

## תפיסות של מורי מורים את הקורס הסמינריוני: בין גישה חינוכית-פדגוגית לגישה אקדמית

רויטל היימן, עירית השכל-שחם, אסתר כהן-סייג, חנה קורלנד

### תקציר

המאמר עוסק בתפיסות של מורי מורים את תפקידי הקורס הסמינריוני והעבודה הסמינריונית בהכשרה להוראה. מוצגות בו כמה תפיסות ומתוארות דרכים אשר מאפשרות לבטא את התפיסות האלה בבניית הקורס הסמינריוני. אפיון התפיסות מתבסס על ניתוח של 26 ראיונות חצי מובנים שנערכו עם מורי מורים. הממצאים המוצגים במאמר מתבססים על מחקר שנערך בשנים תשע"ד ותשע"ה בשש מכללות להכשרת מורים. הממצאים מצביעים על שש תפיסות מרכזיות של מורי המורים. קיימת זיקה חזקה בין התפיסות האלה למסורות המקובלות בהוראת כתיבה אקדמית ולגישות בנושא הכשרת מורים. מהממצאים עולה כי במקרים רבים מורי המורים מחזיקים ביותר מתפיסה אחת, ודומה שקיים הבדל בין מורי מורים המנחים קורסים סמינריוניים בתחומי דעת לבין אלו המנחים קורסים סמינריוניים בתחום החינוך.

מילות מפתח: כתיבה אקדמית, קורס סמינריוני, תפיסות של מורי מורים.

### מבוא

בעשורים האחרונים מערכת ההשכלה הגבוהה בארץ ובעולם פונה לקהל יעד רחב ולאוכלוסיות מגוונות. בעקבות זאת על המרצים באקדמיה להתמודד עם אתגרים חדשים, שכן עליהם להנגיש את ההשכלה הגבוהה לציבור הרחב, לרבות את הכתיבה האקדמית. על המרצים ללמד כתיבה "באופן מפורש" וללוות את הסטודנטים בכל שלב בתהליך (Ganobcsik-Williams, 2006; Paltridge, 2004).

הקורס הסמינריוני שונה מקורסים אחרים בדרכי ההוראה, באופי המטלות הנדרשות מהלומדים ובאחריות המוטלת על הלומדים לנהל את עבודת החקר (אפרתי ולידור, 2006; גל, 2010). הוא כולל שלושה צירים מרכזיים: העמקה בסוגיה אחת בתחום הדעת, התנסות ראשונית של הסטודנטים בעריכת מחקר וכתיבת עבודה בהתאם למסורת הכתיבה האקדמית. בשל מורכבות המשימה הזו במוסדות אקדמיים רבים מכינים את הסטודנטים לכתיבת העבודה הסמינריונית באמצעות קורסי מבוא בכתיבה, פרו-סמינריונים וכתיבת עבודות עיוניות המחייבות "מיזוג טקסטים". נוסף על כך בכל המכללות האקדמיות בישראל על הסטודנטים להשתתף בשני קורסים סמסטריאליים בשיטות מחקר, וזאת על מנת לפתח חשיבה מחקרית ולהכיר שיטות מחקר איכותניות וכמותיות.

התוצר הנדרש בסיום הקורס הסמינריוני הוא עבודת מחקר. העבודה הסמינריונית<sup>1</sup> נועדה להרחיב את השכלתם של הלומדים, לשכלל את כישוריהם בכתיבת טיעונים והוכחות בתחום הדעת, ובדרך זו להניח את היסודות להצטרפותם בעתיד לקהילה האקדמית (Coffin et al., 2003; Delyser, 2003; Wolsey, Lapp, & Fisher, 2012; Yagelski, 2009). הקורסים הסמינריוניים במוסדות האקדמיים למיניהם לובשים צורות מגוונות, ומרצים מתחומי דעת שונים מדגישים מטרות הוראה שונות בלימוד העבודה הסמינריונית (Zhu, 2004). יתרה מזאת, באותו מוסד אקדמי ובאותו תחום דעת ייתכנו הבדלים בהבניית הקורס הסמינריוני ובדרישות מהלומדים. הבדלים אלה נובעים מהבדלים בין תפיסות המלמדים (Breeze, 2012).

חוברות הדרכה וכלי עזר נועדו להדריך את הסטודנטים בכתיבת העבודה הסמינריונית (ראו למשל אצל אפרתי ולידור, 2006; בייט-מרום, 2002). בחוברות כאלו יש הגדרות צורניות של גודל המסמך (העבודה), היקפו, כמות הפריטים הביבליוגרפיים בו, פרקי העבודה וכן הלאה. גם באתרי האינטרנט של מוסדות אקדמיים רבים מופיעות הנחיות שעניינן אופן הכתיבה הנדרש (לפי מסורת הכתיבה הנהוגה בכל תחום דעת).<sup>2</sup> הנחיות אלו אינן מסייעות בהכרח לפתור את הקושי בכתיבה, שכן כתיבה אקדמית היא תהליך המצריך הכרה מעמיקה של סוגת הטקסט (הטיעוני-עיוני) וגמישות רבה - בהצגת רעיונות, ביצירת מבנים לוגיים מורכבים, בשימוש במונחים מקצועיים וביצירת לכידות טקסטואלית (Catt & Gregory, 2006; Delyser, 2003). בניגוד לחוברות ההנחיה הרבות המיועדות לסטודנטים, אין חומרי הנחיה בעברית המיועדים למרצים ומפרטים את אופן ההוראה של כתיבה אקדמית. בספרם של אפרתי ולידור (2006) מפורטים תפקידיהם של מורי המורים בתהליך ההנחיה של הסטודנטים, אך לא מתוארת בו ההבניה של הקורס הסמינריוני. לעומת זאת קיימים כמה ספרי הדרכה באנגלית המיועדים למרצים ומציגים גישות אחדות להנחיית סטודנטים הכותבים עבודה אקדמית (Björk, Bräuer, Rienecker, & Jörgensen, 2003; Coffin et al., 2003; Friedrich, 2008; Ganobcsik-Williams, 2006).

במכללות להכשרת מורים בישראל נלמדים קורסים סמינריוניים כחלק מתהליך האקדמיזציה של המכללות. בעבר ההכשרה להוראה בישראל לא הייתה מעוגנת בתפיסות אקדמיות, אלא בתפיסות חינוכיות-פדגוגיות. האם כיום, לאחר כעשרים וחמש שנים של אקדמיזציה במכללות להכשרת מורים בישראל, הוראת הקורס הסמינריוני והעבודה הסמינריונית (התוצר המבוקש של הקורס) מתבססת על המתכונת המסורתית הנהוגה באירופה ומדגישה את חשיבות הלימוד

1 במאמר זה העבודה הסמינריונית מכונה גם "כתיבה אקדמית", כיוון שבספרות המחקר אין הבחנה בין כתיבה אקדמית לבין עבודה סמינריונית. עבודה כזו היא חיבור אקדמי הסוקר באופן מקיף שאלת מחקר עיונית או אמפירית. כותבי העבודה נדרשים לשלב בין רעיונות, לאסוף נתונים ולהסיק מסקנות באופן ביקורתי ועצמאי.

2 קיימים כמה סוגים של עבודות סמינריוניות בתחומי דעת שונים. במחקר המתואר במאמר זה לא נערכה הבחנה בין סוגי העבודות האלו.

האקדמי (Kruse, 2006, 2013)? או שמא היא מבוססת על תפיסות אשר התגבשו בתקופה שהמכללות להכשרת מורים היו סמינרים למורים, תפיסות המדגישות את הידע המעשי של המתכשרים להוראה? במילים אחרות, האם מורי המורים תופסים את הקורס הסמינריוני ככרטיס כניסה של המורה המקצועי לחיים אקדמיים או כמיומנות הכרחית עבורו? במאמר זה מוצגות התפיסות של מורי המורים ודרכי ההוראה בקורס הסמינריוני.

### סקירת ספרות

בסעיף זה מוצגות תפיסותיהם ואמונותיהם של המורים באשר לכתיבה אקדמית ולהוראתה בקורס הסמינריוני, ונבחן הקשר בין לבין גישות בהכשרת מורים. תפיסות המורים את הכתיבה והוראתה מקרינות על דרכי הליוי שלהם את הסטודנטים בקורס שעיקרו כתיבת עבודת חקר. תפיסותיהם את הדגשים בהכשרת מורים משפיעות באופן גלוי ובאופן סמוי על הדגשים בהוראת הכתיבה ובהובלת הקורס הסמינריוני.

אמונות ותפיסות באשר לכתיבה אקדמית במוסדות להשכלה גבוהה במוסדות האקדמיים מייחסים חשיבות רבה לכישורי הכתיבה של הסטודנטים. רבים מצביעים על הקשר אשר קיים בין כישורי כתיבה טובים לבין גורמים אחרים - מיומנויות חשיבה, יכולת לזהות רעיונות מרכזיים, עריכת סינתזה בין רעיונות, יצירת רצף רעיוני, הבחנה בין הכללות לבין פרטים וכן הלאה - התורמים להצלחה בלימודים אקדמיים (כהן-גרוס, 2004; Casanave & Hubbard, 1992; Zhu, 2004). המוסדות להשכלה גבוהה רואים במיומנות בכתיבה אקדמית כרטיס כניסה חשוב לקהילה המקצועית (Itua, Coffey, Merryweather, Norton, & Foxcroft, 2014; Wolsey et al., 2012).

מן המחקרים המעטים שבחנו תפיסות של מרצים את חשיבות הכתיבה האקדמית, עולה כי מרצים המנחים סטודנטים בלימודיהם לתארים מתקדמים (בתחומי דעת מגוונים) תופסים את הכתיבה כמקור המאפשר יצירת ידע חדש, השראה, פתרון בעיות, רפלקציה והרהור מחודש (Defazio, Jones, Tennant, & Hook, 2010; Solbrette & Helstad, 2016; Zhu, 2004). המרצים מצפים לכך שבוגרי מוסדות אקדמיים יהיו מסוגלים להביע רעיון מורכב בצורה בהירה ומובנת לקהל הקוראים. מחקרים מלמדים שהכתיבה האקדמית מעודדת חשיבה רפלקטיבית של הכותבים, תורמת לשינוי התפיסה העצמית של הלומדים את עצמם (כלומדים וככותבים) ומפתחת את יכולתם של הכותבים ללמד כתיבה (Lea & Street, 1998; Solbrette & Helstad, 2016). ספרות המחקר בנושא אמונות ותפיסות של מורים באקדמיה את הכתיבה האקדמית זכתה לתשומת לב מעטה למדי, ובפרט אם משווים אותה לתשומת הלב שהוענקה למחקרים אשר עסקו באמונות ובתפיסות של מורים בבתי ספר (Kane, Sandretto, & Heath, 2002; Zhu, 2004). מחקרים הצביעו על כך שהאמונות והתפיסות של מורים בבתי ספר באשר לכתיבה ולהוראתה מושפעות מהניסיון של המורים בכתיבה, מהידע שלהם ככותבים, ממטרות הכתיבה

המוגדרות בתכנית הלימודים ומתחום הדעת שהעבודה עוסקת בו. התפיסות והאמונות של המורים את עצמם ככותבים משפיעות על יכולתם לטפח את מיומנויות הכתיבה של תלמידיהם (Bifuh-Ambe, 2013; Englert, Mariage, & Dunsmore, 2006; Englert, Raphael, & Anderson, Anthony, & Stevens, 1991; Hillocks, 1986; Solbrekke & Helstad, 2016). מורים בבתי ספר יסודיים הניחנים במיומנויות כתיבה גבוהות מזמנים לתלמידיהם התנסויות רבות יותר בכתיבה, וציוני תלמידיהם בתחום זה גבוהים משל אלה שמוריהם לוקים במיומנויות הכתיבה (Solbrekke & Helstad, 2016). Pritchard & Honeycutt (2006). סולברקה והלסטד (2016) בחנו הוראת כתיבה אקדמית במוסד להכשרת מורים בנורבגיה. השתיים הראו את הקשר ההדוק בין תפיסת המרצה את חשיבות הכתיבה האקדמית לבין אופן הוראתו את הנושא. בעת הכתיבה הכותבים לא רק יוצרים ומארגנים ידע, אלא גם ממקמים את עצמם בחברה ובקהילה המקצועית (Catt & Gregory, 2006; Wolsey et al., 2012; Yagelski, 2009). חשיבות רבה נודעת לאמונות המורים ולתפיסה האפיסטמולוגית שלהם, כיוון שאלו משפיעות על זהותם המקצועית ועל תפיסותיהם את ההוראה, את הידע ואת דרכי ההמשגה של ידע זה (Brownlee, 2000, 2001; Brownlee, Boulton-Lewis, & Purdie, 2002; Pajares, 1992; Phipps & Borg, 2009; Richardson, 1996). התפיסות הללו משפיעות על הבניית אופן ההוראה ועל ציפיותיו של המורה מתלמידיו (בירנבוים, יועד, כ"ץ וקימרון, 2004).

#### הוראת הכתיבה והקורס הסמינריוני

רכיב מרכזי בקורס הסמינריוני הוא ליווי הסטודנטים בתהליך הכתיבה. מרצים בקורס הסמינריוני שאינם מורים לשפה, מתלבטים באשר לדרכים המיטביות לשיפור הכתיבה האקדמית. כמה שאלות מעסיקות את החוקרים בתחום הוראת הכתיבה: האם אפשר ללמד כתיבה, או שמא יכולת כתיבה היא כישרון מולד? האם מטרתה של הוראת הכתיבה היא טיפוח חשיבה ביקורתית (במהלך העיסוק במיומנויות אשר נדרשות בתהליך הכתיבה), או שמא חברות הלומדים לקהילת תחום הדעת באמצעות לימוד השפה ומבנה הדעת של התחום? במה יש להתמקד בהוראת הכתיבה - בטקסט המדעי, במוענים וקולם או בנמענים (קהילת השיח)? שתי אסכולות מרכזיות עוסקות בשאלה אם אפשר ללמוד וללמד כתיבה (Rienecker & Jörgensen, 2003): האסכולה האנגלו-אמריקנית (זו רווחת במדינות אירופיות שמתגוררים בהן דוברי שפות רבות). והאסכולה האירופית (זו רווחת במדינות אירופיות שמתגוררים בהן דוברי שפות רבות). באסכולה האנגלו-אמריקנית המחקר הכמותי נפוץ גם בתחומים ההומניסטיים, והכתיבה הטיעונית מבוססת על נתונים מדידים שנועדו לענות על שאלת מחקר קונקרטי. הטקסטים מתמקדים בפתרון בעיות, עוסקים בעובדות (תיאור המציאות) ומבוססים על נתונים. הכתיבה נתפסת כאומנות (craft) המצריכה מיומנות, ולפיכך אפשר ללמדה. לעומת זאת האסכולה הרווחת במדינות אירופה האחרות (כמו למשל גרמניה) מתאפיינת בכתיבה פרשנית מורכבת. כתיבה זו "מתדיינת" עם תפיסות אחרות (בעיקר בתחום ההומניסטי) ומציעה כמה נקודות

מבט לנושאים הנדונים. באסכולה זו הכתיבה היא בעלת אופי פרשני, הרמנויטי ודיסקורסיבי, ועיקרה הוא הצגת רעיונות מורכבים. כתיבה זו נתפסת יותר כאמנות (art), ולכן יש המפקפקים ביכולתו של המורה ללמד כתיבה אקדמית (Catt & Gregory, 2006); לדידם, זוהי מיומנות שהלומדים רוכשים עם הזמן בכוחות עצמם. לעומת זאת אחרים, כמו למשל רינקר ויורגנסן (Rienecker & Jørgensen, 2003), גורסים כי אפשר ללמד את אומנות הכתיבה וצריך לעשות זאת, שכן אין היא נרכשת באופן ספונטני.

גישה ה"כתיבה לשם למידה" (WAC: Writing Across the Disciplines) רווחת באירופה ובארצות-הברית. לפי גישה זו, יש לטפח את הכתיבה ולעסוק בה בכל תחום דעת, שכן היא הכלי המרכזי והמשמעותי להבניית ידע. בתהליך הכתיבה הלומדים נחשפים לרעיונות חדשים, מפענחים אותם, ממירים מידע לידיע ומבנים מחדש את סכמות הידע שלהם (Bereiter & Hayes, 1996; Flower & Hayes, 1981; Scardamalia, 1987). בגישה זו ההוראה מניחה שהמומחים לכתיבה הם מורי השפה, והם אלה אשר צריכים להנחות את הלומדים בדבר הדרכים להשגת הידע והמיומנות הנדרשים לכתיבה ראויה (Breeze, 2012). מורי השפה אמונים על מיומנויות הכתיבה: הפקת משמעות מתהליך הקריאה, ביטוי משמעות זו באמצעות הכתיבה, כתיבה במבנים לוגיים דוגמת השוואה, הכללה, טיעון והצדקה, ומיזוג של מידע ורעיונות לטקסט לכיד. במהלך ההוראה המורים מתעכבים על כל שלב בתהליך ומתווכים אותו ללומדים המתקשים להבינו. הכתיבה בקורס הסמינריוני היא כתיבה המעוגנת בתחום דעת, ולכן תחום הדעת מבנה את הלוגיקה ואת תהליכי החקר.

הגישה האחרת מכונה "כתיבה בתחומי הדעת" (WID: Writing In the Discipline). לפי גישה זו, אי-אפשר ללמד כתיבה אקדמית ללא הקשר (Lea & Street, 1998), וההקשר מכתב את היחס למוסכמות אפיסטמולוגיות (Coffin et al., 2003; Etherington, 2008; Wingate & Tribble, 2012). הגישה הזו מתמקדת בטיפוח כתיבתם של הלומדים בתחום הדעת ובחשיפתם למודלים של ידע בתחום הדעת הזה. בדרך זו הם לומדים את דרכי הכתיבה בתחום, את דרכי הבניית הטיעונים ואת הרטוריקה הנדרשת (French, 2011; Ivanič & Lea, 2006; Skillen, 2006). אלטון (Elton, 2010) טוען שבאורח מסורתי בהוראה של כתיבה אקדמית עוסקים מומחים בתחום הדעת (ולא מורים לכתיבה), ולכן רוב ההוראה מבוססת על ניסיון אישי של המרצים. הנחה מקובלת היא שמרצה אשר חוקר ומפרסם מאמרים, אמור לדעת להנחות סטודנטים בביצוע משימות. אולם אף שמרצים המלמדים תחום דעת הם מומחים בתחוםם ויודעים להנחות מחקרים העוסקים בתחום זה, רבים מהם טוענים כי אינם יודעים לספק ליווי יעיל ללומדים במהלך הכתיבה (Coffin, et al., 2003; Del Principe, 2004; Zhu, 2004). לעומת זאת מומחים בתחום הכתיבה אינם בקיאים בתחומי דעת אחרים, ולכן אין ביכולתם להנחות את הסטודנטים בכתיבת עבודה סמינריונית (כיוון שזו עוסקת בתחום אשר המנחים אינם מומחים בו). המורים בתחומי הדעת, כמו גם מורי השפה, מתקשים אפוא לשלב בין התחומים, ולכן ליווי הכתיבה עלול להיות לא יעיל; לפיכך יש הדוגלים בשיתוף פעולה בין

Etherington, 2008; Ivanič & Lea, 2006; Lea ;2012, אלפרט, 2012). שתי הגישות האלו הן ברקע של הוראת הקורס הסמינריני ועשויות להסביר את התלבטותם של מורי הקורס באשר לתפקידם בהוראת הכתיבה האקדמית.

במה יש להתמקד בהוראת הכתיבה - בטקסט המדעי, במוענים וקולם או בנמענים (קהילת השיח)? ביוורק ואחרים (Björk et al., 2003) טוענים כי ייתכנו שלושה דגשים בהוראת הכתיבה: התמקדות בטקסט (השיח האקדמי), התמקדות בכותב (השיח האינדיבידואלי) או התמקדות בקהילה המקצועית (השיח הייחודי של תחום התוכן). אם הוראת הכתיבה מתמקדת בטקסט האקדמי, אזי היא עוסקת בעיקר בתכנים וברטוריקה המדעית המקובלת בתחום הדעת. אם היא מתמקדת בכותב, אזי העיסוק הוא בעיקר בתהליך הכתיבה, בזהות הכותב ובאפיסטמולוגיה של הטיעונים - כמו גם בהגברת המודעות לנמענים של הטקסט, לידע שלהם ולעמדות שלהם. הוראה כזו עושה שימוש רב במונחים סובייקטיביים ומדגישה את החשיבות שבהשמעת קולם של הכותבים. אם הוראת הכתיבה מתמקדת בקהילה המקצועית, אזי עניינה הוא בעיקר סוגיות המעסיקות את אנשי המקצוע בתחום הדעת. מורים המתמקדים בטקסט המדעי ידגישו את המבנה הפורמלי של הטקסט ואת הבנייתו, והמשוב שלהם יתמקד בהיבטים הפורמליים של הכתיבה. מורים הבוחרים להתמקד בכותבים, ידרשו מהלומדים לכתוב טקסטים אישיים ויעקבו אחר התפתחות הכתיבה שלהם. בהתאם לכך ההוראה תהיה אישית יותר ותדגיש את קולם של הכותבים. מורים המתמקדים בשיח המקצועי יעסו בייעוץ, בקיום דיאלוגים ובשיח חברתי בקבוצות הדנות בתחום הנלמד (שם). ההתמקדות של המרצים מתבטאת בדבריהם על אודות הבניית הקורס, ליווי תהליך הכתיבה ודרכי ההוראה בקורס.

השאלות על הוראת הכתיבה והדגשים הנחוצים בה מופרות לנו מרעיונות בתחום של הכשרת מורים. למורי המורים אין חזון אחיד באשר לדמות המורה (בק, 2014), לא כל שכן באשר לדרך הנדרשת להכשרת מורים. הכשרת המורים בישראל מבקשת להכשיר מורה שיהיה מנהיג חינוכי, ערכי ומוסרי, ובד בבד יגלה מיזמנות בהוראת תחום הדעת. מבין הגישות הרווחות בתחום הכשרת המורים נזכיר שתיים. הגישה הראשונה מכוונת הגישה הטכנו-רציונלית של ההוראה (בק, 2005, 2013), והיא מתמקדת בהקניית המיומנויות והידע המקצועי הרלוונטיים להוראת תחום הדעת בכיתה. לפי גישה זו, הידע ודרכי החשיבה בתחום הדעת הם הבסיס להוראה, ולכן על ההכשרה להוראה להתמקד בהקניה של בסיס ידע רחב לסטודנטים ושל יכולת הוראה בתחום המקצועי שהם מלמדים. הגישה השנייה רואה במורה מנהיג חינוכי ובהוראה - מקצוע פרקטי-רפלקטיבי (בק, 2014; זילברשטיין, 1995). לפי גישה זו, ההכשרה להוראה אמורה להתמקד בפיתוח אישיותו וזהותו המקצועית של המורה. לפיכך בשלב ההכשרה יש לחזק את מיומנויות הלמידה העצמית של הלומדים, את החשיבה הביקורתית שלהם ואת יכולתם הרפלקטיבית, וזאת על מנת שהתפתחותם המקצועית תימשך במהלך כל שנות עבודתם.

כיצד אפוא מורי מורים תופסים את תפקידם של שיעורי הסמינריון ושל כתיבת העבודה הסמינרינית בתהליך ההכשרה להוראה? האם הם סבורים שיש להתמקד בפיתוח המיומנויות האקדמיות של הסטודנטים כדי להכשירם לחיים באקדמיה? האם הם תופסים את המיומנויות הנרכשות בסמינריון ככאלו המכינות את המתכשרים להוראה לתפקידם העתידי בהנחיית כתיבה בבית הספר, או שמא הכתיבה נתפסת כהזדמנות לפיתוח אישיותי ופרופסיונלי של הלומדים?

#### מטרת המחקר ושאלות המחקר

מטרת המחקר היא להציג תמונה כוללת של הקורס הסמינריוני, לרבות עבודת החקר הסמינרינית, ולתאר מודלים של קורסים ועבודות המעוצבים לפי תפיסותיהם של המנחים בקורס. בהתאם לכך הוגדרו שאלות המחקר:

- (א) מה הן התפיסות של מורי מורים באשר לתפקיד הקורס הסמינריוני וכתיבת עבודת המחקר בהכשרה להוראה?
- (ב) האם יש הבדלים בין התפיסות של המורים בתחומי הדעת לבין אלו של המורים לחינוך ולפדגוגיה?
- (ג) באיזו מידה יש קשר בין גישות להכשרת מורים לבין תפיסותיהם של מורי המורים את הקורס הסמינריוני?
- (ד) מה הן פרקטיקות ההוראה שמורי המורים נוקטים כדי ליישם את תפיסותיהם?

#### מתודולוגיה

המחקר המוצג להלן מתאר את תפיסותיהם של מורי מורים ואת דרכי הפעולה שלהם בקורס הסמינריוני. הוא התבסס על ראיונות עומק חצי מובנים שנועדו לחשוף אמונות, תפיסות, מחשבות וכוונות בנושאים אשר אי-אפשר לעמוד עליהם בדרך של עריכת תצפיות (Patton, 2014). זיהוי התפיסות נגזר מתיאורי המרואיינים (מורי המורים) את הקורס, כמו גם מדיווחים ישירים שלהם על אודות תפיסותיהם. המחקר נערך בשנים תשע"ד ותשע"ה בשש מכללות להכשרת מורים בישראל (שלוש נמצאות בפריפריה ושלוש במרכז הארץ) - שתי מכללות דתיות וארבע חילוניות.

#### כלי המחקר ואיסוף הנתונים

איסוף הנתונים התבסס על תשובות המשתתפים במחקר ל-18 שאלות בריאיון חצי מובנה. השאלות עסקו בעקרונות אשר מנחים את מורי המורים בבניית הקורס הסמינריוני ("מה הם העקרונות המנחים אותך?"), בתבחינים להערכת העבודה הסמינרינית ("מה את/ה מצפה מהסטודנטים? מהי עבודה טובה בעיניך?"), לסיוע לסטודנטים בתהליך כתיבת העבודה ("כיצד את/ה מלווה את כתיבת הסמינריון?") ולדילמות והקשיים (הפתרונות להם) של מורי המורים בקורס. כל ריאיון ארך כשעה. הראיונות הוקלטו, ולאחר מכן תומללו.

### המשתתפים

במחקר השתתפו 26 מורים (שבעה גברים ו-19 נשים) המלמדים קורסים סמינריוניים. כל המרואיינים היו בעלי ניסיון של שלוש שנים לפחות בהוראת סמינריון וחמש שנים לפחות בהוראה במכללה. כשני שלישים מהמרואיינים השתייכו לחוג לחינוך במכללה, והשאר היו מורים בתחומי דעת.

החוקרות קיבלו רשימות של מנחי סמינריונים במכללות ופנו אליהם ישירות (בהתאם להתמחותם: מורים בתחומי דעת או מורים לחינוך ופדגוגיה). למורי המורים הובהר כי אינם חייבים להשתתף במחקר, והמרואיינים חתמו על "מסמך הסכמה מדעת". למשתתפים הובטח שיינקטו אמצעים להבטחת האנונימיות ולשמירה על חסיון פרטיהם (שמות בדויים ו"טשטוש פרטים מזהים"), וכך אכן נעשה בהמשך המאמר.

### ניתוח הנתונים ועיבודם

ניתוח הנתונים בוצע באמצעות תהליכי קידוד פתוח (שמעוני, 2016). בשלב הראשון החוקרות זיהו בראיונות תמות מרכזיות המייצגות את תפיסות המשתתפים. כל אחת מהחוקרות הציעה תמות, ולאחר מכן התקיים דיון משותף והוסכם על התמות המרכזיות. בדיון הראשוני הזה הוגדרו תשע תמות. בשלב השני כל חוקרת ניתחה ראיונות עם כמה משתתפים לפי התמות הראשוניות, ועיקרי הדברים של המרואיינים צומצמו ומויננו מחדש. בשלב השלישי זוהו ש תפיסות אשר התבטאו בתיאורי המשתתפים (ראו טבלה 1). בשלב הרביעי נערכה השוואה בין הניתוח של כל חוקרת לבין ניתוח של חוקרת אחרת, וגובשו הסכמות באמצעות יצירת ניתוחים ממוזגים. בשלב הזה נערכה "הצלבה" (investigators' triangulation) - שתי חוקרות ניתחו את הראיונות שערכו שתי החוקרות האחרות. הודות לכך פרשנויות החוקרות השפיעו באופן דומה על כל הניתוחים.

### מגבלות המחקר

למחקר היו שתי מגבלות עיקריות. המגבלה הראשונה נובעת ממקור הנתונים - ייתכן פער בין דיווחי המרואיינים על אודות תפיסותיהם (espoused theories) לבין התפיסות והתאוריות אשר מכוונות את הפרקטיקה (theory in use) ואת המימוש בפועל (espoused theories of action) (Kane et al., 2002; Phipps & Borg, 2009), ולכן יש לבחון את הממצאים בזהירות. המגבלה השנייה היא הכמות המועטה של המשתתפים שרואיינו: אף שפריסת המכללות הייתה טובה ושיקפה גיוון (מכללות חילוניות ודתיות, קטנות וגדולות, בפריפריה ובמרכז), כמות המורים שרואיינו מגבילה את היכולת להכליל את ממצאי המחקר.

### ממצאים

בסעיף זה מוצגות תפיסותיהם של מורי המורים ודרכי ההבניה של הקורס בהתאם לתיאורי המרואיינים. בחלק השני של סעיף זה מוצגות פריסת התפיסות ושכיחותן בקרב המשתתפים.



חלק ראשון: תפיסות המורים את תפקיד הקורס הסמינריוני  
 ניתוח דבריהם של מורי המורים חשף שש תפיסות מרכזיות של תפקידי הקורס הסמינריוני. חשוב לציין כי תפיסות אלה אינן מתחרות זו בזו, ובחלק מהמקרים המרואיינים החזיקו ביותר מתפיסה אחת. חלק מהתפיסות צוינו מפורשות בדברי המרואיינים, ואילו אחרות השתמעו מתיאור מהלך הקורס ומתיאור הפעולות ודרכי ההוראה של המרואיינים.

טבלה 1: תפיסות מורי המורים את תפקיד הקורס הסמינריוני

תפקיד הקורס	מושגים ונושאים מרכזיים שהופיעו בדברי המרואיינים
1. לפתח ידע ומיומנויות בתחום הדעת	התמקדות בתוכן, פרשנות, אינטגרציה, הרחבת אופקים, תשתית באמצעות ידע
2. לפתח מיומנויות למידה, התבוננות ביקורתית וחקירה אקדמית	ניסוח שאלות, עניין וסקרנות, ניתוח, חשיבה מחקרית, תרגיל מחקר, קריאה ביקורתית, חשיבה ביקורתית, הבחנה בין טקסט אקדמי לטקסט לא אקדמי, הערכה ביקורתית של מאמר
3. לתרום לטיפוח זהות אישית ומקצועית	לומד עצמאי, יודעי טיעון, משכנעים היטב, הבעת דעה, השמעת הקול, העצמה
4. ליצור קשר בין ידע תאורטי לידע מעשי	נושא מן השטח, שאלות משדה החינוך, חיבור לשדה, קישור לעשיית המורים, תרומה לעבודה יום-יומית
5. לתרום לידע של הקהילה האקדמית	נושא לא נדוש, ניסוח תאוריות, מאמר מדעי, חידוש, תרומה לקהילה (המדעית)
6. לטפח מורה המעורב בחברה האזרחית ומחולל שינוי	לחולל שינוי, סוכני שינוי, פרויקטים מהפכניים, יצירת תכנית לימודים

להלן מוצגות תפיסותיהם של מורי המורים (כפי שנאמרו או כפי שהשתמעו מתיאור הקורס). עבור כל תפיסה מתוארת הפרקטיקה שלה (הבניית הקורס) באמצעות הצגת פעולות ההוראה שתיארו מורי המורים. ביסוס הממצאים נעשה באמצעות הצגת כמה ציטוטים מדברי המרואיינים, וזאת על מנת להראות שאין זה מאורע בודד (או דעה חריגה) אלא תופעה.

א. תפקיד הקורס: העמקה בתחום הדעת ובתהליך החקר  
 שישה מורים בכמה תחומי דעת (ספרות, היסטוריה, פילוסופיה ומדעים) רואים בפיתוח הידע בתחום הדעת נושא מרכזי בהוראת הקורס הסמינריוני. מורים אלה מציבים את חקר תחום הדעת במרכז הקורס הסמינריוני ומדגישים את הצורך בקריאה נרחבת ומעמיקה. הם סבורים כי

יש להתמקד בתוכן, שכן ידע בתחום הדעת הוא הבסיס להוראה: "הוראה בכלל זה דבר שנעשה באמצעות הידע [...] אני חושב שהלמידה נעשית דרך הידע. אתה רוצה ללמד מיומנויות? תעשה זאת דרך דיון בנושא" (ברק).

תפיסה זו של המורים המלמדים תחומי דעת מדגישה את הצורך לפתח ידע ומיומנויות בנושא תחום הדעת שהסמינריון עוסק בו: ניתוח סיפור היסטורי, קישור בין סוגה ספרותית לדיסציפלינות אחרות והרחבת ההשכלה (כי הוראה "זה דבר שנעשה באמצעות הידע"). מורים המנחים סמינריונים בהיסטוריה מסבירים את מטרת ההוראה ואת תהליכי החקר באופן הבא: "חשוב ללמד אותם לנתח כהיסטוריון. איך שלושה אנשים קוראים אותו טקסט, ואחר כך להציג את הפערים ביניהם" (דרור); "במחקר היסטורי המבוסס על פרשנות של מקורות ראשוניים, אני לא מחייב אותם למצוא מקורות ראשוניים. יקראו מקורות ראשוניים ויתמודדו עם הפרשנויות השונות, כלומר יסכמו אחרים ולא פרשנות שלהם" (יונתן).

מורה לספרות מציינת את הצורך לקשור בין תחום הדעת לתחומים אחרים: "אני רוצה] שידעו לחבר בין סוגות, לראות את הספרות בזיקה לדיסציפלינות אחרות [...] ושילבו בזה ידע מפסיכולוגיה [...] זיקה למקרא. יותר מורכב לעשות את האינטגרציה הרעיונית הזאת, לבוא ולראות איך אני מחברת, איפה אני רואה את תמת הסבל, גם פה וגם פה וגם פה, ואיך אני יוצרת מזה איזושהי אמירה" (מרגלית). מורה אחר אומר כי הוא מלמד לשאול שאלות המנחות את תהליך החקר: "בשיעורים הראשונים, תוך כדי למידת ה-subject matter, אנחנו הולכים ובונים ביחד רשימה של משהו כמו עשר נקודות או עשר שאלות שאנחנו צריכים לחקור, שאנחנו רוצים לשאול" (יאיר).

מורי המורים בתחומי הדעת תופסים אפוא את הקורס הסמינריוני כהזדמנות להעמיק בתחום הדעת, להכיר את דרכי החקר של התחום, להציג שאלות מחקר ולהכיר שיטות לאיסוף נתונים בתחום הדעת וניתוחם.

אשר להבניית הקורס הרי מורי המורים המתמקדים בסמינריון בהעמקת הידע בתחום הדעת, מציבים את התכנים ואת כלי המחקר הרלוונטיים לנושא הנלמד במרכז הקורס הסמינריוני. בדרך כלל הם פותחים את הקורס בהוראה של נושא הסמינריון. הטכניקה המשמשת לעיסוק בנושא יכולה להיות דרישה לקרוא מאמרים מרובים בתחום הנדון, או לחלופין שאילת שאלות רלוונטיות. בתחילת הקורס שיעורים מעטים בלבד מוקדשים להבהרת הדרישות הטכניות ולהצגת מבנה העבודה ודרישותיה. חלק מהמורים מציגים עבודה סמינריונית כ"מודל לחיקוי".

ב. תפקיד הקורס: הכשרת המורה כחוקר

התפיסות בנושא זה נעות בין ראיית הקורס הסמינריוני כשלב בתהליך הפיתוח של חוקרים עתידיים לבין ראיית הקורס הסמינריוני (והעבודה הסמינריונית) ככזה המכין את הסטודנטים לפן המחקרי של עבודתם כמורים. לפי התפיסה האחרונה, בקורס הסמינריוני יש לפתח מיומנויות למידה ולטפח את ההתבוננות הביקורתית ואת תהליך החקירה האקדמית: "אני רוצה שהם יבינו

שאם הם עושים עבודה סמינריונית ראויה, אין גבול למה שהם יכולים לעשות [גם בתארים מתקדמים] (נועם); "ומה שיעשו כאן, ניתן לעשות בצורה יותר מעמיקה בהמשך הלימודים [...] זה תרגיל מחקרי ובסיס למה שדורשים בתארים מתקדמים [...] אם אחר כך יבקשו מהם לעשות תזה בתחום המתודולוגיה האיכותנית, יש להם בסיס [...] ולכן [אני] מקפידה מאוד שהכתיבה תהיה מוקפדת, שיהיה בסיס לעבודה אקדמית" (סיגלית).

מורים אחרים ציינו את החשיבות של הקניית מיומנויות (כמו למשל בניית הטיעון), טיפוח מיומנויות מחקר ושכלול היכולת של הסטודנטים להדריך תלמידים בעבודות חקר: "[לי חשובה] הקניה של קריאה ביקורתית וחשיבה ביקורתית, כי זה חלק שנדרש מהמורים לחטיבה עליונה. הם [בתפקידם כמורים] צריכים גם לדעת לנסח שאלה" (ונסה). אותם המורים סבורים כי העבודה הסמינריונית מאפשרת לטפח חשיבה ביקורתית, מספקת הזדמנות להעמקה אינטלקטואלית ומחדדת את ההבחנה בין כתיבה אקדמית לבין כתיבה שאינה כזו: "עבודה סמינריונית זה תהליך אישי חשוב וקשה, והוא מאתגר. אין מספיק עבודה מאתגרת במכללה, וזה המקום בלימודי חינוך. כמעט אין מקום להשתהות, לחשיבה. זה [הסמינריון] המקום להתפתח" (ברק); "קודם כול, אני רוצה שהם יהיו מודעים להבדל בין מאמר שהוא אקדמי למאמר שאיננו אקדמי. כשהם קוראים מאמר, הם ידעו לקרוא אותו בצורה ביקורתית [...] שיכולה לשרת את המורה כחוקר" (שרונה). את חשיבותה של הכתיבה האקדמית למורים העתידיים מבטאת האמירה הפסקנית הבאה: "אני חושב שסטודנט שרוצה להיות מורה בישראל ולא מסוגל להשלים עבודה אקדמית, הוא לא ראוי להיות מורה" (ברק). המורים המחזיקים בתפיסה זו רואים אפוא חשיבות רבה בפיתוח כישורי החקר של המתכשרים להוראה. לדעתם, הכרה של דרכי חקר היא רכיב הכרחי בכישורי המורה.

אשר להבניית הקורס הרי מורי המורים אשר מדגישים את החשיבות של רכישת מיומנות מחקר וקריאה ביקורתית, מעודדים זאת בקורס הסמינריוני באמצעות הצגת שאלות חקר, דיון בשיטות מחקר, הצגת שיטות לניתוח נתונים ופיתוח חשיבה ביקורתית. לעומת זאת אלה הרואים בקורס הסמינריוני ובעבודה הסמינריונית את ראשית הדרך לחיים אקדמיים, מקפידים להקנות לסטודנטים מיומנויות של מחקר, קריאה ביקורתית וכתיבה אקדמית. הם אף מדגישים בפני הסטודנטים כי למידת מיומנויות החקר תסייע להם בהמשך דרכם באקדמיה. חלק מהמורים אשר רואים בקורס ובעבודה את סיום הפרק האקדמי של הסטודנטים, מדגישים בפני הסטודנטים כי מיומנות החקר נדרשת למורים בעבודתם עם תלמידים.

ג. תפקיד הקורס והעבודה הסמינריונית: פיתוח זהות אישית ומקצועית

חמישה מורי מורים מהחוג לחינוך ציינו כי העבודה הסמינריונית מאפשרת התפתחות אישית ומקצועית של המורים לעתיד. אלה המחזיקים בעמדה זו סברו שעל העבודות להיות רלוונטיות לחייהם של הסטודנטים ולסוגיות מקצועיות בתחום ההוראה. בהתאם לכך הם מנחים את הסטודנטים לבטא בעבודה הסמינריונית את הקשר בין חוויות החיים האישיות

והמקצועיות שלהם לבין הידע הנלמד בקורס: "בעיניי עבודת סמינריונית היא מנוף להתפתחות אישית, אקדמית ומקצועית, בשלוש הרמות האלה" (מעיין); "[כתבת סמינריון] זה תהליך של התפתחות מקצועית, אבל זה גם תהליך של העצמה" (אביבה); "המטרה שלי שזה [הסמינריון] יצמיח אותם" (תאיר).

אותם מורי המורים סבורים שבעבודה הסמינריונית הסטודנטים יכולים לבטא עמדה מקצועית, אפשרות שבדרך כלל אינה קיימת בלימודי ההוראה: "עצמאות צריכה להתבטא בקולם בסיכום העבודה, שם יש מקום להבעת דעה אישית [...] צריך להיות תהליך למידה עצמאית, ובאופן כללי עבודה סמינריונית אמורה להיות מבוססת על עבודה שהיא עצמאית. מונחית, אבל עצמאית" (מנחם). אלה ממורי המורים אשר תופסים את העבודה הסמינריונית כהזדמנות לפיתוח זהות מקצועית, רואים בה אתגר המוביל להעצמה אישית - הן בתהליך ההכנה של העבודה הן בתהליכי לימוד עתידיים: "אני בכלל מאמין שלימוד הוא תהליך אישי, הוא קודם כול תהליך אישי [...] זה קודם כול תהליך פנימי, והעבודה הסמינריונית היא כר פורה לעניין הזה" (ברק).

על מנת לקשור בין הכנת העבודה הסמינריונית לבין תחומי העניין של הסטודנטים, מורי המורים "מכוונים" את הסטודנטים לחקור נושאים הקרובים ללבם בשדה החינוך ובהכשרה המעשית להוראה. פעמים רבות המתודולוגיה המשמשת לכך היא מחקר עצמי או מחקר פעולה: "עיקרון נוסף [בעבודה הסמינריונית], שתמיד הנושאים שאני חוקרת, זאת אומרת, את עצמי [...] לא להיות רק חוקר מבחוץ שהולך למסגרת אחרת וצופה ובודק. שהעבודה מאוד תהיה רלוונטית לכל סטודנטית, שזה מאוד יתאים לה, שזה מאוד יהיה קרוב אליה" (רננה). המורים מדגישים כי השאלות בעבודת החקר הסמינריונית צריכות להיות רלוונטיות להוראה ולנבוע מסוגיות מקצועיות שהסטודנטים מעוניינים להתמודד אִתן: "העבודה צריכה להיות קשורה להתנסות שלהם. לא אסכים שמישהי מחינוך גופני תכתוב על הוראת קריאה" (יעל). הקורס הסמינריוני נתפס אפוא כמקור לפיתוח זהות מקצועית. מורי המורים סבורים שתפקידו של הקורס הוא לאפשר לסטודנטים להשמיע את קולם בנושאי חינוך ובסוגיות אשר מעניינות אותם.

אשר להבניית הקורס, מורי המורים המדגישים את התפתחות הזהות האישית והמקצועית ציינו שהם מקדישים זמן רב בקורס לניסוח שאלות מחקר ולליווי אישי של הסטודנטים בפן האישי-מקצועי של תהליך החקירה. הם שואפים ללמידה עצמאית של כל אחד מהסטודנטים, אשר תנבע מעניין אישי ומקצועי בסוגיות המעניינות אותו. מורי המורים אשר "מכוונים" את הסטודנטים לבחור במחקר עצמי או במחקר פעולה, נמנעים מללמד תחום דעת כלשהו ועוסקים בתחילת הקורס הסמינריוני בהוראה של השיטות לאיסוף נתונים ולחקר. שאלות המחקר שהם חותרים אליהן מחייבות את הסטודנטים להתבוננות פנימית. ליווי הכתיבה הוא אישי מאוד, והעבודה הסמינריונית עצמה (התוצר) מבליטה את ההתבוננות העצמית של הכותבים.

ד. תפקיד הקורס: העמקת הקשר בין ידע תאורטי לידע מעשי

חלק גדול ממורי המורים בקורס הסמינריוני (עשרה מתוך 26 המשתתפים) רואים חשיבות בשילוב בין הידע התאורטי ותהליך החקר לבין הידע המעשי בהוראה ובחינוך. הם מציינים ששילוב זה יתרום לא רק ללמידה, אלא גם להגברת העניין של הסטודנטים בכתיבת העבודה הסמינרינית. לפי תפיסתם של מורים אלה, הקורס הסמינריוני אינו תרגיל אקדמי ואינטלקטואלי בלבד, ויש לקשור בינו לבין שדה החינוך: "[עבודה סמינרינית צריכה להיות] מקיפה, ביקורתית ומחוברת לשדה. כן, מחוברת לשדה" (מנחם); "שאלת מחקר שיכולה לסייע לך בשטח להבין דברים בנושא של הוראה" (שרון). מורים אלה סבורים אפוא כי תפקידה של העבודה הסמינרינית הוא להעמיק את הבנתם של הסטודנטים את השדה החינוכי ואת עבודת המורה. הודות לכך אמורה להתאפשר לסטודנטים התבוננות משמעותית לא רק בתהליך ההכשרה להוראה, אלא גם בעשייה העתידית שלהם כמורים: "אני רוצה שהם ידעו להנחות את תלמידיהם" (אביבה); "חשוב שהנושאים שמדברים אתם [בעבודה הסמינרינית] יתמזגו טוב לתוך הרקע המעשי שלהם [של הסטודנטים]" (בתיא).

המחקר בקורס הסמינריוני מספק הזדמנות ליצור קשרים בין התאוריה לבין המעשה: "אני תמיד מבקשת בסוף לראות איך זה [תאוריות חינוכיות] בא לידי ביטוי בעבודה המקצועית שלהם [...] ומבקשת שיהיה נושא רלוונטי לחיים שלהם [כמורים]" (מעין). גישה זו מתבטאת גם בקורסים שנכתבת בהם עבודה תאורטית - הסטודנטים נדרשים לשאלות מחקר הבוחנות בעין ביקורתית את השדה החינוכי: "[אני מבקש] לקחת מוסד חינוכי בארץ עם אידאולוגיה מסוימת ולראות את היישום של אותה אידאולוגיה במוסד הזה. לנתח תכנית לימודים ייחודית של אותו מוסד ולהראות מה הקשר בין האידאולוגיה של המוסד לתכנית הזו, יישום שלה" (דרור).

הרצון לקשור את ההתנסות המעשית בהוראה לתאוריות הנלמדות בתכנית ההכשרה ולנתח ממצאים בהתאם לתאוריות שנלמדו, גורם לחלק ממורי המורים לדרוש שהעבודה הסמינרינית תכלול נתונים אמפיריים אשר הסטודנטים אספו בשדה: "לא מוכנה שזו תהיה עבודה עיונית [...] אלא מן השדה ממש" (נריה); "הלמידה [היא] לצורך הבנה של דברים שמתרחשים בשדה. אני מבקשת עבודה אמפירית. הם נדרשים להעביר שאלונים, מבחנים, לקבל תוצאות" (שרונה); "העיסוק באיסוף נתונים ועיבוד נתונים גרם להם להבין טוב יותר, גרם להן להתעניין, עורר אצלם סקרנות" (מעין).

מורי המורים הדוגלים בתפיסה זו סבורים שלעבודה הסמינרינית יש חשיבות גדולה בתהליך הבניית הידע של הלומדים. תהליך זה מתרחש באמצעות קישור בין תאוריות חינוכיות שנלמדו בהכשרה לבין הידע הפרקטי שרכשו המתכשרים להוראה בהתנסותם המעשית בהוראה. תהליך הכנת העבודה הוא צומת המאפשר לקשור בין השדות הללו, וכל מורה בוחר בשיטת לימוד המתאימה לאופי הקורס שהוא מלמד בו.

אשר להבניית הקורס הרי העבודה הסמינרינית מתמקדת ביישום תאוריות מתחומי הסוציולוגיה והפסיכולוגיה בתחום ההוראה. מורי המורים מקפידים ללמד בקורס הסמינריוני

דרכים לאיסוף נתונים המתבססות על ההתנסות המעשית בהוראה (תצפיות, ראיונות, שאלונים), והם מקדישים חלק ניכר מהקורס להדרכת הסטודנטים בניתוח הנתונים שנאספו. לעתים מורי המורים המחזיקים בעמדה זו מבקשים מהסטודנטים לנתח התרחשויות בשטח (או סוגיות שעניינן התנסותם המקצועית) בהתבסס על תאוריות שהם למדו. חלק ממורי המורים מעריכים את תהליך החקר יותר מאשר הכנה של תוצר אקדמי מוקפד לפי הכללים, אך כולם דורשים שלעבודת החקר יהיו השלכות יישומיות על ההוראה.

ה. תפקיד הקורס והעבודה הסמינריונית: תרומה לקהילה האקדמית  
חמישה מורי מורים ראו בעבודה הסמינריונית מחקר בעל חשיבות, וזאת בשל החידוש שהוא יכול להציע מבחינה אקדמית: "אני אומר להם: תעסקו בנושא לא נדוש, אתם יכולים להעלות נושא לסדר היום הציבורי [...] [לדוגמה], סטודנטית הגישה עבודה, וזה עומד להתפרסם" (אברהם). אחד המרצים סבר שהקורס הסמינריוני מוביל ל"תרומה של הסטודנטים לקהילה האקדמית" (דרור), ומרצה אחרת גרסה שיש בו "תרומה לידע האנושי" (אביבה). מרצה נוספת "כיוונה" את הסטודנטים להתמקד בהצגת חידושים: "הן צריכות לבוא עם משהו חדש, הן צריכות לגלות משהו שלא ידענו קודם, שלא היה במאמרים [...] לא להנחית תאוריות [...] שהן ימציאו את התאוריות לבד" (נריה). הרעיון שבבסיס תפיסה זו הוא לנסות לקרב את הסטודנטים לקהילת המחקר. מורי המורים סבורים כי תפקידם הוא לעודד את הסטודנטים להעלות רעיונות ולגלות חדשנות בתחום החינוך.

אשר להבניית הקורס הרי במרבית הקורסים הסמינריוניים (פרט לקורסים המתוקשבים) מתקיימים בסמסטר השני שיעורים שהסטודנטים מציגים בהם את עבודתם לחבריהם לכיתה (רפרטים). גם מרצים שאינם מייחסים חשיבות לתרומת העבודה הסמינריונית לקהילת השיח כוללים בקורס הצגת רפרטים. אלה משמשים כמצע לדיון ביקורתי אשר מקדם את הכנת העבודה הסופית. יש מרצים המנצלים את הצגת העבודות בכיתה כדי להעמיק ברקע התאורטי, ואילו אחרים דנים באיכות הרפרטים בהתבסס על מחוון ותבחינים הניתנים לסטודנטים מראש. הצגת העבודה לחברים בכיתה מדמה הצגת עבודות בכנסים מקצועיים. היא מאפשרת לסטודנטים לעשות צעדים ראשונים בקהילה האקדמית במסגרת מוגנת ומעצימה. היא לא רק תורמת לעמיתים (קהילת השיח המצומצמת), אלא גם מהווה מודל להשתתפות בשיח של קהילה אקדמית.

ו. תפיסת הקורס: טיפוח מורה המעורב בחברה אזרחית ומחולל שינוי  
שלושה מורי מורים סברו שלקורס הסמינריוני יש תפקיד חשוב בהכשרת מורים להיות סוכני שינוי בחברה. מורים אלה תופסים את הקורס ואת העבודה הסמינריונית כהזדמנות לעודד את המורים שדרך להיות מעורבים ופעילים בחברה. היבט זה מתבטא בקורס הסמינריוני בהתבוננות ביקורתית בעשייה החינוכית (כלומר בבחינת יוזמות חינוכיות), או בהכוונת הסטודנטים לנקוט

עמדה בעבודה הסמינריונית ולחולל שינוי חברתי. מורי מורים אלה ציינו את החשיבות שבהבנת מנגנונים ותהליכים המחוללים שינוי חברתי: "ברגע שאתה מבין את המנגנונים הסוציולוגיים, אפשר לחולל שינוי" (יעל). מרצים אחרים דרשו מהסטודנטים שהעבודה הסמינריונית תכלול רכיב של תרומה לחברה: "[אנחנו] מבקשים שבכל עבודה אדם יפתח איזושהי יוזמה. הוא לא חייב להוציא אותה לפועל" (מאירה). אם הקורס הסמינרינוני מתמקד בניתוח ביקורתי של יוזמות, נבחנות בו שאלות העוסקות בהשפעה של תהליכי שינוי על החברה, על האוכלוסייה או על הארגון:

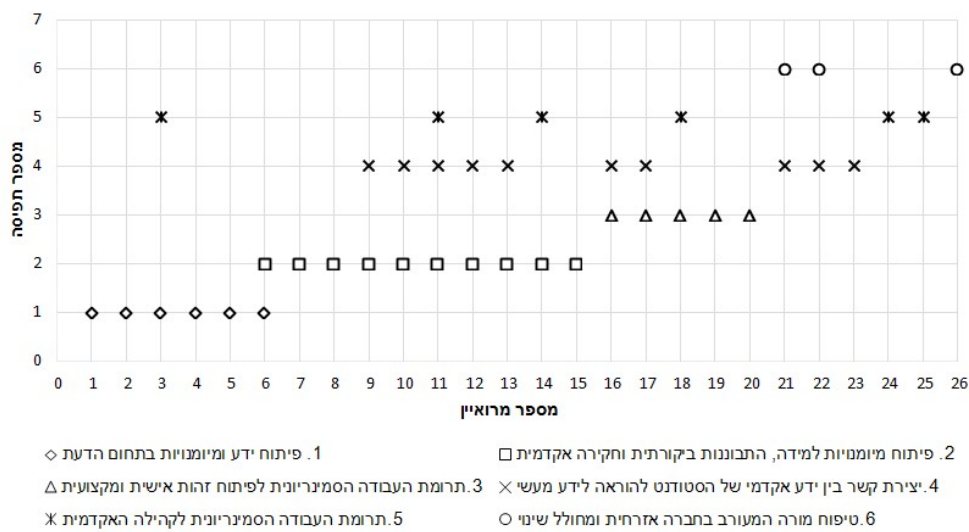
הסמינריון הוא על שאלת ההיתכנות לחולל שינוי חברתי באמצעות מעשה חינוכי או פרויקט חינוכי, כאשר מעבר לחשיפה לדילמות העקרונות, וגם לשאלות המעשיות, עיקר הקורס הוא שהן בוחרות בפרויקט שיש לו יומרה כזו [...] אנחנו עושים הבחנה בין שני סוגים של פרויקטים חינוכיים, כאלה של לחולל שינוי שעיקרו שילוב [...] ופרויקטים אחרים שיש להם יותר יומרה לשנות את החברה עצמה. (יאיר)

תפיסה זו מדגישה אפוא את היותו של המורה סוכן שינוי. הקורס הסמינרינוני הוא מצע נוח לטיפוח תפיסה זו בקרב הלומדים כחלק מהחשיבה הביקורתית המאפיינת למידת חקר. אשר להבניית הקורס הרי זו מתבטאת בדרכים לעידוד הסטודנטים לבחון סוגיות חברתיות באופן ביקורתי, לנקוט עמדה או לפעול בעצמם לשינוי. מורי מורים אשר רוצים שהעבודות הסמינריוניות יתמקדו בבחינת סוגיות חברתיות או בהתערבויות חינוכיות בשטח, מצהירים כי בדרך זו הם יוצרים את התשתית לאכפתיות אזרחית של המורים שבדרך. ההנחה היא שמעורבות של הסטודנטים תתרום לפיתוח המסוגלות המקצועית שלהם להנהיג בעתיד את כיתתם, לשאול שאלות ביקורתיות או לפעול לשינוי חברתי.

לסיכום, מהתיאורים שלעיל עולה כי תפיסתם של מורי המורים משפיעה על הבניית הקורס. כך למשל מרצים בתחומי הדעת תופסים את הקורס הסמינרינוני כהזדמנות להעמקת הידע וללמידת דרכי החקר של תחום הדעת, ובהתאם לכך בראשית הקורס הם נוטים להקדיש זמן רב להוראת תכנים שעניינם נושא הסמינריון, וממעטים לעסוק בהנחיה אישית או במבנה של עבודת החקר. לעומת זאת מרצים המחזיקים בתפיסות הקושרות בין הסמינריון לבין הכשרת מורים, דורשים מהסטודנטים שהעבודות הסמינריוניות יעסקו ישירות בהתנסות המעשית בהוראה ובתחומי העניין של הסטודנטים בהוראה. מורים התופסים את הקורס הסמינרינוני כהזדמנות לפיתוח המורה כחוקר, עוסקים יותר בשאלת שאלות חקר, בהוראה של שיטות מחקר ובדרכים לאיסוף נתונים וניתוחם. בכל הקורסים הסמינרינוניים (הן בתחומי הדעת הן בחינוך) הסטודנטים מציגים בסמסטר השני רפרטים או קטעים מעבודתם לחבריהם לכיתה. לעתים בעקבות הצגת הרפרטים יש שיתוף פעולה בין סטודנטים בכל השלבים של הכנת העבודה הסמינריונית.

חלק שני: מיפוי התפיסות

בחלק זה בחנו את פריסת התפיסות של מורי המורים ואת החפיפה ביניהן. בחינה זו נועדה לשפוך אור על שכיחות התפיסות בקרב מורי המורים ועל מספר התפיסות שכל מרצה מחזיק בהן. בתרשים 1 מוצג מיפוי של תפיסות המרצים: בציר ה-x מוצג מספר המרואיין, ובציר ה-y מוצג מספר התפיסה שהמרואינים מחזיקים בה.



תרשים 1: מיפוי תפיסות המרצים בקורס הסמינריוני

מהתרשים שלעיל עולה כי עשרה מרצים מדגישים את החשיבות של יצירת קשר בין ידע תאורטי לידע מעשי (תפיסה 4), ועשרה מרצים מדגישים את החשיבות של פיתוח מיומנויות הלמידה, ההתבוננות הביקורתית והחקירה האקדמית (תפיסה 2). חמישה מרצים מחזיקים בשתי התפיסות גם יחד, כלומר תופסים את פיתוח מיומנויות הלמידה, החשיבה הביקורתית והחקירה האקדמית גם כהזדמנות ליצירת קשר בין הידע האקדמי לבין הידע המעשי. אף שכמחצית מהמרצים מחזיקים בשתי תפיסות (או יותר), לא נמצאה חפיפה בין שתי תפיסות ספציפיות. משמעות הדבר היא שאותם המרצים רואים בקורס הסמינריוני מצע להשגת שתי מטרות בהכשרת מורים (כל מרצה לפי תפיסתו).

מיפוי התפיסות מאפשר להבחין בין שתי תפיסות-על. תפיסות 1, 2 ו-5 מבטאות תפיסה אקדמית מסורתית הרואה בתואר הראשון מכשיר לפיתוח אקדמי באמצעות פיתוח חשיבה ביקורתית, מיומנויות למידה וידע מקצועי אשר יכול לתרום לקהיליית הידע. לעומת זאת תפיסות 3, 4 ו-6 מבטאות תפיסת-על הרואה בהכשרה להוראה תהליך של יצירת קשר עם השדה החינוכי, גיבוש זהות מקצועית ופיתוח של מורים המסוגלים לחולל שינוי.



## דין

מטרת המחקר הייתה לחשוף את תפיסותיהם של מורי המורים באשר לתפקידם של הקורס הסמינריוני ושל העבודה הסמינריונית במוסדות להכשרת מורים, כמו גם לאפיין את התפיסות האלו ולבחון את הקשר בינן לבין גישות בהכשרת מורים. בהקשר הזה נבחן ביטוין של התפיסות האלו בשיעורי הקורס הסמינריוני. אף שקורסים אלה נלמדים במכללות להכשרת מורים זה שנים רבות, מהממצאים עולה שאין תמימות דעים באשר לתפקידיהם בהכשרת המורים של הקורס הסמינריוני, עבודת החקר וכתובת העבודה הסמינריונית - כל מרצה מגבש תפיסה עצמאית בנושא זה ודרך עבודה תואמת. להלן נדונות תפיסות המרצים והבניית ההוראה, וזאת תוך כדי בחינת הזיקה בינן לבין גישות בהוראת כתיבה וגישות בהכשרת מורים.

תפיסות של מורי המורים את העבודה הסמינריונית ופרקטיקות להוראת הכתיבה האקדמית שש התפיסות שנמצאו בקרב מורי הקורס הסמינריוני עולות בקנה אחד עם גישות ותאוריות של הוראת הכתיבה. מהראיונות עולה כי מורי המורים תופסים את הכתיבה כאומנות יותר מאשר כאמנות (Rienecker & Jörgensen, 2003). שתי האסכולות הללו (הכתיבה כאומנות והכתיבה כאמנות) מיוצגות בתפיסותיהם של המרצים שרואיניו, אם כי מרביתם רואים בכתיבה האקדמית אומנות שיש להנחילה לסטודנטים.

מרצי הסמינריונים בחינוך הדגישו את חשיבות ההעצמה האישית והמקצועית של הסטודנטים ואת השמעת קולם של הכותבים. מרצים אלה ציינו נושאים דוגמת תהליך ההתפתחות האישית תוך כדי חקירה, ביסוס זהות מקצועית, פיתוח מיומנויות, התבוננות ביקורתית וחקירה אקדמית. חלק ממרצי הקורס הסמינריוני התמקדו ב"עניין האישי" של הלומדים: הכותבים הם הנמענים המרכזיים, והקורס והעבודה הסמינריונית מאפשרים לסטודנטים להסיק מסקנות באשר לעצמם ולזהותם המקצועית. גישה כזו תואמת תפיסות של חוקרים אשר רואים בהתבוננות העצמית ובהתמקדות בכותב תהליך מרכזי בכתיבה (Björk et al., 2003; Elbow, 1973). כך למשל את השימוש במתודולוגיה של מחקר פעולה ומחקר עצמי בעבודות הסמינריוניות תופסים המרואיינים, כמו גם אחרים, כהזדמנות לעיצוב תודעתו של הכותב ולבניית הזהות המקצועית שלו (Winter & Badley, 2007). מדברי המרואיינים ומתיאור פעולותיהם עולה שלעתים ההתמקדות בהתפתחות המקצועית של הסטודנטים הצריכה "הנמכה" של הסטנדרטים בכתיבה האקדמית (Elbow, 1973; Emig, 1971; Grabe & Kaplan, 1996).

תפיסות המרצים את תפקיד הסמינריון מבטאות את שתי הגישות המרכזיות בהוראת הכתיבה: (א) "כתיבה בתחומי הדעת" (WID) - תפיסות 1, 4 ו-5 של המרואיינים (פיתוח ידע ומיומנויות בתחום הדעת, קישור בין ידע תאורטי לידע מעשי, תרומה לקהילה האקדמית) מדגישות את חשיבות הכתיבה להבניית הידע בתחום הדעת, לשיתוף חברי קהילת השיח בידע זה ולשימוש בידע תאורטי בהוראה בפועל; (ב) "כתיבה לשם למידה" (WAC) - תפיסות 2 ו-3

של המרואיינים (פיתוח מיומנויות למידה וחשיבה, פיתוח זהות אישית ומקצועית) חותרות לטפח לומדים עצמאיים וביקורתיים היודעים לטעון ולהשמיע את קולם.

תפיסות של מורי המורים את העבודה הסמינריונית בהקשר של גישות בהכשרת מורים שש התפיסות שזוהו מבטאות גישות בהכשרת מורים. דומה כי אפשר לקבוע שהקורס הסמינריוני הוא מסגרת המאפשרת ליישם בה את תפיסות ההכשרה של מורי המורים. כך למשל מורים רבים בתחומי הדעת מחזיקים בתפיסה המדגישה את פיתוח הידע והמיומנויות בתחום הדעת; תפיסה זו עולה בקנה אחד עם הגישה הטכנורציונלית של ההוראה (בק, 2005, 2013), גישה ה"מכוונת" את ההכשרה להתמקד במיומנויות אשר רלוונטיות לעבודת המורה בכיתה. לפי גישה זו, הידע ודרכי החשיבה בתחום הדעת הם הבסיס להוראה. יש לציין כי רוב המרצים שהחזיקו בתפיסה זו (מרצים בתחומי הדעת) לא החזיקו בתפיסה נוספת (ראו תרשים 1).

מורי המורים, ובעיקר אלה שמתחום מקצועות החינוך, מעודדים את הסטודנטים לכתוב עבודות העוסקות בהתבוננות עצמית, לעסוק בשאלות של זהות מקצועית ולפתח את חשיבתם הרפלקטיבית. תפיסות אלו תואמות את הגישה הרואה בהוראה מקצוע פרקטי-רפלקטיבי (בק, 2014; זילברשטיין, 1995). לפי גישה זו, המבוססת על התאוריה הקונסטרוקטיביסטית בתחום הלמידה, ההכשרה להוראה אמורה להתמקד בפיתוח אישיותו וזהותו המקצועית של המורה. לפיכך בתכניות ההכשרה יש להדגיש את מיומנויות הלמידה העצמית, את פיתוח החשיבה הביקורתית של הסטודנטים ואת היכולת הרפלקטיבית.

מרבית המשתתפים מדגישים את החשיבות שבשילוב בין הידע התאורטי של הסטודנטים לבין הידע המעשי שלהם בשדה החינוכי. האוריינטציה הפרקטית-יישומית משתקפת בדברי המרואיינים במחקר זה: "הן לומדות חינוך. זה מקצוע שהרבה יותר מחובר שטח, מחובר עשייה" (יאיר). תפיסה זו משפיעה על שיטות החקירה ואיסוף הנתונים הנלמדות בקורס הסמינריוני: ניתוח מקרים, ביצוע מחקרי פעולה ומחקרים עצמיים, בחינת סוגיות המעוררות התלבטות בקרב הלומדים. לדעת המרואיינים, בדרך זו הידע התאורטי הופך כלי להבנת הפרקטיקה ומעורר מוטיבציה ועניין בלמידה. ההוראה מתמקדת ברפלקציה ביקורתית של הלומדים, ובד בבד בהרחבת ידע התוכן שלהם ובפיתוח זהות מקצועית ואישית.

התפיסה המתמקדת בטיפוח מורה המעורב בחברה האזרחית ומחולל שינוי עולה בקנה אחד עם הגישה הביקורתית של פריירה (1981/1968). לפי גישה זו, מורים צריכים לאמץ זהות של מחוללי שינוי חברתי ולהתנער מתפיסת התפקיד המסורתית הרואה במורים את הסמכות הבלעדית בבית הספר. הפדגוגיה הביקורתית מבקשת לחנך דור חדש המודע לעצמו ולסביבה שהוא חי בה. מורי מורים, בעיקר אלה בתחומי הפילוסופיה והסוציולוגיה, רואים בעבודה הסמינריונית הזדמנות לעודד את המורים שבדרך לנתח באופן ביקורתי את השדה החינוכי ולבטא עמדות ערכיות.

פיימן-נמסר (מצוטטת אצל בק, 2014, עמ' 28) מציגה חמש גישות מושגיות הרווחות בהכשרת מורים: אקדמית, פרקטית, טכנית, אישית וחברתית-ביקורתית. בשש התפיסות של

מורי המורים ניכרת טביעת האצבע של כל אחת מהגישות הללו, אם כי הגישה האקדמית הנזכרת אצל פיימן-נמסר הופרדה לשתי תפיסות: טיפוח לומד עצמאי (תפיסה 2) ותרומה לקהילה האקדמית (תפיסה 5). דומה כי מורים רבים רואים קשר בין תהליך הכתיבה (תהליך חקר בפני עצמו) לבין תהליך חקר בתחום הדעת ותפקידם העתידי של פרחי ההוראה. מטרתה של כתיבת עבודה סמינריונית אינה רק לאפשר לכותב להיכלל בקהילה האקדמית, אלא גם לפתחו מקצועית ולטפח מורה שיהיה אדם פעיל, חוקר וביקורתי.

עבודה זו שופכת אור על תפיסותיהם של מורי המורים באשר ללימודים האקדמיים של הסטודנטים בנקודת השיא של לימודיהם - הקורס הסמינריוני. הממצאים מעידים על כך שבהכשרת מורים החשיבות של הכתיבה האקדמית היא בעיקר בתרומתה לתפקיד המורה, לא לעתידו כחבר בקהילה האקדמית. מארג התפיסות שהוצג לעיל ומהלכי ההוראה בקורס הסמינריוני מעלים את השאלה: האם האקדמיזציה בהכשרת מורים מתווה את דרכי ההוראה בקורסים להכשרת מורים, או שמא זו רק מעטפת שאינה מעוגנת במסורת אקדמית? הממצאים מלמדים כי אף שהקורס הסמינריוני הוא קורס אקדמי מובהק המהווה נקודת שיא בלימודי התואר הראשון, רוב מורי המורים רואים בו הזדמנות להעמקת ההכשרה להוראה ולקישור הסטודנטים לשדה החינוכי (ולא רק קורס שמטרתו קידום כישורים אקדמיים).

המגוון הגדול של גישות להוראת הקורס הסמינריוני נובע מהאפשרויות הרבות לשלב בין תפיסת תפקיד ההכשרה להוראה לבין המשימה האקדמית של כתיבת העבודה הסמינריונית. כל מורה מאמץ דרך משלו לשלב בין המגמות הללו, ורבים תוהים באשר לדרך הנכונה לעשות זאת. מדברי המרואיינים עולה כי גיבוש התפיסות היה תהליך עצמאי, שכן אין הנחיה מנהלתית ברורה באשר לאופי הקורס הסמינריוני וניהולו. היטיב לבטא זאת אחד המורים: "כל אחד פה שט לבדו" (יאיר). יש לציין כי מבוכה זו אינה נחלתם הבלעדית של המרצים בישראל, ומצב דומה מתקיים במקומות אחרים בעולם (French, 2011).

לנוכח ריבוי הגישות וחוסר הבהירות שביטאו חלק מהמורים, כדאי לערוך מחקרים נוספים בנושא. מחקרים אלה אמורים לספק מודלים של קורסים סמינריוניים, ובד בבד להציע פורומים להתיעצות וללמידה משותפת של מורי הסמינריונים. לפי תפיסתנו, יש להכשיר טוב יותר את המורים שבדרך ללמד קורסים סמינריוניים ולתת בידיהם כלים וגישות להוראת הכתיבה האקדמית.

## מקורות

אלפרט, ב' (2012). אתגרי הכתיבה האקדמית בהכשרה ובפיתוח מורים. ביטאון מכון מופ"ת, 48, 5-3.

אפרתי, נ' ולידור, ר' (2006). העבודה הסמינריונית: כתיבה, הנחיה והערכה. תל-אביב: מכון מופ"ת.  
 בייט-מרום, ר' (2002). עבודות סמינריוניות: סוגים וכללים. חוברת לסטודנט. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה, המחלקה לחינוך ולפסיכולוגיה.

- בירנבוים, מ', יועד, צ', כ"ץ, ש' וקימרון, ה' (2004). בהבניה מתמדת: סביבה לפיתוח מקצועי של מורים בנושא תרבות הל"ה המטפחת הכוונה עצמית בלמידה. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- בק, ש' (2005). טכנאות כחזון בהכשרת מורים: מבט ביקורתי על הכשרת המורים הטכנית-רציונאלית. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- בק, ש' (2013). פניה המשתנים של הכשרת המורים במכללות לחינוך בישראל. בתוך ש' שמעוני וא' אבידב-אונגר (עורכות), על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תאוריה ומעשה (עמ' 60-92). תל-אביב: מכון מופ"ת; ירושלים: משרד החינוך, מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעו"ה.
- בק, ש' (2014). בשבילי (לי) ההכשרה להוראה: מבט פילוסופי על הכשרת מורים. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- גל, י' (2010). מדריך לכתבת עבודה סמינריונית. המכללה האקדמית תל-חי, החוג לכלכלה וניהול. זילברשטיין, מ' (1995). הוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי: השתמעויות להכשרה והשתלמות מורים. נייר עמדה. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית.
- כהן-גרס, ד' (2004). הוראת כתיבה במערכות חינוך בעולם - מגמות ויעדים. חלקת לשון, 35, 65-75.
- פריירה, פ' (1981/1968). פדגוגיה של מדוכאים (תרגום: כ' גיא). ירושלים: מפרש.
- שמעוני, ש' (2016) תאוריה מעוגנת בשדה. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים (עמ' 141-178). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bifuh-Ambe, E. (2013). Developing successful writing teachers: Outcomes of professional development exploring teachers' perceptions of themselves as writers and writing teachers and their students' attitudes and abilities to write across the curriculum. *English Teaching: Practice and Critique*, 12(3), 137-156.
- Björk, L., Bräuer, G., Rienecker, L., & Jörgensen, P. S. (Eds.). (2003). *Teaching academic writing in European higher education*. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Breeze, R. (2012). *Rethinking academic writing pedagogy for the European university*. Amsterdam: Rodopi.
- Brownlee, J. (2000). *An investigation of core beliefs about knowing and peripheral beliefs about learning and teaching in pre-service teacher education students: Implementing a teaching program to develop epistemological beliefs*. Unpublished doctoral dissertation, Queensland University of Technology, Brisbane, Australia.
- Brownlee, J. (2001). Knowing and learning in teacher education: A theoretical framework of core and peripheral epistemological beliefs. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, 4(1), 131-155.

- Brownlee, J., Boulton-Lewis, G., & Purdie, N. (2002). Core beliefs about knowing and peripheral beliefs about learning: Developing a holistic conceptualization of epistemological beliefs. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2, 1-16.
- Casanave, C. P., & Hubbard, P. (1992). The writing assignments and writing problems of doctoral students: Faculty perceptions, pedagogical issues, and needed research. *English for Specific Purposes*, 11(1), 33-49.
- Catt, R., & Gregory, G. (2006). The point of writing: Is student writing in higher education developed or merely assessed? In L. Ganobcsik-Williams (Ed.), *Teaching academic writing in UK higher education: Theories, practices and models* (pp. 16-29). Basingstoke, UK and New York: Palgrave Macmillan.
- Coffin, C., Curry, M. J., Goodman, S., Hewings, A. Lillis, T. M., & Swann, J. (2003). *Teaching academic writing: A toolkit for higher education*. London: Routledge.
- Defazio, J., Jones, J., Tennant, F., & Hook, S. A. (2010). Academic literacy: The importance and impact of writing across the curriculum – a case study. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 34-47.
- Del Principe, A. (2004). Paradigm clashes among basic writing teachers: Sources of conflict and a call for change. *Journal of Basic Writing*, 23(1), 64-81.
- Delyser, D. (2003). Teaching graduate students to write: A seminar for thesis and dissertation writers. *Journal of Geography in Higher Education*, 27(2), 169-181.
- Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. New York: Oxford University Press.
- Elton, L. (2010). Academic writing and tacit knowledge. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 151-160.
- Emig, J. (1971). *The composing process of twelfth graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Englert, C. S., Mariage, T. V., & Dunsmore, K. (2006). Tenets of sociocultural theory in writing instruction research. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 208-221). New York: Guilford Press.
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Anderson, L. M., Anthony, H. M., & Stevens, D. D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal*, 28(2), 337-372.
- Etherington, S. (2008). Academic writing and the disciplines. In P. Friedrich (Ed.), *Teaching academic writing* (pp. 26-58). London and New York: Continuum.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

- French, A. (2011). 'What am I expecting and why?' How can lecturers in higher education begin to address writing development for their students? *Journal of Academic Writing*, 1(1), 228-238.
- Friedrich, P. (Ed.). (2008). *Teaching academic writing*. London and New York: Continuum.
- Ganobcsik-Williams, L. (Ed.). (2006). *Teaching academic writing in UK higher education: Theories, practices and models*. Basingstoke, UK and New York: Palgrave Macmillan.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. London and New York: Longman.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL: National Conference on Research in English.
- Itua, I., Coffey, M., Merryweather, D., Norton L., & Foxcroft, A. (2014). Exploring barriers and solutions to academic writing: Perspectives from students, higher education and further education tutors. *Journal of Further and Higher Education*, 38(3), 305-326.
- Ivanič, R. (2004). Intertextual practices in the construction of multimodal texts in inquiry-based learning. In N. Shuart-Faris & D. Bloome (Eds.), *Uses of intertextuality in classroom educational and research* (pp. 279-314). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Ivanič, R., & Lea, M. R. (2006). New contexts, new challenges: The teaching of writing in UK higher education. In L. Ganobcsik-Williams (Ed.), *Teaching academic writing in UK higher education: Theories, practices and models* (pp. 6-15). Basingstoke, UK and New York: Palgrave Macmillan.
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228.
- Kruse, O. (2006). The origins of writing in the disciplines: Traditions of seminar writing and the Humboldtian ideal of the research university. *Written Communication*, 23(3), 331-352.
- Kruse, O. (2013). Perspectives on academic writing in European higher education: Genres, practices, and competences. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 37-58.
- Lea, M. R., & Street. B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Paltridge, B. (2004). Academic writing. *Language Teaching*, 37(2), 87-105.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4<sup>th</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390.
- Pritchard, R. J., & Honeycutt, R. L. (2006). The process approach to writing instruction: Examining its effectiveness. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 275-292). New York: Guilford Press.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Rienecker, L., & Jörgensen, P. S. (2003). The (im)possibilities in teaching university writing in the Anglo-American tradition when dealing with continental student writers. In L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker, & P. S. Jörgensen (Eds.), *Teaching academic writing in European higher education* (pp. 101-112). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Skillen, J. (2006). Teaching academic writing from the 'centre' in Australian universities. In L. Ganobcsik-Williams (Ed.), *Teaching academic writing in UK higher education: Theories, practices and models* (pp. 140-153). Basingstoke, UK and New York: Palgrave Macmillan
- Solbrekke, T. D., & Helstad, K. (2016). Student formation in higher education: Teachers' approaches matter. *Teaching in Higher Education*, 21(8), 962-977.
- Wingate, U., & Tribble, C. (2012). The best of both worlds? Towards an English for academic purposes/academic literacies writing pedagogy. *Studies in Higher Education*, 37(4), 481-495.
- Winter, R., & Badley, G. (2007). Action research and academic writing: A conversation. *Educational Action Research*, 15(2), 253-270.
- Wolsey, T. D., Lapp, D., & Fisher, D. (2012). Students' and teachers' perceptions: An inquiry into academic writing. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(8), 714-724.
- Yagelski, R. P. (2009). A thousand writers writing: Seeking change through the radical practice of writing as a way of being. *English Education*, 42(1), 6-28.
- Zhu, W. (2004). Faculty views on the importance of writing, the nature of academic writing, and teaching and responding to writing in the disciplines. *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 29-48.