

## כתיבה אקדמית –

### משמעותה ומקומה בלמידה במכללה לחינוך

## תפיסות סטודנטים תש"ע בתכנית המתווה החדשה בהשוואה לתפיסות סטודנטים תשס"ט בתכנית הקודמת

פרופ' עזר חנה

ד"ר מרגולין ברוריה

ד"ר שגיא רחל

### תקציר

מטרת המחקר המוצג בדו"ח הנוכחי היא להשוות את תפיסותיהם של שתי קבוצות סטודנטים במכללה את הכתיבה אקדמית, סטודנטים מתשס"ט שלמדו בעבר כתיבה אקדמית לפי תכנית הלימודים הקודמת וסטודנטים מתש"ע, שלמדו בשנה שלפני כן לפי מתווה תכנית הלימודים החדש (מתווים מנחים, 2006<sup>1</sup>). ההשוואה נבחנה לפי הממדים הבאים: סוג המטלות הניתנות בתחום זה, תדירותן ותרומתן לסטודנטים, האמצעים השונים בהם משתמשים לקידום הכתיבה של הסטודנטים, סוגי הכתיבה השכיחים ומידת הנוחות של הסטודנטים בשימוש בהם וכן תפיסת המסוגלות במיומנויות הכתיבה של הסטודנטים.

לאור דרישות מתווה הלימודים החדש (מתווים מנחים, 2006), הציבה מכללת לוינסקי לחינוך בתהליך ההכשרה בתואר הראשון, בכל מסלולי ההכשרה, את העיקרון של התפתחות מקצועית ולמידה לאורך החיים, תוך חקר ההתנסות. במסגרת זו, ועל פי הנחיות המתווה, נדרש כל סטודנט ל B.Ed במכללה לקורס סמסטריאלי, שנקרא "אוריינות אקדמית". בנוסף, הפעילה המכללה, כחלק מהשינויים הקוריקולריים בבית הספר לחינוך, המעניק תואר B.Ed, למידה אינטגרטיבית של מיומנויות אקדמיות בתחומי הדעת השונים. זאת, במסגרת העיקרון המוגדר במתווה הלימודים של שילוב "היבטים של שיח כתוב ודבור בתהליכי הוראה ולמידה".

מטרת המחקר נבחנה באמצעות שאלון שהיה ברובו סגור, והכיל מספר שאלות פתוחות. השאלון הועבר ל- 147 סטודנטים להוראה בשנת תשס"ט, ול- 139 סטודנטים להוראה בשנת תש"ע.

---

<sup>1</sup> מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל – דו"ח ועדת אריאב. החלטת המועצה להשכלה גבוהה מיום 21.11.06.

המחקר המוצג בדו"ח הנוכחי הוא מחקר המשך למחקר שנערך בתשס"ט (ראו דו"ח מחקר עזר, מרגולין ושגיא, 2009). תחילה יוצגו תקצירים של עיקרי הממצאים מן המחקר הקודם (תשס"ט), עיקרי הממצאים מן המחקר שנערך בתש"ע לסטודנטים בלבד ותקציר השוואה בין שתי קבוצות הסטודנטים. לאחר מכן, יוצגו בפירוט מחקר תש"ע והשוואה בין שני המחקרים.

## **עיקרי הממצאים – תש"ע**

התפיסות של הסטודנטים יוצגו בנוגע לתדירות המטלות, תרומתן וסוגיהן. כמו כן, יוצגו השימוש באמצעי עזר לקידום הכתיבה, מידת הנוחות שלהם בשימוש בסוגי כתיבה שונים ותחושת המסוגלות שלהם בכתיבה.

### **תדירות המטלות**

לפי דיווח הסטודנטים, המטלות שאותן קיבלו במידה רבה עד רבה מאוד בקורסים השונים במכללה היו רפלקציה על השיעור, עבודת גמר תיאורית ומשימה תהליכית-אינטגרטיבית של השנתון, שהוגדרו על ידינו ככתיבה אינטגרטיבית. לעומת זאת, היו מטלות אשר ניתנו, לפי דיווחיהם, במידה מועטה מאוד עד מועטה ואלו הן: דיווח על מחקר בתחום, דיווח על ניסוי, סיכום מושג וכתיבת טיעון והוכחת טיעון, שהוגדרו על ידינו ככתיבה מחקרית.

### **תפיסת התרומה**

המטלות הנתפסות על ידי הסטודנטים כתורמות ללמידה במידה רבה ורבה מאוד הינן: רפלקציה, עבודת גמר תיאורית, עבודת גמר מחקרית ומשימה תהליכית-אינטגרטיבית של השנתון.

### **סוגי מטלות הכתיבה וההיררכיה ביניהן**

שלושה מדדים מתארים את תפיסת התרומה של המטלות ובמקביל את התדירות שלהן: א. תרומת/תדירותה של הכתיבה האינטגרטיבית הכוללת, בין השאר, את מטלת הכתיבה של עבודת מחקר ואת המשימה התהליכית-אינטגרטיבית; ב. תרומת/תדירות הכתיבה המחקרית הכוללת גם את המטלה של כתיבת טיעון; ג. תרומת/תדירות הכתיבה-בתחומי-הדעת.

התפיסה של סוגי המטלות מצביעה שתרומת הכתיבה האינטגרטיבית < תרומת הכתיבה-בתחומי-הדעת < תרומת הכתיבה המחקרית. תפיסת התדירות של סוגי המטלות מצביעה כי: תדירות מטלות בכתיבה אינטגרטיבית < תדירות המטלות בכתיבה-בתחומי-הדעת < תדירות המטלות בכתיבה מחקרית.

## **פער תפיסת תדירות-תרומה**

המטלות המבטאות את הכתיבה האינטגרטיבית נתפסות כניתנות בתדירות הגבוהה ביותר ותרומתן לקידום הלמידה גבוהה ביותר. אין פער בין תפיסת התדירות לתפיסת התרומה. במילים אחרות ניתן לומר שעל פי תפיסת הסטודנטים ישנה הלימה בין שני ההיבטים בסוג כתיבה זה. לעומת זאת, קיים פער קטן, אך מובהק, בין תפיסת תדירות המטלות מהסוג של כתיבה-בתחומי-הדעת לבין תרומתן, ופער גדול יותר בין תפיסת תדירות המטלות מסוג כתיבה מחקרית לבין התפיסה של התרומה שלהן, כך שהשכיחות נתפסת כנמוכה יותר מהתרומה. ניתן לומר שיש חוסר בהלימה בין שני ההיבטים של שכיחות ותרומה לגבי שני סוגי הכתיבה הנ"ל.

## **מידת השימוש באמצעי הוראה שונים**

התפיסה של הסטודנטים את מידת השימוש של המרצים באמצעים שונים לקידום הכתיבה שלהם היא ברמה נמוכה מאוד כשהאמצעי הנפוץ ביותר וגם הוא במידה בינונית הינו שימוש במחונן. ראוי לציין כי רוב הסטודנטים (מעל ל- 90%) מציינים כי הזמנת מומחה לכתיבה אקדמית או עבודה בשיתוף פעולה עם מומחה כזה לא מתבצעת בשיעורים במכללה.

## **הסוגים של אמצעי ההוראה**

נמצאו שני סוגים: א. שיתוף מומחה ב. אמצעים סטנדרטיים. השוואה בין האמצעים מראה כי המשתתפים חושבים שהמרצים שלהם משתמשים באמצעים פשוטים במידה רבה יחסית לשיתוף מומחים בכתיבה אקדמית.

## **תפיסת מיומנויות הכתיבה**

למשתתפים תחושת מסוגלות בינונית ברוב המיומנויות הנדרשות בכתיבה אקדמית המסוגלות הנמוכה ביותר הינה ב"הכרת מבנים רטוריים של סוגות כתיבה". המיומנות שבה הממוצע הינו הגבוה ביותר היא "שימוש באוצר מילים מגוון".

## **סוגי המיומנויות**

נמצאו שני סוגים: א. אסטרטגיות תכנון ב. אסטרטגיות שכתוב ועריכה. הממצאים מראים שתפיסת המסוגלות של שכתוב ועריכה גבוהה יותר מתפיסת המסוגלות של תכנון.

## **סוג הכתיבה הנוח**

למשתתפים תחושה של נוחות ברמה גבוהה יחסית בחלק גדול מסוגי הכתיבה.

## סוגי הכתיבה השונים

נמצאו ארבעה סוגי כתיבה: א. כתיבת עבודה אקדמית ב. כתיבה יצירתית ג. כתיבה בפרקטיקה ד. כתיבת רפלקציה. בבדיקה של הרמות השונות של סוגי הכתיבה נמצא כי: כתיבת רפלקציה < כתיבה יצירתית וכתיבת עבודה אקדמית < כתיבה בפרקטיקה.

### תפיסת ההתאמה של כישורי הכתיבה לדרישות אקדמיות

נמצאו הבדלים מובהקים בתפיסת ההתאמה על פי הסדר הבא: התאמת כישורי הכתיבה להוראה והתאמת כישורי הכתיבה לכתיבת כל מטלה < התאמת כישורי הכתיבה לקבלה לתואר שני במכללה < התאמת כישורי הכתיבה לכתיבת סמינריון באופן עצמאי.

## קשרים

המשתתפים בעלי התפיסות ברמה גבוהה של ההיבטים השונים של הכתיבה האקדמית תופסים את כישורי הכתיבה שלהם כמתאימים לדרישות אקדמיות גבוהות.

### תקציר השוואה סטודנטים תשס"ט – תש"ע

השוואה בין שתי קבוצות הסטודנטים תוצג על בסיס אותם מרכיבים בשאלון שהיו זהים לשתי הקבוצות: תדירות המטלות, תרומתן וסוגיהן, השימוש באמצעי עזר לקידום הכתיבה, מידת הנוחות שלהם בשימוש בסוגי כתיבה שונים ותחושת המסוגלות שלהם בכתיבה. חשוב לציין כי פריטים שהתווספו בשאלון תש"ע כגון מטלה תהליכית-אינטגרטיבית, לא נכללו בנייתוחי הגורמים ובהשוואה בין שתי השנים שכן בהשוואה משתתפים רק פריטים זהים.

### סוגי מטלות הכתיבה –

בתשס"ט בניתוח הגורמים התארגנו מטלות הכתיבה באופן הבא: כתיבה מחקרית, הכוללת עבודת גמר מחקרית לקורס, עבודת גמר תיאורית לקורס, דיווח על מחקר בתחום ודיווח על ניסוי. כתיבה בתחומי הדעת הכוללת תשובה לשאלה, סיכום מושג וכתיבת טיעון והוכחת טיעון. מטלת הרפלקציה הופיעה לחוד וכונתה על ידינו: כתיבה בפדגוגיה.

בתש"ע – תמונת המצב שונה בניתוח הגורמים. מטלות הכתיבה התארגנו באופן הבא: כתיבה מחקרית כללה דיווח על ניסוי, דיווח על מחקר וכתיבת טיעון והוכחת טיעון. כתיבה בתחומי הדעת כללה סיכום מושג, סיכום שיעור ותשובה לשאלה. בחלק שכונה כתיבה אינטגרטיבית הופיעו מטלות הכתיבה הבאות: עבודת גמר תיאורית לקורס, רפלקציה על שיעור, עבודת גמר מחקרית ומשימה תהליכית-אינטגרטיבית. שתי הקבוצות בניתוח הגורמים, המבוסס על הפריטים הזוהים בשאלונים לשתי השנים, שנערך למדגם כולו נמצאו

שלושה סוגים של מטלות כתיבה: כתיבה בפדגוגיה (רפלקציה); כתיבה בתחומי הדעת (תשובה לשאלה, סיכום מושג, סיכום שיעור); כתיבה מחקרית (עבודת גמר מחקרית לקורס, כתיבת טיעון, דיווח על מחקר, עבודת גמר תיאורית לקורס, דיווח על ניסוי). נבנו מדדים מקבילים הן לתרומת המטלות והן לתדירות שלהן.

**תדירות המטלות** - ההיררכיה בתפיסת התדירות אינה דומה בקרב שתי הקבוצות. בשנת תש"ע תדירות המטלות מסוג הכתיבה בפדגוגיה (רפלקציה) נתפסות ברמה גבוהה יותר משני הסוגים האחרים (כתיבה בתחומי הדעת וכתיבה מחקרית), בעוד שבתשס"ט קיימים הבדלים בין שלושת הסוגים. 2. אין הבדלים בין הקבוצות בתפיסת התדירות של מטלות מסוג כתיבה בפדגוגיה וכתיבה-בתחומי-הדעת, אך לגבי כתיבה מחקרית הסטודנטים משנת תש"ע תופסים את התדירות שלהן כגבוהה יותר מאשר הסטודנטים מתשס"ט.

**תרומת המטלות** – ההיררכיה בתפיסת תרומת המטלות בקרב שתי הקבוצות הייתה דומה: תרומת הכתיבה בפדגוגיה < תרומת הכתיבה-בתחומי-הדעת ותרומת הכתיבה המחקרית. כמו כן אין הבדלים בתפיסת התרומה בין השנים.

**תפיסת תדירות-תרומה** - הסטודנטים משתי הקבוצות תופסים את התדירות של מטלות הכתיבה בפדגוגיה(רפלקציה ברמה גבוהה מהתרומה שלה. לגבי מטלות הכתיבה בתחומי הדעת וכתיבה מחקרית - התרומה שלהם נתפסת כגבוהה מהתדירות. כלומר, לגבי שני סוגי המטלות הנ"ל התדירות שלהן לא מספקת את תפיסת תרומתן.

#### **אמצעי הוראה: שיתוף מומחה, אמצעים סטנדרטים**

מידת השימוש, באופן כללי, באמצעים שונים כדי לקדם את רמת הכתיבה האקדמית בקרב שתי השנים נמוכה (פחות מ- 3 בסולם בן 6 דרגות). לא היו הבדלים בין השנים בתפיסת השימוש באמצעים סטנדרטים כגבוהה משיתוף מומחה.

#### **תפיסת המסוגלות במיומנויות הדרושות בכתיבה אקדמית: אסטרטגיות שכתוב ועריכה, אסטרטגיות תכנון**

לא היו הבדלים בין השנים בתפיסת המסוגלות. כמו כן, התפיסה בקרב כל המשתתפים הייתה כי המסוגלות באסטרטגיות שכתוב ועריכה גבוהה יותר מתפיסת המסוגלות באסטרטגית תכנון.

**מידת הנוחות בסוגי הכתיבה השונים: כתיבה יצירתית; רכיבים של כתיבה מחקרית;  
כתיבת רפלקציה**

לא היו הבדלים בין השנים לגבי רמת הנוחות בסוגי הכתיבה השונים. כמו כן, המדרג של רמת הנוחות הוא: כתיבה רפלקציה < כתיבה יצירתית וכתיבה מחקרית.

**מתאמים:** ככל שתפיסת המסוגלות בכתיבה של שני ההיבטים: תכנון ושכתוב ועריכה עולה, כך עולה באופן כללי תפיסת הנוחות. המתאמים הגבוהים הינם בין תפיסת המסוגלות לבין תפיסת הנוחות ברכיבים של כתיבה מחקרית. כלומר, טיפוח תחושת המסוגלות של הסטודנטים יכול לעזור לעלייה בתחושת הנוחות בכל סוגי הכתיבה, ובעיקר ברכיבי הכתיבה המחקרית. לא נמצאו מתאמים בין תפיסת התדירות של המטלות לבין תפיסת המסוגלות או תפיסת הנוחות פרט למתאמים נמוכים מאוד שיתכן והתקבלו עקב גודל המדגם.

\*\*\*\*\*