

"מודל קריאה-כתיבה" בתהליך הפקתו של הטקסט

האקדמי

האופטמן שרה, רוזנפלד מלודי, תמיר רבקה

תאריכים: "מודל קריאה-כתיבה", טקסט אקדמי, פרופיל אורייני-אקדמי, קריאה אינטגרטיבית, כתיבה אינטגרטיבית, "קריאה-לשם-כתיבה", "לקרוא-ככותב".

תקציר

במאמר זה מוצגים מהלכי קריאה ומהלכי כתיבה שבהם השתמשו הסטודנטים של אוכלוסיית המחקר ($n=30$) בתהליך הפקת טקסט אקדמי מהסוג של "עבודת פרוייקט". המחקר נערך בקרב סטודנטיות בשנה השלישית ללימודיהן בשתי קבוצות: קבוצת ניסוי ($n=15$) וקבוצת ביקורת ($n=15$). שתי הקבוצות הוכשרו בשנה א' בקורס של "כתיבה מדעית" על-פי "מודל קריאה-כתיבה". בשתי הקבוצות, שהיו זהות מבחינת רמת הסטודנטיות, התבססה ההוראה על תרגול ואימון בקריאה ובתמצות של מאמרים אקדמיים ועל אימון ביצירת אינטגרציה בין מקורות מדעיים. בקבוצת הניסוי, התשומות מבחינה כמותית ואיכותית היו רבות יותר מאשר בקבוצת הביקורת: מספר כפול של שעות לתרגול ולאמון ומשוב בקבוצות קטנות (על-ידי שתי מרצות). על-פי ההיגדים שדיווחו הסטודנטיות בקבוצת הניסוי ובקבוצת הביקורת, ניסינו לעמוד על מאפייני השימוש ב"מודל קריאה-כתיבה" בתהליך הפקת "עבודת פרוייקט" בשנה ג', כדי לאמוד כמותית ואיכותית את השפעת התשומות על השימוש במודל זה, וכן כדי לעמוד על הקשיים והפתרונות הקשורים לשימוש במודל במהלך הקריאה האינטגרטיבית והכתיבה האינטגרטיבית המאפיינים את הפקתה של "עבודת הפרוייקט". על-פי ההיגדים ואפיונם, הגענו למסקנה, כי "מודל קריאה-כתיבה" הוא מודל רווח בקרב אוכלוסיית המחקר גם כעבור שנתיים. פרמטרים שונים הנוגעים לאופן השימוש במודל זה יכולים להצביע על פרופיל אורייני-אקדמי גבוה יותר של קבוצת הניסוי בהשוואה לקבוצת הביקורת. בראייה כוללת ניתן לומר, כי המשותף בין הקבוצות חשוב לא פחות מאשר ההבדלים, כי הוא מאפשר ללמוד על קשייו של הקורא-הכותב במהלכי ההפקה של הטקסט האקדמי, ועל הצרכים שעלינו להתכוון אליהם בהוראת הקורס "כתיבה מדעית" בשנה א'.

הקדמה

בשנים תשנ"ז-תשנ"ח נערך במכללה האקדמית "אחוה", בשיתוף מכון מופת, מחקר בנושא "הכתיבה האקדמית – התהליך והתוצר", בהתייחס ל"עבודת הפרוייקט", המוגשת לשיפוט בתום שנה ג'. המאמר שלהלן מתייחס לחלק ממימצאי המחקר, דהיינו, לאותם היגדים שבהם דיווחו הסטודנטים ($n=30$) במהלך שני ראיונות מובנים-למחצה (שנערכו בסוף סמסטר א' ובמחצית הראשונה של סמסטר ב') על מהלכי הקריאה והכתיבה שביצעו לשם הפקת "עבודת הפרוייקט". נציין, כי בראיונות אלה דיווחו הסטודנטים על מכלול נושאים, וכי ההיגדים השונים נותחו על-ידי שלוש החוקרות בעזרתה של הגב' אורן רינת, יועצת שיטות מחקר במכללה האקדמית "אחוה", והוצגו בדו"ח מחקר 1 (האופטמן, רוזנפלד, תמיר, 1998). כאמור, מאמר זה מתייחס רק להיגדים הרלוונטיים ל"מודל קריאה-כתיבה". גם נציין, כי אוכלוסיית המחקר כללה 30 סטודנטיות במסלול מורות וגננות, בשנת לימודיהן השלישית. קבוצת הניסוי כללה 15 סטודנטיות שלמדו קורס "כתיבה מדעית" במסגרת מורחבת (קורס קיץ של 30 שעות, 4 ש"ש במהלך שנת תשנ"ז ובליווי שתי מרצות). קבוצת הביקורת כללה 15 סטודנטיות שלמדו קורס זה במסגרת מצומצמת (ללא קורס קיץ, 2 ש"ש במהלך סמסטר א' בלבד, ובליווי מרצה אחת). קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת היו זהות מבחינת רמתן, על-פי תנאי הקבלה למיכללה וממוצע ציוני הבגרות. בשתי הקבוצות התבסס הקורס של "כתיבה מדעית" על השימוש ב"מודל קריאה-כתיבה":

(א) תרגול בקריאה ובתמצות של מאמרים אקדמיים תוך שימוש במיגוון אסטרטגיות ומיומנויות.

(ב) אימון ביצירת אינטגרציה בין מאמרים מדעיים תוך שימוש במיפוי לשם הפקת מאמר אקדמי על-ידי הסטודנט.

השערת המחקר המבוססת על ספרות המחקר (Stahl 1995; Flower 1987; Askolt, 1990) היתה, שתרגול ואימון ממושכים יותר בשנה א', בשלב שבו הסטודנט מגיע אל הלימודים האקדמיים ללא נסיון בקריאה ובעיבוד של מקורות מדעיים, יביא לשימוש טוב יותר באסטרטגיות שנרכשו בהמשך לימודיו האקדמיים. גם העובדה שבקבוצת הניסוי התבצעו התרגולים והמשוב בקבוצות למידה קטנות יותר (על ידי שתי מרצות) נועדה לשרת מטרה זו.

התשומות שקיבלו קבוצת הניסוי (מבחינת היקף השעות ומספר המרצות) הן בעלות משמעות איכותית ולא רק כמותית, ולכן, על-פי השערת המחקר, תשפיענה התשומות על השימוש ב"מודל קריאה-כתיבה" גם לאחר זמן (בשנה השלישית ללימודים האקדמיים) וגם בהתייחס לכתיבה אקדמית בעלת דרישות גבוהות במיוחד ("עבודת פרוייקט").

גם נציין, כי במחקר המוצג במאמר זה התייחסנו לתהליך בלבד (תהליך הפקתו של טקסט אקדמי, "עבודת פרוייקט"). בדו"ח מחקר 2 (האופטמן, רוזנפלד, תמיר, 1999) גם התייחסנו לתוצר תוך בדיקת עבודות הפרוייקט של אוכלוסיית המחקר על-פי מחוון שפותח על-ידי צוות המחקר.

מבוא

הפקת טקסט אקדמי נחשבת, ובצדק, למטלה האוריינית הגבוהה והמורכבת ביותר בהיררכיה של מטלות לימודיות המשלבות קריאה וכתבייה.

בהגדרות שונות המתייחסות למאפייניו ולמהותו של הטקסט האקדמי, נמצא התייחסות לדרך המיוחדת שבה משולבות בהפקתו הקריאה והכתיבה: "כדי להפיק טקסט אקדמי, נדרש הכותב לקרוא חומר רב, לערוך סלקציה ולארגן מידע ממקורות שונים, כדי ליצור סינתיזה מקורית" (Nelson, 1992, עמ' 3). "בכתיבה האקדמית יוצר הכותב גוף ידע חדש, אשר נשען על תמצות גמיש של מקורות מידע, מצד אחד, ועל ארגון-על-קונצפטואלי ורטורי, פרי יצירתו ופרי אישיותו של הכותב, מצד שני" (Flower, 1987, עמ' 12-13).

"הטקסט האקדמי מציג את 'שיח המדענים' בתחום, וזאת על-ידי יצירת 'סינתיזה גבוהה' בין מקורות מידע שונים שאותם קרא ועיבד הקורא-הכותב" (Rosenblatt, 1988, עמ' 2). מהגדרות אלה ואחרות משתמע, כי בשלב הפקתו של הטקסט האקדמי נוצרת זיקת גומלין בין תהליך הקריאה לתהליך הכתיבה. זיקת גומלין זו היא מהותו של "מודל קריאה-כתיבה".

החל בשנות השמונים הוצג "מודל קריאה-כתיבה" כאחד המודלים המרכזיים לקידום האוריינות העיונית. מודל זה מבוסס על התפיסה התיאורטית ש"תהליך הקריאה ותהליך הכתיבה הם שני תהליכים מקבילים הנתונים במסגרת קוגניטיבית אחת" (Tirney; Pearson, 1983).

מחקרים שנערכו החל בשנות השמונים הוכיחו, כי קיימת זיקת גומלין בין תהליך הקריאה לתהליך הכתיבה, וכי כל אחד משני תהליכים אלה משפיע באופן אפקטיבי על משנהו. החוקרים התייחסו הן לאסטרטגיות ולמיומנויות המשותפות לתהליך הקריאה ולתהליך הכתיבה (כגון: שלב התכנון וקביעת מטרת הקריאה/הכתיבה, המיפוי כאסטרטגיה משותפת לתהליך הקריאה ולתהליך הכתיבה ועוד), והן לשילובן של פעולות הכתיבה במהלך הקריאה (כמו: רישום הערות בשולי הטקסט הנקרא, כתיבת תמצית או תקציר וכדומה), ולביצוע פעולות של קריאה במהלך הכתיבה (כגון: קריאה חוזרת של טקסט המקור במהלך כתיבת התמצית, וקריאה חוזרת של הטקסט הנכתב לשם שכתוב).

בהתייחס למאפייניו של תהליך הכתיבה האקדמית, נמצאו שני מונחים המתייחסים ל"מודל קריאה-כתיבה":

1. "Reading to Write" (Spivey, 1991).

2. "Reading as an Author" (Stuardt, 1991).

שני מונחים אלה, "קריאה לשם כתיבה" ו"לקרוא ככותב", מאפיינים את זיקת הגומלין בין תהליך הקריאה לתהליך הכתיבה בשלב הפקתו של הטקסט האקדמי. Spivey (לעיל) התייחס בעיקר למטרות בתחום התוכן, ואילו Stuardt (לעיל) התייחס בעיקר למטרות בתחום המבנה והארגון, כפי שיוצגו להלן.

1. מטרות בתחום התוכן – "קריאה לשם כתיבה"

הפקת הטקסט האקדמי, המשקף את "שיח המדענים בתחום", מבוססת על איתור מידע רלוונטי במקורות המדעיים הנקראים, ועל הצגתו בטקסט הנכתב. ב"קריאה לשם כתיבה", לפי דבריו של Spivey (1991), יש להבחין בשני שלבים: שלב ראשון – הקורא מבצע מהלכי קריאה והבנה מהסוג של "Reading to Comprehend", שלב שני – הקורא מבצע מהלכי קריאה והבנה מהסוג של "Reading to Write".

על-פי המחקר שערך, הגיע Spivey לשלוש מסקנות:

א) ניתן לאפיין את "Reading to Write" על-פי מהלכים האופייניים ל-"Reading to Comprehend", כי בשני סוגי קריאה אלה מבצעים הקוראים-המצליחים מהלכים דומים ומקבילים:

(1) הם מסתמכים על ידע-קודם כדי להבין את הטקסט/ים הנקרא/ים.

(2) הם מבצעים פעולות של מיון וסלקציה לשם הבחנה בין עיקר לטפל.

(3) הם מאתרים תבניות של ארגון וקישוריות להבנת הזיקה בין יחידות המידע.

גם מדברי חוקרים אחרים, שעמדו על מהלכי קריאה והבנה בהתייחס ל"קוראים-מצליחים", ניתן לגזור

מאפיינים משותפים לשני סוגי קריאה אלה, כגון: ניהול דיאלוג עם הטקסט הנקרא (Dibaker, 1991), קריאה ביקורתית של הטקסט (Stuardt, 1991) והצגת שאלות בשלב של טרום הקריאה, כדי להתמקד במידע הרלוונטי במהלך הקריאה.

ב) יש לציין מאפיינים ייחודיים ל-"Reading to Write" אשר אינם מאפיינים את ה-"Reading to Comprehend" כגון: הקורא מסמן מידע חוזר, שהופיע בטקסט/ים קודם/קודמים שקרא ומנהל "דיאלוג" עם הטקסט הנקרא על סמך מידע שהפיק מטקסט/ים קודם/קודמים שקרא.

בעניין זה יש להוסיף את טענתו של Stahl (1995), המבוססת על מחקר שערך, כי הטקסט הראשון שאותו קרא הכותב מהווה בסיס להבנת הטקסטים הבאים, והוא אף קובע את עמדתו המנטלית והקוגניטיבית של הקורא לגבי הנושא בכללותו.
(ג) 'קוראים-מצליחים' ב-"Reading to Comprehend" היו גם 'קוראים-מצליחים' ב-"Reading to Write".

- מכל האמור לעיל, ניתן לסכם ולומר, כי בתהליך של "Reading to Write", לשם מטרותי בתחום התוכן, מבצע הקורא/הכותב, בעל הפרופיל האורייני האקדמי הגבוה, את המהלכים הבאים:
1. **הסתמכות על ידע קודם:** ידע בתחום ומידע ספציפי לגבי הנושא מהווים בסיס להבנת הטקסטים הנקראים.
 2. הגדרת **מטרות הקריאה** באמצעות שאלות-מפתח/ראשי-פרקים טננטיביים, טרם קריאת הטקסט, מאפשרים התמקדות במידע הרלוונטי במהלך הקריאה על-ידי מיון וסלקציה.
 3. איתור תבניות של ארגון וקישוריות מסייע להבנת הזיקה בין יחידות המידע בטקסט הנקרא.
 4. ניהול דיאלוג עם הטקסט החדש בהסתמך על הטקסטים/הקודם/הקודמים.

מהלכים אלה מסייעים לקורא-לכותב בקריאה מושכלת של מקורות המידע, לשם ביצוע טרנספורמציה של המידע, הנתון בטקסטים/הנקראים, אל גוף הידע החדש – בטקסט הנכתב.

2. מטרות בתחום המבנה והארגון – "לקרוא ככותב"

- הפקת הטקסט אקדמי כרוכה בציות לכללי הפורמט המדעי מבחינת ארגון הטקסט וחלקיו.
- ◆ הטקסט האקדמי מאופיין בחלקיו הפורמליים: הצגת רשימת תאריכים, תקציר וראשי פרקים בתחילת הפורמט, הצגת מבוא תיאורטי, המשקף את "שיח המדענים בתחום" ואשר ממנו נגזרת שאלת המחקר.
 - ◆ הטקסט האקדמי בנוי מיחידות מובחנות של: מבוא, הקדמה, השערות/השערות המחקר, שאלת המחקר, תיאור כלי המחקר והאוכלוסייה הנבדקת, הצגת ממצאים וניתוחם, סיכום ומסקנות, המלצות ורשימה ביבליוגרפית תקינה בעברית ובשפה נוספת.
 - ◆ בטקסט האקדמי נדרשת הצגה תקינה של המקורות המצוטטים/המשוכתבים ומראה מקום מדויק לכל איזכור ביבליוגרפי.
 - ◆ הטקסט האקדמי מאורגן באמצעות רצפים רטוריים וסכימות-על רטוריות, ובאמצעות יחידות קישור מפורשות להבחנה בין חלקי הטקסט ולהצגת הזיקה בין יחידות המשנה. המבנה הלוגי-רטורי משתקף בראשי הפרקים (או בתקציר) ובכותרות הראשיות והמשניות במהלך הטקסט, וכן ביחידות הקישור בין הפסקאות.
 - ◆ בטקסט האקדמי מוצגת זיקה מפורשת בין מקורות המידע, וכן חייבת להיות מוצגת טענת-על/סכימת-על, המגדירה את הזיקה/הטענה הכוללת לגבי מקורות המידע, דהיינו, את "הקונצפציה של הכותב", (Nelson, 1992; Rosenblatt, 1988).
 - ◆ כללי הארגון כוללים גם אלמנטים לשוניים: מבחינת הלשון, מאופיין הטקסט האקדמי בהקפדה על כללי הסגנון והלשון בהיבט התקינות והרהיטות. בנוסף על כך, בטקסט האקדמי חייב הכותב להשתמש במישלב לשוני-דיסציפלינארי הולם, וכן חייבת לשונו של הכותב להעיד על עיבוד וטרנספורמציה של מקורות המידע.

כללי הארגון של הטקסט המדעי יכולים להיות מוקנים לכותב-הטירון על-ידי "מודל קריאה-כתיבה": הטקסטים הנקראים, המשמשים למטרות תוכן, יכולים לשמש גם למטרות ארגון, מבנה ולשון: "הטקסט הנקרא הופך מודל לכתיבה תקינה" (Sullivan, 1989; Bartolomid, 1985; Corbett, 1971).
העיון בטקסט וניתוחו מאפשרים הפנמה של מודלים טובים לכתיבה. תכונותיו הרטוריות וקונבנציות-השיח של הטקסט הנקרא הופכים להיות "מודל לחיקוי" (Korvat, 1971), "חיקוי מתוך הפנמה" (Solvian, 1986; Bartolomid, 1986), "להבנת היחס בין תוכן לצורה... להבנת הקשר בין הידע והנושא ובין המבנה הקוהרנטי של הטקסט" (Hillvik, 1986), הכותב לומד להסתמך על אותן "תבניות כתיבה", (Bravik, 1986) שבהן השתמש הכותב-המומחה לשם הפקת הטקסט.

Stuardt (1991) חקר את השימוש ב"מודל קריאה-כתיבה" למטרות של מבנה וארגון באמצעות פרוטוקולים של כותבים, והגיע למסקנה שקריאה זו שונה מ-"Reading to Comprehend", מפני שהקורא "מתהלך את הטקסט מתוך מטרותיו ככותב, תוך חיפוש האופציות השונות שיש לו ככותב, ומתוך התייחסות לייחודיותו של הטקסט מבחינת המבנה והארגון". בקריאה זו, טוען Stuardt, מצויים יותר אלמנטים של קריאה ביקורתית מאשר ב-"Reading to Comprehend", הבחנה מעמיקה יותר באסטרטגיות ובטכניקות שבהן נקטו הכותבים האחרים והתייחסות מעמיקה יותר לקשר שבין התוכן ובין המבנה והלשון. מסקנתו, בניגוד למסקנתו של Spivey, שתוארה לעיל, שקריאה מהסוג של "Reading to Write" ו-"Reading as an Author" היא קריאה מעמיקה יותר מאשר "Reading to Comprehend". נציין כי מסקנתו של Stuardt עולה בקנה אחד גם עם מסקנתם של Brayer & Goligy (1988), כי "רק לומדים טובים ומצליחים מסוגלים להפיק מהטקסט הנקרא את העקרונות לכתיבה טובה". בספרות-המחקר מצויות שתי גישות לגבי השימוש ב"מודל קריאה-כתיבה" למטרות של מבנה וארגון: הגישה השוללת והגישה המחייבת. בין השוללים נמצא מספר נימוקים:

1. Corbett (1971), השתמש בביטוי "חיקוי" (Imitation), כדי להסביר את טענתו ש"הקורא נדרש לחקות את הטקסטים שקרא... חיקוי שאין בו יצירתיות ומקוריות".
 2. Sullivan (1985) טען, כי ב"מודל קריאה-כתיבה" מתעלמים מאופיו ההוליסטי של תהליך הכתיבה כגון: תכנון הכתיבה ויעדיה הקומוניקטיביים, ארגון הטקסט ושכתובו החוזר: "הכתיבה כתהליך הוליסטי דורשת הפקת טקסט עצמאי, ואילו ב'מודל קריאה-כתיבה' הכותב נדרש לכתוב טקסט רק על-פי המודל שהכיר והפנים". לדבריו, "מודל זה מצמצם את האופציות של הכותב", מפני שהוא "מתעלם מאישיותו האינדיווידואלית של הכותב ומהיעדים הקומוניקטיביים-הספציפיים של כל טקסט".
 3. Bartolomid (1986) טוענת, כי שיטה זו מתאימה רק למקרים שבהם נדרש הכותב להפיק טקסט דיסציפלינארי מובהק: "רק במסגרת המצומצמת של הטקסט הדיסציפלינארי-המובהק יכול הכותב להסתמך על עקרונות השיח ועל קונבנציות הכתיבה המקובלים בדיסציפלינה הספציפית של הטקסט הנקרא, כדי ליישם אותם בטקסט הנכתב".
לדעתנו, הטענה השלישית כנגד השימוש ב"מודל קריאה-כתיבה" מהווה תשובה מספקת והולמת לשתי הטענות הקודמות: כאשר עוסקים בכתיבה אקדמית, דהיינו בהפקת טקסט דיסציפלינארי מובהק, יכול הכותב להפיק מהטקסטים הנקראים עקרונות של ארגון (מה שאין כן בכתיבה יצירתית, שבה אנו מצפים למקורות ולגישה אינדיווידואלית בבחירת עקרונות הארגון). בכתיבה האקדמית משמשים הטקסטים הנקראים כ"מודל לחיקוי", כפי שטוען Korvat (לעיל): חיקוי המודל הוא תנאי חשוב בהפקת טקסט אקדמי-דיסציפלינארי.
בהתייחס לטענה השנייה (לעיל) יש לציין, כי השימוש ב"מודל קריאה-כתיבה" למטרות מבנה, ארגון ולשון אינו מבטל את מהותו ההוליסטית של תהליך הכתיבה האקדמית, וזאת מפני שבהפקת הטקסט האקדמי, אין "מודל קריאה-כתיבה" משמש כתחליף לפעולות ההוליסטיות הנדרשות מהכותב, כמו: התכנון, הארגון והשכתוב, שהם תהליכים הכרחיים ובסיסיים בהפקת הטקסט האקדמי, כפי שעולה ממצאי המחקר שיוצגו בהמשך.
- בגישה המחייבת של "מודל קריאה-כתיבה" מצוי עיקרון חשוב שהוצג על-ידי Askolt (1990) במונח "Using The Product in the Process". לדבריו, יש חשיבות מרכזית למודעות המלאה של הכותב לאיכות התוצר במהלך ביצוע מטלת הכתיבה. Sthal (1985) הוכיח במחקרו, כי כותבים שהיו מודעים באופן מלא לדרישות התוצר יכלו לתכנן כהלכה את שלבי העבודה, להגדיר טוב יותר את משימות הקריאה והכתיבה בשלבי ההפקה של הטקסט, ובעיקר, לשפר את הטיטות השונות של הכתיבה עד לגירסה הסופית. מסקנתו היא, שהמודעות לדרישות התוצר יוצרת את ההבדל בין כותבים בעלי פרופיל אורייני-אקדמי גבוה לבין כותבים בעלי פרופיל אורייני-אקדמי בינוני-נמוך, דהיינו, הטקסט האקדמי-הדיסציפלינארי משמש לקורא/לכותב כמודל, מבחינת המבנה, הארגון והשפה, בהיותו תוצר מוגמר ואיכותי, ההופך לחלק מהתהליך.
- כלומר, השימוש ב"מודל קריאה-כתיבה" למטרות המבנה והארגון מתאים במיוחד לכתיבה האקדמית-הדיסציפלינארית. הקורא/הכותב מתהלך את הטקסט/ים הנקראים לא רק למטרות תוכן, אלא גם כדי להפיק אלטרנטיבות לכתיבה, וכדי לקבל מושגים ברורים ומוגדרים לגבי דרישות התוצר.
מכל האמור לעיל ניתן לסכם ולומר:
1. ב"קריאה לשם כתיבה", הקורא מתהלך את הטקסט הנקרא לשם הפקת תכנים ובסיס ידע, שיוצגו בטקסט הנכתב. במקרה זה, קריאתו דומה במידה רבה ל-"Reading to Comprehend", אם כי יש בה מאפיינים נוספים, כפי שתוארו לעיל.
 2. ב"לקרוא ככותב", הקורא מתהלך את הטקסט הנקרא כדי להפיק עקרונות של ארגון ומבנה. תהליך זה מסתמן גם כתהליך של קריאה מעמיקה, מפני שהקורא-הכותב מנסה לעמוד על הקשר בין התוכן ובין המבנה והארגון, כדי להכיר את האופציות השונות שיש לו ככותב, וכדי לברור לו את האופציה ההולמת לטקסט האקדמי שהוא עומד להפיק.
- לאור הרקע התיאורטי שהוצג לעיל, ביקשנו לתאר ולנתח מבחינה כמותית ואיכותית את אופן השימוש ב"מודל קריאה-כתיבה", על-פי שני סוגי ההסתמכות שהוצגו בספרות המחקר:
- ◆ הסתמכות על המקורות המדעיים לשם מטרות בתחום התוכן (בפרק הראשון).
 - ◆ הסתמכות על המקורות המדעיים לשם מטרות בתחום המבנה וארגון (בפרק השני).
- בכל אחת מדרכי ההסתמכות נציג להלן את הדיווח על מהלכים ועל קשיים ופתרונות, כפי שעלו מהראיונות עם הסטודנטים של אוכלוסיות המחקר (n=30) בקבוצת הניסוי (n=15), לעומת קבוצת הביקורת (n=15). כמו כן נציג ניתוח ומסקנות מהיבטים כמותיים ואיכותיים, במטרה:
1. לאפיין את השימוש ב"מודל קריאה-כתיבה" ברמה העקרונות-התיאורטית, על-פי מימצאי המחקר וניתוחם.
 2. להגדיר את ההבדלים בין קורא/כותב בעל פרופיל אורייני-אקדמי גבוה/בינוני/נמוך, על-פי מימצאי המחקר וניתוחם (נספח 1).

3. להפיק מסקנות אופרטיביות-דידקטיות מתוך מימצאי המחקר וניתוחם, לשם שיפור הוראת "כתיבה אקדמית" במכללה.

1. "קריאה לשם כתיבה" על-פי מטרות בתחום התוכן

1.1 מהלכים, קשיים ופתרונות באיתור חומר רלוונטי-ספציפי בטקסט/ים נקרא/ים

בשלב של איתור מידע רלוונטי במקורות הביבליוגרפיים הספציפיים, נוקט הקורא/הכותב באסטרטגיות שונות, כדי לברור מתוך המקורות הביבליוגרפיים את החלקים הרלוונטיים לנושא עבודתו. זהו שלב מובהק של " Reading to Write", אשר בו מבצע הקורא/הכותב מהלכים של מיון וסלקציה על-פי נושאי-המשנה ומטרות הכתיבה: מסמן, מסכם, עורך מיפוי ומתאים את אופן הקריאה לטקסט.

1.1.1 דיווח על מהלכים

בלוח 1 ובלוח 2 מוצגים היגדים שבהם דיווחו הסטודנטים על איתור חומר רלוונטי:
 (א) על-פי הנושא ומושגיו
 (ב) על-פי ראשי הפרקים

כל הסטודנטים שבמדגם (n=30) דיווחו על מהלכים אלה:

לוח 1: איתור מידע רלוונטי במקורות הביבליוגרפיים הספציפיים, לפי קבוצות המחקר (כ"א n=15)

ביקורת	ניסוי	
1	-	◆ במאמרים רלוונטיים הוצאתי רעיונות ומושגים מרכזיים
-	1	◆ בכל מאמר מצאתי מה רלוונטי לנושא שלי
		◆ ידעתי מראש מה אני מחפשת תוך כדי קריאה, והתייחסתי
1	-	לכך ספציפית
1	-	◆ קראתי מאמרים ספציפיים בנושא, וכתבתי הערות בצד
2	-	◆ קראתי ומיינתי בכל מאמר מה מתאים לנושא ומה לא
		◆ סימנתי בצבע/בטוש זוהר את משפטי המפתח המתאימים
2	2	לנושא שלי בכל מאמר
4	4	◆ בכל מאמר סימנתי וסיכמתי מה רלוונטי לנושא שלי
		◆ קודם כול קראתי הכול – כדי לגבש נושא. כשהנושא היה
1	-	מגובש, קראתי בתחום המגובש
12	8	סה"כ היגדים:
8	8	סה"כ סטודנטים:

לוח 2: איתור מידע רלוונטי על-פי ראשי הפרקים, לפי קבוצות המחקר (כ"א n=15)

ביקורת	ניסוי	
1	1	◆ מיינתי את המאמרים לפי הנושאים שלי
-	1	◆ סידרתי בקלסר את המאמרים לפי הנושאים
1	1	◆ קראתי לפי ראשי הפרקים שלי
-	1	◆ קראתי וסיכמתי מה מתאים לכל ראש פרק
2	2	◆ סימנתי משפטי מפתח לפי הסעיף שעליו אני רוצה לכתוב
1	1	◆ כתבתי הערות בצד לפי ראשי הפרקים שלי
1	-	◆ קראתי לפי ראשי הפרקים
1	1	◆ סימנתי וארגנתי את החומר לקריאה לפי סעיפי העבודה
1	1	◆ לכל פרק חיפשתי מה רלוונטי, ועשיתי סלקציה
1	-	◆ הצבתי מטרות במה להתמקד וקראתי
1	1	◆ סיכמתי בכרטיסיות על-פי ראשי הפרקים שלי
11	9	סה"כ היגדים:
10	7	סה"כ סטודנטים:

מעיון בלוחות 1 ו-21 עולה, כי כל הסטודנטים במדגם (n=30) דיווחו על מהלכים שונים לאיתור חומר רלוונטי שעליו יסתמכו בכתיבתם, הן על-פי הנושא ומושגיו והן על-פי ראשי הפרקים. הפעלים המאפיינים שלב זה הם: "חיפשות/מצאתי מה רלוונטי", "עשיתי מיון/סלקציה", "קראתי וכתבתי", "ארגנתי" (בקבוצת הניסוי 17 היגדים המתייחסים לכלל הקבוצה, ובקבוצת הביקורת 20 היגדים). הממצאים מעידים, כי הגדרת מטרות הקריאה באמצעות תיחום הנושא, ו/או באמצעות ראשי פרקים טנטטיביים, מאפשרת לסטודנטים לבצע מהלכים של מיון וסלקציה, כדי להתמקד במידע הרלוונטי בכל אחד מהטקסטים הנקראים. המהלכים המתוארים על-ידי הסטודנטים מצביעים על זיקה לתהליך הכתיבה במהלך הקריאה, כי הם מאתרים חומר רלוונטי שעליו יסתמכו בהמשך, לשם הפקת הטקסט הנכתב.

1.1.2 דיווח על קשיים

בלוח 3 מוצגים היגדים שבהם דיווחו הסטודנטים על קשיים באיתור מידע רלוונטי-ספציפי בטקסטים הנקראים. בתרשים 1 מוצגים נתונים אלה באחוזים על-פי התפלגות הקבוצות.

לוח 3: דיווח על קשיים באיתור מידע רלוונטי במקורות הביבליוגרפיים הספציפיים, לפי קבוצות המחקר (כ"א n=15)

ניסוי	ביקורת	
2	3	♦ היו לי מאמרים מאוד קשים
2	1	♦ היתה לי כמות גדולה של חומר, ולא ידעתי איך אני גומרת אותו
1	-	♦ היה לי קשה להחליט מתוך החומר הרב מה רלוונטי לכל נקודה
1	1	♦ בהתחלה לא הבנתי את כל המקורות/היתה לי בעיה להבין את השפה של המאמרים
1	-	♦ היו מאמרים שגלשו לנושאים אחרים, והיה לי קשה למצוא רק מה שמתאים לי
1	1	♦ היה לי מאוד קשה לקרוא באנגלית
8	6	סה"כ היגדים:
8	6	סה"כ סטודנטים:

תרשים 1: דיווח על קשיים באיתור מידע רלוונטי במקורות הביבליוגרפיים הספציפיים, באחוזים מכלל המדגם, לפי קבוצות המחקר (כ"א n=15)

תרשים

מעיון בלוח 3 ובתרשים 1 עולה, כי הסטודנטים מדווחים הן על קשיים מהסוג של "Reading to Comprehend" ("לא הבנתי את השפה של המאמרים", "המאמרים היו קשים לי"), והן מהסוג של "Reading to Write" ("היה לי קשה להחליט מתוך החומר הרב מה רלוונטי לכל נקודה", "היו מאמרים שגלשו לנושאים אחרים, והיה לי קשה למצוא רק מה שמתאים לי").

מעיון בתרשים 1 גם עולה, כי יש יותר דיווח על הקושי בהבנת המאמרים (20% בקבוצת הניסוי, ו-33.33% בקבוצת הביקורת) מאשר לגבי הקושי של "קריאה-לשם-כתיבה" (13.33% בשתי הקבוצות).

מכאן ניתן להסיק שהשלב של "Reading to Comprehend" הוא שלב קשה לסטודנט, הנדרש לקרוא חומר דיסציפלינארי-מדעי, שלא בהכרח התנסה בקריאתו בקורסים הקודמים שלמד. לכאן מצטרף גם הנושא של היעדר הידע המוקדם הקשור לעבודת הפרוייקט (בניגוד לעבודה הסמינריונית המבוססת על קורס דיסציפלינארי שנתי, ומלווה בקריאת מאמרים דיסציפלינאריים-מדעיים לאורך השנה), עיקרון שהוצג בהרחבה בדו"ח מחקר מספר 1 (האופטמן, רוזנפלד, תמיר, דו"ח מחקר מס' 1, עמ' 1-7).

ניתן לומר, כי מסקנתו של Spivey (1991), שהוצגה לעיל, כי "קוראים מצליחים ב-'Reading to Comprehend' הם גם קוראים מצליחים ב-'Reading to Write'", עולה בקנה אחד עם מימצאי המחקר שלנו.

1.1.3 דיווח על פתרונות

בלוח 4 מוצגים היגדים שבהם מדווחים הסטודנטים על פתרונות שנקטו כדי להתמודד עם הקשיים שהוצגו (לעיל לוח 3). בתרשים 2 מוצג הדיווח על הפתרונות באחוזים, על-פי התפלגות הקבוצות.

לוח 4: דיווח על פתרונות באיתור מידע רלוונטי במקורות הביבליוגרפיים הספציפיים, לפי קבוצות המחקר (כ"א n=15)

ביקורת	ניסוי	
		◆ במקרה של טקסט קשה – קראתי קודם טקסטים יותר קלים שיהיו לי לעזר*
3	2	◆ התמודדתי עם קריאת טקסטים קשים, וחזרתי אליהם שוב בהמשך*
1	-	◆ ערכתי רשימה מקוצרת מאוד של הטקסטים, וזה עזר לי מאוד
1	-	◆ קראתי יסודית מאמר חדש, וקריאה מרפרפת במאמר שהנושא כבר מוכר*
-	1	◆ בחרתי מה לקרוא על-פי הכותרת
1	-	◆ הפעילויות עזרו לי להבין את החומר התיאורטי*
		◆ תחילה קראתי את כל המאמרים בקריאה מרפרפת, ואחר-כך ידעתי איך להתמקד בכל מאמר
1	1	◆ היו לי מאמרים קשים שוויתרתי עליהם*
1	-	◆ עשיתי מיפוי לכל מאמר ומאמר*
1	1	◆ השתמשתי במילונים לטקסטים באנגלית*
1	-	◆ עשיתי סלקציה בין חומר מוכר לחדש
1	1	◆ המנחה הדיסציפלינארי הסביר לי איך לקרוא את המאמרים*
		◆ מורה דיסציפלינארי (שאינו המדריך שלי) הסביר לי מונחים מתוך המאמרים*
1	-	◆ חיפשתי מראש ספרים ומאמרים שכתובים בצורה מובנת*
-	1	
14	8	סה"כ היגדים:
10	8	סה"כ סטודנטים:

*הערה ללוח 4: כל המשפטים המסומנים בכוכבית מתייחסים לקושי של "Reading to Comprehend". תרשים 2: הפתרונות באיתור מידע רלוונטי במקורות הביבליוגרפיים הספציפיים, באחוזים בשתי הקבוצות, לפי קבוצות המחקר (כ"א n=15)

תרשים

מעיון בלוח 4 ובתרשים 2, ניתן להצביע על שתי מגמות ומסקנה:

- ◆ מגמת אחת, הקשורה לסעיף הקודם – מרבית ההיגדים המצביעים על פתרון קשורים לקשיים של "Reading to Comprehend" (14 היגדים בכלל המדגם: 5 היגדים – 33.33% בקבוצת הניסוי; 9 היגדים – 60% בקבוצת הביקורת), לעומת מיעוטם היחסי של היגדים המציגים פתרונות בהקשר ל-"Reading to Write" (6 היגדים בכלל המדגם: 2 היגדים – 13.33% בקבוצת הניסוי; 4 היגדים – 26.66% בקבוצת הביקורת).
- ◆ מגמה שנייה – היגדים המצביעים על פרופיל אורייני-אקדמי גבוה, לעומת היגדים המצביעים על פרופיל אורייני-אקדמי בינוני-נמוך: "במקרה של טקסט קשה, קראתי קודם טקסטים יותר קלים שיהיו לי לעזר"; "תחילה קראתי את כל המאמרים בקריאה מרפרפת, ואחר כך ידעתי איך להתמקד בכל מאמר". היגדים אלה מצביעים על פרופיל אורייני-אקדמי גבוה. לעומתם, ההיגד "היו לי מאמרים קשים שוויתרתי עליהם" מעיד על פרופיל אורייני-אקדמי בינוני-נמוך (13 היגדים בכלל המדגם: 3 היגדים – 19.99% בקבוצת הניסוי; 10 היגדים – 66.66% בקבוצת הביקורת).
- ◆ ההסתמכות על מומחה-תוכן (מורה/מנחה דיסציפלינארי), המסביר לסטודנט כיצד לקרוא מאמרים או מסביר מושגים המופיעים במאמרים, יכולה להיחשב כפתרון הולם, כאשר הסטודנט מתקשה בהבנת המאמר (פתרון זה נקטו 13.33% בקבוצת הניסוי ו-13.33% בקבוצת הביקורת).

יש לציין, כי פתרונות לקשיים בשתי המגמות הנ"ל מוצגים באחוז גבוה באופן ניכר בקבוצת הביקורת (86.66%) לעומת קבוצת הניסוי (46.66%), כפי שעולה מתרשים 2.

1.2 מהלכים, קשיים ופתרונות לגבי קריאה אינטגרטיבית-משווה

הקריאה האינטגרטיבית-משווה היא שלב הכרחי לשם הצגת "שיח המדענים" בתחום, ומהווה המשך לתהליך של "Reading to Write". בשלב זה, הכותב מחפש קשרים בין יחידות המידע הרלוונטיות לכל תת-נושא, כגון: מקורות

ביבליוגרפיים המתייחסים לאותה סוגיה מהיבטים שונים; הקריאה האינטגרטיבית מבוססת על מיון המקורות המדעיים ובעיקר על השוואה ביניהם.

1.2.1 דיווח על מהלכים

בלוח 5 מוצגים היגדים שבהם דיווחו הסטודנטים על הקריאה האינטגרטיבית- המשווה. בתרשימים 3א ו-3ב מוצג מיון המהלכים על-פי סוגים, בהתפלגות לפי אחוזים ולפי קבוצות.

לוח 5: **תיאור המהלכים של הקריאה האינטגרטיבית-המשווה, לפי קבוצות המחקר (כ"א n=15)**

ביקורת	ניסוי	
-	1	◆ חיפשתי בכל מקור משהו ייחודי ושונה ביחס לדברים שכבר היכרתי
-	1	◆ חיפשתי חומר ביבליוגרפי שמקשר בין המושגים
-	1	◆ חיפשתי נושא זהה במאמרים שונים
1	1	◆ עשיתי השוואה אילו נקודות חוזרות על עצמן
-	1	◆ לא התייחסתי למה שכבר חוזר על עצמו, אלא רק להגדרות חדשות
-	1	◆ יצרתי קשר בין ארבעה מאמרים בכל פעם
-	1	◆ סיכמתי נקודות שחזרו על עצמן
-	1	◆ עשיתי אינטגרציה על-פי הנושאים שלי
1	-	◆ עשיתי מיפוי לכל מאמר ומאמר, ואחר כך עשיתי מיפוי כולל
1	-	◆ תוך כדי קריאה, עשיתי אינטגרציה וארגון כללי
1	1	◆ עשיתי שילוב מאמרים ומיפוי בכל תת נושא
-	1	◆ דברים חוזרים סימנתי וכתבתי בנקודות
1	-	◆ אחרי שאספתי את החומר, ניסיתי לקשר בין המאמרים, והשתדלתי לקשר כמה שיותר
5	11	סה"כ היגדים:
5	11	סה"כ סטודנטים:

תרשים 3א: **התפלגות סוגי הקריאה האינטגרטיבית-משווה באחוזים, לפי קבוצות המחקר (כ"א n=15)**
תרשים

תרשים 3ב: **ביצוע מהלכים של אינטגרציה והשוואה במהלך הקריאה, באחוזים לפי קבוצות המחקר (כ"א n=15)**
תרשים

מעיון בלוח 5 ובתרשימים 3א ו-3ב ניתן להבחין בשני מסלולים שונים של הקריאה האינטגרטיבית:
א) קריאה אינטגרטיבית, שנקודת המוצא שלה היא הטקסטים הנקראים.
ב) קריאה אינטגרטיבית, שנקודת המוצא שלה היא מטרות הקריאה של הקורא.

א) **קריאה אינטגרטיבית, שנקודת המוצא שלה היא הטקסטים הנקראים** מתבטאת בהבחנה ברעיונות חוזרים המופיעים בשני מקורות ויותר. הבחנה זו מוליכה לשתי אסטרטגיות קריאה המתוארות בהיגדים שבלוח 5: אסטרטגיה אחת – השוואה בין מקורות חוזרים (6 היגדים: 4 – 26.66% בקבוצת הניסוי ו-2 – 13.33% בקבוצת הביקורת). הקורא מבחין ברעיונות חוזרים, ותופס אותם כמוקדי משמעות חשובים ומרכזיים. הוא משווה ביניהם, מסכם ואף מתכנן כיצד לשלב ביניהם, כפי שמתואר בהיגדים אלה. אסטרטגיה שנייה – "דילוג" (2 היגדים: 13.33% – בקבוצת הניסוי): הקורא "מדלג" על הרעיונות החוזרים, כנראה מפני שכבר סיכם אותם והתייחס אליהם, וכעת הוא מחפש רעיונות חדשים.

ב) **קריאה אינטגרטיבית שנקודת המוצא שלה היא מטרות הקריאה/הכתיבה של הקורא** מתבטאת בקורא שמחפש קשר בין מקורות המידע (קשר של השלמה והוספה, ו/או קשר של ניגוד) על-פי ראשי פרקים ותתי-נושאים שהכין לעצמו מראש. היגדים כמו: "עשיתי אינטגרציה על-פי הנושאים שלי", "חיפשתי חומר ביבליוגרפי שמקשר בין ההיגדים", "חיפשתי נושא זהה במאמרים שונים" הם מהלכים המתארים סוג קריאה זה. גם ההיגד "עשיתי שילוב מאמרים ומיפוי בכל תת-נושא" שייך למגמה זו (5 היגדים, 4 – 26.66% בקבוצת הניסוי ו-1 – 6.66% בקבוצת הביקורת).

לדעתנו, הקריאה האינטגרטיבית על-פי מטרות הקריאה של הקורא, מעידה על פרופיל אורייני-אקדמי גבוה יותר מאשר קריאה אינטגרטיבית מתוך נקודת המוצא של הטקסטים הנקראים. אך בכל מקרה, קריאה שיש בה התייחסות משווה וראייה אינטגרטיבית כבר במהלך הקריאה מעידה על פרופיל אורייני-אקדמי גבוה יותר מאשר אינטגרציה רק במהלך הכתיבה (להלן, סעיף 1.4)

♦ יש לציין כי ביצוע מהלכי אינטגרציה בשעת הקריאה מצויה באחוז גבוה באופן ניכר בקבוצת הניסוי (73.33%) לעומת קבוצת הביקורת (33.33%), כפי שעולה מתרשים 3 לעיל.

1.2.2 דיווח על קשיים ועל פתרונות בהקשר לקריאה האינטגרטיבית-משווה

בלוחות 6 ו-7 מוצגים היגדים שבהם דיווחו הסטודנטים על הקשיים ועל פתרונות בהקשר לקריאה האינטגרטיבית-משווה (בגלל מיעוט ההיגדים כללנו יחד שני תת-נושאים אלה).

לוח 6: דיווח על קשיים בהקשר לקריאה האינטגרטיבית-משווה, לפי קבוצות המחקר (כ"א n=15)

ביקורת	ניסוי	
-	1	♦ היה לי קשה לערוך אינטגרציה
1	-	♦ הקטע שאני תקועה בו עד היום הוא הקטע האינטגרטיבי
1	-	♦ אני לא רואה את הסוף בלהכין את החומר באופן אינטגרטיבי ומדעי
2	1	סה"כ היגדים:
2	1	סה"כ סטודנטים:

לוח 7: דיווח על פתרונות בהקשר לקריאה האינטגרטיבית-משווה, לפי קבוצות המחקר (כ"א n=15)

ביקורת	ניסוי	
1	1	♦ המיפוי הכולל איפשר שימוש קל בטקסטים
1	1	סה"כ היגדים:
1	1	סה"כ סטודנטים:

מיעוט ההיגדים בלוח 6 ובלוח 7 מעיד על אינטגרציה בין מקורות המידע בעיקר בזמן הכתיבה ולא בזמן הקריאה (ראה להלן סעיף 1.4 – "הכתיבה האינטגרטיבית"). לפי דעתנו, אינטגרציה בין מקורות מידע אך ורק בזמן הכתיבה מעידה על פרופיל אורייני-אקדמי נמוך יותר מאשר אינטגרציה (לפחות בחלקה) כבר בשעת הקריאה. יש לציין, כי רק שני סטודנטים (1 בקבוצת הניסוי ו-1 בקבוצת הביקורת) תיארו את השימוש במיפוי הכולל כאסטרטגיה/כפתרון לקריאה האינטגרטיבית, וזאת למרות התרגול במיומנות זו במהלך הקורס של "כתיבה אקדמית", הן במתכונתו הרחבה והן במתכונתו המצומצמת. (בשתי המתכונות של הקורס הנ"ל נתבקשו הסטודנטים בכל פעם להגיש מיפוי כולל כנספח-חובה לכל אחת מהמטלות של שילוב מאמרים). מכאן עלינו להסיק שמיומנות זו לא הפנמה על-ידי הסטודנטים.

1.3 מהלכים, קשיים ופתרונות לגבי הכתיבה האינטגרטיבית

הכתיבה האינטגרטיבית היא השלב המרכזי בגיבוש הטקסט האקדמי. בשלב זה בונה הכותב את הטיטא הראשונה שבה יוצג "שיח המדענים בתחום". על הכותב לערוך את מקורות המידע (לאחר תמצותם) במבנה-על רטורי ו/או קונצפטואלי, ולהציגם בהקשר ובזיקה לנושא הנדון בכל תת-סעיף. הכתיבה האינטגרטיבית דורשת מהכותב יכולת הכללה וכן מיומנות של השוואה, מיון וקישוריות.

1.3.1 תיאור המהלכים

בלוח 8 ובתרשים 4 מוצגים מהלכי הסטודנטים לשם כתיבה אינטגרטיבית:

לוח 8: תיאור מהלכים של הכתיבה האינטגרטיבית, לפי קבוצות המחקר (כ"א n=15)

ביקורת	ניסוי	
-	1	♦ התחלתי ליצור אינטגרציה ולכתוב על הנושא לפי מקורות שונים
-	1	♦ בכתיבה שילבתי בין הנקודות שחזרו על עצמן
1	-	♦ כתבתי כל מה שקשור לנושא, ואחר כך בדקתי צדדים שווים ושונים, וסידרתי את הפרק
-	1	♦ את האינטגרציה בין המקורות עשיתי תוך כדי כתיבה ממש

1	-	◆ בשעת הכתיבה אני עוברת ממקור למקור
1	-	◆ הכתיבה היא סיכום של כמה מאמרים בבת אחת
1	-	◆ אני משלבת תוך כדי כתיבה בין המשפטים שסיכמתי מהמאמרים
		◆ עשיתי אינטגרציה בכתיבה: רשמתי טענה, או כל דבר אחר, והבאתי מהכתוב חוקרים שהציגו דעות בעניין זה*
1	-	◆ בכתיבה קשרתי את החומר העיוני ועשיתי סלקציה
1	-	◆ הצלבתי/קשרתי בין המאמרים בשעת הכתיבה
3	-	◆ כתבתי הגדרות על-פי מאמרים השונים*
-	1	◆ התחלתי את הכתיבה לפי המאמר המפורט ביותר בנושא, ובעזרתו קראתי וכתבתי בהקשר למאמרים האחרים*
-	1	◆ בכתיבה ניסיתי לשלב את כל מה שקראתי וסיכמתי
2	2	◆ כתבתי מתוך הסיכומים של הקריאה, ואחר כך הוספתי משפטי קישור/ רק בכתיבה השנייה יצרתי קישור
2	-	
13	7	סה"כ היגדים:
11	7	סה"כ סטודנטים:

תרשים 4: התפלגות המהלכים של הכתיבה האינטגרטיבית לפי סוגים, באחוזים, לפי קבוצות המחקר (כ"א n=15)

תרשים

בתיאור המהלכים של הכתיבה האינטרטיבית, כפי שעולה מתרשים 4 ומלוח 8, ניתן להבחין בשני כיוונים שונים: (א) אינטגרציה מתוכננת מראש (המשפטים לעיל המסומנים בכוכבית). (ב) אינטגרציה שאינה מתוכננת מראש, המתבצעת תוך כדי כתיבה (המשפטים לעיל שאינם מסומנים בכוכבית).

(א) **אינטגרציה מתוכננת מראש** מתבטאת בפעילות של קביעת הנושא האינטגרטיבי קודם לכתיבה וארגון הסיכומים/התקצירים לאור הנושא, כגון: "רשמתי טענה והבאתי מהכתוב חוקרים שהציגו דעות בעניין זה", או "כתבתי הגדרות לפי המאמרים השונים". אסטרטגיה מעניינת מצויה בהיגד: "התחלתי את הכתיבה לפי המאמר המפורט ביותר בנושא, ובעזרתו קראתי וכתבתי בהקשר למאמרים האחרים (3 היגדים מסוג זה: 2 – 13.33% בקבוצת הניסוי; 1 – 6.66% בקבוצת הביקורת).

(ב) **אינטגרציה שאינה מתוכננת מראש, המתבצעת תוך כדי כתיבה** מתבטאת בכותב שמלקט את הסיכומים שערך, מקשר ביניהם ומארגן אותם לגוף ידע אחד, כגון: "הצלבתי וקשרתי בין המאמרים בשעת הכתיבה", "כתבתי מתוך הסיכומים של הקריאה, ואחר כך הוספתי משפטי קישור" (17 היגדים מסוג זה, 12 – 66.66% בקבוצת הביקורת; 5 – 33.33% בקבוצת הניסוי).

לדעתנו, אינטגרציה מתוכננת מראש משקפת כהלכה את "אופן ייצוג המטלה" (Flower, 1994) של הכתיבה האקדמית, והיא מעידה על פרופיל אורייני-אקדמי גבוה יותר מאשר כתיבה אינטגרטיבית שאינה מתוכננת מראש, ומתבצעת תוך כדי כתיבה. בהמשך לאמור לעיל, אינטגרציה רק במהלך הכתיבה (ולא בשעת הקריאה או בשלב של טרום הכתיבה) מקשה ליצור "סינטיזה גבוהה" ולשקף את הקונצפציה האישית של הכותב במהלך הפקתו של הטקסט האקדמי.

◆ יש לשער כי המיעוט היחסי של ההיגדים המעידים על אינטגרציה מתוכננת מראש, בשתי הקבוצות, יתבטא גם באיכותו של התוצר.

◆ בכל מקרה עדיפה אינטגרציה, גם אם רק במהלך הכתיבה, על מצב שבו הכותב אינו מתייחס כלל למהלכים המעידים על ניסיון ליצור אינטגרציה. לכן במקרה שלפנינו, יש עדיפות לקבוצת הביקורת, שבה דיווחו 11 סטודנטים (73.33%) על מהלכים של כתיבה אינטגרטיבית על פי האפשרויות שתוארו לעיל, על פני קבוצת הניסוי, שבה דיווחו רק 7 סטודנטים (46.66%) על מהלכים של כתיבה אינטגרטיבית.

1.3.2 דיווח על קשיים לגבי הכתיבה האינטגרטיבית

בלוח 9 מוצגים הקשיים לגבי הכתיבה האינטגרטיבית, שעליהם דיווחו הסטודנטים: לוח 9: דיווח על קשיים לגבי הכתיבה האינטגרטיבית, לפי קבוצות המחקר (כ"א n=15)

ניסוי	ביקורת	
1	-	◆ הקושי העיקרי שלי, שכעת מעכב אותי, הוא הכתיבה האינטגרטיבית
1	-	◆ יש לי קושי בעריכת קשרים לוגיים ורצף בין הדברים

		שסיכמתי
		♦ היה לי קשה לכתוב את הפרק האחרון, כי היה לי הרבה מאוד חומר באותו נושא, ולא ידעתי איך לקשר
1	-	
1	-	♦ קשה לי לערוך את החומר שאספתי מהמאמרים, איני יודעת במה להתחיל
		♦ היה לי קושי רק בכתיבה האינטגרטיבית
-	1	
1	-	♦ אחרי שכתבתי, הגעתי פתאום לחומר נוסף
5	1	סה"כ היגדים:
5	1	סה"כ סטודנטים:

מלוח 9 עולה, כי הדיווח על הקשיים ביצירת אינטגרציה במהלך הכתיבה מעיד על הבנת "אופן ייצוג המטלה" (Flower, 1987) של הכתיבה האקדמית, לפיכך בולט כאן יתרונה של קבוצת הביקורת (33.33%) על פני קבוצת הניסוי (16.66%). ניתן להבחין בין היגדים שבהם הקושי מנוסח באופן כללי וסתמי, כגון: "היה לי קושי רק בכתיבה האינטגרטיבית" ובין היגדים שבהם הקושי מנוסח באופן ממוקד יותר, כגון: "היה לי קושי בעריכת קשרים לוגיים ורצף בין הדברים שסיכמתי". לדעתנו, הגדרה ממוקדת יותר של הקושי מעידה על כך שאופן ייצוג המטלה ברור יותר לסטודנט, ולכן, ניתן לשער, כי יצליח יותר בביצוע מהלכי האינטגרציה.

1.3.3 דיווח על פתרונות לגבי הכתיבה האינטגרטיבית

בלוח 9 מוצגים היגדים המדווחים על פתרונות לגבי קשיים הכרוכים בכתיבה האינטגרטיבית:

לוח 9: דיווח על פתרונות לגבי הקשיים שבכתיבה האינטגרטיבית, לפי קבוצות המחקר (כ"א n=15)

		♦ אחרי שכתבתי, הגעתי פתאום לחומר נוסף, ואז היה צורך לערוך מחדש את הכתיבה
1	-	
		♦ במקרה של מקורות סותרים, רשמתי מה משותף, והוספתי הגדרה משלי
-	1	
-	1	♦ העמדתי את המקורות הסותרים זה מול זה וכתבתי השוואה
1	2	סה"כ היגדים:
1	1	סה"כ סטודנטים:

הדיווח על פתרונות מתייחס לשני מצבים אופייניים של הכתיבה האינטגרטיבית:

- (א) איתור חומר נוסף, המצריך עיבוד מחדש של האינטגרציה.
- (ב) סתירה בין מקורות מידע, המצריכה יצירת הכללת-על לתיאור הסתירה, תוך הצגת השווה והשונה (כפי שמשתקף בהיגדים המתייחסים לעניין זה).

2. "לקרוא ככותב" על פי מטרות בתחום המבנה והארגון

2.1 אופן השימוש במודל "קריאה-כתיבה" למטרות בתחום המבנה והארגון, על-פי חלקי הפורמט המדעי

כפי שהוצג במבוא התיאורטי, יכול הקורא/הכותב להסתמך על הטקסט הנקרא למטרות מבנה וארגון של הטקסט הנכתב ("Reading as an Author"), וזאת כאשר ברצונו לעמוד בסטנדרטים של הפורמט המדעי וחלקיו: הטקסט/ים הנקרא/ים משמשים לו כדגם לכתיבה וכמודל לייצוג המטלה ודרישותיה.

בלוח 10 ובתרשים 5 מוצג השימוש בחלקי הטקסט הנכתב, כפי שעלה בהיגדים של הסטודנטים, אשר דיווחו על השימוש במודל "קריאה-כתיבה" למטרות מבנה וארגון. גם נציין, כי לפי ניסוחם של ההיגדים, ניתן להגיע למסקנה כי לפנינו תיאור של קושי + תיאור של פתרון.

לוח 10: דיווח על השימוש במודל "קריאה-כתיבה" למטרות מבנה וארגון, על פי חלקי הטקסט הנכתב ועל פי

סדר יורד של השכיחות, לפי קבוצות המחקר (כ"א n=15)

		מבוא/הקדמה
		♦ היה לי בלבול בין מבוא והקדמה, קראתי פרוייקטים ועבודות אחרות, וזה עזר לי לכתוב את המבוא שלי
1	-	
		♦ קראתי פרוייקטים ועבודות אחרות, וראיתי מה הם מציגים

3	-	במבוא ואיך לכתוב מבוא
1	1	◆ למדתי מהספר איך לארגן את המבוא וההקדמה
		◆ למדתי מהספר מה כוללים במבוא ובהקדמה, למדתי שחשוב לא לכתוב יותר מדי
1	-	
-	1	◆ הסתכלתי בעבודות מ.א. איך כותבים הקדמה
-	1	◆ לקחתי מודל להקדמה מתוך ספרים שנכתבו
1	-	◆ אני משתמשת בספרים כדגם לראות איך כותבים פתיחה
9	3	סה"כ היגדים:
9	3	סה"כ סטודנטים:
60%	20%	באחוזים:

דיון ומסקנות

ביקורת	ניסוי	
2	-	◆ הסתכלתי בעבודות מ.א./פרוייקטים אחרים איך נראה דיון
		◆ מעבודות המ.א. ראיתי שהדיון כולל תיאוריה+מטרות+מעט לשון אישית בסוף
1	-	
3	1	◆ התחלתי להסתכל בסוף המאמרים מה כותבים בדיון
		◆ הסתכלתי על פרוייקטים, בעיקר בעניין של דיון ומסקנות, כי לא ידעתי מה כותבים שם
1	-	
-	1	◆ אני מסתכלת בספרים כדגם לראות איך כותבים סיום
7	2	סה"כ היגדים:
7	2	סה"כ סטודנטים:
46.66%	13.33%	באחוזים:

רשימה ביבליוגרפית

ביקורת	ניסוי	
1	-	◆ נעזרתי בסילבוס של קורס כדי לערוך את הביבליוגרפיה
3	-	◆ נעזרתי בפרוייקטים בספרייה איך כותבים ביבליוגרפיה
-	1	◆ הסתכלתי בעבודות מ.א. איך כותבים ביבליוגרפיה
1	-	◆ נעזרתי בביבליוגרפיה כתובה בספרות
5	1	סה"כ היגדים:
5	1	סה"כ סטודנטים:
33.33%	6.66%	באחוזים:

ראשי פרקים ותוכן העניינים

ביקורת	ניסוי	
1	-	◆ נעזרתי בספרים כיצד למספר תוכן עניינים
1	-	◆ נעזרתי בספרים כיצד למספר ראשי פרקים ותת ראשי פרקים
		◆ נעזרתי בפרוייקטים לגבי הרישום והחלוקה לפרקים ולתתי-פרקים
1	1	
3	1	סה"כ היגדים:
3	1	סה"כ סטודנטים:
20%	6.66%	באחוזים:

גרפים/תרשימים

ביקורת	ניסוי	
-	1	◆ המדפית הראתה לי מתוך ספרים איך עושים גרפים
-	3	◆ נעזרתי בספרים להצגה של גרפים/תרשימים
	4	סה"כ היגדים:
	3	סה"כ סטודנטים:
0%	20%	באחוזים:

נספחים

ביקורת	ניסוי	
1	-	◆ הסתכלתי בפרוייקטים ובספרים איך למספר נספחים
1	-	◆ היכן למקם נספחים

2	-	סה"כ היגדים:
2	-	סה"כ סטודנטים:
13.33%	0%	באחוזים:

אורך הפרק

ביקורת	ניסוי
1	-
1	-

- ◆ למדתי מהפרוייקטים כמה צריך להיות בכל פרק, שלא יהיה גדוש ועמוס מדי
- ◆ הסתכלתי בעבודות ובפרוייקטים מה לפרט בכל פרק

2	-	סה"כ היגדים:
2	-	סה"כ סטודנטים:
13.33%	0%	באחוזים:

הערות שוליים

ביקורת	ניסוי
1	-

- ◆ למדתי מפרוייקטים אחרים להציג הערות שוליים בעזרת כוכבים

1		סה"כ היגדים:
1		סה"כ סטודנטים:
6.66%	0%	באחוזים:

ציטוטים

ביקורת	ניסוי
1	-

- ◆ למדתי מהספרים כיצד להציג דעות בציטוט

1		סה"כ היגדים:
1		סה"כ סטודנטים:
6.66%	0%	באחוזים:

היקף הפיסקה

ניסוי	ביקורת
-	1
סה"כ היגדים:	1
סה"כ סטודנטים:	1
באחוזים:	0% 6.66%

◆ למדתי מהספרים כיצד לחלק לפסקאות – שהפיסקה לא תהיה ארוכה מדי ולא קצרה מדי

פיסוק

ניסוי	ביקורת
-	1
סה"כ היגדים:	1
סה"כ סטודנטים:	1
באחוזים:	0% 6.66%

◆ נעזרתי בפרוייקטים כדי ללמוד כיצד להשתמש בפסיקים ובנקודות

גודל אות

ניסוי	ביקורת
-	1
סה"כ היגדים:	1
סה"כ סטודנטים:	1
באחוזים:	0% 6.66%

◆ נעזרתי בספרים לגבי גודל האות

תודות

ניסוי	ביקורת
-	1
סה"כ היגדים:	1
סה"כ סטודנטים:	1
באחוזים:	0% 6.66%

◆ הסתכלתי בפרוייקטים אחרים כיצד כותבים תודות

עריכת עמוד השער

ניסוי	ביקורת
-	1
סה"כ היגדים:	1
סה"כ סטודנטים:	1
באחוזים:	0% 6.66%

◆ נעזרתי בפרוייקטים כיצד לערוך את עמוד השער

תרשים 5: התפלגות אופן השימוש במודל "קריאה-כתיבה" על פי חלקי הטקסט, באחוזים, לכלל המדגם (n=30). (100% = 46 היגדים של כלל המדגם).

תרשים

מעיון בלוח 10 ובתרשים 5 עולה, כי 83.33% מכלל הסטודנטים של אוכלוסיית המחקר (n=30) דיווחו על מהלכים שונים הקשורים לשימוש במודל "קריאה-כתיבה", לגבי מטרות הקשורות למבנה ולארגון (100% בקבוצת הביקורת ו-66.66% בקבוצת הניסוי): הם נעזרים בתוצרים מוגמרים על פי העיקרון של "Putting the Product into the Process" (לעיל), כדי להסתייע בתוצר כמודל לארגון חלקי הטקסט. בחלק מהמהלכים מוצגים הקשיים והפתרונות בצורה מפורשת, כגון: "היה לי בלבול בין מבוא להקדמה קראתי פרוייקטים ועבודות אחרות, וזה עזר לי לכתוב את המבוא שלי", "הסתכלתי על פרוייקטים, בעיקר בעניין של דיון ומסקנות, כי לא ידעתי מה כותבים שם", "הסתכלתי בספרים ובפרוייקטים אחרים כיצד כותבים תודות/איך למספר נספחים, היכן למקם נספחים", ועוד. גם בהיגדים האחרים שבהם לא מוצגים קשיים ופתרונות באופן מפורש, הנחת היסוד שלנו היא, שבכל פעם שהסטודנט מעיין בטקסט/איך אקדמיים אחרים, שלא למטרות תוכן, מטרתו היא לפתור לעצמו בעייה/בעיות בתחום המבנה והארגון.

ניתוח כמותי של ההיגדים (תרשים 5) מצביע על מספר מוקדים:

◆ הקושי העיקרי (26% מכלל ההיגדים במדגם), הוא לגבי "המבוא" ו-"ההקדמה": ההבדל ביניהם והיקפם (60% בקבוצת הביקורת ו-20% בקבוצת הניסוי).

◆ קושי שני מבחינת השכיחות הוא "הדיון והמסקנות" (19.56% מכלל ההיגדים): מה נכלל בפרק זה, ובאיזה אופן יש לנסחו ולארגנו (46.66% בקבוצת הביקורת ו-13.33% בקבוצת הניסוי).

- ◆ קושי שלישי מבחינת השכיחות (13.04% מכלל ההיגדים) הוא "הרשימה הביבליוגרפית" (33.33% בקבוצת הביקורת ו-6.66% בקבוצת הניסוי).
- ◆ הקושי הרביעי (8.69% מכלל ההיגדים) הוא "ראשי פרקים" ו"תוכן העניינים" (6.66% בקבוצת הביקורת ו-20% בקבוצת הניסוי).
- ◆ הקושי החמישי (4.34% מכלל ההיגדים) הוא "גרפים ותרשימים" (0% בקבוצת הביקורת ו-20% בקבוצת הניסוי).
- ◆ הקושי השישי (3%) "נספחים" ו"אורך פרק" (0% בקבוצת הניסוי ו-13.33% בקבוצת הביקורת). שאר המרכיבים הם בדירוג השביעי, ולכל אחד מהם 2.2%: כתיבת תודות, עריכת עמוד השער, חלוקה לפסקאות, ציטוט, הערות שוליים, גודל אות (ואפילו) פסיקים ונקודות.
- בקבוצת הביקורת יותר היגדים מאשר בקבוצת הניסוי (33 היגדים לעומת 13 היגדים), דבר המעיד על שימוש מסיבי יותר במודל זה בקבוצת הביקורת.

2.2 דרגות השימוש במודל "קריאה-כתיבה" למטרות בתחום המבנה והארגון

- ניתוח איכותי של ההיגדים שהופיעו בלוח 10 מצביע על שתי דרגות של שימוש ב"מודל קריאה-כתיבה".
- **דרגה נמוכה** – **חיקוי טכני-פורמאלי** (Imitation), כפי שטען Corbett (לעיל). הקורא-הכותב מתייחס לרכיבים טכניים-פורמליים של הפורמט המדעי כגון: עריכת ביבליוגרפיה, עריכת עמוד השער, גודל אות וכדומה (בסוג זה מצאנו 21 היגדים שהם 45.65% מכלל המידגם, 76.2% בקבוצת הביקורת ו-23.8% בקבוצת הניסוי).
 - **דרגה גבוהה** – **חיקוי מתוך הפנמה** (Stuardt, Solivan, Bartolomid, לעיל). הקורא-הכותב מתהלך את הטקסטים/המשמשים כדגם לכתיבה, תוך חיפוש **האופציות** שיש לו באותם רכיבים שאינם טכניים-פורמליים בלבד, כגון: כדי להבחין בין "מבוא" ל"הקדמה", נדרש הקורא לתהלך מספר טקסטים לקרוא קריאה ביקורתית-קונסטרוקטיבית, להגדיר לעצמו את רכיבי המבנה, הארגון והניסוח המיחדים את "המבוא" לעומת ה"הקדמה", ולאחר מכן ליישם את מסקנותיו על אופן כתיבתו. גם היגד מהסוג של "מעבודות מ.א. ראיתי שהדיון כולל תיאוריה + מטרות + מעט לשון אישית בסוף" משקף דרגה זו.
 - ב"חיקוי מתוך הפנמה" מצאנו 24 היגדים שהם 66.66% מכלל ההיגדים, מתוכם 33.33% בקבוצת הניסוי ו-66.66% בקבוצת הביקורת).

תרשים 6: התפלגות דרגות השימוש במודל "קריאה-כתיבה" בתחום המבנה והארגון, באחוזים, לפי קבוצות (כ"א n=15).
תרשים

מהעיון בתרשים 6 עולה, כי שכיחותו של מודל "קריאה-כתיבה" בקרב הסטודנטים מקבוצת הביקורת בשתי הדרגות הנ"ל גבוהה יותר מאשר בקבוצת הניסוי. שכיחות זו תהווה יתרון לגבי הדרגה הגבוהה ותהווה חיסרון לגבי הדרגה הנמוכה.

2.3 סוגי הטקסטים המשמשים כדגם לכתיבה ואופן השימוש בהם

לוח 11 ותרשים 7 מציגים את סוגי הטקסטים המשמשים כדגם לכתיבת עבודות הפרוייקט, על פי מודל "קריאה כתיבה".

לוח 11: **סוגי הטקסטים המשמשים כדגם לכתיבת "עבודת הפרוייקט" על פי מודל "קריאה-כתיבה, לפי קבוצת המחקר (n=15).**

ביקורת	ניסוי	
12	6	◆ ספרים ומאמרים דיסציפלינאריים שבהם השתמשו למטרות תוכן
15	0	◆ עבודות פרוייקט (המצויות בספריית המכללה)
3	2	◆ עבודות מ.א. באוניברסיטה*
33	8	סה"כ היגדים:
15	8	סה"כ סטודנטים:

* חלק מהסטודנטים הוכוונו לעבודת מ.א. על-ידי המנחה.

תרשים 7: **סוגי הטקסטים המשמשים כדגם לכתיבה, באחוזים, לפי קבוצת המחקר (n=15).**
תרשים

על פי לוח 11 ותרשים 7, ניתן למיין את ההסתמכות על טקסטים קודמים כדגם להפקת הטקסט הנכתב לשתי קבוצות:

1. הסתמכות משולבת על טקסטים, הן למטרות מבנה וארגון והן למטרות תוכן.
2. הסתמכות על טקסטים למטרות מבנה וארגון בלבד (עבודות פרוייקט ועבודות מ.א.).

בקבוצה הראשונה, הסטודנטים משתמשים בטקסטים האקדמיים המשרתים אותם למטרות תוכן, כדי להפיק מהם גם עקרונות של מבנה וארגון. דהיינו, הם מסתמכים על הטקסטים הדיסציפלינאריים (ספרים ומאמרים) שעליהם התבססו לשם "Reading to Write" וגם לשם "Reading as an author". לדעתנו, יש בכך רווח מוסף, כי הקורא-הכותב יכול להסתמך גם על המיזוג הלשוני וגם על דרכי ארגון ספציפיות של הנושא, מלבד העקרונות הכלליים של המבנה והארגון מבחינת כללי הפורמט המדעי. לפיכך, הסתמכות משולבת זו מעידה על פרופיל אורייני-אקדמי גבוה, ובולט השימוש בדרך זו בקבוצת הביקורת (80%). בקבוצת הניסוי, ההסתמכות המשולבת מצויה באחוז לא גבוה (40%), אולם הוא הגבוה ביותר יחסית לקבוצה זו.

בקבוצה השנייה, הסטודנטים מסתמכים על טקסטים אקדמיים שאינם למטרות תוכן, כדי להפיק מהם עקרונות לכתיבה ולארגון. ההסתמכות על עבודות פרוייקט (המצויות בספרייה) ועל עבודות מ.א. (בהכונה המנחה) מספקת לסטודנטים מענה ברור לבעיות של מבנה וארגון, כאשר הם מסתמכים על תוצר מוגמר (שכבר הוגש לשיפוט). לפיכך יש לראות בכך שימוש ב"מודל קריאה-כתיבה" למטרות מבנה וארגון בלבד.

בהתייחס לממצאים אלה, עלינו להפריד בין ההסתמכות על עבודות פרוייקט ובין ההסתמכות על עבודות מ.א. בגלל שני נימוקים:

הנימוק הראשון – עבודות פרוייקט, המצויות בספריית המכללה, מהוות אומנם דגם בסיסי תקין של הטקסט הנדרש בבחינת "Putting the Product into the Process" (לעניין זה ראה גם דו"ח מחקר 1, האופטמן, רוזנפלד, תמיר, עמ' 18-22), אולם עבודת פרוייקט אינה מהווה, בהכרח, דגם טוב ותקין לכתיבה אקדמית. לעומת עבודת מ.א. שהיא דגם איכותי יותר מאשר עבודת פרוייקט.

הנימוק השני – העיון בעבודות מ.א. כדגם לכתיבה אקדמית תקינה נוצר ביזמתו של המנחה (הסטודנטים עצמם "מסתפקים" בעבודת פרוייקט המצויה בספריית המכללה, ורואים בכך דגם טוב ומספיק): בולטת ההסתמכות הגבוהה מאוד של קבוצת הביקורת (100%) על עבודות פרוייקט כדגם לכתיבה, לעומת אי-ההסתמכות המובהקת (10%) של קבוצת הניסוי. ייתכן כי הנימוק שהוצג לעיל מהווה הסבר להבדל זה בין הקבוצות, אם כי ייתכנו גם הסברים אחרים.

ההסתמכות על עבודת מ.א. מצויה בשכיחות נמוכה-יחסית בשתי הקבוצות (20% בקבוצת הביקורת ו-13.33% בקבוצת הניסוי).

לסיכום סעיף זה נציין, כי בין שתי הקבוצות בולט הבדל נוסף: הסטודנטים בקבוצת הביקורת השתמשו ביותר מאופציה אחת, כי סה"כ ההיגדים (33 היגדים) גדול פי שניים ויותר ממספר הסטודנטים, כך שבממוצע כל סטודנט נקט שתי אופציות לפחות. לעומת זאת, בקבוצת הניסוי, ההיגדים מתייחסים ל-8 סטודנטים בלבד, כך שכמחצית (46.66%) ממספר הסטודנטים לא השתמשו כלל ב"מודל קריאה-כתיבה" למטרות מבנה וארגון.

2.4 שימוש יתר ב"מודל הקריאה-כתיבה"

בסעיף זה נציג מספר היגדים המורים על שימוש-יתר ב"מודל קריאה-כתיבה":

לוח 12: שימוש-יתר ב"מודל קריאה-כתיבה", לפי קבוצת המחקר (כ"א -15 ת).

ביקורת	ניסוי	
-	1	♦ מתוכן העניינים של הספרים קיבלתי רעיונות למבנה של ראשי הפרקים שלי
1	-	♦ השתמשתי באותה חלוקה כמו בספר, וראשי הפרקים הראשיים והמשניים שלי היו קרובים לאלה של הספר
1	1	♦ באחד המאמרים מצאתי את החלוקה והסדר המתאימים לנושא שלי
1	-	♦ התלבטתי שבועיים איך לחלק את הנושא, ולבסוף מצאתי ספר שיכולתי להסתמך בדיוק על המבנה שלו
3	2	סה"כ היגדים:
3	2	סה"כ סטודנטים:

ההיגדים המוצגים בלוח 12 מצביעים, לדעתנו, על שימוש-יתר ב"מודל קריאה-כתיבה": הסטודנט נסמך על מקור ביבליוגרפי הקשור לעבודתו מבחינת התוכן, והוא משתמש בו גם כדי לארגן את המבנה של עבודתו: ראשי-פרקים ראשיים ומשניים. במקרה זה, אין הכותב יוצר מבנה משלו, אלא מחקה מבנה/ארגון קיימים, שאותם יצר כותב-מומחה. דרך זו מעידה על פרופיל אורייני-אקדמי בינוני-נמוך בהסתמכות על "מודל קריאה-כתיבה", מפני שיש בה חיקוי ולא עיבוד מתוך הפנמה, ובעניין זה אנו מקבלות את הסתייגותו של Korvat (1971), הטוען כי השימוש ב"מודל קריאה-כתיבה" יוצר (לעיתים) "חיקוי שאין בו יצירתיות ומקוריות". השימוש במודל "קריאה-כתיבה" בדרך זו מצוי, אמנם, בשכיחות נמוכה (13.33% בקבוצת הניסוי ו-20% בקבוצת הביקורת), אולם, עלינו להיות מודעים לדרך זו הקיימת בשטח, וכי הסטודנטים בוחרים בה כאשר אינם חשים ביטחון לגבי הארגון והמבנה של התוצר המופק בידם.

סיכום ומסקנות

הניתוח הכמותי והאיכותי של ההיגדים מצביע על שימוש ברור ב"מודל קריאה-כתיבה" הן למטרות תוכן והן למטרות מבנה וארגון, כפי שעלה מדיווחי הסטודנטים שבמדגם (n=30).

1. השימוש ב"מודל קריאה-כתיבה" למטרות תוכן ("Reading to Write") נובע ממהותו של הטקסט האקדמי המופק, שנועד לשקף את "שיח המדענים" בתחום, בהסתמך על מקורות מדעיים, המוצגים והמיוצגים על-ידי הקורא-הכותב בגוף הידע החדש שהוא מפיץ.
2. השימוש ב"מודל קריאה-כתיבה" למטרות מבנה וארגון ("Reading as an Author") נובע ישירות, כפי שהוצג במחקר זה, מקשייו של "הכותב-הטירון", המבקש להבהיר ולהנהיר לעצמו את "דרישות התוצר" כדי לעמוד בסטנדרט הנדרש.

מהממצאים המוצגים בהקשר למטרות התוכן ניתן להסיק מספר מסקנות:

א. הקושי בהבנת מאמרים דיסציפלינאריים מהסוג של "Reading to Comprehend" מהווה, ללא ספק, מכשול בסיסי בהתקדמות לקראת "Reading to Write". בנוסף לפתרונות שהוצגו על ידי הסטודנטים, יש להסיק מסקנות לגבי שיפור ההוראה וההנחיה בנושא זה, כדי להמעיט ככל האפשר בפתרון מהסוג של "היו לי מאמרים קשים שוויתרתי עליהם".

ב. חלק מהסטודנטים מבצעים מהלכי אינטגרציה רק במהלך הכתיבה (ולא במהלך הקריאה). השימוש המועט בשתי הקבוצות בטכניקה של המיפוי הכולל מחייבת להסיק מסקנות מעשיות לגבי שיפור ההוראה בקורס של "כתיבה מדעית", ואף בקורסים אחרים, כדי להגביר את מהלכי האינטגרציה טרם הכתיבה.

ג. בהבדלים בין שתי הקבוצות לגבי השימוש ב"מודל קריאה-כתיבה" למטרות תוכן מצאנו, כי במהלכים של קריאה אינטגרטיבית, הן מתוך נקודת המוצא של הקורא/הנושא (הרמה הגבוהה) והן מתוך נקודת המוצא של הטקסטים (הרמה הבינונית), בולט יתרונה של קבוצת הניסוי (73.33%) לעומת קבוצת הביקורת (33.33%). במהלכים של כתיבה אינטגרטיבית, מצאנו באחוז נמוך (13.33% בקבוצת הניסוי ו-6.66% בקבוצת הביקורת) את ביצוע האינטגרציה המתוכננת מראש (הרמה הגבוהה), ובאחוז גבוה יותר את ביצוע האינטגרציה שאינה מתוכננת מראש, והמתבצעת בזמן הכתיבה בלבד (הרמה הבינונית): 66.66% בקבוצת הביקורת ו-33.33% בקבוצת הניסוי.

בשני נושאים אלה, הקריאה האינטגרטיבית והכתיבה האינטגרטיבית, הוגדרו כ"רמה נמוכה" הסטודנטים שאינם מדווחים כלל על ביצוע מהלכים אלה, דבר המעיד, לדעתנו, על אי מודעות ל"אופן ייצוג המטלה".

מהממצאים המוצגים בהקשר למטרות הארגון והמבנה ניתן להסיק מספר מסקנות:

א. הסטודנטים משתמשים בטקסטים מסוגים שונים (עבודות פרוייקט, עבודות מ.א. וספרים ומאמרים דיסציפלינאריים) כדי לפתור בעיות בתחום המבנה והארגון, הן על-ידי חיקוי טכני פורמלי (הדרגה הנמוכה) והן על ידי חיקוי מתוך הפנמה (הדרגה הגבוהה).

בשתי הדרגות בולט ההבדל הכמותי בין שתי הקבוצות: בקבוצת הביקורת 76.2% ו-66.66% בסוג הראשון והשני, ובקבוצת הניסוי 23.8% ו-33.33% בהתאמה.

ב. הסטודנטים משתמשים בטקסטים השונים כדי לפתור בעיות מסוגים שונים. בשכיחות הגבוהה ביותר מצאנו את הניסיון להבחין בין "מבוא" ל"הקדמה" (20% בקבוצת הניסוי ו-60% בקבוצת הביקורת). בשכיחות גבוהה מצאנו גם את הניסיון להבין כיצד לכתוב "דיון ומסקנות" (13.33% בקבוצת הניסוי ו-46.66% בקבוצת הביקורת). בהמשך, בדירוג יורד: כיצד לערוך רשימה ביבליוגרפית, כדי לארגן "תוכן עניינים" ועוד. מכאן ניתן להסיק, כי ממצאי המחקר יכולים לשפוך אור על קשיים הקשורים למבנה ולארגון שבהם נתקלים הסטודנטים, ומתוך כך לכוון את ההוראה וההנחיה לפתרונם.

ג. הסטודנטים משתמשים בטקסטים חיצוניים לעבודתם, כגון: "עבודות פרוייקט" המצויות בספרייה של המכללה (100% בקבוצת הביקורת ו-0% בקבוצת הניסוי) ועבודות מ.א., שאליהן כוונו על ידי המנחים (13.33% בקבוצת הניסוי ו-20% בקבוצת הביקורת). בשני סוגי טקסטים אלה, השימוש בהם, על פי דווחי

הסטודנטים, הוא למטרות ארגון ומבנה בלבד (כאן בולטת לטובה המגמה של שימוש בעבודת מ.א. על פני השימוש בעבודות פרוייקט).

כמו כן משתמשים הסטודנטים בטקסטים ששימשו למטרת תוכן (ספרים ומאמרים דיסציפלינאריים ששימשו כבסיס לעבודה) גם לשם פתרון בעיות בתחום המבנה והארגון: 80% בקבוצת הביקורת ו-40% בקבוצת הניסוי. ד. בכל הקשור לשימוש ב"מודל קריאה-כתיבה" למטרות מבנה וארגון בולט ההיבט הכמותי המסיבי בקרב קבוצת הביקורת:

1) כל סטודנט בקבוצת הביקורת השתמש בשני סוגי טקסטים, בממוצע, בעוד שבקבוצת הניסוי, רק כמחצית מהסטודנטים הסתמכו על טקסט מדגים כלשהו לפתרון בעיות של מבנה וארגון.
2) בכל אחד מהסעיפים הקשורים למבנה ולארגון (כגון: כיצד מבחינים בין "מבוא" ל"הקדמה") נמצאה בממוצע כמות כפולה של היגדים בקבוצת הניסוי ביחס לקבוצת הביקורת.
ייתכן שההבדל הכמותי נובע מכך שהקורס הקצר ב"כתיבה מדעית" לא הקנה לקבוצת הניסוי את כל הכלים הדרושים לשם הפקת טקסט אקדמי, אך עצם לימוד הקורס הקנה להם מודעות לקושי, מצד אחד, ולדרך הנכונה להתגבר על הקושי, באמצעות "מודל קריאה-כתיבה", מצד שני.
ה. בסעיף האחרון התייחסנו לתופעה של "שימוש-יתר" ב"מודל קריאה-כתיבה": כאן הוצגו היגדים המצויים, אמנם, בשכיחות נמוכה (13.33% בקבוצת הניסוי ו-20% בקבוצת הביקורת) שבהם מסתמך הסטודנט על המקורות המדעיים כדי "להשאיל" מהם מבנה קיים, שבו ישתמש בעבודתו.

לסיום, ההיגדים איפשרו לנו להבין את מאפייניו של "מודל קריאה-כתיבה" ואת מערכת המהלכים המגוונת שבו הוא מתממש באופנים שונים ובדרגות שונות באוכלוסיית המחקר. במהלך המאמר סקרנו הבדלים מסוגים שונים בין שתי הקבוצות, ומהבדלים כמותיים ואיכותיים אלה אכן ניתן להגיע למסקנה כי הפרופיל האורייני-האקדמי של קבוצת הניסוי גבוה יותר מאשר הפרופיל האורייני-האקדמי של קבוצת הביקורת. אולם, בראייה כוללת, ניתן לומר כי המשותף בין שתי הקבוצות חשוב לא פחות מאשר ההבדלים: מסקנתנו היא, שיותר משמחקר זה מאפשר להציג פרופיל של קבוצה/קבוצות, הוא מאפשר ללמוד על קשייו של הקורא-הכותב במהלכי ההפקה של הטקסט האקדמי, ועל הצרכים שעלינו להתכוון אליהם בהוראת הקורס "כתיבה מדעית" ובהנחיית הסטודנטים לכתיבת עבודה אקדמית בכלל ו"עבודת פרוייקט" בפרט. (המלצה לדרך ההוראה וההדרכה הוצגה ב"דו"ח מחקר 2", 1999, האופטמן, רונפלד, תמיר, באמצעות מחוון שפותח על ידי צוות מחקר זה.)

The "Reading-Writing Model" in the Process of Producing Academic Texts

Sara Houftman, Melodie Rosenfeld, Rivka Tamir

Keywords: "Reading-Writing Model," academic text, academic literary profile, integrative reading, integrative writing, "reading-or-writing," "reading-as-writing"

In this article, reading and writing processes are presented as employed by students (n=30) in carrying out a project assignment for developing an academic text. In accordance with the explanations reported by the students in the experimental group (n=15) and the control group (n=15), we attempted to uncover characteristics of the Reading-Writing Model in the way the assignment was produced: from the standpoint of content and organization, as well as the difficulties and solutions linked to this model during integrative reading and integrative writing. Based on the explanations and characteristics that emerged, we came to the conclusion that the "Reading-Writing Model" is a prevalent model in the production of academic texts among the student population. Various parameters related to the use of this model are indicative of a high/medium/low academic-literary profile. Although differences between the experimental and control groups were found in some of the parameters, on the whole, there is no significant difference between the two groups in the use of the "Reading-Writing Model."

ביבליוגרפיה

- Askolt p., (1990), "Reading and Writing in Academy", *Reading and Writing Research*, Oxford University Press.
Bartolomid E., (1986), "Text Production", *Toward a science of Composing*, Cambridge University Press.
Corbett E.P.J., (1971), "The Theory and Practical of Imitation in classic rhetoric", *College Composition and Communication*, 22, 245-250.
Dibaker B., (1986), "From self to World: An exploratory Approach to Writing Across the Curriculum". University of California, Los Angeles, (ERIC No. ED286208).
Flower L., (1987), "The Role of Task Representation in Reading-to-Write", Technical Report, University of California and Berkely.

- Hillocks G., (1984), "What Works in teaching composing: a meta-analysis of experimental studies". *American Journal of Education*, 93, 133-170.
- Nelson J., (1992), "Constructiong a Research Paper, Goals and Approaches", Technical Report, University of California and Berkely.
- Rosenblatt L.M., (1988), "Writing and Reading: The Translation Theory", *National Center for the Study of Writing and Literacy*, Berkely, University of California.
- Scardamelia M., (1987), "Knoledge telling and Knoledge transforming in Written Composition", in S. Rosenberg [ED], *Advances in applied linguistics*, New York, Cambridge University Press.
- Spivey N., (1991), *Discourse Synthesis: Constructing text in Reading and Writing*", New York, International Reading Association.
- Stahl S., (1995), "Frameworks for Comprehending Discourse", *American Education Research Journal*, 14, 376-381.
- Stuardt G., (1991), "Mining Texts in Reading-to-Write", University of Winsconsin, Madison.
- Sullivan D., (1985), Attitude Towrds imitaaion classical rhetoric and Modern temper", *Rhetoric Review*, 8, 5-21.
- Timney R.Y & Pearson D., (1983), "Towards a Composing Model of Reading", *Longuage Arts*, 60, 568-578.

נספח 1

פרופיל אורייני-אקדמי גבוה	פרופיל אורייני-אקדמי בינוני נמוך
<p>הסטודנט מתמודד גם עם מאמרים "קשים" ולא מובנים, ומפתח אסטרטגיות כיצד להתמודד עימם, כגון: קורא תחילה מאמרים קלים יותר, ודוחה את הבנת המאמרים ה"קשים" לאחר שרכש סכימות-תוכן מגובשות יותר לגבי הנושא.</p>	<p>איתור המידע הרלוונטי במקורות הביבליוגרפיים הספציפיים: <u>נמוך</u></p> <p>♦ הסטודנט מוותר על מאמרים "קשים" ולא מובנים. <u>בינוני</u></p> <p>♦ הסטודנט מתמודד עם מאמרים "קשים" ולא מובנים על-ידי פנייה למנחה שיסביר לו את המושגים הבסיסיים של הטקסט ה"קשה".</p> <p>♦ פנייה למנחה שיסביר לו כיצד קוראים מאמר "קשה".</p>
<p>הסטודנט משתמש באסטרטגיות שונות ומגוונות כדי לאתר את המידע הרלוונטי במקורות (הרבים) שלפניו: עריכת מיפוי, קריאה יסודית במאמר "חדש" וקריאה מרפרפת במאמר מוכר, הסתייעות בכותרות, סימון, רישום הערות ועוד.</p>	<p>♦ הסטודנט מתקשה במיקוד החומר.</p> <p>♦ הסטודנט מתקשה בהחלטה של "מה רלוונטי".</p> <p>♦ הכמות הגדולה של המאמרים/המקורות גורמת לתחושת תסכול וחששות.</p>
<p>הסטודנט קורא את המקורות הביבליוגרפיים מתוך מטרה וכיוון: מאתר מידע רלוונטי על פי נושאי-המשנה שגיבש לעצמו טרם קריאה.</p>	<p>הסטודנט קורא את המקורות הביבליוגרפיים לפני שגיבש לעצמו נושאי-משנה טנטטיביים, ולכן הוא חש "חוסר אונים" מול שפע המידע שברשותו.</p>
<p>כבר בשעת הקריאה, הסטודנט מעמת בין המקורות הביבליוגרפיים השייכים לכל סעיף (לאחר איתורם בשלב הקודם) ומחפש דרכי קישוריות בין הדעות השונות שהוצגו במקורות הביבליוגרפיים (היבטים שונים/ניגודים וכד').</p> <p>– הכנת מיפוי כולל במהלך הקריאה והצגת יחידות המידע הספציפיות לכל תת סעיף, בתוספת ציון מראה-המקום המדויק והמלא.</p> <p>המיפוי הכולל מהווה כלי לארגון המידע סביב מוקדים ספציפיים, ומשמש כאמצעי ליצירת קישוריות בין מקורות המידע.</p>	<p>קריאה אינטגרטיבית-משווה</p> <p>הסטודנט מאתר רעיונות חוזרים, המופיעים במספר מקורות, ומסכם אותם. הנושאים החוזרים משמשים כבסיס להגדרת נושאי-המשנה.</p> <p>הסטודנט מדלג על נושאים שכבר פגש, ואינו מנסה לעמת ולקשר ביניהם. אין ביצוע של אינטגרציה במהלך הקריאה אלא רק במהלך הכתיבה.</p>

<p>◆ הסטודנט משתמש במיפוי הכולל כדי לארגן את יחידות המידע.</p> <p>◆ הסטודנט מציג טענה, ובהקשר אליה עורך את יחידות המידע הרלוונטיות (קישוריות-מראש).</p>	<p>כתיבה אינטגרטיבית משווה</p> <p>הסטודנט עורך את הסיכומים והתמציות שהכין, רושם אותם ברצף ומוסיף יחידות קישור (קישוריות-בדיעבד).</p>
<p>◆ הקורא-הכותב פותר לעצמו בעיות של ארגון על-ידי תיהלוך הטקסט/ים הנקרא/ים.</p> <p>◆ הקורא-הכותב מודע לאופציה זו, ומשתמש בה כדי לפתור את בעיות הארגון, המבנה והלשון של הטקסט שעליו להפיק.</p> <p>◆ הקורא-הכותב מסתמך בעיקר על הטקסטים ששימשו למטרות התוכן, כדי לפתור לעצמו בעיות בתחום הארגון.</p>	<p>הסתמכות על טקסט-המקור כדי לארגן את טקסט המטרה</p> <p><u>בינוני</u></p> <p>הקורא-הכותב פותר לעצמו בעיות של ארגון על ידי חיקוי הטקסט/ים הנקרא/ים.</p> <p><u>נמוך</u></p> <p>הקורא-הכותב אינו מודע כלל לאופציה זו, ואינו מנסה לפתור לעצמו בעיות בתחום הארגון באמצעות שימוש בטקסט הנקרא כדגם.</p>