

## התנהגות אוריינית כمدד לモוכנות לכיתה א'

רזי, צי

### תקציר

ילדים לומדים להשתמש בלשון הכתובה וונעים קוראים וכותבים בעקבות התנשות פעילה עם סביבתם. ניתן למצוא בספרות המיקצועית תימוכין לכך, שילדים בראשית כיתה א' נמצאים בשלבים שונים של הרץ' ההפתחותי האורייני ברכישות הקריאה והכתיבה. תפקיד המורה הוא ליזור עבור הילד תנאים מתאימים, שיאפשרו לו לרכוש את הקריאה על יסוד השלב האורייני שהוא נמצא בו.

طبعי להנחי, שם נאטר את מיקומו של הילד בשלבי ההפתחות האוריינית בתחילת כיתה א' על פי התנהגותו כלפי ספר מוכר, ונמשך למדדו לפי עקרונות השפה כמכול, נוכל לנבأ על פי התנהגותו בראשית השנה את סיכויו להצלחה בראשית לימוד

הקריאה, וכן להתאים תוכנית הקריאה בהתאם ליכולת התלמיד.

המחקר בודק יכולת של מודל אורייני, המבוסס על אסטרטגיות טרום-קריאה, לנבأ הצלחה בקריאה לפי התנהגותם של תלמידי כיתה א' עם ספר מוכר, ומשווה אותו למודל הבודק מוכנות על פי מימוניות למידה. מתוך ממצאי המחקר אפשר לראות, שנייה האבחונים מכילים פרמטרים דומים ומסוגלים לנבأ הצלחה או כישלון לימודי קריאה, כאשר אבחן "МОוכנות" מצליח לנבأ זאת בצורה טובה יותר מאשר "התנהגות קריאה בספר מוכר".

### רקע תאורי

השאלת כיצד הילד לומד לקרוא מעסיקה את המחקר כבר שנים רבות. בתחילת רוחה הדעה כי לימוד הקריאה מתחילה עם הכניסה לבית הספר, ומהמורה הוא האחראי ללמד את הילד לקרוא. בשנות העשרים של המאה העשורים בעקבות מחקרים קוגניטיביים שנעשו בגיל הרך, החל שינוי בתפיסה, ותקופת הגן החלה להיחשב תקופה הכנה לקראת כיתה א'. אז צמח לראשונה המושג "МОוכנות". השאלה המרכזיית שהעסיקה

את החוקרים הייתה מהם הגורמים למכנות לקריאה או מהם הגורמים שיוצרים את ההבדלים בין הילדים.

באoten שנים הסתמננו שתי גישות מרכזיות: גיזל (Gezel, 1925), ממובילי אחת הגישות, האמין שהפתחות המוטורית והפתחות הקוגניטיבית של הילד קשורות בבשילה עצבית ומרתחשות אוטומטית. על פי גישה זו, המהנים אינם אמורים להתערב ולהפריע לתהליכי הבשילה. כאשר הילד יהיה בשל, ככלمر יגיע לנוקודה מסוימת בהפתחותו, הוא יהיה מוכן, ואין טעם לזרז. גישה אחרת טענה שמכנות היא תוצאה של התנסויות הולמות, וככל שנאמן את הילד כך הוא יהיה מוכן ללמידה קריאה (Kibbe, 1939). הגישה הראשונה היא שליטה במשך שנים רבות. המטרה החינוכית שהוצגה בפני המהנים הייתה ליצור סביבה חינוכית שלא תפריע לתהליכי הטבעי המתחש בגיל הזה.

בשנות השלישיים והרביעים של המאה העשרים נבנו לראשונה מבחני "מכנות". המבחנים נועדו לבדוק את מידת מכנותו של הילד בבית הספר. מבחני ה"מכנות" הכילו פריטים שיכנו ידע ויכולות שנחשבו חשובים להקניית הקריאה, כמו: אוצר מילים, יכולת העתקה, תפיסה שמייעתית, תפיסה חזותית ועוד. משנות השישים של המאה העשרים נכתבו תכניות לימוד רבות לגני הילדים, שעסקו במכנות בהתאם לאותם הפריטים שהכilio מבחני ה"מכנות". היה ברור למוחנים, שכדי להכשיר את הקruk ללימוד קריאה בבית הספר, יש לאמן את הילד במילויו תכניות לפני כניסה לבית הספר (Dechant, 1970).

בשנות השמונים של המאה העשרים התפרסמו עבודות מחקר, שהסתינו מגישת המכנות התפיסתית, וצמיח מושג חדש: אוריניונט. גישה זו טענה שמיום לידם חשוף לשפה הכתובה, וכך תהליכי הקריאה אינם מתחילה בבית הספר אלא עם ה庤ה. בהתאם לכך, ככל שהילד ייחש למלבים אמיתיים אוריניוניים ויתנסה בהם, הוא ילמד קריאה מהר יותר (Vacca, Gove & Vacca, 1995). גישה זו שוללת בטבעיות את המכנות וטוענת, שכשרונות אוריניוניות מתפתחת לא תוך כדי צפייה אלא בהתנסות בפעולות אוריניוניות בתיווך מבוגרים, והדגש הוא על התנסות חברתית (ויהל, בתוקן: ויהל, זילברשטיין, לביא-דגן ורונן, 2002).

מחקרים רבים חיפשו את הגורמים המשפיעים על הצלחה או כישלון או יכולם לנבא אותם בראשית הקריאה, לא בגיןה או בשיטת הלמדת אלא ביכולות קדם-קריאה כמו: ביכולות לשונית ופונולוגית (Atchinson, 1975; Ehri & Wilce, 1985; Stanovich, 1986). אחרים עסקו בערנות פונולוגית, הכוללת מגוון כישורים הקשורים בתהליכי הדיבור. החוקרים טענו, ילדים מחלים את הידע שלהם בלשון

הדברה על הלשון הכתובה (Stackhouse and Wells, 1997; Stokthard, 1996; Frederikson, 1996; Hatcher, 1996; Layton & Deeney, 1996). בעקבות מחקרים אלה ואחרים נפוץ השימוש במשמעות חריזה בהערכתה ובהוראה (Bradley & Bryant, 1985; Ehri & Wilce, 1983; Ehri, 1975).

מחקרים אחרים עוסקו בהכרת שמות האותיות וביכולת קריאה (Goelman, Oberg & Smith, 1984; Goodman, 1980; Smith, 1988). חלק מהחוקרים בדקו את הקשר בין יכולת קריאה ליכולתם של ילדים לפרק משפטים למילים ולפרק מילים להגאים (Goodman, 1980). בתקופה האחורה מודגשת חשיבותן של שנות טרום בית הספר ותרומתו של הבית להתחפתחותן של מיומנויות הקריאה והכתיבה (Smith, 1984). המחקר המציג בשנים האחרונות מרבה לעסוק בגילויים ראשוניים של האוריינות המתפתחת אצל היחיד - ניצני אוריינות (*emergent literacy*). ההנחה הבסיסית של החוקרים היא, שם חושפים את הילד לשפה הכתובה בה במידה שהוא נחשף לשפה המדוברת, הוא רוכש את שתי המיומנויות. גודמן וסמית (Goodman, 1980) טוענו, כי קריאה וכתיבה הן מיומנויות לשון, והעקרונות התקפיים לגבי לשון תקפים גם לגבי קרא וכתוב. די שילד יגדל בסביבה אנושית מדברת, כדי שילמד באופן טבעי לדבר בשפת אמו, וגדילה בסביבה עתירת דפוס וספר תביא את הילד לרכישת קרא וכתוב. לדעת גודמן וסמית, הילד יש היכשורים הנדרשים ללמידה קרוא וכתוב כשם שיש לו כישורים ללמידה דיבור. העמדה של סמית וגודמן עולה בקנה אחד עם מחקרים שהתקשו אחר תהליכי רכישת האוריינות של ילדים צעירים בבתייהם (Bissex, 1980; Dyson, 1983, 1984; Mason & Allen, 1986), והראו כי רכישת קרא וכתוב אינה תהליכי המתחיל בבית הספר אלא הרבה לפני כן.

מחקרים נוספים עוסקו בילדים גן (Clay, 1982; Ferrero & Teberosky, 1982; Goodman, 1980) תלמידים, שילדים בגיל זה אין ממתינים לנו, המבוגרים, שנבווא למדם קריאה וכתיבה בצורה מכוונת ושיטותית. למעשה, לימוד הקריאה מתחילה כבר בחודשים הראשונים לחיו של הילד, מרגע שהוא נחשף לתווים בסביבתו הקרובה, החל מתווויות שונות על חפצים הפוזרים סביב מיטתו וכלה בהאזנה לסיפורים שמקוריהם לו המבוגרים לאורך שנות ילדותו. ילדים מחקרים מבוגרים ומתנסים במצבים אמיינטיים של קריאה וכתיבה עוד לפני שהם מתחילהים בלימודים הפורמליים. התנהוגותם של הילדים כלפי השפה הכתובה מעידה על כך שהם רוכשים תובנות אורייניות. לפיכך ניתן לומר, שתהליכי רכישת השפה הכתובה מצוי בעליצומו עוד לפני נכנס הילד לכיתה א'. מכאן עולה שמשמעות המוכנות לקריאה, כפי שתتفسם במובן המסורי, הופך לפחות מרכזי, ואת מקומו תופס מושג חדש: ראשית כתיבה וקריאה או אוריינות. באופן טבעי אם נרצה לדעת אם ילד כבר בשל ללמידה קריאה, התנהוגותו בזמן מפגש עם השפה הכתובה תוכל להנחות אותנו.

## המחקר

### מטרת המחקר

המחקר עוסק בהשוואת שני כלי אבחון הבודקים מוכנות לקריאה. הכליל האחד הוא: "התנהגות קריאה בספר מוכר", הבודק אסטרטגיות של קורא מתחילה, וכלי אבחוני אחר, הבודק תפיסות וחישיבה, יכונה במחקר זה: "מוכנות".

לצורך המחקר נבחר בית ספר הדוגל בשיטת השפה השלמה, וכל הכתיות בו עוסדות לפי הפילוסופיה של השפה השלמה.

מטרת המחקר היא לבדוק איזה כלי יעיל יוכל לנבא הצלחה או כישלון בראשית לימוד הקראיה. המחקר בדק את תוקף הניבוי של הצלחה בקריאה בראשית הקראיה בכתיה א' לפניהם התנהגוטיים, ואיתר את מקומו של הילד ברכז ההתפתחותי האוריינרי תוך השוואת ממדדים המתארים בשלות ומיזמנויות למידה.

### שאלות המחקר

1. האם יש קשר בין ציוני אבחון "מוכנות לקריאה" לבין ציוני אבחון "התנהגות קריאה בספר מוכר"?
2. מהי התרומה של ציוני "התנהגות קריאה בספר מוכר" ושל ציוני "מוכנות לקריאה" לניבוי יכולת קריאה?

### שיטת

#### הנבדקים

בבית הספר כ-150 תלמידים ארבע כיתות א'. חלק מהתלמידים הם עולים חדשים. לצורך המחקר בחרנו רק ילדים שנמצאים בישראל לפחות שנתיים. סך הכל השתתפו במחקר 131 ילדים: 71 בנים ו-60 בנות.

### כלי המחקר

#### (א) מנבאים

1. התנהגות קריאה בספר מוכר - פגישת היכרות בין המורה הילד ושימוש בשאלון "התנהגות קריאה בספר מוכר". הכליל המקורי הוא של מריאן קלעי (1979), וקיים גם נוסח עברי: "המשמעות הכתוב בספר" - CAP

(תובל, דליות וסמייט, תשנ"ד). כלי מחקר זה מבוסס על ריאיון אישי מכוון בין המורה לתלמיד באמצעות ספר מוכר וחביב על התלמיד. בשעה שבערכה של "המשגת הכתוב בספר" כל הילדים נבדקים לפי ספר נתון ולפי שאלות נתונות מראש המותאמות בספר, הרי שככל שמש במחקרנו: "התנהגות קריאה בספר מוכר" - מפגש אישי בין מורה לתלמיד - מטרתנו הייתה ללמידה על יכולת הילד מתוך עולמו האישית. המורה נפגשת עם הילד כמה ימים לפני תחילת הלימודים. הילד יוכל להביא מהבית ספר אהוב עליו במיוחד. המורה מניחה לפניו הילד חמשה ספרים ידועים, שסביר שהילד מכיר לפחות את מרביתם. הילד בוחר ספר מהתצוגה או את הספר שהביא עמו מהבית. אם הילד לא מכיר אף אחד מהספרים המוצגים ולא הביא ספר מהבית, המורה מספרת סיפורו ובבודקת התנהגות במהלך הקריאה והבנה לאחר הקריאה. המורה מתעדת כל פגישה ומעריכה את הילד - היא ממקמת אותו על רצף של מתקנים-בינוניים-טובים מאוד.

הדגש באבחן "התנהגות קריאה בספר מוכר" הוא על בדיקה של אסטרטגיות טרומ-קריאה: "התנהגות" - זיהוי שם הספר או ניחוש שם הספר, יכולת דפדף, "הבנה" - משמעות הכתוב, יכולת לחזור על סיפורו מוכר, שמירה על רצף הסיפור, הבנת הסיפור, "התרמה" - יכולת לנחש מה יהיה מסופר בסיפור לפי שם הסיפור או התמונה, התיחסות לכתב, התיחסות לתמונה, העלתת ידע קודם.

2. מבחן "МОВЧНОСТЬ" קבוצתי של פניה קינג (1983) - אבחן "МОВЧНОСТЬ" נבדק בעבר, בשיטות קריאה שונות ומגוונות. נמצא כי המבחן מאתר בתחום התהילה השנה כ-75%-80% מהילדים שהישגיהם בקריאה בסיום השנה נמכרים מאד, ואחוז דומה של ילדים, שהישגיהם בסיום השנה גבוהים יותר. המבחן נוסה במסגרת שונות ובאוכלוסיות שונות, שכל אחת מהן מנתה כמה מאות ילדים. במבחן שני רכיבים:

א. כל מה שאינו נלמד: תחושה של גירוי ותפיסתו (פרצפה). תפקוד טוב יתבטא בשמייה וראיה תקינות וכן יכולת למקד את המבט בנקודת אחת. התפיסה היא תהליך המורכב מקליטת גירויים והעברתם לaimpolismים עצביים, ארגון האימפולסים ותכלולים בזיכרון. התפיסה היא בסיס לתהליכי חשיבה מורכבים יותר, כמו: זכריה, הבנה, שיפוט ועוד. התפיסה כוללת: תפיסה חוזותית ותפיסה שמייעתית, כשרים תנועתיים ותיאום בין כל התפיסות. ליקוי באחד אלה עלול לגרום לילדים כישלון בלימוד הקריאה.

ב. כל מה שהוא תוצאה של מידת ובשלות, כמו: יכולת הבחנה בין דומה לשונה, יכולת אנליזה וסינטזה, התמצאות מרחבית, זיכרון, רצף, קשר בין סיבה לתוצאה, יכולת להתייחס בו-זמןית ליותר מקריטריון אחד, הפעלת ביקורת.

מבחן זה נבחר מאחר שגילה רגשות גבואה לקבוצות הקייזוניות, לילדים שהישגיהם בהבנת הנקרא נמוכים מאוד או גבויים מאוד, כלומר זהו כלי שסייע במחקר לפלק את הכתה לשלוש קבוצות: מתקשים, ביןוניים וטובים מאוד.

### (ב) קרייטריוונים להערכתה

1. דיווח מורים באמצע השנה.
2. מבחן "התנהגות קריאה בספר לא מוכר": מבחן דומה למבחן שנעשה בראשית השנה, אלא שבמבחן זה הילד אינו מכיר את הספר וצריך להפעיל עליו אסטרטגיות קריאה.
3. מבחן הבנת הנקרא: מבחן הבנת הנקרא של ד"ר ג' אורטנר וגב' נ' בן שחר (1976), הבודק את רמת ההבנה של חומר שהתלמיד קולט בקריאה דמויה. המבחן מורכב משני סוגים פרטיטים. מקדם המתאים בין שני חלקים המבחן הוא  $R = \frac{R_1 + R_2}{2}$  (לפי נוסחת ספרמן בראון).

## הליך המחקר

אספנו על כל תלמיד את הנתונים האלה: ציוני "התנהגות קריאה בספר מוכר" לפי הערכת המורים המחנכים ולפי ציוני אבחון ב"מוכנות". ציוני הערכת הקריאה לפי "התנהגות קריאה בספר לא מוכר" באמצע השנה ובסיום השנה. נוסף לכך נערכן מבחן הבנת הנקרא בסיום השנה.

## ממצאים

השאלה המרכזי במחקר זה עוסקת בבדיקה כליה אבחוני חדש, הבודק את מידת מוכנותו של הילד בראשית כתה א', מבחינת התפתחותו האוריינית. זאת בשונה מגישת המוכנות המסורתית, הטוענת שਮוכנות היא תהליכי של הבשלה פנימית, תלוי בויסות גנטי המופעל בהתאם ללוח זמנים קבוע מראש, ואינו תלוי בהשפעות חיצוניות. משום כך הבדיקה שם היא לפי כשרים ותפישות. במחקר נעשו בדיקות אחדות:

1. נבדק כליה אבחון "התנהגות קריאה בספר מוכר" - חושבה התפלגות הציוניים בכלל, נעשה ניתוח גורמיים של הציוניים בכלל, ווחשב המתאים בין הציון שהושג באוכלוסייה הנחקרת בכל פריט של המבחן לבין הציון הכלול.

2. נרוכה השוואת בין הכללי "התנהגות קריאה בספר מוכר" לבין הכללי האבחן "מוכנות". לבדיקה תוקף הניבוי חושבו המתאים בין הכללי "התנהגות קריאה בספר מוכר" לבין הכללי של מבחן "מוכנות", הכלי האבחן המיצג גישה שונה.
3. נבדקו מתאימים בין כל אחד משני הכללי האבחן לבין שלושה קритריוניים: הערכות מורה באמצע השנה ובסיום השנה ובחן אורתגר, תוך השוואת ביניהם.

#### 1. בדיקת הכללי האבחן "התנהגות קריאה בספר מוכר"

הчисובים הסטטיסטיים לעיבוד הנתונים היו בדיקת המהימנות של המבחן "התנהגות קריאה בספר מוכר"; חושבו התפלגות הציונים בכללי, ניתוח גורמיים של הציונים בכללי, המתאים בין הציון שהושג באוכלוסייה הנחקרת בכל פריט של המבחן ובין הציון הכלול.

התפלגות הציונים: כימתו את תשובה התלמידים במבחן זה מתוך המפגש של תלמיד-מורה, לפי האפיונים שפורטו לעיל בתיאור הכללי, הבודקים את ההתנהגות האוריינית של התלמיד. כל אפיון קיבל ערך של: טוב מאוד, בינוני או חלש. בריאיון עם המורה המגמה הייתה לזהות קритריוניים חשובים המשפיעים על הצלחתו של הילד.

**טבלה 1: התפלגות הציונים באוכלוסיית תלמידי כיתה א' לפי הערכיהם:  
טוב מאוד, בינוני וחלש**

קריטריוניים "התנהגות קריאה בספר מוכר"	חלש	בינוני	טוב מאוד
1. החזקת ספר	14.5	0	85.5
2. כיוון הפיכה	11.5	4.6	84
3. ידיעת שם הספר	23.7	2.3	74
4. תוכן	19.1	41.2	39.7
5. היעזרות בתמונה	9.2	16	74.8
6. התיחסות לכתב	51.1	17.6	31.3
7. הטרמה	36.6	10.7	52.7
8. רצף	16	35.9	48.1
9. זיהוי מילה	54.2	9.2	36.6
10. זיהוי שם הספר	24.4	6.9	68.7
11. הבנה	13	33.6	53.4
12. קשב	4.6	13	82.4
13. שיתוף פעולה	34.8	24	37.4

אפשר לראות בטבלה 1, ש מרבית התלמידים (85.5%-68.7%) התייחסו נכון והшибו נכונה על חמישת הקriterיוונים האלה: החזקת ספר, כיוון הספר, היעזרות בתמונה, ידיעת שם הספר ויזיהוי שם הספר (קriterיוונים: 1, 2, 3, 5, 10). אחווז נמוך יותר - בין שליש לשני שלישים (53.4%-39.7%) - הצלicho בשאלות הבנה, הטרמה, רצף, קשב ותוכן (קriterיוונים: 7, 8, 11). רק כשליש מהאוכלוסייה הצלicho בשאלות הנוגעות לשיטות פעולה, ליזיהוי מילה ולהתייחסות לכתב (קriterיוונים: 6, 9, 13), דבר המעיד על קושי הקriterיוון.

מבין אוכלוסיית התלמידים שציווים הסופי גבוה (טבלה 2), ניתן להסיק שהרובה  
הקריטריוניים התלמידים הצליחו: 100% הבינו את הספר ויזיהו את הרעיון המרכזי,  
97.9% ידעו להיעזר בתמונות, הקשיבו, הבינו את התוכן וידעו לספר את הספר ברכף  
הנכון. הקושי של 8.3% מבין החזקים התבetta בשאלות הנוגעות להתייחסות לכתב  
ולזיהוי מילה. 6.3% מבין התלמידים שציווים הסופי היה גבוה, נכשלו במינמות של  
החזקת ספר בכיוונו הנכון ושל ידיעת שם הספר.

טבלה 2: התפלגות איגונים באוכלוסיית התלמידים שאיתו הסופי גבוה

חיש	בינוני	טוב מאוד	קריטריונים "התנחות קרייה בספר מוכר"
0	0	100	הבנה
0	2.1	97.9	קשב
0	2.1	97.9	היעזרות בתמונה
0	2.1	97.9	רצף
0	2.1	97.9	תוכן
0	6.3	93.8	שיטות פעולה
6.3	0	93.8	החזקת ספר
4.2	4.2	91.7	כיוון הפעכה
8.3	0	91.7	זיהוי שם הספר
6.3	4.2	89.6	ידעית שם הספר
2.1	8.3	89.6	הטרמה
8.3	4.2	87.5	זיהוי מילה
8.3	14.6	77.1	התיחסות לכתב

מבין אוכלוסיית התלמידים שציונים הסופי נמוך (טבלה 3), ניתן להסיק שאופרינו להם אי הצלחה בקריטריונים: הבנת הספר, יכולת הטרמה ויכולת לספר את הספר ברצף הנכון.

**טבלה 3: התפלגות ציונים באוכלוסייה תלמידים שצינום הסופי נМОץ**

קריטריוניים "התנהגות קריאה בספר מוכר"					
חלש	בינוני	טוב מאד	טוב מאוד	מיון הנקון	מיון הפיכת דף
100	0	0		1. החזקת ספר בכיוון הנכון	
93.1	6.9	0		2. ידיעת שם הספר	
82.8	6.9	10.3		3. יכולת לסייע את תוכן הספר	
72.4	27.6	0		4. יכולת לנחש מה יהיה התוכן	
65.5	34.5	0		5. יכולת להיעזר בתמונות	
62.1	3.4	34.5		6. התיחסות לכתב	
58.6	41.4	0		7. הטרמה: יכולת לנחש מה יהיה התוכן	
48.3	0	51.7		8. יכולת לספר את הספר ברצף הנכון	
37.9	24.1	37.9		9. יכולת לזהות מילה מתוך טקסט	
34.5	0	65.5		10. יכולת לזהות את שם הספר	
31	3.4	65.5		11. יכולת הבנת הנושא בספר	
20.7	34.5	44.8			12. קשב
10.3	27.6	62.1			13. שיתוף פעולה

#### ניתוח גורמים של הציונים בכללי

כדי לקבוע קבוצות של שאלות העוסקות באותו נושא, הורץ ניתוח גורמים שסמןנו התקבלו שלושה גורמים. נבדקה עקיבوت פנימית בין שלושת הגורמים על פי מקדם אלפא של קרונבך. לגורם הראשון שייכים שלושה אפיונים: החזקת ספר בצורה נכון, כיוון נכון של קריאה וכן ידיעת שם הספר, ככלומר שאלות הנוגעות לעיסוק בספר. בין שאלות אלה נמצאה עקיבوت פנימית  $\alpha = .87$ . לגורם השני שייכים שבעה אפיונים, והוא עוסק במושג הכתב. קבוצה זו מתייחסת לקריטריוניים שהוזכרו קודם: הבנת הספר, ידיעת התוכן של הספר, שמירה על רצף הספר, היעזרות בתמונות לצורך הסבר התוכן, זיהוי מילה בתוך טקסט נתון, קשב ושיתופי פעולה עם המורה. בין שאלות אלה נמצאה עקיבوت פנימית  $\alpha = .87$ . לגורם השלישי שייכים ארבעה אפיונים, המבטאים הבנה ברמה גבוהה יותר, המתייחסת לקריטריוניים: תוכן (נזכר גם בקבוצה השנייה), התיחסות לכתב, זיהוי מילה והטרמה, ככלומר הידיעה לנבא מה יהיה בהמשך הספר תוך התיחסות לכתב. נמצאה עקיבوت פנימית של  $\alpha = .89$ .

בנוסף לציון הסופי במלת "ספר מוכר", חושב לכל אחד מההנבדקים גם ציון ממוצע של כל אחד מהגורמים וכן סטיית תקן. ציון זה חושב לפי הביצועים שלו באפיונים הטעניים את אותו גורם. לאחר מכן חושב המתאים בין ציונים אלו בקבוצת הנבדקים. הממצאים בטבלה 4 הם התוצאה של חישובים אלה.

**טבלה 4: מתאם בין הגורמים לבין עצםם וביניהם לבין הציון הסופי\***

	1 K גורמים	2 K גורמים	3 K גורמים	ציון סופי
Mean	2.64	2.52	2.00	2.14
Std. Deviation	.66	.51	.76	.76
K1 Pearson Correlation	1	.406	.349	.347
K2 Pearson Correlation	.406	1	.744	.838
K3 Pearson Correlation	.349	.744	1	.862

\* המתאים מובhawk סטטיסטית ברמת מובהקות .01<c>.

נמצא מתאם בין גורם 1 לגורם 2 (.406) ובין גורם 1 לגורם 3 (.349). זהו מתאם חיובי חלש, המעיד שאין חלקיים חופפים בין גורם 1 ליתר הגורמים. המתאים החיווני חלש גם בין גורם 1 לציון הסופי (.347), מאחר שהאפיונים הנבדקים בגורם 1 חשובים אמורים למוכנות הילד ללמידה קריאה, אך אין אליה שקובעים את מידת הצלחתו בלימוד הקריאה. נמצא מתאם חיובי וחזק בין גורם 2 לגורם 3, המעיד שקיימים אפיונים שחוזרים על עצםם. המתאים החיווני חזק בין גורם 2 לציון הסופי (.838) וכן בין גורם 3 לציון הסופי (.862). מעיד על חשיבות האפיונים הנבדקים.

המצביעים אלה, לדעת המורות, הם האחראים להצלחתו או לכישלונו של הילד בלימוד הקריאה. המשקנה היא שקבוצת האפיונים הראשונה קלה יותר, ולכון רוב הילדים הצלicho בה, בעוד קבוצת השאלה השנייה והקבוצה השלישית קשה יותר, ולכון המצביעים עם הציון הסופי גבוהה יותר.

2. השוואת בין הכללי "התנהגות קריאה בספר מוכר" לבין כליל האבחון "מוכנות" לבדיקת תוקף הניבוי חושבו המתאים בין ציוני הכללי "התנהגות קריאה בספר מוכר" לבין ציוני הכללי של מבחן "מוכנות", כליל אבחוני המיציג גישה שונה.

**טבלה 5: מתאם בין הגורמים לבין מבחן "מוכנות"**

מוכנות	התנהגות קריאה בספר מוכר
.177*	גורם 1: התנהגות קריאה בספר מוכר
.421**	גורם 2: התנהגות קריאה בספר מוכר
.473**	גורם 3: התנהגות קריאה בספר מוכר
.526**	ציון כולל: התנהגות קריאה בספר מוכר

\* המתאים מובhawk סטטיסטית ברמת מובהקות .05<c>.

\*\* המתאים מובhawk סטטיסטית ברמת מובהקות .01<c>.

בטבלה אפשר לראות שקיים מתאם חיובי בין מבחן "התנהגות קריאה בספר מוכר" לבין מבחן "monicot". כן ניתן לראות שקיים מתאם חיובי נמוך בין ציון המוניות לבין גורם 1 מתוך המבחן "התנהגות קריאה בספר מוכר" וממתאם גבוח בין גורם 2 לגורם 3 מתוך מבחן "התנהגות קריאה בספר מוכר" לעומת מבחן "monicot".

### 3. בדיקת מתאים בין שני האבחונים לפי שלושה קритריוניים והשוואה ביניהם

נרכחה השוואה בין ציוני ה"monicot" וציוני "התנהגות קריאה בספר מוכר" לבין המתאים שהתקבלו באמצעות מורים ובסיום השנה לפי "התנהגות קריאה בספר לא מוכר" ובבחן אורטרא.

כפי שמצוג בטבלה 6, המתאים שהתקבלו בין מבחן ה"monicot" לשולשת מדדי הקритריון גבוחים בהרבה מהמתאים שבין מבחן "מטלת הספר המוכר" לkriterionyim.

בין "התנהגות קריאה בספר מוכר" לחווות דעת המורים באמצעות השנה יש מתאם חיובי ביןוני 442.

המתאים בין מבחן "monicot" לחווות דעת המורים באמצעות השנה הוא מתאם חיובי ביןוני 480.

אם נשווה את שני כלי האבחון לחווות דעת המורים שנערכה באמצעות השנה נראה, כי בשני כלי האבחון המתאים הוא חיובי ביןוני - אבחון "monicot" גבוח אמנים יותר, אך גם באבחן "התנהגות קריאה" המתאים הוא טוב מדי.

**טבלה 6: מתאם (קורלציה) בין כל המבחנים שנעשו בהתחלה השנה,  
באמצע השנה ובסוף השנה**

אורטרא	ספר לא מוכר	אמצע השנה	monicot	# ציון סופי ספר מוכר	# גורם 3	# גורם 2	# גורם 1	
.164	.188*	.142	.177*	.347**	.349**	.406**	1.0	# חלק 1
.424**	.330**	.338**	.421**	.838**	.744**	1.0		# חלק 2
.460**	.384**	.436**	.473**	.862**	1.0			# חלק 3
.496**	.415**	.442**	.526**	1.0				ציון סופי

אורתר	ספר לא מועדר	ספר לא השנה	ממוצע	monicot	# ציון סופי ספר מוערך	# גורם 3	# גורם 2	# גורם 1	
.667**	.533**	.480**	1.0						monicot
.572**	.724**	1.0							ממוצע השנה
.686**	1.0								ספר לא מועדר
1.0									אורתר

\* הגורמים 1, 2, 3 וכן הציון הסופי מתייחסים לבחן "התנהגות קריאה בספר מוערך".

\* המתאים מובהק סטטיסטי ברמת מובהקות 0.01<c>.

\*\* המתאים מובהק סטטיסטי ברמת מובהקות 0.05<c>.

המתאים שנערכו בסוף השנה מראים מתאם חיובי בין "התנהגות קריאה בספר מוערך" ובין "התנהגות קריאה בספר לא מוערך" 442. המתאים בין מבחן "monicot" ל"התנהגות קריאה בספר לא מוערך" הוא 533. המתאים בין "התנהגות קריאה בספר מוערך" ובין מבחן קריאה של גינה אורתר הוא 496. המתאים בין מבחן "monicot" לבין מבחן אורתר הוא 667. בין שלושת הגורמים של מבחן "התנהגות קריאה בספר מוערך" לבין יתר המבחנים נמצא מתאם חיובי נמוך.

מבחן ה"monicot" נמצא אף הוא במתאים ביןוני-גבוה בהשוואה לחווות דעת המורים באמצעות השנה וכן בהשוואה לציוני סוף השנה במבחן "התנהגות קריאה בספר לא מוערך" ולמבחן של גינה אורתר. ההסבר הוא שככל המבדקים בודקים דומים: בשנות, מוכנות והתנהגות של טרום-קריאה.

## דיון וסיכום

מטרת המחקר היא להשוות בין שני כלים האמורים לעזר למורה בתחילת כיתה א', בראשית הקריאה, לזהות את מוכנות התלמיד ללמידה קריאה. תחילתה נתיחה לבחן "התנהגות קריאה בספר מוערך", מבחן שהוא למעשה ריאיון אישי בין המורה לתלמיד, שבעקבותיו המורה לומד לזהות את מקומו של הילד בתהליך האורייני.פגש מסוג זה בתחילת שנת הלימודים תורם רבות למורה ולתלמיד אחד, הן מבחינת ההיכרות ביניהם, הן מבחינת שרור מתח והפחחתה פחד מהבלתי ידוע והן מבחינת הכרת הידע הקודם של התלמיד.

המורה יוצא מהנחת יסוד, שהتلמיד המגיע ללמידה בכיתה א' אינו לו חלק, אלא מגיע עם מטען של ידע קודם. הידע כולל הכרה של מילים, איתור כתוב, שימושים בשפה הכתובה, אסטרטגיות ומיומנויות שהילד פיתח עוד לפני החל הלימוד הפורמלי, אסטרטגיות שנייתן להזנתו אותן באמצעות התנהגות עם ספר מוכר וכן אסטרטגיות בעקבות האזנה לסיפור. ככלمر הכניסה לכיתה א' היא שלב נוסף בהתפתחות האוריינית של הילד, שלב שבו הילד נחשף לצורה מכוונת לשפה הכתובה, ובעקבות זאת משערים שילמד לקרוא. האיכות והכמויות של החשיפה משפיעות ישירות על התפתחותו האוריינית של הילד, וחשיבות האבחן האורייני היא עצם להזנת את מיקומו של הילד בתהליך כדי להתאים לו בתחילת השנה תכנית להקנית קריאה לפי מיקומו בתהליכי האורייני.

בשלב הראשון במחקר כימנו את תשובות התלמידים מתוך הראיונות של המורים לפי הערכיהם שישיקפו את האסטרטגיות שניתן להזנת באמצעות התנהגות עם ספר מוכר. אפשר היה לראות, ש מרבית התלמידים הגיעו לכיתה א' מוכדים באסטרטגיות קדם-קריאה כמו: ידע להחזיק ספר ולדפדף בו בכיוון הנכון, היעזרות בתמונות הספר, ידיעת שם הספר ויזיהו המיקום של שם הספר. דהיינו אלו מיומנויות יסוד שקל לילדים להתמודד עמן והן אמנים הכרחיות לצורך קריאה, אך איןן הכריטריונים החשובים כדי להזנת הצלחה או כישלון. יכולת להזנת מילה כתובה והיכולת להתייחס לכתב הנקון הכריטריונים החשובים שהבדילו בין התלמידים הטובים לתלמידים הבינוניים או החלשים. תלמידים בעלי יכולות אלו הבינו את עקרון הא"ב וכבר החלו למעשה בתהליכי לימוד קריאה.

הקריטריונים החשובים שיכלו לנבأ הצלחה או כישלון היו בגורמים 2 ו-3, מושג הכתוב והבנה ברמה גבוהה. ואמנים ניתן לראות, שהמתאים בין גורמים אלו לבין הציון הסופי נבוים יותר מאשר המתאים בגורם הראשון (החזקת ספר), כך גם בהשוואה ל מבחנים שנעשו במהלך השנה ובסוף.

הבחן השני שניתן לילדים היה מבחן שכבר נוסה במסגרת שונות והוכיח את עצמו. מבחן "מוכנות" שונה מאוד באופן הבדיקה מבוחן "התנהגות קריאה בספר מוכר", כפי שנוכל לראות בטבלה 7. בבחן "התנהגות קריאה בספר מוכר" נעשה אבחן אישי, ולעומתו בבחן "מוכנות" נעשה אבחן בקבוצה גדולה. האבחן האישי מאפשר הכרה מעמיקה יותר של הילד, מאפשר למדוד משפט הגוף, מההתנהגות, maar לאחד את השאלה אם לא הובנה ומאפשר לדעת את הידע האמתי של הילד ללא הפרעות מהסבירה - כל הדברים שבאבחן קבוצתי אינם אפשריים.

באבחן "מוכנות" התלמיד נדרש ליכולה גרפו-מוטורית - שימוש בעיפרון, ואילו ב"התנהגות קריאה בספר מוכר" אין שימוש בעיפרון, אין דגש על צד זה. ב"התנהגות

קריאה בספר מוכר" אין הפרעה מצד הסביבה, אין לחץ חברתי, לא קיימת תחרות בין הילדים מי השפיק או מי סיים ראשון. אם הילד אינו מבין את כוונת השאלה, המורה יכול לתזוז בזמןאמת. ואילו בבחן "מוכנות" אין המורה יודעמתי הילד מתקשה או עונה לא נכון מחותר הבנה.

**טבלה 7: הבדלים חיצוניים בין "התנחות קריאה בספר מוכר" ל"מוכנות"**

התנחות קריאה בספר מוכר	מוכנות
אבחן אישי	אבחן קבועתי
שיחה, מפגש	תחושה של מבחן, עבודה
לא נדרש יכולת גרפו-מוטורית	נדרשת יכולת גרפו-מוטורית
אין הפרעה מהסבירה	הפרעה מהסבירה
אין לחץ חברתי	לחץ חברתי: הספק, תחרות
תיווך מורה	הסבר קבועתי

הבדלים שמנינו עד כה הם לטובת "התנחות קריאה בספר מוכר". התכנים הנבדקים נראים שונים מאוד, לא רק באופן בדיקתם אלא גם במקרים, בתוכן. ב"התנחות קריאה בספר מוכר" כל האבחן נעשה סבב הספר המוכר, והבדיקה עוסקת בבדיקה קריטריונית אוריינית. בבחן "מוכנות" הילד נדרש להוכיח הבנה, מילוי הוראות, יכולת חשיבה וריכוז, יכולת גרפו-מוטורית, תפיסה חזותית, תפיסה מרחבית וזכורן. אבחן זה אינו עוסק בחומר כתוב. כל האבחן הוא דפי עבודה ציריים, ודרישת הכתיבה היחידה היא לכתוב את שם הילד.

הקריטריונים החשובים להצלחה בקריאה לפי אבחן "התנחות קריאה בספר מוכר" הם: התיחסות לכתב, זיהוי מילה, יכולת הטרמה ויכולת לספר תוכן. באבחן "מוכנות" הקריטריונים להצלחה הם: הבנה שישנים מקובלים הם שרירותיים, ראיית סיטואציה מזויה ראייתו של מישחו אחר והסקת מסקנות. בשני האבחונים ניתן להזות מרכיבים משותפים, כמו כיוונים, זיכרונו של תבניות ויכולת חשיבה והבנה. לכארה האבחונים נראים מאוד, משקפים גישות שונות, אך למעשה מטרת שני האבחונים שווה: להזות יכולת של מידת קריאה של התלמיד בתחילת כיתה א' ולהתאים תכנית של הקניית קריאה ליכולת התלמיד.

השערת המחקר הייתה שאனם תוכן האבחונים וצורת הבדיקה שונים, אך שני האבחונים נתונים איינדיקטיבית טובہ באשר ליכולת התלמיד ללמידה קריאה. ואכן, בבדיקה הקשר בין שני האבחונים נמצא שיש קשר חיובי ביןוני ביןיהם, המעיד שלמרות השוני הרב יש ביןיהם הרבה מהמשותף. מסקנה זו מלמדת שככל מורה

יכול להשתמש בכל אחד מהאבחונים וללמוד מהאבחן על מצבו של התלמיד בזמן הכניסה לכיתה א', אלא שבבדיקה לטוחה ארוך מתרבר לנו, שאבחן "מוכנות" יכול לנבأ טוב יותר מאשר "התנהגות קרייה בספר מוכר".

וכאן אנו בעצם עוסקים בשאלת השניה: מהי התורומה של ציוני "התנהגות קריאה בספר מוכר" ושל ציוני "monicot" לניבוי יכולת הקריאה? במחקריהם קודמים כבר הוכיחו, ש מבחון "monicot" מנבא את האוכלוסיות הקיצוניות, ככלומר את הקבוצה של הטוביים מאוד וכן את קבוצת התלמידים הנכשלים, מוביל להתייחס לגישה או לשיטה הלמדת. בעוד אבחן "התנהגות קריאה בספר מוכר" לא נבדק בעבר, ברור היה שכדי שהתנאים יהיו אופטימליים לבדיקה מהסוג זהה, המחקר חייב להיות בבית ספר שמאמין באוריינות, מאמין בקשרות האוריינית המפתחת מגיל צעיר בשילוב עם התפתחות אישית וחברתית, ומאמין שלפני שהילד מגיע לבית ספר הוא רוכש בסיסי אורייני מוצק וمبיא אותו לכיתה. על המורה להתחשב במידע זה ולהמשיך לפתחו, והלמידה בבית הספר צריכה להיות דומה למידה מחוץ לכתליו. לימוד הקריאה חייב להיות הרחבת השפה הטבעית, ככלומר לימוד לפי פילוסופיית השפה השלמה. ואכן, המחקר העשא בתנאים אלו.

משום כך נערךו מבחנים התואמים את גישת השפה השלמה ובנוספ' נערך מבחן "אורתר" - מבחן משרד החינוך השתמש בו רבות בכל הגישות - כדי לקבוע את יכולת הקריאה והבנת הקריאה של התלמידים. נבדקו כל המתאים בין ציוני התנהגות קריאה בספר מוכר" ו"מוכנות" לבין כל המבחנים שנערךו באמצעות השנה ובסופה. נמצא מתאם חיובי בינו לבין "התנהגות קריאה בספר מוכר" לבין כל אחד מה מבחנים שנערךו בהמשך. תוצאה דומה הייתה למתאים בין "מוכנות" לכל הבחינות שנערךו במשך השנה. בכל המקרים המתאים בין מבחן "מוכנות" ליתר המבחנים גבוה מהמתאים בין "התנהגות קריאה בספר מוכר" ליתר המבחנים, דבר המחזק את השערת המחבר. שאבחן "מוכנות" יגיא טוב יותר את יכולת למידת הקריאה.

סיכון

במחקר זה נעשתה השוואת בין שני כלי אבחון. המטריה הייתה לגלוות אם כלי אבחון חדשני, שמתמקד בהבנת מושגי הדפוס ובהבנת הנשמע ונמדד בצורה אישית, עשוי לתורום ליזיהו מוקדם של יכולת התלמיד יותר מאשר אבחון קבוצתי, שגוזל פחות זמן ובודק תפיסות וחשיבות. מממצאי המחקר ניתן לראות, שני האבחונים מכילים פרמטרים דומים ומסוגלים לנבא הצלחה או כישלון לימודי הקראיה, כאשר אבחון "מודנאות" מצליח לנבא בצורה טוביה יותר מאשר "התנהגות קראיה בספר מוכר".

ברור כי יש מקום להמשיך ולחשוף דרכי נספנות לניבוי הצלחה או כישלון בראשית כתה א', וייתכן שלאור גישות שונות בלימוד הקריאה והתפתחות הידע בנושא אורייניות יש לחדש ולרענן את האבחן "МОВНОСТЬ" ולהתאיםו לגישות השונות בקריאה.

עם זאת, ניתן לומר שאף על פי שהמצאים מעידים, ש מבחינת יכולת הניבוי מבחן "МОВНОСТЬ" עולה על מבחן "התנהגות קריאה בספר מוכר", שני האבחונים עוזרים למורה להבין ולהכיר את יכולות הילד, ומאפשרים לו לבחור בתהליך למידה המותאם לכובלו של הילד, והרי זו מטרת העל של כל המחקר - לחזור את התהליך ולא רק את התוצר הסופי.

## ביבליוגרפיה

- אורתר, ג' (1976). מבחן בהבנת הנקרא לכיתות הנמוכות. תל אביב: המכון לאמצעי הוראה.
- והל, א', זילברשטיין, נ', לביא-ציגן, ר' ורונן ר' (2002). קריאה תיאוריה ומעשה (כרך ג'). האוניברסיטה הפתוחה.
- קינג, פ' (1983). אבחן מוכנות לקריאה. תל אביב: המכון לאמצעי הוראה.
- תובל, ח', דליות, נ' וסמייט, י' (תשנ"ד). המשגמת הכתוב בספר - כלי להערכת ניצני אורייניות. ירושלים: משרד החינוך והתרבות והמכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.
- Atchinson, M. (1975). Variables influencing phonemic discriminating performance in normal and learning - disabled first grade age children (Doctoral dissertation, Northwestern University). *Dissertation Abstracts International*, 36, 4100a- 4101a (University microfilms no. 29-75, 564).
- Bissex, G. (1980). *Gyns at work: A child learns to write and read*. Cambridge, Ma.: Harvard University.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sound and learning to read - a causal connection. *Nature*, 301, 419-424.
- Clay, M. (1979). *The early detection of reading difficulties*. London: Heinemann Educational Books.
- Dechant, E. V. (1970). *Improving the reaching of reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Dyson, A. H. (1983). The role of oral language in early writing processes. *Research in Teaching of English*, 17, 1-30.
- Dyson, A. H. (1984). Learning to write, learning to do school: Emergent writers, interpretations of school literacy tasks. *Research in the Teaching of English*, 18, 233-265.
- Ehri, L. C. (1975). Word consciousness in readers and prereaders. *Journal of Educational Psychology*, 67, 204-212.
- Ehri, L. C., & Wilce, I. (1985). Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly*, 20, 163-179.
- Ferrero, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Exeter NH & London: Heinemann Educational Books.
- Frederikson, N. (Ed.). (1996). *Phonological awareness battery* (PhAB). Windsor Nfer Neloson.
- Gezel, A. (1925). *The mental growth of the preschool child*. New York: Mcmillan.
- Goelman, H., Oberg, A. A., & Smith, F. (Eds.). (1984). *Awakening to Literacy* - the university of Victoria symposium on children's responses to a literate environment: Literacy before schooling. London: Heinemann Educational Books.
- Goodman, Y. M. (1980). The roots of literacy. In: M. P. Douglass (Ed.), *Claremont reading conference forty-forth yearbook* (pp. 72-91). Claremont C. A: The Claremont Reading Conference.
- Goodman, K. S., & Goodman, Y. M. (1979). Learning to read is natural. In: L. B. Resnick & P. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading*. (vol. 1, pp. 137-154). Hillsdale. NJ: Erlbam.
- Hatcher, P. J. (1996). Practising sound links in reading intervention with the school age child. In: M. Snowling & Stackhouse (Eds.), *Dyslexia' speech and language practitioner's*. Handbook London: Whurr publishers.
- Kibbe, D. E. (1939). *Improving the reading program in Wisconsin school*. Madison, WI: Department of public instruction.
- Layton, L., & Deeney, K. (1996). Promoting phonological awareness in preschool children. In: M. Snowling & Stackhouse (Eds.), *Dyslexia' speech and language practitioner's*. Handbook London: Whurr publishers.

- Mason, J., & Allen, J. (1986). *A review of emergent literacy with implication for research and practice in reading*. Technical report, No. 379. Champaign, IL: Center for the Study of Reading. University of Illinois at Urbana Champaign
- Smith, F. (1988). *Understanding reading* (4th ed.). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stackhouse, J., & Wells, B. (1997). How do speech and language problems affect literacy development? In: *Dyslexia biology cognition and intervention*. Hulme & Snowling: British Dyslexia Association (B.D.A.).
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual difference in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stothard, S. (1996). Assessing reading comprehension. In: M. Snowling & Stackhouse (Eds.), *Dyslexia' speech and language practitioner's*. Handbook London: Whurr publishers.
- Vacca, J. A., Vacca, R. T., & Gove, M. K. (1995). *Reading and learning to read* (3rd ed.). NY: Harper Collins College Publishers.