

קשרי חוקרים - מקבלי החלטות

לקחים מעבודתה של ועדת
המומחים לשפה ואוריינות

דוח ביניים מפעילות הוועדה - שבט תשע"ד, ינואר 2014

איתי פולק - הוועדה לתחום שפה ואוריינות

היזמה למחקר יישומי בחינוך
האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים



ירושלים, שבת, תשע"ד, ינואר 2014
היזמה למחקר יישומי בחינוך
האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים

עריכה לשונית: עדה פלדור
עיצוב גרפי: עדי מנדלר

המסמך רואה אור בהוצאת האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, תשע"ד, ומונגש לציבור בכתובת
<http://education.academy.ac.il> בכפוף לרשויות ייחוס-שימוש לא מסחרי - שיתוף זהה (cc-by-nc-sa)
לא כולל זכויות תרגום.

בכל שימוש במסמך או ציטוט ממנו יש לאזכר את המקור כדלקמן:

פולק, א'. (תשע"ד). קשרי חוקרים-מקבלי החלטות: לקחים מעבודת הוועדה לשפה ואוריינות. ירושלים: היזמה
למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

מסת"ב: 978-965-7601-03-7

האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים נוסדה בשנת 1959. חברים בה כיום כמאה מדענים ומלומדים ישראלים מן המעלה הראשונה. חוק האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים תשכ"א-1961, קובע כי מטרתה ומשימותיה העיקריות הן לטפח ולקדם פעילות מדעית, לייעץ לממשלה בענייני מחקר ותכנון מדעי בעלי חשיבות לאומית, לקיים התקשרויות עם גופים מקבילים בחוץ לארץ, לייצג את המדע הישראלי בגופים ובאירועים מדעיים בינלאומיים ולהוציא לאור כתבים שיש בהם כדי לקדם את המדע.

היזמה למחקר יישומי בחינוך מעמידה לרשות מקבלי החלטות בחינוך ידע מדעי עדכני ומבוקר. ידע כזה חיוני לגיבוש מושכל של מדיניות ולתכנון מיטבי של התערבויות - לשיפור הישגי החינוך בישראל.

חזון היזמה: ידע מחקרי הוא מרכיב חיוני בתכנון מדיניות ציבורית או התערבות רחבת היקף. בשלב התכנון ידע מחקרי מבוקר תומך בגיבוש מדיניות שסיכויי הצלחתה טובים יותר, ולאחר מכן הוא זה שמאפשר דיון ציבורי רציונלי. היזמה מיישמת חזון זה בתחום החינוך.

דרכי הפעולה של היזמה: היזמה עוסקת בנושאים שמעלים מקבלי החלטות, ומתייעצת עם בכירים במשרד החינוך ועם בעלי עניין נוספים. ועדת ההיגוי של היזמה, שאותה ממנה נשיא האקדמיה הלאומית, אחראית על תכנית העבודה של היזמה ועל תהליכי השיפוט של התוצרים.

היזמה פועלת באמצעות ועדות מומחים ועל ידי זימון מפגשים לימודיים משותפים לחוקרים, לאנשי מקצוע ולמקבלי החלטות. היא מפרסמת את תוצרי עבודתה ומנגישה אותם לציבור הרחב.

חברי ועדות המומחים מכהנים בהן בהתנדבות.

תולדות היזמה: היזמה הוקמה בשלהי שנת 2003 - מיזם משותף של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, משרד החינוך ויד הנדיב. מתחילת שנת 2010 היזמה פועלת כיחידה של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

בקיץ תש"ע (2010) הוסיפה הכנסת תיקון לחוק האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, והסדירה את אופן ההתקשרות בין משרדי ממשלה המבקשים ייעוץ - לבין האקדמיה. היזמה היא המנהלת את פעולות הייעוץ שהאקדמיה נותנת בתחום החינוך לממשלה ולרשויות שונות.

הוועדה לתחום שפה ואוריינות היא ועדת מומחים שהוקמה באביב תשס"ו (2006) במענה לפניית משרד החינוך. בשנים הראשונות לכהונתה (2006 - 2008) עמדה בראשה פרופ' רות ברמן, ובתקופה זו ביקשה הוועדה להניח תשתית מושגית חיונית לדיון בתחום האוריינות ופיתוחה בבתי הספר ולעבודתם של אנשי השדה השונים העוסקים בחינוך לשוני ובהוראת שפות אם. בין היתר ביקשה הוועדה לחדד תחילה את ההבחנות בין המאפיינים של אפנויות השפה (הדבורה והכתובה) ושל דרכי רכישתן. הוועדה מיקדה מאמץ מיוחד בהבהרת האתגרים הייחודיים של טיפוח כישורים אורייניים בשפה הערבית כשפת אם לנוכח המצב הדיגלוסי של הערבית והמרחק בין השפה המדוברת לסטנדרטית. הוועדה זיהתה מחסור באנשי מקצוע וחוקרים שעוסקים בנושאים מעשיים בהוראת ערבית כשפת אם. לפיכך היא הניעה פעילות מיוחדת שתיצור רשת של חוקרים ומפתחים בתחום ההוראה והלמידה של השפה הערבית כשפת אם. רשת זו תשמש עתודה מקצועית שתקדם את המחקר והעשייה בתחום. במסגרת המיזם השתתפה קבוצת אנשי מקצוע בסדרת מפגשים לימודיים בנושא של רכישת אוריינות מוקדמת ([דוח המיזם נגיש באתר היזמה](#)).

בשנת 2008 התמנתה פרופ' עלית אולשטיין לתפקיד יושבת ראש הוועדה, ובמהלך שנת 2009 נרתמה הוועדה לפעילות 'יד הנדיב' בתחום טיפוח אוריינות לשונית בחטיבות הביניים. לאור זאת התמקדה הוועדה בשנים האחרונות (2009-2012) בנושאים הקשורים בשיפור ההוראה והלמידה תוך התייחסות להקשרים הרחבים שמשפיעים על טיפוח כישורים של אוריינות לשונית (המבנה הארגוני של חטיבות הביניים, הטעמת התערבויות בבתי ספר, פיתוח מקצועי ונושאים נוספים). הוועדה אספה ידע מחקרי ומעשי באמצעות סדרה של ימי עיון, מפגשים לימודיים וסקירות מדעיות, וקיימה קשרים מתמשכים עם מפקחים ומדריכים במשרד החינוך, מפתחים של התערבויות וחומרי לימוד בשדה, מנהלים, מורים וחוקרים. החומרים שאספה הוועדה נגישים באתר היזמה.

חברי הוועדה לתחום שפה ואוריינות

פרופ' (אמריטה) עלית אולשטיין, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים, יו"ר
פרופ' (אמריטה) מרים בן-פרץ, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה
פרופ' שאול הוכשטיין, המחלקה לנירוביולוגיה, האוניברסיטה העברית בירושלים
ד"ר איריס טבק, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן גוריון בנגב
פרופ' גד יאיר, המחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה, האוניברסיטה העברית בירושלים
פרופ' משה ישראל אשויילי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב
פרופ' אלינור סאיג-חדאד, המחלקה לאנגלית, אוניברסיטת בר אילן
פרופ' יוסף צלגוב, המחלקה לפסיכולוגיה, אוניברסיטת בן גוריון
ד"ר תמי קציר, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה
פרופ' מלכה רפפורט חובב, החוג לבלשנות, האוניברסיטה העברית בירושלים
ד"ר פנינה שירב, לשעבר מפקחת באגף לתכנון ופיתוח לימודים במשרד החינוך
מרכז הוועדה: איתי פולק

חברים שניהנו בוועדה בעבר

פרופ' (אמריטה) רות ברמן, אוניברסיטת תל אביב, יו"ר
מר רוביק רוזנטל, האוניברסיטה הפתוחה

הוועדה לשפה ואוריניות מבקשת להודות לגורמים השונים שסייעו בעבודתה לאורך השנים.

בראש ובראשונה מודה הוועדה ליד הנדיב על שאפשרה את הפעילות והעניקה לוועדה מרחב פעולה רחב מאוד לעסוק בנושאים שישרתו את תחום החינוך הלשוני כולו. צוות החינוך של הקרן בראשות מירי שליסל וד"ר ג'וש גלייזר תרם בידע, בחשיבה יצירתית וברעיונות מאירי עיניים בכל נושא שהוועדה נדרשה לו. הצוות היה נכון תמיד לסייע לוועדה להוציא את תכניתיה אל הפועל ותרם רבות להצלחתן.

הוועדה מודה מאוד לצוות הפיקוח על הוראת העברית במשרד החינוך - לגב' מזל שיניאק, לד"ר עליזה עמיר ולד"ר עירית השכל-שחם - על תרומתן המתמשכת לוועדה מראשית דרכה, על המידע הרב שסיפקו לוועדה, על ההזדמנויות ללמוד מתוך שיתוף בין הוועדה לבין גורמים בשדה, ועל ההזדמנות לחשיבה משותפת שהעשירה את נקודת המבט של הוועדה ברבות מהסוגיות שבהן עסקה.

הוועדה מודה מקרב לב למנהלת היזמה למחקר יישומי בחינוך, ד"ר אביטל דרמון, על שעודדה, ייעצה וליוותה במרחב רב את פעילות הוועדה בכל עת ובכל נושא. ד"ר דרמון שימשה כוח מניע רב-עוצמה בפעילותנו. הוועדה מכירה טובה לכל צוות היזמה שסייע בלב חפץ ומילא את כל צרכיה: לריקי פישל, זיוה דקל, אודית ניסן, רעות יששכר, אביה שמש, ליאת נצר, ורד גרוס-מילס. הוועדה מודה במיוחד לעדה פלדור, העורכת הלשונית של היזמה שליוותה אותנו ביד בטוחה, בתבונה רבה, בחדות ובשנינות. הוועדה מודה גם למרכזת הוועדה בשנות פעילותה הראשונות, ד"ר רעות ימין, על עבודתה הטובה והמסורה ועל עזרתה הרבה בבניית היסודות לכהונתה השנייה של הוועדה.

הוועדה מבקשת להודות לחוקרים ולאנשי השדה הרבים שלקחו חלק בדיוניה. כל אחד מהם תרם באופן מודע ולא מודע לחיזוק הקשר בין המחקר לשדה, להבנת האתגרים הטמונים בכך ולהבנת התועלת שטמונה בשיתוף פעולה משמעותי בנושאים שבליבת העשייה החינוכית. הוועדה מבקשת לציין במיוחד את תרומתם הרבה של החוקרים האורחים מחו"ל שהשתתפו בימי העיון שקיימה הוועדה: פרופ' אליזבת' מוג'י (Moje) מאוניברסיטת מישיגן, פרופ' רוברט סלייבן (Slavin) וד"ר ננסי מאדן (Madden) מאוניברסיטת ג'ונס הופקינס, ופרופ' חרט ריילרסדאם (Rijlaarsdam) מאוניברסיטת אמסטרדם. הוועדה מודה לחוקרים ולאנשי השדה שהציגו בימי העיון ובמפגשים הלימודיים שקיימה הוועדה (לפי סדר הא"ב): פרופ' זוהר אביתר, פרופ' אודרי אדי-רקח, ד"ר שמעון אזולאי, פרופ' רפיק איברהים, פרופ' מרב אחישר, מאיה בוזו-שוורץ, עליזה בלוך, פרופ' מיכל בלר, ד"ר ענת בן-סימון, ד"ר גלית בן צבי, ד"ר יאיר ברזון, פרופ' רות ברמן, ד"ר כאות'ר ג'אבר, ד"ר צפירי גולדברג, ד"ר שחף גל, פרופ' יוסף גרודזינסקי, פרופ' יהודית דורי, פרופ' יובל דרור, ד"ר דבורה הרפז, ד"ר עירית השכל שחם, גנית ויינשטיין, פרופ' ענת זוהר, ד"ר רחל זורמן, גילי טלמור-דוד, ד"ר אתי כהן, פרופ' יואב יאיר, פרופ' זהר לבנת, ד"ר עינת ליכטינגר, טלי מזרב, פרופ' זמירה מברך, דוד מעגן, מירי נבון, שושי סגל, יואב סלומון, פרופ' אנה ספרד, אימאן עואדיה, פרופ' נורית פלד אלחנן, יפה פס, ד"ר ענת פריאור, ד"ר גיל פרג, ד"ר חנה פרל, מיכל פרנקל, פרופ' דורית רביד, מוטי רוזנר, שירלי רימון, ד"ר יואל רפ, מדין שחר.

משתתפים רבים נוספים לקחו חלק במפגשי הוועדה ותרמו לידע שצברה. תקצר היריעה מלפרט את שמותיהם. תבוא על כולם הברכה.

1	תקציר
3	רקע כללי
4	תיאור התהליך
5	עיקרי הידע שנאסף בתחום שפה ואוריינות
7	סיכום התהליך
10	ניתוח התהליך
12	לקחים ותובנות מעבודת הוועדה
15	הצעות למחקר נדרש
17	מקורות
	נספח א: רשימת האירועים הלימודיים שקיימה הוועדה
18	בכהונתה הנוכחית (2009-2012)
	נספח ב: רשימת הסקירות שנכתבו בהזמנת הוועדה
20	בכל שנות פעילותה
	נספח ג: תקצירי קורות חיים של חברי הוועדה
21	בכהונתה השנייה

תקציר

מטרת התהליך ותיאורו

הוועדה לשפה ואוריינות היא ועדת תחום (Board) שפועלת כשבע שנים ביזמה למחקר יישומי בחינוך. תפקידה היה להפגיש בין ידע מחקרי ומעשי ובין חוקרים לאנשי שדה בתחום החינוך הלשוני. הוועדה התבקשה להגביר את תרומת המחקר לשדה וכן לחזק את ההבנה והעיסוק של חוקרים בנושאים בוערים בעשייה בשדה, וכך לגשר על פערים שקיימים בין הצדדים. בשנים 2009-2012 ליוותה הוועדה תהליכי פיתוח ויישום של התערבויות באוריינות לשונית בחטיבת הביניים שביצעו גופים שונים, ובהם גם פעילויות של משרד החינוך. הוועדה ביקשה להציע ידע מחקרי רלוונטי לתהליכים אלו באמצעות מפגשים לימודיים, ימי עיון, סקירות ספרות וניירות עבודה.

ראשיתו של התהליך אופיין בקושי לבנות עניין משותף בתכנים שהציעה הוועדה ובנכונות מוגבלת לדון בפתיחות ובאופן ביקורתי בנושאי תפיסות יסוד ובנושאים שבליבת העשייה. נדרש מאמץ מתמשך לבנות אמון ופתיחות, אך בסופו נוצר שיתוף מועיל לכל הצדדים. עם התקדמות העבודה הצליחה הוועדה לבנות סביבה בטוחה ומעשירה לחשיבה על סוגיות רבות שנוגעות לשיפור ההוראה ולעשייה בשדה. כחלק מעבודתה בנתה הוועדה תמונת מצב מקיפה של הידע המחקרי בנושא של התפתחות כישורים אורייניים וטיפוחם, ובמקביל אספה דוגמאות ונתונים מהשדה שנידונו במפגשיה מנקודות מבט שונות. בצד ההצלחה בבנייתה של קבוצת למידה משותפת חוותה הוועדה קשיים שונים לאורך התהליך וביניהם קושי להגדיר יעדים מוסכמים על כל השותפים, מיעוט של ממצאים אמפיריים תקפים בתחומים שונים ומגבלות השימוש בהם בשדה, וכן קושי להתאים את דרכי הפעולה לצרכים המגוונים של אנשי שדה שונים (מעצבי מדיניות, מפקחים, מדריכים, מפתחי התערבויות וכן הלאה) שמחזיקים בתפיסות שונות.

הוועדה מאמינה שניסיונה עשוי לתרום למאמצים עתידיים לבסס קשרים מועילים בין חוקרים לאנשי שדה ולפיכך היא מפרסמת ברבים את לקחיה מהתהליך.

תובנות ולקחים מעבודת הוועדה לקראת קשרים עתידיים בין חוקרים לאנשי שדה:

תכלית הפעילות

תרומתן המרכזית של ועדות תחום מסוג זה (Boards), שפועלות באופן מתמשך, צפויה להיות המשגה של התחום, חשיבה אסטרטגית על תהליכי העבודה בשדה והצעה של נקודות מבט חדשות שיאפשרו צמיחה של רעיונות מתוך המפגש המשותף בין חוקרים, ובין חוקרים לשדה. יחד עם זאת, ריבוי נקודות המבט המחקריות עלול להקשות על קבלת החלטות מעשיות (ולא במובן הפשוט של קושי שנוצר מהוספת בעלי דעה, אלא במובן זה שרמת הביקורת עולה באופן שמדגיש את מגבלות הידע המחקרי והמעשי הקיים ובהתאם לכך מקטין את האפשרות לגזור ממנו המלצות מפורשות לעשייה). מבחינה זו, גבולות הידע המחקרי-אמפירי מקשים על ייעוץ ממוקד באופן שעלול לפגוע באמון הצדדים ובהבנת התועלת שניתן להפיק מהעבודה המשותפת.

גבולות השפעה

השאיפה של חוקרים לקיים דיון אסטרטגי-ביקורתי צריכה להשתלב במסגרת האילוצים שבה נתונים אנשי השדה. לפיכך צריכים השותפים להתגייס לתהליך מתוך הסכמה מודעת לגבולות ההשפעה של המשתתפים ושל התהליך כולו. בנייתו של קשר כזה סביב פעילויות בשדה צריכה להתחשב באפשרות (המשתנה) לעצב תהליכים תוך כדי פעולה. מוטב לבסס קשרים כאלה בשלבים המוקדמים, שבהם מסגרת הפעילות קשיחה פחות.

זמן ואמון

הנחת היסודות לדיאלוג בין הצדדים מחייבת זמן ואינטראקציה מתמשכת שתבהיר את האילוצים שבהם נתונים הצדדים, את עמדותיהם ואת נקודות המבט השונות. ביסוס של מסגרות מתמשכות לפיתוח קשרים כאלה יקלו על מאמצים עתידיים ועל המעבר לדיונים מהותיים על בסיס שפה והבנה משותפת.

מבנה שטוח

ההנחה הרווחת שקיים פער בין חוקרים לאנשי שדה מקשה בעצמה על ביסוס קשרים כאלה. לעתים היא מובילה לבנייה של מנגנוני תיווך שמחזקים, בלי משים, את תפיסות הפער הקיימות. לכן מוטב לכוון דיאלוג ישיר שיחשוף מכלי ראשון את צורכי הצדדים, יכולותיהם ותרומתם האפשרית זה לזה.

הדדיות

הקשר בין הצדדים צריך להתבסס על הדדיות בתשומות שמציע כל צד וככל הניתן גם בתפוקות המועילות לכל צד. הפקת תועלת מסוימת צריכה להתרחש בפרק זמן סביר על מנת שהצדדים לא יאבדו את אמונם בתהליך. בהתאם לכך יש לשקול את הידע שמביאים למפגש ולהתאים לו עיבוד מספיק, שישימש אותו לקהל היעד שלו.

תזמון

נושאי המפגשים והידע שמוצע בהם צריכים להתאים להתפתחות הצרכים בשדה, לשלבי העבודה בשדה ולאתגרים הייחודיים הנובעים מהם. יתרה מזאת, המוכנות והיכולת של אנשי השדה להשתמש בידע מחקרי משתנה גם היא עם ההתקדמות בעבודתם לנוכח ההצטברות של ידע וניסיון ולנוכח השתנות הצרכים.

גיוון דרכי פעולה

הדיון בנושאים אסטרטגיים ומעשיים מצריך פעולה במסלולים שונים ובקצב שונה. פעולה מגוונת תאפשר להציע תועלת מיידית מבלי לוותר על ראייה מורכבת ועמוקה של התחום שבו עוסקים (זו מצריכה השקעת זמן ארוכה יותר ליצירת תשתית רחבה של ידע). גיוון הפעילויות יכול לשרת מטרות שונות ולפיכך להתבטא בגיוון בקהל היעד שאליו מכוונת הפעילות, בנושא שבו עוסקים ובאופי הקשר שלו לעשייה בשדה. אמנם פעילויות ממוקדות נתפסות כמועילות יותר לשדה (והן דומות יותר ליעוץ), אך פעילויות עקיפות יכולות להועיל אף הן, בזכות הרחבת מעגל השותפים והנושאים הנידונים ובזכות הוספת נקודות מבט חדשות (והן קרובות יותר למאפייני החשיבה האסטרטגית).

דיאלוג ושיתוף

יצירת מסגרת משתפת שאינה תחרותית או קונפליקטואלית אינה שגרתית ומחייבת בנייה מכוונת. דיאלוג בין עמיתים וחוקרים בסביבה כזאת יאפשר שיתופי פעולה על בסיס הבנה של המגבלות והאפשרויות בשדה ובמחקר.

גיוון בסוגי הידע

הידע שנמצא בבסיס המפגש והדיון בין חוקרים לאנשי שדה משפיע על אופי הדיון שיתפתח ועל התועלת שניתן יהיה להפיק ממנו. יש לשקול את הבחירה בין ידע תאורטי, ידע אמפירי, ידע מעשי ונתונים ראשוניים מן השדה - שבהם ידונו במפגשים בין הצדדים, במיוחד לנוכח מידת האמון הקיימת בין המשתתפים ונכונותם לקיים דיון ביקורתי. הנחת תשתית תאורטית משותפת חשובה לדיון בין הצדדים אך לצידה יש לקיים דיון בנתונים ראשוניים מהשדה, שכן דיון כזה נתפס לרוב כמועיל יותר. מבחינה זו בניית מהלך שמתחיל בממצאים אמפיריים המהווים בסיס לדיון בתפיסות יסוד ודרכי פעולה עשויה להתאים יותר מדיון שמתחיל בידע תאורטי. יש להכיר בהבדלים בין הגדרות שונות של הצדדים בנוגע לשאלה מהו ידע ומהי ידיעה.

רקע כללי

הוועדה לשפה ואוריינות מכהנת זה כשבע שנים (2006-2013) ביזמה למחקר יישומי בחינוך. במהלך כהונתה סיפקה הוועדה למעצבי מדיניות ולגורמים אחרים בשדה ידע מחקרי עדכני ורלוונטי לעבודתם. במהלך השנים 2009-2012 ליוותה הוועדה את עבודתו של צוות החינוך ביד הנדיב, שעסק בטיפוח הוראה ולמידה של אוריינות לשונית בחטיבת הביניים.¹ במהלך השנים עבדה הוועדה עם מגוון רחב של גורמים בשדה: מנהלי אגפים במשרד החינוך, מפקחים-מרכזים להוראת השפות במשרד החינוך, מדריכים במשרד החינוך, קרנות פילנתרופיות, גופי פיתוח של התערבויות חינוכיות, נציגים מרשתות של בתי ספר, מנהלים ומורים. עבודת הוועדה, כעבודת היזמה כולה, נועדה ליצור גשר בין חוקרים למקבלי החלטות (מעצבי מדיניות ואנשי שדה). בהיותה ועדת תחום ביזמה (Board), נתבקשה הוועדה לקיים תהליך לימודי שבמהלכו תטרים ידע מחזית המחקר, תידרש לאתגרי מדיניות צפויים ותיענה לצורכי ידע של קובעי מדיניות ואנשי שדה; גיבוש המלצות לא הוגדר חלק מתחום סמכותה. לפיכך פעלה הוועדה לאורך השנים יחד עם אנשי שדה וקיימה עמם תהליכי לימוד משותפים, שבמהלכם נבחנו כיווני פעולה בעבודתם.

הוועדה מגישה במסמך זה לקחי ביניים מפעילותה, ובמרכזם עומד הניסיון לכונן קשרים מועילים בין חוקרים לאנשי שדה. הוועדה מבקשת להתמקד בקשר בין אלה לאלה לנוכח שיתוף הפעולה המצומצם שמתקיים ביניהם בדרך כלל. הפער בין אנשי השדה לחוקרים מטריד את העוסקים בחינוך זה כמה עשורים ומהווה מקור למחלוקות על אופיו של התחום ועל השימושים האפשריים בידע מחקרי בו (Boostroom, Jackson & Hansen, 1993; Donovan, Bransford & Pellegrino, 1999; Levin, 2004; Olson, 2004; Slavin, 2002). פערים אלו באו לידי ביטוי גם בעבודת הוועדה עם אנשי השדה. הוועדה חתרה ליצור מרחב למפגש מתמשך (שאינו נפוץ דיו) בין ידע מחקרי עדכני לבין ניסיון מעשי וזאת במסגרת ליווי של התערבויות לטיפוח אוריינות לשונית.

באופן לא מפתיע, בתחילת העבודה המשותפת נדרש מאמץ לבנות את הקשר, לבסס אמון שיאפשר לגשר על הפערים המוקדמים ולבנות מנגנון שיועיל לכל השותפים בתהליך. עם הזמן התבססו קשרים מועילים של שיתוף בידע וחשיבה בנושאים שונים הקשורים בטיפוח אוריינות לשונית. **לנוכח ההצלחות והאתגרים בעבודה המשותפת מבקשת הוועדה להציג בדוח זה לקחים על האפשרויות והמגבלות של שיתוף בין חוקרים לאנשי שדה ולהציע קווים מנחים לבניית קשרים מועילים כאלה בעתיד.**

הוועדה לשפה ואוריינות מודה ליד הנדיב על תמיכתה בפעילות הוועדה לאורך השנים. הוועדה מברכת על שיתוף הפעולה ההדוק בינה לבין צוות החינוך של הקרן ועל האפשרות להפיק לקחים מהעבודה המשותפת של חוקרים ומקבלי החלטות.

1 בכהונה הראשונה (2006-2008) עמדה בראש הוועדה פרופ' רות ברמן, וחבריה היו פרופ' שאול הוכשטיין, פרופ' אלינור סאיני-חדאד, פרופ' יוסף צלגוב, ד"ר תמי קציר ומר רוביק רוזנטל. במהלך שנת 2008 פרשה פרופ' ברמן מתפקידה, ופרופ' עלית אולשטיין נענתה להזמנת ועדת ההיגוי של היזמה לכהן כיו"ר הוועדה. במהלך 2009 הוחלט להיענות להזמנת צוות החינוך של יד הנדיב ולרתום את הוועדה לליווי פעילות הקרן. לשם כך הורחבה הוועדה ונוספו לה מומחים מתחומים שקשורים בעבודה עם מתבגרים ובהפעלת התערבויות בבתי ספר. החברים שהצטרפו לוועדה הם פרופ' מרים בן-פרץ, ד"ר איריס טבק, פרופ' גד יאיר, פרופ' משה ישראלשוילי, פרופ' מלכה רפפורט חובב וד"ר פינה שירב. מר רוביק רוזנטל פרש באותה שנה מחברותו בוועדה.

תיאור התהליך

הוועדה לשפה ואוריינות התמקדה בשנים האחרונות בשאלה כיצד ניתן לשפר את ההוראה והלמידה של אוריינות לשונית בחטיבת הביניים. מיקוד זה נבע מהשותפות בין הוועדה לבין צוות החינוך של יד הנדיב, שגייס ארגונים שונים לפתח ולהפעיל תכניות התערבות בתחום (להלן "המתערבים") וביקש לבנות מסגרת עבודה משותפת לחוקרים ואנשי שדה, מסגרת שבה תהיה הזנה הדדית של ידע מחקרי ומעשי. הוועדה התבקשה לסייע לעבודת המתערבים וצוות החינוך באמצעות ידע מחקרי בנושאים רלוונטיים לפיתוח ויישום של תכניות התערבות וכן בחשיבה משותפת על בסיס הניסיון המצטבר בשדה. עם תחילת הפעילות ביקשה הוועדה לכוון את עבודתה לקהלים נוספים בשדה ובראשם למפקחים על הוראת שפות אם במשרד החינוך ובמיוחד לפיקוח על הוראת העברית שהחל באותו זמן ליישם בכל חטיבות הביניים בארץ את תכנית שלהב"ת (שילוב הבנה והבעה בתחומי הדעת) לטיפול כישורים אורייניים. בתיאום עם צוות החינוך הוחלט שפעילות הוועדה תכוון לצורכיהם של המתערבים ומשרד החינוך כאחד, ואף לקהלים נוספים שעוסקים בתחום האוריינות הלשונית. הוועדה בנתה תכנית עבודה שהתבססה על שני נתיבים - הראשון כלל פעילויות להנגשת ידע מחקרי עדכני למתערבים ולבעלי עניין נוספים בתחום טיפוח כישורי אוריינות בחטיבת הביניים בנקודות זמן רלוונטיות לעבודתם, והשני כלל פעילויות שהתמקדו בהתערבויות שפותחו במסגרת הפרויקט. המסלולים האלה יועדו להתלכד בשלבים שונים שבהם יידונו יחד הידע המעשי והידע המחקרי וייבחנו השלכותיהם על פיתוח התכניות. כחלק מאיסוף הידע המחקרי הגדירה הוועדה ארבעה נושאים ללימוד:

< התפתחות שפה מאוחרת: כישורים לשוניים נדרשים והישגי תלמידים

< מבנה חטיבות הביניים: ארגון הלימודים בהן ומאפייני גיל ההתבגרות

< פיתוח מקצועי, ידע מורים ושיטות הוראה

< הטמעה ומיסוד של שינויים פדגוגיים באמצעות רפורמות והתערבויות בחינוך

הוועדה עסקה במהלך כהונתה בארבעת הנושאים האלה ואספה ידע מחקרי רלוונטי באמצעות סקירות מדעיות וידע מעשי במסגרת של מפגשים לימודיים שבהם נבחנו גם השלכות מעשיות של ממצאים מחקריים רלוונטיים. במפגשי הוועדה ובאירועים השונים שקיימה השתתף קהל רחב של אנשי שדה וחוקרים, ויחד איתם נבנה ועובד הידע בנושא. במהלך השנים קיימה הוועדה שלושה ימי עיון ושמונה מפגשים לימודיים (מעבר לישיבותיה הסגורות). בעקבות אירועים שונים פרסמה הוועדה שני דוחות פומביים, ובהזמנתה נכתבו גם שש סקירות מדעיות שהציעו ידע מחקרי על היבטים שונים של טיפוח כישורים אורייניים.

עיקרי הידע שנאסף בתחום שפה ואוריינות

בטרם נסכם את פעילות הוועדה מנקודת המבט של הקשר בין חוקרים לאנשי שדה, נפרוס בקצרה את עיקרי הידע שבנתה הוועדה בנושא טיפוח האוריינות הלשונית בחטיבת הביניים. השגת הכישורים האורייניים הנדרשים בחטיבת הביניים כרוכה ברכישת-השפה המאוחרת (מעבר לכישורים הבסיסיים של הקריאה - קידוד ופענוח). תהליך זה מושפע מגורמים שונים ובראשם הידע הלשוני של הדובר וחיפה מתמשכת לתשומה לשונית עשירה. תשומה עשירה מחזקת את הידע המילוני של הדובר ואת איכותו הלקסיקלית (שנמדדת על פי הדיוק והגמישות בשימוש במילים)² (Perffeti, 2007). ידע מילוני איכותי חיוני להבנה ולהפקה של טקסטים. בעברית, בערבית, ובשפות שמיות בכלל, הידע הזה מושפע רבות מהמורפולוגיה בשל העושר הצורני של השפה, שבא לידי ביטוי גם בריבוי של צורני הגזירה - שורש, תבנית, בסיס, מוספית והכפלה של מילים. ככל שמתקדמים בשנות הלימוד, הילדים נחשפים למילים ברמת מורכבות גדלה - מילים שמכילות יחידות משמעות רבות. ידע מורפולוגי עשיר מסייע בפירוק המילים המורכבות לכל יחידות המשמעות הנכללות בהן ומסייע בהפקת משמעות מטקסטים. אך הידע הלשוני אינו מספיק לפיתוח כישורי אוריינות, שכן אלה מושפעים גם מהיכולת הקוגניטיבית ומהכישורים המטא-קוגניטיביים של התלמיד (זיכרון, ניהול, יכולת ויסות ותכנון, חשיבה מופשטת ועוד), מידע עולם וניסיון אישי, וגם ממשנתנים אישיותיים, רגשיים וסביבתיים (תפיסה עצמית כקורא וכותב, מוטיבציה, אינטראקציה עם הסביבה וכן הלאה).

הידע המחקרי על רכישת-השפה המאוחרת הוא מפותח, אך עדיין נותרת השאלה כיצד לפתח בהוראה את הכישורים הנדרשים לרכישת האוריינות. קיימות תכניות רבות שמציעות לפתח כל אחד מהכישורים הרלוונטיים, ואין ממצאים חותכים שמעניקים עדיפות ברורה לגישה כזו או אחרת (פיתוח כישורים שמתבסס על צפייה ואימון, גישות שמדגישות את הפיתוח של אוצר המילים האקדמי או גישות שמנסות להגביר מוטיבציה או ללמד אסטרטגיות של קריאה וכתובה). אמנם במחקר נמצאו גישות יעילות יותר מאחרות (Graham & Perrin, 2007), אך מרחב הפעולה לקידום הכישורים האורייניים בהוראה נותר רחב. הדבר נכון במיוחד במקרה הישראלי לנוכח ההיקף המצומצם של מחקר על התערבויות לקידום כישורי אוריינות בעברית ובערבית.

מוסכם על כולם שלקראת סוף בית הספר היסודי מתרחשת קפיצה קטגורית מבחינת הדרישות הלימודיות ומורכבות הטקסטים שאיתם מתמודדים הילדים וזאת לנוכח החשיפה למקצועות לימוד רבים. כדי להתמודד עם הידע הדיסציפלינרי, הטקסטים והדרישות החדשות (כמו גם עם השינויים הפסיכולוגיים והפיזיולוגיים עם תחילת גיל ההתבגרות), התלמידים חייבים לפתח גמישות גדולה יותר וידע עולם רחב יותר, אך נדרש גם תיווך משמעותי יותר של כל המורים (Carnegie Council on Advancing Adolescent Literacy, 2009). קיימות גישות שונות להשגת המטרות האלה - חלקן מבוססות על יצירת קשר בין מורי המקצועות למורי השפה כך שיעבדו במשותף (מורי המקצועות יקבלו על עצמם אחריות מסוימת לקידום כישורים אורייניים ומורי השפה יעבדו עם טקסטים של המקצועות השונים). תכנית שלהב"ת היא דוגמה לשיתוף פעולה כזה. גישות אחרות מבוססות על תפיסת האוריינות כתלוית-דיסציפלינה (מעבר ליסודות המשותפים של כישורי הקריאה והכתיבה הבסיסיים). לפי גישות אלו ההוראה של מיומנויות אורייניות יכולה להיעשות רק בהקשר הדיסציפלינרי ואינה יכולה להסתפק בהקניה של מיומנויות אורייניות גנריות. פיתוח של אוריינות תלוית-דיסציפלינה יקנה לתלמידים, בראש ובראשונה, היכרות עם הדרכים ליצירת ידע שמיחדות כל תחום. המחזיקים בגישה כזו טוענים שהלימוד יהיה אותנטי ומהותי רק אם יעשה מתוך הכלים של הדיסציפלינה ולא כמיומנות גנרית.

על אף הוויכוח בין הגישות, מוסכם שלמורי המקצועות ולמורי השפה נדרשת היכרות טובה יותר עם דרכי העבודה המקובלות בתחומים השונים. היכרות כזו היא תנאי לשיתוף פעולה מהותי שיאפשר התמודדות אותנטית (על פי כללי הדיסציפלינה הרלוונטית) עם טקסטים. לכך נלווה הצורך בטיפול אוצר מילים כללי ודיסציפלינרי באמצעות חשיפה מתמשכת ומותאמת-גיל לטקסטים מגוונים ולמבנים תחביריים שונים ברמות שמורכבותן הולכת וגדלה. לפיכך מסתמן שפעולות הוראה מועילות יכולות להתבסס על חשיפה מתמשכת שכוללת תיווך של הטקסטים, בהתאם לרמת הקושי שלהם, לרמת התלמידים ולסוג המטלה שאיתה הם מתמודדים (פולק, 2012).

בנוסף על הידע בתחום ההתפתחות של כישורי השפה וטיפולם בהוראה אספה הוועדה ידע על הטמעתם של שינויים פדגוגיים. הוועדה נדרשה לסוגיה זו לנוכח ההשפעה הרבה של מהימנות היישום על הצלחתן של התערבויות חינוכיות

2 הדיוק מאפשר להבחין בין מילים בעלות משמעות שונה שנהגות באופן זהה (דוגמת המילים עיכול ועיקול) או נכתבות באופן זהה ללא ניקוד (סָפֵר, סָפֵר, סָפֵר, סָפֵר); הגמישות מאפשרת להבין משמעות מעבר לצורה הספציפית המשמשת את הדובר (למשל: קרני השמש, קרניה של השמש, הקרניים של השמש).

והקושי ליישם התערבויות באופן מהימן (Durlak & DuPre, 2008; Durlak et.al., 2011; Slavin & Fashola, 1997). קושי זה מועצם לנוכח המורכבות הארגונית של חטיבות הביניים והקצב המהיר של שינויים המתחוללים בתחום החינוך ומקשים על המורים להתאים את ההוראה לגישות החדשות. המחקר על יישום התערבויות מצביע על גורמים שונים להצלחתן וביניהם הצורך להתמקד בפיתוח מקצועי איכותי של מורים (ולא רק בפיתוח חומרים או בשינויים טכנולוגיים), להתמקד בפרקטיקות הוראה ובפיתוח כלים שיהפכו לחלק מהשגרה של עבודת המורים, לנטר באופן מתמשך את הישגי התלמידים, למנות אחראי בית-ספרי מטעם ההתערבות, ולהקפיד על גיוס של בית הספר לתכנית בתהליך של הסכמה מִדעת (ראוי לזכור כי כניסה באמצעות כוח חלוץ אינה יעילה בדרך כלל).

סיכום התהליך

מעבר לבניית תשתית של ידע בתחום האוריינות הלשונית ביקשה הוועדה לזמן ולפתח קשרים מועילים בין גורמים שונים בשדה לבין עצמם, ובנים לבין חוקרים מתוך הוועדה ומחוצה לה. הוועדה (בדומה לצוות החינוך של יד הנדיב) הציבה זאת כמטרה מרכזית ולפיכך כיוונה את פעילותה לארבעה גורמים עיקריים - צוות החינוך של יד הנדיב, המתעורבים שפעלו במסגרת הפרויקט של יד הנדיב, אנשי משרד החינוך - ובראשם צוות הפיקוח על הוראת העברית (ובאמצעותו גם מדריכים ורכזים) ואנשי האגף לחינוך על-יסודי - וכן חוקרים מחוץ לוועדה. הוועדה שאפה שבמפגש המשותף יזינו הצדדים זה את זה בידע מחקרי ומעשי על טיפוח אוריינות לשונית בחטיבת הביניים ועל התערבויות שיקדמו את הוראת האוריינות הלשונית ולמידתה.

”הוועדה לשפה ואוריינות יצרה סביבת ידע מעשירה שהתבססה על ידע מחקרי עדכני. הכנתם של חומרים איכותיים וחסרי פניות היתה חשובה מסיבות שונות, שאת רובן לא ניתן היה לצפות או לתכנן מראש. את רובן לא ניתן גם למדוד. ידע מחקרי כזה מצריך תהליכי עיבוד ופירוש שעשויים להוביל לתהליך לימודי משמעותי בשדה. שיתוף הפעולה בין אנשי השדה לחוקרים יכול לשמש נתיב חשוב לטיפוח תרבות ומנגנונים תואמים שיהפכו את השימוש בידע מחקרי בשדה החינוך לנפוץ הרבה יותר (בקרוב קרנות וארגונים כאחד).“
ד"ר ג'וש גלייזר, לשעבר מנהל תחום חינוך, יד הנדיב.

בשלב המוקדמים של הפעילות נעשה ניסיון למקד את דיוני הוועדה בתכניות ההתערבות שפותחו במסגרת הפרויקט של יד הנדיב. אולם המפגשים הראשונים שקיימה הוועדה לא עמדו בציפיות הצדדים, ואנשי השדה טענו שהידע שהוצג במפגשים היה תאורטי, רחב מדי ומכוון לנושאים שקשורים במדיניות ואינם קשורים בתחום השפעתם הישירה. לאור זאת החליטה הוועדה בתיאום עם צוות החינוך של יד הנדיב לשנות את אופן פעולתה ולמקד את דיוניה בנושאים הקשורים בטיפוח כישורי אוריינות על בסיס נתונים מהשדה ולצדם ידע מחקרי (ולהתמקד פחות בתכניות שפותחו במסגרת הפרויקט של יד הנדיב).

בעקבות יישומה של תכנית שלהב"ת בכל חטיבות הביניים בארץ באותה עת, מצאה הוועדה לנכון לכוון את פעילותה כך שתתרום גם לאנשי משרד החינוך העוסקים בתחום. צוות הפיקוח על הוראת

העברית והמפקחת על הוראת העברית היו שותפים פעילים בפעילויות אלו של הוועדה. גם במקרה זה התגלו קשיים בבניית השותפות בראשית הדרך בשל טענות על הנושאים הנדונים, על סוג הידע שמוגש ועל מידת השיתוף בשלבי התכנון של הפעילויות. הוועדה ערכה התאמות בדרך פעולתה והצליחה לבנות עם צוות הפיקוח שיתוף מועיל שהוביל לפתיחות ודיון בשאלות אותנטיות על בסיס נתונים ראשוניים שהציגו אנשי השדה במפגשים (שיעורים מצולמים, חיבורי תלמידים ומחווים). השותפות שנבנתה לאורך הזמן תרמה לבניית תשתית של ידע לכל העוסקים בתחום, לפיתוח הידע של מעצבי מדיניות ואנשי שדה (במשרד החינוך ומחוצה לו) ואף הובילה ליצירתה של קבוצת למידה מתמשכת.

בתכנית העבודה שהגדירה הוועדה נקבעה מסגרת תאורטית שכללה ארבעה נושאים הקשורים בשיפור ההוראה והלמידה של האוריינות הלשונית: התפתחות שפה מאוחרת, מבנה חטיבות הביניים, פיתוח מקצועי של מורים, הטמעה של שינויים פדגוגיים. במהלך עבודתה אספה הוועדה ידע מחקרי בארבעת הנושאים האלה, תוך התאמת התכנים הספציפיים בכל נושא להתפתחויות במחקר ולצורכי השדה שהתבררו במהלך העבודה. הוועדה קיימה אירועים לימודיים רבים מכפי שתכננה, ובמהלכם נעשה עיבוד משותף של הידע המחקרי והמעשי.

בסיכום התהליך, הוועדה יכולה להצביע על ממדים אחדים שבהם הצליחה לבסס קשרים ולקיים פעולות שהועילו לאנשי השדה:

< אחת ההצלחות העיקריות של הוועדה היתה יצירת סביבה בטוחה ובו בזמן מאתגרת לדיון בין אנשי שדה לבין חוקרים. תחילת התהליך התאפיינה בספקנות באשר לתועלת שתופק מהעבודה המשותפת. אנשי השדה אף טענו שהם תורמים לבניית הידע יותר משהם מפיקים ידע מהתהליך. לאור זאת ביצעה הוועדה התאמות בפעילותה כך שתהלוס יותר את צורכי השדה (ובמקביל צברו אנשי השדה ניסיון, וצורכיהם התבהרו עם התקדמות עבודתם). ההתאמות השונות וההתקדמות בעבודה ובזמן סייעו לפתח אמון בין המעורבים והובילו לפתיחות רבה ונכונות לדון בתפיסות השונות לשיפור ההוראה והלמידה ובדילמות משמעותיות הנוגעות לעבודת השדה. הספקנות של הצדדים התחלפה בעניין הדדי וברצון לשתף פעולה: אנשי השדה ביקשו להשפיע על נושאי הדיון ולהציג נתונים ראשוניים לצורך חשיבה ועיבוד משותפים במסגרת רחבה של חוקרים ובעלי עניין נוספים, והחוקרים ביקשו לדון בידע מעשי ובנתונים מהשדה.
לסיכום: ההתאמה בין צורכי השדה לדרכי הפעולה של הוועדה אפשרה לכוון שותפות על בסיס של פתיחות.

”בתחילת הדרך נתקלנו בכמה מהמורות, אולם בהמשך, עם התפתחות שיתוף הפעולה בינינו לבין הוועדה, יכולנו להעלות נושאים בוערים לדיון ולטיפול, בתמיכתה המלאה של הוועדה. הלימוד המשותף של נושאים שונים, כגון טיפוח כתיבה או טיפוח של אוריינות דיסציפלינרית והליבון שלהם במסגרת ימי העיון היה מועיל, והוביל לעבודה נוספת עם צוותי ההדרכה של הפיקוח על הוראת העברית וליישום בשדה החינוך.”

ד"ר עירית השכל שחם, ראש החוג ללשון העברית במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין ומדריכה ארצית [לשעבר] בפיקוח על הוראת העברית.

הסביבה הבטוחה שיצרה הוועדה איפשרה לבנות עבור אנשי השדה מרחב להתייעצות וחשיבה - סביבה שאינה כבולה באילוץ היום יום ובדרישה להציג תוצרים מהירים והצלחה. בסיכום התהליך תיאר אותה צוות החינוך כסביבת ידע שתמכה בתהליכי קבלת ההחלטות ויצרה תרבות שבה ידע כזה נדרש. היא איפשרה לבחון נושאים שונים בעזרת מומחים ממגוון של דיסציפלינות ובעזרתם של אנשי שדה מדרגים וארגונים שונים, במפגשים משותפים שמתאפשרים לעתים רחוקות מדי. מנגד היא יצרה הזדמנות גם לחוקרים ללמוד על סוגיות

מרכזיות בעבודת השדה ואף סייעה בקירוב חוקרים רבים יותר אל שאלות יישומיות בהוראה ולמידה.

לסיכום: הסביבה הבטוחה אפשרה התייעצות וחשיבה משותפת שהעשירה את עבודתם של אנשי השדה והחוקרים גם יחד.

הוועדה בנתה תמונת מצב מקיפה של נושא האוריינות הלשונית. הידע התאורטי שרוכז בסקירות המדעיות ובפרסומי הוועדה בנושא של תהליכי רכישת-השפה המאוחרת והוראת האוריינות בחטיבות הביניים הניח בסיס של ידע רלוונטי גם לכל מי שיבקש לפעול בתחום בעתיד. בראשית התהליך הגדירה הוועדה מסגרת לדיון באמצעות ארבעה נושאים. בשלבים מאוחרים יותר שלו נתבררה הגדרה זו כמועילה לאנשי השדה, והידע שנאסף באמצעותה פרס בפניהם תמונה עשירה. תוך כדי העבודה אמנם עלה הצורך במיקוד נוסף של נושאי הדיון, אך המסגרת הכללית התבררה כמתאימה ללימוד התחום ולעבודה בשדה.

לסיכום: עבודת הוועדה יצרה רחב בסיס רחב של ידע ששירת את השותפים הישירים לתהליך והועמד לרשותם של גורמים רבים שלא היו חלק ממנו.

לצד הידע המחקרי והתאורטי, החלה הוועדה לאסוף נתונים ודוגמאות מהשדה ונעזרה בהם לדיון ממוקד בהוראה ולמידה. בין השאר אספה הוועדה צילומי שיעורים, חיבורי תלמידים, מחוונים להערכה וניתוחים ראשוניים של ספרי לימוד שונים. דיונים בנתונים מעין אלה היו נפיצים מפני שהיו כרוכים בחשיפה עצמית גדולה יותר, אולם התועלת שהפיקו מהם המשתתפים היתה משמעותית ומיידית. המפגש בין נקודת מבט תאורטית רחבה לבין נתונים מהשדה איפשר להעמיק את ההבנה של כל השותפים בסוגיות האתגרים והאפשרויות בטיפוח אוריינות וההטמעה של שינויים פדגוגיים. מעבר לכך, הנתונים הראשוניים שנאספו שימשו את אנשי השדה בפעילויות נוספות מחוץ למסגרת הוועדה.

לסיכום: דוגמאות וחומרים ראשוניים מהשדה הניחו תשתית טובה יותר לדיון ממוקד, שתועלתו היתה ברורה לכל המשתתפים.

”המפגשים שאיפשרה הוועדה עם חוקרים מהעולם יצרו הזדמנויות מרתקות ללמידה. הכנסים והמפגשים האישיים תרמו לפיתוח התכניות שלנו. אני חוזרת לחומרים שהופקו במפגשים האלה ולשאלות שהעלו החוקרים השונים ואיתגרו את החשיבה והעבודה שלנו. ההיכרות עם גורמים שונים העוסקים בפדגוגיה בכלל ואוריינות בפרט, הן חוקרים והן גורמים במשרד החינוך ובארגונים אחרים שפועלים בתחום, העשירו את העבודה שלנו ואיפשרו לנו להיחשף לרעיונות חדשים ולדרכי עשייה שונות. האיסוף של מידע מחקרי מבוקר הועיל לנו גם הוא ואיפשר לנו להעשיר את תהליכי הלמידה שלנו במהלך הפיתוח של התכניות.”

גילי טלמור-דוד, מנהלת תחום אוריינות, מכון ברנקו וייס

הידע התאורטי והמעשי הוצג בסדרה של ימי עיון וסדנאות שהעלו לדיון נושאים בוערים בעשייה החינוכית, נושאים שמפאת דחיפותם עוררו תשומת לב רבה בקרב אנשי שדה וחוקרים. ימי העיון שימשו לפריסה של ידע חיוני רחב בנושא, ואחריהם התקיימו מפגשי המשך בקבוצות מקצועיות מצומצמות יותר לבירור מעמיק של שאלות שונות יחד עם אנשי השדה. כך הצליחה הוועדה לפרוס ידע תשתיתי ורחב-היקף מבלי לוותר על ההעמקה בשאלות תאורטיות ומעשיות גם יחד. ימי העיון והמפגשים העלו למרכז הדיון מגוון נושאים בטיפוח אוריינות ובהטמעת שינויים פדגוגיים, ותרמו לחשיבה של מעצבי המדיניות בתחומים אלו. בין השאר האירה הוועדה את הנושאים האלה: א) קשיים ייחודיים של רכישת אוריינות בערבית לנוכח המצב הדיגלוסי בשפה זו,³

3 מצב דיגלוסי מוגדר כמצב שבו השפה המדוברת בקהילה מסוימת שונה באופן משמעותי מן השפה הכתובה באותה קהילה.

מעמדה הקוגניטיבי של השפה הסטנדרטית כשפה שנייה והעומס התפיסתי שמייצרת מערכת הכתב הערבית (ב) דרכים שונות לשילוב בין הוראת תוכן לפיתוח מיומנויות אורייניות בדיסציפלינות השונות (ג) אתגרים הכרוכים בשימוש בספרי הלימוד כסוגה בעלת מאפיינים לשוניים ייחודיים (ד) החשיבות של טיפוח כישורי כתיבה לקידום הלמידה והדרכים המועילות לעשות זאת (בין השאר באמצעות קהילות אימון, צפייה ולימוד מפורש של אסטרטגיות תכנון ועריכה) (ה) השיקולים שצריכים להנחות פיתוח של התערבויות ניסיוניות ומעבר ליישום רחב-היקף (עקרונות חינוכיים כלליים לעומת תכנית מפורטת, קבלת הסכמה כללית לעומת כניסה ככוח חלוץ, מינוי אדם מצוות בית הספר כאחראי על היישום לעומת הסתמכות על גורמים חיצוניים) (ו) חשיבותם של איסוף שיטתי של ממצאים שיחזקו את הביסוס המחקרי של העשייה החינוכית ושל ניטור מתמשך של השפעת ההתערבויות בחינוך.

לסיכום: גיוון הפעולות של הוועדה והפריסה הרחבה של נושאי לימוד אפשרו לשותפים לקבל תמונה מורכבת ומעמיקה של היבטים מעשיים ותאורטיים בתחום.

< מצב הידע - הידע המחקרי שאספה הוועדה לאורך השנים באמצעות הסקירות המדעיות והמפגשים הלימודיים היה מקיף ומועיל (לאנשי השדה ולחוקרים כאחד), אך כצפוי נחשפו בתהליך גם המגבלות בידע הקיים. לאור זאת הוועדה מבקשת להציע סדר יום מחקרי שיעמיק את ההבנה בנושאים בעלי השלכות יישומיות בתחום האוריינות הלשונית וטיפולחה (ראו סעיף "הצעות למחקר נדרש" בחלקו האחרון של המסמך).

לסיכום: הידע המחקרי בתחום התפתחות השפה והוראתה הוא רחב, אך מגבלותיו עדיין רבות ומקשות על יישומו. במיוחד דרוש מחקר על הוראה ורכישה של עברית וערבית במערכת החינוך בישראל.

< הנגשת ידע מחקרי ומעשי - הידע שאספה הוועדה באמצעות סקירות מדעיות, ניירות דעה ופרסומים שונים הונגש באתר היזמה לשימוש עתידי של העוסקים בתחום מעבר לתקופת הכהונה של הוועדה ולקהל שהיה שותף מידי ופעיל בפעילותה.

לסיכום: הידע שנאסף פורסם ונמצא לו קהל רחב שעשה בו שימוש.

לצד הצלחות אלה חוותה הוועדה גם קשיים בבניית הקשר עם אנשי השדה:

< בשלבים המוקדמים התקשתה הוועדה להגדיר יחד עם המתערבים יעדים משותפים לפעילות ובהיעדרם לא התפתח דיון מועיל בתכניות ההתערבות עצמן, כפי שקיוו הצדדים בראשית הדרך.

< הידע ששימש בשלבים הראשונים ליצירת הקשר בין הצדדים היה בעיקרו תאורטי וככזה הוא שימש בסיס יותר לדיון במדיניות ופחות לדיון בעבודה היומיומית של מורים ותלמידים. המיעוט היחסי של ממצאים מחקרניים תקפים הנוגעים להוראה ולמידה פגע ברמת השימושיות של הידע מבחינת אנשי השדה וחייב לקיים בין הצדדים תהליכי עיבוד מתמשכים, שלא תמיד ניתן היה לממשם במסגרת פעילות הוועדה.

< הניסיון להתמודד עם מיעוט יחסי של ידע מחקרי יישומי באמצעות דוגמאות מדיניות מהעולם הוביל לאיסוף אקדוטלי של תכניות מהעולם באופן שאינו מספק בסיס מוצק די הצורך לקבלת החלטות בתחום.

< הגיוון בדרכי פעולה ובתוצרים שהפיקה הוועדה היה מצומצם ולא תאם בהכרח את הגיוון בקהלים שאליהם פנתה הוועדה - אנשי מטה במשרד החינוך, מדריכים, מפתחי התערבויות ומיישמים. פעילותה של הוועדה התקיימה בעיקר במתכונת של ישיבות רחבות שבהן דנו כל השותפים יחד בסוגיות ובידע מחקרי שלדעת הוועדה הם רלוונטיים לכלל אנשי השדה. לא תמיד היה קשר ישיר וברור בין נושאי הדיון לבין עבודתו של כל אחד מהשותפים, אך במתכונת דיונים זו היתה אפשרות מגבלת לבחון לעומק סוגיות שהיו רלוונטיות למשתתפים שונים בתהליך ולהתאים אותן לייחוד של כל אחד מהם.

ניתוח התהליך

לאור ההצלחות והקשיים בבניית הקשר בין חוקרים לאנשי שדה אפשר להצביע על גורמים שהשפיעו על איכות הקשר שנבנה, מעבר לנסיבות הייחודיות שבהן התקיימה הפעילות. גורמים אלו עשויים להשפיע גם על ניסיונות עתידיים לבנות קשרים מעין אלה:

התאמה בין המטרות לאמצעים

הוועדה כיוונה את פעילותה למגוון רחב של אנשי שדה, ולכל אחד מהם היו צרכים שונים - הצרכים של אנשי המטה במשרד החינוך שעוסקים במדיניות של חינוך לשוני אינם זהים לאלה של מדריכים שעובדים עם מורים ורכזי מקצוע, וודאי שאינם דומים לצרכים של מפתחי התערבויות וגורמים חוץ-ממסדיים אחרים. למרות הבדלים אלה ואחרים ניסתה הוועדה לכוון את פעילותה בו-זמנית לגורמים השונים מתוך ציפייה שהמפגש בין נקודות המבט השונות יהיה מפרה. מפגשי הוועדה עם השדה התקיימו במסגרת ישיבות משותפות עם אנשי שדה שונים (מפקחים, מדריכים, מפתחים ומיישמי התערבויות), לדיון שנשען על חומר מחקרי רלוונטי.

”הרציונל העומד מאחורי הקמתה של ועדת מומחים מלווה דוגמת הוועדה לשפה ואוריינות חשוב להערכת. תהליכי פיתוח של תכניות חינוכיות הם סבוכים ומורכבים ולעיתים אף מבלבלים. האפשרות לקבל הכוונה מוועדה המורכבת מחוקרים בעלי ידע וממומחים בתחומים רלוונטיים למוקדי הפיתוח ומטרותיו חשובה ומשמעותית בעיני. יכולנו להפיק תועלת רבה עוד יותר אילו התקיימו מפגשים נוספים בינינו לבין הוועדה, ובמיוחד אילו קיימנו מפגשים בהרכב משתתפים מצומצם עם חברים שונים בוועדה לפי תחומי התמחותם.”

גילי טלמור-דוד, מנהלת תחום אוריינות, מכון ברנקו וייס

המפגשים הראשונים חשפו את הקושי לבנות עניין משותף במתכונת זו, ונדרשה התאמה של מבנה המפגשים ותוכנם למשתתפים השונים. ההתאמות שבוצעו בעקבות זאת הובילו לכך שפעילויות הוועדה במחצית השנייה של כהונתה היו משמעותיות ומועילות יותר. הידע שנבנה לקראת המפגשים המאוחרים ובמהלכם היה מועיל יותר, ודרך הפעולה סייעה בכך. במיוחד הועילו המקרים שבהם התקיימו, לצד האירועים המשותפים לכל הגורמים, גם מפגשי המשך שפנו לקהל משתתפים הומוגני יותר. המהלך הדו-שלבי איפשר להניח תחילה תשתית משותפת של ידע מחקרי, תאורטי ומעשי ולאחר מכן לעבד אותו באופן ממוקד יותר לצרכים הספציפיים של אנשי שדה שונים.

סוגי הידע

הידע שהוצב בבסיס המפגשים בין הוועדה לאנשי השדה היה בעל השפעה רבה על איכות הדיון שהתפתח ועל אופיו. הוועדה זיהתה שלושה צירים שמבחינים בין סוגים שונים של ידע: ידע תאורטי מול ידע אמפירי, ידע מחקרי מול ידע מעשי וידע מעובד מול ידע חדש. השימוש שיכולים אנשי שדה לעשות בכל אחד מהם הוא שונה ומושפע גם מנקודת המבט המקצועית שלהם ומהתפקידים שהם ממלאים (עיצוב מדיניות, הדרכת מורים או עבודה בכיתה). בראשית הדרך נשענה הוועדה על סקירות מדעיות. אלה הציגו בעיקר ידע תאורטי שלא עסק ישירות במציאות הבית-ספרית והיו בו מעט ממצאים מחקרניים על הוראה ולמידה. הדוגמאות המעשיות שהוצגו בסקירות לא היו ממוקדות דיין ואף היו מנותקות מהמציאות של השדה הישראלי. לכן היה קשה להפיק מהן מסקנות מבוססות. כך שההתמקדות בסקירות בחלק הראשון של הפעילות הובילה לדיון שעסק יותר בשאלות של מדיניות ופחות באתגרים המעשיים והיומיומיים של ההוראה. אנשי השדה סברו לעתים שהדיון מוכר מדי, לפעמים אפילו לא רלוונטי מספיק, מכיוון שלא התייחס למציאות קונקרטית ולא ניתן היה להפיק ממנו תשובות מוחלטות לשאלות ספציפיות ומיידיות. הוועדה הניחה שהרחבת הפרספקטיבה תורמת לעשייה המגוונת בשדה, גם אם באופן עקיף - על ידי הרחבת הידע בנושאים רלוונטיים - ולא בהכרח על ידי תשובות מוחלטות וחד-ערכיות. יחד עם זאת, כדי לתת מענה טוב יותר לצרכים של אנשי השדה, החליטה הוועדה לאסוף נתונים ראשוניים מהשדה (צילומי שיעורים, חיבורי תלמידים וכן הלאה) ואף להניע מחקרי גישוש על חומרים מהשדה ולהעמיד אותם במוקד הדיונים המשותפים. בדיונים האלה המפגש בין נקודת המבט המחקרית לזו המעשית סביב נתונים מהשדה היה מוצלח יותר.

שיפוטיות וסמכותיות

השעיית השיפוט על ידי חברי הוועדה איפשרה לבנות זירה שבה אנשי השדה לא חששו לחשוף את הדילמות הבסיסיות ביותר ולתהות באשר לדרך פעולתם. הזירה שנוצרה אפשרה לחברי הוועדה ללמוד על האילוצים שבמסגרתם פועלים אנשי השדה ועל צורכיהם. יחד עם זאת, ההשעיה המתמשכת של השיפוט פגעה במידה מסוימת בסמכותיות של הוועדה בעיני אלה שהשתתפו בדיוניה. המרחק בין השתיים (שיפוטיות וסמכותיות) מצומצם יחסית. לאורך כל התהליך ניסתה הוועדה למצוא את האיזון המיטבי ביניהן במידות משתנות של הצלחה. יתר על כן, לעתים קרובות חוקרים

נמנעים מחריצת דין בשל הזהירות בפירוש של ממצאי מחקר. אנשי השדה לעומתם נדרשים להחלטות מעשיות גם על סמך ממצאים חלקיים. לפיכך הסטנדרטים שלפיהם מגדירים אנשי שדה וחוקרים מה נחשב לידע ומהם הקריטריונים שעל פיהם נקבעת רמת הוודאות של הידע (רמה המאפשרת להשתמש בו) - עלולים ליצור אי-הבנות בין הצדדים. כל אחד מהם עלול לפרש באופן מוטעה את העמדות שנוקט האחר, את רמת הידע שלו ואת תהליכי קבלת ההחלטות שלו.

תזמון

עבודתם של אנשי השדה ייצרה צרכים שונים בשלביה השונים - בשלבי הפיתוח והעיצוב, בתהליכי היישום ובשלבי ההפצה. בכל שלב נדרש ידע אחר ואפשרות השימוש בו היא שונה. באופן טבעי יכולת השימוש מבשילה עם ההתקדמות בעבודה וצבירת הניסיון. הוועדה תכננה להציע ידע שיסייע בפיתוח המוכנות העתידית בשדה, אבל אין בכך תחליף מלא להתנסות האישית, וחשוב מכך - לפיתוח המתמשך של יכולת למידה אישית וארגונית. יתרה מזו, הוועדה לא התאימה די הצורך את רמת הספציפיקציה של הידע בדיונים למערך הלחצים שבתוכו היו נתונים אנשי השדה שאיתם עבדה (הארגונים המתערבים שעמדו בפני הכנסת ההתערבויות לבתי הספר, ואנשי הפיקוח על הוראת העברית שהיו עסוקים במעבר ליישום כלל-ארצי של תכנית שלהב"ת). הוועדה ביקשה להתרומם באופן מכוון מעל העיסוק המתמיד באילוצי היום-יום, אך ניסיון זה נתפס לפעמים כמסיח. כל אלה השפיעו על היכולת והרצון לעשות שימוש בחומרים השונים בזמן שהוועדה הציעה אותם.

שותפות ואמון

הוועדה פיתחה דרגות שונות של שיתוף עם הגורמים המעורבים בעבודתה. השיתוף של אנשי השדה בבחירת הנושאים לעבודה, בעיצוב התכנים ובאיסוף הנתונים חצה מחסומים מוקדמים ויצר מחויבות הדדית לתהליך. לא תמיד הוביל השיתוף להסכמות על דרכי הפעולה ועל ההשלכות של הממצאים, ובמקרים מסוימים, גם בזמן כתיבת נייר עבודה זה, נותרו המחלוקות בעינין. אך היסודות שהונחו הובילו לפתיחות, לשיתוף בנתונים ראשוניים, לדיונים ביקורתיים - ובכך גם לחיבור מועיל יותר של נקודות המבט המחקרית והמעשית.

”מחקרי עיצוב בוחנים יישום של תכניות לימוד ושיטות הוראה שפותחו על בסיס מחקרי למידה, והם חיוניים לקידום והשבחה של תהליכי למידה והוראה במערכת החינוך. אחד הקשיים במימוש מחקרים אלו הוא חוסר האמון והעדר שיתוף הפעולה בין שדה החינוך לבין חוקרי החינוך. יישומם של המחקרים מחייב אמון והערכה הדדית בין צוות משרד החינוך, מורים, מנהלים וחוקרים. המפגשים בין הגורמים האלה התקיימו במסגרת פעילות הוועדה והתנהלו באווירה נינוחה ותוך שיח מכבד ומפרה. הם מהווים צעד חשוב לקראת יצירת תשתית ויחסי הדדיות הדרושים לקידום מחקרי עיצוב בהקשרים של למידה בית-ספרית“

ד"ר איריס טבק, אוניברסיטת בן גוריון, חברת הוועדה.

לקחים ותובנות מעבודת הוועדה

הפעילות שהוועדה לשפה ואוריינות לקחה בה חלק היתה ייחודית מבחינת המבנה שלה ומבחינת מערך השותפים בה (קרנות, ארגונים מתערבים, מפקחים, מדריכים וחוקרים). אף שספק אם מתכונת זו תחזור על עצמה בעתיד, ניתן להפיק מהפעילות לקחים שיועילו גם לבניית קשרים עתידיים בין חוקרים לשדה:

הרכב הוועדה ותכלית פעילותה

כינוס של ועדות מומחים לעבודה עם אנשי שדה מייצר סיטואציה שבה יש יתרונות גדולים של ידע ויכולת ניתוח אבל גם מגבלות שחייבים להתחשב בהן כדי להפיק תועלת מרבית מהקשר בין הצדדים. תרומתה העיקרית של ועדה רב-תחומית יכולה להיות בהמשגה של התחום ובחשיבה אסטרטגית. המשגת הנושאים יכולה לכלול בנייה של מאגר רחב של ידע מחקרי מבוקר ודוגמאות מעשיות לשימוש מקבלי החלטות ברמות השונות. ועדה כזו יכולה ליצור קבוצת למידה וחשיבה שתעסוק במפגש בין תפיסות חינוכיות, מדיניות ופרקטיקה ותהיה משותפת לחוקרים, אנשי משרד החינוך, אנשי שדה וגופים מובילים בתחום החינוך. קבוצה כזו יכולה לנסח מפת דרכים למחקר עתידי בתחום (לאור הצרכים בשדה), ליצור נקודת מבט חדשה על המדיניות והעשייה, לשכלל רעיונות קיימים במפגש שבין הידע המחקרי למעשי ולעודד צמיחה של רעיונות חדשים. מנגד, ועדה כזו מתאימה פחות לתפקידי ייעוץ נקודתיים ומצומצמים, שכן ריבוי המשתתפים מגביר את הביקורתיות ומקשה על הגעה להסכמות מהירות שנדרשות בעבודת השדה. ועדה רב-תחומית מציעה ידע רב, אבל גם מבהירה מהם גבולותיו. הביקורתיות הזאת משמשת גם לבחינה יסודית של עבודת השדה על הנחותיה, שיקול דעתה, הביסוס שלה והתייחסותה למורכבות הגדולה של מעבר מתכנון למציאות. מבחינה זו קשה להגביל את הדיון בוועדה כזו למסגרת מצומצמת שבה מרחב ההחלטות הוא קטן. אם מבקשים להיעזר בוועדת מומחים כמלווה פעילויות בשדה, מוטב לבנות את הקשר בשלבים שבהם ניתן עדיין לעצב את המדיניות שממנה תיגזר הפעולה או בשלב שבו יש מוכנות לשינויים יסודיים בעבודת השדה על בסיס נקודת המבט המחקרית.

גבולות ההשפעה

השאיפה לדיון שעוסק במדיניות ולא רק בפרקטיקה היום-יומית מחייבת הבהרה מוקדמת של גבולות ההשפעה של הצדדים. לנוכח האילוצים הקיימים בשדה, טבעי שתתעורר התנגדות להוספת בעלי דעה לתהליכי העבודה של אנשי השדה. לפיכך הכרח הוא לקבוע מראש מהם גבולות הדיון וההשפעה ולקבל את הסכמת כל המעורבים. כאמור, השפעה ניתן להשיג גם באופן עקיף בדיון ממוקד על נתונים וחומרים מהשדה, ומבחינה זו תרומתם של התהליך והקשר בין הצדדים יכולים להיות מורכבים יותר מתרומה לינארית שמתחילה בשאלה שעולה מהשדה, מתבררת בדיון משותף וזוכה לתשובה מממוקדת וברורה. לעתים התשובות מתבהרות מתוך הבנה של מגוון האלטרנטיבות ושל ריבוי המשתתפים המתערבים. לשם כך נדרשת מצד אנשי השדה פתיחות כלפי ידע מחקרי חדש ושילובו בעבודתם, ומצד חוקרים -

פתיחות לידע המעשי של אנשי השדה ולמערכת האילוצים שנוצרים תמיד בעבודה בשדה.

זמן ואמון

כבכל שותפות נדרש פרק זמן מסוים להנחת היסודות שיאפשרו דיאלוג בין גורמים בעלי עמדות, תפיסות ונקודות מבט שונות. יצירת מסגרת מתמשכת לפיתוח קשרים כאלה במעגלים מקצועיים שונים תהפוך מאמצים עתידיים לפשוטים יותר ותקל על המעבר לדיונים מהותיים על בסיס הבנה משותפת שמתפתחת עם הזמן.

”זמן יקר אבד בניסיון להבין את ציפיות הוועדה מאיתנו ולהבהיר את ציפיותינו מהוועדה, בין השאר מפני שהמנדט של הוועדה היה מעורפל. כתוצאה מכך ציפיותינו לא התממשו בתחילת הדרך. חשנו תסכול מכך שבשלב המוקדמים תרמנו מהידע והמידע שלנו, והתכלית לא היתה ברורה. אולם עם התחזקות שיתוף הפעולה וההבהרה של המטרות ושל דרכי הפעולה, הלך ונבנה ידע משותף מגוון ומועיל. אני מצרה על כך שהפעילות נקטעה באיבה, שכן אנו רק בתחילת הדרך.”

ד"ר עירית השכל שחם, ראש החוג ללשון העברית במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין ומדריכה ארצית [לשעבר] בפיקוח על הוראת העברית.

מבנה שטוח

הבדלי התפיסה הקיימים בין אנשי המחקר לאנשי השדה וההבדלים באופני העבודה שלהם מחייבים להתקדם מהר ככל האפשר לדיאלוג ישיר שיגשר על פערים מוקדמים ויחשוף ממקור ראשון את הצרכים של כל צד, את יכולותיו ואת התרומה ההדדית האפשרית. ריבוי של מתווכים בקשר עשוי לחזק את תפיסת הפער הקיים ולשמר את הדימויים שאיתם נכנסים הצדדים לתהליך.

הדדיות

קשר בין חוקרים לאנשי שדה צריך להתבסס על הדדיות בתשומות ובתפוקות. שני הצדדים צריכים להציע ידע רלוונטי שהצד השני מעריך כמועיל. ככל שיש מרחק רב יותר בין הידע המוצג לבין היכולת להשתמש בו, נדרש עיבוד ותיווך רב יותר. יש לעקוב אחר התועלת שהצדדים חושבים שהם מפיקים מהתהליך ולשאוף לכך שבתוך זמן סביר יהיו התועלות ברורות לכולם.

תזמון

ליווי פעילויות בשדה יהיה יעיל יותר ככל שהקשר בין הצדדים ייבנה מוקדם יותר וככל שאופי הפעילות יתאים לשלבים השונים של העבודה בשדה. בכל שלב בעבודה בשדה נוצרים צרכים שונים וכדי לבנות דיאלוג משמעותי יש לבסס את הקשר על בסיס צפייה של שלבי הפעולה בשדה, הן מבחינת הנושאים והשאלות שיעלו בכל שלב והן מבחינת המוכנות של אנשי השדה לעסוק בהם ולהשתמש ברעיונות ומידע חדשים. מנגד, העבודה בשדה מייצרת אתגרים וצרכים לא צפויים. אלו מחייבים מידה של גמישות בפעולה, שתאפשר לתת מענה מהיר לצרכים שמתעוררים. יש לזכור שמרכיבים שונים של ידע נבנים בתהליכים ארוכים, ולכן לא ניתן להפוך את הגמישות והזריזות לדפוס הקבוע של עבודה במסגרות מסוג זה.

גיוון דרכי פעולה

הדיון בנושאים אסטרטגיים ונושאים מעשיים מצריך פעולה במסלולים שונים ובקצב שונה. הידע שנדרש לתכנון אסטרטגי עשוי להיות שונה מזה שנדרש לדילמות מעשיות, ויש לבנות בהתאם מסלולי פעולה שמכוונים לטווח הרחוק וכאלה שמכוונים לטווח המיידי. מבנה כזה יאפשר להפיק תועלת מהירה מהקשר (וכך לחזק את האמון והנכונות לשיתוף) מבלי לוותר על הראייה המורכבת והמרחיבה שיכולה להציע ועדה רב-תחומית.

דיאלוג ושיתוף

הדיאלוג בין חוקרים לאנשי שדה במסגרת של ועדת מומחים יכול ליהנות בעיקר מקיומה של מסגרת משוחררת מאילוץ היום-יום, מסגרת שמאפשרת דיאלוג לא שגרתי בין אנשי שדה מארגונים שונים וברמות שונות של עשייה בסביבה שאינה תחרותית או קונפליקטואלית. מסגרת כזו, שמאפשרת שיתוף פעולה עמוק בין אנשי השדה, אינה נפוצה מספיק למרות התועלת הרבה שניתן להפיק מבחינה של העשייה החינוכית עם עמיתים וחוקרים. הדיאלוג המתמשך מאפשר לכל המעורבים להכיר את האילוצים שבתוכם פועלים מעצבי המדיניות ואנשי השדה, את הצרכים בשדה, ואת האפשרויות לשימוש מעשי בידע מחקרי רלוונטי.

קידום מטרות ממוקדות ומטרות רחבות

הקידום של מטרות שונות בשדה החינוכי יכול להיעשות בדרכים ישירות שמתמקדות באופן מוחלט ובלעדי בנושא שמבקשים לקדם ובקהל היעד שאליו מכוונים, או בדרכים עקיפות של קידום התחום כולו, מתוך הנחה שיצירת תשתית תומכת רחבה על בסיס ידע

”היתה זו זכות גדולה להיות חלק מהוועדה במהלך השנים האחרונות. מבחינה מחקרית ופדגוגית היה חשוב עבורי כחוקרת לשמוע על מה שקורה בשדה בסביבה תומכת לא שיפוטית ובמטרה של העשרה הדדית. הבנתי יותר את הצורך המחקרי והמעשי בפיתוח כלים לחטיבת הביניים, וכיום אנו מפתחים באוניברסיטה כלים להעשרת אוצר מילים ושטף קריאה בגיל זה. נוצרו קשרי מחקר ושיתוף פעולה עם רשתות חינוכיות, ואלה יעשירו את כל הגורמים המעורבים.”

ד"ר תמי קציר, אוניברסיטת חיפה, חברת הוועדה.

”הבדלים אפיסטמולוגיים ומעשיים בין חוקרים לאנשי שדה יוצרים קשיים שונים בפיתוח קשרים מועילים בין הצדדים. אחת הדרכים המועילות שבאמצעותן התמודדה הוועדה עם הקשיים האלה היתה שילוב של חוקרים שעבודתם המחקרית קרובה לעשייה בבתי הספר. ההבדלים האלה מקשים גם על האפשרות לעצב מראש את הדרך שבה ישתמשו אנשי השדה בממצאים מהמחקר. לפיכך חשוב לזהות הזדמנויות לשימושים כאלה ולהיענות להן בזמן מתאים. הוועדה עשתה זאת בהצלחה, במיוחד בחלק השני של תקופת עבודתה עם צוות החינוך.”

ד"ר ג'וש גלייזר, לשעבר מנהל תחום חינוך, יד הנדיב.

ומושגים משותפים יתרמו לא פחות. גישה עקיפה כזו יכולה להניח יסודות יציבים יותר ולבנות מסגרת נוחה יותר לפעילות, אך היא מסיטה משאבים מהיעד הראשוני של הפעילות. גישה עקיפה מרחיבה את מעגל השותפים לתהליך ובהתאמה גם את אפשרויות ההשפעה. בבחירה בין הגישות השונות יש לשקול את רמות ההתנגדות, המתח וחוסר האמון שמתקיימים בין הצדדים.

גיוון בסוגי הידע

הידע שנמצא בבסיס הדיון המשותף בין חוקרים לאנשי שדה משפיע על אופי הדיון שיתפתח ועל התועלת שיפיקו ממנו הצדדים. הנחת תשתית תאורטית משותפת לדיון מועילה בבניית שפה משותפת, אך נדרשים גם נתונים ראשוניים מהשדה כדי שהדיון בין הצדדים יהיה אפקטיבי. נראה שבעבודה עם אנשי השדה מוטב להתחיל בממצאים ובעזרתם לבחון תפיסות יסוד, גישות ודרכי פעולה לאור ידע מחקרי. הידע המחקרי מחייב עיבודים שונים בטרם יהפוך מועיל ונגיש לגורמים שונים בשדה. עיבוד כזה צריך להתחשב בצרכים המגוונים של אנשי שדה ברמת המקור, המיקרו וברמת הביניים (meso) - בין מעצבי מדיניות, מדריכי מורים, מנהלים ומורים. הידע שמוגש להם צריך להתאים לפרספקטיבה המקצועית הייחודית לכל אחד מהם ולנושאים שנמצאים במוקד העשייה שלהם.

התאמת הידע להקשר

מרבית הידע המחקרי נשען על מחקרים שנעשו מחוץ לישראל (בעיקר בארצות הברית). כדי להתאים אותו למציאות הישראלית נדרש עיבוד רב ולמידה מעמיקה של הניסיון המעשי בישראל. אנשי חינוך מרבים לבטל את הידע המחקרי שמגיע מבחוץ בטענה שהוא חסר תוקף ומשמעות בהקשר הישראלי. ההצדקה לביטול כזה מוגבלת. יחד עם זאת נדרש מיפוי שיטתי של הנעשה בשדה הישראלי, מיפוי שבאמצעותו ניתן יהיה לבחון את משמעותם של ממצאים מחקריים למציאות שלנו.

הצעות למחקר נדרש

תהליך הלימוד שהתקיים בוועדה חשף נושאים רבים שבהם הידע הקיים בארץ הוא חלקי ולא מספיק לעיצוב מדיניות מבוססת-ראיות. יתר על כן, נמצא שפעמים רבות לא נעשה שימוש מספיק במאגרי מידע קיימים שמהם ניתן להפיק תועלת רבה בתחום. הוועדה מבקשת להציג את הנושאים שעל פי דעתה צריכים לעלות על סדר היום המחקרי, נושאים שיועילו בעתיד למקבלי החלטות ולאנשי חינוך בכלל.

חטיבות הביניים

השפעתה של המסגרת החינוכית על הלמידה - הסקירה שנכתבה בהזמנת הוועדה והדיונים שהתקיימו עם נציגי משרד החינוך העלו את הצורך לבחון מחדש עד כמה חטיבות הביניים נותנות מענה לצורכי התלמידים בשלב ההתפתחותי שבו הם נתונים. בישראל מתקיימות כמה מסגרות חינוכיות לשכבת הגיל הזאת - חטיבת ביניים עצמאית, חטיבת ביניים כחלק מתיכון שש-שנתי ובתי ספר יסודיים שבהם לומדים עד סוף כיתה ח'. יחד עם זאת לא נמצאו כמעט מחקרים שבחנו את הקשר בין המסגרת החינוכית לבין הלמידה ותוצאותיה. בהיעדר ידע מבוסס נשמר המבנה הקיים על אף אינדיקציות שונות של חוסר התאמה לצורכי הגיל. לפיכך מציעה הוועדה להשוות במחקר את השפעתה של המסגרת החינוכית על התלמידים במדדים שונים - הישגים לימודיים, רגשיים, חברתיים ואחרים. כצעד ראשון ניתן לעשות שימוש במאגרי נתונים קיימים (במשה"ח, בראמ"ה ובלמ"ס) כדי לחקור את הנושא, ובתנאי שמאגרים אלו ייפתחו לשימוש מתמשך של חוקרים.

תכנית שלהב"ת

ממצאים מחקריים שונים מלמדים על החשיבות של שילוב מיומנויות אורייניות בהוראת תחומי הדעת גם אחרי שנות בית הספר היסודי. קיים ויכוח בין גישות שונות של הוראת המיומנויות. נדרשים מחקרים על ההוראה והלמידה של מיומנויות שונות שיבחנו את היישום והתוצרים של התפיסות השונות להוראת אוריינות. כמהלך ראשוני נדרש מחקר על השפעתה של תכנית שלהב"ת (הנשענת על מורי הלשון כמובילי המאמץ לטיפול אוריינות דיסציפלינרית בבתי הספר) על הוראת העברית והוראת תחומי הדעת, על השינוי הפדגוגי שמתרחש בבתי הספר, על האפקט שמשיגה התכנית מבחינת פיתוח המיומנויות האורייניות של התלמידים ועל הלמידה בתחומי הדעת.

התפתחות לשונית בשכבות גיל שונות

הידע שהצטבר בשנים האחרונות על השלבים בהתפתחות היכולת הלשונית בשפה העברית גדל באופן משמעותי (מחקריהן הרבים של פרופ' רות ברמן ופרופ' דורית רביד מילאו תפקיד חשוב בהתפתחות הזאת. ראו למשל Berman & Ravid, 2008). יחד עם זאת ההתפתחות נבדקת לפי שכבות גיל בקפיצות מסוימות (בין כיתה ד' לכיתה ז'-ח' ומשם ל-י"א). בין השלבים האלה מתרחשים שינויים סביבתיים רבים, ובהם מעברים בין מסגרות חינוכיות. בהיעדר מחקר על ההתפתחויות השונות חסר ידע על שלבים קריטיים בהתפתחות הכישורים האורייניים. לפיכך נדרשים מחקרי המשך שיתארו התפתחות רציפה לאורך שנות בית הספר ואף מעבר להן.

הוראת מיומנויות שפה וצמצום פערים

במחקרים רבים תועדו קשרים בין המיצב הכלכלי-חברתי לבין התפתחות היכולת הלשונית. אחד האתגרים הגדולים שניצבים בפני מערכת החינוך הוא האתגר של צמצום הפער בין תלמידים מרקע חברתי-כלכלי שונה ויצירת הזדמנויות שוויוניות יותר ללמידה. יש צורך במחקרי התערבות ומחקרים אחרים כדי לבחון את הנושא ולבדוק מנגנונים אפשריים להתמודד עמו.

טיפול כתיבה

המחקר על הוראת כתיבה ועל דרכים יעילות לטפח מיומנות זו הולך ומתרחב בישראל ובעולם. יחד עם זאת, המחקר על טיפוח הכתיבה בסוגות שונות ובגילאים שונים אינו מפותח דיו ונדרשת העמקה של הידע בתחום. במיוחד נדרש מחקר על הכתיבה האקדמית הטיעונית, שמצריכה התמחות מפני שהיא מאתגרת את המערכות הקוגניטיביות של החשיבה והזיכרון. התמחות כזו מחייבת עיבוד בו-זמני של רעיונות הכותב, משמעות הטקסט והפרשנויות האפשריות של הקורא

המיועד, לצד מודעות לייחוד של תחום הדעת שבו נכתב הטקסט (Kellog, 2008). כל אלו מציבים אתגר ייחודי שמקשה על פיתוח כישורים נאותים של כתיבה בתחומי הדעת השונים ומחייב המשך מחקר בתחום.

רכישת כישורי אוריינות בערבית

היקף המחקר על התפתחות המיומנויות האורייניות בשפה הערבית קטן בהרבה מזה של המחקר הקיים בעברית. על אף ההתקדמות שהושגה בשנים האחרונות, מספר החוקרים העוסקים במחקר בנושא הוא קטן יחסית. הידע המחקרי על רכישת כישורי אוריינות בערבית מתפתח כבר היום בדיסציפלינות שונות - בלשנות, קוגניציה ופסיכולוגיה - ולמרות התרומה הייחודית של חוקרים ישראלים לתחום זה, הידע שנבנה עד היום הוא מוגבל בהיקפו ובקישור בינו לבין ההוראה והלמידה. הסוגיות שקשורות בהוראת הערבית כרוכות גם במעמדן של השפה המדוברת והסטנדרטית, ולא ניתן לנתק אותן מתפיסות אידאולוגיות, תרבותיות וחברתיות. יחד עם זאת המחקר בתחום יכול להציע ידע המבוסס על שיפור הוראה ולמידה ועל ההתפתחות ברכישת יכולת לשונית בשפה הערבית. לשם כך נדרשים מחקרים נוספים על מרכיבים שונים של רכישת השפה והוראתה: מחקרים על אוצר המילים הבית-ספרי, על שכיחויות של מילים, מידת הקריאות, הקושי, השפה של ספרי הלימוד בכל שכבות הגיל וכן הלאה. מחקרים כאלה יאפשרו להתאים טקסטים לשכבות הגיל השונות ולשפר את התאמת המבחנים לדרישות הגיל, וכן לפתח תכניות לימודים, דרכי הוראה ותכניות להכשרת מורים.

רכישת ניצני אוריינות בערבית

נוסף על הצורך במחקר על רכישת השפה והוראתה בשנות בית הספר, נחוץ מחקר גם על השלבים המוקדמים של רכישת השפה הערבית ועל המציאות של הוראת ניצני אוריינות בגנים: מחקרים שיבחנו את השלכות של דרכים שונות לשלב בין השפה המדוברת לסטנדרטית בגיל הגן וכן על דרכי ההוראה והשפעתן העתידית על התפתחות היכולת הלשונית בשנות בית הספר. לפיכך נדרש מיקוד של המחקר בשפה הערבית בנושאים שקשורים בהוראה ולמידה של השפה. אמנם, מספר החוקרים העוסקים כיום בנושאים אלה הולך וגדל, אולם הוא עדיין קטן ונדרש מהלך רחב-היקף ומכוון (שילווה בהשקעות מתאימות) שיוביל לגיוס חוקרים כאלה למוסדות אקדמיים בישראל.

תכניות התערבות

תכניות התערבות רבות אינן מלוות במחקרים שבוחנים את השפעתן על ההוראה והלמידה. ככל שניתן יש לשאוף למערכי מחקר בעלי תוקף גבוה - מחקרים שיכללו קבוצות ביקורת או קבוצות משוות. היעדר מחקר מונע איתור של תכניות אפקטיביות והפצה שלהן בקנה מידה רחב. החוסר הקיים מקשה על תיאור והסבר של השפעות התכניות, תהליכי השינוי שהן מחוללות והגורמים שמסייעים ליישום מהימן ומוצלח שלהן. ידע מחקרי מבוסס על תכניות והתערבויות יספק בסיס יציב יותר לתהליכי קבלת ההחלטות והוא גם עשוי להרגיע את הצורך הבלתי פוסק בשינויים, צורך הניכר בשדה החינוך כיום.

מחקרי אורך

איסוף שיטתי של נתונים על התערבויות חינוכיות יקדם את הידע על יעילותן של פרקטיקות שונות. יחד עם זאת נתונים כאלה מתמקדים בעיקר בהשפעות לטווח קצר. כחלק מחיזוק היסוד הרציונלי בתהליכי קבלת ההחלטות בחינוך נדרשת בנייה של מאגר נתונים לטווח ארוך על בסיס סקרי אורך שעוקבים אחר תלמידים באמצעות מדגם מייצג ומאפשרים לזהות את השלכותיהם של גורמים שונים המשפיעים על התהליך החינוכי לאורך כל שנות הלימודים וגם מעבר להן.

מקורות:

- פולק, א'. (עורך). (תשע"ב). בין אוריינות לשונית כללית לאוריינות בתחומי הדעת: דיווח מסדרת מפגשים לימודיים. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- פולק, א' (עורך). (תשע"א). מאפייני חטיבת הביניים וגיל ההתבגרות והשפעתם על ההוראה והלמידה: דיווח ממפגש לימודי. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- הוועדה לשפה ואוריינות. (תשס"ט). מיזם לטיפול עתודת מחקר ופיתוח להוראת השפה הערבית כשפת אם בישראל. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- הוועדה לשפה ואוריינות. (תשס"ט). בין הלשון המדוברת ללשון הכתובה במצב של דיגלוסיה: דיווח מיום עיון. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- הוועדה לשפה ואוריינות. (תשס"ט). בין לשון הדיבור ללשון הכתובה - לקראת תלמיד אורייני בישראל: דיווח מיום עיון. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- Berman, R.A. & D. Ravid. (2008). Becoming a literate language user: Oral and written text construction across adolescence. In David R. Olson and Nancy Torrance (eds.) *Cambridge handbook of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 92-111
- Boostroom, R, Jackson, P. W., & Hansen D. T. (1993). Coming together and staying apart: How a group of teachers and researchers sought to bridge the "research/practice gap". *Teachers College Record*, 95, 35-44.
- Carnegie Corporation of New York. (2009). *Time To Act: An agenda for advancing adolescent literacy for college and career success*. New-York: Carnegie Corporation
- Donovan, M. S., Bransford, D. J., & Pellegrino, W. J. (1999). *How people learn: bridging research and practice*. Washington, DC: National Academy Press.
- Durlak, J. & DuPre, E. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*. 41, 327-350.
- Durlak J., Weissberg, R., Schellinger, K., Dymnicki, A., & Taylor, R. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-Analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Fashola, O.S., & Slavin, R.E. (1997). Promising programs for elementary and middle schools: Evidence of effectiveness and replicability. *Journal of Education for Students Placed at Risk*. 2 (3) 251-307.
- Graham, S. & Perrin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476.
- Kellog, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1(1), 1-26.
- Levin, B. (2004). Making research matter more. *Education Policy Analysis Archives*, 12(56). Retrieved July 20, 2011 from: <http://eric.ed.gov/PDFS/EJ853522.pdf>
- Perfetti, C.A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, 1-27
- Olson D.R., (2004). The Triumph of Hope Over Experience in the Search for "What Works": A Response to Slavin. *Educational Researcher*, 33(1), 24-26.
- Slavin R.E, (2002). Evidence-based education policies: transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21.

רשימת האירועים הלימודיים שקיימה הוועדה בכהונתה הנוכחית (2009-2012)

מפגש לימודי: הישגי תלמידים באוריינות לשונית בחטיבות הביניים (אוקטובר 2010). בבסיס המפגש עמד נייר עבודה שכתבה ד"ר ענת בן-סימון בהזמנת הוועדה, וממנו ניתן היה ללמוד על השפעתו הגדולה של המיצב הכלכלי-חברתי על רכישת כישורי אוריינות ועל הפערים הגדולים בין דוברי עברית לדוברי ערבית. יחד עם זאת התברר כי הממצאים שמופקים במבחנים המשווים מעניקים תמונה חלקית בלבד של כישורי התלמידים ולא ניתן להבין מהם במה התלמידים מתקשים או מצליחים, מפני שהם בוחנים מיומנויות כלליות, המאגדות בתוכן מגוון רחב של תת-מיומנויות התורמות במידות שונות ליכולת הכללית של התלמידים.

מפגש לימודי: מאפייני חטיבות הביניים וגיל ההתבגרות (דצמבר 2010). בבסיס המפגש עמדה סקירה שכתבה ד"ר אודרי אדי-רקח בהזמנת הוועדה, ובמהלכו עלו כמה טענות בולטות בנוגע למיעוט הידע המחקרי על הקשר בין מבנה בתי הספר לבין למידה והישגי תלמידים בישראל. יחד עם זאת מחקרים שנערכו מחוץ לישראל מצביעים על מידה גבוהה של חוסר ההתאמה של מבנה החטיבה לצורכי תלמידים בראשית גיל ההתבגרות. חוסר ההתאמה נובע בעיקר מהפיצול למקצועות לימוד רבים, פיצול שמקשה על יצירת קשרים משמעותיים בין מורה לתלמידים.

מפגש לימודי: קהילות מורים לומדות (מרץ 2011). בבסיס המפגש עמדה סקירת ספרות שכתבו מדין שחר, גבי לנדלר ואביבית בלנגה. הסקירה חשפה את מיעוט הממצאים האמפיריים על התרומה של מודל הקהילה הלומדת - לידע המקצועי של מורים או להישגי התלמידים. מודל הקהילות הלומדות מציע דגמים שונים של למידת מורים מתמשכת במסגרת קהילות שונות, למידה שמתמקדת בפיתוח מקצועי באמצעות רפלקציה על מעשה ההוראה ונשענת על נתונים וממצאים מעשייתם של חברי הקהילה.

יום עיון: בין אוריינות לשונית כללית לאוריינות בתחומי הדעת בחטיבת הביניים (יוני 2011) בהשתתפות פרופ' אליזבת' מוג'י (Moje.E) מאוניברסיטת משיגן. ביום העיון נבחנו מודלים שונים של הוראה לפיתוח כישורים אורייניים בחטיבת הביניים, ונידונו הייחוד הדיסציפלינרי מבחינה אוריינית (ייחוד שקשור בדרכים השונות ליצור ולהעריך ידע בכל תחום דעת) לצד המיומנויות המשותפות שניתן ללמד בשיעורי שפה. יום העיון ביקש לבחון את השאלה כיצד מתחלקת האחריות לקידום הכישורים האורייניים בין מורי השפה למורים בתחומי הדעת, ולבדוק דרכי הוראה שונות שתערבנה את התלמידים בלמידה אותנטית של השאלות המרכזיות בכל תחום דעת, ולא בלמידה טכנית של מיומנויות.

סדנה: אוריינות לשונית בתחומי הדעת - ניתוח צילומי שיעורים מתכנית שלהב"ת (יולי 2011). במהלך הסדנה דנו חברי הוועדה עם חוקרים, מדריכים ומפקחים בדוגמאות מצולמות של הוראה על פי עקרונות תכנית שלהב"ת. המפגש איפשר להעמיק את הברור בנושא הגישות המתחרות לפיתוח אוריינות, לבחון את האתגרים והתועלת בכל אחת מהן ולצקת משמעות מעשית ברעיונות שהוצגו ביום העיון.

מפגש לימודי: מחקרי מוח, שפה וחינוך על קריאה בכלל ובערבית בפרט (יולי 2011). המפגש נערך בשיתוף עם ועדת ההיגוי של היזמה ונועד לבחון ממצאים שעולים ממחקרים אחרונים על רכישת השפה הערבית הסטנדרטית. מחקרים אלו מלמדים על גורמים שונים שעשויים להסביר קשיים ברכישת הערבית הסטנדרטית: המצב הדיגלוסי בערבית, העומס האורתוגרפי שמייצרת מערכת הכתב והמורכבות הפונולוגית של השפה מסבירים את העובדה שקריאה בערבית סטנדרטית היא פעילות שדורשת מאמץ קוגניטיבי רב יותר.

מפגש לימודי: שפת המקצועות (דצמבר 2011). בבסיס המפגש עמד מחקר גישוש שכתבו פרופ' זהר לבנת וד"ר אתי כהן על ספרי הלימוד של המקצועות השונים. המפגש נועד לפתח את הדיון שהוועדה החלה בו ביום העיון ובסדנה בנושא האוריינות בתחומי הדעת. במפגש עלו טענות על הדחיסות הלשונית והרעיונית בספרי הלימוד, שאינה מותירה מקום לסיכום אלא מצריכה בעיקר הרחבה והסבר בהוראה. גם מטלות הכתיבה, כך התברר, קצרות מאלה המצופות מן התלמידים בשכבת הגיל המדוברת. במסגרת המפגשים התבררה חשיבותם של פיתוח אוצר מילים אקדמי כללי ודיסציפלינרי באמצעות חשיפה מתמשכת לטקסטים מגוונים ומותאמים לשכבת הגיל, ושל הצורך בלימוד אותנטי של

המקצועות השונים על פי הדרכים המקובלות בכל תחום דעת לייצור והערכה של ידע.

סדנה: הגורמים המשפיעים על הצלחתן של התערבויות חינוכיות (פברואר 2012). במפגש ביקשה הוועדה לדון בדוגמאות שונות של התערבויות שונות (מהארץ ומהעולם, רחבות-היקף ומצומצמות, ממסדיות וחוף-ממסדיות) ולנסות לבחון את הגורמים המשפיעים על יישומן. במהלך הדיון נטען כי חשוב למנות מתוך צוות בית הספר איש סגל שיהיה אחראי להטמעת ההתערבות. כן דובר על חשיבות הפיתוח המקצועי למורים המשתתפים ועל ניטור של הישגי התלמידים, והודגש הצורך בהגדרות ברורות - לא עקרונות כלליים - של מהות התכנית.

יום עיון: התערבויות חינוכיות - מניסוי למדיניות (פברואר 2012) בהשתתפות פרופ' רוברט סלייבן (R. Slavin) מאוניברסיטת ג'ונס הופקינס. ביום העיון נידונו שאלות שקשורות במעבר מהתערבות מצומצמת ליישום רחב-היקף. במהלך יום העיון דנו המשתתפים בחשיבות הפצתן של התערבויות מוכחות בחינוך לנוכח המציאות התזזיתית שבה השינוי עצמו הופך למהות. המעבר ליישום רחב מחייב שהתכנית עצמה תהיה בנויה באופן שיאפשר ליישם אותה בהקשרים שונים בהשקעה מינימלית. מעבר כזה מצריך פיתוח של יכולות ארגוניות של הארגון המתערב, יכולות שיתאמו לעבודה בהקשרים שונים ובקנה מידה רחב. עיקר הוויכוח נסב על רמת הפירוט והדיוק של תכנית ההתערבות. רמת פירוט גבוהה תבטיח מהימנות ביישום, והמחקר העלה כי היא חיונית להצלחתן של התערבויות. מנגד היא עשויה לפגום ברוח החינוכית ובהתאמת התכנית להקשרים שונים. הוסכם על הכול שבכל מקרה תכניות חייבות לפתח את היכולות של צוות בית הספר, כדי שיעברו תהליך של מיסוד ולא ייעלמו עם יציאת המתערב החיצוני.

יום עיון: התפתחות כישורי כתיבה וטיפוחם בשכבות גיל שונות (דצמבר 2012) בהשתתפות פרופ' קרט ריילרסדאם (G. Rijlaarsdam). ביום העיון נידונו דרכי הוראה שונות לטיפוח כישורי הכתיבה (בין השאר באמצעות צפייה ואימון) והוצגו תכניות ומחקרים שונים שהיו חלק מפרויקט יד הנדיב לטיפוח האוריינות וכן מחקרים על הערכת כתיבה של תלמידים.

סדנה: כיצד מקדמים משובי מורים ועמיתים את כישורי הכתיבה של התלמידים? (דצמבר 2012). במהלך הסדנה נבחנו דוגמאות מעשיות של חיבורי תלמידים ומחווני הערכה, והודגמו ניסויים שונים לטיפוח כישורי הכתיבה של תלמידים באמצעות צפייה. השאלה המרכזית שנבחנה עסקה ביעילות השימוש במחווני הערכה ככלי לטיפוח הכתיבה. משתתפים בדיון קבלו על השימוש בכלים טכניים כאלה וטענו שהם מגבילים דווקא את המערך עצמו ומקשים עליו לראות את הטקסטים שנמצאים בפניו, על כל עושרם. הדיון הבהיר את הצורך בעידון השימוש בכלים כאלה ואת ההתאמות שיש לעשות כדי שיוכלו לסייע ללמידה.

פעילויות מרכזיות בכהונה הראשונה של הוועדה (2006 - 2009)

יום עיון בנושא בין לשון הדיבור ללשון הכתובה - לקראת תלמיד אורייני בישראל (אוקטובר 2007). ביום עיון זה ביקשה הוועדה להעמיד לדיון את המתח בין הלשון הדבורה לבין הלשון הכתובה ואת שאלת היחסים הרצויים בין שתיהן. במפגש נפרשו תפיסות האוריינות לאור הידע על רכישת השפה המוקדמת ועל הוראת השפה בבתי הספר.

יום עיון בנושא בין הלשון המדוברת ללשון הכתובה במצב של דיגלוסיה (פברואר 2008). ביום העיון ביקשה הוועדה לבחון את ההשלכות של המצב הדיגלוסי (המרחק הלשוני בין השפה הדבורה לכתובה) בשפה הערבית, ואת ההשלכות של מצב זה על הוראת הערבית כשפת אם ועל המדיניות הלשונית בבתי הספר דוברי הערבית. יום העיון הבהיר את האתגר המיוחד של רכישת אוריינות במצב של דיגלוסיה והעלה לדיון דרכים שונות להתמודד איתו.

מיזם לטיפוח עתודת מחקר ופיתוח להוראת השפה הערבית כשפת אם (יולי 2007 - מרץ 2008). מיזם זה נועד להתמודד עם המחסור בידע עיוני ומעשי על הוראת הקריאה בערבית כשפת אם, ולפתח את יכולת המחקר והפיתוח בארץ כך שתתן מענה טוב יותר לצורכי השדה והמחקר בתחום. הוועדה איתרה כעשרים חוקרים ואנשי מקצוע שערבית היא שפת אמם וקיימה עבורם סדרה של סדנאות ומפגשים לימודיים שכללו מרכיבים עיוניים ומעשיים. בוגרי המיזם פעילים כיום במחקר ובתחומים שונים של העשייה בשדה.

רשימת הסקירות שנכתבו בהזמנת הוועדה בכל שנות פעילותה

< [לקראת הבנת הקשר בין דיגלוסיה לבין אוריינות](#): פרופ' ג'ון מייהיל

< [מערכי הערכה והישגים באוריינות לשונית](#): ד"ר ענת בן-סימון

< [מאפייני חטיבות הביניים וגיל ההתבגרות](#): ד"ר אודרי אדי-רקח

< [הקהילה המקצועית הלומדת](#): מדין שחר, גבי לנדלר-פרדו, אביבית בלנגה

< [הכישורים המעצבים את התפקודים האורייניים בגיל ההתבגרות](#): ד"ר גלית בן צבי ולירון פרימור-גרונפלד

< [שפת המקצועות - המאפיינים הלשוניים של תחומי דעת שונים](#): פרופ' זהר לבנת וד"ר אתי כהן

< [התפתחות כישורי כתיבה וטיפוחם בשכבות גיל שונות](#): ד"ר גלית בן-צבי ולאה חיים

תקצירי קורות חיים של חברי הוועדה בכהונתה השנייה

פרופ' עלית אולשטיין (יו"ר) - פרופסור (אמריטה) לחינוך לשוני בבית הספר לחינוך ולשעבר ראש הקתדרה בחקר החינוך על שם לואי ואן וולנס באוניברסיטה העברית בירושלים, שבה עבדה מאז 1992. קודם לכן לימדה למעלה מעשרים שנה באוניברסיטת תל אביב, ובשנים 1990-1992 היתה דיקן בית הספר לחינוך שם. תחומי מחקרה העיקריים הם רכישת שפה שנייה, דו-לשוניות, שְחיקה לשונית והוראת הקריאה. פרופ' אולשטיין היא חוקרת ראשית במכון לחקר הטיפוח בחינוך באוניברסיטה העברית ובמסגרת זו היתה אחראית על מספר התערבויות חינוכיות. במחצית השנייה של שנות ה-90 היא עמדה בראש צוות ההתערבות בארבעה יישובים (חלק מהפרויקט ההוליסטי שנערך בשלושים היישובים) וכן הובילה צוותי התערבות בנושאים שונים בבתי ספר בישראל ומחוצה לה. פרופ' אולשטיין היא יו"ר הוועדה לתחום שפה ואוריינות מאז 2008. בעלת תואר שלישי בבלשנות שימושית מאוניברסיטת קליפורניה (ארצות הברית), 1979.

פרופ' מרים בן-פרץ - פרופסור (אמריטה) בפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה. תחומי מחקרה העיקריים הם תכנון לימודים, הכשרת מורים, התפתחות מקצועית של מורים, עיצוב מדיניות חינוך וחינוך יהודי. פרסמה מאמרים רבים ופרקים בספרים וכן כתבה וערכה ספרים רבים בתחומי מחקרה. פרופ' בן-פרץ כיהנה כראש החוג להוראה וכראש בית הספר לחינוך באוניברסיטת חיפה. היא יסדה את המרכז לחינוך יהודי בישראל ובתפוצות של אוניברסיטת חיפה, ועמדה בראשו עשר שנים. כן כיהנה כנשיאת מכללת תל חי. עמדה בראש ועדות שמונו בידי שרי חינוך - הוועדה לרפורמה בבחינות הבגרות, הוועדה להכנת תכנית החומש למגזר הערבי, הוועדה לבדיקת הכשרת מורים בישראל ועוד. שימשה פרופסור-אורח באוניברסיטאות רבות בחו"ל. בשנת 1997 זכתה באות הוקרה מטעם תחום תכנון לימודים באגודה האמריקנית לחקר החינוך (AERA), ובשנת 2010 צורפה כחברה ל-NAED (National Academy of Education). פרופ' בן-פרץ היא כלת פרס ישראל בחקר החינוך לשנת תשס"ו (2006).

פרופ' שאול הוכשטיין - פרופסור במחלקה לנירוביולוגיה במכון למדעי החיים ובמרכז הבין-תחומי לחישוביות עצבית באוניברסיטה העברית בירושלים. מחקריו מתמקדים במערכת הראייה ברמותיה השונות, החל בתהליך ההתמרה בקליטת האור בעין, עבור דרך עיבוד המידע הראייתי בעין ובמוח, וכלה בבניית ייצוגים של העולם הנראה בהיררכיה של אזורי קליפת המוח, אחסון ייצוגים אלו בזיכרון, למידה ורכישת מיומנויות תפיסתיות. בעל תואר שלישי בזואולוגיה מהאוניברסיטה העברית בירושלים, 1972.

ד"ר איריס טבק - מרצה בכירה במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן גוריון בנגב וראש המסלול לתכניות לימודים, למידה והוראה. ד"ר טבק היא עורכת ראשית שותפה בכתב העת Journal of the Learning Sciences (החל מינואר 2013). בעבר כיהנה כנשיאת האגודה הבינלאומית למדעי הלמידה. מחקריה עוסקים בטכנולוגיות למידה, ידע מושגי, מיומנויות חשיבה וזהות מקצועית. היא בוחנת תהליכי חשיבה כפי שהם מתפתחים בהקשרי אמת, תוך אינטראקציה בינאישית ובסיוע כלים טכנולוגיים, ועורכת מחקרי מעבדה על אסטרטגיות של פתרון בעיות בקרב מומחים ומתחילים. מחקרים אלה מתקיימים במסגרת מתודולוגית רחבה של מחקר עיצוב (design-based research), הכוללת פיתוח של חומרי למידה וכלים טכנולוגיים. בעלת תואר ראשון בהנדסת מחשבים, ותואר שלישי במדעי הלמידה מאוניברסיטת נורת'ווסטרן (ארצות הברית), 1999.

פרופ' גד יאיר - פרופסור לסוציולוגיה וחינוך באוניברסיטה העברית בירושלים. בעבר שימש המנהל האקדמי של תכניות המוסמך בבית הספר לתלמידי חו"ל, וכיום הוא מכהן כמנהל המכון לחקר הטיפוח בחינוך באוניברסיטה העברית. פרופ' יאיר עומד בראש הקתדרה למחקר חינוכי ע"ש לואי ואן וולנס. מחקריו עוסקים בתחום של מוטיבציה ואי-שוויון חינוכי, וכן בתאוריה הסוציולוגית בהקשרים תרבותיים. בשנים האחרונות התרחבו מחקריו לתחום של חוויות מפתח חינוכיות והשפעותיהן ארוכות-הטווח על בוגרים. בעל תואר שלישי בסוציולוגיה מהאוניברסיטה העברית בירושלים, 1994.

פרופ' משה ישראלשולי - פרופסור-חבר בבית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב, המגמה ליעוץ חינוכי. תחומי המחקר העיקריים שלו הם תכניות מניעה וחיסון, תהליכי הסתגלות ואי-הסתגלות למערכות חדשות, חוסן ועמידות בלחצים והתפתחות מיטבית. בעל תואר שלישי בפסיכולוגיה חברתית מאוניברסיטת תל אביב, 1990.

פרופ' אלינור סאיג'-חדאד - פרופסור-חבר במחלקה לאנגלית (בלשנות) באוניברסיטת בר אילן. סגנית נשיא האקדמיה ללשון הערבית, יועצת אקדמית לרקטור באוניברסיטת בר אילן, חברה בוועדות ייעוץ שונות של משרד החינוך וראמ"ה ויועצת מדעית במט"ח בנושא קידום האוריינות בערבית כשפת אם. חברה בוועדת ההיגוי לפיתוח חומרי קריאה בערבית על פי מדדי PISA ובוועדת המומחים הבינלאומית למבחני PIRLS. מחקרה מתמקדים ברכישת הקריאה: גורמים קוגניטיביים ובלשניים, פסיכו-בלשנות של הקריאה, דיגלוסייה ודו-לשוניות. בעלת תואר שלישי בבלשנות יישומית מאוניברסיטת בר אילן, 1999

פרופ' יוסף צלגוב - פרופסור במחלקה לפסיכולוגיה באוניברסיטת בן גוריון בנגב. פרופ' צלגוב, לשעבר נשיא המכללה האקדמית 'אחוה', מתמקד במחקריו באוטומטיזציה של תהליכים פסיכולוגיים, ברכישת מיומנויות קוגניטיביות, במיוחד קריאה, בקוגניציה מספרית ובתהליכי הכרה. בעל תואר שלישי בפסיכולוגיה מהאוניברסיטה העברית בירושלים, 1981.

ד"ר תמי קציר - מרצה בכירה בפקולטה לחינוך, ראש החוג ללקויות למידה באוניברסיטת חיפה. בעבר היתה חברת סגל בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת הארוורד ופרופסורית אורחת במחלקה לנירולוגיה באוניברסיטת UCLA. מחקרה מתמקדים בגורמים קוגניטיביים, רגשיים וטיפולוגיים המשפיעים על הבנת הנקרא בקרב אוכלוסיות שונות, טיפול בליקויי קריאה, חקר ההטרוגניות בדיסלקסיה, והבסיס המוחי לשטף ודיוק בקריאה. בעלת תואר שלישי בהתפתחות קוגניטיבית מאוניברסיטת טאפטס (ארצות הברית), 2002.

פרופ' מלכה רפפורט חובב - פרופסור לבלשנות בחוג לבלשנות באוניברסיטה העברית. היא מכהנת כיום כראש בית הספר למדעי הלשון וראש היחידה לאנגלית שפה זרה. בעבר עמדה בראש החוג לאנגלית באוניברסיטה העברית, וכן היתה מרצה באוניברסיטת בר אילן, פרופסור אורח באוניברסיטת רטגרס, עמיתה במכון ללימודים מתקדמים למדעי ההתנהגות בסטנפורד ועמיתת-מחקר במרכז למדעים קוגניטיביים במכון הטכנולוגי של מסצ'וסטס (MIT). פרופ' רפפורט חובב חברה בוועדה האקדמית של מכללת "חמדת הדרום". מחקרה עוסקים בסמנטיקה לקסיקלית ובממשק שבין סמנטיקה לקסיקלית למערכת הקונספטואלית ולמערכת הדקדוקית. בעלת תואר שלישי מהמכון הטכנולוגי של מסצ'וסטס (MIT) (ארה"ב), 1984.

ד"ר פנינה שירב - מלמדת כיום מורים בהשתלמויות קיץ למורי עברית כשפה שנייה במסגרת תכנית נט"ע להוראת שפה וספרות עברית בבתי ספר בארצות הברית, ברוסיה ובמקומות אחרים בעולם. הקורסים נערכים ב- Hebrew College, בניוטרון שליד בוסטון. ד"ר שירב גם מרצה בהשתלמויות למורי ספרות ומפתחת קורס אינטרנטי בפרשנות ספרותית לתלמידים מחוננים, במסגרת המחלקה לנוער שוחר מדע באוניברסיטת תל אביב. בעבר כיהנה כמרכזת צוות לפיתוח תכניות לימודים בספרות באגף לתכנון ולפיתוח לימודים במשרד החינוך, ולאחר מכן כמפקחת תחום ספרות באגף זה. במסגרת זו ריכזה ועדות לתכניות לימודים לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה. תחומי המחקר והעניין שלה הם תכנון לימודים ודידקטיקה של הוראת ספרות בבית הספר העל-יסודי, טסטולוגיה של הישגים בספרות, הוראה בינתחומית, הוראת מורים, קריאה וביקורת פמיניסטית של טקסטים ספרותיים. בעלת תואר שלישי בספרות עברית מהאוניברסיטה העברית בירושלים, 1995.

איתי פולק, מרפז הוועדה - בעל תואר שני במדע המדינה, האוניברסיטה העברית בירושלים (2008). תלמיד מחקר לתואר שלישי במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן גוריון בנגב. שימש עוזר-מחקר במכון מנדל וכן עוזר-הוראה במחלקה למדע המדינה באוניברסיטה העברית. מרכז ביזמה את ועדת שפה ואוריינות (2009-2013), ואת הוועדה לקשרי מורים-הורים בסביבה משתנה (2013).