

## הקריאה ועקרונותיה

### וליד אחמד

תחום הקריאה הנו תחום מתפתח במהירות בשנים האחרונות אם זה ברמת העקרונות והתיאוריה, או ברמת המעשה.

מאמר זה מתייחס למושגי יסוד בעקרונות הקריאה תוך כדי התייחסות להתפתחויות השונות ולשינויים שהתרחשו בה. הכתיבה בתחום הקריאה במיוחד עבור סטודנטים במכללות להכשרת מורים מחייבת התייחסות לשני היבטים של התחום, התיאורטי והפרקטי. לאור זה ראיתי לנכון לכתוב בתחום זה סדרה של מאמרים המתייחסים לתחום הקריאה מהיבטים שונים, וכאשר אין ברירה אלא להכיר את הנושא ברמתו התיאורטית.

כדי להבין מושג הקריאה הרגשתי מחויבות להתייחס למושגים כמו אוריינות, כתיבה, הבנת הנקרא ועוד שהם מתקשרים עם מושג הקריאה.

### **Literacy\*** (ידיעת הקרוא והכתוב);

פירוש המושג Literacy שגזור מהמילה הלטינית Literatus ושפירושה אדם לומד. במאה ה-19 קיבל המושג באנגלית משמעות חדשה. אשר התייחסו במושג זה לכל אדם השולט בקרוא וכתוב בשפת אמו.

משמעותו של המונח הזה התרחבה בעקבות המחקרים שנערכו בשנים האחרונות, והתחיל לכלול בתוכו לא רק ידיעת הקרוא והכתוב אלא בעצם כל התפקודים הלשוניים והשימוש בהם בהקשרים חברתיים ותרבותיים שונים (והל וארדון, 1998).

בהכללת המונח דברים רבים מעבר לידיעת הקרוא והכתוב גרם לכך שאין למושג אוריינות הגדרה אחת מוסכמת.

מעבר לכך המושג אוריינות גלש לתחומים אחרים כמו אוריינות מחשבים, אוריינות לשונית, אוריינות תרבותית ועוד ... והכוונה לכל האורייניות הללו היא השליטה וההתמצאות בנושאים הללו.

### הגדרות שונות של המושג;

אוריינות אינה מציינת את פעולת הקריאה או את הקריאה והכתיבה בלבד, אלא גם את היכולת להשתמש בלשון הכתובה למטרות אישיות וחברתיות (Venezki, kaestle & Sum, 1978).

אוריינות היא רכישת הידע המהותי והמיומנויות המאפשרות לאדם להתערב בכל הפעילויות שבהן נדרשות קריאה וכתיבה, כדי לתפקד בצורה יעילה בקבוצה ובקהילה (Harrison, 1983).

אוריינות היא השליטה בשפת הדבור ובשפה הכתובה כמכלול אחד שלם (Garton & Pratt, 1991).

אוריינות כוללת יכולת מינימלית לקרוא ולכתוב בשפה מסוימת וגם כלל התפיסות לגבי מערכת הכתב והשימוש בה בחיי היומיום. אוריינות מחייבת את היחיד לשלוט ולהתמצא במערכת הכתב ולייחס פירושים לכתוב ולסיטואציות אוריינות שונות. אוריינות נגעה במקור לקריאה ולכתיבה בלבד, אך בתקופה האחרונה נכללו במושג זה גם מיומנויות מתמטיות, בהנחה שהבנת טקסטים יומיומיים מצריכה גם ידע מתמטי (Venezki, 1995).

עקב התפתחות מונח האוריינות שהתפתח בעקבות מחקרים רבים בנושא הולכים ורואים שחוקרים, מורים והורים מתייחסים למונח במובנו הרחב שהתייחס אליו Venezki בהגדרה שהזכרנו לעיל ואשר בה הדגש גם על היכולת

להבנת הסיטואציות הקשורות בשפה הכתובה אם זה קריאה או כתיבה וגם היכולת להגיב אליהן בהתאם.

זה אומר כשמתייחסים לאוריינות אז מתייחסים לרמה שבה כותבים, קוראים, מבינים משמעות הסימנים בסיטואציות שונות, מתקשרים אם זה דבור או בהקשבה בהקשרים שונים, מפתחים רגישות לאוצר מילים, מפתחים רגישות למבנה המשפט ולאופן הבעתו.

יכולת האוריינות של כל אחד מאתנו כרוכה ביכולת הקוגניטיבית שלנו, אשר עוזרת לנו לכתוב את הסמלים של השפה, לקרוא ולהבין אותם.

היכולת הקוגניטיבית שלנו מתפתחת לפי הסביבה שלנו ולפי מידת האינטראקציות החברתיות שאנו מקיימים עם הסביבה שלנו אם זה אנשים, מוצרים מודפסים, או אמצעי תקשורת שונים שבעזרתם אנו רוכשים מושגים לומדים לקשר אותם לסיטואציות המתאימות ולקשר בינם.

אוריינות מתחילה בשפת האם שלנו אשר מתפתחת בהדרגה מרמת השפה הדבורה אל השפה הכתובה על שימושיהן השונים.

אמנם האוריינות מתפתחת אך היא קשורה ומושפעת מעברנו, מהחברה והתרבות שלנו שגדלנו בתוכה, ומהאינטראקציות שלנו שקיימנו עם הסביבה שלנו אם זה ברמה חברתית או תרבותית.

המחקרים הוכיחו שעברו של האדם אם זה מצבו הסוציו-אקונומי, מין, השכלתו, תחום ההתעניינות שלו, מידת חשיפתו לסביבה מת וקשבת משפיעים על רמת האוריינות שלנו ומשפיעים עלינו בצורת התייחסותנו לכל סיטואציה בנפרד ובמטענים שבאים לכל סיטואציה. לכן יש קשר בין התגובה שלנו לביקורת ספרותית או להתרשמותנו מהרצאה ששמענו לבין המטען החברתי תרבותי שלנו.

הוכחה על קיום קשר ישיר בין אוריינות לבין הקשר תרבותי זה שאנו לומדים בתוכניות הלימודים ערכים מוסריים הקשורים לתרבות שאליה אנו שייכים (המצב הרצוי) ולעומת זאת התלמידים השייכים למערכת החינוך החרדית לדוגמא לומדים קריאה וכתובה והבנה של טקסטים הקשורים לתרבות החרדית שאליה הן שייכות. לכן האדם הנחשב כבר-אוריין בחברה החרדית לא בהכרח צריך להיחשב כבר אוריין בחברה חילונית עם תרבות שונה מזו שצמח בה. ולכן האוריינות קשורה ותלויה במידה רבה בחברה ובתרבות שאליה הוא שייך. לא כל אדם יכול להיות בר-אוריין בכל תחומי האוריינות הרבים כיוון שיש היום אנשים מצד אחד בעלי יכולות הבעה גבוה שמדברים בצורה יפה ביותר וייתכן שאין להם יכולות הבעה בכתב.

האוריינות החדשה\* האוריינות החדשה לעומת האוריינות המסורתית); האוריינות המסורתית של קריאה וכתובה לא תחדל ולא תבוא במקומה השתלטות האוריינות הטכנולוגית או אוריינות המחשב כיוון שכל אוריינות אחרת צריכה עוד יותר השליטה שלנו בקריאה ובכתובה, כיוון שאנו חיים בימים אלה בעידן של התפוצצות המידע בפנינו. את המידע הרב שלפנינו מחייב אותנו אפוא להתמצא טוב יותר בקריאה ובאסטרטגיות שונות של קריאה והבנה כדי לנקוט בצעדים המתאימים לסיטואציות שונות של קריאה. לכן בעידן האינטרנט אנו צריכים להתמצא עוד יותר באוריינות המסורתית כאשר היא מהווה הנדבך היסודי להתמודדות טובה יותר עם ים של המידע המודפס, אך

אנו זקוקים להתמצאות באוריינות מסוג אחר שתעזור לנו להתמודד עם המידע האלקטרוני. האוריינות האלקטרונית שנחוצה לנו מאד בעידן זה של האינטרנט לא תחליף את האוריינות המסורתית ולא תבוא במקומה, אלא תמשיך להישען על האוריינות המסורתית שלא יכולה בלעדיה.

אסור לנו לזלזל באף אחת מן האורייניות השונות, אלא צריך להתייחס לכולן ככובד ראש למסורתית וגם לאוריינות החדשה, ולנסות לשלב בין שתיהן במערכת החינוך כדי לאפשר הקניית מיומנויות השימוש באסטרטגיות לקריאה ולהבנה לצד מיומנויות של שימוש במערכות מידע ממוחשבות הנחוצות לפרט כדי להתמודד עם העולם החיצוני.

### מה זה קריאה@:

הקריאה היא קליטת מסר. זוהי תגובה מובחנת לסמלים גרפיים, תרגומים לסמלי דיבור ועמידה על משמעותם (Gibson, 1966).

קריאה היא תקשורת, העברת מידע ממוסר לקולט. הקורא הבקיא חוזה או מנחש את הכתוב תוך כדי ניפוי האפשרויות השונות. הבחירה והניפוי מבוססים על הידע הלשוני של הקורא. למעשה הקורא מתייחס רק לכמות מוגבלת של מידע חזותי, לאותה כמות המאפשרת לו לבטל את האפשרויות שנותרו מהניפוי בשלבים הקודמים (Smith, 1971).

הקריאה היא תפיסה קוגניטיבית ורגשית של מסר כתוב (Harris & Smith, 1986). הקריאה הנה תהליך אינטראקטיבי שאינו מתקדם ברצף קווי מסוים, מהתפיסה הבסיסית של אלמנט מסוים ועד לפרשנות של הטקסט. (Duffy, 1984). הקריאה נחשבת לאחד התהליכים הקוגניטיביים המורכבים ביותר. הקוגניציה כוללת את כל התהליכים שבאמצעותם מעובד, מאוחסן, משוחזר ומנוצל קלט חושי (יפעת, 2001).

הקריאה היא תפיסה חושית של סמלים כתובים או מודפסים, ותפיסת משמעותם יחד עם הגייתם בקול או בלעדי זה (אנציקלופדיה העברית, כט).

קריאה פירושו תהליך של הפקת משמעות מסמלים גרפיים. הוא נשען על שלוש פעולות עיקריות משולבות: הכנה נפשית לקראת הקריאה, קליטת רמזים כתובים ופענוח חשיבתי. (דרעין, 1989)

בהמשך מפרש דרעין (1989) את הפעולות העיקריות שמבסס עליהן תהליך זה. ההכנה הנפשית לקראת קריאה: פרושה גיוס מטענו השכלי של הפרט בכוונה לזיכרונו, ניסיונו וידיעתו המוקדמת. קליטת רמזים כתובים הכוונה לזיהוי הסמלים הגרפיים במהירות: קודם כל זיהוי הסיווג התחבירי של הצורנים, ואחר כך הצורנים השונים עצמם. כמו כן פריטים טכניים שונים כגון אורך המילים. פענוח חשיבתי פירושו העלאת השערות, חיפוש אישור או שלילה, הסקת מסקנות, חיפוש רמזים ועוד. וזה בעזרת הגיון וההשענות על כללי התחביר ועל חוקי הדקדוק משנה את הצורה. (דרעין, 1989).

ניתן להסיק מההגדרות שלעיל ומעוד הגדרות אחרות זה שלקריאה יש בעצם שתי תפיסות עיקריות: האחת היא זו שחשוב לה התרגום של הסימנים הכתובים לסימני הדיבור, והמיומן הוא שעושה את זה בצורה נכונה עם פחות זמן.

לעומת זה התפיסה השנייה מייחסת חשיבות לתהליך הפענוח וההבנה, כאשר חשוב יותר את התהליך שבו מתרחש הפענוח מסימנים כתובים לסימני דיבור, ומידת ההבנה של מה שכתוב. ומבחינתם המומחה הוא זה שמצליח להגיע לרמת

הבנה שהיא הרמה המתקדמת ביותר בתהליך הקריאה. וההבנה היא הפעילות שבה מנסה הקורא בעת הקריאה לשלב בין הידע האישי שלו לבין הידע שמפיק מהכתוב בטקסט.

בשתי התפיסות הללו אנחנו נתמקד בהרחבה כשנדבר על גישות ומודלים בתהליך הקריאה/

לפי התפיסה החדשה של הקריאה היא פעולה אקטיבית ודינמית ולא פסיבית, כי הקריאה היא תהליך דינמי של חילופי דברים בין הקורא לבין הכותב, ולכן הקריאה תצטרך לרמה טובה של הבנת הנקרא (ראה הבנת הנקרא בפרק הבנת הנקרא).

#### איך מתרחש תהליך הקריאה;

הגירויים הנקלטים בעיניים בזמן קריאת השורות, הם גלי אור המוחזרים מן הקווים והצורות המודפסים על הנייר אל הרשתית שבעין. הקריאה דורשת קלט חזותי, והחוש הדומיננטי ביותר בתהליך הקריאה הוא חוש הראייה, אשר תפקידו העיקרי להעביר המידע החזותי הלשוני אל המוח לעיבוד ולהבנה. העיניים אינן רואות הן רק מעבירות מידע לפענוח ולשחזור על ידי תאי המוח (יפעת, 2001).

כל מי שמתבונן באותיות המודפסות עובר בתהליך ביולוגי דומה. אבל רק מי שקורא שפה ספציפית שבה כתובות ומודפסות האותיות יכולים להבין את הנאמר. ואצל כל אלה שלא מבינים השפה העברית לדוגמה ושהם לא נחשבים כקוראי עברית, מבחינתם האותיות העבריות תישארנה בגדר צורות לא מזוהות.

לפי Langer ההבדל בין אלה שיודעים לקרוא ערבית (למשל) לבין אלה שלא יודעים קריאת האותיות הערביות (למשל) נובע מידע קודם המאוחסן בזיכרון של קוראי עררית לעומת אלי שאינם קוראי ערבית (Langer, 1982) (זה בעצם תואם הגדרת דרעין לעיל).

כיצד מפיקים משמעות מן המידע החושי המגיע אלינו מן הסביבה, כמו הצורות הגרפיות על גבי נייר בעת הקריאה?

#### יש לפחות שני סוגי תהליכים לעיבוד מידע הנקלט מהסביבה/

הסוג ראשון: מתרחש מתעורר ומוגדר על ידי גירוי שבא מן החוץ ונקלט באמצעות החושים (on-line).

סוג זה נקרא מלמטה למעלה, אשר מתחיל בניתוח המרכיבים הפיזיים של הקלט החושי ומסתיים בפענוח המידע ברמות הגבוהות יותר של מערכת העצבים (ראה בהרחבה גישת מלמטה למעלה) (והל ושלו, 1998).

הסוג שני: מובל על ידי מידע שכבר קיים בזיכרון כלומר על ידי ידע קודם שנרכש מהתנסויות קודמות (off-line).

סוג זה נקרא מלמעלה למטה, אשר מתחיל בו ברמות הגבוהות של מערכת העצבים, שבהן נוצרות ציפיות והנחות המשפיעות על הפרשנות וההערכות של הגירוי שאנו קולטים באמצעות תפיסתנו החושית (ראה בהרחבה גישת מלמעלה למטה) (והל ושלו, 1998).

שני סוגי תהליכי עיבוד המידע ברוב המקרים פועלים יחד בו-זמנית, ובהשפעה הדדית זה על זה.

בכל אחד משני התהליכים הקוגניטיביים המתרחשים במוחנו בזמן עיבוד המידע הם תהליכים מקבילים ולא סדרתיים כפי שחשבו עד לא מזמן, כאשר המחשבה הייתה שלא מתרחש או פועל שלב בתהליך עיבוד המידע עד שלא מסתיים התהליך שלפניו. אבל התברר שתהליך העיבוד מתרחש בצורה מקבילה שבה מתחיל שלב מתקדם יותר בתהליך העיבוד לעבוד עוד לפני סיום שלב יסודי בתהליך, והדוגמה הקלאסית לרעיון הוא היכולת שלנו לזהות מילה (ולנחש אותה) עוד לפני זיהוי כל האותיות המרכיבות אותה.

#### גישות ומודלים מרכזיים של תהליך הקריאה;

בעת הקריאה אנו בונים ציפיות לגבי משמעות המילים באמצעות ההקשר שנוצר. בתהליך הקריאה אינו מצטמצם בזיהוי הצורני של האות או במציאת הייצוג הפונולוגי שלה, אלא שבתהליך זה באים לידי ביטוי כמה סוגים של ידע בו-בזמן והנוטלים חלק בתהליך הקריאה והם;

- ידע חזותי (אורתוגרפי): הכרת הצורות השונות של האותיות, התמונות והסמלים.
- ידע גראפ-פונולוגי: ידע על הקשר בין האותיות או בין קבוצת אותיות לצלילים שהן מייצגות.
- ידע מילוני (לקסיקלי): ידיעת משמעות המלה הבודדת ותפקידה במשפט.
- ידע תחבירי: ידיעת סדר המלים בלשון.
- ידע סמאנטי: ידיעת משמעותם של מלים, סמלים, סימנים, ביטויים, משפטים, קטעים ושיח.
- ידע ספציפי: ידע על אלמנטים של נושא מסוים שבו עוסק הכתוב.
- ידע כללי: ידע כללי על העולם, מגוון של חוויות והתנסויות.
- ידע מבני: הכרת מבנים שונים של הטקסט, הכרת סגנונות כתיבה, צורות ארגון וצורות פיתוח נושא.
- תודעה עצמית: תודעה עצמית של הקורא והכרה עצמית של אמונותיו, ידיעותיו, כישוריו ומטענו הרגשי.

הקורא מחפש את הבנת הכתוב באופן פעיל, זוהי פעולה טבעית, הנעשית תוך כדי תהליך הבנייה: אינטגרציה של כל הידע שרכש בעבר עם הידע המופיע בטקסט (Mason, 1986).

איפה נמצא כל הידע הקודם החשוב כל כך להבנה? האם הוא מאורגן? האם הוא מאוחסן? כיצד ידע זה מאורגן? וכיצד הוא מאוחסן???

התשובה לשאלות אלה נמצאו אצל (Rumelhart, 1981) בתיאוריית הסכמות שמנסה דרכה להסביר כיצד האדם מאחסן הידע בזיכרונו וכיצד משתמש בידע זה וכיצד רוכש ידע חדש.

הסכמה היא מבנה ידע או הפשטה של ידע בזיכרונו, אשר כל הידע שלנו מאורגן בזיכרונו בסכמות. יש לנו סכמות מסוגים שונים: סכמות בתחומי תוכן, סכמות של מיומנויות, סכמות של תסריטים מהמציאות שלנו, סכמות של אסטרטגיות פעולה, סכמות של מושגים מוחשיים, סכמות של מושגים מופשטים

(והל ושל, 1998) . Rumelhart מכנה הסכמות אבני הבניין של הקוגניציה (Rumelhart, 1982) .

לפי rumelhart הטקסט כשלעצמו אם זה כתוב או מדובר אינו בעל משמעות. המשמעות נבנית על ידי הקורא או המאזין באמצעות שימוש בסכימה שהיא מוגדרת לפיו כסל של מידע הנמצא במוח האדם. לפי תיאוריה זו מוסבר כיצד הידע שלנו נמצא באינטראקציה עם מידע נכנס ואיך הוא מאורגן.

ואז לפי הסכמות שהן סלי המידע חוסכות לאדם לפענח בכל פעם אירועים או פעילויות מחדש. כדי שמושג מסוים יתפתח צריך התנסויות קודמות שיעזרו לעשות דרכן הכללה, וכן הסכמות מדריכות אותנו בציפיות שלנו ובמסקנתנו. אם כך האינטראקציה בין הידע המאוחסן במוחנו לבין הידע החדש שאנו קולטים יום-יום ושעה שעה היא אינטראקציה מתמדת. אשר מצד אחד הידע האגור עוזר לנו ללמוד דברים חדשים, ומצד שני הידע החדש שרוכשים מעמיק את הידע המאוחסן במוחנו. וזה אומר שלפי ברונר (Bruner, 1961) שמבנה הידע של מוחנו משתנה באופן מתמיד ללא הפסקה, כי תמיד סכמות חדשות נוספות, וסכמות קימות מתרחבות.

(Greasser, 1981) טוען שהסכמות הן לא זיכרון של אירועים מסוימים שננסה להיזכר בהם בעת התנסות חדשה אלא הסכימה היא מערך מובנה ומאורגן של סיכומים של חלקים, תכונות ויחסים המאפיינים אירועים ספציפיים. הסכימה הזו לפי Greasser נוצרת במהלך שנים רבות של התנסויות.

הסכמות מייצגות היבטים נרחבים של ידע ולא הגדרות בלבד. לכל אחד מאתנו עשויות להיות סכמות לא מושלמות על כמה היבטים של העולם. אם רוצים להבין הסכימה של "הקריאה" אנו זקוקים להגדרה מעמיקה של המונח "קריאה" תוך כדי הבנת את המרכיבים הכלליים של הספר ושל הטקסט ואת אסטרטגיות וסגנונות הקריאה, ומצד שני לא בהכרח שכל מי שהולך לקרוא צריך להבין כל היבטי "הקריאה".

#### תהליך הפעלת הסכמות:

אנו משתמשים בסכמה לצורך זיהוי ויישום. זיהוי סכימה הנו דגם של תהליך היזכרות, הסכימה מתחילה לעבוד כשמגיע אלינו מידע. המידע נבחן ומוערך כדי לקבוע באם יתאים לקטיגוריות הכלליות ולגבולות שלנו. המידע הנכנס ימוקם ביחס לסכמות הקיימות בתוכנו, ולאור המיקום נחליט על התנהגות מסוימת.

יישום הסכימה מצריך שליפת מידע כדי לספק או להשלים משתנים קיימים של הסכימה. זהו תהליך המספק ידע והקשר כדי לפרש מידע נכנס ומדריך אותנו לזהות חלקים מוכרים במידע החדש הנכנס. סוג המידע הנכנס מכתוב את האופן שבו הסכמות שלנו מתאימות את עצמן אליו, וזה אומר שזה תהליך דינמי מתמשך (והל וטובלי, 1994).

#### סוגי סכמות ותפקידן בתהליך הקריאה:

- סכמות לשוניות; סכמות חזותיות, סכמות גראפו-פינו לוגיות, סכמות מילוליות, סכמות תחביריות, סכמות סמנטיות.
- סכמות טכסטואלית: סכמות על מבנה הטקסט, סכמות על דרכי קישור בטקסט.

- סכמות של ידע עולם; סכמות של ידע כללי קוגניטיבי ורגשי. (טובלי ווהל, 1994; ווהל ושלו, 1998).

#### חשיבות הסכמות לתהליך הקריאה:

חשיבות הסכמות טמונה בשלושה מישורים: במישור הלמידה- ההערכה והטיפול.

- הלמידה: כשחסר לנו ידע קודם רלוונטי לטקסט שקוראים אנו מתקשים בקריאה כיוון שלא מתמצאים דיי בתכנים, מרגישים שמאבדים כיוון, את זה ניתן לראות כשילד מנסה לקרוא טקסט חדש עם מלים שלא מוכרות לו ואז הוא מתקשה. לכן חשוב מאד שצריך לבדוק את הידע הקודם של הלומד בעת קריאת טקסט, לכן תמיד ממליצים לתת לקורא חומר מתאים לרמתהידי שלו בכדי שיוכל להפיק תועלת מירבית מהטקסט. כאשר הקורא יקבל טקסט מעל רמת הידע שלו לעיתים קרובות חשוב מאד לספק לו הידע הנדרש ולהפנות אותו למקורות מידע שיעזרו לו בהבנת נושא הטקסט. אחרת יהיה קל ללומד להיקלע למצב של תסכול מהקריאה עקב חוסר ידע קודם בתחום שמקשה עבורו בעתיד.
- הערכה: חשוב מאד להבחין בין קושי כללי בקריאה לבין קושי ספציפי בטקסט מסוים הנובע מהעדר ידע קודם. בהערכת מבחני הבנת הנקרא נדרשת מודעות רבה מצד המורה שהקושי של הלומד נובע משלוש סיבות הנוגעות לסכמות הידע שלו:
  1. העדר סכמות של ידע ספציפי הנחוץ לו להבנת הטקסט.
  2. הידע קיים אך התלמיד אינו מצליח להפעיל את הסכמות הרלוונטיות עקב אי הצלחתו לערוך קישור מתאים בין הכתוב לבין הידע שלו.
  3. התלמיד מפעיל סכמה לא רלוונטית.
- טיפול: כשעוסקים בטקסט חייבים לדעת איזה ידע קודם נדרש להבנתו, וחשוב לספק ללומד את הידע הנחוץ הזה או להפנות אותו למקורות מידע שתספק לו ידע בתחום. חשוב למורה להפנות את תשומת ליבו של הלומד לקיומו של ידע קודם ולחשיבותו בהבנת הטקסט. אשר מודעות כזאת עלולה להניע התלמיד לנסות להשיג הידע הקודם הנדרש (טובלי ווהל, 1994; ווהל ושלו, 1998).

ידע על תהליך הקריאה; מודעות לתהליך הקריאה - הכרת הצורך בהתנהגויות קריאה שונות - התאמת דרך הקריאה ואסטרטגית הקריאה למטרת הקריאה/

#### גישת מלמטה-למעלה;

בגישה זו, התהליך בו מתרחש הוא מן הטקסט אל הקורא כאשר הטקסט הוא המוביל את תהליך הקריאה, הטקסט מביא אל הקורא יותר מאשר הקורא מביא עמו אליו. לפי גישה זו הקורא מתחיל לפענח בהדרגה את הסימנים הגרפיים הכתובים ואז את המסר שקלט במהלך הקריאה וזה על ידי כך שהקורא מזהה היחידות הקטנות המרכיבות את הטקסט. לאחר צבירת ידע מתוך פענוח היחידות הקטנות יעבור הקורא לפענוח היחידות הגדולות יותר. בתהליך זה הקורא מנצל את הידע הלשוני, השמיעתי והחזותי העומדים לרשותו. לפי הגישה הזאת במשך כל התהליך הטקסט הוא המוביל ולא מוח

הקורא, ומכאן גם שמה של הגישה "גישה המונחית על ידי הטקסט" (והל, 1994).

גישה זו לחקירת התהליך מתאימה לקוראים המתחילים המתבססים על זיהוי סימני הכתב תוך קישורן לפונמות שהם מייצגים. תהליך זה בעצם החלפת צופן כתוב בצופן מדובר, כלומר תרגום סימנים כתובים לסימני דיבור. ובשלב השני זיהוי המילים המתקבלות מצירוף הפונמות והמשפטים הנוצרים מצירוף המילים. ולבסוף הפקת משמעות-העל מן הטקסט מצירוף המשפטים (ניר, 1989). וזה אומר שהקורא מתבסס בגישה זאת על תהליכי תפיסה, המאפשרים לקורא לפענח ולהפיק המשמעויות השונות. אבל אין בגישה הזאת חשיבה על המשמעויות השונות שהקורא מפיק אותם, או העלאת השערות לגבי דברים שהם כתובים. אי קיום חשיבה על מה שקוראים היא זו שעושה מהגישה כמתאימה לקוראים המתחילים.

לפי גישה זו רואים שהטקסט הוא זה שמנחה את הקורא, ואם הטקסט הוא זה שמנחה את הקורא אז זה אומר שכולם צריכים להגיע לאותה מסקנה, לאותה משמעות. וזה כאילו שהטקסט הוא מוצר סטטי. אבל הנכון הוא שהטקסט אינו סטטי כיוון שהקוראים מגיעים לפרשנות שונה ולמסקנות שונות עובדה המוכיחה שהגישה הזו אינה נכונה (והל, 1994).

#### גישת מלמעלה למטה:

גישה זו שהיא היפוכה של הגישה הקודמת פותחה ע ידי (Goodman, 1970). לפי גישה זו, הקורא מביא אל הטקסט ניסיון חייו, את הידע שלו שרכש ולמד כגון מושגי יסוד, אוצרי מלים, ידע תחבירי, כל מיומנויות הקריאה, ידע של יצירת קשרים בין רעיון לרעיון ובין אלמנט לאלמנט. בה נוקט הקורא המיומן (De Beaugrande, 1980), וסוגים שונים של הקשרים כגון: הקשר דקדוקי, סמנטי, והקשר פרגמטי-סיטואציוני (Halliday, 1975) בעזר, ובעזרתו הקורא קורא במהירות ומפענח מה שכתוב "בקירוב" תוך ניחוש של כוונות הטקסט (De Beaugrande, 1980). הקורא מנסה להבנות את משמעויות הכתוב.

לפי גישה זו הקורא אינו מפענח את סימני הכתב באופן אוטומטי אלא מפעיל את הידע המצוי במוחו ובעזרתו יוצר ובונה לעצמו, משמעות הטקסט, משמעויות-על משוערות גם אם לא הבין חלק מהמלים או חלק מהמשפטים. בגישה הזו תמיד הקורא מעלה השערות והוא מאמת או מפריך אותן תוך כדי הקריאה (De Beaugrande, 1980).

הגישה הזאת נקראת גם הגישה המונחית על ידי המושג (Concept Driven), כלומר המושג, הידע של הקורא הוא המנחה את ההבנה. לפי גישה זו אין המידע החזותי (החומר הכתוב) הוא המנחה את הקורא ומוביל את תהליך הקריאה, אלא המידע הבלשני והיכולת לשער, לשקול ולנתח באמצעות ההיגיון (והל, 1994; ניר, 1994).

לפי הגישה הזאת רואים שהמושג הוא זה שמנחה הקורא, וזה אומר כשאנשים קוראים את הטקסט אינם יכולים להגיע לאותה מסקנה או לאותה הכללה, כל קורא יקבל מידע שונה מפני שהאנשים שונים ברמת הידע שלהם ובצורת החשיבה שלהם ובחשיבתם הביקורתית על מה שקוראים. מצד שני רואים הקורא אין ביכולתו ללמוד דברים חדשים מפני שרק מה שהקורא יודע מסייע לו לנחש מה ייאמר בטקסט (והל, 1994) (סיכמה מדבריו של Restrom, 1977).



### הגישה הפסיכולינגוויסטית;

גישה זו התפתחה מהגישה מלמעלה-למטה. הדגש בה הוא על ההיבט הלשוני של תהליך הקריאה. גישה זו פותחה על ידי Goodman ו Smith (כל אחד בנפרד).

לפי Goodman הקריאה היא תהליך של שלוב הידע הקודם של הקורא עם רמזים של הטקסט בכדי להבין משמעות הטקסט, ואת זה עושה על ידי השערות שלו אשר חלקם מבטל ומחליף אותם בהשערות אחרות. תהליך זה של בניית השערות לפי Goodman הוא משחק השערות פסיכולינגוויסטי. במשחק הזה נעזר הקורא בשלוש מערכות רמזים (Goodman, 1967):

- רמזים גרפיים פונמיים: והם אותם רמזים הקיימים באותיות ושבעזרתם ניתן לנחש סופי מלים לפי תחילתם.
- רמזים דקדוקיים: מתחלקים לשני סוגים: לרמזים תחביריים כגו סדר המלים במשפט שעוזר לנו להגדיר תפקידה הדקדוקי של כל מילה במשפט. ורמזים מורפולוגיים כגון שורשים ומשקלים ואשר בעזרתם עומדים על משמעותה המדויקת של המילה.
- רמזים סמנטיים תוכניים: כל רמז שהוא בעל משמעות בטקסט כמו צירופי מילים המתקשרים לידע קודם שלנו (והל ושל, 1998). יש טקסטים שאנו משתמשים בהם בשלושת סוגי הרמזים בו זמנית, אך זה משתנה מטקסט לטקסט, ומקורא לאחר לפי סגנון הקריאה שלו. יש מקרים שהקורא לא מצליח להשתמש בשלושת סוגי הרמזים שבטקסט בגלל פספוס או תפיסה שגויה של רמזים בעת השערת השערות, או בזמן משחק השערות לינגוויסטי (Goodman, 1965), טעויות בתפיסת הרמזים נובעת בדרך כלל מחשיבה לא נכונה ומשמוש לא נכון ברמזים (והל ושל, 1998). רואים שלפי הגישה הזאת שהיא המשך של הגישה מלמעלה למטה מדגישה במידה רבה את הידע הקודם של הקורא בניתוח הטקסט ובהבנתו, והקורא מגיע למסקנה מה הוא הפירוש המתאים ביותר של הטקסט לפי הידע הקודם שלו ולפי חשיבתו ולא לפי מידע הטמון בסימני הכתב (Smith, 1988). לכן שיטה זו היא לא מתאימה לקוראים לא מיומנים שקוראים מילה במילה ומתעסקים בפענוח המלים בהקשר הסמנטי והתחבירי, אלא לקוראים מיומנים שעוסקים בעיקר במשמעות של הטקסט ושנעזרים בהקשרים ושמעלים השערות ובודקים אותם.

### הגישה האינטראקטיבית;

גישה המשלבת בין שתי הגישות הראשונות, אשר הוצעה כגישה תחליפית לשתי הגישות הנ"ל ואשר מקובלת היום במחקר. גישה זו אשר פותחה על ידי רייסטרם (והל, 1994), ולפיה תהליך הקריאה צריך להיות אינטראקציה הדדית בין הקורא לבין הטקסט, כי לא ניתן להכחיש את יחסי הגומלין בין השנים. כאשר הקורא מסתכל על הטקסט מזהה המילה בזכות ידע קודם שלו על צורות האותיות וצליליה הגאים ומקבל החלטות לפענוח הטקסט בשתי רמות שונות בו-זמנית, ברמת פענוח בתוך המילה, וברמה תחבירית סמנטית בין המילים (והל, 1994). בכל שלב בתהליך הקריאה שולף הקורא פרטים הן מן הזיכרון בעל הטווח הארוך ומזיכרון העבודה בעל הטווח הקצר. אם הקורא נתקל במשפט שהוא אינו מובן לקורא או שהוא דו-משמעי הקורא המיומן יבחר במשמעות המתאימה של המשפט על פי הציפיות שפיתח מקריאה קודמת של

הטקסט , אבל יהיה עליו לפענח עוד משפטים שיוכל לפתח ציפיות מן הטקסט ולהפקת משמעות-על (ניר, 1989).

לפי גישה זו קיים מרכיב נוסף לטקסט, ולידע הקודם, והוא הקשר הסיטואציוני בתהליך הקריאה, כאשר הסיטואציה כוללת את המטלה שיש לבצע, את הסביבה הפיזית שבה מתבצעת, את תכונותיו של הקורא ואת מצבו הפסיכולוגי.

שלושת המרכיבים יחד הם שמשפיעים על תהליך הקריאה, ובעזרת יחסי הגומלין שביניהם קובעים מי בקריאה הנוכחית ממלא תפקיד מרכזי.

#### המודל של Harris & Smith:

הוא בעצם מודל שהתפתח מהגישה האינטראקטיבית. לפי מודל זה משתפים בתהליך הקריאה שמונה מיומנויות. חלקן מבוססות על גישת מלמטה למעלה וחלקן על גישת מלמעלה למטה. אך תהליך הקריאה הוא בעצם יותר מאשר מסכום מיומנויות אלו. כיוון שכל קורא בזמן הקריאה בא עם כל הידע הקודם, הידע הלשוני ועולם הרגש שאף הם משפיעים לא פחות על עמדותיו ועל המוטיבציה שלו. לפי מודל זה לכל קורא בכל פעם שמתמודד עם טקסט יש לו תכלית קריאה שונה ואשר גם היא משפיעה על תהליך הקריאה.

בכל סיטואציה קריאה קיימת מערכת יחסי גומלין בין המרכיבים השונים שהזכרתי לעיל ובכל פעם מערכת זו של יחסי הגומלין משפיעה על בחירת מיומנויות הקריאה (והל ושלו, 1998).

#### ידע מטא-קוגניטיבי ותהליך הקריאה:

המטא-קוגניציה היא ידע על פעולות קוגניטיביות המאפשר לנו מודעות, שליטה וארגון שלהן (Brown, 1985).

(Vygotsky, 1962) תיאר שני שלבים בהתפתחות הידע:

1. שלב ראשון מתייחס לרכישה אוטומטית ובלתי מודעת של הידע.
  2. שלב שני ושהוא נובע מן השלב הראשון וכאשר מכוון לעלייה הדרגתית בשליטה פעילה ומודעת בידע זה.
- ההבדל בין שני השלבים מתאים להבחנה בין המרכיבים קוגניטיביים-הכרתיים (Cognition) לבין המרכיבים המטא-קוגניטיביים, כלומר העל הכרתיים (meta-cognition).

התהליכים של עיבוד מידע שמבצע האדם באופן אוטומטי ללא בחינה מודעת שייכת למערכת הקוגניטיבית, לעומת זה כל התערבות מכוונת בתהליכים אלו שייכת למערכת המטא-קוגניטיבית (Vygotsky, 1962).

המערכת המטא-קוגניטיבית היא מערכת על חשיבתית המפקחת על התהליכים המנטאליים, ומכוונת הפעילויות המטאליות הלוקחות חלק בעת תהליכי חשיבה-למידה ואת סדרן (גוטמן, 1987).

(Flavell, 1979) מבחין בין שני מוקדים במערכת המטא-קוגניטיבית:

1. מוקד הידע: הידע שיש לאדם ביחס לתהליכים ולתוצרים קוגניטיביים.
  2. מוקד הפיקוח והבקרה: היכולת לווסת, לפקח ולבקר את התהליכים והתוצרים הקוגניטיביים (Flavell, 1979). כולל התנהגות הקריאה (והל ושלו, 1998).
- במוקד הידע מבחין פלבל בשלוש קטיגוריות של משתנים:

1. ידע עצמי (Personal Knowledge): כולל את כל מה שהלומד מאמין ויודע על עצמו, ועל יכולתו לחשוב בתור קורא, בתור תלמיד.
  2. ידע משימתי (Task Knowledge): מודעות של הלומד למרכיבי הבעיה, כלומר, מה בבעיה יכול לעזור לביצוע משימה כלשהי.
  3. ידע אסטרטגי (Strategy Knowledge): הידע והמודעות של הלומד לגבי אסטרטגיות למידה יעילות להשגת המטרות השונות.
- במקביל (Brown, 1985, מתוך: ווהל ושל, 1998)) מיינה הידע המטא-קוגניטיבי לארבעה מרכיבים:

- ידע על עצמי: היכרות שלי עם עצמי (זהה לקטגוריה הראשונה של Flavell).
- ידע ושליטה על מטלות, מיומנויות ואסטרטגיות (זהים לקטגוריות השניה והשלישית של Flavell).
- ידע ויכולת לנתח תהליכים המתרחשים במהלך הביצוע של פעולה קוגניטיבית, כלומר היכולת להעריך את קצב ההתקדמות או את ההתאמה לאסטרטגית הקריאה למטרת הקריאה.
- ידע ויכולת לתקן ולשנות את הקריאה בעקבות הערכתה, כלומר אם מגיעים למסקנה שבו צריך קריאה של התמצאות כללית ושלא צריך קריאה מעמיקה אז מפסיקים הקריאה המעמיקה ונסה אסטרטגיה אחרת. (ווהל ושל, 1998).

החלוקה של Brown שונה בסעיפים 3-4 מזו של Flavell כיוון שבסעיפים אלה מתייחס לשלבים יותר מעמיקים במטא-קוגניציה שלנו, שצריכים רמות חשיבה וניתוח מתקדמות, בעוד Flavell הסתפק בחלוקה שהציע שהקורא יגלה ידע ומיומנות אסטרטגית, אבל לפי דעתי הוא התכוון לידע בסעיף האחרון שלו רק לזה שהקורא ידע שקימות אסטרטגיות שונות לקריאה וצריך לדעת להשתמש בחלק מהם. ושלא ביקש מהקורא לערוך נטור של תהליכים בביצוע הקריאה או לערוך למשל הערכה כוללת.

הידע המטא-קוגניטיבי הוא ידע-על החולש על תהליך הקריאה השלם מסייע לנו להיות לומדים עצמאיים שיכולים לתכנן, לבחון, לארגן והעריך מידע ואז להשתמש באסטרטגיה המתאימה.

לפי גישה זו ניתן להבחין בין שני סוגי קוראים: קורא מיומן וקורא לא מיומן.

הקורא המיומן הוא זה שמגלה בעצמו שלא הבין ובוז הוא מגלה הטעות שלו ומנסה לתקן אותה ולשפר את רמת ההבנה שלו על ידי שימוש באסטרטגיה שונה שתסייע לו לתקן את הטעות שלו ואז לשפר את רמת הבנתו ולהשיג בזה את מטרתו.

לעומתו הקורא הלא מיומן הוא זה שמנסה לקרוא כל אות וכל מילה ומנסה להבין כל מילה. אך בסופו של תהליך הקריאה לא יגיע הקורא לעיקר ולא יצליח להבדיל אותו מן הטפל. הקורא הלא מיומן אף פעם לא יודע אם אכן השיג את מטרתו ולא יודע מה צריך לעשות בכדי להשיג את המטרה שלו. המקסימום שיעשה הקורא זה שיתחיל לאסוף קטעים של משפטים ולחבר בינם.

מה זה כתיב @;

כתיבה הנו תהליך של הבעת מחשבות ורגשות באמצעות סמלים גרפיים. הוא נשען על שלושה מרכיבים: כוונות נפשית לכתיבה, תרגום מחשבות ורגשות

לשפה יצירת מבנה לשוני עמוק ושינוי צורתו למבנה השטח ולבסוף בצוע טכני של הסמלים הגרפיים. (דרעין, 1989).

היא מערכת סימנים גרפיים מוסכמים, המייצגים רעיונות או מילים, המשמשת לצד הדיבור, אמצעי חשוב ביותר לתקשורת בין בני אדם (האנציקלופדיה העברית).

הכתב הוא מערכת סימנים גרפיים מוסכמים, אשר אפשר לעמוד על מאפייניה באמצעות השוואה בינה לבין הדיבור.

רובין \*Rubin, 1960/ מתוך: ווהל, רפאלי ולביא-דגן, (2001) מבחין בין אפנות הדיבור לבין אפנות הכתב:

- אופן ההצגה והקליטה של המוסר: דיבור והאזנה לשיחה לעומת כתיבה וקריאה.
- מידת האינטראקציה בין מעביר המסר לקולט אותו: בשיחה הדובר והמאזין יכולים להגיב זה לזה בו-בזמן, ואילו לכותב אין קשר עם קוראיו ואין הוא יכול להגיב אליהם.
- מידת המעורבות של קולט המסר: המאזין מעורב בדרך כלל בדברי הדובר לעומת חוסר מעורבות הקורא בכתיבה, היות שאינו נוכח בסיטואציות הכתיבה.
- תקשורת לא מילולית: בין הדובר למאזין יש גם שימוש בתקשורת שאינה מילולית כמו אינטואיציה, ובשיחה פנים אל פנים- גם הבעות פנים ושפת גוף. בכתיבה ובקריאה אמצעי הבעה אלו חסרים.
- פערי זמן בין העברת המסר לקליטתו: פער הזמן שקיים בין זמן הכתיבה לזמן הקריאה מקשה על הבנת הכתוב, להבדיל משיחה שבה הדובר, שבה המאזין והקולט חווים את החוויה בו-בזמן.
- סוג המסר: בשיח דבור נושא השיחה הוא בדרך כלל קונקרטי, לעומת נושאים מופשטים ולעתים מעורפלים בטקסט כתוב.
- הבחנה בין הדמויות הפועלות לטקסט שהן מייצרות: המאזין לשיחה יכול להפריד בין הדמויות המשתתפות בשיחה לבין דעותיה של כל דמות. לעומת זאת, על הקורא לבנות בדמיונו את דמויות הסיפור, ובנוסף – למאפיינו.

#### סוגי הכתב;

- כתב התמונות: ציורים המייצגים באופן ישיר רעיון. כתב זה מאפשר פענוח ללא תלות במקום ובזמן אך הוא מוגבל בייצוג של רעיונות מופשטים.
- כתב פיקטוגרפי: מאופיין בסימנים גרפיים שמיצגים עצמים באופן מוחשי שהפכו סכמתיים. עם הזמן ניטשטש הקשר בין התמונה למשמעות שהיא מייצגת, ובהדרגה החלו הסימנים הגרפיים לייצג את צלילי השפה, ונוספו סמלים לייצוג קטגוריות שאליהן משתייכות המילים (למשל ארץ, מספר). [השומרונים היו הראשונים אשר השתמשו בכתב פיקטוגרפי, אשר פיתחו כתב היתדות, כתב החרטומים וכתב הירוגליפי אף הם שייכים לכתב הפיקטוגרפי].
- הכתב הלוגוגרפי: צורת כתב המורכבת מסימנים מוסכמים המייצגים מילים, בדומה לדרך שבה הסימן הכתוב "5" מסמל את המושג "חמש"

בשפות רבות, וכך גם סימן ה"ש" וסימן " % " אף הם כתב לוגוגרפי. סימנים לוגוגרפיים יש ללמוד לקרוא ולכתוב בצורה גלובלית, [הכתב הסיני הוא כתב לוגוגרפי אשר בה לכל מילה יש ייצוג גרפי שונה].

- כתב ההברתי: כתב שמבוסס על יחידות צליליות בשפה, היחידות הכתובות מייצגות הברות בשפה. כתב זה מתרחק מייצוג המשמעות ומתקרב יותר לייצוג פונולוגי בדומה לייצוג האלפביתי. [ כתב האכדי הוא כתב הברתי] (והל, רפאלי ולביא-דגן, 2001).

- הכתב האלפביתי: כתב המייצג בדרך כלל את יחידות הצליל המינימליות בשפה, את הפונמות, באמצעות סימנים שרירותיים מוסכמים. כאן כאות מסמנת פונמה אחת.

בכתב האלפביתי יש עקרון חשוב של התאמה בין סימני הכתב להגאי הדיבור.

- עקרון אחר חשוב הוא השרירותיות של סימני הכתב בשפה (והל, רפאלי ולביא-דגן, 2001). כיוון שהאותיות אינן מייצגות משמעות, אלא הן סמלים שרירותיים, אך קבועים, המייצגים פונמות, אפשר ליצור בעזרתן צירופים שונים המייצגים משמעויות שונות. כתב זה מאפשר עושר שפתי, דיוק וייצוג מילים ורעיונות אין ספור (והל, רפאלי ולביא-דגן, 2001). כפי שצינו בהגדרת הכתב האלפביתי שהוא ייצוג של הפונמות של שפתנו המדוברת, ולכן ידיעה פונולוגית אצל הקורא נחוצה מאד לרכישת הקריאה. כי תוך כדי תהליך הקריאה מחייב שימוש בכללי המרה של אותיות לפונמות. כללי ההמרה לומדים עם תחילת לימוד הקריאה. כאשר יש ילדים כאלה שלומדים את כללי ההמרה באופן ישיר ואלה הם הילדים שלומדים לקרוא על ידי הדגש היבט זה של המרה. אם הילד לומד לקרוא בשיטת המלה השלמה הוא לומד בזה את תהליך ההמרה בצורה בלתי ישירה. בשתי שיטות לימוד הקריאה ובמיוחד בשיטה השניה לימוד כלל ההמרה מחייב מודעות למבנה הפונמי של מילים מדוברות וזאת אומרת מחייב מודעות פונמית.

מודעות פונמית אצל הילד מתפתח עם חשיפת הילד הלומד לאותיות ובעקבות הפנמת העיקרון האלפביתי. ילדים המתנסה יותר בפירוק המילים המודעות הפונמית אצלם מתפתחת מהר יותר. מודעות פונמית מתחילה להתפתח אצל ילדים כבר בגיל הגן תוך כדי משחקים לשוניים. רוב הילדים רוכשים מודעות זאת ללא קושי. לכן כל הילדים כמעט מצליחים ללמוד לקרוא בכל שיטה שלומדים.

#### תהליך זיהוי המילה הכתובה:

- הבנת השפה המדוברת והכתובה מבוססת על הבנת המילים, ולכן צריך לעורר משמעות למילים בזיכרון שלנו (והל, רפאלי ולביא-דגן, 2001). לפני שנעסוק בתהליך זה צריך להגדיר מה זה מלה?

- מילה היא צורה חופשית מינימלית כמו כדור היא צורה חופשית מינימלית ולכן היא מילה (Bloomfield, 1933 מתוך: ווהל, רפאלי ולביא-דגן, 2001), אבל אלון רואה שמילה בשפה כתובה היא יחידה לשונית הנכתבת בין רווחים (אלון, 1995).

כדי לזהות מילה צריכים קודם לזהות אות בתוך מילה כמרכיב למילה מסוימת, המחקרים של Gibson מאז שנת 1955 הראו שמקור זיהוי המילה

הוא בזיהוי האות, והראו עוד שקל יותר לזהות אות מסוימת כאשר היא מופיעה בין אותיות שאינן דומות לה בצורתן (Gibson & Gibson, 1955). (שימרון) רואה שבתהליך זיהוי האות פועלים הן התהליך האנליטי והן התהליך הגלובלי על פי אבות-טיפוס (יש השערה שאומרת שכל האותיות משתייכות לכמה אבות טיפוס, כאשר לפי השערה זו כל אות שנקלטת בעין משויכת תחילה לטיפוס שלה, המאוחסן בזיכרון לטווח ארוך ורק בשלב מאוחר יותר מתבררים הפרטים הקטנים המבחינים בין אותיות דומות). נראה שהתהליך הגלובלי מקדים את התהליך האנליטי, במצבים מסוימים מסתפקים בתהליך הגלובלי להכרת האות, אז לא עוברים בתהליך לשלב האנליטי בכלל (שימרון, 1989).

מחקרים אחרים הראו שזיהוי של מילה עוזר לזיהוי מהר יותר של האות, וזה ידוע כאפקט יתרון המילה. כאשר לפי מחקרים אלה: כל מילה המצויה בלקסיקון המנטלי שלנו (בזיכרון לטווח ארוך) משפיעה באופן ישיר על הדרך שבה מעובדות האותיות המרכיבות את המילה. כאשר זיהוי מילה "מוכרת" הנמצאת בלקסיקון המנטלי (בזיכרון לטווח ארוך) יהיה מהר יותר וזמן הזיהוי יהיה קצר יותר מאשר התגובה לזיהוי אותה אות כאשר היא הוקרנה והועברה בנפרד לרבות בסדרת אותיות שאיננה מילה. לפי גישה זו רואים שעבוד האותיות במילה הוא עיבוד מקבילי ולא סדרתי, ושזיהויה של אות אחת במילה מסייע לזיהויה של האותיות האחרות (Reicher, 1969; Biemiller, 1981).

מה משפיע על תהליך זיהוי המילים:

- שכיחות המילה: לפי Underwood & Batt (1996) ראו שניתן לזהות מהר יותר מלים שמופיעות בצורה שכיחה יותר בטקסטים כתובים מאשר מלים נדירות יותר שיש להם אותם משמעות במשפט. וקראו לה במחקר שלהם מילת המטרה. זה אומר שאפקט שכיחות המילה משפיע על זיהוי המילה (Underwood & Batt, 1996). ממסקנות המחקר שלעיל ניתן להסיק שאצל ילדים שמתחילים לקרוא כאשר רואים שקל להם לזהות ולקרוא מלים כתובות שכיחות יותר מאשר מלים אחרות שמעט מאד פעמים נתקלו בהם. זה בעצם פועל יוצא לעובדה שהמילה עדיין נמצאת בזיכרון העבודה שלו ועל כן היא נגישה לו יותר.

- מבנה המילה: ישנן מלים שהן צירוף של אותיות אך הן חסרות משמעות לחלוטין, מלים אלה נקראות מילות תפל. מילות אלה החסרות משמעות יהיה זיהוין קשה יותר מאשר מילים אמיתיות. לפי (Underwood & Batt, 1996) ככל שמילות התפל החסרות משמעות כתובות בצורה דומה יותר למילים אמיתיות כך יצטרך הקורא ליותר זמן לזיהוין עקב צריכת זמן יתר להחלטה לקסיקלית לגבי מילות אלה. הסיבה לצריכת זמן ארוך יותר לזיהוי מילות תפל ולקבלת זמן יותר להחלטה לקסיקלית נובע מהעובדה שלמילים אלה יש להן מבנה וצירוף אותיות דומים לאלה של מילים קיימות אצל הקורא ולכן הקורא מנסה לעבד את המילה, ועיבודה הוא שצורך ממנו יותר זמן. אבל לעומת זאת מילות תפל שהן לא דומות למבנה של המילים האמיתיות זיהוין יהיה קל יותר כיוון שהקורא דוחה אותן מייד עם פגישתו הראשונה אתם.

זיהוי מהיר יותר של מילות תפל שאינן דומות למילים אמיתיות נובע ממה שנקרא: ערנות מורפולוגית, וזאת היא ערנות למבנה המילה ולמשמעות

המרכיבה אותה, כמו השורש, כאשר חשיפה מוקדמת למורפמת שורש כל שהיא מקלה על הקורא זיהויו למילה המורכבת מאותו שורש (Deutsch et al., 1998). וכך ניתן להחליט לגבי מילים שלא ניתן לזהות בהם שורש כמלות תפל שדוחים אותן לאחר קבלת החלטה לקסיקלית.

הערנות המורפולוגית קיימת אצל ילדים בגיל הרך, כאשר נמצא במחקרים רבים שילדים בגיל שנתיים קיימת אצלם התפתחות במבנה המורפולוגי ושימוש יעיל בו. המתבטא לדוגמה בשימוש בזכר ונקבה (Levy, 1988). אצל ילדים בגיל שלוש כבר מסוגלים להבין שמות עצם חדשים כי כבר הצליחו לזהות שורש של מילים נתונות (Clark & Berman, 1984). בגיל ארבע כבר מסוגלים הילדים ליצור פעלים חדשים נכונים מבחינה סמנטית במבנה עקיב למבנה הדקדוק שלהם. זיהוי של ממש של שורשים מתחיל כמובן בגיל מאוחר יותר כאשר עובר לשלב החינוך היסודי. כיוון שרק אז מתחילים ילדים לנתח מילים מבחינה מורפולוגית ולדון בשורשים בנפרד מהפריטים הלקסיקליים שאליהם הם קשורים (Shany, Ben Dror & Ravid, 1999).

- משמעות המילה: משמעות המילה משפיעה על מהירות זיהויה. כשכל משמעותה של המילה מופשטת יותר כך ניתן לזהות אותה מהר יותר. כל שאותה מילה המורכבת מאותן אותיות שיש להן הגייה יחידה ומספר משמעויות מה שידוע במונח הומוגרף-הומופוני. או שרשרת של אותיות של כמה אפשרויות הגייה, ולכל צורת הגייה יש משמעות. בכל אחת משני מצבי המילים הרב משמעויות משפיע על משך זיהוי המילה. לפי (Jastrzembski, 1981) קל יותר לזהות מילים בעלות פחות משמעויות, במקביל כשכל שהמילה בעלת יותר ממשמעות אחת או מספר משמעויות כך מילות אלה צריכות יותר זמן לתגובה.

#### מודלים לזיהוי מילים כתובות:

- המודל הלוגוגני: מודל זה מתבסס על מערכת הלוגוגנים ומערכת הקוגניטיבית, הלוגוגן מכל ייצוג מופשט של המבנה האורתוגרפי של המילה. לפי מודל זה הקורא הוא פסיבי והלוגוגנים קולטים המידע מסימני הכתב. כאשר רוצים לזהות מילה מסוימת צריך לאסוף מידע אורתוגרפי ספציפי דבר העוזר לקבלת החלטה מה היא המילה. זאת אומרת בזמן הקריאה מופעלים מספר לוגוגנים בשל הדמיון בין הדמיון שבין המילה המוצגת לבין המילים המיוצגות בלוגוגנים. כשנתקלים במילה מעוררים לוגוגנים של מילים דומות ורק כאשר רמת פעילותו של הלוגוגן מגיעה לסף כלשהו הוא מופעל ומאפשר לזהות המילה במערכת הקוגניטיבית. לפי אב המודל הזה בתהליך הזה של התעוררות לוגוגנים של מילים דומות יש סיכוי כזה שיתעוררו לוגוגנים שעשויים לתרום לזיהוי המילה במערכת הקוגניטיבית וכאשר אותם מילים אינם דומות אלא קשורות למילה שהולכים לזהות (Mortan, 1969). (דוגמא לכך: המילה חירות כאשר בעת זיהויה ניתן להתעורר במערכת הקוגניטיבית מילים הקושרות למילה זו כגון עצמאות, שחרור, חופש, מדוכאים וכד')
- לפי (Mortan, 1969) הלוגוגנים שמופעלים "נחים" עם סיום תפקידם אך הם לא "נכבים" מיד, ומה שמוכיח את זה שאם אותה מילה מתעוררת עוד הפעם בטקסט מזוהה יותר מהר מאשר מילה שמופיעה פעם אחת.

- מודל הרשת; לפי מודל זה של (Rumelhart & McClelland, 1982), יש בזיכרון לטווח ארוך רשתות המורכבות מיחידות משמעות הקשורות זו לזו, כתוצאה של הקשר בין היחידות כאשר מעוררת יחד מסוימת, הדבר יתפשט גם ליחידות אחרות ברשת(וההל, רפאלי ולביא-דגן, 2001). לפי מודל זה יש שלוש רמות של זיהוי המילה;
  - רמה שבה מופעלים לוגוגנים לזיהוי המרכיבים הצורניים של האותיות.
  - רמה שבה מופעלים לוגוגנים לזיהוי האותיות עצמן.
  - רמה שבה מופעלים לוגוגנים לזיהוי מילים. (Rumelhart & McClelland, 1982).
- כאשר יש גירוי חזותי לפי המודל הזה הלוגוגנים לזיהוי מרכיבי האות, לזיהוי האותיות, והלוגוגנים לזיהוי המילים, מתחילים לעבוד. המידע שמגיע מכל אחד מן המקורות נבחן בו-זמנית ואז מקבל הקורא החלטה מה היא המילה (וההל, רפאלי ולביא-דגן, 2001). אכך לפי מודל זה אם יש קושי בזיהוי האותיות המרכיבות המילה בחינת המילים המועמדות מסייעת לזיהוין הסופי של האותיות.
- מודל איתור המילה על-פי צורתה הכללית או המבנה המורפולוגי שלה;
- לפי מודל זה כל מה שנקלט משוו הקורא אותו לערכים דומים בלקסיקון המנטלי שלו, אבל אין מתעכבים על כל אות או סימן, אלא שהבדיקה שנערכת היא של ערכים מסוימים בלבד. אם מוצגת בפני הקורא מילה או מלים המורכבות מחמש או שש אותיות למרות שמלים אלה למשל מתחילות עם אותה אות. אלא מושוות רק עם מילים שמורכבות משלוש אותיות שהן מאוחסנות בזיכרון שלנו ושהן דומות לה במראה או במשמעות.
- הזיהוי לפי מודל זה נעשה כך שקודם מזהים השורש של המילה שרוצים לזהות ומחפשים בחלק המתאים בלקסיקון המנטלי שבזיכרון שלנו. וזה אומר שהזיהוי מתבצע על סמך השורש של המילה.
- מודל זה מתייחס גם לזיהוי מילות התפל (אשר הזכרנו לעיל תחת הכותרת הגורמים המשפיעים על זיהוי המילים). המודל מנסה להסביר מדוע מילת תפל דומה למילה אמיתית צריכה יותר זמן לזיהויה, אשר לפי מודל זה רואים שעד שמורידים התוספת הקדמית של אותיות השורש והתוספת האחורית אחרי מילות השורש ורק אז עושים בדיקת השורש, ורק אז יודע הקורא שמדובר במילת תפל.
- תהליך איתור המילה יהיה לפי תהליך החיפוש הסדרתי, אשר בשל האיתור קודם משווים המילה שמעניינים לזהות עם מילים שכיחות יותר ואם לא מוצאים רק אז עוברים בשלב הזיהוי למילים נדירות יותר.
- מודל הפענוח במקביל; מודל זה שפותח על ידי (Carr & Pollatesk, 1985) עוסק במערכות המעבדות את המידע החזותי והשמיעתי בו זמנית. לפי מודל זה עוסק במלים מאז הרגע שבו העין תופסת האותיות ועד זיהוין בלקסיקון המנטלי שבזיכרון לטווח ארוך. לפי מודל זה התהליך צריך לעבור בשלושה מסלולים והם:



- מסלול חזותי אתנוגרפי: זהו המסלול הראשון של התהליך אשר בו העין תופסת המילה בשלמותה ובאופן ישיר מעבירה אותה למוח אשר בתור יעמל על תרגום המילה מצורה לבעלת משמעות.
- מסלול חזותי-מורפמי: עם קליטת המילה בעין מועבר המידע שנקלט למחלקה המטפלת בלשון אשר נמצאת במוח, במרכז הזה מפורק המידע למורפמות ונבנית המשמעות. זאת אומרת שיש צורך בשל יצירת משמעות בפירוק המילה הגלובלית למורפמות.
- מסלול של הצפנה פונולוגית מחודשת: במסלול הזה יש תיווך של המערכת הפונולוגית, אשר המידע החזותי המתקבל בעין מתורגם למידע שמיעתי ובאמצעות המידע השמיעתי נעשה תהליך הזיהוי, תהליך זה נעשה במקביל לתהליך ההזנה החזותי.  
\*\*\* צריך להדגיש שאת המסלולים האלה של תהליך הפענוח מתרחשים בו זמנית במקביל, ולא בצורה שלבית של שלב אחרי שלב (Carr & Pollatesk, 1985)

#### הבעייתיות שבמודלים אלה:

- (Robeck & Wallace, 1990) בספר שלהם (The Psychology of Reading) טרחו המחברים ביקורת מסוימת על המודלים, אשר ראו בהם כמודלים בעייתיים כיוון שאין ביכולתנו להסיק מהם בצורה דדוקטיבית עבור כל הקוראים ועיקר ביקורתם על המודלים הם במישורים האלה:
- המודלים נבנים על פי מחקרים שנערכים על פי מפתחיהם. במחקרים אלה בדרך כלל משתפים נבדקים שהם קוראים מיומנים.
  - לא ניתן להסיק מתוצאות המחקרים עבור קוראים שנחשבים כקוראים מתחילים.
  - המחקרים מבוססים בעיקר על עיבודה של מילה בודדת. אבל במציאות כשקוראים אנו קוראים משפטים שלמים וארוכים המורכבים ממספר מלים, דבר שלא יודעים איך המודלים האלה מתייחסים כלפיהם.
  - הצגות המילים הן בדרך כלל באמצעות טכיסטוסקופ, היוצר הבזק של המילה על מסך. מצב זה שונה ממצב הקריאה הרגילה.
  - למודלים יש דרישות שונות מהנבדקים במחקרי הקריאה, מאשר הדרישות מקוראים במצב רגיל, במחקרים אלה כמעט התייחסות לאלמנטים אחרים כמו תחביר, פירוש המילה ועוד.

#### הדיבור:

הלשון הכתובה הנה בדרך כלל מסובכת ומתוחכמת יותר מבחינה תחבירית וזה מפני שהטקסט הכתוב ניתן לסיקור חוזר ככל שרוצים, דבר שמאפשר התייחסות למשפטים ארוכים יותר ומסובכים יותר. וזה גם מפני שהלשון הכתובה חסרה את אותם אמצעי עזר, המלווים את הדיבור ואז מוטל על התחביר התפקיד לפצות את קולט המסר הכתוב. (אראל, 1977).  
דוגמה טובה לכך אנשים שגדלו בסביבה תרבותית דלה, שלא מכירים את כללי התחביר, הם נכשלים ברגע שמתחילים ללמוד לקרוא, למרות שהם מסוגלים לדבר בצורה תקינה.

האותיות אינן תרגומם המדויק של צלילי הדיבור ואינן מקבילות באופן חד-ערכי להגאים הדקדוקיים (Phonemes). במידה מסוימת יתכן והכתיב מייצג צורת הגיה שהייתה קיימת בעברה ההיסטורי של השפה המסוימת (אראל, 1977). הקשר בין האותיות וצלילי השפה המדוברת מתקיים באמצעות הרכבים של אותיות הזוכים להיגוי מיוחד, על פי כללים רבים ומסובכים השונים מאד משפה אחת לשניה.

ההיגוי שונה מאדם לאדם, מגבר לאישה או מגבר לילד, וזה בגלל שלכל אחד יש לו מבנה שונה של איברי הדיבור. המחקרים הוכיחו שבכל פעם שאנו הוגים אותה הוגה, אנו הוגים אותו שונה מזה שהיה לפנינו ושכמותו עדיין לא הגינו, וזה יכול להיות בגלל השפעת הסביבה הצלילית שאנו נמצאים בה באותו רגע. למרות אותם הבדלים הקיימים בהיגוי של אותו אות אנו מצליחים לתפוס את הגוונים השונים שלו כמימושים של אותה פונמה על אף ההבדלים שביניהם, ויוצרים באמצעות הקביעות התפיסתית הזאת מעין קטגוריה של ההגה (יפעת, 2001).

למרות שהדיבור הוא רצף מתמשך, וגבולות ההגאים אינם ברורים, דהיינו שלא ברור מתי מסתיים הגה אחד ומתי מתחיל הגה אחר. אך למרות הכל אין לנו קושי כבני אדם לפרק את רצף הדיבור ולחלק אותו בכל שפה שאנו מכירים. (כי בשפה שלא מכירים לא יכולים לפרק הרצף ולא מסוגלים לקבוע כמה מילים שמענו והיכן מתחילה או מסתיימת מילה, וזה כיוון שלא מכירים את המבנה הלשוני ואת המילים של אותה שפה שלא מכירים).

הסיבה לכך לפי (לאופר, 1989) נובעת מכך שפירוק השפה ופענוחה מחייב תפיסה קוגניטיבית אשר משפיע בה ידיעתנו הלשונית וגם גל הקול אשר מעורר ומגרה את חוש השמע שלנו.

אנחנו חשופים לדיבור מאז הרגע שנולדים בו ואפילו ברחם אנו כבר חשופים. אבל זה לא אומר שנוכל להבחין בין הצלילים השונים של הדיבור ושל צלילים אחרים כמו רעשים.

המחקרים הוכיחו שבעת האזנת התינוק לצלילי הדיבור הוא מתחיל כבר להשמיע בעצמו יותר צלילים כלשהם שהם קשורים גם לצלילים שהוא שומע וגם למה שרואה בפניו כמו שפתיו של הדובר אשר משתנות. וזה אומר שהתינוק יכול לקשר בין מה שהוא שומע לבין מה שהוא רואה בעת שמסתכל בפניו של מי שמדבר.

המחקרים מראים שכנראה היכולת של התינוקות להבחין בין ההגאים השונים היא מולדת ולא נלמדת כיוון שיש ילדים אשר בגיל של פחות מארבע שבועות מתחילים להבחין בין הגאים שמשמעים אותם כמו (פא פא, דא דא, תא תא, ועוד...), אבל התינוק מתחיל לפתח אותה עם התפתחותו עד כדי כך שיוכל להגיע למצב של הבחנה מלאה בין הגאים שונים בדיבור שוטף.

ניתן לזהות מכנים משותפים בין הקריאה לבין ההאזנה אשר שני התהליכים מועברים דרכי איברי החישה של האדם אם זה ראייה ואם זה שמיעה, ואשר בשניהם יש גירויים פיזיקליים ושתי המערכות מעבירות הגירויים האלה אל המרכזים השונים במוח ואשר שם מתורגמים למשמעויות שלהם. בקריאה ובהאזנה השומע והקורא צריכים לדעת את הלשון שהם שומעים או קוראים.

## הבנת הנקרא:

הבנת הנקרא הנו נושא שרבים מתעניינים בו ומנסים לעסוק בו כיום (כולל ישראל), וזה אולי נובע מחשיפה גדולה יותר של המושג בפני הציבור הרחב בכלל, ובפני אנשי החינוך, הפסיכולוגיה והבלשנות בפרט, החשיפה הגדולה יותר למושג נובעת מכך שהילדים לא צריכים ללמוד רק את מימונות הפענוח אלא שצריכים ללמוד להבין את מה שקוראים (וזהל, 1994).

שמדברים על הבנת הנקרא היום לא מדברים על זה שהקורא יגיע מהבנה של מלים להבנה של משפטים אלא מדובר בכך שהקורא יעבור מהבנה של משפטים להבנה של קטעים ארוכים יותר.

מושג הבנת הנקרא עבר שינוי בתפיסתו כאשר לא מסתפקים בהבנה בין רמות שונות של הבנה אלא שהיא נתפסת כתהליך מורכב אשר בו הקורא ממלא תפקיד מרכזי. לפי התפיסה החדשה מטרת הקורא היא להפיק מן הטקסט במידות האפשר את המשמעות המקסימלית. ובכדי להגיע למטרה זו ינסה הקורא לעשות זה על ידי שימוש במידע-רקע שיש לו בנוסף לאסטרטגיות ופענוח רמזים טמונים בטקסט.

חשוב מאוד כיום שמדברים על הבנת הנקרא בצל התפיסה החדשה, לדבר על האינטראקציה בין הטקסט לבין הקורא ולא על ניתוח הטקסט. וזה אומר שחשוב להבין שכל טקסט פתוח לפירושים שונים לפי הרקע שממנו בא הקורא ולפי המידע הקודם שיש לו, וזה אומר שלא בהכרח שהקורא יגיע לאותה משמעות שהתכוון אליה המחבר, ושהקוראים לא בהכרח יפיקו אותה משמעות. המהפך בתפיסה החדשה של הבנת הנקרא הביא את המחקר לשנות את מדידת ההישגים ולעבור בהתייחסות המחקר אל התהליך במקום התוצר, אשר בו מתמקדים לא בכמה ומה הבנת אלא ההתייחסות היא איך הגעת להפקת המשמעות מן הטקסט.

## הבנת הנקרא כמקצוע במערכת החינוך:

היום בכל תכנית למוזדים ביבשת משולב תחום הבנת-הנקרא בהוראה, לילדים בגילאים של השלב היסודי, אך המחקרים הראו שנושא הבנת הנקרא מטופל בפחות מאחוז אחד לפי מחקרה של (Durkin, 1979) המראה שמתוך 4469 דקות שמיועדות להוראת הבנת-הנקרא מתוכם מנוצלות רק 28 דקות להוראת הנושא. המסקנה הזאת קיבלה לאחר תצפית שערכה בשיעורים אלה, וראתה שרוב הזמן עסקו המורים בתרגילים, מתן משימות, ופעילות לא הוראתית, והילדים עסקו בכתיבת התשובות, במילוי דפי עבודה והקשה להסברים איך למלא מטלות, שלפי דעתה אין להם כל קשר להבנת הנקרא.

(Mason, 1981) במחקר שלה על הבנת הנקרא בקרב ילדים בכתות ג-ד בארה"ב מצאה שהאופן בו מלמדים המורים את הבנת הנקרא אינו מספיק כיוון שהמורים לא עובדים לפי רצף נכון של מיומנויות ( כגון שימוש במלים חדשות, שיחה על חוויות, מושגים הקשורים בנושא, קריאה מכוונת, מיקוד הקורא, שאלות לעידוד המחשבה ואז שיחה מסכמת סביב הטקסט). ועוד מצאה שהזמן המוקדש להוראת הבנת הנקרא הוא מעט מאד, ושרוב הזמן מוקדש לדפי עבודה ושאלות שהם לא קשורים להבנת הנקרא ולא נותנים לילדים תועלת כל שהיא בדרכים ובאסטרטגיות להבנת הנקרא.

מחקרים אחרים הראו שילדים עם קשיים בהבנת הנקרא אכן מקבלים שיעורים לחזק הנושא אצלם, אבל יוצא מהמחקרים הללו שרוב השיעורים

שמקבלים אינם מאורגנים , ולא נותנים לילדים כלים לפתירת הבעיות שנתקלים בהן.

מחקרים אחרים הראו שהטיפול בבעיות הבנת הנקרא אצל ילדים אינו טיפול הולם את בעיותיהם כיוון שהטיפול מתמקד בעיקר ברמת הפענוח וברמת הבנת המילה, למרות שהבעיה המרכזית אצל הילדים מתמקדת בעיקר ברמה של הבנת הטקסט.

#### הבנת הנקרא במערכת החינוך הישראלית ;

תפיסת הבנת הנקרא בישראל הייתה זו הרווחת אז ושמגדירה הקריאה כפענוח של המילים, והוראת הבנת הנקרא התמקדה בעיקר בהקניית מיומנויות של קריאה ופענוח. עד שינוי התפיסה בתהליך הקריאה והבנת הנקרא, התעוררה הבעיה בישראל באופן משמעותי והתעורר הוויכוח שהיה קיים בארה"ב גם כן בארץ ונערכו מחקרים רבים בנושא עד עצם היום הזה.

הוויכוח הגדול שיצא בישראל גרם לחץ על משרד החינוך להכין מבחני הבנת הנקרא לבדיקת הנושא בקרב ילדים, ואז נערכו בחינות והופצו בקרב הילדים, והגיעו בחלקם לתוצאות מדאיגות, וחלקם הגיעו למסקנות מוטעות עם ליקויים בחיבור המבחנים או עקב בעיות מהימנות במבחן עצמו.

בעיית הבנת הנקרא במערכת החינוך בישראל קיימת אם כן כבר תקופה ארוכה כמו בשאר מערכות החינוך עד שעלתה על סדר היום של מערכת החינוך על ידי מבחני הקריאה שערך המשרד בקרב ילדים בגילאים שונים.

#### קשיים והפרעות בהבנת הנקרא ;

ישנם הפרעות רבות שגורמות לקשיים בהבנת הנקרא קשיים אלה חלקם כרוך בבעיות הנמצאות אצל המחבר: אשר לפעמים מחבר מסוים משתמש באוצר מלים, סגנון, מושגים שמיועדים לרמה גבוהה של קוראים, אבל רואים שקהל הקוראים מתרחב גם לאוכלוסיות שונות שלא התכוון אליהם המחבר, ושרמתם נחותה מזו שהתכוון אליה המחבר עובדה שמביאה קבוצה זו של קוראים להיתקל בחומר קריאה קשה עם מלים וסגנון שלא מתאים להם דבר שיוצר עבורם קשיים בהבנת החומר הכתוב.

אך ישנם מכשולים שנעשים על ידי המו"ל (המוציא לאור) ואשר גורמים לבעיות בהבנת הנקרא, כגון שימוש המו"ל בנייר זול שמקשה על הקריאה וגורם לבעיות בהבנת הטקסט, מדפיס בסוג כתיב שלא ברור ושלא מודע לקוראים, או בצבעים לא מתאימים לקורא, בעיות לוגיסטיות אלה מקשות על הקורא לקרוא ולהבין.

אך ישנם עוד קשיים שעלולים להפריע לקורא ואשר נגרמים מצד הקוראים עצמם קשיים אלה יכולים להיות פיזיולוגיים, רגשיים, קוגניטיביים .

קשיים פיזיולוגיים הכוונה לכל בעיה בחושי השמיעה, הראייה, או בעיות בתפיסה פוגעות בקליטת המלה בצורתה הנכונה ומקשה על פענוחה, או גורם לטעויות בפענוח וגורם לחוסר הבנה לחומר הנקרא.

קשיים רגשיים: במקרים רבים הקריאה מביאה אצל הקורא לאי הבנה לחומר הנקרא, כתוצאה מכך נקלע הקורא לאי הנאה מהפעולה שעושה, וחוסר קיום מוטיבציה מספיקה להניע אותו לנסות שוב, מביאה אותו לבצע הפעולה הנדרשת ממנו לא כהלכה, דבר שמביא אותו לטעויות בהבנת החומר, טעויות פוגעות באני שלו ומפריעות לא להמשיך בקריאה .

אך גם תחושות רגשיות אף הן חשובות בתהליך הקריאה, כיוון שאם אין לו את התחושות הללו לא יוכל להגיע למסר שרצה המחבר להגיע אליו, ולא יוכל להבין

כל תחושה רגשית אם זה אהבה, שנאה געגועים ועוד וכך חוסר התחושה מביא אותו שלא ייחנה מהחומר שקורא, ובהמשך מניעה אותו שלא ימשיך בפעולה הזאת שהיא משעממת מצדו.

#### הקריאה והבנת הקריאה במגזר הערבי:

בשני העשורים האחרונים תחום הבנת הקריאה והקריאה משכה את תשומת ליבם של חוקרים ערביים ולא ערביים רבים והביאה אותם לחקור הנושא בקרב ילדים ערביים בישראל.

הנושא נחקר בעולם הערבי במדינות כמו ירדן, מצרים, ועוד... אשר הגיעו לתוצאות לא קשות במיוחד לגבי בעיות הבנת הקריאה אצל הילדים, אמנם ההמלצות היו לערוך שינויים בחלק מתוכניות הלימודים, ובשיטות הוראה ולעבור לשיטת המטא-קוגניציה (עזאיזה, 1999).

המחקר הראשון שנערך בקרב האוכלוסייה הערבית בישראל היה בשנת 1981 – בשנה הזאת הוקם המרכז לתוכניות לימודים בערבית במשרד החינוך. כדי שהמרכז יתחיל לעבוד היה צורך לערוך מחקר, ואכן נערך מחקר על אוכלוסיית תלמידי כיתות ו' בבתי הספר הערביים משום שהיו עומדים לסיים את השלב היסודי ועוברים לחטיבת הביניים, וזה אומר שהם הספיקו לרכוש את המיומנויות הבסיסיות בשפת האם.

המחקר היה בגודל של 216 תלמידים השייכים ל 15 כיתות מ 8 בתי ספר, אשר נבחרו לפי חלוקה ארצית, אתנית בנוסף לתלמידים מהערים המעורבות. המבחן כלל 3 חלקים: הבנת הנקרא והתחביר, דקדוק וכתובה. בשנת 1983 פורסמו תוצאות המחקר ואשר הראו כ 47% מהתלמידים עברו בהבנת הנקרא והתחביר, ו כ 30% עברו רק בדקדוק, ועוד כ 30% אשר אף הם הצליחו במבחן הכתיבה.

#### מחקר 95: 2:

המחקר נערך על ידי חביבאללה (חביבאללה, 1984), המחקר נמשך 3 שנים מ 1981-1984, המחקר פורסם בשנת 1984. המחקר כלל 6633 תלמידים השייכים ל 217 כיתות של כיתות א'-ו'. הכיתות היו שייכות לבתי ספר מ 8 ישובים בצפון הארץ, המדגם לא היה מקרי ואינו מייצג.

התוצאות הראו שאחוז הנכשלים נע בין 31% - 56% בכל שכבות הגיל. תוצאות המחקר לא אושרו מטעם אגף המחקרים של משרד החינוך, אשר טענו שהמבחנים נבנו ברמת קושי גבוהה.

#### מחקר 3 : 2:

מחקר אשר נערך מטעם משרד החינוך. המחקר כלל את כל תלמידי כיתות ג' בישראל יהודים וערבים.

המבחן שהיה מיועד עבור התלמידים הערביים לראשונה הוכן במקור בשפה הערבית ולא תורגם כפי שהיה במחקרים הקודמים. המבחן היה אחיד לכל הקבוצות האתניות אשר שפת אמם ערבית (ערבים מהערים והישובים הכפריים בכל רחבי המדינה, בדווים מצפון הארץ ומהנגב ודרוזים).

המבחן כלל 46 שאלות ברמות שונות ואשר מהם היו 20 שאלות שהוגדרו כשאלות במיומנויות הקריאה הבסיסיות, וכל מי שלא הצליח להשיב על עד 3 שאלות מתוך קטגוריה זאת נחשב כנכשל (עזאיזה, 1999).

החלק השני במבחן התייחס להבנת הנקרא בקטעים קצרים וארוכים שנבחרו מתוך ספרי הלימוד של כיתה ב' . אחוז הנכשלים בחלק הראשון הבסיסי ביותר היו כדלקמן: 21% נכשלים מבין התלמידים הדרוזים, 23% נכשלים בקרב התלמידים הערבים ו 36% נכשלים בקרב התלמידים הבדווים. במקביל אחוז הנכשלים בחלק זה בקרב ילדים יהודים היה 4% .

#### מחקר 7 : : 2 נערך על יד באשי \*Bashi & Shesh- 7 : : 2 ;

המחקר נערך על כ 800 תלמידים ערביים משני בתי ספר יסודיים בעיר יפו . המדגם אינו מייצג ואינו מקרי . המבחן חולק לשני חלקים, שאלות במיומנויות השפה הבסיסיות ואשר הוכן לכל התלמידים מכיתות ג' – ו' ומבחן רמת ההצלחה הנורמטיבי (المعياري) לכל התלמידים בכיתות ד' – ו' . התוצאות הראו שאחוז הנכשלים בחלק הראשון של המיומנויות הבסיסיות היה 75% מכלל התלמידים ולעומת זה אחוז הנכשלים בחלק השני היו 42% מכלל התלמידים שנבחנו (באשי ושיש, 1996) . תוצאות אלה לא יכולות להיות בשום אופן כתוצאות מייצגות חרף הבעיות הקשות בקרב האוכלוסייה הערבית וילדי יפו, ובגלל הבעיות הקשות בקרב בתי הספר הערביים בעיר. ומה עוד שרוב התלמידים השייכים לאוכלוסייה עם מצב סוציו-אקונומי בינוני ומעלה לומדים בבתי ספר פרטיים .

#### רשימה ביבליוגרפית

#### ספרים בערבית ;

- حبيب الله، م. (1984). القراءة وفهم المقروء في المدرسة العربية في اسرائيل. المواكب, 3-4, 13-14.
- חביב אללה, מ' (1984). הקריאה והבנת הנקרא בבתי ספר ערביים בישראל/ אלמואכב, 3-4, 13-14.
- عزائرة، خ. (1999). اتقان القراءة وفهم المقروء في المدارس العربية في اسرائيل: العوامل الوسيطة. الناصرة: دون ناشر.
- עזאירה, ח' (1999). השליטה בקריאה והבנת הנקרא בבתי ספר ערביים בישראל: גורמים מתווכים. נצרת: חמו"ל.
- אלון, ע' (1995). העברית הכתובה הבלתי מנוקדת. באר שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- גוטרמן, א' (1987). טיפוח היכולת ללמוד מתוך טקסט על ידי מטה קוגניציות מחוצות באמצעות מחולל קריאה - למידה במחשב (עבודת גמר). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- דרעין, ע' (1989). לימוד וקריאה עלפי השיטה הפסיכולינגוויסטית. (עמ' 36-30, 62-58). [חיפה]: אח.
- ווהל, א' (1994). להבין את הבנת הנקרא. בתוך: א' ווהל, א' גוטמן, א' טובלי (עורכים), עקרונות ומעשים בהוראת הקריאה – מקראה (עמ' 22-17). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- ווהל, א' וארדון, ר' (1998). קריאה יעילה – סקירה והתנסות. בתוך: קריאה תיאוריה ומעשה – יחידה 1 – כרך א' (עמ' 67-10). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- ווהל, א' ושול, ח' (1998). על קריאה ואוריינות. בתוך: קריאה תיאוריה ומעשה – יחידה 2 – כרך א' (עמ' 85-84). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

- ווהל, א', רפאלי, י', לביא-דגן, ר' (2001). הפסיכולוגיה של הקריאה. בתוך: קריאה תיאורית ומעשה – יחידה 4 – כרך ב' (עמ' 227-97). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- טובלי, א' וווהל, א' (1994). קריאה כהליך אינטראקטיבי בין קורא לטקסט. בתוך: א' וווהל, א' גוטמן, א' טובלי (עורכים), עקרונות ומעשים בהוראת הקריאה – מקראה (עמ' 37-23). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- יפעת, ר' (2001). הפיזיולוגיה של הקריאה. בתוך: קריאה תיאורית ומעשה – יחידה 3 (עמ' 96-9). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- לאופר, א' (1989). מבוא לבלשנות – יחידות 4-5. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- ניר, א' (1994) הבנת הנקרא התהליך והתוצר. בתוך: א' וווהל, א' גוטמן, א' טובלי (עורכים), עקרונות ומעשים בהוראת הקריאה – מקראה (עמ' 16-11). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- ניר, ר' (1989). הבנת הנקרא התהליך והתוצר, דפים, 9, 5-11.
- שימרון, י' (1989). פסיכולוגיה של קריאה והבנת טקסט. תל אביב: האוניברסיטה המשודרת.
- Biemiller, A. (1981). *Biemiller Test of Reading processes*. Toronto: Guidance Center, Faculty of Education, University of Toronto.
- Brown, A. L. (1985). **Metacognition: The development of Selective Attention Strategies for Learning from Text**. In
- H. S. Singer, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of reading* (3<sup>rd</sup> ed.). Newark, DE: International Reading Association
- Carr, T. H., & Pollatsek, A. (1985). **Models of word Recognition**. In D. Bresner, T. G. Waller, & G. E. Mackinnon (Eds.), *Reading Research: Advances in Theory and Practice*. Vol 5, 1-82. Orlando, FL: Academic Press.
- De Beaugrande R. (1980). *Text, Discourse and Process*. Norwwood, NJ: Ablex.
- Duffy, G. G., Roehlr, L. R. & Mason, J. (1984). *Comprehension Instruction: Perspectives and Suggestion*. New York, NY: Longman.
- Durkin, D. (1978-1979). **What Classroom Observations reveal about Reading Comprehension Instruction**. *Reading Research Quarterly*, 14, 481-533.
- Flavell, J. H. (1979). **Metacognition And Cognitive Monitoring: A New Area of Psychological Inquiry**. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Garton, A. & Pratt. C. (1989). *Klearning to be Literate: The Development of Spoken and Writing*. Oxford: BasilBlackwell.
- Gibson, E. J. (1966). **Expemrntal Psychology of Reading to Read**. In J. Money (Ed.), *The Disabled Reader*. Baltimore, MD: Johns Hopkins Press.
- Gibson, j. J. & Gibson, E. (1955). **Perceptual Learning: Differentiation or Enrichment?**. *Psychological Review*, 62, 32-41.
- Goodman, K. S. (1965). **A Linguistic Study of Cues and Miscues in Reading**. *Elementary English*, 42, 639-643.
- Goodman, K. S. (1967). **Reading: A Psycholinguistic Guessing Game**. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 125-135.
- Graesser, A. C. (1981). *Prose Comprehension: Beyond the Word*. New York, NY: Springer – Verlag.

- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold.
- Haririson, B. T. (1983). *Learning Through Writing*. NFER – Nelson.
- Harris, L. A. & Smith, C. B. (1986). *Reading Instruction: Diagnostic Teaching in the Classroom*. New York, NY: MacMillan.
- Jastrzemski, J. E. (1981). **Multi Meanings, Number of Related Meanings, Frequency of Occurrence, and the Lexicon.** *Cognitive Psychology*, 13, 278-305.
- Langer, J. A. (1982). **The Reading Process.** In: A. Berger & H. A. Robinson (Eds.). *Secondary School Reading: What the Research Reveals for Class Room Practice*. Urbana III.: National Conference on Research in English and ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Levy, y. (1988). **The Natural Early Language: Evidence from the Development of Hebrew morphology.** In y. Levi, I. M. Schlesinger & M. D. S. Braine (Eds.), *Categories and Processes in Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mason, J. M., & Au, K. H. (1986). *Reading Instruction for Today*. Glenview, IL: Scott, foresman.
- Mortan, J. (1969). **Interaction of Information in Word Recognition.** *Psychological Review*, 76, 165-178.
- Reicher, G. m. (1969). **Perceptual Recognition as a Function of Meaningfulness of Stimulus Material.** *Journal of Experimental Psychology*, 81, 275-280.
- Robeck, M. C. & Wallace, R. R. (1990). *The Psychology of reading: An Interdisciplinary Approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rubin, A. (1980). **A Theoretical of the Differences between Oral and Written Language.** In R. J. Spiro, B. c. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence and Education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rumelhart, D. E. (1982). **Schemata : The Building Blocks of cognition.** In R. J. Spiro, B. C. Bruce, W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (pp. 33-58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rumelhart, D. E., & McClelland, J. L. (1982). **An Interactive Activation Model of Context effects in Letter Perception: Part 2.** *Psychological Review*, 89, 60-94.
- Shany, M., Ben Dror, I., & David, D. (1999). *Explaining Variance in Contextual Reading Speed and in Spelling Accuracy Among Normal Readers in Elementary Schools: Evidence From Hebrew*. Haifa and Tel Aviv University Manuscripts.
- Smith, F. (1971). *Understanding Reading: A Linguistic analysis of Reading and Learning to Read*. New York, NY: Holt, Rinehart Winston.
- Smith, F. (1988). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read* (4<sup>th</sup> ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Underwood, G. & Batt, V. (1996). *Reading and Understanding. An Introduction to the Psychology of Reading*. Cambridge, MA: Blackwell Publisher.
- Venesky, R. I. (1995). *The Literacy Dictionary – the Vocabulary of Reading & Writing*. Reading in: L. Harris & R. E. Hodges (Eds.). DE: International Reading Association.



Venesky, R. L., Kaestle, C. F. & Sum A. M. (1987). *The Subtle Danger – Reflections on the Literacy Abilities of America's Young Adults*. Princeton, NJ: Educational Testing Service, Report 16.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. New York, NY: M.I.T. Press and Willey.

בתוך: א' ווהל, ח' שלו. (1998). על קריאה ואוריינות. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

### القراءة ومبادئها

مع نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين ومع مرور أكثر من خمسين عاماً من البحث المتواصل في علم القراءة؛ مفهومها ومبادئها، استطاع البحث العلمي أن يضع بصماته على هذا المصطلح وما يدور في فلكه .

ففي الخمسين الأخيرة تعرض مصطلح القراءة لتفسيرات وتحولات جذرية في مفهومه ومبادئه من خلال الأبحاث العلمية المتواصلة حول الموضوع في المجالات العلمية المختلفة ابتداءً من الأبحاث في المجال اللغوي، النفس لغوي، والاجتماع لغوي. كما توصل البحث العلمي لتفسير عملية القراءة من الجانب الفسيولوجي.

لقد توصل العلماء من خلال الأبحاث إلى حقيقة مفادها: أن الوصول إلى عمق مفهوم القراءة لا يتم إلا من خلال بحث جوانب أخرى تمكنا من الاقتراب منه كالجانب الفسيولوجي، النفسي، الاجتماعي بالإضافة للجانب اللغوي. وهذه الحقيقة كانت وما زالت واضحة، فالتقدم العلمي والتقني والنتائج العلمية التي توصل لها العلماء في مجالات مثل الفسيولوجية والنفسية واللغوية شجعت الباحثين على توسيع دائرة بحث تشمل مجالات علمية مختلفة.

حتى نفهم مفهوم القراءة لا بد كذلك من أن نعرض لمصطلحات أساسية ذات علاقة مثل التنوير (Literacy) الكتابة، فهم المقروء، الكلام والنطق.

وفي هذا المقال أضع بين يدي القارئ ملخصاً للبحث العلمي في مجال القراءة والمصطلحات المرافقة مع محاولة استشهاد بتلك الأبحاث وبأقسط من نتائجها؛ لنقف عن قرب على مفهوم القراءة، عملية حدوث القراءة والنظريات المختلفة في هذا المجال، الاستراتيجيات التي يستخدمها القارئ أثناء قراءة نص. ومن ثمّ التعرض لمصطلحات الكتابة تعريفها وعملية الكتابة وعلاقتها بالقراءة، وكذلك الحال مع مصطلح التنوير (Literacy)، فهم المقروء ومصطلحي الكلام والنطق.