

# מפגש

## לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא

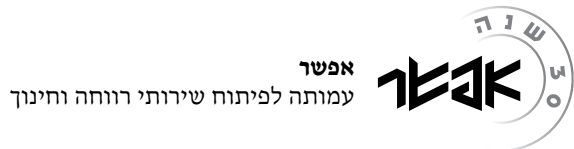
**לקוויות למידה והפרעות קשב:**  
תאוריה, מחקר ומדיניות

עורכת-אורחת: פרופ' מלכה מרגלית

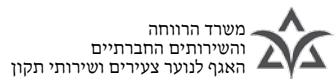
**כרך כב • גיליון 39**

תמוז תשע"ד – יוני 2014

יוצא לאור על ידי:



בשיתוף עם:



# קריאה וכתובה לשם מה? תפיסות האוריינות של ילדים עם ליקוי למידה

חנה אבני-שיין

## תקציר

מטרתו של המחקר הנוכחי הייתה לבדוק את תפיסותיהם של תלמידים ישראלים עם ליקוי למידה הלומדים בכיתות א-ז, בדבר משמעותם של קריאה וכתובה. מחקרים קודמים שעסקו בתחום הקריאה והכתובה דנו רבות בתהליכי רכישה: כך חקרו שר ושליו את תפקידי החשיפה האורתוגרפית (Share & Tankersly, 2004), הוצעו פתרונות מעשיים לעידוד שטף קריאה, נחקרו אסטרטגיות קריאה (Tankersly, 2003) ונבחנה חשיפה להרגלי קריאה. מחקרים מעטים יותר בחנו את נקודות המבט של הילדים ואת השקפותיהם על תפקידי הקריאה והכתובה.

מחקרי ביקש לבחון שתי שאלות: (א) האם ניתן לאפיין את האופן שבו ילדים עם ליקוי למידה בין הגילים 7-12 תופסים את תפקידיהם של הקריאה והכתובה? (ב) האם ניתן למצוא הבדלים בין האופן שבו תופסים ילדים בכיתות א-ז עם ליקוי למידה וללא ליקויים אלו את תפקידיהם של קריאה וכתובה, וכיצד ניתן לראות את פרישתו על רצף ההרחקה מ"כאן ועכשיו" (רצף המהוקשרות).

המחקר שילב מתודולוגיה איכותנית, ששימשה לצורך זיהוי מגוון התפיסות של הילדים, ומתודולוגיה כמותית, ששימשה לצורך בחינת שכיחותן ולהשוואה בין הקבוצות. ממצאי המחקר מצביעים על שבע תפיסות אורייניות בקרב הילדים שנבדקו, ועל הבדלים מובהקים בין התפיסות של ילדים עם לקויות למידה וללא לקויות אלו. הממצאים מובילים להעמקת ההבנה הפדגוגית בדבר משמעותה של חשיפה ממוקדת של תפקידי הקריאה והכתובה לחיזוק תפקודם האורייני של תלמידים עם ליקוי למידה, לצד ההוראה של תהליכי פענוח ושטף קריאה.

**מילות מפתח:** אוריינות, רכיבי השיח האורייני, תפיסות אורייניות, יכולות רפלקסיביות

## מבוא

מראיינת: את יודעת בשביל מה אנשים קוראים וכותבים?<sup>1</sup>

רונה: בשביל שנביא  $\uparrow$  < אם אני עולה ל- כיתה ב' ו- < אני לא יודעת לקרוא  $\downarrow$

אז זה לא  $\uparrow$  יהיה- אני לא ילמ-ד ב: < ב- סדר גמור. =>

מראיינת: = מ נכון. ו: ? (0) ו: אבל אולי יכולים א: (0.5) מ להקריא  $\uparrow$  לך?

דברים- מישהו: \_

רונה: כן-אני-אם אני הולכת ל-בית ספר ואני לא (בדיוק) ו-אני לא ידעת  
 [[יודעת]] לקרוא עדיין-מה אימא צריכה לבוא א-תי ל-בית א-ספר  
 ו-לקרוא-לי?

דוגמה זו לקוחה מתוך ריאיון עם תלמידת כיתה א ללא לקויות למידה. באמצעות הדוגמה אמחיש את תפיסתה בדבר משמעותם של קריאה וכתובה. רונה הצביעה על נחיצותה של קריאה וכתובה לצורך תפקוד יום-יומי במסגרת מערכת החינוך. תשובתה מוקמה בהקשר המידי. לצד ההדגשה בדבר נחיצות הקריאה והכתובה לתפקוד יום-יומי במסגרת בית הספר, רונה הצביעה גם על חשיבה מרחיקה מהסביבה העכשווית וסימנה מטרה עתידית. היא הדגישה כי קריאה וכתובה הן הבסיס ליכולת לעבור מכיתה לכיתה בבית הספר והכרחיות לתפקוד תקין ("אני לא ילמד בסדר גמור"). עם זאת רונה הדגישה גם את חשיבותם של הכלים האורייניים – באמצעות הקריאה היא תהפוך לאדם ועצמאי ובוגר כמצופה מהמסגרת ומהגיל ("מה אימא צריכה לבוא אתי לבית הספר ולקרוא לי?").

כפי שניתן ללמוד מסימני התעתיק, דבריה נבנו תוך כדי הצגתם במקטעים מקטעים. לכאורה, היא לא ביססה תמה דבורה זורמת ושוטפת. אולם מהסתכלות מעמיקה על דבריה, ניתן ללמוד על חשיבותם של קריאה וכתובה בעיניה. למרות המבנה המקוטע של התשובה, רונה הציגה רעיון מכליל, המצביע על תפקידי קריאה וכתובה בעולמה המידי ובעולם בית הספר.

## רציונל

ההבנה בדבר תפיסת תפקידי הקריאה מתייחסת להיבטים הקשורים לרכישת קריאה ולשימושה. המחקר הנוכחי ביקש להצביע על פוטנציאל אורייני של תפקידי קריאה וכתובה בקרב תלמידים עם לקויות למידה, באמצעות דיווחם על תפיסותיהם האורייניות. למידה במערכת החינוך דורשת ידע ושליטה במגוון ההיבטים של קריאה וכתובה. תלמידים עם ליקויי למידה מתקשים בהיבטים שונים של תפקוד במיומנויות יסוד. מחקר זה בחן את אופן ההתייחסות של תלמידים עם לקויות למידה לתפקידי קריאה וכתובה, בניסיון להבנת השפעת קשיים אלה על תפיסותיהם האורייניות.

## סקירת ספרות

### תפקידים של קריאה וכתובה בבית הספר

התנהלות הילדים בחיי היום-יום במוסדות החינוך דורשת בבסיסה התייחסות רחבה, מגוונות ויצירתית לשימושי קריאה וכתובה, כבסיס ללמידה רבת פנים. מטרתו של המוסד החינוכי נגזרת מחוק חינוך חובה (כנסת ישראל, 2002) ומתכניות הלימודים (משרד החינוך, התרבות והספורט, 2003).

המערכת נדרשת לבסס את ידיעותיהם של התלמידים, בין השאר, במיומנויות היסוד שיידרשו להם לצורך תפקוד אקדמי תקין ופורה בחייהם כבני אדם בוגרים בחברה חופשית, דרישה המחייבת ידע רב-ממדי ויכולת שימוש רחבה בעולמות שיח של קריאה וכתובה. בשנים האחרונות מבחנים בין-לאומיים מצביעים על קיטוב הולך וגובר בין תלמידים בעולם המערבי ובין תלמידים ישראלים בני מיעוטים ומגזרים ושכבות סוציו-אקונומיות שונים בחברה היהודית (זוובסקי, 2011; מבורך, 2011). ממצאים אלו מצביעים על הצורך להתמודד עם הקיטוב.

## אוריינות

בבדיקת ההיבטים התאורטיים שבתהליכי קריאה וכתובה ניתן לכלול מושגים מעולמות ידע שונים, כמו: אוריינות וכשירות לשונית, יכולות רפלקסיביות (כגון מטה-פרגמטיביות ומטה-לשון) ועוד. אדון ראשית במושגים אלה.

וטסון קשרה בין לשון הדיבור ללשון הכתיבה, כמו גם בינם לבין הצלחה בחיים הבוגרים (Watson, 2001). אולסון ציין כי היכולת האוריינית משכללת את הידע ומאפשרת השתתפות פעילה בחברה (Olson, 1996). בהגדרתן את האוריינות, התבססו בלום-קולקה וחמו על רוח מחקריו של אולסון והגדירו אוריינות כיכולת להשתמש בטקסטים דבורים וכתובים המצויים ונוצרים בידי החברה, נתפסים כנחוצים לה ומוערכים לאורך הדורות. זוהי יכולת המשמשת להשגת מטרות אישיות, לשכלול הידע ולהשתתפות פעילה בחברה (בלום-קולקה וחמו, 2010). אוריינות היא מכלול היכולות המסוגלות להוביל להצלחה אקדמית. הבנת המאפיינים האורייניים עשויה לשפר את התפקוד האורייני, ועל ידי כך – גם את ההצלחה האקדמית.

שיח בעל מאפיינים אורייניים ניתן לזיהוי באמצעות כמה רכיבים וכישורים, כמו: יכולת לשוחח, לקרוא ולכתוב על נושאים הרחוקים מהמתרחש "כאן ועכשיו", יכולת להבין טקסטים מורכבים מבנית ולשונית, יכולת להתנסח בצורה בהירה ובמלים מדויקות, לספר סיפור, לתת הסבר, להגדיר מושגים ומילים ולטעון טענה – וכל זאת, תוך התאמת רמת מפורשות המבעים לקהל שאליו הם פונים (בלום-קולקה וחמו, 2010).

מעבר להיבטים הטכניים של פענוח הקוד הכתוב, היכולת לקיים שיח כתוב או שיח דבור בממדים מרוחקים מ"כאן ועכשיו" והפיכת השיח למוחשי פחות ומופשט יותר היא יכולת אוריינית מובהקת, המצביעה על פוטנציאל אקדמי. מחקר זה ביקש להדגיש את רצף ההרחקה מ"כאן ועכשיו", כממד משמעותי בהבנת תפיסותיהם האורייניות של ילדים.

סנו, פורטש, טבורס והריס חקרו את מידת המהוקשרות של השיח ואת הקשר בינו לבין רצף ההרחקה. רצף שבקצהו האחד נמצא השיח המהוקשר, המעוגן בהקשר המידי ("כאן ועכשיו"), ואילו בקצהו השני נמצא השיח המרוחק, המתקיים בעולמות מרוחקים. שיח מרוחק פונה לקהל יעד רחב ואינטימי פחות ודומה לשיח בעל מאפיינים אקדמיים, המחייב מפורשות והתרחקות במקום ובזמן (Snow, Porche, Tabors & Harris, 2007).

**מודעות ויכולת רפלקסיביות:** המודעות הרפלקסיבית היא אחד מהתנאים החשובים לתקשורת בין-אישית ומהווה חלק מיכולתם של אנשים להזדהות עם אחרים ולעבוד בשיתוף פעולה עמם, לצורך השגת מטרות משותפות. מחקרים מדווחים כי הצלחה אקדמית תלויה ביכולות להמליל תהליכי חשיבה על חשיבה וחשיבה על שפה. מחקרים שבחנו שיח עמיתים של ילדים בני 4–12, מצאו שימוש ספונטני של ילדים בשיח בעל מאפיינים רפלקסיביים ועיסוק בהיבטים אורייניים כנושאי שיחה (אבני-שיין, בדפוס; פלד-אלחנן, 2007). מחקרים מתחום החינוך מצביעים על המשמעות הרבה שיש לדיווח והמללה עצמיים של מחשבות על תהליכי למידה, לקידום למידה ולשיפורה. לומדים המדברים על מחשבותיהם ומחשבות האחרים הופכים ללומדים טובים יותר.

במאמרו טענו בלום-קולקה, הוק-טיגליכט ואבני, כי היכולת לנתח את משמעותם של תהליכי קריאה וכתובה היא יכולת רפלקסיבית, מטה-פרגמטית ומטה-לשונית בבסיסה. ערנותם הלשונית של ילדים מתעוררת דרך שימוש בהערות מטה-פרגמטיות רפלקסיביות, שמגמתן הבנת תחומי חיים המסתמכים על השימוש בשפה, כמו גם תהליכים אורייניים (Taglicht-Kulka, Huck-Aukrust, 2003; Blum & Avni, 2004).

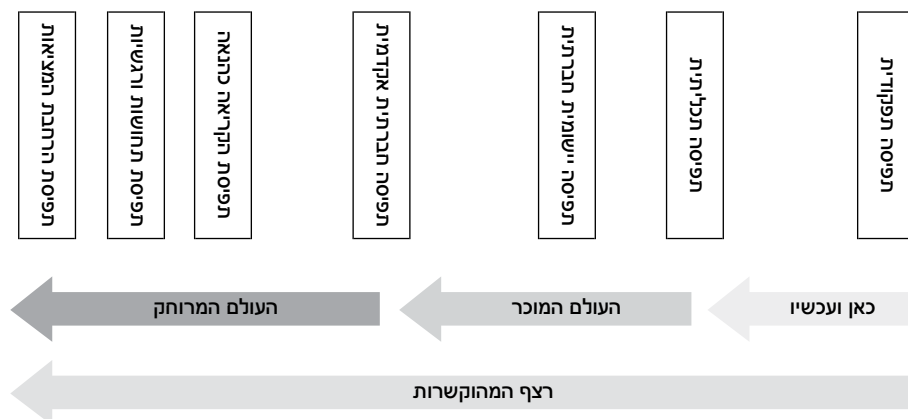
המחקר הנוכחי צעד בעקבות מחקר בנושא תפיסות אורייניות של פלד-אלחנן (2002, 2003, 2007), ואבני-שיין (2008, 2010, 2014) וביקש להתייחס לנקודת מבטם של תלמידים עם ליקויי למידה בנוגע לתפקיד הקריאה והכתיבה (להלן התפיסות האורייניות).

## תפיסות אורייניות מנקודת מבטם של ילדים

רוב המחקרים העוסקים באורייניות מתייחסים אל תחומי הקריאה והכתיבה מזווית הרכישה והלמידה, ופחות מנקודת מבטם של הילדים ביחס לתפקיד שאותו תופסת הקריאה בעולמם. דילמת ההצלחה של ילדי עולים בבית הספר העלתה אצל פלד-אלחנן את השאלה בדבר נקודות מבטם של ילדי עולים על קריאה וכתובה – "תפיסות אורייניות". באמצעות שיח דיאלוגי, היא ניתחה שיחות שקיימו מורות עם תלמידי גן ובית ספר יסודי. במחקרה ביקשה פלד-אלחנן לבדוק את הפוטנציאל הגלום בתפיסות הילדים בנוגע לאורייניות ולמקומה בחייהם. ניתוח ממצאי השיח הצביעו על תפיסות אורייניות רחבות, הנמצאות בשתי קצות רצף המהוקשרות: האורייניות האוטונומית והאורייניות המהוקשרת. התייחסות כוללת זו הניבה ארבע תפיסות אורייניות העוסקות בקריאה וכתובה: תפיסה תפקודית, תפיסה תכליתית, תפיסה יישומית-חברתית ותפיסה תרבותית-אקדמית (פלד-אלחנן, 2002, 2007). אפרוש את התפיסות, ואדגים אותן באמצעות תשובות ילדים לשאלה, לשם מה קוראים וכותבים:

- א. תפיסה תפקודית – מצביעה על אוריינות ככלי להתמצאות טכנית להצלחה בבית הספר, לדוגמה: "לעשות שיעורים", "לעשות את העיגולים, ב'ליטף', בחוברת".
  - ב. תפיסה תכליתית – מגמתה החיים מחוץ לבית הספר, לדוגמה: "לחשבון, במכולת, אם אתה בן שלוש ולא יודע לקרוא, באסה לך".
  - ג. תפיסה יישומית-חברתית – מגמתה התעדכנות חברתית ולימודית, לדוגמה: "לשלוח ברכות ליום הולדת".
  - ד. תפיסה תרבותית-אקדמית – עיסוקה בהרחבת הידע, לדוגמה: "זה בשביל לדעת דברים".
- בהמשך ביקשה אבני-שיין לבדוק את מידת התאמת סכמת התפיסות לתלמידים נורמטיבים הלומדים בכיתות א ו-ז, שעברית היא שפת אמם. מחקר זה הניב שלוש תפיסות אוריינות נוספות ומיקם אותן על רצף ההרחקה כמייצגות פוטנציאל להתפתחות אוריינית:
- א. תפיסת הקריאה כהנאה היא תפיסה המעשירה את הפרט, לדוגמה: "יש אנשים שכותבים בשביל ההנאה".
  - ב. תפיסת הקריאה ככלי לעיבוד תחושות ורגשות, לדוגמה: "בשביל לקרוא לילדים סיפור. שלא יפחדו".
  - ג. תפיסת הרחבת המציאות – התייר הווירטואלי, שימוש בדמיון כדי להרחיב את המציאות, לדוגמה: "כשאני קורא אני מטייל בדמיון".
- ממצאי מחקר זה העלו כי קיימים הבדלים התפתחותיים בין שתי הקבוצות, אך למרות הבדלים אלה, נמצאו ילדים צעירים עם תפיסות רחבות מרוחקות מ"כאן ועכשיו". האיור הבא מציג את מגוון התפיסות ואת טווחי ההרחקה שעלו בבחינת ילדים ללא ליקויי למידה (אבני-שיין, בדפוס).

#### איור 1: פיזור התפיסות האורייניות על רצף המהוקשרות



## תהליכי קריאה וליקויי למידה

בפרק זה ברצוני להדגיש את מהות ההתמודדות עם ההיבט של קריאה וכתובה. מחקרים אשר בחנו את בסיס הקושי של תלמידים עם ליקויי למידה בתחומי הקריאה והכתובה ציינו כי תלמידים אלו יתקשו ברכישת מיומנות לפענוח מילים כתובות, וזאת חרף תמיכה שיטתית. הטענה הבולטת במחקריהם של לוריא ושר ושל לם היא כי כשל זה נובע פעמים רבות מכשל התפתחותי בערנות הצלילית הבסיסית (לם, 2011; 2007) ומוביל בסופו של דבר לכשל בהבנת העיקרון האלף-ביתי העומד מאחורי תהליכי הקריאה והכתובה. כך גם השפעתה של התפיסה האורתוגרפית, אשר נחקרה על ידי שר ושלו (Share & Shalev, 2004), יכולה לגרום לכשל ברכישת קריאה. כמו כן הוצעו על ידי טנקרסלי פתרונות להתמודדות עם טקסט (Tankersly, 2003). בעקבות ההתפתחות הטכנולוגית, מתקיימים מחקרים רבים, כמו מחקרן של קציר ובלגוב, המבקשים להבין את הקשר שבין מבנה המוח לבין פעילויות קוגניטיביות למיניהן, ואת הקשר של קשרים אלה ללמידה והתפתחות (Blagove, 2006-Katzir & Pare).

משרד החינוך מוביל בשנים האחרונות פיתוח שיטתי של מענים לתלמידים עם ליקויי למידה. פיתוח זה מושתת על כמה צירים שלובים: צירי הרצף ההתפתחותי והטיפול אצל התלמיד וצירי חינוך מומחיות המורה כמומחה ומבוגר משמעותי עבור תלמידים לקויי למידה (אל דור, 2011). בפועל נראה כי בבתי הספר, תלמידים עם ליקויי למידה מתורגלים רבות בעידוד פענוח מדויק, שטף קריאה והפקת מידע מטקסטים, אך ישנה התייחסות פחותה למשמעותם הרחבה של תפקידי קריאה וכתובה בעתיד האקדמי והחברתי.

## מה בין אוריינות להצלחה אקדמית וחברתית

הצלחה אקדמית בבית ספר נגזרת בין השאר מתפקוד תקין במיומנויות יסוד, כמו: קריאה, כתיבה והבנה בדבר משמעותה האוריינית של למידה. להבנה ותפיסה אוריינית יש השפעה על ממדים אקדמיים, ובעקיפין – גם על תפקודים חברתיים. ביטוייהם של מאפיינים אורייניים במחקר זה הם תפיסות על אודות קריאה. כיוון שתלמידים עם ליקויי למידה נוטים פעמים רבות להישגים נמוכים בתחומים מסוימים בשל לקות הלמידה, חשוב לברר את תפיסותיהם, כדי ליצור תשתית טיפולית רב-ממדית בתחום הקריאה והכתובה.

מחקרים קודמים בדקו את השפעת ההצלחה של רכישת קריאה על היבטים, כמו הצלחה אקדמית ביטחון אישי וביטחון אקדמי. ממחקריהם של ספיר וסטרנברג, ניתן ללמוד על קשר בין רכישת קריאה מעוכבת לבין היבטים מעוכבים של מוטיבציה וניצול פוטנציאל קוגניטיבי. למעגל הכישלון הנובע מקריאה בלתי תקינה השפעה על מכלול ההיבטים של למידה (Spear-Swerling & Sternberg, 1994, 1996). צ'מפמן וטונמר בדקו את הקשר בין הצלחה ברכישת קריאה, תפיסת תפקידי הקריאה והצלחה אקדמית. מחקריהם הצביעו על קשר בין רכישת קריאה תקינה לבין התפתחות ביטחון עצמי, תפיסה עצמית ותפיסה אקדמית תקינה, ולהפך (Chapman & Tunmer, 2003).

גם סטינוביץ ציין כי אי-הצלחה במשימות משמעותיות, כמו רכישת קריאה, יכולה להשפיע ישירות על תפיסה אקדמית והבנה אוריינית. ילדים עם קשיים ברכישת קריאה ובתפיסת תפקידה מפתחים התנהגות קריאה שלילית וביטחון אקדמי ואישי נמוך. למכלול התנהגויות קריאה שליליות יכולה להיות השפעה על צמצום ביטחון עצמי כמו גם על מעגל הצלחה מצומצם בבית הספר ובחיים (Stanovich, 1986). תלמידים אשר חשים לא בנוח בסביבת הלמידה נוטים לחוש לא בנוח גם בסביבת עמיתיהם לכיתה. השפעה זו יכולה, כאמור, להשפיע על מהלך החיים בהיבטים שונים, כמו היבטים אקדמיים וחברתיים.

ממחקרה של אל-יגון ומרגלית ניתן ללמוד כי ילדים עם קריאה מעוכבת גדלים להיות בוגרים מעוכבים בתרבות המערבית. ילדים שפיתחו פערים לימודיים בכיתה א מתקשים להשלים (Al-Yagon & Margalit, 2006) מרגלית ורסקינד מצאו כי כישלון קיצוני בהישגים לימודיים בקרב תלמידים עם צרכים מיוחדים יכול להתקשר להשפעה ארוכת טווח על תחושת בדידות ובריאות הנפש. לבדידות בילדות יש קשר ליכולות הסתגלות עתידיות ואיכות חיים (Margalit & Raskind, 2013).

המחקר הנוכחי ביקש להתייחס לתפיסותיהם של ילדים עם ליקויי למידה בדבר תפקידם של קריאה וכתובה, באמצעות ריאיון אישי דבור. מטרתו הייתה לבחון, האם דברי הילדים מייצגים נקודות מבט ותפיסות אורייניות המרחיקות את הצורך בקריאה וכתובה מהמוחשי והספציפי – "כאן ועכשיו" – למורחק ולמוכלל, ולפיכך הם מצביעים על פוטנציאל של כשירות אוריינית. עוד ביקשתי לשאול, האם תפיסות אלה דומות לתפיסותיהם של תלמידי נורמטיביים הלומדים בכיתות א ו-ז.

## מטרת המחקר

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק את התפיסות של תלמידים עם ליקויי למידה בגיל בית הספר היסודי ביחס לקריאה וכתובה וקריאה. נבחנו שתי שאלות:

- א. האם ניתן לאפיין את האופן שבו ילדים עם ליקויי למידה בין הגילים 7–12 תופסים את תפקידיהן של הקריאה והכתובה?
- ב. האם ניתן למצוא הבדלים בין האופן שבו תופסים ילדים עם ליקויי למידה ובלי ליקויים אלו (בכיתות א ו-ז) את תפקידיהם של קריאה וכתובה, וכיצד ניתן לראות את פרישתם על רצף המהוקשרות?

## שיטה

### מערך המחקר

המחקר נערך במתודולוגיה משולבת איכותנית וכמותנית. המתודולוגיה האיכותנית שימשה לצורך זיהוי מגוון התפיסות של הילדים, והמתודולוגיה הכמותנית שימשה לצורך בחינת שכיחותן והשוואה בין הקבוצות.



## לוח 1: משתתפי המחקר

כיתה	מספר התלמידים	מספר הראיונות	
		עם לקויות למידה	ללא לקויות למידה
א	21	26	21
ג	39	–	39
ו	19	–	19
ז	19	21	19

כל משתתפי המחקר נבחרו ללא שיקולי דעת מגדריים. עם זאת, מספר הבנים והבנות בכל אחת מהקבוצות היה דומה. להלן פירוט הקבוצות:

א < 47 תלמידים ללא ליקויי למידה: 26 תלמידי כיתות א ו-21 תלמידי כיתות ז. שפת האם של כל התלמידים הייתה עברית, הם היו בעלי כישורי שפה תקינים ולמדו במסגרת לימודים ממלכתית רגילה. כולם גדלו במשפחות עם רקע סוציו-אקונומי בינוני. המדגם נלקח ממחקר אורך שהתנהל באוניברסיטה העברית בראשותה של שושנה בלום-קולקה, בין השנים 1999–2005 (בלום קולקה וחמו, 2010).

א < 98 תלמידים עם ליקויי למידה: 21 תלמידי כיתות א, 39 תלמידי כיתות ג, 19 תלמידי כיתות ו ו-19 תלמידי כיתות ז. שפת האם של כל התלמידים הייתה עברית, והם למדו בכיתות לתלמידים עם לקויות למידה בבתי ספר ממלכתיים רגילים. התלמידים שלמדו בכיתות אלה (כיתות קטנות) עברו אבחון דיסקטי ואובחנו כתלמידים עם לקויות למידה. בשל לקויות אלה וקשיי השתלבות בכיתות נורמטיביות, הם עברו ועדת השמה, ובעקבות מסקנותיה, שולבו בכיתות ייעודיות לתלמידים עם לקויות למידה בתוך בית ספר רגיל.

הרצינול שעמד מאחורי הבחירה בקבוצות הגיל (כיתות א וכיתות ז) בקרב שתי קבוצות המחקר (תלמידים עם לקויות למידה ותלמידים ללא לקויות למידה), נבע מהרצון לבחון את התפיסות האורייניות של הילדים הנמצאים בשלבי מעבר במערכת החינוך – בשלב הכניסה למערכת החינוך הפורמלית ובשלב המעבר לחטיבת הביניים. בחרנו להרחיב את קבוצות הגיל (כיתות ג וכיתות ו), כדי לבחון את תפיסות התלמידים בנקודות גיל נוספות, וזאת כדי לקבל תמונה רחבה יותר, מתוך שיקולי הדעת הבאים: בכיתה ג התלמידים חשופים כבר שלוש שנים לצדדים שונים של הנדרש מהם במערכת החינוך, ובכיתה ו הם עדיין במערכת המוגנת של בית הספר היסודי ועל סף המעבר למסגרת חדשה.

## הנתונים

לכל 145 משתתפי המחקר נערכו ראיונות אישיים, מובנים למחצה, במתכונת זהה. הראיון כלל רכיב של שיחה חופשית ושיחה על הרגלי קריאה וכתובה והתבסס על מבנה "הפרופיל האורייני" (פלד-אלחנן, 2002), גישה המתבססת על יצירתיות בהוראה. השאלות המתוכננות היו: מי כותב? מי קורא? בשביל מה אנשים קוראים

וכותבים? איזה ספר אהבת כשהיית קטן? מהם שמות הספרים שאתה זוכר? כמו כן ביקשנו שמות של סופרים. כל הראיונות הוקלטו ותועתקו.

## ניתוח הנתונים

### ניתוח איכותני

הניתוח כלל שני שלבים:

◀ הראיונות תועתקו בהתאם לכללים המקובלים בחקר השיחה (הכהן וחמו, 2002).  
 ◀ כל תגובות הילדים לשאלה הרלוונטית למחקר, לשם מה קוראים וכותבים, בודדו. הניתוח שילב בין גישה מונחית תאוריה לבין גישה מונחית נתונים. חלק מהתפיסות שעלו מתשובות הילדים התבססו על הקטגוריות של פלד-אלחנן (2007), עם שינויים בהגדרת הקטגוריות, שהתבקשו מאופי הנתונים. כמו כן נוספו קטגוריות נוספות, שעלו מתוך הנתונים ולא נכללו בפרופיל של פלד-אלחנן. הניתוח נערך על ידי גוף סך הכול נמצאו שבע קטגוריות, במקומות שונים על רצף המהוקשרות.

### ניתוח כמותי

הניתוח כלל שני שלבים:

◀ כל אחת מתשובות הילדים קודדה, וניתן ציון דיכוטומי לכל תפיסה (האם עלתה בתשובת הילד או לא עלתה).  
 ◀ חושבה שכיחות ההופעה של כל תפיסה, ונערך מבחן חי בריבוע להשוואה בין הקבוצות.

## מהימנות סכמת התפיסות האורייניות

מהימנותה של סכמת התפיסות האורייניות ומיקום התפיסות על רצף ההרחקה נבחנו על ידי חוקרת עמיתה ממחקר הסוגות (אבני-שיין, 2008; בלום-קולקה וחמו, 2010), באמצעות מדד המהימנות Kappa (Bakeman & Gottman, 1989; Hollenbeck, 1978). לצורך כך אומנה החוקרת, בשני שלבים: (א) למידת סכמת הקידוד; (ב) ניתוח משותף עמי של טקסטים מראיונות אשר לא נכללו במחקר. בשלב הבא התקיים ניתוח עיוור של 10% מהתשובות בראיונות. במיון התשובות לקטגוריות נמצא אחוז הסכמה של 85.7% בין החוקרת העמיתה לביני, ולפי מבחן Kappa נמצאה התאמה גבוהה ( $Kappa=0.85$ ).

## ממצאים

באמצעות הצגת הממצאים אענה בפרק זה על שאלות המחקר. אתייחס לאופן שבו ילדים עם ליקויי למידה תופסים את תפקידי הקריאה והכתיבה בתוך קבוצת התלמידים עם ליקויי הלמידה ובהשוואה לתלמידים ללא ליקויי למידה. לצורך הדגשת ההיבט האורייני של תשובות הילדים, תוצגנה תפיסות הילדים על רצף המהוקשרות. בהתבסס על מאמרם של סנו, פורטש, טבורס והריס, ככל שהתפיסות תימצאנה במקום רחוק יותר על הרצף, הן תיוחסנה ליכולות אורייניות מורכבות יותר (Snow et al., 2007).

## האופן שבו ילדים בני 7–12 עם ליקויי למידה תופסים את תפקיד הקריאה והכתיבה

תת-פרק זה מבקש לתת תשובה לשאלת המחקר הראשונה ולבחון את האופן שבו תופסים ילדים עם ליקויי למידה בין הגילים 7–12 את תפקיד הקריאה והכתיבה. כדי לבחון את השינויים בשכיחות התפיסות האורייניות בקרב תלמידים אלה בארבע קבוצות גיל, חושבה שכיחותה של כל תפיסה ונערך מבחן חי בריבוע, אשר בחן את מובהקות ההבדלים. לוח 2 מציג ממצאים אלה.

לוח 2: השוואה התפיסות האורייניות בין קבוצות גיל בקרב תלמידים עם ליקויי למידה

התפיסה	שכיחות באחוזים (שכיחות במספרים)				$\chi^2$ חי בריבוע
	כיתה א (n=21)	כיתות ג-ד (n=39)	כיתה ו (n=19)	כיתה ז (n=19)	
תפקודית	89 (18)	59 (23)	53 (10)	67 (13)	9.21*
תכליתית	14 (3)	51 (20)	58 (11)	43 (8)	9.89*
יישומית- חברתית	5 (1)	8 (3)	5 (1)	10 (2)	6.83
תרבותית- אקדמית	5 (1)	0 (0)	5 (1)	3 (1)	2.05
קריאה כהנאה	5 (0)	5 (2)	5 (1)	9 (2)	8.30*
תחושות ורגשות	5 (1)	0 (0)	5 (1)	2 (1)	2.97
הרחבת המציאות – סוכן נסיעות	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0

\* $p < .05$

במקום ההתחלתי ברצף ההרחקה נמצאו שתי תפיסות: התפיסה התפקודית והתפיסה התכליתית. כמו כן נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצות הגיל בקרב תלמידים עם ליקויי למידה, בשלוש תפיסות אורייניות: התפיסה התפקודית ( $\chi^2=9.21$ ,  $p < .001$ ), התפיסה התכליתית ותפיסת הקריאה כהנאה. מרב התשובות של תלמידים עם ליקויי למידה התרכזו בתפיסה התפקודית: תלמידי כיתה א – 89%, תלמידי כיתה ד – 59%, תלמידי כיתה ו – 53% ותלמידי כיתה ז – 67%. גיל, בין 6 ו-8 חודשים, תלמיד בכיתה א לתלמידים עם ליקויי למידה, ענה: "כי אנחנו לומדים בבית ספר, וגם המורה אמרה שצריך".

התפיסה התכליתית פונקציונלית בקרב תלמידי כיתות א נמצאה בשכיחות נמוכה יותר מאשר בקרב תלמידי הכיתות האחרות ( $\chi^2=9.89$ ;  $p < .001$ ). מיכל, בת 8 ו-6 חודשים, שלמדה בכיתה ג לתלמידים עם ליקויי למידה, ענתה: "זה בשביל לקרוא את השלטים".

ההתייחסות לקריאה וכתיבה כמענגות נמצאה שכיחה יותר בקרב תלמידי כיתות ז מאשר בקבוצות הגיל האחרות ( $\chi^2=8.3, p<.001$ ), אולם בכל שכבות הגיל שכיחותה של תפיסה זו הייתה נמוכה מ-10%. לא נמצאו קשרים מובהקים בין שכבת הגיל לבין התפיסה היישומית-חברתית, התפיסה התרבותית-אקדמית, התמודדות עם רגשות והרחבת המציאות. יש לציין שכל התפיסות הללו הופיעו בתשובות הילדים בשכיחות נמוכה. עם זאת ניתן היה למצוא דוגמאות לתפיסות אלה בקרב תלמידים בכיתות לתלמידים עם ליקויי למידה. בהתייחסות לתפיסה היישומית-חברתית, ענתה מורן בת 12 ו-3 חודשים, תלמידת כיתה ז: "בשביל לקרוא דברים שבנות שבגילי, בווטס-אפ, מדברות".

לפיכך, בתשובה לשאלת המחקר הראשונה, ניתן לסכם ולומר כי תלמידים עם ליקויי למידה, ללא קשר לגילם, מתמקדים לרוב בתפיסות קונקרטיות הנמצאות במדרג נמוך על רצף ההרחקה, ולפיכך מייצגות תפיסות אורייניות ראשוניות יותר.

## השוואת תפיסותיהם האורייניות של תלמידים עם ליקויי למידה וללא ליקויי למידה

על מנת לבחון, האם קיימים הבדלים בין האופן שבו תופסים ילדים עם ליקויי למידה וללא ליקויי למידה את תפקידי הקריאה והכתיבה, נערכה השוואה בין הקבוצות בנוגע לשכיחותן של התפיסות האורייניות באחוזים. ההשוואות נערכו בנפרד לילדים בכיתה א ולילדים בכיתה ז. התוצאות מוצגות בלוח 3.

**לוח 3: השוואה בין תלמידים עם ליקויי למידה וללא ליקויי למידה בכיתה א ובכיתה ז**

התפיסה	כיתה א		כיתה ז		חי בריבוע $\chi^2$
	גיל (n=26)	מייוחד (n=21)	כיתה ז (n=21)	מייוחד (n=19)	
תפקודית	80 (21)	81 (17)	38 (8)	53 (10)	0.85
תכליתית	15 (4)	14 (3)	57 (12)	58 (11)	0.02
יישומית-חברתית	35 (9)	5 (1)	33 (7)	5 (1)	4.91*
תרבותית-אקדמית	0 (0)	5 (1)	52 (11)	5 (1)	10.54***
קריאה כהנאה	15 (4)	5 (1)	62 (13)	5 (1)	14.06***
תחושות ורגשות	0 (0)	5 (1)	14 (3)	5 (1)	0.90
הרחבת המציאות – סוכן נסיעות	0 (0)	0 (0)	29 (6)	0 (0)	6.38**

\*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*P<.001

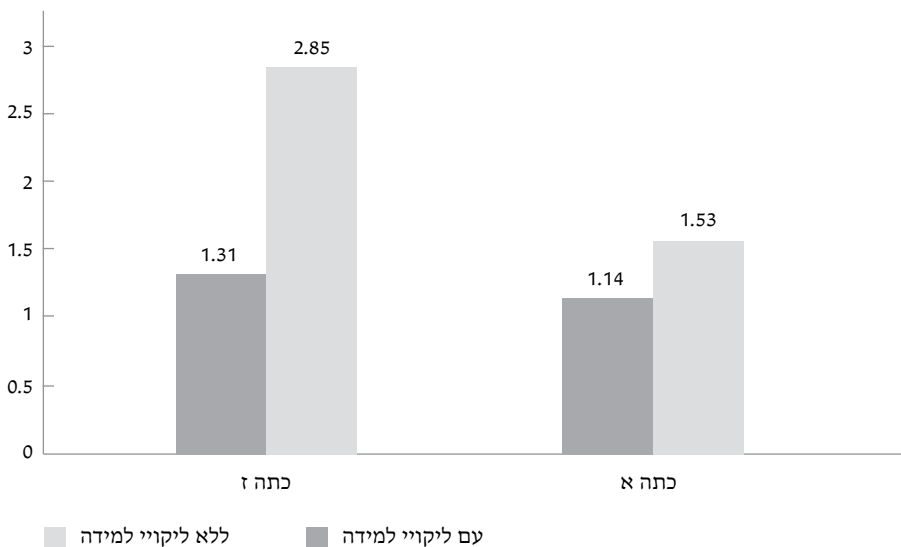
מהשוואת התפיסות האורייניות בין הקבוצות עלה כי תלמידים בכיתה א עם ליקויי למידה וללא ליקויים אלו מתפקדים באופן דומה. ההבדל המובהק היחיד בתפיסותיהם של תלמידים בכיתה א התייחס לתפיסה יישומית-חברתית, הנמצאת בשיעור גבוה יותר בקרב תלמידים ללא ליקויי למידה ( $\chi^2=6.18, p<.001$ ).

בכיתה ז נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות בארבע תפיסות, שנמצאו גבוהות יותר באופן מובהק בקרב תלמידים ללא ליקויי למידה: יישומית-חברתית, תרבותית אקדמית, קריאה כהנאה והרחבת המציאות. יש להדגיש כי הפער שנפתח כבר בכיתה א בתפיסה היישומית-חברתית נותר ( $\chi^2=4.91, p<.001$ ). כאמור, ההתייחסות לתפיסה התרבותית-אקדמית הייתה שונה בין הקבוצות ( $\chi^2=10.54, p<.001$ ); כך גם תפיסת העשרת הפרט ( $\chi^2=14.06, p<.001$ ); תפיסת הרחבת המציאות לא נמצאה כלל בקרב תלמידי כיתה ז עם ליקויי הלמידה ( $\chi^2=6.38, p<.001$ ).

ממצאים אלו למדנו כי קיימים הבדלים בין האופן שבו תופסים ילדים עם ליקויי למידה וללא ליקויים אלו את תפקידיהם של הקריאה והכתיבה, וכתוצאה מכך קיימים הבדלים גם בין תפיסותיהם האורייניות. לעומת התפיסות הללו, לא נמצא הבדל בין ילדים בשני הקבוצות בתפיסה התפקודית, בתפיסה התכליתית וברגשות.

עוד ביקשנו לבחון, האם יש הבדל במגוון התפיסות האורייניות שמציגים ילדים בכל אחת משתי הקבוצות. חושב ציון חדש, אשר הראה את מספר התפיסות השונות שעלו מתשובות הילד. ציון זה נע בין 1 ל-7. נערך ניתוח שונות דו-כיווני (עם ליקויי למידה וללא ליקויי למידה) x כיתה (א, ז), והמשתנה התלוי היה מספר התפיסות האורייניות. ניתוח הממצאים העלה אפקט מובהק של אינטראקציה ( $F(1,83)=6.51, p<.01$ ). הממוצעים של מספר התפיסות לפי קבוצה וכיתה מוצגים באיור 2.

**איור 2: מספר התפיסות האורייניות לפי קבוצה**



מאזור 2 ניתן ללמוד כי בעוד תלמידים ללא ליקויי למידה מרחיבים את תפיסותיהם האורייניות עם השנים, הרי תלמידים עם ליקויי למידה ממעטים לעשות זאת. עם זאת חשוב להדגיש כי מעבר לתמונה הכוללת, קיימים הבדלים אישיים בתוך הקבוצות.

### השוואה בין שני תלמידים

חלק מהילדים הציגו תפיסה בודדת בהתייחסות לקריאה וכתביה, ואילו אחרים העלו מגוון רחב של תפיסות על תפקידיהן של מיומנויות אלה. בסיכומו של פרק הממצאים, ברצוני להציג השוואה איכותית בין תפקודם של שני ילדים: האחד (רועי, בן 12 וחודשיים) תלמיד כיתה ז' רגילה, ללא ליקויי למידה, והשנייה (אביגיל, בת 11 ו-10 חודשים) תלמידת כיתה ז' לתלמידים עם לקויות למידה בבית ספר רגיל. מעבר לתפיסות האורייניות שייצגו הילדים בתשובותיהם, בחרתי להציג את תשובותיהם הנוספות, תוך התייחסות לפרופיל האורייני, שעל פיו פעלתי בריאיון (פלד-אלחנן, 2002).

באמצעות הדגמה זו אני מבקשת לתת תמונה רחבה יותר של סימנים לכשירות אוריינית, וזאת מעבר לתפיסות האורייניות הקיימות (בלום-קולקה וחביב, 2010). מניתוח הריאיון עם רועי ניתן ללמוד על מדרג המצביע על מגוון תפיסות ועל רמות הרחקה מגוונות מ"כאן ועכשיו" למקומות מרוחקים. עוד ניתן ללמוד מהדוגמאות על כשירות אוריינית רחבה, המתייחסת למגוון היבטים אורייניים. מהדוגמאות ניתן ללמוד על ידע רחב של סוגות ספרותיות כמו גם על אסטרטגיות להתמודדות יעילה עם ספר. אביגיל הציגה התנהגויות קריאה בלתי מגוונות.

#### לוח 4: השוואה בין תלמידה עם ליקויי למידה ובין תלמיד ללא ליקויי למידה

רועי	אביגיל
<p><b>א. תפיסה תפקודית:</b></p> <p>"ב- בית ספר למשל, אנחנו צריכים לכתוב. בשביל ש-יהיה לנו מקום, ברגע ש-יש לנו מבחן, ש-אנחנו חוזרים בו על החומר, יהיה לנו מקום, ל- שנן את ה-חומר טוב יותר."</p> <p><b>ב. תפיסה יישומית- חברתית:</b></p> <p>"ב- בית ספר למשל, אנחנו צריכים לכתוב".</p> <p><b>ג. תפיסה תרבותית-אקדמית:</b></p> <p>"קוראים? א:: יש קריאה של מידע, זה בשביל לדעת דברים".</p> <p><b>ד. תפיסת העשרת הפרט:</b></p> <p>"ויש קריאה של סיפור ↑ים, שזה בשביל, הנאת, להנאתך, ולעשות דברים בזמן ה- פנאי".</p> <p>וכותבים ג:ם בשביל ה- הנאה, יש אנשים שכותבים בשביל ה- הנאה. משורר ↑ים. מלחיני=ם (אני לא מבדיל כל כך בין כתיבת מוזיקה ל- כתיבה רגילה. כתיבת מוזיקה- זה טיפה שונה בגלל שזה ל::א בא לידי ביטוי ב::מילים, זה בא לידי ביטוי ב- צלילים".</p>	<p><b>א. תפיסה תפקודית:</b></p> <p>"בשביל לעשות שיעורים"</p> <p><b>ב. תפיסה תרבותית-אקדמית:</b></p> <p>"בשביל לדעת דברים"</p>
<p>"כאן ועכשיו", מוכר, בעולם, ואף פנייה לעולם בדיוני</p>	<p>"כאן ועכשיו", מוכר</p>

רועי	אביגיל	
<b>שימושי כתיבה וקריאה</b>	מידע על מקומות, אוצר מלים מתפתח, עדכוני ספורט, איך צריך להתנהג, חינוך לחיים, הנאה, עיסוק לזמן הפנאי, ידע בבית הספר	שיעורים, לדעת דברים, לדעת למבחן, להעביר הודעות, רשימות שלא נשכח, לדבר באינטרנט
<b>סוגות ספרותיות</b>	מדע בדיוני, ספרי דרקונים, ספרי בלהות הרפתקאות, קומיקס	"ראש אחד" – עיתון נוער
<b>שמות ספרים שהוזכרו</b>	צמרמורת, הארי פוטר, חבורת כסח, זבנג, חצי גלימת מלך, ההוביט, הנסיך הקטן, אמיל והבלשים	הספר הזה (הצבעה על המדף), יש מפלצת באגם, להדליק את יולי, כיצד פועל גוף האדם – כיצד פועל הטבע
<b>העוסקים במלאכת הכתיבה</b>	תלמידים, סופרים, משוררים, מלחינים	אני
<b>מגוון פעלי חשיבה בריאון כולו</b>	לדעת, ידעתי, לא יודע, ידעו, יודעים, ללמוד, מלמדים, לומר, זוכר, אוהב, אהבתי, אוהבת, לחשוב, חשב, חשבה, חשבו, חשבנו, יחשבו, תחשבו	לדעת, לא יודעת, יודעת, יודעים, יודעות, אוהבת, זוכרת
<b>אסטרטגיות עצמיות להתמודדות עם הכתוב</b>	מחפש במדורי הנוער בספרייה, ראשית קורא כריכה – כדי לא לבזבז זמן קריאה על ספר לא מעניין, סיכום בכיתה לצורך למידה עתידית, מבחנים	יש ראשי פרקים, יש תוכן עניינים

ההשוואה בין עולמות הקריאה והכתיבה של אביגיל ורועי מצביעה על שונות בין עולמות אלו, הנמצאים בשתי קצות קשת התפקוד האורייני. קל להבחין בכך שעולמו של רועי הוא עשיר ורב ידע: רועי יודע להרחיק את הנאמר מ"כאן ועכשיו", תפיסותיו רבות פנים, הוא מכיר ספרים וסופרים רבים, ודבריו מלווים בפועלי חשיבה מגוונים. כאשר משווים את דבריו לדבריה של אביגיל, ההתרשמות הראשונית היא כי עולמה של אביגיל מצומצם, לוקה בחסרים רבים ורחוק מהמצופה מילדה בת 12. אולם התבוננות מדוקדקת בדבריה מצביעה על יכולות שאינן ממומשות, בשל חשיפה מצומצמת לעולמות ידע. אביגיל יודעת להצביע היטב על עולמות הקרובים ללבה וכן עולמות שנחשפה אליהם במסגרת הבית ספרית ולשיימם היטב. ההיצע במדף הספרים בביתה מצומצם, אך את הספרים שקיבלה במסגרת השאלה מודרכת חקרה ולמדה היטב: "יש ספרים שאנחנו מקבלים בהנחה. ומשלמים. כמו הספר שזה שם". היא מכירה את דרך ההתנהלות עם ספר באמצעות הוראות של שיעורי הבית, אך לא מעבר לכך. מדוגמה זו ניתן ללמוד כי שיח פתוח המלווה בתיווך מכוון של מורה או מבוגר אחר וחשיפה מגוונת, מיטיבים עם אביגיל. תכנית אישית מכוונת יכולה להעשירה ולפתוח עבורה הזדמנויות שמעבר לנראה בתחילה.

## סיכום ודין

היכולת לדווח על נקודת המבט העצמית ביחס למשמעותן של קריאה וכתיבה היא יכולת מטה-לשונית בעלת מאפיינים מטה-קוגניטיביים (אבני-שיין, 2008). באמצעות יכולת זו ניתן להתמודד עם מטלות לימודיות, ובשל כך זוהי יכולת בעלת מאפיינים

אורייניים (בלום-קולקה וחביב, 2010). למאפיינים אורייניים השפעה על ממדים אקדמיים, ובעקיפין – גם על היבטים של תפקודיים-חברתיים.

תרומתו של מחקר זה היא בהרחבת ממצאי מחקרים קודמים המתייחסים לתפיסות אורייניות של ילדים, תוך התמקדות בתלמידים עם ליקויי למידה (אבני-שיין, בדפוס; פלד-אלחנן, 2007). מהממצאים ניתן ללמוד כי ילדים עם ליקויי למידה, בדומה לילדי עולים וילדים ללא לקויות למידה, פיתחו טווח רחב של תפיסות בדבר תפקדיהם של קריאה וכתובה. עם זאת נצפו הבדלים משמעותיים בדפוסי התפיסות של תלמידים עם ליקויי למידה ובלעדיהם.

בדומה לתפיסותיהם של ילדים צעירים ללא לקויות למידה, תלמידים עם ליקויי למידה בכיתה א התמקדו בעיקר במעגל המוכר והקרוב, בצרכים קונקרטיים ויום-יומיים, כמו התמודדות עם מטלות בית הספר ודרישות הסביבה היום-יומית המוכרת; אך בשונה מתלמידים ללא ליקויי למידה, מיקוד זה לא השתנה משמעותית עם השנים.

בנוגע לתפיסה היישומית-חברתית, כבר בכיתה א ניתן למצוא הבדל משמעותי בין הקבוצות בהבנת החשיבות החברתית של תפקודים אקדמיים. גם עם התבגרות התלמידים, לא נמצא שיפור בהתייחסותם של תלמידים עם ליקויי למידה לממד זה. ממצא זה ניתן לקישור למחקריהם של אל-יגון ומיקולינסר ושל באומינגר וקימי, המצביעים על תפקודים חברתיים שונים ומעוכבים בקרב תלמידים עם ליקויי למידה (Al-Yagon & Mikulincer, 2004; Bauminger & Kimhi, 2008).

ממצא בולט נוסף מתייחס להיבטים ההתפתחותיים הבאים לידי ביטוי הן ברצף ההרחקה והן במגוון התפיסות האורייניות. ניתן לקשר את ההבדל במגוון התפיסות של תלמידים בכיתה א ותלמידים בכיתה ז להיבטים התפתחותיים המצביעים על התפתחותה של החשיבה, שמאופיינת אצל הילדים הצעירים יותר בהתבוננות קונקרטית על מטרותיהם וסביבתם, ואצל המבוגרים – בהתבוננות מכלילה ומרוחקת מ"כאן ועכשיו" (Steinberg, 2008). לפיכך נשאלת השאלה, מדוע איננו רואים התפתחות דומה בקרב תלמידים עם ליקויי למידה? מה מסביר את התפקוד הבלתי משתנה לאורך השנים בקרב תלמידים אלו?

ממצא זה מטריד, בהתחשב במחקריהם של קציר, לסוס ויאנג, המצביעים על קשר בין עמדות על קריאה והצלחה בהבנת הנקרא (Katzir, Lesaux & Young, 2008), וכתוצאה מכך – גם על הצלחה אקדמית. כיוון שהיכולת לדווח על תפיסות על אודות קריאה יכולה להוות מדד להצלחה חברתית ולימודית ובסיס לאיתור מוקדם של תחומי טיפוח נדרשים, אני מוצאת חשיבות רבה למדרג התפיסות המוצע. ייתכן שמחקר המשך שיבחן את הסיבה לעיכוב בתפיסה זו יוכל להציע סיבות לעיכוב, כמו גם דרכי עידוד וטיפול שתתייחסנה לקשר שבין היבטים אקדמיים לחברתיים.

## השלכות פדגוגיות וטיפוליות

מחקר זה מפנה זרקור להבדל בין התייחסותם של תלמידים עם ליקויי למידה ובין זו של תלמידים ללא ליקויי למידה לתפקידי קריאה וכתובה. באמצעות קיומו של ריאיון



אישי ושיח פתוח למדתי על עולם הקריאה והכתיבה, כפי שהוא נתפס על ידי ילדים. מדרג התפיסות האורייניות שתואר במחקר זה יכול להוות מדד שבאמצעותו ניתן יהיה ללמוד על רמת המודעות העצמית, גובה השאיפות האורייניות ושאיפות החיים של תלמידים עם ליקויי למידה, ובעקבות כך ניתן יהיה להשתמש בהן כמנוף לפיתוח הבנה אוריינית ומשמעותה הרחבה בקרב תלמידים.

הצעד העיקרי לצורך השגת כל אלו הוא לתת לתלמידים הזדמנות לדבר האחד עם השני וכן אתנו, המבוגרים, בשיח פורמלי פחות; דבר נוסף הוא הפניית תשומת הלב של הילדים לאפשרויות ולהזדמנויות שמזמנים הכלים האורייניים בבית הספר ומחוצה לו. בידינו לשפר את תפקודם האורייני של ילדים – למדנו מהדוגמה של אביגיל, אשר הפגינה ידע שאליו נחשפה במערכת החינוך, שידיעותיהם ושאיפותיהם של תלמידים מתחזקות עם חשיפה מתאימה.

מחקר זה מצביע על כך שניתן לזהות את תפיסותיהם של תלמידים ביחס לתפקידיהם של קריאה וכתיבה ולהשתמש בהם כבסיס לעבודה בכיתה; באמצעות זיהוי זה נוכל לעסוק בהרחבת ההבנה בדבר חשיבות התחום ולאפשר למידה משמעותית יותר; זאת מעבר להוראה השגרתית, שעיסוקה בתהליכי פענוח ושטף של קריאה וכתיבה.

## מקורות

- אבני-שיין, ח' (2008). **השיח המטא-פרגמאטי בשיחות עם ובין ילדים**. עבודת דוקטור. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- אבני-שיין, ח' (2010). חשיבותו של דיבור על דיבור בשיחות ילדים. בתוך ש' בלום-קולקה ומ' חמו (עורכות), **ילדים מדברים: דפוסי תקשורת בשיח עמיתים** (עמ' 183–209). תל אביב: מט"ח.
- אבני-שיין, ח' (בדפוס). תפיסות האורייניות של ילדים בגילים שונים. **חלקת לשון, 47**, אל דור, י' (2011). ליקויי למידה: מדיניות משרד החינוך. **הד החינוך, 6**, 36–38.
- בלום-קולקה, ש' וחביב, ט' (2010). הסוד השמור של שיח עמיתים: התפתחות אוריינית-חברתית בשיח דבור בין ילדים ובין מבוגרים לילדים. בתוך ש' בלום-קולקה ומ' חמו (עורכות), **ילדים מדברים: דפוסי תקשורת בשיח עמיתים** (עמ' 352–379). תל אביב: מט"ח.
- בלום-קולקה, ש' וחמו, מ' (2010). מבוא: כשירות תקשורתית, שיח אורייני ושיח עמיתים. בתוך הנ"ל (עורכות), **ילדים מדברים: דפוסי תקשורת בשיח עמיתים** (עמ' 5–42). תל אביב: מט"ח.
- הכהן, ג' וחמו, מ' (2002). מתצפית לתעתיק, תיאוריה, פרקטיקה ופרשנות בניתוח שיח טבעי של ילדים. **סקריפט, 3–4**, 55–75.
- זוזובסקי, ר' (2011). הרקע הכלכלי ופער ההישגים בקריאה בין תלמידים דוברי עברית לתלמידים דוברי ערבית. בתוך ע' קורת וד' ארם (עורכות), **אוריינות ושפה יחסי גומלין, דו לשוניות וקשיים** (עמ' 31–61). תל אביב: רמות.
- כנסת ישראל (2002). **תיקון חוק חינוך ממלכתי משנת 1953**. ירושלים: ועדת החינוך.
- לם, א' (2011). דיסלקסיה: ליקוי עצבי-חישובי. **הד החינוך, 6**, 70–73.
- מבורך, ז' (2011). אוריינות בקריאה על פי מבחן פיזה (PISA). בתוך ע' קורת וד' ארם (עורכות), **אוריינות ושפה יחסי גומלין, דו לשוניות וקשיים** (עמ' 11–31). תל אביב: רמות.
- משרד החינוך, התרבות והספורט (2003). **תכנית הלימודים לחינוך לשוני, טיפוח כישורי שפה בבית הספר היסודי**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

- פלד-אלחנן, נ' (2002). ללמד פירושו לדבר עם ילדים: כמה דוגמאות משיחות אישיות ולימודיות. **סקריפט**, 3-4, 147-188.
- פלד-אלחנן, נ' (יולי, 2003). **תפיסות אורייניות של תלמידים על פי ניתוח של פרופיל אורייני**. הרצאה בכנס סקריפט, זכרון יעקב.
- פלד-אלחנן, נ' (2007). כשהאחר אינו נראה, אינו נשמע ואינו מוכר: מהוראה כחברות וכתרבות להוראה כנגישות וכלילה, מספר דוגמאות משיח עם ילדים. **במכללה**, 19, 39-76.
- Al-Yagon, M., & Margalit, M. (2006). Loneliness, sense of coherence and perception of teachers as a secure base among children with reading difficulties. *European Journal of Special Education*, 21, 21-37.
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and academic adjust among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors. *Journal of Special Education*, 38, 111-123.
- Aukrust, V. G. (2003). Explanatory discourse in young second language learners, peer play. *Discourse Studies*, 6(3), 393-412.
- Bakeman, R., & Gottman, J. M. (1989). *Observing interaction: An introduction to sequential analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bauminger, N., & Kimhi, I. (2008). Social information processing, security of attachment, and emotion regulation in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 315-332.
- Blum-Kulka, S., Huck-Taglicht, D., & Avni, H. (2004). The social and discursive spectrum of peer talk. *Discourse Studies*, 6, 307-328.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcomein negative self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 5-24.
- Hollenbeck, A. R. (1978). Problems of reliability in observational research. In G. Sackett (Ed.), *Observing behavior: Data collection and analysis methods* (Vol. 2, pp. 79-98). Baltimore: University Park Press.
- Katzir, T., Lesaux, N., & Young-Suk, K. (2008). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(3), 261-276.
- Katzir, T., & Pare-Blagoev, J. (2006). Applying cognitive neuroscience research to education: The case of literacy. *Educational Psychologist*, 4, 53.
- Margalit, M., & Raskind, I. (2013). The experience of loneliness among children with special educational needs. *Psychology and Education*, 50(3-4), 55-69.
- Olson, D. (1996). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Share, D. L., & Shalev, C. (2004). Self-teaching in normal and disabled readers. *Reading and Writing*, 17, 769-800.
- Snow, C. E., Porche, M. V., Tabors, P., & Harris, S. (2007). *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (1994). The road not taken: Anintegrative theoretical model for reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 91-103, 122.

- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (1996). *Off track: When poor readers become "learning disabled"*. Denver, CO: Westview Press.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 340–406.
- Steinberg, L. D. (2008). *Adolescence*. Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Tankersly, K. (2003). *The threads of reading: Strategies for literacy development*. Alexandria, VA: ASCD.
- Watson, R. (2001). Literacy and oral language: Implications for early literacy acquisition. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of research on early literacy* (pp. 43–53). New York: The Guilford Press.