

קידום מהלך חינוכי-אקדמי בפקולטה לחינוך: טיפוח כשירויות קריאה והבעה של הסטודנטים

תקציר: התמודדות עם המשימה המורכבת של הכשרת אנשי חינוך במאה העשרים ואחת מזמנת לקובעי המדיניות במוסדות האקדמיים אתגרים מגוונים. אחד מהם הוא טיפוח כשירויות הסטודנטים בתחום הקריאה וההבעה בכתב ובעל פה בדגש על מיקוד, בהירות וקוהרנטיות ומתוך שימוש בשפה תקנית, עשירה ומדויקת למטרות לימוד, הוראה ומחקר.

מאמר זה מציג את מהלך השינוי בתחום של טיפוח כשירויות ההבעה בפקולטה בשנתו הראשונה. תחילה מוצג הבסיס התאורטי של המהלך, בכלל זה פירוט הסיבות לבחירת היעד, הגדרת מהות השינוי ומאפייניו, מתוך התייחסות להקשר שבו הוא נעשה: שינוי אקדמי-ארגוני במכללה, מבט היסטורי על הוראת התחום וסקר המשקף את תפיסות הסטודנטים בנושא כתיבה אקדמית. בהמשך מתוארת הובלת המהלך בשנתו הראשונה: תכנון תכניות עבודה בראייה תלת-שנתית והפעלת הסגל במסגרת סמינר פקולטטי. לבסוף מוצגת תרומתו של השיח במפגשי הסמינר לעיצוב ההיבטים הייחודיים של מהלך השינוי בפקולטה.

מילות מפתח: כשירויות הבעה, אוריינות, הובלת שינוי, שינוי חינוכי-אקדמי מערכת

מבוא

ההתמודדות עם המשימה המורכבת של הכשרת אנשי חינוך במאה העשרים ואחת מזמנת לקובעי המדיניות במוסדות האקדמיים אתגרים מגוונים. אחד מהם הוא בחינה מתמדת של התאמת תכנית ההכשרה להקשר נתון, שימור נקודות החוזק מכאן והכנסת שינויים נדרשים מכאן, בין היתר כדי לחדש, לפתח ולקדם את ההכשרה, מתוך קביעת דגשים אקדמיים וחינוכיים מובחנים. הדגש שבחירה הפקולטה לחינוך במכללת סמינר הקיבוצים הוא טיפוח כשירויות הסטודנטים בתחום הקריאה וההבעה בכתב ובעל פה בדגש על מיקוד, בהירות וקוהרנטיות ומתוך שימוש בשפה תקנית, עשירה ומדויקת למטרות לימוד, הוראה ומחקר¹. הכוונה למהלך כלל-פקולטטי שיזמן מגוון התנסויות בקריאה עמוקה ובהבעה בכתב ובעל פה ויעשיר את השפה ואת המרחב האסוציאטיבי של הסטודנטים, בחתירה להשגת עומק תרבותי במסגרות ההכשרה השונות. ההנחה היא שתהליכים מסוג זה יחזקו את הדימוי

1 "כשירויות בתחום הקריאה וההבעה בכתב ובעל פה" יכוננו להלן "כשירויות הבעה".

העצמי האינטלקטואלי של סטודנטים וישמשו נדבך לסמכות המקצועית שלהם כאנשי חינוך, בהווה ובעתיד.

מאמר זה מציג את מהלך השינוי בתחום של טיפוח כשירויות ההבעה בפקולטה בשנתו הראשונה. תחילה מוצג הבסיס התאורטי של המהלך, בכלל זה פירוט הסיבות לבחירת היעד, הגדרת מהות השינוי ומאפייניו, מתוך התייחסות להקשר שבו הוא נעשה: שינוי אקדמי-ארגוני במכללה, מבט היסטורי על הוראת התחום וסקר המשקף את תפיסות הסטודנטים בנושא כתיבה אקדמית. בהמשך מתוארת ההובלה של המהלך בשנתו הראשונה: תכנון תכניות עבודה בראייה תלת-שנתית והפעלת הסגל במסגרת סמינר פקולטטי. לבסוף מוצגת תרומתו של השיח במפגשי הסמינר לעיצוב ההיבטים הייחודיים של מהלך השינוי בפקולטה.

מהם המניעים? הרציונל לקידום המהלך בפקולטה

טענתי העיקרית במאמר זה היא שיש להציב את טיפוח כשירויות הקריאה וההבעה כערך מפתח בחינוך, שמיומשו מחייב השקעה של משאבים ניכרים ומאמצים ממוקדים בכל שלבי מערכת החינוך בכלל ובמסגרות האקדמיות להכשרת מורים בפרט. ההצדקות לבחירת יעד זה מתייחסות למגוון תחומים: החל בהסכמה הגורפת בקרב אנשי חינוך בנוגע למרכזיות הנושא במסגרות של חינוך ושל רכישת השכלה; עבור בתמונת מצב המשקפת תפקוד נמוך בתחום זה בקרב לומדים בשלבים שונים של מערכת החינוך, בכלל זה מסגרות אקדמיות; וכלה בממצאי מחקרים המעידים על דפוסי ההתפתחות של כשירויות ההבעה, הבשלות האינטלקטואלית הנדרשת לטיפוחן והקשר ההדוק שבין כשירויות ההבעה לבין הישגים לימודיים. כל אלה מבססים את הרציונל שעומד ביסוד ההחלטה לקדם את נושא טיפוח כשירויות ההבעה כיעד מרכזי של תכניות ההכשרה של הפקולטה לחינוך, לתואר ראשון ולתואר השני כאחד.

הדאגה לקידום ההשכלה הכללית ותשתיות התרבות מצאה ביטוי בשנות החמישים של המאה הקודמת בפרסומו של דוח ועדת הרוורד "חינוך כללי בחברה חופשית" (אדר, 1959). התפיסה החינוכית להרחבת תשתיות ההשכלה הכללית, ברוח המורשת התרבותית והאקדמית של החינוך הליברלי (Liberal Education), דוגלת בפיתוח הפן האינטלקטואלי, האישיותי והאזרחי של האדם באמצעות השכלה איכותית (אלוני ואחרים, 2007). כשירויות קריאה והבעה של הלומדים הן רכיב מרכזי לקידום תשתיות ההשכלה הכללית, כיוון שהן לא רק אמצעי לתקשורת ולהצגה של ידע, אלא גם כלי מרכזי ללמידה פעילה, לפיתוח חשיבה ולהטמעה של סכמות חדשות (Rijlaarsdam et al., 2011). קריאה עמוקה נועדה

לפתח את היכולות להבנה של מגוון טקסטים כתובים (הגותיים, מקצועיים וספרותיים), לשימוש בהם באופן מושכל, להערכה ולביקורת שלהם למטרות שונות בהבניית הידע והחשיבה. הבעה בכתב ובעל פה מאפשרת לבטא מחשבות ורעיונות מקוריים באמצעות טקסטים כתובים ודבורים או בכלים אמנותיים. זאת ועוד, גיבוש מסר מנומק וקוהרנטי מחייב גם שליטה בתפקודי חשיבה גבוהים, כדוגמת ארגומנטציה, לוגיקה ורטוריקה. לסיכום, הקריאה וההבעה מקפלות בתוכן שורה ארוכה של אסטרטגיות בתחום השפה, החשיבה והתקשורת הבין-אישית (PISA, 2009).

הבעה של רעיונות באופן בהיר וענייני, ממוקד וקוהרנטי, מתוך שימוש בשפה תקינת, עשירה ומדויקת, בהידברות בין-אישית, היא מכלול של כשירויות אינטלקטואליות הנחוצות לכל אזרח משכיל בתפקוד הולם בחברה אנושית בת ימינו, כל שכן לציבור של המורים האקדמאים המופקדים על חינוכו של הדור הבא. לטיפוח כשירויות המחנכים וחיוזק תפקודם בתחום זה יש פוטנציאל להטביע חותם משמעותי לא רק על מערך ההכשרה האקדמית להוראה ועל רמת הלמידה בפקולטה לחינוך במכללה, אלא גם על אוכלוסיות של תלמידים שאתם יבואו הבוגרים במגע בעתיד, כאשר ישתלבו כמורים בשדה החינוך. אפשר להניח שהתנסות משמעותית בטיפוח כשירויות ההבעה במהלך הכשרתם כלומדים תיתן את אותותיה על תפקודם כמורים בפועל, הן כדמויות מופת בעלות כשירויות ראויות בתחום זה לתלמידיהם, והן כמורים חדורי תודעה לחשיבות הנושא בתהליכי למידה והתחנכות ומחויבות לחתור למימוש במסגרות חינוכיות.

חיוזק מערכת החינוך בהיבט של טיפוח כשירויות ההבעה של לומדים הוא כורח המציאות, שכן אנשי חינוך וקובעי מדיניות תמימי דעים בנוגע למצב הבעייתי בתחום זה בכל שלבי מערך החינוך, החל בתפקוד הנמוך של תלמידים² וכלה ברמת כתיבה נמוכה ביותר בקרב סטודנטים ישראלים, המתקשים להציג עמדה מנומקת ובהירה בחיבוריהם (אלפרט, 2012). על אף ממצאי מחקרים המצביעים על קשרים הדוקים בין מיומנויות כתיבה ובין הישגים לימודיים (עזר ואחרים, 2012) וההסכמה שמיומנות הכתיבה היא מורכבת ובעלת מאפיינים מובחנים משאר הכישורים האורייניים, נראה שהנושא זוכה לתשומת לב משנית במחקר ובעשייה החינוכית (בן צבי וחיים, 2012).

עוד חשוב לציין שמבחינת המהות החינוכית, המהלך הפקולטטי המוצע תואם את המדיניות של מערכת החינוך ברמה הלאומית. רפורמת "אופק פדגוגי" שאימץ משרד החינוך משנת הלימודים תשס"ז, המתמקדת בחינוך לחשיבה (משרד החינוך, 2009), כוללת בין היתר גם מטרות בתחום טיפוח האוריינות. זאת ועוד, האקדמיה הלאומית הישראלית

2 מבוסס על שיחה אישית עם פרופ' ענת זוהר, יו"ר המזכירות הפדגוגית של משרד החינוך לשעבר.

למדעים³ קיימה מפגשים לימודיים בנושא "בין וריינות לשונית כללית לאוריינות בתחומי דעת" (פולק, 2012), ובעקבותיהם, במסגרת היוזמה למחקר היישומי בחינוך, מינתה ועדת מומחים לתחום של שפה ואוריינות הממקדת את פעילותה בשיפור ההוראה והלמידה של התחום בראייה כלל-ארצית.

הצדקה חשובה נוספת היא העיתוי של השקעת המאמצים לטיפול כשירותי ההבעה בקרב סטודנטים בוגרים במהלך לימודים לתארים אקדמיים. ההתפתחות האוריינית היא תהליך ארוך טווח, ורכישת יכולת כתיבה אינה מגיעה אל סופה עם סיום בית הספר התיכון, אלא נמשכת אל תוך שנות הבגרות (Berman, 2012). על כן חשוב להקדיש תשומת לב מיוחדת לטיפול האוריינות של מתבגרים (McConachie and Petrosky, 2010). הניסיון החינוכי מלמד שהשפה הכתובה נעשית מובחנת ואקדמית יותר ככל שמתקדמים בגיל וברמה הלימודית (Berman and Ravid, 2008), והיא נעשית שוטפת וקוהרנטית יותר בעיקר בעקבות ההתפתחות הקוגניטיבית הכללית, השינויים הלשוניים, ובזכות צבירת התנסויות ביטוי (Berman, 2012). לשפה הכתובה יש השפעה גם על השימוש בשפה הדבורה, בעיקר בגילים בוגרים ובשימושים פורמליים. אם כך, סביר להניח שסטודנטים לחינוך, כאוכלוסיית יעד בוגרת, הגיעו לבשלות הקוגניטיבית הדרושה לטיפול כשירותי אורייניות במגוון תחומים רלוונטיים, כגון יכולת הפשטה והבנה מטה-לשונית (פולק, 2012). על בסיס כל האמור לעיל אפשר לסכם ולטעון שטיפול כשירותי ההבעה של סטודנטים בפקולטה לחינוך של המכללה הוא מהלך ראוי למסגרת חינוכית-אקדמית המופקדת על הכשרה ופיתוח מקצועי של אנשי החינוך, משלושה טעמים המשלימים זה את זה – אקדמי, חינוכי ופדגוגי-דידקטי: בהיבט האקדמי, העצמת הבוגרים והמוסמכים כאינטלקטואלים בעלי יכולות לבטא את רעיונותיהם באופן בהיר, ממוקד וקוהרנטי בכתב ובעל פה; בהיבט החינוכי, פיתוח התודעה של אנשי חינוך בנוגע לחשיבות של כשירותי אלה להתחנכות ולרכישת השכלה; ובהיבט הפדגוגי-דידקטי, הבניית ידע ומיומנויות לקידום תחום זה הלכה למעשה בשדה החינוך.

מהו ההקשר, ומדוע דווקא כעת? השינויים בפקולטה לחינוך

כל שינוי פדגוגי חינוכי, בפרט שינוי מערכתי בקנה מידה גדול כפי שמתואר במסמך זה, חייב להתייחס להקשר שבו הוא מקודם. סעיף זה יתאר את המכללה, את הפקולטה שבה מקודם המהלך ואת העיתוי להובלת המהלך.

המהלך המתואר הובל מאז שנת הלימודים תשע"ג במסגרת הפקולטה לחינוך במכללת סמינר הקיבוצים, אשר הוקמה ב-1939 ביוזמה של התנועות הקיבוציות להקים סמינר

3 ראו "היוזמה למחקר יישומי בחינוך", אתר האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים:
<http://education.academy.ac.il>

להכשרת גננות ומורים ברוח התפיסה הפדגוגית שעוצבה בקיבוצים. כמוסד מוביל בתחום, שליחותה של המכללה היא פיתוח והכשרה של אנשי חינוך, הוראה וטיפול בעלי גישה הומניסטית ואחריות חברתית-סביבתית. הקמפוס המרכזי ממוקם במרכז הארץ ולומדים בו כ-5,500 סטודנטים מכל מגזרי הציבור.

בשנים האחרונות מובילה הנהלת המכללה מגמה של העלאת רמת העשייה החינוכית והאקדמית של המוסד והתאמתו לדגם אוניברסיטאי, בהיבט ארגוני ואקדמי כאחד. השינוי הארגוני כלל פיצול של שלושה בתי ספר (בית ספר לחינוך, בית ספר לאמנויות ובית ספר למוסמכים) לארבע פקולטות: הפקולטה לחינוך, הפקולטה לאמנויות, הפקולטה למדעי הטבע והמתמטיקה והפקולטה למדעי הרוח והחברה. בין כותלי הפקולטה לחינוך חוסות ארבע מחלקות לתואר ראשון (חינוך לגיל הרך, חינוך יצירתי, חינוך לבית הספר היסודי וחינוך מיוחד), ארבע תכניות לתואר שני (M.Ed. טכנולוגיה לחינוך, M.Ed. ארגון וניהול מערכות חינוך, M.Ed. בהערכה בחינוך ו-M.Teach בהוראה), חוג לניהול עסקים חברתיים ושלוש יחידות (אשכול מבואות חינוך, תכנית להכשרת מנהלים ומהות).⁴

בהיבט האקדמי מושקעים מאמצים רבים בטיפוח הסגל בהיבטי מחקר, כתיבה ופרסום. בין היתר, הקמת קבוצות מחקר בהשתתפות מרצים מסגל המכללה וממוסדות אחרים, שמטרתן להמשיג רעיונות תאורטיים וידע פרקטי במגוון נושאים בתחום החינוך ולפרסמו בסטנדרטים אקדמיים מקובלים. דוגמה נוספת למגמה זו היא ייסוד מסורת של כנס אקדמי שבו המרצים מציגים את תחומי המחקר והפרסום שלהם. ואולם לפעילות זו ולנורמות האקדמיות שהיא מייצרת אין ביטוי גלוי בדפוס ההוראה של המרצים ובלמידה של הסטודנטים. המהלך הפקולטתי המתואר במאמר זה הוא אחת הדרכים לגשר על פער זה ולקדם הטמעה של סטנדרטים אקדמיים בכל הרבדים של המוסד בתהליכים מקבילים.

אם כן, העיתוי להובלת סדר היום המדובר אינו מקרי; הקמת הפקולטה אפשרה התמקדות בתחומים מובחנים מבחינה חינוכית ואקדמית. בין יתר היעדים של תכנית העבודה של הפקולטה לשנה זו הוגדרו שני נושאים לקידום: טיפוח כשירויות הסטודנטים בתחום ההבעה (שבו מתמקד מאמר זה) וטיפוח כשירויות אמפתיה של הסטודנטים ככלי לטיפול אינטראקציה מיטבית בשדה החינוך. הגדרתן והנחתן על סדר יומה של הפקולטה המתהווה היו הזדמנות לגיבוש חזון משותף ייחודי – "אני מאמין" פקולטתי. הנושאים שעל סדר היום נבחרו בעצה אחת עם חברי ההנהלה והסגל של הפקולטה על פי שני שיקולים עיקריים: האחד נובע מתוך תפיסה חינוכית מגובשת שרואה בשני התחומים, הבעה ואמפתיה, עמודי תווך של העשייה החינוכית הראויה, המשלימים זה את זה. טיפוח

4 מהות – מרכז העצמה ותמיכה בסטודנטים לקויי למידה.

כשירות הבעה נוגע להיבט האינטלקטואלי של עבודת המחנך, וטיפוח כשירות האמפתיה נוגע למכלול האינטראקציות המתרחשות בבית הספר, בדגש על ההיבט הרגשי ביחסים שבין מורים לתלמידיהם (וינברגר ובקשי-ברוש, 2012); השיקול השני מתבסס על הצורך לטפל בכשירות של אנשי חינוך בתחומים אלו באופן מעמיק ומערכתי, כדי לקדם אותם במסגרות ההכשרה והפיתוח המקצועי בפקולטה וכפועל יוצא מכך להשפיע גם על שדה החינוך בישראל.

אוכלוסיית היעד של המהלך לטיפוח כשירות הבעה היא בראש ובראשונה הסטודנטים שלומדים בפקולטה לחינוך וסגל המרצים המלמד בה. מתוך 2,068 הסטודנטים של הפקולטה לחינוך, 1,379 לומדים לקראת תואר ראשון, 248 הם מורים בפועל הלומדים לקראת התואר השני, ו-441 הם אקדמאים הלומדים לקראת תעודת הוראה. סגל הפקולטה לחינוך מונה 187 מרצים בשיוך ראשוני ועוד כ-40 מרצים בשיוך משני, כלומר מרצים שמלמדים את הסטודנטים של הפקולטה, אך עיקר משרתם בפקולטה אחרת במכללה.

מה היה קודם? מבט היסטורי על הוראת כתיבה במכללה

אתאר את השינויים באופן הוראת תחום הכתיבה במכללה⁵ על רקע השינויים בתפיסות האוריינות בספרות המקצועית. בשנות השמונים של המאה הקודמת נלמד נושא ההבעה במסגרת קורס גנרי בשם "תרגיל" במהלך השנה הראשונה להכשרתם של הסטודנטים, בהתאם לעקרונות גישת WAC (Writing Across the Curriculum) שרווחה באותה תקופה (Russell et al., 2009). הקורס התמקד בהוראה של עקרונות הכתיבה האקדמית. למידה מסוג זה, המנותקת מהקשר ספציפי ואותנטי, הקשתה על הסטודנטים ליישם את הנלמד כשנדרשו לכך בשלבים מאוחרים יותר של הכשרתם, כגון בכתיבת עבודה סמינריונית. כדי להתמודד עם קושי זה, נוסף לתכנית הלימודים של שנה ג' אשכול בלימודי אוריינות, בסמוך ללימודים של קורסים סמינריוניים. שנה אחר כך, על רקע אי-שביעות הרצון מהכשרת הסטודנטים בתחום האוריינות והתפשטות גישת WID (Writing In the Disciplines), המדגישה את ההיבט הקוגניטיבי של הכתיבה וטיפוח כשירות כתיבה בתכנים של דיסציפלינות ספציפיות (Russell et al., 2009), הוקמה ועדה שדנה בדרכים לשיפור ההכשרה בתחום. שתי המלצות של הוועדה שאישרה ההנהלה שינו את הוראת תחום האוריינות במכללה: הראשונה היא פיתוח תכנית ללימוד אסטרטגיות של קריאה וכתיבה במסגרת לימודי אנגלית כשפה זרה; והשנייה היא הקמת מרכז ייעוץ אקדמי (סלאו"ר) המציע הנחיה פרטנית לסטודנטים המתקשים בביצוע מטלות לימודיות בהיבט

5 מבוסס על שיחה עם ד"ר אקי שגב-מילר.

האורייני. בד בבד פותח גם מודל של סדנאות קצרות "מוזמנות" שנתנו המרצים של המרכז כהרצאות אורח במסגרות של שיעורים במכללה, בעיקר בסמינריונים. כ-15 שנה אחר כך, לאור התפתחות מודלים של אוריינות דיסציפלינרית (disciplinary literacy) המושתתים על סינתזת תוכן, ועל רקע הקשיים של הסטודנטים לעמוד בסטנדרטים נדרשים של כתיבה אקדמית, החלו בהדרגה להיפתח קורסים לאוריינות בתוך ההתמחויות,⁶ המתרגלים הבעה בתוך דיסציפלינות. עם זאת יוזמות אלו לא סיפקו מענה הולם לקשיי הסטודנטים בתחום כשירויות ההבעה.

השימוש במושגים "כתיבה", "כתיבה אקדמית", "אוריינות", "אוריינות דיסציפלינרית" ו"קריאה והבעה" בהקשר הנידון של טיפוח כשירויות ההבעה של סטודנטים משקף את השינויים שהתרחשו בתפיסה ובהמשגה של תחום זה בתקופה שנסקרה. על כן במאמר זה אפשר לראות בהם מושגים חלופיים למונח "כשירויות קריאה והבעה". הצירוף של קריאה והבעה נועד לשקף את הקשר ההדוק בין שתי פעילויות אלו במסגרת טיפוח כשירויות ההבעה.

מה חושבים הסטודנטים? מיפוי צרכים בתחום כשירויות ההבעה

בתום שנת הלימודים תשע"ב נערך סקר הוראה רחב היקף על הלמידה ב-56 קורסים סמינריוניים בלימודי התואר הראשון והשני, באמצעות משובים אנונימיים באינטרנט. כ-500 סטודנטים ענו על שאלוני המשוב, שכללו שאלות סגורות על דפוסי ההוראה והלמידה בקורסים אלו ושאלות פתוחות שדרשו כתיבה חופשית. מתוך כלל תשובות הסטודנטים לחלק הפתוח מוינו 92 היגדים שהתייחסו להתמודדותם עם מטלות הכתיבה וההבעה הנדרשות בקורס סמינריוני. ניתוח התוכן של ההיגדים חשף שתי קטגוריות עיקריות: האחת, תיאור של קשיים שחוו סטודנטים בהיבט זה, מתוך התייחסות לצרכים ולציפיות שלא נענו במהלך הלמידה; והשנייה, תיאור של חוויות מצמיחות, הכוללות מהלכי הוראה ולמידה שקידמו את הסטודנטים בהיבט זה במסגרת הלמידה בסמינריון.

כחלק מן הקשיים התייחסו חלק מהסטודנטים להיעדר הוראה מפורשת ומובנית של כתיבת עבודה כאל חסר בתהליך ההכשרה: "חשוב מאוד ללמוד כיצד לכתוב עבודה [...] הדבר לא נלמד במהלך השנים בסמינר, ואני חושבת שזה הכרחי ביותר לצורך הלימודים בסמינר ולימודי ההמשך". בדבריהם הם הדגישו את הצורך בהקדשת זמן לתרגול של כשירויות הכתיבה: "אמנם קיבלנו חוברת הנחיות לכתיבת עבודה סמינריונית, אך כדאי היה להקדיש לכך יותר שיעורים". הסטודנטים ציינו את החשיבות של ליווי והדרכה צמודים

6 בשנת 2009 נפתח קורס לאוריינות בתחום לימודי ההיסטוריה, ובשנת 2010 – קורס אוריינות בלימודי חינוך גופני.

של המרצה לפיתוח כשירויות הכתיבה: "צריך להדריך כיצד לכתוב עבודה ולעשות זאת בשלבים ובמקביל ללמידה בקורס [...] נחוצה הדרכה ברורה, הבניה מסודרת ומתן כלים אמיתיים לעבודה [...] תמיכה וליווי אישי, עידוד, סבלנות וסובלנות".

כחלק מן החוויות המצמיחות פירוטו סטודנטים אחרים מה הפיקו בהיבט טיפוח כשירויות ההבעה במסגרת הקורס הסמינריוני: "פשוט לימד אותי [המרצה של סמינריון] איך לגשת לטקסט [...] למעשה קיבלתי סיוע בהעברת הרעיונות שלי מהמחשבה אל הכתב [...] למדתי איך להסתכל בכתוב תוך חשיבה ביקורתית". מקצתם אף תיארו את אסטרטגיות ההוראה שקידמו אותם בתחום זה, מתוך הדגשת ההוראה הישירה והליווי השיטתי בכל שלב: "המרצה הציג כל שלב והדגים והנחה אותנו מא' עד ת' [...] חשוב לפשט תהליכים מורכבים, ללוות את התלמיד לאורך כל התהליך ובעיקר איך לגשת לכתיבה". הסטודנטים הדגישו גם את הקשר בין תהליכי הקריאה וההבעה והזיקה שלהם לתפקודי החשיבה, מתוך התנסותם בלמידה בקורס: "מאוד עזר לי לקרוא יחד מחקר ולהבין איך הוא נכתב [...] משמעותית ביותר הקריאה של החומר התאורטי, התנסות בכתיבה וקבלת משוב מדויק מהמרצה [...] למדתי כללים לכתיבת עבודה דרך ההתנסות בכתיבה ותרגילי החשיבה".

הממצאים מקבלים משנה תוקף בשל מערך המחקר, שכן המשיבים לא נשאלו על נושא הכתיבה וההבעה באופן ישיר, אלא בחרו להתייחס אליו ביוזמתם בחלק המילולי של משובי ההוראה האנונימיים. מצד אחד, הקשיים בכתיבת העבודה הסמינריונית שעליהם דיווחו חלק מהסטודנטים הם עדות להיעדר של הוראה ישירה של אסטרטגיות הבעה או חסר בתרגול נאות שלהם במהלך ההכשרה. מצד אחר, החוויות המצמיחות שתיארו סטודנטים אחרים בנושא זה הן ראייה שבחלק מהקורסים הסמינריוניים הוא טופל בהצלחה מרשימה, ועל כן גם הוכחה שהדבר אפשרי במהלך ההכשרה. אם כן, העדויות מלמדות על שתי מציאויות שונות שחוו סטודנטים באותו שנתון במכללה, מעין תמונת ראי זו של זו: חוויות של היעדר טיפוח כשירויות ההבעה מכאן, וחוויות של העצמה בתחום זה מכאן. ממצאים אלו מחזקים חיזוק אמפירי את הנתונים בספרות בנוגע לאתגרי הסטודנטים בתחום ההבעה בזמן הכשרתם (אלפרט, 2012) ולהיתכנות של מתן מענה לקושי זה מצד המרצים, בתכנון שיטתי. תמונת מצב זו מחדדת אפוא את הצורך בקידום מהלך כלל-פקולטטי בתחום טיפוח כשירויות הקריאה וההבעה והובלתו בגישה מערכתית.

מהי מהות השינוי? סדר יום פדגוגי אקדמי

המהלך הפקולטטי של טיפוח כשירויות ההבעה הוא שינוי מערכתי מתוך שאיפה ליצור השפעה משמעותית על תהליכי ההוראה והלמידה בפקולטה לחינוך, בתכניות השונות לתואר ראשון, שני ותעודת הוראה. הביטוי לכך בהתנהלות השוטפת הוא הצבת הנושא

במוקד השיח והעשייה החינוכיים במסגרות השונות של הפקולטה, מעין נעימה של בתודעה של הסגל והסטודנטים. ובמבחן התוצאה, לפתח בקרב הסטודנטים מודעות לטיפוח כשירויות ההבעה במסגרות השונות של הכשרתם, לקדם את היכולות שלהם בתחום זה בהקשרים שונים (עיוניים ומעשיים) ולטפח בקרבם תודעה שמדובר באחד היעדים החשובים בהתפתחותם האקדמית והפדגוגית.

התפקודים הרלוונטיים לטיפוח כשירויות ההבעה מדגישים את הזיקה שבין השפה, החשיבה והתקשורת. אפשר לומר שמיומנויות ההבנה וההבעה, בכתב ובעל פה, הן הייצוגים המילוליים של החשיבה, ומנגד, מיומנויות החשיבה הן במידה רבה הייצוגים הקוגניטיביים של מיומנויות ההבעה וההבנה (Vygotsky, 1987). מחשבה היא בדרך כלל שיחה של האדם עם עצמו, ויכולתו של האדם להתבטא בדרך שתובן על ידי אחרים, ועקב כך לייצר תקשורת יעילה, היא סימן מובהק למחשבה מתוקנת. רות ברמן ודורית רביד אף מכנות את ההבעה בכתב "פסגת היכולות האורייניות", מכיוון שהיא דורשת הפקה יצירתית של תכנים מגוונים ההולמים את הנסיבות התקשורתיות, את הסוגה, את האופנות ואת המשלב (Berman and Ravid, 2008).

למושג "אוריינות" (literacy) הגדרות רבות, אבל אפשר לזהות בהן כמה אפיונים משותפים: מדובר בשתי כשירויות ראשיות, קריאה והבעה, ולצדן כשירויות משנה, כגון האזנה, התבוננות ודיבור (ברוש-ויץ, 2007). תפקודים אורייניים משלבים שליטה ברזי השפה עם שימוש בכלים אינטלקטואליים, כגון תפקודי חשיבה גבוהים וכישורים רטוריים. הגדרתם של דייוויד ברטון ומרי המילטון (Barton and Hamilton, 1998) למושג "אוריינות" מדגישה את ההיבט התפקודי-חברתי וממקדת את הקשר שבין השפה והחשיבה באינטראקציה אנושית, ועל כן היא נבחרה כתואמת את רוח המהלך הפקולטטי:

אוריינות היא בראש ובראשונה משהו שאנשים עושים: זו פעילות הממוקמת בפער שבין החשיבה לטקסט. אוריינות אינה שוכנת רק בראשם של בני אדם כמערך של מיומנויות שיש ללמדן, ואינה נמצאת רק בניירות ונתפסת כטקסט שיש לנתח. בדומה לפעילות אנושית, אוריינות היא בעיקרה הוויה חברתית והיא ממוקמת באינטראקציה בין אנשים (שם, עמ' 3; התרגום שלי).

ההגדרות המסורתיות של המושג אוריינות, אשר התייחסו למכלול של מיומנויות גנריות לשיפור קריאה וכתובה, קיבלו תפניות בהתאם לתרבות האנושית המתהווה (ברוש-ויץ, 2007), ועתה הדיון נסב על אוריינות דיסציפלינרית. מונח זה מבוסס על ההנחה שלכל תחום דעת, נוסף על ידע, ישנו גם שיח (discourse) ייחודי הנפוץ בקהילה המדעית שלו, המשתמשת בשפה, בטקסטים ובדרכי תקשורת מקובלות. ממצאי מחקרים מעידים שלכל דיסציפלינה דרישות קוגניטיביות שונות (Shanahan and Shanahan, 2012) ועל כן גם

הרגלי חשיבה והבעה ייחודיים הנחוצים ללמידתה. לדוגמה, במתמטיקה פענוח של טקסט דורש את הבנת הזרימה מביטויים מילוליים לביטויים מספריים וגרפיים; בהיסטוריה האתגר הוא שליטה באוצר המילים עקב שימוש תכוף במונחים ומטפורות; ובכימיה המורכבות נובעת משימוש במונחים טכניים. שיח דיסציפלינרי ייחודי כולל אוצר מילים מתאים, סוגות מועדפות, סוגי טיעון רלוונטיים ומונחים רטוריים הנחוצים לתחום (McConachie and Petrosky, 2010).

שלוש סוגיות מורכבות עומדות על הפרק בהובלת השינוי הפדגוגי בפקולטה:

א. מהן המסגרות המתאימות ביותר לטיפוח כשירויות ההבעה של הסטודנטים – קורסים ייעודיים או במשולב עם הוראת הדיסציפלינות? שאלה זו מתייחסת, בין היתר, למידת הגנריות של כשירויות ההבעה ולסוגיות פרקטיות הקשורות להובלת השינוי בפקולטה.

ב. על מי מוטלת המשימה – מומחים בתחום הקריאה וההבעה או כלל המרצים של הפקולטה? שאלה זו מתייחסת, בין היתר, לתפיסה של כלל המרצים את תפקידם בנושא טיפוח כשירויות ההבעה, ובפרט בקרב המרצים במכללות להכשרת מורים.

ג. אילו תהליכי הוראה ולמידה יקדמו את טיפוח כשירויות ההבעה של הסטודנטים? שאלה זו מתייחסת, בין היתר, לדפוסי הוראה והערכה של התחום בקורסים השונים.

בנוגע לסוגיה א, התפיסות העדכניות של אוריינות דיסציפלינרית ממקמות אותה כחלק בלתי נפרד מכל דיסציפלינה שנלמדת (Moje, 2008). ההגדרה של המושג מבוססת על שני יסודות: הראשון הוא תפקיד הטקסטים הדבורים והכתובים ביצירת ידע של הדיסציפלינה, והשני – תהליכים קוגניטיביים, כגון חשיפה, בחינה ויישום, המחוללים את יצירת הידע בתחומי הדעת (Moje et al., 2008). מדובר בשילוב בין ידע תוכן (של המונחים והמושגים) ובין יכולת הפקה (מיומנויות חשיבה ותקשורת) של הידע הזה בסיוע השפה, ובכך טמון כוחו של הידע: בהבנת דרך ייצורו, ולא רק ברכישת הידע עצמו. על כן קשה להבחין בין למידת תכנים באותה דיסציפלינה ובין הדרכים הייחודיות לקרוא, לכתוב ולדבר כדי לייצר את הידע ולתקשר בדיסציפלינה זו (McConachie and Petrosky, 2010).

ההבנה של ההדדיות שבין טיפוח האוריינות ובין הבניה של ידע בתחום הדעת קריטית לתהליכי ההוראה של דיסציפלינה. ידע תוכן נבנה באמצעות הבנה אוריינית, ואוריינות מתפתחת דרך הבנת התכנים; על כן הבניה של ידע מחולל בדיסציפלינה (Schwab, 1973) מחייבת היכרות עם האופנים שבהם נבנה ידע חדש, ובין היתר גם עם היבטים ייחודיים של חשיבה, קריאה, כתיבה ודיבור בדיסציפלינה זו (McConachie and Petrosky, 2010). זו הנחת היסוד של המתודה שנבחרה להוביל את המהלך הפקולטטי, הווה אומר טיפוח

כשירות הבעה במשולב עם למידה של כל דיסציפלינה בקורסי ההכשרה של הסטודנטים. בנוגע לסוגיה ב, מסתמנת הסכמה שיש לשנות את הגישה בהכשרה ובפיתוח המקצועי של מורים בהקשר של טיפוח האוריינות ולנוע מאוריינות גנרית לכיוון אוריינות דיסציפלינרית (Shanahan and Shanahan, 2008; Snow and Moje, 2010). על כן ראוי שהמאמצים יושקעו בשיח מקצועי, במחקר ובדיאלוג בין חוקרים ומורים בתחום האוריינות ובין מורי הדיסציפלינות (Zygouris-Coe, 2012), מתוך העברת דגשים מאסטרטגיות גנריות העוסקות בארגון טקסט אל אסטרטגיות העוסקות ביכולות הבעה בכל תחום. במסגרות להכשרת מורים ישמש שילוב טיפוח הבעה בקורסים דיסציפלינריים דוגמה (modeling) למורים העתידיים בנוגע לאחריות של אנשי חינוך לפיתוח כשירות אלו בקרב תלמידיהם, כל אחד בתחום התמחותו.

עם זאת מכיוון שבהקשר שלנו מדובר בהכשרה להוראה, יש לתת את הדעת לשני היבטים נוספים: ידע של היבטים גנריים וידע פדגוגי בתחום. ראשית, מחנכים אמורים, נוסף על השכלה דיסציפלינרית של מקצועות ההוראה שבתחום התמחותם, לייצג גם השכלה רחבה. על כן חשוב למפות ולטפח במסגרות ההכשרה את הרכיבים הבסיסיים של כשירות אלו המשותפים לכל הדיסציפלינות, בקורס מבוא עם מאפיינים גנריים. שנית, חשוב לתת את הדעת גם על פיתוח ידע פדגוגי ייחודי בתחומים אלו כדי שהסטודנטים יתנסו בתחום לא רק כלומדים, אלא גם כמלמדים. בעקבות המונחים שטבע אבנר דה שליט (2004) בחינוך לאזרחות דמוקרטית, אפשר לאפיין את הידע הפדגוגי הייחודי בתחום טיפוח הקריאה וההבעה בשלושה ממדים: האחד הוא מודעות לנושא טיפוח כשירות הבעה ולחשיבותו מבחינה חינוכית; השני הוא ידע דידיקטי בתחום טיפוח כשירות אלו; והאחרון הוא גיבוש תודעה שבאה לידי ביטוי בנכונות ובמחויבות של כל מורה לקדם תחום זה בשדה החינוך. בראייה פקולטטית השאיפה היא למסד מדיניות הוראה ולמידה המבוססת על כבוד לשפה ולמילה הכתובה והמדוברת, כאשר כלל המרצים הם מופת לשימוש ראוי בשפה בתחומי במסגרת ההוראה. ולא זו בלבד אלא שהם רואים בין יתר תחומי האחריות שלהם גם את היעד החשוב של טיפוח כשירות הבעה של הסטודנטים הלומדים בקורסים שלהם. האתגר של טיפוח כשירות הבעה אינו יכול להיות באחריותם הבלעדית של מורים המלמדים "אוריינות אקדמית" או של מורי השפה. כל מרצה באקדמיה, בעת ההוראה של הקורסים שלו, צריך לעסוק בהיבטים שונים של טיפוח כשירות הבעה של הסטודנטים. מהלך מסוג זה מחייב תהליך הכשרה של המרצים ותכנון מדוקדק של שילוב הנושא במסגרת ההוראה, כפי שיתואר בפרקים להלן, המתארים את תכנית הפעולה של המהלך ואת הסמינר הפקולטטי.

בנוגע לסוגיה ג, ההנחה העיקרית בבסיס תכנון תכניות הפעולה היא שרכישה פסיבית

של כשירויות הבעה בתהליכי תרבות אינה מספיקה, ושינוי משמעותי יתרחש רק עם הוראה ישירה וממוקדת של המיומנויות במסגרות השונות של הלמידה. רוב תכניות ההתערבות העכשוויות העוסקות בטיפוח כשירויות הבעה מונעות מהתפיסה הקונסטרוקטיביסטית ללמידה והוראה, הגורסת כי הפנמה אמיתית תתרחש רק כאשר הלומד משתתף השתתפות פעילה ומלאה בלמידה (בן צבי וחיים, 2012). בתהליך חינוכי קונסטרוקטיביסטי של הבניית ידע ומיומנויות תוך כדי התנסות המורה משמש כמומחה מנוסה, היוצר עם תלמידיו קשר של מאמן מעורב, אך גם מציב לפנייהם אתגרים ודרישות. מדובר בתהליך ארוך וממושך הדורש אינטראקציה בין-אישית, הדרכה ותרגול (יוסיפון ודורון, 2012), באווירה המאופיינת בתקשורת אמפתית, תומכת ומעודדת (ברוש-ויץ, 2007). כאמור, כל מרצה צריך לעסוק בעת התכנון וההוראה של הקורסים שלו בהיבטים שונים של טיפוח כשירויות הבעה של הסטודנטים, כגון: הפניית תשומת לב הסטודנטים לאופן שבו מנוסחים הטקסטים שהם קוראים, הגדרה בהירה של דרישות בתחום הבעה בעבודות השונות, ביטוי של סטנדרטים אלו בהערכה המסכמת של משימות, אפשרות של טיוט ותיקון של כתיבת טקסטים בכל תחומי הדעת, ובייחוד במדעי החברה והרוח, כך שהסטודנטים ילמדו כתיבה לרוחב הקוריקולום ובכל מקצועות הלימוד (אלפרט, 2012; Bazerman et al., 2005). על הסטודנט להוראה להתנסות באופן מתמשך ושיטתי בארבע האופנאויות של השפה: קריאה, כתיבה, האזנה ודיבור, בכל תחומי הדעת, כדי לפתח את הכשירויות לתפקודו כלומד בהווה וכמלמד בעתיד.

לסיכום, המהלך המערכתי של טיפוח הבעה בפקולטה אימץ את שתי הגישות שנדונו בפרק זה בהרחבה, האוריינות הדיסציפלינרית ונגזרותיה להוראת הבעה ברוח הקונסטרוקטיביזם.

איך מובילים שינוי מערכתי? תכנית פעולה תלת-שנתית

מימוש רעיונות פדגוגיים חדשים בשדה המעשי של החינוך הוא משימה מורכבת למדי (Fullan, 2009), ופרקטיקות, גם אלה שיש עליהן הסכמה גורפת בקרב אנשי חינוך, אינן מתפשטות באופן ספונטני במערכת (Elmore, 1997). תכנון והובלה של השינוי בקנה מידה מערכתי מחייבים שילוב של ידע פדגוגי וניהולי כאחד, נוסף על השקעה של משאבים. מכאן מתבקשת השאלה על הדרך שבה ראוי לקדם את המהלכים: כיצד לנהל את השינוי באופן אפקטיבי ויעיל?

קידום מוצלח של רפורמות פדגוגיות בארגון דורש בראש ובראשונה התגייסות של מורים איכותיים בעלי רמת מקצועיות גבוהה, הנכונים לשתף פעולה עם מובילי השינוי, ללמוד ולהתפתח. בניית אמון מקצועי מחייבת עיצוב של חזון בהיר, מנומק ומעוגן היטב במציאות, וכמובן גם מעורר השראה (Hargreaves and Shirley, 2009). נדרשת שקיפות

מרבית בנוגע לאסטרטגיות הראויות ולתוצאות המצופות, בשילוב הכוונה והדרכה צמודות של המורים והמחנכים בשדה פעולתם (Fullan, 2009). הפצה של הרעיונות הפדגוגיים החדשים בהיקף רחב מחייבת תהליכי בירור ולמידה מעמיקים שיובילו לשינוי דפוסי הפעולה של כל המעורבים בתהליך: סגל המורים, המנהלים וקובעי המדיניות. רעיונות אלו עמדו בבסיס התכנון של הפיתוח המקצועי של המרצים המעורבים בהובלת השינוי בפקולטה לחינוך.

המהלך הפקולטטי שנועד להוביל לשינוי בר קיימא בתחום קידום כשירויות ההבעה של הסטודנטים כלל את הממדים הבאים: ניסוח מסר ברור וממוקד, בניית מודלים ללמידה משותפת, תכנון תכניות ארוכות טווח ויצירת תרבות משתפת (Elmore, 1997). אציג אותם להלן ברצף.

המסר העיקרי הוא שינוי פדגוגי מערכתי בדפוסי ההוראה והלמידה בפקולטה כדי לקדם את הסטודנטים באופן משמעותי בתחום כשירויות ההבעה. כדי לקדם מטרה זו על סגל הפקולטה להשתתף במסגרות של פיתוח מקצועי להכרת פרקטיקות ההוראה השונות, בדגש על למידה התנסותית ומשתפת. התמיכה בהכשרה של המרצים לטיפוח כשירויות הקריאה וההבעה של הסטודנטים נעשית במגוון דרכים, במסגרת הסמינר הפקולטטי, בביקורים הדדיים בכיתות ההוראה, בשירותי ייעוץ פרטני וקבוצתי על ידי רשת עמיתים ומומחים חיצוניים, בהתכנסויות תקופתיות להתעדכנות ובאתר אינטרנט שבו ינוהל הידע של הובלת המהלך.

תכנית העבודה של המהלך הפקולטטי מתפרשת על פני שלוש שנים, בשלושה שלבים, וכל שלב הוא נדבך לבא אחריו. בשלב הראשון: הצבת הנושא על סדר יומה של הפקולטה, למידה של התחום ותכנון תכניות ייחודיות לאוכלוסיות היעד השונות בפקולטה. בשלב השני: תהליך הטמעה הדרגתי של התכניות, תחילה בקנה מידה מצומצם, כפיילוט. הטמעת תכנית הפיילוט בכל מחלקה, תכנית ויחידה תנותח כדי ללמוד מקשיים ומהצלחות ולהפיק לקחים. השלב השלישי: יישום רחב של התכנית במסגרות של קורסים תאורטיים ועבודה התנסותית בתחומים השונים של ההכשרה, החינוך והדיסציפלינה.

הובלת שינוי רחב טווח מחייבת גיבוש תרבות של מעורבות, שיתופי פעולה ואחריות קולגיאלית של השותפים שיאגדו את העבודה למערך קוהרנטי של פעולות. בהתחשב בכך שהשינוי מקודם בפקולטה לחינוך של מוסד אקדמי, הלמידה הביאה בחשבון את הידע ואת ההון האנושי של הסגל. על כן מפגשי הלמידה הם בדגש פרקטי של גיבוש, הבניה ושיתוף בידע של עמיתים. במסגרות הלמידה השונות שימשו מומחי השפה והאוריינות

מעין חונכי-אוריינות למורים המקצועיים. הובלת השינוי הייתה בהליך צנטרליסטי מתוך מאמץ לשמור על איזון דינמי⁸ בין הצגת רעיון מגובש וציפיות בהירות (top-down) ובין מידה של פתיחות לתרגום הקונספט להקשרים שונים הרלוונטיים למסגרות השונות של הפקולטה (bottom-up).

איך מייצרים מחויבות של השותפים למהלך? הובלת הסמינר הפקולטטי

התנעת שלב א של השינוי בפקולטה נעשתה באמצעות "סמינר פקולטטי" שהובילה ועדת היגוי שמנתה שלושה אנשי סגל של הפקולטה: דקאן הפקולטה, חבר הנהלת הפקולטה ומרצה בכירה בפקולטה, שמתמחים בתחום של טיפוח כשירויות ההבעה, כל אחד מהם בהיבט ייחודי אחר. מטרת הסמינר היו להציג את מהות השינוי, לגבש "שפה משותפת" תוך כדי למידה של התחום ולתכנן את האופן שבו יוטמע בפקולטה. בסמינר, שהתכנס שמונה פעמים במהלך השנה,⁹ השתתפו 38 משתתפים קבועים. קהל זה הוא בעצם ה"חוליה" שמקדמת את הנושא בצורת מניפה בקרב מחלקות הפקולטה ותכניות הפקולטה, עד לאחרון חברי הסגל. ההחלטה על היקף המשתתפים בסמינר נבעה מן הצורך לאזן בין שתי מטרות חשובות של המהלך: לשתף כמה שיותר אנשי סגל בתהליך הלמידה ותכנון המהלך כדי שכמה שיותר שותפים יובילו אותו בשדה מול הסטודנטים; ולשמור על גודל של קבוצה פונקציונלית שיאפשר תהליך של למידה, חשיבה ותכנון משותפים.

אופי הסמינר, כפורום לומד ומגבש את עקרונות המהלך בפקולטה, חייב את המשתתפים בו לנוכחות רצופה בכל המפגשים ולהשקעה של פרק זמן גדול למדי. עקב כך תוכנן הגיוס של הסגל בקפידה ונעשה בכמה מהלכים במקביל. ראשית, ההחלטה על הובלת המהלך הועברה בהנהלת הפקולטה טרם תחילת שנת הלימודים האקדמית. הואיל וכך, הצטרפו 13 חברי הנהלת הפקולטה לפורום זה מתוקף תפקידם בהובלת סדר היום ביחידות שבניהולם. קביעה של מועדי המפגשים של הסמינר על רצועת הזמן אשר שוריינה למפגשי ההנהלה הבטיחה את זמינותם. זאת ועוד, חברי ההנהלה התבקשו לאתר ולגייס לפורום חבר סגל אחד או שניים שיסייע להם בהובלת השינוי בקרב המרצים שלהם (13 משתתפים). כך נוצר מעגל נוסף של שותפים מחויבים. בד בבד איתרתי 12 אנשי סגל במכללה שהנושא של טיפוח קריאה והבעה הוא תחום התמחותם או שיש להם ניסיון בהוראתו (במכללה או במוסדות אקדמיים אחרים) והנושא הוא בנפשם. נפגשתי עם כל אחד מהם בנפרד, הצגתי להם את המהלך ורתמתי אותם להצטרף ולתרום מהידע ומהניסיון שלהם לקידומו.

8 מבוסס על שיחה עם ענת זוהר.

9 היקף הסמינר הוא כשלושים שעות אקדמיות, בחמישה מפגשים של שעתיים ושלושה מפגשים של ארבע שעות.

שילוב בין בעלי תפקידים בדרג ניהול הביניים שמחויב למהלך ואנשי סגל המחויבים להם עם מומחים בתחום שהנושא בוער בעצמותיהם יצר תמהיל של קבוצה פעילה, בעלת דינמיקה ייחודית, שיח מאתגר המתובל ברוח של שליחות והתלהבות. מכיוון שהמשתתפים הקפידו על נוכחות רצופה ופעילה בכל המפגשים, אפשר להניח שאסטרטגיה זו של גיוס המשתתפים לסמינר הפקולטטי הוכיחה את עצמה.

תהליך הלמידה במסגרת הסמינר הפקולטטי נעשה בדרכים מגוונות: הרצאות אורח, הוראת עמיתים ודיונים. ההרצאות עסקו במגוון נושאים רלוונטיים בתחום, והמפגשים הסדנאיים, שקוימו סביב שולחנות עגולים, הוקדשו להדגמת פרקטיקות וחשיבה משותפת בנוגע להיתכנות של יישומם בקורסים שונים בתכניות הלימודים בפקולטה.

בכל מפגש, בעקבות הרצאה או התנסות, הוקצה זמן לשיח של המשתתפים אשר תועד באופן מפורט ונשמר באתר מלווה באינטרנט. ניתוח התוכן של תמלילי השיח מדגים כיצד עיצב הסמינר הפקולטטי את המהלך המקורי של טיפוח כשירויות ההבעה ותרם לעיבוי המסגרת הרעיונית שלו ולגיבוש העקרונות האופרטיביים של הובלת השינוי. חברי ועדת ההיגוי של הסמינר היו שותפים לניסוח הרעיונות, ובמובן זה שימשו כעין שופטי תוקף של התכנים המוצגים בפרק הבא.

כיצד השפיע השיח בסמינר הפקולטטי על המהלך?

א. עיבוי המסגרת הרעיונית

נקודות המבט הייחודיות שהציעו משתתפי הסמינר במהלך הדיונים העשירו את הרציונל התאורטי המקורי של סדר היום הפקולטטי במגוון היבטים: ערכי, אינטלקטואלי וחברתי, ובכך תרמו לעיצובו הייחודי. השיח שהתפתח במפגשים הפך את היוזמה, שעליה הוחלט בהנהלת הפקולטה, למהלך בעל היבטים מובחנים, אשר עוצב מחדש בשיתוף עם המשתתפים בסמינר הפקולטטי, ובכך הפך את היוזמה של דקאן הפקולטה ליוזמה של הפקולטה כולה. אדגים כמה מהרעיונות בליווי ציטוטים מדברי המשתתפים, להמחשה אותנטית של הדברים.

ראשית, המשתתפים הביעו תמיכה ביוזמה לטפח את כשירויות הקריאה וההבעה של הסטודנטים של הפקולטה, מתוך הכרה בנחיצות המהלך: "מברכת על הרעיון [...] קיים קושי בסיסי לסטודנטים להתבטא בכתב ובעל פה. הקושי הוא לאו דווקא בעבודות הגדולות, אלא בדברים הקטנים והפשוטים כמו לתאר תפקודו של ילד זה או אחר, כתיבת מערכי שיעור וכדומה. הרבה טעויות שפה, שימוש רב בשפה עממית, חוסר הבחנה בין שפה כתובה לדבורה". דברים אלו ממחישים את ההכרה של המרצים בחשיבות של עיסוק מעמיק ושיטתי בתחום ההבעה, והם מצטרפים לדעתם של הסטודנטים בנושא (ראו לעיל בסעיף "מה חושבים הסטודנטים?").

בדיון שעסק בזיקות שבין טיפוח כשירויות קריאה והבעה ובין חינוך מיטבי הושמעו הרעיונות שמדגישים את הערך המוסף של המהלך, כפעולה מחנכת בעלת היבטים מוסריים ואינטלקטואליים רחבים: "שפה עשירה, שיח רפלקטיבי וביקורתי מעצימים את כשירותו של האדם למוסר אובייקטיבי, לתרבות דמוקרטית, הוגנת וסבלנית. חשוב ליצור שינוי ולהביא לכיתה את צורת החשיבה, את הפן הערכי והרכיב האינטלקטואלי. המטרה המרכזית היא לא הידע, אלא החוכמה שבה יש מצפן מוסרי, אמפתיה, הבנת ההקשר וידע". דברים אלו משקפים תפיסה שעל פיה טיפוח כשירויות שפה ושיח יקדמו לא רק את כשירויות הקריאה וההבעה של הסטודנטים, אלא גם יעצימו אותם מבחינה מוסרית, תרבותית וערכית. לטיפוח התפקודים הרלוונטיים המדגישים את הזיקה שבין השפה, החשיבה והתקשורת ישנו ערך ייחודי בהתחנכות של המורים: "כמורי מורים מוטלת עלינו האחריות ללמד את הסטודנטים שלנו גם פרק ברטוריקה, לדבר בחוכמה, לדון, ולא רק לחשוב תוך כדי תנועה. הציטוט של קיקרו: 'חוכמה ללא דיבור מועילה מעט, דיבור ללא חוכמה מזיק', מסביר הכול. צריך לחשוב על חוכמה כעל חינוך".

סוגיה נוספת שעלתה בשיח מתייחסת לאופן הצגתן של הדיסציפלינות במסגרות ההוראה השונות: "בכל דיסציפלינה שאותה מלמדים יש היבט סינטקטי וסובסטנטיבי. למורים יש נטייה להביא לכיתה רק רעיונות ועובדות, ללא התהליכים של יצירת ידע וחשיבה אודותיו. וכך הסטודנטים שלנו תופסים את הדיסציפלינות כאוסף של עובדות שצריך לשנן". טיפוח כשירויות קריאה והבעה בכל דיסציפלינה עשוי לסייע לשנות דפוס זה, מכיוון שללמוד לקרוא, לכתוב, לדבר ולחשוב בדיסציפלינה משמעו פיתוח שיח וחשיבה סביב הרעיונות הנלמדים בה. שילוב פיתוח ההבעה בהוראת הדיסציפלינה ייתן מענה לשתי דרישות בהכשרת מורים: שליטה בידע תוכן והיכרות עם דרכי ההוראה של דיסציפלינות, או במילים אחרות, מומחיות בידע ובתהליכים, בשיטות ובאסטרטגיות של חקירת התחום בו זמנית.

למגמה זו תיתכן השפעה גם על ההוראה העתידית של הסטודנטים, כמורים בשדה החינוך: "במערכת הבית ספרית לא מביאים מחלוקות בתחומי התוכן, ואם נתחיל כבר כאן בכיתות לשדר שלכל אחד יש מחלוקות ושאלות פתוחות בתחומי התוכן שלו הרי שזהו צעד גדול". מדובר בשינוי ביחסי הגומלין בין חשיבה, הבעה והבניה של ידע בדיסציפלינה. שילוב בין אוריינות ובין תכנים בהוראה, משמעו שמורים ותלמידים יהיו מעורבים יחד בחקירה ובפתרון של בעיות שימקדו את הלמידה ברעיונות מרכזיים בכל תחום, ותהליכי הקריאה, הכתיבה והדיבור יעצבו את החשיבה שלהם בו. כך שלרעיונות אלו יש פוטנציאל להשפיע על דפוסי ההוראה והלמידה בפקולטה, מעבר לטיפוח כשירויות ההבעה: "תוצאות העשייה המשותפת שלנו יכולות להיות מהפכניות [...] לנקוט עמדה, לעמוד מול ציבור

שומעים [...] לצורך כך הסטודנט צריך לדעת מה למעשה דעתו. ייתכן שבהמשך התהליך נמצא עצמנו במצב 'מסוכן' כי הסטודנטים 'פקחו עיניים' וביעו אולי דעות שונות משלנו. זה העניין בפיתוח שיח אמיתי עם אנשים שיודעים מה הם באמת חושבים. אם הולכים למהפכה, אני בעד, אבל צריך לקחת בחשבון שייתכנו גם התמודדויות חדשות שלא הבאנו בחשבון". מכאן, בהיבט מעשי, עיסוק בסוגיות שבמחלוקת יזמן לנו טיפוח ביקורתיות, פיתוח חשיבה עצמאית והנכחה של קולות הסטודנטים.

לשינוי ברוח זו ישנו גם היבט חברתי. בהתייחס לרקע הכלכלי-חברתי שממנו באים רוב הסטודנטים לחינוך במכללה, יוזמה זו היא מעשה מובהק של צמצום פערים חברתיים: "אלי מגיעים לסמינריון סטודנטים משנים ג' ו-ד'. למרות שהם כבר לקראת סיום הלימודים הפער שאתו הגיעו מלכתחילה נשמר גם במהלך לימודיהם. לכן אני רואה במהלך של פיתוח כשירויות הבעה מהלך לצמצום הפער. זה מהלך חברתי!"

ב. מסמך העקרונות

חלק מהדיונים עסקו בהיבטים פרקטיים של הובלת השינוי בפקולטה. רעיונות אלו אוגדו למערך של עקרונות שמתוכם נגזרו תכניות העבודה של הפקולטה. העקרונות מתייחסים למסגרת הרעיונית של המהלך, לדרכי הפעולה ולהיבטים דידיקטיים ייחודיים בתחום טיפוח כשירויות ההבעה.

המהלך הפקולטטי הוא מערך מובנה, שיצר גם מסה קריטית של שיעורים שתכליתם טיפוח כשירויות הקריאה וההבעה של הסטודנטים במהלך לימודיהם בפקולטה, מתוך התייחסות לרצף, להיקף ולמגוון של הקשרים. נקודת המוצא של התכנון היא ההקשר שבו הוא מיושם, הכשרת מורים במסגרת אקדמית, ולכן הדגש הוא על הבעה הן בכתב והן בעל פה במגוון פעילויות של למידה, הוראה ומחקר. בכל תכנית לימודים בפקולטה ישולב קורס ייעודי שישמש בסיס להמשך טיפוח כשירויות הקריאה וההבעה של הסטודנטים במהלך לימודיהם. זאת ועוד, בכל שנתון ילמדו הסטודנטים קורסים המשלבים מטרות בתחום טיפוח כשירויות ההבעה עם מטרות בתחום הדעת, כך שפיתוח הכשירויות יעשה בזיקה לביצוע מטלות אותנטיות בקורסים. הערכה של הסטודנטים במסגרות השונות של ההכשרה תתייחס בין היתר גם לתפקודי ההבעה שלהם ותוגדר במפורש בסעיף "דרכי הערכת הסטודנט" בסילבוסים. לקידום ההטמעה של המהלך יקודמו שיתופי פעולה בין המרצים שמומחיותם בתחום השפה והאוריינות האקדמית ובין מרצי הדיסציפלינות השונות והמדריכות הפדגוגיות, למטרות פיתוח מגוון פרקטיקות הוראה ומשוב ויישומן בתכניות הלימודים. חברי ועדת ההיגוי יסייעו למרצים בשילוב של טיפוח כשירויות הקריאה וההבעה במסגרת הקורסים שלהם וגם במתן מענה לקשיים של סטודנטים לקויי למידה.

דרכי הפעולה לקידום המהלך בפקולטה יכללו בניית מסמך שיגדיר את הדרישות בתחום הקריאה וההבעה שישימש את הסגל ואת הסטודנטים. תינקט מדיניות של שקיפות מרבית בנוגע לדרישות אלו וייתן משוב אותנטי על תפקוד הסטודנטים בתחום. לצד הקניה מפורשת של אסטרטגיות קריאה והבעה, ייעשה מאמץ לעורר את מודעות הסטודנטים לחשיבות ולמרכזיות של כשירויות אלו בחינוך ובטיפוח השכלה, כלומדים וכמלמדים. עוד יידונו אסטרטגיות הוראה בתחומי הקריאה והכתיבה, באופן ישיר וכמודלינג לתפקוד העתידי שלהם כמורים בשדה החינוך.

מבחינה דידקטית, המגמה היא להורות את הנושא בגישות קונסטרוקטיביסטיות ולהבנות למידה ספירלית משנה לשנה על ידי תכנון מדרג של דרישות בתחומי הקריאה וההבעה בהתאם לנושאי הקורס ולהקשרים הרלוונטיים, בראייה רב-שנתית. חשוב לייצר תמהיל נכון בהוראה ובהערכה בין התהליך ובין התוצר, לאפיין את השלבים השונים של הכתיבה, להשתמש במגוון כלים (כגון תלקיטים, יומנים, בלוגים וקבוצות דיון) ולהקפיד על מתן משוב שוטף ומפורט לעבודתם של הסטודנטים. מדובר בתהליכים מורכבים ותובעניים, הן מבחינת המרצים והן מבחינת הסטודנטים. על כן ייעשה שימוש במגוון דרכי הוראה-למידה ובטכנולוגיות רלוונטיות כדי להתמודד עם העומס. במקביל יינקטו צעדים להעצמת הסטודנטים לחיזוק תחושת המסוגלות העצמית שלהם.

לסיכום, המהלך הפקולטטי על כל רכיביו המפורטים לעיל נועד להעלות את הנושא של טיפוח כשירויות הקריאה וההבעה לתודעה של סטודנטים ומרצים כאחד, במונחים של "לעשות את" ו"לדבר על" בו זמנית.

סוף דבר

מאמר זה מתאר את הבסיס התאורטי והארגוני של סדר יום חינוכי מובחן בפקולטה לחינוך. כפי שמשקף מהרציונל וממיפוי עמדות הסטודנטים, טיפוח כשירויות הקריאה וההבעה בפקולטה הוא יעד חשוב וחינוכי, ואני מאמינה שאפשרי להשגה. המהלך מחייב מינוף של הידע ונקודות החוזק שלנו כמוסד אקדמי מכאן, וויתור על פרקטיקות לא אפקטיביות בתחום מכאן. ניתוח המגמות המקומיות והעולמיות, מתוך התייחסות לרפורמות שהמכללה מקדמת ולמגמות עדכניות בספרות המקצועית בתחום טיפוח כשירויות ההבעה, ממקם את סדר היום הפקולטטי על מאפייניו בהקשר ובזמן נתונים. כפי שהוצג בתכנית העבודה התלת-שנתית, השאיפה לקדם שינוי פדגוגי בקנה מידה מערכתי מתבססת על תכנון מוקפד, מפורט וארוך טווח.

הובלה של שינוי בקנה מידה מערכתי במסגרת לימודים אקדמיים בהכשרת מורים היא כר פורה לעיון ולמחקר בתחום. כתיבת מאמר זה נעשתה במקביל לתכנון המהלך בפקולטה

ולהובלתו. קריאת הספרות התאורטית, תיעוד וניתוח של התהליכים בסמינר הפקולטטי והמשגה של הרעיונות סייעו לי בגיבוש התפיסות, בחירת דרכי פעולה, יצירת תובנות על המתרחש ותכנון השלבים הבאים. פעילותי בשני המישורים במקביל, המחקרי והפרקטי, יצרה אפקט של הפריה הדדית והעצימה אותי כמובילת סדר היום בפקולטה. זאת ועוד, השילוב בין מחויבות אקדמית לעשייה חינוכית הוא נורמה שהייתי רוצה לטפח בקרב הסגל האקדמי והסטודנטים בפקולטה.

בעתיד מתוכננים כמה כיווני חקירה שיחדדו את התובנות של המהלך ואת ההשפעה שלו על תהליכי ההוראה והלמידה בפקולטה. אפיון תכניות הפיילוט של כל מחלקה ותכנית יאפשר לזהות את הביטויים הייחודיים של טיפוח הקריאה וההבעה בכל אחת מהן. הערכת ההטמעה של התכניות, מתוך ניתוח התהליכים ותוצרי הלמידה, תאפשר הפקת לקחים לקראת המשך הטמעתן.

ימים יגידו מה תהיה תרומתו של המהלך הפקולטטי לטיפוח כשירויות ההבעה של הסטודנטים להוראה ושל תלמידיהם בשדה החינוך. ואולם נכון לעכשיו אפשר לציין בסיפוק רב את ההתלהבות ואת חדות העשייה המשותפת השוררת בקרב העושים במלאכה סביב הקידום של השינוי הפדגוגי בפקולטה.

מקורות

- אדר, צ', 1959. חינוך כללי בחברה חופשית, ירושלים: בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית בירושלים ומשרד החינוך והתרבות.
- אלוני, נ', א' אבישר, ד' הופ וא' יוגב, 2007. השכלה כללית ותשתיות תרבות: אתגרים ויעדים בהכשרת אנשי חינוך והוראה, תל אביב: מכון מופ"ת.
- אלפרט, ב', 2012. "אתגרי הכתיבה האקדמית בהכשרה ובפיתוח מורים", בימת דיון: כתיבה אקדמית 48: 5-7.
- בן צבי, ג', ול' חיים, 2012. "התפתחות כישורי כתיבה וטיפוחם בשכבות גיל שונות. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת שפה ואוריינות" (מקוון).
- ברוש-ויץ, ש', 2007. מצב האוריינות בישראל, תל אביב: רמות, עמ' 19-26.
- דה שליט, א', 2004. אדום-ירוק: דמוקרטיה, צדק ואיכות הסביבה, תל אביב: כבל ומרכז אשל.
- וינברגר, י', וא' בקשי-ברוש, 2012. "המעשה האמפתי השלם", גילוי דעת 4: 13-97.
- ויסיפון, מ' וש' דורון, 2012. "סוגיות ואתגרים בשיפור כתיבה אקדמית בקרב סטודנטים", בימת דיון: כתיבה אקדמית, 48: 27-32.
- משרד החינוך, 2009. דוח חינוך לחשיבה: אופק פדגוגי 2006-2009, ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית.
- עזר, ח', ב' מרגולין ור' שגיא, 2012. "כתיבה אקדמית במכללה לחינוך: תפיסות של סטודנטים ומרצים את מטלות הכתיבה, המיומנויות הנדרשות, אמצעי ההוראה והקשיים שמעוררים סוגי כתיבה שונים", דפים 53: 76-97.

פולק, א', 2012. בין אוריינות לשוניות כללית לאוריינות בתחומי הדעת: דיווח מסדרת מפגשים לימודיים, ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

- Barton, D., and M. Hamilton, 1998. *Local literacies: Reading and writing in one community*, London: Routledge.
- Bazerman, C., J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, D. Fouquette, and J. Garufis, 2005. *Reference guide to writing across the curriculum*, Indiana: Parlor Press.
- Berman, R. A., 2012. "Language development and literacy," in: R. J. R. Levesque (ed.), *Encyclopedia of adolescence*, Berlin: Springer Publishing, pp. 1548–1577.
- Berman, R., and D. Ravid, 2008. "Becoming a literate language user: Oral and written text construction across adolescence," in: D. R. Olson, and N. Torrance (eds.), *Cambridge handbook of literacy*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 92–111.
- Elmore, R. F., 1997. *Investing in teacher learning: Staff development and instructional improvement in community school district #2, New York City*, National Commission on Teaching and America's Future.
- Fullan, M., 2009. "Large-scale reform comes of age," *The Journal of Educational Change* 10: 101–113.
- Hargreaves, A., and D. Shirley, 2009. *The fourth way*, Thousands Oakes, CA: Corwin.
- McConachie, S. M., and A. R. Petrosky, 2010. *Content matters: A disciplinary literacy approach to improving student learning*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moje, E. B., 2008. "Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change," *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 52 (2): 96–107.
- Moje, B. E., M. Overby, N. Tysvaer, and K. Morris, 2008. "The complex world of adolescent literacy: Myths, motivations, and mysteries," *Harvard Educational Review* 78 (1): 107–154.
- PISA, 2009. *Highlights from PISA 2009: Performance of U.S. 15-year-old students in reading, mathematics, and science literacy in an international context*, 27.3.2013 (online).
- Rijlaarsdam, G. C. W., M. A. H. Braaksma, T. M. Janssen, T. Groenendijk, and J. M. Toorenaar, 2011. "Learning to write and writing to learn," *Better: Evidence Based Education* 3 (2): 14–16.
- Russell, D. R., M. Lea, J. Parker, B. Street, and T. Donahue, 2009. "Exploring notions of genre in 'academic literacies' and 'writing across the curriculum': Approaches across countries and contexts," in: C. Bazerman, A. Bonini, and D. Figueiredo (eds.), *Genre in a changing world: perspectives on writing*, Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press, pp. 459–491.

- Shanahan, T., and C. Shanahan, 2008. "Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy," *Harvard Educational Review* 78 (1): 40–59.
- Shanahan, T., and C. Shanahan, 2012. "What is disciplinary literacy and why does it matter?" *Topics in Language Disorders* 32 (1): 7–18.
- Snow, C. E., and E. B. Moje, 2010. "What is adolescent literacy? Why is everyone talking about it now?" *Phi Delta Kappan* 91 (6): 66–69.
- Schwab, J. J., 1973. "The practical 3: Translation into curriculum," *The School Review* 81 (4): 501–522.
- Zygouris-Coe, V., 2012. "Disciplinary Literacy and the Common Core State Standards," *Topics in Language Disorders*, 32 (1): 35–50.
- Vygotsky, L., 1978. *Thought and language*, Cambridge: The MIT Press.

judy.weinberger@smkb.ac.il

