

תהליכי קריאה ופרשנות בקרב שלושה סוגי קוראים בוגרים במועדון הספרים של לוינסקי

Reading and interpretation processes among three types of adult readers

פרופ' אילנה אלקד-להמן

הסטודנטיות לתואר שני בחינוך לשוני: אדריס סיהאם, ארז תמי, בן ארי רונית, גולן מיכל, זנדמן
אגי, טואטי אורית, כץ לילי, עזרא מיכל, שי רוני, שם-טוב סיגלית

תקציר של דו"ח מחקר¹

מטרות המחקר הן ללמוד מנקודות מבט שונות על תהליכי קריאה ועל תהליכי בניית פרשנות ספרותית, כפי שאלה באים לביטוי בסביבת הקריאה שמזמן מועדון הספרים של לוינסקי; ללמוד כיצד נבנית הפרשנות הספרותית אצל קוראים מבוגרים מסוגים שונים, וכיצד קריאה אינטנסיבית, כתיבה, סביבה של שיח על הקריאה והצגת פרשנות על ידי מומחה - מעצבים תהליכי קריאה ופרשנות בקרב סטודנטים לתואר שני. כמו כן, ביקשנו להבין את מקום מועדון הספרים בעולמם של חברי הסגל בחוג לספרות ובתהליכי למידה של סטודנטים שהשתתפו בו.

סקירת הספרות: מחקרים בסוגיית הפרשנות הספרותית נעשו עד כה משלוש פרספקטיבות: מחקרים ספרותיים, שהציגו פרשנות של מומחה ליצירה אחת או למכלול יצירות; מחקרים פילוסופיים על פרשנות, שנשא אופי תיאורטי ולא אמפירי (אקו, 2006; לוי, 1986; לורנד, 2010); ומחקרים אמפיריים בפסיכולוגיה קוגניטיבית וקריאה. בניגוד למחקרים על תהליכי קריאה שבדקו תגובה על טקסט בתנאי מעבדה, בטכניקת חשיבה בקול *Think-aloud* כאשר מושא המחקר היה טקסט ספרותי מוגבל בהיקפו (שיר, סיפור) (Peskin, 1998; Janssen, Braaksma, & Rijlaarsdam, 2006), המחקר המוצג כאן אינו מחקר מבוקר בתנאי מעבדה.

שיטת המחקר: המחקר הוא מחקר איכותני פנומנולוגי, החוקר סביבת למידה בלתי מבוקרת, אותנטית ומורכבת, בתנאים שלא עוצבו לצורך מחקר. מחקרנו התמשך לאורך מספר חודשים, לפיכך, מעורבים בו משתתפים נוספים.

המשתתפים במחקר הם 9 מרצים לספרות במכללה להכשרת מורים, 10 סטודנטיות לתואר שני במכללה לחינוך, 9 קוראים חובבים המשתתפים במועדון הספרים, והחוקרת כחוקרת משתתפת.

כלי המחקר משלימים זה את זה: תצפיות, ראיונות, טקסטים שכתבו המשתתפים, שאלונים ויומן חוקרת. כלים אלה אפשרו התבוננות במועדון מבעד לנקודות תצפית של קוראים מסוגים שונים, באמצעות שפה מדוברת ושפה כתובה. בסך הכול הצטברו עשרות טקסטים המייצגים כ-

¹ המחקר בוצע בתמיכה מכון מופ"ת ומכללת לוינסקי לחינוך. תודתי נתונה למרואיינים, אורחי המועדון וכן חברי סגל החוג לספרות ולספרות ילדים במכללה. תודה מיוחדת לסטודנטים שהשתתפתם במחקר כלומדים וכן כחוקרים אפשרה את ביצועו.

30 נקודות מבט של קוראים מומחים, קוראים חובבים וסטודנטים - על המועדון, על קריאה ועל פרשנות.

ממצאים מרכזיים: המחקר מלמד כי עבור המומחים (מרצים לספרות) מועדון הספרים משמש מסגרת משמעותית לשיח ספרותי אקדמי המאפשר היכרות מקצועית בתוך החוג, להתפתחות מקצועית, ללמידה, לקריאה ולהנאה מספרות. לסטודנטים המועדון הציע סביבה מאתגרת לקריאה, לפיתוח מודעות לתהליכי קריאה, מודעות לפרשנות ופיתוח יכולות פרשניות, בזכות גישה קונסטרוקטיביסטית לתהליכי למידה הוראה, המושתתת על תיאוריות של פיתוח חשיבה. לקוראים לשם הנאה, המועדון סיפק מקור להנאה מהקריאה ותחושה של התעשרות מההרצאות. אך עבורם אלה לא היו גורם בלמידה על תהליכי קריאה או פרשנות. אנו משערים כי במועדון קריאה לא ניתן לפתח מודעות פרשנית ויכולות פרשניות ללא התנסות פעילה בתהליך שיש בו מעורבות בשיח (דבור או כתוב).

הממצאים מלמדים כי הסטודנטים למדו במהלך המפגשים לא רק להיות מודעים לאסטרטגיות הקריאה שלהם, אלא גם שיכללו אותן ואמצו אסטרטגיות פרשניות בעקבות הקריאה, הפעילויות, הראיונות שקיימו והדיגום בהרצאות. הסטודנטים השתמשו ברפרטואר של אסטרטגיות קריאה דומה לאלה שבהן השתמשו הקוראים המומחים. לפיכך, אי אפשר להתייחס אליהם כאל קוראים טירונים. הסטודנטים המשתתפים במחקר, מצויים בתהליך הפיכה למומחים.

מחקרים קודמים על קריאה של מומחים מול קריאה של מי שנחשבו טירונים ביחס אליהם (Andringa, 1990; Earthman, 1992; Peskin, 1998) חקרו יכולות של מומחים בהתמודדות עם טקסטים קצרים, שיר או סיפור, בפרק זמן קצוב של שעות ספורות. לעומת זאת – מחקרנו מתאר התמודדות עם טקסטים גדולים של מאות עמודים. קריאה ופרשנות של טקסטים כאלה דורשת מהקורא יכולת לנהל בזיכרון פעיל את הידע הנוגע לטקסטים. המומחים (וכן חלק מהסטודנטים) עשו זאת, בעזרת שימוש באמצעים תומכי זיכרון מגוונים, אותם תארנו בממצאים, ואשר לא זכו כמעט להתייחסות במחקר של הפסיכולוגיה הקוגניטיבית. למרות שלמדנו לא מעט על האופן בו נבנית פרשנות על-ידי קוראים מומחים, המשתתפים דברו על תהליך אישי שיש בו היבטים סמויים ומפתיעים שהם חווים כפרשנים, בדומה לנאמר על פרשנות מההיבט הפילוסופי (לורנד, 2010). מחקרנו מנסה להאיר, ולו במעט, תהליכים עמומים אלו.

בכל המקרים שנבדקו במחקר, הרצאות המומחים היו מרשימות וקוהרנטיות. אולם, מצאנו כי לא בכל ההרצאות נבנתה "פרשנות" לפי תפיסתה של לורנד (2010). המומחים הציגו בראיונות גישות שונות לשאלה מהי פרשנות, וההרצאות הדגימו אופני התייחסות שונים למפגש של דיון בספר, בין אם פרשני או לא. ההרצאות היו ביטוי לפעילויות קוגניטיביות מורכבות ומגוונות המתייחסות לטקסט ספרותי, לא רק פרשניות, ולעיתים אלה היו תנאי מוקדם לפרשנות. לפיכך, המחקר מזמן חשיבה על השאלה האם כל הבנה היא פרשנות של יצירת הספרות? הממצאים שלנו הם כי לעיתים מדובר בהבנה של תופעה, של תקופה, של בעיה פסיכולוגית או חברתית, ואינה פעילות פרשנית במובן שבו פרשנות נתפסת בעבודות הפילוסופיות של לורנד (2010) או לוי (1987).

הקוראים החובבים שהשתתפו במחקר הם ברובם גמלאים. הממצאים על תהליכי הקריאה שלהם, לימדו, לפיכך, על חשיבות הקריאה וההשתתפות במועדון הספרים לקוראים בגיל

השלישי. מעניין שבניגוד לכך שבמועדוני קריאה בעולם יש רוב נשי כמעט מוחלט (Long, 2003), למועדון הקריאה של לוינסקי מגיעים גברים לא מעטים (כרבע מהמשתתפים). חלק מהקוראים החובבים הם גמלאים וגמלאיות של המכללה, ועבורם המועדון משמש אמצעי לשמירת קשר עם מוסד היקר ללבם ועם אנשים העובדים בו. אסטרטגיות הקריאה שהציגו הקוראים החובבים הן מעטות, יחסית למה שנמצא במחקרים קודמים על קריאה של פרוזה. המשתתפים מקדישים זמן לקריאת הספר, מתכוונים למפגש, ובעקבותיו מקדישים זמן נוסף לקריאה. הצפייה שלהם מהמפגש היא להרחבת הידע על היצירה ולשמיעת פרשנות. המחקר שלנו לא בדק יכולות פרשניות של הקוראים החובבים, אולם הפרופיל האישי של המרואיינים במחקר, וכן דבריהם על תהליכי הקריאה והפרשנות מציבים אותם כקוראים בעלי יכולות קריאה ופרשנות טובות, למרות גילם, בדומה למה שנמצא במחקרים על קוראים מבוגרים (Dijkstra, 2001).

המחקר מלמד על פעילות מועדון הספרים של לוינסקי ומציג את ייחודו בהשוואה למועדוני ספרים בעולם (Long, 2003): המועדון מציע פרספקטיבות שונות של התבוננות בספרות, לפי רוחו וגישתו של המרצה: ביוגרפית, פסיכולוגית, היסטורית, אידיאולוגית, חברתית וגם ספרותית.

ממצא מעניין נוסף העולה ממחקרנו הוא מקומו של ייצוג הידע בכתיבה ובשיח על פרשנות, בין אם על-ידי המומחה או הסטודנט. מטלות הכתיבה אפשרו לסטודנטיות שיח אינטימי על יצירות הספרות, ומבעד היצירה, באמצעות דיאלוג אני-אני ואני-החוקרת מצאו דרך לנסח לעצמן את עולמן (בחטין, 2008). המומחים ציינו את חשיבות ההרצאה וכן חשיבות תהליכי הכתיבה (כתיבה אישית ברשימות, בהכנת ראשי פרקים להרצאה, בהכנת הרצאה כתובה או בכתיבת מאמר) לקידום ופיתוח הפרשנות שלהם. הכתיבה היא פעילות חשובה במיוחד לגיבוש להעמקה ולניסוח עצמי של פרשנות, שלא נבחנה במחקרים קודמים על קריאה ופרשנות של מומחים.

שיטת ההוראה בפעילויות שנתנו לסטודנטיות במועדון כוננה דיאלוג אישי מתמשך ביני, כמנחה, לבין הסטודנטיות. הדיאלוג חשף כי עבור חלק מהקוראים מטרת הקריאה אינה הספרות כשלעצמה, אלא הנאה, למידה על עצמם, הבנה טובה יותר של חייהם. עוצמת הספרות כיצירת אמנות, עבור חלקם, נובעת מיכולתה לאפשר לקורא בה לטוות קורים בין יצירת האמנות הכתובה לבין עולמו הרגשי והקוגניטיבי. קורים אלה הם סמויים מהעין, בדרך כלל, והיכולת להאיר אותם, שנחשפה בכתיבה, גם היא סוג של פרשנות.

ממצאי המחקר מלמדים על השונות שיש בקבוצה קטנה של תשע סטודנטיות או של עשרה קוראים מבוגרים הקוראים להנאה באשר ליחס לקריאה, לאסטרטגיות קריאה ולפרשנות. ממצאים אלה מעלים שאלות באשר ליישום תהליכי הוראה ולמידה, שנמצאו משמעותיים במחקר, בכיתה מצויה בבית הספר הישראלי, בה 30-40 תלמידים, הלומדים את אותו הטקסט, במשך אותו זמן, בשיטות אחידות, בהן לתלמיד כמעט אין סיכוי להשמיע את קולו, למורה אין סיכוי לשמוע את קולות התלמידים השקטים בכיתה או להגיב על דברי תלמידו.

למחקר השלכות לפיתוח מתודולוגיות של הוראת ספרות, בגילים שונים, המיישמות ידע הן באשר לתהליכי קריאה (אסטרטגיות ועוד) והן באשר לתהליכי בניית משמעות ("ניתוח", פרשנות, תגובה אישית) (אלקד-להמן, 2006; Sumara, 2002). בטקסטים ספרותיים, לקראת הוראת ספרות בגישה קונסטרוקטיביסטית המעודדת חשיבה (אלקד-להמן, 2007) וגישה ביקורתית (דה מלאך,

2008), כל זאת בסביבת למידה המשלבת מפגשי מועדון קריאה, קריאה אישית, כתיבה, ופעילות אינטראקטיבית ברשת ובמחקר.

מקורות מרכזיים

- אלקד-להמן, א' (2006). להניח לאצבעות להתפס בנול האריגה על הקריאה ב"והיום איננו כלה" מאת צ'ינגיס אייטמטוב. דפים, 42, 62 - 67.
- אלקד-להמן, א' (2007). הקסם שבקשר – אינטרטקסט קריאה ופיתוח חשיבה. תל אביב: מכון מופ"ת.
- אקו, א' (2006). פרשנות ופרשנות-יתר. (תרגום: י' פרקש; עריכה מדעית: ד' ק' לוי). תל אביב: רסלינג.
- בחטין, מ' (2008). כתבים מאוחרים פילוסופיה, שפה, תרבות. תרגום: ס' סנדלר. תל אביב: רסלינג.
- דה-מלאך, א' (2008). לא על היופי לבדו – על הוראה ביקורתית של ספרות. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, מגדרים.
- לוי, ז' (1986). הרמנויטיקה. תל אביב: הוצאת ספרית הפועלים הקיבוץ המאוחד.
- לורנד, ר' (2010). על פרשנות והבנה. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- Andringa, E. (1990). Verbal data on literary understanding: A proposal for protocol analysis on two levels. *Poetics*, 19/3, 231-257.
- Andringa, E. (1996). Effects of 'narrative distance' on readers' emotional involvement and response. *Poetics*, 23, 6, 431-452.
- Dijkstra, K. (2001). Old readers: slow readers or expert readers? In D. Schram & G. Steen (Eds.), *The psychology and sociology of literature* (pp.86-105). Amsterdam; London; Tokyo: John Benjamin.
- Earthman, E. A. (1992). Creating the virtual work: Readers' processes in understanding literary texts. *Research in the teaching of English*, 26, 351-384.
- Janssen, T., Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., (2006). Literary reading activities of good and weak students: A think aloud study. *European Journal of Psychology of Education*, 12/1, 35-52.
- Kooy, M. (2006). *Telling stories in book clubs: women teachers and professional development*. New York: Springer.

- Long, E. (2003). *Book clubs – Women and the uses of reading in everyday life*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Peskin, J. (1998). Constructing meaning when reading poetry: an expert-novice study. *Cognition and Instruction*, 16/3, pp. 235-263.
- Peskin, J., Allen, G., Wells-Jopling, R. (2010). “The Educated Imagination”: Applying instructional research to the teaching of symbolic interpretation of poetry. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(6), 498-507.
- Sumara, D. (2002). *Why reading literature in school still matters? Imagination, interpretation, insight*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

*Reading and interpretation processes among three types of adult
readers*

Professor Ilana Elkad-Lehman

With M.Ed. students Sihahm Edris, Ronit Ben Ari, Tammy Erez, Michal Ezra, Michal
Golan, Lily Katz, Rona Shai, Sigalit Shem Tov, Orit Tuati, Aggie Zandman

Abstract of a Research Report²

Aims: The study was designed to learn about processes of reading and of constructing literary interpretation from various perspectives as they are found in the reading environment of the Levinsky Book Club. Another aim was to understand the way different adult readers construct literary criticism, and how intense reading, writing, an environment of discourse about reading and presenting expert interpretation shape reading and interpretation processes among graduate (M.Ed.) students. In addition, we sought to understand the role of the book club in the world of the Literature faculty members and the learning processes of the participating students.

Literature review: Three research perspectives have been applied to literary interpretation: literary studies – expert interpretation of one or more work; philosophical studies which were theoretical, not empirical (Eco, 1992; Levi, 1986; Lorand, 2010); and empirical studies of cognitive psychology and reading. Previous studies of reading processes examined reactions to text under laboratory conditions, and employed think-aloud techniques for a literary text of limited scope, such as a poem or short story (Janssen, Braaksma, & Rijlaarsdam, 2006; Peskin, 1998). Unlike these previous studies, the present one was not a controlled laboratory study.

Research method: This is a qualitative, phenomenological study, which examines an uncontrolled, authentic, and complex learning environment under conditions that were not set up for research purposes. Because the study lasted a few months, and

² The study was conducted with the support of MOFET Institute and the Levinsky College of Education. I wish to thank the interviewees, guest of the club, and the faculty of Literature Studies and of Children Literature Studies at the college. I extend my special gratitude to the students whose participation – as learners and researchers – made it happen.

conditions were not controlled, additional variables were incorporated from other courses and personal reading.

Participants: The study population included 9 Literature lecturers in a teachers' education college, 10 graduate students, 9 amateur readers who belong to the book club, and the researchers as a participant-researcher.

Research tools: The complementary research tools were observations, interviews, texts written by the participants, questionnaires, and the researcher's journal. The tools provided opportunities to view the club from the perspectives of various readers using the spoken and written word. We accumulated dozens of texts representing some 30 perspectives by expert readers, amateur readings, and students. The texts referred to the club, to readings, and to interpretation.

Findings: The findings indicate that the club provides the experts (Literature lecturers) with a significant setting for academic literary discourse, one that allows them professional acquaintance within the department, and enables professional development, learning, reading, and enjoying literature. The students found the club to be a challenging reading environment. It was a place where they could develop awareness of reading processes and interpretation, and develop interpretative abilities due to the constructivist approach to processes of learning and instruction, based on thinking development theories. For the amateur readers, who read for pleasure, the club was a place of joy of reading and a feeling of being enriched by the lectures, but not a place of learning about reading and interpretation processes. We assume that one cannot develop interpretation awareness and interpretative abilities without actively experiencing processes that involve writing or active participation in a discourse community.

The findings reveal that during the meetings, not only did the students learn to be aware of their reading strategies, but improved these strategies and adopted interpretative strategies following the reading, activities, interviews they conducted, and the modeling during the lectures. The students employed the same repertoire of reading strategies as the experts, and therefore cannot be considered novice readers. The participating students are in the process of becoming experts.

Previous studies of expert versus novice reading (Andringa, 1990; Earthman, 1992, Peskin, 1998) examined the abilities of experts to cope with a short text – poem or short story – within a designated time of a few hours. Our study, however, describes encounters with long texts, some encompassing several hundred pages. Reading and interpreting such texts demand that readers manage the knowledge pertaining to these texts in their active memory. The experts (and some of the students) did so, using various memory boosters (described in the Findings section) which had rarely been mentioned in cognitive psychology studies of reading. Although we learned quite a bit about the way expert readers construct interpretation, the participants talked about a personal process that contains hidden and surprising aspects for them as interpreters, similar to the philosophical view of interpretation (Lorand, 2010). Our study is an attempt to shed some light on these vague processes.

In all cases selected for this study, the expert lectures were coherent and impressive, although we found that it wasn't in all lectures that "interpretation" was constructed according to Lorand's (2010) concepts. In the interviews, the experts presented different approaches to the issue of interpretation, and the lectures demonstrated different ways of relating to meetings for discussing books, regardless of whether the discussion was interpretative or not. The lectures expressed varied and complex cognitive activities regarding literary texts; these activities were not solely interpretive, and at times were preconditions to the interpretation. Therefore, the study provides an opportunity to ask whether every understanding of a literary work is an interpretation. Our findings reveal that at times we come up with an understanding of a phenomenon, a period, or a social or psychological problem, but this understanding is not an interpretative act according to Lorand's (2010) or Levi's (1987) concept of interpretation.

The amateur readings who participated in this study were, for the most part, retirees. Therefore, the findings regarding their reading processes were indicative of the importance for older people of reading and belonging to the club. It is noteworthy that while book clubs worldwide are mostly attended by women (Long, 2003), about a quarter of the participants at the Levinsky Book Club are men. Some of the amateur readers are retirees who had taught or worked in the college, and the club is a means of maintaining contact with an institution they hold dear and the people who work there. Relative to strategies found in previous studies of reading prose, the amateur

readers presented few reading strategies. They devote time to reading the book, prepare for the meeting, and devote more time to reading following the meeting. Their expectation is to expand their knowledge about the literary work and to hear interpretations. Our study did not examine the interpretative abilities of amateur readers, but the personal profile of the interviewees, and what they had to say about reading and interpretation processes, mark them as readers with good abilities of reading and interpretation, despite their age, as was found in studies of adult readers (Dijkstra, 2001).

The Levinsky Book Club offers various perspectives on viewing literature, in accordance with the lecturer's biographic, psychological, historical, ideological, social, and literary inclinations and approach. These features set it aside from other book clubs (Long, 2003), making it unique model of collaboration between various types of readers.

An interesting finding in this study is the place of representation of knowledge in the writing and discourse about interpretation, whether by expert or student. The writing tasks gave the students an opportunity for an intimate discourse on the literary work, and through it, via an I-I and I-researcher dialogue, a way to formulate their world for themselves (Bakhtin, 2008). The experts noted the importance of the lecture and of the writing processes (personal notes, preparing headings for the lecture, preparing a written lecture, or writing an article) for the advancement and development of their interpretation. Writing is an especially important task for the formation, deepening, and self-formulating of interpretation that had not been examined in previous studies on reading and expert interpretation.

The method of instruction in the activities assigned to the students in the club established an ongoing dialogue between me, as facilitator, and the students. The dialogue revealed that for some of the readers the aim of reading is not literature onto itself but enjoyment, learning about themselves, and reaching a better understanding of their lives. For some of the students, the power of literature as a work of art stems from its ability to allow readers to spin a yarn connecting the work of art to their own emotional and cognitive world. These threads are usually invisible, and the very ability to bring them into the light, exposed in writing, is also a type of interpretation.

The findings reveal the differences within a small group of 9 students or 10 adult readers who read for pleasure as these differences are manifested in their attitude toward reading, reading strategies, and interpretation. These findings raise questions as to the application of processes of instruction and learning, which, in this study, were found to be significant, in a typical Israeli school with 30-40 students who study the same text, for the same length of time, using the same methods, and where the student has not much of a chance to make him/herself heard, the teacher has no chance of hearing the quiet students, in class, nor to respond to the students.

The study has implications on the development of literature-instruction methodologies for various grade levels. These new methodologies would apply knowledge about reading process, such as strategies, and about the processes of constructing meaning, such as “analysis,” interpretation, and personal reaction in literary texts (Elkad-Lehman, 2006; Sumara, 2002). The goal of the new methodologies would be to achieve a constructivist approach to literature instruction, one which encourages thinking (Elkad-Lehman, 2007) and a critical approach (De Malach, 2008) in a learning environment that combines book club meetings, personal reading, writing, and interactive online and research activity.

References

- Andringa, E. (1990). Verbal data on literary understanding: A proposal for protocol analysis on two levels. *Poetics*, 19/3, 231-257.
- Andringa, E. (1996). Effects of ‘narrative distance’ on readers' emotional involvement and response. *Poetics*, 23, 6, 431-452.
- Bakhtin, M. M. (1984) *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Edited and translated by Caryl Emerson. Minneapolis: University of Michigan Press.
- De-Malach, N. (2008). *Beyond aesthetics: critical pedagogy and teaching literature*. Tel Aviv: Hakibutz Hameuchad (Hebrew).
- Dijkstra, K. (2001). Old readers: slow readers or expert readers? In D. Schram & G. Steen (Eds.), *The psychology and sociology of literature* (pp.86-105). Amsterdam, London, and Tokyo: John Benjamin.
- Earthman, E. A. (1992). Creating the virtual work: Readers' processes in understanding literary texts. *Research in the Teaching of English*, 26, 351-384.

- Eco, U. (1992). *Interpretation and overinterpretation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Elkad-Lehman, I. (2006). Let your fingers be entangled in the weaving loom: Reading Chingiz Aitmatov's *The Day Lasts More Than a Hundred Years*, *Dapim, Journal for Studies and Research in Education*, 42, 62-87 (Hebrew).
- Elkad-Lehman, I. (2007). *Magic in the web: Intertext, reading and the development of thinking*. Tel Aviv: MOFET Institute (Hebrew).
- Janssen, T., Braaksma, M., & Rijlaarsdam, G., (2006). Literary reading activities of good and weak students: A think aloud study. *European Journal of Psychology of Education*, 12/1, 35-52.
- Kooy, M. (2006). *Telling stories in book clubs: Women teachers and professional development*. New York: Springer.
- Levy, Z. (1986). *Hermeneutics*. Tel Aviv: Sifriat Poalim (Hebrew).
- Long, E. (2003). *Book clubs – Women and the uses of reading in everyday life*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lorand, R. (2010). *On interpretation and understanding*. Tel Aviv: Tel Aviv University (Hebrew).
- Peskin, J. (1998). Constructing meaning when reading poetry: An expert-novice study. *Cognition and Instruction*, 16/3, 235-263.
- Peskin, J., Allen, G., & Wells-Jopling, R. (2010). “The educated imagination”: Applying instructional research to the teaching of symbolic interpretation of poetry. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(6), 498-507.
- Sumara, D. (2002). *Why reading literature in school still matters? Imagination, interpretation, insight*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.