

## ילדי החינוך המיוחד הם חלק בלתי נפרד מ"עם הספר"

תכנית התערבות לטיפוח אהבת סיפור וספר

אסתר טוב לי ויחיאל פריש

אין אפשרות להבין את השתמרות הזהות היהודית ועצמתה על פני אלפיים שנות גלות מבלי לדון במעמדם המיוחד של הקריאה והלימוד בעם היהודי. קריאה ולימוד הם ערכים מרכזיים של "עם הספר". יהודי המקדיש את כל זמנו הפנוי להתעמקות בלימוד – זהו הביטוי הנורמטיבי למרכזיותם של קריאה ולימוד במסורת היהודית. בקרב היהודים הביטוי הממשי לאמונה היה לימוד כתבי הקודש, והזהות הלאומית התבססה על חשיפה מתמשכת לטקסטים משותפים.

מקורות תנאיים מדגישים את האחראיות הקולקטיבית של כל הקהילה וכל חברה מגיל צעיר ביותר לרכישת קרוא וכתוב ולאהבת ספר, "וְלַמְדֵתֶם אֹתָם אֶת בְּנֵיכֶם לְדַבֵּר בָּם" (דברים יא, יט). ולכן החובה ללמד בני עניים קריאה – זכתה לדגש מיוחד (אדוני ונוסק, 2007).

המיומנויות האורייניות נקנו בקהילה ובמשפחה, כדברי ר' יהושע בן גמלא הדין בתינוקות בית רבן: "מי שיש לו אב – מלמדו תורה, מי שאין לו אב – לא היה למד תורה [...] עד שבא יהושע בן גמלא ותיקן שיהו מושיבין מלמדי תינוקות בכל מדינה ומדינה ובכל עיר ועיר" (בבלי, בבא בתרא כא ע"א). דוגמאות

להטמעת אהבת הלימוד בשגרת הבית היהודי הן רבות, החל בפרשת השבוע וכלה בלימוד יומי של הלכה, משנה וגמרה. הבית היהודי רואה מצווה ללמד את ילדיו ולספק להם סביבה מאתגרת ומלאה הזדמנויות לקריאה ולמידה, "בשביל שיהיו רגילין במצוות" (בבלי, יומא פא ע"א).

עם הספר שחי וקיים אלפיים שנה על אהבת הספר, תמה מה אירע לילדיו בימים אלו, לאן נעלמה אהבת הקריאה ואהבת הספר? והשאלה מדוע ילדים של היום אינם קוראים אינה יורדת מסדר היום הציבורי במדינת ישראל.

לקריאת ספרים יש השפעה משמעותית על התפתחותו של האדם הקורא (לויך, 2002 ; Holden, 2004). מחקרים מצביעים על כך שמספר גדל והולך של צעירים אינו קורא להנאה (Clark & Akerman, 2006). הצניחה האדירה בהישגי הקריאה במבחני קריאה ארציים ובינלאומיים, הפער העצום בהישגי הקריאה של ילדים ממיצבים נמוכים, הדלות הלשונית והפגיעה באשיות השפה העברית – כל אלו מדאיגים אנשי מחקר ומניעים אותם לנסות ולהבין כיצד הגענו למצב זה ולהציע דרכים לתיקונו (לויך, 2002 א).

דאגה זו מעסיקה את העולם כולו. הידע האורייני הולך ופוחת, כאמור, ואילו רמת האוריינות הנדרשת בחיי היום-יום עולה: כיום רמת האוריינות הנדרשת מאדם ב"כפר הגלובלי הקטן", הבנוי על אוטוסטרדות מידע מהירות, גבוהה לאין שיעור מזו שהוא נזקק לה לפני חמישים שנה.

תכנית הלימודים של החינוך הלשוני בבית הספר היסודי (משרד החינוך, 2003) מציבה הנחות יסוד אודות ההתפתחות הלשונית של ילדים ואלו עיקרן: (1) רכישת שפת האם מתבססת על כשירות מולדת; (2) הילדים מגיעים אל בית הספר כשמתחתם ידע רב אודות השפה הכתובה והדבורה; (3) הידע הלשוני נרכש בסיטואציות למידה מכוונות וכן בהזדמנויות לא מכוונות בבית ובבית הספר.

מטרת-העל של התכנית היא לטפח אדם אורייני, השולט בעברית תקנית ומסוגל להבין טקסטים הכתובים בה, ושכל תלמיד ותלמידה "יהיו קוראים חובבי ספר הנהנים מטקסטים ספרותיים מקוריים ומתורגמים" (עמ' 11). תפיסה זו תואמת גישה עדכנית לטיפוח אוריינות הרווחת בעולם (Mullis, Martin, )

(Kennedy & Foy, 2007), והסיפור הוא רכיב מרכזי בה, ולא במקרה. תרומתו של סיפור וספר להתפתחות האדם משמעותית היא ביותר.

מחקר זה נועד לבחון את השפעת תכנית ההתערבות להגברת המוטיבציה לקריאת סיפור וספר בקרב ילדי החינוך המיוחד. נפתח בסקירת ספרות אודות תרומת הסיפור והספר למאזין ולקורא, נדון במוטיבציה לקריאה, נפרט את תכנית ההתערבות ואת הבסיס התאורטי לבנייתה, נתאר את המחקר וממצאיו ונסכם בדיון, במסקנות ובהשתמעויות לעתיד.

## סקירת ספרות

תרומת הסיפור והספר לאדם

"The Brain is a Story Seeking, Story Criaing Instument"  
(Smith, 1990, p. 6).

את תרומת הסיפור לאדם חקרו בלשנים שהתעניינו ביצירת הסיפור מבחינת התפתחות שפה (Berman, 1997), פסיכולוגים התעניינו בתרומתו לפיתוח הקוגניטיבי, הרגשי והחברתי (Bruner, 1991), אנתרופולוגים עסקו בתרומתו לתרבות, וסוציולוגים עסקו בתרומתו לחברה. אנשי חינוך השתמשו בסיפורי הילדים ככלי לאבחון, לטיפול ולשיפור יכולותיהם בתחום החשיבה, בתחום השפה ובתחום החברתי (Bukowiecki & McMackin, 1999). תרומתו של הספר לילד חשובה מהיבטים רבים. נסקור כאן את החשובים ביותר, שבהם הילד הקורא על בסיס יום-יומי יוצא נשכר.

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

א. ייצוגים מנטליים שונים – הסיפור הוא פעולה אנושית הקיימת בכל תרבות (אלבז-לוביש, 2001). מגיל צעיר יודעים בני אותה תרבות לבנות סכמת שיח סיפורית בצורה יצירתית (Sutton-Smith, 1995). האופן שבו הילד בוחר 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 יצירתה. התפתחות הסכמה כוללת הן התפתחות קוגניטיבית והן התפתחות של מבנים לשוניים מורכבים (Bruner, 1990 ; Karmiloff-smith, 1992).

סכמת השיח הסיפורית קלה לילדים הצעירים כיוון שהיא סכמה "סגורה", שבה המבנה ידוע וברור ולכן מרחב התמרון הנדרש מהמספר/מאזין הוא מינימלי (Sutton-Smith, 1995). סכמה "סגורה" זו עוזרת לילד לארגן את החיים (Bruner, 1991) ולהבינם. בעת עיסוק בסיפור הילד נע מעצמו לעולם של פעולות ומשם למסע אל מחשבותיו ורגשותיו (Goodwin, 1996). ברונר (Bruner, 1991) מביא את סיפורה של אמילי, בת 1.8, המספרת סיפור המוכר לה מעולמה האישי, ומתאר כיצד היא מתמודדת במקרים של חריגה מהסדר

הרגיל (פערים קוגניטיביים ולשוניים כאחד) באמצעות מבנה הסיפור המוכר לה. פלד (2001) מדווחת על ילדה מקריית שמונה שאמרה לאחר נפילת קטיושות: "אני לא יכולה להסביר את זה, כי זה לא כמו שום דבר שאני מכירה". דבריה של הילדה מאמתים את טיעוניה של קרימלוף סמית, שיכולתו של הילד לספר סיפור מצביעה על הייצוגים המנטליים במוחו (Karmiloff-Smith, 1992). במקרה זה אין לילדת הקטיושות כל ייצוג מנטלי של הסיטואציה החדשה שנחשפה אליה.

ב. מסרים לאומיים וערכים תרבותיים ואמנותיים – ישראל היא מדינת עלייה הזקוקה לכור היתוך ערכי תרבותי, לכן החשיפה לסיפור מאפשרת לעולה להיחשף לתרבות החדשה ובה בשעה לשמור על תרבותו המקורית ועל ערכיה.

מן ההיבט הפילוסופי-אידיאלי לסיפור יש פוטנציאל להעביר מסרים לאומיים של החברה (לדוגמה: קיבוץ גלויות), מסרים תרבותיים וערכיים (לדוגמה: מנהגים) ומסרים כלל-אנושיים (לדוגמה: גמילות חסדים). מן ההיבט החינוכי-פסיכולוגי הסיפור מגשר בין הצורך של הילד הנפשי של הילד בהשתייכות חברתית לבין קשייו לנהוג על פי נורמות מקובלות; בין צורך בביטחון ואהבה לבין החרדה שבהיעדרם; בין הגילוי האישי-אינטימי לבין הפנייה אל החברתי, הלאומי והכלל-אנושי. מן ההיבט הספרותי-אמנותי הסיפור מעמיד את ה"כאן ועכשיו" שבחיי הילד במרכז. הסיפור גם נותן לגיטימציה לערוך משחקי "כאלו" בתוך המציאות הספרותית שהוא נכנס אליה, וזו למעשה דרך לעצב מציאות קשה בדרך מעודנת המאפשרת צמיחה והתפתחות.

ג. שפה דבורה וכתובה – חשיפת הילד לשפת הספר, בין בהאזנה לסיפור ובין בקריאתו, תורמת תרומה משמעותית לבניית השפה של הילד (Angelos & McGriff, 2002). אוצר המילים שבספרי הקריאה עשיר מזה המקובל בשפה הדבורה, המבנים התחביריים האופייניים לשפת הספר מורכבים מהמבנים התחביריים בשפה הדבורה, ואם בשפה הדבורה הילד

נוהג להבליע חלקי משפט, הרי בשפה הכתובה הוא נחשף לכל הרכיבים של משפט עברי תקין.

סקירה מחקרית מקיפה של סקברורו ודובריין' ( Scabrorough & Dobrich, 1994) וכן מחקר שערך מטא-אנליזה של מחקרים שונים שעסקו בתרומה של קריאת ספרים לילדים להתפתחות לשונם, לניצני אוריינות להישגים בבית הספר (Bus, van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995), מדגישים באופן חד-משמעי שקריאת ספרים לילדים משמשת מנוף להתפתחות הקוגניטיבית שלהם ותורמת תרומה מובהקת להתפתחות כישורי השפה שלהם. החשיפה לשפת הספר מאפשרת לילדים לרכוש אוצר מילים שאינו שגור בשפה הדבורה (לדוגמה: "כפרי צדיק אחד" מפיו של ידידיה בן השלוש), להיחשף למבנים תחביריים עשירים האופייניים לשפת הספר (לדוגמה "עשה העני כמצוות הרבי, וכעבור שבוע חזר שוב לרבי" [אבס, 2001, עמ' 54]), להכיר מבנים מורפולוגיים מורכבים (לדוגמה: "הילדים תפסוה וקשרוה"), ללמוד על משלבי שפה שונים, לרכוש הבנות אודות ביטויים בשפת הספר המסייעים בהבנת הנקרא של טקסטים מורכבים (Cox & Guthrie, 2001) להכיר את שפת הספר ("היה היה", "לפני שנים רבות", "בעמק יפה בין כרמים ושדות") וביטויים אמנותיים (דימויים והאנשות, כגון "זחל כמו צב" [Angelos & J, 2002]). החשיפה מאפשרת לטפח את השפה הדבורה והכתובה, בונה את התשתית האוריינית ומקדמת את הילד.

ד. מודעות לדפוס – מן ההיבט האורייני הספר מפתח אצל הילד אט-אט "מודעות לדפוס" (Clay, 1991) (מושג כוללני המכיל בתוכו הרבה מעבר לגילוי העצמי אודות הקשר אות-צליל). בעקבות החשיפה לספרים הילד מפתח התנהגויות קריאה האופייניות לספר. ברונר (Bruner, 1986) טוען שבניגוד לאוריינות סביבתית הקשורה ל"כאן ועכשיו", אוריינות הספר דורשת למעשה התנתקות מ"כאן ועכשיו" והפלגה לעולמות אחרים, כלומר יש בה "כללי משחק" אחרים. ילד החשוף לספר לומד תוך כדי האזנה או דפדוף את העקרונות שהוא בנוי על פיהם. הילד מפתח הבנות הקשורות לספר: עקרון הכיווניות, כיוון הכתיבה, כיוון הדפדוף, הרצף, הקישור בין הכתוב לתמונה, אלמנטים מבניים של הספר כגון דף כריכה, שם הספר, איורים, שם המחבר, שם המאייר או סימון לסיום הספר. לרוב ידע זה אינו נרכש בגן או בבית הספר בצורה שיטתית ומסודרת, והלומד "מגלה" אותו בעקבות העיסוק בספר.

מחקרים מצביעים על כך שחסך בהתנסות עם ספרים וברכישת הידע על מְבנים עלולים לגרום קושי בקריאה ובכתיבה (זיילר ותובל, 1995). חשיפת הילדים לספרים תתרום לא רק לרכישת מיומנות בבניית סכמת שיח סיפורית אלא אף לפיתוח מודעות לדפוס.

ה. סיפור ספר והמיצב החברתי-כלכלי – קיימות עדויות מחקריות לכך שתהליך רכישת השפה הכתובה של הילד מעוגן בהקשר התרבותי-חברתי שבו הוא חי וגדל (Gee, 1999). תרבות הבית היהודי, תרבות עם הספר, אמנם מעודדת קריאה בכל עת, אולם שדה המחקר מלמד שילדים מרקע סוציאקונומי נמוך קוראים פחות מילדים מבתים מטפחים (Clark & Akerman, 2006). ילדים ממיצב חברתי נמוך חיים לרוב בסביבה שבה פחות הזדמנויות לחשיפה אוריינית מכוונת בכל הנוגע למציאות ספרים בבית, להאזנה לסיפור מושמע, לביקור בספרייה וכו' (Bus et al., 1995; קיטה ואחרים, 1996). אך אם בעבר דווח על היעדר ספרים בבתים ממיצב נמוך (קיטה ואחרים, 1996), הרי במחקרים אחרונים עולה שבבתים אלו מצויים ספרים והאמהות אף נוהגות לקרוא מתוכם לילדיהן, אולם התיווך שלהן אינו יעיל דיו. העדויות המחקריות מצביעות על כך שגם כשיש תיווך של אמהות ממיצב חברתי נמוך, רמת התיווך נמוכה יותר ומתמקדת בעיקר בהוראות ופחות בתיווך מעבר ל"כאן ועכשיו" (קליין, 1997).

ממצא זה תורם למחקרנו מידע חשוב ומשמעותי: כיוון שילדי המחקר השתייכו למיצב חברתי-כלכלי נמוך, הרי שהיעדר החשיפה לספרים או החשיפה הלא יעילה דייה גרמה לכך שהם הגיעו לבית הספר עם מטען אורייני פחות משל עמיתיהם המשתייכים למיצבים גבוהים יותר. הווה אומר שעל בית הספר מוטלת אחריות גדולה יותר להשלים את החסכים הללו אצל אותם ילדים.

פערים בידע לשוני, בחשיפה לסכמת שיח סיפורית, בהיכרות עם מבנה הספר ובידע עולם – ערכי ותרבותי – יוצרים תהום עמוקה אצל ילדי חינוך מיוחד ממיצבים נמוכים המתקשים בקריאה.

תכנית הלימודים בחינוך לשוני (2003) מעמידה במרכז את פיתוח יכולתם של התלמידים ליצור, להשביח ולהעשיר את סכמת השיח הסיפורית שלהם.

להתנסות בסוגות סיפוריות בבית הספר 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 (עמ' 41).

פערים אלו הובאו בחשבון בעת בניית תכנית התערבות לטיפול אהבת ספר.

לאן נעלמה המוטיבציה לקריאה לשם הנאה

יש הבוחרים ב"קריאה להנאה", ואחרים יעדיפו כל פעילות אחרת מלבדה. מחקרים על טיפוח מוטיבציה לקריאה עסקו בחיפוש דרכים להגביר את הרצון לקרוא.

מוטיבציה לקריאה מוגדרת כ"מטרות אינדיבידואליות אישיות, ערכים ואמונות המתייחסים לתהליכים ולתוצאות של קריאה" (Guthrie & Wigfield, 2000). מהגדרה זו עולה שמוטיבציה לקריאה כוללת מטרות קריאה סמויות וגלויות, מכוונות עצמית ואמונה בדבר יכולות עצמיות. הדיון במוטיבציה לקריאה עוסק בשני אספקטים הקשורים זה לזה: "עמדות לקריאה", דהיינו רגשות ואמונות שיש לאדם ביחס לקריאה, ו"עניין בקריאה", דהיינו העדפות אישיות של האדם באשר לסוגה, לנושאים ולתכנים של הטקסט.

ריאן ודאקי (Ryan & Deci, 2000) דנו ב"מוטיבציה אינטרינזית" (פנימית), הנוגעת לפעילויות המתבססות על העניין בפעילות עצמה. קוראים בעלי מוטיבציה אינטרינזית מוצאים נושאים רבים המעניינים אותם ומונעים מכך (Hidi, 2000). הם קוראים לעתים תכופות, נהנים מקריאה (Wang & Guthrie, 2004) ומאופיינים בהבנת נקרא טובה. הם מאמינים שהקריאה עצמה היא בעלת ערך, מגלים מעורבות במהלכה ונהנים ומאותגרים ממנה.

"מוטיבציה אקסטרניזית" (חיצונית) קשורה לערכים חיצוניים ולדרישות סביבה (Ryan & Deci, 2000). בעלי מוטיבציה זו אינם מונעים מצורך פנימי ומטרתם להשיג תוצר כלשהו: הכרה של האחר, ציון גבוה, קבלה ללימודים גבוהים או הימנעות מעונש.



סוג המוטיבציה (אקסטרינזית או אינטרינזית) יכול לנבא את מידת הקריאה, את עומקה ואת היקפה (Wigfield & Guthrie, 1997). ונג וגטרי (Wang & Guthrie, 2004) מצאו שילדים בעלי מוטיבציה פנימית קראו ספרים להנאה (ספרים בדיוניים, לדוגמה), ואילו ילדים בעלי מוטיבציה חיצונית לא הפנימו את הרעיון של "קריאה להנאה" והסתפקו בספרים שסייעו להם למטרותיהם (רכישת ידע ספציפי, השגת ציון גבוה וכו'). מחקרם מראה ששני סוגי מוטיבציה אלו משפיעים באופן שונה גם על הבנת הנקרא: מוטיבציה אינטרינזית (פנימית) התגלתה במתאם חיובי עם הבנת הנקרא, ואילו מוטיבציה חיצונית התגלתה במתאם שלילי עם הבנת הנקרא.

תמריץ אינו יעיל דיו (Edmunds & Tancock, 2003) כדי לקדם את הבנת הנקרא. מטא-אנליזה של 128 מחקרים בתחום של מוטיבציה אינטרינזית הראתה שאצל קוראים בעלי מוטיבציה פנימית פרס מפחית מוטיבציה ולא מגביר אותה (Hidi, 2000).

המוטיבציה לקריאה פוחתת עם הגיל (Holden, 2004), בעיקר עם הפיכתן של עמדות התלמידים כלפי הקריאה לחיוביות פחות – מסיבות שונות: (1) תוכני הכתוב אינם מעניינים את הקוראים הצעירים של ימינו; (2) הם רגילים לחשיפה בו-זמנית למחשב, לטלוויזיה, למכשירי MP3 ולרעשי רקע, ולפיכך לתנועה מהירה ולמגע אינטראקטיבי המפעילים את כל החושים במקביל. הקריאה, בהיותה מפעילה חוש אחד, מכבידה על "הקוראים המודרניים" (Glazer, 2005); (3) מהקורא נדרשת רמה גבוהה של קשר וריכוז. מחקרים מצביעים על כך שהלומדים הצעירים, וילדי החינוך המיוחד בפרט, מתקשים לשמור על רמת קשב גבוהה ואחידה לאורך זמן (פלוטקין, 2008).

לדעת גטרי וויגפילד (Guthrie & Wigfield, 2000) המוטיבציה לקריאה ויכולת הקורא הנן סינרגטיות. לקשיי קריאה: קשיי דיוק, קשיי פענוח, קשיי שטף קריאה וקריאה אטית, משקל רב ביחסו של הילד לקריאה לצורך הנאה. מוטיבציה נמוכה לקריאה מוסכרת גם על ידי "מתיו-אפקט" (Stanovich, 1986), הנוגע ליחסי הגומלין בין האימון לבין ההישגים שבמהותו. קוראים טובים נוטים לקרוא יותר כיוון שהם מונעים לקרוא, ובכך משיגים אוצר מילים עשיר יותר ומיומנויות

שטף גבוהות יותר, ההופכות ל"ארגז כלים" ששימוש בו מאפשר להם ליהנות יותר מקריאה. בעקבות זאת הפער בין קורא טוב לקורא חלש גדל בהתמדה, כדברי סטנוביץ: "העשירים מתעשרים והעניים מתרוששים".

מחקרים שהתמקדו בחיפוש דרכים להגברת מוטיבציה ללמידה הדגישו שיש לעורר עניין אצל התלמידים (Metsala, 1997). באשר לקריאה, יש לעודד את הקוראים והמאזינים להגיב על מה שקראו: לתאר את הרגשות שהתעוררו בהם בעקבות הקריאה, ולקשר בין חוויותיהם וזיכרונותיהם האישיים לחוויות הקריאה שלהם (Glazer, 2005). על המורה להדגיש שהקריאה היא מיומנות טכנית לצד חוויה רגשית (Armstrong, 2004), ולדאוג שחומר הקריאה יהיה מוכר ונעים לילדים (Williams, 2005).

דרך נוספת להגברת מוטיבציה לקריאה היא מתן אפשרות ללומד לבחור את חומרי הקריאה שלו, במסגרת ספרייה כיתתית, המאפשרת פיתוח אמוציונלי עבור הילד (Coleman, 2005). חשוב שהמורה יאפשר קריאה בדיאלוג, קריאה בזוגות וגישה רב-חושית באמצעות המחזה ויצירה (Sullivan, 2004). העקרונות שהוכחו כיעילים להגברת מוטיבציה לקריאה, יושמו בתכנית ההתערבות הנוכחית, שנועדה לשנות גישה כלפי סיפור וספר ולפתח הרגלים חדשים כלפי קריאה להנאה.

### **תכנית ההתערבות "קריאה בהנאה": חשיפה ממוקדת של תלמידי חינוך מיוחד בכיתות מתקדמות לסיפור ולספר**

תכנית ההתערבות תוכננה למען ילדי חינוך מיוחד בכיתות ללקויי למידה. המאפיין המיוחד של תכנית ההתערבות הוא שבעת בנייתה הובאה בחשבון קשת הקשיים האופיינית לילדים לקויי למידה: קשב, תפיסה, עיבוד, שפה, רצף, קואורדינציה וגרפומוטוריקה. התכנית סיפקה לילדים טיפול הוליסטי שהתחשב ביכולותיהם ובמצב הרגשי שלהם. התכנית עסקה במגוון סיפורים ביבוליותרפויטיים ובהוצאה לאור של תוצרי כתיבה שלהם כדי לפתח אצלם תחושת שליטה וביטחון עצמי. התכנית טיפלה גם בנקודות החולשה של הילדים במטרה להפחית קשיים בתהליכי העיבוד של הטקסט, וכללה פעילויות רבות שנועדו לחזק זכירה, רצף, ארגון, שפה, ריכוז והרגלי עבודה. תכנית ההתערבות הביאה בחשבון את נקודות החוזק של הילדים והסתייעה בהן.

תכנית ההתערבות "קריאה בהנאה" מזמנת לתלמידי כיתות לחינוך מיוחד שפע של הזדמנויות לעסוק בסיפור וספר תוך כדי שימוש באינטליגנציות המרובות והתבססות על נקודות החוזק שלהם והישענות על ניסיון החיים שלהם במטרה לשפר את השפה, לחנך לערכים ולפתח יכולת לפתור בעיות ( Buschick et al., 2007) בדרך חווייתית, מעניינת ולא מאיימת. התכנית משולבת בשיעורי שפה ומשתמשת בדרכי הוראה שונות ומגוונות, המאתגרות את הלומדים להשתמש ביכולותיהם האישיות, בתחומי העניין שלהם, בהעדפותיהם ובסגנונות הלמידה שלהם (Corley, 2005). התכנית כוללת תשעה רכיבים העוסקים בחשיפה ממוקדת לספרי קריאה.

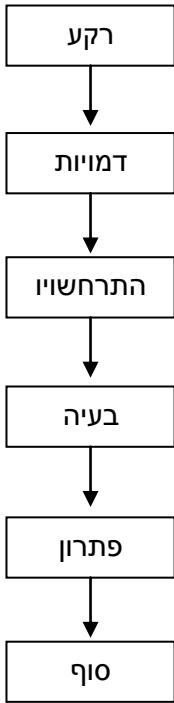
#### קריאה יומית

לאור העיקרון "אפקט מתיו" של סטנוביץ (Stanovich, 1986), הנחנו שהשיגי הקריאה יעלו ביחס ישר למידת הקריאה. עובדה זו הנחתה אותנו בבניית התכנית, ולכן מדי בוקר מוקדשות 15 דקות לקריאת ספרים. על השולחנות מונחים ספרים שהמורה ממליצה עליהם – על פי רמת הילדים. ברובם המלל מצומצם (משפט אחד עד שניים), והאיורים רבים ועשירים ולכן מאפשרים הטרמה לטקסט על ידי שימוש בידע קודם ובסכמות הידע הקודם של התלמיד.

לילדים יש חוברת אישית שהם מקבלים אחת לחודש, ובה 20 דפים מאוירים ומקושטים. בתום 15 דקות קריאה הם מתבקשים למלא דף אחד בחוברת. בדף נכללים שם הספר, שם המחבר, שם המאייר ומשפט אחד אודות הספר. מטרת החוברת לעודד את הילדים להרבות בקריאה, להתייחס לספר שקראו ולכתוב תגובה כלשהי עליו.

#### ספרייה כיתתית

ספרייה עשירה ורגישה בסביבת הלמידה הטבעית של הלומד היא אמצעי חשוב לפיתוח מוטיבציה ללמידה (Glazer, 2005).



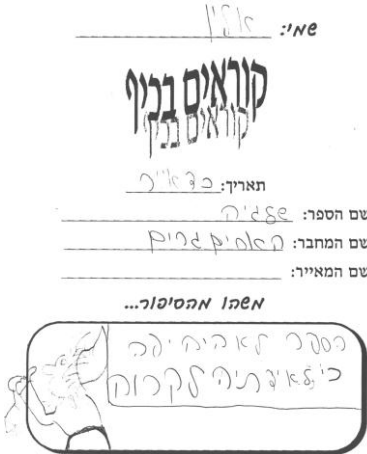
בכל כיתה הוקמה ספרייה כיתתית ובה עיתונים: עיתוני קומיקס, עיתוני בדיחות, עיתוני ילדים; ספרים מסוגות שונות: שיר, סיפור, אגדה; ספרים מפעילים: בישול ויצירה, אנציקלופדיות, ספרי "למה ומדוע", ספרי קודש, סיפורי התנ"ך לילדים; ספרים אינטראקטיביים: ספר קלטה, קלטות וידאו שבהם סיפורים, ספרים ממוחשבים שבהם אפשר "להיכנס" אל העלילה, לשנותה, לדובב את הגיבורים ולהיות שותפים פעילים בקריאה. נעשה שימוש באירועי ספורט, בסיפורי סדרות ובסיפורי חגים כדי להגביר את העניין של הלומדים בספרייה הכיתתית (Sullivan, 2004).

הקפדנו לחשוף את הילדים לסוגות שונות באותו נושא. בנושא "אבנים", לדוגמה, הספרייה כללה את האגדה "מרק של אבנים" (סיפור עלילתי על ילד המשליך אבן), שיר בנושא אבנים, ספר מדע בנושא אבנים בעולם וספר דמויני ששמו "אבני הירח".

הספרייה פעילה במשך כל היום. הילדים יכולים לגשת אליה בתום פעילות אך גם באמצעה – כשהם זקוקים למידע,

כשהם חשים אי-שקט ומבקשים להירגע בפעילות אלטרנטיבית וכו'. כמו כן הילדים מוזמנים לשאול את הספרים ולקרוא בהם בבית. ההשאלה נעשית באופן עצמאי על ידי מילוי שם בכרטיס הספר והשאתו בקופסה "ספרים מושאלים". בפנית הספרייה תלויים כרטיסים עם הצעות לפעילויות: בחר דמות מהספר וכתוב לה מכתב; מה היית עושה במקום הגיבור? איזו דמות בספר אהבת? כתוב סוף אחר לסיפור; המשך את הסיפור; כתוב הוראות הפעלה ל...; כתוב

דו-שיח אחר בין הגיבורים; מה היית אתה משיב לגיבור? ועוד ועוד.



## קריאה חוזרת של סיפור (Story telling and Retelling)

סיפור הוא הכלי הבסיסי להבניית משמעות עבור הילד. הדרך של "סיפור הסיפור" וחזרה עליו שוב ושוב מאפשרת ללומד להבין את מבנה הסיפור, לרכוש סכמת שיח סיפורית ולהבהיר לעצמו את מחשבותיו בעקבות הסיפור. בקריאה חוזרת של סיפור הילד מבנה את הסיפור של עצמו, משפר את לשונו, את יכולת החשיבה והזכירה שלו וכן את סכמות השיח הסיפוריות במוחו.

במסגרת תכנית ההתערבות, מדי שבוע בשבוע עובדת המורה עם כל הכיתה על קריאה משותפת של ספר בשיטת Slavin et al. (1996) בעיבוד ישראלי של הרץ-לזרוביץ (2003): על הקיר תלוי פוסטר הנראה ככריכת ספר, והילדים ממלאים בעצמם את שם הספר, את שם המחבר, את שם המאייר ומילים חדשות שרכשו מהסיפור. אנו מתבססים על Whitehurst et al. (1991), שמצאו ששאלות שאלות בעת קריאת הסיפור עוזרת לפיתוח שפה וחשובה להבנת רצף האירועים באמצעות שחזורו (בעיית הרצף היא בעיה חמורה אצל ילדים לקויי למידה). לאור זאת המורה עורכת הטרימה לסיפור בשלב טרום-קריאה.

בהמשך מתרחשת קריאה אינטראקטיבית של הסיפור, כאשר התלמידים "חיים" את הסיפור. הם מתבקשים לייצג את הגיבורים ולשים דברים בפייהם, לנהל דו-שיח ולכתוב מכתב, מודעה או בקשה הקשורים לתוכן הסיפור. בתום הקריאה הם מתבקשים להגיב בכתב ולענות על שאלות, כגון "מה היית עושה אילו...?", "מה הגיבור יכול לעשות במקום לברוח?". התלמידים מוזמנים להגיב בכתב בדפים מאוירים ומגרים, שבהם הם נדרשים לכתוב מעט אך להשקיע מחשבה רבה.

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; ברמן, 1997; כצנברגר, 1997). הילד מודע למבנה: הילדים חוזרים על מבנה הסיפור ומרחיבים את התייחסותם למניעים, לרגשות ולפתרונות אפשריים אחרים. הם מתבקשים להעריך ולשפוט את הגיבורים ואת מעשיהם, וכך הם מפתחים ראייה ביקורתית.

## קריאה פונקציונלית

קריאה פונקציונלית מבוססת על ההנחה שהקורא יכול לעשות שימוש מעשי בידע העולם שרכש במהלך השנים להבנת חומר חדש. קריאה פונקציונלית, הנשענת על ידע שהלומד מגיע עמו לבית הספר, עוזרת לו לחוש שהוא ב"סביבה בטוחה" ומסייעת לו לשלוט בתהליך הקריאה (Schleppegrell, 2004).

בתכנית ההתערבות המורה דואגת לחשוף את כל הילדים לפונקציות השונות של הקריאה באופן שיטתי, וכל ילד נחשף לטקסט על פי רמתו. אלה הפונקציות:

הפונקציה הרפנציאלית – לצורך השגת ידע. התלמידים מפתחים מודעות לפונקציה זו באמצעות עיסוק בטקסטים מפעילים: איך לאפות עוגה או איך לבנות טיסן.

הפונקציה הקוגניטיבית – לצורך שינוי עמדה. התלמידים מפתחים מודעות לפונקציה זו בכך שהם עומדים על ההבדל בין דיווח על אירוע לבין פרסומות ויוצרים פרסומות ומודעות באותם נושאים.

הפונקציה התקשורתית – התלמידים לומדים שהשפה הכתובה מאפשרת לשמור על קשר עם אחרים ולהעביר להם מידע, ולמעשה הופכת את העולם לכפר קטן אחד. במסגרת למידה זו התלמידים מתנסים בכתיבה ובקריאה של הודעות להורים, של מכתבים, של איגרות ברכה, של מברקים, של מודעות על אבדן כלב וכדומה.

הפונקציה האקפרסיבית – התלמידים מפתחים מודעות לפונקציה זו באמצעות כתיבת יומן אישי, תיבת תלונות וכו'.

## סיפור בהמשכים

בזמן הפסקת האוכל המורה קוראת לילדים סיפור בהמשכים. סקרנות הילדים מתעוררת, ולרוב הם מאתרים את הספר בספרייה הכיתתית ומנסים את כוחם בקריאה (קיטה, 1996). בדרך זו נוצרת הנאה מהקריאה, מתעוררת מוטיבציה לקריאה, והילדים מדורבנים לנסות ולשפר את יכולת הפענוח שלהם.

## קריאת גילוי

המורה מתחילה לקרוא סיפור לילד ומפסיקה באמצע משפט, ועל הילד לגייס ידע קודם שיש לו – בתחביר ובמורפולוגיה – ולשער באופן מודע מה יהיה המשך המשפט. אם הוא מציע הצעה לא נכונה מבחינה מורפולוגית, המורה מנתחת יחד עמו מדוע הצעתו אינה יכולה להתאים ("ילד קטנה?") "ילדים הלך?"). התיווך של המורה בזמן הדיאלוג עם הילד נועד ללמד את הילד להיעזר בסכמות הידע הסמנטי שלו כשהוא מנסה להשלים את המשפט. לדוגמה: אם התחלת המשפט היא "דני הלך לאכול ב...", המורה תעודד את הילד להציע אפשרויות שונות למקומות שבהם אפשר לאכול, וכך יתקבלו משפטים דוגמת "דני הלך לאכול במטבח / בבית / במסעדה / בחדר האוכל". כך ילמד הילד לערוך בעצמו סיעור מוחין ולבדוק את השערותיו.

## עקרון החזרתיות

נעשה שימוש במגוון רחב של **תבניות חזרה**: חזרה על צליל, מילה, שורה, בית. בדרך זו אנו מגבירים את העצמה הריתמוסיקלית, מעצימים את החוויה ומפחיתים חרדה בשל המבנה המוכר והידוע (לוינ, 2002 ב). לדוגמה:

תירס חם – ביס בם בם

ביס בם בם – תירס חם (רות, 1978)

## קריאה בדיאלוג

קריאה בדיאלוג נמצאה מעודדת מוטיבציה והנאה מקריאה (Sullivan, 2004). בקריאה כזאת הילד שותף פעיל בסיטואציית הקריאה ולא מאזין פסיבי. לכן אנו שואלים אותו שאלות תוך כדי קריאה, מקדישים תשומת לב להערותיו גם אם נראה שאינן רלוונטיות לטקסט, מרחיבים את רעיונותיו ומפנים את תשומת לבו לאירורים ולא למנטים המרכזיים להבנת הסיפור.

## פעילויות בעקבות קריאה

מחקרים שעסקו במוטיבציה לקריאה מציעים דרכים מגוונות להעלאת ההנאה מקריאה (Glazer, 2005; Sullivan, 2004). בתכנית התערבות זו התלמידים מוזמנים להמחזיז, לבנות דו-שיח, לשחק משחק סוציודרמטי, לכתוב מכתבים לגיבורים, להגיב

על אירועים, להשתתף באופן פעיל בעלילה, לשנות אותה ולגוונה. התלמידים מתבקשים לכתוב ספר בעקבות הספר, פוגשים סופרים, ועורכים "שוק ספרים", תערוכות ספרים ואיורים ומגוון רב של פעילויות בעקבות קריאה.





כיתום רבנוך נותק  
בצל ופילו אנוני אנוני  
אני יבן PE



הילן שיהן צל רבנוך  
כילון אנוני אנוני אנוני אנוני  
אנוני אנוני PE

PE כספר הילן ומכסה  
אמירות, סמו  
PE האנוני סמו



הילן PE את פילון  
זילון ואל אנוני רבנוך  
עגתיו את רבנוך  
אנוני PE



הילן רבנוך אנוני רבנוך  
אנוני אנוני רבנוך  
רבנוך אנוני רבנוך

סיכום

תכנית ההתערבות המפורטת לעיל פעלה חמישה ימים בשבוע, למשך שעתיים בכל יום, והפעילויות המפורטות בוצעו באופן שיטתי. כל מפגש היה מורכב מחלקים קבועים (15 דקות קריאה ובעקבותיה כתיבה) ומחלקים משתנים (לדוגמה: קריאת גילוי).

## השערות המחקר

מטרת המחקר 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.

ילדים המתקשים בקריאה אינם אוהבים לקרוא, ובצדק. המלאכה קשה עליהם, ואפקט מתיו מתרחש: *"The rich gets richer and the poor gets poorer"*. חוקרים רבים תמימי דעים שחשיפה לסביבה עשירה בספרים, ללשון הספר ולשמיעת סיפורים בחיק המשפחה בגיל טרום בית ספרי משפיעה מאוד על הישגים בכלל ועל הבנת הנקרא בפרט (Bus et al., 1995). מטרת המחקר לבדוק אם חשיפה זו לסיפור ולספר מביאה לאהבת הקריאה, לקריאה מרובה ולזכירה טובה יותר של סיפורים שנקראו<sup>1</sup> בהשוואה לילדים אחרים.

אהבת הקריאה תיבחן בארבעה היבטים:

א. העדפת ספרים: ילד האוהב לקרוא יעדיף לקרוא ספר בשעות הפנאי ולקבל ספר כמתנה;

ב. היקף הקריאה: ילד האוהב לקרוא ירבה לקרוא, ואילו ילד שהקריאה היא סבל עבורו יקרא רק מה שיחויב לקרוא;

ג. איכות הקריאה: ילד האוהב לקרוא לא יתקשה להפיק משמעות מספר נתון;

ד. מודעות לדפוס: ילד האוהב לקרא יפתח מודעות למבנה הספר: שם הספר, שם הסופר, שם המאייר (זיילר ותובל, 1995).

אנו משערים שאצל הלומדים בתכנית ההתערבות ההנאה מקריאה תהיה גבוהה משל ילדים אחרים, ותבוא לידי ביטוי בהעדפת ספרים, בהיקף הקריאה ואיכותה וכן במודעות למבנה ספר.

1 אין מדובר בזכירה לשמה, אלא בעיבוד פנימי של הסיפור מבחינת ניתוח התוכן והדמויות.

### שיטה

#### נבדקים

נבדקו 108 תלמידים מ-12 כיתות ב-ג ללקויי 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 ורמתם הסוציאקונומית דומה. לכולם מיצב אורייני-חברתי נמוך.

12 הכיתות חולקו באופן אקראי לקבוצת ניסוי ולקבוצת ביקורת (6 כיתות בכל קבוצה). לא נמצאו הבדלים מובהקים בהתפלגות הבנים (שני שלישי) והבנות (שלישי) בקבוצה  $X^2 = .35; p = NS$ . כמו כן לא נמצא הבדל בין הקבוצות במיפוי יכולת קוגניטיבית על פי מבחן RAVEN.

ממוצע	סטיית תקן
קבוצת תכנית ההתערבות	88.83
קבוצת ביקורת	89.20
	8.14
	8.63
	$t = .22$
	$p = NS$

כלי המחקר

ההשוואה בין שתי קבוצות הנבדקים נערכה בכמה כלים, שחלקם נבנו במיוחד למחקר זה, ובדקו את ארבעת ההיבטים שנזכרו לעיל.

א. העדפת ספרים נבחנה באמצעות שאלון שבדק מה הן ההעדפות האישיות של התלמידים לשעות הפנאי, כמה ספרים הם קוראים ומאיזה סוג. מטרתנו בחיבור השאלות הייתה לבדוק מי מבין הילדים אכן אוהב לקרוא באופן עקבי ומי מהם אכן מעדיף קריאה על פני כל פעילות אחרת.

כל תלמיד התבקש לבחור מתנה שהיה מעדיף לקבל, לבחור את הפעילויות האהובות עליו מבין כמה אפשרויות מוצעות ולפרט אילו פעילויות הוא אוהב לעשות בשעות הפנאי.

ב. היקף הקריאה נבחן בשני כלים: שאלון ורשימה. בשאלון הלומד נתבקש להשיב על כמה שאלות, והראשונה שבהן – אילו ספרים הוא אוהב לקרוא. שאלה זו נועדה למנוע הטיה בסעיף א, שהייתה עלולה לנבוע מ"רצייה חברתית": מאחר שהילד מבין מה מצופה ממנו, הוא עלול לענות בסעיף א שהוא אוהב לקרוא ספרים, כשלמעשה אין הדבר כך. השאלה נוסחה כשאלה פתוחה כדי לאפשר לילד לבחור מה לכתוב: לפרט שמות של ספרים או

להכליל ולפרט סוגי ספרים. בשאלה נוספת התבקש הילד לכתוב אילו ספרים הוא אוהב. מניסוח השאלה עולה שגם שמות של ספרי אגדות הזכורים לילד מהגיל הרך הם תשובה אפשרית לשאלה ואכן כך. השאלה האחרונה התמקדה בספרים שקרא בתקופה מוגדרת: "אילו ספרים אתה זוכר שקראת בשנה האחרונה?"

השאלון חובר בהתייעצות עם מומחים ישראלים העוסקים בטיפוח קריאת ספרים ובעידודה. כמו כן נערך תיקוף מומחים – השאלון הועבר לקבוצה של עשרה הורים לילדים, עשר מורות, עשר ספרניות ושני תלמידים משתי כיתות ב. חברי הקבוצה התבקשו לחוות את דעתם באיזו מידה השאלות אכן בוחנות העדפות אישיות ולהציע הצעות נוספות כיצד לבנות את השאלון.

הרשימה כללה עשרה ספרים פופולריים המתאימים לגיל הילדים, והם נתבקשו לסמן אילו מהם קראו. הודגש לתלמידים לסמן רק ספרים שקראו, שכן אחר כך יתבקשו לפרט את תוכן הספר. רשימת הספרים הפופולריים הורכבה בעקבות ראיונות עם עשרה מורים, עשרה ספרנים, שני יועצים חינוכיים, עשרה הורים ו-66 תלמידים משתי כיתות ב. אלו נתבקשו להציע עשרה ספרים מוכרים ואהובים על תלמידים בכיתה ב. הרשימה הורכבה 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 ברשימות המומחים שנזכרו לעיל. את הרשימה העברנו לקבוצה שכללה שלושה מורים, שלושה ספרנים, שלושה הורים ושלושה תלמידים, ובעקבות המלצותיהם גובשה רשימה סופית של 10 הספרים המוכרים והאהובים על ילדי כיתות ב.

ג. איכות הקריאה נבחנה באמצעות שאלון שהתבסס על בידרמן (1983), ומטרתו הייתה לוודא שקריאת הספר הייתה מעמיקה ופורייה ולבדוק אם קריאת הילד הייתה איכותית, כלומר אם הילד הפנים משהו מהספר מעבר לתוכן הכללי ולתיאור הדמויות. ראשית נתבקש התלמיד לבחור ספר אחד מתוך הספרים שסימן ברשימה שנזכרה בסעיף ב, לתאר את הדמויות שבו ולפרט את תוכנו.

לאחר מכן נתבקש הילד לכתוב אם הוא ממליץ לחבריו לקרוא את הספר ומאילו סיבות. כמו כן הילד התבקש לפרט אילו דברים חדשים למד מהספר.

גם כאן נערך תיקוף מומחים, כמפורט בסעיף ב לעיל, ואלו חיוו את דעתם באיזו מידה השאלות אכן בוחנות איכות קריאה והציעו דרכים נוספות לבניית השאלון. בשלב שני נערך תוקף נראה: עשרה מתלמידי כיתה ב נתבקשו להגיב על השאלון ולומר אם הוא ברור, אם הפריטים בו רלוונטיים לעולמם ואם רצוי לכלול בו פריטים נוספים.

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

## הליך

א. נערכה התאמה חד-חד-ערכית (one on one matching) בין קבוצת הניסוי (6 כיתות) לקבוצת הביקורת (6 כיתות) שבדקה יכולת קוגניטיבית ורמת קריאה.

ב. במהלך שנת הלימודים הופעלה בכיתת הניסוי תכנית ההתערבות לטיפוח אהבת הקריאה.<sup>2</sup>

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

## ממצאים

### העדפת ספרים

מבחן Mann Whitney U test מצביע על כך שתלמידי תכנית ההתערבות מעדיפים לקרוא ספרים, ואילו תלמידי קבוצת הביקורת מעדיפים לשחק במחשב ולצפות בטלוויזיה. בשאלה שבה נתבקשו התלמידים לבחור אפשרות אחת בלבד לבילוי בזמן הפנוי, בחרו 23% מתלמידי התכנית קריאת ספר לעומת 8% מתלמידי קבוצת הביקורת ( $X^2 = 4.78$ ;  $p < 0.05$ ). בשאלה מפורשת מה היו

2 נערכו גם תצפיות וראיונות, אך לא נעסוק בהם במאמר זה.

מעדיפים לעשות בזמנם הפנוי, ענו 63% מתלמידי התכנית "קריאת ספר" לעומת 12% מתלמידי קבוצת הביקורת ( $X^2 = 32.37; p < .001$ ).

במטרה לקבל תמונה כוללת, הורכב ציון "העדפת ספרים" כולל, שהורכב מכלל השאלות. טווח הציונים היה 0–0.5. ציין שהתלמיד מעולם לא בחר ספר, ו-5 – שבכל השאלות התלמיד בחר ספר. הממצאים מראים שממוצע הציון "העדפת ספרים" בקרב תלמידי תכנית ההתערבות היה 2.79 (חציון=3) לעומת ממוצע 1.53 (חציון=2) בקבוצת הביקורת. עקב דפוס ההתפלגות של משתנה זה בוצע ניתוח א-פרמטרי (the Mann Whitney U test) לבדיקת ההבדלים בין הקבוצות, ונמצא כי הפער ב"העדפת ספרים" לטובת קבוצת הניסוי הוא מובהק ( $z = -5.28; p < .001$ ).

כמות הקריאה

ציון "כמות הקריאה" הורכב משלוש השאלות (אילו ספרים התלמיד אוהב, אילו ספרים קרא בשנה האחרונה, ואילו ספרים קרא מתוך רשימה נתונה של עשרה ספרים). בשאלה הראשונה נקבו תלמידי תכנית ההתערבות ב-2.94 ספרים בממוצע, ואילו התלמידים בקבוצת הביקורת – ב-1.92 ( $t=6.88; p < 0.00$ ); בשאלה השנייה ציינו תלמידי תכנית ההתערבות 3.47 ספרים בממוצע לעומת 1.1 ספרים שציינו התלמידים בקבוצת הביקורת ( $t=9.79; p < 0.00$ ); בשאלה השלישית ציינו תלמידי תכנית ההתערבות 4.89 ספרים בממוצע לעומת 2.41 ספרים אצל תלמידי קבוצת הביקורת ( $t=8.13; p < 0.00$ ).

ציון כולל של "כמות הקריאה", המאגד בתוכו את שלושת המדדים שנסקרו לעיל, מצביע על כך שכמות הקריאה בקרב תלמידי תכנית ההתערבות (11.61) גבוהה באופן מובהק מכמות הקריאה בקרב קבוצת הביקורת (4.75) ( $p < .001$ ); ( $z = -8.26$ ).

טבלה מס' 1: כמות קריאה – הבדל בין קבוצת ניסוי לקבוצת ביקורת

	Mean	Median	Min.	Max	z
Experiment	11.61	11.50	6	23	
					-8.26***
Control	4.75	5.00	1	9	

0–40 טווח

\*\*\* $p < .001$

הטבלה מראה שכמות הקריאה בקבוצת הניסוי (11.6) גבוהה באופן מובהק מכמות הקריאה בקבוצת הביקורת (4.5).

איכות הקריאה

הממצאים הראו שתלמידי תכנית ההתערבות דיווחו ביתר העמקה על תוכן הספר ותיארו את הדמויות באופן מדויק ואמין יותר ובאופן מקיף. הם גם המליצו על קריאת הספר ופירוטו מה למדו ממנו.

ציון כולל של "איכות הקריאה", המאגד בתוכו את חמשת המדדים, מצביע על כך שאיכות הקריאה בקרב תלמידי תכנית ההתערבות (6.96) גבוהה באופן מובהק מאיכות הקריאה בקרב קבוצת הביקורת (3.61) ( $z = -7.14 ; < P .001$ ).



טבלה מס' 2: איכות קריאה – הבדל בין קבוצת ניסוי לקבוצת ביקורת

	Mean	Median	Min.	Max	z
Experiment	6.96	7.00	3	10	
					***-7.14
Control	3.61	4.00	0	9	

טווח 0–10

\*\*\* $p < .001$

הטבלה מראה שאיכות הקריאה בקבוצת הניסוי (6.96) גבוהה באופן מובהק מכמות הקריאה בקבוצת הביקורת (3.61).

מודעות למבנה ספר

המודעות למבנה ספר גבוהה באופן מובהק בקרב תלמידי תכנית ההתערבות בהשוואה לקבוצת הביקורת. כל תלמידי תכנית ההתערבות (למעט אחד) ידעו לציין שם ספר לעומת 88% מילדי קבוצת הביקורת ( $X^2=4.73$ ;  $p < .05$ ). 40% מתלמידי תכנית ההתערבות ידעו לציין את שם המחבר לעומת 35% מילדי קבוצת הביקורת ( $X^2=36.0$ ;  $p < .001$ ). פער גדול ביותר נמצא במודעות לשם המאייר: 60% מתלמידי תכנית ההתערבות לעומת 6% בלבד מקבוצת הביקורת ( $p < .001$ ;  $X^2=42.3$ ).

## דיון

אחת המורות שהשתתפה במחקר זה סיפרה:

בני בן ה-17, תלמיד מצטיין, לומד 5 י"ל בפיזיקה, בכימיה ובמתמטיקה, קרא ספר שלם בפעם אחרונה אולי כשהיה בכיתה א, ומאז הוא מוצא "דרכים עוקפות קריאה". כל מה שניסיתי לעשות, החל בדרבון וכלה בשוחד כספי, לא הועיל. לכן בראשית השנה הייתי סקפטית אם יש סיכוי שילדי החינוך המיוחד יקראו ואפילו ייהנו מכך. אני מודה: התבדיתי (מורה מס' 5).

תכנית ההתערבות יצאה לדרך עם מורים סקפטיים ועם תלמידים מתוסכלים ולמודי כישלון, שמעדיפים לא להתמודד עם הקשיים אלא לברוח מהם. התכנית מתחילתה התמודדה עם מעגלים של חוסר אמון וחוסר רצון והייתה צריכה לפרוץ אותם.

אהבת קריאה

מהממצאים עלה שתלמידים שהשתתפו בתכנית ההתערבות אוהבים יותר לקרוא ספרים. גם אם ניחס חלק מן הממצאים לתופעה של "רצייה חברתית", שכן אחרי הכול הילדים עסקו כל השנה בספרים וידעו מה הנסיין מצפה לשמוע מהם, עדיין מדובר בהבדל מהותי שאי אפשר לתלותו רק בתופעה זו. תלמידי תכנית ההתערבות קוראים יותר משום שנחשפו לספר וראו שאין הוא מאיים, מתסכל או מייאש, וטעמו מצא חן בעיניהם.

תכנית ההתערבות יצרה אצל התלמידים הזדמנויות רבות להתנסות בחוויית הקריאה בדרך שונה מזו שהיו רגילים אליה קודם לכן. הפעילויות השונות אף חיזקו את תחושת ההצלחה של התלמידים והגבירו את הנאתם מן הקריאה. זו הייתה תחילתו של מסע, של תהליך למידה שסייע ללומדים להשתמש בסיפורים למטרות שונות ולפתח את סכמת הסיפור שלהם (Mol, Bus & de Jong, 2009). תכנית ההתערבות יצרה סביבה מתוכננת, מובנית ומוגדרת בבירור, וכך סייעה לתלמידים בעלי רקע של כישלונות בקריאה ובכתיבה להתנסות בסביבה מוגנת שהובילה אותם ל"הצלחות קטנות" בעיסוק בקריאת ספרים וסיפורים. התלמידים אספו התנסויות חיוביות ואט-אט נוצרה אצלם תחושה של "יכולת קריאה".

התהליך הארוך של שיפור הקריאה החל בנקודה שבה היה הלומד באותו זמן והתקדם בצעדים קטנים וקלים להשגה, כשעל כל הצלחה, קטנה כגדולה, קיבל הלומד שבחים ומילות חיזוק והעצמה. בעקבות ההישגים יכול היה התלמיד לטפס בטיפוס אטי אך בטוח על הפיגומים שמתאר ויגוצקי (Vygotsky, 1978). הסביבה סיפקה פעילויות שלא עימתו את הלומדים עם קשייהם כדי לא לגרום להם להרים ידיים נוכח הקשיים. בדרך זו פיתחו התלמידים תחושת מסוגלות ואמונה ביכולתם כקוראים עצמאיים (Anderman et al., 2004; Guthrie, ) (Alao & Rinehart, 1997; Howse et al., 2003).

מחנכות הכיתות תיארו את תכנית ההתערבות כמעבר אטי מאנרכיה לבחירה והעדפה של פעילויות קריאה. עיון בתגובותיהן של המורות המרואיינות מעלה שבכולן מתואר תהליך דומה: מרתיעה מעיון בספרים, משעמום ומניצול זמן להפרעות עברו הילדים אט-אט לניצול הזמן לקריאה.

הבאתי ספרים לכיתה, לזמן קריאה חופשית – הילדים ראו זאת כאנרכיה, והם חשבו שהם יכולים לעשות מה שהם רוצים. לאט לאט הבינו את המסגרת והגבולות 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).

סכמת שיח סיפורית

תכנית ההתערבות הצליחה לטפח, לעבות ולהעשיר את סכמת השיח הסיפורית של התלמידים. חוקרים רבים תמימי דעים שסכמת השיח הסיפורית נבנית משני אלמנטים: חשיפה אוריינית והתנסות ביצירת סיפורים (Bus et al., 1995; Bus & Jong, 2009).

חשיפה אוריינית

תכנית ההתערבות דאגה לחשיפה אוריינית רבת-היקף ומגוונת, אשר סייעה לתלמידים לפתח בעצמם את סכמת השיח הסיפורית שלהם. התכנית אפשרה

חשיפה אוריינית חוזרת ונשנית לסיפורים בעלי מבנה אחיד, בהסתמך על החוקרים המדגישים שרק השגרתיות והעובדה שמבנה הסיפור צפוי הן המביאות ליצירת הסכמה היציבה.

עם כל ההתלהבות מהבלתי צפוי בנקודת המפנה, ילדים זקוקים לאותם סיפורים בנאליים – סיפורים שגרתיים שאינם בנאליים בעיניהם, אלא הם שלב בגילוי מוסכמות התרבות ומאפשרים יצירת סכמת שיח סיפורית, יצירה שמשתלבים בה כל הסיפורים שהילדים נחשפים אליהם עם השנים (Kress, 1982, p. 9).

בעקבות המבנה האחד החוזר שהילד נחשף אליו, כאשר הוא בא לבנות סיפורים בעצמו הוא נעשה מודע יותר לקהל היעד, ביטויו נעשה פחות מהוקשר, הוא משתמש באמצעים לשוניים מורכבים יותר ואף רמת המורכבות הטקסטואלית שלו עולה (Applebee, 1978; Bereiter & Scardamalia, 1987).

לכאורה הבדלים מהותיים כל כך בהישגיהם של ילדי תכנית ההתערבות לעומת ילדי קבוצת הביקורת עשויים להיות מנומקים בהבדלים בסביבה האוריינית או ברמת החשיפה האוריינית בשלב טרום בית ספרי של שתי הקבוצות ולא דווקא במניפולציה חינוכית. אולם במחקר זה הילדים הגיעו מסביבות אורייניות דומות מאוד והמיצב הסוציאקונומי היה זהה (בינוני-נמוך), וכן מידת העניין של ההורים בתהליכי הלמידה של ילדיהם (כפי שעולה מדיווחי המורות בראיונות) הייתה זהה בשתי הקבוצות. אם כך, המסקנה המתבקשת היא שההבדלים המהותיים הם תוצאה ישירה של תכנית ההתערבות.

#### יצירת סיפורים

תכנית ההתערבות הקפידה על התנסות בלתי פוסקת ביצירת סיפורים, "דרך המלך" לשיפור סכמת שיח סיפורית (Bus et al. 1995; Mol, Bus & de Jong, 2009). החשיפה האינטנסיבית למעשה האוריינות ולעיסוק בספר נעשתה באופן שאפשר לתלמידים לפתח, להעשיר ולהעמיק את הידע שלהם אודות סיפורים.

סכמת השיח הסיפורית נוצרת בעקבות התנסויות של האזנה לסיפורים ויצירה וכתובה של סיפורים. היא ממשיכה להתפתח בעקבות אינטראקציות עם ספרים

וסיפורים והפיכתם למוכרים, שגורים ואוטומטיים ומקנים תחושת ביטחון. ההעשרה ההרדית שבפעילויות אלו נותנת לתלמידים השראה לקרוא יחדיו ספרים ולא רק לבדם. נראה שהתהליך שבר את מעגל הכישלונות המתואר ב"אפקט מתיו" (Stanovich, 1986) ואפשר צמיחה.

מודעות לדפוס

בניגוד לאוריינות סביבתית, הקשורה ל"כאן ועכשיו" (קריאת שלטים, כתוביות, פרסומות, תוויות על בקבוקים), אוריינות הספר דורשת מהילד דווקא התנתקות מ"כאן ועכשיו" והפלגה לעולמות אחרים. מכאן שעיסוק בספר מחייב כללי משחק חדשים, השונים מאלו שהיו ידועים לילד עד כה (Bruner, 1986). תכנית ההתערבות אכן השיגה את היעד של פיתוח מודעות לדפוס, וזאת הודות למידת החשיפה האוריינית העצומה שהתלמידים זכו לה, לצד עבודה מסיבית של המורה המתווך, ששוב ושוב הפנה את תשומת לב התלמידים למבנה הספר ולא רק לתכניו.

### מסקנות והמלצות

מחקר זה מלמד שאפשר להחזיר את הספר לתלמידי חינוך מיוחד לקויי למידה, לתלמידים ממיצב חברתי נמוך ולתלמידים הפצועים רגשית מכישלונות הקריאה שלהם. ואם הוכחנו שאפשר להחזיר את הספר לילדים אלו, על אחת כמה וכמה נוכל לעשות זאת בכיתות רגילות. לשם כך מן הראוי לאמץ את ההמלצות שלהלן.

א. חשוב לגייס של המורה כמתווך פעיל, המגשר בין הספר הזר לבין התלמיד הנרתע. על פעילויות התיווך להתמקד בהובלה ישירה של התלמיד להזדמנויות למידה ובמתן אפשרות לתלמיד לחקור, לגלות, לבלוש וליצור קטגוריות קוגניטיביות בדרך של הכללה והמשגה.

ב. יש להקפיד על הערכה חוזרת לאחר פרק זמן מסוים, לבחון את השפעת ההתערבות, ובמידת הצורך ליצור התאמה חוזרת של הסביבה החינוכית.

הנאה מקריאה היא פעילות ממושכת ויש להזין אותה כדי שתהפוך הרגל לחיים.

ג. על המורה להיות משוכנע ביכולתו לקדם הנאה מקריאה אצל תלמידיו על ידי יצירת סביבה תומכת ומובנית, ולהיות מחויב לתהליך.

ד. יש לתת אפשרויות בחירה בפעילויות הקריאה לצד הדרכה ותיווך בו-זמני. פעילויות הקריאה צריכות להיות מהנות ומתווכות על ידי מורה במטרה ליצור מוטיבציה לקריאה.

ה. יש להקצות זמן קריאה קבוע ומובנה מדי בוקר.

ו. יש להקים ספרייה כיתתית עשירה ובה מגוון רב של רמות וסוגות.

ז. נדרשת עבודה כיתתית על כבוד לשוֹנָה ולמגוון יכולות וכן מתן לגיטימציה לקריאת ספרים שמתאימים לגיל נמוך מגיל התלמיד.

ח. נדרשת קריאה בהמשכים, מדי יום ובשעות קבועות.

ט. נדרשים קריאת גילוי, דיאלוג וחזרתיות.

י. נדרשת הבניה שיטתית של סכמת שיח סיפורית.

יא. נדרשת חשיפה שיטתית ל"שפת הספר".

יב. נדרש מתן הזדמנויות בחירה והערכת קריאה.

יג. נדרש עיסוק בהנאה לצורך הנעה ולא להפך.

### ומה בעתיד?

ידוע בספרות שאפקט ההתערבות עשוי להשפיע על המורה ובעקבותיו על התלמיד, לפחות באופן זמני. לכן ניסיון של שנה אחת בדרך חדשה, גם אם הוא מלווה במחקר תומך, עלול להיות מטעה. ההישגים המרשימים עלולים לנבוע מההתלהבות ומההשראה של המורה ועלולים שלא לשקף שינוי לאורך זמן.

התלמידים עלולים לחזור מחופשת הקיץ ללא הרגלי הקריאה שזה עתה רכשו. נקודה זו דורשת מחקר מעקב.

כמו כן יש צורך במחקר מעקב שיכלול מורים רבים במטרה לראות אם ההתלהבות של המורים פוחתת או נעלמת לאחר אפקט החידוש, או אולי להפך, ההתנסות וחווית הסיפוק וההצלחה יספקו עידוד אישי ומקצועי וישמשו גורם מדרבן ומאתגר עבור המורים לחזור על אותה הצלחה בשנה שלאחר מכן גם ללא ליווי מחקרי.

### ביבליוגרפיה

- אבס, ש' (2001). סיפורים שאני קורא בעצמי. ת"א: עגור.
- אדוני, ח' ונוסק, ה' (2007). קולות קוראים. ירושלים: מאגנס.
- אלבז-לוביש, פ' (2001). מחקר נרטיבי-ביוגרפי בחינוך ובהוראה. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת). מסורות וזרמים במחקר איכותי (עמ' 141–166). אור-יהודה: דביר.
- הרץ-לזרוביץ, ר' ושדל, ב' (2003). אוריינות בלמידה שיתופית, פיתוח ויישום בבתי ספר יהודים וערבים. קרית ביאליק: את.
- זיילר, א' ותובל, ח' (1995). המשגת הכתוב בספר. ירושלים: מכללת דוד ילין.
- כצנברגר, א' (1997). התפתחות היכולת לספר ספור על-פי סדרת תמונות. חלקת לשון, 24, 61–79.
- לזין, א' (2002 א). אלף-אווהל, בית זה בית, גימל זה גמל גדול... מה מפיקים ילדים בגיל הרך מדיעת שמות האותיות? בתוך פ' קליין וד' גבעון (עורכות), שפה למידה ואוריינות בגיל הרך (עמ' 71–103). ת"א: רמות.
- לזין, א' (2002 ב). לקראת קריאה וכתיבה. סיכום עבודת ועדה לגיל הרך. ירושלים: משרד החינוך, אגף לתכנון ופיתוח תוכניות לימודים.

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

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

פלד-אלחנן, נ' (2001). דרכים לאוריינות – מדיבור לסיפור. ירושלים: כרמל.

פלוטניק, ר' (2008). לגדול אחרת: עולמם הרגשי והחברתי של ילדים בעלי לקויות למידה, קשב וריכוז: שפה חדשה להורים ולמחנכים. חולון: יסוד.

קיטה, ב', פייטלסון, ד', גולדשטיין, ז' ורוזנהויז, י' (1996). קריאת סדרות כדרך לפיתוח מיומנויות קריאה והרגלי קריאה להנאה. מגמות, 37, 454–476.

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

רות, מ' (1978). תירס חם. תל-אביב: ספרית פועלים.

Anderman, E. M., Noar, S., Zimmerman, R., & Donohew, L. (2004). The need for sensation as a prerequisite for motivation to engage in academic tasks. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement, Volume 13: Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley*, (pp. 1–26). Greenwich, CT: JAI Press.

Angelos, S., & McGriff, N. (2002). Tracking students' reading progress. *Knowledge Quest*, 30, 44–46.

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



Armstrong, T. (2004). Making the words roar. *Educational Leadership*, 78–81.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

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.

Biderman, G., (1983). Cards for independent work on the improvement of reading effectivity. M.A. Thesis, Haifa University (Hebrew).

Bruner, J. (1986). Play, thought and language. *Prospects: Quarterly Review of Education*, 16(1), 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), 1–2.

Bukowiecki, E. M., & McMackin, M. C. (1999). Young children and narrative texts: A school-based inquiry project. *Reading Improvement*, 36, 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), 1–21.

Buschick, M. E., Shipton, T. A., Winner, L. M., & Wise, M. D. (2007). Increasing reading motivation in elementary and middle school through the use of multiple intelligences. *An Action Research Project Submitted to the Graduate Faculty of the School of Education in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree of Master of Arts in Teaching and Leadership*. Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions Field-Based Master's Program Chicago, Illinois.

Clark, C., & Akerman, R. (2006). *Social inclusion and reading – an exploration*. London: National Literacy Trust.

Clay, M. M. (1991). *Becoming Literate*. Auckland: New Zealand: Heinemann

Clay, M. M. (1993) An observation survey of early literacy achievement. Portsmouth, NH: Heinemann.

Coleman, J. (2005). Ready, set, motivate. *Library Media Connection*, 30–32.

Corley, M. A. (2005). Differentiated instruction: Adjusting to the needs of all learners. *Focus on Basics*, 7(C), 13–16.

Cox, K. E., & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 116–131.

Edmunds, K. M., & Tancock, S. M. (2003). Incentives: The effects on the reading motivation of fourth-grade students. *Reading Research and Instruction*, 42, 17–37.

Ge. 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* (pp. 180–196). London: Routledge.

Glazer, S. M. (April 2005) The key is poetry. *Teaching K-8*, 80–81.

Goodwin, R. (1996). Wolves are in the world, but a long way away. *Early Child Development and Care*, 16, 11–19.

Guthrie, J. T., Alao, S., & Rinehart, J. M. (1997). Engagement in reading for young adolescents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40 (6), 438–446.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (vol. 3., pp. 403–422 ). New York: Longman.

Hidi, S. (2000). An interested researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.) *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. NY: Academic Press.

Holden, J. (2004). *Creative reading*. London: Demos.

Howse, R. B, Lange, G, Farran, D. C, & Boyles, C. D. (2003). Motivation and self-regulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children. *Journal of Experimental Education*, 71 (2), 151–174.

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.

Kress, G. (1982). *Learning how to write*, London: Routledge Kegan Paul.

Metsala, J. L. (1997). *Spoken word recognition in reading disabled children*. *Journal of Educational Psychology*, 89, 159–169.

Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong M. T (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79 (2), 979–1007 .

Mullis, I., Martin, M., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). IEA's progress in international reading literacy study in primary school in 40 countries. *Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College*.

Rosen, H. (1993). *A troublesome boy*. London: English and Media Center, Children's Books.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.

Scabrorough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficiency of reading to preschoolers. *Development Review*, 14, 245–302.

Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

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), 43–69.

Smith, F. (1990). *To think*. New York: Teachers College Press.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21 (4), 360–402.

Sullivan, M. (2004). Why Johnny won't read. *School Library Journal*, 36-39.

Sutton-Smith, R. (1995). Radicalizing childhood: The multivocal mind. In H. McEwan & E. Egan (Eds.), *Narrative in teaching, learning and Research* (pp. 69–90). New-York: Teachers College Press.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 162–186.

Whitehurst, G. J. et al. (1991). Treatment of early expressive language delay: If, when and how. *Topics in Language Disorders*, 11 (4), 55–68.

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420–432.

Williams, B. T. (2005). Are we having fun yet? Students, social class and the pleasures of literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48 (4), 338–342.