

מרכיב העניין בטקסטים עיוניים:

מה מושך את הקוראים – ולאן?

אסיה שרון

מרכיב העניין בטקסטים עיוניים – ובהוראה בכלל – הוא משתנה שלא נחקר דיו. בכל זאת, מה שכבר ברור היום למעלה מכל ספק הוא שמשתנה העניין הוא משתנה בעל חשיבות רבה. ידוע שהמידה שבה הטקסט מעניין והאופן שבו נוצר העניין משפיעים באופן ניכר על למידת תוכני הטקסט, ויותר מזה – על למידת תכנים נוספים (Hidi, 1990; Tobias, 1994). אף כי חשיבות העניין מובנת גם באופן אינטואיטיבי, מתקבל הרושם שרבים מהעוסקים בלמידה מתוך טקסט וכן רבים מן הכותבים של ספרי הלימוד עדיין אינם מקדישים לכך תשומת לב ראויה. מהו עניין? מהם המשתנים הקרובים לו? איך הוא משפיע? עד כמה השפעתו חזקה? האם הוא יכול להשפיע גם בכיוונים שליליים? אילו מחקרים נעשים בעולם בנושא זה? על שאלות אלו ואחרות ננסה לענות כאן.

א. העניין – גורם ממריץ ומפעיל

מחקר הקריאה והלמידה מתוך טקסט מייחד מקום הולך וגדל לעניין, וזאת מכמה וכמה סיבות טובות: יש הוכחות מחקריות המצביעות על כך שבני אדם – מבוגרים וילדים – עובדים קשה יותר ולומדים טוב יותר בשעה שדברים מעניינים אותם מאשר בשעה שהם עוסקים בדברים שבהם אין להם עניין (Hidi, 1990; Tobias, 1994). לעניין השפעה מעוררת וממריצה על הלמידה, והוא מסייע להבנה מעמיקה יותר של החומר וללמידה משמעותית יותר (Hidi, 1990). נמצא שעניין משפיע על יתר פעילות בלמידה, על מעורבות, שביעות רצון, ריכוז, מוטיבציה פנימית, תשומת לב ושימוש באסטרטגיות

קריאה משוכללות; כן נמצא שעניין משפר את הלמידה ואת הזכירה (Hidi, 1990; Hidi & Baird, 1988; Tobias, 1994). מבחינה היסטורית כדאי לציין, שכבר לפני שנים רבות הצביע דיואי על חשיבותו הרבה של העניין בלמידה הבית ספרית, ואף טען שכאשר תלמידים מגלים עניין בנושא או בפעילות, הם נעשים מעורבים בהם "בכל הלב" (Dewey, 1913, עמ' 65).

המחקר גם מצביע על חלקו של העניין בהפעלת הדמיון. נמצא שתלמידים נוטים להעלות בעיני רוחם תמונות – דימויים חושיים (imagery) בשעה שהם קוראים טקסט מעניין. למשל תלמידים דיווחו: "אני רואה את הכלב שלי, כשאני קורא את הקטע על הכלב", או "אני רואה את עצמי משחק כדורסל, כשאני קורא על הכללים של המשחק" (Saks, 1988). לונג, וינוגראד ובריידג' (Long, Winograd, & Bridge, 1989) דיווחו על מתאם חיובי בין עניין לבין כמות הדימויים החושיים שדווחו גם במשך הקריאה וגם לאחריה. העלאת דימויים חושיים קשורה להבנה טובה יותר של חומר הלימוד (Anderson & Sadoski, 1983; Levin, 1981; Kulhavy, 1972), לרמות גבוהות יותר של הבנה (Nell, 1979; Steingart & Glock, 1979) ולהנאה גדולה יותר שהקורא מפיק מן הקריאה (Nell, 1988). התעוררות של תחושות נעימות, הגברת ההיזכרות בחוויות אישיות והשימוש הגבוה בדימויים חושיים כתוצאה משימוש בחומרי למידה מעניינים, יכולים להיות מוסברים בכך, שקל יותר ללמוד ולזכור תכנים מעניינים (Hidi & Baird, 1988). חומרי הלמידה המעניינים הופכים בדרך זו למוחשיים ולברורים יותר ומובילים לתהליכים קוגניטיביים תכופים ועמוקים יותר של הצפנת מידע (Tobias, 1994). אם נשווה את העניין לגורם אחר בעל השפעה חזקה על הלמידה – הידע הקודם של הלומד – העניין משפיע יותר בשלוש דרכים:

(א) הוא מעורר צורות עמוקות יותר של תהליכי הבנה.

(ב) הוא מסייע לשימוש רב יותר בתמונות ובדימויים.

(ג) הוא עשוי לעורר רשת של אסוציאציות – רלוונטיות, אישית וכוללת יותר.

שאנק (Schank, 1979) מתאר תהליך קריאה של מידע מעניין כתהליך המערב בו זמנית קריאה בדרך של bottom-up ושל top-down². שני ה"מכניזמים" החזקים ביותר בקריאה הם, לדבריו, תהליך בניית ציפיות, אישורן או הפרכתן עם הקריאה ותהליך ההליכה בעקבות העניין, אחרי מה שמעניין. בניית ציפיות היא תהליך של top-down, מפני שבו הקורא בודק את הטקסט לאור הציפיות וההשערות הקיימות בראשו קודם לקריאה. בניגוד לזה, ההימשכות אחר העניין היא תהליך של bottom-up. לפי שאנק, מה

שעושה, בין השאר, מידע למעניין הוא היותו חדש ובלתי צפוי. ומכיוון שאי אפשר לשער או לצפות שמהו "בלתי צפוי" יופיע, וודאי שהתהליך כאן הוא הפוך: מן הטקסט – אל ראשו של הקורא, משמע bottom-up.

העניין, כמו מושגים אחרים בחינוך ובפסיכולוגיה, הוא מושג מובן ומוכר מחיי היומיום. אבל כדי לדייק בעיסוק בו, ניסו החוקרים לבנות מודל תאורטי שיתאר ויגדיר אותו.

ב. עניין אישי – עניין סביבתי – וסוג של עניין סביבתי:

עניין-מבוסס-טקסט

החל מראשית המאה עולה הטענה שיש לראות את העניין כתוצאה של תהליך אינטראקטיבי בין הלומד לבין הסביבה שלו, כפי שניסח זאת דיואי (Dewey, 1916) בתוך Hidi, 1990): "בעניין משתלבים זה עם זה ה'עצמי' והעולם במצב מתפתח" (עמ' 126). דיואי, ואחריו ת'ורנדייק (Thorndike, 1935) בתוך Hidi, 1990), הבחינו כי הלמידה מושפעת משני סוגי עניין:

(א) עניין אישי שיש לאדם מסוים בדבר מסוים.

(ב) העניין שהוא תכונתם של האובייקט או של המשימה המעניינים.

העניין האישי נקרא interest, והוא מצביע על ההבדלים הבין-אישיים: מה שמעניין אותי – אולי אינו מה שמעניין אותך. העניין של האובייקט או המשימה מכונה interestingness, ולפעמים interest, והוא מפנה אצבע אל האובייקט או אל המשימה: זהו אובייקט מעניין, או – זוהי משימה בלתי מעניינת. לפיכך אפשר לומר שהעניין נולד מתוך:

א. מאפייניו האישיים של הקורא.

ב. גורמים הטבועים בתוך האובייקט או המשימה.

ג. האינטראקציה בין השניים (Bernstein, 1955), שהיא מה שדיואי מכנה "מצב מתפתח".

התפיסה שתוארה לעיל שימשה בסיס תאורטי לרבים מן החוקרים שעסקו בעניין (Hidi & Baird, 1986; Renninger, 1990). כפי שהמודל נחלק לשני גורמים, כך גם המחקר נחלק לשני ענפים בהתאמה: ענף אחד מתמקד בהבדלים האינדיווידואליים שבין בני

האדם, בעוד שהשני מתמקד בשאלה איך העניין משפיע על רוב בני האדם ללא קשר להבדלים ביניהם. מקובל לכנות את סוג העניין שעוסק בו הענף הראשון "עניין אישי" (individual interest). זהו הענף המסורתי בחקר העניין. רוב המחקרים העוסקים בעניין משתייכים לענף זה, ובו החוקרים מודדים העדפות אישיות ועניין אישי של נבדקים ואת תרומתם לביצועים קוגניטיביים. הענף השני הוא ענף צעיר בהרבה. סוג העניין שבו עוסק ענף זה מכונה בדרך כלל "עניין סביבתי"³ (situational interest) (Krapp, 1989). החוקרים העוסקים בסוג שני זה בודקים איך העניין שיש באותו גורם הנמצא בסביבתו של האדם משפיע על הביצועים הקוגניטיביים שלו. העניין נמצא במקרה זה מחוץ לאדם – בסביבה שלו, והוא יהיה בשיחה שהוא שומע, בדבר כלשהו שהוא רואה מסביבו או בטקסט שהוא קורא. זה מה שאנו מכנים "שיחה מעניינת", "טקסט מעניין" וכדומה. זהו עניין המתעורר באמצעות קווי אופי מסוימים של גירוי הנמצא בסביבתו.

שני סוגי העניין – האישי והסביבתי – שונים זה מזה באופן שבו הם מתפתחים. העניין האישי מתפתח לאט יותר, והוא בעל השפעה לטווח ארוך על הידע של הפרט ועל ערכיו. העניין הסביבתי, לעומת זאת, נוטה להתעורר בפתאומיות באמצעות דבר-מה הנמצא בסביבה, והוא עשוי להיות בעל השפעה לטווח קצר, ומשפיע רק באופן שולי על הידע ועל הערכים של הפרט. למרות שהמוקד של העניין האישי הוא האדם ומוקד העניין הסביבתי הוא הסביבה – האינטראקציה בין אדם וסביבה היא האספקט המכריע של שניהם (Hidi, 1990).

עניין המתעורר אצל אדם עם קריאת טקסט מעניין הוא סוג של עניין סביבתי. עניין זה זכה לכינוי משלו, כנראה משום חשיבותו המיוחדת בתחום הלמידה, שהרי רוב הלמידה הבית ספרית נעשית באמצעות טקסטים. עניין זה מכונה "עניין-המבוסס-על-טקסט" (text-based-interest) (לפי Hidi & Baird, 1988). עניין-המבוסס-על-טקסט נובע מאינטראקציה בין תכונות הטקסט לבין הקורא. עניין-מבוסס-טקסט, כך אכנה אותו כאן בקצרה, הוא קרוב לוודאי סוג העניין הסביבתי הרלוונטי ביותר ללמידה.

חשוב לשים לב שהעניין האישי והעניין הסביבתי אינם תופעות מנותקות המתרחשות בנפרד זו מזו. להפך, שני סוגי העניין הללו עשויים להיות באינטראקציה זה עם זה ולהשפיע זה על התפתחותו של זה (Hidi, 1990). לדוגמה, אדם בעל עניין אישי בכלכלה יגיב בצורה שונה לטקסט מעניין בכלכלה מאשר אדם שאין לו עניין אישי בכלכלה. לטקסט המעניין יש מאפיינים של טקסט מעניין, יש לו פוטנציאל לעורר עניין, אבל העניין שהוא יעורר אצל הקורא יהיה מושפע ממאפייני הקורא, שאחד מהם הוא העניין האישי. במילים אחרות: העניין-המבוסס-טקסט מושפע מהעניין האישי. וגם להפך, העניין האישי עשוי להיות מושפע מן העניין-המבוסס-טקסט. למשל ייתכן שאדם נתקל בטקסט מעניין העוסק באינטרנט. בעקבות הטקסט המעניין התחיל אדם זה לפתח עניין אישי

בנושא. הכוח המוטיבציוני של העניין האישי גרם לו לקרוא מידע נוסף, להתחבר לרשת וכדומה. כלומר, העניין הסביבתי שהתעורר בפתאומיות על ידי גורם סביבתי, במקרה זה טקסט, לא היה לטווח קצר הפעם, אלא יצר עניין אישי ארוך טווח, העשוי להשפיע על עמדותיו ועל ערכיו של אדם זה.

ג. מה עושה טקסט למעניין

חוקרים עשו ניסיונות שונים לזהות מהם הגורמים היוצרים עניין. הגורמים שצוינו במחקרים השונים התאפיינו בכך שיש בהם יציאה מן השגרתו והרגיל: הפתעה, חידוש, אלימות, כמויות גדולות של כסף, מעברים חדים בין ניגודים, קונפליקטים, דילמות, פעילויות אינטנסיביות מלאות חיים, רגשות עזים וכן הלאה. סוג אחר של גורמים שצוינו קשור יותר אל הקורא: מצד אחד התייחסויות אל הקורא, דברים שהקורא יכול לראותם כקרובים לעולמו, כנוגעים לו באופן אישי; מצד שני, טקסט המאפשר לקורא לבנות משמעות, להבין אותו.

ראוי להזכיר שוב שכל הופעה של עניין היא תוצאה של תהליך אינטראקטיבי, ומה שקובע את מידת העניין איננו לעולם הפוטנציאל הטמון בטקסט לבדו, אלא האינטראקציה בינו לבין הקורא. ולא רק העניין האישי קובע את מידת העניין שהקורא ימצא בטקסט, אלא גם גורם חשוב נוסף: הידע הקודם. אם מדובר באלמנטים "מעניינים", במובן של אלמנטים בלתי רגילים ומפתיעים, השאלה היא, כמובן, למה רגיל הקורא ומהו ניסיונו הקודם; אם מדובר באלמנטים "מעניינים" במשמעות של האפשרות לבנות הבנה מן הטקסט, בוודאי שהידע הקודם משפיע על כך. יוצא שקורא אחד ימצא עצמו מופתע מאלמנט מסוים בטקסט, וקורא אחר, שניסיונו שונה, אולי ימצא אותו צפוי למדי; מי שמכיר מניסיונו – אם כקורא ואם בחייו האישיים – אירועים מרגשים, ייתכן שאירועים כאלה בטקסט יראו לו חיבורים ומשמעמים; ומי שהידע הקודם שלו רב יותר – עשוי להבין את הנאמר בטקסט טוב יותר ולכן למצוא בו עניין רב יותר.

בעשרות השנים האחרונות פותחו מודלים אחדים שניסו לתאר מה עושה מידע למעניין. שלושת הבולטים הם של ברלין (Berlyne, 1960, 1971, 1974), של קינטש (Kintsch, 1980) ושל שאנק (Schank, 1979).

ברלין היה בין החוקרים הראשונים שניסו לבדוק מהם הדברים היוצרים עניין. מסקנתו הייתה שהעניין הוא תוצאה של "משתנים ממשגים" (collative variables), שאותם הוא הגדיר כדפוסי גירוי מבניים או צורניים, המתבטאים בשינויים לאורך הטקסט בין מוכר-חדש, פשוט-מורכב, צפוי-מפתיע, ברור-מעורפל ויציב-משתנה. מה שעומד ביסוד הדפוסים האלה הוא שהם יוצרים קונפליקט, אי-ודאות לגבי העומד להתרחש.

קינטש הבחין בין "עניין קוגניטיבי" לבין "עניין אמוציונלי". בין הרכיבים הקוגניטיביים כולל קינטש את האופן שבו אירועים נחשפים, לרבות אלמנט ההפתעה הכרוך בכך, וכן את הלכידות שבטקסט ואת חשיבותה להענקת המשמעות שנותנת כל יחידה להיגיון של הטקסט כולו. קינטש גם העלה בהקשר זה את הרעיון, שהמידה שבה מידע הוא מעניין קשורה למידה שבה הוא מאפשר מבט לאחור, מה שקינטש מכנה *postdictability*. כוונתו היא, שהטקסט המעניין מאפשר לקורא לקשור מידע מסוים שבטקסט קשירה משמעותית לחלקים אחרים של הטקסט או לידע הקודם של הקורא. *postdictability* הוא, ככל הנראה, ניגודו של *predictability*, שפירושו יכולת ניבוי, ויש בו התבוננות קדימה ובניית ציפיות (Hidi & Hidi, 1990; Beck, McKeown & Worthy, 1995; Baird, 1988). העניין הקוגניטיבי יצמח אם יש לקורא ידע קודם בנושא, אך בהקשר זה חשובה מידת הידע הקודם: צריך שיהיה לקורא ידע קודם שאינו רב מדי עד כדי היכרות קרובה מדי עם הנושא, אבל מצד שני גם לא מועט מדי, ובוודאי לא טוב שיהיה היעדר מוחלט של ידע קודם (Beck, et al., 1995). עניין אמוציונלי מתעורר, לעומת זאת, כאשר לאירועים יש השפעה אמוציונלית מידית. אלימות ומין, לדוגמה, ייחשבו למעניינים, מפני שיש להם השפעה על רגשות הקורא, וכך גם סיפור היוצר תחושה של חוויה אצל הקורא.

שאנק ציין את הנושאים הבאים כבעלי עניין אוניברסלי: מוות, סכנה, כאוס, הרס, מחלה, נזק, כוח, כסף רב, מין ורומנטיקה. דברים אלה כינה שאנק בעלי עניין "אבסולוטי". העניין ה"אבסולוטי" של שאנק, אם כן, דומה ביותר לעניין ה"אמוציונלי" של קינטש. ה"אבסולוטים", אומר שאנק, יהיו מעניינים יותר או פחות בהתאם לשני התנאים הבאים:

(א) אם האירועים המתוארים יהיו בלתי צפויים ובלתי רגילים ויכללו אלמנטים של אירוניה ודילמה. (ב) אם יהיו קשרים אישיים אל הקורא. קשרים אלו אפשר ליצור על ידי הוספת פרטים מתאימים בתוך הטקסט.

לפי שאנק, שני תנאים אלה הם היוצרים הבדלים במידת העניין שנוצר אצל קוראים שונים הקוראים טקסט זהה. הסיבה לכך היא שהניסיון של הקורא והמבנה הקוגניטיבי שלו קובעים את הדרגה שבה האירועים הם בלתי צפויים ועד כמה הקורא ירגיש שהאירועים או הדמויות מתייחסים או קשורים אליו. לפי שאנק הקטגוריה של הקשרים עם הקורא חלה גם על קטעים בטקסט המספרים לקורא למה חשוב לו לדעת פרטים מסוימים המופיעים בטקסט. כלומר, אם נשבץ בטקסטים אלמנטים המספרים לקורא למה חשוב לו לדעת פרטים מסוימים – הדבר יגביר את מידת העניין-המבוסס-טקסט,

מפני שאנחנו, הקוראים, מעוניינים לדעת למה סיפרו לנו דבר כלשהו או למה אנחנו צריכים לדעת דבר מסוים. גם בדרך זו אפשר ליצור את הקשר אל הקורא.

ניקח, לדוגמה, את המוות. "רעש", אומר שאנק (עמ' 279), "הוא דבר מעניין. ככל שהוא קולני יותר – טוב יותר. השפעות חולניות כתוצאה מאכילת דברים בלתי אכילים – גם זה מעניין – וככל שקטלני יותר – טוב יותר [...] אבל זה איננו שרירותי – העניין הוא תחום מאוד דינמי, מאוד תלוי בהקשר". ושאנק מוסיף: מה שבעצם מעניין ברעש חזק או באכילת דברים בלתי אכילים הוא הנזק הפוטנציאלי שלהם – זאת אומרת, מה שמעניין בעצם הוא המוות. אבל לא כל מוות; רק אם המוות הוא בלתי צפוי. יוצא אפוא מדברי שאנק שמוות בשיבה טובה יכול "לשעמם עד מוות", ואילו רצח בתחילת הטקסט יכול "לעורר את הקורא לחיים". מצד שני, מוות לא טבעי יכול גם הוא לשעמם אותנו – אם הוא מתרחש בקצה השני של העולם או במאה אחרת בהיסטוריה, מפני שהוא מרוחק מאתנו, הוא איננו נוגע לנו. אבל גם זה לא נכון בכל המקרים, גם מוות כזה יכול להיות קשור אלינו ונוגע לנו בדרך כלשהי. למשל אם מדובר בדמות חשובה, באדם מוכר, באדם שמתו השפיע או עשוי להשפיע בדרך כלשהי על חיינו; או בדמות שאנחנו יכולים להזדהות אתה ולהרגיש קרבה רגשית אליה. המסקנה היא אפוא שהמוות, שהוא בעל עניין "אבסולוטי", הוא שגורם לרעש להיות מעניין ושהמוות יכול להיות מעניין יותר – או פחות – בעזרת שני התנאים הנוספים: אם הוא בלתי צפוי או בלתי רגיל, או אם הוא יוצר קשר אישי עם הקורא.

אנדרסון, שירי, וילסון ופילדינג (Anderson, Shirey, Wilson, & Fielding, 1984) ניסו לעשות סינתזה של הנאמר בחיבורים שונים העוסקים בשאלה מהם הדברים הגורמים עניין. הם הגיעו למסקנה כי שלוש תכונות תורמות לעניין-מבוסס-טקסט:

1. הזדהות עם דמויות

2. חדשנות

3. רמת פעילות.

התכונה הראשונה, הזדהות עם דמויות, מושפעת אמנם ממאפייני הקורא, אך בכל זאת אפשר לשלוט בה וליצור יתר עניין על ידי כך ש"משתילים" בטקסט אלמנטים שונים, למשל תוספת פרטים קונקרטיים בתיאורה של דמות כלשהי, שימוש בדימויים וכן שימוש באמצעים נוספים המעוררים תגובות רגשיות. החדשנות היא תכונה המבוססת על ההנחה שאירועים רגילים הם משעממים, בניגוד לאירועים בלתי רגילים, שהם מעניינים ומרגשים. ביסוד התכונה השלישית, רמת הפעילות, עומד הרעיון, שפעילות או רגשות אינטנסיביים הם מעניינים יותר מאשר מצבים פסיביים, שאין בהם שום פעילות.

ד. שימוש זהיר בעניין

העניין הוא משתנה רב-כוח בהשפעתו על הלמידה, אבל – כפי שרצוי בדרך כלל לנהוג בבעלי כוח – יש להיזהר גם בו, שמא יביא כוחו לתוצאות אחרות מאלו שקיוונו להשיג. דיואי (Dewey, 1913 בתוך Garner et al., 1991) שראה את העניין כגורם חשוב ביותר בלמידה, הזהיר עוד לפני שנים רבות מפני שימוש בפיתויים שמטרתם למשוך תשומת לב. דוגמה מעניינת לניסיון לפתות את הקורא תוארה במחקרם השנוי במחלוקת של גרייבס ואחרים (Graves et al., 1988). חוקרים אלה ביקשו משלושה זוגות של כותבים – זוג בלשנים שתחום התמחותם הוא הטקסט, זוג מורים המלמדים כתיבה בקולג' וזוג עורכים לשעבר של הטיים-לייף – לשכתב שני טקסטים בהיסטוריה של המאה העשרים, האחד עוסק במלחמת קוריאה והשני במלחמת ויטנאם, לפי מיטב ידיעותיהם המקצועיות והבנתם. ארבעת הנוסחים של כל טקסט – הנוסח המקורי מספר הלימוד והשלושה שיצרו המשכתבים – נקראו על ידי כ-300 תלמידים בכיתה "א". לאחר הקריאה נתבקשו התלמידים לכתוב בצורה חופשית כל מה שזכרו. ממצאי החוקרים הראו שהזכירה הרבה ביותר הייתה מן הנוסח ששכתבו עורכי הטיים-לייף. עורכי הטיים-לייף מסרו לחוקרים, ששאפו ליצור טקסט מאורגן, קוהרנטי, בהיר וקריא, אבל גם מעניין, מלהיב, חי, עשיר בדרמה אנושית וצבעוני בלשונו. העורכים הוסיפו לטקסט באופן חופשי "צימוקים" – אנקדוטות ופרטים מלאי חיים. החוקרים הסיקו שכתובה חיה היא הדבר החשוב ביותר כאשר מדובר בעיצובם המילולי של ספרי לימוד (Graves et al., 1988). מסקנה זו נשמעה מאוד מתקבלת על הדעת, מה גם שתאמה דעות פופולריות שהושמעו באותה תקופה בציבור (אצל Duffi et al., 1989).

שלוש רפליקציות נערכו על מחקר זה (Britton, Van Dusen, Gulgoz & Glynn, 1989; Graves et al., 1991; Duffi et al., 1989). החוקרים שערכו את הרפליקציות נתנו את הטקסטים ששכתבו עבור גרייבס וחובריו במחקר המקורי לקריאה לתלמידים שגילם זהה לגיל תלמידי המחקר המקורי – כיתה "א" (Graves et al., 1991; Duffi et al., 1989) ולסטודנטים בקולג' (Britton et al., 1989). אבל הפעם נבדקה, בין השאר, גם ההבנה, וכן נבדק איזה סוג רעיונות זכרו התלמידים – האם את הרעיונות המרכזיים, החשובים, של הטקסט או פרטים שוליים. כל שלוש הרפליקציות הניבו תוצאה דומה, שונה לגמרי ממה שנמצא במחקר המקורי של גרייבס ואחרים (1988): הטקסט ה"מנצח" הפעם היה זה שכתבו המורים לכתובה. הטקסט של עורכי הטיים-לייף קיבל את הדירוג הנמוך ביותר.

אם נדמה היה קודם שלסגנון "עיתונאי" יש השפעה על שיפור הלמידה, כעת הוטל הדבר בספק. יותר מזה, דאפי ואחרים (Duffi et al., 1989) מצאו שהטקסט ששכתבו מורי הכתיבה היה גם הטקסט המהנה ביותר, לפי דירוגי התלמידים, ודווקא הטקסט

ה"עיתונאי" קיבל את הדירוג הנמוך ביותר גם מבחינה זו מבין שלושת השכתובים. למען האמת, דירוג ההנאה שקיבל היה גבוה רק במעט מן הטקסט המקורי שנלקח מספר הלימוד.

התברר שהתלמידים במחקר המקורי של גרייבס וחובריו זכרו אמנם טוב יותר את הטקסט של עורכי הטיים-לייף, אבל הדברים שזכרו לא היו הדברים החשובים. דווקא ה"צימוקים", אותם דברים פיקנטיים שהכניסו העורכים, הם שהפריעו לקוראים ללמוד ולזכור את הרעיונות המרכזיים (Duffi et al., 1989; Graves et al., 1991). למסקנה הזו יש תמיכה במחקרים אחרים. לא מעט מחקרים מביאים הוכחות שמידע מעניין, אך בלתי חשוב, מסיט לעתים קרובות את הלומד מן הרעיונות החשובים (Hidi, 1990). גארנר, גילינגהם ו-וייט (Garner, Gillingham, & white, 1989) ערכו שניים מן המחקרים הראשונים בנושא זה. הם הוסיפו לטקסטים חומרים בעלי רמה גבוהה של עניין, אבל שוליים ביחס לרעיונותיו המרכזיים של הטקסט. לפרטים השוליים אך המעניינים הללו הם קראו "פרטים מפתים" (seductive details). "פרטים מפתים" הוגדרו כבעלי דירוג של עניין גבוה וחשיבות נמוכה, לעומת הרעיונות המרכזיים, שהוגדרו כבעלי דירוג של חשיבות גבוהה ועניין נמוך. הרעיונות המרכזיים התאפיינו מטבעם ברמה גבוהה של הפשטה ביחס לפרטים השוליים, מה שגרם להם להיות פחות קונקרטיים ופחות מעניינים. גארנר ואחרים מצאו שהקוראים – מבוגרים וילדים – נטו לזכור את הפרטים על חשבון הבנת הרעיונות המרכזיים של הטקסט. וייד ואדמס (Wade & Adams, 1990) העלו דברים דומים: הם מצאו שמידע שהקוראים דירגו כמעניין אך בלתי חשוב (מה שהוגדר על ידי גארנר ואחרים כ"פרטים מפתים") יכול לגבור על המידע החשוב בקביעה מה ייזכר מתוך הטקסט. כלומר, מידע מעניין גובר על מידע חשוב ב"תחרות" על משיכת תשומת הלב של הקורא.

המסקנה המתבקשת עשויה אם כן להיות שכדאי להשתמש בעניין כדי למשוך את תשומת הלב של הקורא אל הרעיונות החשובים והמרכזיים של הטקסט במקום אל הפרטים השוליים; ליצור בטקסט מוקד של עניין ושל חשיבות באותו מקום. מחקרם של הידי וביירד (Hidi & Baird, 1988) נוטה אל הכיוון הזה. במקום להוסיף פרטים מעניינים ובלתי חשובים, הוסיפו החוקרים פרטים מעניינים, המדגישים את הרעיונות החשובים. התהליך היה כזה: החוקרים ניסחו ארבעה רעיונות מרכזיים שמהם ייבנה טקסט, שנושאו, כך הוחלט, יהיה – המצאות ומציאים. אחר כך הם דאגו ליצור בהם עניין בשלוש אסטרטגיות שונות. נוצרו אפוא שלושה טקסטים שונים:

הטקסט הראשון נוצר על ידי בניית טקסט אחד מארבעת הרעיונות המרכזיים, תוך הקפדה שיהיה גם לכיד וגם מעניין. העניין נוצר על ידי הוספת פרטים הקשורים לדמויות כדי לאפשר הזדהות אתן, ועל ידי העלאת רמת הפעילות שבטקסט. הטקסט השני

התבסס על הטקסט הראשון, אלא שהחוקרים הוסיפו בו לרעיונות המרכזיים תיאור חי יותר. למשל אחד הרעיונות המרכזיים היה: "על מנת להצליח, על הממציא להיות בעל עניין חזק במה שהוא עושה". החוקרים הוסיפו למשפט הזה: "לפעמים הם היו כל כך שקועים בעבודתם, עד שהם שכחו ללכת הביתה לאכול". הדרך השלישית הייתה ליצור בטקסט אי-ביטחון, משהו בלתי פתור. החוקרים השתמשו הפעם בטקסט השני כבסיס ושיבצו בו שאלות, שהתשובה להן נמצאת בהמשך הטקסט.

הידי וביירד מצאו שהזכירה הכוללת של כל שלושת הטקסטים הייתה באופן כללי טובה ביחס לזכירה של טקסטים עיוניים שתלמידים צעירים קוראים בדרך כלל בבית הספר (על סמך נתונים ממחקרים קודמים). אבל התברר שהאסטרטגיות לשיפור העניין של הטקסט היו יעילות רק לשיפור זכירה של מידע קונקרטי או של מידע היוצר מעורבות אישית. מה שהקוראים זכרו הכי טוב היה הפעולות והפרטים התיאוריים שנוספו לטקסט, ואילו לזכירת מידע מופשט, כללי או מדעי, לא סייעו האסטרטגיות כלל.

במחקר אחר ניסו גארנר ואחרים (Garner et al., 1991) לבדוק אם מיקום הפרטים המעניינים משפיע על הזכירה של תוכני הטקסט. הם מצאו שמיקום הפרטים המעניינים אינו משנה: כך או אחרת, הפרטים המעניינים נזכרים טוב יותר מאשר הרעיונות המרכזיים, בין אם פרטים אלה תומכים ברעיונות המרכזיים ובין אם לאו. אבל ממצא נוסף שלהם במחקר זה הראה בכל זאת השפעה על זכירת הרעיונות המרכזיים. שניים מן הטקסטים נבנו כטקסטים מעניינים יותר באופן כולל – הטקסט פתח בפסקה המנסה לערב את הקורא, ליצור מעורבות: הטקסט סיפר על מותו בטרם עת של האיש שעליו מדובר בטקסט, והמשיך בכך שהוסיף פרטים על מחלתו הקשה. מוות, כזכור, הוא אחד האלמנטים בעלי עניין "אבסולוטי" שהזכיר שאנק (Schank, 1979), וכאן העניין גובר, לפי שאנק, מאחר שמדובר במוות בטרם עת.

גארנר ואחרים מצאו שהתלמידים שקראו את הטקסטים המעניינים-באופן-כולל זכרו יותר רעיונות מרכזיים של הטקסט בהשוואה לאלה שקראו את הטקסטים האחרים. כמו כן נמצא שתלמידים בעלי ידע קודם רב זכרו מספר רב יותר של רעיונות מרכזיים מאשר תלמידים בעלי ידע קודם נמוך, אבל התברר שכאשר קראו התלמידים את הטקסטים המעניינים-באופן-כולל – ההבדלים בין התלמידים משני הסוגים קטנו. אם כן, שני ממצאים חשובים התגלו כאן: ראשית – אפשר לומר שכאשר הטקסט כולו יותר מעניין, השפעתו רבה יותר דווקא על תלמידים בעלי ידע קודם נמוך יותר בנושא (Garner et al., 1991). אפשר להסביר זאת בכך, שידע קודם נמוך יחסית דווקא עשוי לגרום ל"עניין קוגניטיבי" (לפי Kintsch, 1980) לעומת ידע קודם רב מדי, שעלול לגרום לפחות עניין או אף לשעמום. שנית – מתברר שטקסט מעניין-באופן-כולל משרת טוב יותר את מטרות הלמידה, דהיינו למידת הרעיונות המרכזיים והחשובים.

הטקסט שכתבו המורים המלמדים כתיבה במחקר של גרייבס ואחרים (1988) נותח על ידי מספר חוקרים כדי למצוא מה הדברים שגרמו לקוראים ליהנות, להבין ולזכור את תכניו. החוקרים מצאו שהטקסט לכיד ומאורגן היטב (Graves et al., 1991), הוא בנוי בפסקאות קצרות, יש בו יותר כותרות ופחות שמות, מקומות, תאריכים ומספרים (Sadoski, 1990, בתוך Graves et al., 1991). כלומר, המבנה שלו ברור לקורא, והוא אינו גדוש יתר על המידה בפרטים ביחס למספר הרעיונות המרכזיים. עוד מצאו החוקרים שהטקסט מבליט היטב את הרעיונות המרכזיים, ואילו את הפרטים השוליים הוא מצניע. נוסף לכך, הטקסט מכיל מידע מעניין (הכוונה לאלמנטים מעניינים לפי המודלים של Schank, 1979; Kintsch, 1980 ואחרים) לא פחות מן הטקסט שכתבו עורכי הטיים-ליף, אך במקום להוסיף "פרטים מפתים" הוא מוסיף מידע מעניין המתמקד ברעיונות העיקריים של הטקסט. נכתבו בטקסט יותר משפטים על הרעיונות המרכזיים, והיה בהם שימוש במונחים עזי ביטוי המתארים פעולות אינטנסיביות. וכשהרעיונות המרכזיים כתובים בצורה מעניינת, כל הטקסט נזכר טוב יותר (Graves et al., 1991; Hidi, 1990).

מחברי הטקסט גם ניסו ליצור קשר עם הקורא על ידי כתיבה בסגנון בלתי רשמי ובלתי סמכותי, סגנון של שיחה. הם כתבו בגוף ראשון (למשל "עלינו להבין את הנשיא ג'ונסון"), התמקדו בדמות הנשיא ג'ונסון האדם ופחות במלחמה (מלחמת ויטנאם) כדי ליצור קרבה רגשית והזדהות אתו (Sadoski, 1990, בתוך Graves et al., 1991), הכתיבה הייתה בלשון לא מליצית, והטון היה דיבורי ועממי (Britton et al., 1989).

ניגודים, הבדלים דקים בטון ומטפורות חיות – גם הם מאפיינים את הטקסט הזה. אלו הם גורמים מעוררי עניין, אם מפני שהם בלתי צפויים ואם מפני שהם מעוררי דמיון (המטפורות). הטקסט משתמש באמצעים למשיכת תשומת לב למקומות מסוימים שהמחברים החליטו עליהם. הדבר הזה נעשה על ידי ההבדלים הדקים בטון, שבירת המבנה התחבירי הרגיל, הדגשות על ידי כתיבה של מילים מסוימות באותיות גדולות או על ידי יצירת נקודות שיא בסופי משפטים, המכילות נתונים דרמטיים. הדברים הללו הם חלק מן הסגנון הדיבורי העממי, שמחברי הטקסט עושים בו שימוש (לפי Sadoski, 1990, בתוך Graves et al., 1991). למשל "מלחמת הבוץ הטובעני", כך קראו לה [...] – במשפט זה יש גם מטפורה חיה, גם שינוי תחבירי המדגיש את המטפורה על ידי כך שהוא שם אותה בראש המשפט כחלק ייחודי ויוצר סגנון תחבירי האופייני לשפת הדיבור; וגם מצד התוכן יש חיזוק לחוסר הרשמיות ולעממיות מכיוון שמובא כאן הכינוי שבו כונתה מלחמת ויטנאם בפי "האיש ברחוב".

ה. "הקול האישי" של הטקסט וקריאה "פעילה", "מעורבת" ו"אסתטית" של

תכנים

1. הקול האישי

הטקסט של המורים לכתובה במחקר המקורי של גרייבס ואחרים (1988) שנוח כה רבות במטרה לפענח את "סודו", נכתב בסגנון כתיבה דיבורי, לא סמכותי, של שיחה (Sadoski, 1990, בתוך Graves et al., 1991). בק ואחרים (Beck et al., 1995) חקרו את השפעתו של סגנון כתיבה כזה על הלמידה ועל הזכירה. את סגנון הכתיבה הזה הם כינו טקסט בעל "קול" (voice), והגדירו את הטקסט בעל הקול כבעל שלוש תכונות מרכזיות: פעילות, דיבוריות וקישוריות. בק ואחרים יצרו ארבעה טקסטים והשוו ביניהם. הם השתמשו בשני טקסטים זהים בתוכניהם אך שונים ברמת הלכידות, שנבדקו במחקר קודם שלהם (Beck, McKeown, Sinatra, & Loxterman, 1991) שנמצא בו שהלכידות משפרת את הלמידה. לטקסט הלכיד וגם לבלתי לכיד הוסיפו "קול" – פעילות, דיבוריות וקישוריות, וכך יצרו ארבעה טקסטים שונים: שניים לכידים – האחד עם "קול" והשני בלעדיו, ושניים בלתי לכידים, גם כאן, האחד עם "קול" והשני בלעדיו.

פעילות (activity) היא הפיכת המצבים שבטקסט לדינמיים יותר על ידי שימוש בפעלים המייצגים פעולות קונקרטיות, בניגוד למופשטות, ותיאור פעיל, בניגוד לסביל, של אירועים ודמויות אנושיות קונקרטיות. למשל את "הממשל הציעי..." הם החליפו ב"הבריטים החלו להעביר חוקים".

דיבוריות (orality) היא סגנון שיחה של לשון דבורה, בניגוד ללשון הכתובה, טון דיבור עממי של שיחה, ביטויים של הלשון הדבורה, התבטאות פשוטה וברורה. לדוגמה כאשר מדובר בהחלטת השלטון הבריטי לתבוע תשלום מסים מן הקולוניות האמריקניות, הם כתבו: "השאלה הייתה איך לשלם את החשבונות".

קישוריות (connectivity) היא יצירת קשרים מסוגים שונים. מדובר ביצירת קשרים בין הקורא לבין הטקסט, למשל פנייה אל הקורא באופן ישיר, וכן קשרים בין האירועים המתרחשים בטקסט לבין התגובות הרגשיות של הדמויות שבטקסט, המגיבות לאירועים האלה. דוגמה לקישוריות מן הסוג האחרון היא זו: "אחרי הכול, המלחמה נעשתה על אדמה אמריקנית לטובת האמריקנים, אז למה שהם לא יצטרכו לעזור לשלם עבור זה?"

בהגדרת ה"קול" של בק ואחרים בולטים האלמנטים שהוזכרו כאן קודם כאלמנטים מעניינים, יוצרי עניין: רמת פעילות גבוהה, יצירת קשרים אל הקורא ויצירת מעורבות רגשית והזדהות עם הדמויות.

הנבדקים, תלמידי כיתה ה', חולקו לארבע קבוצות, וכל קבוצה קיבלה לקריאה טקסט אחר. לאחר הקריאה הם כתבו באופן חופשי מה שהם זוכרים וענו על שאלות פתוחות. הממצאים הראו שלכידות וקול יחד שיפרו את הלמידה ואת הזכירה באופן מובהק, לעומת שאר הטקסטים. ומה שחשוב במיוחד – המחקר מצא שהטקסט הלכיד בעל הקול שיפר את הזכירה ואת ההבנה של הרעיונות המרכזיים. ממצא נוסף הראה שלכידות בלבד משפרת את הזכירה בלבד.

בבסיס הרעיון לתת לטקסט קול אישי, עמדו ההכרה בצורך לערב את הקורא בקריאה פעילה באמצעות גישה המכונה "אסתטית", גישה שבה הקורא מתמקד במה שהוא חווה בשעת אירוע הקריאה; וכן עמדה ההנחה שיש לעשות זאת לא באמצעות תוספת חלקים מעניינים של מידע לטקסט, אלא על ידי "הענקה ללבו של התוכן תכונות היוצרות מעורבות" (Beck et al., 1995, עמ' 224).

המושג של הטקסט בעל הקול, הטקסט המדבר, שאול מגישות העוסקות בחקר הטקסט השלם, ה"שיח" (discourse). גישות אלו רואות את הטקסט כמקום בו מתנהלת תקשורת מאדם אחד לאדם אחר; ככתיבה ממוענת מאדם לאדם תוך ציפייה לתשובה. ה"קול" של הטקסט פירושו אותן איכויות בטקסט המאפשרות לטקסט לדבר אל הקורא. כתיבת טקסט כ"מדבר" נעשית תוך ניסיון לקרב את השפה הכתובה – זו המשתמשת בסימנים גרפיים – אל השפה הדבורה – זו המשתמשת בסימנים צליליים. הניסיון לקרב את השפה הכתובה אל השפה הדבורה נועד להשיג את יתרונותיה של השפה הדבורה. השפה הדבורה יוצרת קשר אישי, מעורבות עם הקהל, ויש לה קשר למציאות הקונקרטי של הזמן והמקום שבו הדיבור מתרחש. לעומתה, השפה הכתובה מפגינה ניתוק, ריחוק בין הכותב לבין הקורא, הרעיונות אינם קשורים למקום ולזמן מסוימים, ויש בה יותר הפשטות מאשר התייחסות לאנשים קונקרטיים. עצם הכתיבה, אפשר לומר, יש בה יצירת מרחק בין המשמעות לבין הדבר המקביל לה בעולם הממשי (Chafe, 1982; Halliday, 1987).

המרחק שהצורות הכתובות יוצרות בין הקורא לבין המידע שבטקסט עלול לעכב את מעורבות הקורא, ובעקבות זאת לעכב את בניית הידע שלו מן הטקסט. אבל אי אפשר להסיק מכך שיש לכתוב ספרי לימוד המייבאים את כל תכונות השפה הדבורה. לשפה הדבורה תכונות שמוטב להימנע מהן בכתיבה, למשל משפטים בלתי גמורים הצצים תוך כדי דיבור, כינויי גוף וכינויי רמז שלא ברור למה הם מתייחסים, קטעי רעיונות הקשורים יחד במבנה בלתי ברור, שינויים בנושאי המשפטים – דברים הנוצרים כתוצאה מן הספונטניות והמידיות של השפה הדבורה ושעלולים לעכב את ההבנה (McLaren & Hidi, 1990).

2. קריאה מעורבת וקריאה פעילה של תכנים

כשחקרו בק וחובריו (Beck et al., 1995) את השפעת הלכידות שבטקסט על הבנת תוכנו, הם מצאו שהטקסטים הלכידים יותר שהביאו בפני תלמידים שיפרו את ההבנה. עם זאת, החוקרים הרגישו ששיפור זה רחוק מלהיות אידאלי. כאשר ניתחו ניתוח מעמיק את תגובות התלמידים לטקסטים שקראו, מצאו שהשימוש שעשו התלמידים בטקסט בשעה שענו על השאלות היה שטחי: הם השתמשו רק בחלק זעום מן המידע שבטקסט. המסקנה שהסיקו החוקרים הייתה שהתלמידים לא הצליחו להשתלב בעיבוד פעיל של הטקסט; הם לא קראו קריאה מעורבת בטקסט, אולי מפני שהטקסט אינו טקסט מערב. ובכן, מהו עיבוד פעיל ומהם קריאה מעורבת וטקסט מערב?

קריאה מעורבת היא קריאה פעילה, קריאה שיש בה עיבוד פעיל של התכנים. קורא שקריאתו פעילה הוא קורא המרגיש קשר למידע ולרעיונות המוצגים בטקסט. הוא קורא בריכוז, הוא מגיב לרעיונות שבטקסט והוא מתעסק בהם במטרה להפוך אותם לבעלי משמעות. זהו קורא מעורב, פעיל, בניגוד לקורא הבלתי מעורב שתשומת לבו רדודה, שדעתו עשויה להיות מוסחת בקלות מהקריאה ושפעולת הקריאה שלו היא בעיקרה סריקה של הטקסט. הוא מנסה לרשום את המילים בזכרונו, אבל מעוניין יותר "לעבור את זה" מאשר להתמודד באמת עם מה שנמצא שם (Beck et al., 1995).

רוזנבלט (Rosenblatt, 1988) טוען שהקורא מפיק מן הטקסט משמעות אישית גדולה יותר אם הוא נוקט גישה אסתטית. קריאה אסתטית היא קריאה שבה הקורא ממקד את תשומת לבו במה שהוא חווה במשך אירוע הקריאה, בניגוד לקריאה נושאת (efferent reading), שבה הקורא מתמקד בדברים שבהם ירצה להשתמש ל א ח ר אירוע הקריאה. כלומר, בקריאה נושאת הקורא מתמקד במה שיסייע לו להצליח במבחן, בהכנת עבודה, או בכל משימה אחרת שבפניה יעמוד לאחר הקריאה. בניגוד לקריאה הנושאת, הקריאה האסתטית מערבת את החושים ואת הרגש. זוהי קריאה חווייתית, שבה התכנים נעשים חיים יותר; הקורא כאילו חי דרכם. גישה אסתטית, אם כן, כוללת יתר מעורבות, ואם הקורא קריאה אסתטית גם מצליח להפוך את התכנים לבעלי משמעות אישית רבה יותר, ההבנה שלו תהיה טובה יותר.

1. סגנון כתיבה "בגובה העיניים"

1. טקסט "בגובה העיניים"

מחקר נוסף שעסק בטקסט ה"מדבר" בדק סגנון כתיבה של טקסט עיוני, שהוגדר כסגנון כתיבה "בגובה העיניים" (שרון, 1995). כמו בק ואחרים (Beck et al., 1995) שעסקו בטקסט בעל הקול, גם מחקר זה לא היה מעוניין בפרטים מעניינים המשובצים בטקסט,

אלא בסגנון כתיבה שעשוי ליצור עניין כולל בטקסט. לעומת ה"קול" של בק ואחרים, שכלל "פעילות", "דיבוריות" ו"קישוריות", כלל סגנון הכתיבה "בגובה העיניים" מאפיינים הנוגעים ל"דיבוריות" ול"קישוריות" בלבד:

א. ל"דיבוריות" במובן של: (1) ריתמוס דיבורי; (2) ביטויים מאוצר המילים של השפה הדבורה; (3) שאלות רטוריות.

ב. ל"קישוריות" במובן של: (1) פנייה ישירה אל הקורא תוך שימוש בגוף ראשון ושני; (2) שימוש בהומור הפונה לעולמו המובהק של הנמען המוגדר.

טקסט הכולל את חמשת המאפיינים הללו יוצר סגנון חם ואישי של שיחה עם הקורא, שיחה שבה יש אמנם שני צדדים – זה המלמד וזה הלומד – אבל קול אחד בלבד נשמע בה: קולו של המלמד. כתיבה "בגובה העיניים" שונה מסגנון הכתיבה של ספרי לימוד המכונים בשם קטכיזם, המציגים את חומר הלימוד בשאלות ותשובות (לוי, 1994). ההבדל העיקרי הוא בכך שספרי הלימוד הללו מציגים שיחה מדומה, שבה מופיעים שני קולות – של המלמד ושל הלומד, ואילו השלישי, הקורא, שהוא הנמען האמיתי של הטקסט והלומד האמיתי, משמש בהם עד אילם, מעין מצותת בסתר שאינו שותף לשיחה. בכתיבה "בגובה העיניים" יש רק שניים: "הקול המדבר" והקורא, והפנייה היא ישירה, מופנית כביכול אישית אל הקורא, והוא כביכול מוזמן להגיב – אם כי גם כאן, יש להודות, הכול בעצם מדומה: השיחה אינה שיחה, והשפה שנראית דבורה היא, אחרי הכול, כתובה.

אבל כתיבה "בגובה העיניים" אינה רק חיקוי של שיחה-בסגנון-אישי-וחם. זהו חיקוי של שיחת-רעים. הכותב פונה אל הקורא כאל שווה ערך. הוא אינו מתנשא, אינו קר, אינו מדבר אל הנמען כאילו הוא יודע-כול ובעל הסמכות, אלא כחבר-חכם. כאשר "החבר-החכם" פונה אליך "בגובה העיניים", הופכת העברת המסרים הלימודיים לפעולה טבעית: אני לא "מלמד" אותך, אני מספר לך, כי אנחנו חברים, ואתה רוצה לדעת – או: יש לי ידע, ואני רוצה להתחלק בו אתך, כי אתה חבר שלי.

כך, לדוגמה, פונה כותבת טקסט עיוני אל הקורא שלה: "אבל איך מגיעים לעיקרון מבחין כזה? אני, למשל, לא יודעת מספיק על וולט דיסני כדי לחשוב על עיקרון מבחין כל כך מדויק" (שריג, 1994, עמ' 10). הכותבת מתארת לקורא-החבר מה מטריד אותה, ויחד, כביכול, הם מנסים למצוא פתרון. מכיוון ששני הצדדים המעורבים הם כביכול ידידים, הכותב גם מספר לקורא על עצמו ועל קשייו. השאלה הרטורית "אבל איך מגיעים לעקרון מבחין כזה?" היא מעין הערת ייאוש של הקורא המתקשה, אבל מאחר שקולו של הקורא אינו נשמע בטקסט, ההערה מושמת בפיו של החבר-הכותב, המזדהה עם קשייו של ידידו-הקורא, כאילו אמר: ראה, אנחנו שווים... גם לי זה לא קל... עוד דוגמה למעין שיחת רעים נוכל למצוא במשפט הבא, שבו משתף הכותב את חברו-הקורא באהבותיו

הפרטיות: [...] אנו עובדים במעבד התמלילים Qtext (אהבה ישנה שלי) (אדלמן, 1994, עמ' 64).

את ההתייחסות האישית-כביכול לקורא נוכל למצוא גם בהערות הומוריסטיות, הפונות לעולמו המובהק של הנמען המוגדר. למשל כותב הטקסט שנועד ללמד "שימושים מתקדמים ב-Windows", פונה אל הקוראים הפוטנציאליים, "משתמשים ואנשי מקצוע", כהגדרתו (אדלמן, 1994, עמ' 7) במילים אלה: [...] מכיוון שרוב פעולות הזיכרון מתבצעות בדיסק – יתארכו זמני התגובה לרמה שתגרום לנו להתגעגע ל-XT הישן בעליית הגג" (אדלמן, 1994, עמ' 117). הומור לאנשי מחשב, "בוגרי XT". מאחר שכותב הטקסט "בגובה העיניים" הוא כביכול-חבר, הרי שהוא גם כביכול-יודע אפילו מה מתרחש בביתו של הקורא: מה יש לו בביתו ומה הוא עושה בשעות הפנאי. מכיוון שכך, הוא משתמש בידע הזה כדי לקרוץ לקורא קריצות הומוריסטיות, כאילו-פרטיות, מעין דברים ש"זר לא יבין". שהרי מי כמוהו יודע מה משעשע את ידו-הקורא? דוגמה דומה נוכל למצוא בספר לימוד בלשון לחטיבת הביניים: "בעצם, מה אתם הייתם עושים בלי השפה? איך הייתם מצליחים לדבר (שעות) בטלפון? ולפתור תשבצים? ולהאזין לרדיו? ולקרוא ספר? ולספר בדיחות ולשיר? והכי חשוב – איך הייתם מסוגלים להכין שיעורים?" (ליפקין, 1992, עמ' 9). נוסף להומור המכוון לנמען בן העשרה, אפשר לראות כאן גם את הסגנון האופייני ללשון הדבורה: שאלות רטוריות; ריתמוס דיבורי – אותו מקצב קטוע, האופייני ללשון הדבורה, שהיא במהותה ספונטנית, קופצת מעניין לעניין, מפני שהדובר נזכר תוך כדי דיבור בדברים נוספים שהוא רוצה לומר; וכן המילה "בעצם", הלקוחה מאוצר המילים האופייני ללשון הדבורה – שגם היא באה כתוצאה מן הספונטניות של לשון זו, כאילו רוצה לומר: "במחשבה שנייה...". לאוצר המילים של הלשון הדבורה אופייניים שני סוגים של מאגרי מילים: מילים שהן תוצאת הספונטניות של הלשון הזו, כגון "בעצם" או "בקיצור", וכן משפטים כמו "זהו", שמבטאים תגובה מיידית על דבר כלשהו שאירע בסביבתו של הדובר תוך כדי השיחה; ומילים ממאגר ה"תת-תקניות". חלק מן הטקסטים "בגובה העיניים" משתמשים גם במאגר המילים האחרון, למשל: "הייתי בטח שואלת אותו משהו כמו [...] (שריג, 1994, עמ' 10). בכל הדוגמאות הללו בולט הדיבור בגוף ראשון ושני, כגון "אני", "לנו", "אתם", "הייתם", האופייני כל כך לשיחה.

ביסוד הרעיון לכתוב את הדברים כשיחה, קיימת ככל הנראה ההנחה שהלמידה היא פעולה קשה ומייגעת. לכן הטקסט המשוחר שיחת רעים עם הקורא מעמיד פנים כאילו אינו מלמד. את התכנים הוא עוטף במעטה של שיחת חולין, של פטפוט של סתם, שכל מטרתו היא לכאורה רק ההנאה שבחברותא. בדרך אגב, מבלי שהתלמיד יחוש בכך, יילמדו גם התכנים. מאחר שטקסט "בגובה העיניים" גם הוא טקסט בעל "קול", גם כאן

אפשר לראות את הניסיון לערב את הקורא בקריאה פעילה באמצעות גישה אסתטית, גישה שבה הקורא מתמקד במה שהוא חווה בעת אירוע הקריאה. כמו טקסטים "בדברים" אחרים, גם הטקסט "בגובה העיניים" מנסה לעשות זאת לא באמצעות הוספת חלקים מעניינים של מידע לטקסט, אלא על ידי הענקה לטקסט כולו תכונות היוצרות מעורבות, במטרה ליצור טקסט-מעניין-באופן-כולל.

2. סגנון כתיבה "בגובה העיניים" משפיע על העניין, על הלמידה, על אסטרטגיית הקריאה ועל העדפת הלומד

במחקר שבדק את הטקסט "בגובה העיניים" בהשוואה לטקסט "מרוחק" יותר, נמצא שסגנון הכתיבה "בגובה העיניים" הגביר את העניין, שיפר את למידת הרעיון המרכזי של הטקסט, השפיע על אסטרטגיית הקריאה של הלומד והועדף על ידי מרבית הנבדקים (שרון, 1995).

לבדיקת השפעות הטקסט הכתוב "בגובה העיניים" נבחר טקסט⁴ שכלל את חמשת המאפיינים שהוגדרו כמרכיבים את סגנון הכתיבה "בגובה העיניים": (1) גופים ופעלים בגוף ראשון ושני; (2) אוצר מילים השאוב ממשלב דיבורי; (3) רתמוס דיבורי (קצב המחקה דיבור); (4) שאלות רטוריות; (5) הומור הפונה לעולמו המובהק של הנמען המוגדר. הטקסט שנבחר עסק בתפקידי הלשון. לצורך השוואה נבנה טקסט מקביל, זהה למקורי, לבד מאשר אותם חמישה מאפיינים. לדוגמה במקום "הלשון משמשת אותנו בראש ובראשונה לתקשורת יומיומית" נכתב: "הלשון משמשת את בני האדם לתקשורת יומיומית". במקום סדרת השאלות הרטוריות: "שהרי איך אפשר לחיות בלי לשון? איך אפשר ליצור קשר בלי שפה? איך אפשר להביע דבר-מה בלי לשון?" נכתב: "שהרי אי אפשר לחיות בלי לשון, אי אפשר ליצור קשר בלי שפה ואי אפשר להביע דבר בלי לשון."

רוב הנבדקים במחקר זה – תלמידי כיתה ח' – ציינו, כי הם מעדיפים לראות את הטקסט "בגובה העיניים" בספר הלימוד שלהם על פני הטקסט ה"מרוחק" יותר. אחד הנימוקים השכיחים שהעלו הנבדקים להעדפה זו היה שהטקסט "בגובה העיניים" מעניין יותר. ידוע מן הספרות העוסקת בעניין-מבוסס-טקסט, שכאשר הלומדים קוראים טקסט מעניין, הם נוטים להשתמש באסטרטגיות קריאה משוכללות (Schiefele & Krapp, 1991) בתוך (Tobias, 1994). עוד אפשר לומר על אסטרטגיות קריאה של טקסט מעניין, שהן יותר bottom-up, כלומר הקריאה נעשית מתוך הטקסט אל ראשו של הקורא, מכיוון שהקורא מרוכז ונמשך אל הטקסט המעניין, ושהלומד קורא את הקטעים המעניינים קריאה "אסתטית" (Rosenblatt, 1988) המתמקדת בחוויה וברגש שיוצר הטקסט, והוא קורא בתנופה ובשטף (אסטרטגיה של momentum של Chittenden, 1987). אם הטקסט הכתוב "בגובה העיניים" אמנם מעניין יותר, כפי שטענו נבדקים רבים, הנבדקים שקראו אותו

השתמשו באסטרטגיות הקריאה הללו וקראו את הטקסט בתנופה ובשטף קריאה פעילה ואסתטית. אם כך הדבר, נוכל להניח שהיה להם קל יותר לבנות תמונה שלמה ומלאה של הטקסט כולו; ובמילים אחרות – נוכל להניח שהם הבינו את הרעיון המרכזי של הטקסט כולו בצורה טובה יותר. ואכן, במחקר נמצא שנבדקים שקראו את הטקסט הכתוב "בגובה העיניים" למדו טוב יותר את הרעיון המרכזי הכולל של הטקסט בהשוואה לנבדקים שקראו את הטקסט ה"מרוחק" יותר. את הקשר הזה בין אסטרטגיית הקריאה שבה נקרא הטקסט לבין היכולת להבין טוב יותר את תוכנו, ביטא אחד הנבדקים כך: "[הטקסט הזה] כאילו בנוי יותר טוב. מבינים יותר טוב. אני קורא אותו יותר ברצף" (עמ' 60). עוד נמצא במחקר, שקוראי הטקסט "בגובה העיניים" הראו יתרון על פני קוראי הטקסט "המרוחק" רק כאשר נשאלו על הרעיון המרכזי של הטקסט כולו. לא נמצא כל הבדל בין שתי קבוצות הקוראים כאשר נשאלו הנבדקים על רעיונות מרכזיים אחרים שמופיעים בטקסט.

כאשר הנבדקים נשאלו מדוע הם מעדיפים את הטקסט "בגובה העיניים", הם העלו שלושה נימוקים עיקריים: הטענות הרווחות ביותר של הנבדקים היו שהטקסט הזה הועדף מפני שהוא מובן יותר מפני שהוא מעניין יותר, ומפני שהוא מתייחס לקורא. למעשה, כל שלוש התכונות הללו קשורות לעניין: עניין "קוגניטיבי" קשור ליכולת לבנות משמעות מן הטקסט לאחר הקריאה (Kintsch, 1980) (postdictability). אם הקורא מצליח בכך – הוא ימצא בטקסט "עניין קוגניטיבי", או במילים אחרות – אם הטקסט מסייע לקורא בבניית משמעות לאחר הקריאה, הוא יהיה טקסט מעניין יותר. זאת אומרת, שאם הטקסט מצליח ליצור אצל התלמידים בתום הקריאה תמונה אחידה ושלמה – מה שעלה אמנם במחקר – הוא לא רק טקסט מובן יותר, אלא גם מעניין יותר. גם ההתייחסות לקורא קשורה לעניין, מאחר שמדובר ביכולת של הטקסט למתוח קשרים אל הקורא, מה שהופך את הטקסט למעניין יותר (Schank, 1979), ובמונחיו של קינטש: "עניין אמוציונלי" (Kintsch, 1980).

רוב הנבדקים הרגישו כנראה באופן אינטואיטיבי שיש קשרים בין שלוש התכונות – בהירות, עניין והתייחסות לקורא – והם שילבו בנימוקיהם את הטענה שהטקסט מעניין עם הטענה שהטקסט מובן או עם הטענה שהוא מתייחס לקורא, ולפעמים אף שילבו את שלוש התכונות. למשל: "ילדים חושבים שלשון [התחום שבו עוסקים הטקסטים] זה דבר יומיומי, שולי, סתם, אבל כשקוראים משהו שמסביר על זה, הקטע יותר מעניין, הוא מסביר יותר טוב" (עמ' 55) – או: "כי יותר משתפים אותך, מדברים עליך, וזה יותר מעניין אותך שמספרים עליך דברים, כי אתה רוצה לדעת על עצמך [...] אתה רוצה לדעת למה אצליך זה קורה בצורה כזו [...] " (עמ' 55), וכן: "הספרים צריכים להיות בשפה שילדים יבינו [...] אפשר להעביר אותו מסר בשפה שכולם יבינו. אמנם מבוגרים כותבים את זה, אבל זה עבור ילדים. אפשרי שיכתבו גם עבור המורה ספר למורה בסגנון שלה יהיה מתאים. השפה מובנת יותר, ולכן הקטע יותר מעניין" (עמ' 55); ודוגמה אחרונה – דבריו

של נבדק שהציג את שלושת הגורמים – העניין, התייחסות לקורא ולעולמו והבהירות של הטקסט. התלמיד הציג את שלושת הגורמים יחד כמשפיעים על העדפתו, אם כי לא יצר קשרים ביניהם: "הקטע השני נראה משעמם יותר. והקטע הזה מדבר על עצמנו. הוא יותר מדבר. כאילו בנוי יותר טוב. מבינים יותר טוב. אני קורא אותו יותר ברצף" (עמ' 56).

המסקנה שנבעה מכך הייתה שטקסט "בגובה העיניים", בהיותו סוג של טקסט מדבר, אכן מצליח ליצור עניין-באופן-כולל, מאחר שהוא טקסט בעל "קול". אף על פי שהוא פסידו-שיחה ולא יותר, ואף על פי שהכול יודעים זאת, הוא מצליח לעורר רגש אצל הקורא. כפי שניסחה זאת תלמידה: "הקטע הזה [הטקסט ה"מרוחק"], זה מאמר בלי התייחסות לקורא, ובשני [הטקסט "בגובה העיניים"] אני מרגישה שמתייחסים אלי ושחושבים עלי כשכותבים את זה, וכאילו רוצים לדעת מה דעתי, למרות שאני באמת לא יכולה לענות להם" (עמ' 61).

שני הטקסטים דומים מאוד: הם דומים עד כדי כך שנבדקים אחדים לא הצליחו לראות מהו ההבדל ביניהם. ובכל זאת, אותם הבדלים לא-גדולים נתנו לטקסט "בגובה העיניים" את הכוח לעורר עניין בשני מובנים: במובן זה שהוא יוצר רגש, ואז הוא מעניין מבחינה "אמוציונלית", ובמובן זה שהוא מאפשר בניית משמעות של הטקסט עם סיום הקריאה, ואז הוא מעניין מבחינה "קוגניטיבית" (במונחיו של Kintsch, 1980). קינטש הפריד בין שני המובנים וראה אותם צומחים ממקורות שונים. הטקסט הכתוב "בגובה העיניים" מציג בפנינו את האפשרות ששניהם ינבעו מאותו מקור עצמו ושהאחד יזין את האחר: הרגש שעורר סגנון הכתיבה הצמיח את המשיכה אל הטקסט, המשיכה אל הטקסט הובילה לאסטרטגיית קריאה מערבת, אסתטית, פעילה, וכתוצאה מכך נוצרה הבנה עמוקה יותר, משמעותית, של תוכן הטקסט.

בצד יתרונותיו של הטקסט המשוחח עם הקורא "בגובה העיניים", יש גם בעיות: חלק קטן מן התלמידים מעדיפים דווקא טקסט "מרוחק" יותר ולא טקסט משוחח ומפוטפט, מכיוון שהטקסט המשוחח "בגובה העיניים" נראה להם "מרוחק", "מוגזם" ו"לא ענייני", כדבריהם (שרון, 1995, עמ' 62). ההומור נתפס אצל אלה כמבלבל וכמיותר. המטרה במתן "קול" לטקסט הייתה ליצור עניין-באופן-כולל, על מנת להביא את הקורא ללמידה טובה יותר של הרעיונות המרכזיים של הטקסט. אבל נראה, שדווקא אותן מובלעות של הומור, אותן "קריצות" לקורא, שנועדו לפתות את הקורא, למשוך ולעניין אותו, הן בגדר "פרטים מפתים" (seductive details): הן עלולות למשוך את תשומת הלב אליהן ולא לרעיונות המרכזיים, ובכך להביא להחטאת מטרת הלמידה. ייתכן בהחלט שהטקסט "בגובה העיניים" היה מביא תוצאות טובות אף יותר בשיפור הלמידה, אילו היה מוותר על

ההומור ומשאריר על מקומם את יתר האלמנטים המאפיינים אותו: גופים ופעלים בגוף ראשון ושני, אוצר מילים השאוב ממשלב דיבורי, רתמוס דיבורי ושאלות רטוריות.

מעניין לציין שהטקסט "בגובה העיניים", היוצר רגש של חום ושל משיכה, עשוי ליצור גם רגש של דחייה. למשל המשפט "בני אדם מבקשים, מזהירים, מספרים, מתבדחים [...]. מברכים ומקללים" בטקסט ה"מרוחק" נתפס כמשפט המביע עובדה אובייקטיבית. לעומתו "אנחנו מבקשים, מזהירים, מספרים, מתבדחים [...]. מברכים, מקללים" בטקסט "בגובה העיניים" נתפס כמשפט "בלתי חינוכי" ויצר דחייה כלפי הטקסט כולו. נראה שכתובה של טקסטים לימודיים בסגנון "בגובה העיניים" מצריכה רגישות גבוהה יותר מאשר כתיבה של טקסט בסגנון אחר. הכותב צריך להיות ער לכך שפנייה אישית לקורא עשויה ליצור תחושות ורגישויות שלא התכוון אליהן כלל ושעלולות ליצור דחייה של הטקסט ועיכוב הלמידה.

ז. זמן קריאה של טקסט מעניין

כאשר מדובר בכמויות נכבדות של חומר קריאה ולמידה, הזמן הדרוש לקריאת טקסט הוא היבט רלוונטי. הגורמים העיקריים הידועים כמשפיעים על זמן הקריאה הם לכידות, דחיסות הרעיונות ושינויים בנושא המשפט (Hidi, 1991; Armbruster & Anderson, 1990). אלא שהמחקר העוסק בעניין-מבוסס-טקסט אינו מספק תשובה חד-משמעית לשאלה האם טקסט מעניין נקרא ביותר או בפחות זמן מאשר טקסט לא מעניין. חוקרים אחדים סברו שהקורא מפנה יותר תשומת לב לחלקים המעניינים של הטקסט, ולכן הקטעים המעניינים דורשים יותר זמן קריאה (Anderson, 1982; Schank, 1979; Shirey & Reynolds, 1988; Shirey, 1992). הידי (Hidi, 1990) הטילה ספק בקביעה זו והעלתה את הרעיון, שהעניין גורם להקצאה של תשומת לב ספונטנית, בניגוד להקצאה מודעת של תשומת לב, ולכן הוא דורש פחות יכולת קוגניטיבית, פחות מאמץ ופחות זמן קריאה (Krapp, Hidi & Renninger, 1992). ההשערה הזו נתמכה בממצאים אמפיריים אחדים. לדוגמה קינטש, קוזמינסקי, סטרביי, מקקון וקינן (Kintsch, 1975; Kozminsky, Streby, McKoon, & Keenan, 1975) שבדקו את זמן הקריאה של קטעים שעסקו במדע לעומת קטעים בהיסטוריה, מצאו שקטעי ההיסטוריה נקראו יותר מהר. ייתכן שהסיבה היא שהקטעים בהיסטוריה היו יותר מעניינים, כי הם עוסקים בבני אדם, בדמויות המאפשרות הזדהות (לפי Hidi, 1990). במחקרם של גראסר וריהה (Graesser & Riha, 1984), נמצא כי משפטים מעניינים וגם פסקאות מעניינות נקראים בפחות זמן מאשר משפטים ופסקאות לא מעניינים.

על פי מחקרים אחרים שבדקו זמן קריאה אפשר להסיק, שהעניין אינו משתנה חשוב במיוחד בהשפעה על זמן הקריאה. למשל מקלרן והידי (McLaren & Hidi, 1990) בחנו את השפעת העניין, החשיבות והשינויים בנושא המשפט על זמן הקריאה. הם מצאו שמידע מעניין או מידע חשוב השפיעו פחות על זמן הקריאה מאשר שינויים בנושא המשפט. כאשר הופיע שינוי בנושא המשפט, זמן הקריאה של המבוגרים עלה ב-25%. זמן הקריאה של ילדים עלה גם הוא עם הופעת שינוי בנושא המשפט – אך פחות. ב"מידע חשוב" הכוונה למידע מרכזי בטקסט: רעיונות מרכזיים הם רעיונות בעלי חשיבות גבוהה, ולעומתם פרטים שוליים הם רעיונות בעלי חשיבות נמוכה. מחקר אחר (Wade & Schraw, 1990 בתוך Hidi, 1990) הראה שמידע מעניין אך בלתי חשוב (מה שמכונה "פרטים מפתים") נקרא ב-50% יותר זמן בממוצע לעומת מידע מעניין וחשוב. כלומר, השפעת החשיבות בהקטנת זמן הקריאה גדולה הרבה יותר מאשר השפעת העניין. מתברר שהקוראים מקדישים את הזמן הרב ביותר לחלקים החשובים של הטקסט, בין אם הם מעניינים ובין אם לאו, ואת הזמן המועט ביותר לחלקים הלא-חשובים שלו, בין אם הם מעניינים ובין אם לאו (Wade, Schraw, Buxton, & Hayes, 1993). גם במחקר שבדק את זמן הקריאה של הטקסט "בגובה העיניים", טקסט מעניין-באופן-כולל, נמצאה מגמה דומה: זמן הקריאה של הטקסט "בגובה העיניים" לא היה שונה מאשר זמן קריאה של טקסט הכתוב בסגנון "מרוחק" יותר (שרון, 1995). במחקר זה הצביעו ממצאים מסוגים שונים על כך שזמן הקריאה אמנם מושפע מן העניין: ככל שעלה העניין, עלה גם זמן הקריאה – אבל זמן הקריאה מושפע מן העניין האישי ולא מן העניין-המבוסס-טקסט.

מחקרים אחרים שבדקו זמן קריאה מצביעים על הבדלים בין ילדים לבין מבוגרים. למשל בשני מחקרים שמדדו בכמה זמן נקראים משפטים מעניינים בהשוואה ללא-מעניינים, נמצא שתלמידי כיתה ד' קראו את המשפטים המעניינים בזמן רב יותר (Anderson, 1984; Anderson, Mason, & Shirey, 1982), ואילו סטודנטים קראו את המשפטים המעניינים בפחות זמן (Shirey & Reynolds, 1988). בשני המקרים, גם הנבדקים הצעירים וגם הבוגרים למדו את המשפטים המעניינים בצורה טובה יותר מאשר את המשפטים הלא-מעניינים.

סיכום

נדמה כאילו מחקר העניין-המבוסס-טקסט מבקש למצוא איזו נוסחת פלא שתאפשר לרתום לצרכינו את האנרגיה שאנו מכנים "עניין": שנוכל בעזרת העניין למשוך את הלומד, כדי שקריאתו תביא ללמידה יעילה ומשמעותית יותר. סיטואציה לימודית שבה

משחקים שניים, אדם ודף של טקסט, אינה מצטיירת – לפחות למראית עין – כסיטואציה לימודית מעוררת מוטיבציה. הפתרון עשוי להיות הכנסת גורם מוטיבציוני רב-כוח כמו העניין לתוך הסיטואציה, ובמקרה של מחקר העניין-המבוסס-טקסט – הכנסת העניין לתוך הטקסט. השאלה היא, כמובן, איך עושים זאת? שאלה לא פחות חשובה, שעדיין נשארת בעינה, היא: מהו, בעצם, העניין?

המודלים שסרטטו חוקרי מושג העניין סיעו במידה רבה בפיזור הערפל שאפף גורם זה. נראה, שמושג העניין, המובן והברור בחיי היומיום, אינו כל כך פשוט, כנראה מפני שהוא נובע ממקורות שונים היוצרים סוגים שונים של עניין, ומפני שהסוגים השונים עשויים להיות קשורים ואף להשפיע אלה על אלה. ההבחנה החשובה ביותר שנעשתה הייתה בין העניין הסביבתי לבין העניין האישי. גם אם שני אלה משפיעים זה על זה, ההבחנה ביניהם סיעה לחלק את שדה המחקר לשני תחומים מובחנים וברורים. חלוקה זו אפשרה סרטוט מודלים מדויקים יותר לגבי כל סוג עניין בנפרד, וכן אפשרה הסבר מדוע כלי מחקר שונים, הבודקים לכאורה אותו משתנה, את העניין, עשויים להפיק נתונים סותרים (שרון, 1995).

גם האבחנה בין עניין קוגניטיבי ועניין אמוציונלי (Kintsch, 1980) משרתת את הבנת העניין, מפני שהיא מאמצת לתחום העניין גם את המשיכה שמרגיש הקורא כאשר הוא קורא טקסט עיוני, המאפשר לו לקשור את התכנים הנקראים קשירה משמעותית – בין אם אל הידע הקודם של הקורא ובין אם כשמדובר בקשר בין התכנים השונים המובאים באותו טקסט עצמו ("עניין קוגניטיבי"). כלומר, טקסט יכול להיות מעניין אם הוא מאפשר לקורא להבין את תכניו, אם הוא מתווה לקורא דרך הפותחת לו עוד ועוד שערים בדרך אל ההבנה. אבל נראה שההפרדה בין ה"קוגניטיבי" לבין ה"אמוציונלי" אינה חדה כל כך. כפי שעלה במחקר על הטקסט "בגובה העיניים" – שני הסוגים הללו יכולים לנבוע מאותו מקור עצמו. יתרה מזאת, תחושה של חוויה, רגש ואפילו התרגשות, כלומר "אמוציות", יכולה להתעורר אצל הקורא כאשר הוא מרגיש שהבין את תוכני הטקסט שקרא, כלומר בהקשר "קוגניטיבי". ומכאן מובן שהעניין עצמו – כל סוג של עניין – הוא במהותו, בכל מקרה, משתנה של רגש, רגש של משיכה אל הדבר המעניין.

גם אם כשעוסקים בעניין מדובר תמיד ברגש של משיכה לדבר המעניין, אין זו תמיד בדיוק אותה משיכה. יכולים להיות הבדלים בעצמת הרגש וביציבות הרגש. נראה שעניין "אמוציונלי" הוא בדרך כלל רגש חזק יותר של משיכה בהשוואה ל"קוגניטיבי", ושעניין "אישי" חזק מעניין "סביבתי" ומעניין "מבוסס-טקסט". נמצא שהעניין האישי השפיע על למידת הרעיונות המרכזיים של הטקסט יותר מאשר העניין-המבוסס-טקסט, וכן נמצא שנבדקים שענו בשלילה כשנשאלו אם הטקסט שקראו מעניין, טענו שאותו טקסט עצמו אכן מעניין רק כשהוצג בפניהם עוד טקסט להשוואה (שרון, 1995). אפשר לראות שהנבדקים התייחסו לעניין האישי, כאשר הוצג בפניהם טקסט אחד בלבד, ורק כאשר

הוצגו בפניהם שני טקסטים להשוואה, הופנתה תשומת לבם אל תכונות הטקסט, ורק אז התייחסו לעניין המבוסס-טקסט. מכאן נובעת מסקנה באשר לדרך לאיסוף נתונים על עניין סביבתי: כאשר אנחנו מעוניינים לדעת אם אובייקט כלשהו מעניין, עלינו להציג בפני הנבדקים שני אובייקטים לפחות לצורך השוואה, שאם לא כן, הנתונים שנאספו יהיו נתוני העניין האישי של הנבדקים, ולא נתוני העניין הסביבתי או העניין-המבוסס-טקסט. הבדל נוסף בין העניין האישי לעניין-המבוסס-טקסט נוגע ליציבות הרגש: העניין האישי נמשך לאורך זמן, ולעומתו העניין-המבוסס-טקסט כבה עם תום העיסוק בטקסט המעניין.

אחת התשובות לשאלה איך כותבים טקסט מעניין, שיסייע לקורא ללמוד את הרעיונות המרכזיים בצורה טובה ויעילה, הייתה לתת לטקסט קול (Beck et al., 1995) או לתת לו קול מסוים: קול של חבר (שרון, 1995). טקסטים שנכתבים היום בסגנון כתיבה "בגובה העיניים" שונים בדרך כלל זה מזה במינון: יש טקסטים שבהם אפשר למצוא במינון גבוה את חמשת המאפיינים שהוגדרו כמרכיבים את סגנון הכתיבה הזה (למשל שריג, 1994), ואחרים משתמשים במינון נמוך בהרבה (למשל אדלמן, 1994). אם ייבדקו טקסטים במינונים שונים או טקסטים שבהם יש פחות אלמנטים, אפשר יהיה לתת תשובות מלאות יותר לגבי מידת העניין והיעילות של טקסט מסוג זה ללמידה. שאלה נוספת היא אוכלוסיית היעד. אפשר להניח שסגנון כתיבה כזה יתאים לאוכלוסייה צעירה מזו שנבדקה במחקר (כיתה ח'), אבל מעניין יהיה גם לבדוק את השפעתו על אוכלוסייה מבוגרת יותר, תלמידי תיכון או אפילו סטודנטים. ואולי מועיל יהיה לבדוק סגנון זה – או מאפיינים אחדים שלו – גם עם אוכלוסייה של אנשי אקדמיה, בטקסטים מדעיים ובדו"חות מחקר, כמו זה שאתם מחזיקים ברגע זה בידכם.

ביבליוגרפיה

- אדלמן, א' (1994). חלונות פתוחים, שימושים מתקדמים ב-windows. הרצליה: הוד-עמי.
- לוי, א' (1994). ספר ומקומו בבית הספר. הלכה למעשה בתכנון לימודים, 9-7, 62-78.
- ליפקין, ש' (1992). עיין ערך לשון (תורת ההגה א'). תל אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.
- שרון, א' (1995). שנדבר אליך בגובה העיניים שלך? עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך למדעי הרוח", אוניברסיטת תל אביב.
- שריג, ג' (1994). חכמת הלמידה. גבעתיים: מסדה.
- Anderson, R. C., (1982). Allocation of attention during reading. In A. Flammer & W.Kintsch (Eds.), *Discourse Processing* (pp. 292-305). New York: North-Holland.
- Anderson, R. C., & Kulhavy, R. W. (1972). Imagery and prose learning. *Journal of Educational Psychology*, 63, 242- 243.
- Anderson, R. C., Mason, J., & Shirey, L. L. (1984). The reading group: An experimental of a labyrinth. *Reading Research Quarterly*, 20, 6-36.
- Anderson, R. C., Shirey, L. L., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1984). Interestingness of children's reading material. In R. E. Snow, & M. J. Farr (Eds.), *Aptitude, learning, and instruction* (vol. 3, Cognitive and affective process analyses, pp. 287-299). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Armbruster, B. B., & Anderson, T. H. (1991). Textbook Analysis. in A. Lewy (Ed.), *International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., Sinatra, G. M., & Loxterman, J. A. (1991). Revising social studies text from a text-processing perspective: Evidence of improved comprehensibility. *Reading Research Quarterly*, 27, 108-109.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Worthy, J. (1995). Giving a text voice can improve students' understanding. *Reading Research Quarterly*, 30, 220-238.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, Arousal, and Curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Berlyne, D. E. (1971). *Aesthetics and Psychobiology*. New York: Appleton Century Crofts.
- Berlyne, D. E. (1974). Concluding observations. In D. E. Berlyne (Ed.), *Studies in the New Experimental Aesthetics* (pp. 175-180). New York: John Wiley & Sons.
- Bernstein, M. R. (1955). Relationship between interest and reading comprehension. *Journal of Educational Research*, 49, 283-288.
- Britton, B. K., Van Suden, L., Gulgos, S., & Glynn, S. M. (1989). Instructional texts rewritten by five expert teams: Revisions and retention improvements. *Journal of Educational*

Psychology, 81, 226-239.

- Chafe, W. L. (1982). Integration and involvement in speaking, Writing, and oral literature. In D. Tannen (Ed.), *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy* (vol. 9. *Advances in Discourse Processes*, pp. 35-53). Norwood, NJ: Ablex.
- Chittenden, E. A. (1987). Styles, reading strategies and test performance. In R. O. Freedle & R. P. Duran (Eds.), *Cognitive and Linguistic Analyses of text performance: Advances in Discourse Processes*, 22, 369-391.
- Dewey, J. (1913). *Interest and Effort in Education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: A Introduction to the Philosophy of Education*. New York: McMillan.
- Duffi, T. M., Haugen, D., Higgins, L., Mccaffrey, M., Mehlenbacher, B., Burnett, R.,... & Hill, C. (1989). Models for the design of instructional text. *Reading Research Quarterly*, 24, 434-457.
- Garner, R., Alexander, P. A., Gillingham, M. G., Kulikowich, J. M., & Brown, R. (1991). Interest and learning from text. *American Educational Research Journal*, 28, 643-659.
- Garner, R., Gillingham, M. G., & White, J. (1989). Effect of "seductive details" on macroprocessing and microprocessing in adult and children. *Cognition and Instruction*, 6, 41-57.
- Graesser, A. C., & Riha, J. R. (1984). An application of multiple regression techniques to sentence reading times. In D. E. Kieras & M. A. Just (Eds.), *New Methods in Reading Comprehension Research* (pp. 183-218). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graves, M. F., Prenn, A. N., Earle, B. Y., Thompson C. W., Johnsom, D. D., & Slater, W. H. (1991). Improving instructional text: Some lessons learned (commentary). *Reading Research Quarterly*, 26, 110-122.
- Graves, M. F., Slater, W. H., Roen, D., Redd-boyd, T., Duin, A. H. Furniss, D. W., & Hazeltine, P. (1988). Some characteristics of memorable expository writing: Effects of revisions by writers with different backgrounds. *Research in the Teaching of English*, 22, 242-265.
- Halliday, M. A. K. (1987). Spoken and written modes of meaning. In Horowitz & S. J. Samuels (Eds.), *Comprehending Oral and Written Language* (pp. 55-83). San Diego: Academic Press.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549-571.
- Hidi, S., & Baird, W. (1986). Interestingness – a neglected variable in discourse processing. *Cognitive Science*, 10, 179-194.

- Hidi, S., & Baird, W. (1988). Strategies for increasing text-based interest and students' recall of expository texts. *Reading Research Quarterly*, 23, 465-483.
- Kintsch, W. (1980). Learning from text, levels of comprehension, or: Why anyone would read a story anyway. *Poetics*, 9, 87-98.
- Kintsch, W., Kozminsky, E., Streby, W. J. McKoon, G., & Keenan, J. M. (1975). Comprehension and recall of text as a function of content variables. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, 196-214.
- Krapp, A. (1989). Interest, learning and academic achievement. In P. Nenniger (Chair), Task motivation by interest. Symposium conducted at the meeting of the Third European Conference of Learning and Instruction (EARLI), Madrid, Spain.
- Krapp, A., Hidi, S., & Renninger, K. A. (1992). Interest, learning, and development. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The Role of Interest in Learning and Development* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Levin, J. R. (1981). On Functions of pictures in prose. In F. Pirozzolo & M. Wittrock (Eds.), *Neuropsychological and Cognitive Processes in Reading* (pp. 203-288). New York: Academic.
- Long, S. A., Winograd, P. N., & Bridge, C. A. (1989). The effects of reader and text characteristics on reports of imagery during and after reading. *Reading Research Quarterly*, 24, 353-372.
- McLaren, J., & Hidi, S. (1990). *Text-based interest: Facilitative and Disruptive Effects*. Unpublished manuscript.
- Nell, V. (1988). The psychology of reading for pleasure: Needs and gratifications. *Reading Research Quarterly*, 23, 6-50.
- Renninger, K. A. (1990). Children's play interests, representation and activity. In R. Fivush & J. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children* (vol. 3, pp. 127-165). Emory cognition Series. Cambridge, Ma: Cambridge University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1988). *Writing and Reading: The Transactional Theory* (Technical Report no. 13). University of California at Berkeley and Carnegie Mellon University: Center for the study of writing.
- Sadoski, M. (1983). An exploratory study of the relationships between reported imagery and the comprehension and recall of a story. *Reading Research Quarterly*, 19, 110-123.
- Sadoski, M. (1990). [Unpublished review of the original version of this manuscript for the Reading Research Quarterly.]
- Saks, J. (1988). The effect of topic interest and prior knowledge on readers' cognitive processing of

text. Unpublished doctoral dissertation, City University of New York.

- Schank, R. C. (1979). Interestingness: Controlling inferences. *Artificial Intelligence*, 12, 273-297.
- Schiefele, U., & Krapp, A. (1991). The effects of topic interest and cognitive characteristics on different indicators of free recall of expository text. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Shirey, L. L. (1992). Importance, interest, and selective attention. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The Role of Interest in Learning and development* (pp. 281-296). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shirey, L. L. & Reynolds, R. E. (1988). Effect of interest on attention and Learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 159-166.
- Steingart, S. K., & Glock, M. D. (1979). Imagery and the recall of connected discourse. *Reading Research Quarterly*, 15, 66-83.
- Thorndike, E. L. (1935). *Adult Interest*. New York: McMillan.
- Tobias, S. (1994). Interest, prior knowledge, and learning. *Review of Educational Research*, 64, 37-54.
- Wade, S. E., & Adams, R. B. (1990). Effects of importance and interest on recall of biographical text. *Journal of Reading Behavior*, 22, 331-353.
- Wade, S. E., & Schraw, G. (1990). *Seduction of the strategic reader: Effects of interest on selective attention and recall*. Paper to be presented to the annual meeting of the National Reading Conference, Miami.
- Wade, S. E., Schraw, G., Buxton, W. M., & Hayes, M. T. (1993). Seduction of the strategic reader: Effects of interest on strategies and recall. *Reading Research Quarterly*, 28, 92-114.

הערות

1. בספרות המחקרית השימוש הוא במונחים interest או interestingness. הכוונה ב"עניין" היא ליכולתו של הטקסט להיות מעניין, לאותה תכונה של "מעניינות", שהיא תכונתו של האובייקט המעניין. השימוש במילה "עניין" הוא בעייתי, מפני שיש למילה זו משמעויות שונות בעברית.
2. אלה הם כינוייהן של שתי גישות שניסו להסביר את תהליך הקריאה: הקריאה מונחית מן הטקסט אל הקורא (bottom up) או מתחילה מראשו של הקורא, מן הידע הקודם שלו, מציפיותיו וכו' וממשיכה בטקסט (top down).
3. אף על פי שהתרגום המילולי הוא "עניין מצבי", נראה שמתאים יותר להשתמש ב"עניין סביבתי". ייתכן שאף היה מדויק יותר להשתמש במונחים: עניין פנימי (במקום אישי) וחיצוני (במקום מצבי או סביבתי).
4. ש' ליפקין (1992). תורת ההגה א', עיין ערך לשון, תל אביב, המרכז לטכנולוגיה חינוכית, עמ' 8-9.