

'טרטורים' כן או לא? – על הוראת הפועל

נעמי מנצור

יש ללמד את הפועל, אבל לא צריך 'טרטור'. ללומדים יש הסילבוס, המהלך וסדר הרכישה שלהם, ואם אין בשלות, אין טעם בתרגול היתר. ידיעה על השפה אינה בהכרח ביצוע נכון בשפה, ומבחינתנו חשובה יכולת הקומוניקציה יותר מן היפורמציה.

הקדמה

השאלה של הוראת הפועל והקנייתו מטרידה מאוד את העוסקים ברכישת שפה שנייה, הן את הבאים מהתחום התאורטי – החוקרים, והן את המורים, הנזקקים לעיתים לסוג מחקר ייחודי – מחקר פעולה. במציאות – בכיתה בזמן אמת – על המורים מוטל לגשר בין הממצאים המחקריים לבין המתרחש בכיתה (Rod Ellis, 1998).

עד היום הוראת הפועל היא מאבני היסוד של הוראת השפה. ייתכן שהסיבה למרכזיות הפועל בהוראה נעוצה עמוק במסורת ארוכת שנים של הוראת שפה, שהמורים גוררים עימם מהתנסותם כלומדים; סיבה אחרת קשורה בשקיפותה של מערכת הפועל בעברית, שהיא מאוד מפתח ונוחה להוראה. ובכל זאת, המובנות והשיטתיות שבמערכת הפועל העברית, ואפילו המכניות שבה, אינן מסייעות בהקניית הדיבור, הקריאה והכתיבה וברכישתן.

מי שעובד בשטח יודע היטב כי זמן ואנרגיה רבים מוקדשים להוראת הפועל הן על-ידי המורה והן על-ידי הלומדים. אלא שלא פעם אנו עדים לטענות המורים על חוסר הפרופורציה שבין התשומה – היינו השקעת הזמן והאנרגיות, שהם והלומדים משקיעים ברמות הנמוכות בתרגול ובדיווח הפועל – לבין התפוקה. לא אחת, אותו לומד, שבתרגיל סגור מובנה משלים יפה את המשימה של יצירה וגזירה, נכשל ביצירת הפועל בהבעה הפתוחה, אפילו באותו מבדק. יתרה מכך, מי ששב לפגוש את אותם תלמידים ברמות גבוהות – ברמה ה' או ברמת פטור – שומע אפילו מן הטובים שבהם, כשהוא מתכנן חזרה 'קטנה' על הפועל, שכבר דיווח ו'טרטור' ברמה ב' או ג': 'לא שמענו, לא ראינו'. השאלה המתבקשת היא האם איננו 'טוחנים' מים?

במחקרים העוסקים בחקר רכישת שפה שנייה נמצא כי מי ששולט בפועל, גם בהבעה פתוחה – שבה נדרש הלומד לעשות אינטגרציה של כל המרכיבים המורפולוגיים, התחביריים, הסמנטיים והפרגמטיים – ביצועיו גבוהים יותר. האם זה אומר שעלינו להעמיק לעסוק בהוראת הפועל או שהממצאים וההתנסות שלנו, המורים בשטח, במצבי אמת, הם התקפים?

הגישות השונות בהוראת הפועל בעולם

במחקרים שבדקו הוראת אנגלית, ספרדית, צרפתית, שוודית ונלשית לסטודנטים בקולגים או באוניברסיטאות – אוכלוסייה דומה לאוכלוסייה שלנו – לדוברי שפות שונות: צרפתית, סינית, יפנית, אנגלית, נמצאו ארבע גישות רווחות בהקניית הפועל:

נעמי מנצור היא מורה בכירה ביחידה להוראת עברית באוניברסיטת תל אביב.

1. גישה הטוענת כי השיטה היוריסטית, היינו תשומה מבוקרת שבעקבותיה יבוא הגילוי העצמי, היא זו שתוליד רכישה. הכוונה לחשיפת הלומד לפעלים רבים בעתיד, למשל, שמאם יגיע הוא בעצמו לזיהוי המוספיות בעברית.
2. גישה הטוענת כי הוראה מפורשת מובנית בליווי תרגול היא שתוליד את הרכישה היעילה ביותר. מה שבדרך כלל עושים המורים בכיתה.
3. גישה הטוענת כי חשיפת הלומד למבנים הדקדוקיים בטקסט כתוב מניעה אותו בשלב הבא ליצירת טקסט משלו לפי המודל שהתנסה בו.
4. גישה הדוגלת במשוב שלילי בזמן אמת. היינו, הלומד מדבר בשיח טבעי בכיתה, והמורה מתקן מידית. גישה זו מתבססת על התפיסה שאם הלומד מבין את טעותו ברגע הביצוע, התיקון – ולא ההסבר או החיפוש התאורטי – יוליד רכישה.

המחקר

מחקר זה נערך באולפן הקיץ באוניברסיטת ת"א, שהוא אולפן מרוכז בן 7 שבועות, 25 ש"ש. בסיום הקורס נערך מבחן ב-5 כיתות ל-96 סטודנטים ברמה ב' (סוף ספר ב').

10 מורות שונות לימדו בקורס הזה, 2 מורות בכיתה, ולא ניתנה להן כל הנחיה מפורשת באיזו מן השיטות להשתמש. ההנחה היתה שהמורות השונות יעשו שימוש בגישות השונות, ושאי אחת לא תשתמש באופן טהור רק בשיטה אחת – מה שמצא גם Rod Ellis במחקרים שבדקו את השיטות השונות הננקטות בזמן אמת בכיתה.

המבחן כלל 5 חלקים: הבנת הנקרא, אוצר מילים, תחביר, פועל והבעה פתוחה. לכל חלק ניתנו 100 נקודות, על מנת לפשט את בדיקת הקורלציה. בתרגיל פועל חצי סגור נדרשו הלומדים להתאים את הפועל למשפט על בסיס שם הפועל. בהבעה הוצעו לתלמידים שלושה נושאים לכתובה, שמתוך היכרות איתם ומנושאי הקורס היה ידוע שיש להם ידע העולם, אוצר המילים והמבנים התחביריים להתבטא בהם. נבדקה הקורלציה בין הביצוע בתרגיל הפועל לכתובה הפתוחה.

המחקר היה מחקר קורלטיבי סטטיסטי, המתבונן בנקודה אחת בזמן. הרציונל היה שמחקר קורלטיבי כזה, הנערך בנקודה כלשהי במהלך רכישת השפה, מצלם מצב אמיתי. במחקר נמצא מתאם גבוה בין הביצוע בפועל להבעה. דהיינו, בממוצע של 5 הכיתות נמצא כי מי שהישגיו טובים בפועל – גם בהבעה הישגיו טובים, ומי שהישגיו בפועל היו חלשים – היה חלש גם בהבעה.

ממוצע כללי באחוזים

	כיתה 1	כיתה 2	כיתה 3	כיתה 4	כיתה 5
הבעה	74.6	66.8	75.5	71.7	71.6
פועל	68.3	67.5	70.4	63.2	59.8
מספר הלומדים	19	19	19	18	21

בחיתוך בין חזקים לחלשים נמצא:

ממוצע של חזקים באחוזים

	כיתה 1	כיתה 2	כיתה 3	כיתה 4	כיתה 5
הבעה	85.1	69.5	76.4	65.3	76.4
פועל	85.2	80.6	79.7	79.4	77.9

ממוצע של חלשים באחוזים

	כיתה 1	כיתה 2	כיתה 3	כיתה 4	כיתה 5
הבעה	60.6	63.9	74.5	63.9	67.2
פועל	53	52.9	60	61	43.5

בממוצע הכללי בכל הכיתות, מלבד בכיתה 2, נמצא, כאמור, מתאם גבוה בין הביצוע בפועל לביצוע בהבעה, כשהתוצאות מצביעות על כך שהפועל קשה לביצוע יותר מההבעה. בכיתה 2 היה הפרש לא גדול דווקא לטובת הפועל. בחיתוך של חזקים וחלשים נמצא שהחזקים טובים יותר בפועל מאשר בהבעה, ואילו אצל החלשים התופעה היתה הפוכה. בכיתה 1 היה מתאם מלא, בכיתה 3 ב- 3% ובכיתה 5 ב-1.5%. בכיתות 2 ו-4 היתה התמונה הפוכה: בכיתה 2, היה הפרש של 11% לטובת הפועל, ובכיתה 4 – 14%. בכל הכיתות, בקבוצה של החלשים הביצועים בהבעה היו ב-10% עד 15% גבוהים יותר מאשר בפועל. בממוצע בקבוצה של החזקים ההבעה היתה חזקה ב-10%, אולם התמונה הייתה עקבית פחות מאשר בקבוצת החלשים.

דיון

א. סימני שאלה

לכאורה ניתן להסיק שאכן יש להרבות ולעסוק בפועל, שהרי המחקר מצביע כי מי ששולט בו, גם יכולת ההבעה שלו טובה יותר. לפני ניתוח התוצאות ברצוני להציג את סימני השאלה שמציגים חוקרים שונים על מידת התוקף של המחקרים הכמותיים. (Peshkin 1993) יוצא חוצץ נגד תאוריית 'השילוש הקדוש', הטוענת שרק מחקר הבא עם בחינת השערות, היוצא עם הכללות, והנשען על תאוריות מוקדמות, הוא מחקר טוב. לדעתו, המחקר הכמותי לעיתים לא תופס את העיקר מרוב רצון להיות מדיד ומדויק. בירנבאום (1993) בספרה על שיטות מחקר כמותיות אומרת שאף אחת משיטות המחקר, לא הכמותיות ולא האיכותיות, אינה יכולה לענות על כל השאלות המעניינות אותנו בתחום החינוך. '...חקירת בני אדם אינה דומה לחקירה של עצמים פיזיקליים. מצד אחד התכונות אינן נמדדות ישירות, ומצד שני, אין הן נמצאות בבידוד, אלא בתוך מערכת מורכבת ומסובכת'. מבקרי המחקר הכמותי, בין הניסויי ובין הקורלטיווי, טוענים כי הוא אינו הולם את המחקר החינוכי. הוא נוקט בדרך המדעית אמפירית של בידוד משתנים, הצגת השערות מחקר לגבי משתנים אלה, אישושן או הפרכתן, וכך אינו עומד על מורכבות של אנשים, אירועים או מצבים.

המחקרים שבדקו את יעילות הגישות השונות בהוראת הדקדוק, Wong (1993) Ellis (2001), (1993) VanPatten, Leow (2000), הראו כי במבחן המידי היו יתרונות מסוימים ודי מוגבלים להוראה המפורשת המלווה בתרגול מבוקר, אולם במבדקים החוזרים שנערכו במרחק זמן, לא היה יתרון בביצוע במבחן פתוח לשיטה אחת על פני כל השיטות האחרות. וזה מטריד גם מנקודת הראות של ההתנסות האישית.

כל החוקרים עמדו על הבעייתיות של תוקף המחקרים הללו משום שהם:

- א. מבוססים על התנסות קצרה, ונבדקים לטווח קצר.
- ב. הסיטואציות של הבדיקה אינן טבעיות למהלך רכישת השפה. הן מתמקדות בגזרה צרה ועושות שימוש במדיום נוח לבדיקה. למשל הוראה של פריט ספציפי, ובדיקתו במחשב, ומרוב רצונם להיות מדעיים, מנטרלים את המורכבות של הרכישה.
- ג. במבחנים הסגורים הקלים לבדוק לתכנון ולבדיקה גבוה משקל הניחוש: במבחן של נכון/ לא נכון יש סיכוי של עד 50% לניחוש; במבחן רב ברירה – בין 20% ל-33%.
- ד. כלל לא בטוח שמה שנבדק אכן מצביע על מה שנמצא. כלומר, ייתכן שחיפשנו אי ומצאנו ב'. מחקרו של Freeman (1995) שהוזכר לעיל הוא דוגמה מאלפת.

במבוא לספרו **התנאים לרכישת שפה שנייה** מסביר Spolsky (1989) שתפקיד התאוריה הוא לספק אוסף מורכב של תנאים או כללים טיפוסיים לרכישת שפה. חולשתה של כל תאוריה בתחום זה נובעת מכך שעד כה אף תאוריה לרכישת שפה לא הצליחה להיות כוללת ומקפת ולהסביר רכישה או אי רכישה של כל שפה. התאוריה לא צריכה להסתפק במשתנה בודד או במודלים פשוטים, אלא באינטראקציה ואינטגרציה של הרבה משתנים.

ב. פרשנות אפשרית

הממצאים במחקרי מעלים הבדלים מזעריים ביותר, ויש להתייחס אליהם בכל הזהירות הראויה. מהנימוקים שהוסברו לעיל כלל לא ודאי ששליטה בפועל היא אינדיקטור לשליטה בשפה. בהחלט ייתכן שלהיפך. ייתכן מאוד שהכשירות הלשונית מתבטאת בפועל בשל אופיה הסינתטי של העברית. היינו, מערכת הפועל מבטאת את המטה-קוגניציה של לומד העברית (לעיתים זוהי מטה-קוגניציה בלתי מודעת). בעברית, בהיותה שפה סינתטית, הפועל הוא בעצם נייר הלקמוס של השפה, ודרכו ניתן לחדד ולבדוק את מידת מודעותו של הלומד לכללים ולמבנה השפה. השקיפות של הקשר בין הבסיסים, למשל: כתב, מכתב, הכתבה, התכתבות, שבשפות אחרות אין ביניהן כל קשר, זיהוי מאפיין ההתאמה המסייע לפיענוח, הבנת המשמעות הסמנטית של נדידת הפעלים בין בניינים: צחק – הצחיק, למשל – היא המסייעת ללומד החזק בהעשרת אוצר המילים, בהצלחה להתאים בין שם עצם לפועל ובין שמות עצם לשמות תואר, בכתיב, וביכולתו לפענח ולהצפין מסר. וייתכן שעל זה מצביעות תוצאות המחקר שלנו. היינו, המחקר מצביע שיש קשר בין שני משתנים אלה, אך לא קשר של גרימה, אלא קשר של מראָה – היינו הכשירות הלשונית והביצוע משתקפים בקורלציה בשתי המיומנויות, מין קשר של washback-effect.

גורם נוסף שיש להביאו בחשבון הוא ההערכה מול המדידה. תרגיל הפועל החצי סגור הוא אובייקטיבי וקל למדידה, ואילו השיפוט בהבעה מורכב ולא אובייקטיבי. לא נבדק

במחקר הגורם הפסיכולוגי של המורה. תמונת ההיפוך של החלשים לעומת החזקים מעלה את ההרהור שמא אצל התלמידים החלשים רמת הציפיות של המורה נמוכה יותר, ואצלם הוא נוטה להיות פחות מחמיר עד סלחני בהערכה מאשר אצל החזקים. וזה דורש מחקר נפרד. עלינו לזכור כי ברכישת שפה בכלל, ובתחום הבהפועל בפרט, פועלים שלושה משתנים מכריעים: 1. משתנה של הבשלה; 2. משתנה של 'שקיעה/עיכול'; 3. משתנה של תחרות על תשומת לב. Wong, בהתבססו על הפסיכולוגיה הקוגניטיבית, טוען שכושר הקליטה שלנו מוגבל. הלומד נמצא במין מירוף מטרורף אחרי פיענוח הקוד שבו הוצפן המסר: מי; מה; איפה, מתי, למה, מי אומר מה למי, באילו נסיבות, מדוע הוא אומר זאת; והוא צריך כל הזמן 'להחליט' למה הוא מקדיש את תשומת הלב: לצורה/למבנה או לתוכן/למשמעות. שני אלה – גם פיענוח המשמעות וגם פיענוח הצורה – צורכים אנרגיה אדירה, והלומד נדרש בו זמנית ובזמן קצר לבצע את שניהם. אנחנו יודעים מניסיון שלומד מתחיל ברמה א' ב' ג' מכריע לטובת המשמעות. Lee (1998) (מתוך מאמרו של Wong) נתן לשלוש קבוצות של דוברי אנגלית שלמדו ספרדית אותו טקסט בשלוש גרסאות: לקבוצה 1 – הפועל בצורת התנאי בהווה בנטייה הדקדוקית; לקבוצה 2 – כל הפעלים ללא התאמה אלא בצורת שם הפועל; לקבוצה 3 – בסיומת U מלאכותית – אחידה לכל הפעלים. לאחר הקריאה התבקשו הלומדים לדווח באנגלית מה זכרו מהטקסט. אלה שזכרו טוב יותר היו מקבוצות 2 ו-3, דהיינו אלה שקראו טקסטים, שבהם הפועל הופיע בשם הפועל או בצורת פועל מלאכותי שקל היה לזהותו. זאת אומרת אלה שלא נדרשו לתיהלוך מורכב והתמקדו במשמעות ולא בצורה – בתוכן ולא במבנה, הבינו וזכרו טוב יותר.

מתוך התנסות אישית כתלמידת שפה בקורס צרפתי למתחילים + (מתחילים בעלי ידע מסוים קודם) שלמדתי בצרפת וגם מתוך התבוננות כמורה, אני יכולה לומר כי כשהלומד לא מזהה את הפועל הוא נעצר, ומקדיש זמן ואנרגיה לפיענוח. ברם, כשיש לו רמז כלשהו, הוא 'רץ' הלאה ואינו 'מוטרד' מהצורה. לדוגמה: במחקר של Leow, שרצה לראות כמה input (תשומה) הופך ל-intake (קליטה), הוא בדק את ההכרחיות שיש במודעות לכללי הדקדוק לצורך תיהלוך הפועל. הוא מציין שכלל לא בטוח שמודעות למוספיות הפועל בספרדית הכרחית לתיהלוך. לדוגמה, בנטיית הפועל בעבר תוכיות מאפיינות של גזרות I ו-U הופכות בגוף שני ל-O ול-E: durmio הופך ל-dormiste ו-mintio הופך ל-mentiste. הסתבר כי הלומדים כלל לא מוטרדים או מודעים לשינוי, וזה אינו פוגם בפיענוח.

הכתיבה בהיותה תמונת ראי של ההבנה היא בעצם דרכו של הלומד להצפין את המסר, ובו הלומד החלש מתקשה מאוד. כהסברו של Wong: ברכישת שפה שנייה מתנהל מאבק איתנים בין צורה ותוכן על תשומת ליבו והתמקדותו של הלומד. הם מתחרים ביניהם בו זמנית, וכמעט כמו בטרגדיה יוונית נמצא הלומד במלכוד, והוא נאלץ כל הזמן להחליט ביניהם, כמעט בבחינת את מי הוא אוהב יותר – את אבא או את אימא. זה יכול גם להסביר איך באותו מבחן – בתרגיל הפועל, בעת שהלומד מתמקד בצורה הוא מצליח בביצוע, ואילו בהבעה הפתוחה, כשהוא מתמקד בהצפנת המשמעות, הוא טועה בביצוע של אותו פועל.

סיכום ומסקנות

לטענת (1988) Watson-Gegeo, במחקר החינוכי שיטה הבאה עם רשימה ומסמנת V בצד התשובות אינה עקבית והיא מעמעמת את הנצפה. ייתכן בהחלט שהבדיקה הקורלטיבית רק מצלמת קשר בין המשתנים, אך אינה תופסת את מהות הקשר. ייתכן שברכישת שפה כמו במחקר החברתי אין אפשרות להשתמש במתודולוגיה בעלת תוקף ומהימנות שתתאר את התנהגות הדברים כפי שהם. ואולי בכלל הניבוי בחקר שפה הוא בלתי אפשרי עד בלתי נחוץ, כמו במחקר החברתי בכלל.

McLaughlin טוען שלמחקר האקספרימנטלי יש יתרונות משלו, אך, לדעתו, חקר מקרה יכול להיות בעל ערך רב יותר ולתרום הרבה יותר ממחקר מעבדתי מבוקר או מניתוח רב-משתנים להבנת התופעה שאותה אנו מנסים להבין. ייתכן בהחלט שבהמשך למחקר זה יש לחזור אל הלומדים ולערוך מחקר איכותי. ייתכן שהשאלות שצריכות להישאל הן כדברי Spolsky (1989), בעקבות Fishman: מי לומד, כמה, איזו שפה, ובאילו תנאים? היינו, עלינו לערוך ניתוח המשתמש בפרספקטיבות ובפרשנות ההתנהגות והאירועים בלשון המשתתפים, וניתוח זה יאפשר להגיע למסקנות ולהכללות. ברם זהו אתגר שספק אם ניתן לבצעו במחקר אחד.

האם המסקנה היא שאין ללמד את הפועל? ודאי שיש ללמדו. אבל בהחלט לא צריך 'לטרטר'. חבל על התסכול, הן שלנו ושל הלומדים. ללומדים יש הסילבוס, המהלך וסדר הרכישה שלהם. הלומד זקוק לזמן ליצירת מבנה דקדוקי אינטגרטיבי (R Ellis). אם אין בשלות, אין טעם בתרגול היתר. יש טיפוס לומדים שונים, וכנראה שיש אמת בטענתו של Krashen (1982, 1985) שאצל הלומד המבוגר יש גם רכישה לא מודעת של השפה ומאידך גיסא, ידיעה מודעת על השפה. הידיעה על השפה אינה בהכרח ביצוע נכון בשפה, ומוכר לנו היטב טיפוס הלומד שכשירותו גבוהה מאוד, היינו הוא מכיר מצוין את המוספיות, מבחין בין הבניינים, יודע היטב את כללי ההתאמה בעברית, ומשהוא מגיע לביצוע הוא, כמאמרו של אחד מתלמידי, 'רואה את האקסידנט דוהר לקראתו, ואינו יכול לעצור אותו'. בכל הרמות, ובעיקר ברמות א' ב' ג', הלומדים יטעו, ישתמשו בפועלי גג, לא ידייקו בנטייה גם כשינסו לגזור בבניין הנכון, וימשיכו להשתמש באסטרטגיות עוקפות. עלינו בשטח להכריע בעד מה אנחנו – בעד **הפורמציה** או בעד **הקומוניקציה**.

מקורות

בירנבאום, מ' (1993). **מי מפחד מעבודות מחקר**. מפעלים אוניברסיטאיים.

Ellis, N. (1993). Rules and instances in foreign LL: Interactions of explicit and implicit knowledge. *European Journal of Cognitive Psychology*, 5, pp. 289-318

Ellis, R. (1998). Teaching and research: Options in grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 32, pp. 39-59.

Leow, R. (2000) A Study of the role of awareness in foreign language behavior. *SSLA* 22, pp. 557-584.

McLaughlin, B. (1990). Conscious versus unconscious learning. *TESOL Quarterly*, 24, pp. 617-624

- Peshkin, A. (1993). The goodness of qualitative research. *Educational Researcher*, 22, pp. 23-29.
- Shulman, L. (1981) Disciplines of Inquiry in Education: An Overview. *Educational Researcher*, 10, pp. 5-12, 23.
- Watson-Gegeo, K.A. (1988). Ethnography in ESL: Defining & essentials. *TESOL Quarterly*. 22:4, pp. 575-592
- Wong, W. (2001) Modality and attention to meaning and form in the input. *SSLA* 23, pp. 345-368