

על הקשר קריאה-כתיבה

שימוש בטקסטים ספרותיים להוראת מיומנויות הבעה בכתב בשפה זרה

הבנת הנקרא - או אוריינות, היא תהליך אקטיבי דו-סטרי בין הטקסט לקורא; תהליך שבו מקיים הקורא דיאלוג עם הטקסט הנקרא, מפענח את הקודים של הטקסט תוך התייחסות לקודים שלו עצמו, ובונה קודים חדשים המקיימים זיקה לטקסט שנקרא. לתפיסה דיאלוגית זו יש חשיבות בהוראת שפה, שכן אין היא תוחמת את הבנת הנקרא (או האוריינות) במסגרת של הבנה או פרשנות החותמים את הטקסט כ"מפוענח", וכתוצאה מכך כ"סגור", כי אם פותחת פתח לשימושים רבים נוספים בכל טקסט וטקסט.

מתוך תפיסה זו של האוריינות כתהליך דינמי, ברצוני לתאר במאמר זה ניסוי שנעשה במכללת "אורות ישראל" ושמטרתו היתה לבדוק את השפעת השימוש בטקסט ספרותי על הוראת מיומנויות הבעה בכתב, וזאת כאלטרנטיבה לשיטות המקובלות של הוראת הבעה בכתב באנגלית.

תחילה אסקור בקצרה את התאוריות והמחקרים הרבים שעסקו במהות הקשר קריאה/כתיבה. אחר כך אתיחס לנסיונות לשילוב טקסטים ספרותיים בהוראת שפה אצל מבוגרים בשלושה מוסדות אקדמיים בארה"ב, ואסכם בתיאור התהליך ויישומו על המתמחות באנגלית במכללה.

א. על הקשר קריאה-כתיבה בשפת אם (להלן LI)

המקראות שבהן השתמשו בארה"ב עד לשנים האחרונות היו מבוססות במידה ניכרת על טקסטים מבוקרים, או טקסטים שנכתבו במיוחד עבור אותן מקראות. חלקם אף היו אף קצרים באופן בלתי מציאותי. באופן דומה השתמשו במחקרים של תהליך הבנת הקריאה בטקסטים "מאולצים" הכתובים במיוחד לצורך הוראה, וזאת על מנת לבודד את התוצאות הצפויות.

מבקר-ספרות (Beach and Hynds, 1991; Rosenblatt, 1985, 1991) מתחו ביקורת על מקראות אלו בשל השימוש ב"טקסטים מאולצים" ובשל התפיסה הבלתי דינמית של יחסי הגומלין קורא/טקסט המשתקפת במקראות. כתוצאה מביקורת זו מושם כיום דגש גובר והולך בתאוריה, במחקר, ובמעשה על

השימוש בספרות כמוקד להבנה (comprehension) ועל ההשפעות ארוכות הטווח שיש לספרות על הקורא/כותב.

בקרב חוקרי הקריאה הולכת ומתחזקת הגישה הגורסת שהבנת הנקרא היא תהליך רב פנים הן מבחינה קוגניטיבית והן מבחינה רגשית וכי ניתן להתייחס לתהליך זה כתנועה דו-סיטרית בין הקורא ובין הטקסט. לכך ניתן חיזוק בידי תאוריות חדשניות בביקורת הספרות, שכן אסכולת הביקורת המדגישה את הדינמיקה של הקורא ("reader-response theories") לגווניה השונים הפנתה את תשומת הלב בשני העשורים האחרונים מן המשמעות האוטונומית של הטקסט ומרכזיותו של המחבר שהיו רווחת בביקורת מסורתית, לתפקיד הפעיל והמרכזי שיש לקורא ביצירת המשמעות של הטקסט (Rosenblatt, 1991).

תאוריות אלו של הדינמיקה של הקורא שימשו חוקרים (Galda and Cullinan, 1991 ; Martinez and Roser, 1991) שעבדו עם אוכלוסיות ילדים בארה"ב בבואם לנתח את העמקת המודעות והערכה לספרות אצל ילדים, כולל ההשפעה שיש לקריאה על השפה המדוברת והכתובה של הילדים. במקביל חל שינוי באופי הטקסטים שנכנסו לשימוש במקראות הנלמדות בבתי הספר בארה"ב*. הוכנסו לשימוש יותר תוכניות לימודים וספרי לימוד שאינם מבוססים על "טקסטים מאולצים" או מעובדים לצרכי הוראה, כי אם על טקסטים ספרותיים אוטנטיים. אין כוונתי לאותם שיעורים המוגדרים כשיעורי ספרות דווקא, כי אם לתוכניות לימודים שנועדו לפיתוח האוריינות, ובהן משמש הטקסט הספרותי כמקור וכבסיס ללימוד ותירגול הבנת הניקרא, אוצר מילים, לשון וכו', כאשר בכל המקרים הללו מדובר בשפת אם (L1).

במקביל העמיקה המודעות לזיקה בין תהליך הכתיבה ובין הקריאה בשפת האם. מחד, הכתיבה מסייעת לתלמיד להבין את התהליך ודרך החשיבה שעובר מחבר בשעת כתיבה, ומאידך הכתיבה משפרת את הלמידה ואת ההבעה העצמית. התלמידים מבינים כי הן בקריאה והן בכתיבה נעשה שימוש באותן מיומנויות לשוניות. ולכן, על מנת לשפר את מיומנויות הכתיבה יש לחשוף את התלמידים לספרות "טובה", דהיינו לספרות קנונית או לספרות שערכיה האסתטיים מקובלים על מבקרי הספרות. הספרות משמשת הן כמודל והן

* במאמר זה התייחסתי לתוכנית הלימודים בארה"ב בשל הזיקה להוראת אנגלית ומכיוון שהמחקרים אודות הקשר קריאה/כתיבה התבססו על נתונים אלו. נראה לי כי במקראות הלימוד הישראליות היה תמיד ייצוג מובד לטקסטים ספרותיים אוטנטיים.

כתמריץ לכתיבה (Calkins, 1986), ולמעשה הסופר הופך למורה, שכן על ידי קריאה עצמית או האזנה לקריאה לומדים ילדים כיצד לכתוב. כאשר התלמידים כותבים הם משתמשים בידע שלהם לגבי מבנה סיפורי וטכניקות ספרותיות נוספות שאותן הן אספו ועיצבו תוך כדי חשיפתם לספרות טובה.

מחקרים על תהליכי כתיבה וחיבור תרמו רבות להבנת נושא הקריאה ודרך הבנת הטקסט בידי הקורא. Graves ואחרים (1983) הדגימו כיצד חווים הילדים בכתיבת חיבור תהליך דומה לזה העובר על הסופר המקצועי. תוכניות לימודים בהבעה בכתב הדגישו את חשיבות המודעות לתהליך הכתיבה, ולשימוש באסטרטגיות כתיבה לשיפור ההבעה. בכך הורחבה היריעה לתהליך תכנון החיבור תוך הצבת יעדים ורעיונות, קבלת משוב(מהמורה ומהתלמידים העמיתים), עריכה מחדש, שינויים, תיקונים, ועריכה סופית עד להגשת המוצר המוגמר. למרות הביקורת שנמתחה לעתים על השימוש שנעשה במחקר תהליכי הכתיבה בהוראה בארה"ב (Applebee, 1986), הרי שהמחקר תרם תרומה ניכרת לעיצוב גישות להוראת הכתיבה בארה"ב.

למחקרים העוסקים בתהליכי הכתיבה היתה גם השפעה רבה על הבנת הקשר בין הכתיבה לקריאה. Tierney ו-Pearson (1983) הציעו מודל להוראת הבנת הנקרא שבו מודגשת ההקבלה בין תהליך הכתיבה לתהליך הקריאה. גישתם העמידה במרכז תהליך הקריאה את שיחזור תהליך הכתיבה של אותו טקסט, ובכך הוארו יחסי הגומלין שבשני התהליכים. כותרת אחד המאמרים "Reading Like a Writer", "לקרוא ככותב", (Smith, 1984) מאירה בתמציתיות את רעיון ההדדיות בתהליך כתיבה/קריאה. בתחילה עסקו מרבית המחקרים בתהליכי הכתיבה/קריאה אצל ילדים וצעירים ב-L1. בחלק ממחקרים אלו, ובמיוחד בשנים האחרונות, יש תחום רב ודיוק כמותי בנסיון לבחון את מרכיבי הקשר קריאה/כתיבה והמתאם ביניהם (Tierney and Shanahan, 1991). כמו כן גוברת ההסכמה כי יש השלכות מעשיות ליכולת ההעברה (transferability) של קריאה/כתיבה גם באוכלוסיה בוגרת. במיוחד מושם דגש על ההשפעה שיש ליחסי קריאה/כתיבה על לימודים עיוניים-אקדמיים ועל תהליכי החשיבה הבאים לידי ביטוי בלימודים אלו. אולם, מרבית המחקרים שעסקו באוריינות אצל סטודנטים פנו באופן טבעי לבדיקת האוריינות האקדמית בזיקה של טקסט אקדמי/ כתיבה אקדמית, והתעלמו מהשימוש שניתן לעשות גם בטקסטים ספרותיים לשיפור מיומנויות כתיבה אקדמיות.

מספר נקודות נשארות פתוחות או פתוחות למחצה. ראשית, דומה שמחקרים אלו זונחים קמעה את התהליך הרגשי בכתיבה, דהיינו את היצירה, הסיפוק, הקומפוטנטיות, והמוטיבציה הנובעת מהם, לטובת התהליך הקוגניטיבי-עיוני. כמו כן, דומה כי השימוש ב"סביבה ספרותית" לפיתוח מיומנויות כתיבה הוגבל לאוכלוסיה של ילדים ונוער, ולא נעשה בו שימוש מקיף באוכלוסיה בוגרת. לבסוף יש לשאול, האם ניתן לעשות שימוש עם אוכלוסיה בוגרת ואקדמית (תלמידי מכללה ואוניברסיטה) בטקסטים ספרותיים-קלאסיים גם על מנת לשפר מיומנויות כתיבה בשפה זרה? (להלן L2).

ב. על הקשר קריאת ספרות/ כתיבה אקדמית ב-L1 וב-L2

נסיונות בארה"ב (באוניברסיטת גורג' וושינגטון, במכון FIT, ובפארק קולג', אוניברסיטת מרילנד)

להלן נסקרות עבודות שנעשו בתחום הקשר קריאה-כתיבה המשלבות טקסט ספרותי בהוראת מיומנויות הבעה. אמנם אין מדובר במחקרים במתודה כמותית, כי אם במתודה איכותית המדגישה את שיטות ההוראה הנמצאות בשימוש מזה מספר שנים במוסדות אקדמיים שונים בארה"ב. הקווים המשותפים לשיטות הוראה אלו הם: א) השימוש בטקסט ספרותי קלאסי ומודרני, ב) השימוש ב"יומני קריאה" שליווה את כל הקורסים ושעל חשיבותו אעמוד בהמשך. השוני ביו שיטות ההוראה נעוץ בכך שבגורג' וושינגטון ובפארק קולג' אוכלוסית הסטודנטים היתה אוכלוסיית סטודנטים זרים (L2) ואילו תלמידי מכון FIT היו דוברי אנגלית (L1).

במרכז להוראת אנגלית כשפה זרה באוניברסיטת גורג' וושינגטון (וושינגטון) לומדים סטודנטים זרים מרחבי העולם הבאים לאוניברסיטה ללימודי תואר בתחומים שונים. הקורסים הניתנים במרכז זה זומים באופיים לקורסים להוראת אנגלית כשפה זרה הנלמדים בישראל במכללות ובאוניברסיטאות, אם כי בגורג' וושינגטון מטרת קורסים אלו אינה לפתח מיומנויות קריאה אקדמית בלבד אלא גם לפתח מיומנויות שפה אחרות בשפה שאינה שפת אם. בעבר השתמשו במוסד זה בעיקר בטקסטים אקדמיים הלקוחים מהדיסציפלינות השונות (בדומה למקובל אצלנו ובמקומות אחרים). בשנים האחרונות מסתמנת מגמה של שינוי בבחירת הטקסטים עם שלובם האינטנסיבי של טקסטים ספרותיים בקורס (Meloni, 1992). תהליך זה נובע מהתחשבות בנימוקים

הבלשניים והקוגניטיביים המקובלים, הגורסים שגיוון בטקסטים תורם להוראת השפה, אך גם לאור ההכרה הגוברת והולכת שהטקסט הספרותי מאפשר התייחסות ממושכת לאורך זמן, מעורר ענין, מעורבות רגשית והזדהות עמוקים יותר בקרב התלמידים. בנוסף, השימוש בטקסט ארוך מאפשר שימוש חוזר, ולפיכך גם הפנמה, של אוצר מילים המאפיין את הטקסט הנילמד ואת הדיון הנלווה אליו. בגורגי וושינגטון ניתנה העדפה לנובלות קצרות, ולשילוב טקסטים ספרותיים שהיוו השראה לסרטים (למשל **חוות החיות, או אודיסאה בחלל 2001**) מה שאיפשר גם ניתוח השוואתי בין המדיומים, וייצר סביבה לשונית טבעית לשימושים מורכבים של השוואה וניתוח. היצירות לא נקראו בבת אחת אלא חולקו ליחידות קצרות בנות מספר פרקים. במקביל לקריאת כל יחידה התבקשו הסטודנטים לנהל "יומן קריאה" שבו רשמו את מחשבותיהם ותחושותיהם לגבי אותם פרקים שנקראו. מתוך היומנים עולה מעורבות אישית גוברת והולכת של הקוראים בהבטים שונים של הטקסטים הנקראים, הן בהבטים חברתיים ופסיכולוגיים והן בהיבטים ספרותיים. כפי שצינתי, בקורסים אלו הדגש אינו על מיומנויות כתיבה בלבד אלא על שיפור מיומנויות הלשון בכללותן, והכתיבה האינטנסיבית ביומנים סייעה באופן מקיף להתפתחות מיומנויות השפה אצל הסטודנטים הללו.

בדומה, נעשה ניסיון לשימוש בטקסטים ספרותיים בקורסי ה"חיבור" במכון FIT במנהטן. ה-FIT Fashion Institute of Technology (מוסד הדומה באופן למכללת שנקר בארץ) הוא חלק מאוניברסיטת ניו-יורק וכ-75% מהתלמידים במוסד הן נשים. התואר הניתן במכון הוא טכנולוגי, אך ההנהלה רואה חשיבות בלימודים הומניים המרכיבים חלק מתוכנית הלימודים ובמסגרתם לומדים תלמידי שנה א' קורס בכתיבת "חיבור". בקורס זה הודגשה, זה מכבר, הזיקה שבין ספרות לכתיבה. מענין במיוחד הוא הניסיון המתואר על ידי Stuber (1989) (אחד ממורי הקורס), ובמיוחד נוגעים לעניינינו שיקוליו בבחירת הטקסט. בניגוד לעמיתיו באוניברסיטת גורגי וושינגטון שהשתמשו בטקסטים פופולריים בני זמנו, הרי ש Stuber בחר להשתמש בספר **פמלה** מאת הסופר האנגלי בן המאה ה-18, סמואל ריצ'רדסון. ספר זה, מהקלסיקה של הספרות האנגלית מוכר היום אך למעטים, ונקרא בעיקר בידי המתמחים בספרות אנגלית בשל חשיבותו ההיסטורית. לכאורה נראה כי טקסט ארוך זה, שסגנונו ארכאי ועלילתו מיושנת ודידקטית, לא "יעבור" את מחסום השפה והזמן של תלמידי הקורס. אך השיקול בבחירת הטקסט התבסס על מרכיבים תימטיים של הטקסט: העלילה

והתוכן החברתי, שכן הרומן עוסק בנערה בת המעמד הבינוני-נמוך שכמקובל באותה תקופה מועסקת בבית ממעמד גבוה. מיומנותה העיקרית של המספרת היא עיצוב בגדים לה ולמעסיקה, ולאורך כל הספר היא עסוקה בכתיבת מכתבים ויומנים, שבסופו של דבר מביאים לשינוי מצבה ומשפיעים עמוקות על סביבתה. מכך נרקם הקשר הרעיוני הן למהות הקורס (קורס בכתיבה שאמורה אף להשפיע) והן לאוכלוסיית היעד של התלמידים/ות. (קיימים אלמנטים נוספים להזדהות קורא/מספר שלא כאן המקום לפרטם).

גם ב-FIT, כמו באוניברסיטת גורג' וושינגטון, נקרא הטקסט בחלקים כשהוא משולב ביומני קריאה. בכל מספר שיעורים התבקשו התלמידים לכתוב מאמר מסכם ברמה יותר "אקדמית" כאשר התהליך כולו מלווה בדיון בעל-פה ובעריכה מתמשכת של הכתוב עד להגשת המוצר המוגמר. גם ב-FIT מגלים הסטודנטים מעורבות אישית גדלה והולכת בנעשה בטקסט הספרותי ככל שהם מתקדמים בקריאתו. מעדות המרצה באה מעורבות זו לידי ביטוי בשיפור בכתיבתם. תלמידים כשורניים ומקוריים אלו שכישוריהם היצירתיים מתועלים בדרך כלל לאפיקים אמנותיים לא מילוליים, ושלעיתים הבעתם המילולית נחוצה מזו של סטודנטים אחרים, רכשו כלים להבעה מילולית בכתב מתוך הזדהות עם עלילת הטקסט הספרותי. יש להדגיש כי מטרת הקורס לא היתה להקנות לתלמידים כלים לכתיבת ביקורת ספרותית "אקדמית", כי אם להביא לכך שכתבת "חיבור", שלמעשה נכפתה עליהם בידי תכנית הלמודים, תהפוך לארוע חוויתי ותעשה מתוך מעורבות עמוקה. הנחתו של Stuber כי המעורבות האישית של תלמידותיו בעלילה, תגבר על מחסום השפה והזמן התאמתה מעבר לציפיותיו: תלמידי הקורס חגגו את נישואיה של גיבורת הספר, במסיבה שלכבודה עיצבו בגדים ברוח התקופה.

נסיון דומה נעשה בקולג' פארק באוניברסיטת מרילנד. שם השתמשו בטקסט ספרותי/תעודי (*Two Years in the Melting Pot*) מאת העיתונאי הסיני Liu המתעד שנתיים מנסיונו כעיתונאי בשיקגו. אוכלוסיית התלמידים היתה סטודנטים מסין שבאו ללמודים תאולוגיים במרילנד, וגם בקורס האנגלית הזה נעשה שימוש ביומני קריאה במקביל לקריאה עצמה וכחלק מחובות הקורס. בדומה ל-FIT בחירת הטקסט נעשתה על פי הזיקה התימטית שבין הטקסט לאוכלוסיית היעד, כאשר ללא ספק נושא המעבר בין שתי התרבויות, הסינית והמערבית, מהווה חוט מקשר (Wong, 1994).

ג. שימוש בטקסט ספרותי בקורס למיומנויות כתיבה למתמחות הוראת אנגלית במכללת "אורות ישראל"

התלמידות הלומדות לקראת תעודת הוראה באנגלית במכללה חייבות ללמוד בשנה הראשונה והשניה ללימודיהן קורסים במיומנויות כתיבה. במקורו נבנה קורס זה על פי מודלים של קורסים דומים הניתנים למתמחים באנגלית באוניברסיטה, ובמהותו: הבנת תהליכי הכתיבה, בחירת נושא, מיקודו, תכנון המאמר, פיתוח, סגנון, עריכה, שינויים וגירסה סופית. מודל זה שעל פיו לימדתי שנים רבות באוניברסיטה חייב היה לעבור התאמה לצרכי תלמידות המכללה, במיוחד בשל הבנתי כי בכתיבת "חיבור" עיוני על נושא שאינו קרוב דיו לתלמידות יש משום כפיה הפוגעת במוטיבציה ולכן גם ביעילות הקורס. האלטרנטיבה שנבחרה היתה להדגיש את השוני בקורס בין שנה א, ושנה ב'. בשנה א' מושם הדגש על הוראה מסורתית של יסודות הכתיבה, תוך התמקדות באפקטיביות של אלמנטים מבודדים כמילים, משפטים, וקטעים קצרים, שנועדו לתרגל את המיומנויות הנדרשות. אמנם נקודת המוצא התאורטית היא הקשר קריאה-כתיבה, אך הטקסטים הנקראים קצרים, וממוקדים לצרכי הדגמת טכניקה מסוימת.

בשונה מכך, קורס לתלמידות שנה ב' חייב, כאמור, שינוי כיוון. מתוך הבנת הקשר קריאה/כתיבה שהבטיו התאורטיים והמחקריים נסקרו בפרק א', ומתוך אמונה כי טקסט ספרותי הקרוב לעולמן של התלמידות יהווה גירוי מחשבתי ורגשי לכתיבה (אם יילמד לאורך זמן), החלטתי לבחור טקסט מן הספרות האנגלית הקלאסית וסביבו למקד את כל פעילות הכתיבה בקורס. בקביעת אמות המידה לבחירת טקסט כזה נכללו ההבטים הבאים: על הטקסט להיות קלאסי ולהוות אתגר מהבחינה הלשונית, עליו להיות בעל זיקה תימתית לנושאי הוראה, ילדות התפתחות, ומשפחה. להגברת ההזדהות של התלמידות, אך גם בשל הרוחות הפוסט-מודרניסטיות והפמיניסטיות המנשבות בחקר הספרות, רצוי שיהיה כתוב בידי סופרת, ושהדמות המרכזית בו תהיה אישה אף היא. מתוך הכרות מסוימת עם עולמן הרוחני של התלמידות, העדפתי טקסט העוסק גם בקונפליקטים מוסריים. נושאים אלו יהוו קרקע פוריה לבחירת נושאי כתיבה עתידיים.

טקסט שנראה אידיאלי למטרה זו הוא ג'יין אייר מאת הסופרת האנגליה בת המאה ה-19 שרלוט ברונטה. בנוסף לערכו האומנותי שאינו מוטל בספק, עונה

הספר על כל הקריטריונים שהצבתי: הדמות המרכזית בו היא נשית, היא עוברת שינוי מילדות לבגרות, ברומן גלריה של בתי ספר ודמויות (חיוביות ושליליות) העוסקות בהוראה וחינוך, והמספרת עצמה עוברת מטמורפוזה מהצגת חייה כילדה-נערה/תלמידה לנקודת המבט של בוגרת/מורה. כמו כן מעלה הספר דילמות אתיות וחברתיות לגביהן סביר להניח כי לתלמידות המכללה יש ענין להגות בהן בכתב.

על מנת לבנות את תוכנית הלימודים נחלקו 34 פרקי הספר ל- 14 שיעורים באופן שהדגיש איפיונים מבניים אם כי המטרה לא היתה ניתוח ספרותי. חלוקת זמן זו איפשרה לייחד חלק ניכר מהסמסטר השני לקריאת מאמרי ביקורת (באנגלית כמובן) באופן שאיפשר מעבר לשלבי כתיבה מתקדמים המקבילים לתפיסת אורינות אקדמית ב- L1 בזיקה של קריאה/כתיבה-אקדמית המתוארת במחקרים שנסקרו בחלק א' של מאמר זה.

התהליך נחלק לארבעה שלבים:

א. קריאה ויומן קריאה: התלמידות קיבלו מטלת קריאה בת פרק עד שלושה והתבקשו לכתוב ביומן הקריאה את תגובותיהן לפרקים שקראו. נושאי הכתיבה לא הוגבלו והוסבר כי יש מקום גם לכתיבה אסוציאטיבית, בלתי פורמלית או מובנית כיוון שהמטרה העיקרית היא שימוש ספונטני ב- L2 למטרות רפלקטיביות (או דרך מטה-קוגניציה, או דרך רפלקציה-אינטרוספקציה). אחת ל- 4 שבועות נאספו היומנים ונקראו על ידי.

ב. דיווח בע"פ: בכל שיעור דיווחה כל תלמידה על הבט אחד אליו התייחסה ביומן הקריאה. הדיווח וכן הדיון הקצר שהתפתח בשיעור נעשה כמובן באנגלית. יש סימוכין תיאורטיים ומחקריים רבים לשימוש ביומנים רפלקטיביים וביומני קריאה בהוראת שפה זרה אצל לומדים בוגרים. בספרות (למשל Street, 1990; Carroll, 1994) מודגשת השפעת היומנים על העמקת התובנה אצל מבוגרים לגבי תהליכי החשיבה והלמידה שעברו, אך גם על יצירת מעורבות רגשית אצל הכותבים. בקורס ב"אורות" ניכרה השפעה כזו. באחד השיעורים לקראת אמצע הסמסטר הראשון ציינה אחת התלמידות כי דומה שגיבורת הספר שעתה לעצה שניתנה לה בידי אותה תלמידה באחד מיומני הקריאה הראשונים.

ג. בחירת נושא לכתיבת מאמר עיוני ועריכה ראשונית - עבודת צוות בכיתה:

כבר ציינתי כי אחת הבעיות הנפוצות בהוראת "חיבור" היא תחושת האילוץ שחשים תלמידים, ילדים כמבוגרים, בשיעורים אלו (כל מורה שעסק אי-פעם בהוראת הבעה בכתב בעברית נתקל מן הסתם בתחושות דומות). אך כאן עמדו

לעזרתי אותן אמות-מידה תימתיות שהנחוני בבחירת הטקסט, דהיינו הזיקה לנושאי חינוך ומשפחה, דילמות אתיות וחברתיות, מעמד האשה ועוד, שהיוו מקור לאין סוף נושאים לכתיבת מסות בידי התלמידות. התכנון הראשוני, בחירת מילות המפתח למאמר, ראשי הפרקים, ניסוח משפט התיזה, וטיוטת הקטע הראשון נעשו בשיעור בעבודת צוות, (כאשר התלמידות מסתייעות זו בזו ובל). הודגש תהליך הכתיבה ותרומת מערכת היחסים כותב/קורא לבהירות ודיוק ההבעה.

ד. **תיקונים ועריכה סופית - עבודת בית** בשלב זה היו התלמידות בשלות לשלב הכתיבה הסופי לקראת הגשת המוצר הסופי. וכך מידי שבוע נכתבו מאמרים ו"חיבורים" באמצאי פיתוח מגוונים ובדרגת מורכבות שהלכה וגדלה בהדרגה, תוך כדי תחושת יצירה והתפתחות.

קשה בשלב זה להסיק מסקנות לגבי השפעת שיטה זו לעומת השיטה המסורתית להוראת הבעה בכתב ב-L2 על **איכות** הכתיבה, שכן לא נאספו נתונים באופן עקבי על שיטת ההוראה הקודמת. אך אין ספק, (ודבר זה אף עלה מתוך היומנים הרפלקטיביים של התלמידות בסוף השנה), כי מבחינה **כמותית** צברו התלמידות פי שלושה (ולעיתים יותר) שעות כתיבה מעצם השילוב קריאה/יומן/כתיבה-עריכה/עריכה סופית. וזאת מבלי להתייחס כלל לערך המוסף של העיסוק בטקסט ספרותי אסתטי.

התלמידות עצמן דיווחו בדיון מסכם כי הטקסט הספרותי היווה עבורן אתגר, הן מהבחינה הלשונית והן מהבחינה האינטלקטואלית, שכן זה היה המפגש העצמאי הראשון שלהם עם טקסט ספרותי ארוך ומורכב באנגלית. לדעתן, שילוב הטקסט הספרותי בתהליכי הכתיבה הגביר את המוטיבציה שלהן לכתיבה, שיפר את השגיהן בשל הדגשת שלבי העריכה, והחשוב מכל, הפך את הלימוד לחווייתי.

תחושת דומה לתחושת התלמידות. אמנם, נושא העריכה שהודגש על ידן ניתן ללימוד גם בשיטות מסורתיות, אך לדעתי פעל כאן אפקט מצטבר של שילוב ההבטים הקוגניטיביים והרגשיים, והוא הביא הן לשיפור בהשגים והן לשביעות הרצון של התלמידות. בכוונתי ליישם שיטה זו שנית עם אוכלוסיית תלמידות שנה ב' במחזור הלימודים הבא.

יתר על כן, נראה כי ניתן להרחיב את השימוש בשיטה זו גם לאוכלוסיות הלומדות הבעה בכתב באנגלית. לקראת מבחני הבגרות בארץ (ב- 5 יחידות). במקרים אלו יותאמו השיקולים בבחירת הטקסט לתחומי העניין, הגיל והרקע,

של כל אוכלוסיית יעד בנפרד. הקושי ביישום השיטה גם במסגרות אחרות נעוץ בכך שההצלחה האופטימלית מושגת בעבודה בקבוצות קטנות, אך ניתן ללא ספק להתאים את תהליכי הכתיבה שתוארו לכתה המחולקת לקבוצות עבודה. כאופציה למחקר עתידי (Sulzby, 1993) יש לבדוק את מידת ההשפעה שיש לתוכניות לימודים שאכן מבוססות על שימוש בטקסטים ספרותיים להוראת כתיבה בשפה זרה על דרך הבנת האוריינות ויחסי הקריאה/כתיבה בידי המורים שהשתמשו בהם.

ביבליוגרפיה

- * Applebee, A.N. (1986). Problems in process approaches: Toward a reconceptualization of process instruction. In A. Petrosky & D. Bartholomae (Eds.), **The Teaching of Writing**, 85th NSSE Yearbook, Part 2. Urbana, IL.: NCTE
- * Beach, R., & Hynds, S. (1991). Research on response to literature. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), **Handbook of Reading Research** (Vol.2, P.453-489). New York: Longman.
- * Calkins, Lucy. (1986). **The Art of Teaching Writing**. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- * Carrol, M. (1994) Journal writing as a learning and research tool in the adult classroom. **TESOL Journal**, 4:1, 19-22.
- * Galda, E., & Cullinan, B.E. (1991) Literature for literacy: What research says about the benefit of using trade books in the classroom. In J. Flood, J. Jensen, D.Lapp, & J.R. Squire (Eds.), **The Handbook of Research in the Teaching of English Language Arts** (pp.529-535). New York: Macmillan.
- * Graves, D. (1983). **Writing: Teachers and Children at Work**. Exeter, N.H.: Heinemann.
- * Martinez, M. G., & Roser, N. L. (1991). Children's response to literature. In J. Flood, J. Jensen, D.Lapp, & J.R. Squire (Eds.), **The Handbook of**

Research in the Teaching of English Language Arts (pp.643-654).
New York: Macmillan.

- * Meloni, C.F. (1992). Reading Short Novels in the ESL classroom. Paper submitted at the third annual ETAI international conference, July, The Hebrew University, Jerusalem.
- * Rosenblatt, L. (1985). Viewpoints: Transaction versus interaction - A terminological rescue operation. **Research in the Teaching of English**, 19, 96-107.
- * Rosenblatt, L. (1991). Literacy theory. In J. Flood, J. Jensen, D.Lapp, & J. R. Squire (Eds.), **The Handbook of Research in the Teaching of English Language Arts** (pp.57-62). New York: Macmillan.
- * Smith, F. (1984). Reading like a writer. In J.M. Jensen (Ed.), **Composing and Comprehending**. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- * Street, A. (1990). **The Practice of Journalling for teachers, Nurses, Adult Educators and other Professionals**. Waurm Ponds, Australia: Deakin University Press.
- * Stuber, F. (1989) Teaching Pamela. In Doody, M.A. & P. Sabor (Eds.), **Samuel Richardson: Tercentenary Essays** (pp.8-22). Cambridge: Cambridge University Press.
- * Sulzby, E. (1993). Literacy's future for all our children: Where is research in reading comprehension leading us? In Sweet, A.P.& J. I. Anderson, (Eds.), **Reading Reserach into the Year 2000**. Hillsdale, N.J.:Lawrence Elbaum Associates.
- * Tierney, R.J., & Pearson, P.D. (1983). Toward a composing model of reading. **Language Arts**, 60, 568-580.
- * Tierney, R.J., & Shanahan, T. (1991). Research on the reading-writing relationship: interactions, transactions, and outcomes. In R.Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, &P.D. Pearson (Eds.), **Handbook of Reading Research** (Vol.2, PP.246-280). New York: Longman.
- * Wong, S. D. (1994). Dialogic approaches to teacher research: Lessening the Tension. **TESOL Journal**, 4:1, 11-18.