

כתיבה אקדמית –

משמעותה ומקומה בלמידה במכללה לחינוך

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

דו"ח מחקר

2010-28

פרופ' עזר חנה

ד"ר מרגולין ברוריה

ד"ר שגיא רחל

רשות המחקר, ההערכה והפיתוח

סיוון תש"ע

מאי 2010

תוכן עניינים

3	הקדמה
4	תקציר עיקרי הממצאים – תשס"ט
5	תקציר עיקרי הממצאים – תש"ע
10	מחקר תש"ע והשוואה בין תש"ע לתשס"ט
12	תפיסות סטודנטים תש"ע
31	השוואה תשס"ט - תש"ע
47	דיון ומסקנות
52	נספח 1 – שאלון לסטודנטים

הקדמה

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, 2006¹). 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.

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.

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

עיקרי הממצאים – תשס"ט²

תפיסות הסטודנטים את הכתיבה האקדמית מתייחסות במחקר זה להיבטים הבאים: תדירות המטלות, תרומתן וסוגיהן, השימוש באמצעי עזר לקידום הכתיבה, מידת הנוחות של הסטודנטים בשימוש בסוגי כתיבה שונים ותחושת המסוגלות שלהם בכתיבה. להלן פירוט:

תדירות המטלות - המטלות שאותן תופסים הסטודנטים בתדירות הגבוהה ביותר הינן רפלקציה על השיעור, עבודת גמר תיאורית ותשובה לשאלה. לעומת זאת, היו מטלות אשר ניתנו, לפי דיווחיהם של הסטודנטים, בתדירות נמוכה ביותר: דיווח על ניסוי, דיווח על מחקר בתחום, כתיבת טיעון והוכחת טיעון ועבודת גמר מחקרית.

תרומת המטלות - המטלות הנתפסות על ידי הסטודנטים כתורמות ללמידה במידה רבה ורבה מאוד הינן: רפלקציה ועבודת גמר תיאורית. התרומה של כל המטלות האחרות נתפסת גם היא כגבוהה עד גבוהה מאוד.

היבטים של סוגי המטלות – בניית גורמים סטטיסטי התקבלו שלושה גורמים המאגדים את המטלות לשלושה תחומים של כתיבה אקדמית במכללה לחינוך:

א. כתיבה מחקרית (כמו דיווח על מחקר); ב. כתיבה-בתחומי-הדעת (כמו סיכום מושג); ג. כתיבה בפדגוגיה (כמו רפלקציה על שיעור).

תפיסת התדירות ותפיסת התרומה - המטלות המבטאות את הכתיבה בפדגוגיה נתפסות כניתנות בתדירות הגבוהה ביותר ותרומתן לקידום הלמידה גבוהה ביותר. כמו כן, 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. הסטודנטים סבורים שסוגי כתיבה אלה יכולים לתרום, אולם בפועל, לתפיסתם, הם נחשפים אליהם בתדירות נמוכה.

שימוש באמצעים שונים לקידום הכתיבה - התפיסה של הסטודנטים את מידת השימוש של המרצים באמצעים שונים לקידום הכתיבה שלהם היא ברמה נמוכה מאוד כשהאמצעי הנפוץ

² ראו דוח מחקר מלא – עזר, ח', מרגולין, ב' ושגיא, ר' (2009). כתיבה אקדמית – תפיסות סטודנטים להוראה ומרצים את משמעותה ומקומה בלמידה במכללה לחינוך. דוח מחקר, רשות המחקר, ההערכה והפיתוח, מכללת לוינסקי לחינוך.

ביותר, וגם הוא במידה בינונית, הינו הערות על טיטות של הסטודנטים. ראוי לציין כי רוב הסטודנטים (כ-90%) מציינים כי הזמנת מומחה לכתיבה אקדמית או עבודה בשיתוף פעולה עם מומחה לא מתבצעת בשיעורים במכללה. ניתן לומר שהסטודנטים חושבים שהמרצים שלהם משתמשים באמצעים סטנדרטיים כמו הנחייה בעזרת מחוון במידה רבה והערות על גבי טיטות במידה בינונית, יחסית לשיתוף מומחים בכתיבה אקדמית.

תחושת מסוגלות בכתיבה אקדמית - לסטודנטים תחושת מסוגלות גבוהה יחסית ברוב המיומנויות הנדרשות בכתיבה אקדמית.

היבטים של מיומנויות כתיבה - בניתוח תוכן שנתמך בניתוח גורמים של מיומנויות כתיבה התקבלו שני גורמים: א. אסטרטגית שכתוב ועריכה (כמו התאמת הטקסט הכתוב לשפה הנדרשת); ב. אסטרטגית תכנון (כמו תכנון הכתיבה). תפיסת המסוגלות של שכתוב ועריכה גבוהה יותר מתפיסת המסוגלות של תכנון.

תפיסת הנוחות בכתיבה - סוגי הכתיבה הנוחים ביותר לסטודנטים הינם כתיבת רפלקציה וכתיבה יצירתית, ואילו הכתיבה המחקרית, כגון: סיכום נושא וכתיבת מבוא הם פחות נוחים.

קשרים בין המדדים – א. תדירות מטלות הכתיבה הכלולות במדד "כתיבה בפדגוגיה" תורמת לתפיסת נוחות הכתיבה היצירתית והכתיבה המחקרית כמו גם לתחושת המסוגלות בתכנון הכתיבה. ב. מטלות הכתיבה הכלולות במדד "כתיבה מחקרית" (עבודת גמר מחקרית לקורס, דיווח על מחקר וכו') הנתפסות בתדירות נמוכה, תורמות לתפיסת הנוחות ברכיבי הכתיבה המחקרית ולתפיסת המסוגלות בתכנון. ג. מטלות הכתיבה הכלולות בכתיבה-בתחומי-הדעת תורמות לנוחות הכתיבה היצירתית וכתיבת הכתיבה המחקרית וכן - לתחושת המסוגלות של תכנון ושכתוב ועריכה. יש לציין שכל המתאמים בין המדדים הם נמוכים (בסביבות 0.25).

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 וכתובת 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 שתורמת 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 ותורמתן 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 במחווה. 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

ההשוואה 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. בנייתו 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 וכתבת 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 וכתבת 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 וכתבה מחקרית), בעוד שבתשס"ט קיימים הבדלים בין שלושת הסוגים. 2. אין הבדלים בין הקבוצות בתפיסת התדירות של מטלות מסוג כתיבה בפדגוגיה וכתבה-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.

מחקר תש"ע והשוואה בין תש"ע לתשס"ט

בחלק זה יוצגו ממצאי מחקר תש"ע בפירוט, ולאחר מכן – תוצג השוואה מפורטת בין שתי הקבוצות: קבוצת הסטודנטים מתשס"ט שלמדו לפי תכנית הלימודים הקודמת וקבוצת הסטודנטים מתש"ע שלמדו לפי תכנית המתווה החדשה.

מטרת המחקר ושאלות המחקר

מטרת המחקר המוצג בזה היא להשוות את תפיסת הכתיבה האקדמית במוסד להכשרת מורים של סטודנטים להוראה שלמדו בתשס"ט לפי תכנית הלימודים הקודמת (להלן: התכנית הקודמת) לבין סטודנטים להוראה שלמדו לפי תכנית הלימודים על פי מתווה הלימודים החדש בתש"ע (להלן: התכנית החדשה) מן הזוויות הבאות:

- א. מטלות הכתיבה האקדמית במכללה; התדירות והתרומה שלהן, לפי תפיסת הסטודנטים משתי השנים;
- ב. האמצעים השונים בהם משתמשים לקידום הכתיבה של הסטודנטים, לפי תפיסת הסטודנטים משתי השנים;
- ג. סוגי הכתיבה השכיחים ומידת הקלות או הקושי שבשימוש בהם, לפי תפיסת הסטודנטים משתי השנים;
- ד. המסוגלות במיומנויות הכתיבה, לפי תפיסת הסטודנטים משתי השנים.
לאור המטרות הללו, שאלת המחקר היא:

האם חל שינוי בין השנים תשס"ט לתש"ע, בתפיסת הסטודנטים את הכתיבה האקדמית במכללה לחינוך מבחינת: מטלות הכתיבה האקדמית במכללה, האמצעים השונים בהם משתמשים בקורסים לקידום הכתיבה, סוגי הכתיבה השכיחים והנוחים לשימוש לסטודנטים והמסוגלות שלהם במיומנויות הכתיבה.

השיטה

אוכלוסייה

הסטודנטים משנת תש"ע - במחקר השתתפו 139 סטודנטים הלומדים בשנה ב' מהם 5% סטודנטים והשאר סטודנטיות. ממוצע הגיל 24.3 עם סטיית תקן 2.5.

שפת אם: עברית - 87.7%; ערבית - 7.2%; רוסית - 3.6%; אמהרית - 1.4%.

מסלול הלימודים: הגיל הרך – 31.6%; יסודי – 21.3%; חנ"מ- 20.6%; על יסודי – 13.2%;
גן חנ"ד – 8.8%; חנ"מ יסודי – 2.9%; חנ"מ על יסודי – 1.5%;

97.8% מהמשתתפים למדו קורס בכתיבה אקדמית ומתוכם ל- 58.5% היו קשיים בקורס.
79.5% לא למדו אוריינות אקדמית גם בקורסים אחרים.

הסטודנטים משנת תשס"ט - במחקר השתתפו 147 סטודנטים, מתוכם 6 סטודנטים
והשאר - סטודנטיות. הסטודנטים שהשתתפו במחקר הם ברובם תלמידי שנה שנייה
ללימודים, שלמדו בעבר בשנת לימודיהם הראשונה במכללה קורס בכתיבה אקדמית.

מסלול הלימודים: חנ"מ - 28.9%; הגיל הרך – 21.1%; יסודי – 12.7%; על יסודי – 5.6%;
השאר חנ"מ יסודי ועל יסודי.

כלי המחקר

שאלון שחובר לצורך מחקר שנערך בשנת 2009 המבוסס על הרקע התיאורטי ועל
המומחיות של עורכות המחקר בהוראת הכתיבה האקדמית. שאלון זה בודק את שאלות
המחקר ובו היגדים בסולם ליקרט בן 6 דרגות. השאלון שהועבר לאוכלוסיית המחקר בשנת
תש"ע היה זהה ברובו לשאלון שהועבר בשנת תשס"ט פרט להתאמת מספר היגדים
לתהליכי השינוי שעברה הוראת הכתיבה האקדמית בשנים תשס"ט ותש"ע ולהיגדים
הקשורים במאפייני כל קבוצה. כמו כן היו בשאלון גם מספר שאלות פתוחות (ראו נספח 1).

הליך

השאלון האנונימי הועבר לקראת סיום השנה, לסטודנטים הלומדים בשנה השנייה במכללה
במהלך הלימודים. הנתונים הושאו לממצאי מחקר קודם שנערך בתשס"ט (עזר, מרגולין
ושגיאי, 2009).

ממצאים

פרק הממצאים יתייחס לקבוצה שנבדקה בשנת תש"ע, וכן תוצג השוואה בין שתי הקבוצות-
אלה שלמדו לפי התכנית הקודמת בתשס"ט ואלה שלמדו לפי התכנית החדשה בתש"ע.
הנתונים יוצגו אפוא בסדר הבא:

- סטודנטים תש"ע
- השוואה בין הקבוצות (סטודנטים תשס"ט ותש"ע)

מבנה כל חלק יהיה כדלקמן:

- א. מטלות כתיבה אקדמית במכללה: תפיסת התדירות והתרומה שלהן לקידום הלמידה של הסטודנטים
- ב. השימוש באמצעים שונים לקידום הכתיבה של הסטודנטים
- ג. תפיסת המסוגלות במיומנויות הכתיבה
- ד. סוגי כתיבה שונים: תפיסת הנוחות

בכל היבט יוצגו:

- א. מדדים תיאוריים
- ב. מדדים שנוצרו על ידי ניתוח גורמים או ניתוח תוכן
- ג. תיאור של המדדים שנוצרו
- ד. קשרים בין המדדים

להלן המדדים השונים שעלו במחקר:

הקטגוריות השוואה	הקטגוריות תש"ע	המדד
1. כתיבה מחקרית	1. כתיבה אינטגרטיבית	1. מטלות בכתיבה אקדמית: תדירות / תרומה
2. כתיבה בתחומי הדעת	2. כתיבה מחקרית	
3. כתיבה בפדגוגיה	3. כתיבה בתחומי הדעת	
1. שיתוף מומחה בכתיבה אקדמית	1. שיתוף מומחה בכתיבה אקדמית	2. שימוש באמצעי הוראה בקורסים השונים
2. אמצעים סטנדרטיים	2. אמצעים סטנדרטיים	
1. כתיבה יצירתית	1. כתיבת עבודה אקדמית	3. מידת הנוחות בסוגי כתיבה אקדמית
2. כתיבה מחקרית	2. כתיבה יצירתית	
3. כתיבת רפלקציה	3. כתיבה בפרקטיקה	
	4. כתיבת רפלקציה	
1. אסטרטגיות שכתוב ועריכה	1. אסטרטגיות שכתוב ועריכה	4. מיומנויות נדרשות בכתיבה אקדמית: מסוגלות
2. אסטרטגית תכנון	2. אסטרטגית תכנון	

תפיסות סטודנטים תש"ע

א. מטלות כתיבה אקדמית במכללה

1. תפיסת התדירות

המשתתפים התבקשו לדרג 11 מטלות נפוצות בכתיבה אקדמית לגבי מידת התדירות שלהן במהלך הקורסים השונים במכללה, מ-1 בכלל לא עד 6- הרבה מאוד פעמים. התפלגות התשובות בלוח הבא.

תדירות המטלות השונות בקורסים במכללה, התפלגות תשובות הסטודנטים: אחוזים, ממוצעים וסטיית תקן

המטלות בקורס	אחוזי המדרגים 1-3	אחוזי המדרגים 4-6	ממוצע	סטיית תקן
רפלקציה על שיעור/התנסות	10.9	89.1	5.14	1.25
עבודת גמר תיאורית לקורס (עיבוד נושא עם רקע תיאורטי/סקירת ספרות)	21.3	78.7	4.53	1.42
משימה תהליכית – אינטגרטיבית של השנתון	36.4	63.6	4.09	1.67
עבודת גמר מחקרית לקורס (עיבוד נושא עם רקע תיאורטי ועבודת מחקר)	42.1	57.9	3.80	1.69
תשובה לשאלה	39.7	60.3	3.79	1.64
סיכום שיעור	47.4	52.6	3.54	1.58
כתיבה חווייתית	50.7	49.3	3.41	1.66
כתיבת טיעון והוכחת טיעון	59.0	41.0	3.13	1.66
סיכום מושג	63.0	37.0	3.06	1.66
דיווח על ניסוי	60.3	39.7	2.97	1.83
דיווח על מחקר שנעשה בתחום	64.1	35.9	2.79	1.67

מהלוח עולה כי לפי דיווח הסטודנטים, המטלות שאותן קיבלו במידה רבה עד רבה מאוד בקורסים השונים במכללה היו רפלקציה על השיעור (89.1%), עבודת גמר תיאורית (78.9%) ומשימה תהליכית-אינטגרטיבית של השנתון (63.6%). לעומת זאת היו מטלות אשר ניתנו, לפי דיווחיהם, במידה מועטה מאוד עד מועטה ואלו הן: דיווח על מחקר בתחום (64.1%), דיווח על ניסוי (60.3%), סיכום מושג (63.0%) וכתיבת טיעון והוכחת טיעון (59.0%).

2. תפיסת התרומה

המשתתפים התבקשו לדרג את אותן 11 מטלות בכתיבה אקדמית לגבי התרומה של כל אחת מהן לקידום הלמידה שלהם, מ-1 בכלל לא עד 6- במידה רבה מאוד. התפלגות התשובות בלוח הבא.

תרומת המטלות השונות ללמידה, התפלגות תשובות הסטודנטים: אחוזים, ממוצעים וסטיית תקן

המטלות בקורס	אחוזי המדרגים 1-3	אחוזי המדרגים 4-6	ממוצע	סטיית תקן
רפלקציה על שיעור/התנסות	17.8	82.2	4.64	1.31
עבודת גמר תיאורית לקורס (עיבוד נושא עם רקע תיאורטי/סקירת ספרות)	25.2	74.8	4.29	1.40
עבודת גמר מחקרית לקורס (עיבוד נושא עם רקע תיאורטי ועבודת מחקר)	26.8	73.2	4.17	1.50
משימה תהליכית – אינטגרטיבית של השנתון	30.4	69.6	4.16	1.53
תשובה לשאלה	32.3	67.7	3.93	1.55
סיכום שיעור	39.7	60.3	3.86	1.72
כתיבה חווייתית	40.3	59.7	3.78	1.70
סיכום מושג	40.8	59.2	3.72	1.66
כתיבת טיעון והוכחת טיעון	40.9	59.1	3.61	1.69
דיווח על מחקר שנעשה בתחום	45.9	54.1	3.50	1.62
דיווח על ניסוי	49.2	50.8	3.42	1.68

מהלוח עולה כי המטלות הנתפסות על ידי הסטודנטים כתורמות ללמידה במידה רבה ורבה מאוד הינן: רפלקציה (82.2%), עבודת גמר תיאורית (74.8%), עבודת גמר מחקרית (73.2%) ומשימה תהליכית-אינטגרטיבית של השנתון (69.6%).

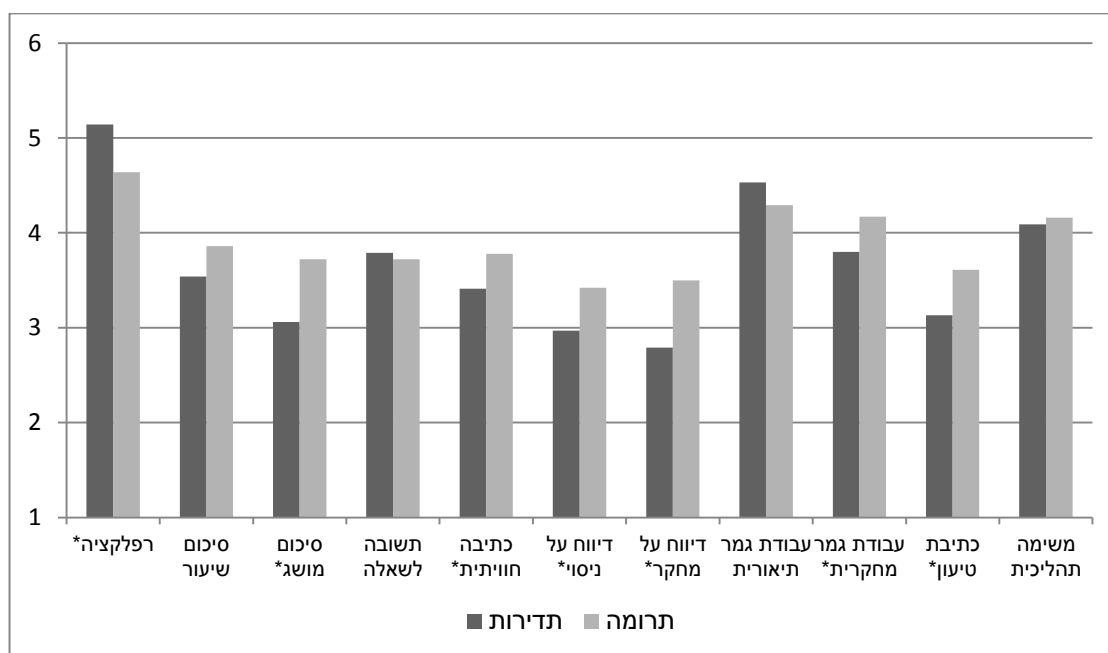
3. השוואה תדירות-תרומה

כדי לבדוק האם קיימים פערים בין תפיסת התדירות של המטלות לבין תפיסת התרומה שלהן נערכו ניתוחי t לזוגות. הלוח והתרשים הבאים מציגים את התוצאות.

תפיסת התדירות המטלות ומידת תרומתן ללמידה, ממוצעים, ערכי t ומתאמים

מתאם	t	ממוצע תרומה	ממוצע תדירות	המטלות בקורס
.32***	3.84***	4.64	5.14	רפלקציה על שיעור/התנסות
.34***	NS	4.29	4.53	עבודת גמר תיאורית לקורס (עיבוד נושא עם רקע תיאורטי/סקירת ספרות)
.48***	NS	4.16	4.09	משימה תהליכית – אינטגרטיבית של השנתון
.41***	NS	4.17	3.80	עבודת גמר מחקרית לקורס (עיבוד נושא עם רקע תיאורטי ועבודת מחקר)
.40***	NS	3.93	3.79	תשובה לשאלה
.38***	NS	3.86	3.54	סיכום שיעור
.41***	2.19*	3.78	3.41	כתיבה חווייתית
.39***	2.78**	3.61	3.13	כתיבת טיעון והוכחת טיעון
.47***	4.35***	3.72	3.06	סיכום מושג
.53***	2.05*	3.42	2.97	דיווח על ניסוי
.42***	3.59***	3.50	2.79	דיווח על מחקר שנעשה בתחום

*p<.05; **p<.01; ***p<.001



תרשים 1. תפיסת התדירות המטלות ומידת תרומתן ללמידה

מהלוח ומהתרשים עולה כי לגבי רוב המטלות קיים פער בין תפיסת התדירות שלהן בקורסים השונים לבין תפיסת התרומה שלהן ללימודים. המשתתפים תופסים את התרומה ברמה יותר גבוהה מאשר הם תופסים את התדירות של המטלות האלה בקורסים השונים. מעניין לציין

שלגבי רפלקציה, תפיסת התדירות נתפסת כגבוהה יותר מאשר תפיסת התרומה. במילים אחרות הסטודנטים טוענים שיש הרבה רפלקציה שלא על פי מידת התרומה שלה. לגבי משימה תהליכית-אינטגרטיבית, הסטודנטים תופסים את התרומה והתדירות ברמות דומות. כלומר הם מכירים בתרומה של המטלה ללימודיהם ואומרים שהתדירות הנה בהתאם

4. ניתוח גורמים לסוגי מטלות הכתיבה

לצורך חלוקה לקטגוריות של תרומת מטלות הכתיבה נערך ניתוח גורמים מסוג Varimax עם רוטציה אורתוגונלית. בניתוח חופשי התקבלו שני גורמים התורמים יחד לשונות המוסברת 61.22% (הראשון 47.83%, השני 13.38%). מכיוון שבניתוח תוכן של ההיגדים שנערך על ידי מומחים לכתיבה אקדמית התקבלו שלוש קטגוריות נערך ניתוח נוסף עם הגבלה לשלושה גורמים התורמים יחד לשונות המוסברת 70.03%. הלוח הבא מציג את ממצאי הניתוח.

לוח 4

ניתוח גורמים של תרומת מטלות הכתיבה

גורם 3	גורם 2	גורם 1	המטלות בקורס	
			גורם ראשון: כתיבה אינטגרטיבית	
		.789	עבודת גמר תיאורית לקורס (עיבוד נושא עם רקע תיאורטי/סקירת ספרות)	
		.774	רפלקציה על שיעור/התנסות	
		.747	עבודת גמר מחקרית לקורס (עיבוד נושא עם רקע תיאורטי ועבודת מחקר)	
		.744	משימה תהליכית – אינטגרטיבית של השנתון	
			גורם שני: כתיבה מחקרית	
	.835		דיווח על ניסוי	
	.771		דיווח על מחקר שנעשה בתחום	
	.705		כתיבת טיעון והוכחת טיעון	
			גורם שלישי: כתיבה-בתחומי-הדעת	
	.849		סיכום מושג	
	.831		סיכום שיעור	
	.761		תשובה לשאלה	
	8.08	13.38	47.83	% שונות מוסברת
	.826	.824	.840	מהימנות המדדים - תרומה
	.682	.791	.651	מהימנות המדדים - תדירות

בניית מדדים תפיסת התרומה - נבנו שלושה מדדים המתארים את תפיסת התרומה של המטלות: א. תרומת הכתיבה האינטגרטיבית הכוללת, בין השאר, את מטלת הכתיבה של עבודת מחקר ואת המשימה תהליכית-אינטגרטיבית; ב. תרומת הכתיבה המחקרית הכוללת גם את המטלה של כתיבת טיעון; ג. תרומת הכתיבה-בתחומי-הדעת; ראוי לציין שמטלת הכתיבה החווייתית לא נכנסה לשום מדד שכן רמת הטעינות שלה הייתה נמוכה ודומה לכל

שלושת הגורמים. ערך גבוה במדדים מצביע על תפיסה של תרומה גבוהה של המטלות אותן הם מתארים.

הבדלים בתפיסת התרומה - כדי לבדוק את ההבדלים בתפיסת התרומה של סוגי המטלות נערך ניתוח שונות עם מדידות חוזרות ונמצא אפקט מובהק של המדידות החוזרות $(F(2,126)=23.84; p<.001)$. ניתוח אפוסטריורי מסוג בונפרוני $(p<.05)$ נמצאו הבדלים מובהקים בתפיסת התרומה על פי הסדר הבא: תרומת הכתיבה האינטגרטיבית $(M=4.31)$ $(SD=1.15)$ < תרומת הכתיבה-בתחומי-הדעת $(M=3.87)$ $(SD=1.41)$ < תרומת הכתיבה המחקרית $(M=3.87)$ $(SD=1.44)$.

בניית מדדים תפיסת התדירות - נבנו שלושה מדדים המתארים את תפיסת התדירות של המטלות, המקבילים למדדים של תרומת המטלות. א. תדירות מטלות הכתיבה האינטגרטיבית; ב. תדירות מטלות הכתיבה-בתחומי-הדעת; ג. תדירות מטלות הכתיבה המחקרית. ערך גבוה במדד מצביע על תפיסת תדירות גבוהה.

הבדלים בתפיסת התדירות - כדי לבדוק את ההבדלים בתפיסת התדירות של סוגי המטלות נערך ניתוח שונות עם מדידות חוזרות ונמצא אפקט מובהק של המדידות החוזרות $(F(2,135)=77.152; p<.001)$. ניתוח אפוסטריורי מסוג בונפרוני $(p<.05)$ נמצאו הבדלים מובהקים בתפיסת התרומה על פי הסדר הבא: תדירות מטלות בכתיבה אינטגרטיבית $(M=4.40)$ $(SD=1.04)$ < תדירות המטלות בכתיבה-בתחומי-הדעת $(M=3.47)$ $(SD=1.28)$ < תדירות המטלות בכתיבה מחקרית $(M=2.94)$ $(SD=1.47)$.

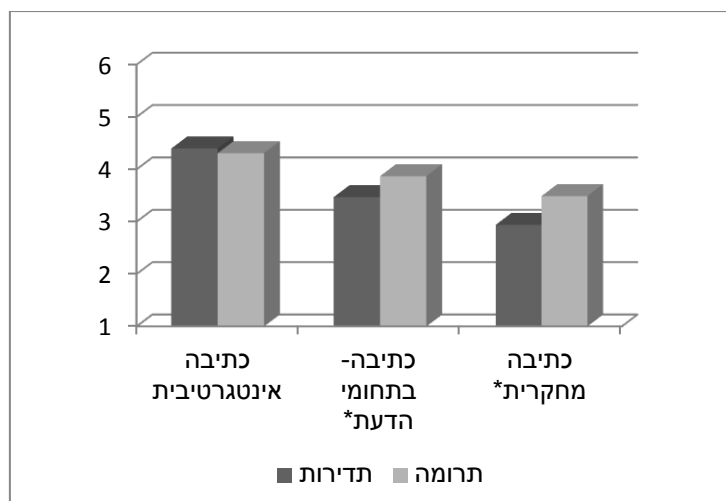
הבדלים בתפיסות תרומה/תדירות - לבדיקת ההבדלים בין תפיסת התרומה של סוגי המטלות לבין תפיסת התדירות שלהן נערכו ניתוחי t לזוגות. הלוח והתרשים הבאים מציגים את הממצאים.

לוח 5

תפיסת התדירות והתרומה של סוגי המטלות: ממוצעים סטיות תקן וערכי t

t-paired	תדירות		תרומה		
	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	
NS	1.04	4.40	1.15	4.31	כתיבה אינטגרטיבית
2.85**	1.28	3.47	1.41	3.87	כתיבה-בתחומי-הדעת
4.01***	1.47	2.94	1.44	3.49	כתיבה מחקרית

** $p<.01$; *** $p<.001$



תרשים 2. ממוצעים של תפיסות התדירות והתרומה של סוגי מטלות הכתיבה

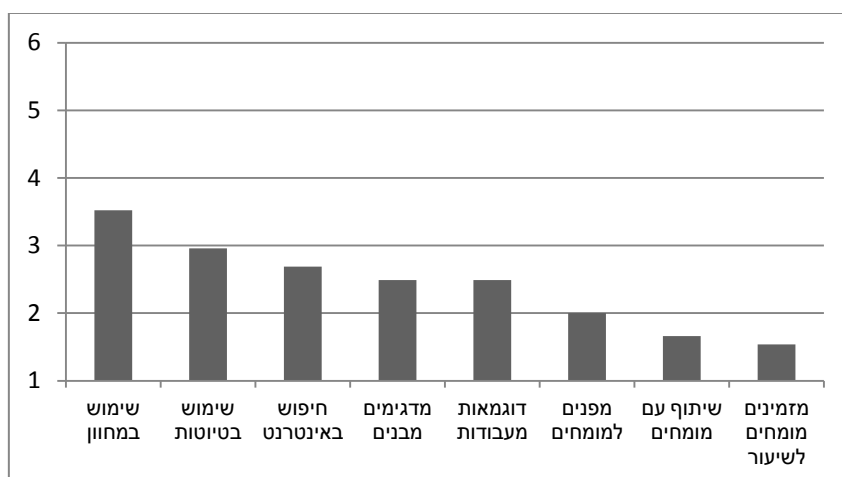
מן הלוח והתרשים עולה כי המטלות המבטאות את הכתיבה האינטגרטיבית נתפסות כניתנות בתדירות הגבוהה ביותר ותרומתן לקידום הלמידה גבוהה ביותר. אין פער בין תפיסת התדירות לתפיסת התרומה. במילים אחרות ניתן לומר שעל פי תפיסת הסטודנטים ישנה הלימה בין שני ההיבטים בסוג כתיבה זה. לעומת זאת קיים פער קטן אך מובהק בין תפיסת 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.

ב. מידת השימוש באמצעי הוראה שונים בקורסים

המשתתפים התבקשו לציין באיזו מידה המרצים המלמדים בקורסים השונים במכללה (במקצועות הלימוד) משתמשים באמצעי ההוראה השונים שהוצגו בפניהם, כדי לקדם את הכתיבה שלהם, על פני סולם ליקרט מ-1 בכלל לא עד 6 – במידה רבה מאוד. התפלגות התשובות בלוח ובתרשים הבאים.

התפלגות התפיסות של מידת השימוש של אמצעים שונים בהוראה

האמצעים השונים בקורסים	דירוג 1-3	דירוג 4-6	ממוצע	ס.ת.
מנחים את הסטודנטים באמצעות מחוון כתוב לביצוע המטלה	54.3	45.7	3.52	1.51
מבקשים טיטות ומעירים על הטיטות	69.6	30.4	2.96	1.44
מפנים את הסטודנטים לאתרים באינטרנט המכילים חומרי הנחיה לכתובה נכונה	68.8	31.2	2.69	1.51
מדגימים בשיעורים מבנים שונים של כתיבה	74.6	25.4	2.49	1.56
משתמשים בדוגמאות מתוך עבודות הסטודנטים על מנת להראות "כתיבה נכונה"	74.3	25.7	2.49	1.52
מפנים את הסטודנטים למומחים בכתיבה אקדמית	86.2	13.8	2.00	1.27
עובדים בשיתוף עם מומחה לכתיבה אקדמית	89.9	10.1	1.66	1.14
מזמינים לאחד מן השיעורים מומחה לכתיבה אקדמית להדגמה ולתרגול	91.3	8.7	1.54	1.04



תרשים 3. התפיסה של מידת השימוש של המרצים באמצעים שונים

מהלוח ומהתרשים עולה כי התפיסה של הסטודנטים את מידת השימוש של המרצים באמצעים שונים לקידום הכתיבה שלהם היא ברמה נמוכה מאוד כשהאמצעי הנפוץ ביותר וגם הוא במידה בינונית (ממוצע 3.5 בסולם בן 6 דרגות), הינו שימוש במחון. 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.

ניתוח גורמים לאמצעי ההוראה

לצורך חלוקה לקטגוריות של האמצעים לשיפור הכתיבה האקדמית, נערך ניתוח גורמים מסוג Varimax עם רוטציה אורתוגונלית. בניתוח חופשי התקבלו שני גורמים התורמים יחד לשונות המוסברת 62.512%. תוצאות הניתוח מוצגות בלוח הבא.

לוח 7

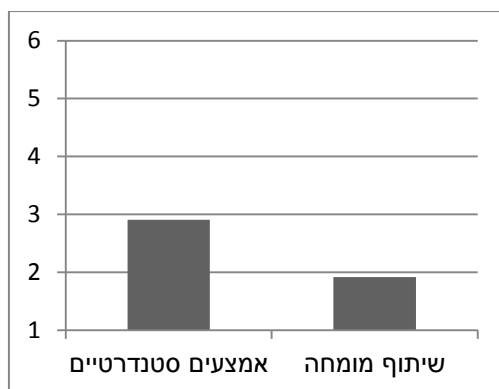
ניתוח גורמים לאמצעים לשיפור הכתיבה האקדמית

גורם 2	גורם 1	האמצעים השונים בקורסים
		גורם ראשון: שיתוף מומחה
	.911	עובד בשיתוף עם מומחה לכתיבה אקדמית
	.887	מזמין לאחד מן השיעורים מומחה לכתיבה אקדמית להדגמה ולתרגול
	.688	משתמש בדוגמאות מתוך עבודות הסטודנטים על מנת להראות "כתיבה נכונה"
	.673	מפנה את הסטודנטים למומחים בכתיבה אקדמית
	.589	מדגים בשיעורים מבנים שונים של כתיבה
		גורם שני: אמצעים סטנדרטיים
	.886	מנחה את הסטודנטים באמצעות מחוון כתוב לביצוע המטלה
	.586	מבקש טיוטות ומעיר על הטיטות
	.580	מפנה את הסטודנטים לאתרים באינטרנט המכילים חומרי הנחיה לכתיבה נכונה
13.609	48.904	% שונות מוסברת

בניית מדדים לאמצעי הוראה - נבנו שני מדדים על פי הגורמים: 1. **שיתוף מומחה** – בניתוח תוכן שנעשה על ידי מומחים התברר שההיגד "מדגים בשיעורים מבנים שונים של כתיבה" שייך על פי תוכנו לגורם השני ולכן הוצא מהמדד הנ"ל. ללא היגד זה, מהימנות אלפא של קרונברך 0.816. 2. **אמצעים סטנדרטיים** (כולל ההיגד שהוצא מגורם 1) מהימנות אלפא של קרונברך 0.636.

ערך גבוה במדדים מצביע על תפיסה של שימוש גבוה באמצעים אותם הם מתארים.

הבדלים בתפיסת השימוש באמצעים השונים - כדי לבדוק את ההבדלים בתפיסת השימוש של האמצעים השונים נערך מבחן t לזוגות, ונמצאו הבדלים במידת השימוש באמצעים השונים ($t(137)=14.56; p<.001$), ההבדלים מוצגים בתרשים הבא.



תרשים 4. מידת השימוש באמצעים שונים

מן התרשים עולה כי המשתתפים חושבים שהמרצים שלהם משתמשים באמצעים פשוטים במידה רבה יחסית לשיתוף מומחים בכתיבה אקדמית.

ד. מיומנויות נדרשות בכתיבה אקדמית

המשתתפים התבקשו לדרג על סולם ליקרט בן 6 דרגות מ-1 בכלל לא עד 6 – במידה רבה מאוד, את המידה בה הם מרגישים חזקים בכל מיומנות כאשר הם כותבים. הלוח הבא מציג את הממצאים.

לוח 8

תפיסת המסוגלות של מיומנויות בכתיבה אקדמית

המיומנויות	דירוג 1-3	דירוג 4-6	ממוצע	ס.ת.
שימוש באוצר מלים מגוון	19.9	80.1	4.55	1.34
שימוש במבנים דקדוקיים תקינים	19.9	80.1	4.47	1.32
התאמת הטקסט הכתוב לשפה הנדרשת	27.4	72.6	4.32	1.36
התאמת הטקסט הכתוב למטלת הכתיבה	29.4	70.6	4.29	1.34
עריכת שינויים בטקסט לאחר קריאה מחודשת	30.4	69.6	4.23	1.43
ארגון הרעיונות במהלך הכתיבה	30.9	69.1	4.04	1.28
יצירת רעיונות לכתיבה	39.0	61.0	3.95	1.35
יצירת רצף בין הרעיונות	37.8	62.2	3.92	1.37
תכנון הכתיבה	37.5	62.5	3.90	1.41
ארגון הרעיונות לפני הכתיבה	39.0	61.0	3.87	1.40
היכולת להוציא רעיון "מן הכוח אל הפועל"	37.5	62.5	3.83	1.33
הכרת מבנים רטוריים של סוגות כתיבה	50.0	50.0	3.53	1.52

מהלוח עולה כי למשתתפים תחושת מסוגלות בינונית (מעל 3.5 בסולם בן 6 דרגות) ברוב המיומנויות הנדרשות בכתיבה אקדמית המסוגלות הנמוכה ביותר הינה ב"הכרת מבנים

רטוריים של סוגות כתיבה" בו הממוצע הוא 3.53 המיומנות בה הממוצע הנו הגבוה ביותר היא "שימוש באוצר מילים מגוון" בה הממוצע 4.55.

ניתוח גורמים למיומנויות הכתיבה

לצורך חלוקה לקטגוריות של המיומנויות הנדרשות בכתיבה אקדמית נערכו ניתוחי תוכן שנתמכו בניתוח גורמים מסוג Varimax עם רוטציה אורתוגונלית. בניתוח התקבלו שני גורמים התורמים יחד לשונות המוסברת 71.10%. הלוח הבא מציג את ממצאי הניתוח.

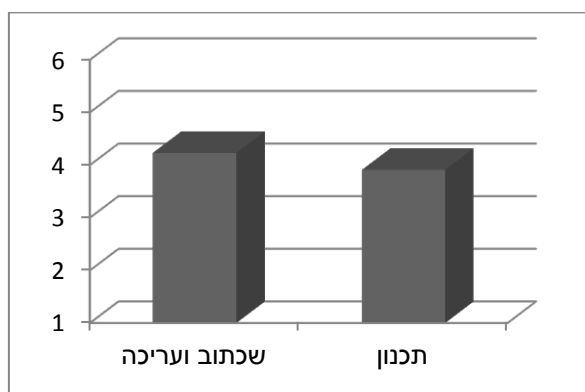
לוח 9

ממצאי ניתוח גורמים של המיומנויות הדרושות בכתיבה אקדמית

גורם 2	גורם 1	המיומנויות
		גורם ראשון: אסטרטגיות תכנון
	.886	ארגון הרעיונות לפני הכתיבה
	.840	תכנון הכתיבה
	.830	ארגון הרעיונות במהלך הכתיבה
	.748	היכולת להוציא רעיון "מן הכוח אל הפועל"
	.720	יצירת רעיונות לכתיבה
	.720	יצירת רצף בין הרעיונות
		גורם שני: אסטרטגיות שכתוב ועריכה
.877		שימוש במבנים דקדוקיים תקינים
.862		שימוש באוצר מילים מגוון
.704		התאמת הטקסט הכתוב לשפה הנדרשת
.673		הכרת מבנים רטוריים של סוגות כתיבה
.605		עריכת שינויים בטקסט לאחר קריאה מחודשת
.521		התאמת הטקסט הכתוב למטלת הכתיבה
10.38	60.72	% שונות מוסברת

בניית מדדים למיומנויות הנדרשות בכתיבה - נבנו שני מדדים: אסטרטגיות תכנון (מהימנות אלפא של קרונברך .921). אסטרטגיות שכתוב ועריכה (מהימנות אלפא של קרונברך .897). ערך גבוה בממד מצביע על תפיסת מסוגלות גבוהה.

הבדלים בסוגי המיומנויות תכנון/שכתוב ועריכה - לבדיקת איזה סוג של תחושת מסוגלות גבוה יותר בקרב המשתתפים נערך ניתוח t לזוגות, ונמצאו הבדלים מובהקים ($t(135)=4.46; p<.001$) כך שתפיסת המסוגלות של שכתוב ועריכה ($M=4.23$ $SD=1.12$) גבוהה יותר מתפיסת המסוגלות של תכנון ($M=3.91$ $SD=1.36$). הבדלים אלה מוצגים בתרשים הבא.



תרשים 5. הבדלים בתפיסת סוגי המסוגלות

ה. סוג הכתיבה הנוח

המשתתפים התבקשו לדרג על סולם ליקרט בן 6 דרגות מ-1 בכלל לא עד 6 – במידה רבה מאוד, את המידה בה הם מרגישים נוח בסוג הכתיבה המסוים. הלוח הבא מציג את התוצאות.

לוח 10

תפיסת הנוחות במטלות כתיבה

מ.ת.	ממוצע	דירוג 4-6	דירוג 1-3	מידת הנוחות עם סוגי הכתיבה השונים
1.40	4.98	83.0	17.0	כתיבה אישית
1.25	4.58	82.5	17.5	סיכום נושא
1.35	4.40	75.9	24.1	כתיבת רפלקציה
1.41	4.13	70.6	29.4	כתיבת ראשי פרקים
1.53	3.95	61.3	38.7	כתיבת מבוא
1.77	3.78	58.1	41.9	כתיבת ביבליוגרפיה
1.55	3.69	58.8	41.2	כתיבה פרשנית
1.84	3.45	51.9	48.1	כתיבת סיפור
1.47	3.42	50.7	49.3	ניתוח ההתנסות בעזרת מושגים תיאורטיים
1.49	3.34	44.5	55.5	מיזוג מידע
1.41	3.31	48.5	51.5	כתיבת דיון
1.91	3.16	43.4	56.6	כתיבת שירה

מהלוח עולה כי למשתתפים תחושה של נוחות ברמה בינונית ומעלה (מעל 3.5 בסולם בן 6 דרגות) בחלק גדול מסוגי הכתיבה. סוגי הכתיבה בהם ממוצע רמת הנוחות נמוך מ-3.5

יותר הם: מיזוג מידע, כתיבת דיון, ניתוח ההתנסות בעזרת מושגים תיאורטיים וכתיבת שירה וסיפור.

ניתוח גורמים לסוגי הכתיבה השונים

לצורך חלוקה לקטגוריות של סוגי הכתיבה השונים נערכו ניתוחי תוכן שנתמכו בניתוח גורמים מסוג Varimax עם רוטציה אורתוגונלית. בניתוח התקבלו שלושה גורמים התורמים יחד לשונות המוסברת 62.58%. הלוח הבא מציג את ממצאי הניתוח.

לוח 11

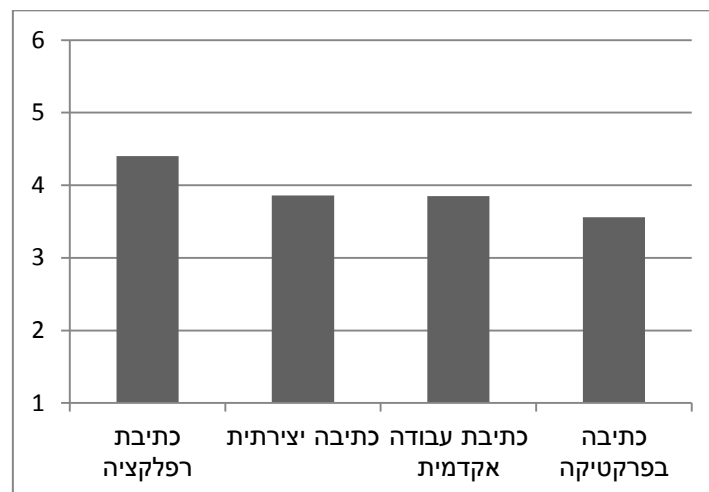
ניתוח גורמים לסוגי הכתיבה השונים

גורם 3	גורם 2	גורם 1	
גורם ראשון: כתיבת עבודה			
אקדמית			
		.803	כתיבת ראשי פרקים
		.772	כתיבת מבוא
		.743	סיכום נושא
		.640	כתיבת ביבליוגרפיה
		.506	כתיבת דיון
גורם שני: כתיבה יצירתית			
	.869		כתיבת סיפור
	.863		כתיבת שירה
	.720		כתיבה אישית
גורם שלישי: כתיבה			
בפרקטיקה			
.786			ניתוח ההתנסות בעזרת מונחים תיאורטיים
.674			כתיבה פרשנית
.686			מיזוג מידע
.449	.487	.392	גורם רביעי: כתיבת רפלקציה
9.43	17.17	35.98	% שונות מוסברת

בניית מדדים לסוגי הכתיבה השונים - נבנו ארבעה מדדים המבוססים על ניתוח הגורמים וניתוח התוכן של ההיגדים: 1. כתיבת עבודה אקדמית - למדד התווסף ההיגד "מיזוג מידע" אשר על פי ניתוח התוכן נמצא כשייך למדד זה ובבדיקה של מהימנות אלפא של קרונברך ההיגד לא הוריד את המהימנות. (המהימנות נמצאה .778). 2. כתיבה יצירתית (מהימנות אלפא של קרונברך .797). 3. כתיבה בפרקטיקה (מהימנות אלפא של קרונברך .666). 4. כתיבת רפלקציה

ערך גבוה במדד מצביע על תפיסת נוחות גבוהה במטלות המתוארות בו.

הבדלים בתפיסת הנוחות בסוגי הכתיבה השונים - כדי לבדוק את ההבדלים בתפיסת הנוחות של סוגי המטלות נערך ניתוח שונות עם מדידות חוזרות ונמצא אפקט מובהק ($F(3,134)=24.06; p<.001$). בניתוח אפוסטריורי מסוג בונפרוני ($p<.05$) נמצאו הבדלים מובהקים בתפיסת הנוחות על פי הסדר הבא: כתיבת רפלקציה ($M=4.40$ $SD=1.35$) < כתיבה יצירתית ($M=3.86$ $SD=1.45$), כתיבת עבודה אקדמית ($M=3.85$ $SD= 1.02$) < כתיבה בפרקטיקה ($M=3.56$ $SD=1.31$). התרשים הבא מציג את הממצאים.



תרשים 6. הבדלים בתפיסת נוחות סוגי הכתיבה

התרשים מראה כי סוג הכתיבה הנוח ביותר למשתתפים הינו כתיבת רפלקציה ולאחריו כתיבה יצירתית וכתיבת עבודה אקדמית ואילו הכתיבה בפרקטיקה הכוללת בתוכה כתיבה פרשנית וניתוח ההתנסות פחות נוחים.

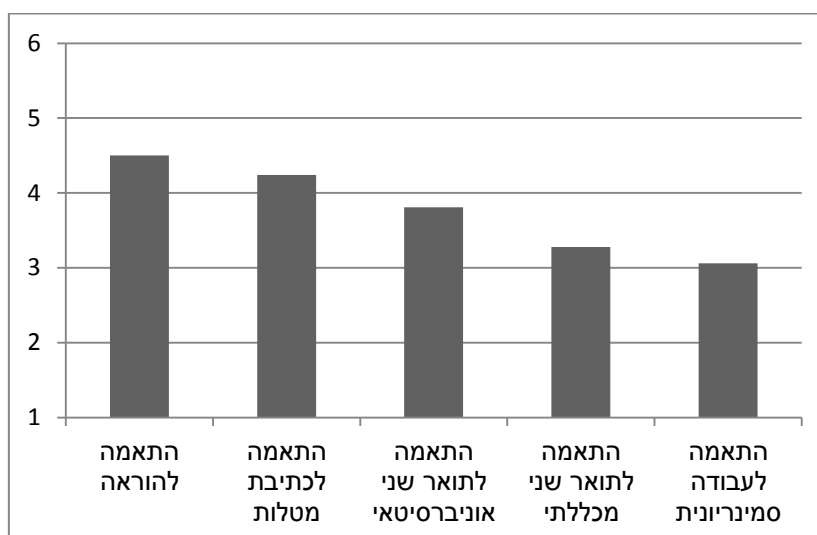
1. התאמת כישורי הכתיבה לצרכים אקדמיים

המשתתפים התבקשו לדרג על סולם ליקרט בן 6 דרגות מ-1 בכלל לא עד 6 – במידה רבה מאוד, את המידה שבה הם יעשו שימוש בכישורי האוריינות לצרכים אקדמיים גבוהים. הלוח הבא מציג את התוצאות.

תפיסת ההתאמה של כישורי הכתיבה לצרכים אקדמיים

דירוג 1-3	דירוג 4-6	ממוצע	ס.ת.
20.4	79.6	4.50	1.31
29.9	70.1	4.24	1.39
41.6	58.4	3.81	1.45
54.7	45.3	3.28	1.41
57.7	42.3	3.06	1.41

כדי לבדוק את ההבדלים בתפיסת ההתאמה נערך ניתוח שונות עם מדידות חוזרות ונמצא אפקט מובהק ($F(4, 133)=40.03; p<.001$). בניתוח אפוסטריורי מסוג בונפרוני ($p<.05$) נמצאו הבדלים מובהקים בתפיסת ההתאמה על פי הסדר הבא: התאמת כישורי הכתיבה להוראה והתאמת כישורי הכתיבה לכתובת מטלה < התאמת כישורי הכתיבה לקבלה לתואר שני במכללה < התאמת כישורי הכתיבה לתואר שני באוניברסיטה והתאמת כישורי הכתיבה לכתובת עבודה סמינריונית באופן עצמאי. ההבדלים מוצגים גם בתרשים הבא.



תרשים 7. התאמת כישורי הכתיבה לצרכים אקדמיים

נבנה מדד המבטא את תפיסת ההתאמה (מהימנות אלפא של קרונברך 0.881). ערך גבוה במדד מצביע על תפיסת התאמה ברמה גבוהה.

קשרים בין המדדים - לבדיקת הקשרים בין תפיסת התאמת כישורי הכתיבה למדדים השונים נערכו שני סוגים של מבחנים:

1. חושובו מתאמי פירסון ונמצאו המתאמים הבאים בין תפיסת ההתאמה לבין: תפיסת מסוגלות שכתוב ($r(135)=.576$ $p<.001$); תפיסת מסוגלות תכנון ($r(135)=.593$ $p<.001$); תפיסת הנוחות בכתיבת עבודה האקדמית ($r(136)=.418$ $p<.001$); תפיסת הנוחות בכתיבה בפרקטיקה ($r(135)=.418$ $p<.001$); כתיבת רפלקציה ($r(136)=.290$ $p<.001$). בכל המתאמים האלה ככל שהמשתתפים תופסים את ההיבטים השונים ברמה גבוהה יותר כן תפיסת ההתאמה לדרישות האקדמיות עולה.

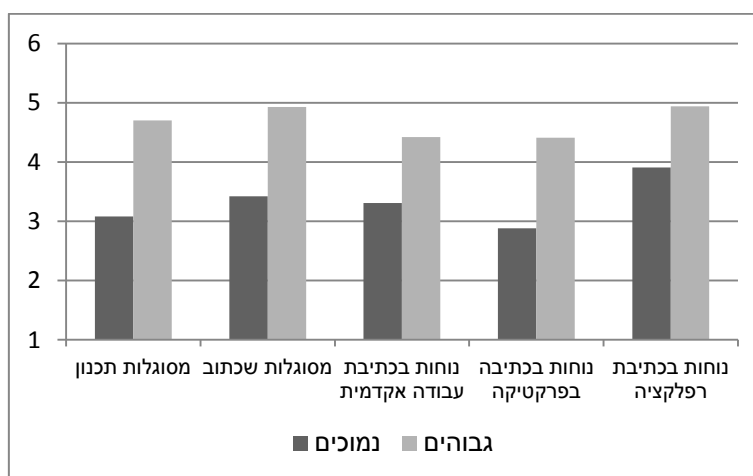
2. המשתתפים חולקו לשתי קבוצות קיצוניות בתפיסת ההתאמה של כישורי הכתיבה שלהם לדרישות אקדמית, על פי הרבעונים, ונערכו מבחני t כשהמשתתפים התלויים הנם ההיבטים השונים. הלוח והתרשים הבאים מציגים את הממצאים.

לוח 13

תפיסת התאמת כישורי הכתיבה לדרישות אקדמיות: הבדלים בין הנמוכים לגבוהים בזיקה להיבטים שונים

t	תפיסת ההתאמה				ההיבט
	גבוהה		נמוכה		
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
7.42***	0.77	4.70	1.04	3.08	מסוגלות תכנון
6.76***	0.79	4.93	1.07	3.42	מסוגלות שכתוב
5.30***	0.75	4.42	1.00	3.31	נוחות בכתיבת עבודה אקדמית
5.82***	0.87	4.41	1.32	2.88	נוחות בכתיבה בפרקטיקה
3.15**	1.20	4.94	1.56	3.91	נוחות בכתיבת רפלקציה

** $p<.01$; *** $p<.001$



8. תרשים 8. תפיסת התאמת כישורי הכתיבה לדרישות אקדמיות: הבדלים בין הנמוכים לגבוהים בזיקה להיבטים שונים

משתי דרכי הניתוח עולים ממצאים דומים. הגבוהים בתפיסות של ההיבטים השונים של הכתיבה האקדמית תופסים את כישורי הכתיבה שלהם כמתאימים לדרישות אקדמיות גבוהות.

ניתוח השאלות הפתוחות

מה היו הקשיים בקורס "כתיבה אקדמית"?

77 סטודנטים ענו על שאלה זו. בניתוח של הקשיים עלו ארבע קטגוריות המתארות את התפיסה של הסטודנטים את הקשיים שלהם בקורס "כתיבה אקדמית": 1. קשיים בסוגי הכתיבה השונים 2. קשיים במיומנויות הכתיבה האקדמית 3. קשיים טכניים-פרקטיים 4. קשיים פדגוגיים.

קשיים בסוגי הכתיבה השונים

ל- 31% מבין הסטודנטים שענו על שאלה זו היו קשיים בסוגי הכתיבה השונים. הקשיים היו במיזוג מידע ובכתיבת ביבליוגרפיה. 23% מבין הסטודנטים טענו כי היה להם קושי רב למזג חמישה מאמרים "לחבר בין המאמרים, לקשר ולנסח" ו"לחבר את כל מקורות המידע לכדי סיכום כתוב ומחולק באופן הגיוני ורציונאלי". הקושי היה "השילוב, ההצלבה בין המאמרים והצורך לאזכר ממה כל דבר נלקח". 8% מבין הסטודנטים טענו כי היה להם קושי בכתיבת הביבליוגרפיה כיוון ש"המורה לא לימדה כיצד לכתוב ביבליוגרפיה" ו"לא התמקדה בכתיבת ה- APA".

קשיים במיומנויות הכתיבה האקדמית

ל- 15% מבין הסטודנטים שענו על שאלה זו היו קשיים במיומנויות הכתיבה האקדמית: "קשה לי לכתוב בצורה קונקרטיית לצורך הבהרת עניין מסוים בלא לכתוב את דעתי", "הדרישות והשכתובים שהתבקשנו כל הזמן לחזור עליהם לא היו מובנים", "היה לי קשה לעבור מהכלל לספציפי", "היו לי קשיים בניסוח, הקפדה על כללי פיסוק...", "קשה להבין את הכללים ולהתמקד באופן נכון בנושא אותו בחרתי".

קשיים טכניים-פרקטיים

ל- 15% מבין הסטודנטים שענו על שאלה זו היו קשיים טכניים-פרקטיים. הקשיים היו באיסוף החומר בספרייה ובשעת הלימוד המאוחרת. הסטודנטים טענו כי "הקורס הוא קורס קשה שדורש ריכוז והתקיים בשעות הקשות ביותר בשעה 19-20 בערב". כמו כן היו קשיים טכניים ב"מציאת חומר תיאורטי רלוונטי וברמה אקדמית".

קשיים פדגוגיים

ל- 23% מבין הסטודנטים שענו על שאלה זו היו קשיים פדגוגיים. הקשיים היו בדרך ההוראה ובחוסר סיוע מהמרצה. הקשיים בדרך ההוראה היו בעיקר בקורס המקוון: "נטלתי חלק בקורס המקוון וזוהי דרך גרועה ללמד כתיבה אקדמית והראייה לכך שאיני יודעת לכתוב בצורה אקדמית עד היום", "לא קיבלנו מספיק הדרכה, כללים והנחיות בקורס שהיה מקוון ולמדתי בעיקר ע"י תיקונים וטיוטות רבים מאוד". הסטודנטים התלוננו על כך שהמרצים לא עבדו איתם באופן פרטני ולא היו זמינים: "המרצה לא הייתה זמינה לתת סיוע לנו", "דרך ההוראה לא הייתה פרטנית ונגישה לתלמידים מספיק".

האם למדת "כתיבה אקדמית" גם בקורסים אחרים? באילו קורסים?

11 מהסטודנטים ענו על השאלה: "בקורסים רבים התבקשתי להגיש עבודות על פי החוקים הנכונים", "למדתי כתיבה אקדמית בחקר ההתנסות ובכל העבודות שהיינו צריכים להגיש כעבודות סוף סמסטר כמו "אוכלוסיות מיוחדות", "הקבוצה כמערכת חברתית", "תכנון לימודים" ועוד".

קורסים נוספים שבהם למדו הסטודנטים "כתיבה אקדמית" היו הקורסים: קורסי לשון, "תיאוריות ותכנון לימודים" "חקר ההתנסות" "התנסות מעשית" "כתיבה אקדמית באנגלית" "יוצרים ודרכי יצירתם", "שפה והקשרים דיגיטליים" "תחביר פונקציונאלי".

מה צריך לעשות כדי לשפר את כישורי הכתיבה של הסטודנטים?

69 מבין הסטודנטים ענו על שאלה זו. באופן כללי ההצעות לשיפור כישורי הסטודנטים נחלקות ל- 6 קטגוריות: 1. הוספת קורסים נוספים בכתיבה 2. הפיכת הקורס לקורס שנתי 3. שילוב עקרונות הקורס "כתיבה אקדמית" בכל הקורסים במכללה 4. הוראה פרטנית 5. חלוקה לרמות 6. שיפור ההוראה.

התפיסה הכללית של 42% מהסטודנטים היא שכדי לשפר את כישורי הכתיבה צריך להקדיש לכך מקום וזמן, בין אם בהוספת קורסים נוספים בכתיבה, בין אם בהפיכת הקורס לקורס שנתי ובין אם במהלך הלמידה כולה. הסטודנטים טוענים כי צריך להוסיף קורסים נוספים בכתיבה: "יש צורך בקורסים נוספים המסייעים בכתיבה על מנת לסייע לנו, לתת לנו כלים רלוונטיים ונכונים, להסביר, להעשיר אותנו בידע...", "וכי צריך "להוסיף קורס נוסף בשנה ב' וג'". כמו כן, הסטודנטים מציעים "להפוך את הקורס כתיבה אקדמית לקורס שנתי". הם טוענים שיש "לתת קורס שנתי מורחב ומעמיק ולא לתת מספר שיעורים מצומצמים ומיד לגשת לעבודת מחקר".

בלי שום קשר להיות הקורס סמסטריאלי או שנתי או להוספת קורסים נוספים בכתיבה ישטודנטים החשים כי עקרונות הקורס לכתיבה אקדמית חייבים להיות משולבים בכל קורס וכי צריך "להכניס לקורסים השונים כתיבה אקדמית, כלומר שהמרצים יחדדו את הדרישות בכתיבה לפי סוג הטקסט הנדרש". הסטודנטים טוענים שיש "לתת דגש בכל הקורסים על הכתיבה ולא רק בכתיבה אקדמית".

תפיסה נוספת של הסטודנטים היא שכדי לשפר את כישורי הכתיבה של הסטודנטים צריך לתת להם תמיכה הן באמצעות הוראה פרטנית והן באמצעות חלוקה לרמות. הסטודנטים דורשים "הקמת קבוצות של כתיבה אקדמית בהתאם לרמת הסטודנט ולפי רמת כל הקבוצה החל מהבסיס ברמות "הנמוכות" יותר או חיזוק והעשרת הקבוצות "הגבוהות" יותר". לדעתם, "צריך לעשות חלק מהקורס באופן אישי-פרטני לכל סטודנט" כדי שכל הסטודנטים יעמדו בדרישות.

הצעה נוספת לשיפור כישורי הכתיבה של הסטודנטים היא שיפור הוראת הכתיבה באמצעות הגדרת הדרישות, תיאום הציפיות, התייחסות לסוגות ולמבנים נכונים, הוראת אסטרטגיות שונות למיזוג מידע, המחשה והדגמה. כמו כן, הסטודנטים מבקשים שילמדו אותם "כיצד לארגן את הכתיבה ולתקן טעויות בניסוח ובכתיב בכל הקורסים".

השוואה תשס"ט - תש"ע

א. מטלות כתיבה אקדמית במכללה

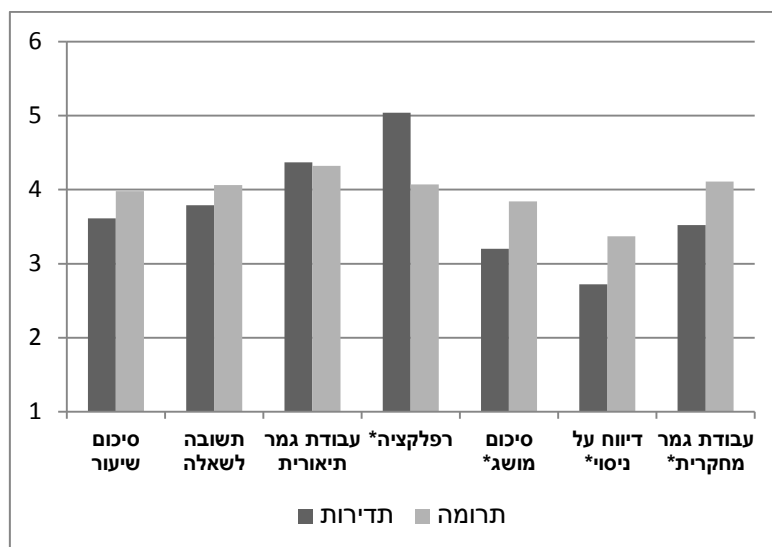
לבדיקת השאלות העוסקות בתפיסות של תדירות מטלות הכתיבה בשיעורים השונים, התרומה שלהן ללמידה והפער בין תפיסת התדירות והתרומה נערכו ניתוחי שונות (2X2) קבוצה (תשס"ט/תש"ע) X תפיסת המטלות (תדירות/תרומה) עם מדידות חוזרות בתפיסת המטלות. הניתוח נערך לכל מטלה בנפרד בשל החשיבות האופרטיבית לממצאים. ואלה הממצאים:

1. לגבי המטלות: **סיכום שיעור; תשובה לשאלה; עבודת גמר תיאורית לקורס**; – לא היו הבדלים בין תפיסת התדירות לתרומה (מדידות חוזרות) ולא היו הבדלים בין הקבוצות (אינטראקציה).
2. לגבי המטלות הבאות נמצא אפקט עיקרי מובהק של המדידות החוזרות (תפיסות התדירות והתרומה), אך לא נמצא אפקט מובהק של האינטראקציה (הבדלים בין הקבוצות): **רפלקציה על שיעור/התנסות** ($F(1,270)=11.84; p<.001$); **סיכום מושג** ($F(1,256)=32.63; p<.001$); **דיווח על ניסוי** ($F(1,237)=24.99; p<.001$); **עבודת גמר מחקרית בקורס** ($F(1,247)=20.93; p<.001$). הלוח והתרשים הבאים מציגים את התוצאות.

לוח 14

תפיסת תדירות המטלות ומידת תרומתן ללמידה, כל המדגם: ממוצעים (סטיות תקון)

תדירות המטלה	תרומת המטלה	המטלות בקורס
(1.33) 5.04	(1.34) 4.07	רפלקציה על שיעור/התנסות*
(1.47) 4.37	(1.38) 4.32	עבודת גמר תיאורית לקורס (עיבוד נושא עם רקע תיאורטי/סקירת ספרות)
(1.67) 3.79	(1.62) 4.06	תשובה לשאלה
(1.65) 3.61	(1.66) 3.98	סיכום שיעור
(1.76) 3.52	(1.59) 4.11	עבודת גמר מחקרית בקורס*
(1.69) 3.20	(1.67) 3.84	סיכום מושג*
(1.78) 2.72	(1.67) 3.37	דיווח על ניסוי*



תרשים 9

תפיסת תדירות המטלות ומידת תרומתן ללמידה, כל המדגם

מהלוח והתרשים עולה כי: 1. לגבי המטלות: **סיכום שיעור**, **תשובה לשאלה** ו**עבודת גמר תיאורית** לא היו הבדלים בין הקבוצות ולא היו הבדלים בין תפיסת התרומה של המטלות והתדירות שלהן. כלומר על פי תפיסת הסטודנטים משתי השנים שתי המטלות הנ"ל תורמות לקידום הלמידה והתדירות שלהן, בהתאם. 2. לגבי המטלות: **סיכום מושג**, **דיווח על ניסוי** ו**עבודת גמר מחקרית**, לא היו הבדלים בין הקבוצות לגבי התפיסה כי תרומת המטלות הנ"ל גבוהה יותר מאשר התדירות שלהן. 3. לגבי **הרפלקציה** התדירות נתפסת ברמה גבוהה יותר מאשר התרומה שלה כלומר הסטודנטים משתי השנים טוענים שמרבית לתת מטלות של רפלקציה יחסית לתרומה שלהן.

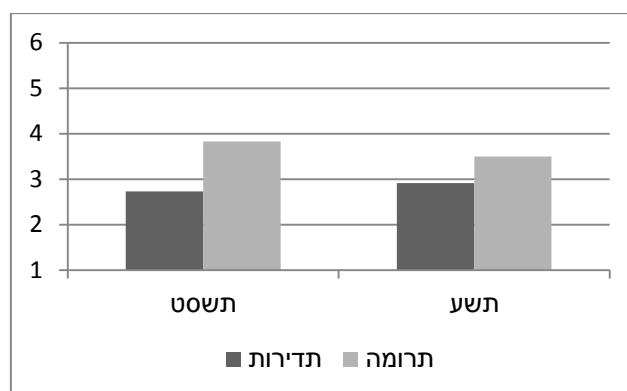
3. לגבי המטלות הבאות נמצא אפקט עיקרי מובהק של המדידות החוזרות (תדירות/תרומה) והן אפקט מובהק של האינטראקציה (קבוצהXמטלות): **דיווח על מחקר שנעשה בתחום** – מדידות חוזרות ($F(1,234)=58.35$; $p<.001$), אינטראקציה ($F(1.234)=5.57$; $p<.05$); **כתיבת טיעון והוכחת טיעון** – מדידות חוזרות ($F(1,246)=39.17$; $p<.001$), אינטראקציה ($F(1.246)=4.66$; $p<.05$).

כדי לבדוק את מקורות האינטראקציות נערכו ניתוחי t לזוגות (בדיקת הפער) ולקבוצות (תשס"ט/תש"ע). הממוצעים, סטיות התקן וערכי t מוצגים בלוחות ובתרשימים הבאים.

דיווח על מחקר שנעשה בתחום: השוואה בין השנים, ממוצעים (סטיות תקן) וערכי t

t-paired	תרומת המטלה ממוצע (ס.ת.)	תדירות המטלה ממוצע (ס.ת.)	כולם תשס"ט תש"ע t
7.58***	(1.65) 3.67	(1.64) 2.82	
7.35***	(1.65) 3.83	(1.63) 2.73	
3.59***	(1.64) 3.50	(1.61) 2.91	
	NS	NS	

***p<.001



תרשים 10

דיווח על מחקר שנעשה בתחום: השוואה בין השנים

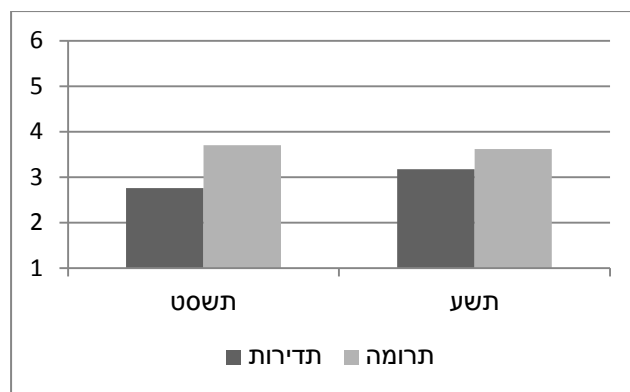
מהלוח והתרשים עולה כי: 1. כל המשתתפים תופסים כי תרומת המטלה גבוהה מאשר התדירות בה היא ניתנת בשיעורים, הפער הזה גדול יותר בקרב הסטודנטים משנת תשס"ט. 2. לא קיימים הבדלים בין שתי השנים לגבי תפוסת תדירות המטלה והתרומה שלה.

לוח 16

כתיבת טיעון והוכחת הטיעון: השוואה בין השנים, ממוצעים (סטיות תקן) וערכי t

t-paired	תרומת המטלה ממוצע (ס.ת.)	תדירות המטלה ממוצע (ס.ת.)	כולם תשס"ט תש"ע t
6.20***	(1.68) 3.66	(1.63) 2.97	
6.27***	(1.67) 3.70	(1.63) 2.76	
2.78**	(1.69) 3.62	(1.62) 3.17	
	NS	2.20*	

*p<.05; **p<.01; ***p<.001



תרשים 11

כתיבת טיעון והוכחת הטענות: השוואה בין השנים

מהלוח והתרשים עולה כי: 1. כל המשתתפים תופסים כי תרומת המטלה גבוהה מאשר התדירות בה היא ניתנת בשיעורים, הפער הזה גדול יותר בקרב הסטודנטים משנת תשס"ט. 2. קיימים הבדלים בין שתי השנים לגבי תפיסת תדירות המטלה, הסטודנטים משנת תש"ע תופסים את התדירות ברמה גבוהה יותר מאלה מתשס"ט. 3. לא קיימים הבדלים בין השנים לגבי תפיסת התרומה של המטלה.

מטלות הכתיבה האקדמית: סיכום הממצאים

ניתן לסכם את הממצאים לגבי התדירות של המטלות ותרומתן בדרך הבאה.

לוח 17

מטלות כתיבה אקדמית: סיכום הממצאים

המטלה	הבדלים בין הקבוצות	הבדלים בין תדירות לתרומה	אינטראקציה
רפלקציה	אין	תרומה > תדירות	אין
עבודת גמר תיאורית	אין	אין	אין
סיכום שיעור	אין	אין	אין
סיכום מושג	אין	תרומה < תדירות	אין
תשובה לשאלה	אין	אין	אין
דיווח על ניסוי	אין	תרומה < תדירות	אין
דיווח על מחקר שנעשה בתחום		תרומה < תדירות	תרומה < תדירות
עבודת גמר מחקרית	אין	תרומה < תדירות	הפער קטן בתש"ע
כתיבת טיעון והוכחת טיעון		תרומה < תדירות	תרומה < תדירות
		הפער קטן בתש"ע	הפער קטן בתש"ע
		תדירות: תש"ע < תשס"ט	תדירות: תש"ע < תשס"ט
		תרומה: אין	תרומה: אין

ב. ניתוח גורמים לסוגי מטלות הכתיבה

לצורך חלוקה לקטגוריות של תרומת מטלות הכתיבה נערך ניתוח גורמים מסוג Varimax עם רוטציה אורתוגונלית. התקבלו שלושה גורמים התורמים יחד לשונות המוסברת 74.14% הלוח הבא מציג את ממצאי הניתוח לכל המדגם.

לוח 18

ניתוח גורמים של תרומת מטלות הכתיבה

גורם 1	גורם 2	גורם 3	
			גורם 1: כתיבה מחקרית
.784			עבודת גמר מחקרית לקורס (עיבוד נושא עם רקע תיאורטי ועבודת מחקר)
.731			כתיבת טיעון והוכחת הטענות
.702			דיווח על מחקר שנעשה בתחום
.701			עבודת גמר תיאורית לקורס (עיבוד נושא עם רקע תיאורטי/סקירת ספרות)
.667			דיווח על ניסוי
			גורם 2: כתיבה-בתחומי-הדעת
	.835		תשובה לשאלה
	.831		סיכום מושג
	.708		סיכום שיעור
			גורם 3: כתיבה בפדגוגיה
		.888	רפלקציה על שיעור/התנסות
11.84	12.43	49.82	% שונות מוסברת
	.823	.845	אלפא של קרונבך מדדי תרומה
	.725	.818	אלפא של קרונבך מדדי תדירות

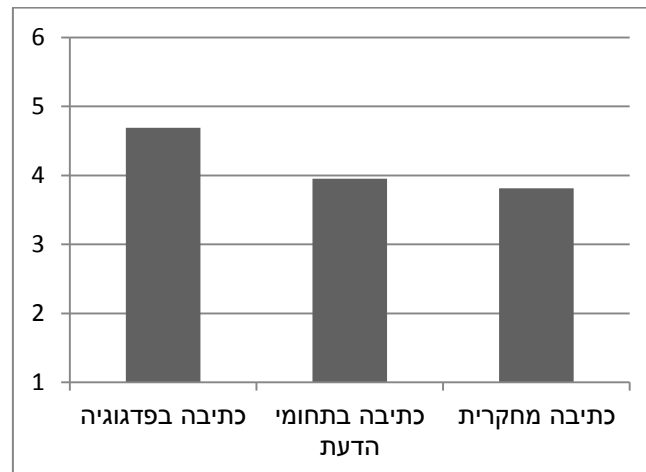
1. בניית מדדים

תפיסת התרומה - נבנו שלושה מדדים המתארים את תפיסת התרומה של המטלות: א. תרומת הכתיבה המחקרית (מהימנות אלפא של קרונבך .845); ב. תרומת הכתיבה-בתחומי-הדעת (מהימנות מקדם אלפא של קרונבך .823); ג. תרומת הכתיבה בפדגוגיה. ערך גבוה במדדים מצביע על תפיסה של תרומה גבוהה של המטלות אותן הם מתארים.

תפיסת התדירות - נבנו שלושה מדדים המתארים את תפיסת התדירות של המטלות, המקבילים למדדים של תרומת המטלות. א. תדירות מטלות הכתיבה המחקרית (מהימנות אלפא של קרונבך .818); ב. תדירות מטלות הכתיבה-בתחומי-הדעת (מהימנות אלפא של קרונבך .725); ג. תדירות מטלות כתיבה בפדגוגיה. ערך גבוה במדד מצביע על תפיסת תדירות גבוהה.

2. הבדלים בתפיסות

תפיסת התרומה - כדי לבדוק את ההבדלים בתפיסת התרומה של סוגי המטלות, נערך ניתוח שונות (3X2), קבוצה (תשס"ט/תש"ע) X תפיסת התרומה של המטלות השונות (כתיבה מחקרית/כתיבה-בתחומי-הדעת/כתיבה בפדגוגיה) עם מדידות חוזרות בתפיסת התרומה. ונמצא אפקט מובהק של המדידות החוזרות ($F(2,265)=43.44; p<.001$). בניתוח אפוסטריורי מסוג בונפרוני ($p<.05$) נמצאו הבדלים מובהקים (לגבי כל המדגם) בתפיסת התרומה על פי הסדר הבא: תרומת הכתיבה בפדגוגיה ($M=4.69$ $SD=1.34$) < תרומת הכתיבה-בתחומי-הדעת ($M=3.95$ $SD=1.42$) ותרומת הכתיבה המחקרית ($M=3.81$ $SD=1.25$). לא נמצאו אינטראקציות קבוצהXתפיסת התרומה, כלומר אין הבדלים בין הקבוצות. ההבדלים מוצגים בתרשים הבא.



תרשים 12. הבדלים בתפיסת תרומת סוגי המטלות, כל המדגם

מהתרשים עולה כי התרומה של כל סוגי המטלות נתפסת על ידי כל המדגם ברמה בינונית-גבוהה (4 בסולם בן 6 דרגות).

תפיסת התדירות - כדי לבדוק את ההבדלים בתפיסת התדירות של סוגי המטלות, נערך ניתוח שונות (3X2), קבוצה (תשס"ט/תש"ע) X תפיסת התדירות של המטלות השונות (כתיבה מחקרית/כתיבה-בתחומי-הדעת/כתיבה בפדגוגיה) עם מדידות חוזרות בתפיסת התדירות. נמצא אפקט עיקרי מובהק של המדידות החוזרות ($F(2,275)=164.11; p<.001$). בניתוח אפוסטריורי מסוג בונפרוני ($p<.05$) נמצאו הבדלים מובהקים (לגבי כל המדגם) בתפיסת התדירות על פי הסדר הבא: תדירות מטלות הכתיבה בפדגוגיה ($M=5.03$ $SD=1.33$) < תדירות המטלות כתיבה-בתחומי-הדעת ($M=3.56$ $SD=1.34$) <

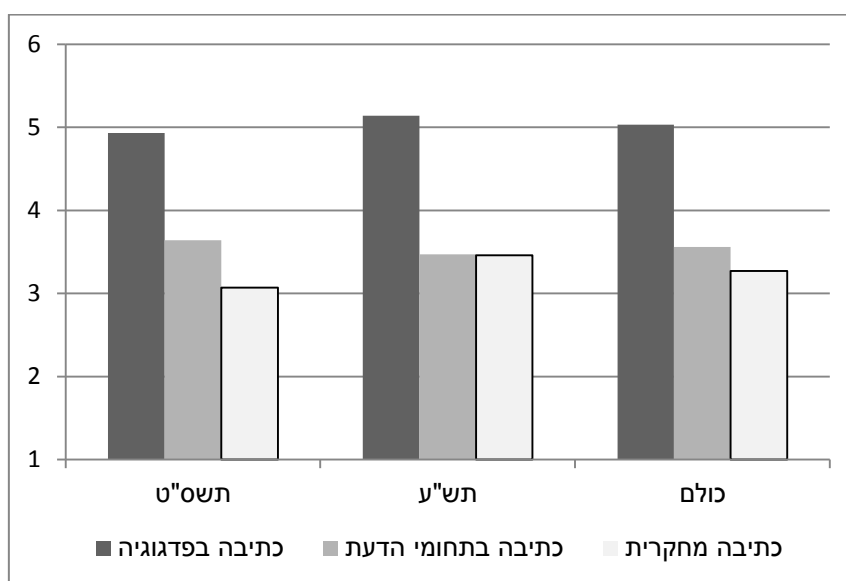
תדירות מטלות הכתיבה המחקרית ($M=3.27$ $SD=1.26$). כמו כן נמצא אפקט מובהק של האינטראקציה ($F(2,275)=9.91$; $p<.001$). כדי לבדוק את מקור ההבדלים נערכו ניתוחי t לבדיקת ההבדלים בין הקבוצות. הממצאים מוצגים בלוח ובתרשים הבאים.

לוח 19

תדירות סוגי המטלות: השוואה בין השנים, ממוצעים (סטיות תקון), ערכי F ו- t

ההירארכיה	מדידות חוזרות	כתיבה מחקרית	כתיבה בתחומי הדעת ממוצע (ס.ת.)	כתיבה בפדגוגיה ממוצע (ס.ת.)	
פדג < דעת < מחק	$F(2,276)=164.60^{***}$	3.27 (1.26)	(1.34) 3.56	5.03 (1.33)	כולם
פדג < דעת < מחק	$F(2,138)=81.29^{***}$	3.07 (1.24)	(1.40) 3.64	4.93 (1.41)	תשס"ט
פדג < דעת ומחק	$F(2,138)=90.68^{***}$	3.46 (1.26)	(1.27) 3.47	5.14 (1.25)	תש"ע
		2.57*	NS	NS	t

* $p<.05$; *** $p<.001$



תרשים 13. תדירות סוגי המטלות: השוואה בין השנים

מהלוח והתרשים עולה כי: 1. המדרג בתפיסת התדירות אינו דומה בקרב שתי הקבוצות. בשנת תש"ע תדירות המטלות מסוג הכתיבה בפדגוגיה (רפלקציה) נתפסות ברמה גבוהה יותר משני הסוגים האחרים, בעוד שב-תשס"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.

תדירות-תרומה - לבדיקת ההבדלים בין תפיסת התרומה של סוגי המטלות לבין תפיסת התדירות שלהן בקרב הקבוצות השונות נערכו ניתוחי שונות 2X2 (קבוצהXמטלה) עם מדידות חוזרות בתפיסת ה- תדירות/תרומה. הממצאים מראים כי לגבי המטלות מסוג:

כתיבה בפדגוגיה נמצא אפקט עיקרי מובהק של מדידות חוזרות ($F(1,270)=11.84$; $p<.001$). בניתוח אפוסטריורי מסוג בונפרוני ($p<.05$) נמצאו הבדלים מובהקים בין תפיסת התדירות ($M=5.04$ $SD=1.33$) הגבוהה מתפיסת התרומה ($M=4.70$ $SD=1.33$). לא התקבל אפקט מובהק של האינטראקציה.

כתיבה בתחומי הדעת נמצא אפקט עיקרי מובהק של מדידות חוזרות ($F(1,270)=19.83$; $p<.001$). בניתוח אפוסטריורי מסוג בונפרוני ($p<.05$) נמצאו הבדלים מובהקים בין תפיסת התרומה ($M=3.95$ $SD=1.42$) הגבוהה יותר מתפיסת התדירות ($M=3.56$ $SD=1.32$). לא התקבל אפקט מובהק של האינטראקציה.

כתיבה מחקרית נמצא אפקט עיקרי מובהק של מדידות חוזרות ($F(1,271)=53.65$; $p<.001$). בניתוח אפוסטריורי מסוג בונפרוני ($p<.05$) נמצאו הבדלים מובהקים בין תפיסת התרומה הגבוהה יותר מתפיסת התדירות. כמו כן נמצא אפקט מובהק של האינטראקציה ($F(1,271)=7.06$; $P<.01$). לבדיקת מקור ההבדלים נערכו ניתוחי t . הממצאים מוצגים בלוח הבא.

לוח 20

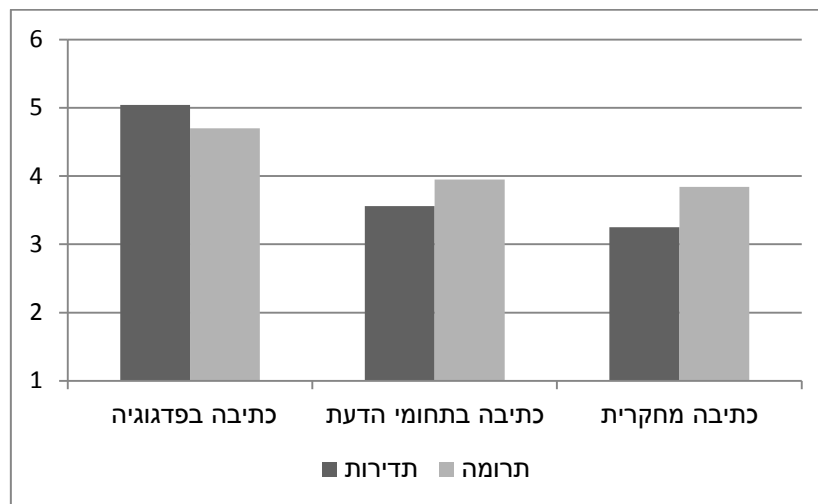
תפיסת התדירות והתרומה של המטלות מסוג כתיבה מחקרית, הבדלים בין הקבוצות: ממוצעים (סטיות תקן) וערכי t

t-paired	תרומת המטלה ממוצע (ס.ת.)	תדירות המטלה ממוצע (ס.ת.)	כולם תשס"ט תש"ע t
7.25***	(1.26) 3.84	(1.26) 3.25	
7.24***	(1.29) 3.87	(1.23) 3.06	
3.24**	(1.23) 3.81	(1.25) 3.44	
	NS	2.57*	

* $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

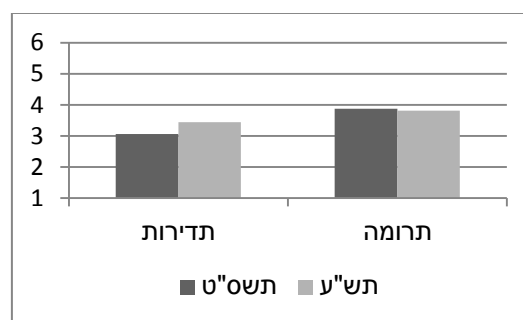
מהלוח עולה כי: 1. תפיסת התרומה של המטלות מסוג כתיבה מחקרית גבוהה יותר מאשר תפיסת התדירות שלהן בקרב שתי הקבוצות אם כי הפער בשנת תש"ע קטן. 2. תפיסת התדירות של המטלות עלתה משנת תשס"ט לשנת תש"ע 3. אין הבדלים בתפיסת התרומה בין השנים.

לסיכום, ההבדלים בתפיסת התדירות-תרומה לגבי שלושת סוגי מטלות הכתיבה מוצגים בתרשים הבא.



תרשים 14. ההבדלים בתפיסת התדירות-תרומה לגבי שלושת סוגי מטלות הכתיבה, כל המדגם

מהתרשים עולה כי הסטודנטים תופסים את התדירות של מטלות הכתיבה בפדגוגיה, קרי רפלקציה ברמה גבוהה מהתרומה שלה. לגבי שני הסוגים האחרים התרומה שלהם נתפסת כגבוהה מהתדירות כלומר, לגבי שני סוגי המטלות הנ"ל התדירות שלהן לא מספקת את תפיסת תרומתן, אם כי לגבי הכתיבה המחקרית נמצא שבשנת תש"ע התדירות עלתה. הממצאים לגבי ההבדלים בין השנים לגבי מטלות הכתיבה המחקרית מוצגים בתרשים הבא.



תרשים 15. מטלות הכתיבה המחקרית: תפיסת התרומה-תדירות בזיקה להבדלים בין השנים

ג. מידת השימוש באמצעי הוראה שונים בקורסים

1. תפיסת מידת השימוש באמצעים - הסטודנטים התבקשו לציין באיזו מידה המרצים המלמדים בקורסים השונים במכללה (במקצועות הלימוד) משתמשים באמצעי ההוראה השונים שהוצגו בפניהם, כדי לקדם את הכתיבה שלהם, על פני סולם ליקרט מ-1 בכלל לא עד 6 – במידה רבה מאוד. ההבדלים בין הקבוצות בזיקה לאמצעים השונים נבדקו בעזרת מבחני t, הממוצעים (סטיות התקן) וערכי t בלוח ובתרשים הבאים.

לוח 21

התפלגות התפיסות של מידת השימוש של אמצעים שונים בהוראה: הבדלים בין הקבוצות

t	תש"ע		תשס"ט		האמצעים השונים בקורסים
	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	
NS	1.44	2.96	1.64	3.07	מבקשים טיטות ומעירים על הטיטות
2.54*	1.51	3.52	1.46	3.07	מנחים את הסטודנטים באמצעות מחוון כתוב לביצוע המטלה
NS	1.52	2.49	1.55	2.57	משתמשים בדוגמאות מתוך עבודות הסטודנטים על מנת להראות "כתיבה נכונה"
NS	1.51	2.69	1.48	2.44	מפנים את הסטודנטים לאתרים באינטרנט המכילים חומרי הנחיה לכתיבה נכונה
NS	1.56	2.49	1.43	2.34	מדגימים בשיעורים מבנים שונים של כתיבה
NS	1.27	2.00	1.28	1.89	מפנים את הסטודנטים למומחים בכתיבה אקדמית
NS	1.14	1.66	1.24	1.69	עובדים בשיתוף עם מומחה לכתיבה אקדמית
NS	1.04	1.54	1.12	1.50	מזמינים לאחד מן השיעורים מומחה לכתיבה אקדמית להדגמה ולתרגול

* $P < .05$

מהלוח עולה כי לא חל שינוי בתפיסה של הסטודנטים את מידת השימוש של המרצים באמצעים השונים פרט לשימוש במחוון שלגביו חלה עליה משנת תשס"ט לשנת תש"ע.

2. בניית מדדים לאמצעי ההוראה - לצורך חלוקה לקטגוריות של האמצעים לשיפור הכתיבה האקדמית, נערך ניתוח גורמים מסוג Varimax עם רוטציה אורתוגונלית. ניתוח חופשי התקבלו שני גורמים התורמים יחד לשונות המוסברת 62.36%. תוצאות הניתוח מוצגות בלוח הבא.

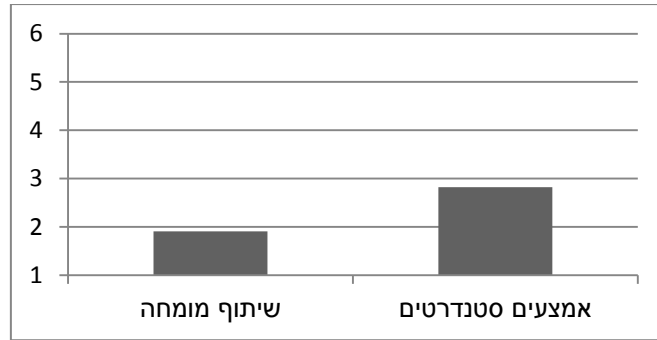
ניתוח גורמים לאמצעים לשיפור הכתיבה האקדמית

האמצעים השונים בקורסים		גורם 1	גורם 2
גורם ראשון: שיתוף מומחה			
עובד בשיתוף עם מומחה לכתיבה אקדמית			
		.910	
מזמין לאחד מן השיעורים מומחה לכתיבה אקדמית להדגמה ולתרגול			
		.899	
מפנה את הסטודנטים למומחים בכתיבה אקדמית			
		.686	
משתמש בדוגמאות מתוך עבודות הסטודנטים על מנת להראות "כתיבה נכונה"			
		.610	
		.461	.596
גורם שני: אמצעים סטנדרטיים			
מנחה את הסטודנטים באמצעות מחוון כתוב לביצוע המטלה			
		.807	
מפנה את הסטודנטים לאתרים באינטרנט המכילים חומרי הנחיה לכתיבה נכונה			
		.620	
מבקש טיוטות ומעיר על הטיטות			
		.611	
		12.78	49.58
% שונות מוסברת			

נבנו שני מדדים על פי הגורמים: 1. **שיתוף מומחה** – מהימנות אלפא של קרונברך .828. 2. **אמצעים סטנדרטיים** מהימנות אלפא של קרונברך .679, למדד הזה צורף ההיגד "מדגים בשיעורים מבנים שונים של כתיבה", מהסיבות הבאות: בניתוח תוכן הוחלט שההיגד שייך למדד זה; הטעינות שלו לשני הגורמים הייתה דומה; צרף ההיגד העלה את המהימנות של המדד.

ערך גבוה במדדים מצביע על תפיסה של שימוש גבוה באמצעים אותם הם מתארים.

הבדלים בתפיסות - כדי לבדוק את ההבדלים בתפיסת השימוש באמצעים השונים (סטנדרטיים/מומחה) בין הקבוצות (תש"ט/תש"ע) נערך ניתוח שונות 2X2 (קבוצהXאמצעי) עם מדידות חוזרות באמצעים. נמצא אפקט עיקרי מובהק של המדידות החוזרות ($F(1,280)=290.75; p<.001$). בניתוח אפוסטריורי מסוג בונפרוני ($p<.05$) נמצא שתפיסת השימוש באמצעים סטנדרטיים ($M=2.82 SD=1.07$) גבוהה משיתוף מומחה ($M=1.91 SD=1.04$). לא נמצא אפקט של קבוצה ולא של אינטראקציה. ההבדלים מוצגים בתרשים הבא.



תרשים 16. מידת השימוש באמצעי הוראה שונים, כל המדגם

מהתרשים עולה כי מידת השימוש באמצעים שונים כדי לקדם את רמת הכתיבה האקדמית נמוכה (פחות מ- 3 בסולם בן 6 דרגות). שיתוף מומחה לכתיבה אקדמית נמצא ברמת שימוש נמוכה מאוד (פחות מ- 2 בסולם בן 6 דרגות).

ד. מיומנויות נדרשות בכתיבה אקדמית

הסטודנטים התבקשו לדרג את המידה בה הם מרגישים חזקים במיומנות הבאות כאשר הם כותבים על סולם ליקרט בן 6 דרגות מ- 1 בכלל לא עד 6 – במידה רבה מאוד. הלוח הבא מציג את הממצאים.

לוח 23

תפיסת המסוגלות של מיומנויות בכתיבה אקדמית, ממוצעים וסטיות תקן

t	תש"ע		תשס"ט		המיומנויות
	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	
NS	4.55	1.34	4.49	1.27	שימוש באוצר מלים מגוון
NS	4.47	1.32	4.46	1.33	שימוש במבנים דקדוקיים תקינים
NS	4.32	1.36	4.43	1.34	התאמת הטקסט הכתוב לשפה הנדרשת
NS	4.29	1.34	4.41	1.29	התאמת הטקסט הכתוב למטלת הכתיבה
NS	4.23	1.43	4.33	1.36	עריכת שינויים בטקסט לאחר קריאה מחודשת
NS	4.04	1.28	4.16	1.34	ארגון הרעיונות במהלך הכתיבה
NS	3.90	1.41	4.14	1.29	תכנון הכתיבה
NS	3.95	1.35	4.13	1.38	יצירת רעיונות לכתיבה
NS	3.92	1.37	4.03	1.35	יצירת רצף בין הרעיונות
NS	3.87	1.40	4.01	1.35	ארגון הרעיונות לפני הכתיבה
NS	3.83	1.33	3.88	1.45	היכולת להוציא רעיון "מן הכוח אל הפועל"
NS	3.53	1.52	3.61	1.51	הכרת מבנים רטוריים של סוגות כתיבה

מהלוח עולה כי לא חל שינוי בין השנים וכי למשתתפים תחושת מסוגלות בינונית (מעל 3.5 בסולם בן 6 דרגות) ברוב המיומנויות הנדרשות בכתיבה אקדמית המסוגלות הנמוכה ביותר הינה ב"הכרת מבנים רטוריים של סוגות כתיבה" בו הממוצע הוא 3.53.

ניתוח גורמים למיומנויות הכתיבה

לצורך חלוקה לקטגוריות של המיומנויות הנדרשות בכתיבה אקדמית נערך ניתוח גורמים מסוג Varimax עם רוטציה אורתוגונלית. בניתוח התקבלו שני גורמים התורמים יחד לשונות המוסברת 69.50%. הלוח הבא מציג את ממצאי הניתוח.

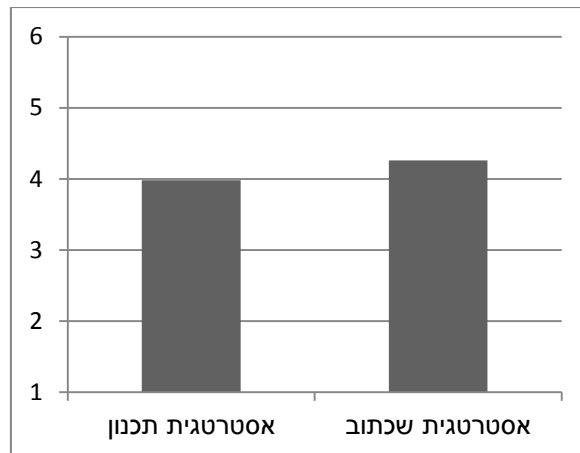
לוח 24

ממצאי ניתוח גורמים של המיומנויות הדרושות בכתיבה אקדמית

המיומנויות	גורם 1	גורם 2
גורם ראשון: אסטרטגיות תכנון		
ארגון הרעיונות לפני הכתיבה	.837	
תכנון הכתיבה	.832	
היכולת להוציא רעיון "מן הכוח אל הפועל"	.709	
ארגון הרעיונות במהלך הכתיבה	.796	
יצירת רעיונות לכתיבה	.748	
יצירת רצף בין הרעיונות	.731	
גורם שני: אסטרטגיות שכתוב ועריכה		
שימוש במבנים דקדוקיים תקינים		.874
שימוש באוצר מלים מגוון		.839
התאמת הטקסט הכתוב לשפה הנדרשת		.770
הכרת מבנים רטוריים של סוגות כתיבה		.608
עריכת שינויים בטקסט לאחר קריאה מחודשת		.646
התאמת הטקסט הכתוב למטלת הכתיבה		.637
% שונות מוסברת	58.81	10.69

נבנו שני מדדים: אסטרטגיות שכתוב ועריכה (מהימנות אלפא של קרונברך .893). ואסטרטגיות תכנון (מהימנות אלפא של קרונברך .849). ערך גבוה במדד מצביע על תפיסת מסוגלות גבוהה.

לבדיקת הבדלים בין הקבוצות בתפיסה של סוג תחושת המסוגלות נערך ניתוח שונות 2X2 (קבוצה X תחושת המסוגלות) עם מדידות חוזרות בתחושת המסוגלות. נמצא אפקט עיקרי של המדידות החוזרות ($F(1,272)=31.02$; $p<.001$) הנובע מכך שתפיסת המסוגלות באסטרטגיות שכתוב ועריכה בקרב שתי הקבוצות ($M=4.26$ $SD=1.10$) גבוהה יותר מתפיסת המסוגלות באסטרטגיות תכנון ($M=3.98$ $SD=1.13$). לא נמצא אפקט של האינטראקציה. הממוצעים מוצגים בתרשים הבא.



תרשים 17. תחושת המסוגלות במיומנויות כתיבה, כל המדגם

ה. סוג הכתיבה הנוח

המשתתפים התבקשו לדרג על סולם ליקרט בן 6 דרגות מ-1 בכלל לא עד 6 – במידה רבה מאוד, את המידה בה הם מרגישים נוח בסוג הכתיבה המסוים. הלוח הבא מציג את התוצאות.

לוח 25

תפיסת הנוחות במטלות כתיבה

t	תש"ע		תשס"ט		מידת הנוחות עם סוגי הכתיבה השונים
	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	
NS	1.40	4.98	1.22	4.89	כתיבה אישית
NS	1.25	4.58	1.17	4.59	סיכום נושא
2.31*	1.77	3.78	1.59	4.26	כתיבת ביבליוגרפיה
NS	1.35	4.40	1.48	4.21	כתיבת רפלקציה
NS	1.41	4.13	1.36	4.14	כתיבת ראשי פרקים
2.36*	1.84	3.45	1.69	3.96	כתיבת סיפור
NS	1.53	3.95	1.41	3.81	כתיבת מבוא
NS	1.49	3.34	1.49	3.28	מיזוג מידע
NS	1.41	3.31	1.38	3.19	כתיבת דיון
NS	1.91	3.16	1.79	3.18	כתיבת שירה

*p<.05

מהלוח עולה כי ברוב סוגי הכתיבה הסטודנטים מרגישים נוחות ברמה בינונית-גבוהה (מעל ל-3.5 בסולם בן 6 דרגות. כמו כן, לא נמצאו הבדלים במידת הנוחות של הסטודנטים ברוב סוגי הכתיבה, פרט לכתיבת ביבליוגרפיה וכתיבת סיפור שנתפסו כנוחים יותר בשנת תשס"ט.

בניית מדדים

לצורך חלוקה לקטגוריות של תפיסת הנוחות בסוגי הכתיבה השונים נערך ניתוח גורמים מסוג Varimax עם רוטציה אורתוגונלית. בניתוח התקבלו שלושה גורמים התורמים יחד לשונות המוסברת 63.51% (הראשון 33.86%, השני 19.11% והשלישי 10.52%). מכיוון שהטעינויות לגורמים השונים היו נמוכות והדיפרנציאציה בין הגורמים לא הייתה חד משמעית, הוחלט לערוך ניתוחי תוכן על ידי מומחים לכתיבה אקדמית שבהם התקבלו שלוש קטגוריות, הוחלט לבנות שלושה מדדים המבוססים על ניתוחי התוכן של ההיגדים.

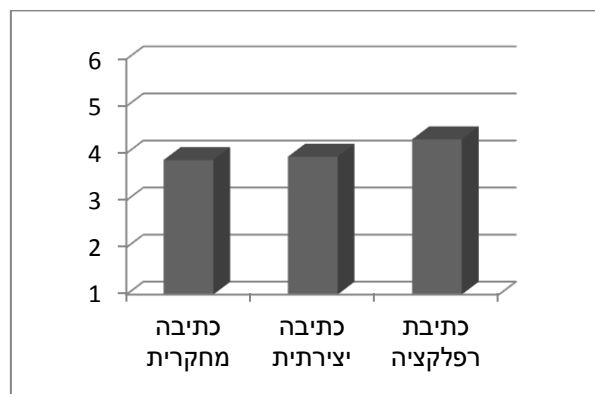
1. **כתיבה יצירתית** – היגדים: כתיבה אישית; כתיבת שירה; כתיבת סיפור (מהימנות אלפא של קרונברך 0.776).

2. **כתיבה מחקרית** – היגדים: מיזוג מידע; סיכום נושא; כתיבת מבוא; כתיבת דיון; כתיבת ראשי פרקים; כתיבת ביבליוגרפיה; (מהימנות אלפא של קרונברך 0.745).

3. **כתיבת רפלקציה**

ערך גבוה במדד מצביע על תפיסת נוחות גבוהה במטלות המתוארות בו.

כדי לבדוק את ההבדלים בין הקבוצות בתפיסת הנוחות של סוגי המטלות נערך ניתוח שונות 3X2 (קבוצהXסוגי כתיבה) עם מדידות חוזרות בסוגי הכתיבה. נמצא אפקט עיקרי מובהק ($F(2,267)=13.93$; $p<.001$). בניתוח אפוסטריורי מסוג בונפרוני ($p<.05$) נמצאו הבדלים מובהקים בתפיסת הנוחות על פי הסדר הבא: כתיבה רפלקציה ($M=4.30$ $SD=1.42$) < כתיבה אישית ($M=3.93$ $SD=1.38$) וכתובת מחקרית ($M=3.86$ $SD=0.96$). לא נמצאו אפקט של האינטראקציה. כלומר הסטודנטים משתי השנים תופסים את הסדר של הנוחות ברכיבי הכתיבה במידה דומה. התרשים הבא מציג את הממצאים.



תרשים 18. הבדלים בתפיסת הנוחות בסוגי הכתיבה השונים, כל המדגם

התרשים מראה כי סוג הכתיבה בו מידת הנוחות הגדולה ביותר הוא כתיבת רפלקציה ואילו כתיבה מחקרית הכוללת בתוכה רכיבים כמו: סיכום נושא וכתיבת מבוא, היא סוג כתיבה שהמשתתפים מרגישים לגביו פחות נוח.

כדי לבדוק את הקשר בין תפיסת המסוגלות במיומנויות הכתיבה לבין תפיסת הנוחות בכתיבה של הסוגים השונים חושבו מתאמים המוצגים בלוח הבא.

לוח 26

מתאמים בין תפיסת המסוגלות לבין תפיסת הנוחות במטלות

תפיסת הנוחות			
תפיסת המסוגלות	כתיבת רפלקציה	כתיבה יצירתית	כתיבה מחקרית
תכנון	.232***	.221***	.527***
שכתוב ועריכה	.274***	.148*	.525***

* $p < .05$; ** $p < .001$;

מהלוח עולה כי ככל שתפיסת המסוגלות בכתיבה של שני ההיבטים, תכנון ושכתוב ועריכה, עולה כך עולה באופן כללי תפיסת הנוחות. המתאמים הגבוהים הינם עם 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.

דיון ומסקנות

באופן כללי לא נמצאו הבדלים גדולים בין שתי הקבוצות. עם זאת, יש מספר הבדלים מובהקים, עליהם נצביע בפרק זה ואותם נסביר.

סוגי המטלות, תדירותן ותרומתן

בולט ההבדל שבו מתארגנות המטלות בין תשס"ט לבין תש"ע. 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 וכתבת 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 וכתבת טיעון והוכחת טיעון. *כתיבה בתחומי הדעת* כללה סיכום מושג, סיכום שיעור ותשובה לשאלה. בחלק שכונה *כתיבה איטגרטיבית* הופיעו מטלות הכתיבה הבאות: עבודת גמר תיאורית לקורס, רפלקציה על שיעור, עבודת גמר מחקרית ומשימה תהליכית-אינטגרטיבית.

מעניין לראות כיצד מטלות שהן מחקריות במהותן, כגון: עבודת גמר מחקרית ועבודת גמר תיאורית לקורס, מתקבצות בתש"ע ביחד תחת מה שאנו מכנים עתה 'כתיבה אינטגרטיבית', ביחד עם משימה תהליכית-אינטגרטיבית ורפלקציה על שיעור. מטלות אלה הן בעיקרן מטלות ברמת המקור, בהיותן מטלות גדולות, מסכמות, אינטגרטיביות במהותן, שלעיתים כורכות מספר דיסציפלינות ביחד. ניתן להסביר את קיבוץ ארבע המטלות הללו ביחד במספר אופנים. א. מטלות הרפלקציה והמשימה התהליכית-אינטגרטיבית הן בלב שיעורי הפדגוגיה. מכיוון שכך, אולי ניתן להצביע על כיוון מתן מטלות בשיעורי הפדגוגיה, הכולל בתוכו מטלות שהן מחקריות במהותן, ולא רק מטלת רפלקציה, כפי שעלה בתשס"ט. כלומר, כנראה המטלות הקשורות בעבודת גמר תיאורית ועבודת גמר מחקרית, ניתנות במידה ניכרת בשיעורי הפדגוגיה, ולכן הן מתקשרות לסטודנט למטלות המובהקות בפדגוגיה, רפלקציה ומשימה תהליכית-אינטגרטיבית. ב. מכיוון שכיוון המטלות בפדגוגיה הוא לאינטגרציה בין תחומי דעת, יתכן וזה משפיע על תפיסתם של הסטודנטים, הרואים במטלות אלה קבוצה אחת, גם אם הן מופיעות בתחומי הדעת האחרים.

יש לציין, שבתש"ע בולטת מטלת הכתיבה 'משימה תהליכית אינטגרטיבית' שנוספה לשאלון בהמלצת צוות בית הספר לחינוך. מטלה זו תופסת מקום גבוה גם בתדירותה וגם בתרומתה,

כמו גם הרפלקציה על שיעור ועבודת גמר תיאורית לקורס. מתוך כך נראה, שהסטודנטים מודעים למטלות אלה ותופסים אותן כתורמות ללמידה שלהם.

מטלות אלה, ביחד עם עבודת גמר מחקרית לקורס, נתפסות כאמור כחלק מהכתיבה בפדגוגיה. העובדה שכולן נמצאות במקום גבוה מבחינת תפיסת התדירות והתרומה שלהן מעידה על כך שהן ניתנות במסגרת משותפת, לפי תפיסת הסטודנט, ואנו מניחים שמסגרת זו היא הפעילות הפדגוגית. ניתן לומר בעקבות זאת, שיש יותר מודעות לכתיבה המחקרית, והיא עלתה ככל הנראה בשיעורי הפדגוגיה. נראה שעבודה אינטנסיבית עם צוות המרצים וחלוקת ידע משותפת בנושא הכתיבה בשיעוריהם מובילה לשינויים בדרישת המטלות, ובעקבות זאת – למודעות גבוהה יותר של הסטודנטים למטלות הללו. אם אכן אלה הם פני הדברים, יש מקום להמליץ למרצים המלמדים בתחומי הדעת השונים להיות מודעים יותר למטלות הכתיבה הללו ולהרבות בהן יותר בקורסים שלהם. עבודה כזו יכולה להיות תוצר של קהילת מרצים לומדת, המשתפת פעולה בכל הקשור לכתיבה במקצועות הלימוד שלהם.

תפיסת תדירות-תרומה

הסטודנטים משתי הקבוצות תופסים את התדירות של מטלת הרפלקציה ברמה גבוהה מהתרומה שלה. לגבי מטלות הכתיבה בתחומי הדעת וכתיבה מחקרית - התרומה שלהן נתפסת כגבוהה מהתדירות כלומר, לגבי שני סוגי המטלות הנ"ל התדירות שלהן לא מספקת את תפיסת תרומתן. נראה אפוא שמינון סוגי המטלות לא השתנה בין השנים, וכתיבת רפלקציה תופסת מקום נכבד בין מטלות הכתיבה גם בתשס"ט וגם בתש"ע. העובדה שבשתי השנים נתפסת מטלה זו כתורמת פחות ממה שהיא ניתנת, דהיינו: ניתנת, לפי הסטודנטים, במידה גבוהה מן הצורך, צריכה להילקח לתשומת לב המתכננים, והם צריכים לשקול הפחתת מינון מטלה זו, או הגברת המודעות לחשיבותה. כמו כן, לאור העובדה שהסטודנטים תופסים את המטלות המחקריות כתורמות במיוחד ללמידה, יש לשקול הגדלת המטלות המחקריות. עם זאת, יש לזכור שסטודנטים בשנה ב' טרם נחשפו לקורסים הסמינריים, ולכן – ממקדים את הכתיבה המחקרית בשיעורי הפדגוגיה, שהם ככל הנראה אלה שמעודדים לסוג כתיבה כזה, כפי שציינו לעיל.

מטלת 'דיווח על מחקר' – כדאי לציין שב-תשס"ט הפער בין התרומה לתדירות יותר גדול, לטובת התרומה, מאשר בתש"ע. ניתן להסביר זאת בכך שתדירות הכתיבה הזו גבוהה בעיקר בשיעור הפדגוגיה, שכפי שראינו לעיל היא חלק ממטלות הכתיבה בפדגוגיה.

שימוש באמצעים שונים בקורסים

מידת השימוש, באופן כללי, באמצעים שונים כדי לקדם את רמת הכתיבה האקדמית בקרב שתי השנים נמוכה (פחות מ-3 בסולם בן 6 דרגות), ואין שינוי מהותי בין שתי הקבוצות. לא

היו הבדלים בין השנים בתפיסת השימוש באמצעים סטנדרטים כגבוהה משיתוף מומחה, עובדה שיש לקחת אותה לתשומת לב בתכנון עתידי, בעיקר אם התפיסה של ההוראה היא אינטגרטיבית. יש לשים לב לעובדה שהמטלה האינטגרטיבית-תהליכית נתפסה כניתנת בתדירות גבוהה וכתורמת ללמידה. עם זאת, שיתוף מומחים בכתיבה כאסטרטגיית הוראה נתפסת כנמוכה, עובדה הסותרת את התפיסה הפילוסופית של אינטגרציה בעבודה בין מומחים דיסציפלינריים, מומחים פדגוגיים ומומחים בתחום הכתיבה האקדמית.

ההבדל היחידי בין שתי הקבוצות מתייחס למחווון לביצוע המטלה, שהוא גבוה יותר בתש"ע, שוב – ככל הנראה משום שניתן יותר בחלק מן הקורסים בתש"ע, מאשר ניתן בעבר.

תפיסת המסוגלות באסטרטגיות/מיומנויות 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 באסטרטגיית תכנון. המתכננים צריכים לקחת לתשומת ליבם עובדה זו, שכן מיומנויות התכנון חשובות לא פחות, ואף יותר, ממיומנויות השכתוב. יש מקום להשקיע בקורסים השונים, כמו גם בקורס הנפרד באוריינות אקדמית, עבודה על מיומנויות תכנון, הנתפסות אצל הסטודנטים כפחות נוחות, אבל הנדרשות מאוד לכתיבה אקדמית.

סוגי כתיבה ומידת הנוחות בשימוש בהם

בתשס"ט התארגנו סוגי הכתיבה בשלוש קבוצות באופן הבא: כתיבה יצירתית שכללה: כתיבה אישית; כתיבת שירה; כתיבת סיפור; כתיבה מחקרית שכללה: מיזוג מידע; סיכום נושא; כתיבת מבוא; כתיבת דיון; כתיבת ראשי פרקים; כתיבת ביבליוגרפיה; כתיבת דוח; וכתובת רפלקציה.

בתש"ע התארגנו סוגי הכתיבה בארבע קבוצות, ששתיים מהן היו זהות לאלה של תשס"ט, והן קבוצת הכתיבה היצירתית והרפלקציה שהיוותה קבוצה בפני עצמה. הקבוצות האחרות היו: כתיבת עבודה אקדמית, שכללה כתיבת ראשי פרקים, כתיבת מבוא, סיכום נושא, כתיבת ביבליוגרפיה וכתובת דיון; כתיבה בפרקטיקה שכללה ניתוח ההתנסות בעזרת מונחים תיאורטיים, כתיבה פרשנית ומיזוג מידע.

יש לציין שבשאלון של תש"ע נוספו מספר פריטים על ידי צוות בית הספר לחינוך, ביניהם: ניתוח ההתנסות בעזרת מונחים תיאורטיים וכתבה פרשנית. פריטים אלה התקבצו בניתוח הגורמים לצד מיזוג מידע. מעניין השילוב של מיזוג המידע בתוך המטלות שנתפסו כמטלות בפרקטיקה, ולא בתוך קבוצת כתיבת עבודה אקדמית, כפי שאמור היה להיות. אפשר לתת

לכך מספר הסברים. א. יתכן שבשיעורי הפדגוגיה נדרשים הסטודנטים לקריאת ספרות מקצועית ובעקבות זה - לעריכת מיזוג מידע כחלק מהדיווח על ההתנסות והפרשנות שלהם עליה. רכיבים אחרים התקבצו בקבוצה של מבנה עבודה אקדמית (כגון ראשי פרקים, מבוא, סיכום, ביבליוגרפיה ודיון). מיזוג המידע נתפס, ככל הנראה, לא כ"מבנה" אלא כמימונת שהיא חלק מעבודת הדיווח על ההתנסות בהוראה. ב. יתכן שהסטודנטים תופסים את הדיווח על ההתנסות, את הפרשנות ואת מיזוג המידע בקבוצה אחת, כיוון שכל הרכיבים האלה נמצאים בעבודה התהליכית-אינטגרטיבית, העומדת במרכז לימודיהם בשנה א'.

רמת הנוחות בשימוש במטלות כתיבה

לא היו הבדלים בין השנים לגבי רמת הנוחות בסוגי הכתיבה השונים. המדרג של רמת הנוחות בכל אחת מהשנים הוא: כתיבה רפלקציה < כתיבה אישית וכתיבה מחקרית.

היה הבדל בין שתי הקבוצות רק בפריט כתיבת הביבליוגרפיה שירד באופן מובהק בתש"ע, כלומר - נתפס כפחות נוח (ובמילים אחרות: קשה). הירידה בתפיסת נוחות השימוש בביבליוגרפיה בתש"ע יכולה להיות נעוצה אולי בכך שב- תש"ע הודגש השימוש לפי כללי ה-APA ועלתה המודעות לצורך בדיוק, לעומת אי הדגשה מספקת של הנושא בשנים קודמות. חיזוק לכך אולי ניתן למצוא במה שנכתב בחלק הפתוח של השאלון: "המורה לא לימדה כיצד לכתוב ביבליוגרפיה" ו"לא התמקדה בכתיבת ה-APA". מעניינת בהקשר זה האמירה הכללית, באחת מן השאלות הפתוחות: "קשה להבין את הכללים ולהתמקד באופן נכון בנושא אותו בחרתי", אמירה המבטאת את בעיית ההלימה בין הכללים הנדרשים לבין יכולות הסטודנט לעמוד בהם.

מתאמים

כללית, ככל שתפיסת המסוגלות בכתיבה של שני ההיבטים, תכנון ושכתוב ועריכה, עולה כך עולה באופן כללי תפיסת הנוחות. המתאמים הגבוהים הנם בין תפיסת המסוגלות לבין תפיסת הנוחות ברכיבים של כתיבה מחקרית. כלומר, טיפוח תחושת המסוגלות של הסטודנטים יכול לעזור לעליה בתחושת הנוחות, בכל סוגי הכתיבה ובעיקר ברכיבי הכתיבה המחקרית.

התאמת כישורי כתיבה לצרכים אקדמיים

סעיף זה בשאלון התווסף בשנת תש"ע על פי בקשת צוות בית הספר לחינוך. בחלק זה בולט שהסטודנטים חושבים שיהיה קל להתקבל לתואר שני מאשר לכתוב עבודה סמינריונית. התקבלות לתואר שני תלויה לא רק בעבודת גמר מחקרית, אלא במכלול הציונים של הסטודנט, ובכישוריו הנוספים כאיש מקצוע. לפיכך, עולה תפיסה זו, לדעתנו, בקנה אחד עם

מה שנמצא במחקרים אחרים על תפיסת המסוגלות העצמית של סטודנטים לחינוך (לדוגמה, בדוח מחקר על התפתחות מקצועית, או בדוח מחקר על לחץ בהכשרה להוראה, שם תפסו הסטודנטים את המסוגלות העצמית שלהם כגבוהה בכל היבט שנבדק). הסמינריון נתפס, כנראה, כמחקר, וכבר ראינו גם בדוח הנוכחי שמחקר נתפס כמטלה קשה לסטודנטים.

המלצות כלליות

באופן כללי ההצעות של הסטודנטים בתש"ע בשאלה הפתוחה בשאלון לשיפור כישוריהם בכתיבה אקדמית היו בתחומים הבאים: הוספת קורסים בכתיבה; הפיכת הקורס 'כתיבה אקדמית' לקורס שנתי; שילוב עקרונות הקורס 'כתיבה אקדמית' בכל הקורסים במכללה; הוראה פרטנית; חלוקה לרמות ושיפור ההוראה. הצעות אלה, שנכתבו על ידי כמחצית מן הנבדקים, מעידות על מודעות הסטודנטים לנושא זה ועל חשיבותו בעיניהם, גם אם לא כולם ענו לשאלה זו. על אף שאין מדובר בתחום דעת, שימש את הסטודנטים להוראה, מדובר בתחום מיומנות שמשמש בהווה וישמש בעתיד את הסטודנט להוראה הן בלמידה והן כחלק מתפקידו המקצועי כמורה במערכת החינוך. לפיכך, יש לתת את הדעת לשיפור מערך התמיכה בסטודנט בכל הנוגע לכישוריו בכתיבה אקדמית, ולשילובו לא רק כקורס נפרד בשנת הלימודים הראשונה, כפי שנעשה עד כה, אלא כחלק מהלמידה בכל מקצועות הלימוד במכללה. גם בקורס הנפרד לכתיבה אקדמית, יש לשקול מחדש את תכנית ההוראה ולשלב יותר דגש באסטרטגיות תכנון ובחיזוק סוגי כתיבה כגון מיזוג מידע ואופן כתיבת ביבליוגרפיה. לפי המחקר הנוכחי, נעשה עתה מאמץ לשלב מטלות כתיבה ולהדגיש מיומנויות אקדמיות במסגרת שיעורי הפדגוגיה, אולם מן הראוי שמאמץ זה יתרחש גם בקורסים בתחומי לימוד אחרים, ברוח תפיסת ה WID – Writing In Disciplines, המקובלת היום במוסדות להשכלה גבוהה ברחבי העולם. פעילות משותפת בין צוות המומחים בכתיבה אקדמית לבין מרצים דיסציפלינאריים יכולה להוביל לשינויים בכיוון הזה.

נספח 1

מרץ 2010

שאלון לסטודנטים

סטודנט³ יקר!

אנו מבקשים ממך למלא את השאלון הבא, הבודק תפיסות של סטודנטים את האוריינות האקדמית במכללה.

חשוב מאוד שתמלא את השאלון, על מנת שאפשר יהיה להפיק ממנו לקחים בעתיד לגבי טיפוח מיומנויות האוריינות האקדמית במכללה.

השאלון הוא אנונימי, וישמש לצורכי מחקר בלבד.

אנו מודים לך על שיתוף הפעולה

צוות רשות המחקר, ההערכה והפיתוח

פרטים אישיים:

מין: ז / נ

גיל: _____

שפת אם: עברית / ערבית / רוסית / אמהרית / אחרת _____

מסלול ההכשרה: גן חמ"ד / מו"ג / חינוך מיוחד / חינוך מיוחד יסודי / יסודי

חינוך מיוחד על יסודי / על יסודי / בית ספר לחינוך מוזיקלי

שנת לימודים במכללה: א / ב / ג / ד / הסבות

תחום ההתמחות: _____

³ כל הנאמר בלשון זכר כוונתו זכר ונקבה

חלק א': מטלות כתיבה במכללה

אילו סוגים של מטלות כתיבה קיבלת עד כה בקורסים שונים אותם למדת במכללה, ועד כמה מקדמות מטלות אלה את הלמידה שלך?

דרג פעמיים 1. על פני הרצף מ-1 בכלל לא עד 6 – הרבה מאוד פעמים, את מידת השכיחות של המטלה בשיעורים שאתה לומד בהם. 2. על פני הרצף מ-1 בכלל לא עד 6 – במידה רבה מאוד, את מידת חשיבותה בקידום הלמידה שלך.

המטלות בקורס		A אילו סוגים של מטלות כתיבה קיבלת בקורסים השונים אותם למדת במכללה?		B איזו מטלת כתיבה מקדמת, לדעתך, את הלמידה שלך?	
		הרבה מאוד פעמים	בכלל לא	במידה רבה מאוד	בכלל לא
רפלקציה על שיעור/התנסות		6	1	6	1
סיכום שיעור		6	1	6	1
סיכום מושג		6	1	6	1
תשובה לשאלה		6	1	6	1
כתיבה חווייתית		6	1	6	1
דיווח על ניסוי		6	1	6	1
דיווח על מחקר שנעשה בתחום		6	1	6	1
עבודת גמר תיאורית לקורס (עיבוד נושא עם רקע תיאורטי/סקירת ספרות)		6	1	6	1
עבודת גמר מחקרית לקורס (עיבוד נושא עם רקע תיאורטי ועבודת מחקר)		6	1	6	1
כתיבת טיעון והוכחת הטעון		6	1	6	1
משימה תהליכית - אינטגרטיבית של השנתון		6	1	6	1
אחר _____		6	1	6	1

ציין באיזו מידה משתמשים המרצים המלמדים בקורסים השונים באמצעים הבאים כדי לקדם את הכתיבה שלך. דרג על פני הרצף מ-1 בכלל לא עד 6 – במידה רבה מאוד את מידת השימוש.

C האמצעים השונים בקורסים		בכלל לא	במידה רבה מאוד
1.	מבקשים טיוטות ומעירים על הטיוטות	1	6
2.	מפנים את הסטודנטים למומחים בכתיבה אקדמית	1	6
3.	מפנים את הסטודנטים לאתרים באינטרנט המכילים חומרי הנחיה לכתיבה נכונה	1	6
4.	מנחים את הסטודנטים באמצעות מחוון כתוב לביצוע המטלה	1	6
5.	מדגימים בשיעורים מבנים שונים של כתיבה	1	6
6.	משתמשים בדוגמאות מתוך עבודות הסטודנטים על מנת להראות "כתיבה נכונה"	1	6
7.	מזמינים לאחד מן השיעורים מומחה לכתיבה אקדמית להדגמה ולתרגול	1	6
8.	עובדים בשיתוף עם מומחה לכתיבה אקדמית	1	6
9.	אחר _____	1	6

חלק ב': למידת הכתיבה

הקף בעיגול את התשובה הנכונה

האם למדת בעבר בקורס "אוריינות אקדמית"? כן / לא

אם לא למדת בקורס, ציין מדוע:

- א. הקורס התנגש עם קורס אחר
- ב. לא רשמו אותי שלא בידיעתי
- ג. לא נרשמתי מיוזמתי בשל מחויבויות אחרות
- ד. אחר _____

אם היית רשום בקורס, אולם נשרת ממנו, ציין מדוע (ציין רק את הסיבה החשובה ביותר):

- א. לא היה לי זמן לסיים את המטלה הסופית של הקורס
- ב. התקשיתי לבצע את המטלות לאורך הקורס
- ג. לא התאים לי ללמוד באופן מקוון את הקורס
- ד. אחר _____

האם היו לך קשיים בקורס? כן / לא

ציין מה היו הקשיים

האם למדת אוריינות אקדמית גם בקורסים אחרים? כן / לא

אם כן פרט באילו קורסים.

לפניך רשימת מיומנויות הנדרשות באוריינות אקדמית. דרג על פני הרצף מ-1 בכלל לא עד 6 – במידה רבה מאוד את המידה בה אתה מרגיש חזק בכל מיומנות, כאשר אתה כותב.

D המיומנויות	בכלל לא					במידה רבה מאוד
1. תכנון הכתיבה	1	2	3	4	5	6
2. יצירת רעיונות לכתיבה	1	2	3	4	5	6
3. ארגון הרעיונות לפני הכתיבה	1	2	3	4	5	6
4. ארגון הרעיונות במהלך הכתיבה	1	2	3	4	5	6
5. היכולת להוציא רעיון "מן הכוח אל הפועל"	1	2	3	4	5	6
6. יצירת רצף בין הרעיונות	1	2	3	4	5	6
7. התאמת הטקסט הכתוב למטלת הכתיבה	1	2	3	4	5	6
8. התאמת הטקסט הכתוב לשפה הנדרשת	1	2	3	4	5	6
9. עריכת שינויים בטקסט לאחר קריאה מחודשת	1	2	3	4	5	6
10. שימוש באוצר מלים מגוון	1	2	3	4	5	6
11. שימוש במבנים דקדוקיים תקינים	1	2	3	4	5	6
12. הכרת מבנים רטוריים של סוגות כתיבה	1	2	3	4	5	6
13. אחר _____	1	2	3	4	5	6

איזה סוג כתיבה יותר נוח לך. דרג על פני הרצף מ-1 בכלל לא עד 6 – במידה רבה מאוד את המידה בה אתה מרגיש נוח.

במידה רבה מאוד					בכלל לא	E מידת הנוחות עם סוגי הכתיבה השונים
6	5	4	3	2	1	1. מיזוג מידע
6	5	4	3	2	1	2. סיכום נושא
6	5	4	3	2	1	3. כתיבת מבוא
6	5	4	3	2	1	4. כתיבת דיון
6	5	4	3	2	1	5. כתיבת ראשי פרקים
6	5	4	3	2	1	6. כתיבת ביבליוגרפיה
6	5	4	3	2	1	7. כתיבה אישית
6	5	4	3	2	1	8. כתיבת שירה
6	5	4	3	2	1	9. כתיבת סיפור
6	5	4	3	2	1	10. כתיבת רפלקציה
6	5	4	3	2	1	11. כתיבה פרשנית
6	5	4	3	2	1	12. ניתוח ההתנסות בעזרת מושגים תיאורטיים
6	5	4	3	2	1	13. אחר _____

לפניך אפשרויות לשימושים עתידיים בכישורי האוריינות האקדמית. דרג על פני הרצף מ-1 בכלל לא עד 6 – במידה רבה מאוד את המידה בה ההיגדים מתאימים לך.

במידה רבה מאוד					בכלל לא	F שימושים עתידיים בכישורי האוריינות האקדמית
6	5	4	3	2	1	1. לדעתי אוכל לכתוב עבודה סמינריונית באופן עצמאי
6	5	4	3	2	1	2. כישורי הכתיבה שיש לי היום יתאימו לדרישות לקבלה לתואר שני באוניברסיטה
6	5	4	3	2	1	3. כישורי הכתיבה שיש לי היום יתאימו לדרישות לקבלה לתואר שני במכללה
6	5	4	3	2	1	4. כישורי הכתיבה שיש לי היום יתאימו להוראה
6	5	4	3	2	1	5. כישורי הכתיבה שרכשתי עד כה מאפשרים לי לכתוב עבודה בכל קורס, בכל מטלה שמבקשים ממני

מה לדעתך המכללה צריכה לעשות כדי לשפר את כישורי האוריינות האקדמית של הסטודנטים?

מה מידת החשיבות שאתה מייחס/לא מייחס לאוריינות האקדמית?

תודה על שיתוף הפעולה