



Bar-Ilan University
אוניברסיטת בר-אילן

צריכת תרגום לכתוביות והצלחה ברכישת שפה זרה

כפי שהצלחה זו משתקפת בהישגים בלימודים אצל ילדים ובני-נוער

תוך התמקדות בתלמידים מתקשים

נעה ליבמן

עבודה זו מוגשת כחלק מהדרישות לשם קבלת תואר מוסמך במחלקה לתרגום וחקר התרגום של

אוניברסיטת בר-אילן

עבודה זו נעשתה בהנחייתה של פרופסור רחל ויסברוד
מן המחלקה לתרגום וחקר התרגום של אוניברסיטת בר אילן

תוכן עניינים

רשימת מונחים	
א. תקציר	
1. מבוא	2
2. סקירת ספרות	7
2.1 מבנה סקירת הספרות	7
2.2 צריכת חומר אודיו-ויזואלי והצלחה בלימודים	8
2.3 צריכת חומר אודיו-ויזואלי ורכישת שפה ראשונה ושפה זרה	14
2.4 תרגום ורכישת שפה זרה	18
2.5 כתוביות בכלל, כתוביות תרגום בפרט ורכישת שפה זרה	23
3. שיטת המחקר	33
3.1 המשתנים במחקר	33
3.1.1 הישגים לימודיים במקצוע אנגלית בבית הספר	33
3.1.2 הרגלי צריכה והעדפות צריכה של חומר אודיו-ויזואלי	36
3.2 אוכלוסיית המחקר	39
3.3 השאלונים	40
4. השערות המחקר	42
5. ממצאים	44
5.1 המשתתפים במחקר	44
5.2 אופן צריכה מועדף	47
5.3 תחושת למידה	48
5.4 הרגלי צריכה	55
5.5 הבדלים בין סוגות	57
5.6 גיל תחילת צריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות	64
5.7 מאפיינים צורניים של הכתוביות	66
6. דיון ומסקנות	67
7. ביבליוגרפיה	73
8. נספחים	85
9.1 נספח א': השאלון	85
9.2 נספח ב': דוגמת בחינת בגרות	87
i. Abstract	

רשימת מונחים

להלן רשימת מונחים והגדרותיהם לצורך המחקר. המונחים מבוססים על מאמרה של ויסברוד (ויסברוד 2008), וכן על רשימת המונחים המלווה פרויקט מחקר בעבודה של האיחוד האירופי בשם¹ Subtitles and Language Learning. בכל מקום בעבודה שבו מופיע אחד המונחים יש לקרוא אותו כמוגדר על-פי הרשימה שלהלן:

1. **חומר אודיו-ויזואלי**: מדיה המורכבת מפסקול ותמונה ונצרכת בכל אמצעי שהוא – קולנוע, טלוויזיה, אינטרנט, מכשירי צפייה כגון DVD או VOD, מכשירים סלולריים וכד'.

2. **כתוביות תרגום / כתוביות בשפת המקום** (interlingual subtitles): כתוביות בשפת האם של הצופים המלוות חומר אודיו-ויזואלי שהפסקול שלו בשפה זרה להם. כתוביות אלה מכונות לעתים בספרות "כתוביות רגילות" – standard subtitles, שכן זהו אופן הכתוביות הנפוץ בקולנוע ובטלוויזיה.

3. **כתוביות בשפת המקור**: כתוביות באותה שפה כמו פסקול החומר האודיו-ויזואלי. כתוביות אלה מכונות בספרות המחקרית בשמות שונים:

SLS – same-language subtitles, intra-lingual translation, captions,

monolingual/unilingual subtitles, bimodal text

4. **כתוביות הפוכות** (reversed subtitles): כתוביות בשפה זרה לצופים המלוות חומר אודיו-ויזואלי עם פסקול בשפת האם של הצופים.

5. **למידה ממוסדת** (formal setting): למידה בכל מסגרת מאורגנת כגון בית ספר, חוג, קורס וכד'.

6. **למידה לא ממוסדת** (non-formal setting): למידה שאיננה במסגרת מאורגנת כגון בית ספר, חוג, קורס וכד'. למידה זו עשויה להיות אקראית או בלתי מודעת (incidental), כגון למידה מתוך צפייה בטלוויזיה להנאה, אך היא עשויה להיות גם מודעת ומכוונת מצדו של הלומד (intentional), כגון שמיעה חוזרת ונשנית של שיר בשפה זרה במטרה ללמוד את מילותיו. למידה זו מבוססת על חומרים שלא הוכנו במיוחד לצרכי למידה

¹ הרשימה באתר הפרוייקט: http://www.sublanguagelarn.utu.fi/doc/SLL_keywords-1.pdf

תקציר

האם מתרחשת רכישת שפה זרה בעקבות צריכת חומר אודיו-ויזואלי באותה שפה זרה עם כתוביות תרגום לשפת האם בשעות הפנאי? האם ישנם מאפיינים מסוימים של צריכת הפנאי של חומר אודיו-ויזואלי בשפה זרה עם כתוביות תרגום העשויים לעודד ולשפר את ההשפעה של פעילות זו על רכישת שפה זרה? אלו השאלות העומדות בבסיס המחקר הנוכחי.

צריכת חומר אודיו-ויזואלי עם פסקול בשפה זרה וכתוביות תרגום לשפת האם של הצופים היא אופן הצריכה הנפוץ והמקובל ביותר של חומר אודיו-ויזואלי זר בישראל וגם בעולם בכלל (למשל, Markham et al. 2001: 441). מחקרים רבים הוכיחו בעזרת מעקב אחר תנועת עיניים שבעת צפייה בחומר אודיו-ויזואלי עם כתוביות, פעולת הקריאה היא אוטומטית ובלתי נמנעת, ובמחקר עדכני אף הוכח שהקריאה האוטומטית מתבצעת ללא קשר לשפת הכתוביות – גם כשהן בשפת אם, גם כשהן בשפה הזרה, וגם כשהפסקול הוא בשפת האם והכתוביות בשפה הזרה (Bisson et al. 2012). לפיכך, בעת צריכת חומר אודיו-ויזואלי בשפה זרה באופן הרגיל, כלומר עם פסקול בשפה זרה וכתוביות תרגום לשפת האם, הצרכן חשוף בו-זמנית לטקסט בשתי השפות.

סקירת הספרות מלמדת כי כשיוצאים מתוך דיסציפלינות וכיוונים מחקריים שונים, מגיעים להנחות שונות מאד לגבי יעילותה של צריכת חומר אודיו-ויזואלי עם כתוביות תרגום ככלי לרכישת שפה זרה:

- מחקרים על השפעתה של צריכת טלוויזיה על הישגים לימודיים אצל ילדים ובני נוער הגיעו בדרך כלל למסקנה כי ההשפעה היא שלילית, כלומר, ככל שצורכים יותר טלוויזיה ההישגים בלימודים, בכל המקצועות העיקריים, יורדים (Evans Schmidt et al. 2008);
- מחקרים שעסקו ברכישת שפה ראשונה מתוך חומר אודיו-ויזואלי הגיעו בדרך כלל למסקנה שכלי זה אינו מקדם, ואולי אף מעכב את רכישת השפה בגיל הרך (Comstock 2007), אולם בגיל מאוחר יותר צפייה בחומר אודיו-ויזואלי בשפת האם בליווי כתוביות בשפת המקור עשויה לקדם את האוריינות (Kothari 2008);

- תרגום (בין שהוא ניתן ללומדים ובין שהם מבצעים אותו) נתפס עד לאחרונה כאמצעי מעכב ובלתי רצוי בלמידת שפה זרה, אך לאחרונה מסתמנת מגמה של הכרה בחשיבות התרגום בתהליך הטבעי של רכישת שפה זרה, שבעקבותיה מתרחב גם השימוש המכוון בתרגום בהוראה הממוסדת של שפות זרות (Zojer 2009);
- מחקרים על השפעתם של אופני צריכה שונים של חומר אודיו-ויזואלי על רכישת שפה זרה נטו בתחילה לראות בצריכה עם פסקול בשפה זרה וכתוביות תרגום אופן מועיל פחות מאחרים, אך כיום מתחזקת הנטייה לראות באופן צריכה זה אמצעי מועיל לרכישת שפה זרה (Bianchi 2007).

המטרה הראשונה של המחקר היא לבחון מחדש את הקשר שעליו הצביעה הספרות בין צריכת חומר אודיו-ויזואלי בשפה זרה, ובמיוחד כשהוא מלווה בכתוביות תרגום, לבין רכישת השפה הזרה. ההשערה המרכזית במחקר זה היא כי אין מתאם בין כמות הצריכה של חומר אודיו-ויזואלי בשפה זרה עם כתוביות תרגום, כפי שהיא מתבצעת בתנאי אמת בשעות הפנאי, לבין הצלחה ברכישת השפה הזרה. זאת בניגוד למסקנות ממחקרים קודמים, שהצביעו על קשר בין הדברים. צריכת החומר האודיו-ויזואלי נבחנת במחקר באמצעות שאלונים, ואילו הצלחה ברכישת שפה זרה נבחנת על-פי נתוני שיבוץ להקבצה ועל-פי ציונים שהשיגו הנבדקים בלימודי אנגלית בבתי-הספר שבהם הם לומדים.

המטרה השנייה של המחקר היא ניתוח המאפיינים של צריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום לעברית אצל אוכלוסיית המחקר, וזאת באמצעות דיווח של הנבדקים לגבי הרגלי צריכת חומר אודיו-ויזואלי והעדפות בצריכת חומר זה. המחקר מתמקד בהשוואה בין מאפייני צריכת חומר אודיו-ויזואלי אצל התלמידים המצליחים בלימודי שפה זרה לבין המאפיינים אצל התלמידים המתקשים בלימודי שפה זרה (ההבחנה בין מצליחים ומתקשים נעשית לפי המוסבר בפסקה שלעיל). מידע זה מאפשר להתחיל לבחון בחינה ראשונית כיצד ניתן יהיה לשפר את רכישת השפה באמצעות התייחסות למאפייני הצריכה. לכאורה, יש סתירה בין מטרה זו של המחקר לבין המטרה הראשונה, אך למעשה המהלך הלוגי הוא כדלקמן: גם אם בתנאי האמת הנוכחיים לא מתגלה מתאם בין צריכת חומר אודיו-ויזואלי בשפה זרה עם כתוביות תרגום לבין הצלחה ברכישת השפה, הרי שייתכן שהבנה טובה יותר של אותה צריכה תצביע על הצורך לקבוע סטנדרטים חדשים (לחומר האודיו-ויזואלי עצמו, ללוחות השידורים, לאופני התרגום ולמאפייניו), כך שמשאב זמין זה כן יוכל לשמש ככלי לקידום רכישת השפה הזרה.

כ-500 תלמידי כיתות ט' ו-י' בחמישה בתי-ספר תיכוניים רגילים בארבעה יישובים שונים בישראל השתתפו במחקר והשיבו על שאלון הנוגע ללימודי אנגלית, לרכישת השפה האנגלית ולהרגלים והעדפות בצריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית.

תשובות הנבדקים לשאלות השונות בשאלון נותחו אל מול החלוקה שלהם להקבצות במקצוע אנגלית בבית הספר. כשני שלישים מן הנבדקים הם תלמידים ששובצו להקבצה א', ואילו השליש הנותר הוא תלמידים ששובצו בידי בתי הספר להקבצות ב' ו-ג'. כדי להוסיף ולבדוק את משמעות תשובותיהם של הנבדקים, נבחנו תשובותיהם גם מול רמת הציונים שלהם בתוך ההקבצה. כלומר, המשתתפים השונים נבדקו בהשוואה בין מצליחים ומתקשים בכלל אוכלוסיית המחקר, וגם בין מצליחים ומתקשים בתוך כל הקבצה בנפרד.

ההשערה המרכזית של המחקר הנוכחי אוששה: נמצא שאין מתאם בין כמות הצריכה של חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום בשעות הפנאי לבין הצלחה ברכישת השפה האנגלית כפי שהיא מתבטאת בשיבוץ בהקבצה ובהישגים מבחינת רמת ההציונים בלימודי אנגלית בבית הספר. כלל התלמידים שהשתתפו במחקר דיווחו על צפייה של כשעתיים וחצי בממוצע ביום בחומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום, כלומר כ-17 שעות בשבוע. לא נמצאו הבדלים מובהקים בהרגלי צריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום בין המצליחים למתקשים הן על-פי מדד השיבוץ להקבצה והן על-פי מדד ציונים בתוך ההקבצה.

עוד נמצא שבקרב כלל אוכלוסיית המחקר צריכת חומר אודיו-ויזואלי נתפסת כאחד המקורות החשובים לרכישת השפה הזרה. עם זאת, ממצא בולט הוא שהלמידה הממוסדת, בדמות שיעורי האנגלית בבית הספר, נתפסת כמקור הלמידה העיקרי והמשפיע ביותר. מסקנה הגיונית מתוצאה זו היא הצורך לשלב מחדש (כפי שנעשה בישראל לפני כארבעים שנה) את השימוש בחומר אודיו-ויזואלי גם בלמידה הממוסדת של שפה זרה בבית הספר. זאת משום שתחושה חיובית של למידה עשויה להיחשב תוצאה רצויה כשלעצמה, גם אם מסתבר שהתחושה איננה מגובה בהישגים בפועל, או בהתקדמות ממשית ברכישת השפה הזרה. שילוב של גורם שהתלמידים מעידים על עצמם כי הוא מעורר בהם מוטיבציה ללמידה (חומר אודיו-ויזואלי), בתוך מסגרת הלמידה שבה להערכתם הם לומדים במידה הרבה ביותר (בית הספר), עשוי להגביר ולייעל את הלמידה במסגרת זו.

הבדלים מובהקים נמצאו בין הקבוצות באוכלוסיית המחקר – מצליחים ומתקשים – בכל הנוגע להעדפות בצריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום. בעוד שכמות הצריכה המדווחת הייתה כמעט זהה, הרי שמידת ההתמצאות וההיכרות עם החומר הייתה שונה בין הקבוצות. בהתאם לכך, גם ההערכה של הנבדקים המצליחים לגבי תרומתה של צריכת חומר אודיו-ויזואלי לרכישת האנגלית שלהם הייתה גבוהה מזו של המתקשים. כמו כן, מידת ההעדפה לסוגות מסוימות של חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום הייתה שונה בין הקבוצות. כך, למשל, בעוד הסוגה המועדפת על כלל אוכלוסיית המחקר היא קומדיית המצבים לצעירים, הרי ההעדפה לסוגה זו הייתה נמוכה יותר בקרב המתקשים, ואילו סוגת התכניות לנוער זכתה אצלם להעדפה גבוהה ביחס לזו של המצליחים.

ממצא נוסף של המחקר הוא שקיים הבדל מובהק בין קבוצת המצליחים לקבוצת המתקשים בגיל שבו החלו לצרוך חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום: הגיל הממוצע שבו החלו המתקשים לצרוך חומר זה עולה על גיל המצליחים. ממצא זה עשוי להסביר חלק מן ההבדלים שהתגלו באופן הצריכה והעדפות הצריכה של המצליחים והמתקשים, ולכן דרוש בירור מעמיק יותר של הסיבות לו. מכיוון שהתגלה מתאם בין גיל צעיר של תחילת צריכה של חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום לבין הצלחה ברכישת אנגלית, מסקנה אפשרית היא שיש לשאוף להנגשת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום לקהל צעיר ככל האפשר כדי להגביר את ההצלחה ברכישת השפה האנגלית.

1. מבוא

מדיה אודיו-ויזואלית היא כיום משאב מצוי, הזמין ונגיש כמעט לכל אדם. חיי היומיום מתנהלים מול מסכים – בטלפונים, במחשבים, בחדרי הבית השונים, בכלי הרכב, במקומות העבודה והלימודים, באתרי הקניות והבילוי ואפילו ברחובות. הצפייה במסך היא פעולה כמעט בלתי נמנעת – קיימת התניה אוטומטית להפנות את המבט ואת תשומת הלב את כל מסך הנמצא בסביבה. נוכחותו של החומר האודיו-ויזואלי כה משמעותית עד כי יש המכנים את הדור הגדל כיום "דור המסכים" (ליאון 2010).

חלק ניכר מן החומר האודיו-ויזואלי הנצפה בישראל הוא חומר שנוצר בחו"ל בשפה האנגלית. תופעה זו אינה ייחודית לישראל ואפילו באירופה למעלה מ-50% מן הסרטים והסדרות העלילתיים המוקרנים בטלוויזיה מקורם בארה"ב והם דוברי אנגלית (Media Consulting Group 2007: 10). בדרך כלל צורכים את החומר האודיו-ויזואלי הזה באמצעות צפייה בליווי כתוביות תרגום (במקרה הישראלי – בדרך כלל תרגום לשפה העברית). צפייה בסרטים, בתכניות טלוויזיה ובתכנים אודיו-ויזואליים במרשתת או במקומות אחרים בשעות הפנאי או במסגרת לימודים ועבודה היא פעילות יומיומית שהיקפה נמדד במספר שעות ביום. רק צפיית הפנאי בטלוויזיה לבדה ממלאת בין 3 ל-4 שעות ביום, והישראלים הם במקום השלישי בעולם מבחינת זמן צפייה². לפיכך קיימת חשיפה לשפה האנגלית, בעיקר באמצעות פסקול, לפרקי זמן משמעותיים מדי יום, וזאת בליווי תרגום. התרגום לכתוביות הוא, אפוא, מצרך תרגומי בעל נוכחות בחיי היומיום.

תחום שני שעבודה זו נוגעת בו הוא למידת השפה האנגלית בישראל. מדיניות הלשון המוצהרת של ישראל דוגלת בהנחלת השפה האנגלית לכלל האוכלוסייה, והלחץ הציבורי לחזק ולהרחיב מדיניות זו הוא רב (Spolsky et al. 1999: 179-180). כיום חובה ללמד אנגלית בבתי-הספר הממלכתיים החל בכיתה ד' ועד לסיום לימודי בית הספר בכיתה י"ב, ובתי-ספר רבים מתחילים בכך כבר בכיתה א'. מספר שעות הלימוד המוקדשות לאנגלית עולה בהדרגה עד שבכיתות ו' ו-ז' מוקדשים כ-10% משעות הלימוד השבועיות ללימודי אנגלית (שם: שם; Inbar-Lourie 2005: 84). אנגלית היא מקצוע חובה בבחינות הבגרות לצורך קבלת תעודת בגרות. שליטה באנגלית היא

² על-פי סקרי צפייה של הוועדה הישראלית למדרוג, ראה הודעה לעיתונות על סיכום נתוני 2011: <http://www.rashut2.org.il/editor/UploadFiles/medrog191211.pdf>

גם דרישת סף ללימודים אוניברסיטאיים (Spolsky et al. 1999:184). בנוסף לכל אלה, משגשגת גם ההוראה מחוץ לבתי הספר: חוגי אנגלית לילדי הגן, שיעורים פרטיים באנגלית, מוסדות וחוגים ללימוד אנגלית לבני נוער ולמבוגרים, אתרים מקוונים ללמידה עצמית, ועוד. לידיעת אנגלית מיוחסת יוקרה, ולמעשה, מעמדה של האנגלית בישראל היום התחזק כל-כך עד שהיא מתחילה לאתגר את האופי החד-לשוני העברי של המדינה (שם: 186).

עבודה זו עוסקת בנקודת ההשקפה בין שני התחומים ומנסה לבחון את הקשר בין צריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום לבין רכישת השפה האנגלית. הבחירה לעסוק דווקא בחומר אודיו-ויזואלי עם פסקול בשפה זרה וכתוביות תרגום לשפת האם של הצופים נובעת מכך שזהו אופן הצריכה הנפוץ והמקובל ביותר של חומר אודיו-ויזואלי זר בישראל וגם בעולם בכלל (Markham et al. 2001: 441). מחקרים רבים הוכיחו בעזרת מעקב אחר תנועת עיניים שבעת צפייה בחומר אודיו-ויזואלי עם כתוביות, פעולת הקריאה היא אוטומטית ובלתי נמנעת, ובמחקר עדכני אף הוכח שהקריאה האוטומטית מתבצעת ללא קשר לשפת הכתוביות – גם כשהן בשפת אם, גם כשהן בשפה הזרה, וגם כשהפסקול הוא בשפת האם והכתוביות בשפה הזרה (Bisson et al. 2012). לפיכך, בעת צריכת חומר אודיו-ויזואלי בשפה זרה באופן הרגיל, כלומר עם פסקול בשפה זרה וכתוביות תרגום לשפת האם, הצרכן חשוף בו-זמנית לטקסט בשתי השפות.

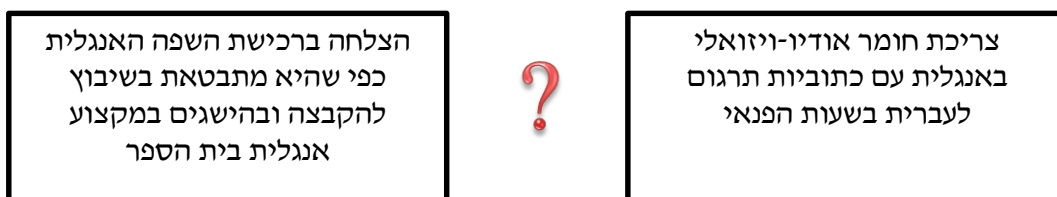
לעתים, אנשים המיטיבים לשלוט בשפה זרה מעידים על עצמם כי רכשו חלק משליטה זו מתוך צפייה בתכניות טלוויזיה ובסרטים בשפה הזרה³. נשאלת השאלה אם הסיבה לכך שהצליחו לרכוש שפה זרה מתוך מדיה זו נעוצה בכישרונם הטבעי לרכישת שפות, ב"אוזן שלהם" לשפות זרות, שאז יכלו לרכוש את השפה במידה שווה גם מתוך מקורות אחרים כגון האזנה לאנשים בסביבתם הדוברים את השפה; או שמא המאפיינים הייחודיים של המדיה, ובעיקר של צפייה בפסקול זר בליווי כתוביות תרגום, שהיא אופן הצריכה הנפוץ, הם שהובילו לרכישת השפה. אם הנטייה הטבעית לרכישת שפות היא המכריעה, הרי צפוי כי צריכת חומר אודיו-ויזואלי תשפיע יותר על המוכשרים לכך ופחות על אלו שאין זו נטייתם. לעומת זאת, אם מאפייני המדיה הם המכריעים, אזי ניתן לצפות: 1. שהצורכים יותר ירכשו באופן טוב יותר את השפה הזרה; 2. שבין המוכשרים לבין עצמם, אלו הצורכים יותר את החומר האודיו-ויזואלי יתקדמו יותר ברכישת

³ התייחסות משעשעת לתופעה זו ניתן לקרוא בטור עיתונאי משעשע של אביעד קיסוס בעיתון "הארץ" מיום 24.11.2011 בשם "אנגלית למתחילים" בקישור הבא:
<http://www.haaretz.co.il/magazine/%D7%90%D7%91%D7%99%D7%A2%D7%93-%D7%A7%D7%99%D7%A1%D7%95%D7%A1/1.1574468>

השפה הזרה; 3. גם בין הפחות מוכשרים לבין עצמם, אלו שצורכים יותר את המדיה יתקדמו יותר מן האחרים. זהו גרעין הרעיון שאותו בודק המחקר הנוכחי.

יצוין כבר עתה כי העבודה מתבססת על מתאמים בין נתונים סטטיסטיים, אשר מעצם טבעם אינם יכולים לספק הוכחה חד-משמעית לקיומו של קשר סיבתי ואף לא לכיוון הסיבתיות, אך יש בהם כדי להצביע על תופעות ולסמן כיוונים למחקרים נוספים. המתודולוגיה של הצבעה על מתאמים בין נתונים היא מתודולוגיה רווחת במדעי החברה בכלל וגם בפרט בתחום של חקר השפעות צריכתו של חומר אודיו-ויזואלי (בעיקר טלוויזיה) על תחומי התנהגות שונים (למיש 2002: 179).

באופן ממוקד יותר, העבודה עוסקת בצריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום במסגרת צפייה להנאה בשעות הפנאי, ובהצלחה ברכישת השפה האנגלית כפי שהיא באה לידי ביטוי בהישגים בלימודי אנגלית בבית הספר:



מאפייני צפיית הפנאי בחומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום נבחנו באמצעות דיווח עצמי של הנבדקים. נתונים אלה הושוּו עם הישגי הנבדקים בלימודי אנגלית שנמדדו הן בנתונים אובייקטיביים (שיבוץ להקבצות על-ידי מערכת החינוך) והן בדיווח עצמי (הנבדקים דיווחו על רמת הציונים שלהם).

אוכלוסיית המחקר שנבחרה היא תלמידי חטיבת ביניים ותיכון, תלמידי כיתות ט' ו-י', בבתי ספר ציבוריים רגילים. זוהי אוכלוסייה הצורכת כמות ניכרת של חומר אודיו-ויזואלי ובד בבד מצויה בעיצומה של למידת אנגלית ממוסדת מתמשכת. במסגרת אותה למידה ממוסדת התלמידים ממוינים לקבוצות על-פי יכולתם והצלחתם ברכישת אנגלית כשפה זרה, כפי שהוכיחו לאורך שנות לימוד רבות. סיווג זה להקבצות משמש במחקר כבסיס להשוואת הנתונים.

למחקר שתי מטרות עיקריות:

א. לאתגר ולבחון בשיטה מבוקרת את מסקנותיהם של מחקרים קודמים, אשר התבססו בעיקר על ניסוי מבוקר, ולעתים על שאלונים בדיווח עצמי בלבד, ואשר קבעו שצריכת חומר אודיו-ויזואלי בשפה זרה בכלל, ועם כתוביות תרגום בפרט, מסייעת לרכישת השפה הזרה (גוף מחקרי זה מתואר בהרחבה בסקירת הספרות ובמיוחד בפרק 2.4 להלן). אם מסקנה זו של המחקרים הקודמים נכונה, הרי יש לצפות למתאם בין כמות הצריכה של חומר אודיו-ויזואלי בשפה הזרה לבין מידת ההצלחה ברכישת אותה שפה.

ב. לספק מידע על מאפייני צריכת החומר האודיו-ויזואלי בשפה זרה עם כתוביות תרגום אצל אוכלוסיית המחקר של תלמידי בית-הספר ולסייע להבנה רבה יותר של צריכה זו. באמצעות הבנה מעמיקה יותר, ייתכן שניתן יהיה להפוך את צריכת החומר אודיו-ויזואלי בשפה הזרה מפעילות שככל הנראה איננה מועילה לרכישת השפה הזרה (או לפחות איננה מתואמת עמה במובן הסטטיסטי), לפעילות שיכולה לקדם מטרה זו שנחשבת רצויה במערכת החינוך בישראל (Spolsky et al. 1999: 179-180).

בניגוד למה שנהוג היה בישראל בשנות ה-70 עד שנות ה-90 של המאה ה-20, כיום המדיה האודיו-ויזואלית איננה משמשת ככלי שיטתי ומרכזי בהוראת אנגלית בבתי הספר, אין מסתמכים על תכניות טלוויזיה ייעודיות ללימוד אנגלית מעבר לגיל הרך, ואין מפיקים אותן, ולמעשה מדיה זו כמעט איננה נכנסת כלל לכיתות. לפיכך, אחת המטרות של המחקר הנוכחי היא לתרום לידע בדבר תהליך הלמידה מתוך צפייה בחומר אודיו-ויזואלי, כפי שהוא מתרחש בשעות הפנאי, מחוץ למסגרת הממוסדת. ידע שכזה יוכל לסייע בגיבוש המלצות להתאמת החומר הנצפה בשעות הפנאי למטרה של למידת השפה, ואולי אף לחשיבה כיצד לשוב ולשלב משאב נפוץ וזמין זה בהוראה הממוסדת.

כלומר, המחקר מבקש לבחון אם מתרחשת רכישת שפה בעקבות צריכת חומר אודיו-ויזואלי עם כתוביות תרגום, וכן לבחון כיצד ניתן יהיה לשפר את רכישת השפה (בין שהיא מתרחשת כיום ובין אם לאו) באמצעות התייחסות למאפיינים שונים של צריכת החומר האודיו-ויזואלי.

במסגרת המטרות שהוגדרו לעיל, שואל המחקר הנוכחי את השאלות האלו:

1. האם קיימים הבדלים בהרגלי צריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום

ובהעדפות הצריכה בין תלמידים המצליחים ברכישת השפה הזרה לבין אלו המתקשים?

2. האם התלמידים הצורכים כמות רבה יותר של חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום מצליחים יותר ברכישת אנגלית? האם יש בכך הבדל בין אוכלוסיות בעלות יכולת שונה?
3. האם קיים מתאם בין הגיל הממוצע שבו מתחילים לצרוך חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום לבין הצלחה ברכישת אנגלית?
4. מהן הסוגות של חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום שהתלמידים צופים בהן בפועל ומהן הסוגות שתחושת הלמידה מהן היא הרבה ביותר? האם יש הבדלים בין קבוצות הנבדקים השונות (המצליחים והמתקשים), ולפיכך, האם יש סוגות של חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום אשר המתאם שלהם עם הצלחה ברכישת שפה גבוה יותר?
5. מה הקשר בין נקודת מבטם של התלמידים על התועלת שבצריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום ללמידת האנגלית שלהם, לבין הצלחתם בפועל בלמידת השפה?
6. אלו מאפיינים צורניים (כגון גודל, צבע ומיקום) של הכתוביות משפיעים על צריכת התרגום לכתוביות אצל אוכלוסיית המחקר?

2. סקירת ספרות

2.1 מבנה סקירת הספרות

פרק זה יפתח בהתייחסות קצרה לנושא הכללי של חקר הקשר הסטטיסטי בין צריכת חומר אודיו-ויזואלי על ידי ילדים ובני נוער לבין הצלחתם בלימודים או במבחני כישורים וידע, ובאופן ממוקד יותר ברכישת שפה. נושא זה נחקר רבות, חרף הקושי המתודולוגי לבודד את המשתנים ולנטרל משתנים מתערבים (דהיינו להראות למשל שדווקא הצפייה בטלוויזיה היא שמבדילה בין הילדים ולא מאפיינים רבים אחרים של חייהם) (Thompson et al. 2003: 198), וחרף הקושי לבסס קיומו של קשר סיבתי ולקבוע את כיוון הסיבתיות (כלומר לקבוע אם הצפייה בטלוויזיה גורמת להבדלים בין התלמידים או שהיא תוצאת אותם הבדלים) (שם, שם; Comstock et al. 2007: 121; למיש 2002: 179). מכאן אפנה להתייחסות למקומו של התרגום בתהליך רכישת שפות זרות והוראתן – ישנם חוקרים הסבורים כי התרגום הוא חלק מובנה ואף בלתי נפרד מתהליך רכישת השפה הזרה, או לכל הפחות כלי רב ערך שניתן להשתמש בו בתהליך, ואילו לדעת אחרים זהו דווקא גורם מעכב הפוגע בתהליך. בחלקה האחרון של סקירת הספרות אקשור יחד את שני הנושאים ואתמקד בספרות בנושא הקשר שבין צריכת חומר אודיו ויזואלי בשפה זרה עם כתוביות, ובמיוחד כתוביות תרגום, לבין רכישת שפה זרה.

אם קיים קשר בין צריכת חומר אודיו-ויזואלי בכלל (בשפה ראשונה ובשפה שנייה עם כתוביות או בלעדיהן) לבין רכישת שפה (ראשונה ושנייה), וקשר בין צריכה זו לבין הצלחה כללית בלימודים, הקשר הוא וודאי מורכב ורב-פנים. לו מדובר היה בהשפעה ברורה ופשוטה, הרי שרב היה הפיתוי להוסיב את תלמידי בתי-הספר לצפות בתכניות טלוויזיה ובסרטים ולוותר לגמרי על כל ההוראה, התרגול והמבחנים (Naigles et al. 2001: 35). ובכל זאת מפתיע לגלות, כפי שיעלה להלן מתוך סקירת הספרות, שקיימות במחקר ובפרקטיקה שתי סתירות בולטות:

א. מצד אחד קיימת אמונה מוצקה, המלווה בחיזוק מחקרי, לכך שצריכה מרובה של חומר

אודיו-ויזואלי להנאה בשעות הפנאי מזיקה להישגים הלימודיים (כמפורט בפרק 3.1

להלן). אך מצד שני קיימת אמונה, מוצקה אולי פחות, אך גם היא נתמכת מחקרית, בכך

שאותה פעילות של צריכת מדיה אודיו-ויזואלית, בין בשעות הפנאי ובין במסגרת

הלמידה הממוסדת, מועילה להישגים ברכישת שפה זרה (כמפורט בפרק 3.4 להלן).

ב. כאמור, הספרות המחקרית תומכת בדרך כלל בהנחה שצריכת חומר אודיו-ויזואלי מועילה לרכישת שפה זרה (כמפורט בפרק 3.4 להלן), אך בפועל כמעט שלא נעשה שימוש במדיה זו בהוראה הממוסדת של שפות זרות, ובאופן ספציפי בהוראת אנגלית בבתי הספר בישראל (למיש 2002 : 369, וראה גם בפרק 5.2 להלן).

במלים אחרות, ניתן לראות מתוך סקירת הספרות שלהלן כי נקודות המוצא מתוך דיסציפלינות וכיוונים מחקריים שונים, מוליכות להנחות שונות לגבי יעילותה של צריכת חומר אודיו-ויזואלי עם כתוביות תרגום ככלי לרכישת שפה זרה :

- מחקרים על השפעתה של צריכת טלוויזיה בשעות הפנאי על הישגים לימודיים אצל ילדים ובני נוער הגיעו בדרך כלל למסקנה כי ההשפעה היא שלילית, כלומר, ככל שצורכים יותר טלוויזיה ההישגים בלימודים, בכל המקצועות העיקריים, יורדים (Evans Schmidt et al. 2008);
- מחקרים שעסקו ברכישת שפה ראשונה מתוך חומר אודיו-ויזואלי הגיעו בדרך כלל למסקנה שכלי זה אינו מקדם, ואולי אף מעכב את רכישת השפה בגיל הרך (Comstock 2007), אולם בגיל מאוחר יותר צפייה בחומר אודיו-ויזואלי בשפת האם בליווי כתוביות בשפת המקור עשויה לקדם את האוריינות (Kothari 2008);
- תרגום (בין שהוא ניתן ללומדים ובין שהם מבצעים אותו) נתפס עד לאחרונה כאמצעי מעכב ובלתי רצוי בלמידת שפה זרה, אך לאחרונה מסתמנת מגמה של הכרה בחשיבות התרגום בתהליך הטבעי של רכישת שפה זרה שבעקבותיה מתרחב גם השימוש המכוון בתרגום בהוראה הממוסדת של שפות זרות (Zojer 2009);
- מחקרים על השפעתם של אופני צריכה שונים של חומר אודיו-ויזואלי על רכישת שפה זרה נטו בתחילה לראות בצריכה עם פסקול בשפה זרה וכתוביות תרגום אופן מועיל פחות, אך כיום מתחזקת הנטייה לראות באופן צריכה זה אמצעי מועיל לרכישת שפה זרה (Bianchi 2007).

2.2 צריכת חומר אודיו-ויזואלי והצלחה בלימודים

כמעט מראשית ימיה של המדיה האודיו-ויזואלית, אך בעיקר עם חדירתה של הטלוויזיה לבתים, התעניינו חוקרים מתחומים שונים בהשפעת צריכתה של מדיה זו על אורחות החיים ובמיוחד על

התפתחותם של ילדים. הטלוויזיה היא מדיום שחדירתו הייתה מהירה במיוחד – בתוך חמש שנים מהמצאת המכשיר ב-1950 כבר היו שלושה רבעים ממשקי הבית בארה"ב מצוידים במכשיר, ובשנת 1959 כבר היו מכשירים בידי 88% ממשקי הבית בארה"ב (Neuman 1995: 1). זהו קצב חדירה מהיר אפילו ביחס לטכנולוגיה של הטלפונים הסלולריים. שאר העולם נכבש גם הוא בקלות בידי הטלוויזיה, עד כדי כך שכיום יש באפריקה יותר מקלטי טלוויזיה מאשר תאי שירותים עם מים זורמים (Christakis 2009). גם ההשפעה של הטלוויזיה על סדר היום המשפחתי הייתה דרמטית: בתחילה התקבצו המשפחות לצפייה משותפת ואף לאכילת ארוחת ערב מול הטלוויזיה, ובהמשך, הורחב היצע התוכניות וגדל מספר המכשירים בבעלות כל משפחה, כך שכל אחד יכול כמעט בכל שעה למצוא משהו שהוא מעוניין לצפות בו. לכ-75% מבני הנוער בארה"ב מקלט טלוויזיה בחדרם. על-פי המחקרים העדכניים זמן הצפייה של פעוטות בטלוויזיה הוא בין 3 ל-6 שעות ביום, משך זמן ארוך יותר מזה המוקדש לכל פעילות אחרת מלבד שינה. נתונים אלה מסתמכים בדרך כלל על דיווחי הורים, שאינם לוקחים בחשבון את זמן הצפייה הנוסף במסגרת הפעוטונים והגנים, ששם זמן הצפייה הוא כשעה וחצי ביום. ילדים עד גיל שנתיים ערים רק 10-12 שעות ביום ומבלים כ-30%-40% מזמן הערות שלהם בצפייה בטלוויזיה. בשנת 1971 הגיל הממוצע לתחילת צפייה בטלוויזיה היה 4 שנים, ואילו היום הוא 5 חודשים (שם).

בהיסטוריה של חקר השפעות הטלוויזיה על ילדים השתדלו בעלי האינטרסים בתחום התקשורת להצניע ולהעלים במהירות מעין הציבור תוצאות שהצביעו על השפעות מזיקות, ובכל מקרה תוצאות אלה לא השפיעו על היוצרים ועל גופי השידור (Neuman 1995: 5). מחקרים שביקשו לבחון את הקשר בין ירידת ציוני הפסיכומטרי (SAT) בארה"ב ואיכות החינוך לבין צפייה בטלוויזיה לא זכו בדרך כלל במימון ונערכו בהיקף קטן בידי מורים, חוקרי חינוך, ספרנים ופרסומאים. בשל מאפיין זה, מחקרים אלה הציעו בדרך כלל קישור סטטיסטי פשוט בין הממצאים ולא מודלים מורכבים לבדיקת הקשר בין הצפייה בטלוויזיה לחינוך (שם: 7). המחקרים יצאו בדרך כלל מנקודת מבט מוטה, כלומר הניחו מראש שהצפייה בטלוויזיה מזיקה לילדים, וביקשו רק לספק עוד הוכחות להנחה זו. העניין בנושא הגיע לשיאו בשנות ה-70 של המאה ה-20, ולאחר מכן דעך במידה מסוימת, על אף שלא הושגו תוצאות חד-משמעיות (שם: 8).

הקשר בין צריכת חומר אודיו-ויזואלי, הישגים בלימודים, גיל, מנת משכל, סביבה ביתית ומשתנים אחרים הוא מורכב, רב-ממדי וקשה לפיצוח (Thompson et al. 2003: 194), ולכן גם

לאחר עשורים רבים של מחקר אין הכרעה ברורה לגבי מהותו של קשר זה. תיאוריות שונות הוצעו בספרות בכדי להסביר את הקשר שבין צריכת החומר האודיו-ויזואלי של ילדים לבין הישגיהם בלימודים (שם, 198; Neuman 1995: 9-20):

א. Time Displacement – הצפייה בחומר האודיו-ויזואלי גוזלת זמן שעשוי היה להיות מוקדש לפעילויות בעלות ערך חינוכי-לימודי רב יותר.

ב. Information Processing – הצפייה מרגילה את התלמידים לעבד מידע באופן שונה מן האופן הנדרש בלימודים בבית הספר. כך, למשל, הם אינם נדרשים לדלות מידע מתוך טקסטים ארוכים ומורכבים, אלא המידע מוגש להם במקטעים קצרים ומובחנים.

ג. Short-Term Gratification, Attention Arousal - הצפייה מעודדת טווחי קשב קצרים וציפייה לסיפוק מיידי – שני דפוסים שאינם מועילים ללימודים בבית הספר.

ד. Interest Stimulation – לצריכת החומר האודיו-ויזואלי עשויה להיות השפעה חיובית, כשהיא מעוררת אצל הילדים הצופים עניין בנושאים שונים, ובכך יוצרת ומגבירה מוטיבציה להוסיף ולחקור במקורות אחרים.

אין הכרעה בספרות לגבי תקפותה הבלעדית של תיאוריה זו או אחרת, וייתכן בהחלט שמהותו של הקשר בין צריכת חומר אודיו-ויזואלי לבין הצלחה בלימודים מורכבת משילוב של כולן יחד (Thompson et al. 2003: 198).

התיאוריה שלפיה הצפייה בחומר אודיו-ויזואלי תופסת את הזמן שהיה יכול להיות מוקדש לקריאה וללימוד בדרכים אחרות מוצאת חיזוק בנתונים הבאים: על-פי מחקר אורך של משרד החינוך האמריקאי מ-1990 שהקיף 25,000 תלמידי כיתה ח', נמצא שהתלמידים מבליים 21.2 שעות בשבוע בצפייה בטלוויזיה ורק 1.9 שעות בשבוע בקריאה מחוץ לבית הספר, לרבות קריאת ספרי לימוד (Desmond 2001: 31). מחקר נוסף מ-1998 מצא שתלמידי חטיבת הביניים מבליים 3 שעות ביום בצפייה בטלוויזיה, אך רק 27% קוראים להנאה מדי יום ו-50% מהם קראו רק ספר אחד לאורך השנה שקדמה למחקר (שם, שם). מחקרים שבדקו את הקשר בין זמן הצפייה לזמן הקריאה מצאו שכאשר מגבילים את זמן הצפייה של ילדים בטלוויזיה, הזמן שהם מקדישים לקריאה גדל (שם: 40).

מחקרים בשנות ה-90 הראו שעם הגידול בזמן הצפייה בטלוויזיה, חלה ירידה ביכולת הקריאה של ילדים ובמדדים אחרים של הישגים לימודיים. המתאם השלילי הזה נעשה מודגש במיוחד כשמדד הצפייה בטלוויזיה עולה על 20 שעות שבועיות (שם: 40). ייתכן שיש לסייג את תקפותם של ממצאים אלה לגבי המצב היום, עשרים שנים מאוחר יותר, שכן בשנים האחרונות הובילו סיבות שונות, ובעיקר שיקולי נגישות, להשתרשות נהוג של כתוביות בשפת המקור כסטנדרט, ומכיוון שקריאת כתוביות היא פעילות כמעט בלתי נמנעת, הרי שילדים הצופים צפייה רגילה להנאה בתכניות או בסרטים בשפת האם שלהם, מתרגלים בה בעת במשך שעות רבות את כישורי הקריאה שלהם (Caimi 2006 ; Neuman 1995: 189). התועלת שבכתוביות בשפת המקור לחיזוק האוריינות בשפת האם נחקרה, למשל, בעשור האחרון בהודו על ידי Kothari, שהתמקד בכתוביות לקליפים של שירים שהופקו בבוליווד. לטענתו, החדירה הנרחבת של טלוויזיה באוכלוסייה ההודית הופכת אותה לכלי רב חשיבות לשיפור יכולת הקריאה הנמוכה, שהיא אחת הבעיות הבוערות בהודו (Kothari 2008: 775). במחקר אורך שנמשך כחמש שנים, הוא מצא שצפייה בקליפים עם הכתוביות בשפת המקור משפרת את יכולת הקריאה כפי שנבחנה במבחנים אחידים, ושהשיפור משמעותי במיוחד באוכלוסיית הילדים (שם: 777). יתירה מכך, הוא שאל את הנבדקים על העדפותיהם, וגילה שבלא קשר לשיפור כישורי הקריאה שלהם הם מעדיפים את הצפייה עם כתוביות, שכן היא מסייעת להם לשיר ביחד עם הקליפ בדומה לקריוקי (שם: 778). הוא מדגיש כי ככלי לביצוע מדיניות ציבורית לחיזוק האוריינות מדובר באמצעי זול במיוחד (שם: שם). בישראל מוחלת בהדרגה חובה מקיפה ללוות משדרי טלוויזיה בכתוביות על-פי **חוק שידורי טלוויזיה (כתוביות ושפת סימנים), התשס"ה-2005**⁴. כך למשל, תכניות מוקלטות בערוצים המרכזיים יחויבו החל ב-1 בינואר 2013 להיות מלוות בכתוביות 100% מזמן שידורן.

ממצאים אחדים אומתו במחקרים רבים, אף כי גם בהם אין כדי לבסס באופן חד-משמעי את הקשר הסיבתי: זמן הצפייה בטלוויזיה עולה בדרך כלל בשנות בית הספר היסודי ופוחת בשנות התיכון; ילדים ובני נוער מרקע סוציו-אקונומי נמוך או מקבוצות מיעוטים צורכים יותר טלוויזיה; ילדים בעלי מנת משכל נמוכה צורכים יותר טלוויזיה; תלמידים שצורכים פחות טלוויזיה הם בעלי סיכויים רבים יותר להמשיך ללימודים גבוהים (Thompson et al. 2003: 195). במחקרים אחדים נטען שהשפעת הטלוויזיה על אוכלוסיות שונות איננה אחידה. כך, למשל

⁴ נוסח החוק מצוי באתר הרשות השנייה לטלוויזיה ולרדיו: <http://www.rashut2.org.il/editor/UpLoadLow/r-18.pdf>

במחקר אחד נמצא שאצל ילדים מרקע סוציו-אקונומי גבוה אכן יש מתאם שלילי בין כמות הצפייה בטלוויזיה להישגים בלימודים, אך אצל ילדים מרקע סוציו-אקונומי נמוך נמצא שאין מתאם כזה, או שהוא אפילו חיובי מעט (Evans Schmidt et al. 2008: 65).

כיוון מחקרי שבו הלכו רבים היה ניסיון לבדל את השפעת הצפייה בתכניות טלוויזיה חינוכית מהשפעת הצפייה בתכניות שמטרתן בידורית גרידא (Thompson et al. 2003: 197). התכנית "רחוב סומסום", חלוצת הטלוויזיה החינוכית בארה"ב מאז שנת 1969, הייתה מושא לרבים ממחקרים אלה, ולמעשה עם כ-1,000 מחקרים על הצלחת השפעתה החינוכית היא אולי התכנית הנחקרת ביותר בתולדות הטלוויזיה (Comstock et al. 2007: 139). מטרתה המוצהרת של התכנית הייתה לקדם את ההתפתחות השכלית של ילדי הגן, ובמיוחד של בני השכבות החלשות. במחקרים רבים נתגלה שאכן התכנית השיגה רמת חדירה גבוהה לאוכלוסיית היעד, וכן שהייתה לה השפעה חיובית מסוימת על הכישורים של זיהוי אותיות, מלים ומספרים, אוצר מלים ומוכנות לבית הספר. גם במחקר אורך מ-1998 ששב ובדק בגיל התיכון ילדים שדיווחו בגיל הגן (באמצעות ההורים) על צפייה ב"רחוב סומסום", נמצא מתאם חיובי קל בין הצפייה בגיל הרך לבין ההישגים בלימודים בתיכון (שם: 140). לעומת זאת, במחקר חדש יותר מ-2005, השיגה "רחוב סומסום" דווקא תוצאות שליליות. במחקר זה נבדק המתאם בין חשיפה לתכניות טלוויזיה חינוכיות בגיל חצי שנה לבין כישורי השפה של אותם ילדים בגיל שנתיים וחצי. לתכניות רבות, כגון "ארתור", "הרמזים של בלו", "קליפורד", נמצא מתאם חיובי, ואילו התכניות "רחוב סומסום" ו"טלטביז" הניבו דווקא מתאם שלילי (שם: 161; Christakis 2009). גם גרימת עוררות יתר וטווח קשב קצר יוחסו דווקא לתכנית "רחוב סומסום" (Neuman 1995: 19).

כיוון נוסף – השפעת חומר אודיו-ויזואלי על הישגים בלימודים כאשר הוא משולב ככלי במסגרת ההוראה הממוסדת בבתי הספר – כנראה עוד לא נחקר מספיק כדי להביא למדיניות ברורה בנושא (Thompson et al. 2003: 198; Salaberry 2001: 50). בכל מקרה, ברור שבניגוד לתחזיות המוקדמות, הטלוויזיה לא הפכה עם השנים לכלי מרכזי ורב ערך במערכת החינוך (Neuman 1995: 8). כיום יש עדנה מחודשת, בעיקר באמצעות המרשתת, לפורמט של השיעור המצולם או ההרצאה המצולמת, ששימש לפני כמה עשורים בטלוויזיה: אוניברסיטאות שמעלות הרצאות של מוריהן למאגר באתר שלהן, תכניות ללמידה מרחוק, אתר שיעורי המתמטיקה "Khan Academy", סרטוני תוכן חינוכי של חברת "בריינפופ", ואתר ההרצאות מכנסי TED הם רק

כמה דוגמאות בולטות לגל הנוכחי. מחקרים רבים לאורך השנים ניסו לבחון את יעילותו של השיעור המצולם מול יעילותו של השיעור החי בלמידה הממוסדת. על אף תוצאות חיוביות שהצביעו על יתרונות השיעור המצולם, הוא לא החליף את ההוראה הפרונטלית החיה, והשימוש בו עבור ילדים בבתי הספר איננו נרחב (ראה, למשל, מחקר על השפעת השימוש בסרטוני בריינפופ להוראת מדעים בבתי ספר בישראל – Rosen 2009). סוגיית השיעור המצולם חורגת מתחומה של העבודה הנוכחית שעניינה למידה מתוך צפייה להנאה בשעות הפנאי בחומר אודיו-ויזואלי שלא נוצר במיוחד לצרכים לימודיים.

המגמה הכללית העולה ממחקרים רבים היא שצפייה מרובה בחומר אודיו-ויזואלי פוגעת, או לפחות מצויה במתאם שלילי, עם רמת ההישגים של ילדים ובני נוער בלימודים (Evans Schmidt et al. 2008: 64). כך, למשל, כבר בשנת 1980 נמצא בסקר רחב היקף בקליפורניה שבו השתתפו 282,000 תלמידי כיתה ו' ו-227,000 תלמידי כיתה י"ב כי קיים מתאם שלילי בין מידת הצפייה בטלוויזיה לבין הישגיהם של התלמידים במבחני קריאה, כתיבה ומתימטיקה (Comstock et al. 2007: 121). בשני מחקרי סקירה שניסו לסכם ולעבד יחד נתונים ממחקרים קודמים רבים, הגיעו החוקרים למסקנה שכמות מסוימת של צפייה בטלוויזיה בשעות הפנאי מועילה מעט, אך מעבר לכמות זו הצפייה מזיקה, אם כי ההשפעה איננה דרמטית: בסקירה מלפני כ-30 שנה (Williams et al. 1982) לגבי תלמידים מגיל הגן ועד כיתה י"ב נמצא שצפייה של עד 10 שעות בשבוע (כלומר כשעה וחצי בלבד ביום) מועילה מעט להישגים, ומעבר לכך יש מתאם שלילי בין הצפייה לבין ההישגים. מעבר לסף של 35-40 שעות צפייה שבועיות המתאם נותר קבוע ואין תוספת של השפעה שלילית לצפייה רבה יותר. בסקירה של רזאל מ-2001 (Razel 2001), שהתבססה על שישה מחקרים לאומיים ובינלאומיים גדולים שסך כל הנבדקים בהם הוא כמיליון, נמצא ממצא דומה של עקומת U הפוכה, דהיינו שצפייה מסוימת מתואמת עם הצלחה בלימודים, אך מעבר לנקודה מסוימת קיים מתאם שלילי. רזאל הבחין בין הגילאים השונים, וקבע, למשל, שעבור ילד בגיל 9 משך הצפייה היומי המיטבי בטלוויזיה הוא שעתיים, בגיל 13 הוא פוחת לשעה וחצי, ואילו עבור נער בגיל 17 הוא עומד על חצי שעה בלבד (שם). מחקר אורך בניו-זילנד שניסה לאמת את ממצאיו של רזאל לא מצא להם חיזוק (Hancox et al. 2005). במחקר זה ניתחו נתונים על הרגלי צפייה בטלוויזיה ועל הישגים לימודיים שנאספו ממדגם אקראי של 1,000 אנשים שנולדו באותה שנה. הנתונים נאספו לאורך השנים כשהנבדקים היו בני 5, 7, 9, 11, 13, 15 ו-26. במחקר זה, כמו

במרבית המחקרים האחרים, נמצא קשר הפוך בין כמות הצפייה בטלוויזיה לבין ההצלחה בלימודים והסיכוי להשגת תואר אוניברסיטאי, והמסקנה הייתה שנוזקי הצפייה המרובה בטלוויזיה בגיל הילדות והנעורים משפיעים לאורך זמן. החוקרים לא מצאו תמיכה לתיאוריה של רזאל, שלפיה כמות מסוימת וקטנה של צפייה היא מועילה להישגים לימודיים (ניתן לסייג את הממצא בכך שקבוצת הנבדקים מתוך המחקר שהיו בטווח הצפייה הנמוך המומלץ על-פי רזאל הייתה קטנה יחסית). הנתונים הנאספים בקביעות בישראל ובעולם לגבי זמן הצפייה של ילדים ובני נוער בטלוויזיה ובחומר אודיו-ויזואלי באמצעים אחרים מלמדים שזמן זה עולה בכל מקרה במידה רבה על התחום המועיל או המיטבי לפי הסקירות האמורות, כלומר הרגלי הצריכה של בני הנוער בישראל מצויים בתחום המזיק להישגים בלימודים. ואכן אחת המסקנות הבולטות מן המחקרים בתחום הזה היא שאין בכוחם להשפיע על התנהגות הציבור ועל הרגלי הצפייה שלו (Neuman 1995: 8).

חשוב לציין שחלק הארי של המחקרים נעשו על צריכת הטלוויזיה של ילדים. בשנים האחרונות, חלקה של הטלוויזיה בבילוי הפנאי של ילדים ובני נוער, אף שהוא עדיין מרכזי, קטן מעט לטובת סוגי מדיה אחרים, שבחלקם הם אינטראקטיביים. מחקרים על משחקי מחשב, למשל, מצאו השפעות חיוביות מסוימות על כישוריהם של ילדים, כגון שיפור ביכולת המרחבית. בינתיים אין עדויות רבות לכך שניתן להעביר את הנלמד ממדיה אלקטרונית זו לתחומים אחרים, או שאמצעי לימוד זה יעיל יותר מאחרים (Evans Schmidt et al. 2008: 63).

2.3 צריכת חומר אודיו-ויזואלי ורכישת שפה ראשונה ושפה זרה

רבים מן המחקרים על השפעת חומר אודיו-ויזואלי על התפתחותם של ילדים התמקדו בהשפעה על רכישת שפה ראשונה, פן התפתחותי שהוא בעל חשיבות עליונה בגיל הילדות. אך למרות ריבוי המחקרים, הידע בתחום זה רחוק מלהיות ממצה (למיש 2002 : 345).

למרות הפוטנציאל הלימודי שנדמה כי גלום בצפייה בחומר אודיו-ויזואלי, חוקרי המדיה התלבטו לאורך השנים בשאלה אם ניתן ללמוד, ובמיוחד ללמוד שפה, מתוך פעילות צפייה שהיא פסיבית בלבד (למיש 2002 : 345). הספק עלה משום שלמידה טבעית של שפה, בעיקר שפה ראשונה, מתרחשת בעקבות אינטראקציות אנושיות, פעילויות שהילד הלומד הוא שותף להן (Naigles et al. 2001: 135). במנגנון רכישת השפה הראשונה אצל פעוטות וילדים צעירים יש כנראה תפקיד חשוב לדיבור המיוחד שמבוגרים נוקטים כלפיהם, ואשר הוא שונה מאופן הדיבור

הרגיל של מבוגרים השולטים בשפה. דיבור זה (CDS – child-directed speech) מתאפיין בין היתר בפרוזודיה איטית ומלודית יותר וכן בחזרתיות מוגברת. באופן זה קל יותר לילד לפרק את זרם הדיבור ולרכוש את המאפיינים הדקדוקיים של השפה (שם : 137, 142). מחקרים על תכניות טלוויזיה חינוכית לגיל הרך הראו שהדיבור הכלול בתכניות אלה כולל רבות מן התכונות של CDS, המקלות על רכישת השפה (למיש 2002 : 347-348). אולם הבדל חשוב הוא שהדיבור בין ילד למבוגר המטפל בו מתבסס על סביבה משותפת, פעילות משותפת וקודים לשוניים המתפתחים כך במשותף ביניהם, ואילו בצפייה בטלוויזיה אלמנטים אלה אינם קיימים (Naigles et al. 2001 : 138).

מחקרים חדשים שנעשו על תינוקות מחזקים את הספק בדבר היכולת ללמוד שפה מתוך צריכת חומר אודיו-ויזואלי בלבד : לדוגמה, במחקר אחד נמצא כי צפייה מרובה בחומר אודיו-ויזואלי מעכבת את התפתחות השפה הראשונה אצל תינוקות (Zimmerman et al. 2007); מחקר על חשיפה לתכניות לילדים בגיל חצי שנה הראה שלמידת החשיפה מתאם שלילי עם מידת הרכישה של אוצר מלים בגיל שנתיים וחצי (Comstock et al. 2007: 161); ואילו במחקר אחר נמצא שלתינוקות יכולת לרכוש שפה זרה (ברמה של זיהוי הברות), אך זאת רק בעקבות מפגש חי עם אדם המדבר שפה זו, בעוד שצפייה באותו אדם באמצעות הקלטה ב-DVD איננה מביאה לרכישה כלל (Kuhl et al. 2003: 9100). הצורך במפגש חי עם הדובר כדי ללמוד שפה, ככל הנראה אינו מיוחד לאדם: גם בניסוי על ציפורי שיר נמצא כי הן אינן לומדות מהקלטה, ואילו במפגש חי עם ציפורים אחרות הן הצליחו ללמוד, גם כשעיניהן היו מכוסות. מסקנתם של החוקרים במחקר זה הייתה שבכדי שתתרחש רכישת שפה, על צריכת החומר האודיו-ויזואלי להיות מלווה בתיווך אנושי חי או בפעילות אקטיבית מצדו של הלומד (שם : שם; Christakis 2009).

ובכל זאת, היו מחקרים שהצביעו על מאפיינים מסוימים של הצפייה בחומר אודיו-ויזואלי שאינם סבילים לגמרי. כך, למשל, במחקר של למיש ורייס מ-1986 נמצא שפעוטות בני שנה ושנתיים מרבים להצביע על מסך הטלוויזיה, לשיים את המופיע עליו, להפנות אליו את תשומת לבם של ההורים הצופים ביחד עמם ואף לשאול אותם שאלות לגבי הדברים שהם צופים בהם (Naigles et al. 2001: 136; למיש 2002 : 345, 349). כמו כן, הם צוחקים ומגיבים בדרכים שונות לנצפה. אם כן, לפחות בגיל הרך, פעילות הצפייה עשויה להיות פעילה ואף מתווכת על-ידי ההורים.

צריכת החומר האודיו-ויזואלי המלווה בתרגום, שהיא נושא המחקר הנוכחי, איננה מלווה בדרך כלל בתיווך. סקר עדכני בישראל מלמד שעל-פי עדותם של בני הנוער, הוריהם אינם מגבילים כלל את תכני הצפייה שלהם, אם כי בני הנוער עצמם סבורים שההורים יודעים במה הם צופים⁵. גם סקר מלפני כעשר שנים לגבי צרכני הכבלים והלוויין בישראל מצא כי רק כרבע מן ההורים מדווחים שהם משתמשים באמצעים הטכניים להגבלת הצפייה של ילדיהם⁶. כמחצית מבני הנוער שנשאלו בסקר הרשות השנייה אמנם ציינו כי הם צופים לעתים קרובות יחד עם הוריהם בטלוויזיה, אך לגבי גלישה במרשתת העידו רוב בני הנוער כי הוריהם אינם מעורבים וכן העידו רובם כי אין הם נוהגים לשוחח עם הוריהם על התוכן שצפו בו (ראה הסקר בה"ש 5). למעשה, אפילו במחקרים על בני הגיל הרך, שבהם הורים דיווחו על רמת מעורבות ותיווך גבוהה בצפייה בטלוויזיה של הילדים, נתגלה במעקב ישיר אחריהם שהדיווחים העצמיים שלהם היו מוגזמים והם מעורבים הרבה פחות (למיש 2002 : 349).

כל זה נכון לגבי צפייה באופן כללי, אך כפי שהוזכר כבר לעיל, צפייה בליווי כתוביות בכלל, וכתוביות תרגום בפרט, איננה פעילות סבילה, שכן היא דורשת מן הצופה לקרוא ואף להתאים את הנקרא לנראה ולנשמע. יתירה מזאת, זוהי כנראה הפעילות המרכזית שבה הלומד משתמש בחיי היומיום בידע שרכש בשפה הזרה: על-פי סקר שערך האיחוד האירופי, השימוש השני בהיקפו שעושה הציבור בשפה זרה (הראשון הוא בחופשות בחו"ל) הוא בצריכת מדיה כגון טלוויזיה וסרטים, ובהצטרף לשימוש לצרכי המרשתת זהו השימוש העיקרי (European Commission) (2006: 18).

מלבד ההבחנה בין צפייה פסיבית ובלתי מתווכת לבין צפייה פעילה או מלווה בהנחיה אנושית, קיימת בספרות המחקרית גם הבחנה החלה על השפעת הצפייה על רכישת מרכיבים שונים של השפה: בעוד שהעדויות להשפעה חיובית של צריכת מדיה זו על רכישת הדקדוק והתחביר קלושות, הרי שישנן עדויות ברורות יותר לכך שעשויה להיות השפעה חיובית על רכישת אוצר מלים (Naigles et al. 2001: 141; למיש 2002 : 345). הבחנה זו בין מרכיבי השפה המושפעים תידון עוד להלן בהקשר לצריכת חומר אודיו-ויזואלי עם כתוביות.

⁵ ראה סקר עמדות בני הנוער שהוצג על-ידי הרשות השנייה לטלוויזיה ולרדיו במאי 2011 באתר הרשות: http://www.rashut2.org.il/news_inner.asp?catid=58&CurrentPage=19&pgid=67532&ShowPage=369&from=NewsLobby&stts=0

⁶ מתוך אתר משרד התקשורת, מועצת הכבלים והלוויין: <http://www.moc.gov.il/315-he/MOC.aspx>

בניגוד למה שהיה נהוג בישראל בשנות ה-70 עד ה-90 של המאה העשרים, הוראת האנגלית הממוסדת בבתי-הספר בישראל היום איננה נסמכת עוד על תכניות טלוויזיה ייעודיות ללימוד אנגלית⁷. כיום משודרות רק תכניות בודדות ללימוד אנגלית, המיועדות להיכרות ראשונית וכללית עם השפה ופונות לגיל הרך⁸. הסיבה לזניחת הערוץ האודיו-ויזואלי ככלי ללמידה ממוסדת נעוצה ככל הנראה בתהליך של הפרטת ההפקה של חומרי הלימוד, שחייבה הוזלת עלויות, ביחד עם כניסת הטלוויזיה הרב-ערוצית, שאפשרה לצופים (גם לצעירים שביניהם) בחירה בין אפשרויות צפייה רבות (וימן 1996)⁹. התופעה של צמצום השימוש בחומר אודיו-ויזואלי ייעודי ללימוד שפה זרה כנראה אינה ייחודית לישראל (Caimi 2006; O'Connell 2011: 160; Zanón 2011:212; Talaván). מכאן חשיבות הבחינה אם יכולה להתרחש למידה לא-ממוסדת ואולי אף לא מכוונת מתוך צפייה להנאה בחומר אודיו-ויזואלי אותנטי שלא נוצר במיוחד לצרכי לימוד.

למידה לא-ממוסדת, ובמיוחד למידה אקראית ולא מכוונת, מתיישבת היטב עם הגישה הטבעית של Krashen, אשר ממילא מטילה ספק בקיומה של תועלת כלשהי בלמידה מכוונת של שפה זרה, ודוגלת בלמידה מתוך חשיפה לטקסטים אותנטיים, או "השרייה" (immersion), באמצעות פעילויות מהנות כגון קריאה להנאה (Krashen 1976, 2003). על-פי ההיגיון, חשיפה מרובה לטקסטים מולטי-מודליים, כפי שמתרחשת בעת צפייה והאזנה לחומר אודיו-ויזואלי, צריכה לשמש כר פורה ללימוד שפה (ראשונה ושנייה), ויכולה לשמש אמצעי רצוי ל"השרייה" (Krashen 2006; Caimi 2006: 15). הלמידה מתוך צריכת חומר אודיו-ויזואלי מאפשרת מפגש חוזר ומגוון עם פריטי השפה בתוך הקשרים שונים, ובליווי תכנים ותמונות המאפשרים היכרות מקיפה ועמוקה איתם לאורך זמן (Koolstra et al. 1999: 51; Díaz Cintas 2008: 202; Pavesi et al. 2008: 217; למיש 2002: 351; O'Connell 2011: 159). למידה המתבססת על מוצרים אודיו-ויזואליים משלבת שני סוגים של זיכרון: זיכרון איקוני – לצורות של מלים, וזיכרון אקואי –

⁷ את תכניות הטלוויזיה הישנות ללימוד אנגלית ניתן לראות באתר הטלוויזיה החינוכית: <http://www.23tv.co.il/51-he/Tachi.aspx>. את ערכות חומרי הלמידה העדכניות באנגלית בבתי-הספר, הכוללות ספרי לימוד, חוברות עבודה, קובצי שמע ומשחקי מחשב לתרגול אוצר מלים ודקדוק, ניתן לראות באתרים של שתי ההוצאות הפרטיות המפיקות חומרים אלה, חברות אריק כהן: <http://www.ecb.co.il> ו-UPP: <http://www.upp.co.il>

⁸ למשל, הסדרות "מגלים עם דורה", "דידי הדרקונית", ו"רינת ויווי", ששודרו בערוץ "הופ!".
⁹ מחקר זה, שעסק בתקופת המעבר לטלוויזיה רב-ערוצית בשנות ה-90, הראה, למשל, שהעלייה החדה ביותר בזמן צפייה בטלוויזיה לאחר ההתחברות לכבלים הייתה בקרב גילאי 6 עד 15. כיום אחוז הצפייה בכל ערוצי הברודקאסט, שבכללם גם הטלוויזיה החינוכית, עומד על 60% מסך הצפייה – על-פי סיכום נתוני 2011 של ועדת המדורג:

<http://www.rashut2.org.il/editor/UploadFiles/medrog191211.pdf>

לצלילים (iconic / echoic) (Talaván Zanón 2011: 200; Caimi 2006). השימוש בכלי רב-
ערוצי זה מספק ללומדים תמיכה וביטחון המפחיתים את המחסום הרגשי והחרדה בפני השפה
הלא-מוכרת (low affective filter) לפי התיאוריה של קראשן (Díaz Cintas et al. 2008: 204).
בנוסף לכך, ואולי החשוב ביותר, ההנאה שבצפייה עשויה לספק חיזוק רגשי והנעה שישפרו את
הלמידה (אפקט של זרימה (flow) שאותו מזכיר Krashen 2003: 23) וראה גם:
(Bravo 2005: 105-108).

2.4 תרגום ורכישת שפה זרה

האפשרות לרכוש שפה זרה מתוך צפייה בחומר אודיו ויזואלי עם כתוביות תרגום נסמכת על שני
אדנים: ראשית, מנגנון הלמידה מתוך צפייה בחומר אודיו-ויזואלי, אשר נדון בפרקי המשנה
שלעיל. שנית, מנגנון הלמידה מתוך קלט בשפה הזרה המלווה בתרגום לשפת האם. פרק המשנה
שלהלן יעסוק במנגנון שני זה שעצם קיומו ואופן פעולתו כלל אינם מובנים מאליהם.

הידע המחקרי לגבי התהליך הקוגניטיבי שבו אדם רוכש שפה שנייה רחוק מלהיות מושלם, למרות
מחקר רב בנושא. עדיין לא ברור, למשל, באיזו מידה דומה האופן שבו רוכשים בני-אדם שפה
שנייה לאופן שבו פעוטות וילדים רוכשים את שפתם הראשונה, אילו אזורים במוח מופעלים בשני
המקרים, או מה תחולתה של התיאוריה של Chomsky לגבי הידע הדקדוקי המולד האוניברסאלי
ברכישת שפה שנייה (Hentschel 2009:16; Bialystok 1999: 167). כיום עדיין יש משקל רב
לתיאוריות שמנסות להסביר את תהליך רכישת השפה הזרה ללא הוכחות אמפיריות של ממש.

שאלה חשובה שמעורר המחקר הנוכחי היא מה מקומו של התרגום - בין בצריכתו ובין בביצועו
- בתהליך רכישת השפה הזרה. שאלה זו עדיין לא נחקרה דיה, אם כי היא מעוררת עניין גובר
לאחרונה. התיאוריות לגבי תהליך רכישת השפה הזרה נטו שלא להתייחס למקומו של התרגום
בתהליך הזה. גם "הגישה הטבעית" המקובלת, שתואר בקצרה להלן, מתעלמת ממקומו של
התרגום בתהליך (את תיאור התהליך ללא מתן מקום לתרגום ניתן לראות בכתביו של קראשן
עצמו: Krashen 1976, 2003; לביקורת על התעלמותה של הגישה ממקומו של התרגום ראה
למשל: Widdowson 2001: 8; Atkinson 1987: 241).

חוסר הוודאות לגבי מנגנון רכישת השפה הזרה יוצר גם קושי לקבוע מהי הדרך הטובה ביותר ללמוד וללמד אותה (Atkinson 1987: 242). אחת התיאוריות לגבי התהליך אשר השפיעה רבות, ועדיין משפיעה, על תחום הוראת השפות הזרות היא, כאמור, זו של Krashen, שהחל לכתוב בשנות ה-70 וה-80 של המאה ה-20. על-פי תיאוריה זו, הקרויה "הגישה הטבעית" (The Natural Approach), רכישת שפה ולמידה פורמאלית של שפה הם שני תהליכים שונים לגמרי, הניזונים מאמצעים שונים ומובילים לתוצאות שונות. התהליך הרצוי, שהוא רכישת השפה, יכול להתרחש רק מתוך גירויים "טבעיים" כגון חשיפה מרובה לדיבור אותנטי, קריאה להנאה, ביצוע פעילות יומיומית בשפה הזרה ועוד, ואילו הלמידה הפורמאלית, שהיא למעשה למידה על השפה, מטא-לשונית, לעולם אינה יכולה להיחפך לרכישה. ידע נלמד יכול לשמש רק לניטור (monitor) הידע הנרכש, וזוהי למעשה פעולה בלתי רצויה – צנזורה עצמית מודעת הפוגעת בשטף ההתבטאות הטבעי בשפה הנרכשת. Krashen (1976) Krashen אינו דוגל, איפוא, בהוראה פורמאלית של השפה כלל. למורים המבקשים להנחיל שפה זרה לתלמידיהם ממליץ Krashen שלא לטרוח וללמד דקדוק וכללים שונים, אלא לשחזר במידת האפשר את פעולת ההשריה הטבעית באמצעות חשיפת התלמידים לטקסטים ברמת קושי הולכת ועולה (comprehensible input). ההנחה של תיאוריה זו היא שרכישת השפה הזרה תתרחש באופן לא מכוון ואף לא מודע בדרך של עיבוד וחיקוי של גירויים מן הסביבה, בדומה לאופן שבו רוכשים שפה ראשונה. הגישה הדידקטית המבוססת על הנחות אלו לגבי תהליך רכישת השפה הזרה, הקרויה הגישה הקומוניקטיבית, שולטת בהוראת השפות הזרות, ובמיוחד בהוראת האנגלית כשפה זרה, בעשורים האחרונים (Díaz Cintas et al. 2008: 201).

אחד הקשיים העיקריים בהנחות אלו לגבי תהליך רכישת השפה הזרה הוא שאין הן מתאימות באותה מידה לשני ההקשרים השונים כל-כך של רכישה או לימוד של שפה זרה: האחד של מהגרים או מבקרים המבקשים ללמוד את שפת המקום החדש (כגון העולים לישראל הלומדים עברית באולפן), והשני של אנשים החיים בארצם ומבקשים ללמוד שפתה של ארץ אחרת (מצב זה קרוי בספרות monolingual classroom והוא המצב של תלמידים ישראלים הלומדים אנגלית בבית הספר, נושא עבודה זו). ניתן להניח שבהקשר הראשון קיימת יותר "השרייה" (immersion) בתוך השפה הנרכשת, השולטת בכל הסביבה, בעוד שבהקשר השני אופיים של הגירויים ה"טבעיים" שונה (למשל, חלקם מלווים בתרגום) ויש אף צורך ביצירת גירויים מכוונים. כלומר

בלמידת שפה זרה שאינה שפת המקום, שימוש בתרגום עשוי להיחשב כתואם את "הגישה הטבעית" (Araujo 2008: 229).

ואכן, בהשוואה בין תהליך רכישת השפה הראשונה לתהליך רכישת השפה הזרה מתגלים הבדלים אינהרנטיים משמעותיים, המערערים את ההנחה שהתהליכים עשויים להתרחש באופן דומה. כך, למשל, מתגלה הבדל בשאלת הגיל הקריטי. כידוע, לגבי רכישת שפה ראשונה חוקרים רבים סבורים כי קיים גיל קריטי אשר לאחריו מי שלא רכש שפה לא יוכל לעשות זאת כלל, או שיוכל רק באופן חלקי. עדויות על "ילדי זאב" שגודלו בידי חיות עד שנמצאו והוחזרו לחיק החברה האנושית, אך התקשו לרכוש שפה, היו הבסיס לתפיסה זו. הגיל שבו מדובר משתנה – 7, 10 או 12 שנים על-פי חוקרים שונים - כלומר לפני תחילת ההתבגרות (Redmond 1993: 26). ומה לגבי רכישת שפה זרה? ישנן עדויות מסוימות לביסוס התיאוריה של גיל קריטי שלאחריו לא ניתן לרכוש שפה זרה באופן מושלם – כך, למשל, נמצא כי היכולת להבחין בהברות של שפה זרה פוחתת משמעותית משהתינוק מתקדם ברכישת שפתו הראשונה (Kuhl et al. 2003), וגם היכולת לייצר באופן מושלם את ההגייה הפונולוגית בשפה זרה פוחתת ככל הנראה כשהלמידה נעשית בגיל מבוגר (Redmond 1993: 27). אך חשיבותו של הדיון בשאלת הגיל הקריטי לרכישת שפה זרה פוחתת כשזוכרים שמרבית הלמידה של שפות זרות מתרחשת לאחר הגיל האמור, דווקא בשנים המאוחרות של בית הספר היסודי, בבית הספר התיכון ולאחר מכן בחיים הבוגרים (d'Ydewalle 2002: 71). למבוגרים יותר אף עשוי להיות יתרון על פני הילדים כאשר הלמידה מסתמכת על השוואה עם שפת האם ותרגום לשפת האם, שאותה היה בידם להכיר באופן מעמיק יותר, או על קריאה בשפת האם שבה הם מיומנים יותר (Bialystok et al. 1999: 171); (Redmond 1993: 28). על רקע זה, ישנם מחקרים שהשוו רכישת שפה זרה מתוך חומר אודיו-ויזואלי עם כתוביות אצל ילדים ומבוגרים ומצאו שאין הבדל או שאף קיים יתרון קל למבוגרים (שכן קריאתם של הילדים איטית ודורשת מהם מאמץ רב יותר) (d'Ydewalle 2002). מחקר על נתוני מפקד אוכלוסין בארה"ב מצא שקיימת עקומה של ירידה רציפה שלפיה הצלחתם של מהגרים ברכישת אנגלית יורדת עם עליית גיל ההגירה, ולא נמצאה כל נקודה בולטת שבה מתרחש הבדל חד. לפי החוקרים ממצא זה סותר את הנחת הגיל הקריטי ותומך בהסבר שלפיו ילדים מהגרים מצליחים יותר ברכישת אנגלית בגלל שהם מבקרים בבית הספר ועוסקים בלימוד באופן מכוון, מובנה ואינטנסיבי (Bialystok et al. 1999). לסיכום נושא זה, בין אם יש ובין אם אין גיל

קריטי שעד אליו ניתן לרכוש שפה זרה באופן מושלם, בתהליך הדומה מאד לאופן רכישת השפה הראשונה, הרי שרובם המכריע של הלומדים עבר את הגיל הזה ואינו יכול ליהנות מיתרונותיו. לפיכך, גם התיאורטיקנים מתחילים להכיר יותר ויותר בכך שרכישת שפה זרה איננה מתרחשת בדרך כלל באותו אופן שבו מתרחשת רכישת שפה ראשונה. כתוצאה מכך, מוכרת כיום הרבה יותר מבעבר חשיבותו של התרגום בתוך תהליך רכישת השפה הזרה (גורם שאיננו רלבנטי לרכישת שפה ראשונה), וניתן מקום לעדויות המצביעות על כך ששפת האם משמשת אצל הלומדים באופן טבעי כסנן לעיבוד הקלט בשפה הזרה (Widdowson 2001: 9).

בשנים האחרונות נעשה ניסיון לבחון באופן מחקרי, ובמיוחד בכלים של חקר המוח, את התיאוריות על תהליך רכישת השפה הזרה. בעוד שבעבר נעשו המחקרים בעיקר על פגועי מוח, הרי שכיום ניתן להסתמך על אמצעי המחקר החדשניים, כגון בדיקות הדמיה ממוחשבת של המוח, לבחינת תיאוריות שונות לגבי התהליך, אך התוצאות עדיין אינן מאפשרות לאשר או לשלול את המודלים התיאורטיים השונים (Widdowson 2001: 9; Sabourin et al. 2010: 28). תגלית חשובה בתחום זה היא שהידע בשפה הראשונה מופעל באופן בלתי מודע במוח בעת עיבוד קלט בשפה הזרה (Wu et al. 2010; Bialystok 1999: 169-170), כלומר המוח מבצע באופן טבעי מעין תרגום כשהוא מתמודד עם שפה זרה. דוגמה לכך היא מחקר שבו הציגו לנבדקים סיניים ששלטו גם באנגלית צמדי מלים באנגלית, וביקשו מהם לקבוע אם יש קשר בין המלים בצמד מבחינת המשמעות. בלא ידיעת הנבדקים, כללו החוקרים צמדי מלים שלא היה ביניהן קשר משמעות, אך בתרגומן לסינית היה ביניהן דמיון צלילי או צורני. ניתוח הקלטות של הפעילות המוחית של הנבדקים הראה שמוחם ניגש למידע בשפת האם, סינית, במקרים שבהם היה דמיון צלילי בין התרגומים הסיניים של המילים, אך לא במקרים שהיה דמיון צורני באיות. בסיום הניסוי נתבקשו הנבדקים לציין אם מצאו קשרים נוספים, מלבד קשרי המשמעות, בין המלים, לרבות בין תרגומיהם לסינית. הסתבר כי הם לא הבחינו בקשר האמור (שמוחם התייחס אליו), ואף הופתעו כשתשומת ליבם הופנתה לדמיון הצלילי או הצורני בין המלים הסיניות. כלומר, השימוש בתרגום לעיבוד קלט בשפה הזרה קיים גם באופן אוטומטי ולא מודע (שם).

הגישה השלטת בהוראה ממוסדת של שפות זרות בעשורים האחרונים בעולם וגם בהוראת אנגלית בישראל גרסה עד לאחרונה כי שימוש כלשהו בשפת האם של הלומדים, ובמיוחד שימוש בתרגום, הוא פסול, שכן הוא מגביל ומאט את עיבוד השפה הזרה, מכניס הפרעות משפת האם, מעלה את רמת הקושי המחשבתית, ומפריע לתהליך הרכישה הטבעי הלא-מודע (Atkinson 1987: 242);

רק גישות (Danan 2004: 72; Hentschel 2009: 24; Zojer 2009: 34; Vermes 2010: 86 מקובלות פחות, כגון שיטת "תרגום הדקדוק" (Grammar Translation), התירו שימוש בשפת האם, וזאת רק לצרכים מוגבלים כגון השוואת כללי דקדוק (Vermes 2010: 85), או מתן הוראות, אך לא לצורך לימוד אוצר מלים. בספרי הלימוד לאנגלית לבתי-הספר בישראל היום השימוש בשפת האם (עברית וערבית) מוגבל על-פי כללים חמורים – בכיתות הנמוכות וברמות הלימוד הנמוכות מופיעות הוראות מתורגמות וכן רשימות אוצר מלים עם תרגום, ואילו בספרים המיועדים לכיתות ולרמות הלימוד הגבוהות אין זכר לשפת האם כלל (זאת למרות שהתלמידים מתבקשים בהוראות לבדוק את תרגום המלים החדשות באמצעות מילון)¹⁰.

כיום החל שינוי מגמה ומתרחשת חזרה מודעת לשימוש בתרגום ככלי רב ערך ואף טבעי בלימוד שפה זרה, בעיקר בהקשר של לימוד שפה שאינה שפת המקום, ובמיוחד כשהתרגום הוא סימולטני או ניצב לצד המקור (Vermes 2010: 87-88; Zojer 2009: 36-37, 48; Bravo 2005: 106; Araujo 2008: 230). הגישה החדשה מכירה בכך שהתרגום נוכח בלמידת שפה זרה בכל מקרה, גם כאשר משתדלים ליישם תיאוריות השוללות אותו (Zojer 2009: 38). זאת, בין היתר, משום שחלק ניכר ממורי השפה הזרה בעולם וגם בישראל, במיוחד בהקשר של למידת שפה שאינה שפת המקום, אינם דוברי השפה הזרה כשפת-אם, אלא חולקים שפת-אם משותפת עם הלומדים, ולכן גם נוטים להשתמש בה כדי להדק עמם את הקשר (Widdowson 2001: 12). יתירה מכך, השימוש בתרגום במסגרת לימודי שפה זרה נתפס כיום ככלי רלבנטי בגישור בין אנשים, תרבויות ושפות, בהתאם לגישה הרב-תרבותית (Talaván 2010: 290). שילוב התרגום עשוי דווקא לשפר את רכישת השפה הזרה, וכך נמצא, למשל, שרכישת אוצר מלים חדש וזכירת המלים לאורך זמן משתפרות כשהלימוד נעשה באמצעות תרגום לשפת האם ולא באמצעות הסבר המלים בשפה הזרה (Yoshii 2006: 95; Incalcaterra et al. 2011: 244). מחקרים שבדקו עמדות של מורים ותלמידים מגלים כי רובם מכירים בחשיבות השימוש בשפת-האם בעת לימוד שפה זרה (Incalcaterra et al. 2011: 244; Schweers 1999).

שינוי המגמה התיאורטי החל לחלחל גם לפרקטיקה של הוראת השפות בארץ ובעולם. כך, למשל, בספרי הלימוד החדשים ליחידת הברורות החדשה בספרות אנגלית לנבחנים ברמה של 5 יח"ל

¹⁰ ראה לדוגמה ספר לימוד נפוץ לרמת 5 יח"ל באנגלית לכיתות י"א-י"ב: Loney, N. & Sokoler S. (2006). *Results for 5 points*, Ra'anana: Eric Cohen Books.

מופיע תרגום אוצר מלים לעברית (gloss)¹¹. דוגמה נוספת היא תכניות טלוויזיה חדשות ללימוד אנגלית לגיל הרך, הנסמכות על מעין תרגום עוקב¹². כמו כן, פרויקטים ומחקרים שונים עוסקים בקידום הפעילות של יצירת כתוביות תרגום על-ידי התלמידים עצמם ככלי ללמידת השפה הזרה (Sokoli et al. 2011 ; Fountana 2008 ; Talaván 2011). בנוסף, בבתי ספר תיכון אחדים בישראל נלמד מקצוע בחירה לבגרות בשם "מימוניות התרגום", שבו נדרשים תלמידים לתרגם קטע מאנגלית לעברית, אף כי לימוד זה נעשה מחוץ למסגרת של לימודי אנגלית כשפה זרה¹³.

2.5 כתוביות בכלל, כתוביות תרגום בפרט ורכישת שפה זרה

בקרב החוקרים וגם בקרב הציבור הרחב מקובלת ההנחה שצריכת חומר אודיו-ויזואלי עם כתוביות יכולה לסייע לרכישת שפה זרה (Danan 2004: 72 ; Bravo 2005: 105). יתירה מכך, מקובל להניח שלמידה זו היא בעלת השתנות נמוכה ואינה מושפעת ממאפייניו האישיים של הלומד, כגון גילו וכישוריו הקוגניטיביים (Pavesi et al. 2008: 218). לעומת זאת, העוסקים בהוראת שפות זרות נוטים לחשוש מן השימוש בכלי זה בשל חסרונותיו, שהם בעיקרם כדלקמן:

א. פעולת קריאת הכתוביות היא אוטומטית ועשויה להסיח את הדעת מן ההאזנה לפסקול (Araujo 2008: 228 ; Díaz Cintas 2008: 204 ; Danan 2004: 72).

ב. על הכתוביות, במיוחד במקרה של כתוביות בשפת המקור, להתאים למידת ההתקדמות של הלומד בשפה הזרה (שם: 71). למעשה, על-פי התיאוריה של Krashen, נדרש שהקלט כולו יהיה ניתן להבנה (comprehensible input), כלומר המצב האידיאלי ללמידה הוא מצב שבו גם הפסקול, גם התמונה וגם הכתוביות מתאימים לרמתו של הלומד (Pavesi et al. 2008: 221). תנאי זה אינו מתקיים בכתוביות רגילות שהוכנו לצורך צפיית פנאי. יתירה מכך, לעתים קרובות הנורמה היא להעלות את המשלב בכתוביות ביחס לפסקול (Pavesi et al. 2008: 224). התנאי עשוי להתקיים בכתוביות שהוכנו במיוחד לצורך לימוד שפה זרה.

¹¹ Literature for 5 points (2010). Ra'anana: Eric Cohen Books

¹² 5 point Literature Program (2011). Ra'anana: University Publishing Projects

¹³ למשל, התכנית "רינת ויויו", שבה דמות אחת דוברת עברית ואחת דוברת אנגלית והן מתרגמות זו את זו.

¹³ מידע על מקצוע לימוד זה נמצא באתר משרד החינוך:

cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/43CBD41B.../Background.doc

- ג. חלק מן המידע הכלול בפסקול, כגון אינטונציה ודיאלקט, אינו כלול בכתוביות ולכן עשוי שלא לעבור ללומד (Bravo 2005: 107).
- ד. מגבלות המקום והזמן מחייבות קיצור ותמצות בכתוביות היוצרים אי-התאמה עם הפסקול, המפריעה ללמידה מתוך השוואת שני הערוצים (שם, שם; Perego et al. 2011: 185).
- ה. לא תמיד יש התאמה בין הנראה על המסך לבין הכתוביות, וזאת בשל קושי בתזמון או בשל כך שהכתוביות מתאימות לקריינות ולא לתמונה (ויסברוד 2008: 79).
- ו. בשל שיקולי עלות, איכות הכתוביות לעתים קרובות היא ירודה (טענה זו עשויה להיות רלבנטית במיוחד כשמדובר בתרגומי חובבים לסרטים שהורדו מן המרשתת), והלומד עשוי ללמוד באופן שגוי עקב כך (Bravo 2005: 108; ויסברוד 2008: 82).
- ז. האזנה תוך כדי קריאה מרגילה את הלומד להיעזר בכלי שאינו קיים במצב אמתי של שיחה בשפה הזרה, שבה עליו להסתמך על הבנת הנשמע בלבד (Winke et al. 2010: 68).
- במספר לא-מבוטל של מחקרים נעשה ניסיון להתמקד בהשפעה של צריכת חומר אודיו-ויזואלי בשפה זרה להנאה בשעות הפנאי, או מן הסוג שנועד לצפייה בשעות הפנאי (כלומר לא תכניות שנוצרו לצרכים לימודיים), על רכישת שפה זרה, תוך התייחסות לאופן התרגום והכתוביות כמשתנה בעל ערך (ראה סקירות של מחקרים אלה אצל: ויסברוד 2008; Koolstra et al. 1999; Danan 2004; d'Ydewalle 2002; Bravo 2005; Bianchi et al. 2007; Pavesi et al. 2008; Winke et al. 2010; Latifi et al. 2011). החוקרים התייחסו לאופנים האפשריים השונים לצריכת חומר זה – ללא כתוביות כלל, עם כתוביות תרגום, עם כתוביות בשפת המקור, עם כתוביות הפוכות, עם צפייה חוזרת באופנים שונים, ועוד. המחקרים נעשו בשיטה של ביצוע ניסוי מבוקר: בדרך כלל נבחרה קבוצה של נבדקים, כגון כיתה שלמדה אנגלית, ואלו נתבקשו לצפות בחומר האודיו-ויזואלי באחד האופנים כאמור. רכישת השפה מתוך הצפייה נבדקה בשיטה של pre-test/post-test, ובדרך כלל נבחן הידע באוצר מלים שנכלל בחומר שצפו בו. לעתים הושו אפשרויות צפייה שונות, לעתים הושו קבוצות גיל שונות או כיתות עם ותק למידה שונה, ולעתים נבדקה התוצאה לאחר צפייה חוזרת או לאחר תרגול שליווה את הצפייה (ויסברוד 2008: 77).
- מעניין לציין שכל המחקרים בדקו שימוש בחומר אודיו-ויזואלי שתוכן והוכן במיוחד עבור המחקר – אין הם עוסקים בבחינת היעילות של שימוש קיים בחומר אודיו-ויזואלי בהוראה

הממוסדת של שפות זרות. ייתכן שהסיבה לכך היא שבמסגרות הממוסדות להוראת שפות זרות ממעטים בפועל לבצע שימוש בחומר אודיו-ויזואלי (Caimi 2006; O'Connell 2011: 160; Talaván Zanón 2011:212).

להלן כמה דוגמאות למחקרים שנעשו:

1. במחקרים שונים נבדקה היכולת לזהות ולשחזר מיד לאחר הצפייה מלים בשפה הזרה שנשמעו בחומר האודיו-ויזואלי. במחקר על מבוגרים הולנדים בעלי שליטה מצוינת באנגלית נמצא שצפייה עם כתוביות בשפת המקור (אנגלית) היא האופן המסייע להם ביותר בזיהוי ובשחזור המלים, כאשר הפסקול של הסרטים היה במבטא יוצא דופן באנגלית – סקוטי או אוסטרלי (Mitterer et al. 2009). במחקר דומה ביפן, סטודנטים במכללה ובאוניברסיטה נתבקשו לשחזר מלים באנגלית ואת תרגומן ליפנית לאחר שצפו בקטעי וידאו באנגלית עם אופני כתוביות שונים. גם כאן נמצא שצפייה עם כתוביות בשפת המקור אנגלית היא המסייעת ביותר ליכולת השחזור של המלים שנשמעו בפסקול (Yoshino et al. 2000). בשני המחקרים הללו התוצאות הגרועות ביותר הושגו כאשר הנבדקים צפו ללא כתוביות כלל.
2. במחקר על סטודנטים אמריקאים בסמסטר הרביעי ללימודי ספרדית כשפה זרה (רמת ביניים), הנבדקים התבקשו לשחזר באנגלית את תוכנו של קטע וידאו קצר עם פסקול בספרדית וכן להשיב על שאלות רב-ברירה באנגלית לגבי תוכנו של הקטע (Markham et al. 2001). כל קבוצת נבדקים צפתה בקטע פעם אחת בלבד, באחד משלושה אופנים – ללא כתוביות כלל, עם כתוביות בשפת המקור (ספרדית) או עם כתוביות תרגום (לאנגלית). התוצאה הטובה ביותר הושגה עם כתוביות תרגום לאנגלית, צפייה עם כתוביות בשפת המקור ספרדית הניבה תוצאות טובות פחות, ואילו צפייה ללא כתוביות כלל הביאה לתוצאות הגרועות ביותר (שם: 443). החוקרים במקרה זה ציינו כי הם מודעים לקושי הרעיוני של ביצוע הבדיקה להבנת התוכן בשפת האם של הלומדים לאחר שצפו עם כתוביות בשפת האם, כיוון שזו עשויה למעשה להיות בדיקה של הבנת הנקרא בשפת האם ותו לא, ללא כל קשר לפסקול בשפה הזרה (שם: 441). ובכל זאת הם סברו שיש טעם לחקור אופן צפייה זה מכיוון שהוא הנפוץ ביותר בפועל, ואף המתאים ביותר

לדעתם ללומדי שפה זרה ברמת ביניים, שעדיין זקוקים לתמיכה רבה כדי להבין פסקול אותנטי ומהיר בשפה הזרה (שם : 444).

3. במחקר שנערך בתכנית להכשרת מורים לאנגלית בברזיל (Araujo 2008), לא נמצאו

הבדלים מובהקים במבחני הבנת הנשמע ויכולת ביטוי בעל-פה בין תלמידים שצפו בסרט עם כתוביות תרגום לאלו שלא צפו בסרט כלל. עם זאת, מתוך שאלון עמדות שהנבדקים מילאו, עלה בבירור שהם נהנו מן השימוש בחומר אודיו-ויזואלי עם כתוביות בכיתה, חשו שהיה בכך כדי להגביר את המוטיבציה שלהם ללמוד וביקשו להמשיך להשתמש באמצעי זה. מסקנת החוקרת היא שצריכת חומר אודיו-ויזואלי בשפה זרה עם כתוביות תרגום איננה מזיקה ללמידת השפה, ואף יש לה השפעה חיובית של גישתם של הלומדים ללימוד.

4. במחקר על סטודנטים אמריקאים לשפות זרות (Winke et al. 2010) הוצגו לנבדקים

סרטים קצרים על חיות. הסרטים נוצרו במקור עם קריינות אנגלית, אך לצורך המחקר הוחלף הפסקול בקריינות בשפות ספרדית, ערבית, רוסית וסינית והוספו גם כתוביות בשפות אלה. חלק מהנבדקים צפו בסרטונים ללא כתוביות וחלק צפו עם כתוביות בשפת המקור. אלו שצפו עם כתוביות הצליחו יותר במבדקי אוצר מלים לאחר הצפייה. לא נמצאו הבדלים משמעותיים בהשפעת הכתוביות על-פי השפות הנלמדות השונות או על-פי רמת ההתקדמות של הלומדים. מתוך ראיונות שנערכו עם הנבדקים עלה שהם רואים בכתוביות בשפת המקור כלי מועיל ללימוד השפה. במחקר זה נבדקו גם צמדי שפות בעלות מערכות כתב שונות, אך לא נעשתה השוואה בין כתוביות בשפת המקור לכתוביות תרגום.

5. בפורטוגל נערך מחקר על תלמידי חטיבות ביניים (כיתה ט'), גילאי 13-14, שהיו בשנה

החמישית ללימודי האנגלית שלהם (Bravo 2010). לצורך המחקר נבחרו ארבע כיתות (סך הכול 77 תלמידים) בשני בתי ספר שונים. התלמידים צפו במשך עשרה שבועות בשיעורי האנגלית בפרקים מתוך קומדיית המצבים האמריקאית "הנסיך המדליק מבל אייר", העוסקת בחוויותיו של נער מרקע פשוט העובר להתגורר עם קרוביו העשירים. שתי כיתות צפו בתכנית עם כתוביות בשפת המקור (אנגלית) ושתי כיתות צפו עם כתוביות תרגום (לפורטוגזית). מטרת המחקר הייתה לבדוק את השפעת הצפייה בתכנית על רכישת אוצר מלים, ביטויים ופעלים בביטויים (phrasal verbs) שלא היו מוכרים לתלמידים קודם לכן. התלמידים נבחנו לגבי הבנת המתרחש בתכנית מיד לאחר הצפייה

וגם בסיום הניסוי. למידת אוצר המלים והביטויים נבדקה בשאלון רב ברירה שהועבר באמצע הניסוי, בסיום הניסוי ושוב שלושה שבועות לאחר תום הניסוי (שבמהלכם התלמידים שהו גם בחופשה). מתוך תוצאות המבחנים הסתבר שבכל הכיתות התרחשה למידה של אוצר המלים והביטויים, אך בניגוד להשערת החוקרת, לא היה הבדל מובהק בתוצאות בין כיתות הכתוביות בשפת המקור לבין כיתות כתוביות התרגום (שם: 277). החוקרת ציינה כי הייתה הטיה מסוימת בכך שאת כתוביות התרגום נתנה לכיתות שמראש רמת הציונים בהן הייתה מעט נמוכה יותר, ואולי בכך איזנה את הפערים בין הכיתות.

כסיכום תוצאות המחקרים בנושא (אלו שתוארו לעיל ואחרים), ניתן לומר שצפייה בחומר אודיו-ויזואלי בשפה זרה עם כתוביות כלשהן (כתוביות תרגום או כתוביות בשפת המקור) עדיפה לצורך רכישת השפה על פני צפייה ללא כתוביות כלל (Koolstra et al. 1999; למיש 2002: 352). באופן כללי ניתן לומר שהמחקרים המוקדמים יותר הצביעו על יתרון השימוש בכתוביות בשפת המקור או בכתוביות הפוכות (Díaz Cintas et al. ; Yoshino et al. 2000: 112 ; d'Ydewalle 2002: 63; O'Connell 2011: 162 ; 2008: 209), ואילו במחקרים חדשים יותר מודגש יתרון של כתוביות התרגום ככלי ללמידת שפה זרה (O'Connell ; Pavesi et al. 2008: 216 ; Bianchi et al. 2007). מגמה זו של ייחוס השפעה חיובית לשימוש בתרגום בעת רכישת שפה זרה תואמת את המגמה הכללית בתחום חקר רכישת השפות וחקר הוראת השפות הזרות, כפי שתוארה בפרק 3.3 לעיל. ממצא נוסף העולה מתוך רבים מן המחקרים שנערכו עד כה הוא שכתוביות בשפת המקור עשויות להועיל ללומדים שנמצאים כבר בשלב מתקדם ברכישת השפה הזרה, ואילו למתחילים מועילות יותר כתוביות תרגום (O'Connell 2011: 161 ; Danan 2004: 71).

העבודה הנוכחית מתמקדת באופן הצפייה הרגיל והנפוץ במציאות בישראל וגם במדינות רבות אחרות כגון ארה"ב (ראה, למשל, Markham et al. 2001: 441), שבו הפסקול הוא בשפה הזרה והכתוביות הן כתוביות תרגום לשפת האם. כאמור, אף שבעבר נטען כי אופן זה מקדם את הלמידה פחות מאופנים אחרים של צפייה בכתוביות, הרי שבמחקרים חדשים נמצא שדווקא צפייה עם כתוביות תרגום מביאה הן ללמידה טובה יותר בסמוך לאחר הצפייה והן לזכירה טובה יותר של הנלמד כעבור ימים אחדים, וזאת עבור לומדים מתחילים ומתקדמים כאחד (Bianchi et al. 2007: 76-83; Pavesi et al. 2008: 216). החשיבות של מחקר על כתוביות תרגום כיום גדולה

מתמיד, שכן השימוש באופן תרגום זה הולך ומתרחב: בכל מדינות אירופה אופן התרגום הנפוץ לסרטי קולנוע כיום הוא כתוביות (Media Consulting Group 2007:4; Media Consulting Group 2011: 6); גם בהצגות תיאטרון, אופרה ומופעי תרבות אחרים קיים תרגום בכתוביות; במדינות שהשתמשו באופן מסורתי בדיבוב מסתמנת מגמה ברורה של מעבר לכתוביות (Caimi 2006; Media Consulting Group 2007: 4; Media Consulting Group 2011: 7).

המחקרים המוזכרים לעיל מגלים כמה בעיות מתודולוגיות, הנובעות בעיקר מן הקושי לבדוד את מקור הלמידה (שכן, צריכת החומר האודיו-ויזואלי היא רק פעילות אחת מתוך רבות המתרחשות בו-זמנית בחייו של אדם והעשויות להשפיע על למידת השפה הזרה) וכן מן הקושי לחקור למידה האמורה להתרחש באופן לא-ממוסד, בשעות הפנאי ולאורך זמן רב:

א. הבדיקה באמצעות ניסוי מבוקר, ממוקד וקצר איננה מדמה את התנאים האמתיים של הלמידה הלא-ממוסדת, העשויה להתרחש בעת צפייה בסרטים ובתכניות טלוויזיה לשם הנאה בשעות הפנאי – למידה שהיא ארוכת טווח ומצטברת וגם אקראית ולא-לינארית בסדר ובתוכן שלה (Koolstra 1999: 53, 59). מרבית המחקרים גם נערכו על קבוצות תלמידים שלמדו את השפה הזרה באופן ממוסד ובדרך כלל לא בדקו את ההשפעה של צפייה בשעות הפנאי (O'Connell 2011: 164).

ב. השיפור בידע נבדק בסמוך לזמן הצפייה, ולא נבדקה רכישת הידע לאורך זמן שמעבר לימים או לשבועות ספורים. למעשה, רבים מן המחקרים בחנו את הזיכרון של הנבדקים לטווח בינוני ולא דווקא את המידה שבה הטמיעו או רכשו את השפה מתוך החומר האודיו-ויזואלי לשימוש עתידי (Latifi et al. 2011: 20; Danan 2004: 69).

ג. המחקרים התמקדו בדרך כלל ברכישת אוצר מלים ולא ברכישת כישורי שפה אחרים כגון דקדוק, מבטא, הבנת הנקרא והנשמע. להתמקדות זו היגיון מעשי, שכן קל יחסית לבחון רכישת אוצר מלים במבחני עפרון ונייר. כמו כן, גם המחקרים על רכישת שפה ראשונה מתוך חומר אודיו-ויזואלי מצביעים על כך שהרחבת אוצר המלים היא התועלת העיקרית שבצריכת חומר זה (למיש 2002: 345). עד עתה לא מוצתה האפשרות לבחון את מידת הרכישה הכוללת של שפה זרה, על כל היבטיה, מתוך צריכת חומר אודיו-ויזואלי. בינתיים המחקרים המעטים שביקשו להתמקד באלמנטים אחרים של רכישת השפה הזרה, ולא באוצר מלים, לא מצאו בדרך כלל שיש רכישה; כך, למשל, במחקרו של

d'Ydewalle שבחר באספרנטו בעלת כללי הדקדוק הפשוטים, ומצא שכללים אלה אינם נרכשים בעקבות צפייה עם כתוביות הפוכות, כלומר פסקול בשפת האם של הנבדקים עם כתוביות באספרנטו (d'Ydewalle 2002: 72-4).

ד. חלקם המכריע של המחקרים עסק בצמדי שפות בעלות מערכת כתב דומה, ובעיקר בצמדים של אנגלית עם שפות אירופאיות אחרות (66: 2010; Winke et al.; O'Connell; 164: 2011). מובן שמערכת הכתב ומאפיינים נוספים של הקרבה בין השפות בצמד משפיעים על היכולת להיעזר בסוגי כתוביות שונים, ובמיוחד בכתוביות בשפת המקור ובכתוביות הפוכות. לאחרונה ניכרת מגמה לבדוק את תקפותם של הממצאים גם לגבי צמדי שפות אחרים, בדרך כלל במסגרות ללימוד אנגלית בארצות שונות, כגון תורכיה, יפן, סין, איראן ועוד (ראה למשל: 2011; Latifi et al.; 2009; Yuksel et al.; Yoshino; et al. 2000).

ה. המחקרים הניחו כהנחת יסוד שהצפייה בחומר אודיו-ויזואלי אכן מקדמת רכישת שפה זרה והתמקדו בתנאים שבהם מתקיימת הנחה זו באופן אופטימלי – אמתותה של הנחת היסוד עצמה לא נבחנה באופן מעמיק.

ו. על-אף שנבחנו קבוצות גיל שונות וכיתות שונות, לא נעשתה הבחנה בין לומדים המוכשרים ללימוד שפות לבין לומדים שגילו בכך קושי (ability grouping). החוקרים הניחו, ככל הנראה, שהשפעתה של צריכת חומר אודיו-ויזואלי על בעלי יכולת שונה לרכישת שפה זרה תהיה דומה (218: 2008; Pavesi et al.). הנחה זו אינה תואמת את גישת ההוראה הממוסדת, המוצאת צורך להתאים שיטות לימוד שונות ואף קבוצות לימוד נפרדות לתלמידים הרוכשים שפה זרה בקלות ולאלו המתקשים. עדיין מתבקשת בדיקה לגבי מידת ההשפעה של צריכת חומר אודיו-ויזואלי על בעלי יכולת שונה ברכישת השפה הזרה (281: 2010; Bravo).

ז. במחקרים שבהם בוצע ניסוי של צפייה בחומרים אודיו-ויזואליים מסוימים, לא הוסברה בדרך כלל הבחירה בחומרים אלה דווקא, ובמיוחד לא הוסברה הבחירה בסוגה. נראה שהחוקרים בחרו חומרים המוצאים חן בעיניהם, בדרך כלל סרטי קומדיה אמריקאים "לכל המשפחה". לא נעשתה בדיקה האם זוהי הסוגה שמתאימה לנבדקים מבחינת העדפת הצפייה שלהם בשעות הפנאי או מבחינת הפוטנציאל הגבוה ביותר ללימוד שפה

זרה. כך, למשל, במחקר האיראני (Latifi et al. 2011) נעשה ניסיון לבחון את יכולת הבנת הנשמע של הנבדקים באמצעות הסרט "אלווין והציפמאנקס". הבחירה בסרט זה, שבו חלק ניכר מן הדמויות הן דמויות אנימציה (כלומר, קשה להיעזר בקריאת השפתיים שלהן בעת הדיבור) ודוברות בקול צייצני שנוצר על ידי עיוות אלקטרוני של קולות אנושיים, נדמית לכאורה כלא מתאימה למשימה של הבנת הנשמע. בנוסף לכך, הסרט, שהוא קומדיה מוסיקלית לילדים או לכל המשפחה, הוקרן לנבדקים שהיו כולם גברים איראניים מבוגרים, ולא הובהר אם סוגה זו או סרט זה מעוררים אצלם את המוטיבציה לצפות שמקובל לראות בה את היתרון העיקרי בשימוש בחומר אודיו-ויזואלי ללמידת שפה זרה. תהייה דומה מעלה, למשל, הבחירה בסרטים "הארי פוטר" ו"פנטזיה" של דיסני במחקר על נבדקים מבוגרים באיטליה (Bianchi et al. 2007). במחקר שניסה לבדוק רכישת אוצר מלים בהולנדית אצל מבוגרים בבריטניה הוקרנו להם פרקים מסדרת האנימציה "בובספוג". החוקרים נימקו את הבחירה בחומר זה בכך שקל יותר להחליף את הפסקול לשפות שונות בסרט אנימציה (Bisson et al. 2012: 5), נימוק תועלתני של צרכי המחקר. התוצאה במחקר זה הייתה שלא נמצאה למידה כלשהי של אוצר מלים, ולמעשה נבדקים שצפו בסרט בכל אחד מאופני הכתוביות הצליחו במבחן אוצר המלים באותה מידה שבה הצליחו בו נבדקים שכלל לא צפו בסרט (שם: 14).

מבחינה תיאורטית, נדמה שסוגות מסוימות עשויות להתאים יותר ללימוד שפה. כך, למשל, ההנחה היא שתכניות תעודה בנושאים מדעיים אינן מתאימות במיוחד לרכישת שפה זרה, שכן הן מכילות טקסט בקצב גבוה ודחיסות גבוהה של מידע. בנוסף לכך, בסוגה זו הטקסט מוצג פעמים רבות בצורה של קריינות, כך שאין אפשרות לראות את הדובר ולהיעזר בקריאת שפתיים (Pavesi et al. 2008: 223). לסיכום, ההבחנה בין הסוגות השונות בהקשר של למידת שפה זרה טרם נבחנה מחקרית באופן מקיף.

ח. רק מחקרים בודדים התמקדו במאפיינים האיכותיים והצורניים של הכתוביות ובהשפעתם על מידת הלמידה. נמצא שמידת התאמה גבוהה לפסקול מועילה ללמידה (Perego et al. 2011: 181). טרם מוצתה, למשל, הבדיקה אם כתוביות שנוצרו במיוחד ללומדים ומדגישות רק מידע הכרחי ומילות מפתח עדיפות לצרכי למידה על פני כתוביות תרגום רגילות (Pavesi et al. 2008: 219, 224; ויסברוד 2008: 79; Perego et al. 2011: 179). כמו כן, לא נבדקה מחקרית ההשפעה על מידת הלמידה של המאפיינים

הצורניים של הכתוביות, כגון גודל, צבע, גופן, קצב ומיקום, וכן ההשפעה של יכולתו של הלומד לשנות מאפיינים אלה באופן עצמאי לפי העדפותיו (Pavesi et al. 2008: 221).

בתקופה האחרונה פורסמו כמה מחקרים המנסים להתגבר על הקשיים המתודולוגיים של שיטת המחקר שתוארה לעיל, ואשר גישתם דומה לזו שבמחקר הנוכחי בכך שהם מבקשים לבחון את רכישת השפה הזרה שלא על-ידי ניסוי. הראשון (Rupérez Micola et al. 2009) הוא מחקר בגישה אקונומטרית שבדק והשווה נתונים המצויים במאגרים חופשיים במרשתת על הצלחתם של תושבי מדינות ה-OECD המועמדים ללימודים גבוהים בארה"ב במבחני ידיעת אנגלית TOEFL בחלוקה על-פי מדינות. במחקר זה נעשה ניסיון לקשור בין שיטת התרגום למדיה הנהוגה באותן מדינות – כתוביות, דיבוב או קול-על – לבין מידת ההצלחה של הסטודנטים במבחני האנגלית. החוקרים מצאו כי למדינות המשתמשות בכתוביות יתרון קל בציונים, אך הקושי במחקר זה הוא שכדי להגיע לתוצאה זו היה על החוקרים לנטרל באמצעות חישובים סטטיסטיים מורכבים שורה ארוכה של גורמים משפיעים אחרים כגון הדמיון בין השפות השונות לאנגלית (גורם שהחוקרים עצמם מודים כי הוא בעל מתאם גבוה לידיעת אנגלית – שם: 15), איכות מערכת החינוך של המדינות, מספר שנות לימוד אנגלית, עיסוק בתיירות, איתנות כלכלית ועוד. מסקנת המחקר איננה מתיישבת עם העובדה הברורה שלפיה המדינות המובילות בציוני מבחני TOEFL, ומובילות גם במדדים בינלאומיים של ידיעת אנגלית בכלל האוכלוסייה¹⁴, הן דנמרק והולנד מצד אחד (מדינות המשתמשות בכתוביות, שהן גם בעלות שפה הקרובה מאד לאנגלית) וגרמניה ואוסטריה מצד שני (מדינות המשתמשות בדיבוב). דוגמה העשויה לסתור את מסקנות המחקר הזו מצויה בעדותה של חוקרת מפורטוגל, שבה נהוגות כתוביות תרגום, הטוענת כי למרות הנהגת לימודי חובה באנגלית בבתי הספר לאורך שנים, תלמידי התיכון בפורטוגל אינם מגיעים להישגים גבוהים בשליטה בשפה האנגלית, ורובם אף מעידים שהמקצוע קשה להם (Bravo 2010: 269).

מחקר שני (Media Consulting Group 2011) היה מחקר רחב היקף שנעשה עבור האיחוד האירופי. במחקר זה הופצו שאלונים דרך המרשתת וכן באוניברסיטאות ב-33 מדינות באיחוד האירופי על הרגלי צפייה בחומר אודיו-ויזואלי, העדפות צפייה וידיעת שפות זרות. סך כל המשיבים לשאלונים היה כ-5,000 איש. המחקר הראה יתרון בידיעת שפות זרות במדינות המשתמשות בכתוביות. החוקרים במחקר זה סייגו את ממצאיהם בכך שרמת ידיעת השפה הזרה

¹⁴ ראה למשל מדד חברת Education First באתר החברה: <http://www.ef.com/epi/ef-epi-ranking>

נבחנה על-פי הערכה סובייקטיבית של המשיבים בלבד, שנעשתה על סולם של חמש דרגות, ללא הנחיות ברורות או פרמטרים מיוחדים, ולכן היא עשויה להיות מוטה בשל הבדלים תרבותיים שונים (שם : 11).

במחקר שלישי שנעשה לאחרונה בניגריה על מדגם של כ-1,000 תלמידים בבתי ספר תיכוניים, נבדק המתאם בין שיעור הצפייה בטלוויזיה כפי שדיווחו התלמידים לבין הישגיהם של התלמידים במבחני אוצר מלים באנגלית (Omojuwa et al. 2009). החוקרים מסבירים כי באזור שבו נערך המחקר מרבית התכניות המשודרות בטלוויזיה, לרבות פרסומות ומשדרי חדשות, הן בשפה האנגלית ובדרך כלל מלוות בכתוביות תרגום. התלמידים נדרשו לדווח על שיעור הצפייה שלהם על גבי סולם של שלוש דרגות, מבלי לציין במפורש את כמות הזמן. הממצא היה שיש מתאם חיובי בין כמות הצפייה להצלחה ברכישת אוצר המלים, כלומר אלו שדיווחו על צפייה רבה הצליחו במידה רבה ביותר, אלו שדיווחו על צפייה בינונית הצליחו במידה בינונית, ואלו שדיווחו על צפייה מעטה הצליחו במידה המעטה ביותר. החוקרים אמנם לא ביקשו מן התלמידים להעריך במספר שעות מדויק את משך הצפייה עצמו, אולם הם העריכו שבשל אי-הסדירות של אספקת החשמל בניגריה, התלמידים צופים לכל היותר כ-10 שעות בשבוע (שם : 58). כמות צפייה מעטה כזו (כשליש מן המקובל במדינות מפותחות כמו ישראל) עשויה להתיישב עם תפיסתו של רזאל שלפיה צפייה מעטה, עד לנקודה המיטבית לכל קבוצת גיל, משפרת את ההישגים בלימודים (Razel 2001).

3. שיטת המחקר

המחקר בוצע בשיטה של מחקר מתאם, כלומר נאסף מידע לגבי משתנים אחדים ונבדק המתאם בין המשתנים. בכך נעשה שימוש בשיטה הנפוצה בתחום חקר השפעות הטלוויזיה כדי לבחון את נושא המחקר, שנבדק בעבר בעיקר במתודולוגיה של ניסוי.

כפי שיפורט להלן בפרק זה, המידע על חלק מן המשתנים במחקר הנוכחי ניתן בדיווח עצמי, כאשר הנבדקים במחקר השיבו על שאלונים. משתנה עיקרי אחד – שיבוץ להקבצה בלימודי אנגלית בבית הספר – הוא משתנה אובייקטיבי שלא נסמך על דיווחם של הנבדקים. השיבוץ להקבצה נמסר על ידי בתי הספר שבהם נערך המחקר. החוקרת ביקרה בכיתות ההקבצה השונות בזמן שיעור אנגלית רגיל כדי להעביר את השאלונים לפי החלוקה להקבצות. בהתאם לכך מרבית הניתוחים בפרק הממצאים שלהלן בודקים הבדלים בין תלמידים שהוגדרו בידי בתי-הספר כ"מצליחים" ושובצו להקבצה א' (5 יחידות לימוד לבגרות), לבין אלו שהוגדרו בידי בתי-הספר כ"מתקשים" ושובצו להקבצות ב' ו-ג' (4 ו-3 יחידות לימוד לבגרות).

הפרק שלהלן מסביר את הרציונל שמאחורי המשתנים שנבדקו, וכן מתאר את השאלונים ואת אוכלוסיית המחקר. הפרק הבא – השערות המחקר – מפרט את ההשערות שנוסחו לצורך המחקר על בסיס סקירת הספרות ובהתייחס למשתנים המתוארים להלן.

3.1 המשתנים במחקר

3.1.1 הישגים לימודיים במקצוע אנגלית בבית הספר

המחקר הנוכחי מבקש לראות בהישגי התלמידים בלימודי אנגלית בבית הספר את המדד למידת ההצלחה שלהם ברכישת אנגלית, ולבחון את הנתונים על הצלחה זו ביחס לדיווחם של התלמידים על מידת הצריכה והעדפות הצריכה שלהם לחומר אודיו-ויזואלי. הבסיס לראיית ההישגים בלימודים בבית הספר כמדד לרכישת אנגלית נעוץ בגישה המנחה את מערכת הוראת האנגלית בישראל. תכנית הלימודים הנוכחית המחייבת את כל בתי הספר בישראל, הקרויה "אנגלית - תכנית לימודים לכל הרמות"¹⁵, שפרסם הפיקוח על הוראת האנגלית במשרד החינוך ב-2001, מגלמת את הגישה הקומוניקטיבית, המבוססת על תיאוריית הרכישה הטבעית של Krashen

¹⁵ English Curriculum for All Grades, באתר משרד החינוך – הפיקוח על הוראת האנגלית: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/English/Hakdama

(Krashen 1976, 2003). בתכנית זו נקבעו יעדים כלליים של שליטה בשפה, ללא כל התייחסות לפריטי אוצר מלים או דקדוק ספציפיים. בכך יש שינוי בולט ביחס לתכנית הלימודים שהייתה בתוקף בשנות ה-90 ובה פורטו המרכיבים הלשוניים שיש ללמוד בכל שלב. מעניין לציין כי אחת הסיבות לשינוי זה בגישת משרד החינוך הייתה ההנחה כי רכישת האנגלית מתבצעת כיום בחלקה מחוץ לכותלי בית הספר ובעזרת ערוצי המדיה השונים ולכן איננה יכולה להיות מובנית. להלן ההסבר מתוך ההקדמה לתכנית הלימודים:

לפני עשר שנים, כשנכתבה תכנית הלימודים הקודמת (משרד החינוך, 1988), היה עדיין סביר להניח שרוב רובם של התלמידים בישראל זכו למפגש ראשון עם השפה האנגלית בכיתות ד' או ה', ושהחשיפה העיקרית שלהם לשפה הייתה בבית הספר. לכן היה זה הגיוני והולם לכתוב תכנית לימודים שעיקרה רשימה של פריטים לשוניים (דקדוק ואוצר מילים) שיעניקו לתלמידים שליטה בסיסית בשפה. הנסיבות כיום, ואף יותר מכך - בעתיד הנראה לעין - שונות בתכלית. מספר גדל והולך של תלמידים מתוודע לשפה האנגלית עוד לפני תחילת לימודי אנגלית בבית הספר, באמצעות רדיו, טלוויזיה, מחשבים, קרובי משפחה, נסיעות לחו"ל או מפגשים עם מבקרים מארצות אחרות. מרבית התלמידים רוכשים מילים וביטויים באנגלית עוד טרם תחילת ההוראה הפורמלית בבית הספר. ולכן, קביעת כל רשימה של פריטים שיש ללמוד תהיה שרירותית ומוגבלת. [ההדגשה שלי – נ.ל.]

ניתן לראות, אפוא, שהעמדה המוצהרת בתכנית הלימודים היא כי התלמיד חב את ידיעת השפה האנגלית שלו למקורות שונים, לרבות ערוצי המדיה. משרד החינוך אף קובע כי עבור מרבית התלמידים אכן מתרחשת רכישה מסוימת של אנגלית, לפחות בתחום אוצר המילים והביטויים, באופן לא ממוסד ואולי לא מכוון. נראה שבכך רומזת תכנית הלימודים לאותה השרייה (immersion) בתוך גירויים "טבעיים" בשפה הזרה שעליה מדבר Krashen. בהתאם להצהרות אלו בתכנית הלימודים הכללית, גם בחינת הבגרות באנגלית של משרד החינוך איננה מתייחסת לפריטי ידע ספציפיים בשפה, אלא היא בוחנת ידיעה כללית של השפה, יכולת שיחה, כתיבת

חיבור, ועיקר הציון ניתן עבור התמודדות עם קטע קריאה עלום (unseen) (Inbar-Lourie 2005: 84), כפי שניתן לראות גם בדוגמת בחינת הבגרות ל-5 יח"ל המצורפת כנספח ב'16.

המשתנה של הישגים בלימודי אנגלית בבית הספר מתחלק במחקר הנוכחי לשני חלקים:

א. מיון התלמידים להקבצות – לגבי משתנה זה נמסרו נתונים אובייקטיביים בידי בתי הספר, והחוקרת אף ביקרה בכיתות עצמן בחלוקה לפי הקבצות.

ב. ציוני התלמידים בתוך ההקבצות השונות – לגבי משתנה זה נמסרו נתונים בדיווח עצמי של התלמידים בשאלון.

מיון להקבצות: במחקר זה יש מקום מרכזי להבחנה בין אוכלוסיית התלמידים המצליחים בלימודי שפה זרה לאוכלוסיית המתקשים. מבנה הוראת האנגלית הממוסדת בבתי-הספר בישראל מאפשר להבחין בין אוכלוסיות אלה, שכן משלב מוקדם נעשית הסללה של התלמידים לפי מידת הצלחתם (ability grouping): בבתי הספר היסודיים נאסר על חלוקה להקבצות, אך מתקיימות קבוצות תגבור למתקשים וגם למתקדמים¹⁷; בחטיבות הביניים התלמידים מחולקים להקבצות לפי שלוש רמות לפחות; בבתי הספר התיכוניים התלמידים לומדים בקבוצות המכילות אותם לגשת לבחינת הבגרות באחת משלוש הרמות האפשריות – מהרמה הנמוכה ביותר של 3 יחידות לימוד, עד הרמה הגבוהה ביותר של 5 יחידות לימוד (Inbar-Lourie 2005: 84). על אף שהוראות משרד החינוך אינן מחייבות חלוקה להקבצות, אלא רק מתירות אותה בתנאים מסויימים, שיטת ההקבצות נוהגת במרבית בתי הספר בארץ החל בחטיבת הביניים, וזאת חרף הביקורת המופנית כנגד שיטה זו (טלר 2003). למעשה, בשל הפערים החברתיים ששיטה זו מעצימה, קיימת מגמה משמעותית בארה"ב בעשורים האחרונים לביטול שיטת ההקבצות (detracking), אף שמגמה נתקלת בקשיים ובהתנגדויות מצד גורמים שונים ובעיקר מצד המורים (Gamoran 2009: 3; Loveless 1999: 1-4).

הסללת התלמידים במקצוע אנגלית בישראל מתבצעת לפי הערכת הישגים המתבססת על ידיעה כללית של השפה האנגלית ולא על למידת חומר, וזאת בהתאם לתכנית הלימודים באנגלית, שהיא

¹⁶ בשנה"ל תשע"א, בעקבות ביקורת על שיטת הערכה זו מצד העוסקים בהוראת האנגלית, החל מפנה בגישה, ולבחינת הבגרות באנגלית לרמות הגבוהות הוכנס מחדש חלק הדורש לימוד חומר של ספרות אנגלית.

¹⁷ ראה חוזר מנכ"ל משרד החינוך נד/8 מיום 3.3.1994, וכן הנחיות לביצוע תכנית לדוברי אנגלית באתר הפיקוח על הוראת האנגלית:

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/English/NativeSpeakers

תכנית המציבה יעדים של שליטה בשפה ואינה קובעת אילו פריטי שפה וחומר יש ללמוד, כפי שהוזכר לעיל (שם: 83 ; 181: Spolsky et al. 1999).

בכל בתי הספר שנבדקו במחקר הנוכחי מתקיימת חלוקת תלמידים להקבצות באנגלית, על אף שפרט זה לא היה ידוע לחוקרת קודם הפנייה אליהם, ומתוך מדגם קטן זה של 5 בתי ספר רגילים במחוז המרכז נדמה ששיטת ההקבצות אכן רווחת בהוראת אנגלית בבתי הספר בישראל. לצורך המחקר הנוכחי נערכה השוואה בין התלמידים שסווגו בבתי הספר להקבצה א' בכיתות ט' ו-י', וכונו במחקר "מצליחים" לבין אלו שסווגו להקבצות ב' ו-ג', שכונו במחקר "מתקשים". ההגדרה של שתי הרמות – ב' ו-ג' יחד – כרמות של מתקשים מקובלת בבתי הספר: למעשה הקבצה א' משמשת המשך לרמת הכיתה הרגילה בבית הספר היסודי, ואילו התלמידים שמתקשים לעמוד ברמת הכיתה מופרדים להקבצות הנחשבות "נמוכות". תלמידים מצטיינים או דוברי אנגלית עשויים להיות מסווגים בתיכון לקבוצת "מסלול מואץ", שבה ייגשו לבחינה הרגילה של 5 יח"ל באנגלית אך בקצב מהיר יותר. סיווג זה תואם את המחקרים שנעשו בעולם וגם בישראל לגבי שיטת ההקבצות אשר מצאו כי בדרך כלל שיטה זו אינה מביאה לשיפור כולל של ההישגים, אלא רק מגדילה את הפערים ואת אי-השוויון, בכך שהלומדים בהקבצה הגבוהה משיגים יותר ואילו הלומדים בהקבצות הבינוניות והנמוכה משתרכים רחוק יותר מאחור (Gamoran 1992: 13; טלר 2003; 9, 4: Gamoran 2009). גם נתוני בחינות הברגרות שמפרסם משרד החינוך מלמדים שהקבוצה הגדולה ביותר של נבחני ברות בסוף כיתה י"ב, כ-40% לאורך השנים האחרונות, נבחנת ברמה הגבוהה של 5 יח"ל (רמה א'). זאת בשונה מן הנתונים לגבי מקצוע המתמטיקה שבו רוב הנבחנים, כ-53%, נבחנים דווקא ברמה הנמוכה של 3 יח"ל, ורק מיעוט של כ-18% נבחנים ברמה הגבוהה של 5 יח"ל¹⁸.

3.1.2 הרגלי צריכה והעדפות צריכה של חומר אודיו-ויזואלי

המשתנה של הרגלי צריכה והעדפות צריכה של חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום נבחן במחקר הנוכחי דרך תשובות הנבדקים לשאלון. בשאלון כלולות שאלות לגבי כמות הצריכה של חומר זה כשלעצמה וכן ביחס לסך צריכת החומר האודיו-ויזואלי, כלומר לשאלה איזה חלק מתוך סך הצריכה הוא באנגלית עם כתוביות תרגום. בנוסף לכך נשאלו הנבדקים לגבי העדפות

¹⁸ מתוך נתוני בחינות הברגרות תש"ע באתר משרד החינוך: <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/D9320C72-2204-4A64-8BE7-09D88C1C743B/139358/MimztayimP5.pdf>

הצריכה שלהם בתחום הכתוביות וכן בתחום התוכן והסוגות. הנבדקים נשאלו גם לגבי הגיל שבו החלו לצרוך חומר באנגלית עם כתוביות.

גופי תקשורת בישראל אוספים מידע שוטף על הרגלי הצפייה של ילדים ובני נוער, אולם הם אינם מתעניינים בדרך כלל בפילוח הנתונים על-פי חלוקה בין תכניות בעברית לתכניות באנגלית (ובשפות אחרות) עם כתוביות, ופילוח זה הוא אחד הנושאים במחקר הנוכחי. בישראל, כמדינה קטנה בעלת שפה ייחודית, כמות הפקות המקור במדיה האודיו-ויזואלית קטנה יחסית וכמות היבוא גדולה ויש להניח שהיא עולה אף על 73% (יבוא סדרות וסרטים) כפי שנמצא באירופה (Media Consulting Group 2007: 10). עם זאת, הרוב המכריע של משבצות השידור בערוצי הטלוויזיה המיועדים לילדים (כגון ערוץ הילדים) מוקדש לתכניות בעברית או לתכניות מדובבות: בבדיקה אקראית של לוח שידורים ל-24 שעות בערוצים המיועדים לילדים בכבלים נמצא כי תכניות באנגלית עם כתוביות תרגום ממלאות רק כ-10% ממשבצות השידור¹⁹. עבור בני נוער, נושא העבודה הנוכחית, המצב שונה כי חלק ניכר מן הצפייה שלהם הוא בערוצים ובתכניות המיועדים למבוגרים, או מחוץ לטלוויזיה באמצעי צפייה אחרים כמו המחשב והמרשתת.

על-פי נתוני הסקר של ועדת המדרוג ל-2011 אחוז הצפייה בערוצי הברודקאסט (שלגביהם נעשה המדרוג) בישראל מתוך סך הצפייה הוא 60% וזהו אחוז גבוה ביחס לעולם. בערוצים אלה עשר התכניות שהיו הנצפות ביותר בשנת 2011 הן כולן תכניות מקור ישראליות דוברות עברית ורובן תכניות מציאות (ריאליטי)²⁰. ילדים ובני נוער בישראל אמנם צופים בטלוויזיה פחות מן המבוגרים, והם מרבים יותר מן המבוגרים להשתמש בצפייה נדחית, בהקלטות, בצפייה במרשתת ובסלולרי, אך צפייתם בטלוויזיה עדיין מייצגת נתח משמעותי של כ-66% מתוך סך צריכת החומר האודיו-ויזואלי שלהם²¹. מכאן שעל-פי הנתונים של מחקרים קודמים, הרושם הוא שגם בני הנוער צופים בעיקר בתכניות דוברות עברית.

המחקר בודק אם בני הנוער מעדיפים לצפות בחומר אודיו-ויזואלי עם כתוביות תרגום או שהם מעדיפים אופני צפייה אחרים (ללא כתוביות כלל, עם כתוביות באנגלית או בדיבוב). מחקרים וסקרים בעולם מלמדים שאופן התרגום הנפוץ שהצופים מורגלים בו הוא גם האופן שהם

¹⁹ הבדיקה נערכה לתאריך 20.12.11.

²⁰ מתוך נתוני ועדת המדרוג 2011: <http://www.rashut2.org.il/editor/UploadFiles/medrog191211.pdf>

²¹ מתוך סקר עמדות בני הנוער שערכה הרשות השנייה ב-2011:

http://www.rashut2.org.il/news_inner.asp?catid=58&CurrentPage=19&pgid=67532&ShowPage=369&from=NewsLobby&stts=0

מעדיפים (Media Consulting Group 2011: 18). עם זאת, לעתים נמצא שוני בהעדפות לגבי סוגות שונות: כך, למשל, מחקר מ-2002 על צופים צעירים בפורטוגל, שגם בה נהוגות כתוביות תרגום בטלוויזיה ובקולנוע, מצא העדפה בולטת לצפייה בחומר בשפה זרה עם כתוביות תרגום על-פני האפשרות של צפייה עם דיבוב, למעט לגבי תכניות ספורט, ששם לא היה יתרון בולט לאחד מאופני הצפייה (Bravo 2005: 109).

המחקר הנוכחי בודק מהי הסוגה המועדפת על בני הנוער כאשר הם צורכים חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום. כאמור לעיל, הסוגה המועדפת כיום על האוכלוסייה הכללית בתכניות דוברות עברית היא סוגת המציאות, וזאת על-פי נתוני ערוצי הברודקאסט. מעניין להשוות זאת עם נתוני הסוגות המועדפות בערוצי הכבלים והלוויין (אם כי אלו נתונים ישנים משנת 2002), שלפיהם בערוצים אלה הסוגות המובילות הן סרטי קולנוע, חדשות ואקטואליה ותוכניות בידור²² (זו הסוגה שהוחלפה כיום ככל הנראה על ידי תכניות המציאות). על-פי אותם נתונים של סקר ערוצי הכבלים, אוכלוסיית בני הנוער (גילאי 14-18) הייתה בעלת שיעור הצפייה הגבוה ביותר ונטתה יותר לצפות הן בתכניות ישראליות והן בתכניות זרות ("צופים כבדים" על-פי ההגדרה שם). באותו מחקר לא נערכה בדיקה של חלוקת הצפייה בין תכניות בעברית לתכניות זרות, אך קרוב ל-80% מכלל הנבדקים וכ-90% מבני הנוער דיווחו כי הם צופים בתכניות זרות מספר פעמים בשבוע או כל יום. בני הנוער היו גם אלו שהביעו את מידת שביעות הרצון הגבוהה ביותר מן המגוון המשודר, ומכך הסיקו החוקרים שם כי בני הנוער פחות סלקטיביים לגבי החומרים שהם צופים בהם, כלומר הם מושפעים יותר מן הבחירות שעושים עבורם גופי השידור.

היבט נוסף של הרגלי הצריכה הנבחן במחקר הנוכחי הוא הגיל שבו החלו הנבדקים לצרוך חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום. הגיל הממוצע שבו מתחילים ילדים בישראל לצרוך חומר אודיו-ויזואלי באנגלית בליווי כתוביות תרגום לעברית מאוחר מן הגיל שבו מתחילים את לימודי האנגלית בבית-הספר. כאשר התלמידים מתחילים לצרוך חומר אודיו-ויזואלי באנגלית אין זה המפגש הראשון שלהם עם שפה זו – בדרך כלל הם כבר לומדים אותה בבית הספר וכבר חווים הצלחה או אי-הצלחה במקצוע זה. תחילת צריכת הכתוביות מתרחשת רק לאחר שהילדים רוכשים שליטה טובה, שטף ומהירות בקריאה בעברית (ללא ניקוד), כלומר בין כיתה ג' ל-ד', בסביבות גיל 9. בארצות אחרות הנוהגות להשתמש בכתוביות תרגום הגיל דומה ככל הנראה:

²² ראה מצגת מחקר באתר משרד התקשורת, מועצת הכבלים והלוויין: <http://www.moc.gov.il/315-he/MOC.aspx>

מחקר הולנדי מלפני כעשרים שנה מצא כי כשליש מתלמידי כיתה ד' שם עדיין חשים שהכתוביות מהירות מדי עבורם, כ-20% מתלמידי כיתה ה' עדיין חשים כך, וגם 10% מתלמידי כיתה ו' (Koolstra et al. 1999: 52). על-פי סקר אירופי חדש יותר, גיל המעבר מצפייה בתוכניות ילדים מדובבות לתכניות עם כתוביות במדינות המשתמשות בכתוביות נע בין 8 ל-12 (Media Consulting Group 2007: 8). בתי הספר הממלכתיים בישראל מחויבים ללמד אנגלית החל בכיתה ד' ורבים מהם מתחילים בכך כבר בכיתה א' או ב' (Spolsky et al. 1999: 179-180). מכאן שחלק ניכר מן התלמידים בישראל עשויים להתחיל לצרוך חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום לאחר שכבר החלו ללמוד אנגלית כמקצוע בבית הספר ואולי אף לאחר שסווגו לקבוצות על-פי היכולת שהפגינו.

מלבד הרגלי צריכת חומר אודיו-ויזואלי והעדפות הצריכה, מתייחס המחקר הנוכחי גם לעמדותיהם של הנבדקים לגבי הלמידה מתוך פעילות זו. במחקרים ששאלו באופן ממוקד על צריכת חומר אודיו-ויזואלי בשפה זרה עם כתוביות תרגום, נמצא שהצרכנים חשים שהם לומדים רבות ממקור זה (Media Consulting Group 2011: 26). אך בסקר האיחוד האירופי שבו נשאלו המשיבים כיצד שיפרו את הידע שלהם בשפה הזרה, ללא התמקדות בחומר אודיו-ויזואלי דווקא, הצביע הרוב המכריע על בית-הספר התיכון כמקור הלמידה, רק 16% ציינו את הלמידה הלא-ממוסדת המכוונת, ו-7% בלבד ציינו שלמדו מן המרשתת או מחומר אודיו-ויזואלי (European Commission 2006: 21). גם בשאלה אחרת באותו סקר לגבי דרכי הלימוד שחוו בפועל ציינו רק 10% את השימוש בחומר אודיו-ויזואלי (שם: 46), אם כי מעט יותר – 18% – האמינו שזהו אמצעי יעיל (שם: 48).

3.2 אוכלוסיית המחקר

המחקר נערך בחודש מאי 2012 בחמישה בתי ספר תיכוניים בארבעה יישובים שונים ברחבי מחוז המרכז של משרד החינוך. שלושה מבתי הספר היו בערים ושניים ביישובים קטנים יותר המשתייכים למועצות מקומיות. כל חמשת בתי הספר הם בתי ספר ציבוריים לא-סלקטיביים המשרתים את כלל אוכלוסיית האזור שבו הם מצויים, ואשר אוכלוסיית התלמידים שלהם היא הטרוגנית הן מבחינת רקע סוציו-אקונומי והן מבחינת הישגים לימודיים ויכולת של התלמידים.

לצורך המחקר נבחרה שכבת תלמידי כיתות ט' ו-י, שהם בדרך כלל גילאי 15-16. שכבה זו נבחרה משום שהתלמידים בשלב זה בוגרים ומבינים מספיק כדי להשיב על שאלון כפי שנתבקשו במחקר. כמו כן, אלו תלמידים שהשלימו כבר 6 עד 10 שנים רצופות של למידת אנגלית ממוסדת (לימודי חובה באנגלית מכיתה ד' ולימודי רשות או הכנה לאנגלית בחלק מבתי הספר היסודיים החל בכיתה א', ב' או ג'). בשלב שבו הם מצויים – סיום חטיבת הביניים או תחילת לימודי התיכון – הם לומדים בשיטה של חלוקה להקבצות לפי יכולת מוכחת במקצוע אנגלית לפחות 3 שנים, כלומר שיבוצם להקבצה כבר מבוסס היטב. בנוסף לכך, התלמידים שהשתתפו במחקר לא ניגשו לבחינת הבגרות באנגלית בשנה שבה נערך המחקר, ולכן למידתם והישגיהם עדיין לא היו מכוונים למטרה ממוקדת זו.

לתלמידים בכיתות שבהן הועברו השאלונים הוסבר כי הם אינם חייבים לקחת חלק במחקר, אך למרות זאת כל התלמידים שנכחו באותם שיעורים הסכימו למלא את השאלונים. רבים מן התלמידים אף הביעו בעל-פה עניין בנושא המחקר.

בשולי הדברים יצוין כי בכל חדרי הכיתה (כ-20) שבהם נערך המחקר לא היו אמצעים טכנולוגיים כלשהם לצורך שימוש במדיה אודיו-ויזואלית, לא היו מקרנים, מחשבים, טלוויזיות וכד', וגם התלמידים והמורים לא היו מצוידים באופן אישי באמצעים טכנולוגיים כלשהם²³. הלמידה בכיתות בזמן השיעורים שבהם הועברו השאלונים נעשתה באמצעות ספרים, מחברות ולוח. המורים אף דיווחו כי אינם נוהגים בדרך כלל לשלב חומר אודיו-ויזואלי בהוראה שלהם.

3.3 השאלונים

המחקר הנוכחי מתבסס על שאלונים ודיווח עצמי, נוסח השאלון מצורף כנספח א'. שיטת המחקר דומה לזו ששימשה במחקרים רבים שנעשו לגבי קיומו של מתאם בין הרגלי צפייה בטלוויזיה ושימוש במרשתת אצל ילדים ובני נוער לבין נושאים שונים, כגון – שינה ועייפות, השמנה ופעילות גופנית, אלימות והתנהגויות חריגות (Van den Bulck 2004). בשיטה דומה נקטו גם מחקרים אחרים לגבי הקשר בין גורמים שונים לרכישת שפה זרה, כמו למשל, מחקרו של Krashen שבדק

²³ ייתכן כי המורים והתלמידים נשאו עימם אמצעים טכנולוגיים כגון טלפונים חכמים בתיקיהם, אך הם לא השתמשו בהם לצורך השיעורים. כידוע, בבתי-ספר מסוימים מופעלות בשנים האחרונות תכניות פיילוט שונות למחשוב כיתות לימוד, אך אין מדובר עדיין בסטנדרט מקובל. ייתכן שבבתי-ספר שאוכלוסיית התלמידים שלהם היא בחתך סוציו-אקונומי גבוה, גם אם אינם משתתפים בתכנית מחשוב שכזו, כבר ניתן למצוא כיום מספר תלמידים בכיתה המצוידים במחשב אישי או במחשב לוח. אולם, בכל השיעורים בכיתות שבהן ביקרה החוקרת בחמשת בתי-הספר הציבוריים הרגילים שנבדקו לצורך המחקר הנוכחי, לא נמצאו תלמידים שעשו שימוש במחשב בזמן אותם שיעורים.

את המתאם שבין כמות הקריאה החופשית בשפה הזרה על-פי דיווח עצמי של הנבדקים לבין הצלחתם בבחינות דקדוק בשפה זו (Krashen 2003: 15). בניית השאלונים התבססה גם על דגם השאלון ששימש לאחרונה במחקר שערך האיחוד האירופי (Media Consulting Group 2011) ועל שאלון ממחקר ברזילאי על שימוש בחומר אודיו-ויזואלי בהוראת אנגלית (Araujo 2008).

בשל הקושי לבודד ולבחון את השפעתו של מקור בודד, כגון צריכת חומר אודיו-ויזואלי, על רכישת שפה, נוקטים המחקרים השונים גם בגישה של שאלוני עמדות, הבאים לברר אם הלומדים עצמם חשים שהם לומדים מתוך מקור זה ומייחסים לו חשיבות (ראה, למשל, Araujo 2008, Media Consulting Group 2011, European Commission 2006). עמדתם של הנבדקים נבחנת הן לגבי עצם הלמידה והן לגבי מידת השפעתה ביחס למקורות למידה אחרים. חשוב לציין שתחושה חיובית של למידה עשויה להיתפס כתוצאה רצויה כשלעצמה, גם אם מסתבר שהתחושה איננה מגובה בהישגים בפועל, או בהתקדמות ממשית ברכישת השפה הזרה.

4. השערות המחקר

המחקר הנוכחי מניח כי ניתן לבחון את סוגיית ההשפעה²⁴ המצטברת של צריכה להנאה של חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום על רכישת אנגלית אצל בני נוער דרך הישגיהם בלימודי אנגלית בבית הספר. מחקרים קודמים בדקו בעיקר את ההשפעה לטווח קצר של צריכה מכוונת במהלך למידה ממוסדת של שפות זרות, כלומר התבססו על ניסויים ב"תנאי מעבדה". כפי שפורט במבוא, אחת המטרות העיקריות של המחקר הנוכחי היא לאתגר את מסקנותיהם של המחקרים שהתבססו על ניסויים, דרך השימוש במתודולוגיה שונה.

ההשערה המרכזית במחקר הייתה שלא יימצא מתאם בין כמות הצריכה לבין ההישגים בלימודים. השערה זו התבססה על נתונים לגבי הרגלי צריכת חומר אודיו-ויזואלי (לאו דווקא בשפה זרה) של ילדים ובני נוער, המראים שאוכלוסייה זו היא באופן כללי היא צרכנית "כבדה". כמו כן, התבססה ההשערה על הכיוונים הסותרים שעלו מתוך סקירת הספרות, כלומר על כך שמחקרים על השפעת טלוויזיה על הישגים בלימודים מצביעים על השפעה שלילית בעוד שמחקרים על השפעת חומר אודיו-ויזואלי על למידת שפה מצביעים על השפעה חיובית. ההיגיון בבסיס השערת המחקר הוא שאם נכונה תוצאת הניסויים, וצריכת חומר אודיו-ויזואלי עם כתוביות מביאה ללמידה ואף לרכישה של השפה הזרה, אזי ככל שהצריכה מוגברת, אמורים להתחזק הידע והשליטה בשפה הזרה. מתאם או העדר מתאם בין מידת ההצלחה ברכישת אנגלית לבין כמות הצריכה להנאה של חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום אמנם אינם מעידים באופן וודאי על קיומו או היעדרו של קשר סיבתי בין שני המשתנים, אך יש בהם כדי לאתגר קביעות קודמות ולספק כיוון למחקרים נוספים.

מתוך ההשערה הכוללת דלעיל נוסחו השערות המשנה הבאות:

1. הן בקבוצת המצליחים והן בקבוצת המתקשים, כאשר צופים בחומר אודיו-ויזואלי באנגלית, מעדיפים את הצפייה עם כתוביות תרגום על-פני אופני צפייה אחרים.
2. הן בקבוצת המצליחים והן בקבוצת המתקשים מאמינים התלמידים כי הצפייה בחומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום עשויה לשפר את שליטתם באנגלית. עם זאת, המתקשים מעריכים את מידת הלמידה מתוך צריכת חומר זה כפחותה. בהתייחסות

²⁴ כפי שהוסבר כבר במבוא, ה"השפעה" נבחנת בעבודה זו רק ככל הנוגע למתאמים סטטיסטיים בין משתנים. בדיקה זו איננה ממצה, שכן אין בה כדי לקבוע מסמרות בדבר קיומו של קשר סיבתי ובדבר כיוון הסיבתיות.

לציונים של הנבדקים, ההשערה הייתה כי אין מתאם בין מידת הערכה גבוהה לתועלת שבחומר אודיו-ויזואלי, לבין הצלחה בפועל בלימודים.

3. תלמידים מצליחים מדרגים במקום גבוה יותר במדד התועלת ללמידת אנגלית את הצפייה בטלוויזיה ומקורות אחרים ללמידה ספונטנית ביחס למקורות אחרים, ואילו המתקשים מדרגים גבוה יותר את הלמידה הממוסדת, למשל בשיעורי אנגלית.

4. התלמידים המתקשים בוחרים פחות לצפות בחומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות מאשר המצליחים (כלומר מעדיפים צפייה בחומר עם פסקול בעברית), ולכן ההשפעה של צריכה זו עליהם, גם אם היא אפשרית באופן תיאורטי, מעטה ביותר בפועל.

5. בתוך אוכלוסיית המתקשים יש שונות בהרגלי הצפייה, כלומר אין מתאם בין צפייה מרובה בחומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום לבין הצלחה בלימודי אנגלית כפי שהיא מתבטאת בציונים.

6. קיים מתאם בין הסוגות שהתלמידים חשים כי הצפייה בהן מביאה לשיפור הרב ביותר ברכישת אנגלית, לבין הסוגות שבהן הם מעדיפים לצפות. כלומר, התלמידים מייחסים תכונות לימודיות חיוביות לחומר שבו הם בוחרים לצפות להנאה. עם זאת, יש הבדל בין תלמידים מצליחים למתקשים לגבי ההערכה מהן הסוגות המועדפות או אלו שהצפייה בהן משפרת במידה רבה ביותר את שליטתם באנגלית.

7. הגיל הממוצע שבו מתחילים ילדים בישראל לצרוך חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום לעברית הוא בין כיתה ג' ל-ד', בסביבות גיל 9. קיים מתאם בין גיל תחילת הצריכה של חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום לבין הצלחה בלימודי אנגלית. כלומר, ככל שמתחילים לצרוך חומר זה מאוחר יותר, הסיכוי להצלחה בלימודי אנגלית יורד.

8. בהתייחסות לאפשרות לשנות מאפיינים צורניים של הכתוביות קיים הבדל בין המצליחים למתקשים, באופן המאפשר ללמוד על צורכיהם של המתקשים.

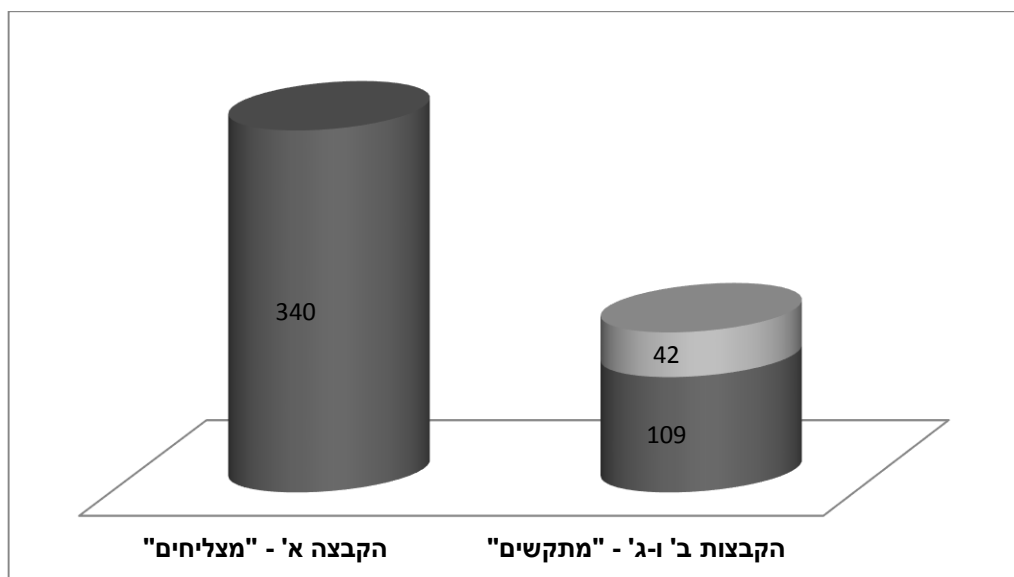
5. ממצאים

5.1 המשתתפים במחקר

במחקר השתתפו 491 ילדים, מתוכם 248 בנים ו-236 בנות. מתוך כלל התלמידים המשתתפים, 42.8% היו תלמידי כיתה ט' ו-56.9% תלמידי כיתה י'. 11.8% מהתלמידים היו בני 14, 39.3% היו בני 15, 47.9% היו בני 16 ו-1% היו בני 17.

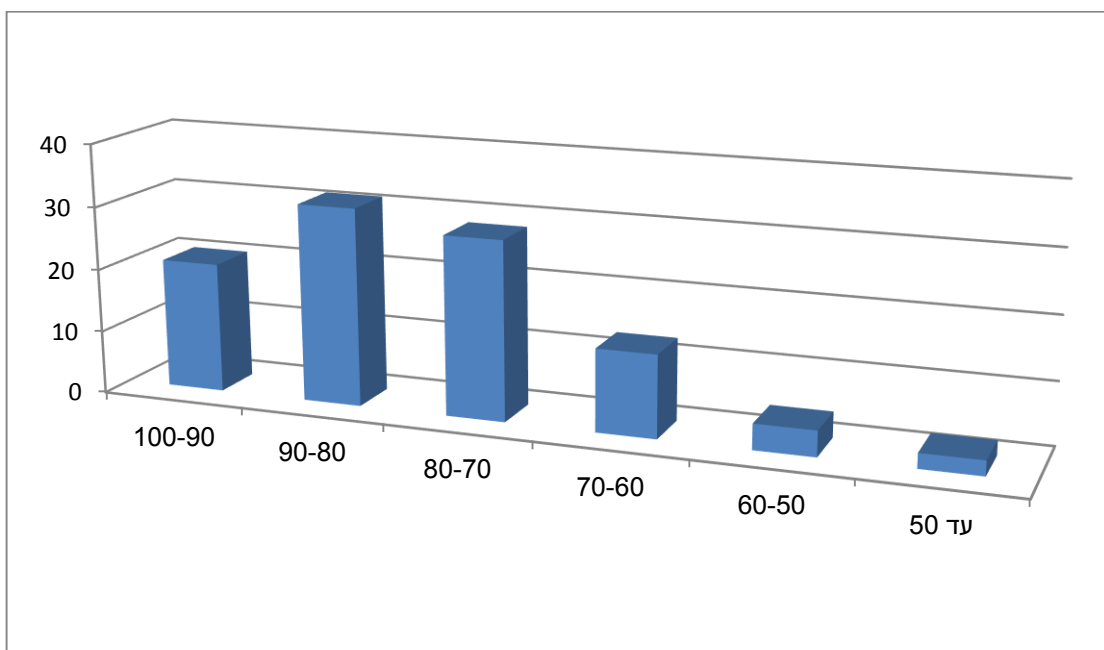
כפי שפורט לעיל, השאלונים הועברו על ידי החוקרת במהלך שיעורי אנגלית רגילים בכיתות ההקבצה השונות בבתי-הספר. השאלונים הועברו בתיאום עם המורים אך ללא הכנה מוקדמת של התלמידים. חלוקת התלמידים להקבצות היא, אם כן, מידע שנצפה ישירות בבתי-הספר. מידע זה אינו נסמך על דיווחם של הנבדקים. חלוקת המשתתפים להקבצות הייתה כדלקמן: כשני שלישים מן הנבדקים (N=340) לומדים בהקבצה א' (מיועדים להגיע ל-5 יחידות לימוד לבגרות באנגלית), כלומר סווגו על ידי בתי הספר כ"מצליחים", וכשליש הנוותרים (N=151), לומדים בהקבצות ב' ו-ג' (מיועדים להגיע ל-4 ו-3 יחידות לימוד לבגרות באנגלית), כלומר סווגו על ידי בתי הספר כ"מתקשים". החלוקה בין הקבצות המתקשים היא 109 תלמידים בהקבצה ב' ו-42 תלמידים בהקבצה ג'. להלן תיאור גרפי של המשתתפים:

גרף 1: המשתתפים בחלוקה להקבצות



בנוסף לחלוקה להקבצות נתבקשו הנבדקים בשאלה 5 בשאלון להעריך את רמת הציונים שלהם במקצוע אנגלית, כלומר לדרג את עצמם ביחס לדרישות הלימודיות בתוך ההקבצה שבה שובצו. בקרב כלל המדגם, כלומר בקרב תלמידי כל ההקבצות יחד, התפלגות הציונים על-פי דיווח הנבדקים הייתה כמתואר בגרף הבא:

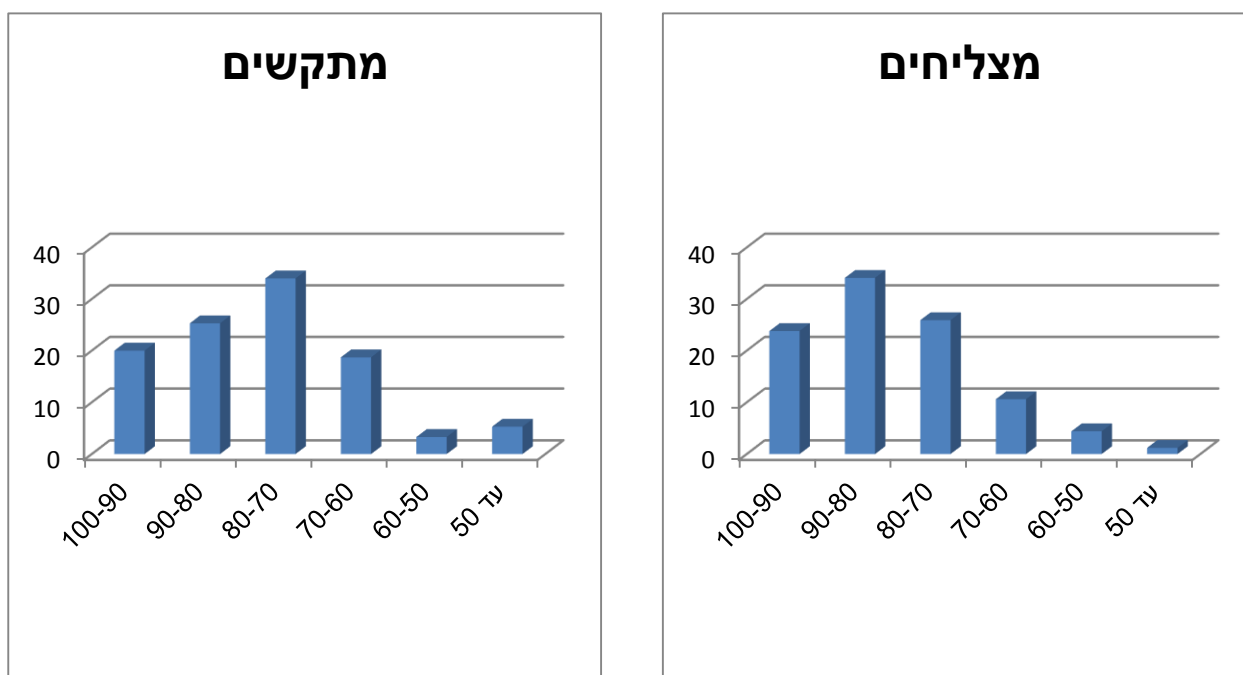
גרף 2: התפלגות הציונים בכלל המדגם (באחוזים)



הציונים של כמחצית התלמידים (52%) נעים בין 80 ל-100, 28.4% קיבלו בין 70 ל-80 והשאר (19.6%) קיבלו מתחת ל-60.

ניתוח נפרד של התפלגות הציונים בתוך הקבצות המצליחים ובתוך הקבצות המתקשים מעלה שיש הבדלים בין ההקבצות: בעוד שאצל המצליחים הקבוצה הגדולה ביותר, 34% מן הנבדקים, דיווחה על ציונים של 90-80, הרי שבקרב המתקשים הקבוצה הגדולה ביותר, שגם בה היו 34% מן הנבדקים, דיווחה על ציונים של 80-70. כמו כן, בקרב המצליחים רק 16% מן הנבדקים מיקמו את עצמם בשלוש רמות הציונים הנמוכות ביותר, ואילו בקרב המתקשים 27% מיקמו את עצמם ברמות ציונים אלה. התפלגויות הציונים שדווחו בקבוצות המצליחים והמתקשים בנפרד הן כדלקמן:

גרף 3: התפלגויות הציונים בקבוצות המצליחים והמתקשים (באחוזים)



הניתוח שלעיל מעלה שהתלמידים שסווגו על-ידי בתי הספר כמתקשים באנגלית, ושובצו בשל כך בהקבוצות הנמוכות בשיעורי אנגלית, מוסיפים להתקשות ולהשיג ציונים נמוכים יותר, גם כאשר הם לומדים בקבוצה הומוגנית וברמת לימוד והוראה המותאמת ליכולתם.

בפרקי המשנה הבאים נותחו תשובות הנבדקים לשאלות השונות בשאלון אל מול החלוקה שלהם להקבוצות. בדרך כלל החלוקה נעשתה בין "מצליחים" (הקבצה א') לבין "מתקשים" (הקבוצות ב' ו-ג' יחד). לעתים, כדי להדגיש תוצאה מסוימת, הוצגו הנתונים בחלוקה לשלוש רמות ההקבצה בנפרד. כדי להוסיף ולבדוק את משמעות תשובותיהם של הנבדקים, נבדקו תשובותיהם גם מול רמת הציונים שלהם בתוך ההקבצה. כלומר, המשתנים השונים נבדקו בהשוואה בין מצליחים ומתקשים בכלל אוכלוסיית המחקר, וגם בין מצליחים ומתקשים בתוך כל הקבצה בנפרד.

הערה: בפרקי המשנה הבאים נערך ניתוח סטטיסטי של הממצאים בהתייחס להשערות המחקר. רמת המובהקות המקסימלית לדחיית השערת האפס בכל ההשערות הינה 5% כמקובל. המשמעות היא שבחישובים שתוצאתם תוצג להלן, ערך p הקטן מ-0.05 מצביע על מובהקות סטטיסטית.

5.2 אופן צריכה מועדף

שאלה 10 בשאלון ביקשה מן הנבדקים לבחור את האופן המועדף עליהם לצריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית: ללא תרגום כלל, עם כתוביות באנגלית, עם כתוביות בעברית או עם דיבוב לעברית. כאמור לעיל, ההשערה הייתה כי מבין אפשרויות אלו, האופן המועדף על מרבית בני הנוער בכלל אוכלוסיית המחקר יהיה צריכה עם פסקול באנגלית בליווי כתוביות תרגום לעברית, שהוא גם האופן הנפוץ והזמין. מטרת השאלה הייתה לבחון אם יש הבדל במידת ההעדפה לאופן צריכה זה ולאופנים אחרים בין התלמידים המצליחים לבין המתקשים. על מנת לבחון קשר בין סוג ההקבצה לבין העדפת הכתוביות בוצע מבחן חי בריבוע לאי תלות²⁵, וממצאיו מוצגים בטבלה 1 שלהלן:

טבלה 1: קשר בין סוג ההקבצה לבין אופן צריכה מועדף של חומר אודיו-ויזואלי באנגלית

סך הכול	מתקשים	מצליחים	
70 (14.3%)	10 (6.6%)	60 (17.8%)	בלי תרגום
51 (10.5%)	10 (6.6%)	41 (12.2%)	עם כתוביות באנגלית
356 (73%)	124 (82.1%)	232 (68.8%)	עם כתוביות בעברית
11 (2.3%)	7 (4.7%)	4 (1.2%)	עם דיבוב לעברית
488 (100%)	151 (100%)	337 (100%)	סך הכול

$$\chi^2=20.177, p<0.001$$

הערה: האחוזים שבסוגריים הם מתוך כלל המשיבים בכל אחת מן הקבוצות.

מטבלה 1 עולה כי אכן מרבית התלמידים בכלל אוכלוסיית המחקר מעדיפים חומר אודיו-ויזואלי באנגלית כשהוא מלווה בכתוביות בעברית (73%). 14.3% מעדיפים ללא תרגום, 10.5% מעדיפים עם כתוביות באנגלית ורק 2.3% מעדיפים עם דיבוב לעברית.

²⁵ מבחן "חי בריבוע" לאי תלות הוא מבחן הבדק תלות או קשר בין משתנים קטגוריאליים (כגון קבוצות תלמידים או העדפות שונות) ומתבסס על טבלה מוצלבת. כאשר הערך p נמוך מ-5% ניתן לומר שיש קשר בין המשתנים. הסימן χ^2 מייצג את הערך של מבחן חי בריבוע. הסימן p מייצג את רמת המובהקות.

בנוסף לכך נמצא קשר בין סוג ההקבצה לבין אופן הצריכה המועדף, כאשר בקרב המצליחים ניתן לראות העדפה גבוהה יותר לצפייה ללא תרגום כלל (17.8%) או בליווי כתוביות באנגלית (12.2%) בהשוואה למתקשים, שאצלם אחוז המעדיפים אפשרויות אלה היה רק כמחצית מכך ואף פחות (6.6% ו-6.6% בהתאמה). עוד יש לציין כי בקרב המתקשים נמצאה העדפה לתוכניות עם דיבוב לעברית בהשוואה לתלמידי 5 יח"ל - 4.7% אצל המתקשים לעומת 1.2% בלבד אצל המצליחים - אם כי בשני המקרים מדובר בנבדקים בודדים שהעדיפו אופן צריכה זה.

5.3 תחושת למידה

בשאלון התבקשו הנבדקים להעריך באיזו מידה משפיעה צריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום על רכישת השפה האנגלית אצלם. כדי לתת תוקף רב יותר להערכה זו היא הוצגה בשני אופנים: בשאלה 6 בשאלון נשאלו הנבדקים באופן כללי באיזו מידה הם חשים שהם לומדים אנגלית בעקבות צריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום לעברית; בשאלה 9 בשאלון נשאלו הנבדקים באופן ממוקד לגבי השפעת צריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום לעברית על רכישת אוצר המלים שלהם באנגלית.

בנוסף לשני מדדים אלה, התבקשו הנבדקים בשאלה 7 בשאלון לדרג את מידת ההשפעה של צריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית על רכישת האנגלית שלהם, באופן יחסי למקורות אחרים ללימוד אנגלית, כגון למידה ממוסדת בשיעורים. ההשערה הייתה כי המתקשים יעריכו את מידת הלמידה מתוך צריכת חומר אודיו-ויזואלי כפחותה, וידרגו במקום גבוה במדד התועלת ללמידת אנגלית את הלמידה הממוסדת דווקא. כמו כן, שוער כי לא יימצא מתאם בין מידת הערכה גבוהה לתועלת שבחומר אודיו-ויזואלי, לבין הצלחה בפועל בלימודים (אשר, כאמור, נבחנה הן במדד אובייקטיבי של שיבוץ להקבצה והן על-פי דיווח הנבדקים על רמת הציונים שלהם בהקבצה).

ראשית, יוצגו הממצאים בדבר תחושת הלמידה הנוגעת רק לצריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום, במנותק מדירוג חשיבותו היחסית של מקור זה בהשוואה למקורות אחרים ללימוד אנגלית. גם כאן בוצע ניתוח של הערכת הנבדקים בחלוקה למצליחים ולמתקשים לפי החלוקה להקבצות. פירוט הממצאים של שאלה 6 בשאלון, בדבר הערכת מידת ההשפעה של צריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום על רכישת אנגלית כללית, מופיע להלן בטבלה 2:

טבלה 2: קשר בין שינוץ להקבצה לבין הערכת למידת אנגלית כללית (שאלה 6)

מצליחים	מתקשים	סך הכל
משתפר במידה רבה (42.2%) 143	(32.4%) 49	192 (39.2%)
משתפר במידה בינונית (43.3%) 147	(44.4%) 67	214 (43.7%)
משתפר במידה מועטה (13.3%) 45	(21.2%) 32	77 (15.7%)
בכלל לא משתפר (1.2%) 4	(2%) 3	7 (1.4%)
סך הכל (100%) 339	(100%) 151	490 (100%)

הערה: האחוזים שבסוגריים הם מתוך כלל המשיבים בכל אחת מן הקבוצות.

ניתן לראות כי בקרב כלל המדגם, חלק ניכר מן הנבדקים דיווחו כי ידיעת האנגלית שלהם משתפרת במידה בינונית (43.7%) או במידה רבה (39.2%) כתוצאה מצריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום לעברית. כמו כן נמצא קשר בין סוג ההקבצה לבין הערכת מידת השיפור, שכן מתוך 151 המשיבים לשאלה זו בקבוצת המתקשים, 35 משיבים המהווים 23.2%, ציינו כי ידיעת האנגלית שלהם משתפרת רק במידה מועטה או שאינה משתפרת כלל. לעומת זאת, מתוך 339 המשיבים לשאלה זו בקבוצת המצליחים, רק 49 משיבים המהווים 14.5% בלבד ציינו כי ידיעת האנגלית שלהם משתפרת רק במידה מועטה או שאינה משתפרת כלל. המסקנה היא, אם כן, כי התחושה שצריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום משפרת את ידיעת האנגלית רווחת בקרב כלל התלמידים, אך היא חזקה יותר באופן ברור בקרב התלמידים המצליחים. בקרב המתקשים כרבע מן הנבדקים אינם שותפים לתחושה חיובית זו.

לבדיקת הקשר שבין עמדות התלמידים כלפי ההשפעה של צריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום על שיפור רמת האנגלית שלהם לבין ההקבצה, נערך מבחן T לשני מדגמים בלתי תלויים²⁶. נמצא כי התלמידים המתקשים ציינו שצריכת חומר אודיו-ויזואלי פחות מסייעת

²⁶ מבחן T משמש לבדיקת השערות על הבדלים בממוצעי קבוצות, ובודק אם ההפרש בין שתי קבוצות ממוצעים הוא מובהק סטטיסטית או מקרי. המבחן מתאים כשאחד המשתנים הוא קטגוריאלי (כמו קבוצות התלמידים במקרה זה) ואילו השני הוא בסולם סדר (מידות השיפור במקרה זה). SD הוא סימון לסטיית תקן, ו-M הוא סימון לממוצע. הערך שמופיע לאחר סימון השוויון הוא הערך של מבחן T, וערך p מייצג את רמת המובהקות.

להם ($M=1.93$, $SD=0.784$) בהשוואה לתלמידים המצליחים ($M=1.73$, $SD=0.73$).
[$t(488)=2.636$, $p<0.01$] הממוצע של המצליחים נמוך יותר כי סולם הדירוג בשאלה 6 בשאלון
היה מן האפשרות של משתפר במידה רבה=1 ועד בכלל לא משתפר=4, כלומר ככל שהציון נמוך
יותר הערכת השיפור גדולה יותר].

בהמשך, נבחן הקשר שבין עמדות התלמידים כלפי השפעת צריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית
עם כתוביות תרגום על שיפור רמת האנגלית שלהם לבין רמת הציונים שלהם. לשם כך נערך ניתוח
ספירמן²⁷ ונמצא קשר מובהק ($r=0.142$, $p<0.01$). מכאן נובע, כי ככל שהתלמידים (בכלל
אוכלוסיית המחקר) סוברים שצריכת חומר אודיו-ויזואלי מסייעת להם יותר, כך הציונים שלהם
גבוהים יותר, ולהיפך – התלמידים המגיעים להישגים לימודיים גבוהים יותר מעריכים יותר את
השפעת צריכת החומר האודיו-ויזואלי על רכישת האנגלית שלהם.

לאחר מכן חושבו מתאמים עם רמת הציונים בכל אחת מהקבוצות בנפרד. בחלוקה זו לא נמצא
קשר אצל תלמידים מתקשים בין הערכת ההשפעה של צריכת חומר אודיו-ויזואלי לבין ציונים
($r=0.121$, $p=0.140$), אך עם זאת נמצא קשר חלש בין הערכת ההשפעה של צריכת חומר אודיו-
ויזואלי לבין ציונים בקרב התלמידים המצליחים ($r=0.131$, $p<0.05$).

ניתוח דומה עולה מתוצאות תשובותיהם של הנבדקים לשאלה 9 בשאלון, אשר בה התבקשו
להעריך את השפעתה של צריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום לעברית על
שיפור אוצר המלים שלהם באנגלית.

²⁷ מתאם ספירמן בודק קשר בין שני משתנים בסולם סדר (ובמקרה זה סולם השיפור לעומת סולם הציונים), כלומר
האם קיים קשר מובהק בין שני משתנים דירוגיים. הסימון r מסמן את הקשר בין המשתנים על-פי מתאם ספירמן.

טבלה 3: קשר בין שיבוץ להקבצה לבין הערכת למידת אוצר מלים באנגלית (שאלה 9)

מצליחים	מתקשים	סך הכל	
134 (39.6%)	50 (33.1%)	184 (37.6%)	במידה רבה
137 (40.5%)	63 (41.8%)	200 (40.9%)	במידה בינונית
60 (17.8%)	33 (21.8%)	93 (19%)	במידה מועטה
7 (2.1%)	5 (3.3%)	12 (2.5%)	בכלל לא
338 (100%)	151 (100%)	489 (100%)	סך הכל

הערה: האחוזים שבסוגריים הם מתוך כלל המשיבים בכל אחת מן הקבוצות.

ניתן לראות כי בקרב כלל המדגם, חלק ניכר מן הנבדקים דיווחו כי אוצר המלים שלהם באנגלית השתפר במידה בינונית (40.9%) או במידה רבה (37.6%) כתוצאה מצפייה בתוכניות עם כתוביות בעברית. עם זאת, בשונה מן הנתונים של שאלה 6, כאן לא נמצא קשר מובהק בין סוג ההקבצה לבין הערכת השיפור באוצר המלים: על פי מבחן T, מצליחים ($M=3.18$, $SD=0.792$) לעומת מתקשים ($M=3.05$, $SD=0.827$). $t(487)=1.669$, $p=0.096$. [הממוצע של המצליחים גבוה יותר כי סולם הדירוג בשאלה 9 בשאלון היה מן האפשרות של "לא משתפר כלל" =1 ועד "במידה רבה" =4, כלומר ככל שהציון גבוה יותר הערכת השיפור גדולה יותר].

על מנת להוסיף ולבחון את השאלה, בוצע ניתוח מתאם ספירמן בין רמת הציונים באנגלית לבין ההערכה של התלמיד כלפי שיפור אוצר המלים באנגלית כתוצאה מצריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום לעברית בקרב כלל המדגם. בניתוח זה נמצא קשר בין המשתנים ($r=0.163$, $p<0.01$), כלומר ככל שהתלמיד מאמין שאוצר המלים משתפר כתוצאה מכתוביות, כך ציוניו באנגלית גבוהים יותר. עם זאת, יש להדגיש כי מדובר בקשר חלש בלבד. בבחינה פרטנית של קשר זה נמצא כי קיים קשר חזק יותר בין עמדה סובייקטיבית של התלמיד לבין הציונים בקרב תלמידים בעלי ציונים נמוכים ($r=0.214$, $p<0.01$) בהשוואה לבעלי הציונים הגבוהים ($r=0.136$, $p<0.05$).

נמצא, אם כן, אישוש להשערה שתלמידים מצליחים מעריכים כמשמעותית יותר את השפעת צריכת החומר האודיו-ויזואלי על רכישת האנגלית שלהם. כמו כן, נמצא שבעלי הצינונים הגבוהים (מצליחים ומתקשים יחד) מעריכים כמשמעותית יותר את השפעת צריכת החומר האודיו-ויזואלי על רכישת האנגלית שלהם. כאשר נשאלו הנבדקים באופן ממוקד לגבי השיפור באוצר המלים שלהם באנגלית, ההבדל בין המצליחים למתקשים לא היה כה מובהק.

כעת ינותחו הממצאים הנוגעים לדירוג היחסי של צריכת חומר אודיו-ויזואלי כמקור ללמידת אנגלית ביחס למקורות אחרים. בשאלה 7 בשאלון התבקשו הנבדקים לדרג את המקורות השונים שהוצעו להם ואף להציע מקורות משלהם המשפיעים לדעתם על רכישת השפה האנגלית.

כדי לבחון את ההשערה שתלמידים מצליחים מדרגים במקום גבוה יותר במדד התועלת ללמידת אנגלית את צריכת החומר האודיו-ויזואלי ומקורות אחרים ללמידה ספונטנית, ואילו המתקשים מדרגים גבוה יותר את הלמידה הממוסדת, נעשה ניתוח של דירוג הנבדקים בשאלה 7 בשאלון, שבו הוענק משקל לכל אחד מהדירוגים באופן הבא: אפשרות שסומנה כעדיפות ראשונה (מתוך חמש) קיבלה ניקוד של 50 נקודות; אפשרות שסומנה כעדיפות שנייה קיבלה ניקוד של 40 נקודות; אפשרות שסומנה כעדיפות שלישית קיבלה ניקוד של 30 נקודות; אפשרות שסומנה כעדיפות רביעית קיבלה ניקוד של 20 נקודות; אפשרות שסומנה כעדיפות חמישית קיבלה ניקוד של 10 נקודות. לאחר מכן, חושב ממוצע של כל אחד ממקורות הלימוד על פי הדירוג.

טבלה 4 שלהלן מציגה את הסטטיסטיקה התיאורית של דירוג הגורמים עבור כלל המדגם, כלומר ללא חלוקה על-פי הקבצות:

טבלה 4: ממוצעים וסטיות תקן בדירוג המקורות השונים ללימוד אנגלית בכלל המדגם

מקור	N	ממוצע	סטיית תקן
מפגשים עם דוברי אנגלית	431	30.00	12.21
טיולים בחו"ל	412	30.04	12.40
שעורי אנגלית בבית הספר	486	37.28	11.89
צפייה בטלוויזיה ובסרטים	486	36.89	10.29
משחקי מחשב ואינטרנט	53	38.49	12.76
שירים באנגלית	45	40.00	11.87
שעורים פרטיים באנגלית	31	41.93	12.22
קריאה באנגלית	23	32.08	13.82

ניתן לראות כי מתוך ארבעת המקורות העיקריים בקרב כלל המדגם (אלו שזכו למספר ה"הצבעות" הרב ביותר, כפי שמופיע בטור ה-N בטבלה), דורגו במקום הגבוה ביותר מבחינת הציון הממוצע (כפי שמופיע בטור ה"ממוצע" בטבלה) שיעורי האנגלית בבית הספר כמקור העיקרי ללימוד אנגלית, ובמקום השני צפייה בסרטים ובטלוויזיה. יש לציין כי בין המקורות הנוספים שהתווספו באופן וולונטרי על ידי התלמידים דורגו במקום גבוה שיעורים פרטיים באנגלית ושירים באנגלית.

בהמשך, נבחנו ההבדלים בין ההקבצות השונות לגבי ארבעת המקורות העיקריים ללימוד אנגלית:

טבלה 5: הבדלים בין הקבוצות בדירוג מקורות ללימוד אנגלית

מקור	מצליחים (N=275)	מתקשים (N=106)	הבדל בין הקבוצות
מפגשים עם דוברי אנגלית	(12.76) 29.01	(11.80) 31.60	F(1,379)=3.271, p=0.071
טיולים בחו"ל	(12.31) 29.30	(12.45) 30.47	F(1,379)=0.678, p=0.411
שעורי אנגלית בבית הספר	(12.06) 36.47	(13.22) 35.84	F(1,379)=0.194, p=0.660
צפייה בסרטים ובטלוויזיה	(10.62) 36.40	(10.78) 34.33	F(1,379)=2.853, p=0.092

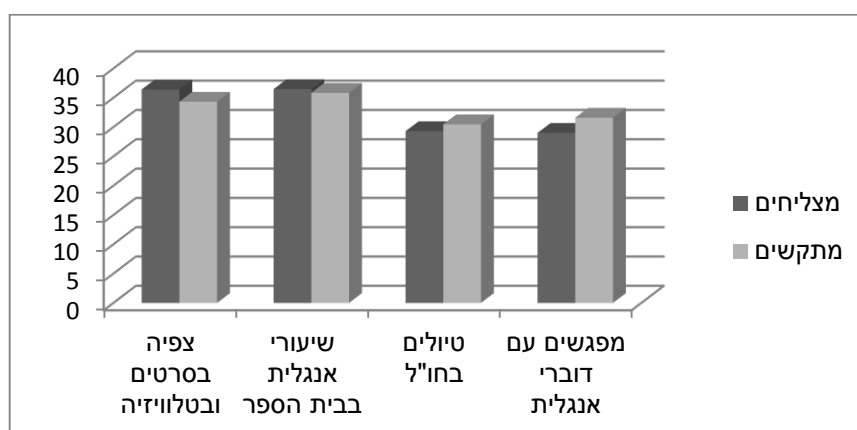
הערה: המספרים מחוץ לסוגריים הם ה"ציון" הממוצע שנתנו הנבדקים לכל אפשרות,

המספרים בסוגריים מייצגים את סטיית התקן

מהטבלה עולה כי מבחינה תיאורית, תלמידים מתקשים ציינו כי הם לומדים יותר ממפגשים עם דוברי אנגלית וכן מטיולים בחו"ל בהשוואה לתלמידים מצליחים. לעומת זאת, תלמידים מצליחים ציינו כי הם לומדים טוב יותר בשיעורי אנגלית בבית הספר ובצפייה בסרטים בטלוויזיה בהשוואה לתלמידים מתקשים. כדי לבדוק אם הבדלים תיאוריים אלו הם גם מובהקים סטטיסטית, נערך מבחן MANOVA²⁸ ונמצא שההבדלים אינם מובהקים (כל ערכים ה-p בטבלה זו גבוהים מ-0.05). המסקנה היא כי בכלל אוכלוסיית התלמידים (בלא הבדל מובהק בין המצליחים למתקשים) קיימת הערכה גבוהה ללמידה הממוסדת בשיעורים כמקור עיקרי ללימוד אנגלית כשפה זרה, ולצד זאת מדורגת גם צריכת חומר אודיו-ויזואלי כמקור לימודי חשוב. מסקנה זו מתוארת גם בגרף שלהלן:

²⁸ מבחן MANOVA הוא מבחן שונות רב-משתני, המאפשר לבדוק הבדלים בין קבוצות הנוצרות מכמה משתנים תלויים (במקרה זה הבדלים בין קבוצות התלמידים בכמה מקורות שונים ללמידת אנגלית). הסימון F מייצג את הערך של מבחן MANOVA (המספר שלאחר סימן השוויון) והערך p מייצג את רמת המובהקות.

גרף 4: השוואה בין ההקבצות מבחינת התרומה של מקורות שונים לשיפור רמת האנגלית



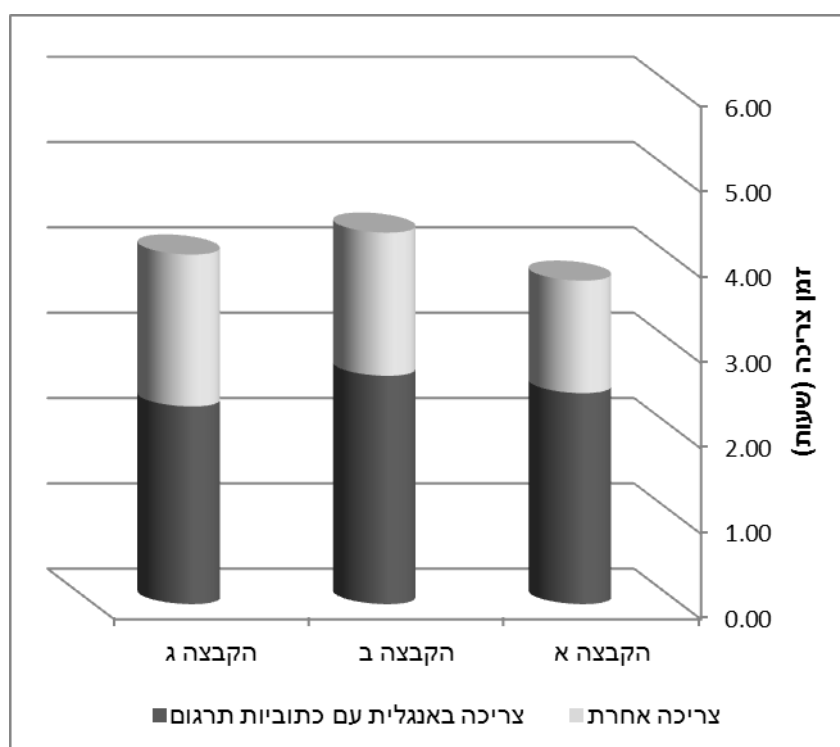
5.4 הרגלי צריכה

ההשערה העיקרית במחקר הנוכחי הייתה כי אין מתאם בין צריכה להנאה של חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום לבין רכישת אנגלית אצל בני נוער כפי שהיא באה לידי ביטוי בהישגיהם בלימודי אנגלית בבית הספר. השערות המשנה היו, בין היתר, כי התלמידים המתקשים צורכים פחות חומר אודיו-ויזואלי באנגלית באופן מוחלט וכן כאחוז מתוך סך הצריכה שלהם; וכי בתוך כל אחת מקבוצות התלמידים השונות אין מתאם בין כמות הצריכה להישגים בלימודי אנגלית כפי שהם משתקפים בציוני התלמידים (כלומר בעלי הציונים הגבוהים בתוך כל הקבצה אינם דווקא אלו הצורכים יותר חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום, ולהיפך).

על-פי הנתונים, זמן הצריכה היומי הממוצע של חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום בכלל אוכלוסיית המחקר הוא 2.5 שעות, והוא מהווה 63.6% מסך הצריכה היומית של חומר אודיו-ויזואלי (נתון סך הצריכה עומד לפיכך על כ-4 שעות ליום, בדומה לנתוני ועדת המדרוג). **ההבדלים בין תלמידי ההקבצות השונות לא היו משמעותיים מבחינה סטטיסטית:** תלמידי הקבצה א' דיווחו על צריכה של 2.5 שעות המהוות 65% מסך הצריכה, תלמידי הקבצה ב' דיווחו על צריכה של 2.7 שעות המהוות 61.5% מסך הצריכה, ותלמידי הקבצה ג' דיווחו על צריכה של 2.3 שעות המהוות 56.5% מסך הצריכה. אם כן, כפי שניתן לראות גם בגרף שלהלן, כמות הצריכה של חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום כמעט אחידה בכל אוכלוסיית המחקר. בניגוד להשערות, נמצא שכמות הצריכה של חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום עולה על כמות הצריכה של חומר אודיו-ויזואלי בעברית הן עבור המצליחים והן עבור המתקשים באוכלוסיית המחקר, ומהווה את עיקר החומר הנצרך על-ידי בני הנוער באוכלוסייה זו.

כאמור לעיל, שוער כי המתקשים מעדיפים צריכת חומר אודיו-ויזואלי בעברית על פני חומר באנגלית עם כתוביות תרגום, אך כי בין המתקשים לבין עצמם, אין מתאם בין הצלחה בציונים באנגלית לבין כמות צריכת חומר באנגלית. הממצאים מלמדים כי העדר המתאם מובהק אף יותר, שכן לא נמצא מתאם בין צריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום לבין הצלחה בלימודים לא בין המתקשים לבין עצמם וגם לא בין המתקשים למצליחים. לפיכך, כפי שמעלה הניתוח שלהלן **ההשערה העיקרית במחקר אוששה** :

גרף 5: התפלגות צריכה יומית ממוצעת של חומר אודיו-ויזואלי לפי הקבוצות



כדי לבחון את ההשערה שאין מתאם בין שיבוץ להקבצה לבין זמן צריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום, בוצע מבחן T לשני מדגמים בלתי תלויים, ולא נמצא הבדל בזמן הצריכה בין תלמידים מצליחים ($M=2.473, SD=1.66$) לבין תלמידים מתקשים ($M=2.57, SD=1.55$). $t(461)=0.607, p=0.554$.

כדי לבחון את ההשערה שאין מתאם בין ציונים לבין זמן צריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום, חושב מתאם ספירמן שבוין זמן הצריכה לבין ציוני התלמידים באנגלית. לא נמצא קשר בין המשתנים ($r=0.000, p=0.997$). גם לאחר חלוקה להקבצות, לא נמצא קשר עבור כל הקבצה בנפרד. הניתוח מתאם ספירמן בין ציונים באנגלית לבין זמן הצריכה בתוך קבוצת

התלמידים המתקשים לא נמצא מתאם בין המשתנים ($r=0.093$, $p=0.279$). גם בבחינת המתאם בקרב התלמידים המצליחים, לא נמצא מתאם בין המשתנים ($r=0.013$, $p=0.820$).

ההשערה אוששה – אין קשר בין כמות צריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום בשעות הפנאי לבין הצלחה בלימודי אנגלית, כפי שהיא באה לידי ביטוי בשיבוץ בהקבצה בבית-הספר או כפי שהיא באה לידי ביטוי בציונים במקצוע אנגלית.

5.5 הבדלים בין סוגות

בשאלה 8 בשאלון התבקשו הנבדקים לדרג סוגות שונות של חומר אודיו-ויזואלי לפי התועלת שלהן ללימוד אנגלית. כמו כן, התבקשו בשאלה 14 בשאלון לנקוב בשם של תכנית/סרט באנגלית עם כתוביות תרגום המועדפים עליהם. המטרה הייתה לבחון את ההשערה כי התלמידים מייחסים תכונות לימודיות חיוביות לחומר שבו הם בוחרים לצפות להנאה. כמו כן, נבחנה הימצאותו של הבדל בין תלמידים מצליחים למתקשים לגבי סוגה מועדפת ו/או סוגה מועילה.

כדי לבחון את תוצאות שאלה 8 לשאלון, הוענק משקל לכל אחת מן האפשרויות הכלולות בשאלה באופן הבא: אפשרות שסומנה כעדיפות ראשונה (מתוך שש) קיבלה ניקוד של 60 נקודות; אפשרות שסומנה כעדיפות שנייה קיבלה ניקוד של 50 נקודות; אפשרות שסומנה כעדיפות שלישית קיבלה ניקוד של 40 נקודות; אפשרות שסומנה כעדיפות רביעית קיבלה ניקוד של 30 נקודות; אפשרות שסומנה כעדיפות חמישית קיבלה ניקוד של 20 נקודות; אפשרות שסומנה כעדיפות שישית קיבלה ניקוד של 10 נקודות. לאחר מכן, חושב ממוצע של כל אחד ממקורות הלימוד על פי הדירוג.

טבלה 6 שלהלן מציגה את הסטטיסטיקה התיאורית של דירוג הגורמים עבור כלל המדגם:

טבלה 6: ממוצעים וסטיות תקן בדירוג התועלת ללימוד אנגלית בסוגות חומר אודיו-ויזואלי

מקור	N	ממוצע	סטיית תקן
תעודה, מדע, היסטוריה	464	32.86	18.30
דרמה	470	36.48	14.55
חדשות ואקטואליה	462	34.91	14.72
ספורט	454	25.85	16.70
קומדיה	485	46.59	14.45
מציאות	471	35.56	16.56

ניתן לראות כי מתוך הסוגות השונות בכלל המדגם, דורגה סוגת הקומדיה במקום הגבוה ביותר, ולאחריה בפער ניכר דורגו דרמה ותכניות מציאות. הסוגות שדורגו במקום הנמוך ביותר הן ספורט וכן תעודה, מדע והיסטוריה.

בהמשך, נבחנו ההבדלים בין ההקבצות השונות לגבי הסוגות:

טבלה 7: הבדלים בין הקבוצות בדירוג התועלת ללימוד אנגלית שבסוגות השונות

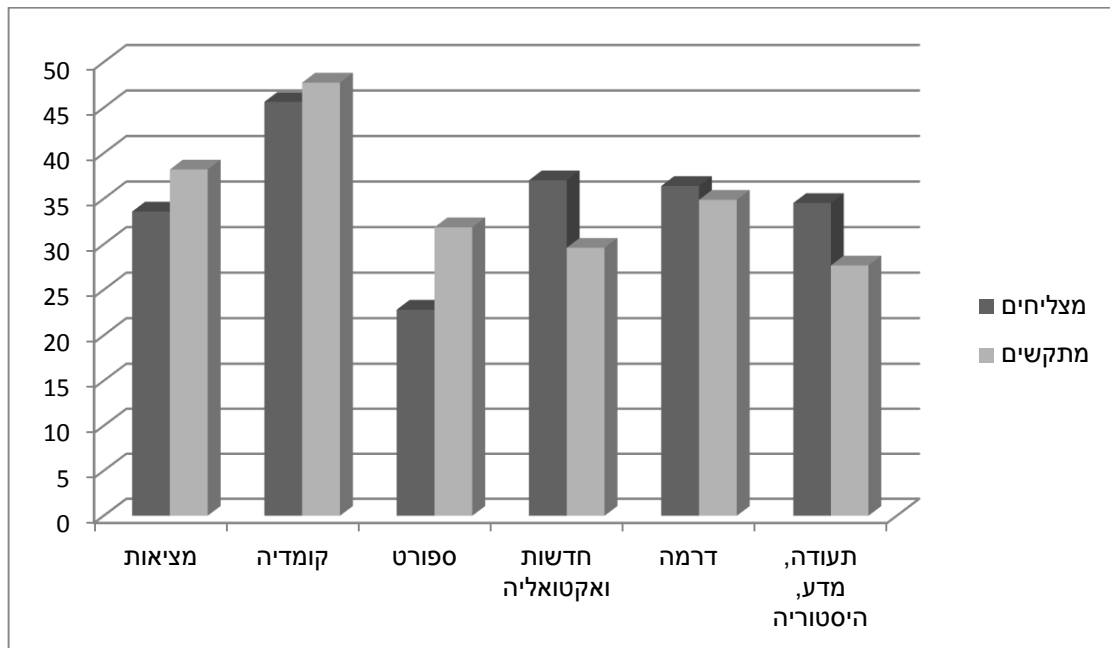
מקור	מצליחים (N=309)	מתקשים (N=129)	הבדל בין הקבוצות
תעודה, מדע, היסטוריה	(18.25) 34.53	(17.61) 27.67	F(1,436)=13.103, p<0.001
דרמה	(14.40) 36.40	(14.63) 34.88	F(1,436)=1.009, p=0.316
חדשות ואקטואליה	(14.37) 37.02	(14.70) 29.61	F(1,436)=23.85, p<0.001
ספורט	(15.63) 22.81	(17.12) 31.86	F(1,436)=28.777, p<0.001
קומדיה	(14.77) 45.63	(14.21) 47.75	F(1,436)=1.918, p=0.167
מציאות	(16.58) 33.59	(16.12) 38.21	F(1,436)=7.192, p<0.01

הערה: המספרים מחוץ לסוגריים הם ה"ציון" הממוצע שנתנו הנבדקים לכל אפשרות,

המספרים בסוגריים מייצגים את סטיית התקן

כדי לבחון הבדלים בין הקבוצות בוצע מבחן MANOVA ונמצאו מספר הבדלים מובהקים מבחינה סטטיסטית. ראשית, נמצא כי תלמידים מצליחים דירגו את סוגת ה"תעודה, מדע והיסטוריה" כתורמת יותר ללימוד האנגלית שלהם בהשוואה לתלמידים מתקשים (F(1,436)=13.103, p<0.001). עוד נמצא כי תלמידים מצליחים דירגו את סוגת החדשות והאקטואליה כתורמת יותר ללימוד האנגלית שלהם בהשוואה לתלמידים מתקשים (F(1,436)=23.85, p<0.001). עוד נמצא כי תלמידים מתקשים מדרגים תכניות ספורט (F(1,436)=28.777, p<0.001) וכן תכניות מציאות (F(1,436)=7.192, p<0.01) כתורמות בצורה משמעותית יותר ללימוד האנגלית בהשוואה לתלמידים מצליחים. בשאר הסוגות לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות.

גרף 6: השוואה בין ההקבצות מבחינת הערכת התרומה של סוגות שונות לשיפור רמת האנגלית



כדי לבחון את ההשערה שהתלמידים מעריכים כמועילות את הסוגות שממילא הם מעדיפים וצופים בהן, בוצע ניתוח חי בריבוע לאי תלות לבחינת התאמה בין הסוגה המביאה ביותר לשיפור (שדורגה במקום הראשון) לבין הסוגה הנצפית ביותר. הממצאים מופיעים בטבלה 8 שלהלן:

טבלה 8: קשר בין סוגות שהוערכו כמסייעות ביותר ללימוד אנגלית לבין סוגות מועדפות

הסוגה המועדפת					
מציאות	קומדיה	ספורט	דרמה	תעודה, מדע והיסטוריה	היסטוריה
4	29	0	34	7	הסוגה המסייעת ביותר
(5.4%)	(39.2%)	(0%)	(45.9%)	(9.5%)	תעודה, מדע והיסטוריה
1	12	0	39	0	דרמה
(1.9%)	(23.1%)	(0%)	(75%)	(0%)	
3	25	0	23	0	חדשות ואקטואליה
(5.9%)	(49%)	(0%)	(45.1%)	(0%)	
3	11	2	16	1	ספורט
(9.1%)	(33.3%)	(6.1%)	(48.5%)	(3%)	
9	98	2	50	1	קומדיה
(5.6%)	(61.3%)	(1.3%)	(31.3%)	(0.6%)	
8	14	0	28	1	מציאות
(15.7%)	(27.5%)	(0%)	(54.9%)	(0.6%)	

הערה: המספרים שמחוץ לסוגריים הם מספרי נבדקים שבחרו את הצירוף של סוגה מועדפת מסוימת עם סוגה מסיימת מסייעת ביותר ללמידת אנגלית. האחוזים שבסוגריים הם מתוך כלל הנבדקים שבחרו בסוגה זו כמסייעת ביותר ללמידת אנגלית, כלומר הם מסתכמים בשורות.

ניתוח זה העלה קשר בין המשתנים ($\chi^2=78.904, p<0.001$). הנתונים מראים על התאמה בין סוגה מועדפת לבין סוגה המסייעת ללימוד אנגלית בעיקר בסוגים: דרמה וקומדיה. בשאר הסוגות לא נרשמה התאמה מושלמת.

כאמור, שאלה 14 בשאלון הייתה שאלה פתוחה, שבה התבקשו הנבדקים לציין שמות של סרט או תכנית אהובים באנגלית עם כתוביות תרגום. ממצאי התשובות לשאלה זו מגלים הבדלים

משמעותיים בין התלמידים בהקבצות השונות: על-אף שדיווחו על כמות צריכה דומה של חומר אודיו-ויזואלי באנגלית, התלמידים המתקשים בלימודי אנגלית התקשו גם יותר לנקוב בשמות התכניות והסרטים באנגלית המועדפים עליהם (זאת על אף שהנחיית החוקרת הייתה שניתן לציין את שמות התכניות על גבי השאלון גם בעברית). רבים אף פנו לחוקרת בזמן מילוי השאלון וצינו בעל-פה כי אינם מצליחים לזכור את התכניות והסרטים שהם צופים בהם. מתוך התלמידים המצליחים רק 9% לא ציינו שם של תכנית או סרט, ולעומת זאת בקרב התלמידים המתקשים מתוך תלמידי הקבצה ב' 23% לא ציינו שם של תכנית או סרט, ואילו בהקבצה ג' כשליש מן הנבדקים לא ציינו שם בשאלה זו.

בסיכום נתוני כלל המדגם צוינו על ידי הנבדקים שמות של 120 תכניות וסרטים (כאמור לעיל מיעוט מן הנבדקים לא ציין שם כלשהו, ואילו נבדקים אחרים ציינו מספר שמות, כל ציון שם תכנית או סרט מכונה להלן "הצבעה"). מתוך אלה 33 תכניות וסרטים הם מסוגת הקומדיה, 30 מסוגת המתח/פעולה/פשע/משטרה/משפטי ו-25 הם תכניות וסרטים המיועדים לנוער (מכל הסוגות – דרמה, קומדיה, פעולה). שליש מכל ההצבעות היו עבור סוגת קומדיית המצבים, ואילו סוגת תכניות המציאות זכתה רק ל-6% מן ההצבעות (זאת למרות שבמדד ההשפעה על לימוד אנגלית הוערכה במקום השלישי)²⁹.

התכנית המועדפת בהפרש גבוה על פני האחרות באוכלוסיית המחקר היא קומדיית המצבים "חברים". התכניות הבאות בעלות ההצבעות הרבות ביותר הן: קומדיית המצבים "איך פגשתי את אמא", דרמת בית החולים "האנטומיה של גריי", קומדיית המצבים "מופע שנות ה-70" והדרמה לנוער "90210". קומדיית המצבים היא, אם כן, תת-הסוגה המובילה בהצבעות אוכלוסיית המחקר. מבין התכניות לנוער שצוינו על-ידי הנבדקים, זכו להצבעות הרבות ביותר שתי תכניות דרמה לנוער: "90210", העוסקת בחבורת תלמידי תיכון, ו"יומני הערפד" העוסקת בבני נוער וערפדים.

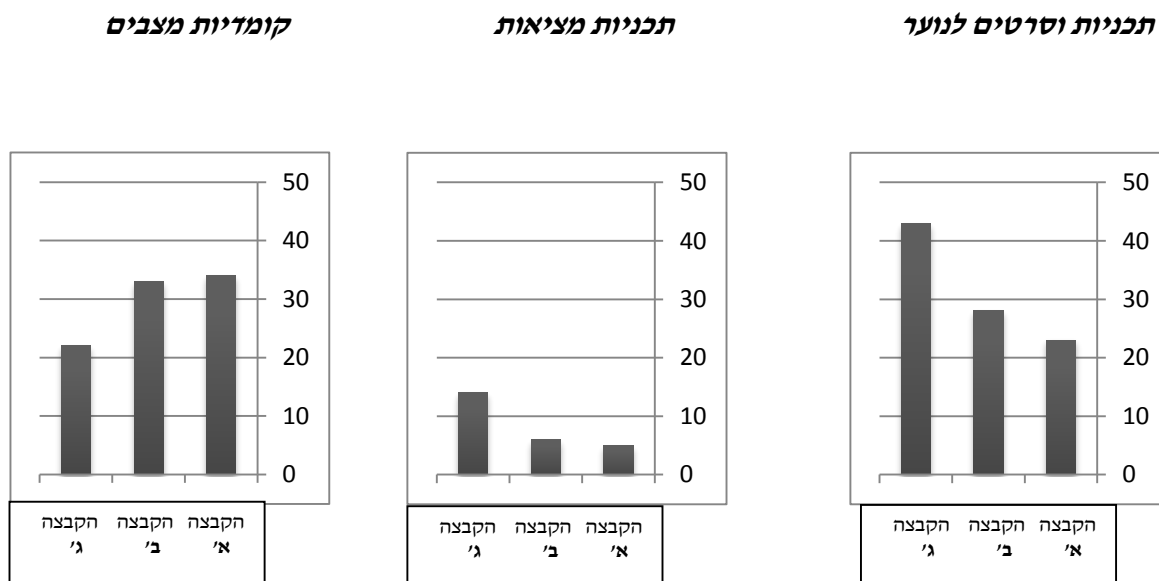
מספר מאפיינים משותפים לקומדיות המצבים שקיבלו את מספר ההצבעות הרב ביותר באוכלוסיית המחקר: הן עוסקות בקבוצות של חברים צעירים רווקים או בני נוער; הן שודרו בערוצים המיועדים לקהל הרחב ולא תויגו כתכניות לנוער; הן אינן חדשות ביותר: "חברים"

²⁹ כזכור, בין הסוגות של התוכניות בעברית המשודרות בערוצי הברודקאסט, תכניות המציאות הישראליות הן הפופולריות ביותר (ראה: נתוני וועדת המדרוג לשנת 2011 - <http://www.rashut2.org.il/editor/UploadFiles/medrog191211.pdf>). יש, אם כן, הבדל בהעדפת הסוגה אצל בני הנוער בין תכניות בעברית לתכניות באנגלית.

שודרה במקור בשנים 1994-2004, "מופע שנות ה-70" שודרה בשנים 1998-2006, "איך פגשתי את אמא" משודרת מ-2005, "שני גברים וחצי" משודרת מ-2003, ו"המפץ הגדול" משודרת מ-2007. חמש קומדיות המצבים הללו שהובילו בהצבעות בתוך הסוגה זכו ביחד ל-23% מסך כל ההצבעות. בני הנוער באוכלוסיית המחקר העדיפו במובהק קומדיות מצבים כאלו על פני קומדיות מצבים לנוער כגון "זאק וקודי", "האנה מונטנה", "דרייק וגיוש" ו"איי קרלי" (ששודרו בערוצי דיסני וניקלודאון), וכן על פני קומדיות מצבים המבוססות על משפחות כגון "מקום טוב באמצע", "מלך השכונה" ו"נשואים פלוס". גם קומדיות המצבים המצוירות כגון "משפחת סימפסון", "אבא אמריקאי" ו"איש משפחה" לא זכו להצבעות רבות באוכלוסיית המחקר.

ניתוח ההצבעות עבור תכניות וסרטים לפי הקבוצות מעלה שינויים הבדלים בהעדפות הסוגה בין התלמידים המצליחים למתקשים כמתואר בגרפים שלהלן:

גרף 7 (א'-ג'): אחוז ההצבעות לסוגה מתוך כלל ההצבעות בכל הקבוצה:



הנתונים מעלים, אם כן, שבתוך קבוצת התלמידים המצליחים הייתה העדפה גבוהה יותר באופן יחסי לקומדיות המצבים, בעוד שבתוך קבוצת התלמידים המתקשים, ובמיוחד בהקבוצה של 3 יח"ל, הייתה העדפה גבוהה יותר באופן יחסי לתכניות מציאות ולחומר אודיו-ויזואלי שיועד לבני נוער (מכל הסוגות). הסבר אפשרי לנתונים אלה הוא שסוגת קומדיית המצבים, שהיא המועדפת על כלל האוכלוסייה, מועדפת פחות באופן יחסי על התלמידים המתקשים משום שהדיבור בה מהיר וכולל משחקי מלים, הרמזים וסוגים שונים של הומור, באופן המצריך ריכוז, קריאה מהירה

ואף ידע כללי כדי ליהנות הנאה שלמה. לעומת זאת, התכניות המיועדות לנוער, מועדפות יותר על המתקשים מבין בני הנוער, אולי משום שהן מכילות עולם תוכן מוכר וקרוב יותר ולכן כנראה קלות יותר לפענוח ולהבנה. בתכניות המציאות, המלל בדרך כלל איננו מתוחכם, ולכן באופן יחסי נוטים המתקשים להעדיף סוגה זו, אם כי באופן מוחלט סוגת תכניות המציאות איננה בין המועדפות באוכלוסיית המחקר.

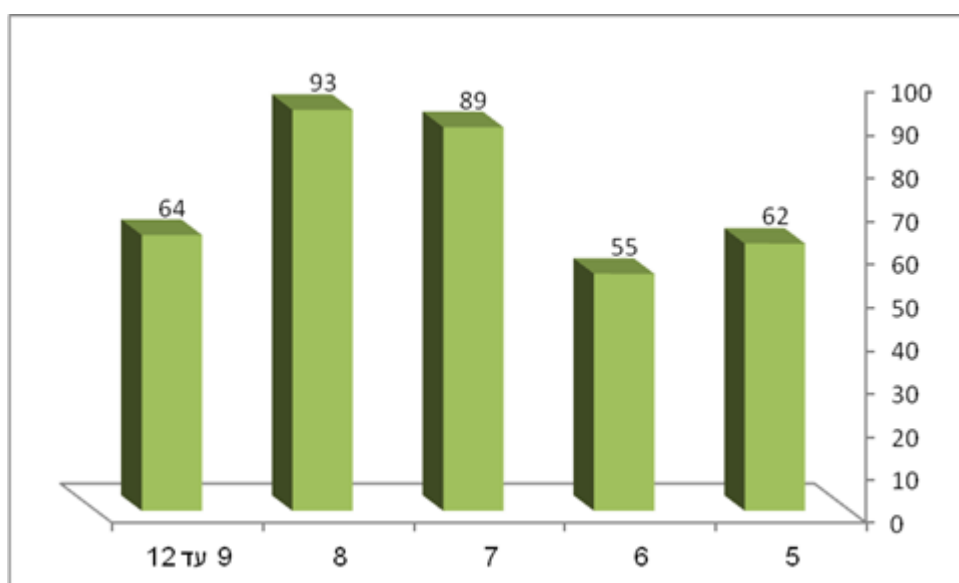
סוגות מסוימות של חומר אודיו-ויזואלי אינן מיוצגות כלל בתשובות התלמידים לשאלה הפתוחה על העדפות הצפייה שלהם: תכניות אירוח, מגזינים, חדשות ואקטואליה, תכניות בישול ואופרות סבון יומיות הן כמה דוגמאות לכך.

5.6 גיל תחילת צריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות

בשאלה 11 בשאלון התבקשו הנבדקים לציין באיזה גיל החלו לצרוך חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום. כפי שפורט לעיל, הגיל שבו מתחילים לצרוך כתוביות בשפת האם תלוי בגיל שבו רוכשים יכולת קריאה שוטפת ומהירה דיה בשפה זו. מטרת השאלה הייתה לבחון אם קיים מתאם בין הגיל שבו מתחילים לקרוא את הכתוביות לבין ההצלחה בלימודי אנגלית כפי שהיא משתקפת בשיבוץ להקבצה וברמת הציונים. גרף 8 שלהלן מציג את התפלגות הגילאים בכלל המדגם לתחילת צריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום לעברית:

גרף 8: התפלגות גיל תחילת צריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום בכלל

המדגם

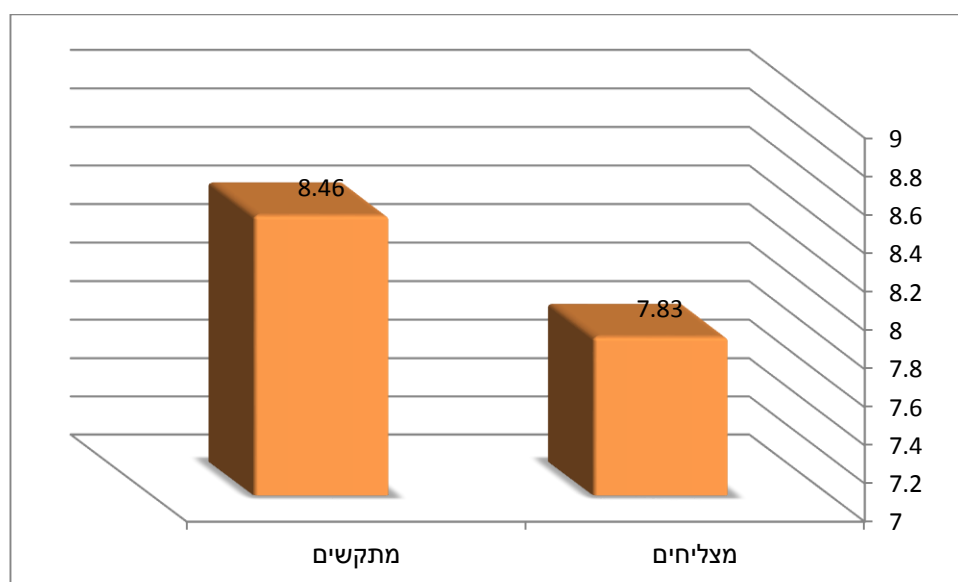


מהנתונים עולה כי מרבית התלמידים החלו לצפות בגילאים 7 (18.3%) ו-8 (19.1%). כרבע מן הילדים (24.1%) החלו לצפות בגילאים מוקדמים יותר והשאר (38.6%) בגיל 9 או מאוחר יותר.

גרף 9 שלהלן מתאר את ההבדלים בגיל הממוצע של תחילת צריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום בחלוקה להקבצות, מצליחים ומתקשים. כפי שניתן לראות מן הנתונים, הגיל הממוצע לתחילת צריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום בכלל אוכלוסיית המחקר נמוך ממה ששוער בפרק ההשערות, ומצוי סביב גיל 8, כלומר כיתה ב'-ג'.

גרף 9: הבדלים בין ההקבצות בגיל הממוצע של תחילת צריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם

כתוביות תרגום



כמתואר בגרף, נמצא קשר בין גיל תחילת צריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום לבין חלוקה להקבצות: תלמידים מצליחים החלו לצפות בגיל מוקדם יותר בממוצע ($M=7.83$, $SD=1.90$) בהשוואה לתלמידים מתקשים ($M=8.46$, $SD=2.11$). $t(258)=-3.089$, $p<0.01$. כלומר, ככל שהתלמיד החל לצרוך חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום בגיל מוקדם יותר, כך סיכוייו גבוהים יותר להיות משובץ בהקבצה א' באנגלית בבית-הספר.

כדי לבחון את ההשערה שקיים מתאם בין גיל תחילת הצריכה של חומר-אודיו ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום לבין הצלחה בלימודי אנגלית, בוצע ניתוח מתאם ספירמן בין ציונים במקצוע אנגלית לבין גיל תחילת הצריכה של חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום בכלל המדגם. ניתוח זה נמצא קשר סטטיסטי בין המשתנים ($r=-0.154$, $p<0.01$). בהמשך, נבחנו

מתאמים אלו בכל אחת מההקבצות בנפרד. הניתוח העלה כי אצל המתקשים, לא נמצא קשר בין המשתנים ($r=0.027$, $p=0.747$) אך לעומת זאת אצל המצליחים נמצא קשר ($r=0.170$, $p<0.01$), כלומר ככל שהילד החל לצרוך מוקדם יותר כך ציוני האנגלית שלו גבוהים יותר. לסיכום ניתן לומר שבכלל אוכלוסיית התלמידים במחקר **ככל שהתלמיד החל לצרוך חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום בגיל מוקדם יותר כך ציוניו במקצוע אנגלית בבית-הספר גבוהים יותר.**

השערת המחקר לגבי המתאם בין גיל תחילת צריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום לבין הצלחה בלימודי אנגלית אוששה – קיים מתאם בין תחילת צריכה בגיל מוקדם לבין הישגים גבוהים יותר בלימודי אנגלית בבית-הספר.

5.7 מאפיינים צורניים של הכתוביות

מרבית הנבדקים התקשו להשיב על השאלה הפתוחה מס' 15 בשאלון בדבר העדפות למאפיינים צורניים של הכתוביות. הם ציינו בפני החוקרת בעל-פה וגם בכתב בגוף השאלון שאינם מכירים אפשרויות לשינוי מאפיינים אלה, או שאינם חושבים לשנותם. ההערכה המוקדמת כי בני הנוער באוכלוסיית המחקר יהיו מנוסים מאד באפשרויות הטכנולוגיות הכרוכות בהורדת סרטים מן המרשתת ובעיצוב כתוביות התבדתה. מיעוט המשיבים אינו מאפשר להגיע למסקנות לגבי הבדלים בין המתקשים למצליחים. כ-11% מכלל אוכלוסיית המחקר ציינו כי היו בוחרים להגדיל את הכתוביות כשהדבר אפשרי, וכ-5% ציינו שהיו משנים את המאפיינים הצורניים האחרים שזכרו בשאלון.

6. דיון ומסקנות

שאלת ההשפעה של צריכת חומר אודיו-ויזואלי בשפה זרה על רכישת שפה זרה מעסיקה את המחקר כבר כמה עשורים. אולם המחקר הנוכחי ביקש לגשת לנושא מזווית מתודולוגית שונה מזו של מחקרים קודמים, וזאת כדי לאפשר התייחסות למאפיינים המייחדים את הפעילויות של צריכת חומר אודיו-ויזואלי ושל רכישת שפה זרה בתנאי אמת: הצריכה היא ממושכת, חוזרת ונשנית והשפעתה (אם קיימת כזו) מצטברת לאורך זמן; היא מונחית על-ידי בחירה וטעם אישיים של הלומד; רכישת השפה נעשית באופן לא מכוון ואולי אף לא מודע, על בסיס פריטי שפה שהוצגו באופן אקראי שלא על פי סדר מוכתב מראש; אם אכן מתרחשת רכישת שפה, להבדיל מלמידה (על-פי ההבחנות של קראשן), אמורה להתבצע העברה של הידע אל הקשרים אחרים של שימוש בשפה הזרה, ובין היתר אל ההקשר של לימוד ממוסד של השפה הזרה.

לפיכך, התבסס המחקר על הצלבת נתוני הצלחה ברכישת שפה בהקשר פורמלי של למידת שפה זרה בבית הספר, עם נתונים לגבי צריכת חומר אודיו-ויזואלי בשפה הזרה בשעות הפנאי. המחקר התמקד באופן שבו צורכים בדרך כלל חומר אודיו-ויזואלי בשפה זרה בשעות הפנאי, כלומר בצריכת חומר עם פסקול בשפה הזרה וכתוביות תרגום לשפת האם של הצופים. השפה הזרה במחקר הייתה אנגלית, ואילו שפת האם הייתה עברית. ממצאי המחקר הנוכחי כוללים מידע רב בדבר הרגלים והעדפות של צריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית בקרב אוכלוסיית המחקר - בני נוער בכיתות ט' ו-י' בבתי ספר תיכוניים דוברי עברית בישראל. מידע זה מאפשר להגיע למסקנות לגבי הסוגיה של צריכת חומר-אודיו ויזואלי ורכישת שפה זרה, לגבי מקומן של כתוביות התרגום בתוך הקשר זה, וכן יש בו אף כדי לשמש בסיס למחקרים עתידיים, לרבות מחקרים המבוססים על ניסויים.

כזכור, למחקר היו שתי מטרות עיקריות: הראשונה הייתה לאתגר את מסקנותיהם של מחקרים קודמים, אשר התבססו בעיקר על ניסוי מבוקר, ולבחון אם אכן צריכת חומר אודיו-ויזואלי עם כתוביות תרגום בשעות הפנאי מביאה לרכישת שפה זרה; המטרה השנייה הייתה לתרום לידע בדבר תהליך הלמידה מתוך צריכת חומר אודיו-ויזואלי, כפי שהוא מתרחש בשעות הפנאי, מחוץ למסגרת הממוסדת, באופן שיוכל לסייע בשימוש יעיל יותר במשאב זה הן בלמידה האקראית והן בלמידה הממוסדת. כלומר, המחקר ביקש לבחון אם מתרחשת רכישת שפה בעקבות צריכת חומר אודיו-ויזואלי, וכן לבחון כיצד ניתן יהיה לשפר את רכישת השפה (בין שהיא מתרחשת כיום ובין אם לאו) באמצעות התייחסות למאפיינים שונים של צריכת החומר האודיו-ויזואלי.

בהתייחס למטרה הראשונה, ההשערה המרכזית של המחקר הנוכחי אוששה: נמצא שאין מתאם בין כמות הצריכה של חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום בשעות הפנאי לבין שיבוץ בהקבצה והישגים של רמת ציונים בלימודי אנגלית בבית הספר. כלל התלמידים שהשתתפו במחקר דיווחו על צפייה של כשעתיים וחצי בממוצע ביום בחומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום, כלומר כ-17 שעות בשבוע. מנגד הם מבליים רק 4-5 שעות אקדמיות, שהן כ-3 שעות מלאות בלבד, בשיעורי אנגלית בבית הספר. אילו השפעת צריכת החומר האודיו-ויזואלי על רכישת השפה הזרה שלהם הייתה משמעותית, ניתן היה לצפות שכמות כה גדולה של צריכה תשפיע על ההישגים, ושונוות בהישגים תהיה מתואמת עם שונוות בצריכה. אולם, הממצאים הראו כי גם התלמידים המצליחים וגם התלמידים המתקשים, הן על-פי השיבוץ להקבצות והן על-פי רמת הציונים בקרב תלמידי כל הקבצה בנפרד, מדווחים על כמות צריכה ממוצעת דומה. ממצא זה גם מערער על התיאוריות הכלליות לגבי הקשר בין צריכת טלוויזיה והצלחה בלימודים, שכן למרות שסך הצריכה הממוצע המדווח של התלמידים המתקשים מעט גבוה יותר, ההבדל אינו מובהק, ואין מתאם בין סך הזמן שמקדישים התלמידים ביום לצריכת חומר אודיו-ויזואלי (בעברית ובאנגלית כאחד) לבין הישגיהם בלימודים, לפחות בכל הנוגע למקצוע אנגלית.

המסקנה מממצאי המחקר הנוכחי מצביעה על כיוון שונה מזה שהגיעו אליו מחקרים קודמים המבוססים על ניסויים מבוקרים: מחקרים רבים הראו שבתנאי ניסוי מבוקר, כגון צפייה בסרט בכיתה וביצוע מבחן ידע לאחר מכן, עשויה להימדד הצלחה בלמידת שפה זרה, במיוחד בתחום הלמידה לטווח קצר של אוצר מלים. לעומת זאת, המחקר הנוכחי, שביקש לבחון את השפעתה של צריכת חומר אודיו-ויזואלי בתנאי אמת, לא מצא עדות להשפעה כזו על רכישת השפה הזרה.

חלקו של המחקר הנוגע למטרה השנייה – בחינת מאפייני צריכת חומר אודיו-ויזואלי באוכלוסיית המחקר על מנת להבין כיצד להתאים אותה טוב יותר לשימוש לצורך רכישת שפה זרה – הניב ממצאים רבים. בממצאים אלו יש חידושים רבים ביחס לממצאי מחקרים קודמים שנעשו בארצות אחרות ובצמדי שפות אחרים, הן בשל ההבדל במיקום ובשפות והן בשל ההבחנה שנעשתה במחקר הנוכחי בין התלמידים שסווגו כמצליחים בלימודי שפה זרה לבין אלה שסווגו כמתקשים.

בדומה לממצאים ממחקרים מארצות אחרות, נמצא גם במחקר הנוכחי כי אופן הצריכה של חומר אודיו-ויזואלי בשפה זרה המועדף על כלל אוכלוסיית המחקר, מצליחים ומתקשים כאחד, הוא גם האופן הנפוץ והמוכר, שהוא צריכה של חומר עם פסקול בשפה הזרה בליווי כתוביות תרגום לשפת

האם. עם זאת, בעוד שעל-פי מחקרים זרים אופן הצפייה המועדף במקום השני הוא צפייה עם כתוביות בשפת המקור, הרי שבמחקר הנוכחי נתגלה כי במקום השני הועדפה צפייה ללא כתוביות או תרגום כלל, ואילו צפייה עם כתוביות בשפת המקור דורגה רק במקום השלישי. ההסבר לממצא זה נעוץ ככל הנראה בשיטת הכתב השונה בצמד השפות נושא המחקר – עברית ואנגלית. קריאת כתוביות באנגלית מצריכה מאמץ רב, והתלמידים המצליחים, החשים ש"נגמלו" מן הצורך להיעזר בכתוביות תרגום, מעדיפים צפייה ללא כתוביות כלל. ממצא זה מחזק את מגמת המחקר הנוכחי להתמקד בחקר צריכת חומר אודיו-ויזואלי עם כתוביות תרגום ולא עם כתוביות אחרות, ככל שמדובר בצמד השפות אנגלית ועברית.

מחקרים קודמים הצביעו על המוטיבציה והעניין שמעודד השימוש בחומר אודיו-ויזואלי בהוראה הממוסדת של שפות זרות. תלמידים שהשתתפו בניסויים מבוקרים, שבמסגרתם צפו בתכניות טלוויזיה ובסרטים במסגרת שיעורי השפה הזרה, דיווחו בתשובותיהם לשאלוני החוקרים כי נהנו מן השימוש באמצעי זה כאמצעי הוראה. במחקר הנוכחי נבדקו עמדות התלמידים לגבי מידת הלמידה הספונטנית שהם חשים בה בעקבות צפיית הפנאי שלהם בחומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום. במרבית המדדים לא נמצאה בנושא זה שונות בין התלמידים, והתגלה שהן התלמידים המצליחים והן המתקשים חשים שמתרחשת למידה רבה או בינונית בעקבות צריכת החומר האודיו-ויזואלי. כמו כן, בכלל אוכלוסיית המחקר נמצא שצריכת חומר אודיו-ויזואלי נתפסת כאחד המקורות החשובים לרכישת השפה הזרה. עם זאת, ממצא בולט הוא שהלמידה הממוסדת בדמות שיעורי האנגלית בבית הספר, נתפסת כמקור הלמידה העיקרי והמשפיע ביותר. מסקנה הגיונית מתוצאה זו היא הצורך לשלב מחדש (כפי שנעשה בישראל לפני כארבעים שנה) את השימוש בחומר אודיו-ויזואלי גם בלמידה הממוסדת של שפה זרה בבית הספר. זאת משום שתחושה חיובית של למידה עשויה להיחשב לתוצאה רצויה כשלעצמה, גם אם מסתבר שהתחושה איננה מגובה בהישגים בפועל, או בהתקדמות ממשית ברכישת השפה הזרה. שילוב של גורם שהתלמידים מעידים על עצמם כי הוא מעורר בהם מוטיבציה ללמידה (חומר אודיו-ויזואלי), בתוך מסגרת הלמידה שבה הם לומדים במידה הרבה ביותר, להערכתם (בית הספר), עשוי להגביר ולייעל את הלמידה במסגרת זו.

בין היתר, התמקד המחקר הנוכחי בבחינת סוגות החומר האודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום שאותן צורכת אוכלוסיית המחקר. ההנחה הרווחת, שלפיה שימוש במדיה זו מעורר מוטיבציה ללמידה, נמצאה כנכונה בעיקר כאשר הלומד צופה בתכניות ובסרטים המתאימים

לטעמו וגורמים לו הנאה: נמצא כי הסוגות המועדפות ביותר על אוכלוסיית המחקר, סוגות הקומדיה והדרמה, הן גם הסוגות שלהן מיחסים התלמידים השפעה רבה יותר על שיפור ידיעותיהם באנגלית.

הממצאים בדבר הסוגות המועדפות על אוכלוסיית המחקר והסוגות שאוכלוסיית המחקר מייחסת להן תכונה של סיוע לשיפור רכישת אנגלית יוכלו לשמש בסיס לבחירה מושכלת של חומר אודיו-ויזואלי – הן לצרכי הוראה ממוסדת והן לצרכי מחקרים נוספים, לרבות מחקרים המבוססים על ניסוי מבוקר. כאשר מבקשים לבחון את מידת הלמידה מתוך צפייה להנאה באמצעות ניסוי שבו מוקרן לתלמידים במסגרת ממוסדת ללמידת אנגלית חומר אודיו-ויזואלי, יהיה טעם לבחור חומר מאותה סוגה ותת-סוגה שהתלמידים אכן מעדיפים לצרוך בשעות הפנאי ומגלים מוטיבציה לצפות בה. על-פי ממצאי המחקר הנוכחי, עבור כלל אוכלוסיית המחקר של תלמידי כיתות ט' ו-י', הסוגה המועדפת היא קומדיית המצבים העוסקת בקבוצת חברים.

המחקר הנוכחי חשף הבדלים מובהקים בהעדפות צריכה של חומר אודיו-ויזואלי באנגלית בין התלמידים שסווגו בידי מערכת החינוך כמצליחים בלימודי אנגלית שפה זרה לבין אלו שסווגו כמתקשים. בעוד שסוגת הקומדיה, ובמיוחד קומדיית המצבים, הייתה הסוגה המועדפת באופן מובהק על כלל התלמידים באוכלוסיית המחקר וייצגה מעל 40% מסך התכניות המועדפות, הרי שתלמידי הקבצה ג' העדיפו אותה בשיעור נמוך בהרבה מן התלמידים האחרים (רק כ-30% העדיפו קומדיה, ורק 22% העדיפו קומדיית מצבים). תכניות תעודה, מדע, גיאוגרפיה והיסטוריה צוינו כמועדפות בעיקר על ידי תלמידים מצליחים, שגם ייחסו לסוגה זאת השפעה על רכישת אנגלית. לעומת זאת, בתוך קבוצת המתקשים הייתה העדפה בולטת לתכניות ולסרטים באנגלית המיועדים לבני נוער, אולי בשל היכרות קרובה יותר עם עולם התוכן של תכניות אלה. הבדלים אלו ואחרים מצביעים על הצורך להתאים את הסוגה להקבצה, או ליכולת של התלמידים, הן בהקשר המחקרי והן כאשר מבקשים לשלב חומר אודיו-ויזואלי בהוראה הממוסדת של אנגלית כשפה זרה.

הבדל מובהק נוסף נמצא בסוגיית הגיל: התגלה שהתלמידים המסווגים בחטיבת הביניים ובבית הספר התיכון להקבצות הנמוכות בלימוד אנגלית הם גם התלמידים שהחלו בגיל מאוחר יותר לצרוך חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום. כלומר, למרות שבגיל 14-16 צורכים כל התלמידים כמות דומה של חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום, הרי שמספר שנים קודם לכן, כאשר החלו לצרוך חומר כזה, היה הבדל בין המצליחים למתקשים. ממצא זה עשוי

להצביע על כך שקיים קשר בין צריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום בגיל צעיר יותר לבין הצלחה בשלבים מאוחרים יותר של רכישת השפה האנגלית. ההסבר לממצא זה נעוץ ככל הנראה בכך שיש מתאם בין קשיים ברכישת הקריאה והכתיבה בשפה הראשונה לבין קשיים ברכישת שפה שנייה. מכיוון שנמצא שהתחלה מוקדמת של צריכת חומר אודיו-ויזואלי באנגלית מתואמת עם הצלחה רבה יותר בלימודי אנגלית כשפה זרה בבית-הספר, ראוי להמשיך ולחקור כיצד ניתן להקדים את גיל התחלת הצריכה עבור כל התלמידים ובמיוחד עבור המתקשים. ייתכן ששינויים במאפיינים הצורניים והאיכותיים של הכתוביות עשויים לסייע בכך. כך, למשל, ניתן לשער כי כתוביות גדולות יותר, מנוקדות, או כאלו המכילות רק מילות מפתח בתכניות באנגלית המיועדות לילדי בית הספר היסודי, עשויות להנגיש תכניות אלה לילדים צעירים יותר. השאיפה צריכה להיות הקדמת הגיל שבו מתחילים לצרוך חומר אודיו-ויזואלי בשפה זרה כך שהתלמידים יקנו את ההרגל לצרוך אותו עוד בטרם חוו כישלון בלימודי השפה הזרה בבית הספר וסווגו לקבוצת המתקשים. ייתכן שסיווג שכזה וחוויות אי-הצלחה בבית הספר משפיעים לרעה על מידת הלמידה של המתקשים כאשר הם מתחילים בסופו של דבר לצרוך חומר אודיו-ויזואלי בשפה הזרה בשעות הפנאי.

התלמידים המתקשים אמנם דיווחו על כמות צריכה גבוהה של חומר אודיו-ויזואלי באנגלית, כמעט שווה לזו של המצליחים, אולם הם התקשו באופן בולט לציין מהם התכניות והסרטים שבהם הם בוחרים לצפות. קושי זה עשוי לרמוז לכך שאיכות הצריכה של המתקשים שונה – הם אמנם צופים בחומר אודיו-ויזואלי באנגלית, אולי בחברותא עם אחרים או בהשפעת לחץ חברתי, אולם הם מתרכזים פחות, מתעמקים פחות, נקשרים פחות לתכניות ואולי בשל כך אף רוכשים פחות מן השפה הזרה. המחקר הנוכחי אמנם מגלה שאין מתאם בין עצם הפעולה של צריכת חומר אודיו-ויזואלי בשפה זרה עם כתוביות תרגום לבין הצלחה ברכישת השפה הזרה, אולם ההבדלים שהתגלו בין המצליחים למתקשים במענה לשאלות לגבי החומר הנצרך מלמדים שכנראה מבחינה איכותית פעולת צריכת החומר שונה בין שתי הקבוצות. כיוון זה מצביע על הצורך להוסיף ולברר כיצד קולטים המתקשים ברכישת שפה זרה את החומר האודיו-ויזואלי בשפה הזרה וכיצד הם מעבדים אותו, ובמה שונים תהליכים אלה מן התהליכים שמתרחשים אצל המצליחים.

לסיכום, המחקר הנוכחי מצביע על העדר מתאם בין כמות הצריכה של חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום לבין הצלחה ברכישת השפה האנגלית כפי שהיא משתקפת בשיבוץ התלמידים להקבוצות על-ידי בתי הספר וכן כפי שהיא משתקפת ברמת הציונים שהתלמידים

משיגים במסגרת לימודיהם בהקבצה. בה בעת, מגלה המחקר כי הנבדקים דווקא כן מייחסים לצריכת החומר האודיו-ויזואלי השפעה חיובית על רכישת השפה הזרה. יש, אם כן, דיסוננס בין העדר ההשפעה כפי שהוא מתבטא בהעדר המתאם בין צריכה להצלחה, לבין תחושת ההשפעה הסובייקטיבית שהנבדקים מדווחים עליה. כמו כן, מעלה המחקר שהצלחה בלימודי אנגלית מתואמת הן עם גיל צעיר של תחילת צריכה של חומר אודיו-ויזואלי באנגלית עם כתוביות תרגום, והן עם העדפה של סוגות מסוימות של תכניות וסרטים באנגלית עם כתוביות תרגום.

7. ביבליוגרפיה

וימן, ג. (1996). "להתחבר לכבלים, מחקר מעקב על משמעויותיו של המעבר לטלוויזיה רב ערוצית", בתוך: כספי, דן ולימור, יחיאל (עורכים) (1998) **אמצעי תקשורת המונים בישראל**, האוניברסיטה הפתוחה, רמת אביב, עמ' 597-610. זמין במרשתת:

<http://www.amalnet.k12.il/Commun/RightMenu/Communication/TikshoretHevra/Ma+amarimTV/להתחבר+לכבלים+מחקר+מעקב+על+משמעויותיו+של+המעבר+לטלוויזיה+רב+ערוצית+בישראל.htm> (מועד כניסה: 30/12/11).

ויסברוד, ר. (2008). "תרגום למדיה ולימוד שפה", **הד האולפן החדש** 94 (סתיו 2008), ע' 77-83.

זמין במרשתת: <http://cms.education.gov.il/NR/ronlyres/6AFD241C-5247-4CF2-A167-B597A9EB932B/86858/191.pdf> (מועד כניסה: 19/12/2011).

טלר, ל. (2003). "למה הקבצות? מה מטרתיה של שיטת ההקבצה ומה היא באמת משיגה", **חברה – כתב עת סוציאליסטי** גיליון 9. זמין במרשתת:

<http://www.yesod.net/hevra/9/9-3.htm> (מועד כניסה: 13/12/2012).

ליאון, ת. (2010). "חיילי המסכים", **מערכות** 431 (יוני 2010), ע' 56-61. זמין במרשתת:

<http://maarachot.idf.il/PDF/FILES/7/112457.pdf> (מועד כניסה: 19/12/2011).

למיש, ד. (2002). **לגדול עם הטלוויזיה: המסך הקטן בחייהם של ילדים ובני נוער**, תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

Araujo, V. (2008). "The educational use of subtitled films in EFL teaching", in Díaz Cintas, J. (ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 227-238.

Atkinson, D. (1987). "The mother tongue in the classroom: a neglected resource?", *ELT Journal* 41(4), pp. 241-247. Online at:

<http://203.72.145.166/ELT/files/41-4-1.pdf> (accessed 18/7/2012).

Bialystok E. & Hakuta, K. (1999). "Confounded Age: Linguistic and Cognitive Factors in Age Differences for Second Language Acquisition", in Birdsong, D. (ed.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 161-181. Online at: [http://www.stanford.edu/~hakuta/www/research/publications/\(1999\)%20-%20CONFOUNDED%20AGE%20LINGUISTIC%20AND%20COGNITIVE%20FACTORS%20IN%20.pdf](http://www.stanford.edu/~hakuta/www/research/publications/(1999)%20-%20CONFOUNDED%20AGE%20LINGUISTIC%20AND%20COGNITIVE%20FACTORS%20IN%20.pdf) (accessed 20/6/2012).

Bianchi, F. & Ciabattini, T. (2007). "Captions and Subtitles in EFL Learning: an investigative study in a comprehensive computer environment", in Baldry A., Pavesi, M., Taylor Torsello, C. & Taylor, C. (eds.), *From Didactas to Ecolingua: an Ongoing Research Project on Translation and Corpus Linguistics*, (EUT), pp. 69-90. Online at: http://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/2848/1/bianchi_ciabattini.pdf (accessed: 2/12/2011)

Bisson, M. J., Van Heuven, W. J. B., Conklin K. & Tunney, R. J. (2012). "Processing of native and foreign language subtitles in films: An eye tracking study", *Applied Psycholinguistics*, available on CJO2012. doi:10.1017/S0142716412000434. <http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=8722812&jid=APS&volumeId=-1&issueId=-1&aid=8722810&bodyId=&membershipNumber=&societyETOCSession=> (accessed: 10/12/2012)

Bravo, C. M. (2005). "Foreign-Language Learning Made Simpler by Reading Subtitles", in Misztal, M. & Trawiński, M. (eds.) *Studies in Teacher Education: Language, Literature, and Culture*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, pp. 105-114. Online at:

<http://members.chello.pl/university/Language,%20Literature%20and%20Culture.pdf>

(accessed: 4/12/2011).

Bravo, C. M. (2010). "Text on screen and text on air: a useful tool for foreign language teachers and learners", in Diaz Cintas, J., Matamala, A. & Neves, J. (eds.), *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility*, Amsterdam: Editions Rodopi B.V., pp. 269-283.

Caimi, A. (2006). "Audiovisual Translation and Language Learning: The Promotion of Intra-Lingual Subtitles", *JoSTrans*, issue 06. Online at (accessed: 19/12/2011):

http://www.jostrans.org/issue06/art_caimi.php

Christakis, D. A. (2009). "The effects of infant media usage: what do we know and what should we learn?", *Acta Paediatrica* vol. 98 issue 1, pp. 8-16. Online at:

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1651-2227.2008.01027.x/full> (accessed 24/5/12).

Comstock G. & Scharrer E. (2007). *Media and the American Child*, Burlington: Elsevier.

Danan, M. (2004). "Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies", *Meta: Translators' Journal*, vol. 49(1), 2004, pp. 67-77. Online at:

<http://www.edit.org/revue/meta/2004/v49/n1/009021ar.pdf> (accessed: 19/12/2011)

Desmond, R. (2001). "Free Reading: Implications for Child Development", in Singer, D. G. & Singer, J. L. (eds.) *Handbook of Children and the Media*, Thousand Oaks: Sage, pp. 29-45.

Díaz Cintas, J. & Cruz, M. F. (2008). "Using subtitled video material for foreign language instruction", in Díaz Cintas, J.(ed.),*The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 201-214.

d'Ydewalle, G. and Van de Poel, M. (1999). "Incidental Foreign-Language Acquisition by Children Watching Subtitled Television Programs", *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 28, no. 3, pp. 227-244. Online at: <http://www.springerlink.com/content/q80q24503221w6x2/fulltext.pdf> (accessed: 3/12/2011)

d'Ydewalle, G. (2002). "Foreign-language acquisition by watching subtitled television programs", *Journal of Foreign Language Education and Research*, vol. 4, 59-77. Online at :http://www.kansai-u.ac.jp/fl/publication/pdf_education/04/4geryd'ydewalle.pdf (accessed: 3/12/2011)

European Commission (2006). *Special Eurobarometer 243: Europeans and Their Languages*, Online at: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf (accessed: 1/1/12).

Evans Schmidt, M. & Vandewater, E.A. (2008). "Media and Attention, Cognition, and School Achievement", *The Future of Children*, vol. 18, no. 1, pp. 63-85. Online at: http://www.futureofchildren.org/futureofchildren/publications/docs/18_01_04.pdf (accessed: 15/6/2012).

Fountana, M. & Egarchou, D. (2008). *ICT Expert Evaluation Report*, on the "Learning via Subtitling" site, http://levis.cti.gr/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=140&Itemid=99999999 (accessed: 13/5/12).

Gamoran, A. (1992). "Is Ability Grouping Equitable?", *Educational Leadership* 50(2) pp. 11-17.

Gamoran, A. (2009). "Tracking and Inequality: New Directions for Research and Practice", *WCER – Wisconsin Center for Education Research*, Working Paper no. 2009-6. Online at:

http://drupal.wceruw.org/publications/workingPapers/Working_Paper_No_2009_06.pdf (accessed: 13/12/2012).

Hancox, R. J., Milne, B. J. & Poulton, R. (2005). "Association of Television Viewing During Childhood With Poor Educational Achievement", *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159 (7), pp. 614-618. Online at:

<http://archpedi.jamanetwork.com/article.aspx?volume=159&issue=7&page=614> (accessed 24/5/12)

Hentschel, E. (2009). "Translation as an Inevitable Part of Foreign Language Acquisition", in Witte, A., Harden, T. & Ramos de Oliveira Harden, A. (eds.) *Translation in Second Language Learning and Teaching*, Bern: Peter Lang, pp. 15-30.

Inbar-Lourie, O. (2005). "English Teaching in Israel: Challenging Diversity", in Braine, G. (ed.), *Teaching English to the World: History, Curriculum and Practice*, Mahwah: Lawrence Erlbaum, pp. 81-91.

Incalcaterra McLoughlin, L. & Lertola, J. (2011). "Learn through Subtitling: Subtitling as an Aid to Language Learning", in Incalcaterra Mcloughlin, L., Biscio, M., & Aine Ni Mhainnin, M. (eds.), *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling: Theory and Practice*, Bern: Peter Lang, pp. 243-263.

Koolstra, C. M and Beentjes, J.W.J. (1999). " Children's Vocabulary Acquisition in a Foreign Language Through Watching Subtitled Television Programs at Home", *Educational Technology Research and Development*, vol. 47 no.1, 1999, pp. 51-60.

Online at (accessed 19/12/2011):

<http://www.springerlink.com/content/7951541774721423/fulltext.pdf>

Kothari, B. (2008). "Let a billion readers bloom: same language subtitling (SLS) on television for mass literacy", *International Review of Education*, vol. 54, pp. 773-780.

Online at: http://www.unesco.org/uploads/media/confinteavi_ws1-6_billion-readers_en.pdf (accessed 20/6/2012).

Krashen, S. D. (1976). "Formal and Informal Linguistic Environments in Language Acquisition and Language Learning", *TESOL Quarterly*, Vol. 10, No. 2.

Krashen, S. D. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use: The Taipei Lectures*, Portsmouth: Heinemann.

Kuhl, P .K., Tsao, F. M. & Liu, H. M. (2003). "Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning", *PNAS*, July 22, 2003, vol. 100 no. 15, pp. 9096-9101. Online at:

<http://www.pnas.org/content/100/15/9096.full.pdf+html> (accessed 17/12/2011)

Latifi, M., Mobalegh, A. & Mohammadi, E. (2011). "Movie Subtitles and the Improvement of Listening Comprehension Ability: Does it help?", *The Journal of Language Teaching and Learning*, 2011–1(2), pp. 18-29. Online at:

<http://www.jltl.org/jltl/index.php/jltl/article/view/28/10> (accessed 17/6/2012).

Loveless, T. (1999). *The Tracking Wars: State Reform Meets School Policy*, Washington: The Brookings Institute.

Markham, P. L., Peter, L.A. & McCarthy, T. J. (2001). " The Effects of Native Language vs. Target Language Captions on Foreign Language Students' DVD Video Comprehension", *Foreign Language Annals*, vol. 34, issue 5, pp. 439-445.

Media Consulting Group (2007). *Study on Dubbing and Subtitling Needs and Practices in the European Audiovisual Industry. Final Report*. Paris and London.

Online at:

http://ec.europa.eu/culture/media/programme/docs/overview/evaluation/studies/dubbing_sub_2007/ex_sum_ds_en.pdf (accessed: 17/12/2011).

Media Consulting Group (2011). *Study on the use of subtitling: The potential of subtitling to encourage foreign language learning and improve the mastery of foreign languages*. EACEA/2009/01 Final Report. Paris. Online at:

http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study_on_the_use_of_subtitling/report_final-en.pdf (accessed: 17.12.2011).

Mitterer H. & McQueen J. M. (2009). "Foreign Subtitles Help but Native-Language Subtitles Harm Foreign Speech Perception", *PLoS ONE* 4(11): e7785. Online at: <http://www.plosone.org/article/info:doi/10.1371/journal.pone.0007785> (accessed: 4/12/2011).

Naigles, L.R. & Mayewx, L. (2001). Television as incidental language teacher. In D. Singer and J. Singer (eds.), *Handbook of children and the media*, Thousand Oaks: Sage, pp. 135-152.

Neuman, S. B. (1995). *Literacy in the Television Age: The Myth of the TV Effect*, New Jersey: Ablex.

O'Connell, E. (2011). "Formal and Casual Language Learning: What Subtitles have to Offer Minority Languages like Irish", in Incalcaterra Mcloughlin, L., Biscio, M, & Aine Ni Mhainnin, M. (eds.), *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling; Theory and Practice*, Bern: Peter Lang, pp. 157-175.

Omojuwa, J. O., Timothy, A. & Obiekezie, E. (2009). "The Television Factor in Vocabulary Development among Secondary School Students in Cross River State, Nigeria", *Global Journal of Educational Research*, vol. 8, no. 1&2, pp. 55-59. Online at: <http://www.globaljournalseries.com/index/index.php/gjer/article/view/66/pdf> (accessed: 15/6/2012).

Pavesi, M. & Perego, E. (2008). "Tailor-made interlingual subtitling as a means to enhance second language acquisition" in Díaz Cintas, J.(ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 215-226.

Perego, E. & Ghia, e. (2011). "Subtitle Consumption according to Eye Tracking Data: An Acquisitional Perspective", in Incalcaterra Mcloughlin, L., Biscio, M, & Aine Ni Mhainnin, M. (eds.), *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling; Theory and Practice*, Bern: Peter Lang, pp. 177-196.

Razel, M. (2001). "The Complex Model of Television Viewing and Educational Achievement". *The Journal of Educational Research* vol. 94 no. 6, pp. 371-379.

Redmond, S. M. (1993). "The Critical Period Hypothesis for Language Acquisition and Its Implications for the Management of Communication Disorders", *National Student Speech Language Hearing Association Journal*, vol. 20, pp. 25-31. Online at: <http://www.nsslha.org/uploadedFiles/NSSLHA/publications/cicsd/1993TheCriticalPeriodHypothesis.pdf>

- Rosen, Y. (2009). "The Effects of an Animation-Based On-Line Learning Environment on Transfer of Knowledge and on Motivation for Science and Technology Learning", *Journal of Educational Computing Research*, vol. 40 no. 4, pp. 451-467.
- Rupérez Micola, A., Bris, A. & Banal-Estañol, A. (2009). "TV or Not TV? Subtitles and English Skills", (March 5, 2009). Online at: <http://www.arturobris.com/subtitles.pdf> (accessed: 19/12/2011).
- Sabourin, L. & Stowe, L. A. (2010). "Neurobiology of Language Learning", in Spolsky, B. & Hult, F. M. (eds.), *The Handbook of Educational Linguistics*, Chichester: Wiley-Blackwell, pp. 27-37.
- Salaberry, M. R. (2001). "The Use of Technology for Second Language Learning and Teaching: A Retrospective", *The Modern Language Journal*, vol. 85 (1), pp. 39-56.
- Schweers, C.W. (1999). "Using L1 in the L2 Classroom", *English Teaching Forum*, vol. 37, no. 2 (Bureau of Educational and Cultural Affairs, U.S. Department of State). Online at: <http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/docs/99-37-2-b.pdf> (accessed: 3/12/2011).
- Sokoli, S., Zabalbeascoa P. & Fountana, M. (2011). "Subtitling Activities for Foreign Language Learning: What Learners and Teachers Think", in Incalcaterra Mcloughlin, L., Biscio, M, & Aine Ni Mhainnin, M. (eds.), *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling; Theory and Practice*, Bern: Peter Lang, pp. 219-242.
- Spolsky, B. & Shohamy, E. (1999). *The Languages of Israel: Policy, Ideology and Practice*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Talaván, N. (2010). "Subtitling as a task and subtitles as support: pedagogical applications", in Diaz Cintas, J., Matamala, A. & Neves, J. (eds.), *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility*, Amsterdam: Editions Rodopi B.V., pp. 285-299.

Talaván Zanón, N. (2011). "A Quasi-experimental research Project on Subtitling and Foreign Language Acquisition", in Incalcaterra Mcloughlin, L., Biscio, M., & Aine Ni Mhainnin, M. (eds.), *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling; Theory and Practice*, Bern: Peter Lang, pp. 197-217.

Thompson, F. T. & Austin, W. P. (2003). Television Viewing and Academic Achievement Revisited. *Education* vol. 124 no. 1, pp. 194-202. Online at: <http://rls512-schoollibraryadminandadvocacy.wikispaces.com/file/view/tv+and+student+achievement.PDF> (accessed: 15/6/12).

Van den Bulck, J. (2004). "Television Viewing, Computer Game Playing, and Internet Use and Self-Reported Time to Bed and Time out of Bed in Secondary-School Children", *Sleep* Vol. 27, No. 1, pp. 101-104. Online at: <http://www.journalsleep.org/articles/270112.pdf> (accessed: 4/12/2011).

Vermes, A. (2010). "Translation in Foreign Language Teaching: A Brief Overview of Pros and Cons", *Eger Journal of English Studies X*, pp. 83–93. Online at: http://anglisztika.ektf.hu/new/content/tudomany/ejes/ejesdokumentumok/2010/Vermes_2010.pdf (accessed: 4/12/2011)

- Widdowson, H. G. (2001). "The monolingual teaching and bilingual learning of English", in Cooper, R.L., Shohamy, E. & Walters, J. (eds.), *New Perspectives and Issues in Educational Language Policy*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 7-18.
- Williams, P. A., Haertel, E. H. & Haertel, G. D. (1982). "The Impact of Leisure-Time Television on School Learning: A Research Synthesis", *American Educational Research Journal*, vol. 19, no. 1, pp. 19-50.
- Winke, P., Gass, S. & Sydorenko, T. (2010). "The Effects of Captioning Videos Used For Foreign Language Listening Activities", in *Language Learning and Technology*, vol. 14, no. 1 pp. 65-86. Online at:
<http://llt.msu.edu/vol14num1/winkegasssydorenko.pdf> (accessed: 25/11/11)
- Wu, Y.J. & Thierry, G. (2010). "Chinese–English Bilinguals Reading English Hear Chinese", *The Journal of Neuroscience*, 2 June 2010, 30(22): 7646-7651; doi: 10.1523/JNEUROSCI.1602-10.2010. Online at:
<http://www.jneurosci.org/content/30/22/7646.full> (accessed 4/12/2011).
- Yoshii, M. (2006). "L1 and L2 Glosses: Their Effects on Incidental Vocabulary Learning", *Language Learning and Technology*, vol. 10, no. 3, pp. 85-101. Online at:
<http://llt.msu.edu/vol10num3/pdf/yoshii.pdf> (accessed: 27/11/11)
- Yoshino S, Kano N, Akahori K (2000). "The effects of English and Japanese captions on the listening comprehension of Japanese EFL students", *Language Laboratory*, vol. 37, pp. 111–130. Online at:
http://homepage1.nifty.com/syoshino/study/pdfs/13_LLAjournal37_2000.pdf
 (accessed 16/6/2012).

Yuksel, D. & Tanriverdi, B. (2009). "Effects of watching captioned movie clip on vocabulary development of EFL learners", *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET* April 2009 volume 8 Issue 2 Article 4, pp. 48-54. Online at: <http://www.tojet.net/articles/824.pdf> (accessed: 19/12/2011).

Zimmerman, F. J., & Christakis, D.A., & Meltzoff, A.N. (2007). "Associations between Media Viewing and Language Development in Children Under Age 2 Years", *The Journal of Pediatrics*, October 2007, Volume 151, Issue 4, p. 364-368. Online at (accessed: 27/11/2011): <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022347607004477>

Zojer, H. (2009). "The Methodological Potential of Translation in Second Language Acquisition: Re-evaluating Translation as a Teaching Tool", in Witte, A. et al. (eds.), *Translation in Second Language Learning and Teaching*, Bern: Peter Lang, pp. 31-52.

8. נספחים

9.1 נספח א': השאלון

השאלון שלפניכם נועד לאסוף מידע לצורך מחקר בשאלת הקשר האפשרי שבין צפייה בסרטים ובתוכניות טלוויזיה באנגלית בשעות הפנאי לבין הצלחה ברכישת השפה האנגלית. הנתונים שייאספו מתוך שאלון זה ישמשו לצרכי מחקר בלבד. השאלון הוא אנונימי ואין למסור פרטים מזהים. אינכם חייבים להשיב על השאלון. השאלון מנוסח בלשון רבים כדי שיתאים לכל משיב או משיבה – יש לראות את השאלות כמופנות אל כל אחת או אחד באופן אישי.

1. באיזו כיתה אתם לומדים? ט' / י' / י"א / י"ב
2. גיל: _____
3. מגדר: בן / בת
4. באיזו הקבצה אתם לומדים אנגלית? מואץ / א' / ב' / ג' / אַן 3 / 4 / 5 יחידות
5. מהי רמת הציונים שלכם באנגלית? עד 50 / 50-60 / 60-70 / 70-80 / 80-90 / 90-100
6. באיזו מידה אתם חשים שאתם לומדים אנגלית בעקבות צפייה בתוכניות טלוויזיה או בסרטים באנגלית עם כתוביות תרגום לעברית?
א. במידה רבה ב. במידה בינונית ג. במידה מועטה ד. בכלל לא
7. דרגו את המקורות המסייעים לכם לשפר את ידיעת האנגלית שלכם. כתבו "1" ליד המקור שהכי מסייע והמשיכו עד "4" (או "5" אם הוספתם מקור "אחר") ליד המקור שהכי פחות מסייע:
א. מפגשים עם דוברי אנגלית _____
ב. טיולים בחו"ל _____
ג. שיעורי אנגלית בבית-הספר _____
ד. צפייה בטלוויזיה ובסרטים באנגלית _____
ה. אחר – פרטו: _____
8. דרגו את סוגי תכניות הטלוויזיה והסרטים לפי התועלת שלהם ללימוד אנגלית לדעתכם. כתבו "1" ליד הסוג המועיל ביותר והמשיכו עד "6" לסוג הכי פחות מועיל:
א. תעודה, מדע, היסטוריה _____
ב. דרמה _____
ג. חדשות ואקטואליה _____
ד. ספורט _____
ה. קומדיה _____
ו. תכניות מציאות (ריאליטי) _____

9. באיזו מידה אתם חשים שאוצר המלים שלכם באנגלית משתפר בעקבות צפייה בטלוויזיה ובסרטים באנגלית עם כתוביות תרגום לעברית?

א. לא משתפר כלל ב. במידה מועטה ג. במידה בינונית ד. במידה רבה

10. כאשר אתם יכולים לבחור, כיצד תעדיפו לצפות בטלוויזיה ובסרטים באנגלית?

א. בלי תרגום כלל.

ב. עם כתוביות באנגלית.

ג. עם כתוביות בעברית.

ד. עם דיבוב לעברית.

11. באיזה גיל התחלתם לצפות בתכניות טלוויזיה ובסרטים באנגלית עם כתוביות?

הקיפו את הגיל המתאים: 5 / 6 / 7 / 8 / 9 / 10 / 11 / 12

12. כמה זמן ביום אתם צופים בתכניות טלוויזיה או בסרטים באנגלית עם כתוביות בעברית?

13. איזה אחוז מהווה הצפייה באנגלית עם כתוביות מתוך סך הצפייה שלכם בתכניות טלוויזיה ובסרטים? (הקיפו את התשובה המתאימה)

0% / 25% / 50% / 75% / 100%

14. מהי הסדרה / תכנית האהובה עליכם מבין התכניות שבאנגלית עם כתוביות לעברית?

15. כאשר אתם צופים בסרטים ובתכניות במחשב או באמצעי אחר שבו ניתן לשלוט במאפייני הכתוביות (כגון נגן מולטימדיה, מזרימדיה/סטרימר), אילו מאפיינים אתם משנים וכיצד? [המאפיינים האפשריים הם גודל, צבע, גופן (פונט), מיקום על המסך וסנכרון (קצב)]

תודה על שיתוף הפעולה

מדינת ישראל
משרד החינוך

סוג הבחינה: א. בגרות לבתי ספר על-יסודיים
ב. בגרות לנבחני משנה
ג. בגרות לנבחנים אקסטראניים

מועד הבחינה: קיץ תשע"א, 2011
מספר השאלון: 407,016108

אנגלית

שאלון ז'

(MODULE G)

גרסה א'

הוראות לנבחן

- א. משך הבחינה: שעה וחצי
- ב. מבנה השאלון ומפתח ההערכה: בשאלון זה שני פרקים.
פרק ראשון – הבנת הנקרא – 60 נקודות
פרק שני – משימת כתיבה – 40 נקודות
סה"כ – 100 נקודות
- ג. חומר עזר מותר בשימוש: מילון אוקספורד אנגלי-אנגלי-עברי
או: قاموس " هاراب " إنجليزي – إنجليزي – عربي
(מילון הראפס אנגלי-אנגלי-ערבי)
או: معجم " لونغمان " للإنجليزية الحديثة
(מילון לונגמן לאנגלית מודרנית)
- נבחן "עולה חדש" רשאי להשתמש גם במילון דו-לשוני: אנגלי-שפת-אמו / שפת-אמו-אנגלי.
השימוש במילון אחר טעון אישור הפיקוח על הוראת האנגלית.
- ד. הוראות מיוחדות:
- (1) עליך לכתוב את כל תשובותיך בגוף השאלון (במקומות המיועדים לכך).
 - (2) כתוב את כל תשובותיך באנגלית ובעט בלבד. אסור להשתמש בטיפקס.
 - (3) בתום הבחינה החזר את השאלון למשגיח.
- הערה: על כתיב שגוי יופחתו נקודות מהציון.
- ההנחיות בשאלון זה מנוסחות בלשון זכר ומכוונות לנבחנות ולנבחנים כאחד.**
- בהצלחה!**
- /המשך מעבר לדף/

PART I: ACCESS TO INFORMATION FROM WRITTEN TEXTS (60 points)

Read the article below and then answer questions 1-7.

AND THE WINNER IS...

An extraordinary group of people gathered recently in San Francisco, California. Among them were some of the world's leading experts in fields such as astrophysics, health, and energy, as well as successful entrepreneurs and industrialists. Brought together by the X Prize Foundation, an organization which rewards innovation with
5 cash, they were given the task of thinking up new challenges worthy of the Foundation's awards. Following the group's recommendation, a \$1.4 million prize now awaits anyone who comes up with a faster way to clean up oil spills from the ocean.

Throughout history, incentive prizes have been used to tackle a variety of problems. In 1795, for instance, Emperor Napoleon of France announced he would generously reward
10 the person who could find a way to preserve food for the army, an offer that led to the invention of a canning process similar to the one used today. And in 1853, the awards given by the Ray Corporation for improvements to American trains included \$400 for more comfortable seats and \$600 for better brakes. But the impact of incentive prizes has often gone beyond their original purpose. A recent study of the Royal Agricultural
15 Society of England (RASE) found that the awards it offered between 1839 and 1939 for the invention of specific types of farm machinery gave rise to an impressive variety – and a huge number – of additional agricultural inventions as well.

Incentive prizes continue to generate a wealth of creative ideas. One reason may be that anyone can compete for a prize, and a great many people do. Last year, for
20 example, when the American company Sallotech offered \$1 million for the solution to a problem that had stumped its own computer scientists, it received nearly 12,000 entries proposing a wide range of innovative solutions. The award ultimately went to a team of nine, none of whom were professionals in the field of computers. This is less surprising than it might seem. In fact, a Harvard University analysis of the
25 results of dozens of competitions showed that participants from outside a specific field were much more likely to take the prize than people working in that field.

/המשך בעמוד 3/

Governments around the world have recently begun turning to incentive prizes, sometimes joining in with private foundations. The prizes are mainly employed to initiate large projects on both the national and the international levels. Concern has
 30 been voiced that this trend might cause the topics selected for prizes – and even the choice of the winners – to be affected by political considerations. On the whole, however, reactions have been favourable. Thomas Kalil, a science adviser to the American president, acknowledges the pitfalls of government involvement but argues that the process of choosing topics for prizes forces officials to focus on the most
 35 important problems. And people in the fields of science, technology and industry are delighted, of course, to see more money being channeled towards cultivating innovative thinking.

(Adapted from "And the winner is...", *Economist*, August 5, 2010)

QUESTIONS (60 points)

Answer questions 1-7 in English, according to the article. In questions 1 and 7, circle the number of the correct answer. In the other questions, follow the instructions.

1. What was the goal of the group that met in San Francisco? (lines 1-7)

- (i) To raise money for the Foundation's research.
- (ii) To suggest subjects for the Foundation's awards.
- (iii) To solve a challenge presented by the Foundation.
- (iv) To name the winner of the Foundation's award.

(7 points)

2. What do we learn about incentive prizes from lines 8-17?

PUT A ✓ BY THE TWO CORRECT ANSWERS.

- i) Each prize was meant to solve several problems.
- ii) They were first introduced in France.
- iii) They proved to be useful.
- iv) Not all of them were cash prizes.
- v) They have not been widely used.
- vi) Some of them had unexpected effects.

(2×7=14 points)

/המשך בעמוד 4/

3. What did the incentive prizes offered by RASE and Sallotech have in common?
Base your answer on lines 14-22.
ANSWER:
(8 points)
4. In what way is the Sallotech competition similar to most competitions analyzed in the Harvard study? (lines 18-26)
COMPLETE THE SENTENCE.
Its winners.....
(8 points)
5. What is the "trend" referred to line 30?
ANSWER:
(8 points)
6. COMPLETE THE SENTENCE.
Thomas Kalil explains why
.....
(8 points)
7. Which of the following points does the writer make in lines 27-37?
(i) Incentive prizes are used today mainly by governments.
(ii) The potential of incentive prizes has not been fully understood.
(iii) Government involvement in incentive prizes is not new.
(iv) Government involvement in incentive prizes might be problematic.
(7 points)

/המשך בעמוד 5/

PART II: WRITTEN PRESENTATION (40 points)

Write 120-140 words in English on the following topic.

WRITE IN INK (NOT IN PENCIL). PAY CAREFUL ATTENTION TO HANDWRITING.
MAKE SURE YOU WRITE LEGIBLY AND TO THE POINT.

8. Your school newspaper has asked students to write on the following topic:

It has been suggested that public transportation should be free of charge*. Do you agree or disagree with this suggestion?

Write a passage for the newspaper, expressing your opinion and explaining the advantages and/or disadvantages of the idea.

בהצלחה !

Use this page and the next (nos. 5-6) for writing a rough draft.

* free of charge - مجانية / חינם

Abstract

Does foreign-language acquisition occur through the consumption for leisure purposes of audiovisual material with foreign audio in that same language and interlingual subtitles? Are there certain characteristics of this leisure consumption of foreign-language audiovisual material with interlingual subtitles, which may be conducive to foreign-language acquisition? These are the main questions dealt with in this research paper.

The consumption of audiovisual material with foreign-language audio and interlingual subtitles in the consumers' native language is the common mode of consumption for foreign audiovisual material in Israel and in the world in general (see for example, Markham et al. 2001: 441). Extensive research based on eye-tracking devices has shown that while viewing audiovisual material the reading of subtitles is automatic and inevitable. A recent study has even found that this automatic reading occurs regardless of the language of the subtitles – whether they are in the mother tongue, in the foreign language or even when the audio is in the mother tongue and the subtitles are in the foreign language (Bisson et al. 2012). Therefore when consuming audiovisual material in the common mode, which is foreign audio and native language subtitles, the consumer is exposed to the text in two languages simultaneously.

From the literature review, it becomes evident that different points of departure, from different disciplinary and research directions, lead to very different assumptions as to the efficacy of the consumption of foreign audio-visual material with interlingual subtitles as a tool for acquiring the foreign language:

- Research on the effect of TV consumption on the academic achievements of children and adolescents has generally reached the conclusion that the effect is negative, i.e. as TV consumption increases, grades drop in all major school subjects (Evans Schmidt et al. 2008);
- Research on L1 acquisition through the consumption of audiovisual material has generally found that such consumption is not conducive and may even be detrimental to L1 acquisition in very young children (Comstock 2007). However, at later stages of acquisition, the consumption of L1 audiovisual material with same-language subtitles may improve literacy (Kothari 2008);
- The use of translation in foreign language learning and teaching (whether the translation is given to the learners or whether they engage in creating it themselves) has until recently been as well as banned by pedagogues and theorists alike. However, newer approaches tend to perceive translation as an inherent element in the natural process of foreign-language acquisition, and therefore translation has been reinstated as an important tool even in formal settings of foreign-language learning.
- Studies of the effect of various modes of AVT on foreign-language acquisition tended at first to attach lesser efficacy to interlingual subtitles as compared to other modes such as SLS and reverse subtitles. However, recent findings show that interlingual subtitles are efficacious in foreign-language acquisition (Bianchi 2007).

The first aim of this study is to re-examine the connection found in the literature between the consumption of foreign-language audiovisual material, specifically when it is consumed with interlingual subtitles, and the acquisition of that foreign language. The main hypothesis of this study is that there is no correlation between the quantity

of AVT consumption, as it occurs in real leisure conditions, and success in foreign-language acquisition. This hypothesis challenges the conclusions of previous research, which pointed to a connection between the two things. Consumption was measured through a methodology of questionnaires, whereas success in foreign-language acquisition was measured through information on placement of students in ability groups at school and through the grades they achieved within their ability groups.

The second aim of this study is to analyze various characteristics of AVT consumption with English audio and Hebrew subtitles amongst the study population based on subjects' reports regarding habits and choices in foreign-language audiovisual consumption. The study focuses on a comparison between these characteristics as reported by learners successful in foreign-language acquisition and by students who are slow learners (the distinction between successful and slow learners was done as explained in the paragraph above). This data may advance the understanding of ways to better utilize AVT consumption for the purpose of foreign-language acquisition. Ostensibly, this second aim may be perceived as contradicting this study's primary aim, but in fact it is based on the following logic: Even if under current real-life conditions, no correlation can be found between AVT consumption and foreign language acquisition, there is still a possibility that a better understanding of the said consumption may point the way towards new standards (for the audiovisual material itself, for TV programming, for the modes and characteristics of AVT), in such a way as to turn this easily available resource into an efficacious tool for foreign language acquisition.

Some 500 students in Grades 9 and 10 from five regular high schools in four different towns in Israel took part in the study and filled out questionnaires which dealt with

English studies, English language acquisition and their habits and choices in the consumption of English audiovisual material.

Subjects' answers to the various questions in the questionnaire were analyzed against their placement in ability groups for English studies at their schools. About two thirds of the subjects were placed by their schools in the high-level Aleph group and the remaining third were placed in the lower-level Bet and Gimmel groups. In order to further understand the data, an additional analysis of subjects' responses to the questionnaire was done against their reported academic achievements as embodied by grades received within their ability groups. This means that the research variables were compared between successful learners and slow learners and also between the higher- and lower-achievers within each of these groups separately.

The main hypothesis of this study has been confirmed: The study found no correlation between the amount of leisure AVT consumption (English audio and Hebrew subtitles) and ability-group placement or academic achievements in English foreign language studies at school. The entire research population reported an average consumption of English audiovisual material with Hebrew subtitles of 2.5 hours daily, or about 17 hours weekly. No significant differences in amount of consumption were found between successful learners and slow learners based on ability group placement or on achievements within their groups.

It was also found that the entire research population considers the consumption of foreign audiovisual material to be one of the most important sources for foreign-language acquisition. However, it was noted that foreign-language learning within a formal setting, i.e. English studies at school, was considered by the subjects to be the main and most influential source in foreign-language acquisition. A logical

conclusion from this result is that there is a need to reincorporate (as was done in Israel forty years ago) the use of English language audiovisual material within the formal setting of school English studies. The reason for this is that a positive attitude and a feeling of learning may be considered desirable outcomes in themselves, even when it turns out that the feeling is not backed by actual achievements or significant progress in acquiring the foreign language. Incorporating an element, which the students report motivates them to learn (audio-visual material), within the setting in which they believe they learn the most (school), may enhance the learning in that setting.

Statistically significant differences were found between the two groups within the research population – successful students and slow learners – regarding consumption choices of audiovisual material with English audio and Hebrew subtitles. While the amount of reported consumption did not vary significantly, the groups were very different in the level of acquaintance with the foreign audiovisual material. Accordingly, successful students also placed higher value on the consumption of foreign audiovisual material for foreign-language acquisition than slow learners. In addition, the preference for certain genres of English audiovisual material with Hebrew subtitles differed between the two groups. For example, while the preferred genre of English audiovisual material with Hebrew subtitles within the entire research population was sitcom for young adults, this preference was weaker amongst slow-learners. Conversely, slow learners had a stronger preference for the genre of teenage programs and movies than did successful learners.

Another finding of this study is that the age when students begin to consume English audiovisual material with Hebrew subtitles varies significantly between the two research groups: slow learners began consuming such material at an older age than

did successful learners. This finding may explain some of the differences found in preferences and choices of audiovisual consumption between the two groups, and therefore it requires further investigation into its causes. The finding of a correlation between a young age at the beginning of English-language audiovisual consumption and success in the acquisition of English, suggests a need to explore ways of making AVT more accessible to younger audiences, in order to enhance success in English language acquisition.

This work was carried out under the supervision of Prof. Rachel Weissbrod
of the Department of Translation and Interpreting Studies, Bar-Ilan University



Bar-Ilan University
אוניברסיטת בר-אילן

AVT Consumption and Success in Foreign Language Acquisition
As Reflected in Academic Achievements of Children and Adolescents
with a Focus on Slow Learners

Noa Libman

Submitted in partial fulfillment of the requirements for the Master's Degree
in the Department of Translation and Interpreting Studies, Bar-Ilan University