

מחקר בהוראת שפה ורכישה

הוראת כתיבה אקדמית לפי שפות האם במכינה לעולים באוניברסיטה העברית

תמר וייל ושירה סופר*

הקורס 'מיומנויות כתיבה אקדמית', המתקיים בבית הספר לתלמידים מחו"ל באוניברסיטה העברית, מיועד להקנות אוריינות אקדמית בסיסית בכתיבת עבודות. ייחודו של הקורס הנלמד במכינה הקדם אקדמית לעולים הוא בכך שהסטודנטים לומדים אותו בשפת אמם. בשפה זו הם גם כותבים את עבודת הגמר. ממצאי המחקר שלהלן, המבוססים על שאלונים וראיונות, מראים כי הסטודנטים רכשו בדרך זו כלים ללימודים אקדמיים וכן ידע המאפשר להתארגן לעבודה, כפי שעולה מתוך דיווחיהם בשאלונים. הם גם למדו על נושא שעורר בהם עניין. נמצא מתאם בין ציון הסטודנטים בעבודה לבין הציון הסופי של לימודיהם במכינה.

הקדמה

אחת הסוגיות הניצבות בפני סגל ההוראה במוסד אקדמי היא כיצד ניתן להכשיר את הסטודנטים הלומדים בו לקראת לימודים אקדמיים וכתיבת עבודות אקדמיות. חלק ניכר מן האוניברסיטאות והמכללות מקיימות כיום, בווריאציות שונות, קורס לכתיבה אקדמית ומיומנויות למידה אקדמיות. Zhu (2004) מציין כי המיומנויות האקדמיות הבסיסיות הנדרשות מסטודנט הן יכולת סיכום ביביליוגרפיה, קישור בין תאוריה וממצאים, סינתזה של מקורות שונים ועיצוב תוכנית מחקר. אין כיום ספק לגבי נחיצותו של קורס מעין זה, אך נשאלת השאלה האם וכיצד סטודנטים שעברית אינה שפת אמם יתמודדו עם כתיבה אקדמית בעברית. מטרתו של הקורס, הנערך לפי שפות אם, היא להקנות את הבסיס של מיומנות הכתיבה האקדמית. היעד של המכינה הוא להכין את הסטודנטים לעולם האקדמיה בתחום השפות (עברית ואנגלית), לתת להם קורסי תוכן אקדמיים, בסיס במדעי הטבע וליצור אצלם אוריינות אקדמית ומדעית. הקורס בכתיבה אקדמית עונה על הצורך האחרון.

שימוש בשפת האם בכיתה הוא משאב יעיל לצורך תקשורת מטא-לשונית (Cook, 2001). Cummins (in press) טוען כי ישנן הנחות יסוד מוטעות שעדיין משמשות בחינוך דו-לשוני: א. חובה להשתמש באופן בלעדי בשפת המטרה; ב. אין מקום לתרגום בין שפת המקור ושפת המטרה; ג. צריכה להיות הפרדה מוחלטת בין השפות. לדידו, השערות אלה אינן עולות בקנה אחד עם ממצאים בשטח. Cummins ממליץ על שימוש מקביל בשפת האם ובשפת המטרה בקרב תלמידי בית-ספר. הוא מוסיף וטוען כי לא הוכח עדיין שלימוד כישורי שפה שנייה ללא כל שימוש בשפת האם (immersion) הוא שיטת ההוראה הטובה ביותר.

מילות מפתח: מכינה לעולים, כתיבה אקדמית, מיומנויות כתיבה בשפת האם

* תמר וייל היא המנהלת האקדמית של המכינה לעולים, בית הספר לתלמידים מחו"ל, האוניברסיטה העברית. שירה סופר היא דוקטורנטית בחוג לחינוך באוניברסיטה העברית ומשמשת במכינה טיטורית בשפה הערבית.

ליון ושוהמי (2003) טוענות כי בעוד תלמידים עולים רוכשים ידע לשוני תקשורתי תוך זמן קצר יחסית (כשנה וחצי), רכישת השפה הלימודית נמשכת כעשר שנים. רמת הידע בשפה הראשונה היא גורם מרכזי להבטחת לימודי השפה השנייה, במיוחד בתחומים הדורשים רמת אוריינות גבוהה. במחקר שערכו לגבי הישגיהם הלימודיים של תלמידים עולים במערכת החינוך הישראלית, נמצאו הבדלים בהישגים לטובת ילידי ישראל בספרות ובתנ"ך וכן במתמטיקה. נמצא כי דרוש מספר רב של שנים לסגירת הפער בין הישגי עולים לבין ילידי ישראל בנושאים אלה בקרב שתי אוכלוסיות העולים שנבדקו, ילידי חבר המדינות וילידי אתיופיה.

מיהם תלמידי המכינה לעולים?

במכינה לעולים לומדים סטודנטים בעלי תעודת בגרות המאפשרת להם כניסה ללימודים אקדמיים בארצם. בשנים האחרונות מספרם במכינה כ-250, והקבוצות העיקריות בתוכה הן דוברי רוסית, צרפתית, אנגלית, ערבית (סטודנטים ממזרח ירושלים) וספרדית. לימודי המכינה הם חובה לבני ארצות שהאוניברסיטה העברית אינה מכירה בתעודות הבגרות שלהם. גם סטודנטים שתעודת הבגרות שלהם שקילה (דוברי צרפתית ודוברי ערבית), בדרך כלל מעדיפים ללמוד במכינה כדי לקבל תשתית טובה בעברית ובאנגלית וכדי להעלות את סיכוייהם להתקבל לחוגים סלקטיוויים בזכות שקלול בין ממוצע ציוני המכינה לבין ציון הבחינה הפסיכומטרית.

רוב תלמידי המכינה הם חסרי רקע לימודי מבוסס. רובם ככולם לא נחשפו בעבר לכתיבה אקדמית. חלקם מתקשים בשימוש במחשב ובהקלדה, וחשיבה במושגים אקדמיים אינה מוכרת להם. Corson (1997) בדק את הלימוד והשימוש במונחים אקדמיים באנגלית בקרב סטודנטים ממעמד סוציו-אקונומי שונה, מתרבויות שונות ומרקע לשוני שונה. הוא מצביע על הפערים ועל הצורך להתאים תוכניות לימוד מתאימות לקבוצות השונות.

Petric (2002) בדק גישות של סטודנטים ממזרח אירופה, שבמערכת החינוך שלהם כתיבה אקדמית אינה חלק מתוכנית הלימודים. גם בהקשר של תלמידים הבאים ממסגרת חינוך כזאת יש צורך בשינוי תפיסתי אצל מתכנני הקורס כתנאי מקדים להוראת התחום.

קורס כתיבה אקדמית בהקשר של הקורס להיסטוריה

בסמסטר הראשון מתקיים במכינה קורס חובה בן 4 ש"ש בהיסטוריה (המכונה 'מהתנ"ך עד הפלמ"ח') ובו לומדים בחמש שפות: בעברית - תלמידי הרמות הגבוהות (רמות ה' ו-ו'); ברוסית, צרפתית, ספרדית וערבית - תלמידי הרמות הנמוכות והבינוניות (רמות ב' ו-ד').¹ הסטודנטים הערבים לומדים במקום היסטוריה את הקורס 'משטר מדינת ישראל'. זה הקורס היחיד במכינה שנלמד לפי שפות אם, ויתר הקורסים ניתנים בעברית.

לסטודנטים הלומדים היסטוריה בעברית במסגרת קורס בן 2 ש"ש, ניתן זה שש שנים קורס בכתיבה אקדמית בעברית על תוכן היסטורי. כך נוצר יתרון חשוב הנוגף בשילוב בין לימוד כישורי כתיבה לבין תוכני קורס מסוים. חוקרים שונים ממליצים ללמד כתיבה אקדמית במסגרת קורסי התוכן ולא כקורס נפרד: הלימוד היעיל חייב להיות קשור לתוכן הקורסים השונים (Kaldor & Rouchecouste, 2002; Wingate, 2006).

1 רמה א' נלמדת באולפן הקיץ, לפני תחילת שנת הלימודים. בשנה הבאה תיפתח גם קבוצה של סטודנטים ששפת אמם אנגלית, לאחר שהתברר שגם הם זקוקים לקורס.

מלבד ההתאמה לתוכן, יש להתאים את הסילבוס של הקורס לצורכי הסטודנטים ולרמתם. אולשטיין (1992) ממליצה לגבי תלמידי בית-ספר, כי אידיאלית יש לכתוב תוכנית לימודים לכל קבוצות הגיל ולגשר בינה ובין מערכת הלימודים הרגילה שהלומד העולה מצטרף אליה. בשנת תשס"ז נפתחו קורסים בכתיבה אקדמית לתלמידי רמות ב'–ד' בשפות האם של התלמידים: רוסית, צרפתית, ספרדית וערבית. הפרויקט התאפשר בזכות העובדה שהמורים להיסטוריה, שלימדו ממילא בשפות השונות, יכלו ללמד גם כתיבה אקדמית בשפות האם של תלמידיהם וכן בזכות זאת שכולם עוסקים בכתיבה מחקרית (במסגרת דוקטורט ופוסט-דוקטורט). כמו כן, הטייטורים-מורים מתמצאים במקורות ביבליוגרפיים מגוונים בשפתו של הסטודנט. ככלל, המורים הם עולים-לשעבר וחוו את העלייה בעצמם. לוי ושוהמי (2003) טוענות כי רצוי שמורים לעולים חדשים יהיו עולים ותיקים, מומחים בעלי רקע ומקצועיות בתחום התוכן, שעברו את חוויית העלייה ומתמצאים בידע ובתרבותם של העולים. Celce-Murcia & Olshtain (2000) דנות בבעיות אלה בהקשר הוראת כתיבה באנגלית לדוברי שפות זרות, שתרבות הכתיבה שלהם שונה מן המערבית.

7 קבוצות הלימוד (כולל הקבוצות בעברית) מנו כ-15 סטודנטים כל אחת, ולמדו בהן תלמידי מגמת רוח וחברה (כ-100 במספר).²

מאפייני הקורס

הקורס הוא קורס חובה ונמשך 12 שבועות מתוך 14 השבועות של הסמסטר הראשון. הוא מתקיים במתכונת טיטוריאלי ופרונטלית לסירוגין. הקורס מתחיל בהדרכה בשימוש בספרייה. כל סטודנט בוחר את הנושא הקרוב ללבו והעונה על דרישות מדעיות (כגון: נושא מצומצם ולא רחב מדי), בהדרכת המורה. Celce-Murcia & Olshtain (2000) מדגישות את חשיבות העניין האישי של התלמיד בנושא כתיבתו. הדיסציפלינה שבה נכתבת העבודה היא מוגדרת. הסטודנטים נדרשים לכתוב עבודה על נושאים הקשורים לקורס ההיסטוריה שהם לומדים. היסטוריה היא אחת הדיסציפלינות המאפשרות כתיבת עבודה מסוגים שונים, החל מעבודה תיאורית וכלה בעבודת חקר. הספרים והמאמרים הדרושים נמצאים בהישג יד בספריית בית הספר לתלמידים מחו"ל. נושאים לדוגמה לעבודות שנכתבו השנה, לפי חלוקה בשפות האם: היהודים בברית המועצות בשנים 1953-1917; היהודים בפולין בשנים 1919-1945 (דוברי צרפתית); חסידים ומתנגדים; הפילוסופיה הרביעית של הקנאים והסיקריקים; מלחמת ששת הימים - סיבות, מהלך ותוצאות (דוברי רוסית); גורמים ונסיבות לשואה; תולדות הבית הציוני (דוברי ספרדית); השפעותיה של האינתיפאדה על הכלכלה הישראלית; מעמדה של ירושלים בעיני שלוש הדתות; שוויון פוליטי וחברתי: חשיבות המפלגות במדינת ישראל; זכויות האדם בישראל (דוברי ערבית).

מבנה הקורס: בפגישות הכיתתיות הטייטור מלמד את עקרונות העבודה האקדמית לפי הדרישות של עבודת הגמר. בהמשך הקורס הסטודנטים מציגים חלקים מעבודותיהם ודנים בהן עם עמיתיהם ועם המורה, לשם יצירת קהילה משתפת-ידע (shared knowledge community). מקצת הדיונים נעשים בחדר המחשבים, שם מציגים הסטודנטים מצגות שהכינו. בפגישות האישיות (4-3 בממוצע לאורך הסמסטר) הטייטור מתקדם עם הסטודנטים לפי תוכנית הקורס והמטלות

2 תלמידי מגמת מדעי הטבע היו פטורים בשלב הראשוני, משיקולי תקציב ובגלל עומס שעות לימוד. גם לתלמידי שפות האם "קטנות" (מדינות מזרח אירופה והמזרח הרחוק) לא נמצא פתרון.

שעליהם להכין לקראת הפגישות. הסטודנטים גם מתכתבים עם המורה בדואר אלקטרוני. ציון העבודה נקבע לפי שישה פרמטרים: קישוריות, רלוונטיות, לכידות, רמת מפורשות, השימוש בביבליוגרפיה והדיוק בכללי כתיבת ביבליוגרפיה. פרמטרים אלה, לפי נורמות כתיבה מקובלות בעולם המערבי, עשויים להיות בעייתיים גם לבעלי כישורי כתיבה בשפת האם. המטרה היא ליצור רמה אחידה של דרישות וסטנדרטיזציה של ציון העבודות בקרב כל הקבוצות, בכל השפות, וכן ליצור תיאום ציפיות עם הסטודנטים. ציון הקורס (הכולל את תפקוד הסטודנט במהלכו ואת ציון עבודת הגמר) מהווה 30% מציון קורס החובה בהיסטוריה. דרישות הקורס: הסטודנטים נדרשו להיעזר בכ-4-5 פריטים ביבליוגרפיים לפחות ולכתוב עבודה באורך של עד 10 עמודים. העבודה כללה ראשי פרקים, מבוא, גוף העבודה, הערות שוליים, סיכום ורשימה ביבליוגרפית.

הגורמים ליצירת קורס כתיבה אקדמית לפי שפות

- א. הוראה לפי שפות אם ברמות נמוכות של ידיעת עברית היא כנראה הדרך המעשית היחידה ללמד כתיבה אקדמית הכוללת שימוש בביבליוגרפיה מדעית, לא משוכתבת ולא מקוצרת. אפשר להשוות זאת עם העולה ממחקרם של לזין, שוהמי, ספולסקי, לוי-קרן, שמש ושורק (2002) על הישגיהם של תלמידים עולים, ובו הוכחה השפעתן החיובית של פעולות התאמה שונות על הישגיהם, כגון נוסח דו-לשוני (עברית-רוסית) של מבחן במתמטיקה לרוסים.
- ב. הקניית כישורי הכתיבה האקדמית בשפת האם היא התשתית לכתיבה אקדמית בשפת המטרה (עברית). יש מתאם בין רמת העולה בשפתו לבין התקדמות אקדמית. שפת האם מהווה כלי קוגניטיבי ללימוד שפת המטרה; יש לעשות שימוש בידע הקודם של התלמיד ולא להתעלם ממנו.
- ג. הקשר האישי הבלתי אמצעי עם מורה הדובר את שפתו של התלמיד, מכיר את המנטאליות והרקע שלו והיה בעצמו עולה חדש, עשוי להגביר את המוטיבציה של התלמיד. הלגיטימציה לשפת האם של הסטודנט עשויה לסייע להעצמתו ולהקלת קליטתו בארץ. (השוו לעניין זה Cummins [in press], המדגיש את חשיבות השימוש בשפת האם, בייחוד בקרב סטודנטים שאין להם אוריינות גבוהה בשפת אמם).

אפיוני המחקר הנוכחי

מטרת המחקר:

לבדוק את ההישגים ואת העמדות של הסטודנטים שלמדו כתיבה אקדמית בשפת האם שלהם.

השערת המחקר:

ההתמקדות בכישורים אקדמיים ללא התמודדות בד בבד עם השפה העברית עשויה לקדם את התהליך הלימודי, לשפר את הישגיהם של הסטודנטים ולהביא לעמדות חיוביות יותר אצלם כלפי כתיבה אקדמית.

שאלות המחקר:

1. האם לימוד בקורס כתיבה אקדמית לפי שפות אם מפתח אצל הסטודנט מיומנויות וכישורים אקדמיים בכתיבת עבודה? האם לימוד זה מפתח מודעות לרכישתם של מיומנויות וכישורים אלה?
2. מהם הישגי הסטודנטים בקורס כתיבה אקדמית?
3. מהן עמדותיהם של הסטודנטים כלפי הכתיבה האקדמית?

שיטת המחקר

כלים

א. שאלון:

מדובר בשאלון עמדות כלפי הקורס (מצורף בנספח)³. בניית השאלון נעשתה תוך חשיבה על העקיבות הפנימית בין הפריטים השונים הכלולים בו. השאלון הועבר לכל הסטודנטים הלומדים בקורס כתיבה אקדמית ($N=90$) וכלל את המדדים האלה:

1. **פרטים כלליים:** רמת לימוד עברית בסמסטר א' וכן שפת האם של ממלא השאלון.
2. **בחירת הנושא:** האם הנושא נבחר לבד, עם המורה או עם אדם אחר; האם החליף את הנושא במהלך העבודה? האם היה מרוצה מהנושא שבחר (אם לא, יש לציין את הסיבה לכך).
3. **שימוש בספרייה:** האם השתתף בהדרכה לשימוש בספרייה (ההדרכה הייתה חובה); ממי קיבל הדרכה (מורה, ספרנית, אדם אחר).
4. **חומר הקריאה:** מי נתן את הייעוץ לגבי בחירת הביבליוגרפיה (המורה, אדם אחר או בחר בעצמו); כמה מאמרים קרא; כמה ספרים קרא; באיזו מידה הביבליוגרפיה תרמה לכתיבה; האם השתמש באינטרנט; אם כן - לאיזו מטרה (חיפוש ראשוני, קריאת חומר או שימוש אחר); באילו שפות קרא את הביבליוגרפיה (שפת אם, עברית, שפה אחרת); כיצד עבד עם חומר הקריאה (סיכום, ציטוט, כרטיסיות, טקסטים מצולמים או דרך אחרת).
5. **השקעת זמן בעבודה:** כמה שעות השקיע בהכנת העבודה, כולל קריאה, כתיבה והדפסה, יחסית לעבודה ולבחינות בקורסים אחרים (באחוזים).
6. **הדרכה:** כמה פעמים נפגש עם המורה; לכמה זמן במוצע; האם קיבל עזרה גם ממישהו אחר (אם כן - איזה סוג של עזרה); באיזו מידה תרמו לו הפגישות הקבוצתיות וכן ההדרכה האישית (סולם של 1 עד 7).
7. **הערכה כללית:** מה היו השלבים הקשים ביותר בעבודה (יש לבחור שלושה מבין השלבים האלה: בחירת נושא, כתיבת ראשי פרקים, איתור ביבליוגרפיה מתאימה, קריאת החומר, כתיבת העבודה, הדפסת העבודה, אחר); האם עמד בלוח זמנים (ואם לא - מדוע); זמן הכנת העבודה (לאורך הסמסטר או בתקופה אינטנסיבית אחת); עד כמה העבודה תרמה לו מבחינת הידע וההשכלה; עד כמה העבודה תיתן לו כלים ללימודים אקדמיים; האם כתב את העבודה בעברית, ואם כן - עד כמה העבודה תרמה לשיפור העברית; עד כמה נהנה מהכנת העבודה; מה הוא מרגיש שהרוויח או לא הרוויח מהקורס (התקרב לעולם האקדמי, יודע להתארגן להכנת עבודה, למד על נושא המעניין אותו, מסוגל לקרוא חומר קריאה אקדמי, למד כללים של כתיבת עבודה, הקורס לא עזר כלל).

3 השאלון חובר על ידי הכותבת הראשונה. הוא מבוסס על שאלון קודם שהועבר בקרב כותבי עברית, ונכתב בשיתוף עם גב' נורה בנדרסקי.

8. **הערות והצעות:** מה כדאי לשנות? מה כדאי לשפר? על מה מומלץ לשמור? כל התשובות לשאלון עובדו בניתוח סטטיסטי, מלבד סעיף 8, שנותח בשיטה מחקר איכותנית לחיפוש נרטיביות והערות משותפות של סטודנטים.

ב. **ראיון:**

נבחר מדגם של תשעה סטודנטים באופן הבא: כל טיוטור, בכל שפת אם, דגם מקבוצתו תלמיד מתקשה, תלמיד בעל הישגים בינוניים ותלמיד בעל הישגים גבוהים בקורס שהוא מלמד (סך הכול שלושה סטודנטים מכל קבוצה). הראיון הוא ראיון עומק מובנה-למחצה, שכלל כמה שלבים:

1. שלב הכנה והיזכרות: בשל חלוף הזמן מהגשת העבודה עד עריכת הראיון, הסטודנט התבקש לתאר את העבודה שהכין ואת השלבים השונים בהכנתה, לשם היזכרות בתהליך שעבר.

2. הסטודנט התבקש להתייחס לנושא חדש, שבו לא עסק במהלך הקורס: חוסר שוויון בחברה. הסטודנט התבקש לתאר כיצד היה ניגש להכנת עבודה בנושא זה.

המשתתפים במחקר

על השאלון ענו 90 סטודנטים במכינה לעולים בבית הספר לתלמידים מחו"ל באוניברסיטה העברית, הלומדים בקורס כתיבה אקדמית באחת מהשפות הבאות: עברית, ספרדית, רוסית, צרפתית וערבית.

הליך המחקר

עם תום הקורס, הועבר שאלון העמדות בעברית. הטיוטור וידא שהסטודנטים הבינו את השאלון, באמצעות הסבר בשפת האם הרלוונטית. בשאלון ישנן שאלות אובייקטיביות שעליהן משיב הסטודנט, וניתן לאמת אותן עם המורה, וכן שאלות סובייקטיביות.

לראיון המובנה למחצה נדגמו תשעה סטודנטים בסך הכול. הראיונות הוקלטו ונותחו בשיטה האיכותנית לשם מציאת נרטיבים משותפים. בניתוח הראיון נבדקה מידת השימוש במושגים מדעיים שנלמדו במהלך הקורס (כגון: שימוש בהערות שוליים, אינטגרציה של החומר, קריאה ביקורתית) וכן יישום של העקרונות שנלמדו במהלך הקורס.

תוצאות המחקר

א. מתאם בין ציון העבודה לבין הציון הסופי במכינה

חושב המתאם בין ציון העבודה בקורס לבין הציון הסופי המשוקלל של כלל הקורסים במכינה: המתאם עבור הסטודנטים שכתבו את העבודה בעברית היה 0.65; המתאם עבור הסטודנטים שכתבו את העבודה בשפות האם היה 0.67.

מטרת חישוב המתאם הייתה בדיקת ההלימה בין הציון הניתן בקורס זה לממוצע כלל הקורסים במכינה. מאחר שהתקבל מתאם גבוה יחסית בין הציונים הללו, הדבר מעיד כי הקורס סייע לסטודנטים לתת ביטוי רב יותר ליכולותיהם.⁴

4 בדרך כלל ציוני העבודות היו גבוהים מעט יותר מאשר הציון הכללי של המכינה, כנראה משום שציון הסטודנטים על העבודה כלל גם פרמטר של השקעה ומוטיבציה. כמו כן התברר כי סטודנטים ברמת עברית גבוהה, בליווי הדרכה מתאימה ואפשרות לקרוא ביבליוגרפיה בשפת האם, מגיעים להישגים לא פחות גבוהים מאלו שכתבו בשפת האם.

ב. ראיונות עם הטיטורים

מתוך ראיונות שערכנו עם הטיטורים עולה, שהסטודנטים היו ראויים לציונים הגבוהים. בכך יש חיזוק להשערה שהוראה בשפת האם עשויה לממש את הפוטנציאל האקדמי של הסטודנט מעבר ל'מכשול' הלשוני. הטיטורים דיווחו כי הקורס קידם סטודנטים בינוניים וגבוהים, אך לגבי החלשים ביותר לא חל שינוי משמעותי. בבדיקת ממוצע הציונים במכינה הסתבר כי חלקם נכשלו במכינה בכלל. שני טיטורים לימדו גם בקורס בעברית וגם בשפת האם (צרפתית ורוסית). הטיטורית ברוסית ציינה שהקורס בשפת האם היה מוצלח יותר: נוכחות, עמידה בלוח זמנים, עניין בכתיבת העבודה ופחות בעיות של "גזור והדבק".

ג. ניתוח סטטיסטי של השאלון לסטודנטים

בחירת הנושא:

19% מכותבי העבודה בעברית התייעצו עם גורם כלשהו (שאיננו המורה שלהם) לעומת רק 2% מכותבי העבודה בשפת האם שלהם.

החלפת הנושא במהלך העבודה:

כל הסטודנטים שכתבו את העבודה בשפת האם שלהם היו מרוצים מהנושא שבחרו, לעומת 81% אצל כותבי העבודה בעברית. אחוז דומה החליפו נושא במהלך העבודה בהשוואה בין שתי הקבוצות.

השתתפות בהדרכה בספרייה:

92% מכותבי העבודה השתתפו בהדרכה בספרייה (ההשתתפות הייתה חובה לכל הסטודנטים).

ייעוץ בבחירת הביבליוגרפיה:

אחוז גבוה יותר של כותבי העבודה בשפת האם התייעצו עם מורה בבחירת הביבליוגרפיה.

מספר הספרים והמאמרים שנקראו על ידי הסטודנטים:

דוברי ערבית מדווחים על קריאה של יותר ספרים ומאמרים מסטודנטים אחרים. בקרב דוברי ספרדית, ערבית וצרפתית מדווחים הסטודנטים על קריאה של יותר מאמרים מאשר ספרים. רק דוברי הרוסית קוראים יותר ספרים ממאמרים.

תרומת הביבליוגרפיה:

סטודנטים שכתבו את העבודה בעברית חשים כי הביבליוגרפיה תרמה להם במוצע 5.6 (סקלה של 1 עד 7). סטודנטים שכתבו בשפת האם חשים כי הביבליוגרפיה תרמה להם מעט יותר (5.86).

דרך העבודה עם חומר הקריאה:

35% מהסטודנטים שכתבו בעברית נעזרו בטקסטים מצולמים, לעומת 23% מהסטודנטים שכתבו בשפת האם.

הדרכה אישית עם הטיוטור:

הסטודנטים שכתבו בעברית מדווחים על 5.24 פגישות במוצע עם המורה, לעומת 4.44 של תלמידי הקבוצות שכתבו בשפת האם. למעלה משליש מכותבי העבודה בעברית קיבלו עזרה ממישהו פרט למורה, לעומת כשישית בלבד בקרב כותבי העבודה בשפת האם.

תרומת הפגישות האישיות והקבוצתיות:

טבלה מספר 1: תרומת הפגישות האישיות והקבוצתיות על פי שפת האם

(בסקאלה של שביעות רצון מ-1 עד 7)

שפת כתיבת העבודה	תרומת הפגישות הקבוצתיות	תרומת ההדרכה האישית
עברית	2.65	4.46
שפת אם	4.42	5.49

מטבלה מספר 1 ניתן לראות כי חוסר שביעות רצון נרשמה בקרב קבוצת כותבי העבודה בעברית מתרומת הפגישות הקבוצתיות - ממוצע של 2.65 בלבד. הפגישות הקבוצתיות וההדרכה האישית תרמו יותר לקבוצה שכתבה בשפת האם.

בקרב כל הסטודנטים, ללא קשר למוצא, הייתה יותר שביעות רצון מההדרכה האישית לעומת הפגישות הקבוצתיות. בקרב הצרפתים הייתה שביעות רצון גבוהה יותר מלשאר הסטודנטים דוברי שפות אם אחרות. אצל דוברי הספרדית נרשמה רמת שביעות הרצון הנמוכה ביותר בשתי הקטגוריות.

רמת השימוש באינטרנט:

טבלה מספר 2: רמת שימוש באינטרנט לצורך הכנת העבודה

(בחלוקה על-פי שפות אם, מתוך 77 שענו)

שפת אם	שימוש רב באינטרנט	שימוש מועט באינטרנט	ללא שימוש באינטרנט	סך כל הסטודנטים
ספרדית	4	3	1	8
ערבית	3	9	3	15
צרפתית	1	9	6	16
רוסית	8	20	10	38

מטבלה מספר 2 ניתן לראות כי באופן יחסי למספר הסטודנטים המשתייכים לכל שפת אם, דוברי הספרדית עשו את השימוש הרב ביותר באינטרנט, ובקרב שאר הסטודנטים הרוב השתמש באינטרנט במידה מועטה.

שפת פריטי הביבליוגרפיה:

טבלה מספר 3: השפה שבה קראו הסטודנטים את פריטי הביבליוגרפיה

(בחלוקה על פי שפות האם של הסטודנטים):

שפת אם	קריאה בשפת האם	קריאה בעברית	קריאה באנגלית	סך כל הסטודנטים*
ספרדית	8	2	5	8
ערבית	12	2	6	15
צרפתית	15	3	5	16
רוסית	32	11	4	38

הערה: סך כל הסטודנטים בכל שפה נמוך מסכום המספרים בכל שורה, מפני שיש סטודנטים שקראו פריטים ביבליוגרפיים ביותר משפה אחת.

כאשר בוחנים את השפות שבהן נעזרו הסטודנטים כדי להשיג חומר לעבודתם ניתן להבחין כי בקריאת אנגלית, דוברי ספרדית הם המובילים: 62.5% מהם נעזרו בקריאת פריטים באנגלית, בעוד רק 10.5% מהרוסים קראו פריטים באנגלית. ברמות ה'ו' ובקרב בעלי פטור בעברית (שכתבו את העבודה בעברית, אך היו רשאים לקרוא ביבליוגרפיה בשפות האם) כמעט כולם קראו פריטי ביבליוגרפיה גם בעברית. מקצת הסטודנטים, בשתי הקטגוריות, קראו גם חומרים ביבליוגרפיים באנגלית.

תרומת העבודה לשיפור היכולת בעברית:

טבלה מספר 4: דיווח של 25 הסטודנטים שכתבו בעברית על תרומת העבודה לשיפור יכולתם בעברית

(סטודנטים ברמות עברית ה'ו' בלבד)

שפת אם	ממוצע התרומה לשיפור השפה בסולם מ 1 (נמוך) עד 7 (גבוה)	מספר הסטודנטים
ספרדית	4	2
ערבית	5.4	5
צרפתית	5.5	2
רוסית	4	16

טבלה מספר 4 מראה שלדוברי הערבית והצרפתית סייעה העבודה יותר מלשאר הסטודנטים בשיפור העברית שלהם. עם זאת, מספר הסטודנטים הדוברים צרפתית וספרדית קטן מכדי להסיק מסקנות מטבלה זו.

מתוך הדיווחים בשאלון עולה גם שדוברי הצרפתית הפיקו את ההנאה הרבה ביותר מכתובת העבודה, ואחריהם הרוסים. הסטודנטים ממוצא צרפתי וממוצא רוסי תופסים גם את שני המקומות הראשונים בהרגשה שעבודה זו נתנה להם כלים ללימודים אקדמיים בהמשך. בכל הקטגוריות כאן, הסטודנטים שכתבו את העבודה בשפת האם חשו תרומה והנאה רבה יותר בהשוואה לקבוצה השנייה.

השלבים הקשים בעבודה:

טבלה מספר 5: השלבים הקשים ביותר בעבודה (באחוזים)

שפת כתיבת העבודה	בחירת הנושא	כתיבת ראשי פרקים	איתור ביבליוגרפיה מתאימה	קריאת החומר	כתיבת העבודה	הדפסת העבודה	אחר
עברית	27	35	31	62	81	16	8
שפת אם	40	38	30	32	62	23	11

הערה: סך כל האחוזים בכל שורה עולה על 100%, מכיוון שכל סטודנט יכול היה לבחור יותר מקושי אחד.

ההפרשים הבולטים ביותר בין שתי הקבוצות נראים בטבלה 5 בכך שבקרב כותבי העבודה בעברית קריאת החומר היוותה קושי ל-62% מהם לעומת רק 32% בקרב אלו שכתבו בשפת האם. גם בכתיבת העבודה בא הפרש זה לידי ביטוי: 81% לעומת 62% בהתאמה. ממצא נוסף הוא כי אחוז גבוה יותר של כותבי העבודה בשפת האם עמד בלוח הזמנים (77%) לעומת 70% בקרב כותבי העבודה בעברית. נמצא שרוב הסטודנטים (כ-65%), הן הכותבים בעברית והן הכותבים בשפת האם, כתבו את העבודה לאורך הסמסטר, בהתאם לדרישות הקורס.

מה הרוויחו מן הקורס - דירוג מסכם:

טבלה מספר 6: התועלת בקורס (כל הסטודנטים)

מספר הסטודנטים	מה את/ה מרגיש שהרווחת מהקורס? (אפשר היה לבחור יותר מקטגוריה אחת מתוך ה-6 שלהלן):
18	התקרבותי לעולם האקדמי
17	אני יודע להתארגן לעבודה
53	למדתי על נושא שמעניין אותי
9	אני מסוגל לקרוא חומר אקדמי
35	למדתי כללים של כתיבת עבודה
10	הקורס לא עזר לי כלל

מטבלה מספר 6 ניתן לראות כי הסטודנטים היו יכולים לבחור מספר אפשרויות. באופן ברור הרווח הגדול ביותר הוא שסטודנטים למדו על נושא שמעניין אותם. בדרגה שנייה, חשיבות העבודה הייתה בכך שהיא לימדה את הסטודנטים כללים של כתיבת עבודה. נמצא גם כי ברוב הקטגוריות יש יתרון בהרגשת הרווח מהעבודה לקבוצה של אלו שכתבו את העבודה בשפת האם. יתרון זה בא לידי ביטוי במיוחד בכך שהם למדו על נושא שמעניין אותם (81%) והתקרבו לעולם האקדמי (28%). לעומת זאת, דווקא בקרב דוברי העברית נרשמו אחוזים גבוהים יותר של תחושה כי למדו כללים של כתיבת עבודה אקדמית (61.5%) ומסוגלות לקרוא חומר קריאה אקדמי (15.5%). לגבי החלק האחרון של השאלון, המתייחס להערות והצעות, רובם המכריע של הסטודנטים היו מרוצים מן הקורס ולא הציעו הצעות לשינוי ושיפור.

ד. תיאורי מקרה של שלושה סטודנטים בשפות אם שונות

כאמור, תשעה סטודנטים רואיינו בראיון מובנה למחצה. להלן נביא תיאורי מקרה ('פרופילים') של שלושה סטודנטים שנדגמו:

1. ז'אן פייר לוי - לומד בקבוצת צרפתית⁵

נושא עבודתו: הקהילה היהודית בסלוניקי. ז'אן נעזר בספרים באנגלית ובעברית, וכמו-כן באתרי אינטרנט. לבחירת העבודה יש בסיס רגשי: משפחתו הגיעה מקהילה זו והם הסתתרו בתקופת מלחמת העולם השנייה בדרום צרפת. בכתיבת העבודה הוא נעזר בסיפוריהם של בני משפחתו על הנושא. ז'אן החל את עבודתו ברקע היסטורי, החל מגירוש ספרד. ז'אן מדווח כי כתיבת העבודה לא הייתה קלה עבורו, אבל הוא רואה חשיבות רבה בכתיבה על יהודי סלוניקי, כי לדעתו לא עוסקים בכך הרבה. הוא הכין ראשי פרקים לעבודתו: יהודי ספרד (שיהודי סלוניקי הם צאצאיהם) טרם הגירוש, האינקוויזיציה, יהודי סלוניקי במאה ה-19. לגבי הנושא החדש, אי-שוויון בחברה, ז'אן חושב כי יש להשוות בין ישראל לצרפת במדדים שונים, למשל בצרפת ההשכלה הגבוהה ניתנת בחינם. מבחינת שלבי העבודה, ז'אן חושב כי יש קודם לחפש בספרייה ובאינטרנט ויש לעיין בתוכן העניינים של הספרים הנקראים. ממוצע ציוניו של ז'אן במכינה היה 81. בקורס היסטוריה קיבל 97 ובכתיבת העבודה קיבל 93. מתוך שיחה עם הטיוטורית שלו עלה כי ז'אן הוא סטודנט בעל הישגים בינוניים, אשר השתפר במהלך הקורס. ז'אן נמצא ברמה ד' בעברית וכתב את עבודתו בצרפתית. בשאלון כתב כי בחר את הנושא לבדו והיה מרוצה מן הנושא שבחר. הוא נעזר באינטרנט לחיפוש ראשוני ולאחר מכן קרא ביבליוגרפיה בשפות עברית, אנגלית וצרפתית. הוא מציין כי ההדרכה האישית עזרה לו הרבה יותר (7) מאשר ההדרכה הקבוצתית (1). הוא חש כי העבודה תרמה לו רבות מבחינת הקניית כלים אקדמיים, התקרבות לעולם האקדמי וכן לימוד על נושא המעניין אותו.

2. סבטלנה ידובסקי - לומדת בקבוצת רוסית

נושא עבודתה: הקהילה היהודית בפולין במאה ה-18 בזמן חלוקת פולין - מעמדה המשפטי וזכויותיה. היא התקשתה בבחירת הנושא, אך הטיוטורית עזרה לה למקד אותו. נעזרה באינטרנט להתמצאות ראשונית וכן בספרים. כמו-כן נעזרה בטיוטורית ובמפגשים הכיתתיים. חיפשה חומרים הקשורים לנושא לא רק לפי כותרת אלא גם לפי תוכן עניינים. חשה שאם תצטרך לכתוב עבודה נוספת, תדע כיצד לגשת לכתיבה. לגבי הנושא החדש, אי שוויון בחברה, לדעתה מדובר בעניין סובייקטיבי. יש להבחין בין החוק לבין מה שקורה הלכה למעשה. כדי לכתוב עבודה על הנושא, יש לדעתה להתחיל בבדיקת החוק, לחפש מקרים בעיתונים המצביעים על קיומו של שוויון או אי-שוויון וכן לשוחח עם נציגי מוסדות ועם אנשים העוסקים בנושאים אלה.

סבטלנה סיפרה גם מניסיונה האישי כי לא התקבלה לעבודה משום שאינה מוגדרת יהודייה ולעתים היא מרגישה כי היא מופלית בשל מוצאה הרוסי.

ממוצע ציוניה של סבטלנה במכינה - 89. בקורס היסטוריה קיבלה 95 ובכתיבת העבודה קיבלה 100. מתוך שיחה עם הטיוטורית שלה עלה כי סבטלנה היא סטודנטית בעלת הישגים טובים, שהתקשתה בגיבוש נושא ממוקד ורצתה לכתוב עבודה על נושא רחב מדי. במהלך השיעורים

5 מטעמים אתיים מובנים, כל שמות המרואיינים במאמר הם שמות פיקטיביים שחברו לצורך מאמר זה.

סבטלנה התקדמה מאוד, הפנימה את חשיבות הכללים של כתיבה אקדמית והחלה להסתמך על מספר מקורות ביבליוגרפיים ולא רק על אחד או שניים. סבטלנה נמצאת ברמה ד' בעברית וכתבה את עבודתה ברוסית. בשאלון כתבה כי בחרה את הנושא לבדה וכי הייתה מרוצה מן הנושא שבחרה. סבטלנה בחרה בעצמה ביבליוגרפיה בשפה הרוסית: היא קראה 4 מאמרים ו-2 ספרים והיא חשה כי הביבליוגרפיה תרמה מאוד לכתיבת העבודה (7). השימוש באינטרנט, לצורך קריאת חומר, היה מועט. הפגישות האישיות תרמו לסבטלנה מעט יותר (5) מאשר הפגישות הקבוצתיות (4). השלבים הקשים עבורה היו איתור ביבליוגרפיה מתאימה, קריאת חומר וכתיבת העבודה. היא חשה כי העבודה תרמה לה מבחינת ידע והשכלה (7) ונתנה לה כלים ללימודים אקדמיים (7) וכן היא נהנתה מכתובת העבודה (5). סבטלנה חשה כי הקורס תרם לה בלימוד נושא המעניין אותה וכן במידת המסוגלות לקרוא חומר אקדמי.

3. מצטפא עזיז - לומד בקבוצת ערבית

נושא עבודתו: אפליה על רקע גזעני במדינת ישראל - מיתוס או אמת? מצטפא חיפש חומר על זכויות וחובות במדינת ישראל באתרי אינטרנט ונוכח לדעת כי התמונה מורכבת יותר מן הנראה לעין, משום שישנם היבטים שונים לעניין. לשם חיפוש חומר נעזר במאמרים ובספרים המופיעים בספרייה באוניברסיטה אך גם ב'מכתבת אלבלדיה' (ספרייה עירונית במזרח ירושלים הכוללת ספרים ומאמרים בשפה הערבית). מצטפא טוען כי בבית ספרו לא למדו כיצד לכתוב עבודה בהיקף נרחב, וכיום הוא חש כי הוא יודע לכתוב עבודה אקדמית. לגבי הנושא החדש שהתבקש לעסוק בו, חוסר שוויון בחברה, יש לדעתו לעסוק במישור השוויון בפני החוק ואכיפת החוק וכן יש להבחין בין שכבות חברתיות ודתות שונות. כמו כן יש לדעתו לעסוק במקרים המאששים או המפריכים את קיומו של שוויון בחברה. מצטפא מציין כי ראשית יש להכין שאלת מחקר וכן ראשי פרקים על-פי הנושאים הנזכרים לעיל וכן למקד את הנושא. כמו-כן הוא טוען כי החומרים בספרייה באוניברסיטה כתובים בשפה עברית גבוהה, והוא, הנמצא ברמה ב' בעברית, יעדיף לפנות שוב ל"מכתבת אלבלדיה" לחיפוש חומרים מדעיים הקשורים לחוסר שוויון.

מצטפא מציין כי בעבודת הקורס לא ארגן היטב את העבודה מהכללי אל הממוקד יותר, וכי לגבי נושא אי השוויון יקפיד על ארגון נכון יותר של הצגת הרעיונות והפרקים. ציון עבודת הקורס של מצטפא הוא 92. בקורס היסטוריה קיבל 97. ממוצע ציוניו במכינה הוא 90.

הטיטוטורית של מצטפא מדווחת כי בתחילת הקורס מצטפא התקשה להבחין בין כתיבת עבודה מדעית לבין עבודה לא מדעית. למשל, בתחילה מצטפא הביא לפגישות האישיות רק קטעי עיתונות ולא הפנים את החשיבות של שימוש בחומרים ביבליוגרפיים מדעיים. במהלך הקורס, ובייחוד בפגישות הקבוצתיות, ניכר כי מצטפא רכש את הכלים הדרושים לכתיבתה של עבודה מדעית.

מצטפא נמצא ברמה ב' בעברית. מתוך ניתוח השאלון שמילא עולה כי היה מרוצה מן הנושא שבחר, וכי הביבליוגרפיה שקרא בערבית תרמה לכתיבת העבודה (5). הפגישות הקבוצתיות תרמו לו באותה מידה כמו הפגישות האישיות (5). השלבים הקשים בעבודה היו בחירת הנושא וכתיבת העבודה באופן מדעי ואקדמי. מצטפא חש כי העבודה תרמה לו מאוד מבחינת הידע וההשכלה (6) וכי העבודה נתנה לו כלים ללימודים אקדמיים (5). מצטפא מרגיש כי באמצעות הקורס התקרב לעולם האקדמי, למד להתארגן לעבודה וכן למד כללים של כתיבת עבודה.

דין

כאשר ניגשנו למחקר, לא הצלחנו לאתר מודלים דומים למודל ששימש אותנו לגבי הוראת כתיבה אקדמית בשפת האם לסטודנטים מהגרים. הבדיקה העלתה שבמוסדות אקדמיים ברחבי העולם יש קורסים מיוחדים לסטודנטים זרים, אך הם ניתנים בשפת המטרה.⁶

במסגרת הקורס לימדו טיוטורים שהיו עולים חדשים בזמנם והם שולטים בשפות האם של הסטודנטים. Cummins (in press) טוען שיש חשיבות לכך שהמורה ישלוט היטב בשפת האם ובשפת המטרה. Zhu (2004) בדק עמדות של מרצים לגבי הוראת כתיבה אקדמית: עמדה אחת גורסת שכתובה אקדמית קשורה בכישורי כתיבה כלליים, ולכן ההוראה של הכתיבה האקדמית צריכה להיעשות על ידי מורי שפת המטרה. העמדה השנייה רואה בכתיבה האקדמית עניין המצריך כישורי חשיבה כלליים, ולכן גורסת שהטיוטורים בשפת המוצא צריכים להיות מורי התוכן שיקבלו הכשרה בהוראת כתיבה אקדמית.

מניתוח תשובות הסטודנטים לשאלון עולה כי אין הבדלים משמעותיים בתוך קבוצת הסטודנטים שכתבו את העבודות בשפות האם. להלן נדווח על הממצאים העיקריים.

נמצא כי בקרב כל הסטודנטים שביעות הרצון הייתה גבוהה יותר מההדרכה האישית מאשר מהפגישות הקבוצתיות. כמו-כן אחוז גבוה יותר של כותבי העבודה בשפת האם התייעצו עם הטיוטור בבחירת הביבליוגרפיה מאשר אלה שכתבו בעברית.

נמצא כי לגבי רוב המדדים של תועלת הקורס, הסטודנטים שכתבו עבודה בשפת אמם דיווחו על תחושת רווח גדולה יותר מאלה שכתבו בעברית, בייחוד לגבי היכרות מעמיקה יותר עם העולם האקדמי, תוך לימוד על נושא שמעניין אותם. דוברי העברית דיווחו על תחושת רווח לגבי רכישת כללים פורמליים של כתיבת עבודה אקדמית ומסוגלות לקרוא חומר ביבליוגרפי.

ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאיו של Cummins (in press), שלפיהם השקעה בשפת האם מהווה בסיס הכרחי ליכולת ביטוי בשפת המטרה, וכי שפת האם היא כלי קוגניטיבי ללימוד שפת המטרה. לטענתנו, הדו-לשוניות יוצרת מיומנות עמוקה יותר, דינמית וקוגניטיבית בפיתוח אוריינות לשונית. אסטרטגיות הוראה דו-לשוניות, בייחוד לקבוצות שוליים, הן בעלות יתרונות מוכחים.

הרווח הגדול ביותר שהסטודנטים מדווחים עליו הוא לימוד נושא שמעניין אותם, ולאחר מכן לימוד כללים של כתיבת עבודה. ניתוח איכותני של הראיונות עם הסטודנטים מצביע על כך שהסטודנטים שקיבלו ציונים בינוניים וגבוהים מרגישים נשכרים מהקורס בכמה היבטים: א. חיבור אישי לנושא העבודה, ב. רכישת כלים לעבודה האקדמית הבאה, ותחושה שהם חוששים פחות מכתבת עבודה בעתיד. רובם דיווחו על קשיים במציאת נושא וקריאת החומר הביבליוגרפי, אך במהלך הקורס חל שיפור.

לסטודנטים הייתה תובנה לגבי בחירת נושא לעבודה: הם הבינו שמהות בחירת נושא היא במיקודו ובצמצומו. כאשר התבקשו הסטודנטים להתייחס לנושא חדש (אי שוויון בחברה), הם ידעו להשתמש במושגים המדעיים שנלמדו במהלך הקורס (שאלת מחקר, ראשי פרקים, הערות שוליים, מאמרים מהימנים ולא מהימנים ועוד). הם הראו בקיאות בתכנון עבודה על נושא זה. בכך ניתן לראות העברה (transfer) מתחום התוכן של הקורס לתחום תוכן חדש. נראה כי קידום יכולת

6 ביחידה לעברית בבית הספר לתלמידים מחו"ל עוסקים צוותי מורים בהכנת חומרי לימוד להבעה אקדמית, המיועדים לתלמידי הרמות הגבוהות בעברית. תקצר היריעה מלתאר כאן את הפיתוחים הללו. במהלך ארבע השנים האחרונות התקיימו קורסי בחירה וכן שילוב של החומרים בשיעורי העברית הרגילים. הרמות הנמוכות, שהן לב המאמר, אינן יכולות להיבנות מפרויקט זה לצורך כתיבת עבודה אקדמית.

ההבעה של הסטודנטים בשפת אמם עשוי לשפר את יכולתם בכתיבה אקדמית במהלך לימודיהם האקדמיים העתידיים.

כיווני מחקר עתידיים

בעקבות עבודתנו נראה לנו שיש צורך להעמיק את המחקר בנושאים הבאים:

1. כיצד ניתן לקשר בין עבודת הגמר לבין לימודי העברית המתקיימים במכינה?
2. האם הקורס מצליח לקדם את הסטודנטים בכתיבה אקדמית בעברית?
3. כיצד ניתן לשפר את הישגיהם של סטודנטים חלשים שנכשלו בקורס?

לסיום, מתוך חישוב מתאם הציונים, ניתוח השאלונים, הראיונות עם הסטודנטים והראיונות עם המורים עולה כי הקורס תרם מבחינה לימודית לסטודנטים וכי הצלחתו הייתה טמונה רובה ככולה בכך שהוא הועבר בשפת האם של הסטודנט. מחקר זה נוטע תקווה כי ניתן ללמד קורס כתיבה אקדמית ברמה גבוהה גם סטודנטים שרמתם בעברית נמוכה, בזכות הוראתו בשפת האם שלהם.

ביבליוגרפיה

- Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers*. Cambridge University Press.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57, 402-423.
- Corson, D. (1997). The learning and use of academic English words. *Language and Learning*, 47, 671-718.
- Cummins, J. (in press). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*.
- Kaldor, S. & Rochecouste, J. (2002). General academic writing and discipline specific writing. *Australian Review of Applied Linguistics*, 25, 29-47.
- Petric, B. (2002). Students' attitudes towards writing and the development of academic writing skills. *Writing Center Journal*, 22, 9-27.
- Wingate, U. (2006). Doing away with "study skills". *Teaching in Higher Education*, 11, 457-469.
- 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, 29-48.

אולשטיין, ע' (1992). תכנון לימודים ורכישת שפה שניה בחברת הגירה. הלכה למעשה, 7, 7-15.
לוי, ת', שוהמי, א', ספולסקי, ד', לוי-קרן, ע', שמש, מ' ושורק, א' (2002). מצבם הלימודי של
תלמידים עולים. דוח מחקר שהוגש למשרד החינוך, לשכת המדענית הראשית. אוניברסיטת
תל אביב, בית הספר לחינוך.
לוי, ת' ושוהמי, א' (2003). מורה ותיק, תלמיד עולה, והמודל החסר. פנים, 24.

תודות

לפרופ' חיים קפיטולניק, מנהל בית הספר לתלמידים מחו"ל, על התמיכה בביצוע הפרויקט;
לפרופ' שושנה בלום-קולקה על הייעוץ המדעי לכל אורך הדרך, בתכנון המחקר ובכתיבת המאמר;
לגב' גולדה אחיעזר, לד"ר פנחס ביבלניק, לד"ר מרדכי ניסן ולד"ר אריאלה ריין, מורים בקורס
היסטוריה וטיוטורים בקורס לכתיבה מדעית, שהיו שותפים פעילים בתכנון הקורסים; לגב' נורה
בנדרסקי, על ייעוץ בכתיבת השאלון ועזרה בהזנת הנתונים הסטטיסטיים.

נספח: השאלון לסטודנטים

כתיבה אקדמית לתלמידי המכינה לעולים,
משוב סטודנטים, ינואר 2007

סטודנטים יקרים,

ברצוננו לקבל משוב על תהליך כתיבת העבודה האקדמית בסמסטר א', תשס"ז.
נא לסמן בעיגול את התשובות המתאימות עבורכם.
בשאלות הערכה הסולם הוא:

1 2 3 4 5 6 7
הנמוך ביותר הגבוה ביותר

- בסמסטר א' למדת עברית: ברמה ב' ג' ד' ה' ו' פטור מעברית
- שפת האם שלך היא _____

א. בחירת הנושא:

1. בחרת את הנושא: א. לבד ב. עם המורה ג. עם מישהו אחר
 2. האם החלפת את הנושא במהלך העבודה? כן לא
 3. האם היית מרוצה מהנושא שבחרת? כן לא
- אם לא, למה? _____

ב. שימוש בספרייה:

4. האם השתתפת בהדרכה לשימוש בספרייה? כן לא
5. אם כן, ממי קיבלת הדרכה? מהספרנית, מהמורה, ממישהו אחר. ממי? _____

ג. חומר הקריאה:

6. ייעוץ בבחירת הביבליוגרפיה (סמנו את התשובות הנכונות):
א. מהמורה ב. ממישהו אחר. ממי? _____ ג. בחרתי בעצמי.
7. עד כמה תרמה הביבליוגרפיה לכתיבה? 1 2 3 4 5 6 7
8. כמה מאמרים קראת? _____
9. כמה ספרים קראת? _____
10. האם השתמשת באינטרנט? א. הרבה ב. מעט ג. בכלל לא
11. אם השתמשת באינטרנט לאיזו מטרה?
א. לחיפוש ראשוני ב. לקריאת חומר ג. אחר. מה?
12. באילו שפות קראת את הביבליוגרפיה? (אפשר לסמן יותר מאפשרות אחת)
א. שפת אמך ב. עברית ג. שפה אחרת איזו? _____
13. איך סיכמת את חומר הקריאה? (אפשר לסמן יותר מאפשרות אחת)
א. סיכום ב. ציטוט ג. כרטיסיות ד. טקסטים מצולמים ה. אחר. איזו? _____

ד. השקעת זמן בעבודה:

14. תוכל להעריך כמה שעות השקעת בהכנת העבודה, כולל קריאה, כתיבה והדפסה?

15. יחסית לעבודה ולבחינות בקורסים אחרים, כמות השעות שהשקעת בעבודה היא:
א. עד 10% ב. עד 20% ג. עד 30% ד. מעל 30%

ה. הדרכה:

16. כמה פעמים נפגשת עם המורה? _____ לכמה זמן בממוצע? _____
17. האם קיבלת עזרה גם ממישהו אחר? א. כן ב. לא.
אם כן - איזה סוג של עזרה? _____
18. עד כמה מה תרמו לך: הפגישות הקבוצתיות 1 2 3 4 5 6 7
ההדרכה האישית 1 2 3 4 5 6 7

ו. הערכה כללית:

19. מה היו השלבים הקשים ביותר בעבודה? בבקשה לבחור עד שלושה נושאים:
א. בחירת הנושא
ב. כתיבת ראשי פרקים
ג. איתור ביבליוגרפיה מתאימה
ד. קריאת החומר
ה. כתיבת העבודה
ו. הדפסת העבודה
ז. אחר _____
20. האם עמדת בלוח הזמנים? א. כן ב. לא.
אם לא, מדוע? _____

21. הכנת העבודה נעשתה: א. לאורך הסמסטר

ב. בתקופה אחת אינטנסיבית מתי? _____

22. עד כמה תרמה לך העבודה מבחינת ידע והשכלה? 1 2 3 4 5 6 7

23. עד כמה, לדעתך, תיתן לך העבודה כלים ללימודים האקדמיים? 1 2 3 4 5 6 7

24. האם כתבת את העבודה בעברית? א. כן ב. לא באיזו שפה? _____

24א. אם כתבת בעברית, עד כמה תרמה לך העבודה לשיפור העברית? 1 2 3 4 5 6 7

25. עד כמה נהנית מהכנת העבודה? 1 2 3 4 5 6 7

26. מה אתה מרגיש שהרווחת או לא הרווחת מהקורס:

- א. התקרבותי לעולם האקדמי
- ב. אני יודע להתארגן לעבודה
- ג. למדתי על נושא שמעניין אותי
- ד. אני מסוגל לקרוא חומר קריאה אקדמי
- ה. למדתי כללים של כתיבת עבודה
- ו. הקורס לא עזר לי בכלל....

ז. הערות והצעות:

27. מה אתה ממליץ לשנות _____

28. מה אתה ממליץ לשפר _____

29. על מה אתה ממליץ לשמור _____