

הפנים הכפולות של המומחיות: השפעת הניסיון בקריאה של ספרות על שיפוט אסתטי¹

אמיר חרש וישעיהו שן

“A writer is someone for whom writing is more difficult than it is for other people” (Thomas Mann 1947)

האם בקריאת ספרות יש חשיבות לניסיון? האם השיפוט האסתטי של מומחה בעל ניסיון שונה משל אדם מן השורה? האם הניסיון וההכשרה שרכש המומחה מעצב באופן שונה את החוויה האסתטית שלו, ואם כן באיזה אופן? השאלות הללו הן חלק משאלת גג אחת, שזכתה למידה מסוימת של מחקר אמפירי. שאלת המומחיות נוגעת בעקיפין בשאלות הבסיסיות ביותר בחקר הספרות: “מהי ספרות?” ו”מהי ספרותיות?”. זאת לאור ההנחה המובלעת שהניסיון מאפשר למומחה, באיזשהו אופן, קריאה שהיא “ספרותית” יותר. כדי להיטיב להבין את הסוגיה מוטב לבחון אותה בהקשר רחב, כחלק מהקשר בין מומחיות באומנות בכלל ובין השיפוט האסתטי של האובייקט האומנותי.

מה היתרון של מומחים באמנות על פני אנשים מן השורה (layman)?

באופן כללי, ניתן לומר שהניסיון והמומחיות אכן משפיעים על השיפוט האסתטי, אך לא בכל יצירה ויצירה ההבדל הזה ניכר. דווקא כאשר היצירה מורכבת מתגלה ההבדל בין המומחה לחובב. מחקרים מתחומים רבים תומכים בכך שניסיון או מומחיות באומנות תורמים להערכה אסתטית גבוהה של יצירות שהן מורכבות, מופשטות או מאתגרות. כך הוא עבור אומנות פלסטית, מוזיקה, קולנוע ועוד (Andrew, Winston, Kirk, Skov, Christensen ;1996 Hekkert and Wieringen ;1992 and Cupchick and Nygaard 2009). מחקרים באומנות פלסטית נטו להשוות יצירות פיגורטיביות ליצירות אבסטרקטיות. למשל, Hekkert and Wieringen גילו שככל שהמומחיות עולה, כך עולה ההעדפה לציורים מופשטים ויורדת ההעדפה לפיגורטיביים. Pihako et al. (2011) מצאו כי נבדקים שאינם מומחים התרגשו פחות מציורים מופשטים

1 מחקר זה נתמך על ידי The Israel Science Foundation (grant no. 035160)

ושפטו אותם כאסתטיים פחות ואף נמצאו הבדלים בתנועות העיניים המתבוננות ביצירה בין מומחים לשאינם מומחים. בתחום המוזיקה, Smith and Melara (1990) השמיעו לנבדקים אקורדים בדרגות שונות של "חוסר טיפוסיות", ומצאו שבקרב נבדקים שמגנים בכלי נגינה למעלה משני עשורים ההנאה עלתה ככל שירדה טיפוסיות האקורד. בתחום הקולנוע, Silvia and Berg (2011) מצאו כי הקשר בין מורכבות הסרט ועניין הצופה חזק יותר אצל המומחה מאשר אצל החובב. ניתן להסביר זאת כך: היתרון הבסיסי של מומחים הוא הידע הרב שהם רכשו בתחום מומחיותם הספציפי. לא מדובר רק ביתרון כמותי, אלא ביתרון איכותי. הידע הנרחב אשר המומחה רוכש מובנה ומאורגן בזיכרון בסכמות קוגניטיביות, מבני ידע נגישים המאפשרים לאתר תבניות מוכרות בסיטואציות חדשות. בהינתן בעיות חדשות הנוגעות בתחום התמחותם, הסכמות הקיימות מאפשרות פתרון מהיר ויעיל שלהן (1978 De Groot; 2010 Ericsson and Towne; 1998 Peskin). הניסיון אפוא מאפשר תפיסה מהירה של דפוסים באומנות, וחשוב לא פחות מכך, לאתר סטייה מהדפוסים האלה. אומנות מורכבת משופעת בסטיות כאלה, ולכן הניסיון והמומחיות תורמים לאיתורן. אך היתרון של מומחים אינו מתמצה רק באיתור של סטיות ובעיות. מומחים מצוידים בכלים פרשניים משוכללים המאפשרים להם להתמודד עם קשיים ובעיות שמתגלים בטקסט, למשל: הערכה של סמליות, מעבר למישור שיח אחר, שימוש במאפייני הז'אנר, התייחסות לתקשורת בין המחבר לקורא וכו' (1976 Culler; 1991 Graves and Frederiksen; 1996 Bortolussi and Dixon; 1999 Hanauer; 1998 Peskin).

מומחיות וניסיון בקריאת ספרות²

הממצאים הנוגעים לקריאת ספרות חורגים מהמגמה הכללית המתגלה בצפייה ביצירות אומנות פלסטית וקולנוע ובהאזנה למוזיקה. אמנם, לפעמים גם במחקרים

2 ישנו מחקר רב על תפקיד הניסיון והמומחיות באומנויות השונות. לצורך המאמר הזה אנו נקבל את הגדרתה של פסקין בעקבות אריקסון וצ'רנס: "An expert refers to a person with special skills and knowledge acquired through experience, rather than inherent talent" (1994 Ericsson and Charness) היתרון בהגדרה זו הוא שהוא מקשר בין ניסיון לבין מומחיות, כך שהאחד הוא תוצאה של השני ולא תולדה של כישרון מיוחד, אינהרנטי לאדם. אפשר לדמיין ציר של ניסיון, בקצה אחד נמצא האדם מן השורה, ובקצה האחר המומחה, וכל דרגות הביניים השונות, החובב, המתלמד, המתעניין, האוטודידקט, הדילטנט, המומחה בתהליך הכשרה, כולם הם אנשים עם מידה שונה של ניסיון הממוקמים על אותו ציר ניסיון. כיוון שהמומחיות היא תולדה של ניסיון מצטבר, נרשה לעצמנו במאמר זה לקבץ תחת אותה מסגרת ממצאים ממחקרים על מומחים ממש וכן על בעלי ניסיון בספרות.

אמפיריים של קריאת ספרות מגלים כי בעלי הניסיון מעריכים ספרות מורכבת יותר מאנשים מן השורה. כך נמצא הן בפרוזה (Dixon, Bortolussi, Twilley and Leung, 1993) הן בשירה (Peskin, 1998). ואולם, לא תמיד נמצאה מגמה זו, ולפעמים אף נמצאו כמה מגמות סותרות באותו ניסוי עצמו.

הדוגמה המובהקת, ואולי המפורסמת ביותר, לניסוי שתומך ביתרון המומחיות היא של Dixon et al. (1993). נתעכב על ניסוי זה בפירוט מה לאור השפעתו על שדה המחקר. במחקרם של Dixon et al. נטען שאפקטים ספרותיים הם תלויי זמן ומתפתחים בעיקר במהלך הקריאה השנייה של הטקסט. המדד שלהם לחוויה האסתטית הספרותית הוא "עומק הערכה", המוגדר כשיפור בהערכת סיפור בין קריאה ראשונה לשנייה. עומק הערכה חיובי מעיד כי בקריאה השנייה דירגו את הסיפור גבוה יותר מאשר בקריאה ראשונה, וכן, לטענתם, הדבר מעיד על איכות ספרותית מובהקת של טקסט. הם הציגו טקסט פרוזה מורכב ("אמה צונץ", בורחס) בשתי גרסאות: א. הגרסה המקורית; ב. גרסה חלופית, פשוטה יותר, שאותה הכינו על ידי השמטת העמימות בדמות המספר. בגרסה הפשוטה יותר לא נמצא אפקט עומק הערכה. בגרסה המקורית נמצא עומק הערכה חיובי, אך ורק אצל נבדקים הקוראים יותר משלוש שעות בשבוע. לעומת זאת, בטקסט פשוט יותר, ששימש כקבוצת ביקורת – סיפור מתח קצר – לא נמצא כל אפקט דומה של השפעת הניסיון על עומק ההערכה. חשיבותו של המחקר הזה נובעת מגורמים אחדים; ראשית, מכך שהוא מצליח לקשר בין ניסיון בקריאה ואפקט ספרותי-אסתטי; שנית, מכך שהוא מציע מתודה לבדיקה של הגורמים השונים בטקסט, התורמים למורכבות המובילה לאפקט הספרותי.

בניגוד לניסוי המקורי של Dixon et al., ניסיונות השחזור לא היו כה חד-משמעיים. בניסוי חוצה היבשות של Zyngier et al. (2008) נתנו החוקרים לקוראים משלוש תרבויות שונות טקסטים בשלוש רמות של מורכבות. הקשר הצפוי בין מורכבות הטקסט לעומק הערכה נמצא רק בקרב קבוצה אחת של נבדקים – הנבדקים ההולנדים, ואילו בקרב הנבדקים מברזיל וממצרים לא נמצאה המגמה הזו. החוקרים הציעו הסבר לממצאים שנוגע לפרקטיקות שונות של קריאה המקובלות בתרבויות שונות. הם טענו שהתרבות ההולנדית מעודדת קריאה כפעילות פנאי הרבה יותר מאשר התרבות הברזילאית או המצרית. עם זאת, ההסבר שניתן אינו מניח את הדעת לחלוטין. דיווח עצמי של הנבדקים על הרגלי הקריאה שלהם אמנם מראה שהנבדקים המצריים קוראים פחות מההולנדים באופן מובהק, אך בין הנבדקים הברזילאים לנבדקים ההולנדים לא נמצא הבדל מובהק בשעות הקריאה השבועיות. לפיכך, גם אם הבדל בניסיון הקריאה מסביר את ההבדל בעומק הערכה בין הנבדקים ההולנדים למצרים, הוא אינו מסביר את ההבדל בין הברזילאים ההולנדים.

מקרה נוסף שנמצאה בו רק תמיכה חלקית לקשר בין מומחיות הקוראים להערכת טקסט ספרותי מורכב היא בסדרת ניסויים של Chesnokova and van Peer (2016). החוקרים בחרו נבדקים בשלוש דרגות של מומחיות: סטודנטים, סטודנטים לספרות אנגלית וסגל החוג לספרות אנגלית באוניברסיטת בוריס גריצ'נקו, קייב. לנבדקים ניתן שיר של אי.אי. קאמינגס בשתי גרסאות. הגרסה המקורית וגרסה מורכבת פחות, שעברה מניפולציה המפשטת את הטקסט. באחד ממדדי ההערכה נתגלה ממצא מפתיע: בניגוד לתחזיות, לא רק הקוראים חסרי ההכשרה העדיפו את השיר הפשוט, אלא גם חברי הסגל של החוג לספרות אנגלית העדיפו את הגרסה המפושטת. לאחרונה נתגלו קשיים מטרידים יותר בשחזור הממצאים על ידי Kuijpers and Hakemulder (2017). הם ערכו ניסוי כמעט זהה לזה של Dixon et al. (1993) – ניסוי של קריאה ראשונה ושנייה ל"אמה צונץ" של בורחס, עם אותם שינויים בין גרסאות: זו המקורית מול זו ה"ספרותית פחות", שהסירו ממנה את עמימות דמות המספר. ההבדלים המרכזיים בין שני הניסויים היו בכך שהסיפור אצל Kuijpers and Hakemulder היה בתרגום להולנדית ולא לאנגלית, וכך שהוא כלל גם שאלות הבודקות את תחושת ההבנה של הסיפור. באופן כללי, הם מצאו גם תוצאות בכיוון הצפוי, נבדקים בעלי ניסיון בקריאת ספרות הראו מעט יותר עומק הערכה לגרסה המקורית של הסיפור, מאשר לזו המפושטת. אך ההבדל לא היה מובהק. יתר על כן, עומק ההערכה הגדול ביותר בניסוי נמצא דווקא אצל הקבוצה הנמוכה בניסיון בקריאה ספרותית, ובעיקר בגרסת הטקסט הפשוטה, ולא בזו המורכבת. הסבר לכך אולי אפשר למצוא מניתוח של מדד ההבנה. לא מידת הניסיון בקריאת ספרות ולא מידת הספרותיות של הטקסט היו המנבאים המוצלחים ביותר לעומק הערכה, אלא דווקא עד כמה הקוראים חשו שהטקסט היה מובן. כלומר, ככל שמתפרת ההבנה בין הקריאה הראשונה לשנייה, כך עולה גם ההערכה האסתטית של הסיפור.

שלושה הסברים מתודולוגיים אפשריים לחוסר העקביות בממצאים

קשה לדעת מה הגורם לכך שער כה לא נמצאה במחקר מגמה חזקה מספיק של תמיכה בקשר בין ניסיון בקריאת ספרות, הערכה האסתטית גבוהה ומורכבות הטקסט. אחת הבעיות היא שהתחום של חקר אמפירי של ספרות הוא עדיין קטן ולא נעשו בו די ניסויים בסוגיה הספציפית הזו. בתחום צעיר יחסית, המתבסס הרבה על ניסויים בודדים שאינם זוכים לרפליקציה, קשה להגיע למסקנות חותכות ולדחות לחלוטין את השערות האפס.

Hakemulder (2004), במאמר נוסף שמצליח לשחזר רק באופן חלקי את ממצאי Dixon et al., מציע שני הסברים מתודולוגיים לקושי בשחזור שהם נתקלו בו: א.

דרושות שיטת הבחנה עדינות יותר למדידת ניסיון בספרות; ב. יש חוסר בהירות בנוגע לקשר בין מטרות המניפולציה בניסויים שונים בתחום: עמימות בדמות המספר, מורכבות והבאה לחזית (Foregrounding) – שהם מונחים קרובים אך לא חופפים. ננסה להרחיב את הביקורת הזו לשלוש בעיות מתודולוגיות כלליות יותר: א. בעיות במדידת ניסיון בקריאת ספרות. ב. בעיות במדידת הערכה אסתטית ספרותית. ג. בעיות בהבנה.

א. **בעיות במדידה של ניסיון בקריאה:** קושי בסיסי במדידת ניסיון בקריאת ספרות החוזר בכמה ניסויים בתחום הוא התבססות על דיווח עצמי, למשל, לבקש מהנבדק להעריך כמה שעות הוא מקדיש לקריאת ספרות בשבוע ממוצע. הבעיה היא שמספר שעות הקריאה בשבוע אינה תכונה יציבה. אם בשבוע מסוים, שלפני הניסוי, הנבדק במקרה קרא הרבה, או לא קרא כלל, זה יכול להטות את הדיווח. ישנם פגמים נוספים באומדנים סטטיסטיים עצמיים מסוג זה. על פי כהנמן וטברסקי, הרציונליות האנושית מוגבלת, והחלטות מתקבלות על פי היוריסטיקות,³ כללי אצבע פשוטים, דוגמת היוריסטיקת היציגות או היוריסטיקת הזמינות (Kahneman 1979); רב שנתי אמין של מספר שעות הקריאה השבועיות שלו. בעיה נוספת בדיווח עצמי היא שקריאה ספרות היא תכונה המקושרת לאגו, ולכן נבדקים ייטו להפריז בה מתוך ריצוי חברתי (Zill and Winglee 1990; Stanovich and West 1989). בחירה במדד קטגוריאלי של מומחיות פותר חלקית את הבעיה הזו אך יוצר בעיות אחרות. למשל, השוואה בין סטודנטים לספרות, לסטודנטים לתחומים אחרים, נותנת מדד חיצוני. אולם ניסיון בקריאה הוא משתנה רציף, כך שיתכנו דרגות רבות של ניסיון בקריאת ספרות שמסתרות בתוך שתי הקטגוריות. חלוקה בינארית וקשיחה של הנבדקים לקבוצות של מומחים מול חובבים מגבילה מאוד את תחום הממצאים האפשריים. ייתכנו סוגים מורכבים יותר של מערכות יחסים בין המשתנים שחלוקה כזו אינה מאפשרת לגלות. דרך טובה להתמודד עם שני הקשיים הללו היא מטלת היכרות עם סופרים (Stanovich and West 1989). המטלה מורכבת מרשימה של שמות, חלקם שמות סופרים וחלקם שמות שאינם של סופרים, ועל הנבדק לסמן רק את שמות הסופרים מתוך הרשימה. המטלה הזו פותרת את בעיית הריצוי החברתי שבדיווח עצמי על הרגלי קריאה בשני אופנים: א. הנבדקים לא נשאלים ישירות על הרגלי הקריאה שלהם; ב. המבחן אינו מעורר הפרזה או ניחוש, אלא דיוק, כיוון

3 היוריסטיקות אלה אצבע החוסכים במשאבים קוגניטיביים. הרעיונות הללו פותחו באופן נרחב בכלכלה, שם זכו כהנמן וטברסקי בפרס נובל על "תורת הערך", שמתארת התנהגות כלכלית וסטטיסטית לא אופטימלית, לא רציונלית, המובילה לפרדוקסים ובחירות שגויות.

שנאמר לנבדקים שירדו להם נקודות אם יסמנו שם של מי שאינו סופר. בנוסף, במקום למדוד רק שעות קריאה, מבלי לדעת דבר על הטקסטים הנקראים, מדד זה מאפשר בחינה מדוקדקת יותר של התוכן, כיוון שהחוקרים קובעים את שמות הסופרים המופיעים במדד. אומנם, בזיהוי שם ספציפי של סופר אין ערובה לכך שהנבדק אכן קרא ספר של אותו סופר ממש, אך ככלל היכרות עם כמות רבה של שמות סופרים מעידה כנראה על קריאה רבה של ספרות. ואכן, מחקרים קודמים מצאו שהמדד הזה מנבא פרמטרים שונים של יכולת קריאה: יכולות פונולוגיות ואורתוגרפיות, אוצר מילים, מהירות קריאה וכן הצלחה במטלות הבנה שונות (Alee et al. 1997; Acheson 2008; Moore and Gordon 2015). המטלה הזו פותחה והייתה בשימוש בעיקר בשדה המחקר של החינוך והתפתחות יכולות הקריאה והבנת הנקרא, אך לאחרונה החלו להשתמש בה גם בתחום המחקר האמפירי של הספרות (למשל, Kuijpers and Hakemulder 2017).

ב. בעיות במדידת הערכה אסתטית ספרותית. החוויה האסתטית היא רחבת יריעה ומסובכת במיוחד למדידה. אף שתחום האסתטיקה האמפירית הוא מהתחומים הוותיקים בפסיכולוגיה הניסויית, וראשיתה במאה התשע-עשרה עם החוקר הגרמני גוסטב פכנר (1876 Fechner), עדיין לא פותחו כלים סטנדרטים כדי למדוד אותה. ייתכן שזה קושי שלא ניתן לעקוף אותו, כיוון שהוא שוכן בלב מושא המחקר. השאלות מהי אסתטיקה, מהי ספרות או מהי ספרותיות, הן שאלות פילוסופיות מורכבות, והתשובות עליהן הן היעד, האופק, שכל המחקרים בתחום שואפים אליו. עם זאת, באופן פרדוקסלי, לצורך מחקר אמפירי, אלה הן גם השאלות הראשונות שיש לענות עליהן, לפחות באופן זמני, כדי למדוד את המשתנה שמעוניינים לחקור. לצורך מדידת החוויה האסתטית הספרותית פיתחו חוקרים שונים פרקטיקות שונות ושאלונים שונים. נדמה שכל שיטה כזו היא פתרון חלקי. כמו השלכה של רשת בים, היא מצליחה להעלות רק חלק מהחוויה שהיא מנסה ללכוד. אין שאלה אחת שהיא השאלה האולטימטיבית שממצה את כל הפנים של החוויה האסתטית. השאלה האם הטקסט "יפה" שונה מהותית מהשאלה האם הוא "ספרותי" ושונה גם מהשאלה האם הקורא "נהנה" או שמא הוא "התרגש". בפרט יש סיבות לחשש שהמתודה של "עומק הערכה", למרות חשיבותה, איננה מותאמת היטב למחקרים אלו, כיוון שהיא מודדת רק חלק קטן מהחוויה האסתטית. החוויות של הקריאה הראשונה לא נחשבות במדד זה כלל, אלא רק כבסיס להשוואה אל מול חוויות הקריאה השנייה. אולם במציאות חלק גדול מהקוראים הממשיים קוראים טקסטים רק פעם אחת, והפעם הנוספת מגיעה, אם בכלל, כעבור כמה שנים. כך שלהשליך הצידה את כל הקריאה הראשונה כלא רלוונטית לשאלת הספרותיות היא לנקוט בגישה

מחמירה מאוד, שלוכדת רק חלק קטן מפרוטנציאל החוויה האסתטית הספרותית. מהבחינה הזו המדר של "עומק הערכה" הוא מדרד שמרני, ואולי אפילו אליטיסטי.

ג. בעיות בהבנה של הטקסט. המחקרים בתחום מתעניינים בכוונה בטקסטים מורכבים במיוחד, ומשווים בינם לבין טקסטים פשוטים יותר. הבעיה היא שטקסט ספרותי מורכב יהיה, ככל הנראה, לא רק ספרותי יותר אלא גם קשה יותר להבנה. לכן סביר שבקריאה ראשונה יהיה קשה להבין על מה מדובר, ורק בקריאה השנייה יהפוך הטקסט למוכן יותר. זו הסיבה שאפקט עומק ההערכה יהיה רגיש לא רק לאיכות ספרותית, אלא גם לשיפור בהבנה בין שתי הקריאות. על פי Silvia (2005), מורכבות באומנות יחד עם הבנה מובילה לעניין, ואילו מורכבות יחד עם קושי בהבנה מובילה לבלבול. בהנחה שזה אכן כך, ייתכן כי חלק מהאפקט הנמדד בניסויים שתיארנו נובע לא מהבדל באיכות ספרותית, אלא מההבדל במשתנה השני: הבנה בקצה אחד, ובלבול בקצה שני. ואכן, הממצאים של Kuijpers and Hakemulder (2017) מצביעים על כך שייתכן שעיקר האפקט של עומק הערכה הוא אפקט של שיפור בהבנה. סוגיה נוספת שקשורה לבעיה במובנות נובעת מהשימוש בטקסטים בשפה שאינה שפת האם של הנבדקים. בשניים מהניסויים שסקרנו למעלה ניתנו לקריאה טקסטים מורכבים מאוד בשפה האנגלית (אי.א. קמינגס, וירגיניה וולף) לקוראים אוקראינים, הולנדים, מצריים וברזילאים, כלומר – נבדקים שאנגלית איננה שפת אמם (Chesnokova and Van Peer; 2016; Zyngier et al.; 2008). כך שהטקסטים הללו, המורכבים ממילא, שקשים להבנה גם לקוראים ששפת אמם היא אנגלית, הפכו מהסיבה הזו לקשים עוד יותר לפיענוח. במקרים כאלה הנטייה למדוד אפקטים של הבנה ולא של ספרותיות תגדל. הגישה המדעית הקלאסית, של בירוד המשתנים תתקשה לעזור כאן. גישה כזו תדרוש להפריד בין טקסט מורכב לטקסט קשה להבנה. כלומר יהיה צורך בטקסט מובן לחלוטין בקריאה ראשונה, אך גבוה במורכבות ספרותית. לא בלתי אפשרי למצוא טקסטים כאלה, אך זה ודאי לא המקרה השכיח בטקסטים הספרותיים שמעניינים את החוקרים בתחום. אם להסתמך על תיאוריית ההבאה לחזית, ישנן סיבות תיאורטיות מדוע נתקשה למצוא טקסטים כאלה. דווקא השימושים החריגים בלשון, אלו שמקשים על ההבנה, הם שגורמים לטקסט להיות ספרותי (Shklovsky; 1965/1917; Van Peer; 1986; Miall and Kuiken; 1994; Leech and Short; 2007). בגלל הקשר בין מורכבות טקסט לקושי בהבנה לא ניתן להתגבר על הבעיה לחלוטין, אך ניתן לנסות למזער אותה. דרך אחת למזער את הקושי מבלי לפגוע במורכבות יכולה להיות על ידי

שימוש בסיפור כשהוא מוגש לנחקרים בשפת אימם,⁴ אם על ידי סיפורים שנכתבו במקור בשפת הנבדק, ואם על ידי שימוש בתרגום. בנוסף, גם אם לא ניתן למנוע את הקשיים בהבנה, ניתן לכלל הפחות למדוד את הקושי הזה ואת שאר הבעיות שמתעוררות במהלך קריאת הטקסט, ולהכניס אותם לתוך המחקר. זאת ניתן לעשות בעזרת מדידה של "רעש סמנטי", ועל כך בסעיף הבא.

רעש סמנטי

המונח "רעש סמנטי" יכול להיות לעזר כדי להבין את הקשיים בקריאת טקסט ספרותי מורכב (Weaver and Shannon 1963). במונח זה הכוונה היא להפרעות ולקשיים בתקשורת בין המחבר לקורא, שנובעים מתהליך הפענוח של הטקסט. מקור המונח מתורת האינפורמציה, אך אפשר להיעזר בו גם כדי להבין קשיים וכשלים בקריאה של ספרות ולתארם (Harash and Shen 2016).

על פי מודלים של תורת האינפורמציה, תהליך התקשורת איננו אידיאלי, כיוון שרעשים מסוגים שונים מפריעים לתקשורת יעילה. אומנם אין כנמצא הבדל פיזיקלי או סטרוקטורלי מוחלט בין רעש לאות, אך ניתן להגדיר את ה"רעש" באופן התכוונותי: רעש הוא חלק מהמסר שהשולח לא התכוון לשלוח, או שהמקבל לא רצה לקבל (Mols 1966). מודל התקשורת של Weaver and Shannon (1963) כולל שני סוגים של רעש המפריעים לאינפורמציה לעבור בין השולח למקבל. הסוג הראשון הוא "רעש פיזיקלי" (הקרוי גם רעש ערוץ, או רעש חיצוני) שנובע מהפרעות לתקשורת אשר מעוותות את המסר, למשל: קולות מקדחה שמפריעים לשיחה או כתם של דיו על דף עיתון. הסוג השני הוא "רעש סמנטי", שנובע מן המסר עצמו ומתהליך הפענוח שלו. רעש סמנטי קיים אפילו כאשר אין עיוות והמסר שהתקבל זהה בדיוק למסר שנשלח. זה מתרחש כאשר המסר מכיל ריבוי משמעות, עמימות, כאשר השפה שבה הוא מקודד שונה מזו שבה הוא מופענח, כאשר הסימנים חסרי משמעות למקבל, ובמקרים נוספים. לאורך השנים המונח הפך למונח יסוד בתחום התקשורת הבינ-אישית (Wood 2015), ואף השתמשו במונח בתחום החינוך כדי

4 ייתכן כי מנקודת מבט של ספרות משווה, לחקור סיפור שלא בשפת המקור זה מעשה שלא ייעשה. אולם במקרים שמאמר זה נוגע בהם לא חוקרים את הטקסט הספרותי עצמו, אלא את חוויית הקורא, לכן יש להשתדל שהחוויה תהיה כמה שיותר טבעית ובלתי מופרעת. ישנו סוג היגיון נוסף התומך במחקר של קריאה בשפת האם – רוב הקריאה מתבצעת בשפת אם וספרות העולם מונגשת לציבור הקוראים, בדרך כלל, על ידי תרגום. רוב קוראי וולף, בורחס והתנ"ך כנראה קראו את הטקסטים מתורגמים. אם ברצון החוקרים להתקרב לחוויית קריאת הספרות הנפוצה יותר, אזי לפסול את הקוראים שלא קוראים טקסט בשפת מקור יהיה לפסול חלק גדול מהקריאה הספרותית שמתרחשת הלכה למעשה.

להסביר חוסר הבנה וקשיי תקשורת בין מורים לתלמידים (Pickett ;1974 Greene).
(1988).

הרעש הסמנטי שנוצר בקריאת ספרות איננו תוצר הכרחי של מאפייני הטקסט, אלא נוצר בפעולת הקריאה והפענוח. ישנה התאמה בין מאפיינים מסוימים של הטקסט, או של עיבוד הטקסט, לבין הקורא שחוה אותם כרצויים או בלתי רצויים. בתהליכים אלה הקריאה מייצרת משמעויות שלא תורמות לתהליך התקשורת: ניסוחים מסורבלים, דברים הנתפסים כטעויות, ריבוי משמעויות שמסיה את הדעת, בלבול בן דמויות, אסוציאציות שמפריעות לקריאה וכו'. המונח "רעש סמנטי" קשור לצמד מונחים שכבר נמצאים במחקר: "הבנה" ו"בלבול". הוא אינו זהה להם, אלא רחב מהם ומכיל אותם בתוכו. היתרון הוא שרעש סמנטי כולל בתוכו לא רק את התוצר הסופי של הקריאה (בלבול או הבנה) אלא גם את כל תהליכי ההתהליכים שמתרחשים במהלך הקריאה, בכל רגע ורגע, במהלך הפיענוח. זו מטריה רחבה של תופעות הנעות על הצירים של קלות-קושי, סיבוך-פשטות, הבנה-בלבול, היתקעות בקריאה מול זרימה חלקה. בכוונה אנו מפרשים את המונח "רעש סמנטי" באופן רחב ומקבצים תחתיו תופעות רבות שהיו יכולות, בעיקרון, להיחקר גם כל אחת בנפרד. הרחב הזה איננו החיסרון של המונח אלא יתרון. כך אנו מציבים אל מול התחום הרחב של חוויות אסתטיות, תחום רחב לא פחות של קשיים ובעיות בפענוח הטקסט שעלולים לחתור תחת החוויה האסתטית ולהפריע לה, או להיות שלובים בה באופנים שונים.⁵

מהלך הניסוי

הניסוי המוצג במאמר זה הוא ניסיון להתמודד עם הבעיות שהוצגו עד כאן. אנו טוענים שהטרוגניות בממצאים בתחום נובעת מכלי מדידה לא רגישים מספיק ומשאר בעיות מתודולוגיות שאנו מנסים לפתור. זהו ניסוי בקריאת טקסט ספרותי מורכב הכולל דיווח עצמי של הערכה אסתטית, רעש סמנטי ומידת ניסיון בקריאה של סיפורת המוערך על ידי מבחן זיהוי הסופרים. לשם כך היה צורך בפיתוח של שלושה שאלונים בעברית המותאמים לניסוי. הטקסט הנבחר הוא הסיפור הקצר של הסופר הארגנטיני ח.ל. בורחס "חדר הפסלים". הסיפור מתאים לניסוי כי אינו מוכר לרוב הקוראים, ואף שאינו ארוך (אורכו בעברית 513 מילה), הוא מכיל מורכבת ספרותית גבוהה.

הנבדקים היו 42 קוראים שדוברים עברית כשפת אם וללא לקויות קריאה או למידה מאובחנות ובעלי ראייה תקינה או מתוקנת. 25 נשים, 17 גברים, 88% בגילים

20-30. הנבדקים השתתפו בניסוי תמורת תשלום, וגויסו באמצעות מודעות שנתלו ברחבי קמפוס אוניברסיטת תל אביב, שבהן נכתב: "דרושים נבדקים שאוהבים ספרים". לפני הניסוי הם התבקשו למלא שאלון של פרטים אישיים לצורך סינון ראשוני של נבדקים, כדי לוודא שהם עומדים בתנאים, וכן כדי לקבל מושג ראשוני על מידת הניסיון שלהם בקריאת ספרות.

בנוסף לשאלונים הניסוי כלל גם מעקב אחר תנועות עיניים וראיונות עם הנבדקים, אולם ממצאים אלו של הניסוי ידווחו במאמרים אחרים. הממצאים שיסקרו במאמר זה יתמקדו בשאלונים בלבד. הסיפור הוצג על מסך מחשב וחולק לחמש פסקאות, וכל אחת מהן הוצגה בנפרד. המעבר מפסקה לפסקה היה על ידי לחיצה עצמאית של הנבדק על מקש הרווח. לאחר המעבר הלאה אי אפשר היה לחזור לפסקה הקודמת. במהלך הקריאה נח הראש של הנבדקים על משען סנטר כדי למזער תנועות ראש. הוראות הקריאה היו: "אתם עומדים לקרוא סיפור שנכתב על ידי סופר מפורסם. קראו אותו כמו שאתם קוראים ספרות בדרך כלל. התרכזו, היו נינוחים, והשתדלו ליהנות". בתום הקריאה מילאו הנבדקים את שאלון הרעש הסמנטי ואת שאלון השיפוט האסתטי. לאחר מכן התקיים הריאיון, ובסופו מילאו הנבדקים את שאלון שמות הסופרים. בתום הניסוי הם קיבלו תשלום עבור השתתפותם.

שאלונים

השאלונים פותחו בתהליך תלת-שלבי. לכל שאלון פותחה גרסה ראשונה שהוצגה ל-3-5 נבדקים ראשוניים. הנסיינים דיברו עם הנבדקים על השאלון כדי לוודא שהשאלות מובנות. בהסתמך על השלב הזה בוצעו שינויים אחדים בשאלונים ונוסחה גרסה שנייה שלהם. התהליך הזה בוצע פעם נוספת עם נבדקים אחרים, ובעקבות כך נוצרה גרסה שלישית של השאלונים. הגרסה השלישית שימשה לצורך הניסוי.

שאלון הכרת שמות סופרים

כיוון ששמות סופרים הם ידע תלוי תרבות ושפה, יש לפתח את המטלה מחדש לכל לשון בהתחשב בקנון המקומי של ספרות המקור וזו שתורגמה לאותה לשון. בעברית, עד כמה שידוע לנו, לא פותח המדד הזה עד כה. לפיכך, פיתחנו שאלון עברי להכרת שמות סופרים. השאלון כלל 120 שמות. שישים מהם שמות של סופרים

6 במקור הסיפור היה בן ארבע פסקאות, אולם בגלל סוגיות טכניות שקשורות למעקב אחרי תנועות עיניים, אורכן לא אפשר להציג אותן במלואן על מסך המחשב, לכן הסיפור חולק מחדש לפסקאות באורכים מתאימים למערך הניסוי (הפסקאות היו בנות 92 עד 115 מילים, ובממוצע של 102.6 מילים).

ושישים שמות של אנשים שאינם סופרים. הסופרים נבחרו מתוך הז'אנרים הבאים: ספרות עולמית, ספרות עברית (או של סופרים יהודים בשפות אחרות), מדע בדיוני ופנטזיה, מתח ובלשי וספרות ילדים. כשמות מסיחים נבחרו שמות של פוליטיקאים, ציירים וגם שמות בדויים. מטרת השימוש בשמות פוליטיקאים וציירים הייתה ליצור פוטנציאל לתחושת מוכרות, כך שהנבדקים לא יוכלו לזהות את הסופרים רק לפי תחושת מוכרות כללית. בהוראות שקיבלו הנבדקים הם התבקשו לאתר את שמות הסופרים מתוך הרשימה, והוזהרו שלא מומלץ לנחש כיוון שעל כל שם נכון שיהיה יקבלו נקודה ועל כל זיהוי שגוי תרד נקודה. הם התבקשו לסמן שם רק אם הם בטוחים ב-90 אחוזים ומעלה שהוא אכן שם של סופר. הציונים האפשריים נעו בין 60 ל-0. לאחר מכן, כדי שיהיה קל להשוות את הציונים האלה לשאר השאלונים המציונים לפי סקלה של 1-7, הציונים הוכפלו ב-7/60 כך שהציון המקסימלי הוא 7 ולא 60. הציון הממוצע של הנבדקים היה 2.75 וסטיית התקן 1.6. התפלגות הציונים של נבדקי הניסוי הייתה נורמלית ($W = 0.95622$, $p = 0.10807$), כך שלא התקבלה קבוצה של "מומחים" מול "אנשים מן השורה" אלא רצף של דרגות ניסיון שנע על כל רצף הסקלה כמעט.

שאלון הרעש הסמנטי

השאלון הורכב מ-15 פריטים. הנבדקים קראו סיפור ונתבקשו לציין עד כמה הם מסכימים עם כל אחד מ-15 הפריטים שהוצגו להם, על פני סולם לייקרט שנע בין 1: לא מסכים לחלוטין ל-7: מסכים לחלוטין; 4 הייתה הדרגה הניטרלית. 6 פריטים היו הפוכים בכיוונם, כלומר העידו לא על חוויית קריאה משובשת ועשירה ברעשים סמנטיים אלא על קריאה חלקה ונקייה מרעשים. בחישוב הסופי, פרטים אלה חושבו במהופך (7 חושב כ-1; 2 כ-6 וכן הלאה). המשפטים בשאלון התייחסו למישורים שונים: הכותב, הכתיבה, הטקסט, הסיפור, המשפט והמילה. כמו כן הייתה התייחסות למגוון של תחושות המקושרות לרעש סמנטי: בלבול, קושי בהבנה, סרבול, סיבוך, חוסר בהירות, ניסוח בעייתי, היתקעות וחוסר מוכרות; וכן לתחושות הפוכות: קריאה קלה, קריאה חלקה, קצבית; וכן למידה שבה הצליח הכותב להעביר את כוונתו לקורא. המהימנות הפנימית של השאלון הייתה גבוהה. נמצא אלפא קרונברך של 0.91 המעיד על כך שישנה לכידות פנימית מספקת בין הפריטים.⁷ בחינה של קורלציה פנימית בין כל אחד מן הפריטים לבין הציון הכללי של השאלון גילתה מהם חמשת הפריטים המאפיינים ביותר את השאלון, והם מובאים כאן בסדר יורד:

7 אלפא קרונברך הוא מדד שבודק את המתאם הפנימי בין הפריטים השונים של השאלון; ערך גבוה מ-0.7 מצביע על מתאם פנימי גבוה.

14. הטקסט היה כתוב באופן שמקל על הקריאה (שאלה הפוכה); 10. כתיבה כמו זאת מקשה על ההבנה של הקורא; 3. לטעמי זה היה כתוב בצורה מסורבלת; 13. הכותב התבטא בצורה מגושמת ומבלבלת; 11. לסיפור היה קצב טוב (שאלה הפוכה). השאלון המלא מובא בנספח א.

שאלון ההערכה האסתטית

לדעתנו, כיוון שהחוויה האסתטית היא רחבה כל כך, מוטב לנקוט בגישה מתירנית, ולמרוך כמה שיותר אספקטים שלה בניסוי אחד. זו הגישה שהנחתה את השאלון האסתטי שפיתחנו לצורך ניסוי זה. חלק מן הפרטים בשאלון שפיתחנו הם וריאציה על פריטים בשאלונים קיימים, ובפרט על השאלון של Dixon et al. (1993) ושל van Menninghaus et al. (2007). מקורות השראה נוספים לפרטים בשאלון היו Menninghaus et al. (2015) וכן ביטויים נוספים שהחוקרים חשבו שמתאימים לתיאור החוויה האסתטית של קריאת הסיפור הזה. השאלון הורכב מ-25 פריטים. הנבדקים נתבקשו לציין עד כמה הם מסכימים עם כל פריט, ביחס לסיפור שקראו, על פני סולם ליקרד שנע בין 1-7 (ארבעה פריטים היו הפוכים בכיוונם). הפריטים תוכננו כך שישללו ללכוד אספקטים שונים ומגוונים של החוויה האסתטית, ויתאימו לסיפור פרוזה קצר ובעל שפה פואטית.

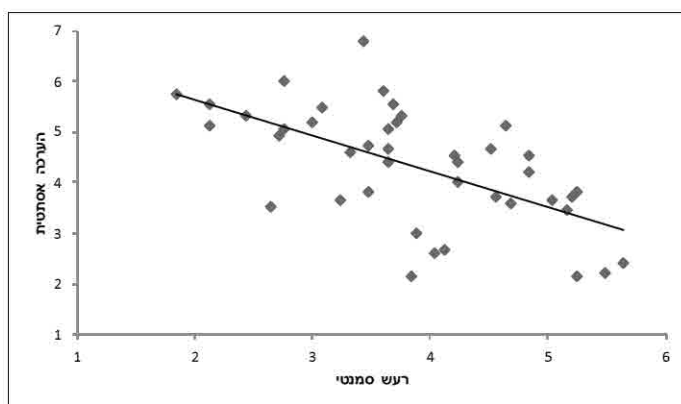
הפריטים התייחסו לשלושה מישורים שונים של החוויה האסתטית: קוגניטיבי, רגשי והתנהגותי. דוגמאות למושגים מהתחום הקוגניטיבי שהופיעו בשאלון: סגנון, יופי, הפתעה, מעורר מחשבה. דוגמאות למושגים מהתחום הרגשי שהופיעו בשאלון: צחוק, עצב, התרגשות, פחד. דוגמאות למושגים מהתחום ההתנהגותי שהופיעו בשאלון: המלצה לחבר, רצון לקרוא עוד סיפורים של אותו סופר, רצון לקרוא הסיפור שנית. בדיקה של מהימנות פנימית של השאלון מצאה אלפא קרונברך של 0.93, מה שמעיד על כך שישנה לכידות פנימית מספקת בין הפריטים. בחינה של קורלציה פנימית בין כל אחד מן הפריטים לבין הציון הכללי של השאלון מגלה מהם חמשת הפריטים המאפיינים ביותר את השאלון והם מובאים כאן בסדר יורד: 20. הסיפור כתוב טוב; 23. לקרוא את זה היה בזבזו זמן (שאלה הפוכה); 11. הסיפור שעמם אותי (שאלה הפוכה); 24. הייתי רוצה לקרוא עוד סיפורים של אותו סופר; 9. הסיפור היה מעניין. הפריטים הרגשיים היו במקומות נמוכים מבחינת האופייניות שלהם לשאלון. השאלון המלא נמצא בנספח ב.

ממצאים ודיון

קורלציות בין שאלונים. לא נמצא כל קשר לינארי בין ניסיון בקריאת ספרות, כפי שנמדד על ידי היכרות עם שמות סופרים, לבין שני השאלונים האחרים – רעש סמנטי והערכה אסתטית (שאלון ניסיון בקריאה עם שאלון הערכה אסתטית $R=0.22$, $p=0.12$; שאלון ניסיון בקריאה עם שאלון רעש סמנטי $R=-0.14$, $p=0.35$). כלומר, מידת הניסיון בקריאת ספרות לא ניבאה את ההערכה האסתטית של הסיפור ולא את הרעשים הסמנטיים שהתגלו במהלך הקריאה. פירוש הדבר שברמת הניתוח

הבסיסית ביותר אין שחזור לממצאים של Dixon et al.

עם זאת, התגלה קשר בין הערכה אסתטית לבין רעש סמנטי ($r=-0.6$, $p<0.0001$). כלומר, ככל שהיה רעש סמנטי רב יותר כך ההערכה האסתטית הייתה פחותה, ולהפך, ככל שעלתה רמת ההערכה האסתטית, כך ירדה רמת הרעש הסמנטי (ראו גרף 1). ממצא זה מורה על כך שרעש סמנטי פוגם בהערכה האסתטית של קריאת ספרות, או שהערכה אסתטית חיובית מחלישה את הרעש הסמנטי הסובייקטיבי. חוזק הקשר מצביע על כך שחלק גדול מהשונות בחוויה האסתטית (36% ממנה), יכול להיות מוסבר על ידי רעש סמנטי (או להפך). לפיכך, זהו משתנה חשוב, ומדידה שלו יכולה לעזור לחוקרים להבין את טיב החוויה האסתטית הספרותית. ממצא זה עלול להיראות בלתי-אינטואיטיבי לחוקרי ספרות שמניחים כי טקסט ספרותי מורכב מסבך במכוון את תהליך הקליטה, למשל Shklovsky (1917/1965). הם היו מצפים למגמה הפוכה, דהיינו שרעשים סמנטיים יובילו דווקא להערכה אסתטית חיובית, אם לא בקרב כל הקוראים אזי לפחות בקרב מומחים. המשך הממצאים, והדיון שאחריהם, שופכים אור נוסף על סוגיה זו.



גרף 1. קורלציה בין הערכה אסתטית לרעש סמנטי כפי שנמדדו בשאלונים.

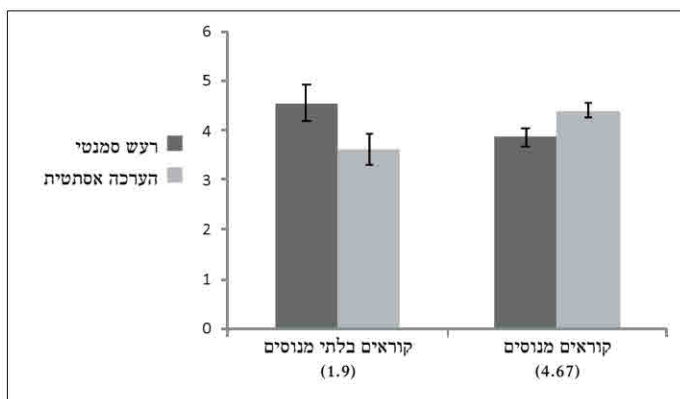
ניתוח אשכולות

המשך ניתוח הנתונים נעשה באמצעות שיטת לימוד מכונה (Machine learning). זו נבחרה משום שהיא מאפשרת לאתר מגמות בתוך הנתונים שקשה לשים עליהן את האצבע בדרכים אחרות, ובפרט כאשר אין קשר לינארי ברור בין הנתונים. סוג לימוד המכונה שבוצע הוא ניתוח אשכולות (Cluster Analysis). זהו קיבוץ של אובייקטים לקבוצות (אשכולות) כך שהאובייקטים הנמצאים באותה קבוצה דומים זה לזה יותר מאשר לאובייקטים השייכים לקבוצות אחרות. זהו מודל סטטיסטי שאינו מתבסס על ידע מוקדם על אודות הנתונים, אלא רק על תצפיות בפועל. כיוון שלא נמצא קשר לינארי בין מידת הניסיון בקריאת ספרות לבין הערכה אסתטית ורעש סמנטי, שיטת ניתוח האשכולות מאפשרת למצוא סוגי קשרים מורכבים יותר. הממצאים שיוצגו להלן הם לפי חלוקה לשלושה אשכולות של נבדקים. כיוון שמדובר בהכרעה של החוקרים להציג בפירוט דווקא את החלוקה לשלוש קבוצות, יש צורך להצדיק אותה. חלוקה לשתי קבוצות בלבד לא הייתה רגישה מספיק, ואילו חלוקה לשלוש קבוצות הניבה תוצאות מעניינות ובעלות משמעות. חלוקה לארבע קבוצות הייתה זהה בתוצאותיה לחלוקה לשלוש קבוצות, מלבד שני נבדקים שהתבדלו ויצרו קבוצה רביעית משל עצמם. חלוקה של הנבדקים לחמש קבוצות ויותר הייתה חסרת היגיון במקרה זה, שכן מדובר ב-42 נבדקים בלבד, וחלוקה לחמש תיצור בהכרח קבוצות קטנות שקשה ליחס להן ערך סטטיסטי.

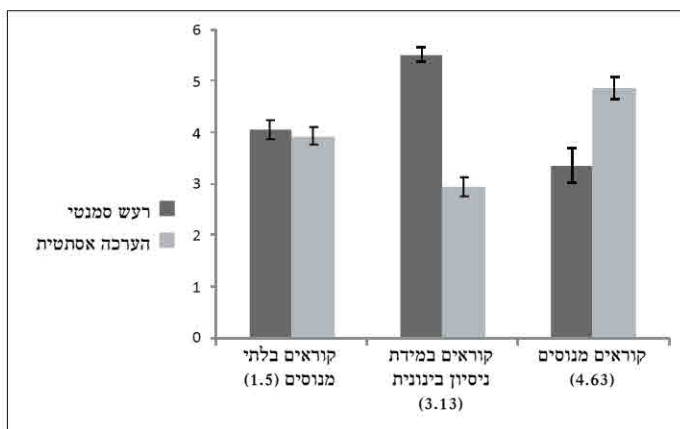
כאמור, החלוקה לשתי קבוצות לא הייתה רגישה מספיק, אך יש חשיבות מסוימת גם לחלוקה הזו, כיוון שהיא יצרה דפוס תוצאות שמשחזר את הכיוון של חלק המחקרים הקודמים בתחום (ראו גרף 2). החלוקה הזו יצרה: קבוצה ראשונה ($n=13$) של בעלי ניסיון רב בקריאת ספרות ($M=4.67, sd=1$), להם הייתה הערכה אסתטית יחסית גבוהה ($M=4.4, sd=1.1$), ורעש סמנטי יחסית נמוך ($M=3.86, sd=1.3$); וקבוצה שנייה ($n=29$) של בעלי מעט ניסיון בקריאת ספרות ($M=1.9, sd=0.9$), שלהם הייתה הערכה אסתטית נמוכה ($M=3.6, sd=0.8$) ורעש סמנטי רב ($M=4.54, sd=1$). התוצאות הללו מוצגות בגרף 2. ההבדל בין שתי הקבוצות מובהק: $F(3,38)=30.012, p<0.00001$.

בחלוקת הנבדקים לשלושה אשכולות מתגלה תמונה מורכבת יותר (ראו גרף 3): קבוצה ראשונה ($n=19$) של בעלי ניסיון מועט בקריאת ספרות ($M=1.5, sd=0.8$), אשר המדרים שלה הם סביב הציון הניטרלי הן להערכה אסתטית ($M=3.93, sd=0.7$) הן לרעש סמנטי ($M=4, sd=0.8$); קבוצה שנייה ($n=13$) של בעלי ניסיון בינוני בקריאת ספרות ($M=3.1, sd=1.1$), שבה היה מדד הרעש הסמנטי גבוה ($M=5.51, sd=0.5$) והמדד האסתטי נמוך ($M=2.94, sd=0.7$); וקבוצה שלישית ($n=10$) של

בעלי ניסיון רב בקריאת ספרות ($M=4.63, sd=1.1$), שלה הערכה אסתטית גבוהה ומדרר רעש סמנטי נמוך ($M=3.36, sd=1$). ההבדל בין הקבוצות מובהק: $F(6,74)=22.915, p<0.00001$.



גרף 2. חלוקה של הנבדקים לשני אשכולות על פי שלושת השאלונים: רעש סמנטי, הערכה אסתטית וניסיון בקריאת ספרות. קווי השגיאה מעידים על טעות התקן, בסוגריים ממוצע שאלון זיהוי שמות סופרים.



גרף 3. חלוקה של הנבדקים לשלושה אשכולות על פי שלושת השאלונים: רעש סמנטי, הערכה אסתטית וניסיון בקריאת ספרות. קווי השגיאה מעידים על טעות התקן, בסוגריים ממוצע שאלון זיהוי שמות סופרים.

הממצא הראשון באנליזה הוא העדר קשר לינארי בין ניסיון בקריאת ספרות לבין הערכה אסתטית או רעש סמנטי. המשמעות של הממצא הזה איננה העדר כל קשר ביניהם, אלא העדר של קשר פשוט. עם זאת, ניתוח האשכולות מאפשר להביט ל"עומק" הנתונים ולהבין מה מסתתר מאחורי העדר הקשר הישר. שתי הצורות השונות לחלוקה לאשכולות מגלות שני סוגי דפוסים בתוך הנתונים. הראשון הוא הממצא הקלאסי, שחוזר ממצאים קודמים, שלפיהם ניסיון רב יותר בקריאת ספרות מקושר להערכה אסתטית גבוהה של טקסט מורכב. כאמור, בחלק מהניסויים עד כה לא נמצא קשר בין ניסיון בקריאת ספרות לבין הערכה אסתטית חיובית, ובחלק מהניסויים נמצא שבעלי ניסיון רב יותר מגלים הערכה אסתטית גבוהה יותר – ולכן גם הממצא הראשון, העדר קשר ישיר, וגם הממצא השני, החלוקה לשתי אשכולות, שניהם מהווים שחזור של ממצאים קודמים. הניסוי הזה מאפשר אפוא שחזור של שתי המגמות המרכזיות במחקר, כל אחת ב"עומק" אחר של הנתונים. ואלם, דפוס נוסף, מורכב יותר, חבוי בנתונים אלה, והוא נחשף בעזרת החלוקה לשלושה אשכולות. אכן, החידוש המשמעותי בממצאים הוא בחלוקה לשלושת האשכולות. אנשים עם מעט מאוד ניסיון לא דירגו את הטקסט כאסתטי מאוד, אבל גם לא כבעל רעש סמנטי. הדירוג שלהם היה ניטרלי. לעומת זאת, אצל בעלי ניסיון רב יותר בקריאה נרשמה חוויה שנוטה יותר לקצוות. הנבדקים עם מידת הניסיון הבינונית חוו את החוויה הכי פחות "ספרותית" – שיפוט אסתטי נמוך והרבה רעש סמנטי; ובעלי הניסיון הרב ביותר חוו את החוויה ה"ספרותית" ביותר – הערכה אסתטית גבוהה ורעש סמנטי נמוך. כדי להבין את הממצא הזה דרושה מחשבה מחודשת על ההנחות התיאורטיות שהוצגו בהתחלה.

לקראת הבנה חדשה של מומחיות בספרות

ישנה אפשרות שהקושי בשחזור של ממצאי Dixon et al. (1993) אינו נובע רק מבעיות מתודולוגיות. ייתכן שהקשר בין ניסיון בקריאת ספרות לבין הערכה אסתטית מורכב יותר. כלומר, ישנה אפשרות שלמומחיות יש גם פן שלילי, כזה שמקשה על הקורא בעל הניסיון במקום שבו הקורא החובב לא מוצא כל קושי. רעיונות ברוח זו אפשר למצוא אצל Scardamalia and Bereiter (1991). הם טוענים שככל שעולה הניסיון בקריאה ובכתיבה הופכות הפעולות קשות יותר לכיצוע. הם סוקרים ממצאים רבים ומראים שכותבים מומחים איטיים יותר בכתיבה מאשר כותבים חסרי ניסיון, הם מתקשים יותר להתחיל לכתוב, זוכרים פחות טוב את מה שכתבו, וחוזרים יותר פעמים אחורה בקריאה. דוגמה לתופעה ניתן לראות סביב בחירת שמות לדמויות. אם נבקש מסופר ומאדם מן השורה למצוא שם לדמות בסיפור,

דווקא הסופר יהיה זה שיתקשה בבחירת השם: הוא ירצה שהשם יביע את המהות הפנימית של הדמות, או שדווקא יעמוד בקשר אירוני אליו, הוא יתחשב בשובל האסוציאציות שכל שם פרטי נושא אחריו, ויזהר משמות שנושאים הרבה משמעות בספרות כמו אליס, לוליטה או אן.

לכאורה, נדמה שיש כאן סתירה לטענה בדבר יתרון למומחים בארגון הקוגניטיבי, אך לא זה המקרה. הניסיון והארגון הקוגניטיבי אכן מאפשרים למומחים בקריאה וכתביה לפתור בעיות באופן יעיל יותר. אך דווקא בגלל הניסיון הרב שלהם הם מאתרים יותר בעיות הדורשות פתרון. כלומר, המומחה והאיש מן השורה לא מבצעים את אותה המשימה. אפילו אם יתנו למומחה הכתיבה ולאיש מן השורה אותה משימה בדיוק, המומחה ינסה לפתור בעיה מורכבת יותר. בדומה לכתיבה, כך בקריאה: למומחים לספרות יש אומנם אסטרטגיות יעילות יותר להתמודד עם בעיות בטקסט, אבל הם מוצאים בטקסט הרבה יותר סטיות שדורשות הסבר ובעיות שצריך וראוי להתמודד איתן. כשם שריבוי הבעיות שהקורא המומחה פוגש יכול להוביל לקריאה עמוקה ומתגמלת יותר כך הוא עלול ליצור אצל דווקא בלכול רב יותר בקריאה, וכן קושי, היתקעות וחוסר הבנה גדולים יותר, ואף לפגום בשטף הקריאה. ברוח הזו אפשר להבין את הציטוט המפורסם של תומאס מאן המואר בראש המאמר.

לרעיון שלבעלי ניסיון יש יכולת הבחנה גדולה יותר לסטיות ובעיות בטקסט ישנה תמיכה מכיוונים שונים. Steen (1994) מצא שבעלי הכשרה רבה יותר בספרות מפנים קשב רב יותר למטפורות בטקסט. הוא נתן לסטודנטים משתי דרגות שונות של הכשרה בספרות לסמן מטפורות בטקסט שכתב הסופר נורמן מיילר ומצא שהסטודנטים בעלי ההכשרה רבה יותר סימנו יותר מטפורות. במחקר של חשיבה בקול רם בזמן קריאת פרוזה ושירה, Earthma (1992) מצאה שסטודנטים בתואר שני מאתרים יותר פערים בטקסט מאשר סטודנטים בשנה א של תואר ראשון. הפערים הוגדרו, בהתאם ל-Iser (1987), כנקודות שבהן הטקסט מחסיר מידע והקורא נדרש להשלים ולהסיק מסקנות בעצמו. הפערים האלה הם מעין חורים או בעיות בטקסט שהקוראים המנוסים יותר הצליחו לזהות אותם ואף לפתור אותם בצורה מניחה את הדעת. כיוון נוסף ששופך אור על הסוגיה הזו הוא פרדיגמת איתור הטעויות. מדובר בסדרת מחקרים שבה תלמידים קראו טקסטים שהכילו ככוונה טעויות, מילות תפל וסתירות פנימיות. התגלה שתלמידים מנוסים יותר בקריאה היו מוצלחים יותר באיתור הטעויות הללו (Baker; 1985; Markman; 1981). לפיכך, יש בסיס להנחה שגם בניסוי שלפנינו, ככל שעלתה רמת הניסיון כך עלתה יכולת ההבחנה בסטיות לשוניות, בעיות, פערים ומעקשים שונים שדורשים מהקורא לנסות ולפרש אותם.

מודל דו־רכיבי של מומחיות בספרות

בדרך כלל הסגולה המיוחסת למומחים, היתרון של המומחה על האדם מן השורה, מנוסחת במונחים של אסטרטגיות פרשניות מוצלחות ועשירות יותר. אך לא נלקחת בחשבון האפשרות שהמומחים יצליחו לאתר בעיות וקשיים בטקסט, ובכל זאת ישתמשו באסטרטגיות הפרשניות בצורה לא מיטבית, כלומר בדרך המובילה לרעש סמנטי. במילים אחרות, ייתכן שהשימוש של המומחה באסטרטגיות הפרשניות לא יהלום את הטקסט, לא יצליח להניב קריאה בעלת ערך אסתטי, או רק יגביר את הבלבול וההתעכבות מבלי להוביל את המומחה להבנה טובה יותר, להנאה רבה יותר או לפרשנות מלאה.

ההסבר הזה מעלה את האפשרות שהקשר בין ניסיון בקריאת ספרות להערכה אסתטית איננו לינארי, ושתופעות שונות יכולות להתרחש ככל שהניסיון עולה. אפשר לחשוב על כך כמעייין מודל דו־רכיבי של מומחיות. רכיב ראשון הוא יכולת הבחנה בסטיות הלשוניות, בבעיות בטקסט ובפערים שבו, והרכיב השני הוא פתרון שלהם שיכול להיות משביע רצון ויכול להיות כושל. הכישלון איננו כישלון "אובייקטיבי" ביחס לאיזו קריאה "נכונה" באופן אבסולוטי, או אסטרטגיית פרשנות אופטימלית של "קורא איריאלי" אשר מבין את הטקסט על בוריו. זהו כישלון יחסי, והוא "כישלון" רק ביחס לניסיון של הקורא המסוים הזה להגיע לפרשנות שתניח את דעתו, שתתרום לו להבנת הטקסט כיצירה ספרותית ותוביל להערכה אסתטית חיובית. מודל דו־רכיבי כזה תואם חלק מהניסוחים של תיאוריית ההבאה לחזית (Leech and Short; 1994 Miall and Kuiken; 1986 Van Peer). שם הסטייה הלשונית בטקסט מובילה את הקורא להזרה, ולאחר מכן חזרה למוכר, או לבלבול רגעי ולאחר מכן לפרשנות מוצלחת. כך, היכולת להבחין בסטייה הלשונית הוא תנאי בסיסי כדי לעבור תהליך שלם של הבאה לחזית, המוביל לפתרון פרשני משביע רצון של הסטיות הלשוניות בטקסט. מתוך דפוס התוצאות שהתקבל ניתן לשער שהשפעת הניסיון בקריאת ספרות על שני הרכיבים האלה היא נפרדת. היכולת להבחין בבעיות בטקסט משתפרת עם הניסיון מהר יותר מאשר היכולת לפתור את הבעיות הללו. פער זה מתבטא אצל הנבדקים בעלי מידת הניסיון הבינונית. הם היו בעלי ניסיון מספיק כדי להבחין בבעיות שבטקסט ולהיות מוטרדים מהן, אך לא מספיק כדי לפתור אותן.

הרעיון ששני השלבים האלה מגלים רגישות נפרדת לניסיון בקריאת ספרות מתאים למודל להתפתחות ידע ספרותי של Hanauer (1999). על פי המודל הזה, ידע ספרותי מתפתח מידע מרומז לידע מפורש, ונגיש לרפלקציה בעזרת תיווכה של המערכת הקשבית. תפקיד הקשב מתבטא בכך שהקורא לומד לאתר דפוסים

בטקסט, לזהות סטיות לשוניות, וכן להפנות קשב לאמצעים ספרותיים ספציפיים. היכולת הזו נרכשת באופן ישיר או עקיף. באופן ישיר, בזכות הוראות מפורשות שמובילות להגדלת הקשב הכללי לטקסט מכאן או להגדלת הקשב המוכוון למאפיינים ספציפיים של הטקסט מכאן; ובאופן עקיף, בזכות ניסיון בקריאת ספרות. על בסיס יכולת ההבחנה הקשבית הזו, נבחר המידע שנכנס למערכת הקוגניטיבית כבסיס להמשך עיבוד ופרשנות מעמיקה יותר. יכולת הבחנה כזאת היא התנאי הבסיסי לפרשנות, אך אינה מבטיחה את קיומה. לכן אפשר לשער שבהתפתחות הידע הספרותי, היכולת להבחין במאפייני הטקסט תקדים את היכולת לפרש את הטקסט פרשנות מקיפה ומוצלחת.

מחקר של Steen (1994) תומך ברעיון זה. במחקר היו שני מדדים לזיהוי מטפורות. האחד מדד קשבי פשוט, והוא סימון המטפורות על הרף, והשני מדד מפורט ופרשני יותר, והוא דיווח מילולי שבו הנבדקים נתבקשו להסביר מדוע סימנו את הקטעים הללו. ניתוח של משימת הסימון הראה הברל מובהק בין בעלי ההכשרה הספרותית לאלו חסרי ההכשרה, כך שבעלי ההכשרה סימנו יותר מטפורות. אך המשימה המפורשת יותר התגלתה כפחות רגישה למידת ההכשרה הספרותית של הנבדקים, ויותר רגישה למידת החריגות של המטפורות שבטקסט. ההסברים המפורשים ניתנו למטפורות שהיו יותר מיוחדות וקשות לפרשנות. אמנם בעלי ההכשרה הספרותית גם כאן היו רגישים יותר, אך לא באופן שהיה מובהק סטטיסטית. אם ניקח את שני המדדים הללו כאינדיקציות כלליות, ולא מושלמות, לשני סוגי המומחיות שהוזכרו, נוכל למצוא פה מגמה דומה למה שנמצא בניסוי שלנו, והיא שהיכולת להבחנה בטעויות סטיות ופערים בטקסט רגישה יותר לניסיון הספרותי מאשר היכולת לפתור אותן באופן משביע רצון.

פרשנות הממצאים לאור רעיון שני רכיבי המומחיות

אפשר לפרש ברוח הזאת את הממצאים הלא-לינאריים שהתקבלו בניסוי. ייתכן שחסרי הניסיון הבחינו בפחות סטיות, בעיות ופערים בטקסט, ולכן חוו רעש סמנטי חלש יותר, אך גם הפוטנציאל שלהם להגיע לתובנות ספרותיות משמעותיות היה מוגבל, ולכן ההערכה האסתטית שלהם גם היא בינונית. באופן דומה, ייתכן שהניסיון בקריאה גרם לנבדקים הבינוניים במידת הניסיון להבחין בבעיות בטקסט, בסטיות מהנורמה הלשונית, בסטיות ממבנה הסיפור הסטנדרטי, אך הם התקשו להתמודד באופן אפקטיבי עם הבעיות הללו, אולי כי לא היה להם מספיק ניסיון. ואילו בעלי הניסיון הרב ביותר, אשר דיווחו על הערכה אסתטית גבוהה ורעש חלש הבחינו בסטיות וגם התמודדו איתן ביעילות, מה שהוביל לפרשנות מוצלחת ומלאה יותר

של הסיפור ולהערכה אסתטית חיובית. הממצא שלמומחים הייתה מידה נמוכה של רעש סמנטי מראה שהפרשנות המוצלחת לא הייתה פעולה קשה או מסורבלת למומחים, היא לא גרמה להם לחוש בלכול רב או להיתקע בקריאה. איתור הסטיות הלשוניות והפרשנות שלהן, באופן שתורם להערכה האסתטית, הייתה פעולה כמעט חסרת מאמץ בשבילם. הממצא הזה תואם ממצאים קודמים של Peskin (1998), שמצאה שאף שמומחים בספרות הפעילו אסטרטגיות קוגניטיביות מורכבות יותר במהלך קריאת שירה, החוויה הסובייקטיבית שלהם הייתה נעימה וחסרת מאמץ, ואילו חסרי המומחיות הם שהביעו תסכול לעיתים קרובות במהלך הקריאה.

הדגמה אנקדוטלית של הרעיון הזה אפשרית בעזרת הריאיונות שנערכו עם הנבדקים. בריאיונות הוצגו לנבדקים מפות חום המתעדות את תנועות העיניים שלהם על פני הטקסט. מפת החום היא ייצוג גרפי של תנועות העיניים של הנבדק המראה בצבע אדום את האזורים שעליהם המבט הרבה להתעכב ובצבעים בהירים יותר את האזורים שהמבט מיעט להתעכב עליהם. הנבדקים התבקשו לדווח, על בסיס המפות האישיות שלהם המתעדות את קריאתם, מדוע הם התעכבו דווקא במקומות המסוימים האלה בטקסט. אחד הקטעים בטקסט שהרבו להתעכב עליו בסיפור היה ההערות של המספר, למשל במקטע שבו נקטע רצף התיאור של שולחן פלאי מסוים שהיה שייך לשלמה בן דוד, והמספר קורא: " – יזכו שניהם לגאולה שלמה! – ". הנבדקים נשאלו מדוע התעכבו דווקא על מקטע הטקסט הזה. להלן שלוש תגובות נבדקים אופייניות:

- נבדק/ת עם מעט ניסיון: "פה זה שוב ההערת אגב הזו. (מראיין: ומה חשבת עליה?) גם, שזה נחמד כזה." (נבדק/ת 12).
- נבדק/ת עם ניסיון בינוני: "שלמה בן דוד – יזכו שניהם לגאולה שלמה! "ההערה המוזרה הזאת, מי המספר, מה העמדה האידאולוגית שלו, זה סיפור מהמקורות היהודיים? גם בכלל לא הבנתי מה פתאום דוד בן שלמה נדחף לי לתוך הסיפור הזה שנראה גנרי." (נבדק/ת 17)
- נבדק/ת עם ניסיון רב: "כל הקריאות ביניים האלה סיקרנו אותי. זה גם הזכיר לי דברים שאני יודע על האסלאם. זה הדהד לי את הקטע שאחרי השם של מוחמד מוכרחים לומר איזה פראזה כזו של 'עליו התפילה והשלום'. אז יכול להיות שבגלל זה הייתי שם." (נבדק/ת 24)

ברדגמה זו ניתן לראות אצל נבדק/ת עם מעט ניסיון בקריאת ספרות חוויה יחסית ניטרלית ("נחמד כזה"), תגובה שאינה מעידה על קושי רב וגם לא על תוכנה ספרותית פרשנית או חוויה אסתטית עמוקה. הסטייה הזו ממישור העלילה לא נחווה כ"בעיה" שיש לפתור אותה או לתהות עליה. המשפט נשאר מנותק ולא נעשה ניסיון לאינטגרציה שלו עם שאר הסוגיות שהסיפור מעלה, כפי שרואים אצל

שני הנבדקים האחרים. הנבדק/ת עם הניסיון הבינוני חשב שההערה מוזרה, לא הבין את תפקידה, לכן הוא שואל על מקור הסיפור ועל העמדה האידאולוגית של המספר, כך שהערת המספר הקטנה עוררה אצלו בעיות גדולות בהבנת הסיפור, שהתבטאו בשתי רמות שונות של הפשטה: א. ניסיון לאינטגרציה שלהם עם הז'אנר (סיפור גנרי? סיפור ממקורות יהודיים?); ב. ניסיון לאינטגרציה שלהם עם מישור המספר ("מה העמדה האידאולוגיות שלו?"). כך שהבעיות התעוררו, שאלות נשאלו, נעשה ניסיון לאינטגרציה, אך לא ניתנו תשובות מניחות את הדעת ולא נוצרה חוויה מספקת מבחינה אסתטית, אלא קושי ובלבול שהוביל לתחושה "מוזרה" ולא מתגמלת. בניגוד אליו הנבדק/ת עם הניסיון הרב מתאר את ההערה כמסקרנת. הוא מנסח זאת כ"קריאות ביניים" (כלומר קריאה מהקהל הקוטעת את הרצף של דיון או הצגה) ואפשר להבין מכך שגם הוא מבחין שיש כאן סטייה מהרצף הרגיל של הסיפור, שיכולה להיחווה כהפרעה. כדי למשמע את הסטייה הזו גם הוא נאלץ לפנות החוצה. כמו הנבדק עם מידת הניסיון הבינונית, גם הוא מחבר את ההערה אל ידע רחב יותר הנמצא מחוץ לפסקה, במקרה זה לא למישור הסיפור אלא אל ידע כללי המקושר לאסלאם. כשם שבאסלאם נהוג להוסיף אחרי שם הנביא "עליו התפילה והשלום", כך בסיפור אחרי שם שלמה המלך (שלמה בן דוד) יש לומר "יזכו שניהם לגאולה שלמה". במקרה זה הצליח הקורא המנוסה לפתור את הבעיה שהתעוררה בצורה שהשביעה את רצונו, התחברה לסגנון הערבי הכללי של הסיפור, סקרנה ואף תרמה לחוויה האסתטית.

הממצאים הללו מאתגרים גישות ששמות את הדגש על הקושי בקריאה כרכיב מרכזי בקריאת ספרות. Harash and Shen (2016) מציגים שלושה סוגים עקרוניים של תיאוריות אסתטיות המקשרות בין הערכה אסתטית למאמץ קוגניטיבי. בקצה הקיצוני של הציר ישנן תיאוריות שטוענות שהקושי בפענוח הוא לב החוויה האסתטית, דוגמת גרסה קיצונית של תיאוריית ההבאה לחזית. בקצה השני ישנן תיאוריות שטוענות שדווקא עיבוד חלק וחסר מאמץ הוא שדרוש לחוויה אסתטית מיטבית. הממצאים תומכים בתיאוריה של עיבוד חלק, אולם במידה מוגבלת, ורק בתנאים מסוימים. אין כאן תמיכה בכך שכל עיבוד חלק ומהיר ייצור חוויה אסתטית לכל קורא, אלא שבטקסט שהוא מורכב, ולקוראים בעלי ניסיון רב בקריאת ספרות, הערכה אסתטית גבוהה הולכת יחד עם עיבוד "יחסית" חלק. העיבוד הוא רק "יחסית" חלק משתי סיבות. ראשית, דירוגי הרעש הסמנטי שלהם היו אומנם נמוכים, אך לא היו קרובים לתחתית הסקאלה. שנית, כיוון שגם אצלם אפשר למצוא תהליך של הבאה לחזית, כלומר הבחנה בסטייה, התעכבות של העיניים במקום הסטייה בטקסט (ממצאי תנועות העיניים ידווחו במאמר אחר) ומהלך פרשני שמסביר את הסטייה הזו. עוד חשוב להזכיר שהמחקר שהוצג כאן בוחן קריאה ראשונה של

טקסט. ייתכן בהחלט שקריאה נוספת הייתה מגלה דפוס מורכב יותר. הממצאים אומנם תומכים בעיבוד יחסית חלק, אך אי אפשר לפסול את האפשרות שלרעש סמנטי גבוה ישנם אפקטים מאוחרים יותר, שנוצרים רק בקריאה חוזרת, או לאחר הרהור ודיון בטקסט. ייתכן שדווקא בתנאים שמאפשרים חזרה והעמקה, קוראים שחוו רעש סמנטי גבוה יצליחו לבצע את הצעד הנוסף לעבר פרשנות משמעותית וחוויה אסתטית חיובית.

סיכום

שאלת הקשר בין ניסיון או מומחיות בקריאת ספרות לבין ההערכה האסתטית הינה שאלה בסיסית ובלתי פתורה בתחום המחקר האמפירי של קריאת ספרות. המאמר הציב על שלוש בעיות מתודולוגיות במחקרים קודמים בתחום: בעיות במדידת הערכה אסתטית, בעיות במדידה של ניסיון בקריאת ספרות ובעיות בהבנה של הטקסט. ביקשנו להתמודד עם הבעיות הללו, בין השאר, על ידי מדד של "רעש סמנטי" – מדד המעריך את הבעיות וההפרעות שנוצרות במהלך פיענוח הטקסט. שיטת ניתוח התוצאות על ידי ניתוח אשכולות אפשרה לנו הן לשחזר ממצאים קודמים והן למצוא דפוס תוצאות לא לינארי שלא היה ניתן למצוא אותן בשיטות אחרות. אצל בעלי ניסיון, לעומת חסרי ניסיון, נרשמה חוויה שנוטה יותר לקצוות: הנבדקים עם מידת הניסיון הבינונית הייתה החוויה הכי פחות "ספרותית", שיפוט אסתטי נמוך והרבה רעש סמנטי; לבעלי הניסיון הרב ביותר הייתה החוויה ה"ספרותית" ביותר, הערכה אסתטית גבוהה ורעש סמנטי נמוך. ניסינו להסביר את התוצאות הללו על פי הרעיון של מומחים לספרות יש אומנם אסטרטגיות יעילות יותר להתמודד עם בעיות בטקסט, אבל הם מוצאים בטקסט הרבה יותר סטיות שדורשות הסבר ובעיות שצריך וראוי להתמודד איתן. כשם שריבוי הבעיות שהקורא המומחה פוגש יכול להוביל לקריאה עמוקה ומתגמלת יותר כך הוא עלול ליצור אצלו דווקא בלבול רב יותר בקריאה, קושי, היתקעות וחוסר הבנה מוגברים, ואף לפגום בשטף הקריאה. ההבדל בין שלוש הקבוצות נוגע לשני משתנים: יכולת לזיהוי קשיים בטקסט והיכולת להתמודד איתם. חסרי הניסיון לא הצטיינו בשתי היכולות האלה, בעלי הניסיון הבינוני היו בעלי יכולת טובה זיהוי קשיים, אך נעדרו יכולת מספקת להתמודד איתם, ואילו המומחים ביותר הם בעלי שתי היכולות האלה. ייתכן שמדובר בשני תת-רכיבים שונים של המומחיות הספרותית.

לאור זאת, ניתן לומר שהפוטנציאל של מומחים אל מול טקסט מורכב הוא כפול. מחד גיסא, הניסיון מגדיל את הסיכוי לחוויית קריאה מורכבת ומספקת יותר מבחינה אסתטית, אך מאידך גיסא גם לקריאה מרובת רעשים סמנטיים ונמוכה בערך

אסתטי. הדבר תלוי בהתפתחות של כל אחד משני הרכיבים השונים של המומחיות הספרותית: הבחנה בסטיות הלשוניות והתמודדות פרשנית מוצלחת איתן. לכן, מומחיות היא ברכה מפקפקת, דו־פרצופית. לעומת המומחים, הקורא חסר הניסיון יבחין במעט קשיים ומעקשים בטקסט, ולכן החוויה האסתטית שלו תהיה בעיקר מתונה יותר, לא פסגות ולא עמקים, מישור.

רשימה ביבליוגרפית

- Acheson, D. J., Wells, J. B., and MacDonald, M. C. 2008. "New and Updated Tests of Print Exposure and Reading Abilities in College Students". *Behavior Research Methods* 40(1): 278-289.
- Baker, L. 1985. "How Do We Know When We Don't Understand? Standards for Evaluating Text Comprehension". *Metacognition, Cognition, and Human Performance* 1: 155-205.
- Bortolussi, M., and Dixon, P. 1996. "The Effects of Formal Training on Literary Reception". *Poetics* 23(6): 471-487.
- Chesnokova, A., and van Peer, W. 2016. "Anyone Came to Live Here Some Time Ago: A Cognitive Semiotics Approach to Deviation as a Foregrounding Device". *Versus* 45(1): 5-22.
- Culler, J. 1976. *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. New York: Cornell University Press.
- De Groot, A. D. 1978. *Thought and Choice in Chess* (2nd ed.). The Hague: Mouton.
- Dixon, P., Bortolussi, M., Twilley, L. C., and Leung, A. 1993. "Literary Processing and Interpretation: Towards Empirical Foundations". *Poetics* 22(1-2): 5-33.
- Earthman, E. A. 1992. "Creating the Virtual Work: Readers' Processes in Understanding Literary Texts". *Research in the Teaching of English* 26(4): 351-384.
- Ericsson, K. A., and Charness, N. (1994). "Expert performance: Its structure and acquisition". *American psychologist*, 49(8), 725.
- Ericsson, A. K., and Towne, T. J. 2010. Expertise. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science* 1(3): 404-416.
- Fechner G. T. 1876. *Vorschule der Ästhetik*. [Preschool of aesthetics]. Hildesheim: Olms.
- Graves, B., and Frederiksen, C. H. 1991. "Literary Expertise in the Description of a Fictional Narrative". *Poetics* 20(1): 1-26.
- Greene, J. W. 1974. "On Rapping with the Inner-City School Dude". *The Journal of Negro Education* 43(3):310-319.
- Hakemulder, J. F. 2004. "Foregrounding and Its Effect on Readers' Perception". *Discourse Processes* 38(2): 193-218.

- Hanauer, D. 1999. "Attention and Literary Education: A Model of Literary Knowledge Development". *Language Awareness* 8(1): 15-29.
- Harash, A., and Shen, Y. 2016. "Reading as an Obstacle Race: Processing Difficulty, Semantic Noise and the Aesthetic Experience". *Versus* 45(1): 71-92.
- Hekkert, P., and van Wieringen, P. C. 1996. "The Impact of Level of Expertise on the Evaluation of Original and Altered Versions of Post-Impressionistic Paintings". *Acta psychologica* 94(2): 117-131.
- Iser, W. 1978. *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Kahneman, D. and Tversky, A. 1979. "Prospect Theory: An Analysis of Decisions under Risk". *Econometrica* 47: 263-291.
- Kahneman, D., and Tversky, A. 1972. "Subjective Probability: A Judgment of Representativeness". *Cognitive psychology*, 3(3): 430-454.
- Kirk, U., Skov, M., Christensen, M. S., and Nygaard, N. 2009. "Brain Correlates of Aesthetic Expertise: A Parametric fMRI Study". *Brain and Cognition* 69(2): 306-315.
- Knoop, C. A., Wagner, V., Jacobsen, T., and Menninghaus, W. 2016. "Mapping the Aesthetic Space of Literature 'From Below'". *Poetics* 56: 35-49.
- Kuijpers, M., and Hakemulder, F. 2017 (October). *Literariness and Rereading*. Paper Presented at the IGEL Symposium on Literariness. Paris.
- Lee, S. Y., Krashen, S., and Tse, L. 1997. "The Author Recognition Test and Vocabulary Knowledge: A Replication". *Perceptual and Motor Skills* 85(3): 1428-1430.
- Leech, G. N., and Short, M. 2007. *Style in Fiction: A Linguistic Introduction to English Fictional Prose* (No. 13). Harlow, UK: Pearson Education.
- Mann, T. 1947. *Essays of Three Decades*. Trans. H. T. Lowe-Porter. London: Secker and Warburg.
- Markman, E. M. 1981. "Comprehensive Monitoring". In W. P. Dixon (ed.), *Children's Oral Communication Skills*. New York: Academic Press: 61-84.
- Menninghaus, W., Wagner, V., Hanich, J., Wassiliwizky, E., Kuehnast, M., and Jacobsen, T. 2015. "Towards a Psychological Construct of Being Moved". *PloS one* 10(6).
- Miall, D. S., and Kuiken, D. 1994. "Foregrounding, Defamiliarization, and Affect: Response to Literary Stories". *Poetics* 22(5): 389-407.
- Moles, A. 1966. *Information Theory and Esthetic Perception*. Trans. J. E. Cohen. Urbana: University of Illinois Press.
- Moore, M., and Gordon, P. C. 2015. "Reading Ability and Print Exposure: Item Response Theory Analysis of the Author Recognition Test". *Behavior Research Methods* 47(4): 1095-1109.

- Peskin, J. 1998. "Constructing Meaning When Reading Poetry: An Expert-Novice Study". *Cognition and Instruction* 16(3): 235-263.
- Pickett, J. R. and Posner, J. 1988. "Semantic Noise and the Classroom". *ETC: A Review of General Semantics* 45(3): 278-280.
- Pihko, E., Virtanen, A., Saarinen, V-M., Pannasch, S., Hirvenkari, L., Tossavainen, T., Hari, R. 2011. "Experiencing Art: The Influence of Expertise and Painting Abstraction Level". *Frontiers in Human Neuroscience* 5. Article 94.
- Scardamalia, M., and Bereiter, C. 1991. "Literate Expertise". In K. A. Ericsson and J. Smith (eds.), *Toward a General Theory of Expertise: Prospects and Limits*. New York: Cambridge University Press: 172-194.
- Shannon, C. E., and Weaver, W. 1963. *The Mathematical Theory of Communication*. Champaign: University of Illinois Press.
- Shklovsky, V. 1965 (1917). "Art as Technique". In L.T. Lemon and M. Reis (eds.), *Russian Formalist Criticism: Four Essays*. Lincoln: University of Nebraska Press: 17-23.
- Silvia, P. J. 2005. "Emotional Responses to Art: From Collation and Arousal to Cognition and Emotion". *Review of General Psychology* 9(4): 342-357.
- Silvia, P. J., and Berg, C. 2011. "Finding Movies Interesting: How Appraisals and Expertise Influence the Aesthetic Experience of Film". *Empirical Studies of the Arts* 29(1): 73-88.
- Smith, J. D., and Melara, R. J. 1990. "Aesthetic Preference and Syntactic Prototypically in Music: 'Tis the Gift to be Simple". *Cognition* 34: 279-298.
- Stanovich, K. E., and West, R. F. 1989. "Exposure to Print and Orthographic Processing". *Reading Research Quarterly* 24(4): 402-433.
- Steen, G. 1994. *Understanding Metaphor in Literature: An Empirical Approach*. New York: Longman.
- Van peer, W. 1986. *Stylistics and Psychology: Investigations of Foregrounding*. London: Croom Helm.
- Van Peer, W., Hakemulder, J., and Zyngier, S. 2007. "Lines on Feeling: Foregrounding, Aesthetics and Meaning". *Language and Literature* 16(2): 197-213.
- Winston, A. S., and Cupchik, G. C. 1992. "The Evaluation of High Art and Popular Art by Naive and Experienced Viewers". *Visual Arts Research* 18(1): 1-14.
- Wood, J. T. 2015. *Interpersonal Communication: Everyday Encounters* (8th ed.). Belmont, CA: Nelson Education.
- Zill, N., and Winglee, W. 1990. *Who Reads literature?* Santa Ana, CA: Seven Locks.
- Zyngier, S., Van Peer, W., and Hakemulder, J. 2007. "Complexity and Foregrounding: In the Eye of the Beholder?" *Poetics Today* 28(4): 653-682.

נספח א: שאלון רעש סמוטי

1. הטקסט בלבל אותי מדי פעם.
2. נתקלתי בסיפור במילים או ביטויים לא מספיק מוכרים.
3. לטעמי זה היה כתוב בצורה מסורבלת.
4. כתיבה כמו זאת עוזרת לקורא להבין. (שאלה הפוכה)
5. לחלק מהמשפטים היה ניסוח בעייתי במקצת.
6. הקריאה זרמה חלק. (שאלה הפוכה)
7. הצלחתי להיות מרוכז לגמרי בקריאה. (שאלה הפוכה)
8. היו שם משפטים או מילים שגרמו לי להיתקע לרגע.
9. לפעמים לא היה לי ברור על מה בדיוק מדובר.
10. כתיבה כמו זאת מקשה על ההבנה של הקורא.
11. לסיפור היה קצב טוב. (שאלה הפוכה)
12. הטקסט היה מסובך.
13. הכותב התבטא בצורה מגושמת ומבלבלת.
14. הטקסט היה כתוב באופן שמקל על הקריאה. (שאלה הפוכה)
15. לדעתי הכותב הצליח להעביר את מה שהוא רצה והתכוון.

נספח ב: שאלון הערכה אסתטית

1. נהניתי לקרוא את הסיפור.
2. הסיפור ריגש אותי.
3. הסיפור היה יפה.
4. לפעמים הסיפור הצחיק אותי.
5. הסיפור היה סתמי. (שאלה הפוכה)
6. יש לסיפור הזה ערך כיצירה ספרותית.
7. הסיפור היה מפחיד.
8. הסיפור היה נוגע ללב.
9. הסיפור היה מעניין.
10. הייתה לסיפור תחושה פיוטית.
11. הסיפור שעמם אותי. (שאלה הפוכה)
12. לפעמים הסיפור העציב אותי.
13. הסיפור היה מקורי.
14. העלילה הייתה מעניינת / מיוחדת.
15. השימוש בשפה היה מעניין / מיוחד.

16. אהבתי את הסגנון.
17. יש לסיפור משמעות עמוקה.
18. הסיפור הרגיש לי ארוך מדי. (שאלה הפוכה)
19. זה היה סיפור מעורר מחשבה.
20. הסיפור כתוב טוב.
21. הייתי ממליץ עליו לחבר שאוהב לקרוא.
22. הייתי רוצה לקרוא שוב את הסיפור.
23. לקרוא את זה היה בזבוז זמן.
24. הייתי רוצה לקרוא עוד סיפורים של אותו סופר.
25. הסיפור היה מפתיע.

