

על כתיבה ועל הערכה של טקסטים עיוניים

אסיה שרון

1. מבוא

השאיפה לגלות מהו טקסט עיונילימודי טוב, כיצד נעריך אותו ובעיקר איך נכתוב טקסט כזה, היא שעמדה בבסיס המחקר שיוצג במאמר זה. המחקר נעשה בהשראת מחקרם של גרייבס ועמיתים (Graves et al., 1988), שזכה להתייחסויות רבות בספרות. אלא שבניגוד למחקרם, שבו בדקו אך ורק את מספר הרעיונות שזכרו התלמידים, ובשל כך היו המסקנות שגויות, במחקר המוצג כאן נבדק גם אילו רעיונות זוכרים התלמידים ומהי איכות הזכירה. שני היבטים אלה חשובים כדי להגיע למסקנות נכונות יותר ביחס לשאלות של טקסט עיונילימודי טוב.

מחקר זה התייחס לטקסט עיונילימודי בהיסטוריה, משום הבעייתיות המיוחדת בכתיבת טקסט כזה. נאספו בו נתונים על זכירתם של תלמידים בכיתה ח', שקראו טקסט בהיסטוריה, וכן על העדפות טקסטים של תלמידים ומורים להיסטוריה, שהתבקשו לבחור בטקסט אחד מבין שניים. כן נאספו נתונים על-אודות שיקולי הדעת של מומחים לכתיבה בנוגע לכתוב טקסט בהיסטוריה. מנתונים אלה הוסקו מסקנות אחדות בנוגע לדרכי הערכת טקסט לימודי ובנוגע לכתיבתו. שתי השאלות שהנחו את המחקר היו: א) כיצד נעריך טקסט לימודי בכלל וטקסט בהיסטוריה בפרט? ב) אילו עקרונות ינחו אותנו בבואנו לכתוב טקסט כזה?

סוגיות בכתיבת ספרי לימוד

מי שזוכר ספרי לימוד משנות החמישים, השישים והשבעים ואף הרבה לפני כן, יוכל בוודאי להבחין מיד עד כמה השתנו ספרי הלימוד מאז ועד היום. אותם ספרי לימוד ישנים, ובמיוחד ספרי ההיסטוריה, זכו להתבטאויות ביקורת חריפות כמו 'ספרי לימוד קדם-אינטליגנטיים' שיועדו לתלמידים לא-אינטליגנטיים או ספרי היסטוריה 'מאפירים', שמשעממים גם את התלמידים וגם את המורים (שגב, 1999). לעומתם, כותבי הספרים החדשים ומעצביהם מנסים להפוך את הלימוד מן הספר לחוויה קלה ונעימה יותר. השינויים בספרים אלה ניכרים בהיבטים רבים הקשורים לתכנים, לאופן הכתיבה ולעיצוב.

אחת מאמות המידה החשובות כיום בהערכת ספרי לימוד היא יכולתו של הטקסט לאפשר למידה עצמאית – עד כמה יכול הלומד לקרוא, להבין בעצמו ולזכור את הדברים שקרא, ועד כמה עשוי הטקסט לעורר את המוטיבציה שלו לקרוא וללמוד. מתברר שיצירת טקסט יעיל מעין זה איננה פשוטה כלל ועיקר. מי שכותב כיום לתלמידי הכיתות הגבוהות של בית הספר היסודי ולתלמידי חטיבות הביניים צריך לקחת בחשבון: א) שאוכלוסיית היעד קוראת ספרי קריאה להנאתה פחות משקראו תלמידים בעבר, ואף פחות משקוראים תלמידי הכיתות הנמוכות של בית הספר היסודי, ב) שתלמידים אלה הם צרכנים גדולים של התקשורת האלקטרונית – המחשב והטלוויזיה, ג) שתלמידים אלה קוראים אמנם פחות ספרים, אבל קוראים יותר עיתונים מסוגים שונים, שכבר סיגלו את עצמם לתחרות עם הטלוויזיה – מבחינת התכנים, אופן הכתיבה והעיצוב (בק, 1994; אשל וגלעד, 1997; סלצקי, 1998).

תלמידים כיום יודעים בוודאי יותר משידעו תלמידים בעבר, אבל הם גם יודעים פחות. בניסוח פשוטי מעט אפשר לומר, שבדרך כלל התלמיד יודע 'מעט על הרבה'. הוא מוצף בשפע של מסרים חזותיים, ורגיל לריגושים מהירים, לטווח ריכוז קצר, למשפטים קצרים ופשוטים. בשנים האחרונות היו פופולריים מאוד בקרב ילדים ספרי הסדרות 'צמרמורת' ו'סמטת האימה'², העונים במדויק על אפיונים אלה. בין ספרי הילדים הנמכרים ביותר שכיחים מאוד ספרים כמו 'זבנג'³ – ספר קומיקס, ו'טרזן'⁴ – גרסת הסרט, וקשה יותר למצוא ספרי קריאה 'מסורתיים' ('ספרים', 'הארץ' 15.9.99).⁵ כיום, בעידן המידע ההולך ומתרבה, כשההוראה, לפחות על פי המוצהר, מכוונת את עצמה לסייע ללומד לחזק את ביטחונו ביכולותיו – חשוב לנו יותר מתמיד שיהיו בנמצא טקסטים שיאפשרו זאת, כלומר – ספרי לימוד שיאפשרו ללומד להיות עצמאי ומסוגל להתמודד עם מורכבויות. אבל בעידן שלנו גם קשה – כך נראה, יותר מתמיד – לכתוב ספרים כאלה לקהל יעד כזה של תלמידים.

1. מאת ר' ל' סטיין, הוצאת הד ארצי, ספריית מעריב.

2. מאת ר' ל' סטיין, הוצאת שלג.

3. מאת אורי פינק, הוצאת מודן.

4. מאת וולט דיסני, הוצאת ידיעות אחרונות.

5. איאפשר שלא להזכיר את ספרי 'הארי פוטר' (ג' ק רולינג, הוצאת ידיעות אחרונות) שיצאו לאור לאחרונה. הפופולריות היוצאת דופן שלהם מצדיקה בחינה אובייקטיבית ורצינית. בבחינה זו כדאי לחפש תשובות לשאלות; א. מהו סוד קסמם? ב. האם סגנון כתיבתם אמנם שונה מזה של שאר הספרים הפופולריים כיום – ובאיזו מידה? ג. מאחר שלא כל הילדים קוראים 'הארי פוטר', כדאי לבדוק מי הם אלה שקוראים – וגם מיהם אלה שאינם קוראים – כמה הם, ומאילו סיבות הם אינם קוראים.

ספרי לימוד בהיסטוריה

הערכה של ספרי לימוד בהיסטוריה מתרכזת בדרך כלל סביב התכנים: אילו אירועים נזכרים בספר, ואילו הושמטו? האם מתקיימים בספר קשרים בין אירועים שונים ואילו קשרים הם אלה? כמה מקום מוקצה בספר לנושא כלשהו בהשוואה לנושאים אחרים, ועד כמה מעמיק תיאורו? האם העובדות נכונות ומדויקות? האם ההיסטוריה מוצגת כתחום של ידיעה וחקירה מדעית? מה העמדות האידאולוגיות, הפוליטיות, הדתיות, החברתיות והערכיות העולות מן הספר? ועוד (בנימין, 1987; מלר, 1991; נידרלנד, 1997; פירר, 1980, 1987; שגב, 1999; שרמר, 1992; Gross, 1992; Holt, 1995; Miller, 1992; Warren & Rosebery, 1989). שאלת התכנים, ובמיוחד העמדות, זוכה לעניין מיוחד גם בציבור הרחב.⁶

נושא נוסף שבו עוסקת הערכה של ספרי לימוד בהיסטוריה, הוא הסיוע שנותן הספר למורה וללומד כאמצעי הוראה באמצעות שאלות לתלמיד, סיכומים, שיבוץ של קטעי מקורות ראשוניים, סרטונים המתארים השתלשלות כרונולוגית וכן הלאה. נושא אחר להערכה הוא עיצוב ספר הלימוד: הפורמאט, האיורים, גודל האותיות, סוג הנייר, עיצוב הכריכה ועוד. הערכה של ספרי לימוד בהיסטוריה עוסקת גם באופן הכתיבה של טקסט: סגנון הכתיבה, אוצר המילים, מבנה המשפט, הקישוריות שבין חלקים שונים בטקסט, הכותרות למיניהן וכן הלאה (שגב, 1999; Rickards, 1979; Wolf 1992). העיסוק באופן הכתיבה של הטקסט איננו ייחודי לספרי לימוד בהיסטוריה, אלא מתקיים גם בנוגע לספרי לימוד בתחומי דעת אחרים (ראו הרמתי, 1994; ולדן ולנדאן, 1993 ועוד). אופן כתיבת הטקסט הוא נושא חשוב, שכן הוא משפיע מאוד על הלמידה. אופן הכתיבה משפיע הן על כמות הרעיונות שהתלמיד יזכור מן הטקסט והן על איכותם: לא רק – כמה רעיונות יזכור, אלא גם אילו רעיונות יזכור, וגם למשך כמה זמן? כמו כן, הוא משפיע על יחסו אל הספר ואל הלימוד מתוכו (Duffi, et al., 1989; Graves et al., 1991; Hidi & Baird, 1988).

אם נבדוק את שדה המחקר העוסק באופן הכתיבה של ספרי לימוד, נוכל לראות שספרי לימוד בהיסטוריה זוכים לתשומת לב מיוחדת (Graves et al., 1988). הסיבה לכך נעוצה ככל הנראה, בקושי המיוחד שיש לתלמידים להפיק משמעות מטקסטים בתחום דעת זה (Beck & MckEowen, 1991). פיצג'רלד (Fitzgerald, 1979) מדווח על שיקולים שונים של כותבים ועורכים של ספרי לימוד בהיסטוריה, הגורמים לכך שספרי הלימוד היוצאים לאור הם חסרי כל טון אישי וייחודי, ועל כן יוצרים ריחוק ביניהם לבין הקורא. לואן (Loewn, 1995) טוען שספרי הלימוד בהיסטוריה הם משעממים,

6. למשל, ה'שערווייה' התקשורתית שהתחוללה בספטמבר 1999 סביב הספר 'המאה ה-20 על סף המחר' לכיתה ט', מאת אייל נווה, הוצאת ספרי תל אביב, עם צאתו לאור.

צפויים ומלאים בפרטים לא־רלוונטיים, ומאשים את ההוצאות לאור בכך, ששיקולים כספיים עומדים בראש מעייניהן, ולא הרצון להוציא ספר שבו טקסט לימודי טוב ויעיל. היו גם טענות שהתייחסו לנוסחאות הקריאות (Readability), דבר שהיה להיט בזמנו, גם בארץ (נחשון, תשי"ט). לפי טענות אלו, הטקסטים שנכתבו על פי הנוסחאות הללו, אמנם הפכו אותם ל"קריאים", אבל גם לרדודים ולמשעממים (Chall & Conard, 1991).⁷

נראה שאכן קיימת בעייתיות בכתיבת ספרי ההיסטוריה, ויש לה יותר מסיבה אחת. ראשית, תחום הדעת שבו גודש של פרטים ואירועים, המצמיח שאלות אי־ספור לגבי הקשרים ביניהם – מהי הסיבה ומהו המסובב, מה נובע ממה, מה קשור למה, והאם קשור, ומה דומה למה – שאלות שהתשובה עליהן אינה תמיד פשוטה ואינה תמיד מוחלטת. סיבה שנייה הקשורה לראשונה, היא בעיית האובייקטיביות: כל החלטה לברור מן הגודש פרט זה או אחר ולארגן את הדברים כך או אחרת, מצביעה על השקפת עולם, על אידאולוגיה ועל ערכים אלו או אחרים (אטינגר, תשמ"ה בתוך: שרמר, 1992; שרמר, 1992). ושלישית, לימודי ההיסטוריה נתפסים כמעצבים את נפשו הרכה של הדור הצעיר, את ערכיו ואת השקפתו הפוליטית, ומכוון שכאמור, עולה מהם בהכרח השקפת עולם כלשהי, הם מעוררים חשש שייפכו להטפה או לתעמולה אידאולוגית (שרמר, 1992). אמנם בכל תחום דעת יש לברור מתוך גודש, אולם כשמדובר בהיסטוריה, ההחלטה אילו אירועים או פרטים ייכללו ואילו יושמטו, אילו נושאים יהיו יותר או פחות מפורטים, לאילו אירועים יקושרו ואיך, וכן הלאה – היא שאלה אידאולוגית־ערכית, לא פחות מאשר שאלה שבתחום הדעת הטהור, או שאלה הנוגעת לכתיבה טובה של טקסט לימודי יעיל. ומכוון שספרי ההיסטוריה, כחלק מלימוד ההיסטוריה, נתפסים כאמור, כמשפיעים על עיצוב השקפת העולם הערכית־אידאולוגית־פוליטית של הדור הצעיר, הרי ששאלת השקפת העולם והעמדות, העולים מן הבחירה ומן הארגון של האירועים והפרטים, היא השאלה ה'לוהטת'.⁸ בהחלט ייתכן, שמצב מורכב זה מפצל את תשומת הלב של כותבי ספרי הלימוד בהיסטוריה, המעוניינים בהכרתו של ציבור רחב של אנשי חינוך, ומקשה עליהם ליצור טקסטים מספקים מכל ההיבטים – מבחינת התכנים, העיצוב ואופן הכתיבה.

7. לפי אחת הטענות, טקסטים 'קריאים'־רדודים אלו, הם שגרמו לירידה התלולה שנתגלתה בציוני ה־SAT המילוליים (ציוני המבחן הפסיכומטרי בהבנת הנקרא בארצות הברית) מאז 1963 (Chall & Conard, 1991).

8. זרחין (1999) מספר, שנווה (מחבר ספר הלימוד 'המאה ה־20 על סף המחר') 'ביקש ליצור ספר מעניין, שיעורר חשיבה ואמפתיה לסיטואציות היסטוריות... בעל עיצוב חדשני, שיהיה קל לקריאה' (עמ' 64), אבל מה שהעלה את הספר למקום גבוה בתשומת הלב הציבורית, היו דווקא שאלות של עמדות וקונספציות.

מכאן עשויה לעלות השאלה, האם לא עדיף, שמומחים לכתיבה ישכתבו טקסטים שכתבו מומחים להיסטוריה – מתוך התמקדות בסוגיות הקשורות אך ורק לכתיבה, ואם אמנם הם מסוגלים לשפר טקסטים בהיסטוריה? מתוך מחשבה זו התבקשו שתי מומחיות לכתיבה, ולא להיסטוריה, לשכתב את הטקסט שיובא בפני הנבדקים, במחקר שיוצג כאן.

קריאה ולמידה מתוך טקסט עיוני

למידה מתוך טקסט היא פונקציה של שילוב מאפייני הטקסט עם מאפייני הקורא. הקורא מביא אתו אל פעולת הקריאה את הידע הקודם שלו – את מה שהוא יודע על העולם ואת הידע הלשוני שלו – את תחומי העניין שלו, את המוטיבציה שלו ועוד. בין מאפייני הקורא כלולות גם האסטרטגיות הקוגניטיביות שהקורא מפעיל בשעה שהוא קורא את הטקסט.

נוסף על כך, משפיעים על הקריאה ועל הלמידה מן הטקסט גם מאפייני הטקסט, שהם תכונות שונות שלו הקשורות למבנה, לכותרות, ללכידות, למספר הרעיונות החדשים שבטקסט ועוד. נמצא כי מספר גורמים עשויים לשפר את הלמידה מתוך הטקסט. אחד החשובים שבהם הוא המבנה, כלומר, האופן שבו מקושרים הרעיונות במערך הגיוני (סוגי קשרים אפשריים הם: סיבה-תוצאה; קשר כרונולוגי; מסקנה-הוכחה ועוד). נמצא שטקסט המאורגן היטב וטקסט המבהיר לקורא מה המבנה שלו, כלומר המכיל מידע שמרמז על מבנהו – משפרים את ההבנה, את הזכירה ואת יכולת היישום של המידע המובא בטקסט. המידע הכלול בטקסט ומרמז על המבנה שלו נקרא Signaling (Armbruster & Anderson, 1991). לוקיץ' לומן ומאייר (Lockitch Loman & Mayer, 1983) שבדקו השפעת טכניקות של Signaling על הבנת טקסטים עיוניים, טוענים שבדיקת זכירה כוללת אינה בדיקה טובה. הם הראו, כי במחקרים קודמים שבדקו את השפעת ה־Signaling על הזכירה הכוללת, נתגלה שהוא אינו מביא לשיפור, ואילו בבדיקת דפוסים של זכירה מתגלים הבדלים מובהקים בין הטקסטים שיש בהם Signaling, לבין אלה שאין בהם.

גורם נוסף, השייך לקבוצת מאפייני הטקסט הוא הלכידות. ארמברוסטר ואנדרסון מגדירים את הלכידות כתכונותו של טקסט הנראה כיחידה אחת, כתוצאה מכך שהוא כולל אמצעים לשוניים, המקשרים רעיונות שונים. נמצא, שהלכידות מקצרת את זמן הקריאה, ומשפרת את זכירת הטקסט כיחידה אחת.

לעתים נכלל בטקסט מידע המבהיר את משמעות העובדות שבו. דבר זה נעשה כדי שהקורא יבין לשם מה נמסר לו מידע מסוים, מה משמעותו, למה הוא חשוב, ומה הקשר בינו לבין שאר המידע שבטקסט. ללא מידע זה, עלולות העובדות להיות בלתי מובנות, ולהיתפס כשרירותיות או כסתמיות. נמצא שכאשר הקורא מקבל מידע על

משמעות העובדות, הלמידה והזכירה טובות יותר (Armbruster & Anderson, 1991). גם היחס בין מידע חשוב (הרעיון המרכזי) למידע בלתי חשוב (פרטים) יכול לשפר את הלמידה. תלמידים שקיבלו טקסט שהכיל רק רעיונות מרכזיים, ללא פרטים שוליים, יכלו להצביע על העובדות החשובות וכן ללמוד חומר חדש הקשור להן ביתר קלות מאשר תלמידים שקיבלו טקסט דומה, אך כזה שהכיל גם פרטים שוליים רבים. מסקנת החוקרים הייתה, שכדאי לבנות טקסט שעוזר לרכז את תשומת הלב, ומונע את הצורך בחלוקת הזמן בין העיקר לבין הפרטים.

מאפיין טקסט אחר הוא דחיסות הרעיונות: ככל שהטקסט דחוס יותר ויש יותר רעיונות ליחידה, כך הלמידה ממנו קשה יותר. גם זמן הקריאה מושפע ממספר הרעיונות שבטקסט יותר מאשר ממספר המילים. כאשר טקסט מביא טענות, המתוארות ומוסברות באמצעות מושגים חדשים, הוא הופך להיות דחוס יותר, בהשוואה לטקסט המביא אותן טענות באמצעות אלמנטים ישנים ומוכרים. נמצא שזוכרים פחות טקסט שרעיונותיו מתוארים ומוסברים באמצעות מושגים חדשים. טקסט כזה אף דורש זמן קריאה ארוך יותר.

מאפיין טקסט חשוב שגם הוא מתייחס לאוצר המילים הוא אחוז המילים הקשות השונות. מילה קשה מוגדרת כמילה שהלומד אינו מכיר את משמעותה. כדי לחשב את אחוז המילים הקשות שבטקסט יש לספור כל מילה קשה פעם אחת בלבד, גם אם היא מופיעה בטקסט פעמים אחדות. מאפיין טקסט זה, בהגדרתו, קשור באופן הדוק לקבוצת מאפייני הקורא. ובכל זאת, כדי להבחין בין טקסטים 'קלים' ל'קשים', יש להימנע מעירוב ידיעותיו של לומד זה או אחר. לשם כך, הוגדרה מילה קשה כמילה נדירה יחסית. בהגדרה אופרטיבית יותר, זו מילה שאינה כלולה ברשימת המילים השכיחות ביותר בלשון. זהו אחד הגורמים החשובים ביותר בקריאות של טקסט. הוא קובע במידה רבה אם הקורא יבין את הטקסט, וימצא בו עניין, הנאה או תועלת. נמצא, שהשפעת אחוז המילים הקשות השונות על הקריאות חזקה במיוחד אצל ילדים, והיא פוחתת אצל מבוגרים (נחשון, תשי"ט). בהקשר זה מעניין לציין, שבמחקר הנוכחי נמצא שהתלמידות הנבדקות ייחסו לאוצר המילים השפעה מכרעת על בהירות הטקסט, ואילו המורות התעלמו מן הקשר הזה.

מאפייני הקורא משפיעים גם הם על הקריאה ועל הלמידה מן הטקסט. האסטרטגיות הקוגניטיביות, דהיינו האסטרטגיות שמפעיל הלומד בשעת הקריאה, הן חלק ממאפייני הקורא. לענייננו, כדאי להזכיר את האסטרטגיה המכונה 'תשומת הלב הסלקטיבית של הקורא'. הכוונה היא לכך שהקורא מפנה תשומת לב רבה יותר לחלקים אחדים של הטקסט, מאשר לחלקים אחרים. נמצא, כי יש כמה מאפייני טקסט המשפיעים על תשומת הלב הסלקטיבית של הקורא.

אחת האסטרטגיות המסייעות ללמידה יעילה היא שילוב שאלות ללומד בגוף הטקסט. שאלות אלו מגדירות לקורא מה המטלה שלו, ומסייעות לו להפנות יתר תשומת לב לאותם חלקים בטקסט, שבעזרתם יוכל להשלים את המטלה. שאלות בגוף הטקסט משפיעות על מיקוד תשומת הלב של הקורא בעת הקריאה, ומשפרות את הרגלי הלמידה ואת תוצאותיה (Armbruster & Anderson, 1991; Rickards, 1979). המטלה יכולה להצביע על המידע החשוב בטקסט גם בדרכים אחרות. למשל, אם הקורא יודע שהוא עתיד להיבחן על מידע מסוים המצוי בטקסט, או שעליו לכתוב עבודה הדורשת שימוש במידע שבטקסט וכן הלאה. גם הטקסט עצמו יכול לרמז על המידע החשוב ביותר שבו בעזרת מילים כמו 'העיקר', 'לסיכום', 'בראש ובראשונה', בעזרת הכותרות, וגם באמצעות הדגשת מילים מסוימות.

אסטרטגיה קוגניטיבית נוספת שכדאי להזכיר כאן היא העלאת הידע הקודם הרלוונטי של הקורא. אסטרטגיה זו נתגלתה כמשפיעה מאוד על למידת חומר חדש (Armbruster & Anderson, 1991). כותב הטקסט יכול, על כן, לכוון את הקורא לכך, שיעלה לנגד עיניו בזמן המתאים את הידע הקודם הרלוונטי.

המורה וספר הלימוד

מי שמתוודך בין הטקסט הלימודי לבין התלמיד הוא המורה: המורה הוא זה שבוחר בספרי הלימוד והוא המכוון את התלמידים להשתמש בהם כך או אחרת. מורים נוטים להישען במידה רבה – אולי רבה מדי – על ספרי הלימוד. הסיבה המרכזית היא שכך הם מרגישים 'מכוסים' מבחינת דרישות תכנית הלימודים המחייבת אותם, מבלי שייאלצו להתעמק בה, ומבלי לבנות תכנית משלהם לתלמידיהם. כדאי לציין, כי בעת הכשרתם לומדים הסטודנטים להוראה, שאין להישען יתר על המידה על ספר הלימוד, אבל לרוב, אין המורה העובד בפועל מרגיש די ביטחון ועצמאות כדי לעשות זאת. עם זאת, חשוב לציין, כי בדרך כלל נאמנותם של המורים לספר הלימוד שלהם אינה מוחלטת (Sosniak, 1992). המורים הוותיקים, שיש להם ניסיון בבחירת ספרי לימוד והמכירים את הספרים המצויים בשוק, מסוגלים במידה רבה להעלות בעיני רוחם בעת בחירת הספרים את מגוון הפעילויות האפשריות העשויות להתרחש סביבם בכיתה.

2. הצגת המחקר

שתי שאלות עמדו על הפרק:

1. כיצד נעריך טקסט לימודי בכלל ובהיסטוריה בפרט?
2. אילו עקרונות ידריכו אותנו בבואנו לכתוב טקסט כזה?

כדי לנסות ולהשיב על השאלות הצגתי בפני שמונה תלמידות בכיתה ח' ובפני ארבע מורות להיסטוריה בחטיבת ביניים, שני נוסחים של טקסט: נוסח מקורי, שנלקח כלשונו מתוך ספר לימוד בהיסטוריה לכיתות ז'-ח', שהיה בשימוש נפוץ עד לפני שנים אחדות,⁹ ונוסח שני, שהיה שכתוב של הטקסט המקורי. השכתוב נעשה בידי שתי מומחיות לכתובה.¹⁰

בשלב ראשון המטרה הייתה לברר: (1) מה יזכרו התלמידות שיקראו טקסט אחד בהיסטוריה, בהשוואה לאלו שיקראו את הטקסט השני – ומה תהיה איכות הזכירה? (2) איזה טקסט יעדיפו התלמידות והמורות להיסטוריה – ומה יהיו שיקולי הדעת? (3) מה יהיו שיקולי הדעת של המשכתבות בעת השכתוב? מתוך הנתונים שייאספו יוסקו מסקנות הנוגעות לשתי שאלות המחקר. המשכתבות התבקשו לשפר את הטקסט המקורי כמיטב ידיעתן והבנתן. להלן שני קטעים, מן הנוסח המקורי ומן הנוסח המשוכתב:

הנוסח המקורי

חורבן יהדות ספרד

עבודת הכנה: מה היו הגורמים שהביאו לגירוש היהודים מספרד?

ההמרה עקב גל הפרעות של שנת 1391 המירו את דתם רבבות מיהודי ספרד. קהילות שלמות נכנעו מול אימת המוות. רובם המכריע של המומרים קיוו, שעם שקוט הרוחות יותר להם לחזור לאמונתם. אולם דבר זה לא קרה. הכנסייה הנוצרית התנגדה בדרך כלל להמרה מאונס של יהודים, אולם קבעה, שמרגע שנערך טקס ההמרה, אין ממנו חזרה. כך מצאו את עצמם רבבות יהודים נאלצים לחיות כנוצרים בניגוד למצפונם.

שכר ההמרה ההמרה פתחה בפני "הנוצרים החדשים" שערים שקודם לכן היו סגורים בפניהם. האנוסים, כנוצרים, החלו לתפוס משרות חשובות בחצרות השליטים ובמנגנוני הממשל העירוניים. משפחת דה לה קאוולריה למשל, המירה את דתה בסוף המאה ה-14 או בראשית המאה ה-15. הבן הבכור אימץ לעצמו את השם פדרו והיה לסוכן בית המלוכה באראגון. הצלחתו בחצר המלוכה הייתה כה רבה, שמלכת אראגון שיגרה אותו כנציגה לפרלמנט שהתכנס במונסון שבספרד. אחיו יצחק – שכינה את עצמו פרננדו לאחר

9. שביט ש' (עורך) (תשמ"ד). **שיעורים בהיסטוריה**, כרך ב', האגף לתכניות לימודים, משרד החינוך והתרבות, הוצאת מעלות, עמ' 361-362.

10. כמומחיות לכתובה נבחרו שתי מורות המלמדות כתיבה בתיכון.

המרתו – נעשה לסגן ראש האוניברסיטה בסאראגוסה. אח אחר נעשה לאחד ממנהיגי הפרלמנט, והאח הצעיר נתמנה לזכר ממלכת נאוורה. בן אחר למשפחת זו נתמנה למפקד הצי במאיוורקה. דוגמה זו לא הייתה יחידה בספרד. גם בכנסייה תפסו אנוסים רבים משרות נכבדות. רבה של העיר רוגוס, ר' שמואל הלוי, הפך לפאבלו דה-סנטה מריה ונתמנה לבישוף של בורגוס. היו אף כאלה שהצטרפו למסדרי נזירים, וגם שם הגיעו אחדים מהם לתפקידים רמימעלה.

מספרם של "הנוצרים החדשים" * גדל והלך במהירות. אל גל האנוסים של שנת 1391 הצטרפו רבים אחרים, חלקם בעקבות לחץ פיסי ממש וחלקם עקב לחצים חברתיים או לעיתים מתוך משבר אמונה ותוך קבלה כנה של הנצרות. את מספר "הנוצרים החדשים" במאה ה-15 אומדים בלמעלה משלוש-מאות אלף נפש.

**מחיר
ההמרה**

* היהודים שהמירו את דתם נקראו בפי הנוצרים: "הנוצרים החדשים".

הנוסח המשוכתב

חורבן יהדות ספרד

מה היו הגורמים, שהביאו לגירוש היהודים מספרד?

בסעיף הקודם למדנו על גל הפרעות, שפקד את יהודי ספרד בשנת 1391. בסעיף זה נלמד מה היו תוצאותיו של גל פרעות זה.

המרת הדת גל הפרעות של שנת 1391 גרם לרבות יהודים להמיר את דתם בניגוד למצפונם. **כתוצאה מגל הפרעות של 1391** הנוצרים בספרד העמידו בפני היהודים את הברירה "להתנצר או למות". קהילות שלמות נכנעו מול אימת המוות, ועברו את טקס המרת הדת. יהודים אלו קיוו, שעם שקוט הרוחות יותר להם לחזור לאמונתם. אך הכנסייה הנוצרית, שהתנגדה בדרך כלל להמרה מאונס של יהודים, קבעה שמרגע שנערך טקס ההמרה, אין ממנו חזרה.

היהודים, שהמירו את דתם, נקראו בפי הנוצרים: "הנוצרים החדשים". מספרם של "הנוצרים החדשים" גדל והלך במהירות. אל גל האנוסים של שנת 1391 הצטרפו רבים אחרים. חלקם בעקבות לחץ פיסי ממש וחלקם עקב לחצים חברתיים או לעיתים תוך משבר אמונה ותוך קבלה כנה של הנצרות. את מספר "הנוצרים החדשים" במאה ה-15 אומדים בלמעלה משלוש-מאות אלף נפש.

התהליך שהוביל לגל פרעות נוסף

היהודים המומרים המרת הדת פתחה בפני "הנוצרים החדשים" שערים, שקודם לכן, כשהיו יהודים, **תופסים משרות חשובות** היו סגורים בפניהם. הם החלו לתפוס משרות חשובות בחצרות המלכים השונים של ספרד, במנגונוני המימשל העירוניים, באוניברסיטאות חשובות ואפילו בכנסייה הנוצרית. הנה כמה מן התפקידים שנמסרו לידי יהודים: סוכן בית המלכות של אראגון, שגריר מלכת אראגון לפרלמנט, סגן ראש האוניברסיטה בסאראגוסה, מנהיג בפרלמנט, זכר ממלכת נאוורה, מפקד הצי במאיוורקה, הבישוף של העיר בורגוס ועוד תפקידים רבים ושונים.

בספירת המילים התברר, שהנוסח המקורי כלל 448 מילים, והמשוכתב – 417 בלבד. נוסף על כך, אפשר לראות מספר הבדלים בולטים לעין הנוגעים לאופן הכתיבה. הבדל בולט אחד קשור לכך שהנוסח המשוכתב מתחשב יותר בידע הקודם של התלמיד – ידע על העולם וידע לשוני. כך למשל, הוא מוסיף מיד בראשית הפרק את המשפט 'בסעיף הקודם למדנו על גל הפרעות, שפקד את יהודי ספרד בשנת 1391'. גם אם לא למד את הפרק הקודם, התלמיד מקבל את ההקשר – זמן, מקום, האנשים שעל אודותיהם מסופר והתרחשויות קודמות – שבתוכו הוא יכול למקם את האירועים. דוגמה נוספת: בנוסח המשוכתב שונו המילים 'ההמרה', 'שכר ההמרה' ו'מחיר ההמרה', הנמצאות בשולי כל פסקה ושכוונתן להציג את נושאה: 'המרה' היא מילה שעשויה להיות בלתי מוכרת לתלמידים רבים, וגם אם היא מוכרת, היא עלולה לבלבל, שכן יש גם המרת כספים, המרת חפצים ועוד. לכן, מיקמו המשכתבות את המילה 'המרה' בתוך הקשר המבחר את נושא הפסקה בצורה מפורטת: 'המרת הדת כתוצאה מגל הפרעות של 1391 וכן (במקום 'ההמרה') 'היהודים המומרים תופסים משרות חשובות'. ההתחשבות בלומד באה לידי ביטוי בנוסח המשוכתב גם בפנייה אישית בעזרת המילים 'למדנו', 'הנה כמה מן התפקידים...' – המשוות לטקסט אופי של שיחה בין שניים, ויוצרות סגנון ידידותי, שאפשר לקרוא לו 'בגובה העיניים'.

הבדל בולט נוסף קשור להוספה או להשמטה של פרטים: הנוסח המקורי מביא כדוגמה את המקרה הפרטי של משפחת דה לה קאולריה. מופיעים בו מספר פרטים על בני המשפחה השונים, על שמותיהם ועל התפקידים שקיבלו, אך הדברים מופיעים בקיצור רב, ואינם מסופרים כסיפור. בנוסח המשוכתב הושמט מקרה זה, ובמקומו הופיע הרעיון המרכזי, עם פירוט כללי בלבד: 'הם החלו לתפוס משרות חשובות בחצרות המלכים השונים של ספרד, במנגנוני הממשל... באוניברסיטאות... הנה כמה מן התפקידים שנמסרו לידי יהודים: ...'

הנוסח המשוכתב נבדל מן המקורי גם בקישור ההדוק בין חלקי הטקסט השונים. מיד בפתיחה – מופיע משפט המקשר פרק זה עם הפרק הקודם ('בסעיף הקודם למדנו על גל הפרעות, שפקד את יהודי ספרד בשנת 1391'); נושא הפסקה הראשונה מתקשר ישירות לפרק הקודם באמצעות הכותרת ('המרת הדת כתוצאה מגל הפרעות של 1391'); הכותרת הבאה מחברת למה שנאמר קודם את מה שיבוא בהמשך ('התהליך שהוביל לגל פרעות נוסף').

על פי שורת הבדלים בולטים אלה נראה היה שהנוסח המשוכתב הוא טקסט טוב יותר, וכך אמנם נמצא במחקר.

11. על סגנון זה והשפעותיו, ראו שרון, 1995, 1997.

קבוצת התלמידות הנבדקות הייתה אחידה מבחינה זו, שכולן בנוות, שלמדו בשנה החולפת באותו בית ספר ובאותה כיתה, והתגוררו באותו אזור מגורים, שכונה עירונית מבוססת באזור המרכז. המורות היו, כאמור, מורות להיסטוריה, שלימדו בחטיבות ביניים שונות באזור המרכז, והמשכתבות היו שתי מורות שלימדו כתיבה באותו בית ספר תיכון, גם הוא באזור המרכז.

המחקר נערך בחופשה שבה היו התלמידות בין כיתה ז' לכיתה ח', לקראת פתיחת שנת הלימודים. בתחילה קיבלו התלמידות טקסט אחד בלבד, והתבקשו לקרוא אותו פעמיים, כדי לזכור את תוכנו. מחציתן קיבלו את המקורי והאחרות – את המשוכתב. אחרי הקריאה הן התבקשו לכתוב כל מה שזכרו (זכירה חופשית = free recall). לאחר ביצוע מטלה זו קיבלו את הטקסט השני, ובריאיון שנערך לאחר מכן, התבקשו לומר איזה טקסט היו מעדיפות לראות בספר הלימוד שלהן, ולנמק. המורות קיבלו את שני הטקסטים יחד, והתבקשו לציין בכתב את העדפתן ולנמקה.

המומחיות לכתיבה התבקשו לכתוב מה היו שיקוליהן בעבודת השכתוב.

בעזרת הנתונים שנאספו – הזכירה החופשית של התלמידות, העדפותיהן ונימוקיהן להעדפות, וכן העדפות המורות ונימוקיהן – ביקשתי לבדוק אם אפשר לקבוע איזה משני הטקסטים טוב יותר. בעזרת נימוקיהן של התלמידות והמורות ובעזרת שיקולי המשכתבות ביקשתי לבדוק מהם מאפייניו של כל אחד מהטקסטים בעיניהן, ומהו בעיניהן טקסט לימודי טוב.

'טקסט טוב' הגדרתי כך:

1. טקסט שממנו זוכרים התלמידים מספר רב יותר של רעיונות מרכזיים – ורצוי על פרטיהם;

2. טקסט שממנו זוכרים התלמידים מספר רב יותר של רעיונות בצורה נכונה ומלאה;

3. טקסט שהתלמידים מעדיפים;

4. טקסט שהמורים מעדיפים עבור תלמידיהם.

כדי לעבד את נתוני הזכירה החופשית של התלמידות ולהשיב על השאלה מאיזה טקסט זכרו התלמידות מספר רב יותר של רעיונות מרכזיים (עם או בלי פרטים נלווים) בצורה נכונה (מלאה או חלקית), היה צורך קודם כול לזהות את הרעיונות המרכזיים שבטקסט המקורי. את זאת עשו שני אנשים שעיסוקם בכתיבה ובעריכה; הם הכינו רשימה של רעיונות אלה, ולאחר מכן נבדק הטקסט המשוכתב בעזרת הרשימה כדי לבדוק שמופיעים בו אותם רעיונות מרכזיים.

רשימת הרעיונות המרכזיים

1. התקופה: המאה ה־14; המקום: ספרד.
2. יהודים רבים המירו את דתם בעקבות אימים על חייהם.
3. היהודים המומרים קיוו לחזור ליהדות לאחר זמן מה, אך נאלצו להמשיך כנוצרים כי הכנסייה טענה שמי שהתנצר אינו יכול לשוב ולהיות יהודי.
4. יהודים רבים שהתנצרו זכו במשרות רמות מעלה בספרד.
5. במאה וחמישים השנים הבאות התנצרו עוד רבים (כתוצאה מלחץ חברתי ופיסי).
6. כתוצאה מההתנצרות התעוררו בעיות חדשות:
 - א. זלזול באמונה
 - ב. קנאה בגלל המשרות שקיבלו
 - ג. נחשבו עדיין לארים.
7. התחוללו קרבות קשים בכל הממלכה בין הנוצרים ליהודים. הנוצרים תקפו, המומרים התגוננו, רבים מתו.
8. היהודים הודחו מתפקידיהם, הוצאו חוקים כנגדם, וכן הוגדרו התפקידים, שמותר להם לשמש בהם.

ראשית בדקתי מה זכרו התלמידות ואחר כך – איך זכרו מה שזכרו.

לפיכך מוינו תחילה נתוני הזכירה החופשית של התלמידות לשלוש קטגוריות:

1. **זכירת הרעיון המרכזי על הפרטים הנלווים והמתייחסים אליו**, כגון הסבר לרעיון המרכזי, הרחבתו, מתן דוגמה הממחישה את הנאמר בו וכד';
2. **זכירת הרעיון המרכזי בלבד**;
3. **זכירת הפרטים בלבד**, ללא הרעיון המרכזי שאליו הם מתייחסים.

כל רעיון שנזכר – מרכזי או שולי – מוין לפי איכות הזכירה לאחת מארבע קטגוריות:

1. בצורה **נכונה ומלאה** (הרעיון הובא במלואו);
2. בצורה **נכונה ולא־מלאה** (הרעיון לא הובא במלואו);
3. בצורה **לא־נכונה** (לא הכול נכון, יש דברים שכנראה לא הובנו עד תום);
4. בצורה **בלתי נכונה לחלוטין** (הרעיון כולו הובא בצורה מעוותת, כנראה לא הובן).

דוגמאות

- א. רעיון מרכזי מס' 2 היה: 'יהודים רבים המירו את דתם בעקבות אימים על חייהם'. תלמידה כתבה: 'באותה תקופה הנוצרים אסרו על היהודים להאמין ביהדות, ונתנו להם אפשרות "למות או להתנצר". רוב היהודים החליטו להתנצר (להמר את דתם) והפכו ל"נוצרים החדשים". לכן, רעיון זה של התלמידה סווג כזכירה של רעיון מרכזי על פרטיו, ואיכות הזכירה סווגה כזכירה נכונה ומלאה' (ר' להלן בטבלה).
- ב. רעיון מרכזי מס' 7 היה: 'התחוללו קרבות קשים בכל הממלכה בין הנוצרים ליהודים. הנוצרים תקפו, המומרים התגוננו, רבים מתו'. תלמידה כתבה: 'גוויות

ברחובות. לכן, סווג רעיון זה כ'זכירה של פרטים' (כי התלמידה הביאה פרט בלבד, מנותק מן הרעיון המרכזי, שאותו לא זכרה), ואיכות הזכירה סווגה כ'זכירה נכונה ולא מלאה' (כי היא זכרה נכון את הפרט הזה, אך זהו פרט אחד מתוך תיאור נרחב: 'הסתער אספסוף על ביתו של חוכר מסים עשיר... בזז... העלה אותו באש... הסתער... על שכונת האנוסים...! וכן הלאה וכן הלאה. כך בטקסט המקורי, שאותו קיבלה תלמידה זו לקריאה).

ג. תלמידה אחרת, שקיבלה גם היא לקריאה את הטקסט המקורי, כתבה באותו עניין: **'באחד הלילות הלך אספסוף מבין הנוצרים הישנים, שרף ורצח את אחד מבני הנוצרים החדשים. אספסופים רבים כמוהו עשו מעשים דומים'**. היה ברור שהתלמידה מבינה שיש כאן מאבק בין שתי קבוצות, והיא גם יכולה לומר בין מי לבין מי, כך שאת הרעיון המרכזי היא הביאה בקווים כלליים וגם הביאה פרטים. מצד שני, הרעיון הובא בצורה מעוותת, ולא היה ברור אם הבעיה היא מידת שליטתה בשפה, כלומר אם התלמידה מבינה את פירוש המילה 'אספסוף' ורק עושה בה שימוש לא־נכון, או שאינה מבינה את פירושה. מכיוון שהרעיון המרכזי הובא עם הפרטים, וחלק מן הרעיון הובא בצורה לא־נכונה, סווגה זכירתו כ'זכירת רעיון מרכזי על פרטיו' ואיכות הזכירה סווגה כ'זכירה לא נכונה'.

ד. רעיון מרכזי מס' 3 אומר: **'היהודים המומרים קיוו לחזור ליהדות לאחר זמן מה, אך נאלצו להמשיך לחיות כנוצרים, כי הכנסייה טענה שמי שהתנצר אינו יכול לשוב ולהיות יהודי'**. תלמידה כתבה: **'אֵלו היו בטוחים שבסוף שלטון הנוצרים יוכלו לחזור אל דתם. הנוצרים אסרו זאת, והכריחו אותם להאמין בדת שלא כרוחם ואמונתם'**. את הרעיון המרכזי אפשר לראות בדברי התלמידה, וחלקו הובא בצורה נכונה, אבל לא כולו. למשל, התלמידה כותבת 'בסוף שלטון הנוצרים', ואילו בטקסט שקיבלה נאמר: 'עם שקוט הרוחות', ביטוי שכנראה לא הובן. מכיוון שהרעיון המרכזי אמנם הובא, וחלק מן הרעיון הובא בצורה לא־נכונה – סווגה זכירתו כ'זכירת רעיון מרכזי', ואיכות הזכירה סווגה כ'זכירה לא נכונה'.

פה ושם היו מקרים גבוליים, למשל, כאשר תלמידה כתבה רק פרט אחד נוסף על הרעיון המרכזי, ואילו בטקסט שקיבלה הופיעו פרטים מספר. במקרה כזה סווגה זכירת הרעיון כ'זכירת רעיון מרכזי על פרטיו'. היו גם מקרים גבוליים הקשורים לאיכות הזכירה.

כל דף של זכירה חופשית עובד לטבלה. להלן הטבלה של התלמידה מדוגמה א' לעיל. המספרים בתוך הטבלה מציינים את הקטגוריות של איכות הזכירה. המספר המסומן בסוגריים הוא זה המתואר בדוגמה א'.

שם התלמיד:

הטקסט: משוכתב

8	7	6	5	4	3	2	1	
1		1	1	1	1	(1)		רעיון מרכזי + פרטים
	2						1	רעיון מרכזי
								פרטים

איכות הזכירה:

1. נכונה ומלאה
2. נכונה ולא-מלאה
3. לא-נכונה (לא הכול נכון)
4. בלתי נכונה לחלוטין (הרעיון כולו הובא בצורה מעוותת)

ניתן לראות שאין בטבלה עמודה ריקה – פירוש הדבר שהתלמידה זכרה את כל הרעיונות. עוד אפשר לראות שהתלמידה זכרה שישה מתוך שמונת הרעיונות המרכזיים על פרטיהם, ואילו שני רעיונות זכרה ללא פרטים: את רעיון מס' 1 זכרה התלמידה בצורה נכונה ומלאה (איכות זכירה מס' 1), אך לא הוסיפה לו כל פרט. גם את רעיון מס' 7 זכרה, שוב, ללא פרטים נוספים (רעיון מרכזי בלבד), ואף הציגה אותו בצורה נכונה, אבל לא בשלמותו (ולכן, איכות הזכירה היא מס' 2).

שתיים עיבדו את הנתונים בדרך זו: מורה המלמדת מקרא וספרות בכיתות חטיבת הביניים ואני.

ההסכמה בינינו הייתה לגבי 80% מהמקרים. חילוקי הדעות נפתרו בדיון משותף. שיעור ההסכמה בקביעת סוג הרעיון היה 85%, ובקביעת איכות הזכירה – 75%. לאחר שהנתונים עובדו בדרך זו, והנתונים המעובדים של כל התלמידות נאספו יחד, ניתן היה לראות, שהם מצביעים על הטקסט המשוכתב כעל הטקסט הטוב יותר: התלמידות שקראו אותו זכרו זכירה נכונה ומלאה מספר רב יותר של רעיונות מרכזיים ואף של הרעיונות המרכזיים על פרטיהם (לעומת קוראות הטקסט המקורי, שזכרו אמנם מספר רב יותר של רעיונות, אך זכירה חלקית בלבד).

לוח 1

זכירה נכונה של רעיונות מרכזיים¹²

N1 – מספר הנבדקות – 8

N2 – מספר הרעיונות המרכזיים בכל טקסט – 8

N3 – המספר הכולל של הרעיונות המרכזיים בכל הטקסטים שקראו כל התלמידות – 64.

הרעיונות שזכרו קוראות הטקסט המקורי או המשוכתב מתוך כלל הרעיונות באותה קטגוריה של זכירה – באחוזים		הרעיונות שזכרו התלמידות מתוך כלל הרעיונות המרכזיים (N3 = 64) באחוזים	קטגוריות של זכירה		
משוכתב	מקורי		קטגוריות המצרפות יחד את סוג הרעיון הנזכר ואת איכות הזכירה		איכות זכירה
79	21	30	הרעיונות המרכזיים על פרטיהם שזכרו התלמידות זכירה נכונה ומלאה	1	זכירה נכונה מלאה
50	50	6	הרעיונות המרכזיים ללא פרטים שזכרו התלמידות זכירה נכונה ומלאה	2	
33	66	9	הרעיונות המרכזיים על פרטיהם שזכרו התלמידות זכירה נכונה אך לא מלאה	3	זכירה נכונה חלקית
36	64	17	הרעיונות המרכזיים ללא פרטים שזכרו התלמידות זכירה נכונה אך לא מלאה	4	
58	42	62	הרעיונות המרכזיים (עם ובלי פרטים) שזכרו התלמידות זכירה נכונה (מלאה או חלקית)	5	סיכום: זכירה נכונה

על פי המשבצת התחתונה של הטור השלישי משמאל אפשר לראות שהתלמידות זכרו זכירה נכונה 62% מתוך כלל הרעיונות שניתן היה לזכור (64). הטור השלישי משמאל לאורכו, מראה כיצד מתפלגים 62 אחוזים אלה בין 4 קטגוריות הזכירה.

12. בלוח מופיעים רק נתונים שיכולים להעיד על הטקסט הטוב מבין השניים, ולכן לא מופיעים בו א. זכירה של פרטים בלבד, ללא הרעיון המרכזי רב. זכירה לא-נכונה.

שני הטורים השמאליים מציגים את התפלגות הרעיונות בין קוראות הטקסט המקורי לקוראות הטקסט המשוכתב בתוך כל קטגוריית זכירה. לדוגמה, בשורה מס' 4: 17% מכלל הרעיונות שניתן היה לזכור (64) היו שייכים לקטגוריה של הרעיונות המרכזיים ללא פרטים, שזכרו התלמידות זכירה נכונה, אך לא מלאה. הרעיונות האלה התפלגו בצורה לא־שווה בין קוראות הטקסט המקורי לקוראות הטקסט המשוכתב — 64% מהם נמצאו אצל קוראות הטקסט המקורי ואילו 36% מהם נמצאו אצל קוראות הטקסט המשוכתב.

הממצאים מראים, שהתלמידות זכרו את רוב הרעיונות המרכזיים שבטקסטים: 62% מהרעיונות המרכזיים נזכרו בצורה נכונה, גם אם לא תמיד עם פרטים, ולא תמיד בצורה מלאה. 30% מהרעיונות המרכזיים נזכרו בצורה נכונה ומלאה, ואף עם פרטים (ראו שורה 1). בקטגוריה זו בלט ביותר ההבדל בין קוראות שני הנוסחים: קוראות הנוסח המשוכתב זכרו 79% מן הרעיונות המרכזיים עם פרטים, בצורה נכונה ומלאה, ואילו קוראות הטקסט המקורי זכרו 21% בלבד מרעיונות אלה.

גם הנתונים הנוגעים להעדפת התלמידות הצביעו על הטקסט המשוכתב כעל הטקסט הטוב יותר, שכן רוב התלמידות העדיפו אותו: שש מבין שמונה התלמידות העדיפו את הנוסח המשוכתב ורק שתיים העדיפו את המקורי. ראוי לשים לב לכך, שכל התלמידות שקיבלו קודם לקריאה את הנוסח המשוכתב, העדיפו אותו. לעומת זאת, בין התלמידות שקראו תחילה את הנוסח המקורי לא הייתה תמימות דעים: שתיים העדיפו אותו, ושתיים את הנוסח המשוכתב. כדאי לציין, שבמחקר קודם עלתה המסקנה, שסדר הקריאה משפיע על התייחסות הקוראים לנוסחים, וכי יש להם כנראה נטייה להעדיף את הנוסח שקראו ראשון (שרון, 1995).

בפני המורות הוצגו שני הנוסחים יחד. כזכור, מה שהתבקשו המורות לעשות היה רק לציין את העדפתן ולנמקה. התברר שהמורות, בניגוד לתלמידות, לא הצליחו לקבוע איזה טקסט הן מעדיפות.

אחד הקריטריונים לטקסט הטוב' היה, כפי שנאמר קודם, היותו מועדף גם על ידי המורים, שכן המורים הם אלה שבחרים בסופו של דבר את ספרי הלימוד עבור תלמידיהם. מכאן, שמבחינה אחת בלבד, מבחינת העדפת המורים, לא ניתן היה לקבוע במחקר זה איזה טקסט הוא הטקסט הטוב מבין השניים.

הממצאים הצביעו, אם כן, על טקסט אחד, שהיה בבירור טוב ממשנהו – הנוסח המשוכתב, שכן, כזכור, 'הטקסט הטוב' הוגדר (1) כטקסט שממנו זוכרים התלמידים

מספר רב יותר של רעיונות (2) בצורה נכונה ומלאה, (3) הם מעדיפים ללמוד ממנו וגם המורים (4) מעדיפים אותו. לקביעה שהטקסט המשוכתב הוא הטוב יותר יש לצרף הסתייגות אחת: המורות לא העדיפו שום טקסט. מן העובדה, שהטקסט הטוב יותר על פי הממצאים הוא הנוסח המשוכתב, אפשר היה להסיק, שמומחים לכתיבה אכן יכולים לשפר טקסט בהיסטוריה. אולם היו ממצאים נוספים, שחשפו את מגבלות השכתוב הזה. מי שהפנה את תשומת הלב למגבלות הללו היו דווקא משכתבות הטקסט וגם המורות להיסטוריה התייחסו לכך.

כיצד תפסו משתתפות המחקר את הטקסטים? אפשר היה לחשוף את תפיסתן באמצעות ניתוח נימוקי התלמידות והמורות להעדפותיהן ובאמצעות ניתוח שיקולי הדעת של המומחיות לכתיבה בעת השכתוב.

מאפייני הטקסטים בעיני המורות, התלמידות והמשכתבות

המורות והתלמידות התבקשו, כאמור, לבחור בנוסח המועדף עליהן מבין השניים ולנמק את בחירתן. מבנה הנימוק, המסביר בחירה, כולל חלוקה לתכונות חיוביות ושליליות: בחרתי בטקסט הזה, ולא באחר, כי הוא... [תכונה חיובית], בעוד הטקסט האחר הוא... [תכונה שלילית].

מאפייני הטקסטים אובחנו אפוא כחיוביים וכשליליים – בעיני משתתפות המחקר – בהתאם לאופן שבו הציגו אותם.

המשכתבות התבקשו, כזכור, לשפר את הטקסט המקורי, וגם לדווח מה היו שיקולי הדעת שלהן. בשיקולי הדעת של המשכתבות נמצאו מאפיינים רבים של שני הטקסטים, מכיוון שעל מנת לשכתב היה עליהן להתעמק בהם יותר מן התלמידות או מן המורות. אפשר היה לצפות שהן יצביעו על מאפיינים חיוביים בלבד של הנוסח המשוכתב, שהרי את כל מה שהיה טעון שיפור בעיניהן – הן כבר תיקנו. לעומת זאת, לגבי הנוסח המקורי, היה צפוי שיופיעו בדבריהן רק מאפיינים שליליים, שהרי תפקידן היה להתמקד בטעון תיקון כדי לשפרו. ציפיות אלו התממשו כמעט במלואן.

1. מאפייני הטקסטים – לפי דברי המורות

המורות התקשו להחליט איזה טקסט טוב יותר מבין השניים עבור תלמידיהן. אחת מהן הציגה כך את הדברים: 'זה [המשוכתב] נראה טקסט יותר קל. כמו, למשל, מה זה 'נוצרים חדשים' – הוא מגדיר ומפרט, והטקסט השני [המקורי] מתייחס לזה כמובן וידוע. בזה [המקורי] יש יותר אינפורמציה. הוא נראה, לכן, טקסט יותר רציני. השני [המשוכתב] מחולק ליותר סעיפים כך שהוא יותר קל לזכירה. הבעיה – שיש בו פחות אינפורמציה. הוא יותר ברור, וזה אני אומרת לחיוב. הכותרות יותר מפרטות

בטקסט הזה [המשוכתב]. בשני [במקורי] הכותרות יותר כוללניות, וככה עדיף. בעיקרון זה [המקורי] יותר מוצא חן בעיניי, אבל אני לא בטוחה שבזה הייתי בוחרת'. מורה אחרת התנסחה כך: 'עדיף הטקסט הזה [המקורי], בגלל שיש בו יותר פירוט, יותר בשר, יותר סיפורים, כי קל לתלמידים להיאחז בסיפורים. יש מגמה בספרים לקצר ולסכם, ואני בשיעורים דווקא מוסיפה שמות וסיפורים. בשפה אני לא רואה דברים דרמטיים. הטקסט הזה [המשוכתב] הוא די אנמי, ובעצם שני הטקסטים לא מי יודע מה'.

בלוח הבא מופיעים מאפייני הטקסטים שהציגו המורות, מחולקים למאפיינים חיוביים ושליילים, בהתאם לאופן שבו הציגו אותם.

לוח 2

מאפייני הטקסטים – לפי דברי המורות

נוסח משוכתב	נוסח מקורי	
<ul style="list-style-type: none"> ● ברור, מובנה, מסודר; ● מוביל את הקורא בדרך הגיונית; ● מגיש לתלמיד מן המוכן את המסקנות ואת הסיכום. (מתאים לתלמידים המתקשים בהבנת הנקרא ולאוכלוסיות חלשות); ● קצר, תמציתי, ממעט במידע; ● מסביר ומגדיר; ● יש בו חלוקה לסעיפים רבים (מקל על הזכירה). 	<ul style="list-style-type: none"> ● עשיר במידע ויש בו פירוט רב; ● כתוב בסגנון רציני ומבוגר, כמו ספר למבוגרים יותר; ● מחייב חשיבה רבה יותר והסקת מסקנות; ● יש בו כותרות כוללניות. 	לחיוב
<ul style="list-style-type: none"> ● מגיש לתלמיד מן המוכן את המסקנות ואת הסיכום (לא מתאים לתלמידים טובים); ● תמציתי, מעט מדיי מידע; ● אנמי; ● הכותרות מוסרות פרטים. 	<ul style="list-style-type: none"> ● מניח שיש לקורא ידע קודם; ● קצת משעמם. 	לשלילה

הערות נוספות של המורות לגבי שני הנוסחים גם יחד היו:

1. חסר עיגון בזמן (חסרים תאריכים בכותרות והמחשה באמצעות פס זמן).
2. כדאי שהכתיבה תיאחז בדמויות ובסיפורים שסביבם. יש מעט מדיי מזה בשני הטקסטים.

2. מאפייני הטקסטים – לפי דברי התלמידות

בלוח 3 מוצגים מאפייני הטקסטים בעיני התלמידות, ומתברר שהם היו שונים מעט משל המורות.

לוח 3

מאפייני הטקסטים – לפי דברי התלמידות

נוסח משוכתב	נוסח מקורי	
<ul style="list-style-type: none">● ברור;● המילים פשוטות וקלות להבנה;● קל ללמוד ממנו;● קל להבנה מקריאה ראשונה● מסודר;● עשיר בהסברים.	<ul style="list-style-type: none">● מפורט;● עשיר בהסברים;● ברור, אם כי לא מקריאה ראשונה.	לחיוב
	<ul style="list-style-type: none">● יש בו מילים לא־מובנות;● יש בו פרטים רבים מדי ועלול לבלבל, יש סכנה שיזכרו אותם במקום את העיקר.	לשלילה

מעניין לראות, שהתלמידות לא העירו כל הערה מפורשת 'לחובתו' של הנוסח המשוכתב, גם לא אלו שהעדיפו את המקורי. לעומת זאת, היו להן הערות שליליות על הנוסח המקורי – הערות על הקושי להבין טקסט זה בגלל מילים לא־מובנות וריבוי פרטים חזרו שוב ושוב אצל התלמידות. תלמידה, שקיבלה את הנוסח המשוכתב, ציינה שהיא כתלמידה מעדיפה לקבל את המשוכתב, אך העירה שאין זה משום שהוא טוב יותר בעיניה, אלא רק משום שהוא יקל עליה את הלמידה: 'הטקסט הזה [המשוכתב] יותר טוב, הכוונה בשביל ללמוד ממנו. הוא נראה כמו סיכום של השני [המקורי]. הוא מתאים כסיכום של הראשון, אבל כדי ללמוד, כדאי אולי שיהיו גם פרטים'. הערה ברוח זו אפשר היה לראות גם בדברי המורות.

3. מאפייני הטקסטים – לפי דברי המשכתבות

המשכתבות, כפי שנאמר קודם, הציגו בשיקולי הדעת שלהן מאפיינים שליליים של הנוסח המקורי, וחיוביים של הנוסח המשוכתב. מאפיין אחד שבכל זאת העלו המשכתבות 'לחובתו' הטקסט ששכתבו היה העדר מקורות (כוונתן הייתה לציטוט ממקור היסטורי אותנטי, שימחיש את הנאמר בטקסט). לדבריהן הן לא הוסיפו מקורות בעצמן בשל חוסר ידע בתחום התוכן.

נוסח משוכתב	נוסח מקורי	
<ul style="list-style-type: none"> ● רמת השפה מתאימה לכיתות ז'-ח'; ● מחולק לפסקאות. בראש כל פסקה יש משפט מפתח (הרעיון המרכזי) ואחריו משפטים תומכים; ● יש בו רצף: חוט מוביל מקשר בין הפסקאות; דבר נובע מדבר; ● יש שאלה מנחה בראש כל הפרק; ● ראשי הפרקים של הפסקאות יוצרים רצף, ויש בהם תשובה לשאלה שבראש הפרק; ● רצף בין פרק זה לפרק הקודם נוצר באמצעות משפט פתיחה קצר, האומר מה נלמד בפרק הקודם ומה יילמד בפרק החדש; ● הסבר המושגים נמצא בתוך הטקסט. 		לחיוב
<ul style="list-style-type: none"> ● חסרים מקורות היסטוריים אותנטיים. 	<ul style="list-style-type: none"> ● רמת השפה גבוהה מדי לכיתות ז'-ח'; ● חסר חוט מוביל, המקשר בין הפסקאות; ● חסר רצף בין פרק זה לפרק הקודם; ● עבודת ההכנה שבראש הפרק היא בעצם סיכום שלו; ● יש בו ביטויים ומילים שלא במקומם או שהם ניתנים לפירוש בדרכים שונות (עלולים לגרום לאי־הבנה); ● הסבר למושגים מופיע בהערות שוליים; ● יש בו גודש של שמות. 	לשלילה

4. מאפייני הטקסטים – סיכום

בדיווח המשכתבות ניכרת תשומת לב מיוחדת ליצירת מבנה של טקסט שיש בו רצף רעיוני – בתוך הפסקה, בין הפסקאות, בין ראש הפרק לבין הפרק עצמו, בין פרק לפרק – וכן שילוב של הסברי המושגים בתוך רצף הטקסט, ולא כחלק נפרד ממנו. ואכן, גם המורות רואות את הנוסח המשוכתב כטקסט ברור, מובנה ומסודר, שמוביל

את התלמידים בדרך הגיונית, וגם התלמידות אומרות דברים דומים: הטקסט הזה נראה להן מסודר יותר, וככה – מובן יותר כבר בקריאה ראשונה, ולכן הוא טקסט שקל יותר ללמוד ממנו.

סיבה נוספת למסקנה שהנוסח המשוכתב נראה מובן, קשורה לאוצר המילים: המשכתבות התאימו, לדבריהן, את השפה לכיתות ז'-ח', מאחר שחשבו שהיא גבוהה מדי לאוכלוסיית היעד. כמו כן, החליפו המשכתבות או השמיטו מילים וביטויים שנמצאו בטקסט המקורי, שלדעתן לא היו במקומם, או שניתן היה לפרשם בדרכים אחדות, מה שעלול היה לגרום לאי־הבנה. גם המורות ציינו שהנוסח המשוכתב ברור יותר, אבל לא ייחסו זאת, לא במישרין ולא בעקיפין, לאוצר המילים. התלמידות לעומת זאת, התייחסו לאוצר המילים פעמיים: פעם אחת כשקבעו שהמילים בנוסח המשוכתב פשוטות וקלות להבנה, ופעם שנייה – באומרן שיש בנוסח המקורי מילים לא־מובנות. המשכתבות ראו כמאפיין שלילי של הנוסח המקורי את גודש השמות. גם התלמידות חשו שיש פרטים רבים בנוסח המקורי, וציינו זאת לחיוב וגם לשלילה. לדברי התלמידות, טוב שהטקסט מפורט, אך הפרטים רבים מדי, ויש סכנה שעודף הפרטים יקשה על זיהוי הרעיונות העיקריים. היו תלמידות שהוסיפו, שריבוי פרטים הוא לדעתן מיותר בדרך כלל, כי תלמידים נוהגים בלאו הכי לדלג עליהם. המורות הציגו נקודת מבט שונה: גם הן הרגישו שיש יותר פרטים בנוסח המקורי בהשוואה למשוכתב, אבל ראו בכך מאפיין חיובי. לעומת זאת, הנוסח המשוכתב, שבו יש מעט מדי מידע, נראה להן תמציתי מדי, ודומה לסיכום, ולכן אמנם מתאים לאוכלוסיות שמתקשות בהבנת הנקרא. תלמידים רגילים צריכים, לדעתן, לקבל טקסט מפורט יותר, ולעשות בעצמם את עבודת הסיכום והסקת המסקנות.

3. דיון ומסקנות

על הערכת טקסטים לימודיים בכלל וטקסטים בהיסטוריה בפרט

המחקר התמקד בהערכה של טקסט עיוני-לימודי ובכתיבה של טקסט עיוני-לימודי טוב. אחת מתכונותיו החשובות של טקסט עיוני-לימודי טוב היא יכולתו לאפשר למידה. הלמידה נמדדה, במחקר הנוכחי, באמצעות בדיקת יכולתן של התלמידות לזכור את הרעיונות שהופיעו בטקסט. לשם כך נמנו הרעיונות שזכרו התלמידות בזכירה חופשית, תוך התייחסות לסוג הרעיונות שזכרו (רעיון מרכזי, רעיון מרכזי עם הפרטים המסבירים, המדגימים והמרחיבים אותו, פרטים ללא רעיון מרכזי), ולאיכות הזכירה (נכונה ומלאה, נכונה ולא־מלאה, לא־נכונה, בלתי נכונה לחלוטין).

בדיקת סוגי הרעיונות שזכרו התלמידות ואיכות הזכירה אפשרה סרטוט תמונה ברורה יותר של הלמידה וההבנה של קוראות הטקסטים. לעומת זאת, בדיקה כמותית בלבד,

המתייחסת רק למספר הרעיונות שהקוראים זוכרים, עלולה להוביל למסקנה המוטעית, כי טקסט שממנו זוכרים הקוראים פרטים שוליים רבים הוא הטקסט הטוב יותר ללמידה, כפי שאכן אירע במחקרם של גרייבס ועמיתים (Graves et al., 1988). מיון נתוני הזכירה החופשית של כל תלמידה, על פי סוג הזכירה ואיכותה, בעזרת הטבלה שהוצגה כאן, הפיק ממצאים ברורים למדי, שאף הלמו את נתוני העדפת התלמידות. כדאי לציין, שבאמצעות מיון זה אפשר היה לחשוף הבדל ברור בין שתי קבוצות הנבדקות – קוראות הנוסח המשוכתב והנוסח המקורי – (79% לעומת 21% בקטגוריית 'הרעיונות המרכזיים על פרטיהם שזכרו התלמידות זכירה נכונה ומלאה', ראו שורה 1 בלוח 1), ואילו צירוף של שני סוגי רעיונות (עם ובלי פרטים) ושל שתי איכויות זכירה (נכונה ומלאה, וגם נכונה וחלקית) לקטגוריה משותפת אחת – טשטש את ההבדלים בין הקבוצות (58% לעומת 42%, ראו שורה 5 בלוח 1).

יתרונו של הכלי להערכת טקסטים שהוצע כאן הוא בהשוואה שהוא מאפשר בין נוסחים, תוך התייחסות לפרמטרים שונים. יתרון נוסף שלו הוא שאפשר להשתמש בו גם כדי להעריך טקסט בודד, שכן הוא מאפשר התייחסות לרעיונות השונים. ניתן לראות אם התלמידים זכרו את כל הרעיונות המרכזיים, אילו רעיונות זכרו ואילו לא זכרו, אילו רעיונות זכרו בצורה לא-נכונה, אילו רעיונות זכרו ללא פרטים וכן הלאה. חסרונו של הכלי הזה הוא בקושי למיין את איכויות הזכירה. קושי זה אמנם התמעט במהלך העבודה, ודבר זה עשוי להצביע על צורך באימון, אך ייתכן שנחוץ למצוא פתרון אחר. המיון של נתוני הזכירה החופשית לסוגי רעיונות היה, לעומת זאת, קל ונוח יותר.

איסוף הנתונים במחקר זה נעשה גם באמצעות ריאיונות חצי מובנים, שאפשרו לנבדקות להוסיף הערות שונות. בריאיונות ניתנו לנבדקות שני נוסחים להשוואה, והן התבקשו לקבוע את העדפתן ולנמקה. דרך זו התגלתה מתאימה לצורך חשיפת תכונות של טקסטים, כפי שרואים אותן נבדקים, לאחר שמוינו לתכונות חיוביות ושליליות (שכן, מבנהו של הנימוק המסביר העדפה מחייב את הנבדק למיין את התכונה לחיובית או שלילית: הטקסט הזה עדיף בעיניי, כי הוא... [תכונה חיובית], ולא האחר, כי הוא... [תכונה שלילית]). עם זאת, ודאי שהמשתנים העולים בדרך זו אינם בהכרח היחידים האפשריים שראוי לקחת בחשבון בעת כתיבת טקסטים עיוניים בכלל ובהיסטוריה בפרט. ייתכן בהחלט שמשותפים אחרים, שלפניהם היו מוצגים שני הטקסטים האלה או טקסטים נוספים, היו מעלים משתנים נוספים.

כשאנחנו מבקשים מקוראים להעריך שני נוסחים של טקסט, כדאי לקחת בחשבון שסדר קריאת הטקסטים עשוי להשפיע על תגובת הקוראים, ושיש כנראה נטייה להעדיף את הטקסט שנקרא ראשון. הדבר הזה עלול להקשות על איתור הטקסט המועדף. כך למשל, על אף שטקסט A הוא הנוסח שתלמידים נוטים להעדיף, ייתכן

שהנבדקים במחקר לא יצביעו עליו כעל הנוסח המועדף, אלא דווקא על טקסט B, וזאת, מפני שקראו תחילה את טקסט B. במקרה כזה, אפשר לצפות שבקבוצה זו לא יהיה רוב ברור לשום טקסט. לעומת זאת, בקבוצה מקבילה שתקרא תחילה את טקסט A, אפשר לצפות לרוב גדול של נבדקים המעדיפים את טקסט A.¹³

כדאי לשים לב להבדלים שעלו במחקר בנוגע לאופן שבו תפסו המשתתפות מהו טקסט טוב. המשכתבות והתלמידות ראו כטקסט טוב – טקסט המכיל אוצר מילים מובן, מוכר ומוסבר. נראה שגם המשכתבות וגם התלמידות ייחסו לעניין זה חשיבות רבה. לעומתן המורות, על אף שהבחינו בכך שהטקסט האחד ברור יותר, ייחסו את הדבר רק למבנהו ולארגון הרעיונות שבו, ובאופן כללי, לכך שהוא מספק הסברים ומגדיר מושגים. ממצא זה תומך בממצא קודם שלפיו לאחוז המילים הקשות השפעה חזקה במיוחד על ילדים, בהשוואה למבוגרים (נחשון, תשי"ט). הבדל נוסף נוגע לפירוט המידע שבטקסט. המורות העדיפו טקסט המרבה בפרטים, ואילו המשכתבות והתלמידות העדיפו בדרך כלל טקסט המתמקד ברעיונות המרכזיים, וממעט בפרטים. החשוב ביותר בעיני התלמידות היה שהטקסט יהיה ברור ומובן.¹⁴ החשוב ביותר בעיני המשכתבות היה ארגונו הטוב של מבנה הטקסט, הרציפות הברורה שלו והקשרים בין מרכיביו השונים. אצל המורות קשה היה להצביע על היבט עיקרי אחד שהיה חשוב להן, מכיוון שהן התייחסו להיבטים שונים: לבהירות הטקסט, למבנהו המאורגן והמסודר, ליכולתו לספר סיפור ועוד. היבט שהופיע בשיקולי המורות, אך נעדר מאלה של המשכתבות והתלמידות, היה שאלת ייעודו של הטקסט: המורות העדיפו טקסט ובו מידע מפורט המאפשר לתלמידים להשתמש בו, לעבוד אתו, לסכם סיכומים ולהסיק מסקנות, על פני טקסט שאינו אלא סיכום של עיקרי הדברים. על אף הסתירה לכאורה בין רצונותיהן של התלמידות לבין אלו של המורות נראה, שאפשר בהחלט להפיק טקסט שישביע את רצון הכול: שיהיה עשיר במידע ובפרטים – לאו דווקא חשובים, אך שיש בהם כדי לספר סיפור, לעורר עניין, להוסיף תחושה של חיים ומציאות לדברים, 'בשר', כדברי אחת המורות – ועדיין יוכל להיות בהיר, בנוי היטב, מוסבר ובעל קשרים ברורים בין המרכיבים השונים.

13. תופעה זו אירעה גם במחקר זה וגם במחקר קודם (שרון, 1995).

14. דבר דומה נמצא במחקר קודם, שעסק גם הוא בתלמידי כיתה ח' (שרון, 1995).

מה עשה את הטקסט המשוכתב לטוב מבין השניים?

הנתונים, שנאספו ונותחו, הראו שהטקסט המשוכתב הוא הטוב מבין השניים מבחינת הסיוע שלו לתלמידות לאזור רעיונות מרכזיים על פרטיהם, זכירה נכונה ומלאה, מבחינת העדפת התלמידות. המסקנה מכך הייתה, שמומחים לכתיבה אכן יכולים לשפר טקסט בהיסטוריה (אם כי במידה מוגבלת). מתוך דבריהן של משתתפות המחקר שהשוו בין תכונות הטקסטים, אפשר לראות במה יתרונותיו, ובכל זאת כדאי להפנות עוד מבט אל הטקסט הזה.

העובדה, שמן הנוסח המשוכתב זכרו התלמידות מספר רב יותר של רעיונות מרכזיים על פרטיהם, עשויה להצביע על כך שהטקסט נזכר כיחידה שלמה. ידוע ממחקרים קודמים, שלכידות הטקסט משפרת את זכירתו כיחידה אחת שלמה (Armbruster & Anderson, 1991). משכתבות הטקסט מספרות (לוח 4), שכיוונו בעבודתן ליצירת רצף: בין הפסקאות, בין ראשי הפרקים של הפסקאות, ואפילו בין הטקסט הזה לפרק שקדם לו. בהצגת שיקוליהן, כותבות המשכתבות כך: 'בנינו זאת רק כדי להבליט את התהליך, לראות שדבר נובע מדבר. ראשי הפרקים של הפסקאות יוצרים רצף ומהווים תשובה לשאלה שבראש הפרק'. אם נתבונן בטקסט המשוכתב, נראה שבראשו נרשמה שאלה: 'מה היו הגורמים שהביאו לגירוש היהודים מספרד?' מימין לפסקאות נרשמו משפטים קצרים, המציינים שלבים בתהליך המוביל לקראת הגירוש: 'מהמרת הדת כתוצאה מגל הפרעות של 1391', דרך כותרת-משנה המדברת על 'התהליך שהוביל לגל פרעות נוסף', ושוב בצד ימין: 'היהודים המומרים תופסים משרות חשובות' – בהמשך הטקסט שלא הובא במאמר [...] 'דוחקים את רגלי הנוצרים הישנים' – [...] 'מזלזלים באמונה הנוצרית'. בהמשך מופיעה פסקה המתארת אותו 'גל פרעות נוסף', שדובר עליו בכותרת-המשנה שהוזכרה קודם.¹⁵ אותה הקפדה על יצירת רצף, על 'חוט מוביל' כדברי המשכתבות, שישזור עליו את כל חלקיו של הטקסט, גרמה, כך נראה, ליתר לכידות של הנוסח המשוכתב.

העובדה שהתלמידות, שקראו את הנוסח המשוכתב, זכרו טוב יותר את הרעיונות המרכזיים יכולה להיות מוסברת גם באופן אחר: ידוע, שטקסט שיש בו הרבה מידע חשוב (רעיונות מרכזיים), ביחס למידע בלתי חשוב (פרטים), משפר את יכולת הקוראים להצביע על העובדות החשובות וכן ללמוד חומר חדש, הקשור אליהן (Anderson & Armbruster, 1984). במקרה שלנו, אכן השתנה היחס בין הפרטים לבין הרעיונות המרכזיים: המשכתבות הזכירו 'פירוט רב' ו'גודש של שמות' כמאפיינים שליליים של

15. צריך לציין, שהכותרת שבראש שני הנוסחים מתייחסת לכל הפרק שבספר הלימוד ולא רק לקטע שנבדק במחקר.

הטקסט המקורי, שתוקנו בטקסט המשוכתב (לוח 4). גם המורות והתלמידות (לוחות 2,3) ציינו את הפירוט הרב שבטקסט המקורי, למשל 'הוא יותר מפורט ונותן הסברים, אבל הם עלולים לבלבל, כי עלולים לזכור אותם ולא את העיקר' – דברי תלמידה; או 'יש בו יותר אינפורמציה' – דברי מורה. אמנם התלמידות לא התבקשו להצביע על העובדות החשובות, אבל זכירה מלאה ונכונה של הרעיונות המרכזיים, בדומה להצבעה על העובדות החשובות, יכולה בהחלט להיחשב כ'הבנה'. אם כן, שינוי היחס בין המידע החשוב לבין הפרטים, הוא שיכול להסביר את הזכירה הטובה יותר של הרעיונות המרכזיים בקרב קוראות הנוסח המשוכתב.

אבל הסבר זה על אודות שינוי היחס בין המידע החשוב לבין הפרטים, אינו מסביר עדיין את העובדה, שקוראות הנוסח המשוכתב זכרו טוב יותר גם את פרטיהם התומכים של הרעיונות המרכזיים. כדי להסביר זאת, נזכור, ראשית, ששינוי היחס בין המידע החשוב לבין הפרטים הביא, כאמור, ליתר 'הבנה' של הרעיונות המרכזיים. לכך נוכל להוסיף את העובדה, ששינוי יחס כזה מביא גם לשיפור ביכולת הלמידה של חומר חדש, הקשור לנושא. התלמידות התבקשו לקרוא את הטקסט פעמיים. יוצא מכך, שאם הרעיונות המרכזיים הובנו בקריאה ראשונה (ולפי דברי התלמידות, הן אמנם הבינו את הטקסט המשוכתב בקריאה ראשונה, ראו לוח 3), הרי שבקריאה שנייה הם יכולים כבר להיחשב כ'ידע קודם', ורק הפרטים – כ'ידע חדש', ולפיכך נלמדו גם הפרטים ביתר קלות.

המשכתבות ניסו להזכיר לקוראים את הידע הקודם שלהם (שאמורים היו לדעת מקריאת הפרק הקודם), בכך שניסו ליצור רצף בין הפרקים. הן מדווחות: 'כדי ליצור רצף יש לקשר בין סעיף זה לסעיף קודם (פרק קודם), וזאת לעשות באמצעות הפסקה הראשונה בסעיף זה. דהיינו, לסכם את הנלמד מהסעיף הקודם בקצרה כך: בסעיף הקודם למדנו על גל הפרעות, שפקד את יהודי ספרד בשנת 1391. בסעיף זה נלמד מה היו תוצאותיו של גל פרעות זה'. במקרה שלנו, התלמידות לא למדו את הפרק הקודם, ולכאורה לא היה קיים אצלן 'ידע קודם' שאפשר להעלותו מן הזיכרון. ובכל זאת, נראה כי ניסיון זה של סיכום הפרק הקודם, שהיה מעין העמדת פנים שמדובר ב'ידע קודם', הועיל ליצירת הקשר, או לפחות תחושה של הקשר.

המשכתבות הדגישו את הרעיונות המרכזיים, באמצעות שיבוצם כראשי פרקים לצד הפסקאות, ובסידורם כתשובה לשאלה שבראש הפרק. בדבר זה יש משום מתן מידע המבהיר את משמעות העובדות בטקסט: הוא מבהיר אילו עובדות הן החשובות. זהו מאפיין טקסט ידוע, העשוי להסביר מדוע הזכירה טובה יותר בנוסח המשוכתב.

לנוסח המשוכתב ניתן גם מבנה ברור (ראו בדברי המשכתבות, לוח 4: 'דבר נובע מדבר', בדברי המורות, לוח 2: 'מובנה, מוביל את התלמידים בצורה הגיונית'. וגם

בדברי התלמידות, לוח 3: 'ברור', 'מסודר'. כמו כן, אפשר לראות בשאלה שבראש כל פרק ובכותרות שלצד הפסקאות, רמז שניתן לקרוא על מבנה הטקסט (Signaling). גם זה עשוי להסביר את הזכירה הטובה יותר של הנוסח המשוכתב. תרמה, ככל הנראה, לזכירה טובה יותר של הנוסח המשוכתב גם המרת מילים וביטויים בלתי מוכרים או בעלי משמעות עמומה במילים מוכרות וחד־משמעיות (ראו דברי המשכתבות, לוח 4, ודברי התלמידות, לוח 3, על מילים קשות ובלתי מובנות בנוסח המקורי, לעומת מילים פשוטות וקלות להבנה בנוסח המשוכתב). מושגים חדשים הוסברו בגוף הטקסט (לוח 4), גם הם במילים מוכרות, כחלק ממדיניות התאמת הלשון ללומד, בניגוד לטקסט המקורי, שבו סומנו מושגים חדשים בכוכבית, המפנה את הקורא להסבר שבהערות השוליים.

חסרונות הטקסט המשוכתב

אחת הבעיות של הנוסח המשוכתב, שהעלו המשכתבות עצמן, היא היעדר קטעי מקורות לצורך המחשה. בעיה זו מקורה בתחום התמחות: כתיבה, ולא היסטוריה. גם המורות להיסטוריה הצביעו על חסרונות הנוסח המשוכתב. אחד מהם, מקורו גם הוא בוודאי בחוסר הידע של המשכתבות בתחום התוכן: היעדר עיגון בזמן. המורות היו רוצות שטקסט לימודי טוב בהיסטוריה יביא בכותרתו את זמן ההתרחשויות, ויצרף פס זמן. חיסרון נוסף שהעלו המורות הוא מיעוט המידע בנוסח המשוכתב (שהרי הושמטו פרטים מן הטקסט המקורי).

אחת המורות דיברה על ה'אנמיות' של הטקסט המשוכתב וטענה שהכתיבה צריכה להיות סיפורית ולהיסוב סביב דמויות מסוימות. כך הוא יהיה מעניין ומושך יותר, ואף יילמד טוב יותר. אכן, העניין (interestingness) הוא משתנה חשוב בתהליך הלמידה, לרבות בכתיבת טקסטים עיוניים (Hidi, 1990). שאירת פרטים מעניינים מסייעת ללמידה ולזכירה, בתנאי שהפרטים קשורים לרעיונות המרכזיים ו'מעבים' אותם. עם זאת, צריך לשים לב, שלא יהיו אלה 'פרטים מפתים', כלומר פרטים מעניינים שאינם קשורים לרעיונות המרכזיים, מפני שנמצא ששילוב 'פרטים מפתים' בטקסט הביא לזכירת פרטים אלה על חשבון הרעיונות המרכזיים (Duffi et al., 1989; Garner et al., 1989). הגשתו של טקסט בהיסטוריה כסיפור, עם דמויות ועלילה, מאפיינת גישות עכשוויות גם בכתיבת חומרי לימוד בהיסטוריה (שרמר, 1992). אלא שהמשכתבות, שתחום מומחיותן הוא כתיבה, ולא היסטוריה, לא הכירו גישות אלו, וגם אילו הכירו, ספק אם הידע שברשותן בתחום דעת זה, היה מאפשר להן כתיבה השונה עד כדי כך מן הטקסט המקורי. אשר למשתנים שאינם קשורים לתחום ההיסטוריה, אלא לתחום הכתיבה – מדיווח המשכתבות עולה, כי לא נתנו את דעתן למשתני עניין ורגש, כלומר לדברים

שמטרתם למשוך את לב הקורא. ואולי אין פלא בכך, שאחת התלמידות העירה, כשבחרה את הטקסט המועדף עליה, ששני הנוסחים אינם מושכים במיוחד, כי 'מה כבר אפשר לצפות מספר היסטוריה!'

על כתיבת טקסט לימודי בכלל ובהיסטוריה בפרט

אחד הדברים שעולים מן המחקר הוא חשיבותן של הבנה ובקיאיות בתחום הדעת שבו מדובר. אדם בעל ידע ומיומנות בכתיבה יכול לשפר טקסט לימודי, אך במידה מוגבלת. הועלו כאן גורמים רבים הנוגעים לכתיבת טקסט לימודי, וכן גם מסקנות מעשיות הנוגעות לכתיבת טקסט לימודי טוב, שכדאי לסכמן בקצרה.

אחד הגורמים החשובים המשפיעים על ההבנה הוא הידע הקודם של הלומד. לפיכך, חשוב בכתיבה להתייחס לידע של הלומד על העולם ולידע הלשוני שלו. כדאי לתת לו הקשר, שבתוכו הוא יכול למקם את האירועים שבטקסט: זמן, מקום, הנפשות הפועלות, אירועים הקשורים לעניין בקשרי סיבה ותוצאה, תמונות מצב. כל אלה חשובים על מנת ליצור חיבור לידע הקודם הרלוונטי או כדי לתת תחליף לאותם לומדים, החסרים ידע קודם. הוספת 'פס זמן' היא דרך ויזואלית המסייעת לעיגון הדברים בתוך הקשר של זמן, ואפשר להיעזר בדרכים ויזואליות נוספות לשם עיגון בתוך הקשר.

כדאי להשתמש במילים המוכרות ללומדים. למילים בלתי מוכרות צריך להתייחס כאל רעיונות חדשים, ולהיזהר מדחיסות גבוהה של רעיונות חדשים בטקסט: דחיסות גבוהה מקשה על ההבנה. מושגים חדשים כדאי להסביר בתוך הטקסט, כחלק מהרצף שלו. כדאי לשים לב לדורשמשמעות של מילים, ביטויים ומשפטים. לעתים קרובות קשה לנחש מה תלמידים מבינים, אך הם מבינים, מה מבלבל אותם. בכך עשוי לסייע לנו מבחן הזכירה החופשית: תלמידים יקראו וירשמו את מה שהם זוכרים. נוסף על כך, כדאי גם לשאול להעדפתם (כלומר להציג בפניהם טקסטים דומים או שונים ולשאול: איזה טקסט הייתם מעדיפים – ולמה).

מבנה טקסט מסודר וברור, רצף רעיונות הגיוני, שבו דבר משתלשל מדבר ושבו ברורים הקשרים בין הדברים, מסייעים מאוד להבנה. התייחסות למה שנכתב קודם ולמה שיובא בהמשך יוצרת קשרים בין חלקיו השונים של הטקסט ומסייעת לתחושה, שהדברים המובאים אינם רק אוסף של פרטים שמשמעותם אינה ברורה. את הטקסט אפשר לחלק לסעיפים, הכותרות השונות יכולות לסייע בשיקוף המבנה וביצירת קשרים בין החלקים.

פרטים רבים מדיי ביחס לרעיונות העיקריים, המרכזיים, מקשים על יכולתו של הלומד להצביע על רעיונות אלה, והוא עלול 'לטבוע' בגודש הפרטים. לכן כדאי לבדוק שיש יחס מתאים בין הרעיונות העיקריים לבין הפרטים, ואם יש צורך בכך: להשמיט פרטים

שאינם קשורים ישירות לרעיונות העיקריים, 'לעבות' את הרעיונות העיקריים באמצעות הוספת פרטים הקשורים אליהם כמו דוגמה, הסבר וכד' ולהדגיש את הרעיונות העיקריים באמצעות כותרות למיניהן, בשולי הפסקות, בכיתובי התמונות ועוד. שימוש בדרכים שמטרתן ליצור עניין אצל הלומד מסייע גם הוא ללמידה. אפשר ליצור עניין בטקסט באמצעות פרטים מעניינים, המוסיפים לטקסט תחושה של חיים ומציאות. פרטים כאלה צריכים להיות קשורים לרעיונות העיקריים של הטקסט, סובבים סביבם ו'מעבים' אותם, ולא פרטים פיקנטיים שאינם קשורים לרעיונות העיקריים, מן הסוג שאפשר למצוא בכתיבה עיתונאית, שגם היא עוסקת בתיאור מצבים ואירועים, משום שפרטים כאלה עלולים להסיט את תשומת הלב של הלומד מן הרעיונות העיקריים. עוד דרך ליצור עניין בטקסט היא על ידי הצגת האירועים כסיפור שיש בו דמויות ועלילה, ורצוי כזה המאפשר הזדהות של הלומד. דרך נוספת ליצירת עניין היא כתיבה בסגנון לא פורמלי של שיחה 'בגובה העיניים', הפונה ללומד, מתייחסת לעולמו, ואף משתמשת בגוף ראשון ושני.

הוזכר כאן 'פס הזמן' כאמצעי ויזואלי העשוי לסייע ללמידה. ואמנם, אמצעים ויזואליים יכולים לסייע ללמידה בדרכים שונות: ניתן להסתייע בתמונות, בצילומים, בסרטונים, במפות, באיורים, בפס זמן ועוד על מנת להוסיף לתכנים תחושה של חיים, לחזק את הרעיונות העיקריים ולעגן את הדברים בתוך הקשר. נוסף לכך, אפשר לעשות שימוש גם בסוגי אותיות ובגדלים שונים שלהן כדי ליצור קשרים בין רעיונות או כדי להבליט את הרעיונות העיקריים.

סיום: למה אפשר לצפות מספר היסטוריה

לאחרונה הופיעו ספרי היסטוריה חדשים לכיתות היסוד, לכיתות הביניים ולכיתות הגבוהות. ספרים אלה שונים מן הקודמים ועל כן ייתכן, שתלמידים הלומדים מספרי ההיסטוריה החדשים כבר לא יגיבו כמו אותה תלמידה שהשתתפה במחקר, שאמרה 'למה כבר אפשר לצפות מספר היסטוריה?!' ייתכן בהחלט, כפי שאומר שגב, שאותם תלמידים, שלמדו בעבר מספרי הלימוד הישנים, אכן 'יצהיבו מקנאה'¹⁶ (שגב, 1999) בראותם את ספרי הלימוד החדשים בהיסטוריה. ובכל זאת, ועל אף התחושה שהספרים החדשים אמנם טובים בהרבה, נראה שיש מקום להעריכם בדרך שיטתית ויסודית ולהמשיך ולחפש דרכים להערכתם, כדי ליצור ספרים טובים אף יותר.

16. שגב מתייחס לספרו של א' נווה 'המאה ה־20 על סף המחר'. כדאי לציין, כי אהרון מגד יצא במתקפה כנגד ספר זה, ועל כך טען שגב, שהסיבה לכך הייתה שמגד לקה בהבנת הנקרא. כדי להוכיח את דבריו מביא שגב את המשפט: 'כמעט בכל גזרה ובכל קרב היה לצד היהודי יתרון על הערבים הן מבחינת התכנון, הארגון והפעלת הציד והן מבחינת מספר הלוחמים המיומנים שהשתתפו בקרב'. מגד הבין שמספר הלוחמים היהודים שהשתתפו בקרבות היה גדול מזה של הערבים. שגב שואל, האם נווה, כותב הספר, אמנם התכוון לכך שליהודים היה יתרון מבחינת מספר הלוחמים שהשתתפו בקרב? לפי שגב, התשובה היא 'כמובן' שלילית. התשובה היא אכן, שלילית, שכן נווה התכוון ככל הנראה ליתרון מבחינת מספר הלוחמים היהודים המיומנים, ולא מבחינת המספר הכולל של הלוחמים. אך האם זה באמת כל כך מובן?

עוד ספר היסטוריה חדש לחטיבת הביניים, הוא 'מסע אל העבר', מאת קציעה טביביאן (הוצ' מט"ח, 1997). הדבר הבולט ביותר בספר מיד בראשיתו הוא 'פס הזמן', דבר שעל חשיבותו הצביעה אחת המורות שהשתתפה במחקר. על אף יתרונותיו הבולטים לעין, גם בספר זה עלולים התלמידים להיתקל בבעיות של אי-הבנה. למשל, בסיום הפרק 'הנביא מוחמד – מייסד האיסלם', מופיעה סדרה של שאלות, שהראשונה שבהן היא: הסבירו את הפתגם 'אין נביא בעיר' (עמ' 21). מן הדרישה 'הסבירו' משתמעת ציפיה מתלמידים שקראו את הפרק, שיוכלו לענות על השאלה. אבל בכך יש קושי, כי הפתגם אינו מצוין בפרק, ולכן גם אינו מוסבר בו. יותר מזה, הקשר בין הפתגם לבין תוכן הפרק אינו ברור דיו, שכן ברור אמנם מן הפרק שמדובר בנביא מוחמד, אבל לא מצוין במפורש מהי עירו. את העובדה שמוחמד הוא בן העיר מכה ניתן להסיק, ולא בקלות, מן המשפט המופיע בפרק זה 'בתחילה פנה מוחמד לבני שבטו ותושבי מכה האחרים'. בפרק הקודם, נוכל למצוא את המשפט: 'על הנעשה במכה פיקחו שליטי העיר – בני שבט קורייש' (עמ' 18). אם נצרך למשפט זה את המשפט הפותח את הפרק הבא, הפרק שבו אנו מדברים, 'מוחמד, בן לשבט קורייש, היה מייסד דת האיסלם' (עמ' 20), נוכל להסיק שאם שליטי העיר מכה הם בני השבט קורייש, הרי שבני קורייש מן הסתם מתגוררים בה, ואם מוחמד הוא בן קורייש, הרי שגם הוא מתגורר בה; מכאן – שהוא בן העיר מכה וזהו עירו. זהו אולי תרגיל פשוט בלוגיקה, אבל לתלמיד בכיתה ז' הדבר עלול להיות מבלבל ומתסכל. אם העובדה שמוחמד הוא בן העיר מכה היא אמנם פרט חשוב, היא צריכה להופיע במפורש, במשפט שמבנהו פשוט, ושנושאו ונשואו מבהירים מה הדברים שכותב הטקסט רואה כמרכזיים. כדאי גם לבדוק אם הפתגם 'אין נביא בעיר' מוכר לתלמידים בני 12-13, ובכל מקרה כדאי להבהיר להם בדרך כלשהי, שההסבר לפתגם ושהתשובה לשאלה אינם נמצאים בפרק.

גם השאלה השנייה מתוך אותה סדרת שאלות נראית בעייתית: 'מדוע לדעתכם בחרו המוסלמים למנות את השנים מיום ההג'רה... ולא מזמן הופעתו כנביא...?' זו שאלה לא פשוטה, המניחה שהתלמידים הבינו היטב את המתואר בפרק, ושהם מכירים היטב את מושג מניית הימים, ועל כן הם מסוגלים לעשות את הפעולה המבוקשת של הסקת מסקנות.

גם דחיסות גבוהה של רעיונות חדשים, הנובעת בין השאר משימוש במילים בלתי מוכרות ללומד או בעלות מספר פירושים, ניתן למצוא לא-מעט בספרים החדשים. למשל, בספרה של ברוריה בן-ברוך 'המאה ה־19 / העולם של אתמול', המכיל גם הוא 'פס זמן' ואמצעים ויזואליים חשובים נוספים (היסטוריה לכיתה ח', הוצ' ספרי תל אביב, 1998): 'אך למרבה הסתירה הוא [היהודי] הצטייר גם בדמות הפוכה – כגורם מתסיס וחרטני, המבקש לחתור תחת אושיות החברה ולחולל מהפכה' (עמ' 123), או 'צמיחת האנטישמיות הפתיעה את החוגים הליברליים... (עמ' 122). דחיסות גבוהה של רעיונות חדשים עלולה, כאזכור, להקשות על הלמידה.

ביבליוגרפיה

- אטינגר ש' (תשמ"ה), "על היסטוריה והיסטוריונים", **יהדות זמננו** 2, עמ' 47-59.
- אשל מ' וגלעד ד' (1997), "סקר הרגלי קריאה להנאה", **עיון ומחקר בהכשרת מורים** 4, עמ' 77-113.
- בנימין ה' (1987), **הצגת יחסי יהודים-ערבים בספרי ההיסטוריה בהקשר לקונפליקט הישראלי-ערבי** – עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך למדעי הרוח", אוניברסיטת תל אביב, המחלקה לפסיכולוגיה.
- בק ח' (1994), **הרגלי קריאה ועמדות כלפי ספרים בקרב בני נוער בישראל, בשנות התשעים**. עבודת גמר למ"א, האוניברסיטה העברית, בית הספר לספרנות, ארכיונאות ומידע, ירושלים.
- הרמתי ש' (1994), "פישוט הכתוב – למה וכיצד?", **ספרות ילדים ונוער**, ג-ד (79-80), עמ' 5-19.
- ולדן צ' ולנדאו ר' (1993), "קריאת תפל ותרבות של קריאה – על השימוש בחומרי קריאה מלאכותיים בשלבים הראשונים של רכישת הקריאה והלשון הכתובה", **מעגלי קריאה** 22, עמ' 95-104.
- זרחין ת' (17.9.1999), "מי יצנזר את הצנזורה? העיר, עמ' 64-67.
- מלר צ' (1991), "השתקפות סטריאוטיפים מיניים בספרי לימוד בחינוך הממלכתי בישראל", **החינוך וסביבו**, י"ג, עמ' 86-100.
- נחשון ש' (תשי"ט), "איזהו ספר קריא?", **החינוך**, ל"א, עמ' 71-91.
- נידרלנד ד' (1997), כיצד מוצגת ההיסטוריה הגרמנית בספרי הלימוד החדשים בישראל? **במכללה**, 9, עמ' 57-64.
- סלצקי מ' (1998), **הסתגלות העיתונות המסורתית לריבוי אמצעי התקשורת האלקטרוניים, ומידת הצלחתה בבלימת הקטנת מספר קוראיה: שיטות עיצוביות, תוכניות ושיווקיות בעיתונות הארציות בישראל, 1989-1994**, עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בר אילן, המחלקה למדעי המדינה, רמת גן.
- פירר ר' (1980), **תודעה וידיעה: השפעת הערכים הציוניים על ספרי לימוד לתולדות עם ישראל בא"י, בשפה העברית, בשנים 1980-1900**, עבודת גמר לקראת קבלת תואר 'דוקטור למדעי הרוח', האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך, ירושלים.
- פירר ר' (1987), "הדימוי של עדות המזרח בספרי לימוד לתולדות עם ישראל: 1948-1967", **עיונים בחינוך**, 45, עמ' 23-34.
- שגב ת' (17.9.1999), "תראה מה עשית למיתוס שלי", **הארץ**, עמ' ב.12.
- שרון א' (1995), **שנדבר אליך בגובה העיניים שלך?** – עבודת גמר לקבלת תואר 'מוסמך למדעי הרוח', אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך.

שרון א' (1997), 'מרכיב העניין בטקסטים עיוניים – מה מושך את הקוראים – ולאן?' **הלכה למעשה בתכנון לימודים**, 13, עמ' 131-158.

שרמר ע' (1992), "היסטוריה ומחקרה מפרספקטיבה של ספרי לימוד והוראה חדשים", **ציון**, נ"ז, ד'. עמ' 451-465.

Anderson, T. H., & Armbruster, B.B. (1984). Studying. In: P.D. Pearson (Ed.), **Handbook of Reading Research**. New York: Longman, pp. 657-679.

Armbruster, B.B., & Anderson, T. H. (1991). Textbook analysis. In: A. Lewy (Ed.), **International Encyclopedia of Curriculum**, Oxford: Pergamon Press.

Beck, I.L. & Mckeowen M.G. (1991). Social studies texts are hard to understand: Mediating some of the difficulties (Research Directions). **Language Arts**, 68, pp. 482-490.

Chall, J., & Conard S., S. (1991). **Should textbooks challenge students? A case for easier or harder books**. New York: Teacher College Press.

Duffi, T.M., Haugen, D., Higgins, L., Mccaffrey, M., Mehlenbacher B., Burnett, R., Cochran, C., Sloane, S., Wallace, D., SmithH, S., & Hill, C. (1989). Models for the design of instructional text. **Reading Research Quarterly**, 24, pp. 434-457.

Fitzgerald, F. (1979). **America revised: History textbooks in the 20th Century**. Boston: Little Brown & Comp.

Garner, R., Gilligham, M.G. & White, J. (1989). Effect of "seductive details" on macroprocessing and microprocessing in adult and children. **Cognition and Instruction**, 6, pp. 41-57.

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 Quaterly**, 26, pp. 110-122.

Graves, M.F., Slater, W.H., Roen, D., Redd-Boyd, T.,Duin, A.H Furniss, D.W., & Haseltine, P. (1988). Some characteristics of memorable writing: Effects of rewrites by text linguists, composition instructors, and popular magazin writers. **Research in the Teaching of English**, 22, pp. 242-265.

Gross, R.E., (1992). What Chinese texts teach about the United States. **Social Studies Review**, 31(3), pp. 46-53.

Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. **Review of Educational Research**, 60, pp. 549-571.

Hidi, S., & BAIRD, W. (1988). Strategies for increasing text-based interest and students' recall of expository texts. **Reading Research Quarterly**, 23, pp. 465-483.

Holt, T. C., (1995). Reconstruction in United States history textbooks. **Journal of American History**, 81(4), pp. 1641-1651.

- Loewen J. (1995). By the Book. **American School Board Journal**, **182(1)** pp. 24-27.
- Lockitch Loman N. & Mayer R.E. (1983). Signaling technique that increase the understandability of expository prose. **Journal of Educational Psychology**, **75(3)**, pp. 402-412.
- Miller, L.K. (1992). **Misfiring on the Second Amendment in American Textbooks**. Report descriptive, U.S. Virginia.
- Rickards, J.P. (1979). Adjunct postquestions in text: A critical review of methods and processes. **Review of Educational Research**, **49(2)**, pp. 181-196.
- Sosniak, L.A. (1992). Textbooks, in Alkin M. (Ed.), **Encyclopedia of Educational Research**. 6th ed., New York, Macmillan, pp. 1414-1420.
- Wade, S. E., & Adams, R.B. (1990). Effects of importance and interest on recall of biographical text. **Journal of Reading Behavior**, **22**, pp. 331-353.
- Warren, B. & Rosebery, A.S., (1989). Understanding history. Technical report no. 458. Office of Educational Research and Improvement (Ed), Washington, DC.
- Wolf, A., (1992). Multicultural content in California's adopted eighth grade history textbooks: an analysis. **Social Studies Review**, **31(3)**, pp. 22-45.