



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 8 ספטמבר 2019

ניתן לקריאה באתר המכללה
<http://www.dyellin.ac.il>

תפיסות של קורסים באוריינות אקדמית בתוכנית לתואר שני

צפי טימור

תפיסות של קורסים באוריינות אקדמית בתוכנית לתואר שני

צפי טימור

תקציר

מחקר זה מציג את תפיסותיהם של סטודנטים ומרצים בנוגע לקורסים באוריינות אקדמית במסגרת תוכנית הלימודים "מוסמך בהוראה" לתואר שני, הכוללת התמחויות אקדמיות מגוונות במכללה לחינוך. מטרתו העיקרית של המחקר הייתה לבחון את ההצדקה האקדמית להטמעת קורס אוריינות בשפת האם של הסטודנטים (עברית), בתור קורס חובה בסמסטר הראשון של לימודי התואר השני. תפיסות הסטודנטים והמרצים נחקרו באמצעות שאלונים וראיונות באשר לנחיצות הקורס, תרומתו והתאמתו לתואר שני. בניגוד למרצים, הסטודנטים לא השתכנעו בנחיצותו, בתרומתו או בהתאמתו של הקורס לתואר שני. הראיונות הראו כי בעיניהם הקורס בלתי רלוונטי לרמת הלימודים שלהם. על אף שיישום קורס כזה מסובך וכרוך בשיקולים רבים, המסקנה העיקרית של המחקר היא הצורך בשינוי דרך ההטמעה של הקורס ובשיתוף הסטודנטים ברציונל הקורס הכולל, מלבד כישורי למידה ומיומנות לשונית, גם תהליך חברות של הסטודנטים המיועד לשלבם בתוך השיח האקדמי בכלל, והשיח בחינוך כדיסציפלינה מובילה בתוכנית, בפרט. הבנת רציונל הקורס עשויה לצמצם את הפערים בין תפיסות הסטודנטים והמרצים, ליצור הניעה בקרב הסטודנטים להשתתף בקורס, ולהעמיק את התרבות והשיח האקדמיים בחינוך ובתחום הדעת שלהם, במסגרת תואר מתקדם.

מילות מפתח: אוריינות אקדמית, דיסציפלינות אקדמיות, שיח אקדמי, תואר שני, תפיסות של קורסים.

1. הקדמה

עד לאחרונה, רוב המחקרים בנושא אוריינות אקדמית בהשכלה הגבוהה נערכו במסגרת קורסים של EAP - "אנגלית למטרות אקדמיות" (Stierer, 1998) - המיועדים לסטודנטים ששפת אימם אינה אנגלית. המחקר הנוכחי מתמקד בקורסים של אוריינות אקדמית בשפה העברית לסטודנטים דוברי עברית הלומדים לתואר שני. המאמר מבקש לבחון האם קיימת הצדקה אקדמית לשילוב קורס זה בתוכנית הלימודים. ההקשר המחקרי יפורט בהמשך המאמר. בבסיס הדיון בסוגיה אם יש לשלב קורסי אוריינות בתואר שני ניצבת השאלה מי אחראי על הכתיבה האקדמית של הסטודנטים. האם על מנהלים אקדמיים להניח שתלמידי תואר שני אמונים על מיומנויות אורייניות בשפת אימם? ואם אין הדבר כך, האם באחריותם לשפר את הטעון שיפור בכתיבתם? סוגיה זו אוניברסלית ורלוונטית לכל מוסד אקדמי ולכל תוכנית אקדמית, בלי קשר לארץ שבה נערכים הלימודים ולשפת המקום. מחקרים קודמים ועכשוויים מצביעים על הצורך בתמיכה באוריינות אקדמית (Laurillard, 1979; Palmer, Levett-Jones, Smith & McMillan, 2014). רוז ומקלאפרטי (McClafferty & Rose, 2001) מעלים את השאלה: האם הוראת כתיבה צריכה לשאת אופי של "התערבות מתקנת", המתייחסת לנושאים שהסטודנטים היו צריכים להיחשף אליהם בלימודים קודמים, ולבעיות שהסטודנטים עשויים להיתקל בהן במהלך לימודיהם.

הניסיון עם סטודנטים הלומדים בתוכנית מראה כי אף על פי שחלק מהסטודנטים המתקבלים לתוכנית מפגינים כישורי כתיבה אקדמית טובים, אצל רוב הסטודנטים נצפה הצורך לשפר את הכתיבה ברמות שונות. במהלך ההתייחסות בפני ועדות הקבלה, הסטודנטים נדרשים לכתוב פסקה בת עשרה משפטים כחלק מדרישות הסף. מטלה זו מאפשרת לוועדה לזהות מוטיבציה לעסוק בחינוך כדיסציפלינה המרכזית בתוכנית, ולהעריך מאפיינים בסיסיים של שפה, כגון: תחביר, אוצר מילים ודקדוק. במהלך ישיבות סגל המרצים בתוכנית, מתנהל דיון מתמיד בסוגיות אוריינות, זאת כדי להגביר את המודעות של המרצים בקורסים הדיסציפלינריים וכדי להטמיע קריטריונים של כתיבה אקדמית כחלק מתהליך ההערכה של הסטודנט.

בישראל נהוגים קורסי EAP בתארים B.Sc / B.A כקורסי חובה בכל המוסדות האקדמיים, במטרה לשפר את

כישורי הבנת הנקרא באנגלית, שהיא השפה הרווחת בספרות האקדמית. קורסי EAP בתואר הראשון מתמקדים במיומנויות שפה ובמוסכמות כתיבה, ואילו הקורס הנוכחי מציג אתגר כפול: מצד אחד, שיפור מיומנויות הכתיבה בשפת האם, ומצד אחר, תהליך חברות לשיח האקדמי בחינוך ולתרבות האקדמית בכללה - במחשבה שהסטודנטים ירכשו הבנה מעמיקה של התרבות האקדמית והשיח האקדמי אם יעשו זאת בשפת אימם.

2. סקירת ספרות

2.1 אוריינות אקדמית בחינוך הגבוה

סוגיות הקשורות לאוריינות אקדמית בהשכלה הגבוהה הופיעו כבר בשנות השמונים (למשל, Laurillard 1979). פאלמר ועמיתיו (Palmer et al, 2014) הוכיחו במחקרם שאצל כמחצית מקבוצת הסטודנטים נמצאו ליקויים בכתיבה אקדמית, ולכן הציעו לשלב תמיכה אוריינית אקדמית בקורסים דיסציפלינריים גם אחרי הסמסטר הראשון (Gun, Hearne, & Sibthorpe, 2011).

השינוי במדיניות האוניברסיטאות בנוגע לדרישות הקבלה, המתאפיינות בהכלה, יחד עם העלייה בביקוש להשכלה גבוהה, השפיעו לרעה גם על רמת הכתיבה האקדמית (Palmer et al, 2014). הלחץ (גם אם סמוי) מצד הסטודנטים על הסגל האקדמי כמי שאחראי על השלמת התואר, והעובדה שהסטודנטים נתפסים כלקוחות, יוצרים מתח בין הרצון לשמור על האתגרים האקדמיים לבין הצורך להתאים את האתגרים הללו ליכולותיו ולציפיותיו של התלמיד (Devereux et al, 2006). כדי להתמודד עם המתח הזה שולבו קורסים באוריינות אקדמית בתוכניות הלימודים של התואר הראשון, ולעיתים גם בתוכנית התואר השני. תחומי המחקר של חברי הסגל המלמדים קורסים באוריינות אקדמית לתלמידי תואר שני הם: שפה ואוריינות, סוציולוגיה של הידע, פיתוח מקצועי, פיתוח והוראה של קורסי כתיבה לתואר שני (Rose & McClafferty, 2001).

2.2 הבנת המושג אוריינות אקדמית (ביחיד) (academic literacy) לעומת אוריינויות אקדמיות (ברבים) (academic literacies)

המושג 'אוריינויות אקדמיות' (ברבים) שכיח הרבה יותר מאשר 'אוריינות אקדמית' (ביחיד). האחרון (ביחיד) מתייחס לפרקטיקות ייחודיות של כישורי כתיבה (Henderson and Hirst, 2007), ואילו הראשון (ברבים) מתייחס ליצירת משמעות בהקשר אקדמי, ולמגוון נושאים כגון: חשיבה ביקורתית, חיפוש מסדי נתונים, מוסכמות כתיבה, ז'אנרים אקדמיים ושימוש בלשון פורמלית (Allan & McWilliams, 2014). ריבוי הזהויות, הפרקטיקות והמשמעויות המאפיין 'אוריינויות' (ברבים), מצביע על התרחקות מהמודל של 'מיומנויות/כישורי למידה' (Lea, 1998 & Street), ועל מעבר למודל שיש בו חקר הדיסציפלינות והמוסכמות הקשורות בהן, ותכנון הלימודים הדיסציפלינרי (Lea, 2004). לאה וסטריט (Lea and Street, 2006) הציגו גישה חדשה להבנת כתיבה של סטודנטים ושל אוריינויות אקדמיות באמצעות שלושה מודלים חופפים: א. מודל מיומנויות למידה; ב. מודל של חברות אקדמי; ג. מודל של אוריינויות אקדמיות. המודל הראשון, של מיומנויות למידה, מתמקד בהוראת ההיבטים הפורמליים של השפה (כגון מבנה המשפט), ורואה בכתיבה מיומנות אישית וקוגניטיבית, שהסטודנט יכול להעביר בקלות מהקשר אחד למשנהו; מודל החברות האקדמי מכיר בכך שבכל דיסציפלינה משתמשים בז'אנר שונה ובשיח שונה כדי לבנות ידע, ולכן הוא עוסק ברכישת היבטים ספציפיים של השפה אשר יידרשו עבור תחומי דעת ונושאים ספציפיים; מודל האוריינויות האקדמיות דומה למודל החברות האקדמי, אם כי הוא מתמקד במאפיינים הדינמיים, תלויי-המצב והמורכבים של השימושים האורייניים. מודל האוריינויות האקדמיות מתמקד בשיח ההיסטורי (Turner, 2004), בתאוריות חברתיות של למידה (Wenger, 1998) ובתאוריות של תקשורת (Kress, 2000). לאה וסטריט (Lea & Street, 2006) תמכו במודל האוריינויות האקדמיות, משום שהוא מציין את הייחודיות של פרקטיקות מוסדיות וההבדלים ביניהן.

2.3 שינוי בגישות להוראת אוריינויות אקדמיות

2.3.1 המעבר מ"מודל החסך" לגישות אנתרופולוגיות-חברתיות-תרבותיות

עד לאחרונה, רוב המחקר על אודות כתיבה אקדמית בהשכלה הגבוהה התמקד באנגלית למטרות אקדמיות (EAP) אשר מתבסס על "מודל החסך" (deficit model). מודל זה מתמקד בידע ומיומנויות, בתפיסה תועלתנית ומעשית של כתיבה אקדמית אשר מקיימת את כללי הכתיבה האוניברסליים וביכולתם של הסטודנטים להעביר את הידע שלהם בין דיסציפלינות (Stierer, 1998). מודל זה מכונה גם "זיהוי וחקר" (identify and induct): זיהוי מוסכמות כתיבה, וחקירה כיצד ללמד תלמידים ליישם אותם בכתב (Swales, & Feak 2004). בגישה זו לאוריינות אקדמית יש העדפה של טקסטים על פרקטיקות. משמעות הדבר היא שהכתיבה נחשבת סוגיה לשונית, ולכן הטקסט הוא מושא הלימוד העיקרי. לעומת זאת, בגישה הטרנספורמטיבית לכתיבה האקדמית הדגש הוא חברתי, והיא מתמקדת, מלבד במוסכמות הכתיבה, גם בתחומי העניין של הסטודנטים וחוויותיהם (Scott & Lillis, 2007). בגישה זו מודגש מעבר מטקסטים לפרקטיקות ולעמדה אנתרופולוגית-חברתית-תרבותית כלפי כתיבה אקדמית. מוקד גישה זו הוא הפרקטיקות החברתיות (מה שאנשים עושים) הסובבות את הטקסט - ולא הטקסט עצמו, והקשר שבין שפה לגורמים חברתיים ותלויי-מצב (Street, 2004); זאת, מכיוון שהשפה קשורה בפרקטיקות חברתיות (Malinowski, 1994). גישה זו גם מאתגרת את מוסכמות הכתיבה המקובלות בכתיבה אקדמית (Lillis & Ramsey, 2005). פאלמר ועמיתיו (2014) טוענים כי באוריינויות אקדמיות יש ממד ביצועי המתמקד בשפה ובמיומנויות דקדוקיות, בתהליך חברות לתוך שיח דיסציפלינרי ובפרספקטיבה חברתית (New Literacy Studies) מערכת היחסים בין הסטודנטים לבין השיטות האוריינויות הדומיננטיות והשיח של האקדמיה, מורכבת יותר מזו שהוצעה בעבר, משום שהיא כוללת מגוון היבטים כגון: יצירת משמעות, שפה ותרבות - והסטודנטים אינם חוברים אוטומטית לתרבות ולשיח האקדמיים.

פטריק (Petric, 2002) מצביע על העובדה שכתיבה מסייעת להגברת המודעות, ומציע גישה של "reflection-in-writing", המעודדת סטודנטים להביע את עצמם באופן חופשי בכתב, וגישה אחרת של "reflection-on-writing" אשר נערכת בעקבות פעילות כתיבה, ומעודדת חשיבה ביקורתית על טכניקת כתיבה מוצעת. גם רוז ומקלאפארטי (2001) מדגישים את חשיבות ההיבט הרפלקטיבי של הכתיבה, וטוענים שהרפלקציה על הכתיבה, היא גם רפלקציה של הכותב על עצמו.

2.3.2 הוראת אוריינות ייעודית מול הוראה ממוקדת-דיסציפלינה

בעשור האחרון חל שינוי אשר מתבטא בגישה של "not-one-size-fits-all-approach" (Friedrich, 2008), לפיה יש ללמד אוריינות אקדמית במסגרת של קורסים דיסציפלינריים (Wingate, 2011). מחקרים קודמים ועכשוויים זיהו את היתרונות שיש בהטמעת מיומנויות אורייניות גנריות בהקשר דיסציפלינרי לעומת הוראת המיומנויות בקורס ייעודי (Gun Hearer & Sibthorpe, 2011, Herrington & Oliver, 2000; Martin & Ramsden, 1987; Laurillard 1979; Nisbet, 1993) ובמיוחד את היתרונות של שיתוף פעולה בין מרצים דיסציפלינריים לבין מומחי כתיבה אקדמיים (Salamonson et al., 2009; Elton, 2010; Thies, 2012). צ'נוק (Chanock, 2013) מתארת במחקרה שיתוף פעולה מקוון בין צוות מומחים בכתיבה אקדמית לבין מרצים דיסציפלינריים בתחום הסוציולוגיה, במהלך הסמסטר הראשון של שנת הלימודים הראשונה, בחמישה קמפוסים באוסטרליה. לטענתה שיתוף הפעולה הוכח כחסכוני, משום שאינו דורש מהמרצים הדיסציפלינריים לקצץ בתכנים או בזמן של הוראה פנים אל פנים. צ'נוק מדווחת כי 75% מהסטודנטים תיארו את הכלי ששימש לשפה וללמידה כטוב או טוב מאוד. יחד עם השינוי המתואר לעיל, הפורמט הגנרי של קורסים באוריינות עדיין קיים (Wingate, Andon & Cogo, 2011; Harris & Ashton, 2011).

2.4 אתגרים בהטמעת אוריינות אקדמית

מודל מיטבי להטמעת מיומנויות אורייניות אקדמיות בדיסציפלינות שונות בחינוך הגבוה מציגים מקוויליאמס ואלן, (McWilliams & Allan, 2014) המתארים מודל תמיכה מוסדי. המודל, לפיו "הסטודנט במרכז", מדגים שיתוף פעולה המתקיים בין מומחה בכתיבה אקדמית ומרצה דיסציפלינרי, לאחר הערכת הצרכים של הלומה, כאשר נקודת המוצא היא המשימה שסביבה נבנית התמיכה האוריינית. המודל מיושם בקורס חובה מתודולוגי באוניברסיטת אוקלנד לטכנולוגיה בניו זילנד, ומדגיש מיומנויות אורייניות כגון: מבנה פסקה, כללי APA וכללי דקדוק. גם מחקרים קודמים תומכים בהשתתפות חובה בקורסים אורייניים (Morris, 2008). מודל זה מציב אתגר כפול: התייחסות לצרכים האינדיווידואליים של הלומד בתור בסיס למסגרת הקורס באוריינות, ושיתוף פעולה בין שני מרצים משני תחומי דעת.

ספרות המחקר מדגישה את המורכבות בבניית מסגרת של תמיכה אוריינית אקדמית הן מצד המרצה הן מצד הלומה. מלאכת הפיתוח של יכולות אורייניות קשורה בגורמים רבים. מקצת הגורמים הללו קשורים ללומד עצמו, כגון, מוטיבציה, או נטייה לבקשת עזרה (Donohue & Erling, 2012); אישיות הלומד; הרקע התרבותי-חינוכי ורמת הכתיבה (Petric, 2002); מידת הבגרות של הסטודנט; הרקע החברתי-כלכלי שלו, והתואר הנלמד (Hill et al., 2010; Pocock, 2010; Leach et al., 2010); גורמים אחרים מתייחסים לניהול התהליך, אשר על פי גאן ועמיתיו (Gunn et al. 2011) הופך להיות יותר קשה בשל הגמישות הגוברת בניהול התהליך, ושונות הלומדים בהשכלה הגבוהה; יש גורמים המתייחסים לתהליך המקצועי, כגון הקושי בהעברת חוויות הכתיבה מקורסים דיסציפלינריים - הכוללים מיומנויות אוריינות, באופן מרומז או מפורש - לקורסים אחרים (Weinberger, 2017); עמדות הסטודנטים הן עוד גורם בתהליך: מחקרים המתמקדים בקורסים של EAP חושפים יחסים מורכבים בין עמדות, אמונות, חוויות כתיבה והתפתחות בכתיבה. עמדות חיוביות אינן מתורגמות באופן אוטומטי להתנהגויות, במיוחד כאשר הסטודנטים תופסים את עצמם כחסרי שליטה על המצב, בשל לחץ זמנים (deadlines) וגורמים חיצוניים (Ajzen, 1991). מחקרים הראו כי עמדות הסטודנטים כלפי קורסי הכתיבה האקדמית מתפתחים עם הזמן, ואינם מתרחשים באופן מיידי (Petric, 2002; Siragusa, 2011).

לסיכום, ספרות המחקר מצביעה על מעבר מקורסי אוריינות ייעודיים/גנריים המתמקדים במיומנויות אורייניות, להכרה בצורך בהעברה הדרגתית של הידע האורייני בתחומי לימוד שונים; מעבר ממודלים של מיומנויות למידה למודלים חברתיים המכירים בצורך של הסטודנטים לעבור תהליך חברות שישלבם בתוך הדיסציפלינות שלהם; מעבר מגישה של "one-size-fits-all" לגישה דיסציפלינרית בהוראת אוריינות; מעבר מן האמונה שהכתיבה היא מיומנות שאינה תלויה בהקשר, להכרה בחשיבות הקשר (קונטקסט) הלמידה.

2.5 רציונל המחקר ומטרות המחקר

ספרות המחקר מצביעה על תמורות בתפיסה של הוראת כישורי אוריינות; מגדירה את האתגר הטמון בבניית מסגרת של תמיכה אוריינית אקדמית, הן מצד המרצה הן מצד הלומה, ומעידה על הבנת המורכבות של הגורמים הקשורים בהצלחת קורס כזה. השינויים הקונספטואליים הללו מחייבים בחינה מחודשת של ה"מה" וה"איך" בהוראת אוריינות, גם בהקשר של מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל.

יש להדגיש כי ספרות המחקר דנה בלימודי אוריינות במסגרת התואר הראשון, ולא בשפת האם של הסטודנטים. בספרות המחקר לא קיימת התייחסות לקורסים אורייניים בשפת האם של הסטודנט, ובמסגרת לימודים לתואר שני (תואר מתקדם). לכן, המטרה העיקרית של המחקר הזה הייתה לחקור את העמדות של סטודנטים ומרצים בתוכנית הלימודים לתואר שני בנוגע לחשיבות ההכשרה לאוריינות אקדמית בשפת האם של הסטודנטים (עברית), וכן את הגורמים המשפיעים על עמדות אלה. המחקר, שבחן את תפיסותיהם של המרצים והסטודנטים, מתמקד בנציחותו, בתרומתו ובהתאמתו של קורס האוריינות האקדמית בשפת האם כקורס חובה לתואר שני. כמו כן, אחת ממטרות המחקר הייתה לאתר פערים בין תפיסות הסטודנטים והמרצים.

המחקר הנוכחי מציג את השינוי בתפיסה הקודמת שלפיה אוריינות אקדמית היא מרכיב חיוני בהכשרה להוראה, לרבות בתוכנית לתואר שני. שינוי זה היה מהפכני למדי משתי סיבות:

1. אין אף תוכנית לתואר שני בפקולטה לחינוך או במכללה כולה - וככל הידוע אף מחוצה לה - שאימצה את הרעיון של שילוב קורס כתיבה עבור בוגרי אוניברסיטה בשפת אימם.
2. יוזמה זו מערערת על ההנחה שהיות הסטודנט דובר עברית כשפת אם מבטיח רמה טובה של כתיבה אקדמית. מתוך הנאמר לעיל נגזרות שאלות המחקר האלה:
כיצד הסטודנטים עצמם תופסים את הנחיצות, התרומה וההתאמה של קורס חובה באוריינות אקדמית בשפת האם במסגרת לימודי התואר השני?
האם הגורמים שלהלן משפיעים על הדרך שבה הסטודנטים תופסים את הקורס:
תחום הדעת האקדמי של הסטודנט בתואר הראשון (B.Sc / B.A);
רקע לימודים קודם של הסטודנט בקורסים באוריינות אקדמית בתואר הראשון;
הבדלים בין שלוש הקבוצות (כל קבוצה עם מרצה אחר).
3. כיצד המרצים תופסים את הצורך, התרומה וההתאמה של קורס חובה באוריינות אקדמית בשפת האם בתואר השני?
4. מהם הפערים העיקריים בין הדרכים שבהן תופסים הסטודנטים והמרצים את הקורס?

2.6 הקונטקסט המחקרי

תקציר הקורס נשוא המחקר עולה בקנה אחד עם ההגדרה של 'אורייניות אקדמית' (ברבים) יותר מאשר עם ההגדרה 'אוריינות אקדמית' (ביחיד), שכן מלבד התפתחות הכתיבה והמימוניות השפתיות, הקורס מתמקד בהבנת תהליך הכתיבה האקדמית, ובהקשר החברתי-פוליטי של החינוך כדיסציפלינה. מטרת הקורס עולות בקנה אחד עם מחקרים קודמים שמטרתם להדגיש את ההקשר החברתי של החינוך, להגביר את החשיבה הביקורתית ולערכ את הסטודנטים באתגרים בחינוך, לרבות ביקורת עמיתים (Allan & McWilliams, 2014). בדרך זו הקורס חושף את הסטודנטים לשימושים דינמיים ומורכבים של אוריינות (Turner, 2004). הדוגמא שלהלן מראה כיצד מטלה הניתנת בקורס מזמינה את הסטודנטים לבחון באופן ביקורתי את ההקשר החברתי של החינוך: "כתוב פסקה קצרה שבה אתה מציג את העקרונות העומדים בבסיס החינוך בשניים מתוך המגזרים האלה של החברה הישראלית: ערבים, דרוזים, יהודים-חרדים". יתר על כן, הקורס מעודד את תהליך החברות של הסטודנטים לתרבות האקדמית ולשיח האקדמי: "כתוב הקדמה קצרה לחיבור שלך (פסקה אחת), ציין את הבעיה והסבר כיצד אפשר לפתור אותה. מה שאתה כותב בהקדמה הוא מעין "הבטחה" לקורא החיבור שלך, שתפתח בפסקאות הבאות".

הדוגמאות שלעיל מראות כיצד הקורס מעודד את הסטודנט להשתלב בתרבות ובשיח האקדמי מתוך הבנה שאוריינות אקדמית כוללת בתוכה הרבה יותר מאשר לימוד מימוניות אורייניות, וכי על הסטודנט לעבור דרך ארוכה כדי להפוך לחלק מהתרבות האקדמית ומהקהילה האקדמית. זאת ועוד, המשימות מזמינות את הסטודנט לפתח מטא-קוגניציה על המשימות שביצע, כגון חשיבה על תהליך הניתוח של דילמה נתונה, ובחינת אפשרויות חלופיות. הרציונל למשימות אלה מצוי באפיסטמולוגיה של החינוך ושל הכתיבה האקדמית.

3. שיטות מחקר

3.2 אוכלוסיית המחקר

60 משתתפי המחקר הם סטודנטים בשנה א' בתוכנית M.Teach. הסטודנטים מתקבלים לתוכנית על בסיס תואר B.Sc / B.A ב-11 התמחויות, עם ממוצע של ציון 80 ומוטיבציה גבוהה להיות מורים/מחנכים. אצל שליש מהמשתתפים נכלל קורס אוריינות/כתיבה בעברית במסגרת לימודי התואר הראשון, ורובם באים מתחומי דעת עתירי טקסטים. המחקר נערך בסמסטר הראשון של התוכנית במסגרת קורס חובה אקדמי בשם "אוריינות אקדמית". 60 הסטודנטים חולקו באופן אקראי לשלוש קבוצות טרוגניות, כל אחת עם מרצה אחר, בלי קשר לתחום האקדמי שהם לומדים ולרקע האקדמי הקודם באוריינות אקדמית. המרצים פיתחו יחד את הסילבוס והשתמשו בו, וכן שיתפו פעולה בהיבטים שונים של הקורס. המרצים באים ממדעי הרוח (היסטוריה, פילוסופיה, ספרות). אוכלוסיית המחקר כללה גם את שלושת מרצי הקורסים.

3.4 מהלך המחקר, ניתוח הנתונים, וכלי המחקר

במחקר שולבו שיטות איכותניות וכמותיות, במטרה לקבל תמונה מלאה של תפיסות הסטודנטים ושל תפיסות המרצים בנוגע לקורסי האוריינות האקדמית.

לקראת סוף הסמסטר הראשון הועברו שאלונים לכל הסטודנטים (נספח 1) ולשלושת המרצים (נספח 3). לאחר מכן נערכו ראיונות חצי מובנים עם ארבעה סטודנטים (נספח 2), שניים מהם סטודנטים מרקע דיסציפלינרי עתיר טקסטים (אזרחות והיסטוריה), ושניים מתחומי המדע (מתמטיקה וביולוגיה). מאחר שהראיונות היו מובנים למחצה, סדר השאלות היה שונה, ונקבע על פי הנושאים שהעלו המרואיינים.

שלושת הגורמים המופיעים בשאלת המחקר השנייה היו נחוצים כדי לקבל תמונה מלאה של תפיסות הקורס על פי שאלת המחקר הראשונה. הסטודנטים מגיעים מ-11 דיסציפלינות אקדמיות, וכדי לבחון את "עתיד" הקורס בתוכנית, היה הכרח לחקור האם ובאיזו מידה, הרקע האקדמי שלהם והרקע שלהם בקורסים אורייניים במסגרת התואר הראשון, ישפיעו על התפיסות שלהם. לדוגמה, אם הממצאים מצביעים על כך שאחד משני הגורמים הראשונים היה משמעותי לדרך שבה תופסים הסטודנטים את הקורס, אזי תישקלנה בתכנון הקורס בעתיד האפשרויות האלה:

חלוקת הסטודנטים לקבוצות על פי הרקע הדיסציפלינרי שלהם: קבוצה אחת של תלמידים מתחומי דעת עתירי טקסטים (כגון, היסטוריה), וקבוצת שנייה של תלמידים מתחומי דעת מדעיים (כגון, מתמטיקה), זאת לצד ההתייחסות לתחום החינוך כאל דיסציפלינה העומדת בזכות עצמה; או: חלוקת הסטודנטים לאלו שלמדו בקורס כתיבה/אוריינות בעברית (אין מדובר בקורס EAP שהוא קורס חובה בכל התארים), ואלו שלא למדו בקורס כזה.

גורם ההבדלים ביו שלושת הקבוצות נכלל כדי להבטיח שלא נעלים עין מן האפשרות של בעיות הנובעות מדינמיקה בכיתה, מאישיותו של המרצה ויחסו אל הסטודנטים ומהאווירה השוררת בכיתה, ולא נתייחס אך ורק לתכני הקורס או לחוויות קודמות של הלומדים.

השיטה הכמותית יושמה על התשובות לשאלון שהוצג לסטודנטים. בשאלת מחקר 1, נעשה שימוש בסטטיסטיקה תיאורית, והממצאים מוצגים באחוזים וממוצעים המבוססים על סולם ליקרט. בשאלת מחקר 2, יושמו Test-Oneway Anova ו-T-Test. לצורך הניתוח הסטטיסטי חולקו הסטודנטים לשתי קבוצות: הקבוצה הראשונה כללה תחומי דעת עתירי טקסטים: תקשורת, קולנוע, היסטוריה, אנגלית, ספרות, אומנות ועיצוב, אזרחות ומקרא. הקבוצה השנייה כללה תחומי דעת שאינם עתירי טקסטים: מתמטיקה, ביולוגיה וניהול עסקי. הקבוצה הראשונה כללה 39 סטודנטים והקבוצה השנייה כללה 21 סטודנטים.

להלן הסבר מפורט לניתוח, המתייחס לטבלאות בסעיף 4.2:

שאלת מחקר 2א (טבלה 1): מבחן T-Test שימש כדי לזהות הבדלים בתפיסת הנחיצות של הקורס, התרומה שלו והתאמתו לתואר שני, בין שתי אוכלוסיות: סטודנטים שמגיעים מדיסציפלינות עתירות טקסטים, וסטודנטים המגיעים מדיסציפלינות שאינן עתירות טקסטים.

שאלת מחקר 2ב (טבלה 2): מבחן T-Test שימש כדי לזהות הבדלים בתפיסת הנחיצות של הקורס, התרומה שלו והתאמתו לתואר שני, בין שתי אוכלוסיות: סטודנטים שלמדו בקורסים קודמים באוריינות אקדמית בעברית במסגרת התואר הראשון, וסטודנטים שלא למדו בקורסים כאלה.

שאלת מחקר 2ג (לוח 3): מבחן Test-Oneway Anova שימש כדי לזהות הבדלים בתפיסת הנחיצות של הקורס, התרומה שלו והתאמתו לתואר שני, בין שלוש אוכלוסיות: 3 הקבוצות שלמדו בקורס בעת ובעונה אחת, כל אחת עם מרצה אחר.

הגישה האיכותנית יושמה בשאלת מחקר 3 על התשובות לשאלות הפתוחות בשאלון שהוצג למרצים בקורס, וכן על הראיונות שנערכו עימם מאוחר יותר, שתועדו והוקלטו באמצעות הטלפון הסלולרי. תפיסות המרצים נבחנו בנוגע לשלושת הגורמים: נחיצות, תרומתו, והתאמתו של הקורס לתואר שני. הגישה האיכותנית יושמה גם על הראיונות המובנים למחצה עם הסטודנטים, באמצעות ניתוח תוכן תמטי של הראיונות. השאלות שנשאלו הוו קווים מנחים לריאיון, ועליהן נוסף מידע מהמרוויינים עצמם. כל זה סיפק את הבסיס לעריכת ניתוח התוכן התמטי.

4. ממצאים

4.1. שאלת מחקר 1: כיצד הסטודנטים תופסים את הנחיצות, התרומה וההתאמה של קורס חובה באוריינות אקדמית בשפת האם בלימודי התואר השני?

הממצאים הסטטיסטיים הכוללים מצביעים על חוסר שביעות רצון מהקורס. הציונים הממוצעים ביחס לשלושת הגורמים היו נמוכים: הציון ל"נחיצות של קורס כתיבה אקדמית" היה נמוך ($M = 1.88$). בסולם של 1-5, אף לא משתתף אחד בחר את הרמות הגבוהות (4-5), ואילו 66.4% בחרו את הרמות הנמוכות (1-2) ו-33.3% בחרו את הציון האמצעי בסולם ($M = 3$).

הממצאים האיכותניים נמצאו תואמים את הממצאים הכמותיים. בראיונות מובנים למחצה טענו ארבעת הסטודנטים כי הקורס אינו נחוץ להם. אחד מהם טען כי: "הקורס לא צריך להיות קורס חובה, במיוחד למי שלמד קורס כתיבה בלימודים קודמים. הייתי מסיר את הקורס במתכונתו הנוכחית מהתוכנית". סטודנט אחר אמר: "אני משוכנע שזה לא צריך להיות חובה. לא הייתי בוחר את הקורס מתוך רשימת קורסי בחירה. אני לא חושב שאי פעם אסתכל שוב על תכני הקורס".

הציון עבור "תרומת הקורס" היה גם הוא נמוך ($M = 2.35$). בסולם של 1-5, 54.9% בחרו ברמות הנמוכות (1-2), 19.5% בחרו את הרמות הגבוהות (4-5) ו-25.7% בחרו את הציון האמצעי בסולם ($M = 3$). בראיונות המובנים למחצה הסטודנטים ביטאו דעות יותר חיוביות על תרומת הקורס, לעומת מה שנמצא בממצאים הסטטיסטיים. הם הזכירו את הידע שרכשו במהלך הקורס בנושאים כמו: מיזוג מקורות אקדמיים, בחירת חומרים רלוונטיים, מבנה חיבור אקדמי, הכרת מוסכמות הכתיבה. לדברי סטודנטית אחת: "במהלך הקורס למדתי כיצד "לבשל את הרעיונות" לאט ולהתייחס לכתיבה כאל תהליך של התבוננות פנימית ולא כפעילות המבוססת על "תוצרים". לדברי סטודנט אחר: "צריך להבחין בין תכני הקורס המועילים לעומת מבנה הקורס הרע".

הציון ל"התאמה של קורס הכתיבה לתואר שני" היה גם הוא נמוך ($M = 2.57$). בסולם של 1-5, 51.3% בחרו ברמות הנמוכות (1-2), 28.3% בחרו ברמות הגבוהות (4-5) ו-20.4% בחרו את הציון האמצעי בסולם ($M = 3$). גם מארבעת הראיונות עלתה הסכמה באשר לחוסר ההתאמה של הקורס למסגרת של תואר שני. לדברי אחד הסטודנטים: "אני לא מבין מדוע עלינו לקחת קורס כזה בתואר שני, זה פשוט חוסר כבוד מצד המכללה. אנחנו לא עושים תואר ראשון עכשיו, יש לנו מספיק ניסיון מהתואר הראשון כיצד לכתוב ואיך להגיש מטלות". סטודנט אחר טען: "זה פשוט מייאש שאנחנו צריכים לשלם עבור קורס אקדמי שממנו אנחנו לא מפקים כל תועלת". ולטענתו של עוד סטודנט: "זה קורס מיושן שמטרתו אינן ברורות לי".

יחד עם האמירות הללו, עלו הצעות באשר לשילוב אלמנטים אורייניים מהקורס בתוכנית. לדברי סטודנטית אחת: "בקורס הסמינריון אנחנו משקיעים זמן בסמסטר הראשון בלימוד טקסטים הקשורים לנושא הקורס 'פילוסופיה בחינוך'. אם המרצה היה מוותר על חלק מהטקסטים ומשלב אלמנטים של כתיבה מעשית, היינו נתרמים בכתיבת העבודה הסמינריונית. לחילופין, החיבורים שאנו כותבים בקורס הכתיבה האקדמית יכלו לשמש בסיס לעבודה הסמינריונית באותו הנושא". סטודנטית אחרת הציעה ללמד אוריינות "דרך הדלת האחורית" במסגרת קורס דיסציפלינרי כדי להגביר את המוטיבציה של הסטודנטים. הצעה אחרת שעלתה הייתה להפוך את הקורס לקורס מקוון, כי "בכל מקרה היו יותר מדי מצגות שנשלחות אלינו ושמטרתיהן לא היו ברורות".

הערות ביקורתיות של הסטודנטים וחוויותיהם מהקורס

הביקורת שהודגמה בסעיף 4.1 לעיל קשורה לנחיצות, לתרומה ולהתאמה של קורס האוריינות לתוכנית התואר השני. בפרק זה יובאו התייחסויות הסטודנטים לתבנית הקורס, למטלות, למתודולוגיה, לרמה ולתוכן הקורס. להלן הערות אחרות: "הקורס היה טכני ו'יבש' ללא אתגר אמיתי, האתגר הגדול ביותר שלנו היה לבחור נושא / מאמר מתוך רשימה מסוימת..."; "סטודנטים ישבו בכיתה ולא ידעו באמת מה הם אמורים לעשות, ורובם הרגישו שהם מבוזזים את זמנם"; "אין הצדקה להשקיע 90 דקות בכל שבוע בקורס המקנה כל כך מעט ידע"; שני סטודנטים התייחסו למבנה ולמתודולוגיה של הקורס: "מתודולוגיית ההוראה וסדר הנושאים היו כאוטיים"; "הקורס היה אמורפי

ולא יכולתי לראות את היתרון בשימוש מופרז שנעשה במצגות בקורס כתיבה". סטודנט אחד הביע ביקורת על היעדר ציפיות ברורות: "התחלתי להבין את המשימות ואת הדרישות לקראת סוף הקורס, כשהמרצה חשף את המטלה הסופית. הציפיות היו מעורפלות וגרמו לתסכול". שלושה סטודנטים הביעו ביקורת חריפה על הרלוונטיות של הקורס עבורם. אחד מהם התלונן: "בגיל 42 החלטתי בסופו של דבר להירשם לתוכנית הזאת ולרכוש כלים להוראת הדיסציפלינה שלי - היסטוריה. במקום זה אני מוצא את עצמי קורא עוד ועוד מאמרים בנושאי חינוך". נראה שנושא המטלות הוא רכיב מרכזי בביקורת של הסטודנטים. להלן דוגמאות: "בהתחלה היינו צריכים להציג טיעון בכתב, זה נראה כמו משימה של בית ספר יסודי, משהו שאתה יכול לעשות לבד עם הנחיות כתובות או באמצעות אימייל, כמעט ללא פגישות של פנים אל פנים". שני סטודנטים קבלו על "לוח זמנים קפדני, עם גמישות קטנה ומשימות שבועיות מעיקות". שתי סטודנטיות הגיבו על מהות המשימה: "היינו צריכים לכתוב את החיבור הראשון באופן הדרגתי החל מ-300 מילים, שהורחבו ל-600, ואז ל-900 מילים, סוג זה של משימה לא התאים לנו. היינו מעדיפים לכתוב את המטלה על פי חלקי החיבור, כגון מבוא, דיון, ולא על פי מגבלת מילים". היה סטודנט שסיכם: "הקושי לא היה בכתיבה האקדמית אלא באינטנסיביות המוגזמת של מטלות שבועיות שלא הובילו לתוצר כתיבה, אלא נראו מנותקות זו מזו. הייתי מעדיף שהמשימות תהיינה מבוססות-נושא ולא מבוססות-מספר מילים".

4.2 שאלת מחקר 2: האם הגורמים האלה משפיעים על הדרך שבה הסטודנטים תופסים את קורס האוריינות האקדמית?

א2: תחום הדעת האקדמי של הסטודנט בתואר הראשון: ההבדלים בתפיסות בין שתי הקבוצות של הדיסציפלינות האקדמיות - תחומי דעת עתירי טקסטים ותחומי דעת שאינם עתירי טקסטים - לא נמצאו משמעותיים ביחס לשלושת הגורמים: "נחיצות הקורס" ($Sig=0.239$); "תרומת הקורס" ($Sig=0.7=0.7$); "התאמת הקורס לתואר שני" ($Sig=0.530$). התוצאות מוצגות בלוח 1. הציון הממוצע של שתי הקבוצות לשלושת הגורמים היה נמוך, דבר המצביע על כך שתפיסות הסטודנטים לא הושפעו מתחום הדעת האקדמי.

לוח 1. הדיסציפלינות האקדמיות של הסטודנטים

t	תחומי דעת שאינם עתירי טקסטים	תחומי דעת עתירי טקסטים	
-1.193	2.00 (0.84)	1.70 (0.91)	נחיצות הקורס
-0.293	2.40 (1.09)	2.30 (1.24)	תרומת הקורס
-0.633	2.62 (1.40)	2.38 (1.26)	מידת התאמת הקורס לתואר שני

מבין המרואיינים, רק סטודנט אחד, שהפגין כישורי כתיבה יוצאי דופן, התייחס לשאלת הדיסציפלינות האקדמיות. הוא טען כי הבעיה העיקרית של הקורס נובעת מההטרונגניות ברמות הכתיבה של סטודנטים המגיעים ממגוון דיסציפלינות:

"באחד השיעורים המרצה ביצעה פעילות של משוב עמיתים על הכתיבה. קיבלתי פסקה שכתב אחד הסטודנטים שהייתה כל כך נמוכה מבחינה התכנים והשפה, ויכולתי לראות שחברי לא השכיל להבין את ההערות המפורטות שלי. זה היה די מתסכל עבורי ועבורו. במקביל, המשוב שכתב על הפסקה שלי היה מצומצם בהיקפו וברעיונות שלו, והתהליך לא היה מלמד עבורי. ההטרונגניות הודגמה בכל שיעור בשאלות שנשאלו בכיתה, כגון "מהו טיעון"? קבוצה של סטודנטים שכללה אותי גלתה התנגדות בכיתה. ניכר שגם המרצה חשה לפעמים חסרת ישע בניסיונה לגשר על הפערים. האופן שבו טיפלתי בתסכולים האלה היה לעזור לסטודנטים שהתקשו בכתיבה במהלך הקורס".

שלושת הסטודנטים האחרים לא העלו את סוגיית ההטרונגניות הדיסציפלינרית כרלוונטיות להצלחתו או לאי הצלחתו של הקורס. שניים מהם הציעו להטמיע את קורס הכתיבה בקורס הסמינריון של שנה א, שהוא קורס עם "נושאי על" לבחירת הסטודנטים: פילוסופיה חינוכית, גלובליזציה בחינוך, מקרא וחינוך.

ב: רקע לימודים קודם של הסטודנט בקורסים באוריינות אקדמית בתואר הראשון: ההבדלים בין שתי הקבוצות: ההבדלים בין הקבוצה שהחברים בה למדו בקורס קודם באוריינות אקדמית והקבוצה שחבריה לא למדו בקורס קודם, לא היו משמעותיים כאשר לשני הגורמים: "נחיצות הקורס" ($Sig=0.246$) ו"תרומת הקורס" ($Sig=0.530$). ההבדלים בין שתי הקבוצות בנוגע ל"התאמת הקורס לתואר שני" היו על הגבול של מובהקות סטטיסטית ($Sig=0.073$). הסטודנטים שלמדו בקורס בעבר חשבו שהקורס פחות מתאים ללימודי תואר שני מאשר אלה שלא למדו בקורס כתיבה במסגרת התואר הראשון ($M=2.23$ ו- 2.85 בהתאמה). התוצאות מוצגות בלוח 2. הציון הממוצע של שתי הקבוצות בנוגע לכלל הגורמים היה נמוך, דבר המצביע על כך שתפיסות הסטודנטים לא הושפעו מרקע לימודים קודם בקורס אוריינות אקדמית.

טבלה 2: רקע קודם בקורסים באוריינות אקדמית

t	חסרי רקע קודם בקורס אוריינות אקדמית	בעלי רקע קודם בקורס אוריינות אקדמית	
1.172	2.00 (0.85)	1.73 (0.92)	נחיצות הקורס
0.632	2.45 (1.15)	2.27 (1.08)	תרומת הקורס
1.826	2.85 (1.38)	2.23 (1.18)	מידת התאמת הקורס לתואר שני

בתשובות הסטודנטים במהלך הראיונות לא הייתה התייחסות לסוגיית רקע אקדמי קודם באוריינות אקדמית, כרלוונטית להצלחת הקורס או לאי הצלחתו. במובן זה, התשובות שלהם תואמות את הממצאים הסטטיסטיים.

ג: הבדלים בין שלוש הקבוצות (כל אחת עם מרצה אחר): בניגוד לשני הגורמים הנזכרים לעיל, הממצאים הסטטיסטיים הראו הבדלים משמעותיים בין שלוש הקבוצות בתפיסתם את נחיצות הקורס ($Sig=0.047$); תרומת הקורס ($Sig=0.003$) והתאמת הקורס לתואר שני ($Sig=0.00$). הממצאים מוצגים בלוח 3.

לוח 3. הבדלים בין 3 הקבוצות

F	קבוצה 3	קבוצה 2	1 קבוצה	
3.224	2.00 (0.93)	1.44 (0.78)	2.10 (0.83)	נחיצות הקורס
6.658	1.86 (0.94)	2.22 (1.17)	3.00 (0.97)	תרומת הקורס
6.109	2.33 (1.35)	2.00 (1.08)	3.29 (1.15)	מידת התאמת הקורס לתואר שני

בראיונות התייחסו הסטודנטים לאישיותו של המרצה ויחסו אל הסטודנטים כגורם חשוב בהצלחת הקורס. סטודנט אחד, שהביע ביקורת עמוקה על הקורס, אמר כי "המרצה, ר', הייתה סובלנית כלפי הסטודנטים בניגוד לנושא המשעמם והטכני". שני סטודנטים אחרים אמרו: "בקורס זה הרבה תלוי במרצה"; "בהוראת קורס כתיבה שאינו מתבסס על עושר של חומרים או של נושאים, אם המרצה אינו כריזמטי, הקורס עלול להיכשל". סוגייה אחרת קשורה לאיכות המפגשים האישיים: "סטודנטים רבים נזקקו ליותר מפגישה של 10 דקות. הפגישות לא היו משביעות רצון". עוד סטודנט הגיב בביקורתיות על "פגישות פרטניות מהירות, ושטחיות שלא תרמו".

4.3 שאלת מחקר 3: כיצד המרצים תופסים את הנחיצות, התרומה וההתאמה של קורס חובה באוריינות אקדמית בשפת האם בתואר שני?

הראיונות המובנים למחצה העלו נתונים על הנושאים האלה:

4.3.1 רמת הכתיבה של הסטודנטים

שניים מהמרצים העריכו את רמת הכתיבה של הסטודנטים בתור נמוכה-בינונית, ואילו המרצה השלישי העריך את הרמה בתור בינונית. שניים מהמרצים העידו כי רמת הכתיבה זהה בין תלמידי תואר ראשון ושני, ואף טענו כי "הרמה של סטודנטים טובים של התואר הראשון גבוהה מזו של סטודנטים הנחשבים לבינוניים בכתיבה בתואר שני". מרצה אחד טען שרמת תלמידי התואר השני "גבוהה במקצת מרמתם של סטודנטים לתואר ראשון".

4.3.2 תרומת הקורס

שלושת המרצים היו בדעה שרוב הסטודנטים ללא ספק זקוקים לקורס באוריינות אקדמית, וגם מי שרמת הכתיבה שלהם טובה זקוקים לשיפור ברמת הכתיבה כדי לענות על ציפיות הכתיבה בתואר השני. המרצים העידו כי השיפור בכתיבה במהלך הקורס היה "בולט ומידי" ואפשר להבחין בו בפורטפוליו שהסטודנטים הגישו בסוף הקורס. שני מרצים צפו בוודאות כי השיפור יבוא לידי ביטוי בהמשך לימודיהם. בתשובה לשאלה האם קורס באוריינות אקדמית חייב להיות קורס חובה, השיבו שניים מהמרצים בחיוב. אחד מהם טען: "למרות ששילוב קורס אוריינות כקורס בחירה עדיף על אי הכללתו, יש לזכור כי אין מתאם בין תפיסת הסטודנטים את יכולת הכתיבה שלהם, לבין יכולת הכתיבה שלהם בפועל". המרצה השלישי סבר כי "רק הסטודנטים המרגישים צורך צריכים להשתתף בקורס".

4.3.3 הקשיים העיקריים בהוראת הקורס

אחד המרצים לא הצליח לזהות קושי מסוים בהוראת הקורס. המרצה השני ציין חוסר מוטיבציה של הסטודנטים כלפי הקורס, חוסר נכונות לעסוק בכתיבה, חוסר סקרנות אינטלקטואלית, לצד תחושת ביטחון מופרז מצידם בנוגע לכישורי הכתיבה שלהם, העונים לדעתם על הנדרש. המרצה השלישי ציין מספר לא מבוטל של סטודנטים שלא שיתפו פעולה ואף גרמו לשיבוש במהלך השיעורים.

כשנשאלו על הסיבות להתנגדויות שחוו, המרצים העלו את הנקודות האלה:

- הגיל המבוגר יחסית של הסטודנטים (30 - 50) והעובדה שרבים מהם בעלי משפחות ומחויבויות עבודה, ואינם יכולים לעמוד בציפיות של מטלות שבועיות בקורס;
- העובדה שהם בעלי תואר ראשון ואינם יכולים לראות מדוע, בשלב זה, עליהם להתמודד עם הערות על הכתיבה שלהם;
- רצונם להשיג תואר עם מינימום מאמץ בשלב זה של חייהם;
- מטלות הכתיבה היו מייגעות, אינטנסיביות ותובעניות. למרות היותם מודעים לכך, המורים האמינו כי השיפור בכתיבה יושג באמצעות עבודה קשה מצד הסטודנטים והגשת מטלות שבועיות;
- הקורס דורש חשיבה עצמאית, חיפוש עצמאי אחר חומרים וכתיבה עצמאית, ואלה עלולים להיתפס כמאיימים על כותבים חסרי ניסיון;
- הסטודנטים קיבלו הערכה מעצבת (מילולית) באמצע הסמסטר על הטיוטות של החיבורים שהגישו. רבים מהם חוו את המשוב כטראומה שכן העריכו כי רמת הכתיבה שלהם גבוהה מזו שצוינה במשוב, ובעקבות זאת פיתחו התנגדות כלפי הקורס והמרצה;
- הסטודנטים מתקשים לראות מעבר ל"כאן ועכשיו", ולא הבינו את הרלוונטיות של הקורס ללימודי ההמשך שלהם. לפיכך, הקורס נתפס בעיניהם כ'נטל' או 'כעונש' שהטילה המערכת; רוב הסטודנטים בתוכנית "חזרו" לספסל הלימודים, מסיבות שונות, לאחר שחוו קריירה קודמת, וייתכן כי הם מתקשים בעקבות המעבר.

4.4. שאלת מחקר 4: הפערים העיקריים בין תפיסות הסטודנטים לבין המרצים

טבלה 4 מסכמת את הפערים בין תפיסות הסטודנטים לבין תפיסות המרצים. מודגמת בה "הטחת האשמות" של שני הצדדים האחד כלפי השני. סטודנטים טענו כלפי הקורס והמרצים: "הקורס יבש, משעמם, לא גמיש, קפדני מדי, כאוטי, מעורפל, גורם לבזבוז זמן, אינו רלוונטי" המרצים טענו כלפי הסטודנטים: "חסרי מוטיבציה, מחפשים פתרונות קלים, בטוחים מדי בכישורי הכתיבה שלהם, חסרי מודעות לכתיבתם, אינם מעמיקים דיים".

טבלה 4. פערים בין תפיסות הסטודנטים והמרצים

תפיסות המרצים	תפיסות הסטודנטים	
רמת הכתיבה	נמוכה-בינונית; לא בהכרח גבוהה מזו של סטודנטים לתואר ראשון	גבוהה-גבוהה מאוד
נחיצות הקורס	על כל הסטודנטים לשפר את רמת הכתיבה שלהם כדי לעמוד בסטנדרטים של תואר שני	נמוכה מאוד (M=1.88)
תרומת הקורס	נצפה שיפור במהלך הגשת הטיוטות, אשר צפוי לגדול בהמשך	נמוכה (M=2.35). חלק מהסטודנטים הבינו את חשיבות הקורס ותרומתו
מידת התאמת הקורס לתואר שני	יש מקום לקורס כזה בתואר שני מאחר שרמת הכתיבה אינה מספקת	נמוכה (M=2.57) במתכונתו הנוכחית אינו מתאים
תצורת הקורס (format)	רצוי שיוצע כקורס חובה או לכל הפחות כקורס בחירה	הועלו הצעות קונסטרוקטיביות לשילובו במתכונת אחרת, למשל בסמינריון של שנה א'
קשיים בהוראת הקורס והלמידה בו	חוסר מוטיבציה מצד חלק מהסטודנטים לעסוק בכתיבה, הפרעות והתנגדויות במהלך השיעורים	הקורס «יבש», «טכני» וחומרי הקורס משעממים; מבנה הקורס עמום ושיטת ההוראה אינה רלוונטית; עומס יתר של מטלות וחוסר גמישות;
הסיבות לקשיים לעיל	חוסר הבנה לגבי חשיבותו של קורס כתיבה, חוסר מודעות לרמת הכתיבה שלהם בפועל, רצון לקבל תואר במינימום מאמץ בעיקר בשל מטלות משפחה ועבודה; קושי בקבלת משוב המוביל לאנטגוניזם; קושי להתייחס למציאות מעבר ל«כאן ועכשיו».	דרישות הקורס והמטלות בו אינן ברורות; עומס היתר של המטלות (שבועיות) לא הובהר לסטודנטים (חסר תיאום ציפיות); הקורס נתפס כבזבוז זמן ומשאבים.

5. דיון

המטרה העיקרית של המחקר הייתה לבדוק את ההצדקה האקדמית להטמעת קורס באוריינות אקדמית בשפת האם של הסטודנטים (עברית) במסגרת לימודי התואר השני. בדיקה זו נעשה באמצעות בחינת התפיסות של הסטודנטים והמרצים באשר לנחיצות, לתרומה ולהתאמה של הקורס לתואר שני, וכן באמצעות בחינת הגורמים העשויים להשפיע על תפיסות אלו. ראוי לציין כי הקורס תואם את ההגדרה של 'אוריינויות אקדמיות' (academic literacies) יותר מאשר 'אוריינות אקדמית' (academic literacy), משום שהוא מאפשר לסטודנטים להתחבר לתרבות האקדמית ולשיח האקדמי בחינוך בכלל ובתחום הדעת שלהם בפרט, ומתמקד בכתיבה האקדמית כתרבות, ובהבנת תהליך הבנייה של ידע אקדמי בדיסציפלינה אקדמית – ולא בשורה של כישורי כתיבה ומוסכמות כתיבה.

ממצאי המחקר הצביעו על פערים בין הסטודנטים לבין המרצים בשלושת הממדים שנבדקו, ועל דיכוטומיה בתפיסת הקורס. הפער הגדול ביותר נצפה בתפיסות הנחיצות של הקורס: המרצים ראו את הקורס כנחוץ לסטודנטים והעריכו את רמת הכתיבה שלהם כנמוכה עד בינונית, ואילו הסטודנטים העריכו את נחיצות הקורס כנמוכה מאוד ($M=1.88$), ואת רמת הכתיבה שלהם כגבוהה עד גבוהה מאוד. גם בנושא תרומת הקורס לסטודנטים, המרצים אישרו בוודאות את תרומת הקורס, ודיווחו על שיפור ניכר בכתיבה האקדמית של הסטודנטים במהלך הקורס. לעומת זאת, הסטודנטים העריכו את תרומת הקורס כנמוכה ($M = 2.35$). סוגיית ההתאמה של הקורס לתוכנית של תואר שני הצביעה אף היא על פערים. הערות הסטודנטים בנושא זה היו נוקבות, והם טענו כי אין לכלול את הקורס בתואר שני מטעמים רבים: חוסר רלוונטיות, רמה אקדמית נמוכה, מבנה לקוי של הקורס ותכניו.

עם זאת, למרות מה שנראה במבט ראשון כ"התבצרות" של הצדדים בעמדותיהם, בהתבוננות חוזרת אפשר להיווכח כי למרות הביקורת החרפה של הסטודנטים על חוסר ההתאמה של הקורס, אחדים הציעו הצעות לשיפור המבנה, המטלות והמתכונת של הקורס, והיו מוכנים לדון בדרכים לשפר את התאמתו לתוכנית הלימודים. גם באשר לתרומה, הם התייחסו לכמה היבטים מעשיים, כגון הכרת מוסכמות הכתיבה, אשר סייעה בכתיבת עבודת הסמינריון. גם המרצים שהיו בטוחים שהקורס "שייך" לתוכנית, עשו מאמצים לתכנן את המשימות סביב תחומי העניין של הסטודנטים, ואימצו את העמדה האנתרופולוגית-חברתית-תרבותית לאוריינות אקדמית (Street, 2005). זה נעשה באמצעות טקסטים המתמקדים בחינוך כמגזרים שונים בחברה הישראלית והמאפשרים לסטודנטים לבחון באופן ביקורתי את השיטות החינוכיות בהקשרים חברתיים אלה – בחברה הערבית, הדרוזית, והחרדית. כלומר, על רקע הפערים שנצפו בשלושת הממדים, הנכונות של הסטודנטים לקיים דיון, ונכונות המרצים להתאים את תכני המטלות לתחומי הדעת של הסטודנטים, יכולות להיות בסיס לשיפור התאמת הקורס לתוכנית הלימודים בעתיד. הממצאים בשאלה זו מחדשים, אם כך, בהציגם את תפיסות הסטודנטים והמרצים בקשר לשלושה ממדים חשובים (נחיצות, תרומה והתאמת הקורס) במסגרת של לימודי התואר השני ובשפת האם של הסטודנטים. יתר על כן, הם חושפים את הפערים בין הסטודנטים למרצים ומצביעים על הנכונות למצוא פיתרון מגשר.

הגורמים העשויים להשפיע על הקורסים – הרקע האקדמי של הסטודנט (דיסציפלינה) ורקע לימודים קודם של הסטודנט בקורסים באוריינות אקדמית בתואר הראשון (שאלת מחקר 2) – לא נמצאו כמשפיעים על תפיסות הסטודנטים בנוגע לשלושת הממדים שנבדקו. לעומת זאת, השפעת אישיותו של המרצה ויחסו אל הסטודנטים על חוויית הלמידה בקורס נמצאו משמעותיים, גם כאשר הסטודנטים סברו כי הקורס אינו רלוונטי עבורם.

הממצאים הסטטיסטיים הניבו אף הם הבדלים משמעותיים בנוגע לתפיסות הקורס, בין שלושת הקבוצות, שכל אחת מהן הייתה עם מרצה אחר – אף על פי שהמרצים פיתחו ביחד את הסילבוס. את ההבדלים עשויים להסביר גורמים כגון, דינמיקה שונה בקבוצות הנובעת מתמהיל של מבני האישיות של הסטודנטים ושל המרצה, והיחסים ביניהם. בכל הנוגע לגורם השלישי – דמות המרצה כמי שמשפיעה על הדרך שבה תופסים הסטודנטים את הקורס – ממצאי המחקר מאששים מחקרים קודמים בנושא זה (למשל, טימור, 2017; Bond, 2015). לעומת זאת, מחקרים קודמים לא עסקו בחקר שני הגורמים הראשונים שנבדקו, ולכן ממצאי המחקר הנוכחי מחדשים בהצביעם על שני הגורמים הראשונים כלא משפיעים על תפיסת הקורסים. היה אפשר לשער שסטודנטים שלמדו בקורס אקדמי באוריינות במסגרת התואר הראשון, או כאלה המגיעים מתחומי דעת עתירי מלל, יתפסו את הקורס באופן שונה מהאחרים, אך הממצאים הוכיחו שאין לגורמים הללו השפעה על הדרך שבה הם תופסים את הקורסים באוריינות.

הקשיים שהסטודנטים חוו והקשיים שהמרצים חוו, מלמדים על פער עצום ביניהם בתפיסות נחיצות הקורס,

תרומתו, והתאמתו לתוכנית של לימודי התואר השני - ומראים כי גישור על הפערים הללו דורש חשיבה עמוקה ומאמץ רב. המרצים והסטודנטים הם, בשלב זה, שני "צדדים" הנוקטים בגישה כמעט מנוגדת, ואף שהראיונות שיקפו, לעיתים, עמדה רכה ומאוזנת יותר, נראה שאין כיום מכנה משותף בין המרצים לבין הסטודנטים בנושא זה. ברור כי פערים אלה אינם מקלים את ההצדקה האקדמית לשילוב קורסים באוריינות אקדמית, שהייתה, כאמור, המטרה העיקרית לעריכת המחקר. נראה כי בבסיס היעדר ההסכמה בין המרצים והסטודנטים קיימת תקשורת לקויה הנובעת מחוסר תיאום ציפיות בתחילת הקורס ובמהלכו. למשל, ההערכה המעצבת באמצע הסמסטר, אשר נועדה לספק לסטודנטים ולמרצים מידע שיתרום לטיוב המשך תהליך הלמידה, לא מילאה את תפקידה. המרצים טענו כי הסטודנטים חוו את ההערכה המעצבת כטראומטית, ואילו הסטודנטים, מסיבותיהם שלהם, תיארו אותה כלא הוגנת מאחר שנחשפו ל"ציון הממשי" של ההערכה המעצבת רק לקראת סוף הקורס, ולא באמצע הסמסטר. הם קבלו על חוסר הלימה בין ההערות המילוליות שקיבלו בנקודת זמן קודמת ובין הציון המספרי שנחשפו אליו רק בתום הסמסטר. מהלך זה הגביר את תחושת התסכול של הסטודנטים ואת התנגדותיהם לקורס, והציב סימן שאלה באשר להיות הערכת הביניים אכן הערכה מעצבת המשקפת לסטודנט את מצבו באופן אותנטי.

נושא המורכבות של תהליך ההטמעה נמצא בהלימה למחקרים קודמים. חוקרים מסכימים בנוגע למורכבות של הטמעת קורסי אוריינות (למשל, לאה, 2004). חוקרים מציינים מגוון גורמים המשפיעים על התהליך, כגון: רקע תרבותי וחינוכי (Petric, 2002); בגרות הסטודנטים; מטלות הקורס (Leach et al., 2010; Pocock; Hill et al., 2010); גיהול התהליך בגמישות הולכת וגדלה, וההכרה בשונותם של הפונים להשכלה גבוהה (Gun et al., 2011). המורכבות וריבוי הגורמים הקשורים בשילוב של קורס אוריינות אקדמית בתוכנית הלימודים של התואר השני, מילאו תפקיד אף במחקר הנוכחי: המשימות בקורס (עם לוח זמנים קפדני), הקושי שנצפה בהעברת חוויות הכתיבה של הסטודנטים לתחומי דעת אחרים וביישום המיומנויות שנרכשו בקורס האוריינות בקורסים אחרים (Weinberger, 2017). גם ההתנגדויות לקורס עומדות בהלימה עם מחקרים קודמים אשר מצאו כי עמדות הסטודנטים כלפי קורסי כתיבה אקדמיים מתפתחות עם הזמן (Siragusa, 2002; Petric, 2011).

6. מסקנות

המחקר נערך במטרה לבחון את ההצדקה האקדמית להטמעת קורס אוריינות בשפת האם (עברית) בתוך תוכנית אקדמית, ומסקנותיו משלבות התייחסות למחקרים קודמים בדגש על מסקנות ניהוליות ופדגוגיות. הצדקה אקדמית לקיום קורס אוריינות בשפת האם בתוכנית לימודי התואר השני: המחקר הנוכחי מצביע על אי-שביעות רצון כוללת מהקורס בקרב סטודנטים, ועל פערים גדולים בינם לבין המרצים בתפיסת הקורס בכל הממדים, לעומת מחקרים עכשוויים וקודמים (Palmer, Levett-Jones, Smith & McMillan; 2014; Laurillard, 1979). התומכים בצורך בשילוב אוריינות. המחקר לא העלה הצדקה אקדמית לשילוב קורס כזה בהקשר המתואר במחקר. אופן הטמעת הקורס בתוכנית של תואר שני: טיז (Thies, 2012) טוען כי קיים צורך בגישה כלל מוסדית התומכת בפיתוח מקצועי של מפתחי קורסים דיסציפלינריים מזה, ואנשי סגל של אוריינות אקדמית מזה, וכן בפיתוח מבניות התומכת בשיתוף פעולה בין מרצים דיסציפלינריים ובין סגל של אוריינות אקדמית. במקרה שלפנינו, אף על פי שהנושא היה על סדר היום של הפקולטה וזכה בתמיכה רחבה, נראה כי הקורסים שולבו מבלי שננקטו הצעדים הפדגוגיים המתבקשים כדי ל"הכשיר את הקרקע", לתווך את הקורס ללומדים, וכך להעלות את ההניעה ללימודים בקורס לאוריינות אקדמית. לא הוצג הרציונל של הקורס ומטרותיו: העלאת המודעות לתהליך של בניית ידע בדיסציפלינה אקדמית, והסבר על תהליך החברות שעל הסטודנטים לחוות כדי להשתלב בתחום החינוך, בתחום הדיסציפלינה האקדמית שלהם ובתחום התרבות האקדמית בכללה. על הסטודנטים להבין בראשית הקורס את ההקשר הרחב יותר הנוגע לתחום הדעת שלהם ולתרבות האקדמית, וכיצד תהליך חברות מוצלח יסייע בקריירה העתידית שלהם בתור חוקרים פוטנציאליים. סביר להניח כי גישה כזאת הייתה מגבירה את ההניעה ללמידה בקורס. במובן זה, הקורס החמיץ את ייעודו כקורס "אוריינות אקדמיות" (ברבים) במובן הרחב של המושג. למרות ייעודו המקורי, על פי תפיסת הסטודנטים הקורס נותר בבחינת קורס "העומד בפני עצמו" (stand-alone course).

- פורמט הקורס:** מהמחקר עלה בבירור כי פורמט הקורס חייב להשתנות באחת משתי הדרכים האלה:
1. שילוב אוריינות אקדמית בקורס דיסציפלינרי, ויצירת מודל הוראה משותף למרצים דיסציפלינריים מזה ולמומחים באוריינות אקדמית וכתובה אקדמית מזה. מחקרים שנעשו לאחרונה תומכים תמיכה נרחבת בשינוי זה (Wingate, 2011; McWilliams & Allan 2014, ;Elton, 2010 ;Chanock, 2013).
 2. השארת הקורס במתכונתו הנוכחית, אך רק לאחר שיוסבר לסטודנטים במפורש הרציונל לחיוניות הקורס ומטרותיו, כפי שפורט לעיל.
 3. הממצאים שעלו בקשר עם מתכונת הקורס מצביעים על הצורך לשנות את מתכונת המשימות השבועיות, ולהגביר את המודעות לגמישות מצד המרצים בנוגע ללוח הזמנים, כדי להגביר את ההניעה לקורס.
- על אף שהמחקר התקיים בהקשר המקומי של סטודנטים דוברי עברית, הוא עשוי להיות רלוונטי בהקשרים רחבים יותר בעולם, במקומות שבהם הסטודנטים מתקבלים לתארים גבוהים ועליהם לעמוד בסטנדרטים אקדמיים גבוהים של כתיבה בשפת האם שלהם.

נספחים

נספח 1: שאלון הסטודנטים

- פרט את הרקע האקדמי שלך (B.Sc / B.A) - הקף בעיגול:
_____ המחלקה
_____ המוסד
- האם למדת קורס באוריינות/כתיבה אקדמית בתואר הראשון? כן / לא (הקף)
אם כן - כמה קורסים? 1; 2; יותר מ-2;
- באיזו מידה קורס הכתיבה נחוץ ורלבנטי עבורך? (1 = במידה מוגבלת, 5 = במידה רבה)?
5 4 3 2 1
- באיזו מידה הקורס תרם לרמת הכתיבה שלך? (1 = במידה מוגבלת, 5 = במידה רבה)
5 4 3 2 1
- האם אתה חושב שקורס כתיבה מתאים לתואר שני? (1 = במידה מוגבלת, 5 = במידה רבה)
5 4 3 2 1

הערות נוספות _____

נספח 2: הנחיות לראיונות מובנים למחצה עם הסטודנטים

- מהו תחום הדעת האקדמי שלך?
- איך אתה תופס את רמת הכתיבה האקדמית שלך?
- האם למדת קורס באוריינות/כתיבה אקדמית במסגרת התואר הראשון?
- האם חווית תהליך שיפור בכתיבתך במהלך הקורס?
- מה הפקת מהקורס?
- מה תוכל לומר על מטלות הקורס?
- ספר על שיטת ההוראה בקורס?
- האם לאישיותו ולגישתו של המרצה הייתה השפעה כלשהי על הקורס? אם כן, באיזה אופן?
- ספר על החוויות (והקשיים) שלך בלמידה בקורס.
- האם אתה סבור שקורס באוריינות אקדמית צריך להיות קורס חובה בתואר שני?
- מהו לדעתך הפורמט המיטבי של קורס בכתיבה?

נספח 3: שאלונים למרצים בקורס

1. כיצד היית מגדיר את רמת הכתיבה של הסטודנטים בקורס:
 - נמוכה
 - נמוכה-בינונית
 - בינונית
 - גבוהה
 - גבוהה מאוד
2. האם אתה מאמין כי קורס כתיבה מתאים לתואר שני?
 - רוב הסטודנטים בקבוצה אינם זקוקים לקורס זה
 - חלק קטן של הסטודנטים זקוק לקורס
 - רוב הסטודנטים זקוקים לקורס
3. עד כמה השתפרה רמת הכתיבה של הסטודנטים בעקבות הקורס?
 - נצפה שיפור מסוים
 - נצפה שיפור משמעותי
 - השיפור יבוא לידי ביטוי במהלך לימודיהם
4. האם על הקורס להיות מוגדר כקורס חובה?
 - רק לבוגרי תחומי דעת שאינם עתירי טקסטים (מתמטיקה, ביולוגיה, גיהול עסקים, כלכלה)
 - בהחלט. לכל הסטודנטים בתכנית
 - הקורס צריך להיות מוצע כ"קורס בחירה" עבור מי שחשים בצורך לשפר את כתיבתם
5. הגדר את רמת הכתיבה של הסטודנטים בתכנית בהשוואה לתואר ראשון:
 - דומה לרמת הסטודנטים בתואר ראשון
 - מעט גבוהה מרמת הסטודנטים בתואר ראשון
 - נמוכה מרמת הסטודנטים בתואר ראשון
6. אילו קשיים חווית בהוראת הקורס?
7. מה לדעתך הסיבות לקשיים אלה?

רשימת מקורות

- טימור, צ' (2017). הדואליות בתפיסות הורות והוראה מיטביות בקרב "הורים-מורים". עיונים בחינוך: כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך, 15-16, 186-214. הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211. Retrieved from: [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T).
- Bond, N. (Ed.). (2015). *The power of teacher leaders: Their roles, influence, and impact*. New York, NY: Routledge.
- Chanock, K. (2013). Teaching subject literacies through blended learning: Reflections on a collaboration between academic learning staff and teachers in the disciplines. *Journal of Academic Language & Learning*, 7(2), A106-A119.
- Coffin, C., & Donohue, J. (2012). Academic literacies and systemic functional linguistics: How do they relate? *Journal of English for Academic Purposes*, 11, 64-75. doi: 10.1016/j.jeap.2011.11.004.
- Devereux, L., Macken-Horarik, M., Trimmingham-Jack, C. & Wilson, K. (2006). Writing to learn and learning to write: How can staff help university help students develop effective writing skills? *Paper Presented at the Engaging Pedagogies AARE Conference 2006*, South Australia, Adelaide.
- Donohue, J., & Erling, E. (2012). Investigating the relationship between the use of English for academic purposes and academic attainment. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(3), 210-219. doi: 10.1016/j.jeap.2012.04.003.
- Dunn, K. E., & Mulvenon, S. W. (2009). A critical review of research on formative assessments: The limited scientific evidence of the impact of formative assessments in education. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 14(7). Available online: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=14&n=7>.
- Elton, L. (2010). Academic writing and tacit knowledge. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 151-160.
- Fenton-Smith, B. (2012). Facilitating self-directed learning amongst international students of health sciences: The dual discourse of self-efficacy. *Journal of Academic Language and Learning*, 6(1), A64-A76.
- Gunn, C., Hearne, S. & Sibthorpe, J. (2011). Right from the start: A rationale for embedding academic literacy skills in university courses. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 8(1), 1-10. Available at: <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol8/iss1/6>.
- Harris, A. & Ashton, J. (2011). Embedding and integrating language and academic skills: An innovative approach. *Journal of Academic Language & Learning*, 5(2), A73-A87.
- Henderson, R. & Hirst, E. (2007). Reframing academic literacy: Re-examining a short course for disadvantaged tertiary students. *English Teaching Practice and Critique*, 6(2), 25-38.
- Herrington, J. & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology, Research and Development*, 48(3), 23-48.
- Hill, P., Tinker, A. & Catterall, S. (2010). From deficiency to development: The evolution of academic skills provision at one UK university. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 2, 1-19.
- Kress, G. (2000). Multimodality. In B. Cope and M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 182-202). Routledge, London.
- Laurillard, D. (1979). The processes of student learning. *Higher Education*, 8, 359-409.
- Lea, M. R. & Street, B.V. (2006). The academic literacies model: Theory and applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377.

- Lea, M. R. (2004). Academic literacies: A pedagogy for course design. *Studies in Higher Education* 29(6), 739–756.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-173. doi: 10.1080/03075079812331380364.
- Leach, L., Zepke, N. & Haworth, P. (2010). "One Size Does Not Fit All": How five tertiary education organisations embed literacy, Language and Numeracy. Retrieved from www.educationcounts.govt.nz.
- Lillis, T. & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5–32. doi : 10.1558/japl.v4i1.5.
- Lillis, T. & Ramsey, M. (2005) Student status and the question of choice in academic writing. In M. Herrington and A. Kendall (Eds.) *Insights from research and practice. A handbook for adult literacy educators in post compulsory education*. NIACE.
- Malinowski, B. (1994). The problem of meaning in primitive languages. In C. K. Ogden and I. A. Richards (Eds), *The meaning of meaning* (pp. 435–496). London: Routledge/Thommes Press.
- Martin, E. & Ramsden, P. (1987). 'Learning skills, or skill in learning'. In Richardson, J. T. E., M. W. Eysenck, and D. W. Piper (Eds.), *Student learning: Research in education and cognitive psychology* (pp. 155-167). Milton Keynes: Open University Press.
- McWilliams, R. & Allan, Q. (2014). Embedding academic literacy skills: Towards a best practice model. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 11(3). <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol11/iss3/8>.
- Morris, B. (2008). A learning centre's role in institutional success, retention and completion of qualifications. In E. Manalo, J. Bartlett-Trafford & S. Crozier (Eds.), *Walking a tightrope – the balancing act of learning advising: Refereed proceedings of the 2007 Association of Tertiary Learning Advisors of Aotearoa New Zealand (ATLAANZ) Conference* (pp. 86-102). Auckland: ATLAANZ.
- Nisbet, J. (1993). The thinking curriculum. *Educational Psychology*, 13(3&4), 281-290. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/0144341930130306>
- Palmer, L., Levett-Jones, T., Smith, R. & and McMillan, M. (2014). Academic literacy diagnostic assessment in the first semester of first year at university. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 5(1). 67-78. doi: 10.5204/intjfyhe.v5i1.201.
- Perie, M., Marion, S. & Gong, B. (2007). *The role of interim assessments in a comprehensive assessment system: A policy brief*. Retrieved October 1, 2008 from <http://www.nciea.org/publications/PolicyBriefFINAL.pdf>.
- Petric, B. (2002) Students' attitudes towards writing, and the development of academic writing skills. *The Writing Center Journal*, 22(2), 9-27.
- Pocock, A. (2010). Carry on student learning: Shifting what we do, how we do it and where we do it. In V. Van der Ham, L. Sevillano, & L. George (Eds.), *Shifting sands, firm foundations: Proceedings of the 2009 Annual International Conference of the Association of Tertiary Learning Advisors of Aotearoa/New Zealand (ATLAANZ)* (pp.1-8). Auckland: ATLAANZ.
- Rose, M. & McClafferty, K. A. (2001). A call for the teaching of writing in graduate education, *Educational Researcher*, 30(2), 27-33. Retrieved from: <https://doi.org/10.3102/0013189X030002027>.
- Salamonson, J. K., Koch, J., Weaver, R., Everett, B. & Jackson, D. (2009). Embedded academic writing support for nursing students with English as a second language. *Journal of Advanced Nursing*, 66(2), 413-421. doi: 10.1111/j.1365-2648.2009.05158.x.

- Siragusa, L. (2011). Determining higher education student attitudes towards engaging with online academic writing skills programmes. *Proceedings Ascilite 2011*. Habart: Full Paper.
- Stierer, B. (1998). Mastering Education: A preliminary analysis of academic literacy practices within Master's-level courses in education. *Paper presented at higher education close up, an international conference from 6-8 July 1998* at University of Central Lancashire, Preston. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000701.htm>.
- Street, B. (2004). Academic literacies and the new orders: implications for research and practice in student writing in higher education. *Learning and Teaching in the Social Sciences*, 1(1), 9–20.
- Street, B. (Ed.) (2005) *Literacies across educational contexts: Mediating learning and teaching*. Philadelphia: Caslon Press.
- Swales, J. M. and Feak, C. B. (2004). *Academic writing for graduate students*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Thies, L. C. (2012). Increasing student participation and success: Collaborating to embed academic literacies into the curriculum. *Journal of Academic Language and Learning*, 6(1), A15-A31.
- Turner, J. (2004). Academic literacy in post-colonial times: hegemonic norms and transcultural possibilities. In A. Phipps and M. Guilherme (Eds.), *Critical pedagogy. political approaches to language and intercultural communication* (pp. 22–32). Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Weinberger, Y. (2017). Strategies for effecting system-wide pedagogical change: identifying and addressing the gap between organizational and pedagogical implementation. *Professional Development in Education*, 1-15. doi:10.1080/19415257.2017.1345776.
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wingate, U. (2011). Using academic literacies and genre-based models for academic writing instruction: A 'literacy' journey. *Journal of English for Academic Purposes*, 11, 26–37.
- Wingate, U., Andon, N. & Cogo, A. (2011). Embedding academic writing instruction into subject teaching: A case study. *Active Learning in Higher Education*, 12, 69-81. doi: 10.1177/1469787410387814.