

היזמה למחקר יישומי בחינוך
האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים
הוועדה לתחום שפה ואוריינות

יום עיון:
בין אוריינות לשונית כללית
לאוריינות בתחומי הדעת בחטיבת הביניים

יום חמישי, כ"ח בסיוון תשע"א, 30.6.11, מרכז הכנסים, קיבוץ רמת רחל

חוברת חומרי רקע

תוכן עניינים:

עמוד	נושא
1	על היזמה למחקר יישומי בחינוך
2	תכנית יום העיון
3	תקצירי ההרצאות
5	תקצירי קורות חיים של המשתתפים
8	תקציר הסקירה "שפת המקצועות: ידע לשוני וביטוי במקצועות לימוד שונים בחטיבות הביניים"
10	תקציר הסקירה "הכישורים המעצבים את התפקודים האורייניים בגיל ההתבגרות"

האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים נוסדה בשנת 1959. חברים בה כיום 96 מדענים ומלומדים ישראלים מן המעלה הראשונה. חוק האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, תשכ"א-1961, קובע כי מטרותיה 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 הוקמה במטרה להעמיד לרשות מקבלי החלטות ידע מדעי עדכני ומבוקר העשוי לסייע להם במאמציהם לשפר את הישגי החינוך בישראל. נושאים שבהם עוסקת היזמה נובעים משאלות של מקבלי החלטות ונקבעים בעקבות התייעצויות עם בכירים במשרד החינוך (משה"ח) ועם בעלי עניין נוספים. היזמה פועלת בעיקר באמצעות ועדות תחום, ועדות נושא ומפגשים לימודיים. החוקרים המשתתפים בוועדות עושים את עבודתם בהתנדבות. את ועדת ההיגוי של היזמה ממנה נשיא האקדמיה הישראלית הלאומית למדעים. היזמה הוקמה בשלהי שנת 2003 כמיזם משותף של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, משרד החינוך ויד הנדיב. יד הנדיב היא שהגתה את הקמת היזמה ואף מימנה את מרבית פעולותיה בשנים הראשונות. מראשית שנת 2010 פועלת היזמה בחסות מלאה של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

הוועדה לתחום שפה ואוריינות היא ועדת מומחים בראשותה של פרופסור (אמריטוס) עלית אולשטיין מהאוניברסיטה העברית. הוועדה הוקמה במענה לפניית משרד החינוך באביב תשס"ו (2006), ועד אביב תשס"ח (2008) עמדה בראשה פרופסור (אמריטוס) רות ברמן מאוניברסיטת תל אביב. בפעילותה הנוכחית מתמקדת הוועדה בנושא שיפור הוראה ולמידה בתחום האוריינות הלשונית בחטיבות הביניים. פעילות הוועדה ממומנת בידי קרן יד הנדיב.

חברי הוועדה:

פרופ' (אמריטוס) עלית אולשטיין, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים, יו"ר
פרופ' (אמריטוס) 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 אשואלי, 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 רפורט חובב, החוג לבלשנות, האוניברסיטה העברית בירושלים
ד"ר פנינה שירב, לשעבר מפקחת באגף לתכנון ופיתוח לימודים במשרד החינוך

מרכז הוועדה: איתי פולק

יום עיון

"בין אוריינות לשונית כללית לאוריינות בתחומי הדעת בחטיבת הביניים"

יום חמישי, כ"ח בסיוון תשע"א, 30.6.11, מרכז הכנסים, קיבוץ רמת רחל

תכנית יום העיון

	התכנסות והרשמה	9:00-8:30
	פתיחה – פרופ' עלית אולשטיין, ביה"ס לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים, יו"ר הוועדה	9:20-9:00
	הצגת המסגרת התאורטית לדיון	
	מושב ראשון – יו"ר: פרופ' עלית אולשטיין	11:00-9:20
Prof. Elizabeth Moje, School of Education, University of Michigan		10:35-9:20
	Teaching Youth to Navigate Literacy Contexts of School and Life: The Case for Disciplinary Literacy Instruction in the Middle Grades	
	(ההרצאה באנגלית; תרגום סימולטני לעברית)	
	שאלות ותשובות	11:00-10:35
	הפסקה	11:15-11:00
	מושב שני – יו"ר: פרופ' אלינור סאיג'ו-חדאד, המחלקה לאנגלית, אוניברסיטת בר אילן	12:20-11:15
	פרופ' רות ברמן, המחלקה לבלשנות, אוניברסיטת תל אביב	12:00-11:15
	הבחנות בין שפה דבורה לשפה כתובה בהפקת שיח רציף – מבט התפתחותי	
	שאלות ותשובות	12:20-12:00
	הפסקת צהריים	13:00-12:20
	מושב שלישי – יו"ר: ד"ר איריס טבק, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן גוריון	14:40-13:00
	פרופ' אנה ספרד, החוג לחינוך מתמטי, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה	13:30-13:00
	אוריינות לשונית ואוריינות מתמטית: מה הקשר?	
	ד"ר צפריר גולדברג, החוג ללמידה, הוראה והדרכה, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה:	14:00-13:30
	מקריאה לכרייה ומהבנת הנקרא לתמיהת המקרה – אוריינויות בהוראת ההיסטוריה	
	שאלות ותשובות	14:20-14:00
	סיכום ביניים: פרופ' עלית אולשטיין – מה למדנו מההרצאות?	14:40-14:20
	הפסקה	15:10-14:40
	מושב רביעי – רב-שיח: אוריינות לשונית ושפת המקצועות בחטיבות הביניים	16:45-15:10
	מנחה: פרופ' ענת זוהר, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים	
	משתתפים (לפי סדר הא"ב, רשימה חלקית):	
	ד"ר כמות'ר ג'אבר – מפמ"ר להוראת הערבית כשפת אם, משרד החינוך	
	פרופ' יהודית דורי – המחלקה להוראת הטכנולוגיה והמדעים, הטכניון	
	פרופ' זהר לבנת – המחלקה ללשון עברית ולשונויות שמיות אוניברסיטת בר אילן	
	ד"ר חנה פרל – ראש אשכול מדעים ומפמ"ר להוראת מתמטיקה, משרד החינוך	
	גב' שושי סגל – מדריכה מטעם הפיקוח על הוראת העברית במחוז מנח"י	
	גב' מזל שיניאק – מפמ"ר להוראת העברית, משרד החינוך	

Prof. Elizabeth Birr Moje

Teaching Youth to Navigate Literacy Contexts of School and Life: The Case for Disciplinary Literacy Instruction in the Middle Grades

Abstract

In this talk, Moje will present her work in one U. S. urban context to demonstrate the possibilities for working with young people's existing literacy skills and practices while also developing sophisticated literacy skills for deep understanding of the complex texts of the upper grades. Moje's goal, as a teacher and researcher, is to help teachers help youth move back and forth across the contexts of popular and youth cultures, home, work, and the school subject-matter domains. This work seeks to support young people as they learn to read and write the challenging texts of school subjects by drawing from their sophistication and skill with the texts of their lives outside of school.

In the talk, Moje will draw from data collected in a large-scale, mixed methods research study and from classroom-based design research to (a) warrant the need for disciplinary literacy instruction, (b) illustrate differences in ways of speaking, reading, and writing in different subject areas and (c) to demonstrate teaching practices for making students aware of differences while supporting subject-area reading and writing development. Moje will conclude the talk with a brief discussion of the school structural and contextual requirements for teaching disciplinary literacy practices and concepts.

למבקשים לעיין במחקרים נוספים של פרופ' מוג'י, ראו :

- [Moje, E. B., Overby, M., Tysvaer, N., Morris, K. \(2008\). The complex world of adolescent literacy: Myths, motivations, and mysteries. *Harvard Educational Review*, 107-154.](#)
- [Moje, E. B. \(2008\). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52\(2\), 96-107.](#)

פרופ' רות ברמן

הבחנות בין שפה דבורה לשפה כתובה בהפקת שיח רציף – מבט התפתחותי

תקציר

ההרצאה תעסוק בהשוואה בין טקסטים נרטיביים שהופקו בידי אותם דוברים – בכתב ובעל-פה ובשפות שונות, לרבות עברית. להרצאה כמה מוקדים: (א) השוואת תכונות המייחדות טקסטים כתובים מטקסטים מקבילים שהופקו בעל-פה בידי ילדים ובוגרים דוברי עברית ואנגלית כשפת אם – תוך הצגת התפלגויות של מגוון רחב של מדדים לניתוח אמצעים לשוניים, אם לקסיקליים ואם תחביריים, המבדילים בין השימוש הלשוני בשתי האופנויות. (ב) ציון תחומים תוכניים ולשוניים שבהם אין הבדלים משמעותיים בין הטקסטים הכתובים לדוברים. ו-(ג) ציון קווים

כלליים להתפתחות ההבחנה בין ההתבטאות בשתי האופנויות בגיל בית הספר היסודי (כיתה ד') בהשוואה לתלמידי חטיבת הביניים (כיתה ז') מכאן ולתלמידי תיכון (כיתה י"א) מכאן. הטיעון המרכזי הוא שההבחנה בין השימוש בשפה הכתובה ובין השימוש בשפה הדבורה מסתמן בבירור כבר בכיתה ד', אולם השליטה בשפה הכתובה כסגנון שיח ייחודי היא תהליך הנמשך עד גיל בית הספר התיכון ואף מעבר לו.

פרופ' אנה ספרד

אוריינות לשונית ואוריינות מתמטית – מה הקשר?

תקציר

נקודת המוצא לדיון זה ביחסי גומלין בין למידת לשון לבין למידת מתמטיקה היא שמתמטיקה היא שיח, כלומר סוג מוגדר היטב של תקשורת, ואוריינות מתמטית היא יכולת להשתמש בשיח מיוחד זה בכל מצב שבו הוא עשוי לעזור בהבנת המתרחש סביבנו ובהתרת בעיות העומדות לפנינו. בצורה דומה ניתן להגדיר אוריינות בכל תחום דעת אחר – בפיזיקה, בהיסטוריה, בגאוגרפיה, בספרות, וכו'. את המונח **אוריינות לשונית**, לעומת זאת, אפשר לפרש כמתייחס לשליטה בשיח גנרי, המהווה בסיס משותף לכל השיחים הדיסציפלינריים. די בהגדרות אלה כדי להבין כי לימודי לשון ולימודי כל מקצוע עיוני אחר יש להם הרבה מן המשותף. טענה זו היא בעלת תוקף מיוחד כשמדובר במתמטיקה, שאותה אפשר לראות כמעוצבת על ידי שאיפתם ההיסטורית של המתמטיקאים לחסן את התקשורת האנושית מפני כשלים. מכאן עולות שתי שאלות המשלימות זו את זו ויש להן חשיבות מעשית ממדרגה ראשונה: מה מקומה של האוריינות הלשונית באוריינות המתמטית וכיצד נפתח את היכולות הלשוניות של ילדים כדי לעזור להם גם בלמידת מתמטיקה? ולהפך, מה תרומתה האפשרית של אוריינות מתמטית לאוריינות לשונית כללית ומה ניתן לעשות כדי להעצים תרומה זו? את התלבטויותי בשאלות אלה ילוו במפגש זה דוגמאות הלקוחות ממחקרים שנערכו בכיתות בית ספר בארץ ובעולם.

ד"ר צפריה גולדברג

מקריאה לכרייה, ומהבנת הנקרא לתמיהת המקרה – אוריינויות בהוראת ההיסטוריה

תקציר

הוראת ההיסטוריה בחטיבת הביניים נעה בין שני ציוויים סותרים ובין שתי תפיסות אוריינות סותרות. מן הצד האחד עומד הציווי של הבנת הנקרא: ספרי הלימוד בהיסטוריה מציבים בפני התלמידים התמודדות מורכבת עם מדבריות הטקסט המבואי האקדמי (introductory text) ועם שפת ספר הלימוד (textbookese). בהקשר זה אתגרי האוריינות "ההיסטורית" בחטה"ב הופכים אותה למסע מפרך בשבילי הקריאה המטרימה, ציד מילות המפתח, מיון תחומי החיים, אלתור הסיכום ואילוף ציר הזמן. אלא שלמרות חשיבותן כבסיס לכל הבנה, מרבית המיומנויות האלה אינן היסטוריות במהותן. הן אף אינן עונות באופן מלא על תפיסת האוריינות כמיומנות מושכלת המכוונת להשגת מטרות שהן ייחודיות לתחום. מן הצד השני עומד הציווי הדיסציפלינרי-חקרני. כאן נדרשות מיומנויות כגון פענוח מקור חזותי וכתוב, יצירת הקשר, זיהוי הטיה, השוואה, אפיון שינוי, הסבר רב-גורמים וטיעון מבוסס-ראיות. ההיענות לציווי זה דוחקת, שכן חטיבת הביניים היא לעתים קרובות פרק הזמן היחיד בו מסוגלים התלמידים להתמודד עם יעדים אלו לפני שיתחיל לפעול מכבש השינון של בחינות הברגרות. הפער בין שני הציוויים, כמו הפער בין רמת הציפיות לרמת התלמידים, מקשה על המורים להציב יעדים ללמידה משמעותית ולעתים קרובות משאיר אותם "קירחים מכאן ומכאן". בהרצאה אסקור את המתחים בין שני היבטי האוריינות, ואציע מספר כיוונים ליישב ביניהם.

תקצירי קורות חיים של המציגים ביום העיון

Elizabeth Birr Moje

Associate Dean for Research and an Arthur F. Thurnau Professor in the School of Education at the University of Michigan, Ann Arbor, Michigan. Moje also serves as a Faculty Associate in the University's Institute for Social Research, and a Faculty Affiliate in Latino/a Studies.

Her research interests revolve around the intersection between the literacies and texts youth are asked to learn in the disciplines (particularly in science and social studies) and the literacies and texts they experience outside of school. In addition, Moje studies how youth make culture and enact identities from their home and community literacies, and from ethnic cultures, popular cultures, and school cultures. These research interests stem from the start of her career when she taught history, biology, and drama at high schools in Colorado and Michigan. Her current research focuses on communities and schools in Detroit, Michigan. She also engages in literacy professional development with teachers in Detroit and around the country.

Moje is currently serving on the National Academy of Science/National Research Council's Committee on Learning—Adolescent and Adult Literacy; the PISA Steering Committee; the William T. Grant Foundation's Scholar Selection Committee; and as an Associate Editor of the Journal of Research in Science Teaching. She has also served as a member of the Carnegie Corporation of New York's Adolescent Literacy Council; the Spencer Task Force on Enhancing Doctoral Education; the Spencer Foundation's Exemplary Dissertation Award Committee; and as President-Elect of the National Conference on Research on Language and Literacy (NCRL).

פרטים נוספים אפשר למצוא בקישור: <http://www-personal.umich.edu/~moje/about.html>

עלית אולשטיין

יו"ר הוועדה לשפה ואוריינות. פרופסור (אמריטוס) 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, שחיקה לשונית והוראת הקריאה.

בעלת תואר שלישי בבלשנות שימושית מאוניברסיטת קליפורניה (ארצות הברית), 1979.

רות ברמן

פרופסור אמריטוס בחוג לבלשנות באוניברסיטת תל-אביב, שם זכתה בקתדרה "התפתחות הלשון לאורך החיים". עסקה בתחילת דרכה המקצועית (בשם רות אהרונסון) בהוראת אנגלית לדוברי עברית. תחומי מחקרה העיקריים הם: מורפולוגיה ותחביר של העברית החדשה ורכישת השפה העברית כשפה ראשונה – לרבות במבט בין-לשוני השוואתי. מחקרה על רכישת שפה והתפתחותה מן הילדות המוקדמת ועד לבגרות מתמקדים בתחומי המורפולוגיה, תצורת מילים, הבעת הטמפורליות והתפתחות יכולות השיח הסיפורי והעיוני בכתב ובעל פה. לאחרונה עוסקת פרופ' ברמן בעיקר בחקר התפתחות השפה המאוחרת. חברת כבוד ב-Linguistic Society of America וב-Spanish Association of Language Acquisition. כיהנה כנשיאת ה-International Association of the Study of Child Language (IASCL) ושימשה חברה במועצת פולברייט הישראלית. היתה יו"ר הוועדה לשפה ואוריינות ביזמה למחקר יישומי בחינוך (2006-2008).

בעלת תואר שלישי בלשון עברית מהאוניברסיטה העברית בירושלים, 1973.

כאות'ר ג'אבר

מפקחת מרכזת (מפמ"ר) על הוראת הלשון הערבית כשפת אם במשרד החינוך, מרצה לשפה וספרות ערבית באוניברסיטת חיפה ובמכללת סחי'ן וחברה באקדמיה ללשון הערבית. את הבתר-דוקטורט שלה עשתה באוניברסיטת פנסילוניה בפילדלפיה בארה"ב, בתחום הוראת הכתיבה היצירתית בבתי ספר ובמכללות. תחומי התמחותה הם שפה וספרות ערבית, כתיבה יצירתית, ספרות ילדים והוראת הערבית. בעלת תואר שלישי בספרות ערבית מאוניברסיטת חיפה, 2006.

צפיר גולדברג

מרצה בחוג ללמידה, הוראה והדרכה, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה. תחומי המחקר העיקריים שלו הם למידה והוראה בהיסטוריה ומדעי הרוח, פיתוח חשיבה מסדר גבוה במקצועות ההומניים, והקשר בין זהות ללמידה. ד"ר גולדברג לימד היסטוריה בתיכונים ממלכתיים במשך 12 שנה, הנחה את השתלמות המפמ"ר למורים מובילים לפיתוח חשיבה בהיסטוריה במסגרת יוזמת אופק פדגוגי חדש, ומעורב בהכשרת מורים בתחום. בעל תואר שלישי בחינוך מהאוניברסיטה העברית בירושלים, 2006.

ענת זוהר

פרופסור-חבר בבית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים. תחומי מחקרה העיקריים הם פיתוח חשיבה של ילדים ומורים, מְטא-קוגניציה, והיבטים של מגדר, חשיבה ולמידה. בשנים 2006-2009 כיהנה כיו"ר המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך. במסגרת זו הובילה את התכנית "אופק פדגוגי, חינוך לחשיבה", וקידמה בין השאר את פיתוח האוריינות בתוך תחומי הדעת. בעלת תואר שלישי מהמחלקה להוראת המדעים באוניברסיטה העברית בירושלים, 1991.

איריס טבק

מרצה בכירה במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. ד"ר טבק היא עורכת משנה בכתב העת Journal of the Learning Sciences, ומכהנת כנשיאת האגודה הבינלאומית למדעי הלמידה. בעבר כיהנה כראש המגמה ללמידה והוראה בסביבות טכנולוגיות, במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן-גוריון. מחקרה עוסקים בידע מושגי, מיומנויות חשיבה וזהות מקצועית – כפי שהם מתפתחים בהקשרי אמת, תוך אינטראקציה בינאישית ובסיוע כלים טכנולוגיים. מחקרים אלה מתקיימים במסגרת מתודולוגית רחבה של מחקר עיצוב (design-based research), הכוללת פיתוח סביבות למידה ממוחשבות ומחקרי מעבדה על אסטרטגיות של פתרון בעיות בקרב מומחים וטירונים. בעלת תואר שלישי במדעי הלמידה מאוניברסיטת נורת'ווסטרן (ארצות הברית), 1999.

זהר לבנת

מרצה בכירה במחלקה ללשון העברית וללשונות שמיות באוניברסיטת בר אילן. תחומי המחקר העיקריים שלה הם חקר השיח, פרגמטיקה וארגומנטציה, והיא מתמחה במיוחד ברטוריקה של השיח המדעי. ד"ר לבנת היא עורכת כתב העת "בלשונות עברית" ובעשור האחרון היא חברה בוועדת המקצוע ללשון העברית. בעלת תואר שלישי בלשון עברית מאוניברסיטת בר אילן, 1994.

אלינור סאיג'י-חדאד

פרופסור-חבר במחלקה לאנגלית (בלשונות) 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.

שושי סגל

מורה לספרות ולשון ומדריכה מטעם הפיקוח על הוראת העברית בבתי הספר העל-יסודיים.
מלמדת 27 שנים בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה. מרכזת את צוות המדריכות להוראת
העברית בירושלים ואחראית על התכנית המחוזית לחינוך לשוני בבתי הספר העל-יסודיים.
מנהלת השתלמויות מורים בנושאים מגוונים כגון הוראת הבנת הנקרא, כתיבה והערכתה, הבעה
בע"פ, תרבות הדיון ועוד, מרכזת את צוות המעריכים של בחינות המיצ"ב בעברית לכיתות ח'
ושותפה בפיתוח כלי הערכה לתכנית שלהב"ת.
בעלת תואר שני בספרות עברית מהאוניברסיטה העברית, 2002.

אנה ספרד

פרופסור מן המניין, ראש החוג לחינוך מתמטי בפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה. עד לא מכבר
שימשה פרופסור להוראת מתמטיקה באוניברסיטת משיגן (Lappan-Phillips-Fitzgerald
Education Professor of Mathematics) ופרופסור-אורח במכון לחינוך של אוניברסיטת לונדון
(Institute of Education, University of London, Visiting Professor). מחקרה מתמקדים
בהתפתחות חשיבה מתמטית, בחקר חשיבה בגישה דיסקורסיבית, ובתאוריות למידה.
בעלת תואר שלישי בהוראת המתמטיקה מהאוניברסיטה העברית בירושלים, 1989.

מזל שיניאק

מפקחת מרכזת (מפמ"ר) על הוראת העברית במזכירות הפדגוגית ב-12 השנים האחרונות. תחומי
העיסוק המרכזיים שלה הם מדיניות לשונית וחינוך לשוני, גישות ושיטות להוראת עברית
ולהערכתה (כשפת אם וכשפה נוספת), קריאה והבנת הנקרא של טקסטים מסוגות שונות, הבעה
בכתב ככלי לפיתוח החשיבה, הוראת לשון בהקשר ודרכים לטיפול הבעה בע"פ ותרבות הדיבור.
השתתפה בכתיבת תכניות לימודים, דגמי הוראה, מבחנים וכלי הערכה בתחום, וכתבה מאמרים,
סקירות וניירות עמדה בנושאים מגוונים הקשורים להוראת העברית. בעבר הייתה חברת צוות
במרכז לחינוך יהודי בתפוצות ע"ש מלטון (באוניברסיטה העברית) ובמסגרת זו עסקה בפיתוח
תכניות לימודים ומאגרי מבחנים ובהכשרת מורים לתפוצות. כן לימדה באוניברסיטה העברית
בירושלים במחלקה להכשרת מורים לעברית, ועד לאחרונה הייתה חברת צוות החוג ללשון
במכללה האקדמית ע"ש דוד ילין.
למדה לקראת תואר שלישי בהערכת תכניות לימודים. בעלת תואר שני בלשון עברית ותעודת
הוראה מהאוניברסיטה העברית, 1985.

”שפת המקצועות – ידע לשוני וביטוי במקצועות לימוד שונים בחטיבת הביניים”

תקציר הסקירה

פרופ' זהר לבנת וד"ר אסתר כהן (סייג)

דיסציפלינה אינה רק גוף ידע ספציפי – יש לה גם הרגלי חשיבה משלה ודרכים משלה לארגון ידע, לקריאה ולכתיבה. לפיכך ההגדרה של אוריינות בחטיבת הביניים צריכה להיות מעוגנת בייחוד של כל דיסציפלינה ובתפיסה של ”אוריינות דיסציפלינרית”, שפירושה שימוש בקריאה, הנמקה, חקירה, דיבור וכתיבה – יכולות הנדרשות כדי ללמוד וכדי ליצור ידע תוכני מורכב המתאים לדיסציפלינה ספציפית. (McConachi & Petrosky, 2010).

מטרת המחקר היא לבחון את המאפיינים הלשוניים והקוגניטיביים של הטקסטים הלימודיים בארבעה תחומי דעת: היסטוריה, מדעים, אזרחות וגאוגרפיה, לזהות את המשותף ואת השונה במאפיינים אלה ולקשר אותם לשאלה: האם יש ללמד את הבנת הנקרא כתחום העומד בפני עצמו או כמיומנויות ואסטרטגיות ספציפיות, המשתנות מתחום דעת אחד לאחר? כקורפוס למחקר נבחרו שני ספרי לימוד המיועדים לחטיבת הביניים בכל אחד מן המקצועות ונמצאים כיום בשימוש בבתי ספר שונים בארץ.

ממצאים

מאפיינים לשוניים עיקריים:

הטקסטים במקצועות עתירי הטקסט – היסטוריה, אזרחות וגאוגרפיה יישובית – מתאפיינים באוצר מילים עשיר, מופשט וגבוה, במשפטים ארוכים ומורכבים, בגיוון תחבירי רב ובשימוש ניכר בנומינליזציות. כל אלה מעטים באופן משמעותי בחומרי הלימוד של המקצועות המדעיים. גאוגרפיה פיזית דומה במאפייניה לטקסטים במדעים, אך אין בה ההיבטים של המדע הניסויי. הטקסט המדעי מתאפיין בשילוב בין שתי מערכות סמיוטיות: מערכת הסימנים המתמטיים משולבת בתוך מערכת הסימנים הלשוניים. בחומרי הלימוד בהיסטוריה נמצא מגוון גדול של פעלים ושמות עצם לסימון יחסי סיבה וגרימה. בחומרי הלימוד באזרחות נמצא שיעור גבוה במיוחד של צורות סביל.

דרישות קוגניטיביות:

המטלות במקצועות השונים מציבות דרישות קוגניטיביות דומות: דליית מידע, הפקת מידע ממקורות לא טקסטואליים, הסקת מידע, הבעת עמדה ועוד. יחד עם זאת ההתבוננות באופי המטלות מעידה שדליית המידע בהיסטוריה אינה דומה לזו שבאזרחות. בהיסטוריה נדרש ליקוט של מידע ואילו באזרחות הוצגה טענה והתלמידים נדרשו להוכיחה על בסיס הכתוב. גם הבעת עמדה בהיסטוריה היא שונה מהבעת עמדה בגאוגרפיה או באזרחות. בהיסטוריה נדרשת כתיבה מנקודת המבט של התקופה ואילו באזרחות ובגאוגרפיה התלמידים נדרשים להביע עמדה על סוגיות שנויות במחלוקת.

הפקת מידע ממקורות לא טקסטואליים מהווה כשליש מכלל המטלות בהיסטוריה, מדעים וגאוגרפיה. בגאוגרפיה ובהיסטוריה היא מתבססת על מפות, אך במדעים היא מבוססת על ניסויים מדעיים.

החלק היחסי של הדרישות הקוגניטיביות בכל תחום דעת הוא שונה – הדרישה להסקה על בסיס המידע רבה יותר במדעים מאשר באזרחות ובגאוגרפיה. גם חלקה היחסי של הדרישה לקישור המידע לחיי היומיום שונה: במדעים היא מהווה כעשירית מהמטלות ואילו באזרחות היא מהווה כרבע.

מטלות הכתיבה:

המטלות בכללן דורשות כתיבה של תשובות קצרות וממוקדות. הכתיבה הנדרשת היא בחמש סוגות עיקריות: כתיבת תשובה מידעית קצרה במשפט או במילה, כתיבת טיעון קצר, כתיבת רשימות, כתיבת הסבר וכתיבת רשמים אישיים. הכתיבה הנדרשת במדעים קצרה במיוחד ומבוססת על תיאור יחסי סיבה או תנאי. בשלושת תחומי הדעת האחרים שנסקרו נדרשת אמנם כתיבה של תשובה רחבה, אך במספר מצומצם יחסית של פעמים, ובצורות שונות: כתיבת סיכום נדרשת בעיקר בגאוגרפיה (יישובית), באזרחות נדרשת כתיבת טיעונים בעד ונגד, ואילו כתיבה של רשמים אישיים נדרשת בהיסטוריה בלבד.

מסקנות

תרומתם של ספרי הלימוד לאוריינות הדיסציפלינרית

בספרי הלימוד במדעים נראה כי הדרישות הקוגניטיביות המוצגות בפני התלמידים מקדמות את הבנת הדיסציפלינה המדעית ואת הכישורים המיוחדים שהיא מחייבת. באזרחות מצאנו תרומה כזו בעיקר באמצעות ניסוח המטלות, המאפשרות פיתוח של היכולות הקוגניטיביות והאורייניות המיוחדות למקצוע. בגאוגרפיה ובהיסטוריה התרומה הפוטנציאלית של ספרי הלימוד לאוריינות הדיסציפלינרית מצומצמת, והם אינם פורסים בפני התלמידים את דרכי החקירה של תחום הדעת הספציפי. ספרי הלימוד בהיסטוריה שבדקנו אינם משקפים באופן גלוי את אופיו של המקצוע כמקצוע פרשני שהידע בו אינו חד-משמעי ויש בו מקום משמעותי לקולו של הכותב.

תרומתם של ספרי הלימוד לאוריינות הכללית של הלומדים בחטיבת הביניים

בהנחה שספרי הלימוד הם המקור העיקרי ללמידה בתחומי הדעת, אפשר לומר שתורמתם לפיתוח כישורי הקריאה והכתיבה מצומצמת. הם מציעים טקסטים רציפים קצרים מאוד הן ביחס למצופה מתלמידים בחטיבת הביניים והן ביחס לנושאים שהם מציגים. לפיכך הם תמציתיים מאוד, עמוסים במושגים ואין בהם עודפות, וכתוצאה מכך גם אי אפשר לסכם אותם. מבחינת הסוגות ההיצע מגוון מאוד ויש דרישה לאינטגרציה של המידע בין סוגות שונות בספר הלימוד. יחד עם זאת הדרישה לשילוב מידע ממקורות חיצוניים בספר הלימוד מועטה. לא מצאנו בספרי הלימוד הכולונה לידע מְטא-טקסטואלי המכוון את התלמידים להבחין בסוג הטקסט ובמאפייניו.

ספרי הלימוד מציעים כתיבה במגוון סוגות, אך רוב מטלות הכתיבה הן קצרות, דורשות תשובות ממוקדות ורק מעט מהן מחייבות כתיבה רחבה של טיעון או מידע. מעט מטלות דורשות כתיבת סיכום וטקסט השוואתי. הממצאים מצביעים על דרישה מועטה לכתיבת סיכום. הדרישות האורייניות שמציבים ספרי הלימוד באמצעות המטלות ובאמצעות רמת הטקסט הן גבוהות, אולם הן עשויות ליצור אצל התלמידים קשיי התמודדות עם ספרי הלימוד וכך לגרום למורים להציע לתלמידיהם חומרי למידה אחרים. קיים חשש שבמצב כזה התלמידים אינם מתמודדים באופן עצמאי עם הטקסטים הלימודיים.

לקריאת הסקירה המלאה:

<http://education.academy.ac.il/Uploads/Events/Profession-language-draft-140611.pdf>

לתשומת לבכם, זוהי טיוטה להערות ולפיכך אין לצטט ממנה בשלב זה.

”הכישורים המעצבים את התפקודים האורייניים בגיל ההתבגרות”

תקציר הסקירה

ד”ר גלית בן-צבי וגב’ לירון פרימור

מטרתה המרכזית של סקירה זו היא להציג לוועדת המומחים לתחום שפה ואוריינות מידע מחקרי עשיר, רלוונטי ועדכני בנושא **הכישורים המעצבים את התפקודים האורייניים והיכולת המילולית של תלמידים בחטיבת הביניים**. בהתאמה למטרה זו, הסקירה המדעית כוללת מידע בנושאים הבאים: מודלים ומנגנונים העומדים בבסיס תהליכי למידת הידע הלשוני והאורייני; מיפוי ממצה של הכישורים הלשוניים, הקוגניטיביים, הסביבתיים, ההתנהגותיים והחברתיים-תרבותיים העומדים בבסיס היכולות הלשוניות והאורייניות המתפתחות בשנות הלימוד הבית-ספרי ככלל ובשנות חטיבת הביניים כפרט; מבט (העולה מן העשייה המחקרית) על הכישורים הלשוניים והאורייניים המאפיינים את גילאי חטיבת הביניים; סקירת תכניות התערבות עדכניות שמטרתן קידום כישורי אוריינות בקרב תלמידים ממוצעים ותלמידים מתקשים בגילאי חטיבת הביניים. התייחסות נפרדת ונרחבת לתהליכים בשפה העברית מופיעה בחלקי המסמך שבהם יש חשיבות למחקר הטיפולוגי – הרכישה הלשונית המאוחרת, רכישת כישורי קרוא וכתוב, ותכניות ההתערבות.

אדם אורייני הוא זה המציג שליטה ברפרטואר לשוני עשיר של השפה הנתונה ויכולת לנוע במיומנות וגמישות לאורך אופנויות שונות (דבורה וכתובה), סוגי שיח מגוונים (נרטיבי, מידעי, עיתונאי), שימוש משלבי מגוון (יומיומי, פורמלי, ספרותי) ותפקודים תקשורתיים שונים (אינטראקטיבי, רפנציאלי) (Ravid & Tolchinsky, 2002). המעבר ל”לשון האוריינות” (Berman & Ravid, 2008) מתרחש במהלך שנות בית הספר ומתממש באמצעות מגוון מערכות הפועלות בממשק רכישה ביניהן (Chafe, 1994; Karmiloff-Smith, 1986; Lee, Torrance & Olson, 2011). לשם השגת ”אוריינות לשונית” נדרשות שנים של הבשלה קוגניטיבית ולשונית והתנסות מרובה ומגוונת בפעילויות אורייניות, אקדמיות וחברתיות (Berman, 2007). **השפה הכתובה**, המשמשת מודל-על כללי לחשיבה מפורשת ולייצוג השפה הדבורה והכתובה, מהווה פלטפורמה הכרחית להשגת לשון האוריינות (Olson, 1994).

אין ספור מחקרים מדגישים את תפקידם החשוב של **תהליכים לשוניים ומטא-לשוניים** ברכישת כישורי קרוא וכתוב: תהליכים פונולוגיים (Goswami, 2008), לקסיקליים (Perfetti, 2007), מורפולוגיים (Anglin, 1993; Deacon & Kirby, 2004), מורפו-תחביריים (Bar-On & Ravid, 2008; Cupples & Holmes, 1992; Gaux & Mann, 2000; Carlisle, 2003; 2011) ותחביריים (Gombert, 1999) מופעלים ע”י הלומד בתהליכי הקריאה, הכתיבה, הבנת הנקרא וההבעה בכתב. הידע הלשוני והמטא-לשוני מתבסס בתהליך רב שנים, רכישתו מושפעת מתהליכים אוניברסליים ומתהליכים לשוניים ייחודיים השמורים לאפיוניה הספציפיים של השפה הנתונה, והוא מהווה תשתית הכרחית לתהליכי האוריינות השונים (Berman & Ravid, 2008; Perfetti, 2007). בשל הכורח הטיפולוגי-מורפולוגי של העברית הדבורה והכתובה, מבוססת הרכישה הלשונית המאוחרת בעברית – ואיתה תהליכי הקריאה, הבנת הנקרא, האיות והכתיבה – על מודעות ושליטה בידע מורפולוגי, מורפו-סמנטי, מורפו-אורתוגרפי ומורפו-תחבירי (Ravid, 2006b; Share & Levin, 1999). מן הפן הלשוני, ”תחנת המוצא” לאוריינות לשונית בשפה העברית עוברת במילון ובמורפולוגיה שבבסיסו.

בספרות המחקרית מוצגת תמיכה רחבה לתפיסה הרואה את רכישת האוריינות כהליך המתמשך תוך הישענות על מגוון רכיבים ומערכות שונות הפועלות בממשק רכישה ביניהן. אל הכישורים הלשוניים חוברים יכולות **קוגניטיביות ומטא-קוגניטיביות** (Karmiloff-Smith, Light & Littleton, 1999; Chiu & Klassen, 1986, 1992), משתנים **אישיותיים-רגשיים** (Blum-Kulka, 2004; Hoyle, 2003; Guthrie & Davis, 2009), כישורים **חברתיים-תרבותיים** (Hart & Risley, 1992; Neuman & Celano, 2001; Adger, 1998) ומרכיבים **סביבתיים** (Hoff, 2003). איכות התפקודים הניהוליים ויכולת הפניית הקשב, תפיסת העצמי בקריאה והמוטיבציה לעיסוק בה, האפשרות לחיברות, ההתנסות במצבי תקשורת מגוונים, ואיכות התשומה הלשונית שאליה נחשף הילד – כל אלה מעצבים, תוך קיום יחסי גומלין ביניהם, את כישוריו האורייניים של המבוגר.

מודלים תאורטיים שונים מנסים להסביר את תהליך הבנת הנקרא, וממרביתם עולה תמימות דעים כי תהליך ההבנה הוא תהליך פעיל, שבו בונה הקורא ייצוג מנטלי של העולם המתואר בטקסט ומשלב בין אסטרטגיות שונות בכדי להפיק משמעות (Perfetti et al., 2005; Sweet & Snow, 2002). המודלים השונים נותנים מקום מרכזי ליכולות הקידוד, הפענוח ושטף הקריאה, ומסכימים כי תנאי בסיסי להבנת הטקסט הכתוב הוא **קריאה שוטפת**, אוטומטית ונטולת מאמץ, כך שהקשב מופנה להבנת הטקסט (Wolf & Katzir-Cohen, 2001). מיומנות הקריאה במערכות כתב אלפביתיות בכלל, ובעברית בפרט, נשענת על תהליכים לשוניים (Kamhi & Catts, 1999) ומהווה חלק אינהרנטי של תהליך הבנת הנקרא (Perfetti, 2007). בצד התהליכים האוניברסליים המאפיינים את רכישת הקריאה בשפות השונות, קיימים תהליכי קריאה ייחודיים השמורים לעברית ונגזרים מאופייה הייחודי (Bar-On & Ravid, 2011).

כישורי הבנת הנקרא וההבעה בכתב מתפתחים עם העלייה בגיל ובשנות הלימוד, והמחקר בתחום מעיד כי **תלמידי חטיבת הביניים נמצאים בעיצומו של תהליך רכישה בכל קשת המיומנויות הלשוניות והאורייניות** – קריאתם מיומנת ויעילה, אך תהליכי הבקרה עדיין לא מלאים ורמת הגמישות האורתוגרפית המוצגת בתהליכי התיקון עדיין אינה מספקת (בר-און, 2010). הם זוכרים, מבינים ומוסרים מידע מדויק על הטקסט שקראו, אך אינם מסוגלים לראות מעבר להיבט אחד של ההתרחשות, מוגבלים לעתים בתפיסה הגלובלית ומתקשים במענה על שאלות מטא-טקסטואליות וברפרור לדמויות מוסוות (קפלן, 2007). בתהליך הכתיבה ניכרת אצל תלמידי חטיבות הביניים שליטה בהיבט הטכני, כתיבתם שוטפת, התוכן הכתוב שהם מפיקים הולם את מטרת הטקסט, אך דרגת המורכבות המורפו-מילונית והתחבירית שלו נמוכה יחסית (Ravid & Levie, 2010; Ravid & Cahana-Amitay, 2005). סכמת האירועים המוצגת אינה תמיד מאורגנת ולא נראית יכולת לבניית טקסט מידעי פָּשֵׁל (Berman & Nir-Sagiv, 2007). המחקרים מצביעים כולם על שנות התיכון כעל "קו פרשת המים" בהתפתחות השימוש בשפה מורכבת וברכישת השליטה במיומנויות האורייניות (אביבי-בן צבי, 2010; Berman & Ravid, 2008).

בארה"ב קיימות מאות תכניות התערבות שונות שמטרתן קידום כישורי אוריינות בקרב תלמידים ממוצעים ותלמידים מתקשים, אך רק מקצתן עוסק בגילאי חטה"ב. מתכניות ההתערבות (כדוגמת Lesaux, Kieffer, Faller & Kelly, 2010; Snow, Lawrence & White, 2009) ומהמחקר בתחום (כגון Biancarosa & Snow, 2004; Slavin, Cheung, Groff, & Lake, 2008) עולים תחומי ההוראה ודרכי היישום שנמצאו יעילים בגילאי חטה"ב עבור הקוראים התקינים, אך אין הסכמה חד-משמעית על תוכני ההתערבות היעילים ביותר עבור הקוראים המתקשים. תוכניות ההתערבות מפנות מצד אחד את תשומת הלב לצורך בהתערבות מערכתית בחטה"ב, ומצד שני מציגות את הקשיים ביישום תכנית מערכתית. המחקר מראה כי קוראים מתקשים בחטה"ב אינם מצליחים לצמצם את הפער בקריאה ובהבנת הנקרא בינם לבין הקוראים התקינים גם בנוכחות תכנית התערבות אינטנסיבית (Voughn et al., 2010, 2011).

ולסיום, אבחוני קריאה ותכניות להוראת הקריאה בארץ מושפעות במידה רבה מאלו הקיימות בשפה האנגלית. כיום, לאור דעיכת התפיסה האנגלוצנטרית שהכלילה מהאנגלית לשפות אחרות (Share, 2008) ולאור ההכרה ההולכת וגדלה בחשיבות המחקר הטיפולוגי, יש לתת את הדעת לאפיוניה הייחודיים של העברית הדבורה והכתובה בהוראת השפה והמיומנויות האורייניות. הידע המחקרי האגור בסקירה זו, ידע המשלב בין התהליכים האוניברסליים והתהליכים הייחודיים לעברית העומדים בבסיס הרכישה הלשונית והאוריינית, יכול להוות בסיס לטיפול מרבי של כישורי הקריאה והבנת הנקרא – של דוברי העברית בכלל ושל תלמידי חטה"ב בפרט.

לקריאת הסקירה המלאה:

<http://education.academy.ac.il/Uploads/Events/literacy-qualifications-draft-140611.pdf>

לתשומת לבכם, זוהי טיוטה להערות ולפיכך אין לצטט ממנה בשלב זה.