

מזמרת הלשון

עיון ומחקר בחינוך לשוני

בעריכת
עיריית השכל-שחם
רות בורשטיין
עליזה עמיר
הלה אתקין



האגודה הישראלית
לחקר שפה וחינוך



המכללה האקדמית
לחינוך ע"ש דוד ילין



משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית

ירושלים, תשע"ב – 2012

עורכות: עירית השכל-שחם, רות בורשטיין, עליזה עמיר, הלה אתקין

עורכת הלשון: מאירה הס
תפיסה חזותית וייעוץ גרפי: רפי כהן, "דרורים" הוצאה לאור"
עיצוב גרפי וסדר: יפעת צוקרמן
עיצוב עטיפה: הראל שיניאק

הוצאה לאור: משרד החינוך
תודה מיוחדת לילדי משפחת שיניאק שהיו שותפים
בעצה ובמעשה להפקת ספר זה.

הספר יוצא לאור בסיועם של המוסדות האלה:
משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין
האגודה הישראלית לחקר שפה וחברה

© כל הזכויות שמורות למחברים
ירושלים, תשע"ב – 2012

תוכן עניינים

5	פתח דבר
	למה עברית?
9	רפי שיניאק למה עברית? סיפורה של יחידת לימוד
	סוגות ושיח
21	רפאל ניר הפתגם כטקסט לימודי
28	שרה זדונאיסקי-ארליך שיח הטיעון בקרב ילדים עמיתים בגן: זמינויות חברתיות, תרבותיות ואורייניות ושושנה בלום-דקולקה
53	ניצה פרילוק למאפייניו הרטוריים של טקסט פוליטי עממי
	בין הלשון לספרות
87	מירי ברוך "והוא אינו מדבר לי מילת אהבה אחת" יצירותיה של דליה רביקוביץ למבוגרים ולילדים בנושא מות האב – היבטים ספרותיים וסגנוניים
106	רחל רוזנר דיאלוגיות מדומה בשירי מכתב
127	דבורה הרפז על ארבעה תיאורי משפט מוסגרים בשירת אמיר גלבץ
	סוגיות בהוראת לשון ואוריינות
139	אורה (רודריג) שורצולד מלשון לימודים ללימוד לשון
147	אתי כהן-סייג צמצום פערים בקריאה – מחקר הערכה ועלית אולשטיין על הוראת הקריאה בכיתות ב
165	ריקי תמיר הוראת התחביר בראי בחינות הבגרות

183	ניתוח בעיות מילוליות במתמטיקה באמצעות אסטרטגיות מתחום האוריינות הלשונית	רחל קליין
195	מאבחנים דקדוקיים ככלי לניתוח תחבירי בר־משמעות	עמנואל אלון ודינה גולדברג
על הכתיבה בספרי הלימוד ובעבודות תלמידים		
215	על לשון דרכי התרגול בספרי לימוד הלשון העברית	רות בורשטיין ורחל אוסטרובסקי
243	בדרך לאוריינות מדעית	נורית פלד־אלחנן
270	בדרך אל השפה המדעית – הלשון המופשטת בספרי לימוד לחטיבת הביניים	זהר לבנת
288	בניית כלי להערכת הכתיבה העיונית של תלמידי תיכון בישראל ואישושו	עירית השכל־שחם
317	צייני עמדה בכתיבת טיעון של תלמידי בית הספר התיכון	עליזה עמיר והלה אתקין
מגע עם שפות אחרות		
335	מקומה של הלאדינו ודרכי שיבוצה ב'ורד הלבנון' מאת לאה איני	ניבי גומל
345	פישוט לשוני והכללה לשונית בקרב רוכשי שפה שנייה	רינת גולן ומלכה מוצ'ניק
366	הוראת שפה המבוססת על חקר השיח	עלית אולשטיין ועירית השכל־שחם

צמצום פערים בקריאה – מחקר הערכה על הוראת הקריאה בכיתות ב

אתי כהן־סייג ועלית אולשטיין

הקדמה

הוראת הקריאה היא היעד העיקרי בכיתות א, ותלמידים שאינם מצליחים בלימוד הקריאה זוכים לטיפול במסגרות ייחודיות בבית הספר, אשר מטרתן להביא את התלמידים להישג הנדרש. תכניות ייחודיות אלה אינן שייכות לתכנית המוצהרת של כיתות ב. תכנית הקריאה "עצמה לכול", שתוצאותיה נבדקו במחקר זה, פותחה במכון לחקר הטיפול בחינוך, ומטרתה הייתה לספק הצלחה לתלמידי כיתות ב שלא רכשו את הקריאה, לצמצם את הפערים בקריאה ולאפשר בכך התפתחות אוריינית תקינה. התכנית משלבת את לימוד הקוד האלפביתי עם פעילות הבעה בכתב, ומלווה בחונכות שמטרתה עידוד הקריאה. המחקר בחן את תוצאות העבודה בתכנית בשני שלבים: מחקר ראשון בחן את הישגי התלמידים בקריאה המדויקת בלבד, והמחקר השני בחן את הישגי הקריאה המדויקת ואת ההישגים בהבנת הנקרא.

הוראת הקריאה לאחר כיתה א

הגישה המקובלת להוראת הקריאה בכיתות א כיום היא הגישה המאוזנת (balanced approach). עקרונות הגישה המאוזנת משלבים הוראה ישירה של הקוד האלפביתי והגברת המודעות הפונולוגית, תוך שימת דגש על הבנה והנאה, עם פעילויות הבעה בכתב, עם פעילויות להעשרת הידע הלשוני והידע הכללי ועם חשיפה לספרות יפה (Weaver, 1998; Donat, 2006; Pressley, 2006). בחירת הפעילויות בתכנית הקריאה צריכה להיעשות כחטיבה קוהרנטית אחת, המכילה תכנים מעניינים ומאתגרים, המאפשרים לתלמיד לרכוש את הקוד האלפביתי, לבסס את כישורי הפענוח ולפתח את כישורי ההבנה והשפה (Snow & Juel 2005; Ehri, 2005).

ככל שהוראת הקריאה מתעכבת, נעשה שילוב יסודות אלה בהוראת הקריאה (דיוק בפענוח, הבעה בכתב, העשרה לשונית, הבנה והנאה) מורכב, מכמה סיבות:

1. עם העלייה בגיל, נוטה הקורא המתקשה להשתמש בניחוש כפיצוי על חוסר השליטה בפענוח. קוראים בוגרים מפתחים ידע מגוון על מערכת הכתב, ועל תהליך הקריאה. ידע זה משמש כגורם מפצה, המאפשר לקוראים הבוגרים לעקוף את הפענוח הפונולוגי המדויק ובמקומו להתבסס על רמזי הקשר שונים המבוססים על ידע עולם, על ידע לשוני, על ידע מצבי ועל ידע מטה-קוגניטיבי (Stopar, 2003; Thompkins & Binder, 2003). תהליכי פיצוי אלה נראים כפתרון מוצלח לבעיית חוסר השליטה בפענוח, אך ככל שחומרי הקריאה נעשים מורכבים יותר, כך נעשית הקריאה המבוססת על תהליכי פיצוי יעילה פחות. פענוח אטי ולא אוטומטי מאט את קצב הקריאה ופוגע ברמת ההבנה (Stanovich & Stanovich, 1995). לפיכך, ממליצים החוקרים על הוראה ישירה של הקוד האלפביתי, ועל תכניות קריאה פונטיות, המחזקות את השליטה במודעות הפונולוגית, מרחיבות ומעשירות את הזיכרון האורתוגרפי ומאפשרות על ידי כך פענוח יעיל ומהיר (Snow & Juel, 2005). הוראה ישירה זו של הקוד האלפביתי היא חיונית, שכן בלי הוראה ישירה תלמידים חלשים מפתחים תפיסה לא נכונה של מהות הדפוס הכתוב, ומנסים לזכור מילים שלמות, מה שיוצר הכבדה על הזיכרון ואינו מאפשר לקורא קריאה שוטפת ומהנה (Byrne, 2005).
- אף על פי שהקריאה בעברית בכיתות ג ומעלה היא בלי ניקוד, יש חשיבות בידיעת הקוד האלפביתי בכיתות א-ב, כבסיס לקריאה בלי ניקוד. קריאה בלי ניקוד נשענת על ההקשר ועל המורפולוגיה העברית (עמליה בראון, 2011).
2. הוראת קריאה לאחר כיתה א נעשית מורכבת יותר. התסכול והפגיעה בדימוי העצמי של הקורא אשר לא הצליח בלימוד הקריאה יוצרים תפיסת מסוגלות נמוכה בלימודים. הישגי תלמידים בקריאה ובמתמטיקה בכיתות הצעירות משפיעים באופן ברור על תפיסת היכולת העצמית שלהם (Bouffard, Marcoux, Vezeau & Bordeleau, 2003). הקורא הצעיר חש שהקריאה היא משימה קשה, הוא מפתח דימוי עצמי שלילי כקורא ובעקבות כך נמנע מקריאה. הוא אינו מפתח מוטיבציה¹ לקריאה, אינו צובר ניסיון בקריאה ובהדרגה יכולת הקריאה שלו נמצאת בנסיגה והפער בינו לבין עמיתיו הולך וגדל.
3. מורכבות הוראת הקריאה לאחר כיתה א נובעת גם מכך, שהמורים שואפים להגיע להישג טוב בפענוח, אך אינם מתמקדים עוד בפענוח, אלא חותרים להגיע להבנת הנקרא ברמה המתאימה לגיל, ולכן הם משקיעים את מרב המאמצים בהבנת הנקרא. פרפטי ואן דייק והארט (Perfetti, Van dyke & Hart 2001) מצאו,

1 המוטיבציה לקריאה מתוארת במונחים התנהגותיים כך: פרט המרוכז במטלה, אינו משקיע מאמץ רב, ומגלה יחס חיובי, התמדה והתלהבות לביצוע המטלה (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick & Littles, 2007).

כי מורים מעדיפים לעסוק בקריאת סיפור ובכתיבת סיפורים על פני לימוד הקוד האלפביתי. עדות לכך נמצאת גם במחקר זה, כפי שנראה בהמשך.

4. מורכבות הוראת הקריאה לאחר כיתה א נובעת גם מהקושי ביישום עקרונות הגישה המאוזנת. יישום הגישה המאוזנת מעורר כמה שאלות פרקטיות, כמו: כיצד ניתן לשלב הוראת ספרות יפה עם הוראה מדורגת של הקוד האלפביתי? מהו היחס הרצוי בין ניתוח מילים לבין הבנת הנקרא? כיצד ניתן ליצור טקסט מעניין ממספר מוגבל של מילים ושל תנועות? כיצד ניתן להעשיר את הידע הלשוני של התלמידים על בסיס הטקסטים בתכנית הקריאה, אשר בדרך כלל אינם מציעים אוצר מילים עשיר או מבנים תחביריים מורכבים? כיצד ניתן לפתח את ההבעה בכתב, ב־זמנית עם שלבי הלימוד של הקוד האלפביתי? שאלות אלה מתחדדות יותר בקרב מורים המלמדים קריאה בכיתות ב ומעלה, מאחר שהתלמידים מצדם מצפים לקרוא טקסטים מעניינים, המתאימים לגילם, ולכן המורים חשים חוסר נוחות בהצגת טקסטים המדורגים על פי תנועות בהתאמה ליכולת הפענוח של התלמיד.

הוראת ראשית הקריאה לאחר כיתה א צריכה להתמודד עם שאלות אלה כדי לפתח ולשפר את תהליכי הקריאה העצמאית, ליצור עניין ומוטיבציה לקריאה ולשפר את הדימוי העצמי של הקורא המתחיל.

במחקר זה נבחנה תכנית קריאה לתלמידי כיתות ב, אשר שילבה שלושה רכיבי הוראה מרכזיים: הוראת הקוד האלפביתי באמצעות תרגילים בניתוח מילה על פי תנועות, כתיבת סיפורים על בסיס מנת מילים המוצגת לתלמיד, בהתאמה לשליטתו בידיעת הקוד האלפביתי, ומפגשי חונכות. הוראת הקוד האלפביתי נעשתה ביחידות הוראה עצמאיות לכל תנועה (קמץ-פתח, חיריק, סגול וכו'), והציגה בפני התלמידים מילים נפרדות לקריאה, אשר אינה מאפשרת לתלמידים לפתח תהליכי ניחוש אלא ממקדת את מאמצייהם בפענוח מדויק.

הכתיבה נועדה לחזק תהליך של הפקת משמעות קוהרנטית ממקבץ של מילים, ולהכין את התלמיד לתהליך הכתיבה מההיבט הטכני (כתב), האורתוגרפי (כתיב נכון) והאקספרסיבי (ברוב תכניות הקריאה בישראל שילוב כתיבה מכוון לאספקטים הטכניים והאורתוגרפיים של הכתיבה כבסיס לקריאה, ולא להיבט האקספרסיבי של הכתיבה). המורים עבדו על שני רכיבי הוראה אלה עם התלמידים המתקשים, שלוש שעות בשבוע במשך שישה שבועות. לאחר תקופה זו נמשכה ההוראה הפרטנית בהיקף של שעה שבועית אחת בלבד. לאחר ששת השבועות החל תהליך חונכות הקריאה. במפגשי החונכות, תלמידי כיתות ה חנכו את תלמידי כיתות ב, במטרה להגביר מוטיבציה ולפתח יחס חיובי לקריאה. תלמידי כיתות ב האזינו לסיפורים, קראו סיפורים בקול, וביצעו בהנחיית החונך

פעילויות העשרה ויצירה בעקבות הסיפורים. מפגשי החונכות התקיימו אחת לשבוע, מסוף נובמבר ועד אפריל.

אבחונים אינדיווידואליים נערכו על ידי צמד מורות (מחנכת כיתה ה ומחנכת כיתה ב). הצימוד נועד להגביר את האובייקטיביות של האבחון. לאחר האבחון האישי החליטו המחנכות על השלב בלימוד הקריאה שבו נמצא התלמיד, ועל חומרי הלמידה המתאימים לעבודה הפרטנית.

הפעלת התכנית בבתי הספר כללה מערך הכשרה וליווי של מחנכות הכיתות בהיקף של 56 שעות. תכנית ההכשרה כללה למידה של התכנית, הכרת כלי האבחון ושלבי ההוראה, הנחיה פרטנית לכל מורה בשלב האבחון וייעוץ מקצועי למחנכות במהלך העבודה בתכנית.

מחקר א

המחקר הראשון התמקד בהערכת השיפור שחל בקריאה מדויקת (קריאת מילים וקריאת מילות תפל), על בסיס ההנחה, שדיוק בראשית הקריאה יקדם גם את ההבנה.

אוכלוסיית המחקר

התלמידים שהשתתפו במחקר לא השלימו את רכישת הקוד האלפביתי, עקב הוראה לא מתאימה/חוסר בשלות/נוכחות לא סדירה/ הזנחה סביבתית/הגירה. בתי הספר שהשתתפו בתכנית מתאפיינים בשיעור גבוה של תלמידים מסביבה אוריינית נמוכה, ועמדו במקום גבוה במדרג סל הטיפוח (חלקם הוגדרו כבתי ספר של רווחה).

לוח 1: פריסת בתי הספר והכיתות שבהם פעלה התכנית

מחוז	מספר בתי"ס	מספר כיתות	מספר התלמידים בכיתות ב	מספר התלמידים שעברו אבחון ראשון	מספר התלמידים שעברו אבחון שני
ירושלים	6	7	189	107	88
דרום	3	4	89	54	28
צפון	2	2	61	21	19
חיפה	2	3	96	35	28
סה"כ	13	16	435	217	163

מתוך 435 תלמידים ב־16 כיתות, אותרו 163 (37%) שנזקקו להוראה פרטנית. נתונים מלאים ממבחן תחילי וסופי התקבלו מ־153 תלמידים בלבד. מתוצאות האבחונים

בקריאה מדויקת (קריאת מילים ומילות תפל) זהו שתי קבוצות: 74 תלמידים בעלי הישגים נמוכים ו-79 תלמידים בעלי הישגים נמוכים מאוד.

שאלות המחקר

באיזו מידה ישפרו התלמידים (בעלי ההישגים הנמוכים והנמוכים מאוד) את הישגיהם בקריאה מדויקת? מה תהיינה ההעדפות של המורים בהפעלת התכנית?

מהלך המחקר

המחקר התבסס על בדיקת אורך תוך-נבדקית, וכלל שתי בדיקות חוזרות של הקריאה המדויקת שנערכו בחודש ספטמבר ובחודשים מרץ-אפריל. המורות ערכו את האבחונים האינדיווידואליים והעבירו את המידע למרכזת התכנית.

כלי המחקר

כלי המחקר היו שאלון דיווח על ההוראה לכל תלמיד, מבחן שכלל קריאת מילים ומבחן קריאת מילות תפל אשר בדקו את הקריאה המדויקת.

מבחן קריאת המילים: המבחן כלל 20 מילים, מהן 10 מילים שכיחות ו-10 מילים לא שכיחות, בהתאמה לכיתה, על פי רשימת השכיחות של בלגור (1968),² שדירג את המילים בעברית על פי שכיחותן בספרות הילדים ובספרי הלימוד בכיתות א-ח.

מבחן קריאת מילות תפל: המבחן כלל 20 מילות תפל: שש מילים חד-הברתיות, שמונה מילים דו-הברתיות ושש מילים תלת-הברתיות. המילים ייצגו תבניות שונות בשפה העברית וידע מגוון בלוח הצירופים.

שאלון דיווח ההוראה לכל תלמיד: השאלון סיכם את עבודת המורה עם כל תלמיד. המורות התבקשו לדווח על משך הפעילות, על מספר המפגשים בשבוע, על סוג הפעולות שהן נקטו בזמן העבודה הפרטנית, על התקדמות התלמיד ועל קשיים בהפעלה או בחומרי הלמידה שהיו בשימושן. השאלונים נשלחו בדואר על ידי המורים ולא נחשפו בפני הנהלת בית הספר.

עיבוד הנתונים: העיבודים היו משני סוגים: ניתוח מחמיר, שהתייחס רק לקריאה מדויקת בלי תיקון עצמי, וניתוח מקל, שכלל בסכמה גם את הציון לתיקון עצמי. ההשוואה בין שני המועדים נעשה באמצעות מבחן t על מדגמים מזווגים. הקידוד של הקריאה המדויקת נעשה על סולם של 0-2 (בגין קריאה שגויה קיבל הנבדק אפס נקודות, בגין תיקון עצמי קיבל הנבדק נקודה אחת, ובגין קריאה מדויקת קיבל הנבדק שתי נקודות). טווח הציונים היה בין 0 ל-40 והציונים חושבו באחוזים.

2 רשימת שכיחות המילים בעברית על פי שכיחותן בספרות הילדים ובספרי הלימוד בכיתות א-ח.

ממצאי מחקר א

א. תוצאות הדיווח משאלון סיכום ההוראה

כדי שנוכל לקשור בין ההישגים לבין התכנית, צריך היה לוודא שנעשה שימוש אינטנסיבי בתכנית בלי עירוב של תכניות אחרות. לשם כך נבדקו שאלוני הדיווח של המורים. השאלונים שהתקבלו מהמחנכות על אופן העבודה ועל היקפה עם כל תלמיד סיפקו מידע על 97 תלמידים. השאלונים התמקדו בשתי שאלות עיקריות: (1) מהי מידת האינטנסיביות של העבודה הפרטנית עם התלמידים? (2) מהי מידת השימוש בפעולות המוצעות בתכנית?

1. מידת האינטנסיביות של העבודה הפרטנית: מתוך 97 התלמידים, 57

תלמידים (59%) עבדו בתכנית במשך 20 מפגשים; 40 תלמידים (41%) עבדו בתכנית במשך עשרה מפגשים; 49 תלמידים (50%) עבדו עם המחנכות בעבודה פרטנית, ויתר התלמידים עבדו בקבוצות קטנות או בזוגות.

2. השימוש בפעולות המוצעות בתכנית: המחנכות השתמשו באופן קבוע (בכל

מפגש) עם רוב התלמידים (96%) בעיקר בתרגילי קריאה קולית, בכתיבת מילים (92%), ובכתיבת סיפורים (82%). הן עסקו מעט יחסית בגזירה והדבקה של מילים (30%) ובמשחקי הלוטו שנועדו לחיזוק קריאת המילים (28%).

ב. הישגי התלמידים בקריאת מילים (ניתוח מקל)

נערכה השוואה בדיוק בקריאת מילים, בין האבחון שנערך בספטמבר לבין האבחון שנערך במרץ-אפריל. הקידום בקריאה מדויקת של מילים (שכיחות ולא שכיחות) מתבטא בעלייה בממוצעי התלמידים בסוף ההתערבות (להלן: לוח 2).

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן וערכי t למדגמים מזווגים בקריאת מילים

ערך T	df	מס' נבדקים	אחרי התערבות ממוצע ס"ת		לפני התערבות ממוצע ס"ת		
-17.33**	152	153	14.43	92.46	25.41	63.54	קריאת מילים
-13.07**	151	152	16.39	93.05	24.61	70.36	קריאת מילים שכיחות
-18.37**	151	152	12.67	93.02	28.16	57.93	קריאת מילים לא שכיחות

** $P < .00$

ממוצע ההישגים של התלמידים בשתי הקבוצות (נמוכים ונמוכים מאוד) בקריאת מילים (שכיחות ולא־שכיחות) לאחר הלמידה בתכנית עלה באופן מובהק סטטיסטית. סטיות התקן מעידות על התכנסות של התוצאות, כלומר צומצמו ההבדלים בין התלמידים. לוח 2 מצביע על שיפור ניכר בקריאת מילים, ועל שיפור בולט יותר בקריאת מילים לא־שכיחות. קריאת מדויקת של מילים לא־שכיחות מעידה על יכולת פענוח טובה יותר מקריאת מילים שכיחות, היכולה להיות מבוססת על קריאה גלובלית על בסיס היכרות.

תוצאות בקריאת מילים (ניתוח מחמיר): התוצאות בניתוח המחמיר דומות מאוד לתוצאות שלעיל בלוח 2: הממוצע של כל הקבוצה בקריאת כלל המילים בתחילת השנה עמד על 61.21 (עם ס"ת של 25.93) ואילו בסוף השנה הממוצע היה 91.01 (ס"ת 15.60). הבדלים אלה נמצאו מובהקים ($T(152) = 17.64; p < .001$).

ג. התוצאות בקריאת מילים לפי רמות התלמידים

כאמור, התלמידים סווגו לשתי קבוצות על פי רמת הפענוח שלהם. לוח 3 מראה שהתלמידים בשתי הקבוצות השתפרו בקריאת מילים שכיחות ולא־שכיחות.

לוח 3: ממוצעים, סטיית תקן וציוני T למדגמים מזווגים בקריאת מילים שכיחות ולא־שכיחות

קב' א': תלמידים בעלי הישגים נמוכים	מילים שכיחות	לפני התערבות ממוצע ס"ת		אחרי התערבות ממוצע ס"ת		N	df	ערך T
		89.04	10.39	98.04	4.44			
קב' ב': תלמידים בעלי הישגים נמוכים מאוד	מילים שכיחות	52.62	20.77	88.33	16.89	78	77	-15.90**
	מילים לא־שכיחות	35.89	21.22	88.78	16.14	78	77	-24.72**

$P < .001$

השיפור הבולט הוא בקבוצה ב במילים לא־שכיחות. התלמידים בשתי הקבוצות שיפרו את הישגיהם בזיהוי ובפענוח מילים.

ד. התוצאות בקריאת מילות תפל

השוואה שנערכה בין שני המועדים (ספטמבר ומרץ-אפריל) בקריאת מילות תפל מראה, כי השיפור בקריאת מילות תפל הוא מובהק. שיפור זה התבטא בקריאת מילות תפל חד-הברתיות, דו-הברתיות ותלת-הברתיות (לוח 4).

לוח 4: ממוצעים, סטיות תקן וערכי t למדגמים מזווגים בקריאת מילות תפל

קריאת מילות תפל	לפני התערבות ממוצע ס"ת	אחרי התערבות ממוצע ס"ת	מס' נבדקים	df	ערך T
קריאת כל מילות התפל	55.49	25.12	85.34	16.39	151
קריאת מילות תפל חד-הברתיות	66.02	26.03	92.36	15.75	149
קריאת מילות תפל דו-הברתיות	52.82	26.38	83.24	18.57	149
קריאת מילות תפל תלת-הברתיות	51.81	33.89	83.89	23.55	149

** $P < .00$

השיפור בקריאת מילים דו-הברתיות ותלת-הברתיות דומה מאוד גם בממוצעים וגם בהתכנסות של סטיית התקן. לא נבדקו הבדלים בין ניתוח מקל לניתוח מחמיר, מאחר שהתלמידים לא תיקנו את הקריאה השגויה של מילות תפל.

ה. קריאת מילות תפל על פי שתי הקבוצות

השיפור של התלמידים בשתי הרמות הוא מובהק. בקרב התלמידים בעלי ההישגים הנמוכים עלה הממוצע בקריאת מילות תפל מ-73.34 (± 16.31) ל-91.52 (± 9.30) סטיית התקן מעידה על התכנסות של התוצאות, ובמבחן t ההבדל בין שני המועדים הוא מובהק: ($T(73) = -9.90$; $p < .001$). בקבוצת התלמידים בעלי ההישגים הנמוכים מאוד עלה הממוצע בקריאת מילות תפל מ-37.26 (± 18.63) ל-78.93 (± 19.37) וההבדל הוא מובהק ($T(74) = -17.56$; $p < .001$). בקרב התלמידים בעלי ההישגים הנמוכים מאוד עלה ממוצע ההישגים פי שניים לאחר ההתערבות, אך לא נראית התכנסות של התוצאות.

תוצאות אלה סיפקו מידע על שיפור ניכר בפענוח, אך לא סיפקו מידע על הבנת הנקרא. נוסף על כך, לא נערכה השוואה לקבוצת ביקורת. כמו כן, סברנו שאבחון התלמידים על ידי המורות עלול ליצור חוסר אובייקטיביות בבדיקה. על בסיס ההכרה במגבלות אלה תוכנן המחקר השני.

מחקר ב

המחקר השני בחן את ההישגים בצמצום פערים בפענוח ובהבנת הנקרא, בהשוואה לתכנית צמצום פערים אחרת. המחקר כלל קבוצת ניסוי וקבוצת ביקורת, במערך של מחקר אורך בין־נבדקי ותוך־נבדקי עם בדיקות חוזרות בקריאה מדויקת ובהבנת הנקרא.

ההישגים בקריאה מדויקת נבדקו לפני ההתערבות ולאחריה, באמצעות קריאת לוח צירופים, קריאת מילים, קריאת מילות תפל ומבחן הבנת הנקרא. כל המבחנים בקבוצת הניסוי והביקורת נערכו על ידי בודקת חיצונית בשני המועדים.

שאלת המחקר הייתה: האם יימצא יתרון לתכנית "עצמה לכול" בקידום הפענוח ו/או בהבנת הנקרא על פני תכנית קידום אחרת בכיתות ב?

אוכלוסיית המחקר

התלמידים בקבוצת הניסוי ובקבוצת הביקורת היו תלמידים מאזור ירושלים בלבד.³ בקבוצת הניסוי נכללו 191 תלמידים משבעה בתי ספר, ובקבוצת הביקורת היו 82 תלמידים משישה בתי ספר. כל התלמידים נבחרו על ידי המחנכות שלהם להשתתף בתכנית לקידום הקריאה על בסיס הישגים נמוכים בקריאה באבחון שנערך בתחילת השנה.

בקבוצת הניסוי הורו כל המורים בתכנית "עצמה לכול". בקבוצת הביקורת המורות לא הורו בתכנית אחידה: מורות רבות השתמשו בחומרים מזדמנים ובשילוב של תכניות קריאה שונות; חלק קטן מהמורות אימצו תכנית קריאה אחת לכיתות א. בקבוצת הביקורת הוקצו למורות שלוש שעות שבועיות, והתלמידים השתתפו בשעות אלה במידה שונה, על פי הישגיהם.

כלי המחקר

חמישה כלי מחקר סיפקו את הנתונים לשאלת המחקר: שני כלי מחקר (קריאת מילים וקריאת מילות תפל) בדקו את הישגי הקריאה המדויקת, ושאלון בחן את

3 כוזור, במחקר המקדים התלמידים שנבדקו היו ממחוזות שונים בארץ, ראו לוח מס' 1.

האינטנסיביות ואת האופי של עבודת המורים, כמו במחקר הראשון. שני כלים נוספו במחקר זה, מבחן לוח צירופים ושאלון תחקור ההבנה של טקסט סיפורי. **מבחן לוח צירופים:** המבחן כלל 32 צירופים של אות ותנועה, אשר כללו את כל העיצורים לפחות פעם אחת ואת כל התנועות פעמים מספר. המבחן נבנה על ידי מחברי התכנית.

שאלון תחקור ההבנה של טקסט סיפורי: הטקסט לבחינת הבנת הנקרא כלל את כל התנועות, ועבר שיפוט של שני מומחים, שהעריכו את רמת הטקסט כמתאימה לתלמידי כיתות ב. השאלון כלל 9 שאלות שנוסחו על ידי שלושה בודקים. שלוש שאלות התייחסו לתוכן גלוי ושש שאלות התייחסו לתוכן משתמע. בשלוש שאלות מתוך השש נתבקשו התלמידים לעגן את תשובותיהם בטקסט ("הראה לי איך אתה יודע את זה מהסיפור").

עיבוד הנתונים

הנתונים נאספו וקודדו על ידי בודקת חיצונית שלא היה לה קשר למחקר או להפעלת התכנית. הקידוד של ציוני הנבדקים בקריאה המדויקת נעשה כמו במחקר הראשון. אך נוסף עליו, יצרנו מדד משותף של הקריאה המדויקת, אשר חושב משלושת מבחני הקריאה המדויקת (קריאת מילים, קריאת מילות תפל ולוח צירופים). משקל שווה ניתן לשלושת המדדים. בבדיקת הבנת הנקרא סווגו השאלות לשתי קבוצות: שאלות הדורשות עיגון בטקסט ("הראה לי את התשובה בקטע הקריאה") ושאלות שלא דרשו עיגון בטקסט באופן מפורש.

ממצאי מחקר ב

הממצאים יוצגו בארבעה חלקים: בחלק הראשון יוצגו התוצאות של שאלוני המורים. בחלק השני יוצגו הישגי התלמידים בקריאה מדויקת ובחלק השלישי יוצגו התוצאות בהבנת הנקרא. החלק הרביעי יעסוק בתוצאות של ניתוח הסיפורים שכתבו התלמידים, במטרה לעמוד על החשיבות של כלי זה בהישגי התלמידים בהבנת הנקרא.

א. דיווח המורים על הפעלת התכנית בקבוצת הניסוי ובקבוצת הביקורת

בקבוצת הניסוי דיווחו המורים על 13-20 מפגשים של הוראת קריאה עם כל תלמיד במשך השנה, ואילו בקבוצת הביקורת דיווחו המורים על 30-60 מפגשים של הוראת קריאה עם כל תלמיד בתקופה המקבילה. הדיווח על אופן העבודה מעלה, כי רק 13% מהמורות בקבוצת הביקורת עבדו בשיטה כלשהי, בעוד שבקבוצת הניסוי דיווחו כל המורות על עבודה בעזרת החומרים של "עצמה לכול". המורות בשתי הקבוצות התבקשו לדרג את מידת

הקביעות שבה השתמשו באמצעי ההוראה: קריאה קולית, הכתבת מילים, שיחה על משמעות, תרגול במודעות פונולוגית ומשחקי קריאה.⁴ המורות דירגו את מידת השימוש באמצעים אלה על סולם ליקרט (כלל לא; לעתים; באופן קבוע). החישוב נעשה רק על הדרגה השלישית (באופן קבוע). מדיווחן של המורות עולה, כי המחנכות בקבוצת הניסוי הפעילו באופן קבוע קריאה קולית עם 99% מהתלמידים, ושיחה על משמעות הטקסט עם 93% מהתלמידים. הן עבדו על מודעות פונולוגית באופן קבוע עם 81% מהתלמידים, בכתבת מילים הפעילו את התלמידים ב־96% מהמקרים באופן קבוע ומיעטו להשתמש במשחקי הקריאה (24%). בקבוצת הביקורת הפעילו המורות בקריאה בקול 79% מהתלמידים באופן קבוע, בשיחה על משמעות הטקסט 75% מהתלמידים. הן עבדו על מודעות פונולוגית עם 51% מהתלמידים באופן קבוע, ומיעטו להשתמש בכתבת מילים (6%) ובמשחקי קריאה (24%).

ב. הישגים בקריאה מדויקת

לוח 5 מראה כי בקבוצת הניסוי חל שיפור ניכר בהישגי התלמידים לאחר העבודה בתכנית. השיפור מתבטא בעלייה בולטת בממוצע הציונים ובהתכנסות של התוצאות. השיפור שחל בקבוצת הביקורת הוא קטן יותר. ניתוח דו־גורמי מצביע על הבדל מובהק בקריאת לוח צירופים ($f(1,256)=46.39, p<.001$), על הבדל מובהק בקריאת מילים ($f(1,256)=25.05, p<.001$), ועל הבדל מובהק בקריאת מילות תפל ($f(1,256)=43.40, p<.001$).

לוח 5: הישגים בקריאה מדויקת:
ממוצעים וסטיות תקן של מדד הקריאה המדויקת לפני ואחרי ההתערבות

קבוצת ניסוי (191)		קבוצת ביקורת (67)		הקבוצות
לפני התערבות ממוצע (ס"ת)	אחרי התערבות ממוצע (ס"ת)	לפני התערבות ממוצע (ס"ת)	אחרי התערבות ממוצע (ס"ת)	שני המועדים
54.42 (±24.48)	78.68 (±16.39)	55.81 (±20.45)	59.66 (±18.68)	קריאת לוח צירופים
60.22 (±31.46)	85.02 (±13.49)	69.14 (±22.78)	79.02 (±15.29)	קריאת מילים
40.14 (±26.19)	62.16 (±20.35)	41.52 (±23.05)	48.43 (±21.58)	קריאת מילות תפל

4 ממדי הוראה אלה מקובלים ברוב תכניות הקריאה, ועל כן נבחרו לצורך ההשוואה בין הקבוצות. ממד כתיבת הסיפורים הוא ייחודי לתכנית "עצמה לכול", ולכן לא נכלל בהשוואה זו.

הישגי התלמידים בשתי הקבוצות למדד המשותף בקריאה מדויקת: ניתוח דו־גורמי למדד המשותף של הקריאה המדויקת (קריאת לוח צירופים, קריאת מילים וקריאת מילות תפל), אשר תואר לעיל בלוח 5, מראה, כי השיפור שחל בקבוצת הניסוי הוא באופן מובהק גדול יותר מהשיפור שחל בקבוצת הביקורת ($f(1; 251) = 29.89; p < .001$).

ג. הבנת הנקרא

הישגי התלמידים בהבנת הנקרא מראים, כי בתחילת השנה היה ממוצע ציוני הבנת הנקרא בקבוצת הניסוי נמוך מהממוצע של קבוצת הביקורת, ואילו בסוף השנה עברה קבוצת הניסוי את קבוצת הביקורת בהישגיה.

לוח 6: הישגים בהבנת הנקרא – ממוצעים וסטיות תקן לפני ואחרי ההתערבות

שני המועדים/הקבוצות	קבוצת ניסוי (n=99) ממוצע (ס"ת)	קבוצת ביקורת (n=76) ממוצע (ס"ת)
לפני התערבות	49.74 (34.56) ²	60.24 (22.11) ²
אחרי התערבות	75.22 (17.42) ²	66.05 (14.27) ²

ניתוח דו־גורמי (קבוצה X זמן) על התוצאות של מבחני הבנת הנקרא מראה, כי התלמידים בקבוצת הניסוי השתפרו באופן מובהק יותר מהתלמידים בקבוצת הביקורת ($f(1; 173) = 15.41; p < .001$).

הישגי התלמידים ביכולת לעגן תשובות בטקסט: כזכור, שלוש מהשאלות במבחן הבנת הנקרא דרשו מהתלמידים לעגן תשובות בטקסט. בניתוח דו־גורמי, שבו הוצאו שלוש שאלות אלה מהעיבוד הסטטיסטי, נמצא שהישגי שתי הקבוצות הם גבוהים יותר לאחר הוצאת שאלות אלה מציוני הנבדקים, ושהבדלים בין הקבוצות קטנו והם אינם מובהקים עוד (לוח 7).

לוח 7: הישגים בהבנת הנקרא בלי השאלות הדורשות עיגון תשובה בטקסט

שני המועדים/הקבוצות	קבוצת ניסוי (n=99) ממוצע (ס.ת.)	קבוצת ביקורת (n=76) ממוצע (ס.ת.)
לפני התערבות	63.31 (42.67) [±]	79.94 (26.83) [±]
אחרי התערבות	87.06 (12.75) [±]	81.90 (10.76) [±]

כלומר, שלוש השאלות שדרשו עיגון בטקסט הצביעו על ההבדל המובהק בהישגי הבנת הנקרא שתיארנו בלוח 6. משמעותו של ממצא זה היא שהתלמידים בקבוצת הניסוי פיתחו יכולת טובה בעיגון התשובות בטקסט, ושיפור זה מבדיל אותם מקבוצת הביקורת.

ד. מאפייני כתיבת סיפורים בקרב קבוצת הניסוי

להלן נציג תשעה סיפורים שכתבו תשעה תלמידים לשלושה מקבצי מילים. הסיפורים נבחרו באופן אקראי (החלקים המודגשים בסיפורים שלהלן מצביעים על הוספות ושינויים שיצרו התלמידים בעת כתיבת הסיפורים ממקבץ המילים הנתון). הסיפורים, כפי שניתן לראות, הם מעין תיאור אירוע וניתן לכנות אותם "תרחיש סיפורי".

1. מאגר המילים לכתיבת הסיפור: המילים מבססות את הידע על קריאת

ש או ש: מִשָּׁה; קָבֵל; שְׂמַח; מְשַׁח; חֶדֶשׁ; שִׁחַק; כְּבִישׁ; מִסְכָּן; שלושה סיפורים:

סיפור מס' 1: משה קיבל כדור ושיחק בכביש מסוכן. (רצף)
סיפור מס' 2: משה קיבל משחק חדש. משה שיחק בכביש. הכביש מסוכן לשחק. (רצף + עמדה)
סיפור מס' 10: משה קיבל משחק חדש ושיחק בכביש (,). בכביש אסור לשחק. (רצף + עמדה)

2. מאגר המילים לכתיבת הסיפור

המילים לביסוס השורוק: אורי; שובב; חתול; גור; טיפס; גבוה; הורים; ראו; זהירות; שלושה סיפורים:

סיפור מס' 5: אורי השבב [השובב] ראה גור חתול [ש] עלה על העץ. הוא טיפס וההורים ראו את אורי ואמרו זהירות. (תרחיש סיבתי לא מסומן).
סיפור מס' 6: אורי השובב טיפס גבוה. אורי טיפס כי הוא ראה גור חתול. (תרחיש סיבתי מסומן "כי")
סיפור מס' 7: אורי השובב טיפס על העץ גבוה, ההורים ראו את אורי ואמרו רד בזהירות. (רצף אירועים).

3. מאגר המילים לכתיבת הסיפור

המילים מבססות את הידע על קריאת בי"ת רפויה: ארנבת; לבנה; ברחה; אביבה; כלוב; כביש; נבהלה; אי ואבוי;

שלושה סיפורים

- סיפור מס' 21: הארנבת הלבנה ברחה מהכלוב. אביבה נבהלה. הארנבת הלבנה ברחה לכביש ואביבה צעקה אוי ואבוי. (תרחיש רצף).
- סיפור מס' 20: אביבה נבהלה אוי ואבוי הארנבת הלבנה ברחה לכביש. (תרחיש סיבתי לא מסומן).
- סיפור מס' 19: אביבה נבהלה אוי ואבוי ארנבת לבנה ברחה מהכלוב לכביש. (תרחיש סיבתי לא מסומן).

התבוננות בסיפורי התלמידים מעידה שהתלמידים יצרו לכידות טקסטואלית באמצעים האלה: שימוש באמצעי קישוריות מגוונים, הפחתה של מילים והוספתן לשם יצירת רצף רעיוני, ויצירת מבנה המשולב בהבעת דעתו של הכותב תוך שמירה על אחדות רעיונית.

א. יצירת קישוריות בסיפורים שכתבו התלמידים באמצעים הלשוניים האלה

1. הוספת מילות ומיליות קישור (ו' החיבור; כי): מרבית התלמידים השתמשו ב"ו' החיבור; בסיפור מס' 4 הוסיף התלמיד את המילה "כי".
2. חזרות על מילים: בסיפור מס' 2 התלמיד חזר על המילה "משה" בתחילת המשפט; בסיפור 21 חזר התלמיד על המילה "הארנבת"; בסיפור מס' 6 התלמיד חזר על המילה "טיפס"; ובסיפור מס' 10 חזר התלמיד על המילה "בכביש".
3. הוספת מילות יחס: רוב התלמידים השתמשו במיליות יחס (מ-; ל-; ב-); מעטים השתמשו במילות היחס "את" ו-"על" כמו בסיפורים מס' 7 ו-5.
4. הוספת ה"א הידוע: כל התלמידים הוסיפו את ה"א הידוע פעם אחת לפחות. חלק מהם שילבו את ה"א הידוע במילית היחס (ב); בסיפור מס' 7 הוסיף התלמיד ה"א הידוע שלוש פעמים.
5. שימוש באזכורים: בסיפורים 4 ו-5 השתמשו התלמידים באזכור "הוא"; אחרים השתמשו באזכור משתמע, כמו בסיפור מס' 7: "ההורים ראו את אורי ואמרו..." [הם].

ב. בחירת מילים ושינוי סדר המילים: התלמידים חיפשו אחר יצירת רעיון

שיאחד את המילים לכדי סיפור. לשם כך הם בחרו מילים (התעלמו ממילים או הוסיפו אותן). כל התלמידים שינו את סדר המילים הנתון ויצרו סדר אחר, אך לא זהה (הצבת המילים בפני התלמידים במאונך הבליטה בפניהם את הצורך ביצירת רצף טקסטואלי וארגון מחדש של המילים לכדי משפטים וטקסט). חלק מהתלמידים הוסיפו מילות תוכן שאינן במנת המילים,

כגון: "רד", "אמרו", "אסור", "עָלָה". חלק מהתלמידים התעלמו ממילים במקבץ, לדוגמה: בסיפור מס' 1 התעלם התלמיד מהמילים: שָׁמַח; מְשַׁחֵק; קָדַשׁ; בסיפור מס' 5 התעלם תלמיד מהמילה "גבוה"; בשלושת הסיפורים (1, 2 ו-10) התעלמו התלמידים מהמילה "שמח".

ג. יצירת מבנה: מבנה הסיפור שיצרו התלמידים היה בדרך כלל משפט אחד או שניים, שסיפקו מידע על רצף האירועים (ניתן לכנות סיפורים אלה "תרחיש סיפורי"). מבנה הטקסטים הוא, על פי רוב, תרחיש סיבתי שלעיתים מסומן בעזרת מילות קישור, או תרחישים במבנה של רצף, המסומנים בעזרת העמדת המשפטים ברצף (juxtaposition). הסיפורים שהתקבלו הם מעין תיאור אירוע, ומראים כיצד ילדי כיתות ב הצליחו לגייס את הידע הלשוני שלהם בשפה הדבורה ליצירת תרחיש סיפורי. חלק מהתלמידים יצרו משפט עמדה: בסיפור מס' 10 התלמיד ניסח משפט עמדה: "בכביש מסוכן לשחק"; בסיפור מס' 2 נמצא אותו הרעיון: "הכביש מסוכן לשחק"; בסיפור מס' 20 התלמידה שילבה את הביטוי "אוי ואבוי" לשם הבעת דעתה: "אביבה נבהלה, אוי ואבוי, ארנבת לבנה ברחה מהכלוב לכביש".

סיכום ודיון

התוצאות של תכנית "עצמה לכול" מצביעות על שיפור מובהק בקריאה מדויקת ובהבנת הנקרא. התכנית קידמה את הקריאה המדויקת של מילים, של מילות תפל ושל לוח צירופים, ושיפרה באופן מובהק את הבנת הנקרא, בעיקר בשאלות הדורשות מהתלמיד לעגן תשובות בטקסט. לימוד הקריאה בתכנית נעשה בהוראה ישירה ומדורגת, על פי תנועות. התוצאות הגבוהות בהישגי התלמידים תואמות את הממצאים מהמחקר של ארבעת המחקרים: פורמן, פלטשר, פרנסיס ושטסשיידר (Foorman, Fletcher, Francis & Schatscheider, 1998), אשר הצביעו על חשיבותה של ההוראה הישירה בקרב תלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך, ובקרב תלמידים בעלי הישגים נמוכים. אך תכנית זו לא עסקה בהוראת הקוד האלפביתי בלבד; נוספו לה שני רכיבים חשובים: האחד כתיבת סיפורים והשני חונכות קריאה. תוצאה זו משמשת חיזוק לטענתו של הופמן (Hoffman, 2009) נגד "המודל הפשוט" (simple view), שבאמצעותו תיארו חוקרים את הקשר בין דיוק בפענוח להבנת הנקרא. הופמן טוען כי המודל, המנבא את הישגי הבנת הנקרא באמצעות מכפלה של רמת הפענוח ברמת הבנת הנשמע, הוא תאוריה פשטנית, הממקדת את המורים בהוראת הקוד האלפביתי בלבד, ואינה מציגה את המורכבות של הקריאה ומעלה שאלות פדגוגיות רבות. אכן, רוב תכניות הקריאה בשנים האחרונות אינן

מסתפקות בתרגול בפענוח, והן מציגות אתגרים לשוניים וטקסטואליים, בעיקר בשיטות המכוונות לגישה המאוזנת. כתיבת הסיפורים בתכנית זו מציעה גישה המאזנת את התרגול בפענוח באמצעות שילוב הכתיבה, וממקדת את הקורא המתחיל בחיפוש לכידות טקסטואלית המשמשת בסיס למצבי הבנת הנקרא בעתיד.

ההישגים בהבנת הנקרא בקבוצת הניסוי התבטאו בעיקר ביכולת התלמידים לעגן את תשובות בטקסט, בעוד התלמידים בקבוצת הביקורת גילו חולשה דווקא בשאלות אלה. ממצא זה מחזק שוב את הצורך בביסוס הקריאה המדויקת, מאחר ששאלות מסוג זה דורשות מהקורא לבצע קריאה סוקרת בטקסט, ולאתר את המקום שבו נמצאת התשובה המרומזת. פעולה זו מבוססת על קריאה מדויקת ועל הפקת השתמעויות מגשרות (bridging inferences). השתמעויות אלה מקשרות בין חלקים קרובים בטקסט, וניתן לבסס אותן על הטקסט. החוקרים שבחנו את הפקת ההשתמעויות מטקסטים מצביעים על מיומנות זו כגורם המבחין בין קוראים בעלי הישגים נמוכים, בינוניים וטובים (Kintsch, 1993; Van Den Broek, Fletcher, & Risden, 1993). מחקרים משנות האלפיים מראים, כי תרגול בעיון תשובות בטקסט מקדם הפקת השתמעויות מגשרות (ראו Nation, 2005).

כיצד תרמה כתיבת הסיפורים להישגים בהבנת הנקרא?

ניתן לדמות את תהליך כתיבת הסיפורים ממקבץ המילים לתהליך השלמת הפערים המתואר בהבנת הנקרא. השלמת פערים היא תהליך מרכזי בתהליך הטקסט, ובו הקורא יוצר את המשמעות המאוחדת של הטקסט. בשני מחקרים שבחנו את היכולת של קוראים להשלים פערים בטקסט על ידי מטלות של סידור תמונות (Perfetti, Landil & Oakhill, 2005) ומשפטים ברצף (כהן-סייג, 2007), נמצא, כי השלמת פערים זו מבחינה בין קוראים חלשים לבין קוראים בינוניים וטובים. מקבץ המילים, שמתוכו כתבו התלמידים סיפור, הגדיר את תוכני הסיפור, אך על התלמיד היה ליצור את הרצף הרעיוני והלשוני. בתכנית זו התמודדו התלמידים עם יצירת רעיון ממקבץ המילים, והתלבטו יחד עם המורות כיצד לארגן את המילים ואת המשפטים באופן מובן. לשם כך הם גייסו את הידע הלשוני והטקסטואלי שלהם, וניתן לומר שפעילות זו תרמה להבנת הנקרא, אם כי דרושים מחקרים נוספים שיבחנו את תרומת פעולה זו להבנת הנקרא, מפני שמסגרת המחקר הנוכחי לא אפשרה לנו לבדוד את שלושת המשתנים – תרגול בפענוח, תרגול בכתיבת סיפורים וחונכות לעידוד הקריאה. לכן לא נוכל לדעת כיצד השפיע כל אחד מהמשתנים על הישגי התלמידים בהבנת הנקרא. שאלה זו צריכה להיבחן במחקרים נוספים.

המחקר נערך במימון של קרן מנח"י (מנהלת חינוך ירושלים). תודה למכון לחקר הטיפוח בחינוך, אשר בו פותחה התכנית ונערך המחקר. תודה לפלורה נמט ולאביבה אייזן, אשר ליוו את בתי הספר בתכנית, קראו את המחקר והעירו. תודה לתהילה קוגוט על הייעוץ הסטטיסטי.

רשימת מקורות

ספרות מחקר

בלגור, ר' (1982). **רשימת מילות יסוד לבתי הספר**. רמת גן: אוצר המורה.
בר-און, ע' (2011). **מודל התפתחותי ברכישת הקריאה בעברית** – הרצאה שניתנה באוניברסיטת תל אביב ב-2.6.2011
כהן (סייג), א' (2007). הבנת רצף בטקסט אקספוזיטורי – הבדלים בין קוראים בשלוש רמות. **חלקת לשון**, 39: 117-137.

- Bouffard, T., Marcoux, M. F., Vezeau, C. & Bordeleau, L. (2003) Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary schoolchildren. *British Journal of Educational Psychology* v. 73 (2) 171–186.
- Byrne, B. (2005). Theories of learning to read. In: M. J. Snowling, & C. Hulme, (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp.104–119). UK, Blackwell.
- Donat, D. J. (2006) Reading Their Way: A Balanced Approach That Increases Achievement Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, V.22 (4) 305–323.
- Ehri, L. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings. In: M. J. Snowling & C. Hulme, (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp.135–154). UK, Blackwell.
- 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.
- Guthrie, J. T., Hoa, L., Wigfield, A., Tonks, S., Humenick, N., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282–313.
- Hoffman, J.V. (2009). In search of the "Simple View" of Reading comprehension. In: S. E. Israel, & G. D. Duffy, (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 54–66). NY, Routledge.

- Kintsch, W. (1993). Information accretion and reduction in text processing: Inferences. *Discourse Processes*, 16, 193–202.
- Nation, C. (2005) Children's reading comprehension difficulties. In: Snowling, M. J. & Hulme, C. (Eds.) *The Science of Reading: A Handbook*. (pp. 248–265) UK, Blackwell.
- Perfetti, C. A., Van dyke, J. & Hart, L. (2001). The Psycholinguistics of basic literacy. *Annual Review of Applied Linguistic*, (21) 127–149.
- Perfetti, C. A. Landi, N. & Oakhill, J. (2005) The Acquisition of reading comprehension skill. In: M.J. Snowling, & C. Hulme (Eds.) *The science of Reading* (pp. 227–247) UK, Backwell.
- Pressley, M. (2006) *Reading Instruction That Works: The Case for Balanced Teaching*. Gilford Press.
- Slavin, R. E. (1996). Neverstreaming: Preventing learning disabilities. *Educational Leadership*, 53(5), 4–7.
- Snow, C. E., & Juel, C. (2005) Teaching Children to Read: What Do We Know about How to Do It? In: Snowling, M. J. & Hulme, C. (Eds.) *The Science of Reading: A Handbook*. (pp. 501–520). UK, Blackwell.
- 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.
- Stopar, M. L. (2003) Good and poor readers – What can we learn from the structural analysis of their reading comprehension. *International Journal of Special Education*, 18, (2) pp. 37–51.
- Thompkins, A. C. & Binder, K.S. (2003) A Comparison of the factors affecting reading performance of functionally illiterate adults and children matched by reading level. *Reading Research quarterly*, 38, (2) pp. 236–258.
- Van Den Broek, P. Fletcher, C.R. & Ridsen, K. (1993), Investigations of inferential processes in reading: A theoretical and methodological integration. *Discourse Processes*, 16, pp. 169–180.
- 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.