

| | |
|------------------------------|-------------------------|
| 25.5.20 | תאריך |
| קריאה ויזואלית של טקסטים | שם ההצעה |
| א. הרצאה (כעשרים דקות להצגה) | סוג ההרצאה |
| ב. פוסטר או מצגת | (הדגישו את הסוג המתאים) |
| ג. הדגמה | |
| ד. הצעה ל- SIG ושיח | |

קריאה ויזואלית של טקסטים

תקציר

בשנים האחרונות הולך ויורד מעמדה של המילה הכתובה. טקסטים שאינם מלווים במרכיבים גרפיים וצבע, נתפסים בעיני הקוראים כפחות מעניינים. בבואנו לחפש דרך שתאפשר לסלול נתיב לליבם של הקוראים הדיגיטליים, ולחבב עליהם את מלאכת הקריאה ופענוח הכתוב, פנינו לתיאורית הקידוד הכפול, המצדדת בהצגת מידע וורבאלי, כתוב או מדובר, בשילוב עם מיצג גראפי ויזואלי. שילוב זה מעמיק את הלמידה, ומסייע לזכור את החומר הנלמד.

כחלק מתהליך למידה בקורס אקדמי למורים הטמענו טכניקה קונסטרוקטיביסטית ללימוד טקסטים על ידי עיצובם. הסטודנטים **עימדו** את הטקסט על גבי מסמך אלקטרוני; **מיפו** את האמצעים הספרותיים באופן ויזואלי; **עיצבו** את הטקסט על ידי סימון ויזואלי של מרכיבי הכתוב והיחסים ביניהם; **ותכללו** את הלמידה על ידי חידוד שאלות והבהרת המשמעות הכללת העולה מהעיבוד הויזואלי של הטקסט.

מחקר זה בחן את ההשפעה של למידת טקסטים באמצעות טכניקה הבנייתית של עיצוב ויזואלי. תחילת התהליך לוותה באתגרים טכניים ומהותיים. בסיום הקורס, הביעו המשתתפים שביעות רצון גבוהה מאוד משיטת הלמידה, והצביעו על שיפור משמעותי ביכולת שלהם לפענח טקסטים מורכבים באופן עצמאי.

מילות מפתח: קידוד כפול, קריאה, ויזואליזציה

מבוא

בשנים האחרונות, בחלק גדול ממקצועות רבי המלל בכלל, ובהוראת התנ"ך בפרט, יש מגמה הולכת וגוברת של התרחקות מהטקסט הכתוב, לטובת אמצעים אחרים כמו תקצירים, סרטונים, איורים וכדומה. במסגרת קורסים אקדמיים, לתואר שני, למורים לתנ"ך המבקשים להתמחות בפדגוגיה חדשנית, חיפשנו דרך להחזיר למרכז הבמה של הקוראים הדיגיטליים את הטקסט הכתוב.

מחקר זה התבסס על שתי הנחות יסוד מחקריות. הראשונה, שהמהפכה הדיגיטלית שינתה את הקשר של הקורא עם הטקסט ויש להגדיר מחדש את אסטרטגיות הקריאה (Jukes, Schaaf, & Mohan, 2015). השנייה, שעיצוב טקסט, תוך שימוש באמצעים ויזואליים על ידי הקוראים, תהליך שהוא בבסיסו הבנייתי (קונסטרוקטיביסטי), מסייע ללומדים להבין את הכתוב טוב יותר ולזכור אותו לטווח הארוך (Weinstein et al. 2018).

בהוראת טקסטים יש שימוש נמוך יחסית בעיצוב ויזואלי של טקסט, זאת על אף שרעיונות כאלה הוצעו בעבר, ועל אף שהאופן שבו טקסט מעוצב מבחינה ויזואלית, משליך על ההבנה שלו (Bernhardt, 1992). ארגון המלל בשילוב של רמזים ויזואליים, מוסיף שכבה נוספת של מידע. אמצעים ויזואליים כמו מרווחים, שוליים, מרכאות, הזחות, פיסוק, וכמובן איורים וסמלים מסייעים בפיענוח הכתוב. למיטב ידיעתנו, זוהי הפעם הראשונה שבה מתבצע מחקר שיטתי על השימוש בעיצוב ויזואלי של טקסטים כחלק מתהליך לימוד הטקסט והבנתו.

המהפכה הדיגיטלית ושינוי הקשר של הקורא עם הטקסט

בעבר, הקורא יכול היה לשקוע בקריאת ספר מודפס, אך יכולתו להתערב בו הייתה בלתי אפשרית, והערותיו נותרו מקסימום בשולי הדף. כיום, בזכות המהפכה הדיגיטלית, זמינות של מגוון כלי עריכה כדוגמת מעבדי תמלילים, יכול הקורא להתערב בתוך הטקסט ולהפוך לשותף מלא של מחברו.

בין המרכיבים המייחדים את הלומדים בעידן הדיגיטלי ניתן למנות את דרכי צריכת המידע וקריאת טקסטים. הלומד הדיגיטלי מעדיף לצרוך מידע באופן אינטראקטיבי, ולהתאים אותו לצרכיו. הלומד הדיגיטלי מעדיף מידע ממקורות שאינם טקסטואליים, ומתייחס לטקסט הכתוב כתומך מקורות המידע האחרים (Tapscott, 2009). למידה מסורתית מעדיפה טקסט על פני כל סוג מידע אחר, ומתייחסת לקול, וידאו, תמונות וצבע כתומכות של המילה הכתובה. למידה מסורתית מניחה שהקריאה מתבצעת במודל זיגזג (Z), שעובר על הטקסט מילה מילה. הלומד הדיגיטלי, לעומת זאת, מעדיף לקרוא טקסט במהירות וברפרוף (F), תוך דילוג על משפטים שלמים, גם אם באופן בלתי מודע. עובדה זו, עלולה להקשות עליו להעמיק בלמידה (Jukes, Schaaf, & Mohan, 2015).

עיצוב הטקסט באופן ויזואלי והשפעתו על תהליכי הלמידה

תיאוריית הקידוד הכפול נשענת על ההנחה שתהליכי למידה מערבים במוח שתי מערכות קוגניטיביות מקבילות – מערכת וורבלית ומערכת לא-וורבלית. למידה המערבת את שתי המערכות הקוגניטיביות הללו במקביל, מעמיקה את תהליך הלמידה ב"זכרון העבודה" ומסייעת לאחזר את המידע מה"זכרון לטווח ארוך" (Paivio, 1971; Clark & Paivio, 1991; Weinstein et al. 2018). במהלך השנים, התבצעו מגוון מחקרים, אשר הגיעו הראו ששילוב אמצעים ויזואליים בלמידה, איננו מעמיס קוגניטיבית, ומסייע לזכור את המידע לטווח רחוק (Fernandes et al. 2018; Mayer, 2002; Mayer & Anderson, 1992; Moreno & Mayer, 2002). מחקרים נוספים, שעסקו במיצג ויזואלי של טקסטים כאמצעי להבנת הכתוב, הצביעו על כך שבנית מיצג ויזואלי של הטקסט, על ידי הקוראים, תורם באופן מובהק להבנת הטקסט (De Koning & van der Schoot, 2013; Hibbing & Rankin-Erickson, 2003).

במחקר זה עסקנו בשינוי האינטראקציה המסורתית בין הקורא לבין הטקסט הכתוב. בשונה מהמתודות הקיימות, שבהן נדרש הקורא לפתח מיומנות קריאה, הבנה, חשיבה מעמיקה וניתוח תוך שהוא מנסה להבין את המשמעות המילולית של הכתוב (בעל פה או בכתב), במחקר זה, הקורא נדרש להיות מעורב בעיבודו, מיפוי ועיצוב הויזואלי של הכתוב על מנת לחשוף את המשמעויות העולות ממנו (Schertz & Yoder, 2001; Pfeiffer, 2011).

מתוך הבנה שהלומד הדיגיטלי מעדיף לצרוך מידע ממקורות ויזואליים על פני טקסטואליים, ומתוך רצון להחזיר למרכז הבמה את הטקסט הכתוב, חיפשנו דרך מיטבית שבה הקוראים יעצבו בעצמם את הטקסט הנלמד. ההבנה שקידוד כפול מעמיק את הלמידה, במיוחד כאשר הקורא בעצמו מכין באופן אינטראקטיבי את המיצג הויזואלי, הובילה אותנו לפתח טכניקה שבה הלומדים קוראים את הטקסט על ידי עיצובו. לפיכך, חיפשנו שיטה שתחייב את הלומדים הדיגיטליים לקרוא את הטקסטים לעומק, אך גם תביא לידי ביטוי את הצורך בלמידה פעילה ומעורבת ביקורתית, עצמאית ומעל הכל כזו שיש בה מיצג ויזואלי תומך. לשם כך הגדרנו ארבעה שלבים מובנים: עימוד, מיפוי, עיצוב ותכלול (פירוט בתרשים 1).

| | | |
|----------------------------|---|--|
| Layout עימוד |  | ארגון הכתוב, ותכניו השונים על גבי מסמך אלקטרוני |
| Mapping מיפוי |  | איתור אמצעים ספרותיים וסימונם באופן ויזואלי. שרשטוט "פני השטח" של הכתוב. |
| Design עיבוד |  | סימון ויזואלי של מרכיבי הכתוב והיחסים ביניהם |
| Comprehend תכלול |  | חידוד שאלות והבהרת המשמעות הכוללת העולה מהדיאלוג הויזואלי עם הכתוב. |

תרשים 1: הסבר ארבעת השלבים של עימוד הטקסט

(א) שיר המעלות לְדָוִד שְׁמַחְתִּי בְּאֶמְרֵי לַיהוָה. (ב) עֲמֻדֹת הַיְיָ רִגְלֵי בְּשַׁעֲרֵי יְרוּשָׁלַם. (ג) יְרוּשָׁלַם הַבְּנִיָה כְּעִיר שְׁחֻבְרָה לָהּ יַחְדָּו. (ד) שָׁשׂוּ עָלַי שְׂבָטִים שְׂבָטֵי יְהוּדָה לְיִשְׂרָאֵל לְהַדֹּת לְשֵׁם ה' (ה) כִּי שָׁמָּה יָשָׁבוּ כְּסָאוֹת לְמִשְׁפַּט כְּסֵאוֹת לְבֵית דָּוִד. (ו) שָׁאֲלוּ שְׁלוֹם יְרוּשָׁלַם יְשֻׁלְיָו אֶהְבִּיָהּ. (ז) יְהִי שְׁלוֹם בְּחֵילֶךָ שְׁלֹחַ בְּאַרְמְנֹתֶיךָ. (ח) לְמַעַן אֲחִי וְרַעֲי אֲדַבְּרָה נָא שְׁלוֹם בְּךָ. (ט) לְמַעַן בֵּית ה' אֲלֵהִינוּ אֲבַקֶּשֶׁה טוֹב לָךְ.

תרשים 2: דוגמא לטקסט לפני התחלת העיבוד

א. עימוד - ארגון הכתוב, ותכניו השונים על גבי מסמך אלקטרוני. בשלב זה הקוראים מקבלים את הטקסט (דוגמא בתרשים 2), מתבקשים לקרוא את הכתוב לאט ובריכוז, ותוך כדי הקריאה להתערב באופן פעיל בעימודו של הכתוב. העימוד נעשה על בסיס הבנת התוכן. הקוראים שמים לב לדברים כגון: נושא חדש, מעבר בין דוברים, מעבר בין גופים, תקבולות וכדומה. הקוראים אינם מוסיפים דבר על הכתוב. הם מוזמנים לחתוך את הטקסט לשורות, לרווח את השורות ובין השורות, להזיח פסוקים וכדומה (דוגמא בתרשים 3).

| | |
|-----|--|
| (א) | שיר המעלות לְדָוִד שְׁמַחְתִּי בְּאֶמְרֵי לַיהוָה. |
| (ב) | עֲמֻדֹת הַיְיָ רִגְלֵי בְּשַׁעֲרֵי יְרוּשָׁלַם. |
| (ג) | יְרוּשָׁלַם הַבְּנִיָה כְּעִיר שְׁחֻבְרָה לָהּ יַחְדָּו. |
| (ד) | שָׁשׂוּ עָלַי שְׂבָטִים שְׂבָטֵי יְהוּדָה |
| (ה) | כִּי שָׁמָּה יָשָׁבוּ כְּסָאוֹת לְמִשְׁפַּט כְּסֵאוֹת לְבֵית דָּוִד. |
| (ו) | שָׁאֲלוּ שְׁלוֹם יְרוּשָׁלַם יְשֻׁלְיָו אֶהְבִּיָהּ. |
| (ז) | יְהִי שְׁלוֹם בְּחֵילֶךָ שְׁלֹחַ בְּאַרְמְנֹתֶיךָ. |
| (ח) | לְמַעַן אֲחִי וְרַעֲי אֲדַבְּרָה נָא שְׁלוֹם בְּךָ. |
| (ט) | לְמַעַן בֵּית ה' אֲלֵהִינוּ אֲבַקֶּשֶׁה טוֹב לָךְ. |

תרשים 3: דוגמא לטקסט לאחר שלב העימוד

ב. מיפוי - איתור אמצעים ספרותיים וסימונם באופן ויזואלי. בשלב זה הקוראים מתבקשים לשוב ולקרוא את הכתוב והפעם לזהות בו אלמנטים ספרותיים שתופסים את תשומת לבם. כאשר מזהים אלמנט בולט יש לעקוב אחרי הופעתו עד סוף הפסקה הנלמדת ולסמן אותו באופן זהה. יש להדגיש שמדובר בניסוי וטעייה. בשלב זה מתייחסים לחזרתיות, לגופים, לחופפים, רגשות, מצוללים, וכדומה. האפשרויות הטכנולוגיות העומדות לרשות הקורא הן שימוש במגוון פונטים, צבעים, צבעי רקע ועוד (דוגמא לטקסט לאחר שלב המיפוי בתרשים 4).

תרשים 4: דוגמא לטקסט לאחר שלב המיפוי

ג. עיצוב – הגדרת מרכיבי הכתוב והיחסים ביניהם. הקוראים מתבקשים לזהות בכתוב קשרים בין יחידות: המשכיות, ניגודים, הדרגתיות, מטאפורות וכדומה. הקשרים בין היחידות מבטאים באופן גרפי: חיצים, סוגריים, מסגרות, סמלונים ועוד (דוגמא לטקסט לאחר שלב העיצוב בתרשים 5).

תרשים 5: דוגמא לטקסט לאחר שלב העיצוב

ד. תכלול - חידוד שאלות והבהרת המשמעות הכוללת העולה מהעיבוד הויזואלי של הטקסט. הקוראים ממשיגים את הממצאים שעלו בשלבים הקודמים, את השאלות איתם נשאר, את הנקודות בהם הם מעוניינים להעמיק - ומבטאים אותם בכתב.

מחקר זה עוסק בפיענוח טקסט, על פי השלבים שנימו, באמצעות עיבוד ויזואלי דיגיטלי. ייחודיות מחקר זה, בהשוואה למחקרים אחרים שהוזכרו, היא בכך שהוא אינו עוסק במיצגים ויזואליים המופיעים לצד הטקסט, אלא בהפיכת הטקסט עצמו למיצג ויזואלי. למיטב ידיעתנו, נושא זה טרם נחקר ברחבה.

מתודולוגיה

פיענוח טקסט באמצעות עיבוד ויזואלי דיגיטלי, הוא נושא חדש יחסית אשר למיטב ידיעתנו טרם נחקר לעומק. לפיכך, בחרנו לבצע מחקר גישוש, אשר מאפשר לגשר בין הידע הקיים אצלנו, לנושאים חדשים שעדיין לא התבררו דיים (שקדי, 2013). במחקר השתתפו 36 מורים לתנ"ך, במסגרת 2 קורסים אקדמיים, בשני סמסטרים שונים, המיועדים למורים, לתואר שני בתנ"ך. במהלך הקורס, הסטודנטים התנסו בלימוד טקסט מקראי, באמצעות יישום ארבעת השלבים לעיל, להבניה מחדש של הטקסטים על ידי עיצובם. לצורך עיבוד הטקסטים, תוך שילוב אמצעים דיגיטליים לעיבוד ויזואלי, בחרנו לעבוד עם מעבד התמלילים של גוגל (Google Docs), לאחר שביצענו השוואה בינו ובין מעבד התמלילים של מיקרוסופט (Word 2016). מצאנו, שאפשרויות העיצוב של word, מגוונות יותר. אולם, את הכף הכריעו, יכולות השיתוף והנגישות הגבוהה של כונן גוגל (Google Drive).

לצורך המחקר ביצענו תצפית על תהליך העבודה של הסטודנטים במהלך השיעורים. בנוסף, ניתחנו את תוצרי הלמידה של הסטודנטים - תוצרים של עבודה בזוגות במהלך השיעורים, כמו גם תוצרים אישיים שבוצעו כעבודת בית. הסטודנטים נדרשו גם לכתוב רפלקציה על התהליך שעברו. בנוסף, בוצעו 6 ראיונות עומק, חצי מובנים, עם סטודנטים על פי בחירתם. המידע שנאסף מהתצפית, התוצרים, הרפלקציה הכתובה ומהראיונות, עובד וקוטלג.

תוצאות

להלן מוצגים הממצאים העיקריים שעלו מהמחקר.

עימוד

- "הפליא אותי עד כמה העימוד יכול לתרום להבנת הטקסט".
- "בהתחלה חשבתי שהטקסט מובן, ואז ברגע שהתחלתי לעמד - זה נהיה מורכב"

בשלב העימוד הסטודנטים לא הוסיפו דבר לטקסט. על מנת לעמד אותו, הם נדרשו לקרוא כל מילה, לאט ובריכוז. פעילות העימוד בוצעה תוך כדי הקריאה בתהליך של ניסוי ותעייה, על בסיס ההבנה של הכתוב. מניתוח תגובות הסטודנטים, כמו גם התצפית על עבודת בכיתה עולה שעצם הדרישה לעמד את הטקסט, גרמה לסטודנטים להיפרד מהקריאה המרחפת המאפיינת את הלומד הדיגיטלי, וגרמה להם להתעכב על כל מילה, להעמיק בטקסט, לשאול שאלות, לחתור להבנת הנקרא, וגם להישאר עם ספקות לגבי "נכונות" החלוקה. ראוי לציין, שגם לאחר מעבר לשלבים הבאים, בחלק גדול מהמקרים, הקוראים "חזרו אחורה" לשלב זה, ו"תיקנו" את העימוד, על פי הבנות חדשות אשר עלו בשלבים הבאים. הסטודנטים ציינו את היכולת לחזור ולתקן, ולערוך מחדש את הטקסט על פי הבנות חדשות אשר עלו בכל שלה ושלב, נתן להן מרחב למידה המאפשר ללמוד מתוך ניסוי וטעייה.

מיפוי

- "המיפוי נתן לי זווית אחרת להתבוננות בפרק, מצאתי דימויים שבעבר לא שמתי לב שהם קיימים".
- "דרך המיפוי של הטקסט צפו תובנות חדשות אל פני השטח בקלות רבה".
- "גיליתי רבדים ועומקים שונים שקשה להבחין בהם בקריאה רגילה של הטקסט".

בשלב המיפוי, הסטודנטים איתרו אמצעים ספרותיים וסימנו אותם באופן ויזואלי. לעיתים קרובות היה צורך לחזור ולקנות ידע רלוונטי, שכן חלק זה מתבסס על הכרה רחבה של אמצעים ספרותיים. הלומדים ציינו שההדגשה הויזואלית עצמה אפשרה להם לעמוד על נקודות של משמעות בטקסט שעד כה נסתרו מעיניהם. המיפוי אפשר לקוראים לראות את הרעיונות הבולטים בטקסט פרושים בפניהם, כפריטים בודדים שיכולים גם להתחבר לאחרים. בעוד שבקריאה מרחפת הקוראים לוקחים את הרעיונות המרכזיים, דרך המיפוי אפשר להבחין בדקויות שבדרך כלל מתעלמים מהם. הסטודנטים הצביעו על כך ששימוש בצבעים, אפשר להם לזהות חיבורים לא ליניאריים בטקסט ולייצר מהם משמעות.

עיצוב

- "העיצוב גרם לי להסתכל במזמור ולחפש בתוכו את החלקים והקשר ביניהם".
- "שלב העיצוב העצים את המוטיב המרכזי של הטקסט".
- "אחרי שמסיימים וחוזרים שוב לטקסט המעוצב, מגלים תובנות חדשות".

בשלב העיצוב, הקוראים מגדירים את היחידות שמרכיבות את הטקסט, מעמיקים בהקשרים שבין היחידות, ומבטאים את הקשר באופן ויזואלי. הקוראים העידו ששלב זה אפשר להם לפתח מתוך הרבדים שעלו בשלבים הקודמים (עימוד ומיפוי), הגיונות ורצפים שונים שאותם הם ביטאו בעיצוב הטקסט. גם בשלב זה, העיצוב אפשר אחיזה חזקה יותר ברעיון משום שהסידור הויזואלי חידד והבהיר את הזרימה של הטקסט באופן הרבה יותר אפקטיבי מטקסט מילולי גרידא. הלומדים העידו ששלב זה סייע להם להבין יותר לעומק כל קונספט, וכן כיצד הוא מתחבר לאחרים ובהמשך גם כיצד לקטלג ולארגן אותו. כך התאפשרה להם הפרדה בין עיקר וטפל והבנה טובה יותר של כל הקונספט.

תכלול

- "פתאום ראיתי את הטקסט בצורה אחרת- מדהים!"
- "למדתי ללכת לפי השלבים שבמתודה, אחד אחד, לא לקפוץ קדימה".
- "אני מעדיפה לגלות את הפרק לבד, בקריאה שהיא שלי, ורק אח"כ לפנות לפרשנויות".

בסיום התהליך, הקוראים בדקו מה המשמעות שעולה מתהליך העבודה שעברו עם הטקסט. הקוראים חלקו את הממצאים שעלו מתוך העימוד, המיפוי והעיצוב שהם יצרו ושיתפו בעל פה ובכתב במה שהיה

עבורם חווית גילוי מרכזית של הטקסט. חלק מתהליך התכלול כלל השוואה לפרשנות קיימת עבור הטקסט. מטבע הדברים לומדים שונים הציגו תוצרים שונים והדיון בכיתה חשף מגוון רחב של הצעות ופרשנויות. הקוראים התרשמו מהיכולת העצמית שלהם להבנה והעמקה, כמו גם מהתוצרים והתובנות של עמיתיהם. סטודנטים רבים דיווחו, שבשלב האחרון, כתוצאה מהצורך להמשיג את התובנות, הם חוו "הארה" ותחושת הישג. תחושה זו נבעה ממגוון התוצרים שכל אחד מהקוראים הציג, ומהתחושה שהטקסט הוא אישי שלהם - מעין תהליך של ניכוס הטקסט.

תערוכת תוצרים

לאחר שהסתיימה העבודה על כל ארבעת השלבים, שיתפו הלומדים אחד את השני בתוצרים. העבודה התבצעה בדרך כלל בזוגות, ולעיתים באופן עצמאי. השיתוף במליאה, התבצע בדרך כלל על ידי הקרנה של התוצר לכלל הכיתה, בליווי הסבר וורבלי על התהליך. הצורך להסביר את הבחירות היוזאליות, גרם לכך שהלומדים נדרשו להצדיק כל פעולת עיצוב שבוצעה. הדיון שהתפתח בכיתה בעקבות תוצגת התוצרים כלל התייחסות להבדלים בין הפרשנויות של הצוותים השונים. אחד הדברים שהפתיעו מאוד את הסטודנטים הוא העובדה שהתוצרים היו מאוד שונים זה מזה. הסטודנטים, שהם מורים בעצמם, הורגלו לכוון ולהתכוון ל"תשובה נכונה". קריאה ויזואלית בטקסטים, אפשרה למשתתפים להביע את הפרשנות שלהם באופן אישי, כך שבוצעה "פרסונליזציה" לטקסט. פרשנויות דומות, הובעו באמצעים ויזואליים שונים לגמרי, ויצרו מצג ויזואלי ייחודי.

תרומת המתודה להבנת הטקסטים

- "מתודה פורצת דרך, למדתי דברים חדשים גם על טקסטים שחשבתי שאני מכיר היטב"
- "ככל שאני מתעמקת יותר, אני שמה לב לדברים שקודם לא ייחסתי להם חשיבות".
- "אני חושבת שהמתודה מעולה, יש בה עקרונות של חקר אישי ופרשני".

כאשר הסטודנטים התבקשו לבצע רפלקציה על התהליך שעברו, רבים מהם ציינו, שדווקא כאשר עבדו עם טקסטים שהם חשבו שהם מכירים לעומק, הפתיעה אותם מאוד תחושת הגילוי המחודש. הסטודנטים הצביעו על כך, שהתהליך המובנה גרם להם להעמיק בטקסט באופן שיטתי ועזר להם להגדיר ולפרש את מה שהם קוראים בצורה ברורה. הסטודנטים העידו על כך שהמתודה הצליחה ליצור מגע בלתי אמצעי בינם ובין הטקסט: מגע פעיל, דיאלוגי ומהנה. הלומדים דיברו על התפתחות של דגם קריאה חדש שבו הם מעורבים באופן אקטיבי בתהליך הלמידה. שוב ושב עלתה התובנה שהיכולת לעצב מחדש את הטקסט סייע ללומדים "להתחבר" אליו. העובדה שמותר לשנות, להוסיף לארגן מחדש, באופן פתוח, בלי שיש תשובה אחת נכונה מוכתבת מראש, איפשרה להם להביא לידי ביטוי טעם אישי, רגשות ופרשנות אישית. הלומדים ציינו שיכולת לפרש באמצעות שילוב של אלמנטים ויזואליים עזרה להם ליצוק משמעות אישית לתוך הטקסט.

אתגרים

- "התחלתי עם חשש גדול, אבל לאט לאט נחשפו עוד ועוד רבדים של הטקסט..."
- "השליטה בטכניקה מאתגרת אותי. אני מקווה שאצליח את להתגבר על הקושי".

תוך כדי התהליך עלו גם אתגרים. האתגר הראשון היה ההתמודדות עם הטכנולוגיה. בתוך הקבוצה היו פערים גדולים ביכולות הטכנולוגיות ובהיכרות עם גוגל-דוקס. לכן, היה צורך להקצות חלק מהזמן כדי ללמד מגוון עזרים שקיימים בתוכנה ומתאימים ליישום התהליך. עבור חלק מהסטודנטים, ההסתמכות המלאה על טכנולוגיה בתהליך הלמידה היה מאתגר. האתגר השני היה בהנחלת התהליך המובנה. היות שמדובר במורים, עם מומחיות גבוהה, עבור חלק מהם התהליך המובנה היה בשלבים הראשונים ארוך, ונדמה כמיותר. רק לאחר שעברו לפחות פעם אחת את כל השלבים, התחילה להתחוויר להם המשמעות של התהליך המובנה כולו, ורק בפעם השנייה והשלישית שהתנסו במתודה, היא הפכה להיות משמעותית. ככלל, שימוש חוזר במתודה הפיק תוצרים ברמה גבוהה יותר והבנה גבוהה יותר של הטקסט. האתגר השלישי היה הצורך להתגבר על הדעה הקדומה על פיה אלמנטים ויזואליים, נחשבים פחות רציניים ואפילו ילדותיים, בהשוואה לאלמנטים לוגיים ומילוליים. בניית טקסט. ברגע שהקוראים חוו את הרעננות וההתחדשות שיש בשימוש באלמנטים ויזואליים, הם התגברו על המחסום. שלושת האתגרים לעיל, היוו חסם בשלבים הראשונים של הטמעת השיטה, ויש לציין, שחלק מהלומדים לא הצליחו להתגבר על אחד מהם או על כולם לאורך כל הקורס.

סכום והמלצות

במחקר זה בקשנו לסלול דרך לפדגוגיה המגדירה מחדש את אופן למידת הטקסט. באמצעות הכוונת הקוראים לשימוש מובנה בכלים ובסמלים חזותיים מוכרים להבעת רעיונות ומשמעויות, עיצבו הקוראים את הטקסט, חשפו ואף יצקו בו משמעות באמצעות הוספה של מרכיבים ויזואליים. אלה עזרו לקוראים לקיים עם הטקסט אינטראקציה פעילה ואף לנכס לעצמם את הטקסט ולשייך לו משמעות אישית לגביהם. תהליך זה הפך את הטקסט עצמו לטקסט מילולי-חזותי.

מניתוח של תגובות הלומדים, כמו גם התצפיות בתהליך העבודה והראיונות, עולה שהשימוש בשפה ויזואלית ללמידה של טקסטים מאפשר הבנה מעמיקה של הטקסט, מוביל לתובנות רעננות על הטקסט ומזמן לקורא הדיגיטלי חווית קריאה משמעותית, שבה הוא שותף פעיל למעשה הפרשנות של הטקסט.

ממחקר זה עולה תמונה ראשונית המצביעה על כך שיש במתודה המוצעת פוטנציאל לסלול נתיב לליבם של הקוראים, להעמיק את הבנת הכתוב ואף לחזור ולחבב עליהם את מלאכת הקריאה ופענוח הכתוב. בנוסף, בשיטה זו יש, מצד אחד, פוטנציאל למזער את החסכים של הלומד הדיגיטלי בהקשר לקריאה מעמיקה של טקסטים, ומד שני, פוטנציאל להעצים את היכולות שהעידן הטכנולוגי – ויזואלי מביא עימו.

ממצאים אלה מעודדים אותנו להמשיך ולחקור את האופן שבו קוראים מתמודדים עם טקסטים תוך שימוש במתודה זו, על ידי פנייה לאוכלוסיות נוספות כמו תלמידי בית ספר, והוספת כלי מחקר כמותיים.

מקורות

שקדי, א' (2013). מילים המנסות לגעת – מחקר איכותני – תיאוריה ויישום. הוצאת רמת – אוניברסיטת תל אביב. תל אביב. הדפסה שמינית, נובמבר 2012.

- Bernhardt, S. A. (1992). Seeing the text. *ACM SIGDOC Asterisk Journal of Computer Documentation*, 16(3), 3-16.
- Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational psychology review*, 3(3), 149-210.
- De Koning, B. B., & van der Schoot, M. (2013). Becoming part of the story! Refueling the interest in visualization strategies for reading comprehension. *Educational Psychology Review*, 25(2), 261-287.
- Fernandes, M. A., Wammes, J. D., & Meade, M. E. (2018). The surprisingly powerful influence of drawing on memory. *Current Directions in Psychological Science*, 27(5), 302-308.
- Hibbing, A. N., & Rankin-Erickson, J. L. (2003). A picture is worth a thousand words: Using visual images to improve comprehension for middle school struggling readers. *The reading teacher*, 56(8), 758-770.
- Jukes, I., Schaaf, R. L., & Mohan, N. (2015). Reinventing learning for the always-on generation: Strategies and apps that work. Solution Tree Press.
- Mayer, R. E. (2002). Multimedia learning. In *Psychology of learning and motivation* (Vol. 41, pp. 85-139). Academic Press.
- Mayer, R. E., & Anderson, R. B. (1992). The instructive animation: Helping students build connections between words and pictures in multimedia learning. *Journal of educational Psychology*, 84(4), 444.
- Moreno, R., & Mayer, R. E. (2002). Verbal redundancy in multimedia learning: When reading helps listening. *Journal of educational psychology*, 94(1), 156.
- Paivio, A. (2013). *Imagery and verbal processes*. Psychology Press.
- Pfeiffer, C. (2011). The Contour Methodology: Teaching the Bible in the Digital Age. *Conversations with the Biblical World*, 31, 204-216.
- Schertz, M. H., & Yoder, P. B. (2001). *Seeing the Text: Exegesis for Students of Greek and Hebrew*. Nashville: Abingdon Press.
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital* (Vol. 361). New York: McGraw Hill.
- Weinstein, Y., Sumeracki, M., & Caviglioli, O. (2018). *Understanding how we learn: A visual guide*. Routledge. pp. 112-11