

א.ת. נ.כ.

מרכז המידע במדעי החברה

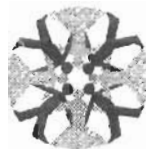
הוראת הקריאה בארצות הברית

סקירת ספרות מקצועית

עלית אולשטיין ואתי כהן

(400)

הסקירה מומנה בידי לשכת המדענית הראשית של משרד החינוך;
תוכן הדברים באחריות המחברות



מכון הנרייטה סאלד

המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות

רקע היסטורי: הגישות העיקריות להוראת הקריאה

במשך המאה ה-20 פותחו גישות שונות להוראת הקריאה ונעשו מחקרים על לימוד הקריאה ורכישת מיומנויות קריאה. בתחילת המאה הציגו בלשנים דעות ועמדות כלפי הוראת הקריאה בהתבססם על הידע הבלשני-לשוני המצטבר. כעבור כמה עשורים היה ברור שילדים רבים מתקשים בלימוד הקריאה והתעורר הצורך להבין מדוע. ספרו של רודולף פלש (Flesh, 1955) *Why Johnny can not read and what can you do about it* שראה אור בארצות הברית בשנות ה-50 (הספר לא התיימר להיות מדעי שכן מחברו לא היה איש אקדמיה), הביא לבדיקה מחדש של השיטות להוראת הקריאה שהיו נהוגות אז ולוויכוחים על טיבן. בארצות הברית ובארצות אחרות כמו מצדדים לגישה האנליטית-סינתטית המבוססת על שיטות פונטיות, ומולם עמדו תומכים בגישה הגלובלית, שראתה במילה השלמה את נקודת המוצא להוראת הקריאה. מתוך גישות אלו התפתחו במשך הזמן גישות משלבות: הגישה הניאו-פונטית, המבוססת על התפיסה האנליטית אך משלבת מילים שלמות בעלות משמעות (גם אם הן לא תואמות את השלב של הלימוד הפונטי), מתוך הכרה בעקרונות חשובים של הגישה הגלובלית, ומולה הגישה הניאו-גלובלית, המבוססת על עקרונות המילה השלמה והמשלבת הוראה ישירה של פונמות-גרפמות. בתקופות שונות השתנו הדגשים – פעם לכיוון האנליטי-פונטי ופעם לכיוון ההוליסטי-גלובלי.

על פי ונצקי (Venezky, 1984, 1987), המחקר שעסק בתחום הקריאה התפצל לשני מוקדים מרכזיים של מחקרים – מחקרים על מהותו של תהליך הקריאה ומחקרים על הוראת הקריאה. הסוג הראשון הוא לרוב עניינה של הפסיכולוגיה הקוגניטיבית. מסוף המאה ה-19 ועד היום עוסקים חוקרים רבים בנושאים כגון פענוח, אוטומטיות בקריאה, הפקת השתמעויות, סכמות קוגניטיביות, תנועת העין, טיוח התאמת הקול לעין, ראייה פריפריאלית וקריאה תת-קולית. עדות למחקרים המוקדמים בתחום זה נמצאת בעבודתו של יו (Huey, 1968).

המחקר על הוראת הקריאה במחצית הראשונה של המאה ה-20 הפיק בעיקר סקרים למיניהם על יכולת הקריאה של תלמידים בבתי ספר שונים. רק משנות ה-50 הורחב העיסוק בשיטות הוראה, קרוב לוודאי שבעקבות הדיון הציבורי שהחל אז. ראויה לציון עבודתה של צ'ול (Chall, 1967), שסיכמה את המחקר עד שנות ה-60 במסקנה ששיטה המבוססת על הגישה האנליטית מביאה את הילד לרמת קריאה טובה יותר בתחילת כיתה ד' מאשר שיטה המעוגנת בגישה הגלובלית. היא מצאה שיתרונה של הגישה האנליטית בולט יותר אצל ילדים בעלי יכולות טובות בלמידה. באותו זמן יצאו בונד ודיקסטרה (Bond & Dykstra, 1967) במאמר הטוען שאי אפשר להגיע למסקנות חד-משמעיות מאחר שהנתונים לא עקביים ושיטות המחקר לא תמיד מבוססות. טענה דומה העלו קרונבך וסנו (Cronbach & Snow, 1977). מכל מקום, עד שנות ה-70 הושט הדגש בהוראת הקריאה בארצות הברית על תרגול במילים שתאמו את החוקיות של הקשר בין פונמות לגרפמות (הגישה האנליטית). מקום מרכזי תפסה הגישה הפונטית, גם אם בבתי ספר מסוימים שולבו שיטות מהגישה הגלובלית. באמצע שנות ה-70 נראה שתלמידים רבים, ובעיקר מבתים בעלי רקע תרבותי וחברתי של מיעוט, מתקשים בקריאה. הפעם הופנתה האצבע המאשימה אל הדגשת היתר של תהליך הפענוח, ונטען שהשיטה נשענת על הגישה הביהביוריסטית, שאיננה שמה לנגד עיניה את הלומד עצמו. במקום ה-drill and skill של גישת הפענוח הייתה עכשיו הזירה מוכנה לשינוי מקיף ומהפכני המעמיד את הלומד במרכז, והמטוטלת נעה לכיוון הגישה הגלובלית (Barr, 1984).

סקר זה נוגע לדיון הציבורי ולספרות המקצועית בשלושת העשורים האחרונים ובשנותיים הראשונות של העשור הנוכחי.

בספרות העוסקת מאז בתחום הוראת הקריאה יש התייחסות נפרדת לאוריינות (literacy) ולהבנת הנקרא (reading comprehension). על פי סנו, ברנס וגריפין (Snow, Burns, & Griffin, 1998), הפעילות האוריינית מתייחסת לקריאה-כתיבה בהקשר חברתי-תרבותי רחב ומציעה התבוננות רחבה יותר

מאשר הבנת הנקרא, שעניינה בעיקר במפגש שבין הטקסט והקורא (Anderson & Pearson, 1984). הציפייה החברתית מילד הרוכש את הקריאה היא שעל בסיס הידע האורתוגרפי שרכש הוא יגיע לשלב שבו יוכל לקרוא טקסטים שלא ראה מעולם, תוך התבססות על הכתוב, הבניית המשמעות מתוכו והתנסותו האישית. שלב זה מזוהה כקריאה עצמאית (Holdaway, 1979).

שתי פרדיגמות מחקר בחינוך באות לידי ביטוי גם במחקר בתחום האוריינות ובנושאים המרכזיים המעסיקים את החוקרים בתחום הקריאה. בתקופת הזמן הנדונה בסקר זה זנח המחקר החינוכי את הגישה הביהביוריסטית, עבר לגישה הקוגניטיבית, וממנה לגישה החברתית-תרבותית המקובלת כיום (Gaffney & Anderson, 2000). בעוד הגישה הקוגניטיבית התמקדה במושגים כסכמה, תרחישים והפקת השתמעויות – הכל במסגרת הטקסט, מזגישה הגישה החברתית-תרבותית את הלומד בתוך הסביבה האוריינית, את המוטיבציה לקריאה עצמית ולמידה שיתופית כמרכיב מרכזי ברכישת הקריאה. במקביל אף השתנה היחס בין המחקר הכמותי-אקספרימנטלי לבין המחקר האיכותני-תיאורי (Guzzetti, Anders, & Newman, 1999). חוקרים אחדים ובראשם צ'ול (Chall, 1996) טוענים שלמחקר הרב על הקריאה אין השפעה ממשית על ההוראה. צ'ול טוענת שהמחקר עצמו מתקדם ומתרחב לאופקים חדשים וממשיך להעמיק את הממצאים, בעוד הוראת הקריאה נעה אחורה וקדימה בשל חוסר ידע וחוסר הבנה של ממצאי המחקר והדרכים ליישומם.

השינוי המהפכני של שנות ה-70 בארצות הברית הכניס למערכת החינוך את גישת "השפה כמכלול" (The whole language approach). יש המייחסים את ראשיתו של שינוי זה לכנס על הוראת הקריאה שהתקיים ב-1976, שההרצאה המרכזית בו, של קנת גודמן ויטה גודמן, הציגה גישה חדשנית, "פסיכו-לשונית", לתהליך לימוד הקריאה. עבודותיהם של הזוג גודמן התפרסמו בסוף שנות ה-70 ובשנות ה-80 (K. S. Goodman, 1976, 1986; Y.). (M. Goodman, 1980, 1986). המאמר מ-1976 הציג את השפה כמכלול

כתנועה ולא כשיטת הוראה, והוצגה בה הצעה לתפיסה פילוסופית-פדגוגית חדשה. בעוד הגישה החדשה התבססה על הוראה בשטח, המשיכו מחקרים רבים לעסוק במגוון נושאים הקשורים לתהליך רכישת הקריאה. הקשר בין הממצאים של המחקר והיישום בהוראה היה לרוב רופף (Barr & Dreeben, 1983).

ב-25 השנים האחרונות כבשה לעצמה גישת השפה כמכלול, שהיא למעשה גישה הוליסטית-גלובלית, מקום של כבוד בעולם כולו, ושיטות ותכניות לימוד רבות הנשענות על עקרונותיה דחקו את רגלי השיטות הפונטיות למיניהן, היונקות מן הגישה האנליטית. ואולם, בתחילת שנות ה-90 שוב קמה בארצות הברית צעקה ציבורית על כישלון הוראת הקריאה בבתי הספר. גישת השפה כמכלול הייתה אמורה לשפר את לימוד הקריאה בקרב ילדים מרקע פחות אורייני, אך לאחר כמה שנים של אימוץ שיטות בגישה זו שוב בלטו הקשיים – בעיקר בקרב ילדים מן השכבות החלשות. באותה תקופה התפרסמו ממצאיהם של חוקרים רבים שעקבו אחר לימוד הקריאה בקרב אוכלוסיות שונות בארצות הברית ורובם הצביעו על החשיבות של מודעות פונולוגית ושל לימוד בשיטות המדגישות את תהליך הפענוח. ממצאים אלה והדיון הציבורי הביאו באמצע שנות ה-90 לחקיקה חדשה באחדות ממדינות ארצות הברית, שנועדה להבטיח את השילוב בין העקרונות החשובים של הגישה הפונטית לבין עקרונות השפה כמכלול. אחרי תיאור עקרונותיהן של שתי הגישות נתייחס לנושאי המחקר העיקריים ששימשו כבסיס לחקיקות החדשות.

השפה כמכלול

גישת השפה כמכלול בהוראת הקריאה מדגישה את הצורך להתאים את ההוראה לצורכי הילד הלומד ולהתחשב ברמת המוטיבציה והעניין שיש לו בתהליך הלמידה. בכך היא תואמת תפיסות רציונליות רבות שהתפתחו בשני העשורים האחרונים של המאה ה-20, המדגישות את הצד החברתי והריגושי

של הלומד. הגישה אף טענה שהיא מותאמת לילדים הבאים מרקע אורייני חלש.

הפילוסופיה החינוכית של השפה כמכלול מושתתת על הנחות אלו:

- לימוד הקריאה הוא תהליך טבעי ולכן אין צורך להתערב בו (כפי שאין צורך להתערב בתהליך רכישת שפת האם ויכולת הדיבור בה, ואין מקום לחלוקה מלאכותית של הוראת הקריאה (על פי תנועות) לשם רכישת הקריאה.
- אין זה נחוץ ללמד לזהות מילים יחידות, מאחר שבזמן הקריאה משתמש הלומד באסטרטגיות של **ניחוש מושכל**, ויש לאפשר לו לפתח תהליכי למידה עצמאיים. אפשר לבסס את רכישת הקריאה על תהליך של **גילוי עצמי או גילוי מודרך**.
- לשם הפענות, על הקריאה להסתמך על ההקשר. נקודת המוצא היא הטקסט.
- ילדים מבתים פחות אורייניים נשכרים **מהסביבה הטבעית** בקריאתם יותר מאשר מהוראה ספציפית ומתרגול ממוקד (K. S. Goodman, 1986; Y. M. Goodman, 1980, 1986).

על פי הנחות אלו סוכמו העקרונות וההמלצות של השפה כמכלול בנקודות שלהלן:

- יש להבטיח סביבה אוריינית מעודדת שיש בה מאגר רחב של ספרי קריאה בנושאים מגוונים כדי שכל ילד יוכל לבחור לעצמו חומר קריאה.
- הגישה לקריאה עצמית היא הוליסטית – התלמיד מנסה לקרוא את הספר בלי עזרת מבוגר ובעזרת אסטרטגיות הניחוש המושכל. רצוי שלא להפריע לרצף הקריאה ולהבניית התוכן על ידי תרגול פונטי או על ידי עבודה על זיהוי מילים.
- אין ללמד לזהות מילים בזמן המוקדש לקריאה עצמית דמומה.
- כל לומד צריך להיפגש אישית עם המורה כדי לשוחח על הספר או על החומר שקרא.

- על המורה לנסות מדי פעם להקשיב לקריאתם של התלמידים על מנת לתקן קריאה לא נכונה של מילים או לאבחן קשיים מיוחדים.
- המורה או מבוגר כלשהו יכול לעזור לתלמיד על פי הצורך. הצורך של הלומד הספציפי הוא שמכתיב את דרך ההוראה.
- ההנאה מן הקריאה גם מגבירה את המוטיבציה, ולכן הדגש צריך להיות על ההנאה (Ediger, 1999; Liberman & Liberman, 1992).

הקשיים שהתעוררו בהוראת הקריאה בגישת השפה כמכלול מסתכמים בנקודות אלו:

- הגישה נמצאה כמתאימה דווקא לתלמידים בעלי רקע אורייני, היכולים להפיק הנאה מן העצמאות שבקריאה חופשית, ופחות לתלמידים מתקשים.
- תלמידים רבים לא מפתחים מיומנויות פענוח טובות ולא מצליחים לקרוא מילים שטרם נתקלו בהן.
- ניחוש של מילים לא מוכרות יוצר קשיים רבים וטעויות אין ספור.
- חוסר הביטחון בפענוח ובזיהוי מילים פוגם במוטיבציה לקרוא ובהנאה שבקריאה.

הסיכונים שביישום גישת השפה כמכלול באופן גורף הם:

- תלמידים רבים מסיימים את כיתה א' ללא טכניקות ואסטרטגיות פענוח שיוכלו לעזור להם לקרוא מילים חדשות ולא מוכרות, מה שפוגם ביכולת שלהם בקריאה עצמית אמיתית.
- תלמידים מסוימים מתקשים להגיע להכללות המסבירות את הקשר בין פונמות וגרפמות מבלי לקבל הדרכה מפורשת, מפני שגישת השפה כמכלול איננה מעודדת הוראה מכוונת.
- הקריאה היא איטית וחסרת ביטחון כי היא מבוססת על ניחוש או על זיכרון.

- תלמידים רבים מרגישים כמגשישים באפלה, כי הניחוש המושכל, הוא תהליך מורכב מאוד שרוב התלמידים עדיין לא מיומנים בו.
- חלק מן התלמידים לא מצליחים להגיע לשטף קריאה ולאוטומטיות ללא הוראה מכוונת ועל כורחם הופכים ל"מתקשים" בקריאה.

הגישה האנליטית

הגישה האנליטית הניבה שיטות אנליטיות פונטיות להוראת הקריאה המושתתות על הנחות יסוד אלו:

- הקשר בין פונמות וגרפמות בכתיבת שפה הוא חלק חשוב בפיתוח יכולת הקריאה.
- ניתוח פונולוגי של המבנה האורתוגרפי המייצג מילה מדוברת בכתב הוא אסטרטגיית קריאה חשובה.
- יעילות בביצוע תהליך הניתוח או הפענוח תביא ליעילות בקריאה.
- היכולת הלשונית של דיבור מתפתחת באופן טבעי אצל כל ילד נורמלי, אך תהליך פענוח הכתב מבוסס על יכולות קוגניטיביות נרכשות, בעזרת למידה מכוונת.
- מודעות פונולוגית אצל ילדים המתחילים ללמוד קריאה היא תנאי חשוב להצלחה. על בסיס מודעות זו יכולים הלומדים להמיר גרפמות בפונמות.
- זיהוי מילים בתוך הקשר מצריך הן התמודדות עם התבנית האורתוגרפית של המילה והן התאמה להקשר הסמנטי במשפט או ברצף הרחב יותר. ניחוש משמעות של מילה ללא הישענות על התבנית דורש כושר היסק מורכב, שהילד המצוי המתחיל את לימוד הקריאה איננו מסוגל לבצע.
- הוראת הקריאה צריכה להקנות לילד את הצופן האלפביתי בצורה הישירה והפשוטה ביותר.
- קריאה מדויקת חיונית להמשך התפתחות הכשירות האוריינית.
- ילדים בכיתה א' רואים בתהליך הפענוח אתגר אינטלקטואלי ורוכשים את הקוד האלפביתי בקלות יחסית.

- הקשיים בשיטות הפונטיות להוראת הקריאה מתמקדים במספר נקודות:
- אין הגדרה ברורה של היחס הרצוי בין הלימוד הפונטי לעיסוק בהבנת הנקרא.
- התרגול אינו מעניין ויש למצוא דרכים להופכו למושך ומאתגר.
- ההוראה אינה מותאמת לקצב הלמידה של כל ילד (ההנחיות והפעילויות הן באותה רמה של תרגול).
- המיומנות הפונטית ויכולת הפענוח, שנועדו לשמש כבסיס להבנת הנקרא, הופכות למטרה בפני עצמה, כך שתלמידים עלולים להתעכב על קריאה פונטית של כל מילה ולאבד את המשמעות הכללית.
- ספרי הלימוד המבוססים על הגישה האנליטית הפונטית אינם מציגים טקסטים טבעיים.

- הסיכונים שבהוראת הקריאה בשיטה פונטית בלבד (כפי שהיה מקובל בגישה המסורתית) מסתכמים בנקודות אלו:
- תלמידים מקדישים זמן רב לניתוח מבנה המילה, להברות ולעיצורים ופחות מדי לתוכן ולמשמעות של הטקסט.
- תהליך הקריאה הופך לאיטי, מתיש ומכני מאוד.
- הוראת ההתאמה בין גרפמות ופונמות, שאינה אלא אמצעי להגיע להבנת הנקרא, הופכת ליעד בפני עצמו.
- מכל הנ"ל עולה הסכנה, שהילד יאבד את העניין בקריאה.

* * *

הקשיים שנמנו לעיל עוררו את המורים והמחנכים לחפש דרכים חדשות להוראת הקריאה, ההולמות יותר את הגישות החינוכיות העכשוויות. בהסתמך על מחקרים שנערכו בשני העשורים האחרונים ממליצים החוקרים על שילוב בין העקרונות של הגישה האנליטית ושיטותיה הפונטיות ובין גישת השפה כמכלול. הדבר חשוב בעיקר כדי להיענות לשונות הקיימת בקרב

תלמידים. למרות הידע הרב שהצטבר על סמך המחקר, קשה לנבא איזו גישה תצליח יותר עם לומד זה או אחר. על פי אדיגר (Ediger, 1999), מערכת חינוכית הנוקטת שימוש גורף בגישה אחת ומתעלמת מן העקרונות של האחרת עלולה להקשות על חלק מן הלומדים.

חקר שתי הגישות: מחלוקת והסכמה

במחקרים רבים שנעשו בשני העשורים האחרונים של המאה ה-20 בארצות הברית עקבו החוקרים אחר תהליך לימוד הקריאה וניסו להבין את היתרונות והחסרונות של הגישות השונות. העימות בין הגישות החריף בתחילת שנות ה-90, עד שבאמצע העשור הוביל לחקיקה הדורשת שילוב העקרונות של שתי הגישות – האנליטית והשפה כמכלול.

דנטון (Denton, 1998) טוען שהעימות נבע בעיקר מחוסר ההבנה של מצדדי אחת הגישות את הגישה השנייה. מחקרים על עקרונות השיטות הפונטיות נדחקו הצדה כלא חשובים על ידי הדוגלים בשפה כמכלול – בטענה שאין צורך במחקר כדי להוכיח מה שכולם כבר יודעים, שהגישה האנליטית נכשלה; הדוגלים בגישה האנליטית טענו שהמחקר החדש חוזר ומאשר את גישתם לגבי העקרונות המרכזיים שהם הבסיס ללימוד הקריאה. ראוי לציין כי גישת השפה כמכלול ששלטה בתחילת שנות ה-90 בארצות הברית דחקה לגמרי במקומות רבים את הגישה האחרת. הדבר השפיע בעיקר על תכניות המוכנות לקריאה בגן הילדים לפני כיתה א', והיו מקומות שיצרו סביבות אורייניות וספריות מצוינות, אך זנחו את המודעות הפונולוגית. כאמור, התברר שלא כל הילדים הפיקו את התועלת המצופה מסביבה אוריינית זו, ובמילים אחרות – ילדים לא מעטים פשוט לא רכשו את מיומנות הקריאה. למתנגדים לגישת השפה כמכלול היה עתה מקום להתגדר בו. הם ביקשו לחזור לשיטות הפונטיות תוך התעלמות מהביקורת עליהן עד אמצע שנות ה-70. מצב זה הוליד צורך מידי בחקר העקרונות השונים של תהליכי לימוד הקריאה.

הנושאים המרכזיים שקיימת בהם מחלוקת בין הגישות הם: חשיבותה של המודעות הפונולוגית בראשית הקריאה, תהליכים של זיהוי מילים, הצורך בהוראה מכוונת והאפקטיביות של כל אחת מן הגישות. נקודות אלו יידונו להלן.

1. המודעות הפונולוגית בראשית הקריאה

מודעות פונולוגית היא ההבנה שמילים מורכבות מיחידות קטנות של צלילים (phonics). ילדים בעלי מודעות פונולוגית מזהים יחידות כאלה ואף מסוגלים להעביר אותן ולבצע מטלות שונות בסדר הצלילים. ידע אלפביתי מצריך שילוב בין מודעות פונולוגית והכרת האותיות כדי לאפשר המרה של גרפמות לפונמות. "אוריינות אלפביתית מורכבת ממודעות גבוהה יותר של פונמות, מזו הנרכשת בשפה דבורה באופן טבעי והיא כוללת בתוכה גם מודעות לגבי הגרפמות ברמה גבוהה יותר מזו הנרכשת מחשיפה לשפה כתובה, ללא הוראה" (Chew, 1997, p. 174). אוריינות אלפביתית זו מקלה ומקדמת את ראשית הקריאה. מחקרים רבים ניסו לבחון את תרומת המודעות הפונולוגית להצלחה ברכישת מיומנות הקריאה. במיוחד ניסו החוקרים לברר באיזו מידה מעצים חוסר מודעות פונולוגית את הקשיים בקריאה בזמן הלימוד וגם אחר כך, כלומר באיזו מידה הוא רכיב מנבא (Moats & Smith, 1992). להלן נציין מספר עבודות חשובות המייצגות את המחקרים המבוקרים יותר בתחום ספציפי זה.

ג'וסוואמי (Goswami, 1999, 2000) קובע שמודעות פונולוגית היא מנבא חשוב להצלחה ברכישת הקריאה בשפות שונות ובאורתוגרפיות שונות, החל באורתוגרפיות שקופות כמו של גרמנית וספרדית, דרך אורתוגרפיות פחות שקופות כמו אנגלית וצרפתית וכלה באורתוגרפיות שהן במהותן לוגוגרפיות, כמו סינית ויפנית. בשני העשורים האחרונים של המאה ה-20 עסקו מחקרים רבים בנושא המודעות הפונולוגית.

חיזוק לתפיסה שהאוריינות האלפביתית חשובה לראשית הקריאה מתקבל מעבודתם של בראדלי ובראיינט (Bradley & Bryant, 1985), שחקרו קבוצת ילדים בני ארבע עד חמש, ומצאו שלטיפוח מודעות פונולוגית בגן יש השפעה ברורה על התקדמות הקריאה בכיתה א', השפעה המשאירה את חותמה בקריאה ובכתיב נכון של מילים גם אחרי שלוש שנים. אוקונור ועמיתיו (O'Connor, Jenkins, & Slocum, 1995) הראו שבקבוצות שלא מקבלות טיפול במודעות פונולוגית נוצר פער גדול בין התלמידים החזקים והחלשים, מאחר שהראשונים מפתחים יכולת זו בכוחות עצמם בעוד החלשים נשארים מאחור.

סטנוביץ ועמיתיו (Stanovich, Cunningham, & Cramer, 1984) ערכו מחקר בקרב ילדי גן ועקבו אחר התפתחות יכולת הקריאה שלהם בשנה שלאחר מכן. הממצאים הראו שמודעות פונולוגית – שנבחנה באמצעות מטלות שונות – היא מן הגורמים המנבאים הצלחה בקריאה. מחקר זה חיזק את ההנחה לגבי מודעות פונולוגית והביא לשורה ארוכה של מחקרים נוספים בתחום, שסוכמו בספר משנת 1988 (Stanovich, 1988). חשיבות מיוחדת יש לעבודתם של פרפטי ועמיתיו (Perfetti, Beck, Bell, & Hughes, 1988) בדבר ידע פונולוגי בכיתה א'. המחקר, היוצא מההנחה שלימוד הקריאה אינו תהליך טבעי אלא דורש ידע לשוני קודם, מבוסס על ממצאי מחקר קודמים שהוכיחו את הקשר שבין מודעות פונולוגית לבין רכישת הקריאה. לדברי החוקרים, בתקופה הראשונה (ראשית הקריאה) ממשיך הידע הפונולוגי להתפתח שכן הוא לא רק תורם לתהליך הרכישה אלא גם מתעשר ממנו. החוקרים השתמשו במטלות סינתטיות (למשל, הרכבת הברה מתוך פונמות בודדות) ובמטלות אנליטיות (לדוגמה, השמטת פונמה מתוך מילה). הם מצאו שידע פונולוגי סינתטי הוא יותר בסיסי ומקל על רכישת הקריאה בעוד הידע האנליטי משתפר עם הקריאה וגם מקדם את התהליך. ולוטינו וסקאנלון (Vellutino & Scanlon, 1988) חקרו במחקר אורך את הקשר הסיבתי בין חסר ביכולת לשונית ופונולוגית לבין קשיים בקריאה. על פי ממצאי שני

מחקרים שונים הם הגיעו למסקנה שחסר בידע לשוני ופונולוגי הוא אכן גורם בעל עוצמה בניבוי קשיים בקריאה.

סטנוביץ ועמיתיו (Stanovich, Cunningham, & Cramer, 1984) מצאו שהמודעות הפונולוגית היא גורם כללי אחד המורכב מתת-מיומנויות. ואגנר וטורגסן (Wagner & Torgesen, 1987) תומכים בהפרדה בין מודעות ליכולת הצפנה. אחרים מצאו שמודעות פונולוגית מנבאת בצורה משמעותית את ההצלחה ברכישת הקריאה מן הגיל הרך עד לכיתות ו' (Cornwall, 1992; Hurford et al., 1993; Mann, 1993). כן נמצא שתהליך רכישת הקריאה משפר הן את יכולת הקריאה והן את רמת המודעות הפונולוגית אצל לומדים מקבוצות יכולת שונות. מודעות פונולוגית היא גורם חשוב בתהליך ההכנה לקריאה וגם תוך כדי לימוד הקריאה (Stahl, 2001). חוקרים גם קבעו שאפשר להקנות מודעות פונולוגית (Ball & Blachman, 1991; Spector, 1995).

סמית, סימונס וקאמינו (Smith, Simmons, & Kameenui, 2000) ערכו סקר רחב על מחקרים שעסקו במודעות פונולוגית וניתחו את ממצאיהם ואת מסקנותיהם של 28 מחקרים ואת השלכותיהם להוראה. מסקנותיהם הן:

- היכולת להשתמש בידע פונולוגי מסבירה את ההבדלים בין לומדים מצליחים ובין לומדים המתקשים ברכישת הקריאה.
- בין מודעות פונולוגית ובין רכישת הקריאה יש יחסים הדדיים.
- מודעות פונולוגית היא תנאי הכרחי ללימוד הקריאה אך לא מספיק.

ניתן לסכם ולומר שהמחקר מוכיח באופן ברור את חשיבות השליטה בידע פונולוגי כבסיס טוב לרכישת הקריאה (Blachman, 2000) וגם כגורם מבחין בין קוראים בסיכון לקוראים מצליחים. אך עדיין תלויות ועומדות שאלות כגון מהי רמת הידע הפונולוגי ההכרחית לשם הצלחה בקריאה, וכיצד ניתן להבחין במדויק בין רמות שונות של ידע פונולוגי אצל ילדים לפני ראשית הקריאה.

2. זיהוי מילים

זיהוי מילים כתהליך של הבניית משמעות בטקסט מתייחס הן להתפתחות היכולת של הלומד לזהות מילים כתובות והן ליעילות של הקורא המיומן בהפעלת המנגנון לגבי מילים חדשות או לא מוכרות. על פי גף, "זיהוי מילים הוא הבסיס של תהליך הקריאה" (Gough, 1984 p. 225). מחקר אורך של גיואל, גריפיס וגף (Juel, Griffith, & Gough, 1986) הציג ממצאים בקרב ילדים בכיתה א' וב' וחיזק עמדה זו. מטרת המחקר הייתה לבחון מודל המתאר את התפתחות האוריינות בגיל הרך. המשתנים הבלתי תלויים שבו היו רקע אתני, IQ וכישורים בשפה דבורה. המשתנים התלויים היו מודעות פונולוגית, ידע בהתאמת הגרפמות-פונמות וידע לקסיקלי. הממצאים מלמדים שחשיפה רבה למילה הכתובה ולחומרי קריאה שונים, ללא התערבות במודעות הפונולוגית, לא משפרת את יכולת ההמרה מגרפמות לפונמות. הקשר בין זיהוי מילים ובין המרה גרפו-פונמית נמצא מובהק סטטיסטית. המלצות החוקרים הן שיש לקיים עיסוק במודעות פונולוגית בגן, לפני כיתה א' ובכיתה א'. בייחוד חשובה הוראת המודעות הפונולוגית לילדים שרמתם בתחום זה ירודה בהגיעם לבית הספר. במילים אחרות, זיהוי מילים והכרת מילים יעילים רק כשהם נשענים על הידע הפונולוגי (Weaver, 1998).

מחקרים נוספים מצביעים על הקשר בין מודעות פונולוגית וזיהוי מילים ומלמדים שיכולת הקריאה וההבנה של מילים עוברת מן הכתיב אל הניתוח הפונולוגי ולבסוף למשמעות. ממצאים אלה מחזקים את הטענה שקורא מיומן מסתמך רבות על הידע הפונולוגי בשעת הקריאה הדמומה ובעת הבניית משמעות מתוך הטקסט (Jared & Seidenberg, 1991; Stuart, Materson, 1999; Dixon, & Quinlan, 1999). עבודות אלה מבהירות שילדים צריכים לא רק ללמוד את ההתאמות בין גרפמות ופונמות אלא גם לפתח מודעות לרכיבים הפונטיים של המילה וליכולת לארגנם ברצף. ילדים הרוכשים מיומנויות אלו יוכלו להמשיך וללמוד על המבנה הפונולוגי של המילה מתוך המילים שהם מכירים כיחידות שלמות. האימון והעיסוק בכללים הפועלים בתוך מילים

מוכרות מחזקים את המודעות הפונולוגית. החוקרים מציעים שספרי הלימוד לגיל הרך יספקו חזרות רבות על מילים מוכרות ועל מילים שמייצגות כללים שכיחים של הכתב, בתוך הקשר טבעי סיפורי (Tan & Metsala, 1998; Nicholson, 1997). הכותבים מדגישים את הצורך להכין ילדים לפני כיתה א' הן במודעות פונולוגית והן בהכרת צופן האלפבית כדי להבטיח הצלחה ברכישת הקריאה.

סטנוביץ (Stanovich, 1993) מעלה שלוש שאלות מרכזיות לגבי זיהוי

מילים:

1. האם קוראים מיומנים מזהים מילים בצורה אוטומטית?
2. מהו תפקיד ההקשר בזיהוי מילים תוך קריאה שוטפת?
3. באיזו מידה נשען זיהוי מילים על הידע הפונולוגי ומספק להן את התשובות שהצטברו מהמחקר?

התשובה לשאלה הראשונה נמצאת במחקרים המעידים שזיהוי מילים אוטומטי מתפתח כבר באמצע כיתה א' והולך ומתרחב בכיתה ב' וג'. לגבי שאלת ההקשר כתורם לזיהוי מילים נמצא, שחשיבות ההקשר יורדת ככל שמתחזקת יכולת הקריאה. כלומר, ככל שהקורא מיומן יותר בזיהוי מילים המבוסס על תהליכים הפועלים מלמטה כלפי מעלה (מהצופן הגרפמו-פונמי אל המשמעות), כך הוא נזקק פחות להקשר, אך ההקשר מאפשר אסטרטגיות פיצוי כאשר נפגמת מיומנות הפענוח. לגבי השאלה השלישית, באיזו מידה נשען זיהוי מילים על ידע פונולוגי, יש ראיות במחקר שיש מילים שהקורא זוכר מקריאה קודמת כתבניות מילה (sight words), ולגביהן הוא לא מבצע תרגום גרפמו-פונמי, אלא הן נקלטות אצלו בתהליך השליטה בידע הגרפמו-פונמי (Ehri, 1992, 1998).

האוריינות האלפביתית נחוצה אפוא לילד גם כדי שיזכור את המראה של מילים הנתפסות כשלמות. למעשה, לזיכרון מסוג זה נחוצים שלושה סוגי ידע ספציפי: ידע גרפמי, כלומר הכרת צורת האותיות; ידע לגבי ההמרה מגרפמה לפונמה; ידע לגבי רצף הפונמות במילה. מחקרים רבים הצביעו על החשיבות

של מרכיבי הידע המוזכרים כאן (Share & Stanovich, 1995). ניתן ללמד ילדים צעירים בתקופת טרום-קריאה את החלוקה לפונמות ולקשר פונמות לצורת האותיות, והדבר יועיל לשיפור קריאת מילים (Ball & Blachman, 1991; Bradley & Bryant, 1983).

בעבודתם של סנולינג, נאשן ומוטר (Snowling, Nation, & Muter, 1999) הושם דגש על חשיבות השילוב של הידע הפונולוגי עם הידע הסמנטי והתחבירי בזמן קריאת טקסט. החוקרים מדווחים על שני מחקרים: הראשון בוחן קבוצת תלמידים בני תשע במחקר אורך המראה כי מודעות פונולוגית שנבדקה אצל בני חמש ושש הייתה גורם מנבא טוב ליכולת הקריאה בגיל תשע. יכולת זו נבדקה באמצעות מבחנים הבודקים גם הבנת הנקרא וגם דיוק בקריאה, (Muter & Snowling, 1998). המחקר השני בחן ילדים בני שבע עד עשר בכיתות ג' וד' והממצאים מחזקים את המסקנות של המחקר הראשון – המודעות הפונולוגית היא גורם מנבא חשוב, אך למודעות תחבירית וסמנטית יש קשר חשוב ליכולת להיעזר בהקשר ובטקסט בתהליך הבניית התוכן והבנת הנקרא (Nation & Snowling, 1998).

החוקרים ממליצים ללמד את המבנה המורפולוגי של המילה ואת הידע התחבירי והסמנטי, היכול להועיל בהמשך התפתחות הכשירות בהבנת הנקרא, תוך הפעלת אסטרטגיות של הישענות על ההקשר והטקסט. רובם מציעים ללוות את לימוד הקריאה בהתנסות בכתיבה, בנימוק שניתן לחדד באמצעותה את המודעות הלשונית (Teberoski, 1999; Zutell 1994).

3. הוראה ישירה

מחלוקת חריפה התפתחה בין שתי הגישות לגבי יעילותה של הוראה ישירה (explicit instruction) של מיומנויות הקריאה, לעומת חשיפה רחבת היקף לספרות ולטקסטים ממגוון עשיר, בהנחה שהלומד יגלה בעצמו את החוקיות שבטקסט הכתוב. הוראה לא ישירה של הקוד האלפביתי (עקיפה) מבוססת על ההנחה שעל ידי התנסויות מרובות יגיע הקורא לגילוי ההכללות

המסבירות את הקשר שבין מילה דבורה למילה הכתובה. איך הוא יוכל לעשות זאת לפני שרכש את הקריאה? לדעת פרפטי וקרטיס (Perfetti & Curtis, 1986) אין זה יעיל "לשמור בסוד" מהתלמיד את החוקיות שבקוד הפונטי.

אדמס (Adams, 2001) במאמרה המקיף מנסה להעלות את הדיון לרמה עיונית ומעשית כאחת. לדבריה, המתנגדים להוראה ישירה (המצדדים רק בחשיפה למילים שלמות ובהסתמכות על כושר הגילוי של התלמיד) טוענים שהילד בא לבית הספר כדי להתפתח ולהיות אורייני וצרכן יעיל של התרבות והידע שמציעים לו הטקסטים הכתובים; עליו לדעת קרוא וכתוב כדי שיוכל לנצל את העושר התרבותי הנמצא סביבו, ולכן כה חבל להתחיל את תהליך החינוך הזה בלימוד המכני והלא-מאתגר שביסוד הגישה הפונטית. ההוראה הישירה מייצגת בעיניהם גישה ביהיוריסטית שאינה מכבדת את הפרט. ואולם, קובעת אדמס, על מנת לתמוך בתהליך הקריאה המתפתח ולהופכו ליעיל נחוצה הוראה ישירה בהקניית ידע פונטי. היא מעלה סברה שמקור הבעיה הוא בכך שרכישת הקריאה נתפסה כתהליך ליניארי ולא כתהליך אינטראקטיבי, סימולטני ורב-ממדי.

פושאי (Foshay, 1990) מצא שכדי לזכור מילה בצורה שלמה ולזהותה כתבנית מילה (sight word) נדרשות לילד 57 חשיפות של המילה בממוצע. זהו כמובן תהליך איטי ולא יעיל. לכן הוא ממליץ על השיטה הגרפמו-פונמית דרך הוראה מכוונת וברורה.

במחקר חשוב המוכיח את ערכה של ההוראה הישירה (Foorman, Fletcher, Francis & Schatscheider, 1998) נוסו שלוש תכניות הוראה שונות עם שלוש קבוצות תלמידים בסיכון (מרקע סוציו-אקונומי נמוך ובעלי הישגים נמוכים). תלמידי הקבוצה שלמדה את ההתאמה בין סמל לצליל בדרך של הוראה ישירה על ידי תרגול בעזרת טקסטים מותאמים הצליחו לרכוש את הקריאה ביתר יעילות מאשר תלמידי קבוצה שבה הייתה הוראה פחות ממוקדת או הוראה אקראית של טקסטים טבעיים. המחקר מוכיח

שלגבי אוכלוסייה של ילדים בסיכון יש עדיפות בולטת להוראה ישירה. חשוב לציין ששלוש הקבוצות למדו במסגרת של סביבה לימודית עשירה בחומרי קריאה.

4. ניצני אוריינות וראשית הקריאה

המונח **ניצני אוריינות** (emergent literacy) שהתפתח בשנות ה-80 ייצג שינוי בעמדת המומחים לקריאה לגבי המוכנות לקריאה. הדגש עבר מהצורך ללמד ילדים מערכת מיומנויות לפני לימוד הקריאה, לתיאור התנהגויות של ילדים המצביעים על שלבים ברצף ההתפתחות האוריינית (Yaden, Rowe, & MacGillivray, 2000). המחקר בתחום זה התמקד בהתנהגויות של ילדים בסביבות שונות: בבית, בגן הילדים ובסביבות אחרות, שלא הושם בהן דגש על מיומנויות של הכנה לקריאה. הנחת היסוד שעמדה בבסיס גישת ניצני האוריינות היא שהידע האורייני מתפתח באופן הוליסטי, תוך כדי אירועים ספונטניים בקריאה ובכתיבה. לכן החלו החוקרים לתאר התנהגויות של ילדים המוכיחות שהם עוברים באופן הדרגתי מאוריינות לא קונבנציונלית לאוריינות קונבנציונלית. החוקרים של שנות ה-80 סברו שהאוריינות המתפתחות היא הוכחה להבניה עצמאית של הידע האורייני.

בשנות ה-90 חל מפנה בהבנת תפקידו של הידע האורייני הראשוני ברכישת הקריאה והכתיבה. המפנה בא בעקבות ממצאים שהראו שילדים אמנם יכולים לפתח ידע של קריאה מתוך הקשר, אך הם לא עוברים באופן טבעי לקריאה עצמאית (Mason & Allen, 1986). ממצאים גם הוכיחו שלילדים יש הן ידע קונבנציונלי והן ידע לא קונבנציונלי על הקריאה והכתיבה. לפיכך, נראה לחוקרים שמן הראוי לבחון מחדש את שלבי ההתפתחות של האוריינות הראשונית.

אחד הנושאים שבמחלוקת בנושא רכישת הקריאה הוא שאלת ההתפתחות בשלבים (Sulzby & Teale, 1991). גודמן (Y. M. Goodman, 1986) טוענת שיש רק תהליך קריאה אחד ושהשוני בין קוראים הוא ברמת

השליטה בו. העדיפות של הקורא המיומן על הקורא המתחיל היא לדעתה רק בידע-העולם ובידע הלשון. כלומר, הקורא המצליח משתמש יותר בידע הלשון להשערת השערות לגבי התוכן של הטקסט, תוך הסתמכות מעטה מאוד על האורתוגרפיה. זו התפיסה של השפה כמכלול.

חוקרים אחרים (Chall, 1983; Downing, 1979) מזהים שלושה שלבים חשובים בתהליך לימוד הקריאה על בסיס הידע האורייני הראשוני: שלב קוגניטיבי, שבו מפתח הילד מודעות לקריאה ולחומר כתוב כמייצג שפה; שלב של פיתוח שליטה במיומנות הקריאה ובו אימון בפענוח; שלב של פיתוח המיומנות עד לרמה של אוטומטיות. מאסון (Mason, 1980) הבחינה בין השלב שבו נוטה הילד להישען בעיקר על ההקשר ולקרוא שלטים או שמות של דברים מוכרים, והשלבים האחרים, שבהם הוא מסתמך פחות על ההקשר. בשלב השני הוא מתחיל לזהות מילים מוכרות גם ללא הקשר, ובשלב השלישי הוא מסוגל לקרוא את רוב המילים בעזרת ההתאמה בין גרפמות ופונמות.

גיואל (Juel, 1983, 1991) מציעה הסבר תלת שלבי לאופן שבו מופעל תהליך האוטומטיות בקריאה: (1) היכרות עם חומר מודפס – זיהוי מילים שהן שמות חפצים מוכרים, שמות מקומות ואנשים וכדומה – שלב המתקיים בדרך כלל בתקופה של טרום בית הספר. (2) פענוח ורכישה של הקוד הפונטי וההתאמות בין גרפמות לפונמות – שלב שנדרשות בו מודעות פונולוגית והתנסות בכתיבה. בשלב זה חייבת להתקיים הוראה מכוונת. (3) השלב האוטומטי – השלב שבו יכול הלומד לקרוא להנאתו מבלי להשקיע מאמץ בפענוח.

המחקר בתחום ראשית הקריאה התרחב וכלל גם בדיקה של תכניות מניעה, למשל, התכנית Reading Recovery שפותחה בניו-זילנד והנמצאת בשימוש די נרחב בארצות הברית (Clay, 1991). שיטה זו נועדה לעזור לחמישית מן התלמידים המתקשים בקריאה בכיתה א' (השלב השני של גיואל). הגישה דומה במהותה לזו של השפה כמכלול, אך המורה, ולא

התלמיד, היא שבחרת את חומר הקריאה (לרוב מורות הן המלמדות בגיל זה, אך מובן שמדובר גם במורה גבר), המורה מחליטה באלו אסטרטגיות קריאה יש להתמקד, מאבחנת תלמידים מדי יום כדי לגלות קשיים, ועל פי האבחון מתכננת את השיעור. בתכנית מושם דגש על הדיוק בקריאה ועל תיקון שגיאות שיטתי. בתכנית זו יש הצבת יעד ברור – התלמידים שהשתתפו בה יוכלו לחזור ולתפקד בכיתה הרגילה שלהם. עמוד התווך של השיטה הוא ההוראה הישירה המתוכננת.

תהליך לימוד הקריאה הוא תהליך מורכב המושפע מגורמים שונים הפועלים באופן אינטראקטיבי וסימולטני (Stanovich, 1980; Stanovich & Cunningham, 1993). טונמר והובר (Tunmer & Hoover, 1992, p. 187) מתארים בתרשים פשוט כיצד משרתים גורמים קוגניטיביים ואסטרטגיות למידה את מטלות הקריאה. על פי תרשים זה, שתי דרישות קוגניטיביות – מודעות מבנית ותחבירית ומודעות פונולוגית – הן הבסיס לפיתוח שתי אסטרטגיות קריאה: שימוש ברמזים מתוך ההקשר ושימוש בידע גרפמי. שתי אסטרטגיות אלה מאפשרות לקרוא בקלות מילים לא מוכרות בתוך טקסט ולכתוב מילים חדשות בהתאם לכללי השפה.

לגבי הדרישות הקוגניטיביות המאפשרות פיתוח אסטרטגיות למידה, נשאלת השאלה מהן הדרישות המוקדמות בתחום הקוגניטיבי. יש הטוענים (Tunmer & Herriman, 1984; Tunmer & Hoover, 1992) שהדבר תלוי בידע מטא-לשוני: מודעות פונולוגית, מודעות תחבירית ומודעות סמנטית. פלבל (Flavell, 1981, 1985) סבור שיש קשר בין הידע המטא-לשוני לבין המודעות המטא-קוגניטיבית, המפקחת על מערכות תהליך המידע. קשר זה מסייע להסביר מדוע היכולת לתפוס את הלשון כחלק מתהליכי חשיבה איננה תוצאה אוטומטית של רכישת השפה. המודעות הפונולוגית מאפשרת פעילות חשיבה הקשורה ברכיבים של רצף הדיבור, המודעות למילים מאפשרת לזהות יחידות משמעותיות, המודעות התחבירית מאפשרת ליצור משמעות ברצף של מילים, והמודעות הפרגמטית מאפשרת להבין את המשמעויות

במסגרות חברתיות רחבות יותר. כדי להכשיר את הילד ללימוד יעיל של תהליך הקריאה ושל הבנת הנקרא יש להבטיח התנסויות ולמידה בכל התחומים, תוך התחשבות בהבדלים בין קבוצות אתניות. קטרין או (Au, 2000) מסכמת את ההיבט הרב-תרבותי ומציינת, שמורים מקבוצות אתניות שונות מגלים רגישות לתרבות של מיעוטים ומצליחים להביא תלמידים להישגים טובים יותר.

5. חקר האפקטיביות של הגישות לקריאה

ב-1989 פורסם סקר על מחקרים בתחום בדיקת האפקטיביות של השפה כמכלול (Stahl, McKenna, & Pagnucco, 1994). הסקר מבוסס על בדיקת 180 מחקרים שהשוו בין הוראת השפה כמכלול לרין השיטה הרווחת בספרי לימוד קריאה שאימצו את הגישה האנליטית בהוראה. ברשימה נכללו רק עבודות ששמרו על כללים אלה לגבי השפה כמכלול: ההוראה נעשתה בשפה המוכרת לילדים, בהנחה שהלימוד היעיל ביותר הוא זה הנובע מהצורך להשתמש בשפה לתקשורת; השיעורים התרכזו בלומדים; ספרי הלימוד היו ספרי קריאה הנמצאים בחנויות הספרים או בספרייה (מקראות שימשו במקרים מועטים בלבד); לא הייתה הוראה ישירה בתחום הפענוח וההמרה הפונטית, ונושאים אלה נלמדו רק כאשר התעורר צורך במסגרת טקסט רגיל לקריאה.

ממצאי הסקר מראים שלא נמצאו הבדלים משמעותיים בין שתי הגישות. גישת השפה כמכלול נמצאה אפקטיבית יותר ברמה של גן הילדים (השלב הראשון – הקוגניטיבי) או בתהליך ההכנה לקראת קריאה. נראה שגישה זו אפשרה להכין לקראת בית הספר תלמידים משכבות שבהן הילדים פחות נחשפים לשפה הכתובה. לעומת זאת, בשלב השני, כאשר התלמיד צריך לפתח שליטה במיומנות, נחוצה לו גישה יותר שיטתית ועקבית. במילים אחרות – בכיתה א' יש יתרון לשיטות המעוגנות בגישה האנליטית. במחקרים רבים אחרים נמצאו פעילויות שונות בשתי הקבוצות – בקבוצה של השפה כמכלול

הוקדש פחות זמן לפעילות קריאה מאשר לפעילויות כגון דיון בבעיה, הכנה לכתובה ושיחה על נושאים שונים, ואילו בכיתות האחרות הוקדש רוב הזמן לפעילות של קריאה. נמצא קשר בין משך הזמן שהוקדש לקריאה ובין ההצלחה בקריאה (Berliner, 1981).

במחקר אורך שבדק את הכתיבה של התלמידים בכיתה א' שלמדו בגישה של השפה כמכלול מצאה טרינמן (Treiman, 1993) שמודעות פונולוגית עוזרת לילדים ברכישת הקריאה והכתיבה. גם בפעילות של כתיבה יצירתית וכתוב מומצא קל יותר לילדים בעלי מודעות פונולוגית. מסקנתה היא שרצוי ללמד כתיב באופן פורמלי, לפחות בחלק מן הזמן. תלמידים מסוימים יוצאים נשכרים מכך, והדבר עשוי לדעתה למנוע קשיים ברכישת הקריאה והכתיבה.

שטאל ועמיתיו (Stahl et al., 1994) יצאו בסקר מחודש על מחקרים בתחום, וניתוח משווה שעשו מראה שאין הבדלים מהותיים בין ההישגים של תלמידים שלמדו בגישה של שפה כמכלול לבין כאלה שלמדו על פי שיטה אנליטית, אך יש הבדל בעמדות: נמצא שגישת השפה כמכלול שיפרה את העמדות של הילומדים כלפי תהליכי הקריאה, ויתר על כן, שתוספת של הוראה פונטית לגישת השפה כמכלול שיפרה לא רק עמדות אלא את ההישגים עצמם.

באיירן ופילדינג-ברנסלי (Byrne & Fielding-Barnsley, 1993) מצאו שהוספת רכיב המדגיש את המודעות הפונולוגית בגן הילדים שיפרה באופן משמעותי את יכולת הקריאה בהמשך. ניתוח יותר מעמיק של התוצאות הם נוכחו שלהוראת השפה כמכלול לא הייתה למעשה השפעה מרחיקת לכת על עמדות כלפי הקריאה. בבדיקת הקריאה בבית ובבחינת ספרי קריאה מצאו מרבר והייברט (Mervar & Hiebert, 1989), שתלמידים מכיתת השפה כמכלול אמנם היו יותר מיומנים ומודעים לבחירת ספר לקריאה, אך לא קראו בבית יותר מילדים שלמדו בשיטות מסורתיות יותר.

במחקר שהשווה בין שתי הגישות (McKenna, Stratton, Grindler, & Jenkins, 1995) נבדקו בין השאר העמדות של התלמידים לגבי הקריאה. לא

נמצאו הבדלים משמעותיים בין תלמידים שלמדו על פי כל אחת משתי הגישות בכיתות א'–ה', אך אוששו ממצאים של מחקרים קודמים, כגון הבדלים בין בנים לבנות או הבדלים על פי קבוצות גיל. החוקרים מציינים שבכיתות שלימדו במוצהר את השפה כמכלול לא תמיד היו המורים נאמנים לגישה זו ולמעשה לימדו בצורה משולבת. דעתם היא שבכיתות רבות בארצות הברית נטו מורים ללמד בצורה אקלקטית ומשולבת – דבר שהקשה על המחקר.

אחד הקשיים בחקר האפקטיביות של השפה כמכלול נובע מדרך הערכת ההישגים. הטענה היא שבמקרה זה אין זה נכון לבדוק את ההצלחה בקריאה על ידי מבחן ובו שאלות סגורות ומילים נפרדות לקריאה, שכן הדגש בעת ההוראה היה על קריאה עצמית של טקסט משמעותי שלם, בצורה הוליסטית. אחד המחקרים מצא יתרונות לגישה כאשר הבחינה, שהייתה למעשה בדיקת ההתנהגות בכיתה בתחום הקריאה, הראתה מוטיבציה מוגברת (למשל, חיפוש מקום שקט לקריאה עצמית). אך השוואה כזאת פחות מתאימה לכיתה המסורתית, שבה כמעט שאין לתלמידים הזדמנות לעבוד על קריאה עצמית (Turner, 1991, 1992). רוב החוקרים מסכימים, שההוראה בכיתה תלויה בגורמים רבים הקשורים בסביבה הבית ספרית והחברתית של הלומדים, דבר המקשה על עריכת מחקר השוואתי בעל ערך לבחינת האפקטיביות של השיטות (Hiebert & Taylor, 2000).

לסיכום המחקר להשוואת יעילותן של שתי הגישות בהוראת הקריאה ראוי להזכיר את מאמרם של סטנוביץ וסטנוביץ (Stanovich & Stanovich, 1995), שבו הם מדגישים מספר נקודות מהותיות:

- קוראים יעילים לא נשענים על ההקשר לשם זיהוי מילים, משום שיכולות הפענוח שלהם יעילות ומהירות. דווקא הקוראים המתקשים יותר נשענים על ההקשר.
- המפתח לרכישה מהירה וטובה של מיומנות הקריאה הוא פיתוח מערכות לזיהוי יעיל של מילים.
- הקריאה אינה נרכשת באופן "טבעי", אלא בעקבות הוראה ממוקדת.

- חשוב שילדים ישתמשו באופן יעיל בעיקרון האלפביתי, דרך תהליך הפענוח הגרפו-פונמי.
- ילדים שבדרך ההוראה שלהם הודגשו הרגישות הפונולוגית והקוד האלפביתי מגיעים לתוצאות גבוהות יותר ביכולת הקריאה מאחרים.

הגישה המאוזנת והחקיקה של שנות ה-90

חוקרים רבים ממליצים לשלב בהוראת הקריאה את עיקרי העקרונות של שתי הגישות להוראת הקריאה. למשל, בתכניות הוראה המבוססות על הגישה הפונטית מומלץ לספק סביבת לימודים עשירה ואוריינית וגישה לספרים ולחומר כתוב בכלל. שילוב הספרות בהוראה והאפשרות שתלמידים יוכלו לבחור לעצמם טקסטים מעניינים ומגוונים חשובים מאוד בתכניות לימודים כאלה. ואילו בכיתה שלומדת שפה כמכלול מומלץ להוסיף את רכיב ההוראה הישירה והממוקדת ולהקפיד על תהליך הפענוח ועל הקוד האלפביתי.

המלצות אלו הביאו לידי הגישה המוכרת היום כגישה המאוזנת (Balanced Approach), שמאמצת שנות ה-90 היא מעוגנת בחקיקה בכמה מדינות בארצות הברית (קליפורניה וצפון קרוליינה). דרישותיה העקרוניות הן:

- יש להבטיח שילוב של שפה דבורה ושפה כתובה תוך שימת דגש על קריאה עצמית של חומר מעניין.
- תכנית הלימודים חייבת לכלול רכיב מפורש המקנה את מיומנות הפענוח אחרי הכשרה יסודית של המודעות הפונולוגית.
- אבחון והערכה מלווה חייבים להיות חלק אינטגרלי של התכנית כדי שההוראה תותאם לצרכים וליכולות המשתנות של התלמידים לאורך כל הדרך.
- החל מן השלבים הראשונים של לימוד הקריאה חייבת ללוות את ההוראה תכנית התערבות משקמת שתמנע קשיים רבים ותבטיח חונקות הולמת לילדים בסיכון.

עקרונות אלה הובילו בשעתו לכתיבת תכנית לימודים חדשה בתחום הקריאה בקליפורניה. היוזמה מבוססת על דוח של מומחים שפורסם ב-1996 (California Department of Education, 1996). כותבי הדוח מדגישים בין השאר שלילדים בשנתיים שלפני כיתה א' דרושה הכנה ברוח תכנית מובנית של "ניצני אוריינות". ההכנה אמורה לכלול מודעות פונמית, הכרת שמות האותיות וצורתן, הוראה שיטתית ומפורשת של תרגום סימני הכתב לצלילי דיבור, פיתוח אוצר מילים, הבנה וחשיבה (Ehri, 1992; Share & Stanovich, 1995; Treiman, 1993; Stanovich, 1986, 1992, 1993).

יתר על כן, ההוכחות לכך שמודעות פונולוגית היא מנבא בעל עוצמה להצלחה בקריאה הביאה את המחקר בקליפורניה לשים דגש מיוחד על הכנת הילדים, בעיקר ילדים המועדים להיכשל, בתחום זה. האבחון, על פי אותו חוק, צריך להיעשות בשנה שלפני כיתה א' ומיד אחריו יש לספק להם עזרה והנחיה לפי הצורך. היכולות שיש לבחון בשנתיים שלפני כיתה א' ותוך כדי הלימודים בכיתה א' הן:

- היכולת לזהות מילים בתוך משפט
- היכולת לחלק מילה להברות
- היכולת לזהות וליצור חריזה
- היכולת לזהות ולבטא פונמות בתחילת מילים
- היכולת לחבר פונמות על מנת ליצור מילים
- היכולת ליצור מילים חדשות על ידי המרת פונמות
- היכולת לחלק מילה לפונמות

לימוד שיטתי של התאמת פונמות לגרפמות הוא המפתח להבנת הצופן של השפה הכתובה. קוראה ישירה והקניית החוקיות מסייעות ללומדים להפעיל את הידע שהם רוכשים על מילים חדשות שיפגשו תוך כדי קריאה. ואולם אין להסתפק בלימוד חוקיות זו לגבי מילים שהתלמידים פוגשים באקראי

בטקסט; כדי להשיג שטף קריאה יש להתאים להם טקסטים הניתנים לפענוח בקלות יחסית.

להלן יפורטו המלצות של מומחים בארבעה תחומים: חשיבותו של ההקשר, חשיבותו של הכתיב הנכון, ביסוס הקריאה העצמית, הכשרת מורים בתחום הקריאה העצמית.

הקשר – להכרת ההקשר תרומה גדולה להבנת הטקסט. הדבר מנטרל דו משמעות בטקסט, מסייע בהבהרת משמעות של מילה לא מוכרת ומשפר את מיומנות הקריאה. הדרך הטובה ביותר להורות קריאה היא לקשור את מה שילדים לומדים בהכרת הצלילים והפונמות עם תוכן הדברים שהם קוראים.

כתיב – לכתיב נכון חשיבות בפיתוח שטף הכתיבה והקריאה (Ehri. & Wilice 1987). חוסר תשומת לב לנכונות הכתיב עלול להקשות על התפתחות הידע המילוני של הילד (Adams, Treiman, & Pressley, 1998; Tempelton & Morris, 2000). אמנם חשוב לעודד תלמידים צעירים לכתוב ולהשתמש בכתיב "מומצא" כדי להביע את עצמם, ועם זאת, מאמצע כיתה א' יש להקפיד על כתיב נכון ולהמשיך בכך כל שנות הלימוד בבית הספר היסודי.

קריאה עצמית – קריאה עצמית מעשירה את המילון האישי של האדם, ולכן חשוב שהילדים ירבו לקרוא. לפני שהילד עושה זאת בעצמו יש לקרוא באוזניו לעתים קרובות טקסטים מתאימים, וכאשר הוא כבר קורא, חשוב לעודדו לשים לב למילים חדשות. ככל שאוצר המילים מתפתח, כך הוא מאפשר לקלוט מילים חדשות. קריאה יעילה ומדויקת מאפשרת להבנות משמעות בשתי רמות, ברמה המפורשת שבטקסט וברמה הלא-מפורשת שבו. סטנוביץ (Stanovich, 1991) מדגיש שיכולת הפענוח מקדמת את הבנת הנקרא, אך חוקרים לא מסתפקים בכך ומציעים להשקיע עוד מאמצים בחקירת הנושא (Pressley, 2000). היעד המרכזי בשיעורי הקריאה הוא להביא לקריאה עצמית. קריאה בקבוצות או בזוגות וקריאה עצמית הן חלק מן הפעילויות בתחום זה. תכנית הלימודים בקליפורניה מפרטת את היעדים לכל כיתה. ההמלצות של הוועדות השונות מדגישות את הצורך לספק למורים

כלים שונים להערכת ההתקדמות של התלמידים בתחום הבנת הנקרא. מומלץ להקדיש זמן לדיון בנושאים שהועלו בטקסט ולבחון עם התלמידים לא רק את תוכנו של הטקסט אלא רק את מבנהו. יש להבטיח מפגש עם מגוון טקסטים וסוגות (ז'אנרים), וחשוב לקבוע סטנדרטים לכל כיתה מגן חובה ועד י"ב.

הכשרת מורים – אחת ההמלצות היא לאפשר למורים להתמחות בתחום הוראת הקריאה. מחוזות החינוך בקליפורניה מתבקשים להציע השתלמויות. על המלצות מחקרים בתחום לשמש כבסיס לפיתוח מקצועי של המורים.

קשיים בלימוד הקריאה

הוועדה שבראשה עמדו סנו ועמיתיה (Snow et al., 1998) סיכמה את הקשיים שבהם נתקלים ילדים רבים בשעת לימוד הקריאה ואת הדרכים להקטנת מספר המתקשים. המלצות הוועדה מבוססות על ממצאי מחקר בתחום הקריאה ועל התפיסה שהקריאה היא תהליך התפתחותי מורכב, המשלב גורמים רבים הקשורים לרמת ההתפתחות והידע, כגון תשומת לב, זיכרון, שפה ומוטיבציה. כדי שילד יתפתח כקורא מצליח ויעיל חשוב שבתחילת הדרך תתפתח אצלו מודעות לעקרונות ההתאמה בין פונמות וגרפמות ולייצוג של מילים באמצעות הכתב. בהמשך יש להגיע לקריאה "אמיתית", שבה התלמידים קוראים טקסט לא מוכר, מפענחים את הכתוב ומצליחים להבנות משמעות המבוססת על התוכן.

הוראת הקריאה ברמה **נאותה** כוללת קריאה שמטרתה הבנת טקסטים כתובים, **הזדמנויות** רבות ככל האפשר לקרוא באופן עצמאי, חשיפה מתמדת ושיטתית להמרת פונמות לגרפמות והכרת התוכן והמבנה של מילים רבות. אחרי שלב ההתחלה צריך להציע **הזדמנויות רחבה בקריאת טקסטים מגוונים** על מנת לפתח שטף קריאה, לנצל ידע קודם ואוצר מילים להבנת טקסטים רלוונטיים ו**מעניינים ולעורר מוטיבציה** קבועה לקרוא למטרות שונות.

בדרך כלל, מיומנות הקריאה נרכשת על ידי ילדים רגילים בקלות יחסית וברצף שניתן לנבאו. "ילד רגיל" הוא ילד שהתנסה בחוויות אורייניות מגיל צעיר: פיתח עניין ומוטיבציה להיחשף לפעילויות אורייניות, מכיר חומר מודפס וכתוב ומקבל הכשרה שיטתית בבית הספר לרכישת מיומנות הקריאה. חסך בכל אחד מן הגורמים הללו יכול להקשות על לימוד הקריאה. הקשיים הם משלושה סוגים: (1) חוסר הבנה של תהליך ההמרה של פונמות לגרפמות וחוסר הבנת תהליך הייצוג של מילים דבורות באמצעות סימני הכתב. קשה להבין טקסט רצוף אם זיהוי המילים בו הוא איטי ולא מדויק. (2) קושי בהעברת אסטרטגיות מהשפה הדבורה להבנת הנקרא וקושי לפתח אסטרטגיות נוספות הנחוצות לפענוח הכתוב. (3) חוסר מוטיבציה התחלתית או אובדן המוטיבציה תוך כדי התהליך, עד כדי הפרעה לקורא לפתח הערכה והנאה מקריאה עצמית.

מוטיבציה היא גורם מרכזי בכל תחומי הלמידה ובעיקר בקריאה, שהיא כלי ללמידה. רוב הילדים מגיעים לבית הספר חדורי מוטיבציה ותקווה להצלחה, אך בסיום בית הספר היסודי וגם בהמשך מאבדים רבים מהם להט זה. רוב הקשיים בקריאה בקרב מתבגרים ומבוגרים נובעים מקשיים שאפשר היה למונעם, ולכן יש לטפל בדבר עוד בשלבים המוקדמים ביותר. ניצני האוריינות הם חלק חשוב ביותר מן ההכנה לבית הספר. מי שעלולים להתקשות בקריאה הם ילדים שמגיעים לבית הספר עם ידע-עולם מצומצם ועם יכולות ורבוליות נמוכות, ילדים שמתקשים להבחין בין צלילים בשפה הדבורה בנפרד מן המשמעות, וילדים שאין להם מודעות לתהליכי קריאה ולצורת האותיות (Gough, Ehri, & Trieman, 1992; Gough & Tunmer, 1986). רוב אלה הם בעלי רקע סוציו-אקונומי נמוך, עם ידע לשוני מוגבל (מהגרים וקבוצות אחרות), עם קשיי שמיעה או עם ליקוי שפתי. ילדים שהוריהם התקשו בלימוד הקריאה הם בסיכון גבוה במיוחד.

פרסלי (Pressley, 1998), הקובע שילדים המתקשים ברכישת הקריאה עקב גורמים ביולוגיים (מולדים) הם אחוז קטן מאוד באוכלוסייה, מציע סיכום ממצה של הקשיים בקריאה בקרב ילדים שאינם טובלים מלקויות

מולדות: מכיוון שאין בידיהם מלאי של אסטרטגיות מועילות להבניית המשמעות מתוך הטקסט, הם מסתמכים לעתים קרובות על רמזי הקשר ולכן הם מפענחים בצורה לא יעילה, שפירושה – קריאה לא מדויקת.

המלצות הוועדה של סנו ועמיתה (Snow et al., 1998) מתמקדות בתפקידו של גן הילדים בהכנת הילדים לקראת תהליך לימוד הקריאה בכל התחומים שהוזכרו לעיל ובתפקידו של בית הספר בהבטחת לימוד קריאה יעיל ומסודר בכיתות בית הספר היסודי:

1. תלמידים המתחילים את תהליך לימוד הקריאה זקוקים להוראה ישירה ולתרגול ממוקד כדי להבין שמילים מורכבות מיחידות צליל קטנות יותר. עליהם ללמוד להתאים פונמות לגרפמות ואת המוסכמות הבסיסיות של הכתיב. יש להקנות להם יכולת קליטה גלובלית של מילים שכיחות והרגלי קריאה עצמית לרבות קריאה בקול. את שטף הקריאה ניתן לפתח על ידי קריאה רחבת היקף של טקסטים מגוונים ההולמים את רמת התפתחותו של הילד.
2. ילדים שכבר החלו לקרוא באופן עצמאי, בדרך כלל בכיתה ב', צריכים להתרגל לבטא מילים חדשות שהם פוגשים בחומר הכתוב כדי להבטיח קריאה מדויקת. למרות שתמונות וההקשר מסייעים בזיהוי מילים, אין ללמד ילדים לסמוך רק על כך מבלי להתייחס לאותיות ולצלילים.
3. מאחר שהיכולת להבנות משמעות מתוך הכתוב קשורה באופן מובהק ליכולת לזהות מילים בצורה נכונה ולעצם שטף הקריאה, יש לבחון כל הזמן מיומנויות אלה בכיתה ולספק תהליכי הוראה מתקנת בכל שלב.
4. כבר בתחילת תהליך לימוד הקריאה יש לטפח הבנה על ידי הבניית ידע לשוני וכללי בתחומים רבים ומגוונים ואף באמצעות אסטרטגיות ישירות של הבנת הנקרא, כגון סיכום ודיון ברעיון המרכזי, ניבוי אירועים מתוך הטקסט, הסקת מסקנות ובקרה עצמית לגבי הבנה. הדרכה בתחום זה יכולה להינתן בעת קריאה של מבוגר או כשהילדים קוראים קריאה עצמית.

5. ברגע שילדים למדו לזהות אותיות יש לעודד גם לכתוב אותן, להשתמש בהן כדי להתחיל מילים או להשלים מילים ולהתחיל לכתוב משפטים שלמים. כתיב מומצא יוכל לעזור בפיתוח ההבנה והמודעות לחלוקת המילים ולהשר בין פונמות לגרפמות מבלי לפגוע בלימוד הכתיב הנכון. את הכתיב המקובל יש ללמוד באמצעות הוראה ישירה והתנסות רבה בטקסטים. הכתיבה מסייעת לילד להרגיש בנוח עם אותיות כתובות ועם טקסט כתוב.

6. בלימוד הקריאה בשלבים המוקדמים רצוי לתמוך בקריאה עצמית של טקסטים רלוונטיים ללומד, לא קשים מדי, כדי שלא יגרמו לתסכול. בד בבד יש לעודד קריאת טקסטים קשים יותר ברמת המילים, הלשון והמבנה הרטורי על מנת לקדם את אסטרטגיות ההבנה האישיות של הלומד.

7. כבר מן השלבים הראשונים בית הספר צריך לעודד קריאה עצמית מחוץ לכיתה.

לגבי ילדים שאינם דוברי אנגלית הדגישה הוועדה שברמת הידע שלהם יש שונות רבה, והמליצה להתאים את הגישה על פי השונות. מכל מקום, הקריאה בלשון האם חייבת להיות קודמת לקריאת שפה שנייה. אם הדבר אינו מתאפשר טכנית מחוסר חומרים או בגלל מספר קטן של תלמידים, יש לנסות לחזק את היכולת הלשונית בשפה הדבורה לפני שהילדים מתחילים ללמוד לקרוא.

ככלל, בתי הספר המנסים להתמודד עם לימוד הקריאה בצורה אפקטיבית חייבים לפתח סביבות לימוד מתאימות, עשירות בחומרים המטפחים אוריינות וקריאה עצמית. יש לשים דגש על כיתות לא גדולות, על זמן מורה-תלמיד, על חומרי לימוד מתאימים, ספריות טובות וסביבה נעימה ומעודדת פעילות עצמית. על ידי יצירת סביבה אוריינית מעודדת אפשר לשפר הישגים בבתי ספר באזורי מצוקה.

הוועדה הפדרלית לבחינת השיטות להוראת הקריאה

בשנת 1977 הורו הקונגרס האמריקני ושר החינוך למנהל המכון הלאומי לבריאות והתפתחות הילד (NICHD) להקים ועדת מומחים שתעריך את הידע המצטבר מן המחקר על לימוד הקריאה, תוך הדגשת האפקטיביות של שיטות ההוראה המקובלות. הוועדה, שעבודתה נמשכה כעשרים שנה, נקראה "הפאנל הלאומי לקריאה" (National Reading Panel). היא התחלקה לקבוצות עבודה על פי הנושאים: פְּעֻנֹחַ הַצּוֹפֵן של השפה הכתובה, שטף בקריאה, הבנת הנקרא, הכשרת מורים ושימוש במחשב בהוראת הקריאה. כל קבוצות העבודה היו צריכות לענות על שבע שאלות מרכזיות שנראו כמייצגות את הדיון האקדמי והציבורי בתחום (אך מובן שלא כל הנושאים החשובים נכללו בניתוח):

1. האם הוראה המדגישה את המודעות הפונולוגית משפרת את הקריאה?
2. האם הוראה בעזרת צלילים משפרת את הקריאה?
3. האם קריאה בקול משפרת את שטף הקריאה ואת הבנת הנקרא?
4. האם הוראת מילים ומשמעותן משפרת את הקריאה?
5. האם הוראת אסטרטגיות קריאה משפרת את הקריאה?
6. האם תכניות המאפשרות הקדשת זמן רב יותר לקריאה עצמית משפרות את המוטיבציה לקריאה ואת ההישגים בקריאה?
7. האם הכשרת המורים משפיעה על מידת היעילות שבה הם מלמדים את תלמידיהם לקרוא?

ב-1999 מסרה הוועדה את דוח הסיכום (Donague, Voelkl, Campbell, & Nazzeo, 1999) שהתבסס על עבודתם של סנו ועמיתיה (Snow et al., 1998) ועל מבחר מחקרים מתוך 100 אלף עבודות שנעשו משנת 1966. באופן כללי נקבע בדוח, שמודעות פונולוגית חשובה ביותר לשיפור לימוד הקריאה, שניתן ללמד מודעות זו, ושהוראה בתחום מסייעת לילדים מרקע סוציו-אקונומי מגוון ועם צרכים שונים. ובמפורט:

- הוראת האותיות חשובה ומקלה על קוראים מכל הסוגים.
- קיימים חומרי לימוד והדרכה רבים העשויים לעזור למורה להתמודד עם דרכי ההוראה.
- במחקר העתידי יש להתמקד בשאלה אם תכניות לימוד בשיטות פונטיות מגבירות או מחלישות את המוטיבציה לקריאה.
- יש לבחון באיזו מידה עשויה עבודה במחשב להקל על הוראת התחום.
- הוראת התחום בקבוצות עדיפה מהוראה יחידנית.
- חשוב לעסוק בתחום הפונולוגיה בהוראה ממוקדת וישירה.
- חשוב לעסוק במודעות פונולוגית עוד לפני ראשית הקריאה.
- זיהוי מילים משתפר באופן ברור בעקבות עיסוק שיטתי בצלילים.
- הוראה פונטית יש לנקוט במסגרת תכנית קריאה כוללת.

החוקרים תמימי דעים ששטף הקריאה מתפתח בראש ובראשונה בזכות קריאה רבה. השאלות שבמחלוקת נוגעות לאופי ההתנסות בקריאה. נראה שבכיתות שמעודדים בהן קריאה בקול עם משוב מלווה והדרכה על פי הצורך, כל התלמידים יוצאים נשכרים – גם אלה שהם קוראים מיומנים וגם המתקשים בקריאה. אוטומטיות מושגת כאשר מטלת הקריאה מבוצעת בקלות יחסית. הדבר אמור בעיקר לגבי הבניית מידע מתוך טקסטים. במסגרת האוטומטיות נכללים גם מהירות הקריאה, הקלות שבה היא מתבצעת ועצמאות במתן המשמעות לטקסט (Logan, 1988).

זיהוי מילים מהיר ומדויק תורם אף הוא לשטף הקריאה ונמצא במתאם גבוה עם שיפור הבנת הנקרא (Calfee & Pitkovski, 1981; Herman, 1985; Stanovich, 1986). קוראים מיומנים אף לומדים לקלוט טווח מילים רחב בזמן הקריאה וקולטים יותר מידע בכל שהייה (פיקסציה) של העיניים בטקסט (Rayner, 1983, 1989; Rayner & Duffy, 1986).

הדוח לא מביא ממצאים חד-משמעיים לגבי קשר ישיר בין כמות הקריאה לבין שיפור הבנת הנקרא, מיומנות החשובה מאוד הן לתהליך הלמידה והן לתלמיד כאדם (Durkin, 1993). הוועדה התמקדה בשלושה תת-תחומים של

הבנת הנקרא: הוראת אוצר מילים, הוראת אסטרטגיות של הבנת הנקרא והכשרת מורים. לגבי הוראת אוצר המילים נמצאו חמש שיטות מקובלות:

- הוראה ישירה: תלמידים מקבלים הגדרות של מילים.
- הוראה לא ישירה: תלמידים נחשפים למילים רבות ולקריאה רבה.
- שיטות מולטימדיה: שימוש בעזרים ממוחשבים להוראת מילים.
- שיטות יכולת עצמית: תרגול מוקדש לחיזוק היכולת לקריאה אוטומטית.
- שיטות אסוציאטיביות: דגש על הקשר בין מילים חדשות למילים מוכרות.

בתהליך הבנת הנקרא מתממשת היכולת להבניית התוכן על ידי אינטראקציה בין הקורא לבין המסרים בטקסט (McKoon & Harris & Hodges, 1995; Ratcliff, 1992). בפיתוח מיומנויות ואסטרטגיות בהבנת הנקרא חשוב להדגיש תהליכים אלה: עבודה שיתופית בקבוצות, דיון במרוח הטקסט, דיון בשאלות מגוונות ומתן משוב מתאים לתשובות של התלמידים, כתיבת סיכומים למגוון טקסטים והתנסות במגוון אסטרטגיות.

סיכום

הוויכוח בשאלה איזו מבין שתי הגישות להוראת הקריאה בכיתה א' – הגישה האנליטית וגישת השפה כמכלול – ראויה יותר, הוכרע באמצע שנות ה-90. למעשה "ניצחה" הגישה המאוזנת, המביאה בחשבון את החולשות של הגישה האנליטית אך מאמצת רעיונות מגישת השפה כמכלול. העקרונות המרכזיים של הגישה המאוזנת כפי שהתפרסמו על ידי ועדות החקיקה בעשור האחרון בארצות הברית הם:

- הדגשת המודעות הפונולוגית, הוראה ישירה של הקוד האלפביתי, הוראה ישירה של כתיב נכון וזיהוי מהיר של מילים כבסיס לפיתוח שטף הקריאה והבנת הנקרא.
- פיתוח מוכנות לקריאה עוד בגן הילדים אך הוראת הקריאה רק בכיתה א'. לא מומלץ על הוראה ישירה של הקריאה בגן, אלא על הקניית מוכנות

שתפתח את השפה הדבורה ואת ידע העולם של הילדים יחד עם **עיסוק מזדמן באותיות הכתב ופיתוח מודעות פונולוגית**.

- **פיתוח השפה הדבורה והכתובה** תוך שימוש בספרות מתאימה וב**סביבה אוריינית** עשירה ומגוונת מבחינת הנושאים ו**סוגי הטקסטים**.
- הערכה קבועה של יכולות הפענוח וההבנה, שתספק מידע מדויק על התקדמות התלמידים ברכישת הקריאה, הפענוח וההבנה.
- התנסות רבה בקריאה תוך פיתוח המוטיבציה לקריאה כיעד הוראה שיש לכוון אליו את כל פעולות הקריאה בכיתה וכיעד למחקרים נוספים.
- דגש מיוחד על **יכולות הפענוח** לאוכלוסיות הילדים המתקשים, כבסיס לקידום הבנת הנקרא.
- **לילדים שאינם דוברי השפה מומלץ** ללמד קריאה קודם בשפת האם שלהם, כשלב ראשון בחינוך האורייני, ורק אחר כך בשפה השלטת בסביבה.

עקרונות אלה אינם מבוססים על תוצאות חד-משמעיות של האפקטיביות של השיטות, אלא על תוצאות המחקר הקוגניטיבי, שבעקיפין תמכו בשיטה הפונטית והמליצו על הוראה ישירה של הקוד האלפביתי. ואין לשכוח: כל ההמלצות מכוונות ליעד מרכזי אחד להביא לקריאה עצמית "אמיתית" של טקסטים מכל הסוגים.

המלצות העולות מן הסקירה

עידוד המחקר – בארצות הברית הצטבר מחקר רב על רכישת הקריאה. מומלץ להרחיב ולהעמיק את המחקר בשפה העברית ולבחון שאלות שמעורר מבנה השפה. לשם כך נחוץ מאגר ביבליוגרפי של כל המחקרים שנעשו בארץ בתחום רכישת הקריאה, שיסייע בבחינת הכיוונים החסרים במחקר. כן מומלץ לבחון את הוראת השפה הערבית בארץ כשפת-אם וכשפה שנייה.

שיתוף פעולה – מומלץ על הקמת ועדת היגוי שבה יתקיים דיאלוג בין אנשי המחקר למעצבי המדיניות בחינוך. דיאלוג כזה יכול את דרכי ההוראה על ידי הזנת המערכת בממצאי המחקרים, ומנגד ישפיע על כיווני מחקר שמורים יצביעו על נחיצותם.

מגוון שיטות – מאחר שאין הסכמה איזו מבין השיטות הכוללות מרכיב של הצופן האלפביתי היא היעילה מכולן, מומלץ להסכים על כמה עקרונות משותפים, ובכל השאר לאפשר למורים לעבוד בשיטה התואמת את יכולות תלמידיהם.

חשיפה קבועה לשפה הכתובה – הפער בין יכולת הקריאה העצמית לבין הבנת השפה הכתובה בכיתות אי-די צריך למקד את תשומת הלב של המורים באוריינות ובקריאה שיטתית של טקסט ספרותי בפני התלמידים – במקביל להוראה ישירה של הקוד האלפביתי.

הכשרת מורים – הכשרת המורים צריכה להיות חלק מפיתוח מדיניות חדשה, שבה יוכשרו המורים לפעול על פי עקרונות הגישה המאוזנת ויכירו את ההבדלים בין השיטות הפונטיות.

מבט אל העתיד

כאמור, כיום מקובל לראות בגישה המאוזנת את הדרך המתאימה ביותר ללמד קריאה ברוב השפות. מעתה מתמקד הדיון בנושאים חדשים-ישנים, ונזכיר כאן שלושה מהם: הוראת ספרות כחלק אינטגרלי מהוראת הקריאה, עירור מוטיבציה לקריאה, פיתוח תכניות במסגרת קריאה מאתגרת.

לקראת תחילת שנות ה-90 כללו תכניות רבות להוראת הקריאה בארצות הברית ספרים, סיפורים וקטעי ספרות (Gambrell, 1992). כמה מתקרים הראו שהשימוש בספרות מפתח את האוריינות בעל פה ובכתב אצל ילדים צעירים (Reutzel, Oda, & Moore, 1989). לתכניות ספרות בגיל הרך גם יש

רשימת מקורות

- Adams, M. J. (2001). Alphabetic anxiety and explicit systematic phonics instruction: A cognitive science perspective. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early reading research* (pp.66-80). New York: The Guilford Press.
- Adams, M. J., Treiman, R., & Pressley, M. (1998). Reading, writing and literacy. In I. Sigel & A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. 4. Child psychology in practice* (pp. 275-337). New York: Wiley,
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-thematic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson, M. L. Barr, Kamil M.L., & P. B. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (V.1, pp.255-286). New York: Longman
- Au, K.H., (2000). A multiple perspective on policies for improving literacy achievement: Equity and excellence. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 835-848). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Baker, L., Dreher, M. J., & Guthrie, J. T. (2000). *Engaging young readers*. New York: The Guilford Press
- Ball, E. W., & Blachman, B. A. (1991). Does phoneme awareness in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26(1), 49-66.
- Barr, R. (1984). Beginning reading instruction: From debate to reformation. In P. D. Pearson, M. L. Barr, M. L. Kamil, & P. B. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp.545-575). New York: Longman

- Barr, R., & Dreeben, R. (1983). *How schools work*. Chicago: University of Chicago Press.
- Berliner, D. C. (1981). Academic learning time. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp.203-226) Newark, DE: International Reading Association.
- Blachman, B. A. (2000). Phonological awareness. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*. (V.3, pp. 483-496). Mahwah, NJ: LEA
- Bond, B. S., & Dykstra, R. (1967). The cooperative research program in first-grade reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 2, 5-142.
- Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 30, 419-421.
- Bradley, L., & Bryant, P. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Byrne B., & Fielding-Barnsley, R. (1993). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Education Psychology* 85, 104-111.
- California Department of Education (1996). *Reading Program Advisory. A balanced comprehensive approach to teaching reading in pre-Kindergarten through grade three*.
- Calfee, R. C., & Piotkovski, D. C. (1981). The reading diary: Acquisition of encoding. *Reading Research Quarterly*, 16, 346-373.
- Chall, J. S. (1967). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw Hill.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw Hill.

- Chall, J. S. (1996). *Learning to read: The great debate* (3rd ed.). Orlando, FL: Harcourt Brace.
- Chew, J. (1997). Traditional phonics: What is it and what is it not. *Journal of Research in Reading*, 20 (3), 171-183.
- Clay, M. M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cornwall, A. (1992). The relationship of phonological awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Learning Disabilities*, 25 (8), 532-538.
- Cronbach, L. J. & Snow, R. E. (1977). *Aptitudes and instructional methods*. New York: Irvington Press.
- Denton, D. R. (1998). *SREB North Carolina Strives for Balanced Reading instruction*. Health and Human Services Programs. Retrieved from www.sreb.org/programs/srr/pubs/NorthCarolinaStrives.asp.
- Donague, P. L., Voelkl, K. E., Campbell, J. R., & Nazzeo, J. (1999). *Reading reportcard for the nation and the state*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Statistics.
- Downing, J. (1979). *Reading and reasoning*. New York: Springer Verlag.
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read* (6th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Ediger, M. (1999). Which word recognition techniques should be taught? *Reading Improvement*, 35(2), 73-79.
- Ehri, L. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Trieman, (Eds.), *Reading Acquisition* (pp. 107-143). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Ehri, L. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp.3-40). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ehri, L., & Wilice, L. (1987). Does learning to spell help beginners to read words? *Reading Research Quarterly*, 22, 47-65
- Flavell, J. H. (1981). *The development of comprehension monitoring and knowledge about communication*. Chicago: University of Chicago Press.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development* (2nd. ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Flesh, R. (1955). *Why Johnny can not read and what can you do about it*. NY: Harper & Row Press.
- Foshay, A. W. (1990). Textbook and the curriculum during the progressive era, 1930-1950. In D. L. Elliott & A. Woodward (Eds.), *Eighty ninth yearbook of the National Society for the Study of Education: Part 1. Textbook and schooling in the United States* (pp. 23-44). Chicago: University of Chicago Press.
- Foorman, B. R., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Schatscheider, C., & Mehta, P. (1998). The Role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90 (1), 37-55.
- Gaffney, J. S., & Anderson, R. C. (2000). Trends in reading research in the United States: Changing intellectual currents over three decades. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 53-73). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Gambrell, L. B. (1992). Elementary school literacy instruction: Changes and challenges. In M. J. Dreher, & W. H. Slater (Eds.), *Elementary School Literacy: Critical Issues* (pp. 227-239). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Goodman, K. S. (1976). Manifesto for a Reading Revolution. In *Claremont reading conference yearbook* (Vol. 40, pp. 16-28). Claremont, CA: Claremont Reading Conference.
- Goodman, K. S. (1986). *What's whole in whole language?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodman, Y. M. (1980). The roots of literacy. In M. P. Douglass (Ed.), *Claremont reading conference forty-fourth yearbook* (pp. 1-32). Claremont, CA: Claremont Reading Conference.
- Goodman, Y. M. (1986). Children coming to know literacy. In W. H. Teale, & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 1-14). Norwood, NJ: Ablex.
- Goswami, U. (1999). The relationship between phonological awareness and orthographic representations. In M. Harris & G. Hatano (Eds.), *Learning to read and write: A cross linguistic perspective*. (pp.134-156).Cambridge University Press.
- Goswami, U. (2000). Phonological and lexical processes. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 251-264). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gough, P. B. (1984). Word recognition. In P. D. Pearson, M. L. Barr, M. L. Kamil, & P. B. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 1, pp 225-247). New York: Longman
- Gough, P. B., Ehri, L. C., & Treiman, R. (Eds.). (1992). *Reading acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Guthrie, J.T., & Wigfield, A. (2000). *Engagement and motivation in reading*. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 311-329). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guzzetti, B., Anders, P. L., & Newman, S. B. (1999). Thirty years of JRB/JLR: A retrospective of reading/literacy research. *Journal of Literacy Research*, 31, 67-92.
- Harris, T. I., & Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. International Reading Association, Newark, DE.
- Herman, P. A. (1985). The effect of repeated readings on reading rate, speech pauses, and word recognition accuracy. *Reading Research Quarterly*, 20, 553-565.
- Hiebert, E. H., & Taylor, B. M. (2000). Beginning reading instruction: Research on early interventions. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 311-329). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy*. Sydney, Australia: Ashton Scholastic.
- Huey, E. B. (1968). *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge, Mass: MIT Press. (original work published 1908)
- Hurford, D. P., Darrow, L. J., Edwards, T. I., Howerton, C. J., Mote, C. R., Schauf, J. D., & Coffey, P. (1993). An examination of phonemic processing abilities in children during their first-grade year. *Journal of Learning Disabilities*, 23 (4), 240-247.

- Jared, D., & Seidenberg, M. S. (1991). Does word identification proceed from spelling to sound to meaning? *Journal of Experimental Psychology*, 120 (4) 358-394.
- Juel, C. (1983). The development of mediated word identification. *Reading Research Quarterly*, 18, 306-327.
- Juel, C. (1991). Beginning reading. In R. Barr & M. L. Kamil (Eds.), *Handbook of learning research* (Vol. 2, pp. 512-538). Mahwah NJ: LEA Inc.
- Juel, C., Griffith, P. L., & Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, 78(4), 243-255.
- Lehman, B. A., Freeman, E. V., & Allen, V. G. (1994). Children's literature and literacy instruction: "Literature-Based" elementary teachers' belief and practices. *Reading Horizons*, 35(1), 3-29.
- Liberman, I. Y., & Liberman, A. M. (1992). Whole language versus code emphasis: Underlying assumptions and their implications for reading instruction. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition* (pp. 343-362). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Logan, G. D. (1988). Toward an instance theory of automatization. *Psychological Review*, 95, 492-527.
- Lomax, R. G., & McGee, L. M. (1987). Young children's concepts about print and reading: Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 22, 237-256.
- Mann, V. (1993). Phoneme awareness and future reading ability. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 259-269.

- Rayner, K. (1983). *Eye movement in reading: Perceptual and language processes*. New York: Academic Press.
- Rayner, K. (1989). *The psychology of reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rayner, K. & Duffy, S. A. (1986). Lexical complexity and fixation times in reading: Effects of word frequency, verb complexity, and lexical ambiguity. *Memory & Cognition*, 14, 191-201.
- Reutzel, D. R., Oda, L. K., & Moore, B. H. (1989). Developing print awareness: The effect of three instructional approaches on kindergartners' print awareness, reading readiness, and word reading. *Journal of Reading Behavior*, 21(3), 197-211.
- Share, D. & Stanovich, K. E. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a mode of acquisition. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 1, 1-57.
- Smith, S. B., Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (2000). *Synthesis of research on phonological awareness: Principles and implications for reading acquisition*. US Office of Special Education Programs, National Center to Improve the Tools of Education.
- Snow, C. E., Burns, S. M., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snowling, M., Nation, K., & Muter, V. (1999). The role of semantic and phonological skills in learning to read: Implications for assessment and teaching. In T. Nunes (Ed.), *Learning to read: An integrated view from research and practice*. Dordrecht: Kluwer.

- Spector, J. (1995). Phonemic awareness training: Application of principles of direct instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 11, 37-51.
- Stahl, S. A. (2001). Teaching phonics and phonological awareness. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early reading research* (pp. 333-347). New York: The Guilford Press.
- Stahl, S. A., McKenna, M. C., & Pagnucco, J. R. (1994). The effects of whole-language instruction: An update and a reappraisal. *Educational Psychologist*, 29(4), 175-185.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stanovich, K. E. (Ed.). (1988). *Children's reading and the development of phonological awareness*. Detroit: Wayne University Press.
- Stanovich, K. E. (1991). Word recognition: Changing perspectives. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson, *Handbook of reading research* (Vol. II, pp. 418-444). New York: Longman
- Stanovich, K. E. (1992). Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. In P. B. Clough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 307-342). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stanovich, K. E. (1993). Does reading make you smarter? Literacy and the development of verbal intelligence. In H. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 24, 133-180). San Diego, CA: Academic Press.

- Stanovich, K. E., & Cunningham, A. E. (1993). Where does knowledge come from? Specific associations between print exposure and information acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 85, 211-229.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & Cramer, B. B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.
- Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (1995). How research might inform the debate about early reading acquisition. *Journal of Research in Reading*, 18 (2), 87-105.
- Stuart, M., Materson, J., Dixon, M., & Quinlan, P. (1999). Interacting processes in the development of printed word recognition. In S. B. Nunes (Ed.), *Learning to read: An integrated view from research and practice* (pp. 105-120). Dordrecht: Kluwer Press.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson, *Handbook of reading research* (Vol. II, pp. 727-751). New York: Longman.
- Tan, A., & Nicholson, T. (1997). Flashcards revisited: Training poor readers to read words faster improves their comprehension of text. *Journal of Educational Psychology*, 89, 276-288.
- Teberoski, A. (1999). The teaching-learning process in early written language acquisition. In S. B. Nunes (Ed.), *Learning to read: An integrated view from research and practice* (pp. 229-241). Dordrecht: Kluwer Press.
- Tempelton, S., & Morris, D. (2000). Spelling. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 525-539). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Treiman, R. (1993) *Beginning to spell: A study of first grade children*. New York: Oxford University Press
- Tunmer, W. E., & Herriman, M. L. (1984). The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. In W. E. Tunmer & C. Pratt (Eds.), *Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications* (pp. 12-35) New York: Springer Verlag.
- Tunmer, W. E., & Hoover, W. A. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 175-214). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Turner, J. C. (1991). *Situated motivation in literacy instruction*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, Palm Springs, CA.
- Turner, J. C. (1992). A motivational perspective on literacy instruction. Paper presented at the National Reading Conference, San Antonio, TX.
- Vellutino, F. R. & Scanlon, D. M. (1988). Phonological coding, phonological awareness, and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. In K. E., Stanovich (Ed.), *Children's reading and the development of phonological awareness*. Detroit: Wayne University Press.
- Venezky, R. L. (1984). The history of reading research. In P. D. Pearson, M. L. Barr, M. L. Kamil, & P. B. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol.1, pp. 3-31). New York: Longman
- Venezky, R. L. (1987). Steps toward a modern history of American reading instruction. *Review of Research in Education*, 13, 129-167.
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin* 101(2), 192-212.

- Weaver, C. (1998). Experimental research: On phonemic awareness and on whole language. In C. Weaver (Ed.), *Reconsidering a balanced approach to reading* (pp. 321-371). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Yaden, D. B. Jr., Rowe, D. W., & MacGillivray, L. (2000). Emergent literacy: A matter (polyphony) of perspective. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 425-447). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zutell, J. (1994). Spelling instruction. In A. C. Purves, L. Papa, & S. Jordan (Eds.), *Encyclopedia of English studies and language arts* (Vol. 2, pp. 1098-1100). New York: Scholastic.