

האם אפשר להחזיר את הספר לבית הספר?

האם אפשר להחזיר את הסיפור והספר אל בית הספר?

הסוגיה: מדוע ילדים של היום אינם קוראים – אינה יורדת מסדר היום הציבורי במדינת ישראל.

לקריאת ספרים יש השפעה גדולה על התפתחותו של האדם הקורא (לוי, 2002). הצניחה האדירה בהישגי הקריאה במבחני-קריאה ארציים ובינלאומיים (מבחני משוב, 1996), הפער העצום בהישגי הקריאה של ילדים ממיצבים נמוכים, הדלות הלשונית והפגיעה באושיות השפה העברית – כל אלה מביכים אנשי מחקר וגורמים להם לנסות ולהבין, כיצד התדרדר מצב הקריאה של ילדינו, ומה ניתן לעשות על-מנת לקדמו (לוי א' 2002). דאגה זו למצב הקריאה של הילדים קיימת בארץ ובעולם כולו. כיום רמת האוריינות, הנדרשת, כדי שאדם יסתדר ב"כפר הגלובלי הקטן", הבנוי על אוטוסטרדות-מידע מהירות – גבוהה לאין שיעור מזו שנוקק לה האדם לפני 50 שנה. יחד עם זאת, רמת הידע האורייני – פוחתת, ואילו רמת האוריינות הנדרשת לחיי יום-יום – עולה. תכנית הלימודים של החינוך הלשוני בביה"ס היסודי (2003) מציבה הנחות-יסוד על ההתפתחות הלשונית של ילדים, שעיקרן: רכישת שפת האם מתבססת על כשירות מולדת; הילדים מגיעים אל ביה"ס, כשבאמתחתם ידע רב על אודות השפה הכתובה והדבורה; ידע זה נרכש בסיטואציות-למידה מכוונות, וכן – בהזדמנויות לא מכוונות בבית ובביה"ס. מטרת-העל של התכנית היא לטפח אדם אורייני, השולט בעברית תקינה, המסוגל להבין טקסטים.

תאריכים: קריאת ספרים, אוריינות, מחקר חינוכי.

מילות מפתח: אהבת קריאה, כמות קריאה, איכות קריאה, קריאת גילוי, קריאה בדיאלוג, סכמת שיח סיפורית

כל תלמיד ותלמידה "יהיו קוראים חובבי ספר הנהנים מטקסטים ספרותיים ומתורגמים" (עמ' 11).

הסיפור הוא רכיב מרכזי בתכנית החדשה לחינוך לשוני, ולא במקרה.

תרומתו של סיפור וספר להתפתחות האדם – מרכזית ביותר:

נפתח בסקירת ספרות על אודות תרומת הסיפור והספר למאזין ולקורא; נפרט את תכנית ההתערבות והשיקולים לבחירתה; נתאר את המחקר – שיטה, הליך, צינור ומצאים, ונסכם בדיון ובהשתמעויות לעתיד.

1. סקירת ספרות

א. תרומת הסיפור והספר למאזין ולקורא

"The Brain is a Story Seeking, Story Creating Instrument" (Smith, 1990 p. 6).

יצירת הסיפור עניינה חוקרים מתחומי דעת שונים:

בלשנים התעניינו ביצירת הסיפור – מבחינת התפתחות השפה (Berman, 1997);

פסיכולוגים התעניינו בפיתוח הקוגניטיבי (Bruner, 1991; Zilber, 1998) והרגשי, בפיתוח יכולת החיברות, הבאה לידי ביטוי בסיפור (Witt 2000);

אנתרופולוגים חקרו את סיפורי הילדים – מנקודת מבט של חקר התרבות והפולקלור (Ochs & Capps, 1996);

סוציולוגים ניסו לעמוד על הסיפור-מנקודת מבט חברתית (Gee, 1992);

אנשי חינוך השתמשו בסיפורי הילדים – ככלי לאבחון, לטיפול ולשיפור יכולותיהם בתחומי החשיבה, השפה והחברה (Bukowiecki & McMackin, 1999).

תרומתו של הספר לילד – חשובה מהיבטים רבים.

נסקור כאן רק את ההיבטים החשובים ביותר, אשר בהם יצא הילד נשכר מעיסוק יומיומי בספר.

א1. סכמת שיח סיפורית של ילדים

A Story – The Central Function on instance of the human mind (Rosen, 1993 p. 8).

הסיפור הוא פעולה אנושית, הקיימת בכל תרבות (אלבז-לוביש, 2001).

מגיל צעיר יודעים בני אותה תרבות לתמרן ביכולת לבנות סכמת-שיח סיפורית בצורה יצירתית (Sutton-Smith, 1995).

האופן, שהילד בוחר בו לספר את הסיפור – יכול ללמדנו לא רק על לשונו של הילד, אלא, גם על הייצוגים המנטליים שלו הן ברמה של זכירת סכמה והן ברמה של יצירת סכמה זו. התפתחות הסכמה כוללת, מחד גיסא – התפתחות קוגניטיבית, ומאידך גיסא – התפתחות של מבנים לשוניים מורכבים (Bruner, 1990 ; Karmiloff-Smith, 1992).

מחקרים, שעסקו בסיפורים שמספרים ילדים, מצאו, שבגיל צעיר מאוד מסוגלים ילדים צעירים ליצור סכמת סיפור (גינצבורג, 1992 ; סנדבק, 1992 ; Stein & Glenn Applebee, 1978 ; 1979).

קיימות עדויות, שכבר בגיל שנתיים מסוגל הפעוט לספר סיפור.

Berman מצאה, שגם ילדים בני 3-4 הצליחו להפיק סיפורים מובנים – מרצף (סיפור הצפודע – (Berman & Slobin, 1994).

יכולת זו מתפתחת במהירות גם מההיבט הקוגניטיבי תוך בנייה הדרגתית של סכמות ותסריטים, גם מההיבט הלשוני, המתבטא בשיפור היכולת הלשונית להביע מחשבות, ובמקביל – גם מההיבט החברתי, אשר בו הילד בונה את סכמת-השיח הסיפורית, כשבתחילה הוא עושה זאת בדרך חיקוי ושינוי על-פי משוב מהסביבה.

סכמת השיח הסיפורית קלה לילדים הצעירים, כיוון שהיא סכמה "סגורה", אשר בה המבנה ידוע וברור, ולכן מרחב התמרון הנדרש מהמספר/מאזין הוא מינימלי (Sutton-Smith, 1995). סכמה "סגורה" זו עוזרת לילד לארגן את החיים ולהביןם (Bruner, 1991). בעת העיסוק בסיפור – הילד נע מעצמו לעולם של פעולות, ומשם – למסע אל מחשבותיו ורגשותיו (Goodwin, 1996).

Bruner (1991) מביא את סיפורה של אמילי בת שנה ו-8 חודשים המספרת סיפור, המוכר לה מעולמה האישי, וכיצד היא מתמודדת במקרים של חריגה מהסדר הרגיל (פערים קוגניטיביים ולשוניים כאחת) – באמצעות מבנה הסיפור המוכר לה.

פלד (2001) מביאה דיווח של ילדה בת עשר בקרית-שמונה לאחר נפילת הקטיושות, שאמרה: "אני לא יכולה להסביר את זה, כי זה לא כמו שום דבר שאני מכירה".

דבריה של הילדה מאמתים את טענותיה של קרמילוף-סמית', שיכולתו של הילד לספר סיפור – מצביעה על הייצוגים המנטליים במוחו (Karmiloff-Smith, 1992). במקרה זה – אין ל"ילדת הקטיושות" כל ייצוג מנטלי בדבר הסיטואציה החדשה שנחשפה לה.

המבנה המוכר: "פעם הייתה ילדה – וקרה לה משהו – והיא פעלה לתקן משהו זה – והכל שב אל מקומו בשלום" – עוזר לילד ליצור ולייצב את אותה סכמת-שיח סיפורית כבר מגיל צעיר. משפט הפתיחה האופייני לשפת הספר, השימוש בזמן עבר, הצגת האירוע, המשבש את התסריט הקבוע הקיים במוח, והסיום הם הלבנים של בנין סכמת-השיח הסיפורית.

Applebee (1978) חקר ילדים בני 2.5, ומצא, שיכולת זו מתפתחת בשלבים, ושכבר מגיל זה יופיעו לפחות שניים מהמרכיבים הנ"ל בסיפור. זכורה לנו טענתו של Labov (1972), ששני אירועים, שיש ביניהם יחסי סיבתיות, מהווים סיפור, ולכן נוכל לטעון, שכבר בגיל שנתיים וששה חודשים מסוגל ילד ליצור סיפור.

ומה קורה בגיל בית ספר?

תכנית הלימודים בחינוך לשוני מבוסס-סטנדרטים (2003) מחשיבה מאוד את פיתוח יכולתם של התלמידים ליצור, להשביח ולהעשיר את סכמת השיח הסיפורית שלהם:

"להתנסות בסוגות סיפוריות בביה"ס – מספר תפקידים משולבים: היא חושפת את התלמידים לסיפורים בעלי מבנים שונים – במגוון רחב של תת-סוגות נרטיביות, והיא מאפשרת להם לשכלל את יכולתם לבנות טקסטים סיפוריים בעל-פה ובכתב. ההתנסות הסיפורית גם מפגישה את התלמידים עם עולם תרבותי שמסביבם ועם עולמות רחוקים וסוללת את הדרך לשותפותם העתידית המלאה בעולמות אלו" (תכנית לימודים בחינוך לשוני, עמ' 41).

א2. מסרים לאומיים, ערכים תרבותיים ואמנותיים

כוחו של הסיפור מתבטא בהיבט הפילוסופי-אידאי, אשר מועברים בו ערכים, מסרים לאומיים של החברה שהוא חי בה (לדוגמה: קיבוץ גלויות), מסרים תרבותיים וערכיים (לדוגמה: מנהגים ודמויות מופת) ומסרים כלל-אנושיים (לדוגמה: צדק ויושר, גמילות-חסדים, חמלה ורחמים).

כוחו של הסיפור מתבטא אף בהיבט החינוכי-פסיכולוגי :
מתבטאים בו צרכיו הנפשיים של הילד בגישור בין צורך בהשתייכות חברתית לבין קשיים לנהוג לפי נורמות מקובלות ;
בגישור בין צורך בביטחון ובאהבה ובין החרדה שבהיעדרם ;
בגישור בין הגילוי האישי-אינטימי לבין הפנייה אל החברתי, לאומי, כלל-אנושי.
כוחו של הסיפור מתבטא גם בהיבט הספרותי-אמנותי, אשר בו מעמידים במרכז את ה"כאן ועכשיו" בחיי הילד.
כוחו של הסיפור מתבטא גם במתן אפשרות לגיטימית לערוך משחקי "כאילו" בתוך המציאות הספרותית, שהוא נכנס אליה.
זוהי, בעצם, דרך לעצב מציאות קשה בדרך מעודנת, המאפשרת צמיחה והתפתחות.
באמצעות החשיפה לספרים נחשף הילד באופן עקיף לא רק לערכים תרבותיים, חברתיים ומוסריים, אלא גם לספרות הקלסית האוניברסלית – במקביל לספרות הלאומית שלו.
חשיפה זו יוצרת הן תשתית למטען תרבותי יהודי-ישראלי והן תשתית למטען תרבותי אוניברסלי.
החשיפה לספר מאפשרת חשיפה לאמצעים אמנותיים שונים ולאמצעי ביטוי אלטרנטיביים.

א.3. מודעות לדפוס – מבנה ספר

כוחו של הספר מתבטא בהיבט אורייני, אשר בו הילד מפתח אט-אט "מודעות לדפוס".
המושג "מודעות לדפוס" (Clay, 1991), הוא מושג כוללני, המכיל בתוכו הרבה מעבר לגילוי העצמי על קשר אות וצליל. יש להדגיש, שבמעבר מהשפה הדבורה לכתובה – לומד הילד להתייחס להיבטים רבים נוספים על אודות מערכת-הכתב. ילדים שונים זה מזה בהבנה פנימית של מאפייני השפה הכתובה (Cox, Fang & Otto, 1997).
כל ילד נמצא במקום כלשהו "ברצף ההתפתחותי" של מציאת משמעות הכתוב. הוא מפתח את ידיעותיו ואת תגליותיו ומגיע ל"המשגת הכתוב בספר" (זיילר ותובל, 1995).
כתוצאה מחשיפה לספרים הוא מפתח התנהגויות-קריאה האופייניות לספר.

Bruner (1986) טוען, שבניגוד לאוריינות סביבתית, הקשורה ל"כאן ועכשיו" – אוריינות-הספר דורשת, למעשה, התנתקות מ"כאן ועכשיו" והפלגה לעולמות אחרים, כלומר עיסוק בספר מכניס כללי-משחק אחרים.

Clay (1979) בנתה כלי להערכת מקומו של הילד על אותו "רצף התפתחותי" וכינתה אותו "Concepts About Print".

בישראל פותחו שני כלים דיאגנוסטיים: האחד – של שתיל (2002), והאחר – של זיילר ותובל (1995). כלי-הערכה אלה מבוססים על הכלי הראשוני של Clay, והם מיועדים לבדוק את ההיכרות של ילדים בראשית כיתה א' עם מושגי הדפוס, כפי שהם מוצגים בספר. ילד החשוף לספר לומד תוך האזנה או דפדוף את העקרונות, אשר הספר בנוי לפיו:

הילד מפתח הבנות על אודות מבנה ספר;

הוא מבין את עקרון הכיווניות: כיוון כתיבה, כיוון דפדוף, רצף, קישור בין הכתוב לתמונה, אלמנטים מבניים של הספר, כגון דף כריכה, שם ספר, איור, שם מחבר, שם מאייר או סימון סוף לספר.

על-פי רוב, ידע זה אינו נלמד בגן או בבית ספר בצורה שיטתית ומסודרת, אלא הלומד "מגלה" אותו כתוצאה מעיסוק בספר.

קיימות עדויות מחקריות, שחשכים בהתנסות עם ספר וברכישת ידע זה על אודות מבנה ספר – עלולים לגרום לקושי בקריאה ובכתיבה (זיילר ותובל, 1995).

חשיפת הילדים לספרים תתרום לא רק לבניית סכמת-שיח סיפורית, אלא אף לפיתוח מודעות לדפוס.

א.4. שפה כתובה לעומת שפה דבורה

תרומת הספר לילד מתבטאת בתחומים אורייניים רבים.

אחד התחומים המרכזיים בכך מתבטא בפיתוח יכולת לשונית:

חשיפת הילד לשפת הספר, בין על-ידי האזנה לסיפור ובין על-ידי קריאתו – מהווה תרומה משמעותית בבניית השפה של הילד. אוצר המילים, המצוי בספרי הקריאה, עשיר ביחס לאוצר המילים המקובל בשפה הדבורה. המבנים התחביריים האופייניים לשפת הספר – מורכבים לאין שיעור מהמבנים התחביריים בשפה הדבורה. אם בשפה הדבורה ילד מבליע חלקי משפט, הרי בשפה הכתובה הוא נחשף לכל הרכיבים במשפט עברי תקין.

נציג שני מחקרים הפורשים את היריעה על אודות הידוע לנו בנושא שפה וספר :

סקירה מחקרית מקיפה של Scarborough & Dobrich (1994), וכן מחקר, שערך מטאנליזה של מחקרים שונים, שעסקו בתרומת קריאת ספר לילדים להתפתחות לשונם, ניצני אוריינות והישגים בביה"ס (Bus, vanijzendoorn & Pellegrini, 1995).

מחקרים אלה ואחרים מצביעים חד-משמעית על כך שקריאת ספרים לילדים מהווה מנוף להתפתחות קוגניטיבית ותורמת תרומה מובהקת להתפתחות כישורי-השפה שלהם.

חשיפה זו לשפת הספר מאפשרת לילדים :

א. לרכוש אוצר מילים, שאינו שגור בשפה הדבורה (לדוגמה : "כפרי צדיק אחד..." מפיו של הילד בן השלוש ידידיה עמית בן כץ)

ב. להיחשף למבנים תחביריים עשירים, האופייניים לשפת הספר (לדוגמה : "עשה העני כמצוות הרבי, וכעבור שבוע חזר שוב לרבי" – אבס, 2001, עמ' 54)

ג. להכיר מבנים מורפולוגיים מורכבים (לדוגמה : "הילדים תפסוה וקשרוה")

ד. ללמוד על משלבי שפה שונים ("מה?! " זעק השכן, "איך זה יתכן שציפור קטנה יכולה לסחוב במקורה את בני?" (אבס, 2001, עמ' 62)

ה. לרכוש הבנות על אודות ביטויים בשפת הספר, המסייעים לו בהבנת הנקרא של טקסטים מורכבים ("מה אתן שחות?" (הנס כריסטיאן אנדרסן, מלכת השלג, עמ' 36)

ו. לדעת את שפת הספר ("היה היה ; לפני שנים רבות ; בעמק יפא בין כרמים ושדות")

ז. להכיר ביטויים אמנותיים (דימויים והאנשות "זחל כמו צב").

חשיפה זו לשפת הספר מאפשרת את טיפוח השפה הדבורה והכתובה, בונה את התשתית האוריינית ומקדמת את הילד.

א.5. סיפור, ספר והמיצב החברתי-כלכלי

קיימות עדויות מחקריות לכך, שתהליך רכישת השפה הכתובה של הילד מעוגן בהקשר התרבותי-חברתי, שהוא חי וגדל בו (Gee, 1999).

ילדים ממיצב חברתי נמוך, לרוב, חיים בסביבה, שקיימות בה פחות הזדמנויות לחשיפה אוריינית מכוונת – בכל הנוגע לקיום ספרים בבית, להאזנה לסיפור מושמע, לביקור בספריה וכו' (Bus et al, 1995, קיטה, 1996).

אם בעבר דווח על העדר ספרים בבתים ממיצב נמוך (קיטה, 1996), הרי ממחקרים אחרונים עולה, שבבתים אלה קיימים ספרים, והאימהות נוהגות לקרוא לילדיהם ספרים, אולם תיווכן אינו יעיל דיו.

עדויות מחקריות אלה מצביעות על כך, שגם כאשר ניתן תיווך על-ידי אימהות ממיצב חברתי נמוך, סגנון התיווך הוא נמוך יותר ועוסק בעיקר בהוראות ופחות בתיווך מעבר ל"כאן ועכשיו" (קליין, 1977).

ממצא זה תורם למחקרנו מידע חשוב ומשמעותי :

כיוון שילדי המחקר הגיעו ממיצב חברתי כלכלי נמוך, הרי העדר החשיפה או החשיפה הלא יעילה דיה להאזנה לספרים, גורמת לכך שהילדים מגיעים לביה"ס בהון אורייני, הנמוך מעמיתיהם במיצבים התרבותיים האחרים; הווה אומר, אחריות רבה יותר נופלת על ביה"ס – לצורך השלמת חסכים אלה.

פערים אלה בידע לשוני, בחשיפה לסכמת-שיח סיפורית, בהיכרות עם מבנה ספר ובידיעת עולם ידע ערכי וידע תרבותי – יוצרים תהום עמוקה לילדים, שלא נחשפו דיים לספרים.

סטנוביץ (Stanovich, 1996) היטיב לתאר תופעה זו – כ"אפקט מתיו", שמשמעו: "The rich get richer and the poor get poorer" (העשירים מתעשרים יותר, ואילו העניים נעשים עניים יותר).

פער זה חמור עוד יותר אצל המתקשים בקריאה :

קיימות עדויות לכך שעצם העיסוק בקריאה – מקדם תהליכים קוגניטיביים, הקשורים בהבנת הנקרא, והם חסרים לילדים בעלי-פערים אלה (לוין, 2002).

כיצד ניתן להשלים פערים אלה? כיצד להתמודד עם סוגיה זו?

לשם כך נבנתה תכנית ההתערבות: "קריאה בהנאה".

ב. תכנית ההתערבות: "קריאה בהנאה" – חשיפה ממוקדת של תלמידי כיתות מקדמות לסיפור וספר.

תכנית ההתערבות "קריאה בהנאה" מזמנת לילד שפע של הזדמנויות לעסוק בסיפור ובספר בדרך חוויתית, מעניינת ולא מאיימת. התכנית מתבצעת בשיעורי שפה, המתנהלים בשעתיים הראשונות של הבוקר, חמש פעמים בשבוע. היא כוללת הקנית קריאה, טיפול בשטף קריאה, בהבנת הנקרא, בכתיבה, וכן- בחשיפה ממוקדת לספרי קריאה – כמפורט להלן.

1. קריאה יומית

לאור עקרון "אפקט מתיר" של סטנוביץ (1996) – הנחנו, שהישגי הקריאה יעלו ביחס ישר לכמות הקריאה.

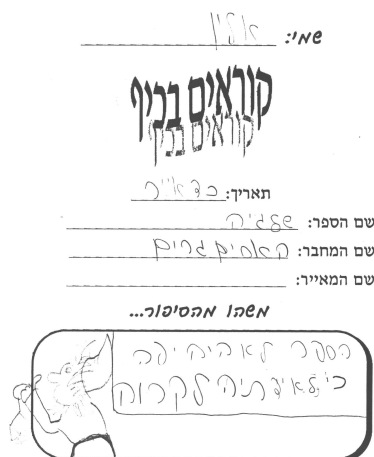
עובדה זו הנחתה אותנו בעקרון בנית התכנית. לכן מדי בוקר בבוקר מוקדשות 15 דקות לקריאת ספרים, כאשר על השולחנות מונחים ספרים שהמורה ממליצה, ספרים על-פי רמת הילדים, שברובם – המלל מצומצם (משפט – אחד או שניים), איור גדול ועשיר, המאפשר הטרה לכתוב על-ידי שימוש בידע קודם ובסכמות- הידע הקודם של התלמיד.

לילדים יש חוברת אישית, שנמצאים בה טפסים מאוירים ומקושטים. בתום 15 דקות קריאה הם מתבקשים למלא דף בחוברת, הכולל: שם הספר, שם המחבר, שם המאייר ומשפט אחד על אודות הספר. מטרת חוברת זו – היא עידוד הילדים להרבות בקריאה – תוך התייחסות לספר שקראו וכתבת תגובה כלשהי עליו. אחת לחודש מקבלים התלמידים חוברת חדשה, שיש בה 20 טפסים ריקים – על-מנת להגיב על ספר הקריאה היומי.



שנתון "שאק" – תשס"ו – כרך י"א

2. ספרייה כיתתית



בכל כיתה הוקמה ספרייה כיתתית שמצויים בה עיתונים: קומיקס, בדיחות, עיתוני-ילדים; ספרים מסוגות שונות: שיר, סיפור, אגדה; ספרים מפעילים: בישול ויצירה, אנציקלופדיות, ספרי "למה ומדוע"; ספרי-קודש, סיפורי-התנ"ך לילדים; ספרים אינטראקטיביים, הכוללים ספר-קלטת, ספר באמצעות קלטות וידאו, ספרים ממוחשבים, שבאמצעותם ניתן "להיכנס" אל העלילה, לשנותה, לדובב את הגיבורים ולהיות שותף אקטיבי בקריאה.

בכל כיתה הקפידו על חשיפת סוגות שונות לאותו נושא.

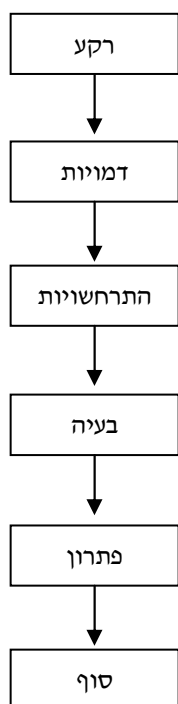
לדוגמה: בנושא "אבנים" כללה הספרייה את האגדה "מרק של אבנים", סיפור עלילתי בנושא ילד משליך אבן, שיר בנושא אבנים, ספר מדע בנושא אבנים בעולם וספר דמיוני, ששמו "אבני-הירח".

הספרייה פעילה כל היום – ילד יכול לגשת לספרייה בתום פעילות, באמצע פעילות, כשחסר לו מידע, כשהוא חש לא שקט ומבקש להירגע בפעילות אלטרנטיבית וכו'. הילדים מוזמנים לשאול את הספרים ולקרוא בהם בבית. ההשאלה נעשית באופן עצמאי על-ידי מילוי שם בכרטיס הספר והשארתו בקופסת הספרים המושאלים. בפינת הספרייה תלויים כרטיסי הצעות לפעילויות: בחר דמות מספר, וכתוב לה מכתב. מה היית עושה במקום הגיבור? איזו דמות אהבת? שנה את סוף הסיפור לסוף משעשע, המשך את הסיפור, כתוב הוראות הפעלה, כתוב דו-שיח אחר בין הגיבורים, מה היית אתה משיב לגיבור... ועוד ועוד ועוד.

3. קריאת חזרת של סיפור Story telling and Retelling

מדי שבוע בשבוע עובדת המורה עם כל הכיתה על קריאה משותפת של ספר בדרך של Slavin . et al (1996) בעיבוד ישראלי של Hertz- Lazerowitz (2002).

על הקיר תלוי פוסטר, הנראה ככריכת ספר, כשהילדים ממלאים בעצמם את שם הספר, המחבר, המאייר ומילים חדשות שרכשו מהסיפור. הדרך שלנו נשענת על Whitehurst et al. (1991), שמצאו, ששאלת שאלות בזמן



קריאת הסיפור – עוזרת לפיתוח שפה וחשיבה להבנת רצף האירועים באמצעות שחזורו (בעית הרצף היא בעיה חמורה אצל ילדים לקויי-למידה). לאור זאת, עורכת המורה הטרמה לסיפור בשלב טרום-קריאה.

בשלב שני מתרחשת קריאה אינטראקטיבית של הסיפור, כאשר התלמידים "חיים" את הסיפור:

הם מתבקשים לייצג את הגיבורים ולשים דברים בפהם, לנהל דו-שיח, לכתוב מכתב, מודעה, בקשה בהקשר לתוכן הסיפור. בתום הקריאה-הם מתבקשים להגיב בכתב:

מה היית עושה אילו... מה יכול לעשות הגיבור במקום לברוח... התלמידים מוזמנים להגיב בכתב בדפים מאויירים ומגרים, אשר בהם הם נדרשים לכתוב מינימום, אך לחשוב מקסימום.

בשלב שלישי – נערכת חזרה על מבנה הסיפור ועל מרכיביו המרכזיים.

בשלב רביעי – נערך שחזור הסיפור. כאן אנו מפתחים במודע מודעות לסכמת השיח הסיפורית (פלד, 1994; Berman, 1997; כצנברגר, 1997).

כך נעשה הילד מודע למבנה:

הילדים חוזרים על מבנה הסיפור ומרחיבים את הדיבור בהתייחסות למניעים, לרגשות ולאלטרנטיבות אחרות לפתרון. הם מתבקשים להעריך ולשפוט את הגיבורים ואת מעשיהם, וכך הם מפתחים ראייה ביקורתית.

4. קריאה פונקציונלית

באופן שיטתי דואגת המורה לחשוף את כל הילדים לפונקציות השונות של הקריאה, כאשר כל ילד נחשף לטקסט על-פי רמתו:

פונקציה רפרנציאלית – לצורך השגת ידע. כאן עוסקים התלמידים בטקסטים מפעילים: איך לאפות עוגה או איך לבנות טיסן.

פונקציה קוגניטיבית – הילדים מפתחים מודעות לפונקציה, המשמשת לשינוי עמדה. הם עומדים על ההבדל בין מודעה בדבר אירוע לבין פרסומת, והם מחברים פרסומות ומודעות לאותם נושאים.

הפונקציה התקשורתית – הילד לומד, שהשפה הכתובה מאפשרת לו לשמור על קשר, להעביר מידע, ובעצם, הופכת את העולם לכפר קטן אחד. לכן מתנסה הילד בכתיבה ובקריאה של הודעות להורים, מכתבים, איגרות ברכה, מברקים, מודעות על אבדן כלב וכדומה.

הפונקציה האקספרסיבית – בה לומד הילד להביע את עצמו באמצעות כתיבת יומן אישי, תיבת תלונות וכו'.

5. סיפור בהמשכים

בעת הפסקת האוכל קוראת המורה לילדים ספר בהמשכים, כאשר לרוב, בשל סקרנות, הם מאתרים את הספר בספרייה הכיתתית ומנסים את כוחם בקריאה (קיטה, 1996). הדרך המוצעת גורמת להנאה מקריאה, מעוררת מוטיבציה לקריאה ומדרבנת את הילדים לנסות ולשפר את יכולת הפענוח שלהם.

6. קריאת גילוי

המורה מתחילה לקרוא סיפור לילד ומפסיקה באמצע משפט, ועל הילד לגייס את הידע הקודם שלו ולשער את המשך המשפט. אנו מעודדים את הילד להסתייע במודע בתחביר ובמורפולוגיה – כדי להמשיך את המשפט. כשהוא מציע הצעה לא נכונה מבחינה מורפולוגית, אנו מנתחים יחד עמו, מדוע הצעתו לא יכולה להתאים ("ילד קטנה?" "הלך?").

אנו מעודדים אותו להיעזר בסכמות הידע הסמנטי שלו ולשער את ההמשך. לדוגמה – אם המשפט מדבר על כך שדני הלך לאכול ב..., נעלה את כל האופציות, היכן ניתן לאכול. כך נלמד את הילד לערוך לעצמו סיעור-מוחין ולבדוק את השערותיו.

7. עקרון החזרתיות

נערוך שימוש במגוון רחב של תבניות-חזרה. חזרה על *צליל *מילה *שורה *בית. בדרך זו אנו מגבירים את העוצמה הריתמוסיקלית, מעצימים את החוויה ומפחיתים חרדה בשל המבנה המוכר והידוע.

לדוגמה : חזרה בתבנית אנפורית :

”ידידי טינטן –

איש עוד לא ראה אותו,

איש עוד לא שמע אותו.

ידידי, טין-טן, טין-טן, טין-טן”.

8. קריאה בדיאלוג

כאן אנו מתייחסים לילד כאל שותף פעיל בסיטואציה-הקריאה, ולא כאל מאזין פסיבי. לכן, אנו שואלים אותו שאלות תוך כדי קריאה, מתייחסים להערותיו, גם אם הן נראות לא רלוונטיות לטקסט, מרחיבים את רעיונותיו של הילד, מפנים את תשומת לבו לאיורים ולא למנטים המרכזיים להבנת הסיפור.

9. פעילויות בעקבות קריאה

התלמידים מוזמנים להמחזה, לבניית דו-שיח, למשחק סוציודרמטי, לכתיבת מכתבים לגיבורים, למתן תגובות על אירועים, להשתתפות פעילה בתוך העלילה, לשינוי העלילה וגווניה. הם מתבקשים לכתוב ספר בעקבות ספר, פוגשים סופרים, עורכים “שוק ספרים”, תערוכות ספרים ואיורים ומגוון רב של פעילויות בעקבות הקריאה.

סיכום

תכנית ההתערבות המפורטת לעיל – פעלה במשך חמישה ימים בשבוע, שעתיים בכל יום, כשהפעילויות המפורטות בוצעו באופן שיטתי. בכל מפגש היו חלקים קבועים (15 דקות קריאה, ואח”כ – כתיבה בעקבותיה) וחלקים משתנים (לדוגמה: קריאת גילוי).

ג. השערות המחקר

ילדים המתקשים בקריאה אינם אוהבים לקרוא, ובצדק, שהרי המלאכה קשה להם, ואז חוזר אפקט מתיו ומתרחש: “The rich gets richer, and the poor gets poorer”. חוקרים רבים מסכימים, שחשיפה לסביבה עשירה בספרים, חשיפה ללשון הספר ולשמיעת סיפורים

בחיך המשפחה בגיל טרום בית ספרי – משפיעה מאוד על ההישגים בכלל ועל הבנת הנקרא – בפרט (Bus et al., 1995).

אנדרסון ופירסון (Anderson & Pearson, 1984) מסבירים, שתהליך הבנת הנקרא הוא בחירת סכמה מתאימה, שתבהיר את הקשרים בין האלמנטים השונים בקטע, וזאת – על-פי שני הגורמים הבאים:

א – רמת הידע הקודם של הקורא.

ב – רמת הידע הקודם על אודות מבני סיפורים (דונלדסון, 1990; כצנברגר, 1997).

כלומר – ככל שהילד יהיה חשוף יותר לקריאת סיפורים, כך יועשר מאגר ידיעות הרקע שלו, וכך תגדלנה בהתאמה אפשרויות בחירת סכמה מתאימה והבנה טובה יותר של הנקרא.

הפנמת סכמות של מבני סיפורים – מאפשרת לשומע הצעיר לזהות ביתר קלות רעיונות מרכזיים בסיפור ולעקוב אחר העלילה (קיטה, 1996).

תכנית ההתערבות הנחקרת מפתחת סכמות-שיח סיפוריות כבר מיום הלימודים הראשון: הילדים קוראים לבד מדי יום ביומו, מאזינים מדי יום ביומו, קוראים במקלה מדי יום ביומו, משוחחים על הסיפורים מדי יום ביומו; קירות הכיתה מעוטרים, ונראים כספר פתוח; הספרייה עשירה ומדרבנת לפעילויות-קריאה. כל אלה דואגים להעשיר מהותית את סכמות-השיח הסיפוריות.

במחקר זה נבדוק: האם חשיפה זו לסיפור וספר מביאה תלמידים להנאת הקריאה, לקריאה מרובה ולזכירה טובה יותר של סיפורים שנקראו – ביחס לילדים האחרים?

הנאת הקריאה נמדדת ב-4 היבטים:

- העדפת ספרים – ילד האוהב לקרוא יעדיף לעסוק בספר בשעות – הפנאי, לקבל ספר במתנה ולקרוא ספרים.
- היבט כמותי – ילד האוהב לקרוא – ירבה לקרוא, ואילו ילד, שהקריאה מהווה סבל בשבילו, יקרא רק מה שהוא חייב.
- היבט איכותי – ילד הנהנה מקריאה – לא יתקשה להפיק משמעות מִסֵּפֶר נתון, כלומר אין המדובר בזכירה לשמה, אלא בעיבוד פנימי של הסיפור מבחינת ניתוח התוכן והדמויות.
- "מודעות לדפוס" – ילד האוהב לקרוא – יפתח מודעות למבנה ספר: שם ספר, שם סופר, שם מאייר (זיילר ותובל, 1995)

אנו משערים, שההנאה מקריאה של הלומדים בתכנית התערבות זו תהיה גבוהה יותר מההנאה מקריאה של ילדים אחרים – הן מבחינת העדפת הספרים, כמות הקריאה בספרים ואיכותה והן מבחינת המודעות למבנה ספר.

2. המחקר: חשיפה ממוקדת של תלמידי כיתות מקדמות לסיפור וספר

2.1 מטרת המחקר

המחקר נועד לבדוק, אם תכנית התערבות מובנית, שיטתית, מסודרת, מעמיקה ומקיפה – תחולל שינוי אצל ילדי כיתות מקדמות, שבאו ממיצב אורייני חברתי נמוך ולא נחשפו להון אורייני, הטמון בסיפור ובספר.

2.2 הנבדקים

108 תלמידים ב-12 כיתות "ב-ג מקדמת" – כיתות תלמידים לקויי-למידה בבתי-ספר רגילים בערי-שדה, הצמודות לעיר גדולה בצפון-הארץ. התלמידים שובצו בכיתה ללקויי-למידה – לאחר אבחון פסיכולוגי וועדת השמה של משרד החינוך והתרבות. האינטליגנציה של כל התלמידים – תקינה, והרמה הסוציאקונומית – דומה: מיצב אורייני חברתי נמוך.

12 הכיתות חולקו בצורה רנדומלית לקבוצת ניסוי (6 כיתות) ולקבוצת ביקורת (6 כיתות). לא נמצאו הבדלים מובהקים בהתפלגות הבנים (שני שלישים) והבנות (שליש) בקבוצה $X^2 = .35$ $P=NS$. כמו- כן לא נמצא הבדל בין הקבוצות במיפוי יכולת קוגניטיבית על-פי מבחן RAVEN.

<u>ניסוי</u>	SD = 8.14	M = 88.83
--------------	-----------	-----------

<u>ביקורת</u>	SD = 8.63	M = 89.20
---------------	-----------	-----------

	T = .22	P = NC
--	---------	--------

2.3 כלי-המחקר

ראיונות עומק חצי-מובנים נערכו עם מורים בתוך שנת ההתערבות. לריאיון היה "מדריך ריאיון" קבוע מראש. השיחה קלחה בהתאם לרצונו של המרואיין, כשהמראיינת שואלת שאלות על-פי "מדריך ריאיון" זה.

במאמר זה נדון בעיקר בממצאים הכמותיים, ולא בתוצרי הראיונות. תצפיות בכיתות נערכו על-פי הכלי "שש מראות הכיתה" (Hertz-Lazarowitz, 1992). במאמר זה נדון בעיקר בממצאים הכמותיים, ולא בתצפיות.

ההשוואה בין שתי קבוצות הנבדקים נערכה באמצעות מספר כלים, שחלקם נבנו במיוחד למחקר זה.

אהבת הקריאה נבדקה בשלושה מדדים :

2.3.1 שאלון מספר 1: שאלון העדפות אישיות

השאלון בדק, מה הן ההעדפות האישיות של התלמידים לבילוי שעות הפנאי, מספר הספרים וסוגיהם. הרציונל בחיבור השאלות היה ניסיון לבדוק, מי מבין הילדים אכן אוהב לקרוא באופן עקבי, ומי מבין הילדים אכן מעדיף לעסוק בקריאה על-פני כל פעילות אחרת.

בחלק א' של השאלון **העדפות אישיות** – נשאל התלמיד שלוש שאלות שונות, ובהן הוא התבקש לבחור, איזו מתנה היה מעדיף לקבל, מה הוא אוהב לעשות מבין מספר אלטרנטיבות, ואילו פעילויות הוא אוהב לעשות בשעות-הפנאי.

חלק ב' של השאלון **כמות קריאה** – נועד לבדוק, אילו ספרים אוהבים הילדים לקרוא.

הרציונל בהעמדת שאלה נוספת זו היה, שילד מבין בדרך כלל את המצופה ממנו, וכאקט של "רצייה חברתית" הוא עלול לסמן בשלוש השאלות הראשונות, שהוא מעדיף לקרוא ספרים, בה בשעה שהוא, למעשה, ממעיט לקרוא ספרים.

כדי למנוע הטיה זו וכדי לוודא, שהתלמיד עקבי במתן תשובותיו, הוא נתבקש לציין, אילו ספרים הוא אוהב. השאלה נוסחה כשאלה פתוחה, כדי שהילד יכתוב, מה שהוא מוצא לנכון, יפרט שמות של ספרים או יכליל ויכתוב סוגי ספרים.

בשאלה החמישית נתבקש הילד לציין, אילו ספרים קרא בשנה האחרונה, וזאת – כדי לוודא, שאכן הוא קורא ספרים המתאימים לרמת גילו.

בשאלה הרביעית התבקש הילד לכתוב, אילו ספרים הוא אוהב.

כמוסבר לעיל, יכול הילד לרשום שמות של ספרי אגדות, הזכורים לו מהגיל הרך, וזו אינה שגיאה, כיוון שהשאלה ניתנת לפירוש אינדיבידואלי. לכן, בשאלה החמישית, מתבקש התלמיד להתמקד בספרים המתאימים לגילו, וזאת – על-ידי הגדרת זמן: "אילו ספרים אתה זוכר, שקראת בשנה האחרונה?".

שאלון זה חובר בהתייעצות עם מומחים ישראלים, העוסקים בטיפוח ובעידוד של קריאת ספרים. כמו-כן נערך **תיקוף מומחים** – השאלון הועבר ל-10 הורים לילדים, ל-10 מורות, ל-10 ספרניות ול-2 תלמידים מ-2 כיתות ב', על-מנת שיחוו את דעתם, עד כמה השאלות אכן בודקות העדפות אישיות, ויציעו הצעות נוספות לבניית שאלון זה.

2.3.2 רשימת ספרי קריאה הפופולריים לילדי כיתה ב' מתוך רשימה נתונה

לתלמידים הוצגה רשימה בת 10 ספרים פופולריים המתאימים לגילם. הוטלה עליהם המטלה הבאה: "סמן איזה ספר מהספרים קראת. סמן רק ספרים שקראת, כי אחר-כך עליך לספר, מה מסופר בכל ספר שקראת". הערה זו נועדה לכוון את הילדים לכך שיסמנו ספרים שאכן קראו. רשימת הספרים הפופולריים הורכבה בעקבות ראיונות עם מקורות רבים (10 מורים, 10 ספרנים, 2 יועצים חינוכיים, 10 הורים, 66 תלמידים משתי כיתות ב'), אשר נתבקשו לרשום 10 ספרים מוכרים ואהובים על תלמידים בכיתה ב'. הרשימה נקבעה גם על סמך מקורות מידע רשמיים: רשימות ספרים מומלצים לקריאה של משרד החינוך משנת תשל"ט ומשנת תשמ"ח.

"**תוקף תוכן**" נקבע על-ידי יצירת רשימה בת 30 ספרים, שהופיעו בשכיחות גבוהה יותר ברשימות השופטים המומחים. רשימה זו הועברה ל-3 מורים, ל-3 ספרנים, ל-3 הורים, ל-3 תלמידים, והיא גובשה לרשימה סופית של עשרת הספרים, המוכרים והאהובים על ילדי כיתות ב'.

2.3.3 שאלון מספר 2: שאלון איכות הקריאה

שאלון זה הנו התאמה של כרטסת עבודה עצמאית לתלמיד, אשר חוברה, עובדה ונוסחה על-ידי נורית בידרמן במסגרת עבודת M.A באוניברסיטת חיפה. מטרת הכרטסת של בידרמן (1983) הייתה לוודא, שקריאת הספר תהיה מעמיקה ופורייה. הכרטסת מחולקת על-פי

רמות: החל ממיומנות של התבוננות חיצונית – וכלה במיומנות של חדירה לתכנים עמוקים יותר. מכרססת זו נדלו השאלות שבשאלון מספר 2.

הרציונל בבחירת פריטים אלה נבע מהניסיון לבדוק, אם קריאת הילד הייתה איכותית, כלומר, האם הילד הפנים משהו מהספר מעבר לתוכן הכללי ולתיאור הדמויות.

לכן, ראשית, נתבקש התלמיד במחקרנו לבחור ספר אחד מהספרים שסימן ברשימה ולספר תחילה על תיאור דמויות ועל תוכן. לאחר מכן נתבקש הילד להחליט, אם הוא ממליץ לחבריו לקרוא את הספר ומאילו סיבות.

כמו-כן, נתבקש הילד לספר, אילו דברים חדשים למד מהספר (בידרמן, 1983). שאלות אלה הן תרגום אופרציונלי של המונח "איכות קריאה".

כמו-כן נערך "תיקוף מומחים":

השאלון הועבר ל-10 הורים, ל-10 מורות, ל-10 ספרניות ול-60 תלמידים בערך מ-2 כיתות ב', על-מנת שיחוו דעתם, עד כמה השאלות אכן בודקות איכות קריאה. הם נתבקשו להציע הצעות נוספות לבניית שאלון זה.

בשלב השני נערך "תוקף נראה":

10 תלמידי כיתה ב' נתבקשו להתייחס לשאלון, ולהשיב אם הסולם ברור, אם הפריטים רלוונטיים לעולמם ואם רצוי להכניס פריטים נוספים. התלמידים נתבקשו לבחור ספר אחד מתוך הספרים ברשימה (סעיף 2.2.2), לספר עליו ולהשיב לשאלות עליו.

2.3.4 מודעות למבנה הספר

נבדקה מידת ההתמצאות של התלמידים במבנה הספר: כריכה, שם ספר, שם מחבר ושם מאייר (Clay, 1993).

2.4 הליך

- א. נערכה התאמה חד-חד ערכית "one on one matching" בין קבוצת הניסוי (6 כיתות) לבין קבוצת הביקורת (6 כיתות), שבדקה יכולת קוגניטיבית ורמת-קריאה.
- ב. במהלך שנת הלימודים הופעלה בכיתת הניסוי תכנית ההתערבות לטיפול אהבת הקריאה.

ג. נערכו תצפיות בכיתות הניסוי והביקורת – באמצעות כלי התצפית: "שש מראות הכיתה" (Hertz Lazarovitz, 1992).

ד. בסוף שנת הלימודים הועברו לכל 108 התלמידים שאלוני "אהבת-הקריאה".

ה. נערכו ראיונות עומק חצי-מובנים עם מחנכות הכיתות.

2.5 ציינון

שאלון העדפות אישיות (סעיף 2.2.1)

חלק א' – שאלון זה כלל מספר שאלות. ניתנה נקודה לכל תשובה, שהעידה על העדפת ספרים. השאלות היו: סמן, עד כמה אתה אוהב את הבילויים ברשימה שלפניך; אם היית צריך לבחור רק אחד מבין הבילויים, איזה בילוי היית בוחר? מה היית רוצה לקבל במתנה? אילו דברים אתה אוהב לעשות בזמנך הפנוי?

חלק ב' – נועד לבדוק, אילו ספרים אוהב הילד לקרוא.

חלק זה כלל את השאלות הבאות: אילו ספרים אתה הכי אוהב? אילו ספרים אתה זוכר, שקראת בשנה האחרונה?

כל שם של ספר – זכה לנקודה אחת.

רשימת ספרים פופולרית לכיתה ב' (סעיף 2.3.2)

ניתנה נקודה לכל שם ספר שסומן. טווח הציונים: 0-10.

שאלון איכות הקריאה (סעיף 2.2.3)

כל השאלונים נבדקו על-ידי בודקת אחת, מורה, שהתנסתה בהוראה בכיתות לילדים לקויי-למידה. הציון נע בסקלה: "טוב", "בינוני", "חלש". ציון "טוב" ניתן עבור מתן תמונה שלמה של תוכן הסיפור והדמויות.

התלמידים נשאלו: "על מי מסופר בסיפור?"

תשובותיהם נותחו בהתייחס ל"דיוק ואמינות" וכן ל"מידת העומק וההיקף" ודורגו בסולם: 0-3. הם נתבקשו לספר בקיצור את הסיפור, ונשאלו, אם היו ממליצים לחבריהם לקרוא אותו. כל סיבה להמלצה זיכתה בנקודה.

לבסוף נשאלו, אם למדו דברים חדשים מהספר. התשובה הוערכה בסקלה של 0-3.

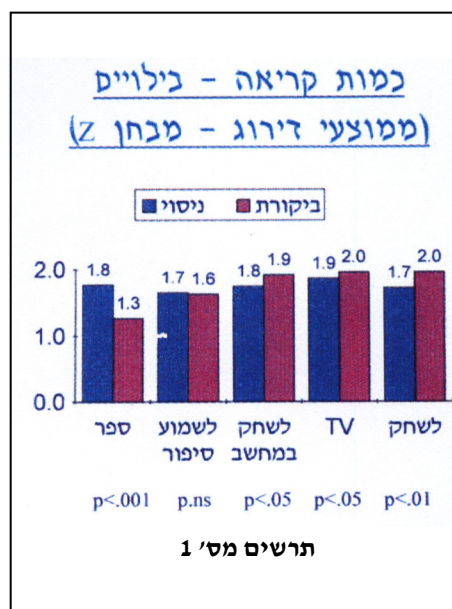
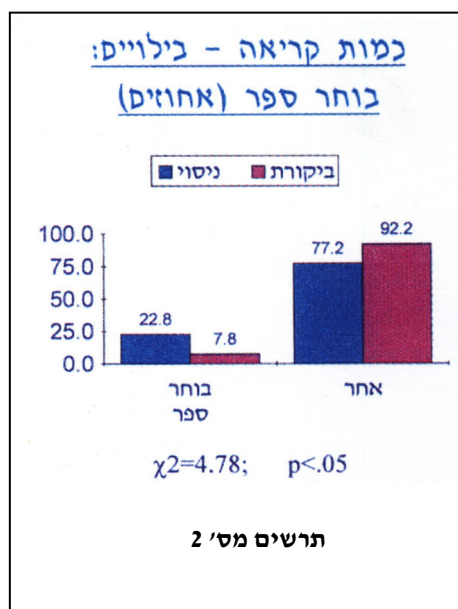
מודעות למבנה ספר – נבדקה באמצעות בירור, מה שם הספר, היכן כתוב שם המחבר ושם המאייר והתמצאות במבנה ספר. כל פריט זיכה בנקודה אחת.

2.6 ממצאים

2.6.1 העדפת ספרים

מבחן Mann Whitney U Test מצביע על העובדה, שתלמידי קבוצת הניסוי מעדיפים בילוי עם ספר, ואילו תלמידי קבוצת הביקורת מעדיפים לשחק במחשב ולראות טלוויזיה (תרשים מס' 1).

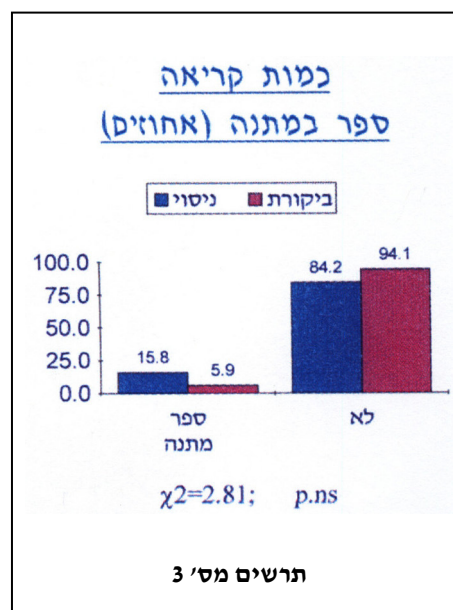
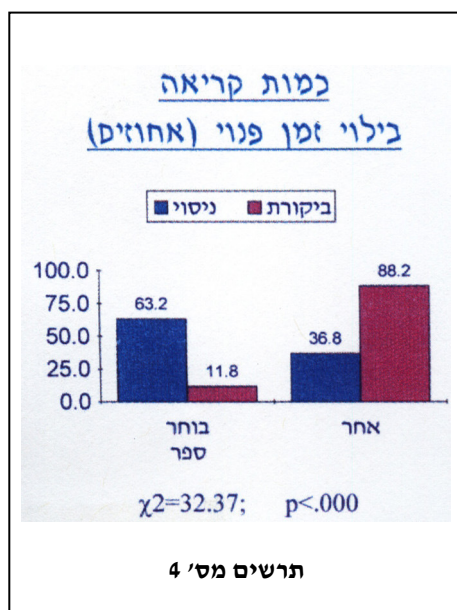
כשנתבקשו התלמידים לבחור רק פריט אחד מהפריטים, שפורטו בסעיף קודם, ציינו 23% מתלמידי קבוצת הניסוי, כי היו בוחרים ספר – לעומת 8% מתלמידי קבוצת הביקורת (תרשים מס' 2). ($X^2 = 4.78$; $P < 0.05$)



ניתוח תשובות התלמידים על השאלה: מה היה התלמיד מעדיף לקבל במתנה-העלה דפוס דומה של תשובות בקרב קבוצת המחקר.

כ-16% מתלמידי קבוצת הניסוי ציינו, שיעדיפו לקבל במתנה ספר – לעומת 6% מתלמידי קבוצת הביקורת, אך ההבדל בין הקבוצות לא נמצא מובהק סטטיסטית (תרשים מס' 3).

כשנתבקשו התלמידים לציין, מה יעדיפו לעשות בשעות הפנאי, ציינו 63.2% מתלמידי קבוצת הניסוי, שהיו מעדיפים לקרוא ספר – לעומת כ-12% מתלמידי קבוצת הביקורת (תרשים מס' 4). ($X^2 = 32.37$; $P < .001$)



ריכוז נושא העדפת ספרים על-פני כל הבילויים האחרים, שתוארו לעיל, מצוי בתרשים מס' 1.



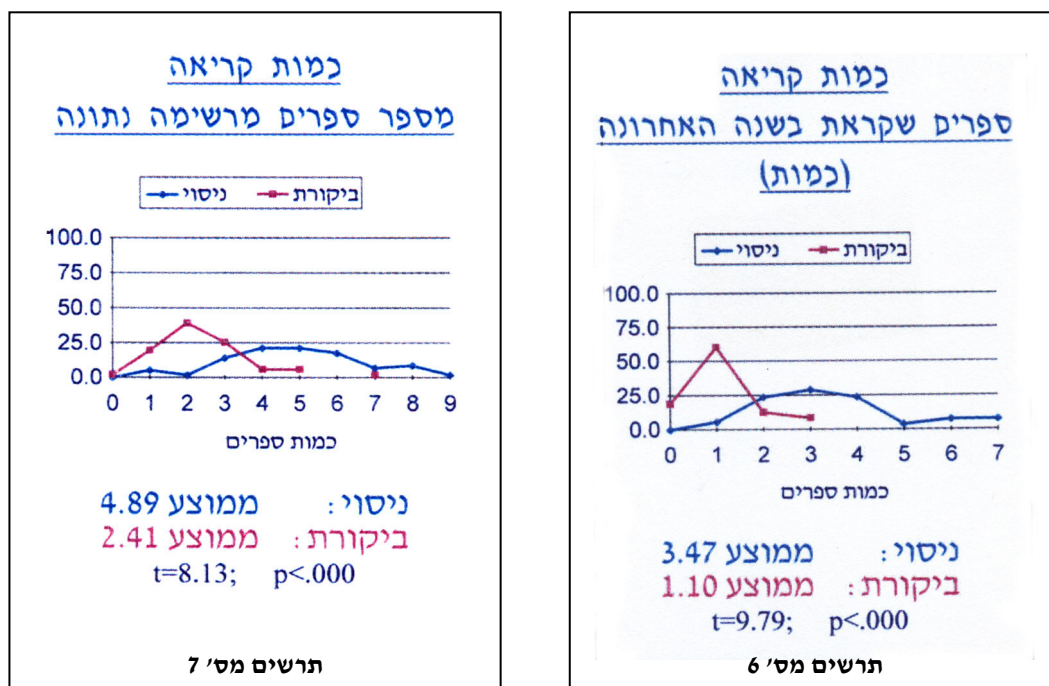
2.6.2 כמות קריאה

התלמידים נשאלו, אילו ספרים הם אוהבים לקרוא.

ממוצע הספרים, שצינו ילדי קבוצת הניסוי, היה 2.94 לעומת ממוצע 1.29 של ילדי קבוצת הביקורת (תרשים 5).

כשנשאלו "אילו ספרים קראת בשנה האחרונה?", ציינו ילדי קבוצת הניסוי 3.47 ספרים בממוצע – לעומת 1.1 ספרים אצל ילדי קבוצת הביקורת (תרשים מס' 6).

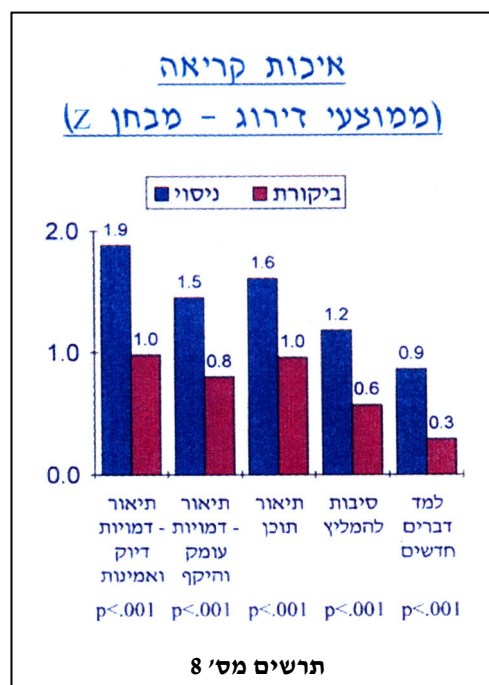
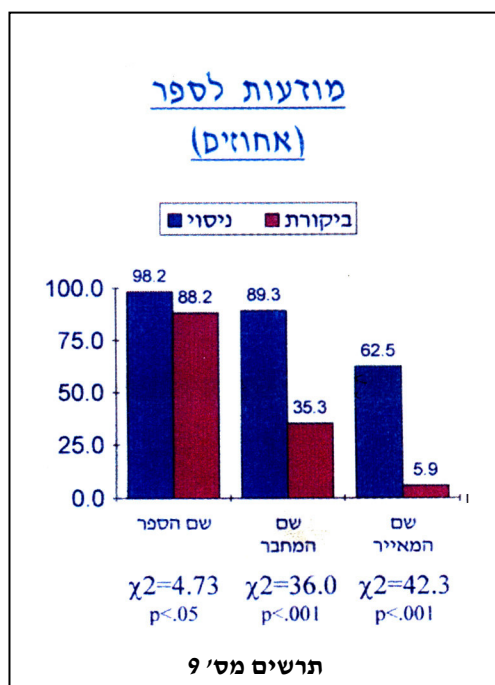
בפני התלמידים הוצגה רשימה נתונה בת 10 ספרים (ראה פירוט בסעיף 2.2.2): תלמידי קבוצת הניסוי ציינו בממוצע 4.89 ספרים – לעומת 2.41 ספרים אצל תלמידי קבוצת הביקורת (תרשים מס' 7).



ציון כולל של "כמות הקריאה", הכולל את שלשת המדדים שנסקרו לעיל – מצביע על כך שכמות הקריאה בקרב קבוצת הניסוי (11.61) גבוהה באופן מובהק מכמות הקריאה בקרב קבוצת הביקורת (4.75) ($Z = -8.26$; $P < .001$) (תרשים מס' 5).

2.6.3 איכות הקריאה

ילדי קבוצת הניסוי יכלו לדווח ביתר העמקה על תוכן הספר, על ניתוח דמויות, על סיבות להמליץ על קריאת הספר ומה למדו ממנו (תרשים מס' 8). כדי לחזק ממצא זה – חושב ציון "איכות קריאה", המהווה סכום ציוני חמשת מדדי איכות-הקריאה. הציון הכולל של קבוצת הניסוי היה 7 – לעומת הציון הכולל 4 של קבוצת הביקורת ($Z = -7.14$; $P < .001$) (תרשים מס' 8).



2.6.4 מודעות למבנה ספר

המודעות למבנה ספר גבוהה באופן מובהק בקרב תלמידי קבוצת – הניסוי בהשוואה – לקבוצת הביקורת:

כל ילדי קבוצת הניסוי (למעט אחד) ידעו לציין שם ספר – לעומת 88% מילדי קבוצת הביקורת.

40% מתלמידי קבוצת הניסוי ידעו לציין את שם המחבר – לעומת 35% מילדי קבוצת הביקורת.

פער גדול ביותר נמצא במודעות לשם המאייר (60% מקבוצת הניסוי – לעומת 6% מקבוצת הביקורת) (תרשים מס' 9).

3. דיון ומסקנות

אחת המורות, שהשתתפה במחקר זה סיפרה לנו: "בני בן ה-17, תלמיד מצטיין, לומד 5 יח"ל פיסיקה, כימיה, מתמטיקה – קרא בפעם אחרונה ספר שלם, אולי כשהיה בכיתה א', ומאז הוא מוצא "דרכים עוקפות קריאה". כל מה שניסיתי לעשות: החל מדרבון – וכלה

בשוחד כספי – לא הועיל. לכן, בראשית השנה הייתי סקפטית, אם יש סיכוי, שילדי הכיתה המקדמת יקראו, ואפילו ייהנו מכך. אני מודה: התבדיתי". (מורה מס' 5).

לאור משפט זה – נשוב לשאלה שבכותרת המאמר: "האם אפשר להחזיר את הספר אל בית הספר?"

ננתח תחילה את ממצאי מחקר זה, ונסיים במענה על שאלת הכותרת.

3.1 סכמת-שיח סיפורית

הילדים נתבקשו לספר את תוכן אחד הספרים שקראו. יכולת הילד לספר סיפור מצביעה על הייצוגים המנטליים במוחו (Karmiloff-Smith, 1992). לכן, אופן סיפור הסיפור יכול ללמדנו לא רק על לשונו של הילד, אלא גם על ייצוגים מנטליים שלו – גם ברמה של יצירת סכמת השיח הסיפורית וגם ברמת זכירתה. סכמת השיח הסיפורית כוללת התפתחות קוגניטיבית – מחד גיסא, והתפתחות של מבנים לשוניים מורכבים, על-מנת שהילד יוכל לספר את הסיפור (Bruner, 1990) – מאידך גיסא.

חוקרים רבים מצאו, שבגיל צעיר מאוד, מסוגלים הילדים הצעירים ליצור סכמת-שיח סיפורית (גינזבורג, 1992; סנדבק, 1992; Applebee, 1978; Stein & Glenn, 1979). קיימות עדויות, שכבר בגיל שנתיים מסוגל הפעוט לספר סיפור (ברמן, 1997).

יכולת זו מתפתחת מההיבט הקוגניטיבי, הלשוני והחברתי – באמצעות משוב מהסביבה. סכמת-שיח סיפורית – קלה לילדים, כיוון שהוא סכמה "סגורה", שהמבנה שלה ידוע וברור, ולכן מרחב התמרון הנדרש מהמספר הוא מינימלי (Bruner, 1991):

הסכמה מתחילה במבנה בסיסי מוכר של התחלה/אמצע/סוף ומתפתחת למבנה פשוט של (רקע): פעם הייתה ילדה (בעיה), וקרה לה משהו (פתרון), והיא פעלה לתקן משהו זה (סוף), והכל שב אל מקומו בשלום.

לאור ממצאים מחקריים אלה – ניתן לצפות, שילדים לקויי-למידה יוכלו לבנות סיפור (לפחות, בעל-פה) במבנה של סכמת-שיח סיפורית בסיסית.

הממצאים מצביעים על פערים מהותיים ביכולתם של הילדים לדווח בעל-פה על סיפור שקראו: ניכרת עדיפות של תלמידי קבוצת הניסוי: ($M = 6.96$) על תלמידי קבוצת הביקורת ($M = 3.91$). אין ספק, שילדי קבוצת הביקורת קראו או, לפחות, הכירו את הספר מתוך רשימה נתונה בת 10 ספרים, שבחרו לספר עליהם, אולם, סכמת-השיח הסיפורית של כל

ילדי קבוצת-הניסוי הייתה גבוהה מזו של קבוצת הביקורת בכל הפרמטרים שנבדקו: תיאור דמויות: * דיוק ואמינות – 1.9 לעומת 1.0; * מידת עומק והיקף – 1.5 לעומת 0.8. תיאור תוכן 1.6 לעומת 1 בסקלה של 0 – 2 – 0.001 < P.

כיצד ניתן להסביר פערים מהותיים אלה באיכות סכמת-השיח הסיפורית של הילדים? הספרות המחקרית על אודות סכמת-שיח סיפורית, הכוללת מאפיינים פסיכולוגיים, סוציולוגיים ולינגוויסטיים – מקדישה אנרגיה רבה לשאלה: כיצד מתפתחת סכמת-השיח הסיפורית של הילדים.

כאמור לעיל, רוב החוקרים מסכימים, שהסכמה מתפתחת בגיל צעיר מאוד, כאשר השונות במשך השנים בעלייה תתבטא בפיתוח הסכמה, בעלייה במורכבותה, אך לא בעיקריה הבסיסיים (פלד, 1997).

ניתן להוסיף ולטעון, שרוב החוקרים אף מסכימים, שהסכמה נוצרת משני אלמנטים: א. חשיפה אוריינית ב. התנסות ביצירת סיפורים (Bus et al. 1995).

במחקרנו נתחשב בשני אלמנטים אלה.

א. סכמת-שיח סיפורית נוצרת כתוצאה **מחשיפה אוריינית** חוזרת ונשנית לסיפורים בעלי מבנה אחיד: ככל שהסתכלות הילד נעשית "אובייקטיבית" יותר, כך הוא מודע יותר לקהל היעד, ביטוי נעשה פחות מהוקשר, והוא משתמש באמצעים לשוניים מורכבים יותר. אף רמת המורכבות הטקסטואלית של הסיפור עולה (Bereiter & Applebee 1978; Scardemalia).

החשיפה האוריינית מתבטאת בכך, שכבר מינקותו שומע הילד סיפורים בעלי מבנה אחיד. החוקרים מדגישים, שרק הרוטיניות והעובדה, שהמבנה צפוי בסיפור, הם אלה שיביאו ליצירת הסכמה היציבה, כפי שטוען Kress (1982): עם כל ההתלהבות מהבלתי-צפוי בנקודת-המפנה, זקוקים הילדים לאותם סיפורים בנליים – סיפורים רוטיניים, שאינם בנליים בעיניהם, אלא הם מהווים שלב בגילוי מוסכמות-התרבות ומאפשרים יצירת סכמת-שיח סיפורית, יצירה, שמשתלבים בה כל הסיפורים, שהילדים נחשפים אליהם עם השנים" (עמ' 9).

הבדלים מהותיים כל-כך בהישגי ילדי קבוצת הניסוי וילדי קבוצת הביקורת – עלולים להיות משוייכים לסביבות האורייניות שבאו מהן, לחשיפה האוריינית בשלב טרום בית

ספרי, ולא דווקא למניפולציה החינוכית, שהבדילה בין הקבוצות. במחקר זה הגיעו הילדים מסביבות אורייניות דומות מאוד: מצב סוציאקונומי בינוני – נמוך; חוסר התעניינות של חלק נכבד מן ההורים בתהליכי-הלמידה של ילדיהם (כפי שעולה מדיווחי המורות בראיונות). לכן, תהיה זו שגיאה לשייך את ההבדלים המהותיים בהישגי הילדים – לרקע האורייני השונה שלהם.

ב. סכמת-שיח סיפורית היא יצירה, שנוצרת בעקבות התנסות רבה **ביצירת סיפורים**. התנסות ביצירת סיפורים מביאה ליתר אובייקטיביות של הילד תוך מודעות לנמען (למאזין).

תלמידי קבוצת הניסוי נחשפו לספרים רבים בשנה זו. הם קראו בעצמם, קראו להם, והם הקדישו מדי יום ביומו כ-15 דקות לעיסוק בספר, במבנהו, בשפת הספר, בשיעור השערות ובקריאה פעלתנית.

קיטה (1996) קובעת, שסכמת-שיח, ובמיוחד – פתיחת-הסיפור, בולטת אצל ילדים, שהיו חשופים לסיפורים מגיל צעיר. היא מציינת את חשיבות קריאת הסיפורים בפני ילדים טעוני-טיפוח כדי לעזור להם לבנות סכמת-שיח סיפורית – בעקבות חשיפה חוזרת ונשנית לסכמה זו. ילדי קבוצת-הניסוי זכו לחשיפה זו במהלך יום הלימודים, ולכן איכות סיפורם גבוהה מהותית. ילדי קבוצת הביקורת נחשפו לכך במידה פחותה.

3.2 קריאה בהנאה

השערת המחקר טוענת, שהנאת-הקריאה של ילדי קבוצת הניסוי תהיה גבוהה מזו של ילדי קבוצת הביקורת.

השערה זו אוששה:

ילדי קבוצת הניסוי אוהבים יותר בילוי עם ספר (63.2% לעומת 36.8%; $P < .000$; $32.37 = M$). גם אם נשייך חלק מממצאים אלה לרצייה חברתית, שהרי הילדים עסקו כל השנה בספרים, והם יודעים, מה יצפה הנסיין לשמוע מהם, עדיין הבדל זה הוא מהותי, ואינו יכול להיות משויך רק לאפקט הרצייה החברתית.

גם ההבדלים בכמות הקריאה – מובהקים (11.61 לקבוצת הניסוי – לעומת 4.75 לקבוצת הביקורת; $Z = -8.26$; $P < .001$).

ההסבר לכך פשוט: הילדים נחשפו לספר; ראו שאינו מאיים, מתסכל או מייאש; טעמו, והטעם מצא חן בעיניהם.

ילדי קבוצת הביקורת, שכל קריאה מהווה בשבילם מסע ייסורים בנבכי הפונולוגיה של המילה, לא יתנדבו מרצונם לקרוא ספרים בזמנם הפנוי.

אם נעיין בדברי המורות המרואיינות, נראה, שכולן מדווחות על תהליך דומה: מרתיעה מעיון בספרים משעמום ומניצול הזמן להפרעות – עברו הילדים אט-אט לניצול הזמן לקריאה.

"הבאתי ספרים לכיתה לשם קריאה חופשית – הילדים ראו זאת כאנרכיה, והם חשבו, שהם יכולים לעשות מה שהם רוצים. לאט-לאט הבינו את המסגרת ואת הגבולות בתוך החופש הזה" (מורה מס' 1).

"אין אצלי דקה שלא מנוצלת. פעם, כשהילד סיים לעבוד, הוא שיחק. היום – הם בעצמם, בלי שאני אבקש, מסיימים ורצים לפינת הספר... זה לא היה ככה" (מורה מס' 5).

3.3 מודעות לדפוס

בשונה מהאוריינות הסביבתית, הקשורה ל"כאן ועכשיו" (קריאת שלטים, כתוביות, פרסומות, תוויות על בקבוקים) – הרי אוריינות הספר דורשת מהילד התנתקות מ"כאן ועכשיו" והפלגה לעולמות אחרים. ר"ל, העיסוק בספר – מכניס כללי-משחק אחרים, השונים ממה שהיה ידוע לילד עד כה (Bruner, 1986).

Clay (1991) בספרה "Becoming Literate" דנה בתהליך ה-Emergent Literacy וניתחה את התהליך, שעובר הילד בפיתוח מודעות למבנה הספר. במעבר מהסיפור האורלי לסיפור הכתוב – לומד הילד להתייחס להיבטים רבים נוספים על אודות מערכת-הכתב. הוא מגיע בהדרגה ל"המשגת הכתוב בספר" (זיילר ותובל, 1995).

במחקר זה נבדקו פרמטרים אחדים בלבד:

בעת חשיפת הילדים ל-10 ספרים נבחרים הם בחרו ספר, שעליו רצו לספר. הם נתבקשו לומר ולהראות, היכן כתובים שם הספר, שם המחבר, שם המאייר.

המודעות לספר גבוהה באופן מובהק בקרב תלמידי קבוצת הניסוי:

100% ציינו את שם הספר-לעומת 88% בקבוצת הביקורת; 90% ידעו לציין את שם המחבר – לעומת 35% מילדי קבוצת הביקורת, ואילו 60% ידעו לציין את שם המאייר-לעומת 6%

מתלמידי קבוצת הביקורת.

פערים אלה נובעים הן ממידת החשיפה האוריינית העצומה, שזכו לה תלמידי קבוצת הניסוי, והן מפיתוח מודעות למבנה ספר.

גם בקבוצת הביקורת שמעו הילדים סיפורים. המורה הקריאה להם סיפורים בהמשכים. הם עסקו בספרים בהקשרים שונים, אך איש לא הפנה את תשומת לבם, במודע, למבנה הספר. הם היו אמורים להסיק בעצמם, מה הם הרכיבים המשותפים לכל הספרים שעיינו בהם. משמע, לא נערכה כאן הקניה באופן שיטתי, הדרגתי והיררכי.

קיימת כאן "הנחת הטראנספר האוטומטי", ר"ל: אם אדם למד נושא א', הוא יערוך העברה אוטומטית מנושא א' שלמד – אל נושא ב' החדש בשבילו.

קיומו של הטראנספר האוטומטי בלמידה מפרדיגמה א' לפרדיגמה ב' – אינו מובן מאליו. לעתים קרובות הילדים אינם מגלים בעצמם את האלמנטים המשותפים ונוזקים לסיוע (Klauer, 1989; Salomon & Perkins, 1987); הווה אומר, אל לנו לצפות, שהילד הבין, הפנים, הטמיע, ומיד יערוך העברה אל כל המקרים הדומים: לא תמיד פועלת "הנחת הטראנספר האוטומטי".

תכנית "שפה שלמה" טהורה הייתה מצפה מהילדים להקיש בעצמם מה מבנהו של ספר.

תכנית "מיומנויות" טהורה תקנה כל רכיב ורכיב שוב ושוב.

בתכנית ההתערבות שלנו בחרנו את דרך הביניים: חשפנו את התלמידים, פעמים רבות, למבנה ספר; עודדנו גילוי עצמי, אך, בהחלט, הפנינו את תשומת לבם של הילדים למשותף בין מרכיבים שונים.

לדוגמה:

בתצפית בכיתתה של מורה מס' 5.

ג.: "הִיא הָיָה לִפְנֵי הָרֶבֶה שְׁנִים"...

המורה: "יופי, אני מחלקת לכם כרטיסים. כל אחד יבחר את הספר המעניין אותו ויעתיק את משפט הפתיחה לכרטיס".

התלמידים פועלים בהנחית המורה, מעתיקים לכרטיסיהם פתיח בספרים שונים.

המורה: "יופי, נדביק את הכרטיסים עם הפתיחות על הלוח, ונקרא אותם ביחד".

התלמידים מבצעים, ותוך כדי כך קוראים את דברי חבריהם.

המורה: "אילו עוד פתיחות אתם מכירים, שלא מצויות בספרים שקראתם?"

- מ. : "פעם אחת..."
- ג. : "לפני הרבה שנים..."
- המורה : "מה דעתכם? לשם מה נועדו הפתיחות האלה? למה אנחנו צריכים לקרוא פתיחה של סיפור? במה הפתיחה תעזור לנו?"
- א. : "כל הפתיחות דומות".
- המורה : "נכון! יופי! מה דומה בפתיחות?"
- צ. : "הן מספרות פעם אחת, הִיא היה, ביום שלישי, לפני שנים".
- המורה : "יופי, מה משותף לכל הפתיחות הללו?"
- צ. : "הן מספרות לנו, מתי קרה הסיפור".
- המורה : "נהדר! הפתיחה נותנת לנו רקע: מתי קרה הסיפור? איפה קרה? האם אפשר לדלג על הפתיחה?"
- מ. : "לא, אז לא נבין את הסיפור".

ניתוח הרב-שיח הכיתתי מלמד, שזהו שילוב בין שתי דרכים, אשר ממנו ניתן לראות את חשיבות התיווך של המורה (Vygotsky, 1986).

מסיטואציה זו ניתן להסיק, שהמורה לא סמכה על "הנחת הטרנספר האוטומטי", אשר בה יחקרו הילדים ויגלו בעצמם את מהותו של הפתיח בסכמת-שיח סיפורית, אלא הפנתה את תשומת לבם אל הפתיח וסייעה להם לערוך הכללה ולהסיק מסקנות.

3.4 סיכום: האם אפשר להחזיר את הספר לבית הספר?

מחקר זה מלמד, שאפשר להחזיר את הספר לבית הספר, הן לתלמידים לקויי למידה, הן לתלמידים ממיצב חברתי נמוך, והן לתלמידים פצועים רגשית מכישלונות-הקריאה שלהם. ואם הוכחנו, שאפשר להחזיר את הספר אל בית-ספר של ילדים פגועים אלה, על אחת כמה וכמה נוכל לעשות זאת בכיתות רגילות.

לשם החזרת הספר אל בית-הספר חייבים להקפיד על הדברים הבאים :

- נדרשת מוֹדְעוֹת ואכפתיות של המורה, שהרי נוכחנו, כי בכיתות של ילדים ממיצב נמוך רשמו התלמידים שמות של 18 ספרים, כיוון שהמורה דחפה, דרבנה, עודדה והקדישה זמן לקריאה בכיתה (טוב לי, 1990).
- נדרשת הקצאת זמן-קריאה קבוע ומובנה מדי בוקר בבוקר.
- נדרשת ספריה כיתתית עשירה, שיש בה מגוון רב של רמות.
- נדרש מתן בחירה חופשית לצד מתן הנחיה לילד, מה רצוי שיקרא. זאת – על-מנת למנוע תסכול והרמת-ידיים כתוצאה מבחירת ספר הקשה לקריאה.
- נדרשת עבודה כיתתית על כבוד לַשׁוֹנָה, התחשבות במגוון יכולות ומתן לגיטימציה לקריאת ספרים ברמה נמוכה מאוד מהגיל הכרונולוגי.
- נדרשת קריאה בהמשכים, מדי יום ביומו ובשעות קבועות.
- נדרשת קריאת גילוי, דיאלוג, חזרתיות.
- נדרשת הַבְנֵיָה שיטתית של סכמת-שיח סיפורית.
- נדרשת חשיפה שיטתית ל"שפת-הספר".
- נדרשים מתן הזדמנויות-בחירה והערכת-קריאה.
- נדרש עיסוק בהנאה לצורך הנעה, ולא ההפך.

לא אמרנו: "אי אפשר",

יצרנו "אי של אפשר"!

ג'ון דיואי

"אם תרצו – אין זו אגדה"

הרצל

ביבליוגרפיה

- אבס, ש' (2001). **סיפורים שאני קורא בעצמי**. תל-אביב, עגור.
- אנדרסן, ה"כ (1985). **מלכת השלג**. תל-אביב, הקיבוץ המאוחד.
- בידרמן, נ' (1983). כרטיסי עבודה עצמית לשיפור יעילות הקריאה, עבודת מ.א. אוניברסיטת חיפה.
- גינזבורג, ו' (1992). **סיפור ותיאור – יצירת טקסטים בגיל צעיר והשפעות חינוכיות**. עבודת גמר לתואר מוסמך, אוניברסיטת תל-אביב.
- דונלדסון, מ' (1990). **חשיבתם של ילדים**. תל-אביב, ספרית הפועלים.
- הרץ-לזרוביץ, ר' (2002). **אוריינות בלמידה שיתופית, פיתוח ויישום בבתי ספר יהודים וערבים**. הוגש לפרסום.
- המשוב הארצי למערכת החינוך, שפת-אם עברית וערבית, כיתה ד'. ח'. יוני 1996 – דו"חות ותמציות הדו"ח המסכם.
- זיילר, א', תובל, ח' (1995). **המשגת הכתוב בספר**. ירושלים, מכללת דוד ילין.
- טוב לי, א' (1990). **הערכת שיטה לרכישת קריאה: קריאה ללא מקראה**. עבודת גמר לתואר מוסמך, אוניברסיטת בן-גוריון.
- טוב לי, א' (2001). **"טוב לי לקרוא"**. שיטה אחרת לרכישת קריאה. חוברות 1-8. קרית ביאליק, אח.
- טוב לי, א' (2003). **ילדים כותבים סיפור: התפתחות כתיבת סיפור לסדרת תמונות בכיתות א'-ב'**. עבודת דוקטורט. אוניברסיטת חיפה.
- כצנברגר, א' (1997). התפתחות היכולת לספר סיפור על-פי סדרת תמונות. **חלקת לשון**, 24, 1997 עמ' 61-79.
- לוביש, פ', אלבז, פ' (2001) מחקר איכותי, בתוך: צבר בן יהושע נ'. (עורכת), **מסורת וזרמים במחקר האיכותי**, תל-אביב, דביר, עמ' 101-140.
- לוין, א' (א'2002). אלף-אווהל, בית זה בית, גימל זה גמל גדול... מה מפיקים ילדים בגיל הרך מידעית שמות האותיות? מתוך ב. קליין ד. גבעון. **שפה, למידה ואוריינות בגיל הרך**. תל-אביב, רמות.

לוי, א' (ב'2002). **לקראת קריאה וכתיבה. סיכום עבודת ועדה לגיל הרך**. משרד החינוך, אגף לתיכנון ופיתוח תוכניות לימודים.

משרד החינוך (2003). **חינוך לשוני, עברית-שפה ספרות ותרבות**. תוכנית לימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי דתי, משרד החינוך התרבות והספורט, מזכירות פדגוגית. ת"ל – האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים.

סנדבק, א' (1992) **התפתחות הכתיבה של טקסטים אצל ילדים בגן ובכיתה א': התהליך והתוצר**. עבודת גמר לתואר מוסמך, אוניברסיטת תל-אביב.

פלד, נ' (1994). כיצד נתפסת משימת יצור הטקסט בעיני תלמידים ומורים. בתוך: אורן ע', בן-שחר ר', טורי ג' (עורכים). **העברית שפה חיה: קובץ מחקרים על הלשון בהקשריה החברתיים-תרבותיים**, חיפה, הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה. עמ' 35-61.

פלד, נ' (1997). **סוגות בדיבור ובכתיבה**. תל-אביב, מכון מופ"ת – בית ספר למחקר ופיתוח תכניות בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות.

פלד-אלחנן, נ' (2001). **דרכים לאוריינות – מדיבור לסיפור**. ירושלים, כרמל. קיטה, ב', פייטלסון, ד', גולדשטיין, ז' ורוזנהויז, י' (1996). קריאת סדרות כדרך לפיתוח מיומנויות קריאה והרגלי קריאה להנאה. **מגמות**, 37, עמ' 454-476.

קליין, פ' (1977). טיפוחין – טיפוח חינוכי לקראת העתיד. הוצג בכנס "מה חדש בטיפול ובחינוך בתינוקות וטף?" רמת גן, אוניברסיטת בר אילן.

שתיל, א' (2002). **מבחן שתיל לאיתור מוקדם של ליקויים ספציפיים בקריאה**. קרית ביאליק, אח.

Anderson, R.C. & Pearson, D.P. (1984). *A Schema-The Oretic View of Basic Processes in Reading Comprehension*. University of Illinois At Urbana-Champaign, Champaign, Ill.

Applebee, A. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.

Berman, R.A. & Slobin, D.I. (1994). *Different Way of Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic and Developmental study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

שנתון "על" – תשס"ו – כרך י"א

- Berman, R.A. & Slobin, D.I. (1997). *Different Ways of Relating events in Narrative: A Crosslinguistic and Developmental Study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berman, R.A. (1997). Preschool knowledge of language: What five-year olds know about language structure and language use. In C. Pontecorvo (Ed.), *Writing development: An interdisciplinary view* (pp. 61-76). Amsterdam: John Benjamins.
- Bruner, J. (1986). Play, Thought and Language. *Prospects: Quarterly Review of Education*, 16 (1), pp. 77-83.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 17 (5), pp. 1-2.
- Bukowiecki, E.M. & McMackin, M.C. (1999). Young children and narrative texts: A school-based inquiry project. *Reading Improvement*, 36, pp. 157-163.
- Bus.A.G., van Ijzendoorn, M.H. & Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Education Research*, 65 (1), pp. 1-21.
- Clay, M.M. (1979). *Reading: The Patterning of Complex Behavior*. Auckland, New Zealand: Heinemann Educational Books.
- Clay, M.M. (1991). *Becoming Literate*. Auckland: New Zealand: Heinemann.
- Clay, M.M. (1993a) *An Observation survey of early literacy achievement*. Portsmouth. NH: Heinemann.
- Cox, B.E., Fang, Z. & Otto, B.W. (1997). Preschoolers' developing ownership of the literate register. *Reading Research Quarterly*, 32, pp. 34-53.
- Gee, S.P. (1992). *The Social mind, language, ideology and social practice*. New York: Bergin and Garvey.
- Gee, J.P. (1999). The new literacy studies: From "sociality situated" to the work of social. In D. Barton. M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies and writing in context*, London: Routledge. pp. 180-196.
- Goodwin, R. (1996). "Wolves are in the world, but a long way away". *Early Child Development and Care*, 16, pp.11-19.

- Hertz-Lazarowitz, R. (1992). Understanding Interactive Behaviors Looking at Six Mirrors of the Classroom. In Hertz-Lazarowitz, R. & Miller, N. (Eds.). *Interaction in Cooperative Groups, A Theoretical Anatomy of Group Learning*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Klauer, K.J. (1989). Teaching for analogical transfer as a means of improving problem-solving, thinking and learning. *Instructional Science*, 18, pp. 179-192.
- Kress, G. (1982). *Learning How to Write*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ochs, E. & Capps, L. (1996). Narrating the Self. *Annual Review of Anthropology*, 25, pp. 19-43.
- Rosen, H. (1993). **A troublesome boy**, London, English and media center, children's books.
- Salomon, G. & Perkins, D.N. (1987). Transfer of cognitive skills from programming: When and how? *Journal of Educational Computing Research*, 3, pp. 149-169.
- Scabrorough, H.S. & Dobrich, W. (1994). On the efficiency of reading to preschoolers. *Development Review*, 14, pp. 245-302.
- Slavin, R.E. et al. (1996). Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know. *Contemporary Educational Psychology*, 21 (1), pp. 43-69.
- Smith, F. (1990). *To think*. New York: Teachers' College Press.
- Stanovich, K. (1994). Romance and Reality. *The Reading Teacher*, 47, pp. 280-291.
- Stein, N. & Glenn, A. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing*, pp. 53-120. Norwood NJ: Ablex.
- Sutton-Smith, R. (1995). Radicalizing childhood: The multivocal mind. In H. McEwan & E. Egan (Eds.), *Narrative in teaching, learning and Research*, New-York: Teachers College Press, pp. 69-90.

- Tov Li, E. (2000) Joy of Reading combined approach to reading acquisition in spacial class – children with Learning Disabilities in Israel. Dissertation. Phd Anglia polytechnic university.
- Vygotsky, L. (1986). Thought and Word. In Caspi, M. (Ed.). *What is thought?* Anthropology. The Hebrew University School of Education.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Whitehurst, G.J. et al. (1991). Treatment of Early Expressive Language Delay: If, When and How. *Topics in Language Disorders*, 11 (4), pp. 55-68.
- Witt, S.D. (2000). The influence of peers on character's socialization to gender roles. *Early Child Development and Care*, 162, pp. 1-7.
- Zilber, T. (1998). Analysis of cognitive functioning as reflected in narrative data. In R. Tuval-Mashiach & S. Zilber (Eds.), *Narrative Research: Reading Analysis and Interpretation*, pp. 141-154. Thousand Oaks, CA: Sage.

