

פיתוח הכשירות האוריינית כאתגר חינוכי

כשירות אוריינית מתבטאת ביכולת להתמודד עם משימות שונות של תקשורת מילולית. התנאי הבסיסי לכך הוא השליטה בשני הערוצים הלשוניים, הדיבור והכתיבה. התפיסה הרלוונטית בימינו גורסת כי הכשירות האוריינית אינה מצטמצמת לשליטה במיומנויות הלשון הבסיסיות, הנרכשות בגיל הרך – בבית ההורים ובבית-הספר (פענוח הסימנים הקוליים והגראפיים, והיכולת להשתמש בהם לצורך קידוד). לפני כחמש-עשרה שנה סברו עדיין, כי רכישת האוריינות בשפת האם מסתיימת בגיל 7 בערך. הן על-פי הגישה ההתנהגותית (סקינר) והן על-פי הגישה הנטיוויסטית (חומסקי) מקובלת ההנחה, כי בשלוש השנים הראשונות לחייו מסיים הפעוט את רכישת המבנים של לשון האם שלו, וכל שנות לבית-הספר לעשות הוא להקנות את עקרונות הקריאה והכתיבה. אולם לאחרונה גברה ההכרה, כי הן לבית-הספר היסודי והן לבית-הספר התיכון נועד תפקיד נכבד בפיתוח הכשירויות האורייניות שמעבר לרמה הבסיסית, הן בדיבור והן בכתיבה. הכרה זו כרוכה בתמורה שחלה במחקר הלשוני-יישומי, וכתוצאה מכך – גם בחינוך הלשוני בשפת האם. השאלה המעסיקה את המחקרים כיום היא: באיזו מידה יודע התלמיד לנצל את מיומנויות היסוד הלשוניות שרכש בשנותיו הראשונות, כדי לתפקד כהלכה בחברה אוריינית מודרנית? (לדיון מפורט במושג "אוריינות" – ראה ניר, 1994 [בדפוס]).

תמורה זו בתפיסת החינוך האורייני קשורה גם בהערכת הדגש מיחידות הבעה קטנות, דוגמת המילה והמשפט, אל יחידות גדולות יותר – המבע והטקסט. העיסוק המסורתי בלשון ראה את המשפט כיחידה הגדולה ביותר לצורכי ניתוח דקדוקי. הדבר מתבטא, למשל, בהתמקדות בניתוח התחבירי בשיעורי הלשון בבית-הספר (מתוך הנחה גלויה או נסתרת, שניתוח כזה עשוי לתרום להבנה טובה יותר של הטקסט מצד אחד, ולשיפור כושר הכתיבה מצד שני; ההנחה הוכחה כמוטעית).

* הפרופ' רפאל ניר הוא חבר סגל החוג לקומוניקציה ובית-הספר לחינוך באוניברסיטה העברית בירושלים וראש החוג ללשון עברית במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.

מן הצד השני, הגישה החדשה לחינוך האורייני קשורה לזיקה הגוברת שבין הסמנטיקה לפרגמטיקה. החינוך האורייני אינו מסתפק עוד בהוראת "המשמעות הסמנטית" של המילה או של המשפט, כשהם מנותקים מן ההקשר המילולי והנסיבתי. במקום זה אנו מוצאים את ההתייחסות אל הלשון כאל מכשיר מורכב, שמטרתו לשמש את האדם לצרכים רבים ומגוונים, הן בתקשורת הבין-אישית והן בתקשורת ההמונים (העיתונות המודפסת, הרדיו, הקולנוע והטלוויזיה). ההתייחסות הפרגמטית ללשון מדגישה את מעמדו המרכזי של ההקשר, שבו מתרחש תהליך התקשורת (המוען, הנמען, הנסיבה, המטרה), וכן מדגישה את ההכרח לראות את הלשון כמתפקדת בשילוב הדוק עם אמצעי תקשורת פארא-לשוניים (כגון הגבהה או הנמכה של הקול, ליווי מוסיקלי, פיסוק, ליווי של תמונות).

הכשירות האוריינית, כפי שהיא נתפסת כיום, היא אפוא מורכבת הרבה יותר מן היכולת הבסיסית להבין את סימני הלשון ולהשתמש בהם ליצירת משפטים. רכישת הכשירות הזו נמשכת, כאמור, עד לכיתות בית-הספר התיכון, ואף מעבר לכך. הדברים אמורים לא רק לגבי ערוץ הכתיבה, אלא גם לגבי ערוץ הדיבור. מחקר רחב שנערך בבריטניה בראשית שנות השמונים (בראון ויול, 1983) הראה כי תלמידי בתי-הספר התיכוניים משתמשים כהלכה בדיבורם לצרכים חברתיים (כלומר ליצירת קשר עם חברים וחברות ועם בני-אדם בחברתם הקרובה), אולם הם מתקשים בהעברת מסרים מילוליים לצרכים מעשיים. הנבדקים גילו קושי ביצירת טקסטים מונולוגיים, המורכבים מרצף קוהרנטי של משפטים. מסתבר שיכולת זו אין הדוברים הילדיים קונים אותה בדרך אוטומטית, אלא בעקבות אימונים שיטתיים. לדעת החוקרים, יש ללמד הבעה מסוג זה בבית-הספר במסגרת תכנית הלימודים.

אם לגבי ההבעה שבעל-פה הדברים אמורים, קל וחומר לגבי הבנת הנקרא וההבעה שכתב. מאז סוף שנות השבעים נערכו כמה וכמה מחקרים, שממצאיהם מצביעים על מרכיב חשוב בהבנת הנקרא, שהוזנח בעבר, הלא הוא *הלכידות הטקסטואלית*, כלומר הקוהרנטיות (ראה, למשל, נאמן 1993, עמ' 109-110). הלכידות של הטקסט מתבטאת בדרכי ההתייחסות להיגדים ולאזכורים קודמים (למשל, השימוש בכינויי גוף, בכינויי רמז, או במונחי גג). חלק ניכר מן המחקרים העוסקים בהבנה וביצירה של טקסטים כתובים התמקדו בהבנת תפקודם של האמצעים לקישור הלוגי שבין חלקים שונים בטקסט. הדבר עולה בקנה אחד עם נטייתם של פסיכולוגים קוגניטיביים לעמוד על דרכי ההבנה של יחסים לוגיים, כגון גרימה-תוצאה או רצף כרונולוגי, וכן לעמוד על תהליכי שכילה אצל

ילדים. מנקודת המבט של העוסקים בחינוך לשוני, יש להבנת היחסים הללו השפעה על החשיבה הלוגית בכללה, שהיא תנאי חשוב ללמידה מדעית אקדמית.

המחקרים מצביעים על כך שקיים מתאם גבוה בין היכולת לזהות יחסים לוגיים מסומנים באמצעות מילות-קישור (כגון: אבל, לעומת זאת, מצד שני, בגלל, למשל, אף על פי כן, קל וחומר, יתר על כן) לבין ההבנה הכוללת של הטקסט (בעיקר של טקסטים מדעיים). הממצאים מראים כי תלמידי חטיבות הביניים מתקשים במקרים רבים בהבנת היחסים הלוגיים, במיוחד באותם מקרים שבהם יחסים אלה הם משתמעים ואינם מסומנים במפורש באמצעות מילות-קישור. וישארט וסמית (1983) בדקו את ההבנה של סימני קישור לוגיים אצל תלמידי בתי-ספר תיכוניים באוסטרליה בספרי לימוד בהיסטוריה וכן בטקסטים הדנים בענייני דיומא. הם מצאו כי זיהוי היחסים הלוגיים בטקסטים של ספרי ההיסטוריה היה קשה במידה ניכרת מזיהוי היחסים שבטקסטים מן הסוג השני. הם הסיקו כי במקרים שבהם תוכן הטקסט מוכר, יכול הקורא להשתמש במידע הרקע שלו כדי להבין את היחסים הלוגיים שבין חלקי הטקסט, גם כאשר יחסים אלה אינם מסומנים במפורש באמצעות מילות-קישור. לסימון היחסים יש אפוא חשיבות מיוחדת באותם מקרים שבהם הנושא הוא חדש.

מן המחקרים שנערכו בארצות-הברית ובבריטניה בהבנת הנקרא ובהבנה עולה אפוא, כי ראוי ליחד תשומת לב מיוחדת לא רק לרכיבים הלשוניים שבמסגרת המשפט, אלא גם ליחסים שבין המשפטים ולתפקיד שממלא מידע הרקע בהבנה ובהבעה. ליחסים הלוגיים שבתוך הטקסט נודעת חשיבות רבה בהבנה של טקסטים עיוניים ובהכנת התלמידים למשימות לימודיות הדורשות חשיבה מופשטת.

בישראל נערכו שני מחקרים מקיפים לבדיקת ההבנה וההבעה בכיתות ו' של בית-הספר היסודי. נראה שממצאי המחקרים האלה מחזקים את המסקנות העולות ממחקרים שנערכו במדינות אחרות. במחקר על הבנת הנקרא (אדר, בלוס-קולקה וניר, 1987) נבדקו הקשיים שנתקלים בהם תלמידים בכיתות ו' בהבנת טקסטים הלקוחים מספרי הלימוד. נמצא כי בצד הקשיים הלשוניים, הנוצצים במילה ובמשפט, יש לייחס חשיבות לקשיים הכרוכים במבנה הטקסט מצד אחד, ובשימוש במידע הרקע מצד שני. ממצאי המחקר מפנים את תשומת הלב לשני היבטים שהוזכרו

בלימוד הלשון העברית בבית-הספר היסודי, משום שלא נחשבו לחלק מלימוד הלשון. המחקר על ההבעה שבכתב (נבו, וולף, גולדבלט, לוי, מרק וקניאל, 1989) מעלה כי רמת ההבעה הנמוכה ביותר של תלמידים בבית-הספר היסודי נמצאה לגבי הכתיבה הלימודית (לעומת ההבעה הרגשית וההבעה המעשית, שרמתן היתה גבוהה יותר). ממצא זה על ההבעה משלים אפוא את הממצאים של וישארט וסמית (1983) לגבי ההבנה של ספרי לימוד בהיסטוריה.

לפי "תיאוריית הפיצוי" של סטאנוביץ (1980), מידע הרקע של הקורא עשוי "לפצות" אותו על קשיים במישור הלשוני או הטקסטואלי (קשרים לוגיים ואחרים בין חלקי הטקסט). כך אפשר להסביר את ההצלחה היחסית של התלמידים להבין ולחבר טקסטים הקשורים לענייני דיומא. מתברר שלתלמיד בית-הספר היסודי הכתיבה העיונית קשה יותר מכתיבה רגשית. בטקסטים עיוניים (כולל ספרי לימוד) התלמיד מתקשה מן הסתם לבטא את היחסים הלוגיים שבין ההיגדים, ולהציגם בצורה מתקבלת על הדעת. ההבנה וההבעה קשורות במקרה זה לחשיבה מופשטת, להיסקים לוגיים וליכולת לעקוב אחר תהליכי שכיחה וכן לבטא תהליכים אלה ביטוי נאות בכתב.

הממצא שהעלה מחקרם של נבו ועמיתיו חייב לשמש תמרור אזהרה למורים. הטקסט הכתוב הוא הכלי החשוב ביותר ללמידה בבית-הספר. חלק ניכר מן הלימוד כרוך בכתיבת תשובות לשאלות, כדי להתאמן ולהפנים תכנים לימודיים ולהוכיח את השליטה בהם. מוזר, עלכן, שההדרכה בכתיבה לימודית בבית-הספר היא, ככל הנראה, מזערית. החוקרים ממליצים אפוא:

חשוב לכלול בהכשרתו של כל "פרח הוראה" המתעתד ללמד בבית-הספר היסודי פרק מיוחד בנושא ההבעה בכתב, תוך התייחסות ספציפית לכל אחד ממקצועות הלימוד שבהם יש מרכיב מילולי-עברי. במקביל לכך יש לקיים גם מערך הדרכה אשר ילווה את המורים במהלך עבודתם ואשר יסייע להם לשכלל את שיטות ההוראה ולהתמודד עם קשיים שהם נתקלים בהם (נבו ואחרים, 1989, עמ' 115).

בדיקה של החינוך האורייני, המקובל במערכת החינוך בישראל, מעלה את המסקנה שקיים עדיין פער ניכר בינו לבין הגישה האוריינית החדשה,

השמה את הדגש בטקסטים המעוגנים בחקשרים מילוליים ונסיבתיים מוגדרים. המסורת של כתיבת "חיבורים" אינה מטפחת כתיבה תקשורתית אותנטית, משום שזוהי "כתיבה למורה", שאינה מעוגנת בדרך-כלל במערך תקשורתי מוגדר של מוען, נמען, מטרה וכיוצא באלה. המסורת הקיימת גם אינה מטפחת כתיבה אקספוזיטורית ממושמת. מבחינתו של המורה קיים קושי מתודי בהוראת ההבנה וההבעה, ואכן מורים רבים אינם מלמדים כלל הבנה והבעה בצורה שיטתית (חוץ מקריאה של טקסטים ספרותיים). מחקרים של נבו ואחרים (1989, עמ' 109) מעלה כי רק ב-64% מהכיתות שנכללו במדגם מייחדים שיעור מיוחד לנושא ההבעה. מדאיג עוד יותר הממצא, שרק 17% מהמורים מקבלים הכשרה ספציפית להוראת ההבעה שבכתב (שם, עמ' 108).

ואמנם, נוח יותר למורה ללמד כללי דקדוק מאשר לטפל בהיבטים הטקסטואליים של ההבנה וההבעה. בעת עיסוק בדקדוק ובתחביר יכול המורה להיזקק לכללים ברורים, פחות או יותר. גם הנורמות של "נכון" – "לא נכון" מוגדרות למדי. שונה הדבר לגבי ניתוח הטקסט. כאן מדובר במגוון רחב של סוגות (ז'אנרים) ובסגנונות אישיים. לעומת זאת, תופעות של קישור בין חלקים בטקסט קשה לתאר באמצעות כללים ברורים. יתר על כן, בדרכי ההבעה וההבנה קיימים, כאמור, הבדלים ניכרים בין סגנונות הכתיבה של מחברים שונים, וקשה יותר להצביע על נורמות ברורות של "מותר" ו"אסור".

קושי מתודי אחר מתבטא בכך שבהוראה אוריינית ראויה לשמה יש צורך לשמור על איזון מתאים בין הוראה פרונטאלית ליחידנית. חלק מן המסרים הלימודיים אפשר להעביר לכיתה כקבוצה, בעיקר בכל מה שנוגע להיבט הקולטני, כלומר להבנת הנקרא. אולם כדי לשפר את המיומנות היוצרנית, היינו את ההבעה שבכתב, יש צורך בהדרכה אישית, שכן קיימים הבדלים ניכרים בין תלמידים שונים ברכיבים שברמות השונות של תהליכי ההבעה. הניסיון הרב שהצטבר במסגרות חינוכיות שונות מלמד, כי רק בהדרכה אישית ניתן לייתר את תשומת הלב הראויה לבעיותיו של התלמיד המסוים באמצעות ניתוח של משימות הבעה ועמידה על ליקויים בניסוח ועל דלות בתוכן. כאשר מדובר בכיתות רבות-משתתפים, קשה לדרוש מן המורה להקצות את הזמן הדרוש להדרכה יחידנית.

בעשרים השנים האחרונות התפתח מאוד העיסוק בניתוח טקסטים. עיסוק זה זכה לכינויים שונים, כגון: "ניתוח השיח" (ואן-דייק, 1985; ובעברית – שראל, 1991), "תחביר השיח" (עבאדי, תשמ"ח), "בלשנות

הטקסט" (דה-בוגרנד ודרסלר, 1980), "סמנטיקה של הטקסט" (ניר, 1989, יחידה 10). אפשר להצביע על אסכולות הנוקטות גישות שונות, אולם דומה שיש להן כמה קווים משותפים. רובן מעמידות במרכז את מושג הלכידות, ומדגישות את הצורך להעריך את הכתוב תוך התחשבות במערך התקשורת-פרגמאטי, ובסוגה שהטקסט משתייך אליה. במילים אחרות: אין להפריד את הכתוב מיסודות קונטקסטואליים (הקשריים) מצד אחד, ומיסודות אינטר-טקסטואליים (כלומר הזיקות לטקסטים אחרים) מצד שני.

האתגר הניצב לפני החינוך האורייני בבתי-הספר הוא לנצל את הידע שהצטבר בתחומים של ניתוח טקסטים, הן לצורכי תהליך והן לצורכי יצירה, וליישם אותו בחינוך. האסכולות השונות שעניינן ניתוח הטקסט עשויות לתרום תרומה ודאית לתפיסה טובה יותר של הבנת הנקרא; בעייתי יותר ערכן היישומי לשיפור ההבעה שבכתב. ההנחה שעצם העיון בטקסטים והעיסוק בניתוחם עשויים לשפר מניה וביה את כושר ההבעה של התלמידים – טרם הוכחה. אפשר להניח כי ניתוח של טקסטים אכן עשוי לתרום לשיפור הכתיבה, אולם בתנאי שיהיה מלווה בהדרכה מתאימה, ובטיפול בטקסטים שחיבר הלומד בעצמו.

נביא כאן דוגמה לקישור אפשרי של מיומנות אוריינית קולטנית עם מיומנות יוצרנית בתחום של הכנת תקצירים ("תקצור"). התקצור הוא פעולה המחייבת הבנה של טקסט ("טקסט המקור") ובו בזמן גם הכנה של טקסט חדש ("התקציר"). קיים קשר הדוק בין טקסט המקור לבין התקציר, מאחר שלשניהם רכיב משותף של תוכן. יתר-על-כן, לפי ואן דייק (1988, עמ' 32–33) הדרך להכנת תקציר משקפת את התהליך הקוגניטיבי של תהליך הטקסט: השימוש ב"כללי מאקרו" להפקה של עיקר המשמעות. כללים אלה כוללים: השמטה, הכללה והבניה. הצלחה במלאכת התקצור מותנית אפוא בהבנה הוליסטית של הטקסט.

יש לזכור שתקציר אינו בבחינת "טקסט רגיל". הוא מצטיין בדחיסות גבוהה של מידע ובשיעור נמוך של עודפות. טקסט כזה, שניתן לראות בו סוגה מיוחדת, מסתמך במידה רבה על מידע הרקע של הקורא, ועל כן הוא עמוס בקדם-הנחות. יתרונו של האימון בכתיבת תקצירים נעוץ בכך שהוא מאפשר מעקב אחר תהליך ההבנה בצד תהליך הכתיבה.

מן הראוי להבחין בין תקציר לתמצית. התקציר הוא סוג של תמצית,

משום שהוא מביא סיכום של טקסט אחר, טקסט המקור. התמצית היא בבחינת מְטא-טקסט, משום שהיא מתייחסת לטקסט אחר, אך עם זאת היא גם טקסט אוטונומי לעצמו. הקורא מצפה מן התמצית, שתבטא את עיקר התוכן של הטקסט המקורי, וקריאתה עשויה להמיר את העיון בטקסט המלא. התקציר ייחודו בכך שהוא מתייחס לסוג ספציפי של טקסטים; הכוונה לטקסטים אינפורמטיביים, ולרוב בעלי אופי מדעי ומכוונים לציבור יעד מוגדר. בדרך כלל התקציר כפוף לאילוצי פורמאט נוקשים למדי, המתייחסים לאורך הטקסט, לדרך הצגתו ולסגנון לשוני מסוים.

לעתים, הנמען המיועד של התקציר הוא הכותב עצמו, משום שהוא מכין אותו לצורך עיון במועד אחר (להכנת עבודה או כדי להתכונן למבחן). במרבית המקרים מדובר בציבור של קוראים המקורב לתחום הידע. כך, למשל, התקצירים המדעיים שבמאגרי המידע הממוחשבים מיועדים לשימושם של חוקרים בתחומים השונים. בדרך זו התקציר מאפשר לאדם המשכיל בן-זמננו להתמודד עם שפע המידע המצטבר.

אפשר לראות בתהליך התקצור פעולה של העברה טקסטואלית (בלועזית: transtexting, על משקל translating). הכנת התקציר היא פעילות אוריינית, שהיא טיפוסית לעידן של "התפוצצות המידע". היא מחייבת את התלמיד להפעיל בעת ובעונה אחת אוריינטציה כלפי טקסט המקור ואוריינטציה כלפי ציבור היעד. בניגוד למחבר של טקסט המקור, עליו לנקוט עמדה של ריחוק כלפי תוכן הדברים וסגנונם. המתקצר ממלא תפקיד של מתווך בין המחבר לקורא, ולכן עליו לנקוט סגנון נייטרלי, בלתי מסומן. אחד המאפיינים של סגנון כזה הוא ויתור על השימוש בגוף ראשון או בגוף שני (שימוש נדיר ממילא בטקסט אינפורמטיבי). שימוש אידיולקטי (אישי) יובא בדרך כלל בין מרכאות. הניסוח חייב להיות ענייני וחסכוני, ולכל מילה ומשפט משקל ייחודי בהפקת המשמעות.

הכנת התקציר כרוכה אפוא בשיקול זהיר הנוגע לניסוח הטקסט, תוך הקפדה על בחירת המילים והמבנים התחביריים. האתגר הניצב בפני המתקצר הוא רב-פנים: עליו לבנות טקסט אוטונומי לכיד (קוהרנטי) במינימום של חומרי לשון, אשר ימסור את עיקר התוכן של טקסט אחר, טקסט המקור, וכל זה תוך התחשבות בידע העולם של ציבור הקוראים שהתקציר מיועד לו.

בחינוך אורייני ראוי לשמו המורה חייב לדאוג לקישור מתאים של הלמידה עם הסביבה החברתית והתרבותית. אין לנתק את הוראת ההבנה וההבעה

מסביבתו של הלומד, אם מטרת החינוך היא להיות רלוונטית לתפקוד בחברה אוריינית, שבית-הספר הוא חלק ממנה. על המחנך לקשר את הלימוד האורייני עם מטלות הכרוכות בטקסטים לימודיים במקצועות השונים מצד אחד, ועם התקשורת המקובלת בחברה (הן התקשורת הבינ-אישית והן תקשורת ההמונים) מן הצד השני.

נסיים בהערה, כי בתחום החינוך האורייני בכלל, ובחינוך לאוריינות תרבותית בפרט, קיים קשר הדוק בין ה"איך" לבין ה"מה". השליטה במיומנויות הקולטניות (הבנת הנשמע והנקרא) ובמיומנויות היוצרניות (הבעה בעל-פה ובכתב) מותנית במציאותו של מידע רקע מתאים – הן להטמעת המידע הטמון בטקסט הנקרא (או הנשמע) והן לצורך יצירתו של טקסט חדש. מכאן שבחינוך אורייני אין להסתפק בהקניית אסטרטגיות של קריאה או של כתיבה. בהיעדר תשתית מניימלית של ידע על העולם, יתקשה התלמיד לרכוש לעצמו כושר אורייני נאות. מידע הרקע הדרוש לתפקוד אורייני מורכב הן ממידע כללי על החברה ועל התרבות שאנו חיים בתוכן, והן מידע ספציפיות ואקטואליות, המהוות את התשתית ההשכלתית של אדם בן-תרבות.

יש הטוענים כי עקב כמות הידע האדירה המצטברת בימינו, אין כל אפשרות לאדם לשלוט אף בחלק קטן ממנו, ולכן שומה על החינוך בבית-הספר להתרכז בהקניית דרכים לאיתור המידע הדרוש לאזרח האורייני, ולוותר על הוראה של תכנים וקטעי מידע. אכן, אין לחלוק על הצורך להקנות לתלמידים דרכי למידה נאותות ולאמנם באיתור של מידע רלוונטי. אולם אין להסיק מכך שיש לוותר על הקניית מידע בסיסי בתחומים שונים, הקניה שמטרתה לאפשר לקורא לקלוט ולהבין את המידע הטמון בטקסטים. אין מקום להנחה שקיים ניגוד בין השניים. הרי אין זה מוצדק שלצורך בירור זהותו של אדם או משמעותו של תאריך, למשל, יפנה התלמיד בכל פעם לספר-יעץ כלשהו. מחקר שערכה גרבלסקי (תשנ"א) בקרב מבוגרים מעוטי השכלה העלה, כי קשיי ההבנה שלהם בקריאת עיתונים בעברית קלה אינם נעוצים רק בהיעדר אסטרטגיות קריאה, אלא גם (ואולי בעיקר) מחמת החוסר בתשתית אינפורמטיבית מושגית נאותה.

יתר על כן; נראה לנו שאין מקום לוותר גם על מידה מסוימת של שינון, בעיקר מתוך כתבים קלאסיים (כגון התנ"ך, המשנה, התפילה והשירה) כדי לסייע לתלמיד בבניית תשתית אסוציאטיבית נאותה, המאפשרת הטמעה

של מידע חדש והתייחסות אינטר-טקסטואלית, הן בהבנת הנקרא והן בהבעה שבכתב.

ביבליוגרפיה

- אדר ל', שי בלום-קולקה, ר' ניר (1987). **איתור קשיים בהבנת הנקרא**, ירושלים, בית-הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית.
- גרבלסקי, א' (תשנ"א). **מה חדש בחידושים?** ירושלים, משרד החינוך והתרבות, האגף לחינוך מבוגרים.
- נבו ד', י' וולף, א' גולדבלט, א' לוי, נ' מרק, שי קניאל (תשמ"ט). **הבעה בכתב בביה"ס היסודי: תהליכים, הישגים ועמדות**, ירושלים, האגף לתכנון לימודים, משרד החינוך והתרבות (בשיתוף עם ביה"ס לחינוך של אוניברסיטת תל-אביב).
- ניר ר' (1989). **סמנטיקה עברית: משמעות ותקשורת**, תל-אביב, האוניברסיטה הפתוחה (יחידה 10).
- ניר ר' (1994). "האוריינות – משמעותה בחינוך ובחכשרת המורים", **חלקת לשון** [בדפוס]. עבאדי ע' (תשמ"ח). **החביר השיח של העברית החדשה**, ירושלים, מאגנס.
- שראל, צ' (תשנ"א). **מבוא לניתוח השיח**, תל-אביב, אור-עם.
- de Beaugrand, R. & W. Dressler (1980). *Introduction to Text Linguistics*, London, Longman.
- van Dijk, T.A. (1985). *Handbook of Discourse Analysis* (1-4), London, Academic Press.
- van Dijk, T.A. (1988). *News as Discourse*, Hillsdale NJ, Erlbaum.
- Brown, G. & G. Yule (1983). *Discourse Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Numan, D. (1993). *Introducing Discourse Analysis*, London, Penguin.
- Stanovich, K.E. (1980). "Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency", *Reading Research Quarterly* 16, pp. 32-71.
- Wishart, E. & L. Smith (1983). "Understanding of Logical Connectives in History", *Australian Journal of Reading* 6, pp. 19-20.