

רכישת מיומנות הקריאה - השוואה בין-תרבותית

מבוא

מאמר זה בא לסכם מחקר העורך השוואה בין הקורא המתחיל הישראלי לבין הקורא המתחיל האמריקני, במגמה לקבוע אם הכתיב העברי מעמיד לפני הקורא המתחיל הישראלי קשיים שהכתיב האנגלי אינו מעמיד לפני עמיתו הקורא המתחיל האמריקני. באנגלית הרצף החזותי הוא משמאל לימין ומרוכז בשורה אחת, ואילו בעברית הסמלים האלפביתיים נמצאים בתוך השורה, מעליה ומתחתיה. דבר זה עלול לסבך את הרצף החזותי, מאחר שהוא דורש תנועות עין אנכיות ואופקיות בד-בד. מיומנות הכתיבה בשלמותה (עיצורים, תנועות, סימני-ניקוד) נלמדת בכיתה א' של בית-הספר היסודי, ובדרך-כלל מתורגלת בתחילת כיתה ב'. רוב סימני-הניקוד מושמטים בהדרגה עד כיתה ד' או ה', ורק לעתים רחוקות מופיעים בחומר קריאה המיועד למבוגרים. האמנם הכתיב העברי מקשה על הקריאה?

ברוב בתי-הספר האמריקניים נלמד הקשר בין הגרפמה (הכתב) לבין הפונמה (הצליל) לגבי 26 הסמלים הקיימים באנגלית. התלמיד הישראלי, לעומת זאת, לומד בדרך-כלל בשיטת ההברות; כלומר, למרות שבעברית יש רק 22 עיצורים ו-9 סימני-ניקוד, הילד לומד יותר מ-200 יחידות חזותיות שונות של עיצורים ושל הרכבים שונים של הברות.

האיסטרטגיות המשמשות את הקורא בבואו לזהות מלים הן עדיין נושא לעיון ומחקר; אך ידוע כבר כי לקורא החלש יש יותר תנועות עיניים, יותר נסיגות בעיניים, והוא מקבע את מבטו זמן ממושך יותר מן הקורא הטוב (Black et al., 1984; Esteman et al., 1980). במהלך הקריאה ישנם מעברים מפענוח אנליטי לזיהוי כולל או סמנטי. כל אחד מן הרמזים וכולם כאחד

* אליס זלצברג היא ד"ר לחינוך מטעם אוניברסיטת רוצ'סטר.

** ברכה ויינגרוד היא מומחית לליקויי למידה ויועצת בבעיות קריאה במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.

מנוצלים. בשפה האנגלית נעשה שימוש בתהלוך מקדים (Parafoveal processing), של הפקת מידע מימין לנקודת הקיבעון (Rayner, 1989, p. 474). הקורא העברי שולף מידע מוקדם באופן דומה, משמאל לנקודת הקיבעון ומתחתיה.

טווח ההבחנה של הקורא המתחיל קטן במקצת משל הקורא המיומן, הקולט "חלוך" של 5 סימני דפוס (2 משמאל לנקודת הקיבעון ו-2 מימינה). נראה שקיבעון ממושך יותר של הקורא המתחיל נובע מן העובדה שהוא מייחד תשומת-לב רבה יותר מזו של הקורא המיומן לתהלוך מקדים - מיקוד מרכזי - במהלך הקיבעון (Rayner, 1986).

הקורא המתחיל הישראלי חייב לפתח איסטרטגיה מסוימת לשם הפקת מידע מן העיצורים שבתוך השורה ומסימני-הניקוד שמעליה או מתחתיה. לפניו כמה דרכים לעשות זאת: (א) הוא יכול לקבוע את מבטו בעיצורים ובסימני-הניקוד, תוך התמקדות מעל ומתחת לשורה לסירוגין; (ב) הוא יכול לקבל מידע מוקדם על הניקוד תוך כדי קיבעון על העיצורים; (א) הוא יכול לקבוע את מבטו בעיצורים בלבד, ולנצל מידע חזותי או סמנטי שהושג קודם לכן כדי לנחש את סימני-הניקוד.

בהכנת החומר לחשוואה באנגלית ובעברית, הבאנו בחשבון גם את העומק האורתוגרפי של שתי השפות. בשפות בעלות אורתוגרפיה רדודה, כל גרפמה (סימך-כתב) מייצגת פונמה (הגה) אחת, כמו בשפה הסרבית-קראטית או בשפה הפינית. השפה האנגלית היא בעלת אורתוגרפיה עמוקה למדי, כיוון שיש בה הרבה צירופי צליל-סמל עמומים (דו-משמעיים). בשפה בעלת אורתוגרפיה עמוקה מצויים צירופים רבים של גרפמה-פונמה שאינם חד-משמעיים וברורים. עברית הכתובה ללא סימני-ניקוד - למשל בעיתונים או בספרים - נחשבת לבעלת אורתוגרפיה עמוקה. סימני-הניקוד מושמטים בטקסטים הנלמדים בבית-הספר בערך בכיתה ד'. השמטתם כמעט שאינה מעכבת את תהליך הפענוח של מלים אמיתיות, והיא עשויה להקשות בעיקר בפענוח מלות-סרק (Frost, Katz & Bentin, 1987). יחד עם זאת, במקרים שנעשה שימוש מדויק בסימני-ניקוד, כמו בטקסטים למתחילים, נמנעת כל עמימות אורתוגרפית, ואז חופכת העברית לחד-משמעית יותר מן האנגלית (Kortat, 1984).

בשיטת האיות בשפה האנגלית, היחס בין הצורה לצליל עשוי להשתנות ממלה למלה. קיימים הרבה יוצאים-מן-הכלל לחוקי ההגייה. אך כאשר מתייחסים לחוקי ההגייה הבסיסיים בלבד, ללא היוצאים-מן-הכלל, אפשר לראות את האנגלית ואת העברית כבעלות עומק אורתוגרפי מקביל. רשימות המלים שלנו התכוונו לחוקים בסיסיים אלו. אותה לא-מלה שאפשר להגותה ניתנה

גם לקורא העברי, ובכך הוצגו בשתי השפות לא-מלים בעלות אותה מידה של בתירות.

כיוון שמטרת המחקר היתה לקבוע את השפעת הכתיב על יכולת הקריאה של הקורא המתחיל, נדרשנו רק למשימות של יצירת קשר בין צורה לצליל ובניות המלה. הנבדקים נתבקשו להגות בלבד את המלה, בלי שיצטרכו להבין את משמעותה המילונית.

כדי לוודא שתהיה אחידות במבחן לגבי כל הנבדקים, נבנו מלות היעד - או המלים ללא-המשמעות - באופן שתהיינה מפוענחות אות-אחר-אות, ולא מזוהות על-סמך מספר קווי-מתאר מכריעים או גשטלט כולל. מלים מוכרות מזוהות בדרך-כלל על-סמך קווי-המתאר המכריעים של המלה, בתהליך מהיר יותר מהרכבת אות-אחר-אות (Smith, F., 1970).

כדי לעמוד באמות-מידה אלה ולשמור על עומק אורתוגרפי קבוע בשתי השפות, נבנו מלות-סרק התואמות את חוקי ההגייה הבסיסיים באנגלית.

השיטה

הנבדקים במחקר אובחנו כקוראים טובים או חלשים. ככלל אנתנו מגדירים התקדמות של ילד בקריאה על בסיס אחד ממספר מבחני-קריאה תקינים. קוראים מוגדרים על-פירוב כחלשים אם מבחניהם מורים על שנה או שנתיים מתחת לרמה המצופה מהם (Rayner, 1989, p. 395). כיוון שמדובר היה בתלמידי אמצע כיתה ב', הגדרה זו אינה מתאימה. היכולת לרכוש את מיומנות הקריאה קשורה גם לגורמים כמו מעמד חברתי-כלכלי, מין, עדה, מצב משפחתי (משפחה חד-הורית או דו-הורית), רמת הישגים, כפי שהיא קשורה למורכבות הכתיב של הטקסטים.

בדקנו את השפעתה של מורכבות הכתיב בשלב התחלה של רכישת מיומנות הקריאה - לאחר שנה וחצי של חשיפה להוראה בשיטות המקובלות. הדירוג האמין ביותר שיכולנו למצוא היה לפיכך השיפוט של המורה. בכל המקרים שיפוט המורה הוא זה שקבע את אבחון הילד כקורא טוב או חלש.

הנבדקים:

קבוצת הנבדקים מנתה 48 תלמידי כיתה ב' במספר בתי-ספר יסודיים בירושלים, ו-48 תלמידי כיתה ב' ברוצ'סטר, ניו-יורק, ארצות-הברית. בכל קבוצה היו 24 תלמידים שמוריהם הגדירו כקוראים טובים, ו-24 כקוראים חלשים. רק 3 קוראים טובים ו-3 קוראים חלשים נבחרו מכל אחת מכיתות ב'. בתי-ספר שהיו בהם מספר כיתות ב', נכללו כל הכיתות הללו במחקר.

הנתונים נלקחו בחלקו הראשון של סמסטר האביב בשנת הלימודים השנייה
- 1989.

חומרים:

הוכנו שתי קבוצות של 24 כרטיסים בגודל 14×22 ס"מ. בקבוצה אחת הודפסו אותיות אנגליות קטנות, בצבע שחור, בגודל של 1 ס"מ בערך. קבוצת הכרטיסים השנייה הוכנה באותו אופן בעברית. צבעם של הכרטיסים היה צהוב.

על כל כרטיס היו שלוש מלים - שתי מלים אמיתיות ומלת סרק אחת. כל סימני הדפוס שהופיעו במלת-הסרק, הופיעו כבר במלים האמיתיות שקדמו לה, כדי לוודא כי הנבדק מכיר את ההרכבים הצליליים של אותם סימנים. כל המלים האמיתיות היו מוכרות לנבדקים, ונלקחו מחומר הקריאה של כיתות א' וב'. כל מלות-הסרק באנגלית היו פשוטות מבחינה פונטית. מלות-הסרק באנגלית ובעברית היו זהות בהגייתן (לדוגמה: רץ - rets, פריט - preet).

הכרטיסים הוצגו על מסגרת פלדת-אל-חלד עם כיסוי נייד. באופן זה נתאפשר להציג את המלים (שתיים אמיתיות ואחת סרק) בנפרד, כל אחת בתורה. הכיסוי הוסט לעמדת ההתחלה, והכרטיס שנחשף הוצא. תהליך זה חזר ונשנה בכל כרטיס וכרטיס. שעוני-עצר דיגיטליים מדדו את זמן התגובה.

התהליך:

24 קבוצות מלים הוצגו לנבדקים - סך-הכל 72 מלים - אחת בכל פעם. בזמן שאחד מעורכי המחקר הציג את המלה, רשם השני את זמן התגובה - מרגע חשיפת הגירוי ועד הגיית המלה בקול - לגבי כל מלת-סרק. זמני התגובה נמדדו ידנית בעזרת שעון-עצר דיגיטלי ונרשמו בדיוק של עשירית השנייה.

הפגישות הוקלטו, כדי לבדוק טעויות שצוינו במהלכן. טעויות אלו סווגו לסוגים מוגדרים של עיצורים ותנועות, וכן לשיכול-אותיות במבחן האמריקני.

תוצאות

המלים האמיתיות שהוצגו במחקר, והיו מוכרות מאוצר-המלים של בית-הספר, פוענחו כמעט ללא יוצא-מך-הכלל על-ידי כל הנבדקים, טובים כחלשים, בפחות משנייה אחת. זמני תגובה מדויקים נמדדו ונרשמו רק לגבי התגובה למלות-הסרק.

בעזרת One Tailed T-Tests, נערכו השוואות בין נבדקים ישראליים ואמריקנים. מבין הקוראים הטובים, זמני התגובה של הנבדקים האמריקנים היו ארוכים יותר. התוצאות היו משמעותיות: $(F = 1.85)$ $p = .05$.

גם בקרב הקוראים החלשים, היו לנבדקים האמריקנים זמני תגובה ארוכים יותר. אך משמעות התוצאות היתה שולית: $(F = 1.91)$ $p = .06$.

הנתונים על טעויות נאספו מהתגובות למלים האמיתיות ולמלות-הסרק. אלו קוטלגו למספר קבוצות: סך-כל הטעויות, טעויות בתנועות, טעויות בעיצורים, ולגבי הנבדקים האמריקנים, גם טעויות של שיכול-אותיות.

ניתוח סך-כל הטעויות במלים האמיתיות הראה כי הקורא החלש הישראלי שוגה יותר מן הקורא החלש האמריקני בהפרש משמעותי: $p = .0010$.

ניתוח הטעויות במלות-הסרק הראה כי הקוראים הישראליים, טובים כחלשים, שגו יותר. לקורא החלש הישראלי היו הרבה יותר שגיאות מאשר לקורא החלש האמריקני. התוצאות היו משמעותיות: $(F = .98)$ $p = .0001$. השוואה בין הקורא הטוב הישראלי לבין הקורא הטוב האמריקני הראתה כי לישראלי היו יותר שגיאות, אך ברמה פחות משמעותית: $(F = .08)$ $p = .0001$.

ניתוח הטעויות בתנועות (בסימני-הניקוד) הצביע על כך שלנבדקים הישראליים, טובים כחלשים, היו יותר שגיאות בתנועות מאשר לעמיתיהם האמריקנים. לגבי הקוראים החלשים התוצאות היו משמעותיות, ברמה של $(F = 0.61)$ $p = .0001$, ולגבי הקוראים הטובים התוצאות היו משמעותיות, ברמה של $(F = .0001)$ $p = .025$.

ניתוח הטעויות בעיצורים הראה הבדלים משמעותיים רק לגבי הקוראים החלשים. לנבדקים האמריקנים היו שגיאות רבות יותר: $p = .001$.

דיון

מלות-הסרק נבחרו כמלות-יעד למחקרנו, כיוון שאותן, שלא כמו את המלים האמיתיות שהיו מוכרות לנבדקים, לא היה אפשר לפענח בהקשר המילולי. כמו-כן, קווי-המתאר החזותיים המכריעים, המנוצלים לזיהוי מלים אמיתיות, חסרו פה, ולכן זיהוי מלות-הסרק היה חייב להסתמך על תהליך פענוח של אות-אחר-אות.

ההנחה המקורית של המחקר היתה, כי לצעירים הישראליים עמדת נחיתות בגלל מורכבות הכתב העברי, הדורש ניתוח חזותי אינטנסיבי יותר. עובדה זו מוצאת את ביטוייה בהשקעת זמן ממושך יותר בסריקה, הן אופקית והן אנכית, כדי לשלוף מידע פונמי מסימני-הניקוד ומן העיצורים; וכן בטעויות

רבות יותר בתנועות, כיוון ששיטת התנועות בעברית (שבה נקודה אחת יכולה לסמן שבעה צלילים שונים בהתאם למיקומה) מסובכת יותר מן הכתיב האנגלי, שבו כל הסימנים אופייניים, מוצבים ברווחים שווים, ונבדלים חזותית. בקבוצות הקוראים הטובים, הנתונים מצביעים למרבית הפלא על-כך שלישיראלים נדרש פחות זמן לבדוק את מלות-הסרק משנדרש לעמיתיהם האמריקנים. גם בקבוצות הקוראים החלשים נמצא כי לישיראלים נדרש פחות זמן מלאמריקנים, אם כי ברמה פחות משמעותית.

לפיכך, למרות הכתיב העברי הדחוס יותר, התגובות של הישראלים היו מהירות יותר משל האמריקנים. הסבר אפשרי אחד הוא כי הקורא הישראלי מקבע פחות את מבטו. ייתכן שקיבוע המבט הוא על העיצורים בלבד, תוך שימת-לב מוקדמת סמלית בלבד לסימני-הניקוד. הנחה זו מוצאת סימוכין בנתונים על סימני-הניקוד, המצביעים על כך שכל הקוראים המתחילים הישראלים שוגים בתנועות יותר מחבריהם האמריקנים במידה ניכרת.

טווחי האבחנה של ילדים המתחילים בתהליך הקריאה קטנים יותר משל ילדים בעלי ניסיון של מספר שנות קריאה. עובדה זו הוסברה בדרך-כלל בנטיית הקורא המתחיל לרכז את כל תשומת לבו באזור הקיבועון, בהיותו עדיין חסר מיומנות של קליטת מידע מוקדמת והיקפית (Fisher, 1979). באין מחקרים מדויקים יותר על תנועת העיניים, איננו יכולים להוציא מסקנות ודאיות ולהקיש על ההבדלים בזמן התגובה.

מכל מקום, נראה שתוצאות ניתוחי הטעויות מחזקות תיאוריה זו. נתוני הטעויות הראו כי לנבדקים הישראלים יש יותר טעויות בפענוח הניקוד ופחות טעויות בפענוח העיצורים לעומת עמיתיהם האמריקנים, חן במלים האמיתיות וחן במלות-הסרק.

הנתונים מורים כי הקורא החלש הישראלי מקבע את מבטו ביעילות רבה יותר בעיצורים ופחות בתנועות לעומת הקורא החלש האמריקני, ולא זו בלבד אלא שאפילו לקורא הטוב הישראלי יש יותר טעויות בתנועות מאשר לקורא הטוב האמריקני, אם כי לא בהפרש משמעותי.

הנתונים שהראו טעויות רבות יותר בעיצורים בקרב הקוראים החלשים האמריקנים לעומת חבריהם הישראלים יכולים להוליך להנחה כי הקורא הישראלי שלף יותר מידע, וביתר יעילות, מסימני-דפוס מעטים שבהם התמקד, משעשה זאת הקורא החלש האמריקני מסימנים רבים יותר (חן עיצורים וחן תנועות). ההיפוכים החזותיים הרבים הרבה יותר בכתב האנגלי (u-n, m-w, t-f, b-d, p-q), אולי הגבירו את כמות הטעויות בעיצורים בקרב קוראים הלוקים ביכולתם להתמצא במרחב.

אפשר אפוא לקבוע, בהסתמך על היעילות הכללית (סך-כל מספר הטעויות), כי הקורא הישראלי נמצא בעמדת-נחיתות לעומת חברו האמריקני. מאחר שבעברית עם סימני-ניקוד מדויקים העומק האורתוגרפי אינו עולה על זה שבאנגלית, הרי שההבדל העיקרי בין שני סוגי הכתיב מצוי במיקום ובפיזור של התנועות או סימני-הניקוד. התנועות באנגלית ניצבות במרחקים שווים, ותכונותיהן בולטות יותר מאשר אלו של סימני-הניקוד בעברית.

בעברית, הבעיה ברכישת הקריאה ברמה הראשונית נובעת ללא ספק מן הקושי בזיהוי סימני-הניקוד. במבחן שערכנו נראה היה שהקורא המתחיל הישראלי הקדיש פחות זמן ותשומת-לב למציאת התשובה הנכונה במלות-הסרק. הקורא הישראלי המתחיל, ובמיוחד הקורא החלש, מהסס הרבה יותר בפענוח הקשר בין סמל לצליל כשמדובר בסימני-הניקוד מאשר כשמדובר בעיצורים. ראוי אולי להוסיף כי שיטת הלימוד, הנותנת משקל רב לצירופי הברות (עיצורים ותנועות יחד) בעברית, מדגישה Co-Articulation. גישה זו מעכבת את הקורא החלש, בגלל הדרישות הנוספות שהיא מציבה בפני שיטות תהלוך של מחשבה ומידע.

למסקנה זו ניתן אישור נוסף, במחשבה-שלאחר-מעשה, במשימה נוספת שהוצבה בפני כל אחד מן הילדים הישראלים (ללא קשר למחקר). לכל ילד הוצגו המישה עיצורים בדפוס, ללא סימני-הניקוד, והוא התבקש להגות כל צליל בקול-רם. 83% מבין קוראי-העברית הטובים השמיעו את צליל העיצורים ללא תוספות: ש', מ', ג', ד', וכדומה. מבין הקוראים החלשים רק 25% עשו כן, ואילו 75% הנותרים (וכן 17% מן הקוראים הטובים) ענו כך: שה, מה, דה, גה, וכדומה, שהם צירוף מובהק של עיצור-תנועה עם תנועות משתנות, תוך מתן עדיפות ברורה לצליל קמץ או פתח. מכאן משתמע כי בעברית אין הקורא המתחיל החלש מבחין בצירופי עיצור-תנועה שני סימנים-צלילים נפרדים. ביחידה חזותית מורכבת כזו של עיצור ותנועה (מעל או מתחת לשורה), כמו למשל ג - (גה), היכן מסתיים הצליל ג' ומתחיל הצליל אה?

אין ספק כי סוג זה של חוסר אבחנה מעורר קשיי קריאה, כיוון שאי-אפשר ליישם את המידע הפונמי הנפרד המשתמע מסימני-הניקוד על מלים חדשות. ולהפך, "עיסקת-החבילה" של עיצור ותנועה מתחזקת. דבר זה מקשה מאוד על הקורא החלש, או זה הלוקה בקשיי למידה, להבין את יסודות שיטת הפענוח וההצפנה, שיטה שבה לכל סמל גראפי בכל מערכת אלפביתית יש הצליל המיוחד לו.

אורה גרבלסקי*

כיצד אנאלפביתים מתמודדים עם בעיות של ליטראטיות

אדם בן ימינו, היודע לקרוא, אינו נותן דעתו בדרך-הטבע לכמות המלים המקיפות אותו וממלאות את עולמו. שכן, הוא קורא תכנים. המלים אומרות לו משהו. אם נשווה לנגד עינינו את אינספור המלים כצורות בלבד ללא תוכן - כפי שחל הדבר לגבי האנאלפבית - ניוכח שאנו מוצפים במלים וספרות. שלטים, מספרי אוטובוסים, שמות רחובות, שלטי חנויות, משרדים, מדפי ספרים, מחירי מוצרים בחלונות-ראווה ועל המוצרים בחנויות, כתוביות בסרטי קולנוע וטלוויזיה, שטרי כסף ומטבעות, וכו' וכו'.

נשאלת אפוא השאלה, כיצד מתמודד האנאלפבית עם המציאות הזאת?

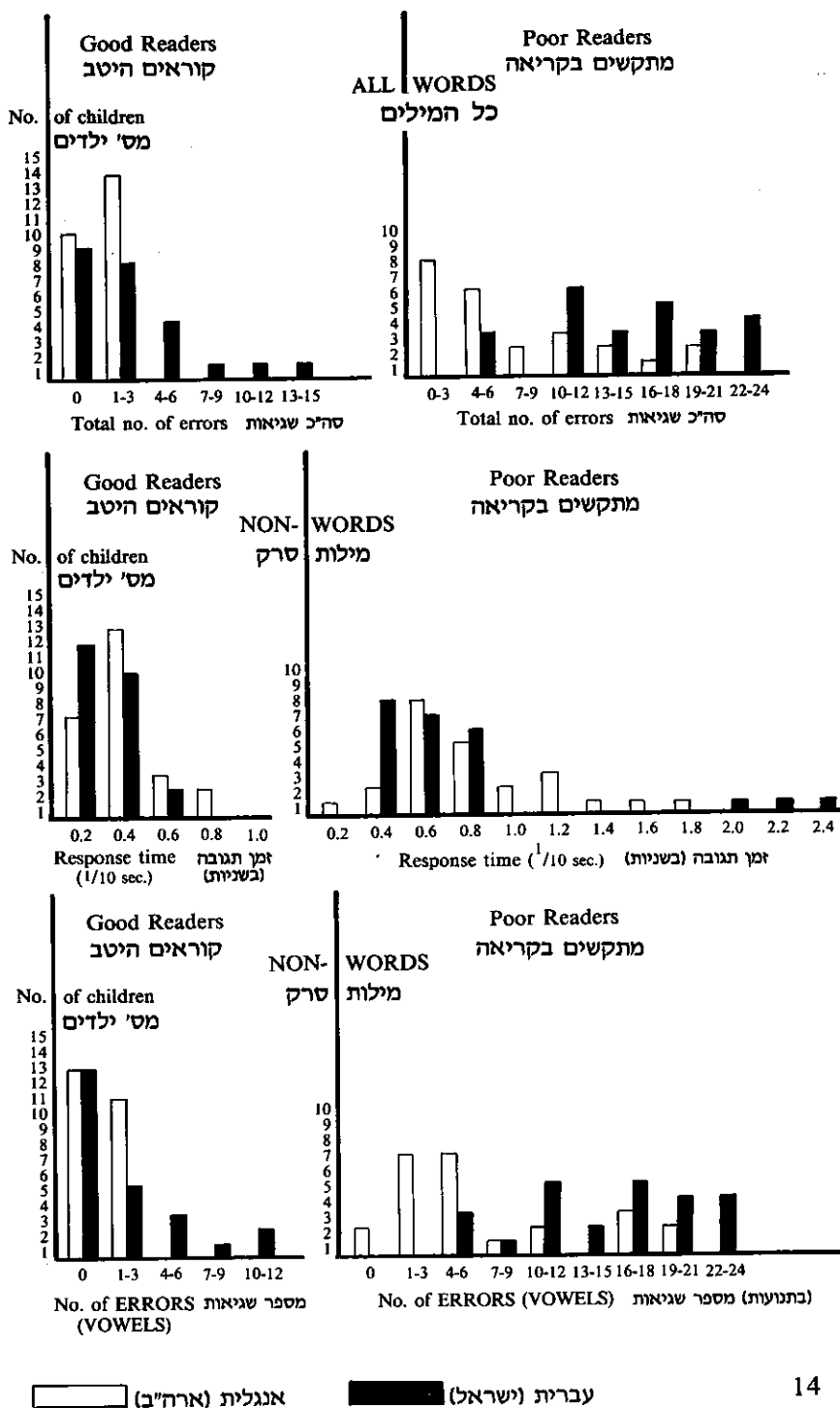
המחקרים שעניינם באנאלפביתיות ובדרכי ההתמודדות עמה נתנו דעתם עד-כזה בהגדרת הליטראטיות, בתיאור מצב האנאלפבית בארצות שונות, בנסיונות לבער את הבערות ובתיאור מעמדו החברתי של האנאלפבית. ברם, השאלה כיצד האנאלפבית מתמודד עם בעיות של ליטראטיות טרם נחקרה.

מחקר זה נערך בהדרכת פרופ' ר' קופר במסגרת הסמינריון "סוציולוגיה של הקריאה", באוניברסיטה העברית בירושלים, והוא צעד ראשון, חלוצי, לחקירת השאלה דלעיל, שהמחקר, כאמור, טרם בדק אותה. המחקר נערך בשיטה אינדוקטיבית, המתבססת על איסוף נתונים ללא הנחות מוקדמות. הנתונים שימשו בסיס לניתוח, לקביעת קטגוריות ולביסוס התיאורטי הנובע מכך.

המחקר

המחקר נערך בכיתות תהילה (תכנית השכלה יסודית ללומד המבוגר) בירושלים, ואוכלוסייתו כללה תלמידות ב-3 כיתות של תהילה:

* הד"ר אורה גרבלסקי היא מרכזת החוג להוראת עברית כשפה שנייה והשכלת מבוגרים במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.



□ אנגלית (ארה"ב) ■ עברית (ישראל)

מימצאי המחקר

1. קניות

הידע הליטראטי הנדרש

אין אשה שאינה קונה, ובחברה ליטראטית דרוש ידע ליטראטי לשם קנייה: יש לזהות את המוצר המבוקש, לקרוא תוויות, לזהות מחירים, להבדיל בין מחיר לבין קוד, להכיר את הכסף, לבדוק את החשבון, להכיר אוצר מלים ומושגים הקשור בקניות, כגון: שמות מוצרים כאקונומיקה, מנקה אסלות וכד', ומושגים כמע"מ, הנחה, אחוז וכד'.

סיפורי התלמידות התרכזו בקניות הדרושות בחיי יום-יום. אפשר, היה כמובן, להרחיב את היריעה לקניית דירה וחתומת חוזה, להכנת תקציב לניהול הבית, אך נמנענו מכך, כיוון שהתרכזנו רק במה שעלה מדברי המרואיינות.

איסטרטגיות שמפתחים אנאלפביתים להתמודדות עם חסר בידע ליטראטי

מניתוח סיפורי התלמידות מסתמנות איסטרטגיות שפיתחו כדי להתמודד עם בעיות של ליטראטיות בתחום הקניות. רוב האיסטרטגיות היו מקובלות על כל הלומדות וחזרו ונשנו בסיפוריהן בניסוחים שונים. מחקרנו לא מדד את שכיחות האיסטרטגיות, שכן הצטמצם בגילוי, ואלו הן:

א. זיהוי באמצעות החושים כתחליף לקריאה (המובאות במרכאות הן ציטוט מדברי הלומדות כלשונן):

ראייה - "רואים בעיניים לוקחים" (את המוצר). שמיעה - "שואלים מחנות לחנות". תנועות בהיעדר מספיק מלים - "עשיתי בידיים סימנים". שימוש בסימנים מוסכמים כצבע, צורה - "לא קשה חשבון של כסף, לפי צבע - יש אדום, יש ירוק, יש כחול", או - "בבית מרקחת פרטי יודעת רעל, יש סימן".

ב. קנייה במקום שמכירים אותן; הימנעות מקנייה במקום שאינך מוכר המרואיינות אינן קונות, לדבריהן, בסופרמרקט, שבו הכול כתוב ואין את מי לשאול, ומעדיפות את השוק. "בשק"ם לא רואים מחירים רק ניקוד (קוד), מסתכלת ניקוד לא יודעת".

הן מעדיפות לקנות במקום שבו מכירים אותן. הניסיון לימד אותן שבמקום שאינן מוכרות עלולים לביישן על אידיעתן - "הסתכל עלי (המוכר) אמר - מאיפה את? מישראל? דווקא לובשת טוב הייתי".

1. כיתת אנאלפביתיות גמורות 10 לומדות
 2. כיתת אנאלפביתיות בראשית הקריאה והכתיבה 18 לומדות
 3. אנאלפביתיות בתהליך מתקדם של השתלטות על מיומנויות הקריאה והכתיבה 16 לומדות
- סה"כ 44 לומדות

שיטת המחקר

נתוני המחקר נאספו בראיונות אישיים של אוכלוסיית המחקר. שאלתי כל אחת מן התלמידות וביקשתי להשיב על שאלה כללית בנוסח זה: "הייתי לאחרונה ביפאן, וכיוון שאיני יודעת יפאנית לא הבנתי את הכתוב. היה לי קשה מאוד להסתדר. איך את הצלחת להסתדר ללא ידיעת קריאה וכתביה?"

כמורכך, ביקשתי מהן להדגים בתיאור אירוע מן החיים את טכניקת ההתמודדות עם בעיות של ליטראטיות, בנוסח זה: "ספרי לי מקרה שקרה לך, שידגים איך הצלחת להסתדר". רשמתי את דבריהן מלה במלה (לא היתה אפשרות להקליטן, מפני שחששו לדבר אל מכשיר הקלטה).

סיפורי התלמידות נבדקו ונמצאו מאלפים. הוחלט אפוא לנתחם על-פי שלושה תחומי התמודדות ועל-פי שני מדדים:

מדדים	הידע הליטראטי הדרוש
תחומים	
1. קניות	
2. מימסד	
3. חדשות	

החומר נתחם בשיטה זו לאחר שנצטברו יותר מעשרה סיפורים בכל אחד מהתחומים האמורים.

המוראיינות נעזרות בבעל, בילדים, בשכנים, במוכר: "בת הולכת אתי אומרת 'זה ככה, זה ככה', קונים הכול" או "בעלי קונה הכול", או - "מבקשת ממישהו, נותנת לו ארנק - תשלם".

ד. לימוד כמה דברים בסיסיים

לומדים כמה דברים בסיסיים כדי לכסות על אנאלפביות, כגון: חתימת השם כדי להימנע מחתימה בטביעות אצבע, שהיא תהליך מבייש; הכרת מספרים וזיהויים - "מספרים יודעת".

האיסטרטגיות לא תמיד מסייעות. כל שינוי יוצר בעיה. המעבר מלירות לשקלים היה תהליך כמעט בלתי אפשרי לאנאלפביתים. חלק מן המוראיינות ציינו שהן עדיין חושבות בלירות. "עם השקלים זה אזועה, במקום לתת לירה נותנת כל הארנק, תיקח כמה שצריך". או - "בבנק אני אומרת תגיד לי כמה זה בלירות כמה זה באלפים". לעתים טועים - "לא ידעתי, לקחתי סולת במקום קמח, בבית ראיתי סולת". לעתים מסייעות האיסטרטגיות עד גבול מסוים. 25% הנחה קשה לחשב; במקום זאת מתווכחים עם המוכר על ההנחה.

אחת הבעיות שיש להתמודד עמן הוא המשא ומתן עם מוכר ליטראטי. המוראיינות הביעו רגישות רבה לנסיונות "לסדרן" בשל היותן אנאלפביות. אופייני לעניין זה הסיפור הבא. שיש בו עימות בין סכמות תרבותיות שונות: מ"גשם חזק בחוץ, בא אחד מוכר ספרים. מסכן, אמרתי, אולי תשתה כוס תה. אולי תקני לילדים תנציקלופדיה (את האנציקלופדיה). נכנסתי למטבח להכין תה. פנקס על המדף רשם מספר תעודת זהות, (ללא זייעתה). בא מכתב, אם לא משלמת משפט. לא חתמת, לא נתן ספרים... נסעתי לתל-אביב. אמרתי - איך אתה לא מתביש, שתית תה בבית שלי (חלק מהפגיעה האישית נובע מן הסכמה שאורח אינו מרמה). אני חתמת? לא אשלם גרוש". סופו של הסיפור, שהמספרת לא שילמה עבור ספרים שלא קיבלה.

מתברר שלמרות האנאלפביות, קשה להונות מי שפיתח דרכים להתמודד עם הבעיה. בדרך כלל הנשים מספרות שהן מצליחות להתמודד יפה בתחום הקניות (עתים יותר מנשים ליטראטיות, שאינן רגישות כל-כך).

המוראיינות אינן חוששות להתלונן כש"מסדרים" אותן. אחת מהן סיפרה כיצד נתנו לה בחנות מספר פעמים סלט טונה במקום טונה בשמן. היא לקחה את שם המוכר והתלוננה ב"כלבוטק". המוכר ששמע על כך מיהר ליישב את העניין.

אפשר אפוא לסכם כי בתחום הקניות בחיי יום-יום, יכול האנאלפבית, באמצעות האיסטרטגיות הנזכרות, להסתדר בחברה ליטראטית.

2. המימסד

המימסד מתעלם מן העובדה שיש בחברה בני-אדם אנאלפביתיים. המימסד (הממשלתי, העירוני, המפלגתי, ההסתדרותי) פונה לנמענים בדרך-כלל בכתב: חשבונות חשמל, מים, מס הכנסה, תעודות זהות, רשיונות, הודעות על עיקול רכוש, הפניה לאישוף, הודעה לבוחר, תעודות בית-הספר, ועוד ועוד פניות בכתב במגוון רחב, מכל תחומי החיים.

החתמודדות של האנאלפבית עם המימסד הליטראטי מסובכת יותר מן ההתמודדות בתחום הקניות:

1. תחום הידע הנדרש להתמודדות עם המימסד רחב יותר ומגוון.
2. אין אפשרויות בחירה הקיימות בתחום הקניות. בעיות עם מחלקת המים אפשר לפתור רק במקום מסוים ואצל פקיד מסוים.
3. איהבנת הכתוב או אירמילוי חוראות כתובות עשויים לגרום להפסד, למטרד, לנזק.
4. המוכר מעוניין למכור ולהרוויח ולכן הוא מוכן לעזור לאנאלפבית, ואילו המימסד מתייחס לאי-ליטראטיות בחוסר סבלנות.

הידע הליטראטי הדרוש

כדי למלא אחר דרישות המימסד צריך לדעת לקרוא כתובת, להבין את פנייתו שבכתב, ולהיות מודע לחשיבות החתימה על מסמכים וצ'קים; יש להכיר בערכם של המסמכים הכתובים כאסמכתאות לעת מצוא; יש להכיר את הזכויות והחובות המעוגנים בחוק, ולהכיר את סדרי השלטון בישראל. יש, כמובן, להתמודד עם מימסד ליטראטי חסר-סבלנות.

איסטרטגיות להתמודדות

ראויה לציון העובדה, שלמרות שיש בבית בני-משפחה יודעי קרוא וכתוב - הילדים, הבעל - הנשים האנאלפביות הן-הן שמטפלות בעניינים הכרוכים במגע עם המימסד. עובדה זו כשהיא לעצמה מעידה שהן מצליחות בכך. המוראיינות סיפרו על איסטרטגיות ההתמודדות שלהן הן עם האנאלפביות שלהן והן עם המימסד הליטראטי.

א. שיטת הפתק והשאלה

כדי למצוא כתובת, מבשים מיודע קרוא וכתוב פתק ובו רשומה הכתובת. "אם יש לך פתק ביד, מרחוק יגידו לך בואי".

אם הפתק אינו מספיק, פונים לעוברים ושבים בשאלה על הכתובת או מראים להם את הפתק - "שואלים ומראים". לפעמים צוחקים עלינו". קורה שהאדם שפונים אליו אינו מבין שלפניו אנאלפבית ומשיב כפי שמשיבים ליודע קרוא וכתוב המחפש כתובת - "עלה לקומה שנייה, שם כתוב".

המרואיינות ציינו שהליטראטים צריכים להתייחס ביתר תשומת לב לבקשותיהן - "יש מסכנים שעות מטרידים אותם. צריך להתייחס יותר ברצינות. לא יודעת מס' חדר, אם שואלת (עונים) ישר שמאלה שם כתוב. צריך ללכת ולהראות".

ב. נקודות ציון המסייעות במציאת כתובת

לומדים להגיע למקומות מרכזיים בעיר כ"מחנה יהודה" או "מגרש הרוסים", והם משמשים נקודות ציון למציאת כתובות - "בעלי אומר 'מגרש הרוסים משם ישר בית שני'".

ג. סימנים מוסכמים

אנאלפביתים מפתחים רגישות לסימנים מוסכמים יותר מאשר יודעי קרוא וכתוב: "חשבון מים 7200 שקל. מה יהיה? מסתכלת, יוסף, יש סימן אדום - בוטל". הבעל משיב - "הממשלה משוגעת רק תוציא ממך". "אני אשלם ואראה. באמת היה כתוב בוטל".

אשה מסודרת ומאורגנת מצליחה לסדר תיק לשמירת מסמכים רק באמצעות סימנים מוסכמים: "יש לי תיק לכל הפתקים. כל אחד סימן שלו (מים, חשמל) סימן צבע וצורה. פתק טלוויזיה זוכרת ששילמתי. הוצאתי וראיתי כתוב חותמת".

מתברר אפוא כי לאנאלפביתים ברורה החשיבות של שמירת מסמכים.

ד. דרישת חתימה, חותמת, קבלה

דורשים מהפקיד לחתום ולצרף חותמת. דורשים ממנו שיקרא את הכתוב לפני שחותמים (אנשים ליטראטים לא תמיד מקפידים בכך). אמנם, אין

דואות שהפקיד קרא את מה שכתוב, אך הטכניקה קיימת - "לא חתמתי עד שהפקיד קרא".

ה. דרישת המגיע להם על פי החוק

קיומן של זכויות וחובות המעוגנים בחוק מודע לאנאלפביתים, וראוי לבדוק במחקר נוסף, איזה חלק מן הזכויות וחובות מוכר להם וכיצד ממציאים אותן. ברור שאין הם מקבלים את דברי הפקיד כאמינים ומוחלטים, ודורשים בדיקתם תוך הזכרת החוק.

אחת המרואיינות סיפרה שאבדה לה קבלה על תשלום אגרת הטלוויזיה. היא הלכה לשלם שנית והפקיד לא היה מוכן לקבל צ'ק. היא לא נבהלה ואמרה - "פה לא מוכרים עגבניות פה רשות השידור לפי החוק אתה יכול לקבל צ'ק. תוציא מחשב כי שילמתי לך כבר. עשה חישוב אמר שליחה על טעות. מזלזלים באנשי המזרח, לא יוצאת אלגנטית".

ייחוס יחסם המזלזל של הפקידים למוצא ולביגוד אף הוא חוזר ונשנה בסיפורים. אבל, יחס זה אינו מפריע להן בהתמודדות עם המימסד.

מרואיינת אחרת סיפרה כי פנתה להסתדרות בדרישה למיצוי זכויות בעקבות תאונה שקרתה לאביה. "רוצה מה שהחוקים", אמרה. "פה אנחנו לא עושים נדבות", השיב הפקיד והיא הגיבה - "פה חוק". הפקיד איים שיומין משטרה. בתגובה מיהרה היא להזמין את המשטרה. בניסוח שלה: "אני טילפנתי אמרתי משטרה מישהי מפריעה. מי מפריעה? אני! בוא תעשה בירור", ואמנם השוטר הגיע וסייע בפתרון הבעיה.

ו. העמדת הליטראטיות מול ערכים חברתיים אחרים חשובים לא פחות

המרואיינות עמדו בסיפוריהן על-כך שאין לשפוט אדם לפי מידת הליטראטיות שלו, ושיש ערכים חברתיים חשובים לא פחות. המעניין בין הסיפורים האלה הוא סיפורה של אשה אנאלפביתית (לפי דברי המורה, מוכשרת ומתקדמת בצעדי ענק), אם ל-17 ילדים. היא קיבלה הודעה מהעירייה, שכיוון שהיא בעלת משפחה ברוכה ילדים מגיעה לה הנחה בתשלום מים. בבואה לעירייה הפנו אותה לפקידה - "הפקידה ישבה עם עוד אשה אלגנטית. אמרה באנגלית: 'הם מביאים ילדים על חשבוננו' " (והתכוונה למספרת. זו רכשה מעט ידיעות באנגלית בארץ מוצאה, פרס). המספרת נפגעה, וכדבריה - "ירדתי הלכתי לבנק שלי לבן שלי העובד שם סיפרתי לו ככה אמרה. כתוב מכתב תלונה (המספרת מבינה את חשיבות התלונה בכתב).

ניגשתי למנהל בעירייה עם המכתב ועם פתקאות איפה אני מתנדבת ואיפה אני תורמת. היא עם ילד אחד איפה היא מתנדבת, תורמת כמוני? אנחנו מרובת ילדים - גמרנו? הקדשנו לילדים שלנו. הרגלנו גם ילדים שלנו לתת". המנהל אמר שיורידו את הפקידה בדרגה.

האיסטרוטגיות שמפתחות האנאלפביות להתמודדות עם המימסד פועלות לפחות בתחום ההתמודדות היום-יומי. נשאלת השאלה, מהם גבולות היכולת להתמודדות עם המימסד? האם אין הם מקופחים מאי ידיעת המגיע להם או מאי הידיעה למי לפנות. שאלות אלה דורשות בדיקה.

נשאלת שאלה נוספת, האם אנאלפביתים יכולים להיות חלק מן המימסד. אין ספק שבחברה ליטראטית האפשרויות העומדות לפני האנאלפבית מוגבלות. המימסד מעצם טיבו בנוי על ליטראטיות.

3. חדשות (עיתון, רדיו, טלוויזיה)

תחום ליטראטי שקשה לו לאנאלפבית להתמודד אתו הוא החדשות. חדשות, במיוחד בישראל, הן חלק מהוויית החיים. לא די בחדשות מקומיות. צריך להבין חדשות מן העולם. מה שקורה בארצות-הברית. ובברית-המועצות, באירופה ובמזרח התיכון משפיע על חיי כל אזרח בישראל.

כדי להבין חדשות, לא די בקריאה ברמת פענוח, אלא יש צורך בידע רחב ובמושגי יסוד. אי ידיעת החדשות יוצרת בעיה תברתית. אינך יכול להרגיש חלק מן החברה אם אינך מודע למתרחש בה. רבים מן האנאלפביתים המחליטים ללמוד מונעים על-ידי הצורך לקרוא עיתון ולהבין את משדרי הטלוויזיה.

בספרי "מאנאלפביות לאלפביות" בדקתי מדגם מקרי של העיתון "שער לקורא החדש" (עיתון שיועד למבוגרים מעוטי השכלה), והוכחתי מה רב הידע בגיאוגרפיה, היסטוריה, אזרחות, כלכלה, פיסיקה, כימיה - הדרוש כדי להבין עיתון בעברית קלה. דרושה הכרת אישים, מקומות, אירועים, מושגים. אין אפשרות לרכוש אותם באמצעות העיתון, אך הם תנאי להבנת העיתון.

במחקרה של ב' טל "מעוטי השכלה ואמצעי התקשורת ההמוניים", שבהדרכת פרופ' א' כץ, התברר כי

"מעוטי ההשכלה הצטיינו ברמת ידע והבנה נמוכים של המציאות כפי שהיא משתקפת בסמלים ובתכנים המועברים בתקשורת. רמת

ידע בסיסי נמוכה, פרי השכלה פורמאלית בלתי מספקת, פוגעת בהכרח ומראש ביכולתם לנצל ולהבין את התכנים המועברים בתקשורת. אלה הזקוקים יותר מכל לאמצעים שיסייעו להם לסגור את הפער התרבותי שבינם לבין שאר חלקי החברה ושיעזרו להם להתגבר על הבורות - הם המתקשים לעקוב ולהבין את החוליות החשובות במסר (ועלולים) להחמיץ את הענין כולו".

חלקן הגדול של האיסטרוטגיות הננקטות בתחום החדשות מיועדות להסתייר את אי הידע או את ההבנה החלקית.

איסטרוטגיות להתמודדות עם בעיות ליטראטיות בתחום החדשות

א. הכרת מקור החדשות

לשאלה מניין את יודעת חדשות, באה תשובה מיידית - "הרדיו כל היום דלוק", "שומעת בטלוויזיה, נמאס לי סוגרת", "בגלי צה"ל", "זה כמו חדשות, "ערב חדש".

ב. תשובה מתחמקת לשאלה ספציפית על חדשות

לשאלה ספציפית על חדשות ששמעו או ראו אתמול משיבים: "אתמול לא הייתי בבית", "יומיים האחרונים לא שמעתי"; "רדיו במטבח לא יושבת במטבח", "אתמול מנקה ומסדרת לא בראש שלי"; "עייפה מעבודות לא תופסת".

ג. ישיבה ליד מכשיר הטלוויזיה ללא תשומת לב לנאמר

בסעיף הקודם ראינו, שהרדיו פתוח שעות רבות כרעש לוואי לעבודות הבית. גם ישיבה ליד הטלוויזיה אין משמעה הקשבה וודאי לא הבנה. "אני לא יכולה יושבת בלי טלוויזיה, עושה משהו, הגברים יושבים ככה נרדמים, בעלי שואל: מה שמעת? אל תחשוב לא מקשיבה, אם יושבת מקשיבה, לפעמים מבינה".

ד. אמירת דברים כלליים על החדשות

אף אחת מן המרואיינות לא יכלה למסור ידיעה אחת בשלמותה בתחומי הכלכלה, הפוליטיקה והחברה. נאמרים דברים כלליים להסתרת אי-הידיעה: "עולה הכלכלה"; "מצב של לבנון"; "עשו בעיה בבנק" (בידיעה על מניות הבנקים).

ה. ציפייה שהשומע ישלים את החסר

מתחילים משפט בציפייה שהשומע ישלים אותו: "השבת הודיעו מהעולים החדשים איך קוראים להם, איפה" – השומע: "אתיפים".

ו. הבנה חלקית

עתים מבינים חלק מן הידיעה ומשלימים לפי דרכם. במשדר "ערב חדש" נערך דיון על תכנית הלימודים בבתי-ספר ערביים. "יהודים וערבים התווכחו. ערביה לומדת תנ"ך ובחורה אחת נגדה (עד כאן הובן). מצב קשה בארץ יותר מדי חופשיות" (דברים כלליים לא לעניין).

ז. חזרה על מלים ומושגים לא מוכרים כפי שנשמעו באוזניהם

עתים אין שומעים בדיוק מלים שאין מכירים, לכן מפתחים טכניקה למתן משמעות למלה בדרכים שונות: "פתחו מסעדה ומכרו חזיר ודתיים רוצים לסגור אמר שיגיש לבגל" (הכוונה לבג"ץ). מתברר שאינה יודעת מהו בג"ץ. בידיעה על התפוצצות הגאז בחודו, הלומדות הבינו שהיה פגז.

ח. הבנה לפי דרכם

לשאלה של פרופ' ר' ניר באחת מכיתות תהיל"ה, כיצד הן מצליחות להבין סרטים עם כתוביות בעברית, ענתה אחת התלמידות: "אני מביטה בטלוויזיה ומספרת לעצמי סיפור על-פי התמונות".

נראה שזוהי איסטרטגיה מקובלת על אנאלפביתים. כשאינם מבינים, הם מספרים לעצמם סיפור. לדוגמה: הראו בטלוויזיה כיצד מעבירים חמורי בר מיטבתה לנגב כדי לשחררם שם. בתהליך ההעברה מזריקים להם חומר מרדים. מה ראתה המרואיינת: "אתמול בערב ראיתי בטלוויזיה הרגו חמורים. אחר כך מוכרים הבשר שלהם במחנה יהודה".

ט. תוספת הערכה או מעורבות רגשית

במקום להסביר את הידיעה, מוסיפים הערכה: "אסד אמר לחוסיין וערפאת שיצטרפו לדיונים, מושחתים לגיהנום". עתים מצרפים מעורבות רגשית - "שמעתי חייל נפצע, בכיתי".

י. הגשה אישית של החדשות מסייעת; מפריעה האנונימיות

מעדיפים הגשה אישית של החדשות על פני ניסוחים כלליים: "בגלי צה"ל בבוקר, בן אדם שאומר בוקר טוב לחייל. תקום תשתה לך כוס קפה. עושה

יטוב על הלב בבוקר. מי שלא שומע איך הוא מדבר (הכוונה לאלכס אנסקי) מן אחד בתוך הבית, מפסיד".

א. ידיעות מחיי יום-יום מבינים וזוכרים בפרטי-פרטים

שחודשות הן בתחום ידע המוכר למרואיינות, הן מגלות הבנה ויכולת לתאר את הכתוב במפורט. עובדה זו מעידה שהאיסטרטגיות שתוארו להלן אכן רלוונטיות כמנגנוני הגנה, כשידע העולם חסר. הבעיה אינה באי היכולת של המרואיינת להבין. אי ההבנה נובעת מאי ידיעה מה שהטקסט מניח כידוע, כשידיעה לקוחה מעולם קרוב ומוכר, היא מובנת ואף מתוארת במפורט ובמדויק. כגון: "באנגליה בחור בן 24 עקר שתי שיניים ומצא ראייה שלו בחזרה זה היה הנאה".

מישחי ילדה תמורת הרבה כסף לזוג שלא היו לו ילדים. מגישים למשפט תוך עשרה ימים. רחם תמורת כסף. הזניחה את הילד בבית-החולים, נמלטה נתפסו אותה. צריכה להוביל למי ששילם לה".

ב. נקיטת עמדות בענייני המדינה

יש להיזהר מידיעות שאינן אפיויות כהלכה. בער "חכם" הוא לעתים איום גדול לחברה מבער סתם.

המרואינות מביעות דעות מוגדרות על ענייני המדינה, כשהמשפט החוזר הוא "יש כאן יותר מדי דמוקראטיה".

החתמודדות של אנאלפביתים עם בעיות של ליטראטיות אינה בעייתית היאשית בלבד, אלא בעיית החברה הדמוקרטית שהם חיים בה.

סיכום והצעות למחקר

השאלה, כיצד אנאלפביתים מתמודדים עם בעיות של ליטראטיות, נראתה לי חשובה להבנת מקומה של הליטראטיות בחיי היחיד והחברה.

תחיתי מה תהיה מהות החומר שייאסף בשיטה אינדוקטיבית, ללא הנחות מוקדמות, בדרך של ניתוח תוכן על-פי קריטריונים הנובעים מתוכו. התוצאות שנתקבלו מעניינות, מפני שהן מאפשרות להציץ לעולמם של אנאלפביתים בחברה ליטראטית, ולתהות על סיפריהן והתנסויותיהן של המרואיינות.

זכיתי לשיתוף פעולה מלא של המרואיינות משתי סיבות: א. מפני שלא הצגתי עצמי כחוקר (מבט מבחוץ) אלא כמי שעמדה לפני אותה בעיה ורוצה ללמוד

מהן. ב. מפני שהמרוואיינות החלו ללמוד והן בדרך לפתרון בעייתן כאנאלפביתיות. ייתכן שאנאלפביתיות שאינן לומדות היו חוששות מחשיפה.

מן המחקר מתברר שאנאלפביתים מפתחים איסטרטגיות להתמודדות עם בעיות של ליטראטיות, בשלושה מעגלים: קניות, מימסד, חדשות. כל מעגל רחב ממשנהו מבחינת הידע הנדרש להתמודדות. בהתאם לכך מתרבות האיסטרטגיות ממעגל למעגל. במעגל המצומצם של קניות, ההתמודדות אפשרית; כשמתרחב מעגל "ידע העולם", ההתמודדות נעשית קשה או בלתי אפשרית. קשה לאנאלפבית להתמודד עם בעיות ליטראטיות, המחייבות אותו לצאת מעבר לעולמו הצר. מהמחקר התברר שאין זו בעייתו של היחיד האנאלפבית בלבד אלא של החברה הדמוקרטית, הבנויה על תרומת כל יחיד בתוכה.

כפי שצוין, המחקר נערך במסגרת סמינריון, ולכן הוא מצומצם בהיקפו. דרוש אפוא מחקר נוסף בתחום הנדון:

1. ראוי להגדיל את מספר המרוואיינים ולגוונם מבחינת מין, גיל (ורואיינו בנות 35-60 שנה). אפשר לבדוק אנאלפביתים בכיתות השכלה בצה"ל, וכן לבדוק מה מתרחש בקרב אתיופים, שהרקע התרבותי שלהם שונה מאוד מזה שלנו.
2. ניתן להרחיב את תחומי המחקר נוסף על קניות, מימסד וחדשות, ולהחילם, למשל, על הבית, מקום העבודה, ועוד.
3. שאלה חשובה למחקר היא, מהי תרומת הלימוד ליכולת ההתמודדות עם בעיות של ליטראטיות. תלמידות תהיל"ה, המצויות בשלב מתקדם בתהליך לימוד הקריאה, סיפרו על התמודדותן עם בעיות של ליטראטיות בלשון עבר. הן ציינו שכיום הכול שונה, בזכות הלימוד. למעשה, כמות הידע שרכשו אינה רבה. מה אפוא נשתנה?
4. יש להתמודד עם השאלה: מהי ליטראטיות, ומהו תהליך המעבר מאי ליטראטיות לליטראטיות? שאלה חשובה היא, כיצד מתערב "ידע עולם" בתהליך ההתמודדות. ראינו במחקר, במיוחד כשדנו בחדשות, שידע עולם חלקי, מוטעה, חסר - פוגם בהבנה. המחקר בהבנת הנקרא ובניתוח השיח מצביע על שלושה תחומי הבנה: התחום הלקסיקלי, התחום הטקסטואלי, והתחום הפרגמטי (ידע עולם בהבנת הנקרא). התחום הפרגמטי עדיין לא זכה להתייחסות מספקת של המחקר ושל המעשה.

דומני שהשגיאה המרכזית במבצעי ביעור האנאלפביתיות הנערכים בעולם היא באי-התייחסות להיבט של ידע עולם בהבנת הנקרא.

5. מהי המשמעות המעשית של ממצאי מחקר זה להוראה, להכנת תכניות לימודים, לכתובת טקסטים, להכשרת מורים?

אם ייערכו המחקרים המוצעים, תהיה להם תרומה חשובה לתיאוריה של הליטראטיות ולמעשה החינוכי.

ביבליוגרפיה

- אדר, ל' בלוס-קולקה, ש' וניר ר' (1987). איתור קשיים בהבנת הנקרא, ירושלים, המכון לחקר הטיפול בחינוך, האוניברסיטה העברית.
- גרבלסקי, א' (1970). מאנאלפביתיות לאלפביתיות, ירושלים המרכז להשכלת-עם, האוניברסיטה העברית.
- גרבלסקי, א' (1978). "האדם הקורא", *הד האולפן*, כ"ח-כ"ט, עמ' 17-20.
- זכאי, ד' ובראל, צ' (1985). *יסודות הפסיכולוגיה הקוגניטיבית* יחידות 1-3; 6-8, תל-אביב, האוניברסיטה הפתוחה.
- זריצקי, ג' ואחרים (1979). *עקרונות ומעשים בהוראת הקריאה*, יחידה 7, תל-אביב, האוניברסיטה הפתוחה.
- טוקטלי ר' (1982). "הייתי עיוורת אותיות", *הד החינוך*, פברואר, עמ' 8-10.
- כץ, א' וטל, ב' (1977). *מעוטי ההשכלה ואמצעי התקשורת ההמוניים*, ירושלים, משרד החינוך והתרבות וההתאגדות לחינוך מבוגרים בישראל.
- לאופרט, ל' (1987). *הלכה ומעשה בתכנון לימודים למבוגרים*, ירושלים, חיבור לקבלת תואר מוסמך - בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.
- ניר, מ' (1983). "טיפול ההבחנה הסמנטית אצל תלמידי תהיל"ה", *עלי תהילה*, 4, עמ' 25-28.
- ניר, ר' (1984). *לשון, מדיום ומסר*, ירושלים, פוזני ובניו.
- ניר, ר' (1985). "טיפול הבנת הנקרא - ניתוח של ידיעות בעיתון", בתוך: צ' לם (עורך), *בית ספר וחינוך*, ירושלים, מגנס, עמ' 157-168.
- פונקשטיין, ע' ושטיינזלץ, ע' (1987). *הסוציולוגיה של הבערות*, אוניברסיטת תל-אביב.
- פריירה, פ' (1981). *פדגוגיה של מדוכאים*, תל-אביב, מפרש.

- פרנקשטיין, ק' (1981). הם חושבים מחדש, תל-אביב, עם עובד.
- קופר, ר' (1985). "סוציולינגוויסטיקה וחינוך", בתוך: צ' לם (עורך), בית ספר וחינוך, ירושלים, מגנס, עמ' 225-234.
- שומרון, י' (1989). פסיכולוגיה של קריאה והבנת הטקסט, תל-אביב, משרד הביטחון.
- Beach, S. and Calley, A. (1987). *Cognitive Approaches to Reading*, London, Wiley & Sons.
- Brown, G. and Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Carpenter, S. (1986). *The Right to Read*, Toronto, Frontier College.
- Graber, D.A. (1984). *Processing the News*, N.Y. Longman.
- Heath, S.B. (1980). "The function and uses of literacy," *Journal of Communication*, 30, pp. 123-133.
- Kozol, S. (1985). *Illiterate America*, N.Y., Anchor Press, Doubleday.
- Ong, W.J. (1982). *Orality and literacy*, N.Y., Methuen.
- Robinson, J.P., Levy, M.R. and Davis, D.K. (eds.) (1986). *The Main Source*, Beverly Hills, Ca., Sage.
- Stables, M. (1982). *Language and Literacy*, London, Routledge, S. Kegan Publishers.