שרה כ"ץ

קשיים ובעיות בהבנת הנקרא בשפה זרה אצל סטודנטים דוברי עברית. חקר מקרה.

תקציר

אימון הכרוך בשימוש באסטרטגיות קריאה מגוונות כבסיס מתודולוגי להוראת הבנת הנקרא, הוא אחד האספקטים החשובים בגישה להוראת הבנת הנקרא בשפה זרה, מתוך הנחה שחיקוי התנהגות הקריאה של "הקורא הטוב" ישפר את יכולת ההבנה. אך ההתבוננות בשטח מצביעה על תסכול של הרבה לומדים דוברי עברית, על פער בין דרישות ליכולת ועל חוסר יכולת להתמודד עם טקסטים בשפה זרה גם לאחר סיום הקורסים.

לפיכך חשוב היה לנסות לחשוף את המתרחש בקורסים אלה מנקודת מבטם של הלומדים עצמם בסיטואציות טבעיות. המחקר בדק התרחשות טבעית באופן הוליסטי במטרה להבינה.

המחקר חשף שתי בעיות דומיננטיות ביותר בעיני הסטודנט הלומד, דובר העברית, המעכבות את הצלחתו בהבנת הנקרא בשפה זרה. האחת היא בעיית אוצר המלים, בעייה זו תדרוש תשומת-לב בתכנון ההוראה, והשנייה היא בעיית ההערכה. ייתכן, שגיוון ההערכה בדרכים חלופיות יתרום לפתרונה.

חשיבות המחקר במישור המעשי היא שימוש בידע שנחשף בתכנון ההוראה וההערכה. במישור העיוני – שימוש במתודה אגכותית ככלי לחשיפת ההתנהגות הסמויה של הלומד האינדיבידואלי על מנת להעמיק בעולמו ולהבין היטב את דרכי למידתו.

תארנים: *קריאה; תצפית משתתפת; תיאור; קידוד מוכוון; השוואה; אינדוקציה; הוראה; רפלקציה.*

הבנת הנקרא מורכבת מבניית משמעות הטקסט המספק אינפורמציה חדשה, וידע קודם. (Johnston, 1990). אצל האדם המבין את הנקרא מתרחש תהליך של עיבוד אינפורמציה. בקצה האחד של התהליך הוא קולט בעיניו כתמי צבע המזוהים כאותיות, מלים או משפטים, ובקצה האחר נולדת במוחו פיסת משמעות. תהליך ההבנה הוא מורכב. לפעמים הוא מצריך מאמץ וזמן ממושך, ולפעמים הוא פשוט, מתרחש במהירות, בלא מאמץ ובאופן אוטומטי. תכונות אחדות של האדם חשובות בניתוח פעולת הבנה ספציפית: יכולת כללית, הבנת כוונת הדברים, מצב רוח, ידע קודם ועוד. הידע השמור בזיכרון – מאורגן ובנוי מחלקי ידע שיש ביניהם קשרים. הקשרים מאפשרים להגדיר חלק ידע מסוים. קשרים אלה נוצרים על-פי חוקי היגיון וסיבתיות שאף הם חלק מהידע האנושי. דרגות שונות בהבנה משקפות דרגות שונות של קישוריות. תכונותיהם של הקורא והטקסט הם בעלי חשיבות עליונה באשר ליעילות הקריאה. הקריאה היא מפגש בין הקורא לטקסט. ה"תכונות המיוחדות של שניהם הן הקובעות את תוצאות המפגש הזה. (שימרון, 1989).

ההתפתחויות האחרונות בחקר הקריאה רואות את תהליך הבנת הנקרא כתהליך דינמי המורכב מאינטראקציות רבות. הקורא, הטקסט והקונטקסט משפיעים על הקריאה ומשפיעים זה על זה, וכל אלה משפיעים על בניית משמעות הטקסט. מזווית אחרת נראה התהליך כאינטראקציה של הקורא התורם את ידע הרקע שלו, והטקסט המספק אינפורמציה חדשה שתעובד אחר-כך ותתווסף לאוצר הידע של הקורא (Olshtain, Feuerstein & Schcolnik, 1988). התהליך הוא אינטראקטיבי גם בשל אינטראקציות רבות של מרכיבים רבים ושל מיומנויות המתרחשות בו בזמן. אינטראקציה זו מביאה לידי הבנת נקרא שוטפת (Carrel, 1988b). שתי פרספקטיבות אלה משלימות זו את זו. "קריאה שוטפת היא תוצר של מאמץ ארוך-טווח והתפתחות הדרגתית" (Grabe, 1991).

מחקרים הראו שה"קורא הטוב" ("The "Good Reader) משתמש באסטרטגיות קריאה רבות ומגוונות (קריאה מרפרפת, מציאת רעיון עיקרי מתוך הקטע, סריקה, רצף ועוד), באופן יעיל, לעומת ה"קורא הגרוע" ("The "Poor Learner) . על בסיס מידע זה נבנו מתודולוגיות של הוראת הבנת הנקרא בשפה זרה, המדגישות את אימון הסטודנטים בשימוש באסטרטגיות קריאה במטרה לחקות את התנהגות "הקורא הטוב" (Levine, Oded, Statman, 1989). הרעיון הוא שאימון יעיל ושימוש רב באסטרטגיות של הבנה ישפרו את יכולת הבנת הנקרא של הסטודנטים.

קורסים להבנת הנקרא בשפה האנגלית לסטודנטים הלומדים לקראת תואר B.A. הם קורסי חובה. מטרתם העיקרית היא להכשיר סטודנט שיהיה מסוגל להבין טקסט מדעי-מחקרי בשפה האנגלית, בתחומי ידע שונים. הלימוד בקורסים אוניברסיטאים לתואר ראשון מותנה בהצלחה בקורס לאנגלית. הרמה הנדרשת היא רמה של הבנת טקסט בשפה ריטורית. סטודנטים רבים מתלוננים על דרישות גבוהות ביחס לרמת היכולת. אחוז ניכר של סטודנטים מפתחים רגש של תסכול. רגש זה קיים גם לאחר שסיים הסטודנט קורס חובה באנגלית. פניות (בעיקר מאורגנות) של סטודנטים הלומדים לתואר ראשון ושני, למתרגמים, לשם תרגום חומר החובה הביבליוגרפי הדרוש למבחניהם – הן מחזה שכיח המתנהל מתחת לפני השטח. עובדות אלה שימשו בסיס לניסיון לחשוף את המתרחש אצל הסטודנטים בקורס לאנגלית. הכלים התיאורטיים הקיימים אינם מספקים תשובה משביעה רצון למצב, והמחקר הציב שאלות שבעקבותיהן פנה למתודה איכותית. המחקר מציג את הנתונים מפרספקטיבה של הנחקרים ומנטרל בכך הטיה תרבותית או אינטלקלטואלית אפשרית מצד החוקר (Jacob, 1987).

חקר המקרה

מחקר זה עקב אחר כיתת לימוד אוניברסיטאית אחת במהלך קורס סמטריאלי אחד. מערך המחקר היה מערך אינדוקטיבי, או "emergent" (Jacob, 1987). המחקר ניסה להגיע לראייה מעמיקה של חווית הלימוד בתנאים טבעיים על מנת לחשוף ממצאים שאולי לא עלו עד כה בדרכים אחרות. שאלות המחקר היו שאלות נטורליסטיות מושגיות שנבעו ממצב עמום שהיה צורך להסבירו. השאלות היו כלליות, זמניות וגבולותיהן הוגדרו במהלך המחקר. ההשערות ניבנו תוך כדי איסוף הנתונים. (Goets & Le Compt, 1984). מהלך המחקר היה מהלך של Grounded Theory – בניית רעיון או מושג מתוך הנתונים. מהלך זה הוא דרך חשיבה של המשגת הנתונים (Glazer & Strauss, 1967). ראשיתו הייתה הגדרות של מוקדי מחקר, אחר-כך חיפוש אחר דפוסים פנימיים, תבניות, אפיונים וחוקים בתוך אוסף הנתונים המרכיבים אותו. תיקוף המסקנות נעשה על-ידי בדיקה חוזרת של הנתונים ואיסוף נתונים נוספים שהביאו לאישוש המסקנות ולהגדרה מחודשת של התחום הנחקר והמסקנות אשר הוסקו, עד אשר נוסחו סופית, לאחר שלא היו עוד נתונים אשר סתרו אותם. ניתוח כזה איננו סוף המחקר. הניתוח מעלה שאלות פתוחות המביאות לנתונים נוספים. התהליך מסתיים כאשר אין נתונים חדשים המצביעים על ראיות חדשות סותרות (Denzin & Lincoln, 1994). המהלך היה רפלקטיבי מצד החוקר. החוקר הביא בחשבון את כל האינטרפרטציות של הנחקרים על התהליך ועל עצמם ועיבד אותם עם נתונים נוספים ועם האינטרפרטציות שלו במשך כל תקופת הקורס. תוצאת ניתוח כזה היא סינטזה, רעיון שניבנה במהלך המחקר עקב פעולות גומלין אלה. הניתוחים נעשו מדי חודש. כשכל שלב סיכום – מעלה שאלות נוספות. ההשערות הסופיות התפתחו ונקבעו במהלך המחקר. מכאן, שהתמונה הסופית של סינטזה כזו מצויה תדיר בתהליך של עיצוב וגיבוש, בתהליך של רצף מעגלי (Glazer & Strauss, 1967).

שאלת המחקר הייתה: מהם הקשיים והבעיות בהבנת הנקרא של השפה האנגלית אצל סטודנטים דוברי עברית?

הנחקרים: היו סטודנטים שעברו מבחן מיון וסווגו כמתאימים לקורס לאנגלית. הצלחה בקורס מקנה זכות ללמוד לתואר ראשון באוניברסיטה. מס' הסטודנטים היה 21. מהם 5 גברים ו-16 נשים.

תיאור המקום: כיתה אוניברסיטאית רגילה. אווירה נעימה. בחדר הכיתה אמצעים טכנולוגיים להוראה. אופן ישיבה נוח למדי ללמידה. המסגרת הפיזית של הקורס מאפשרת גישה אינדיבידואלית לכל סטודנט: מקום מרווח ושולחן אישי. אופן הישיבה גמיש ומגוון, לעיתים במעגל, לעיתים בקבוצות ולעיתים בזוגות.

תיאור הקורס: הגישה הכללית בקורס מבוססת על תיאוריה פסיכולינגויסטית הרואה בקריאה תהליך של עיבוד נתונים, שבמהלכו מתקיימת פעולת גומלין בין מחשבה לשפה. הקורא לפי גישה זו, איננו קורא פסיבי, אלא משתתף אקטיבי, המשתמש בכמה מערכות מפתח של ידע כללי ולשוני כדי לשחזר את המידע הטמון בכתוב. הקורס נועד להקנות כלים לקריאת טקסטים באנגלית על מנת להכין את הלומד לקריאה עצמית ויעילה של חומר ביבליוגרפי, שעליו לקרוא במהלך לימודיו האקדמיים. החומר הלימודי בקורס כולל טקסטים מתחומי דעת שונים:

פסיכולוגיה, חינוך, כלכלה, מדע המדינה, היסטוריה, סוציולוגיה, בלשנות ואחרים. השיעורים מוקדשים להקניית אסטרטגיות קריאה ולייישומן בתהליך הקריאה. המאמרים כוללים שאלות הבנה ותרגילי לשון. חומרי הלימוד הם: ספרי לימוד ומבחר טקסטים משוכפלים. הקורס אמור להתנהל בשפה האנגלית.

כלי המחקר היו: "תצפיות לא משתתפות", ראיונות, רשימות שדה, מחברות של סטודנטים, ריאיון המורה, רפלקציות של סטודנטים, שנרשמו תוך כדי ביצוע משימות או לאחריהן, והערכות המורה את המטלות שהוטלו על הסטודנטים.

תוקף: התוקף במחקר האיכותי מוגדר כהלימות בין התיאור וההסברים המדעיים ובין התופעה (צבר, בן יהושוע, 1990) התוקף הפנימי עניינו בשאלה באיזו מידה תיאור המציאות אשר אנו חוקרים אכן מדויק. זהו התוקף הבסיסי במחקר האיכותי, בלעדיו אין שום תוקף אחר. לדיוק שני פנים: תוקף תוכן ותוקף מבנה:

א. **תוקף התוכן:** עוסק בתיאור נכון ומדויק של ההתרחשויות. זוהי ההלימה בין מה שהחוקר תכנן לבדוק לבין מה שהוא חקר בפועל.

לבדיקת תוקף איסוף הנתונים בתצפיות:

1. הוקפד לרשום דברים כהוויתם, ובשיטת התיאור הגדוש.
2. הרקע לתצפיות תואר בבירור (מקצוע, מקום, שעה, נושא, אנשים).
3. המחקר וידא שהנתונים הנצפים ייצגו התנהגות נורמלית, טבעית, ושלא יהיו מושפעים מנוכחות החוקר או מפעולות המחקר. דבר זה הושג על-ידי נוכחות רצופה של החוקר והצופים שלא עוררה תשומת-לב מיוחדת מצד הנחקרים.
4. הוקפד להפריד בין המזכרים המחשבתיים לבין תיעוד הנעשה בכיתה.
5. דברי הנחקרים נרשמו בלשונם, בעברית ובאנגלית, בשיבושים ובלא שיבושים, בדיוק כפי שנאמרו.
6. ההתנהגות הבלתי וורבלית תועדה במדויק.
7. להשגת תוקף תוכן גבוה יותר, נערכה השוואה בין עבודת החוקר לבין זו של תצפיתן נוסף לגבי מדגם מקרי של תצפיות.

לבדיקת תוקף איסוף הנתונים בראיונות:
הוקפד לרשום כל מלה שנאמרה בדיוק כפי שנאמרה. נעשה שימוש ברשמקול לצורך השלמות.

ב. **תוקף המבנה:** בודק באיזו מידה המסגרת התיאורטית שלפיה אנו-פועלים אכן מיוצגת במציאות שאותה אנו חוקרים. באיזה מידה המבנים שבנינו והיחסים שמצאנו אכן קיימים בפועל במציאות שאנו חוקרים. כדי לתקף את הסברי החוקר לפעולות הנצפות בוצעו מספר פעולות:
לתיקוף השלב הראשון של הקידוד השתמש המחקר באנשים נוספים שקיבלו מס' ראיונות ותצפיות והתבקשו לאתר מוקדי מחקר. אחר-כך נבדקה ההתאמה בין מוקדי המחקר שלהם

לבין מוקדי המחקר שנבחרו על-ידי החוקר.
לתיקוף הקידוד המוכוון השתמש המחקר במומחים שקידדו מדגם של נתונים. נמצאה התאמה בין עבודתם לבין עבודת קידוד החוקר.
לתיקוף הפרשנות נעשה שימוש: 1. בהצלבה - ושעמדה על הדומה והשונה בפרשנות שפירשו החוקר והנבדקים את אותן תופעות. ו-2. בשילוש (Triangulation)- נתוני התצפיות, ההקלטות, הראיונות והרפלקציות (הרהורי הלומד) תיקפו זה את זה (denzin, 1994). כל מקור נותח בזהירות כאילו הוא משמש "רמז" לתהליך. רק לאחר התיקוף, בעזרת מקורות נוספים נקבעו המסקנות (Meichenbaum, 1980).

ג. **התוקף החיצוני:**
תוקף חיצוני בודק באיזו מידה המבנים המופשטים והנחות המחקר ישימים גם בנסיבות אחרות. במחקר האיכותי קיימת הכללה נטורליסטית ולא סטטיסטית. הגישה האיכותית רואה בכל הכללה אפשרות של השערה העומדת לבחינה מחודשת. שכן, כל מציאות נמצאת בתהליך אבולוציוני מתמיד. גישה זו רואה רב-ממדיות בחקר. נקודות מוצא שונות באות לידי ביטוי בו: אנשים, סביבה, אירועים תהליכים, זמן. רב-הממדיות הוא מדד מכליל. מטרת המחקר הייתה הבהרה והבנה של תהליך. והמחקר ביקש להראות דווקא את הטיפוסי שבתופעה הנחקרת, ועד כמה היא ניתנת להשוואה עם תופעה אחרת. לכן כאשר התוקף הפנימי גבוה, יהיה גם התוקף החיצוני גבוה באותן נסיבות. כלומר, לאחר שהוכח תוקף פנימי גבוה, ניתן לנסות למצוא ממצאים דומים בסיטואציות דומות (Goetz & Le Compt, 1984; Denzin & Lincoln, 1994).

מהלך המחקר

א. מתוך התצפיות הראשונות והתרשמויות החוקר והצופים עלו מוקדי מחקר ראשונים שעודכנו בכל פעם מחדש תוך כדי זרימת נתונים ממקורות מידע מגוונים. אחר-כך נקבעו הקטיגוריות.

ב. תהליך קביעת הקטיגוריות לניתוח וקריטריונים להגדרתן הוא כדלקמן:
הבסיס לבחירת הקטיגוריות היו התצפיות, הראיונות והמזכרים המחשבתיים או הביאורים שאליהם חזר החוקר מספר פעמים. הקטגוריות עלו מתוכן. בנוסף לכך נעזר החוקר:
1. בסיעור מוחין עם מומחים למקצוע.
2. בידע קודם.
3. בקריאת חומר תיאורטי בנושא.

ג. שיטת הניתוח:
הקטיגוריות עודכנו וגובשו שוב ושוב לאחר כל תצפית וריאיון, בשיטת ההשוואה המתמדת שפותחה על-ידי Glazer & Strauss (1967). מטרת ההשוואה המתמדת היא ליצור קטיגוריות ניתוח והיגדים על מערכות יחסים ואיטראקציות בתוך מערך מסוים. לאחר צפייה וגזירת קטיגוריות מתוך אינפורמציה המתקבלת משיעור אחד, מתווספת אינפורמציה ממקורות אחרים. הקטיגוריות מתעדכנות בכל פעם מחדש כאשר אינפורמציות נוספות מגיעות. התהליך הוא מבני וגמיש, ומורכב מיחידות ניתוח אחדות: היגדים, משפטים, שאלות ותשובות, או אוסף של משפטים שהוא הבעת דעה של נחקר עד שמשהו קוטע

אותה. מהלך הניתוח מלווה בכתיבה שמטרתה לפתח תיאוריה. מטרת השימוש בשיטה זו במחקר היא בעיקרה הרצון לנסותה כדי להשתמש בה בעתיד במחקרים שיש בהם מקורות רבים של נתונים. בהמשך העבודה, כשהמטרה והשאלות מוגדרים, דומה מהלך העבודה לשיטת האינדוקציה האנליטית, כשהמטרה הסופית היא אותה מטרה.

לאחר שלב הקידוד הראשוני נשלחו תצפיות: מס' 2, ומס' 5, וראיונות מס' 1, ומס' 3, ל-3 אנשים, שהתבקשו למצוא נושאים החוזרים על עצמם. ההתאמה ביניהם ובין החוקר הייתה מלאה. שלב הקידוד השני התחיל כאשר הראשון עדיין לא הסתיים. הקטיגוריות הופיעו ככותרות והחוקר חיפש היגדים ומשפטים רלבנטיים לקריטריונים שלהם. אחר-כך נבדקה ההומוגניות של הקריטריונים בקטיגוריות. לאחר מיונים נוספים, שיפוץ הגדרות של כותרות, הרחבות ועידכונים, נערכה בדיקה של כל יחידות הניתוח בתוך הקטיגוריות. 100% היחידות נמצאו בטבלה, אף יחידה אחת לא הופיעה פעמיים בשתי קטיגוריות שונות. זה היה שלב עיבוד האינפורמציה. תהליך הניתוח המעגלי הלך והצטמצם. אחר-כך הגיע תהליך הקידוד הסלקטיבי תוך כדי סקירת ספרות שהביא לקיבוץ כל הנתונים יחד. כל החומר קודד לפי הקטיגוריות הקיימות. בשלב זה מכוונת מערכת הקטיגוריות את החוקר בקידוד החומר הנוסף עד לשלב הרוויה. לאחר שלב הקידוד השני התבקשו 3 שופטים מומחים בתחום, לנתח מס' דפי ריאיון, מס' דפי תצפית ומס' דפי רפלקציות (הרהורים) כתובים, לפי מערכת הקטיגוריות, כדי לבדוק את תוקף הניתוח של החוקר. בעקבות שיפוט זה, אוחדו שתי רשימות של קריטריונים לרשימה אחת, נערכו עוד כמה תיקוני התאמה, עד שהתקבלה הסכמה מלאה.

רשימת הקטיגוריות לניתוח והקריטריונים להערכתם הייתה:

1. התייחסות כללית של הלומד למקצוע ולקורס:

א. היגדים או משפטים המביעים יחס של כבוד למקצוע, מעמידים אותו במקום חשוב, ומתיחסים אליו כאל אתגר שאפשר להתמודד אתו.

ב. היגדים ומשפטים המאשרים את קיומה של סטיגמה שלילית ביחס להצלחה במקצוע, ומביעים חוסר מוטיבציה, יאוש.

ג. היגדים ומשפטים המתיחסים לקורא עצמו, למדיניות שלו, לאווירה, למורה.

ד. היגדים ומשפטים המביעים התייחסות פרקטית להתמודדות עם המקצוע.

2. קשיי הלומד הנובעים מאוצר מלים דל:

א. היגדים ומשפטים של לומדים המביעים קשיים ודרכי התמודדות עם בעיית אוצר המלים בכלל.

ב. היגדים ומשפטים של לומדים המביעים תחושה של קושי בהתמודדות עם השפה בגלל יכולת נמוכה ביחס לדרישות, וחוסר ידע בסיסי של אוצר מלים.

ג. היגדים ומשפטים של לומדים המביעים קשיים בהבנת הנקרא – בגלל חוסר ידע של מלים הקשורות לנושא הטקסט, אי-קריאה מספקת ואי שימוש בשפה.

ד. שאלות של תלמידים על פירושי מלים המכוונות למורה.

ה. שאלות של תלמידים על פירושי מלים המכוונות לעמית.

3. קשיים בהסברי המורה. שימוש בשפת האם ו/או בשפה הזרה בהסברי המורה.

א. הסברים והוראות של המורה בשפה האנגלית בלבד.
ב. הסברים של המורה בשפה האנגלית מלווים השלמות ותוספות בעברית.
ג. הסברים של המורה בשפה העברית עם השלמות ותוספות באנגלית.
ד. היגדים ומשפטים של תלמידים המביעים קשיים בהבנת הסברי המורה.
ה. תשובות, הסברים או פניות של המורה אל התלמידים בעברית בלבד.

4. קשיי הלומד בדיבור הבאים לידי ביטוי בשימוש בשפת האם בכיתה.

א. שימוש בשפת האם – עברית, בפנייה אל המורה כשמתעוררת בעייה בעניין הבנת טקסט, או כשמתעורר צורך לדבר בשיעור תוך כדי מילוי משימות.
ב. שימוש בשפת האם – עברית, בפנייה אל עמית כשמתעוררת בעייה טכנית או תוך כדי מילוי משימה.
ג. שימוש בשפה זרה – אנגלית, בפנייה אל המורה או אל עמית או בעת מתן תשובה.
ד. משפטים המביעים התייחסות של הלומד לדיבור בשפה האנגלית.

5. קשיי הלומד הנובעים מחרדה מפני כישלון במבחן.

א. היגדים ומשפטים המביעים מתח וחרדה מפני המבחנים, הקובעים.
ב. היגדים ומשפטים המערערים את תוקף המבחנים ואת מהימנותם.
ג. היגדים ומשפטים המביעים את התייחסות המורה למבחן.
ד. היגדים ומשפטים המביעים חרדה מהגבלת הזמן במבחן.
ה. היגדים ומשפטים המביעים התייחסויות טכניות והתייחסויות כלליות לגבי מדיניות של מבחנים ועבודות.
ו. היגדים ומשפטים והערות חיוביות וניטרליות על מבחנים.

6. אחר. התייחסויות אישיות של נחקרים.

קטיגוריה זו כוללת אינפורמציה שהנחקרים נתנו על עצמם.
לאחר מכן אותרו קטיגוריות הגרעין ונותחו הממצאים.

איתור קטיגוריות הגרעין, ניתוח הממצאים ודיון.

ההתייחסות הכללית למקצוע מאשרת את קיומה של סטיגמה שלילית לגביו. "סטודנטים מקטרים כל הזמן" (ריאיון נ', 8). "ועל האנגלית הייתי מוותרת. בכל אופן, זהו אילוץ" (ריאיון נ', 2). הבעיה העיקרית העולה מהתייחסות הנחקרים היא הקושי וחוסר התועלת שבלימוד הקורס לאנגלית. ייתכן, שמקורן של התייחסויות אלה הוא חוויה של כישלונות רבים בהיסטורית הלמידה של המקצוע ומשום כך הלומדים "פסימים לגבי הצלחתם" (ריאיון ש', 3).

גם מתוך התייחסויות אופטימיות של לומדים, הרואים עצמם מצליחים באשר ליכולתם להתמודד עם המקצוע, עולה עניין הקושי: "לא הולך בקלות... ואני גם מקטרת" (ריאיון נ', 9). מתוך מציאות זו עלתה שאלת הקשיים והבעיות בהבנת הנקרא בשפה אנגלית אצל תלמידים דוברי עברית.

הקטיגוריות העיקריות, המרכזיות שעלו מתוך כל הממצאים הן שתיים. האחת מתקשרת להוראת המקצוע והשנייה – לאופן הערכתו.

א. **נתייחס תחילה להוראת המקצוע:** תהליך ההבנה המורכב מערב בתוכו תכונות רבות של הקורא ותכונות שונות של הטקסט: צורת אותיות, גודלן, צפיפותן, אופי הכתב, מבחר המלים, תחביר, ארגון רעיונות ועוד. גורמים רבים נוספים, כגון מאפייני הסיטואציות, מצטרפים אליהם. כל אלה קובעים את יעילות הקריאה, המורכבת ממהירות ודיוק (שימרון, 1989). גם אם ניישם את מודל ה"הוראה לקראת שליטה" ונתקדם בטקסטים לפי רמת קושי, תתעורר בעיית האינדיבידואליות. כלומר, רמת הקושי תהיה תמיד שונה מקורא לקורא. תהליך הקריאה מורכב ומסובך ויש לו השלכות על תחום ההוראה שלו.

אחד הרעיונות החשובים, המנחים את ההוראה בשפה זרה בשנות התשעים הוא, שאימון טוב ושימוש רב באסטרטגיות של הבנה ישפרו את יכולת הבנת הנקרא של הלומדים. ואכן דבר זה נעשה בעקביות.

מתוך ממצאי מחקר זה עולה בעיה דומיננטית עיקרית אחרת, שאולי לא הובלטה מספיק בעבר. קטיגורית הגרעין המבטאת בעיה זו היא קטיגוריה מס' 2 – בעיית אוצר המלים הדל. אמנם תמיד נשמעו קולות של מורים, שטענו שהקניית אוצר מלים חשובה יותר מהקניית אסטרטגיות, ויש לתת את הדעת על כך. מחקר זה חושף בבירור את בעיית אוצר המלים כבעיה העיקרית. רכישת אוצר המלים נראית בעיני התלמידים "משימה בלתי ניתנת להשגה" (ריאיון ל', 4). הלומדים מציינים קשיים רבים בהתמודדות עם בעיה זו. הם מרבים לשאול הן את המורה והן את עמיתיהם שאלות הקשורות לתרגום מלים בלתי ידועות.

לקטיגוריות מס' 3 ו-4 זיקה ישירה לקטיגורית הגרעין. מתוכן עולה שרוב האינטראקציה הוורבלית המתרחשת בכיתה מתבטאת בפניות למורה ולעמיתים בעניין פירושי מלים (קטיגוריה מס' 4), ולמעשה, עיקר התקשורת הוורבלית בכיתה נעשית בשפת האם – עברית. בעוד המורה משתדלת לעיתים לדבר **גם** בשפה אנגלית (קטיגוריה מס' 3), הלומדים אינם מנסים כלל. הלומדים לא גילו יוזמה לתקשר בשפה האנגלית. להיפך, הם תקשרו בחופשיות בשפה העברית. רק כשהתבקשו הלומדים לענות על שאלות מתוך טקסט הם קראו את התשובה מהטקסט באנגלית. "אינני בטוחה בעצמי בשיעור ברמה שמאפשרת לי לדבר אנגלית" (ריאיון ש', 4). אומרת אחת הלומדות, הנחשבת בכיתה זו לתלמידה "טובה".

קשיים בהבנת הנקרא בגלל אוצר מלים דל באים לידי ביטוי בשימוש הרב בשפה העברית שעושה המורה: בהסברים, במתן הוראות, ובפניות אל הלומדים במהלך השיעור (קטיגוריה מס' 3). גם אם המורה מתחילה לדבר אנגלית, היא עוברת מהר מאוד לתרגום או לדברי להסבר דבריה בעברית. פעמים רבות אף אינה מנסה כלל להסביר באנגלית והיא פונה אליהם בעברית בלבד. תמונה מספרית של הסברי המורה בשיעור היא הוכחה להתנהגות הגלויה על פני השטח.

טבלה לשפת הסברים של המורה בשיעורים

שפת הסברים	הסברים בעברית	הסברים באנגלית	הסברים באנגלית מלווים תרגום לעברית השלמות ותוספות בעברית	הסברים בעברית מלווים תוספות מלים באנגלית
כמות הסברים ב-%	27.9	32.41	20.6	19.1

ואפשר לראות זאת גם כך:

תמונה לשפת הסברים של המורה בשיעורים

הסברים בשפה הזרה – אנגלית בלבד	27.9%
הסברים בשפת האם – עברית והסברים בעברית משולבים בהסברים באנגלית	72.06%

ננסה להבין את משמעות הדברים (Tacit Knowledge) (צבר, בן יהושע, 1990) מנקודת מבטם של הנחקרים. המשפטים המכילים הסברים באנגלית, מלווים תרגום מיידי לעברית, והשלמות ותוספות בעברית, הם ארוכים יותר ורבים יותר מהמשפטים הנאמרים באנגלית בלבד. משפט הנאמר באנגלית הוא לעיתים משפט פתיחה למשפטי הסבר אחדים בעברית (תצפית 3 עמ' 5). המורה מרגישה קֶצר בתקשורת בינה לבין הלומדים בעת ההסבר באנגלית, ומשום כך עוברת מיד להסבר בעברית (ריאיון מורה, 2). הדגש על העברית הוא חזק יותר והוא מורגש גם באינטונציה: המלל העברי הגדוש יותר, מרווח הזמן בין היגוי של מלה אחת להיגוי של מלה אחרת הוא גדול יותר מזה של המלל באנגלית, והמלים בעברית נאמרות בקול רם יותר וביתר הדגשה. בסה"כ זמן השימוש בשפה העברית הוא ארוך יותר מזמן השימוש בשפה האנגלית. השפה שנשמעה בעיקר בשיעור הייתה השפה העברית הן מפי הלומדים והן מפי המורה. זאת למרות הקושי הרב של מורה זו לדבר עברית. מורה זו היא דוברת אנגלית והעברית שבפיה לקויה (תצפית 1, עמ' 8). ברור אם כן, שהייתה מעדיפה לדבר אנגלית באופן שוטף (ריאיון מורה, 1).

דוגמא טובה לדומיננטיות של בעיית אוצר המלים היא אפיזודה שהתרחשה במשך כחצי שעה במהלך השיעור הראשון (תצפית 1, עמ' 2-8): זוג לומדות מנסה לקרוא קריאה דילוגית של טקסט כדי לנבא את תוכנו. בשל אוצר מלים דל הלומדות מתרגמות את הטקסט תרגום מילולי בעזרת מילון. התרגום גוזל זמן רב, ולרוב, למרות התרגום המילולי, הבנת המשפטים השלמים אינה מושגת. התוצאה המתקבלת היא – המשימה איננה מתבצעת כראוי. האפיזודה מסתיימת בהסבר וברישום כל התשובות המלאות על הלוח על-ידי המורה.

מן האמור לעיל מתקבל הרושם שיש זיקה בין:

א. השאלות הרבות הקשורות לפירושי המלים לבין הקושי בהבנת הנקרא.

ב. השימוש הרב בשפה העברית על-ידי הלומדים לבין קשיים בהתבטאות באנגלית.

ג. בין השימוש הרב בשפה העברית על-ידי המורה לבין הקושי בהבנת הנשמע של הלומדים.

מכאן, ניתן ללמוד על **זיקה בין ידע של אוצר מלים לבין הבנת הנקרא, הדיבור והבנת הנשמע.**

ב. **קטיגורית הגרעין השנייה קשורה לאופן הערכת הבנת הנקרא:** קטיגוריה מס' 5.

מתוך תצפיות וראיונות פתוחים לגמרי צצה ועלתה שוב ושוב כבעיה, כמטרד נפשי כמעט, – בעיית המבחן. "אני בלחץ" (ריאיון נ', 6), "זו קטסטרופה" (תצפית 1, עמ' 6). התלמידים מביעים מתח וחרדה מפני המבחן ובו בזמן מערערים את תוקפו: "יש לי הרגשה שלא בוחנים את ההבנה שלי באנגלית, אלא אולי אינטליגנציה..." (ריאיון נ', 4). "המבחן באנגלית

באוניברסיטה – לא יודעת אם זה בודק " (ריאיון ש', 7). ו-"זה לא משקף ידע באנגלית" (ריאיון נ', 4).

המתח והחרדה מפני המבחן מלווים גם בערעור מהימנותו של המבחן. תלמידה למשפחה דוברת אנגלית מספרת: "נבחנתי פעמיים באותה בחינה בשביל הכיף" (ריאיון נ', 7). בשתי הפעמים היו הבדלים קיצוניים בין התוצאות, ובכל אחת מהן היא סווגה לרמה אחרת. "זה אבסורד" היא מציינת (ריאיון נ', 8). נושא המבחן עלה בשיחות עם המרואיינים גם כשהם נשאלו בעניינים אחרים. מרואיינת המעידה על עצמה שהיא תלמידה טובה, אומרת: "אילו לא הייתי מצליחה, אולי הייתי אומרת יותר מזה, אני מכירה מישהו שעשה את הקורס 2 או 3 פעמים... הסטודנטים מקטרים כל הזמן" (ריאיון נ', 8).

גם המורה בהתיחסויותיה מלמדת "לקראת המבחן": מ. "במבחן כל הזמן נותנים את התרגיל הזה" (תצפית 2, עמ' 10).

רוב ההיגדים מביעים חרדה ופחד מפני המבחן. ובכל זאת נמצאו גם מס' היגדים חיוביים, כגון: "באנגלית אין עול של לשבת ולטחון חומר לפני המבחן" (ריאיון ש', 6). או "מבחן מדרבן להצליח" (ריאיון ש', 7). הסיבות לחרדה מפני המבחן הן אחדות: הזמן המוגבל, השמירה, הסיטואציה המלאכותית. "כל שנייה הסתכלתי בשעון, זה מאוד מפריע" (ריאיון ש', 7).

ובאשר למדיניות ההערכה, הסטודנטים היו מוכנים לבטל את הבחינות. "אני לא מבינה למה עושים שני מבחנים" (ריאיון נ', 6). "אני מוכנה אפילו לעשות עבודות, אפילו יותר מזה – הרבה עבודות, ובלבד שיבטלו את הבחינות" (ריאיון נ', 10). "בכיף, בכיף שיוסיפו עבודות" (ריאיון נ', 9). ואז "אין לחץ של להספיק, אני בוחרת לי את הזמן, אני קוראת שוב" (ריאיון נ', 10). המבחן מעורר חרדה מכישלון ויוצר סטיגמה שלילית התורמת לחוסר מוטיבציה.

בשנים האחרונות נשמעות דעות נגד ההערכה הסטנדרטית המקובלת, שהיא לעיתים מכשיר לזיהוי חולשות (Uphoff, 1989). לאחרונה נתפסת ההערכה כתהליך מתמשך שהוא חלק אינטגרלי של ההוראה. הנטייה הקיימת היא להתמקד בתהליך הערכה ארוך-טווח, רב-גוני ומקיף. ואכן נמצאו ראיות לפוטנציאל הטמון באסטרטגיות הערכה אלטרנטיביות שונות (Valencia, 1990).

הקשיים העיקריים שעלו מממצאי המחקר הנוכחי: רכישת אוצר מלים והחרדה מפני המבחנים, מחייבים חשיבה בכיוון של הדגש שונה בתכנון ההוראה וההערכה. ייתכן, שהתשובה תהיה תכנון דרכי הערכה אלטרנטיביות שיהיו חלק בלתי נפרד מתהליך ההוראה עצמו.

מראי מקומות

צבר, בן יהושע, נ. (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. הוצאת מסדה.

שימרון, י' (1987). **הפסיכולוגיה של הקריאה**. הוצאת משרד הביטחון.

Carrel, P. (1988b). Some couses of text boundedness and schema interference in ESL reading, In: P. Carrel, J. Devine & D Eskey (Eds.), **Interactive Approach to second Language Rreading.** pp. 101-113. N. Y. Cambridge Univ. Press.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y,S. (1994). **Handbook of Qualitative Research.** Sage Publications L.A.

Glazer, B. & Strauss, A.L. (1967). The constant comparative method of qualitative analysis, In: **The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.** Ch. 5. III. Aldine.

Goetz, J.P. & Le Comple, M.D. (1984). **Ethnography and Qualitative Design in Educational Research.** London. Academic Press.

Grabe, W. (1991). Current development in second language reading research, **Paper Presented at Tel-Aviv Univ.** Israel.

Jacob, E. (1987). Qualitative research traditions: **A Review of Educational Research. 57/1.** pp. 1-50.

Johnston, P.H. (1990). Assessment in Reading, **Handbook of Research in Reading, Vol. 1.6.**

Levine, A. Oded, B. & Statman, S. (1985). **Build It Up.** An advanced Course in ESL / EFL Reading Comprehension.

Meichenbaum, D. (1980). A cognitive behavioral perspective on intelligence, **Intelligence, 4.** pp. 271-283.

Olstain, E., Feurstein, T. & Scholnik, M. (1988). **The English Files. Cloze for Reading Comprehension Introduction.** Tel-Aviv University. Israel.

Uphoff, J.K. (1989). Portfolio development & use. Wright State University, Dayton Ohio. **Paper presented at the AERA Conference.**

Valencia, S. (1990). A Portfolio approach to classroom reading assessmant. The Whys Whats, & hows. **The reading teacher, Vol. 43.** no. 4.