

"רק חננות קוראות ספרים": עמדות כלפי קריאת ספרים בשעות פנאי בקרב מתבגרות

אסתר טוב לי

תקציר

הקריאה נתפסת בגיל ההתבגרות כחובה הכרחית ומזוהה עם עומס ולחץ לימודי. תפיסה זו משפיעה על מוטיבציה נמוכה בקריאה בשעות הפנאי. מחקר זה בחן עמדות כלפי קריאת ספרים בשעות פנאי בקרב מתבגרות ממיצב חברתי-כלכלי שונה ומרמת דתיות שונה, כדי להבין טוב יותר מהם הגורמים המסייעים לקריאה להנאה והמעכבים אותה.

זהו מחקר שהשווה בין כיתת "אולפנה" לכיתה רגילה הנבדלות זו מזו במיצב חברתי-כלכלי וברמת הדתיות. בכל כיתה יש 26 תלמידות שנתבקשו להשיב על שאלון עמדות כלפי קריאה.

השערות המחקר בדבר עמדות חיוביות יותר כלפי קריאה בקרב תלמידות ברמה גבוהה, מיצב חברתי-כלכלי גבוה ובקרב רמת דתיות גבוהה לא אוששו. ניכר כי אלו גם אלו קוראות בממוצע כמות ספרים דומה, שואלות ספרים באותה תדירות ובעלות אותה רמת קריאה. לשתי קבוצות התלמידות יש גורמי מוטיבציה דומים ומעורבות הורים דומה. ממצא זה מפתיע לנוכח הידוע בספרות המחקרית הענפה בתחום.

מהמחקר אפשר ללמוד שמה שידוע על אודות תרומת קריאה להנאה לגיל הצעיר לא הוכח בגיל ההתבגרות. המתבגרות קוראות פחות בלי קשר למיצב החברתי-כלכלי או לרמת הדתיות ובלי קשר לשאלה האם הן לומדות בכיתה סלקטיבית נבחרת או בכיתה רגילה. המחקר אף מאושש מחקרים קודמים בדבר חשיבות קריאה באינטראקציה חברתית ולא קריאה אישית מנותקת מהחברה. קריאה משותפת של מתכונני בישול, אפייה, חיפוש ידע באינטרנט ובספרות המקצועית הקשורה ללימודי המשך משמשת בסיס לשיחות במפגשים החברתיים של המתבגרות. המחקר אף מעלה את השוני עם ההתבגרות בתפקיד ההורים ומעורבותם בעידוד קריאה, ככל שהגיל עולה, כך יורדת מעורבותם של ההורים. המחקר אף מדגיש את חשיבותו של המחנך כגורם מעודד קריאה. המחקר מרגיע במקצת בכך שלא נמצאה חשיבות למיצב חברתי-כלכלי ולרמת דתיות באשר להעדפות קריאה בגיל ההתבגרות. מחקר זה תורם להרחבת הידע בנושא קריאה בשעות הפנאי, ואף להבנת הגורמים המעכבים קריאה להנאה בגיל התבגרות והמעודדים אותה.

ממצאי המחקר צריכים להנחות מתווי מדיניות בשדה וחוקרים באקדמיה כיצד לפתח תוכניות התערבות מבוססות מחקר לעידוד קריאה בקרב מתבגרות למרות

"רק חננות קוראות ספרים"

המהמורות הנובעות מהעומס, מהגיל, מהקשיים, מתחרות הטכנולוגיה ומהעדר העניין.

מילות מפתח: עמדות כלפי קריאה; קריאה להנאה; גיל ההתבגרות; מיצב חברתי-כלכלי; רמת דתיות; אולפנה.

מבוא

העולם שבו אנו חיים הולך ומשתנה. זהו עידן טכנולוגי שבו אוטוסטרדות הידע המשתנות חדשות לבקרים, כשהעולם הגדול הפך ל"כפר קטן" ובלחיצת כפתור אנו משיגים כל ידע שנחפוץ. עידן שבו התרגלנו ל"הפצצת החושים" כך שבו בזמן אנו רואים, שומעים, זזים, חווים. בעידן תזזיתי זה, האם יש מקום לספר הישן והטוב? לדפדוף הישן ולא בזפזוף בין קירות פייסבוק? לקריאת תיאור רגשות, נופים ומראות ולא לסקירה מהירה ושטחית של כאן ועכשיו? אנו המחנכים מגדלים דור אל עולם חדש שלא ברור לנו מה בדיוק מצפה לו שם. ואולי אנו מלמדים את המתבגרים שלנו להיות גלונים על כרכרות בעולם שבו נדרשים טייסי חלל? (מליץ ומליץ, 1993).

בעשורים האחרונים יש מגמה של גידול בשעות הפנאי ושל שינוי ערכים בכל הנוגע לתרבות הפנאי: עלייה בחשיבותה של האוריינטציה להווה לעומת האוריינטציה לעתיד, עלייה בחשיבות הניתנת לבליו שעות הפנאי כדי ליהנות מהווה ולהקדיש פחות מחשבה למטרות ארוכות טווח. שינוי זה משנה בדרמטיות בין השאר גם את הקריאה כחלק משעות הפנאי (ויסבלאי, 2011).

בשל העולם הטכנולוגי המשתנה ובשל העלייה בתרבות שעות פנאי מתוך אוריינטציה להווה, ורדיפה מתמדת אחרי הנאה (Wilhelm, 2016), נשאלת השאלה כיצד נשמור על הגחלת, על אהבת קריאה ועל עמדות חיוביות כלפי קריאה בקרב מתבגרות. כדי להשיב עליה, עלינו לפנות אל המתבגרות וללמוד מהן מה עמדותיהן כלפי קריאה, מה הן קוראות, מדוע ומתי, מה הגורמים המאיצים קריאה להנאה או המעכבים אותה והאם יש הבדל בין מתבגרות ממיצב חברתי-כלכלי שונה ומרמת דתיות שונה.

סקירת ספרות

אוריינות הקריאה היא יכולת חשובה ביותר הכוללת השגת מידע לצורך למידה והנאה. יכולת זו מפתחת את הפוטנציאל האישי של התלמיד ואת השתלבותו בחברה. כמו כן, היא מבטאת קדמה חברתית ותנאי לרווחה כלכלית של היחיד והמדינה (זוזובסקי ואולשטיין, 2008). הקריאה היא חוויה פרטית, ומשתנה מקורא לקורא ומטקסט לטקסט (אפשטיין ינאי, 2011).

אחד המודלים לרכישת הקריאה הנשען על מבנה השפה העברית, הוא המודל התפתחותי של בר-און (2011), המציג את רכישת הקריאה בעברית כנדבכים הנבנים האחד על השני. ביסוסו של כל נדבך משמעו הפיכת המיומנות המסוימת לאוטומטית ונטולת מאמץ. גדון כאן רק בנדבך השישי העוסק במתבגרות נשואות המחקר הזה.

נדבך שישי – כיתה י"א ועד הבגרות. הניסיון הרב בקריאה בשילוב עם היכולות הקוגניטיביות והידע האורייני והלשוני מאפשרים את השלמת תהליך הקריאה המיומנת. הן המודלים הקלסיים והן המודלים החדשניים מזמנים הבנה מעמיקה וראייה רחבה יותר של תהליך הקריאה כתהליך מורכב

הכולל רכיבים קוגניטיביים ולשוניים רבים. בבסיסו עומדים שלושה מדדים עיקריים, המתארים את מרכיביה של הקריאה המיומנת: **דיוק** הנמדד באמצעות אחוז השגיאות בקריאת טקסט. **שטף קריאה** הנמדד באמצעות מספר המילים בדקה בעת קריאת טקסט. **הבנת נקרא** עוסקת ביכולתו של הקורא להפיק משמעות מן הכתוב בדרך אופטימלית. בשלב הזה הקורא מסוגל לנתח לעומק את הכתוב לפניו, למזג מידע ממקורות למיניהם, להבחין בין דעה לעובדה וליצור תובנות מעמיקות על אודות הכתוב (טוב לי ופריש, 2014).

חשיבות הקריאה למתבגר

הקריאה בחיי היומיום של האדם הבוגר ניכרת בכך שהיא משמשת בעבורו הזדמנויות רבות למימוש עצמי, להתפתחות מקצועית ולניידות חברתית-כלכלית (Carter, 2010). היא הבסיס לתפקודו בעולם המודרני, כגון מילוי טפסים והבנת תקשורת כתובה (טוב לי ופריש, 2014). קריאה היא בעלת חשיבות בכמה תחומים: **מבחינה התפתחותית** – קריאת הספרים משפיעה במידה ניכרת על התפתחותו של הקורא (לויין ואחרים, 2007) ועיצוב מרחבי הדמיון והרגש שלו, כיוון שהקורא יוצא למסע רגשי בעולמם של אחרים, ובתהליך זה חוזר לעצמו (אפשטיין ינאי, 2011); **בהעברת מסרים וערכים** – בעזרת הסיפור מועברים ערכים של החברה שבה הילד חי (טוב לי, 2006), מסרים לאומיים של החברה ומסרים תרבותיים, ערכיים וכלל-אנושיים. קריאת הספרים היא חלק ניכר מהזהות היהודית והמסורת של העם היהודי המכונה "עם הספר" וכחלק מהחינוך של הבית היהודי לקיום המצוות (טוב לי ופריש, 2010); **היבטים פסיכולוגיים ורגשיים** – בסיפור עולים צרכיו הנפשיים של הקורא, בעזרת הקריאה אפשר לעצב מציאות קשה בדרך מעודנת (טוב לי, 2006). הסיפור מגשר בין הפן הרגשי של הקורא והשתייכותו החברתית, ובין קשייו לנהוג על פי הנורמות המקובלות. הקריאה מעמידה את ה"כאן ועכשיו" של הקורא במרכז ונותנת לגיטימציה לעצב את המציאות שלו בדרך מעודנת באמצעות כניסתו למציאות הספרותית (טוב לי ופריש, 2010). הקריאה היא תהליך אישי ורגשי המעוררת הנאה אישית אצל הקורא (אפשטיין ינאי, 2011); **היבטים חברתיים** – לרוב הקריאה היא תנאי להשתלבות הפרט בחברה מבחינה תרבותית, חברתית וכלכלית (לויין ואחרים, 2007). היא פעילות פסיכו-חברתית. הקורא עוסק בטקסט באמצעות שיחה ויחסי גומלין עם הזולת. בדרך זו הוא יוצר קהילה שיש לחברים בה תחושת שייכות, שפה משותפת ופרשנויות המועברות באינטראקציה עם האחר. לפעמים האישיות האחרת היא חיצונית ולפעמים היא הופנמה והפכה לבן שיח במרחב התוך-אישי, וכך נוצר הדיאלוג הפנימי המתנהל בזמן הקריאה (אפשטיין ינאי, 2011). בקריאה מתבטא הגישור בין הגילוי האישי לפנייה החברתית, הכללית (טוב לי, 2006); **הקריאה כתומכת בהעשרת השפה** – הקריאה מאפשרת לקורא להעשיר את השפה, להיחשף לביטויים ממשלב שפה גבוה ולהפנים אותם (אפשטיין ינאי, 2011); **הקריאה כמחזקת הישגים** – קריאת הספרים משמשת מנוף להתפתחות קוגניטיבית ותורמת להתפתחות השפה (טוב לי, 2006). במחקרים נמצא כי להרגלי קריאה טובים תפקיד ניכר בצמצום הפער בהישגים בין קוראים ממיצבים חברתיים-כלכליים למיניהם (פוזנר, 2009).

נמצא עוד כי אוריינות לשונית קשורה להישגים לימודיים, למעורבות בתהליכים דמורקרטיים ולהגשמה עצמית (Cullinan, 2000). זוזובסקי ואולשטיין (2008) הגדירו שלוש מטרות שלשמן הקוראים קוראים: עניין אישי, השתתפות בחברה ולמידה, כך שהקריאה היא דבר בסיסי לאדם, כמו מזון, אוויר ומים החיוניים לפעילות בחיי היומיום. גם מבחינה תרבותית, הקריאה היא השער

"רק חננות קוראות ספרים"

להזדמנויות למידה ולהתפתחות אישית (Sanchez, 2010). עמדות חיוביות כלפי הקריאה ודימוי עצמי חיובי של הקורא נחשבים ליעדים בהקניית אוריינות הקריאה ולתנאים המבטיחים את רכישתה (זוזובסקי ואולשטיין, 2008).

כמות הקריאה כמטוטלת הנעה על פני הגיל

בגיל הרך הורים מרבים בקריאה לילדיהם. קריאה בקול לפני ילדים בגיל הרך מסייעת לפיתוח ניצני אוריינות, בין קריאה מסורתית ובין קריאה בספר אלקטרוני (קורת, סגל-דרורי ושמיר, 2015). עם זאת, הקריאה בקול אינה מספיקה ויש ללוותה בתיווך של מבוגר המאפשר ליצור הבניה משותפת של משמעות הטקסט. אלא שמרבית ההורים שהקפידו להקריא ספרים לילדיהם בילדות המוקדמת, על אף שהם מודעים לכוחה הרב של הקריאה, מפסיקים לעשות זאת מרגע שילדיהם משתלטים על מיומנויות הפענוח מתוך תפיסה שילדיהם כבר "קוראים עצמאיים". כדי ליצור במוחם של ילדים קישור בין קריאה להנאה, יש להציב לילדים מודל של אדם קורא, ולכן קריאה בקול היא פעילות שיש להמשיך אותה לאורך כל שנות הלימודים (פוזנר, 2009).

בבית ספר היסודי יש שונות בכמות הקריאה ואיכותה בין התלמידים. שונות זו קשורה הן ליכולת קריאה ללא מאמץ והן לתרבות הביתית של הקורא הצעיר. המחקר הבין-לאומי של Pirls 2006 לכיתות ד' בדק ומצא כי הישגיהם של תלמידים הקוראים להנאתם בתדירות יומית עולים על הישגי תלמידים הקוראים להנאתם פעם בחודש או פחות (זוזובסקי ואולשטיין, 2008).

בחטיבת הביניים חלה ירידה במוטיבציה לקריאה גם כיוון שהדרישות הלימודיות, רמת הטקסטים ואורכם עולים, ואז הקריאה נהיית נטל הנעשה רק כשהדבר הכרחי (Knoester, 2010), במיוחד בקרב קוראים מתקשים (בן-צבי ופרימור, 2011). מוג'י (Moje, 2006) מדגישה שהירידה במוטיבציה לקריאה בחטיבת הביניים חלה רק כשנדרש עיסוק בטקסטים לימודיים. אך אחר הצהריים בני הנוער עוסקים בפעילות אוריינית אחרת, כמו משחקי מחשב מסובכים, פייסבוק, אינטרנט, צ'אטים, גרפטי. היא רואה צורך בראייה אינטגרטיבית ונרחבת של אוריינות המתחשבת במאפיינים פסיכולוגיים, תרבותיים וחברתיים של המתבגרים.

בחטיבה העליונה, נשואת המחקר הזה, התמונה אינה אחידה. לפני 20 שנה הראו מחקרים על התאוששות מסוימת בקרב תלמידי כיתה י"א. נמצא שלאחר ירידה בקריאה באמצע גיל ההתבגרות, היא מתגברת שוב בהיותם בוגרים (Knoester, 2010). מחקרים שהתפרסמו לאחר מכן עמדו על כך שקו הירידה במוטיבציה לקריאה להנאה נמשך על כל שנות בית הספר התיכון (טוב לי ופריש, 2014).

עמדות כלפי קריאה

עמדות כלפי קריאה הן מערכת של רגשות הקשורות לקריאה הגורמת לקורא להתקרב או להימנע מפעולה זו (Cunningham, 2008). עמדת הקורא כלפי הקריאה אינה נוצרת בוואקום. היא קשורה ברגשותיו, בהערכתו ובפעולותיו, בהצלחותיו, בכשלונותיו ובתסכולו מהתנסויות קודמות כלפי נושא מסוים ומשתנה עיקרי המשפיע על דפוס הקריאה (שרון, 2004). עמדות חיוביות כלפי קריאה ודימוי עצמי חיובי כקורא מנבאים שהוא יקרא בתדירות גבוהה, יקרא ממגוון טקסטים וישפר את כישורי

הקריאה שלו (זוזובסקי ואולשטיין, 2008). תפיסת העצמי שלו בקריאה (reading self concept), הנוגעת לאוסף האמונות שלו ותפיסתו לעניין היכולת האישית שלו לקריאה, מעצבת את עמדתו כלפי הקריאה. תפיסת העצמי בקריאה מתעצבת ביחסי גומלין עם הסביבה ועם אירועים בעבר, היא איננה מושג אחיד ונתונה לשינויים (בן-צבי ופרימור, 2011). היא אינה קבועה ויכולה להשתנות עם העלייה בגיל (שרון, 2004).

למשפחה יש תפקיד חשוב בטיפוח עמדה חיובית כלפי קריאה. במשפחה שבה נהוג לקרוא, הילדים יפתחו הרגל של קריאה להנאה (זוזובסקי ואולשטיין, 2008).

יש לקחת בחשבון שבעיקר בגיל ההתבגרות, עמדות התלמידים כלפי הקריאה עשויות להיות מושפעות מעמדות עמיתיהם לכיתה, וכן מהגישה כלפי קריאה הנקטת בבית הספר, בבית ובסביבה הקרובה, ובקבוצה שהתלמיד משתייך אליה (זסלבסקי, 2013).

יש מעגל קסמים בין העמדות כלפי הקריאה, נשוא מחקרנו, ובין המוטיבציה לקריאה.

מוטיבציה לקריאה

מוטיבציה חיובית כלפי קריאה תניב קריאה מרובה ולאחריה תביא לעמדות חיוביות כלפי קריאה, וכן להפך. אהבת הקריאה מונעת ממוטיבציה לקריאה, המוגדרת כמטרות אישיות, ערכים ותפיסת המסוגלות של הפרט לתהליכים ולתוצאות הקריאה (Guthrie & Wigfield, 2000), כמערך של אמונות ורגשות המשפיעות ומכוונות את ההתנהגויות הקשורות לקריאה (Martin, 2008). המוטיבציה לקרוא היא תנאי הכרחי לרכישת יכולת הקריאה בראשית הדרך. היא קיימת כאשר ילדים מאמינים שהקריאה גורמת להנאה ושהם יכולים להצליח לרכוש אותה (סנו וגוברמן, 2008). המוטיבציה של הילד לקרוא כוללת מטרות גלויות וסמויות של הילד, והאמונות שלו בדבר היכולת העצמית שלו בתהליך הקריאה ובתוצאותיה (Guthrie & Wigfield, 2000).

המוטיבציה כוללת שני רכיבים: האחד – עמדות כלפי הקריאה, רגשות ואמונות של הילד כלפי הקריאה; והשני – עניין בקריאה, העדפות הפרט לתכנים ולסוגי הטקסטים שיקרא (טוב לי ופריש, 2010). הפרט יכול להיות מונע ממוטיבציה פנימית לקריאה הנובעת מרצון ועניין בפעילות הקריאה עצמה (בן-צבי ופרימור, 2011), או שהוא מונע ממוטיבציה חיצונית הקשורה לערכים ולדרישות הסביבה, כך שהמניע לקריאה יכול להיות חיצוני, כמו מחמאה מאבא או פרס מאימא בתום הקריאה (הדר-פקר, 2013; Ryan & Deci, 2000). המוטיבציה הפנימית יכולה להיות הכרתית (Identified) כאשר הקורא מכיר בערך הפעילות או מוטיבציה פנימית רגשית (Intrinsic), שהיא למעשה השקעה מתוך הנאה ועניין המלווה בתחושות של אוטונומיה, בחירה ומשמעות אישית ושליטה (עשור, 2001). הקשר הנוצר בין ההנאה לקריאה מגרה את אזורי ההנאה במוח וגורם לקורא לרצות לחזור על פעילות חווייתית מענגת זו (פוזנר, 2009). נוסף על ההנאה המגרה את אזורי התענוג במוח, עוד רכיב המשפיע על העלאת המוטיבציה הפנימית הוא העניין בטקסט שמסייע להבנה מעמיקה יותר של החומר, לקריאה בעלת משמעות ולמעורבות גבוהה יותר בטקסט. כמו כן, לעניין יש חלק חשוב בהפעלת הדמיון. נמצא שתלמידים נוטים לראות בעיני רוחם תמונות – דימויים חושיים (imagery) – בשעה שהם קוראים טקסט מעניין.

בקרב מתבגרים בעיקר יש גם היבטים חברתיים של שיתוף ספרים עם אחרים או הניסיון להיות

מעורב בשיה חברתי על אודות ספר מעניין, דבר המגביר את המוטיבציה (Wigfield, Guthrie, 2004). גם הדרך שבה הקורא קורא את הטקסט בעלת משמעות לרמת המוטיבציה לקריאה, כך שקריאה קלילה מעוררת מוטיבציה לקריאה נוספת (Cullinan, 2000).

השפעת המיצב החברתי-כלכלי על הקריאה

במחקר שערכו הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך [ראמ"ה] ומשרד החינוך (2013), עלה כי נמצאו הבדלים על פי מיצב חברתי-כלכלי בין תלמידים הלומדים בבתי ספר ממיצב חברתי-כלכלי שונה: תלמידים הלומדים בבתי ספר ממיצב חברתי-כלכלי גבוה מדווחים על התנדבות רבה יותר, על השתתפות בפעילות בתנועת נוער, על הכנת שיעורי בית, על שימוש במחשב ועל קריאת עיתונים וספרים. הם מדווחים פחות על ביצוע עבודות בית ועל הסתובבות בעיר, בשכונה או בקניון. תלמידים הלומדים בבתי ספר ממיצב חברתי-כלכלי בינוני מדווחים יותר על בילוי עם ידידים, צפייה בטלוויזיה, בילוי עם המשפחה ועיסוק בספורט, ואילו תלמידים הלומדים בבתי ספר ממיצב חברתי-כלכלי נמוך מדווחים יותר על עבודה לשם פרנסה. הבדלים אלה בין תלמידים דוברי עברית המגיעים ממיצב חברתי-כלכלי שונה נמצאו עקיבים בחלק מתחומי הפעילות שנבדקו אף בשנים תש"ע-תשע"א. כך בני נוער ממיצב חברתי-כלכלי גבוה מדווחים יותר מאחרים על פעילויות מאורגנות חברתיות, על שימוש במחשב ועל הכנת שיעורי בית (שם).

תיווך הורי ממיצבים כלכליים-חברתיים שונים משפיע על יכולותיהם האורייניות של ילדיהם. יש פערים ניכרים בהתפתחות השפה של ילדים מהמיצבים החברתיים-כלכליים המגוונים לטובת המיצב החברתי-כלכלי הגבוה, וכן רמת ניצני האוריינות בגיל הגן מנבאת הישגים אורייניים בבית הספר (קורת, סגל ולנדאו, 2008). תלמידים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך מגיעים לבית הספר כאשר העדר החשיפה, או חשיפה לא יעילה דיה לקריאה והאזנה לספרים, גורמת ליכולת אוריינית נמוכה מחבריהם הבאים ממיצבים חברתיים אחרים (טוב לי, 2006).

במחקר הבוחן היבטים סוציו-תרבותיים של פעולה אוריינית משותפת לאם ולילד בגיל הגן וכיתה ב', נמצא כי ציוני התיווך של אימהות ממשפחות עם מיצב חברתי-כלכלי נמוך היו נמוכים יותר ממשפחות עם מיצב חברתי-כלכלי גבוה. כמו כן, גם בציוני הילדים ביכולת הקריאה והכתיבה בקרב קבוצת המיצב החברתי-כלכלי הנמוך זוהה קשר בין מדדים סוציו-תרבותיים ובין הישגי הילדים (Aram, Korat, & Levin, 2005).

מחקר רלוונטי במיוחד למחקר הזה הוא המחקר של שיף ולוטם (Schiff & Lotem, 2011), שבדק קשר בין מיצב חברתי-כלכלי ובין קריאה בכיתות ב', ד' ו-ו' ומצא קצב התפתחות איטי יותר בקרב תלמידים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך, פער שגדל עם העלייה בגיל.

מחקר אחר שבדק קשר בין מיצב חברתי-כלכלי ובין יכולות מורפולוגיות המשפרות את המיומנות הלשונית ובכך מאפשרות קריאה והבנה טובה, גילה יתרון לתלמידים ממיצב חברתי-כלכלי בינוני-גבוה, וכן שפער זה אינו מצטמצם בכיתות הגבוהות יותר (Schiff & Ravid, 2012).

על סמך הידוע בספרות נערכה בדיקה באיזו מידה קריאת ספרים היא חלק מתרבות הפנאי של תלמידות כיתה י"א ממסגרת כיתתית רגילה לעומת אולפנה (מסגרת כיתתית נבחרת ומצטיינת), ממיצב חברתי-כלכלי שונה ומרמת דתיות שונה.

השערת המחקר הייתה שיש הבדלים מובהקים בעמדות התלמידות כלפי קריאה לטובת בנות האולפנה ממיצב חברתי-כלכלי גבוה ומרמת דתיות גבוהה.

שיטה

תלמידות בנות שש-עשרה בשתי כיתות י"א בבית ספר תיכון דתי בצפון הארץ. בכל כיתה 26 תלמידות. כיתה אחת רגילה וכיתה שנייה – כיתה האולפנה (מסגרת כיתתית נבחרת ומצטיינת), שבה התלמידות ממיצב חברתי-כלכלי גבוה ובעלות רמת דתיות גבוהה. הוקפד על חיסיון מלא של פרטי הנחקרות.

הנחקרות נתבקשו להשיב על שאלון פירלס (PIRLS = Progress in International Reading Literacy Study). זהו שאלון של מחקר בין-לאומי בקריאה שעורך הארגון הבין-לאומי להערכת הישגים בחינוך, ה-IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). המחקר נערך אחת לחמש שנים. את מחקר פירלס 2011 ביצעה בישראל הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) וליוותה אותו ועדת היגוי שכללה מומחים מן האקדמיה מתחומי השפה, רכישתה והוראתה, מומחים למדידה והערכה ונציגים של מטה משרד החינוך (ראמ"ה, 2011). התוצאות מאפשרות לזהות מגמות שינוי לאורך השנים ולבחון אותן על סמך תוכניות הלימודים, שיטות ההוראה המקובלות ותוכניות התערבות שונות המופעלות במערכת החינוך. בשאלון יש 17 שאלות בשבע קטגוריות: פרטים על התלמיד; על בית הספר; קריאה מחוץ לשעות בית הספר; שימוש בספרייה; שיעורי בית; מה אתה חושב על קריאה; סיבות לקריאה.

ממצאים

בשל מיעוט הנבדקות לא ראוי לערוך ניתוח סטטיסטי הממצה הבדלים בשלושת החתכים בו זמנית: מסגרת כיתתית (אולפנה/רגילה); מיצב חברתי-כלכלי (גבוה/נמוך); רמת דתיות (גבוהה/ממוצעת). במקום זאת נבדקו ההבדלים בין כל שתי קטגוריות של כל משתנה לחוד באמצעות מבחן T למדגמים בלתי תלויים.

בשאלת המסגרת הכיתתית, שבה שוער שיש הבדלים מובהקים בעמדות התלמידות כלפי קריאה בין תלמידות אולפנה (מסגרת כיתתית נבחרת ומצטיינת) ובין תלמידות מכיתה רגילה, עולים הממצאים האלה:

לוח 1: עמדות כלפי קריאה בין תלמידות אולפנה (מסגרת כיתתית נבחרת ומצטיינת) ובין תלמידות כיתה רגילה

t(24)	אולפנה		כיתה רגילה		
	M	SD	M	SD	
-1.552	3.0	1.4	2.2	1.2	כמה ספרים אתה קורא
-.547	2.2	0.8	2.1	0.6	רמת השימוש במחשב
-.455	2.4	0.8	2.2	0.7	מעורבות ההורים בלימודים
-1.224	3.0	0.8	2.5	1.0	עמדת התלמיד כלפי בית הספר
.353	2.0	1.0	2.2	1.2	זמן קריאה מחוץ לבית הספר

"רק חננות קוראות ספרים"

t(24)	אולפנה		כיתה רגילה		
	M	SD	M	SD	
-.511	2.6	1.0	2.4	0.5	קריאה מחוץ לבית הספר
-1.921	2.4	0.8	1.9	0.5	קריאה מחוץ לבית הספר כולל אינטרנט
-.667	2.2	1.2	1.9	1.1	תדירות שאילת ספרים מספריות
-1.166	2.6	0.5	2.4	0.4	עמדות כלפי קריאת טקסטים בכיתה ובשיעורי בית
-.585	1.9	0.8	1.7	0.9	תדירות קריאה עצמית
-.586	2.6	0.5	2.5	0.4	עמדות כלפי קריאה בכלל
-.133	3.1	0.7	3.1	0.6	רמת קריאה
1.334	2.9	0.8	3.3	0.5	גורמי מוטיבציה לקריאה
-.501	0.7	0.2	0.7	0.2	חדשנות

ממצאי מבחן T מלמדים שאין הבדלים מובהקים בעמדות התלמידות כלפי קריאה בקרב תלמידות אולפנה (מסגרת כיתתית נבחרת ומצטיינת) לעומת תלמידות מכיתה רגילה.

בשאלת המיצב החברתי-כלכלי, שבה שוער שיש הבדלים מובהקים בעמדות התלמידות כלפי קריאה בקרב תלמידות ממיצב כלכלי גבוה לעומת תלמידות ממיצב כלכלי נמוך, עולים הממצאים האלה:

לוח 2: עמדות כלפי קריאה בין תלמידות ממיצב חברתי-כלכלי נמוך ובין תלמידות ממיצב חברתי-כלכלי גבוה

t(24)	מיצב חברתי-כלכלי גבוה		מיצב חברתי-כלכלי נמוך		
	M	SD	M	SD	
-1.552	3.0	1.4	2.2	1.2	כמה ספרים אתה קורא
-.547	2.2	0.8	2.1	0.6	רמת השימוש במחשב
-.455	2.4	0.8	2.2	0.7	מעורבות ההורים בלימודים
-1.224	3.0	0.8	2.5	1.0	עמדת התלמיד כלפי בית הספר
.353	2.0	1.0	2.2	1.2	זמן קריאה מחוץ לבית הספר
-.511	2.6	1.0	2.4	0.5	קריאה מחוץ לבית הספר
-1.921	2.4	0.8	1.9	0.5	קריאה מחוץ לבית הספר כולל אינטרנט
-.667	2.2	1.2	1.9	1.1	תדירות שאילת ספרים מספריות
-1.166	2.6	0.5	2.4	0.4	עמדות כלפי קריאת טקסטים בכיתה ובשיעורי בית
-.585	1.9	0.8	1.7	0.9	תדירות קריאה עצמית
-.586	2.6	0.5	2.5	0.4	עמדות כלפי קריאה בכלל
-.133	3.1	0.7	3.1	0.6	רמת קריאה
1.334	2.9	0.8	3.3	0.5	גורמי מוטיבציה לקריאה
-.501	0.7	0.2	0.7	0.2	חדשנות

ממצאי מבחן T מלמדים שאין הבדלים מובהקים בין תלמידות ממיצב כלכלי גבוה ובין תלמידות ממיצב כלכלי נמוך בעמדותיהן כלפי קריאה.

בשאלת רמת הדתיות, שבה שוער שיש הבדלים מובהקים בעמדות התלמידות כלפי קריאה בקרב תלמידות ברמת דתיות נמוכה ובין תלמידות ברמת דתיות גבוהה, עולים הממצאים האלה:

לוח 3: עמדות כלפי קריאה בין תלמידות ברמת דתיות נמוכה ובין תלמידות ברמת דתיות גבוהה

t(24)	רמת דתיות גבוהה		רמת דתיות נמוכה		
	M	SD	M	SD	
-1.552	3.0	1.4	2.2	1.2	כמה ספרים אתה קורא
-.547	2.2	0.8	2.1	0.6	רמת השימוש במחשב
-.455	2.4	0.8	2.2	0.7	מעורבות ההורים בלימודים
-1.224	3.0	0.8	2.5	1.0	עמדת התלמיד כלפי בית הספר
.353	2.0	1.0	2.2	1.2	זמן קריאה מחוץ לבית הספר
-.511	2.6	1.0	2.4	0.5	קריאה מחוץ לבית הספר
-1.921	2.4	0.8	1.9	0.5	קריאה מחוץ לבית הספר כולל אינטרנט
-.667	2.2	1.2	1.9	1.1	תדירות שאילת ספרים מספריית
-1.166	2.6	0.5	2.4	0.4	עמדות כלפי קריאת טקסטים בכיתה ובשיעורי בית
-.585	1.9	0.8	1.7	0.9	תדירות קריאה עצמית
-.586	2.6	0.5	2.5	0.4	עמדות כלפי קריאה בכלל
-.133	3.1	0.7	3.1	0.6	רמת קריאה
1.334	2.9	0.8	3.3	0.5	גורמי מוטיבציה לקריאה
-.501	0.7	0.2	0.7	0.2	חדשנות

ממצאי מבחן T מלמדים על העדר הבדלים מובהקים בין תלמידות בעלות רמת דתיות גבוהה ובין תלמידות בעלות רמת דתיות נמוכה בעמדותיהן כלפי קריאה.

לסיכום, לא נמצא הבדל מובהק ברכיבים: מסגרת כיתתית (אולפנה/רגילה); מיצב חברתי-כלכלי (גבוה/נמוך); רמת דתיות (גבוהה/ממוצעת). ניכר כי אלו גם אלו קוראות בממוצע כמות ספרים דומה, שואלות ספרים באותה תדירות ובעלות אותה רמת קריאה. לשתי קבוצות התלמידות יש גורמי מוטיבציה דומים ומעורבות הורים דומה.

דיון

ממצאי המחקר מפתיעים ואינם עולים בקנה אחד עם הידוע בספרות (טוב לי ופריש, 2014), עם זה מעטים הם המחקרים שבדקו עמדות כלפי קריאה בקרב מתבגרים (שרון, 2004), ועוד יותר מעטים הם המחקרים שהשוו בין בנות אולפנה לכיתות רגילות.

מסגרת כיתתית

הורים בוחרים מגורים על פי דפוס הכיתה שבה ילמדו ילדיהם. מחקרים רבים דנים בסיכויים הגוברים להצלחה אקדמית בזכות לימוד בכיתה עילית. במחקר זה לא נמצאה עדיפות לכיתה עילית בכל הקשור לעמדות כלפי ספרים.

"רק חננות קוראות ספרים"

ספרות מחקרית ענפה מוכיחה את תרומת קריאת הספרים לפיתוח הקוגניטיבי, אפקטיבי, ערכי וחברתי של האדם. מחקרים עדכניים מראים שקריאה עצמית של תלמידים הבוחרים לקרוא בזמנם הפנוי היא אינדיקטור משמעותי ביותר להצלחה בלמידה ובקריאה (Allington & McGill, 2007; Krashen, 2004; Franzen, 2003).

הקריאה העצמית ומידתה משפיעה רבות על יכולות הקריאה. מחקרים מוכיחים כי מתבגרים שקראו ספרים לפחות שני אחוזים מזמנם הפנוי, היו בעלי הישגי קריאה בהבדל משמעותי לעומת מתבגרים שלא נהגו לקרוא בזמנם הפנוי. קריאת הספרים ניבאה היטב מאוד את רמות ההישגים בקריאה, הבנת הקריאה, אוצר מילים ומהירות הקריאה (Howard, 2011).

ולמרות זאת, לתלמידות הכיתה הנבחרת על פי הצטיינות לימודית ורמת דתיות גבוהה (אולפנה) אין עדיפות בעניין עמדות כלפי קריאת ספרים לעומת תלמידות רגילות. הסבר אפשרי לכך הוא גיל הנערות. מחקרים קודמים עסקו בעיקר בלומדים צעירים. ייתכן שהתרומה המובהקת חלה רק בגיל צעיר. ראוי לחשוב גם על הסבר אלטרנטיבי: בגיל ההתבגרות המתבגר מחפש את זהותו ובתהליך החיפוש הוא זונח דרכים קודמות, אך עדיין לא מאמץ לו דרכים אחרות. ייתכן שאם היינו בודקים מתבגרות אלה בגיל עשרים כשאישיותן הייתה מתעצבת ומתייצבת, היינו רואים שוב את היתרון של סיפור וספר בקרב תלמידות מצטיינות.

מיצב חברתי-כלכלי

המיצב החברתי-כלכלי הוא רכיב שהוכח שוב ושוב בספרות כמנבא הצלחה לימודית, יכולות קריאה ועושר לשוני. החל בגיל רך (ארם והושמנד, 2011), המשך בכיתות א'-ב' (טוב לי ופריש, 2014) וכלה בגיל ההתבגרות (בן-צבי ופרימור, 2011) יש פערים ההולכים וגדלים במהלך שנות החינוך בבית הספר בעיקר בקריאה (Schiff & Lotem, 2011).

קומפטון-לילי (Compton-Lilly, 2003) בחן הרגלי קריאה בקרב נוער עירוני ממיצב חברתי-כלכלי בינוני ומצא שרוב הילדים ציינו כי הם אוהבים לקרוא לפעמים, אך ניכרה שונות גדולה בזמני הקריאה של כל אחד מהם.

טוב לי ופריש (2014) מביאים מחקרים המלמדים כי ילדים ממשפחות ממיצב חברתי-כלכלי נמוך קוראים פחות מילדים מבתים מטפחים. ילדים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך חיים לרוב בסביבה המציעה אפשרויות דלות לחשיפה אוריינית מכוונת כמו הימצאות ספרים בבית, ביקורים בספרייה והאזנה לסיפור מושמע.

במחקר PISA הבודק אוריינות תלמידים בקריאה, מתמטיקה ומדעים במדינות שונות בעולם, נמצא כי יש קשר חיובי חזק בין המיצב החברתי-כלכלי של המשפחה בישראל ובין אוריינות קריאה. למדיניות החינוך בישראל ולמיצב החברתי-כלכלי של התלמיד יש קשר הדוק לאי-השוויון בהישגים חינוכיים (ברוש-ויץ, 2007).

כמו כן, מחקרים מראים כי תלמידים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך, שעוסקים בקריאה מגוונת ותכופה, מתקדמים בהישגיהם במידה ניכרת יותר מתלמידים ממיצב חברתי-כלכלי גבוה, שאינם עוסקים בקריאה. עוד נמצא כי בקרב ילדים צעירים ממשפחות ממיצב חברתי-כלכלי נמוך, קריאת ספרים משפיעה בחיוב על התפתחות השפה והאוריינות (טוב לי ופריש, 2014).

לעומת זאת, ממצאי מחקר זה מראים כי השערה זו לא אוששה. אף על פי שהמיצב החברתי-כלכלי של בנות אולפנה גבוה מזה של תלמידות הכיתה הרגילה, לא נמצאו הבדלים מובהקים בנושא קריאה בשעות הפנאי בין שתי הקבוצות. עולה מן הממצאים כי לתלמידות שתי הקבוצות יש עמדות זהות כלפי הנושאים הקשורים לקריאה להנאה כחלק מתרבות הפנאי. אפשר להסיק מכך שהשפעת המיצב החברתי-כלכלי בגיל ההתבגרות מצטמצמת באשר לעמדות כלפי קריאה ואז מתחזקת השפעת החברות בנות אותו גיל.

היוזמה האישית

יש מקום להניח כי בקרב המתבגרות ממיצב חברתי-כלכלי גבוה יוקדשו שעות שבועיות רבות לקריאה לעומת תלמידות הכיתה הרגילה במיצב כלכלי נמוך. השערה זו הופרכה. מן הממצאים עולה כי בשתי הקבוצות הזמן המוקדש לקריאה שבועית תואם. אפשר לומר כי הגורם הכלכלי אינו מניע ניכר לא במספר שעות הקריאה, לא בתדירות הקריאה ואף לא בגיוונה. יש להדגיש כי ממצאים אלה סותרים את הספרות המקצועית בסוגיה זו.

וייסבלאי (2011) מצאה כי שיעור המבקרים הפעילים בספרייה העירונית נמוך לעומת הרישום בספרייה, בעיקר בערי הפריפריה. זאת ועוד, במחקר שערך ראו"ה ומשרד החינוך (2013), נמצא כי יש הבדלים על פי מיצב חברתי-כלכלי בבתי ספר במיצב כלכלי שונה. שיעור גבוה יותר של תלמידים הלומדים בבתי ספר ממיצב חברתי-כלכלי גבוה מדווחים על הכנת שיעורי בית, על שימוש במחשב ועל קריאת עיתונים וספרים, לעומת תלמידים הלומדים בבתי ספר ממיצב חברתי-כלכלי בינוני ונמוך. שדה המחקר תומך דווקא בהשפעת המיצב הכלכלי בתחום היוזמה האישית. הסבר אפשרי לעובדה שמיצב חברתי-כלכלי אינו משפיע על עמדות כלפי קריאה, יכול לנבוע מצד אחד מהעובדה, כי בקרב מתבגרות רכיב ההשפעה של בני אותו גיל גבוה יותר מרכיב המיצב שלהם. מצד אחר, יש לזכור שרק עמדות הצהרתיות כלפי קריאה נבדקו, ולא הישגים לימודיים שבהם כנראה יש השפעה למיצב החברתי-כלכלי.

סוגה מועדפת

מהספרות המחקרית עולה כי יש הבדלים מובהקים גם בסוגה המועדפת למיצב חברתי-כלכלי. הדבר לא עולה כלל מן הממצאים של מחקר זה. מניתוח הממצאים עולה כי כל המתבגרות השיבו תשובות דומות הן בעניין העדפות לסוגי קריאה, כמו עיתון, חוברות וספרים והן בעניין שימוש דומה בקריאה מקוונת.

ממצא מעניין שעלה בשתי הקבוצות בעניין העדפות התלמידות בקריאה בשעות הפנאי מחוץ לבית הספר, הוא שבראש ההעדפות היו ספרי מתכונים לבישול ואפייה ואף כתבות או מאמרים הקשורים לנושאים שהן מעוניינות להתיעץ בהם. הנשאלות העידו כי בדרך כלל הנושאים הקשורים הם בתחום הבית או בתחום חיפוש מידע על האפשרויות ללימודים אקדמיים בהמשך. בממצא זה תמכו בראון וגיליגן (Brown & Gilligan, 1992), שטענו כי בנות קוראות מתוך חיפוש אחר תשובות לבעיות אישיות המטרידות אותן. תלמידים מעוניינים בחופש לבחור את הספרים שיקראו, לשוחח עם עמיתים על ספרים ולהגיב על הקריאה בדרכים שנראות להם.

קריאה עצמית בקרב שתי קבוצות הנחקרות מתמקדת בתחומים מעשיים ושימושיים לצורכיהן של המתבגרות. האם אפשר לומר כי אכן זו קריאה לשם הנאה? מתברר שקריאה זו אכן נתפסת כקריאה

"רק חננות קוראות ספרים"

בשעות הפנאי. היא מתבצעת מחוץ לשעות בית הספר ונובעת מיוזמה אישית שלהן. אומנם קריאה זו קיימת בצמצום, אך משמעותית מאוד בתחום החברתי (Knoester, 2010). נראה כי במקרים רבים נושא השיחה בין התלמידות נסוב על מתכון מסוים או בהחלפת מידע ביניהן. ראוי לומר כי סוגת הקריאה היא חלק מן העולם החברתי של שתי קבוצות המתבגרות.

מתבגרים קוראים פחות אבל ביחד

במחקרנו מתבגרות מרמות שונות וממיצב חברתי-כלכלי שונים מציינות שהן קוראות פחות. ממצא זה תואם את הספרות (כהן ורומי, 2015). קנואסטר (Knoester, 2010) מביא עדויות ממחקרים כי כמות הקריאה פוחתת מהותית בקרב מתבגרים ומתבגרות, בעיקר מפני שעמדות המתבגרים כלפי הקריאה אינן חיוביות. התוכן אינו מעניין דיו את המתבגרים המודרניים. הם רגילים לחשיפה בו זמנית למחשב, לטלוויזיה, לרעשי רקע, ולפיכך לתנועה מהירה ולמגע אינטרקטיבי המפעילים את כל החושים בו בזמן. הקריאה, בהיותה מפעילה חוש אחד, מכבידה על המתבגרים (Glazer, 2005). הם נזקקים לרמת קשב גבוהה בעת קריאה, דבר ה"זולל" משאבי קשב המדולדלים אצלם ממילא.

וילהלם (Wilhelm, 2016) מצרף ידע עתיק בדבר השפעת חברים בני אותו גיל על המתבגר עם ידע עתיק הרואה קריאה כפעולה אישית של אדם, ללא אינטרקציה חברתית ומראה במחקרו שבאשר למתבגרים, התמונה שונה. בהשתמשו במושגים "קריאה עצמית" ו"תפנית חברתית" – הוא מראה כיצד הרגלי הקריאה של מתבגרים וההנעה שלהם קשורים לטיפוח קשרים חברתיים ומציע פעילויות חברתיות שיטפחו קריאה בקרב מתבגרים. מן הראוי שנאמץ גישה זו בבואנו לעודד קריאה של מתבגרים.

מעורבות הורים

אחד מהממצאים המעניינים העולים מהנתונים הוא מקום מעורבות ההורים בשתי הקבוצות הנחקרות. המיצב הכלכלי לא השפיע על תפיסת מעורבותם של ההורים. בשתי הקבוצות ציינו הנחקרות כי כאשר היו צעירות יותר, הוריהן היו מעורבים במידה רבה ובאינטנסיביות רבה. מעורבותם התבטאה בהרגלי קריאה, בהכנת שיעורי בית, בחומר לימודי החובה, בהרגלים ובתוכני הקריאה בזמן הפנאי, ואולם מעורבותם דעכה ככל שגדלו. כלומר, עם הגיל פחתה מעורבותם של ההורים. בשתי הקבוצות צויין כי בגיל 16-17 כמעט שאין מעורבות הורים בתחום קריאה כלל, לא בקריאת חובה ואף לא בקריאת פנאי. ממצא זה עולה בקנה אחד עם המידע בספרות המקצועית. לדוגמה, חוקרים רבים שהתמקדו בבחינת ההשפעה של סוכני שינוי ספציפיים, כגון הורים, בית ספר וחברים, ממצאו כי להשפעת הורים יש שינוי עם עלייה בגיל. נאמן (2002) מציינת את השפעת ערכי ההורים על המתבגר (דחייה או קבלה) כחלק מהצורך שלו בגיבוש זהות עצמית ונפרדת מהוריו.

מוטיבציה חיצונית לקריאה בשעות הפנאי

כהן ורומי (2015) ממצאו במחקר מקיף ביותר שבני הנוער מקדישים את עיקר זמנם הפנוי להאזנה למוסיקה, התכתבות בצ'ט או במסרונים, גלישה באינטרנט, טיפוח חיצוני, תחביב אישי, בילוי עם משפחה, בילוי עם חברים, שיחות בטלפון, פעילות כושר ולמידה. עצוב לגלות שהזמן המועט ביותר מוקדש להשתתפות בתנועות נוער, לעבודה בתשלום, לקריאה, לכתביה, להתנדבות ולגינה. מתוך האמור לעיל חשוב לדון בממצאי מחקר זה בסוגיית המוטיבציה לקריאה בשעות פנאי.

בסוגיה זו נכללו תחומים, כמו השפעת המחנכים וגורמים חיצוניים לעידוד המתבגרות לקרוא מחוץ לשעות הלימודים. מן הממצאים עולה כי אופי המחנך משפיע על התלמידות בשתי הקבוצות שנבדקו. כלומר המחנך יכול לעודד או לעכב קריאה עצמית בשעות הפנאי. מבוגרים המעודדים תלמידים לפתח את הרגלי הקריאה שלהם באמצעות קריאה קלילה יכולים להביא את הילדים לידי קריאה מתקדמת יותר. מבוגרים מסוגלים לנהל הליכים להפיכת תלמידיהם לקוראים נלהבים. תפקידו של המורה להבנות סביבת למידה שתזמן לילדים הזדמנויות קריאה, פעילויות לפיתוח מיומנויות הקריאה ומעקב אחר התקדמות הילד (זוזובסקי ואולשטיין, 2008).

רוב הנשאלות, ללא קשר למיצב הכלכלי, ענו תשובה זהה כי גורם מעכב או מעודד לקריאה עצמית הוא מחנך אהוד או לא. מתוך עדויותיהן נראה כי יש קשר בין דמות המחנך ובין מוטיבציה לקרוא בזמן פנוי גם חומר מעבר לחובת המקצוע.

שתי קבוצות הנשאלות בנושא רישום בספרייה, רכישת ספרים, שימוש באינטרנט לצורך קריאה ותדירות ענו תשובות דומות. גם כאן לא נראה כי הסיבה הכלכלית אכן משמשת עילה להבדלים מובהקים בין שתי קבוצות התלמידות.

מסקנה חשובה העולה מכאן היא מצד אחד כיצד לפתח אצל המחנכים את היכולת להפוך לדמויות משמעותיות בקרב המתבגרות כך שיהפכו אותן לקוראות נלהבות, ומצד אחר כיצד להקשיב למתבגרות ולחלץ מהן תובנות מה בדיוק תורם ומביא לקריאה רבה ויעילה בהתנהלות המחנך.

רמת דתיות ועמדות כלפי קריאה

הגדרת רמת הדתיות של אדם קשורה להצהרה אישית ולסוג המוסדות שהוא מתחנך בהם. יש בעייתיות המבוססת על מגוון רחב של רמות דתיות. בעיה זו נחקרה רבות בשנים אחרונות (פורטנוי, 2007). רמת הדתיות היא משתנה שאינו מדיד מדעית. אין סקלה שתבדוק עד כמה מתבגרת אחת דתיה יותר מחברתה. עם זאת, מלכתחילה לכיתות אולפנה נכנסות מתבגרות בעלות זהות אמונית גבוהה, ואף במהלך הלימודים מושם דגש ברכיב זה.

ההשערה כי יש הבדלים מובהקים בעמדות תלמידות אולפנה כלפי קריאה לעומת אלו מהכיתה הרגילה הופרכה. ממצאי המחקר הראו היעדר הבדלים בתחומי היוזמה האישית, המוטיבציה החיצונית ומעורבות הורית. בסוגיית **מוטיבציה ויוזמה אישית** ניכר כי גם באולפנה וגם בכיתה הרגילה התלמידות שואלות ספרים בתדירות דומה ובעלות אותה רמת קריאה. עוד אפשר לומר כי לעומת הדעה הרווחת שבמשפחות דתיות השבת בלי מחשב וטלוויזיה מאפשרת קריאת פנאי מוגברת יותר, בשתי קבוצות התלמידות הנשאלות נמצאו הבדלים מזעריים מאוד בעניין כמות הקריאה בשבת. לדוגמה, לא נמצאו שיעורים גבוהים של השאלת ספרים למיניהם בסוף שבוע יחסית לימי חול.

בסוגיית **סוגת הקריאה**, אין לרמת הדתיות השפעה. המתבגרות נדרשו לציין סוגה כגון עיתון, חוברת, ספר לימוד או קריאה וכדומה. בתשובותיהן הן העידו על העדפות שמשתנות על פי גיל ועומס בלימודים. כלומר, כאשר הן היו צעירות יותר, הן קראו גם מחוץ לשעות הלימודים עיתונים, ספרי קריאה וכדומה. עם העלייה בגיל, דרישת חומר קריאה לבגרויות, עומס לימודי ועומס במטלות הבית, השתנו בהתאם העדפות הקריאה. גם בסוגיה זו ניכרת העדפה בולטת בשתי הקבוצות לספרי מתכונים רבים מתוך יוזמה עצמית על פני קריאת ספרים מסוג אחר.

"רק חננות קוראות ספרים"

מן הממצאים עולה שאלה הקשורה לרמות הדתיות של הנשאלות: האם ראוי לראות בתפילה **קריאה לשם הנאה**? הרי יש תפילות חובה ותפילות שאינן נחשבות חובה, כמו קריאת תהילים. לרוב, מתבגרות אולפנה ברמת דתיות גבוהה חשופות יותר לשפה כתובה יותר מתלמידות ברמת דתיות נמוכה, מעצם קריאת תהילים שאינה קריאת חובה, ולכן היא נחשבת להנאה. קולינאן (Cullinan, 2000) טוען שכאשר הקורא בוחר מה לקרוא להנאתו, אין הקריאה שבחר נתונה להערכה ובכך יש לה השפעה חיובית על הלמידה. כיוון שכך, יש מקום להניח שתהיה עדיפות לבנות אולפנה הקוראות יותר תהילים כקריאה להנאה על פני הכיתה הרגילה. דבר שלא הוכח בממצאים. הסבר מתאים להעדר יתרון לבנות האולפנה הוא שבגיל צעיר קריאה מרובה מסייעת לאוטומציה של הקריאה ולהפיכתן לקוראות מיומנות (Stanovich, 1986), אך בתקופת מבחני הבגרות והעומס העצום המוטל על המתבגרות, שתי הקבוצות עסוקות רק בקריאת חובה, והקריאה המרובה של תהילים בקרב בנות אולפנה נעשית אוטומטית ואינה מבדילה בין הקבוצות.

בסוגיית קריאה מקוונת, כמו מחשב, פלאפון ועוד, היה מקום להניח שמתבגרות דתיות החיות באלף השלישי הטכנולוגי יעדיפו מחשב על פני ספר, אך מחקר ישראלי מעניין (שרון, 2004) מצא דמיון רב בין עמדות גלויות וסמויות כלפי ספר וכלפי מחשב. המתבגרים ראו בספר ובמחשב טובים וחיוביים ותורמים הן לשעות הפנאי והן לפעילויות בית ספריות. בממד האפקטיבי בלבד הם נמשכו יותר למחשב מאשר לספר.

נמצא כי בשתי רמות הדתיות יש שימוש יומיומי באמצעים ממוחשבים לקריאה מחוץ לשעות הלימודים. לא נמצא שוני בין שתי הקבוצות הן באשר לחיפוש מידע ממוחשב והן באשר למסרונים. מעניין לגלות כי שימוש באמצעים טכנולוגיים אלה בקריאה עצמית שלהן, מתמקדים בנושאים הקשורים למתכונת אפייה ובישול וללימודים ופחות לסוגי ספרות אחרים. אם כן, זהו דור חדש היודע את היתרונות הקוגניטיביים של הספר, אך הנהנה יותר להתנהל באמצעות הקריאה המקוונת (שרון, 2004).

עמדות תלמידות כלפי גורמים המעכבים קריאה להנאה בשעות הפנאי

מעדויות שתי קבוצות המתבגרות עלו שני גורמים עיקריים המעכבים קריאה לשם הנאה: לקויות קריאה ועומס לימודי.

1. **הקשיים או לקויות** במהלך קריאה, כגון קריאה איטית, שטף קריאה ועייפות בקריאת טקסטים ארוכים משפיעים על דיוק, על שטף הקריאה ועל הבנת הנקרא. השפעה זו היא מהותית לעיכוב קריאה עצמית. לסימוכין ממצא זה, טוב לי ופריש (2014) מציגים מודל בתהליך הקריאה ובו נדבכים לפי שכבות גיל, ובהם הנדבך השישי: כיתה י"א ועד הבגרות. בנדבך זה נדרשים מיומנויות וכישורים קוגניטיביים הכרחיים לקריאה לצורך הגות ודעת. הניסיון הרב בקריאה בשילוב היכולות הקוגניטיביות והידע האורייני והלשוני מאפשרים אוטומציה בקריאה. כאן בולט הקושי של המתבגרים עם קשיים או לקויות. ראוי להזכיר כאן את "מתי-אפקט": "העשירים מתעשרים" (בשל הקריאה מרובה) "והעניים מתרוששים" (בשל העדר קריאה) (Stanovich, 1986). כלומר, ככל שלמתבגרת יש קשיי קריאה, כך היא תימנע מקריאה, תקרא פחות, וכך הפער בינה לקוראת תקינה ילך ויגדל.

2. **עומס בלימודים**: זאת בהתחשב בגיל המתבגרות העוסקות באינטנסיביות במבחני הבגרות.

הממצא נתמך באמצעות שדה המחקר ביחס הגיל לקריאה עצמית. קריאה עצמית היא קריאה שהתלמידים בוחרים בה מרצונם (Cullinan, 2000). שכבת הגיל היא גורם ראשון במעלה בסוגיות, כגון מדוע אנשים קוראים, מה הם קוראים, כמה הם קוראים ומה הם עושים עם מה שקראו. עניין זה מכריע בשאלה כמה זמן הם מבליים בעיסוקים אחרים וכמה מצטמצם הזמן שהם מקדישים לקריאת פנאי. עוצב להיווכח ממחקרים אלה כי ככל שהגיל עולה, כך כמות הקריאה יורדת (Cullinan, 2000).

מסקנות והמלצות

מחקר זה תורם להרחבת גוף הידע בנושא קריאה בשעות הפנאי, ואף להבנת הגורמים המעכבים והמעודדים בגיל התבגרות של בני 16-17. המחקר מעיד כי המידע על אודות תרומת קריאה להנאה לגיל הצעיר לא הוכח בגיל ההתבגרות. המתבגרות קוראות פחות בלי קשר למיצב החברתי-כלכלי או לרמת הדתיות ובלי קשר ללימודים בכיתה סלקטיבית נבחרת או בכיתה רגילה. המחקר אף מאושש מחקרים קודמים בדבר חשיבות קריאה באינטרקציה חברתית ולא קריאה אישית מנותקת מהחברה. המחקר אף מדגיש את חשיבותו של המחנך כגורם מעודד קריאה. המחקר מרגיע במשהו בכך שלא נמצאה חשיבות למיצב חברתי-כלכלי ולרמת דתיות באשר להעדפות קריאה בגיל ההתבגרות. ממצאי המחקר צריכים להנחות מתווי מדיניות בשדה והוקרים באקדמיה כיצד לפתח תוכניות התערבות מבוססות מחקר לעידוד קריאה בקרב מתבגרות למרות המהמורות הנובעות מהעומס, הגיל, הקשיים, הטכנולוגיה והעניין.

רשימת מקורות

- אפשטיין ינאי, מ' (2011). אהבת הקריאה: האומנם ניתן להידיבק בה? **מידעת**, 7, 64-57.
- ארם, ד' והושמנד, ש' (2011). הורים כותבים עם ילדיהם: הערכת היציבות והגמישות בסגנון התיווך ההורי. בתוך ע' קורת וד' ארם (עורכות), **אוריינות ושפה: יחסי גומלין, דו-לשוניות וקשיים** (עמ' 247-264). ירושלים: מאגנס.
- בן-צבי, ג' ופרימור ל' (2011). **הכישורים המעצבים את התפקודים האורייניים בגיל ההתבגרות** (סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת שפה ואוריינות). ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. אוחזר מתוך - <http://docplayer.net/63708167-Hkyshvrym-hm%60tsbym-t-htpqvdym-hvrynyym-bgyl-hhtbgrvt.html>
- בר-און, ע' (2011). מודל התפתחותי ברכישת הקריאה בעברית. **ד"ש**, 30, 1-24.
- ברוש-ויץ, ש' (2007). **מצב האוריינות בישראל**. תל-אביב: רמות.
- הדר-פקר, ד' (2013). **הקשר בין מצב רגשי חברתי ובין הישגים בלימודים של תלמידי בית-ספר** (סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת הוועדה "מערכת חינוך לכול – ולכל אחד"). ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- וייסבלאי, א' (2011). **נתונים על השתתפות בני-נוער בפעילויות פנאי מחוץ לבית ובמסגרות לחינוך בלתי פורמלי**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- זוובסקי, ר' ואולשטיין, ע' (2008). **אוריינות הקריאה בישראל: ממצאי המחקר הבינלאומי באוריינות הקריאה PIRLS 2006**. תל-אביב: רמות.

"רק חננות קוראות ספרים"

- זסלבסקי, א' ואחרים (2013). **פיזה 2012: אוריינות תלמידים בני 15 במדעים, בקריאה ובמתמטיקה: מבט ישראלי** [גרסה I]. ירושלים: משרד החינוך וראמ"ה. אוחזר מתוך http://meyda.education.gov.il/files/Rama/PISA_2012_Report.pdf
- טוב לי, א' (2006). האם אפשר להחזיר את הספר לבית הספר? **שאנן, 11**, 261-295.
- טוב לי, א' ופריש, י' (2010). ילדי החינוך המיוחד הם חלק בלתי נפרד מ"עם הספר": תכנית התערבות לטיפוח אהבת סיפור וספר. בתוך מ' רחימי (עורך), **ספר עמדו"ת** (כרך ב, עמ' 99-128). אלקנה-רחובות: מכללת אורות ישראל.
- טוב לי, א' ופריש, י' (2014). **המסע האורייני: תאוריה כבסיס למעשה ההוראה בתחומי קריאה וכתובה**. חיפה: שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.
- כהן, א' ורומי, ש' (2015). **הפנאי בקרב בני נוער בישראל: חינוך בלתי פורמאלי, אקלים בית ספרי, אלימות, סיכון לנשירה ורווחה נפשית**. אוחזר מתוך https://education.biu.ac.il/files/education/shared/u53/dvkh_svy_pny_9-10-15.pdf
- לוין, א' ואחרים (2007). **תשתית לקראת קריאה וכתובה: תכנית לימודים לגן הילדים בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי**. ירושלים: משרד החינוך.
- מליץ, ע' ומליץ, צ' (1993). **אסטרטגיות למידה: תיאוריה ומעשה**. באר שבע: המכון לשיפור הישגים לימודיים.
- נאמן, נ' (2002). **עויבת אורח חיים דתי בקרב צעירים מן החברה הדתית לאומית בישראל** (עבודת דוקטור, כרך א). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- סנו, ק' וגוברמן, ע' (2008). חינוך לאוריינות בגיל הרך. **במכללה, 20**, 13-28.
- עשור, א' (2001). טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר. **חינוך החשיבה, 20**, 167-190.
- פוזנר, מ' (2009, פברואר). הדרך האחרת לקידום הישגים: לקרוא מרצון ועל פי בחירה אישית. **חדשות מטח**. אוחזר מתוך <http://www.cet.ac.il/newsletter/cetnews/2009/February/reading.htm>
- פורטנוי, ח' (2007). **אפיון רמת הדתיות באוכלוסייה היהודית על פי זיקה למוסדות חינוך**. אוחזר מתוך www.cbs.gov.il/www/publications/tec19.pdf
- קורת, ע', סגל, א' ולנדאו, י' (2008). קריאת ספר לילד, התבוננות באלבום תמונות ורמת אוריינות הבית: השוואה בין קבוצות מיצב שונות. **אוריינות ושפה, 1**, 127-157.
- קורת, ע', סגל-דרורי, א' ושמיר, ע' (2015). הספר האלקטרוני כמקדם שפה ואוריינות אצל ילדים צעירים: סקירת מחקרים שנערכו בישראל. **אוריינות ושפה, 5**, 75-99.
- רשות ארצית למדידה והערכה (ראמ"ה). (2011). **PIRLS 2011: מחקר בינלאומי באוריינות קריאה, שאלון לתלמיד כיתה ד'**. אוחזר מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MivchanimBenLeumiym/PIRLS+2011.htm>
- רשות ארצית למדידה והערכה (ראמ"ה) ומשרד החינוך. (2013). **פעילויות הפנאי של בני נוער בישראל לאחר שעות הלימודים: נתוני שנת הלימודים תשע"ב בהשוואה לשנים תש"ע ותשע"א כפי שנמדדים במסגרת שאלוני האקלים בחטיבות העליונות**. ירושלים: המחבר. אוחזר מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/HaarachatProjectim/Pnay.htm>

- שרון, א' (2004). עמדות בני נוער כלפי ספר או מחשב: דו-קיום או מהפכה? (עבודת דוקטור). אוניברסיטת תל-אביב.
- Allington, R. L., & McGill-Franzen, A. (2003). The impact of summer setback on the reading achievement gap. *Phi Delta Kappan*, 85(1), 68-75.
- Aram, D., Korat, O., & Levin, I. (2005). Maternal mediation in a young child's writing activity: A sociocultural perspective. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 709-733). Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Brown, L. M., & Gilligan, C. (1992). *Meeting at the crossroads: Women's psychology and girls' development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Carter, L. (2010). *Effects of at-home reading activities and parental involvement on classroom reading scores: Focus on the middle school level* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations Publishing. (UMI No. 3426946)
- Compton-Lilly, C. (2003). *Reading families: The literate lives of urban children*. New York: Teachers College Press.
- Cullinan, B. E. (2000). Independent reading and school achievement. *School library reading research*, 3. Retrieved from <http://www.ala.org/aasl/pubs/slr/vol3>
- Cunningham, D. D. (2008). Literacy environment quality in preschool and children's attitudes toward reading and writing. *Literacy, Teaching and Learning*, 12(2), 19-36. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/195543671?accountid=45993>
- Glazer, S. M. (2005). The key is poetry. *Teaching Pre K-8*, 35(7), 80-81.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Person, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3., pp. 403-422). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Howard, V. (2011). The importance of pleasure reading in the lives of young teens: Self-identification, self-construction and self-awareness. *Journal of Librarianship and Information Science*, 43(1), 46-55.
- Knoester, M. (2010). Independent reading and the 'social turn': How adolescent reading habits and motivation may be related to cultivating social relationships. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 12(1), 1-13. Retrieved from <http://journals.library.wisc.edu/index.php/networks/article/viewFile/332/411>
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading* (2nd ed.). Westport, Conn.: Libraries Unlimited.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 239-269.
- McKool, S. (2007). Factors that influence the decision to read: An investigation of fifth grade students' out-of-school reading habits. *Reading Improvement*, 44(3), 111-113.
- Moje, E. B. (2006). Motivating texts, motivating contexts, motivating adolescents: An examination of the role of motivation in adolescent literacy practices and development. *Perspectives*, 32(3), 10-14.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

"רק חננות קוראות ספרים"

- Sanchez, V. M. (2010). *The reading comprehension puzzle: Reading comprehension and assessment in a response to intervention framework* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations Publishing. (UMI No. 3412806)
- Schiff, R., & Lotem, E. (2011). Effects of phonological and morphological awareness on children's word reading development from two socioeconomic backgrounds. *First Language, 31*(2), 139-163.
- Schiff, R., & Ravid, D. (2012). Linguistic processing in Hebrew-speaking children from low and high SES backgrounds. *Reading & Writing, 25*(6), 1427-1448.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*(4), 360-407.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research, 97*(6), 299-309. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/204212576?accountid=45993>
- Wilhelm, J. D. (2016). Recognising the power of pleasure: What engaged adolescent readers get from their free-choice reading, and how teachers can leverage this for all. *Australian Journal of Language & Literacy, 39*(1), 30-41.