות של כתיבה אקדמית תורמות להבנה טובה ומעמיקה יותר של הנושא הנלמד
1	2	3	4	5	פיתוח כשירויות הבעה אקדמיות מקדם גם כשירויות לוגיות, החיוניות לסטודנט/ית כאינטלקטואל/ית
1	2	3	4	5	פיתוח יכולת טובה ויעילה לקריאת טקסטים והבנתם חיונית לסטודנט/ית להוראה
1	2	3	4	5	חשוב לפתח את הידע והכלים של סטודנטיות/ים בכל הקשור לקריאה והבעה כדי שיופנמו היטב ויועברו הלאה בשדה החינוכי.

7. באיזו מידה התרשמת כי בקורס זה הושם דגש על טיפוח כשירויות קריאה והבעה?
 1. כלל לא 2. במידה מעטה 3. במידה בינונית 4. במידה רבה 5. במידה רבה מאוד

8. באיזו מידה היית רוצה שהיבטים של כשירויות קריאה והבעה ישולבו בקורסים שונים במסגרת לימודיך, בהשוואה לקורס הנוכחי?

1. במידה מעטה יותר ממה שהיה בקורס זה
2. בדיוק במידה שהייתה בקורס זה
3. במידה רבה יותר ממה שהיה בקורס זה

9. בראייה כללית, באיזו מידה קיבלת בקורס כלים ומיומנויות הרלוונטיים למטלות הקורס?
 1. כלל לא 2. במידה מעטה 3. במידה בינונית 4. במידה רבה 5. במידה רבה מאוד

10. אנא ציין/י באיזו מידה ההיבטים הבאים בהוראת הקורס היו חשובים ורלוונטיים לך.

שימו לב: קורסים שונים התייחסו להיבטים שונים בדרך ההוראה שלהם. אנא התייחס/י רק

להיבטים הרלוונטיים לקורס הנוכחי, וסמן/י 9 (לא רלוונטי) לגבי השאר.

המידה בה אפיון ההוראה היה לי חשוב	כלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד	לא רלוונטי
שימוש בנושאי השיעור כהדגמה של עקרונות כתיבה אקדמית	1	2	3	4	5	9
קישור בין תוכן השיעור לבין המטלות	1	2	3	4	5	9
התייחסות מפורשת לכשירות של הצגת טיעונים וכתיבה לוגית	1	2	3	4	5	9
התייחסות ישירה למיומנויות של קריאת מאמרים וסינתזה ביניהם.	1	2	3	4	5	9
למידת עמיתים ועבודה קבוצתית בהקשר של טיפוח כשירות קריאה וכתיבה.	1	2	3	4	5	9
משימות ופעילויות בכיתה המכוונות לחיזוק כשרים של כתיבה אקדמית	1	2	3	4	5	9
שליחת חומרים הרלוונטיים לכשירות כתיבה וקריאה אקדמית (מצגות, מדריכים לכתיבת עבודה, כללי כתיבה אקדמית ועוד)	1	2	3	4	5	9
התייחסות מפורטת ובהירה למטלות בסילבוס ובמסגרת השיעור	1	2	3	4	5	9
משוב ממוקד ומקדם על מטלות שנתנו במהלך הקורס	1	2	3	4	5	9

11. אנא ציין/י את מידת הסכמתך עם ההיגדים הבאים בהתייחס לתרומות הקורס הנוכחי עבורך:

כלל לא	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד	
1	2	3	4	5	דרך שילוב כשירויות קריאה וכתובה בהוראת הקורס הבנתי יותר לעומק את תכני הקורס
1	2	3	4	5	דרך שילוב כשירויות קריאה וכתובה בהוראת הקורס למדתי מיומנויות אשר יהיו חשובות לי כמורה
1	2	3	4	5	הקורס נתן לי הזדמנות לטפח יצירתיות וביטוי אישי משלי
1	2	3	4	5	הקורס סייע להפחתת החשש שלי מכתובה אקדמית
1	2	3	4	5	הקורס עורר בי רצון לשלב כשירויות קריאה וכתובה בהוראתי
1	2	3	4	5	הקורס שימש לי כדגם לחיקוי בכל הנוגע לשילוב כישורי הבעה וקריאה בדרך המתאימה לתחומי התוכן הנלמדים
1	2	3	4	5	הידע והמיומנויות שרכשתי בקורס סייעו לי לטפח את עצמי כאינטלקטואל, בעל חשיבה עצמאית מפותחת
1	2	3	4	5	הקורס סייע להפחתת החשש שלי מקריאת מאמרים
1	2	3	4	5	כשירויות הקריאה והכתובה שרכשתי בקורס זה יסייעו לי גם בקורסים אחרים

12. האם היית רוצה שבמהלך לימודיך במכללה יהיו קורסים נוספים המשלבים כשירויות קריאה

והבעה בהוראה? 1. כן 2. לא.

13. באיזו מידה, להערכתך, כשירויות הקריאה והכתובה שרכשת בקורס זה ישרתו אותך כמורה?

1. כלל לא 2. במידה מעטה 3. במידה בינונית 4. במידה רבה 5. במידה רבה מאוד

14. להלן מוצגות מיומנויות אורייניות שונות. אנא ציין/י בטבלה הבאה:

(1) באיזו מידה הקורס הנוכחי תרם לשיפור יכולותיך בהיבטים הבאים

(2) האם היית רוצה להמשיך ולחזק היבטים אלו:

האם היית רוצה לחזק עוד		במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	כלל לא	
כן	לא	5	4	3	2	1	הצגה בהירה וקוהרנטית של טיעונים
כן	לא	5	4	3	2	1	אינטגרציה בין מקורות ובין רעיונות בכתיבת טקסט אקדמי
כן	לא	5	4	3	2	1	קריאה יעילה של מאמרים באנגלית
כן	לא	5	4	3	2	1	הבנת תקציר באנגלית ללא שימוש במילון
כן	לא	5	4	3	2	1	יכולת לחלץ עיקר מתפל ולתמצת רעיונות מרכזיים
כן	לא	5	4	3	2	1	הסקה לוגית של טיעונים והבנת הקשרים ביניהם
כן	לא	5	4	3	2	1	קריאה יעילה של טקסט אקדמי בעברית
כן	לא	5	4	3	2	1	הבנת מבנה של חיבור/עבודה אקדמית
כן	לא	5	4	3	2	1	כתיבה לוגית מנומקת
כן	לא	5	4	3	2	1	יכולת המשגה והעמקה של היבטים תיאורטיים בחיבור אקדמי

15. הארות והערות לגבי כשירויות קריאה וכתיבה בקורס הנוכחי:

תודה על שיתוף הפעולה!